

巻 頭 言

『教育学研究論集』編集委員会

委員長 山崎洋子

ここによりやく、武庫川女子大学文学研究科教育学専攻編『教育学研究論集』第7号が刊行される運びとなりました。ご協力いただきました関係のみなさまに心より御礼申し上げます。

教員養成や教師教育に関する教育・研究活動は、日本だけでなく諸外国においても教員スタンダードの策定など、絶えず改革の必要性に迫られています。それゆえ、教育学科スタッフは昨年度よりもさらに多忙さを引き受けることを余儀なくされ、「研究の必要性を切実に自覚しながらも、それに向き合う余裕がない」、という声も恒常的にあがっている状況です。この背景には、昨年3月11日に起きた東北地方太平洋沖地震後の諸課題をはじめとして、私たちが歴史上類例のない複雑な課題・問題を抱えている、という現実があります。ただ、21世紀も10年を過ぎた今、念頭に置くべきは、眼前の課題だけに突き動かされるのではなく、中長期的な展望をもって、協同しつつ課題解決への道を歩んでいく自覚や覚悟にあるのではないのでしょうか。

このようなことを再確認しつつ、大学院教育学専攻が今年度の最初に取り組みしたのは、カリキュラム改革です。その作業部会で中心的役割を果たされたのは、矢野裕俊教授（平成23年4月着任）です。カリキュラム研究を専門とする氏は、極めて限られた条件下でのカリキュラム編成に尽力され、またさらに大学院教育学専攻の「3つのポリシー」検討作業部会でも、野村貴郎教育学科長の策定された短期大学部幼児教育学科、大学教育学科の「教育目標」及び「3つのポリシー」との系統性・整合性を視野に入れつつ、約10ヶ月に亘る議論の場を主導されました。次頁に収録いたしました教育目的と3つのポリシーは、従前の教育目的や教育方針の変更ではなく、むしろエッセンスを抽出し形式を整えて簡明に集約表現したものです。この場を借りて、各作業部会のメンバーの方々に御礼申し上げます。また、課題意識を共有し、協同・協働の精神を発揮してくださいました学科スタッフの方々にも、重ねて厚く御礼申し上げます。

なお、本号には原著論文2本、研究ノート3本、セミナーでの講演原稿や記録などが収録されています。とりわけ、本大学院1年生執筆の研究ノート3本が掲載に至ったことは大変うれしいことです。それらは論文執筆の技法すら確実に習得していない段階でまとめられたささやかな研究ノートですが、それぞれの課題意識は、修士論文にも反映されるに違いありません。院生諸氏の研究成果を期して待ちたいと思います。末筆になりましたが、今後ともみなさま方のご活躍とご協力を心よりお願い申し上げます。

＜大学院教育学専攻の教育目的＞¹

立学の精神と教育推進宣言に則り、教育学専攻は、現代学校教育の課題を視野に入れつつ教育の理論と実践に関する研究能力を育てることを目的とする。

この目的のもと、幅広い教養と豊かな人間性を基礎に、教育の諸課題を解決し新しい知見を創出するために求められる専門的な学識と探究心、教育の実践に対する強い関心と意欲、自己の成長への高い志をそなえた高度専門職者の養成をめざす。

＜大学院教育学専攻の3つのポリシー＞

1. ディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）

上述の教育目的に照らし、以下の資質・能力を身につけた者に修士（教育学）の学位を授与する。

- (1) 教育に関して高度な学識と探究心を有している。
- (2) 教育の実践に対して強い関心と意欲を有している。
- (3) 継続的に学び、他者と協働しつつ、自ら成長していく高い志を有している。

2. カリキュラム・ポリシー（教育課程編成の方針）

本専攻が掲げる教育目的とディプロマ・ポリシーのもと、「教育史・哲学分野」「教育課程・教育経営分野」及び「幼児教育・保育分野」の3分野にわたって広く学べるように、必修科目、選択必修科目及び選択科目からなる教育課程を編成する。必修科目では教育の研究のための基礎的な理解を得ること、選択必修科目では教育の研究に必要な知識や技法などに習熟すること、選択科目では講義と演習を組み合わせることで教育のさまざまな問題領域に関する洞察、理解、探究を深め、学生一人ひとりが自らのキャリアプランに則して専門知識や能力を身につけることをめざす。それらの学習成果を総合し応用するために修士論文を執筆する。

3. アドミッション・ポリシー（入学者受け入れの方針）

本専攻が求める学力を有し、明確な目的意識を持って高度専門職者をめざして勉学に励もうとする意欲のある者を受け入れる。また、教育・保育職についており、大学院での学修によってより高度な実践を行おうとする意欲のある者を受け入れる。

（平成24年3月9日）

¹ この教育目標および3つのポリシーは、2012年3月7日の学科打合会で公開されました。

目 次

巻頭言

第Ⅰ部 原著論文

本学教育学科学生の理科学習履歴

金子健治・宇野慶子 1

O. F. ボルノウ『練習の精神』とメビウスの輪

井谷 信彦 7

第Ⅱ部 研究ノート

フランスにおける生徒・父母参加の制度と実態

－ 市民性教育にも焦点をあてて －

大津 尚志 21

国際バカロレアとの比較をとおしてみた高等学校教育課程の現状と問題点

矢野 裕俊 27

Historical Significance of Research on Changes in the Basic Daily Life Habits of Japanese Children

西本 望 35

第Ⅲ部 セミナーの記録

Primary education in Britain: Policy and practice in cultural context 1988 to 2011

Peter CUNNINGHAM 43

イギリスの初等教育：1988年から2011年の文化的文脈における教育政策と教育実践

ピーター・カニングラム著（山崎洋子監訳、小林礼奈・牧村英莉・

池尻沙穂・白石裕子・戸田もも・河口加奈・松葉恵・森本佳奈訳） 57

Improving Children's Lives: Policy and practice from 1997 to 2011

Carey BENNET 65

子どもたちの生活の向上：1997年から2011年の政策と施行

ケリー・ベネット著（山崎洋子監訳、白石裕子・深谷友里香・

米澤美奈子・河口加奈・小林礼奈・松葉恵・池尻沙穂・牧村英莉・

戸田もも・森本佳奈訳） 79

The Red Cross and its International Tracing and Message Service Roy LOWE	87
赤十字と国際的搜索・メッセージサービス ロイ・ロウ著（矢野裕俊・山崎洋子監訳、丹後昌子・横井利佳子訳）	93
道徳教育のこれから —未来への展望と具体的展開— 押谷 由夫	99
セミナーの実施とその様子	117
第IV部 資料解題	
「遊び場・屋根のない教場」 —デイヴィッド・ストウ著『トレーニング・システム』より— 山崎 洋子	131
フランスの余暇センターにおける市民性教育 大津尚志・橋本一雄・降旗直子	139
フランスの高校教育「公民・法律・社会」における家族に関する教材 大津 尚志	145
第V部 大学院生研究ノート	
日本における英語教師の英語力に関する覚書 横井利佳子	153
教員養成における教職課程についての一考察 —勝田守一の教育学との比較に基づいて— 丹後 昌子	161
日本における男女共学論の歴史と背景 —小泉郁子の思想— 小稲絵梨奈	167
第VI部 資料編	
資料1 平成23年度文学研究科教育学専攻修士論文題目	175
資料2 平成23年度文学研究科教育学専攻修士課程カリキュラム	176
資料3 平成23年度文学研究科教育学専攻大学院活動報告	178
編集後記	181

第 I 部 原著論文

本学教育学科学生の理科学習履歴

Science learning history of students in Department of Education in Mukogawa Women's University

金子健治*, 宇野慶子**

KANEKO, Kenji*, UNO, Keiko**

要旨

本研究は、本学の教育学科学生の理科学習履歴を調査し、小学校、中学校、高校においてどのように理科を学習してきた、理科に対してどのようなイメージをもっているかを調査し、その実態を明らかにすることを目的とした。これは、本学における小学校教員養成のための理科学習カリキュラムを編成するためである。調査は2011年4月から5月にかけて行われた。調査対象者は本学教育学科3年生のうち、理科指導法受講者211人である。調査は質問紙法とインタビュー調査によって行われた。調査の結果、多くの学生が理科は楽しくない、得意でないという否定的なイメージをもっていること、高校で履修しているのは、総合理科A、生物I、化学Iであり、物理や地学はほとんどの学生が履修していないこと、例え履修したとしても実験・観察を実際に経験しているとは限らないこと、理科は暗記科目の一部であり、日常生活や実際の現象と結びつけて理解していない可能性があることが明らかになった。

1. 問題の所在

2011年3月11日に東日本大震災が起き、それに起因して福島県にある原子力発電所が大きな被害を受けた。その結果、周辺地域の住民は避難を余儀なくされ、また放射性物質による食品の汚染や体内被曝の問題が起きている。今後の除染や放射性物質による汚染廃棄物の処理、原子炉の廃炉など多くの問題が残されている。このような問題に対して日本国民が正しい判断を行い、適正な対処をしていくためには、理科の知識や理解が不可欠であることはいうまでも無い。そのために小学校、中学校、高等学校を通して理科の素養を養っていくことは喫緊の課題であるといえる。しかし、2008年11月に公表された「平成20年度小学校理科教育実態調査集計結果(速報)」¹によると、教職経験5年未満の教員は理科の実験・観察の技能について80%以上の教員が「やや低い」、「低い」と回答している。2011年3月に「理科を教える小学校教員の養成に関する調査報告書」²が公表され、このような原因として小学校教員養成を行っている大学において「授業時間が足りない」、「実験設備・機器が不十分」、「物理、化学、生物、地学の内容が十分扱われていない」などの問題点を指摘している。小学校教員の養成を行っている本学でもこれらの問題に真摯に取り組む必要がある。そのためには、まず入学してくる学生の理科の知識・理解や実験・観察の技能についての実態を把握してから、小学校教員となるための目標分析や目標を達成

するためのカリキュラム開発をすることが必要である。

小学校教員養成課程に入学してくる学生の実態把握については過去にいくつかの研究がなされている。出野、安田³は理科嫌いを生み出す理科授業の要因について調査を行い、中学校、高等学校での知識注入型の授業が原因で理科嫌いが増加していることを指摘した。また、出野⁴は科学に対する女子学生の意識調査を行い、科学の性格を学生に教えることにより、学生の科学の理解が変容することを明らかにした。

小学校教員養成課程のカリキュラムについても過去にいくつかの研究がなされた。大橋⁵は小学校教員養成課程には理科を苦手とする学生が多いことをふまえて、実験を中心とする授業を行うことが効果的であることを明らかにした。石井ら⁶は学生実験を中心とした模擬授業を学生に経験させることの効果が高いことを明らかにした。

しかし、これらの実態調査についての研究は10年近く前の研究であり、当時の学生の履修した学習指導要領と現在の学習指導要領は異なっているので現在の学生の実態と一致していない可能性がある。カリキュラムの研究については、実態調査に基づいたカリキュラムを編成して調査を行っているわけではないため、学生の現状にふさわしいものかどうかはわからない。

そこで本研究ではまず、本学の教育学科に入学した学生を対象に小学校、中学校、高等学校において理科をどのよ

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

** 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

うに学習してきたかという実態を明らかにすることにした。今後、小学校教員養成のための理科の目標を分析し、それを達成するための本学のカリキュラムを編成するためである。

2. 本研究の目的

本学学生を対象に小学校、中学校、高等学校において理科をどのように学習してきたかを明らかにすることを本研究の目的とする。

3. 調査の時期及び対象

(1) 調査時期

2011年4月から5月

(2) 調査対象

調査対象者は理科指導法受講者 211 人である。理科指導法は、小学校教員免許を取得するための必修科目であるため、学生の実態を把握するためにふさわしいと考えた。理科指導法受講者は主に3年生である。

4. 調査方法

調査は質問紙法とインタビュー調査によって行った。質問紙法による調査は調査対象者全員に対して行い、インタビュー調査はランダムに抽出した学生 10 人に対して行なった。質問紙の内容は以下の 10 の質問により構成されている。

①小学校の時に理科は好きでしたか。

ア とても好き イ まあまあ好き
ウ あまり好きではない エ 大嫌い

②小学校の時、理科は得意科目でしたか。

ア とても得意 イ まあまあ得意
ウ あまり得意ではない エ 苦手

③小学校の時、理科でよく実験や観察を行いましたか。

ア とてもよくやっていた
イ まあまあやっていた
ウ 時々やっていた
エ 全然やらなかった

④中学校の時、理科は好きでしたか。

⑤中学校の時、理科は得意でしたか。

⑥中学校の時、理科でよく実験や観察を行いましたか

⑦高校の時、理科は好きでしたか。

⑧高校の時、理科は得意でしたか。

⑨高校の時、理科でよく実験や観察を行いましたか

⑩高校の時、履修した科目は次のどれですか。

理科基礎, 理科総合A, 理科総合B, 物理Ⅰ
物理Ⅱ, 化学Ⅰ, 化学Ⅱ, 生物Ⅰ, 生物Ⅱ
地学Ⅰ, 地学Ⅱ

質問①から質問⑩までは、4段階の選択肢から1つを選んで回答してもらった。⑩の質問については履修した科目の全てに○をつけてもらった。インタビュー調査は小学校、中学校、高校で受けた理科の授業についての印象を自由に語ってもらった。

5. 調査結果

(1) 理科に対する好き嫌いの変化

まず、理科に対する好き嫌いの変化を調査した。そのために、質問①、質問④、質問⑦の「理科は好きでしたか」という設問に対して「とても好き」「まあまあ好き」と回答した学生を理科好き群、「あまり好きでない」、「大嫌い」と回答した学生を理科嫌い群として集計した。表1がその結果である。

表1 理科好きの学生数と理科嫌いの学生数の変化

	小学校	中学校	高校
理科好き(人)	160	128	57
理科嫌い(人)	51	81	152

以上の結果から χ^2 検定を行うと $\chi^2(2)=58.1$ であり、1%未満の有意水準で差が認められた。この結果から、理科好きの学生の割合を算出し、を図1に示す。

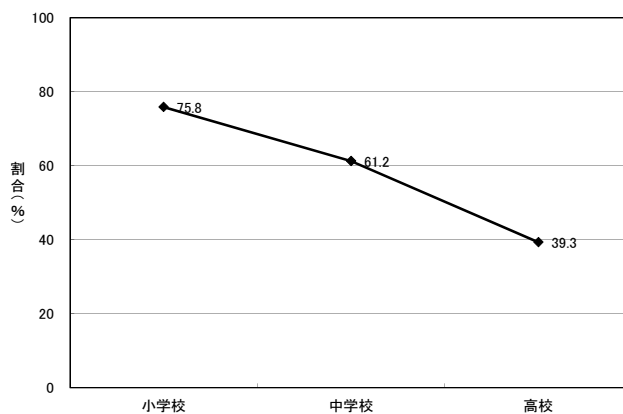


図1 理科好きの学生の割合の変化

図1から理科好きの学生は小学校、中学校、高校と大きく減少する傾向があることがわかった。

(2) 理科に対する自己効力感の変化

次に理科に対する自己効力感の変化を見るために質問②、質問⑤、質問⑧の「理科は得意でしたか」という質問に対して「とても得意」、「まあまあ得意」と回答した学生を高自己効力感群、「あまり得意ではない」、「苦手」と回答した学生を低自己効力感群として集計した。その結果を表2に示す。

表 2 理科に対する高自己効力感をもつ学生数と低自己効力感をもつ学生数の変化

	小学校	中学校	高校
高自己効力感群(人)	132	110	57
低自己効力感群(人)	79	99	152

この結果から χ^2 検定を行うと、 $\chi^2(2)=55.7$ であり、1%未満の有意水準で差が認められた。この結果から理科に対する高自己効力感群の学生の割合を算出し、図 2 に示す。

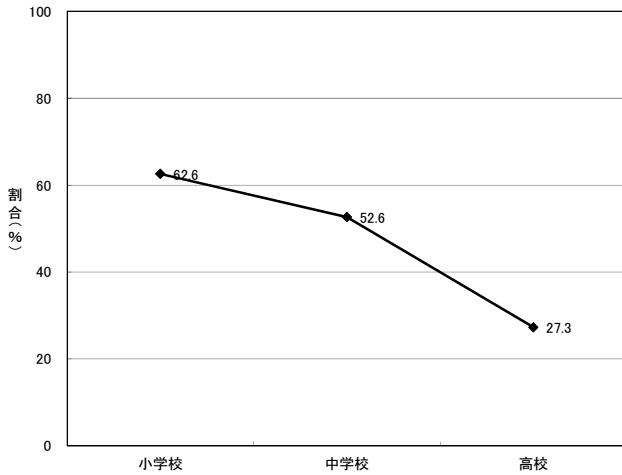


図 2 理科に対する高自己効力感をもつ学生の割合の変化

図 2 から理科に対する高自己効力感群の学生は小学校、中学校、高校と大きく減少していることがわかる。

(3) 理科における実験・観察の経験

次に理科における実験・観察の経験を持っているかどうかを調べるために、質問③、質問⑥、質問⑨の「理科の授業でよく実験・観を行いましたか。」という質問に対して、「とてもよくやっていた」、「まあまあやっていた」と回答した学生を実験・観察経験群、「時々やっていた」、「全然やらなかった」と回答した学生を実験・観察非経験群として集計した。その結果を表 3 に示す。

表 3 実験・観察経験群の学生数と実験・観察非経験群の学生数の変化

	小学校	中学校	高校
実験・観察経験群(人)	161	120	51
実験・観察非経験群(人)	48	87	158

この結果から χ^2 検定を行うと $\chi^2(2)=119.2$ であり、1%未満の有意水準で差が認められた。この結果から、実験・観察経験群の学生の割合を算出し、図 3 に示す。

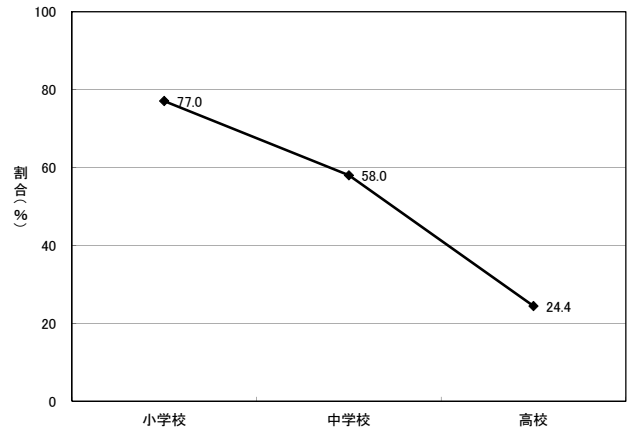


図 3 実験・観察経験群の学生の割合の変化

図 3 から実験・観察経験群の学生は小学校、中学校、高校となるに従って、大きく減少していることがわかる。

(4) 高校における理科の履修科目

次に高校における理科の履修科目を調査した。それぞれの科目の履修者と非履修者の人数を表 4 に示す。

表 4 高校における理科履修科目と履修者数

	生物 I	化学 I	理科総合 A	生物 II	物理 I	理科総合 B
履修者(人)	193	149	133	76	63	33
非履修者(人)	18	62	78	135	148	178

	化学 II	理科基礎	地学 I	物理 II	地学 II
履修者(人)	32	29	15	9	2
非履修者(人)	179	182	196	202	209

この結果から χ^2 検定を行うと、 $\chi^2(19)=902.4$ であり 1%未満の有意水準で差が認められた。それぞれの科目の履修率には大きな差があることがわかる。この結果からそれぞれの科目の履修した学生の割合を算出し、図 4 に示す。

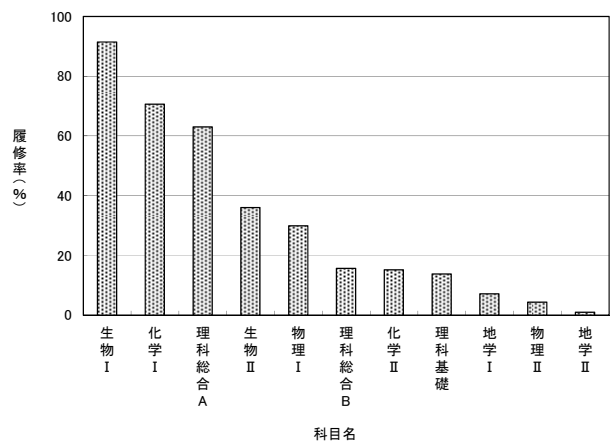


図 4 高校における理科の履修科目の割合

図 4 から、生物 I、化学 I、理科総合 A は 50%以上の学生が履修していることがわかる。一方、地学 I、地学 II、物理 II を履修している学生は 10%以下であり、ほとんどの学生が履修していないと言える。

尚、生物Ⅰの履修内容は、生命の連続性を理解するために細胞、発生、遺伝について学び、また、環境と生物の反応について理解するために動・植物と環境について学ぶことである。化学Ⅰの履修内容は、物質の構成について理解するために、物質の構成粒子についての学び、また、物質の種類と性質について理解するために、代表的な無機物質と有機化合物について学ぶことである。さらに、化学変化の基本的な法則について学ぶ。総合理科Aの履修内容は、エネルギーと物質の成り立ち及びそれらの人間とのかかわりについて理解するために、いろいろなエネルギーについてと物質の構成や変化について学ぶことである。

(5) インタビュー調査

次にランダムに選んだ学生10人から小、中、高校の理科についての印象を自由に話してもらった。以下はその結果の要約である。

- ・ 小、中学校の時は、理科が楽しかったけど、高校にいったらつまらなくなった。高校の時は、先生が黒板にかくことを写すのがほとんどだった。
- ・ 小学校の時は実験をたくさんやって楽しかった。高校でも少しやったけど、よくわからなかった。
- ・ 中学校の時に実験はやったけど、私は記録係だった。ガスバーナーに火をつけたりすることはほとんど男子がやっていた。
- ・ 顕微鏡の数が2人に1台程度で、十分に観察できなかった。
- ・ 高校の理科は難しすぎた。何を言っているのかわからないうちに先に進んでいった。
- ・ 高校では難しいことをやっていたけど、何に役に立つのかよくわからなかった。
- ・ 理科では、公式を必死で覚えてそれに数字をいれて答えを出していた。
- ・ 実験や観察をした時はとにかく楽しかった。
- ・ テストの時に顕微鏡の使い方なんかを暗記した。
- ・ 解剖をやりたいかったけど、やらせてもらえなかった。

6. 考察

以上の調査結果から次の5点が明らかになった。

まず第1に、図1から60%程度の学生が理科は好きではないと感じ、図2から70%程度の学生が理科は得意ではないと感じて大学に入学してくることがわかる。このことは、大学でのカリキュラムを考えるうえで考慮すべき点であるといえる。もともと理科が好きではなく、得意とも感じていない学生に対して高校までと同様のカリキュラムを実施したとしてもますます理科に対する興味を失う結果になるおそれがある。

第2に図4から高校では生物Ⅰ、化学Ⅰ、総合理科Aを50%以上の学生が履修している。しかし、図3を見ると高

校では実験・観察を行ないながら履修したと感じている学生は25%程度であるから、生物Ⅰ、化学Ⅰ、総合理科Aを履修した学生でも、実験・観察をとおして内容を理解していた学生は多いとはいえないと考えられる。

第3に、図4から、物理Ⅰは30%程度、物理Ⅱは4%程度、地学Ⅰは7%程度、地学Ⅱは1%程度の学生しか履修していない。特に物理と地学は中学校を卒業してからほとんど学習していないと考えてよいであろう。

第4に、小学校、中学校で学習した内容は全員が学習してあると考えてよい。しかし、図3から小学校では70%以上の学生が実験・観察を行っていたと考えているが、中学校になると60%以下に低下している。また、インタビューの内容から考えて、小学校、中学校で実験・観察が行われていたとしても、女子であるために、または設備や機器の不十分さのために、実際には自分で経験していない可能性がある。

第5に、中学校、高校で実験・観察を行ってきた学生が多くはないことや、インタビューで理科を暗記科目ととらえている学生がいることから考えて、理科を探究的に学んだ経験をもつ学生はほとんどいないと考えられる。

7. まとめ

以上のことから、本学に入学してくる学生は多くの学生が理科は楽しくない、または得意ではないとの否定的な感情を抱いていることが明らかになった。また、高校では総合理科A、生物Ⅰ、化学Ⅰなどは履修してあるが、地学、物理などはほとんど履修していない。また、生物Ⅰ、化学Ⅰなどの基礎的な科目は履修していても生物Ⅱ、化学Ⅱなどの発展的な内容については履修していない。また、女子であるためや、設備や備品の不十分さのために履修していたとしても実験・観察を実際には経験していないかもしれない。結果的に学生の理科に対するイメージは、暗記科目であり、公式は覚えて数値を代入すると答えが出てはくるが、それが何を意味しているかは理解していない。

8. 本研究から得られる示唆

本研究は本大学の小学校教員養成のための理科のカリキュラムを編成するための調査である。本研究の結果からカリキュラムを編成する上で、3つの示唆を得ることができる。

第1に、理科に対する否定的なイメージを抱いて入学してくる学生が多いので、まずそのイメージを払拭するためのカリキュラムが必要である。

第2に、小学校・中学校で当然実施しているはずの実験・観察も実際には経験していない可能性があるから、一人一人が実験や観察を経験できるカリキュラムや設備を整える必要がある。

第3に理科で学習したことが、普段の生活に役立つこと

を強調したり、計算で求めたことが目の前の実験や観察で見られる現象を表していたり説明できることを体験したりすることは、小学校教員養成課程の理科のカリキュラムでは特に必要なことである。そうしないと、理科で学習したことが、普段の生活や現象と結びつかないままの理解になってしまうかもしれない。

以上の示唆をふまえて、今後は本大学における小学校教員養成のための理科をどのように学んでいったらよいかについて検討し、カリキュラムを編成していきたいと考えている。

—引用文献—

- 1 (独) 科学技術振興機構理科教育支援センター, 国立教育政策研究所教育課程研究センター『平成 20 年度小学校理科教育実態調査集計結果 (速報)』, 2008, p. 157, http://rikashien.jst.go.jp/elementary/cpse_report_004.pdf.
- 2 (独) 科学技術振興機構理科教育支援センター『理科を教える小学校教員の養成に関する調査報告書』, 2011, p. 12.
- 3 出野務・安田紀子「”理科嫌い”を生み出す理科授業の要因」『武庫川女子大紀要 (人文・社会)』51, 2003, pp. 9-17.
- 4 出野務「科学に対する女子学生の意識 (第2報)」『武庫川女子大学紀要 教育学科編』34, 1986, pp. 19-30.
- 5 大橋ゆか子「小学校教員養成課程における理科教育のあり方」『教育学部紀要』40, 2006, pp. 75-80.
- 6 石井恭子, 伊佐公男, 加藤正弘, 小鍛治優「教員養成課程における理科教育授業の改革」『第33回日本科学教育学会年会論文集』33, 2010, pp. 327-328.

【資料】

平成 11 年度版高等学校学習指導要領理科編から抜粋

生物 I

目標

生物や生物現象についての観察, 実験などを行い, 自然に対する関心や探究心を高め, 生物学的に探究する能力と態度を育てるとともに基本的な概念や原理・法則を理解させ, 科学的な自然観を育成する。

(1) 生命の連続性

細胞, 生殖と発生及び遺伝について観察, 実験などを通して探究し, 生物体の成り立ちと種族の維持の仕組みについて理解させ, 生命の連続性についての見方や考え方を身に付けさせる。

ア 細胞

- (ア) 細胞の機能と構造
- (イ) 細胞の増殖と生物体の構造

イ 生殖と発生

- (ア) 生殖細胞の形成と受精
- (イ) 発生とその仕組み

ウ 遺伝

- (ア) 遺伝の法則
- (イ) 遺伝子と染色体

エ 生命の連続性に関する探究活動

(2) 環境と生物の反応

環境と生物の反応の間に見られる仕組みを観察, 実験などを通して探究し, 生物は, 個体として外部環境の変化に対応して, 安定した内部環境を維持したり, 成長や器官の分化を調節したりすることを理解させる。

ア 環境と動物の反応

- (ア) 体液とその恒常性
- (イ) 刺激の受容と反応

イ 環境と植物の反応

- (ア) 植物の生活と環境
- (イ) 植物の反応と調節

ウ 環境と生物の反応に関する探究活動

化学 I

目標

化学的な事物・現象についての観察, 実験などを行い, 自然に対する関心や探究心を高め, 化学的に探究する能力と態度を育てるとともに基本的な概念や原理・法則を理解させ, 科学的な自然観を育成する。

(1) 物質の構成

化学の役割や物質の扱い方を理解させるとともに, 物質に対する関心を高め, 物質を探究する方法を身に付けさせる。また, 物質の構成粒子を観察, 実験などを通して探究し, 基本的な概念を理解させ, 物質について微視的な見方ができるようにする。

ア 物質と人間生活

- (ア) 化学とその役割
- (イ) 物質の探究

イ 物質の構成粒子

- (ア) 原子, 分子, イオン
- (イ) 物質質量

ウ 物質の構成に関する探究活動

(2) 物質の種類と性質

無機物質と有機化合物の性質や変化を観察, 実験などを通して探究し, 物質に関する基本的な概念や法則を理解させるとともに, それらを日常生活と関連付けて考察できるようにする。

ア 無機物質

- (ア) 単体
- (イ) 化合物

イ 有機化合物

- (ア) 炭化水素
- (イ) 官能基を含む化合物

ウ 物質の種類と性質に関する探究活動

(3) 物質の変化

反応熱, 酸と塩基の反応, 酸化還元反応を観察, 実験などを通して探究し, 基本的な概念や法則を理解させると

もに、化学反応をエネルギーの出入りと関連付けて考察できるようにする。

ア 化学反応

(ア) 反応熱

(イ) 酸・塩基，中和

(ウ) 酸化と還元

イ 物質の変化に関する探究活動

理科総合 A

目標

自然の事物・現象に関する観察，実験などを通して，エネルギーと物質の成り立ちを中心に，自然の事物・現象について理解させるとともに，人間と自然とのかかわりについて考察させ，自然に対する総合的な見方や考え方を養う。

(1) 自然の探究

身近な自然の事物・現象についての観察，実験などを通して，それらの基本的な方法を習得させるとともに，エネルギーや物質について考察させ，自然を探究する力を養う。

ア 自然の見方

自然をエネルギーや物質の変化と変換などでとらえ，自然に対する総合的な見方や考え方を養う。

イ 探究の仕方

具体的な事例についての観察，実験などを通して，探究の進め方を体得させる。

(2) 資源・エネルギーと人間生活

人間生活にかかわりの深い化石燃料，原子力，水力，太陽光などの利用の際見られる現象は，エネルギーという共通概念でとらえられることを理解させる。

ア 資源の開発と利用

(ア) エネルギー資源の利用

蓄積型の化石燃料と原子力及び非蓄積型の水力，太陽エネルギーなどの特性や有限性及びその利用などについて理解させる。

(イ) その他の資源の開発と利用

金属，非金属資源の特性や有限性，資源探査の方法や開発，再利用について理解させる。

イ いろいろなエネルギー

(ア) 仕事と熱

電流による発熱や仕事など，熱と仕事を中心としてエネルギーの基礎について理解させる。

(イ) エネルギーの変換と保存

太陽エネルギーは仕事に変えられたり生物のエネルギー源になったりすること及びエネルギーは変換されるがその総量は保存されることについて理解させる。

(3) 物質と人間生活

身の回りの物質は原子，分子，イオンから成り立ち，それらの粒子の結び付きの変化で物質の性質が変わることやエネルギーの出入りがあることを理解させる。

ア 物質の構成と変化

(ア) 物質の構成単位

原子，分子，イオンとその結合についての基礎を理解させる。

(イ) 物質の変化

物質の状態変化及び化学変化における原子，分子，イオンの状態をエネルギーと関連させて理解させる。

イ 物質の利用

(ア) 日常生活と物質

人間生活とかかわりの深い物質の特性と利用及び物質の製造にエネルギーが必要であることについて理解させる。

(イ) 生物のつくる物質

生物が有用な物質をつくること及び生物体内の化学反応の精妙さについて理解させる。

(4) 科学技術の進歩と人間生活

科学技術の成果と今後の課題について考察させ，科学技術と人間生活とのかかわりについて探究させる。

O. F. ボルノウ『練習の精神』とメビウスの輪

Vom Geist des Übens and Möbius Loop

井谷信彦*

ITANI, Nobuhiko*

要旨

本稿の課題は、現代ドイツの教育学者ボルノウ (O. F. Bollnow) の著作『練習の精神』を改めて読み解くことによって、本書に孕まれている、従来は見落とされてきた議論の「ねじれ」を浮かび上がらせ、この「ねじれ」をバネとして打ち開かれる、練習という現象の両義性に満ちた特徴を説き明かすことにある。この探求の成果として本稿は、①『練習の精神』には、機能主義に基づく観点と機能主義を越えた観点という、相容れない二つの視座が表裏一体となって並存していること、②これら二つの視座が絡み合っ生まれる議論の「ねじれ」が、『練習の精神』の読者を、練習という営みの核心をめぐる「問い」へと導き入れる働きを宿していること、③この議論の「ねじれ」をバネとして巻き起こされた「問い」の渦のなかでのみ、機能主義に基づく観点にも機能主義を越えた観点にも容易に収まらない、両義性に満ちた練習の特徴が、両義性を両義性として開き保ったまま浮かび上がってくる、という三つの点を明らかにした。

序論 本稿の課題

本稿の課題は、現代ドイツの教育学者ボルノウ (O. F. Bollnow) の著作『練習の精神』¹を改めて読み解くことにより、本書に孕まれている、従来は見落とされてきた議論の「ねじれ」を浮かび上がらせ、この「ねじれ」をバネとして打ち開かれる、練習という現象の両義性に満ちた特徴を説き明かすことにある。

邦訳書監訳者の岡本英明も巻末に述べているように、ボルノウの『練習の精神』は、従来軽視されていた練習という営みの価値を「正しく」説き明かし、教育／教育学における練習の意義を明らかにした著作として、これまでも高い評価を受けてきた²。しかしながら、本書の読解を試みた従来の諸研究は、ボルノウの論考に孕まれている議論の「ねじれ」を見落としているという点で、本書の全体を貫いている重要な趣向を取り逃している。以下に説き明かされるように、本稿が注目しようとするこの奇妙な「ねじれ」こそは、練習という営みをめぐるボルノウの探求の、核心を占める特徴にほかならない。というのも、この議論の「ねじれ」に注目することで初めて、練習という現象に特有の両義性に満ちた特徴が、十全に浮かび上がってくることになるからだ。

『練習の精神』の全体を規定しているこの「ねじれ」を浮かび上がらせ、この「ねじれ」の背景と意義を説き明かすために、本稿の議論は以下のように構成される。

第一節 練習と「正しい生活」

第二節 『練習の精神』に対する批判

第三節 「泰然自若」というアポリア

第四節 目的内包型の行為としての練習

第五節 『練習の精神』の議論の「ねじれ」

第六節 『練習の精神』とメビウスの輪

第一節においては、人間が「正しい生活」を営むに当たって、練習が果たすべき「機能」に関する、ボルノウの論考が概観される。第二節においては、『練習の精神』に対する重要な批判として、桐田清秀による論稿が詳細に検証される。第三節においては、ボルノウが重視していた「泰然自若」という理念を精査することで、桐田による批判の根拠が明らかにされる。

続く第四節においては、『練習の精神』の議論のなかに、桐田の指摘したような問題点を克服しうる射程が、すでに組み込まれていたことが説き明かされる。第五節においては、『練習の精神』に組み込まれている二つの異なる視座の特徴が説き明かされ、相互に矛盾した二つの視座が絡み合うことで生じる、議論の奇妙な「ねじれ」の存在が明らかにされる。最終第六節においては、この議論の「ねじれ」こそが『練習の精神』の核心を占める趣向であり、練習という現象の十全な解明に欠くことのできない構造であることが説き明かされる。

以上の探求によって、ボルノウの『練習の精神』には従来見落とされてきた議論の「ねじれ」が孕まれている

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

ことを明らかにすると同時に、この奇妙な「ねじれ」を注視することによって初めて、練習という現象の特徴を歪みなく説き明かすことができるという実情を明らかにすることが、本稿の課題である。

第一節 練習と「正しい生活」

ボルノウによれば、西洋の歴史と伝統のなかで、練習（die Übung）は大変軽視されてきており、人間学の探求においても「ほとんど注目されることがなかった」のだという。これに対してボルノウは、人間は練習によってのみ「生の十全な発展と充実に至る」ということを証明するべく、練習の果たすべき「機能」（die Funktion）を説き明かそうとした³。これまで単に「退屈で面倒な」だけの「生徒と教師にとっての重荷」として把握されていた練習という営みを、私たちの生の「発展と充実」に欠かせない要素として捉え直した点に、『練習の精神』に固有の意義があることは間違いないだろう⁴。

「練習の復権」に関わるこの課題意識を、ボルノウは、次のような「問い」として提示している。

「……」練習が、人間の生のなかで目的合理的かつ必要不可欠な遂行として、そのなかでのみ人間の生が十全な充実を得ることのできる何かとして、立ち現れてくるようにするためには、我々は、人間の生をどのように概念把握しなければならないか⁵。

本節においては、ボルノウが「本来の練習」の機能をどのように説き明かしているかという点に絞って、『練習の精神』の論旨を概観しておこう⁶。

結論を先取りして述べておこなうなら、ボルノウにとって練習とは、「正しい生活への道」にほかならない。私たちは普段、例えば「ピアノの練習」という場合のように、何か一定の技能を獲得することや上達させることこそ、練習の目的だと考えている。練習にこうした役割があることは、無論ボルノウも認めている。しかしボルノウによれば、こうした見方は練習の「本来の目的」を捉え損ねているという。特定の領域における技能の獲得や上達などではなく、人間を「正しい生活」へと導くことこそが、練習の果たすべき最も重要な機能なのだということである。このように、「練習において獲得されるべき技能」だけを重視してきた従来の練習概念を大きく転換させ、「正しい生活」へと向かう生のラディカルな転換を練習の「本来の目的」に据えた点に、『練習の精神』の核心を占めるボルノウ一流の提言があった⁷。

だとすれば、ボルノウの言うところの「正しい生活」（das richtige Leben）とは、はたしてどのような生活を指しているのだろうか。

「練習における心の状態」と題された『練習の精神』

の第七章において、ボルノウは、練習には「精神集中」（die Konzentration）を形成するような働きがあることを説き明かしている。ボルノウによれば、練習が何程かの成果を収めるためには、「練習されるべき行為」に対する「我を忘れた没頭」（die selbstvergessene Hingabe）が求められるのだという。とはいえこれは、練習を始める以前から完備されていなければならない前提ではない。そうではなくて、我を忘れて練習されるべき行為に集中しているこの状態は、練習のなかで練習を通して初めて形成されるべきものなのだ、というのである⁸。

生徒に練習に対する精神集中が要求される場合に、この精神集中は単に練習を始める前に満たさなければならぬ前提条件なのではなくて、練習のなかで初めて形成され育まれるものなのだ⁹。

ボルノウが「正しい生活」と呼んだのは、このように練習を通して育まれる「精神集中」を身につけ、私たちが陥りがちな「無節操と注意散漫の状態」を抜け去った生活のことである。「ピアノの演奏」のように特定の技能を獲得することではなく、この「精神集中」を育むことによる「人間の変化」こそ、練習の「本来の目的」なのだという点に、ボルノウの論点があった¹⁰。

ここから、単なる諸技能の獲得や上達に留まらない、練習の機能に関するボルノウ固有の探求が始まる。練習のなかで形成される「精神集中」に関する洞察を深めるために、ボルノウは、例えば日本の弓術の練習などに見られる、「無我」（die Ichlosigkeit）の境地に注目した。日本滞在中に弓術に取り組んだヘリゲル（E. Herrigel）らによる報告を参照しながら、ボルノウは、日本における弓術の練習の目的が、やはり単なる技能の獲得や上達にあるのではないことを見て取った。弓術の練習を通してヘリゲルが感得したのは、練習を通じて「練習者自身が変化すべき」なのだということであり、練習者自身の「内面の完全性」を達成することこそが練習の真の目的なのだということだった¹¹。ここで重要視されるのが、我欲を離れ去った「無我」の境地である。

ボルノウがヘリゲルに依拠しながら述べているところによれば、弓術の練習者は、自己を捨て去り「無意図」かつ「無我」になることを求められるのだという。弓術の練習にとって重要なのは、的に当てるための技術を磨くことよりも、むしろこのように「無欲」を極めた心の状態に到達することだということだ。このとき、練習者は「的に一つになり」、矢は「まるで自然に」弓を離れて、「誤りのない確実さで的に当たる」。こうした「無我」の境地が初めて体験されるとき、練習者は言葉にならない幸福感を味わうとされる。この点においてボルノウは、日本における弓術の練習が、練習される内容（弓術）と

は無関係に練習自体として、固有の「価値」と「目的」を保持していることを見て取った¹²。

このとき重要なのは、練習を通して、人間の内面の態度が変化することである。なぜなら、日常のせわしない活動を越えた高みという件の内面の状態は、単に遂行の完全さを達成するための前提なのではなくて、練習を通して達成されるべき目的になるからだ¹³。

こうした洞察に基づいて、ボルノウは改めて、人間の「自己形成」に対して練習が果たすべき役割を、詳しく説き明かそうとした。練習を通して達成されるべき件の「正しい生活」は、「無我」の境地に関する議論に示唆を得ることで、改めて「内面の自由」(die innere Freiheit)と「泰然自若」(die Gelassenheit)という二つの概念を用いて、詳細な特徴を説明されることになる。

ボルノウによれば、前者の「内面の自由」という概念は、「人間が状況の諸条件と調和しているという感情」を表現しているのだという。とはいえこれは、人間が全ての「依存」や「強制」から解放されている、ということの意味しているのではない。人間を取り巻いている環境が人間に勝手に許すというのではなく、むしろ、人間のほうが自己を改めて環境と「調和」しながら生きている状態のことを、ボルノウは「内面の自由」という言葉で表現したのである¹⁴。この「内面の自由」の基調をなしているのが、環境と衝突しかねない「我意」や「我欲」を「手放した」(gelassen haben)、「泰然自若」という状態にほかならない。私たちを取り巻く「状況の総体」との調和を実現するには、手前勝手な「我意」や「我欲」に囚われることのない、「泰然とした」(gelassen)態度が要求される。この泰然とした「内面の自由」に向かって練習者の自己変容を引き起こす点に、人間形成に関わる練習の深い意義がある、とボルノウは考えた¹⁵。

こうして、練習を通じた「精神集中」の育成に関する議論は、日本の弓術の練習に関する検証を経ることで、練習を通じた「無我」または「泰然自若」の達成という課題に逢着することになる。これ以降ボルノウは、件の「内面の自由」に規定された「正しい生活」のことを、改めて「在るべき生活」と呼び、「内面の自由への道」としての練習の役割を細かく検証していく。本稿の課題に照らして特に興味深いのは、練習が、人間の意図と努力に基づいて「内面の自由」を獲得するための、代わりの利かない「唯一の手段」だという指摘である。

ボルノウによれば、「内面の自由」に規定された生活＝「在るべき生活」に到達するための「道」(Weg)は一つではないという。実際に、この「在るべき生活」に至るための道程として、ボルノウは練習以外にも二つの通路を認めている。実存哲学によって示された、「生の危機」

(die Lebenskrise)を潜り抜けて、これまで漫然と過ごしてきた日常生活を抜け出してしまい、現存在の「覚悟性」(die Entschlossenheit)に至るという通路が一つである。また、ニーチェ(F. Nietzsche)のいう「大なる真昼」のように、「大きな幸福の瞬間」に「深い満足の感情」に貫かれて、「もはや望むべきものが何も残っていない」ような状態に至るという道もある。これら二つの可能性を、ボルノウは、近現代の哲学(die neuere Philosophie)によって提供された道程として紹介している¹⁶。

とはいえボルノウによれば、「在るべき生活」に向かうこれら二つの道程と比較しても、練習は特別重要な位置を占めているのだという。なぜなら、危機や幸福の瞬間は「意図的に招き寄せることができない」のに対して、練習は「在るべき生活」への変化を「意図的に」しかも「自己に固有の努力によって」引き起こすことができるからである。練習とは、泰然とした「内面の自由」を、単に偶然に任せるのではなくて、私たちの意図と努力に基づいて獲得できる、「唯一の手段」であるという点に、ボルノウの主張の核心がある¹⁷。

誤解されないように明確に強調しておくなら、練習は、ここで追求されている生の充実を達成するための、唯一の方途というわけではない。けれども、練習は、この変化を意図的に意識的な努力によって引き寄せるための、唯一の手段なのだ¹⁸。

こうして練習は「正しい生活への道」＝「内面の自由への道」として捉え返され、私たちが「在るべき生活」に到達するための通路として、一定の技能の獲得や上達に留まらない機能を、与え返されることになる。

第二節 『練習の精神』に対する批判

このように、練習の機能についてのボルノウ議論は、西洋の伝統における練習の概念と、日本の弓術などに見られる無我の思想を橋渡しして、後者の視点から前者を問い直そうとした点に、固有の意義を持っていると言えることができる。しかしながら、このように東西の文化を混交してみせたボルノウの議論に対して、厳しい疑問を投げかけている研究者もいる。なかでも、ボルノウの用いた「練習」の概念と、日本における「稽古」の概念との差異に目を向けた、桐田清秀の論稿は、本稿の課題にも関係してくる重要な批判を含んでいる¹⁹。なお、以下においては、桐田の論稿に関連する箇所においてのみ、彼に従って「練習」と「稽古」を区別しておく。

ボルノウが導きの糸とした、日本の伝統文化のなかの「練習」を、「稽古」あるいは「修行」と言い直した桐田は、西洋の「練習」と日本の「稽古」の差異を次のように説き明かしている。(1)練習はかならず一定の技能の

獲得・上達に関係しているが、稽古はかならずしも一定の技能の獲得・上達と関係しているわけではない。(2) 稽古には予め模範となるべき一定の「型」が与えられているが、練習にはこうした「型」が与えられていない。

(3) 稽古は練習とは違って徹頭徹尾「身体」に関わる問題であり、心や頭の動きではなく、身体の動きを習得することを重視している²⁰。これら三つの相違点に注目することで、桐田は、練習と稽古を同一視したボルノウの議論の欠点を、次のように指摘している。論述の都合から、先程とは論じる順序を逆にした。

(3) 稽古と身体の密接な関係について桐田は、この関係をボルノウが詳しく論じていないことに「不満」を抱いている。稽古には、ボルノウが言う「精神の領域における練習」など存在しないし、これと「身体の領域における練習」を区別するような考え方もないというのである。稽古は「徹頭徹尾」身体に基づいて身体に関して行われる。この身体の動きに「専心没頭」するからこそ、身体の動きを身体に委ねて、自己の意識への執着を捨て去った、「放心」「無心」「不動心」と言われる状態に到達することができるのだ、と桐田は説いている²¹。

確かにボルノウは、日本の弓術における稽古について論じるさいに、無我の境地の重要性を強調するあまり、稽古者の身体性について詳しく論及していない。もしも桐田の言うように、稽古が「徹頭徹尾」身体の動きのみに関わる営為だとすれば、ボルノウのこの議論が片手落ちであるとの印象は否めない。しかしそれは、このときボルノウの問題意識が、個々の稽古のプロセスよりも、人間全体の変容に向けられていたからだろう。ボルノウが弓術の稽古に関する思想を紹介したのは、「精神集中」を身につけた「正しい生活」の特徴を、さらに詳しく説き明かすためだった。したがって、稽古と身体の密接な関係を指摘した桐田の批判は、極めて重要な論点を補うものではあるが、ボルノウの論考の価値を大きく損なうものではないと考えることができる。

(2) 桐田はまた、稽古には最初から「進むべき道」が設定されており、この「進むべき道」を歩むための型が先に与えられていることを、ボルノウが見逃しているとして批判している。稽古には型があるため、稽古の先に何が起こるのか「予測可能」であり、「身心の準備」を整えることができる、と桐田は言う。このことはすでに「ボルノウが想定している練習と大きく異なる」というのだ。さらに桐田が指摘しているところによれば、稽古の要点は、一定の技能を獲得することではなく、一定の所作を「型通りに行うこと」にあるのだという。しかもこの「型通りに行うこと」に向けた稽古は、単に型通りに「できる」ようになるだけでは不満足であり、これを「自然に」行うことができるようになるまで、さらには「完璧に」行うことができるようになった後にも、継続されなけれ

ばならないというのだ²²。

しかしながら、確かに練習には稽古のような「型」の思想はないかもしれないが、だからといって練習が何の模範も規範もないまま、闇雲におこなわれているわけではないだろう。「ピアノの演奏」の練習には、優れた演奏の模範があり、「英単語の発音」の練習にも、ネイティブスピーカーのお手本が付きものではないか。このような点において、練習も稽古と同じように、この先に起こることを「予測可能」であり、「身心の準備」を整えることもできるに違いない。加えて、練習は一定の技能を獲得することで終わるのではなく、人間はいつも練習を続けなければならないという指摘は、ボルノウの論稿にも繰り返し現れていた。人間とは「練習する存在」であり、「練習者」であることこそが人間の本質なのだ、という命題などは、練習が一定の技能を獲得することで終わるわけではないという事実を、ボルノウが精確に見抜いていたという証拠だろう²³。人間とは「練習する存在」であるというボルノウの命題の射程を、桐田は誤って狭く見積もっていたのではないだろうか。

(1) 桐田が最初に「違和感」を表明しているのは、ボルノウが、稽古を一定の技能の獲得との関連のなかでしか捉えていない、という点である。ヘリゲルらの紹介している弓術の稽古を、禅の思想と結び付いた「修行」として把握した場合、技能の獲得という目的との関連は「ほとんどない」と桐田は言う。「真実の意味での宗教」は、一定の技能ではなく、「人間存在のあり方」に関わるのだ、と言うのである。さらに桐田はこの論点を敷衍しながら、上記のようなボルノウの見方が、稽古を一定の「目的」への「手段」として捉える見方と緊密な関係にあり、このため稽古の特徴を見落としてしまっているとして批判している。ボルノウは、無我の境地に関する議論を経た後でさえ、「内面の自由」を獲得するための「手段」として、練習を捉えていた。これに対して桐田は、このように稽古を一定の「目的」のための「手段」として捉える見方が、「本来の意味の稽古」を取り逃してしまい、却って「内面の自由」への道程を立て塞いでしまうことを見抜いて、鋭い疑問を提出したのである²⁴。

ボルノウが、練習または稽古を一定の技能との関連のなかで捉えていることは、間違いない。しかし、桐田も言及しているように、ボルノウもまた、人間の「存在」(das Sein)に深く関わる重要な営為として、練習を捉え直そうとしたのだ。 「正しい練習」において何よりも重視されるのは、一定の技能を獲得することではなく、「最も本来的な人間の存在を実現すること」なのだ、という指摘などを見れば、ボルノウの議論と桐田の議論の親近性を読み取ることもさえてできるだろう²⁵。一定の技能の獲得よりもむしろ、「正しい生活への道」を開くことこそ、「正しい練習」の「本来の目的」があるのだという

点に、『練習の精神』の議論の核心があった。

とはいえ、『練習の精神』に対する桐田の批判から、得るべきものは何もないのかというと、そうではない。稽古を目的のための手段として把握することに対する、桐田の厳しい異議申し立ては、本稿の課題に照らしても注目に値するものである。桐田が批判の対象としているのは、例えば前節の最後にも引用した、『練習の精神』の次のような一節である。

誤解されないように明確に強調しておくなら、練習は、ここで追求されている生の充実を達成するための、唯一の方途というわけではない。けれども、練習は、この変化を意図的に意識的な努力によって引き寄せるための、唯一の手段なのだ²⁶。

これに対して桐田は、稽古を目的のための手段であると「いいきってしまう」ことにより、稽古から抜け落ちてしまうものが「多くあるように思う」と懼れている。なぜなら、手段と見做されることによって、稽古は目的に従属することになり、稽古自体に含まれている意味が見失われてしまうからである。このように目的と手段を区別するような考え方に対して、桐田は、目的と手段を分離することなく、「統合していく」ような考え方こそ、稽古にふさわしいものだと言っている。稽古が単なる手段だと見做されているあいだは、稽古によって何らかの「内面の状態」が形成されることは「ない」と桐田は断言する。稽古は「手段ではなくなった」ときに初めて、「本来の意味の稽古になる」と言うのである²⁷。

実のところ、桐田によるこの批判もまた、ボルノウの議論の射程を誤って狭く見積もっており、『練習の精神』に対する批判としては精確なものではない。けれども、練習＝稽古を単なる「目的のための手段」として捉える考え方が、「内面の自由」への道程を立て塞いでしまうという指摘は、一定の根拠を持っている。節を改めてこの根拠を突き止めることにしよう。

第三節 「泰然自若」というアポリア

桐田が指摘したのは、「内面の自由」という目的のための手段として稽古を捉えると、却って「内面の自由」への道程を立て塞いでしまう、ということだった。しかしなぜ、稽古を「目的のための手段」と捉える考え方が、「内面の自由」への道程を立て塞いでしまうことになるのだろうか。この疑問に対して桐田は、詳しい回答を残していない。この問題を考えるうえで貴重な示唆を与えてくれるのは、「正しい生活」あるいは「内面の自由」の基調をなしている、我意を手放した「泰然自若」という「心の状態」に関する、ボルノウの論考である。

ボルノウによれば、「泰然自若」という心の状態とは、

人間を取り巻いている環境と衝突しかねない「我意」や「我欲」を「手放した」状態を指していた。このような概念が用いられた背景には、例えば弓術の稽古に関するヘリゲルの報告に見られるような、無我と無欲の境地に関する洞察があった。「内面の自由」と「泰然自若」との関係性を説き明かすなかで、ボルノウは、適度に抑制の利いた筆致で次のように書いている。

以上によって同時に明らかになったことは、我意の放棄は意志一般の放棄ではなく、単に邪魔な我田引水から意志を純化することを意味しているということ、また「無我」というのも〔……〕狭小な関心と過敏さを伴った「小さな」日常の自我にのみ関係しているということである²⁸。

この「泰然自若」に関してボルノウは、『練習の精神』の数年前に刊行された著作のなかで、これが「純粋な」「直観」(die Anschauung)を獲得するための前提条件ともなることを、説き明かしている。ボルノウによれば、直観とは「実用上の取り扱いのような単純な図式主義に邪魔されることなく、現実性の充実を受け止めること」だということ。言い換えるなら、「有用性の思考の制約から解き放たれて、諸事物を固有の存在において」捉えることが、ボルノウの言う「直観」の特徴にほかならない²⁹。この純粋な「直観」を獲得するために要求されるのが、「我意を離れ去って、信頼を抱きながら、干渉してくる出来事へと身を委ねた」「泰然自若」という状態である。このように純粋な直観の前提条件となるかぎりにおいて、「泰然自若」は、人間の「高度の完全性」への要求に答えるものだとさえ言われる³⁰。

この箇所においてボルノウは、「泰然自若」という概念を導入するに当たって、『練習の精神』の場合とは違い、弓術の稽古には特に言及していない。この箇所において「感謝と賛意を込めて」参照されているのは、おなじく「泰然自若」の概念を用いて、形而上学の伝統に差異をしかけた、ドイツの哲学者ハイデガー(M. Heidegger)の思想である。ハイデガーによれば、主体としての人間を世界の中心に置き、操作されるべき客体として事物を捉えるような、近代科学の傾向は、人間中心主義としての形而上学の伝統に基づいている。近代科学のこの傾向は、事物を利用されるべき「資源」として捉え、人間をも活用されるべき「人材」として把握するような、現代社会の特徴と深く結びついている。このように、有用性と価値の思想に絡め取られた近代科学の傾向を突破するべく、ハイデガーは、「泰然自若」という概念を用いて、形而上学の伝統に差異をしかけたのだ³¹。

以上の検証作業に基づいて、本節の最初に提示された問題に戻ろう。これまでの議論から、次のことが判然と

してきた。ボルノウの言う「泰然自若」とは、意志一般や自我一般を放棄することではなく、自己を中心とした我田引水の範疇や有用性の尺度から解き放たれることを意味している。現代社会を生きている私たちは、普段、ほとんど意識しないままに、「何の役に立つのか」という有用性の尺度に基づいて、身の回りの事物や人物を評価している。しかもこの「何の役に立つのか」という尺度には往々にして、「私にとって」という我田引水の範疇が含まれているものだろう。『練習の精神』の核心を占める「泰然自若」という概念は、このような事物の有用性への固執を捨て去り、自己の利益への執着を離れ去った、「開かれた」状態のことを意味しているのだ。

だからこそボルノウは、このように我意を離れ去った「泰然自若」を、「内面の自由」に不可欠の特徴として、練習の目的に掲げたのだった。ところが、まさにこの点において、練習の目的として掲げられた「泰然自若」という概念に、一種のアポリア＝難問が孕まれていたことが明らかになる。「泰然自若」が「内面の自由」に不可欠の特徴として目的に掲げられ、さらに練習がこれを実現するための手段として捉えられた途端に、「泰然自若」と練習の両方が、我田引水の範疇と有用性の尺度に絡め取られてしまう。というのも、練習によって「泰然自若」を達成しようとするものは、「泰然自若」を達成したいという我欲に囚われており、この目的のための手段として用いられる練習は、我欲を満たすために「役に立つ」と考えられて有用性に換算されているからだ。手前勝手な自我から解き放たれた「泰然自若」という状態は、これを実現することが目的に掲げられた途端に、我田引水の範疇と有用性の尺度に絡め取られてしまうという、パラドキシカルな性格を孕んでいたのだ。

ここから、練習を「目的のための手段」として捉える考え方が、「内面の自由」への道程を立て塞いでしまう、という、桐田の批判の根拠が判然としてくる。何らかの「目的のための手段」として練習を把握するとき、練習と練習者はともに、我田引水の範疇と有用性の尺度に縛られている。練習が「内面の自由」という目的のための手段として捉えられた途端、この練習は「正しい生活」や「高度の完全性」を実現するのに「役に立つ」手立てとして、練習者の我欲を満たすために用いられることになる。このように「内面の自由」を獲得する「ために」行われる練習は、目的・手段の二項対立に囚われているゆえに、最初から我田引水の範疇と有用性の尺度に束縛されてしまっており、このため却って「内面の自由」に向かう道程を立て塞いでしまうのである。

第四節 目的内包型の行為としての練習

このような洞察を得たことにより、単に練習が何の役に立つのかを明らかにした著作として、素朴な機能主義

の観点から『練習の精神』を褒め称えることは、厳しく戒められることになる。桐田による批判を端緒として、私たちは、「正しい生活への道」＝「内面の自由への道」としての練習に関するボルノウの論考を、これまでとは異なる観点から、改めて読み解くことを求められることになるのだ。このとき注目されるべきは、『練習の精神』の議論に組み込まれている、練習を目的内包型の行為として捉えるような、独特の視座の存在である。

確かに、桐田が指摘しているように、また本稿も確認してきたように、ボルノウは、練習を「内面の自由」を獲得するための手段として把握していた。こうした箇所を読むかぎり、ボルノウが練習を目的・手段の二項対立へと回収しており、「内面の自由」への道程を立て塞いでしまっている、という指摘は正しいようにも思われる。ところが、『練習の精神』の議論には、このように練習を目的・手段の二項対立のなかで捉える見方を、あたかも反転させたかのような視座が組み込まれている。桐田はこの点を見逃していた。第一節に引用した練習の機能に関する問いに続いて、これと並列するように、ボルノウは次のような問いを立てている。

〔……〕正しく理解された練習は、すでに練習自体として、外から持ち込まれた何らかの動機になどよらなくても、喜びを生むのであって、それゆえ人間は、練習によって獲得される何らかの利益のためなどではなく、練習すること自体の純粋な喜びから、好んで練習するのではないだろうか³²。

この問いに対する答えは、最終章の第八節「結語」の末尾に、最も明確なかたちで与えられている。

ここに至って、我々が出発点とした、あの繰り返しの嘆かれた教授法の困難が、登場してくる。練習とは何か面倒なものであり、子どもを練習へと向かわせるには、外からの動機による誘惑を用いるしかない、と。

〔しかし〕練習が正しい仕方でも——それ自体のなかで目的合理的な行為として体験されるや否や、こうした困難は消え去って、練習は高度な幸福をもたらす行為として経験されることになるのだ³³。

この箇所に提示されているのは、練習を目的・手段の二項対立の図式から解き放ち、目的と手段が混然一体となった行為として捉えようとする視座である。これは、目的と手段を分離することなく「統合していく」ことを唱えた、桐田の立場に通じるところがある。この視座に立つことによって、練習は、目的から分離された手段ではなく、目的と手段が織り合わされた目的内包型の行為として捉え返され、「内面の自由」もまた、手段から分離

された目的ではなくて、行為のなかに編み込まれた行為内在型の目的として捉え返されることになる。

目的内包型の行為の典型といえば、子どもの遊びが思い浮かぶだろう。子どもは素朴に遊ぶことが楽しいから遊ぶのであって、遊ぶことの外に何か目的を掲げているわけではない。もちろん、健全な身体の育成や仲間関係の構築を、遊びの目的として規定することはできるし、事実、教育学はこのような視点から遊びを捉えてきた。しかしこれらはいずれも、教育に携わる大人の視点から遊びの意義を分析したものであって、実際に遊んでいる子どもが（大人も）こうした目的を掲げているわけではない。将来達成されるべき目的を掲げた途端に、遊びは目的のための手段＝作業または労働となり、遊びを遊びとして楽しむことはできなくなってしまう。遊ぶことに目的があるとすれば、当該の遊びを心ゆくまで楽しみ、十全に遊ぶことだけだろう³⁴。

もちろん、練習は遊びのように「純粹に」目的内包型の行為であるわけではない。例えば、「ピアノの練習」にはピアノの演奏の上達という目的があるように、練習はいつも、内在型の目的＝「内面の自由」の獲得と、外在型の目的＝例えば「ピアノの演奏の上達」という、二重の目的を持っている。ボルノウも、練習が「自己目的」と化してしまうことを警戒して、練習と「真剣な責任を伴う生活連関」との関係を強調している。練習を通して獲得された能力は、「生活連関のなかで一定の遂行を」果たさねばならず、練習は「生活連関から離れたままで」あってはならないというのだ³⁵。

練習が目的内包型の行為であるということは、個々の能力の獲得に関わる目的とは別に、件の「内面の自由」という目的が、練習の外ではなく練習の中に編み込まれていることを意味している。要するに、「本来の」練習を行うということは「内面の自由」を獲得するということに相等しく、また「内面の自由」は練習のなかで練習を行っているときに実現されるのだ、ということになる。思い返せば、練習と精神集中の関係を説明するなかで、ボルノウは、すでにこの点を指摘していた。すなわち、本来の練習を実施するということが、十全な精神集中を実現するということがあり、また本来の練習のなかで初めて、十全な精神集中が実現されるのだった³⁶。

こうした洞察は、弓術の稽古に関する検証を通して、確証を与えられ深められたものである。ヘリゲルによる報告を参照することで、ボルノウは、ひとまず我欲を離れた「無我」の境地を、練習の「目的」として設定したのだった³⁷。しかしそのすぐ後の節において、ボルノウは、デュルクハイム（K. G. Dürckheim）の報告を引用しながら、次のように書き留めている。

練習は練習の外に設定された目的など持つてはい

ない。日々の成り行きでなかに滑り落ちてしまう内面の調和の状態を、再び獲得するために、練習は常に新たに繰り返されなければならない³⁸。

「人間は練習している場合のみ全き人間でいられる」というボルノウの命題は、こうした観点からのみ十全に理解されることができる。「内面の自由」は練習を離れてあるわけではなく、したがって、一度獲得すれば練習を止めても持続するようなものではない。ボルノウに言わせれば、私たちはいつも、注意散漫な日常生活のなかで我意と我欲に急ぎ立てられて、「正しい生活」から滑り落ちてしまう危うい傾向を抱えている。練習を行うということは、この傾向に抵抗して繰り返し「内面の自由」を取り戻すことにほかならない、というわけだ。

このように、目的内包型の行為という視座を組み込むことによって、ボルノウは、目的－手段の二項対立から練習と「内面の自由」を解き放とうとした。この視座に立って眺めるなら、「内面の自由」は練習から分離された目的ではないし、練習は「内面の自由」から分離された手段ではありえない、ということになる。こうした視座を確保しているという点において、『練習の精神』の議論は、桐田の指摘したような問題点を、克服しうる射程を備えていたと言えるだろう。

第五節 『練習の精神』の議論の「ねじれ」

しかしながら、目的－手段の二項対立と練習の関係をめぐる問題は、これで平和裡に解決したのかというと、残念ながらそうは言えない。というのも、『練習の精神』の議論のなかには、「目的のための手段」という機能主義の図式に基づいて練習を捉える視座と、この機能主義の図式を越えたものとして練習を捉える視座が、表裏一体となって並存しているからだ。これら二つの異なる観点は、入れ代わり立ち代わり議論の前景に登場してきて、あたかもコインの表裏を返して見せるかのようになり、練習という現象の異なった側面に照明を当ててみせる。ここに至って本稿は、『練習の精神』の議論に孕まれている、無視することのできない「ねじれ」を、いよいよ目の当たりにすることになる。

（1）『練習の精神』の困難

ボルノウが『練習の精神』に託した課題とは、西洋の伝統のなかで軽視されてきた練習の「機能」を詳しく説き明かし、これまで低く見積もられてきた練習の意義を再評価することにあつた。このため『練習の精神』は、練習を「内面の自由」を獲得するための「唯一の手段」として規定することで、これまで見落とされてきた練習の役割を説き明かそうとした。しかし、練習を何らかの「目的のための手段」として捉えてしまうと、練習自体

が我田引水の範疇と有用性の尺度に捕われてしまい、「内面の自由」への道程が閉塞されてしまう。この難問を克服するためには、「内面の自由」という目的を、練習という手段の外に置くのではなく、練習の中に織り込まれたものとして、捉え返すことが求められた。

ところが、このように「内面の自由」を行為内在型の目的として捉える視座に立つとなると、練習の機能を説き明かすという当初の課題を満たすことが難しくなる。なぜなら、この視座は目的 - 手段の二項対立から自由でなければならず、この視座に立っているかぎり、練習が「何の役に立つのか」という問いを、素朴に問うことができないからだ。このために『練習の精神』の議論は、練習を「目的のための手段」として捉える、目的 - 手段の二項対立に基づく視座を、捨て去ることができない。練習の意義を再評価するという当初の課題を満たすには、一度は練習という行為に含まれる目的として捉えられた「内面の自由」を、改めて練習の外に置かれた目的として把握することが欠かせないのだ。

このように『練習の精神』は、練習が「何の役に立つのか」を説き明かすという課題と、練習を目的 - 手段の二項対立に絡め取らずにおくという課題を、容易に両立させることができないという困難を抱えている。これにより『練習の精神』の議論には、件の機能主義の図式に基づいて練習を捉える視座と、機能主義の図式を越えたものとして練習を捉える視座とを、相互に絡み合わせたような、奇妙な「ねじれ」が生じることになった。

(2) 機能主義に基づく視座

機能主義の図式に基づいて練習を捉える視座の特徴は、練習の核心に「目的の達成への意図」を置いている点にある。この傾向が最も顕著に現れているのは、本稿の第一章にも引用された次のような箇所である。

誤解されないように明確に強調しておくなら、練習は、ここで追求されている生の充実を達成するための、唯一の方途というわけではない。けれども、練習は、この変化を意図的に意識的な努力によって引き寄せるための、唯一の手段なのだ³⁹。

ここではまさに、練習が、「内面の自由」という目的を「意図的」「意識的」に達成するための、「唯一の手段」であることが強調されている。この練習者の「意図」や「意識」に基礎を与えているのは、「内面の自由」を達成したいという「我欲」や、このために練習を利用しようとする「我意」にほかならない。この我意や我欲を基礎とすることで、初めて「目的」や「手段」といった概念が生まれ、練習を通して「内面の自由」を獲得しようという意図や意識が醸成されることになる。これにより、

「内面の自由」は達成すべき目的として、練習はこれを達成するための手段として、機能主義の観点に基づく目的 - 手段の二項対立に組み込まれる。

こうした「我意」や「我欲」の介入を象徴しているのが、これまでも登場した「um ~ willen」(～のために)という常用の成句である⁴⁰。例えば、先に引用した箇所について、ボルノウは次のように書いている。

[日本の伝統文化のなかの練習において]、ひとが個々に適した技芸を学ぶのは、学ぶなかで獲得されるべき実践上の能力のためではなく、学ぶなかで達成されるべき人間の浄化と内面の変化のためなのだ⁴¹。

このように、「内面の自由」を獲得する「ために」練習を行うと書かれるとき、「内面の自由」と練習の両者は、いつもすでに「目的のための手段」という図式のなかで捉えられている。素朴な「ために」あるいは「のため」という言葉が、「内面の自由」と練習を目的と手段に分離しており、両者を我田引水の範疇と有用性の尺度に組み込む働きをしている点に注目しよう。このとき、練習者の意図・意識は当然「内面の自由」という目的のほうに向けられており、これに伴って、練習はこの目的に貢献すべき手段として把握されている。練習者の注意は、「内面の自由」の獲得に向けられるべきであって、練習されている行為の上達に向けられるべきではないということ、ボルノウは次のように書き留めている。

それゆえ、このように一種の内面の態度の獲得へと向けられた練習は、最高の遂行を目指すトレーニングからは、明確に区別されなければならない。なぜなら後者においては、注意がもっぱら〔練習の〕成果に向けられていて、この成果を実現可能にしている内面の状態には向けられていないからである⁴²。

こうした箇所において『練習の精神』は、練習に与えられた「本来の目的」は「内面の自由」の獲得であり、練習はこの「内面の自由」の獲得の「ために」行われるべきであり、練習者の意図・意識はこの「内面の自由」の獲得に向けられていなければならないということ、繰り返し明確に提唱している。

(3) 機能主義を越えた視座

機能主義の図式を越えたものとして練習を捉える視座の特徴は、練習者の「我を忘れた没頭」を練習の核心に置く点にある。練習にとって、練習されるべき行為への「我を忘れた没頭」が重要である、という最初の指摘は、『練習の精神』後半の始めに見られる。

むしろ練習というのは、練習されるべき行為への、我を忘れた没頭を要求するものだ。すなわち、行為をできるかぎり良くし、繰り返すたびに前回よりも良くしようという意志を⁴³。

この箇所においては、まだ「内面の自由」という目的は設定されておらず、個々の行為の上達のための練習が成功するための条件として、「我を忘れた没頭」が導入されている。このときこの「我を忘れた没頭」は、練習者が「注意散漫」や「不注意」の状態にある場合のほか、「深刻な悲嘆に暮れている場合」や、「将来の出来事への喜ばしい期待に震えている場合」と、対比されている。すでに第一章にも見てきたように、ボルノウによれば、この「我を忘れた没頭」は、練習の前提であると同時に目的でもあるのだった。ここから練習は、高い精神集中を獲得した「正しい生活」への道程として、さらには、泰然とした「内面の自由」への道程として、従来は軽視されてきた独特の意義を与え返されたのだった。

したがって、「内面の自由」の獲得を目的とする練習にとっても、重要なのはやはり「我を忘れた没頭」なのだということになる。例えば、デュルクハイムの報告に基づいて書かれた、次のような箇所を見てみよう。

とはいえ、たとえ完成された遂行ではなく練習者の内面の態度が、練習本来の目的なのだととしても、逆にこの態度は直接の道程を経てではなく、特定の技芸の練習という迂回路を経てのみ達成されるのだ。[……]人間の成熟は、完璧に遂行されるべき練習への、全き没頭のなかでのみ成功するのだ⁴⁴。

練習されるべき行為への「没頭」の要請は、ちょうど子どもが遊びに夢中になるかのように、将来の目的を忘れて現在の行為に集中することを求める。このとき、練習されるべき行為だけが関心事となり、「内面の自由」という目的が一度忘れ去られるため、練習は「迂回路」(der Umweg)だと言われるのだ。これにより、練習と「内面の自由」の両方が、「目的のための手段」という件の図式から離れ落ちて、我田引水の範疇や有用性の尺度から解き放たれることになる。この「迂回路」としての練習の性格について、手仕事や芸術製作との関連から、ボルノウは次のように書いている。

このとき考慮されねばならないのは、人間を変容させる練習の働きは、それ自体として直接に追い求められることなく、いわば行為の背後に生じてくる場合のみ、生じてくるということだ。このとき[練習者の]注意は、完全に外側の目的に、すなわち能力を用いて作られるべき作品に、向けられている⁴⁵。

こうした箇所において『練習の精神』は、たとえ練習の「本来の目的」が「内面の自由」の獲得だとしても、練習者の注意は練習されるべき行為に向けられなければならないということを、繰り返し警告している。

(4) 議論の「ねじれ」の典型例

このように『練習の精神』の議論には、件の機能主義の図式に基づいて練習を捉える視座と、機能主義の図式を越えたものとして練習を捉える視座が混在している。これら二つの異なる視座は、ちょうど表裏反対の関係にあつて相容れないため、この表裏が反転するときには、奇妙な「ねじれ」が生じることになる。この「ねじれ」は本書の議論全体を通して緩やかに反復されているが、これが特に顕著に現れてくる箇所がある。それは、上に示した二つの視座が同時に含まれており、裏と表が交代しながら接続されているような箇所である。長くなるが重要な箇所なので、省略せずに引用しておきたい。

自己を忘れ去った練習のなかで体験される、深い幸せをもたらす高揚のことを考えれば、ひとがこの高揚のなかに生の最高の充実を見て取り、この高揚自体を目的にしてこれを追求し、なるべく長くこのなかに留まることは、容易に推測できる。けれども、このとき誤解されているのは、練習が、本質に従って言うなら自己目的ではなく、そのために練習が行われるような真剣な生活に関連しているということだ。それゆえ、人間が練習のなかで正しい内面の状態、内面の自由、泰然自若を見つけた後には、責任を持って彼の課題を果たすために、色々な取り扱いをする生活に立ち返ることが重要なのだ。この課題は、彼が練習のなかに身を引くより前からあつたのと同じものだが、彼はいまやこれを新しい、内的に自由な、泰然とした仕方です。——だからこそまさに、以前にできたより上手く——果たすことができるのだ⁴⁶。

この箇所の前半には、自己を忘れ去った練習のなかで体験される幸福感・高揚感が、私たちに惹きつける魅力を持つことが説かれている。ここでは、練習そのものが「すでに喜びをもたらす」営みとして捉えられており、「内面の自由」は練習のなかで体験される内在型の目的として捉えられている。しかし後半になると、この泰然とした「内面の自由」を日常生活へと持ち帰り、種々の課題に取り組むべきことが説かれている。このとき泰然とした「内面の自由」は、練習から分離された外在型の目的として捉えられており、種々の課題を「より上手く」(besser)遂行する「ための」基礎として、我田引水の範疇や有用性の尺度のなかに捕捉されている。

この箇所を何の違和感も抱かずに読むことができると

すれば、それは読者が「目的のための手段」という図式に慣れ親しんでおり、個々の現象を機能主義に基づいて把握することに抵抗を覚えなくなっている場合だろう。しかしながら、この「目的のための手段」という図式が、「内面の自由」への道程を立て塞いでしまうことが明らかにされた以上、この箇所を典型とする『練習の精神』の議論の「ねじれ」に注目することなく、本書を読み進めることは許されないだろう。このためここに至って、ボルノウの議論を通じて現れてくるこの「ねじれ」を、『練習の精神』の核心を占める「ねじれ」として精確に見定めることが、本稿の重要な課題となる。

第六節 『練習の精神』とメビウスの輪

機能主義の図式に基づいて練習を捉える視座と、機能主義の図式を越えたものとして練習を捉える視座とは、相矛盾しており相容れないが、どちらか片方が欠けても『練習の精神』の議論は成立しない。第一の視座に立つなら、「内面の自由」という目的のための手段として練習を捉えることができるが、両者を「目的のための手段」という図式に絡め取ってしまうため、「内面の自由」への道程を立て塞いでしまうことになる。第二の視座に立つなら、練習と「内面の自由」を「目的のための手段」という図式から解き放つことができるが、件の「何の役に立つのか」という基準を参照することができないため、練習の果たすべき役割を説明することができなくなる。このため重要なことは、これら二つの視座のどちらが、ボルノウ本来の視座なのかを、決定することではない。本節の課題は、このように二つの異なる視座が交差反転を繰り返すような議論を通して、『練習の精神』は読者に何を伝えようとしているのか、読者を何処へ導こうとしているのかを、丁寧に説き明かすことにある。

(1) 議論の「ねじれ」と問いの誘発

なるほど、前節に検証された二つの視座を比べてみると、確かに両者は互いに相容れない要素を含んでいる。改めて簡単に整理しておくと、①練習を機能主義の観点から捉えるのか、機能主義を越えた営みとして捉えるのか、②練習者の意図・意識が重要視されるのか、我を忘れた没頭が重要視されるのか、③「内面の自由」という「本来の目的」に注意を向けるべきなのか、練習されるべき行為のほうに注意を向けるべきなのか、という三つの点において、二つの視座は相互に対立しあっている。しかしながら、この二つの視座の矛盾対立を、ボルノウの議論の欠点として非難するのは軽率である。なぜならこれらの矛盾対立を背景とする議論の「ねじれ」のなかにこそ、練習という営みの理論と実践の双方に関わる、重要な課題が示唆されているからだ。

『練習の精神』を注意深く読み進めていくと、様々な

箇所において、前節に見たような議論の「ねじれ」に行き当たることになる。例えば、機能主義に基づく議論が続いたため、機能主義に基づく視座から読み解いていると、唐突に機能主義を越えた視座が導入され、機能主義には回収できない議論が始まったりする。また、これを受けて機能主義を越えた観点から論旨を追っていると、今度は逆に機能主義に基づく議論が再開されて、練習が「何の役に立つのか」が説かれていたりする。このように『練習の精神』の議論は、表を歩いていたかと思うと、いつのまにか裏を歩かされており、裏を辿っていたかと思うと、いつのまにか表に戻っているという、ちょうど「メビウスの輪」のような構造を持っているのだ。

二つの異なる視座を貼り合わせた接点が、さりげなく巧妙に接続されているために、なにげなく読んでみると読み飛ばしてしまいそうになる。しかし、ひとたび議論の表裏が反転している箇所を見留めてしまうと、もはやこれを無視して読み進めることはできなくなる。上掲の①②③の対立点が、練習という営みの核心に関わる問いとして、読者を捕えて離さない。改めて書き留めておくなら、①練習を機能主義の観点から捉えるべきなのか、機能主義を越えた営みとして捉えるべきなのか、②練習者の意図・意識が重要なのか、我を忘れた没頭が重要なのか、③「内面の自由」という「本来の目的」に注意を向けるべきなのか、練習されるべき行為のほうに注意を向けるべきなのか。裏表を反転させた輪を歩みながら、議論の「ねじれ」に逢着するたび、読者はこれらの問いを問わざるを得なくなるのである。

このように、読者が避けることのできない「問い」を誘発するという点に、『練習の精神』に孕まれている議論の「ねじれ」の特徴がある。したがって、練習の本質に関わる問題に確固たる回答を与えてくれる著作として、『練習の精神』を読み解いたのでは、本書の最も重要な趣向を取り落としてしまうことになる。『練習の精神』の読者に課せられた課題とは、すなわち、ボルノウの論稿に孕まれている議論の「ねじれ」を目の当たりにして、この「ねじれ」をバネとして打ち開かれる問いを真摯に引き受けることであり、これを練習という営みの核心に関わる問いとして問うことにほかならない。

(2) 理論家の問いと実践者の問い

いま仮に、練習に関わる上掲の三つの問いを分類してみるなら、①は練習の理論を構築しようとする理論家にとって特に深刻な問題であり、③は実際に練習を行おうとする実践者にとって特に深刻な問題であると言える。あいだに挟まれた②は、ちょうど理論と実践の両方に関わる、中間項として位置づけられるだろう。

練習に関する理論を構築するべく、『練習の精神』を参照しようとする理論家は、ボルノウの議論に孕まれた

「ねじれ」を目の当たりにして、当惑することになる。『練習の精神』をなにげなく読み進めれば、ボルノウは練習を機能主義の観点から捉えて、練習が何の役に立つのかを説き明かしているように見える。しかしながら、核心に迫ろうかという箇所に見える、機能主義を越えた観点に基づく議論が、練習を目的 - 手段関係のなかで捉えることを厳しく戒める。練習は「目的のための手段」であると学んだそばから、この図式を練習に当て嵌めることを禁じられてしまう。二つの異なる視座によって、二つの矛盾した方向へと引き裂かれて、理論家の理解はいわば、「宙吊り」にされてしまうのである。

これと同様の問題が、実際に練習を行おうとする実践者にとっては、なおのこと差し迫った問題として立ち現われてくる。『練習の精神』の議論を読み解いていくと、「内面の自由」の獲得こそ練習本来の目的であり、練習はこのための手段だという記述に、繰り返し出会うことになる。ところが、これに従って練習を「目的のための手段」として把握してしまうと、却って「内面の自由」への道程が立て塞がれてしまう。このためボルノウは、実のところ「内面の自由」という目的に注意を向けてはならないのであって、練習されるべき行為へと没頭することが重要なのだと説く。「内面の自由」こそ練習本来の目的であると学んだそばから、この目的を掲げて練習を営むことを禁じられてしまうのだ。二つの異なる視座によって、二つの矛盾した方向へと引き裂かれて、実践者の理解もまた、「宙吊り」にされてしまうのである。

これら理論家と実践者の問いは、機能主義の観点から捉えられた練習の意義や、練習本来の目的として掲げられた「内面の自由」を、学び知ったそばから忘れなければならない、という奇妙な課題を含んでいる点で、共通の特徴を有している。このとき、一度は学び知ったことを忘れ去る（verlernen）ことは、「目的のための手段」という図式を離れ去り、この図式を越えた視座を確保することで、練習と「内面の自由」の両方を、目的 - 手段の二項対立から解き放つことを意味している。とはいえ、理論家が練習の意義を説き明かし、実践者が練習に取り組むためには、「目的のための手段」という件の図式を、完全に捨て去ることなどできない。『練習の精神』の読者に求められているのは、ちょうどメビウスの輪の裏と表を辿りながら、円を描いて歩みを進めるように、二つの異なる視座を往還しながら、練習という営みをめぐる問いを問い続けることなのだ。このように読者を巻き込む問いの輪は、問い続けるほどに中心が明確になり深さを増してゆく、渦のような性格を持っている。この問いの渦を問い深めることで初めて、機能主義に基づく観点にも機能主義を越えた観点にも容易に収まらず、二つの異なる視座を確保することを要求するような、両義性に満ちた練習の特徴が、両義性を両義性として開き保たれた

まま、輪郭を縁取られることになるのである。

(3) 『練習の精神』と「問いへの教育」

ボルノウの思想に慣れ親しんだ読者であれば、ここに至って、『問いへの教育』と題された彼の講演録を思い起こすかもしれない。この著作に収録された同名の講演のなかでボルノウは、「人間とは問う存在である」と説き、「真の対話」を通じて「問うこと」へと導くことこそ、教育者の重要な役割であると唱えている⁴⁷。この講演録の初版は『練習の精神』とおなじく1978年である。このような事実を踏まえるなら、『練習の精神』という著作はまさに、練習という営みの核心をめぐる「問い」へと、読者を導き入れることをこそ課題としていた、と考えたとしても、あながち的外れとは言えないだろう。

とはいえもちろん、『練習の精神』という著作が読者を問いに導き入れる構造を持っているからといって、著者ボルノウがこの構造を意図的・意識的に組み込んだのだということまで確証されるわけではない。ここに至って重要なことは、ボルノウが練習という現象の探求に真摯に取り組んだ結果として、意図的・意識的であるにせよ無意図的・無意識的であるにせよ、読者の理解を宙吊りにしてしまうような議論の「ねじれ」が、この著作を通して生じてきたという点である。練習という営みに真摯に取り組もうとするのなら、「目的のための手段」という機能主義の図式に基づく視座と、この機能主義の図式を越えた視座という、二つの異なる視座を往還することが要求されることになる。二つの視座の矛盾対立を避けるために、どちらか片方の視座を捨て去ってしまうなら、練習という営みの両義性に満ちた特徴は、覆い隠されることになるだろう。読者を問いへと誘う『練習の精神』の議論の「ねじれ」は、著者ボルノウが練習という現象の探求に真摯に取り組むなかで、巧まずして生じてきた議論の構造であると言える。

こうした洞察を補完してくれるのが、『問いへの教育』に収められた、次のような短い忠告である。

しかし、みずから誠実に問うことができるもののみが、問うことへと教育することができるのです⁴⁸。

西洋の伝統のなかでは見逃されてきた練習の意義を明らかにするべく、ボルノウは、人間の生のなかで練習が果たすべき役割に向かって「誠実に」問うた。この結果『練習の精神』の議論には、練習という営みをめぐって二つの異なる視座が交代劇を演じる、奇妙な「ねじれ」が生じることになった。練習という現象元来の両義性に由来するこの「ねじれ」は、著者ボルノウの「誠実な」問いを契機として発現したものであるかぎりにおいて、『練習の精神』の読者をも、練習をめぐる問いの渦へと

導き入れる働きを宿している。こうして『練習の精神』という著作は、異なる二つの視座を往還しながら、確立された「答え」ではなく反復される「問い」のなかに、練習という現象元来の両義性を開き保つ、メビウスの輪のような構造を持つことになったのである。

ボルノウの著作を読み解こうとする従来の研究には、ボルノウの理論の内容を精査したものは多く見られるが、管見によれば、ボルノウの議論の構造にまで目を向けたものはなかった。これに対して本稿は、『練習の精神』に孕まれている議論の「ねじれ」に注目することにより、練習という営みに関するボルノウの論考が、読者を問い

の渦へと導き入れるような、ダイナミズムを宿したものであることを明らかにした。これにより、ボルノウの他の諸論稿に関しても、各々の議論の構造に注目しながら読み解くことにより、新たな意義が与え返されるのではないかという期待が生まれる。数多あるボルノウの著作は、単に個々の現象の本質に関する問題に「答え」を与えた論稿にすぎなかったのか、あるいは『練習の精神』のほかにも、個々の現象をめぐる「問い」を誘発しうる「ねじれ」を孕んだ論稿があるのか。こうした「問い」の提起をもって結びに代えるとしても、本稿の趣旨からすれば的外れなことではないだろう。

— 註 —

- 1 Bollnow (1978).
- 2 ボルノウ (2009) : 216-220.
- 3 Bollnow (1978): 11-12.
- 4 cf. *ibid.*: 3.
- 5 *ibid.*: 18. なお、「sinnvoll」と「unentbehrlich」に「目的合理的」「必要不可欠」という訳語を当てた事情に関しては、筆者の学位論文(井谷 2010)の第一章を参照のこと。本稿の全体は、この学位論文の成果を受けて、ボルノウ教育学の批判的「再考」を発展的「再興」へと転回させようとする、最初の試みである。
- 6 『練習の精神』の概要については、日本においても邦訳書の出版以降に、中野優子(2010)による図書紹介(『教育哲学研究』第101号)が概説をしているほか、広岡義之(2010)が詳細に論じている。
- 7 Bollnow, *op. cit.*: 58.
- 8 *ibid.*: 55-56.
- 9 *ibid.*: 56.
- 10 *ibid.*: 57-58.
- 11 *ibid.*: 60-61.
- 12 *ibid.*: 61 & 63.
- 13 *ibid.*: 63-64.
- 14 *ibid.*: 76.
- 15 *ibid.*: 77-78.
- 16 *ibid.*: 80-81.
- 17 *ibid.*: 81.
- 18 *ibid.*
- 19 桐田 (1985)
- 20 *ibid.* : 11-18.
- 21 *ibid.*: 17-18.
- 22 *ibid.*: 14-17.
- 23 Bollnow, *op. cit.*: 52 & 94.
- 24 桐田前掲論文 : 11-14.
- 25 Bollnow, *op. cit.*: 68-69.
- 26 *ibid.*: 81. (傍点引用者)
- 27 桐田前掲論文 : 13-14.
- 28 Bollnow, *op. cit.*: 77-78.
- 29 Bollnow, O. F. (1973): 81-82.
- 30 *ibid.*: 87-88.
- 31 cf. Heidegger, M. (1959).
- 32 Bollnow, O. F. (1978): 19. (cf. *ibid.*: 43.)
- 33 *ibid.*: 115-116. (傍点引用者)
- 34 素朴な成長発達の理論には回収することのできない、「遊ぶこと」の不思議さ・奥深さに関しては、矢野智司の論稿(矢野 2006)が重要な示唆を与えてくれる。
- 35 Bollnow, *op. cit.*: 91.
- 36 cf. *ibid.*: 56.
- 37 cf. *ibid.*: 63-64.
- 38 *ibid.*: 65.
- 39 *ibid.*: 81. (傍点引用者)
- 40 ドイツ語ではこのほか「für ~」や「um ~ zu ...」を用いても、「~のために」を表現することができる。
- 41 Bollnow, *op. cit.*: 81-82. (傍点引用者)
- 42 *ibid.*: 87.
- 43 *ibid.*: 55.
- 44 *ibid.*: 66.
- 45 *ibid.*: 92.
- 46 *ibid.*: 97-98.
- 47 cf. ボルノウ (1988)
- 48 *ibid.*: 203.

— 参考文献 —

- (1) Bollnow, O. F. (1978) *Vom Geist des Übens: Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*, 2. durchgesehene und erweiterte Aufl. 1987 (Oberwill: Kugler).
- (2) Bollnow, O. F. (1973) *Das Doppelgesicht der Wahrheit: Philosophie der Erkenntnis. Zweiter Teil* (Stuttgart: Kohlhammer).
- (3) Heidegger, M. (1959) *Gelassenheit* (Pfullingen : Neske).

- (4) 井谷信彦 (2010) 「存在論と『宙吊り』の教育学——ボルノウ教育学の再考を軸に——」(2011年3月に京都大学より博士号を授与された学位論文)
- (5) ボルノウ著／森田孝・大塚恵一訳編 (1988) 『問いへの教育：「都市と緑と人間と」ほか10篇 増補版』川島書店 (初版1978年)
- (6) ボルノウ著／岡本英明監訳 (2009) 『練習の精神：教授法上の基本的経験への再考』北樹出版
- (7) 桐田清秀 (1985) 「練習と稽古——ボルノウの『練習の精神について』によせて」『花園大学研究紀要』第16号
- (8) 広岡義之 (2010) 「ボルノウにおける「練習の精神」の教育学的一考察」(『兵庫大学論集』第15号)
- (9) 矢野智司 (2006) 『意味が躍動する生とは何か：遊ぶ子どもの人間学』世織書房

第Ⅱ部 研究ノート

フランスにおける生徒・父母参加の制度と実態

－市民性教育にも焦点をあてて－

The system of students and parents participation in French schools

－ Related to the citizenship education －

大津尚志*

OTSU, Takashi*

1. フランスの生徒・父母参加制度

フランスにおいて学校経営に生徒・父母¹の参加が保障されるシステムは、1968年から本格的に制度化され²若干の変更が加えられながらも現在に至っている。中学校、高校では各学級で生徒代表（2名）と副代表（2名）を選出する。

小学校においては、学校委員会（conseil d'école）が設置され、そこへ父母代表が参加することは制度化されている³。学校管理委員会に参加し、学校教育計画や学校規則の策定に参加できる。児童代表の参加制度をおくことは、法令上義務化されていないが任意設置で例えば学級代表者会（réunion de délégués de classes）がおかれているところもある。筆者が2004年に見学したロレーヌ県モンテギユ小学校では各学級代表（小学1年生から5年生までの全学年）と校長との話し合いの場がもたれていた。「サッカーのゴールのペンキを塗り替えてほしい。」「休み時間の終わりのベルが聞こえない。」「新しい花を植えてほしい。」「トイレのドアの鍵を修理してほしい。」「ブランコをおいてほしい」などという学校生活にかかわる様々な児童の代表は提案を行った。校長はその場で提案の一部を実行すると約束し、また一部は理由を述べたうえで「出来ない。」と答えた⁴。学校予算の制約があることもあって、児童のすべての提案を受け入れることはできないのは当然である。しかし、学級代表者会は学校を共同生活の場所として、子どもたちとともによりよくするための機会となっているであろう。また、小学校の時点から学級で集約した意見を校長の前で出す機会がもたれているといえよう。

中学校・高校になると、生徒代表（2名）が各学級から選出される。学級委員会は学級ごとに校長、担任、各教科担当教員、生徒指導専門員らとともに生徒代表、父母代表がメンバーとして加わる。成績判定や進路判定（フランスでは中学から高校へは入試でなく学校内での「進路指導」によって決定される）にかかわる権限をもつ。

中学では、3、4年生の生徒代表のなかからさらに代表（3名）が選出され、学校管理委員会など学校内にある様々な委員会に父母代表、教師（担任）、生徒指導専門員、校長などとともに参加する。

高校になると【図】のとおり、学校管理委員会の生徒代表は5名となる。中学との違いとしては、「高校生活のための委員会」を置くことが義務付けられていることであり、それは、文字通り高校生活にかかわる問題が議題となる。筆者が2008年9月に行った調査では、「チョコレートの自動販売機を設置してほしい」「授業がない時の集まる場所がほしい」といったことが議題となっていた⁵。

それがさらに、学校内のみならず、大学区単位での、あるいは国単位の委員会にも代表が参加することになる。他校との交流の場ともなる。

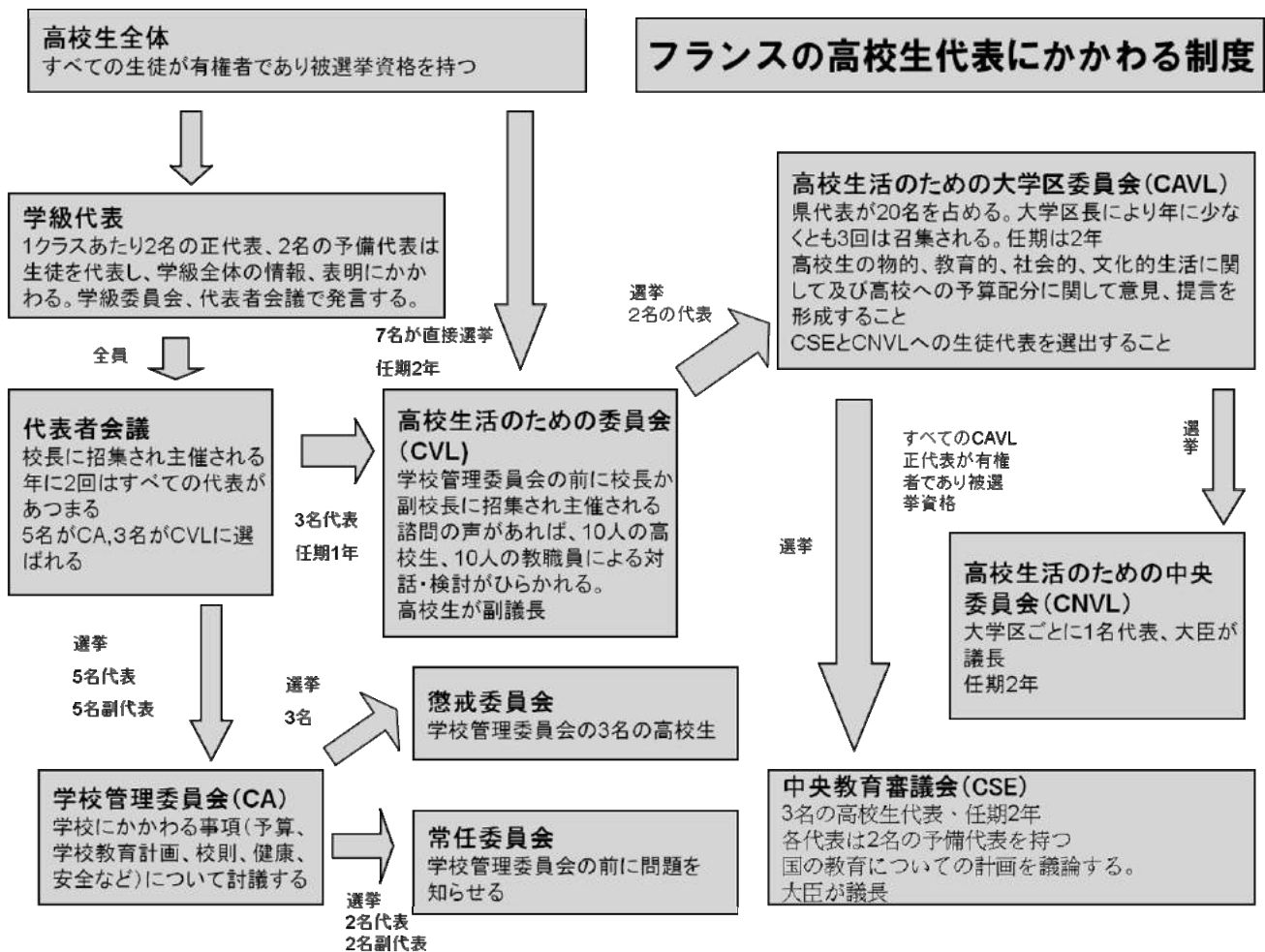
なお、【図】には掲載されていないが他にも「健康と市民性のための教育協議会、(CESC, Comité d'Éducation à la Santé et Citoyenneté)」が校長か学校管理委員会のイニシアティブで設置され、それは健康教育（薬物など）や市民性教育の場ともなっている⁶。

2005年の教育基本法（フィヨン法）の制定過程においては、高校生らを含む「国民大討論（grand débat national）」がおこなわれた。討論は2003年9月から2004年3月までの間に行われたが、ネットを通して50000の意見が送付された⁷など、文字通り多くの国民を巻き込んだ討論となった。多くの中学生、高校生およびその団体、保護者団体（団体については詳しくは後述）も参加している⁸。その結果は「討論をうつす鏡⁹」という報告書にまとめられた。さらに、テロー委員会により「すべての児童・生徒の成功のために¹⁰」という報告書が出されているが、父母団体のメンバーも委員となっている。

フランスでは校則などで、学校内で政治的、宗教的活動は禁止されている。宗教的活動に関しては、イスラームの問題が生じていることはよく知られている。校内で政治宣伝を行うことは禁止されるが、代表としての活動を行うことがそれに抵触して問題になったということは、管見の限りは存在しない。高校生にも認められる表現の自由や集会の自由¹¹が優先され、学校は校内で集会を行うことに施設を使わせることに同意する。

なお、フランスにおいて子どもは学校に代表として参加するのみならず、政府への参加制度も存在するところが

* 武庫川女子大学（Mukogawa Women's University）



【図】フランスの高校生代表に関する制度¹²

ある。それは、子どもの政治的参加能力の育成の場の一環でもある。高校生になれば、大人に近い待遇をうける。

例えばフランスでは毎年、子ども議会（Parlement des enfants）¹³が開催されている。それは市民教育の一環と位置付けられている¹⁴。2011年5月には577人（国民議会の定数と同じ）の小学校5年生がジュニア代表（délégué junior）と呼ばれ、パリの国民議会（ブルボン宮）に集まって「第17回子ども議会」が開催された。学級から出される法律案のうち、大学区総長によって任命された審査委員が2案を選ぶ。そして、各大学区から送付される提案のうち、国民教育省によつての審査委員が3案を選ぶ¹⁵。子ども議会は審議をしてそのうちの2案を選び、それらは大臣、国民議会議長に提出される。2011年に選択されたのは、「スポーツにおける根拠のない人種、皮膚の色、性やあらゆる根拠のない特性にもとづく差別を禁止する憲章に、スポーツアソシアションにライセンス所持者による署名を義務付けること」「学校に市民精神（civisme）週間をつくることであった¹⁶。子ども議会で出された提案がもつて実際の法律になったこともある。その最初の例は、1996年に民法典に371-5条が挿入されたことである。その内容は以下の通りである。

子は兄弟姉妹から引き離されてはならない。ただし、それが不可能な時と、子の利益が別の解決を命ずるときはこの限りではない。必要な場合は、判事は兄弟姉妹の間で人格的な関係についてを定める¹⁷。

地方自治体レベルにおいても、例えばパリ20区では1995年以来、区内の公立・私立小学校4,5年生および中学1,2年生からなる「子ども区議会」が月に一度開催されている。区にかかわる問題が話し合われ、それが区議会に影響を与えたこともある¹⁸。

高校生に関しては、高校生全国同盟（UNL, Union nationale lyceenne, 1994年創立）や「生徒代表と高校生活の協会」（AEVL, Association des élus & de la vie lycéenne, 2008年創立）などという団体（アソシアション）が存在する。すでに述べたようにCSEに高校生代表が参加する枠が存在するが、現在のところ3名ともUNLのメンバーである。それは、高校生間のつながりをつくる場ともなっている。UNLの採択する価値原理は、「独立：高校生による自治組織」「若者の自律」「寛容：差別の拒否など」である¹⁹。UNL, AEVLはヨーロッパ学校生徒連合組織（OBESSU, Organising Bureau of European School Student Unions）のメンバーでもあり、ヨ

ヨーロッパ単位での活動も行っている。

2. フランスにおける生徒代表教育

フランスの中学では、4年間にわたって週およそ1時間の「公民(éducation civique)」教育の時間がある。フランスの公民教育は、市民性(citoyenneté)の教育の場でもあり、すなわち市民としての振る舞いについての学習の場(道徳教育の役割も兼ね備えている)でもある。2008年に新たな学習指導要領が公表²⁰、施行されているが、フランスでは中学校自体が「民主主義の習得の場」と位置づけられている。学校教育目標に「将来の市民」を育成することを掲げているところも少なくない。

フランスの中学1年生の公民科学習指導要領の大単元は「中学生」からはじまる。すなわち、中学自体について学ぶことから始まる。Hachette社の教科書は「代表選挙」からはじまる。

エミリーは1年E組のクラス代表です。

「エミリーさん、どうしてクラス代表になろうと思ったかを話してくれますか」

「私は中学1年生をやりなすことになり、学級の生活にいつそう参加したかったからです。代表をしながら、前の年との関係から変えたかったからです。」

「代表の役割とは何ですか」

「生徒たちに情報を伝えることができます。学級委員会に参加することができます。」

「困難を感じたりしますか」

「最初の学級委員会は、少し難しいです。生徒を擁護するために、いつ発言すればよいかがよくわかりませんでした。ある生徒たちと先生の間にいざこざがありました。私は先生のところに行きつつ、その生徒と話し合うことにより状況を改善しようと思いました。」

「2年生になっても代表がしたいですか。」

「はい。私はこの経験をまたするのが好きになるでしょう」²¹

生徒代表選挙は第1回投票が絶対多数、第2回投票は相対多数で当選となる。それはフランスの大統領選などと同じであり、明らかに将来のフランス共和国の一員としての市民となることを想定している。すなわち、学校内とフランス共和国では、代表選挙と議員選挙、学校管理委員会と議会、校則(règlement intérieur)²²と法律がそれぞれ対応することとなる。

生徒代表は、たとえば「自分の意見で発言するのではなく、クラスの意見を集約して発言すること」など、代表としての教育を生徒指導専門員などからうける²³。すべての中学生は、公民教育の時間に共和国(フランス第5共和政憲法第1条に、「フランスは…民主的、社会的共和国である」とい

う規定がある)の一員として、「選挙」「代表する者」「代表される者」にかかわることのみならず、共和国憲法の採択する価値と日常生活的な価値をむすびつけて(自由-他者の尊重、平等-差別の拒否)等を学ぶ場所でもある。中学生、特に代表になったところは大人と対等に話すことは難しく、会議でも沈黙しているところを見かけることが多い²⁴。しかし、学級管理委員会(学校予算、決算や学校教育計画の策定、校則の策定、など強力な権限を持つ)で採択することがもすれば、生徒も校長も同じ一票を投ずる権利を有している。

3. フランスにおける父母代表をめぐる現状

フランスにおいて父母代表²⁵に関しては、自発的に立候補する候補者リストを作成したうえで選挙によって選出される。候補者リストには候補者名と同時に所属するアソシオン(後述)が明記されていることもある。父母代表はボランティアであり、各クラスの保護者とは限らない。一人の代表が複数のクラスの父母代表を兼任することもある。

フランスの父母代表に関しては団体が複数存在する。最大の規模である、生徒の父母会議連盟(FCPE, Fédération des Conseils des Parents d'Elèves)は通常左派、第二の規模である公教育の生徒の父母連盟(PEEP, Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public)は通常右派に位置づけられる。両者ともに教育に関して何らかの主張を発信し、マスコミにも取り上げられる存在である。

投票は毎年10月に行われるが、そのときは投票キャンペーンが行われ(ポスター作成、新聞やラジオが取り上げるなど)、また、2010年10月のときは、Chatel国民教育省大臣はFCPE,PEEPおよびUNAAPE(Union Nationale d'Associations Autonomes de Parents d'Elèves、「父母生徒自立団体国民同盟」、父母団体の一つ)の長に、議論を行うように呼びかけている²⁶

なお、投票率は初等教育段階では2010年度では44パーセントで、ここ2000年度に51.2パーセントをピークに近年やや低下の傾向にある。中等教育段階では、2010年度では24.7パーセントで1991年では31.2パーセントであったのが徐々に低下している²⁷。初等教育段階の投票率が高いのは、初等教育段階のほうが中等教育段階より父母が学校まで子どもの送り迎えをすることが多いゆえに学校と直接接する機会が多いこと、候補者が全国組織でなく、あくまで地域の住民としてどこの団体にも属さないで立候補する率が高い²⁸ことが考えられる。フランスの初等学校では、学校前の張り紙で「父母向けの通信」が掲示されていることも多い。国民教育省が投票のキャンペーンを行う(インターネット上での呼びかけを含む)ようになってきているにもかかわらず、投票率の低下が生じている原因は管見のかぎり明らかにすることはできていない。フランスにおいて学

校に対する関心が低下している、不信感を持つ父母が増加していると考えられる。フランスの国政選挙の投票率が高いことを考えると、なおさらである。

父母団体に加入するかどうかは全くの任意である。小野田は約 20 年前の時点で、全国連盟をもつ父母団体への加入率は「1970 年以降少しずつ低下し、子どもを持つ家庭の四分の位置から五分の一の程度と述べている²⁹。団体に加入するのは、各種の教育情報を得られたり、子どもの事故についての団体保険を扱っていることいるからでもある³⁰。小野田が 2002 年の論文で依拠しているデータによると、FCPE の会員家庭数は 60 万、PEEP は 45 万であるのに対し³¹、2011 年ではそれぞれ 30 万、25 万となっている。FCPE や PEEP 所属の候補者の得票率がそれほど低下しているわけではない³²。フランスの「子どものいる家庭」の数は近年大きな変化はない³³。加入率のさらなる大幅な低下（八分の一程度）が生じていると考えられる。

4. フランスの生徒・父母参加の実態の一面 —学級委員会における生徒評価をめぐる—

既に述べたように、フランスの生徒・父母は各種の委員会について参加する制度が整備されている。ここでは、学級委員会における成績判定をめぐるの生徒・父母参加の実態をみることにする。

筆者は、2011 年 3 月に、学級委員会 (conseil de classe) を参観することができた。議題は「生徒の成績評価について」であった。フランスの成績表は各教科の評点と所見コメント、担任の分析による総合所見の欄から構成される。評点の一覧表は配布され、コメントなどに問題があれば記述訂正すること（実際に会議中に訂正されることもあった、ただし一番多かったのはタイプミスの訂正）が行われた。会議のあとに生徒に印刷した成績表を配布するが、その前に会議を通してオーソライズするという役割も果たす³⁴とのことであった。

なお、子どもの成績（各学期ごと）や進路判定（フランスでは高校入学試験は存在しない。中学 4 年で学校における進路指導によって本人・父母の希望や成績を考慮して進学先の高校が決定される。）にかかわることまで、生徒代表、父母代表が参加するわけであるが、父母が自分の子どもに有利な発言をするなどということが起きないかという、あくまで筆者が問い合わせた範囲ではあるが「起きない」とのことである。筆者が FCPE の会員に問い合わせたところでは、「経験上、父母代表は子どもが学校で困難に直面していない父母が多く、…クラスのすべての親の声を尊重させるようにする」³⁵とのことである。

法令上も学級委員会は「よりよい学習へと導くために、各生徒の学習状況を検討すること」³⁶であって、参考にするだけである。また、学級委員会では投票は行われ³⁷。もしそのようなことが起きた場合は校長との面談を経たのち

でしか、決定に効力はもたせないとのことである³⁸。なお、フランスにはいわゆる「名門高校」も存在し、特に都市部において学校選択の自由が存在するが、日本と同様の進学競争が行われてはいない。生徒にとって、高望みは学業失敗に繋がるということが強く認識されている³⁹（いわゆる「名門高校」は進級のハードルも高いこともあり、「名門高校」に入ったために留年してしまうことがある）⁴⁰。

進路指導判定（中学 4 年生の場合、普通・技術リセ、職業リセ、留年といった進路がある）に不服がある場合は、上訴委員会 (commision d'appel) に再び判断を求めることができる。上訴委員会は大学区視学官、県の教育部の部長、関係する校種の 2 名の校長、関係する学校段階の 3 名の教師、生徒指導専門員らによって構成される⁴¹。筆者が 2008 年にラ・フォンテーヌ中学を訪問したときの資料によると、異議申し立てのあった 13 件のうち 8 件は上訴委員会で判定が変更されていた⁴²が、変更が認められることは多く存在するようである。

あくまで、成績判定や進路判定といった高度に教職員の専門性とかかわる部分に関しては、生徒や父母の見解でなく、教員や教育関係者の専門家としての判断によって最終決定されるように運用されている。

5. むすびにかえて

日本におけるフランスの学校参加制度の研究は、いうまでもなく小野田正利が精力的に行ってきたところである。学校参加制度により、民主的な合意に基づいた学校づくりが行われることがのぞましいと考えられる。しかし、常にくまなく合意がとれるとは限らないという問題がある。

小野田は、日本においては「前提条件」ともいうべき親の認識と知識をどのように育てていくのかということの方が極めて大切であるように思われる⁴³とすでに 10 年前から指摘しているが、その状況は今日もほとんど変わっていないのではないだろうか。ここ 10 年のあいだに学校評議員をおく学校や、いわゆるコミュニティスクールが増加したうえ、今後さらに増えることが予想される。同様に、生徒参加がうまく機能するための参加主体の教育などの“前提条件”もどのようにつくっていくかという問題も依然として存在すると思われる⁴⁴。

学校に関する関心には父母、生徒によって濃淡があり、参加制度がどの学校でもうまく機能するという事はありえない。理想的な状況に近づけるためには、参加者とくに生徒に関しては、民主制を支える一員としての教育の必要性（その点、フランスは学校内外において市民性教育が行われていること、学校自体が民主主義を体得する場とされている市民性を育てる教育を行っていることには、注目すべきと考える）、また制度をささえる父母が存在することといった外的条件の必要性を見落としてはいけないこと、また教師の職務の専門性との両立や権限分担の明確化を考

慮しなければいけないことを指摘して、本稿の結びとしたい⁴⁵。

<付記 1 >

本研究は、平成 23～26 年度科学研究費補助金・基盤研究 (C)「戦後フランスにおける市民的価値教育に関する歴史

的、学際的研究」(研究代表者、大津尚志、研究課題番号 23531229)の成果の一部である。

<付記 2 >

本研究は、2011 年 9 月 25 日に北海学園大学で開催された、「第 12 回『開かれた学校づくり』全国交流集会」において口頭発表したものをもとに、加筆・修正したものである。

—注—

- 1 本稿ではフランス語で parents とあるところは「父母」と訳出する。
- 2 小野田正利「フランスにおける学校運営への生徒参加に関する研究」(『長崎大学教育学部紀要』第 36 号, 1989 年, pp. 55-71), 小野田正利『教育参加と民主制』風間書房, 1996 年, 特に p. 285 以下参照。
- 3 Décret no. 2008-263 du 14 mars 2008.
- 4 筆者による 2004 年 3 月の聞き取り。なお、訪問にあたっては、ロベール・アッシュ先生(東北学院大学)にお世話になりました。ここに記して感謝いたします。
- 5 筆者による 2008 年 9 月の聞き取り。なお参照、堀内達夫・大津尚志「フランスにおける中等教育・職業教育のカリキュラム開発」(科研費報告書(研究代表者堀内達夫)『中等教育・職業教育における新カリキュラム開発の動向に関する国際比較研究』2011 年, pp. 49-70, p. 66.)
- 6 CESC に関しては、鈴木規子「健康と市民性の教育のための協議会」(武藤孝典ほか編『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展』東信堂, 2007 年, pp. 104-118.) に詳しい。
- 7 *Le miroir du débat*, 2004, p. 10.
- 8 *Ibid.*, pp. 621-622.
- 9 *Ibid.*,
- 10 *Pour la réussite de tous les élèves*, La documentation Française, 2004.
- 11 Damien Durand, *Délégué Flash, Édition 2010*, CRDP de l'académie de Grenoble, 2009, pp. 62-63.
- 12 *Ibid.*, pp. 21-22.
- 13 「子ども議会」については以下のサイト参照。
<http://www.parlementdesenfants.fr/> (最終確認, 2011 年 9 月 21 日)
- 14 B.O., no.31 du septembre 2010.
- 15 *Ibid.*,
- 16 <http://www.parlementdesenfants.fr/2011/2011/retransmission-de-la-seance-du-17e-parlement-des-enfants/> (最終確認, 2011 年 9 月 21 日)
- 17 なお、参照。大村敦志「親権の行使—兄弟姉妹の絆に関する一九九六年一月三〇日の法律第一二三八号」(『日仏法学』22 号, 1999 年, pp. 292-294.)
- 18 パリ 20 区で入手したパンフレット(Conseil municipal des enfants, Livret du conseiller, Le Conseil municipal des enfants du 20^e)による。詳しくは、大津尚志「フランスの子ども・若者政策」(伊藤良高ほか編『子ども・若者政策のフロンティア』(晃洋書房, 2012 年近刊)参照。なお、子どもの市町村への参加については、小野田正利「フランス 社会参加—市町村子ども・青少年議会」(喜多明人ほか編『子どもの参加の権利』三省堂, 1996 年, pp. 220-229.) も参照。
- 19 <http://unl-fr.org/articles-d-accueil-principaux/presentation-de-l-unl> (最終確認, 2011 年 9 月 21 日)
- 20 B.O., spécial, no.6, 28 août 2008, (なおこれは、大津尚志、橋本一雄、降旗直子「フランスにおける市民性教育関連の 2008 年版学習指導要領」(『教育学研究論集』(武庫川女子大学)第 6 号, 2011 年, pp. 113-122.) によって翻訳、解題がかかっている。
- 21 *Éducation civique*, 6e, Hachette, 2009, p. 6.
- 22 フランスの校則については、大津尚志「フランスの中等教育機関における校則」(『フランス教育学会紀要』第 13 号, 2001 年, pp.49-60) が詳しい。
- 23 中学生むけの代表教育の本も出版されている。Pierre Jourdan, *Délégué des Élèves au Collège*, édition augmentée, Magniard, 1998 (翻訳として、ピエール・ジュルダン(小野田正利・入山知昭・長崎寛訳『フランスの中学生』大阪大学人間科学研究科教育制度学研究室, 2002 年), 高校生むけの代表教育の本は Durand, 前掲書参照。
- 24 筆者は 2007 年 3 月に Lycée Charlemagne, 2011 年に 3 月に Collège Lycée Expérimental Freinet の学級委員会を参観することができた。
- 25 父母代表に関する主な邦語文献は、小野田正利「フランスの学校管理運営に関する研究」(『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』第 29 号, 1982 年, pp. 193-208), 小野田正利「フランスの学級運営への父母参加に関する研究」(『日本教育経営学会紀要』第 24 号, 1982 年, pp. 29-39.), 小野田正利「フランスにおける学校運営への父母参加の現状と課題」(『教育』第 39 巻第 10 号, 1989 年, pp. 63-72.), 小野田正利『『禁断の領域』から『開かれた学校』へ』(『世界』第 541 号, 1990 年, pp. 69-77.), 小野田正利「フランスの生徒, 父母, そして教師の学校運営への参加」(森田俊男ほか編『高校生の自主活動と学校参加』旬報社, 1998 年, pp. 346-362.), 小野田正利「校長も生徒も親も同等の立場 フランスの学校管理委員会」(『日本教育』第 282 号, 2000 年, pp. 14-17.), 小野田正利「父母団体を中心とした親代表の学校管理運営へ

- の参画制度」(研究代表者: 富岡賢治『保護者・地域住民の学校経営への参画に関する国際比較調査研究』国立教育政策研究所, 2001年, pp. 58-75), 小野田正利「フランスにおける親の学校参加」(『親の学校参加に関する国際比較研究』科研費報告書, 2002年, pp. 83-120.), 小野田正利「生徒の自治と親の学校参加」(フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版, 2009年, pp. 221-229) など。
- 26 http://www.education.gouv.fr/cid53511/presentation-de-la-campagne-sur-les-elections-des-representants-de-parents-d-eleves.html#Le_vote_des_15_ou_16_octobre_2010 (最終確認, 2011年9月22日)
- 27 <http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-eleves.html> (最終確認, 2011年9月22日)
- 28 団体に属さないで立候補する人の得票率が, 初等学校では54.8パーセント, 中等学校では9.2パーセントである。Brigitte Perucca, *L'École en question, La documentation française*, 2008, p. 53.
- 29 小野田, 前掲(1990年), p. 72.
- 30 参照, 小野田, 前掲(2001年), p. 65.
- 31 小野田, 前掲(2002年), p. 94.
- 32 Gérard Moreau, *Le rôle des parents d'élèves et de leurs représentants*, (Bernard Toulemonde (dir.), *Le Système éducatif en France*, 3e édition, Le documentation française, 2009, p. 124.
- 33 http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=AMFd3 (最終確認, 2011年12月27日)
- 34 堀内達夫, 大津尚志, 細尾萌子, 降旗直子「学校基本計画法以降における中等教育・職業教育カリキュラム開発の動向」フランス教育学会第29回大会(2011年9月11日, 於武庫川女子大学) 当日配布レジュメ, 参照。
- 35 M.D氏(FCPE会員)より筆者へのメール(2011年7月6日)
- 36 Décret no. 85-924 du août 1985, art. 33.
- 37 1978年7月10日, 国民教育省高校局の回答(出典は, FCPE, *Le conseil de classe, dossier thématique*, février 2010による)
- 38 C. U氏(FCPE会員)より筆者へのメール(2011年6月19日)
- 39 藤井佐知子「フランスにおける学校選択のメカニズム」(『フランスの学級委員会が中等学校における進路指導制度に果たす役割に関する実証的研究』(科研費報告書, 研究代表者小野田正利), 1997年, p. 74.)
- 40 参照, 大津尚志「『すべての生徒の成功』をめざすフランスの高校教育制度改革」(『高校生活指導』第183号, 2009年, pp. 96-103.)
- 41 Arrêté du 14 juin 1990, (B.O. no.27 du 5 juillet 1990), Décret no 90-484 du 14 juin 1990)
- 42 2008年9月に同校で配布された資料による。
- 43 小野田, 前掲(1997年), p. 59. その後, 小野田は「片小ナビ」(2001年度初版), 「大中ナビ」(2008年)といった保護者向け学校ガイドブックの編纂に関与している。参照, 『片小ナビ 保護者のための片山小学校ガイドブック〔普及版 解説資料付〕』2005年, 大阪大学大学院人間科学研究科教育制度学研究室。
- 44 小野田は近年, 学校と保護者の関係のいわば「ウラ」の部分に注目し, その後に「イチャモン」の研究を精力的に行っていることは言うまでもない。単著の単行本になっているものだけで, 小野田正利『悲鳴をあげる学校』旬報社, 2006年, 『親はモンスターじゃない』学事出版, 2008年, 『ストップ! 自子チュー』旬報社, 2009年, 参照。フランスにおける父母と学校に関する邦語文献としては, 藤井穂高「フランスにおける学校と保護者の関係」(『フランス教育学会紀要』第22号, 2010年, pp. 9-20), 小林純子「フランスの中学校と親」(『フランス教育学会紀要』第22号, 2010年, pp.21-28.) 仏語文献としては, Moreau, *op.cit.*, は父母参加制度の階層性, 不平等性(中産階層以上の参加が多いことなど)を問題としている。Jean-Louis Auducu, *Les Relations 'Parents-Enseignants à l'École primaire*, CRDP Académie de Créteil, 2007.は学校と家庭の間の対話やコミュニケーションツールなどを問題としている。
- 45 なお, フランスにおいては, 父母むけに学校に対する理解を深めるための書籍が多数出版されている。国民教育省作成の, 小学生を持つ親むけのガイドブックが無償配布されてもいる。その中身は「児童の親の役割」「学校と子どもの健康」といった内容, 「学習指導要領」の内容も掲載されている。Ministère de l'éducation nationale, *Guide pratique des parents, votre enfant à l'école/ CP-CM2*, 2008. 学習指導要領改訂があると, それについての本が保護者むけの書籍として出版されて書店に平積みにしておかれることもある。例えば, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, CNDP, 2010. パリ市は「幼稚園から高校まで, パリにおける生徒」という保護者向けガイドブックを無償配布している。Marie de Paris, *Élèves à Paris de la maternelle au lycée, 2009/2010*, また, 保護者代表になるためのガイドブックも出版されている。Maurice Chabannon, *Le guide du parent délégué*, CRDP académie de Grenoble, 2005.

国際バカロレアとの比較をとおしてみた高等学校教育課程の現状と問題点

Problems with the Current High School Curriculum in Japan from a Perspective of the Comparison with International Baccalaureate

矢野裕俊*

YANO, Hirotoshi*

Abstract

The paper is an attempt to examine problems with the current high school curriculum focusing on students' common learning experiences from a perspective of the comparison with International Baccalaureate Diploma Program (IBDP), which has built an international standard status in the quality assurance of upper secondary education. As a conclusion, the paper suggests, although high school curriculum and IBDP have much in common, high schools need to set a common learning experience as an integrating core of its curriculum, as IBDP does in the form of the three core requirements including the "Creativity, Activity, and Service" for students to learn what is meaningful for their future life.

I はじめに

本稿は日本の高等学校教育課程における生徒の共通学習経験をめぐる推移に注目し、その状況を明らかにしたうえで、国際バカロレア (International Baccalaureate, 以下, IB) との比較という視点から高等学校教育課程の現状と問題点を探ることを目的とするものである。IB は 1968 年に国際的な教育環境で学ぶ生徒に大学進学の手を助けることを目的として設けられた中等教育修了資格であるが、かつてのように国際学校などで学ぶ例外的な生徒を対象にしたエリート教育的な内容の特別な用意というレベルを脱して、今日では中等教育修了レベルの国際的な標準としての存在意義を有するようになってきている。すなわち、IB は質の高い教育プログラムとして、中等教育の質保証の 1 つの基準としてみなされるようになってきている。そうした質保証は日本の高等学校教育においても重要な関心事となりつつある¹。どちらも高等教育に進学する前の教育の質保証に関わっているという共通点があることに注目して、本稿では IB に照らしてみることで、浮かび上がる高等学校教育課程の特徴と問題点は何かを論じることとする。

もちろん、IB のディプロマ授与のレベルは高く、進学率 98 パーセントに達する高等学校修了と完全に同一の水準として比較することはできないが、IB 資格の取得を可能にする高等学校が存在していることから分かるように、両者の間には共通する特徴も少なくない。したがって、両者が中等教育の修了までに提供する内実を比較することは可能である。

本稿においてはそうした比較を、それぞれの教育課程に関わる文献資料に基づいて行う。

II IB をめぐる研究関心

IB に対してはこれまでも文部科学省でも政策的な見地から関心がもたれており、1999 年には国立教育研究所 (当時) に対して研究委託が行われている。それにより始まった「IB に関する調査研究」は、学校教育で IB カリキュラムが積極的に取り入れられている各国における教育行政当局の関与の仕方、IB カリキュラムと国内カリキュラムとの関連、IB 事務局と各国政府との関係のあり方などについて調査を行うこととした。そこでの関心は、「わが国における IB カリキュラムの普及の促進、在日外国人子弟の教育のあるべき姿、あるいは中・高等学校レベルでの外国語教育のあり方などについて、具体的かつ客観的な知見を得ること」² であった。

ところが、こうした政策的関心はより一歩進んで、高等学校の修了資格として IB に注目する動きがにわかに強まっている。文部科学省は「IB の趣旨を踏まえたカリキュラム等に関する調査研究」を開始した。それは、2012 年の新規事業「グローバル人材育成推進のための初等中等教育の充実等」の一環で、IB の教育を実施する学校を増加させるため、IB の理念を生かしたカリキュラム作りを行う学校を指定し、IB の趣旨を踏まえたカリキュラムや指導方法、評価方法等に関する調査研究を行うというものである。この事業は省庁を超えて設置された政府のグローバル人材育成推進会議の中間まとめが、高等学校卒業時に IB 資格を取得可能な、またはそれに準じた教育を行う学校を現在の 5 校から 5 年以内に 200 校程度へと増加させると提言したことを受けたものである。ここでの IB への注目は「グローバル

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

人材」³の育成という観点からのものであり、それは現在の高等学校教育が「グローバル人材」の育成という課題には十分に対応し得ていないとの認識と表裏をなしている。そこには知識の活用に関わる学力の育成という観点とともに、グローバル化のなかで高等学校教育に国際的標準の視点を取り入れるという視点もみられる。

日本におけるIBの研究は、人びとの国際的な流動化に伴う教育の国際化の必要性が論じられるようになった1980年代にさかのぼる⁴。当初の関心は、海外で教育を受ける若者の大学進学のために設けられ、発展してきたIBの仕組みやその変化にほぼ集中していたが、関心は次第に後期中等教育の質保証に関連したものへと移っていった。たとえば、相良憲昭・岩崎久美子ら当時の国立教育研究所のメンバーが中心となって、文部省の委託を受けて1999年頃から継続的に調査研究を行ってきたが、その研究では実際にIBのカリキュラムで学んだ経験をもつ卒業生を対象とした調査なども行われるようになった⁵。その総括的な成果は1冊の本にまとめられている⁶。

また、最近ではIBのプログラムでどのように教えられ、教えたことがどのように評価されているのかに注目した研究も行われるようになってきている⁷。しかし、IBは研究の対象とされるようになってから日も浅く、それが日本における中等教育のあり方から調べて調査研究の関心に上ってきたのはようやく最近になってからである⁸。

アメリカでもIBは質の高い中等教育修了認定として注目されている。アメリカの高等学校は一般に卒業要件が厳しくないため、学力の高い生徒の期待に見合ったアカデミックなレベルの高い教育は、アドバンスト・プレースメント（以下、AP）やIBをオプションとして設けるという方法で対応している場合が多い。そのため、APとIBは同列に論じられ、そうしたアカデミックなカリキュラムが高等学校教育として機能しているかどうか、というところに関心が集中している。

たとえば、バイアード(Byrd, S.)らはIBを導入しているアメリカの高等学校において、言語、数学、世界史、生物の4科目について内容（適切に選択されているかどうか、試験がシラバスに合致しているかどうか）、厳格さ（内容が十分かどうか、内容が明確で整然と編成されているかどうか）、明確さ（教材が理解しやすく教師が使いやすいものになっているかどうか）、といった3つの観点からの評価を試みている。それによると、数学と世界史はやや評価が低かったものの、他の2科目は比較的高い評価を得るという結果であった⁹。

同様に、ハートバーグ-デービス(Hertberg-Davis, H.)らはやはりAPとIBを特に学力の高い生徒により適したプログラムとし、そうしたプログラムを選択する生徒の増加を図るにはどのような課題があるのかを問うている¹⁰。また、カイバーグ(Kyburg, R. M.)らはマイノリティ出身の学力

の高い生徒のための学習環境の最適化を図るうえでAPやIBのプログラムにどのような課題があるのかを、校長・教師・生徒へのインタビュー調査に基づいて明らかにしようと試みている¹¹。このように、アメリカではIBは国際学校の教育プログラムというよりも、学力の高い生徒の知的欲求を満たす、中等教育プログラムの選択肢の1つと考えられている。

III 高等学校教育課程基準の推移

さて、日本の高等学校教育課程は学習指導要領の改訂を経てどのように変わってきたのか。それを生徒に用意する共通の学習経験に注目して、その推移をたどることとする。

発足当初の1950年には43%ほどであった高等学校進学率は、その後順調に上昇し、1974年には90%を超えるに到り、現在では98%にも達している。かつてマーチン・トロウが中等教育の発展段階をめぐり区別した、エリート準備教育、大衆完成教育（進学率50%以上）、大衆準備教育（進学率70%以上）という三つの段階を当てはめると、わが国の高等学校は、1950年代半ばに大衆完成教育、1960年代半ばには大衆準備教育の段階をそれぞれ迎えたことになる。そして1970年代半ば以降には、大衆化を超えて同年代のほぼ誰もが学ぶユニバーサル化とも呼べる段階に入ったのである。

教育課程の基準を定める学習指導要領は、こうした高等学校の大衆化・ユニバーサル化の急速な進展とその背景としてすすんだ社会経済的变化を反映して変遷を遂げてきた。そこで、必履修科目の単位数に注目してみる。

78年の改訂をきっかけとして、こうした卒業に要する単位数が85単位から80単位へと縮減されたとともに二つの面で大きな変化が生じた。一つは、それまで少なくとも38単位以上とされていた必履修科目の科目数、単位数が減らされたことである。具体的には、国語が2科目9単位から1科目4単位に、社会が4科目10単位から1科目4単位に、数学が1科目6単位から1科目4単位に、理科が2科目6単位から1科目4単位に、というように必履修科目が大幅に縮小された。これにより、「多様化した生徒の教育に対応できるよう」に、選択科目中心の教育課程が編成可能ようになった。

もう一つは、専門学科において専門教育に関する教科・科目についてすべての生徒に履修させる単位数が、それまでの「35単位以上」から「30単位以上」へと減らされたことである。こうした専門科目の縮小は89年改訂でも踏襲され、99年改訂以降はさらに「25単位以上」へと削減された。

必履修教科・科目の構成もまた変化がみられる。国語、社会、数学、理科、保健体育という5つの教科はどの時期の学習指導要領においても必履修とされ、それらのうちの一定の科目が必履修とされてきた。ところが、芸術、外国語や家庭に注目すると、それぞれの学習指導要領において

扱いが異なることがわかる。たとえば、芸術のうちの1科目を必ず履修することは55年改訂によってであり、それは今日に到るまで変わっていない。外国語は高等学校発足当初より選択教科・科目とされてきたが、60年改訂によって「英語A」「英語B」「ドイツ語」「フランス語」のうちの1科目が必履修とされた。ところが、その後の改訂によって外国語は選択教科の位置に戻され、99年改訂によって再び必履修教科とされた。

また、家庭については、60年改訂によってはじめて「家庭一般」が普通科女子にのみ必履修とされ、それが70年改訂では女子生徒全体に及ぼされることになった。家庭が男女を問わない必履修の教科となったのは、89年の改訂以降である。

高等学校の必履修教科・科目として99年改訂によりまったく新しい教科として設けられたのが情報である。これは時代の要請に応じて生徒が共通に学ぶべき内容領域を追加するという、教育課程政策上の大きな変化であった。

このように、学習指導要領の改訂によって必履修・選択という各教科・科目の教育課程上の位置に変更が加えられてきたいきさつは、社会の要請や時代に共有された考え方が高等学校教育課程に反映されてきたことの表れとみることができる。戦後の経済復興が進む中で大衆化を遂げた高等学校は、国民の共通教養を形成するという役割を期待され、発足当初の選択科目中心の教育課程から、次第に必履修科目のウェイトを高めていった。55年改訂による芸術や60年改訂による外国語の必履修化はその表れであり、とくに60年改訂によって顕著になった必履修科目の増大は、急速な経済成長を支える国民の知的水準を高等学校教育によ

って形成するという考えを拠り所としていた¹²。

89年改訂による男女共修による家庭の必履修化は、女子にのみ必履修として課せられたそれまでの家庭の履修が、教育による男女の性別役割分業の固定化につながるという批判を受けて導入されたものであるが、男女共同参画社会を目指すというその後の政策的方向性とも合致するものとなっている。

外国語におけるコミュニケーションに重点をおいた科目や新設された情報が99年改訂によって必履修とされたことは、知識経済への移行が進み、グローバル化した国際社会への対応を高等学校教育が迫られたことの表れとみることができる。

こうした変遷をみると、高等学校教育が生徒に与えている共通の学習経験の範囲は意外にもさして大きく変わっていないということに気づく。しかし量的側面では変化がみられる。下の表1は、生徒が高等学校で共通して学ぶことが学習指導要領の改訂によってどのように変わってきたのかを示したものである。1978年改訂によって生徒の共通の学習経験は単位数でみる限り、それまでと比べて歴然と小さくなり、それ以降は、単位数では徐々に回復が図られてきたものの、教科としては家庭の男女共修と情報の必履修化が図られたのみであった。知識基盤社会やグローバル化が進み、社会が大きな変化に見舞われるようになるなかで、99年改訂によって「総合的な学習の時間」が新たな教育課程領域として設けられたほかは、教育課程の基本的な構造に大きな変化はみられない。そして、必履修科目と特別活動、総合的な学習の時間という、3つの領域が、学科の別なく、すべての生徒が経験する学習領域になっている。と

表1 共通の学習経験に注目した高等学校学習指導要領の変遷

	1948年	1951年	1955年	1960年	1970年	1978年	1989年	1999年	2009年	
教育課程領域	各教科	各教科	各教科 教科以外	各教科 教科以外	各教科 教科以外	各教科 特別活動	各教科 特別活動	各教科 特別活動 総合	各教科 特別活動 総合	
卒業単位数	85	85	85	85	85	80	80	74	74	
必履修科目数	5	6	9	12	11~12	7	11~12	13	13~14	
必履修科目 単位数	29	38	64~66	普60 職47	42~44	27~29	32~42	34~46	38~47	
教 科	国語	9	9	12	普12 職9	9	4	4	2~4	4
	社会	10	10	13	普13 職9	10	4	地歴4~8	地歴4~8	地歴4~8
								公民4	公民4	公民4
	数学	5	5	9	9	6	4	4	2~3	3
	理科	5	5	12	普12 職6	6	4	4~8	5	6
	保健体育		9	9~11	9~11	9~11	9~11	9=11	9~10	9~10
	芸術			2	2	2	2	2	2	2
	家庭				女子2~4	女子4	女子4	4	2~4	2~4
外国語			9	3				2~4	2~4	
情報								2	2	

(高等学校学習指導要領により筆者が作成。)

ころが、そうした学習経験が生徒に何を共通に学ばせているのかという視点からは注目されていない。

その理由は、おそらく高等学校のあり方をめぐってとられてきた国の教育政策と無関係ではない。89年学習指導要領改訂からの変化であるが、学校の創意工夫によるという考え方が強調され、教育課程の編成主体が「各学校」であることが明記された。それは小さいが注目すべきことであった。そうした「各学校による教育課程編成」という原則は99年改訂以降においても受け継がれたが、99年改訂ではもう一つの重要な変更点があった。それは、各学校が地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、「適切な教育課程の編成」を行うものとする、との一般方針を掲げたうえで、さらにそうした特色等に応じ、「特色ある教育課程」を編成に資するよう、各学校が学校設定教科・科目を設けることをも可能にしたことである。特色に応じた特色ある教育課程、とは同語反復のようなフレーズであるが、99年改訂によって、それまで学校、課程、学科の特色が教育課程を編成するうえで踏まえるべき状況として考えられてきたことから一歩踏み出して、教育課程の特色化を奨励する方針が打ち出されたことは注目に値する。学校設定教科・科目は20単位までを卒業に必要な単位数の中にも含めることができるとされ、今日に到っている。

周知のように、88年の単位制高等学校の制度の発足に始まり、高等学校教育改革は、教育の特色化を多様に進められるような方向で展開されてきた。主な改革をまとめると次のとおりである。

- 1988年 単位制高等学校（928校、数字は2010年現在。以下同じ。）
- 1993年 学校外の学修の単位認定
- 1994年 総合学科（349学科）
- 1999年 中高一貫教育校（402校）
- 2004年 高等学校設置基準の最低基準化
- 2005年 高等学校卒業程度認定試験

このように、およそ4半世紀の間に、高等学校制度を弾力化し、学習指導要領においても「特色ある教育課程」の編成を促すという高等学校改革が進められるなかで、実際の高等学校は特色化路線を歩んできた。特色化のさらなる推進がめざすべき方向と考えられてきたのである。このことを反省的にみるならば、次の2つのことがいえる。1つは、特色化の名の下に、各学校が様々な工夫をし、地域や生徒の実態に合わせて高等学校教育を構想するという展開が実際にみられたことである。これは学校の求心力を高めることにもつながりうることであった。あと1つは、特色化という、どこまで進めてもゴールの見えない教育改革が奨励されるなかで、高等学校教育として共通に重視すべき具体的目標・内容は何か、という議論が特色化の流れに埋

没してしまったことである。

2009年の改訂では、高校生に最低限必要な知識・技能と教養の幅を確保するという必修教科・科目の趣旨（共通性）と学校の創意工夫を生かすための裁量や生徒の選択の幅の拡大（多様性）とのバランスに配慮するとの観点から、必修教科・科目の単位数増は図られなかった。しかし、「学習の基盤である国語、数学及び外国語の各教科の必修科目については、選択的な履修を認めるのではなく、すべての高校生が共通に履修する共通必修科目を設けることで、高等学校の教育課程の共通性を高めることとした」¹³とあるように、共通の学習経験を確保することにそれなりの配慮があったことが説明されている。

IV 高等学校教育の課題

さて、それでは高等学校が生徒に提供する共通の学習経験の量と質をどのように評価すればよいのであろうか。必修科目の内容で量的に十分であるのか。質的に付け加えるべき内容は他にないのか。高等学校教育に関心をもつ立場からは、そうした疑問が思い浮かぶはずである。

必修科目についていえば、2009年の学習指導要領改訂で若干の見直しが行われたものの、生徒の共通の学習経験をいかなる内実で埋めていくのかという議論は詰められてこなかった。高等学校教育の特色化が進むなかで、現在の高等学校教育の実情は実に多様なありようを呈している。日本社会の現在とこれからを見ずして、10代後半の若者にどのような学習経験を与えることを高等学校は重視しなければならないのか。これには今もなお明確な答えが用意されているわけではないが、現在IBに注がれる視線は少なくともそうした答えの模索と結びついている。

文部科学省の新規事業説明で、「国際バカロレアのカリキュラムや指導方法、評価方法等を研究し、我が国の教育に取り入れていくことは、新学習指導要領が目指す「生きる力」の育成や新成長戦略に掲げられている重要能力・スキルの確実な習得に資するとともに、学習指導要領の見直し等の際に有効な実証的資料となる」¹⁴と述べられているように、IBはこれからの高等学校教育課程のあり方を考えるうえでの重要な参照例なのである。

すでにみてきたように、78年学習指導要領改訂以降、現在までの改訂をとおして基本的に維持されてきた考えは、多様な生徒の実態に合わせて各学校が教育活動を展開するような高等学校教育の体制を構築することを奨励するというものであり、それに基づいて卒業に必要な単位数や必修科目の単位数を減らすこと、多様な教科・科目を設けてその履修を認めることなど、教育課程の基準も緩められてきた。そうした基準緩和と多様化の帰結として、国民教育機関として生徒に一定の水準を保った知識・技能を身につけさせるという点で高等学校の役割が低下してきたことも否定できない。このことは専門学科においてとりわけ顕著

であり、完成教育としての内実をもたせるに足る専門科目の単位数の確保がむずかしくなっていると指摘もある。

しかし、社会の変化が急激な今日、生きるために必要なことを高等学校教育だけで身につけることはできない。高等学校卒業生が大学や専修学校などに進学する傾向も強まっているし、職に就いた後で人が必要なことを必要なときに学ぶことができるようなシステムを構築することも重要である。同時に、OECD 提唱のキーコンピテンシーなど新しい能力概念にもヒントを得つつ、10代後半の若者のほとんどが学ぶ高等学校において、卒業後に社会で生きていくために必要な知識・経験・能力は何であり、それらをどのような教育課程の構造において育てていくべきかについての指針をはっきりさせることが早急に求められている。その点で質の高い中等教育修了の国際的標準という評価を得ている IB から得られる示唆があるはずである。

V IB ディプロマ・プログラム

次に IB ディプロマ・プログラムについて、その概要と現況を把握しておく。IB は、世界の国際学校で学んだ生徒たちに大学入学資格を与える制度として 1968 年に始まった。同年にスイスのジュネーブに設置された IB 機構が、認定校で生徒に共通カリキュラムを履修させたうえで IB 試験を行い、その合格に対して、IB 資格を与えるというものである。IB は日本においても、1979 年から大学入学資格の一つとして認められている。

表2 IB 受験者数、取得者数

年度	2006	2007	2008	2009	2010
受験者	35413	39484	44250	49637	54000
日本人	340	364	426	423	495
取得者	28661	31366	35056	39227	42509
日本人	302	341	393	385	445

(文部科学省ウェブページより作成。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/index.htm)

表 2 は IB のディプロマ・プログラム受験者数、取得者数の過去 5 年の推移を示したものである。これから明らかなように、2005 年以降をみても、IB 受験者、取得者のいずれにおいても着実に伸びていることが分かる。

表3 地域別 IB ディプロマ・プログラム実施校数

地域	学校数
アフリカ・ヨーロッパ・中東	763 (833)
アジア太平洋	337 (477)
ラテンアメリカ	271 (310)
北米・カリブ	905 (1620)
計	2276 (3240)

() 内はいずれかのプログラム実施校数

(文部科学省ウェブページより作成。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/index.htm)

また、IB ディプロマ・プログラムを実施する学校数を地域別に示したのが表 3 である。これをみれば明らかなように、圧倒的に多いのは北米・カリブ地域であり、次いでアフリカ・ヨーロッパ・中東である。この二つの地域で 70 パーセントを優に超えている。これは IB ディプロマ・プログラムでは使用言語が英語、フランス語、スペイン語に限られていることの反映といえる。しかし、今日では世界に三つある地域事務所の一つがシンガポールに置かれており、アジア太平洋地域でも学校数が増えていることが分かる。

IB にはディプロマ・プログラム以外にも、11 歳から 16 歳までを対象とする中等課程プログラム (MYP) と 3 歳から 12 歳までを対象とする初等課程プログラム (PYP) があり、大学入学資格付与という当初の目的を超えて、幼児から 19 歳までの幅広い年齢層を対象とした連続的な教育プログラムになっている。

学校教育法第 1 条で規定されている学校が IB の認定校になるためには、高等学校教育課程に関する学校教育法等関係法令と IB 機構が定めるプログラム要件の両方を満たす必要がある。高等学校が IB を導入する場合、学習指導要領が定める各教科等の目標、内容と IB プログラムの内容を比較し、IB プログラムのなかに学習指導要領が定める内容を補うなどの他、1 年次に履修科目をほぼ履修し終え、2 年次以降は、学校設定科目として IB に対応した科目を設定して履修するといった工夫をして、両方の内容を取り扱えるように、教育課程を編成・実施することが必要になる。

本稿では IB の詳細について立ち入る余裕はないが、IB 機構の情報により最小限の説明をすると、ディプロマ・プログラムでは、6 つの科目グループからそれぞれ 1 科目ずつ、合計 6 科目の履修と受験が求められる。そのうちの 3 科目は上級レベルで、残る 3 科目は一般レベルである。両者の違いは履修時間の違いであり、したがって学習内容の深さの違いでもある。ちなみに、上級レベルは 240 時間、標準レベルは 150 時間の履修を必要としている。

これら 6 つの科目の試験は IB の本部が 80 パーセント、各学校が 20 パーセントの配点で行われ、各科目 7 点満点で採点される。IB 資格の取得要件は合計で 28 点以上とされている。

それ以外に IB のディプロマ・プログラムの特徴として挙げられるのは、「課題論文」(Extended Essay)、「知識の理論」(Theory of Knowledge)、それに「奉仕活動」(Service) などの 3 つが「コア必修」(core requirements) として課せられていることである。後期中等教育を終えるまでに、これら 3 つを学習経験の中核に位置づけているところに IB の最大の特徴があるといえる。

課題論文 (Extended Essay) は、生徒が興味を持っている課題について、自分で調査し、その結果を 4000 語以内の論文にまとめるというもので、生徒はスタディスキルや文章を書くスキルを身につける。生徒はスーパーバイザーとし

て指導教師を選び、その指導のもとで、2年次の春から夏の間、最低40時間を費やして論文を書くことを求められる。

「知識の理論」では、生徒は教科横断的に知識の本質や相互関連について考え、理解を深めるとともに、自国以外の文化の価値観についても認識し、国際理解を深める。さらにそれをエッセイにまとめることが求められる。

また、「創造性・活動・奉仕」(Creativity, action, service 以下、CAS)でめざすのは全人教育である。生徒は、教科学習以外の生活の重要性を認識し、芸術活動、スポーツ、奉仕活動に参加することが求められる。一般的には、週に3～4時間、3領域にわたって合計150時間以上の活動に従事しなければならないとされる。

IBはイギリスの教育制度をベースに構想され、アメリカの高等学校の科目選択制やサービラーニングを取り入れ、フランスの中等教育段階で学ぶ哲学に相当する「知識の理論」を「コア必修」に組み入れるという、異なる国々の中等教育制度の考え方をバランス良く折衷した特徴を持っている。

現行の日本の高等学校と比較すると、特別活動や部活動にはCASと通じるものがあるものの、それらの焦点が奉仕を含む3つの領域に焦点化されているわけではない。また、「知識の理論」に該当する科目は日本の高等学校にはないし、「課題論文」も、専門学科の高等学校において「課題研究」として論文の作成が求められるケースはあるが、普通科の高等学校ではそうした科目は設けられていない。

表4 IB ディプロマ・プログラムと高等学校教育課程との比較

		IB	高等学校教育課程	
第1グループ	第1言語(文学)	240時間(150時間)	国語総合 (現代文B) (古典B)	140時間 (140時間) (140時間)
第2グループ	第2言語	240時間(150時間)	コミュニケーション英語Ⅰ (コミュニケーション英語Ⅱ) (コミュニケーション英語Ⅲ)	105時間 (140時間) (140時間)
第3グループ	個人と社会(ビジネスと経営・経済・地理・歴史・イスラム歴史・グローバル社会の情報テクノロジー(SL)・哲学・心理・文化人類学)	240時間(150時間)	地歴(世界史B) 地歴(日本史B) 公民(現代社会又は倫理) 公民(政治経済)	140時間 140時間 70時間 70時間
第4グループ	実験科学 生物・化学・物理・環境システム(SL)・デザインテクノロジー	240時間(150時間)	科学と人間生活 物理, 科学, 生物, 地学	70時間 140時間
第5グループ	数学&コンピュータ科学 数学(HL)・高等数学(SL)・数学的方法(SL)・数学研究(SL)	240時間(150時間)	数学Ⅰ (数学A)	105時間 (70時間)
第6グループ	芸術(美術・音楽・演劇)・選択科目	240時間(150時間)	芸術(音楽Ⅰ, 美術Ⅰほか) 芸術(音楽Ⅱ, 美術Ⅱほか) 芸術(音楽Ⅲ, 美術Ⅲほか)	70時間 (70時間) (70時間)
	課題論文	40時間 4000語	×(総合的な学習の時間)	(105~210時間)
	知識の理論		×	
	創造性・活動・奉仕		×(特別活動・部活動)	

(相良憲昭ほか『国際バカロレア』(明石書店, 2007年)及び『高等学校学習指導要領』より作成。)

VI 高等学校教育課程との比較

それでは、IBと現在の日本の高等学校教育課程との比較からどのようなことが見えてくるのだろうか。表3は、IBと高等学校教育課程がカバーする内容の対比を表にまとめたものである。

この表から分かるように、科目名、時間数ともに日本の高等学校教育課程はかなりの程度、IBと対応関係をもっている。高等学校が原則として3年の課程であるのに対して、

IBは2年の課程として考えられているという違いはあるが、高等学校では国際バカロレアの6つのグループ領域に対してほぼ対応する教科・科目が教えられていることが分かる。また、その多くには必修修のかたちで国際バカロレアの科目に匹敵する時間数が配当されている。

これらに必修修以外の科目の履修時間数を加算すれば、日本の高等学校における生徒の学修は少なくとも履修時間数の面では、国際バカロレアのディプロマ・プログラムに遜

色はない。ただ、高等学校教育課程とディプロマ・プログラムでは重要な違いがみられる。それは、ディプロマ・プログラムでは各グループの科目の履修時間が上級レベルで240時間、標準レベルで150時間であり、高等学校の必修科目の履修時間数が最大で140時間となっていることと比べると、100時間から10時間ほど長いことである。また、ディプロマ・プログラムの「文学」がもつばら文学作品を取り扱う科目であるのに対して、高等学校の「国語総合」は文学のみならず、あらゆる言語活動を幅広く内容としているように総合的・広領域的である。同様に、「現代社会」、「科学と人間生活」のような時間配当の少ない科目にも同じ特徴がみられる。ディプロマ・プログラムでは一つの科目の履修により多くの時間数を配当し、生徒が一つひとつの科目をより深く学ぶように設計されているのに対して、高等学校では140時間の科目よりも、105時間ないし70時間の科目が多く、個々の科目での学習は内容的に深まりをもたせにくい。また、そうした少ない履修時間のなかでは、じっくりと時間をかけて学ばせるための時間的余裕が乏しく、学習の方法的側面でも制約が大きい。学習内容を削減するのか、多様な学習方法の採用を犠牲にして学習進度を速めるのか、あるいはその両方の方略をとらざるをえないということになる。

ディプロマ・プログラムにおいては、上級レベルを3ないし4科目、標準レベルを2ないし3科目履修することが要件となっているが、仮に上級レベル3科目、標準レベル3科目を履修した場合を想定すると、総履修時間は2年間のトータルで1320時間となる。これを高等学校の基準に合わせて、年間35週で割ると、ディプロマ・プログラムのカリキュラムでは週におよそ19時間を科目履修に充当するという計算になる。高等学校の課程を修了するには、週に最低でも26時間の科目履修が要件となることと比べると、ディプロマ・プログラムのカリキュラムは、はるかに週当たりの授業時数が少ないことが分かる。その理由は、ディプロマ・プログラムでは6つグループの科目履修以外に重要な教育活動が組み込まれており、そのための時間が確保されていることである。すなわちディプロマ・プログラムにおいて「必修コア」と呼ばれている、「課題論文」(Extended Essay)、「知識の理論」(Theory of Knowledge)、CASの3つの領域のための時間である。表3をみれば明らかのように、知識そのものを問題として取り上げ、それを文明的、人類的観点からとらえようとするような科目は高等学校教育課程では存在しない。それだけでなく、「課題論文」やCAS

もまた、高等学校教育課程に対応するものを見つけることがむずかしい。これら3つの教育課程領域はディプロマ・プログラムにあって高等学校にないものである。

中等教育段階の生徒の課程履修において、どのような内実をもった学習が共通経験として用意されているのかということに注目したとき、ディプロマ・プログラムと高等学校の間にみられる歴然とした違いはほかならぬこの点であろう。高等学校には全生徒共通の必修科目はあるが、ディプロマ・プログラムのように、教科学習を超えたところで展開される学習活動を生徒の共通経験として課程履修のコアに位置づけるという発想はこれまでになかった。

ディプロマ・プログラムのなかでも特に、CASは「ディプロマ・プログラムの核心(heart)」¹⁵との重要な位置づけを与えられている学習活動である。これは文字どおり、創造的思考を促す芸術的諸活動(創造性)、アカデミックな学習を補完する健康的なライフスタイルに寄与する活動(活動)、生徒が有益なものを学べる無償のボランティア活動(奉仕)の3つからなり、2年間にわたり週3ないし4時間これらの活動に携わることが求められている。

Ⅶ 結び

日本でIBのディプロマ・プログラムを導入している高等学校の教育課程や時間割をみると、高等学校修了要件を満たすことも求められるため、空き時間などの時間的余裕はなく、通常の高学校以上に授業時数が多くなっている¹⁶。

しかし、一般にIBのディプロマ・プログラムでは生徒は比較的時間の余裕をもった2年間を過ごせるように考えられており、IB認定校としての長い歴史を誇る学校では様子は異なる。たとえば、アトランティック・カレッジはユナイテッド・ワールド・カレッジの1つとして1962年にイギリスで設立され、1971年にIB校としての認定を受けた学校であるが、ここでは生徒が自学を含め授業以外の学習活動に取り組むために十分な時間が確保されている。

この学校の教育の特徴の1つは、やはりCASの学習内容である。CASでは、コミュニティサービスが位置づけられ、生徒は社会奉仕活動、人命救助活動、環境保護活動、芸術的・美的活動の4つのうちの1つに参加することが義務付けられている¹⁷。質の高い中等教育の不可欠の属性として、こうした活動を学習の中核的な部分に組むことこそ、これからの市民を育てる高等学校教育課程のあり方を考えるうえで重要な示唆を与えているように思われる。

—引用注—

- 1 耳塚寛明「高校教育と質保証」中央教育審議会教育振興基本計画部会資料、2011年10月20日。
- 2 相良憲昭「国際バカロレアに関する調査研究」『国立教

育研究所広報』第124号、2000年1月。

- 3 「グローバル人材育成推進会議」(中間まとめ)、2011年6月22日、p.11.グローバル人材とは、語学力・コミュニ

- ケーション能力（要素Ⅰ）、主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感（要素Ⅱ）、異文化に対する理解と日本人のアイデンティティ（要素Ⅲ）の3要素を併せもつ人材と説明されている。
- 4 初期の研究の代表格としては西村俊一『国際的学力の探究—国際バカロレアの理念と課題』（創友社、1989年）があるが、これは国際バカロレアの概要を説明し、そのカリキュラムの実際を国際学校にそくして検討したものである。
 - 5 岩崎久美子「在外教育機関で学ぶ日本人高校生のキャリア形成—国際バカロレア・プログラムの効果と日本人アイデンティティ」『日本教育社会学会第58回大会発表要旨収録』2006年、pp.1-2.
 - 6 相良典明・岩崎久美子編著『国際バカロレア—世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店、2007年。
 - 7 御手洗明佳「国際バカロレアの評価方法にみる能力観」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊18号-2、2011年。
 - 8 IBで言語活動が重視されている点に注目したものに、田口雅子『国際バカロレア—世界トップ教育への切符—』松柏社、2007年、がある。
 - 9 Byrd, S., *Advance Placement and International Baccalaureate: Do They Deserve Gold Star Status?*, Thomas B. Fordham Institute, 2007.
 - 10 Hertberg-Davis, H., Callahan, C. M., and Kyburg, R. M., *Advanced Placement and International Baccalaureate: A "Fit" for Gifted Learners?* The National Research Center on the Gifted and Talented, November 2006.
 - 11 Kyburg, R. M., Hertberg-Davis, H., and Callahan, C. M., *Advanced Placement and International Baccalaureate Programs: Optimal Learning Environments for Talented Minorities?* *Journal of Advanced Academics*, Vol. 18.
 - 12 宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1966年。
 - 13 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房、2009年、p.42.
 - 14 http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/1311777.htm 参照。(2012年1月17日アクセス。)
 - 15 Diploma Programme curriculum—core requirements, <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/core/>
 - 16 たとえば、2010年よりIPディプロマ・プログラムを開始した立命館宇治高等学校の場合、週当たり授業時数は35時間となっている。

- 17 『イギリスにおけるIB校の教育に関する調査研究』1992-1993年松下国際財団報告書（研究代表者 宮腰英一）、1995年、pp.46-47.

—参考文献—

- (1) 岩崎久美子「在外教育機関で学ぶ日本人高校生のキャリア形成—国際バカロレア・プログラムの効果と日本人アイデンティティ」『日本教育社会学会第58回大会発表要旨収録』2006年
- (2) 「グローバル人材育成推進会議」（中間まとめ）、2011年6月22日。
- (3) 相良典明・岩崎久美子編著『国際バカロレア—世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店、2007年。
- (4) 田口雅子『国際バカロレア—世界トップ教育への切符—』松柏社、2007年
- (5) 西村俊一『国際的学力の探究—国際バカロレアの理念と課題』創友社、1989年。
- (6) 御手洗明佳「国際バカロレアの評価方法にみる能力観」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊18号-2、2011年。
- (7) 耳塚寛明「高校教育と質保証」中央教育審議会教育振興基本計画部会資料、2011年10月20日。
- (8) 宮腰英一（研究代表者）『イギリスにおけるIB校の教育に関する調査研究』1992-1993年松下国際財団報告書
- (9) 宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1967年。
- (10) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房、2009年。
- (11) Byrd, S., *Advance Placement and International Baccalaureate: Do They Deserve Gold Star Status?*, Thomas B. Fordham Institute, 2007.
- (12) Hertberg-Davis, H., Callahan, C. M., and Kyburg, R. M., *Advanced Placement and International Baccalaureate: A "Fit" for Gifted Learners?* The National Research Center on the Gifted and Talented, November 2006.
- (13) Kyburg, R. M., Hertberg-Davis, H., and Callahan, C. M., *Advanced Placement and International Baccalaureate Programs: Optimal Learning Environments for Talented Minorities?* *Journal of Advanced Academics*, Vol. 18.

Historical Significance of Research on Changes in the Basic Daily Life Habits of Japanese Children

NISHIMOTO, Nozomu*

Summary

In 1938, Yamashita described the criteria of the basic habits of Japanese children's daily life development in their home life in Japan. In 1965, O. Nishimoto found that, with the changing of times, there is a tendency to accelerate the development of children. He proposed that the discipline of training children has to conform to the changes of the times. His research has been applied to probe the validity of the "diagnosis of mental development of children", which had been described by Tsumori et al. (1961-1965). Furthermore, this research has been used, up to now, as the standard guideline of the process in which children develop their various basic habits of daily life, such as eating, sleeping, bowel movements, clothing, and cleaning.

Keywords: basic habits, life habits, Japanese children, development, standards

Introduction

The early part of childhood, "the first rebellious age" is the age in which children acquire independence, as suggested by Erikson. In this stage, children have a strong will to gain independence from the parent's control, even if they can not do it by themselves. At the same time, the inquisitive nature of children becomes so active that their interests are focused upon various phenomena. In this paper, the historical background about the basic daily life of children was investigated, as well as the relationship between the daily life of children and the home environments surrounding them.

I Historical significance of the basic habits of daily life

In the early part of childhood, the person who raises children in a strict and disciplined manner creates for them a different kind of home environment, by which children learn how to repress their desires and overcome various difficulties by themselves. Especially, in the stage of two year olds, they achieve emotional independence. Namely, they avoid any suggestions and help of the parent and try to look after their needs by themselves. These behaviors bring children the opportunity to acquire and form their own basic habits of life. The purpose of acquiring basic daily life skills are: 1) to meet the demands of living in a civilized society, in other words, to get along well with other people, 2) to lead a physiologically ordered life, including the health and growth of their mind and body within a well- balanced environment, and 3) to lay a fundamental example for children as independent persons. In summary, development of the basic habits of life as a process of socialization will lay the future foundation of building character for children.

According to S. Freud, the age of two year olds almost always coincides with that of the anal phase stage in

* Department of Education, School of Letters, Mukogawa Women's University

which children achieve the life skill of potty training. As indicated by Erikson, this age also overlaps with the stage in which children achieve emotional independence. Children gain autonomy and suffer through the phase of doubt and shyness.

In Table 1, the stage of independence is defined as that in which more than 75% of children have acquired the daily life skills, as indicated in the Table. The method used to determine the age of independence is essentially the same as the diagnosis of mental development for children (Tsumori et al., 1961-1965), and the examination of the comprehensive development in the minds of children (Ushijima & Hoshi, 1961). Using the method devised by Frankenburg (1967) on the basis of Denver developmental screening test “DDST”, Ueda (1980) provided more detailed data for the independence stage of Japanese children. In her report, the stages of development were further divided into short term segments.

Independence in children should be considered from two sides: one side is “capability”, and the other is “habit”. In forming habits, the “maturity” of children, as noted by Gesell, is an important point to be considered. In forming a true habit, the “maturity” of the child is not sufficient when saying “capability”, but instead it is clearer to say “habit”. Children, in this age, are able to put their ideas into practice without being told by their parents. They will be able to continue this practice even when they become social adults.

Table 1 The Standards of Basic Daily Life Habits (Nishimoto,1965)

	<i>Eating</i>	<i>Sleeping</i>	<i>Bowels/Bladder</i>	<i>Clothing</i>	<i>Cleaning</i>
1:00	demands to eat /drinks with bowl(cup) /uses a spoon		notices after urinating or bowel movement		
1:06			notices before urinating or bowel movement / without diaper in the day time		
2:00		urinates before going to bed		demands to take off clothes alone	
2:06	uses spoon and a rice bowl /greeting before and after a meal		without diaper during the night time	demands to put on clothes alone /puts on shoes	washes & dries hands alone
3:00	uses chopsticks(grasping) /drinks from a cup without spilling			puts on hat(cap)	wipes his/her face
3:06	uses chopsticks and a rice bowl	goes to sleep alone	no trouble with urination /independent enough to urinate	puts on underpants /puts on socks	
4:00	eats without spilling			arms through sleeves /buttons /takes off clothes alone	washes out mouth /brushes teeth alone /washes face /gargling /blows nose /brushes hair
4:06		says goodnight before sleeping	uses toilet paper	puts on clothes alone(dresses without supervision)	
5:00		changes into nightclothes			
5:06				ties a string	
6:00					

II Studies on the development in children: Comparison among the research of Tsumori, Yamashita-Nishimoto and Ueda.

As described by Yamashita (1936-1938), there are many books on the psychology and education for children in Japan. However, there are few books referring to the standard ages for judging the mental development of children. There were no books concerned with the basic habits of daily life of children, so out of necessity, Yamashita wrote down the standard stages of age by which we can judge the physical and mental development of Japanese children.

2.1 Diagnosis of Mental Developments of children

Tsumori et al. (1961-1965) closely observed the behaviors of children in one class of kindergarten throughout three years in order to collect data necessary to describe their development stages. By classifying this data into the separate ages, he established the standard age that can be applied to diagnose child development, on the basis of the observing the children at various times in their daily life. He described in his book that he selected examples of the children's behaviors that could be easily seen if anyone had opportunity to come into contact with them. Therefore, this diagnosis method can be used by mothers, teachers in kindergarten and nursery school, and all others who want to use it. When we use a diagnosis other than that devised by Tsumori, we must take the time to describe the test scene and to watch objectively the behavior of children. The diagnosis of Tsumori does not require providing the test scene, although it does require people to watch the children carefully. Therefore, this method plays an auxiliary role in the examination.

2.2 Standard independence in the basic daily life habits of children

After considering all the studies of Gesell, and other researchers on the relationship between individuals and social behaviors, Yamashita reached the conclusion that the basic daily life habits of children contain five habits, as follows: eating, sleeping, urination, clothing, and cleaning.

In studying the standard stage of independence, Yamashita (1936) pointed out that some situations in Japan seem to be quite different from that in Western countries. A large part of these standards could not be transferred, just as they are, from Western countries to Japan. However, results of his research did not appear in his articles (Yamashita, 1937, 1938a, 1938b, 1939, 1943).

O. Nishimoto has reported in his articles (1964, 1965, 1973) that the changes in modern times means, we can observe a social phenomenon which reveals an acceleration in child development, and that it is necessary to adjust the standard age of development to reflect current changes in society.

From his original viewpoint, O. Nishimoto (1963-1965) examined, in detail, the process through which children acquire the basic habits of daily life. In these investigations, he showed that there are definite differences in the standard stages for independence between the reports of Nishimoto and Yamashita. Later, these differences in the independence standards were revised. Now, the new standards of Yamashita-Nishimoto are widely used for diagnosing child development. O. Nishimoto investigated the independence stage (an age in which a child acquires a habit) by conducting a survey of eleven children for 6 months, from birth to 6 years old. For six months, children in each group were observed and reports about what practices they could do by themselves

were collected. Data obtained from the survey was treated as follows: The percentage of independence was calculated from the ratio between number of children who acquired the skill by themselves and the total number of children tested.

The age of independence age was defined as the age in which more than 75% of the children acquired the practice in each domain without any help from others.

As a result of this research, O. Nishimoto discussed the relationship between the development of the child and the change of times, and concluded that the rate of the children's development seemed to be remarkably accelerated by environmental conditions, especially immediately after the World War□.

He also suggested that the rate of development was strongly affected by other factors, such as the method of nursing, manner of providing care, and social consciousness. He referred to the possibility that changes in the secretion of hormones related to body growth might be considered as an important factor which accelerates child development.

In addition, N. Nishimoto (1992) pointed out that the rate of body development was also affected by the environmental factors, such as getting better nutrition , eating habits, and many other factors related to life style.

Yamashita and O.Nishimoto, discussed these basic habits of daily life from the view point of cultural adaptation, referred by Gesell. The meaning of daily habits does not mean simply "adaptation of individual to society". Society is not fixed, but is always changing; therefore, the relationship between personal and social cultures is always changing with the times. It is important to consider this problem from the view point of the interaction between individuals and society in the current times.

2.3 JDDST

Ueda translated the book of “DDST (Screening Test of Development for Children of Denver City)” published by Frankenburg into Japanese. In DDST, the author investigated the development of children living in Denver, where the environment surrounding them is quite different from that in Japan. For this reason, Ueda revised this book to adjust the description as it related to Japanese children. It was for this purpose that she showed clearly the differences of child behavior between Japanese children and American children. The revised research compares Japanese children that were are in Tokyo, Okinawa and Iwate in 1970s, to American children in Denver, Colorado.

In the new edition of her JDDST-R, she analyzed six items of home-training practices as follows: drinking using a cup, eating using a spoon without spilling, eating biscuits by himself, taking off a jacket, wearing shoes, washing and drying hands.

III Comparison of the stages of child development to other reports

The purpose of this paper is to investigate the changes of the basic habits, but not specific behavior, in the daily life of children. I made a comparison among the standards of independence, to the diagnosis of mental development for children (Tsumori et al.,1961-1965), and the standards of independence in the basic habits of daily life (Yamashita, 1936-1938, Nishimoto,1963-1965), as well as the independence stage in which I selected

some related items from JDDST (Ueda,1980). Five domains of the basic behaviors (eating, sleeping, bodily functions, clothing, and cleaning) were selected. Each domain contains specific items, as listed in Table 1, together with some other related items that are referenced from JDDST. From the Figures, we can see the stages of child development in which 25, 50, 75, and 90% of children acquire different kinds of skills as part of their basic habits of life. The passage rate of child development shown in the results, obtained by Nishimoto, (1963, 1965) coincide in a large part with those obtained by Tsumori (1961-1965,1995), as related to the items of eating, bodily functions, and other daily habits, although the investigation was carried out in some different stages. There are some reliability factors which are open to question as follows: 1) the behaviors of “going to toilet before sleeping” or “brushing teeth” before sleeping did not belong to the category of sleeping, but to the category of bodily functions or cleaning, respectively. In the past, both of them belonged to the category of “sleeping” 2) the behavior “tying a ribbon in a bow” cannot be acquired by children in this stage of child development (q.v.N.Nishimoto,1997,1999).

In the United States, Ames et al. (1979) says that the development of children has not changed, as compared to children in the 1970s and children in the 1930s. The development of American children has not changed significantly throughout the last century.

IV Discussion

It is important to investigate the standard ages of development of basic habits of life when understanding the growth of children. There appears to be many kinds of items in the standard child development. For example, the studies on daily life by Gesell, Tsumori and Ueda created the standardized items. These researchers were faced with the need to prepare their items specifically for different ages, regions, and customs. All the standards of development can be applied to children in the world. It is necessary to adopt standards of child development, even when the children are from the same race. Depending on the level of their growth, the changes in environments surrounding individuals, and other differences may have a significant effect. The results in the present study suggest the following: Yamashita’s study is the first to investigate the development of Japanese children. He researched that the child development stages in Japan are quite different from that in Western countries. O. Nishimoto has reported an original outlook with regard to modern times, and we can observe a social phenomenon which reveals an acceleration in child development. Therefore, it is necessary to adjust the standard age of development to the current conditions in society. N. Nishimoto stated that development is due to the change of culture -transformation. In the other hands, Ames et al. believe that American children have not changed throughout the times. The United States has a representation of many cross cultures. Therefore, changes in the development of Japanese children may be distinguished as one cultural group in the world. We must look more carefully into peculiarities related to Japanese children.

Ueda (1980) described in her essay, that the purpose of improving the development screening test is to diagnose, in the early phase, children who are mentally or physically deficient. In addition, Ueda(1983), reported that “the samples of DDST persons with disabilities were excluded in addition to premature babies, twins, breech birth, adoption, and children with audio-visual and central nervous system disorders, cleft palates and down's syndrome etc.” which was the tendency of that era, and should not have be excluded from the research.

However, Ueda's methodology cannot be used for judging the behaviors of all children, which is true of all developmental tests. Ueda's results are that she designed her manual for the use of developmental screening of Japanese children. She showed clearly the differences of child behaviors between Japanese children and American children.

Tsumori(1995) warns that child development should not be converted into a numerical value. He stated that the development of children cannot be measured numerically by a simple criterion. It may be permitted that digitalizing the child's growth in the age range within scientific operation will show the development of so-called healthy children without special needs children. However, if child development is converted into a numerical value, we are under the illusion that it shows characteristics specific to the child. To get any quotient information about taking care and educating children will prejudice us against the children and the possible adverse effect will be much greater.

Through the experience of interacting with physically handicapped and mentally disabled children as a principal of a kindergarten and elementary school, led Tsumori to conclude that, "it was a great failure for me to make a diagnostic method for child mental development". Previously, Tsumori (1980) described in his essay that "if we persist in observing behaviors of children standing on the scientific and objective point of view, we can not deeply understand the human spirit. Behavior is the expression of children in the world, and the phenomenon of its own motion capture, in adults". In short, I also have been involved with many children with disabilities, and I have thought about the question of objectivity of whether anyone can understand until they have met a quantity of children. I believe that there is a danger in overlooking how children live their life. Namely, if we make contact with children who have a disability, we may easily observe them through a numerical window in order to understand them objectively. However, we have to be careful not to over look how children live their individual life. By judging them with a measure of how fast or slow they are, how much advantage or disadvantage they have, and right or wrong, we may misunderstand them. However, Tsumori does not stick to his assertion that the standard index of child development is never required. Parents, teachers or researchers have to take the dangers described above into consideration, and they need to make an effort to contribute to the development of the compensatory education and the medical treatment for these children by shining a light on the standards of development.

References

- (1) Ames,L.B.et al. ,*The Gesell Institute's Child from One to Six:Evaluating the Behavior of the Preschool Child*, Haper & Row Pub.1979(1st pub:Gesell,A.I. ,*Infancy and human growth*, Macmillan, New York,1928),Takahashi,T.,Akadu,J.Japanese trans.,Kaseikyoku-sha,1987
- (2) Erikson,E.H.,*Childhood and Society*, New York,Norton,1950
- (3) Gesell,A.L.,et al.,*The first five years of life*, Haper & Brothers, New York,1940, Yamashita,T, Japanese trans. Shin-kyoiku-kyoukai,1952
- (4) Ilg, F.L.& Ames,L.B., *The Gesell Institute's CHILD BEHAVIOR:A realistic guide to child behavior in the vital formative years from birth to ten*, Dell pub. , New York, 1951

- (5) Nishimoto,N, Jidai no Suii ni tomonau Kihontekiseikatushukan no Henyou, *Kyouikugakukenyu-nenpo*, Vol.18, Kwanseigakuin-University, 1992, pp.17-95
- (6) Nishimoto,N, An Analysis of the Changes of the Formation of the Basic Life-Habits in the Infancy and Early Childhood, *The Review of Osaka University of Commerce*, No.109, The Society of Commerce and economic Research Osaka University of Commerce, 1997, pp.177-203
- (7) Nishimoto,N, On Criterion of the Life-Habits, *The Review of Osaka University of Commerce*, No.112&113, The Society of Commerce and economic Research Osaka University of Commerce, 1999, pp.847-870
- (8) Nishimoto,O, YamashitaToshiro no Kihontekishukan no saiko, Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education, *Research on Early Childhood Care and Education, Youji no Seikatsu-shido* Hoikugakukouza ,vol5, , Fröbel -kan, 1964
- (9) Nishimoto,O, Youjini okeru Kihontekiseikatushukan no Jiritsu no Nenreikijun, *Osaka-Shouin women's University ronshu*, vol3., 1965
- (10) Nishimoto,O, Yamashita Toshiro shi niyoru Kihontekishukan no JirituHyoujun ni tuiteno saikentou, *Kodomo-sono Hattatu to Hohiku*, Tamagawa-University Press 1973, pp.23-24
- (11) Shishido,T., Tashiro,T.(ed), *Hoikunyumon*, Yuhikaku, 1973.
- (12) Yamashita,T., Youji ni okeru Kihontekishukan no kenkyu [first report. Shokuji no Shukan], *Kyouiku*, Vol.4, No.4, Iwanami pub., 1936, pp.648-672
- (13) Yamashita,T., Youji ni okeru Kihontekishukan no kenkyu [2nd report. Suimin no Shukan], *Kyouiku*, Vol.5, No.1, Iwanami pub., 1937, pp.93-110
- (14) Yamashita,T., Youji ni okeru Kihontekishukan no kenkyu [3rd report. Haisetsu no Shukan], *Kyouiku*, Vol.6, No.9, Iwanami pub., 1938a, pp.1399-1415
- (15) Yamashita,T., Youji no Kihontekishukan no kenkyu, Nihonjidougakkai, *Jidougakukenyu*, Vol.39, , Daiichishobo., 1938b, pp.304-312
- (16) Yamashita,T., Youji no Chakuikoudou no Hattatsu, *Japanese Psychological Research*, Vol.14 , 1939, pp.91-92
- (17) Yamashita,T., Youji ni okeru Seiketsu no Seiritsukijun, *Shinrigakushinkenyu*, Iwanami pub., 1943, pp.553-565
- (18) Yamashita,T., *Youji-Shinrigaku*, Ganshodo., 1938, & rev.ed. Asakura-shoten. 1970
- (19) Tsumori,M., Inage,N., *Nyuyouji Seishin Hattatsu Shindanhou from birth to 3*, Dainippontoshou, 1961, & rev.ed. 1995
- (20) Tsumori,M., Isobe,K., *Nyuyouji Seishin Hattatsu Shindanhou from 3 to7*, Dainippontoshou 1965
- (21) Tsumori,M., *Hoiku no Taiken to Shisaku*, Dainippontoshou 1965
- (22) Ueda,R., *Nihonban Denver -shiki Hattatsu Screening-kensa: Denver Developmental Screening Test Japanese version*, Ishiyaku -press, 1975 , & rev. ed., Ishiyaku -press, 1983
- (23) UshijimaY., Hoshi M., *Nyuyouji Sougou Seishinkensa*, Kaneko-shobo, 1961
- (24) Yoda,A., Sawada,K(ed), *Jidou Shinrigaku*, Tokyo University-Press, 1978

第Ⅲ部 セミナーの記録

**Primary education in Britain:
Policy and practice in cultural context 1988 to 2011**

Peter Cunningham*

Abstract

What can we learn from policy change? What can we learn about primary schools and primary teaching by understanding the dynamics of recent change?

This lecture will present an account and an analysis of changes in policy and practice over the last twenty years in Britain. It will also discuss the continuing process of change and current policy trends following a recent change of government.

The session will encourage students to reflect on comparisons between Japan and Britain as a way of understanding the social, economic and political factors that inform primary education.

The session will be arranged in three sections:

1. Curriculum

- national curriculum and the needs of primary children
- citizenship, health and welfare
- assessment and testing

2. Teachers

- teacher qualification and professional development
- teacher autonomy and teaching methods
- teachers and other adults in the classroom

3. School governance

- variety of types of primary school
- local accountability
- national accountability

* Bye-Fellow of Homerton College, Cambridge, and Visiting Fellow at the University of London Institute of Education

Input to session

1. Curriculum

1.1 National Curriculum and the needs of primary children

In Britain the ‘elementary’ school curriculum at the beginning of state education 140 years ago comprised the basic skills of reading, writing and arithmetic, together with religious education. Over the first half of the twentieth century increasing knowledge of developmental psychology led to an understanding of the curriculum in terms of children’s development. Education became known as ‘primary’ to reflect the developmental stages of the child. By the time of the Plowden Report (1967) on ‘Children and their Primary Schools’ emphasis was on the needs of the individual child, and responsibility for the curriculum was left to individual schools and teachers.

In the 1970s and 1980s increasing concern about national economic performance and problems of literacy and numeracy amongst children entering employment after school led government policy to revive the earlier emphasis on basic skills and preparing children for the world of work. A National Curriculum (NC) was introduced 1988 by a Conservative government that believed in traditional school subjects. The NC also increased assessment and testing as a means of monitoring children’s progress and helping them to improve, and as a means of monitoring and improving schools’ effectiveness.

Another argument for centralised control of the curriculum was to produce an ‘entitlement curriculum’, to ensure that all children throughout Britain would receive a common experience at school. The NC would also make it easier for their parents to move from one part of the country to another, to satisfy the changing demands of the labour market, without too much interruption of their children’s schooling. But these policies undermined the ‘child-centred ideal’ of teachers responding to the needs of individual children in their class, as perceived by the teacher.

The National Curriculum implemented in primary schools from 1990 has two ‘Key Stages’, Key Stage One for children from age 5 to age 7 and Key Stage Two for children from age 8 to age 11. It is defined in terms of ‘core’ subjects (English, Maths and Science) and ‘foundation’ subjects (Geography, History, Design and Technology (DT), Information and Communications Technology (ICT), Music, Art and Design, Physical Education). Religious Education is statutory but not strictly part of the NC.

How far the needs of individual children can be met by a national curriculum is a question we could discuss.

1.2 Citizenship, health and welfare (and Religious Education)

Two broad aims for the school curriculum were reflected in the Education Act 1996, requiring that all schools provide a balanced and broadly based curriculum: ‘to promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils and of society’; and ‘to prepare pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life’.

These aims are further explained as follows:

The school curriculum should ... develop principles for distinguishing between right and wrong. It should develop their knowledge, understanding and appreciation of their own and different beliefs and cultures, and how these influence individuals and societies. The school curriculum should pass on enduring values, develop pupils' integrity and autonomy and help them to be responsible and caring citizens capable of contributing to the development of a just society.

The school curriculum should promote pupils' self-esteem and emotional wellbeing and help them to form and maintain worthwhile and satisfying relationships, based on respect for themselves and for others, at home, school, work and in the community. It should develop their ability to relate to others and work for the common good.

Citizenship and welfare are an explicit and important aspect of state policy on education. This policy reflects an expectation that schooling will help to fix the many problems of social breakdown, yet it can be seen to be in tension with the emphasis on developing basic skills and subject knowledge that constitute the formal curriculum and by which schools are formally assessed. Opportunities for citizenship and health education have to be made across the primary curriculum in all sorts of activities, and the ethos and organisation of the school has to play an important part in transmitting these values to children.

The formal content of the curriculum that contributes to this includes Religious Education (RE) and 'personal, social and health education' (PSHE), which includes sex education. In the case of RE and of sex education, however, parents can choose to withdraw their children, and although this happens infrequently, it raises serious questions about aspects of the curriculum for all children that are regarded as extremely important, but from which parents can opt out. Most schools must teach religious education according to a locally agreed syllabus that should reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are mainly Christian, while taking account of the teachings and practices of the other principal religions represented in Great Britain. But again exceptions occur because schools of a religious character are not bound by this requirement. These are difficult dilemmas that we could discuss.

1.3 Assessment and testing

The National Curriculum included for the first time a system of regular assessment and testing. The aim was for government to be able to monitor the progress and achievement of schools and to enable parents to exercise choice by identifying 'good schools' and 'bad schools'. This process introduced for political reasons was made possible by increasing sophistication of information technology and by increasingly sophisticated mechanisms for assessment.

However it met with a lot of opposition from the teaching profession because of its perceived narrowness which gave a distorted view of children's progress and personal development, its apparent undermining of professional

judgment, its damaging effect on children in labelling and increasing anxiety, and the increased workload which detracted from quality teaching time. Many parents and others, professional and lay people, also objected in the early stages because of the distortion of the curriculum in encouraging teaching to the test.

Parents also observed the stress that testing and 'labelling' caused in some children. There were also objections to the publication of results in 'league tables' which encouraged competition between schools and damaged morale of teachers and children attending schools that performed comparatively badly, especially where the fundamental cause of lower scores was more likely to be the social and economic deprivation of children rather than the quality of teaching.

Some improvements were made as a result of these objections, for example simplifying the system of assessment and introducing 'value added' measures that took some account of the level that children were achieving on entry to school, also taking account of measures of social deprivation, although these were fairly crude such as numbers of children receiving 'free school meals'.

Problems of assessment and testing in relation to the primary school curriculum could be a topic for discussion.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **What are the advantages and problems for the primary curriculum in serving individual needs, social needs, and the state's needs?**
- **How does assessment and testing in Japan help or hinder a curriculum for personal and social development?**

2. Teachers

2.1 Teacher qualification and professional development

Within a state education system, government has always been concerned to ensure a sufficient supply of teachers, and of sufficient quality. So it was necessary to provide the means of training teachers, either through apprenticeship or through colleges. Qualified Teacher Status (QTS), was awarded by the state, and not (as in the case of lawyers and doctors) by an independent professional body. But the details of knowledge required by teachers and the methods by which they learned the necessary skills for teaching were, like the school curriculum, traditionally thought of as a purely professional issue and not a matter for political interference.

However, just as the effectiveness of schools came under closer scrutiny by the state in the 1970s and 1980s, so the education and training of teachers became a matter of public concern and government policies began to be more specific and more controlling over professional development. This has tended to undermine not only

professional independence but also the academic independence of the universities, who had been responsible for designing and validating course of teacher training.

In 1984 the British government established a Council for the Accreditation of Teacher Education appointed by the Secretary of State for Education, responsible for approving courses of initial training. This was later succeeded by a Teacher Training Agency (TTA) which began to specify a detailed list of ‘competences’ to be demonstrated by teachers in order to qualify. These competences later became known as ‘standards’, finely graded by descriptions of satisfactory and unsatisfactory performance.

Governments have developed an increasing number of school-based routes into teaching and reduced the extent of university-based courses. More recently the TTA, now renamed the Training and Development Agency, has been given the oversight of Continuing Professional Development (CPD) throughout a teacher’s career. Also introduced was a professional qualification specifically for Head Teachers (NPQH) with emphasis on the skills of managing schools as organisations and a National College for School Leadership. This signals a departure from the generally accepted ‘collegial’ tradition of a Head Teacher, especially in primary schools, as first and foremost a teacher, a colleague in the education of young children who took the leading role amongst a team of teachers.

Professional development had been a matter of individual preference for teachers who might choose to follow further courses in subject knowledge or professional skills. Increasingly requirements for further professional development have been decided by the Head Teacher and senior management according to the school’s particular curriculum or institutional needs at any one time (often following the outcomes of a school inspection). CPD resources have also increasingly been targeted by government at national initiatives such as the National Literacy Strategy and National Numeracy Strategy.

Issues for discussion that are raised by these policies might be the proper role for universities in the training of teachers, and the independence of the individual teacher in planning their own professional development.

2.2 Teacher autonomy and teaching methods

The NC in 1988 had been a culture shock for a profession that had always regarded curriculum as a matter for independent professional judgment. Government ministers at the time insisted that although this step had become necessary it would never attempt to dictate to teachers how they should teach. But after only a few years, a new Secretary of State for Education commissioned a report on ‘Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools’ (1992). Its authors were Robin Alexander, Jim Rose and Chris Woodhead, three individuals who have had prominent roles in the subsequent discourse of primary education up to the present time. Their discussion, which was ostensibly critical of ‘informal’ and ‘child-centred’ practice in primary teaching, heralded a new phase that led to government determination of teaching methods.

Continuing concern about standards of literacy and numeracy through the 1990s and the diversity of methods adopted for the teaching of English and maths in different schools and by different teachers, appeared to justify

the formulation of a national strategy that was realised by the New Labour government from 1997. This strategy promoted a daily 'literacy hour' and a 'numeracy hour' throughout Key Stages One and Two, for which the materials and the method of teaching were tightly planned and widely disseminated. Dissemination of methods and training of teachers was extensively organised on a national scale. Many teachers in fact welcomed the detailed prescription as giving them the reassurance of a prescribed structure in curriculum areas that were receiving a great deal of hostile publicity, where they felt vulnerable and open to potential criticism for the outcomes of children's learning.

Standards as reflected in the results of national testing in English and maths improved dramatically in the first years of the strategies. Government claimed credit for this, although independent evaluations were more reserved, suggesting this was partly an effect of novelty, and the effects of 'teaching to the test'. Also increasingly identified in more balanced evaluations was the negative impact on other aspects of the curriculum and on children's school experiences as they spent a greater proportion of their time in routine classroom procedures and proportionately less time in creative, expressive and physical activities. For teachers, the impact of this new way of working to central government direction would take much longer to show, but as ten years have now passed, research on teachers reveals less job satisfaction, less initiative and creativity. There is a genuine danger that a more routine and conformist approach to the work of primary teaching will alter the experiences that children have of personal interaction and mutual enjoyment of learning with their teachers. It may even to deter livelier personalities from becoming primary teachers.

2.3 Teachers and other adults in the classroom

Historically, the role of the primary class teacher has been conceived as having responsibility for 'the whole child' in a single class for the entire school year. Thus the teacher takes care not just of the intellectual learning, but of the child's physical, social and emotional development of individuals for as long as they're in her, or his, class. Obviously there are limits to what's possible, especially given the size of the class. But the implications for the teachers' role are many. In some situations more than others they had to concern themselves with matters of welfare and with many practical matters in addition to their formal teaching. Sometimes there was limited assistance available, in earlier times in the form of 'pupil-teachers' (apprentice teachers) or more recently in the form of 'parent helpers' who might volunteer to assist in the classroom one or two mornings or afternoons during the week.

In very recent times the government embarked on a deliberate policy of 'workforce reform', one idea of which was to provide assistance for teachers in some of the more practical tasks. Government policies on curriculum and the 'strategies' required more planning, preparation and assessment, more 'paperwork' on the part of the teacher. So the role of 'classroom assistant' was more clearly identified, and more classroom assistants were employed by schools. As teachers were required to undertake more professional development during the school day, it was envisaged that classroom assistants could cover their absence by taking charge of the class. Some training was made available for classroom assistants, but a question inevitably raised by this policy was how effectively an unqualified (and lower paid) 'assistant' could cover all the aspects of a professional teacher's role.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **How should teachers best be prepared for their role through initial education and training, and what are their needs for continuing professional development?**
- **How far do primary school teachers have professional independence in Japan, what kinds of support do they receive from other adults in school, and how far does this affect their professionalism?**

3. School governance

3.1 Variety of types of primary school

Even within a uniform state system, schools will vary widely in size and character depending on their location and on the character of the local population and local economy. In Britain there is still quite a lot of variety for historical reasons. Most obviously, when you visit an English village, small or large town, or city, are the number of denominational primary schools, especially Church of England.

Even the structure of state primary schooling, sometimes varies between different local education authorities for historical and geographical reasons. More densely populated areas often had separate infant and junior schools, though it has seemed to make more economical and more educational sense to bring these into one ‘all-through’ primary from ages 5-11. A few parts of the country still have middle schools designed to soften the dramatic (and sometimes traumatic) transition from primary to secondary schools at the age of 11, by creating ‘middle schools’ with two transitions at the age of 8 or 9, and again at 13 or 14. Middle schools however became increasingly unpopular after the introduction of the national curriculum as these transition points disrupted the progression through KS1, KS2 and KS3.

3.2 Local accountability

Local Education Authorities (LEAs) were part of democratically elected local government, and were responsible for local schools, but were often in conflict with national government over education policy. Reforms to school governance and from the 1970s began to recognise the parents’ role and a need for ‘partnership’ in primary education. This was associated with informed ‘consumerism’ as a positive development, but also with the ideology of education as a ‘market place’ which has been a less constructive.

More varied types of primary school have also arisen from successive governments’ attempts to devolve the funding of and responsibility for schools to local communities. This process has been very piecemeal and haphazard as far as primary schools are concerned. Grant Maintained schools were encouraged encouraged under a Conservative government in the early 1990s, freeing themselves from local authority control and getting their funds direct from national government and there have been many similar experiments and innovations under Conservative and New Labour governments in the last twenty years, such as Foundation Schools, Trust

Schools, Academies, and now so-called Free Schools under the new Coalition (Conservative and Liberal Democrat) government in 2010. There are benefits to community involvement in schools, but these policies are politically ideological and can lead to social divisiveness, a problem that is worth discussing.

3.3 National accountability

Finally we need to return to the machinery of assessment, testing, evaluation and inspection, mentioned earlier in relation to curriculum. (Section 1.3). We will discuss school inspection by Ofsted in the UK as well as assessment and testing.

One dynamic behind the high profile emphasis on assessment and testing was the increasing use of comparative national measurements of educational quality and achievement made by international bodies. The Organisation for Economic Cooperation and Development, founded after the Second World War, has taken an increasing interest in education and exercises a strong influence over national education policies:

‘Education is a major area of spending for OECD countries, but they face tough questions when it comes to allocating these resources: How best to balance spending across people’s lives—from preschool to adult learning? How can the role of education in fuelling economic growth be reconciled with other education goals? And what are the best ways of achieving those goals? Drawing on the experience of member countries, OECD helps societies answer these questions. The goal is to create education and training systems that contribute to social stability and economic strength, and that provide everybody with the chance to make the most of their innate abilities at every stage of life.’

The Programme for International Student Assessment (PISA) is an internationally standardised assessment that was jointly developed by participating economies and administered to 15-year-olds in schools. Four assessments have so far been carried out (in 2000, 2003, 2006 and 2009), and data for the assessment which took place in 2009 was released on 7 December 2010. Korea and Finland topped the OECD’s latest PISA survey of reading literacy among 15-year olds, which for the first time tested students’ ability to manage digital information. The survey, based on two-hour tests of a half million students in more than 70 economies, also tested mathematics and science. The next strongest performances were from Hong Kong-China, Singapore, Canada, New Zealand and Japan.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **Should parents and the local community be able to influence the quality of their primary schools?**
- **What arrangements are made for ensuring the quality of primary education in Japan?**

**Primary education in Britain:
Policy and practice in cultural context
1988 to 2011**

Dr Peter Cunningham

Homerton College, University of Cambridge
and
Institute of Education, University of London

United Kingdom
(UK)



Countries of the UK:

- England
- Wales
- Scotland
- Northern Ireland



Local Authorities
(LAs)
In England



Margaret
Thatcher

Conservative
Prime
Minister

1979-1990



Tony Blair

Labour
Prime
Minister

1997-2007





**David Cameron (Conservative) Prime Minister
Nick Clegg (Liberal Democrat) Deputy PM
Coalition Government 2010-**

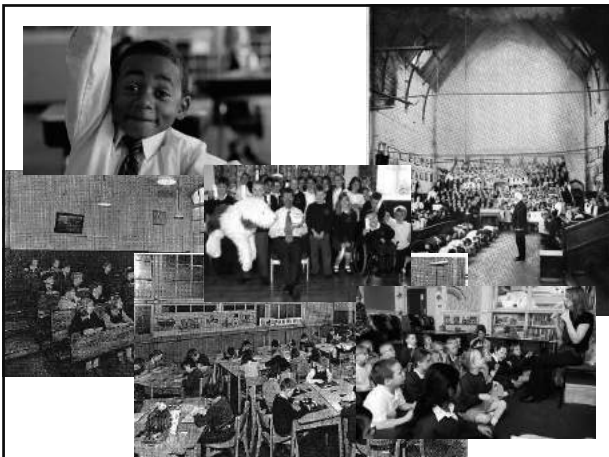
1. Curriculum
 - 1.1 **National Curriculum and the needs of primary children**

0-5	5-11	11-16 or 11-18	16-18	18-21
Early Years Foundation Stage	Key stages 1 & 2	Key Stages 3 & 4		
Nursery Children's Centre Child-minder	Primary school Infant/Junior	Secondary school	6 th Form College	University

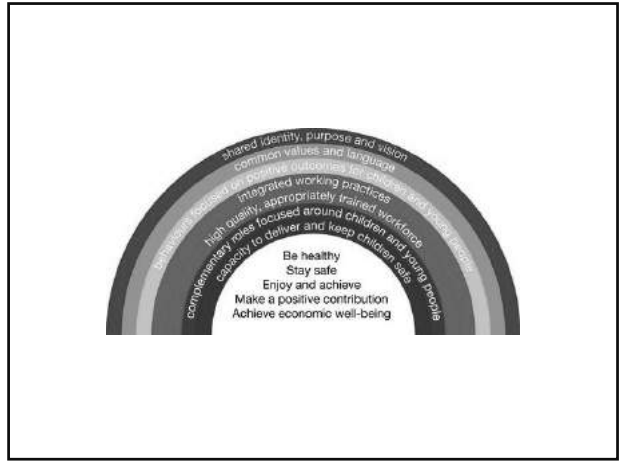
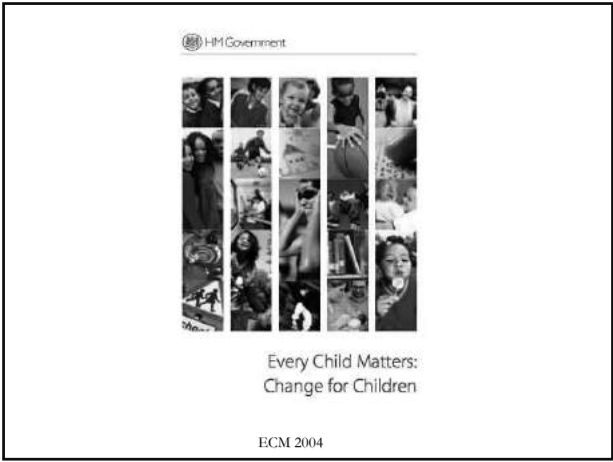


Trends in National Policy for Primary Curriculum 1870-2010

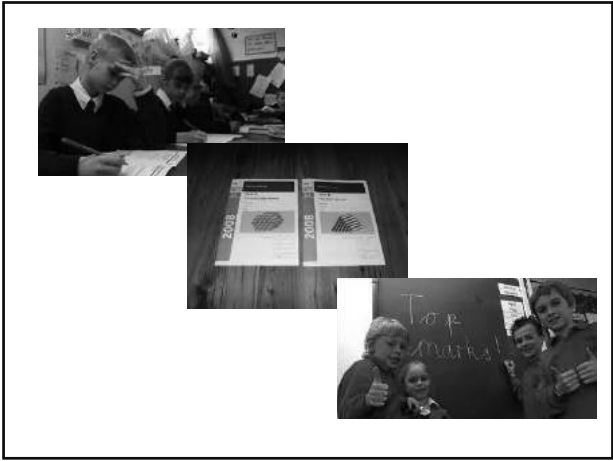
- 1870 --
'Elementary Education' = 'the three R's':
Reading, Writing, Arithmetic
- 1944 --
'Primary Education' = children's development:
'learning by discovery', 'integrated day'
- 1988 --
'National Curriculum' = 'core subjects':
English, Mathematics, Science
and 'foundation subjects':
History, Geography, Art, Music, PE
- 1998 --
'National Strategies' = intensive programmes for
'literacy' and 'numeracy'



1. Curriculum
 - 1.2 **Citizenship, health and welfare**



1. Curriculum
- 1.3 **Assessment and testing**



Questions for discussion:

- What is unclear or needs more explanation?
- What are the advantages and problems for the primary school in serving individual needs, social needs, and the state's needs?
- How does assessment and testing in Japan help or hinder a curriculum for personal and social development?

2. Teachers

2.1 **Teacher qualification and professional development**



2. Teachers

2.2 **Teachers autonomy and teaching methods**



2 Teachers

2.3 **Teachers and other adults in the classroom**

Teachers and other adults in the classroom



Questions for discussion:

- What is unclear or needs more explanation?
- How should teachers best be prepared for their role through initial education and training, and what are their need for continuing professional development?
- How far primary school teachers have professional independence in Japan, what kinds of support do they receive from other adults in the school, and how far does this affect their professionalism ?

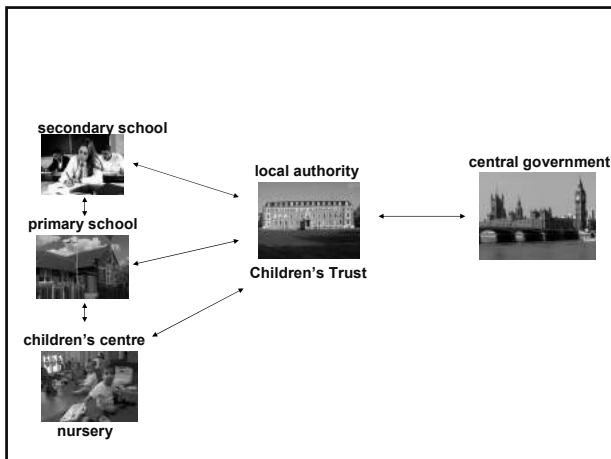
3. School governance

3.1 **Variety of types of primary school**



3. School governance

3.2 **Local accountability**



3. School governance

3.3 **National accountability**

Questions for discussion:

- What is unclear or needs more explanation?
- Should parents and the local community be able to influence the quality of their primary schools?
- What arrangements are made for ensuring the quality of primary education in Japan?

4. How are policies changing under the new Conservative/Liberal Democrat Coalition government?

イギリスの初等教育：
1988年から2011年の文化的文脈における教育政策と教育実践

Primary education in Britain:
Policy and practice in cultural context 1988 to 2011

ピーター・カニンガム*著

監訳：山崎洋子**

訳：小林礼奈***, 牧村英莉***, 池尻沙穂***, 白石裕子***,
戸田もも***, 河口加奈***, 松葉 恵***, 森本佳奈***

Peter CUNNINGHAM*

YAMASAKI, Yoko**

KOBAYASHI, Rena***, MAKIMURA, Eri***, IKEJIRI, Saho***, SHIRAIISHI, Yuko***,
TODA, Momo***, KAWAGUCHI, Kana***, MATSUBA, Megumi***, MORIMOTO, Kana***

要約

政策の変化から、私たちは何を学ぶことができるのでしょうか。初等学校教育の近年の劇的な変化を理解することから、初等学校と初等教育の何を私たちは学ぶことができるのでしょうか。

本セミナーでは過去20年間のイギリスの政策と教育実践を提示し分析します。また、その変化の過程の継続性と近年の政府の変化を辿ってそれらの政策傾向を議論します。

本セッションは以下の3部門で構成されています。

1. カリキュラム

- －ナショナル・カリキュラム, 初等段階の子どものニーズ
- －シティズンシップ・健康・福祉（と宗教教育）
- －アセスメントと試験

2. 教師

- －教師の資格と専門性の発達
- －教師の自律性と教育方法
- －教室の中の教師と教師以外の大人

3. 学校運営

- －初等学校の多様なタイプ
- －地方当局の説明責任
- －国家の説明責任

1. カリキュラム (Curriculum)

1.1 ナショナル・カリキュラム, 初等段階の子どものニーズ (National Curriculum and the needs of primary children)

イギリスの「基礎」(elementary) 学校カリキュラムは、140年前の公教育 (state education) の開始時には、読み・書き・計算といった基本的スキルに加えて、宗教教育から

構成されていました。20世紀に入って半世紀以上もの間、発達心理学の知識の増加により、子どもたちの発達の観点からカリキュラムが理解されるようになりました。教育とは、子どもの発達段階を反映するべき「主要なもの」(primary) である、と考えられるようになりました¹。「子どもと初等学校」(‘Children and their Primary Schools’) に関

* ケンブリッジ大学 (Faculty of Education, University of Cambridge), ロンドン大学 (Institute of Education, University of London)

** 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

*** 武庫川女子大学教育学科学部生 (Undergraduate student, Department of Education, Mukogawa Women's University)

するブラウデン報告書（1967）²が刊行される時までは、子ども一人ひとりのニーズが重視されるようになっており、カリキュラムに対する責任は個々の学校や教師に委ねられるようになっていました。

1970年から80年代にかけて、国家経済の実績と卒業後に就職する子どもたちのリテラシー（読み・書き能力）やニューメラシー（計算能力）の問題に対する関心が高まったことにより、政府の政策は、早期の段階で基礎技能を身につけさせることと、労働の世界に入る準備を子どもたちにさせることの重視を復活させることを余儀なくされました。ナショナル・カリキュラムは、伝統的な学校の教科を価値あるものとする保守党政府により、1988年に導入されました。また、子どもたちの進歩をチェックし彼らが向上するのを助ける手段として、さらに学校の有効性をチェックして向上させる手段として、ナショナル・カリキュラムは、アセスメントと試験を増やしました。

中央集権的なカリキュラム支配のもう一つの論点は、イギリスじゅうの子どもたちすべてが学校での共通の体験を受けられることを保証する「資格カリキュラム」（‘entitlement curriculum’）をつくることでした。ナショナル・カリキュラムはまた、子どもたちのスクーリングをあまり妨げることなく、親たちが国のある地域から別の地域に引越越し、労働市場の変化しつつある需要を満たすのを容易にしようとしていました。しかし、これらの政策は、学級の子ども一人ひとりのニーズに応じようとする教師たちの「子ども中心の理想」（‘child-centred ideal’）を傷つけました。教師はそうのように受けとめたのです。

1990年から初等学校で実施されたナショナル・カリキュラムには、二つの「キー・ステージ」（‘Key Stages’）があります。5～7歳の子どもはキー・ステージ1、8～11歳の子どもはキー・ステージ2に相当します。それは、「中心」（‘core’）教科（英語、算数、理科）と、地理、歴史、デザイン・技術（DT：Designed Technology）、情報・コミュニケーション技術（ICT：Information and Communications Technology）、音楽、美術・デザイン、身体教育といった「基盤」（‘foundation’）教科の観点によって定められています。宗教教育は法によって定められていますが、ナショナル・カリキュラムの厳密な領域には入っていません。

子ども一人ひとりのニーズが、ナショナル・カリキュラムによってどの程度満たされ得るのかという問いを、私たちはこれから論じていきましょう。

（小林礼奈）

1.2 シティズンシップ・健康・福祉（と宗教教育）

（Citizenship, health and welfare (and Religious Education)）

学校のカリキュラムに関する二つの広い目的は、1996年教育法に反映されました。その教育法では、すべての学校が調和のとれた幅広い基盤を有するカリキュラムの提供を

求めています。「生徒と社会の精神的・道徳的・文化的・知的・身体的発達を促進し」、そして「生徒のために社会生活の機会や責任、経験を積ませる」ために、すべての学校が調和のとれた幅広い基盤を有するカリキュラムを提供することを求めています。

これらの目的は、さらに以下のように説明されています。

学校のカリキュラムは、・・・善悪を区別する徳義を発達させるべきものであり、児童自身や異なる信仰、文化や、これらがどのように個人と社会に影響を及ぼすかということに対する知識、理解、評価を発達させるべきものである。学校のカリキュラムは、普遍的な諸価値を伝え、児童生徒の誠実さと自律性を発達させ、彼らが公正な社会の発展に貢献し得る責任感と思いやりのある市民になるのを支援すべきである。

学校のカリキュラムは、児童生徒の自尊心や情緒的な幸福感を促進させるべきものであり、家庭・学校・職場・地域社会での自分自身と他者への敬意に基づいて、価値があり満足のいく人間関係を彼らが形成し、そして維持するのを支援すべきものである。学校のカリキュラムは、他者と関わり共通の利益のために働く彼らの能力を発達させるべきものである。

シティズンシップと福祉は、教育に関する国家政策の顕在的かつ重要な局面です。この政策は、学校教育が、社会の衰退に関わる多くの問題を解決するのに役立つであろうという期待を反映しています。しかしそれは、正規のカリキュラムを構成し諸学校が正式にアセスメントされる基礎技能と、教科知識の向上を重視することとの緊張状態にあるように思われます。シティズンシップと健康教育の機会は、あらゆる種類の活動において初等教育のカリキュラムを横断して作られなければなりません。そして、子どもたちにこれらの価値を伝える際に、学校の特質と組織が重要な役割を担わなければなりません。

このことに寄与するカリキュラムの正式な内容には、宗教教育（RE）と、性教育を含む「人格・社会・健康の教育」（PSHE）があります。しかしながら、宗教教育と性教育の場合は、両親が彼らの子どもに受けさせないという選択ができ、稀にですが、このことは起こるのです。それは、非常に重要であるとみなされているすべての子どもへのカリキュラムの諸局面に関して深刻な問題をひきおこしています。しかしながら、両親は[それを子どもに受けさせない]選択的離脱（opt out）ができるのです。ほとんどの学校は、地域ごとのアグリード・シラバスによって、宗教教育を教授しなければなりません。そして、ほとんどの学校は、そのシラバスに、他の主要な宗教の教育と実践を考慮していますが、グレート・ブリテンの宗教的伝統が主としてキリ

スト教であるという事実を反映しているのです。しかしまた、宗教的特色を持つ学校はこの要求に縛られませんので、さらに例外も起こります。これらは、私たちの議論に値する複雑なジレンマです。

(牧村英莉)

1.3 アセスメントと試験 (Assessment and testing)

ナショナル・カリキュラムには、初めて定期的なアセスメントと試験の制度が含まれることになりました。その目的は、政府が諸学校の進歩と達成度をチェックすることができ、両親たちが「良い学校」や「悪い学校」を見極めて選択できるようにすることでした。政治的な理由で導入されたこの措置は、情報技術がますます精巧になっていくことや、アセスメントの手法が段々と洗練されていくことによって、可能になりました。

しかし、ナショナル・カリキュラムに見られる、子どもたちの進歩や個人の発達について歪められた見方を与える偏狭さや、専門的な判断の明らかな後退、レッテルづけや子どもたちの不安を増すことによる有害な影響、教授時間の質を損なう労働負担の増加のせいで、ナショナル・カリキュラムは教職者から多くの批判を受けました。多くの親たちの他に専門家や素人も、試験のための教育を奨励するカリキュラムのひずみゆえに、早い段階から反対していました。

親たちはまた、試験をすることや「レッテルづけ」がある子どもたちに引き起こすストレスに気づいていました。また、学校間の競争を奨励することにより、比較的成績の悪かった学校、特に低得点の原因が教育の質よりもむしろ子どもたちの社会的・経済的困窮状態の学校に通う教師と子どもたちの士気を損なう「成績表」の結果公表への反対もありました。

このような反対の結果、いくつかの改善がなされました。たとえば、アセスメント制度を簡素化することや、子どもたちの入学時の成績をいくらか考慮に入れる「加算評価」措置を導入すること、また社会的困窮の程度を考慮することです。ただ、「無料の学校給食」(free school meals)を受けている子どもの数のように未だ分析されていないものもあるのですが。

初等学校のカリキュラムに関するアセスメントと試験の問題が、議論のテーマになるでしょう。

討論のための問い：

- ・ 不明な点や、さらに説明が必要な箇所はありますか。
- ・ 個人のニーズ、社会のニーズ、国家のニーズに役立つ初等カリキュラムの長所や問題点は何ですか。
- ・ 日本において、アセスメントと試験は、個人の発達や社会の発展のためのカリキュラムにどのように役立っていますか、あるいは個人の発達や社会の発展のためのカリキュラムを妨げていますか。

(池尻沙穂)

2. 教師 (Teachers)

2.1 教師の資格と専門性の発達

(Teacher qualification and professional development)

公教育制度の中で、政府は常に十分な教員の供給と十分な質の保証に関わってきました。従って、徒弟制度か大学のどちらかにより、教員養成の手段を提供する必要がありました。教員資格 (QTS : Qualified Teacher Status) は国から与えられ、(弁護士や医者の場合のように) 独立した専門家の団体から与えられるものではありませんでした。しかし、教員に要求される知識の詳細や、彼らが教授する際に必要な技術を学ぶ方法は、学校のカリキュラムのように、純粋に専門的なことであり、政府が干渉することではないと昔から考えられていました。

しかしながら、1970年代と80年代に、国家によって学校の有効性が綿密に調査されるようになるにつれて、教員の養成と教育が国家の関心事となり、政府の政策が、より詳細になり専門性の発達をより強く支配し始めました。このことにより、専門職としての独立だけでなく、教員養成課程を立案し法律的有効性を与える責任を有する大学の学問的独立さえも、衰退する傾向にありました。

1984年にイギリス政府は、教育大臣 (Secretary of State for Education) が任命し、教員養成初期課程を承認する責任を負う、教員養成認定協会 (Council for the Accreditation of Teacher Education) を創設しました。後にこれは、資格を得るために教員が示すべき「コンピテンシー (能力)」の詳細なリストを明確にし始めた教員養成機関(以下 TTA : Teacher Training Agency)に継承されました。これらの能力は後に「水準」として知られるようになり、満足あるいは不満足な成績 (satisfactory and unsatisfactory performance) という記述によって細かく等級づけられました。

政府は、学校に基盤を置く教職への道筋の数を増やして、大学基盤の課程の範囲を減らしました。最近、教員養成機構 (今では Training and Development Agency に改称) は教師の職にある間の継続的専門能力開発 (以下 CPD : Continuing Professional Development) の監督権が与えられました。同時に導入されたのが、組織としての学校を管理する技術を重視する、特に校長 (Head Teacher) になるための専門職資格 (NPQH) と国立スクール・リーダーシップ・カレッジ (a National College for School Leadership) です。このことは一般的に認められてきた校長職の「同僚的」伝統からの離脱を意味しています。とりわけ、校長というのは、初等学校では、最初の主要な教員として、幼い子どもたちに教育する際に教員集団の中で主導的な役割を担っています。

専門性の発達は、教師が教科の知識と専門的技術のどちらをより深く学ぶかの選択を個人に与えてきました。常に校長と上級管理者により、[多くは学校調査の結果に従って] 学校の特定のカリキュラムや制度上のニーズに応じた

さらなる専門性の発達を、ますます要求されてきています。継続的専門能力開発（Continuing Professional Development, CPD）の資源も、ナショナル・リテラシー・ストラテジー（National Literacy Strategy）やナショナル・ニューメラシー・ストラテジー（National Numeracy Strategy）といった政府の国家構想の目標とされています。

これらの政策がひきおこす問題は、教員を養成する際の大学の本来の役割と、教師自身の専門性の発達を計画する個々の教師の独立性にあるでしょう。

（白石裕子）

2.2 教師の自律性と教育方法

（Teacher autonomy and teaching methods）

カリキュラムを独立的な専門家の判断によるものと常に考えてきた専門職者にとって、1988年のナショナル・カリキュラムはカルチャーショックでした。当時の大臣は、この措置が必要になってしまったけれども、どのように教えるべきかを教師達に指図するつもりは決してないと主張しました。しかし、わずか数年後、新しい文部大臣は、「初等学校でのカリキュラム編成と教室での実践」（Curriculum Organization and Classroom Practice in Primary Schools）（1992年）に関する報告書の作成を命じました。その執筆者はロビン・アレクザンダー（Robin Alexander）、ジム・ローズ（Jim Rose）、そしてクリス・ウッドヘッド（Chris Woodhead）という、現在にいたるまでの初等学校教育のその後の歩みにおいて傑出した役割を果たした三人でした。彼らの議論は、初等学校での「非正式」な「子ども中心」（Child-centred）の実践に対して表面上は批判的であり、政府による教育方法の決定をもたらす新しい局面の前ぶれとなりました。

1990年代を通して、計算と読み書きの能力の水準についての関心が継続したことや、さまざまな学校でさまざまな教師により英語と数学を教えるために採られた方法が多様であったことは、1997年からの新労働党政府によって実現された国家戦略の明文化を正当化するように思われました。教育方法の普及と教師の育成は、国家で大規模に組織されていました。この戦略は、キー・ステージ1とキー・ステージ2を通して、毎日の「リテラシー（読み・書き）の時間」と「計算の時間」を奨励しました。そのための教材と教育方法がきちんと計画され、広く普及しました。方法の普及と教員の養成は、国家規模で広範囲に行われました。実際多くの教師は、大いに敵対的な批判を受けていたカリキュラム領域で定められた構造という安心感を彼らに与えるものとして、詳細な規定を歓迎しました。それは、子どもたちの学習結果に対する潜在的な批判に対して隙だらけで開けっぴろげであると、彼らは感じていたからです。

英語と数学の国家試験の結果に反映される水準は、戦略の一年目で大々的に向上しました。政府は、これは一つには新政策の成果であり、「試験のための教育」の効果である

と示唆して、独立した第三者による評価はまだ行われていないけれども、この結果を信頼すると主張しました。また、より均衡のとれた評価において確認されたことは、子どもたちがより多くの時間を決まりきった教室活動に費やし、それに比して創造活動や表現活動、身体活動に使う時間が減るので、カリキュラムの別の面や子どもたちの学校経験によく影響を与えるということでした。中央政府の指示に従って働くこの新しい方法の影響が教師たちに現れるには、まだ多くの時間がかかるでしょう。しかし、10年経った今日、教師たちを調査すれば、仕事の満足度や自発性、創造性の低下が明らかになるでしょう。初等教育の仕事へのより機械的で従順な取り組みのせいで、子どもたちが経験する、教師と一緒に学ぶことの相互の楽しさや個人のふれあいの経験を変えてしまうかもしれないという、真の危険性が潜んでいます。それは、活発な人に初等教育の教師になることを思いとどまらせることにさえなりかねません。

（戸田もも）

2.3 教室の中の教師と教師以外の大人

（Teachers and other adults in the classroom）

歴史上、初等学校での教師の役割は、全学年度、各クラスの「すべての子ども」に対して責任を持つことだと考えられていました。したがって教師は、知的な学習だけでなく、子どもたちが彼もしくは彼女のクラスにいる限り、彼らの身体や社会性、感情の個々の発達を心がけています。とりわけ、クラスの規模は与えられたものですので、なし得ることに明らかに限度があります。しかし、教師たちの役割に含まれるものは多いのです。正規の授業に加えて、ある状況では、彼らは誰よりも福祉の問題や多くの実際の問題に関わらなければなりません。時には、利用できる支援に限りがありました。古くは「初等学校の教育実習生」[見習いの教師]という形で、最近では、1週間に午前や午後の1回または2回、教室で援助するボランティアのような「ペアレント・ヘルパーズ」の形でなされてきました。

つい最近、政府は「労働力改革」の計画的な政策に乗り出しました。その一つの考えは、何らかの実際的な仕事をしている教師に対して支援を与えることでした。政府のカリキュラムに関する政策と「戦略」は、より多くの計画案、準備、見積もり等、教師の「書類仕事」を必要としていました。そこで、「教室アシスタント」の役割ははっきり認められ、学校はより多くの教室アシスタントを雇いました。教師たちは、授業日にはより専門的な部分の発達が求められていましたので、教室アシスタントは、クラスを担当することによって、教師の不在を補うことができると予想されました。教室アシスタントは、何等かの訓練を受けることができましたが、この政策が必然的にひきおこす問題は、資格のない[そして賃金の低い]「アシスタント」が、いか

に効果的にプロの教師の役割のすべての局面をカバーできるのかということでした。

討論のための問い：

- ・不明な点や、さらに説明の必要などころはありますか。
- ・教師は初期教育と初期養成（initial education and training）によって、いかにして自分の役割に対する最善の準備をするべきですか。また、教師の専門性の発達を継続するために彼らに必要なことは何ですか。
- ・日本では、初等学校の教員の専門職的独立性はどの程度ですか。また、彼らは学校の中で、教師以外の大人からどのような種類の支援を受けていますか。そして、それは教師の専門性にどのくらい、影響していますか。

(河口加奈)

3. 学校運営 (School governance)

3.1 初等学校の多様なタイプ

(Variety of types of primary school)

画一的な国家制度の中であってさえ、学校は地域性や地域住民の特徴、地域の経済力によって、規模や性格の点で大いに異なるでしょう。イギリスでは、歴史的な理由によって、未だに幅広い多様性があります。最も明らかなものとしては、あなたがイギリスの村や、小さなあるいは大きな町や市を訪れると、そこでイギリス国教会 (Church of England) のような特定の宗派の初等学校の数の多さに気づくことでしょう。

国家の初等学校教育の組織でさえも、歴史的・地理的な理由のために、それぞれの地方教育当局間には、時には様々な違いがあります。より人口が密集している地域では、主に5歳から11歳の「一貫した」(all-through) 初等学校にまとめることが経済的・教育的な意味を持つように思われるにもかかわらず、しばしば幼稚園と初等学校を別々に持っています。8歳児あるいは9歳児の移行と、13歳児あるいは14歳児への二つの移行をつなぐ「ミドルスクール」(middle schools) を作ることによって、11歳で初等学校から中等学校へ移る劇的な移行（そして時には精神的に外傷を受けるような）を和らげるように計画されたミドルスクールが未だに存在するいくつかの地域もあります。しかしながら、ミドルスクールは、これら二つの移行期にキー・ステージ1、キー・ステージ2、そしてキー・ステージ3のつながりを途切れさせるので、ナショナル・カリキュラムが導入された後は、ますます不人気になりました。

3.2 地方当局の説明責任 (Local accountability)

地方教育当局 (LEAs) は、民主的に選ばれた地方政府の一部であり、地域の学校に対して責任を負っていました。しかし、地方教育当局はしばしば教育政策に関して中央政府と対立しました。初等教育における両親の役割と「協力」(partnership) の必要性に気づき始めたのは、1970年代の

学校運営の改革からです。その改革は、情報に富んだ積極的な発展としての「消費者運動」(consumerism) や、建設的な意味をもたない「マーケットの場所」(market place) としての教育イデオロギーとも関連していました。

初等学校のより多様なタイプは、学校の資金調達や学校に対する責任を地域社会に譲り渡そうという、政府の継続的な試みから生じることもあります。この過程は、初等学校に関する限り、非常にゆっくりで偶発的なものです。国庫補助学校は、1990年代初頭に保守党政府のもとで奨励されました。それは、地方当局の管理から逃れて国家政府から直接に資金を得るものでした。保守党政府と最後の20年は新労働党政府のもとで、地方補助学校、トラストスクール、アカデミー、そして2010年の新連立政府（保守および自由民主党）のもとでの、今日のいわゆるリースクールのような、多くの類似した実験と改革がなされてきました。地域社会が学校に関わるのは有益ですが、これらの政策は政治上イデオロギー的であり、社会的な分裂をまねきかねません。それは、議論に値する問題です。

(松葉 恵)

3.3 国家の説明責任 (National accountability)

最後に私たちは、カリキュラムに関連して先に述べた(セクション 1.3) アセスメント、試験、評価、そして査察の機構に戻る必要があります。私たちはアセスメントや試験と同様に、連合王国の教育水準局による学校査察について議論しましょう。

アセスメントと試験を著しく重視することの背後にある劇的な変化は、国際団体によって作られた、国ごとの教育の質と達成度の比較尺度の利用の増加でした。第二次世界大戦以後に設立された経済協力開発機構 (OECD) は、教育への関心を募らせて、国家の教育政策に強い影響を与えました。すなわち、

「教育は経済協力開発機構の加盟国がお金を費やす一大領域ですが、これらの資源を配分するということになると、難しい問題に直面します。幼稚園から成人教育に至るまで、人々の生活の中でどのように資金を使うと最もつり合いが良いのか。経済の成長を助長するという教育の役割は、どうしたら他の教育目標と調和し得るのか。そして、これらの目標を達成する最良の方法は何なのか。加盟国の経験を抽出してみるならば、OECD はこれらの問題に対して社会の求める答えを与えるのを助けてくれる。OECD の目標は、社会の安定や経済力に貢献し、人生のどの段階においてもすべての人に生まれ持った才能を最もよく発揮する機会をすべて与えることである。」

生徒の国際学習到達度調査 (The Programme for

International Student Assessment : PISA) は、学校の 15 歳の生徒のために、経済や経営に参加することによって協同的に伸展している国際水準のアセスメントです。今までのところ 4 回のアセスメントが行われ (2000, 2003, 2006, 2009 年), そして 2009 年に行われたアセスメントのデータは、2010 年 12 月 7 日に公開されました。韓国とフィンランドは、OECD の 15 歳生徒の最新の PISA の読解リテラシー(読み・書き) 調査でトップに立ち、そして、そのアセスメントはデジタル情報を扱う生徒の能力についての初めての調査でした。その調査は 70 カ国以上の 50 万人の生徒の 2 時間の試験に基づいており、数学と理科の試験も実施されました。ついで好成绩であったのは、中国香港、シンガポール、カナダ、ニュージーランドと日本でした。

討論のための問い：

- ・分からないことやもっと説明してほしいことがありますか。
- ・親や地域社会が初等学校の質に影響を及ぼすことができるようにするべきですか。
- ・日本では初等学校の質の保証のためにどんな調整がなされていますか。

(森本佳奈)

＜あとがきー解説及び謝辞ー＞

上記は、平成 22 年度武庫川女子大学特別経費「特色ある教育支援プログラム／外国語教育・国際交流への取組み：外国語を用いた教育活動の充実」(予算コード 22103, 事業担当者：山崎洋子) の予算を用いて、イギリスの教師教育研究の専門家であるピーター・カニンガム博士を招聘して実施した武庫川女子大学文学部教育学科・大学院教育学専攻主催のセミナー「イギリスの初等教育：1988 年から 2011 年の文化的文脈における教育政策と教育実践」の全訳である。

イギリスでは学校教育は、宗教的文脈を無視することができないため、一般の人々に開かれた国民のための教育制度が成立するのは極めて遅い。公教育が近代化という歴史事象とともに語られる日本と比べると、「国民教育(公教育)」という言葉が表す意味は極めて様相を異にしている。一般に、国家の近代化と公教育制度の成立は、相互に関連づけて捉えられるが、イギリスは産業革命によって近代化を早期に成し遂げた国であるにもかかわらず、またそうであるがゆえに、国民教育制度の成立への道はゆっくりとしている。それゆえ、イギリス教育史研究では、①義務、②無償、③世俗という 3 つの原則を充たす公教育制度の確立をどの時点に求めるか、ということも未だ論争の渦中にあるのである。否、むしろ公教育の成立という歴史事象は存在しない、とさえ言われているのである。

たとえば、政府による学校教育への国庫補助金の交付は

1833 年に開始されるが、基礎教育法が成立したのは 1870 年になってからである。その後、すべての者への中等教育をという要求に答えた 1944 年教育法(ただし、能力別の三分岐型の中等教育)、進歩主義の教育を推奨したプラウデン報告書(1967 年)、教師教育を 3 つのサイクルで構想したジェームズ報告書(1972 年)、進歩主義教育と教師の指導力を労働党政権下のキャラハン首相が批判したかのラスキン演説(1976 年)、そして保守党サッチャー政権下の 1988 年教育改革法(ナショナルカリキュラムの制定)と続き、政治の課題を「教育、教育、教育」と主張したブレア労働党政権を経て、今、自由党と保守党の連合政権下で教育改革は進められている。

本セミナーの趣旨は、こうした歴史的背景を視野に入れつつ、教育にポリティクスが入りこんでいく様相と文脈を、教師になることを望んでいる学生諸氏とともに国際的な視点を持って考えてみよう、ということにあった。その趣旨は、講演者のピーター・カニンガム博士の具体的でわかりやすい説明のお陰でうまく実現した。

ここでピーター・カニンガム博士の経歴や研究業績に少し触れておきたい。博士は、ケンブリッジ大学ジェームズカレッジ、オックスフォード大学ウェストミンスターカレッジを修了後、オックスフォードシャー及びブレスタシャーの初等学校で教師を経験し、その後、オックスフォード大学及びケンブリッジ大学で教師教育の仕事に携わってきた教育史家である。彼の博士学位(リーズ大学)請求論文は、訳者注 2 に挙げた拙監訳『イギリス初等学校のカリキュラム』(つなん出版)であり、それは 1945 年以降のカリキュラムの変遷をさまざまな角度から解明したという点で、画期的な研究と位置づけられている。彼は、定年後の今も、ケンブリッジ大学ホマトン・カレッジとロンドン大学教育学研究所の客員研究者として研究と大学院生の指導をしながら、イギリス教育史学会の学会誌 "Histor of Education" の編集委員として国内外的に活動し、教育史の研究者の育成に尽力している。また、昨年夏から政府の委託事業であるケンブリッジ大学「カザフスタンの教員養成」を主導し、その活動範囲は益々広がっている。

また、カニンガム博士の二冊目の著作も大変興味深いものである。それは、政府補助金を得て実施した調査研究の成果を、同僚のガードナー (Philip Gardner) とともにまとめた "Becoming Teachers: Texts and Testimonies, 1907-1950" (Woburn Education Series, 2004) である。そこには、教師がどのような社会的背景の中でどのように煩悶しながら教師の専門性を高めて教師になっていったか、教師はそれぞれの時代に生じた問題や課題にどのように向き合い、教師としての専門的アイデンティティを深めていったか、そして教師自身の人生をどのように自己実現していったかといった、いわば「教師の意味論」「教師の生成論」ともいべき研究成果がぎっしりとつまっている。初等・中等教師間の

人的ネットワークの中でこのような成果をあげるには、信頼関係が最も重要である。これが成功したのは、一重に、カニンガム博士の温厚で誠実な人柄によるものであろう。膨大な時間と神経を費やされた本書も、教師教育（史）を研究対象としている方にお勧めしたい著作である。

またさらに、2012年1月には、長年取り組んできた”*Politics and the Primary Teacher*” (Understanding Primary Education Series, Routledge) も上梓された。この著作のスタンスと内容は本セミナーでも述べられたが、初等学校の教育思想やカリキュラムの歴史だけでなく、教育の政策史研究にも鋭い目を向けた本書も、学生諸氏にもぜひお読みいただきたい著作である。本書の着眼点や考察内容の確かさについては、イギリスでは早くも絶賛されており、その高い評価は、出版社やホマトン・カレッジのウェブサイトに掲載されている。イギリスの教師、とりわけ初等学校の教職についてこのように多角的に研究している研究者は、氏をおいて他には存在しないであろう。

ところで、カニンガム博士と招聘責任者の山崎との研究交流は、2003年のイギリス教育史学会大会参加の折に、当時ウェールズ大学にいたロイ・ロウ教授に紹介されたことに始まる。以後、カニンガム博士は筆者の研究指導助言者であると同時に共同研究者となった。2006年8月には、カニンガム博士と筆者ら日本人の新教育運動研究者は、共同で研究発表（於：慶應大学）をして研究交流を深めてきた。それゆえ、武庫川女子大学への博士の訪問は2度目である。

が、しかし本学でのセミナーは初めてのことであった。そのため、開催までには、直接会ったりスカイプを介したりして何度も意見交換し、講習内容や方法について調整をした。その一つが講演スタイルの工夫である。学部生も多く出席しているので、最初から最後までを一気に講演するのではなく、セクションごとに間をおき、2つのグループに分かれて、カニンガム博士と奥様のバネット博士を囲んで質疑応答の時間を取り、理解をより深めていった。二つのグループで通訳などの補助をしたのは、教育学科4年生の横井利佳子（現大学院教育学専攻1年生・ロンドン大学SOAS大学院1年生）、教育学科教員の天津尚志講師と山崎洋子である。受講生の質問の内容は、日本とイギリスの教師のおかれている立場や環境の違いを明確に反映させるものが多く、彼らの思考の幅が広がったようである。加えて、

教育行為が、教師だけでなく大人や国家の関与があるということ、それゆえ教師には「説明責任」があるということがしっかりと伝わったように思われる。これは国を超えたテーマであり、教職に就いた者が直面する大きな課題の一つである。そのことは受講生の受講後のコメントにも示されている。本紀要の120～122頁を参照されたい。

なお、訳出に際しては、教育学科3年生（山崎洋子ゼミ、現4年生）の第一次訳を山崎が指導し、本誌への収録に際して再度点検・修正し、訳注と解説を付した。本セミナーの一連の取組みは、準備から数えると約3年半が経過することになる。セミナー記録としてこのようにまとめることができたのは、一重に関係のみならず皆様のご協力とご支援の賜である。このことを感謝しつつ、セミナー記録が収録に至ったことについて、まずは訳出作業に奮闘した学生や、セミナー実施に際していつも惜しみなく支援してくださっている非常勤助手の吉田小百合氏とともに喜びたいと思う。言うまでもなく、本邦訳の最終責任は山崎にある。思わぬ誤訳などもあるかもしれない。忌憚のないご意見をいただければ幸いである。

最後になったが、広島大学の安原義仁教授（広島大学名誉教授、現放送大学広島学習センター所長）にも御礼を申し上げねばならない。安原教授のご尽力によって、カニンガム博士は広島大学からの招聘も受けられた。そこで、同大学の教育学研究科の院生や教員に対して講演され大変好評であった、ということを知った。テーマ決定に際して、カニンガム博士と調整を進めてきた者として大変うれしく思う。これからもイギリスと日本の研究者の交流がますます活性化していくことを願いつつ、この場を借りて、広島での氏の滞在中、何かとご協力いただいた安原義仁教授、梶井一暁准教授（鳴門教育大学）、土井貴子講師（比治山大学短期大学部）に、心より御礼を申し上げたい。

（山崎洋子）

<凡例>

- (1) 原典の ‘ ’ は、「 」で表記した。
- (2) 文末にある脚注は、監訳者の訳注である。
- (3) 監訳者が補った言葉は、[]で示した。
- (4) 訳文の途中に（ ）で挿入した氏名は第一次訳者を指す。

— 訳注 —

- 1 ここでは、‘elementary’ と‘primary’ の用語の使い分けに注意する必要がある。なぜなら、‘elementary’ の言葉は、複線型の学校階梯の存在を前提としているからである。
- 2 ブラウデン報告書がイギリスの初等学校のカリキュラムに与えた影響については、ピーター・カニンガム著、山崎洋子・木村裕三監訳『イギリスの初等学校カリキュ

ラム改革—進歩主義的理想の普及—』(*Curriculum Change in the Primary School since 1945*) に詳しい。

- 3 ミドルスクールは、1963年にクレグ(Cregg, Alec)が、ウェスト・ライディングで導入したことに始まる。これは、ファーストスクール、ミドルスクール、セカンダリースクールという三つの縦系列の学校種の構造システ

ムを指す三段階システム（'three-tire' system）の肯定を意味する。また、プラウデン報告書では、ファーストスクール（5-8/9歳）やミドルスクールと改称することによって、初等カリキュラムとその教育方法を拡張することが提言された。（ピーター・カニンガム著、山崎洋子・木村裕三監訳前掲書、「用語解説」p. 391 参照）

- 4 第二次世界大戦後の 1948 年、疲弊しきったヨーロッパ経済を活性化し救済するために、アメリカ合衆国によるヨーロッパ復興支援計画を目的としたマーシャル・プランの受け入れを整備する機関として、ヨーロッパの 16 か国参加の欧州経済協力機構（OEEC）が設立された。1950 年、OEEC にアメリカ合衆国とカナダが準加盟国として参加し、1961 年、ヨーロッパ経済の復興に伴い、欧州と北米が自由主義経済や貿易で対等な関係として発展・協力する目的の下、OEEC は発展的に改組され、現在の経済協力開発機構（OECD）が創立された。

1964 年以降、従来の枠である西欧と北米という地理的制限を取り払い、アジア、東欧にも加盟国を拡大した。日本は早くから OECD 加盟に関心を示し、枠拡大直後の 1964 年 4 月 28 日に加盟するに至った。1990 年代に入り、冷戦構造が崩壊すると、マーシャル・プランの復興支援の対象から外れていた東欧諸国や新興工業国が加盟するようになり、今日の OECD に至った。

なお、OECD は、以下の 3 つを目的としている。

（OECD 条約第 1 条）

- ①経済成長（できる限りの経済成長、雇用の増大、生活水準の向上を図ること）、②開発（経済発展途上にある諸地域の経済の健全な拡大に寄与すること）、③貿易（多目的かつ無差別な世界貿易の拡大に寄与すること）。

さらに、現在の加盟国は以下の 34 か国である。

発足当初の原加盟国（アルファベット順）は、オーストリア、ベルギー、カナダ、デンマーク、フランス、ドイツ、ギリシャ、アイスランド、アイルランド、イタリア、ルクセンブルク、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、スペイン、スウェーデン、スイス、トルコ、イギリス、アメリカ合衆国 であり、その後の加盟国（加盟年順）は、日本（1964 年 4 月 28 日）、フィンランド（1969 年 1 月 28 日）、オーストラリア（1971 年 6 月 7 日）、ニュージーランド（1973 年 5 月 29 日）、メキシコ（1994 年 5 月 18 日）、チェコ（1995 年 12 月 21 日）、ハンガリー（1996 年 5 月 7 日）、ポーランド（1996 年 11 月 22 日）、韓国（1996 年 12 月 12 日）、スロバキア（2000 年 12 月 14 日）、チリ（2010 年 5 月 7 日）、スロベニア（2010 年 7 月 21 日）、イスラエル（2010 年 9 月 7 日）、エストニア（2010 年 12 月 9 日）である。また、加盟申請国はロシア（2007 年 5 月）、加盟を視野に入れた OECD 側の調査開始を理事会が事務総長に請求（2007 年 5 月）した関与強化国 は、ブラジル、中華人民共和国、インド、インドネシア、南アフリカ共和国 である。これらの加盟申請国、関与強化国のほか、香港（「中国香港」として参加）、中華民国（「チャイニーズタイペイ」として参加）、シンガポールなど、多数の国や地域がオブザーバーとして OECD の種々の機関の活動に参加している。以下のウェブサイトを参照。ただし、若干の誤解もあるようである。

（<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E7%B5%8C%E6%B8%88%E5%8D%94%E5%8A%9B%E9%96%8B%E7%99%BA%E6%A9%9F%E6%A7%8B>）（11th/Feb. 2011）

Improving Children's Lives: Policy and practice from 1997 to 2011

Carey Bennet*

Abstract

The incoming 'New Labour' government in Britain in 1997 promoted educational attainment as its top policy priority. But by 2003 this priority had a wider focus on improving outcomes for all children – in terms of their health, safety and general well-being, as well as education and training for work.

The lecture will describe the wide programme of policy initiatives introduced by the Labour government to improve children's lives, and the changes made by the Coalition Government from May 2010. It will examine how these have impacted on local authorities, schools and other services for children.

The session will also encourage students to relate the above to social policy in Japan. How do policies shape the way that services are provided to children and families?

The session will be arranged in three sections:

1. Integrating children's services
 - national policy
 - role and experience of Local Authorities (LAs)
 - influencing practice of professionals working with children

2. Childcare, parenting and provision
 - expansion of childcare through legislation
 - children's centres
 - extended schools

3. Child protection and vulnerable children
 - child abuse
 - vulnerable groups
 - children in poverty
 - children in care
 - disabled children
 - children in trouble with the law

* Former Director of Children's and Schools Services in Essex LA, UK

Input to session

1. Integrating children's services

National policy

The new Labour Government came to power in 1997 and the new Prime Minister, Tony Blair, announced three top priorities for social policy: 'Education, Education, Education'.

Initially the focus was on Schools Policy; New Labour retained the focus on choice for parents regarding which school their child attends and greater independence for schools in terms of budget, staffing, and buildings. But Labour also defined a clearer and greater accountability for both schools and LAs in driving up education standards. Raising standards was to be achieved through

- a) National strategies for English and maths,
- b) A more personalised approach to teaching, based on detailed data and attention to the progress that individual children make
- c) Strong accountability systems through Ofsted – the national inspection body for schools and Local Authorities (LAs) in England.

Increasingly, however, it was recognised by government and professionals that education standards could not be addressed by schools alone, and that a more holistic approach was needed – one which brought schools and the various social care, early years and family support services closer together. This was emphasised by the tragic death of a child called Victoria Climbié, who was killed by her aunt and her partner. It was clear that the various agencies who had responsibility for children were not communicating well or working closely enough together to protect children and to make sure that all children were safe, happy, healthy, doing well at school and after school, and contributing positively to their communities.

In 2003 an important government paper - 'Every Child Matters' was published. 'Every Child Matters' heralded new legislation - The Children Act 2004 which provided the legislative framework for developing more effective and accessible services focused around the needs of children, young people and families.

The **key concepts influencing policy** were: preventative services; supporting families and carers and improving parenting; accountability of each agency; improving integration of different agencies; developing the children's workforce; a focus on achieving better outcomes for children.

The **five 'Every Child Matters' outcomes** that are crucial to children and young people are:

- being healthy
- staying safe
- enjoying and achieving at school
- making a positive contribution in the community

- achieving economic well-being.

The five outcomes are universal ambitions for **every** child and young person, whatever their background or circumstances.

Improving outcomes also involves **narrowing the gap** between disadvantaged children and their peers. The Government wanted to focus particularly on improving outcomes for children looked after by the local authority, children with special educational needs and disabilities, from poor families, and also on reducing the incidence of teenage pregnancy and the number of young people not in education, employment or training.

Role and experience of LAs

‘Every Child Matters’ focused LAs’ attention on developing **preventative** (rather than just responsive) services. This required LAs to

- develop services to support families and carers, and improve parenting skills – parents being the most critical influence on children's lives.
- Ensure that necessary intervention takes place before children reach crisis point and protecting individual children from being neglected by coordinating between different agencies
- Strengthen accountability and improving integration of all the different agencies and professionals who work with children, such as schools, nurseries, doctors, nurses, health visitors, psychologists, midwives, social workers, police, careers advisers and local authority officers
- Ensure that the people working with children are valued, rewarded and trained.

Influencing practice of professionals working with children

Integration of services within LAs and between LAs and other agencies was key policy ambition of the New Labour government.

In terms of practice changing amongst people working ‘face to face’ with children, there were two main areas:

- **Integrated processes**

New integrated processes were introduced to enable and encourage professionals to work together - such as common assessment processes, and a single database on all children, and the appointment of a ‘lead professional’ to coordinate the work of different agencies for a single child or family.

- **Integrated frontline delivery**

New ways of working in local communities developed such as ‘virtual teams’¹ and also multi-agency teams made up of professionals from different organisations, such as health, education, police and social services (fully co-located -- working in shared offices).

A **common core of skills and knowledge** for the children and young people's workforce set out the basic skills and knowledge that everyone who works with children and young people (including volunteers) was expected to have. The common core is divided into six areas:

- effective communication and engagement with children, young people and families
- children development
- keeping children safe
- supporting the moves from childcare to school, and from school to work
- integrated working between workers in different agencies/organisations
- sharing information about children between different agencies.

Another important children's policy and practice area which developed since 2004 is greater **participation and involvement of children, young people and their families or carers** in the development and running of services.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **What do children need for a happy childhood and a successful move into adult life?**
- **Which professionals work with children in Japan?**

2. Childcare, parenting and provision

Expansion of childcare through legislation

A key policy between 2004 -2010 was the development of services for families with young children. There has been a huge increase in free childcare, with 95% of 3 and 4 year olds now receiving free childcare/early education. Over 3,500 new Children's Centres have also been established across the country.

The Childcare Act 2006 was the first legislation exclusively concerned with Early Years and Childcare. The Act gave LAs the duty to assess the local childcare market and make sure there is sufficient childcare for any parents wanting it. It also required LAs to provide a Parent Information Service; and it introduced the 'Early Years Foundation Stage' curriculum and national standards for day care and childminding.

All 3 and 4 year-old children are guaranteed a free, part-time early-education place for 38 weeks of the year. There are now over 37,000 settings delivering free, Government-funded early education in the maintained, private, voluntary and independent sectors.

Children's Centres

Children's Centres are places which provide a range of services for children under 5 and their parents, in an integrated way, with professionals from different agencies working alongside one another. The services include childcare, early education, support for developing parents' parenting skills, health services and support for parents to return to work.

The introduction of 3,500 Children's Centres aimed to

- improve the educational outcomes, health and safety of children 0- 5 years old
- to provide high quality childcare, which would help the children's development and enable more mothers to work
- to improve the quality of parenting
- to help parents of young children to easily access other types of help.

Children's Centres are for all parents but particularly targeted at those who need the most help.

Extended schools - enhancing the role of schools before and after school hours

Extending the range of services that schools offer is a policy aimed at making sure children and families are given support they need through their local school.

The **extended schools core offer** includes:

- a **varied range of activities before and after school** - including study support, sport and music clubs, breakfast clubs, after-school clubs, computers, music, drama, art, cooking etc, combined with childcare in primary schools. Through 8am-6pm activities, parents have greater choice, flexibility, convenience and accessibility to help them balance family and work commitments.
- **parenting and family support.** Where families are involved in activities such as family learning, they become more involved in their children's education and encourage their children to learn. Schools provide access to structured parenting programmes, and informal opportunities for parents to engage with the school and each other.
- **swift and easy access to targeted and specialist services.** Schools work closely with other statutory services and the voluntary and community sector – e.g. speech and language therapists, psychologists, social and youth workers, to housing officers, the police and careers advisors. In this way, schools can quickly identify and provide support for children and young people who have additional needs or are at risk of poor outcomes.
- **community access to facilities** - opening up schools' facilities to the wider community, such as meeting spaces, sports halls, swimming pools and ICT facilities, in response to local demand.

Schools are expected to work with parents, children and others to jointly decide which activities should be provided in their community.

Teachers do not have to deliver extended services themselves. Schools work with private and voluntary sector providers, and with support staff who want to get involved.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **What activities (in addition to lessons) can schools provide to help children and their families?**
- **What equivalent services are provided in Japan, and how are they organised?
What are the benefits and problems of delivering this range of social service to children and families through schools?**

3. Child protection and vulnerable children

Child abuse and ‘safeguarding’

The protection of children from abuse (physical, emotional and sexual abuse and neglect) took on a very high profile for the public, for local authorities and for politicians following the tragic death of a child called Victoria Climbe, in 2002. It led to the Children Act in 2004 and to the ‘Every Child Matters’ policies which focused on all agencies involved with children ‘joining up’ to ensure that children are safe from harm. Whilst Social services have the primary responsibility for responding to cases of child protection, all the different agencies are now required to share information and work together to identify and act on any signs of abuse.

A wide range of areas of life are now more closely regulated to keep children safe. For example in every school there must be a senior person who is designated as the ‘Child Protection Coordinator’, and schools must have procedures for reporting suspected abuse to the Police and to social services. All people with regular contact with children have to undertake a Criminal Records Bureau check before they can have unsupervised contact with children.²

Vulnerable groups

Policy relating to children and families has also focused very much on what are called ‘vulnerable groups’. These are the groups of children who tend to do much less well than others in terms of their educational achievement, their health, their careers after schools and their ability to contribute and enjoy being part of their communities. These groups include, for example:

- **Children in care** – those who cannot live with their parents, and so are looked after by the local authority, usually by foster carers or in a children’s home. Family policy has focused on addressing the fact that children

in care do much less well than other children in almost every way: their schooling is disrupted; they do not achieve well in national tests and exams, often they do not get a job when they leave school, and they are more likely to get into trouble with the law. Local authorities are required to make specific arrangements in order to support these children to overcome their barriers to a good quality of life.

- **Disabled children** – with either physical or mental impairments. Disabled children are less likely to fulfil their potential and most likely to live on a low wage and have low earning parents. The Disability Discrimination Act 2005 requires all organisations to make reasonable adjustments in order to remove barriers for disabled people. Local authorities and other organisations must also provide a range of services to support this group of children and their parents to enjoy more ‘ordinary lives’.

- **Children in trouble with the law**

In recent years policy has focused on how to reduce the number of young people who get involved in crime and behaviour which causes nuisance in the community. All areas must have a ‘Youth Offending Team’ (YOT) which works with young people to help them keep out of trouble and helps those who have been involved in criminal behaviour to get back on track. YOTs have to be ‘multi-agency’ – and include workers in social care, mental health, youth work, education, policing, and other disciplines.

On the more ‘punitive’ side, the government has introduced a variety of measures to deal with young offenders and anti-social young people – such as ‘ASBOs’ (Anti Social Behaviour Orders) and the detention of young people.

A key issue for policy makers and lobby groups (campaigners) is that young people who get caught up in the Justice System tend to get treated as adult criminal rather than as children who need support, guidance and often intensive therapy to change their behaviour.

- **Children in poverty**

The Labour government between 1997-2010 and now the Conservative/Liberal Democrat coalition government have both declared their ambition to reduce child poverty and to address the huge gaps in outcomes for children in poor families compared with those in more affluent families.

Over 2.8 million children in the UK are living in poverty.

Schools are set targets for these children to achieve better in tests and exams, and will soon be given a ‘Pupil Premium’ – extra money for each child from a poor family – to help these children do better at school. Children’s Centres are expected to ‘reach out’ to engage low income families so that they can benefit from free services. In health services there are various schemes which target children in poor families. Job centres are also required to provide services and training to help unemployed parents to find work and increase their incomes.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **Do you think that schools and local authorities should give particular attention and funding to groups of children who do less well?**
- **Are there groups of children in Japan who need additional support?**

How are policies changing under the new Conservative/Liberal Democrat Coalition government?

Some of the priorities for children and schools remain the same under the new government, but the ways they intend to achieve their goals are changing. The new government has focused its attention on schools – with the policy of ‘setting schools free’ from the LA and from central government ‘interference’. However freedoms apply mainly to high performing schools.

Disadvantaged and vulnerable children remain a priority, but the new government is taking action to reduce the role of LAs in providing services, and encouraging local communities, voluntary and private sector organisations to play a stronger part in ‘The Big Society’ approach to social welfare.

Reference

Dr Carey Bennet has worked within the education and children’s services sector in Britain over 25 years, experiencing and implementing national policy change as a practitioner and senior administrator. She was Director of Children’s and Schools Services in one of UK’s largest local authorities, and most recently has acted on behalf of central government as an adviser for local authorities and their children’s partnerships. She conducted her doctoral research at the University of Oxford and has published on parenting and on teachers’ lives and careers

¹ A ‘virtual team’ is a group of professionals from different disciplines (for example a teacher, a social worker and a health worker) who may be in different locations and have separate managers but who become a ‘team around a child’ to deal with an individual case in a coordinated way, and who may meet or might simply share information electronically (hence a ‘virtual’ team). The team might be temporary insofar as it works to deal with one individual child until that child’s problems are resolved.

² The principle is that anyone who might be working alone as the only adult with a group of children (‘unsupervised contact’) in the school must have a ‘CRB’ check. So for example if someone was just coming in to speak to children in a whole school assembly with other teachers present, they would not need this check.

**Improving Children's Lives
Policy and practice from 1997 to 2011**

Dr Carey Bennet

Consultant on national projects for
Education and Children's Services

Countries of the UK:

- England
- Wales
- Scotland
- Northern Ireland



Local Authorities
(LAs)
In England



Tony Blair

Labour
Prime
Minister

1997-2007

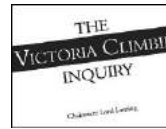


**David Cameron (Conservative) Prime Minister
Nick Clegg (Liberal Democrat) Deputy PM
Coalition Government 2010-**

0-5	5-11	11-16 or 11-18	16-18	18-21
Early Years Foundation Stage	Key stages 1 & 2	Key Stages 3 & 4		
Nursery Children's Centre Child-minder	Primary school Infant/Junior	Secondary school	6 th Form College	University



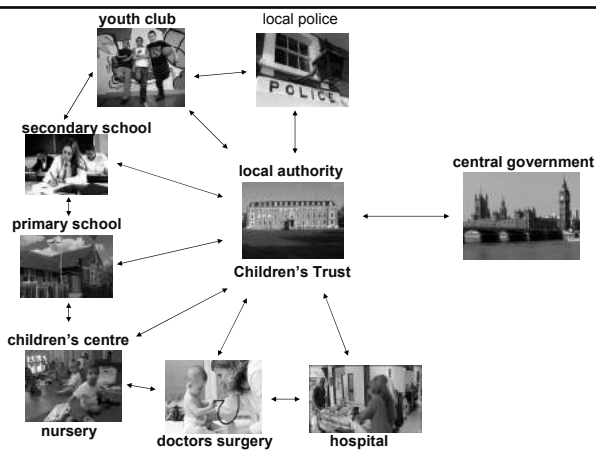
1. Integrating children's services
- 1.1 **National Policy**



The murder of Victoria Climbié led to 'Every Child Matters' policy



1. Integrating children's services
- 1.2 **The role and experience of Local Authorities (LAs)**



1. Integrating children's services
- 1.3 **Influencing the practice of professionals working with children**

Who works with children and young people?



A 'lead professional takes responsibility for overseeing the child's welfare

Team Around the Child



Professionals share information and plan together for the child



Decision-makers are expected to consult children on things that affect them

Questions for discussion:

- What is unclear or needs more explanation?
- What do children need for a happy childhood and a successful move into adult life?
- Which professionals work with children in Japan?

2. Childcare, parenting and provision

2.1 **Expansion of childcare through legislation**



Nursery education has been extended to all 3 and 4 year olds, and 2 year olds in low income families

2. Childcare, parenting and provision

2.2 **Children's Centres**



Parental involvement in children's learning is vital to their progress

2 Childcare, parenting and provision

2.3 **Extended Schools – enhancing the role of schools before and after school hours**



Activities after school enhance children's learning and involve parents in the process



Out of school activities provide opportunities for children to develop new skills and to grow in self confidence

Questions for discussion:

- What is unclear or needs more explanation?
- What activities (in addition to lessons) can schools provide to help children and their families?
- What equivalent services are provided in Japan, and how are they organised? What are the benefits and problems of delivering this range of social service to children and families through schools?

3. Child protection and vulnerable children

3.1 **Child abuse and safeguarding**



The death of baby Peter Connolly reinforced the need for professionals to communicate with one another to safeguard children

3. Child protection and vulnerable children

3.2 **Vulnerable groups of children:**

- Children in Care
- Disabled Children
- Children in trouble with the law
- Children in poverty



Children looked after by the LA often do less well than other children



Better services are needed for disabled children



Children in trouble with the law need an integrated approach to care and education



All agencies are required to focus on raising the life chances of children living in poverty

Questions for discussion:

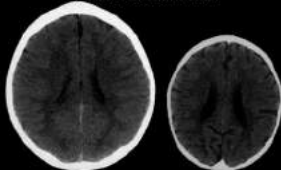
- What is unclear or needs more explanation?
- Do you think schools and local authorities should give particular attention and funding to children who do less well?
- Are there particular groups of children in Japan who need additional support?

4. How are policies changing under the new Conservative/Liberal Democrat Coalition government?

Early Intervention: The Next Steps

An Independent Report to Her Majesty's Government
Graham Allen MP

3 Year Old Children



Normal

Extreme Neglect

January 2011

HM Government



子どもたちの生活の向上：1997年から2011年の政策と施行

Improving Children's Lives: Policy and practice from 1997 to 2011

ケリー・ベネット*著

監訳：山崎洋子**

訳：白石裕子***, 深谷友里香***, 米澤美奈子***, 河口加奈***, 小林礼奈***,
松葉恵***, 池尻沙穂***, 牧村英莉***, 戸田もも***, 森本佳奈***

Carey BENETT*

YAMASAKI, Yoko**

SHIRAISHI, Yuko***, FUKAYA, Yurika***, YONEZAWA, Minako***, KAWAGUCHI, Kana***,
KOBAYASHI, Rena***, MATSUBA, Megumi***, IKEJIRI, Saho***,
MAKIMURA, Eri***, TODA, Momo***, MORIMOTO, Kana***

要約

1997年のイギリス「新労働党」政府の出現により、政府の最優先政策として教育達成という視点が導入されました。しかし、2003年までにはこの優先事項というものは、すべての子どもたちの改善結果に関してより広く焦点を当てるようになりました。それは、健康、安全性、一般的な幸せ、また同様に職業のための教育とトレーニング、といった点においてです。

本セミナーでは、子どもたちの生活の改善のために労働党政府によって導入された、広範囲の政策プログラムの主導性と2010年5月以後の連立政権による改変について論じます。学校や子どもたちへの他のサービスを担う地方当局に、これらがどのようなインパクトを与えたのかを検討しましょう。

セッションは、上記のことを日本の社会政策に関連づけるよう学生を啓発するでしょう。政策は、子どもたちと家族へのサービスの提供方法をいかに形作るのでしょうか。

本セッションは、以下の3部門で構成されています。

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 子どもたちへのサービスの全体像<ul style="list-style-type: none">— 国家の政策— 地方当局の役割と経験— 子どもたちに関わる専門家の、影響力のある実践2. チャイルド・ケア, 親になること, 法規<ul style="list-style-type: none">— 法律制定によるチャイルド・ケアの拡大— 子どもセンター— 機能が拡大された学校 | <ol style="list-style-type: none">3. 子どもの保護と脆弱な子どもたち<ul style="list-style-type: none">— 児童虐待と「保護」— 脆弱な集団— 保護の必要な子どもたち— 障害のある子どもたち— 法律に抵触する問題を持つ子どもたち— 貧困層の子どもたち |
|--|--|

(白石裕子)

1. 子どもたちへのサービスの全体像
(Integrating children's services)

国家の政策 (National policy)

1997年, 新労働党が政権を掌握しました。そして, 新しい首相のトニー・ブレアは, 社会政策として三つの最優先事項を言明しました。すなわち, それは「教育, 教育, ま

* 英国元エッセクス州児童・家族福祉局長 (Director of Children's and Schools Services in Essex), 現在: 国家教育・子ども福祉事業コンサルタント (Consultant on national projects for Education and Children's Services)
** 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)
*** 武庫川女子大学教育学科学部生 (Undergraduate student, Department of Education, Mukogawa Women's University)

た教育」です。

最初は、学校政策に焦点が当てられました。つまり新労働党は、予算、スタッフの配置、校舎の点での学校のより大きな自立性と、どの学校に子どもを通わせるかについての両親の選択とに、焦点を当て続けたのでした。しかしまた新労働党は、教育水準の向上の点で、学校と地方当局の双方に対してより明確かつより大きな説明責任を定めました。教育水準の向上は、以下のことを通して達成されることになっていました。

- a) 英語と数学に対する国家戦略
- b) 詳細なデータや一人ひとりの子どもが成長できるような配慮に基づいた指導のための、より個別的なアプローチ
- c) Ofsted¹ を介した大きな説明責任—イングランドにおける学校や地方当局への国家による視学団体
(深谷友里香)

しかしながら、次第に政府や専門家たちは、教育水準というものが学校だけで対処できるものではなく、より包括的なアプローチが必要であると認識するようになったのです。こうして学校とさまざまな社会的ケア、また若者と家族支援サービスが、互いにより強く結びつくようになりました。このことは、ヴィクトリア・クリンビーという名の少女が、叔母とそのパートナーによって殺害されたという、悲惨な死によって強調されました。この事件により、すべての子どもたちが安全で、幸せで、健康であり、学校あるいは放課後を平穩に過ごすことができ、地域に積極的に参加できるように子どもたちを守る責任を負うさまざまな機関が、協力を欠き、連携していなかったことが明らかになりました。

2003年、「すべての子どもの平等保障」(Every Child Matters)² という重要な政府刊行物(緑書)が発刊されました。「すべての子どもの平等保証」は、新しい法律——子どもたち、若者、またその家族のニーズに焦点を当て、より効果的で身近なサービスを創出するための法的な枠組みを提供する2004年児童法——を勧告しました。

政策に影響を与える重要なコンセプトは、予防サービス、家族や家族の面倒をみている人や子育ての改善を支援すること、各機関の説明責任や多様な機関の統合を進めること、子どもたちの労働力を開発すること、子どもたちがより良い成果を達成すること、に焦点を当てるということでした。

子どもたちと若者にとって大切な「**すべての子どもの平等保証**」の五つの成果目標は、次のようなものです。

- ・健康であること
- ・安全であること
- ・学校を楽しみ、学校で目標を達成できること

- ・地域に積極的に参加すること
- ・経済的に幸せになること

(米澤美奈子)

これらの5つの成果目標は、背景や状況がどのようであろうとも、**すべて**の子どもや若い人々に対する全世界の望みです。

また結果を改善するには、不利な立場の子どもたちや彼らの仲間との間の**差を縮めることも**必要です。政府は、地方当局の保護を受ける子どもたち、特別な支援を必要としている子どもたち、貧しい家庭、10代での妊娠の発生、教育が受けられず仕事もなく訓練も受けられない若者を減少させることにも焦点を当てていました。

地方当局の役割と経験 (Role and experience of LAs)

「すべての子どもの平等保障」は、予防上の(単なる対策ではなく)サービスの発展に配慮する地方当局に焦点を当てました。以下が、地方当局への要望でした。

- ・家族や世話をする人を支援するためのサービスを促進させ、親になるスキル——子どもたちの生活に最も決定的な影響力がある両親のスキル——を改善する。
- ・子どもたちが危機的な状況に陥る前に、必要な介入をしたり、異なる諸機関の協同によって個々の子どもたちを放置状態から保護したりすることを保証する。
- ・学校、保育園、医師、看護師、巡回保健師、心理学者、助産師、ソーシャル・ワーカー、警察、キャリア・アドバイザー、地方当局職員のような、子どもたちに関わる職種の政府機関と専門家の統括的責任を強化し、改善する。
- ・子どもたちに関わって働く人々の価値が認められ、報償が与えられ、訓練されることを保証する。

子どもたちに関わる専門家の、影響力のある実践

(Influencing practice of professionals working with children)

地方当局内部のサービスの統合や地方当局とそれ以外の機関の間でのサービスの統合は、新労働党政府の、念願の重要な政策でした。

子どもたちに「向き合って」働いている人々の革新的な実践には、以下の二つの主要な領域があります。

・統合過程 (Integrated processes)

専門家がともに働くことを可能にし、かつ奨励するために、新しい統合過程が導入されました。——それらは、通常の調査過程のようなものであり、すべての子どもたちについてのデータベース、子どもたちや家族に対する種々の機関の業務を調整するための「指導的専門職」の指名といったものです。

・最前線の統合業務の提供

(Integrated frontline delivery)

「バーチャル・チーム」(virtual teams) のような³、地方の共同体の中での新しい働き方は、医療、教育、警察、ソーシャル・サービス(共有オフィスで十分に働く協働場所)(fully colocated-working in shared offices) のような、多様な組織からの専門職者集団で構成される「複数機関のチーム」(multi-agency team) もまた発達させてきました。

(河口加奈)

子どもたちや若者の労働力のための**技術や知識に共通するコア**は、子どもたちや(ボランティアも含めた)若者たちの誰もが持つことを期待して設定された、基礎的な技術・知識です。共通コアは6つの領域に分かれています。

- ・子どもたち、若者、家族との効果的なコミュニケーションや約束事
- ・子どもたちの発達
- ・子どもたちの安全を守ること
- ・チャイルド・ケアから学校への移行上の支援、学校から職業への移行上の支援
- ・さまざまな政府機関／組織と労働者などが連携して働くこと
- ・さまざまな機関の間で子どもたちに関する情報を共有すること

その他に2004年より展開されてきた、子どもたちのための重要な政策と実践の領域は、サービスの発展と運営において、**子どもたちや若者、そして彼らの家族や保護者が、より関わり合いを持ち、同じ時間を過ごすこと**です。

討論のための問い：

- ・何かわからないことやもう少し説明が必要な点はありますか。
- ・幸せな子ども時代を送り、大人の生活にうまく入っていくために子どもたちに必要なことは何でしょうか。
- ・日本では、どのような専門家が子どもたちに関わって働いているのですか。

(小林礼奈)

2. チャイルド・ケア、親になること、法規

(Childcare, parenting and provision)

法律制定によるチャイルド・ケアの拡大

(Expansion of childcare through legislation)

2004年から2010年の間、ある重要な政策によって若い子どもたちを持つ家族のためのサービスが発展しました。チャイルド・ケアの無料化がかなり促進されましたし、今では3歳から4歳の95%が無料のチャイルド・ケアや乳幼児教育を受けることができます。また、国じゅうに、3,500

以上の新しい子どもセンターが建てられてきました。

2006年子ども保護法は、乳幼児教育とチャイルド・ケア(Early Years and Childcare)に関する最初の法律でした。その法律は、地方当局に地域のチャイルド・ケア市場にアクセスする義務を課しました。そして、チャイルド・ケアを担っているどの親にもそれが十分なものであるかを確認することを課しました。また政府は、親への情報提供サービス(Parent Information Service)を提供することも地方当局に要求しました。すなわちそれは、子どもたちのデイ・ケアや子どもたちを預かるための「乳幼児教育基盤段階」(Early Years Foundation Stage)のカリキュラムと国家水準の導入でした。

3歳から4歳のすべての子どもたちは、年に38週、時間制の乳幼児教育の場で無料の教育が保証されています。現在では公的セクター、私的セクター、ボランティア・セクター、そして独立セクターなど、37,000を超える無料の国立の乳幼児教育の場があります。

子どもセンター (Children's Centres)

子どもセンターは、5歳以下の子どもたちとその親たちに対する、統合された方法による一連のサービスの場所であり、別の機関で同じように働いているさまざまな機関からの専門家をとまっています。そのサービスには、チャイルド・ケア、乳幼児教育、親が親になっていくスキルを発達させるための支援、健康上のサービス、そして仕事に復帰する親の支援といったものがあります。

3,500の子どもセンターの導入は、以下のことを目指しています。

- －0歳から5歳までの教育的成果、子どもたちの健康、子どもたちの安全の改善
- －質の高いチャイルド・ケアを提供すること。それは子どもたちの発達やより多くの母親が働くことを可能にするのを助けること
- －親になっていく資質を改善すること
- －幼い子どもたちを持つ親がさまざまな援助を受けられるように助けること

子どもセンターはすべての親のためにあるのですが、特に、最も援助を必要とする親を対象としたものです。

(松葉 恵)

機能が拡大された学校－授業前後の学校の役割を広げる

(Extended schools - enhancing the role of schools before and after school hours)

学校が提供する一連のサービスの拡大は、子どもたちやその家族が、地元の学校を通して彼らが必要とする支援を得られるのを確実にすることを目的とする政策です。

機能が拡大された学校の中核的な提供機能には以下のものがあります。

・授業前後の多様な一連の活動

初等学校におけるチャイルド・ケアを兼ねそなえた学習支援、スポーツ、音楽クラブ、朝食クラブ (breakfast club)、また、コンピューター、音楽、劇、芸術、調理などの放課後のクラブがあります。午前 8 時から午後 6 時までの諸活動を通じて親たちが家族と仕事への関与のバランスを取るのを助けるために、親たちは、より多くの選択肢、柔軟性、便利さ、利用可能性を持っています。

・育児と家族支援

家族が家族学習のような活動に参加するところでは、家族は子どもたちの教育にますます関心をもち、彼らに学習を奨励するようになります。学校は構築された親業支援計画へのアクセスを提供し、そして親たちのために学校や親同士に関するインフォーマルな機会を提供します。

・達成目標への素早く容易なアクセスと専門家のサービス

学校は学校以外の法的サービス、ボランティア・セクター、コミュニティセクターと密接に機能しています。——たとえば、話すことや言語の治療専門家、心理学者、ソーシャル・ワーカーや若者のための職員、ハウジング・オフィサー、治安のためのアドバイザーや職業のためのアドバイザーなどです。このような方法において、学校は、さらなるニーズをもち、悪しき結果に至るリスクを抱えている子どもたちや若い人々への支援を素早く確認し、そうしたサポートを提供することができます。

・地域社会施設へのアクセス

地域の要求にこたえて、会議室、スポーツホール、スイミングプール、情報・コミュニケーション技術設備のような、学校の施設をより広く地域社会に開放しています。

学校は、その地域で行われるべき取り組みをとともに決めるために、親、子どもたち、地域の人々と一緒に働くことが求められています。

教師たちは、拡大されたサービスに取り組む必要はありません。学校は、私的セクターやボランティア・セクターの提供者とともに働き、そしてまたそれに関わりたいと思っている支援者とともに働いています。

討論のための問い：

- ・何か分からないことやもう少し説明が必要な点がありますか。
- ・学校は、(授業に加えて) どんな活動を子どもたちや家族を支援するために用意できますか。
- ・日本ではどのような同様のサービスが提供されていて、どのように編成されていますか。また、学校を通

して、子どもたちと家族にこの一連の社会サービスを提供する利益や問題点は何ですか。

(池尻沙穂)

3. 子どもの保護と脆弱な子どもたち

(Child protection and vulnerable children)

児童虐待と「保護」(Child abuse and 'safeguarding')

2002 年のヴィクトリア・クリンビーという子どもの悲劇的な死により、児童虐待(身体的、精神的、性的虐待、ネグレクト)は、世間の人々、地方当局、政治家に極めて高い関心をもたらしました。それは、子どもたちを虐待から確実に保護するために「何らかのことに参加している」子どもたちに関わっているすべての機関に焦点を当て、「すべての子どもの平等保証」という政策と、2004 年児童法の制定に至りました。社会的サービスは子どもの保護のケースに対応する最大の責任を持っているのですが、現在、すべてのさまざまな機関は、どのような虐待のサインも見逃さずに確認しそれに対処するために、情報と活動を共有することが求められています。

子どもたちを安全な状況下におくために、子どもたちの生活の広い領域が、より厳重に監視されています。例えば、すべての学校機関では、「児童保護コーディネーター」と呼ばれる熟練者を置く必要があったり、学校は虐待の疑いに関して、警察や社会サービス機関に報告する手続き義務を持っています。子どもたちと恒常的に関わるすべての人々は、子どもたちとの非公式的な関わりの前に、犯罪記録管理局 (CRB) による調査を受けなければなりません。⁴
(牧村英莉)

脆弱な集団 (Vulnerable groups)

子どもたちや家庭に関する政策は、「脆弱な集団」と呼ばれるものにも非常に多くの焦点が当てられています。これらは、学業成績、健康、卒業後の学歴の点で周りに比べて劣っていたり、彼らの住む社会のなんらかの場所で役立つたり楽しんだりする能力に欠ける傾向のある子どもたちの集団のことを指します。これらの集団には以下のような例があげられます。

一保護の必要な子どもたち (Children in care)

両親と一緒に暮らすことのできない子どもたちは、たいいてい養護施設や養父母、または地方当局によって援助を受けています。家族政策は、他の子どもたちと比べて、ほとんどの面で保護の必要な子どもたちがあまりよくない状況下にある、という事実重点をおくことにしました。保護の必要な子どもたちは、全国学力テストや全国学力試験であまりいい結果を出せず、彼らはたいいてい学校卒業後に仕事を獲得することが難しいのです。また、さらに彼らはおそらく法的な問題に抵触するでしょう。地方当局は、保護の必要

な子どもたちが質の良い生活を送るために、彼らが持っている障害を克服するサポートに向けて特別な配慮を求めました。

一障害のある子どもたち (Disabled Children)

障害のある子どもたちは、身体的か知的かのいずれかの障害を持っています。障害のある子どもたちは、彼らの潜在能力を発揮することがおそらく難しいでしょう。そして、そのほとんどが、経済状態のあまりよくない両親のもとで暮らしているのです。2005年障害者差別行為禁止法は、障害を持つ人々から障壁を取り除くために合理的な査定 (reasonable adjustments) を作るあらゆる組織を求めています。また、地方当局とそれ以外の組織は、障害のある子ども集団や彼らの親たちがもっと「普通の生活」を快適に過ごすためのサポートのための一連のサービスを提供しなければなりません。

(戸田もも)

一法律に抵触する問題を持つ子どもたち (Children in trouble with the law)

近年、政策は、犯罪に巻き込まれる若者の数や地域の迷惑行為の原因となる行動をどのように減らすか、ということに焦点を当てています。すべての地域は、トラブルに巻き込まれないように人々を助けたり、犯罪行為に巻き込まれている人々を正しい道に戻すように支えたりするために、若者に関わって働く「青少年犯罪防止団体 (Youth Offending Team)」(YOT) を置かなければなりません。青少年犯罪防止団体 (YOT) は「複数機関」、すなわち社会的ケア、心の健康、若者の労働、教育、警備、そしてこれら以外の訓練業務を含まなければなりません。

さらに「刑罰」の面では、政府は、「反社会的行動者治安命令 (ASBOs)」(Anti Social Behaviour Orders) や若者の刑務所留置のように、若い犯罪者や反社会的若者を取り扱うためのさまざまな対策を導入してきました。

政策決定者や陳情グループ (運動家) にとっての重要な問題は、司法制度にひっかかってしまった若者が、自らの行動を変えるサポートや指導や集中的セラピーを必要とする子どもたちとしてよりもむしろ、成年の犯罪者として取り扱われがちであることです。

一貧困層の子どもたち (Children in poverty)

1997年から2010年の労働党政府、今や保守党と自由民主党の連立政府双方ともに、子どもの貧困を減らすため、また裕福な家庭の子どもたちと比べて貧しい家庭の子どもたちが、その結果に大きな格差があることを主張するため、彼らの抱負を宣言し続けています。

イギリスの280万人以上の子どもたちは、貧困な状況下で生活しているのです。

学校はテストや試験で良い点を取らせるために、こうした子どもたちを対象にしています。良い点を取るとすぐに、政府から、その子どもたちが学校でより良く過ごせるよう手助けするために「生徒奨励金 (Pupil Premium)」——貧しい家庭の子どもたちに向けられた特別なお金——が与えられます。子どもセンターは、低所得の家族を引き受けるために「手を差し伸べる」ことを期待されています。ですから、彼らは無料サービスから利益を得ることができるのです。健康面でのサービスでは、貧しい家庭の子どもたちを対象としたさまざまな機関があります。また職業センターは、仕事を見つけ収入を増やすために、失業した親を助けるサービスやトレーニングを提供することが要求されています。

討論のための問い：

- ・分からないことや、もっと説明の必要があることはありませんか。
- ・あなたは、学校や地方当局が、恵まれない状況下にある子どもたちに特別に注意を向け、資金を与えるべきだと思いますか。
- ・日本には特別なサポートが必要な子ども集団はありますか。

(森本佳奈)

保守党・自由民主党の連立新政府のもとで、政策はいかに変化したか (How are policies changing under the new Conservative/Liberal Democrat Coalition government?)

子どもたちと学校への優先事項は、新政府のもとでも同じように課題が残されていますが、しかし、新政府が目標達成のために目論んだ方法は変わりつつあります。新政府は、学校に関心を向けてきました。それは地方当局や中央政府の「干渉」から「自由に学校を設置する」(setting schools free) 政策です。しかしながら、自由というものは、主に高い成果をあげている学校に適用されているのです。

恵まれなかったり、被害を受けやすかったりする子どもたちは、優先性を持っています。しかし、新政府は地方当局の役割を減らす施策を取っています。それは、サービスを提供することや、社会福祉への「大社会」(‘The Big Society’) アプローチにおいて、より強化されるべき部門となる地方共同体 (local communities) やボランティア・セクターや私的セクターの組織 (voluntary and private sector organisations) を奨励することにおいてなのです。

(白石裕子)

＜あとがき—解説及び謝辞—＞

上記は、平成22年度武庫川女子大学特別経費「特色ある教育支援プログラム／外国語教育・国際交流への取り組み：外国語を用いた教育活動の充実」(予算コード22103、事業担当者：山崎洋子)の予算を用いて、イギリスの教育・福祉政策の専門家を招聘して実施した武庫川女子大学文学部教育学科・文学研究科教育学専攻主催のセミナー「子ども

たちの生活の向上：1997年から2011年の政策とその施行」の全訳である。

イギリスでは国家による教育は、ロバート・オウエンの性格形成学院がその端的な例とされるように、福祉政策の一環として始まった。この基本姿勢は変わらないが、以後、教育と職業選択、教育と教育権の関係が強調され、紆余曲折を経た後、21世紀の初めになって、教育改革は、福祉行政と密接に関連しながら制度改革を進めてきた。

本テーマには、教育と福祉双方の観点から子どもを捉える視点が重要であるということを受講生がしっかりと理解し、子どもの教育や発達を国際的な視野をもって考える、という趣旨があった。本学の教育学科には、保育士や幼稚園教員などの免許取得者希望者が多い。それゆえ、受講生の興味は強く、家庭的・教育的な問題を抱えている子どもを多様な専門家がケアをして支え、市民へと育成していく、まさに「教育の本質的な考え」を受講生は学んだ。

ここでケリー・ベネット博士の経歴に少し立ち入っておきたい。ベネット博士は、芸術科の教師を経験した後、オックスフォード大学で「親業・教師に関する人生とキャリア」というまさに今日的なテーマで博士号を取得し、その後、25年間、イングランドの政府機構「教育・子どもサービス部門」で働き、国家政策を推進する実務家として、またその要となる上席指導官としての経験を積んできた、教育・福祉の専門家である。博士の類い希な能力は、イングランドの大規模地方当局の一つ、エセックス州地方当局の「児童・学校サービス局」の局長を務め、子どもに関わる福祉や学校教育を主導してきたことにも示されている。中国政府の招聘によって、中国の教育・福祉行政の研究大会でも、論旨明快な意見を開陳されたと聞いている。また、最近では、中央政府の教育・福祉分野のコンサルタントとして、イギリス各地の地方当局を飛び回って実効性ある指導助言をしている。それゆえ、ベネット博士の子どもをめぐる問題事象に対する鋭い分析力と提言には定評がある。

他方、私生活では芸術家としても料理人としても、豊かな才能を発揮されている。夕食後の家族団らんの時間に夫君のカニングム博士や二人のご息子との間で交わす話は、やはり教育や福祉に関するものであるが、その場に居合わせた者はだれでも、とても満ち足りた時間を過ごすことができる。

ところで、ケリー・ベネット博士の来日は初めてのことであり、武庫川女子大学でのセミナーも初めてであった。そこで、このセミナーでも夫君のカニングム博士のそれと同様に、受講生を2つのグループに分けるという講義スタイルを採用することにした。ベネット博士とカニングム博士も2つのグループに分かれて学生のグループにそれぞれつき、その補助は、教員3名（大津高志、A. L. アニター・エイデン、山崎洋子）と長期留学経験のある4年生横井利

佳子（現在、ロンドン大学大学院 SOAS 留学中）が務めた。そして、本学のアメリカ分校フォートライト校の留学経験のある学生らが中心になって意見交換をした。これはまさに大学の双方向型授業とすることができる様相を呈していた。受講者の中には、保育士や幼稚園教員を志望する者も多く、ベネット博士が事前に調査していた神戸市こども家庭センター（神戸市児童相談所を改称）の業務をめぐって活発に意見交換する者もいた。セミナー会場は終始とても活気に溢れ、充実したセミナーになった。このことに対して、関係のみなさまに改めて心より厚く御礼申し上げたい。

訳出に際しては、教育学科3年生（山崎洋子ゼミ、現4年生）の第一次訳を山崎が修正し、その後、本紀要への収録に際してさらに修正を加え、訳注と解説を付した。言うまでもなく、本邦訳の最終責任は山崎にある。思わぬ誤訳などもあるかもしれない。読者諸氏から忌憚のないご意見をいただき、ご指導いただければ幸いである。

また、本セミナー記録をこのようなかたちにまとめることができたことに対しても、心より御礼申し上げたい。これも、一重に、関係のみなさまのご協力とご支援の賜である。このことを感謝しつつ、まずは訳出作業で奮闘した学生と、セミナー実施に際して背後からきめ細かにサポートしてくださった非常勤助手の吉田小百合氏とともに紀要収録に至ったことを喜びたいと思う。なお、受講後のコメントについては、本紀要の120～122頁までを、その実施状況については、武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻の『教育学研究論集』（2011年3月）の111頁を参照されたい。

最後になったが、広島大学安原義仁教授（現広島大学名誉教授、放送大学広島学習センター所長）にも感謝申し上げますねばならない。安原教授のご尽力によって、ベネット博士は夫君のピーター・カニングム博士とともに広島大学にも招聘され、院生や教員に講演をされた。それは、大変好評であったと、いうことを伺った。テーマ決定に際して、ベネット博士と調整準備を進めてきた者として、大変うれしく思う。ベネット博士のセミナーのテーマは、教育学を広い観点から理解することの助けになると確信していたが、それは間違いなかったようである。広島での氏の滞在中、何かとご協力いただいた安原義仁教授、梶井一暁准教授（鳴門教育大学）、土井貴子講師（比治山大学短期大学部）に、この場を借りて心よりお礼を申し上げたい

（山崎洋子）

<凡例>

- (1) 原典の‘ ’は、「 」で表記した。
- (2) 原典において **bold** 体で強調された文字は、日本語では太字にアンダーラインを付した。
- (3) 文末にある脚注は、監訳者の訳注である。
- (4) 文末注3, 4は、原著者への質問の応答に基づいて加筆したものである。
- (5) 訳文の途中に挿入した氏名は第一次訳の作成に携わった学部3年生（現4年生）の氏名である。

－訳注－

- 1 1992年教育法（Education (Schools) Act 1992）の下に創設された組織である。当時の正式名は、教育水準監督局（Office for Standards in Education）であり、Ofstedと略称されている。2007年4月以降、16歳以後の子どもの教育業務を統合して、教育・子どもサービス・職業訓練水準監督局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Children's Services and Skills）となった。これもOfstedと略称されている。
- 2 このタイトルは、平成21年3月の内閣府政策統括官（共生社会政策担当）による「英国の青少年育成施策の推進体制等に関する調査報告書では、「どの子どもも大切」と訳されている。以下のウェブサイトを参照。
<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ukyouth/index.html>
(31st Dec. 2010)
- 3 「バーチャル・グループ」は、異なった学的方法論を持つ（たとえば、教師、ソーシャル・ワーカー、ヘルス・ワーカーなど）専門家のグループである。おそらく、彼らは、異なった背景と個別の管理指導者の下にあるが、彼らは「子どもを取り巻くチーム」を組む。また、彼らはただ電子技術を介して会い、情報を共有するだけである（それゆえ、「バーチャル」チームと言う）。そのチームは一時的なものであり、その限りにおいて、問題を抱えた子どもがそれを解決するまでの間、この1人の子どもに対処するために活動する。
- 4 これは、子どもの集団に対して大人が一人で働いている場合に、学校内でCRBのチェックをしなければならないという原則である。したがって、例えば、もし、教師たちがいる学校集団全体のなかの子どもに誰かが話しかける場合は、彼らにはこのチェックは不要である。

The Red Cross and its International Tracing and Message Service

Roy Lowe*

I am one of the 97 million people worldwide who volunteer to work for the Red Cross and have worked for three years now in the West Midlands regional office of the International Tracing and Message Service (ITMS). This is an appropriate time to outline the work and history of the Red Cross and its tracing service in particular because it is central to the tragedy confronting Japan at this time. If you go into the English language website of the Japanese Government dealing with the disaster (<http://www.kantei.go.jp/foreign/incident/index.html>) you will see that to trace missing persons, of whom there are still over 15,000 as I write this (late-March 2011), you are directed to a website set up by the Red Cross (<http://www.familylinks.icrc.org/web/doc/siterflo.nsf/htmlall/familylinks-japon-eng>). Here you can find alphabetical lists of those missing in the areas north-west of Tokyo and also the names of those who have been found. What is the Red Cross, what is its history and how did it come to play such a vital role in many major international incidents? And how does ITMS operate day by day around the world These are the questions I will tackle in this presentation.

Origins of the Red Cross

In 1859 Europe was at war. Piedmont, a kingdom in the North of what is now Italy, was trying to break free from the Austro-Hungarian Empire and was being helped by France. Three armies were on the march in northern Italy. They met in battle on 24th June at Solferino, just south of Lake Garda. It was one of the bloodiest battles fought in the Nineteenth century. Over 60,000 soldiers were involved and at the end of the battle many of them were left dead and dying on the battlefield. In total over 12,000 died, over 12,000 were wounded (many of these were bayoneted to death on the evening after the battle) and a further 10,000 were missing or captured.

Into this carnage stumbled Henri Dunant, a businessman from Geneva. He had commercial interests in Northern Africa and was simply following the French Emperor, Napoleon III around Europe to try to get an audience with him. He was seeking permission to trade in parts of Africa that were controlled by France. He knew that Napoleon was in Piedmont and he followed him there. By a complete accident he found himself in the middle of this bloody battle. He was wearing a white suit, was obviously not a participant, and he watched in horror as the battle raged around him. At the end of the day he saw that no one was giving any help to the thousands of soldiers who lay dying in the field. He recruited a few local women, set up a field hospital in a nearby church and stayed for over a week trying to help as many as he could. Returning home in a state of shock he wrote a short book, **A memoir of Solferino (published 1862)**. This is available in a Japanese translation and was one of the most important books written in the Nineteenth century. He described what he had seen and called for some kind of neutral international organisation to help those injured in battle. By the end of 1862 a group of his

* Professor of University of London, Former President of History of Education Society UK
Red Cross International Tracing and Message Service volunteer

friends had set up a committee (the forerunner of the International Committee of the Red Cross), had decided to use the flag of Switzerland as their symbol but to reverse the colours. At the same time the idea spread through Europe and over the following years several national Red Cross societies were set up.

The early work of the Red Cross

From the start the new organisation took on several tasks. First, it was decided to try to be available to help those involved in wars and to get permission to cross battle lines as neutral helpers. A conference was called in Geneva. Twelve nations attended and the first Geneva Convention was passed in 1864. This recognised the Red Cross and gave its members the right to cross battle lines. The second task began with something that Henri Dunant had done at Solferino. During the battle he came across a French soldier who lay dying, but fully conscious. Dunant gave him water while the soldier wrote a message of farewell to his family. He was the only child of a family from Lyon in France. Six months later, Dunant delivered the message to his parents. This was the start of the International Tracing and Message Service. In 1901 the first ever Nobel Prize was awarded. Although Dunant was by this time destitute and had been exiled from Geneva as a bankrupt it was awarded to him for his vision and foresight in setting up the Red Cross.

The Geneva Conventions

The Geneva Conventions are one of the most important things to have resulted from the work of the Red Cross. There have been four in total. A second convention (1906) extended the terms of the first convention to cover war at sea. A third convention was thought to be necessary after the First World War to cover the treatment of prisoners of war, forbidding torture or the inhumane treatment of prisoners. This was passed in 1929. This convention proved to be a source of major misunderstandings between Japan and the Western powers after the Second World War. Japan signed this convention but it was never ratified by the Japanese government. Those who had become prisoners of the Japanese in South East Asia claimed they were not always treated in accordance with the terms of the 1929 convention and this resulted in much prejudice against Japan in the years after the Second World War. A fourth convention (1949) dealt with the treatment of civilians in time of war. Since 1949 three protocols (two in 1977 and one in 2005) have extended the terms of the Geneva Conventions to cover victims of war.

What makes the Geneva Conventions really important is that they are used to decide what constitutes a war crime. I have attended the trials of Slobodan Milosovich (Serbia) and Charles Taylor (Liberia: this is ongoing) at the International Criminal Court in the Hague. Both of these men appeared in court charged with war crimes. I have done this because I believe in the importance of this court. The public gallery is open to anyone and I would encourage anyone visiting Holland to spend a day visiting the court while it is in session, sitting listening to the arguments and seeing how it works. The court was set up in 2002 and so far has dealt with 21 cases. Now any politician (in any country in the world) who takes his or her country into an illegal war, or those members of armed forces who commit war crimes, can be brought to justice and go on trial in the Hague.

The development of the Red Cross

Over time work of the Red Cross has grown beyond recognition. During the First World War (1914-1918) over 1,200 Red Cross volunteers worked tirelessly to give help to those needing it. Some of these were nurses from Japan who came as volunteers. By 1918 the Red Cross had delivered over 20 million letters from prisoners to their families all round the world. At the end of the war 200,000 people were repatriated by the Red Cross and over 2 million prisoners put back in contact with their families. Also during the war the International Committee of the Red Cross discovered that chemical weapons such as mustard gas were being used and brought this to attention, playing a vital role in getting them banned. For this the Committee was in 1917 awarded the only Nobel Prize given during the war.

During the Second World War the Red Cross faced massive challenges. Both Russia and Japan had not ratified the 1929 Geneva Convention and because of this it was difficult for the Red Cross to operate in these theatres of war. Even worse, the German Red Cross refused to cooperate fully with the international movement. It did not oppose the deportation of Jews to concentration camps for example. Nonetheless, it was possible for the Red Cross to deliver more than one million food parcels to the camps. But the real problems became apparent after the War, with Europe split into two parts, no movement of people being allowed between them, and many millions of people displaced. This gave a massive boost to the work of the tracing department and even now nearly 20% of the cases being handled in Britain refer back to the Second World War with thousands of families still not having been reunited fifty-five years later. I dealt with two such cases only last year.

At this time the Red Cross delivers a range of services. They include, first, **emergency response**. Here in Japan, for example, there are at this time 230 Red Cross response teams at work in the stricken areas, involving over 1,200 staff, many of them doctors and nurses and many of them from overseas. Meanwhile, worldwide, the Red Cross is appealing for funds to support this work. A second service is **first aid**. Public events such as concerts and sports meetings are often attended by Red Cross teams to help those with medical needs. A third service is **preparation for disasters**. Teams are constantly updating their skills to be ready to cover any unforeseen large-scale emergency. In Birmingham, where I live, the Red Cross maintains a fleet of ambulances to be ready for a disaster such as an air crash impacting on an urban population. The Red Cross also provides **health care for the vulnerable**. The old and the sick are given support as necessary to supplement what is available via the state. Another aspect of the work is the **protection of people in conflict**. The Red Cross seeks out the needs of those living, for example, in areas ravaged by civil war and seeks to provide succour. An important aspect of the work is **refugee services**. With the massive upturn in population movement there are in most big cities large populations of displaced persons, many incapable of supporting themselves. In Birmingham for example, there is a weekly destitution clinic for those with no resources at all, not even the money to feed themselves and their children. Help is given to those with language difficulties in such things as dealing with social services and filling in forms. Finally, and this is the service for which I have volunteered, the Red Cross continues to play a major role in **tracing missing persons and delivering messages**, the task it has been carrying out since 1859.

Before I go on to say a little more about the tracing service, there are one or two details I should add about the

Red Cross itself. First, as it proliferated world-wide, it became obvious that in many countries the cross (a Christian symbol) was unacceptable to most of the population. Consequently, since 1876, the organisation is known in Muslim countries as the Red Crescent and has a different symbol. A few countries, such as Israel, have large populations hostile to both Christianity and to Islam and in consequence in 2005, a third symbol, the Red Crystal was introduced. As a result almost every country in the world now has an organisation affiliated to the International Federation of the Red Cross. The International President at this time is Japanese, Tadateru Konoe. Finally, it is important to spell out the seven underlying principles of the Red Cross which every volunteer has to learn before they can be accepted. The Red Cross is committed to the seven principles of **humanity, impartiality, neutrality, independence, voluntary service, unity and universality**. This means that as a Red Cross worker, I cannot make political or social judgements. I must treat all human being equally and, what someone like me finds difficult (but I adhere to it) I must not talk politics in the office. Against this background I will now go on to say a little more about my day by day work as a volunteer in the Tracing and Message Service. Incidentally, as I conclude this part of my presentation, it is worth adding that the demand being made of the Red Cross for tracing relatives in Japan right now is so heavy from within Japan that no enquiry that comes from outside the country is currently being pursued. These requests will be dealt with as soon as possible after the immediate families have been helped.

Working in ITMS

ITMS is a worldwide service and it is organised through an office in Geneva. Its function is to reunite or at least put into contact family members who have been separated by war, persecution or hardship such as famine. If a family has been split and lost contact because of a family dispute it is not given help by ITMS. The service works like this: imagine one of your friends goes to stay in a country in Africa to study or to work. Imagine there is a civil war in that country. She has been in regular contact with her family but suddenly stops communicating. The police refuse to act; they say she is not listed as a missing person in that country. They say she may have fled to a nearby country or might just have decided not to be in contact. The family can go to their nearest Red Cross office. There is an office in Osaka, maybe even closer to Nishinomiya. If the ITMS service there accepts the case (and it will if it fits the criteria), then the family write a short message on the official form. That goes to Tokyo. From there it goes to Geneva. Here a record is kept. From there it goes to the main office of the Red Cross in the country concerned. From there it goes to the regional office. In that office will be several ITMS volunteers. They discuss the case and decide who will be the investigator. The investigator then has to try to find the person, or find out where they are, using any clues they can establish. Enquiries must be discreet, so as not to raise any alarm or public interest. If they locate the person, then they will be approached and asked whether they want contact, and whether they want to know the contents of the message. If so, they are shown the message and are given the chance to reply. Often the message contains a phone number and if they wish, they will be encouraged and even helped to make a phone call to the family. If both the enquirer and the sought person are in the same country then a reunion will be arranged. From time to time we have cases like this in Birmingham and a reunion in the office is arranged. These are very moving, although I have not yet participated in one personally. Often relatives who thought each other dead are brought back together.

In Birmingham we deal with cases from all over the world, although I have not yet heard of a case involving Japan. Cases take time (the file is never closed until the family concerned agree it is time to close it). Obviously, we have two kinds of case: outgoing and incoming. Outgoing cases are relatively straightforward. There is a lengthy interview with the enquirer. It is important to take down as many exact clues as possible to help the searcher in the country concerned. Questions can be as simple as 'Is there a river near your house?' 'What colour is the door to the compound?' 'Is there a railway nearby?' 'What distance?' 'What can you see from the house?' Sometimes a website called Google Earth can help identify exactly where to look. When this information is collected and a message has been written, then the papers are sent to London and, so far as we are concerned, that is the last of it until we are told to call in the enquirer to get a response. But one problem we have is that many of our enquirers are asylum seekers or recently arrived refugees and these people are often forced to move residence very frequently. We do occasionally lose contact with an enquirer who fails to tell us they have moved address. Then if a response comes in we end up looking for the enquirer. This happens from time to time.

In coming cases are far more difficult and, I think, far more interesting. Most cases come from Africa or Asia, a few are still to do with the Second World War. They are very varied. There is no typical example. But the sort of thing that might happen is this. I will go into the office. My boss will say 'Roy, I have a case that is just up your street. The sort of problem you love.' I always work with a partner, in pairs, on every case. We are not allowed to go on field visits alone for several good reasons. We might be told to look for the parent of a young lady from, for example, Cambodia, who has been trafficked into England to work as a prostitute. She has escaped from her captors somewhere in England, gone to the Red Cross and is seeking a parent she knows is in England but she does not know the address, only the city. So what we start with is a name, a gender, a rough age group. We now start thinking how to find the person we want. It is rather like being a detective and my skills as a historian are very useful. We might use phone directories in the local library or records of local taxpayers, or census returns. We might get in touch with the local community group for nationals from the country concerned. We might go to the priest or religious leaders of the likely religion. If the person we are seeking is likely to be Buddhist, we might go to Buddhist groups in Birmingham. Eventually we get a clue. Someone we talk to remembers the name. We get a bit closer. Now we go to local shops and ask questions. We might go to the local housing office to ask to see the records of names of local residents in a particular block of flats during the most recent few years. One case took us to the police station when we found out that the person we were looking for might have been in trouble with the law. All the time my work partner and I will be in touch by email or mobile phone discussing what to try next.

All this is meant to get us closer to finding out a house or an apartment which we can visit, hoping to find the person we are looking for. Or it could be that we are given a telephone number which will allow us to make contact. In some cases we are given an address at the beginning and have merely to deliver a message. Even in these cases there is no guarantee that we will find the person we seek. We work steadily towards the moment we can knock on a door in the hope that we have found the right person. If we do, then we confirm the identity before we deliver the message. If no one is home we return at some other time, during the evening or during a

weekend. If a house is empty we can ask the neighbours but we have to be very discreet to make sure we do not breach confidentiality.

Even when we do find the person we are looking for, the result is not always what we expect. If a family has been separated for some time and one of them believes the other to be dead, then it is quite possible that they have moved on in their lives and that we uncover a different kind of human tragedy. But, just occasionally, we get the result that makes all the effort worthwhile, even if a case has taken up several months of our time. For someone to be put back in touch with a wife or husband, or a brother or sister, or a parent that they might have thought was dead, or they thought they would never see again, is very special and we take great pleasure and gain great satisfaction and fulfilment from those moments.

The work we do brings us face to face with the results of famine, war and disaster. You learn very quickly when you work in ITMS that those of us who have had relatively untroubled lives, who have followed our careers, raised children and for the most part enjoyed life are part of a very lucky few. For many of the world's population the opposite is the case. War, famine and disaster have horrible consequences. One thing I have learned from my work with ITMS in the West Midlands of England is that the human spirit is amazing. I have seen and met people who have found the strength and courage to carry on, to pick themselves up and to try to make something of the rest of their lives in the most awful circumstances. Tragically, in Japan at this time, events have developed and are developing in such a way that many thousands of people are having to find some way of carrying on with life, of coping with shock, trauma, personal loss on a massive scale and an environment they no longer recognise, socially or physically. At a time like this it is important that someone is there to be a friend, to try to give hope and to help them find the strength to carry on. In a very small way, and on a very small scale, that is what we are trying to do for the people we work for in the Red Cross International Tracing and Message Service.

赤十字と国際的搜索・メッセージサービス

The Red Cross and its International Tracing and Message Service

ロイ・ロウ* 著

監訳：矢野裕俊**, 山崎洋子**

訳：丹後昌子***, 横井利佳子****

Roy Lowe*

YANO, Hirotohi**, YAMASAKI, Yoko**

TANGO, Masako***, YOKOI, Rikako****

はじめに

私は、赤十字のボランティアとして働く世界中の 9,700 万人のうちの一人であり、3 年前からウェスト・ミッドランドの事務所で、国際的搜索・メッセージサービス

(International Tracing and Message Service) に従事しています。今は、赤十字の仕事と歴史、とりわけ追跡調査についての概要を説明するのにふさわしいときです。なぜなら、今、赤十字は日本が直面している大災害の真只中にいるからです。もし、あなたが英語版の日本政府の災害処置をするウェブサイト (<http://www.kantei.go.jp/foreign/incident/index.html>) に入れば、これを私が書いている (2011 年 3 月末) 現在でさえ、15,000 人以上もの行方不明者を探すために、赤十字が運営しているウェブサイトに入れるようになっていることがわかるでしょう (<http://www.familylinks.icrc.org/web/doc/siterfloodnsf/htmlall/familylinks-japon-eng>)。ここでは、東京北西地域の行方不明者のあいうえお順リストを見ることができ、また見つかった人々の名前を知ることができます。さて、私がこのプレゼンテーションでとりくもうとしている問いは、赤十字とは何か、その歴史とは何か、どのようにして多くの国際的な大事件で重要な役割を担うようになったのか、そして国際的搜索・メッセージサービスはどのようにして日々世界中で仕事をしているのか、ということです。

赤十字の起源 (Origins of the Red Cross)

1859 年、ヨーロッパにおいて戦争が勃発しました。現在のイタリア領地の北部にあたるピエドモンテは、フランスの援助を受けながらオーストリアとハンガリー帝国から自由になろうとしていました。3 か国の軍隊はイタリアの北

部へ進軍していきました。彼らは、6 月 24 日、ガーダ湖の南に位置するソルフェリーノで交戦しました。それは 19 世紀にあった最も残虐な戦いの一つでした。60,000 人以上の兵士が巻き込まれ、戦いが終わったとき、彼らの多くは死んでいるか、死んだまま戦場に横たわっている状態でした。合計 12,000 人以上が死亡し、12,000 人以上が負傷し (彼らの多くは、戦いが終わった日の夕方に銃剣で殺害されました)、さらに 10,000 人が行方不明か捕虜となりました。

この大殺戮に偶然出くわしたのがジュネーブ出身の実業家のアンリ・デュナンでした。彼は北アフリカで商売をして利益を得ており、フランス皇帝のナポレオン三世に謁見したいとひたすら彼のあとをヨーロッパ中追いかけていました。デュナンはフランスによって支配されていたアフリカの一部で貿易を行う許可を求めていたのです。彼はナポレオンがピエドモンテに滞在しているのを知っていたので、ナポレオンを追って行きました。全くの偶然によって、彼は気がつくともまみれの戦争の真只中にいました。彼は白い服を着ており、明らかにこの戦争の参加者ではありませんでしたが、この戦争が自分に降りかかるのではないかという恐怖を覚えました。その日の終わりに、彼は何千人もの兵士が野原で死にかけた状態で横たわっているのに誰も助けようとしないう、という状況を見ました。彼は何人かの現地の女性を募集し、近くにあった教会の中に野戦病院を立ち上げ、出来る限り多くの人々を助けるために一週間以上も滞在しました。この衝撃を受けて帰郷した後、彼は『ソルフェリーノの思い出』(1862 年出版) という短い本を書きました。これは、日本語訳でも入手できますし、また 19 世紀に書かれた最も重要な本の一つとなりました。彼は本の中で自分が見たことについて叙述し、戦場

* ロンドン大学 (University of London)

** 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

*** 武庫川女子大学文学研究科教育学専攻院生 (Postgraduate student, School of Education, Mukogawa Women's University)

**** 武庫川女子大学文学研究科教育学専攻/ロンドン大学東洋アフリカ学大学院応用言語教育学専攻院生 (Postgraduate student, School of Oriental and African Studies, University of London, MA Applied Linguistics and Language Pedagogy)

で負傷した人々を救護するために、中立的な性質の国際的な機関が必要である、ということを訴えました。1862年末までに、彼の友人のグループは、ある一つの委員会を立ち上げ（これが赤十字国際委員会の前身になるものでした。）、色を逆にしたスイスの旗をシンボルとして採用することを決めました。同時にこの考えはヨーロッパ中に広がり、翌年以降、いくつもの国際赤十字が設置されました。

（丹後昌子）

赤十字の初期の活動（The early work of the Red Cross）

新しい組織は始めから、いくつかの課題を引き受けました。まず、戦争に巻き込まれた人々を支援するために利用してもらうことや、中立的支援者として戦線を越えるために許可を得ようとするのが決められました。会議はジュネーブで招集されました。12カ国が出席し、最初のジュネーブ条約は1864年に可決されました。これにより赤十字が認められ、赤十字の職員に戦線を横断するための権利が与えられました。二つ目の活動は、アンリ・デュナンがソルフェリーノで行ったあることで始まりました。戦闘中、アンリ・デュナンは、意識はあるが横たわって死にかけているフランス人の兵士と偶然会いました。デュナンは、フランス人兵士が家族に別れのメッセージを書いている間、彼に水を与えました。その兵士は、フランスのリヨンにいるある家族の一人息子でした。6ヶ月後、デュナンは、その兵士の家族に彼のメッセージを届けました。これが国際的搜索・メッセージサービスの始まりでした。1901年に最初のノーベル賞が授与されました。デュナンはその頃には貧しく、破産者としてジュネーブから追放されていましたが、ノーベル賞は、赤十字を設立した彼の見識や先見性に対して与えられました。

ジュネーブ条約（The Geneva Conventions）

ジュネーブ条約は、赤十字の活動に起因している最も重要な事柄の一つです。ジュネーブ条約は、合計で四つあります。第二回ジュネーブ条約（1906）は、海上での戦争にも適用されるように、第一回ジュネーブ条約のその条項に追加しました。第三回ジュネーブ条約は、第一次世界大戦後、捕虜の処遇、捕虜への拷問や非人道的な処遇の禁止規定を含めるために必要であると考えられました。第三回ジュネーブ条約は、1929年に可決されました。このジュネーブ条約は、第二次世界大戦後の日本と西欧列強国との間にある重大な誤解の原因を立証しました。日本はこの条約に署名しましたが、日本政府によっては一度も批准されませんでした。東南アジアで日本人の捕虜になっていた人々は、1929年の条約の条項に則った処遇を必ずしも受けなかったと主張しました。このことから、第二次世界大戦後に、日本に対するかなりの偏見が生まれました。第四回ジュネーブ条約（1949）は、戦時の民間人の保護を定めました。1949

年以降、三つの条約議定書（1977年に二つと2005年に一つ）は、戦争の被害者に関する取り決めを定めるためにジュネーブ条約の条項を追加しました。

ジュネーブ条約がそれほどにも重要になっている理由は、ジュネーブ条約は、何が戦争犯罪にあたるのかを判断するために用いられるからです。私は、ハーグにある国際刑事裁判所でのスロボダン・ミロシェヴィッチ（セルビア）とチャールズ・テラー（リベリア：これは審理中です）の裁判に出席したことがあります。スロボダンとチャールズの両方共が裁判所に出廷しました。私が出席した理由は、私はこの裁判が戦争犯罪の科で、重要だと考えているからです。傍聴席は一般公開しているので、私は、みなさんにオランダへ行って開廷期間に裁判所を訪れ、一日を過ごし、座って議論を聞いて、裁判がどのように行われるのか見ることをお勧めします。このオランダにある裁判所は2002年に設置され、今のところ、21件の事案を取り扱っています。今では、自国を不法な戦争に突入させる政治家（世界のどの国であれ）や、戦争で犯罪に手を染める軍人は裁判にかけられ、ハーグで判決を受けます。

赤十字の発展（The development of the Red Cross）

ときが経つにつれて、赤十字の活動は見違えるほどに成長しました。第一次世界大戦の間（1914-1918）、1,200人以上の赤十字ボランティアが援助を必要としている人のために弛みなく働きました。ボランティアの何人かは日本から来た看護師でした。赤十字は1918年までに、世界中で2,000万通以上の手紙を捕虜から彼らの家族へと配達しました。大戦終結時、20万人の人々が赤十字によって本国に送還され、200万人以上の捕虜が家族と連絡を取りあうことができました。また、戦争中、赤十字の国際委員会は、イペリットなどの化学兵器が使用されていたということを発見し、それを公表し、化学兵器の使用禁止を働きかけるのに重要な役割を果たしました。この働きに対して、同委員会は1917年に戦争中に与えられた唯一のノーベル賞を受賞しました。

第二次世界大戦の間、赤十字は、大きな課題に直面しました。ロシアと日本は、1929年、ジュネーブ協定を批准しませんでした。そのため、赤十字が戦場で活動することは困難でした。さらに悪いことには、ドイツの赤十字は、国際活動に全面的に協力することを拒否しました。例えば、ドイツ赤十字は、ユダヤ人の強制収容所送りに反対しませんでした。それにもかかわらず、赤十字は100万個以上の援助物資を強制収容所に配達することができました。しかし、本当の問題は戦争後に明らかになりました。ヨーロッパは二つの陣営に分裂し、人々はその間の移動を許されず、何百万人もの人々が強制追放されたのです。これは、搜索部門の仕事を大幅に増加させ、今現在でもイギリスで取り扱っている事例の20パーセント近くが第二次世界大戦に

関係しており、55年近く経った今でさえ、何千という家族が未だに再会できていないのです。私は、ちょうど去年、このような二つの事例を取り扱いました。

ちょうどこの頃、赤十字は様々なサーヴィスを提供していました。それらの中には、まず、**緊急出動**が含まれます。例えば、日本では現在、緊急を要する現場のために230の赤十字緊急出動チームが活動しています。そこには、1,200人以上のスタッフがおり、その多くは医師や看護師で、彼らの多くは海外から来ています。一方、世界中で、赤十字は、この活動を支援するための資金援助を呼びかけています。二つ目の事業は**応急手当**です。コンサートやスポーツ競技会などの公共のイベントでは、治療を必要とする人々を助けるためにしばしば赤十字チームが参加待機します。三つ目は、**災害のための準備**です。チームは、どのような予想外の大規模な緊急事態でも対応できるように常に自分たちの技術を磨き上げています。私が住んでいるバーミンガム¹では、赤十字は、都市住民に影響を及ぼす飛行機事故などの災害に備えて何台もの救急車部隊を常に確保しています。

赤十字は、**弱者のための保健医療**も提供しています。お年寄りや病人は、国を通じて、利用できるサーヴィスに追加して必要な援助を与えられます。この活動のもう一つの側面は、**紛争地域にいる一般市民の保護**です。赤十字は、内戦によって破壊されている地域に生活している人々に必要なものを探し出し、援助の提供に努めます。その活動の重要な側面は、**難民事業**です。人口の大移動によって、住む場所を追われた多数の人々が大都市に集中し、その多くの人々は、自分たち自身で生活を支えることができません。例えば、バーミンガムでは、全く財産がなくて、自分たちや子どもたちの食費をまかなうお金さえない人のための、貧困者向け診療所が週に一度開かれます。英語がしゃべれず、公共サーヴィスを受けたり、そのための書類を書き込んだりすることができない人の支援もしています。最後に、これは、私が取り組んでいるボランティア活動なのですが、赤十字は、**行方不明者の搜索や手紙の配達**で主な役割を果たし続けています。これらの仕事は1859年から行われています。

私が行方不明者の搜索活動についてもう少し説明する前に、赤十字自身に関して、あと一つか二つ詳しく伝えたいことがあります。まず一つ目は、赤十字が世界的規模で広がるにつれて、キリスト教のシンボルである十字架が多くの国でそこに住む人々には受け入れがたいものであるということが明らかになってきたことです。結果として、1876年から赤十字は、イスラム教の国々では、赤新月社として知られ、異なったシンボルを持つようになりました。イスラエルなどの数カ国では、大部分の国民がキリスト教とイスラム教の両方に敵意を持っているので、その結果として2005年に三つ目のシンボルである赤結晶が導入されま

した。その結果、今は世界中のほとんどの国で、赤十字の国際委員会に連携する組織を持っています。現在の国際理事長は、日本人の近衛忠輝さんです。最後に、すべてのボランティアが承認される前に学ばなければならない、赤十字の七つの基本的な原則を明確にしなければなりません。赤十字は、**人道、公平、中立、独立、奉仕、単一、世界性**という七つの原則を基本としています。これの意味するところは、赤十字の職員として、私は、政治的、社会的な判断をすることができないということです。私は、すべての人間を平等に扱わなければならないと、そして、私のような者が行うことは難しいのですが（私はこれを付け加えたいのですが）、赤十字の事務所内で政治のことを話してはいけません。こうした背景をふまえて、私は、搜索と配達活動でのボランティアとしての日常的な仕事について、今からもう少しお話しします。ついでに、私のプレゼンテーションのこの部分を締めくくりにあたり、大切なことを付け加えたいと思います。それは、現在、日本国内で、赤十字に寄せられている親類縁者の搜索の需要が大変大きいので、日本国外からの問い合わせは、今のところ取り扱っていません。これらの要望は、最も近い家族の人々が救出された後になるべく早く取りかかる予定です。

国際的搜索・メッセージサーヴィスの活動 (Working in ITMS)

国際的搜索・メッセージサーヴィスは、世界的事業であり、ジュネーブにある事務所を通じて組織されています。その役割は、戦争、迫害または飢饉などの苦難によってばらばらになってしまった家族の人を再会させたり少なくとも連絡が取れるようになっていたりすることです。もし、家族が家族内のもめごとによって別れたり、連絡が取れなかったりするような状態になっているのであれば、国際的搜索・メッセージサーヴィスの支援を受けることはできません。この事業は、次のように活動しています。あなたの友達が勉強か仕事のためにアフリカの中のある国で滞在していることを想像してみてください。その国で内戦が起こったと想像してみてください。彼女は定期的に家族と連絡を取っていましたが、突然連絡が途絶えたとします。警察は、出動することを拒否します。警察は、その国での行方不明者リストに彼女の名前がないと言います。警察は、彼女は近くの国に行ったかもしれないし、ただ単に連絡を取らないと決めたのかもしれないと言います。このような場合、その家族が一番近い赤十字社に行くことができます。大阪に一つありますし²、それは西宮にも近いでしょう。もし、そこでの国際的搜索・メッセージサーヴィス事業がこのケースを受理すれば（それが基準を満たしていれば受理されます）、その家族は公式の依頼用紙に短いメッセージを書きます。それは、東京へ行き、ジュネーブに届きます。ここで記録が保持されます。それは、ジュネーブから関係国の赤十字の本部に行きます。そこから、その地方の支部に行

きます。その事務所には、何人かの国際的搜索・メッセージサーヴィスボランティアがいるでしょう。彼らは、そのケースについて議論し、誰が調査者になるのかを決めます。その調査者は、彼らが確認できるあらゆる手がかりを使って、その失踪中の人を見つけるか、その人がどこにいるか探し出さなければなりません。調査は、不安や人々の注目を集めないように慎重に行われなければなりません。もし調査者がその人を見つけたなら、調査者は、その人が連絡を取りたいのか、メッセージの内容を知りたいのかを尋ねます。もしそう希望すれば、その人はメッセージを見せられ、それに返信する機会が与えられます。しばしばメッセージには、電話番号が書かれており、もしその人が望むのであれば、家族に電話をするように勧められ、さらに、実際に電話をかけるのを手伝ってもらいます。もし、搜索願いを出した人とそれによって発見された人の両方が同じ国にいる場合、再会の手配が整えられるでしょう。ときどき、バーミンガムでこのような事例があり、事務所ですべての再会をしています。私は、まだこのようなことには個人的には参加したことがありませんが、とても感動的です。しばしば、お互いが亡くなっていると思っていた親族同士が再会するので。

バーミンガムでは、私たちは世界中からの事例を取り扱っていますが、私は、バーミンガムで日本が関わっている事例をまだ聞いたことがありません。事例は解決するのに時間がかかります（それぞれの事例の資料は、関係者の家族がこれで終わりにすると同意しない限り、決して終結することはありません）。明らかに、私たちは、出て行くケースと入ってくるケースの二つの種類の事例を持っています。出て行く事例は、比較的明快です。搜索願いを出した人と長いインタビューをします。その関係国で搜索する人の助けになるためにできるだけ多くの正確な手がかりを書き留めることが重要です。質問は単純です。「あなたの家の近くに川はありますか?」、「その建物のドアは何色ですか?」、「付近に鉄道がありますか?」、「どのぐらいの距離ですか?」、「家から何が見えますか?」ときとして、グーグル・アース (Google Earth) が搜索する場所をはっきりと特定するのを助けてくれます。このような情報が集められ、そして、メッセージが書かれた後、書類はロンドンに送られ、私たちの仕事としては、搜索願いを出した者の返事を受け取るまでの間、いったんこれを終了します。しかし、私たちが抱えているある問題とは、搜索願いを出した者の多くが政治的亡命者や最近到着した難民です。このような人々は、大変頻繁に住居を強制的に移動させられることが多いです。私たちは、ときどき住所変更を知らせることができなかつた、このような申請者との連絡を取ることができなくなります。それから、返事が返ってきて、私たちはまた申請者を探さずしてしまいがちです。こうしたことがときどき起こるのです。

入ってくる事例はもっと込み入っており、私は、もっと興味深いものだと思います。ほとんどの事例は、アフリカやアジアから来て、いくつかは、未だに第二次世界大戦に関係しています。それらは本当に様々です。典型的な例はありません。しかし、起こりうるかもしれないことは次のようなことです。私が事務所に入ったとします。上司が私にこう言います。「ロイ、君にぴったりの事例があるよ。君がきつと気に入る事案だよ。」私は、すべての事例においていつも相方といっしょに活動します。例えば、私たちは、正当ないくつもの理由で、単独で行動することが許されていません。例えば、私たちは、売春婦として働くためにイングランドに売られたカンボジア出身の若い女性の親を探すように言われたとします。彼女は、イングランドのどこかで彼女を働かせている人から逃げて赤十字にやって来て、イングランドにいて町の名前はわかるのですが住所のわからない親を探すことを申し出たとします。私たちは、名前、性別、大体の年齢の調査から始めます。それから、その人を探す方法を考え始めます。これは、どちらかというところ探偵の仕事のようであり、歴史学者としての私のスキルがかなり役立ちます。私たちは、地元の図書館の電話帳、地元の納税者の記録や国勢調査を使うかもしれません。私たちは、地元にいる関係国の移民のコミュニティの集団に接触することもあります。私たちは、該当しそうな宗教の牧師や宗教指導者のところに行くこともあります。もし私たちが探している人が仏教徒の可能性が高い場合、バーミンガムの仏教徒の集団のところに行くこともあります。そのようにして、私たちは手がかりを得ます。話した相手が名前を思い出すこともあります。そうすることで、私たちは解決に少し近づきます。今、私たちは地元の店に行き行って質問をしたとします。私たちは、地元の住宅局に行き行って、ここ数年間のある特定の地区の地元住民の記録を見せてほしいと頼みます。ある事例では、私たちが探している人が法律に違反している可能性があるということがわかったので、私たちは警察署に行きました。この間ずっと、私は仕事の相方とEメールや携帯電話で、次は何を試すのかということについて連絡を取り合っています。

これらすべては、訪問できる家やアパートを見つけ出すために行うことです。捜している人自身が見つかることを望んでいることもあります。もしくは、私たちは、連絡を取ることのできる電話番号を与えられることもあります。いくつかの事例では、私たちは、最初には住所を渡され、そしてメッセージだけを渡さねばなりません。このような事例でさえも、私たちの捜している人を見つけられるという保障はありません。私たちは、捜していたまさにその人を見つけたという希望を持ってドアを叩くことができる瞬間に向かって、絶えず活動します。もし、私たちが見つけた場合、私たちはメッセージを渡す前に身元の確認をします。留守だった場合、また後で、その日の夕方なり週末に

またやって来ることとなります。もし、家に誰も住んでいないようであれば、近所の人に尋ねますが、私たちは守秘義務に違反しないようかなり慎重でなければなりません。

私たちが捜している人を見つけたとしても、結果は必ずしも私たちが期待するものになるとは限りません。もし、ある家族が一定期間ばらばらになっていて、そのうちの一人が他の家族は死んだということを信じているような場合には、彼らが新しい人生を歩み出しており、また別の悲劇に直面させてしまうということも十分にあり得ます。しかし、ある事例に数ヶ月を費やしたとしても、ときには、私たちのすべての努力が報われる結果になることもあります。死んだと思っていた妻や夫、兄弟、親やもう二度と会えないと思っていた人に思いがけなく再会できることは、大変特別なことです。私たちは、このような瞬間に、大きな喜び、大きな満足感や達成感をえます。

私たちがしている活動は、私たちが飢饉、戦争、災害の結果に直面させます。国際的搜索・メッセージサービスで働き始めるとすぐに、比較的平穏な人生を送っており、充実した仕事でキャリアを積み、子どもを育て、大方の人生を楽しんできた私たちは、限られた幸運な者たちだということがわかります。世界の人々にとって、現実には反対なのです。戦争、飢饉、災害は恐ろしい結果をもたらします。イギリスのウェスト・ミッドランドの国際的搜索・メッセージサービスの活動から私が学んだ一つのことは、人間の魂は素晴らしいということです。私は、最もすさまじい環境にいて彼らの残りの人生を維持して、立ち直り、良いものにしようとするための強さ、勇気を見つけた人々に出会ったことがあります。悲劇的にも現在の日本では、大規模な範囲で大災害が起り、社会的、体力的に想像を絶する環境で、何千万人もの人々が日々の生活を送り、動揺、トラウマ、個人的な喪失に立ち向かう方法を模索しなければならないようなありさまが展開しています。このようなときに、前に進むために誰かが友達になるためにそこにいて、望みを与え、強さを見つけ出すことを助けることが大切です。とても小さな方法で、そしてとても小さな規模ではありますが、これが、赤十字国際的搜索・メッセージサービスで私たちが活動している人々に試みていることなのです。

(横井利佳子)

<凡例>

- (1) 原著の太字表記については、アンダーラインを付してゴシック体で示した。
- (2) 訳文の下の()内は、第一次訳者の氏名である。

<解説>

上記は、平成23年度武庫川女子大学特別経費「特色ある教育支援プログラム／外国語教育・国際交流への取組み：外国語を用いた教育活動の充実」(予算コード22103, 事業担当者：山崎洋子)の予算を用いて2011年4月19日に実施した武庫川女子大学文学部教育学専攻主催のセミナー「赤十字と国際的搜索・メッセージサービス」の全訳版である。

講演者として招聘したロイ・ロウ教授は、イギリス教育史研究の泰斗と称すべき人物であり、その研究領域は、学校建築、進歩主義教育、高等教育など、幅広い。また、氏はイギリス教育史学会(History of Education Society, UK)の会長、学術誌『イギリス教育行政・教育史』(Journal of Educational Administration and History)や『教育史(History of Education)』の編集長などの要職を歴任し、ウェールズの教育の発展に貢献したことにより大英帝国勲章(OBE)も受賞されている。武庫川女子大学での講演は、2007年2月が最初であり、その後も継続的に続いている。いずれのセミナーも、ロウ教授ご自身と安原義仁教授(広島大学名誉教授、現放送大学広島学習センター所長)のご尽力に負うところが大きい。心より御礼申し上げたい。

さて、本テーマ「赤十字と国際的搜索・メッセージサービス」は、ロイ・ロウ教授が教育史家としての研究活動に加えて、バーミンガムの赤十字の事務所でボランティア活動をしていることを知った山崎洋子が、彼の来日に合わせて学生への講演を依頼したものである。折しも、2011年3月11日の東北地方の大震災、その直後の福島原発事故など、重大な災害が起こったために、幸か不幸か、そのテーマは時宜に合ったものとなった。ただ、地震後一ヶ月を過ぎた時期とはいえ、海外からは日本は危険な国という印象が持たれていたため、氏の日本訪問は極めて勇気のいることであつたに違いない。実際、ご家族の反対もあつたと聞いている。

しかし、講演内容は、比較的平和な日常生活を送っている学生には考えさせられることの多いものとなった。ロウ氏の講演に対する受講生からの質問の一つに「日本には、北朝鮮による日本人拉致(abduction)の問題があるが、このことに関して赤十字はどのようなサポートをしてくれるのか」という質問があつた。ロウ氏は、北朝鮮には赤十字があることを確認し、「その拉致事件については聞いたことがある」としつつ、日本やイギリスのような民主的な国でないとそれは不可能であり、ロシアや東ドイツは民主国家になったのでこうした活動も可能になった、と答えた。また、バーミンガムにボートやトラックに隠れて密入国してきたベトナムの人々(約6,000人いると推定)の事例についても話された。密入国者は、何の記録もないので国際的搜索・メッセージサービスのスタッフがやっと居場所を見つけてコンタクトを取ろうとしても、警察だと思われて

警戒されたりすることがある。しかし、赤十字は強制送還をしないと言うと安心されること、最初に居場所を見つけて訪問する場合は、どちらが声をかけるかなど同僚と気を遣いながら活動をしていることについて話された。また、活動はとても深刻な内容が多く、神経を使うが、大変やり甲斐があるとのことであった。

さらにまた、国際的搜索・メッセージサービスでボランティア活動をしている人には、①年長者、退職者、中流階級のいわゆるマイノリティの人たちと、②自分自身がかつて困難を抱えていて助けられた経験があり、イギリスの市民権を得て、40代ぐらいの元気のあるアジアやアフリカ出身の人たち、の二つのパターンがあること、国際的搜索・メッセージサービス活動の同僚には、ソマリア、コンゴ、ウガンダ、タンザニア、ポルトガルの人がいること、などについても話された。また、「ボランティアには定年があるのか」という質問に対しては、「特にないと思うが、記憶が悪くなれば、デスクワークを、と言われるかも知れない」ということが冗談を交えて話された。そして、学生からのセミナー最後の感謝の言葉には、「このような深刻な話を聞き、自分の視野が広がった」という興味深い言葉も出てきた。

ところで、赤十字の歴史は、上述されているように近代化にともなって出現した「戦争の歴史」とともに始まった。近代化における産業・工業の振興は、「所有」・「財」と「境界」を前提とする国家・国民という思考を生み、それは同時に国家間の利害をめぐる争奪の歴史を作っていた。そこには、経済的利害だけでなく、その根幹にある政体のありようをめぐる戦いもあったのである。

このことは、日本の赤十字社の誕生が、政治・行政を左右する思想を背景にした西南戦争に端緒がある、という歴史的事実にも示されている。

よく知られているように、日本の赤十字社は、元老院議員・佐野常民（さのつねたみ、1823～1902）が、1878（明治10）年5月1日、日本最後の内戦・西南戦争の最中、激戦となっていた熊本城内の総督本部（ジェーンズ邸）を訪れ、征討総督・有栖川宮熾仁親王殿下に博愛社の設立を要請し、許可されたことに始まる。彼は、そのとき、博愛社の活動として、敵味方の別なく負傷兵を救済し、その数は1,400名にも及んだという。博愛社は、1886（明治19）年の日本政府のジュネーブ条約加入に伴い1887（明治20）年5月、日本赤十字社と改称され、今日に至っている。日本赤十字社発祥の地には、現在、庭地に熊本洋学校ジェーンズ邸が移築され、その隣地に夏目漱石第3の旧居が移築され、いずれも熊本県指定重要文化財となって保存されている。

日本赤十字社熊本県支部は、日本赤十字社の発祥の地であることを誇りとしつつ、100周年記念として「愛の手とこしえに」のモニュメントを設置し、博愛社の偉業を称え、今日に伝えている。（写真1及び2）

写真1 「愛の手とこしえに」(熊本市)



2012年1月4日山崎洋子撮影

写真2 「愛の手とこしえに」(熊本市)



2012年1月4日山崎洋子撮影

なお、本セミナー原稿の訳出に際しては、大学院修士課程の1年生の横井利佳子と丹後昌子が第一次訳を行い、教員の矢野裕俊教授、井谷信彦講師、そして山崎洋子が邦訳指導をした。当日のセミナーでは、院生になったばかりの横井利佳子が通訳を務め、教員の矢野裕俊教授がそれを補った。また、本論集への収録に際しては、山崎洋子が最終的に点検修正し、解説文を付した。参加者は院生7名、学部生12名、助手1名、教員4名、合計23名であり、充実した時間となった。（本123～125頁を参照）

非常勤助手の吉田小百合さんを初め、ご協力をいただいた関係のみなさまに、ここで改めて衷心より厚く御礼を申し上げます。

（山崎洋子）

—訳注—

1 バーミンガムは人口約103万人で、連合王国のなかではグレーター・ロンドンの約782万人を除くと、最も大きな都市である。

大学院教育学専攻セミナー
道徳教育のこれから
—未来への展望と具体的展開—

Moral Education in the future
—Prospects of moral education development—

講演者：押谷由夫*

OSHITANI, Yoshio*

○司会（佐藤幸治：武庫川女子大学）

今日講演していただく押谷由夫先生です。

○押谷由夫（昭和女子大学大学院）

押谷です。よろしくお願いします。

○全員

よろしくお願いします。

○司会

押谷先生は、広島大学の大学院を出られて、その時うちの武庫川の教育研究所にお勤めの新堀通也先生の教育社会学の教室で勉強をされていました。広島大学大学院を出たあとは、四国の高松や高知の大学で教鞭をとられていたのですが、そのあと、文部省、文部科学省の前の文部省は分かりますね、そこの道徳の教科調査官の仕事がされました。道徳は教科ではないんですけども、教科調査官、そうですね、全国の小学校中学校の道徳教育の実態をいろいろチェックしたり調べたり、その仕事も大変激務ですけども。何年くらいされていましたか。

○押谷由夫

13年弱。

○司会

13年。そのあと、東京の昭和女子大学に勤められて、現在はその大学院で教鞭をとられています。道徳教育の第一人者であります。日本の道徳教育を背負っておられます。私の方はちょっと邪魔をしているんですけども（笑）。今日は実りのあるお話が聞けると思います。よろしくお願いします。



（講演者：押谷由夫氏 昭和女子大学大学院）

○押谷由夫

みなさん、こんにちは。今、佐藤先生から紹介いただきまして、僕はこの武庫川女子大学と親しくさせていただききっかけは、新堀通也先生が広大を定年退職されてこちらにこられて、それからなんですよね。実は、新堀先生がね、その後ほんとにいろんなところで「武庫川女子大学は最高だ」と書かれているんです。僕は、授業を真剣に聞いていたかな、とちょっと心配になるところもあるんですけどもね。新堀先生は大変学究肌なんですけれども、どちらかというところボソボソ話されるものですからね。でもね、「僕には最高だ」って言われるんです。いろんなところに書いておられるんですよ。聞くとところによると西日本一大きな女子大ですからね。それで、この武庫川女子大学と縁をもたせていただくことになったんですけども。もうひとつ、最近のエピソードなんですけれども、8月15日に中学校の同窓会があったんです。私、今年はまだ59なんですけれども、60になるんですよ。それでまあ還暦を祝ってみんなで同窓会をやるんじゃないかと。まあ45年ぶりになりますよね。その時に僕らは何を期待するかと言ったら、いわゆるマドンナですよ。中学校の時のね。そのマドンナがどういう状態で年をとっているのかなあなんてワクワクしながら行くんですよ。何人かマドンナがいたんですが、その中で一番のマドンナが、僕と同じ町内だったんですけど45年ぶりにお会いしたんです。そしたら、すばらしい形で年をとっておられて、安心したんですよ。それで、話していると、実は武庫川女子大出身なんです。それで「今度僕行くんですよ」と話したら、「うわあ、いい大学だった」と言ってね、話してくれたんですよ。大学卒業して40年近く経つでしょうかね。武庫川女子大をいつも心の支えにして、昔のイメージのマドンナそのままに年をとっておられるようでした。さすが武庫川女子大学、うらやましいと思いました。昭和女子大もそうありたいなと思っているところなんですけれどもね。

さて、そういうことで大変心惹かれるこの武庫川女子大学でみなさんとお会いさせていただけるということで、大

* 昭和女子大学大学院（Showa Women's University）

変光栄に思っています。どうぞよろしく願います。

○全員

よろしく願います。

○押谷由夫

今日は長丁場ですので、座りながらお話したいと思いません。

さあ、どうでしょうね。この東日本大震災、関西の方では揺れたんですかね？3月11日ね。東京でも大いに揺れたんですけれども、実はその時、佐藤先生とも東京で一緒だったんです。先生は16年前、阪神淡路大震災も体験されていて、それと比べてちょっと違う感じだなあって冷静に分析されていました。地震にあって損したりもしたんですけどね。

さて、道徳教育。基本的には、人間としてどう生きるかということをしっかり考える、そういう分野ですよ。これからの道徳教育を考えるときに、今一番大切にしなければならぬのは、その大震災の悲しみのなかで、一所懸命に生きようとされているみなさん方を応援するような、あるいは、そういったところから学んでいけるような、そういうものを提案していかなければならないんじゃないでしょうか。僕はそれを強く思うんです。あの、ちょっと個人的な話をして恐縮なんですけれども、僕、今年の入学式に初めての体験をした事があるんです。それはなにかというと、卒業式はなかったんですが、入学式は合同でやったんですね。人見記念講堂という大きなホールがあるんですけど、そこで入学式をやりました。ちょっと照明も暗くなっていました、そういう雰囲気もあったのかもしれませんが、僕はその壇上で国歌を歌った時に、思わず涙が出てくる、そんな体験をしたんですよ。どちらかという僕は国歌があまり好きじゃなかったんです。個人的なことを言うとね。というのは、小学校、中学校の時の思い出に何かあるかという、僕こんな声しているでしょ。太い声ですから、早い段階から声変わりしていて、「口だけでいいからね」なんて言われていたんです。それで歌おうにも歌えないし、その君が代は延ばすところもあって難しいじゃないですか。声はこうガラガラになっているし、そして歌おうと思ってもなかなか難しいし、それでなんとなくその練習というのはあまりいい雰囲気ではなかったから、申し訳ないけれどいい思い出がなかったんですね。しかし、いろいろところで国歌を聞いてよかったよかったということがあるんだけど、ただ、国歌を聞いて涙したというのは初めての体験だったんですね。それは4月の2日だったんですが、全国から新入生が来てくれているんですよ。東北の方からも来てくれているんですね。その1年生のみなさん方、礼服というか式服を着てみんな参加されているんですけれども、その姿を見ているだけでなんかこう心が高まる場所があったんだけれども、壇上で国歌を歌った時に、国歌はどんなでしたかね、「君が代は、千代に八千代に

さざれ石の巖となりて、苔のむすまで」、とっさに出てこないというのもダメなんですけれどもね、つまりね、それはいったい何を意味するんだろうか、と歌いながら、結局この「君が代は」というのはいろいろ言われたりするけれども、結局そこに意味しているものは何かと言ったら、この平和な日本はということでしょう？この平和な日本は永遠に続いていきますよと。長く延ばしたりしなきゃいけない歌なんだけれども、それを歌いながらね、結局この歌は平和な日本が永遠に続いていきますよとということとみんな確認しあっている、そんな歌なのかなと。そして、その新入生のみなさんが、高校を卒業してこれからいろいろな方向へ育っていくわけだけれども、その育つ方向としてうちの大学を選んでくれたんですよ。今、新入生のみなさんと一緒に、これからの日本をね、作っていけるんじゃないかなってね。その意味を思うとね、なんか壇上で熱いものが込み上げてきて、思わず涙ぐんでしまったという体験があるんです。まあそのあとね、1年生のみんなと会ったりして、あの時の感情はなんだったのかなと思う時もあるんだけど、やっぱりそういう気持ちというのは大切に、これからの生き方というのを考えていきたいと思うんです。ほんとに、みなさん関西の方は、16年前阪神淡路大震災を体験されているわけですけど、そういったことの教訓も生かしながら考えていきたいと思うんです。この話を最初にしてみたいなと思いました。

ちょっとレジュメを見ていただければと思うんですが、まずはじめに書いておきましたのが、「東日本大震災の悲しみを乗り越え新しい日本を創っていこう」と。「その根幹を担うのが道徳教育」なんですよということが言いたかったんです。それで、実は今回の大震災に際しまして、いろいろな報道がされているわけですけども、国際的に日本人々に対する称賛の声というのがいろいろところから起こっているわけです。今実は本を持ってきたんですけども、『世界が感嘆する日本人』という本なんです、これは税込みで700円くらいの本なんです、ぜひ読んで欲しいと思うんですが、別冊宝島編集部が編集しております、「宝島社新書」から出ているんですね。これには何が書いてあるかという、サブタイトル「海外メディアが報じた大震災後のニッポン」ということなんです。つまりね、外から見ていろいろ言うんじゃないかって、実際にそこを取材してみて、被災されている人たちと会って、いろいろなお話を聞いたりする、そこで感じたことを報告しているんですよ。最近出た本なので、すぐに取り寄せられると思うんですけどね、これを読んでいるとね、もうほんとにね、「あ〜日本人でよかったな」なんて思ったり……。僕そこでね、何が一番心強かったかという、いろいろ書いてあることがそれなりに心強くなることもあるんですけども、ちょっと前ね、「日本の常識は世界の非常識」なんて言われたじゃないですか。竹村健一さんなんかいろいろ言った

りしていたんですね。それで、日本の常識は世界の非常識なんて言われた時に、日本の常識というのは、基本的にその価値観とか道徳観というもを作るわけでしょ。僕は文部省、文部科学省で道徳教育を担当させていただいてながら、やっぱり日本の道徳教育はしっかりと頑張っていかなければならないと思うんだけど、一方で日本の常識は世界の非常識なんて言われると、やっぱり価値意識とかそういうことを考え直さなければならいかなんて思ったりするんですね。まあちょっと弱いですからね。いろいろな視点で考えないといけないということがありますから。ところが、この究極的な危機の状況において、日本国民が示してくれた生きる姿勢というのは、世界から絶賛されているわけですね。なにも、日本の常識が世界の非常識ではないですよ。日本の常識が世界の常識なんです。その常識を僕らはもっと発信していかなければならない。自信をもってね。だからそれがちょっと嬉しかったんです。

じゃあどういふ倫理観とか道徳観が言われているかという、例えば、自分よりもみんなのために、みんなで助け合って生きていこう、自分はいろいろわがまましたいとかなんか思うことはあるんだけど、しかしやっぱり秩序が大切だと、自らを律しながら秩序ある生活を守っていこうと。さらに、苦しいけれども頑張るよ、あきらめないでという精神、あるいはお互い様とか、あるいは仕方ないとか、そういう考え方も外国の人には魅力を感じるようですね。仕方ないという感覚とか、それとお互い様だよというゆとりをもった捉えかた、そしてそこからみんなで助け合って自分よりもみんなのためにという形で生きていこうとする。そういう価値観ですよ、あるいは倫理観ですね。それらが絶賛されている。これは、われわれが普通にやっていることじゃないですか。普通に感じていることですよ。それが、いわゆる危機の、切羽詰まった状況において発揮できる。普段こういうことをみんなで話し合っているだけじゃないんですよ、実際自分のものとして身につけているんですよ、素晴らしいじゃないですか。こういった倫理観や道徳観といったものを世界に発信していく。自信をもってそういうことを行えるんだということをも身につけてくれる、まず子どもたちですよ。世界に発信してくれるのは子どもたちですから、その子どもたちにどういふふうにご教育していったらいいんだろうか。つまり、こういった、世界から絶賛されている日本国民の倫理観や道徳観というのをどこから身につけたんだろうか。どういった形でそういったものが培われてきたのかなということを考えてみると、僕は自然とともに生きる生き方がここに集約されるんじゃないかなと思います。BSを見ていましたら、地質学者を通していろいろ日本の自然について話しているのがあったんですけど、日本の素晴らしい自然というのは奇跡に近いと思うんですよ。この日本列島ができたのが300万年前-佐藤先生大丈夫でしたかね-そこから

まあいろいろ歴史が積み重なるんだけど、そのテレビではですね、日本のどこに行っても湧水があるじゃないですか、美味しい真水が。そして四季折々の変化がある。そして海の幸・山の幸をたっぷり味わうことができるわけですよ。美しいところだけじゃなく、国全体において素晴らしい自然環境に恵まれているというのは、まさに日本が奇跡的な形でもっているんですよというんですよ。ああそうかと改めて自然をまた見直したんですけど、その自然が一方では大変大きな災害をもたらすわけですよ。一方では非常にわれわれに恩恵を与えてくれている、その自然が豹変する。しかしその自然に引きつけられるわけですよ、ある意味においてはね。その自然と向き合っていないとね、われわれは生きていけないわけですから、自然との対応の中で、いろいろな生き方を考えたり知恵を出し合ってきて、そして生まれてきたのが今のわれわれが持っている倫理観や道徳観ではないかな、と思うんですよ。つまり、レジュメに書いておきましたように、日本の土着文化や道徳観は自然とともに生きる生き方の中から育んできたんじゃないでしょうか。とするならば、もっと、この日本国民が大切にしてきた自然とともに生きる生き方というのを、もっと根本から考え直さなきゃいけないんじゃないかな。だって、どこでも、学校でも家庭でも地域でも、なんらかの形で自然を取り入れた生活というのをしていますよね。当然なんだけれども。僕らの世代なんかは、太陽とともに起きて草刈りに行ったりだとかしていますよね。そして夕日が沈む、それから家に帰る、そして何かちょっとして寝てしまう、そんな感じでした。自然の中で遊びながら自然にある物なんかをいろいろ食べたりする。まさにそれが旬のものだったじゃないですか。そして、昨日は満月でしたか？一昨日でしたか？十五夜の満月でしたよね。中秋の名月でしたね。それを見ながらお団子を食べたりするわけじゃないですか。それで、ススキをみたり、あるいはコウロギの音色を聞いたり……。今、中国から私の所に来てくれている留学生が4人おられるんですよ。その人たちと話しているとね、ある人はね、もうちょっと年配なだけだけどね、世界をいろいろまわっておられるんです。それで、お聞きしていると、「日本の自然は温かい」って言われるんです。例えば、月を見る。砂漠に行っても、自分の国でも月は見ていたと。それで、その月はそれぞれで感じが違いますよ。じゃあ日本はどんな感じ？っていうと温かい。日本の月を見ていると温かさを感じると、そんなことを言ってくれるんです。つまりそういう風土があるんじゃないかな。もっと自然とじっくり向き合っていくといろんなことを学んでいける。そしてまた、命の活力・生命力っていうんですかね、そういったものをしっかりと育んでいけると思うんですね。だからそういったことをもう一度しっかり考え直す必要があるんじゃないかなと思います。これからの道徳教育、まず一つは、自然とともに生き

る生き方ということをもう一度根底から考え直そうじゃありませんか、というのが一つ、今回の大震災を被災しながら改めて確認したことでした。

これからの道徳教育にぜひ取り組んでいかなければならないと思う二つ目は、世界の人々との交流を深める生き方なんです。それはどういうことかという、今回の大震災に対して、世界 160 以上の国や地域から支援をいただいているじゃないですか。義援金あるいはメッセージなどをいただいているわけですよ。さあみなさん、160 ヶ国、あるいは地域、どれだけ知っていますかね。たぶん半分くらいかもしれませんよね。僕らも知らないところがたくさんありますよね。その中には、ほんとに日々の生活も苦しい、そういった中で一所懸命勉強している、あるいは一所懸命生きている、そういう子どもたちが義援金とか、あるいはメッセージとかを送ってくれるんですよ。どうしてでしょう。日本に目を向けているんですね。そして自分たちが苦しいけれども、自分たちよりもっと苦しい立場の子どもが日本にいる、つまり、家も全部流されているんですよ。そしてまた、お父さんお母さんが亡くなっている子どももいるわけですよ。私たちは貧しいけれども、住む家がある、そしてお父さんお母さんがおられる。そういう物も全部なくなっている、父母がおられない、そういう子どもたちがたくさん日本にはいる。その子どもたちに、自分たちはメッセージを送っていかないといけない、という形で苦しい生活の中から義援金とかメッセージを作って送ってくれるわけですよ。私たちは、そういう人たちに支えられて嬉しいですよ。じゃあ、その後何をしなくちゃいけませんか？恩返しをしなくちゃいけないじゃないですか。みんなからこれだけ支えてもらっている、恩をいただいているわけですよ。だったら返さなくちゃいけない。さあ、そのことに関わって、今の学校、みなさんの母校も振り返ってもらったらいいいと思いますけど、どうですかね？国際理解教育。しっかりやってきましたかね？まあ、研究していこうとか、あるいは特定の学校と姉妹提携をもっているとかいうことであれば、かなり国際理解をやっているかもしれませんが。ただ、その国際理解をやっているという学校でも、せいぜい 5 ヶ国か 6 ヶ国くらいかもしれませんよね。我々は 160 ヶ国のあるいは地域とこれからいろいろ交流していかなければいけないですよ、大丈夫でしょうかね。僕は日本の学校というのは素晴らしいと思います。いろいろな学校にお伺いしましたが、しっかり頑張っておられるんですよ。ところが、じゃあ今の日本の学校で何が一番足りないですかと聞かれたら、僕は真っ先に国際理解教育、国際感覚を身につける教育というのがやっぱり弱い。これは、しかたのないところもありますよね。だって、日本の学校へ行って、外国籍の子供はどれだけいるかと言ったら、何人かいるというのは例外ですよ。そこはやっぱり知らず知らずのうちに、外国も特定の、授業でも扱う国

ぐらいは知識理解も深めて、関心を持つかもしれないけれども、それ以外の国に対しては日常生活を行う上ではあまり関心を持たないかもしれませんよね。だから、意識的にやっついていかないといけないですよ。国際理解教育とかそういうことをね。ところが、どうもそれが弱い。僕はいつも、簡単にできることをやりましょうよって言っているんです。それはなにかというと、世界地図。みなさんの学校で世界地図を廊下に貼っていませんか？貼っているところもあるでしょうけど、例えば、小学校ですと 6 年生の教室に貼ってあるかもしれませんね。中学校も世界史とかを習う 2 年生くらいになるんでしょうか。そういうところには貼っているかもしれませんよね。そうじゃなくって、もっと生活の場面で世界に関心を持とうと思ったら、廊下に大きな世界地図を貼っておく必要があるんじゃないでしょうか。例えば、そこに貼っておくだけではダメですよ。情報を発信していかないと見てくれませんよね。だからそこに、1 週間に 1 回じゃ大変だから、2 週間に 1 回くらい、みんなに関心を持って欲しいなという記事を矢印で「ここここですよ」という形で情報を提供していく。そういうことを先生がやるというのは大変ですから、先生がリードしながら、例えば小学校であれば 6 年生の、各クラスとうまく連携しながら取り組んでいく。あるいは、クラブ活動なんかで、国際クラブなんかを作って取り組んでいくとかいろいろできると思うんですよ。そういうことをすることによって、いろんな国に興味を持つことができる。だから、もっとそういうことをしっかりやっついていかなくちゃいけないんじゃないだろうか。例えば、そういう学校に行った時にみんなどういことが気になる？例えば、外国の人が来てくれた時にそういう日本の学校があって、「日本の学校というのは、世界のことにもしっかりと目を向けて教育してくれているんだな」という形でみんな安心すると思うんですよ。僕がアメリカの学校に行った時に、そこには、いろんな事情があるかもしれないんだけど、世界の地図、あるいは今話題になっているところの地図とかが貼ってあったりするんです。そしてまた、「今月はアジア月間ですよ」というような形でアジアの文化を紹介したりとか、そういうことをやっているんですよ。そうすると、やっぱりアメリカは、覇権主義とかいろいろ問題はありますが、世界に目を向けて教育をやってくれているんだな、とちょっと安心するわけじゃないですかね。そういう国づくりをやっついていかなければならない。その最先端にいるのが学校の先生なんですよ。つまり、絶好の機会じゃないかと、阪神淡路大震災もね。だからこれを機に世界に目を向けていける子どもたちを育てていく。それを日常的な生活の中で、しっかりと意識のできるように。そして、単にそれを意識するだけでなく、そこに困っている子どもたちがいる、そういったことがマスコミに出ている。そうしたら、メッセージを送ってみようかとか、現金をみんなで集めて送って

みようと、そうやって動き出す子どもたちをぜひ育てていただきたいと思うんです。それが二つ目ですね。

そのことに関わってなんですけれど、実はもう一つ、世界の国から日本にメッセージを送ってもらっているけれども、ちょっと見方を変えてみると、日本国民が、今世界のあちこちで活躍しているということも一方ではあるよね。嬉しいことですよ。特にそこで、僕らが目を向けるのは若者たち。ちょうどみなさんくらいの若者・・・石川遼君はみなさんと同じくらい？下くらいかな。他には、浅田真央さんとか、岡崎君とか内田君とかサッカーで世界で活躍してくれているみなさんが、ちょうど20歳から25歳前後で頑張ってくれている人たちがいる。そして彼らは、世界に目を向けながら、自分の生き方を考えているんですよ。そして、日本のことにもしっかりと目を向けながら、今回の大震災に対してしっかりとメッセージを送ってくれる。メッセージを送ってくれるだけではなくて、自分たちができることは何かということで実際に行動もしてくれているわけですよ。みなさんの世代ですよ。ところで今、ゆとり教育批判というのが起きているじゃないですか。それで、みなさんは、そのゆとり世代なんですよ。ゆとり世代がダメだダメだと言われている。この10年、経済界なんかでは空白の10年と言うわけじゃないですか。みなさんも、今までいろいろやってきたけれども僕なんかも、みんながしっかり育つようにという形で取り組んできた、それが無駄だったのということになるわけですよ。確かに、ゆとりがゆるみになってはいけません。学力低下がおこってきた、これはやっぱりしっかりと対応していかないといけない。当然なんだけれども。ただ、学力を、学力を、と絞っていったらそれでいいの？今まで学力の低下的な現象が出てきたから教育がダメだったの、と短絡的に言われるとしたら、われわれの存在意欲はなくなっちゃうわけじゃないですか。ところが、石川遼君とか、20歳から25歳前後で活躍している子たちというのは、ゆとり世代の申し子じゃありませんか。確かにそうなんですよ。学校週5日制が平成10年から始まりましたよね。その前の平成元年、あるいはその前からゆとりの充実ということで取り組んできたわけじゃありませんか。学校週5日制なんか特に分かりやすいですね。つまり、学校週5日制というのは、学校で勉強するのが5日間なんですよ。そして当然、土曜日に行われていた4時間というのが少なくなるわけですよ。学校で勉強する時間が。それに、総合的な学習の時間というのを3時間から4時間取ろうじゃないかということになっているわけですから、それも新しく作るので当然、7時間から8時間くらいは、それ以前のカリキュラムから、少なくなっちゃうわけですよ。今まで通りの学習内容を新幹線の教育の形で教えるとしたらばどンドンどンドン落ちこぼれるな子をつくっていくんじゃないかということでした。だから教える内容を少なくしてゆとりをもって学

べるようにしていきましょと、こういうような形で改革が行われたんですね。ただ、学校での学びはそうなんだけれども、実は、みんなの生活習慣はどうですか？1週間は7日ですよ。だから土曜日と日曜日は、その学習を5日間の学校での学びとうまく関わらせて自分の生き方をしっかり考えていけるようなそんな教育にしていこうじゃありませんか。それが生きる力を育てようということなんですよ。だから今、世界で活躍してくれている彼らは、学校だけの教育じゃなく、土曜日や日曜日、いろいろなところで学んだりする。でも、学校を抜きにして土曜日や日曜日だけの学習でやっているかというところじゃなく、その学習と5日間の学校での学習をうまく関わらせながら自分の生き方を考えているんです。だから、単に大学に行くだけが目的じゃないんですよ。彼らの多くは高校から世界へと発信していく。あるいは、クラブへとかね。あるいは自分の専門的な方向へと向かっていくわけですよ。でもその学習は、中学校や高等学校でやっているんですよ。それは、やっぱり先生にそういうことでアドバイスをいただいたりしながら、やっぱり世界で活躍するためには外国を知らなきゃいけないね。だとしたら、もっと英語をしっかりとやる。英語だけじゃなくもう一つくらいやっておいたらどうっていうような形で、自分で先生方のアドバイスをいただきながら開拓していった卒業した時にそういう形で世界に向かっていけるわけですよ。そういう生き方、もっと言えば、学力低下だけが注目されているけれども、生きる力をしっかりと育てるゆとりの充実という理念を自分のものにして成長してくれている、そういう生き方をしている若者たちがいるよ、そこになぜ目を向けないの？今回そういう意味では、非常にいい機会なんじゃないかなと思うんです。何が言いたいかと言うと、ゆとり世代のみなさんね、自信を持って生きてくださいよ。そしてまた、自分の生き方というものを堂々と子どもたちに語って下さいよ。もちろん今言ったみたいに、ゆとりがゆるみになってはいけません。でもね、ゆとりがないと人のことを考えられないんですよ。そうでしょ？そしてまた、自分を振り返ることもできないんですよ。結局個人主義になっちゃうんですよ。ますます個人主義になっちゃう。そして、勉強というのは、基本的に個人でやるような形になってしまいますと、どンドンどんみんなと関わることがなくなっていきます。そして、みなさんも思われたかもしれないけれど、とにかく大学に行かなければ始まらないよ、と思うことはなかったですか？今の子どもたちもそう思うかもしれない。しかし、大学に行ったらいろいろなことをやりますよ、もっとゆとりをもっていろいろなことをやりますよって言ったって、それは不可能ですよ。やっぱり、小学校、中学校、高等学校、そこでいろいろな視点視点を拾いながら、自分の生活、自分の生き方、日々の学習、こういったことを考えられるようになっていかなきゃいけないんですよ。そう

ということが積み重なって、大学でもゆとりを持った広い視野からの自分の生き方を考えられるそういう学びができるようになってくるんじゃないでしょうか。そういうことをもう一度ここで確認していただきたいなというふうに今思うんです。ちょっとそういうところをお話ししてね、もう少し今度は、理に反するところについてお話をしていきたいと思います。

これからの道徳教育ということで、東日本大震災、これをきっかけとしながら今言ったような、自然とともに生きる生き方、世界の人と交流を深める生き方、そういったこととゆとりと充実ということを大切にしながら追い求めていこう、そういう道徳教育をしっかりとやっていこうというのが一つでした。それで、もう一つしっかりと押さえないといけないのは、やっぱり教育の根本法である教育基本法、この理念というのをしっかりと押さえた教育を行っていかなくちゃいけない。みんな教育公務員になるわけですから。その教育基本法はご案内のとおり、平成18年の12月に、改訂されました。59年ぶりということでしたよね。ということで考えるならば、あと少なくとも50年はこの改正教育基本法が、学校教育現場の、あるいは、教育全体をしっかりと方向づけていく、こう考えたらいいと思います。じゃあその改正教育基本法で何が強調されているのか、それが道徳教育とどう関わるのかということを押さえておきたいんですよ。それが二番目の話なんです。

そこで四点あげておきました。実は三つと言ってもいいんですね。一つは何かと言うと、人格の形成・錬磨ということを強調している。それはどういうことかと言いますと、教育原理の授業を思い出して欲しいんですけど、教育基本法の第1条に教育の目的が書かれています。これは、旧も新も同じなんです。その第1条がどう書いてあるかと言うと、教育は人格の完成を目指し云々云々と続いているんですね。ただ教育の目的が何かと言ったら、人格の完成を目指すことなんです。これはみなさんいろいろと習ってきたと思うんです。では、今回の改正教育基本法ではどう書いてあるかと言うと、全く同じで、第1条「教育の目的」においては「教育は人格の完成を目指し」と書いてあるんですね。そこだけだったら、別に強調されているとは言えないんですけども、実は、人格という言葉が改正教育基本法ではあと2箇所できます。どこかと言うと、第3条。これは新しく加わった条項なんですけれども、生涯学習の理念が書かれているんですけども。ここにある通り生涯学習というのは、一生涯学び続けられるそういう教育システムを創っていきましょう、あるいはそういう社会にしていきたいと思いますという提案なんです。では、何をめざして一生学べるようなそういう教育システムを創ろうと提案しているのかと言うと、はっきりと書いてあるんです。国民一人一人が、自己の人格を磨き、(そのことを通して)豊かな人生を送ることができるよう、つまり、人格を

磨くということは、一生ものなんです。一生かかって人格を磨いていく。実はそのことは、基本的な豊かな人生、生きがいがある人生、幸せな人生を送ることに繋がっていくんですよ。だからそういう学びが将来続けられるような、そういう教育システムを創っていきましょう、そういう社会にしていきたいと思います、という提案なんです。さあ、3箇所はどこに出てくるかと言うと、第11条なんです。第11条は幼児期の教育なんです。これも新しく加えられた条項なんですけれども。この改正教育基本法で幼児期の教育というのは、教育の初め、出発点なんです。小学校へ入学するまでの幼児期。生まれてから幼児期の間で何がポイントでしょう、ということも書いてあるんですけど、そこに、こういうようなことが明記されているんです。幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培うために重要なのである、と。まさに、幼児期はいろんなことをしなくちゃいけない。でも、一番重要なのは何かと言うと、生涯にわたる人格形成の基礎を培うことですよと書いてあるんですよ。つまり、どういうことかと言うと、人格形成は一生涯を通して追い求める事なんです。つまり、幼児期においてその基礎作りをしっかりとやっていきましょう。その上に、小学校教育があり、中学校教育があり、高等学校教育があり、大学教育があり、あるいは社会での学びがあり、云々云々、一生かかって人格をしっかりと磨いていく。そのことを通して豊かな人生、幸せな人生が送っていただけるように、そういう教育システム、あるいはそういう社会を創っていきましょう、と。しっかりと強調されているわけですよ。じゃあ人格というものはどう捉えたらいいのか、そこが課題ですよ。じゃあ人格というものをどんな風に考えたらいいの、的な課題が次にできます。

それが第2条「教育の目標」に書かれているんです。つまり、人格を育てる、その教育において何がポイントですか、と問われた時にそのポイントが五つありますよというのが、教育の目標なんです。そこには、五つのことが書かれているんですね。これは、法律用語では号と呼ぶんです。これは、1号、2号、3号、4号、5号というんですね。まず1号はね、どう書いてあるか。幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな体を養うこと。何が書いてあるんでしょうかね。何のこともない、知・徳・体にわたってしっかりと養って行きましょう。知・徳・体にわたってしっかりと培っていくこと、養っていくことが必要なんです。これがおさえられた訳なんです。ああそうかそうか、教育とは何かで我々はいろいろみんな考えてきたことと、人格を育てるということと大差はないんだなということが理解できます。じゃあ2号から5号まで一体何が書いてあるのかということですよ。そこで、ちょっと見て欲しいんですけども、共通する言葉がありませんか。2から5まで。ぐーっと読んでみまして共通する言葉あり

ます？なんかいろいろ書いてありますよね。さあ、ちょっとその語尾を見てください。なになにをなににする態度を養うこと。2号も3号も4号も5号もなににの態度を養うことと書いてあるじゃないですか。ということは、2号から5号までは、ひとつのくくりとしてなににの態度を養う、じゃあその態度としてはどんな態度ですかというのを四つに分類しているというか、分けている、こう捉えられますよね。だからこれは、ひとつくりにして捉えることが適切だというふうに考えられるんじゃないですかね。じゃあその態度ということなんだけれども、態度とは何かといったらそれは、姿勢ですよ。心構えですよ。ここに書いてある内容を見てみますと、これは全部道徳的価値意識なんですよ。つまり、我々が人間として生きていく上において心がけなければいけない心構え、あるいは姿勢がここに書かれてありますよ。それは結局、道徳的諸価値、つまり人間として生きていく上で大切な価値がしっかりとここにおさえられている、というふうに捉えられます。実はここに書かれていることと、道徳の指導内容、学習指導要領の第3章道徳の第2、内容。そこにいろいろ書いてあるじゃないですか、指導する内容がね。それ四つの視点で分けられてありましたよね。自分自身に関すること、他の人に関すること、自然や崇高なものとの関わりに関すること、集団や社会との関わりに関すること、この四つでしたよね。それとこの第2条の2, 3, 4, 5号を比べていただきたいんです。そうするとこの第2条の2号に書かれていることと、道徳の指導内容の1の視点、主として自分自身に関わることに書かれていることと、よく似たことが出てきています。全く符合しているわけではありませんけどね。第2条の第3号に書いてあることは、道徳の内容項目の2の視点、人間関係のところね。そこに書かれてあることと多くは符合します。4号に書かれてあることは、道徳の内容項目の3の視点ですよ。自然や崇高なものとの関わり。それとリンクしていますよね。そして5号に書いてあることは、道徳の指導の4の視点と重なってきます。まさにこれは、基本的な道徳的価値意識的なものがおさえられている。言葉を換えれば道徳性というようなことにおさえることができますよ。これらを元にしながら一人ひとりが道徳性を育てていくわけですよ。その元になるものがここにこう書かれているのではないかというおさえができるように思います。となると、結局、人格というのは、知・徳・体をしっかりと育てていくことによって形成されていくんですよ、それと同時に、その基盤としてその土台として人間としてどう生きるかに関わる道徳性をしっかりと育んでいかないとはいけませんよ、つまり、徳に関わる部分ですよ。その部分がベースになって、知識的な側面、知性に関する側面、そして体力・健康に関する側面がしっかりと重なり合うことによって人格が形成されるんですよというところが、日本の教育の根本を示す教育基本法において、明

確に示されている、と捉えることができます。そして、さらにこれからの教育は学校・家庭・地域と連携した教育ということを強調しています。第10条には、家庭教育について明記されます。これは、新しくつけ加えられた条項なんですけれども、そこで、子どもの教育に対しては、国民全員が、大人全員が責任を持たなければならないんですよ。でも、その中で一番責任を負わなければいけないのが親なんです、保護者なんですよということが明確に示されました。そして第13条は学校・家庭・及び地域住民との相互の連携協力によってこれからの教育は進められるんですよということが明記されています。つまり、長い教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに相互の連携および協力に努めるものとする。これからの教育においては家庭教育をしっかりと行っていく必要がありますよ、そして、学校・家庭・地域が連携した教育を推進していく必要がありますよ、ということが提起されます。じゃあその時に何をベースにして連携を図っていくんですか、何をベースにして家庭教育の充実を図っていくんですかと言ったら、知的な部分でしょうかね？体力的な部分でしょうかね？もちろんそれも関わるわけですけども、一番はやっぱり心に関すること。健全な育成に関することですよ。だからまさに、学校が地域と連携していかなければならない、家庭における教育をしっかりとやっていかなければならないということは、心の教育、道徳というのをしっかりと取り組んでいきたいと思いますよ、ということの表れでもあるということです。そういうのをしっかりとおさえていただきたい。もうひとつ最後におさえておいていただきたいのが、学校の役割、というのをどのように書いているかと第5条と第6条のところなんですよ。その第5条は義務教育について書かれています。義務教育というのは、現在のところは小学校・中学校ということですよ、将来的にはどうなるかわかりませんが。第6条の学校教育というのは、まさに幼稚園から大学院とさまざまな段階の学校全部が含まれるんですよけれども、みなさんはこれを一緒にして考えていただきたいと思います。そこにどうかが書いてあるかということ、まず、第5条義務教育では、各個人の有する能力を伸ばしつつ、社会において自律的に生きる基礎を培うんだという、これが義務教育の役割だと書いてあるんですよ。つまりどういうことかということ、義務教育において、個性を伸ばすことが大切だと。これはずっと強調されてきましたよね。これは大切なんだけれども、そこでもう一つつけ加えているんですよ。それは、社会において自立的に生きるということです。つまり、自分がしっかりと自分の目標を持って自分の能力を伸ばしていくというのは、まさに自己達成感、自己成就感的なものが、しっかりと味わえるようになるわけですけども。もうひとつそこで社会的自立ということが加わってくると、自己有用感、つまり、私は社会で役立っているな、私はいろいろ

ろやることでみんなから喜んでもらっているなというよう
なね、そういう充実感のことが味わえる時に、社会的に
自立している。自分の個性が単に自分の好き勝手に自分の
好きなところを伸ばしているだけじゃなくってそのことが
みんな喜んでくれる。あるいは、自分もそのみんなになん
かいろいろなことをできるという充実感を味わえるという
ことであるならば、まさにそれは、社会との関わりで自分
の生き方、自分の個性の伸張ということを考えていくこと
になるわけですね。だから、そういう個性の伸張と社会的
自立というのを一体化した教育をやっていかなければなら
ません。そういう力を伸ばすための基礎教育ということ
を、義務教育の段階でしっかりとやっていきたいと思います
ということです。第6条、学校教育においてはということが
書いてあるかということ、「教育を受ける者が」、誰でしょう？
子どもたちですよ、子どもたちが、学生・生徒、学生も
ですけどね、「学校生活を営む上で必要な規律を重んずると
ともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを従
事して行わなければならない」と書いてあります。ここで
二つのことが書いてありますよね。一つは「規律を重んず
る態度をしっかりと養っていくこと」、そしてもう一つは
「学習意欲をしっかりと高めていくこと」この二つですよ
ね。さあその規律を重んずるとは、規範意識をしっかりと
守れるようにしましょうというようなこととも関わって
くるんですよ。そういう規律の精神、規範意識というもの
をしっかりと育むこと、学校教育において取り組みましょ
う。そして学習意欲を高めることもしっかりと取り組まな
ければいけませんよと、その二つがしっかりとおさえら
れているんですけども、さあそれがどういうふうにおさ
えているのか。これをどう解釈すればいいかということ
なんですけれども、まあその前段の方ですね。規律の精
神、規範意識ということに関わって、どういう言葉が
修飾しているかということ、「学校生活を営む上で必要
な」と書いてあります。これはどういうことかという
と、結局規範意識とか規律の精神というのは、どう
いう時に必要とするかということですね。集団生活
をする時でしょ？だからここで言っているのはなにか
ということ、規律を重んじましょうとか、あるいは、
規範意識をしっかりと身に付けましょうじゃなくって、
実は、それが必要な状況をしっかりと創っていく必要
があるんじゃないですか、つまり、望ましい集団活動
ですよ。学校生活であるのは、子どもたちの生活で
いうならば、学級生活ですよ。その学級生活を子ども
たちが先生と一緒に創っていく。そして、いい学級に
していこう、みんなが充実感を味わえる気持ちのいい
学級にしていこうと思ったら、そこには当然約束事
が必要になるわけじゃないですか。そしてその約束
事をみんなで守っていくようにしていかなければい
けない。それを守るためには自分を律することが必要
となってくるんじゃないですか。そういうことで、
つまりまさに社会的自立に関わるんですよ。

社会でみんなと一緒にいろいろなものをつくり上げて
いく、いろいろなものを創っていく、その時に約束事・規
範意識・規律の精神などが、大切なこととなります。
そういう形で規律の精神、規範意識を養っていくのが
大切なんですよ。その望ましい集団活動を学校生活で
子どもたちが創っていく。大学でも同じじゃありませ
んか。みんなもこういう形で大学院みんなでこうい
う講座をつくり上げていく、そのことにおいて約束
事を創っていかないとイケませんよね。さらに、約
束事だけじゃなくって、それを守るために規律、自
分を律していかなければならないことがでてくる
わけじゃないですか。それに後半の「自ら進んで学
習に取り組む意欲を高めましょ、というのはどう
いうことか」というと、要するに学習活動におい
て、学習意欲を高めることが大切なんだけれども、
ここでいう学習意欲、どういう風に捉えたらいい
のでしょうか。当面の課題で、ある計算問題、その
計算が確実にできるようになるために、そしてまた、
今度のテストで100点が取れるように、そういう
ことを目標にして勉強する。これも学習意欲を
高めることになると思うんですけども、そういう
ことを言っているのかということ、実は先ほどの
生涯学習の理念と関わるわけですね。つまり、こ
れからの学校教育、今までもそうなんですけれど
も、結局、学校教育がベースになって一生涯
続ける子どもたちを育てていく、これは目的
じゃありませんか。ということは、学習意欲も
学校だけで持つじゃなくって学校を卒業して
からもまた持ち続けられる学習意欲、これが
必要でしょ？じゃあそれはなんでですか？と聞
かれたら、一生追い求めて行くのが人格、です
よね、その人格を磨いていくわけだから。だから、
人格を育てるということに関わって日々の学
習活動と捉えられる。あるいは日々の生活も
捉えられる。そうすることによって、その
学習意欲、しっかりと勉強することをとおして
人間としてよりよく生きる、あるいは、自分
の目標を達成していく、一生かかって磨いて
いかなければならない人格をより一層磨いて
いくことができる、より人間を鍛えていく
ことができる、よりいい私を創っていくこと
ができる、そういうところに繋がる意欲を
育てなくちゃいけないですよ、ということ
を言っているということにとらえられる
と思うんですよ。知識理解じゃなくって意
欲を言っている。その意欲を一生追い
求めていかなければいけない。じゃあ
それはなんなの？ということなんです
ね。

ちょっと、きりのいい時でしょうか。

○司会

途中で申し訳ありませんが、今から10分間くらい休憩を
して後半に入りたいと思います。

<休憩>

○司会

それでは、後半に入りますが、質疑応答の時間も取って
ありますので、どしどし質問を準備しておいてください。

学生さんがですよ。では、よろしくをお願いします。

○押谷由夫

はい。ごめんなさい。じゃあ続きを話したいと思います。ちょっと今、小難しいことをお話しましたが、もうちょっと今述べたところを簡潔にまとめられないかな、ということを書き留めておきました。つまり、今教育基本法のところでお話してきたところ、それは教育の本来的なあり方というところを言っているんですけども、それが実は道徳教育そのものでもある、そういう捉え方もできると思うんです。そこで、ちょっと視点を変えて、学校における道徳教育をどうまとめられるかといったときに、一応私はこういうまとめをしています。生き方の自立を柱に生活の自立、学習の自立を図ることです。つまり、教育というのは、あるいは学校というのは、子どもたち一人ひとりの自立を援助するわけですよね。この自立は先ほど言いましたように、社会的自立などいろいろありますけれども、その自立をどうやってサポートしていくかと言った時に、どの学校でも二つのことをしっかりと取り組んでいると思うんです。一つは生活の自立ですよね。基本的な生活習慣に関わって、しっかりと生活指導という形で、あるいは生徒指導という形で指導するじゃないですか。だから、必ず学校には、生徒指導部・生活指導部というのがありますよね。大学で言ったら学生部かな。もうひとつは学習の自立。学習指導に関わってしっかりと組織をもって取り組んでいる。つまり、基礎学力をしっかりと身につけられるようにということで、学校の組織でいうならば教務部になるんじゃないかな。学習指導部的な形で取り組まれます。どの学校においても生活指導に関わって、あるいは生徒指導に関わって生徒指導主任、そして学習指導に関わっては教務主任というのがおられて、それは手当が出るんですね。それなりの責任をもたれて組織的にもしっかりと取り組まれているんですけども、ただ、うまくいっているところとそうでないところがある。どの学校でも生活の自立に関わる指導、基本的生活習慣を身につける指導をしっかりとやられているんですよね。そして、学習指導、日々の授業にしっかりと取り組まれているんだけど、子どもたちの姿を見た時に、「あれ、この子大丈夫かな」と思うところとか「うわすごいな」と思うところとかあるわけじゃないですか。どこが違うんでしょう。なんか、下手をすると、先生が一所懸命になって取り組んでいると子どもたちは受身的になってくる、言われたことしかしない、言われたらする、とかこういうことになってくる。それは自立じゃないですよね。要するに、先生が一所懸命になることは大切なんだけど、一所懸命になって徹に入り細をうがって指導すればするほど子どもたちは受身的になっていく。そして、自分たち一人で行うときはなんか好き勝手なことをやっちゃうとかね。これでは、一人ひとりの自立を目指した教育をやっているとは言えないですよね。じゃあうまくいっている

ところとどこが違うんだろうかという、先にあげた生き方の自立ですよ。つまり、人間として自分らしくどう生きるかという部分をしっかりおさえて、なぜこういう勉強をしなくちゃいけないのか、なぜこういった生活習慣をしっかりと律していけないかという理由づけですよ。その理由づけが自分を高めていく。本当に関わってしっかりと意識できれば子どもたちは、先生から言われたことを受身で聞くのに慣れるんじゃないかって、自分を成長させていくために先生が一所懸命サポートしてくれているんだという形で捉えて、生活の自立の二つ目、生活を楽しむとか、あるいは学習を楽しむということがおこってくるんじゃないでしょうか。さらに、自分たちで生活を作っていく、よりいいものにね、あるいは、自分たちで学習活動をもっと創造していく、もっとこんな勉強もできないかなとかね。そういう形でどんどんどんどん発展させていけるようになるんじゃないかな。正直いいですよ、道徳教育をしっかりとやっている学校というのは、学力が実は高いんです。そして、体力も、スポーツをするとそういった運動の成績もどんどん上がっているんです。不登校も実は極端に少ないんです。データの的にもあるんですけどあまりそういうことをいうと、学力を上げるために道徳をやっているのかとか、生徒指導のために道徳をやっているのかなんて言われるといけませんので……。それらを含めて、人間としてよりよく生きる力を育てるのが道徳教育ですので、結果的にそれをやっている、生き方の自立を柱としながら、生活の自立、学習の自立、大切なことでしょ、それに関わっているから結局子どもたちは自立心が生まれてくる。そして自分を高めていこうとそういう視点から目的意識をしっかりと持って学習や日々の生活に取り組んでくれるということになります。さっき言ったことをもう一度そういう形で整理していくとなると、学校教育において道徳教育は柱としてしっかりと位置づけていけないといけないということにあらためて気付かれるんじゃないかと思われるんです。さあそれをどうやって学校現場において具体化していくかというところが大きな課題になるわけですよね。みなさま方ははじめですから、先生になっていい道徳の授業なり、道徳をベースにした学級経営ができると思いますが、いろいろな方法・技術を学びたいなと思っておられると思うんです。それは大切なことなんだけど、実は道徳教育というのは、心の教育ですよ。心の教育というのは、心と心が通い合わないといけないじゃないですか、基本的にはね。ということは、やっぱり、先生自身がどんな心構えで生きているか、もっと言ったら、先生の後ろ姿が道徳教育にとったら一番大切だということになるんじゃないですかね。ちょっとその部分の話をしてみたいんです。資料をご覧ください。「あなたは、いま幸せですか」。なんか唐突な質問なんですけれども、これがちょっと道徳教育に関わるわけです。ちょっと最初読んでみます。「思いやり

のあるたくましい子に育ててほしい。みんなの願いです。その素朴な願いをかなえるのが、道徳教育です。しかし、うまくいかない。どこに原因があるのでしょうか。社会が変わった。」確かにそうなんですよね。昔だったら、社会生活を行う上で道徳精神は身についたかもしれない。でもそういう社会じゃなくなってきていますもんね。それに合わせて子どもたちも変わっていますよ。だから道徳教育がうまくいかない、そう言いたくなりますよね。確かにそういう、社会が変わり、子どもたちが変わっているんです。だからうまくいかないという面もあるんだけど、でも私は、それは逃げでしかないんじゃないですか、と思います。道徳教育で最も大切なのは何かと言うと、大人の感化力ですよ。つまり、子どもたちの姿というのは、大人の姿を反映しているわけですよ、基本的に言えばね。自分の道徳性がどういう風に身についてきたかなと考えれば、やっぱり大人の感化力に影響されているわけですよ。言い換えれば、あなた自身の後ろ姿が、子どもたちの道徳教育に最も影響を与えるのですよ。つまり、子どもへの道徳教育ということは同時に自分自身の後ろ姿をしっかりと考え直してみる。自分自身の生き方を自らに問いかける。こういうことをしっかりとやらなくちゃいけませんよ、というようなことがここでは言いたかったですけれども。それではちょっと抽象的すぎますので、もうちょっと具体的なことで問いかけていきたいんです。「あなたは、いま幸せですか」。ちょっとこういう改まってではなくて、例えば、みんなが先生になり、自分のクラスの子どもたちから「先生今幸せ？」と問われた。みんなだったらどう答える？みなさんはまじめですからね、この中で心を痛めている子もいるだろう、だからあんまり幸せって言えないのかなあって形で「う～ん」と口ごもったとします。あるいは、自分もいろいろ不幸なことがあった、そういうことを考えると「はい」ってなかなか言えないんだなあ、っていうのが正直な気持ちかもしれませんよね。それは分かるんですけれども、さあ、今度は子どもの立場になって考えてみましょう。「先生今幸せ？」って問いかけているその子どもの意図は何かというと、先生、今私たちと一緒にいるこの場を先生はどう思っているのという問いかけだと思えますよ。つまり、「先生今幸せ？」って問われるのは、この場にいる、私たちと一緒にいるこの場をどう思っているの？という問いかけなんです。考えられるじゃないですか。この時に、間髪いれずに「うん幸せだよ。だって君といるのなんて幸せだよ」なんて言われたらもうウキウキしますよね。先生と一緒にね、今日のこの時間楽しみたいな。そして、先生が幸せな生き方するのに僕ちょっと役立っているのかなあなんて嬉しくなるじゃないですか。それで僕自身も幸せに生きたいから先生と一緒に幸せな時間にしよう頑張ろうとします。ところが、「う～んどうかなあ」なんて、先生正直だから正直にいうと、そういう姿に接すると子どもたち

は、先生私たちといるよりも違ったところに自分の素敵な時間を持ってられるのかなあなんて、そう思ってしまうと、先生は早くこの場を出たいと思っているのかなってそういう感覚になってしまうじゃないですか。例えばみなさんも「早く終わらないかな」なんて思っておられると、僕もそれに見合うようになってしまふかな。でもね、この場を楽しみたい。みんなと一緒に話し合いたい、僕はそんな気持ちを持っている。みなさんもそんな気持ちで対面してくれていたら、そこで初めてこの場が楽しく有意義なものになっていきませんか。そうあることを望んでいるんですけれども、きっと同じじゃないですかね。ところが、じゃあそんなことを言うけれども、幸せなことに理由があるじゃないですか。どうしたらじゃあ幸せに生きられるんですかと問いかけられたら、その時に答えるんです。それを考え、追い求めるのが道徳教育なんです。つまり、道徳教育は精神的な豊かさを求めるんですよ。どれだけ困難な状況にあっても、心の持ちようで幸せになれます。どんな心の持ちようをすれば、子どもたちから「先生今幸せ？」と聞かれた時に間髪入れずに「幸せだよ」と言えるか、それを考えてみましょう。それがあなた自身の生き方を考えることでもあるんですよ。それがあなた自身における道徳教育でもあるんですよ。「あなたは、いま幸せですか」と問われて、「いいえ、幸せでない」あるいは「う～ん、どうかな」と口ごもってしまったと仮定してください。その時の心の内、ちょっと探ってみましょう。先生の場合を考えたときね。そうすると「う～ん、うまく教えられない」、あるいは、「子どもが言うことを聞いてくれない」、あるいは「自信がない」とか「準備をする時間がなかった」とかですね。つまり、ないないづくし、自分の足りない所ばかりに目が向いている。実はそれはいつまでもなくなりませんからね、ないないづくしの所にばかり目を向けていると結局泥沼に入ってくばかりです。だとしたら、ちょっと発想を変えたらどうでしょう。自分の中にある良さに目を向けてみましょう。その良さを見るのは、なかなかすぐに浮かばないかもしれない。自分の良くないところといったらスラスラスラーとでてくるのかもしれないですけどね。これは子どもの特徴でもあるんですね。我々の特徴でもあると思うんですけれども。しかし、試しに、自分の得意なところ、がんばっているところ、みんなから認められているところなどを思いつくまに書き出してみてください。たぶん書けるんですよ。そうすると、なんとなく心が落ち着いてくるんです。だって、自分の中にあるものですもん。みんなから認められていることを確認して書いていくわけですから、僕の言葉でいうと、心に貯金ができるんですね。心に貯金ができれば豊かな気持ちになって落ち着くわけじゃないですか。実は、その時にそのメモを見ながらその大元になっているのは何なのかということを考えてみます。結局それらは、より良く生きることに関わっていることに

気づくはずなんです。つまり、命を大切にするとか、最後までやりぬくとか、人が喜ぶことをするとか、責任を果たすとか、そういうことに関わって、結局自分がみんなから認められている、自分らしいことだと思ってやっていることが、突き詰めていくと価値意識につきあたるんですよ。つまりそれは何かといったら、あなた自身の道徳、価値意識をしっかりとここで育てている、そういうふうに捉えることもできるんですよ。そこをおさえながら、そのいいところを確認しながら、心が落ち着いてくると、さっき言いましたように、心にゆとりが出てきますよね。人間でおかしなもので、ゆとりが出てくると自分を見つめることができるんですよ。あるいは相手の立場に立っても考えることができるようになるんですね。そして、おかしなもので、自分の良くない所にも目が向くんですよ、自然と。人間でおかしなものでね。ゆとりがでてくると、いいところばかりにまず目を向けていて、そこからゆとりがでてくると自分の良くないところにもちらっと目が行くんですよ。おかしいですね。だから道徳の時間でね、子どもたちにその道徳心というのが高まっていくとなると自己評価も深まっていくんです。自分の良くないところも結構みんな深く見つめます。ただ、自分の良い所をしっかりと見つめながら、そこから良くない所に目が向く場合は、先ほどのないないづくしでずーっと良くない所ばかりに目を向けていることとは大いに異なります。なぜかという、この課題、つまり弱さ、これを乗り越えれば、まだどんどん自分の良さが伸びていくなと、そういう捉え方ができるんですよ。つまり、もっと言えば、その弱さに立ち向かうことが、自分の良さを伸ばしていくことになるよという風に考えるならば、弱さのあることが何も引け目にならないですよ。その弱さがあること自体が新しい自分を作っていくんだという。これに正対していけば、新しい自分ができていくんだというその意識を持てば、どんな状態でも、幸せな気持ちを持つことができるんじゃないですかね。これが第1点ですよ。

次に第2点。しかし、そうは言っても現実には甘くない、うまく行かず投げ出したくなることもあります。そういう時に何が必要かという、自分を認め、励ましてくれる人、これをしっかりと持つことが必要なんです。みなさん、それぞれ周りにおられると思います。でも、自分が本当に打ちひしがれている時、困っている時、それに適切にアドバイスいただけるかという必ずしもそうじゃないよね。これだけは言えないなとかなんかあるじゃないですか。友達だからこそ言えない的なこともあるかもしれませんね。しかし、やっぱり心の支えが必要なんです。つまり、落ち込んでいる、そういう時にね、そのままだったら幸福感をもてませんよね。実はその時に、心の支えをどうやって持つことができるかという、まずは、困っていた時に励ましてくれた人々を思い出してみましょ。それで、その励

ましてくれた人を思い出してみると、ああそうか、と対話ができるわけですよ。そうすると、困っている時に励ましてくれた、そしてそれを乗り越えたその人のことをだいたい思い出します。そうすると、その人と会話をするので、また元気になってくるわけですよ。あるいは、もう一度その人のことを感謝するという機会もそこにでてくるわけですよ。だからそこで、まさに落ち込んでいるからこそそういう人と出会えるんですね。そしてより深く会話ができるわけですよ。そして会話が楽しくなってくるじゃありませんか。そしてまた自分がリフレッシュしていくことができる。さらにまた、自分よりもっと過酷な状況の中で、それを乗り越えて生きている人々や先人、あるいは物語の主人公などに共感することによって、心の支えを得ることができます。つまり、心の師、心の支え、心の友をしっかりとって、苦しい時に心の師、心の友と対話ができるようにしていけば、どんな状況においてもその状況を、不幸と思うんじゃなくてむしろいい機会だ、好感をもってその場を迎えることができる、乗り越えることができるんじゃないですか。ということなんですよ。これはいろいろ体験を通してみなさん感じられることがあると思います。私も非常にあります。自分の心の支えとなる心の友、心の師をしっかりと心にもって、いろんな時に対話ができるように、そういう風に状況を自分で作っていくこと。一人じゃありませんから。

第3点は何かという、夢を持つことです。つまり、未来に対して希望を持つということですよ。これをどう考えるかということですが、今「プロフェッショナル」は終わりましたが、その前に「プロジェクト X」というNHKの番組がありました。あるいは今、いろいろな形でその人の人生を語る番組なんて人気がありますよね。それを見ていると必ず、成功している人も何らかの困難に直面しそれを乗り越えておられる。そんな困難な状況に直面していた時のことを司会者に尋ねられると、決まって、とっていいですね、一番充実していたんだとおっしゃるんですよ。なんでかという、要するに夢、その夢が大きければ大きいほど、そこに到達するためにはいろいろな苦労がある、困難がある、それを予測するわけですよ。だから、今周りから見て大変だと思う状況にいたら、要するにこの状況を乗り越えれば、その夢に1歩も2歩も近づけるということじゃないですか。逆の捉え方をすればね。それは、その状況に対して意欲的に取り組める。落ち込むんじゃないってね。河合隼雄先生。この大学でも講演されたかもわかりませんね。臨床心理学の京都大学の先生であって、文部省、文部科学省で、文化庁長官をされていたんですね。僕もいろいろ教えていただいて、関わらせていただいたんですけども、その河合先生に一度こんな質問をしたことがあるんです。「先生はいろいろな子どもたちと接せられているけれども、いままで自分が対面したことのない

ような、カウンセリングしたことのないような子どもが来られたら先生どうされますか」とこうお聞きしたんですね。そしたら、「押谷君、それはチャンスじゃないか」とこうおっしゃるんですね。どういうことかという、要するに、いままで自分の経験で対応できない子どもがいるということは、その子どもと正面から対応すれば、自分の中にある、まだ眠っている潜在的な能力が開花するかもわかりませんよ。つまり、河合先生自身は、子どもたちの役に立ちたい、豊かな心を持って生活できるように、そういう子どもたちを育てて行きたいという目標があるわけですよ。そのことに関わって、いろいろ取り組んでこられた。だから、そういう風に、アドバイスできる、カウンセリングできる力をどんどん高めていきたいという目標をもっておられるわけですよ。そういうところからいって、今までの自分の体験で対応できないような子どもに出会ったということは、その子と対面して自分が関わって行けば、自分の中に眠っている潜在意識が顕在化するかもしれない。そう考えるんだよ押谷君ということです。この目の前の子どもは、宝物じゃない？自分にとってね。自分の新しい所を開発してくれるんだからね。そういう捉え方もできるんですね。これはみなさんと同じだと思うんですよ。みなさん、クラスの中にこの子がいなかったらいいなと思う子が正直にね、おられるかもしれませんよね。でも、そういう気持ちで行っていたら、絶対その場は楽しいなんて言えませんよね。でも、その子が自分の新しい可能性を開いてくれるんだとこう思ったら、宝物となるじゃないですか。あっ今日も彼が来てるな、今日も会えば宝物だってね。そういう風にすればね、その日、その場所がものすごく幸せに、あるいは充実感に満たされた場所になっていくじゃありませんかね、そういうことなんです。しかし、目標をしっかり持って、それに対して、一步一步自分が歩んでいるよというそういう自覚を持たなくちゃならないでしょ、ということですね。ここで何を言いたかったかという、三つのことです。つまり、自分のよさに目を向けて行きましょう、よさを広げるために弱さに立ち向かっていくというこういう姿勢。そして、感謝する心とともに、心の支えとなる心の師、心の友をしっかり持って常にコミュニケーションができるようにして行きましょう。そして、夢をもってまじめに生きる、つまり、夢に向かって着実に自分は歩んでいるんだという実感ができる、そういう生き方をしていきましょう。この三つですよ。実は、それは、これからの道徳教育で子どもたちに身につけて欲しい道徳性、道徳的姿勢と言ってもいいでしょうかね、生き方の姿勢でもあるんですよということを確認して欲しいんです。つまり、道徳教育の鏡である道徳の時間というのは、例えば思いやりの心とか、命を大切に作る心とか、くじけず努力する心とか、そういうところをみんなと一緒に学ぶわけですよ。その時に先生はどうでしょう。Aちゃんは思いやりの心はない、

Bちゃんは思いやりの心がある、そういうことを前提に指導しますかね？しませんよね。みんな同じ思いやりの心がある。そういうことを前提に指導するじゃありませんかね。つまり、みんなより良く生きようとしてますよ。そして、そういう良さをもっていますよ。でもBちゃんはその思いやりの心が大きな石でつぶされそうになっているかもしれない。でもなんとかそこから起き上がって行こうとするその心を、私たちは支えてあげることができるから、あるいは本人もそのことに気がついてそういうところを大切にしていこうと、大きな石があるけれども、まだそれをガツと押しのけることができないんだけどね、でも思いやりの心をね、しっかりと意識してくれるように。そういうことを願って指導するわけじゃありませんかね。まさに、自分の良さに目を向けていく、そして、良さを広げていくというその視点から、自分の弱さに立ち向かっていけるそういう子どもを育てていこう、これが道徳の時間の1番のポイントじゃありませんかね。

2番目のポイントは、道徳の時間は心に響く指導を行いましょうということです。心に響くとはどういうこと？心に残るということじゃありませんか。心に残ると言うのは、例えばそのために、魅力的な資料を使いましょうというわけですよ。資料が心に残るということは、その内容なり主人公なりが心に残るということじゃありませんか。それは、授業が終わってもまたコミュニケーションが交わされるということじゃありませんかね。例えばマザー・テレサの勉強をした。今日あんないいことできたらいいのになと思った。そこで終わりじゃなくって、家に帰ってもう一度、今日自分の一日の生活をマザー・テレサがもしアドバイスしてくれるとしたらどんなことを言ってくれるかな、あるいは、今日自分のやったことをマザー・テレサに報告するとすればどんなことが報告できるかなとか。例えばそんなことを考えたとしたら、マザー・テレサとコミュニケーションを交わしているということになるんじゃないですかね。そういったことで、もっとマザー・テレサを知りたいと本を読んだりする。そしてどんどんどんどんイメージが膨らんでくる。そうすると、どんな状況においてもマザー・テレサがアドバイスをしてくれるようになるんですよ。だからそういうきっかけを道徳の時間は与えられるよということ、心に響く資料を設定しましょうといっているわけですよ。

そして、3番目のことに関してです。道徳の時間というのは、例えば思いやりの心というのは、小学校1年生から中学校3年生まで、毎年指導するんですよ。あるいは、命を大切にしましょうということも、小学校1年生から中学校3年生まで毎年指導するんですよ。ということは、これは、知識理解の指導じゃないですよ。知識理解だったら、小学校1年生で終わってしまいますよね、覚えてしまいま

すから。しかし、それは毎年毎年繰り返すというのはどういうことかという、結局は、例えば思いやりの心、それがいろんな形で描かれる、そこで自分をもう一度見つめ直すわけですね。そして自分の価値意識に関わって、価値形成に関わって、どれだけ成長しているかな、そして、これからどんな課題があるのかな、それにどういうふうに取り組んでいけばいいのかな、ということを考えられるようにしていこうと道德の時間にやるわけですね。価値意識を深めるようなことをやるわけですね。つまり、どうということかといったら、まさに人間形成、より良く生きるということに関わって、毎年毎年積み重なっていく、そのことを実感できるような指導を道德の時間にやっていきましょう。週に1回なんだけれども積み重ねが大切ですよ。同じ内容を毎年指導するという事は、やっぱりそれを見つめることをとおして去年よりも成長している自分、さらにこれから成長しなくちゃいけない自分、そこに課題を持つ。さらにそれを1年かかって、また1年たって、あるいは時間がたって自分を見つめ直してみても、さらに自分の成長を実感しつつ課題意識を持ってまた取り組んでいけるようにしていく。そしてそれを追い求めているということ、実感できる生き方ができるように、まさに道德教育の要である道德の時間にしっかりしていきましょうと提案されているわけですね。ということはどういうことでしょうか。まさに、道德教育は、先生と子どもたちが一緒になって、こういう幸せな生き方、自分は幸せだと思えるような生き方的なことをしっかりと追い求めていく、そういう時間でもあるんですよ。そう考えれば、道德の時間を大切にしたいなと思うわけじゃありませんかね。週1時間だけれども、それが積み重ならないといけないということになりますね。

じゃあ今度はレジュメの方に返ってください。次に学校の教育課程における道德教育のポイント、これは、ちょっと押さえておきましょう。そこから、要である道德の時間をどういうふうにやっていったらいいんでしょう。さらにそれをどう発展させたらいいんでしょう。そういう話をこれからやっていきます。まず、学校の教育課程における道德教育のポイントを押さえようというわけなんですけれども。ご案内のとおり、道德教育は学校教育全体の教育活動をとおして行うというのが基本になっています。それはどういうことなのか。いろいろな形で道德教育、それぞれの生き方を考える、そういう指導が行われるわけなんですけれども、全教育活動をとおして道德教育を行うというのは、何がポイントになるのかということ、実は学習指導要領にしっかりと書かれているんです。今度A判になりましたから、なかなか持って歩くのは大変なんですけれども、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領というのがあるじゃないですか。それを見てくださいと、第1章総則、第2章は各教科というのがありますね。各教科の内容を見て

いただきますと、まず、国語で見てくださいと、まず目標がありますね、そして内容がありますよね。各学年の目標および内容ということでいろいろ書かれていますね。いろいろずっと書かれてあって、最後が第3、指導計画の作成と内容の取扱いというのがあります。これはみなさん読むんだけれども、ここの1の最後、国語であれば、1の(7)になりますね、どう書いてあるか。第1章総則の第1の2、および第3章道德の第1に示す道德教育の目標に基づき、これはね、普通のことなんですけれども、道德の時間との関連を考慮しながら、第3章道德の第2に示す内容について国語科の特質に応じて適切な指導をすることと書いてあるんです。いろいろなことをしなくちゃいけないけれど、各教科における道德教育は、ぜひおさえておかないといけないのは、第3章道德の第2に示す内容、それが主になるわけではないですよ、それについて、国語だったら、国語科の特質に応じて適切に指導すること。国語科でこういう読み物、説明文についての指導がある、じゃあこれに関わってどういう道德の内容項目と関わりがあるんだろうか、それを押さえて指導を行うことが各教科において道德教育が求められることなんですよ、ということが書いてあるんです。つまり、ぼやーっとじゃなくて、この教科の学習に関わってどんな道德的価値が関わっているんでしょうか、その価値をしっかり押さえようということなんです。さらに言えば、評価の問題におきましても、「各教科での関心・意欲・態度の評価」というのがあるんですけども、「その学習活動に関して自分の生活や価値意識との関連で捉えているかを中心に行う」必要がありますよ、そういうことも、全教育活動における道德教育のポイント化をする一つの方法となりますよ、と。さらに、豊かな体験と言いますが、それは結局心が動く体験、感動体験などというわけなんですけれども、心が動く体験というのは、必ずその背景に道德的価値があるんですね。例えば、小児ガンで死ぬと分かっている少女が、けなげにいろいろな活動をしている、それを見て僕は涙が出るわけじゃないですか。どうして出るのかといったらやっぱり命の荘厳性とか、そういうことを感じるからこそ涙が流れてくるわけですよ。つまり、心が動くというのは、そこに価値を感じるからこそ心が動くんですね。そうならば、いろいろな日常生活や学習活動において、心が動く「へー」とか「わー」とか「どうなっているんだろう」とか「へーそうだったの」という形で、心が動く体験をしっかり行うこと、それが、全教育活動を通しての道德教育の基本なんですよ、と。そういうことを踏まえて、要である道德の時間においては、道德的価値の自覚を深め、道德的実践力を計画的・発展的に育むんですよ、と。つまり、道德の時間は、道德的実践をする時間ではないですよ、価値意識を深めていく時間なんですよ。ちょっとカッコ書きでかいておきましたところを見てください。「学校における道德教育は最終的には自ら

感じ考え判断しながら道徳的实践のできる子どもを育てること」ですよ。内面は大切ですよ。内面だけしっかりやっつけていけばいいかというそうではなくって、やっぱりかわいそうだなと思うだけじゃなくって、かわいそうだな、じゃあ僕には何かできないかな、手助けしてあげよう、そこにいかないといけないよね。そうじゃないと世の中良くならないじゃないですか。僕はこうしたいと思っていたんだ、僕もそう思っていたんだ、でも何もしなかった。それでは何も変わらないですもんね。だけど実際に実践できる、ここに持って行かないといけませんよ。しかし、どうも先生方はまじめだから、実践までもっていかないといけないと言うと、実践の指導ばかりに重点が行ってしまう。つまり、実践というのは、こうしましょうああしましょうということですよ。となると押しつけ的になって結局自分からという実践は弱くなっていく。だから、道徳教育においては自律的な道徳性を身につけることというのが大きな課題として言われるわけじゃないですか。自律的というのは、自ら感じ考え判断し道徳的实践へと繋がっていく、そういう力ですよ。だからその部分を道徳の時間がしっかりと計画的に発展的に取り組むんですよ。他の教育活動における道徳教育が充実してきたら道徳の時間はいらないんじゃないですか、こういう人がいる。それに対してみなさんはどうでしょう。例えば自然愛ということで考えれば今その理科の授業の中で自然の仕組みについてとかね、自然の生態系とかについていろいろ学ぶでしょう。そこから自然愛的なものがしっかりと育まれる。道徳の時間で1時間から2時間でやってもそんな理科以上に自然愛を育てることはできない。だからもう、道徳の時間はいらないんじゃない、自然愛といって指導しなくていいんじゃない、ということになるのでしょうか。そんなわけにはいかないんですね。つまり、今理科で自然愛を育てるといのは、自然愛を育てるためにやっているわけじゃないんですよ。理科の固有の学習活動の関わりの中で自然愛について指導しているわけですよ。そして道徳の時間は、自然愛について正面から学ぶんですよ。だから結局、教師の側からすれば、理科の授業で、こういう自然愛について深く学んだな、では日常生活はどうなんだろうか、日常生活の中でも植物を育てたりしている、そこでもこういう形で育てているな、そういうことを判断しながら道徳の時間でもう一度子どもたちの自然愛はどの程度育っているか確かめてみようとか、あるいはそこで、あつもうっかり育っているな、だったらもう大丈夫だ、でもこの子はまだ育っていない部分もある、じゃあサポートしていかなくちゃいけないな、という形で、各教科では各教科の目標なり内容が主にあって、それに関われる道徳的価値を学べるように考えるわけだから、道徳的価値そのものの正面から学んでいるわけじゃないんですよ。でも、我々がしっかり生きていくためには、基本的な道徳的価値とはどういうものなんだろうか、それが、

自分の中でどのように成長しているんだろうか、そういうことをしっかりと意識できる、そういう学習が必要じゃないですか。それをやるのが道徳の時間なんですよ。だから、1回でもいいからしっかりとやる。でもそのことにおいてどういう形でしっかりと育っているだろうか、そして子ども自身も、例えば自然愛というのが理科でいろいろやったりしてきている、それが去年自分が育んできたことがどうやって発達していくかな、あるいはこれからどういった形で取り組んでいったらいいかな、ということも考えてもらえるようにしていかなくちゃいけないんじゃないでしょうか。そういうことをしっかりとやるのが道徳の時間なんですよ。

次に書いておきましたことは、道徳の時間というのが、道徳教育の要である、これをもう少し深く考えた時に、つまり、学校における道徳教育というのは、学級経営、学年経営の要、中核なんですよ、道徳教育というのは。さきほど教育基本法の中でお話ししましたが、教育の中で道徳教育というのは中心なんですよ。だとしたら、道徳教育の要である道徳の時間というのは、学校経営とか学年経営とか学級経営の要としての役割も果たせるようにしていかなければならないですよ。じゃあ何が重要かということ、学校経営の責任者である校長先生や教頭先生も道徳の時間に関わってもらわなくちゃいけないということになるわけじゃないですか。あるいは事務の方とかですね。あるいは給食等でやっていただいている方ですか、そういった方にも何らかの形で道徳の時間に関わってもらわなければいけない。そういう形で広がっていかなくてはいけないということになりますよね。さらに、一人ひとりの豊かな自分づくり、つまり道徳性というのは人格の基盤になっているわけですから、その道徳性を養うのが道徳教育ならば、その要である道徳の時間は、一人ひとりの豊かな自分づくり、道徳性の育みにおいて要になるような役割を果たせるようになっていかなければいけませんよ。となると、1時間1時間の道徳の時間というのは、それで終わるのではなくって1年間で学んだことをもっとトータルとして自分の中にしっかりと意識できるようにしていかなければならない。つまり、小学校の低学年であれば16の内容項目がありますよね。中学年であれば18の内容項目がありますよね。高学年であれば22の内容項目があります。中学に行けば24の内容項目があります。それらの全体の視点から自分自身を見つめることができる。あるいは、1の視点、2の視点、3の視点、4の視点とあるじゃないですか。そういう視点から自分を見つめることができる。つまり、誰もがみんな価値意識をもって生きているんですよ。ところが、あの子は自分勝手やなとか、自分との関わりではしっかり頑張っているんだけど、友達と仲良くするという部分においてちょっと劣っている場合がありますよね。その子は、自分の価値意識を伸ばすんだといっくじけず努力するんだとい

って頑張ったとしてもみんなには認められないじゃないですか。その子にもうちょっと友達と仲良くすることも頑張っていけないといけないのかな、みんなの話聴いているとね、みんなはよくそういうところを取り組んでいるみたいだ、自分のくじけず努力するというのは同じようにはできないけれども、自分の人間関係のことも考えていけないといけないかなとか、そういう形で自分を見つめられた時に自分の幅が出てくるんじゃないですかね。そういう自分の見つめ方ができないといけないですよ。そういうこともしっかりできるようにならないと豊かな自分づくりの要とはなりません。そういう自分の見つめ方を道徳の時間でどのようにやったらいいんだろうかとなったときに、毎時間毎時間一行でもいいからノートを書かせておく。あるいは、心のノートに共感するページというのがありますから、今日学習したのはどの内容部分なのかな、どの心かなという形で日にちと資料名を書いたりする。それを積み重ねていって全体を見ながらもう一度自分を見つめ直すということもあっていいと思うんですよ。

次に、学校・家庭・地域の連携の要とする。つまり、道徳教育というのは、学校・家庭・地域が連携した中で効果があるんだとみんなが思いますよね。だとしたら、学校・家庭・地域の連携の要となる道徳の時間を作っていけないといけないということになるわけですよ。そんなことできるの？なんて言われるんですが、実は郷土資料とか学校資料、これを開発する、そしてそれを使った道徳の授業を考えてみる。これは大きな役割ですね。学校や地域にとってね。だって郷土資料というのは、郷土の自慢できるもの、それを取り上げて資料化するわけでしょう。つまり、その郷土資料というのは、地域のみなさんにとっても宝物じゃないですか。そしてまた、そこに生活する子どもたちにとっても宝物として欲しいものですよ。先生にとってもその学校に勤めたということはその地域にあるものを誇りに思えないといけないじゃないですか。だから、共通教材的なものになるわけですよ、郷土資料というのはね。だから、郷土資料を開発する時に、みなさんにいろいろ、地域の人にはよく知っているわけですからね、地域の人にいろいろ聞いたりしながら、あるいは総合的な学習の時間に子どもたちに調べさせたりしながら作ったりできるわけですよ。そうすると愛着がある、その資料にね。そしてその資料をもとにした授業をするときに地域の人に来ていただいてお話をさせていただくとかね、あるいは、そこで授業をした記録を保護者だけに配るんじゃなくて、PTAの人だけに配るんじゃなくて、地域全体に配ったりする。そうすると自分が知ることが資料になっているわけですね。そのことについて子どもたちに話に来てくれているわけだから。「おっ君らこんなことやってんの」という形で気楽に声をかけてくれることがあるかもしれませぬ。そういう形で道徳の時間を要としながら人々の交流が深まっていくわけ

じゃありませんかね。そういうことが可能ですよということね。

時間がありませんので大急ぎなんですけれども、じゃあそれで、道徳の授業、どう積み重ねられるようにしていくのかということなんですけれども。かいつまんで言えば、やっぱり心に響く感動的な資料を選定することですよ。みなさん、教材研究とした時に、例えば国語とか算数とか理科とかね、まず何を考えます？子どもたちがどれだけ理解できるかって考えるじゃないですか。当然のことね。ところが、僕は道徳の時間は、まあそれは大切なことですよ、と同時に、教師自身、あなた自身がこの資料をどう捉えるか、これをしっかり押さえておいてもらいたいと思います。というのは、道徳の時間の大きな特徴は、資料を使うことなんですよね。その資料を介して、先生と子どもたちの心の交流を図っていくわけですよ。その時にどうなるかというと、その資料に描かれてある価値というものが子どもたちと先生との間で共有されているか、こういうことになるわけですよ。つまり、道徳の授業において、先生と子どもたちが心の交流を深めていかなければなりませんよ。そしてその中で価値意識がしっかりと育まれるようにしていく必要があるんですよ。そのために資料を扱うんですよ。だとしたら、その資料を先生がどのように捉えるか、どれだけ魅力を感じるか。子どもたちがその資料にどれだけ魅力を感じるか、それがポイントじゃないですか。そのことを通してお互いの心が触れ合っていく、深まっていくわけですよ。だから私は、教材研究においてまず、この使おうとする資料は私に何を訴えてくれるか、私はこの資料から何を学ぶか、それをまず押さえたらどうでしょう。それが私にとってこの資料の魅力ということでしょう。そうするとその資料が今日のねらいと合っているということであれば、その部分を子どもたちと一緒に話し合えれば狙いに迫っていけるということですよ、簡単に言えば。だとしたら今度は、子どもたちはこの資料をどう読むだろうか、私が今ここにこう訴えてくると思ったところに、子どもたちは、それを捉えられるだろうか的な形ですね。今度は子どもたちの立場に立って考えてみる。その時に僕は、2、3人でいいから特定の子どもを意識して、その子がこの資料をどう読むか的な形で教材研究したらいいと思うのです。そこで、そこには引っかからないかなとなれば、そこに引っかかるように補助発問とか補助資料とかを用意するわけですよ。あるいは、特定の子に発問させるとか、特定の子に発言させるとかですよ。そういうことをやっていくわけでありませぬ。そういう教材研究を深めていくと、実はその教材研究の、授業をする以前において、子どもたちと先生の心の交流が始まっていますよ。そしてそれを授業の中で確かめていけばいいわけですよ。さらにそれがうまくいかなかったことを実感できればそれはなぜだろうかということをしっか把握して事後の指導へと繋げていく

わけですよ。そういう教材研究をやっていただきたい。それと同時に、道徳で使われる資料、どんな資料でもね 1 回読んだだけでは心に残らないとしても、その行間にあるその部分をイメージ豊かに捉えられるようにしていくとどの資料も魅力的なものになっていくでしょう。一つ思い出話を話させて下さい。あの神戸の震災直後に知己の校長先生から、一度観に来てくれ、と言われたんです。伺ってみると、はじめは少し意外な感じがしました。それは、あまり上手と思われない、つまりね、新採用の先生レベルの授業だったんですね。だからみなさんも想像できるかもしれないですね。でも素晴らしい授業でした。どうして素晴らしいかという、子どもたちがどんどん発表してくれるんですよ。子どもたちは自分たちで、先生のちょっとした発言に対して子どもたちはどんどん発言を繋いでいく、深めてくれるんですよ。素晴らしいなと思ってね。あなたと先生とでどうしてこんな子たちになったんですかってね。それを見て欲しかったから押谷さんと呼んだんだよってね。震災後に 5 年生を受け持ってもらったのに 4 月の段階で子どもたちは何も言うことを聞かなかった、もう学級崩壊みたいなそんなクラスだったって言うんですね。それでその先生、一つだけ約束しようって言うんですね。いろいろなことをしないとイケないけれど、道徳の時間はしっかりやるようにしようってね。つまり、聞いてくれなくとも、道徳の時間はしっかりやる。そのための教材研究を土曜日に、それも一番最初に道徳の教材研究をやる。その時に一枚ものとか、あるいは、大きくプリントを拡大コピーとかして貼るとかね、そういう教材研究があるんですよ。それで、もう一つおっしゃったんですよ。必ず道徳の授業をやる。そのための教材研究を土曜日に必ずやる。それでもう一つおっしゃったのは、その時に使った資料を拡大コピーして教室に貼っておく。この三つのことをおっしゃったんですよ。それを先生はズーッと実行される。つまり、道徳の時間をしっかりとやっても、子どもたちは聞いてくれない、でも、その資料を貼っていくんですよ。2 週間貼っておくんですよ。つまり 2 時間分貼るわけですよ。2 週間貼ったら一つ取るわけですよ。それで新しいものが貼られていく。そのあとどうするかというと、取ったその資料の日付と資料名と狙いですよ、それを小さい短冊に書いて教室の上の壁の所にズーッと貼っていくんですよ。つまり、毎時間道徳でやったことが積み重なっていることが実感できるわけですよ。それで、道徳の資料って良いことが書いてあるじゃないですか。みんな、こんなこと照れくさいかもしれませんが、やっぱりみんな好きなんです。道徳のああいう良いこと書いてあるから、こういうことあったらいいのにな、みんなそれぞれ思うんですよ。それが、実は教室に貼ってあると知らず知らずのうちに見るんですよ。道徳の時間に聞いていなくても、あるいは、聞いていてももう一度また確認するんですよ。

その時に、やっぱり先生もそれを見たら、せっかく貼っているんだからね、いろいろな時に話をするわけじゃないですか。朝の会とか帰りの会とかでね。そうすると子どもたちはそれを意識してくれるようになってね。結局、そういうことをやっている、学級の雰囲気、道徳の資料を徐々に取り入れたものになっていくっていうんですよ。そして子どもたちがどんどん発言してくれるようになってくる。そしたらこっちが言わなくても道徳心が養われていくんでしょかね。その成果が 2 学期の最初だったんですけれどもね。へーっと思ってびっくりいたしました。こんな力があるんだと。それは先生の真摯な姿勢と、やっぱり資料の力ということなんだろうかね。もうちょっと、ひとつ話したいことがあったんですけれどもそれはまたいろいろな機会です話すと、一応まとまった話はこれで終わりにしたいと思います。どうも失礼しました。

○全員

(拍手)

○司会

大学院生とか 4 年生は、3 年前から 4 年前の 1 年生か 2 年生の時に受けた、私の道徳教育の授業の 15 回分をはるかに凌駕する充実したお話だったと思います。

前半は、ご自身の話から始まりまして、改訂された教育基本法の理念と道徳教育の関係を要点をまとめてお話いただきました。

後半は、教育現場の具体的な話。道徳は教育課程全体で行うだけけれども、週に 1 時間道徳の時間が設けられている、そういう週に 1 時間の道徳の時間をどういう風に展開していくかというような話でしたね。分かりやすくお話いただけたと思います。この場におられる学生さんは来年、もしくは近い将来に、おそらく教壇に立ってですね、教育現場で教育していく立場になられると思いますけれども、そのためにもいろいろと役に立つお話ではなかったかと思います。120 分、ご静聴ありがとうございました。あまり時間はないんですが、質疑の時間も少しは取りたいと思っていますので、学生さん、院生のみなさん、これを機会に意見を聞いてみてください。何でも結構ですので。今のお話に関わる、関わらない関係なく質問をいただけたらと思いますがいかがでしょうか。ありませんか。あまりに中身が濃かったのです。

○押谷由夫

ごめんなさいね。もう一つ言いたいことがあったんですけど、やめておきます。

○司会

どうですか。また後で気がつかれましたら私経由で押谷先生に質問したりもできますので、何かありましたら私の方へお願いします。

○押谷由夫

おそらくね、みなさん現場に行かれたら、打ちひしがれ

ることがたくさんあると思います。自分のプライドもなにもあったもんじゃないですからね。佐藤先生も私もね。最初の授業では、馬鹿にされたような気がするんですね、聞いてくれないということはね。ほんとに自分の人格を否定されているようなそんな時期を経て 60 歳になるということなんですけれどね。みなさんね、うまくいく年度があるかもしれないけれども、必ず何人かは自分の方を見てくれない子とか、わーわ一言ってくれたりします。なんで分からないのと言いたくなるようなそういう状況というのは絶対あると思う。それで保護者からがちゃがちゃ言われるでしょ。もう自分のプライドも何もあったもんじゃない。でも、そこを乗り越えることによって、いい先生になっていくと思います。どうやって乗り越るかという時に、僕の反省も込めているんですけども、先生って何か教えなければならぬっていう感じがあるじゃない。この子なんとかしなきゃいけないとかそういう気持ちを持つでしょ。そうすると相手にとってはそれがプレッシャーになるんですよ。だからもう、僕にはそんな力ないよとね。ただ、僕のやれることはなにかといたら、あなたの話を聞いてあげることではありますよと。どの子もみんなより良く生きようとしているんだと、おおらかな気持ちを持って。その子はいつも人格を無視するようなことを投げかけてくる。それはもうえげつ言葉も、関西だったら特に出しますよ、もう泣けてくる。家で泣いたりもしている。でもやっぱり、

おおらかな気持ちを持って、その話を聞いてあげようと、そういう風に思っているだけで絶対に落ち着いてくる。つまり、道徳教育というのはある意味相手を信じることですね。とにかく相手はより良く生きようとしているんだよ、私もかなり良くなるよ、でもね、そこで相手に何かしてあげようじゃなくって、相手とそれを共有しながら、お互いに楽になれないかなという気持ちでできたらいいんじゃないかな。絶対いい先生になれると思います。そういうところがうまくいってきいたら、道徳教育の価値的なところをもっと取り組んで行けると思います。教えてあげなければいけないとか、そういう意識を強く持ってしまうとダメだと思います。でもそれは体験を通して学んでいけると思いますが。ということで、自らの道徳教育をしっかりと取り組んでいただけたらと思います。ごめんなさいね。みなさん真剣に聞いて下さって本当にうれしかったです。よろしくお願ひします。ありがとうございました。

○全員

(拍手)

○司会

今日のセミナーはこれで終わります。どうもありがとうございました。

○全員

ありがとうございました。

(文責：佐藤幸治)

セミナーの実施とその様子

I. セミナーについて－2011年2月～2012年1月末－	118
II. セミナーの様子	119
1. Dr Peter Cunningham (ケンブリッジ大学及びロンドン大学客員研究員) セミナー	119
Dr Carey Bennet (英国元エセックス州児童・家族福祉局局長) セミナー	
参加者からのコメント等	
2. Prof. Roy Lowe (ロンドン大学) セミナー	123
参加者からのコメント等	
3. 押谷 由夫 教授 (昭和女子大学大学院) セミナー	126
参加者からのコメント等	

I. セミナーについて－2011年2月～2012年1月末－

1. Dr Peter Cunningham (ケンブリッジ大学及びロンドン大学客員研究員) セミナー

タイトル: イギリスの初等教育: 1988年から2011年の文化的文脈における教育政策と教育実践
(Primary education in Britain: Policy and practice in cultural context 1988 to 2011)

日 時: 2011年2月21日(月) 9:00～12:15

参加者数: 24名(教員含む)

Dr Carey Bennet (英国元エセックス州児童・家族福祉局局長) セミナー

タイトル: 子どもたちの生活の向上: 1997年から2011年の政策とその施行
(Improving Children's Lives: Policy and practice from 1997 to 2011)

日 時: 2011年2月21日(月) 13:05～16:20

参加者数: 25名(教員含む)

2. Prof. Roy Lowe (ロンドン大学) セミナー

タイトル: 赤十字と国際的捜索・メッセージサービス
(The Red Cross and International Tracing and Message Service)

日 時: 2011年4月19日(火) 14:50～18:00

参加者数: 23名(教員含む)

3. 押谷 由夫 教授 (昭和女子大学大学院) セミナー

タイトル: 道徳教育のこれから ―未来への展望と具体的展開―

日 時: 2011年9月12日(月) 14:00～16:00

参加者数: 29名(教員含む)

II. セミナーの様子

1. Dr Peter Cunningham (ケンブリッジ大学及びロンドン大学客員研究員) セミナー
Dr Carey Bennet (英国元エセックス州児童・家族福祉局局长) セミナー

①



②



③



④



⑤



⑥



＜セミナー1への参加者からのコメント等＞

チャイルドプロテクションのコーディネーターの具体的な仕事は何ですか。

コーディネーターはどのような方法で計画を立てるのですか。

日本では、クラス担任が各家庭に家庭訪問に行くが、イギリスにはないと知ってびっくりしました。子どもを育てるときに、社会や地域コミュニティから孤立してしまうと、必要な時に支援や経済援助が受けられず、問題だと思いました。(S.K)

Dr Peter Cunningham

今日はありがとうございました。勉強になることがたくさんありました。どの国でも、悩み考えることは一緒なのだと思います。特に、私は卒論で「教師の専門性」について考えているので、p.4～の「教師」のところにとっても関心を持ちました。p.6の“Question for discussion”で「教師以外の大人からどのような種類の支援をうけていますか？」とありましたが、日本では、教師以外の大人から支援を受けたくないと感じている人が多いような気がします。それは、私がボランティアで行っている学校だけなのかもしれませんが、これから、卒論を考える中で、参考にさせていただきます。

Dr Carey Bennet

今日はありがとうございました。勉強になることがたくさんありました。‘Integrated frontline delivery’の中の「ソーシャルサービス」(P.3.)とはどのようなサービスなのでしょう。訳していて、分かりませんでした。(K.K)

Dr Peter Cunningham

今日は、ありがとうございました。イギリスの教育について、今まで勉強する機会を逃していたので今回とても良い経験となりました。Peter先生のお話の中にありましたが、イギリスは「地方」というより政治や教育理事のようなものがしっかりしており、その仕事がほぼ委託に近い形なのだという事に驚きました。日本では、まず国がカリキュラムを考え、地方に伝え、現場に伝えるという形をとりますので、国が考えていることと、現場の間に大きなずれがあるように感じます。また、予算も国から地方へ決まった分しかないので、子どもの要求も通ることがほとんどありません。一つ質問なのですが、Peter先生から見る日本の教育の良い点・悪い点があれば教えてください。また、機会があれば遊びにいらして下さい。今日は本当にありがとうございました。

Dr Carey Bennet

今日はありがとうございました。とても興味深く、イギ

リスの教育を知ることができ、貴重な経験になりました。

一つ、質問なのですが、講義の中で流れた映像の中に母国語が英語ではない親にむけて講義をひらいていました。なぜ、学校であのようなことができるのですか。正直、日本は親の教育まで手がまわっていないと思います。

また機会があれば遊びにいらして下さい。今日は本当にありがとうございました。(F.Y)

とてもためになる講演をありがとうございました。日本にはない制度が多くあり、とても興味深かったです。他の国に目を向けて物事を考えることが、どれだけ自分のためになるのかもよく分かりました。

英語をもっとちゃんと聞きとれたり、話すことができれば理解が深まったのに、とそれだけが残念です。英語を頑張って勉強しようと思います。

アメリカの特別支援教育について少しずつ調べていますが、イギリスの特別支援教育についても、また時間をつかって調べられたらいいなと思います。

今日は本当にありがとうございました。(Y.M)

Thanks for today's lecture. We had do good discussions today. I think we 'as a teacher in the future' have to think about the comparative systems in each country. Moreover, we have to think about young children's care even if we won't work on kindergarten. I translated "Citizenship, health and welfare and Religious Education". I became interested in England's holistic education. Thank you very much. Please come to Nara again. (M.E)

Thank you very much for your teaching. I think there is the big difference between England and Japan. Our two countries notice similar problem about children but in Japan the government trend is to be hesitate about aching politically. We have to consider about how we support children have problems. (H.T)

Thank you so much. Today's lecture was a good experience for me. Other country's education is sometime different and sometime similar. So my outlook is broadening. I want to study Japanese education more and compare other countries education. I also have to study English. I want to speak English more and more. (S.Y)

I really appreciate listening to your seminars. They were very interesting. And I have an idea and some to questions. Autonomy is important to develop a person. It relates concepts of individual. I think Japan's individual is different from UK's. So, Japan ⇒autonomy based on cooperation

UK ⇒cooperation based on autonomy

Dewey said tomorrow is important. But now, today is more important. Or now is important. I cannot tell rightly. Sorry. What are aims of education? One of them is creative chaos. (S.K)

Thank you for coming. I really enjoyed this class. I love England because England is very beautiful. I also love English education. I'm happy to go there and to see you. I will study hard about England education and American education. Of course, I will study Japanese education more and I want to compare these ways of education. My dream is to change Japanese education for better education. Thank you very much. (H.N)

Thank you so much. If I can speak English well, I want to talk with you more. I was glad to know Special education of UK, particularly. I'm looking forward to meeting you someday. (T.M)

外国人の先生が、自分の国の話をして下さることで、生のリアルな現状を聞くことができました。日本と重ね合わせて聞いていると、イギリスの政策や制度はうらやましい限りで、日本も見直せば良いのに、と思う場面が多かったです。お国柄というのもありますし、文化、意識の違いもありますから、できないことは多いと思うけれども、子どものために全力で教育をするという姿勢が大切だと思います。

私は、これから保育士として、母として、近所のおばちゃんとして、親戚のおばちゃんとして、友達のおばちゃんとして、たくさんの子どもの関わる機会をもちますが、その上で、子どものためにやっつけていけることは、なるべく惜しまず自分の全てを出して向かっていきたいと考えています。

Thank you for your lesson. I could understand about the child care of England. I was impressed with English style of child care. I want to do my best for children. I'm going to be a nursery school teacher. I try to do my best. Thank you. (K.N)

Dr Carey Bennet

今日は、とても貴重なお話が聞けて良かったです。特に、イギリスやアメリカの教育実習の話は、私が経験したこともあってか、とても興味深く聞かせていただきました。イギリスではおよそ2年、アメリカではおよそ1年の間、現場に出て実習を受けることは知っていたのですが、その意義や目的についてあまり考えたことがなかったのも、日本と比べながら互いの良い点や課題を議論することができ、自分にとってよい学びとなりました。私自身、4週間の実

習は終わってみれば短く感じたのですが、実習中は、一緒に別の学校で頑張っている同志たちと連絡を取れなかったことが辛かったということを感じています。私自身、長期で子どものようすを観察したり、実態を知ることができるという点で、長期の実習には基本的には賛成ですが、必ずしも自信をつけるために現場で学ばせて頂く訳ではないような気がします。イギリス（イングランド）の教育についてお話を聞くことで、日本の教育のあり方について考えることが出来て良かったです。

貴重な学びの時間を過ごせて良かったです。ありがとうございました。

Dr Peter Cunningham

今回は貴重なお話を聞くことが出来て本当に良かったです。

私は、ナショナル・カリキュラムを中心に翻訳させていただきましたが、イギリスがかつて日本のカリキュラムを取り入れようとした時期があったことがとても興味深かったです。「教導説」によってイギリスの教育が日本に導入されたのは知っていたのですが、イギリスが経済発展が目覚ましかつたころの日本の制度を参考にしていたとは・・・

また、障害を持つ子どものことについてお話もできて良かったです。私は、AD/HD や LD をはじめとした発達段階に関する、あるいは精神面において何らかの障害や症状をもっていて、友達とコミュニケーションをとるのが苦手な、学校に行きづらいと感じている子どもたちが演劇を通して居場所を作ったり、友達とコミュニケーションをとるワークショップのボランティアをしているのですが、やはり社会はそういった支援を必要としている子どもたちに対して、まだまだ冷たいような気もします。イギリスでは、そういった子どもたちへの見方は日本と違いがあるのでしょうか。

とても有意義な時間をすごせて良かったです。ありがとうございました。(K.R)

イギリスも日本も同じような問題を抱えていて、イギリスは既に政府が動き出していることが分かりました。子どもを取り巻く環境を整えていくことはとても重要だと思います。また、子どもが大人に頼りっぱなしにならず、子ども同士で考え意見を出していくことによって、子どもと大人が理解しあえる社会になると思いました。そのためには、大人も子どもとしっかりと向き合えばなりませんし、子どもも自分たちのことを真剣に考えていかなければならないと思います。(S.T)

おふたりから聞いたお話はどれも刺激的でした。特に、イギリスの経済発展のための、シビアな教育のお話に、とても興味がわきました。一定水準を保つためのテスト、そ

の結果でのみ評価されるシステム。議論の中で、もしや三十年前の日本と同じなのでは？という問いに、ピーター先生は、「そうかもしれない。黄金期の日本、限界を見た日本、それに続く韓国までも見てきた。それでもいつ何がどのようになるかは分からないから。」と答えておられました。

初等段階からのレッテル付けや、優良校への高い予算・・・といったものは、ビジネスや教育の産業化にすら思えます。しかし、国の発展を望むことは間違っていないでしょうし、良き市民を育てることは民主主義国として当然だと改めて感じました。

とてもおもしろい講義をありがとうございました。
(M.C)

<Question>

- ・ペアレンティングという言葉を知った時、学生からは賛成意見しか出ませんでした。私自身考えてみても短所が見当たりませんでした。何かありますか。
- ・6th Form というのは「予備校みたいなもの」ではないのですか。
- ・Yot は、写真のように警察官と同じ部類なのでしょうか。イギリスのことは、本当に何も知らなかったのですが、日本と似ているところも多く、学ぶことがたくさんありました。ありがとうございました。(U.M)

Perer 先生からの返答

Role of child protection coordinator in a school:

- ・ To be the person who coordinates all information and ‘referrals’
① about children who may be being abused or who are ‘at risk’ of being abused.
- ・ To be the specialist on issues related to child protection and provide advice for teachers in the school.
- ・ To be the person in school who communicates with social services and the Police.

① ”Referrals” are : passing on to social services or Police information about suspected abuse.

The child protection coordinator does not make a plan for the child on her/his own. The CP coordinator works with social services, and it is the social worker who develops the plan, once they have investigated all the information the child and the family.

2. Prof. Roy Lowe (ロンドン大学) セミナー

①



②



③



④



⑤



⑥



＜セミナー2への参加者からのコメント等＞

今日、Roy 先生のお話を聞かせていただき、とても勉強になりました。今まで全く聞いたことのない話で、全く気にした事もない事で、興味深く聞かせていただきました。今回の地震や津波の件で、募金活動のニュースが出た時に「赤十字社へ寄付します」と言っているのを耳にしたことがあります。赤十字社では手数料を取らないと言っていたので、すごく良心的な会社だと思っていました。ボランティア精神というのは、持つのが大変で、Roy 先生を尊敬します。私もボランティア精神を大切にこれからも生きていきたいと思います。Roy 先生ありがとうございました。(I.M)

今日はとても貴重なお話が聞けて良い経験になりました。赤十字は有名ですが、その活動に ITMS というものがあることを私は恥ずかしながら知りませんでした。国際的捜査とメッセージサービスには時としてとても悲しく困難なケースがあるのですが、人と人をつなぐ大切で素晴らしい活動だと思いました。また、Roy 先生もおっしゃっていましたが、この ITMS の活動を通して学ぶことも多々あることも分りました。それは、私たちが今、とても恵まれた環境におかれているということです。そして私たちは家族を、友人を大切に、周りのすべてに感謝しなければいけないなと思いました。

現在の日本は、とても困難な状況におかれていて、助けを求めている人が沢山います。このような中で自分は何ができるのか、赤十字が行っている程のことは無理だと思いますが、考え、努力していきたいと思いました。(S.C)

貴重なお話を聞かせて下さってありがとうございました。楽しいゲームをしたり、シリアスな話をして頂いたり、勉強になりました。お話し下さったことと重複するかもしれませんが、なぜ先生は ITMS でボランティアをしようとお考えになったのか、素朴なことですが気になりました。辛い事にもたくさん出会うけれど、だからこそ得られるものは大きいのだと思いました。

先生のように、実際に赤十字でボランティアをすることは難しくても、今日、お話し下さったことを忘れず、まずは、私が日々健康で安全に暮らしていることをありがたく感じることから始めます。そして、いつか先生のようにボランティアをする精神をもちつづけたいです。(M.M)

本日は、このようなセミナーを開いて下さり、ほんとうにありがとうございました。赤十字社と聞けば今までは医療機関のイメージが強かったのですが、今回のセミナーで様々な活動を行っていることを知りました。また、特に Roy 先生が携わっておられる ITMS についても良いことと大変

なことを細部まで話していただき、とても視野が広がったように思います。

この戦後最悪の災害をうけて、今、日本は様々な問題に直面しています。私たちに今何ができるかということを考えるいい機会にもなりました。どうもありがとうございました。(I.S)

Thank you for giving us this lecture. I didn't know Red Cross ITMS volunteer. But I understood its activity. I was surprised that the member of its activity was made of a lot of volunteer members, and that you're one of them. Finding family is a very serious job, but I thought that you were proud of the great job. I am interested in the activity, so I want to join it (if I retire from my job). Thank you very much. See you. (M.E)

今日は興味深いセミナーをありがとうございました。今、赤十字の病院に祖父が入院していることもあり、また震災のことで日本赤十字についても知りたかったので、タイミング的にも今回このようなセミナーに参加できたことは、もとても嬉しいものでした。

今日の話聞いて、日本は移民などが少なく平和な国であることが改めて実感できました。

また、お話をお聞きできる機会があればいいなと思っています。本当にありがとうございました。(Y.M)

本日は、たくさんのお話を教えていただき、本当にありがとうございました。東北で地震があり、テレビで赤十字の活動を見ていましたが、内容までは知りませんでした。ボランティアとして働きたいと思っはいるのですが、どうすれば良いのか考えるだけでなかなか行動することが出来ずにいます。もう少し、日本が落ち着いたら私ができることを考え、動きたいと思っています。

本当にありがとうございました。(K.K)

赤十字の十字マークが国によって受け入れられず、月のマーク等に変更して活動されているということに驚きました。世界にはいろいろな宗教や価値観の違いがあつてすべての国を対象にすることは難しいことだと感じました。

Roy 先生が話してくださった具体的な事例を知って、私が住んでいる国はとても安全な場所なのだと感じました。

また、今まで使ったことのないグーグルアースを知って、これから使いたいなと思いました。(S.K)

本日は、貴重なお話を聞かせていただきありがとうございます。とても興味深かったです。

一つ気になったのですが、赤十字の七つの基本原則があったと思います。赤十字社で働いたり、ボランティアする人はこれをマスターしなくてはならないと、Roy 先生はお

っしゃっていたのですが、どのようにして判断するのでしょうか。また、働く前にトレーニングなどはするのでしょうか。

今回は、3時間程しかありませんでしたが、またお話を聞かせていただきたいと思います。本日はありがとうございました。(F.Y)

私が今まで赤十字に対して持っていたイメージは、「医療」という面が一番強く、本日の Roy 先生の講義を通して、赤十字のボランティア内容について初めて詳しく知りました。Roy 先生のお話の中には、とてもシリアスなお話が沢山あり、赤十字のボランティアについて考えさせられました。内容面以外で、本日の講義は全て英語で聞きとること

がとても難しかったです。このような機会に恵まれることはなかなかなかったので、とてもよい経験になりました。(K.E)

日本で大震災が起こってからよくニュースで赤十字に義援金というフレーズを耳にしていました。その時、なぜ赤十字なのだろう、どのようなことにその義援金を使うのだろうと思っていました。今回、Roy 先生から赤十字について教えていただき、赤十字について深く理解することができました。ボランティアで、ここまでの活動をすることができる驚きと尊敬の気持ちでいっぱいです。微力ながら私も何かできたらいいなと思いました。(H.R)

3. 押谷 由夫 教授（昭和女子大学大学院）セミナー

①



②



③



④



⑤



⑥



<セミナー3への参加者からのコメント等>

小学校の時から道徳の授業を受けてきましたが、特に私の心に残っているのは、阪神淡路大震災についての授業です。学校で配付された教科書を使った授業よりも、自分の経験を基にしたり、先生の経験を聞くような時間の方が私の心に残っています。押谷先生がおっしゃっていたように、子どもの心に残る教材を選ぶことはとても重要だと感じました。ただ、子どもの心に残る教材が何なのか、どのようなものが良いのかが、今の私にはなかなか思いつきません。例えば、どのような教材を使えば良いのでしょうか。また、道徳教育が学級・学校経営の要となるということを改めて知り、そのための教材研究の時間はとても重要だと感じましたので、私も道徳の時間を大切にしたいと思いました。本日は、ありがとうございました。(K.E)

本日は、これからの道徳教育ということで、ご講演いただきありがとうございます。大変勉強になりました。

押谷先生のお話の中で、一番心に残ったのは、「どのようにすれば幸せに生きられるのでしょうかー子どもたちと一緒に考え追いつめるのが道徳教育ー」という所でした。私は今幸せです。とりわけ悲観的になるような事柄がないからです。少し心の弱い所もあり、時々、幸せだとはいえない心持ちになることがあります。教師という職に就けば、きっと自分の不甲斐なさや、無力感を味わうことになり、暗くなってしまう時もあると思います。そんな時には、押谷先生がおっしゃっていたように、自分の弱さにしっかり立ち向かい、感謝する心を持ち、夢を持ってまじめに生きつづけたと思います。そのために自分には広い視野を持ち、感受性を豊かにし、勉強しつづけることが必要だと思います。

本日は、貴重なお話をありがとうございました。(S.C)

今日は、わざわざ遠くから講演をしに来て下さり、ありがとうございます。私は、S先生のゼミ生で、修士論文には道徳教育について研究を深めていきたいと思っています。まだ、何に焦点を当てていくのかなどは全く決まっていのですが、本日、押谷先生のお話を聞かせていただき、とても勉強になりました。

考えてみると、私が小学生の時、道徳教育について何を勉強したのか良く思い出せません。きっと私の小学校はあまり力を入れて道徳教育をしていなかったと思います。でも私は今日のお話を聞いて、やっぱり私は道徳教育に力を入れたいと改めて思いました。私は大阪市内でボランティアとして小学校へ行っています。そこでよく思うことは、他人のことを大切に思えない子どもが多いということです。これは押谷先生もおっしゃられていたように、自分のことを大事にできないということにつながると思います。自分を

好きになれば、自分を大切にできると思いますし、周りの人の事も大切にできると思います。教師になったら、今日教えていただいた事を生かして、子どもたちをリードしながら、心の成長を援助するような道徳教育をしたいと思います。

本日は、ありがとうございました。(I.M)

本日は、貴重なお話をありがとうございました。

道徳教育について、じっくり考えるととても良い機会になりました。先生もお話されていた通り、道徳は、形(評価)がないので、あやふやになりやすい教科だと思っていました。しかし、改めて考えてみると、やっぱり全ての根底にあるものだなあと感じました。私の実習校(母校)でも、道徳的教育を重視しており、各教科の計画表に、必ず「道徳的観点」という項目があったのを思い出しました(算数に道徳??と驚きました)。学習も、心が動かないとただの情報のため込みに終わってしまうと思います。「よりよく生きる」ということは、現代は特に価値観が多様になっているので、多くの生き方があると思います。先生の仰しかった通り、「認める」(自分も他人も)ということが、これからキーワード(重要)になってくると思います。いろいろなことを考えさせて下さってありがとうございました。

ありがとうございました。(T.M)

「国際理解教育が必要」というのは本当だと思います。テレビなどでは日々国際的なことをやっていますし、子どもたちと世界は密接な関係にあると思います。道徳の授業で子どもの心を変えることができるように、頑張りたいと思いました。子どもが心を開いてくれるまで、私は私の心を開き続けたいと思います。「教師は教えなくてもいい」そのとおりだと思います。私は子どもとともに学び共感できる教師になりたいと思います。

今日はすばらしいお話をありがとうございました。(T.M)

本日はありがとうございました。私は、昨年教育実習に行き、小学1年生の道徳の時間を見学しました。30年以上現場に立たれている先生の授業でしたので、子どもたちもとても集中していたように思います。私自身もとても勉強になりました。しかし、なぜ引き込まれたのか。思い出してみると、道徳ノートも工夫されていて、子どもたちとの心の対話を深め、資料に入り込ませるように工夫されていたからだと思います。あと半年後には、私自身、学校現場に立つことになります。国際理解について子どもたちと深めあい、子どもたちを引きこませるような授業を作りたいと思いました。(K.K)

今日は、本当に貴重なお話が聞けてすぐくためになりました。道徳がいかに子どもたちにとって大切であり、子ども

もたちに大きな影響を与えるか、ということ改めて知ることができました。実際、教師となって子どもたちと関わり道徳を教える立場になったとき、今日先生がお話されたことを思い出したり、資料を見直し、さらに教材研究もしっかりとしたいと思います。そして、子どもたちの前に立つ時には、いつでも堂々と「私は今、幸せです！」と言えるようにしていき、また、自分自身としっかり向き合っていきたいと思います。

今日は本当にいい勉強をさせていただきました。ありがとうございました。(H.M)

今日のお話で、参考にさせていただきたいところがたくさんありました。特に、子どもたちの「心の動き」について考えながら、資料を作ったり、発問したりすることなど、道徳を教育するうえで真髄となることを学ばせていただきました。

また、道徳は全てのものの基本であり、道徳に力を入れると、全てのものに対する捉え方が徐々に変化していき、他の学力や体力なども自然とついていく、ということも再確認させていただきました。将来、教育現場に出たときに、日々の自分を磨けるように努力していきたいと思います。

(Y.A)

本日は、武庫川女子大学にお越しいただきありがとうございました。とてもすばらしい講演をありがとうございました。道徳教育は、教師の感性によるなあと思いました。これまでにあまり考える機会がなく、今回、とても課題意識を持つことができたように思いました。どうもありがとうございました。(I.S)

本日は貴重なお話を聞かせて頂きましてありがとうございました。道徳教育とは先生もおっしゃられていたように、先生と子どもとの心の通い合いが感じられる大切な時間だと思います。今、私は4年生なのですが、しかし1年生のときにS先生の授業を受けて以来、大学で道徳についての学びの場、あるいは考える機会が全然なかったように思います。そして、心と心を通わせる大切な教育である以上、道徳教育というのは、教師の人間性や道徳観によって、子どもに与える影響が大きく違ってくるのだという、ある意味怖さも感じました。私も半年後には現場に出て働きたいと考えていますので、より多くの子どもの出会い、多様な価値観や実態にふれて学びを深めていきたいと強く思いました。

本当にありがとうございました。また押谷先生のお話が聞けることを楽しみにしています。(K.R)

本日はお忙しい中貴重なお話をありがとうございました。押谷先生もおっしゃられていましたが、道徳教育はとても

複雑で答えがなく、未知の世界だと思います。

私は今、教師になるかどうか正直迷っています。今日、押谷先生の話聞いて、しっかり覚悟を決めて教師にならなくてはいけないと思いました。やはり、価値観や考え方など、子どもに与える教師の影響は大きいです。教師になる責任と覚悟がないと子どもに失礼だと思いますので、もう少しじっくり考えたいと思います。

今日の押谷先生の話は、今の私にとってとても大切なお話でした。また、武庫川女子大学に来てください。本当にありがとうございました。(F.Y)

貴重なお話をたくさんして下さってありがとうございました。

道徳教育は、他の教科以上に継続的な学習をしていかなければならないなあと感じました。授業をする、となると難しく感じますが、道徳こそ、日常生活の中で学べるものがたくさんあるのではないかと、ということ学びました。また、家庭と地域の教育の重要さも改めて感じることもできました。

ご多忙の中、本当に貴重なお話を聴かせていただいてありがとうございました。(M.M)

私は、資料1の2にある、自分のよさに目を向ける、よさを広げるために弱さに立ち向かうということができずに教育実習の前に心を病んでしまいました。〇〇ができないとばかり考え、立ち向かうことが怖くなってしまいました。心の支えはたくさんあるにもかかわらず、自分の心の持ちようが変わりませんでした。夢があるにもかかわらず、自分がまじめになることができなかつたと思えました。もっと自分の中にあるよさに目を向け、立ち向かう勇気と努力する心を持たなくてはと思えました。(S.T)

私は10月から教育実習に行くのですが、いろいろやってみたいという好奇心と、ちゃんとできるのかという不安でいっぱいです。今日の先生の話で「心の動き」に着目して指導案を作るというのが、とても印象に残りました。子どもたちの言葉がとびかう授業をめざして、自分の心の動き、そして子どもたちの心の動きに向き合って授業をよりよくすることを考えていきたいと思いました。

先生の「教師は何かを教えなければならないと思わず、話を聞く事ならできるよというスタンスで大丈夫」というお言葉に勇気づけていただきました。ありがとうございました。

10月から、子どもたちと過ごす時間を、思い切り楽しみたいと思います。(S.K)

今回、押谷先生のお話を聞き、道徳教育がいかに、子どもたちの人格形成を左右する重要なものかということ改

めて理解することができました。今、日本は大きな震災を経験し、苦しい状況にいる人が多くいる中で、こういう状況の中でこそ人間は人として、大きく成長する機会であるんだという話を聞き、今の自分や、周りの人を見つめなおし、弱さを知り立ち向かうことが人を成長させるんだなと感じました。(S.R)

本日のセミナー、ありがとうございました。2 回生の私たちでも分かりやすい、より具体的な道德教育についての話を聞くことができ、良かったです。先生として、自分がやっていけるのか不安になることは多々ありますが、本日のセミナーに参加して、少し楽になれたように思います。子どもたちに、幸せ！と胸をはって言うことのできる先生になりたいです。子どもたちと一緒に道德について学びを深めていきたいと思います。120 分という短い時間でしたが、道德について、考えさせられ、学びを深めることのできたセミナーでした。ありがとうございました。(S.Y)

道德教育は、自分の道德性を問われ、またそれを伝えるものとしてさらに磨きをかけなければいけないものだと思いますが、その意義などをしっかり理解しないままにはできないことだと思いますので、今日のお話は、これからにつながるとても意味のあるものだったと思いました。自分の道德性を養っていくためにもまずは様々な資料に出会い、自分にとって魅力的な資料を見つけたいです。(T.N)

今日は、とても将来の為になる講演をひらいていただきありがとうございました。とてもわかりやすくて、人生

において「なるほど」と今までの自分の過去を振り返って重ねてみると共感することが多くありました。私は、幼保系に将来就きたいので、道德は小学校にだけだと感じていましたが、道德は何歳になっても人には大切であるなど改めて思いました。今日の授業のお話を忘れず、役立てていきたいと思います。本当にありがとうございました。また、機会があれば武庫女で講演していただきたいです。よろしくお願いします！(M.M)

今回のセミナーを聞いて、道德教育の素晴らしさを感じることができました。今の時代の子どもは、道德という面で少し欠けているような感じがします。ボランティアで子どもと関わっているとそう思うことが多々ありました。自分も道德教育を受けたいけれど、あまり心に残るというものはありませんでした。自分が教師になった時に、心に残る教材を子どもたちに提供できたらと思います。そして子どもと一緒に自分も成長できたらと思いました。(G.E)

今日、このセミナーで押谷先生の話聞くことができ本当に良かったです。道德教育は、自分が小・中・高・大と学校で学んできた内容の中で、どの学習内容よりも自分の生き方につながっていると思いました。また、学校においても家庭においても道德教育では、先生の考え方や親の考え方に大きく影響を受けたいと思います。今後自分が教師として子どもの前に立つようになるまでに、自分自身をゆとりを持ってみつめるようにして、子どもたちと良い関係を築けるようにしたいと、押谷先生の話聞いて思いました。(A.N)

第IV部 資料解題

「遊び場・屋根のない教場」

—デイヴィッド・ストウ著『トレーニング・システム』より—

The Play-ground, or uncovered school-room

*The Training System: Moral training school and Normal seminary
for preparing school-trainers and governesses*

(Elibron Classics, 2006)

山崎洋子*

YAMASAKI, Yoko*

1. ストウと『トレーニング・システム』

—教育史的位置づけ—

教育史上、ストウ (Stow, D., 1793-1864) といえば、今日にまで継承される学級教授 (Class teaching), 一斉授業 (Simultaneous Instruction), 遊び場 (Play ground), さらに初等学校や幼児学校における男女共学など、現代もなお存続している教育目的, 教育内容, 教育方法に関する理論を唱道した人物として知られている。

ストウがグラスゴーの教員養成学校 (Training school at Drygate) や教員養成カレッジ (Teacher training college) で教えた内容や方法は、グラスゴー・システムあるいはストウ・システムと称されてイギリスの教員らに伝播し、それは『身体・道徳トレーニング』(1832) と題する著作にまとめられて刊行された。

教育史家・カニングham (Cunningham, P. 1948-) によれば、ここで「強調された『道徳』は、ストウの教育思想のなかでも中核に位置し、キリスト教の宗教的文脈と彼の理解する子どもの感情面の発達を重視したものである。当時の状況では、ストウの用いる『道徳』の言葉は、現代の私たちがより世俗的に理解している「情緒 (emotional)」の文脈、すなわち感情 (feelings) や態度 (attitudes) の発達を含んでいる¹。つまり、ストウの用いる道徳は、今日的な意味での道徳ではなく、感情や態度を含意していたということに留意する必要がある。

また、ハミルトン (Hamilton, D., 1943-) も、ストウは、アダム・スミス (Smith, A., 1723-1790) の「共感 (sympathy)」あるいは「多数者の共感」概念の影響を受けている²、と考察している。であるならば、ストウの用いる「道徳」の言葉は、シャッフツペリを主祖としスミスに至る「道徳感覚学派 (moral sense school)」の思想の延長線上にあることになる。それゆえ、とりわけ産業の振興する社会状況を背景に展開されたストウの教育思想も、これを敷衍するならば、「神の見えざる手」というメタファーで活写された、と理

解することができよう³。

さて、その後、ストウは『トレーニング・システム』(1836) と題する著作を出版する。身体・道徳のトレーニングを教育の第一義とする彼は、それに取り組む教員 (teachers) の最大の課題を「トレーニング・システム」という言葉に集約させたのである。ちなみに、この著作の刊行年である 1836 年は、ストウが後に枢密院教育委員会の議長となるケイ＝シャトルワース (Kay-Shuttleworth, J. P., 1804-77) の支援を得て、グラスゴー教育協会を教員養成カレッジに発展させることに成功した年であるので、当時のストウがいかに精神的に活躍していたかが想像できよう。ストウのトレーニング・システムの著作は、その後も、改訂と出版を繰り返し、学校教育の伸展とともに教員養成上の重要な著作として位置づけられることになる。それは、『トレーニング・システム』には、学校教育に携わる教員に必須の基本的な考え方や教授法に関する理論が、詳細に述べられていたからである。そして、ストウの教育思想は、教員という新しい職業が出現する 19 世紀半ば以降、『トレーニング・システム』を介してイギリス全土に普及していったのである。

ただ、ここで留意しておきたいのは、『トレーニング・システム』のなかで展開された一斉教授、遊び場、男女共学といった教育に関する思想は、彼のオリジナルな思想ではない、ということである。実は、それはイングランドのウィルダスピン (Wilderspin, S., 1791-1866) という教育者が考案したものであった⁴。

ウィルダスピンは、幼児教育運動を主導した人物として知られているが、ニュー・ラナーク⁵の工場内に性格形成学院 (Institute for the Formation of Character) を付設したかの社会主義者、オウエン (Owen, R., 1771-1858) の強調した健全な心身の発達を重視した教育思想を受容し (図 1)、オウエンと同様に、助教 (monitor) によるモニトリアル・システムを批判し、幼児期の教育の重要性を主張した。そして、ギャラリー・システム (図 2) や遊び場 (図 3) を考案し、

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

子どもの身体の健全な発達を強調したのである。このウィルダスピンは、1826年から幼児教育思想と幼児学校協会の普及のためにイギリス各地を訪問し、幼児教育の重要性を講演していた。そこで、ストウはウィルダスピンをグラスゴーとエジンバラでの講演会に招聘し、ギャラリー・システムや遊び場の思想を普及することに尽力していったのである。以後、彼らの友好関係は続いていくが、ストウは、教員志望者向けにウィルダスピンの教育思想や方法論を盛り込みながら、全人としての子どもの能力をいかに訓練するかについての論述活動に取り組むことになる。

図1 子どもの表現活動(性格形成学院教場の掲示写真)



出典：ニュー・ラナークにて2011年11月24日筆者撮影

図2 サミュエル・ウィルダースピン構想の幼児学校の遊び場

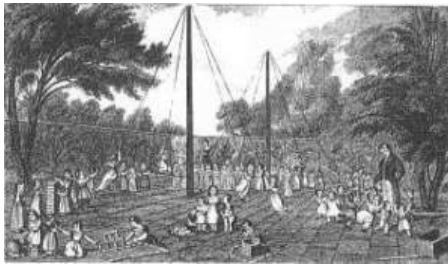
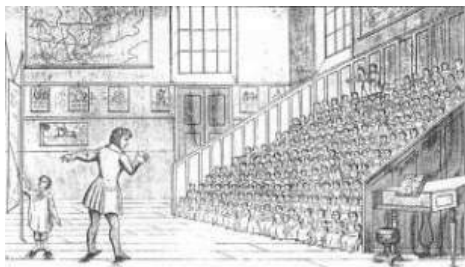


図3 ギャラリー・システム(地理の授業)



Source: *Ibid.*

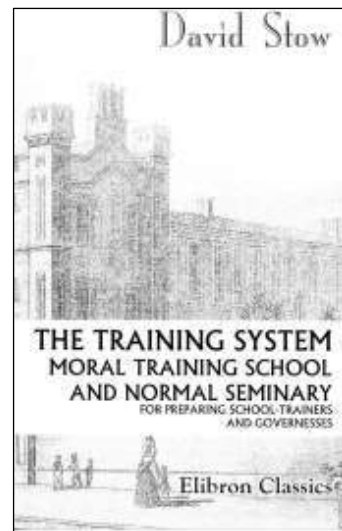
Source: Wilderspin, S. *A System for the Education of the Young*, James S. Hodson, 1840, 表紙内側(頁数記載なし)

2. 『トレーニング・システム』の内容構成と「遊び場・屋根のない教場」⁶の位置づけ

本稿が用いる『トレーニング・システム (*The Training System: Moral training school and Normal seminary for preparing school-trainers and governesses*)』(2006)は、ロンドンの Longman, Brown, Green and Longmans による 1854 年刊

行の著作の復刻版古典シリーズであり、これは、総頁数 574 頁(序文と目次で 12 頁、本文 536 頁、補遺 26 頁)のまさに大著である。それは 8 つのセクションに分けられ、全 48 章で構成されている。また、表紙(図 4 参照)を飾る教員養成学校の建築物は、ゴシック様式のものであり、学校教育が教会同様に威厳のあるものであったことが窺われる。

図4 『トレーニング・システム』表紙



Source; Stow, D. *The Training System: Moral training school and normal seminary for preparing school-trainers and governesses*, Elibron Classics, 2006.

目次には、タイトルの記されていないセクションも盛り込まれているが、以下、各セクションのタイトルを列挙しておきたい。

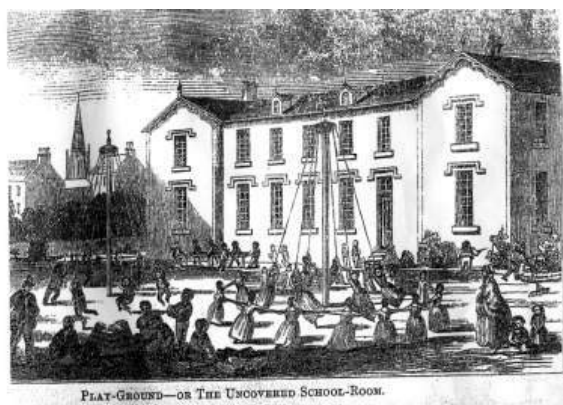
- Section 1. 概説 (The General argument.) (pp. 1-111)
- Section 2. 徳育学校の必要性 (Necessity for moral traing schools.) (pp.112-152.)
- Section 3. トレーニング・システムの顕著な特徴 (Distinctive features of the training system.) (pp. 152-229.)
- Section 4. トレーニング・システムの運用のための規準あるいは規則 (Norma or rule for conducting the training system.) (pp. 230-341.)
- Section 5. タイトルなし (pp. 342-371.)
- Section 6. 実践例 (Practical examples.) (pp. 372-428.)
- Section 7. タイトルなし (pp. 420-484.)
- Section 8. その他いろいろ (Miscellaneous.) (pp. 485-536.)
- Appendix Bible emblems, Practical example, Skelton sketches (pp. 1-24.)
- Advertisement to tenth editions 各セクションの要約 (pp. 1-2)

ここで注視しておきたいのは、これら8つのセクションのフレーズが示しているように、感情面を含んだ道徳性の涵養を中核に据えつつ、理論と実践を統合させようとする視点が認められることである。

さて、本解題において取り上げたいのは、セクション3の「トレーニング・システムの顕著な特徴」に収録されている第17章「学校の諸前提—ギャラリー、プレイグラウンド」の1つの項「プレイグラウンド、屋根のない教場」である。これは約8頁の短い論述であるが、その内容を概観するならば、この論述は、イギリスの学校教育活動における「遊び」や「遊び場」が位置づけられた嚆矢と捉えることができる。

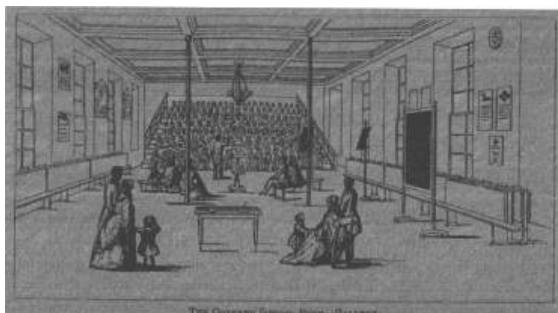
また、この項の後に収録されている次の2つの図は、いずれも明記こそされていないが、ウィルダスピンの著作からの引用である、ということがわかる。言い換えれば、ストウは、ウィルダスピンの「プレイグラウンド、屋根のない教場」の理論に基づきながら、学校教育の方法について述べているのである。

図5 遊び場と回転式ブランコ



Source: Stow, D. *Ibid.* p. 215.

図6 ギャラリー・システムと教場



Source: *Ibid.*, p. 216.

3. 邦訳「遊び場・屋根のない教場」

以下、「遊び場・屋根のない教場」の訳出作業に先だって、凡例を示しておきたい。

<凡例>

1. イタリックで強調された単語は、ゴシック体にして強調印を文字の上に付した。
2. 原典の‘ ’については、カギ括弧「 」を用いて表記した。
3. 原著者が補った（ ）の言葉は、[]で表した。
4. 訳者が補った言葉は、[]で表した。
5. 講演のイメージを出すため、邦訳敬体文にした。

<邦訳>

「遊び場・屋根のない教場」⁷

遊び場は**屋根のない教場**といえるでしょう。子どもたちのあらゆる能力、気質、性格を発達させ、機能させていくためには、**屋根のある教場**だけでは不十分なのです。毎時間、歌を歌いながら行進して子どもたち自身のそれぞれの部門の部屋 (department) を出たり入ったりすることによって、秩序、従順さ、凡帳面さが養われます。

遊び場は、男性教師 (master-trainer) の監督の下に、悪い影響を与えずに、無邪気で、楽しい様々な娯楽へと「逃れる」ために、**汗をかくこと (the steam)** を鼓舞し、激励し、許します。

そのような意図でつくられた訓練学校 (training school)⁸ には、路上でしつけを受けていない友だちによってしばしば影響を受ける悪い習慣から、子どもたちを遠ざけるだけでなく、良い習慣を身につける機会もあります。普通の学校では学校を出るときに、ある子はけんかをしないように、と命じられるかもしれません。しかし、[教場の] 階段の下や街角で彼を注意して見てみましょう。授業が終わるや否や、彼は鳥かごから再び逃げ脱した鳥のように、遭遇するすべてのものに激しくぶつかりそうになります。ある子に他の子からこまやビー玉を奪わせてみましょう。そうすると、続いてほとぼり出るのは、私たちの本性のうちで最悪の感情です。こうなると、二人とも過ちをおかしてしまうでしょう。一人は**奪い**盗む性癖を使い、もう一人は、あるいはおそらく二人とも、攻撃という粗暴な性癖を行使するでしょう。その問題を解決する掟は理性や正義ではなく、身体の暴力なのです。

他のどの学校でも起こるように、道徳訓練学校でも、挑発された男の子は怒るでしょうし、仲間の耳をなぐるかもしれません。そして、おそらく彼もお返しにそれをくらうでしょう。しかし、この事態はここで終わるに違いありません。というのは、たとえ教師がそれらを見ていなくとも、とりわけしつけが良くて強い感情の支配下でない周りの子どもたちが、すぐにけんかを止めるからです。ちょうど放縦が生まれつきの性癖を増大させて強めるように、争いを控える習慣が争いを抑制して弱めることが認められることでしょう。

真の人格や気質は、年齢や趣味が似ている仲間と遊ぶ

と、最も良く発達します。しかし、遊び場は、道徳訓練の場か、いたづらをする場かのどちらかでしょう。権威ある監督者の目が注がれずに子どもたちが一人であると、いたづらはとてもよく現れてきます。

ですから、公立学校の教師は、生徒たちが楽しい娯楽の自由を十分に得られるように、自らの支配秩序の一部として、**入念に取り付けられた付属の屋根のない場所を持つ**場合にのみ、監督者たり得るのです。門番や年少の助手は、教師の代わりになれません。監督者は、ギャラリー⁹に戻る途中でも、子どもたちの行動についてコメントしてやる人でなければならず、また、学校体制の特別部門の長であることを感じさせ、それを承認される人でなければなりません。つまり、子どもたちは、教師自身の生徒 (scholar) でなければならぬのです。

教場から少し離れた所に遊び場がある〔学校の〕教師もいるでしょう。これでは教師は監督者たり得ず、訓練の場が身体運動のための場所になるだけです。教師がいない方が、まちがいなく子どもたちの性格と気質は発達するでしょう。しかし、そのような発達は、道徳訓練にはならないのです。取り組んでいる内容が、ある場所では身体訓練、別の場所では知的訓練、第三の場所では道徳訓練ということになるのではなく、その全体の訓練を、毎日、しかも一人の監督下で行うことです。家庭でのしつけ (training) は、ある程度までは炉ばたで行われるかもしれませんが、しかし、それが非常に大切で重要なものではあっても、学校でのしつけの埋め合わせをすることができないのは、学校が家庭の埋め合わせをすることができないのと同じです。家庭でのみもっぱらしつけられている子は、活動的な生活をするための本分〔を育てる〕には適していません。その子どもは、知るべきことや避けるようにしつけられるべきことの多くを知らず、さらに、とりわけ自分自身について無知です。彼の本当の気質と性格は、十分に発達していません。しかも、それらが点検されて調整されるという理性の〔発達する〕見込みがある人生の一時期に、彼の気質や性格は試練を受けていないのです。

既に述べましたように、遊び場、すなわち「屋根のない学校」は、あり余る動物的生氣、あるいは「汗 (steam)」を発散させるのに役立ちますが、同時に、それは遊び場がない場合に必要とされる通常の強制を課すことなく、児童の健康を増進し、くつろぎを与え、屋内でなされる他の授業での満足を保証するのです。

実際、遊び場は、7-11 歳児部門 (Juvenile Department) でも 5-7 歳児部門 (Initiatory Department) でも¹⁰、子どもたちの実生活の主な場、すなわち彼らの本当の性格や気質が現れる場です。そして、彼らが自由かつ抑圧されることなく、飛び跳ねたり体を揺らしたり、鬼ごっこや球やビー玉で遊ぶことができる場です。とりわけ 5-7 歳児部門では、触りたがりやの少年少女が花壇の周りに植えられた花

が開くのを、繊細で柔らかい花びらを傷つけているとは思わずに調べているのが目撃されるかもしれませんし、数学好きの幼い数人の男の子が砂だらけの砂利に描いた正方形や円に並んで立っているのが観察されることもあるかもしれません。そして、学校の戸口の上り段では、数人の「独特の性向をもった者 (cast peculiar)」が、抽象的な夢想にふけりながら座っているのが見られるかもしれません。積み木も、私たちの幼い建築家たちの技巧と趣味のための素材を提供します。外が濡れているときには、積み木で城や正方形などをつくる楽しみが屋内でもできるでしょう。遊び場では、ときには多くの子どもたちが一人の子ども〔その子は、スポーツではボランティアとして行動するのですが〕を円の中央に置いて、〔積み木で〕屋根をつけて覆うと、彼または彼女はあらかじめ決めていた合図で飛び出し、集った子ども集団の歓声のまっただなかで組み立てられたもののすべてを壊すのです。これらの積み木は、長さ 4 インチ [2.54cm×4=10.16cm]、幅 2 インチ、厚さ 1.5 インチです。建築を好む傾向のある子どもたちにとっては、そのような運動は、将来の職業生活でそれを応用することになるかもしれません。何人かの子どもたちがどれだけ早く建築することを好む傾向を示し、他の者が次第にそれを承認するかを観察するのは面白いことです。そして、教師 (master) の側で権威的に調整をしなくても、一人か二人の子どもは建築の**親方 (masters)**になるでしょうし、1 ダースの子どもは労働者としてレンガ運びに満足するでしょう。より先の生活においてと同様に、一人が指揮をとり他の者がそれに従うのは、ここにおいてなのですⁱ。5-7 歳児部門やそれよりも上の部門では、スポーツや試合は、より競技的な性質をもちます。ただし、石を投げたり他者の楽しみを妨げたりするものは、いかなるものも排除されます。7-11 歳児 (Juvenile) の遊び場での監督の全般的原則は、5-7 歳児部門 (Initiatory Department) の遊び場でのそれと同じです。**後者が綿密に示されればされるほど、その効率は徹底するでしょう。**主な相違は、遊び場で過ごす時間の量にあります。幼児が一日の遊び場で過ごす時間の割合が 7-11 歳児の遊び時間よりも多くあるべきだ、ということは証明されてきました。全生徒は、屋内での授業が始まる通常授業の前の朝の約 30 分間、遊び場で過ごすことが許されています。そして、昼の 1 時間は再びそこで昼食またはディナー¹¹をとり、また各授業の間には 10 分間の遊びが認められています。もちろん男性教師 (master-trainer) は、子どもたちとともにいますが、学級で教えてはしません。彼らは、しばしばそうなのです。また、ときには他の学級の子どもが遊んでいる間は、彼らは、一人か二人の見習い教師 (pupil teacher) となってもいいのです。この 1 時間ごとの

ⁱ 遊び場のなかにある屋根のある小さな物置は、雨天の間はとても有効である。

休息は、無邪気で楽しい娯楽に**逃れる**ために、元気を与え、活気づけ、たまっていた**熱気をはき出すことを許す**ので、決して時間の浪費ではない、ということが理解されています。

都市では、遊び場は、壁でその周囲を囲むべきです。田舎では時には木のくいが良いでしょうし、にわか雨の後の水が自然に流れ落ちるように、中央部は、ごく緩やかな傾斜をつけてならし、かまどの灰よりも良く固まる清潔なピットや川の砂利をまくべきですⁱⁱ。都市の遊び場の適正規模は、幅が3.5から4フィートで、土壌は良質でなければなりません。花や低木を植え、その縁は自由に育つアルメリアかデージーあるいは地表約3インチの木製の手すりですと良いでしょう。また、赤と黒のフサスグリのような小果実の木を植え、縁にはイチゴを数区画植えると良いでしょう。

植物が成長しにくい狭い場所では、たとえどれだけ頻繁に入れ替える必要があったとしても、**鉢植えのゼラニウム**、アラセイトウや他の花を植えるべきです。子どもたちに「どんなものでも見るだけで、触れさせない」ということをしつけるつもりなら、私たちは「わざとらしく」物を置くのではなく、「**自然な方法**」で置かなければなりません。

あらゆる物をきちんときれいにしておきましょう。そうすれば、そのような大切な習慣が後の人生で失われることはないでしょう。道徳性が形成されるかもしれません。そうすれば、家のすべての戸の前をきちんときれいにし、その脇をバラやクレマチス、スイカズラで飾ることに喜びを覚えるでしょう。そして、都市の混雑した路地にも同じような習慣がもたらされ、地域共同体の健康、快適さ、幸福は、大いに増進されるでしょう。遊び場の花々は、心地良い関係を生み、多くの有益な教訓を与え、そして、時には教師 (trainer) が聖書の象徴について説明するのに役立つでしょう。花や果実をたえず目にし、それが手の届く所にあると、正直と自己否定の美德が行使されます。実践上の寛容に加えて、「神の目、我を見たまう」の徳義は、次のような興味深い事実を説明してくれます。それは、グラスゴーや他の大都市の最も貧しい地区において、7-11歳児や5-7歳児の遊び場では、子どもたちは毎日、自由に楽しんできたのですが、すべての子の手の届く範囲にスグリやイチゴがあるにもかかわらず、それらが熟する余地があった、ということです。実際に花が傷つけられることは稀ですし、万一そのようなことが起ると、反則者の摘発がみんなにとっての教訓になるように、口頭でしつける授業のかたちでの取り調べが全生徒の前で行われるのです。

屋外と屋内の清潔 (CLEANLINESS OUT-OF- DOORS AND IN-DOORS)

ⁱⁱ なめらかさや耐久性のためには、アスファルトは、回転軸のまわりにはとても有効である。

——11歳以上のシニア部門及び初等部門や7-11歳児部門だけでなく、5-7歳児部門 (Juvenile) においても、清潔には最大の注意が払われるべきです。子どもたちの中には、当然、他の子よりも不潔で習慣の乱れている子どもがいます。しかし、そのような傾向は全て道徳の教師 (moral trainer) によって点検され、成人期には非常に困難ですが、人生の早い時期には大いに改善されるでしょう。

ギャラリーでの訓練授業は、それに関することを知っていてもいなくても、特定の失敗例から行われるべきです。教師 (trainer) が慎重かつ細かく違反行為を描けば、違反者がだれであるかはほぼ確実に確認できるでしょう。智恵を使えば、彼個人のことは秘密にしておくことができます。しかし、ギャラリーは、みんなで教訓を受けていますので、違反者は仲間全員が表明する非難から、とても長く続く教訓を得ているのです。共感と事例は、潔癖さの習慣の確立において強力に働きます。

回転式ブランコ (CIRCULAR SWINGS) ——これらは遊び場の設備として、必要不可欠な一つの部分であるといえるでしょう。遊び場のために通常割り当てられた空間の中に、男子用と女子用の回転式ブランコが一つずつなければ、80人から100人の子どもたちが容易にたくさん楽しむことはできないでしょう。さらに、その運動が子どもたちの中で作り出す、正しい秩序と自己克己という習慣は、若者をしてつけていくなかでの適切な楽しみとしての運動〔の側面〕を明らかにするでしょう。この運動では、子どもたちは決して退屈せず、完全に安全です。そして、ブランコと通常名づけられているもの、つまり座席のそれぞれの端を2本のロープで固定し、2本の柱または木の間に下げたものよりもそれははるかに安全なのです。後者の主な楽しみの一つは、揺れによっていくぶんかぼうっとすることから生じます。しかし、回転式ブランコは、座席に座って見物人の意のままなすがままに前後に揺られるというだけの反復ではなく、一人ひとりの子どもは自らの動きの調節者なのです。稀に落ちて失敗しますが、特定の作用の動きからそれが起きても危険はないのです。

柱は、少なくとも5フィートは地面に埋められて十分に固定され、互いに少なくとも33フィートから35フィート離れていなければなりません。5-7歳児用の高さは地面から約17フィートあるべきで、〔5-6歳の〕幼児用は14フィート以下であってはなりません。高ければ高いほど動きは容易になります。柱のてっぺんでは、直径2フィートの円形の鉄板に6本のロープが付けられており、この鉄板は、丈夫な鉄製の旋回軸上で、11インチないし12インチの深さで直径が約2インチのシリンダーの穴の中を回転します。故障や落下が起こるのを防ぐために、それは受け口の中で容易に動き、非常に丈夫で十分に安全なようにする必要があります。子どもたちのさまざまな身長に合わせるために、

ロープは数インチごとに、ウーステッドの綴じ房か、ロープ自体の簡単な結び目で束ねるのが良いでしょう。

それぞれの子どもは、ロープのかろうじて手が届く高さの所を両手で握り、みんなで同時に始めます。彼らの腕は必要に応じてだけ伸ばされています。これには胸を広げ、肺を自由に運動させる効果があります。彼らの足は地面に着きますので、乗っている子どもたち全員が可能な限り速く円の形を描いて走ります。そして、遠心力によって徐々に彼らの足は離れ、言葉にできないぐらいうれしいことに、子どもたちの誰もが空中で旋回していることに気づくのです。その動きは、一人または複数の子どもたちが、時折、足を地面に伸ばして 2、3 歩走ることによって続けられます。四肢と体の、実にすべての筋肉の運動が、このようにして行われます。この運動をしている間の遠心力の自然な効果は、血液が頭から足の方に向かうことです。乗っている者は、ある方向に数回転した後、止まって手を代えて反対方向に回転するべきです。それぞれの子どもは他の子どもとは独立してつかまっていますから、随意に、続けることもやめることもできます。これは昔のブランコよりも多くの多様性を与えますし、同じ空間でより多くの数の子どもたちが参加できるのです。というのは、それぞれのポールでは一度に 6 人の子どもたちが乗っているだけですが、その周りでは、20 人から 30 人が歌ったり、30 か 40 まで数えたりしながら円形に並ぶことができるからです。また、たいいていは彼らはそうするのです。その後で、乗っていた者は、ロープを離し、次の子のために席を譲らなければなりませんⁱⁱⁱ。5-7 歳児部門の子どもが午前 9 時から午後 4 時まで学校にいる場合、**およそ 1 時間半を屋根のない教場で遊びに費やすのは良いことです。**7-11 歳児には、1 日に 2 時間がほぼ水準です。疲労は避けねばなりません。そして、このために、彼らがスポーツをしている間、教師 (master) や女教師 (mistress) は、**駆りたてるのではなく主導せねばなりません。**

5-7 歳児部門や 7-11 歳児部門、あるいは 11 歳児以上の部門 (Senior) であっても、遊び場の整備は同じです。ただし後者の 2 つの部門では、可能ならば「ハンドボール」用のかなり高い壁を備えるべきです。そして、すべての部門で、大雨を避けるために、また健康面で弱い少女たちのために、屋根のある小屋をつけると良いでしょう。回転

ⁱⁱⁱ 回転式ブランコを使い始める子どもたちは、一様に取り付けられた鉄板のロープの握り方を誤る。すなわち、両手を上方に伸ばして、自ら両腕で支えるのである。しかし、簡単に優雅な本来の運動の方法は、次のようなものである。ロープの最も低い結び目を左手で握り、左側の肋骨の位置の下にそれをびったりときつく押しつける。このようにして子どもたちは、逆方向に回転することなく前方に向かって動き、2、3 歩走ったり、随意に自らを支えたり、完全に自由に操ったのである。『ロープを握る方法』より。

式ブランコや体操用のポールに加えて、羽根つき、ラグレース、縄跳び、ビー玉、大きな中国式食器などが準備され、さまざまな遊びが導入されると良いでしょう。

前述のように、この忙しい現場では、子どもの澁刺とした快活さを抑制するのではなく、助長するために、男性教師 (master-trainer) は常駐し、同時に、性格と気質の発達を観察しているべきです。教師 (master) の至上の権威は、みんなに承認されていることです。彼が子どもたちと遊んだりブランコをしたりする際に、腰を低くしているのは、優しさと名誉だと受けとめられます。そしてそれゆえに、彼は身体的な影響力よりもむしろ精神的な影響力をもって指導することができるのです。

4. 「遊び場」論の史的限界—結びに代えて—

以上、ストウの著作『トレーニング・システム』の「遊び場・屋根のない教場」を訳出してきた。ここで今一度、その要点を述べるならば、ストウの「遊び場」の重視の考えには、学校に設置した「遊び場」を身体教育としてだけでなく、道徳教育の一環として捉えている、という点である。ここでいう道徳教育は、宗教的な文脈を有しつつも、むしろ情緒的な発達を促すという意味を強く有している。そこには遊びという活動を介して、また他者との関係の中で、子どもの感情を抑制する「しつけ・訓練」が潜在している。それは、スミスの言う「公平な観察者 (impartial spectator)」の目を外部 (外なる人) にではなく、自己の内面 (内なる人) に育むことを意図したしつけ・訓練である。その意味において、「遊び場」という施設は、自由な場ではなく、教育的監視の範疇に位置づけられている。ただ、子どもが労働者であった歴史的状況下で「遊び場」の意味を捉えてみると、そこには「労働からの自由・解放」としての学校と、その学校での「机上の学習からの自由・解放」としての「遊び場」の意味があり、「遊び場」には二重の自由概念が存在していることがわかる。

しかし、教師に管理された遊びを遊びと称することができるか否かは、今日的視点からすれば疑問である。ここでこのような疑問が些かなりとも生じるのは、‘play’という言葉の語義に関わっている。アメリカで新教育 (進歩主義教育) 運動を推進した哲学者・デューイ (Dewey, J., 1859 - 1952) の弟子、キルパトリック (Kilpatrick, W. H., 1871 - 1965) によれば、‘play’は、「流れる水の上に木の間をもれる光と影が動いているというのがこの言葉の真の意味である」¹²。つまり、‘play’とは、流れる水、言い換えれば、子どもの身体の約 70 パーセントを占めると水とその生が営まれる時間軸上において、自然の光を受け、浮いたり沈んだりしながら、人が生きていく様を表しているのである。そこにあるのは、水と光と植物といった自然物であり、「遊び」は人工的な意図を介在させるのではなく、むしろ自然界の力に委ねられた時間帯に生じる自然な動き、ということになる。

とはいえ、ロマン主義的なイメージを有する‘play’の語義が、当時あるいはその後の教育思想家に理解されていたかといえ、これもまた些か疑わしい。なぜなら、20世紀のイギリスの新教育運動を推進したナン（Percy Nunn, 1870-1944）やクック（Henry Caldwell Cook, 1886-1939）でさえ、そうした遊びの本義への考慮は見られないからである。たとえば、ナンは、『教育—その第一原理—』（初版1920）の第8章「教育における遊び活動」において、「遊びが創造的本能を示している」¹³と述べているが、それもまた遊びの原義への考慮はない。また、ナンが推奨した『遊戯法（*The Play Way, an Essay in Educational Method*）』（1917）でも、著者のクックは、教育活動に遊びの要素を取り入れた方法を推奨し、「より多くより良く遊ぶ」過程を重視したが、彼もまた遊びを教育の手段として捉えているからである。もちろん、彼の重視する「遊戯法」は、「学問的探求を楽しくするためのいろいろな方法ではなく、楽しい探求を価値あるものにするための実践哲学」¹⁴であった。しかし、その探求は未だ表面的なものに留まっている、という評価を甘受せざるを得ないかも知れない。推察するに、イギリス新教育運動に傾倒する教師たちにとっては、読み・書き・計算に偏重した教育内容の中核に「遊び」概念を据えること自体が、大きな教育革新であったのであろう。であるならば、ストウの生きた時代、つまり産業化・工業化の進行する19世紀半ばのイングランドやスコットランドの社会においては、遊び場を学校に設置し、遊び道具を準備するという提案自体が極めて革新的な思想であった、と解することができる。

ただ、それにもかかわらず、「遊び場」とそこでの活動を教師が監督する限りにおいて、「遊び場」論にはアンビバレントな意味が内在しており、それを強調すればするほど、逆説的にも、「遊び」はキルパトリックの称する真の意味での‘play’にはなり得ない、ということになる。さらにいえば、教師の視線の先にある管理・監視・監督といったいわゆる教育的配慮を解放しない限り、真の‘play’は提供できないのである。ここに教育思想における「遊び場」論の限界と逆説的の局面が顕在化し、その状況は、近代学校あるいは近代教育の「遊び場」の歴史的限界と捉えることができよう。

しかも、こうした「遊び場」をめぐる教育状況は、イギ

リスだけでなく日本においても同様であった。ちなみに、日本の学校教育において「遊び場」、すなわち「遊歩場」の設置が推奨されるのは、1875（明治8）年以降である。青木の研究によれば、山梨県の小学校事務雑則（明治8年）には、「校舎ニハ東南ニ方リテ一箇ノ遊歩場方式拾間以上ノ地位ヲ設ケテ体操運動ノ器具ヲ準備スヘシ」とあり、同県学校建築法ノ概略（明治10年）には、「遊歩場ハ柵ヲ以テ之ヲ回繞シ又其場中ニモ柵ヲ設ケテ男女ヲ区別スヘシ其広サハ生徒百名ニ百坪位ノ割合ニ設ケ」と記述されている¹⁵。前者は、校舎の東南の位置に式拾間（約1.82メートル×20=36.4m²の広さ）の遊び場を設けること、後者は、遊び場の周辺を柵で囲い、また男女別にするためにその中に柵を設けること、その広さを生徒100名当たり100坪（3.3m²×100=330m²）にすることを指示したものである。ただし、明治の初めのことであるので、積極的に設計当初から遊歩場を作るのではなく、空き地を当てたというのが実態のようである。それゆえ、近代の学校教育が進行することによって、「遊び場」は教育的意図の範疇に入っていた、と解釈することができる。実際、日本の学校教育においては、遊戯場（遊歩場）は、後に体操場あるいは運動場に性格を変えていったのであり、やがて「遊び」という意味を消失させていったのである。したがって、教師による監視の目が張りめぐらされた「遊び場」の思想には、アジール空間の入り込む余地はほとんどないと解することができよう。

さて、再び西洋に目を向けると、ストウの著作から120有余年を経た1961年、国際遊び場協会（International Play Association, IPA）¹⁶が設立され、子どもの遊ぶ権利の保障の重要性が国際的に認識されることになった。オールドリッチによれば、これは、正規の遊び場だけでなく、家庭環境、学校、診療所、病院などの施設においても子どもの遊ぶ機会を十分に保証しようとするものであり、この協会は、その後の1977年に「子どもの遊ぶ権利マルタ宣言」をまとめた¹⁷。この「マルタ会議は、栄養、健康、住居と教育という基本的ニーズとともに、遊びがすべての子どもたちの能力の発達に不可欠であることを宣言」¹⁸したものであった。「遊び」が人間の本能であり、それを充足させる権利が子どもにあるというこの宣言は、オウエン、ウィルダスピン、ストウによって展開された「遊び」あるいは「遊び場」という概念が、今日に息づいているということを示唆している。

—注—

- 1 このコメントは、2012年1月2日付けの筆者の質問メールに対する返答に基づく。
- 2 デイヴィッド・ハミルトン著、安川哲夫訳『学校教育の理論に向けて—クラス・カリキュラム・一斉教授の思想と歴史』世織書房、1998年、pp. 113-118.

- 3 日本イギリス哲学会編『イギリス哲学・思想事典』研究社、2007、pp. 106-107、pp. 394-395.
- 4 バルトン・アポン・ハンバー（Barton-upon-Humber）のウィルダスピン夫妻が携わっていた学校は、現在、学校博物館となり、公共機関とボランティアの手によって整

- 備・運営され、学校教育史を学ぶ施設として存続している。次のウェブサイト参照。
<http://www.wilderspainschool.org.uk/> (アクセス日: 26th Sep. 2011)
- 5 ニュー・ラナークについては、次のウェブサイト参照。<http://www.newlanark.org/attractions.shtml> (アクセス日: 26th Sep. 2011)
 - 6 Stow, D., *The Training System: Moral training school and normal seminary for preparing school-trainers and governesses*, Elibron Classics, 2006, pp. 207-214.
 - 7 ここで用いられている 'school-room' は、'class-room' とは異なっているため、教場と訳す。なお、今日の教室 (class-room) がイギリスの学校に出現するのは、19 世紀後半である。
 - 8 イギリスで用いられている 'Training School' という言葉は、日本では、一般に、師範学校と訳されてきたが、ここではそのような意味をもたないため、「訓練学校」と訳すことにする。
 - 9 図 3 及び図 6 を参照。ギャラリー・レッスンの特徴や意図については、次を参照されたい。拙稿「第 7 講 近代学校の出現とその方法原理」、宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫『講義 教育原論—人間、歴史、道徳—』所収、成文堂、2011、pp. 95-101.
 - 10 この時期、イギリスでは、学校に行っている幼児・児童・生徒を年齢によってゆるやかにグループ化していたが、それらは明確には決まっていなかった。本稿では、教育史学者の Dr Petre Cuningham の助言にしたがって、Initiatory Department を 5-7 歳児部門、Juvenile Department を 7-11 歳児部門、Junior Department を 7-10 歳児部門、Senior Department を 11 歳児以上部門と訳す。
 - 11 ディナーという言葉は、しばしば夕食と訳されるが、ここでは昼間を取る食事を指している。これは 19 世紀独特の言葉ではなく、今でも学校の昼食をランチと言わずにディナーという言葉も用いられている。
 - 12 W. H. キルパトリック著、西本三十二訳『新教育の創造』牧書房、昭和 23 年、pp. 298-299.
 - 13 T. Percy Nunn, *Education: its data and first principles*, London: Edward Arnold, 1926, p. 89.
 - 14 リチャード・オールドリッチ、山崎洋子・木村裕三監訳『教育史に学ぶ—イギリス教育改革からの提言—』知泉書館、2009、p. 319.
 - 15 青木正夫「小学校の運動場に関する建築史的考察」日本建築学会九州支部研究報告第 11 号、1962、pp. 73-81.
 - 16 IPA については、次のウェブサイトを参照されたい。<http://ipaworld.org/about-us/declaration/ipa-declaration-of-the-childs-right-to-play/> (アクセス日: 14th Jan. 2012) なお、事務局の連絡先は、David Yearley IPA The Old Barn Wicklesham Lodge Faringdon SN7 7PN であり、日本の IPA 事務局代表者は、同志社女子大学教授の笠間浩幸氏である。(Yearley 氏からの 2012 年 1 月 16 日筆者宛メールより)
 - 17 その条項については、上記注 11 のウェブサイトとリチャード・オールドリッチ前掲書 (pp. 320-322) を参照。
 - 18 リチャード・オールドリッチ前掲書、p. 321.

フランスの余暇センターにおける市民性教育

The citizenship education in *centre de loisir* in France

大津尚志* 橋本一雄** 降旗直子***

OTSU, Takashi*, HASHIMOTO, Kazuo**, FURIHATA, Naoko***

(解題)

フランスにおいて、学校が休日となる水曜日や土曜日、長期休暇中や平日においても放課後に子どもを預かる「余暇センター」(*centre de loisir*)¹が存在する。それは、学校内にある場合も学校外にある場合もある。宗教(カトリック)系の団体がクラブを設立していることもある。

それは、保育学校の子どもにとっては軽食をとる、遊ぶ、描画活動をする機会であったりする。小学生にとっては同じく軽食をとったり、宿題をしたり、サッカーなどのスポーツをしたり、文化的な活動(図画工作や音楽など)をしたりする場である。長期休暇中には、余暇センターから日帰りや長期的な旅行に出かけることもある。

余暇センターの利用料は有料であるが、保護者の所得に応じて決められている。パリ市の場合は8段階に決められている。2011年度では軽食付きで1日あるいは半日利用の場合は0.46ユーロから12.87ユーロまで、軽食なしであれば、0.33ユーロから7.87ユーロまでとなっていて²、低所得の家庭への配慮がみられる³。

本稿で紹介するのは、パリ市内にある学校局(*direction des affaires scolaires, dasco*)の資料センター(*centres de ressources*)で作成された資料である。資料センターは「科学関係」「文学関係」「味覚・食物関係」のほかに「市民性関係」の資料室があり、それはパリ市のある小学校内に存在する。関係する図書や資料(CD, DVDなど)を閲覧することもできる。本資料では、余暇センターで実行可能な市民性関係の実践例が掲載されている。

同資料センターは「権利の平等な尊重」「法律の役割に対する理解」「『共に生きる』ための規則の尊重」「共和主義と民主主義の価値の理解と知識」「異文化間の対話」「連帯、責任ある能力、主体となること」といったことを教育するための情報を他の余暇センターに提供するなどを目指す。

フランスにおいては現行(2008年版)保育学校(幼稚園)教育要領に「生徒になる」、小学校学習指導要領においても「公民・道徳教育」の項目があり⁴、市民性教育が幼少期から重視されていることがうかがえる。

センターには専属の職員がいて、他の子どもの余暇センターにおける活動にかかわることもあり、アニメトゥールの研修にもあたる。アニメトゥールとは、「人々の自由時間

トラバリエール・ソシアルに働きかける社会的労働者である⁵と定義される。アニメトゥールには多種の資格があるが、生涯学習にかかわる仕事を行っている点では共通している。余暇センターで働くにはアニメトゥール職適性証書(*Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur, BAFA*)を所持していることがほぼ必須である。同資格を取得するには、8日間の研修(子どもや青年期に関する生理学、心理学、社会学、グループ活動、手を使う活動や表現、創造、遊び、団欒、野外の活動、教育計画や活動計画など)で理論を学び、14日の実習で子どもとかわり、さらに6日間の深化した実習(*stage d'approfondissement*)あるいは8日間の資格実習(*stage de qualification*)でよりある分野(例えば、雪の中での活動、食べ物、3歳から6歳の子供について、など)に特化した実習をして、さらに審査をうけることが要求される⁶。余暇センターで働く人には他に児童監督者(*surveillant*)もいる。

なお、もともとの資料には、実践を行う際の担当アニメトゥールの名前、および連絡先(電話番号)が記載されているが翻訳では割愛した。なお、アトリエ・プロジェクトとアトリエ・ゲームの前の数字は翻訳にあたって便宜上つけたものである。

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

** 上田女子短期大学 (Ueda Women's Junior College)

*** 東京大学大学院生/日本学術振興会・特別研究員 (Postgraduate Student, The University of Tokyo/ Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science)

＜市民性に関する資料センター，2011-2011 年度の余暇センター，学校のためのプログラム7＞

1. アトリエ・プロジェクト 歌における水（環境の保護）

・ **子どもの人数と年齢**：6歳から16歳までの12人から14人と計画を指示するアニメーター1人

・ **実施時間**：1時間45分

・ **教育目標**：

- ・ 子どもに水の保護について慣れ親ませる。
- ・ 環境憲章についての知識に子どもを慣れ親しませる。
- ・ 芸術的表現の様々な方法（書く，歌，音楽）に慣れ親しませる。
- ・ 子どもの価値の多様性や相補性を認めることによって，集団による創造活動に成功させる。
- ・ 子どもの判断する力，口頭表現する力，論証する力を助長する。
- ・ 子どもの行動，アトリエのなかでの様々な提案に価値を生じさせる。
- ・ 遊びや芸術的な活動を行って，年の終わりには実現させるために，アニメーターとともに緊密な協力をして活動する。

・ **アトリエ活動の内容**：

- ・ 1— 最初の時間では，映画の上映と書くアトリエで子どもに歌をつくるよう提案する。そこで水が主な「源」であることから，水に関するテーマが引き出される。
- ・ 2— 2時間目では，音楽の情報センターとの協力によって，音楽をつくってスタジオで歌を録音する。
- ・ 3— 3時間目では，音楽CDディスクをつくらせる，あるいは音楽の上演を当プロジェクトの終わりまでの枠内で行うために用意させる，一緒につくった歌の目録を子どもに作らせる。

・ **設備，教材，教具**：テレビとDVDのレクチャー，鉛筆，紙…

・ **取り組む概念**：環境，水，連帯の憲章

2. アトリエ・プロジェクト 男女平等とマリオネット

・ **子どもの人数と年齢**：3歳から8歳の子ども8人から10人，または7歳から12歳の子ども12人から14人とアニメーター1人

・ **実施時間**：1時間45分

・ **教育目標**：

- ・ やりとり，対話をすることによって，子どもに男女平等に関する価値づけをさせる。
- ・ おもちゃや，「男女」という遊びに対する考えを子どもに深めさせる。
- ・ 子どもにマリオネットの使い方，作り方の技術に慣れ親しませる。

・ 子どもに判断，口頭表現，議論をすることを深めさせる。

・ 子どもの行動とアトリエの中におけるさまざまな提言について価値づけさせる。

・ プロジェクトの終わりにマリオネットの上演を子どもにできるようにさせる。

・ プロジェクトに関する定期的な芸術的，遊び的な活動を実践するなかで，年の終わりには実行できるように，アニメーターと緊密に協力して活動する。

・ **アトリエ活動の内容**：

・ 男女平等のテーマに関する短い映画や遊びとともに，議論をして，余暇センターの子どもに自分の考えを話させることによって，余暇センターや学校の日常において「共に生きる」関係を可能にさせる。

・ 次いで，マリオネットの個人的な作成を提言する。集団でマリオネットの舞台をつくる。議論でおきた考えを想起させるものにする。上演は子ども達のさまざまな提言と結びついたもので練り上げられる。プロジェクトの最後に公演をする。

・ **設備，教材，教具**：TVと朗読のDVD，マリオネットと上演に関する基礎コンセプトに関する材料（細かいところは担当アニメーターとともにみること）

・ **取り組む概念**：男女平等，あらゆる形態の差別との戦い，マリオネットの作成。

3. アトリエ・プロジェクト 非暴力と協同的な遊び

・ **子どもの人数と年齢**：小学生（6歳から12歳）の子ども12人と担当のアニメーター1人

・ **実施時間**：約1時間30分

・ **教育目標**：

- ・ 勝つこと—ゲームに勝つことを発見させること。
- ・ グループ内の協同と連帯を発展させること。
- ・ 子どもたちに他者の尊重について考えさせること。
- ・ 子どもたちに平和の精神を育むこと。

・ **アトリエ活動の内容**：

- ・ 協同的な遊びの紹介
- ・ 規則の確認
- ・ 多様な3種類の遊び

例：

知識遊び，なぞなぞ遊び，技巧を競う移動遊び，接触ゲーム，バランスゲーム，信頼ゲーム，追いかけてこ，戦略ゲーム，即興遊び，観察・記憶力のゲーム，ものまね遊び，表現する遊び，コミュニケーションゲーム，創造力を働かせる遊び，会社ごっこ…。

・ アトリエ活動のまとめ

・ **取り組む概念**：共に生きる：規則の尊重，グループ内に全ての者を受け入れること，他者の尊重，協同，非暴力，平和

・場所

- －天気が良い場合：中庭
- －天気が悪い場合：図書室，多目的ホールもしくは体育館

4. アトリエ・プロジェクト 子どもの権利と映画の制作

- ・**子どもの人数と年齢**：6歳から16歳までの子ども12人から14人と計画担当のアニメーター1人
- ・**実施時間**：1時間45分
- ・**教育目標**：
 - ・子どもたちに「子どもの権利条約」についての関心を持たせること。
 - ・「子どもの権利」という設定でテーマを選び、(そのテーマで)子どもたちが映画を制作できるようにすること。
 - ・子どもたちに、口頭で表現し、合意を形成して、決定を下すことを促すこと。
 - ・子どもたちに、あらゆる形の暴力と差別を撲滅していくことを促すこと。
 - ・担当のアニメーターと緊密に協力して作業を行い、プロジェクトに関連する遊戯活動や芸術活動を定期的実施して、年度末に一つの作品を完成させること。
- ・**アトリエ活動の内容**：
 - ・第一段階として、(既存の)短編映画をめぐって討論をさせ、自分たちの映画のテーマを選択するように子どもたちを促す。
 - ・第二段階として、シナリオを書く、シーンのリハーサルを行う、撮影を行うことで、子どもたちは自分たちの映画を制作することができる。プロジェクトの最後に、一般上映会を行う。
 - ・撮影の編集と補助については、MJM Graphic Design 映画専門学校とパートナーシップを組む(撮影許可など)。
- ・**設備，教材，教具**：テレビ1台＋DVDビデオ再生装置。
- ・**取り組む概念**：「子どもの権利」，あらゆる差別の撲滅，平等，映画技術。

5. アトリエ・プロジェクト 「共に生きる」と哲学

- ・**子どもの人数と年齢**：小学生 6歳から8歳の子ども12人，または9歳から12歳の子ども12人
- ・**実施時間**：45分から1時間
- ・**教育目標**：
 - ・規則と他者の尊重，配慮，人の話を聞くこと，口頭での表現力，合意形成と対話を促すこと。
 - ・「共に生きる」と関連する概念についての思索を通じて，社会性を育成すること。
 - ・哲学的な目的をもった個人の思索と集団的な思索とを育成すること。

- ・**場所**：図書室，皆が見ることのできる掲示スペース：入口の通路，体育館，食堂など。

- ・**設備，教材，教具**：ポスター，フェルトペン，貼り付けるための用具

・アトリエ活動の内容：

>アトリエ活動の前に：

- ・ポスターによる関心の喚起
- ・司書教員またはアニメーターは，意欲的なグループを作り，掲示の準備を整える。

>アトリエ活動当日：

- ・アトリエ活動の規則の確認
- ・役割分担
- ・場合によっては子ども向け哲学書の読書
- ・哲学的問題の選択
- ・子ども同士の討論
- ・知識または思索の材料の提供
- ・アトリエ活動実施の総括
- ・場合によっては，扱ったテーマを核とする(新たな)プロジェクトに着手

>アトリエ活動の後で：

- ・アトリエ活動実施の報告書を大人の指示にもとづいて提出
- ・アニメーターは報告書をもとにポスターをつくり，皆が見れるように掲示する。
- ・アニメーターは，計画に力を注いだ子どもたちをフォローし，次のアトリエ活動に関心を持たせる。

・可能なテーマ：

「共に生きる」とはどういうことか？愛と友情，尊重と無視，暴力と非暴力，自己と他者，男子と女子，子どもと大人(小さい子と大きい子)，リーダーとその他の者，自由であることと自由でないこと，権利と義務，服従と不服従，正義と不正義，善と悪，幸と不幸，「同意する」と「同意しない」

6. アトリエ・プロジェクト 世界の文化と演劇

- ・**子どもの人数と年齢**：6歳から16歳までの子ども12人から14人と計画担当のアニメーター1人。
- ・**実施時間**：1時間45分から2時間
- ・**教育目標**：
 - ・異文化間の対話や多様な文化との遭遇への子ども達の関心を高める。
 - ・差別に対する闘いを子ども達に促す。
 - ・子ども達の間で平等の感覚を促進する。
 - ・映画や演劇などのショー芸術の技法において子ども達の知識や技量の価値を高め，それを発展させながら，人間固有の実質的なコミュニケーション様式，すなわち「演劇」への子ども達の関心を高める。
 - ・アトリエ内における子ども達の行為や彼/彼女らの多

様な提案の価値を高める。

- ・子ども達が協同精神や相互に助け合う精神を発展させられるようにする。
- ・一年の終わりごろに作品を仕上げながら、計画についての定期的な遊戯活動あるいは芸術活動を実施するために、アニメトゥールの指示のもと密接に協同して作業する。
- ・**アトリエ活動の内容：**
 - ・1学期は、表現と即興のゲームや、著名人の作品、すなわち（物語、詩、演劇などの）多様な文化に由来する作品のための場の設定に当てられる。関係国と選定されたテキストとの関連性を学習する（可能な方法として美術館へ出かける。例えばブランリィ河岸にある美術館）。
 - ・2学期と3学期は、それぞれの子どもとアニメトゥールの様々な貢献を結びつけることのできる芝居の周到な準備に当てられる。したがってテキスト理解や発声、演劇空間と作品の主要部分との関係、テキストの構成、登場人物の成長、舞台上での存在感、衣装、舞台装置などをより正確に練習する。
 - ・計画最後の公开发表会。
- ・**取り組む概念：**世界の文化、子どもの権利、あらゆる私たちの差別に対する闘い、演劇的な表現。
- ・**余暇センターが提供すべき設備／場所：**屋根つきの庭、広々とした部屋（図書室）、子ども達が衣装や舞台装置を創作することを可能にする材料。子ども達の作品をあらゆる人が目にするのできる掲示空間。

1. アトリエ・ゲーム 法律の場

- ・**子どもの人数と年齢：**9歳から16歳までの子ども12人とアニメトゥール1人
- ・**実施時間：**1時間45分
- ・**教育目標：**
 - ・（学校、家族、市民性、日常生活などの）法律への子ども達の関心を高める。
 - ・子ども達の間で（法律はすべての人に等しく存在するといった）平等の感覚を促進する。
 - ・団体競技によって、子どもに熟考することや表現すること、論証することを促す。
 - ・子ども達が協同精神や相互に助け合う精神を発展させられるようにする。
- ・**ゲーム：**
 - ・可能な限り、年長者・年少者および男女を混合させながらチームで取り組む。
 - ・ゲームには次の4つのテーマに関わる200のQ&Aが含まれる：学校、家族、市民性、日常生活。
 - ・ゲームの目的は、良い回答ややり取りの結果として、

色つきの4つの券をそのキャリー券に基づいて得ると共に、それぞれのチームが選んだコースの4つの場所の上にたどり着くことである。

- ・**設備、教材、教具：**静かな部屋（図書室タイプ）、テーブル1つ、いす4つ。

2. アトリエ・ゲーム “君がどこから来たのか話してくれ”

- ・**子どもの人数と年齢：**9歳から16歳まで子ども12人とアニメトゥール1人
- ・**実施時間：**1時間45分
- ・**教育目標：**
 - ・五大大陸の文化的多様性への子ども達の関心を高める。
 - ・1989年の子どもの権利条約への子ども達の関心を高める。
 - ・団体競技によって、子どもに熟考することや表現すること、論証することを促す。
- ・**ゲーム：**
 - ・可能な限り、年長者・年少者および男女を混合させながらチームで取り組む。
 - ・ゲームには、次のカラーによって表された5つのテーマについて、五大大陸の文化的多様性に関連する125の質問が含まれる。
 - ・世界の料理
 - ・世界の家屋
 - ・世界の衣服
 - ・世界の芸術
 - ・世界の物語
 - ・ゲームには、子どもの権利条約に関する23の質問もまた含まれる。
 - ・ゲームの目的は、良い回答ややり取りの結果として、文化的な友好関係の証明を得ることである。
- ・**設備、教材、教具：**静かな部屋（図書室タイプ）、テーブル1つ、いす4つ。

<付記1>

なお、本稿作成にあたっては、解題、アトリエ・プロジェクト1、2を大津が、アトリエ・プロジェクト3、4、5を橋本が、アトリエ・プロジェクト6、アトリエ・ゲーム1、2を降旗が主として担当し、全体の調整を主として大津が行った。

<付記2>

本研究は、平成23～26年度科学研究費補助金・基盤研究(C)「戦後フランスにおける市民的価値教育に関する歴史的、学際的研究」(研究代表者、大津尚志、研究課題番号23531229)の成果の一部である。

—注—

- 1 余暇センターについて、詳しい邦語文献としては、岩崎恵子「フランスにおける学校支援と青少年の地域公共空間」(『フランスにおける社会的排除のメカニズムと学校教育の再構築に関する総合的研究』(科研費報告書), 2010年, pp. 133-146.) 参照。
- 2 http://www.paris.fr/loisirs/Portal.lut?page_id=9539&document_type_id=4&document_id=78533&portlet_id=23426&multileveldocument_sheet_id=18718 (2011年12月10日最終確認)
- 3 フランスにおける子どもの教育費の低所得家庭向けの配慮について言及する邦語文献として、大津尚志「フランスの教育制度と教育費」(『学校運営』第606号, 2012年, pp. 24-27.) 参照。
- 4 *B.O.*, hors-série, no.3 18 juin 2008., *B.O.*, special, no.6 28 août 2008. 学習指導要領の邦訳として、大津尚志、橋本一雄、降旗直子「フランスにおける市民性教育関連の2008年版学習指導要領」(『教育学研究論集』第6号, 2011年, pp. 113-122.) 参照。
- 5 ジュヌヴィエーヴ・プジョル, ジャン=マリー・ミニヨン (岩橋恵子監訳, 赤星まゆみ・池田賢市・岩崎久美子・戸澤京子・夏目達也訳)『アニマトゥール』明石書店, 2007年, p. 18. なお、アニマトゥールに関する邦語文献としては、同書のほか、岩橋恵子「学校周辺活動の展開とアニマトゥール」(『フランスの複雑化する教育病理現象の分析と実効性ある対策プログラムに関する調査研究』(科研費報告書), 2007年, pp. 67-78.), 同「フランス・アニマトゥールの職務と専門性」(『社会教育職員研究』第15号, 2008年, pp. 20-28.), 同「フランスのアニマトゥール」(『月刊社会教育』第651号, 2010年, pp. 72-78.)。
- 6 Formations Bafa-Bafd, *Animateur, pourquoi pas moi?*, Fédération Léo Lagrange. (パンフレット)
- 7 Centre de Ressources citoyenneté, *Programme pour l'année scolaire 2010-2011 centres de loisirs et écoles*. Mairie de Paris, Direction des Affaires Scolaires, Sous-Direction de l'Action Educative et Périscolaire. (下線原文。)

<パリ市内小学校内の学校局市民性関係資料センター>



フランスの高校教育「公民・法律・社会」における家族に関する教材

Teaching Materials related to “civic, legal and social education” of families used in high schools in France

大津 尚志*

OTSU, Takashi*

(解題)

フランスの高校においては、社会科系教科としては、「歴史」「地理」「社会・経済科学」「哲学」のほかに、1999年から「公民・法律・社会 (Éducation civique, juridique et sociale)」という教科が新たに設定された。それは、普通、技術、職業高校すべてに必修であり、3年間にわたって週0.5時間が割り当てられている。それは、他の教科と異なり、「テーマ設定」「調べ学習」「討論のための発表資料作成」「論拠づけられた討論」「レポート作成・総括・評価」という段取り¹を踏んで行われることが多い。他教科が座学中心に行われるのに対して、生徒主体の自主的な学習が求められる教科である。日本の「総合的な学習の時間」に近いところがある²。なお、それは1985年にシュベールヌマン国民教育相が「80パーセント計画」(後期中等教育への進学率を高め、バカロレア水準に達する生徒を80パーセントにする)を打ち出して以来、当時の高校進学率の上昇をうけて、高校において「学習方法がわからない」生徒が増加したことに対応したものであった。

1999年より「公民・法律・社会」の最初の学習指導要領が作られはじめ、学年ごとに学習テーマの設定がされた。そこでは学習方法の習得が強調されており、準拠した教科書をもみても、学習方法の習得(情報の集める、法律を知る、調査をする、出版物から知る、資料を分析する、画像を読む、討論をする、総括をするなど)に重点がおかれていることが見て取れる³。

2010年からの高校改革⁴に連動して、新たな学習指導要領が作られ始め、公民・法律・社会も従来と同じくすべての高校生に週0.5時間が割り当てられている。本稿執筆時(2012年1月)では、第1学年⁵、第2学年⁶のものが国民教育省官報に掲載されている。今回の改訂においても学習方法に関しては、生徒にテーマを設定させること、個人またはグループで調べること、論拠づけられた討論をすること、分析、考察することが挙げられている。それだけでなく、この教科の進め方は、明示的に議論、民主主義の性格、司法における対審の原則をとり入れた教育方法をとる⁷と明記されており、より市民性教

育に重点をおいた記述となっている。

学習方法の習得に関しての重点は今回の改訂では下がったといわざるをえない。しかし、2010年に始まる高校改革では、新たに個別指導(accompagnement personnalisé)の時間が週2時間割り当てられることとなった。高校生一人一人への対応(学業失敗の問題を含む)が目指されていることは確かであるが、個別指導の時間の内容に関しては、筆者が2011年3月にフランスの高校を調査した範囲では学校によって様々であった。まだ新たに導入されたばかりということもあり、試行錯誤中の段階にあった。2010年高校改革は他にも施策を打ち出しているが、こららの詳しい動向については他日を期することとしたい。

改訂前の学習指導要領では、学年ごとに4つのテーマが挙げられていた。第1学年は「市民性と市民精神」「市民性と統合」「市民性と労働」「市民性と家族の結びつきの変化」の4つであり、それぞれのテーマについて法学、政治学、社会学、歴史学、経済学といった多角的なアプローチから掘り下げる内容となっていた。今回の改訂では後述するように少ないテーマについて深く掘り下げるものとはなっていないという違いが存在する。

第1学年は「法による国家」について、「法と社会生活」「市民と法律」「市民と司法」という3つのテーマから学習することとなっている。フランスの大手教科書出版社の一つである、Nathan社の「公民・法律・社会」の教科書の構成は以下の表の通りである。

他に、章末には、インターネット使用についてやまとめ、課題などが掲載されている。

筆者はかつての学習指導要領のもとでの「市民性と家族結びつきの変化」に関する教材の分析⁸を既に行っているが、本稿で訳出するのは同書22-23頁の「複合家族：フランス社会への挑戦」と24-25頁の「PACS、婚姻しないカップルの新たな法的枠組み」である。関連する法律の条文、データ、新聞記事、絵などから問題を引き出し、問題点について考えるという構成であり、法と社会をより密着したものとして教える従来通りのスタンスである。法についての導入学習としては、校則および学校における進路指導

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

(フランスでは1年生修了時に普通高校であれば、理系、経済・社会系、文系に分かれるという進路指導が行われる)についてから学びはじめるという構成となっている。フランスにおいては校則にも進路指導にも根拠法令が存在するが、高校生に法律を身近なものとして感じさせるのに有効

であろう⁹。

今回の改訂で、この教科の日本でいう「総合学習」的な要素が弱まり、市民教育の要素が高まったと考えられる。なお、第2学年、第3学年を含めての新たな動向の検討は今後の課題としたい。

<p>序章</p> <ul style="list-style-type: none"> ・共和国における公民・法律・社会 ・共和国、その価値と原理 ・市民性 ・法による国家 <p>第1章 社会における法</p> <p>手掛かり：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・法とはなにか ・法のさまざまな分野 <p>学習する状況</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高校の校則、規則の例 ・高校内における進路指導 ・公的な場での禁煙：成功か？ ・複合家族：フランス社会への挑戦 ・PACS, 婚姻しないカップルの新たな法的枠組み ・若者の労働と法 ・労働争議をどう解決するか <p>第2章 市民と法</p> <p>手掛かり：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・法の制定 <p>学習する状況</p> <ul style="list-style-type: none"> ・政教分離法（1904年10月9日） 	<ul style="list-style-type: none"> ・2004年5月15日法によるライセンス原則の適用 ・女性参政権にむけての戦い ・権利の平等から事実の平等へ：パリテ¹⁰に関する議論 ・私生活を尊重される権利をインターネットからどう保護するか ・産休の現代化と法 ・遺伝子組換えに関する2008年6月25日法 <p>第3章 市民と司法</p> <p>手掛かり：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・司法の原理 ・司法の組織 <p>学習する状況</p> <ul style="list-style-type: none"> ・殺人犯に対する手続き重罪院の訴訟 ・Maurice Paponの裁判、人道に対する罪に対する暗黙の合意 ・司法と保健行政：アスベスト訴訟 ・ヨーロッパ裁判所における親権訴訟 ・少年に対する司法 ・少年司法の改革 ・緑の藻訴訟 <p>学習方法</p> <p>索引</p>
--	---

【図】 Nathan 社教科書 高校第1学年「公民・法律・社会」の構成¹¹

— 注 —

- 1 大津尚志「フランス高校教育段階における『公民・法律・社会』科の理論と方法」(『社会科教育研究』第99号, 2006年, pp. 34-41.)。
- 2 他に, フランスの高校で「総合的な学習の時間」に近いものとして, 「個別重点学習」がある。参照, 大津尚志「フランスにおける高校『総合学習』の実地調査報告」(『中央学院大学社会システム研究所紀要』第8巻第2号, 2008年, pp. 89-99.)。
- 3 大津尚志「フランスの高校教育課程改革における『公民・法律・社会』科の導入」(フランス教育課程改革研究会(研究代表者小林順子)『フランス教育課程改革』2001年, pp. 163-170.)。
- 4 Ministère de l'éducation nationale, *Le nouveau lycée, repères pour la rentrée 2010*, (http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf, 最終確認2012年1月25日)
- 5 B.O., spécial, no.9, 2010.
- 6 B.O., no.21, 2011.
- 7 B.O., spécial, no.9, 2010.
- 8 Éducation civique, juridique et sociale, 2de, Nathan, 2011.

なお, フランスにおける家族に関する教育内容に言及する邦語文献として, 上里京子「フランスの『家庭・社会生活』科における家族に関する教育内容」(『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・生活科学編』第44巻, 2009年, pp. 167-175.)がある。

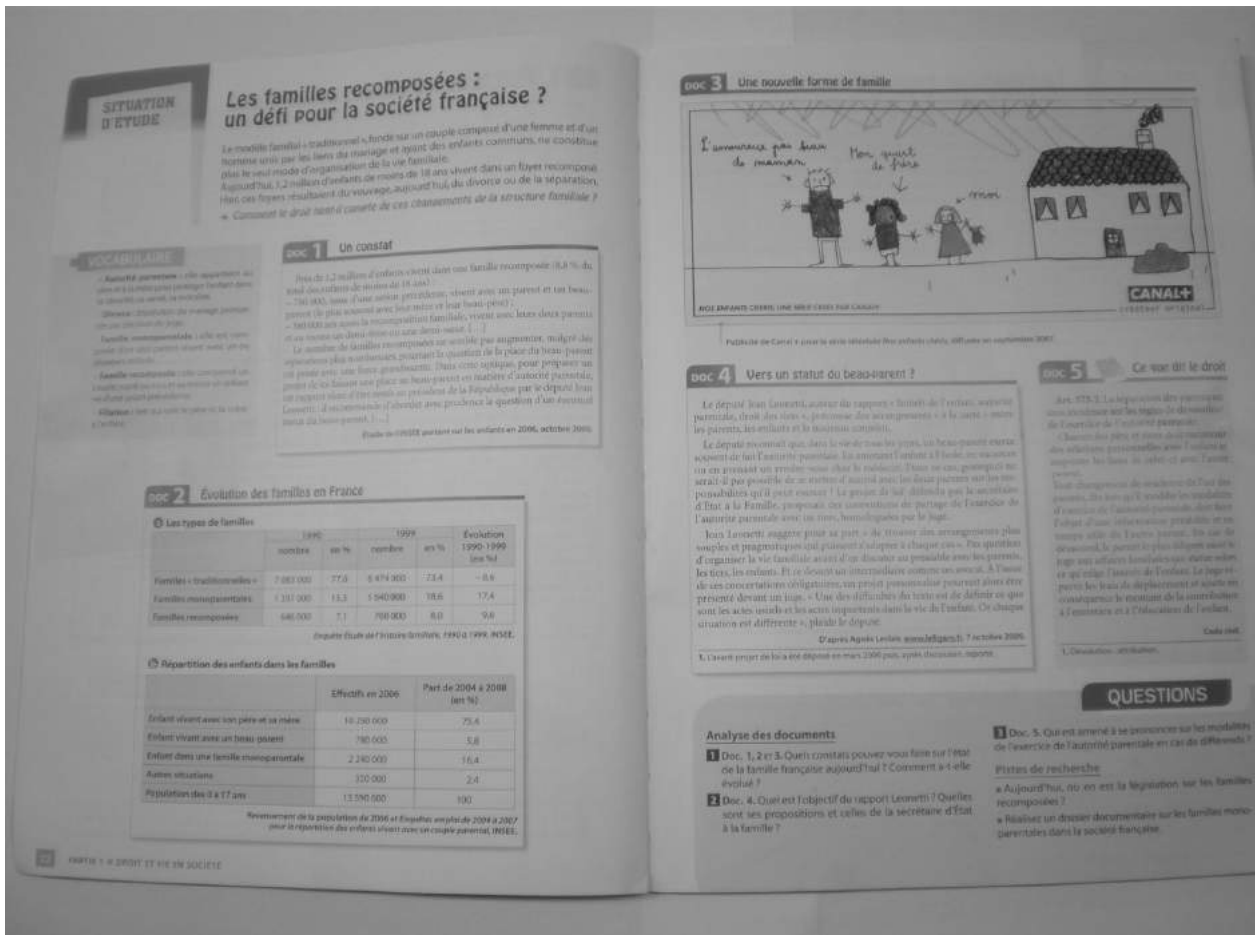
- 9 パリテについて詳しくは, 糠塚康江「パリテの論理」信山社, 2005年。
- 10 大津尚志「フランスの後期中等教育段階における法教育」(江口勇治編『諸外国の学校カリキュラムにおける法的資質の教育に関する基礎的研究』(科研費報告書, 2002年, pp. 39-50.)。
- 11 なお, 参照。大津尚志「フランスの初等・中等学校における法教育」(江口勇治編『世界の法教育』現代人文社, 2003年, pp. 96-111.)。

<付記>

本研究は, 平成23~26年度科学研究費補助金・基盤研究(C)「戦後フランスにおける市民的価値教育に関する歴史的, 学際的研究」(研究代表者, 大津尚志, 研究課題番号23531229)の成果の一部である。

<写真>

Nathan 社リセ第1学年「公民・法律・社会」22-23頁 再構成された家族：フランス社会に対する挑戦？



問題状況

再構成された家族： フランス社会に対する挑戦？

「伝統的」家族モデルは、一人の女性と一人の男性が婚姻という結びつきによるカップルと、もつ子どもによって作り上げられる、しかしそれは家族生活の唯一の組織モデルではない。

今日では、18歳未満の子どもの120万人は再構成された家族で生きている。かつて、それは死別によっていたが、今日では離婚、別離による。
→家族構造の変化に法はどのように考慮すべきか。

語彙

親権：父、母が子どもの安全、健康、道徳性を守るために所持するもの

離婚：判事の判断による宣言によって、婚姻を解消すること

ひとり親家庭：一人または複数の子どもと一人の親によって構成される

再構成家族：以前の別の結びつきによって生まれた子どもを少なくとも含む、婚姻したあるいはしていないカップルからなる。

親子関係：父、母と子どもを結びつけるつながり

文書1 確実な事実

120万人近くの子ども（18歳未満の子どもの8.8%）が再構成家族のなかで生活している。

—うち78万人は前の結びつきの問題で、親と義理の親（しばしば、母と義父）と生活している。

—うち38万人は家族の再構成化のあとに生まれて、二人の親と少なくとも異父母兄弟、姉妹と生活している。

カップルの別離が増えているわりに、再構成家族の数は増えていないようである。しかしながら、義父（母）の位置という問題がより大きくなっている。この観点から、親権に関して義父（母）の位置に関して法案の整備をするために、Jean Leonetti 議員に報告書が共和国大統領に提出された。それは、義父（母）の不確実な地位という問題に慎重となることを勧告している。

（2006年における子どもに関する INSEE（フランス国立統計経済研究所）の研究書、2009年10月）

文書2 フランスの家族の変化

a 家族のタイプ

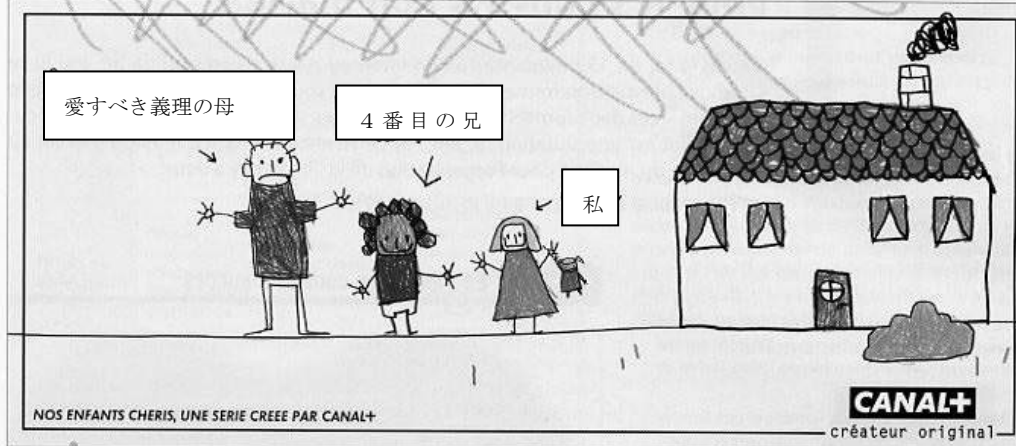
	1990		1999		1990-1999 の増加率
	数	%	数	%	
「伝統的」家族	7083000	77.6	6474000	73.4	-8.6
「ひとり親」家族	1387000	15.3	1640000	18.6	17.4
再構成家族	646000	7.1	708000	8.0	9.6

b 家族における子どもの位置

	2006年の実数	2004-2008の割合
実父、実母と生活している子ども	10250000	75.4
義父（母）と生活している子ども	780000	5.8
ひとり親家庭の子ども	2240000	16.4
別の状況	320000	2.4
0歳から17歳の人口	13590000	100

（2006年人口調査、2004～2007年の親的カップルと生活する子どもの位置に関する調査、INSEE）

文書3 新たな家族形態



2007年9月に放映されたCANAL+の「私たちのかわいい子ども」の広告シリーズ

文書4 義父(母)の地位に関して

Jean Leonetti 議員は「子どもの利益、親権、第三者の権利」という報告書の著者であるが、「各自が好きのように」父母、子ども、新たな配偶者のあいだで、調停を進めている。

この議員は、義父(母)は毎日の生活においてしばしば事実上親権を行使しているということを見ている。子どもを学校やヴァカンスに連れてくる、病院で待ち合わせをすることによって。この場合、この二人の親が責任を行使できることに同意することがなぜできないのか。法案(註1)では、家族担当の大臣補佐によって主張されたものであるが、親権を裁判所によって認められた場合、新たな配偶者と親権を共同して行使する取り決めに提案している。

Jean Leonetti は、自分としては「各々のケースに適合するより柔軟で実際的な調停を見つけること」を提案している。親、子ども、新たな配偶者とあらかじめ話し合う前に家族生活を決めるなどは論外である。そしてそれは、弁護士のような仲介人の前で行わなければならない。必須の協議すべき問題としては、個人の好みに合わせた計画が裁判官の前で示されることである。「条文の困難さの一つは、子どもの生活のなかで、日常の行動、重要な行動が何であるかを定義することである。さて、すべての状況は異なっている」と代議員は主張する。

(註1) この法案は2009年5月に提出され、議論のすえ再審議となった。

文書5 法律は何といっているか

民法 373-2 条

父母の離別は、親権の行使の帰属の規定に影響を与えない。父母それぞれは子との個人的関係を維持しなければならない、他方の親との個人的関係を尊重しなければならない。

一方の親の住所の変更はすべての場合、親権の行使の形態を変えるときに限り、もう一人の親に事前あるいは適宜に情報を送る対象となる。意見が一致しない場合は、一方の親がどちらかが先に家庭裁判所に判事に提訴することができ、判事は子の利益に従って裁定する。判事は移動費用を定め、それによって子の養育費、教育費の分担を定める。

質問

文書を分析しなさい。

- 1) 文書1, 2, 3から今日のフランスの家族の状態について、何が確実な事実か?どのように変化しているか。
- 2) 文書4から、Leonetti 報告の目的はなにか?彼の提案と、家族担当の大臣補佐の提案は何か
- 3) 紛争があったときに親権の行使の方法を判断へと導くのは誰か?

研究への道筋

- ・今日では、どこで、複合家族の法制化が行われているか?
- ・フランス社会においてひとり親家庭に関するレポートをつくってみなさい。

問題状況

PACS : 結婚をしていないカップルのための新たな法的枠組

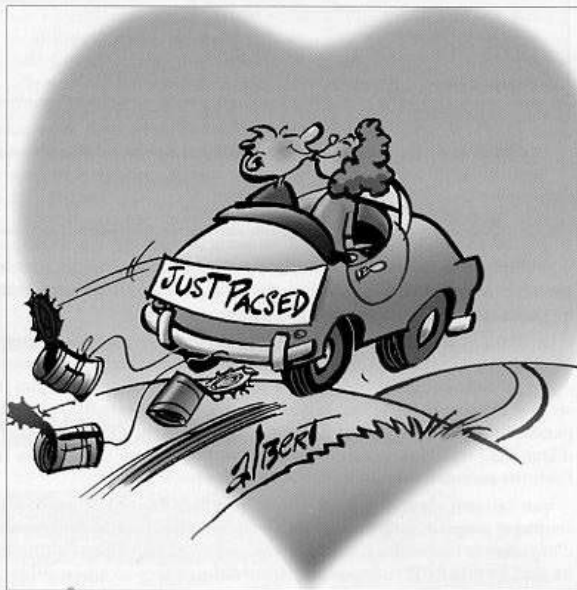
連帯民事契約 (pacte civile de solidarité, PACS) に関する 1999 年 11 月 15 日の法律以来、民法はカップルに関して三種類の形態を想定することとなった。それは、婚姻、PACS—この二つは法律に基づいた形態、それと内縁という事実上の形態。この制度見直しによって、PACS は二人の社会生活組織として婚姻という制度による独占を終わらせることとなった。

語彙

同棲あるいは自由な結合 : 2 人の異性が安定して継続的に生活をともに事実上おこなっている形態

婚姻 : 男女が民事身分にかかわる官吏 (市町村長またはその代理人) の前で正式に宣言することによって認められる結合

文書 2 PACS: 大成功した契約



Albert 絵

2010 年に INSEE によれば、婚姻の 4 分の 3 が PACS となる。PACS の 95 パーセントは異性間である。2010 年 1 月 1 日までは、100 万人が PACS に署名した。

文書 1 立法者の目的

提案者は、ある場合にはパートナーが入ることを選べるように柔軟で調和した法的な枠組みを提案することによって、婚姻していないカップルに総括的な応答をすることを期待した。PACS は実際、権利と義務を生じさせることに同意することを決める人のためのものである。本当に法的な改革であるため、「婚姻の下にあるもの」「婚姻に次ぐもの」として分析されてはならない、なぜならそれは小審裁判所で登録するとか、解消するときに裁判所の介入が義務付けられることはないなどの、独自の要素を含むからである。逆にそれは単に同棲の規則を改めたもののように受け取ってはならない。加えて、それは同棲よりよく見える条項を含む。とりわけ、税制に関して。同棲には全く存在していなかった象徴的な側面を含む。ついに世界に向かって公的なかたちで発信する可能性をもって。二人が長期にわたって共に生活し義務を負うという、PACS は異性間、同性間で社会的に認知されている婚姻していないカップルにたいして、除外して考えることを終わらせる論理である。

(第 11 期国民議会、Patrick Bloche 代議士と Jean-Pierre Michel 代議士の PACS 法の適用に関する議会報告、第 3383 号)

文書 3 法律は何と言っているか。

民法 515-1 条

連帯民事契約 (PACS, pacte civil de solidarité) とは、異性または同性の 2 名の成人によって、共同生活を組織するために締結される契約である。

民法 515-3 条

連帯民事契約を締結する者は小審裁判所書記課へ共同で届出をする。

文書4 婚姻, PACS, 同棲 比較表

	婚姻 (契約)	PACS (契約)	同棲 (事実上の 結合)
文書	署名された婚姻届という民事的身分証書	小審裁判所に登録された、署名された協定	市町村から交付される共同生活証明書(法的効力なし)
権利と義務	相互に同居, 貞操, 扶養, 援助の義務	相互に助け合う, 共同生活をする義務。	共同生活ではあるが, 権利, 義務はない。同棲相手はその状況を証明しなければならない。
課税	収入を共同して申告	収入を共同して申告	収入は別に申告
財産	婚姻前に得た財産を除いて共有の制度(婚前の契約により分有の制度はありうる)	別々に取得した財産は, 取得者に所有権がある。	共有の制度はある。
債務	連帯して債務を負う。夫婦別財産の制度はある。家族の住宅の保護。	日常生活, 住居のために生じた負債には連帯責任となる。	連帯債務なし。各々が自分の債務を負う。
別離	離婚。補償給付。慰謝料はありえる。	共同あるいは一人で, 小審裁判所書記局にて届出。	形式なし。保障手当なし。慰謝料はありえる。

(www.lemoneymag.fr による)

<http://www1.odn.ne.jp/cah02840/SOCIOLOGIE/SOCIETE/pacs1-3.html>

文書5 PACS の解消

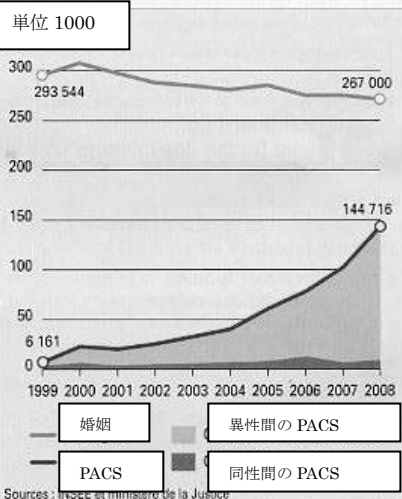
PACS は解消される。

- 一方または双方が希望するとき
- 一方または双方が婚姻するとき
- 一方が死亡したとき

解消の方法

- 同意があるときは, PACS の届出をした小審裁判所で, 共同して解除の届出を提出あるいは送付する。パートナー間の PACS の契約は, 裁判所の宣言の日をもって終結する。
- もしパートナーの一方だけが契約の解除を求める場合, 小審裁判所に届ける。PACS の契約は届出の登録をもって終結する。

文書6 数でみる婚姻と PACS



INSEE, 法務省統計より

質問

文書を分析しなさい。

- 1) 文書1: 家族の結びつきのいかなる変化が, この新しい契約を作り出すことを正当化したか?
- 2) 文書2: この絵から, PACS に関していかなる事実を確認することができるか。
- 3) 文書3, 5: だれが PACS を締結できるか。それはどうやってか。どうすれば解消できるか。
- 4) 文書4: 権利, 義務の点で PACS, 婚姻, 同棲は何が違うか。
- 5) 文書6: PACS が創設されて以来のことをどのようにに総括するか。その成功をどのようにに説明するか。

研究への道筋

- ・1999年の PACS 法はその発効以来改正されていますか。
- ・スペイン, イギリス, デンマークでのカップルの形の違いをレポートにしてみなさい。

第V部 大学院生研究ノート

日本における英語教師の英語力に関する覚書

A note on the English abilities of English teachers in Japan

横井利佳子*

YOKOI, Rikako*

1. はじめに

グローバル化が進みつつある現代では、多くの企業で英語が公用語とされる傾向があり、それゆえ、英語教育の必要性を感じている人々がますます増えている。それは、英語が世界共通語として、政治、経済、文化、学術、産業などの交流を国際的に行う場合に用いられ、社会的にも大きな役割を果たしている状況に由来する¹。例えば、英語は母語話者とだけでなく、異なった言語を持つ非母語話者間のコミュニケーションにも用いられ、それゆえ、英語は民族間の相互理解の橋渡しの機能をも持っている。今日の国際社会において、英語はこのような機能を持っているため、英語が話せないと国家に不利益をもたらすことも考えられるだろう。また、インターネットなどの情報通信産業やメディアの発達によって、世界中で起こっている出来事や情報を瞬時に得られる時代であるため、今後も英語の役割はますます重要になるであろう。

しかし、それだけ英語が重要であるにもかかわらず、なぜ日本人は英語をうまく使うことができないのだろうか。日本人は、英語教育を中学校のときから受けているにもかかわらず、社会に出て英語を実践的に使うことが困難のように思われる。それは、なぜなのであろうか。ここで注意を向けたのは、英語教師自身の英語力と彼らの生徒に対する指導力のレベルである。というのは、英語の望ましい教師像は、英語の資格試験の結果などによって判断されがちであるが、現実には、英語力に自信が持てないまま教壇に立っている教師も多い、ということが言われているからである²。いうまでもなく、英語を教授する役割を担っているのは英語教師であり、実践的な観点から英語を生徒たちに教授するためには、英語教師の生徒に対する指導力以前に、彼ら自身が高い英語力を保持していることが前提条件となるだろう。果たして、現代の英語教師には、使える英語を生徒たちに教授するだけの英語力が備わっているのだろうか。この問いを念頭に置きつつ、本研究ノートでは、中学校と高等学校の英語教師の英語力に焦点を当て、その現状や問題点、改善点について検討することにした。

本研究ノートでは、初めに、日本における英語教師に求められる英語力を明らかにし、文部科学省が提示している

英語教師の望ましい英語力の測定方法として用いられている各種英語能力試験の妥当性と適切性について考察し、英語教師が受験した英語能力試験の結果を俎上に載せて考察していく。次に、現在の英語教師の英語力、採用方法、研修の在り方について述べていく。最後に、英語教師の今後の課題について、他国の外国語教師の実情と比較しながら検討していく。

2. 英語教師に求められる英語力

学校教育に携わる英語教師に求められる英語力は、一般的に5つに分けて捉えられている³。1つ目は、能力試験において一定レベル以上の英語力を獲得することである⁴。平成15年に文部科学省が策定した『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』では、英語教師の望ましい英語力として、「概ね全ての英語教員が、英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成をはかる授業を行うことのできる英語力（英検準一級、TOEFL550点、TOEIC730点程度以上）及び教授力を備える⁵」という目標が設定されている。

2つ目は、英語の授業において効果的な英語運用力が備わっていることである⁶。生徒の実践的英語コミュニケーション能力を育成するためには、英語で授業を行い、生徒のレベルに合った英語表現を用い、教室で英語を効果的に使用する能力が必要なのである。

3つ目は、英語を母語とする外国人指導助手であるALT（Assistant Language Teacher）と協力して授業を展開するコミュニケーション能力が備わっていることである⁷。生徒たちにとって、英語のネイティブ教師と関わることは、彼ら自身の英語を学ぶ必然性を生み出し、また外国の文化に対する感受性を育てることになる。そのため、ALTと教師が一緒に行うティームティーチングでは、教師はALTと授業の打ち合わせを綿密に行ったり、授業後の反省などをしっかりと行ったりすることができる交渉能力が求められるのである。

4つ目は、正しいアクセントで英語を話す発音能力が備わっていることである⁸。教師は、生徒の見本となる共通のアクセントで英語を話すことが求められる。英語は国際語

* 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻/ロンドン大学東洋アフリカ学大学院応用言語教育学専攻院生 (Postgraduate student, School of Oriental and African Studies, University of London, MA Applied Linguistics and Language Pedagogy)

であると言われるように、世界の人々はそれぞれの文化的背景の中で英語を用いている。そのため、英語を話すすべての人々が英語を母語とする人々のような発音で英語を話すわけではなく、それぞれの国独自の発音で英語を用いている。このような場合は、英語でコミュニケーションを取るといって自身が目標であるため、英語の基本、共通となるアクセントを教師がしっかりと生徒たちに身に付けさせる必要がある。

5 つ目は、大学入試問題に解答できる能力が備わっていることである⁹。生徒たちの大学入試で必ず必要となる英語の試験対策は、教師にとって、生徒たちが希望する大学に合格するための重要な能力である。そのため、教師自身が大学入試センター試験の英語問題に正確に解答できる能力が求められる。

以上、英語教師に求められる 5 つの能力、すなわち能力試験において一定レベル以上の英語力を獲得すること、授業において効果的な英語力が備わっていること、ALT と協力して授業を展開するコミュニケーション能力が備わっていること、英語の共通のアクセントを発音する能力が備わっていること、大学入試問題に解答できる能力が備わっていることを述べてきたが、2 つ目から 5 つ目の目標は、生徒たちを指導する上で求められる英語力と集約することができる。しかし、最も重要なのは 1 つ目の目標であり、それは、教師が各種英語能力試験において一定以上の点数を獲得することによって、英語教師として十分な英語力が備わっているかどうかを見極める能力である。では、各種の英語能力試験ではどのようにして英語教師に求められている英語力を測定するのだろうか。

3. 英語能力試験における妥当性と適切性

—英検・TOEFL・TOEIC—

上記で、文部科学省が、「概ね全ての英語教員が、英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成をはかる授業を行うことのできる英語力（英検準一級、TOEFL550 点、TOEIC730 点程度以上）及び教授力を備える」と述べているとしたが、果たして、英検準一級、TOEFL550 点、TOEIC730 点程度以上という 3 つの規準は同じレベルとして捉えることができるのだろうか。ここでは、文部科学省が提唱しているそれぞれの英語能力試験を同レベルの規準として取り扱うことができるのだろうかという疑問から、それぞれの試験の特徴を明確にし、実際のデータに基づいて、英検、TOEFL、TOEIC における妥当性と適切性について考察することにしたい。

英検（正式名称：実用英語技能検定）とは、1963 年に創設され、現在では年間 230 万人が受験している国内最大規模の英語検定試験である¹⁰。英語で聞く、話す、読む、書くの 4 技能を、筆記、リスニング、スピーキングのテストによって実社会で役立つ英語力の観点から測定し、可否を判

定するものである。この試験は、初級の 5 級から 4 級、3 級、準 2 級、2 級、準 1 級、1 級までの 7 つの級に分かれており、自分自身が目指す目標を設定し、無理なく確実に実力を伸ばしていくことができるように構成されている。試験問題は、世界各国のアイテムライター（原案作成者）の資料をもとに厳選され、すべてオリジナルで作成されていることから、その質の高さは高校・大学入試や海外留学、企業など社会で広く認められている。英語教師の望ましい英語力として提示されている準 1 級は、大学中級程度とされている。英検を実施している財団法人日本英語検定協会¹¹によると、大学中級程度とは、社会生活で求められる英語を十分理解し、また使用することができること、と提示されている。それゆえ、英検は、筆記、リスニング、スピーキングのテストによって、実際に社会で使える英語力を測定するものとして位置づけることができる。

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) テストは、米国非営利教育団体である ETS (Educational Testing Service) によって開発された大学のキャンパスや教室といった実生活でのコミュニケーションに必要な、聞く、話す、読む、書くの 4 技能を総合的に測定する英語能力試験である¹²。TOEFL テストは、アメリカ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランド、カナダのほぼ全ての大学をはじめとした、130 カ国 8,000 以上の機関に、TOEFL テストスコアを英語能力の証明、入学や推薦入学、奨学金、卒業の基準として利用されており、日本では教育機関などでの学内単位認定や、入試優遇、海外派遣選考の目安として利用されている。TOEFL には、TOEFL PBT (Paper-based Test=ペーパー版 TOEFL テスト) と TOEFL IBT (Internet-based Test=インターネット版 TOEFL テスト) があり、現在、日本では TOEFL IBT が実施されており、TOEFL PBT は 2007 年 11 月以降実施されていない。また、TOEFL テストと相関性の高い団体向けテストプログラムとして、TOEFL ITP (Institutional Test Program) がある。TOEFL ITP は、TOEFL PBT (Paper-based Test) の過去問題を再利用しており、学内プログラムの効果測定、クラス分け、交換留学の選考などに利用されている。TOEFL IBT の最高点は 120 点であるが、TOEFL ITP の最高点は 677 点である。それゆえ、TOEFL は、主に海外の大学・大学院への留学希望者の英語力や日本の教育機関における学内単位認定や、入試優遇、海外派遣選考の目安となる英語力の測定するものとして位置づけることができる。

TOEIC とは Test of English for International Communication の略称で、英語によるコミュニケーション能力を幅広く評価する世界共通のテストである¹³。このテストは、米国ニュージャージー州プリンストンに拠点を置き、TOEIC や TOEFL、SAT (Scholastic Assessment Test=全米大学入学共通試験)、GRE (Graduate Record Examination=大学院入学共通試験) を含む約 200 のテストプログラムを開発している世界最大の非営利テスト開発機関である ETS (Educational

Testing Service) によって制作された。現在、世界約 120 国で実施されていて、受験者は年間約 600 万人である。TOEIC テストの内容は、身近な事柄からビジネスまで幅広く、どれだけ英語でコミュニケーションを取れるかということ測るものである。テストはリスニングとリーディングという受動的な能力を客観的に測定し、かつ、スピーキングとライティングという能動的な能力までも、総合的に評価できるように設計されている。TOEIC テストは、合否ではなく 10 点から 990 点までのスコアで評価されるため、現在の英語能力を正確に把握したり、目標とするスコアを設定したりすることが可能になるのである。英語教師の望ましい英語力として提示されている 730 点とは、財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会によると¹⁴、どんな状況でも適切なコミュニケーションができる素地を備えているレベルであるとされている¹⁵。よって、正確さと流暢さに個人差があり、文法や構文上の誤りが見受けられるものの、その点数以上を取れば、通常会話は完全に理解でき、応答も早く、話題が特定分野にわたっても対応できる能力があるため、業務上においても支障はないということである。それゆえ、TOEIC は、就職や昇進、ビジネスの場で通用する英語力を持っているのかを測定するものとして位置づけることができる。

以上、英検、TOEFL、TOEIC のそれぞれの試験の評価内容や特徴を探ってきた。ここで明らかになるのは、それぞれが異なった目的のための英語能力試験として活用されているということである。であるならば、文部科学省によって提示されている英語教師に望ましいそれぞれの試験の点数、すなわち英検準一級、TOEFL550 点、TOEIC730 点程度以上は同レベルとして見なすことができるのであろうか、またそれらは英語教師の英語力を測定するために適切な規準なのであろう、という疑問が浮かんでくる。

平成 15 年に文部科学省が提示している「英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究」では、英検準一級に合格した関東地区に居住する英語科現職職員 58 人(中学 21 人、高校 35 人、中高一貫校 2 人)に TOEFL (ITP) と団体特別受験制度の TOEIC (IP, Institutional Program) の両方を受験してもらい、これらの英語能力試験の相関関係やスコアの妥当性を検証した報告書が収録されている¹⁶。その結果は、以下の表 1 となっている。

表 1 得点分布¹⁷

TOEFL-TOEIC	人数	累計人数	累計 (%)
600-810	5	5	8.62
550-730	14	19	32.76
530-720	13	32	55.17
515-710	10	42	72.41
500-700	6	48	82.76
467-575	10	58	100.00

この結果から、文部科学省が提案している目標値の領域 (TOEFL:550 点以上、TOEIC:730 点以上) に該当する被験者は、累計で 19 人 (32.76%) にすぎないことがわかる。そこで、80%以上の被験者が該当する領域を見てみると、TOEFL500 点以上、TOEIC700 点以上という結果になっている。この調査結果から、英検準一級に相当する点数は、最低限でも TOEFL500 点、TOEIC700 点程度であることが推定できる。さらに、英検準一級合格者の中で、TOEFL の最高点が 640 点、最低点が 467 点、TOEIC の最高点が 965 点、最低点が 575 点ということから、TOEFL と TOEIC の点数に大きな幅があることが明らかとなる。よって、文部科学省によって設定されている英検、TOEFL、TOEIC のそれぞれの試験の点数を同レベルとして取り扱うことはできないということがわかる。

一方で、文部科学省によって行われたそれぞれの試験問題の比較調査では、以下のような結果になっている¹⁸。

- ・ 語彙レベルの面では英検準一級と TOEIC は、ほぼ同レベルの試験と考えられる。ただし、一万語レベル以上が英検準一級及び TOEIC では約 4%であるのに対して、TOEFL では約 14%である。
- ・ 読解問題では、TOEIC は他の 2 試験と比べ、短い文書を多数出題する。準一級が総語数において他の 2 試験と比べ若干多い。
- ・ リスニングの試験時間に大きな差があることと併せ、3 つの試験に共通しておかれている「会話」の一部および「モノログ」の語数において、TOEFL の一つの課題文は、TOEIC の約 3~4 倍、準一級の約 1.5 倍の長さがある。
- ・ 出題問題のトピックに関しては、TOEFL はアカデミックな話題に、TOEIC はビジネス関係の話題にかなり比重が置かれている。英検準一級は特定な話題に偏る傾向はみられない。

以上のそれぞれの試験の比較調査の結果から、英検、TOEFL、TOEIC にはそれぞれの特性があるため、これらの試験は、英語教師自身の個人的な英語能力の向上の目安にはなるものの、このような数値尺度だけで、英語が使える日本人を育成する指導者かどうかを見極めるのは適切ではないことになる。なぜなら、各英語能力試験には個々の目的と特性があり、英語教師がそれぞれの試験で目標に達する高得点を獲得したからといって、それらは必ずしも授業を行う際に求められる英語力や指導力を保証するわけではないからである。とはいえ、英語教師はこれらの試験を利用して、彼ら自身の英語力の向上に努めることは可能になり、これらの試験は英語教師にとって不可欠な研鑽のためのツールである。というのは、何の目標もないまま英語の学習に取り組むよりも、むしろそれぞれの試験の目標点数を定めることによって、英語に対する学習態度や意欲が変わる

ことが期待できるからである。

したがって、英検、TOEFL、TOEIC 試験は、個人の目的に応じた英語能力測定の可能性を念頭に構成されているため、文部科学省が提唱している英語教師が備えておくべき英語力として、これらの英語能力試験を同レベルで取り扱うことはできないし、また、それらの試験によって英語を使える日本人を育成するのにふさわしい英語教師かどうかを見極めることはできない、という結論にならざるを得ない。では、実際には、現在の英語教師は、「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』を実現するのにふさわしい英語力を保持しているのだろうか。

4. 英語教師の英語力の実態

ここでは、英語教師の英語力の現状を明らかにし、英語教師の実態を探っていくことにしたい。『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』で英語教師の望ましい英語力が提示されているにもかかわらず、2006 年に文部科学省によって全国の公立中学校（10,079 校）、高校（3,779 校）を対象に実施された「英語教育改善実施状況調査」では、英語教師の語学力は、英検準一級などの取得者は 50%以下という結果になっている¹⁹。また、英語教員研修研究会が 2002 年に行った「全国現職英語教員アンケート調査」では、以下の図 1 のような結果となっている²⁰。

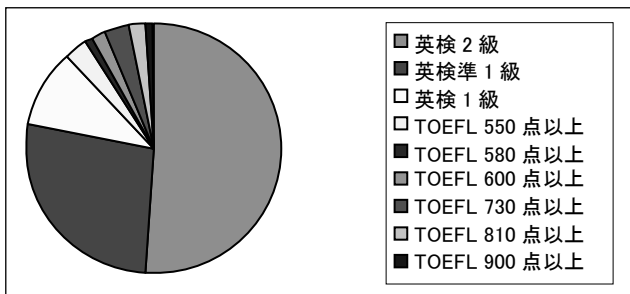


図 1 英語能力試験受験結果²¹

図 1 を見れば、英語能力試験の受験者の中で英検 2 級の取得者が半分以上を占めていることがわかる。財団法人日本英語検定協会によると、英検 2 級は高校卒業程度であるため²²、授業を受ける高校生がすでに英検 2 級を取得していることも考えられる。そうすると、英語教師自身の英語力が高校卒業程度では、いくら彼らに教師としての熱意があったとしても、実践的な英語を生徒に教えることは難しいだろう。文部科学省が提示している『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』によると、英語の授業では、教師は、英語の授業の大半は英語を用いて行い、生徒が英語でコミュニケーションを行う活動を多く取り入れることが目標とされている²³。いうまでもなく、教師が実践的な英語を生徒に教授するためには、英語での堪能なコミュニケーション能力が求められる。もちろん英語を学習する上で基礎

となる文法、単語、熟語を教師が生徒に十分暗記させ、教授することで、英語を読んだり書いたりではできるが、聞いたり話したりすることは困難であろう。教師自身が英語でコミュニケーションができることで、生徒たちは、自然と簡単な英語のフレーズから身に付けていくことができるのではないだろうか。また、2007 年に文部科学省によって提示されている中学校英語教員数は、31,487 人中、45 歳以上 50 歳未満が 4,874 人、高等学校英語教員数は、29,255 人中、40 歳以上 45 歳未満が 5,160 人と 40 歳から 50 歳ぐらいの教師が一番高い割合を示している²⁴。これらの年齢層の教師が英語教育を受けた昭和時代後期の英語指導を探ってみると、それまでの英語教育の主要であった文学・読解・文法・和訳から、生きた英語・国際理解・異文化理解などを考慮したコミュニケーションの理念へと移り変わった時代である²⁵。コミュニケーションは言語の主要な機能であるが、高度なコミュニケーション能力を獲得しようとする、まずは文法・読解の基礎が必要となるが、当時の学校現場では、授業時間数、教師の指導力、生徒の学習意欲などの制約により、文法、読解、作文、会話などの指導をバランス良く行いつつ生徒の総合的な英語力を向上させることが難しく、英語教育に関わる者たちが実用か教養、文法かコミュニケーションかということで対立した²⁶。そして、そのような対立の結果、文法の正確さよりもコミュニケーションを図ることを重視するという言説が浮上し、コミュニケーション重視の姿勢が創出された。その後、平成に入って、英語を国際対話のための道具として捉えるべきであるという実践コミュニケーション主義が優勢になり、文部科学省が策定する学習指導要領にオーラル・コミュニケーション重視の方針が盛り込まれたのである²⁷。現代の中学校や高等学校で一番高い割合を占めている教師の年齢層は、文法を中心とした授業で英語を教授された世代であるために、英語でコミュニケーションを取ることを苦手とする人も少なくない。また、いくら英語が話せる教師が必要とされていても、文法力や読解力がないとか、英語は話せるが他者に教える能力はない、ということでは、日本人の英語力の向上はもちろん英語が使える日本人の育成は望めないだろう。残念ながら、2006 年の調査によって示された英語教師の英語力のままでは英語が使える日本人の育成はほど遠く、英語が使える日本人の育成を試みるためには、この現状を改善する必要があるだろう。このままでは、英語教師は、教科書の内容から話を発展させたり、生徒の質問に柔軟に対応したりして、英語でコミュニケーションをとることは難しいだろう。

では、なぜ英語の専門家であるべき英語教師の英語力が図 1 のような結果になってしまうのだろうか。

そこで、現代の英語教師の養成・採用制度の状況を探ってみることにしたい。実は、「日本における英語教師の養成・採用制度は、教員免許取得を希望する学生であれば幅広く教員資格を与え、優れた人々を採用するという考え方

から開放性を重視し、キャリアベースの雇用制度が実施されている」²⁸。外国語教職課程で取得可能な普通免許状は、専修免許状、一種免許状、二種免許状の3種類であり、専修免許状は修士号、一種免許状は学士号、二種免許状は短期大学士号を有することが条件である²⁹。それぞれの免許状が対象とする職位・学校種に応じて、「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」「その他法令による科目」等を履修することで英語教員としての免許状を取得することができる。文部科学省が提示している『公立学校教員採用選考試験について（英語関係）』によると、平成22年度の教員採用者の倍率は、中学校が8.7倍、高等学校が8.1倍という数値となっており³⁰、英語教師になることは簡単ではないことがわかる。さらに、公立学校教員採用試験の構成をみても、都道府県・指定都市教育委員会が実施するため、その実施方法と内容などについては、都道府県・指定都市教育委員会が決定するが、一般的に、筆記試験（一般教養、教職教養、専門教科、作文、小論文、適性検査など）、実技試験、面接試験が実施され、さらに、教育委員会によっては模擬授業、場面指導、指導案作成などが実施されている³¹。これらの英語教師の採用方法からは、様々な試験を通して受験者が総合的な英語力を備えているのか、また、英語教師としてふさわしい人物なのかということが判断できるような試験内容になっていることがわかる。しかし、このような厳しい審査によって採用された教師であるにもかかわらず、文部科学省が目標としている実践的な英語でコミュニケーションをしながら授業を行える教師はまだまだ少ないのではないだろうか。

5. 英語教師の今後の課題と展望

ここでは、他国の外国語教師と日本の英語教師を比較しながら、より良い英語教育を行うために、必要な英語力を備えている教師の採用方法についてさらに検討することにした。まず、日本の英語教師と反対の立場にあるアメリカの日本語教師の事情や背景をみても、3つのタイプに分けることができる³²。1つ目のタイプは、日本から出かけて行って日本語を教えている日本人の日本語教師。2つ目は、日系のアメリカ人であり、日本人も顔負けの堪能な日本語を使う日本語教師。3つ目は、アメリカ人ではあるが、日本での在住経験がある日本語教師。外国語教師に関するこのような事情は、アメリカだけではなく、ヨーロッパ諸国の外国語教師についてもほぼ同様である。例えば、イギリスでは、フランス語教師になるためには、イギリスと歴史的に深い関わりをもつフランス語であってもプロの教師として現地の生活体験が不可欠だと考えられ、最低1年間のフランス在住経験が義務付けられている。

他方、日本の英語教師はどうであろうか。日本の英語教師は、彼らの90パーセント以上が英語圏在住経験を持たず、英語教師としての免許さえ取得すれば、英語を学校で

教えることができるという現状である³³。英語圏に在住した経験がないからといって、英語力がないとは決めつけられないが、他国の外国語教師の実情を見てみると、日本の英語教師に求められる英語の運用力に対する方策が立ち遅れているように思われる。というのは、英語圏に在住しなければ理解できない文化や習慣など、肌で感じる体験・経験がないまま英語教師が教壇に立っていても、言語を教える上で、表面的な知識しか生徒たちに与えることができないからである。言語を教師が生徒に教授することは、単なる知識ではなく、生きた言葉、その言葉の背景にある歴史や文化、その民族の魂を教えることであり、そこから、生徒たちは、その国の歴史や文化をもっと知りたいと思い、その言語を学ぶ必要性を感じ取り、勉学に励むのではないだろうか。日本でも、言語を教授するということは、その国の文化や人々の考え方を理解しなければならないという認識を高めることが必要であろう。ただ、留学などで英語圏に在住することは、経済的に大きな負担になるため、英語教師を目指しているすべての人に可能なことではないが、政府が英語教師になりたいという十分な意欲がある人には、留学などの機会を与えるための経済的支援を行うことが必要であろう。

では、英語圏在住の経験があり、英語ができる人とはどのような人々のことなのだろうか。英語ができる人には、小・中・高校時代に英語文化圏で過した経験をもつ帰国生、仕事で海外赴任をした経験をもつビジネスマン、英語文化圏の大学・大学院で学んだ経験をもつ学者・研究者などがあげられる³⁴。彼らに共通していることは、英語でコミュニケーションが取れるということであるが、「英語が使える日本人」を育成するための授業を行えるかどうかという点では疑問である。というのは、「英語が使える日本人」を育成するためには、会話だけでなく、文章が論理的に書けることや、読解力を身に付けることなど総合的な英語力を持っていることが求められるからである。そのために、様々な理由で英語圏に長期間の滞在経験があるからといって、英語教師としてふさわしい英語力が備わっているか判断することは難しいだろう。しかし、文部科学省が英語の授業で、英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図ることを目標としているように³⁵、英語のコミュニケーション能力を重視するのであれば、英語圏で何らかの経験がある人を英語教師として採用することは効果的ではないだろうか。なぜなら、国際化が進む現代社会で英語が使えるようになるためには、文法や語彙などについての知識を持っているだけではなく、実際にコミュニケーションを目的として英語を運用する能力が必要であるからである³⁶。しかし、日本人は、英語の基礎となる文法などをしっかり学校教育で学んでいるにもかかわらず、その知識を英語でコミュニケーションをとるといって結びつくことができずに終わってしまっている。その一つ

の原因として、ほとんどの日本の英語の授業では、日本語を用いて行い、教師と生徒は英語を話すという機会をあまり持たないということにある。英語教師自身が積極的に英語でコミュニケーションをとる姿勢を持ち、英語でのコミュニケーションを通して、聞く、話す、読む、書くの能力の育成を図っていく指導が必要であろう。

例えば、フィンランドの教育状況を見ると、フィンランドでは、小学校教師であっても修士号を持っていることが条件であり、また、外国語の教師になるためには外国の大学で学んだ経験や生活した経験を持っていることが必要となる³⁷。教師の給料自体はそれほど高くはないが、社会的地位が高いため、教師志望者の1割程度しか教師になれないという厳しい現状である。では、なぜフィンランドの人々は、それほど難関な道を選んでまで教師になろうとするのだろうか。その1つ目の理由には、フィンランドでは、小学校教師ですら大学院を修了して、医師と同じような専門家とみなされているため、国民の教師に対する信頼がとても高いということにある³⁸。2つ目の理由には、研究者としての教員養成と実践的研究者としての時間保障がされているということにある³⁹。教員養成学科では、入学段階で優秀な学生を確保し、主専攻と副専攻の組み合わせによる幅広い学識を備えた専門職の育成を行っている。それゆえ、フィンランドでは、教育学部出身者がもし教師の道を選ばなかったとしても、研究者として十分に通用し、また、企業からも求められている人材なのである。3つ目の理由には、フィンランドでは、教師の力量を高め、生徒の学力向上へと結び付けるための教師の労働条件を保証していることにある⁴⁰。教師にとっての義務は、授業時間のみであり、それ以外の就業時間は自己研修に当てられている。

フィンランドの外国語教育専門の教師と日本の英語教師を比べてみると、地位と教科の知識に対する専門性の違いは明らかである。日本にも英語ができる人は多くいるにもかかわらず、彼らが英語教師としての職を選ばない理由には、給料、地位、労働条件があるように思われる。というのは、現代の日本の社会では、英語が堪能であれば、研究職や民間企業など英語教師よりもはるかに待遇や収入の良い職業に就くことができるという現状があるからである。日本でも、これからの時代に英語教育が本当に必要だと考えるのであれば、フィンランドのように、英語教師にしかるべき地位を与え、彼らの労働条件や収入を見直すことで、英語が堪能に使いこなせる人材を英語教師として採用する必要があらう。

また、国際的な場で働いた経験があり、英語が堪能な人々を英語教師として雇用するというのも解決策の一つであらう。英語教師になるためには、定められた科目を履修し、教員免許を取得することが条件となるが、海外で働いた人々がその後、教師として働ける機会を設けられるよう免許取得のための制度を政府が考えることが必要であらう。

海外で働いた経験がある人は、社会的経験が豊富であり、これからの社会を担う生徒たちに彼らが実際に仕事で獲得した日本と英語国との文化や習慣の違いに触れながら、議論を行ったり、問題を解決していったりする力を英語の授業を通して生徒に教授することができよう。彼らは、彼ら自身の仕事の経験から国際的な視野で物事を見て、共通言語としての英語を使って、文化が異なる他国の人々と協力しながら働く上での知識を備えている。英語が堪能に使いこなせる人であっても、生徒に教授するための指導力があるかどうかは疑問であるが、研修期間を設けたり、模擬授業で経験を積むなどすることで、英語教育をより良くすることができ、また同時に、現職の英語教師の労働条件を見直すことによって、教師自身の学習時間を確保し、生徒に質の高いより良い英語学習を提供することが求められる。

よって、他国を例にあげたように、日本の社会において英語教師が抱えている英語を教えることの難しさを認識し、英語教師の労働条件、収入、地位の見直し、日本人の英語能力を伸ばす必要がある。

以上、英語教師に求められる英語力と彼らの英語力の現状、また、これからの日本の英語教育に求められる英語教師像を述べてきた。現在の多くの英語教師の英語力では、文部科学省が提示している「英語が使える日本人」を育成することは困難かもしれないが、英語を生徒に教授する英語指導力に関しては様々な技能を身に付けているので、彼ら自身が授業で培ってきた経験は無視することはできない。現在の英語教師に対する彼ら自身の英語力向上のための配慮と、これからの英語教師の採用方法を考慮していくことで、日本の英語教師の質はより上がるであらう。最近では、英語の早期教育で英語を使えるようになるのではないかという動きがあり、2008年の学習指導要領の改訂により、英語のコミュニケーション能力を重視するために小学校に英語教育が導入されたが、このことによって日本人が英語を使えるようになるかどうかは疑問である。というのは、もちろん早期の英語教育は、英語の音や他国の文化に慣れ親しむという意味においては有効かもしれないが、日本人の英語能力が改善されるとは思われないからである。それよりも、「英語が使える日本人」を育成するための役割を担っている英語教師自身が高い英語力を持っているかどうかをまず優先的に検討するべきであらう。なぜなら、グローバル化を無視しては生きていけないこれからの時代に、他国の人々と対等な立場で、共通言語の英語で議論や交渉を行い、日本の国をリードしていく人材は必ず必要だからであり、それゆえ、英語を習得することがこれからの生徒たちには必要条件となる。そこで、「英語が使える日本人」を育成する立場である英語教師が重要な職務を担っている。繰り返しになるが、日本において英語教育の必要性を考えるのであれば、英語教師の地位、収入、労働

条件の見直しを行い、さらに、英語力が高い人材を英語教師として採用することによって、日本の英語教育をより良くする必要があろう。英語力が高い人材を確保するために

は、国として、養成段階から英語教師をどのように育てていくのかを考えていくことが課題となるだろう。

－注－

- 1 望月昭彦編『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店, 2001, p.13.
- 2 同上書, pp.46-47.
- 3 JACET 教育問題研究会編『新英語科教育の基礎と実践 授業力のさらなる向上を目指して』三修者, 2005, pp.45-46.
- 4 同上書, p.46.
- 5 文部科学省『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』, 2003, p.5.
- 6 JACET 教育問題研究会編『新英語科教育の基礎と実践 授業力のさらなる向上を目指して』三修者, 2005, p.46.
- 7 JACET 教育問題研究会編『新英語科教育の基礎と実践 授業力のさらなる向上を目指して』三修者, 2005, p.46.
- 8 同上
- 9 同上
- 10 次のウェブサイト参照。STEP 英検, 日本英語検定協会, <<http://www.eiken.or.jp/index.html>> (アクセス日 2011/08/02)
- 11 この協会の設立は、1961年に社会教育審議会が文部大臣に対し、社会教育拡充方策の一環として、青少年および成人に学習目標を与え意欲を高める意味で技能検定が必要である旨を答申したことに始まる。これを受けて、「実用英語の普及・向上」を目的として1963年4月に(財)日本英語検定協会が設立された。
< <http://www.eiken.or.jp/step/index.html> > (アクセス日 2011/08/02)
- 12 次のウェブサイト参照。TOEFL テスト, CIEE, < <http://www.cieej.or.jp/toefl/toefl/index.html> > (アクセス日 2011/07/13)
- 13 次のウェブサイト参照。TOEIC, Educational Testing Service (ETS), <<http://www.toEIC.or.jp/>> (アクセス日 2011/07/13)
- 14 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (IIBC) の活動のうち中核をなすのは、世界最大の非営利テスト開発機関である米国 ETS (Educational Testing Service) との提携により、1979年にスタートした国際コミュニケーション英語能力テスト TOEIC (Test of English for International Communication) の実施・運営である。グローバル言語としての英語の運用能力を測るスタンダードとして、TOEICは世界で高い評価を得ている。IIBCはTOEICの実施・運営を行うだけでなく、そのデータを分析し、グローバル・コミュニケーションを目指す人々への支援を行っている。
- 15 財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会, <<http://www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/proficiency.pdf>> (アクセス日 2011/07/13)
- 16 石田雅近, 縁川日出子, 久村研, 酒井志延, 笹島茂『英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究』, 2002, pp.7-8.
- 17 石田雅近, 縁川日出子, 久村研, 酒井志延, 笹島茂『英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究』, 2002, p.8.
- 18 同上書, p.4.
- 19 次のウェブを参照。英語教育ニュース, <<http://www.eigokyoikunews.com/news/20070322/12.html>> (アクセス日 2011/07/20)
- 20 英語教員研修研究会『全国現職英語教員アンケート調査結果』, 2002, p.19.
- 21 同上
- 22 次のウェブを参照。STEP 英検, 日本英語検定協会, <<http://www.eiken.or.jp/about/index.html>> (アクセス日 2011/07/20)
- 23 文部科学省『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』, 2003, p.2.
- 24 次のウェブを参照。文部科学省, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/_icsFiles/fieldfile/2011/02/18/1301726_03.pdf> (アクセス日 2011/08/17)
- 25 斉藤孝史『日本人と英語—もうひとつの英語百年史—』研究社, 2007, p.188.
- 26 同上書, pp.188-189.
- 27 同上書, pp.197-198.
- 28 石田雅近, 神保尚武, 久村研, 酒井志延編『英語教師の成長—求められる専門性—』大修館書店, 2011, p.91.
- 29 教育職員免許法別表第一参照。
- 30 文部科学省『公立学校教員採用選考試験について (英語関係)』, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/attach/1302509.htm> (アクセス日 2011/08/14)
- 31 同上書
- 32 大谷泰照『日本人にとって英語とは何か—異文化のあり方を問う—』大衆館書店, 2007, pp.229-230.
- 33 同上書, p.230.
- 34 中鉢恵一「日本人に必要な英語力とは」『東洋大学』52, 2000, pp.99-107.
- 35 文部科学省『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』, 2003, p.2.
- 36 同上

- 37 寺島隆吉『「英語で授業」のイデオロギー—英語教育が
亡びるとき—』, 2009, p.141.
- 38 同上書, p.143.
- 39 同上書, pp.143-145.
同上書, pp.146-147.

教員養成における教職課程についての一考察

—勝田守一の教育学との比較に基づいて—

One observation about teacher training programs of a university

丹後昌子*

TANGO, Masako*

はじめに 一問題意識と課題設定一

今日、教師を志す者は、教育職員免許法で定められている教職課程を履修しなければならない。彼らには、教育の課題や現状を知る必要がある。そのために、教職課程を履修し、教職課程に規定されている諸科目を学ぶということは有効であろう。また、このことは、将来教職に就くために不可欠な自らの学習課題に気付き、それに向き合う良い機会にもなるのではないだろうか。教職を希望する者にとって、これは必須の準備期間に相当する。その課程で履修する授業内容は、どのようなものになっているのだろうか。これらの内容については、教育職員免許法施行規則に規定されているが、それは教育に関する学問であり、教育学から導きだされている。ここで、教育学と教職課程との関係がどのようになっているか、という疑問が出てくるが、これについては、後で詳しく述べることにする。

ところで、教育学には様々な分野が存在する。それは教育に関するあらゆる研究や課題、実態を学ぶための学問であるため、その分野の広大さは計り知れない。例えば、教育は人間になぜ必要であるのか、という教育の必要性に関する本質的な研究や、不登校、いじめ、学校へのクレームなど、今日の日本で注目されている教育課題に関する研究、子どもの発達や社会における教育の役割に関する研究など、これらの全てが教育学で扱われている。つまり、教育学とは教育の全ての事象についての学問的研究なのである。それゆえ、教育学の全てにわたって、深く学ぶということはきわめて難しいことであろう。

しかし、将来教育に携わろうとしている人間が、教育学とは何か、ということについて考えることは、極めて大きな意義がある。なぜなら、教育を実践する際に、眼前に立ち現れる問題には、何らかの理論が必要となる。教師という立場の人間が教育について考える場合、教師を支える理論は自分の経験から導かれた理論か、他者によって教えられた理論のどちらかであろう。教育に携わろうとしている人間にとって、教育学は後者に属する。我々人間は、一般に自分の経験を目の前の課題の解決に役立てるが、それは、

意識的、無意識的に関わらず行っている。しかし、他者の理論を実践に活かすには、まずは意識的にその理論を受け入れ、理解しなければならない。他者の理論を集大成したものが教育学であるとすれば、どのような視点をもって教育学を学ばよいのだろうか。また、教育学は教育実践においてどのような意味で有効性を発揮するのだろうか。これら2つの観点から教育学を捉えなおし、実際に教職課程に規定されている科目内容を探る必要がある。

この問いにせまるためには、教育学と教職課程の内容の関係について考察しておく必要がある。冒頭でも述べたように、教育学が教育の全ての事象についての学問的研究であるならば、教職課程で取り扱われている科目もまた、教育学から導き出されたものといえよう。それゆえ、教育学が取り扱っている内容とは酷似、または全く同じといっても良いだろう。しかし、本来的に教育学を学問研究として学ぶ者と教職課程を履修する者では、目的が違うため、学ぶ内容が全く同じではない。そこには、本来的に教育学と教職課程の存在意義の違いがあることが窺える。それゆえ、教職課程はその内容がいかにより将来の教師にとって、有効であるのか、つまり教育実践上の課題に役立つ理論であるかどうか、という観点からその意味を考えることが重要であろう。ここに、教育理論と教育実践を不即不離なものとして捉える視点が求められる。

教育学を長きにわたって研究した人物の一人に、研究者である勝田守一(1908-1969)がいる。彼は、30年以上にわたって、教育に関するあらゆる問題にとりくもうとした研究者であり、その著書は79冊にも及ぶ¹。彼の教育に関する研究分野は幅広く、主な研究分野だけでも教育学や学力に関する研究、社会科教育、道徳教育、学校論、教師論などが挙げられる。

本研究ノートでは、上述したように教育学と教職課程の関係を理解するために、勝田が体系化した教育学と今日の教職課程で取り扱われている科目内容の観点から比較する。この比較に基づいて教職課程における科目の偏重や過不足、教育現場における有効性や課題などについて考察する。

* 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻院生

(Postgraduate student, Mukogawa Woman University Graduate school of education)

なお、教育学の概念、分野、領域などを整理するためにここで第一次史料として採用するのは勝田守一の著作、『教育と教育学』（岩波書店、1970）である。『教育と教育学』では、そもそも教育学とはどのような学問であるのか、という根本的な問いから始まり、その概念、方法、課題、思想などについて言及されているため、教育学を根本から捉えようとする際にふさわしい一冊であるといえよう。

また、この『教育と教育学』が出版されたのは1970（昭和45）年であり、本研究で採り上げる第一章「教育の概念と教育学」の執筆活動が行われたのは、1955年から1965年ごろである。日本で、初めての学習指導要領となる『学習指導要領一般編（試案）』が発表されたのが、1951（昭和26）年であるため、執筆活動が行われた時代とは、戦後に生まれた学習指導要領がようやく軌道に乗り始めた時期に相当する。それゆえ、教育学という学問を今一度その輪郭から考えるという点において本書に着目するということは有効であろう。

さきほど、「教育理論と教育実践を不即不離なものとして捉える視点が求められる」と述べたが、教育学による理論が教育実践にそのまま役立てられるかといえ、それは現実的には困難である。教育学で取り扱われている具体的な研究内容について言及する前に、まずはこの理論と実践が二分化し易い原因について考える。

1. 教育学による理論が実践に還元し難い理由

勝田は、教育学を「教育の理論」と呼んでいる²。カントの「人間は教育によってのみ人間となる」という言葉にあるように教育という営みが、人間になるための営みであるとするならば、教育の歴史は紀元前から始まっている。教育学は、そのような膨大な過去の実践や研究のうえに成り立っている。教育学が「教育の理論」であるならば、その内容量も膨大なものになるだろう。そして、その時代や国、社会背景が異なれば、実践から生まれた理論であるにも関わらず、再び実践に活かすことが難しい場合もある。これが、問題視されている理論と実践の二分化ではないだろうか。この二分化を避けるために、我々は教育学を学ぶ際にそれらの理論の背後にある、時代背景や社会背景までもを可能な限り考慮に入れながら理解する必要があるだろう。

上述で述べたように、教育学とは、膨大な過去と実践を持っている。それらを実践に活かす際は、その時代や社会背景までを考慮に入れながら理解しなければならない。これらが不十分であると、教育学が教育実践で有効性を発揮するための障害になっているのではないだろうか。

このような課題が存在することを念頭におきながら、次に勝田による教育学の分類と内容を見ていくことにしたい。

2. 勝田守一の体系化した教育学の分類

勝田は、「教育学は、教育に関する様々な分野の研究や歴

史、実践などから成り立っている。それぞれの研究が持つ領域は、教育という現象に母領域の諸科学の問題設定や方法にもとづいて接近したものである。（中略）したがって、現状では、教育学とはあたかも複数の教育諸科学を一応包括する総括名辞にすぎない³と述べている。そのうえで、彼は教育学を「教育的諸価値とその現実課程の研究」、「隣接諸科学との接点」、「教育の歴史的研究」といった三つの領域に分類し、さらにそれを構成している要素を挙げて、教育学の扱う具体的な研究内容を明らかにした。彼が体系化した考えをまとめると、表1のように表すことができる。この分類から窺える特徴は、研究内容の重要性に応じて列挙していることであり、それは今日の教育学に通じている。彼は、第一に「教育的価値とその実現過程の研究」についての領域を設定している。この領域は、現行の教育制度や教育課程を示し、現実的な教育の目的、方法などを取り扱っている。第二の「隣接諸科学との接点」では、第一の領域に次いで重要な領域である。第三の「教育の歴史的研究」では、第一と第二の領域をさらに幅広く進化させる研究である。

表1 勝田による教育学の体系

領域	研究内容
教育的諸価値とその実現過程の研究	①教育概念の形成と教育的諸価値の吟味 ②教育目的の現実的規定 ③教育の内容および方法の研究 ④制度および政策研究 ⑤教師についての研究
隣接諸科学との接点	①発達および学習の心理学的研究 ②学習と人間形成の社会学的研究
教育の歴史的研究	①教育的価値の成立 ②教育の比較研究

出典: 勝田守一著『教育学』（青木書店、1958, pp. 45-50）に基づき筆者作成。

それでは、以下、勝田の「教育的諸価値とその現実過程の研究」「隣接諸科学との接点」「教育の歴史的研究」の研究内容を簡単に要約することにしたい。

(1) 教育的諸価値とその現実過程の研究⁴

この領域では、「教育概念の形成と教育的諸価値の吟味」、「教育目的の現実的規定」、「教育の内容および方法の研究」、「制度および政策研究」、「教師についての研究」の五つの研究が分類されている。

①教育概念の形成と教育的諸価値の吟味

これは、「教育原理」や「教育哲学」と呼ばれる領域に相当する。我々はそれらを批判と吟味の対象にしなければならず、それと同時に政治学・社会学・心理学

等の成果を人間形成の視点から総合する任務を持つ。

②教育目的の現実的規定

子どもや青年の全面的成長をささえる諸条件と人間性の実現をはばむ諸条件との相互規定の中で、教育の目的にかんする現実的な諸規定の研究である。

③教育の内容および方法の研究

「教授学」や「教育課程研究」などと呼ばれてきた、教科の学習指導・教材論に関する領域である。教育の内容および方法が、教育の目的に即して、子どもの発達段階に応じて研究の対象を構成する。この領域の研究では、心理学的・社会科学的諸研究の目的統一の視点が重要になる。なぜなら、子どもの発達、生理的・心理的であるとともに、社会的・歴史的に規定されるからである。

④制度および政策研究

教育課程の物質的諸条件を規定する教育的慣行としてのあるいは法的に成立するその制度、その制度を規定し、意味づけを変更し、あるいは改革する政策、政策の基底およびその結果としての財政を対象とする領域である。ここでは、教育実践との相互関係が矛盾を含みながらも成立すると同時に一方で、一般的な政治・行政・経済との関係を含んでいる。

⑤教師についての研究

教師は、子どもの意識的指導者として、教育目的および方法・内容の統一的作用の主体として、あるいはその人格化された形象として探究されなければならない。教師の実践記録は、現実の諸規定のもとにおける教師の本質に触れる重要な教材である。しかし、この領域ではそれらに加えて、教員養成制度、教職員にかんする法的諸規定、給与体系、出身階層、教員の職務・労働量、教員組合運動などについての現実的分析も行われる。これらの統合として、教師の社会的性格、歴史的役割、要求される資質などについて研究が行われている。

(2) 隣接諸科学との接点⁵

この領域では、「発達および学習の心理学的研究」と「学習と人間形成の社会学的研究」の二つの研究が挙げられている。

①「発達および学習の心理学的研究」

子どもの精神発達の理論的研究および人間の諸能力についての心理学的研究にささえわれ、学習心理学の成果にもとづきつつ、文化遺産の内面化の過程として

の諸教科の学習過程の研究を指す。よって、教育的価値は、研究に統制的原理としてはたらくと同時に、その成果として価値を実証的に検証し、それを豊富にする。また、学習は一定の学級やグループを場として行われるため、集団力学や小集団の社会心理学的研究との関係が重要になる。

②「学習と人間形成の社会学的研究」

「教育社会学」と呼ばれる領域の大部分がこれに関係している。学習の場としての社会諸集団の統制機能と社会的・文化的諸条件のもとでの人間形成の研究は、教育学の研究に重要な寄与を期待することができる。また、それ自身が教育政策に技術的基礎を与えるという意味で、この研究は重要である。

(3) 教育の歴史的研究⁶

この領域では、「教育的価値の成立」と「教育の比較研究」の二つの研究が挙げられている。

①「教育的価値の成立」

人間存在の歴史的諸条件に規定されつつ、教育の諸価値がどのように形成されたかを研究することを通じて、教育概念を歴史的に究明する研究である。

②「教育の比較研究」

これは、比較教育学と呼ばれる領域にあたる。この比較教育学では、国際的視野に立つ現代教育史として捉えられる。それは、教育概念の内容を豊かにし、精密にすることに役立つ。よって、現実的課題にこたえる理論的研究となることができる。諸国の教育制度や学校数や財政やカリキュラムや方法などのたんなる形式的な比較ではなく、それらが他の諸条件との関係においてどのような教育的価値現実の保障となるか、それともそれを阻害しているか、という点における究明を歴史的意識にもとづいて明らかにする。

以上が、勝田によって体系化された教育学の領域である。しかし、現実になされている教育という営みは、このように単体の領域ごとに存在するわけではなく、それは統合的にな形で行われている。よって、一つひとつの領域にいかにか精通していようと、それらの理論を実践で扱うためには、領域ごとの理論の共有が重要となってくる。

また、教育学という分野に近年、「教育臨床学」などの新たな領域が出現したことにも注目したい。目の前にある教育課題が日々変化していくように、時代によって教育学の領域や研究は、変化していこう。これは、何ら不自然なことではない。なぜなら、教育学は、最終的には実践に役立てられることを目指しているであろうし、また実践か

ら新たな理論が生まれるものだからである。

それゆえ、勝田が行ったように教育学を整理し、それらを包括的に捉えることで教育課題の解決方法を導き出そうという姿勢は重要である。ただ、それらを統合的に用いる能力は、最終的には実践者である教師の手に委ねられることになる。

それでは、上記のことを踏まえうえて、現行の教職課程の内容について、以下、考察を行うことにしたい。

3. 現行の教職課程の科目領域および科目内容

教育職員免許法施行規則には教師免許を取得するために必要な習得単位と科目名が規定されている。そこでは、「教職に関する科目」として、「教職の意義等に関する科目」、「教育の基礎理論に関する科目」、「教育課程及び指導法に関する科目」、「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」、「教育実習」、「教職実践演習」といった6つの領域に分類されている。これらが、現行の教育職員免許法施行規則で定められている教職課程の領域と科目である。

また、これらは、幼稚園教諭・小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭に関する規定であり、特別支援学校普通免許に関する科目と単位数は、別に規定されていた。それらの免許の中から小学校教諭の免許取得に必要な科目のみに焦点をあて、それぞれの科目でどのような科目内容がとりあつかわれているのかを整理したものが次の表2である。

表2 教員免許取得に必要な教職に関する科目

科目の領域	科目内容
教職の意義等に関する科目	教職の意義及び教員の役割 教員の職務内容 進路選択に資する各種の機会の提供等
教育の基礎理論に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 (障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。) 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項
教育課程及び指導法に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法 各教科の指導法 道徳の指導法 特別活動の指導法 教育の方法及び技術 (情報機器及び教材の活用を含む。)
生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	生徒指導の理論及び方法 教育相談の理論及び方法 (カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。) 進路指導の理論及び方法
教育実習	
教職実践演習	

表2から読み取ることのできるように、学問として学ぶ領域は、「教育実習」と「教職実践演習」を除いた「教職の意義等に関する科目」、「教育の基礎理論に関する科目」、「教育課程及び指導法に関する科目」、「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」の4領域である。さらに、これらを分類すると「教職の意義等に関する科目」、「教育の基礎理念に関する科目」と「教育課程及び指導法に関する科目」、「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」の2つに分類することができる。前者の2領域は簡略すると「教職の意義」と「教育の理念」と表すことができる。これは目的についての科目であるといえよう。後者の2領域は、授業中に取り扱うかそうでないかの違いはあるが、どちらも教授や指導を行うための方法論であるといえることができる。それゆえ、今日、規定されている教職課程は「目的」と「方法」という2つの観点から編成されていると推測することができよう。ここから、これらを履修する者に、主に「教育の目的」と「その方法」について学んでほしいという、政府の意図を読み取ることができる。この意図は、果たして適切なものであろうか。この疑問にアプローチするために、この教職課程と先ほどの勝田の体系化した教育学との比較を試みる。この比較から、勝田によって体系化された教育学はどのような課題を投げかけてくれるのだろうか。

4. 教職課程と勝田教育学との比較

勝田の体系化した教育学と現行の教育課程を比較し、分類すると表3のようになる(次頁参照)。この表では、現行の教職課程を中心とし、そこで取り扱われている各科目が勝田教育学のどこに位置づけられるかを示したものである。

もちろん、一つの科目は、複数の領域によって成り立っている。それゆえ、構成している科目の中でも、主な構成科目であると思われる領域を優先的に書き出している。

表3の領域に着目して見てみると、「教育的諸価値とその実現過程の研究」と「隣接諸科学との接点」が「教育の歴史的研究」よりも多いということがわかる。また、領域ではなく、研究内容に着目してみると、「③教育の内容及び方法の研究」、「⑤教師についての研究」、「①発達及び学習の心理学的研究」、「②学習と人間形成の社会的研究」の4つの研究が多いことがわかる。これら4つの研究内容を分析すると、「③教育の内容及び方法の研究」は「方法論」、「⑤教師についての研究」は「教師論」、「①発達及び学習の心理学的研究」と「②学習と人間形成の社会的研究」は「子ども論」とも言い換えることができる。そうであるならば、現行の教職課程でより多くの時間を費やしているのは、「方法論」、「教師論」、「子ども論」などの具体的かつ有効的であると思われる研究内容が多い、ということである。ここから、現行の教職課程での「目的論」と「方法論」を比べ

ると「方法論」の方に重きが置かれているということがわかる。それゆえ、「目的」についての研究内容が不十分ではないかという課題がここで浮上する。

おわりに

以上、勝田守一の教育学に関する見解を元に教職課程の科目内容について考察した。勝田の述べたように、教育学が「教育の理論」であるならば、その情報量は生半可なものでない。それゆえ、我々は、教育学のどの領域・科目に関心を重視すればよいのかという課題が生まれる。また、教育学を学ぶに際して、冒頭でも述べたように、そこで得

た理論をどのようにして実践へ活かしていくのか、という課題も付随的にでてくるだろう。

さらに、そもそも「教育学とは何か」という課題もでてくる。我が国で、はじめて、「教育学」という名称の書物が刊行されたのは、1882（明治15）年の伊澤修二著『教育学』であった⁷。その内容は、大部分が心理学であり、著者は心理学によって教育の学問的体系をたてることを試みた、とされている⁸。そこから、心理学以外にも、社会学や学校行政学などのさまざまな分野が付け加えられ、今日のような総合的・複合的な学問に発達していった。このように、教育学自体の定義も、時代によって、変化している。

表3 教職課程と勝田教育学との比較

領域	教職課程に規定されている科目名	勝田教育学における研究内容（「」は、領域名を示す。）
教職の意義等に関する科目	教職の意義及び教員の役割	「教育的諸価値とその実現過程の研究」 ①教育概念の形成と教育的諸価値の吟味 ⑤教師についての研究 「教育の歴史的研究」 ①教育的価値の成立
	教員の職務内容	「教育的諸価値とその実現過程の研究」 ⑤教師についての研究
	進路選択に資する各種の機会の提供等	「教育的諸価値とその実現過程の研究」 ②教育目的の現実的規定 ⑤教師についての研究
教職の基礎理論に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	「教育的諸価値とその実現過程の研究」 ①教育概念の形成と教育的諸価値の吟味 ②教育目的の現実的規定 「教育の歴史的研究」 ①教育的価値の成立
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）	「隣接諸科学との接点」 ①発達および学習の心理学的研究 ②学習と人間形成の社会学的研究
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	「教育的諸価値とその実現過程の研究」 ②教育目的の現実的規定 ④制度および政策研究
教育課程及び指導法に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法	「教育的諸価値とその実現過程の研究」 ③教育の内容および方法の研究 「隣接諸科学との接点」 ①発達および学習の心理学的研究 ②学習と人間形成の社会学的研究
	各教科の指導法	
	道徳の指導法	
	特別活動の指導法	
生徒指導、教育相談及び進路相談等に関する科目	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）	「教育的諸価値とその実現過程の研究」 ⑤教師についての研究 「隣接諸科学との接点」 ①発達および学習の心理学的研究
	生徒指導の理論及び方法	
	教育相談の理論及び方法（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）	
	進路指導の理論及び方法	

そして、日本の現行の教職課程と勝田の体系化した教育学の比較はあながち無駄ではなかった。なぜなら、これにより教育の方法論についての科目が多いということが明らかになったからである。その背景には他国と比べて日本の教育実習の期間が短いという傾向があろう。それゆえ、学問によってその技術を学ばせ、まずは知識として定着させることを期待しているからではないだろうか、ということが推測できる。しかし、そのような意図があるにせよ、本当に講義のみで実習や経験の少なさをカバーすることができるのだろうか。

今日の教職課程は、文部科学省が規定しており、教職に就くことを希望する者は、否応なくその規定された内容を履修することになる。それゆえ、教職課程について、履修者が科目構成や科目内容についてじっくりと考える機会は少ないのではないだろうか。しかし、教職課程は教師の準備期間ともいえる重要なカリキュラムであろう。今一度、

教職課程で取り扱われている科目内容を検討し、その内容について自ら学ぶという姿勢が一人ひとりに求められているのかもしれない。

<謝辞>

本研究ノートは、修士課程に入学してから取り組み始めた勝田守一研究の一部をまとめたものである。その過程で、勝田教育学と呼ばれる勝田の教育学の深い知見について学ぶことができた。また、学部生時代に筆者が履修した、教職課程の科目内容について考える良い機会にもなった。このような機会に恵まれたことに、まずは感謝したい。さらに、昼夜を問わずに常に親身に指導して下さった、学部生時代からの指導教員である山崎洋子先生とタイトルや形式についての助言を下された矢野裕俊先生、大津尚志先生など、多くの方の協力を得て執筆できたことに対して、この場を借りて御礼申し上げたい。

—注—

- 1 共著、訳本を含む。
- 2 勝田守一『教育と教育学』岩波書店, 1970, p. 3.
- 3 勝田守一「教育の概念と教育学」勝田守一、森田盾三郎、山住正己、斉藤浩志、伊ヶ崎睦生、倉内史郎著『教育学』青木書店, 1958, p. 45.
- 4 前書 pp. 45 - 48.
- 5 前書 pp. 48 - 49.
- 6 前書 pp. 49 - 50.
- 7 海後宗臣「教育学」中弥三郎編『教育学事典-第二巻-』平凡社, 1955, p. 20.
- 8 前書 p. 20.

日本における男女共学論の歴史と背景

—小泉郁子の思想—

The history and background of coeducation in Japan

—The reflection of Ikuko Koizumi—

小稲絵梨奈*

KOINE, Erina*

要旨

近年の学校教育は、男女が同じ学校に通い、同じクラスで、同じカリキュラムの授業を受けることが当たり前とされている。しかし、日本の学校における男女共学の歴史を見てみると、男女が同じ学校で、同じカリキュラムのもとで授業を受けるという男女共学の思想が古くからあったわけではない。日本における男女共学実施の歴史の中には、数多くの人物の思想が影響している。本研究ノートでは、男女共学の歴史を明らかにするとともに、男女共学論の第一人者の一人である、小泉郁子の経歴と思想について取り上げるとともに、現在の男女共学・別学についても考察したい。

1. はじめに

近年、「男女平等」という言葉がよく使われる。その中で、私たちの大半は男女共学校で学ぶというのが「あたりまえ」である。「男女平等」を目指した教育は、人権教育の一環として、教育制度や教育内容における性差別を問い、男女平等を目指す教育づくりとして考えられている¹。

歴史を振り返ると、もともと戦前は男女別学の形態がとられており、男子と女子は学ぶ内容も異なり、女性の地位はとても低く扱われていた。しかし、戦後教育改革の際に、男女共学や教育機会の均等が課題になり、1970年代には、家庭科の男女共修が課題となった。

そして、1990年代には、学校教育の日常を問う動きが、男女平等教育として展開されはじめた²。また、1999年の「男女共同参画社会」の実現が政府の基本方針とされ、政府と自治体では計画を策定し、それに基づいた政策を行っている。その一環として、学校教育に関しては、男女別学の公立高校を共学化する動きが見られた。また、私立学校でもそのような男女共学化の動きがみられる。

しかし、共学化の導入が直ちに男女平等をもたらすとは言えない。私立学校の場合、少子化を迎えて学校運営上の判断から共学化に踏み切るという側面があることは見逃せない³。

そこで、どのような思想をもとにして男女共学への改革が行なわれたのか、はじめに男女共学が提唱された際の男女共学の思想を知ることは、日本における男女共学の背景を知るうえで大変有意義である。

また、教育者となるうえで、ただ「男女共同参画社会」の実現という趣旨に沿った、男女共学や或いは別学を行うのではなく、「男女共学」に関する先人の思想に改めて注目し、その共学論の本質を理解したうえで「男女平等」の「男女共学」を進めることには大きな意味がある。

日本で、男女共学を進めようとした先人は数知れないが、その中でも本稿では女性という視点に目を向ける。そこで、日本で早くから男女共学論を主張した小泉郁子（1892-1964）と、男女共学に至る彼女の思想を検討する。

2. 日本における男女共学の歴史

(1) 男女共学

まず、男女共学という言葉について考えたい。男女が共に学ぶということには、いくつかの方法が考えられる。例えば、男女が同じ学校で学ぶこと。これは、男子と女子が同じ学校で学ぶだけで、学習内容やそのためのカリキュラムは異なる。つまり、学校内で男子部と女子部を併設するかたちである。

しかし、ここでの男女共学とは「男女が同一の学校、学級で基本的に同一の教育課程にしたがって学習し、教育される形態、制度およびそれをささえる教育思想」⁴とする。例外として、生理的な理由から保健体育などを男女別学にしたりすることは男女共学の範囲内であろう。

(2) 教育法令等

日本における男女共学の歴史について、まずは日本の政

* 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻院生 (Postgraduate student, Mukogawa Women's University Graduate school of education)

府による法令を見ていきたい。

1872（明治5）年の「學制序文」では、「男女の別なく小學に従事」するとされている。しかし、1879（明治12）年の教育令第42条では、「凡學校ニ於テハ男女教場ヲ同クスルコトヲ得ス但小學校ニ於テハ男女教場ヲ同クスルモ妨ゲナシ」と規定された。その後、1891（明治24）年、「學級編成等ニ関スル規則」第2条では、「同學年ノ女兒ノ數1學級ヲ組織スルニ足ルトキハ該學年ノ男女學級ヲ別ツヘシ但第1學年及第2學年ニ於テハ此限りニ有ラス」とされた⁵。また、1941（昭和16）年3月、文部省（当時）より出された「國民學校令施行規則」第51条には、「同一學年ノ女兒ノ數一學級ヲ編制スルニ足ルトキハ男女ニ依リ該學年ノ學級ヲ別ツベシ高等科ニ於テ各學年ヲ通ジ女兒ノ數一學級ヲ編制スルニ足ルトキ亦同ジ前項ノ規定ハ初等科第一學年及第二學年ノ兒童ノ學級編制ニ付テハ之ヲ適用セズ」と規定されている。つまり、小學校の1・2年生以外、3年生以降は男女別学とするという旨である。

男女共学が認められたのは、1947（昭和22）年に制定された教育基本法以降である。この、旧教育基本法第5条には、「男女は、互いに尊重し、協力し合わなければならないものであつて、教育上男女の共学は、認められなければならない。」と規定されていた。

日本の歴史を振り返ると、江戸時代、寺子屋で行われていた教育は庶民の子弟を対象としており、女兒も寺子屋で教育を受けていた。しかし、その中でも、「男子と同一の教育内容を、同一の師に共に学ぶという文字通りの男女共学の例はきわめて珍しい」⁶ことであった。

1947（昭和22）年に旧教育基本法が制定されるまでの日本は、法律上、男女別学の教育が原則となっていたことがわかる。

(3) 日本における男女共学導入の歴史

1) 熊本洋学校

明治時代以降、日本において男女共学が行われていなかったのかというと、そうではない。明治時代の日本で、初めて男女共学を制度として実施した学校に、熊本洋学校（1871-1876）が挙げられる。熊本洋学校はアメリカ士官であるリロイ・ライシング・ジェーンズ（Leroy Lansing Janes, 1837-1909）により創設された。

創設当時は、学生が男子のみであったが、ジェーンズは、男女共学に熱心であり、この学校の4年目が始まる時、彼は横井小楠の娘、宮と徳富一敬の娘、初子の入学を許可した。ジェーンズは、「言っておくが、肥後で死ぬとしたら、学生の半分が女になってからにしたいものだ。それならわたしの死も何かにはなるし、この国で女子教育への馬鹿げた偏見にたいして、注意を喚起したことにはなる」⁷と述べていることから、その熱心さはよくわかる。

アメリカでは、男女共学が一般的であったことを考えれ

ばジェーンズのこの思想はよくわかる。

2) 文化学院

日本人による、旧制中学校に相当する学校における男女共学は1921（大正10）年、西村伊作によってお茶の水駿河台に開校された、文化学園が初めだといわれている。文化学園の創設には、与謝野寛（鉄幹）、晶子夫妻、画家の石井柏亭が携わっている。

与謝野晶子（1878-1942）は、歌人として有名であるが、大正期には広く女性問題、社会問題等の評論にも活躍した。その中で、晶子は、「性別にとらわれない個性尊重の観点から、社会的労働と共に、家庭の運営においても男女の協働を主張したが、教育制度の点でも、小学校から大学にいたるまで男女共学をもって原則とすること」⁸を主張した。晶子の背景をみても、男女合わせて11人の子どもの母親であり、男女共学の利点を十分に感じ取っていたことがわかる。

そして、晶子は1918年に「女子と高等教育」という論文の中で次のように述べた。「以前から私の主張して居る女子の高等教育は、すべての女子に大學教育を授けようと云ふやうな淺薄な意見でもありません。私の意見を云へば、家庭、學校、社會の何れに於ても、男女を平等に教育することを教育の根本精神とし、性別に由つて偏頗な教育を施さず、學校教育に就て云へば、小學より大學に至るまで男女共学を以て原則とし、高等女學校と云ひ女子大學と云ふが如き特別の學制を廢して、男女共學の中學、高等學校、大學を設け、その天分の許す者には、男も女も平等に大學教育を施すやうにして欲しい」⁹つまり、男子の教育と同じく人格の完成を目的とするような女子の高等教育を男女共学によって実施したいというものである。

また、彼女は中等教育の男女共学について、1923年の「中等教育の男女共学」という論稿の中で、「相互の依存と刺激と諧和との中に、男は愈々男の長所を發揮し、女は愈々女の長所を發揮して人間生活を完成する教育」¹⁰であると捉えている。そうした考えのもと、西村伊作の求めに応じて文化学院の設立に参加した。そして、ここで自身の考えに基づく教育実施を試みた。

以上のことから、戦前にも男女共学を実施しようという動きがみられたことがわかる。しかし、このような例は少なく、1947（昭和22）年に教育基本法が制定されるまで男女共学はあまり普及しなかった¹¹。

3. 日本における男女共学論-小泉郁子の男女共学論-

(1) 小泉郁子という女性

男女共学論者として、よく知られている人物に小泉郁子があげられる。まずは、なぜ彼女が男女共学論を主張するようになったのか、小泉郁子の生涯について評伝された、樽松かほるの『小泉郁子の研究』¹²を参照とし、その経緯を見ていく。

小泉郁子は1892(明治25)年9月13日、島根県にて誕生した。父、小泉有本は非常に秀才で学問好きであり、郁子の家庭は「その地域に並ぶものはない程教養のあるインテリ家庭」¹³であったと郁子自身が記している。その後、郁子は4歳のとき里子に出され、4年後、8歳のとき再び生家へ戻る経験をした。これは、郁子の母キンが、郁子が学齢期に達しても就学させてもらえない状況を知ったためであった。この養家での労働などの経験は郁子にとって忌まわしき体験となったが、反面、「生涯の基礎的修練の場となり、徹底して仕事をするという自分の性格の基礎を作ったのは事実である」¹⁴と郁子自身が断言している。

そして、教師であった亡き姉チヨの後を継ぐべく、東京女子師範学校の文科第2部へ入学した。なかでも、在学中、郁子は英語の勉強に力を注いだ。そして、この勉強が後のアメリカ留学を企てることにもなった。

東京女子師範学校2年の1学期(1912年)郁子自らが「生涯の革命」と称する出来事に会う。それは、東京女子師範学校の中に、「文科会」という文科の学生たちのサークル活動が生まれ、講演会が行われたことである。その初めての講演会は、「平塚らいてうや奥むめを等による青鞥社のP・Rみたいなものであった」¹⁵と郁子は記している。そして、郁子は「私は積極的にこの青鞥運動の支持者となった。しかも、『人形の家』の主人公が自分に乗り移ったかの如き感をもって心からそれを共鳴した」¹⁶と、その時の思いを述べている。

その後、郁子は教師として長崎県立長崎高等女学校に赴任し、1918年には、兵庫県明石女子師範学校に地歴科の教諭として赴任した。

(2) 男女共学論主張の背景

郁子が、明石ですごした1918年から22年という間は、いうまでもなく大正デモクラシー最盛期で、個人主義、婦人問題等々自由主義的な言論活動の時期であった。郁子の明石時代の言論においてもっとも注目すべきは、すでに男女共学の思想に着目していた事実である。

1920年、兵庫県明石女子師範学校の同窓会誌『心の玉』に寄稿した論稿「エレン・ケイの思想より」の中で、郁子は男女共学について触れている。同論稿において郁子は、エレン・ケイの自由恋愛、自由結婚、自由離婚という考えに自分は全面的に賛成ではない。だが、ケイの「愛(理解)を基調とした結婚ということには十分共鳴するものである」¹⁷と述べしかしながら、今直ちに自由結婚を奨励すれば、問題が起こることについて、「この点に関しては私は将来多くの青年子女等が真実に理解ある幸福なる結婚をする事が出来るようになる為に小さい時から両性をもっとよく接近せしめ理解せしむる機会を与えなければならぬとおもふ。それには私は小学校時代から中等高等教育に至るまで男女共学と云う事が最もよい方法だと思ふ」¹⁸と述べている。また、

男子と女子の無理解から、不幸な結婚や悲劇が生まれることについて、「私は之を救うべく男女共学を主張するものである」¹⁹とも述べている。つまり、郁子は幸福なる結婚のために、男女共学が必要であると主張したのである。

さらに、郁子がエレン・ケイの思想に啓発されて男女共学に着目したことに注目したい。東京女子師範学校時代影響を受けた、平塚らいてうらはエレン・ケイの思想から強い影響を受けている。エレン・ケイといえば、『児童の世紀』がよく知られている。その中でも、彼女は「学校は男児の学校であってもならないし、女兒の学校であってもならないし、初等学校であってもならないし、また国民の学校であってもならないし、ただ真の意味での普通教育の学校または公共小学校一たたとえばアメリカにおけるような一でなければならないと、主張してきた。そこでは、男女の差別もなく、階級の差別もなく、すべてのこどもが同じく相互間の信任・尊敬・理解を学ぶ。そしてそれによって、家庭および国家における彼らの有効な共同従業が可能となってくる。」²⁰と階層差と性差を撤廃した共学の学校制度を主張している。

平塚らいてうや小泉郁子が、エレン・ケイの著書『恋愛と結婚』やエレン・ケイの思想から影響を受けたことは非常によくわかる。郁子は、これ以後婦人運動へ参画するようになる。

1922年、郁子は教職を辞して東京帝国大学の「聴講生制度」で学ぶため、上京し、東京女子師範学校の研究科に籍を置く。しかし、実際に東京帝国大学の聴講制度を受けると、それは居候のような状態であり、免許はもとより証明書一枚もらえないという現実であった。

男子学生と同等に学べると考えていた郁子にとって、聴講制度は「おなさけ」でしかなく、満たされぬ勉学の不満から、郁子は「男女共学」というテーマを掌中にしていった。

1922年、郁子はアメリカのオーバリン大学へ留学する。当時のアメリカは、1919年に婦人の参政権が獲得されていたし、アメリカでは教育に性的差別はなく男女共学が当然であった。この留学により郁子の男女共学思想はさらに構築されていったと考えられる²¹。

(3) 男女共学論の特徴

郁子の共学論は、いくつかの雑誌に掲載された。中でも、郁子の共学に関する主張の全貌は1931年に新教育協会から出版された、著書『男女共学論』にほぼ収められている。ここでは、『男女共学論』で述べられた郁子の思想の特徴をまとめた。

まず、緒論で郁子は、「日本でも所謂尖端的教育者の中には己にこの問題(男女共学論)に就いて或る程度の研究を遂げられた向もあるやに聞いて居るが私は、不幸にして未ださうした方向のまとまった意見も聞かなければ、その種の文献に触れる機会も持たない」²²と述べている。このことから、郁子の共学論はこの時代の先駆的なものであったとい

える。実際、この『男女共學論』は、日本における男女共学に関する先行研究のなかで、「最も組織だっているもの」²³である。

また、郁子は教育上の機会均等については、「単なる無差別器械的均平等と同一義ではない。個性に基く差別待遇こそが眞の意味の機会均等である。」²⁴とした。その上で、男女共学論は以下の四重の男女観及教育政策の上に立っていると主張した。「(一) 絶対的人格の男女平等観、(二) 身体的心意的相違に基く男女差別感、(三) 身体的心意的類似に基く男女平等観、(四) 個性の相違に基く個人的差別感」²⁵である。つまり、男女共学とは男女の同一待遇を教育の上に強要するのではなく、「平等の中に差別を認め差別の中に平等を認めて、これに適応する教育的方策を講ずるものである。」²⁶と述べている。

そして、このような理想の上に立ち、郁子は共学制の定義を、「男女共學とは、被教育者たる男女を同一學舎に収容し、その個性及學科の特質に鑑みて男女の分合を按配し、以て被教育者の必要及社会の要求に最も適切なる教養を施す」²⁷の制であると述べている。

緒論以降、以下の構成となっている。

緒論
共學沿革史
第一 アメリカ合衆國に於ける共學概説
第二 英獨兩國に於ける共學論争
第三 我が國に於ける共學の實際と輿論
共學基礎論
第一 男女性の相違に関する諸問題
第二 成熟の過程に於ける男女の相違
第三 變異性に關する男女の相違
第四 社會活動に於ける男女の相違
第五 男女隔離のタブー
第六 社會的協調の理想
共學可否論
第一 共學反對論に對する反駁
第二 共學賛成論の推獎
共學の目的及方法論
第一 共學の目的
第二 共學の方法

「共學沿革史」では、主として、アメリカ、ヨーロッパの中等、高等教育における共学賛成論、反対論を紹介しながら、共学の由来を述べている。その由来を郁子は、「第1、共学問題は女子の高等教育に付随しておきたものであり、第2、社会が経済的理由によりこの女子の教育機会均等要求に応じて、女子独自の教育的施設をなすことができない結果であり、第3に、共学制そのものの消極的及び積極的

効果を認識するの結果である」²⁸ということ述べている。

「共學基礎論」では、男女の差異を、医学的、心理学的、社会学的な立場から述べている。

そして、「共學可否論」では、反対論に対し理論的に共学が推進されるべき価値を述べている。これらの論証を土台に、「共學の目的及方法論」が展開されており、この項目に、郁子の共学論が集約されている。

「共學の目的及方法論」において、共学の理想を郁子は以下の3つの主要目的が含まれていると述べている。1つ目は、「共学は被教育者をして各自の個性を最高度に發展せしむるを以て目的となす」²⁹である。特にここでは、従来の教育が人間(被教育者)を男女という2つのカテゴリーの中に分入し、その上に、男子は男子、女子は女子として全く異なった教育による異なった効果を生み出そうとしてきたことに個性無視、個性虐待からくる種々の矛盾や悲劇が頻出しつつあった事を痛感したことにより、これを主要目的として掲げている。また、教育の個性化において着手すべきは、被教育者の個性の研究及個性の指導であると述べている。2つ目は、「共学は被教育者をして社会人としての能力を最高度に發展せしむるを以て目的となす」³⁰である。ここでは、社会人としての能力を最高度にまで發展させることは現代人の理想である。これは、現代教育がその目的に一項を加えたる重要主題であると述べている。その効果は、共学によって得られる。特に、社会性の發展という意味で、最も重要な科目は「公民科」である。公民としての男女の立場は相關連している。ゆえに、男子だけでなく、女子も男子と同質同等の公民科を学ぶべきである。3つ目は、「共学は被教育者をして正しき男女観を把持せしめ男女協調の生活を体得せしむるを以て目的となす」³¹である。これを実施するための直接の方法は、個人的に或いはクラス全体として特殊の学科、特殊の場合を通して積極的に男女の問題、両性関係の理想についての研究をすることである。

以上のように、共学の目的と方法を述べ、本書に置いて、共学の利益を力説した。

郁子が男女共学を、ただ女性の権利のために、女子も男子と同等の教育を受けるべきであると主張したのではなく、男女の平等の中に差別を認め差別の中に平等を認めて、これに適応する教育的方策を講じたことは、特に注目すべきである。現代の男女共学の中でも、ただ男女平等に学ばばよいというものではなく、男女共学のなかで、男女で違いがあろうとそれを認め、お互いが尊重し合うことが真に求められる男女共学の形である。

また、郁子は1933(昭和8)年に発効した著書『明日の女性教育』の中でも、男女の社会的協調の理想について記している。郁子はこの時代を「今日、教育の目ざす所は、飽く迄、個人としてバランスのとれた人格を持ち、同時に、社会人としてよく隣人と協調し得る人物を作り出す事であればならぬ。我々は一言にして、現代は社會共存の原理、

社会協調の理想に目醒めた時代だといふ³²とし、これは学校教育においても重要目的になると述べている。

その上で、男女両性の協調について言及している。郁子は、男女の両性について「文明期に入つてからは男女間の関係は男性による女性の支配が一般的な型となつてゐる。久しい間のさうした状態に於て女性は完全に無條件に男性に服従する事を學んだ。然し、一度女性の胸奥に人間的自覺の芽生がなると同時に、そこに起る男女両性の二元的對立が遂に兩者間の鬭争を餘儀なくせしめて來たのである。今我々はさうした鬭争の眞只中にあると感じてゐる³³と述べ、女性も人間として個性を發揮し均等になる機会を男子に対して要求するべきだとした。しかし、女子のために特別の高等学府を今国家として建築する余裕はないので、男子の学府を女子に解放するべきだが、未だ、文教の府を動かした例がないと述べている³⁴。そして、男子中心の社会ではなく「我々は男女両性間の完き理解、正しき協調といふ事はさうした段違ひや差別的教育をうけたものゝ間には到底これを期待する事は出来ないとおもふのである。我々は死を賭しても學的機会均等のラインを乗取らなければならぬ³⁵と述べており、ここでは郁子は女性の教育機会均等のために共学の必要性を指摘している。しかし郁子は、日本の社会のどこを探しても理想とする協調は見いだせないとし、この協調の理想に到達するためには、男女が出来るだけ近くで接し、相互の正しい理解と認識を得ることが必要だと考え、「協調は、而して後自ら到達するものだと云つてよい。」³⁶と述べたうえで、今日の男女はあまりにも離れすぎており、全くの認識不足であるとした。そしてそれは、「お互いに相近よるべからずといふ嚴かなるタブーが兩者の間を全く遮断し去つてゐたのである³⁷と述べた。

また、共学の理想については、「共學は男女協調といふ新文化の理想達成のための一手段であると同時に、それ自體がそのまゝ新文化のすがたであると思惟する。今日、男女の人格的平等は勿論一層強調せられつゝあるも、知能、體力その他に於ける男女間の相違は強ひてこれを無視しやうといふやふな立場はとらない³⁸とし差別があるからこそ一層協力強調しなければならないと述べている³⁹。

また、「女性にせよ、男性にせよ、それに加へられるゝらしさというものはそれが先天的であると云はんより、むしろ後天的、習慣的、環境的である⁴⁰と男女の両性が先天的に女性らしさ、男性らしさをもっているのではなく、後天的な環境で身につけるのだと述べている。

これまでの学校において教師は男女を引き離すことが正義であると考えたが、小泉は「あらゆる社会の不調和は両性間の不調和だという事は必ずしも過言ではない⁴¹とすら述べ、男女両者が円滑な社会生活を送るためには、兩者の積極的な協調態度が必要だと述べている⁴²。

そして学校内での共学は、明日の準備のためだけでなく、今日においての彼らの生活の正しい姿勢であると考えた⁴³。

また、小学校だけでなく中等学校においても共学制を主張することについては、「中等程度の教育時期に於ける共学制は他の何れの時期に於けるよりか危惧の念をもつて眺められる⁴⁴が「思春期青年期、は心身共に非常にデリケートな時期であるが、それだけ又、可塑性が大であつて、教育上意義ふかき時期である。特に純にして理想に燃えやすき特性はこの時期に教育的理想を呼吸することの非常に効果的であることを実感せしめる⁴⁵と中等学校で男女共学を実施する意義について述べている。加えて、当時の女子は国民の過半数が中等程度の教養に終わり、卒業後社会に出た。郁子はそれについて、「中等學校に於て男女の共學を實行し、その學的基礎を共通平等ならしめることは將來女子の高等教育發展のための必然的準備としてなされなければならぬ事だと思ふ⁴⁶と述べ、教育の機会均等によって男子と同等の学力の基礎を身につけることによって、これまでにつくられた学力のハンディキャップがなくなり、これまで高等教育に入門することが出来るとしている。その後の著書『女性は働く』で、郁子は婦人問題の解決は、若い女性を教育することにあると述べている⁴⁷。郁子は、婦人解放の視点から女子が男子と均等に教育を受け、同等の学力をつける必要を感じていたといえる。

(4) 男女共学の実施

郁子は、1936年41歳の時、オーバリン大学留学時に同時期に在学していた清水安三と結婚し、北京での生活を始めた。安三は北京で崇貞学園という女学校を創設しており、郁子もこの学校に参画し、崇貞学園を發展させていった。そして、1938年、小学部に30名の男子を受け入れることにより、郁子は北京で念願の共学実施を成し遂げた。

しかし、1945年日本の敗戦により、郁子らは中国から引き揚げることとなる。その後、東京に戻った郁子らは、農村に入って学校と教会を建てたいと考え、桜美林学園を建設した⁴⁸。ちなみに、桜美林学園での男女共学は、1947年に創設された中学校に、男子生徒が最初から受け入れられた。高等学校は、翌年から共学制となった。

また、郁子の夫、清水安三の著書『石ころの生涯—崇貞・桜美林物語』の中で、清水は1947年、戦後の「教育基本法」制定に当たり、GHQのCIE教育部長のカーレーは、郁子呼び出し、「女史はテーブルの上でうず高く積まれているタイプライター紙を指さして、『これはアナタの著“男女共学論”の英訳です。あなこの本を英訳させて、司令部の幹部に回覧させました。その結果、この国でも男女共学は実施されてしかるべきであるという結論に達しました。ついては、アナタに教育部の顧問になってもらいたい。』⁴⁹と郁子に招聘の要求をしたと述べている。

当時郁子は桜美林学園を創設したばかりであり、この招聘を辞退した。郁子の『男女共学論』が教育基本法の成立の過程にどのように係ったかは、未だ明らかではない⁵⁰。し

かし、郁子の共学論は戦後の日本の男女共学に少なからず影響を与えたと推測できる⁵¹。

4. おわりに

現在の小学校は多くが男女共学であり、学習指導要領からもわかるように、同じカリキュラムのもとに授業が行われている。中学校に関しても、保健体育など一部の生理的な理由から同じ時間に、男女別に行われている科目はあるものの、ほぼ同じカリキュラムで男女が学んでいる。そして、女子校や男子校においても、戦前・戦中のような、男子、女子に限定された教育内容はあまりみられない。また、男子校、女子校の共学化への移行なども多くみられる。

しかし、男女共学の歴史から、明らかにされたことは、男女共学が行われる以前は、男女はほとんどが別学（小学校の1,2年生以外）であり、学習する内容も違ったものであったということである。

男女共学論を主張した小泉郁子の人生の背景をみると、婦人運動に参画し、また自身の東京帝国大学での聴講経験からも男女の教育機会の均等の必要性を感じたことがわかる。だから、小泉の男女共学思想には、男女が協調した社会をつくるためには、女子も男子と同等の教育を受けなければならないという婦人解放の思想が反映されている。

また小泉は、男女それぞれの個性は後天的に身につくものであると考えている。しかし、男子は男子、女子は女子として全く異なった教育による異なった効果を生み出そうとしてきたことに個性無視、個性虐待からくる種々の矛盾や悲劇が頻出しつつあった事を痛感したように、別学では性別にとらわれた、男は家の外で働き家庭を守る、女は家庭に従事する良妻賢母であるために必要な、男性としての学問、女性としての学問が重んじられ、実際の対人的な男女観を知ることは不可能である。

それ以前に、教育内容は、男子・女子とはこうであれと決めつけられたもので、男子・女子という括りの前に、戦前・戦中の教育は、一人ひとりの個性があまり尊重されていないかった。郁子は、それも感じ男女共学を主張している。

橋本紀子は、郁子の男女共学論の目的を、「第1、個性の認識とその発展。第2、社会性の認識とその発展。第3、正しき男女観の養成と男女協調の訓練」⁵²であると述べている。それに加え、樽松かほるは、男女共学論の共学の特徴に、「科学的実証的方法によって研究を進めた点と、宗教的思想に基づいている点」⁵³を指摘している。

以上のことから、小泉郁子の男女共学論には、個性を尊重する教育、男女が協調するという社会性の発展という目的があるといえる。それに加え、婦人解放つまり女性の権利を尊重するための女子教育改革への思いが強くこめられていたことがわかる。

また、小泉郁子に関する先行研究をみると、小泉郁子はキリスト教を信仰していたことから、郁子の男女共学論に

は、キリスト教（神）への信仰も大きく影響したことがわかる。宗教思想の影響を考えると、郁子は神のもとでは男女は平等であり、お互いが協調しなければならないと考え、そのためにも男女共学が必要であると考えたといえる。

しかし、小泉の男女共学思想の本質の背景には婦人運動があり、その本質の核心は男女の教育機会の均等が多くを占めているといえよう。

ここで、近年の男女共学、別学について触れたい。はじめに述べたように、「男女共同参画社会」の実現に向け、男女別学の公立高校を共学化する動きが見られ、私立学校でもそのような男女共学化の動きがみられる。

しかし、依然として男女別学を実施している学校もある。ここまでの、男女共学論によると全ての学校が男女共学であるべきなのだろうかという疑問も生まれる。当時の、男女共学思想と現在の共学・別学思想を比較するのは難しい。なぜなら、現在は女性の権利は比較的確立されており、小泉郁子の時代のような男子だけが高等教育を受けるという時代ではないからだ。加えて、別学には別学のメリットがある。例えば、高い進学率を誇る「名門校」の多くが別学であることも事実である⁵⁴。別学では、男女の特性に応じた教育が受けられる。現在は、その教育内容を理解した上で、共学か別学かを選ぶことが可能である。この場合は、男女の教育の機会均等は不平等ではない。

現在の両性が尊重され、当たり前にもその特質を生かせることの出来る、教育論を作り上げるためには、多くの人々の努力があったということをおぼえてはならない。

今日もなお、教育の場面においても、男女に対する扱いの違いが「差別」などと問題になることがある。しかし、小泉郁子の男女共学論が示したように、男女が「同じ」であることと「平等」であることは違う。男女を同じ扱いとすることが、必ずしも「平等」ではない。これは、現代社会にも投げかけられる問いである。小泉郁子自身は、男女共学において、男女を同じ扱いにしなければいけないという考えはとっていない。また、男女共学における「指導」においても、「個性及學科の特質に鑑みて男女の分合を按配し、以て被教育者の必要及社会の要求に最も適切なる教養を施す」⁵⁵と述べていたように、男女がすべて同じ教育を受けるわけではなく、被教育者の必要性や社会の要求に合わせてわければよいとしていた。これは、家庭科や保健体育の問題につながる。家庭科は、現代社会では男子にも必要とされている。保健体育においては、男女の生理的な理由を考えれば、別学で行われてよいと考える。

男女共学、別学どちらにおいても、このような問題は今日も決して解決されておらず、混乱がみられることもある。そこで、草分け的な小泉郁子の男女共学論に立ち返って、実際の「男女平等」、「男女共学」、「指導」を考えていくことに意義がある。

謝辞

本研究ノート執筆のきっかけは、大学院修士課程1年次前期に行われた「教育思想史特論」（山崎洋子先生）の授業内で、イギリス新教育運動の推進者の一人であるバドレー（Badley, J. H. 1865-1961）による男女共学の主張に筆者が

興味を抱き、日本での男女共学論を調べたことに始まる。本研究ノートは、この講義のレポートが基礎になっている。研究ノートを執筆するにあたり、ご多忙にも関わらず親身にご指導して下さいました西本望先生、大津尚志先生、矢野裕俊先生にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

—引用文献—

- 1 日野玲子「制度として課された男女平等教育の現場から」藤田英典他編『教育学の最前線』世織書房, 2004年, p. 215.
- 2 同上
- 3 友野清文「私学における女子教育の研究」, 『日本私学教育研究所紀要』41(1), 2006年, p. 51.
- 4 橋本紀子『男女共学制の史的研究』大月書店, 1992年, p. 1.
- 5 大津尚志「男女共学と教育基本法」（中谷彪, 伊藤良高, 大津尚志編『教育基本法のフロンティア』晃洋書房, 2006年, p. 57）参照。
- 6 橋本紀子, 前掲書, p. 27.
- 7 フレッド・G. ノートヘルパー『アメリカのサムライ-L. L. ジェーンズ大尉と日本』飛鳥井雅道訳, 法政大学出版局, 1991年, p. 196.
- 8 橋本紀子, 前掲書, p. 198.
- 9 奥謝野晶子『定本奥謝野晶子全集第十七巻』講談社, 1980年, pp. 592-593.
- 10 橋本紀子, 前掲書, p. 199.
- 11 他に, 初めて男女共学をおこなった高等教育機関(大学)として, 東北帝国大学(現東北大学)がある。1907(明治40)年に創立され, 「門戸開放」を理念に掲げた, 東北帝国大学は, 1913(大正2)年に, 日本の大学として初めて, 3名の女子の入学を許可した。
- 12 樽松かほる『小泉郁子の研究』学文社, 2000年, pp. 48-90.
- 13 同上, p. 16.
- 14 同上, p. 20.
- 15 同上, p. 40.
- 16 同上, p. 41.
- 17 同上, p. 54より再引用。
- 18 同上
- 19 同上, p. 55.
- 20 エレン・ケイ『児童の世紀』原田実訳, 玉川大学出版部, 1960年, pp. 189-190.
- 21 なお, 参照は樽松かほる, 前掲書
- 22 小泉郁子『男女共学論』拓人社, 1931年, p. 11.
- 23 橋本紀子, 前掲書, p. 7.
- 24 小泉郁子, 前掲書, p. 12.
- 25 同上
- 26 同上, p. 13.
- 27 同上
- 28 橋本紀子, 前掲書, p. 227.
- 29 同上, p. 111.
- 30 同上
- 31 同上
- 32 小泉郁子『明日の女性教育』南光社, 1933年, p. 76.
- 33 同上, pp. 82-83.
- 34 同上, pp. 86-87.
- 35 同上, p. 87.
- 36 同上, p. 91.
- 37 同上
- 38 同上, pp.96-97.
- 39 同上
- 40 同上, p. 99.
- 41 同上, p.100.
- 42 同上
- 43 同上, p. 101.
- 44 同上, p. 103.
- 45 同上
- 46 同上, p. 104.
- 47 小泉郁子『女性は働く』ゆまに書房, 2004年, P. 236 (高良留美子, 岩見照代編『女性のみた近代II 世界へ』(14)所収)
- 48 桜美林という名称はかつて二人が学んだオーバリン大学に由来する。
- 49 小泉郁子『男女共学論』樽松かほる解説, 日本図書センター, 1984年, 解説 p. 7より再引用。
- 50 小泉郁子, 樽松かほる解説, 前掲書, 1984年, 解説 p. 7
- 51 なお, 参照は樽松かほる, 前掲書 pp. 125-179.
- 52 橋本紀子, 前掲書, p. 227.
- 53 小泉郁子, 樽松かほる解説, 前掲書, 解説 p. 8.
- 54 斎藤美奈子「男女共学問題のほんとうの「問題」」『ちくま』(485), 2011年, p. 23.
- 55 小泉郁子, 前掲書, 1931年, p. 13.

—参考文献—

- (1) エレン・ケイ『恋愛と結婚』小野寺信・小野寺百合子訳, 新評論, 1997年
- (2) エレン・ケイ『児童の世紀』原田実訳, 玉川大学出版部, 1960年
- (3) 樽松かほる『小泉郁子の研究』学文社, 2000年
- (4) 桑田直子「樽松かほる著『小泉郁子の研究』を読んで」『日本教育史学研究』22, 2002年
- (5) 小泉郁子『男女共学論』拓人社, 1931年
- (6) 小泉郁子『明日の女性教育』南光社, 1933年
- (7) 小泉郁子『男女共学論』(樽松かほる解説), 日本図書

- センター, 1984年
- (8) 小泉郁子『女性は働く』(初版, 1935年, 高良留子, 岩見照代編『女性のみた近代Ⅱ14世界へ』ゆまに書房より復刊, 2004年)
- (9) 小林寅次『近代文学研究叢書第十卷』昭和女子大学会光葉会, 1958年
- (10) 斎藤美奈子「男女共学問題のほんとうの「問題」」『ちくま』(485), 2011年
- (11) J. H. バドレー『新学校の理想』末藤美津子訳, 明治図書出版, 1984年
- (12) 友野清文「私学における女子教育の研究」, 『日本私学教育研究所紀要』41(1), 2006年
- (13) 日野玲子「制度として課された男女平等教育の現場から」藤田英典他編『教育学の最前線』, 世織書房, 2004年
- (14) フレッド・G. ノートヘルファー『アメリカのサムライ-L. L. ジェーンズ大尉と日本』飛鳥井雅道訳, 法政大学出版社, 1991年
- (15) 宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫『教育原論』成文堂, 2011年

第VI部 資料編

平成 23 年度教育学専攻修士論文題目一覧

1. 関根優子 障がいのある生徒への自立を目指した支援
—学校生活場面における課題解決に向けた教育の実践を通して—

平成 23 年度教育学専攻修士課程カリキュラム

(*以下については、平成 23 年 4 月入学武庫川女子大学大学院履修便覧 29-30 ページの抜粋である)

1-3 教育学専攻 修士課程

開講科目〔修士課程〕

教 育 学 専 攻			
分野	授 業 科 目	単位数	必・選別
臨床 課題 課題 教育学 特別 研究	臨床教育学総論	2	必修科目
	課題研究Ⅰ	1	
	課題研究Ⅱ	2	
	教育学特別研究	1	
実地 外書 研究 講読	実地研究	1	選択科目
	外書講読	2	
教育史 ・ 哲学	教育人間学特論	2	選択科目
	教育人間学演習	2	
	教育哲学特論	2	
	教育思想史特論	2	
	教育思想史演習	2	
教育心理学特論	2		
教育課程 ・ 学校 経営	教育課程特論	2	
	教育課程演習	2	
	教育行政学特論	2	
	教育行政学演習	2	
	学校経営学特論	2	
	学校経営学演習	2	
	学級経営特論	2	
現代教師特論	2		
幼児 教育 ・ 保育	こども学特論	2	
	こども学演習	2	
	こども発達心理学特論	2	
	保育学特論	2	
	保育学演習	2	
	幼児発達特論	2	
	幼児発達演習	2	
現代子ども理解特論	2		

注 1 関連科目として、30 ページ記載の日本語日本文学専攻、英語英米文学専攻、臨床心理学専攻、臨床教育学専攻、食物栄養学専攻及び生活環境学専攻の開講科目の中から 8 単位までを修得することができる。

注 2 教育学専攻としては、特論の一部の科目を、関連科目として他専攻の学生に開放するものとする（各専攻の〔関連科目〕を参照のこと）。

履修方法

- 1 修士課程は 2 年以上在学して、30 単位以上（関連科目を含む）を修得する。
- 2 1 年次には、必修科目の「臨床教育学総論」（2 単位）、「教育学特別研究」及び「課題研究Ⅰ」（各 1 単位）を修得するとともに、「実地研究」（1 単位）や「外書講読」（2 単位）を選択し、修得することが望ましい。さらに選択科目の特論科目から 4 科目 8 単位以上、選択科目の演習科目から 4 科目 8 単位以上を修得することが望ましい（1 年次の履修単位数は、24 単位程度）。
- 3 2 年次には、「課題研究Ⅱ」（2 単位）を修得すること（2 年次の履修単位数は、6 単位程度）。
- 4 「課題研究Ⅱ」では、修士論文作成のための指導を行う。修士論文を提出して、その審査及び最終試験を受ける。

〔関連科目〕

開講研究科・専攻・課程	科目名称	単位数
文学研究科 日本語日本文学専攻 修士課程	日本語学研究Ⅰ	4
	日本語学研究Ⅱ	4
	日本文学研究Ⅰ	4
	日本文学研究Ⅱ	4
	日本文学史研究	4
	国語科教育研究	4
	漢文学研究	4
	国際交流研究	4
	日本語教育研究	4
文学研究科 英語英米文学専攻 修士課程	英語学特論Ⅰ	4
	英語学特論Ⅱ	4
	英語学特論Ⅲ	4
	英文学特論Ⅰ	4
	英文学特論Ⅱ	4
	米文学特論Ⅰ	4
	米文学特論Ⅱ	4
文学研究科 臨床心理学専攻 修士課程	心理統計法特論	2
	発達神経心理学特論	2
	精神医学特論	2
	臨床心理学研究法特論	2
	犯罪心理学特論	2
	社会心理学特論	2
臨床教育学研究科 臨床教育学専攻 修士課程	教育病理学特論	2
	生徒指導特論	2
	教育社会学特論	2
	臨床教育学特論	2
	人権教育学特論	2
	臨床教育学基礎論	2
	発達臨床心理学特論	2
	学校臨床学特論	2
	児童・青年臨床心理学特論	2
	障害児・者の教育と心理	2
	心理アセスメントの理論と実際	2
	コミュニケーション特論	2
	人間・社会福祉学特論	2
	子ども・家庭福祉学特論	2
臨床福祉学特論Ⅰ	2	
臨床福祉学特論Ⅱ	2	
生活環境学研究科 食物栄養学専攻 修士課程	食文化史特論	2
	環境科学特論	1
	医療倫理特論	1
生活環境学研究科 生活環境学専攻 修士課程	生活文化学特論	2
	生活美学特論	2

平成 23 年度 文学研究科教育学専攻大学院活動報告

(氏名については、順不同)

年月日 (曜日)	事項	内容
平成 23 年 4 月 1 日 (金)	平成 23 年度新年度開始	6 名の修士課程 1 年生を迎え、新年度がスタートした。教育学専攻大学院委員は、佐藤、西本、高井、矢野 (新任)、山崎の各教授、遠藤、北口の准教授、大津講師である。委員長は前年度に引き続き山崎が務めることとなった。本年度からは教育学専攻大学院委員会などの委員会は、チーフ制とすることが決まったため本年度のチーフは西本教授が務めることとなった。
平成 23 年 4 月 2 日 (土)	入学式	入学式、新入生ガイダンスが挙行された。
平成 23 年 4 月 2 日 (土)	平成 23 年度第 1 回教育学専攻大学院委員会	今年度の着任の教員の紹介、T A の時間割確認、『教育学研究論集』第 6 号の刊行報告等をおこなった。本年度の年間計画と予算執行について話し合った。大学院教育学専攻入試説明会を前期後期各 1 回実施することを決定した。本年度の大学院業務の各業務の担当者等を決定した。 平成 23 年度『教育学研究論集』編集委員会の組織を以下のよう に決定した。 編集委員長：山崎 副委員長：矢野 委員：西本・大津
平成 23 年 4 月 8 日 (金)	平成 23 年度教育学専攻大学院授業開始	M2 が 1 名、M1 が 6 名で前期授業が開始された。
平成 23 年 4 月 14 日 (木)	外部講師との研究会	ロンドン大学の Prof. Roy Lowe を招き、イギリスの教員スタンダードに関する研究会が学部生、大学院生、教員の参加のもとに実施された。
平成 23 年 4 月 16 日 (土)	顔合わせ会	教員、院生による顔合わせ会が実施された。
平成 23 年 4 月 19 日 (火)	外部講師によるセミナー	ロンドン大学の Prof. Roy Lowe によるセミナー “The Red Cross and its International Tracing and Message Service” が、学部生、大学院生、教員の参加のもとに行われ、通訳は主に院生が務めた。
平成 23 年 4 月 30 日 (土)	第 1 回倫理委員会	退学院生が収集したデータ分析の引き継ぎと、その結果報告の方法について話し合われ、6 月中に調査結果を実施校に送付する方向で進めることが決まった。
平成 23 年 5 月 11 日 (水)	教育学専攻大学院入試説明会	文学研究科教育学専攻 (修士課程) 入試説明会が昼休みに開催された。
平成 23 年 5 月 25 日 (水)	平成 23 年度第 2 回教育学専攻大学院委員会	M1 の副指導教員が決定したと報告された。「修士号学位請求論文作成の手引き」の見直しをした。合わせて、修士号学位請求論文作成に向けた中間発表等の年間計画について話し合われた。平成 24 年度、および平成 25 年度の本専攻カリキュラムの改訂に取り組むこと、その業務を矢野教授が中心になって担うことが決まった。
平成 23 年 5 月 25 日 (水)	平成 23 年度第 1 回教育学研究論集編集委員会	『教育学研究論集』第 7 号投稿規程が見直された。投稿申込締切と原稿締切の日程が決定した。
平成 23 年 6 月 18 日 (土)	大学院推薦入試	修士課程の推薦入試実施後判定委員会が開催され、その結果が入試センターに報告された。
平成 23 年 6 月 18 日 (土)	平成 23 年度第 3 回教育学専攻大学院委員会	「武庫川女子大学大学院学生奨学」の応募希望者があり、申請者がいたことが報告された。「修士号学位請求論文作成の手引き」および、『教育学研究論集』第 7 号の投稿規程の修正点が報告された。本専攻のカリキュラム改訂について意見交換した。

平成 23 年 7 月 13 日(水)	平成 23 年度第 4 回教育学専攻大学院委員会	M2 中間発表および押谷由夫教授（昭和女子大学）のセミナー日程が決定したことが報告された。本専攻が平成 24 年度より昼夜開講になることが決定し、それを踏まえたカリキュラム改訂について意見交換した。
平成 23 年 7 月 23 日(土)	修士号学位請求論文中間発表会	大学院生主催の修士号学位請求論文中間発表会が実施された。
平成 23 年 9 月 12 日(月)	外部講師によるセミナー	押谷由夫教授のセミナー「道德教育のこれから－未来への展望と具体的展開－」が実施され、院生、学部生、教員が参加し、これからの道德教育の重要性について学んだ。
平成 23 年 9 月 28 日(水)	平成 23 年度第 5 回教育学専攻大学院委員会	大学院文学研究科教育学専攻推薦入試結果（3 名合格）、また一般入試（前期）の出願者はなかったことが報告された。9 月 12 日（月）実施の押谷教授のセミナーの状況が報告された。M1 の学生 1 名がロンドン大学大学院に留学のため 8 月 25 日に渡英したことが報告された。平成 24 年度本専攻カリキュラムの改訂点について報告され、新科目名等について意見交換した。『教育学研究論集』第 7 号へのエントリー状況が報告された。
平成 23 年 9 月 30 日(金)	『教育学研究論集』投稿申込締切	『教育学研究論集』の投稿申し込みを締め切った。
平成 23 年 10 月 12 日(水)	平成 23 年度第 2 回教育学研究論集編集委員会	原稿提出の状況、今後の編集作業日程が確認された。
平成 23 年 10 月 19 日(水)	平成 23 年度第 6 回教育学専攻大学院委員会	M1 修士号学位請求論文構想発表の日程について、決定したことが報告された。教育学専攻大学院入試説明会を後期も実施することが決定した。
平成 23 年 11 月 30 日(水)	平成 23 年度第 7 回教育学専攻大学院委員会	大学院入試説明会の開催日程が報告された。「教育学専攻学位授与の手引き」について話し合われた。また、本専攻の 3 つのポリシー（ディプロマポリシー、アドミッションポリシー、カリキュラムポリシー）についても意見交換した。
平成 23 年 12 月 7 日(水)	教育学専攻大学院入試説明会	文学研究科教育学専攻（修士課程）入試説明会が昼休みに開催された。
平成 23 年 12 月 24 日(土)	修士号学位請求論文中間発表会	修士課程 1 年生（5 名）の修士号学位請求論文の中間発表が、修士課程の院生および教員参加のもとに行われた。
平成 24 年 1 月 11 日(水)	『教育学研究論集』原稿締切（教員）	『教育学研究論集』への教員の原稿提出を締め切った。
平成 24 年 1 月 18 日(水)	修士号学位請求論文提出締切	1 名の大学院生が修士号学位請求論文を提出した
平成 24 年 1 月 19 日(木) ～2 月 7 日(火)	修士号学位請求論文審査	5 名のメンバーによる査読委員会を発足させ、審査にあたることが決まった。
平成 24 年 1 月 26 日(木)	平成 23 年度第 8 回教育学専攻大学院委員会	修士号学位請求論文に関わる事項が報告され、口頭試問の日程調整がなされた。一般入試（後期）と臨時推薦入試の面接官が決定した。平成 24 年度の入学式とガイダンスの日程が確認された。新入大学院生対象のプレゼミ（英文読解、教育学）は、従来同様、大津講師に依頼することが決定した。
平成 24 年 1 月 28 日(土)	『教育学研究論集』原稿締切（大学院生）	『教育学研究論集』への大学院生の原稿提出を締め切った。
平成 24 年 1 月 28 日(土)	平成 23 年度第 3 回教育学研究論集編集委員会	『教育学研究論集』のレイアウトの統一の必要性が指摘され、どのように統一するか検討した。
平成 24 年 2 月 2 日(木)	平成 23 年度第 4 回教育学研究論集編集委員会	大学院生の投稿研究ノートの完成度や改稿点について意見交換し、改稿要求することが決まった。また、今後の初校等のスケジュールが確認された。

平成 24 年 2 月 8 日(水)	修士号学位請求論文口頭 試問	1名の修士号学位請求論文の口頭試問が実施された。
平成 24 年 2 月 16 日(木) ～2 月 23 日(木)	大学院生への特別レッ スン	ロンドン大学の Prof. Roy Lowe による英語コミュニケーション 能力向上レッスンおよび英文法指導の講義が実施された。
平成 24 年 2 月 18 日(土)	修士課程一般入試(後期) および臨時推薦入試	修士課程の一般入試(後期)および臨時推薦入試が行われた。
平成 24 年 2 月 18 日(土)	修士課程一般入試(後期) および臨時推薦入試の結 果報告	修士課程の一般入試(後期)および臨時推薦入試の結果が入試 センターに報告された。
平成 24 年 2 月 18 日(土)	平成 23 年度第 9 回教育学 専攻大学院委員会	修士号学位請求論文の査読結果が報告された。大学院教育学専 攻の 3 つのポリシー(アドミッションポリシー、カリキュラム ポリシー、ディプロマポリシー)の加筆修正版を承認した。平 成 24 年度入学生用の履修便覧に記載される履修条件等が加筆 修正されたことが報告された。平成 24 年度からの昼夜開講制、 長期履修制の導入による大学院授業時間割の過密状況を調整 した。
平成 24 年 2 月 22 日(水)	平成 23 年度修士号学位請 求論文製本用提出	修士号学位請求論文製本用が提出された。
平成 24 年 2 月 29 日(水)	修士号学位請求論文査読 結果報告	修士号学位請求論文の査読結果報告書が提出された。
平成 24 年 2 月 28 日(火) ～平成 24 年 2 月 29 日(水)	外部講師によるセミナー	ロンドンイヴェリン・ロウ初等学校元校長の Mr. Gary Foskett のセミナー“Leaders of learning The Role of the Headteacher”と、 ロンドン市サザーク教育委員会指導主事の Mrs. Clare Smith の“A Journey through PSHE in England”が、学部生、大学院生、 教員の参加のもとに実施された。
平成 24 年 3 月 9 日(金)	平成 23 年度大学院委員会 (全学)実施	修士号授与者が承認された。
平成 24 年 3 月 19 日(月)	『教育学研究論集』完成	大学院研究科紀要『教育学研究論集』第 7 号が完成し、他大学 図書館へ送付した。
平成 24 年 3 月 20 日(火)	大学院学位授与式	全学の大学院・専攻科学位授与式が挙行され、1 名に修士(教 育学)の学位が授与された。

(記録 吉田 小百合)

第7号編集後記

本年度の編集委員会は、委員長として山崎洋子、副委員長として矢野裕俊、委員として西本望、大津尚志がメンバーとなって編集作業にあたりました。

なお、本号はおそらく教育学研究論集創刊以来の投稿数であり、それも特に平成23年4月に着任されたばかりの新しい先生方、同年入学の大学院生の投稿が多く見られました。今後も『教育学研究論集』が教育学科所属の教員による研究成果の発表の場として、さらに充実されることを期待しております。大学院修了生および大学院修士課程二年次生には修士論文執筆の成果を、一年次生には今後の修士論文ほか今後の研究の手掛かりとなるものを執筆し投稿することが期待されます。今後もまた多くの投稿があることを祈念しております。

(平成24年3月1日 大津尚志 記)

教育学研究論集 第7号

発行No. DC-A035

編著者 武庫川女子大学大学院
文学研究科 教育学専攻

発行者 武庫川女子大学
〒663-8558 兵庫県西宮市池開町6番46号

発行日 平成24年3月20日

印刷 武庫川女子大学ドキュメントセンター