

# 教育学研究論集

第 8 号

武庫川女子大学大学院  
文学研究科 教育学専攻

2013 年 3 月

## 巻 頭 言

『教育学研究論集』編集委員会  
委員長 山崎洋子

武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻編『教育学研究論集』第8号が無事、刊行される運びとなりました。ご協力・ご尽力頂きましたみなさまに心よりお礼申し上げます。

さて、2012年度を振り返って取り上げておきたいのは、文部科学省中央教育審議会が2012（平成24）年8月28日の第82回総会において『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』と『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』を取りまとめたことです。その後、政権与党が変わりましたが、前者の大学教育の質的転換を「未来の形成に寄与し、社会をリードする大学へ」と加速させようとした改革指針（以下、「高等教育改革」と略記）も、後者の教員の資質能力の総合的向上とそれに関わる教員養成・教師教育の高度化・専門化に向けた改革指針（以下、「教員養成改革」と略記）もともに堅持されています。そこで今一度、これらの答申に目を向けてみたいと思います。

まず前者の「高等教育改革」では、高等教育の役割は以下のように述べられています。（[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf), accessed on 3<sup>rd</sup> March 2013）

新しい知識やアイデア、人と人のネットワークに基づいた新しい時代の見通しとその中で大学の役割を、大学は自らの言葉で国民と世界の人々に対して語り、働きかけることができる。未来を見通し、これからの社会を担い、未知の時代を切り拓く力のある学生の育成や、将来にわたって我が国と世界の社会経済構造や文化、思想に影響を及ぼす可能性を持つ学術研究の推進などを通して、未来を形づくり、社会をリードする役割を担うことができる。様々な社会システムの中で、知的蓄積を踏まえた「知」の継承や発展そのものを目的とした自律的な存在である大学にこそ、こうした役割が求められている。

では、そのために私たちは何をすべきなのでしょう。答申では、大学の責務は以下のようにフレーズ化されています。

双方向の授業を進め、十分な準備をしてきた学生の力を伸ばすには、教員が当該分野及び関連諸分野の学術研究の動向に精通している必要があり、そのためには教員が自らの研究力を高める努力を怠らないこと……。学士課程答申で指摘されているとおり、研究という営みを理解し、実践する教員が、学生の実情を踏まえつつ、研究の成果に基づき、自らの知識を統合して教育に当たることは大学教育の責務である。教育と研究との相乗効果が発揮される教育内容・方法を追求することが、一層重要である。

「高等教育改革」に関する答申は、研究に裏づけられて始めて教育効果が発揮される、と述べているのですが、しかしこのことは実はそう容易なことではありません。自戒の念を込めて、学術研究の重要性を再確認しておきたいと思います。

後者の「教員養成改革」の答申では、どのような提言がなされたのでしょうか。端的に、そこで展開された「教員養成改革」は、「教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革」という文言に集約されています。答申はこの「一体的な改革」を明示した上で、「これからの教員に求められる資質能力」を以下のように整理しています。

([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf), accessed on 3<sup>rd</sup> March 2013)

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
  - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
  - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
  - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

これらの文言は、「能力概念の列挙」との印象を与えるかもしれませんが、要は、教師に対して、探究力や学び続ける力を求め、教科や教職に関する高度な専門的知識・技能を確実なものにすることを、答申は強調しているのです。その結果、提示されたのが、学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベル課程での学修を標準とする「一般免許状(仮称)」、学士課程修了レベルの「基礎免許状(仮称)」、そして特定分野の実践の積み重ねによる、高い専門性を身につけた「専門免許状(仮称)」の創設です。この免許制度改革が日本の学校教育を大きく転換させる機動力になるか、また教師の専門性の向上につながるかの推測は判断し難いですが、この提言が教員養成史に残ることは間違いないことでしょう。

「高等教育改革」と「教員養成改革」の答申を実効性あるものにするのは、言うまでもなく、大学に属し、また大学を構成している多様な人々です。「いじめ」や「体罰」といった教育と子どもをめぐる問題が多々あるなか、自立・自律した創造力ある院生や教員による教育と研究のネットワークが存続する限り、より良い社会建設に向けた教育改革は伸展していくことを信じ、今後の多様な連携活動に期したいと思います。

最後になりましたが、教育学研究のさらなる活性化に向け、関係のみなさまにはこれからも多くの研究論文の投稿をお願いする次第です。

(平成25年3月3日)

# 目 次

## 巻頭言

## 第Ⅰ部 原著論文

タクトの啓発と「ありうること」への開放 ーヴァン=マーネンの省察理論と意味生成の沃野ー 井谷 信彦 .....	1
応用行動分析を用いた教育コンサルテーションの実際 ー幼稚園および小学校での実践ー 北口 勝也 .....	9

## 第Ⅱ部 研究ノート

第二次大戦後フランスの小学校道徳教育 大津 尚志 .....	17
市民性の育成を目指した環境学習に関する一考察 本多 千明 .....	23
小学校教員養成における理科カリキュラムの再検討 金子健治・藤本勇二 .....	31
理科指導法における模擬授業の実践と評価 藤本勇二・金子健治・長田夏織 .....	37
小学校教員養成における体育科関連科目の改善に関する事例研究 ー協力校実習における体育科授業実習の実施状況を視座としてー 村井 潤 .....	43
教師教育改革について考える ー私立セクターのスタンスとビジョンー 山崎 洋子 .....	49

## 第Ⅲ部 教育実践ノート

「模擬投票」をとりいれた教職課程における日本国憲法授業の試み ーアクティブ・ラーニングの一環としてー 大津 尚志 .....	55
--	----

## 第IV部 セミナーの記録

Note to accompany the slides on ‘meeting the challenge of 21<sup>st</sup> century education  
– what are the implications for school leadership?’

Sir Dexter Hutt ..... 61

A Journey through PSHE in England

Clare Smith ..... 73

イングランドにおける PSHE を通じた授業のすすめ方

クレア・スミス著（大津尚志監訳、池尻沙穂・河口加奈・小林礼奈・  
白石裕子・戸田もも・深谷友里香・牧村英莉・松葉恵・米澤美奈子訳） ..... 77

Leaders of Learning – The Role of the Headteacher

Gary Foskett ..... 83

学びのリーダー：校長の役割

ゲーリー・フォスケット著（山崎洋子監訳、植田萌子・谷垣知佳・  
丸井千尋・佐賀一紗・林七海・宮本愛・森本恵里・有本捺希・  
清水優希歩・坂本玲未奈・高橋那津美・松下千里訳） ..... 89

「江戸」から教育を考える

辻本 雅史 ..... 95

講演会およびセミナーの実施とその様子 ..... 107

## 第V部 資料解題

フランスの高校「公民・法律・社会」学習指導要領（2010–2012 年版）

大津尚志・橋本一雄・降旗直子 ..... 123

## 第VI部 資料編

資料 1 平成 24 年度文学研究科教育学専攻修士論文題目 ..... 131

資料 2 平成 24 年度文学研究科教育学専攻修士課程カリキュラム ..... 132

資料 3 平成 24 年度文学研究科教育学専攻大学院活動報告 ..... 134

編集後記 ..... 138

# 第 I 部 原著論文



タクトの啓発と「ありうること」への開放  
——ヴァン=マーネンの省察理論と意味生成の沃野——

Edification of tact and openness toward possibility  
—Theory of reflection and meaningful world by Max van Manen—

井谷信彦\*

ITANI, Nobuhiko\*

要旨

本稿の課題は、カナダの教育学者ヴァン=マーネン (M. v. Manen) による諸論稿を導きとしながら、教育者に不可欠の資質である「タクト」(tact) を涵養するための方途の一つとして、個々の教育実践の事例に関する「省察」(reflection) の意義と役割を解き明かすことにある。この探究の成果として、本稿は、①個別の事例に関する省察を通して、個々の生きられた経験の「ありうる」意味と本質が覆いを取られ、これによって、人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」(possibility) への開放が実現されること、②この生と状況の「ありうること」への開放という契機こそが、個々の子どもに固有の経験の「ありうる」意味深さや、個々の状況のなかで生い立つ「ありうる」規範を感得しうる資質を涵養することで、教育者のタクトが啓発されるための素地を拓き整えるものであること、という二つの点を明らかにすることで、事例の省察を通じたタクトの啓発という出来事の構造を解き明かした。

本稿の課題

本稿の課題は、教育者にとって不可欠の資質としての「タクト」(tact) を涵養するための方途の一つとして、個々の教育実践の事例に関する「省察」(reflection) の意義と役割を解き明かすことにある。

この課題を遂行するべく、本稿は、カナダの教育学者ヴァン=マーネン (M. v. Manen) の教育理論を、詳しく紐解いていく。オランダに生まれランゲフェルド (M. J. Langeveld) の思想を学んだヴァン=マーネンは、カナダに移住した後、雑誌『Phenomenology + Pedagogy』を創刊するなど、現象学を方法とする教育学の発展に寄与してきた。個々の教育実践や子どもの体験に関する省察こそが、「何をすべきか即座にわかる」「即興の技量」としてのタクトを啓発するのだという点に、彼の教育理論の核心を占める洞察がある。実際に、ヴァン=マーネンの著作の主眼は、多くの場合、特定の価値基準に基づく教育理念を定立することや、目的-手段の関係に基づく教育方法を提唱することにはない。個々の教育実践や子どもの体験にまつわる事例とこの事例の読解を通して、読者自身の思慮深さに基づくタクトを喚起しようとするところに、彼の教育理論に固有の戦略がある。

このように事例の省察を通じたタクトの啓発を主眼とする、ヴァン=マーネンの教育理論の概要に関しては、彼と直接親交のある村井尚子の諸論稿が、すでに丁寧な

紹介と検証を行ってきている<sup>1</sup>。しかしながら、なぜ個々の事例に関する省察が、単なる一般論や技術論に基づく力量形成とは区別された、即興の技量としてのタクトの啓発に寄与しうるのか。ヴァン=マーネン自身の著作のなかには、事例の省察を通じたタクトの啓発というこの謎めいた出来事の構造を、直接詳細に解き明かした箇所は見当たらない。上掲の村井の論稿にあっても、事例の省察とタクトの啓発の関係は、みずからの行為への意味付与や、自己の視野の拡大といった契機によって、簡略な説明を与えられるに留まっている<sup>2</sup>。このため、事例の省察を通じたタクトの啓発というこの出来事の内実を解き明かすためには、ヴァン=マーネンが別々の機会に論及している内容を相互に編みあわせることで、改めて、事例の省察とタクトの啓発の密接な関係の由縁を明らかにすることが求められることになる。

こうした課題意識のもと、本稿は、ヴァン=マーネンによる二つの著作『生きられた経験の探究』(1990年)と『教えることのタクト』(1991年)とを並べて紐解くことによって、別々に綴られた議論の糸を縫いあわせ、事例の省察とタクトの啓発とのあいだの関係の由縁を明らかにしようとする。特に本稿が注視したいのは、事例の省察に関する議論とタクトの特徴に関する議論の両方において論及されている、人間の生とこれを取り巻いている状況に関わる「ありうること」(possibility) への開

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



放という契機である。上記二つの著作を往還することにより、事例の省察を通した「ありうること」への開放というこの契機こそが、即興の技量としてのタクトの啓発という出来事のコアを占めている、重要な契機にはほかならないという事実が明らかになるだろう。

この論考は次の四つの節に区分される。

- 第一節 事例の省察とタクトの啓発
- 第二節 探究方法としての現象学の特徴
- 第三節 事例の省察と「ありうること」への開放
- 第四節 教育者のタクトと「ありうること」

### 第一節 事例の省察とタクトの啓発

『教えることのタクト』(以下 TT と略記)の冒頭に、ヴァン=マーネンは、「教育」(pedagogy)を経験科学の方法によって探究することに疑義を唱え、教育が単なる一般論にも技術論にも回収しえない営みであることを説いている<sup>3</sup>。もちろん、教育者に一定の知識や技術が求められることを、否定しているわけではない。とはいえ、あらゆる指導技術を習得してなお、教育者としては不適格であることがありうる、とヴァン=マーネンはいう。教育者になるということは、形式だけの知識や技術を越えた、教育者としての「思慮深さ」(thoughtfulness)を体現することを含んでいる、というのである<sup>4</sup>。

TTによれば、教育者の思慮深さというこの資質は、かつてヘルバルト(J. F. Herbart)によって「教育技術の最高の宝」とも呼ばれた、教育に関わる実践知としての「タクト」(tact)と、相互に補完しあう関係にある。思慮深さを欠いたタクトなど存在しえないし、タクトが無ければ思慮深さは「単なる内面の状態」にすぎない。思慮深さに基づくタクトは、個別の状況にあって個々の子どもとの関係のなかで、「何をすべきか即座にわかる」「即興の技量・美德」として導入されている<sup>5</sup>。教育に関わるタクトは、一度きりしかない特定の状況のなかで、まさにいま関わりを持っている特定の子どもにとって、どのように働きかけることが「正しい」のか、どのような行為が「良い」と言えるのかを、即座に判断することのできる技量であるとされる。この点において、教育者の思慮深さに基づくタクトは、単なる一般論や技術論とは異なり、個別の状況や個々の子どもの固有性に即した判断と、この判断に基づいた行為に寄与しうるような、機知または機才としての性格を有している。

ヴァン=マーネンも指摘しているように、子どもとの関わりを中心とする教育実践は、かならずしも計画通りには進まない不確定な要素を含んでいる<sup>6</sup>。したがって、教育者の予想を遥かに越えた子どもの言動や、準備したことが役に立たない咄嗟の場面に、即座に対応することのできる即興の技量としてのタクトは、教育者にとって

欠くことのできない資質だといえる。実際に、人間関係一般の機微に関わる概念としてのタクトを、教育の領域へと転用してみせたヘルバルト以来、現在に至るまで、教育に関わる実践知としてのタクトは、教育者の重要な資質として繰り返し論及されてきている<sup>7</sup>。

とはいえ、教育者に不可欠のこの資質は、単なる固定された行動原理や技術や方法として、学ぶことができるような種類のものではない<sup>8</sup>。私が巻き込まれている特定の「この」状況のなかで、どのような行為が「正しい」といえるのか。いま私と共にいる特定の「この」子どもにとって、いったい何が「良い」ことだといえるのか。ほかでもない特定の彼／彼女にとって、どのように働きかけ何を話しかけることが「的確」なのだろうか。経験を積んだ教育者が深く実感しているように、このような疑問に常に簡便な回答を与えてくれるような、「閉じた」体系は残念ながら存在しない<sup>9</sup>。

このように単なる一般論や技術論には回収することのできない、思慮深さに基づくタクトを涵養するために、ヴァン=マーネンが提唱しているのが、教育実践の事例に関する「省察」(reflection)である。

**教育に関わる鋭敏さという技量は、元来思慮深さとタクトのなかに備わっている。**私たちは、これらを教えることの実践を通して学ぶが、単に教えることだけを通して学ぶのではない。私たちは、過去の諸経験とこの諸経験に関する思慮深い省察によって、タクトを体現するようになるのだ。<sup>10</sup>

実際に、教育者の思慮深さに基づくタクトの重要性を説いたこの著作は、教育実践に関わる諸事例の紹介に多くの紙幅を割いている。例えばある節の冒頭には、数名の教師によって語られた子どもの様子に関する逸話が、およそ5頁に渡って掲載されている<sup>11</sup>。ヴァン=マーネンはこれらの諸経験の事例とその読解によって、教育者の資質としての思慮深さとタクトが、読者のあいだに啓発されることを期待しているのだ。

こうした課題意識に基づいて、ヴァン=マーネンは、単に抽象的概念や理論的説明を与えただけの書籍と区別しながら、自身の著作の特徴を次のように記している。

**教育**は理屈によって処理された知識よりも、実践に関わる知識を要請している。実践に関わる経験の事例を通して、このテキストは、血肉を与えられた私たちの存在全体に生きいきと訴えかけてくるような、省察的な思慮深さと即興的なタクトの感覚を励起することを望んでいる。<sup>12</sup>

省察にとって重要なのは実践との距離である。私たち

は子どもとの関係に巻き込まれた状態を離れて、後から自身の行為を振り返るときに、初めてこれを丁寧に省察することができる。実践から距離を置くことによって初めて、実践のなかで何が起こっていたのか、それは当該の子どもにとってどのような体験だったのか、私たちは親や教師として何をすべきだったのかを、熟慮するための余裕が生まれることになる。このように実践を離れて「後から」行われる省察によって、以後これに基づいて遂行される実践が「さらに注意深くタクト豊かに」なるのだ、とヴァン=マーネンはいう<sup>13</sup>。

また、実践からの距離を取りうるという点において、私とは無関係な子どもたちの様子を描いた逸話や、他者によって書き留められた教育実践の事例も、思慮深さとタクトを養う省察の契機となりうる。TTに掲載されている多くの事例も、当然のことながら、読者とは無関係な教師や子どもの事例である。例えば、子どもの人生の背景とこの背景に埋め込まれている価値の意義に関する省察は、教育実践に関わる思慮深さを深め、子どもとの関係にまつわる「的確な」理解の公算を高めることに資するのだ、と推察されている<sup>14</sup>。

いずれにしても、実践から離れた省察の機会において初めて、教育者は、彼／彼女が何を行っていたのかを振り返って、教育に関わる自己の性質や、現在抱えている限界と可能性を見て取る。事例に関する省察を通して私たちは、自己がどのようにタクト豊かに行為することができるのか、また反対に、軽はずみな(unreflective)行為がどこで「思慮を欠いて、タクトを欠いて」いたのかを見直すことができる。こうして教育実践の諸事例に関する省察は、私たちの教育実践を「豊かにすること」や「さらに思慮深くすること」を助けてくれるのだ、とヴァン=マーネンは説いている<sup>15</sup>。

## 第二節 探究方法としての現象学の特徴

とはいえなぜ、個別の実践例に関する省察が、思慮深さに基づいた「即興の技量」としての、タクトの涵養に寄与するのだろうか。事例の省察を通じたタクトの涵養という出来事は、子どもの実態に関する知識の獲得や、授業を円滑に進める技術の習得と、どのように異なっているのだろうか。事例の省察が教育者に与える影響を解き明かすに当たっては、TTの前年に上梓されたヴァン=マーネンの著作、『生きられた経験の探究』(以下RLEと略記)を紐解くことが有益である。「生きられた経験」(lived experience)の探究に携わる現象学の方法を紹介した本書は、事例の省察が探究者にどのような示唆を与えるのかを、詳細に解き明かしている。

ヴァン=マーネンの用いる「lived experience」という概念は、ドイツ語の「Erlebnis」の訳語として選ばれており、日本語の「体験」に近い語義を持っていると考えられる。

現象学の主題として導入された生きられた経験=体験という概念は、対象として意識される以前の直接に生き抜かれた経験、後から省察によって統一体として規定された経験、という含意を有している<sup>16</sup>。ヴァン=マーネンによれば、現象学とは、この生きられた経験の「意味」(meaning)及び「本質」(essence)へと向かう探究のことである。意味は「生きられた意味」とも言い換えられ、ある人が自身の世界のことを、リアルにして意味深い世界として、経験・理解している仕方を指すとされる<sup>17</sup>。また本質という概念は、さしあたり或るものを別なものから区別している特徴、これを取り去ってしまうと或るものが別なものになってしまう特徴として、規定されている<sup>18</sup>。ここから、生きられた経験の意味と本質に向かう現象学の探究は、さしあたり、経験を意味深い経験たらしめている本質に向かう探究、これを抜きにしては経験が意味を失ってしまう経験の本質に向かう探究として、特徴を規定されることになる。

現象学が生きられた経験の意味と本質を明らかにするための方途として、ヴァン=マーネンが詳論しているのが、個別の経験をめぐる「書くこと」と「読むこと」を通じた省察である。これによれば、現象学の探究者は、彼／彼女自身の生き抜いてきた経験を「記述」することを通して、あるいは他者によって書き留められた経験の「記述」を読むことを通して、個別の諸事例を省察することで個々の経験に触れようとする。このための具体的な方途としてヴァン=マーネンは、自己の経験を出発点とした省察のほかに、語源や慣用句を調べること、他者による経験の記述を借りること、インタビューや親密な観察、文学作品や伝記や芸術作品などの読解、現象学の文献を調べることなどを挙げている<sup>19</sup>。

なかでも、自己や他者による生きられた経験の記述に関して、ヴァン=マーネンは、これがかならずしも現実に関わった出来事を実際の通りに記録したものであるとは限らない、という点を強調している。生きられた経験に関わる探究にとって重要なのは、現実に誰がどうして何がどうなったかという事実ではなくて、個々の経験がどのように「生きられて」いたのかということである。このため、現象学の探究にとって問題となるのは、記述が事実に照らして正確であるか否かではなくて、記述の「真実味」(plausibility)——記述が「私たちの生きた感覚にとって真に迫った」ものであるか否か——であるといわれる。生きられた経験の意味と本質を明らかにするには、実際に起きた出来事を正確に書き留めることよりも、各人の経験を各人が「生きていたままに」記述することが重要なのだというのである<sup>20</sup>。

生きられた経験に関するこのように「真実味のある」記述を通して、現象学は、生きられた経験の意味と本質を明らかにしようとする。ヴァン=マーネンによれば、

この生きられた経験に関わる探究を通して、私たちは、教育に関わる日常生活のなかの些細なことや平凡な局面に対する、注意深い自覚を促されることになるという。個別の事例に関する省察は、例えば、重要でないことのなかにある重要なことや、自明だと思われていることのなかにある有意義なことを、思慮深く自覚させてくれるのだというのである<sup>21</sup>。生きられた経験の意味と本質に向かう現象学の探究は、私たちが普段この世界のなかで関わっている「最も普通なもの」や「最も自明なもの」を、「よりよく理解すること」を助けてくれる<sup>22</sup>。ヴァン=マーネンの言葉を借りるなら、生きられた経験の探究を通して私たちは、これまで日々の生活のなかでは考えたことも感じたこともなかったような、新しい「記憶」を発見するのだということが出来る<sup>23</sup>。

生きられた経験に関わる現象学のこのような特徴は、「元々の経験との更新された接触を打ち立てること」と要約されている。この特徴はさらに、メルロ=ポンティ (M. Merleau-Ponty) の提案に基づいて、世界に関わる基礎経験を再び目覚めさせることで、世界を見ることを「学び直すこと」とも表現される。「事象そのものへ」という現象学の格率を、ヴァン=マーネンは、このような観点から捉え返しているのである<sup>24</sup>。生きられた経験の意味と本質に向かう省察を通して、現象学者は、まさに生きられたままの経験に「より直接に」触れようとするのであり、例えば、教育に関わる経験を「より十全に」生きようとするのだというわけである<sup>25</sup>。

このように、普段は平凡にして自明なものと思われる日々の経験を、より十全に生きることを目的とする現象学の探究は、「道具として役に立つ」知識を提供するような理論とは一線を画している。生きられた経験に関わる探究が提供するものは、役に立つ技術や管理政策や行動規則などではない。個別の事例に関わる現象学の探究が私たちに与えてくれるのは、「タクト豊かな思慮深さ」であり「状況への敏感さ、洞察力、深い理解」なのだ、とヴァン=マーネンは強調している<sup>26</sup>。このタクト豊かな思慮深さは、私たちが子どもと共に生きている、不確実さを孕んだ日常の実践に、直接寄与しうるものである<sup>27</sup>。このタクト豊かな思慮深さを——あるいは同じことだが思慮深さに基づくタクトを——会得することが、教育に携わっている人々が現象学の探究に取り組む目的なのだという点に、RLEの核心を占める主張がある<sup>28</sup>。

自然な態度でもって経験された出来事の本性を省察による自覚へともたらすことで、私たちは、Bildung (教育) の真の意味において、私たち自身を変容させることあるいは作り変えることができる。解釈学的現象学の探究は、個人の洞察 (Rorty 1979) を啓発する。すなわち、ある人の思慮深さや、子どもであれ大人であれ

他者に向かってタクトをもって行為する能力に、あるいはタクトの豊かさに寄与するのだ。このような意味において、人間科学の探究自体が一種の Bildung または paideia なのである：すなわち人間科学の探究とは、存在と生成のカリキュラムなのだ。<sup>29</sup>

### 第三節 事例の省察と「ありうること」への開放

こうして、ヴァン=マーネンが提唱している、教育学の探究方法としての、現象学の骨格が明らかになった。とはいえ、なぜ個別の生きられた経験の諸事例に関する省察が、思慮深さやタクトを啓発するのかという点は、いまだ不明のままである。単に個々の生きられた経験の意味と本質を明らかにしたり、実践例から導かれた規範のリストを作成したりするだけでは、予期しえない咄嗟の状況のなかで即座の判断を助けてくれる、即興の技量としてのタクトを涵養することはできない。特定の事例に関する省察を通して解き明かされた意味や規範に執心していたのでは、却って、不意の状況のなかで立ち現われてくるこの状況に固有の意味や、個々の子どもからの訴えを背景として生起してくる規範を、見逃してしまうことにもなりかねない。即興の技量としてのタクトの啓発を射程に収めた事例の省察は、単に特定の経験の意味と本質を明らかにすることに留まらない、異なる契機を含んでいなければならないはずである。

この点を明らかにするべく、本稿は、RLEにも繰り返し言及されている、「ありうること」(possibility) への開放という契機を注視することにしたい。というのも、以下に詳しく解き明かされるように、生きられた経験に関する省察を通して実現される、この「ありうること」への開放という契機が、思慮深さに基づくタクトの涵養と、極めて深い関係を有しているからだ。RLEを注意深く読み進めると、生きられた経験の意味と本質に向かう探究が、単に過去に起こった出来事の実事関係を明らかにするものではなくて、むしろ、人間と人間を取り巻く状況の「ありうる」局面に深く関与していることを告げた文章に、何度も出会うことになる。例えば、この著作の最後の段落は、次のように結ばれている。

すなわち現象学は、教育にまつわる諸現象に関する「あれかこれか」という [alternative] 説明あるいは記述を生産しているわけではない。[現象学としての] 人間科学はむしろ、子どもに関わる私たちの教育上の関心の「ありうること」に向けて、深い意味において備えておくための諸々の基盤を、省察によって取り戻そうと尽力しているのだ。<sup>30</sup>

ヴァン=マーネンの用いる「関心」(concern) という概念は、私たちが個々の経験に意味を与えようとする、意

味付与に向けた欲求を指している<sup>31</sup>。心を打つような映画を観たとき、好奇心をくすぐる小説を読んだとき、子どもの不可解な行動に直面したとき、私たちは、この経験の意味を明らかにしたいという欲求に駆られることがある。生きられた経験に関わる探究は、意味付与を求めこの関心の「ありうる」射程に向けて、備えておくための基盤を取り戻そうとする探究である。生きられた経験の事例を丁寧に省察することによって、個々の経験に孕まれている多様な「ありうる」意味と本質を開き保つことができる基盤を獲得することこそ、現象学の探究の核心を占める課題なのだというのである。

個々の事象の意味付与を求める関心が、現に明らかになっている意味を越えた「ありうる」射程を孕んでいるのは、個々の生きられた経験が、元々「あれかこれか」という二者択一の説明・記述に絡め取られることを拒んでいるからである。RLEも繰り返し説いているように、生きられた経験の意味や本質というのは、決して単純でもなければ一つの側面に限定されたものでもない。生きられた経験の意味は元より多面性・重層性を帯びているものである。本質という言葉も何か「謎めいた実体」を表現しているわけではない。生きられた諸経験に関わる現象学は、個々の経験の意味や本質を、各々一つの定義によって固定してしまおうとするのではない。むしろ、生きられた経験の多面性・重層性を開き保ち、この経験の「ありうる」本性と意義を明らかにしようとする点にこそ、方法としての現象学の特徴がある<sup>32</sup>。

現象学は存在と生成の「ありうること」(possibility)を発見するのだ、とヴァン=マーネンは説いている<sup>33</sup>。このように「ありうること」の「発見」が探究の指針として選ばれている背景には、世界と人間の生にまつわる「複雑性と神秘」への深い承認がある。生きられた経験に関わる現象学は、思考と対話によって人間の生を理解できると信じているが、同時に、この思考と対話が常に不完全なものに留まることを認める。個々の生きられた経験は、これを理解しようとするどのような記述よりも「さらに複雑」であり、言葉が到達することのできない基本要素を含んでいると言われる<sup>34</sup>。というのも、生きられた経験とは元来、対象として意識される以前の直接に生き抜かれた経験であり、言葉を用いた省察はいつも後から遅れてやってくるからである。このような洞察に基づいて、ヴァン=マーネンは、現象学の探究を、世界の一定の局面の十全な記述という「成しえない」ことを達成しようと試みながら、なおも人間の生はどのような説明が暴露しうるよりも「さらに複雑」だという自覚を保持していること、として規定するのである<sup>35</sup>。

生きられた経験に関わる現象学は、言葉を用いた省察を通して、この経験の「ありうる」意味と本質を明らかにすることで、たとえ不完全な営為ではあっても、この

生きられた経験の核心へと近づこうとする。先にも言及されたように、個別の事例に関する省察の目的は、生きられたままの経験に「より直接に」触れること、教育に関わる経験を「より十全に」生きること、といったように、比較級によって示されていることが多い。こうした些細な点にもまた、生きられた経験の意味と本質を解き明かそうとする探究は、人間の生の複雑性からの要求によって常に未完のままに留まるものであり、したがってそのつどいつともさらなる探究へと開かれている、という事実が示唆されている。現象学の探究は、個々の経験の「ありうる」局面に向かう探究として、どこかで終着点を迎えることなく、いつも人間の生の「ありうる」局面へと開け放たれているのである<sup>36</sup>。

このことを印象深いかたちで示唆しているのが、現象学の探究における「問うこと」の特徴に関する、ヴァン=マーネンの見識である。ガダマー(H.-G. Gadamer)の定義を借りながら、ヴァン=マーネンは、問うことの本質を、種々の「ありうること」を「開け放つこと」及び「開き保つこと」として規定している<sup>37</sup>。生きられた経験の探究にとっての「問い」の本質は、個々の経験の「ありうる」局面を開け放ち開き保つことにある。個々の経験の意味と本質に向けた問いを問い続けることで、各々の経験の「ありうる」局面を開け放ち開き保つことこそ、特定の終着点を持たない現象学の探究に固有の、人間の生をめぐる探究の技法にほかならない。

ヴァン=マーネンによる洞察として特に興味深いのは、このように個々の生きられた経験に向けて問うことを通した「ありうること」への開放が、先に教育者の不可欠の資質として提示された、思慮深さとタクトの涵養へと直接に結びつけられているところである。

意味への問いは「解決」することも捨て去ることも叶わない(Marcel 1949)。意味への問いは、より良くまたはより深く、理解することができるだけなのだ。ただこの理解を基礎とすることで、私は、特定の状況のなかであって、より思慮深くよりタクト豊かに行為することができるだろう。<sup>38</sup>

現象学の問いは、問題解決のための「正しい知識」や「有効な手続き」のような、「正解」や「対策」を求める問いではない。「あれかこれか」の二者択一によって確定された正解や対策は、人間の生とこれを取り巻いている状況の複雑性・偶然性を覆い隠してしまい、生きられた経験の「ありうる」局面を立て塞いでしまう。反対に、現象学の探究の課題は、個々の経験をめぐる問いを問い続けることにより、この問いを「より良く」「より深く」理解することにある。これによって、個々の生きられた経験の「ありうる」意味と本質が開け放たれ、人間の生

とこれを取り巻いている状況の複雑性・偶然性が開き保たれることになる。まさにこの点に、生きられた経験の意味と本質に向かう問い＝現象学の省察と、即興の技量としてのタクトの涵養を結びつける、重要な接点が浮かびあがってくるのを、見て取ることができる。

個々の生きられた経験に関する省察を通して、現象学は、この経験の意味と本質を明らかにする。とはいえ、このようにして覆いを取られた意味と本質は、あくまで「ありうる」意味と本質の一つにすぎない。真に重要なのは、このようにして個々の経験の「ありうる」意味と本質に向かう問いを問い深めることにより、人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」が、まさに「ありうること」として開け放たれるということだ。個々の事例に関する現象学の省察は、生きられた経験が孕んでいる「ありうること」を開き保つことにより、この極め尽くすことの叶わない「ありうること」を引き受ける準備を整える。諸現象の「ありうること」が開け放たれていることと、私たちがこの「ありうること」に向かって開け放たれていることは、同一の事柄の表と裏の関係にある。

このように人間の生とこれを取り巻いている状況の「ありうること」に向けて開放された在り方のことを、ヴァン＝マーネンなら「自由」と呼ぶのかもしれない<sup>39</sup>。こうして「ありうること」に向かって準備を整えていることによって、私たちは、人間の生とこれを取り巻いている状況の複雑性・偶然性に対して開かれ、感覚をより研ぎ澄まされることになるだろう。このように生と状況の複雑性・偶然性に対して自由に開かれていることで、個別の状況に即して「何をすべきか即座にわかる」機才としてのタクトが啓発されるための、素地が準備されることになるのだと考えることができる。あるいは、このように複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」へと開け放たれていることこそが、タクトの基礎としての思慮深さの核心を占める構成要素なのだと推断するとしても、あながち的外れではないだろう。

#### 第四節 教育者のタクトと「ありうること」

実際、ヴァン＝マーネンはTTのなかで、教育者の資質としての思慮深さとタクトが、人間の生と教育に関わる「ありうること」への開放と密接な関係にあることを、明に暗に示唆している。この「ありうること」への開放と、思慮深さに基づくタクトの啓発との関係は、特に次の二つの契機に関する議論のなかで顕著に示されている。子どもを始めとする他者への開放という契機と、教育に関わる諸々の状況への開放という契機である。

ヴァン＝マーネンによれば、生きられた経験に関わる現象学者は、自己の経験が他者にとっても「ありうる」経験であると知りながら、他者にとっても「ありうる」

経験となるようにこれを書き留める<sup>40</sup>。また、逆に他者の経験に関する記述を借りてくるのも、この経験が他の人々にとっても「ありうる」経験であり、これを読んだ読者が「自己自身をより深く経験できる」ようになると信じているからである。現象学の探究は、あらゆる現象を常に「ありうる」人間の経験として取り扱うのだ、とヴァン＝マーネンは説いている<sup>41</sup>。

この「ありうる」他者の経験への開放という契機は、他者の経験への「共感」(sympathy)の特徴として規定されている。「共感」ということで想定されているのは、まさに、私たちが他者の経験を「ありうる」人間の経験として、私たち自身にも「ありうる」経験として、認識するというにほかならない。とはいえこれは、共感によって自己と他者が混同されてしまい、自他の区別が失われてしまうことを意味しない。ヴァン＝マーネンによれば、真の共感は「ケアと愛情」を伴っていなければならないが、この愛情は「他者を他者として」見るよう私たちに促すという。子どもの経験に共感しながらこれを理解するとき、教育者は、彼／彼女を代替の利かない固有の存在として尊重しながら、この経験が孕んでいる彼／彼女にとっての「ありうる」意味を見て取り、またこの子どもに固有の「ありうる」意味深さを備えた経験としてこれを受け止める<sup>42</sup>。個別の生きられた経験に関わる探究を通じた「ありうること」への開放という件の契機は、個々の子どもの固有性を尊重しながら彼／彼女の経験を理解しようとする共感を介して、教育者による「教育的理解」(pedagogical understanding)と極めて深い関係を有しているのである<sup>43</sup>。

ヴァン＝マーネンも言うように、他者の固有性を承認または尊重することは、人間関係の機微に関わるタクトの、最も重要な特質の一つである<sup>44</sup>。この他者の固有性を感得するためには、件の「ありうること」への開放が不可欠の資質として要請される。というのも、私たちの生の多面性・重層性を起源とする、個々の経験の意味と本質の奥行きに関する洞察を抜きにして、他者に固有の経験に孕まれている「ありうる」意味深さを、注意深く見定めることなどできないからである。個別の事例に関する省察を通じた「ありうること」への開け放ちを基調として、初めて私たちは、私たち自身が経験したことの未知の出来事に関してさえ、自己とは異なる他者の経験の固有性を承認しながら、ここに「ありうる」意味深さを感得することができるようになるのだ。

何より、子どもの生成変容に関与する営みである教育にとって、この「ありうること」への開放を基調とする他者の固有性の承認は、殊更重要な意義を有している。子どもたちは「ありうること」の体現なのだとしてヴァン＝マーネンはいう<sup>45</sup>。教育者は、個々の子どもたちに固有の「存在」(being)と同じかまたはそれ以上に、将来に

までわたる「生成」(becoming)にも目を向け、これを注意深く見守るのでなければならない。特に、科学技術の発展に伴って急速な変貌を続ける現代社会にあっては、子どもたちの生は、さらに見通しの利かない不確実性と未決定性に満ちている。個々の生きられた経験は、この経験を生きている子どもにとって、どのような意味を持ちうるのか。個々の生きられた経験が、特定の子どもにとって意味深いものになるには、どのような働きかけが求められるのか。不意に訪れてくる咄嗟の状況のなかで、こうしたことを即座に判断することができるよう、教育者はいつも、生きられた経験の「ありうる」意味と本質に向かって開かれていなければならない。子どもたちは大人など比べものにならないほどに、「ありうること」に向けて開かれているのだからである<sup>46</sup>。

一方において**教育的**タクトは、子どもが何を必要としているのかということや、特定の子どもにとっての「ありうること」を感得するような、私たちの能力に依拠している。**教育的**タクトが働くのは、教育者の目と耳が、ケアと受容性に満ちた仕方で、この子どもの潜在可能性を、要するにこの子どもが何になりうるのかを、探し求めるときだけなのだ。<sup>47</sup>

とはいえ、教育者が個々の子どもに対する「正しい」関わり方を判断するためには、個々の子どもの固有性を尊重するだけでは足りない。たとえある特定の子どもとの関係だけが問題となる場合であっても、教育者の取るべき「正しい」行為は、この子どもが置かれている状況によっても大きく左右される。子どもの経験に向かって開かれているということは、個々の状況を「型通り」に取り扱うのを避けることなのだ、とヴァン=マーネンは説いている<sup>48</sup>。子どもと共にある特定の状況のなかで、「何をすべきか」を即座に判断するためには、この状況に固有の「ありうる」意味と本質に向けて、囚われなく開かれていなければならない。

言い換えるなら、教師は、思いがけない状況に前向きな調子を与えるよう、絶えず求められているのだ。ありきたりな出来事に**教育に関わる**「ありうること」[possibility=可能性]を見て取り、重要ではないと思われる出来事を**教育に関わる**重要性を帯びたものに転換するような能力こそ、教えることに関わるタクトが約束してくれるものなのである。<sup>49</sup>

個々の事例に関する省察を通して、私たちは、個々の状況の「ありうる」意味を見定めることができるようになる。見たところ些細な出来事や、ありふれた状況が、子どもにとって重大な意味を有していることは、決して

珍しいことではない。いま関与している特定の子どもにとって、この出来事はどういう意味を持っているのか。どのような行為がこの状況を、この子どもにとって意味深いものへと変えるのか。人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」への開放によって、私たちは、特定の状況や出来事が、特定の「この」子どもにとって意味深いものとして経験されるよう、この状況と子どもの双方に働きかけることを許される。だからこそタクト豊かな教育者は、子どもと子どもを取り巻いている状況の両方の固有性に即して、取るべき行為を即座に判断することができるのだ。このようにして、常に変わり続けている状況のなかで、即興によって行為することを許してくれるという点に、教育に関わる思慮深さとタクトの核心がある<sup>50</sup>。

ここから、日々の教育実践を規定している種々の教育理念を、捉え返すための視座も獲得されることになる。ヴァン=マーネンも指摘しているように、教育という営みは、異なる理念同士の「矛盾対立」や「緊張関係」に満ちている。TTは特に「指導か放任か」という周知の対立や、人生における「理想と現実」の差異を取り上げている。とはいえ、ヴァン=マーネンは、例えば指導と放任のいずれかに軍配を挙げることで、このような矛盾対立を解消しようとするわけではない。どちらの理念を規範として行為すべきなのかは、私たちがそのつど、どのような状況のなかでどのような子どもに関与するのかによって異なるものだろう。教育という営みに孕まれている種々の理念の緊張関係は、どこまでも決着のつかない対立として、私たちの教育に関わる経験を構成しているのだ。したがって、教育者の課題はこの緊張関係を消し去ってしまうことではなく、むしろ、個々の事例の省察を通して明確に自覚することなのだ。これによって私たちは、教育に関わる「より思慮深い」行為の基盤を獲得するのだ、とヴァン=マーネンは説いている<sup>51</sup>。

教育に関わるタクトにとって重要なのは、個々の事例に関する省察を通して、例えば「指導か放任か」というように、理念の緊張関係が生じてくる現場に立ち返り、この互いに異なる理念のあいだの緊張関係を、緊張関係として自覚することである。現実には両立困難な諸理念の緊張関係を耐え抜くことにより、私たちは、教育に関わる種々の理念を、いずれも「ありうる」教育の規範として受け止めることになる。このように、個別の規範に縛られることなく、教育に関わる「ありうる」規範へと開放されていることは、個々の状況のなかで立ち現われてくる「正しさ」や「良さ」を引き受けて、まさにいま「何をすべきか」を自由に即座に判断するために、欠くことのできない素地である。タクト豊かな教育者による行為の即興性は、件の「ありうること」に向けた開放を不可欠の背景として、個別の状況のなかで生じてくる

行為の指針を感得しうるような、「規範への感受性」とでも呼ぶべき資質によって規定されているのだ<sup>52</sup>。

## 本稿の帰結

以上、ヴァン=マーネンの二つの著作を並べて紐解くことによって、本稿は、生きられた経験に関わる個別の事例に関する省察を通して、教育者の資質としての思慮深さとタクトが啓発されるときの、核心にある契機を解き明かそうとしてきた。この探究によって、人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」への開放という契機が、教育に関わる思慮深さとタクトを涵養するための、重要な契機であることが明らかにされた。個別の経験の「ありうる」意味

深さに向けて開け放たれていることにより、特定の状況が特定の子どもにとって意味深いものとして経験されるように、いま「何をすべきか」を自由に即座に判断するための素地が整えられる。個別の事例に関する省察を通じた「ありうること」への開放が、個々の状況のなかで個々の子どもにとって、どのような関わりが求められているのかを、即座に判断することができる、即興の技量としてのタクトを準備するのだ。個々の生きられた経験に関わる現象学の省察は、教育者にとって不可欠の資質としてのタクトが発現してくる素地を整えるべく、人間の生とこれを取り巻いている状況の、複雑性と偶然性に満ちた「ありうること」へと私たちを開け放つ、終わりのない意味生成の沃野への探究なのである。

## 一註一

- 1 cf. 村井 2000 & 2001
- 2 村井 2001: 144.
- 3 ヴァン=マーネンは、「education」という慣用の単語が私たちの視野を閉ざしてしまうことを危ぶんで、普段は見落とされている「教育現実の他の現象」へと目を開くために、「pedagogy」という単語を用いる。引用の際には原則としていずれも「教育」という訳語を充てるが、後者を「教育」と強調することで前者と区別する。
- 4 van Manen 1991: 9.
- 5 ibid.: 125, 127, 130.
- 6 cf. ibid.: 187.
- 7 cf. 徳永 2004.
- 8 van Manen 1991: 8f.
- 9 ibid.: 217.
- 10 ibid.: 208.
- 11 ibid.: 48-52.
- 12 ibid.: 10.
- 13 ibid.: 117.
- 14 ibid.: 55.
- 15 ibid.: 205.
- 16 cf. 村井 2000: 349-350.
- 17 van Manen 1990: 183.
- 18 ibid.: 10 & 177.
- 19 ibid.: 54-76.
- 20 ibid.: 65.
- 21 ibid.: 8.
- 22 ibid.: 19.
- 23 ibid.: 13.
- 24 ibid.: 31.
- 25 ibid.: 78.
- 26 ibid.: 156.
- 27 ibid.: 143.
- 28 ibid.: 8.
- 29 ibid.: 7. 典拠表示は原著者による。
- 30 ibid.: 173. 「ありうること」の「鍵括弧」は引用者。
- 31 ibid.: 79.
- 32 ibid.: 78 & 39.
- 33 van Manen 1997: xiv.
- 34 van Manen 1990: 16f.

- 35 ibid.: 18.
- 36 cf. van Manen 1997: xv.
- 37 van Manen 1990: 43.
- 38 ibid.: 23. 引用表示は原著者による。
- 39 cf. ibid.: 21.
- 40 ibid.: 54.
- 41 ibid.: 58.
- 42 van Manen 1991: 96-98.
- 43 cf. ibid.: 83-96.
- 44 ibid.: 133, 146, 169, 172, etc.
- 45 ibid.: 3. cf. ibid.: 18, 32, 66-68, 190, etc.
- 46 ibid.: 36. cf. ibid.: 34, 74, 93, etc.
- 47 ibid.: 172.
- 48 ibid.: 154.
- 49 ibid.: 187.
- 50 ibid.
- 51 ibid.: 61-64.
- 52 cf. ibid.: 161.

## 一参考文献一

- (1) van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (State University of New York Press).
- (2) van Manen, M. (1997) *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*, 2<sup>nd</sup> ed. (State University of New York Press), c1990.
- (3) van Manen, M. (1991) *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness* (State University of New York Press).
- (4) 村井尚子 (2000) 「ヴァン=マーネンにおける「生きられた経験」の現象学的探究」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第46号
- (5) 村井尚子 (2001) 「ヴァン=マーネンにおける「教育的契機」の概念に関する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第47号
- (6) 徳永正直 (2004) 『教育的タクト論：実践的教育学の鍵概念』ナカニシヤ出版

(受理日：平成25年1月23日 再受理日：平成25年2月27日)

応用行動分析を用いた教育コンサルテーションの実際  
—幼稚園および小学校での実践—

An educational consultation with the applied behavioral analysis  
— A test case for preschools and elementary schools —

北口勝也\*

KITAGUCHI, Katsuya\*

**Abstract**

The present research introduces an educational consultation with the applied behavioral analysis (ABA) in preschools and elementary schools in Japan. In the consultation for teachers, it is important that appropriate steps should be conducted, such as motivating consultees, making their goals, understanding the ABA and applying ABA to their current situations. This consultation is effective in a behavior modification of teachers and their children with developmental difficulties.

**はじめに**

現行の「特別支援教育」が始まってからおよそ6年が経過した。2006年の学校教育法改正で掲げられた理念は、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」（文部科学省、2005<sup>(1)</sup>）というものであり、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導および必要な支援を行うこととなった。つまり、支援対象のこのような「拡大」により、これまで障害などに関する専門知識を特に必要としなかった通常学級担任教諭が、新しい理念のもとでの特別支援教育の最前線に立つこととなったのである。このような状況のもと、外部の専門家によるコンサルテーションが重要な役割を果たすようになってきている（Sheridan, Kratochwill, & Bergan<sup>(2)</sup>）。

コンサルテーションとは、専門知識をもった外部の専門家（以下、コンサルタントと呼ぶ）が、その知識を必要とする者や機関（以下、コンサルティと呼ぶ）に対して、外部から客観的に現状業務を観察して現象を認識、問題点や原因を分析し、対策案を示すことである。近年、多様な専門を持つ多くの専門家が教育現場からの要請に応じて、コンサルテーションを行うようになってきている。しかしながら、そのような試みのすべてが有効に機能しているわけではない。現在、コンサルテーションの多くは各自自治体の教育委員会からの委嘱を受けた「巡回相談」という形で行われており、外部の専門家が、多くて1学期に一度程度、少なくとも1年に一度、対象校・園を訪問し、教師と面談で専門

的見地から助言を行うというものである。Griffin（1999<sup>(3)</sup>）が指摘するように、教師たちが現場で行っている支援や指導の技術を含む「実践の知」と、高等教育機関で教授・研究されている理論的知識体系との間には大きな隔たりが存在しており、現在の時間的に限定されたコンサルテーションでは、その効果を最大限に発揮させているとは言い難い。コンサルタントとコンサルティの双方に時間的制約がある現状では、支援は間接的で短期的なものにならざるを得ないからである。

そんな中、有効な方法として近年注目されているのが、「行動コンサルテーション」である。行動コンサルテーションとは、応用行動分析学の知識や技法を用いて、クライアント（教育現場では幼児・児童・生徒）が示す行動上の問題に対して、コンサルタントとコンサルティ（教師や保護者）が相談し、問題の解決を図っていくことをいう（Bergan & Kratochwill, 1990<sup>(4)</sup>；加藤・大石, 2004<sup>(5)</sup>；鈴木, 2010<sup>(6)</sup>）。応用行動分析は、学習心理学の中で研究されてきたオペラント条件づけの原理に基づいている。オペラント条件づけとは、われわれ人間を含む動物の多くに共通する学習メカニズムで、「ある先行刺激のもとで、自発行動が生じたとき、その直後に生じる後続刺激によって、当該行動が増加したり減少したりする現象」である。例えば、「両親が家事に忙しそうなお手伝いをした。そうすると両親は『良い子だね、ありがとう』と言ってほめた。その後、同じような状況でこどものお手伝いの回数が増えた」ということである。この場合、「両親が忙しそうに家事をしている姿」が先行条件、「こどものお手伝い」が自発行動、「ほめられること」が強化子となる。つまり、環境に適応して生存する確率を高めるため、動物や人間に共通して

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



進化してきた「利得をもたらした行動は増加し、損失をもたらした行動は減少する」という学習メカニズムを、現実場面での行動変容に応用する技法である。

鈴木（2010）は、行動レベルで問題をアセスメントして具体的な支援方法を提案する点や、その効果を数値データに基づいたエビデンスによって示す特徴などから、行動コンサルテーションが現状の「間接的支援形態」における有効な取組であることを指摘している。欧米においてはその有効性が数多く報告されてきたが（例えば、Sheridan, Kratochwill, & Bergan, 1990<sup>(2)</sup>; Noell, duhon, Gatti, & Connell, 2002<sup>(7)</sup>など）、本邦においても徐々にではあるが、行動コンサルテーションの有効性を示す研究が増えつつある（例えば、野呂・藤村, 2002<sup>(8)</sup>; 奥田, 2006<sup>(9)</sup>; 松岡, 2007<sup>(10)</sup>など）。

これまでに報告されてきたコンサルテーションの効果は、コンサルタントが複数回にわたって継続的に関わっているものが多い。しかしながら、現状での巡回相談は時間的に制約されたものが多く、その状況でのコンサルテーションの有効性を示す必要がある。そこで本研究では、公立幼稚園および小学校での巡回相談において、簡易的な行動コンサルテーションを行い、その有効性を検証することを目的とした。

## 2. 方法

### (1) コンサルテーションおよび観察の日時・場所

本研究は、2007年から2009年にかけて、関西地方の公立幼稚園3園および公立小学校2校において行われた。幼稚園はいずれも、約30人程度の5歳児クラスと4歳児クラス各1学級ずつであった。小学校はいずれも、児童数500名程度の中規模校であった。コンサルティが担当するクラスはいずれも35名程度であった。

### (2) コンサルタント

本研究におけるコンサルタントはすべて筆者が担当した。幼稚園については、各園の園長からの依頼を受けて行われ、小学校については、特別支援教育事業の一つとして、教育委員会からの派遣という形で行われた。

### (3) コンサルティ

本研究におけるコンサルティは、各校園で1名ずつ、合計5名（男性1名、女性4名、平均年齢は34歳）であった。5名の教員は、いずれも特別加配で各校園の通常学級に配置された、特別支援教育対象児支援要員であった。それぞれの性別、教員歴、支援する幼児・児童の年齢（学年）および障害名は表1の通りである。なお、コンサルティAおよびCはいったん退職した後に支援員として採用された教員であった。各教員はクラス内で1名の支援対象児を支援することが職務となっており、他の幼児・児童にも目を配りながらも基本的には対象児の横に座って支援を行って

た。支援対象児は、全員、医師による診断がなされており、教育委員会から特別支援教育対象児として認められていた。したがって、程度には差があるものの、通常学級内の行動に何らかの問題があり、保護者、担任、加配の支援教員との間で支援の在り方が話し合われている幼児・児童であった。

表1 コンサルティと支援対象児の概要

	性別	教員歴	支援対象児
A	女	9年	4歳男児 自閉症
B	女	10年	5歳女児 自閉症
C	女	5年	5歳男児 アスペルガー
D	女	17年	2年生男児 アスペルガー
E	男	9年	1年生男児 アスペルガー

### (4) コンサルテーションおよび観察の手続き

本研究におけるコンサルテーションから行動観察までの標準的な流れを図1にまとめた。

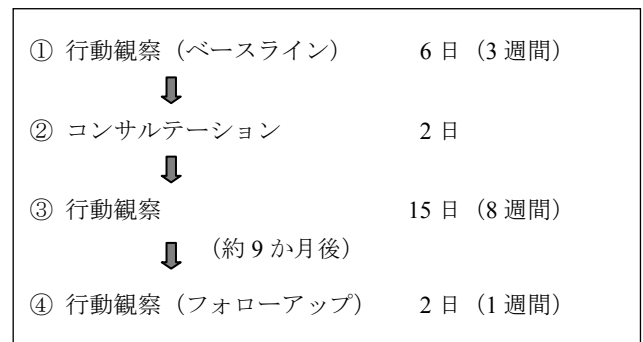


図1 コンサルテーションと行動観察の流れ

#### ① 行動観察（ベースライン）

ベースライン記録として記録開始から3週間（6日間）にわたって、コンサルテーション前の行動記録を行った。幼稚園では、午前11時前後に行われる約30分間の「サークルタイム（担任教諭を囲むように園児が床にすわり、絵本やゲーム、歌唱などを行う時間）」中の行動を記録した。小学校では、登校後すぐの「朝の学習タイム」と呼ばれている約20分間の行動を観察した。応用行動分析の知識を持ち、過去に同様の行動記録経験のある大学院生2名がペアとなり、互いに独立に記録を行った。行動記録にかかわった大学院生は合計6名であった。記録は、コンサルティおよび支援対象児の行動に影響を及ぼさない距離を保ちながら対象行動の生起時刻と終結時刻を秒単位で記録した。記録対象とした行動は表2の通りであった。

まず、コンサルティの行動は以下のように定義された。「言語的賞賛行動」は言葉による賞賛であり、「よく頑張ってるね」「それでいいんだよ」「よくできました」などの他、「よし」などの行動を認める相槌も含まれる。「非言語的賞

「賞賛行動」とは、対象児に対して行われるうなづき、肩に手を乗せること、頭をなでることと定義した。「言語的指示」は言葉による当該時間中に対象児がとるべき行動への指示とし、「非言語的指示」は、座る場所を指さす、ノートまたはドリルを指さす、教師を指さす（注目を促す）こととした。「身体的拘束」は、対象児の肩を両手または片手で押さえること、体全体を両手で抱くこととした。「叱責行動」は言葉で叱ること、例えば「ダメ」「何をしているの」「それは悪いことです」「いい加減にしろ」などであった。

次に、対象児の行動は以下のように定義された。「教室離脱行動」は、扉から出て教室外にいることとした。「活動離脱行動」とは、幼稚園ではサークルからの離脱を意味し、小学校では自分の席を離れることと定義した。「活動中の無関係行動」とは、幼稚園ではサークル内でその時の活動とは無関係な行動（私語をする、おもちゃで遊ぶ、歌を唄う、服や身体の一部を触り続ける、窓の外を眺める）をすることとし、小学校では、席に座ったままその時の活動とは無関係な行動（私語をする、文具で遊ぶ、歌を唄う、服や身体の一部を触り続ける、窓の外を眺める）とした。「コンサルティとの相互作用」「担任教諭との相互作用」「他児との相互作用」は、話しかける、触る、アイコンタクトをすることとした。

表2 記録された対象行動

コンサルティ	対象児
言語的称賛行動	教室離脱行動
非言語的称賛行動	活動離脱行動
言語的指示	活動中の無関係行動
非言語的指示	コンサルティとの相互作用
身体的拘束	担任教諭との相互作用
叱責行動	他児との相互作用

## ② コンサルテーション

ベースラインの行動観察が終了した翌週に、2日間にわたってコンサルテーションが行われた。放課後に90分間のセッションを1回ずつ行った。応用行動分析の基本概念および理論を解説し、具体的な強化子提示方法を説明した。専門家が教育現場においてコンサルテーションを行う場合、その成否を左右するのは、①動機づけ、②問題設定、③専門用語の解説、④現実場面への適用という4つの過程である。各過程についての詳細な内容は、北口（2010<sup>(11)</sup>）に報告された通りであった。子どもの「問題行動」が維持されている背景には、そのきっかけとなる先行条件と、子どもにとっての利得となる強化子が存在している。

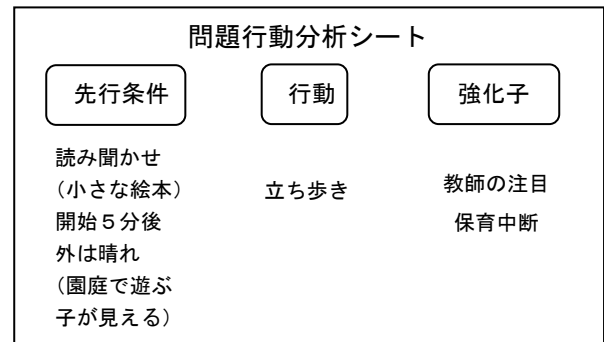


図2 幼稚園における問題行動分析シート記入例

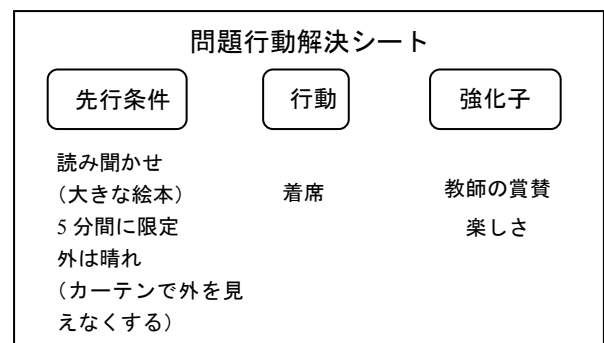


図3 幼稚園における問題行動解決シート記入例

コンサルテーションの最終段階は、この基本的知識を、コンサルティが個々に持っている問題に適用することである。図2に示した「問題行動分析シート」を用いて、特に、表2に示した対象児の教室離脱行動、活動離脱行動、活動中の無関係行動などの先行条件と強化子を分析させた。その分析に基づき、図3に示した「適切行動解決シート」を用いて、適切行動を導く先行条件と強化子を考えていくよう、コンサルティとの相互作用を確かめながらコンサルテーションを進めた。特に賞賛行動は言語的、非言語的のいずれにおいても具体的にイメージさせ、積極的に用いる必要があることを説明したが、叱責行動は、「それに代わる技法（強化子を与えない「消去」）がある」と説明するにとどめた。

## ③ 行動観察

コンサルテーションの翌週から8週にわたって15日間、コンサルティおよび支援対象児の行動変容を確認するために、ベースライン記録と同様の手続きを用いて、コンサルティおよび対象児の行動を記録した。記録者はベースライン記録時と同じ大学院生2名であった。

## ④ 行動観察（フォローアップ）

上記の手続きは1学期で終了したが、3学期（2月～3月）に2日間、コンサルテーションの効果の持続を確認するため、ベースライン記録と同様の手続きを用いて、コンサルティおよび対象児の行動を記録した。記録者はベースライン記録時および行動観察時と同じ大学院生2名であった。

### 3. 結果と考察

表2の各測度のうち、対象児の教室離脱行動と活動離脱行動は生じた場合の持続時間が長かったため、生起頻度ではなく持続時間を分析した。対象児のそれ以外の測度、およびコンサルティの行動に関しては生起頻度を分析した。観察期間全体を通じて、2名の記録者の生起/非生起一致率は94.4%、持続時間の平均誤差は5.2秒であった。ビデオを用いない行動観察記録の一致率としては十分高いといえる。

図4および図5は、それぞれ幼稚園と小学校に勤務するコンサルティの言語的称賛行動の変化を表している。コンサルテーション前のベースライン反応と比較して、幼稚園、小学校にかかわらず、すべてのコンサルティにおいて、賞賛行動が言語的、非言語的いずれにおいても明らかに増加した。また、表3に示されるように、非言語的賞賛行動もベースライン反応に比べて増加していた。例外としてコンサルティCには増加が見られなかったが、これはベースラインが高かったことによる天井効果であると考えられる。

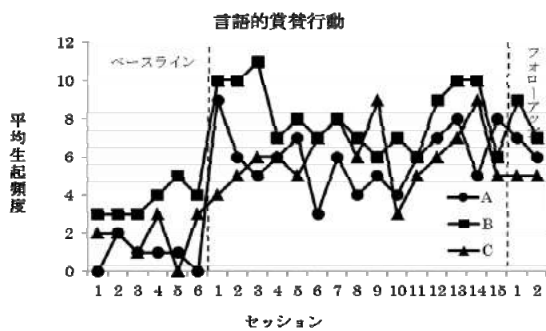


図4 コンサルティ(幼稚園)の言語的称賛行動の変化

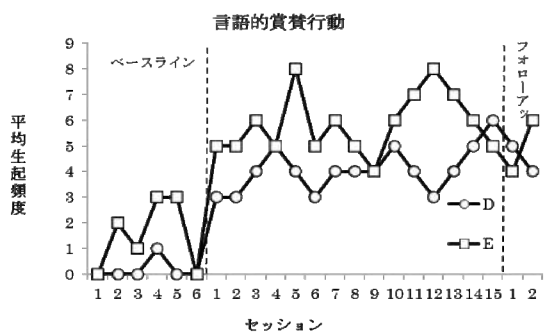


図5 コンサルティ(小学校)の言語的称賛行動の変化

表3 コンサルティの非言語的賞賛行動平均頻度

対象児	ベースライン	行動観察	フォローアップ
a	3.7	8.5	8.7
b	5.0	10.5	10.0
c	11.3	11.0	11.5
d	1.7	4.5	3.5
e	5.3	7.7	8.0

一方、図6および図7に示されている叱責行動は、ベースライン反応に比べて減少した。ただし、小学校勤務のコンサルティDに関してはコンサルテーションからの日数が経過するごとにいったん減少した叱責行動が再び増加した。このコンサルティの教員歴は5名の中でも最も長く、それまでの教員経験から得た自分なりの実践から離れることができなかったと考えられる。しかし、図8および図9に見られるように、身体的拘束はすべてのコンサルティで速やかに消失しており、この点ではコンサルテーションの効果は表れたといえるだろう。なお、言語的指示と非言語的指示にはコンサルテーション前後で大きな違いは見られなかった(表4および表5参照)。

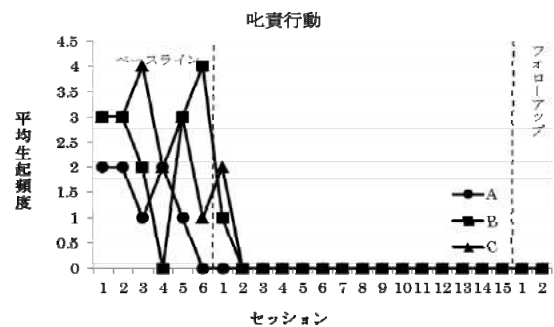


図6 コンサルティ(小学校)の叱責行動の変化

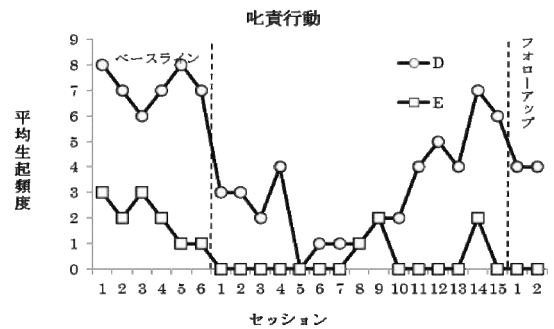


図7 コンサルティ(小学校)の叱責行動の変化

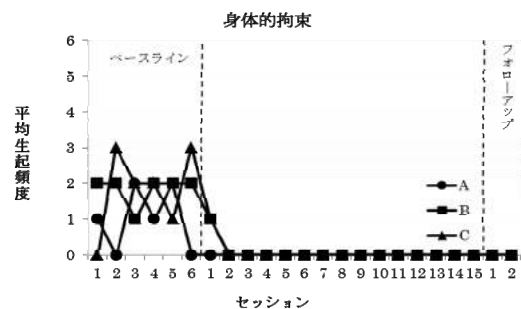


図8 コンサルティ(幼稚園)の身体的拘束の変化

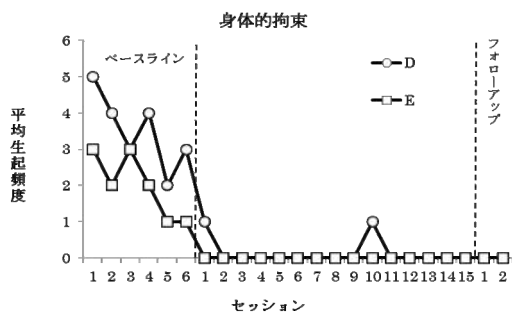


図9 コンサルティ(小学校)の身体的拘束の変化

表4 コンサルティの言語的指示の平均頻度

対象児	ベースライン	行動観察	フォローアップ
a	2.7	8.5	6.5
b	4.7	6.5	5.0
c	9.7	9.0	7.5
d	4.0	2.5	3.5
e	2.3	3.7	5.5

表5 コンサルティの非言語的指示の平均頻度

対象児	ベースライン	行動観察	フォローアップ
a	1.0	1.5	0.5
b	3.3	2.3	1.0
c	3.3	3.0	1.5
d	0	0.3	0
e	4.3	3.0	2.5

また、コンサルテーションから約9か月後のフォローアップ調査でも、言語的・非言語的賞賛行動は維持されており、身体的拘束と叱責行動もベースラインレベルよりは少なかった。

これらの結果より、応用行動分析を用いたコンサルテーションはコンサルティの指導行動を大きく変容させたといえるであろう。しかし、コンサルテーションの効果という意味では、教師の行動変容が支援対象児の行動につながっていなければ、真の意味で「効果」とはいえない。本研究では教師(コンサルティ)の行動と同時に、対象児の行動も測定した。

図8および図9には、支援対象児の教室離脱行動の変化を示した。コンサルティA~Eに対応して、支援対象児a~eと表記している。幼稚園では、いずれの対象児においても、教室離脱行動はコンサルテーション後に大幅な減少が見られた。

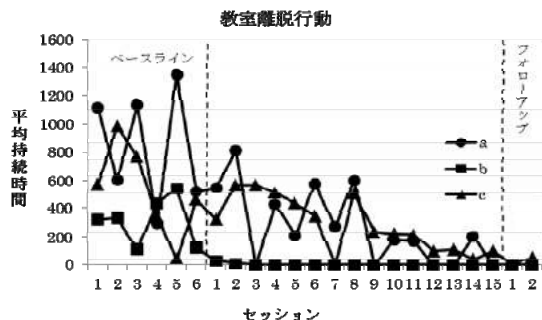


図10 対象児(幼稚園)の教室離脱行動の変化

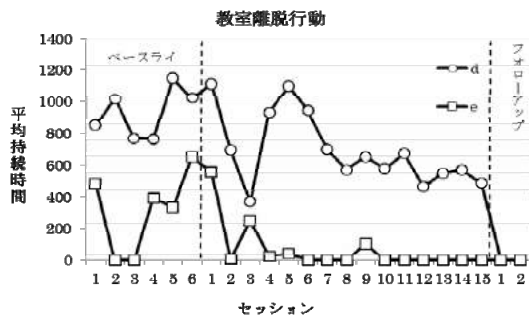


図11 対象児(小学校)の教室離脱行動の変化

一方、小学校では、対象児eには大きな減少効果が見られたが、対象児dでは持続時間の減少がみられたものの、大きな変化とは言えなかった。対象児dの教室離脱時間がベースライン時にすでに高いことから、この対象児が本来持っている多動性の高さがこの結果の理由と考えられる。また、対象児dの多動性の高さは、コンサルティDの叱責行動を増加させる要因にもなり、その叱責(注目)が教室離脱行動を強化してしまった可能性も考えられる。

各期の対象児の活動離脱行動の平均持続時間および活動内での無関係行動の平均生起頻度については、それぞれ表6と表7に示した。いずれについても、教室離脱行動とほぼ同様の減少がみられ、コンサルテーションの効果が確かめられた。

表6 対象児の活動離脱行動の平均持続時間(秒)

対象児	ベースライン	行動観察	フォローアップ
a	1734.5	286.4	0
b	559.0	13.1	0
c	969.9	222.7	8.5
d	1005.7	479.5	333.5
e	381.3	23.2	0

表7 対象児の活動中の無関係行動の平均頻度

対象児	ベースライン	行動観察	フォローアップ
a	4.0	2.3	1.0
b	3.3	0.3	0.5
c	5.5	2.5	0.5
d	6.7	3.3	0.5
e	2.0	0	0

逆にコンサルティとの相互作用については、図 12 および図 13 に示されるように、いずれの対象児もコンサルテーション後に増加した。対象児は、コンサルティに対して話しかけたり、アイコンタクトをしたりすることが多くなっており、図 4・5 および表 3 で見られた教師の賞賛行動の増加に影響されていると考えられる。

一方、表 8 および表 9 に示されるように、担任との相互作用および他児との相互作用については対象児 b だけが増加を示し、その他の対象児では変化が見られなかった。これらの測度は、コンサルティと対象児という要因の他、担任教諭の個性やクラスの雰囲気、席が近い児童・園児の個性など、影響する要因が数多く存在しているため、その変化の理由を推測することが困難であった。教室内の諸要因がコンサルティや対象児に及ぼす影響を、今後の研究で明らかにしていく必要があるだろう。

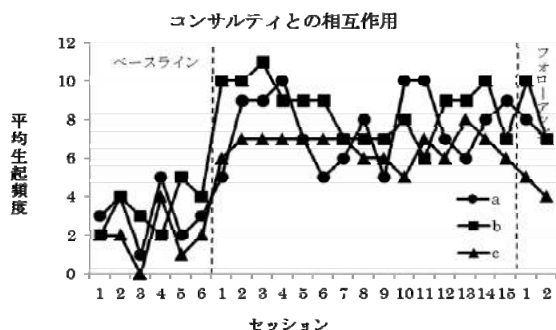


図 12 対象児(幼稚園)のコンサルティとの相互作用の変化

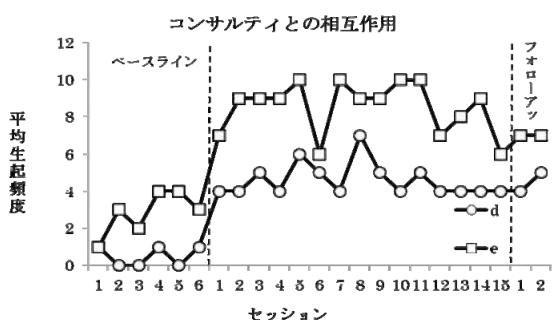


図 13 対象児(小学校)のコンサルティとの相互作用の変化

表8 対象児の担任との相互作用の平均頻度

対象児	ベースライン	行動観察	フォローアップ
a	2.3	1.5	1.0
b	1.5	4.0	2.5
c	1.0	0.6	0
d	0	0	0
e	1.3	1.3	1.0

表9 対象児の他児との相互作用の平均頻度

対象児	ベースライン	行動観察	フォローアップ
a	3.5	4.0	5.0
b	5.3	9.8	4.0
c	2.0	1.5	3.0
d	7.0	7.7	6.5
e	5.7	4.2	5.0

上記の結果は、本研究で用いたコンサルテーションが、特別支援教育要員の教師たちの行動に変化をもたらし、それが支援対象児の問題行動を減少させたことを示している。しかしながら、本研究の結果には注意すべき点もある。第一に、ケース数が 5 と少ない点である。今後は幼稚園、小学校ともにケース数を増やし、統計的検定による検証に耐えるデータを蓄積する必要があるだろう。

第二の問題は、本研究におけるコンサルテーションが教育委員会又は幼稚園長の指示により行われている状況下で、教師の行動観察が行われた点である。教師は観察者に記録をされていることを認識しており、当然ながらそのことが彼らの行動に何らかのバイアスをかけることは考えなくてはならないだろう。現状では致し方ない問題ではあるが、今後は、コンサルテーションをしていない統制群を設けて、観察下であるという同条件のもとでコンサルテーションの効果を検証するなど、より統制された研究が望まれる。

応用行動分析の第一人者である島宗理氏は著書の中で、その目的を『『個人攻撃の罫』からの脱却を目指す』と述べている(島宗, 2000<sup>(12)</sup>)。今、すべてのこどもの個性を重視した特別支援教育の理念を実現するために、「問題行動を子ども個人のせいにはしない」ということを肝に命じ、教師にできることを真摯に考え続けることが必要なのではないだろうか。応用行動分析学を用いた教育コンサルテーションが、そのような教師集団にとっての有益な支援であることが、現在よりさらに認知されることを望む。

—注—

- (1) 文部科学省 特別支援教育に関する中央教育審議会答申（平成17年12月8日発表）「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」2005.
- (2) Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. Behavioral consultation with parents and teachers : Delivering treatment for socially withdrawn children at home and school. *School Psychology Review*, 19, 1990, pp. 33-52.
- (3) Griffin, G. A. Changes in teacher education: Looking to the future. In G.A. Griffin (Ed.), *The education of teachers*. 1999. University of Chicago Press, Chicago, Illinois, pp. 1-28.
- (4) Bergan, J. R. & Kratochwill, T. R. *Behavioral consultation and therapy*. 1990. Plenum Press, New York.
- (5) 加藤哲文・大石幸二 「特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法」 学苑社, 2004.
- (6) 鈴木ひみこ 「日本における行動コンサルテーション研究の課題と展望」『関西学院大学人文論究』, 59, 2010, pp. 181-196.
- (7) Noell, G. H., Duhon, G. J., Gatti, S. L., & Connell, J. E. Consultation, follow-up and implementation of behavior management interventions in general education. *School Psychology Quarterly*, 31, 2002, pp. 217-235.
- (8) 野呂文行・藤村愛 「機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室介入」『行動療法研究』, 28, 2002, pp. 71-81.
- (9) 奥田健次 「不登校を示した高機能広汎性発達障害児への登校支援のための行動コンサルテーションの効果: トークン・エコノミー法と強化基準変更法を使った登校支援プログラム」『行動分析学研究』, 20, 2006, pp. 2-12.
- (10) 松岡勝彦 「通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果」『特殊教育学研究』, 45, 2007, pp. 97-106.
- (11) 北口勝也 「応用行動分析を用いた教育コンサルテーション」 『武庫川女子大学教育学研究論集』, 5, 2010, pp. 33-40.
- (12) 島宗理 「パフォーマンス・マネジメント」 米田出版, 2000.

(受理日：平成25年1月23日 再受理日：平成25年2月27日)



## 第Ⅱ部 研究ノート





## 第二次大戦後フランスの小学校道徳教育

### Moral education in France after World War II

大津尚志\*

OTSU, Takashi\*

#### 1. はじめに、前史

フランスにおいては、長くカトリックの教義による宗教教育が道徳教育の役割を果たしていた。周知のとおり、1881年法、1882年法によるジュール・フェリーが主導する改革により<sup>1</sup>、公教育「無償、義務、非宗教性(ライシテ)」を三原則とすることとなったといわれる。それまで、「道徳・宗教」教育が行われたのにかえて「道徳・市民教育(instruction civique et morale)」が行われるようになる<sup>2</sup>。

1887年には詳細な訓示(教授要目)がだされることとなる。それにより、ある程度の新たに公立小学校で教えられべき「道徳」の内容は明示された<sup>3</sup>。その内容を執筆するのに中心にかかわったのは、唯心論哲学者 Paul Janet(1823-1899)であり、その内容は「両親と祖父母に対する義務」「自分に対する義務」「他者に対する義務」のみならず「神に対する義務」<sup>4</sup>も含まれており、明らかにカント哲学の影響であった。家族に対する義務から「服従、尊敬、感謝、手伝いをする」など、「自分に対する義務」から「質素、節制」など、他者に対する義務から「慈善、寛容」などが導き出された。

しかし、第三共和政初期の広くつかわれたと考えられる教科書(manuel)をみると、上記教授要目に忠実につくられているわけではなかった<sup>5</sup>。第三共和政期の政治家でもあった Paul Bert や、むしろ歴史教科書のほうが有名である Ernest Lavisse(彼は道徳・市民教科書は Pierre Laloï のペンネームを使用している)による教科書を見れば明らかである。普仏戦争敗北直後のこの時期において、対独復讐や愛国心をあおる教科書が作成された<sup>6</sup>。

Amalvi はドレフュス事件のあった、1899年から1914年間に「教科書戦争」があった<sup>7</sup>と述べているが、彼によると、平和主義者(pacifiste)の側から「国際情勢を鑑みるに、ドイツとの闘いの脅威は1880年の時点より弱くなった」「小学校からナショナリズムを追い出すべき」<sup>8</sup>という攻撃がなされた。愛国心が純化されれば、…教師は戦争はおそろしいものと教えるしかない、といわれ、その観念は多くの教科書に共有されることになった<sup>9</sup>。

ついで、1923年に訓示(instruction)<sup>10</sup>ときの公教育大臣 Leon Bérard によってだされ、そこでは、「1887年の訓示は小学校における道徳教育の方法の問題を含むが、それは古

くなくなった。それを廃止しようというのではなく、我々は教員に新たな考えを提供する。」<sup>11</sup>とあり、過去をすべて否定するわけではないが、新たな訓示によって付加できることがあるとされた。

1887年1月18日の省令(18条)で、「時間割」を定める規定は存在した。しかし、この時点では教科ごとの週当たりの授業時数を規定していなかった。1923年の訓示は、それをはじめて定めたものといえる。「道徳・市民」科については週当たり、準備級(6~7歳)・初級(7~9歳)・中級(9~11歳)は1時間15分であり、上級(11~13歳)で1時間30分であった<sup>12</sup>。当時フランスの小学校は木曜日が休日と定められていた(公立学校から宗教教育を排除したときに、宗教教育を行う日ときめられた)ゆえ、準備級・初級・中級は毎日1日15分で実施されていたと考えられる。

教授要目は準備級から中級までは「道徳」に関してのみ言及があり、以下の通りである。

・準備級「ごく簡単な講話(causiers), 道徳的な話(contes), 有名な偉大な人の話, よき習慣(清潔, 整頓, 時間の正確さ, 礼儀正しさなど)の育成」

・初級「身近な対話(entretien), 道徳的な物語(recit), 寓話(fables), 小話(contes)。例をともなつての講話」

・中級「個人の徳の原理(節制, 労働への愛, 誠実, 控え目, 勇気, 寛容, 親切など)について, および社会生活(家族, 祖国)に対する義務の原理についての朗読(lectures)と対話<sup>13</sup>

上級になると「道徳・市民」となる。

「1 良心と性格。自分の教育。正義と連帯のさまざまな側面 2 政治, 行政, 司法組織の観念。市民とその権利, 義務」<sup>14</sup>

1887年規則と比較すると、教えられるべき道徳の例示がずっと簡素になったことがある。なお、「神に関する義務」は長く教室で語られることはなくなっていた<sup>15</sup>が、公文書上も言及がなくなった。

同年の訓示は「道徳教育の目的」「方法」について多くを語っている。「目的」については、「道徳教育は学校のあらゆる教育を完成し、結びつけ、高め、高貴にさせるためのものである」<sup>16</sup>ではじまるなど、記述がかわっていない。

「方法」については1887年規則になかったと思われる点

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

で、以下のとおりに語っている。

学校生活では子どもに道徳の諸規則を実践させる機会がふんだんにある。予備級のように子どもが大変幼いときは、教師が影響を与えるのは意思よりも習慣に対してである。保育学校における方法と同じように、教師は学級でさまざまな活動、レクリエーション、さらにある場合は学校の食堂を通して、清潔、秩序、時間の正確さ、礼儀正しさといったよい習慣をつけさせられる。よい感情の萌芽を呼び起こす。暴力、子どもを悪い方向に導く力にたよることなく(子どもは弱いので)、過ちをなおす。初級になると、善を実践することはより意識的になる。1887年の教授要目で推奨されたように、教室自体における行動のなかに道徳を位置づけなければならない。子どもは教室という政府のなかで教師の行動の公正さによって感じるようにしなければならないゆえ、あらゆる時、場合において公正に基づいた規律の体制が示される。子どもたちはおそらく仲間の行動よりも教師の行動によってはるかに道徳的感情を働かせる。

偽善的態度は呼び覚まされるべき感情ではなく、格言「あなたは何も判断しないだろう」は大人の世界にとっても子どもの世界にとっても価値がない。軽蔑よりは賞賛の感情を呼び起こす、悪い行動より良い行動に対して道徳的判断を育成する、根気のいる困難な努力を認めるようにさせる、罰や悪意でおわりかねないなかで悪習や情念に喜びを見出すよりは不幸に対するたたかい、誠実、潔白、親切に執着することが必要である。悪は善よりも伝染しがちである。悪い行為を禁止することは、それを誘発することもある。禁止されるとそれをやりとげようとすることがある。よい習慣を子どもに与えることが、悪をさせない最も良い手段である。

中級の子どもは、意思が形成されてくる。習慣について指導するだけでは不十分である。彼らの自由を使うことを学ばせなければならない。自由な規律、いわば子どもたちに正当化の理由を示して指示をあたえる規律、を実践させづけるだけでなく、少なくともある場合に学校の活動のある領域においては自治(self-government)がなければならない。教師の承認を得て、子どもは共同生活のある部分に関する具体的な了解にそって自分たちを律するようになる。子どもは自分たちの中からある役割を達成する責任をもった人を選ぶ。衛生委員は教室の換気や清潔さを保たなければならないし、学校協同組合の委員、体育部、射撃部、植物愛好会、鳥類愛好会、なかよし班といったあらゆる組織が教師の許可をえて学校内につくられる。子どもたちが自分であるいは仲間と一緒に決定を行うようにするところに、教師の権威が失われることはなくむしろ状況はよくなる。個人、集団の意思についての教育はあまり早くはじめることはできないが、

企てるのが早すぎることはない。それは同じやり方で、上級の2年間にもつづくであろう。

学校生活を通じた道徳教育といった点が強調されている。また、中級になると子どもによる「自治」が強調されるようになり、活動的に、生徒の努力をよびおこすこと<sup>17</sup>が強調され、進歩主義的<sup>18</sup>で、新教育の要素が取り入れられているといえよう。

同訓示では、「授業は、本、ノート、説明、ようやくといったものを使うことはない。道徳の小さな問題を呼び起こす短い物語によって子どもの両親を呼び起こすことに、教師は限定される。」とされている。

1936年に義務教育が14才までに延長されたのちに、1938年にも訓示は出されている。

第二次世界大戦中はドイツによる占領下におかれたこともあり、ヴィシー政府下において公立学校における宗教教育の復活が企てられた。ペタンは敗戦をフランス国民の「脆弱性」が原因とし、カトリックに基づく「国民革命」を主張した。『若きフランス人の義務』というヴィシー政府のスローガンである「労働・家族・祖国」を強調する本が出版された<sup>19</sup>。同書では、「1905年国家と教会を分離する法律」を「フランス人を分断させ、衰退をもたらしたもの」とし、「フランスを愛し、フランスに仕える」ことを「義務」とし、「フランスの偉大さにまず関係することは、労働によってであり」、「フランスのこれまでの大きな間違いは、国は個人で構成されると信じたことである。個人で生きるのではなく、家族によって生きるのである。」<sup>20</sup>などと書かれている。私立宗派学校への国庫助成も行われた<sup>21</sup>。

## 2. 第二次大戦後の道徳教育

第二次大戦の終結、「解放」後の1945年には、ヴィシー政府の時期からの回帰がめざされる。私立学校への国庫助成も再び禁止されることになる。小学校教育に関しても新たな教授要目がだされる。その内容は以下の通りである<sup>22</sup>。

あらゆる学校生活はよき慣習(清潔、整頓、時間の正確さ、礼儀正しさなど)の形成にむけられている。保育学校のように、さまざまな練習によって、自発的な活動をさせることができる。それらは子どもたちをして、観察し、比較し、疑問をもち、自分の考えを述べさせるものである。

(準備級) 1つの話を1日15分

大変簡単な講話、物語。道徳的な小話。説明された人物の生き方から引き出された例。

(初級)

物語、朗読、学校生活でおきたことからひきだされる家族の談話。それは、あらかじめ得ることができていた、あるいは伸ばされたよき習慣をしっかりさせる方向にむけるものである。

(中級, 上級)

講話, 談話, よりしばしば物語とむすびついて, 個人と社会の道徳の原理, たとえば, 節制, 正直, 慎み, 親切心, 勇気, 寛容, そして労働への愛を生じさせるもの, 協力する感覚, チーム精神, 言われた言葉の尊重, 他者の理解, 生れたところへの愛, 家族と祖国への義務に基づいた実践へと児童を導くこと。

中級と上級の教授要目が同じとなり, 上級まで「道徳教育」を行うこととなった。そのほかは大きな変更はない。徳目が「例えば」と例示に変わってはいる。何を道徳として教えるかは自由ともいえるが, 後述するように大きな変化は生じなかったといえる。また週当たり授業時数にも変化はなく, 1日に15分が宛てられていた。1923年訓示と基本的に連続性があるとみることができる。

第二次大戦後すぐのフランスにおいては, 義務教育は14歳までであり, 複線型の学校制度が存在したが, 小学校中級のあとは上級・完成級課程にすすむ子どもが多数派であり, 中等教育(コレージュ, リセ)へ進学するものは依然として少数派であった<sup>23</sup>。いずれのコースを選択したにしろ, その年齢になると「道徳・市民教育」に関係する時間が配当されていた<sup>24</sup>。

この時代は, 道徳教育に関する教科書は出版されている。もともと, 教科書は特に準備級・初級むけのものは難易度が高く子どものみで読むのは難しいと考えられ, 教師のみが所持し15分の時間に朗読するためなどに使用したとも考えられる。

本稿では, 当時もともと広く使われたと考えられるNathan社の教科書(うち, 準備・初級用, 中級用)を分析すること<sup>25</sup>という方法から, 当時行われていた道徳教育の内容の一端を知ることとする。

### (1) 準備級・初級用『新たな道徳教育』<sup>26</sup>

本書は, 「I 家族, II 動物, 植物と花, III 学校, IV 清潔, 衛生, 健康, V 秩序と気遣い, VI 労働, VII よりよくなるために, VIII 誠実, 礼儀, IX 善良さ, X 偉人の生涯から導き出される手本」という10部による構成となっている。それぞれの部において, 話(conté), 談話(entretien), 物語(récit), 実行する練習(exercice pratique)が登場する。

「家族」においては, 家族の役割や課程における道徳について学ぶこととなる。例えば以下のような「談話」がある。

「家では役に立つ人になる」<sup>27</sup>

1 学校に来る前に ——一緒に住んでいる小さな女の子, 男の子のあいだでできることは, トイレに行くこと, 靴を磨くこと, ハンカチを準備すること, 小さな妹に服を着せてあげること, 服や後ろボタンの上っ張りボタンを留めること, 赤ちゃんをあやすことなど?

2 放課後と木曜日: お手伝い ——小さな女の子, 男の子の間でできることは, お母さんの手伝いをする, 家事をすること, 食器を洗うことや, 食器をテーブルにおくこと, 部屋を掃くこと, 靴にブラシをかけること, 花に水をやること, スープの火をみていること?

あなたは どうやって やろうとするかをいいなさい。

3 おつかい あなたができる小さな買い物はなんですか。牛乳やパンを探しに行きましたか。食料品店に行ったことがあるのはだれですか。ポストに投函に行ったり, 新聞を探しに行ったことがあるのはだれですか。

どうやって やったかをいってください。

あなたが親切, 心遣い, 好意をもってやっている小さな手助けについて示してください。(以下略)

「動物, 植物と花」では動植物に関する話から教訓をよみとること, 動植物愛護についてなどが扱われる。「学校」においても学校に関する「仲間」などの話, 学校のルール(内部規則, *reglement interieur*)も登場する。「清潔, 衛生, 健康」では, 話のほかにも, 「実行する練習」として「清潔に気をつける」「ハンカチ」「どうやって鼻をかむか」「清潔検査」「学級のトイレ」「信頼の氏名と学級のトイレ」「学校にある小さな薬局」「どうやって病気になるか」「子どもの食事, が高の食堂」といったことが挙げられている。そのなか「清潔に気をつける」では「どうやって顔をあらうか」「どうやって手を洗うか」<sup>28</sup>といった実行とも結びつけて記述されている。

「秩序と気遣い」では, 服装への気遣いや, 学校における秩序などについてである。「労働」においては, 労働の意義や大切さについて, 「よりよくなるために」では, ジャン・マセなどの小学生向き説話集からとられた物語が収められている。「誠実, 礼儀」では同様の説話のほか, 「すみません」「有難う」「あいさつ」「食事マナー」「道, 電車, 店での礼儀」などについても言及されている。

「善良さ」ではグリムの「白雪姫」の話も登場する。白雪姫のストーリーが書かれた後, 内容確認の「考えてみよう(reflexion)」があり, 「女王はその美しさを毎日鼻にかけ, 白雪姫を殺させようと決意した」「小人たちはいつもまず小さな娘を心から愛していて, 自分たちも幸せであった。」「意地悪な女王の怒りはすさまじく, 女王はこのかわいそうな子どもを殺すことによって解決しようとした」「意地悪な女王はあまりに激しく怒ったので, 悪い熱にうなされて死ぬことになった」と結んでいる<sup>29</sup>。他にも多くの道徳的な話とみなされるものが収録されている。

「偉人の生涯から導き出される手本」では, 8世紀のローランの歌, ジャンヌ・ダルク, カレーの市民の話, フランス革命時の少年兵士バラ, ヴィアラなどだけでなく, 最後には「フランスのレジスタンスの長」として「ドゴール将軍」が登場している。1940年に占領されてから, 1944年

のパリ解放、ドイツ軍の敗走を描き、「われわれには、新しいフランスを、純粋でたくましい、偉大なるフランス、一つの親愛の情にあふれたフランスにすることが残っている」<sup>30</sup>というドゴールの言葉で締めくくっている。ここでパスツール、コロンブスなども登場するが、フランスの対独レジスタンスが終わったばかりのこの時期において、愛国心を強調するものであったといえる。

## (2) 中級用『新たな道徳教育』<sup>31</sup>

本書は前書きに、「われわれの祖先によって示された徳へと子どもを導くものである。それは、昨今の戦争（レジスタンスと解放）の英雄、そして新しいフランスの繁栄と偉大さにむけてすすめることのできる人たちである。」からはじまる。

構成は「第1部 良心－義務、第2部 家族と学校、第3部 祖国 第4部 個人的義務 第5部 社会的義務 第6部 英雄とよき人についての話」となっている。

「良心－義務」では人には良心があり、それに基づく義務に従っているところがあることが説明されている。「家族と学校」では家族については、父、母、子の役割と道徳について、きょうだい、年長者の義務、動物などが登場する。学校については「学校生活における道徳」についてである。学校における先生や友達との関係などについても扱われる。

朗読される文章として収録されているものは、モリエール、ユーゴーや、ゾラ、トルストイなどといった「大作家」のものも含まれるが、ドーデの「月曜物語」の冒頭「最後の授業」を簡略化した話も収録されている。

### 最後の授業（1872）怠けていた小学生の後悔<sup>32</sup>

その日の朝、教室に行くのにとっても遅れてしまった。そして授業の最初の言葉がわからなかった。そのとき、授業をさぼって野原を走ることが、頭をよぎった。

アメル先生は怒ることなく私を見て、やさしく私に言った。

「はやく席にすわりなさい、フランツ君、君がいなくても始めるところだったよ。」クラス中が特別な感じだった。実は町じゅうの人が座って静かにしていたのでおどろいていた。

「みなさん、私が授業をするのはこれが最後です。ベルリンから命令がきて、アルザスとロレーヌではドイツ語しか教えるはいけないことになりました。新しい先生は明日に來ます。今日は、フランス語の最後の授業です。

フランス語の最後の授業！自分といえば、やっと書けるくらい。授業をさぼったり、鳥の巣をさがしに走ったり、水すべりをしたりして失った時間をとりかえたい。自分の本は別れるのがとてもつらい幼なじみのようにいま見える。

自分の名前がよばれた「私はフランツ君をしっかりとつけた

りしません。十分に罰せられたでしょうから。今があります。毎日こういつていたでしょう。『今日は時間がある、明日勉強しよう。』そして君はこうなったのです。」そして、アメル先生はフランス語について話をはじめた。それは、世界一美しい言葉であること、最も明晰で、最も堅実で、ゆえに我々のあいだで守らなければならないことを。そして、人が奴隷になったとしてもその言語を保っている間は刑務所の鍵をもっているのと同じであることを忘れてはならないことを。・・・ついで、先生は文法の本をだし、我々に今日の授業のところを読んだ。よく理解できるのに驚いた。すべてが簡単、簡単に思えた。授業をこれまでよくきいていなかったのだとも思った。

授業は終わった。そして、書き方へと移った。その日、アメル先生は新しい手本を用意していた。それには美しい丸い文字で書いてあった。「フランス、アルザス、フランス、アルザス」と。

みんなが没頭しているように見えた。

1 怠けていたフランツは、失われた時間、非をとりもどきたいといった後悔は…自分から学校をさぼることは、授業の時間を失い、自分自身を裏切ることになる。なぜなら、将来のことを考えないことであるし、見識ある市民を必要としている自分の国を裏切ることでもある。

2 最後の授業…フランスの美しい言葉…みんなの熱心さ、集中さ：すべてが簡単、簡単にみえる……

本書では、上記のように、物語から子どもに「考えるべきところ」を抽出したところや、物語に対するコメントが付記されている。さらに、「日常道徳の実践（La Pratique de la vie morale）」として、「どのようにすれば、毎日熱心で、時間を守り、規律ただしく、勤勉で勉強好きになれるのか」<sup>33</sup>というような問いが付け加えられている。

「祖国」では、「祖国は大きな家族」ではじまり、祖国への愛着やジャンヌ・ダルク、レジスタンス（1940-1944）、「祖国のために死ぬこと」から「フランスの将来を信じること」で締めくくられる。

「個人的義務」では、衛生、摂食（アルコール）、儉約、労働、謙虚、誠実、勇気、努力といった、自分に対する義務に関する内容である。「社会的義務」は正義の義務、他人の権利を尊重する義務、慈善（charité）、親切、憐憫、寛容、礼儀、連帯、犠牲の精神などである。「個人的義務」「社会的義務」ともに、1887年の教授要目と内容は大きな差がないことがみられる。

「英雄とよき人についての話」はジャンヌ・ダルク、パスツール、ギヌメール（第一次世界大戦で活躍したフランスの軍人、1894-1917）、シャルコー（医学者）が登場する。

### 3. 結びにかえて

本稿は今後の研究の端緒となる「研究ノート」にすぎない。1882年以降フランスの公立小学校で教えられてきた「道徳」についてのより精緻な研究は今後の課題とさせていたいただきたいが、1887年の教授要目から第二次大戦後の教科書に至るまでは連続性がみられ、基本的に一貫した「道徳」が教えられてきたということはできよう。第二次大戦がおわった直後の時期において、レジスタンスやフランスへの愛国心が強調されていたという面はある。祖国のためにたたかうことや、ジャンヌ・ダルクなどフランスへのアイデンティティ形成に利用されたと考えられる人物が多く登場するなどがこの時代の特徴といえ、「普遍道徳」というよりは「国民道徳」ともいえる側面があったといわざるをえないであろう。

その後、フランスの小学校においては、1969年に「三区分教授法」<sup>34</sup>が導入され、科目は「基礎科目（国、算）」「体育・スポーツ」「目覚まし科目」の3つに分類されることとなる。道徳教育は「目覚まし科目」の一部に吸収されるようになる。「目覚まし活動」は「歴史・地理、観察活動、図工、唱歌、指導つき学習」<sup>35</sup>などを一まとまりとするものであり、週6時間配当された。午後授業時間が配置された、それは、1975年にはじまるいわゆる「アビ改革」において

も「目覚まし活動」として引き継がれる。

「道徳教育のための時間」は特別にはとられなくなり、中には道徳の時間がまったく存在しない学校も存在することとなった。その後、道徳教育の必要性が再び主張されるようになり、1985年に共和国の原理に基づく道徳教育、すなわち「市民教育」の時間が設置され、そのなかで道徳教育も行われることとなる。その後の道徳教育は、本稿でとりあげた時代とは内容を異にする面も多い。なお、さらに2008年には小学校教育課程に「市民・道徳教育 (instruction civique et morale)」が導入され、およそ40年ぶりに教科名に「道徳」の文字が入ることとなった。2011年には道徳教育に関する通達<sup>36</sup>も出され、サルコジ保守派政権のもとに、道徳教育の復活がうちだされてきている。しかしさらに、2012年の大統領選挙で左派オランド政権が誕生し、また新たな政策動向へむけての討論、提言がうちだされつつある。今後さらなる研究を続けることとさせていただきたい。

#### <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)の一部である。

#### —注—

- 1 フェリーについて、邦語文献では、工藤庸子『宗教 vs. 国家』講談社、2007年。
- 2 なお、カトリックを規定にすえる宗教教育と、世俗化された道徳教育の間に連続性がみられることが強調する近年の研究として、伊達聖伸『ライシテ、道徳、宗教学』勁草書房、2010年。
- 3 F.,Buisson, Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire, Hachette, 1911, pp. 1353-1355. 翻訳としては、藤井穂高『フランス保育制度史研究』東信堂、1997年、大津尚志「第三共和政期の道徳・公民教科書分析」(『日仏教育学会年報』第10号、2004年、pp. 151-164.)
- 4 「神に関する義務」に関する議論については、相羽秀伸「フランス第三共和政初期の世俗化政策と道徳教育」(『日仏教育学会年報』第11号、pp. 91-103, 2004.)
- 5 1887年後の時期に新たな教科書が多く製作・出版された事実がないことから、1887年教授要目の影響は少なかったといえる。See, A.Choppin, *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*, Hachette, 1992, p. 85.
- 6 邦語文献として、南充彦「前期第三共和制(一八七〇—一九一四年)」(渡辺和行ほか『現代フランス政治史』1997年、ナカニシヤ出版、pp. 3-70) 参照。
- 7 Chr.,Amalvi, *Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914)*, *Revue hisotrique*, n.532,

- 1979, pp. 359-398. なお参照、ジャン・ボベロ(三浦信孝・伊達聖伸訳)『フランスにおける脱宗教性の歴史』白水社、2009年、pp. 135-137.)
- 8 Amalvi, *ibid.*, p.364.
- 9 See, Jacques et Mona Obouf, *Le Thème du Patriotisme dans les manuels primaires, Le Mouvement Sociale*, no.49, 1964, pp.5-31, p. 16.
- 10 1923年訓示については、P.H-Gay, O.Mortreux, *Programmes officiels des Écoles primaires élémentaires 1923*, Librairie Hachette, 1924.による。
- 11 *Ibid.*, p. 32.
- 12 *Ibid.*, p. 6,
- 13 *Ibid.*, p. 7, 9, 13.
- 14 *Ibid.*, p. 17.
- 15 J.Combes, *L'École Primaire sou la III<sup>e</sup> République*, edition sud oust, 2002, p. 169.
- 16 P.H-Gay, O.Mortreux,, *op.cit.*, p. 32.
- 17 A., Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV, Depuis 1930*, Perrin, 2004, p. 176.
- 18 J.Combes, *op.cit.*, p. 115.
- 19 M. Chocquet, *Éducation morale et civique, les devoirs du jeune français*, Charles-Lavauzelle, 1942. ヴィシー政府下の問題の詳しい分析については、他日を期することとさせ

- ていただきたい。邦語文献としてさしあたり、川上勉『ヴィシー政府と国民革命』藤原書店、2001年、ロバート・パクストン（渡辺和行、剣持久木訳）『ヴィシー時代のフランス』柏書房、2004年、松沼美穂『帝国とプロパガンダ』山川出版社、2007年。
- 20 Chocquet, *ibid.*, p. 22, 29, 33.37.
- 21 平野千果子「ヴィシー政権期フランスの教育政策と公教育の世俗性」(『西洋史学』第175号, pp. 144-161, 1994)
- 22 教授要目はいずれも、L.Leterrier, *Programmes instructions repartition mensuelles et hebdomadaires, 1945-1947*, Hachette, による。
- 23 1959年の時点でも、小学5年生の進路は落第20%、完成級・初等教育免状にむけて小学校にのこるものが45%であった。小学校補修級が16%であり、古典中等教育、近代中等教育はそれぞれ7.5%、7.2%にすぎなかった。1962年になると中等教育進学者が過半数をこえるようにはなる。See, C., Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires depuis 1789*, Nathan, 1990, pp. 174-175.
- 24 1947年に小学校完成級では週2時間の「道徳、市民生活の準備」の時間がおかれている。小学校補修科、リセ・コレージュにも市民教育関係の科目は存在した。なお、1947年の小学校完成級の「道徳・市民生活の準備」の教授要目は以下のとおりである。「1. 道徳的良心・人間の尊厳, 2. 個人的義務と性格形成のための義務の原理, 3. 家族, 社会的義務の原理, 4. 愛国的感情, 正義と連帯, 5. 労働の様々な形態の尊厳, 6. 市町村, 行政組織であり, 文化的, 道徳的, 職業的, 社会的な集まり。市町村における集団の生活に関心をもち, その具体的生活と活動について調べる。7. 労働の規則に関する簡単に具体的, 中心的で契約上よく使う観念について, 8. フランスの政治, 行政, 司法組織の初歩, 9. 市民生活, 義務と権利, 10. 国際関係」(Leterrier, *op.cit.*, p. 36.)
- 25 なお、別の教材を分析対象として道徳教育に言及する邦語文献としては、唐沢富太郎『世界の道徳教育』, 中央公論社, 1961年, pp. 425-531, がある。
- 26 A.Souche, *Les Nouvelles Leçons de Morale au cours préparatoire et au cours élémentaire*, Nathan, 1947.
- 27 *Ibid.*, p. 28.
- 28 *Ibid.*, p. 109.
- 29 *Ibid.*, pp. 274-284.
- 30 *Ibid.*, p. 374.
- 31 A.Souche, *Les Nouvelles Leçons de Morale au cours moyen*, Nathan, 1946.
- 32 *Ibid.*, pp. 91-92. なお、「最後の授業」はドーデが1871年よりパリの新聞紙上に連載したものである。当時普仏戦争の敗北直後であり、愛国心と敗北の屈辱のなかでいるパリ市民の共感をえるものであったであろう。日本でもこの小説は戦前から国語教材として使用されている。日本での「国語愛」を中心とする取り上げ方は、「怠惰」を問題とするこのフランスの道徳教科書とは異なっている。日本では、ほかならぬフランスが地方言語を抑圧していたという指摘から、1986年以降教科書ではこの教材は使用されなくなっている。参照、『消えた「最後の授業」』大修館書店, 1992年, 田中克彦『ことばと国家』岩波書店, 1981年, pp.121-128.なお、ドーデ自身はこの小説でも「フランツ」というドイツ風の人名を登場させているなど、アルザスの言語状況に無知であったわけではない。
- 33 A.Souche, *Les Nouvelles Leçons de Morale au cours moyen*, Nathan, 1946, p. 95.
- 34 「三分区教授法」に関しては、吉田正晴「教授法・学習指導方法の革新」(原田種雄ほか編『現代フランスの教育』早稲田大学出版部, 1988年, pp.239-254.), 手塚武彦「フランスにおける教育課程改革」(岡津守彦編『教育課程』第一法規, 1971年, pp.277-311.)に詳しい。なお、「目覚まし活動」に関しては後には「失敗」と判断され、消滅することとなる。詳しくは、平田文子「フランス初等歴史教育に見る市民性育成教育」(『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』第19-1号, 2011年, pp. 125-133.)
- 35 B.O. no.35, 18 septembre 1969.
- 36 Circulaire n.2011-131 du 25-8-2011 (B.O. no.31, 1er septembre 2011) なお邦語文献として、小島佳子「フランス小学校における道徳教育に関する大臣通達について」(『弘道』第120号, 2012年, pp. 46-49.

# 市民性の育成を目指した環境学習に関する一考察

## A study on the environmental learning aimed to citizenship education

本多千明\*

HONDA, Chiaki\*

### 要旨

改正教育基本法及び学校教育法では、「主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」といった一文が明記され、地域社会とも積極的に交流するといった社会参画を通して、より良い社会を創る人材の育成が目指されるようになった。これからの学校教育では、急速に変革する社会で他者との適切な関係を築き、豊かな生活を送り、自己実現を達成することによってさらにより社会づくりに貢献する人材の育成が不可欠となる。そして、教育活動を通して、学校と地域社会が相互に連携し、協力し合いながら「持続可能な社会」の構築や形成が求められている。

そこで、本研究では、子どもへの環境教育を積極的に推進している兵庫県における市民と学校との協同による環境学習の事例として、「明石のはらくらぶ」と、「あまがさき環境オープンカレッジ」を取り上げ、児童生徒の体験的な学習活動を通して、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成できる、市民性（シティズンシップ）の育成を目指した実践例について考察する。

### はじめに

改正教育基本法及び学校教育法では、「主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」といった一文が明記され、地域社会とも積極的に交流するといった社会参画を通して、より良い社会を創る人材の育成が目指されるようになった。

小・中学校社会科や高等学校地歴科・公民科の社会系教科の新学習指導要領では、社会的事象の知識・技能の習得、それらの活用や、探究する力を育成すると共に、持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することが強調され、市民性（シティズンシップ）の育成を目指した社会参加型学習が学校教育で求められている。日本の学校教育では、シティズンシップと呼ばれる独立した教科が公式には設定されていないが、公民を含む社会科、道徳、総合的な学習、特別活動の時間などを通じて、シティズンシップ教育に含まれる諸要素を指導することが可能となっている<sup>1</sup>。

日本でのシティズンシップ教育の動向を見ると、2008年3月、経済産業省は、「シティズンシップ教育宣言」というパンフレットを作成し、日本でのシティズンシップ教育を推奨している。それによると、「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクテ

ィブに) 関わろうとする資質」のことであるとして、シティズンシップ教育の必要性を述べている。経済産業省が指摘するように、「学習機会の提供」や、「参画の場の確保」が日本のシティズンシップ教育で求められており、自立した市民の育成は、学校やNGOなどの団体、そして地域社会など、数多くの場面で必要とされるのである。

蓮見（2012）は、学校教育外の教育活動から新たな形態でのシティズンシップ教育の輪が拡がりつつあるとし、「日本においても全国各地の先進的な学校・地域において積極的にシティズンシップ教育が取り組まれている。公式の学校の外で行われている教育活動の持つ潜在的な力——それは、正規の学校を根底から改革するモデルとなりうる——を意識するならば、シティズンシップ教育の在り方は、現在の学校教育という認識範囲を超え出るものとなる。」<sup>2</sup>と指摘する。

そこで、本研究は、子どもへの環境教育を積極的に推進している兵庫県における市民と学校との協同による環境学習の事例として、「明石のはらくらぶ」と、「あまがさき環境オープンカレッジ」を取り上げ、児童生徒の体験的な学習活動を通して、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成できる、市民性（シティズンシップ）の育成を目指した実践例について考察する。

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



## 1. 社会参加型学習を目指した実践

### (1) ESD における教育実践

現在、地球資源の有限性が問題となり、「持続可能性 (sustainability)」を確立する必要が高まっている。ユネスコによる国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (DESD) 国際実施計画<sup>3</sup>では、その全体を貫く目標として、持続可能な開発の原則、価値観、実践について、教育と学習のあらゆる側面を組み込むこととしている。人類が生活レベルを維持しつつ、次世代も含む全ての人々により質の高い生活をもたらすことができる状態での開発を目指すことが重要な課題となっており、新しい社会秩序を作り上げていく、地球的な視野を持つ市民を育成するための教育に期待が寄せられている。このような、学習者を育成する教育として、「持続可能な開発 (Sustainable Development: SD)」を価値観とする、「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development: ESD)」を推進することが必要とされている。

日本の学校教育では、環境科は設置されておらず、教育活動を通して、学校と地域社会が相互に連携し、協力しながら「持続可能な社会」の構築や形成が求められている。世界における諸問題としては、地球温暖化や酸性雨などに象徴される環境問題、人権侵害や異文化衝突といった社会的問題、貧富の格差をはじめとする経済問題が挙げられるが、現状を変化しなければもはや持続することが不可能である。このような、諸課題を解決するための方策を考え、世界の人々と将来の世代が安心して暮らすことのできる社会をつくるため、社会的公正の実現や自然環境との共生を重視した新しい「開発」が求められている。これが ESD、つまり「持続可能な開発」と呼ばれるもので、その実現は人類にとって緊急の課題である。

日本における ESD 推進の動きとしては、ESD-J (NPO 法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議) が代表的な活動団体として挙げられる<sup>4</sup>。ESD-J は、2005 年から始まった「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (United Nations Decade of Education for Sustainable Development)」をもとに、市民のイニシアティブにより、推進するネットワーク団体である。ESD における教育実践では、教師から生徒へ既成の知識が一方的に伝えられるような伝統的なやり方ではなく、自ら実践し、地域社会における多様な立場・世代の人々と現実的課題に実践的に取り組むことや、参加体験型の手法により、人や地域の可能性を最大限に活かすようにすることが「学びの方法」として大切にされている。

ESD の特徴としては、部分ではなく全体を包括的に捉えていくアプローチであることや、問題解決という志向性、参加型であるという学習法の特徴、さらには地域における独自の文化を重んじる価値観があることから、ESD の実践には、社会へ参加することは必要不可欠であり、社会参加力を高めることが肝要となる。

### (2) 日本における社会参加型学習

日本では、これまでも、社会科や総合学習などで子どもの社会参加型学習を目指した実践は行われており<sup>5</sup>、数多くの優れた実践報告がまとめられている<sup>6</sup>。例えば、八戸市小学校社会科教育研究会は、「これからの社会科の学習は、体験的な活動を通し、実践的に社会事象をとらえ、地域の人々とかかわり、学習によって身につけた知識や社会的事象の見方・考え方などを生かして自らの意思で生活を見直し、地域の働きかけることのできる行動力」を身につけることが必要であると考え、このことを社会科における「生きる力」そして「社会に参加する力」と捉え、様々な実践を行っている<sup>7</sup>。そして、社会参加の力を育成するために、ロールプレイングや、シミュレーションといった学習方法を活用して、体験的な学習、問題解決学習を中心にして学習活動を行った。「公害のない町づくりを提案しよう」という実践では、市役所や工場、市民の立場から、さまざまな立場による意見を集約する内容であるが、疑似体験によるロールプレイングに留まっており、実際に、地域住民とのやり取りなどは行っていない。

日本の学校教育における取り組みの先進的な事例として、東京都品川区では、2006 年度より道徳と特別活動を合わせた「市民科」を設け、お茶の水女子大学附属小学校でも、社会科に代わる科目として「市民」を設置し、市民的資質の向上を試みている。東京都杉並区和田中では、「よのなか科」が設置され、横浜市では「市民・創造科」の設置が目指されるなど、より主体的な市民の育成が学校教育現場で目指されている。

社会科の地理教育では、日本や世界の地理的事象に対する関心を高め、諸事象を位置や空間的な広がりとの関わりで捉えることにより、諸地域に関する地理的認識を養うことを目的としている。澁澤 (2008) は、「21 世紀に生きる人間にとって環境保全や循環型社会の構築に寄与する能力や態度を身に付けることは基礎・基本であり、生涯学習の課題である。」<sup>8</sup> と述べ、社会科地理教育の研究者としての立場から、学校教育現場における環境問題や環境保全に対する社会参加の意義や可能性を唱えている。藤原 (2006) は、社会科における社会参加学習の観点から日本の社会科教育とイギリスのシティズンシップ教育について論考し、社会参加学習を導入することによって、討論や意思決定、合意形成といった授業場面以外に、社会とかかわる「新しい社会科」(市民社会科)の構想が可能になると指摘し、カリキュラムや単元開発など、市民社会科の構想に向けた取り組みの必要性を指摘している<sup>9</sup>。

そこで、次節では、子どもへの環境教育を積極的に推進している兵庫県における市民と学校との協同による環境学習の事例として、「明石のはらくらぶ」と「あまがさき環境オープンカレッジ」を取り上げ、児童生徒の体験的な学習活動を通して、市民性 (シティズンシップ) の育成を目指

した社会参加型学習について考察する。

## 2. 兵庫県における環境教育の取り組みについて

兵庫県は、環境問題の複雑化、多様化に対応する取り組みとして、多様な主体の参画と協働し、あらゆる場面で環境学習・教育を積極的に展開するしくみをつくることを目的として、2004（平成16）年3月に「今後の環境学習・教育の推進方策」について兵庫県環境審議会に諮問を行った。同審議会では、総合部会環境教育等検討小委員会を設置し、7回の委員会と1回の意見交換会を経て、2006（平成18）年2月に答申を行った。その後、答申内容を踏まえて、2006（平成18）年3月『兵庫県環境学習環境教育基本方針』を策定し、兵庫県における環境学習・教育のこれまでの取り組み、実施状況、あり方、推進方策や体制を示した。

2006（平成18）年3月には、『ひょうご環境学校事業プログラム』を策定し、具体的な施策や事業、基盤の構築、支援体制の充実についてまとめた。このプログラムは、①ひょうごっこグリーンガーデン②ひょうごグリーンスクール③ひょうごグリーンサポートクラブの3つの柱で構成されており、幼児期～シニア世代までのライフステージに合わせた環境体験学習の目的と方向性を示している。

表1 学校における実施状況の現状と課題について

	学校における実施状況
《現状》	学校教育においては、生活、国語、社会、理科などの教科や道徳で、環境と関連すると考えられる学習活動が行われている。また、「総合的な学習の時間」では、公立の小学校の約8割、中学校の5割強が、いずれかの学年で環境に関する学習活動が行われている。さらに、公立小学校5年生を対象とした「自然学校」では、自然との触れ合いを中心とした体験活動を、公立中学校2年生を対象とした「トライやる・ウィーク」では、環境関連分野における社会体験活動なども行っている。高校では、県立舞子高等学校に環境防災科を設置しているほか、総合学科に「環境エコロジー系列」や「花と緑と海めぐみ系列」を設置するなど、生徒が主体的に学びたいことが学べる学校づくりを進めている。
《課題》	環境を大切に思う心を育むため、グリーンスクール表彰のような、学校での取組を促進する仕組みを推進することが求められている。また、環境学習・教育の質の向上を図るためには、教員等を対象として環境学習・教育の理念や意義、あるいは地域の環境課題への理解を促す取組が必要である。

出典：『兵庫県環境学習環境教育基本方針』<sup>10</sup>より抜粋

上記の表1より、「総合的な学習の時間」では、公立の小学校の約8割が、いずれかの学年で環境に関する学習活動が行われていることがわかる。そして、「環境学習・教育の

質の向上を図るためには、教員等を対象として環境学習・教育の理念や意義、あるいは地域の環境課題への理解を促す取組が必要である。」と課題をまとめている。実際に、市民と学校との実践型環境体験学習を展開している「明石のはらくらぶ」の具体的な事例を取り上げ、学校と如何に連携し、協力し合いながら児童生徒と環境学習を実践しているのかについて考察する。

## 3. 市民と学校との協同による実践型環境体験学習の展開

### (1) 「明石のはらくらぶ」における取り組み

「明石のはらくらぶ」（代表 丸谷聡子）は、2004年に、学校の教員にも自然体験への興味・関心を持ってもらう機会の提供と、児童へのフォローアップを目的として、ひょうご環境創造協会の助成金を受け、当初3名で設立された団体である。

現在、「明石のはらくらぶ」は、身近な自然体験を通して生命の大切さを子どもたちに伝えていきたいとの思いから、放課後に数多くの小学校で実践を通じた質の高い環境教育を展開し、兵庫県明石市内の小学校で環境体験学習の連携授業等を10年以上にわたり続けている。また、2012年度の公益財団法人安藤スポーツ・食文化振興財団「第11回トム・ソーヤースクール企画コンテスト」（後援：文部科学省ほか）の一般部門の最優秀賞である「安藤百福賞」<sup>11</sup>を受賞するなど、活発に活動を行っている団体である。受賞理由は、「明石のはらくらぶ」が複数の小学校に積極的に入り込んで行った活動は、それぞれの学校にも受け入れられて高く評価されており、地域社会と子どもたちをつなぐ活動として認められ、今後の自然体験活動の在り方に多くの示唆を与えられたことである。

兵庫県では、2007年度から全国に先駆けて、県下全公立小学校の3年生を対象として「環境体験事業」を実施しており、2009年度には、810校（4分校を含む）の全公立小学校で取り組みが始まった。そのため、「明石のはらくらぶ」は、2007年度には、明石市内の6つの推進校より3校、2008年度には、17の推進校のより5校から協力依頼があり、コーディネーター・支援者等として関わった実績を有する<sup>12</sup>。主な活動は、それぞれの校区内にある里山・ため池・河川・田園地帯・海などからフィールドを選定し、年間を通じたプログラム作成のアドバイス、さらには、必要に応じて専門家、行政、公共施設、地域住民、PTAなどの関係者をつないでいる。「明石のはらくらぶ」は、身近な自然の存在に気づくこと、そして自然への興味・関心を育て、自分が住んでいる地域を大切に思う心（郷土愛）を育てることを念頭に活動を行っている。1年を通して地域の環境を十分活かせるテーマを見つけ、担当教員と共にフィールドを歩き、その学校ならではの独自性のある年間プログラムを作成する。

(2) 明石市立大観小学校での実践事例

明石市立大観小学校は、1909（明治42）年に開校し、隣接する明石川にはたくさんの野鳥も訪れ、鳥が校舎にさわやかなさえずりを聞かせてくれる豊かな自然に恵まれた場所に位置し、「心豊かにたくましく生きる子ども」を育てる

ことを教育目標とする小学校である。「明石のはらくらぶ」には、小学校3年生の「環境体験事業」として、野鳥の観察を中心に環境学習を行って欲しいという依頼をしたことがきっかけとなり、「総合的な学習の時間」を活用して、授業実践を協同して実施することになったのである。

表2 明石市立大観小学校における2012年度の年間プログラム

学期	日時	タイトル	実施内容
1学期	5月2日	「人も鳥も地球のなかま」	野鳥ってどんな生きもの？他の生きものとどんな風とつながっているのかな？という導入の話を1時間、実際に野鳥の羽や模型をつかって体感するワークショップを1時間計2時間行った。講義は丸谷、ワークショップは、「明石のはらくらぶ」メンバー4名で実施。
	6月7日	「明石公園での野鳥を含めた自然観察」	小学校校舎内の森に毎夏やってくる「アオバズク」というフクロウを中心にした観察会。「明石のはらくらぶ」スタッフ（野鳥・植物・昆虫の専門家）、地元でアオバズクを見守っている方に協力してもらう。
	6月28日	「明石川で野鳥を含めた自然観察」	学校の横側から河原に降りて、野鳥、草花、昆虫を探しながら海まで川や生きものの変化を観察。「明石のはらくらぶ」スタッフ、県民局環境水辺地域づくり課との連携により、2名の指導者が参加。
2学期	10月9日	「明石川で野鳥を含めた自然観察」	学校の横側から河原に降りて、野鳥、草花、昆虫を探しながら海まで川や生きものについて6月との変化を観察。「明石のはらくらぶ」スタッフ、県民局環境水辺地域づくり課との連携で2名指導者として参加、姫路自然観察の森の斉藤レンジャーの参加。※出発前に約30分間、斉藤レンジャー（姫路自然観察の森チーフレンジャー・（財）日本野鳥の会職員）よりレンジャーのミッションについて話をしてもらう。
	10月26日	「明石公園での野鳥を含めた自然観察」	北の国からやってきた渡り鳥（冬鳥）と公園の木の実の関係を考える観察会。「明石のはらくらぶ」スタッフ（野鳥・植物・昆虫の専門家）で対応。 ※明石公園の管理者に依頼して、公園の管理の仕方やゴミの問題などについて話を頂き、子どもたちの疑問や質問に答えてもらった。
	11月15日	「姫路市自然観察の森でレンジャーのお仕事体験」	2班に分かれ、日本野鳥の会職員の斉藤レンジャーと片岡レンジャーと一緒に野鳥の観察を行った。その後、森の中の巣箱をはずして中を観察し、さらに、レンジャーの仕事のお手伝いとして、鳥の巣箱の掃除を行った。大観小学校校区の自然や野鳥のことを任せられ、子どもたちのレンジャーとしての自覚が促された。
	12月19日	「大観小学校で今までの学習のまとめとレンジャー証の授与」	子どもたちが班ごとに、今までの学習で学んだことや考えたことをまとめて発表会を行った。その頑張りを受けて、丸谷があらかじめ斉藤レンジャーにお願いして撮影した映像を「ビデオレター」として紹介し、「キミも今日から野鳥のレンジャー証」を授けると発言してもらい、画面からレンジャー証が飛び出してくるような演出をして、レンジャー証を一人ずつ名前を呼んで丁寧に渡していった。
3学期	1月30日	「大観小学校野鳥レンジャーとしてのアクション」	自分たちにできることを行動にすることの一つとして、冬の間不足している小鳥の餌を補うため「バード・レストラン」を開く。そして、「バードケーキの作成」を行った。
	2月20日	「明石川のクリーンアップと生きものつながりについて考えるワーク」	丸谷談「活動ごとに毎回かなりの時間をかけて、教員と打ち合わせを行い、意志疎通、信頼関係の構築の上で、共に意見を出し合いプログラムを進化させてきました。このプロセスにはかなりの時間と労力がかかりました。また、2学期、3学期で計10回 放課後の校庭で希望児童対象の「放課後・校庭の自然たんけん隊」を実施しており、結果的に環境体験学習のフォローアップの場となっています。」

（丸谷聡子氏よりヒアリングを行い、筆者作成）

2012年度は、明石市立大観小学校3年生の「環境体験事業」として「明石のはらくらぶ」は、1学期に3回、2学期に4回、3学期に2回の環境学習を実施した。小学校の総合的な学習の時間を活用して、子ども達が自然体験を行うために、「明石のはらくらぶ」といった外部の人材との協同による環境学習は、子ども達にはどのような効果があるのだろうか。野鳥の会の専門家から、冬の鳥はどのような餌を食べるのか。ヒヨドリやメジロはどのような食べ物を食べるのかといった、野鳥に関する様々な説明を聞き、鳥に関する素朴な事柄を学んだ後、鳥の気持ちになって餌を作るといった活動は、野鳥の専門家ならではの学習活動であった。

「明石のはらくらぶ」は、兵庫県内の他の小学校でも様々な取り組みを行っており、市民と学校との協同による環境学習の成果として、子ども達は地域社会の様々な人と交流ができることや、各方面における専門家から直接学ぶことができることが挙げられる。そして、環境問題という公共的な事柄に対して、地域社会と積極的に交流するといった社会参画を通して、より良い社会を創る人材の育成を目指す事例として、このような取り組みは注目に値する。

次頁の写真1、写真2は、「明石のはらくらぶ」のメンバーが2013年1月30日に行った実際の授業の様子である。



写真1 「明石のはらくらぶ」のスタッフによる説明  
(明石市立大観小学校にて2013年1月30日、筆者撮影)



写真2 グループで小鳥の餌を木に吊す様子  
(明石市立大観小学校にて2013年1月30日、筆者撮影)

### (3) 「あまがさき環境オープンカレッジ」における取り組み

兵庫県尼崎市のイメージとしては、1960年代半ばより、公害病の裁判や、煙と煤により空気が悪い町であるという、高度成長期における負の遺産としてそのイメージが持たれていた。しかし、現在では、地域の温室効果ガスの排出実態を踏まえながら、市民・事業者・行政の各主体が役割を適切に分担し、地域での地球温暖化対策を一層推進するため「尼崎市地球温暖化対策地域推進計画」を策定し、緑化を進める「尼崎21世紀の森」構想など多彩な取り組みの結果、NPO団体による「日本の環境首都コンテスト」<sup>13</sup>で入賞するなど、環境に対して非常に前向きに取り組んでいる地域である。

「あまがさき環境オープンカレッジ」とは、「尼崎市環境基本計画」が目指す“環境と共生するまち・あまがさき”を育てる人づくりを目的として、市民・学校・大学・企業・行政が持っているアイデアやノウハウなどをそれぞれが持ち寄り、環境に関連した幅広い分野の学習・体験メニューを揃えた環境の学びの場を提供する場であり、現在、多くの取り組みが実施されている。「あまがさき環境オープンカレッジ」は、市民や地域が持つ潜在的な力を活かし、育み、そのすそ野を広げていくこと、また、そのための情報の発信や共有化、ネットワークづくりを目指して、取り組みがなされている。

「あまがさき環境オープンカレッジ」が主催や共催として実施したプログラムは数多くあるが、子どもの環境意識を高めるための教育活動として共催した、潮小学校で実施されたビオトープ学習発表会について紹介する。ビオトープ学習発表会では、潮小学校の子どもたちが、自分たちの小学校のビオトープについて様々な角度から考察を行った。

### (4) 尼崎市立潮小学校における実践事例

尼崎市立潮小学校は、1959(昭和34)年に創立され、地域とのつながりの深い小学校である。潮江の地は、平安時代に塩焼きの地として有名であり、その名前がついた歴史ある街である。2012年5月1日現在、316名もの児童が学んでいる。潮小学校では、牛乳パック回収の実績も市内トップクラスであることや、虫の広場や池などが自然のままにおいてあり、学校まるごとビオトープ計画が進行中であることなど、環境教育にも力を入れている小学校である。

潮小学校は、2009年度から創立50周年記念事業として、ビオトープづくりに携わっている。ビオトープによって、子どもが自然と触れ、身近な環境問題や生物の多様性について考え、人と自然との共存をめざす新しいまちづくりを担う人材に育つことが期待されている。2010年には、ビオトープコンクールで銅賞を受賞するなど、潮小学校では、ビオトープづくりが積極的に行われているのである。

2011年9月28日に潮小学校で行われたビオトープ学習発

表会は、多くの保護者や地域の方々の参加により、盛況に行われた。写真3は、校内の池の魚の様子について説明するグループの様子である。



写真3 池の魚について説明するグループ  
(尼崎市立潮小学校にて2011年9月28日、筆者撮影)

#### 4. 市民と学校との協同による社会科教育イノベーションの可能性

社会科教育では、主体的に地域社会の形成に参画し、その発展に努力しようとする態度を養うことが目指されている。「社会参加」という改正教育基本法で用いられた言葉を、実際の授業ではどのように活用すると良いのだろうか。現在の日本の学校教育では、教育活動を通して学校と地域社会が相互に連携し、協力し合いながら「持続可能な社会」の構築や形成が求められている。

本研究では、市民と学校が協同して子ども達に環境学習を実践する「明石のはらくらぶ」や「あまがさき環境オープンカレッジ」における事例を取り上げた。「持続可能な社会」を形成するには、地域社会に対して愛着を持つ人々との交流により、新たな発見や学び、出会い、そして、実践へのきっかけづくりを通して、知識やスキルを高める実践力が必要となる。唐木(2008)は、子どもの学びを社会に開くことで得られる効果として、次のように指摘する。「『地域』にとっても、子どもの社会参加はプラスの効果をもたらすことになる。まず、直接的な効果としては、子どもの社会参加によって地域社会の課題が実際に解決されていくということが考えられる。(中略)子どもが社会参加を楽しく意義あるものだと実感することができれば、彼らは必ず『自分たちの生活する地域をもっと良くするために、自分にできること』を考えていくようになるだろう。そのような意識を持った人間こそが、地域社会を意識した市民と呼ばれる人間である。地域社会の大人の責任としてそのように子どもを育てていくことが、結果的に、地域社会の発展にもつながっていくのである。」<sup>14</sup>

社会参加に関連した授業の実施に際しては、打ち合わせ時間の確保や、事故などへの対応など様々な困難は予想さ

れる。しかし、子どもが地域で学び、地域社会の人々と交流する活動を通じた学習を行うことは、市民性(シティズンシップ)の育成が可能な社会参加型学習として、意義のある取り組みである。児童生徒の体験的な学習活動を通して、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力の育成を目指した市民性(シティズンシップ)の育成に関する取り組みは、試行錯誤されている。

本研究では、市民と学校との協同による環境学習の事例として、「明石のはらくらぶ」と、「あまがさき環境オープンカレッジ」の2つの実践例のみを取り上げた。今後の課題としては、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力の育成を目指した市民性(シティズンシップ)の育成に関する、他の取り組み事例について考察することや、如何に教育現場で地域と連携した取り組みを行うべきなのかを検証することが挙げられる。

#### —注—

- 1 藤原孝章「日本におけるシティズンシップ教育の可能性—試行的実践の検証を通して—」『同志社女子大学学術研究年報』第59巻, 2008年, pp. 89-106.  
藤原は、市民性の育成は社会の民主化にかかわるものであるから、学校教育(初等・中等教育)だけで完成するものではない。日本におけるシティズンシップ教育の可能性を探るためにいくつかの実践を分析し、日本における市民科として「3層構造」からなる「総合社会科」を提案している。
- 2 蓮見二郎「社会形成としてのシティズンシップ教育」『法政研究』第79巻第3号, 2012年, p.26
- 3 2002年のヨハネスブルグ「持続可能な開発に関する世界首脳会議(WSSD)」において我が国の提案により持続可能な開発のための教育の10年が提案され、同年12月に国連総会で決議された。
- 4 ESD-Jは、ESDを次のように定義している。「ESDとは、社会の課題と身近な暮らしを結びつけ、新たな価値観や行動を生み出すことを目指す学習や活動です。例えば、持続不可能な社会の課題を知り、その原因と向き合う。それらを解決するためにできることを考え、実際に行動する。そのような経験を通じて、社会の一員としての認識や行動力が育まれていきます。また、豊かな自然といのちのつながりを感じたり、地域に根ざした伝統文化や人びとと触れながら、人と自然、人と人との共存や多様な生き方を学ぶといったことも、ESDのアプローチのひとつです。」  
<http://www.esd-j.org/j/esd/esd.php> (10 Jan.2013)
- 5 木下勇「地域における社会科学習と子どもの『参画』」『社会科教育研究 別冊』2002年, pp. 3-15.
- 6 このような学習方法に注目した研究として、次のもの

が挙げられる。今谷順重『中学校社会科新しい問題解決学習の授業展開課題学習と選択社会科「社会」への実践的試み』ぎょうせい、1990年、大津和子『グローバルな総合学習の教材開発』明治図書、1997年

- 7 八戸市小学校社会科教育研究会『社会に参加する力を育てる社会科学習』明治図書、2000年、pp. 128-140.
- 8 澁澤文隆『今、始めないと！エネルギー・環境教育』東京書籍、2008年、p.124
- 9 藤原孝章「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要ないか—社会科における社会参加学習の可能性を求めて—」『社会科研究』第65号、2006年、pp. 51-60.
- 10 『兵庫県環境学習環境教育基本方針』2006年、pp. 7-8.
- 11 公益財団法人安藤スポーツ・食文化振興財団では、子どもたちの「自活力」や「協調性」を育む自然体験活動の

実施を推進し、その企画力の向上を図るために、全国からユニークな自然体験活動のアイデアを募集して、審査の上、50団体に実施支援金を贈呈している。

- 12 丸谷聡子「兵庫県環境体験事業における『明石のはらくらぶ・環境体験学習サポートセンター』の取り組み」『同志社政策科学研究』第11巻第2号、2009年、pp. 191-194.
- 13 環境首都コンテストとは、環境先進国ドイツをモデルとして、10回にわたり実施された。  
<http://eco-capital.net/modules/project/ecocap/>  
(10 Jan.2013)
- 14 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』東洋館出版社、2008年、pp. 165-166.



# 小学校教員養成における理科カリキュラムの再検討

## Reexamination of the science curriculum in primary teacher education

金子健治\*, 藤本勇二\*\*

KANEKO, Kenji\*, FUJIMOTO, Yuji\*\*

### 要旨

本研究は、理科を教えることができる小学校教員養成のための学部教育カリキュラムを構築するための研究である。そのために、まず現在実施されている理科のカリキュラムの内容を明らかにした。次に、理科を教えることができる小学校教員となるための到達目標や確認指標を検討した。次に、到達目標や確認指標から現在実施されている理科カリキュラムを検証し、改善の方向性を明らかにした。研究の結果、現在実施されているカリキュラムに大幅な修正を加える必要はないが、それぞれの到達目標が本当に達成されたかどうかを確認するために具体的な手立ては今後検討していく必要があることがわかった。

### 1. 問題の所在

2012年8月28日に中央教育審議会が教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)<sup>1</sup>を発表した。同答申で教員養成カリキュラムの改善の必要性が指摘された。科学技術振興機構 理科教育支援センターの調査<sup>2</sup>では、小学校教員養成課程で学ぶ学生の60%以上の学生が理科の指導について苦手意識を持っていることが明らかになった。このような現状に対して、産業界からは教員養成カリキュラムを見直すことが求められている<sup>3</sup>。小学校教員養成課程において、理科を教えることができる小学校教員を養成するためのカリキュラムを検討することは喫緊の課題である。

小学校教員養成課程において理科を教えることのできる教員を養成するための研究は、今まで様々な研究が行われてきた。伊佐<sup>4</sup>は小学校理科を自信をもって教えられる教員養成するシステムを構築するために模擬授業を取り入れた授業を実践し、効果的な模擬授業のやり方について検討した。川村ほか<sup>5</sup>は大学の小学校教員養成において理科の実験を悉皆化し、実践した。その結果、多くの学生の理科実験に対する苦手意識が改善されたと報告している。野崎<sup>6</sup>は模擬授業を導入した理科指導法の授業を実践し効果を評価した。その結果、学生の授業に対する満足度は高く、授業への参加意欲は高まったが、知識の定着が不十分であることを明らかにした。田中<sup>7</sup>はカリキュラム全体の構成・改善が重要であることを指摘した。

これらの研究を通して示唆されることは個々の授業の改善もちろん必要だが、それだけではなく、カリキュラム全体を検討し改善していく必要性があるということである。

特に女子大学の小学校教員養成課程でどのように小学校教員を養成するかは重要であると筆者らは考えている。なぜなら、文部科学省が行った平成24年度学校基本調査<sup>8</sup>によると、小学校教員のうち62.7%が女性だからである。本研究では、A女子大学の理科カリキュラムに着目し事例として取りあげ検討することにした。A女子大学の小学校教員養成課程学生の理科学習履歴を金子<sup>9</sup>が調査し、小・中・高等学校で経験するべき観察、実験を実際には経験していないという女子大生特有の実態を明らかにしてあるので、より学生の実態に即してカリキュラムを検討することができると思ったからである。

### 2. 本研究の目的

本研究の目的は、A女子大学の小学校教員養成課程の理科カリキュラムが理科を教えることができる小学校教員を養成するカリキュラムになっているかどうかを検討することである。

### 3. 研究の方法

研究の目的を達成するために以下の3点について検討した。

第一に、A女子大学において行われている理科のカリキュラムを明らかにする。第二に理科を教えることのできる小学校教員を養成するために理科の到達目標を検討する。第三に現在A女子大学において実施されている理科カリキュラムを第二で検討された到達目標から再検討し、理科カリキュラムを改善する。

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

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



#### 4. 結果

##### (1) A 女子大学で行われている理科カリキュラム

まず、A 女子大学で行われている理科の学習カリキュラムをシラバスから明らかにした。

理科に関する履修科目は2年前期に教科理科Ⅰ 1単位、2年後期に教科理科Ⅱ 1単位、3年前期に理科指導法 2単位、3年後期に理科演習 1単位である。教科理科Ⅰと教科理科Ⅱ、理科演習は選択科目であり、理科指導法は小学校教員免許を取得するためには必修科目である。それぞれのシラバスから到達目標と授業内容を明らかにした(表1, 表2, 表3, 表4)。

表1 教科理科Ⅱの到達目標と授業内容  
(2年前期 1単位)

到達目標	小学校理科「物質・エネルギー」領域における実験・ものづくりを通じて、教材に関する基礎的な知識および技能を習得し、学校現場での実践にいかせる資質を身につける。
授業計画	1 ガイダンスおよび入門レクチャー 2～11 「風やゴムの働き3年」 「光の性質3年」 「磁石の性質3年」 「空気と水の性質4年」 「空気の温まり 4年」 「物の溶け方5年」 「振り子の運動5年」 「燃焼の仕組み6年」 「水溶液の性質6年」 「電気の利用6年」 12 受講生による教材開発(計画立案) 13 受講生による教材開発 14 受講生による教材開発(発表・相互評価) 15 まとめと振り返り

表2 教科理科Ⅱの到達目標と授業内容  
(2年後期 1単位)

到達目標	小学校の理科学習では、児童が自然の事象に興味をもち、観察、実験を主体的に行い、科学的なものの見方や考え方を形成していくことが大切である。そのためには、問題解決型の学習が多く行われる必要がある。この授業の目的は理科における問題解決型学習の学習指導案の作り方や授業の作り方を実践的に学び、教育現場で活かせる指導力を身につけることである。
授業計画	1 ガイダンス 班編制、模擬授業の分担 2 問題解決型学習を体験しよう(1) 3 問題解決型学習を体験しよう(2) 4 理科学習指導案の書き方入門 5 学生による模擬授業及び相互評価と検討(1) 6 学生による模擬授業及び相互評価と検討(2) 7 学生による模擬授業及び相互評価と検討(3) 8 学生による模擬授業及び相互評価と検討(4) 9 学生による模擬授業及び相互評価と検討(5) 10 学生による模擬授業及び相互評価と検討(6) 11 学生による模擬授業及び相互評価と検討(7) 12 学生による模擬授業及び相互評価と検討(8) 13 教室を豊かにする理科の展示物や掲示物作り・準備 14 教室を豊かにする理科の展示物や掲示物作り・発表 15 まとめと振り返り

表3 理科指導法の到達目標と授業内容  
(3年前期 2単位)

到達目標	小学校理科「生命・地球」領域における実験・観察、フィールドワークを通じて、教材に関する基礎的な知識および技能を習得し、学校現場での実践にいかせる資質を身につける。
授業計画	1 ガイダンスおよび入門レクチャー 2～11 「身近な自然の観察・昆虫と植物 3年」 「季節と生物 4年」 「天気の様子 4年」 「天気の変化 5年」 「植物の発芽、成長、結実 5年」 「植物の養分と水の通り道 6年」 「月と星 4年、月と太陽 6年」 「人のからだのつくりと運動 4年、動物の誕生 5年」 「人の体のつくりとはたらき 6年」 「流水の働き 5年、土地のつくりと変化 6年」 12 受講生による教材開発(計画立案) 13 受講生による教材開発(準備) 14 受講生による教材開発(発表・相互評価) 15 まとめと振り返り

表4 理科演習の到達目標と授業内容  
(3年後期 1単位)

到達目標	初等理科教育について教材となっている実験について実験教材の開発、科学的な探究活動、授業づくりを体験する。小学校理科の内容を理解し、教材に関する基礎的な知識および技能を習得する。授業実践に直結する教材の修得と開発、授業づくりができるようになる。
授業計画	1 ガイダンスおよび入門レクチャー「この授業の進め方」 2 ワークショップ(観察・実験・ものづくり)体験および日程調整 3 ワークショップ(観察・実験・ものづくり)体験および活動についてのグループ別企画会議(1) 企画として想定されるワークショップの内容は、教科理科Ⅰ、および教科理科Ⅱにおいて実施した観察・実験・ものづくりや、小学校の教科書に掲載された内容である。 4 グループ別企画会議(2) 5 グループ別企画会議(3) 6 グループ別ワークショップの実施(1) 7 グループ別ワークショップの実施(2) 8 グループ別ワークショップの実施(3) 9 グループ別ワークショップの実施(4) 10 グループ別ワークショップの実施(5) 11 グループ別ワークショップの実施(6) 第6～11時のグループ別ワークショップは、他のグループに対して70分の学習活動(活動説明、学習活動、評価シート記入)を行い、20分で藤本が振り返り、解説と補足を行う。 12 グループ別ワークショップの振り返りと意味づけ

##### (2) 小学校教員養成における理科の到達目標

次に小学校教員養成における理科の到達目標を検討した。そのために、中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」<sup>10</sup>に示された到達目標、兵庫教育大学の提案する到達目標<sup>11</sup>、東京学芸大学の提案する社会科における到達目標<sup>12</sup>を調査した。それらを参考にしてA女子大学の理科の到達目標を作成した。これらの3つを抽出した理由は次のとおりである。まず、中央教育審議会の示した到達目標は、今後の教員養成の基盤となるものであるからである。次に兵庫教育大学の示した到達目標は、大学全体として取り組み、到達目標を科学的な手法で構造化したものであり、中央教育審議会の示したものより具体的になっているからである。最後に東京学芸大学の示した到達目標は、社会科という特定の教科における到達目標であるが、社会科も理科も教科特有の知識を必要としていることや、学び続ける教師となるための到達目標を具体的に示していることから、本研究においても参考になるものと考えたからである。

① 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」に示された到達目標

中央教育審議会は2006年に「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」を出した。その答申は大学の教職課程や教員免許制度の課題を指摘し、今後の在り方について示したものである。同答申は、教職課程において教職実践演習の新設・必修化、教育実習の改善・充実、教職指導の充実などが提言されている。この教職実践演習で含めることが必要な事項は4つ示された。1つ目が使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2つ目が社会性や対人関係能力に関する事項、3つ目は幼児児童理解や学級経営等に関する事項、4つ目が教科・保育内容等の指導力に関する事項である。この中で教科指導力に最も関連の深い教科・保育内容等の指導力に関する事項を抜粋し、表5に示す。

表5 中教審の示した教科指導における到達目標と確認指標

含めることが必要な事項	到達目標	目標到達の確認指標例
4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項	○教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身につけている。	○自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを活かした学習指導案を作成することができる。 ○教科書の内容を十分理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に答えることができる。
	○板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身につけている。	○板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身に付けるとともに、子どもの反応を生かしながら集中力を保った授業を行うことができる。
	○子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。	○基礎的な知識や技能について反復して教えた後、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができる。

これらの到達目標と確認指標は教職実践演習の実施のために提案されたものである。しかし、この内容を大学4年生で履修する教職実践演習において履修するのでは、間に合わない。したがって、大学1年から3年までの各教科の学習や教科指導法の学習の中で指導され、教職実践演習の授業の中で最終的に確認されるものと考えらるべきである。また、この到達目標や確認指標例は各教科にまたがり実現されるものであり、各教科ではそれぞれの下位項目を示す必要がある。

② 兵庫教育大学の提案する到達目標

兵庫教育大学では、文部科学省のGPに採択され、2010年から2012年の3年間にわたり教員養成スタンダードの開発を行った。教員養成スタンダードは5つの領域から構成されている。1つ目は学び続ける教師、2つ目は教師としての基本素養、3つ目は子ども理解に基づく学級経営・生徒指導、4つ目は教科等の指導、5つ目は連携・協働である。それぞれはさらに細分化された下位項目で構成されていて、全部で50の下位項目がある。その中で教科等の指導に関する項目を表6に示す。

これは、中央教育審議会の答申を、より具体化したものである。この表は学生自身が自分の学びを振り返り自己評価するために作成されたものであが、小項目は到達目標、自己評価のための具体例は確認指標と見なすこともできる。

③ 東京学芸大学の提案する社会科における到達目標

2007年に行われた日本教育大学協会シンポジウムにおいて、東京学芸大学は社会モデル・コア・カリキュラムとして社会科の中学校教員養成のための到達目標を提案した。その到達目標と項目例の一部を表7に、全体を資料1に示す。

表6 兵庫教育大学の提案する教科指導力と確認指標

大項目	中項目	小項目	自己評価のための具体例		
教科等の指導	内容理解	33	学習内容の系統性や各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。	・各教科等における各学年の目標と内容を知っている。 ・道徳について(省略) ・特別活動について(省略)	
		34	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる。	・全ての教科等の内容について学習指導要領に即して指導するに十分な知識を持っている。 ・得意な教科等を持ち、特定の分野についての深い知識を持っている。 ・専門的な知識を活かして学習指導案を作成することができる など	
		35	教材の内容について分析・解釈し、適切な教材の準備を行うことができる。	・学習指導要領において求められる学習内容とのつながりを意識し、教科書の内容を捉えることができる。 ・各授業の目標を踏まえ、それに適した教材を選択することができる など	
		36	子どもの実態や地域の特徴に合わせて教材・教員に工夫を加えたり、新たに教材・教員を開発したりすることができる など	・地域の特徴を生かした教材開発の具体例を挙げることができる ・子どもの実態に合わせて既存の教材・教員を自分なりにアレンジすることができる など	
		授業方法・指導技術	37	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に即して適切な指導方法を選択することができる。	・一斉指導・グループ指導・個別指導の長所と短所について知っている。 ・グループ指導を活かすことができる授業場面を挙げることができる など
			38	各教科の内容に即した指導方法について理解し、活用することができる。	・体験活動を取り入れた授業の具体例を挙げることができる ・実技の習得を目指した授業における指導上の留意点を知っている。 ・観察実験を用いた授業における指導上の留意点を知っている。
			39	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。	・正しい書体で丁寧に板書することができる。 ・子どもの主体的な学習を促すために発問を工夫することができる など
			40	学習内容の習熟の程度などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる。	・子ども一人ひとりの得意分野を見つけ、それを伸ばすような指導をすることができる。 ・机間指導を通じて子どもの習熟度に合わせた個別指導を行うことができる など
		授業計画	41	子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる。	・子どもの多様な反応を想定して、協同的な学習を促す学習指導案を作成することができる。 ・授業において話し合い活動を効果的に取り入れることができる
			42	授業中に子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる。	・子どもの疑問やつまづきを活かして、授業を展開することができる。 ・授業において子どもの学習せめ反応を大切にし、臨機応変に活かすことができる など
43	各教科の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や本事業に反映させることができる。		・前後の学年で扱う内容とのつながりを意識するとともに、各教科の年間指導計画の内容を把握している。 ・年間指導計画を確認した上で、単元計画・本事業を立てることができる など		
学習評価	44	単元計画と子どもの実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。	・学習指導案を作成する際に子どもの習熟の程度を把握している。 ・単元の目標や計画を明確にしたうえで、学習指導案を作成することができる		
	45	授業研究の重要性を理解するとともに、積極的に取り組むことができる。	・日常的に自らの授業を振り返るとともに、子どもの反応にも耳を傾け、さらなる改善につなげることができる。 ・授業後の反省・検討会において意見を述べたり、他者の意見を取り入れたりして、授業改善に活かすことができる など		
		46	子どもの学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	・目標準拠評価と集団準拠評価の違いについて知っている。 ・形成的評価など、指導と評価の一体化のために方法について知っている など	

表7 東京学芸大の提案する社会科の到達目標、  
確認指標と項目例(一部)

到達目標	確認指標例	項目例	確認の手立て
教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身につけている。	自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを生かした学習指導案を作成することができる。	・各種の社会科授業理論と社会科カリキュラム論の関係について説明できる。	ペーパーテスト
板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身につけている。		・中学校学習指導要領の変遷と現行指導要領の「目標」「内容」「内容の取り扱い」について理解する	ペーパーテスト
子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。		・社会科教育の理念と民主主義社会における社会科の意義を理解する。	ペーパーテスト
教材となりうる社会事象に対して興味・関心をもち、主体的に調査・研究を進めることができる。		・指導案や授業計画案の構造を理解し、社会科に関する指導案を作成できる。	(指導案の作成)
		・図書館やインターネットを利用して様々な情報を集めることができる。	
		・様々な社会事象に興味・関心をもち、自ら主体的に深く、追求しようとする態度が見られるか。	グループ討議・レポート
		・自らの社会事象に対する興味・関心を高め、追求するために課題を設定することができる。	
		・社会事象について調査・研究を進めるための方法や技能を身につける。	
		・調査・研究の成果を適切な方法でまとめ、相手に伝えることができる。	グループ討議・レポート・発表会
		・調査・研究により得られた結果を教材化できる。	指導案作成

表7と資料1から、この提案では社会科の特有な内容を項目例として加え、より具体化されていることが特徴であるといえる。また、この提案は教師としての知識や技能だけでなく、社会科に対する「興味・関心」などの態度も含んでいることが他の提案と大きな違いである。但し、この提案は中学校の社会科教員を養成するためのモデルカリキュラムであることに留意しなければならない。

### (3) A女子大学の理科カリキュラムの到達目標の検討

本研究では、東京学芸大学の提案した表を参考にして到達目標、確認指標、項目例の作成を試みた。作成するにあたっては、まず到達目標については東京学芸大の提案したものを踏襲した。つまり、中央教育審議会の提案したものに加えて学び続ける教師として必要な教科への「興味・関心」などの態度も含めた。しかし、東京学芸大の提案したものは、到達目標や確認指標の文言に教科レベルのものと、全教科にまたがるものとが混在している。そこで、今回開発したものは、到達目標と確認指標においては全教科にまたがるレベルで記述し、項目例で理科の特色をだすようにした。今回開発した理科の到達目標、確認指標例、項目例の一部を表8に、全体を資料2に示す。

さらに、本学における理科カリキュラムを検討するために、項目例の右にその項目が取り扱われている授業科目名を記入した。

表8と資料IIから、到達目標の全てが教科理科I、教科理科II、理科指導法、理科演習でカバーされていることがわかる。また、複数の授業でカバーしているものもあり、スパイラル状にカリキュラムが発展していることもわかる。

表8 A女子大学の理科の到達目標、確認指標と項目例  
(一部)

到達目標	確認指標例	理科の項目例	主な授業との関連
教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身につけている。	自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを生かした学習指導案を作成することができる。	・系統学習と問題解決型学習について説明できる。	理科指導法
板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身につけている。		・小学校学習指導要領の変遷と現行指導要領の「目標」「内容」「内容の取り扱い」について理解する。	教科理科I、教科理科II、理科指導法
子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。		・日常生活でおきる自然の事象・現象と小学校理科で学ぶ内容との関係を理解する。	教科理科I、教科理科II
教材となりうる事象に対して興味・関心をもち、主体的に調査・研究を進めることができる。		・指導案や授業計画案の構造を理解し、理科授業の指導案を作成できる。	理科指導法
		・実験・観察を行ったり、図書館やインターネットを利用したりして様々な情報を集めることができる。	教科理科I、教科理科II、理科演習
		・様々な自然の事象・現象に興味・関心をもち、自ら主体的に深く、追求しようとする態度が見られるか。	教科理科I、教科理科II、理科演習
		・自ら自然の事象・現象に対する興味・関心を高め、追求するために課題を設定することができる。	理科演習
		・自然の事象・現象について調査・研究を進めるための方法や技能を身につける。	理科演習
		・調査・研究の成果を適切な方法でまとめ、相手に伝えることができる。	理科演習
		・調査・研究により得られた結果を教材化できる。	理科演習

## 5. 考察

本研究は女子大学小学校教員養成課程における理科学習カリキュラムについて検討することが目的である。そのために表9を作成した。

表9 A女子大学の理科カリキュラム

履修時期	授業	主な履修内容
2年前期	教科理科I	小学校学習指導要領解説理科編に基づくB区分(生物・地学)の内容
2年後期	教科理科II	小学校学習指導要領解説理科編に基づきA区分(物理・化学)の内容
3年前期	理科指導法	模擬授業を中心として実際の理科指導のための技術
3年後期	理科演習	学び続ける教師となるための学生による教材開発と発表

教科理科Iは入学してくる学生が高校で生物を履修してくる学生が多いことや、理科に苦手意識を持っている学生が多いことを考慮して、生物・地学の内容であるB区分から授業を構成している。教科理科IIは物理・化学関係であるA区分で授業を構成しているが、物理・化学を履修していない学生や理科に苦手意識をもっている学生が多いことを考慮してものづくりやカルメ焼きなどを含む授業内容にして、興味や関心を失わないように配慮してある(図1)。理科指導法では、板書の仕方や発問の仕方、観察、実験の

指導の仕方、安全面への配慮などの具体的な理科指導の在り方を講義や模擬授業をとおして学べるようになってきている。理科演習では、学び続ける教師になっていくために、学生自身が教材を開発したり授業づくりをしたりして、まとめ、発表する内容になっていてその成果は毎年製本して学生同士が共有できるようになっている(図2)。このような流れは、まず小学校理科の知識・理解を深めたり観察、実験の技能を身につけたりし、次に理科の指導法を身につけ、さらに学び続ける教師となるための資質を身につける流れになっているので、理科を教えることができる小学校教員を養成するカリキュラムになっているものと考えられる。

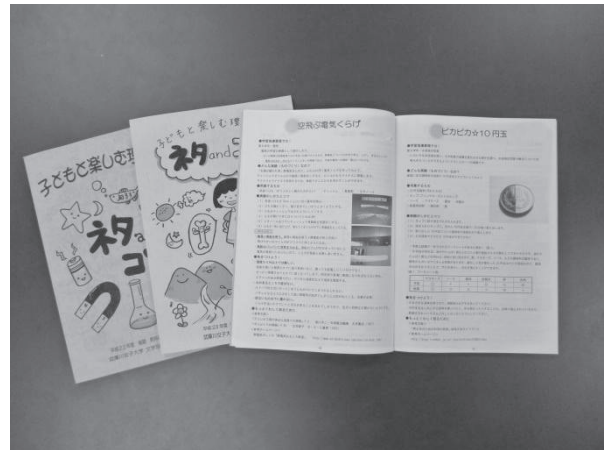


図2 学生が作成した「実験のネタとコツ」集



図1 学生が授業で作ったミョウバン(結晶)

## 6. まとめと今後の課題

A 女子大学の理科学習カリキュラムは理科を教えることができる小学校教員を養成するカリキュラムといえる。また、そのカリキュラムは入学してくる学生の高校までの理科の履修状況を十分に配慮したものであるといえる。しかし、それぞれの授業の実際の15回の授業のうち、どの授業がどの項目に相当するかということはまだ十分に明らかにされていない。また、履修したことが十分に習得されているかどうかを確認する手立てはまだ確立されていない。今後は、これらのことを研究し、より良いカリキュラムに改善していきたいと考えている。

### —引用文献—

- 中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』, 2012, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm) (2013年1月2日確認), p.13.
- 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」, 科学技術振興機構, 2011, p.81.
- 産業競争力懇談会「成長を支える人材の育成に関する研究会 ～子どもたちの理科離れに対する施策と提言～」『産業競争力懇談会2010年度研究会最終報告』2011, p.13.
- 伊佐公男「小学校教員養成における理科授業改善(Ⅰ)」『仁愛大学研究紀要 人間生活学部編』第2号, 2010, pp.147-153.
- 川村寿郎ほか11人「小学校教員養成における理科実験の悉皆化と学生の履修意識」『宮城教育大学紀要』第45巻, 2010, pp.53-62.
- 野崎健太郎「小学校教員養成における模擬授業を導入した「理科指導法」の学習の立案と実践」『椋山女学園大学教育学部紀要』vol.5, 2012, pp.165-185.
- 田島与久「小学校理科の授業の向上に関する研究-1 大学の授業の改善-」『北海道文教大学論集』第12号, 2011, pp.31-37.
- 文部科学省『平成24年度学校基本調査(確定値)について』(2013年2月20日確認), [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afilefile/2012/12/21/1329238\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afilefile/2012/12/21/1329238_1_1.pdf).
- 金子健治「本学教育学科学生の理科学習履歴」『武庫川女子大学大学院 教育学研究論集』第7号, 2012, pp.1-6.
- 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』(2013年1月2日確認), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm).
- 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証」, ジアース教育新社, 2012, pp.123-124.
- 日本教育大学協会シンポジウム実行委員会「平成19年度日本教育大学協会シンポジウム 教員養成の質保証における大学の役割を問う」[http://www.u-gakugei.ac.jp/~jaue/\\_userdata/no56.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~jaue/_userdata/no56.pdf) (2013年1月3日確認), 2007, p.24.

資料1 東京学芸大の提案する社会科の到達目標、確認指標と項目例

到達目標	確認指標例	項目例	確認の手立て
教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身につけている。	自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを生かした学習指導案を作成することができる。	・各種の社会科授業理論と社会科カリキュラム論の関係について説明できる。	ペーパーテスト
板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身につけている。		・中学校学習指導要領の変遷と現行指導要領の「目標」「内容」「内容の取り扱い」について理解する	ペーパーテスト
子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。		・社会科教育の理念と民主主義社会における社会科の意義を理解する。	ペーパーテスト
		・指導案や授業計画案の構造を理解し、社会科に関する指導案を作成できる。	(指導案の作成)
		・図書館やインターネットを利用して様々な情報を集めることができる。	
	教科書の内容を十分に理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に応えることができる。	・社会諸科学の学術成果について通じ、その成果を生かした授業作りができる。	ペーパーテスト・指導案
		・教科書の記述を出発点として、その内容を分析することができる。	レポート・指導案
		・話題になっている社会事象を、社会諸科学の成果を応用して授業化できる。	レポート・指導案
		・数社の教科書を比較し、社会的・歴史的・地理的・政治的・経済的事象の解釈の違いと特色に目を向けることができる。	レポート
	板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身につけるとともに、子どもの反応を生かしながら集中力を保った授業を行うことができるか。	・社会科授業を子ども主体にするための様々な技術を理解することができる。	模擬授業
		・発問などにおける5W1Hの性質を理解し、授業に活用することができる。	模擬授業など
		・生徒のつまずきがどのような場面で生じるかを理解することができる。	
	基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか。	・地図や年表、各種統計資料などから様々なデータを読み取り、子どもの興味・関心を高めたり、思考を深めたりすることのできる選択・提示ができる。	模擬授業
		・社会科の基礎的な知識や技能がなんであるかを理解することができる。	模擬授業
教材となりうる社会事象に対して興味・関心を持ち、主体的に調査・研究を進めることができる。	社会事象に対して興味・関心をもとうとし、自ら主体的に深め、追求しようとする態度が見られるか。	・様々な社会事象に興味・関心をもつことができる。	グループ討議・レポート
		・自らの社会事象に対する興味・関心を高め、追求するために課題を設定することができる。	
		・社会事象について調査・研究を進めるための方法や技能を身につける。	
		・調査・研究の成果を適切な方法でまとめ、相手に伝えることができる。	グループ討議・レポート・発表会
		・調査・研究により得られた結果を教材化できる。	指導案作成

資料2 A女子大学の理科の到達目標、確認指標と項目例

到達目標	確認指標例	理科の項目例	主な授業との関連
教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身につけている。	自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを生かした学習指導案を作成することができる。	・系統学習と問題解決型学習について説明できる。	理科指導法
板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身につけている。		・小学校学習指導要領の変遷と現行指導要領の「目標」「内容」「内容の取り扱い」について理解する。	教科理科I, 教科理科II, 理科指導法
子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。		・日常生活でおきる自然の事象・現象と小学校理科で学ぶ内容との関係を理解する。	教科理科I, 教科理科II
		・指導案や授業計画案の構造を理解し、理科授業の指導案を作成できる。	理科指導法
		・実験・観察を行ったり、図書館やインターネットを利用して様々な情報を集めることができる。	教科理科I, 教科理科II, 理科演習
	教科書の内容を十分に理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に応えることができる。	・自然科学の学術成果について通じ、その成果を生かした授業作りができる。	教科理科I, 教科理科II, 理科指導法
		・教科書の記述を出発点として、その内容を分析することができる。	理科指導法
		・理科の授業における観察・実験を行う上での安全管理の重要性について理解し、それを配慮した授業をすることができる。	教科理科I, 教科理科II, 理科指導法
		・数社の教科書を比較し、教材の取扱や観察・実験方法の違いや特色に目を向けることができる。	理科指導法
	板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身につけるとともに、子どもの反応を生かしながら集中力を保った授業を行うことができるか。	・理科授業を子ども主体にするための様々な技術(発問や板書等)を理解することができる。	理科指導法
		・生徒の自然の事象・現象についての誤概念がどのような場面で生じるかを理解し、それを生かした授業をすることができる。	理科指導法
	基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか。	・観察・実験の結果を比較・関連づけ・分類・類推をすることを通して子どもの興味・関心を高めたり、思考を深めたりすることのできる教材を選択・提示ができる。	理科指導法
		・理科の基礎的な知識や技能を理解し、学年や単元間の関連を意識することができる。	理科指導法
教材となりうる事象に対して興味・関心をもとうとし、自ら主体的に深め、追求しようとする態度が見られるか。	教材になしうる事象に対して興味・関心をもとうとし、自ら主体的に深め、追求しようとする態度が見られるか。	・様々な自然の事象・現象に興味・関心をもつことができる。	教科理科I, 教科理科II, 理科演習
		・自ら自然の事象・現象に対する興味・関心を高め、追求するために課題を設定することができる。	理科演習
		・自然の事象・現象について調査・研究を進めるための方法や技能を身につける。	理科演習
		・調査・研究の成果を適切な方法でまとめ、相手に伝えることができる。	理科演習
		・調査・研究により得られた結果を教材化できる。	理科演習

# 理科指導法における模擬授業の実践と評価

## Practice and evaluation of a trial lesson in a science method of instruction

藤本勇二\*, 金子健治\*\*, 長田夏織\*\*\*

FUJIMOTO, Yuji\*, KANEKO, Kenji\*\*, NAGATA, Kaori\*\*\*

### 要旨

本研究の目的は、理科指導法における模擬授業の実践を通して、学生が授業観察の視点を深めることができたかどうかを明らかにすることである。その目的を達成するために模擬授業後の学生によるコメントの分析と、全ての模擬授業が終了した後の学生の振り返りの記述の分析を行なった。その結果、次の二つのことが分かった。

- (1) 模擬授業を行うことで教師の振る舞いについて指摘する数は減り、教授について指摘する割合が顕著に増加した。小学校教育全般に対する指摘は減少し、理科授業全般や単元固有のことについて指摘する数が増加した。
- (2) 模擬授業を通して、理科の授業ができるポイントを見つけることができたと評価する学生は99パーセントに達した。理科の指導がうまくなったと評価する学生は半数を超えた。

### 1. 問題の所在

2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方」<sup>1</sup>以降、いつの時代にも求められる教員の資質・能力として、実践的指導力が強く求められるようになっていく。教員養成課程のある大学では、資質・能力の育成を目指す教員養成プログラムの1つとして、模擬授業が盛んに行われている。三木ら<sup>2</sup>は、体育科における模擬授業に関する調査を行い、教員養成校63校の30%にあたる19校で実施された模擬授業を報告している。しかし、こうした模擬授業の形態は現実の教育場面とは、かけ離れており、大学生が小学生役をすることが難しいとの指摘もある<sup>3</sup>。

大学で実施される模擬授業では、児童の学校カリキュラムの制約上、児童・生徒を対象に模擬授業を行うことは難しい。そのため、学生数人が1グループとなり、教師役と児童役となる方法がとられることが多い。学校現場での授業とは異なる形態である模擬授業には、はたして効果があるのだろうか。模擬授業を実施することによって、学生が教員になるための資質・能力の形成は為されるのだろうか。模擬授業の効果について検討することは、有能な教員の育成を目指す教員養成プログラムを開発するための重要な課題である。

学校現場に目を移すと、昨今の学力低下論や理科離れを受けて、小学校教員の理科指導における資質・能力の向上が求められている。2011年度から完全施行された小学校学習指導要領理科<sup>4</sup>では、14もの内容が追加され、授業時間も3学年で20時間、4～6学年でそれぞれ10時間ずつの

増加となった。このように学校現場では、教科重視の傾向が強まってきている。教員養成課程のある大学は、この現場の変革に対応するために、限られた理科教育の時間数の中で、何をどのように教えるべきかを吟味し、教育課程を組み立て直していくことが求められている。

こうした、教員養成や理科指導力の育成にかかわる課題に対して、授業実践における一連の過程（構想、実施、改善）を経験するという点で、模擬授業は一定の役割を担っている。つまり模擬授業を実践する過程で、学生は科学知識の獲得、教材への理解、実験・観察の技能の修得、授業の組み立て方の会得を同時に行うことができ、実践的指導力の育成につながるのである。

杉山ら<sup>6</sup>は、理科模擬授業に児童役として参加した学生の理科授業に関する授業観察における視点を「内容」カテゴリと「深さ」レベルによって詳細に分析し、模擬授業の効果を明らかにしている。しかしこの研究は、男女共学の国立大学の学生を対象とした研究である。金子ら<sup>7</sup>は、女子大学生の場合は理科に関する特有の課題があることを指摘している。したがって理科指導における模擬授業の効果に関して、女子大学生を対象として研究する必要があると考えられる。

### 2. 本研究の目的

本研究の目的は、理科指導法における模擬授業の実践を通して、学生が授業観察の視点を深めることができたかどうかを明らかにすることである。

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

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

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

### 3. 研究の方法

#### (1) 調査時期

2012年4月から7月

#### (2) 調査対象

本研究では、A女子大学教育学科3年次前期に開講されている、理科指導法の受講生を対象とした。理科指導法は、小学校理科の指導に関する必修科目である。受講生は全員が小学校の教員免許取得を希望する学生であり、教育実習は未経験であった。この講義は、FとKの2名の教員が受け持ち、6クラスにおいて実施した。

#### (3) 理科指導法の概要

理科指導法では、小学校理科の授業計画を立案し、模擬授業として実践、相互評価することを通して実際の授業の作り方や評価の在り方を学んでいく。こうした実践的な学びを通して教育現場で生かせる指導力を身につけることが目標である。

本理科指導法では、ガイダンス（班編成・模擬授業分担決定）、担当教員による2回のモデル授業（4年生「季節と生き物の様子」、6年生「水溶液の性質」）、理科指導案の書き方の指導を実施した後、計8回の模擬授業を行った。受講生は、4～5名で1つの班を編成し、例示した8つの単元から1つを選び、その単元中の1時間分の授業を構想した。なお例示した8つの単元は、教員2名が指導内容のバランスや実験教室の環境・教具等を考慮し検討したものである。模擬授業を行う班は、事前に教材研究・予備実験・配布物（指導案・ワークシート）の原案作成を行い、それらを材料に担当教員と議論しながら授業を組み立てた。講義時間は90分、1回の授業は45分とし、残りの時間を他の学生からのコメントと担当教員による指導、模擬授業を行った班のメンバーによる振り返り等を行う時間とした。模擬授業実施班のうちの1名が教師役を担う方法と、実施班の複数のメンバーが交代で担当する方法のどちらかを選択させ、実施班の教師役以外の学生は必要に応じて机間指導を行い、教師役の学生を支援した。

#### (4) 調査の概要

本研究の目的を達成するために、模擬授業後の学生によるコメントの分析（以下調査1と称す）、全ての模擬授業が終了した後の学生の振り返りの記述の分析（以下調査2と称す）を行う。

##### ① 調査1の目的

調査1は、理科指導法の授業で模擬授業を行うことが、学生の授業をみる視点とレベルにどのような影響を与えるかを明らかにすることである。ここでの授業をみる視点とレベルとは、視点を教材、教授、授業構成、教具、教師の振る舞い、その他の6つの視点、レベルを小学校の授業全

般、理科授業全般、単元固有の3つのレベルに分類したものである。それぞれの定義は杉山らの研究を踏襲した。本研究における授業観察に関する内容の視点の定義と記述例を表1と表2に示す。

表1 授業観察の内容に関する視点と記述例

視点	定義	本調査における記述例
教材	観察・実験の内容や観察実験における安全面の配慮についてなど、教材の学び方に関わる記述。	「熱いお湯を配った時、火傷をするよという注意が必要。」
教授	児童役への意見への対応や、説明や指示の内容、演示の仕方といった、授業者の個別の教授行為に関わる記述。	「○班の実験結果は～です。」みたいに発表した後、次に進んだら、自分たちの意見を言ったという達成感が味わえると思った。」
授業構成	授業全体について、授業の組み立て、時間配分など、マクロな視点で授業を評価している記述。	予想から実験、結果のまとめとスムーズな流れだった。
教具	ワークシートや板書、指示物についての内容・活用法に関わる記述。	「実験結果を黒板に書く表の大きさが少し小さかったの。」
教師の振る舞い	授業者の話し方や、姿勢など、授業内容と関わらない教師の在り方に関する記述。	○先生の声がはっきりしていて聞きやすかった。
その他	上記の5つに当てはまらない記述。	

表2 授業観察の「深さ」に関するレベルと記述例

レベル	定義	本調査での記述例
小学校授業全般	小学校の各種の教科に関する教授技術などに言及しているもの、理科という教科ならではの記述になっていない回答。	指名するとき、前の席の子ばかりを当てていたのが気になった。
理科授業全般	小学校理科の授業に特徴的な教授技術などに言及しているもの、当該単元ならではの記述になっておらず、他の単元にも共通する事項を記述した回答。	予想して実際に実験して風の実験ができていた。
単元固有	当該単元に固有な教授技術や教材や指導上の留意点などを記述した回答。	ルーベの使い方の説明をして欲しかった。

##### ② 調査1の方法

調査の目的を達成するために、理科指導法で児童役の学生の授業に対するコメントカードを分析した。コメントは1人の学生が良かった点を2つ、改善点を2つ書くように指導した。このようにして収集したカードを表1と表2の定義に従って分類した。理科指導法の授業は6クラスあり、Kが3クラス、Fが3クラス担当した。それぞれの指導者が担当したクラスの中から標準的と思われるクラスを1クラスずつ抽出した。Kが担当したクラスとFが担当したクラスは模擬授業の順番に若干の違いがあるものの、概ね同じであった。模擬授業の内容と出席者の人数を表3に示す。

表3 模擬授業の概要と出席者数

	F担当クラス		K担当クラス	
	模擬授業の単元	出席者数	模擬授業の単元	出席者数
第1回	温度と体積の変化	38	植物の水の通り道	37
第2回	植物の水の通り道	42	温度と体積の変化	37
第3回	風の強さと力	42	風の強さと力	36
第4回	物の形と重さ	43	物の形と重さ	37
第5回	春の木、夏の木	40	火山灰	22
第6回	火山灰	25	磁石	22
第7回	磁石	24	振り子	33
第8回	振り子	43	春の木、夏の木	37

第6回と第7回は教育実習で欠席者が多かった。そこで、最初、中間、最後で3つの時期に分けて比較するために第1回、第4回、第8回を用いた。授業のコメントを分類するにあたっては、それぞれの教員が担当したクラスのコメントを分析し、両方を合計した。

##### ③ 調査2の目的

調査 2 は、模擬授業を行うことによって理科指導に対する自信を付けることができたかを調査した。さらに模擬授業の中で、どのような内容が学生の学びにつながったと自己評価しているかを調査した。

#### ④ 調査 2 の方法

すべての班の模擬授業終了後、出席者に以下の 3 つの質問に 5 段階の選択肢で答えるよう求めた。

ア あなたは、よりよい理科の授業ができるポイントを見つけることができましたか。[ポイントの発見]

イ あなたは理科の指導がうまくなったと思いますか。[指導の上達]

ウ あなたが理科指導法の授業で学ぶことができたのは、模擬授業のどんなことが役立っていますか。[模擬授業の貢献]

質問ア、イは 5 段階の選択肢 (5 : とてもそう思う 4 : そう思う 3 : ふつう 2 : そう思わない 1 : まったくそう思わない) から 1 つを選んで回答してもらった。

## 4. 結果

### (1) 調査 1 の結果

児童役の学生の模擬授業の視点について集計し  $\chi^2$  検定及び残差分析を行った。その結果を表 4 に示す。なお、この集計にあたって、当初は他のカテゴリを設けたが、度数が 0 から 3 であり少なかったため、全体に影響を与えることはないと考え、集計からは除外した。

表 4 児童役の学生の模擬授業の視点の変化

	教材	教授	授業構成	教具	教師の振るまい
第1回	60 ▲	48 ▽	28 ▽	50	51 ▲
割合(%)	25.3	20.3	11.8	21.1	21.5
第4回	43	75	47	48	22
割合(%)	18.3	31.9	20.0	20.4	9.4
第8回	47	78	39	63	15
割合(%)	19.4	32.2	16.1	26.0	6.2 ▽
	$\chi^2(8) = 43.5, p < 0.01$		(▲有意に多い、▽有意に少ない、 $p < 0.05$ )		

表 4 が示すように  $\chi^2(8) = 43.5$  であり、1%未満の有意水準で差があった。児童役の学生の模擬授業の視点は変化しと言える。表 4 から視点の割合を図 1 に示す。

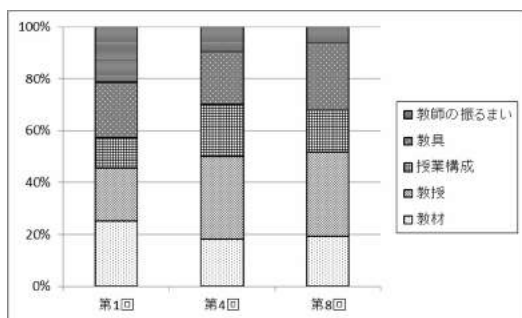


図 1 児童役の学生の模擬授業の視点の変化

図 1 から、第 1 回の時よりも第 8 回の方が教師の振る舞いについて指摘する数は減り、教授について指摘する割合

が顕著に増加した。授業構成について指摘する割合はやや多くなった。また、教材について第 1 回は特に多かったがその後は、やや減少したままであった。

児童役の学生の模擬授業の観察レベルについて集計し  $\chi^2$  検定及び残差分析を行った。その結果を表 5 に示す。

表 5 児童役の学生の模擬授業の観察レベルの変化

	小学校教育全般	理科授業全般	単元固有
第1回	95	68	77
割合(%)	39.6 ▲	28.3	32.1
第4回	82	64	92
割合(%)	34.5	26.9	38.7
第8回	45	88	112
割合(%)	18.4 ▽	35.9 ▲	45.7 ▲
	$\chi^2(4) = 28.948, p < 0.01$ (▲有意に多い、▽有意に少ない、 $p < 0.05$ )		

表 5 が示してするように  $\chi^2(4) = 28.948$  であり、1%未満の有意水準で差があった。出席者の模擬授業観察レベルは変化しといえる。表 5 から観察レベルの割合を図 2 に示す。

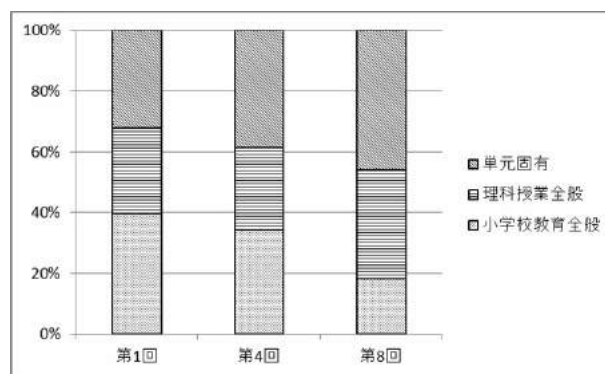


図 2 児童役の学生の授業観察レベルの変化

図 2 から、第 1 回と第 8 回を比べると小学校教育全般に対する指摘は減少し、理科授業全般や単元固有のことに付いて指摘する数が増加した。

### (2) 調査 2 の結果

「ポイントの発見」の調査結果について集計した結果、 $\chi^2(4) = 302.252$  であり、1%未満の有意水準で差があった。その結果を図 3 に示す。

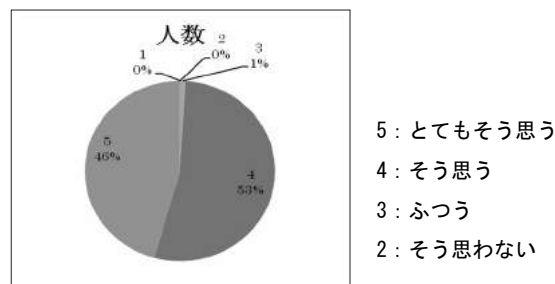


図 3 ポイントの発見



図3から模擬授業を通して、理科の授業ができるポイントを見つけることができたと評価する学生は99パーセントに達した。ほとんどの学生が理科の授業ができるポイントを見つけることができたとして自己評価していると思われる。

「指導の上達」の調査結果について集計した結果、 $\chi^2(4) = 187.130$  であり、1%未満の有意水準で差があった。その結果を図4に示す。

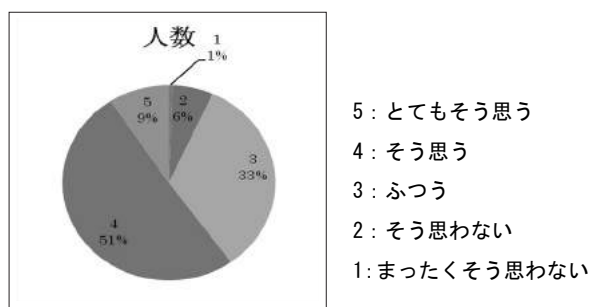


図4 指導の上達

図4から模擬授業を通して、理科の指導がうまくなったと自己評価する学生は、「とてもそう思う」と「そう思う」を合計した6割であり、半数以上の学生がうまくなったと感じていると思われる。

模擬授業の中でどのような内容が学びにつながったかについて、学生から得られた記述の内容は大きく分けて、5つの領域にわたっている。第1は授業をすること、第2は授業を見ること、第3は評価すること、第4は子ども役になること、第5は繰り返すことである。以下、それぞれの領域において代表的な記述内容を述べる。「」は記述の抜粋であり、文章は原文をそのまま抜き出している。

#### ① 授業をすることに関するコメント例

「1時間の授業をするのにその何倍もの時間をかけて教材準備を行うことの大切さを学びました」

「実際授業をしてみると、思いがけない反応や質問が帰ってきてとても勉強になりました」

「模擬授業をやってみて、いかに自分たちが勉強不足だったかを実感したことによって学ぶことができました」

「模擬授業をすることで、子どもへの声のかけ方や指示の仕方など言葉がけをすごく学べたと思います」

#### ② 授業を見ることに関するコメント例

「他の班の授業を見て、自分だったらこうするなと考えたり、自分の班について色々意見を言ってもらったことが一番の収穫です」

「他の人に見せ合いをすることで思っていた点と違った

改善点を見つけてもらえ、あらたな発見ができることができました」

「他の班の授業も受けられることでここは真似ができるといった点があったりして参考になることがありました」

「『する』だけでなく、『見る』ことによって、より客観的な視点で物事を捉えられる」

#### ③ 評価することに関するコメント例

「理科の授業では改善点の意見も聞けるので、より良い授業を行うために1人では気付けない点に多く気づくことができました」

「毎回の振り返りを通して、意識的に改善点を見つけることで学びになったし、意見交換で気付かなかったことに気付いてよかったです」

「最初から最後まで作ってみてもやはり完璧な授業には程遠いことや工夫点が他にも様々あることを友だちに評価されることで知りました」

「模擬授業のあとにクラスで改善点を話し合い、共有するところが板書計画や生徒の呼びかけの仕方を学ぶことができたので良かったです」

#### ④ 子ども役になることに関するコメント例

「子どもたちに興味・関心をもたせて授業に入ることが大切だということを、他のグループの模擬授業を受けたことにより、子どもの立場に立ったことが役に立ったと考えます」

「児童の立場になれることがすごく良い経験でした。なんで? どうして? という子どもの疑問を引き出してくれる授業はおもしろいと感じた。そういう子どものつぶやきを大切にしたいと思った」

「子どもの気持ちになって授業を分析したり観察したり意見を交流したりすることによって先生役のときには気付かなかったことをたくさん気付くことができた」

「子ども役になることで授業を受けている子どもたちがどういう気持ちなのか、どういう疑問を抱くのかということが学べたと思います」

#### ⑤ 繰り返すことに関するコメント例

「何度も模擬授業を見たり、友だちや先生のコメントを聞き、危険なことや実験の際のポイント等をどのようなタイミングでどのように伝えればよいのか学ぶことができました」

「模擬授業を何度も受けることにより、よりよい授業にするためのポイントをたくさん学ぶことができました」

「他の班を模擬授業を見ることで、自分に置き換えて振り返りを行うことができた」

以上の記述内容から、模擬授業の効果をあげる要因として、学ぶ側と教える側の立場を変えること、気付きを交流すること、模擬授業を繰り返すことから学んでいる学生がいることが確認できる。

## 5. 考察

### (1) 調査1の考察

児童役の学生の授業観察の視点は、最初は「声をはっきりしていた」、「表情が明るかった」等の表面的な指摘に留まるが、模擬授業観察の回数を重ねると「観察中に新芽があることや枝の先が緑という数人しか気づいていないことがあったらその時にみんなを集めて実際に見てもよかったです」と思いました、「授業の導入にマジックを使って、最後に学んだことから種明かしをするのは有効な方法だと思いました」等の教授法について具体的に指摘をすることができるようになった。

また、コメントのレベルは当初「先生の声が小さく聞こえにくかった。」や「板書がわかりやすかった。」など漠然とした、どの教科の授業にもいえるようなレベルであったが、回数を重ねると「重さの結果の部分で青とオレンジで重ねるのではなく、もう1つの表があるとよかったです。」や「同じにする条件とか実験内容をもう少し詳しく具体的に説明してほしい。」等の具体的な授業のレベルの指摘をすることができるようになった。

模擬授業を体験することによって、今までの学ぶ側ではなく、教える側の立場から授業や教材、子ども観について再考する機会を提供しているといえる。児童役の学生は交代で教師役もするため、自分が教師役を経験することを通して、より具体的で的確な指摘ができるようになったものと思われる。この点について、毎時間行う終了時の授業者に向けてのコメントの効果が大きいと考える。調査2で行った感想中に、「『良い点』『改善点』の2つの観点でアドバイスを書くことが、授業の展開を組み立てる上でとても役に立ちました。きっとアドバイスを書くことで授業を振り返り、良い点も悪い点も自分の中に例として積み重なっていったからだと思います。」のコメントが見られた。このコメントに顕著に表れているように、授業の見方を整理した上で次の模擬授業に参加するという繰り返しによって、授業観察の視点が広がり、深まったのではないかと考える。

さらに、「板書の仕方や実験の説明の仕方、実験用具にどんな材料を使うべきかなど私たち教師側には見えなかった盲点を、改善点、良い点という付せんによってみんなに書いて評価してもらえたからこそ、授業後に反省ができた。だからみんなに付せんに評価してもらって活動が役立った。」「模擬授業後の良いこと、改善点の話し合いや付せん紙が客観的に自分の授業を反省できるので良かったと思います。」等の感想から振り返りの活動に取り入れた付箋紙による「見える化」の効果も確認できる。

### (2) 調査2の考察

「理科授業がうまくなったか」の項目の評価が、「よりよい理科授業のポイントを見つけることができたか」に比べて下がっているのは、二つの側面から考える必要がある。一つ目は「実際に前に出て授業はしていないので成長していないと思う」の感想に見られる、グループでの活動であったために教師役にならなかったことによる面である。人数が多く、グループでの取り組みにならざるを得なかったために起こったことである。この点に関してより多くの学生が教師役になるように模擬授業の運営を改善する必要がある。

一方で、教師役をした学生は一部であり、多くは教師役をしていないにもかかわらず、「先生役はしていないのですが、実験をしている児童役を見て、フォローの仕方・実験の分かりやすい説明の仕方が分かりました」のように学ぶことが多かったと多くの学生が記述している。教師役をしなくても、理科授業の指導力の向上を自覚できることがうかがわれる。

二つ目は、模擬授業を繰り返すことで、自己評価で求める水準が高くなったことに原因があると考えられる。模擬授業を重ねることで授業に対する見方が深まり、自分の現状の能力を振り返った結果、厳しい自己評価となったのである。「2：まったくそう思わない」と評価した学生のコメントにも以下のような学びを整理し、次の学びに生かそうとする姿勢が確認できることから自己評価の厳しさがうかがえる。例えば、「今回の模擬授業では、反省点が多かったのですが、実験中の机間指導の時に声をかけ、実験の様子を見ながら結果につなげることが大切だと思ったし、できるようになりたいと思いました」「模擬授業を行って子どもたちとどう授業を展開していけばよいかは感じる事ができたが、まだまだ言葉かけや授業の進め方には不安が残ります」

さらに「私は小学校～高校生の時まで理科が大嫌いだったのですが、この授業で子どもの興味を引くように工夫したり、他の班の工夫した模擬授業を児童役として体験することで、初めて理科が楽しいと思えました。まず理科に興味をもつことができたのが良かったです」の感想は、教える側に立つことで理科を好きにさせることができる可能性もあることを示唆している。このことはKらが指摘する「学生が理科に対して否定的なイメージを抱いていること」を払拭する手立てとしても、模擬授業が有効である可能性を示唆している。

模擬授業の構想、実施、改善の過程に関わる教員からの指導も重要である。このことは、「授業を実際にしたり、他の班の授業を受ける中で体験を通した後の先生の助言で納得できました」「先生からのアドバイスや実際に現場だと・・・という話もためになりました」「他の人の授業を見た後に少し自分で考えてから先生のコメントを聞くこと

で、答え合わせをしているように学ぶことができました」の感想から確認できる。

以上のことから、実践的指導力を育成するために理科指導法において模擬授業を行ったことは効果が認められたと言える。

## 6. まとめと今後の課題

研究の結果は次の3点まとめることができる。

(1) 理科指導法の授業で模擬授業を行うことが、学生の授業をみる視点とレベルにどのような影響を与えるかを検討したところ、教師の振る舞いについて指摘する数は減り、教授について指摘する割合が増加した。小学校教育全般に対する指摘は減少し、理科授業全般や単元固有のことについて指摘する数が増加した。

(2) 授業後のアンケートの結果から、模擬授業を通して、理科の授業ができるポイントを見つけることができたとして自己評価する学生は99パーセントに達した。模擬授業を通して、理科の指導がうまくなったと評価する学生は6割となった。

(3) 授業後の感想の記述内容の分析から、模擬授業の学びに対する貢献について、「授業をすること」「授業を見ること」「評価すること」「子ども役になること」「繰り返すこと」の5つの領域を抽出することができた。

これらの結果は、模擬授業が教師の実践力を向上させる可能性があることを示唆している。

最後に今後の課題について3点触れておきたい。

第1は、模擬授業の運営の改善である。「課題をつかませることが難しい」「実験の結果からまとめにつなげるところが難しい」といった授業の段階に特化した困難さをあげている学生もいることからそれがうかがわれる。理科指導の過程を踏まえた模擬授業の運営を検討する必要がある。模擬授業の実施方法を工夫し、模擬授業におけるいかなる要因が実践的指導力の育成に効果があるのかを検討すること

が必要となる。

第2は、授業を見る視点を授業構成や教材にも向けていく必要があることである。なぜなら理科指導法の授業が教育実習直前の授業であることを考えると、意識的に指導を加えていく必要があると言える。

第3は、他教科の指導法や教育実習との連携があげられる。理科指導法のある3年前期には他の教科でも指導法が実施されている。「理科の授業がうまくなったと思いますか」の問いに「あまり思わない。たくさんの意見をもらったがそれを意識してもう一度授業を組み立て直し、実践しなければ実践力はつかない」の感想が見られた。一方で、「先生からこんな言葉かけをしたらいいよと毎時間アドバイスを下さったので他の授業でも生かしました」のように他の教科指導法の授業との接続を意識していることもうかがえた。また、「なかなか思うようにはできなくて、子どもの引き付け方や興味のもたせ方が難しいなあと感じました。実習では先生の声かけをよく見ようと思います」「いろいろな班の模擬授業を見ることで、それぞれの授業の良い点は真似して自分の授業に生かすことができるし、ここを改善したらよくなると思ったことを書き出すことができたので、みんなのおかげで教育実習に非常に役立つなと思いました」のように教育実習を視野に入れた力量形成の道筋を自ら描いていることも確認できた。今後の課題として、実践的指導力を向上する教員養成の在り方を考えるために他教科の指導法や教育実習との連携を検討することが必要となることははっきりした。

中央教育審議会答申<sup>7</sup>では、大学の教員養成課程において指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分でないことを指摘している。その意味でも模擬授業を取り入れ、学生がどのような力やスキルを身につけていったかを評価し、講義内容を改善していくことが求められているのではないだろうか。

## －引用文献－

- 1 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』, 2006,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm) (アクセス日 2013年1月12日), p.1.
- 2 三木ひろみ・長谷川悦示・高橋健夫「わが国の教員養成の現状と課題」『文部科学省科学研究費補助金・研究成果報告書 大学・大学院における体育教師教育カリキュラムおよび指導法に関する研究』, 2004.
- 3 吉良英・佐藤静一・吉田道雄「教授訓練におけるマイクロティーチング的手法の研究」『熊本大学教育学紀要（人文科学）』29, 1980, pp.221-236.
- 4 文部科学省『小学校学習指導要領解説理科編』東洋館出

版, 2008.

- 5 金子健治・宇野慶子「本学教育学科学生の理科学習履歴」『武庫川女子大学大学院 教育学研究論集』第7号, 2012, pp.1-6.
- 6 杉山雅俊・山崎敬人, 「教師志望学生の理科授業についての批評視点に関する研究－模擬授業についての批評を事例として－」『理科教育学研究』Vol.53 No.1, 2012, pp.81-91.
- 7 前掲書, 2006  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm) (アクセス日 2013年1月12日), p.4.

小学校教員養成における体育科関連科目の改善に関する事例研究  
—協力校実習における体育科授業実習の実施状況を視座として—

A Case Study of Improvement of Physical Education Classes  
in the Primary Teacher Training Course  
Focusing on the Status of implementation about teaching of physical education class  
during teaching practice

村井 潤\*

MURAI, Jun\*

1. 緒言

日本教育大学協会（2004）は、教員養成カリキュラムの「問題の所在は、大学（あるいは学部）において開講されている教員養成関連の各科目の内容それ自体よりは、それぞれの科目内容に関する授業がそれぞれの組織の中においてバラバラに行われており、それらを統一的に把握する基軸を欠くことにある」とした。そして、その基軸として「教育実習をはじめ、教育実践や教育現場での観察あるいは教育現場への参加など、学生の教育体験を中心とした授業科目」と「そうした教育体験を大学での研究・理論知と結びつける授業科目」からなる「教員養成コア科目群」の提案を行った。そして、教員養成カリキュラムは『教員養成コア科目群』を基軸として、教育職員免許法に規定される『教科に関する科目』『教職に関する科目（教科の指導法を含む）』、さらにはいわゆる教養教育をも含めて、それぞれの大学において具体的に定められるべきものである」とした。

また、中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会（2012）は「教員免許制度の改革の方向性」として「一般免許状（仮称）」「基礎免許状（仮称）」、「専門免許状（仮称）」の創設を提示した。学部卒段階の免許状である「基礎免許状（仮称）」は、「教職への使命感と教育的愛情を持ち、教科に関する専門的な知識・技能、教職に関する基礎的な知識・技能を保証する」免許として位置づけられている。そして、「基礎免許状（仮称）」のカリキュラムは「教科や教職に関する専門的知識の修得を中心に展開」することとされ、その具体例として4つの内容が挙げられている。その中でも教科に関する内容として『教科に関する専門的理解』を十分身に付ける。この際、教科の実際に即した内容とするため、『教科に関する科目』と『教職に関する科目』を架橋する内容を展開する。」とされている。そして、特に「教科に関する科目については、学校教育の教科内容を踏まえて、授業内容を構成することが重要である。」とされて

いる。

このように、教員養成カリキュラムが「最小限必要な資質能力」を育成することを目的とすることが確認されて以降、教員養成カリキュラムを構成する各科目の整合性や関連性をどのようにして確保するのかということが議論されてきた。近年では特に、教科に関する科目と教職に関する科目の関連性について議論が進められている。

体育科教育の分野においても、大学で実施される体育科に関する科目や各種教育実習での体育科についての学習を対象とした研究が数多くみられる。しかし、日本体育科教育学会（2011）で取り扱われた「体育教師教育論」の論題は「専門職としての教師の成長過程と支援体制」「体育教師の知識と信念に関する研究の成果と課題」「教員養成のスタンダードづくり」「大学における模擬授業の手法とその成果」であった。この論題を見ると、体育科教育学の分野における教師教育の研究の蓄積は、体育教師についての研究と教員養成についての研究に大別され、教員養成の研究においては教員養成の目標と授業方法の研究が中心であることがわかる。

つまり、教員養成カリキュラムを構成する各科目の整合性や関係性について、研究的にはほとんど取り扱われていないと考えられる。このような状況を生まれる背景には、教員養成を実施する大学の教員養成カリキュラムの構造が大きく異なるため、各大学においてカリキュラム改定の際などに検討するが、論文としてまとめてはいないという状況があると予想される。しかし、教員養成の質保証が叫ばれる今日において、教員養成カリキュラムの構成について対外的な説明をすることが必要不可欠であり、カリキュラムを構成する根拠を示す必要がある。

そこで、本研究では、私立A大学の小学校教員養成カリキュラムを事例として取り上げ、それを構成する体育科に関する科目間及び教育実習科目において検討すべき科目間の関連性や科目の順序性について検討するための基礎資料

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

を収集することを目的とする。

## 2. 研究の方法

### (1) 調査対象

本研究は、私立 A 大学教育学科における小学校教員養成カリキュラムを対象とする。対象学科は、教員免許の取得を卒業要件としていないが、在籍する学生の多くが教員免許状を取得して卒業する。なお、対象学科は入学後に小学校教諭免許状を主免許とするコース（以下、小主免と略す）と幼稚園教諭免許状を主免許とするコース（以下、幼主免と略す）に分かれる。

### (2) 調査方法

#### ①調査の内容

対象カリキュラムの体育科に関する科目及び教育実習科目の実施状況については、各科目のシラバスと履修便覧を収集する<sup>1</sup>。また、対象カリキュラムの教育実習における体育科に関する活動状況の調査では、学生に対する質問紙調査を行う。質問紙調査の対象者は、2012 年度開講の「体育指導法」の履修者とし、1 回目の授業において質問紙に回答させ、回収する。

#### ②質問紙の項目

質問紙の項目は、まず、対象者の各種免許状と資格の取得状況を調査する項目を設定した。次に、対象者のうち、「小学校教育実習 I」に参加したものについては、配属校の実態と、体育科の授業実習の実施状況、指導教員から受けた体育科にかかわる指導内容及び実習で感じた体育科の授業の困難さについて回答させる項目を設定した。

#### ③質問紙の分析の方法

収集した資料のうち、対象者の教育実習における授業実習の実施状況について分析を行った。資料の分析では、まず、学生の属性として取得する主免許状によって区分し、「小学校教育実習 I」の履修者と未履修者を集計した。次に、履修者について、体育科の授業を実施した学生と実施していない学生に区分して集計した。そして、体育科の授業実習を実施した学生については、運動領域と保健領域についてそれぞれ何時間実施したかを集計した。

## 3. 結果

### (1) 対象学科における体育科関連科目の開講状況 2

私立 A 大学教育学科の小学校教員養成カリキュラムでは、教育職員免許法施行規則第 66 条の 6 に定められた「体育二単位」（以下、一般体育と略す）が 1 年前期と 1 年後期に開講される。そして、教科に関する科目と教職に関する科目のうち体育科にかかわる科目（以下、専門体育と略す）及び教育実習に関する科目（以下、実習科目）が表 1 に示

すように開講されている。

まず、一般体育として 1 年前期に「体育理論」が、1 年後期に「体育実技」が開講されている。次に、専門体育として、2 年次前期には教科に関する科目の「体育」にあたる「体育教科」が開講される。そして、4 年次前期には、教職に関する科目の各教科の指導法にあたる「体育指導法」と教科に関する科目の「体育」にあたる「体育演習」が開講されている。

そして、実習科目について、3 年次には、前期と後期を通して教職に関する科目の「教育実習の事前指導」に当たる「実習指導 I」が開講され、後期に「教育実習」にあたる「小学校教育実習 I」が開講される。4 年次には、前期と後期を通して教職に関する科目の「教育実習の事前指導」に当たる「実習指導 II」が開講され、後期に「教育実習」にあたる必修の「小学校教育実習 II」が開講される。

なお、この「実習指導 I」と「小学校教育実習 I」は、小主免の学生のみが履修できる。また、「実習指導 II」と「小学校教育実習 II」は、幼主免の学生のみが履修できる。ただし、幼主免の学生で、幼稚園教諭一種免許状を取得するための実習科目である「幼稚園教育実習 I」を履修している学生は、「小学校教育実習 II」を履修しなくても小学校教諭一種免許状を取得することができる。

また、対象大学は附属小学校を持っておらず、小学校教育実習はすべて協力校で実施されている。

表 1 体育科に関する科目と教育実習に関する科目

開講時期	科目名	科目の区分 <sup>a</sup>	主免 <sup>b</sup>		
			小	幼	
1 年	前期	体育理論	一般（体育）	○	○
	通年				
	後期	体育実技	一般（体育）	○	○
2 年	前期	体育教科	教科（体育）	△	△
	通年				
	後期				
3 年	前期				
	通年	実習指導 I	教職（事前）	○	
	後期	小学校教育実習 I	教職（実習）	○	
4 年	前期	体育指導法	教職（指導）	○	○
		体育演習	教科（体育）	□	□
	通年	実習指導 II	教職（事前）		○
	後期	小学校教育実習 II	教職（実習）		□

a 一般（体育）＝教育職員免許法施行規則第 66 条の 6「体育」 教科（体育）＝教科に関する科目（体育） 教職（指導）＝教職に関する科目（各教科の指導法） 教職（事前）＝教職に関する科目（教育実習に係る事前及び事後の指導） 教職（実習）＝教職に関する科目（教育実習）

b 対象大学の位置づけによる ○＝必修 △＝選択必修 □＝選択

表2 専門体育と実習科目の授業計画

科目		授業計画
2 年前期	体育教科	①器械運動(1)マット運動：ア前転系：イ後転系：ウ倒立系：エア、イ、ウを組み合わせて連続：オ補助法 (2)鉄棒運動：ア上がる(膝かけ上がり、逆上がり等)：イ回る(前方・後方膝かけ回転、前方・後方支持回転等)：ウ下りる(転向おり、踏み越しおり等)：エア、イ、ウを組み合わせて連続：オ補助法(3)跳び箱運動：ア抱え込み跳び(跳び箱縦方向)：イ台上前転とその発展技(首はね跳び、頭はね跳び)：ウ補助法
3 年通年	実習指導Ⅰ	①これからの教育と教師の役割・使命②学校教育の現状と課題③教育実習の目的と意義④学級経営と児童理解⑤授業観察・記録の方法とその分析⑥授業構成の方法(1)学習指導要領・教材研究⑦授業構成の方法(2)学習指導案⑧学習指導案の作成(1)⑨学習指導方法(1)発問・説明・指示・机間指導⑩学習指導方法(2)板書・ノート指導⑪学習指導案の作成(2)と模擬授業(ロールプレイ)⑫模擬授業(ロールプレイ)⑬模擬授業(ロールプレイ)⑭実習生としての心得⑮実習上の諸注意と実習校との関わり
3 年後期	教育実習Ⅰ 小学校	①直前ガイダンス：教育実習に対する心構え、配慮事項などについて講義する。②実習：配属校で定められた期間に、次の内容の教育実習を行う。・学校経営・学年経営・学級経営・教育課程・学習指導・道徳教育・特別活動・生徒指導・学校安全、学校保健、学校給食・学校図書館と視聴覚教育・人権教育・特別支援教育・教員の研修・教育者の任務③事後指導 実習引率教員に小学校教育実習報告書を提出し、指導を受ける。④「小学校教育実習の記録」の記入と提出
4 年前期	体育指導法	①体育の目標と体育授業の特徴(1)体育科の目標の変遷②体育の授業における教師の役割③体育の立場からみた子ども(1)子どもの運動欲求とその変化(2)子どもの運動に対する態度とパーソナリティの関係(3)子どもの体力と運動技能の発達 ④小学校体育から生涯スポーツへ(1)学校体育における新しい学力観(2)社会の特徴(変化)と運動需要(3)カリキュラムの構造化(4)体育授業の学習形態(5)学習計画の工夫(6)学習過程のタイプ(7)体育の学習指導と評価⑤保健学習⑥体育に関する知識と体育理論(1)でき水の発生要因とその対策(2)水泳の心得(3)心肺蘇生法⑦演習「器械運動」等(1)マット運動：ア学年別例示の技を中心に行い、技の組み合わせまでを指導法を含め実践(2)鉄棒運動：ア技術の構造・分析・指導の観点・運動の発展や補助法の理解と実践(3)跳び箱運動：ア「切り返し系」、「回転系」の技群の系統的な指導過程を実践(4)他の運動領域
	体育演習	①子どもの発達と運動②子どもの運動と表現(1)リズムと運動(2)身体表現とコミュニケーション(3)歌や動きを伴う伝承遊び(4)身近な地域の踊り・日本の民謡・フォークダンス③保育所・幼稚園・小学校における身体表現(1)身体による表現(2)表現遊び・リズム遊び(3)表現・リズムダンス(4)表現・フォークダンス④教材の開発、指導の方法、指導案作成(1)教材の開発(2)指導の方法(3)指導案作成⑤模擬授業と討議(1)模擬保育・模擬授業(2)実践の振り返り⑥まとめ

(2) 体育科に関する科目と教育実習に関する科目の内容

対象科目の授業計画を表2に示す。表2から、各科目の実施状況は以下のようにとらえられる。

「体育教科」では、授業計画には、器械運動領域の各種運動の技が示され、それらの技の補助法が示されている。このことから、「体育教科」では器械運動の技能の習得が意図され、各種運動の練習のために教員が補助法を示すという授業形態が予想される。したがって、受講生は学習者としての立場から運動を練習していると考えられる。

「体育指導法」では、授業計画として、体育科の目標、内容などの細かな講義内容と実技練習の内容が示されている。実技練習の内容として、指導法や補助法の習得が示されている。なお、模擬授業等の体育科授業にかかわる体験的な活動は位置づけられていない。

「実習指導Ⅰ」では、授業内容にロールプレイがあげられ、授業計画に学習指導案の作成や模擬授業等が挙げられている。「実習指導Ⅰ」では、教育や授業実践にかかわる内容についての理論的な講義とそれらを基にした実践的な活動が位置付けられている。

「小学校教育実習Ⅰ」では、実際に子どもたちと触れ合い、教科指導や生徒指導などの技能や、教育者としての使命感などを養うとされている。授業計画に挙げられている内容

は、教科指導にとどまらず、多岐にわたっている。

なお、「実習指導Ⅱ」と「小学校教育実習Ⅱ」は「実習指導Ⅰ」と「小学校教育実習Ⅰ」と同じシラバスとなっている。

(3) 小学校教育実習における授業実習の実施状況

①小学校教育実習の履修状況

質問紙調査の結果、「体育指導法」の履修者のうち、質問紙調査実施日に欠席したものを除く、計208名から回答を得た。その結果、小学校教諭免許を取得予定の学生は200名であった。小学校教諭免許を取得予定の学生のうち、「小学校教育実習Ⅰ」を履修したものは112名であった。また、残りの88名は「小学校教育実習Ⅰ」を履修していなかった。これは、幼主免の学生が同時期に開講される「幼稚園教育実習Ⅰ」を履修していたためだと考えられる。

②担当授業時間数

対象者が「小学校教育実習Ⅰ」において実施した体育科の授業実習の時間数を表3に示す。なお、小学校教諭免許を取得して卒業する者のうち、どれだけの割合で体育科の授業実習を実施しているかを把握するために、「小学校教育実習Ⅰ」を履修していないものも含めて集計した。ただし、

実施した授業実習数が9時間と回答した1名について、通常、4週間の教育実習期間中に授業実習として9時間も体育科の授業が実施されるとは考えにくいことから、設問の意図が十分に理解されていなかったと判断し分析の対象から除外した。

表3 体育科の授業実習(運動領域)の実施状況

	履修者					未実施	未履修者
	実施(時間数)						
	1	2	3	4	5		
実数	14	8	3	1	1	84	88
	27						
	111						
	199						
割合(%)	7.0	4.0	1.5	0.5	0.5	42.2	44.2
	13.5						
	55.7						
	24.3						
	12.6	7.2	2.7	0.9	0.9	75.7	
履修							

表3に示すように、「小学校教育実習I」の履修者のうち、運動領域の授業実習を実施したものは27名であり、その割合は履修した学生の24.3%、小学校教諭免許取得予定者の13.5%であった。また、体育科の授業実習の実施時間数は、1時間から5時間に分布しており、半数以上の14名が1時間であった。なお、保健領域の授業実習を実施した学生は1名にとどまった。

## 5. 考察

### (1) 検討すべき科目間の関連性

対象カリキュラムにおいて開講される、体育に関する科目は、一般体育が2科目、専門体育が教科に関する科目2科目、教職に関する科目1科目であった。また、教職に関する科目の実習科目が2科目開講されていた。これらの科目間の関連性を図1に示す。なお、一般体育と専門体育等の関連性も想定されるが、図においては省略している。

図1に示すように、対象カリキュラムでは、教職に関する科目間の架橋と教科に関する科目間の架橋及び教科に関する科目と教職に関する科目間の架橋が想定される。中央教育審議会(2012)が必要性を指摘した科目間の架橋は、教科に関する科目と教職に関する科目の架橋であるため、対象カリキュラムでは、「体育教科」「体育演習」と「体育指導法」「実習指導」「小学校教育実習」の架橋にあたる。したがって、これらの科目をどのように架橋するかを検討する必要がある。対象カリキュラムの場合、検討すべき各科目の関連性は、次にあげる科目間の関連性が考えられる。1つめは、教科に関する科目と教育実習科目との架橋である。すなわち、「体育教科」「体育演習」と「小学校実習指導」「小学校教育実習」の架橋である。2つ目は教科に関する科目と各教科の指導法の架橋である。すなわち、「体育教科」「体育演習」と「体育指導法」の架橋である。

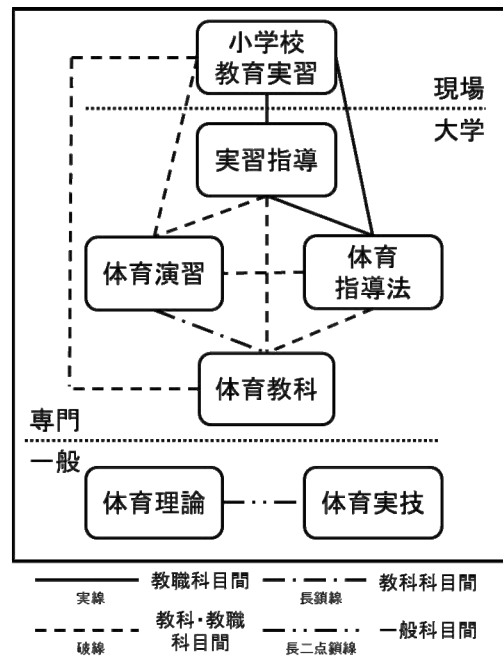


図1 想定する科目間の関連性

上記の科目間を架橋するためには、それぞれの授業を関連付けるための授業内容を計画し、実施する必要がある。中央教育審議会(2012)は『教科に関する専門的理解』を十分身に付ける。この際、教科の実際に即した内容とするため、『教科に関する科目』と『教職に関する科目』を架橋する内容を展開する。」と述べており、科目を架橋するための内容は「教科に関する専門的理解」を「教科の実際に即し」て指導しうる内容でなければならないことが分かる。また、「教科に関する科目については、学校教育の教科内容を踏まえて、授業内容を構成することが重要である」とされ、特に教科に関する科目において、教職に関する科目との架橋を意識することが求められている。

しかし、科目を架橋する内容は教科に関する科目に限定して展開することが求められているわけではないと考えられる。教科に関する科目が教職に関する科目との関連性を踏まえて実施するように、教職に関する科目も教科に関する科目との関連性を踏まえて実施することが必要であると考えられる。

その場合、教科に関する科目と実習科目の架橋の考え方が2通り考えられる。それは、一つの科目内で教科に関する科目と実習科目を架橋する内容を取り扱う場合と、教科に関する科目と実習科目を架橋する内容を展開する科目を設定する場合である。

後者の場合、すでに指摘した教科に関する科目と実習科目の架橋に加えて、教育実習科目と各教科の指導法との関係性についても検討する必要があるだろう。すなわち、「小学校教育実習」と「体育指導法」の関連性である。

なお、教職に関する科目のうち実習科目と教科に関する科目を架橋するための内容は、大学における授業科目にお

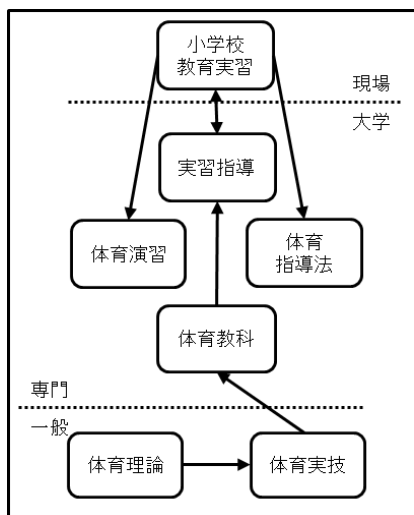


図2 小主免の履修順序

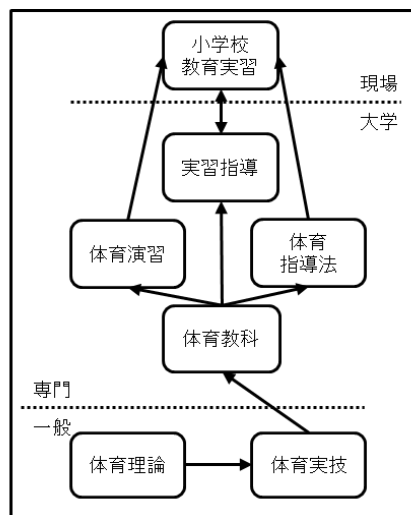


図3 幼主免の履修順序

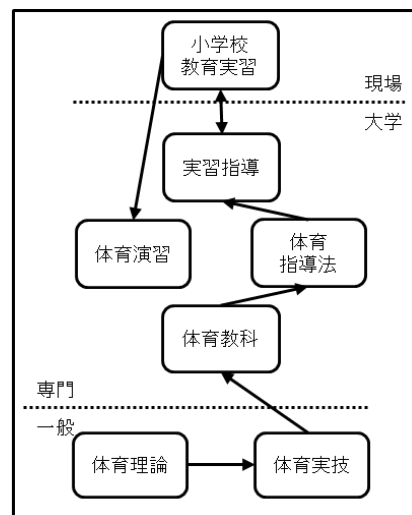


図4 改善案の例

いて計画的に実施しなければならないと考えられる。それは、対象学科の小学校教育実習は全て協力校実習であり、協力校の実態はそれぞれ異なっていることから、教育実習においてすべての学生に各科目を架橋する内容の学習を保障することが困難であると考えられるためである。

## (2) 大学における授業科目と教育実習科目の関係性

本研究の結果、対象者のうち、体育科の授業実習を行った学生が 24.3%であり、小学校教諭免許取得予定者の 13.5%であった。この結果は、体育科の授業を実施する体験を教育実習において教育実習生全員に保障することが困難であるということを示している。

さて、体育科の授業は、運動場等に広がって学習している学習者を集合させるなどの他教科にはあまり見られない教授技術がある。例えば、体育科の授業は「マネジメント場面」と呼ばれる「学習成果に直接的につながらない活動」を行っている時間が多いといわれる。この「マネジメント場面」で行われる活動には、クラス全体の移動や待機、班分け、用具の準備、休憩などが挙げられる。そして、「運動学習時間」を確保する為にも、「マネジメント」場면을授業時間の20%以下に抑えることが必要であることが指摘されている（高橋・吉野，2003）。

このような、体育科に特有の教授技術を身に付けていくためには、理論や方法を学ぶだけでなく、実際に体験することが必要不可欠であろう。それにもかかわらず、教育実習において体育科の授業実習を実施する割合が低いことから、体育授業の実施経験は、大学での授業科目において保障しなければならないと考えられる。その役割を担うのは、必修科目である「体育指導法」であると考えられる。

一方で、小学校教育実習における体育科についての学習も保障していく必要があるだろう。日野・刈谷（2008）によれば、小学校教育実習において体育科の授業実習をしなかった学生は 57.4%に及ぶが、授業観察をしなかった学生

は 8.9%にとどまったとしている。すなわち、教育実習における体育科に関する学習活動の中心は授業観察であると考えられる。したがって、大学における授業科目と教育実習科目を関連付け、実習中の学習を保障する方略の一つとして、授業観察に着目することが考えられる。

近年では、大学における体育科に関する科目において、模擬授業等が盛んに実施されている。模擬授業等を実施することにより、教授技術が獲得されること（長谷川ほか，2003）が指摘されるとともに、授業観察の観点が獲得されること（木原ほか，2009）が指摘されている。これらの先行研究の成果を踏まえて、「体育指導法」に模擬授業等を取り入れることが必要であると考えられる。

## (3) 科目の順序性

対象カリキュラムにおける各科目の履修順序は、小主免は図2、幼主免は図3のようになる。

小主免の場合、小学校実習前には教科に関する科目である「体育教科」しか履修せず、実習後に教科に関する科目である「体育演習」と教職に関する科目である「体育指導法」を履修することになる。これは、体育科授業の理論や指導法について学習せずに教育実習において授業実習や授業観察を行うことを意味している。

一方で、幼主免の場合、小学校実習前に教科に関する科目である「体育教科」「体育演習」と教職に関する科目である「体育指導法」を履修し、実習後には体育科に関する科目は開講されていない。これは、教育実習後に、教育実習の経験を踏まえて理論的な内容を学習する機会が保障されていないことを意味する。

日本教育大学協会（2004）は学部段階の教員養成カリキュラムについて「体験と研究の往還運動」という理念を提唱し、中央教育審議会（2012）は「取り組むべき課題」として「教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である」とし、



修士レベルの教員養成に移行する際の中核的な考え方に位置付けている。すなわち、学士段階から修士段階という教員養成全体を通して、教育現場などにおける体験・実践と大学に蓄積された理論とを関連づけることの重要性が確認されたと解釈することができる。この指摘を踏まえれば、教員養成カリキュラムにおいて、教育実習における体験的学習とその前後の理論的学習が位置付けられている必要があると考えられる。

対象カリキュラムを見ると、小主免の場合には、教育実習前に体育科教育学の理論的内容の学習が位置付けられておらず、幼主免の場合には、教育実習後に理論的内容の学習が位置付けられていない。したがって、対象カリキュラムは教育実習前後に大学において体育に関する理論的内容を取り扱う授業科目を履修できるカリキュラムに改善する必要があると考えられる。

例えば、図4に示すような履修順序が考えられる。すなわち、教育実習前後に大学における授業科目が履修できるように、実習前に教科に関する科目である「体育教科」と教職に関する科目である「体育指導法」を開講する。そして、教育実習後に教科に関する科目である「体育演習」を開講するのである。

#### —注—

- 1 私立A大学教育学科で使用された『平成24年度シラバス』と『履修便覧平成24年度入学(2012)』を参照した。なお、研究対象の匿名性を確保するため、大学名は仮名にしている。
- 2 研究対象の匿名性を確保するため、科目名はすべて仮名にしている。

#### —引用参考文献—

- (1) 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』2006。
- (2) 中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』2012, p. 12。
- (3) 長谷川悦示, 岡出美則, 高橋健夫, 萩原武久, 米村耕平, 松本奈緒「筑波大学における体育教師教育カリキュラム及び指導法の検討:「体育授業理論・実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の授業展開」『筑波大学体育科学系紀要』26, 2003, pp. 69-85。
- (4) 日野克博, 刈谷三郎「質問紙調査による教育実習生の意

## 5. 総括

本研究の目的は、私立A大学の小学校教員養成カリキュラムを事例として取り上げ、それを構成する体育科に関する科目間及び教育実習科目において検討すべき科目間の関連性や科目の順序性について検討するための基礎資料を収集することであった。

本研究の結果、対象カリキュラムの場合、教科に関する科目と教育実習科目を架橋するためには、「体育教科」「体育演習」と「小学校実習指導」「小学校教育実習」の関連性を、教科に関する科目と各教科の指導法を架橋するためには「体育教科」「体育演習」と「体育指導法」の関連性を、教育実習科目と各教科の指導法を架橋するためには「小学校教育実習」と「体育指導法」の関連性を検討する必要があると考えられた。

また、教育実習における体育科の授業実習の実施状況から、体育授業を実施する経験を教育実習において教育実習生全員に保障することが困難であると考えられる。したがって、体育授業の実施経験は、大学での授業科目において保障しなければならないと考えられた。

最後に、現在の対象カリキュラムでは、教育実習前後に履修可能な体育科に関する科目が設定されていないため、教育実習前後に体育科に関する科目を開講する必要があると考えられた。

- 識の実態把握」『研究代表者木原成一郎 科学研究費補助金(基盤研究B)研究成果報告書研究課題番号15300214 実践的力量を形成する体育教師教育プログラム開発のための実証的研究』2006, pp. 119-132。
- (5) 木原成一郎, 村井潤, 加登本仁, 謝娟, 松下篤, 林楠, 松田泰定「教員養成段階で行う体育の模擬授業の効果に関する事例研究(その2)ーテスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素ー」『学校教育実践学研究』15, 2009, pp. 29-37。
  - (6) 教育職員養成審議会『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(教育職員養成審議会・第1次答申)』1997。
  - (7) 日本教育大学協会『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討ー「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案ー』2004。
  - (8) 高橋健夫, 吉野聡「体育授業場を観察記録する」高橋健夫編著『体育授業を観察評価する』明和出版, 2003, pp. 36-39

教師教育改革について考える  
—私立セクターのスタンスとビジョン—

The stance and vision as an independent sector toward reforming policies  
for teachers' training and education

山崎洋子\*

YAMASAKI, Yoko\*

**Abstract**

This paper, from the viewpoints of 'becoming teacher' and 'being teacher', discusses our stance and vision towards reforming policies in the field of teachers' training and education in Japan. It takes into consideration authenticity of the teacher, and high levels of academic attainment for primary teachers, two directions that are in fact required by the recent government. The evidence introduced here is drawn from a report commissioned by MEXT in 2010, using interviews and a questionnaire. This data is classified in three groups: newly qualified teachers who graduated from the Department of Education at 'M', an independent sector university; teachers with over five years experience; and head teachers in Osaka and Nishinomiya. It is suggested in conclusion that academics engaged in teacher training and education should re-think the substantive attributes and autonomy of teachers, based on a trusting relationship between academics and teachers, in order to identify teachers' professional needs and to anticipate or preempt political interference.

**1. 課題設定**

教師教育改革の議論は、目下のところ、「教員の養成・採用・研修の一体的推進（専門職化）」と「教員養成・教員免許の高度化」の方向性をもって展開されている。前者は大学と教育委員会等との連携を、後者は教員免許状改革を志向しているが、制度的具現化に際しては、専門職化（プロフェッショナルな知）と高度化（アカデミックな知）を目指す「教職」の「大学院」（教職大学院）の拡大に与しつつあるように見える。とはいえ、「日本の専門職大学院においては、『実務家』と『専門家』が混同され、『専門家（professional）』の概念が欠落し、『専門家教育（professional education）』の哲学とビジョンが不在である」<sup>1</sup>、また「教師教育改革においては、グランド・デザインを描けていない」<sup>2</sup>、といった指摘を無視することはできないであろう。なぜなら、1966年のILO/ユネスコ共同宣言「教員の地位に関する勧告」（ユネスコ特別政府間会議）において、「教育の仕事は専門職とみなされるべきである」と主張されながらも、それ以降、教師教育改革の議論は、専門職性の内実検討に関わる議論よりもむしろ教員養成スタンダードの策定など、教員養成の質保障の厳密化へとシフトしているからである。こうした状況下、今一度検討すべきは「教職として（の）高度な専門性の育成」を保証し規定する「教師に

なること」（生成論）<sup>3</sup>や「教師であること」（存在論）の意味内容を教員養成に関わる者の立場から、いわばローカルな視点で考察し議論することであろう。

本稿では、教員養成や教師教育に従事する者の立場から「教師になること」や「教師であること」、また教師の判断や行為の自律性・主体性<sup>4</sup>を担保する「専門（職）性」<sup>5</sup>等、教師教育改革におけるスタンスについて考え、このことを通じて教職大学院拡大構想を相対化し、教員養成・教師教育のビジョンを描くことにしたい。

**2. 「教師になること」、「教師であること」—専門職の同定と本質的屬性<sup>6</sup>—**

小学校教員の出身大学を見ると、私立セクターの占める割合は約6割弱、しかも小学校教員の約6割は女性である。このことを念頭に置くならば、教員養成・教師教育の展開には様々な課題があることは否めない。さらに私立セクターに属する非教員養成系大学には、小学校教員一種免許状だけでなく、多種の免許・資格の取得可能性を掲げざるを得ない現実がある。そのため、教職課程は「つけ足し」ではないにせよ、教員養成系大学の教育内容とは様々な点で違いがあり、その違いは、学校現場への入職後の知識（教職、教科内容）の脆弱さに、またその認識によって生じる

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

教師としての葛藤や苦悩に現れる。教育学の基礎知識の習得においても、また教科教育学に関わる知識の習得においても十分とは言い難い状態で入職した者は、いかに教師になるのか、またいかに教師として生成されるのか。こうした問いに向き合うことは、専門職としての教職の本質的な属性や特質を考え、教師の専門（職）性を同定することにつながる。以下では、筆者らの実施した調査報告<sup>7</sup>を引用しつつ、教師教育の課題や現職教師のニーズの様相を描き出してみたい。

### (1) 「教師になること」<sup>8</sup>—入職2年目教員のニーズ（expressed needs）<sup>9</sup>と専門（職）性—

入職2年目教員（M 大学卒業生 25 名）への筆者らの調査（自由記述）で確認できたことは、当然のことながら、子どもたちへの授業こそが彼らの最大の関心事であるということである。学生時代の学修をふり返って、彼らは、①「大学の授業（講義・演習）で役立つもの」、②「もっと学んでおけばよかった」、③「これから学びたい（今後の資質能力の向上）」のいずれにおいても、自らの教育実践の大半を占める授業に直結するコメントをしており、その意欲や意識は極めて高い。

たとえば、①では次のようなコメントが多く見られた。

「模擬授業をロールプレイで実施した」、「指導案を書いて、丁寧に修正コメントをもらった」、「子ども理解における多様な視点と理論を学んだ」、「ピアノ演奏の技法と具体的な楽曲の知識」、「特別支援教育の重要性と具体的対応」、「体育の実技指導」

これらは「子ども理解の理論と実際の技法」・「教科学習の実際的方法」と集約することができ、同時に教育実践を重視する教育課程の成果と捉えることができる。また、同様に、②で最も多かったコメントも「教科の指導法」、「教材研究」についてであった。

「各学年の各単元について学んでおくべきだった」／「国語の文法や歴史の知識」／「毎日授業の進め方や指導方法について考え、あらためて学ぶ機会があれば参加したい」／「各教科の専門性、指導の方法」／「授業の進め方や計画の立て方」／「各学年の各単元について学んでおくべきだった」／「基本をもう一度学習したい」／「授業の展開の仕方や導入の色々な方法など」／「知識と具体的な指導。6年間の教材研究」／「児童の理解につながる科目」

さらに、③「今後の資質能力の形成」に関しても、各教科の指導法や授業力の向上へのニーズが高い。

「授業力の向上。子どもを引き付け、力を伸ばす授業作り」／「授業力。子どもを見る視点」／「各教科の知識と指導力。子ども達の好奇心にふれるような指導方法を身につけたい。物事を多面的にみる力」

次に多かったのは「特別活動」や「道徳」など、正解のないテーマを取り扱う授業へのニーズである。

「道徳教育。最終的にどのようにまとめればよいか難しい」／「各教科だけでなく、道徳や特別活動の指導法をもっと学んでおきたかった」／「教育相談」

加えて、③で着目したいのは、教員養成カリキュラム上、重視すべきコメントである。

「教えることの系統性について。1年で学ぶべきこと→2年で学ぶべきこと→3年で学ぶべきこと、という系統性。各学年で・・・どこまで教えなければならないか」／「発達段階に応じた指導法。3年生では・・・4年生では・・・ということは大学では教わらない」／「教材選びの力がある。この教材でどこを教える、ここは絶対押さえないといけない、そういう見極めの力が不足している」／「どの学年の担任になっても活用できる指導法。必ずこれは大事という普遍的なものがある」

上記のコメントの多くは、「教科の系統性」や「教科間の関連性」の知識の習得へのニーズである。これらは入職間もない教員であっても、教育内容を俯瞰する能力を必要としていることの現れである。ただ、こうしたニーズは大学4年間の現行教職課程（小学校教員）では物理的に限界があり、大学院レベルで提供せざるをえない。

また、彼らへのインタビューでは、自らの教養や知識の少なさを認識しつつ、教育活動において直面する戸惑いや悩みを学校現場の指導教員や同僚によって、あるいは研修のなかで模索・解決しようとしている姿も浮かび上がってきた。その過程で、尊敬し理想とする教師モデルやメンターに接近・対峙し、自分自身の能力と格闘しつつ学び、自らの課題を乗り越えようとしていること、さらには何等かの問題事象への衝突から変容契機が内面に生じ、その結果、全ての科目の単元構造の理解を求める者がいることもわかった。新任教師は、日本型教員養成の特徴である「現場で教員を育てる文化」<sup>10</sup>のなかで、教師の専門（職）性を育む授業を介して教師になっていく。この観点は目標設定や評価といった合理的思考様式を重視する欧米とは異なる日本固有の「教師の生成」の有り様や道筋を示している。

以上を要約すると、2年目教員が求めているのは、まず、①授業の指導法・技術、②各教科間の内容的相関性（「教育内容を理解しカリキュラム全体を俯瞰する能力」）であり、

それらは端的に授業に関わる「言語化可能な技術的知識」と概念化することができる。これに加えて、各学年で教えるべきミニマム・エッセンシャルズや「見極めの力」・「物事を多面的にみる力」、さらに道徳など、正解のない科目の意味に関するコメントには、教材選択の際に必要な判断(一種の教育的タクト)を基礎づける「教育の原理」の重要性への気づきも内在していることがわかる。つまり、教科の指導法といった一見、ハウツー的にみえるニーズの一方で、教育観への気づきが潜在しているのである。しかも、彼らのニーズの根底には、自らの理想とする教師像が織り込まれており、ここには教職アイデンティティの深化の萌芽が存在する。これを敷衍すると、入職年数や経験の長さで理解されがちな「教職の解釈枠組み」を超える力学やメカニズムが教師の実存的な生には内在している、と解することができる。このことは、教師の職能発達の過程を、単なるクロノジカルな時間軸で捉えるのではなく、実存的な非連続の文脈にいくつかの変容契機を位置づけることの重要性を示唆している。

## (2)「教師であること」ー学習・生活指導と教育・教師の本質ー

では、教職5年を経た中堅教員(以下、中堅教員と称す)になると、教師のニーズ(expressed needs)はいかに変化していくのであろうか。圧倒的に多かったのは、2年目教員と同様に授業に関することであった。

「子どもたちが学校生活を送る大半を占めるのが授業であるため、その質はどんどん高めていかないといけない」／「教科の教材に対する深い解釈」／「授業力の向上。教材、コンテンツ(教具)作り」／「教材づくり」／「教材研究や教科外の研究(実践提案や役員、特活での授業作り、学級作りなど)」／「国語力育成向上。国語の力は小学校のベース。コミュニケーションも国語で育成される。話し合いを通して理解し合ったり、表現力も身につけていくが、そのなかでも言語力がとても大切」／「教材研究。楽しい授業、わかる授業のために教材作成、情報収集」／「より効果的な話し方」／「パソコンについてのスキルアップ。子どもたちの授業作りのために何を活用して指導するか」／「さまざまな機器の使いこなし方」／「パソコンのスキル、英会話」／「パソコンのスキル、英会話など、これから入ってくるものはしっかり勉強して身に付けておきたい」

これらのコメントからは、教材や指導への深い理解を絶えず求め続ける教師の姿が浮かび上がってくる。価値観を多様にもつ親や社会、そのなかで多様な姿を見せる子どもたち。こうした社会状況のなかで、教師は真摯にその職務

に向き合い、教師として存在し続けようとしていることがわかる。

また、入職後間もない2年目教員との違いに留意して見てみると、以下に挙げたように、発達段階、保護者対応、社会人としての態度形成などへのニーズが強い。さらに、法令関係へのニーズがあることも興味深い。

「カウンセリング能力の向上」／「子ども・家庭支援」／「児童の発達段階や心身の発達理解を専門的に学び、どの児童にも対応できる力量をつける」／「様々な児童や保護者に柔軟に対応できる力(子どもが安心して学校に来ることができるよう)」／「発達障害児への対応や知識」／「社会人としての資質や能力を高めていく必要がある。例えば、電話の対応の仕方、来客者への対応、先輩に対しての気配りなど、民間企業を見習わなければいけない」／「児童理解に関わる発達心理、法令関係」

さらに「教師であること」を保持した者の特徴は、学級経営の理解にも現れている。学級経営に関わる言葉のマッピング分析をした藤本によれば<sup>11</sup>、5年を経過した中堅教員の学級経営像は、学習指導と生活指導を一体のものとして捉えている点、また、教師と一人の子どもの関係を超えて、学級のなかの子ども全体と教師の関係という文脈に位置づけている点に特徴がある。また、北口の分析によれば<sup>12</sup>、彼らには、教育の本質(原理的知識)の探究に向かおうとする意識が存在する。これは「教育とは」と問い続ける態度へと進んでいくが、これこそが、教育行為の省察(慎重に深く考える行為)において柔軟な思考枠組みの形成を促す役割を果たす。それゆえ、教員養成・教師教育においては、他者が必要だと判断するニーズ(inferred needs)、たとえば現職校長が大学での教員養成に求める「使命感、社会性、マナーなどの育成」<sup>13</sup>に加えて、教師の生成及び存在の様態の同定作業や教職の本質的属性の議論を進展させる必要がある。同様に、教職アイデンティティの深化につながる「行為の中での実践の省察」<sup>14</sup>の同定も求められる。

幸いにも、日本には教師による「研修文化」の伝統が脈々と息づいている。そのため、専門職化過程の解明の機会も豊富にある。もちろん、教師は専門(職)性を探究し続けようとする経験世界において、自らの存在証明を探しつつ「実存的・倫理的な問いを深層に有している」<sup>15</sup>。したがって、教師教育研究においては、教育行為における判断やタクトを左右する教師の存在様態と思考様式・分析枠組みなどの解明が必要なのであり、その具体化が「省察」の重視ということになる。

## 3.「教育行為の省察」ー専門(職)性の探究と論述行為ー

では、教育行為の省察への接近は、とりわけ大学での接

近はいかに可能になるのであろうか。ここでまず俎上に載せたいのは「省察」という事象についてである。その重要性の論証については、多数の先行研究が取り組んでおり、省察の項目は教員免許状更新講習<sup>16</sup>の必須内容にも盛り込まれている。しかし、教員免許状更新講習では、省察に至る契機の生成すら難しい状態である。たとえば、筆者らの実施した免許状更新予備講習（試行）では<sup>17</sup>、「教師の専門性と自律性の探究」を掲げた講義と演習を展開し、省察的な論旨を求めた論述試験を実施したが、それに対するコメントを読めば、とりわけ小学校教員が全体的に否定的であることがわかる。たとえば、その際の自由記述「次年度の講習に際して改善すべき点」の項目において、内容理解の困難さや論述試験への違和感・不安について言及した者は、小学校教員では51人中26人（50.9%）、中学校教員では31人中7人（22.2%）、高等学校教員では19人中4人（21.0%）であった。しかも、小学校教員のニーズは、「元気の出る話がほしい」、「スキルUP目的で来ている」といったように、即効性への期待を強く有していた。しかし、小学校教員であったとしても、否、そうであるからこそ、教職の知見を得る学びは不可欠である。なぜなら、それがプロフェッショナルな知とアカデミックな知の統合、すなわち教職の専門家への端緒と基盤を形成することになるからである。

実は、このことを意識しつつ筆者が重視しているのは、対象世界への探究と省察に際して自己対峙と思索を伴う「論述行為」である。とりわけ、現職教員が取り組む「論述行為」（修士論文）は、自己の中に入り、自己から出て行く思考サイクルを何度も繰り返すことを不可避とする。上記2で用いたコメントでは、自己言及のフレーズはあまり前面に出ておらず、教師の意識は子どもや教材といった外的対象に向かっていることがわかる。言い換えれば、教師自身の「自己」<sup>18</sup>が軽視されているように見受けられるのである。しかしながら、自らの生を連続と非連続の相に定位づけ、苦悩や危機を突き抜けていく力を生み出し、複雑な構造と多義性を有した教育実践と教育理論とを往還させるのは教師自身である。経験則ながら、「論述行為」を介した探究の現実相においては、葛藤、不安、焦燥感、苦悩といった自己停滞の状況が現れ、やがて自己放棄（放擲）、自己開放、自己創出といった生成と変容の相が現出する。

推察するに、論題に迫る渾身の論述行為の過程で作られた教師としての芯が、高度専門職のステージへと教師を誘う生成力を発現させるのではないか<sup>19</sup>。論述行為の醍醐味は、実は、こうした点にこそあろう。それゆえ、自己理解を動的エネルギーにしつつ、教育行為を対象化していく論述行為は、教育の省察において重要な営みといえよう。ただし、自己停滞の過程においては、その停滞を想定範囲におく論述行為の伴走者（指導教員）の懐の深さが不可欠であり、さらにこのことへの構えと「基本的信頼」を指導の場に据えて、停滞回避に禁欲性を課すことが求められる。

論述行為では、教養、歴史・社会認識、教育史<sup>20</sup>、さらには教科教育学の知見が不可欠になるが、この状況が現出するときこそが、まさに大学人のレゾナントルを決定づけるのである。

したがって、大学や大学院での論述行為を積極的に意味づけるとするならば、専門職大学院の修了要件に修士論文（教育学）が明確に位置づけられていないのは、些か疑問である。もちろんその前提として、教育行為の省察要件・メカニズム、教職アイデンティティの深化過程の解明、さらに論述行為における「学び」<sup>21</sup>の意味づけの観点から、すなわち変容契機、意味スキーム、意味パースペクティブ<sup>22</sup>の観点からの描像化が求められよう。

#### 4. 教師教育のスタンスとビジョンー自律性・連携・協働性ー

以上を踏まえ、最後に取り上げたいのは、教師教育の高度化と教師の専門職化に向けた大学の課題である。上記2で用いた教師のコメントからだけでは、専門家教育の伝統的な二つの系譜、すなわち、①専門家に必要な専門的な知識基礎を教えること、②専門家らしい問題解決志向のスタイルを教えること<sup>23</sup>、を超える方策を得るまでには至らない。しかし、上述の教師らのニーズや価値的態度の基底には、「学び続ける教師」像が確実に存在する。多くの教師は変容し成長していくことができる資質と能力を有しているのであり、この視点を教師教育改革の前提に位置づけるべきであろう。この点を踏まえつつ大学の取組みを保証することができるならば、人間としての教師の発達の意味内容の解明が可能になり、それは専門（職）性の鮮明化と精緻化に寄与するはずである。換言するならば、教師への当為論的アプローチの偏重ではなく、また「教員ー未完の計画養成」<sup>24</sup>に拘るだけでなく、教師の主體的・自発的な営みを根本原理とし、「教職の専門性の深化過程（専門職化）」を探る必要があるのである。そのためには、責任ある教育行為と自らの実践への省察を可能にする「教師の自律性」<sup>25</sup>が保証されねばならない。なぜなら、教師の自律性こそが、教師や教師集団のなかに職業倫理の要となる自己規律を生むからであり、また自己規律は、専門職を根拠づける必須の要件であるからである。「専門職たる教師」の「高度な専門（職）性の育成」は、専門家としての教師集団を中核に据えるスタンスを欠いては実現しないであろうし、それを前提にした連携と協働のネットワーク、すなわち「専門家共同体」（ディスコース・コミュニティ）<sup>26</sup>を構築しなければ、大学のビジョンも描けないであろう。

したがって、教員養成・教師教育のビジョンは専門家共同体の構築とその内実が左右される、といっても過言ではない<sup>27</sup>。ただし、教員養成を担う私立セクターの歴史やエートスをどのように組み込んでいくかには注意を払うべきであろう。このことは、学校現場の教師文化やエートスの異質性をいかなるスタンスで受容・統合するかということである。

もある。たとえば、各教育委員会が蓄積してきた実践的なスキルの伝達は、すでに様々な方法で実践化されており、多くの場合、学校現場の教師の実践を基礎づけている。また、彼らの実践知と大学が蓄積してきた学術知との乖離も存在しないわけではない。大学院レベルの教師教育に教職教養、教科専門、実践研究の三領域をおいたとしても<sup>28</sup>、教職教養と教科専門に架橋された実践研究をプロフェッショナルでアカデミックなディスコースに変換しコード化するには、あるいは「実践的ディスコースの発展的変化の軌跡」を言語化・コード化するには、かなりの研究態勢が求められる。これは、大学にとっては荷の重い課題となろう。なぜなら、教師の生涯の学びの場としての大学には、様々な年齢の様々なニーズをもった者が集うことになるがゆえに、実存を包摂した多重のライフサイクルの絡み合う状態が生じるからである。また、そうした場では、人間の知性だけでなく、個々の感情や身体性などが絡み合うことになり、競争的状况が招来するからである。それゆえ、大学人は職能発達をめざす教師らとともに、多重のライフサイクルを生きてゆく覚悟と見識が求められる<sup>29</sup>。もちろん、教育の目的を「闘争の文脈」に貶めないこと、つまり「幸せの

ための教育」(ノディングズ)を実現することへの大学間の合意・共通理解も求められよう。

小学校教員養成課程の設置認定大学が急速に増加しつつある今日<sup>30</sup>、教師は公共的使命と社会的責任を有した、高度な専門的知識と実践の見識によって資格と権威を付与された職業であることを再確認しておきたい<sup>31</sup>。その意味で大学の役割は、教師の職能発達と「エンパワーメント」<sup>32</sup>へのオルタナティブなルートを保証することであり、それはローカリティとグローバリティを視野に入れた専門家共同体の営為をマネージメントしていく覚悟と能力、大学人の見識と政策提言を不可欠とする。それゆえ、教師教育改革の見通しあるシナリオを描くためには、まず、過度な政治的介入を留保し、こうした専門家共同体の自覚的实践が求められる。

<付記>

本稿は、日本教育学会第71回大会テーマ型研究発表「教師教育改革の動向」(名古屋大学、2012年8月25日)の発表レジュメを加筆修正したものである。

#### 一注一

- 1 佐藤学「専門家の見識を育てる教師教育カリキュラムの認識論的基礎」教育哲学会『教育哲学研究』第93号、2006、p. 1. なお、彼は、教師教育改革の課題を①課程認定(accreditation)と免許状主義(license credentialism)の再検討、②専門職基準(professional standards)の検討、③教職の専門家としての自律性(professional autonomy)の樹立の基礎となる「専門家協会」(professional association)の研究と組織の追求、④「専門家教育」(professional education)としての教師教育カリキュラムの研究(「理論と実践の統合」による省察と判断についての事例研究と比較研究)、⑤「教師の学習共同体」(professional learning community)の研究の5つに集約している。佐藤学「教師教育の国際動向=専門職化と高度化をめぐる」『日本教師教育学会年報 教師教育学研究の課題と方法』第20号、2011、pp. 47-54.
- 2 佐藤学「教師教育の危機と改革の原理的検討—グランド・デザインの前提」『日本教師教育学会年報』第15号、2006、pp. 8-17.
- 3 「生成」の語の選択は、「成る」の自動詞・他動詞双方の語義の強調に関わる。教師になるとは、乖離する二重の主体/客体の生成し/生成される状態とその連関サイクルから生じるダイナミズムの重視である。拙稿「生成し/生成される教師を『語る』—「論述行為」の意味への問いに誘われて—」教育哲学会『教育哲学研究』第93号、2006、p. 14.
- 4 戦後の教職の専門性に関する論議の重要な視点は、教

師の主体性の問題であった。稲垣忠彦・中森孜郎「教職の専門性と教師の主体性」教育学誌編集委員会『教職の専門性』牧書房、1959、pp. 109-118.

- 5 ここで用いた専門(職)性は、専門性と専門職性の議論双方を含意している。ちなみに、市川は、日本では専門性と専門職性の混同が生じたと批判し、専門職倫理にまで踏み込んだ専門職論の中核部分の議論の必要性を論じている。(市川昭午『専門職としての教師』明治図書、1969、pp. 14-15.)
- 6 市川によれば、日本は近代国家としての日本の後進性と、専門職としての教職の後進性が加重される運命にあり、その結果、専門職の「本質的属性」は発展せず、学歴や免許状といった部分的属性に矮小化された。ゆえに、集団的連帯の精神、自主的な品質管理責任という本来の専門職倫理が定着しなかった。(市川昭午、ibid., 1969、p. 14.)
- 7 本節で使用するデータは、M大学『文部科学省委託事業教員の資質能力の向上に係る基礎的調査：非教員養成系大学教職課程における「学びの実効性」と教員の「資質能力の向上」に関する研究—二年目教員・中堅教員の実態からみたポスト「教職課程」—』(2010)からのものであり、本報告書は、M大学教育学科卒業後、大阪府下と西宮市の小学校教員として正規採用された2年目教員(25名)と同一校の中堅教員(25名)、校長(25名)へのアンケート及びインタビューの結果を分析・考察したものである。

- 8 ここでの叙述は、拙稿「非教員養成課程におけるポスト「教職課程」を考えるー記述及びオーラル・コメントにもとづいて」(注7前掲書, pp. 87-101.) で用いたデータを再解釈したものである。
- 9 ‘expressed needs’ と ‘inferred needs’ については、ネル・ノディングス著、山崎洋子・菱刈晃夫監訳『幸せのための教育』(知泉書館, 2008) を参照されたい。
- 10 日本教育学会教員養成の在り方に関する特別委員会、文部科学省の提案募集に対する意見提出文書「教員養成制度改革案(養成機関延長・教育実習1年化)の問題点と教員の資質向上策の基本的課題」2010年3月30日付, p. 2. <http://www.soc.nii.ac.jp/jsse4/news-j.html> (アクセス日: 19/Jun/2012)
- 11 藤本勇二「マッピングの質的分析と考察」注7前掲書, pp. 23-32.
- 12 北口勝也「アンケート調査の量的分析」ibid., pp. 10-22.
- 13 管理職(校長)のコメントについては、「IV 資料編」(ibid., pp. 165-168) を参照。
- 14 ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房, 2007, pp. 147-302.
- 15 佐藤学『「中間者としての教師」ー教職への存在論的接近』教育哲学学会『教育哲学研究』75, 1997, p. 1.
- 16 教員免許状講習の取組みについては次を参照。拙稿「武庫川女子大学の免許状更新講習」『Synapse』Vol. 13, ジアース, 2011.10, pp. 26-27. 拙稿『教師としてのさらなる専門性』の探究に向けてー学校現場と協同する武庫川女子大学の『免許状更新講習』の取組み」ジアース教育新社『教職キャリアデザイン』Vol. 3, 2008, 04. pp. 18-20.
- 17 本内容については、兵庫教育大学免許状更新講習シンポジウム「更新講習の円滑な実施に向けて」(三宮研修センター, 2009年2月12日)で述べた。拙稿「教員免許状更新講習の課題ー「専門性の探究」と「パートナーシップ形成」をめざしてー」を参照。
- 18 自己そのものを対象に据えた研究には、教師のライフコース研究 (e.g. 山崎準二『教師の発達と力量形成ー続・教師のライフコース研究』創風社, 2012) や自己の語りを中心にした「現場の臨床教育学」(e.g. 福井雅英『子ども理解のカンファレンスー育ちを支える現場の臨床教育学』かもがわ出版, 2009) などがある。本稿ではこうした研究の重要性を認めつつ、大学人の日常的教育行為(研究指導・論文指導)を省察する立場から、論述行為に焦点をあてた。
- 19 拙稿「生成し/生成される教師を『語る』ー「論述行為」の意味への問いに誘われて」教育哲学学会『教育哲学研究』第93号, 2006, pp. 14-20.
- 20 ボルノーは、「教育史は、体系的視点のもと、さまざまな相互補完的・相互定性的な見解を展開」とし、教師教育における「教育史に根本的に取り組むこと」を提唱している。O. F. ボルノー著、宮野安治訳「教師教育における理論と実践」大阪教育大学『教育学論集』第26号, 1997, p. 156.
- 21 佐藤は「学び」の次元を、世界づくり(認知的・文化的実践)、仲間づくり(社会的・政治的実践)、自分探し(倫理的・実存的実践)に類型化している。佐藤学「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い』東京大学出版会, 1995, pp. 49-91.
- 22 教師の変容の局面を解釈する2つの意味については、ジャック・メジロー著、金澤睦・三輪建二監訳『おとなの学びと変容』(鳳書房, 2012年)を参照。
- 23 佐藤学「専門家の見識を育てる教師教育カリキュラムの認識論的基礎」教育哲学学会『教育哲学研究』第93号, 2006, p. 3.
- 24 橋本鉦一編著『専門職者養成の日本的構造』玉川大学出版部, 2009, pp. 104-125.
- 25 教師の自律性に関しては次の拙稿を参照されたい。「歴史と教育ー教育史の世界へ」宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫著『講義 教育原論ー人間・歴史・道徳ー』(成文堂, 2011), pp. 65-165. 『「教師の専門性」/『教職実践』素描ー教育における『理論実践』問題の地平ー』武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻『教育学研究論集』第6号, 2011, pp. 1-20. 「現代イギリスの教員養成における動向と特質ー学校基盤/パートナーシップ/校長のリーダーシップ/教職の専門性ー」鳴門教育大学『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第19号, 2004, pp. 53-63.
- 26 佐藤学, op.cit., 2006, p. 5.
- 27 この試みのひとつが、平成24年度教員研修センター委嘱事業教員研修モデルカリキュラム開発プログラム「双方向型研修による教員の創造性豊かな同僚性とメンターシップの構築」(武庫川女子大学と西宮市教育委員会)である。
- 28 佐藤学, op.cit., 2006, p. 5.
- 29 拙稿「キャリア形成とライフサイクルー女性の「自己実現」を考えるー」大学教育学会『大学教育学会誌』第33巻第2号, 2011, pp. 15-21.
- 30 小学校教諭一種免許状課程認定大学は、平成15年度は100校であったが、平成16年度は102校、平成17年度は107校、平成18年度は121校、平成19年度は153校、平成20年度は174校に増加している。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/gijiroku/08061810/011/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/gijiroku/08061810/011/001.htm) 及び  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_icsFiles/afieldfile/2009/09/08/1266785\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2009/09/08/1266785_03.pdf) (アクセス日: 11/Aug/2012)
- 31 佐藤学, op.cit., 2006, p. 1.
- 32 デニス・ロートン著、勝野正章訳『教育課程改革と教師の専門職性』(学文社, 1998) 参照。

## 第Ⅲ部 教育実践ノート





# 「模擬投票」をとりいれた教職課程における日本国憲法授業の試み

—アクティブ・ラーニングの一環として—

## A report on the classes of “Japanese Constitution” in the teacher training course including “mock election”

— One example of “active learning” —

大津尚志\*

OTSU, Takashi\*

### 1. はじめに

教育職員免許法施行規則第 66 条の 6 の規定により、教員免許を授与されるには、「日本国憲法」を 2 単位取得することが義務づけられている。文部省(当時)はその時期に 1989 年 3 月 22 日に「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の公布について」<sup>1</sup>という通達を各大学長などに出している。そこでは、「一般教育科目の単位」として「日本国憲法 2 単位」と書かれているが、「一般教育科目の単位」と呼ばれなくなった今日においても、「文部科学省令で定める科目」として日本国憲法、体育、外国語コミュニケーション、情報機器の操作とともに 2 単位の取得が免許取得に必要なものとされている(教員免許法別表第一備考四にもとづく)。

筆者は武庫川女子大学文学部教育学科、短期大学部幼児教育学科において、小学校・幼稚園の免許取得を希望する学生を対象に「日本国憲法」の授業を担当してきた。大学における憲法教育が行われる中心はもちろん法学部において民法など他の法律学と並行して行われる憲法学の教育であろう。教職課程における憲法教育<sup>2</sup>はどのように行われるべきか。法学部における憲法教育とは性質を異にする点は次のような点が挙げられると思われる。

第一には、教育職員免許法施行規則にそのまま従い 2 単位で授業が行われている。法学部における憲法教育は通常それ以上の単位数であり、それだけ濃縮して授業を行わなければならない。法学部の学習であれば必ず行われる、学説の対立や判例理論について深く立ち入っている時間を多くとることはできない。第二には受講者のほとんどが他の法律学について深く勉強してはいないことである。法学を専門とするものであれば、必須であるような知識や勉強方法を受講者の多くはもっていないことを前提としてはいけないことがある。第三には、将来教員免許状を取得する学生を対象にする授業であるから、教育に関連づけて行うことがレリバンスが高い、といえることである。

一方で、初等中等教育における「法教育」の必要性が 2000 年頃から法学者、教育学者の双方から指摘されてきている。

社会科教育学サイドから早く法教育の必要性に着目していたのは江口勇治であり、アメリカの法教育の摂取をも通して研究が精力的に行われ理論化がすすめられた<sup>3</sup>。

2003 年には法務省において「法教育研究会」が設置され(座長、土井真一)、2004 年 11 月には報告書、そしてそれを簡略化した『はじめての法教育』<sup>4</sup>(ぎょうせい、2005 年)という書物も出版された。

ここで、法教育は「法律専門家でない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎となっている価値を理解し、法的なものの考え方を身につけるための教育」<sup>5</sup>といわれている。2005 年 5 月には「法教育推進協議会」に引き継がれ、さらなる手引書<sup>6</sup>の作成など活動が行われている。

そして、小学校・中学校・高校むけの「法」や「ルール」「きまり」にかかわる教育実践に関する書籍<sup>7</sup>も多数出版されるように至っている。また、いじめ問題を実際におきた事件の裁判例を用いて教えるという実践にかかわる書物も出版されるようになってきている<sup>8</sup>。そのなかには、法律家(弁護士、司法書士など)と教員とのコラボレーションで行われている授業実践も多く存在する<sup>9</sup>。それは、日常の紛争解決問題や私法の領域にどちらかというところ中心点がある<sup>10</sup>。従前から中学社会(公民的分野)や高校公民(現代社会、政治・経済)において憲法教育は登場したが、教えられるべき法領域が拡大したといえるであろう。しかし、私法の存在する背景として憲法的価値が存在することは言うまでもない。

教職課程における憲法教育も非法律専門家にむけてのものと考えられる。将来、法律でなく教育を専門分野とする受講者を対象にする授業であるから、そのための工夫を行ってきた。

将来「子どもの人権」を守る立場になるために、教員にも「人権に対する知識・理解」が必要であること、「将来の主権者」を育てるためには、日本国憲法が前提とする国民主権、民主主義の一員になる者を育てるためには「民主主義に対する知識・理解」が必要となることを筆者は強調している。また、特に小学校・中学校の場合は公務員として

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

教員になる者が多いが、日本国憲法は憲法尊重擁護義務を公務員に課していることは、いうまでもない(99条)。

筆者の日本国憲法の授業においてはまず、人権学習に関しては、受講者にとって最も関係の深い権利と思われる「教育を受ける権利」を最初にとりあげること、教育をうける権利以外の人権について学習する際にも、取り上げる例は教育に関係の深いものを取り上げること(例えば、生存権と教育扶助・教育補助、信教の自由と宗教教育、人権の享有主体と子どもの人権、自己決定権と校則など)を心がけた。死刑について(憲法31条、36条関係)を扱うときは、斎藤喜博の執筆した『教育学のすすめ』<sup>11</sup>の冒頭部分(小学校5年生のときに0点をとり学校でも疎んじられていた島秋人(本名、中村覚)が強盗殺人を犯して死刑が確定したあとに短歌をつくるようになり、執行後に出版された歌集に、窪田空穂が「頭脳の明晰さ、感性の鋭敏さを思わずにはいられない」という序文を寄せたという逸話から「教育の可能性」<sup>12</sup>について論じている)を補助教材としている。

また、統治機構に関する学習では学生(多くは授業を受講している時点では未成年)が、将来の主権者として、また将来の主権者を育てる教育を行う役割を果たすことを想定し、民主主義や国民主権の理念をとりあげるように心がけている。以下はその取り組みの一つである。

なお、また一方で中学・高校においては、学校全体を通して、あるいは社会・公民科授業の一環として「模擬投票」<sup>13</sup>という教育実践が行われている。杉浦真理は、模擬投票にかかわる理論をあつかう文脈で、若者の政治的無関心を問題にし、「社会を変えられる体験と方法を社会でトレーニングすべき」「効力感をもたせる体験を学校で」と述べ、「知識」から「判断力」、さらに「行動力」へつなげることの必要性を述べている<sup>14</sup>。

それは、2012年12月の衆議院選挙の前においても多く

の学校で実践され、報道も行われている<sup>15</sup>。パソコンによる投票もよびかけられた。

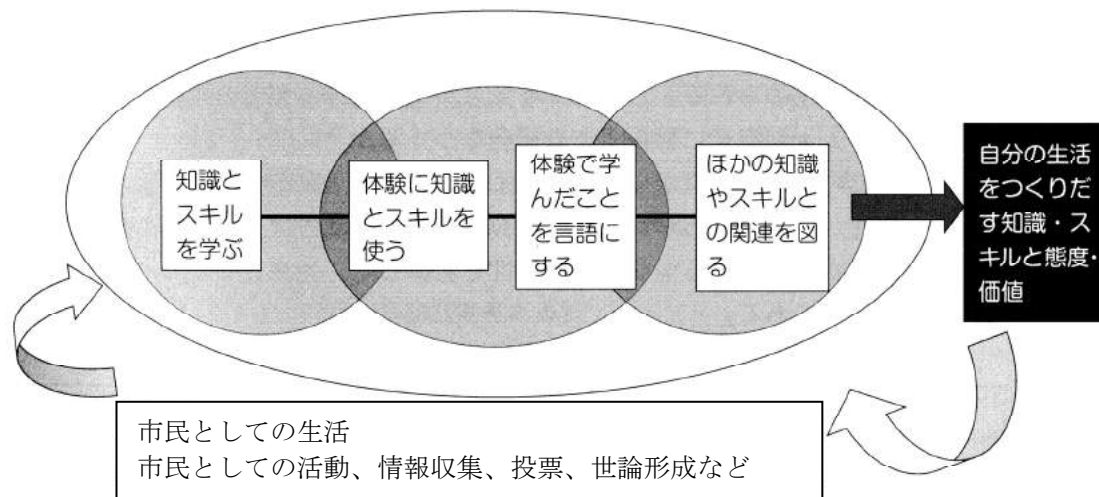
## 2. 2012年度武庫川女子大学短期大学部幼児教育学科における「模擬投票」授業

2012年度は武庫川女子大学短期大学部幼児教育学科の2クラス(受講者数は、両クラスともに約80名、受講者のほとんどが幼稚園教諭免許、保育士資格の取得を希望している)で「日本国憲法」を担当した(金曜4限、土曜2限)。今年度はうち90分授業の2回半を「模擬投票」を含めての選挙関連のことを扱うこととした。受講者のほとんどは大学1年生であり、選挙権をえる一歩手前の年齢である。約3分の1が2013年7月に予定される参議院選挙のときは、選挙権を得ている。大学1年生が「模擬投票」の実践がもっとも必要な年齢であるとも考えられる。

なお、選挙権の教育の実践にあたって「特定の政党を支持し、またはこれに反対する教育(教育基本法14条2項)」にならないように、細心の注意を払ったことはいうまでもない。

2012年12月7日(金)、8日(土)には、法学館憲法研究所によってつくられたDVD『憲法を観る』<sup>16</sup>の1チャプター「民主主義ってなに?」を視聴するとともに、統治機構についての基本的事項、権力分立の意義の説明、および日本の選挙制度(衆議院、参議院)について説明を行った。日本の選挙制度は大変複雑であり、選挙制度に関する概念(選挙区、比例区、ドント式、重複立候補、復活当選、非拘束名簿式など)を理解するだけでも簡単なことではない。

授業の目的は「将来選挙権を得たときのために」と「将来選挙権を得る人を育てるために」と伝えた。幼児教育においても、保育所・幼稚園においてもはじめて集団で過ごすという経験をするなかで、集団のルール、民主的決定につながるものを学ぶと考えるゆえである。



【図1】アクティブ・ラーニングの方法<sup>18</sup>

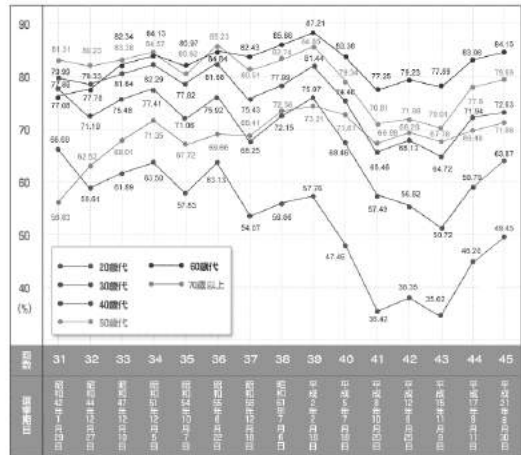
2012年12月14日(金)、15日(土)には、2012年12月16日に実施される第46回衆議院議員総選挙比例区の「模擬投票」を含めて行ったそれは、「アクティブ・ラーニング(学習者が能動的にかかわる学習)」の一環と筆者は考えている。望月はアクティブ・ラーニングを、「事前学習で、体験に必要な知識やスキルを学び、実際に体験学習でその知識とスキルを使ってみる。事後学習では体験したことを振り返り言語化する。」<sup>17</sup>と述べているが、本実践では選挙制度についてや争点の内容についての知識の事前学習、投票を行うことが体験学習、その後に投票理由や感想を言語化することが事後学習にあたると思う。

まず、【図2】をプリントして配布して年代別に投票率が大きく違うことを説明した。直近の衆議院選挙においても60代が84%、20代が49%との差異があり、若者の投票率が極めて低いことを説明した。

衆議院選挙は小選挙区は各学生によって住所が異なることから、選挙公報を用いて兵庫七区(本大学の存在する兵庫県西宮市が含まれる)の候補者がいることに言及するとどめ、つづいて比例区の近畿ブロックについて「模擬投票」を行うことを説明した。それは、将来「どうやって投票先を決めてよいかわからない」にならないようにするための位置づけでもあることを述べた。

近畿ブロックの比例区に立候補している政党のうち新聞などで「主要政党」と報じられているのは8つ(自由民主党、公明党、日本維新の会、民主党、みんなの党、日本共産党、社会民主党)であることから、受講者を8グループにわけて、1グループあたり1政党(どの政党について調べさせるかは、アットランダムに決めた)のマニフェストおよびそのコピーを配布して、各政党の争点に関する表明

衆議院議員選挙年齢別投票率の推移



【図2】年齢別投票率の推移<sup>19</sup>

を「調べ学習」させ、配布した白紙の紙にまとめさせて発表させた。「調べ学習」の間には、机間指導を行い質問に答えることとした。そして各班ごとに各論点について政党の見解を黒板に一覧表になるように記入させた。

調べさせる争点は、今回の選挙で主要争点と報じられる「原発」「消費税増税」のほか、幼児教育学科の学生に身近な問題として「幼児教育、子育て」「(若者の)雇用」の合計4つとした。

そして、投票用紙を配布して「模擬投票」を行った。今回は投票用紙の裏に「投票した理由」を書くというルールで行った。その内容の一部は【表1】の通りである。実際の選挙は棄権する自由もあることから、「白票」を出す自由はあるということにもした。

また、「投票」のあとに感想を各自書かせることとした。

【表1】投票理由の一例

投票先	投票理由
自民党	原発をただちにゼロにするのは難しいと思ったから。
民主党	消費税は社会保障以外のことに使わない、というところに期待
日本維新の会	勢いがあるって日本を変えてくれそう
公明党	幼児教育の無償化がよいと思ったから
みんなの党	子どもの数に応じて、税負担を減らすと子どもが産みやすくなる

2012年12月21日(金)、22日(土)には、実際の(近畿ブロックの)投票結果、授業参加者の投票結果、及び模擬投票推進ネットワーク(全国で29の学校が参加、総得票数6075)の結果<sup>20</sup>を示し、前の時間に学生が書いた感想の一部を紹介した。その例は、以下のようなものがあった。

- ・マニフェストに関心もてた。
- ・マニフェストを比較するのは面白い。
- ・選挙権がない今まで関心がなかったが、政治に

関心もてた。

- ・党によってこんなにも言うことが違っていることがわかった。
- ・練習をしておけば、投票にいくときに役に立つ。
- ・これからは関心をもってニュースをみようと思う

しかし一方で、以下のように選挙に対してどちらかという否定的な意見もあった。

- ・若者には難しい内容。

- ・口で言うのはいくらでも言えるように感じる。
- ・だれがやっても変わらないと思う。

さらに、マニフェストに対して以下のように批判的な見解を示すものもあった。

- ・マニフェストにもあいまいな表現が（「別の道がある」「その前にすることがある」など）が多い

### 3. 結びにかえて

なお、今回の授業に関する反省点を述べる。最大のものは、十分な時間がとれていなかったことである。「原発」という争点に関しても、多種多様な主張があるゆえに、各政党の主張の違いを正確に理解させることは十分にできなかったといえる。また筆者にとっては、マニフェストには「軽減税率」など大学生にはなじみのない言葉がよく登場することも確認できた。

2009年の第45回衆議院選挙では民主党が大勝したが、その後「マニフェスト違反」「公約違反」との批判されたことが2012年選挙の民主党の大敗の一因であることは否定できないであろう。およそ、各党のマニフェスト<sup>21</sup>が「イメー

ジ選挙の手段」<sup>22</sup>となっていることが今回の選挙でより一層すすみ、数値目標や達成時期、財政的裏付けに対して明言するものは少ないことが確認できた。それは、今後の「模擬投票」という教育方法を考えるうえでも考慮しなければならないとも考えられた。マニフェストをそのまま受け取るのではなく、「批判的に読み解く」視点をより大切にする必要も思われた。

2012年の第46回衆議院選挙の投票率59.3%であり、1996年をさらに下回る「戦後最低」を記録した。投票率の低下、選挙に対する関心の低さの原因は様々なことが指摘されているが、主権者を教育する必要性、また将来の主権者を教育する大学生を教育する必要性に、今後とも留意しなければならないことを示す結果でもあるともいえよう。

#### <付記>

本研究は、平成24～26年度科学研究費補助金・基盤研究(C)「労働と家族の問題をリンクさせたアクティブ・ラーニングの授業実践構想と教育方法」(研究代表者、白石陽一、研究課題番号24530962)の一部である。

#### 一注一

- 1 教員養成・免許制度研究会編『教員免許ハンドブック』1990年、第一法規、pp.1022-1028.なお、1949年の教育職員免許法施行規則の公布当時は「日本国憲法」は必修であったが、1973年から必修から外されていた。永井憲一「憲法教育をめぐる最近の問題状況」(永井憲一編『学校の憲法教育』勁草書房、1975年、pp.189-204.)参照。
- 2 本稿とは別の視覚による先行研究としては、橋本勇人「医療・福祉・教育系大学における法学・日本国憲法教育のあり方(第1報)」(『川崎医療短期大学紀要』第30号、2010年、pp.47-53.)がある。
- 3 例えば、江口勇治「法教育の理論」(全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性』現代人文社、2001年、pp.14-23.)参照。
- 4 法教育研究会「報告書」2004年。  
(<http://www.moj.go.jp/content/000004217.pdf>, 2012年12月23日最終確認)
- 5 法教育研究会『はじめての法教育』ぎょうせい、2005年。
- 6 法教育推進協議会『はじめての法教育 Q&A』ぎょうせい、2007年。
- 7 例えば、橋本康弘・野坂佳生編『“法”を教える 身近な題材で基礎基本を授業する』明治図書、2006年。江口勇治・磯山恭子編『小学校の法教育を創る』東洋館出版社、2008年、教師と弁護士でつくる法教育研究会編『教室から学ぶ法教育』現代人文社、2010年など。
- 8 梅根正信、采女博文編『実践いじめ授業』エイデル研究諸、2001年など。

- 9 例えば、全国法教育ネットワーク編、前掲書、法律家と教師で育てる法教育勉強会『“はたらく”を学ぶ』Vol.III, 2012年、など。
- 10 参照、北川善英「公教育と法教育」(『日本教育法学会年報』第41号、2012年、pp.42-51.)
- 11 斎藤喜博『教育学のすすめ』筑摩書房、1969年、pp.5-7.
- 12 なお、斎藤喜博の「無限の可能性」について、批判とともに論じるものとしては、増田翼『斎藤喜博教育思想の研究』ミネルヴァ書房、2011年、参照。
- 13 「模擬投票」に関しては、代表的な文献としては杉浦真理『主権者を育てる模擬投票』教育ネット、2008年。アメリカでは1980年代から「模擬投票」の教育実践ははじまり、数百万人規模の実践が大統領選挙の前には行われている。日本では杉浦正和により実践ははじまり、ある程度の広がりを見せている。杉浦正和「飛んだアメリカ、大統領選挙模擬投票ルポ」(『未来をひらく教育』136号、2005年、pp.68-75.)。ほかに、アメリカの模擬投票に言及する邦語文献としては、横江公美『判断力はどうすれば身につくのか』PHP研究所、2004年、ドイツにおいては、近藤孝弘『ドイツの政治教育』岩波書店、2005年、同「ドイツの政治教育」(高橋亮平、小林庸平、菅源太郎、非営利特殊活動法人Rights編『18歳が政治を変える』現代人文社、2008年、pp.216-230.)なお一方で、子どもに「模擬議員」をさせて、「子ども議会」などを開催するという教育方法もとられている。アメリカにおける取組としては、横田公美「米国の有権者教育」(高

- 橋ほか編, 前掲書, pp. 233-248. フランスにおける取組としては, 大津尚志「フランスにおける生徒・父母参加の制度と実態」(『教育学研究論集』第7号, 2012年, pp. 21-26.), 同「フランスの憲法教育と生徒参加」(『民主主義教育21』, 2013年刊行予定。)日本では, 1997年, 2000年, 2012年に「子ども国会」が参議院で開かれている。肥田美代子『子ども国会』1998年, ポプラ社。新しい動向としては, <http://www.sangiin.go.jp/kodomokokkai.html> 参照。(2012年12月31日最終確認)
- 14 杉浦真理, 前掲書, p. 89, 100-103.
- 15 例えば, 日本経済新聞電子版, 2012年12月16日, 中日新聞電子版 2012年12月25日。
- 16 望月, 前掲をもとに大津が作成。
- 17 「シリーズ憲法と共に歩む」製作委員会製作(伊藤真, 浦部法穂監修)『憲法を観る』なお, 法学館憲法研究所は「憲法を系統的に研究し, 個人の尊厳の実現をめざす非政府組織としての自由な研究機関」であり, 憲法教育に関する情報発信などを行っている。<http://www.jicl.jp/> (2012年12月10日最終確認)なお, 同研究所ホームページでは「憲法教育を考える」という連載が行われており, 筆者の論稿「フランスの中学における教育」も2011年10月3日づけでアップロードされている。[http://www.jicl.jp/mirukenpo/kenpou\\_kyouiku/backnumber/111003.html](http://www.jicl.jp/mirukenpo/kenpou_kyouiku/backnumber/111003.html) (2012年12月20日最終確認)
- 18 望月一枝「未来型学力を育む」(望月一枝, 佐々木信子, 長沼誠子編『未来型学力を育む家庭科』開隆堂, 2011年, p. 7
- 19 財団法人「明るい選挙推進協会」が作成。
- 20 [http://www.mogisenkyo.net/senkyo2012/mogisenkyo2012\\_results.pdf](http://www.mogisenkyo.net/senkyo2012/mogisenkyo2012_results.pdf) (2012年12月31日最終確認)
- 21 中北浩爾『現代日本のデモクラシー』岩波書店, 2012年。同書はマニフェストに関する最新の文献であり, 多くの示唆をうけた。
- 22 例えば, 「保育の成長産業化」(維新の会), のように具体的意味内容が必ずしも明らかでないもの, 「増税の前にやるべきことがある。消費税増税を凍結し, まずは国会議員と官僚が身を切る」(みんな)のように, およそ公務員の人件費を削った程度では消費税増税にかわる財源を確保することは示すことはできない, というものなど。



【写真1】授業で使用した「投票箱」



## 第IV部 セミナーの記録





**Note to accompany the slides on 'meeting the challenge of 21<sup>st</sup> century education  
– what are the implications for school leadership'**

Sir Dexter HUTT\*

The impact of globalisation as evidenced by the progress of cities like Dongguan in China and Bangalore in India indicates that the pace of change across the world is probably now faster than it has ever been

In the world of secondary education technology is challenging our current practice of teaching and learning, not least because students are often more skilled in the use of modern technology than their teachers.

This situation raises questions about the future role of the teacher: it raises questions about the teacher's role – currently that of 'the sage on the stage' – progressing to being 'a guide on the side' and 'the catalyst in the centre'. This has implications for teacher training.

Our rapidly changing world may also have implications for our curriculum: should our core curriculum progress to include digital literacy, global awareness and the encouragement of creativity?

Daniel H Pink in his book 'A Whole New Mind' argues that whereas the 20<sup>th</sup> century can be regarded as the information age, the 21<sup>st</sup> century is the conceptual age. Our curriculum which has been based on left brain stimulation now needs to be rebalanced to also encourage right brain development which promotes creativity

If schools (and other organisations) are to adapt to 21<sup>st</sup> century needs they will need to change the default settings of their current organisations since one cannot expect 20<sup>th</sup> century default settings to meet 21<sup>st</sup> century needs

The default settings in any organisation determine how that organisation is set up to run. For example if the furniture in a classroom is set up in rows with the teacher's desk at the front then the outcome is very likely to be that the teacher will teach from the front. They may occasionally do otherwise but the power of the default setting of the furniture will usually prevail

So the challenge for schools seeking to offer a 21<sup>st</sup> century education is to identify their current

---

\* A board member of Young People Learning Agency

20<sup>th</sup> century default settings and then tease out what their 21<sup>st</sup> century default settings can do. They cannot expect 20<sup>th</sup> century default settings to deliver 21<sup>st</sup> century education

This will be an ongoing challenge: as the 21<sup>st</sup> century develops new default settings will need to be found if the organisation is to adapt to the rapidly changing environment

The remaining slide relate more specifically to the current English education system. The argument is that the current pool of talent in the public sector is unlikely to provide the number of imaginative and talented leaders necessary to lead individual schools. There is a greater probability of finding the number of necessary leaders to lead successful systemic change if schools are grouped and led by Executive Leaders.

Meeting the challenge of 21<sup>st</sup> century education – what are the implications for school leadership?

Sir Dexter Hutt  
Mukogawa Women's University  
Seminar – part 1  
22<sup>nd</sup> February 2012

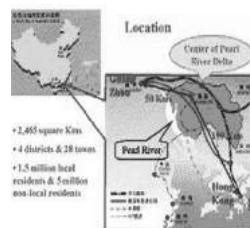
IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY COUNTRIES MAY NEED TO DEVELOP EDUCATION SYSTEMS AND STRUCTURES THAT, AT THE LEVEL OF THE SCHOOL, DEVELOP TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP RATHER THAN JUST MAINTENANCE LEADERSHIP

SO WHAT'S SO DIFFERENT ABOUT THE 21<sup>ST</sup> CENTURY?

THE IMPACT OF GLOBALISATION?

**ninestiles**  
ninestiles plus... creating a learning culture

Dongguan



### Dongguan

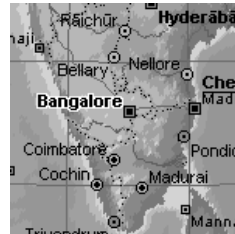
- Population increase from 1 million to 7 million
- 15,000 International Companies
- 25,000 companies total -- 10,000 of them are computer related manufacturers, representing 40% of all international computer part market
- Ranked 7th in overall municipal competitiveness in China
- Ranked 3rd in goods exported, behind Shanghai and Shenzhen

# Bangalore



## Bangalore

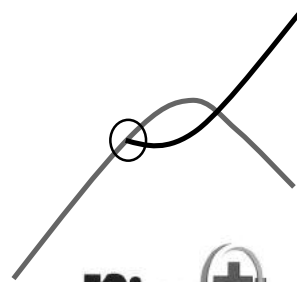
- Silicon Valley of India
- 7.2 million people, 5<sup>th</sup> largest city in India (+ 1 billion people)
- 86% literacy
- 1154 IT SW companies in 2003, up from 29 in 1993
- 116 new SW technology part units established in 2002-3
- Highest number of engineering colleges in the world
- Over 103 Research and Development institutions



SO WHAT MINDSET MIGHT BE HELPFUL TO MEET THE LEADERSHIP CHALLENGE OF OUR RAPIDLY CHANGING WORLD?



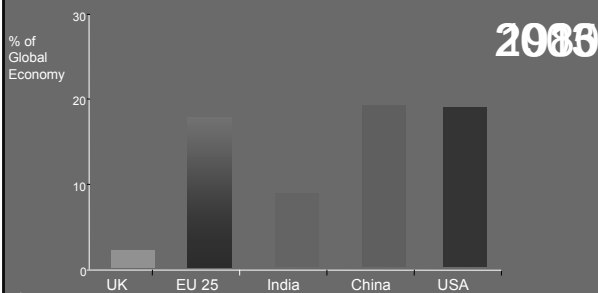
## SIGMOID CURVE



## Challenges

The Global Playing Field is Changing Fast

- The biggest restructuring of the World Economy since the rise of the USA e.g. over the next 10 years China and India will double in economic size – the UK will be only 25% bigger



<sup>1</sup>HMT (March 2005) Long Term Global Challenges Page 25 Chart 3.1

AND WHAT ARE SOME OF THE ISSUES THAT WE AS SCHOOL LEADERS MIGHT NEED TO RESOLVE?



2004 – Microsoft tells us we have the biggest wireless educational network in Europe apart from Utrecht University in Holland – 1400 laptops on site



The danger that technology is used simply to speed some processes in traditional teaching organisation and practice rather than transform it ?

Technology can support the teacher's role moving from knowledge bearer to learning facilitator to catalyst for learning?

Technology should be used to do NEW things - not to do old things faster

**Personalisation and Technology Challenges**

The technological expertise of some students exceeds some teachers?

The technological adaptability of some students exceeds some teachers?



The pace of technology change is accelerating ?

The teacher moving from 'Sage on the stage' to 'Guide on the side' To 'Catalyst in the centre'?

How do we avoid the danger of replacing one kind of Standardisation with another?

How far can the strategic and creative use of ICT support Personalisation?

**Personalisation and Teaching and Learning Challenges**

Is the development of independent learning skills an essential platform to support Personalisation

How far can be personalise if we continue to think teacher/class?



Do 21<sup>st</sup> century schools need to review the balance between learning knowledge and developing skills?

Should 'global awareness' be included in our 21<sup>st</sup> century core curriculum?

Should 'digital literacy' be included in our 21<sup>st</sup> century core curriculum?

Do we continue to rely on academic success as the main differentiator between students – or do we develop a more balanced scorecard that values and encourages creativity?

How important is the self confidence/self esteem of every student facing 21<sup>st</sup> century change?



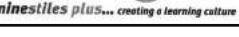
And how important is creativity becoming in the 21<sup>st</sup> century?



**Daniel H Pink – A Whole New Mind**

- The 20<sup>th</sup> century information age – left brain
- The 21<sup>st</sup> century conceptual age – right brain
- Abundance, Asia, Automation
- Aptitudes needed to be a success in the 21<sup>st</sup> century are Design, Story, Symphony, Empathy, Play and Meaning
- MBA / MFA, programmers, doctors, designers/chemical engineers

What does all this mean for 21<sup>st</sup> century education? And for our schools? – does the curriculum need to change to develop right brain thinking?



## Understanding the concept and the power of DEFAULT SETTINGS



## DEFAULT SETTINGS

- All organisations – whether they recognise them or not – have default settings.
- These default settings determine 'how the organisation is set up' – and they either hinder or facilitate the ease with which the organisation can achieve its aims
- There is often a mismatch between default settings and declared aims of the organisation
- The exception to the rule can often illuminate where the default setting lies



## The challenge for us as we plan our 21<sup>st</sup> century schools ?

Can our current 20<sup>th</sup> century default settings support our move to 21<sup>st</sup> century education?

Or will we need to tease out what our 21<sup>st</sup> century default settings might be?



## Teasing out some 20<sup>th</sup> to 21<sup>st</sup> century default settings

### 20<sup>th</sup> century default

- Teachers designing their own ICT resources
- Teachers making their own contacts with industry/community

### 21<sup>st</sup> century default?

- Teachers supported by a team of web designers
- A full time member of staff dedicated to facilitating curriculum links with industry/community



## Teasing out some 20<sup>th</sup> to 21<sup>st</sup> century default settings

### 20<sup>th</sup> century default

- The occasional artist/writer in residence
- Students having sporadic opportunities to research, work in teams and present to an audience

### 21<sup>st</sup> century default?

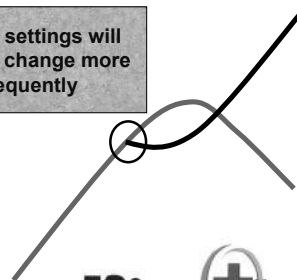
- A range of external creative people regularly supporting the curriculum
- The curriculum designed to provide regular opportunities to present to an audience



## The increasing pace of change will mean

Default settings will need to change more frequently

Each curve will have a shorter life



**What might it mean for us as current school leaders?**

- To tease out and ensure your school has the default settings that would facilitate achieving your current aims would be progress – but short term. (A bit like giving a man a fish rather than teaching him to fish!)



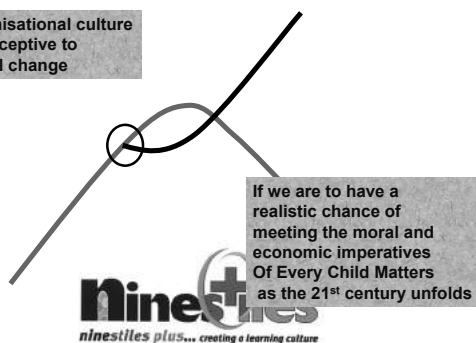
**What might it mean for us as ongoing or future school leaders?**

- The real challenge for us is to create an organisational culture that understands that there will **always** be a need for change, an organisation that is highly adaptable, and an organisation that is therefore able to find its sigmoid curves and change its set of default settings as the 21<sup>st</sup> century unfolds.....



So symphony – the big picture is ..... to recognise that above all our schools will need leadership to ensure....

An organisational culture that is receptive to continual change



SO FROM A LEADERSHIP POINT OF VIEW.....

Are we prepared for this 21<sup>st</sup> century challenge to our secondary school system?

Are we set up for system success - or merely pockets of success?

Is it reasonable to expect our Headteachers to meet the new challenges working with the current system?

Or do we – at national level need to take a step back and rethink?

**Might our 'system' need to change its own default settings?**

THE PLOT THICKENS.....

**GORDON BROWN'S MANSION HOUSE SPEECH 2008**

'Today there are in Britain 5 million unskilled people. By 2020 we will need only just over half a million.....'

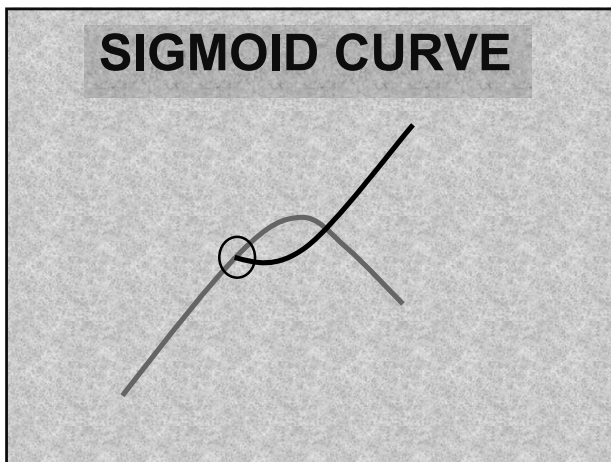
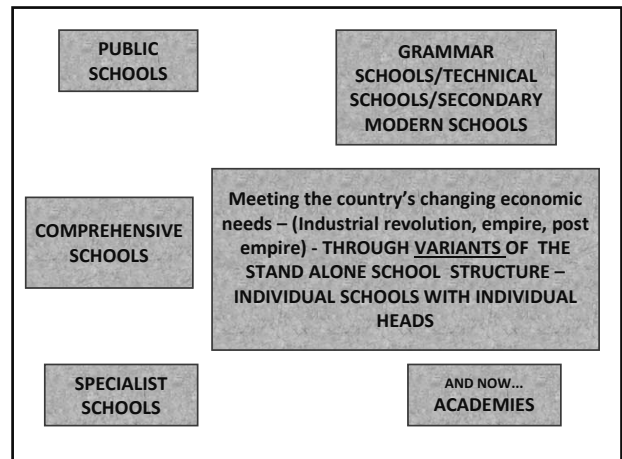
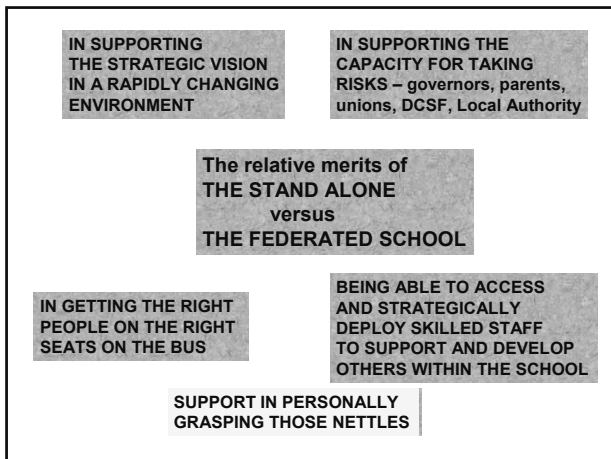
'The global competition to create highly skilled, value added economies is fierce and can only get fiercer.'

'And so I believe it is time for all of us ..... to usher in a national debate on how we, Britain, can move to becoming world class in education.'

**Key factors affecting a Head's ability to lead a school through rapid change**

- The capacity for thinking strategically and having a vision which keeps pace with the rapidly changing national and international environment
- The Head's personal capacity for grasping nettles - his or her capacity for taking risks and/or making unpopular but necessary decisions
- Sorting out staffing - getting the right people on the right seats on the bus
- Having identified solutions to problems: being able to access and deploy quality support and guidance that prioritises your need and accepts shared accountability for implementing the solution





**DEFAULT SETTINGS**

All education systems– whether they recognise them or not – have structured default settings.

These structured default settings determine ‘how the education system is set up’ – and they either hinder or facilitate the ease with which the government can achieve its aims

There is often a mismatch between structured default settings and declared aims of the government

The exception to the rule can often illuminate where the default setting lies

**A reminder for us as school leaders...**

- Research says that the single most important factor in school improvement is the quality of leadership....
- The question that must logically follow is : are all 3000+ secondary Heads equally capable? – all at a similar level of leadership skills, school improvement understanding and risk taking capability?
- Our current stand alone structure – one head/one school assumes that they are .

**THE CURRENT SYSTEM**

**The Stand Alone School is our Default Setting**

- **SOME ARE SUCCESSFUL** – the exception that illuminates the default?
- More Federations are appearing but each one takes a lot of (political) energy to create – too many obstacles to overcome
- And Federations are currently a deficit model – seen as the answer to failing schools as opposed to being the catalyst for 21<sup>st</sup> century schools
- The consequence is that Heads forced into federations often fear that they are perceived as part of the problem..
- The result will be pockets of Federations – not systemic change?

**So what default structure might give us systemic change to recognise the 21<sup>st</sup> century challenge?**

**Federations are our new Default Setting**

- Led by Executive Leaders / Chief Executives
- Headship within a Federation now the 'norm' – so removes the risk of being stigmatised
- A new career structure – with all Heads having the opportunity to progress to Executive Leadership
- Federations inspected and judged as a unit – as good as the weakest link in the 'family'
- Increasing the strategic capacity, the risk taking capacity, and the pool of resources that can be deployed internally

**Giving Heads a playing field which provides a real opportunity to exercise effective leadership?**

**And who has the ability to facilitate system change – who has the authority to change our structural default setting?**

- Only the government has its hands on the levers of national change
- LMS in 1989 was the most fundamental structural change to support school improvement?
- In 1987 there were LMS pilots, in 1989 all secondary schools became LMS
- By government legislation!
- We have had 'pilot federations' for nine years now – but viewed as down to a few special individuals rather than due to the structure

**It smacks of low expectations of our leadership pool?**

**THE FUTURE?**

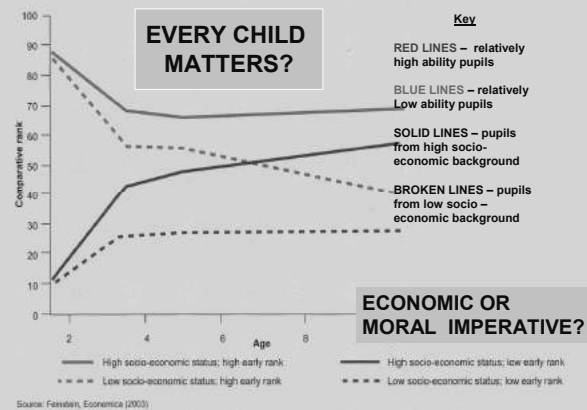
Six or seven hundred Federations with Executive leaders?

Maximising the pool of leadership talent – and on the job training for succession Executive Leaders?

With a real chance of meeting the challenge of Every Child Matters within a 21<sup>st</sup> century context?

Executive leaders not Heads but close enough not to become administrative bureaucrats

The influence of social class on early development



## SECURING SCHOOL IMPROVEMENT

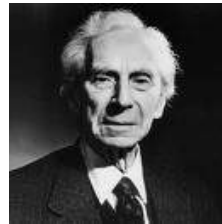
Sir Dexter Hutt  
Mukogawa Women's University  
Seminar – part 2  
22<sup>nd</sup> February 2012

IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY COUNTRIES MAY NEED TO  
DEVELOP EDUCATION SYSTEMS AND STRUCTURES  
THAT, AT THE LEVEL OF THE SCHOOL,  
DEVELOP TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP  
RATHER THAN JUST MAINTENANCE LEADERSHIP



'Everything should be made as simple as possible, but not simpler'

Albert Einstein



'Maintain your position with doubt'

BERTRAND RUSSELL  
Philosopher and winner  
of the Nobel prize

Interpreted to mean A MENTAL BALANCE THAT ALLOWS YOU TO HAVE ENOUGH CONVICTION TO IMPLEMENT CHANGE DECISIVELY, WHILE AT THE SAME TIME RETAINING THE CAPACITY TO TAKE IN NEW INFORMATION AND AMEND YOUR POLICIES AND PRACTICE AS NECESSARY.

IN 1988, NINESTILES SCHOOL HAD THE 2<sup>nd</sup> WORST RESULTS OUT OF BIRMINGHAM'S 83 SECONDARY SCHOOLS

IN 2010 IT WAS ONE OF ONLY TWO SECONDARY SCHOOLS IN THE WEST MIDLANDS REGION TO HAVE HAD THREE CONSECUTIVE 'OUTSTANDING' OFSTED INSPECTIONS

TIMES EDUCATIONAL 2001

## The best inspection ever

THE staff of a Birmingham school are celebrating inspectors' decision to award them the highest teaching grades on record for a comprehensive.

Ninestiles school – where every teacher has a laptop and pupils set their own learning goals – was told by the Office for Standards in Education that 85 per cent of its lessons were "good" or better, compared to an average for English secondaries last year of 57 per cent.

Ninestiles is a technology college that selects 10 per cent of its 1,400 pupils. Dexter Hutt, head-teacher, said the inspection results were a tribute to an innovative

By Warwick Mansell

approach to teaching and management in a school where 30 per cent of pupils get free meals.

The school has a young staff – a third of those in the classroom have joined the profession in the past four years – and eight advanced skills teachers.

All are rigorously monitored, using a system of classroom observation that won particular praise from OFSTED. Each teacher is observed by colleagues three or four times a year.

Pupils effectively decide which sets they will be in for each subject. In their first term, they spend

a week working with teachers to set themselves learning goals, which are then reviewed termly.


The school's report was not completely unblemished: inspectors argued that some of the pupils' homework could be more varied and challenging.

However, new OFSTED supremo Mike Tomlinson still described the teaching grades as a "tremendous achievement".

Mr Hutt said: "Teaching is obviously a central part of the life of any school, so to achieve these marks is very pleasing. We have had lots of letters of support from people in Birmingham. We're delighted."




2004 - Specialist Schools Trust publishes a booklet on school improvement at Ninestiles and sends a copy to every secondary school in the country.

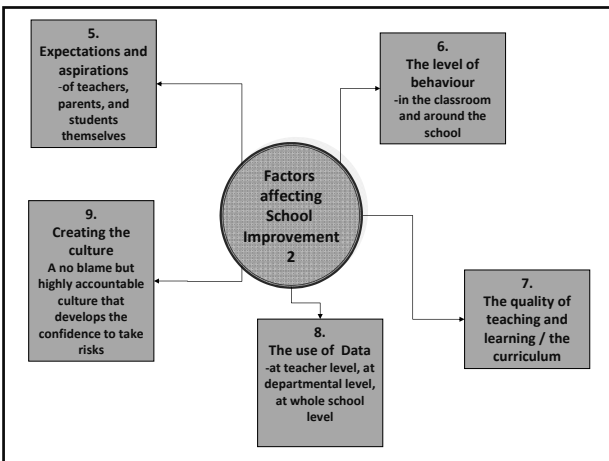
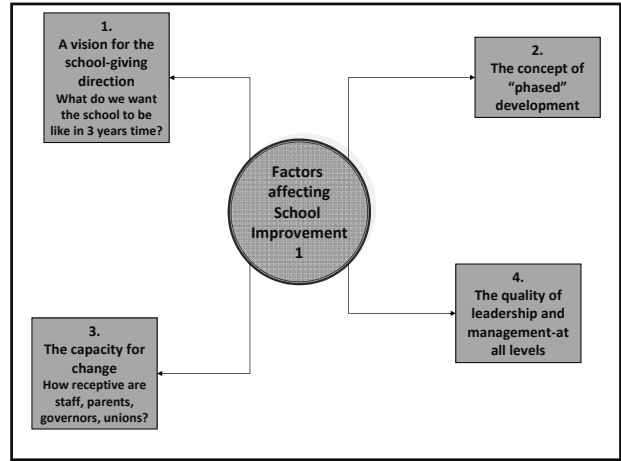
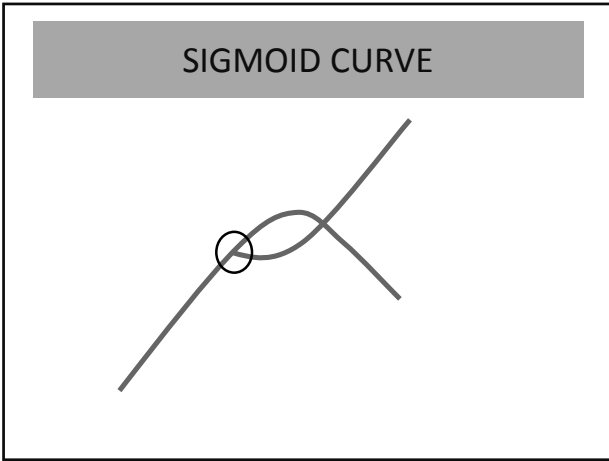
  
 Specialist Schools Trust  
www.sst.org.uk

## Top-performing school starts by managing behaviour

Managing pupils' behaviour was the first step to improvement for an inner-city school which has received the highest accolades for its teaching and now leads a federation of schools



March 2004

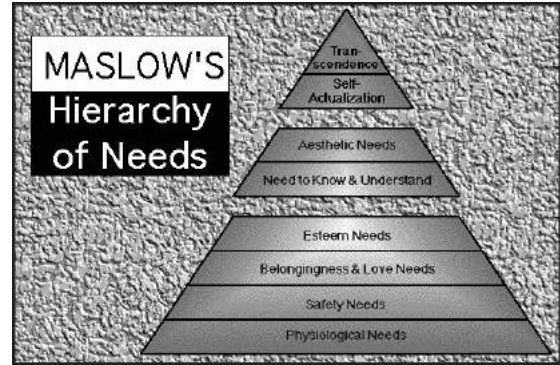


**These factors are not independent of each other: they interlock with each other, they support and reinforce each other.**

**Their combined effect is much greater than the sum of their individual parts and it is this that determines the resulting school culture and the rate of improvement**

**Effective school leadership and management is about the interrelationship of these factors, within the context of the specific developmental phase that a particular school is in.**

FOCUSING ON IMPROVING THE QUALITY OF  
TEACHING AND LEARNING



PLEASE LOOK AT YOUR SET OF THREE HANDOUTS.  
THIS IS OUR LESSON PLANNING FORMAT.  
IT IS USED BY EVERY TEACHER, FOR EVERY LESSON

## **A Journey through PSHE in England**

SMITH, Clare\*

Personal, Social, Health Education (PSHE) is a vital part of any curriculum. Since 2000 it has had status as a subject in its own right in England and Wales. It manifests itself in various forms, for example Personal and Social Development (PSD), PSHME with a moral educational element too and sometimes a Citizenship component is also added.

It has recently been given another 'E' (PSHEE) that regards economic wellbeing as an integral part of personal wellbeing.

Whatever the acronym, or the name – PSHE concentrates on the knowledge, skills, attitudes and values that will hopefully keep children and young people healthy, safe, able to develop good relationships, have an awareness of their own needs and the needs of other people and to be able to live life contentedly.

My personal journey teaching PSHE started in my final year at university where I had a teaching practice in a school that was particularly focused on health education. I spent time with the head teacher thinking about ways of improving children's health, and through this to improve on their willingness and ability to learn.

My head teacher was very insistent that this area of the curriculum had a specific allocated time in every classroom many years before it was agreed within the National Curriculum to make PSHE a foundation subject.

PSHE education is important for developing the whole child, but it is also important in terms of the pedagogy used, where group work, discussions, thoughtfulness and developing relationships is an integral part of what happens in the classroom, as well as giving children greater autonomy within their learning.

It soon became clear to me that there was so much for the children to gain from the teaching of this subject, and I decided to bring the methods for teaching it into my practice in other areas of the curriculum.

It also became apparent to me that PSHE was far more than a curriculum area, and elements of PSHE should be a central part of any lesson.

In the school where I worked, and subsequently working with other schools as an adviser, I developed a programme of work for all pupils from age three to eleven whereby each teacher had a core curriculum for

---

\* 2009 – present : Secretary: NSCoPSE Executive – National Association for PSHE Advisers and Consultants  
2008 – 2010: Member of National Institution for Clinical Excellence (NICE): Development Working Group member for Sex and Relationships and Alcohol Education

PSHE. This included some of the following areas of knowledge;

- Sex and relationship education
- Drug, alcohol and tobacco education
- Personal safety

Within these areas of knowledge, children were encouraged to develop what we would now refer to as their personal, social, spiritual and emotional development alongside their physical wellbeing and their intellect; key areas of multiple intelligence.

The general aims of such a PSHE programme of work would include the following.

- To raise pupils' confidence and self-worth
- To develop respect for others and skills for developing and maintaining friendships and relationships
- To provide a supportive climate for learning
- To increase pupils' motivation and deepen their understanding through providing relevant opportunities for real life learning
- To improve pupils' ability to become responsible for and enjoy their own learning

In Curriculum 2000 for England and Wales, this turned into four key areas.

1. Develop confidence and responsibility and make the most of their own abilities
2. Prepare to play an active role as citizens
3. Develop a healthy, safer lifestyle
4. Develop good relationships and respect the differences between people.

The problem with PSHE during this time was that it was not, and still is not, a statutory curriculum area. People taught it because they believed it was important for the development of the whole child but it became of secondary importance in English schools to the teaching of literacy, mathematics and science.

For many teachers it was evident that learning and achievement was dependent upon personal development, and the government at the time even introduced an aspect of the Education legislation that made schools accountable for the wellbeing of pupils. Yet still, many managers and teachers were reluctant to see the link and provide a proper PSHE curriculum; an entitlement for all.

So how do we ensure get PSHE the recognition and attention that it deserves?

If a PSHE programme of work is truly successful, the main topic of conversation and discussion ought to come from the children and their own experiences rather than have a subject forced upon them, but there are various ways of doing this.

As a teacher, I encouraged colleagues to use a framework but be mindful of the need to be flexible according to the needs of the children. For instance, if there was a disagreement or bereavement within the class this needed to be tackled before any other learning was going to take place.

I also encouraged colleagues to assess the pupils' needs at the beginning of a course of work, as each group of children vary so widely. In this way, you could ask children precisely what they had a need to learn rather than what a text book said they ought to be learning. This is really effective because when the assessment is returned to at the end of the sessions, the pupils can clearly see what skills, knowledge and attitudes they have developed – even children as young as four years of age.

However, I was very concerned that all pupils should have access to a PSHE curriculum even if their individual teacher was not necessarily providing appropriate curriculum time to the subject. So I looked at ways of exploring PSHE in other curriculum areas.

One of the most effective ways to do this, to ensure that you are working at the child's level of understanding, is through literature.

Many teachers would do a literacy lesson and discuss the format of a story rather than concentrate on the content of the story, and use that content as topics for personal development.

For example, take a traditional Japanese story such as Momotaro – The Peach Boy.

The story is well-known to children but there are so many aspects of the story that can be developed. For example – family groups, good versus evil, friendship, caring for others, sharing skills.

All of these are covered in the story and could be explored in greater detail. The children develop a greater understanding of these important issues because they have experience of it within a well-known story. It is then up to the teacher to facilitate the learning so that they can begin to transfer the experiences from the story into their own experiences, learning for themselves the best course of action in given situations.

To this effect, an entire PSHE curriculum can be developed from well-known books that children are already familiar with. Some books in Britain, and I am sure in Japan too, have been written specifically to explore some issues that are difficult for young people to approach because of their sensitive nature, such as loss and bereavement, or similarities and differences between people.

I hope that we will get a chance to explore this means of looking at PSHE and personal development through literature when I visit your university in February.

For me, the personal development of a child is so important and is such a significant contributory factor to whether a child will develop a love of learning too. Children, by nature, are quite egotistical and it is important to develop their wellbeing from their own experiences be they good or not so good. If we do not provide opportunities for children to develop their self-worth, their relationships skills, their attitudes and their values, then we are doing them as much a disservice as not teaching them to read and write.





## イングランドにおける PSHE を通した授業のすすめ方

### A Journey through PSHE in England

クレア・スミス著\*

監訳：大津尚志\*\*

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

SMITH, Clare\*

OTSU, Takashi\*\*

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

人格, 社会性, 健康教育 (Personal, Social and Health Education, PSHE) は, どのカリキュラムにおいても必要不可欠なものです。2000 年から, それは, イングランドとウェールズで, 教科としてそれ自身の地位をしめるようになりました。それはそれ自身をさまざまな形において明らかにしています。たとえば, 人格と社会性の発達 (Personal and Social Development, PSD), 道徳的教育の要素を加えて PSHE (Personal, Social, Health and Moral Education), そしてときには, 市民性 (Citizenship) 教育の要素が加えられることもあります。

それは最近, もうひとつの 'E' (Economic) を加えて PSHEE といって, 個人の幸福になくってはならないものとして, 経済的幸福についても言及するようになってきています。

頭文字あるいは名前は何であれ, 知識, 技能, 態度, そして子どもと若い人たちを健康で, 安全に保ち, いい関係を築くことができ, 満足して生きるために, PSHE は自分自身の必要なものと他の人々が必要なものを意識することができるための価値に集中しています。

私個人の PSHE を教えるすすめ方は, 大学の最後の年に, 健康教育に焦点をあてている学校で教育実習をしたときから始まりました。

私の校長は, カリキュラムの領域が, どの教室にも一定の割り当てられた時間をもつということを強く主張しまし

た。それは, このことがナショナル・カリキュラム (National Curriculum) の中で PSHE が基礎教科となることが認められるずっと前からのことでした。

PSHE 教育は, すべての子どもの全人的な発達にとって重要なことですが, それは教授法の立場においても重要なことです。グループワーク, ディスカッション, 思いやり (thoughtfulness), そして関係を築くことは, 学習の中で子どもによりよい自主性を与えることと同様に, 教室で生じる欠くことのできないことの一部です。

それはすぐに, この科目を教えることから子どもたちにとって得るものが多いということが明らかとなりました。そして, 私はカリキュラムの他の領域のなかで私の実践を教える方法をとることを決めました。

PSHE はカリキュラムの領域というだけではない, ということも明らかになりました。そして PSHE の要素はいかなる授業においても中心的な部分であるべきだ, ということが明らかとなったのです。

私は学校で働き, そして後に別の学校のアドバイザーとして働いています。そこで, 様々な教師が PSHE のカリキュラムをもち, 3 歳から 11 歳の全ての子どものための学習のプログラムを発達させました。これは, 以下の知識の領域を含んでいました。

- 性教育, 人間関係の教育

\* 2009 – present : Secretary: NSCoPSE Executive – National Association for PSHE Advisers and Consultants

2008 – 2010: Member of National Institution for Clinical Excellence (NICE): Development Working Group member for Sex and Relationships and Alcohol Education

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

\*\*\* 武庫川女子大学教育学科平成 23 年度学部生 (Undergraduate student, Department of Education, Mukogawa Women's University, 2011-2012)

- ドラッグ、アルコール、たばこの教育
- 身体の安全

これらの知識の領域内の多様な知能の重要な領域と同じように、身体的な健康と子どもの知力と並んで、子どもたちの人格、社会、精神そして感情の発達について私たちが今、言及しようとすることによって、子どもたちは発達するよう促されました。

そのような PSHE プログラムの学習の全体目標は、以下のことを含むでしょう。

- 子どもの自信や自分の価値を高めること。
- 友情と関係を発達させ維持するための技能と他者に対する敬意を発達させること。
- 学ぶための協力的な雰囲気を提供すること。
- 真の人生の学びのための適切な機会を与えることを通して、子どもたちのモチベーションを高め、理解を深めること。
- 自分の学びに責任をもち、子どもたちの能力を向上させ、彼ら自身の学びを楽しむこと。

2000 年のイングランドとウェールズのカリキュラムでは、これらは以下 4 つの中心的領域に分けられました。

1. 自信と責任感を発達させ、彼らの持っている能力を全て発揮させる。
2. 市民としての活動的役割を果たせるよう準備する。
3. 健康的でより安全なライフスタイルを発達させる。
4. 人々と良い関係性をもち、「違い」を尊重するようにする。

この時期の PSHE の問題といえば、それは未だに法的拘束力のあるカリキュラムではなく、今もそうではないということです。人々は子どもの全人的発達に対しそれが重要であると信じ教えていましたが、イングランドの学校では、それは国語、数学、理科等の次に重要であるとされてしまいました。

たくさん教師にとって、学ぶことと学業成績を上げることというのは個人の成長次第であるとされており、そして当時は政府も教育の立法として、学校が子どもの幸福に責任があるとしました。しかし、未だに多くの管理職や教師などは関係性を理解し、適切な PSHE カリキュラム、すなわちすべての人にとっての権利である PSHE カリキュラムを提供しようとしません。

それでは、どのようにすれば私たちは PSHE がそれを実施するに値する認識と注目を確実に得ることが出来るのでしょうか？

もし、ある PSHE の学習プログラムが本当にうまく行けば、その対談と討論のメインの論題は、子どもに押し

つけられた主題よりも、むしろ子どもたちから生ずる問題や彼ら自身の経験となるべきです。しかし、これを行うには様々な方法があります。

教師として、私はある枠組みを使うことを仲間にすすめますが、子どものニーズによっては柔軟に対応する必要がありますことに留意しました。たとえば、もし学級内である争いや、(子どもが)肉親に先立たれることがあるならば、他のいかなる学びが行われるよりも前に、これを論じ合う必要があります。

私もまた、とても幅広く変化するそれぞれの子どもたちの集団のために、コース学習開始時には、子どもの必要性を調べることを同僚にすすめました。こうして、あなたは子どもたちが学ぶべき教科書に述べられていることよりも、むしろ子どもたちにきちんと、彼らが必要としている学びについてたずねることができたのです。このセッションの終わりに評価をしたときに、子どもが 4 歳児くらいであっても、そのような技能・知識・態度が発達したかをはっきりと見るために、これは実に効果的なのです。

しかしながら、たとえ彼らの個々の教師が PSHE を学習させるための適切な時間を取らなかったとしても、すべての子どもは PSHE のカリキュラムにアクセスできることを私はとても気にかけていました。そのため、私は他のカリキュラムの領域で PSHE をすすめるための方法を探しました。

これを実行するための最も効果的な方法の一つは、あなたが子どもの理解レベルに合わせて働いている、ということを確認するために、物語を通じて行うという方法です。

多くの教師は、物語の内容に集中させて、人格の発達のためのトピックとしてその内容を使うより、読み書きの授業を行ったり、物語の構成についての議論をしたりすることを優先します。

その例として、桃太郎——桃から生まれた少年——という日本の伝統的な物語を取り上げます。その物語は、子どもたちにはよく知られているものですが、子どもを成長・発達させることのできる物語の側面が非常に多く見られます。例として、家族、善と悪、友情、他人を保護 (care) すること、技能の共有が挙げられます。

これらすべては、話の中に含まれており、より詳細に論じることができます。子どもたちは、それらの重要な問題点の大部分の理解を発達させます。なぜなら、彼らは、有名な物語の内側の経験をするからです。そのとき教師の役割となるのは、学びやすくすることによって、ある場面での最善のとるべき道を自分自身で学ぶために、彼らが物語での経験を自らの経験に移すことができるようにすることです。

この結果、全体の PSHE のカリキュラムは子どもたちにすでに馴染みのある有名な本に発展しました。イギリスに

において、もちろん日本でも同様に若い人にとってその微妙な性質ゆえに難しい問題、例えば死、死別、人間の類似性と異質性を特に探求する本がかかっていると、私は確信します。

私が2月にあなたの大学を訪問するとき、私は物語を通して、PSHEや人格の発達を考える手段を探る機会を得ることを希望します。

私にとって、子どもの人格の発達はとても大切なことです。またそれは、子どもが学びを愛する心を発達させるかどうかの、とても大切な要因でもあります。子どもは本来、実に自己中心的であるため、それが良い経験でもそれほど良い経験でなくても、自分自身の経験から幸福感を発達させていくことが大切です。もし子どもたちに、自尊心、人間関係を築く力、態度、価値観などを発達させる機会を私たちが与えないとすると、それは、彼らに読み書きを教えないことと同じくらいひどい仕打ちをすることになるので

#### <凡例>

- (1) 段落の冒頭は一マス空けて表記した。
- (2) 訳文の途中に（ ）で挿入した氏名は第一次訳者を指す。

#### <解説>

上記は、平成23年度武庫川女子大学特別経費「言説分析に基づく教育実践におけるタクトに関する研究《教育学領域》」（予算コード21088、事業担当者：山崎洋子）の予算を用いて、イギリスのロンドン市サザーク地区教育委員会指導主事であるクレア・スミス先生を招聘し、2012年2月28日に実施した武庫川女子大学文学部教育学科・大学院文学

研究科教育学専攻主催のセミナー「イングランドにおけるPSHEを通じた授業のすすめ方」の全訳版である。

訳語は山崎洋子ゼミの学部4年生が担当し、大津及び山崎が指導し、最終的に大津が監訳の業を担った。

クレア・スミス先生は1988年にロンドン・サザーク地区の初等学校教諭として教職に就き、1995年から2年間、教頭を務め、その後、PSHEのCoordinatorやHealthy School Adviserなど、健康教育や性教育にかかわる役職を担当された。

現在では独立し、教育コンサルタントとして活躍している。著作物もネット上に公開されている。

なお、「人格・健康・社会性教育（PSHE）」とは、法的拘束力のない（non statutory）教科として位置づけられている。労働政権下のもと、2009年4月27日のマクドナルドレポートでPSHEの必修化が提言された。しかし、2010年5月11日より保守党・自由民主党からなる連立政権がはじまることとなる。新たに発足した連立政権のもとでは、PSHEの必修化は行わない、という表明がなされた。2011年1月20日にははじまるCurriculum ReviewではGove教育大臣は「PSHEはNational CurriculumでなくSchool Curriculumの位置づけでよい」と述べた。2011年12月にTim Oatesを委員長とする「National Curriculum 専門家委員会」はPSHEの重要性を認める見解を最終答申で示した。その後、2012年7月にGove大臣からOates委員長への「手紙」が出され、答申のすべてはうけいれないことが言われた。現在（2013年1月）小学校に関しては、国語、数学、理科のみのカリキュラム案が出されている。今後の動向を見守るしかないが、教育目的として子どもの社会性、人格などに関する事項も依然として存在するがゆえに、PSHEは形態を変えることはあるとしても存続するものと考えられる。

（大津尚志）

## PSHE in England

個人的な

社会的な

健康

教育

Mukogawa University 2012



## What is personal, social and health education?



What else?

他に何が？

Knowledge	Skills	Attitude and values
知識	スキル	態度
About the body	Being able to make friends	Empathy
How we stay fit	Athletic skills	Focus on healthy mind
Good and harmful drugs	Being able to say no	Looking after oneself

リストに追加？



## PSHE educates the whole child



子供のあらゆる側面



## PSHE is

- Drug Education
- Citizenship
- Emotional wellbeing
- Keeping our body fit and healthy
- Personal safety
- Knowing your own skills
- Developing your own skills
- Healthy eating
- Working together
- Relationship education



## PSHE Curriculum 2000

Develop confidence and responsibility and make the most of their own abilities


Prepare to play an active role as citizens

Develop a healthy, safer lifestyle

Develop good relationships and respect the differences between people.



**PSHE and Literacy**



**3Di**

それはそれはだいにそだてました。

つよ そうなわかものになりました。

「こんな子どもはめったにいないもんじゃない。」

ももたろうはいぬとさるときじをひきつれ

「もうとどとわらいことはしない。」

**ももたろう**  
**Momotarou, the Peach Boy**




**3Di**

はやくめをだせかきのたね      せつせと水 やこやしを やりました。

ださぬとはさみでほじるぞ

「さるさん。じぶんばかりたべていないで、

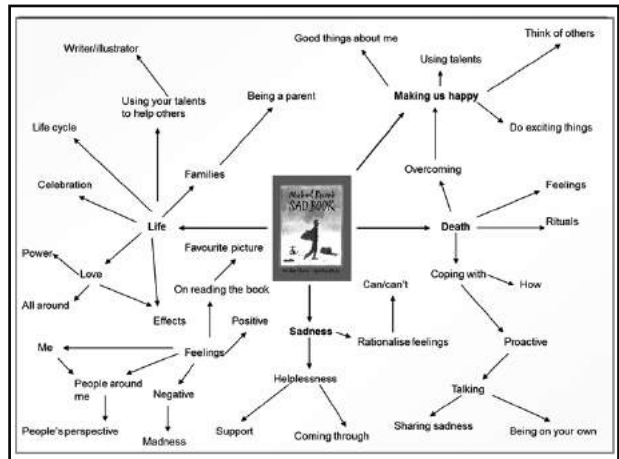


「よくばりさるめ。にがすものか——」

「かあさんが、さるにころされちゃったんだよ。」

**さるかに Sarukani**  
**The Monkey and the Crab**

**3Di**



**Michael Rosen's Sad Book: PSHE/writing activities**

- List – things that make me sad, things that make me happy
- Stories – working in pairs, 'That's good, that's bad'
- A time when it hurt – write a personal account about how sadness has affected you and what you have done about it
- Mind mapping – a friend has lost their parent/grandparent etc. Write down all the things that you and others could do to help based on Michael Rosen's ideas
- Choose a picture from the book – set the scene for the picture, give it a context, explain emotions seen in the picture
- Word association – think of words associated with 'happy' and 'sad' creating bank of words to use later in poetry activities
- Lighting a candle – poem about light, hope and comfort from candles
- My special memory – personal account of a significant event in your life
- Love flower – writing key factors of a loving relationship

**3Di**

**Thank you for listening**

ご清聴ありがとうございました

**3Di**

## Values: Truth

Curiosity	好奇心
Equality	平等
Honesty	正直
Integrity	整合性
Intuition	直感
Optimism	楽観
Truthfulness	誠実
Self-knowledge	自己認識
Reasoning	理由

## Values: Love

caring	思いやり
compassion	思いやり
friendship	友情
forgiveness	許し
generosity	寛大さ
helpfulness	有用性
joy	喜び
kindness	優しさ
tolerance	公差
sharing	共有する
sympathy	同情
patience	忍耐

## Values: Peace

calmness	静けさ
contentment	満足
dignity	尊厳
discipline	規律
happiness	幸福
honesty	正直
humility	謙虚
understanding	理解する
patience	忍耐
reflection	反射
self-confidence	自信
self-control	セルフコントロール
self-discipline	自己規律
self-respect	尊重
optimism	楽観

## Values: Right conduct

Contentment	満足
Courage	勇気
Dependability	信頼性
Duty	義務
Ethics	倫理
Gratitude	感謝の気持ち
Good behaviour	良い行動
Healthy living	健康的な生活
Helpfulness	助けて
Leadership	リーダーシップ
Initiative	イニシアチブ
Unity	ユニティ
Respect	尊重
Responsibility	責任
Sacrifice	犠牲
Self-confidence	セルフで充分
Self-sufficiency	単純
Simplicity	平抱する
Perseverance	

## Values: Non-violence

appreciation of others	他人への感謝の気持ち
brotherhood / sisterhood	兄弟愛/姉妹愛
citizenship	シティズンシップ、市民権、公民権
compassion	思いやり
concern for all life	全ての生命への気遣い
consideration	よく考えること
cooperation	共同
unwillingness to hurt	傷つけることをためらう感情
equality	平等性
forgiveness	許すこと
global awareness	グローバルな観点からの自覚
good manners	よいマナー
loyalty	忠誠心、愛国心
social justice	社会的正義
service to others	他者への奉仕
respect for people and property	人々やその所有物に対する尊重
unity	ユニティ、統合性
universal love	普遍的な愛情
collaboration	協働、協同

## **Leaders of Learning – The Role of the Headteacher**

FOSKETT, Gary\*

I will begin with the word 'headteacher'. Or should I say 'headmaster'? In Britain the majority of people in our teaching profession prefer to use the word 'headteacher' to refer to the head of the school - but in the private sector it's common for the head of school still to be called 'Headmaster' or 'Headmistress'. We can assume that those who choose to pay for education, in Britain at any rate, want the head of their children's school to be seen as a 'master', or its female equivalent. This word has a ring of great authority, and power.

In Japan, I believe, you understand the value of teamwork. I learned on my first visit to Japan that you have a toast (which is as important as 'Kampai!') – "yarimashita!" or "shimashita!". "WE did it!" Every good organisation or school depends on teamwork for success. Personally I believe in the power of the group and the collective, and not so much in the power of individuals, or even governments.

Personally I prefer to see the position of headteachers as leaders of teams, and as leaders of *learning*. Ultimately a headteacher must take responsibility, and must be accountable. But for what? Simply the administration of a school? For its finances and buildings? For its recruitment and discipline? These things are important, but not as important as learning. It's learning that schools exist for, and learning and teaching should be the key concern of headteachers, and of course teachers.

So now, let's turn to the word 'learning', and pedagogy. I'm sure we can agree that the best learning is inspired and motivated by the individual's desire to know, to understand, to develop a new skill, to become enlightened. We should all enjoy learning for its own sake, and we should all be 'lifelong learners' – full of curiosity and a hunger to know more about everything around us, and within us.

Moreover, we all learn in different ways, at different speeds, according to individual preferences. We all learn faster when we really want to learn – when we really want to know something, or we need to have a particular skill. Motivation, and a passion to learn, is an important factor for adults, and for children. So why do we so often organise learning in schools as though passing tests and examinations is all that matters? We know that success in life depends on much more than academic success, so why do so many schools assume that their most important role is to prepare pupils to do well in tests? At least in Britain this is the case – many schools now concentrate on what we call "teaching to the tests".

Now I'm a realist, and I understand that all pupils ought to do as well as possible in tests. I also understand that undergraduates and other university students want to do well in exams. But I believe you have a right to enjoy

---

\* 3Di Associates, Former headteacher of Eveline Lowe Primary school, London, UK. Relationships and Alcohol Education



learning, and a right to learn in an individual and creative way. It is possible to do well academically and at the same time to enjoy learning and learn in a creative way.

These things I would (and did) insist on as a Headteacher – that every teacher should try their best to make learning personal, enjoyable, stimulating and creative for the pupils. Why – in the age of the Internet and personal computers especially, when factual information is so easy to access – should learning be dull, boring, uncreative, unstimulating, unmotivating or threatening? For many pupils around the world, however, this is the reality.

I'll now move on and discuss my next major concern as a Headteacher, as a leader of learning. If academic success is only one aspect of learning, then what should be the others? My simple answer to this is as follows.

Our main aim as educationalists in schools should be to build the foundations for lifelong learning – and for forms of learning that will enable every pupil to achieve their full potential as a human being.

In order to achieve this aim, I believe we need to have as our main objective the development of 6 key intelligences in every individual. My 3D model of human intelligences will help to explain what I mean.

According to my theory, intelligences occur in pairs, along continuums, and there are three continuums, or axes, that interlink and inter-relate.

In the first place there is the continuum of what we can call IQ.

Intellect ..... Instinct

We all understand the importance of a well-developed intellect – but let's not underestimate the importance of our *instincts*, even if we overestimate the importance of intellect. Instinctual intelligence is important for our very survival. As to whether schools can help pupils become more instinctually intelligent, the answer is yes – and I'm happy to explain how, if time allows, and if your curiosity insists. One example of instinctual intelligence I can demonstrate is the ability to ride a bicycle or drive a car – which eventually becomes a matter of instinct without consciously thinking about what you are doing, after you have learned the necessary skills. Secondly, we have the continuum of PQ, or personal/interpersonal intelligence –

Personal intelligence ..... Interpersonal intelligence

Personal intelligence is based on an understanding of oneself – one's own drives, passions, preferences, convictions, ideals, needs and feelings. A high degree of self-awareness is extremely important to our wellbeing and our happiness.

Awareness of other people is also crucial, and so interpersonal intelligence can also be called social intelligence. The essence of social intelligence is empathy – awareness of how other people are feeling and behaving. Without this intelligence we cannot be successful as team members, or even as individuals who live in communities.

Thirdly we have the continuum of SQ, or spiritual intelligence. Please note that this has nothing to do with religion, although many of the world’s religions are concerned with spiritual intelligence.

Physical intelligence ..... Metaphysical/spiritual intelligence

Physical intelligence is the ability to learn through our senses – seeing, hearing, touching, etc. It is also the ability to take good care of our physical selves – our bodies and our health. We all need to pay attention to good health. Physical intelligence is direct – it’s our capacity to learn through activity and to learn by doing, through direct observation and experience.

Spiritual intelligence is the opposite of physical – it’s an intelligence that operates at a subconscious level – connecting with our deepest levels of awareness. It works through intuition, and it happens through an ability to pay attention to our inner selves, through practices such as meditation.

Anyone who’s ever had good ideas that come to them “out of nowhere” – whilst “sitting doing nothing” or whilst having a shower, will understand this form of intelligence. What we need to learn is how to become more intuitive, and how to use intuition in our everyday lives. Can schools help with this? Of course – but they often prevent it happening!

What I’m proposing is that headteachers, as leaders of learning, should enable all members of their teams – their staff members – to understand the concept of multiple intelligences, and become aware of teaching and learning practices that will enable all of these intelligences to be developed in schools. Pupils also need to understand that there is no such thing as a single ‘intelligence’ – there are several intelligences.

Each school needs to consider these issues, and then incorporate their practices in a learning and teaching policy for their individual school. Of course it would be beneficial if governments at both national and local level would also recognise the need to help all pupils become highly developed in all six intelligences – in order to reach their full potential as human beings. Schools should then be accountable for how they succeed or fail in developing these 6 intelligences.

Other areas of accountability should be

- The development of creativity in all pupils – since this is also a key life skill.
- The development of imagination in all pupils – for the same reason.
- The development of Emotional Intelligence in all pupils – the ability to cope with destructive emotions whenever they arise. When pupils are strong in the other 6 intelligences then the

interplay of those intelligences may enable them to exercise a high degree of emotional intelligence.

- The understanding of human values in all pupils.
- The development of human virtues in all pupils.

If there is time at the end of my presentation I hope we can have a discussion of exactly what we mean by human values and human virtues, since I believe their inclusion in any learning curriculum is at least as important as history, geography, science, maths and the rest. I will also hand out a summary list of what I take to be the essential human values and virtues. In summary, all teachers in schools should see themselves as teachers of all the intelligences.

Our aim as educators is surely to make a better world, and not some far more limited aim or aspiration, such as “prepare pupils for work and for careers”. The world is changing quickly - as people around the world become better connected, as technology advances, as people demand more freedom and more prosperity. People need to be equipped to make better choices. Do we want pupils to be competitive or collaborative? Do we want people to care mainly about individual wealth, or about the sum total of human wellbeing and happiness? Do we want a decrease in levels of conflict and violence, and an increase in peace and harmony, thanks to an increase in levels of emotional and spiritual intelligence?

All of our futures depend on headteachers and teachers being in control of a curriculum and an approach to learning that enables all of our intelligences to develop to their fullest extent in each and every pupil. And every school has to find its own answers and develop its own policies to enable this to happen – given their individual circumstances and their individual strengths or difficulties.

As a young educator you can be either as bystander or a participant in ensuring that all of our pupils achieves as much as they are able, and become the best people they can be. I would simply urge you to take your responsibility seriously, and participate as fully and intelligently as possible in your professional duties. Please do not wait for bureaucrats and politicians to tell you what you should do, and do not expect these people to have any answers to the key questions in education in the 21<sup>st</sup> century. At the very least I would expect you to be active participants in working to shape progressive educational aims, objectives, policies and practices.

Let me finish by reminding us of Article 1 of Japan’s Fundamental Law of Education – “Education shall aim at the full development of personality, striving for the rearing of the people, sound in mind and body, who shall love truth and justice, esteem individual value, respect labor and have a deep sense of responsibility, and be imbued with the independent spirit, as builders of a peaceful state and society.”

And Article X – School Administration – “Education shall not be subject to improper control, but it shall be directly responsible to the whole people. School administration shall . . . aim at the establishment of the various conditions required for the pursuit of the aim of education.”

Let us be aware that nowhere in your Fundamental Law does it say that the aim of education is simply to pass tests and examinations, or prepare students to become obedient and uncritical workers. We have some excellent schools in Britain and in Japan, where pupils are happy and enthusiastic about learning. The role of the headteacher, and of the teacher, is to ensure that every school is a place where there is enjoyment of creative learning and there is development of all the intelligences.



学びのリーダー：校長の役割

Leaders of Learning – The Role of the Headteacher

ゲーリー・フォスケット\*著

監訳：山崎洋子\*\*

訳：植田萌子\*\*\*, 谷垣知佳\*\*\*, 丸井千尋\*\*\*, 佐賀一紗\*\*\*,  
林 七海\*\*\*, 宮本 愛\*\*\*, 森本恵里\*\*\*, 有本捺希\*\*\*,  
清水優希歩\*\*\*, 坂本玲未奈\*\*\*, 高橋那津美\*\*\*, 松下千里\*\*\*

FOSKETT, Gary\*

YAMASAKI, Yoko\*\*

UEDA, Moeko\*\*\*, TANIGAKI, Chika\*\*\*, MARUI, Chihiro\*\*\*, SAGA, Kazusa\*\*\*,  
HAYASHI, Nanami\*\*\*, MIYAMOTO, Ai\*\*\*, MORIMOTO, Eri\*\*\*, ARIMOTO, Natsuki\*\*\*,  
SHIMIZU, Yukiho\*\*\*, SAKAMOTO, Remina\*\*\*, TAKAHASHI, Natsumi\*\*\*,  
MATSUSHITA, Chisato\*\*\*

まず、「ヘッドティーチャー」という言葉から始めることにしましょう。いえ、「ヘッドマスター」と言うべきでしょうか。イギリス (Britain) では、私たち教職者の多くは、学校の長を呼ぶ時に「ヘッドティーチャー」という言葉を好んで使います。しかし、私立学校 (private sector) では学校長は、未だに「ヘッドマスター」や「ヘッドミストレス」と称されるのが通例となっています。私たちは、少なくともイギリスにおいて、教育にお金をかける人々は、彼らの子どもの学校長が「マスター」とみなされることを望んでいる、と考えることができるでしょう。それは、学校長が女性であっても同じです。この言葉は一連の権力、そして力を持っています。

日本において、チームワークは価値のあるものと認識されています。私が初めて日本を訪問した時、「やりました！」や「しました！」(「We did it!」) という意味で祝杯 (乾杯と同じくらい大切なもの) をあげることを知りました。どんな優れた組織や学校も、成功はチームワーク次第です。私個人としては、グループや共同体の力を信じています。そして、個人の力や政府の力でさえも、そんなに大きくないと信じています。

個人的に私は、校長の地位をチームのリーダーとして、そして「学び」のリーダーとしてみなしたいのです。最終的に、学校長は信頼を手に入れなければなりませんし、説明責任をもたなければなりません。しかし、それは何の

ためなのでしょう。単に学校の管理者だからでしょうか。その資金や学校建築のためでしょうか。教師の募集や、しつけに対してでしょうか。確かに、それらは大切なことですが、しかし、学ぶことよりも大切なわけではありません。学校が存在する意味は、学ぶことにあります。そして、学ぶことと教えることは、教師はもちろん、学校長の主要な関心事です。

さて、それでは、共に「学び」という言葉や教育学 (pedagogy) という言葉を頼りに考えてみたいと思います。最善の学習というものは、知りたい、理解したい、新しい技術を得たい、あるいは賢明な人になりたいといった個人の願望によって、活気づけられたり動機づけられたりする、ということに私たちが同意するのは確かなことでしょう。私たちはみな、学ぶことが好きだからという理由で楽しむべきですし、また、我々すべてが「生涯学習者 (lifelong learners)」になるべきなのです。「生涯学習者」とは、私たちをとりまく全てのことや、私たちの内面にある全てのことに對して、もっと知りたいという渴望や好奇心にあふれた人のことをいいます。

さらに私たちはすべて、個々の好みに応じて、違った方法や速度で学びます。また、私たちはすべて、本当に学びたい時、また何かを本当に知りたい時、さらには、特定の技能が必要な時により早く習得します。学習のためのモチベーションや情熱は、大人にとっても子どもにとっても重

\* 3Di Associates, 前エヴェリン・ロウ初等学校校長, ロンドン, サザーク地区, 連合王国 (3Di Associates, Former headteacher of Eveline Lowe Primary school, London, UK.)

\*\* 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)

要な要素なのです。では、まるでテストや試験に合格することが学校におけるすべての問題であるかのように、しばしば私たちが学校での学習を行うのはなぜなのでしょう。よく知られていますとおり、人生における成功は、学校での成功よりもはるかに多くのものに依存します。それなのに、多くの学校での最も大切な役割が、生徒にテストで良い結果を修めるよう準備させることだとみなされているのは、どうしてでしょうか。少なくとも、イギリスでは、多くの学校が、いわゆる「テストのために教えること」に熱中しているという実状があります。

さて、私は現実主義者ですので、すべての生徒が試験でできるだけ良い結果を修めなければならない、ということは分かっています。また私は、全ての学部生や他の大学の学生たちが、試験でうまくいけばよいと望んでいるということは分かっています。しかし、あなたたちには、学びを楽しむ権利や個別的で創造的な方法で学ぶ権利がある、と私は思うのです。学問的に良い結果を修めると同時に、学びを楽しみ、創造的な方法で学ぶことは可能です。

私が学校長として（かつてそうであったと）主張することは、「教師一人ひとりが、子どもに対して、個人として、楽しめて、刺激的で、そして創造的であるような学びを作ろうと最善を尽くして努力してほしい」ということです。とりわけ、インターネットやパソコンがある時代に、まさにそれは事実に基づいた情報に容易にアクセスできる、そんな時代にあって、学ぶことが面倒で、退屈で、非創造的で刺激がなく、また学習の動機を掴めず、脅迫するようなものだと感じているのはなぜなのでしょう。しかしながら、世界中のたくさんの学生にとって、これが現実なのです。

(U3 植田萌子・谷垣知佳・丸井千尋)

学習におけるリーダーである学校長としての、私の次の主な関心事について論じていきたいと思います。

学問上の成功が学習のただ 1 つの局面ならば、他に何があるのでしょうか。これに対する私の答えを簡潔に言うと、以下の通りです。

学校の教育者としての私たちの主な目標は、生涯学習の基盤及び人間としてのあふれるほどの可能性を子どもたちが導きだすことができるような学習形式の基礎を確立することです。

この目標を達成するために、私たちの主要目的として各個人における 6 つの重要な知性の発達をおく必要があると私は思います。人間の知性の三次元モデルは、私が意図していることを説明する助けになるでしょう。

私の理論によると、知性は連続的に、対をなして生じています。そして、3 つの連続体すなわち軸があり、それらは結びついて相互に関連しています。

まず第一に、IQ と呼び得るものの連続体があります。

#### 《知性(Intellect)と本能(Instinct)》

私たちはすべて、十分に発達した知性の重要性を理解しています。しかし、私たちがたとえ知性の重要性を過大評価しているとしても、「本能」の重要性を過小評価しないでおきましょう。本能的な知性はまさに私たちが生き抜くために重要なのです。学校が児童をより本能的に賢くする手助けができるか否かについてですが、その答えは”Yes”です。そして、もし時間が許され、あなたたちの好奇心が強ければ、私は喜んで説明します。私が説明できる本能的な知性の一つの例は、自転車に乗ることや、車を運転する能力のことです。それは、必要な技能を学習した後には、していることを意識して考えなくても、最終的には本能的なことになります。

第二に、私たちは PQ の連続体すなわち個人の/対人間の知性を持っています。

#### 《個人の知性(Personal intelligence)と対人間の知性(Interpersonal intelligence)》

個人の知性は自身の理解、つまり、自身の意欲、情熱、好み、信念、理想、義務や感情に基づいています。自己意識の高さは私たちの幸福と喜びに極めて重要です。他者認識も、またとても重要です。そして、そのような対人関係の知性は、社会的知性とも呼ぶことができます。社会的知性の本質は他者がどのように感じ、ふるまっているかの認識、つまり共感です。この知性なしに私たちはチームの一員として、あるいは地域社会の中に生きる個人として成功することはできません。

(U2 有本捺希・清水優希歩・坂本玲未奈・高橋那津美・松下千里)

第三に、私たちは SQ すなわち精神的知性の連続体を持っています。世界の宗教の多くは精神的知性と関わっていますが、ここに述べる精神的知性は宗教と無関係であることに、留意してください。

#### 《身体的知性(Physical intelligence)とメタフィジカル/精神的知性(Metaphysical/spiritual intelligence)》

身体的知性とは、視覚・聴覚・触角などの自分たちの感覚を通して習得する能力のことです。それは私たちの体そのもの (physical selves)、つまり肉体と健康に十分に気を配るということでもあります。私たちはみな、健康に注意を払う必要があります。身体的知性は、直接的なものです。すなわちそれは活動や行動、直接的な観察や経験を通して身に付ける能力なのです。

精神的知性は身体的知性の反意語で、私たちの意識の最も深い段階と繋がっています (connecting with our deepest levels of awareness)。つまり、潜在意識のレベルに影響を与える能力のことです。そしてそれは直観力を通して機能し

ており、その直観力は私たちの精神そのもの (inner selves) に注意を払う能力や、沈黙考 (黙想) のような訓練を通して生じるものなのです。

これまでに、「名もない場所」で、すなわち何もせずに座っている間やシャワーを浴びている間に、名案が浮かんだことのある人なら誰でも、この類の知性を理解するでしょう。私たちが学ぶべきことは、より直観的になる方法や、毎日の生活の中で直観力を使う方法です。学校はこのことについて支援できるのでしょうか。もちろん、そうなのですが、時に学校はそれが起こるのを妨げているのです！

そこで私が提案しようとしていることは、学びのリーダーとしての学校長が、チームの全メンバー、つまり学校の教職員に、多元的知性のコンセプトを理解させるべきではないか、また、学校において、これら全ての知性が発達することを可能にさせる訓練や、教えることと学ぶことの訓練があるということに気づくべきだということです。生徒たちも同じく、物体のような単純な「知性」が存在するのではなく、いくつかの知性があることを理解する必要があるでしょう。

各学校はそれらの課題を考慮し、実践することを学校独自の学習や指導の方針に組み入れる必要があります。もちろん、人間としての十分な潜在能力の水準に到達するために、生徒たちが 6 つの知性を高く発達させるのに支援が必要であると、中央レベル・地方レベルの両政府 (government at both national and local level) が認めるならば、それは有益なものになるでしょう。そして学校は、子どもたちがそれら 6 つの知性の発達において、彼らがどのように成功もしくは失敗したかについて説明する責任を負うべきです。

その他の領域の説明責任については、以下のようなことがあります。

- 全ての生徒の創造性の発達 - このことが重要なライフスキルであるから。
- 全ての生徒の想像力の発達 - 上と同じ理由です。
- 全ての生徒の感情的知性の発達 - 否定的な感情が生まれた時、いつでもその感情をうまく処理する能力。生徒が 6 つの他の知性において高い場合、それらの知性の相互作用は、生徒の感情的知性をより高度に行使することを可能にする。
- 全ての生徒の人間の価値観についての理解
- 全ての生徒の人間の道徳性の発達

もしここでプレゼンテーションが終わるなら、人間の価値観や道徳性が何を意味しているのかについて議論したいと思います。依然として私は、学習カリキュラムに包括される道徳的なことが、少なくとも歴史、地理、科学、数学、そして他のことと同様に重要であると信じています。価値観や道徳性が何たるかの要約リストを配布します。要する

に、学校のすべての教師は自らをすべての知性の教師と考えるべきなのです。

(U3 佐賀一紗・林七海)

確かに、教育者としての私たちの目標は、よりよい世界を作ることであって、「生徒に仕事や職業の心構えをさせる」というようなかなり限定された目的や願いではありません。世界中の人々が今までよりも密に繋がっているように、技術が進歩していくように、人々がより多くの自由や富を望むように、世界は急速に変化しています。よって、人々はより良い選択ができるよう (な力を) そなえる必要があるのです。私たちは、生徒たちに競いあって欲しいのでしょうか、それとも協力しあってほしいのでしょうか。個人の富のことだけなののでしょうか、それとも人間としての幸福や福祉の総和なののでしょうか、主としてどちらに関心を持ってほしい、と私たちは人々に望むのでしょうか。私たちは、感情的な知性や精神的な知性の水準の向上によって、対立や暴力が減り、平和や調和が増すことを求めているのでしょうか。

私たちの未来は、教育課程や、私たち全ての知性が各々かつすべての生徒の最大限にまで発達できるようにする学習へのアプローチを統制する学校長や教職員に委ねられています。だからすべての学校は、独自の答えを見つけ、個々の事情や個々の強みと難点があるとしても、前述のことが実現するような方策を展開しなければならないのです。若い教育者としてのあなた方は、全ての生徒ができる限りのことを成し遂げて、できるだけ良い人になろうとすることを確実にすることへの傍観者にも参加者にもなりうるのです。私はあなた方に、自分の責任を真剣に考えて、できるだけ完全かつ聡明に教職に従事することを強く勧めたいと思います。どうか官僚や政治家があなたにこうすべきだと言うのを待ち望んだり、この人たちが 21 世紀の教育の重要な問題に対する何らかの答えを持っていると期待したりはしないでください。とにかく私はあなたがたに、仕事上で革新的な教育目的、教育目標、教育方針、教育実践を形にすることへの積極的な参加者となることを期待しているのです。

ではこの講義の最後に、日本 [が戦後最初に制定した] 教育基本法第 1 条を見ておきたいと思います。

教育は、人格の完成をめざし、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。



そして第10条 - 教育行政 - には、次のように書かれています。

教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。

2 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するために必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。

教育基本法の中には、教育の目的は単にテストに受かり試験に合格することであるとか、生徒達に批判的でなく従順な労働者になるための準備をさせることである、とはどこにも書かれていないことに気づかれるでしょう。イギリスや日本には、幸せで熱心な生徒がたくさんいる素晴らしい学校があります。学校長や教師の役割は、どこの学校でも、学ぶことに対して楽しくて創造的であり、知性がより発達するような場であることを保証することなのではないでしょうか。

(U3 宮本愛・森本恵里)

#### <凡例>

- (1) イタリック体の文字は、訳した言葉の上に強調の印を付した。
- (2) 段落の冒頭は一マス空けて表記した。
- (3) 邦訳作業に際しては、訳文の最後の括弧( )に記した。U2は教育学科2年生を表し、U3は同3年生を表している。

#### <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、イギリスのイヴェリン・ロウ初等学校（Eveline Lowe Primary School, 1967-2011）の元学校長で、現在は教育コンサルタントの仕事に従事しているゲーリー・フォスケット先生を招聘し、2012年2月29日に実施した、武庫川女子大学文学部教育学科・大学院文学研究科教育学専攻主催のセミナー「学びのリーダー：校長の役割」の全訳版である。

翻訳作業は、教育学科の山崎洋子ゼミの現3年生と同4年生が担い、最終翻訳指導及び監訳は、山崎洋子が行った。

さて、ここで少しゲーリー・フォスケット氏の略歴に触れておきたい。フォスケット氏は、ロンドン大学ゴールドスミス・カレッジで教員免許を取得し、1976年に初等学校教師になり、その後、カリキュラム作成のリーダーとして1984年まで初等学校に勤務した。さらに、氏は、1984年から1986年までロンドン教育委員会（Inner London Educational Authority）において初等教育指導主事を務め、1986年から

2007年まで、プラウデン報告書に収録されたオープンプランの新設校として著名なイヴェリン・ロウの第三代学校長を務めている。そして、その間、ロンドンのサザーク地区（Southwark）の校長協議会（Headteacher's Council）の副代表理事（2001-2003）、代表理事（2003-2005）に選出され、あまり豊かではないサザーク地域の教育改革に専念し、リーダーシップを発揮している。それゆえ端的に、氏は、イギリスの進歩主義教育（Progressive Education）に関する「初等教育の実践家」と評することができよう。

このことはまた、本セミナー講演におけるフォスケット氏の主張が示している。氏は肯定的な意味での子ども中心の教育の主導者であり、その意味で進歩主義教育の賛同者とみることができる。

ただし、その職務の遂行の過程は、変化に富んでいる。まず、氏の教師業の始まりは、イギリスの教育史を特徴づけてきた進歩主義教育が衰退の途へと進み始める時期に相当し、彼が第三代学校長に着任した後は、保守党のサッチャー政権がナショナル・カリキュラムを導入する時期に相当する。その意味で、氏の職業的キャリアは、進歩主義教育を重視し、プラウデン旋風の中心的役割を担ったゴールドスミス・カレッジで学んだ理論をいかに維持するか、学校長としての戦いの歴史であった、と集約することができよう。

氏は、学校長の役割は何かという問いに、「学びのリーダー」になることであると明晰に述べ、子どもの能力を3つの次元で多元的に捉えることを提案している。これは、氏が長年かけて生みだし、完成させてきた、「多元的子ども理解」の骨子である。そして、氏は受講生に次のように呼びかけている。

「若い教育者としてのあなた方は、全ての生徒ができる限りのことを成し遂げて、できるだけ良い人になろうとすることを確実にすることへの、傍観者にも参加者にもなりうるのです」

つまり、教師という職業の曖昧さを指摘し、そのことに対して自覚の念を持つことを強調しているのである。

そして、氏は次のように続けていく。

「どうか官僚や政治家が、あなたにこうすべきだと言うのを待ち望んだり、この人たちが21世紀の教育の重要な問題に対する何らかの答えを持っていると期待したりはしないでください」

この発言は極めて、日本の教師や教師志望者、さらには教員養成に関わる教員にとっても示唆に富む。なぜなら、教育改革は教師自身が生み出すものであり、その責任は教師にあると、氏は明確に述べているからである。当然のことながら、「教育改革の制度化」は、多くの場合、文科省

や教育委員会が主導するのではなく、学校現場の教師が目前の子どもの状況を理解し、それぞれの子どもに合った教育を実践するということによって成立している。また、そうした教育実践が積み重なると、教育改革が要求され教育制度改革がなされていく。それは、教育改革の「後追的性格」と捉えることができる。

しかし、現実には、学校問題の頻出や教師の多忙の増大によって、学校はそうした実践成果を世に問う機会すらない状況である。それゆえ、学校はただ単に「国家の教育制度改革」を待っている、という状況に陥っている。こうした学校は少なくない。

また、他方で、特段の教育改革を実施し、成功した学校

がマスコミに取り上げられると、その学校の校長は一躍著名になり、文部科学省の委員や教員養成大学の教授に抜擢されるという状況も生じている。実際には、地道に目前の子どもに対応し、成果を出している学校や教師が多数あるにもかかわらずである。

したがって、21世紀の学校改革の課題は、マスコミと教育政策の文脈で理解することにある。ここにマスコミと学校・教師、さらには教育政策との「多重の関係」をいかに考察するかという研究の重要性が出現する。現行の教員養成において、こうしたことを共通理解としつつ、教職に就く学生や教師志望学生が増えることを望みたい。

(山崎洋子)



## 「江戸」から教育を考える

### A Pre-modern Perspective on Education

講演者：辻本雅史\*

TSUJIMOTO, Masashi\*

山崎洋子（司会 教員）本日、講師にお迎えしていますのは、台湾大学の辻本雅史先生です。3月まで京都大学に勤めておられまして、現在京都大学の名誉教授ですが、台湾では日本語を使いながら授業をされていると伺っております。私の教育史関連の授業ではなかなか日本教育史の話ができません。今日は近世を中心にお話いただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

#### 【辻本雅史先生講演内容】

##### はじめに

こんにちは。武庫川女子大学には初めてまいりました。お招きいただき有難うございました。江戸時代を対象に、教育学を学んでおります。

いうまでもないことですが、現代の日々実践する教育のいとなみを研究するのが教育学です。江戸時代が始まるのは今から400年前の1600年ころ。江戸時代と現代の教育は違います。現代の教育を考えるのになぜ江戸時代を研究するのか、とよく質問されます。それに答えるのが、私の課題です。私のゼミ生でも江戸時代を研究している人は少ないのです。もし、江戸時代の教育を研究することが現代の教育を考える上に無駄ではない、と思っただけならば、今日の話は成功です。

『江戸』から教育を考える」とタイトルにしましたが、正確には『江戸時代』から教育を考える」という意味です。スライドで示したのは渡辺崋山の「一掃百態」という有名な絵の一部です。寺子屋の図で子どもたちは手習いをしています。これ、もしかしたら「学級崩壊」にみえませんか。実はそのようなつもりで書いたものではありません。

私は教育史が専門ですが、教育史とはなにかというと、歴史研究の方法で教育を考えること。つまり方法論は歴史学、対象は教育、ということです。「教育学」という学問があると思っただけの方がおられるでしょうが、私は「教育学」というピュアな学問があるとは思えない方がよいと思っています。「教育」という現実にとどのような学問でアプローチするか、つまり教育という対象に、哲学、社会学、心理学、経済学、行政学など、いろいろな学問的アプローチがあり、

それらの総体が「教育学」と考えた方がよい。これから先、教育人類学とか、教育〇〇学とか、といった新しい教育学ができてくるかもしれません。

私の場合は歴史学的手法で教育を考えているのです。

ところでみなさん、タイムマシン、知っていますね。あると良いけど、あるはずない、そう思っているでしょう。でも私にいわせると「タイムマシン」は、あります。たとえば、300年前の貝原益軒という儒者の書いた自筆の原稿が残っている。この周辺でも平清盛の関連の福原の遺跡も残っているでしょう。800年余り前の時代からその遺跡や史料が今に来ている、だからそれに乗れば、800年以上前に行くことができる。歴史研究者はそれができるのですから、みんな自分のタイムマシンを持っている、そう私は思っています。300年前に貝原益軒が書いた本をじっくり読んでいくと、益軒がなにを考えているかがだいたいわかる。だんだん益軒さんが友達のような感じになってくるのです。益軒の思想や気持ちが分かれば、彼の目で今をみることができるはず。300年前の益軒の目で今をみればどう見えるか。現代人が今をみるのとは違った目でみることができるはず。今の学校ができてまだ140年、みんなが学校に行くようになってから100年くらいしか経っていませんが、今の学校は江戸時代の人からみればずいぶん変わって見えるはず。変わって見える違和感が、新しい発見なのです。その意味で、歴史研究はいま目にみえないものをみることができる。歴史研究はX線で見えるようなものなのです。

例えば一本の木を見るときにしましょう。それをどこからみるかによって違ってきます。近寄って葉っぱを一枚一枚めくって見る方法もある、対象に密着して詳しく調べるのです。それはいわば心理学のような研究、子どもの心理は子どもに密着して研究しますね。それに対して、歴史研究はずっと遠くから見ます。300年前、400年前から見る。今あるものは過去の歴史の積み上げによってできているわけですから、今みえているものが見えない部分、それを見るのが歴史です。木に譬えれば根っここの部分、それが木を支えているわけですから、根っこをみることができるのです。

\* 国立台湾大学 (National Taiwan University)

要するに歴史研究は面白い、ということをお願いわけです。見えないものをみることによって、現実をより深く、「根本」からみることができるのです。

さて、次の「教え込み型」と「しみ込み型」のトピックです。教育では、大人が子どもを教えると普通は考えますね。それが「教え込み型」です。今の学校教育は「教え込み型」です。すべてがわかっている先生が教えることで、子どもが学ぶことができる、という関係。もし、授業で教えていないことをテストにだすと、子どもに「それは習ってない」といわれ、先生は「ごめん」と謝るはずです。「教えることによって、はじめて子どもは学ぶことができる」という考え方ですね。

「しみ込み型」は「教えないけれど、身体にしみ込むように、子どもが自分で学ぶ」教育モデルです。「教え中心」と「学び中心」の2つのモデルと言い換えてよいかもしれません。

江戸時代の学問はほとんど「しみ込み型」でできている、というのが今日の結論です。日本には「教え」より「学び」の文化的な伝統があったことを、まずみなさんにお伝えしておきましょう。江戸時代の側からみていると、今の学校がいかに「教え」を中心にしてできているか、ということがわかります。

## 1. 手習塾（寺子屋）の学習

次に江戸時代の教育がどのように行われていたかを簡単に説明します。江戸時代で子どもが学ぶ場所は、とたずねると、たいいてい人は「寺子屋」と答えます。あと「藩校」とか「昌平黉」とかいう答えもありますが、教育史の教科書ではそれらが学校であるかのように書かれています。私はそれには違和感があります。近代の学校を前提にして、今の「学校」を過去に見つけようとしているのではないか。江戸時代の寺子屋は江戸時代の目でみるとどうみえるかをまず考えなければならないのです。

「寺子屋」という言葉を私は使わない、「手習塾」を使います。「寺子屋」は広辞苑にもものっていますが、寺子屋は上方（京都や大阪）で使われていた言葉ですが、江戸ではほとんど通じませんでした。むしろ、手習いを教えていた塾だと思うほうが良いのです。

寺子屋は文字を学ぶ場、私塾は学問を学ぶ場、どちらも個人経営ですから、寺子屋も塾と考えるべきです。寺子屋・私塾という分類は明治政府が明治10年代に調査のために、ヨーロッパをモデルとしてつくった言葉です。それを私達がつかう必要はない。学問的には、「手習塾」と「学問塾」というのが正しいと私は思っております。教育史関係者のなかではだいたいそれで定着しつつあるようです。

その手習い塾ではなにを習っていますか、文字ですね。でも今の小学生がやっている文字学習とは違う。習字をしているのであって、手本を手本のとおりに写している、そ

れが手習いです。

江戸時代の子どもの手習い率や識字率を出すのはむずかしい。地方差が大きいのです。田舎では低く、都市では高い。京都や大阪、近江の一部などでは、おそらく男の子は90パーセントをこえている可能性があります。でも新潟のある地方都市では20から30パーセントくらいという研究があるようです。

しかし、江戸時代は文字を使うことを前提に社会のしくみができていました。私はそれを「文字社会」と呼んでいますが、これが江戸時代の前と後で決定的に違うところです。政治に多少ともかかわる人は文字が読め、複雑な計算ができないとやっていけない。商売をする人も同じです。職業や地位によって文字や計算の能力が必要となってくる。社会全体が文字を使うことが前提となっていた。だからできるだけ文字を学んでおいたほうがよい、という考え方が広まっていたのです。それは世界史的には、この時代としてはきわめて特異な歴史現象だと思います。

ヨーロッパにおいても識字率は地域によって違う。どこが高いのでしょうか？イギリスやフランスが高いと思うかもしれませんが、宗教が関係しています。聖書をよめるかどうかに関係するのですが、北欧が一番高いのです。

今、世界中でおきている革命を私は「メディア革命」と呼んでいます。ここ20年の変化は劇的で、メディアが変わると世の中は変わります。今のメディア革命までは、メディアの中心は文字と出版でした。その文字と出版がメディアの中心となったのは、私の考えでは17世紀です。17世紀、江戸時代に「メディア革命」があったと考えています。出版メディアが成立することは、情報が商品になることを意味します。それまではおもに声で情報の伝達が行われていました。中世では、手紙を書いたり政治文書に関わったのは、一部の特権階層だけでした。

文字が一挙に普及したのは江戸時代で、多くの民衆が手習塾で文字を学び始めたのです。独特の文字文化をつくりだしました。それは今のみなさんよりはるかにレベルが高い。例えば、手紙の書き方。江戸時代は季節の挨拶は24節季ごとに変わります。2週間ごとに挨拶を変えないといけない。書く人が男か女かでも違う。用件によって書き方は複雑、それらの書式をマスターする場が手習塾です。文字を複雑に使分けれる力をもつことは、文化的にレベルが高いことでしょう。

寺子屋を小学校と同じと考えてはいけません。あまりに違いすぎます。17世紀に手習塾が出現したことは画期的です。大人が子どもに文字を教える空間が一挙にひろがり、文字を教える職業的な教師が登場しました。いずれも歴史上、初めてのことです。教育の大きな歴史転換期とも言えます。手習塾・寺子屋を小学校のイメージで、読み、書き、算数を教える学校、と見てはいけません。手習塾では、文字を書くにも上手に書くことを目指します。その文字も草

書連綿体、続け字で一筆書きのように書くのです。

時、所、相手によって文章の書き方や文字に関する約束事が違います。文書のフォーマットを覚えることが一番大事でした。ある手習塾では「三行半」の稽古をしていた可能性があります（確認は難しい）。子どもが「三行半」離縁状をなぜ習う必要があるのか、それは近代人には理解できませんが、一生の間に書く可能性のある文書は手習塾で習っていたのです。当時、離婚は結構多かったんですよ。

上手になるまで同じ手本を繰り返し書く。手本を真似して身体で覚える。身体で覚えこませるのが「滲み込み型」。現代の学校とは違って、江戸時代には一斉授業はどこにもありません。先生が前の日に手本を書いて用意しておいて、朝に一人一人に手渡す。その手本を子どもがまねて書いていく。渡辺崋山の絵が示すように、決まった席はない。机の並びもばらばらでよいのです。個別学習ですね。そして手で覚えるのだから、身体での学習です。

江戸時代の寺子屋は一斉登校ではない。一斉登校されると先生は困る。たとえば、豆腐屋の朝ははやいから、豆腐屋の子はやく登校してくる。酒屋の子どもは遅い。個別学習ですから、それで問題はなかったのです。いわば子どもの生活のなかに「学び」が組み込まれていました。今は一斉授業だから、みんな同じ時間に来てくれないと困る。つまり学校の教える都合に子どもがあわせているのです。

女の先生は家事をしながら、手習いをみる。また手習いの他に、裁縫を教えることもありました。清書して合格したら、次の手本を与えられることもあるし、場合によってはもう家に帰る選択もありました。

「町触」、これは今で言う町民向けの法律ですが、膨大な町触を集めて巻物にしたこのスライドをみて下さい。触れ（法）は改正や廃止されないうるぎり生きています。だから、ずっととっておき、必要なときにいつでも見られるようにしておかないといけな。毎年新しく継ぎ足していつこのようになったのです。市民が「文字社会」に生きていたことをよく示していますね。

## 2. 学問（儒学）の学習

次に学問の学習について。江戸時代の学問は儒学です。武士は藩校で学んだと言われますが、藩校は江戸時代の後半、特に最後の100年に急速に増えます。前半の時代には、武士は学問はいらないと考えられていました。その他、個人がやっている学問塾でも儒学は学ばれていました。

儒学とはなにか？と問われたら、一番シンプルな答えは「経書を読む学問」です。経書とはなにか。「経」とは一番根本という意味で、仏教では「お経」という。中国では四書五経、孔子がまとめたテキスト、あるいは孔子の弟子たちが孔子の教えをまとめた本ですね。古代中国語で書かれている古典漢籍を読み、解釈する学問が儒学です。儒学を学ぶ子どもは一部の階層だけでしたが、武士だけでなく比

較的裕福な庶民も学んでいました。学問はものを知的に考えるための資源、材料です。江戸時代はそれが儒学でしたが、それより前の時代は仏教でした。

数え年8歳前後（今の小学校1～2年生）から、素読を始める。中国の古典を、返り点と送り仮名はついていますが、いきなり読まされる。先生と子どもが一对一で向かい合う。したがって、能率は悪い。今の学校教育のように先生ひとりが、大勢の子どもに一斉に教えるのではありません。

読む本の順番は決まっています、『孝経』が初めです。文字を指し示しながら、先生が声に出して読む。それを子どもはおうむ返しにかえす。せいぜい一人あたり15分程度でしょう。家に帰って復習して覚える。次の日に「昨日習ったところ」を正しく覚えているか確認のテストをされて、合格すれば次に進む。覚えていなければやりなおし。

益軒は100字を1日100回繰り返せ、と言っています。四書は全部で52800字だから1年半でできる。10歳すぎたころには、四書は全部覚えている。冒頭の一節をいえば、その後の文が流れるようにでてくる。これを私は「テキストの身体化」と呼んでいます。例えば『論語』の本一冊が、身体の中に埋め込まれているのと同じだからです。四書の素読を終わればどんな漢文でも読めるようになる、と益軒はいいます。今、小学校で教科書を全部暗記しろという保護者からブーイングがくるでしょうが、江戸時代で素読を否定する人に、私は出会ったことがありません。

漢文は中国古典語ですが、返り点と送り仮名を付けて日本語にして読む。漢文の読み下しは江戸時代の日常の言葉とは違う、独特の雅語、非日常の古典雅語でした。結論を先に言うと、漢文というのは、暗唱（体で覚える、身体化する、滲み込み）するのに適したリズムや言い回しの言葉であったと私は思っています。例えば詩吟は漢詩を声で朗々と詠い上げるでしょう、漢詩はそれに適しているのです。中国の学生は今も漢詩をよく覚えています。それは歌にして覚えたそうです。日本の訓読は声に出すのに適したリズムになっている、私はそう仮説をたてています。つまり経書の素読は、それを暗唱するための学習だったと言えますね。

素読を終えたら四書五経は身体で憶えています。さらに詳しく学問をするには「講義」に進みます。それは今でいうレクチャーの意味の講義とは違います。「義」とは意味、すなわちテキストの意味を声に出して説明していくことです。素読は意味を教えない、音だけで覚えるのですが、講義は注釈をもとにして内容が教えられるのです。代表的には朱子の注釈を使うわけですが、これも一对一で教えるのが普通でした。

会講は、素読を終えた同じレベルの人が10人前後で集り、一緒に同じ経書を読んで解釈するのです。予習してきて、当番が発表しみんな議論をする。今のゼミに近いで

すね。輪講とは、論語なら論語という経書を順に講釈（解釈）して議論する。予習でしっかりと注釈書を読んでおくのです。

注釈書を目でよむのが「独看」。それを私は黙読とは思っておりません。それは、目で画像として認識するいわば「スキャナーの読み」のようなものではないか、そう思っています。たとえば2時間で漢文を200頁、2万字を読んでいるのです。日本語でなく漢文をそのスピードでよむのは、画像を読み込むように、目でスキャナーしているようなものでしょう。声に出さなくても、素読で基礎は身体にはいつているのですから、目でみた瞬間に意味がとれるようになっている。そこまでのレベルにいつているのです。

### 3. 学びの身体性

素読によって漢文が自由に読めるようになるということはどういうことでしょうか。どんな本でも素読したわけではありません。経書という、孔子やそれ以前の聖人の言葉や行いが書かれた本を素読したのです。経書は聖人の思想や言葉の記録ですから、真理のつまんだ宝の本。それを素読、暗唱して身体の中に取り込んでいく。知的な文章は漢文で書くのが江戸時代の約束事です。それはなぜか、漢文、聖人の言葉でなければ表現できないからです。漢の時代から経書の注釈書は膨大にある、なかでも南宋時代の朱子学は特に日本に大きく影響しましたが、古来多くの人が議論してきた漢文を、素読によって自分の身体にいつているのです。江戸時代の知識人たちは「漢文で考えた」のです。

素読によって、漢文の言葉が自分のものになり、その聖人の言葉で考え、知的活動を行う。考えるのは言葉で考えるでしょう。だから思考は言語活動なのですね。言語を持たなければ考える力も弱くなる。

「学びの身体性」についてですが、素読は「身体」の学びです。益軒は「そらに覚えざる事は、用にたたず」暗記されないものは役にたたない、といっています。

ヨーロッパの哲学者、たとえばデカルトやライプニッツやヘルバルトらはラテン語で学位論文を書いています。つまり彼らは、ラテン語でものを考えていたわけです。

学校での学習は「覚えればよい」と思っているでしょうが、「覚える」だけではなく、体のうちにしみこませないといけない。益軒は「初学の知るところ、俗学の記すところは皮膚にとどまるのみ。君子の知るところは皮よりして肉に至り、肉よりして骨に至り、骨よりして髓に到る。」と書いています。体の内側にしみ込むイメージがこのように語られているのです。学んで、自分の体にしみ込んでいかないものは、言葉先だけの知識にすぎない、というのです。

江戸時代の「学ぶ」とは、そういう深い意味がある。それに対して、近代学校で教えている「知」はなにか。結論

からいうと、「身体性」がかなり削られていますね。サイエンスがモデルとなっているのですね。文学部の研究でも『源氏物語』の感想文を書いても研究にはなりません。客観的なデータを集め、仮説をたてて、データにもとづいて論理的に仮説を証明といく作業が必要です。歴史学も史料を集めそれを使いながら、論理的に説明しなければ、学問とはいえないのです。

実は、それは学術論文だけでなく、学校にも、学問が背景にある。一義的に文字に記された概念と論理で構築された知です。近代学校は教科制になっています。学問に基づき、子どもの発達段階にあわせてカリキュラムがつくられます。小学校の教科書でも、その著者は大学の先生です。大学で研究される学問が知の正当性を保障しているわけです。教える専門の先生が教えることよって、はじめて子どもは学ぶことができるのです。これがすなわち「教え込み型」。近代の学問は「しみ込む」要素が弱いのです。

### 4. 江戸時代の教育の考え方

益軒の『和俗童子訓』は、生まれて1歳から20歳になるまでの、年齢に応じた教え方が書かれています。益軒は、オリジナリティのある独創的なことはあまり言っていないので、思想史ではあまり評価されておりません。しかし社会的にはとても大きな影響を与えていますから、思想史とは異なった観点から見直される価値のある人です。

さてこの「和俗童子訓」のキーワードをひとつだけあげるとすれば、「予（あらかじめ）する」を私はあげます。「予する」というのは、生まれたばかりの子どもはまだ悪に染まっていない、いわば白紙。しかし、一度悪に染まってしまうと、どんなに教えても善に移らない。だから、はじめて母乳以外のものを食べはじめてものを言うようになったときから教えないといけない、ということです。これは一種の早期教育のようですが、今でいう英才教育ではありません。生まれつきの素質がよくなくても、ちゃんと教えればよくなる。素質が立派でも教え方が悪かったら悪くなる、といえます。それを、ウグイスの例で説明しています。上手によく鳴くウグイスのそばにいるウグイスのひなは、鳴き方が上手になる。ウグイスでさえそうなのだから、人間は生まれた後の環境、つまり周りにどういう人がいるのか、それが大事だということです。

ところで、ものを考えるのは心の働きですね。ではその心はいつ生まれてくるのでしょうか。言葉が出はじめる満1歳過ぎの頃は、人間の成長には大きな変化のとき。人は言葉で考えるのですから、言葉が生まれるとともに人の心が形づくられてくる、これが私が益軒から学んだ仮説です。私は、「言葉は心に形を与えるもの」と考えています。心は目に見えないけれど、言葉を獲得することによって心が表現できます。いいかえれば、言葉という「容れ物」ができはじめて心がそのなかにおさまる、ということです。豊

かな言葉をもてば、心が豊かになるはずです。そういえば、日本には昔から言葉遊びや童謡などの豊かな伝統がある。しりとり、なぞなぞ、かるた、ずいずいずっころばし、手まり唄など。遊びながら、歌いながら、身体で言葉とその感覚を身につけたのです。

言葉が自分のものになれば、言葉で自己表現ができ、他人の言葉を通して他者の言葉、他者の心がわかり、他者と共感できる。言葉を通して人と人がつながり、他者理解へとつながっていく。言葉こそ人間の文化の基本になるものではないかと思うのです。とすれば、どういう言葉で考えるか、というのが重要な問題ですね。

私の教え子で、アメリカへ留学してアメリカの大学教員になった人が、日本に帰ってくると、「英語で考えると私はついアグレッシブになる」といいます。英語で考えると、表現が変わり、英語の心と文化になっていく。それは、言葉は心の在り方と深い関係があることを示す一つの例ではないかと考えられます。

文部科学省は「心の教育」の大切さを言いますが、そのための方法論をもっているとは思えない。私は「心の教育」の方法論としては、言葉の教育を中心にするべきではないかと考えています。今、江戸時代のような素読をやれとはいいませんが、日本の豊かな古典や名文をしっかりと身につけるのです。真似をしてもいいから、自分でそれらが自在に使えるほどに身につけることが大事です。益軒に即して言えば、子どもは生まれたときは白紙の状態。イギリスのジョン・ロックもほとんど同じことを言っていますが、だからといって、(昭和のはじめに春山作樹が指摘しているように)、益軒を近代思想だと考えることはできません。

子どもはその意味がわからなくとも周りの人をまねる。身体でまねる。子ども時代にまねて無意識に習得したことは生まれつきと同じになる。あとでどんなに教えてももう変わらない。だから子どもを育てるのに一番大事なのは子どもを取り巻く人の環境です。多くはお母さんでしょうが、お母さんに限らず子どもの世話をしている人。家族であったり、保育士であったりします。

益軒は「礼」を大切に考えます。礼とは身体で表現する人間の正しい行動様式ですね。それは大自然の変わることはない法則をモデルにして、聖人がつくった文化的な行為の様式だと信じられています。確かに自然は規則正しく変化していきませんが、それが人の行いの手本だということです。「礼」は人を一定の型にはめる、いわば身体を規律化することで、人を型にはめる教育であると見ることもできます。でも益軒はあらゆる人間の行動には正しい様式、つまり礼があり、それに従って生きていけば自然に道徳的になり、結果的に心が安定して成長していく、つまり人間形成へとつながる、と考えています。「礼による教育」という考え方がいいでしょう。

たとえば茶道を思い出して下さい。茶道にはたくさんの

約束事がありますね。それを自分の身体で表現しなければならない。では、先生の通りに身体で表現できればパーフェクトであるかということ、おそらくそうではない。一番大事なのは形ではなく、お茶の心だというはず。つまり茶道の稽古の型は、茶の深い心に達するための通路と考えられているのです。徹底的に型にはめ、もっとも美しい型を子どもに身につけさせ、それが自然にできるようになっていけば、つまり習慣になれば、心も豊かになり、道徳的に生きていけるというわけです。私はこれを、「身体から心へ向かう」教育観と名づけています。これが日本の伝統的な人間形成、つまり教育の方法でした。

それではこうした考え方のもとは、教師の存在はどのように意味づけられるのでしょうか。教師は子どもが学ぶ上での最大の環境です。この環境こそ重要。そこでは師弟間の信頼感が絶対大事で、信頼感がなければ弟子の方で模倣する力は生まれません。子どもは真似をする力を本能として持っている。真似をするそのモデルがよくなかったらまずいのです。益軒は「教え」ということを、「おしえは、おさえ也」と定義しています。その定義によれば、「教える」ことは「抑える」ことである。子どもに自由に活動させておいて、一定のルールをこえたときに子どもを「抑える」。そうすることによって、子どもは何が悪いのか、何がよいのか、結果として知ることができます。悪いことを「おさえる」ことが「教え」の意味であるということです。

では「学ぶ」はどうでしょうか。「ま」と「なぶ」にわけて、「真(まこと)を習うが学ぶなり」、と益軒はいいます。手本と同じように書くことが学ぶ、というのが益軒の説明。<真似するー真似される>の関係であって、<教えるー教えられる>の関係ではない。信頼関係のある先生なら、黒板にかく文字まで真似しますよね。

子どもが自分で学ぶことが基本だとすると、学ぶ側の「立志」が何より大事な前提となります。「立志」というのは、今の言葉で言えば「やる気」です。なぜ学ぶのか、学ぶ側の内発的動機がやる気のもとで、それが一番大事。子どもに「なぜ学ぶのか」を、自信をもって説明でき納得させられるようでない、今の子どもに学ぶ意欲を持たせられないですね。

私は三次方程式を学ぶ意味はわからなかった、今もわかりません。「なぜ学ぶのか」がわかりにくい今の時代において、子どもに納得させる言葉が必要です。ただ言葉だけでもいけない。納得いく理由、それを考えるのは、教育学研究者の仕事でしょう。「学力低下」は実際には学習意欲の低下が根本の理由ではないでしょうか。

ところで、教科書観の問題ですが、日本の先生は「教科書で教える」よりも「教科書を教える」と批判されることがあります。教科書は教えるための教材(道具)であって、教科書という教材を使って、先生が教えるというのが今の学校の基本原理ですね。ところが日本の先生は「教科書を



教えている」と批判されることがあります。そのくらい、教科書は大事な本、と意識されているようです。

なぜそうなるのでしょうか、江戸時代の側から考えると容易に説明がつかます。「教科書で教える」なら、教科書は教える教材・道具にすぎない。「教科書を教える」なら、子どもの側からは「教科書を学ぶ」ことになり、先生はそのための手段となります。学ぶ側からみると教科書を学ぶことさえできれば、先生はいなくてもよいこととなります。でも、江戸時代では「教科書を教えて」いました。つまり経書を教えていたのです。先生も経書を学んでいたわけですから、先生が学んでいる姿を子どもは学んでいたのです。江戸時代からの教育に関わる文化が、今の学校教育にも見えない形で結構生きています。ヨーロッパと比較すれば、明らかにそういえます。滲み込み型を基本において、先生は学ぶ姿をその先輩として見せていた。それは寺子屋のみならず、丁稚奉公や職人の教育も構成原理は同じです。ことばではなく身体で教えるのです。落語でも師匠は教えない。「芸は盗め」といわれますね。自己学習の文化は寺子屋だけでなく、広く社会全体にいきわたっていた前近代の教育文化であったといえるでしょう。

## 5. 自己学習の文化伝統

明治時代に近代的な学校教育がひろまり、教育が大きく変わったようにみえます。もちろん大きく変わりましたが、実は前近代の文化が継続して生きているところもあります。例えば通信教育があります。当時（明治中期）、東京に行くことは難しかったため、大学の発行する「講義録」を通信教育で教えるということが行われていました。そのうち成績の良い人は特待生として東京に呼ばれて学ぶこともありました。

大正時代の中学校も同様です。その入学定員は1万人くらい。でも「中学講義録」（通信教育）で学んだ人のほうがその何倍も多かったのです。それを通して国家試験に合格すれば、中学卒業と同等の資格が与えられていました。日本は通信教育が今も多種多様にありますね。通信教育がこんなにさかんな国は、おそらく他にはないでしょう。通信教育とはプリント等による自己学習のシステムですから、今も日本にはこの自己学習の文化伝統が底流で生きていますと考えられます。

多くの子どもたちが通っている今の公文式学習についても、似たことがいえるでしょう。プリントを使った自己学習のシステムですからね。今の公文が江戸時代と違うのは、学校教育を前提としていること。公文は学校のシステムを裏返した方法です。江戸時代の手習塾のシステムを今実現しようとするれば、公文式になるように思われます。

次いで「宿題」という習慣についても一言。私の子ども時代は毎日宿題がありました。今30歳代半ばの私の長女が小学一年生のとき宿題が出ました。私はそれが不満で、そ

の担任の先生に質問しました。その先生はどう答えたと思いますか。宿題をだすのは「授業で足りないからでなく、短い時間でも自分で学ぶことが当たり前という習慣をつけてほしいからです」と説明されました。思えば、学習机やランドセル、勉強部屋、こうした環境を整えることが親の責任と意識するのは、家に帰って勉強するという習慣を期待しているからですね。私はアジアの多くの国の学校を見てきましたが、ランドセルで子どもが教科書を持ち帰る国は多くはありません。ランドセルは、家で勉強しなければならないから、必要なのです。やはり宿題によって自己学習を習慣化しているといえます。なぜ、自己学習を習慣化しなければならないのか。結局、大学受験等と関わってくるようです。

考えてみれば、受験参考書も自己学習のためにつくられているでしょう。大学入試は高校の教科書の範囲を超えて出題してはいけません。受験生は高校3年間同じ教材で学習して、その学力を競うのが大学受験です。同じ内容を同じ時間で学ぶ中とする競争試験。大学入試は、一体何を測定しているのでしょうか。それは学校の授業以外にどれだけ効率よく自己学習できたか、いわば自己学習力を測定している、ということになるのではないのでしょうか。大学の側からみると、自己学習力のある学生が望ましい学生なのです。

学力だけではだめといいつつ、どの大学も偏差値の高い学生、受験学力の高い生徒を求めているでしょう。いわば自己学習力の高い学生をほしがっているのです。大学では手とり足とりは教えない。自分で問題を見つけて自分で学習するのが一番望ましいのです。ただ自分でどのように問題をみつけるか、それが一番大事です。今の受験の学力はそこがぬけているという問題が確かにあります。でも、結果論として、自己学習力がある学生を大学は求めている、限られた時間で限られた内容をどれだけ効率よく自己学習できたか、という能力を測っている、そう考えたほうがわかりやすいのではないのでしょうか。

例えば、私は「数学は暗記」と教えられました。数学はパターン化された類題を繰り返して憶えこみます。もし問題をみた瞬間にパターンが読めたら、正しい答えがでできます。それが「滲み込み型」の学習です。受験勉強は滲み込みの勉強で自己学習力を鍛えている、そう考えた方が説明しやすいのです。受験の弊害がいわれ続けてきましたが、いまだに本質的には改革されていないでしょう。センター試験が導入されても高校の学習のあり方までは大きくかわっていないのです。

最後に。私は今の学校教育は「飽和状態」になっていると考えています。飽和状態とは、もうこれ以上は発展しないところまでできているということ。これまで学校教育を中心にやってきました。140年前にはじまった近代の学校システムは、今も本質的には変わっていないのです。学校が、

今の社会の中でもつ意味と、100年前の学校が持っていた意味とは同じではない。社会が大きく変容し、子どもの文化的世界もまったく別の世界に変わっているのに、教育のやり方はそう変わっていない、という問題です。先生が教科書を片手にもって依然として「教え込み型」で教えている。近代化が進んでいた時代は、このやり方はとてもよく機能して成功したシステムでした。でも今は高度情報化社会となり、しかも少子高齢化社会を迎えています。極論かも知れませんが、今の学校のシステムは今の時代にはもう合わなくなっているのかも知れません。

もちろん、学校教育は必要です。しかし学校教育だけで教育の問題を考える時代は終わったと思います。少子高齢化社会では、学校教育中心ではなく、生涯学習を中心において学びをとらえる視点が必要であり、その立場から学校教育も再定義しなければいけないのではないのでしょうか。生涯学習のための基礎的な学び方を学校で学ぶといった教育のあり方を考えなければならないと思います。世の中は常に変わり続けるのだから、子ども時代に学んだことが大人になってもそのまま通用するとは限りません。子ども時代に学ばなければならないことは確かにありますが、生涯学習の立場から、学校の役割を改めて考えなければならないと思います。

30歳過ぎて学ぶにも、メディアが多様に広がっているのですから、さまざまな学び方があるのです。生涯学習社会が進むためには、社会が学ぶことの価値を認めるという条件が必要です。経済の価値だけで人間の価値を測る社会のままでは、生涯学習社会は決して来ないでしょう。経済的な豊かさを否定するつもりはありません。でも「学び」とは、その人の文化的な力をあげること、自分を新たに変えること、それこそが人間にとって第一に重要なことだと思うようにみんなが思ったら、社会のしくみは変わるでしょうし、その分、確実に心豊かな社会になるのではないのでしょうか。江戸時代の目から教育を考えてみると、私の結論はそこにたどりつきました。

(拍手)

(辻本雅史先生講演終了)

#### 【質疑応答】

山崎洋子(司会 教員):辻本先生、ありがとうございます。大変興味深い話を学生に分かりやすく説明していただきました。またこれらか教職に就く学生への励みになる力強いお言葉をいただきました。ありがとうございます。先ほど、関西空港に到着されたばかりで、お疲れのことと存じますが、もう少しお時間を頂き、参加されているみなさんからの質問にお答えいただきたいと思います。辻本先生のご著書を読んだ方もいらっしゃると思います。どうぞ積極的に質問してください。

丸井千尋(学部4年):今日は本当にありがとうございました。先生のお話を聞くことを大変楽しみにしておりました。ひとつ質問です。私は受験の話と生涯学習の話がなかなか結びつきません。高学歴な人は学校教育の内容を身体化していると思いますが、それを前提とすれば学校はどうなっていくべきなのでしょう。

辻本雅史:今日は教科のカリキュラム、いわば知の話をしました。学校教育では、教科で教える中身だけが大事なのではありません。空間と世界を同じくしていることに一種の「身体性」があります。「隠れたカリキュラム」という言葉があるのをご存じでしょう。学校の「校風」のように、無意識のうちに身体化されているものもあります。他にも「チャイムがなれば教室にはいる」という学校文化は、学校で学んだ人、とくに高学歴の人なら身に付けていますね。こうした隠れたカリキュラムとして、身体化の文化は続いていると思います。でも、教える中身(教科カリキュラム)には、学びの身体性がなくなっている、と考えられます。かけ算の九九などは、数少ない身体化された学びでしょう。近代の学びに「身体性」が欠けている、と気づくだけでも、私たちの学校の学びは少しは変わってくるはずですよ。

確かに入試と生涯学習とはなかなか結びつかないでしょう。私は、生涯学習を真ん中において、学校教育システムを組みかえることを申し上げたいのです。ではどうすればそれができるのか、という問いに答えるのは、歴史研究者の仕事ではないと思っています。学校教育の必要性は否定しませんが、学校教育が一番良い教育のシステムである、とは考えないで、「学ぶこと」で少しでもよりよき「人としての力」を高めることがもっとも大事な文化の価値だと考えるようになる、経済の価値だけで人の価値を計るのではない、という価値観の転換をはかり、そこから学校も考えなおすべきではないかと申し上げたいのです。そうなれば、入試のあり方や意味づけもぜんぜん違うものになるのではないのでしょうか。

岩尾麻耶(修士1年):辻本先生は言葉が人格を形作るとされ、「ことば一こころ」の順番にされていました。私は、何かの言葉が出てくる以前にもやもやしたものが自分の中にあって、そこで言葉と出会い、真の理解が得られると思いますので「こころ一からだ」の順だと思うのですが。

辻本雅史:その状態は私の説明と合っています。心に生まれた「もやもやしたもの」、それを言葉で的確に言い表せたら、心が鮮明になる、つまり心が「形」になるでしょう。ですから私は「言葉はこころの容器・容れものである」と申し上げたのです。(質問者、納得)自分の言葉で自分を表現できる人、他人とつながることができる人は、簡単にはキレません。「キレやすい」子どもは、言葉の力が弱いので

はないでしょうか（実証はされていないかもしれませんが）。

大津尚志（教員）：「自己学習の力」がおちていることをどう考えるか。

辻本雅史：益軒先生の言葉を素材にしていえば「立志」、なぜ学ぶのか、将来の自分をどのようにイメージするのか、そのために今、何をしないといけないか、そう思うことで学ぶことの意味づけも変わるように思います。「自分を今よりより良いものに変えていきたい」ということではないでしょうか。

矢野裕俊（教員）：かつてあった小学生向けの「学習」「科学」などの雑誌の廃刊により、そのような経験が好奇心を高めるとか、自学のためのしかけが弱くなっている。時間の余裕があって、自分一人で学ぶ機会がなくなってきたことをお話を聞きながら考えました。

辻本雅史：子ども同士で遊ぶことが少なくなっているようですね。遊ぶことを通して学ぶことがある。儒学でも仏教でも、大自然の存在を究極のところ強く意識しています。自分もこの大自然の一部で、大自然とつながってこそ、生きているのだという感覚が弱くなっていると思います。子どもの遊びは、どこかでこの大自然とつながっているはず。大自然の際限ない豊かな世界を、いかにして感覚的によみがえらせるか、それが人間形成の根本であると思います。大自然で一番身近なもの、それは自分の身体。「学びの身体性」と申しましたが、自然を自分の身体のなかにみいだすというような、リアリティをもって「生きているとはどういうことか」という哲学的な課題までふくめ

て、身体を自然の一部と捉える感覚があると、いじめの問題など、教育のさまざまな問題も変わってくるのではないのでしょうか。子ども時代に遊びながら、意識しなくても実感している大自然と関わる自分の存在の感覚、そういうものがやせ細っている。大人のほうがしかけをつくるにせよ、それも弱くなっているように思います。そのためのしかけをつくるのはたぶん教育者、教育学者の仕事ではないのでしょうか。

柴田清継（教員）：私は現代中国語の学習からはじめて、古代中国語、いわゆる文語で書かれた文献を読んでいる。江戸時代までの日本では中国語（原音）でなく訓読を通じて文言の読解に習熟していき、高いレベルに到達している。実は、明治時代のはじめに清国から文化人がやってきたとき、日本の漢詩文に通じていた人が詩文の交流をはじめた。そういった人の漢詩文の力は清国の文人から高く評価された。原音から入ったわけでもないのにどうして高みに達することができたのか。かねてからの疑問であったが、今日の辻本先生の面白い説明、「スキャナー読み」というご説明に納得しました。重要なヒントをいただき有難うございました。

山崎洋子（司会 教員）：本日は辻本先生をはじめ、みなさまの貴重なお時間をいただき、大変実りの多いセミナーとなりました。「近代教育」の問題点や課題について、再度、考える機会を与えていただきまして、本当にありがとうございました。最後に、もう一度、辻本先生に心より御礼申し上げます。

（拍手）

## 「江戸」から教育を考える

2012/12/07

武庫川女子大学大学院・教育学専攻



辻本 雅史

(渡辺崋山「一掃百態」部分)

### はじめに: 歴史の視点から教育を考える

- ◇「江戸」から考える:  
タイム・マシンからの目
- ◇「教え込み型」と「しみ込み型」  
(東洋『日本人のしつけと教育』1994東大出版会)
- ◇「教え」より「学び」の文化伝統

### 寺子屋 (手習塾) の学習

- (1)手習い=文字学習:「文字文化」と「文字社会」  
\* 文字普及と商業出版⇒知の変革(メディア革命)  
◇寺子屋は江戸時代の小学校か?
- (2)随書:「手本」の模倣と習熟、手書き手本・往来物
- (3)個別指導と自己学習(一斉授業なし)  
身体活動、登下校非定時(生活時間優位)、机の並べ方  
◇師匠(教師)の役割

### 「文字社会」: 京都の町触文書



### 寺子屋の図(崋山『一掃百態』)



### 寺子屋の錦絵(一寸子花里)



## 学問・儒学の学習 藩校・学問塾

経書(四書五経等)を「読む」学問

【素読】8歳前後「テキストの身体化」

○四書52800字、ex.100字/日⇒1年半 漢文読解能力獲得

\* 漢文訓読: 日本語文法≠非日常古の典雅語

⇒暗誦に適したリズムと言回し

【講義】講授・講釈、経書の字義や文脈の解釈

【会講】会読・輪講、経書講釈、史・子・集の会読

【独看】一人で読む=音読、看書(黙読?)

<スキャナーの読み?>

## 素読稽古(個別指導と自己学習)



## 講釈、会読



## 「知的言語」としての漢文習得

- ・知的言語(学問的文章は漢文表記)
- ・経書=聖人の思想言語
- ・国際的言語(漢字文化圏一筆談)
- ・「漢文で考えた」(思考言語としての漢文)
- ・素読=聖人の思想言語の身体化

## 学びの身体性

素読の身体性-音読?(cf.黙読)身体のリズムと響き

・「そらに覚えざる事は、用にたたず」(『和俗童子訓』)

⇒テキストの身体化

・漢文の言語形式の身体への刻印→思考の形式(型)

・「漢文で考える」学術言語・思考言語としての漢文 (cf.ラテン語)

「初学の知る所、俗学の記す所は、其の皮膚に止まるのみ而已。君子の知る所は皮自りして肉に到り、肉自りして骨に到り、骨自りして髓に到る。其の間に幾重の界限を隔てることを知らず。(中略)苟くも学んで自得すること能はざる者は、即り是れ口耳の学、訓詁記誦の習のみ而已」(原漢文)『慎思録』巻4

・「素読」は漢文という「知的言語」習得学習

## 近代学校=近代学知(学問)が基礎

### ■モデルとしてのscience

(自然科学:客観的事実と理論で実証)

曖昧でない一義的で文字化された概念と論理で構築

⇒近代学校教育(教科)は近代の学知(学問)が基礎づけ

- 教科のカリキュラム=子どもの発達段階に応じてプログラム化して編成

●専門教師が「教え」/子どもは「教えられる」関係  
⇒「教え込み型」

## 貝原益軒(1630-1714)



## 「予(あらかじめ)する」教育

- 「予するとはかねてよりといふ意。小児のいまだ悪にうつらざる先に、かねてはやくをしゆるを云。早く教えずして、悪しき事に染みならひて後は、教えても善に移らず。いましめても悪をやめがたし。古人は、小児のはじめてよく食しよく言う時よりはやく教えしと也」『童子訓』
  - 「十歳より内にて早く教え戒しむべし。性、悪くともよく教え習はさば必ずよくなるべし。いかに美質の人なりとも悪くもてなざば、必ず悪しきにうつるべし(略)うぐひすの糞をかふに、はじめて鳴く時より、別によくさゝづるうぐひすを其の傍らにおきて、其の音を聞き習わしむれば、必ずよくさえずりて、後までかはらず」同
- 「ことば—こころ—からだ」の関係⇒ことばの教育

## 心と言葉：言葉は心の容れ物

- 言葉と心の深い関係  
ことばの修得過程=こころの形成過程  
思考は言語活動→「ことば心に形を与える」  
「ことばは心の容れ物」  
※豊かな「ことば」文化伝統(ことば遊び)  
⇒自己表現・共感・他者理解(人と人とがつながる)
- ※心の教育より言葉の教育  
→名文習熟・俳句の勧め

## 模倣と習熟=習へば性となる

- 「およそ人は、よき事もあしき事も、いざしらざる幼なき時より、習ひ馴れぬれば、まづ入りし事、内に主として、すでに其性となりては、後に又よき事、あしき事を見聞きしても移り難ければ、いとけなき時より、早くよき人に近づけよき道を教ゆべき事にこそあれ」『童子訓』
- 「およそ小児は智なし、心も言葉も万のふるまひも、皆其かしづき従ふ者を、見習ひ聞き習ひて、かれに似するものなり」同

## 身体から心へ⇒「しつけ」の人間形成

- ◇礼にもとづく教育文化  
「礼は天地の常にして、人の則也。即ち人の作法をいへり。礼なければ人間の作法にあらず。禽獸に同じ。故に幼より礼を慎みて守るべし。人のわざ、事ごとに皆礼あり。万の事、礼あればすぢめよくして行はれやすく、心も亦定まりてやすし」(『和俗童子訓』)  
●礼=身体の規律化  
⇒心の安定(しつけの人間形成) ex.茶道
- ◇独創・個性「信仰」—近代のイデオロギー  
模倣は独創や個性の母体  
(山田獎治『日本文化の模倣と創造』角川書店02)

## 茶道



## 教師のあり方

幼児の模倣する力(学ぶ力):子どもは周リ・環境を真似て自己形成

「朱に交われば赤し、墨に近づけば黒し」『童子訓』

「師は小児の見習ふ所の手本なればなり」(同)(師匠=先生のあり方大事さ)

\*「教え」より「環境」(人の環境:父母・保育者・家族、友、教師)

\*「教えない教育」:前提に教師への信頼感(教師は学ぶ側が選ぶ)

■何を「教える」か:「いましめる」、子どもの自己活動が前提

◇「教(ヲシエ)」:おしえは、おさえ也。人の悪をおさへて、よき事をしらしむる也」

◇「学」:「ま」はまこと也、「なぶ」はならふ也。まことをならふ也。正真のごとくせんとならふ也。小児の手をならふがごとし。書き似せて正真の手本のごとくにかかとならふ也」(『日本釈名』)

■【真似する-真似される】関係=信頼が不可欠:信頼⇒全てを自然に真似る

## 「立志」・「自得」・「思索」

\* 自己活動、模倣と習熟⇒

「聖人、人に道を与ふるも志を与ふること能はず」  
学ぶ側の内発的動機

\* 「学びたい」という子どもの《意欲》が大前提

・「学力低下」は「立志」(学習意欲)の低下?

・何故学ぶのか?教育の言葉で語れるか

## 教科書の問題(教科書観)

\*「教科書で教える」か

「教科書を教える」か

\* 近世の視点:「手本」と経書

(身体化の対象=モデル、真理の具体化)

## 自己学習の教育文化

(1)通信教育の歴史:明治10年代末以来の「大学講義録」「中学講義録」、通信教育

(2)公文式学習:自学自習=教えない、学習意欲  
計算力=身体的理解

(3)「宿題」という習慣

自習の習慣化:<ランドセルと勉強部屋と学習机>

(4)受験勉強:自習用参考書、暗記・反復の学力

→大学入試は自己学習力の測定

※「滲み込み」型学習(cf. 教え込み型)

## 「第二次メディア革命」進行中(400年ぶり)

(1)多様なメディア:

テレビ、電子ゲーム、ケータイ、インターネット

(2)文字より声と映像

身体性欠落(バーチャル世界のリアリティ)

刺戟する感覚器官の相違

⇒「心」(内面世界)や人間の関係性の変化

⇒社会の変化

## 講演会およびセミナーの実施とその様子

I. 講演会およびセミナーについてー2012年2月～2013年1月末ー	108
II. 講演会およびセミナーの様子	109
1. Sir Dexter Hutt（ヘースティングス学校協会）講演会 参加者からのコメント等	109
2. Ms Clare Smith（ロンドン市サザーク地区委員会）セミナー 参加者からのコメント等	111
3. Mr Gary Foskett（前エヴェリン・ロウ初等学校）セミナー 参加者からのコメント等	116
4. 辻本雅史先生（国立台湾大学）セミナー 参加者からのコメント等	119



## I. 講演会およびセミナーについてー2012年2月～2013年1月末ー

1. Sir Dexter Hutt (ヘースティングス学校協会) 講演会  
タイトル: (Meeting the education challenge of the 21st century  
- what are the implications for school leadership)  
日時: 2012年2月22日(水) 9:30～12:30  
参加者数: 25名(教員含む)
  
2. Ms Clare Smith (ロンドン市サザーク地区委員会) セミナー  
タイトル: イングランドにおける PSHE を通じた授業のすすめ方  
(Journey through PSHE in England)  
日時: 2012年2月28日(火) 9:00～17:00  
参加者数: 30名(教員含む)
  
3. Mr Gary Foskett (前エヴェリン・ロウ初等学校) セミナー  
タイトル: 学びのリーダー: 校長の役割  
(Leaders of Learning –The Role of the Headteacher)  
日時: 2012年2月29日(水) 9:00～16:00  
参加者数: 26名(教員含む)
  
4. 辻本雅史先生 (国立台湾大学) セミナー  
タイトル: 江戸から教育を考える  
日時: 2012年12月7日(金) 16:30～18:00  
参加者数: 24名(教員含む)

## II. 講演会およびセミナーの様子

### 1. Sir Dexter Hutt (ヘースティンクス学校協会) 講演会

①



②



③



④



⑤



⑥



### ＜セミナー1 への参加者からのコメント等＞

デクスター先生の「PISA は古い」という言葉がとても印象に残りました。国際社会で生き残るために、タイやシンガポールでは学力向上と国際評価である PISA にとても力を入れ指導している。それは日本も同じで、PISA の結果を気にしている。しかし、イギリスではそれはもう古いというように考えていることを知り、これがどの時代でも先を走る国の考え方なのかと思いました。また、イギリスでは一人に一台の PC があり、その PC を使いこなして学びを広げていることはとても良いことだと感じました。日本では、スマートフォンが出回り、インターネットが普及しているにもかかわらず PC を使いこなせる人があまりにも少ないと思います。イギリスのように一人一台の PC があり、授業を受けていけば、それだけで国際社会に対抗していくことができると感じました。(R.H)

普段、英語で話されているのをずっと聞くという習慣がないので、とても難しかったです。しかし、このような経験はめったに出来ないのも、とてもよい経験となりました。

イギリスの学校の話について、今までに授業でもイギリスの学校制度などについて学ぶ機会はありませんでしたが、具体的な学校の中身は知りませんでした。しかし、SECURING SCHOOL の話を聞き、学校を良くするにはまず行動をマネジメントするというのは、日本の学校にも共通していると思いました。行動をマネジメントするために大切なことも分かり、今後に生かしたいと考えました。また、日本の学習指導案となる LESSON PLAN の詳細も知ることができて良かったです。

本日は、貴重なお時間をありがとうございました。

Thank you for spending time with me today. (E.K)

Thank you for sharing your ideas with me. I was interested in the topic of your lecture. I think that we have to improve the school system in Japan, because I think Japanese education needs to follow this curve. I was very glad to see you today. I do hope you'll come back again. Thank you very much. (Y.F)

Thank you for your lecture. It was very interesting. I enjoyed learning English with you. I am glad to hear your lecture. (K.K)

Thank you for your exciting lecture. Your lecture was straightforward. I enjoyed this time with you. The 21<sup>st</sup> century education of transformational leadership is interesting. See you again. (M.M)

Thank you for your interesting talk. I learned many things. I'm glad to have the chance to listen to your talk. (M.Y)

Thank you for us the chance to hear a great lecture. I learned that we have to think about "transformation". Because I will be an elementary teacher of first year students, I can't do so much big thing. But I will remember the thought of transformation rather than maintainance. And I learned a lot about the sigmoid curve. I think Japan needs this. So, I would like to use my creativity as much as possible as a young woman who is undertaking to teach this county's future. Thank you very much. Please come to Nara again. And I want to run the London Marathon some day. I miss you. See you. (E.M)

Thank you for your lecture to us today. I'd like to express my sincerest thanks.

「校長」という役職は、教育学科で勉強するまではあまり意識したことがありませんでした。学校に通う子どもたちも同じように感じているのではないかと思います。しかし、校長の意識によって学校の制度や雰囲気、教職員や子どもの環境や様子も大きく変える力を秘めているのだと今日の講義で改めて感じました。教師が働きやすい環境を整えたり、教育方針を決めるのもやはり管理職である校長であるという点からも校長先生の責任の重さ (Transformation leadership) を考えさせられました。本当にありがとうございました。(K.R)

## 2. Ms Clare Smith (ロンドン市サザーク地区委員会) 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>

Thank you for teaching about PSHE education in England. I didn't know about PSHE until today. Personal, social, health education is a vital part of any curriculum. I knew this from today's seminar. We learned about PSHE through picture books. I liked the picture books and I often read picture books to the children at pre-school. Then, I always worry about what and how to convey a theme to children. I think that today's lesson suggested that you could refer to the picture books. For me too, the personal development of a child is so important and is such a significant contributory factor to whether a child will develop a love of learning too. I want to keep having a passion for children. (C.S)

Thank you for today. PSHE education is very interesting. Whilst hearing your talk, I remembered the book I had read recently. The book is "The Education for Being Fortunate". Noddings wrote, "PSHE education influences the future of a child and happiness". And PSHE education is important in childhood and universal education. But it's not picked up widely in the curriculum because I think that it is a little invisible. It's an unlucky [unfortunate] subject [because] its results aren't immediately visible. I am going to be a teacher next year, elementary school. So today, I am interested to hear your seminar. Thank you. (M.T)

Thank you for the valuable time today. Mechanisms of PSHE in Elementary School in England is very interesting. It is the Health Education of PSHE that is a little hard to understand. So the words health education here in Japan is so difficult. There were very interesting activities too. It got me thinking again about the qualities of being a good teacher. (E.K)

Thank you for coming from the UK to Japan. My name is Mako. It is nice to meet you. I will be a primary school teacher in April. Today's lecture was very helpful for April. From today's lecture, I felt it most important to consider children themselves. When children read a text book and consider the knowledge alone, this may not be the true extent of knowledge. Children think with their own brain, children exercise their own body. This is how they gain true knowledge. I want to cherish their instinct. To bully weak people, to break things is a bad instinct. I thought that to change bad instincts to

good instincts in an approach I need to take. I want to see more films of PSHE teaching in the UK. Instead of the video, I want to go to the UK to see it in the near future, as my best choice. (I'm sorry my English is bad. Thank you so much!) (M.I)

Thank you for giving us your great lecture! I understood PSHE and its value. From this April, I'm going to be a teacher. So I would like to teach children many of the things from today, including PSHE. In Japan, there are 34 or 35 times to do moral education. However, it is allowed that teachers use aspects [or objectives] from moral education in other subjects and activities. In fact, I didn't open the textbook of moral education when I was a primary school student. I think it is a serious problem. So I was very happy to listen to your lecture. By the way, I'd like to ask you a question. In the morning, there was a "Spiritual, Moral, Social and Cultural Education" in the lecture by Professor Otsu. I thought that this was like PSHE. So, what is the difference between PSHE and SMSC? I [do/don't] understand it. Thank you for answering my question. I feel a sense of fulfilment today. Thank you very much. (E.M)

Thank you for your interesting lecture. The variety of activities were a lot of fun for me. I understood the importance of PSHE. I want classes for PSHE in Japan too. How many classes of PSHE do you have each week in England? (M.Y)

Thank you for your lecture. I want to ask you a question. It is hard for Japanese children to give their opinion. I think this is an especially hard social skill. But I think they need PSHE to grow up. Do you think that they can talk about their feelings? In fact, I find it hard to give my opinion. (K.K)

Thank you for your lecture. I had a good time. PSHE is difficult for me because I have only just heard about it for the first time. So I have some questions. You picked up Momotaro, the Peach Boy. Do you have some other Japanese books for teaching PSHE? How do you teach economic education? I'm going to be a primary school teacher in April. Today's activities were very good for me. Thank you. (Y.S)

①イギリスの学校では、とても自由な教育が行われている。

特に、教師のスキルに任せているように思える。イギリスでは、教師のスキルに任せる教育で、何か問題は起こっていないのだろうか。

②PSHE is very difficult for me because in Japan, there are not four curriculum areas of PSHE, so I had not thought about these areas of the curriculum. So, today I was interested in PSHE.

Question 1: You said that other teacher's don't understand about PSHE, so there was trouble with them. What trouble?

Question 2: Do you think that Japan should take PSHE in Japanese education?

(M.T)

Thank you for your lecture to us today. I enjoyed "4 word build" of teachers quality in the activity. So, I have some questions. Firstly, you said that you liked the qualities of passion and creativity in a teacher. Why do you like these qualities in a teacher? I want to hear your thoughts on this. Secondly, why were many managers and teachers reluctant to see the link [to learning] and provide a proper PSHE curriculum? I'm looking forward to more good activities tomorrow. Thank you very much. (R.K)

Hello, thank you for your lecture about PSHE. I'm interesting in PSHE. I learned "P = Personal Education", and I thought that Personal Education is very important because, children are trained for ability in life. In addition, training for PSHE is more important. I understood this. All activities were very exciting and interesting! Thank you very much!

今日はレクチャーありがとうございました。PSHEについてのレクチャーはとても興味深かったです。特にPSHEのPであるPersonal Educationについてグループで考え、社会性でも健康でもない人格教育とは何かを明確にしようとしたことは初めてで、とてもおもしろかったです。人格教育をするということは、子どもが生きるために大切だと思います。でも、さらに、PSHEすべてを行うことはより大切です。これまで、PSHEは日本では道徳と置きかえられたかもしれませんが、今後、自分が教壇に立つ時には、学校生活全体で教えたり、目的を明確にして教えられたらと思いました。そのためには、教師は常に全体を見渡せる存在でなければいけないと思います。本日のレクチャーを通して、主にこのようなことを考えました。又、いろいろなアクティビティもとてもおもしろかったです。マインドマップの研究を少ししたので、扱われていて、嬉しかったです。絵本についても見直すきっかけになったし、教師の資質についてデ

ィスカッションしたのは初めてだったので、とてもよかったです。またぜひやりたいと思います。ありがとうございました。(S.I)

Hello, thank you for wonderful seminar. I'm interested in PSHE. Today's seminar of activity was very enjoying. Especially, I enjoyed the activity when I used picture book. It's difficult for me to two reasons. First, I think about the meaning of PSHE. Our group though about "P". "P" is "personal education" meaning. But I don't know what this means. Because its meaning is very wide. I think what it was how to accept each other Secondary, it's qualities of a good teacher. It's meaning very wide too. Thank you for precious time. I do hope you'll come back again. (Y.F)

Hello, Thank you for your nice lecture. Your seminar contained active learning, so I enjoyed this time. I was surprised that you know Momotarou. I understand that British education use Japanese old stories. Children learn to see, that is to say children use five senses. I was impressed with this word. I want to be a sensitive human. (M.M)

Thank you very much for today's wonderful lesson. We enjoyed today, especially, various activities were very interesting. First, I don't understand the relation between personal, social and health. I had a question, "Why is-PSHE composed of these elements? I think from your lecture that may be personal social and health is connected with intelligence. You said it's important to know myself. May be, that is connecting with physical and spiritual or personal. There are many things to consider for me. So, today's lecture is very interesting. I would like to hear about PSHE more. (C.M)

Hello. I'm Eri Morimoto. Nice to meet you. Mind map is very interesting. I could understand many things thanks to the mind map. I tried to write mind map about "Yamanashi-mogi". Many people's emotion and motion separate in two stage, kind and not kind. Then I could find the most important thing in this story. Thank you for today's lesson. (E.M)

-Question-

● PSHEには評価はありますか？  
Is PSHE measured by teachers?

● PSHE の学習が子どもたちに身につけているか確かめる方法はどのようなものがありますか？

How does teacher make sure whether children really get a PSHE programme of work?

Comments – Today, I learned about PSHE for the first time. So everything is new and interesting for me. (N.A)

Today, I learned PSHE for the first time. And I understand the importance of PSHE. Through the activities, I thought that it is important for children to discuss. When I become elementary school teacher, I want my students to get social skills and healthy body. But, it will be difficult for me to teach it. So, I want to study about PSHE curriculum now. After I understand about it, I want to practice it. Today's activities were very fun for me. I want to use it for my students in the future. I think that PSHE is very important as well as subject. PSHE is effective for children's self-esteem. I think Japanese children don't have enough self-esteem. I respond seriously to that. So, today's class is very interesting. I have a question. What can we do for improvement of children's self esteem at first in Japan? Thank you. (Y.S)

①PSHE では到達目標は抽象的な表現ですが、そのことによって問題点はありますか。

Is there some problem because the attainment target of PSHE is too abstract?

②PSHE では話し合うことや自己表現したりすることが求められているが、自己表現などが苦手な子どもにはどう指導していくのか。

In PSHE, it is important to discuss. How do you educate children who can't express themselves?

I knew PSHE for the first time. I thought PSHE is different from Japanese educate. I think Japan has a cramming system of education now. Today I knew many things. Thank you very much. (R.S)

Thank you for coming and teaching about PSHE in England. I could enjoy studying because we could study as play activity. I didn't know about PSHE until today. Also, I know words. "personal" "social" and "health" but I thought it's difficult question that what is personal, social or health education. However, I think this class is a good opportunity that I could consider about these words. Thank you so much. Also, I could learn about "mind map". I was surprised that we can learn deep thing from a picture book using "mind map". I thought

that just picture books have many aspects, so I was surprised. I want to do "mind maps" using another picture book and foreign picture books. I have a question. In Japan, children can learn about lifestyle-related things like cleaning, greed and stuff in school, and this education is important thing for Japanese school. I went to American school last year, and there is no time for talking about cleaning. Are there any opportunities that children can be educated in lifestyle-related things at school in England? Thank you so much! (M.N)

I didn't know PSHE education in England before this class. But I knew that PSHE education was personal education, social education and health education. Then these were often educated by a picture book. I thought that using a picture book was a good way. I thought that PSHE education was important. I wish PSHE education is started in Japan. I enjoyed the active learning today. Thank you very much. (N.O)

Thank you for your lecture. I didn't know about PSHE ever. I am interested in the text book of PSHE. It has many attractive pictures. I think it is easy to understand. I have a question about the text book. Who or what publisher make it?

I enjoying mind mapping. I need to think carefully and face my feeling. I want to use this way from today. Today was a good chance to think about what qualities is needed to be a good teacher. I think 4 qualities that teacher is needed are [1] curiosity [2] good health [3] positive thinking [4] can enjoy everything. I want to know about atmosphere of national schools. How many students are there in a class? How place their tables? Could you tell me about these question? (K.S)

#### Questions

- Do specialist schools look like charter school (in American system)?
- Why do you think it is important to develop character during the early years of a child?
- When you give students calm time, what do you have to pay attention to students?
- I'm interested in balance between intellect and instinct. How do you think how I can learn more about them?

My impression

About PSHE in second term. I thought, it makes no difference which picture books they use for the lower grades. It was interesting to find differences and common points between foreign country and own country. And Clare used many activities in her lesson. If I become a teacher and I give lessons to students, I want to introduce activities in my lessons. I was impressed that we should allow children speaking intuitively. I think so too. But it is difficult to get children to understand difference between intuition and freedom. (N.T)

- Why was the national curriculum introduced?
- What do you think of school free choice system?

I disagree with it because children don't have the ability to judge a choice of school.

- What do you think they need for personal wellbeing?

Thank you for the lecture, Clare. Today is a good lesson for me. I enjoy activity! I think important PSHE. I think it's important discussion education. People can think various things through discussion and to hear other people's ideas. So my outlook is wide. (C.M)



### 3. Mr Gary Foskett (前エヴェリン・ロウ初等学校) 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>

Thank you for your lecture. I am interested in the teaching of PSHE in England. PSHE education is important for developing the whole child. So the teacher that supports child growth must have a wealthy human nature themselves, I think. I am surprised that the UK doesn't have a detailed law of education. I realised today that the Japanese Law of Education is wonderful. But at this time, Japanese teachers don't emphasise with it too much. I think we need to consider this law. Thank you very much! (C.S)

Thank you very much for the lecture. I was impressed with the answers in the discussion.

政治家は客観的にのみみしておらず、親の立場として意見しているというコメントにおどろきました。ありがとうございました。(S.I)

本日はありがとうございました。楽しい時間をすごすことができました。また、ニイルの思想についてもお話いただき、大変興味深かったです。国家の教育への介入について考えさせられました。

Thank you for your exciting lectures and seminars. I enjoyed this time. I think we must reflect about the relationship between politics and education. It's so difficult. See you again! (M.M)

Thank you for your interesting lecture. I had a precious [valuable] time. The lecture made me think about education. I don't know about education so I will study more about it. Thank you for the lecture. I do hope you'll come back again. Thank you very much. (Y.F)

Thank you for your lecture. I was also apprehensive that the government steps into education as I wrote my graduation thesis. Certainly, universal education gives the opportunity for equality of learning. On the other hand, it controls peoples' learning, ideas and their mind. For example, there is the textbook screening system in Japanese education which is not advantageous for the government to be involved with. In the UK, it is not the same system as Japan. What do you think about this, Gary? Please tell me about it. I enjoyed this seminar all two days. Thank you very much! (R.K)

Thank you for teaching about PSHE. I felt PSHE is very difficult to develop in education. But if it can do it, children can grow up better. For example, children can express themselves, and can communicate with many people. I think that studying to test is not useful, and is not a good means of studying. I thought PSHE is needed to grow up as a person. This two days I had a meaningful time. Thank you very much. (R.S)

Thank you for your lecture, Gary. Today was a very good lesson for me. I think we all need to think about a profound education. I have to know about politics as well. I think that watching the video of children enjoying school life was good. I have a question. What did you think of your visit to Japan? What do you think about parental opinion? (C.M)

Thank you for your two days of lectures. I also think that it's important to teach PSHE at primary school. Japan does not have a PSHE programme but I feel moral education, health and physical education are similar to PSHE. And I have a question. What do you think is the difference between pupils who have received PSHE and those who have not? (N.A)

Thank you for your lecture. I was really happy to be here. I have several questions. First, I don't really understand the connection between easily accessible factual information and learning that is dull, boring, uncreative, unstimulating, demotivating or threatening. I was surprised that in England, people (or schools) assume that their most important role is to prepare children to do well in tests. Thank you so much! I really want to see the two of you again. (N.H)

Thank you for your lecture. I am interested in the Fundamental Law of Education in Japan. You admire it. I didn't know of its goodness. I didn't notice that this law says wonderful things. Regarding this, do you think that Britain needs a law of education? Or do you think this is not needed? I think it is needed because that will support teachers. (M.U)

Thank you for your exciting lecture. I am interested in physical intelligence. In your paper, spiritual intelligence is the opposite of physical and it works

through intuition. So I would like to ask about intuition.

Q. How can I develop the ability of intuition?

Q. How can I pay attention to my inner self? (K.S)

Thank you for teaching us today. I have learned the educational differences between England and Japan. I think that it is difficult to [support and encourage] children's health. You said, "Health is individual", so I think that teachers have to observe children. Also, I was surprised that the teacher's position in England is similar to Japan. Moreover, I could understand why people, like parents, criticise education. The reason is people learned and [experienced] teaching for themselves, so that they [feel they can] criticise. This is happening in Japan too. I learned not only about education in England but also about the [similarities] and differences between education in England and Japan, thanks to you. Thank you so much! (N.N)

Thank you for your lesson today. Today, I could understand about British education conditions. And I was surprised to watch the wide of the education scene because I had never seen a [lesson] using the five sense before today. I think that it is important for children to use their five senses. I was surprised to hear about the Japanese Fundamental Law of Education too because I didn't know that it is originally from Japan. In Japan, there is this very important law; the Fundamental Law of Education too. But I think that this is not used for children and [by] teachers now. It is very wasteful. About politics and the educator, I think this is a very difficult matter. But it needs a solution. Now, we need to study and use the Fundamental Law of Education. We need to give our children the correct education.

I have a question. Which do you take more seriously?

Subject education or PSHE in school?

Today's lesson was very interesting for us. Thank you so much. (Y.S)

Thank you for your lecture. I had a good time! I had not thought of the differences between Japan and other countries but I understand that knowing the differences is very important. Human beings are likely to have a narrow way of thinking. By

thinking about other country's education, we can think of new ways to develop. I want to have a wide outlook. (N.T)

Thank you for giving us your great lecture. I learned not only about PSHE but also about the relationship between education and politics. I understood that it is important to grasp Japan's Fundamental Law of Education properly. Moreover, I understand its values again by comparing the systems of education in the UK and Japan. When I am a teacher, I would like to teach children without forgetting yesterday and today's lecture. I'd like to teach them PSHE in my own way, and I want to keep being an independent learner! Thank you very much. (E.M)

Thank you for your good lectures. I understand the position of teachers isn't very different between the UK and Japan. I want many people in Japan to understand and know more about teachers work. After that, I want them to evaluate teachers work. But teachers must also try to improve their ability. I'll do my best too.

Thank you very much. I'm glad to have listened to your lecture. Come to Mukogawa University again, please! When you come to Japan next time, I want you to go to Himeji Castle. The place I live is near Himeji Castle. It's very beautiful. I'm sure you would enjoy it. It is being renovated now so go there after 2013. (M.Y)

Thank you for your lecture. You said that teachers have the highest status in society. But I think teacher's status is being demoted in Japan. Gary, your opinion was understood. I think people have to know more about education. You also said the government doesn't have to interfere in education. But, I think Japanese are reliant on some rules. Japanese live by rules for children? I had a great time. Thank you. (Y.S)

Question 1: To Gary

Please tell me your opinion about teacher's endowment.

Question 2: To Gary

What have the problems been in your school?

Thank you so much! I had a very good time for two days. I didn't know about England education well but I was interested in your lecture. I wanted to learn too much! Please come again! I'm looking forward to meeting you some day. (M.T)

#### 4. 辻本雅史先生（国立台湾大学）セミナー

①



②



③



④



⑤



⑥



#### <セミナー4への参加者からのコメント等>

お忙しい所、お越し下さってありがとうございました。  
日本の教育史にふれる機会がなかなかないので、大変興味深く聴いておりました。本当にありがとうございました。

さて、セミナーで話してくださった内容についてですが、貝原益軒は、『和俗童子訓』のなかで、子どもたちの(学習)環境が大切であることを述べている箇所がありました。また、子どもは回り(環境)を真似て自己形成をする、という益軒の考えからもうかがわれるように、子どもをとりまく環境のひとつである教師がポイントになっていると感じました。さらに、教師の指導力というよりはむしろ、人柄とでもいうのでしょうか、子どもから教師への信頼感が前提となっているのですから、当然のことだけれど、教育も人と人とのつながりや関係が重要であることに気づかされました。

現在の人為的で制度的な学校教育において、教師への信頼感は、いかにして築かれるものなのでしょう。大変興味深く、今後も考えていかなければならない課題であると思っています。(M.M)

本日は、台湾から西宮までお越し下さり、ありがとうございました。修士1年のI.Sと申します。前期の山崎洋子先生の講義で、辻本先生の『「学び」の復権』を読んできました。そのため、本日の講演がとても楽しみでしたので、うれしく思います。

先生の著書を読み、歴史的視点を持ち教育を対象化するということの有意味というか、大切さを学ぶことができ、修士論文を書いていくための力となりました。自分がどんな視点をもつか、立ち位置を考えていきたいと思ったり、その視点をもって学校教育は見られるべきだと思いました。

また、日本人と生まれたのだから、アジア圏の精神である儒教について学ぶことも、日本の教育学を考える時の大切な要素だなと感じています。このような課題意識を、先生の著作と本日の講演からいただきました。

質問出来なかったのですが、私は言語教育の人間形成的な意味を考察するような論文を書きたいと考えております。言語の問題と身体の問題の結びつきを、今後考えていきたいと思ったりしました。本日はありがとうございました。(I.S)

本日は、貴重なお話、ありがとうございました。  
素読についてのお話の中の「覚えたことが自分の主になり、生まれつきと同じになる」というところが強く印象に残りました。経書を骨の髄にしみわたるまで読むということは、そこからの学びを聖人になりきれぬまでに吸収することなのかなと感じました。そこで、素読は一見すると単なる暗記に思えますが、実はそうではなくて、一旦は自分の我のようなものは一切捨てて聖人の教えを取り込み、聖

人と自分を同一化するようにして、自分の学びを高める作業なのかなと思いました。同一化という表現は少し見当違いかもしれませんが・・・。

このことからもう一つ感じたことは、学びというのは自分から離れたところにあるということです。言い方を換えると、解放する、ということです。これが、先生のおっしゃる、自分を天地自然の中の一部であると捉えるということなのかな、と感じました。

最後に、基調講演での「言葉が現実を作る」という先生のお言葉に、目が覚めるような気持ちになりました。私は、小学校の教員を目指しているのですが、その前に、良き人間でいられるよう、「ことば」というものを大切に、こころや感性を磨いていきたいと思ったりします。

二日間にわたり、よき学びの機会をいただき、本当にありがとうございました。(S.K)

貴重なお話を聞かせていただき本当にありがとうございました。

先生のお話は、とても興味深かったもので、2時間があっという間に感じられました。先生のお話の中で、言葉と心の関係性についておっしゃられていたところがありましたが、お話を伺って、今まで心の教育というあいまいな教育の在り方等に「心を育てるとはどのようなことなのか」と疑問を感じていましたが、言葉の力を育てることが心にもつながるのかと、納得することができました。今後、自分が教職に就いた際は、言葉の力を育成できる教師になりたいと思ったりしました。(A.N)

先日は、貴重なお話、ありがとうございました。

辻本先生の講義をきかせて頂き、江戸の教育というのは、今日の教育の基盤であるということ、また時代が変わり環境が大きく変化し、科学技術が進歩しようとも教育というのは教師と子どもを中心に成り立っている以上、この2人の信頼関係が大切であるということが、江戸の教育ではそれが顕著に表れているというのを感じました。お忙しい中、ありがとうございました。(S.R)

本日はありがとうございました。

山崎先生の授業で『教育を江戸から考える』を読ませていただいていたので、直接お話を聞くことができ、感激しました。

教育実習中、子どもたちに「言葉が足りない」と感じる事が多く、そのことが原因でけんかやめ事がありました。そのような経験からも、言葉を育む、言葉を習得させるという先生のお考えに深く共感いたしました。

卒論で、読書指導をテーマにしているのですが、言葉と子どもの心の問題は、とても勉強になり、更に考えていきたいものとなりました。

ありがとうございました。(S.Y)

今回は貴重なお話をきかせていただき、ありがとうございました。  
いました。

私は卒論のテーマを辻本先生の本を読ませていただき、  
江戸の教育に興味を持ち、決めました。教育、特に公教育  
の起源についてを江戸時代から探っていければと考えてい  
ます。

今回のお話で、本を読んでいたもので、より理解が深まり  
ました。貝原益軒について、これからもっと知りたいと思  
いました。

また、言葉はこころの容れ物ということも興味をもちま  
した。江戸時代の人々は子どもたちをどのようにとらえ、  
また子どもをどのような存在だと考えていたのかをもっと  
知りたくなりました。江戸をみていくには様々な視点で見  
ていかないといけないことを改めて感じました。(M.C)



## 第V部 資料解題





フランスの高校「公民・法律・社会」学習指導要領（2010－2012年版）

The programs of “*Éducation civique, juridique et sociale*” in high schools in France  
(version 2010-2012)

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、「公民・法律・社会（*Éducation civique, juridique et sociale*）」という教科が導入されたのは、1999年からである<sup>1</sup>。

2010年からの高校改革<sup>2</sup>にあわせて、2010年の1年生から実施の形で、新しい学習指導要領が国民教育省官報<sup>3</sup>に掲載されることとなった。そこでは、「共和国の価値と原理の習得」「知と実践の獲得」「生徒を、民主主義のなかで批判的理性を行使する、自由で、自律した市民とすること」<sup>4</sup>がいわれている。この教科の「すすめ方」としては、「興味に従ったテーマ設定」「インターネットの利用」「図書館司書との相談」「論拠づけられた討論<sup>5</sup>が推奨されていること」<sup>6</sup>などが挙げられている。その点で従前とは変わっていない。一方、後述するように、指導要領「学習内容」は変化している。

学習プログラムとしては、第1学年「法による国家」、第2学年「制度、政治・社会生活、国家と防衛」、第3学年「倫

理上の大問題に直面する市民」というテーマがかかげられ、さらに学年ごとに3ないし4の「テーマ」とそれぞれの「目的」「すすめ方」が明文化されている。以下にそれぞれについて訳出する。

なお、この学習指導要領が出た後の動向としては、2012年5月の大統領選挙で社会党のオランドが当選し、政権交代が生じたことがある。それは、「教育改革」への動向を生じさせてもいる。エロー内閣、ペイヨン国民教育大臣のもとで、国民大討論、提言、そして法案提出にむけての動きが本稿執筆時（2013年1月）では存在する。提言は数多くの部会において出されているが、エイリック・プレラが中心になってまとめられた「市民性の育成のための学校生活に関する20の提言」においては、「公民・法律・社会」は高等教育における政治科学の学習の準備段階という位置づけに、という提言がなされている<sup>7</sup>。これらに関しては今後の動向に注目するほかはない。

(1) 第1学年「法による国家」

(いずれも左欄は「目的」、右欄は「すすめ方」)

テーマ1 法と社会生活	
法は、共同生活の規則を尊重させるためのものであるが、紛争を解決したり、紛争がおきないようにする、社会において人の協力をオーガナイズするための手段である。法は公法とその派生したもの（憲法、行政法、財政法）によるのと同様に、私法（民法、刑法、また商法、労働法）によって市民生活のなかで、日常において現れる。法と社会の関係は密接でさまざまである。社会は法の範囲に影響を与え、法を進化させる。しかし法は社会の変化に貢献をもする。	このテーマは教育共同体における高校生の権利と義務について考えることから始められる。次のうちから選択した2つのテーマの場面から追及される。 －公法の領域（国籍法、外国人に関する法、収用法など）。 －特別な状況に適用される規則である民法の領域から（婚姻、PACS（民事連帯契約）、親権、財産など）。 －労働法の領域から（労働契約、スト権、未成年の労働など）。
テーマ2 市民と法律	
法律は規範となる。法律は憲法の範囲内で、政治団体の意思の表現であり、民主的な討論が行われる議会内の審議の結果であり、社会の関心事であり切望である。法律を尊重	このテーマは2つの学びの場面から出発して始めることができる。 －第一には、共和国内で有効である法律の条文にもとづき、

\* 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）

<p>することは、いったん有効となり公布されれば、その規範とそれ自身への合意に基礎づけられる。</p>	<p>成立の行程と、採択に先立つ公の、議会の議論をたどることである。(1905年の政教分離法、1910年の労働社会系法律、1944年の婦人参政権法、1981年の死刑廃止法など)          ー第二には、法律ができる進行中の社会的、政治的議論を扱うことである。この議論は、共和主義の枠組み(憲法の原理)やヨーロッパ・国際的環境問題に位置づけなおされる。</p>
<p>テーマ3 市民と司法</p>	
<p>司法は市民の権利を尊重することを保障する。それは、和解や謝罪をさせるために保護し、処罰し紛争を調停する。司法に訴えることが頻繁化することは、社会の期待を示し、その機能についての議論を助長し、制度の現代化へと導く。</p>	<p>このテーマは司法組織の紹介から始められる。次いで、2つの学びの場面が設定される。          ー過去あるいは現在の裁判上の大問題を思い起こし、対審による手続き、推定無罪、弁護をうける権利、不服申し立て、といったことへとつなげる。          ー少年司法を、投獄か再教育かという議論の歴史的観点ともむすびつけて、刑罰と司法官による法律の解釈の変化を説明する。</p>

(2) 第2学年「制度、政治・社会生活、国家と防衛」

<p>テーマ1 (必修) 共和国の制度</p>	
<p>「フランスは、不可分で、脱宗教的な、民主的かつ社会的な共和国である」。他の民主的な国家のように、フランスは基本的な諸自由を保障するとともに、専制からの保護と権力の分立、政治的、社会的な多元性を保障する。          第5共和制は、5年任期の国民議会の多数意思にもとづいて統治されるものではなく、やはり5年任期の、国民からの直接選挙によって選ばれた大統領の(権限の)優越の下での安定した政治体制である。          憲法は、共和国の最高法規である。それは、権力を位置づけるとともに、国会(国民議会、元老院)と行政権(大統領および政府)との関係を制定する。憲法院の審査の下、すべての法律は、憲法とそれが擁護する民主主義の原則に適合していなければならない。          フランスは統一国家であるが、地方分権法は、地方公共団体(コミューン、県、地域圏)に権限を分配し、新たな責任をそれらに課す。          EUへの参加は、共同体における権利を考慮し、国内法を整備してその権利を確立していくことを意味する。</p>	<p>このテーマでは、教員の選択に応じて、以下のような提案にもとづいて制度の違いの本質を学習する場とすること。          ーリセの近くの地方公共団体(コミューン、県、または地域圏)によってもたらされる権利や政策の検討。          ー1958年以降の議論が対立している制度をめぐる大討論についての学習:例えば、普通選挙による大統領選挙、2008年の憲法改正など。          ーヨーロッパの2ないし3カ国における民主制の安定性に関する比較検討(例えば、フランス、イギリス、ドイツなど)により、フランスの相対的な特異性を考える。          ー大統領と政府との間の制度上の関係についての学習によって「国家」、「市民による政府」および「行政権」の概念について問題設定し、それについて考察する。</p>
<p>テーマ2 (選択) 代表と民意</p>	
<p>フランス共和国は代表制を採用している。コミューンから国レベルに至るまで、国民は、いくつかの段階で代表者を選出する(大統領、国民議会議員、地方公共団体の議会議員など)。選挙の手続きは政治的な場面に限らず、市民社会全体に及び、それは組織的な活動(組合や友好会など)と同様、労働界にも及ぶ(職業上の選挙)。          このような投票を介して「一般意思」が表明される。これには、国民全体または地方公共団体もしくは組織の構成員だけが関わるができる。選挙結果は多数決の原理の下、そこに参加するすべての人々を一様に代表する性格を持つものである。          政策討論およびその実践の重要な契機となる投票は、「世</p>	<p>このテーマでは、「世論」の表れ方やその方法について調べ、さらに、以下の中から一つもしくは複数についても着手する。          ー討議や意思決定の手続きおよび方法を踏まえ、公的な協調を生み出す過程(都市計画あるいは公共施設を設置するための討論など)。          ー世論の表れ方、メディアの影響、公的な当事者の役割を検討するため、とりわけ選挙の投票日における政治的生活の過程。          これらの2つのケースにおいて、「世論」または「民主的な討論」についての観念が、初めて哲学的に検討される。</p>

<p>論」という形になって表れる。その表れ方はさまざまであり、出版物やインタビュー（ラジオやテレビ）、請願書や宣言のほか、各種の調査結果であったりもする。民主主義の命運は、今後、選挙への投票と世論調査によって決定づけられる。選挙と世論調査との連携関係は隠れた論理として理解され、政策の実現に向けて効果を生み出す。</p>	
<p>テーマ3（選択） 政治的，社会的参加</p>	
<p>市民権を行使する経験は、選挙への参加に限ったものではない。民主主義において、参加の形はいくつもある。政党は民主的な組織の形態として特権を与えられた形態であり、多様な政党があることはその多様性の現実に必要な条件である。政党は権力を手に入れ、それを行使するという目的のために存在しており、その機能やその内部構成の形態、フランスの政治制度における現代的展開を分析することは重要である。</p> <p>政党は実現を目指すことなく政治的な影響力を行使する他の社会的組織形態とは異なる。組合は、組合の委託者の具体的、動議的利益を擁護するものであり、社会的民主主義の主要な担い手である。</p> <p>参加の形態に関しては、組織や連盟、様々な規模で動員を行う集団行動の新たな方法であるインターネット網を横断して、市民的、文化的、社会的な秩序の問題を表面化するものもある。</p>	<p>このテーマでは、参加の程度や態様に応じて、市民的、政治的、社会的な「参加」の観念について、生徒に省察させる。</p> <p>それは以下の検討が出発点となる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>－参加の多様な形態を示すことで、文学的あるいは哲学的な論証を検討する。</li> <li>－今日の政党や組合への加入状況およびそれへの姿勢について、様々な形態を学習する。</li> <li>－政治的な討論，社会的な紛争，市民の動員といった具体的な事実をその問題点，当事者，それが呼び起こす行動の形態とともに検討する。</li> </ul>
<p>テーマ4（必修） 国家，その防衛と安全保障</p>	
<p>国防は1980年代の末以降、戦争の状況と同様に平和の状況を変える世界の発展に対応して、重要な展開を遂げている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>－市民間の新たな関係を想定した徴兵制の中断，軍隊の職業化，装備編成の高度化とその経費，国家の安全保障と防衛。</li> <li>－防衛組織は国内に限定されるわけではない；とりわけヨーロッパ内の多国間条約もしくは協定の名の下，フランスは国際的な安全保障のための活動を行う。</li> <li>－国境での多方面からの脅威と対峙する場面では，戦争と平和，あるいは，外部からの防衛と国内の安全という伝統的な対立関係はぼやけてしまう。</li> </ul>	<p>このテーマは、以下のいくつかのテーマの中から2つを選び、生徒が調べることから始めて分析を行う。問題について省察を行い、考えを深める。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>－潜在的な脅威，防衛安全保障の使命：当事者の増加（国家レベルあるいはそれ以外の），新たな脅威（テロリズム，海賊行為，破壊手段と武装集団の急増），国際的な防衛（軍事的，市民的，経済的および文化的）。</li> <li>－防衛の方法：フランスの軍事力，同盟や国際的な防衛への参加（国連，NATO，EU），二国間協定など。とりわけ国の防衛との関係において，初めて「国際的な権利」の観念への哲学的なアプローチを行うことができる。</li> <li>－国家，国内の安全と防衛：制度上の当事者の役割（行政，立法），市民の関わり（情報，防衛に関する仕事，予備軍，軍隊への女性の進出），進行中の議論。</li> <li>－フランスの戦争と平和：国境の保護と外部の軍事行動；国際的な使命としての軍事力行使の正当化。この中では，「正義の戦争」という観念が初めて哲学的に検討される。</li> </ul>

(3) 第3学年「倫理上の大問題に直面する市民」

<p>テーマ1 生命倫理</p>	
<p>人間の生命がまさに生命である限りにおいて、それを決定し得る、あるいは決定しなければならない規則とは何か。というのも、人間の生命は、事柄の自然な流れに沿って減少していくことはない。私たちは生まれ、生き、死ぬこと</p>	<p>このテーマは、問題のさまざまな領域を探究するために、いくつかのレベルで、多様な研究と議論が引き起こされ得る。</p> <p>次にあげる提案は、教員の自由な選択によって、例として</p>

<p>を繰り返す中で、様々な慣習や法律、あるいは理想が、私たちの営む暮らしを通して浸透していき、社会的な世界に定着していった。</p> <p>このテーマについては、「生命倫理」の複雑な観念について考えがまとめられ、それは60年代の流れの中から生み出された。この観念は当然、「倫理学」を参照させるが、人々は一般的に、倫理学とは行為の第一原則に関係があると考え。また、この観念は“道徳”をも参照させる。なぜなら人々は、道徳は生活習慣と関係があると思うからである。さらに、この観念は“法律”をも参照させるが、それは私たちが公的な観点からと同様に、私的な観点からも、人間の相互作用を法によって秩序立てなければならないということに認めるからである。最後に、この観念は“慣習”をも参照させる。それは、慣習というものが、法律の沈黙に対し、時には有効にとって代わることがあると、人々は思うからである。</p> <p>「生命倫理」の観念の複雑さと、それゆえその観念が包含する“問題”の複雑さは、したがって次の二つの事柄と関係がある。一方は、生命というものが果てしない観念の中に存在するという、すなわち生命の尊厳や、それが誰にも占有し得ないこと、そのかけがえのなさを知ることに関係がある、という問題である。他方は、それが様々な、時には互いに相容れない、規制方法を包含するという問題である。「生命倫理」のテーマについて学ぶこと、それはこのように、人が他者に及ぼすのと同様に、人が一般に生命（生命及び生物に対する人間の責任をめぐる問題や、それらを保存したり変容させたりする問題）に及ぼす、実質的であれば効果的な行為を背景とした、主に規範的な原則のもつれを解きほぐそうとする作業である。</p>	<p>記載されている。</p> <p><b>生命の始まり</b>      生命の恵みは、今や倫理的、宗教的、社会的、技術的な次々となされる決定の中で取り上げられ得る。生を受けたいという欲望は、時に子どもを授かることのできない人によって表される。そういった人々が子どもを授かるために、どこまで身体を操作してよいのだろうか。</p> <p><b>患者、医者、治療機関</b>      生きることとは、健康状態を心配し、時には病や痛み直面することである。たいていの場合、取るに足らないそうした経験は、厳格さの極めて深刻な段階に達する。ところが、病は客観的な生体の現象ではなく、一人の患者と“一人の”医師とだけではない、看護チームや施設との出会いを表す“人間的な”経験である。彼ら／彼女らの対話のルールとはどのようなものなのだろうか。事務的な規則を要求することや、法律を必要とすることがあるが、それぞれのメンバーに惜みない心配りをする手段を与え合ったり与え合わなかったりといった付き合いが求められることもある。このように、健康状態に関して個人的、集団的な責任を果たすことは、道徳に関するあらゆる広がりを持つ。</p> <p><b>死期</b>      病のように、死は一般に、難しい技術的制度的仕組みの中で起こる。時に死は、痛みからの致命的な治療、あるいは治療を停止するといった決定を必要とする。また時に死は、臓器移植の可能性を開きながら、移植を待つ患者に希望を与える。しかし、どのように一つの生命をめぐる最後の終止符を決定すべきか。臓器の贈与を規制するための原則とはいかなるものか。同様に、そのような贈与をどのようにして生み出したらよいのか。</p>
<p>テーマ2 脱宗教的な共和国における信仰と文化の多元主義</p>	
<p>民主的な社会とは、社会の多様性を要求する、交流のある開かれた社会であり、歴史的起源や宗教的信条、社会状況の異なる人々を結びつけるものである。市民性は、主義として、共和国の統一性の中で、各々の対等な尊厳と、信仰や言論を尊重することを保障する。</p> <p>我々の脱宗教的な共和国を支配する原理は、教会と国家の分離に関する1905年12月9日の法律によって定められた。それは、国家の宗教的中立性や良心の自由、治安を乱さないことを条件として文化団体の裁量に属している場所、あるいは開放されている場所における礼拝の自由な実践とその集会を通じた祝賀行事について定めたものである。</p> <p>公的領域における多様性を受け入れることについて議論すること、すなわちアイデンティティに関する表現や文化的な表現の与えられるべき権利要求に応答することについて議論することは、一方で各々の自由を危険にさらし、他方で共和国の共有枠組を尊重することを危険にさらす。こうした議論は、市民性と国家の間の歴史的な関係の変化の状況下に組み込まれたものであり、それ自体は社会における新たな文化的価値基準の普及を助長するグローバル化の影響と結びついたものである。</p>	<p>このテーマは、多様な研究と議論が引き起こされ得る。次にあげる提案は、例として掲げられたものであり、他の取り組みを排除するものではない。</p> <p><b>脱宗教性（ライシテ）の歴史と現状</b>      脱宗教性は、良心の自由と言論の自由の法的条件であり、事実上、フランス共和国の基礎概念である。それは政治史の結果であり、その特殊性はその分、将来、民主主義の全体の流れの中に位置づけられると理解されている。最近、学校に出された問題例は、公的領域と私的領域の関係について、教員と学習指導要領の中立性について、生徒と家族の義務について、といったものであり、これらによって、脱宗教性と社会、共和国の今日的な関係について考えるようになる。</p> <p><b>セクト主義と伝統主義の偏向</b>      セクト主義的で不寛容な偏向は、権力、支配、及び賛同者らにつけ込むことの目的を隠蔽するために、哲学的で宗教的、治療的な見せ掛けを利用しながら、集団のすることであると懸念され得る。伝統的な原理主義と同様に、それにより不寛容になって相手を隔離するようになる。ひとたび現代フランス社会の中でそうした現象の実態や影</p>

	<p>響力が判断されると、人々はその時に使われているメカニズムや言説を検討する。例えば、それは何において民主的な自由を脅かし得るのか。どのような手段によって共和国はそれらを抑え、それらから守られるのか。</p> <p><b>共通文化と文化的多様性</b></p> <p>各々の文化的自由と共生要求を両立させることは、しばしば生じる問題である。市民性の実践は、共通文化を前提とする。そこで、言語に関する例が取り上げられ得る。アメリカは18世紀末以降、アメリカ領土における言語的統一を実現するために闘ってきた。</p> <p>今日、言語的な均衡が大きく変容し、十数個足らずの言語が幅を利かせる一方、英語の主導権が明確にされる世界において、マイノリティの言語と地方言語への愛着の問題は、別な形で生じ得る。言語と経済との関連、あるいは言語と民主主義との関係は、考慮に入れられるべきである。フランスにおいて言語に関する政治や実態を学ぶことは、歴史的観点から位置づけ直されながら、文化の統一性と多様性についての熟考に導くことを可能にする。</p>
<p>テーマ3 お金と社会</p>	
<p>お金は「全面的な社会的事柄」であり、いわば経済的社会的な生活の中に偏在する現象である。というのもそれは、資本や財産、賃金、貯蓄といった、とにかく最も広い意味のことを指し示すからである。もしお金が経済理論において中立的な道具としてしばしば存在するならば、それでも私たちはもっぱら功利的な目的から、お金を検討することはできない。お金の功利的な目的とは、交換を促し、度量測定器としての役目を果たし、価値を定めることである。言い換えれば、お金はどこまでも“倫理的に”考えることの範疇に収まるものである。</p> <p>社会におけるお金の役割は多元的である。その役割は、お金を使用する人々のその取得状況から生じる。お金の取得については、人々は仕事の報酬すなわち賃金を生み出すことと、生産的な財産の増大あるいはまた（家賃や有価証券からの収入といった）所有地からの収入とを区別する。こうした習慣があるために、お金は財産やサービスを手に入れる手段であると考えられ、その人の（これ見よがしの消費によって）社会的地位を見せつけるのに役立つ、あるいはまた、最も変化に富んだ形で貯め込まれる理由がある。</p> <p>お金はまた、社会的なつながりを構成するものとしても考えられる。お金は社会的政治的共同体において信頼や不信を表す。お金と人間関係の質との関係は証明されており、お金は交換を促し、「風習を穏やかなものにし」（モンテスキュー）、自由の手段を構成する。</p> <p>それにもかかわらず、お金はまた、エゴイズムを発達させ、人間性喪失現象を生み出し、実質的で象徴的な暴力の形態を助長させてきた。</p> <p>結局のところ、権力の歴史において、お金はもともと近代国家の出現の頃から存在しており、そこには貨幣記号もなければ、中央行政も管理された人間関係もなく、ただ人格をもたない規則によって体系化された法に従っていた。同</p>	<p>「お金と社会」というテーマについてよく考えることは、次に掲げた例に基づいてなされ得るが、ここに掲げてあるものは他にいくつもある内の例にすぎない。</p> <p><b>お金と「金融のモラル改善」</b></p> <p>金融資本の危機は、繰り返し現れるやり方で社会の議論を助長する。これらの危機は、金融活動が、危険ではあるがますます儲かる活動の方へ、異議を唱えられる社会的有用性の方へと次第に移行したという事実には大半は起因している。今日、どのような言葉によって金融経済の規制に関する議論を進めたらよいのであろうか。</p> <p><b>お金と生活様式</b></p> <p>お金の価値づけは、それ自体の目的として、今後ますます社会関係に浸透する。一定の振る舞いによって、貨幣が時に絶対的価値となり、単に私たちの「お金との関係」を問うだけでなく、より根本的に私たちの社会的な選択を問い直す。消費社会の性質や、借金の問題、あるいは報酬の大きな隔たりなどについて、お金の社会的用法を掘り下げるために、いくつもの議論を進めることができる。</p> <p><b>お金と社会参加</b></p> <p>市場社会において、貨幣は時に、「それ自体のために必要とされ」、その手段の変容は結局のところ、交換を促進するというお金本来の機能を脅かし得る。社会参加に基づいた貨幣の使用を促進するために、世界各地に多くのイニシアチブが存在している。私たちは、マイクロ金融の例を地域通貨システム（SEL）の例や、あるいは「現代バンク」の例と比較し得るだろう。また私たちは同様に、慈善活動の例にも興味を持ち得るだろう。</p>

<p>時にお金は、やはり権力と支配を許している道具であった。</p>	
<p>テーマ4 暴力と社会</p>	
<p>暴力は、力やあらゆる他の手段によって、個人あるいは集団の身体的道徳的完全さに対するあらゆる侵害を明確にする。暴力はそれ自体、人間社会の日常的な出来事である。文明の努力は、暴力の拡大を制限し、紛争の予防手段や規制手段によって、それを抑制し続けてきたし、今もし続けている。そのことは、マックス・ウェーバーが、国家は「自己の利益のために『物理的合法的暴力の独占』を見事に要求する」ということを提案することができたという理由で、法と正義の本質的な機能である。</p> <p>私たちの社会では、非常に多様な形で暴力は同時にありふれており、その表象はメディアの中に偏在しているのであるが、それは耐え難いものになっている。そのレポートリーは実際に非常に多様で、例えば、私的領域（家庭）と同様に公共空間（街頭）にも関することである。暴力の観念は、区別されなければならない異なる性質の現象を混同する。ある侵害は、物理的な性質のもの（打撃や傷）であり、他のいくつかは象徴的なもの（侮辱、差別、屈辱）であり得る。</p> <p>というのも、暴力やその表象についての議論は、政治的社会的な生活の中でしばしば見かける。そうした議論は、ある歴史的な瞬間に社会の状況を理解することを可能にするという事実をそれによって示しながら、人文社会科学の多くの研究を活気づける。ゆえに、その現象の実態と不安の中で、個人的な責任と集団的な責任を考慮に入れることを学ぶことが重要である。</p>	<p>このテーマは、問題のさまざまな領域を探究するために、いくつかのレベルで、多様な研究と議論が引き起こされ得る。</p> <p>次にあげる提案は、教員の自由な選択によって、例として記載されている。</p> <p><b>暴力とスポーツ</b></p> <p>暴力のいくつもの形がここでは機能している。格闘技（ボクシング、空手、柔道）と集団的スポーツ（サッカー、ラグビーなど）は、競技を制度化し規制する。競技場においては、サポーター集団は、その攻撃性から、他の集団に対して実際に攻撃することがあり得る。暴力は今や、スポーツのまさにその世界の中で、その主役に向かって、とりわけドーピング現象を伴って行使され得る。スポーツの実践についてよく考えることは、要するに、スポーツが維持する私たちの社会との関係を理解することを可能にする。</p> <p><b>暴力と青少年</b></p> <p>非行という非市民的な振る舞いの現象によって、しばしば青年期の若者の暴力的な行為に注意が集まる。そのことは、若者がしばしば暴力の最初の犠牲者であるということのを忘れさせ、そこでの暴力は特に、学校環境にも及び金銭要求の様々な形態による暴力である。今日、私たちの社会の中で、若者がどのように暴力にさらされるのかは、伝統的な社会において通過儀礼として暴力をふるうことを許された、その役割の歴史的観点から明らかにされなければならない。そのことは、しばしば社会的文化的決定因子や制度、家族、個人をめぐる各々の役割についての議論を可能にする。</p> <p><b>暴力と労働</b></p> <p>労働は生活の基本であり、したがって社会的な現実の基本であり続ける。それは個人のアイデンティティを規定することに寄与し、自尊心に関与する。さらに労働は、やはり収入と権利を与え、最終的には個人的集団的存在の大部分を構成する。失業経験が社会的暴力の一形態として体験され得るということは、まさに労働が人間の本質的な活動として現れる限りにおいてである。同様に、仕事上の社会心理的なリスク（ストレスやハラスメントなど）を考慮に入れることは、労働団体とそれを経験する個人間の関係に認められた、ますます重要性の増すサインとして考えられる。</p>

<付記1>

本稿作成に当たっては、解題、第1学年の部分を大津が、第2学年の部分を橋本が、第3学年の部分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)の一部である。

— 註 —

- 1 1999年版学習指導要領などについて詳しくは、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 *Le Nouveau Lycée*, 2011,  
[http://www.education.gouv.fr/archives/2011/nouveau-lycee/docs/MEN\\_LYCEES2011\\_net.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2011/nouveau-lycee/docs/MEN_LYCEES2011_net.pdf) (2012年12月22日最終確認) なお、カリキュラムの面では「個別随伴学習 (accompagnement personnalisé)」の時間が週2時間割り当てられたことがある。
- 3 B.O. special 9 du 30 septembre 2010, B.O. 21 du 26 mars 2011, B.O. special 8 du 13 octobre 2011.
- 4 B.O. special 9 du 30 septembre 2010, B.O. 21 du 26 mars 2011.
- 5 ここでいう「討論」は、日本で通常いわれるディベートのように勝ち負けをつけるものではなく、「発表と質疑」の形式に近い。
- 6 B.O. special 9 du 30 septembre 2010, B.O. 21 du 26 mars 2011.
- 7 Eirick Prairat, *Une vie scolaire qui promeut la citoyenneté. 20 propositions. Rapport de l'atelier citoyenneté pour la concertation Refondons l'école de la République. (document de travail non publié), 2012.*





## 第VI部 資料編



平成 24 年度教育学専攻修士論文題目一覧

1. 小稲絵梨奈 小児科病棟における保育の現状と今後の課題  
－保育者の役割に注目して－
2. 新谷 知春 児童虐待事案に関する判例を用いた検討  
－虐待者の属性を明らかにして－
3. 丹後 昌子 戦後初期における勝田守一の公民教育論  
－「公民教育刷新委員会」への関わりを中心に－
4. 平井 里奈 『二十四の瞳』論  
－理想の教師像を求めて－

## 資料 2

## 平成 24 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 24 年 4 月入学武庫川女子大学大学院履修便覧 40-42 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〕

分野	科目名称	単位数	必・選別
教育学	教育学研究総論	2	必修科目
	教育学研究特論	2	
	教育学特別研究Ⅰ	1	
	課題研究Ⅰ	1	
	課題研究Ⅱ	1	
	課題研究Ⅲ	1	
学術	学術英語Ⅰ	1	選択必修科目
	学術英語Ⅱ	1	
	教育調査法Ⅰ	1	
	教育調査法Ⅱ	1	
教育学特別研究Ⅱ	1		
教育史・哲学	教育人間学特論	2	選択科目
	教育人間学演習Ⅰ	1	
	教育人間学演習Ⅱ	1	
	教育哲学特論	2	
	教育思想史特論	2	
	教育思想史演習Ⅰ	1	
	教育思想史演習Ⅱ	1	
	幼児教育史特論	2	
	人間形成特論	2	
	人間形成演習Ⅰ	1	
	人間形成演習Ⅱ	1	
	臨床教育学総論	2	
教育心理学特論	2		
教育課程・学校経営	教育課程特論	2	選択科目
	教育課程演習Ⅰ	1	
	教育課程演習Ⅱ	1	
	教育メディア特論	2	
	教科経営特論	2	
	教育行政学特論	2	
	教育行政学演習Ⅰ	1	
	教育行政学演習Ⅱ	1	
	学校経営学特論	2	
	学校経営学演習Ⅰ	1	
学校経営学演習Ⅱ	1		
現代教師特論	2		
幼児教育・保育	こども学特論	2	選択科目
	こども学演習Ⅰ	1	
	こども学演習Ⅱ	1	
	こども発達心理学特論	2	
	保育学特論	2	
	保育学演習Ⅰ	1	
	保育学演習Ⅱ	1	
	幼児発達特論	2	
幼児発達演習Ⅰ	1		
幼児発達演習Ⅱ	1		

注 1 関連科目として、42 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「教育学研究総論」及び「教育学研究特論」（各 2 単位）、「教育学特別研究Ⅰ」及び「課題研究Ⅰ」（各 1 単位）を修得するとともに、選択必修科目のうちから 2 単位以上を修得すること。ただし、選択必修科目の「学術英語Ⅰ」、「学術英語Ⅱ」、「教育調査法Ⅰ」、「教育調査法Ⅱ」（各 1 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 6 科目 6 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」及び「課題研究Ⅲ」（各 1 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」及び「課題研究Ⅲ」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
	日本文学研究Ⅲ	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
文学研究科 英語英米文学専攻 修士課程	日本語教育研究	4
	英語学特論Ⅰ	4
	英語学特論Ⅱ	4
	英文学特論Ⅰ	4
	英文学特論Ⅱ	4
	米文学特論Ⅰ	4
文学研究科 臨床心理学専攻 修士課程	米文学特論Ⅱ	4
	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
臨床教育学研究科 臨床教育学専攻 修士課程	社会心理学特論	2
	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
	食環境科学特論	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 24 年度 文学研究科教育学専攻大学院活動報告

(敬称略、順不同)

年月日 (曜日)	事項	内容
平成 24 年 4 月 1 日 (日)	平成 24 年度新年度開始	7 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、小野、佐藤、田中毎実 (新任)、西本、高井、矢野、山崎の各教授、遠藤、金子、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。本年度のチーフは西本教授が務めることとなった。
平成 24 年 4 月 7 日 (土)	入学式	入学式、新入生ガイダンスが挙行された。学生代表宣誓および記章授与は本専攻の新入生 2 名が務めた。
平成 24 年 4 月 7 日 (土)	平成 24 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紹介、T A の時間割確認、『教育学研究論集』第 7 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 24 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：田中 (毎)・西本・大津
平成 24 年 4 月 9 日 (月)	平成 24 年度教育学専攻大学院授業開始	前期授業が開始された。M2 は 4 名、M1 は 7 名の学生が授業を受講する。
平成 24 年 4 月 21 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 24 年 5 月 2 日 (水)	平成 24 年度第 2 回教育学専攻大学院委員会	大学院担当教務助手の勤務時間、『教育学研究論集』第 7 号の送付状況等が報告された。M1 の副指導教員が決定した。倫理綱領の改定について、大学院委員から承諾を得た。今年度の予算執行について審議された。
平成 24 年 5 月 9 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 24 年 6 月 16 日 (土)	大学院推薦入試 (6 月募集)	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 24 年 6 月 16 日 (土)	平成 24 年度第 3 回教育学専攻大学院委員会	5 月 9 日 (水) に開催された大学院入試説明会について、6 月 16 日 (土) の推薦入試 (6 月募集) 結果について報告された。『教育学研究論集』第 8 号の投稿規程の修正点があげられた。平成 25 年度のカリキュラム改訂について意見交換された。第 1 回倫理委員会の委員が決定した。
平成 24 年 6 月 16 日 (土)	第 1 回倫理委員会	1 名分の審査が行われた。
平成 24 年 6 月 30 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 24 年 6 月 30 日 (土)	平成 24 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 8 号投稿規程が修正された。投稿申し込み締切と原稿締切の日程が決定した。
平成 24 年 7 月 13 日 (金)	平成 24 年度第 4 回教育学専攻大学院委員会	第 1 回倫理委員会について、および『教育学研究論集』第 8 号投稿規程の修正点が報告された。平成 25 年度のカリキュラムおよび時間割について意見交換された。学科大学院委員会の検討事項の進捗状況について確認された。
平成 24 年 9 月 12 日 (水)	平成 24 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一般入試 (前期) の出願者はなかったことが報告された。大学院予算の執行状況が報告された。
平成 24 年 9 月 29 日 (土)	『教育学研究論集』投稿申	『教育学研究論集』の投稿申し込みを締め切った。



	込締切	
平成 24 年 10 月 3 日 (水)	平成 24 年度第 2 回教育学研究論集編集委員会	エントリー状況が報告された。原稿のページ数に制限を設けることや後日チェックリストを配布し完全原稿の提出を求めること等、エントリー者への通達事項が決定した。
平成 24 年 10 月 17 日 (水)	平成 24 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時について、決定したことが報告された。『教育学研究論集』第 8 号のエントリー状況が報告された。大学院入試説明会、辻本雅史教授（国立台湾大学）のセミナー、修士号学位請求論文提出日程等について確認された。平成 25 年度のカリキュラムおよび時間割について意見交換された。
平成 24 年 10 月 24 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 24 年 11 月 2 日 (土)	第 2 回倫理委員会	1 名分の審査が行われた。
平成 24 年 11 月 2 日 (土) ～平成 24 年 11 月 7 日 (水)	第 3 回倫理委員会	回覧により、1 名分の審査が行われた。
平成 24 年 11 月 7 日 (水)	平成 24 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実施状況が報告された。第 2 回倫理委員会について報告された。第 3 回倫理委員会の倫理委員が決定した。平成 25 年度時間割について意見交換した。
平成 24 年 12 月 7 日 (金)	外部講師によるセミナー	辻本雅史教授のセミナー「江戸から教育を考える」が実施され、院生、学部生、教員が参加し、これからの教育について考える良い機会となった。
平成 24 年 12 月 22 日 (土)	修士号学位請求論文中間発表会	修士課程 1 年生（6 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 12 月 22 日 (木)	平成 24 年度第 8 回教育学専攻大学院委員会	大学院予算の執行状況、倫理審査の処理状況が報告された。辻本雅史教授（国立台湾大学）のセミナーについて報告された。修士号学位請求論文の査読者および日程が決定した。
平成 24 年 12 月 22 日 (土) ～平成 25 年 1 月 9 日 (水)	第 4 回倫理委員会	回覧により、1 名分の審査が行われた。
平成 25 年 1 月 12 日 (土)	『教育学研究論集』原稿締切	『教育学研究論集』への原稿提出を締め切った。
平成 25 年 1 月 18 日 (金)	修士号学位請求論文提出締切	4 名の大学院生が修士号学位請求論文を提出した
平成 25 年 1 月 19 日 (土) ～2 月 3 日 (日)	修士号学位請求論文審査	査読委員会による審査が行われた。
平成 25 年 1 月 23 日 (土)	平成 24 年度第 3 回教育学研究論集編集委員会	投稿論文について、学内査読者により原著論文としての掲載の可否について話し合われた。また、今後の査読日程等について確認された。
平成 25 年 2 月 4 日 (月)	修士号学位請求論文口頭試問	4 名の修士号学位請求論文の口頭試問が実施された。
平成 25 年 2 月 8 日 (金)	平成 24 年度第 4 回教育学研究論集編集委員会	原著論文の査読結果およびコメントが集約され、掲載の可否が決定した。また、今後の編集作業のスケジュールが確認された。
平成 25 年 2 月 14 日 (木)	外部講師によるセミナー	ケンブリッジ大学、ロンドン大学客員教授の Dr Peter Cunningham 先生による”Policy innovation and change in Britain : Implications for teachers over 25 years 1988-2013”と元エッセクス児童・家族福祉局局長の Dr Carey Bennet 先生による”Promoting learning for children with special needs and disabilities : Current policy and innovation 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 25 年 2 月 16 日 (土)	大学院推薦入試(2月募集)	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 25 年 2 月 26 日 (火)	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 25 年 2 月 27 日 (水)	平成 24 年度第 5 回教育学研究論集編集委員会	原著論文の掲載の可否が確認された。
平成 25 年 2 月 28 日 (木)	平成 24 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 25 年 3 月 8 日 (金)	平成 24 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 25 年 3 月 20 日 (火)	大学院学位授与式	全学の大学院・専攻科学学位授与式が挙行され、4 名に修士(教育学)の学位が授与された。
平成 25 年 3 月 31 日 (日)	『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 8 号が完成した。

(記録 吉田小百合)

## 第 8 号編集後記

本号より「原著論文」に対しては、投稿論文の専門領域に配慮し、武庫川女子大学以外の査読者を含めた編集体制をとることにいたしました。御多忙中にもかかわらず、査読をお引き受けいただきました、神藤貴昭先生、村井尚子先生には、貴重な査読コメントをいただきました。改めまして、厚く御礼申し上げます。

本第 8 号におきましては、本学文学研究科教育学専攻の大学院生・修了生の原稿を掲載することができなかったことが残念に思われます。修士論文作成への手掛かりとして、あるいはすでに完成した修士論文を発展させるために積極的な投稿が期待されます。

なお、本年 3 月をもって、3 年間にわたって『教育学研究論集』の編集作業の補佐を担当してくださいました、吉田小百合教務助手が退職されます。吉田さんには『教育学研究論集』の作成のために多大な御助力をいただきました。今までお世話になりましたことを、この場を借りて御礼申し上げます。

(平成 25 年 3 月 大津尚志 記)

『教育学研究論集』第8号編集委員会

山崎洋子（編集委員長）

矢野裕俊（副委員長）

大津尚志

田中每実

西本 望

教育学研究論集 第8号

発行No. DC-A043

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25年3月22日

印刷 武庫川女子大学ドキュメントセンター

**Research Bulletin of Education**  
**Education Major, Graduate School of Letters, Mukogawa Women's University,**  
**March 2013, Vol.8**

**I Articles**

- Edification of tact and openness toward possibility  
..... ITANI Nobuhiko
- An educational consultation with the applied behavioral analysis  
..... KITAGUCHI Katsuya

**II Research Notes**

- Moral education in France after World War II  
..... OTSU Takashi
- A study on the environmental learning aimed to citizenship education  
..... HONDA Chiaki
- Reexamination of the science curriculum in primary teacher education  
..... KANEKO Kenji, FUJIMOTO Yuji
- Practice and evaluation of a trial lesson in a science method of instruction  
..... FUJIMOTO Yuji, KANEKO Kenji, NAGATA Kaori
- A Case Study of Improvement of Physical Education Classes  
in the Primary Teacher Training Course  
..... MURAI Jun
- The stance and vision as an independent sector toward reforming policies  
for teachers' training and education  
..... YAMASAKI Yoko

**III Reports on Educational Practice**

- A report on the classes of "Japanese Constitution" in the teacher training  
course including "mock election"  
..... OTSU Takashi

**IV Notes on Seminars**

- Note to accompany the slides on 'meeting the challenge of 21<sup>st</sup> century education  
– what are the implications for school leadership'  
..... Sir Dexter HUTT
- A Journey through PSHE in England  
..... Clare SMITH  
(Japanese version) ..... translated and edited by OTSU Takashi
- Leaders of Learning – The Role of the Headteacher  
..... Gary FOSKETT  
(Japanese version) ..... translated and edited by YAMASAKI Yoko
- A Pre-modern Perspective on Education  
..... TSUJIMOTO Masashi

**V Commentaries**

- The programs of "*Éducation civique, juridique et sociale*" in high schools in France  
(version 2010-2012)  
..... OTSU Takashi, HASHIMOTO Kazuo, FURIHATA Naoko