

巻 頭 言

『教育学研究論集』編集委員会
委員長（専攻長） 山崎洋子

武庫川女子大学文学研究科教育学専攻編『教育学研究論集』第9号がここに無事、刊行される運びとなりました。ご投稿いただきましたみなさまに心よりお礼を申し上げます。

本論集の目的は、教育や保育の質の向上のための日々の研究成果の公開、言い換えれば、教育学・保育学に関する新しい知見の提示にあります。こうした目的の遂行は、改めていうまでもなく、教育学専攻の重要な役割のひとつです。本号には、この目的遂行に向けた確かな研究上の足跡があるように思われます。目次を一瞥しますと、原著論文、研究ノート、資料改題、翻訳、セミナー記録など、バラエティに富んだ研究成果が掲載されており、ここから研究の「幅広さ」・「多様さ」がみえてきます。もちろん、教育学や保育学は、諸科学のディシプリンを用いて体系化された学問、という出自をもっていますので、研究方法もひとつではありません。しかし、近年の教育学や保育学の研究領域の幅広さや研究方法の多様さは、他の諸科学を凌ぐのではないのでしょうか。本号は、そのことを端的に示しているように思われます。

さて、ここで教育学専攻の2013年度の活動を振り返り、その取り組みをひとつ紹介したいと思います。それは、本学の「大学院の振興・充実に関する検討委員会」において提示された検討課題への対応、すなわち、2012年9月に実施した「第3回在学生満足度アンケート調査」結果への対応・改善方策です。幸いにも、教育学専攻の院生の満足度は、ほとんどの項目で80%前後の値を示していました。ただ、学会発表の奨励については、院生が教員・保育士志望であるためか、低い値となりました。そこで、2013年9月に、院生の意見を聞くための「院生と教員の座談会」を実施いたしました。研究環境の改善に関する要望など、多くの意見をいただきました。「生涯にわたって学び続ける」ことや「学び続ける教師」への社会的要望は極めて高い状況ですので、次年度の取り組みには、「学会発表のサポートの強化」と「研究環境の改善」を掲げたいと思います。ご協力をいただきましたみなさまに、改めてお礼を申し上げます。（次のウェブサイトを参照してください）

http://www.mukogawa-u.ac.jp/~hyouka/enquete2012/torikumi/in_kyo.html

では、国家レベルの教育改革には、どのような取り組みがあったのでしょうか。文部科学省の教育政策においても、新しい改革の方向性が出てきました。文部科学省は、2012年8月に中央教育審議会答申『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～』と同『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』を公表し、大学教育の質的転換と教員養成・教師教育の高度化・専門化に向けた改革指針を示しました。そして、2013年12月には、「グローバル化に対応した教育環境作り」を初等中等教育段階から進めることを掲げ、小学校・中学校・高等学校を通じた英語教育改革を計画的に進めていく「英語教育改革実施計画」を公表しました。（次のpdfを参照してください）

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf

周知のように、小学校への英語教育の導入については、長い間、賛否両論があり、外国語の習得の時期や教育効果をめぐって、教育学の分野からだけでなく、脳科学や心理学など、様々な学問領域からまさに多角的なアプローチがなされ、そこで多様な議論が展開されてきました。そうした状況下、英語教育に関する社会的、経済的、政治的なニーズも強くなってきました。また、「語学の習得は経済格差の影響を受けている」とする見地から、初等教育への英語の導入を強調する意見も出てきました。そして、21世紀の幕開けとともに小学校での英語教育研究の必要性への気運が高まり、やがて国立大学法人の教員養成系大学には「小学校英語教育センター」が創設され本格的な研究が始められたのです。ほぼ10年の時を経て、2011年度からは小学校で「外国語活動」が全面実施され、翌年の2012年度からは、新しい教材“Hi, friends!”が小学校に導入されました。近年、報告されている、研究開発校での特色ある授業実践、指導案、ワークシートなどは、このような経緯や背景をもっているのです。

先述しました「英語教育改革実施計画」の「グローバル化に対応した新たな英語教育の在り方」では、小学校に向けた改革指針が明確に述べられています。その指針は、小学校中学年では、担任が外国語の「活動型の授業」を週1コマ～2コマ実施し、「コミュニケーション能力の素地を養う」、高学年では、英語指導力を備えた学級担任と専科教員が協力して、「教科型の授業」を週3コマ実施し、「初歩的な英語の運用能力を養う」というものです。また、「新たな英語教育」の実現に向けた体制整備を2014年度から強力に進めるため、「小学校における指導体制強化」として、「小学校英語教育推進リーダーの加配措置・養成研修」、「専科教員の指導力向上」、「小学校学級担任の英語指導力向上」、「研修用映像教材等の開発・提供」、「教員養成課程・採用の改善充実」の5点が掲げられました。さらに、これらを推進するスケジュールでは、「中央教育審議会での検討を経た学習指導要領の改訂」と「2018年度からの段階的な先行実施」が決定されています。

このような改革指針をふまえますと、小学校教諭専修免許課程の授業科目にも検討の余地があることがわかります。本号巻末の教育課程にもありますように、教育学専攻では、学術英語Ⅰ、Ⅱの科目が提供され、また、3つの専門領域の各授業には、英語の論文などを用いた講義や演習があります。しかし、それらはいずれも院生自身の学術的な英語力の向上が目的です。小学校英語のカリキュラム、授業法、指導案、教材などについての理論や実践にかかわる授業を大学院レベルでどのように提供するか。これは今後の本専攻の改善・改革の取り組みにおいて重視すべき検討課題のひとつです。このことは、同時に、学校教育現場との連携・協力をいかに構築するか、卒業生や修了生との連携・協力をいかに強化するかという問いを生みます。なぜなら、小学校英語という日本の初等教育史上、類例を見ない取り組みを理論化したり実践化したりする研究は、子どもや教師の素朴な声や思いを基盤とするからです。

このことを確認しつつ重視したいのは、本年12月に新築される武庫川女子大学「学校教育センター」の活動内容が、これらの検討課題へのアプローチと連動している、ということです。学校教育センターは、学生、院生、卒業生、教職員、さらには地域社会の人々がともに集う、子どもと学校・園・施設に関する「理論と実践」のネットワークの拠点です。それゆえ、新しい研究活動の創出に際して、本論集にはその中核的役割を果たすメディアとしての役割がさらに期待されていると思います。末筆になりましたが、改めまして、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26年3月3日)

目 次

巻頭言

第Ⅰ部 原著論文

- 身体表現遊びにおける保育者と幼児の相互作用を高める指導
ー保育者の「言葉がけ」に注目してー
遠藤 晶…………… 1

第Ⅱ部 研究ノート

- 生徒の懲戒・体罰に関する日本、フランス、アメリカの法制上の比較考察
大津 尚志…………… 9

- アメリカの地方都市における就学前発達支援施設および保育施設における
ピア・モデルプログラム
高井 弘弥…………… 17

- 社会科教育における社会参加学習に関する一考察
本多 千明…………… 21

- ネル・ノディングズのケアリング論についての一考察
ー「行い」と「関与」に着目してー
深谷友里香…………… 29

- 「教育関係」における対話のとらえかたに関する一考察
ー参与観察記録の分析のためにー
松葉 恵…………… 37

第Ⅲ部 セミナーの記録

- Policy innovation and change in Britain:
implications for teachers over 25 years 1988-2013
CUNNINGHAM, Peter…………… 45

- イギリスにおける政策の導入と変遷：
1988年から2013年の25年間にわたる教師たちへの影響
ピーターカニンガム著（大津尚志監訳，有本捺希・井上裕里子・荻田夏稀・
坂本玲未奈・清水優希歩・高橋那津美・松下千里・中河のどか訳）…………… 61

- Promoting learning for children with special needs and disabilities:
Current policy and innovation in England
BENNET, Carey…………… 67

特別なニーズ及び障害のある子どもたちへの学習の推進： イングランドにおける近年の政策と革新 ケリー・ベネット著（山崎洋子監訳，深谷友里香・岩尾麻耶・池尻沙穂・ 松葉恵訳）	79
〈教育関係〉と学校におけるケアについて考える 宮澤 康人	85
セミナーの実施とその様子	105
第IV部 翻訳	
「初等教育の迷信」（1898） 酒井 達哉	117
Education for democracy: an Endangered Project? RUD, A. G.	125
民主主義のための教育－危機に瀕したプロジェクト？－ 宮澤 是	129
第V部 資料解題	
全米乳幼児教育協会（NAEYC）倫理綱領および責任声明 （2005年改訂版 2011年更新版） 鶴 宏史	133
第VI部 図書紹介	
ロイ・ロウ著『進歩主義教育の終焉－イングランドの教師はいかに授業づくりの自由を 失ったか』（山崎洋子・添田晴雄監訳，2013年，知泉書館） 矢野 裕俊	137
「書評に答えて」 Roy LOWE	141
第VII部 資料編	
資料1 平成25年度文学研究科教育学専攻修士論文題目	143
資料2 平成25年度文学研究科教育学専攻修士課程カリキュラム	144
資料3 平成25年度文学研究科教育学専攻大学院活動報告	147
編集後記	150

第 I 部 原著論文

身体表現遊びにおける保育者と幼児の相互作用を高める指導

—保育者の「言葉がけ」に着目して—

Involvement of enhancing teacher-children interaction during body expression play : Focusing on the teacher's words in the Kindergarten

遠藤 晶*

ENDO, Aki*

要旨

本研究の目的は、身体表現遊びにおける保育者と幼児の相互作用を高めるためには、保育者のどのような「言葉がけ」が有効性を発揮するかを検討することである。この目的を達成するため、まず、幼児教育における表現力の育成に関する先行研究を精査して課題を抽出し、次に、幼稚園において幼児の身体表現遊びの観察を行い、そのデータから抽出されたエピソードを分析した。その結果、保育者と幼児の相互作用を高めるのに有効な保育者の「言葉がけ」を指導上の行為概念として抽出し分類することができた。幼児が身体表現遊びを楽しむ過程で保育者と幼児の相互作用を高めるには、保育者による「肯定」「反復」「質問」「同調」「言語化」「誘導」「提案」の7種類の言葉がけが重要な役割を果たしていることが明らかになった。これらの言葉がけは、保育者が身体表現遊びの指導を構想するうえで具体的示唆を与えるものと期待される。

1. 問題の所在

幼稚園教育要領の「表現」の領域では、幼児が感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむことがねらいの一つとしてあげられている。また、「言葉」の領域では、見たこと、聞いたこと、感じたことなどを、自分なりに言葉で表現することが示されている。幼稚園や保育所の教育・保育において、幼児が表現力を獲得することは、認知的発達、情緒的発達、社会性の発達と重要な関連があり、幼児教育における表現力の育成は重要な課題である。以下に、先行研究を通して、身体表現遊びの重要性と指導の課題について概観する。

(1) 身体表現遊びの位置づけと重要性

幼児教育における身体表現について、本山(2003)¹は、「幼児教育で「身体表現」の用語が使用される場合は①イメージをもとにした『動きの表現』、②音楽的なものに付随する『動きのリズム』、③日常的に『自然にあらわれるもの』に大別されるが、これらの枠組みが明確にされておらず3種類の内容を包括しているのが実態である」と述べている。

本研究で扱う身体表現遊びは、本山がいうイメージをもとにした『動きの表現』と同様の意味を持つ。鈴木(2008)²も、身体表現遊びを「模倣遊びやごっこ遊びへの欲求を基礎にした幼児たちが自らのイメージを自らの

動きで表すもの」と述べている。本研究における身体表現遊びは、模倣遊びやごっこ遊びの要素を含む言葉と身体を使った表現を保育者や他の幼児とともに楽しむ活動を指す。

長野(2010)³は、保育における身体表現について、「からだを使った遊びに伴う自己表現や他者とのコミュニケーション等の精神活動を促して、言葉の発達ならびに健やかなこころとからだをバランスよく育む活動」と述べているように、幼児にとって重要な活動である。

(2) 身体表現指導の課題

松山ら(2011)⁴は、幼稚園・保育所600園を対象としたアンケート調査によって、保育者が身体表現活動の指導に対して難しさを感じていることを明らかにしている。特に曲や教材を含めた環境構成、幼児の興味に応じた展開・援助・指導に対する難しさがあることを示している。

遠藤ら(2011)⁵は、保育者が難しさを感じる理由の一つとして、幼児の動きや表情を見ながら関わる必要があるためとしている。

身体表現遊びの展開は、保育者の関わりによって大きく変化し、幼児の発達、身体表現の環境、保育計画などに左右されると考える。

①身体表現の発達理解

古市(2013)⁶によると、3歳児は、速いリズムに合わ

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

せたり、歌いながら動くということは困難であるが、身近な動物の動きを模倣したり、簡単なストーリーの展開を楽しめる年齢である。また、4歳児は、感情の発達とともに、友達との関わりが多様になる年齢であるが、恥ずかしさが身体表現に影響する年齢である。「踊りたいけど友達が踊らないからやめておこう。」「踊りたくないけど、友達が踊るから一緒にやってみよう。」など友達の影響をうけながら表現意欲を高めていく年齢でもある。5歳児は、友達と一緒にダンスを楽しんだり、友達の表現に刺激を受けて新しい自分なりの表現を考えたりするようになる年齢といわれている。

身体表現活動では、このように幼児の発達に応じた指導が必要である。

②保育計画と展開

身体表現遊びの活動では、保育者にとっても幼児にとっても心的負担の少ない遊びの環境や構成を考え保育計画を十分に考えておくことが必要になる。十分に考えられた保育計画とともに、遊びの場で生まれる幼児の心の動きを読み解きながら保育を展開することが求められる。

鈴木(2002)⁷は、ストーリーのある身体表現遊びでは模倣の機能が重要な役割を果たしていると述べている。何らかの情報を取り込み、それを加工したり、生まれ変わらせたりして独自の表現を生成させる力が生まれ、そこで活動する幼児どうしの関係性が重要だとしている。

古市(2013)⁸は、幼児の身体表現の指導において、保育者自身が緊張していると幼児に身体表現の楽しさが伝わらないと指摘する。保育者自身に身体表現に対する苦手意識がないことも重要な要件であると述べている。

このように遊びを展開においては、幼児の関係性を理解しながら、幼児の表現を読み取り応答できる指導力が必要である。

③身体表現の理解と言葉かけ

渡辺ら(2013)⁹は、6個の草を円形に配置し、身体表現を行う「草むらごっこ」を2歳児・3歳児・4歳児・5歳児を対象に実践し、幼児と保育者の実践効果を述べている。

幼児については次のような効果が報告されている。

- ・動くことが楽しいからまたやりたいと楽しみに待ち、日常会話が盛り上がるようになった。工夫したり、考えたりして自分らしさがでた。
 - ・保育者の言葉かけを真剣に聞く姿が見られた。
- 一方、保育者については、次のような効果が報告されている。
- ・幼児の動きや表情をよく見るようになった。
 - ・保育者主導でなく受け止めや待つ姿勢ができてきた。
 - ・保育の流れの中で幼児の言葉や動きをよく受け止め、言葉をかけることを考えながら保育ができるようになった。

このように、身体表現活動は、保育者が幼児の身体表現を理解したうえで適切な言葉かけをすることによって双方のやりとりが高まるといえる。

幼児が他児の動きや動作、表現に興味をもち、相手と関わり自己を高めていく充実した身体表現活動を行うためには、保育者が幼児の発達を理解し、遊びの環境や構成を考慮した保育を計画するとともに、瞬時に変化する保育者と幼児の相互の関わりを理解し、応答できる指導力が課題となる。特に、身体表現遊びの展開において、保育者の言葉かけは重要な課題となる。

2. 本研究の目的

以上の課題を踏まえ、本研究では、身体表現遊びにおける保育者と幼児の相互作用を高めるために、保育者が幼児を指導する際言葉かけの有効性を検討する。具体的には、幼児の身体表現遊びの観察事例を通して、指導の際の保育者の言葉かけとその効果を分類し、保育者の指導上の知見を得ることを目的とする。

3. 研究方法

(1) 研究協力園と研究協力保育者

大阪府S幼稚園、4歳児が在籍する年中クラス(25名)で観察を行った。研究協力保育者は、対象クラスの担任保育者である。担任保育者は15年の経験を持ち、3歳児年少クラスから継続的に担任として幼児に関わっている。

(2) 保育観察とエピソード収集の手続き

①身体表現遊びの内容検討

筆者は、研究協力園にて2010～2012年度にかけて身体表現遊びを継続的に観察した。保育者と幼児との相互関係を重視しながら、身体で表現する遊びが展開できるような内容の原案を作成した。この原案をもとに、研究協力保育者が、幼児の実態に即して遊びの内容、指導方法などを工夫し、観察当日の保育指導案を作成した。

②保育指導案

本研究の保育実践として作成された活動の内容とねらいおよび準備物は次の通りである。

1) 活動の内容

『おおきな おおきな おいも』の表現遊びを楽しむ

2) ねらい

- ・さつまいもの手触り・匂いを感じ、自分自身がおいもになってみる。
- ・いもほりに行ったことがある幼児はその様子を思い出しながら、そうでない幼児は、想像しながら様々な表現を楽しむ。
- ・みんなで大きな大きなおいもを作る表現をする。

3) 準備物

- ・絵本 赤羽末吉『おおきな おおきな おいも』

福音館書店, 1972.

・さつまいも3こ

身体表現遊びの内容検討段階では、『おおきな おおきな おいも』の絵本に描かれている絵と言葉の面白さで遊びが広がることを想定した。とりわけ、「むくつとなる」「えっさかほっさか」と言いながら、言葉と身体表現の楽しさを幼児間で共有することを考えた。

保育指導案では、幼児が実物のさつまいもに触れ、よく観察し、感じたことを話したり、さつまいもになって遊んだりするよう設定された。

③保育観察

2012年11月5日に保育観察を行った。保育観察の実施にあたっては、園長およびクラス担任に保育観察の趣旨を説明し、ビデオ撮影で得られたデータなどは個人情報上の厳重な管理と適切な処理を行い、研究以外の目的には使用しないという説明をして了承を得た。

④観察記録の分析

ビデオの記録をもとに保育者と幼児の言葉と身体表現を時間軸に沿って記録した。身体表現遊びは約37分間継続して展開されていた。その中で、絵本の内容、保育者の関わり、他児の表現の影響を受けて、幼児の身体が多様な表現が観察された。身体表現の始まりと終わりを幼児ごとに観察し、言語の記録は聞き取りが可能な限り記述した。動きの読み取りについてはビデオ記録の範囲内に、誰がどのような表現をしたかを記録し、やりとりの対象が特定できるエピソードとして整理し分析を行った。

4. 結果と考察

(1) 身体表現遊びの展開

保育観察当日、幼児は登園した後各自好きな遊びをする時間があり、その後朝の集まりへと進められた。朝の集まりでは、保育者から幼児に今日の一日の流れが伝えられた。特に、観察のためにビデオ撮影をすることが説明された。

その後、保育者は用意していた絵本を棚まで取りに行き、ゆったりと持ってきて幼児に示した。「見えるところにきてください、ちっちゃい本だから。」と、幼児に絵本が見えるところに移動するように声をかけた。さらに保育者は、「はじまってもいいですか。」と幼児に問いかけ、「静かに、なったら、はじめましょ。」とリズムのある言葉で伝えた。幼児も「しずかになつたら、はじめましょ。」と応え、静かに話を聞く体勢が整った。

エピソード文中のTは保育者、Cは幼児、○児は特定幼児を示している。

①絵本を楽しむ

保育者は『おおきな おおきな おいも』の絵本を提示した。絵本の読み聞かせは約8分46秒間続いた。静かに

に座って聞いている幼児もいたが、途中絵本の中の〈おおきなおいもを食べちゃうよ〉の場面から、A男児が席を移動し、絵本の言葉を表現し始めた。

エピソード①

部屋の後ろで座っていたA男児が、「おおきなおおきな」と言いながら右手を上げて、右隣に座っているB女児の頭に手をのせた。すると、B女児に身体をかわされてしまった。A男児は右手を上げたまま立ち上がり、「わー」「わー」と言いながら両手を広げて部屋の前方に歩いて移動した。椅子が置かれたところで「がおー」と言いながら怪獣になりきっている。その後、保育者が読んでいる絵本に近づき絵本を見続けた。

A男児が声を出しながら移動していたが、保育者は、幼児たちが絵本の世界を楽しんでいることを確認し絵本を読み続けた。そのため、幼児たちは、絵本の世界を共有し続けることができた。

②お互いが見えるように円になって座る

保育者は、絵本を読み終わると、幼児と対面で座っていた場所を移動し、お互いが見えるように一重円になって座ることを幼児全員に促した。

エピソード②

T:「さあ、きょうはみんなで、まあくまあく、なれるかな。お手々つないでまるくになりましょう。なれるかな。そのまま、まるくなったら、そのままゆっくりすわりましょう。」

幼児たちは、絵本を見る時には保育者の前に座っていたが、絵本を見終わると、一重円になるために移動した。

保育者も一緒にその円に加わり座った。その際、手を繋ぐこと、お互いの顔が見えるように座ること、ゆっくり座ることを、リズムのある言葉で伝えた。座ってじっと絵本を聞いていた幼児であるが、隊形が変わることで次の遊びへの期待が高まったようであった。

③実物を感じる

身近なものでも改めて、見て、触って、匂いを嗅ぐことで対象の理解が深まる。身体表現にとって実物に触れることは大切な動機づけとなる。

エピソード③

幼児が座った後、保育者は用意していたさつまいもを袋からゆっくりひとつ取り出し「これは何かな」と言いながら幼児に見せた。さつまいもが出てきたところで、幼児らは座ったまま両手を上げ伸び上がった。2つ目のさつまいもが出てきた時には「わー」と声をあげ、3つ目が出てきたところで、さらに大きな声を上げて手を叩いた。

保育者がさつまいもを袋から取り出すと、幼児はさつ

まいもが出てきたことを見て喜び、身体でその喜びを表現した。保育者はその様子を確認して、一つ一つゆっくり提示した。お話に出てきたさつまいもの実物が目の前に出てきた驚きと喜びを全身で表現している。その喜びの表現は徐々に大きくなっていった。

その後、保育者はさつまいもを見たり、匂いを嗅いだり、触ったりすることを伝えた。その際「においをかいだり」と言った後大きく息を吸う動作をした。また、「さわってみたり」と言いながら手でさつまいもを大きな動作でなでた。優しく丁寧に扱うことも伝え、ゆっくり幼児に手渡した。幼児は保育者が示したような動きで、さつまいもを手に取り、形、手触り、匂いを楽しんだ。

④さつまいもに関連することを話し合う

幼児は、さつまいもを手にしながらか「おいも見たことある。」「おいもごはん食べた。」など、経験したことを話し始め、さつまいもに関連する話題が広がった。

エピソード④

C:「食べたい。」
T:「食べたいね。」 b
C:「なんかにおいかいだら めっちゃいいにおいや。」
I 女児:「明日おいもほりや」
T:「そうだね。」 a 「明日おいもほりって知ってた?」 c
T:「I 女児ちゃんが、明日おいも掘りがあるよって言ってくれたね。おいも掘りしたことあるよって言ってくれたお友達もいたけれど、おいもってどこにあるのかな。」 c
C:「つち」

実物を手にして「おいもを食べたい。」「いいにおい。」と感覚を楽しんでいるうちに、幼児の経験から、“おいも掘り”“土の中にいもがある”という連想が広がった。経験したこと、知っていることを言葉にしながらいメージを共有した。

⑤おいもに関連する動きを楽しむ

保育者はおいもに関連する動きとして、保育者がさつまいもを掘る動きを尋ね、話や動きが展開した。

エピソード⑤

T:「じゃあ土の中においもさんがいるんだけど、どうやって掘ったらおいもさんがでてくると思うう?」 c
C:「スコップ、スコップ、スコップでこうやって。」
手で土を掘る動きをした。
C:「スコップあかんで、傷つくから。」
T:「傷つくねんて。スコップでカンカンカンってしたら傷つくんやって。」「じゃあ、どうやってあげたらいいのかな?」 c
E 男児:前に身体を乗り出して、同じように手で掘る

動きをした。

T:「手でクルクルクル。」 d 幼児の方を見ながら言葉をかけた。

保育者はE男児の方を見ながら「手でクルクルクル。」と声をかけたが、E男児は、自分の動きを保育者が見ていて、自分の動きにリズムを合わせてくれたことに気づいた様子であった。

次に、幼児自身がさつまいもになってみる遊びへと展開した。

エピソード⑥

T:「みんな、おいもさんに、変身できる?」 c
A 男児:うつ伏せで床の上に滑り込んだ。
T:「ぐるりーん」 d と A 男児の動きに合わせてように言葉をかけた。
T:「あー、おいもさん」 e と A 男児に言葉をかける。
A 男児:仰向けになって手を合わせ、身体を左右にゴロゴロする。
G 男児, L 男児, M 男児, H 男児, N 男児もうつ伏せになる。
T:「あー、土の中においもさんがたくさんいてる。」 e
F 男児:手を胸の前で重ね座っていたが、同じように床の上に滑り込む。
T:(幼児が寝ている様子を見て)「あー、たくさんおいもさんおいもさんいてる。」 e 「あーぐるりんこ、おいもさんぐるりんこ」 e
O 男児:円の外側に仰向けで寝転び膝を抱えた。
I 女児, J 男児, K 男児, L 男児は、O 男児と同じように仰向けで寝転び膝を抱えた。

保育者に「おいもさんに、変身できるかな」と尋ねられ、それに応える形で幼児の身体が大きく動き始めた。そのきっかけは、A男児がうつ伏せの姿勢で床の上に滑り込んだことである。それに対して、保育者が動きに合わせて言葉をかけ、「おいもさん」と動きを言語化した。その様子を見て、5人の幼児が同じように滑り込んだ。さらに、保育者は「あー、土の中においもさんがたくさんいてる。」と伝えるとF男児が滑り込んだ。その時、保育者が「あーぐるりんこ、おいもさんぐるりんこ」と転がる動きを想像する言葉を伝えたため、O男児は寝転



写真1 仰向けになっておいもに変身する

んで膝を抱えた背中を丸め転がる姿勢になった。近くにいた4人の幼児もその動きを模倣し転がる動きが広がった。保育者によって認められた一人の動きが、近くの幼児に伝播し、その動きを楽しむ遊びが展開した(写真1)。

しばらくの間、保育者は幼児が各自でさつまいもに変身している様子を見ていた。全体の遊びが落ち着いた様子を見て、G男児が寝転んでいるのに注目し、G男児の動きを「お休みしている」と表現した。

エピソード⑦

T:「見て、お休みしているよ。」eと言葉をかける。

G男児:目をつぶって寝転んでいる。

A男児:「朝やで、朝。」

T:「もう朝?もう朝になったんやって。」a

T:G男児が目をつぶって寝転んでいる所に近寄って「やさしくこしょこしょってしようか。」fと身体に触れる格好をする。

G男児は保育者の声を聞いても、寝た姿勢のままじっとして「お休みすること」をし続けた。それに対してA男児が、朝になったと言ったことを受けて、保育者は“起きること”“起こすこと”を取り入れた遊びを提案し、やさしくくすぐる遊びを加えた。その後、くすぐる感覚を楽しむ遊びへと変化し、再び動きが活性化した。

やがておいもの表現が広がり、幼児は肩を寄せ合い寝ながら大きなおいもになっている。じっと横になって寝ている様子を見て幼児に尋ねた。

エピソード⑧

T:「もう大きくなったか聞いてみようかな。おいもさんに、聞いてわかるかな。大きくなったか、どうやったらわかるかな。」c

C:「トントントン。」

T:「トントントンだって。」b

T:「やってみようか、トントントン、大きくなったかな。」c

C:「大きくなったー。」

T:「もうそろそろ、先生がおいものを掘ってもいいかな。先生掘りにいくよ。」g

保育者の間に対し幼児は「トントントン。」と返答した。やさしい動きで身体接触を求めるような、やりとりのある遊びが幼児の方から提案された。じっと横になりさつまいもが土の中に寝ている表現を楽しんでいるが、動きが停滞してきたため、保育者は遊びを展開するきっかけを、幼児の返答によって見つけたようであった。

その後大きくなったおいものをく掘る遊びに展開した。

エピソード⑨

T:横になっているH男児に近寄り手を引いて「うんとこしょ、どっこいしょ。」と起こし始める。

T:「やさしく、やさしく抜いていこう。」H男児の手を取ろうとする。

H男児:保育者に引っ張ってもらおうと、手を出す。

T:「まだまだいてる。寝かしておいたげようか。トントントン、まだお休み中? まだまだ? どっこいしょ、どうしよう。さあ、みんなでやさしく掘ってみよう。」

ここで、“おいものを起こす”“おいものを掘る”遊びに展開した。「トントントン」と声をかけられた幼児が、保育者に「うんとこしょ、どっこいしょ」と声をかけて起こしてもらおう遊びである。特にH男児は保育者に手を引っ張ってもらおうのを楽しみしているようであった。

保育者が「掘る」、それに対して幼児は「掘られる」側にいることを理解し、身体を保育者にあずけている。保育者が近寄ってきても、じっと眠った振りをしている幼児に対して、保育者は「お休み中? まだまだ?」と声をかけて、幼児が自分で考えた動きをすることを促した。

正高(2001)¹⁰は言葉を習得する際に身体の動きを伴う理解が不可欠であるとし、どのような言葉も「からだ的思考」の介在なしには習得不可能と述べている。エピソードでは、起こすー起こされるという役割を理解したうえで、身体で表現する遊びとして保育者と幼児の間で展開した。

⑥遊びの楽しさを共有する

しばらく保育者対幼児の遊びが続いたが、遊びが心的飽和状態になったことを感じて、保育者は幼児と遊びの体験を話しあうために呼びかけを始めた。

エピソード⑩

保育者は幼児から少し離れた場所に座って、「おいもさんみんな来れるかなー、おいもさんみんな来れるかなー、おいもさんみんな来れるかなー。」と呼びかけた。

幼児は保育者の前に集まり始め、保育者は小さい声でリズムカルに「みんなでちっちゃいおいも、みんなでちっちゃいおいも、みんなでちっちゃいおいも。」と、肩をすぼめながら、肩を寄せ合う動きをした。幼児もその動きを真似て肩を寄せ合う遊びをしている。少し離れたところで、おいもになって寝ていた幼児も起き上がり、「ちっちゃいおいも」のリズムに乗って肩を寄せ合った。

大きいおいもになる遊びとは対照的に、遊びの終わりに小さいおいもになる遊びを提案した。保育者が小さい声で「ちっちゃいおいも」という言葉のリズムは、遊びの余韻を楽しみ、全員で遊びの終わりを感じようとするものであった。その後、保育者はやさしいもグーチーパーの手遊びをして、明日おいも掘りに行くことを伝え、遊びを振り返った。

(2) 保育者の言葉がけ

本研究では、身体表現の導入として絵本が用いられ、さつまいもを見て・触って・匂いを嗅ぐなど、さつまいもを感覚で捉えることを楽しみ、他児と言葉やイメージを共有する活動から、手や身体を使った多様な動きを生み出す遊びに展開した。

集団保育では、幼児の思いが同時に伝えられるが、保育者は幼児の表現したい、伝えたい気持ちを受け止めつつ、幼児とのやりとりを繰り返すことが必要になる。本研究の身体表現遊びの展開では、保育者の多様な言葉がけが重要な役割を果たしていた。

表1は、エピソード④～⑧で示した幼児の表現に対する保育者の言葉がけを、その内容ごとにカテゴリー化したものである（エピソード文中にa～gで示した）。幼児の表現に対して見られた保育者の言葉がけについて、次の7種類に分類し、a～gの順に「肯定」「反復」「質問」「同調」「言語化」「誘導」「提案」と名称を付与した。

表1 保育者の言葉がけの内容

記号	カテゴリー	内 容
a	肯定	幼児の発言を肯定的に受け止め発言する
b	反復	幼児の発言に対して同じ言葉で復唱する
c	質問	具体的な方法、結果などを尋ねる
d	同調	幼児の動きにオノマトペや声の抑揚を添える
e	言語化	幼児の動きに意味付けをする
f	誘導	一緒にしようとする
g	提案	新しい遊びの提案

① a 肯定

エピソード④で、I 女児が「明日いもほりや」と発言したことに対して、保育者は「そうだね。」と返答し、「いもほり」という幼児の発言を肯定的に受け止めた。保育者は、「いも掘りに行ったことがある幼児がその様子を出して様々な表現を楽しむこと」を保育のねらいとしていたこともあり、その発言を肯定的に受け止めたと思われる。この後、幼児と保育者の話題はいも掘りに関する具体的な話題へと展開した。

また、エピソード⑦では、G 男児が目をつぶって寝転んでいるのを見て、A 男児が「朝やで、朝。」と発言した。それに対して、保育者が「もう朝？もう朝になったんやって。」と発言した。やはりここでも、「朝」という発言を肯定的に捉えていた。いずれも、保育の流れに重要な発言が幼児から発せられた場合、保育者が肯定的に受け止めている。それに対して幼児は、自分の発言を受け止めてもらえて、嬉しそうな表情をしていた。

② b 反復

幼児の発言に対して、保育者が同じ言葉を復唱する発言である。

エピソード④で示したように、幼児がさつまいもの実

物を手にした際に、「食べたい」と発言したことを受けて、保育者が「食べたいね。」と、そのまま反復した一例である。また、エピソード⑧で示したように、保育者がおもちゃが大きくなったか聞いてみる方法を幼児に尋ねた際、保育者の対面に座っていた幼児が「トントントン」と言いながらドアを叩くような動作をした。幼児の声は保育者に届くほど大きな声ではなかったが、保育者は、小さな声と小さな動きを逃さず拾い上げ、「トントントンだって」と丁寧に反復していた。幼児は、保育者の様子を見て頷き、保育者が「トントントン」と言いながら動作してくれるのを待っていた。

幼児は、自分の発言を保育者が反復することを、自分の思いを受け止めてもらえたと感じているようで、明るい表情が見られ、安心感を得ているように思われた。

③ c 質問

エピソード⑤では、保育者が幼児に、さつまいもをどうやって掘るか質問した。このことによって、幼児が掘る動作を思い出し、動きを考える機会となっていた。

また、エピソード⑥では、保育者が幼児に「おいもさんに変身できる？」と質問している。「変身できるかな」と聞かれて、幼児たちは全身でさつまいもになるとどうなるかと考え、身体で表現しようとした。A 男児は床の上に滑り込んでさつまいもを表現したが、各自が思うように身体で表現した。

どうするか、どうなるかなど、保育者が具体的な内容、方法、結果を質問することは、幼児が具体的な動きを考えるきっかけになるので、幼児の動きを具体的に引き出すのに役立つ言葉がけといえる。

④ d 同調

エピソード⑤では、E 男児が身体を前に乗り出して手で掘る動きをした際、保育者が「手でクルクルクル。」と、E 男児の動きに音や状態を表す擬音・擬態語であるオノマトペと声の抑揚を添えていた。エピソード⑥でも、A 男児がうつ伏せで床の上に滑り込んだ際、保育者が「くるりーん」と動きに合わせており、幼児の動きに同調する言葉がけとして、リズム性に富んだオノマトペが使われていた。保育者の声の抑揚やリズムが添えられると、幼児も動きで反応しやすくなるうえ、気分が高揚する。保育者にオノマトペで反応してもらえた幼児は、保育者の反応に対して興味が高まり、保育者をじっと見つめる姿が見られた。

⑤ e 言語化

エピソード⑥で示したように、A 男児がうつ伏せになっていることを、保育者は「おいもさん」と言語化した。これは、幼児の動きの意味付けをする発言である。また、男児5人が身体を寄せ合う様子を「おいもさんがたくさんいる」と発言し、G 男児が目をつぶって寝転んでいるのを見て「お休みしているよ」と発言している。この

ように幼児の素朴な動きに対して、保育者が意味を添える発言である。このことによって、幼児がイメージを広げていると考える。

⑥ f 誘導

エピソード⑦では、保育者が目をつぶって寝転んでいるG男児に近寄って「やさしく、こしょこしょってしようか。」と身体に触れる格好をした。保育者は、他の幼児らに対して、幼児どうしお互いに触れ合う遊びを一緒にしようと誘っているようにも思われた。保育者が一人の幼児に関わる姿を見せることで、他の幼児にも一緒に遊べるのが伝えられ、その結果、幼児どうしで近くの幼児の足やお腹など触れ合う様子が見られた。

また、保育者は、幼児どうしの行き過ぎた関わりにならないようにと、「やさしく、やさしく」と身体に触れる感覚に配慮することも伝えており、身体の使い方、身体の距離などを見せながら誘導する発言であったと思われる。

⑦ g 提案

エピソード⑧で示したように、大きくなったさつまいもに対して、保育者は「先生掘りにいくよ」とより積極的に幼児に関わることを提案した。その後、保育者と幼児との間で、<掘る-掘られる>遊びが展開したが、この遊びの楽しさは、幼児が実際に掘られる立場となっはじめて味わえる遊びである。保育者はその感覚を楽しめるようにと、幼児たちが身体を寄せあって寝転んでいる間に入り込んで、幼児の手を引いたり、身体を抱きあげたりしながら幼児に関わった。保育者の新しい遊びの提案によって、幼児は、おいもになって引っ張られることを楽しむ気持ちが高まった。

5. まとめと今後の課題

本論文で取りあげた4歳児の身体表現遊びは、幼児が絵本の世界に表現されているさつまいもが大きくなるイメージを楽しむことから始めた。次に目の前に示された本物のさつまいもを手に取り、形や手触り、匂いなどを確かめながら、感覚を通して対象の理解を深める活動へ展開した。お話の世界、実物を楽しむなど静的な活動から、その絵本の内容について関連する話題を共有することへと発展するが、その中でおいもを掘るという日常の動きへと気づきが広がった。さらに、その日常の動きへの気づきから、おいもに変身するという身体表現遊びへ

と発展した。身体表現遊びでは、おいもになるために、幼児は、床にうつ伏せの姿勢や足を抱えて身体を揺らすなどの動きを生み出した。大きなおいもは、寝ながら身体を寄せ合うという方法で表現することも生み出した。一人の幼児が見つけた動きを幼児どうしで互いに模倣し合い、動きを共有することで集団の身体表現活動へと広がった。

幼児が身体表現を楽しむ過程で、幼児の表現に対する保育者の柔軟な言葉がけは重要であった。まず、保育者が幼児の発言や動きを「肯定」「反復」することで、幼児が自分の発言を受け止めてもらえたと感じることに繋がり、遊びに安心して参加できる基盤が作られていった。次に、保育者が具体的な内容、方法、結果などを幼児に「質問」することで、幼児は考える機会や応える機会が与えられた。さらに、幼児が言葉や動きで返答することで、保育者と幼児が相互にやりとりを楽しむようになっていった。また、保育者の声の抑揚やリズムに「同調」することで、幼児が表現しようとする意欲が高められた。保育者が幼児の素朴な表現を「言語化」し、意味を添えることで、幼児自身もつイメージをさらに広げ、集団での身体表現では、幼児の関わりや遊びの流れが複雑に展開した。遊びが停滞した時には、保育者が幼児たちの動きを「誘導」し、動くことや触れ合うことを促すことも必要であった。また、保育者が新しい遊びを「提案」することで幼児は新しい遊びの体験ができることにも繋がった。

本研究では、幼児の身体表現遊びの観察を行い、そのデータから抽出されたエピソードを分析した。その結果、保育者と幼児の相互作用を高めるのに有効な保育者の言葉がけを分類することができた。その言葉がけの内容は、身体表現遊びの指導に具体的示唆を与えるものと期待される。

今後、身体表現遊びにおける保育者と幼児の相互作用を高めるための指導として、幼児の年齢や幼児間の相互作用を考慮した関わり方を検討することが課題として残された。

謝辞

本研究に際し、ご協力いただきました幼稚園の園長先生をはじめ、担任の先生、園児の皆様には心より感謝申し上げます。

—引用文献—

- 1 本山益子「子どもの身体表現の特性と発達」『子ども・からだ・表現』、市村出版、2003、p. 19.
- 2 鈴木裕子「幼児の身体表現活動において発現する双方向的な模倣の機能」『名古屋柳城短期大学研究紀要』、30、2008、pp. 115-123.
- 3 長野真弓「幼児における身体表現活動の実践・研究の課題ならびに科学的視点からの提案」『京都文教大学心理社会的支援研究』、創刊号、2010、pp. 29-34.

- 4 松山由美子・古市久子・遠藤晶・田辺昌吾・江原千恵・内藤真希「身体表現の指導の現状に関する調査（２）～保育者の「表現」における悩みより」『日本保育学会第 64 回大会研究論文集』, 2011, p. 449.
- 5 遠藤晶・松山由美子・内藤真希「ふれあい遊びにおける双方向性～手をつなぐ行為に着目して～」『武庫川女子大学大学院教育学研究論集』, 6, 2011, pp. 21-29.
- 6 古市久子『保育表現技術 豊かに育つ・育てる身体表現』, ミネルヴァ書房, 2013, pp. 36-37.
- 7 鈴木裕子「幼児の身体表現あそびにみられる物語展開の過程」『名古屋柳城短期大学紀要』, 24, 2002, pp. 117-128.
- 8 古市久子 前掲書（６）
- 9 渡辺友子・塩尻麻子・福井美和・平野仁美「子どもと保育者が育つ身体表現—草むらごっこを通して」『日本保育学会第 66 回大会研究論文集』, 2013, p. 259.
- 10 正高信夫『子どもはことばをからだで覚える』, 中央公論新社, 2001, pp. 168-169.

第Ⅱ部 研究ノート

【研究ノート】

生徒の懲戒・体罰に関する日本、フランス、アメリカの法制上の比較考察

Comparative study on the discipline and corporal punishment of students in Japan, France and United States of America

大津尚志*

OTSU, Takashi*

はじめに

本稿では、生徒の懲戒・体罰に関する法制度がどのようになっているかを明らかにすることを研究目的とする。生徒の懲戒は学校教育において、避けて通ることはできないものである。以下に、日本および大陸法系の国としてフランス¹、英米法系の国としてアメリカ(ただし、後述するとおり州によって制度は異なる)をとりあげ、各国が法制度上、生徒の懲戒・体罰についていかなる対応をしているのかに言及する。日本における体罰法禁規定は1879年の教育令にまでさかのぼることができるが²、その規定を制定するにあつたての情報源はフランスとするもの、アメリカ(ニュージャージー州)とするもの、及びニュージャージー州のみともフランスのみとも言い切れないという見解が存在する³。

1. 日本

日本において第二次大戦後には、学校教育法(1947年)11条において、「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、...児童・生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。」という規定がおかれた。そこで禁止されている「体罰」の範囲をめぐっては必ずしも明確ではなく、議論の余地があった。

(1) 行政文書における「体罰」

「体罰」に関する回答、通知はこれまでに以下の三種が存在する。

- ①法務庁回答「児童懲戒権の限界について」(1948年12月22日)
- ②文部科学省通知「問題行動をおこす児童生徒に対する指導について」(2007年2月5日)
- ③文部科学省通知「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」(2013年3月13日および、それをうけた「運動部活動の在り方に関する調査研究報告書」(2013年5月27日))

①において、「身体に対する侵害を内容とする懲戒一なぐる、けるの類一がこれに該当することはいうまでもないが、さらに...被罰者に肉体的苦痛を与える懲戒もまたこれに該当する。たとえば...端坐・直立など特定の姿勢を長時間にわたって保持させるというような懲戒は体罰の一種」「当該児童の年齢・健康・場所的および時間的環境等、種々の条件を考え合わせて肉体的苦痛の有無を判定しなければならない。」と述べられている。

まったく「肉体的苦痛」の発生しない端坐・直立は存在しないと思われ、一定の線をこえた「肉体的苦痛」を与えることを禁じていると解釈できる。②を①の「文科省の方針転換」ととらえる評価⁴もみられるが、同一線上にあると解釈できる。また、③は文字通り「徹底」を述べたにすぎず、「現場の教員が理解しやすい丁寧な説明を行うことを目的」⁵としたものである。

(2) 判例法

教師の行った懲戒行為が禁止されている「体罰」にあたるかどうかをめぐって、これまで様々な判例がだされている。

①体罰にあたりとされた事例

大阪高裁昭和30年5月16日の判例⁶において、「頭部を手で殴打したこと」を刑法上の暴行罪に該当すると説示した⁷ことが、通常リーディングケースと位置付けられている。その後も、「十数回にわたり、平手で、その顔面や頭部、両手などを殴打した行為は、暴行というべき違法な加害行為であること」(千葉地裁、平成10年3月25日)と判断されたケース⁸、「懲戒(有形力の行使)は、生徒の年齢、健康状態、場所的及び時間的環境など諸般の事情に照らし、被懲戒者が肉体的苦痛をほとんど感じないような極めて軽微なものにとどまる場合を除き」と述べたうえで、「殴打行為」を体罰に該当すると説示した事例(神戸地裁姫路支部、平成12年1月31日)⁹など多数が存在する。

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

②体罰にあたらないとされた事例

それでは、「有形力の行使」がすべて体罰に該当しないのか、という問題がある。水戸五中事件¹⁰高裁判決（東京高判，昭和56年4月1日）¹¹において、「右手の拳を軽く握り，手の甲を上にし...そのまま拳を振りおろして同人（筆者注：生徒をさす）の頭部をこつこつたたいた」ことに対して、「いやしくも有形力の行使と見られるが外形をもった行為は学校教育上の懲戒行為としては一切許容されないとすることは，本来学校教育法の予想することではない。」ことから，刑事事件として無罪判決を言い渡した例がある。本事件は大きな注目を集めたが，本事件が認めた「有形力の行使」の範囲内は「こつこつたたいた」といった，肉体的苦痛をほとんど感じない軽微なまでを容認したものにすぎない。また本判決は「同人の年齢，健康状態及び行った行動の内容等をも併せて考察する」「個人的感情に走らないようその抑制に配慮をめぐらし」など，懲戒権の行使にあたっての条件として妥当である条件についても配慮したうえでの判断に基づくものである。

つづいて、「つっぱり」グループ事件（浦和地裁，昭和60年2月22日）¹²においては、「強く注意を促す意味で，片手に持っていた縦三三・五センチメートル，横二〇センチメートル，重さ約二八二グラムのボール紙製の出席簿で，立っている同原告の頭を一回叩いたこと，しかしさほど強く叩いたわけではなく，原告二郎もこれによって気持ちが悪くなったり体調を崩したりしたことは全くなかったこと」と判断された。他に，「生徒の前頭部を平手で軽く一回叩く」ことを体罰に該当しないとされた例（神戸地裁平成9年5月26日）がある。

近年の最高裁の判断として注目を集めた事例であるが，「天草市公立小学校『体罰』事件」（最高裁，平成19年3月12日）¹³においては，悪ふざけ（教員の臀部付近を2回蹴って逃げ出す）をおこなった児童の「胸元の洋服を右手でつかんで壁に押し当て，大声で『もう，すんなよ。』と叱った。」ことを，「捕まえて叱る際の咄嗟の判断であり，その態様も執拗・強引なものでもなく，時間的にも数秒の行為である，」「本件行為は学校教育法11条ただし書きの体罰にはあらず，正当な懲戒権の行使の許容限度内の行為で違法性はない。」として，天草市の損害賠償義務はないと説示したケースがある。

すべての「有形力の行使」を禁じるわけではなく，体罰にあたるかどうかは，個々の状況を勘案したうえで，極めて軽微な場合にのみ体罰に該当すると判断するという一貫性のなかにあるとよめる。また，「体罰にあたらぬ有形力の行使」の範囲は，極めて狭いものと考えられる。その点は行政通知・判例ともに共通性があると考えられることができる。

2. フランス

フランスにおいては，体罰禁止規定は大革命後から存在する。現行教育制度の基本形態が確立するのは，1881年，1882年のフェリー法以降であるが，1886年の公教育省令別表にかかっている「いかなる体罰を課すことも絶対に禁止される」という文言は，長く教師用法令集に掲載されていた¹⁴。刑法においては，15歳未満の者に対する常習的な暴行に関して，特別の処罰規定がおかれている（222-14条）¹⁵。

現在のフランスでは中学・高校では各クラス2名の「生徒代表」を選出することと定められており，各クラスの代表の中から中学では3名，高校では5名が学校管理委員会に参加する。校則は学校管理委員会で策定されるが，生徒代表にも大人の同等の一票を投じる権限がある。

2000年の国民教育省通知¹⁶において，校則に含まれるべき内容として，「いかなる暴力をも用いない義務」暴力は懲戒処分あるいは司法の提訴の対象となること，「懲戒処分についての規定」すなわち懲戒と手続きにあたって「適法性の原則」「対審の原則」「比例原則」「個別化の原則」があげられた。さらに2011年の政令¹⁷では，「校則は市民精神（civilité）と振る舞いの規則を思い起こさせる」と規定し行為規範としての位置づけが打ち出された。サルコジ保守政権下における復古主義的動向の一つと考えられる。

現行法令では，生徒の懲戒は，事実上の懲戒（punition scolaire）と懲戒処分（sanction disciplinaire）にわけられる。そこで，事実上の懲戒は，「口頭での注意」「連絡帳への記入」「口頭あるいは書面での謝罪」「追加の宿題」「授業からの一次排除」である。中等教育における懲戒処分としては，以下のものがあげられる。1 注意 2 戒告 3 責任感の観察措置 4 教室からの排除（8日以内） 5 学校施設からの排除（8日以内） 6 学校施設からの永久排除（退学），という種類が挙げられている¹⁸。

フランスにおいては，義務教育期間（16歳まで）であっても退学処分をだすことは認められる。その場合は，転校することになる。問題が大きい場合は，校長専決でなく懲戒委員会がひらかれる。そこには，前述した各クラスの生徒代表のなかで選出された代表が同等に一票を投ずる権限がある。

他にもフランスでは生徒が各種の委員会に参加するという制度設計がなされており，代表選挙などを通して民主主義の一員であることを学ぶこと，市民性（citoyenneté）を身につけることされている。市民性教育は同時に，中学では「市民教育」，高校では「市民・法律・社会」という教科教育を通して形成されることとなっている。中学の市民教育カリキュラムをみると，暴力対策，少年司法¹⁹についても言及がある。

懲戒処分に関して最終手段としては，退学処分でのぞ

んでいる。2009-2010年では、およそ20,000件の退学処分と348,000件の停学処分が出されていて「処分のインフレ」²⁰、ともいわれている。

将来選挙権を有する生徒に対して、懲戒処分（共和国でいえば司法権）のみならず、校則（共和国でいえば法律）をつくること（共和国でいえば立法権）に、クラスから選出された代表が参加することによって、民主主義についての習得が期待されている。

3. アメリカ

アメリカの学校においては、キリスト教、聖書の影響もあり古くから体罰が行われていた。徐々に州法で体罰は禁止される方向となり、州レベルで法律により体罰を禁止するのが2012年の時点では19州存在する²¹。体罰の行使の多い州の一つであるテネシー州の法律は、本稿末尾に訳出したとおりである。学校における、体罰の行使数も減少傾向にある²²。

生徒の権利、生徒の懲戒に関しては、一つには連邦最高裁判例の影響があるといえる。それらに関して深い影響を与えたと考えられるケースを以下に3つあげる。

①Tinker 事件（1969）²³

「生徒も教師も校門で言論や表現の自由という憲法上の権利を捨て去ることはありえない。…生徒は学校においても学校の外においても合衆国憲法下にいる『人』である。」

「ヴェトナム戦争に反対する腕章をつける」という生徒の「表現の自由」を認める。一般市民の権利と生徒の権利が同様に解される。

②Goss 事件（1975）²⁴

聴聞ぬきの停学処分（当時州法に規定が存在しなかった）を無効と判断した。生徒の懲戒におけるデュー・プロセス（法の適正な過程）を要求した。

③Ingraham 事件（1977）²⁵

体罰は合衆国憲法（修正8条の「残虐で異常な刑罰」の禁止規定）に違反しない、と述べ、その後も体罰を法的に認める州が存在することとなった²⁶。

州レベルで体罰を禁止していない州も学区レベルの規則で体罰禁止規定をおくことが多くある。体罰を行う場合も、そのやり方や方法、回数、手続き、他の職員の同席、記録をつけるなど厳格な要件を満たすときのみ行えるというルールであり、教員の即座の判断で行われるものではない。体罰が別の懲戒ではおさまらなかったときのみ行使されるということはある。しかし、重大な不品行（ドラッグ・武器など）に対して体罰が行われるということではない。

学校はハンドブック、行為規範（Handbook, Code of conduct）などを発行していることがある。それらは学校から各生徒にむけて配布される冊子である。そこでは、

州法、教育委員会規則などが引用されることも多い。あくまで、州法や教育委員会規則の延長線上に学校のルールがあるという位置づけである。体罰禁止州では「体罰の禁止」を明記するものも多い。ハンドブックには生徒、保護者にサインを求める場合もある。生徒・保護者と学校の「契約書」のように位置付けられている、ともいえる。学校は、生徒・保護者と学校の契約に基づき、罪刑法定主義および、「法の適正な過程（due process of law）」の保障について、学ぶ場所ともなっている。懲戒処分は市民性教育の一環ともいえよう。

ハンドブックなどでは、不品行をレベルわけしている。同じ行為でも、別のレベルに振り分けられる可能性があり、同じ不品行に対しても事情によって懲戒の幅を持たせることができるようになっている。ただし、どの学校も「学校・生徒の安全」に対して厳しい姿勢をとる。したがって、ドラッグ・武器（ナイフ）の所持・使用に対してはもっとも厳しい対応がとられる。警察・司法への連絡が最終手段となる。学校・学区によってはゼロ・トレランス政策（zero tolerance policy）を明記するところもある。ゼロ・トレランスは「寛容なし」と訳され²⁷、小さい違反をも見逃さない「毅然とした対応」と解釈されることが日本においては存在する²⁸。

本来「ゼロ・トレランス」とは、ドラッグ・武器など生徒の安全、健康を重大におびやかす行為²⁹に対して、「容赦なく」警察へ通報することを示すものである³⁰。「学校の親代わり論の放棄」と位置付けられることもある³¹。本稿末尾の資料をみれば、不品行には寛容的な処遇も可能となるように、懲罰の範囲を一定の幅をもたせていることがわかる。

4. むすびにかえて

まず、米仏の比較を行う。米仏は、古くからはキリスト教や聖書の強い影響のもとに教育が行われていたという共通性がある。ところが、学校は親代わり（in loco parentis）として長く体罰が認められ、行使されてきたアメリカと、大革命期以降教育を宗教（カトリック）から切り離すべき、という議論がされてきたフランスという相違点が存在する。フランスでは共和国の学校が社会に影響を与えるとも考えられていた。19世紀から体罰禁止規定があるが、すべて守られていたとはいえない。アメリカは体罰禁止州が増えていったという制度的要因があるが、両国において体罰は徐々に「過去のもの」になっていったという共通性がある。

生徒の懲戒、暴力問題に関しても市民性教育の一環となっているという共通性がある。米仏ともに懲戒処分に関する記述を事前に明文で生徒や保護者に知らせるころにより、処分に関する適正な手続きの保障という観念があるという共通性がある。生徒の懲戒に関しても、近代

法における司法による処罰の場合の原則にのっとるとい
う観念がみられる。また、法令が校則や生徒規則に引用
されることもあるという共通性もある。

懲戒処分の種類のみ明記するフランスと、非違行為の
ランク付け（大まかではある）を明記しているアメリカ
という相違がある。

ついで、日本と米仏の比較を行う。どこから先が「体
罰」か、管見のかぎり日本のような議論は存在しない。
教師の対生徒「暴行」にあたりとされた判例は仏米とも
に存在する³²。「市民性教育」「市民教育」という語句は
近年、日本でも頻繁に使用されるようになってきている。
生徒指導に関して「市民社会における規則の運用」³³とい
う主張もみられる。しかし、日本の学校現場において、
教育基本法や学校教育法、文部科学省令、子どもの権利
条約などが日常教育をうけている生徒にまで意識されて
いることは少ないといわざるを得ないであろう。

学校現場における法律、条約、条例、省令、教育委員
会規則の役割の差異が「生徒の懲戒・体罰」の比較考察
を通して見えてくるのではないかと、考えられる。

付言すると、日本では「スポーツ部活動における体罰」
が特別に議論されることが多い³⁴。文部科学省の2013年
8月9日に発表した調査結果によると、2012年度に中学
校において体罰の38.3%、高校においては41.7%が「部
活動」中に行われたと発表されている³⁵。アメリカの中
等教育学校の多くで教科外活動（extra curricular
activities）が行われているが、1年中同じ活動でなく季節
に応じてスポーツを楽しむために行われることがあるな
ど、日本の部活動とは性質を異にするといえる³⁶。フラ
ンスにおいても週に一度程度「クラブ活動」にあたるも
のが行われることもある³⁷。ゆえに米仏に日本と同様の
議論は存在しない。

【資料1】テネシー州法と同州内教育委員会規則

テネシー州法³⁸

あらゆる教師、校長は公立学校のなかで規律と秩序の
維持のために適切な目的で合理的なやり方であらゆる生
徒に体罰を用いることができる

Jackson-Madison County 教育委員会規則³⁹

- 1 体罰（Corporal punishment/paddling）はあらゆる別のよ
り軽微な方法が失敗したときにのみ使用できる。
- 2 体罰は合理的なものでなければならない。
- 3 体罰は別の職員の前でおこなわなければならない。
- 4 体罰の性質は違反の深刻さに応じて、違反者の明白な
性質に応じて行われなければならない。

体罰に「記録」の義務を明記（生徒の名前、不品行の
種類、以前につかわれた懲戒の種類、親との連絡情報、

使用した体罰・パドリングの種類、懲戒の管理者の名前、
懲戒の日時を証言する者の氏名）。24 時間以内に体罰・
パドリングの報告の写しを学校管理者に提出し、親・保
護者にメールで伝えなければならない。報告書は学校に
保存され、適切と考えられる親、生徒は閲覧することが
できる。

【資料2】 テネシー州、ジャック・マディソン学区 North Side 高校の Handbook⁴⁰より

不品行（レベル1，教室の教師によるレベル）

軽い不品行は生徒にとって教室の秩序づけられた進行
を妨害したり、学校の秩序だった機能を阻害するもので
あるが、個々の教師によって対応することができる。

例（これは例示にすぎない）教室でさわぐ、いじめる、
うそをつく、ハラスメント（継続的、深刻ではない）、宿
題、指示に対する反抗的でなく従わなかったこと、教室
に遅れる、汚い、不敬な言葉を使う。

懲戒手続：職員による即座の介入する、いかなる罪が
犯され、どの程度のものかを確定する、違反者が違反の
性質を理解するかを見る、適切な懲戒を選ぶ、罪と教師
の対応に関する記録を行う、親・保護者に知らせる。

懲戒の種類：口頭による叱責、活動の制限、厳しく管
理された学習、特別の宿題、カウンセリング、特権のは
く奪：市民権あるいは品行（deportment、国外退去にかか
わる）の面の点数の減点、親・保護者との相談、体罰。

不品行（レベル2，校長または代理人レベル）

頻繁あるいは深刻な不品行は学校の学習環境を破壊す
ることになる。このレベルでは他人の健康や安全を直接
おびやかさなくても、教育について学校管理の側から適
切な行動を要求するのに十分深刻な結果を招く。

例（これは例示にすぎない）レベル1の行為をくりか
えす。学校、教室に遅刻する、学校あるいは教室をさば
る、たばこ、アルコール、うその話やいいわけを使う、
不従順・反抗的、ハラスメント（性的、人種的、民族的、
宗教的）

懲戒手続：生徒は適切な懲戒手続きにかけられるよう
に、校長に連絡される。校長は生徒と教師とあう。校長
は教師による告発をきき、生徒が自分の行動を否認する
か否か、あるいは責任を軽減できる状況にあることを説
明する機会を許可する。校長は適切な懲戒行為をとり、
それについて教師に知らせる。校長は罪と懲戒の記録を
行い、校外での停学の通知の写しは学校管理者（または
指名された者）に送られる。

懲戒の種類：カウンセリング、保護観察、教師と予定
の変更、品行を改めることを求める、ピア・カウンセリ
ング、外部機関へ委託、学校内停学、居残り、学校によ

る活動やスクールバスからの排除，体罰，親・保護者との相談，10日以内の学校外停学，パドリング。

不品行（レベル3，校長または代理人レベル）

人または財産を直接害する行為ではあるが，その結果は特に学校の他者の健康や安全を深刻に危機にさらすものではないこと。

例（これは例示に過ぎない）レベル1，2の行為を繰り返す，喧嘩をする（単純な），落書き・小規模な破壊行為，盗み，他者への脅し，ハラスメント（性的，人種的，民族的，宗教的），いじめ・強要。

懲戒手続：適切な懲戒行為に関する校長あて文書で生徒は言及される。校長は生徒及び教師と面会する。校長は非難する側の内容を聴取し，違反者側の行動について説明する機会を許可する。校長は適切な懲戒行為を行う。校長は学校の管理者に問い合わせをし，その結果を推奨することができる。もし生徒の学習内容が変更されることになれば，適切な告知が生徒と彼を訴えた親に伝えられなければならない。聴聞をうける権利，生徒が選択した人に立ち会ってもらふ権利を有する。学校の指示のいかなる変更も教育委員会に訴えることができる。違反と懲戒行為の記録は校長によって保存され，写しは学校の管理者あるいは代理人に送付される。

懲戒の種類：カウンセリング，退学，学校内停学，居残り，体罰，親・保護者との相談，損賠賠償（紛失，破損，盗まれたものの），10日に及ばない学校外停学

不品行（レベル4 校長あるいは代理人レベル）

他者あるいは他人の財産に対する暴力，あるいは学校における他者の安全に対する脅威となる。これらの行動は申告であり，通常学校からの即時退去，委員会による法関係部門の介入といった行政行為を要求される。

例（例示にすぎない）レベル1，2，3の行為が改められないこと，恐喝，爆発物予告，大きく学校の秩序を乱すこと・騒擾，身体的攻撃を意図した喧嘩，危険な武器の所持，使用，移送，殺人予告（対象者リスト），教師あるいは職員に対する暴行，深刻な身体的な怪我につながる生徒に対する暴行，破壊行為（深刻なもの），放火，盗み・盗品所持・盗品の販売，いかなる興奮剤，刺激剤，処方が必要な薬，薬とされるもの，あらゆる統制が必要な薬を所持すること，許可されていない薬の使用，運搬，ハラスメント（性的，人種的，民族的，宗教的），アルコールが含まれるものの消費，所持，使用，販売，配布。

懲戒手続：懲戒に関する照会が校長あるいは代理人にむけて書かれ，提出される。校長は適切な職員と生徒と話し合う。校長は非難する側の非難を聴取し，違反者側の行動について説明する機会を許可する。親は告知され，校長と面談する。法的な関係者（警察）に連絡がとられ

る。事件が報告され，学校の管理者あるいは代理人に報告がなされる。学校の管理者あるいは代理人に完全で正確な文書が提出される。生徒・親には懲戒に関する聴聞部局の前に聴聞の機会が与えられる。

懲戒の種類：退学，オルタナティブスクール，聴聞部局あるいは委員会の行動としての適切な場所への異動，退学・1学期以内のあいだで行為を改めることを要求することによって学校管理者が再審査する。

追加ガイドライン

1 生徒は少年裁判所あるいは他の裁判所において係争中であるという理由だけで停学とすることはできない。しかし，キャンパス外での重罪となる刑法犯に関しては，行為が他人，財産を危険にさらし，教育の過程を破壊する場合にかぎり，停学にすることができる。

2 校長は同じ違反に対して連続して10日をこえて，短期間の連続した停学を課してはならない。

3 教師や職員は国外退去にかかわる品行や市民権にかかわる場合を除いて，生徒の成績（grade）を下げる権利を有しない。

4 生徒は教育委員会の方針による場合をのぞいて，欠席だけを理由にコース，学年の進級を拒否されることはない。

5 生徒は以下の事項に失敗したことだけを理由に，コース学年の進級を拒否されることはない。a) 活動費を払うこと b) 図書館あるいは学校における罰金 c) なくなったあるいは破損した学校の財産の弁償

6 特別支援教育（special education）に適格な生徒には，それに相応する法律，規則に従って処遇される。

<付記>

①本研究は，平成25年6月29日に日本子ども社会学会第20回大会（於，関西学院大学）の公開シンポジウム『教育現場における体罰』の「とらえ方」において，「懲戒・体罰の比較制度論」として口頭発表を行ったものに加筆したものである。

②本研究は，平成23～26年度科学研究費補助金・基盤研究（C）「戦後フランスにおける市民的価値教育に関する歴史的，学際的研究」（研究代表者，大津尚志，研究課題番号23531229）の成果の一部である。

—注—

- 1 なお、ドイツにおける体罰法制について邦語文献としては、結城忠「学校体罰禁止と義務教育における懲戒法制」（同『日本国憲法と義務教育』青山社，2012年，pp. 97-148.）参照。
- 2 懲戒・体罰禁止規定の変遷については、坂本秀夫『体罰の研究』三一書房，1995年，p. 310 以下参照。
- 3 その見解の整理として、添田晴雄『『体罰』総論』（『比較教育学研究』第47号，2013年，pp. 13-25.）を参照。なお、それぞれの見解について、沖原豊『体罰』第一法規，1980年，倉澤剛『教育令の研究』講談社，1980年，p. 20.，竹中暉雄「体罰法禁と体罰の容認」（同『囲われた学校 一九〇〇年』，勁草書房，1994年，pp.83-138.）参照。
- 4 山本由美「体罰をめぐる親の運動と子どもの権利」（三輪定宣ほか編『先生、殴らないで！』かもがわ出版，2013年，p. 188）。なお、伊藤良高ほか『新版 生徒指導のフロンティア』晃洋書房，2013年，p.161，は「事実上の改正」と述べている。
- 5 鈴木尉人「いじめ・体罰等の問題に対する国の方策について」（『月刊高校教育』第46巻第8号，2013年，p. 25）
- 6 『季刊教育法』第14号，1986年，p. 207. なお，同号には同事件地裁，最高裁判決文も収録されている。
- 7 『季刊教育法』第64号，p. 207.
- 8 『判例時報』1666号，p. 111.
- 9 『判例時報』1713号，p. 84.
- 10 なお，第一審（水戸簡易裁判所，昭和55年1月16日）では「平手及び平拳で同人の頭部を数回殴打する暴行を加えた」という事実認定のもとで，罰金三万円の有罪判決がだされている。体罰裁判が「体罰教師側が優位」な状況のもとに行われる，という問題があるが，本稿の主たる問題関心をおくところではない。参照，今橋盛勝，安藤博編『教育と体罰』三省堂，1983年，pp. 266-267, p. 30, 『季刊教育法』第14号，1986年，p. 210.）
- 11 『判例時報』1007号，p.134. なお，1980年代には本事件や岐陽高校事件などがマスコミで取り上げられている。越智康詞は，1985年前後は体罰は「本当に『愛のムチ』であるといえるか否か」が論じられており，2012年前後は「体罰が悪であることは，もはやその教師の意図と無関係に存在する。なぜなら，体罰は『子どもを深く傷つける』ものだから」と，約30年の時代をへだてた言説の違いを指摘している。越智康詞「体罰言説の分析」（『日本子ども社会学会 第20回大会発表要旨集録』2013年，pp. 132-134.）
- 12 『判例時報』1160号，p. 136.
- 13 『判例時報』2045号，p. 119. なお，判例評釈は多数かかれているが，本判決を「子どもの主観でなく教師の主観を重視するもの」と批判的に位置づけるものとして，横田光平「公立小学校の教員が女子数人を蹴るなどの悪ふざけをした二年生の男子を追い掛けて捕まえ胸元をつかんで壁に押し当て大声で叱った行為が，国家賠償法上違法とはいえないとされた事例」（『自治研究』第87巻第7号，pp. 124-138.），「子供の人権尊重の理念と学校における生徒の生活指導の充実化という，いわば学校社会の秩序の確立の理念との調整を旨とした判決」と支持するものとして，奥野久雄「公立小学校の教員が，女子数人を蹴るなどの悪ふざけをした二年生の男子を追い掛けて捕まえ，胸元をつかんで壁に押し当て大声で叱った行為が，国家賠償法上違法とはいえないとされた事例」（『民商法雑誌』第141号，2009年，pp. 375-391.）などを参照。
- 14 なおフランスにおける体罰について歴史軸を加えて検討したものとして，大津尚志「懲戒と体罰」（『フランス教育学会紀要』第25号，2013年，pp. 107-108.）がある。
- 15 フランスにおいて，体罰判例は管見のかぎりわずかにしか存在しないが，例えば Toulouse 控訴院，2008年10月16日判決では同法を根拠に「ひざをたたく」という行為を暴行として，教師に罰金500ユーロを命じている。
- 16 Circulaire no.2000-105, B.O. spécial no.8 13 juillet 2000.
- 17 Décret no.2011-728 du 24-6-2011, B.O., spécial n°6 du 25 août 2011.
- 18 Circulaire no 2011-111 du 1-8-2011, B.O., spécial n°6 du 25 août 2011.
- 19 フランスの保育学校，小中学校の市民教育学習指導要領は，B.O.hors-série, no.3, 18 juin 2008, B.O. special, no.6, 28 août 2008.その翻訳および解題として，大津尚志，橋本一雄，降旗直子「フランスにおける市民性教育関連の2008年版学習指導要領」（『教育学研究論集』第6号，2011年3月，pp. 113-122.）参照。
- 20 Carra, C., et Faggianelli, D., *Les Violences à l'école*, PUF, 2011, p. 29
- 21 <http://www.stophitting.com/index.php?page=statesbanning>（アクセス日2013年8月20日）なお，片山紀子『アメリカ合衆国における学校体罰の研究』風間書房，2008年，pp.144-145，では2007年時点での体罰を法制上許可している州の法規が訳出されている。
- 22 前掲書，pp. 152-153.
- 23 393 U.S. 504
- 24 419 U.S. 565

- 25 430 U.S. 651 なお、アメリカの体罰判例は多々存在する。邦語文献としては、片山等「親・教師の懲戒権と子どもの権利（上）（下）」（『青山社会科学紀要』第10巻1号，1981年，pp. 1-22，第11巻1号，1982年，pp. 27-55.），杉田荘治『アメリカの体罰判例30選』学苑社，1984年，などがある。
- 26 Ingraham 事件以降の動向などについては，大津尚志「アメリカ合衆国の学校における体罰に関する一断面」（石井昌幸・志村真幸編『体罰の世界史』共和国，2014年刊行予定）参照。
- 27 例えば，嶋崎政男『生徒指導の新しい視座』ぎょうせい，2007年，p. 60.参照。
- 28 例えば，角田豊「ゼロトレランス方式と関わりの姿勢」（角田豊編『生徒指導と教育相談』創元社，2009年，pp. 17-21.），『高校生活指導』192号，2012年，p. 46以降所収の論稿などを参照。
- 29 なお参照，上杉賢士『「ルールの教育」を問い直す』金子書房，2012年，p. 8.
- 30 See, Judith Kafka, *The History of "Zero Tolerance" in American Public Schooling*, Paglave Macmillan, 2011, p. 7.
- 31 Ibid., p. 97.
- 32 アメリカに関しては，杉田，前掲書などを参照。
- 33 安藤博『なぜ，いままでの生徒指導がうまくいかなかったのか。』学事出版，2012年，p. 71
- 34 例えば，三輪定宣ほか編，前掲書，『教育』2013年9月号所収の諸論文など。なお，富江英俊は「運動部活動で起こる体罰は，学校現場全般で行われる体罰とは性質が違う面があり，スポーツ界の活動の一部であるという認識が必要である」と述べている。富江英俊「中学校・高校の運動部活動における体罰」（日本子ども社会学会第20回大会公開シンポジウム配布レジュメ，2013年）
- 35 「体罰の実態把握について（第2次報告）」
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/08/09/1338569_01_2_1.pdf#search=%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81+%E9%83%A8%E6%B4%BB%E5%8B%95+%E4%BD%93%E7%BD%B0+8%E6%9C%889%E6%97%A5'](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/08/09/1338569_01_2_1.pdf#search=%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81+%E9%83%A8%E6%B4%BB%E5%8B%95+%E4%BD%93%E7%BD%B0+8%E6%9C%889%E6%97%A5)（アクセス日 2013年8月20日）
- 36 邦語文献としては，大津尚志「アメリカの特別活動」（中谷彪，臼井英治，大津尚志編『特別活動のフロンティア』晃洋書房，2008年，pp. 130-131.）
- 37 邦語文献としては，山田真紀「フランスの学校における教科外教育」（武藤孝典，新井浅浩編『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展』東信堂，2007年，pp. 119-138.）
- 38 School Law 49-6-4103
- 39 <http://www.boardpolicy.net/documents/detail.asp?iFile=5463&iType=6&iBoard=15>
（アクセス日 2013年8月20日）
[40http://nsd.jmcss.org/files/_sbC3i_/2f6ce26aed1843033745a49013852ec4/Student_Handbook_-_2013-14.pdf](http://nsd.jmcss.org/files/_sbC3i_/2f6ce26aed1843033745a49013852ec4/Student_Handbook_-_2013-14.pdf)
（アクセス日 2013年10月28日）

－参考文献－（直接引用したもの以外）

- (1) 上原崇『アメリカの生徒の権利と義務』東信堂，1984年。
- (2) 大津尚志「フランスの中等教育機関における校則」（『フランス教育学会紀要』第13号，2001年，pp.49-60.）。
- (3) 大津尚志「アメリカ合衆国における生徒規則」（『季刊教育法』第135号，2002年，pp.84-89.）。
- (4) 片山紀子「アメリカの学校で許容されてきた体罰の行方」（『比較教育学研究』第47号，2013年，pp.26-39.）。
- (5) 深谷昌志編『現代のエスプリ 体罰』至文堂，1986年。
- (6) 星野安三郎ほか編『体罰と子どもの人権』エイデル研究所，1984年。
- (7) 牧柁名ほか編『懲戒・体罰の法制と実態』学陽書房，1992年。

【研究ノート】

アメリカの地方都市における就学前発達支援施設および保育施設における ピア・モデルプログラム

Preschooler's peer model programs at the early intervention center and Head Start in the United States

高井弘弥*

TAKAI, Hiromi*

1. はじめに

障害のある子どもの統合保育については、すでに日本でもほぼ定着しつつある。しかし、統合保育といっても様々な形態がありうる。園山¹は、広義の統合保育を三つに分けて、障害を持たない幼児集団の中で数名の障害を持つ幼児と一緒に保育する形態を「狭義の統合保育」、逆に障害を持つ幼児集団の中で数名の障害を持たない幼児と一緒に保育する形態を「逆統合保育」、障害を持つ幼児のみのクラスを園内に設けたり個別指導を行う形態を「特別保育」と整理している。一般に、日本で統合保育といわれた場合、「狭義の統合保育」を指すことが多いだろう。この形態の狭義の統合保育はアメリカでは *mainstreaming* と呼ばれており、逆統合の形態の統合保育は *reverse integration* と呼ばれている (Odom and McEvoy²)。日本での後者の逆統合保育に関する研究・報告は、前者の狭義の統合保育に比べると非常に少ない。ある大学の附属養護学校での一連の研究・報告がほぼすべてであろう (野村・神田・宮本³など)。もちろん、学会等での研究・報告がなされていないが、実際に実践を行っている施設等は存在する (東京都文京区にある、主にダウン症児と健常児のための「ひよこ教室」など)。

さて、アメリカでは、3歳未満の障害のある子どもに対しては、障害者教育法 (Individual with Disabilities Education Act: IDEA⁴) の Part C (0歳から3歳未満まで) による規定で、「障害のない子どもも参加している家庭や地域での自然な環境で提供される (provided in natural environments, including the home, and community settings in which children without disabilities participate)」べきであるとされている。したがって、3歳未満の障害のある子どもに対しても、統合保育の実践が要請されていることになる。しかし、実際にはこの時期の子どもに対しては個別の指導がなされることが多く、*mainstreaming* の形であれ *reverse integration* の形であれ、統合保育的な集団はそれほど多くない。

そこで本稿では、3歳までの *reverse integration* を実践しているアメリカの施設と、そこで療育を受けた子どもたちの多くが次に通う3歳以降の統合保育プログラムを紹介する。

なお、*reverse integration* という用語はアメリカでは一般的には用いられず、障害のある子どもと健常児との比率にかかわらず、ピア・モデルプログラム *peer model program* という用語が用いられることが多いため、本稿でも以後この用語を用いる。

2. 24ヶ月から3歳までの障害児を対象としたスポケーンギルドスクールにおけるピア・モデルプログラムの実践

(1) スポケーンギルドスクールの概要

アメリカ合衆国ワシントン州スポケーン市 (人口約21万人、スポケーン郡全体の人口は約47万人) のスポケーンギルドスクール (正式名称は *the Spokane Guilds' School & Neuromuscular Center*) は、1960年に女性介護士たちが発達に障害のある子どもと家庭を支援するためのボランティアグループ (*The Guild*) を組織したことに始まる。誕生から3歳までの障害のある子どもたちを家庭で支援するためのプログラムとしての療育に加えて、1979年には、ワシントン州の肢体不自由児支援事業の助成を受けて、神経運動センターを開設した。このセンターはワシントン州東部で最初の総合的な発達障害診断施設でもあり、この時点で現在の正式名称である *the Spokane Guilds' School & Neuromuscular Center* と改称された。センターでは、医学的診断の他、理学療法・作業療法・言語療法と発達支援教育を含めた総合的で個別化された療育を行っている。

発達の遅れが指摘された子どもに対しては、総合的なアセスメントチームがインテークを行う。まず、看護師と家庭支援コーディネーター (*Family resource coordinator*) が家庭に赴いて、スクリーニングと支援の必要性を判定する。その後、小児科医・理学療法士・作

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

業療法士・言語療法士などによる総合的なアセスメントが行われる。その結果をもとに、個別の家庭支援計画

(Individualized Family Support Plan: IFSP) がつくられる。

スタッフは、運営・開発担当が 9 名、医療チームが 8 名（うち 2 名が小児科医及び整形外科医、他 6 名はメディカルソーシャルワーカー、医療秘書、看護師など）、作業療法チームが 6 名、理学療法チームが 7 名、特別支援教育チームが 3 名、言語療法チームが 7 名、それ以外のサポートチームが 5 名、教室補助が 3 名という構成である（2012 年 10 月現在）。

2011 年度(2011 年 7 月 1 日から 2012 年 6 月 30 日まで)の会計収支は以下のようにになっている。

Table 1. ギルドスクール収支報告書⁵

収入

公的助成金	\$1,831,027	¥146,482,160
公的保健	\$283,733	¥22,698,640
寄付・援助	\$503,586	¥40,286,880
団体助成金	\$75,927	¥6,074,160
特別行事による収入	\$212,641	¥17,011,280
その他	\$275	¥22,000
利子収入	\$8,525	¥682,000
計	\$2,915,714	¥233,257,120

支出

人件費・税金・手当	\$2,575,886	¥206,070,880
委託金	\$119,976	¥9,598,080
事業費	\$142,414	¥11,393,120
賃貸料	\$191,980	¥15,358,400
減価償却	\$23,911	¥1,912,880
特別行事支出	\$52,395	¥4,191,600
計	\$3,106,562	¥248,524,960

(2012 年 12 月時点でのレート：\$1=¥80)

収入の面で特に目につくものが、全収入のほぼ 25% を占める「寄付・援助」と「特別行事による収入」である。ゴルフトーナメントや朝食会など、様々な寄付金集めのプログラムが実施されている。その中でも特筆すべきものは、「Kids for Kids」Penny Drive と呼ばれているプログラムで、地域の小中学校へスタッフや通所している子どもの親たちが出向き、障害のある子どもたちとその療育について説明し、児童生徒たちからの寄付を募るという、啓発活動を伴うものである。2012 年度には、65 の学校から総額\$46904.21（約 375 万円）の寄付金が集まった。

現在 1 年間に約 300 人の子どもたちがここでの療育を

受けているが、この人数はこの地域で発達に支援が必要だとされる子どもの約 30% である。障害の種別は、脳性麻痺、ダウン症候群、二分脊椎、聴覚・視覚障害、発達・言語遅滞、自閉症など多岐にわたる。

療育プログラムは、個別指導、乳幼児グループ療育、就学前児グループ療育、家庭訪問指導などである。保育料は、後に述べる健常児であるピア・モデルも含めて、すべて無料である。

(2) スポケーンギルドスクールでのピア・モデル療育の実践と歴史

ここでのグループ療育は月曜日から金曜日、午前中に行われる。8 時半から 10 時までと、10 時半から 12 時までの 2 つの時間帯で、それぞれほぼ 3 つのグループで療育が行われる。

2 歳以前の子どもたちは個別の療育指導が行われるため、このグループに所属する子どもたちは 2 歳から 3 歳までである。障害者教育法 (Individual with Disabilities Education Act: IDEA) の Part C の適用年齢の上限である 3 歳の誕生日をもって、ここでの療育は終了となる。

グループ療育の流れは、全員での手遊びや歌などを行うサークルタイムが約 15 分から 20 分、そのあと個別の指導計画に基づいて、理学療法・作業療法・言語療法が行われる。

1 つのグループの構成は、療育の対象となる障害児が 8 人、ピア・モデルとなる健常児が 2 人である。

各グループには、理学療法士・作業療法士・言語療法士・特別支援教師とアシスタント数名が指導に当たる。

ピア・モデルの子どもたちは、療育の対象ではないので、障害児が個別の療法を受けている間は、個別療法を受けていない障害児とともに特別支援の教師による教育を受けることになる。

このスポケーンギルドスクールで、35 年間にわたって勤務し、現在は Executive Director の立場にある Dick Boysen 氏に、ピア・モデルプログラムについてインタビューした。

(ピア・モデルプログラムは、いつ、どのようにして始まったのか)

「1984 年に始まった。最初は、私の娘などスタッフの子どもたちがピア・モデルとして参加した。私自身が娘の発達を見ていて、健常な子どもの発達過程を知ることが、ここでのスタッフにとっても有意義なことではないかと思って、提案した。また、娘にとっても、障害のある子どもたちと接することが役に立つのではないかと思った。」(障害のある子どもにとって、ピア・モデルプログラムはどのように有効だと考えるか)

「非常に単純なことだが、3 歳以前のすべての子どもに

とって、観察学習やモデリングが有効なことはよく知られている。であれば、障害のある子どもにも有効なのではないかと考えた。もちろん、個別の指導からも学べることはたくさんあるだろうが、観察学習から学ぶことも多いはずだと思う。」

(障害が非常に重く、観察学習が成立しにくいと考えられる子どもにとってはどうだろうか)

「わからない。しかし、有害であるとは考えられないのだから、やってみる価値はあるのではないか。」

(ピア・モデルになる健常児と障害のある子どもとの比率はどれくらいが適切だと考えているのか)

「様々な試行錯誤をしてきた。50対50でやってみたこともあるが、それだと健常児に圧倒されてしまった。スタッフの労力も健常児の方にとられすぎてしまった。その結果、現在のような、健常児と障害のある子どもの比率である、2対8に落ち着いた。科学的な研究の結果というより、経験的な判断である。」

(ピア・モデルの親たちはどのように考えて参加しているのか)

「一番多いのは、障害のある兄・姉が参加している療育の中でピア・モデルを見て、自分たちの下の子どもにも有効であることを理解して参加する親である。そこから、口コミなどで広がって、今ではウェイティング・リストができていくほどだ。この地域で、このような3歳以下の幼児教育を受けようとする、年に1万ドルはかかるだろう。それが、無料で受けられるというのも親にとっての魅力の1つだろう。そして、子どもたちが共感する力を育てることができることも大切に感じているようだ。」(このようなプログラムを始めることができたことは、この地域の独自性にもよるのだろうか)

「ワシントン州は早くからインクルージョンには積極的だった。連邦政府が統合教育を進める法律を出したのは1975年だが、この州ではそれよりも早く1971年に法律を制定した。また、The Arc(もともとは、National Association for Retarded Childrenの略称だったが、今ではRetardedという言葉を避けて、単にThe Arc of the United Statesと称している)の活動がスポケーンでは盛んだったということもあると思う。それでもやはり偏見は多い。そのため、我々はペニードライブという活動を行うことで、我々の活動を様々な人々に知らせるようにしている。」

3. 3歳から5歳までの障害児を対象としたCAPEプログラムによるピア・モデルの実践

(1) CAPEプログラムについて

CAPE(Collaborative Approach to Preschool Education)プログラムとはスポケーン地区の公的教育機関が、特別支援を必要とする就学前(3歳から5歳)の子どもとHead

Startの対象となる経済的に貧困な家庭の子どもとへの幼児教育の統合的なサービスを提供するアプローチのことである。このプログラムでは、特別支援が必要だと判定された子どもはHead Startによる幼児教育と特別支援を提供している公立学校による特別支援教育の両方を、幼児教育の場で受けることができる。

健常児は、経済的に貧困であると判定された家庭の子どもたちが在籍している。貧困のレベルは地域によって異なるが、連邦貧困レベルの130%以下とされているため、約24000ドル(約230万円、2013年10月現在のレート)以下程度の家庭の子どもがHead Startの対象となり(U.S. Census Bureau⁶)、保育料は障害のある子ども、健常児ともに無料である。

CAPEのモデルでは、一つのクラスには17人の子どもが在籍し、そのうちの6人は特別支援が必要な子どもとされている。クラスには以下のスタッフが含まれる。

幼児教育側からのスタッフ

- ・幼児教育教師2名(必要に応じて非常勤の補助員):クラス全体の子どもの社会的・言語的・身体的・認知的技能の発達を促す。
- ・家庭支援コーディネーター(Family Service Coordinator):支援が必要な子どもを発見し、参加を促す。親を支援し、教育する。医療的ニーズを継続的に支援し、家庭の経済的支援のために社会的資源を提供する。
- ・栄養士及びkitchen staff:日々の健康的な食事(朝食・昼食とおやつを含む)を提供する。特別な食事が必要な子どもを持つ家庭・スタッフへ助言する。
- ・プログラムマネージャー:スタッフと家庭を支援し、幼児教育スタッフ全員を監督する。

公立学校側からのスタッフ

- ・特別支援教育教員及び指導助手:特別支援が必要な子どもに対する適切な個別教育計画(Individualized Education Plan: IEP)を作成し、実行する。
- ・言語療法士:クラス内の活動に参加して子どもの言語発達を促すとともに、特定の子どもに対しては定期的な言語療法を提供する。
- ・心理士:CAPEプログラム対象児に対して検査・アセスメントを行う。
- ・作業療法士:微細運動発達を促す活動を提供する。
- ・理学療法士:粗大運動発達を促す活動を提供する。
- ・特別支援教育コーディネーター:スタッフと家庭を支援し、公立学校スタッフ全員を監督する。

(2) Holmes Elementary Head Start CAPE の保育について

Holmes Elementary Head Start は、スポケーン市西部の市街地にある公立小学校 Holmes Elementary School に附属している。Holmes Elementary のある地域は、やや貧困な層が多く、小学校在籍児のうち 84% が低収入のため給食補助金を受け取っており、またスポケーンの他の地域よりも特別支援を必要とする子どもが多い (The Spokesman-Review⁷)。

Head Start の教室には、3 歳から 4 歳までの健常児 9 人と特別支援を要する子ども 3 人 (自閉スペクトラム 1, 言語発達遅滞 1 名, 微細運動機能遅滞 1 名) が在籍している (定員は 17 名)。教室は地域の小学校の一番端で、保護者が個別に送り迎えをするのに便利な入り口のそばに設置されている。

子どもたちは、5 人・4 人・3 人の小グループに分かれる。

8 時 30 分に登園し、しばらくは各自自由遊び。

8 時 45 分から朝食とその後の歯磨き指導など。上述したように、貧困家庭からの子どもが多いため、無料の朝食を提供している。

9 時 15 分から絵本、制作などのコーナーに分かれての課題学習。特に社会性の発達に困難を抱える子どもがいるためか、「嫌なときには“NO!” という」などといった、ソーシャルスキルトレーニング的な指導が多い。また、作業療法士からの指導による手指の巧緻性を高めるための粘土やフィンガーペインティングなども取り入れられている。

10 時 15 分からクラス全体でのサークルタイム。集団に入りにくく、場を離れてしまう子どもには個別に教師が対応する。

10 時半からは外遊びなど自由遊びのあと、適宜帰宅。

4. まとめ

本稿では、ワシントン州スポケーン市での統合保育の現状について報告した。それぞれの施設での療育の内容そのものには特に独自のものは見られず、TEACCH や行動分析、ソーシャルスキルトレーニング、感情のコントロールなど、適宜その場や対象児に応じて取り入れる、いわば折衷的なものであり、日本の療育施設や統合保育を行っている保育施設でもよく見られるものである。

にもかかわらず本稿で紹介したのは、統合あるいはインクルージョンということがもはや当たり前になっているアメリカでの現状がありのままに伝えられることが少ないからである。

特に、障害児支援施設でのピア・モデルプログラムが日本ではあまり取り入れられていないことは、その効果の有無以前に、いまだに日本ではインクルージョンの観念が定着していないためではないだろうか。ここで取り上げたスポケーン市のようなアメリカの典型的な地方都市で、障害児支援施設に健常なわが子を通わせることを希望する親が少なからずいることや、このような施設の運営費の多くが一般市民からの寄付であることの意義を考えることが、アメリカでの様々な支援技法を取り入れることと同様に重視されるべきではなかろうか。

ギルドスクールによる取り組みも、CAPE による取り組みも、特にこれまでアカデミックな研究の対象にはなっておらず、これらの統合保育が、障害のある子どもと健常な子どもにどのような効果をもたらしているかのエビデンスには欠けている。実際にギルドスクールでの取り組みのように、すでに 20 年以上継続されているということですので十分なエビデンスであるともいえるかもしれないが、継続しているがゆえに長期的な効果を検討することも今後の課題であろう。

—文献—

- 1 園山 繁樹「障害児の統合保育をめぐる課題—状況要因の分析—」『特殊教育学研究』32, 1994, pp. 57-68.
- 2 Odom, S.L. and McEvoy, M. A., Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S.L. Odom and M.B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*. Baltimore: Brookes, 1988, pp. 217-240.
- 3 野村 勝彦・神田 基史・宮本 文雄「いっしょの保育 (逆統合保育) における障害児ときょうだいとの相互作用に関する研究: 保護者のアンケートから」『日本保育学会大会発表論文集』2003, p. 56.
- 4 United States Department of Education, <http://idea.ed.gov/part-c/statutes>
- 5 Vision News Letter August 2012, <http://www.guildschool.org/2012-vision-newsletter>
- 6 United States Census Bureau, 2013. <http://www.census.gov/hhes/www/poverty/data/threshld/>.
- 7 The Spokesman Review, 2013, <http://www.spokesman.com/stories/2012/nov/29/co-teaching-next-at-holmes/>

【研究ノート】

社会科教育における社会参加学習に関する一考察

A study of learning for social participation in the social studies

本多千明*

HONDA, Chiaki*

要旨

社会科の目標は、「公民的資質の育成」であるとされている。「小学校学習指導要領解説 社会編」2008（平成 20）年 8 月では、この「公民的資質」について、「日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含むものであると考えられる。」と説明している。社会科教育では、公共の精神に基づいて主体的に社会の形成に参画し、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力」をどのように育成するのが良いのだろうか。

そこで、本研究では、地域社会の課題解決を目指した社会的活動に生徒を積極的に関与させ、生徒の市民性を発達させることをねらいとした教育方法である、アメリカで誕生したサービス・ラーニング（Service Learning）に注目する。アメリカでは、1990（平成 23）年に「国家及びコミュニティ・サービス法（National and Community Service Act）」が成立して以来、幼稚園・小学校・中学校・高校・大学で数多くのサービス・ラーニングの実践が行われている。「よりよい社会の形成に参画する資質や能力」を育成する方策を考えるために、市民性育成に関する取り組みや、日本におけるサービス・ラーニングの適用可能性と期待される効果について検討する。

1. はじめに

現代社会に生きる子どもたちには、国際社会における平和で民主的な国家・社会の形成者として、社会に主体的に参加し課題を解決する力の育成が求められている。

社会科の目標は、「公民的資質の育成」であるとされており、小学校社会科が最終的に目指していることは、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培うこと」であり、教育活動を通して学校と地域社会が相互に連携し、「持続可能な社会」を構築することである。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、2008（平成 20）度版中学校学習指導要領では、地理的分野「身近な地域の調査」に、「地域の課題を見いだし、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」という内容が付け加えられた。つまり、暗記中心ではなく、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ている。

アメリカでは、「参加」型学習を取り入れ、地域社会の課題解決を目指した社会的活動に生徒を積極的に関与させ、生徒の市民性（シティズンシップ）を発達させることをねらいとした教育方法であるサービス・ラーニング（Service Learning）による取り組みが、注目されてい

る。この取り組みは、社会参加（social involvement）が市民性（Citizenship）のスキルを養成するものとして重視され、サービス・ラーニングと呼ばれる公共への奉仕活動を教科に組み入れたもの、そしてボランティア活動が盛んに行われている¹。サービス・ラーニングの授業では、「サービス」という体験だけではなく、「ラーニング」という学びも大切にする。子どもは習得した学問的な知識を実際に活用することによって、初めて「生きて働く知識」を習得できるのである。

唐木清志（2008）は、サービス・ラーニングを「地域社会の課題解決を目指した社会的活動に子どもを積極的に関与させ、子どもの市民性（シティズンシップ）を発達させることをねらいとした一つの教育方法」と捉え、社会参加に関連した社会科授業を実践することが子どもに多くの教育的効果をもたらすと指摘する²。社会参加を通して、子どもが「地域社会を意識した市民（community-minded citizen）」へ成長し、「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、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とし、日本型サービス・ラーニングの導入を提唱している³。そこで、本研究では、地域社会の課題解決を目指した社会的活動に生徒

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

を積極的に関与させ、生徒の市民性(シティズンシップ)を発達させることをねらいとした教育方法である、アメリカで誕生した「サービス・ラーニング」に注目し、地域社会で活動するボランティア活動に焦点をあて、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力」を、どのように育成するのかについて考察する。

2. 日本における社会参加学習に関する動向

(1) 学習指導要領における位置づけ

社会科の目標は、「公民的資質の育成」であるとされている。『小学校学習指導要領解説 社会編』(2008(平成20)年8月)では、この「公民的資質」について、次のように解説している。

表1 小学校学習指導要領解説の「公民的資質」について

「公民的資質とは、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者、すなわち市民・国民として行動する上で必要とされる資質を意味している。したがって、公民的資質は、平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力であると考えられる。こうした公民的資質は、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含むものであると考えられる。

出典：『小学校学習指導要領解説 社会編』⁴

(2008(平成20)年8月)

このように、『小学校学習指導要領解説 社会編』(2008(平成20)年8月)では、「公民的資質」について、「日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含むものであると考えられる。」と解説している。

「社会参画」という言葉が学習指導要領で用いられたのは、2006(平成18)年12月22日に公布・施行された改正教育法の第2条(教育の目標)において、「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」と明記されたことに端を発する。これまでも、社会参加については社会科で実践されていた。戦後発足した社会科は、生活経験主義の原理に立つ問題解決学習を基調とし、民主的社会的樹立を目指すよき社会人を育てようとし、そこには社会参加の契機が暗黙のうちに潜んでいたが、この路線はその後の教育行政や状況の変化によって衰退した。

90年代から社会参加の呼称の下に授業実践の場でボランティア学習などのかたちで行われ始めたのは、一つは大人社会の「参加」気運の高まりがあり、また一つには教育課程改定で体験的学習の重視や「総合的な学習の時間」の設置があり、さらに学びの場を地域や社会に開いていこうという「開かれた学校」論の広がりとも呼応していると、堀井は指摘する⁵。

社会科教育は、暗記科目であると揶揄されているが⁶、知識の詰め込みだけではなく、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力」を育成するには、どのような教育実践を行うと良いのだろうか。社会参加学習について、市民的資質育成に関して学校教育に対する期待が高まっている以上、何らかのかたちで社会参加を取り入れていく必要はあるだろう。その際、社会生活の中での学習とは異なる学校教育での学習の特色や役割を踏まえたアプローチが必要であると、桑原は指摘する⁷。

中央教育審議会「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～」(2012(平成24)年8月28日答申)では、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。」と述べており、学士課程教育の質的転換を促す具体的な教育の在り方の一つに、インターンシップやサービス・ラーニングについて言及している⁸。

(2) 社会参加学習を取り入れた実践

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を目指した実践は行われており⁹、社会問題解決型学習などに注目して、数多くの優れた実践報告がまとめられている¹⁰。

そして、東京都品川区立小学校の「市民科」設置をはじめ、試行的なシティズンシップ教育の実践が開始されており、京都府八幡市立小中学校やお茶の水女子大学附属小学校などでは科目横断的・全校的な取り組みが開始されている。京都府八幡市における小・中学校の取り組みが注目されている理由は、日本の一自治体の全ての公立学校でシティズンシップ教育を取り入れて実践を行ったことである¹¹。

京都府八幡市は、京都市と大阪市のほぼ中間に位置し、交通の便の良さから両市のベッドタウンとなっている。人口は、約7.5万人で、小学校は9校、中学校は4校ある。八幡市は、文部科学省の研究開発の指定を受け、2008

年度から3年間、全市すべての学校でシティズンシップ教育研究に取り組んだ。八幡市のシティズンシップ教育の特徴として、豊かな市民力の育成としなやかな身体力の育成をセットにしていることが挙げられる。そして、生徒会・運動会・校外学習等の全校規模での学校行事に関するものが多く組み込まれており、学校全体のアプローチになっている。具体的な取り組みとして、八幡市では、「総合基礎科」という新設教科を設定し一日20分(10分×2)のモジュールとして時間割に位置付け、様々な学びの基盤技術である「読み・書き・計算」を取り入れたモジュール学習を毎日実施することで、脳機能を活性化し、学習に対する集中力の向上を図っている。また、「豊かな市民力」「しなやかな身体力」の育成を目指し、年間10時間の新設教科「やわた市民の時間」を中核とし、シティズンシップの視点で各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間を見直し、横断的に関連させ、市民意識の育成に取り組んでいる。

さらに、八幡市では、『八幡市シティズンシップ教育〈10のビジョン〉』を策定し、すべての人にとって暮らしやすい環境を整えるために、豊かな市民力、確かな学力、健やかな身体力の育成を目指している。「意識」の観点では、①他者を思いやろうとする子ども、②自分を大切にしようとする子ども、③自分の言動に対して責任をとろうとする子ども、「知識」の観点では、④社会の規範、ルール・マナーを理解している子ども、⑤民主主義に必要な権利や義務を理解している子ども、⑥経済や金融の意味や意義とキャリアデザインについて理解している子ども、⑦ユニバーサルデザインについて理解している子ども、「スキル」の観点では、⑧他人とコミュニケーションができる子ども、⑨必要な情報を収集し、判断・分析できる子ども、⑩社会を正しく見ようとする力を身に付けた子どもの育成を目指している。京都府八幡市は、シティズンシップ教育を行うために、小学校と中学校が連携して、教育委員会が中心となって取りまとめ、様々な機関と連携した取組みを行った。公共の精神に基づいて主体的に社会の形成に参画し、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力」する市民を育成するためには、どのような社会参加学習が望ましいのだろうか。詳細な事例調査については、今後実施したい。

3. サービス・ラーニングについて

(1) アメリカにおけるサービス・ラーニング

1916年にアメリカで成立した社会科は、社会の本質を理解し、社会生活に積極的に参加する良き市民(good citizen)を育てる教科として、市民性の育成を学校教育の中心的目標の1つとして掲げて設置された科目である。

アメリカでは、地域社会の課題解決を目指した社会的活動に生徒を積極的に関与させ、生徒の市民性を発達さ

せることをねらいとした教育方法であるサービス・ラーニング(Service Learning)の取り組みが注目されている¹²。1990年に「国家及びコミュニティ・サービス法(National and Community Service Act)」が成立して以来、全国各地の幼稚園・小学校・高校・大学で、さまざまなサービス・ラーニングの実践が行われている。サービス・ラーニングとは、体験学習や問題解決学習と同様に、一つの教育方法であり、社会科や総合的な学習のような教科や領域を指すものではない。従って、サービス・ラーニングは、すべての教科・領域に導入することが可能であると考えられている。そして、サービス・ラーニングは、地域社会のニーズに基づき、学校の教科カリキュラム(教科学習)に関連したサービス活動を通して社会貢献することで学びの深化を図る学習形態であり、事前準備・活動・振り返りなどの経過を踏んだ計画的・組織的・継続的な教育方法である。この方法は、アメリカにおいては1990年代以降その学習効果を反映して普及率が急激に向上しており、社会参加学習を目指す日本の学校教育における構造的な課題克服にも示唆を得ることができる。

例えば、唐木(2010)は、教科におけるサービス・ラーニングの実践として、ACT(Active Citizenship Today)¹³を取り上げ、ACTが、「学校に基づく(school-based)」プログラムであり、「公共政策(public policy)」の観点を重視していることが特徴であると指摘し¹⁴、ATCが公共政策を重視する背景として、①生徒の目を公共政策へ向けさせ、生徒がそれを分析・評価する過程を大切にす、②公共政策に関わる能力(「政策分析能力」や「政策立案能力」など)が市民の有すべき中核的な能力であると指摘する¹⁵。

実際に、ACTでは、公共政策の分析・評価に関する様々な技能を生徒に提示し、その技能を道具として活用しながら、コミュニティの現実的な問題の解決に向けて、生徒が公共政策について評価・立案・実行していることを期待しており、このような公共政策に関わる学習こそが、ACTの最大のオリジナリティである。サービス・ラーニングを学校教育に導入する効果として、①子どもは社会変革をする「子ども市民」へと成長を遂げる、②社会問題解決型の学習を成立させることができる、③学習それ自体は人との関係性の中でこそ成立するという学習観に立ち、学校や教室で展開される学習活動を、社会や文化の中にある異年齢や異業種との交流や実践共同体の学習へと「橋渡し」すること、を挙げている。

サービス・ラーニングとして実施される子どもの学習活動は様々である。例えば、ファートマン(Carl I.Fertman)らは、「直接的サービス」、「間接的サービス」、「市民行動」の3つに分類した¹⁶。「直接的サービス」とは、支援を必要としている人々と子どもが直接的に接触することを意味する。「間接的サービス」とは、直接的に支援を必要と

している人々と接触するのではなく、間接的にそのような人々と接触することを意味する。例えば、募金や、孤児院の子どもたちのために使われなくなったおもちゃを集める活動や、被災者のために衣服や食料を集めるといった活動がある。最後の「市民行動」とは、民主的な政治プロセスに子どもが直接的に関与することを意味し、問題の深刻さを一般市民に知ってもらう活動と、問題の解決を直接的に行政に訴える活動に分けられている。

アメリカでサービス・ラーニングをリードしていた研究者・実践家が組織した任意団体である ASLER (Alliance for Service-Learning in Education Reform) は、1993年に、「学校に基づくサービス・ラーニングの基準 (Standards of Quality for School-Based Service-Learning)」を発表した。ASLER は、サービス・ラーニングを、「地域社会における現実的な課題を解決するために、生徒が新しく獲得した学問的な技能や知識を活用できるような場面を保障する一つの教育方法」と定義した。その上で、サービス・ラーニングを通して保障される生徒の社会的活動は、次の7つの条件を満たすものでなければならないと主張する。①現実的な地域社会の課題解決を目指したものであること。②学校と地域社会が協力して組織されたものであること。③生徒それぞれの学問的なカリキュラムに統合されたものであること。④実際のサービス活動の間にしたこと・聞いたことを、考えたり、話したり、書いたりする活動を通して、しっかりと振り返ることのできる時間を保障したものであること。⑤新しく獲得した学問的な技能や知識を、地域社会の現実場面において、実際に活用できる機会を保障したものであること。⑥学習の場を教室から地域社会へと拡大することによって、学校で教えられたことを一層高めるものであること。⑦他者へのケアの感覚と市民的責任の感覚の育成を支援するものであること。このように、アメリカでは、サービス・ラーニングについてはいくつかの団体による提言や活動が行われており、地域社会の課題解決を目指した社会的活動に生徒を積極的に関与させ、子どもが老人福祉施設を訪問し高齢者と会話を交わすことや、貧困者の給食施設で彼らのために働くといった活動は、各地で実践されているのである。

(2) ロジャー・ハートによる「参画のはしご」

ロジャー・ハート (Roger A. Hart) は、1977年に、著書『子どもの参画 (Children's Participation)』において、子どもの参加に関するさまざまな理論と原則を解説し、コミュニティづくりや環境に関わるプロジェクトに如何に子どもが参画するかについて、具体的な事例をもとにその原理と方法を提案した¹⁷⁾。

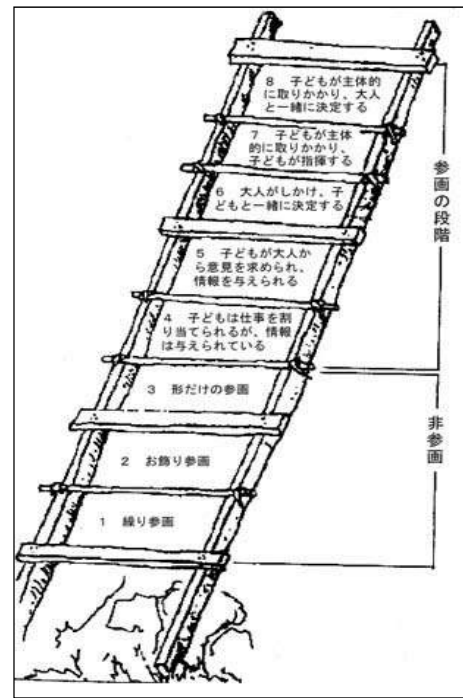


図1 子どもたちの「参画のはしご」

図1は、子どもの参画を大人がどのように援助するかを考える際に目安となるものである。子どもの参画には、参画と呼べるものと呼べないものがあるとして、8つの段階に分類している。1から8に進むにつれ、子どもが主体的に関わる程度が大きくなっている。子どもの参画について、具体的に子どもと大人がどのような状況であるのかについて、下記の表2にまとめる。

表2 ロジャー・ハートによる「参画のはしご」について

	参画の段階	子どもと大人の状況
非参画	1.操り参画	・はしごの最下段の例として、大人が意識的に自分の言いたいことを子どもの声で言わせる。
	2.お飾り参画	・子どもたちが、行事を組織することに少しも関わっておらず、主張をほとんど理解していない。
	3.形だけの参画	・子どもたちを参画させる非常にありふれた形式であり、子どもたちは自分の意見を組み立てる時間が全くない。
参画	4.子どもは仕事を割り当てられるが、情報は与えられている	・自発的な参画の最初の段階として効果的に使うことができるが、ごみを子どもが集めるといった大規模なキャンペーンだけでは、ほとんど成功しない。

参画	5.子どもが大人から意見を求められ、情報を与えられている	・子どもたちがプロセスを理解し、意見を求められ、その意見が真面目に扱われるなら、子どもの参画プロジェクトと言える。
	6.大人がしかけ、子どもと一緒に決定する	・大人と子どもと一緒にプロジェクトを達成するためには、子どもたちはある程度は全プロセスに参画する必要がある。
	7.子どもが主体的に取りかかり、子どもが指揮する	・子どもが進んで取り組む能力に気づいて、支配はしないようにするためには、特に注意深い大人を必要とする。
	8.子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する	・子どもの言うことをよく聴き、よく観察することができ、大人と一緒に決定する大人が必要である。

ロジャー・ハート『子どもの参画』(pp. 41-46 より) 要約。

子どもの「非参画」の段階ではなく、子どもの参画を「参画」の段階に高めるには、どのようにすれば良いのだろうか。子どもたちの能力を目覚めさせるファシリテーターとして、大人が子どもにきっかけを与えること、そして、子どもを子ども扱いしないようにすることである。生徒の市民性を発達させることをねらいとした教育方法であるサービス・ラーニングは、闇雲に体験学習だけを実施すれば、子どもがどのような知識を習得したのかがわからず、単に体験だけに終わってしまう可能性がある。しかし、子どもの社会参加活動を実施するに際し、ロジャー・ハートによる「参画のはしご」は、どのように大人が子どもを援助するのかを考える目安となるものであるため、子どもが「非参加」にならないようにも示唆を得ることができる。

(3) 日本におけるサービス・ラーニング

サービス・ラーニングは、近年、日本の大学教育においても注目され、実践され始めている。

サービス・ラーニングを教育に導入する意義として山田(2008)は、「具体的には、自分の役割や責任の経験を通して必要とされる知識(リテラシー)や技能(スキル)を習得し、活動中においてはサービス活動の対象者や共に活動する仲間との人間関係を経験し、自己の活動に関する振り返りの経験による批判的思考力をはじめとする広義の学力の向上が期待できる。活動を通して地域社会の現状を知ることから、社会認識の醸成を促し、自尊心の獲得も期待される。サービス・ラーニングは、学校教育の成果を地域社会の現実の場で発展させる学習として、また、机上では得られない生徒の内面までも刺激す

ることが大いに期待される活動である。」と指摘する¹⁸。

このように、サービス・ラーニングは、教科における実践としても注目されているが、教師教育の視点から、門脇(2008)は、サービス・ラーニングを次のように注目している。すなわち、教師として備えてほしいと期待する能力として、①社会力、②省察能力、③研究能力、④時代の先見性を読む能力の4つを掲げて、社会力と時代の先を読む能力を育てる教育の必要性について、「社会の動向や変化を的確に理解できる力、他者をよく理解し、他者と良い関係が作れ、他者とうまくコミュニケーションできる力、あるいは“地域に貢献できる教師”を育てる教育と言うこともできる。こうした能力を育てるためには、学校の外に出て、地域の住民ないし一般市民と一緒に様々な活動に参画するのが最も効果的である。そういう意味で、このような教育は、いま、欧米の大学で広がりつつあるサービス・ラーニングの教師教育版と言うこともできる。このような教育を具体化し実行していくことも教師教育の重要な課題であろう」と、指摘する¹⁹。

サービス・ラーニングには様々な活動形態、内容があり、その特徴を一言で言い表すことは難しいが、ボランティア活動などのコミュニティ・サービス(地域社会に貢献する活動)と関連した体験を通じて学習を進めていくものである。そこで、社会参加学習におけるボランティア活動の意義について考察する。

(4) 社会参加学習におけるボランティア活動の意義

学校教育では、1997(平成16)年の11月に発表された教育課程審議会の答申「教育課程の基準の改善の基本方向について(中間まとめ)」は、次のように「ボランティア活動」の促進を求めている。「体験的・実践的な指導を充実する上で重要な機能を果たす特別活動については、特にボランティア活動を一層促すことを期待したい。ボランティア活動は、地域社会の一員であることを自覚し、互いが支え合う社会の仕組みを考える上で意義のあることであると同時に、単に社会に貢献するというだけでなく、自分自身を高めるためにも必要なことであり、大切なことであるという意味で、大きな教育的意義があると考えられる。」²⁰

1998年には「特定非営利活動促進法」(通称NPO法)が制定された。この法律の第1条は、「この法律は、特定非営利活動を行う団体に法人格を付与すること等により、ボランティア活動をはじめとする市民が行う自由な社会貢献活動としての特定非営利活動の健全な発展を促進し、もって公益の増進に寄与することを目的とする。」と規定している。

2011年3月11日に起こった東日本大震災は、様々な場面で私たちの生き方や考え方に影響を及ぼした。阪神

淡路大震災が起こった1995年1月15日は、「ボランティア元年」と呼ばれている。ボランティア活動は、海外では市民に一般的に普及していたが、日本ではこの阪神淡路大震災で普及した。阪神淡路大震災や東日本大震災を経た今、日本では、ボランティア体験をきっかけとした公共的市民が誕生しつつある。阪神淡路大震災が起こる以前は、市民によるボランティア活動はほとんど皆無であったが、東日本大震災や、様々な災害現場においても、数多くのボランティア活動が目覚ましい。

先にも述べたが、2012（平成24）年8月28日に中央教育審議会の「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～」の答申においても、地域社会や企業等には、大学と連携しつつ、次のような取組が期待されている。

「学士課程教育はキャンパスの中だけで完結するものではなく、サービス・ラーニング、インターンシップ、社会体験活動や留学経験等は、学生の学修への動機付けを強め、成熟社会における社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に大きな効果を持つ。（中略）したがって、地域社会や企業等と大学は、プログラムとしての学士課程教育の質的向上のための、地域・企業参画型の新たな連携・協力に取り組むことが重要である。」²¹

本稿では、アメリカで誕生した「サービス・ラーニング」に注目し、地域社会で活動するボランティア活動に

焦点をあて、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力」の育成について、社会参加学習を取り入れた実践や、ロジャー・ハートによる「参画のはしご」を取り上げて、考察を行った。

これからの学校教育では、教師自身の実践力を高めるためにも、教員養成の段階や、研修などで、教師がファシリテーターとして活動できるような実践的な能力を育成することが求められており、ボランティア体験を含む様々な学校外活動が、学校内の学びと相乗効果を得ることができるよう教育活動を行うことが必要になると考える。

現代の社会では、グローバル化の進展や、価値やアイデンティティの多様化による多文化主義の台頭などにより、シティズンシップを単一のアイデンティティに基づく国民国家への帰属として捉える枠組みが揺らぎつつある。シティズンシップ教育が注目される背景には、社会の構成員としての市民がどのような権利と義務を行使し資質と能力を持つのかということが、その社会の在り方と市民の生活を規定するからである。

今後の課題としては、現在取り組んでいる、地域と大学との協同による環境教育を中心とした取り組みなどを、アメリカのサービス・ラーニングを参考にして、実践事例としてまとめていくことが挙げられる。

－注－

- 1 アメリカにおけるサービスラーニングについては、National Service-Learning Clearinghouse が提供する、下記の URL を参照されたい。
<http://www.servicelearning.org/what-is-service-learning> (2013年10月25日参照。)
- 2 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、pp. 51-53.
- 3 同上書、pp. 153-166.
- 4 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社、2008、p. 12.
- 5 堀井登志喜『社会参加と公民教育』『社会科教育辞典』ぎょうせい、2000、pp. 208-209.
- 6 ペーパーテストによってつくられた「暗記科目」という社会科のイメージ（教科観）は子どもたちの間だけでなく世の中にも形成されているが、社会科の教科としての特質は「内容教科」であって決して「暗記科目」ではないと、北は指摘している。北俊夫『なぜ子どもたちに社会科を学ばせるのか』文溪堂、2012年、pp. 30-39.
- 7 桑原敏典「社会参加と公民教育」『新版 社会科教育辞典』ぎょうせい、2012、pp. 210-211.
- 8 中央教育審議会「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～」(2012年8月28日答申。)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2013年10月25日参照。)
- 9 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、pp. 3-15.
- 10 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)、大津和子『グローバルな総合学習の教材開発』(明治図書、1997)など。
- 11 京都府八幡市立小中学校の取り組みについては注目されており、水山は、他の事例をも取り上げて多角的に考察している。水山光春「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』10、2010、pp. 23-33.
- 12 アメリカでのサービス・ラーニングについては、中野真志「アメリカ合衆国におけるサービス・ラーニン

- グの動向—その意義と目的, 実践の構造と展開—」『大阪教育大学社会科教育研究』6, 2008, pp. 1-10. 唐木清志「社会科にサービス・ラーニングを導入する意義—”CiviConnections”における認識と実践の統合を手がかりとして—」『社会科研究』70, 2009, pp. 30-40. など, 数多くの論文や著書で紹介されており, 注目されている学習形態の1つである。
- 13 ACTとは, Constitutional Rights FoundationとClose Up Foundationの共同プロジェクトにより開発された”Active Citizenship Today”というサービス・ラーニングであり高等学校と中学校を対象とした『フィールドワーク』と『ハンドブック』より構成され「知的で責任ある参加する市民」の育成を目指したプログラムである。
- 14 唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂, 2010, p. 281.
- 15 同上書, pp. 282-283.
- 16 Fertman, Carl I., George P. White and Louis J. White. *Service Learning in the Middle School : Building a Culture of Service*. Columbus, OH : National Middle School Association, 1996, pp. 30-31.
- 17 ロジャー・ハート (IPA 日本支部訳) 『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際—』萌文社, 2000, pp. 41-46.
- 18 山田明『サービス・ラーニング研究—高校生の自己形成に資する教育プログラムの導入と基盤整備』学術出版会, 2008, pp. 15-16.
- 19 門脇厚司「改正教育基本法下での教師と教師教育の課題」『日本の教師教育改革』学事出版, 2008, p. 262.
- 20 教育審議会答申「教育課程の基準の改善の基本方向について (中間まとめ) より。
http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/971107.htm
(2013年12月14日参照。)
- 21 中央教育審議会「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～」(2012年8月28日答申。)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
(2013年10月25日参照。)

【研究ノート】

ネル・ノディングズのケアリング論についての一考察 —「行い」と「関与」に着目して—

A study on caring of Nel Noddings: Focusing on 'act' and 'commitment'

深谷友里香*

FUKAYA, Yurika*

要旨

本研究ノートでは、今日さまざまな分野で重要視されはじめているケアに注目し、ケアを教育の分野で展開した教育哲学者、ネル・ノディングズのケアリング論に着目する。まず、ケアリングを成立させる要件とケアリングの基本的な諸要素であるケアするひととケアされるひとの意識状態の特徴を明らかにした。次に、彼女が述べているケアリングを成立させる要件から、ケアリングにおける「行い」(act)に焦点をあて、それに関連した「関与」(commitment)という言葉を出して、この二つの言葉の様態について考察した。その結果、「行い」はケアリングにおける目に見えるケアの行為を意味し、「関与」はその目に見える行為を越えたケアリングの内面に目を向けたものを意味することが明らかになった。本研究の残された課題は、「行い」と「関与」の具体的な要素を描出するには至らなかった点である。それらが明らかになるならば、教育における「行い」や「関与」といった行為の具体的な示唆が得られるように思われる。

はじめに

近年、ケアという言葉がさまざまな分野や領域で注目されてきている。その代表的な例として、介護や看護といった分野があげられる。それに加えて、教育や保育といった分野がケアを重要視しはじめ、今日においてもなお、ケアをめぐる活発な議論がなされている。こうした議論には、ケアの形はさまざまであり、またその対象も状況によって異なるという見解がある。たとえば、医療や看護の分野では、医者と患者という関係の中で、患者の身体的な「世話」を行うことをケアと称してきた。しかしながら、「世話」と一口にいても、この「世話」のやり方はさまざまであり、患者が変われば、その患者の実態に応じてやり方も変化する。それゆえ、ケアには、絶対的なきまりややり方は存在しない。このことから、ケアは多様であるといえることができる。

ここでケアという言葉に目を向けると、今日、私たちが耳目にするケアは、一般的に、世話や介護、気遣いなどといった意味で用いられることが多い。たとえば、メンタルケアやケアマネージャーといった言葉のケアは、気遣いや介護といった意味合いが強い。実際、広辞苑において、ケアの意味は介護、世話、手入れ、と定義づけられている¹。とはいえ、ケアという言葉は日常生活にお

いて頻繁に使われ、私たちにとって比較的馴染みのある言葉である反面、安易に使われがちでもある。そのため、ケアの利点である多様性が見方を変えれば、ケアの本質を見えづらくしていることもまた事実なのである。ケアが注目されている今だからこそ、慎重にケアをめぐる状況を考察していかなくてはならないのではないだろうか。

このことにアプローチするため、ケア論で著名な人物の一人であるアメリカの教育哲学者、ネル・ノディングズ(Nel Noddings 1929-)のケアリング論に着目する。彼女は、ケア論の先駆者であるミルトン・メイヤーロフ(Milton Mayeroff 1925-1979)やキャロル・ギリガン(Carol Gilligan 1936-)の影響を受けながら、教育におけるケア論を展開した。その中で彼女は、ケアすること、ケアされることをケアリングという言葉を用いて、ケアリングの根本的な意味を関係性であると捉えている。その上で、彼女はケアリングの基本的な諸要素であるケアするひととケアされるひとの意識状態の特徴やその両者に役割があるということを述べている。

本研究ノートでは、ノディングズのケアリング論を取り上げ、ケアリング論の基本的な概念を整理し、ケアリング論の基本的枠組みを明らかにする。そして、そのケ

* 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻院生 (Postgraduate student, Mukogawa Women's University Graduate school of education)

アリング論において重要な観点の一つ、すなわち「行い」と「関与」の言葉が有している様態について考察する。「行い」と「関与」を取り上げる理由は、彼女がいくつかの著書の中で、「行い」を意識的に捉えようとしているからである。また、「関与」という言葉は、ケアリング論の鍵概念として用いられることはないものの、観察できる「行い」を越える「関与」について述べられているからである。これらのことを明らかにすることによって、ケアリングにおける行為の具体的な手がかりを得ることができるように思われる。

1. ケアリングの成立要件—「出会い」・「貢献」—

ケアすることとケアされることは根本的な人間のニーズである。私たちは誰もが他のひとからケアされる必要がある。²

ノディングズは『学校におけるケアの挑戦』(1992)において、ケアについてこのような簡潔かつ重要な言葉から語り始め、読者をケアの世界に誘っていく。彼女によれば、私たちはさまざまな場面において、ケアを必要としている。たとえば、幼いときや病気のときなど、さまざまな場面すべてにおいて、私たちはひととしてケアを必要としている。ここでのケアは、理解され、受け容れられ、尊敬され、認められることが必要である、という広義の意味のケアを指している³。「はじめに」でも述べたように、ケアという言葉は多様に用いられているがゆえに、その本質が見えづらい。しかし、ノディングズはケアリング論において、上述した広義の意味でケアを用いることもあるが、ここで注目したいのは、ケアリングの根本的な意味を関係性と捉えていることである。その関係性について彼女は以下のように説明している。

ケアリングの関係は、その最も基本的な形において、二人の人間、つまりケアするひと (carer) とケアされるひと (cared-for) との間のつながり、あるいは出会い (encounter) である。その関係がケアリングと呼ぶにふさわしいものであるためには、両者が独特なやり方で貢献し (contribute) なければならない。⁴

ここでノディングズは、ケアリングというものは、ひととひととの関係性であるということを前提とし⁵、その最も基本的な形がケアするひと (one-caring)⁶とケアされるひと (cared-for) とのつながりや出会いである、と言明しているのである。そして、それがケアリングと呼ばれるためには、両者が各々に独特なやり方で貢献しなくてはならないというのである。ここで明らかなことは、

ひととひとの単なるつながりや出会いという意味での関係では、ケアリングは成立し得ないということである。いいかえれば、各々固有の貢献の存在があってはじめてケアリングという関係が充足されるということであろう。

しかしながら、なぜノディングズは関係性としてのケアリングを重視してきたのか、という問いがここで出てくる。実は、彼女はその理由を「ケアリングを美德や個人的な特性として考えてしまいがちであるから」⁷、と述べている。ケアリングを単に個人の性格や特性として、たとえば、このひとは「思いやりのある」ひとだ、として捉えることは、個人的な美德としてのケアリングに目が向けられ、ケアリングとケアするひととが切り離れてしまう可能性がある。それゆえ、ケアするひとをケアリングから引き離さないためにも、まずは関係性に注目することが重要なのである。

さらに、ケアリングにおける出会いには、時間や空間といった環境の要素があり、それらは、出会いの内実に影響を与える可能性がある。この前者の時間に関して、ノディングズは『学校におけるケアの挑戦』の中で見知らぬひととの短期間の出会い (brief encounter) を例に説明している。その説明では、「もし、見知らぬひとが私(ノディングズ)に道を尋ねたとき、ここではほんの僅かな時間しか共にしていなくとも、ケアリングの関係になるかもしれない」⁸、と述べている (() 内引用者)。このように彼女が説明する理由は、ほんの僅かな時間しか共にいなくとも、そこにはケアが満ちている場合があるからである。この関係においては、特に彼女が相手の要求に耳を傾け、相手がそれを受容し、承認しようとしたり、応答しようとしたりすることに注目しなくてはならない。この件については、後述するが、ここまでの議論で、ケアリングの関係になり得る出会いは、時間という要素にあまり左右されないと解することができるであろう。

さて、「出会い」の次に考察すべきは、ケアリングの関係を成立させるための要件、すなわち「貢献」についてである。ケアするひととケアされるひとが互いに貢献するとは、どのようなことをいうのであろうか。ノディングズは上述した短期間の出会いを例にあげながら貢献について述べている。この例に従えば、彼女自身が相手の話にじっくりと耳を傾けること、すなわち相手を受容することが貢献の重要な要素となる。この受容は、相手の身に自分を置くことではなく、相手のことをありのまま自分自身の中に受け容れることを意味する。こうした受容と同時に生じるのは、相手も彼女を受容し、また彼女に対して応答するということである。なぜなら、その場合の関係はケアに満ちており、それゆえ、ケアリングの関係になり得るからである。つまり、相手が彼女の親身な様子に対して「自分を受容してくれた」と感じたな

らば、その際に「ありがとう。助かったよ」と言葉を返してくるかもしれない。そして、それに加えて、相手が彼女に対して微笑みかけ喜ぶと、その姿を目にしたときの彼女は、相手と同じように喜びで満たされることになる。このような応答の存在によって、彼女は自分の行ったことが相手に受容されたことを知る。この状態は「貢献」という言葉に集約することができ、また応答は「貢献」の重要な要素となっている。

以上のように、ケアリングを成立させるためには、「出会い」と「貢献」が必要になる。この二つはケアリングの成立要件であるが、ケアリングはそれだけではなく、ケアするひととケアされるひとの意識状態にもまた特徴がみられる。そこで考えなくてはならないのは、ケアリングにおけるケアするひととケアされるひとの意識状態の特徴についてである。

2. ケアするひととケアされるひとの意識状態の特徴

(1) ケアするひとの意識状態の特徴—「専心没頭」・「動機づけの転移」—

これまで考察してきたように、ノディングズのいうケアリングはケアするひととケアされるひととの関係性を指していた。また、ケアリングにおいて、ケアするひととケアされるひとの両者の関係性がケアリングの本質的な要素であった。彼女は、両者がケアリングの関係にある場合、それぞれの意識状態に特徴が見られると述べている。

ノディングズは著書『ケアリング』(1984)の中で、ケアリングにおいてケアするひとの意識状態を「専心没頭」(engrossment)と「動機づけの転移」(motivational displacement)という言葉を用いて表している。専心没頭とは、ケアされるひとへの開放的で、選り好みすることのない受け容れの状態を意味する⁹。また、それは完全にケアされるひとを受容する状態である。そのような専心没頭について、彼女は以下のように説明している。

根底からみれば、すべてのケアリングには、専心没頭が含まれている。専心没頭は、熱烈である必要はないし、ケアするひとの生活にみなぎっている必要もないけれども、専心没頭の状態が生じてこなければならない。¹⁰

つまり、ノディングズは、専心没頭がケアリングにおいて必要不可欠な要素であると言明しているのである。ここで、注目すべき点は、常にケアするひとが専心没頭のような意識状態にいる必要はないということ、またケアするひとになったとき、つまり、ケアするひととケアされるひととがケアリングという関係になったとき、ケアするひとに専心没頭の状態がなければならないという

ことである。

ところで、「専心没頭」の「専心」という言葉は、彼女が影響を受けたメイヤロフの著書『ケアの本質』(1971)で用いられた言葉である。この著書は1970年代に「ケアリング」が世に広がり始めるきっかけになった。メイヤロフは其中で「専心」について以下のように説明している。

専心 (devotion) は、友情に不可欠な要素であるように、ケアにとって本質的なものである。私は他者に、そして大部分は見えない未来に私自身をあずける。私はケアしており、またさらに専心もしているとされるとすれば、ケアと専心は二つのものとなってしまうが、専心はそのような、あってもよいし、なくてもよい要素ではない。専心が失われれば、ケアすることは失われてしまうのである。¹¹

すなわち、メイヤロフはケアすることと「専心」というものをほぼ同質なものとして捉え、「専心」はケアすること、ケアするひととして不可欠な特徴であると述べている。ここで留意したいのは、この「専心」とノディングズの著書「専心没頭」とは、同じ概念ではないということである¹²。

メイヤロフが用いた「専心」(devotion)の意味は、献身や専念、忠誠である。彼はケアすることをケアするひとの視点から見ていたのであり、それゆえ、彼の用いた「専心」は、いかにケアされるひとに自分自身を委ねるか、つまりケアするひとが相手にどれだけ献身することができるかということに重点が置かれていたことがわかる。ノディングズは、このメイヤロフの「専心」という考え方を否定するのではなく、むしろメイヤロフの「専心」概念を彼のケア論の特徴の一つとして捉えたのであろう。しかしながら、彼女はケアリング論において、このメイヤロフの「専心」という概念を用いず、「専心没頭」(engrossment)という言葉を用いたのである。ノディングズの「専心没頭」という概念は、先述したように相手をありのまま受け容れることである。ここにノディングズの「専心没頭」に込めた思いが窺われる。すなわち、「専心没頭」は「専心」と異なり、ケアされるひと個人を重んじ、ありのまま受容することである。それゆえ、彼女はメイヤロフの理論にはなかった視点、すなわち、ケアされるひとの存在や役割を重要視した「専心没頭」という概念を用いたのである。

次に考察していきたいのは、ケアするひとのもう一つの意識状態の特徴である動機づけの転移である。動機づけの転移は、私たちを動機づけるエネルギーが、他者と他者の課題に向かって流れ出すことを意味する¹³。たとえば、Aが突然見知らぬひとに声をかけられたとする。

そのひとは A に対して、自分の荷物を預けたロッカーの場所がわからず、荷物が手元に戻らなければ、このままでは帰宅することができない、と主張してくる。相手と出会わなければ、A はスムーズに帰宅することができたであろう。もちろん、ここで「私には関係のないこと」と相手を振り払うことも可能である。しかし、相手の話に耳を傾け、親身に話を聞くにつれ、帰宅することよりも相手の主張とその課題にエネルギーが注がれ、気づけば、A は相手とその課題を A 自身の課題と同じように捉えていた、ということもまた可能なのである。

このように、はじめは自分自身の問題や課題でなかったことが話を聞くにつれて、相手とその課題にエネルギーが注がれていくこと、すなわち、動機づけの転移を、ノディングズはケアするひとの意識状態の特徴の一つとして定義したのである。この項で述べたケアするひとの二つの特徴の根底には、相手を助けたいという強い思いや相手への共感があるように思われる。

(2) ケアされるひとの意識状態の特徴—「受容」・「承認」・「応答」—

前項では、ケアするひとの意識状態の特徴である「専心没頭」と「動機づけの転移」について考察した。本項では、ケアするひとに対して、ケアの受け手であるケアされるひとの意識状態の特徴について、ノディングズがどのように捉えていたかということを見ていく。

ノディングズは、ケアされるひとの意識状態の特徴に、「受容」(reception)、「承認」(recognition)、「応答」(response)をあげている。彼女によれば、ケアされるひとは、ケアリングを受容し、それが受け容れられたということを示す。この承認を受け、ケアするひとは自らの専心没頭において、承認そのものを受容し、それが自分自身の一部となる。そのことによって、ケアリングが完成する、と述べている¹⁴。

彼女は『ケアリング』において、ケアリングの成立要件を以下のように示している。

1. W は X をケアする (ケアするひとに記述される条件) { W cares for X (as described in the one-caring) }
2. X は、W が X をケアしていると承認している (X recognizes that W cares for X.)¹⁵

ここで日本語訳と英文で併記したのは、この英文にケアされるひとの意識状態の特徴、特に承認が重視されていると推察されるからである。この成立要件では、W がケアするひとであり、X がケアされるひとという立場にあり、上の要件を満たしているときのみ、ケアリングの関係が成立する。ここで注目したいのは、2. の

‘recognizes’ という言葉である。彼女は、X 自身が「自分は W にケアされている」ことを承認することによって、ケアリングの関係が成立すると述べているのである。また逆にいえば、X が W にケアされているということを確認することは、W がケアしてくれたことを受容したということを表している。つまり、ケアリングにおいては、ケアされるひとによる受容と承認が重要なのである。

ここで、母親と幼児を例に応答について考えてみたい。母親と幼児の関係性は、一般的には、母親が必然的にケアするひとであり、幼児がケアされるひとである。しかしながら、幼児は母親のケアに対して、泣いたり、微笑むなどして応答する。この応答の存在は、母親自身のやりがいを感じさせる重要な要素である。

では、母親のケアに対して幼児の応答がないと仮定すると、母親の様子はどうかであろうか。母親は、幼児の様子を窺い、ときに声をかけたり、抱きかかえてみたり、微笑みかけてみる。しかし、幼児がそれらを受け容れず、母親に対して何も応答しなかったとき、母親は幼児に対する自分自身のケアが幼児によって受け容れられないことに気づく。これはケアリングが成立していない状況である。そのようなとき、母親は疲弊し、ケアするひとからケアされるひとへと変わってってしまうのである。

この例は応答が「貢献」の重要な要素の一つであることを具体的に示している。さらにいえることは、ケアされるひとの応答が、直接的にケアするひとのエネルギーへと変化し、ケアするひとのものと注がれているということである。

以上、ケアするひととケアされるひとの意識状態の特徴を叙述してきた。

3. ケアリングにおける「行い」と「関与」の位置づけ (1) 「行い」の様態

ケアリングを関係性として捉えることは、ノディングズのケアリング論の特徴の一つであった。ケアリングを関係性として捉えるならば、そのケアの具体的な内容について、誰かが何かをいうことやそれがケアかケアでないか、といったケアの線引きはそう問題ではない¹⁶。とはいえ、ケアリングの関係性の中で、どのようなケアがなされているか、その様態は問うべきであろう。

その問いは、ノディングズの後の著作に存在する。実は、『ケアリング』が世に出てから 18 年後、ノディングズは *Starting at home* (2002) において、ケアリングの成立要件に再度ふれているのである。

- i. A は B をケアしている—つまり、A の意識は注意や動機づけの転移によって特徴づけられる—
(A cares for B— that is, A’s consciousness is characterized by attention and motivational

displacement —)

- ii. A は i. に従って何かの行いをする。
(A performs some act in accordance with i)
- iii. B は A が B をケアしていることを承認している。
(B recognizes that A cares for B.)¹⁷

上記の i. から iii. では、A がケアするひと、B がケアされるひとである。注目すべき叙述は、ii. の「A は i. に従って何かの行いをする」である。A は B をケアしていること、また、A の注意や動機づけの転移といった意識状態に従って、何か行うということである。つまり、ノディングズは初期に著した『ケアリング』では言及しなかった「行い」(act) という観点をケアリングの成立要件に加えたのである。

ところで、私たちが「ケアしている」と捉えるとき、そのほとんどの場合は、目に見えるかそうでないかを判断基準にしている。たとえば、母親と幼児の関係において母親は、幼児に食事を与えたり、衣服の用意や身の回りのことの世話をする。その状態は目に見えているため、ケアを行っていると思えることができる。仮に母親本人に「あなたは幼児をケアしているか」と尋ねるならば、彼女は肯定的な答えを返してくるであろう。しかしながら、母親だからといって、常にケアをしているわけではなく、別の態度もある。たとえば、幼児が泣いていたり、悲しんでいるような様子を見せたとき、母親が幼児に対して全く関心を示す様子がないとしよう。私たちはこの母親が「ケアしている」と判断することができるであろうか。

このように、ノディングズが成立要件として加えた行いに目を向けると、ケアの行いの在り様はさまざまである。それゆえ、ケアの行いの在り様について考える必要が出てくるが、重要なのは、ケアとは目に見える行いだけを指すのではないということである。とはいえ、さまざまな関係性や状況によってケアの在り様は異なるため、その答えを明確にすることは至難の業であろう。それにもかかわらず、考慮に入れるべきは、何よりもケアとは目に見える行いだけのよう単純なものではないということである。おそらく、ケアするひととケアされるひとの関係性の中にある複雑な何かに目を向ける必要があるということであろう。

実は、ノディングズは、この目に見える行いについて、『ケアリング』の中でもいくつかの例をあげながら¹⁸、読者にケアの在り様を問いかけ、ケアリングの行いを以下のように説明していたのである。

ケアリングの行いを構成する要素を深く考察するとき、分かることは、わたしたちが観察できる行い (action) を超えて、関与 (commitment) という行

為 (acts) に目を向けなければならないということである。こうした行い (acts) は、それらを実際に行っている個々人の主観によってのみ見取られる行いなのである。¹⁹

ノディングズは、ケアリング論を議論していく際に、ケアの線引きを行う必要はなく、行いの意味について詳しく触れたわけではなかった。しかし、上述の言葉にあるように、「行い」の様態を理解するためには、「関与」ということに目を向けなければならない。

(2) 「関与」の様態

前項で述べたように、ケアの行いに目を向けたとき、ケアの在り様はさまざまであり、それゆえ、ケアリングの行いを考察していく際には、「行い」を越えた「関与」にも目を向け、慎重に考察していくことが求められる。

さて、「関与」はどのような様態や意味をもっているのだろうか。広辞苑において関与は、ある物事に関係すること、かかわること、と定義づけられている²⁰。ノディングズは、この関与という言葉に鍵概念として用いたわけではなく、ごく一般的な言葉として用いている。『ケアリング』において、その一般的な関与という意味でさまざまな箇所でも用いられている。そうした言葉を抽出すると、三つの場面に分けることができる。

第一の場面は、ケアされるひとのための行いに関与すること、第二の場面に、ケアされるひとの内面に関与すること、そして、第三の場面に、ケアするひと自身に関与することである。

第一の場面であるケアされるひとのための行いに関与することについて、彼女は以下のように説明している。

(ケアするひととして) わたしは行い (act) に関与しなければならない。ケアされるひとのための行いに関与すること、ふさわしい期間を通してかれの実相 (reality) に関心を持ち続けること、そして、この期間を越えて関与の仕方を絶えず更新することは、内面から見た、ケアリングの本質的な諸要素である。²¹ (() 内引用者)

彼女は、ケアされるひとのための行いに対して、ケアするひとがどのような過程を経て関与していくかという点に目を向けている。このケアされるひとのための行いに関与することによって、ケアされるひとは、前述したように、ケアするひとが自分のために何らかのやり方でケアしようとしていることを受容し、承認する。そうすると、そこにケアリングが生まれていくのである。

次の第二の場面のケアされるひとの内面に関与することについては、以下のように説明されている。

ケアするひとは、ケアされるひとの安寧を願い、安寧を促進するよう行為する（あるいは、行為を控えて、内面的に関与する行いをする）。²²

第一の場面での言葉にもあったように関与は、ケアリングを内面から考察する際に最も重要な要素である。ケアするひとは、ときによって行いを控え、ケアするひとの内面に関与することが求められる。どのような関与の仕方であっても、その根底には、ケアするひとのよりよい状態（well-being）を願っている、ということがこの文章から窺われる。

そして、最後の第三の場面のケアするひと自身に関与することについて、彼女は以下のように説明している。

そのように見たり感じたりするように——いいかえれば、そのようにしていると解釈される特定のしぐさを行うように——仕向けられるのではない。というのも、わたしは、他のひとと共に見たり感じたりすることをわたしにさせてくれる受容性に関与しているからである。²³

ケアリングにおいて、ケアするひとがケアするとき、意識状態は専心没頭の状態になるということは先述した通りであるが、その際にケアするひとは、相手のありのままを受け容れ、相手の話に耳を傾けたり、自分のことのように感じたりしようとする。しかし、それは決して強いられているわけではない。なぜなら、ケアするひとがケアされるひとにケアしつつ、実は自分自身の受容性に関与しているからである。自分自身の受容性に関与できず、「わたしは目の前のひとのためにケアしている」と思ってしまえば、それは逆にケアの関心が自分自身に向いているということになる。それゆえ、それはケアしていることにはならない。ケアするひとの行いが真に「ケアしている」と客観的にいえるためには、ケアするひとが自分自身に関与しているという様態があると考えられる。

—注—

- 1 新村出編『広辞苑』第六版 岩波書店、2008、p. 853.
- 2 Nel Noddings, *The challenge to care in schools; an alternative approach to education*, Teachers College, Columbia University, 1992, p. xi. (佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて』ゆみる出版、2007、p. 11.)
- 3 *ibid.* (同上)
本研究ノートで用いたノディングズの引用文は、翻訳

おわりに

以上、本研究ノートでは、ネル・ノディングズのケアリング論におけるケアリングの成立要件とケアするひととケアされるひと各々にみられる意識状態の特徴を述べてきた。ケアリングにおけるこれらの成立要件や各々の意識状態がケアリングの関係性において十分満たされたときこそ、ケアリングが本当の意味で成立するということなのである。本研究ノートで明らかにしようとしたのは、そうしたケアリングの内実から窺い知ることのできるケアリングのダイナミズムである。

しかし、内面からみたケアリングとして重要な要素である関与について深く言及できなかったことは課題として残されている。ケアするということは、先述したような受容や承認といった綺麗な言葉では片付かないような部分も含んでいる。たとえば、ケアするひととケアされるひととの要求の違いから生じる「葛藤」、ケアするひとが感じる「責務」といったような要素を含んでいるという側面もある。

こうしたことを考えていくためにも、ケアの行為である行いという点に目を向けたときに浮き彫りとなる問題、すなわち、目に見える行いとそれを越えるケアリングの内面にアプローチする関与といった二つの観点へのさらなる考察が不可欠である。なぜなら、こうしたケアリングの内面に踏み込むことは、私たち人間が生きていく上で避けて通ることができないケアリングの意味内容を深く明察することにつながるからである。

謝辞

本研究ノートは、筆者が学部の3年次生のときから取り組んでいるケアリング論の一部をまとめたものである。約4年の期間をかけて、ようやく一つの研究ノートにまとめることができた。

本研究ノートを執筆するにあたり、ご多忙にもかかわらず親身にご指導して下さった山崎洋子先生、田中每実先生、佐藤幸治先生、鶴宏史先生など、お名前をあげればきりが無いが、多くの先生方の協力を得て執筆できたことに対して、この場を借りて厚く御礼申し上げたい。

- 本を参考に原典に基づいて筆者が訳した。注では、原典の頁数を書き、()に翻訳本の頁数を併記した。
- 4 *ibid.*, p. 15. (同上書, p. 42.)
 - 5 人を表す言葉には、「人」や「者」といった言葉があるが、本研究ノートでは、日本特有の言葉である平仮名の「ひと」を用いることとする。
 - 6 「ケアするひと」の原典の表記には、'one-caring' や 'carer' があるが、本研究ノートでは、前者の言葉を

統一して表現する。

- 7 *ibid.*, p. 17. (同上書, p. 47.)
- 8 *ibid.*, p. 16. (同上書, p. 44.)
- 9 *ibid.*, p. 15. (同上書, p. 43.)
- 10 Nel Noddings, *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press, 1984, p. 17. (立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳『ケアリング 倫理と道德の教育—女性の視点から』晃洋書房, 1997, p. 27.)
- 11 Milton Mayeroff, *On Caring*, Harper Perennial, 1971, p. 10. (田村真・向野宣之訳『ケアの本質—生きることの意味』ゆみる出版, 1987, p. 24.)
- 12 この点に関して, 柏木恭典・上野正道・藤井佳世・村山拓『学校という対話空間—その過去・現在・未来—』で触れられているが, 考察には至っていない。
- 13 Nel Noddings, 1992, p. 16. (前掲書, p. 44.)
- 14 *ibid.*, p. 16. (同上書, p. 45.)
- 15 Nel Noddings, 1984, p. 69. (前掲書, p. 109.)
- 16 この解釈については, 倫理上の問題の有無があるが, ここでは立ち入らないこととする。
- 17 Nel Noddings, *Starting at home: caring and social policy*, University of California Press, 2002, p. 19.
- 18 Nel Noddings, 1984, pp. 10-11. (前掲書, pp. 15-17.)
- 19 *ibid.*, p. 10. (同上書, p. 16.)
- 20 新村出編『広辞苑』第六版 岩波書店, 2008, p. 651.
- 21 Nel Noddings, 1984, p. 16. (前掲書, p. 25.)
- 22 *ibid.*, p. 24. (同上書, p. 39.)
- 23 *ibid.*, p. 30. (同上書, pp. 46-47.)

【研究ノート】

「教育関係」における対話のとらえかたに関する一考察

— 参与観察記録の分析のために —

A study on the dialogue between teacher and children

松葉 恵*

MATSUBA, Megumi*

要旨

本研究ノートでは、教師と子どもの関係に存在する、対話に関する先行研究を取り上げて整理する。本稿で取り上げたのは、教育心理学者の岡本夏木が明らかにした「一次的事ば」と「二次的事ば」、教育哲学などを専門とする中田基昭が明らかにした「直接的対話」と「間接的対話」、さらに、両者の研究を組み合わせた教育人間学などを専門とする岡田敬司の「一次的言葉を用いた間接的対話」である。まず、これらの理論の特徴を抽出し、次に、「一次的言葉を用いた間接的対話」の限界を指摘した上で、対話における意味や話者の意識を考慮に入れながら、「包括的対話」という概念を提案する。

はじめに

人間の社会的営みには、多種多様な人間関係が存在する。そのなかでも、特に「教育的」という言葉で形容される関係である「教育関係」は¹、教育の現場において、子どもたちの幸せの土台であると一般的にいわれている²。

しかしながら、教え手に優位性のある「教育関係」は、教師の体罰などにみられるように、危険な面を孕んでいる。また、「教育関係」には、教え手に優位性をもたせまいとするあまり、教師が子どもとの関係に気をつかい、疲れてしまう側面もある。

こうした状況は、二者択一ではない。ここにプラス面とマイナス面の双方が存在する中で、いかにして教師と子どもが生活し、活動をするとよいか、という問いが生まれる。また、そうした環境に生きる教師や子どもは、日々どのような葛藤や工夫などをして成長を遂げているのだろうか、という問いも生まれる。

これらのことを明らかにしていくためには、アンケート調査のようなものではなく、表1のような参与観察記録を用いた質的研究が有効であると思われる。なぜなら、「教育関係」は数値などであらわすよりもむしろ、時には観察者がその場に参加したり、また時には、観察に徹したりすることによって、その状況や状態を精緻に記録をとり、それをデータ化し、考察を加えてゆく方がリアリティがあると思われるからである。

しかし、質的研究にはいくばくか困難がともなう。なぜなら、教育現場での参与観察記録は、教師や子どもの言葉や態度、雰囲気などの観点を取り入れたとしても、

表1 参与観察記録の一例³

日時	観察内容	観察者のコメント
5/10(木) 8:30頃	関空の搭乗口のロビーの隅で、子どもとその保護者、教師が入り交ざって・・・	小学校の子どもたちが遠足などに行く時、あるいは高校生でさえも空港や駅などで大勢が集まるときは、・・・

それらの記録をどのように分析していくか、という難しい課題があるからである。とはいえ、教師と子どもの間で交わされた言葉を「教育関係」における対話としてとらえるならば、そこになんらかの意味があらわれてくるのではないだろうか。

本研究ノートでは、以上のような問いや考えを念頭におきつつ、対話に着目し、対話に関する先行研究を取り上げ、整理する。その先行研究は三つある。まず第一に、教育心理学者の岡本夏木が明らかにした「一次的事ば」と「二次的事ば」、第二に、教育哲学などを専門とする中田基昭が明らかにした「直接的対話」と「間接的対話」、そして最後に、両者の研究を組み合わせた、教育人間学などを専門とする岡田敬司の「一次的言葉を用いた間接的対話」である。以上の三者の見解から、順次、特徴を描出し、最後に「包括的対話」という概念を提案したい。

* 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻院生 (Postgraduate student, Mukogawa Women's University Graduate school of education)

1. 「教育関係」における対話のとらえかた

—岡本夏木の「ことば」⁴、中田基昭の対話の理論—

(1) 「一次的事ことば」と「二次的事ことば」

—岡本夏木の「ことば」と子どもの発達に関する理論—

対話に着目していくにあたり、まずは、その対話を構成する「ことば」についてみていくことにする。対話に着目するにも関わらず、なぜ「ことば」なのかという点、対話を成立させる要素には、場や時間などがあるが、その場や時間を成立させる重要な要素は、「ことば」であるからである。ことばの研究のうち、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の理論を確立した研究者として、岡本夏木がいる。彼は、発達心理学と言語心理学を専門とし、子どもの発達とことばに関する研究において功績をあげ、多くの著書を残した。そのうち、『小学生になる前後』（1995）において、「一次的事ことば」という概念を提示した⁵。この「一次的事ことば」は、具体的なことがらについて、状況の文脈にたよりながら、親しい人と直接対話のかたちをもって展開する言語活動のことである。さらに彼は本書の中で、「二次的事ことば」という概念も提示している。この「二次的事ことば」の第一の特徴は、あることがらについて、それが実際におこる現実場面を離れたところ、間接的にそれについてことばで表現することにある。第二の特徴は、ことばをさしむける相手が、自分と直接交渉のない未知の不特定多数の人たちであり、それは、抽象化された聞き手一般であるということにある。そして第三の特徴は、「一次的事ことば」が対一の会話による相互交渉として展開されるのに対して、「二次的事ことば」というのは、自分の側からの一方的な伝達としてことばが発せられ、それゆえ、その話の骨組みを自分で調整していかなければならない、ということにある。

また、岡本は、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の二つのことばの「深まり」という点にも言及している。これは、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」のどちらの「ことば」をも不可欠なものとしてとらえた上で、その双方のことばの「深まり」の重要性と意味を論じたものである⁶。彼によれば、「二次的事ことば」は、「一次的事ことば」を土台として発達するため、「一次的事ことば」はできるだけ早く克服されるべきであると、一般的にとらえられがちである⁷。しかし、「二次的事ことば」を獲得した時点で、「一次的事ことば」の発達が終わりを告げる、ということではない、と彼は論じる。つまり、新たに獲得した「二次的事ことば」を活用する力をみがいととも、一方では対話を尊重する「一次的事ことば」の使用の仕方を深めてゆかなければならない、というのである。

このように、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の「深まり」として岡本が強調したかったのは、子どもが幼い頃から培ってきた「一次的事ことば」としっかり関係づけながら、新しい「二次的事ことば」を使いこなしてい

く力の基礎をつけること、そして「二次的事ことば」の使用の発達だけでなく、「一次的事ことば」も今後さらに深める必要がある、ということなのである。

上記の岡本夏木の「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」は、数十年の後に、岡田敬司が「一次的事言葉と二次的事言葉の統合」と称して、改めて解釈しなおすことになる⁸。それは、岡本夏木の「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」をより深く理解するために行ったものといえよう。彼はまず、「一次的事言葉と二次的事言葉の統合」による利点を二点あげている⁹。まず一点目は、「二次的事言葉」を身につけていくことで、「一次的事言葉」のほうにも、より表現力に幅が出て、複雑なことも正確に語れるようになるという点である。二点目は、正確に豊かになった「二次的事言葉」の表現力が、具体的な「意思疎通のために」用いられるようになる、という点である。また岡田は、『二次的事言葉』がコミュニケーション状態から自由であると一般的にいえるかどうか、さらにまた、『二次的事言葉』は、事物環境から自由であるだけかどうか、そして「状況から自由であるかどうか」という三つの仮説を立て、「一次的事言葉と二次的事言葉の統合」について考えている¹⁰。まず、一つめの『二次的事言葉』がコミュニケーション状態から自由であると一般的にいえるかどうかに関しては、具体的な場の状況とは一切関係のない普遍的、抽象的、一般的な事柄のみを内容としたコミュニケーションなどが考えられる。二つめの『二次的事言葉』は、事物環境から自由であるだけかどうかについては、話者が自分だけの尺度で普遍的で一般的だと判断した事柄を、「普遍的なのだから聞き手は誰であれ理解すべきだ」という態度で語る場合などが考えられる。そして、三つめの「状況から自由であるかどうか」に関しては、具体的な場を共有していない者同士のコミュニケーションであり、このことについての具体的なコミュニケーション状況を共同で構築しつつ対話がなされる場合などが考えられる¹¹。

ここで、注目したいのが、この三つめの仮説である。先にみた岡本の「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」は、その重要性をうたっているものの、彼は「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」についての具体的な例をあげていなかった。

そこで、岡田は岡本の「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」を解釈し、具体例をあげ、考察したのである。岡田は、この具体例に電話や手紙などを媒介にしたコミュニケーション、あるいは面識のないものが一堂に会するエンカウンターグループなどをあげている。そして、電話や手紙などを媒介にしたコミュニケーションについては、「共有の事物環境を欠いている」、と述べている¹²。また、もうひとつの例である、面識のないものが一堂に会するエンカウンターグループについては、次のように

説明している。「このエンカウンターグループは、共有の生活史を欠いているが、これを欠いたもの同士の間でも、具体的なコミュニケーション状況を共同で構築することは、可能になる。それは、言語による状況定義のメタコミュニケーションを交わすことによって成立する」¹³、と言語による状況定義の作業の中で、欠けていた共有の生活史と心の共通理解とが構築されていく、というのである¹⁴。

以上を総合すると、岡本が重要視した「一次のことばと二次のことばの深まり」は、それを解釈した岡田の記述に従うならば、「一次的言葉」と「二次的言葉」の両方をバランスよく駆使した対話のがぞましい、ということである。しかし、これらは、あくまでも子ども一人ひとりの「ことば」の発達レベルの話であって、集団などの複数の単位でなされる対話については言及されていないのである。

(2) 「直接的対話」と「間接的対話」

—中田基昭の授業の現象学に関する理論—

そこで次に取り上げたいのは、中田基昭の理論である。彼は、教育哲学などを専門とし、授業の観察を行い、現象学的な視点からアプローチした研究を多く行った人物である。そのうちの一つ、『授業の現象学』（1993）において、中田は「直接的対話」と「間接的対話」という概念を展開している¹⁵。まず、彼によれば、「直接的対話」は小学校に入学して間もない子どもたちが、四六時中、教師に話しかけて、応答を求める類の対話の形態をあらわした言葉である。この対話を図示化すると、図1のようになる。

図1は、一人の教師と一人の子どもが一対一で対話をする様子をあらわしている。そして、この対話において、子どもは教師への愛着と信頼を形成することが可能になる。

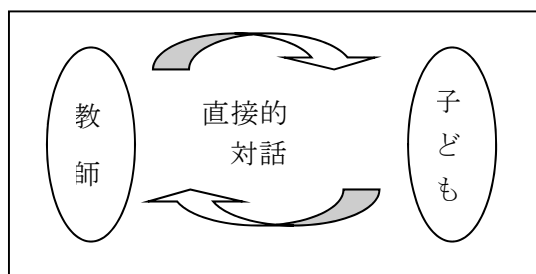


図1 直接的対話のとらえかた

他方の「間接的対話」は、ある一人の話し相手と一対一の対話を直接している時に、その話し手が委ねたことを間接的に引き受けている多数の他者が存在し、そのことが話し手に意識されている状態をさしている。それは、話者以外の多数の人間が一対一の対話に関わっていない

聞き手として、その対話に間接的に参加していることを意味している。つまり、「間接的対話」とは、一対一の対話を生きている二人の人間とその対話に関わっていない他の人間との間にも、間接的に生じている対話のことである¹⁶。このことを図示化すると、図2のようになる。

図2は、一人の教師と一人の子どもが直接的対話をしているその周辺で、複数の子どもがその対話に間接的に参加している様子である。たとえば、間接的対話は、授業で教師に発言を認められた子ども（あるいは、教師によって指示された子ども）が教師の質問に答えている時に生じることがある。（（ ）内は筆者）

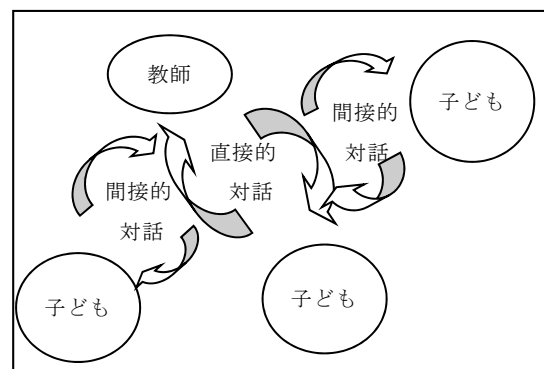


図2 間接的対話のとらえかた

また、中田は「直接的対話」から「間接的対話」へ、さらに教育の現場では「教師による間接的対話」から「級友による間接的対話」へ、という変化がある、とも述べている。「教師による間接的対話」は、教師とある一人の子どもが対話し、その周りの子どもが対話に参加することをあらわす。また、「級友による間接的対話」は、ある一人の子どもともう一人の子どもが対話し、その周りの子どもが対話に参加することをあらわす。たとえば、間接的対話において傾聴の態度を持ち合わせていない子どもがいたとしよう。彼は、自分の発話を「直接的対話」の次元で引き受けてくれた人物（ここでは教師のことをさす）への信頼や愛着によって、少なくとも「教師による間接的対話」の発話には集中するようになる。そうすると次に、教師によって発言権が認められた「級友による間接的対話」の発話にも、耳を傾けることができるようになる。こういった変化は、さらに、「級友による間接的対話」が熟してゆくと、個々の子どもが、自分の発言の「間接的対話」としての有用性にも目覚めるようになる、と中田はいう¹⁷。

この中田基昭の理論を、岡田敬司は「心の理解」と「事柄の検討」という言葉に変えて、とらえている。まず、「心の理解」は、あらゆる人間理解の、それゆえ、あらゆる人間関係の基盤をなすものである。また、「事柄の検討」は、理解は基本的に対等な表現能力と理解能力を持つ者の間、つまり相互的なコミュニケーションが可能な

者の間に成立する事象である。この二つのコミュニケーションは、共に物語能力の現れとして、密接に関連して発生し、発展していく¹⁸。

岡田敬司は、このように、中田基昭の理論を再検討するわけであるが、次に求められるのは、こうした二人の見解を統合する視点ではないだろうか。そこで次項では、二人の見解を統合させる視点を「統合的解釈」という言葉に集約し、まとめていくことにしたい。

2. 統合的解釈

(1) 岡田敬司のコミュニケーション重視の理論

岡田敬司は、岡本夏木の「一次的ことば」と「二次的ことば」、中田基昭の「直接的対話」と「間接的対話」の理論を組み合わせたわけであるが、彼は「一次的言葉」と「直接的対話」、そして「二次的言葉」と「間接的対話」には、少なからず親和性がある、と述べている¹⁹。その理由として、彼は、「一次的言葉を用いた間接的対話」、「二次的言葉を用いた直接的対話」も存在するということをあげ、二つの組み合わせがあると論じているからである。「一次的言葉を用いた間接的対話」は、「一次的言葉」が親しい人とのやりとりのなかで生まれるものであり、具体的なことがらについて状況の文脈にたよりながら展開する言語活動である。また、その「間接的対話」は、話者がその話をする相手以外の多数の人々の存在を意識して話すものであったことを考えると、その状況は、教師とある一人の子どもの具体的な状況依存的な会話に、その他の子どもたちも自分のことのようにとらえて、会話を聞いている様子などが考えられる。たとえば、あるひとつの作品を多数の子どもたちが力を合わせて作りあげる途中で、一人の子どもがその作業につまずき、その他の子どもたちもその場にいてところで教師に相談をする。この時、実際の対話は教師と、作業につまずいた子どもがおこなっているが、作品づくりに関わるその他の子どもたちもなんらかのかたちでその対話に参加するであろう。岡田にしたがえば、ここに学級共同体の円熟していく過程があらわれてくるという²⁰。もうひとつの組み合わせである「二次的言葉を用いた直接的対話」は、「二次的言葉」が実際の現実場面を離れたところで展開する言語活動である。また、「直接的対話」は、完全に一対一の対話で、その周囲の人々の存在は意識されていない。これらのことを考えあわせると、ある現実場面から一旦離れた場所で、状況に依存しない会話をする様子が思い浮かぶ。たとえば、学校から帰宅後の子どもが母親に、その日に学校で起こった出来事についてわかりやすく話をするなどが考えられる²¹。

(2) 「一次的言葉を用いた間接的対話」への着目

本項では、岡田の理論のうち、ひとつめの組み合わせ

である「一次的言葉を用いた間接的対話」に着目することにした。それは、岡田がこの例としてあげた、学級共同体が円熟し、教師を含んだ状況で対話がなされることについて、もう少し深く考える余地があると思われるからである。

岡田は「一次的言葉を用いた間接的対話」の状況の例として、学級共同体が円熟し、教師を含めてみんなが仲良しになり、なじみになった場合に、教師が子どもたちに対して語る、ということあげた²²。円熟した集団の一員である教師が、子どもたちに語るのであるから、この場合の「間接的対話」は、先にみた教師が話すことに着眼点をおいた「教師による間接的対話」の一つととらえることができる。

ところが、「一次的言葉を用いた間接的対話」の例の「学級共同体が円熟し」というところに目を向けるならば、その集団が、学習面においても生活面においても、子ども同士や教師と子どもの関係が非常に密であり、熟した集団であるのとらえることができよう。このことを肯定するならば、円熟した学級共同体では、集団の構成員一人ひとりが、おおよそなじんだ状況の中で存在しているがゆえに、状況依存的なやりとりが成立していると考えられる。つまり、状況依存的な学級の教師の発話は、多くを語らなくても、子どもたちに伝わる、ということである。そこでは、「一次的言葉を用いた間接的対話」においては、教師の側だけではなく、子どもたちにも目を向けた議論が必要になる。このことを考えるために、その状況を図示化したのが図3である。

図3は、「間接的対話」と同様、一人の教師と一人の子どもとの対話に他の子どもが参加する様子である。ただし、ここでの対話は「一次的言葉」であり、対話している二人以外の子どもたちが、その内容を理解できることを前提としている。これこそが、おそらく対話の内容が「一次的言葉」で通じる、円熟した学級共同体なのである。

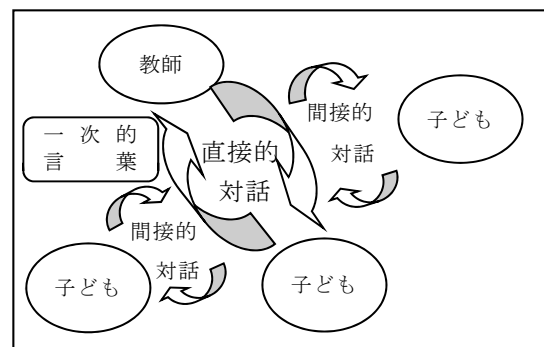


図3 「一次的言葉を用いた間接的対話」のとり

しかしながら、この「一次的言葉を用いた間接的対話」をなす集団一人ひとりに目を向けたとしても、そこには、

対話の方向性や言葉があるだけである。対話には、対話に参画している人同士のなんらかの関係性や教育的な意味が潜んでいるのではないだろうか。

3. 「包括的対話」のとらえかた

—対話からみえてくる教師と子どもの関係性—

本項では、対話に参画している人同士のなんらかの関係性や教育的な意味を見出すべく、これまでにあげた対話のとらえかたを振り返り、さらにそれらを包括した対話のとらえかたについて考えていくことにする。

中田基昭が用いた「直接的対話」は、主に教師と子どもの一対一の対話であり、他方の「間接的対話」は、「直接的対話」に参加している子どもたちが、自分も対話に参加しているかのような雰囲気の中で、対話がうまれる状況であった。また岡田敬司の理論である「一次的言葉を用いた間接的対話」は、学級共同体が円熟していることから、教師は子どもと同じ目線に立ったように語る、というものであった。

しかし、「関係」ということを念頭におくならば、「一次的言葉を用いた間接的対話」には限界がある。なぜなら、それは、あくまでも教師が主体だからである。対話に参画するものの関係性や意味について考えようとするならば、まず、対話に参画するものと彼らの意識などをあらかず対話のとらえかたを考えていかなければならないであろう。そこで、「直接的対話」、「間接的対話」、「一次的言葉を用いた間接的対話」のそれぞれをまとめて図1から図3を統合したい。それぞれを一つの図に統合してみると、図4のようになり、その状況は「包括的対話」と称することができるのではないだろうか。

図4に示したのは、教師とある一人の子どもが対話し、それに他の子どもたちが参加している状況である。彼らの対話に用いられている言葉は、「一次的言葉」と「二次的言葉」であり、その内容は周辺の子どもたちも理解することができる関係にある。この図では、対話は「間接的対話」の一部であるように思われるかもしれないが、大きく異なるのは、教師が子どもと同じ目線、同じ雰囲気の中で、あたかも子どものように対話するイメージである。ただし、教師の立ち位置は、子どもと同じ位置であっても、教師の意識としては、自由自在に動き、子どもがそれについてくるイメージなのである。

「対話」とは、いうまでもなく、双方が向かい合って話をするものである。双方という言葉から、関係している人間がいる、ということがわかる。そうであるなら、当然のことではあるが、「対話」には関係性が潜んでいるのである。ならばそれは、「対話をみれば、関係性がみえてくる」と言い換えることができるからである。であるならば、同様に対話の意味の検討においては、関係に着目する必要がある、ということであろう。

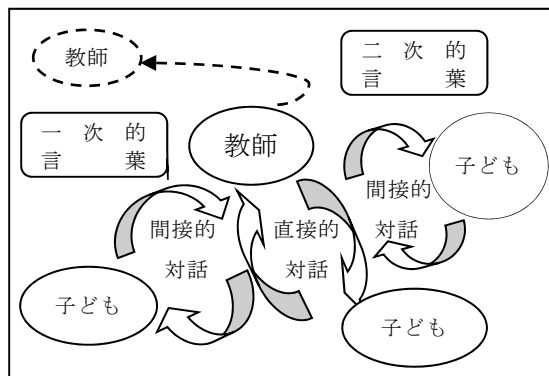


図4 「包括的対話」のとらえかた

おわりに

以上、本研究ノートでは、まず岡本夏木の「一次のことば」と「二次のことば」の理論、それから中田基昭の「直接的対話」と「間接的対話」の理論、そしてそれらの理論を統合した岡田敬司の「一次的言葉を用いた間接的対話」の理論を整理した。そして次に、彼らの理論から示唆を得て、対話のとらえかたを四つあげて図示化し、教師と子どもの間に生じる「包括的対話」という概念のイメージを提案した。しかし、本研究では、それらの対話から、教師と子どもの関係、すなわち「教育関係」の在り様に本研究では立ち入ることができなかった。「直接的対話」、「間接的対話」、「一次的言葉を用いた間接的対話」、「包括的対話」の四つの対話のとらえかたから、教師と子どもの関係性を垣間見ることはできたかもしれないが、それらがどのような意味をもつか、というところまでは至らなかった。

それゆえ、今後、明らかにすべきことは、「教育関係」がもつ教育的な意味である。たとえば、教師と子どもの間に「ずれ」的な関係があり、その関係が「教育関係」の一般的な知識注入や管理主義的なものではなく、新しい「教育関係」を導く一つの手がかりとなるという仮説などが考えられる。さらに、ことばを交わして対話することに対して、時には、間や雰囲気、教師や子どもの表情といったミクロな視点から、それらの間や雰囲気を構成する空間、環境といったマクロな視点までを意識しながら、参与観察記録にアプローチするということも考えられる。それらの詳細についての検討は、今後の課題とすることにしたい。

いま、教師による体罰の問題、子どもによる教師への暴力の問題など、痛ましい出来事が多く起こっている。このような時代において、学校の教師たちは、学習面のサポートも然ることながら、子どもやその保護者との人間関係の面においても、非常に気を使わなければならないようになってきている。それは学校における「教育関係」が危うくなってきている、ということかもしれない。その「教育関係」を良くも悪くも築くひとつの方法として、対話

があげられるが、話す時間の確保、話し方、話す内容など、対話にまつわる問題を考え出せば きりが無い。できることならば、子どもと教師が共に活動のできる授業などの時間内で、「教育関係」を「かたちあるもの」に築きあげたいと教師は思うであろう。

当然のことながら、その子どもと教師、一人ひとりの求める「教育関係」のかたちは異なるだろう。だからこそ、一人ひとりの生きてきた文脈に沿うように言葉を交わす必要があるといえよう。なぜなら、言葉や対話をもたらす関係性への影響は、大きいからである。日々交わされる多くの「ことば」が、日々築きあげられる「関係」を左右することは、言をまたないことである。

謝辞

本研究ノートは、修士課程に入学してから取り組み始めた「教育関係」、とりわけ、教師と子どもの関係において表れる、対話に着目してまとめたものである。サブタイトルにある「参与観察記録」というのは、注3に書いたように、実は、「教育関係」を考えるきっかけとなった

「学校法人きのくに子どもの村学園」の教育実践の観察記録をふまえてのことである。

参与観察記録は、2012年4月から2013年3月までの間、学園へ訪問して不定期に行った。学園の生活や活動に観察者として、時には参加者として関わることもあり、学園の人々とさまざまな関わりをもつ中で、拙稿ではあるが、研究ノートとしてまとめることができた。このような機会に恵まれたことに、まずは感謝したい。

本研究ノートの執筆においては、多くの先生方から、ひとつひとつの言葉の意味を丁寧に説明することなど、ご助言いただいた。一人ひとりのお名前をあげることはできないが、ここで御礼を申し上げたい。さらに、昼夜を問わず、夜遅くまでご指導してくださった学部生時代からの指導教員である山崎洋子先生には、文章を突き詰めて書いていくことの大切さを教えて頂き、大変感謝している。また、院生室で執筆中、いつも静かにするよう気遣いしてくださった院生の皆様にもこの場を借りて、御礼を申し上げたい。

—注—

- 1 渡邊隆信「教育関係」『新教育思想事典』勁草書房、1990、p. 141.
- 2 ネル・ノディングズ著、山崎洋子・菱刈晃夫監訳『幸せのための教育』知泉書房、2012、p. 198.
- 3 本研究ノートで直接ふれなかったが、この表1で示した参与観察記録は、学校法人きのくに子どもの村学園の教育実践の記録の一部である。この学園は、1992年創立の学校であり、徹底したプロジェクト学習を行う教育方法に特徴がある。また、教育理念として自己決定の原則、個性化の原則、体験活動の原則という三つの原則を掲げている。本学園については、堀真一郎著『自由学校の設計 一きのくに子どもの村の生活と学習』（黎明書房、2009）を参照されたい。
- 4 岡本夏木の著書のなかで「言葉」という表記は平仮名で「ことば」が用いられている。そのため、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の両方をさす際には、すべて「ことば」と表記する。
- 5 岡本夏木著『小学生になる前後』岩波新書、1995、pp. 207-216.
- 6 同上書、pp. 221-224.
- 7 岡本夏木、前掲書、p. 221.
- 8 岡本夏木の「ことば」については、注4で述べたが、岡田敬司は「一次的言葉」と「二次的言葉」というように、「ことば」の部分を漢字で表記している。そのため、岡本の理論に触れる際は、平仮名の「ことば」、岡田の理論に触れる際は、漢字の「言葉」と表記する。
- 9 岡田敬司著『コミュニケーションと人間形成』ミネルヴァ書房、1998、pp. 61-62.
- 10 岡田敬司、前掲書、pp. 60-63.
- 11 同書、p. 63.
- 12 岡田敬司、前掲書、pp. 62-63.
- 13 同上
- 14 同上
- 15 中田基昭著『授業の現象学』東京大学出版会、1993
- 16 同書、p. 19.
- 17 中田基昭、前掲書、pp. 17-19.
- 18 同書、p. 9.
- 19 岡田敬司、前掲書、p. 55.
- 20 同上
- 21 岡田は、イギリスの教育社会学者 B. パーンステインの著作である『言語社会化論』の理論から「一次的言葉」を「制限コード」(restricted code)、そして「二次的言葉」を「精密コード」(elaborated code)と対応させた。しかし、ここでは論点から少しずれる可能性があるため、取り上げるのは控えることにする。ちなみに、B. パーンステインが用いたこの二種類のコードは、中産階級以上の家庭の子どもたちの学業成績が、労働者階級の家庭の子どもたちのそれより優れており、その結果、学校教育は支配階級の子どもを被支配階級に再生産しているだけだという事実(統計的

事実)を説明するために持ち出されたものである。「制限コード」とは、労働者階級の家庭で用いられている言葉文化に対する意味づけである。このコードは、構文的に省略が多く、論理的に複雑なことを述べるのに必要な接続詞があまり使用されない状態を指している。もう一つの「精密コード」とは、中産階級以上

の家庭で用いられている言葉文化に対する意味づけである。こちらのコードは、主語、目的語、接続詞などが明確になり、家庭の中で用いる言葉であるにもかかわらず、状況に依存していない状態を指している。

22 岡田敬司, 前掲書, p. 55.

第Ⅲ部 セミナーの記録

**Policy innovation and change in Britain:
implications for teachers over 25 years 1988-2013**

Dr Peter Cunningham*

Abstract:

As policies for national education become increasingly contested, professional development of teachers needs to include critical understanding of the political context within which they work. That was the rationale for my recent book: *Politics and the Primary Teacher* (Routledge 2012). This seminar is based on research undertaken in the UK on the role of primary teachers, but will also identify distinct developments in secondary schooling. Consideration will be given to curriculum, pedagogy, teacher status and local and central governance and administration of schools in both the primary and secondary sectors, including quality assurance.

The seminar will include a presentation on legislation and administration of primary schooling in Britain. It will consider policy changes over the last 25 years:

- In an economic context of globalization and a shift from manufacturing to a service economy;
- In social contexts of demographic change, looser family structures and changing status of childhood;
- In cultural contexts of
- increasing ethnic diversity, media and communications technology.

The presentation will describe and analyse recent and current policy changes in Britain, and will invite comparison and contrast with the experiences of Japan.

A comparative as well as an historical dimension will be extended by reflection on a current commission undertaken by the University of Cambridge for professional development of teachers in Kazakhstan. My engagement in this work has offered opportunities for consideration of a third and very different set of circumstances from that of Britain and Japan: a developing economy in a highly distinctive geographical and demographic context, cultural and linguistic diversity and recent history of independence from Soviet rule.

Keywords: policy innovation and change; social, cultural, economic and political change; curriculum; pedagogy; school governance; central and local administration; quality assurance; teacher status.

* Senior Research Fellow of Homerton College, University of Cambridge, and a Visiting Fellow at the Institute of Education, University of London

Lecture 1:

Introduction:

Policy and experience in teacher education, understanding change and why it matters

Over the past quarter of a century in Britain, education policy and practice has changed enormously. 25 years might appear as a long period in the context of our own individual life-spans, but as a relatively short period for time for historians of education who survey the last century or century and a half -- since the beginning of the Meiji era in Japan, or since the introduction of compulsory and universal elementary schooling provided by the state in Britain. It may also be useful to think of 25 years in terms of both personal history and social and political history as a 'generation' – the period from birth to adulthood, reproduction and the birth of a new 'generation'.

Over that period, initial education and training of teachers has changed enormously in Britain, and you may want to discover and reflect on how it has changed over the same period in Japan. Perhaps you can do this by talking to older teachers now in mid-career. That will be an activity that I will encourage through my two lectures, as I strongly believe that it is not only the education policies themselves that matter, but teachers', children's and parents' experience of those changes. By talking to individuals who have lived through periods of political change we can begin to appreciate not just the causes, but also the effects of educational policies and practices, the impact that they have on individual lives and careers.

In a university department of education, we should be concerned not only about teaching effectively in the classroom, understanding children, their growth and progress, and operating as professionals within the school. We must also stand back and look through a wider and longer perspective at systems of schooling in their social and political contexts. We must try to understand why and how education policies are implemented, how and why they succeed or fail, or perhaps have unintended consequences. Teachers need to be politically aware, to be able to see their work in the round, to be ready to evaluate changing approaches, to discuss with colleagues and to explain their work to parents.

Social, cultural and economic change in Britain 1988-2013

Britain may have many experiences in common with Japan in respect of social, cultural and economic change, as society, culture and the economy has become more globalized over the past generation. But there remain a lot of differences, and a comparative study is worth making to identify similarities and differences. That will be something we can achieve together in discussion today, and it may be that some of you have other comparisons to make, with other parts of the world that you have visited. Of course the social, the cultural and the economic are closely interlinked, but it is helpful for clarity to consider each aspect separately at the risk of over-simplifying.

Social changes that I would identify relate to social structure and demography. One of the most striking

changes for those of us working in schools is the changing nature of families and communities. Many more students in school today are from one-parent families than was the case 25 years ago. Formal marriage has declined and heterosexual couples may choose to adopt more informal partnerships. Amongst those formally married, the rates of divorce and remarriage have increased, as also separation of partners, leading to patterns of 'serial partnership'. Same-sex unions are now recognized by law, with the possibility of 'civil partnership' and in many cases the children of one partner or both may be living in a family unit with same-sex couples. Another notable social change has been the settlement of different ethnic groups, often in particular areas or a town or city. These may include second- or third-generations of families that migrated to Britain during the decades following the Second World War, often from former British colonies. More recent are significant communities of migrants from European and former soviet countries.

Cultural change is closely linked to social change, not necessarily in direct cause-and-effect, but for example through technological changes such as communications technology and the media. These have offered the younger generation a far greater degree of independence from adult culture. This can be seen in a positive light as empowering children, making more choices for themselves and asserting their rights. At the same time it can make them more vulnerable to manipulation through the commercial world of advertising and consumerism, or through peer pressure and cyber-bullying. Linked in turn with economic change, expansion of the consumer market has in some respects raised the standard of living at the same time as generating stark contrasts between wealthier and less economically privileged sections of society. Consumption is a cultural as well as an economic activity.

Political change in Britain 1988-2013

There is no need for Japanese education students to concern themselves with the fine detail of party politics, which are culturally specific, so I will attempt to describe these in terms of broad trends. The British parliament is sometimes described as a two-party system, as the elected House of Commons is dominated by representatives of the Conservative (or Tory) and Labour (since 1995 known as 'New Labour') parties. A significant minority party is known as the Liberal Democrats. Traditionally Conservatives represented the interests of landowners, manufactures and the financial sector, Labour's priority was a welfare state to benefit the less affluent manual working class and low to middle income families, while Liberal Democrats advocated the responsibility to provide protection and welfare for the least fortunate in a democratic society while at the same time offering liberal opportunities to encourage economic enterprise.

1988 saw the height of political power for the Conservative party under the leadership of Margaret Thatcher who had just won her third consecutive general election. Though she lost the leadership of her party in 1990, it continued in power until 1997. In that year, a re-vitalised Labour party under the leadership of Tony Blair and the title of 'New Labour' came into government. Although adopting traditional Labour support for the welfare state (including state education) it also continued established Conservative policies of de-regulating public services and encouraging commercial enterprises to take over provision of services traditionally administered by government and funded from taxation.

Tony Blair continued as Prime Minister through three general elections, but after ten years passed the leadership to his colleague Gordon Brown. In 2010 New Labour lost power, to be replaced by a coalition of Conservatives and Liberal Democrats led by David Cameron as Prime Minister.

Main directions of change in British education policy 1988-2013

The principal developments in education policy were as follows:

- 1987 tighter control by central government of teachers' pay and conditions.
- 1988 introduction of a National Curriculum for ages 5-16, to include a systems of regular testing of children's progress in a narrow range of 'core subjects'.
introduction of local management of schools.
- 1993 tighter government control of school inspection.
- 1998-9 introduction of numeracy and literacy strategies.
- 2000 introduction of Academies, privately sponsored, state funded, and more independent of government control.
- 2003 'remodelling' of the teacher workforce.
- 2003-4 greater responsibility of schools for children's welfare.
- 2010 extension of Academies provision to include Free Schools.

The above list marks just some key policies and moments of policy change, but underlying these has been a consistent trend, with continuity from Conservative to New Labour and most recently to the Coalition government. Some of these trends appear quite contradictory in their claims on the one hand to devolve power and responsibility to individual schools (specifically reducing the traditional role of democratically elected local governments in overseeing the work of schools in their area), and on the other hand increasing control by central government. Creation of Academies and Free Schools has been proclaimed as allowing schools and local communities to have more freedom in running their own affairs, directly funded by national government. Political rhetoric has advocated the supposed advantages of a 'free market' in education as a way of 'driving up standards'.

On the other hand, governments have used inspection, testing, collection and publication of data on schools, to effectively impose closer national control of the curriculum and of teachers' work. They have imposed tighter regulation of professional teacher training by drafting national 'standards' and reducing the independence of the profession through government regulation.

These contradictory policies will be explained in a little more detail in the course of my second lecture.

Activities 1a and 1b – following lecture 1

Lecture 2:

In this lecture I will offer a little more detail on actual changes in policy that have taken place in Britain. But I am also concerned with *experience* so I will be inviting you to consider the issues generally, especially as they affect the work of teachers, and I invite comparisons with Japan .

Curriculum – policy and practice

Before 1988 Britain had no set curriculum for its schools, so teachers, or teams of teachers within schools, were free to develop their own according to their understanding of the needs of their pupils and students. On the one hand this meant that teaching was a very creative job and allowed for sensitivity towards individuals and groups of students in different social, cultural and economic circumstances. On the other hand it meant parents and children throughout a country of 60 million people, were receiving a very varied and inconsistent curriculum. The idea of policy-makers introducing a national curriculum was that this unevenness and inconsistency would be removed.

The dilemma is a serious one. We need to allow for teachers' spontaneity and creativity to motivate them in their work, to be flexible and respond to their pupils' and students' particular interests, so that teaching and learning becomes a vital and meaningful rather than a routine and mechanical process. There is arguably a core set of skills and knowledge that all citizens need to be able to live effectively and contentedly in their society. But there is also such a wide range of knowledge and experience available that it cannot all be covered by a single curriculum and learners should be free to make choices according to their individual personalities, inclinations and interests. How are the competing demands of curriculum viewed in Japan?

Pedagogy – policy and practice

Much the same as has just been said about curriculum can be said about pedagogy. Individual learners have different learning styles and need to be introduced to a wide range of possibilities of learning through individual tasks and through group activities, through different technologies such as books and the internet, in active and passive modes. The classic model of teachers directing talk to a large group of learners (the kind of conventional lecture I'm delivering right now) used to dominate classroom activity, but is only one way of working. We have discovered ever more through psychology and neuroscience about the operation of the brain and the learning process.

The danger here is that governments, seeking to make their education systems as effective as possible, begin to prescribe methods of teaching that teachers have to follow. This began in Britain with national strategies for literacy and numeracy, and has continued with tight prescription about methods of teaching reading in the early years through a system of 'synthetic phonics'. This prescribed system is not believed by all specialists to be the only effective method, rather that teachers must have the flexibility to adapt methods to individual learners. It is also argued that a mechanical and universal process becomes tedious and kills the enjoyment of reading, the development of reading habits for life. What is the situation in Japan?

School governance – policy and practice

The twenty years *before* 1988 saw a gradual development of school governing bodies, with increasing numbers of elected representatives from among parents and staff to share with the head teacher responsibility for practical issues such as the school premises and staffing. In the 25 years since 1988 regulations have increased the representative nature of the governors and hugely increased their duties and responsibilities. There are subtle differences between different kinds of school, according to statutory regulations but I will describe the general nature of requirements for governing bodies in schools.

There are elected representatives of parents and teachers (teachers now in a small minority) and other stakeholders such as church, local community. Their responsibilities now include centrally the curriculum, which might have earlier been considered a purely professional matter for the teachers. When the school is inspected it is the governors who are held to account for the quality of education provided by the school. A number of dilemmas arise from these arrangements. Availability and quality of parent and community governors varies according to the social and economic context of the school's locality. Elected governors are not always representative of significant minority ethnic groups. In Britain we have faith schools in which the majority of pupils may not be churchgoers, but the church or religious denomination may be disproportionately represented. Are there similar dilemmas about the local governance of school in Japan?

Local and central government administration – policy and practice

From the introduction of compulsory education in Britain in 1870, the state recognized the need for a local level of administration, to coordinate provision of schools in an area. 140 years later, even with infinitely better national communications (transport and internet) most educationists and politicians recognize the value of local government. Modern discussion is of 'stakeholders' and those who have a 'stake' in the school include not just children, their parents and teachers, but also the wider local community such as small businesses who will employ students after graduating from school. Even after the Russian Revolution of 1917 the Democratic Constitution recognized a need for education to be in the hands of democratic local government. Sadly however the principle was abandoned when rigidly centralized state machinery developed.

Certainly the national unit is too large to take responsibility for the detailed provision of every school. Politicians and administrators in London or Tokyo cannot fully understand local differences of circumstance all over the country. We can understand the ideal of local democratic administration of schools, where each community has an understanding of the particular needs of children in its area. It provides a wider view than any individual school serving the children of a small district and can take an overview of the total provision of schooling within a town or rural locality. But we could debate the ideal scale for such school administration, and I would be interested to hear your experiences and views of the arrangements in Japan.

Quality assurance – policy and practice

How can the state measure the performance of its education system and secure improvement? A traditional

method going back to the origins of state schooling is by regular inspection. A more recent means however has evolved only in the last 25 years through the development of information technology. Regular testing of children in school was embedded in the national curriculum from the early 1990s, and ICT has enabled the collation, transmission and analysis of the wealth of data produced in the form of test results. Schools are monitored by the performance of age cohorts, which can be finely analysed and correlated to social and economic data about the local school population. One problem for educationists is that measures appropriate for statistical analysis may be very narrow, and another moral dilemma is the way in which oversimplified statistics are publicised to generate 'league tables' and competition between individual schools.

In Britain, the system for inspecting schools has changed dramatically over the past 25 years, to a much more intensive monitoring of quality of teaching and school outcomes. Inspection is conducted by a government department called 'Ofsted' that has in theory some independence from ministerial control, but which is nevertheless heavily influenced by government policy in its operation. Inspection 'frameworks' and methods have been highly contested by educationists and teachers, and especially the publicity given to inspection outcomes for political purposes. Is monitoring and inspection of their work a significant issue for teachers in Japan?

Teacher status -- implications of these changes for the teacher's role

As I write this lecture in Britain, our Secretary of State for Education has revived a proposal to pay teachers 'by results' (performance-related pay). The intention that teachers' effectiveness should be assessed and reflected in their pay was initiated as a Conservative policy but continued in various forms by the New Labour government. It was a principle and system that operated in the late nineteenth century, when teachers' status was low, but over the past century teaching came to be regarded more as a profession. Professional roles are conventionally complex, requiring a range of skills and judgments that cannot be evaluated in terms of measurable outputs. But governments want to economise in spending public funds and to ensure 'value for money'.

The status of teaching is complex, depending on the value that society places on teachers' work and the kinds of skills and training required to carry it out. Moreover within the profession there is differentiation between the roles required for teachers of children and young adults at different ages and stages of their education. Do kindergarten teachers enjoy higher or lower status than secondary school teachers? Should they? To encourage discussion of these difficult issues, I have suggested an activity in which you will compare the qualities required by teachers at each stage of formal schooling, from kindergarten to primary to secondary school (and we could even include teachers in higher education if you wish!)

Activities 2a and 2b – following lecture 2

Note on contributor:

Peter Cunningham studied history and history of art and architecture at the University of Cambridge and University of East Anglia. He wrote his PhD thesis at the University of Leeds on art education in the nineteenth century. He has taught in primary schools in Oxfordshire and Leicestershire, and in teacher education at the Universities of Oxford and Cambridge. He is now a Senior Research Fellow of Homerton College, Cambridge, and a Visiting Fellow at the Institute of Education, University of London.

He has published books and articles on the social and cultural history of education with particular interests in school curricula and pedagogies, teachers and their professional identities, higher education and educational policy development. He has researched and written on educational innovators and progressives, and is a contributor to the Oxford Dictionary of National Biography. He has been active nationally and internationally in organisations for the study of educational history and on the editorial boards of learned journals.

Recent publications include:

- *Politics and the Primary Teacher* (Routledge, 2012)
- Joint editor, *History of Education* 40, 2 (2011) Special Issue: Universities and cultural transmission.
- Cathy Burke and Peter Cunningham ‘ “Ten Years On”: making children visible in teacher education and ways of reading video’ *Paedagogica Historica* 47, 4 (2011) Special Issue: Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education.
- Joint editor, *History of Education* 39, 6 (2010) Special Issue: ‘Putting education in its place’: space, place and materialities in the history of education
- *Beyond the Lecture Hall* (University of Cambridge Faculty of Education and Institute of Continuing Education, 2009) (Edited with Richard Taylor and Susan Oosthuizen);
- Cunningham, P. and Philip Raymont, (2009) ‘Quality Assurance in English Primary Education’ in Alexander, R. et al (Eds) *The Cambridge Primary Review Research Surveys* (London: Routledge)

Policy innovation and change in Britain:

Implications for teachers over 25 years 1988 to 2013

Dr Peter Cunningham

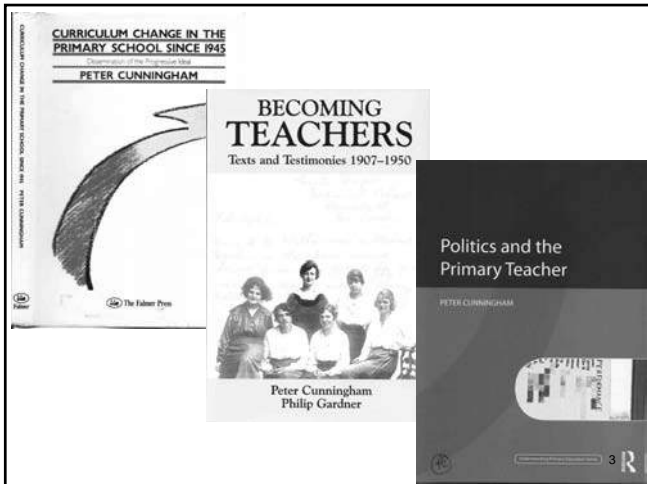
Homerton College, University of Cambridge
and
Institute of Education, University of London

1

Introduction:

Policy and experience in teacher education: understanding change and why it matters

2



4

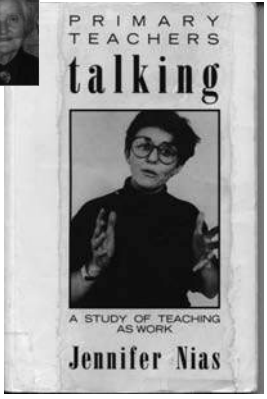
Jennifer Nias
in 1989 published the first detailed study of personal and professional experience of primary teachers.

Nias interviewed teachers during their first ten years of work.

She described teachers' 'self-image' – and the main factors that contributed to their job satisfaction and dissatisfaction.

She considered the impact of economic and political changes on their morale and motivation.

She concluded that teachers have to live with conflicting demands and tensions, but that the resolution of these problems, at its best, gave creative satisfaction.



1989

1985

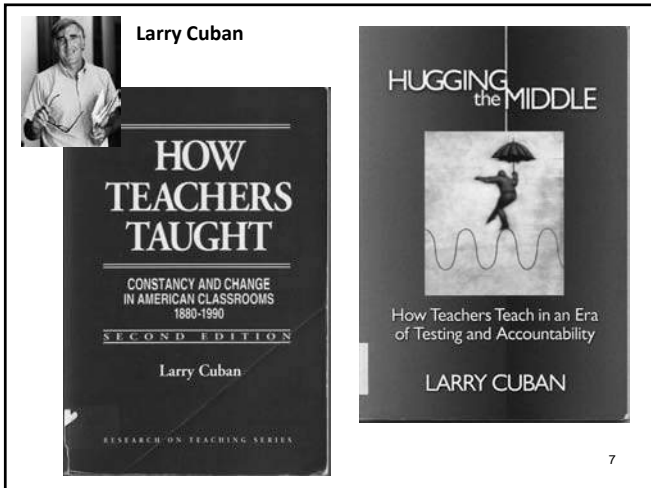
1992

1996

2003

2005

6



Social, cultural and economic change in Britain 1988-2013

8

Some indicators of social change:

White (majority ethnic group)

1991	94%	2001	91%	2011	86%
('White British' 81%)					

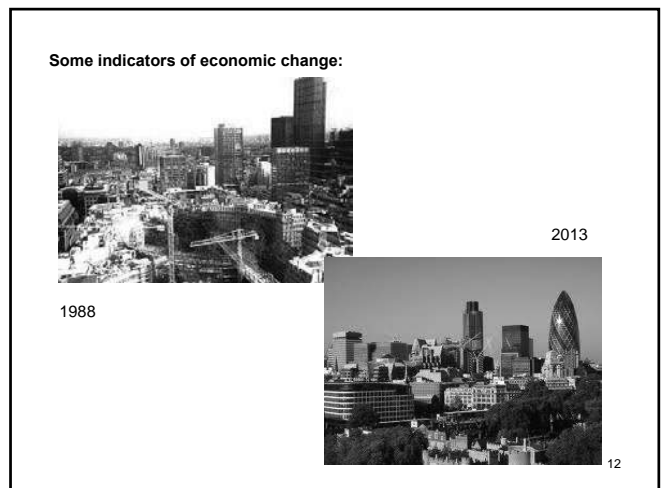
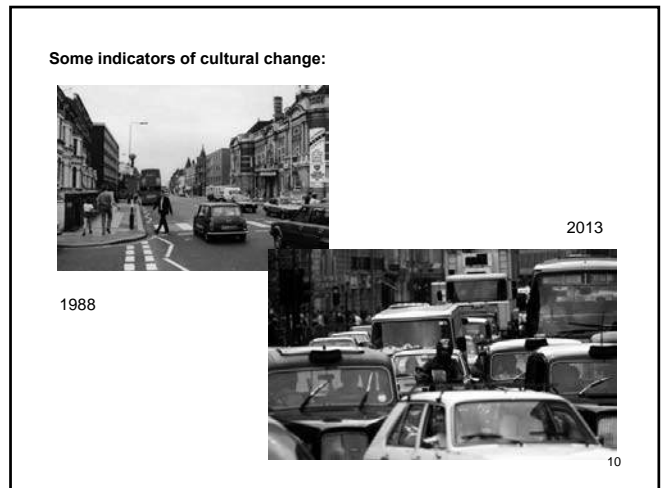
Single parent households with dependent children:

1991	5%	2001	6.5%	2011	7.2%
------	----	------	------	------	------

'Other' households: (neither 'single person' nor 'family')

2001	6.6%	2011	8.5%
------	------	------	------

9



Political change in Britain 1988-2013

13

1979-1997
Conservative
Government



Margaret Thatcher
Prime Minister
1979-90

1997-2010

New Labour
Government

Tony Blair, Prime Minister 1997-2007



David Cameron
(Conservative)
Prime Minister



Nick Clegg
(Liberal Democrat)
Deputy PM

2010-
Coalition
Government

14

Countries of the UK:

- England
- Wales
- Scotland
- Northern Ireland



15

Main directions of change in British education policy 1988- 2013

16

Policy developments

Structure
of school provision

Curriculum

Pedagogy,
and methods of teaching

Teachers' training,
and working conditions

17



9th largest country in world by area
Population 17m (56th largest in world) Independence from USSR since 1991

Confucian influences from China Ancient Islamic culture from Iran and Turkey
Rural nomadic society Scientific culture under USSR

Lecture 2:

Policy, practice and experience

19

Curriculum – policy and practice

20

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



21

	0-5	5-11	11-16 or 11-18	16-18	18-21
Key Stage 1					
Key Stage 2					
Key Stage 3					
Key Stage 4					

22



23

Pedagogy – policy and practice

24

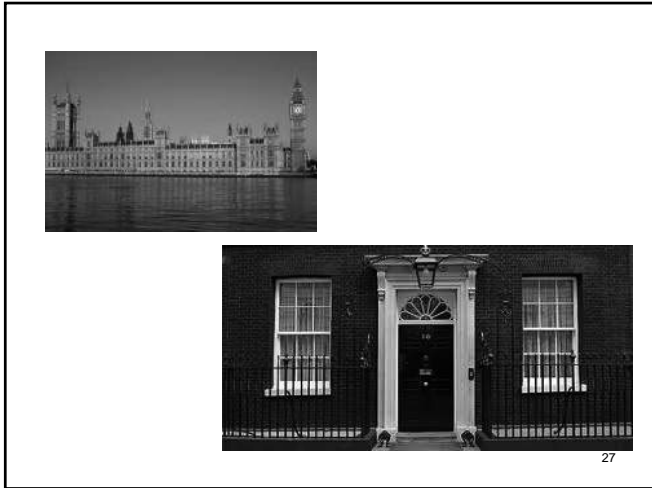
The collage features four main elements:

- Top Left:** A classical painting showing a seated teacher and a standing student.
- Top Right:** A Venn diagram with three overlapping circles labeled 'Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)', 'Pedagogical Knowledge (PK)', and 'Content Knowledge (CK)'. The intersection of all three is labeled 'Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)'. Below the circles is the word 'Contexts'.
- Bottom Left:** A word cloud with prominent terms like 'art', 'teaching', 'practice', 'reflective', 'collaboration', 'learning', 'evidence', 'authentic', 'science', 'instruction', 'supportive', 'challenging', 'developing', 'research', 'personalized', 'engagement', 'learning', 'groups', 'method', 'perceptions', 'creativity', 'empowering', 'pedagogy', 'teaching', 'learning', 'groups', 'knowing', 'challenging', 'developing', 'research', 'personalized', 'engagement', 'learning', 'groups', 'method', 'perceptions', 'creativity', 'empowering', 'pedagogy', 'teaching', 'learning', 'groups'.
- Bottom Right:** A diagram of three interlocking gears labeled 'AWARENESS', 'SKILL DEVELOPMENT', and 'CONDITIONING'.

25

Local and central government administration – policy and practice

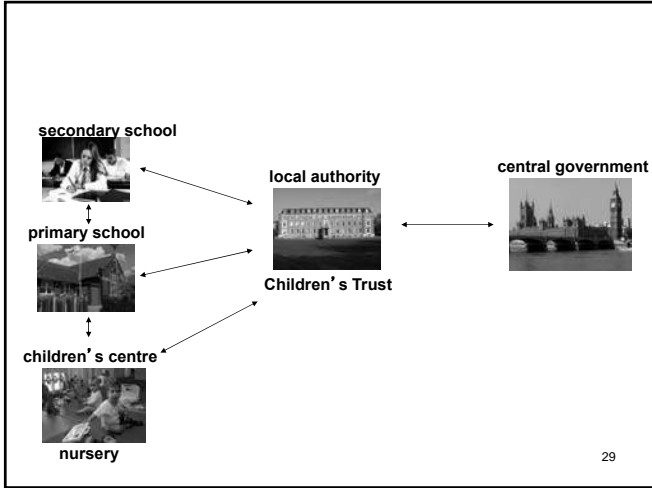
26



The slide contains a map of the United Kingdom divided into regions: Scotland, North East, Yorkshire and the Humber, East Midlands, East of England, London, South East, West Midlands, and Wales. To the right is a pie chart titled 'Council tax finances one-quarter of local government expenditure'. The chart is divided into four segments: 'Specific grant', 'Other', 'Council tax', and 'Formula grant'. Below the map and chart is a flowchart of local government structures:

- Local Strategic Partnership (LSP) - includes 'sub-partnerships'** (top level)
- Community Plan & Local Area Agreement (LAA)** (second level)
- Executive** (third level)
- Corporate Plan & Forward Plan** (fourth level)
- Council** (fifth level)
- Local Agenda 21 Committee** (sixth level)
- Environmental/LA21 Strategy** (seventh level)
- Local area committees** (eighth level):
 - West Area Monitoring Planning
 - Heston & Cranford Monitoring Planning
 - Central Hounslow Monitoring Planning
 - Brentford & Isleworth Monitoring Planning
 - Chiswick Monitoring Planning
- Audit** (ninth level)
- Standards** (tenth level)
- Sustainable Development (Borough planning) Committee** (eleventh level)
- Licensing** (twelfth level)

28



The slide lists four types of schools, each with a small photograph:

- Community School** (top left photo)
- Faith or Foundation School** (top right photo)
- Academy** (middle photo)
- Free School** (bottom left photo)

30

School governance – policy and practice

31



32

Quality assurance – policy and practice

33



34

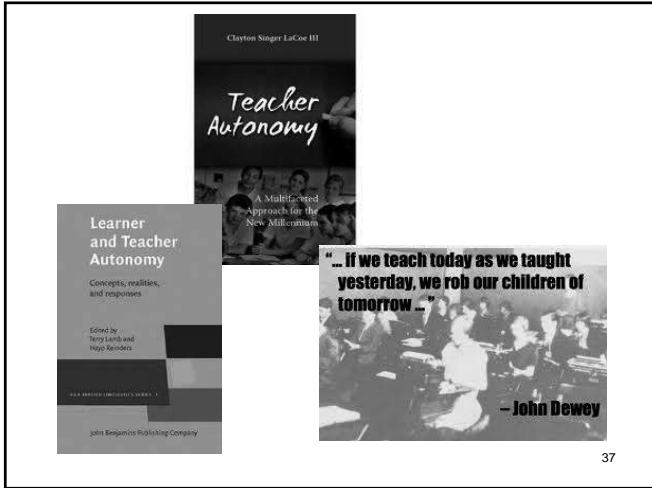
Teacher status

-- implications of all the above for teacher's role

35



36



イギリスにおける政策の導入と変遷:

1988年から2013年の25年間にわたる教師たちへの影響

Policy innovation and change in Britain:
implications for teachers over 25 years 1988-2013

ピーター・カニンガム著*

監訳: 大津尚志**

訳: 有本捺希***, 井上裕里子***, 荻田夏稀***, 坂本玲未奈***,
清水優希歩***, 高橋那津美***, 松下千里***, 中河のどか***,

CUNNINGHAM, Peter*

OTSU, Takashi**

ARIMOTO, Natsuki***, INOUE, Yuriko***, OGITA, Natsuki***,
SAKAMOTO, Remina***, SHIMIZU, Yukiho***, TAKAHASHI, Natsumi***,
MATSUSHITA, Chisato***, NAKAGAWA, Nodoka***

要約

国による教育の政策がますます議論されるようになるにつれて、教師たちの職能開発は、彼らの仕事の中にある政治的背景について批判的な理解を含む必要があります。このことを根拠に、私は最近の著作『政治と小学校教師』(Policy and Primary Teachers, Routledge, 2012)を書きました。このセミナーは小学校教師の役割についてイギリスで請け負った研究に基づくものでありますが、中等教育においての目立った発展も明らかにするでしょう。また考察は、カリキュラム、教育学、教師の地位、地方と中央の統治、品質保証も含め、初等中等双方の部局の行政を含むでしょう。

本セミナーでは、イギリスの初等教育の行政や法制に関するプレゼンテーションを含む予定であります。それは、25年間にわたる政策の変化を熟慮することとなるでしょう:

- 子どもの自信や自分の価値を高めること。
- グローバリゼーションや第二次産業から第三次産業への変化に関する経済的背景において
- 人口の変動、よりゆるやかな家族構成、子どもの地位の変化に関する社会的背景において
- 民族の多様性の増加、マスメディア、情報技術に関する文化的背景において

このセミナーは、ごく最近のイギリスの政策の変化の

特徴を述べ、分析するとともに、日本の経験と比較・対照することを求めるでしょう。

歴史的次元と同様に比較による次元は、カザフスタンの教師の職能開発のためにケンブリッジ大学によって引き受けられた、最近の委託研究に関する考察によって上げられるでしょう。この仕事における私の取り組みは、イギリス、日本とは一連の状況が全く違った第三の国、カザフスタンに関する考察をする機会を提供しています。カザフスタンには、非常に特徴的な地理、人口的背景、文化的、言語的多様性、ソビエト支配からの独立という最近の歴史があります。

講義 1

導入: 政策と教師教育における経験、変化とそれが重要である理由の理解

イギリスでは過去4半世紀にわたって、教育政策とその実施が非常に大きく変わってきています。25年という年月は、私たち個人の人生の中では長い期間のように思われますが、日本では明治時代の初め以来、イギリスでは国家によって規定された義務教育、全員にいきわたる初等教育の導入以来の前世紀の100年あるいは150年を調査している教育史学者にとっては、比較的短い時間だと思えるかもしれません。それはまた、個人の歴史と、誕生から成人までの期間、再生産や新しい「世代」の誕

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

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

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

生という「世代」としての社会的、政治的な歴史としての 25 年間を一つの時代の期間として考えることも役立つかもしれません。

その期間にわたって、イギリスでは教師の当初の教育と養成は非常に大きく転換し、そしてあなたは日本で同じ期間にわたってそれがどのように転換してきたのかを考え、知りたいと思うかもしれません。おそらく、あなたは今、中堅の年上の教師と話をすることで、それができるでしょう。それは、私は教育政策それ自体が問題なのだけではなく、政策の変化による教師、子ども、親の経験が問題であると強く信じるため、私が 2 つのレクチャーを通して推奨する活動となるでしょう。政策転換の期間中に生きた、それぞれの人と話をすることによって、私たちはその原因だけでなく、教育政策やその実施の影響、それらが個人の生活や経歴に及ぼす影響も正しく理解し始めることができます。

大学の教育学科では、教室での効果的な教授や、成長や発達を通じた子ども理解、学校内での専門家としての働きのみに関心をもつべきではありません。私たちはさらに、社会的、政治的な背景の中にある学校教育のシステムを、より広範囲でより長期的な観点で、距離を置いて考え、見なければならぬのです。私たちは教育政策がなぜ、どうやって実施されるのか、またそれらがどうして、なぜ成功したり失敗したり、あるいはおそらく意図していなかった結果を生むのであるかを理解しようとしなければなりません。教師は、政治的意識を持つこと、集団の中で自分たちの仕事を見極めることができること、取り組みの変化を評価するように準備すること、同僚と議論すること、自分たちの仕事について保護者に説明することを必要としています。

1988 年から 2013 年のイギリスにおける社会的、文化的、経済的な変化

イギリスは社会、文化、経済は過去の世代にくらべてよりグローバル化しているため、社会的、文化的、経済的な点から日本と多くの点で同様の経験をしてきたでしょう。しかし、そこには、多くの相違点が依然としてあり、そして、その比較研究は類似点と相違点を特定することの価値があるのです。それは、私たちが本日の議論の中で、ともに達成しうる何かになるでしょうし、あなたたちの何人かは、自分が訪れたことのある世界のほかの部分と別の比較をしているかもしれません。もちろん、社会、文化、経済は密接に結びついています。単純化しすぎてしまう危険の中で、別々に考えることで互いの側面を明確に考えることに役立ちます。

私の特定する社会的変化は、社会構造と人口に関連があります。学校で働く私たちにとって最も印象を与えた変化の一つが、家族と地域社会の性質の変化であります。

今日の学生は 25 年前よりもひとり親家庭出身が増加しています。それには制度化された結婚が減少し、異性愛の夫婦は、そうでない関係を多く選んでいるということがあるのかもしれません。制度化された結婚の間には、離婚率と再婚率、また別居が増加し“一連の関係”に至っています。同性結婚 (union) は民事的関係の可能性として現在法律で認められており、一方のパートナーあるいは両方のパートナーの子どもが多の場合、同性夫婦と家族として生活しています。もう一つの注目すべき社会的変化は、とりわけ、しばしば特定の地域や町や市に異なった民族の集団が移住していることであります。これらには、第 2 次世界大戦後の数十年に、イギリスの植民地から移住した家族の 2 世、3 世が含まれているかもしれません。最近では、ヨーロッパや元ソビエト諸国からの移民集団が相当数であります。

文化的な変化は、必ずしも直接的な原因と結果としてではありませんが、例えば、コミュニケーション技術や、メディアのような技術的变化を通じて、社会的変化と密接につながっています。これらは、より若い世代へ大人の文化からの自立にすばらしい方法を提供しました。これは、子どもたちに力を与えること、子どもたちのためにより多くの選択肢をつくること、そして、彼らの権利を主張することという肯定的な見方ができます。同時に、それは、広告業や商業主義の世界、監視による圧力、ネット上のいじめと通して巧みな操作で子どもたちを傷つきやすくする可能性もあるのです。同じように、経済的变化とも繋がっており、消費者市場の拡大は、生活水準をいくつかの点で引き上げると同時に、社会的に裕福な階級の者と、経済的特権を持たない者の間に厳しい格差を生じさせています。消費は経済活動であると同時にひとつの文化でもあるのです。

活動 1a と 1b 講義 1 に続く

1988 年から 2013 年のイギリスにおける政治的变化

日本の教育を受ける学生には、文化的に特別な政党政治の詳細に関心をもたせる必要はないので、私はそれらについて大まかな流れを述べることにします。イギリスの議会は時折、二大政党制といわれます。なぜなら、選挙で選出された下院が保守党 (あるいはトリー党) と労働党 (1995 年からは“新労働党”として知られる) の代表によって支配されているからです。また、重要な少数派の一部は自由民主党として知られています。保守党は伝統的に土地所有者、製造業者、金融分野を代表し、労働党の優先事項は裕福ではないマニュアル化された労働者の階級と収入が下から中にかけての人のための社会福祉制度にありましたが、自由民主党は民主主義社会の中で最も富裕でない人の保護や福祉を行う責任を示し、

同時に自由に経済事業を進めるための機会を提供する責任を主張しました。

1988年にはマーガレット・サッチャーの指揮の下、総選挙に3回連続当選した保守党の政権が最高潮でありました。彼女は1990年、自らの党への指導力を失いましたが、1997年までその権力は依然としてありました。その年に、活力を取り戻した労働党が、トニー・ブレアのリーダーシップと「新労働党」という名の下、保守党から政権につきました。国による教育の保障を含む福祉国家として伝統的な労働者支援を採択しましたが、一方で保守党の制定した公共サービスの規制緩和と伝統的に政府により税金という財源で行われていたサービスの提供を商業企業によって提供させることを推奨しました。

トニー・ブレアは3回の総選挙を経て首相を務めました。10年後、彼の同僚のゴードン・ブラウンに指導権を引き継ぎました。2010年に新労働党は権力を失い総理大臣であるデイビット・キャメロン率いる保守党と自由民主党の連立政権に代わられました。

1988年から2013年のイギリスにおける教育政策の変化と主な方向性

教育政策において重要な発展は次の通りでありました：

1987年	教師の給料と労働条件に対する政府による厳しい管理
1988年	「中核教科」という限られた範囲で子どもの発達を定期的にテストするシステムを含む5-16歳の子どものためのナショナル・カリキュラムの導入地域による学校運営の導入
1993年	学校査察という政府による厳しい管理
1998-9年	基本的計算能力や読み書き能力における方針の導入
2000年	私的に援助された、または国家が資金を出した、そして政府の行政から独立したアカデミーの導入
2003年	教師の労働力の「再構成」
2003-4年	子どもたちの福祉に対する学校教育の大きな責任
2010年	フリースクールの設立を含むアカデミーの規定の拡大

上記の年表はいくつかの主な方針と政治の変化の時期が示したものでありますが、保守党から新労働党の政権交代、そしてもっとも最近の保守党、自由民主党の連立政権を考えると、これらの基礎となる傾向は一貫したものがありません。一方では各学校の権限と責任を強め(とりわけ、民主的に選挙された地方政府がその地域の学校を監督する役割を減少させるものでしたが)特に、一方

では中央政府による支配を増加させるという大きな矛盾した傾向にあります。アカデミーとフリースクールの創設は、学校と地方コミュニティに直接中央政府の資金をうけながら、より自由に自分のことがらとして運営することができることと認められた、直接中央政府によって資金が提供されています。政治的な美辞麗句は“水準を押し上げる”方法の一つとして教育の「自由市場」の長所を主張しました。

他方では、政府は学校に関する査察、テスト、データの収集と公表を行って、事実上の教師の仕事やカリキュラムに密接に国家の管理がされています。政府は国の「基準」をつくることと、政府の規制を通して専門職の独立性を減らすことによって、より厳しい規則を専門職としての教員養成に課しました。

これらの矛盾した政策については、私の2回目の講義でもう少し詳しく説明するつもりであります。

活動 1a と 1b 講義 2 につづく

(有本捺希, 清水優希歩, 高橋那津美, 松下千里)

講義 2

この講義では、約束通り実際にイギリスで行われた政策の変遷についてより詳しく述べましょう。しかし、私は“経験”にも関心を持っているので、あなたたちに一般的な問題点を考えることをすすめて、特に、教師の労働に影響を与える問題に対して日本との比較をすすめます。

カリキュラム—政策と実施

1988年以前のイギリスは学校のためのカリキュラム基準を設定していなかったため、教師や学校内の教師集団は児童や生徒のニーズを理解し、それに応じて教育を自由に展開していました。

一方で、これは教えるということがとても創造性のある仕事で、様々な社会、文化、経済の状況に置かれている個々や集団の生徒の感受性を考慮していたことを意味していました。他方では、それが6000万人の国中の親や子どもたちが変化に富んだ一貫性のないカリキュラムを受けていたということの意味しました。ナショナル・カリキュラムを導入しようとする政策立案者の考えは、この不規則さや不一致を取り除くというものでした。

そのジレンマは深刻な問題の一つです。私たちは、児童や生徒の特有の興味に対して柔軟になり、答えるために、教師が彼ら自身の仕事に打ち込めるような自発性と創造力を考慮に入れる必要があります。その結果、教えることや学ぶことが日課や機械的な過程ではなく、きわめて重要で意味のあるものになります。全市民が効率よく、満足して社会を生きるためには、おそらく技能や知識を中核におく必要があるでしょう。しかしまた、利用できる知

識や経験の範囲がとても広いので、たった一つのカリキュラムによってすべてがまかなわれず、そして学習者は一人ひとりの個性や好み、興味によって選択する自由をもつべきです。日本では、この競争的なカリキュラムの需要をどう捉えますか。

教授法—政策と実施

カリキュラムについていわれてきたことは、教授法にも共通していられています。

個々の学習者は異なった学習スタイルを持っており、活動的あるいは受動的なやり方で、本やインターネットのような異なる技術や個別学習、グループ活動を通した広い範囲の学習スタイルの可能性を経験する必要があるのです。大きな学習者集団に話すように指導している教師の古典的なモデル（ちょうど今私が行っている従来の講義）はかつての学習活動の中で優位を占めていましたが、今はたくさんの学習方法の中の一つに過ぎません。私達は、心理学や神経科学を通して学習過程や脳の働きについてより多くのものを発見してきました。

ここで危惧することは、出来る限り効率的な教育制度を作っていくとする政府が教師の従うべき教授方法を規定し始めるということです。これはイギリスで、読み書き能力と基本的計算能力のための国家的戦略とともに始められ、「総合的フォニックス (synthetic phonics)」のシステムを通して、早い時期に読むことを教える方法として細かい規定とともに続いています。この規定されたシステムはすべての専門家によって、唯一の効果的な方法であるとは信じられていません。すなわち教師は個々の学習者に合った学習方法を取り入れるという柔軟性をもたなければならないのです。さらに、機械的で普遍的な過程は退屈で、生活の中での読書習慣の成長や発達の楽しみを壊してしまうと論じられています。日本ではどのような状況ですか。

学校管理 - 政策と実施

1988 年前の 20 年間で学校の建物や職員の数などのような現実的な問題の責任を負う校長と問題を共有するために、国と親（保護者）の間から選ばれた代表の数が増えるなどの学校理事会の発達が徐々に見られました。

1988 年からの 25 年間で規定によって学校長が代表となるのが自然と増え、彼らの義務や責任が大きくなっていきました。法令の規定によってはそれぞれの学校の種類には違いがあるようだが、私は学校の管理機関に必要な一般的性質について述べましょう。

代表には親や教師（今は少数の教師）、教会や地方の自治体のような利害関係者から選ばれます。かつては、純粋な教師の専門的な職柄とみなされていたが、学校が査察されるようになると、学校が提供する教育の質を説

明するのは理事である。それらの取り決めによってジレンマの数は大きくなっているのです。自治体の理事と親の質や能力は学校現場の抱える経済的・社会的背景によって変わります。選ばれる理事は必ずしも民族的に重大な少数グループの代表だとは限りません。イギリスの信仰学校は、生徒の大多数が信徒ではないかもしれませんが教会や熱心な宗派は不均衡に代表しています。日本では学校の地方による管理について似たようなジレンマがありますか。

地方自治体と中央政府の行政—政策と実施

1870 年のイギリスの義務教育の導入から、国は地域で学校の規定を調和するために、地元レベルの行政の必要性を認識しました。140 年後、より国家の通信手段（交通手段やインターネット）がよくなったにも関わらず、たいていの教育家や政治家は、地方自治体の重要性を認めています。現代の討議は、子どもや教師、親だけでなく学校を卒業した生徒を雇うといった中小企業のような広範囲にわたる地元のコミュニケーションを含む学校に利害をもたらす人たちや利害関係者によってなされます。1917 年のロシア革命後でさえ、民主主義の体制は、民主主義の地方自治体の手中にある必要性を知りました。

しかし、残念なことに、その原理は破棄され、強固に集権化された国家組織ができあがったのです。確かに、国家単位では大きすぎるので各学校の詳細な対策についての責任を負うことはできません。ロンドンや東京の政治家や行政官は、いたる地域における違いを完全に理解することはできないです。私たちは、学校の地方の民主的行政の理想を理解することはでき、そこでは各コミュニケーションがその地域の子どもの個々のニーズを把握しています。それは、いかなる個々の学校も小さな地域の子どもに仕えるというよりも、より広い視点を提供し、町や田舎の地方性に即したトータルな必要性を見ることが出来ます。しかし、私たちはそのような学校経営のための理想的な規模について議論することができたので、そこで私は日本でのあなたの経験の見方について聞きたいと考えます。

質の保証—政策と実施

国は、どのようにして教育システムのパフォーマンスを測定し、改善を保証できるのでしょうか。国の学校教育の起源に戻った伝統的な方法は、定期的な査察です。しかしながら、最新の方法は情報技術革新を通して、たった 25 年間で発展してきました。学校で行う子どもの定期的なテストでは、1990 年代の初期から国のカリキュラムに埋め込まれ、ICT によってそのテスト結果によってもたらされるデータ資源を照合し、伝達し、分析するこ

とができます。学校は、学校に通っている人についての経済や社会背景のデータを関連づけ、見事に分析された、年齢コーホートによる成績によって、監視される。教育者にとっての問題の一つは、統計的な分析にふさわしい測定はきわめて狭いものでしかなく、もうひとつの道徳的ジレンマは、単純化されすぎた統計が公表されることによって“リーグテーブル”が生み出され、個々の学校の競争がおきることであります。

イギリスでは、学校を査察するシステムは、教えることの質や学校の業績における、より徹底的な監視へと劇的に変わってきました。査察は、理論上では内閣のコントロールから独立した‘Ofsted’と呼ばれる政府部門によって行われてきましたが、その働きはやはり政治方針によって重々しく影響されます。査察の枠組みや方法は教育学者や教師によって議論され、とくに政治目的のための調査結果を宣伝しました。日本では、それらの仕事の評定や査察は教師に関する重要な問題ですか。

教師の地位—教師の役割全てのものの影響

イギリスでこの講義内容を考えている間、国の教育大臣は結果によって教師が報いられるという提案を再施行しました。教師の有効性は評価され、給料に反映すべきだという概念は保守的な政策として始められましたが、新労働党の政治によって様々な形態で続けられました。それは、教師の地位が低かった19世紀後半に作動した原理とシステムでしたが、前世紀では教えることはより専門的なことであるとみなされました。専門職の役割は伝統的に複雑であり、一連のスキルと判断を要求され、測定できる結果では評価できないとされていました。しかし、政府は公的資金の使用を節約したく「金額にみあう評価」を保証しなかったのです。

教師の地位は複雑であり、教師の仕事とそれを実行するために必要な一連のスキルと訓練に対して社会が置く価値次第であります。さらに、専門職内で教育の異なる年齢や段階で教師が子どもと若者に要求される役割間に違いがあります。幼稚園の教員は、中等学校の教員より楽しんでいるのでしょうか？楽しむべきなのでしょうか？これらの困難な問題の議論を促進するために、私はあなたが中等学校から幼稚園までそれぞれの段階で教師に求められる資質を比較するよう勧めます。(もし望むなら教師という仕事を含んだより高度な教育についても討論しましょう。)

(井上裕里子, 荻田夏稀, 坂本玲未奈, 中河のどか)

<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示す。

<ピーター・カニンガム先生 経歴>

ピーター・カニンガム氏は歴史学、芸術史、建築史をCambridge大学とEast Anglia大学で学びました。Ph.D論文を19世紀の芸術教育をテーマとしてLeeds大学で書きました。彼はOxfordshireとLeicestershireの小学校で教え、OxfordとCambridge大学の教師教育部で教鞭をとりました。彼はいま、Homerton CollegeのSenior Research Fellowであり、ロンドン大学Institute of EducationのVisiting Fellowでもあります。

彼は教育の社会文化史について著作、論文をかいています。とりわけ、学校カリキュラムと教育学、教師とその専門職としてのアイデンティティ、高等教育、教育政策の発展についてです。

彼は教育の革新者、進歩主義者について研究し、著わしてきました。Oxford Dictionary of National Biographyにも寄稿しています。

彼は教育史研究の国内外の組織において、学術雑誌の編集委員会において活動しています。

最近の著作は以下のとおりです。

- Politics and the Primary Teacher (Routledge, 2012)
- Joint editor, History of Education 40, 2 (2011) Special Issue: Universities and cultural transmission.
- Cathy Burke and Peter Cunningham “‘Ten Years On’: making children visible in teacher education and ways of reading video’ Paedagogica Historica 47, 4 (2011) Special Issue: Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education.
- Joint editor, History of Education 39, 6 (2010) Special Issue: ‘Putting education in its place’: space, place and materialities in the history of education
- Beyond the Lecture Hall (University of Cambridge Faculty of Education and Institute of Continuing Education, 2009) (Edited with Richard Taylor and Susan Oosthuizen);
- Cunningham, P. and Philip Raymont, (2009) ‘Quality Assurance in English Primary Education’ in Alexander, R. et al (Eds) The Cambridge Primary Review Research Surveys (London: Routledge)

(監訳者注)

ピーター・カニンガム氏の著作(単行本)のうち翻訳のあるものとしては、『イギリスの初等学校カリキュラム改革—1945年以降の進歩主義的理想の普及』(山崎洋子・木村祐三訳, つなん出版, 2006年)がある。本学研究科『教育学研究論集』第7号(2012年, pp. 57-64)においても、セミナー記録として「イギリスの初等教育: 1988年から2011年の文化的文脈における教育政策と教育実践」(山崎洋子監訳, 小林玲奈・牧村英莉・池尻沙穂・

白石裕子・戸田もも・河口加奈・松葉恵・森本佳奈訳
が収録されている。

(大津尚志)

Promoting learning for children with special needs and disabilities: Current policy and innovation in England

Dr Carey Bennet*

Abstract:

In a two year pilot (2009-2011) involving 454 schools and 28,000 pupils with special educational needs and disabilities (SEND), a programme called 'Achievement for All' (AfA) demonstrated huge impact in terms of outcomes for the children and cultural change in schools. There are now over 1,200 schools using the AfA programme. This seminar will describe the AfA approach and engage participants in practical discussion and activities relating to the AfA programme.

Keywords: inclusion; special educational needs; academic progress; progress data; parental engagement; wider outcomes; participation; involvement; school leadership).

Session 1

Promoting learning for children with special needs and disabilities: Current policy and innovation in England

Research over the last 10 years has consistently drawn attention to issues for children who have special educational needs and disabilities:

- They make slower progress than other children
- They are more likely to be bullied at school
- They have much worse attendance than other children
- They are less likely to participate in school activities outside lessons

In 2008 the then government commissioned a Review of the education system as it is experienced by children with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) and their parents. Brian Lamb, a well-known and authoritative advocate for children with SEND, conducted the Review, by interviewing hundreds of parents, teachers, local authority officers and young people themselves. In 2009 the government published the Lamb Report which reflected findings from the Review, and made a number of important recommendations, including that:

- Schools needed to be more **accountable** for the progress made by children with SEND
- **Parents** need to be involved to a much greater extent in their children's education, with better information and advice
- Schools need to be supported in setting high **aspirations** for all, focusing on **attainment** as well as developing **wider outcomes** for children with SEND

* Regional Leader for the East of England – 'Achievement for All' (AfA) a national school improvement programme, UK.)

Following the Lamb Report, the government decided to trial an approach in schools which would directly address the Lamb recommendations. The programme was called ‘Achievement for All’ (AfA). It was trialled for two years in 454 primary, secondary and special schools in England. The outcomes in those pilot schools for children with SEND were extremely positive.

- Pupils with SEN in pilot schools **progressed faster on average than all pupils nationally** with SEN in English and Maths across all age groups

In addition to the outcomes in English and Maths,

- Schools reporting “excellent” relationships with parents increased from **12% to 48%**
- **10% improvement** in attendance of ‘persistent absentees’ across pilot school
- **Significant reductions** in bullying and behavioural problems reported by teachers
- Increased awareness of and focus on SEND – **‘Putting SEND back with the classteacher’**

In 2011 Achievement for All was introduced as a national school improvement programme, subsidised by the government, for schools that wanted to purchase it. There are now over 1,500 schools using the AfA programme.

How does the programme work?

Achievement for All is a framework which helps schools to focus on and improve in four key areas:

1. **Leadership of inclusion** in schools – which focuses on the 20% lowest attaining children
2. **High Quality Teaching and Learning** – which helps teachers to use data to plan for the progress of SEND and low attaining children
3. **Engagement of parents** through ‘Structured Conversations’
4. Provision to improve **‘wider outcomes’** – and to address the **barriers to learning** (such as attendance, behaviour, bullying, low self-esteem and low participation in school life and activities)

Element 1

Leadership of inclusion in schools – which focuses on the 20% lowest attaining children, includes, for example:

- The Headteacher and senior leadership team developing a strong vision and high aspirations for pupils which is communicated to all in the school;
- The Headteacher and senior leadership team conveying their values and commitment to children with SEND, reflected in their actions and behaviours;
- The Headteacher ensuring that Achievement for All approaches become embedded in all classrooms;
- Resourcing of professional development for staff to develop inclusive practice;
- Collaboration within the school, with parents, and with other agencies and partners;
- Maintaining an on-going focus on high aspirations for and high achievement of pupils with SEND.

Element 2

High Quality teaching and Learning includes, for example:

- Inclusive, ‘Quality First’ teaching that ensures that all children are catered for in the classroom, through careful differentiation and individual support;
- Using data to improve learning and teaching;
- Effective assessment and tracking of pupil progress;
- Evaluating interventions to ensure that they are having a positive impact on learning and wider outcomes;
- ‘Putting SEND back with the class teacher’

Element 3

The Structured Conversation with parents

- Structured conversations are a long (45-60 minutes) meeting with parents where **parents are listened to, and given a voice**. These conversations are used to gain detailed information about the child, in order to plan and set targets to address particular issues.
- **Active partnerships** are forged between school and home
- Structured conversations **change the nature of school - parent relationships** to one of trust and respect.
- **‘Key Teachers’** are trained to use the structure: *Explore, Focus, Plan, Review*, using skills of active listening, paraphrasing, summarising and ‘choice points’.

Parents’ feedback after having structured conversations three times a year was very positive.

“I feel listened to and really valued in the structured conversations.”

“I know exactly what type of support my son is receiving and what his targets are so that I can help him more too.”

“I feel very comfortable coming into this school even though I have not felt like this in other schools and I used to hate school when I was a kid. I feel confident now when I help my child with her reading.”

Element 4

Provision for Wider Outcomes is about:

- Removing barriers to learning and well-being by providing activities which address specific needs of individuals or groups of pupils
- Addressing problems of attendance, poor behaviour and bullying
- Participation in school life and activities
- Building on the child’s strengths and interests
- Developing social skills and friendships

How do the AfA schools get support to develop these approaches?

Each school that joins the Achievement for All programme is allocated a ‘coach’, an experienced professional who works alongside the school, providing support to implement the AfA framework. The coach makes 18 fortnightly visits per year and works with a senior leader in the school (the ‘School Champion’ for AfA) in a partnership approach. The coach undertakes a ‘Needs Analysis’ with the School Champion to see what the school needs to focus on, to improve the way it works for children with SEND.

The coach also helps the school to identify two specific ‘target groups’ of pupils with SEND and vulnerable children – and these pupils will be the focus for teachers’ attention. Schools track the progress of targeted groups/children and ‘Key teachers’ hold the structured conversation with the target children’s parent/carer each term.

The coach provides the training for Key Teachers in Structured Conversation (2 ½ to 3 hours initial session)

During the visits the coach may run a variety of activities to support the framework. E.g. ‘Learning walks’, joint observation, book trawls, moderation groups, advice on structured conversations, support in evaluating interventions .

And the coach may also run ‘Focus groups’ with parents, pupils, and staff to gain another perspective on the work of the school on their AfA programme.

The coach will help the school to collect ‘baseline data’ on the targeted groups in Reading, Writing and Maths; attendance, exclusions, parental engagement. Then at the end of each term the coach will review the progress of targeted groups with the school champion, to see what difference has been made to the target children.

So in summary, the aim of the AfA programme is to improve outcomes for children with SEND and vulnerable children, and to ‘close the gap’ between these children and other pupils.

Activities 1:

Barriers to learning activity (Diamond 9)

Keywords activity: inclusion; special educational needs; disability, vulnerable pupils, academic progress; progress data; parental engagement; wider outcomes; participation; involvement; school leadership, pilot, outcomes, aspirations, accountable, bullying, “Putting SEND back with the class teacher”, tracking, interventions, barriers to learning, learning targets, coaching/coach, needs analysis, ‘target groups’ of pupils, ‘Learning walks’, joint observation, book trawls, moderation groups

Session 2

Engaging Parents and Carers in Secondary Schools to raise achievement and improve progress

Introduction

Parents and carers are a child's first and most influential teachers, and their influence extends into adolescence and often adulthood. Research consistently shows the difference that parental involvement makes to a child's progress.

Case studies in secondary schools have illustrated that 'the structured, sympathetic involvement of parents in their child's education increases pupils' motivation. Better motivation leads to better results' (Capper, Downes and Jenkinson 1998).

Charles Desforges (2003) found that the effect of parental involvement at home - in particular the discussions and conversations parents/carers have with their children - was stronger than that of either socio-economic status or parents' level of education.

And Harris and Goodall (2007) demonstrate that the greatest impact on children and young people's learning arises from the things that parents/carers do with them at home.

In his inquiry into parental confidence in the SEN system, Brian Lamb found that "Face-to-face communication with parents, treating them as equal partners with expertise in their children's needs is crucial to establishing and sustaining confidence." Lamb (2009). Brian Lamb then instigated the Achievement for All pilot (2009-11) which clearly demonstrated how parents' involvement can be significantly enhanced through the structured conversation between the parent/carer and teacher, combined with a real determination to tackle the barriers and engage *all* parents and carers in an effective, inclusive relationship with the school.

Why is parent/carer engagement more difficult in secondary schools than in the primary phase?

A number of factors change the nature of parent/carer engagement in the secondary phase.

- Parents no longer bring their child into school, reducing informal contact with teachers and familiarity with the school;
- teenagers can be less enthusiastic about their parents' or carers' involvement (the 'cringe factor');
- the curriculum at secondary level can begin to 'leave parents behind' in terms of their own knowledge and skills, and they are less familiar with modern curriculum content;
- secondary buildings are sometimes more intimidating, less inviting to parents compared with primary schools, and often at a distance from the home, so there can be less of a 'drop-in' culture' in secondary schools;
- and the large numbers in secondary schools means that involving parents and carers cannot only operate at an informal level and needs to be more systematic and organised.

Whilst teachers would generally agree with the idea of involving parents and carers, putting this into practice is challenging;

- for some teachers there is an underlying fear of criticism and potential threat to their professionalism in sharing their role.
- Others may hold a view that parents are ‘best left at the school gate’.
- Few teachers received training in this area, and some may lack the confidence, skills and strategies to deal with the complexities that arise when parents become more involved in a genuine partnership.

However, when secondary schools do focus on developing parent and carer engagement, and prioritise training in this area, they achieve impressive outcomes for parents and pupils in terms of learning and progress, trust and confidence.

Questioning our practice to improve engagement of parents

We can look at the school’s parental engagement from a number of perspectives, which then help us to identify where to focus actions for improvement.

Communications

- Do staff use face to face and telephone communications regularly to achieve effective and personal communications with parents?
- Do teachers have easy access to the phone, and can parents easily access teachers by phone and email?
- Is the school newsletter is accessible to all parents/carers?
- Is the ‘handbook’ for parent or carers provided in accessible formats, and are alternative arrangements made for parent or carers with low literacy levels and whose first language is not English?
- Are Home-School diaries or homework diaries used consistently and effectively as a communication with parents or carers, as well as for pupils’ own benefit?

A Welcoming school

- Do parents always get a warm reception when they telephone or visit the school?
- Is parent induction part of induction for new students, and are specific arrangements made to engage parents of children with SEND?
- Do all new parents meet the headteacher or senior member of staff for a one to one session at an early stage?

The Listening school

- Does the school have regular and systematic processes for listening to parents and carers and gaining their views on issues relating to learning?
- Are complaints, comments and suggestions responded to positively, and viewed as a means of improving our service to and relationship with parents?
- Are ‘Parent Observers’ used to feedback on events/systems/communications to offer a parent perspective on improving what the school does?

Addressing barriers to engagement

- Are events and activities specifically planned for those parents who do not readily engage?

- Does the school have checks to ensure that particular parents/groups are not excluded from parent/carer activities and communications?
- Is home visiting used where this is necessary to secure engagement?
- Are crèche facilities provided for some meetings where childcare is a barrier to attendance?

Supporting Parents to support their children

- Do all departments run sessions/events or initiatives for involving parent or carers in their children's learning?
- Are events and activities for parents well planned and evaluated?
- Do parents have access to online lesson resources for pupils?
- Do staff work with parents to increase awareness of materials and their potential?
- Do parents and carers have access to a specific room/space, or online forum or social space where they can find support?

Lisa Capper, Peter Downes and Dick Jenkinson (1998) *Successful schools : parental involvement in secondary schools : a good practice guide* (Coventry: Community Education Development Centre)

Charles Desforges (2003) with Alberto Abouchaar *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review* Department for Education and Skills Research Report RR433

http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf

Alma Harris and Dr Janet Goodall (2007) *Engaging parents in raising achievement - do parents know they matter?*

Department of Children Schools and Families Research Brief No: DCSF-RBW004 July 2007

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/>

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RBW004.pdf>

Brian Lamb (2009) *Lamb Inquiry: Special educational needs and parental confidence 2007-9*

<http://specialchildren-magazine.com/whatis/lamb-inquiry-background-and-findings>

Activities 2:

Structured Conversation

- Watch DVD of poor parent conversation
- exercise/practice

Other possible activities could draw on the following

○ **Communications**

Participants each note down all the ways that the school communicates with and to parent or carers. (e.g. reports, parent or carers evenings, information sessions, home-school diaries, website, newsletter, surveys, telephone communications, texts, emails,). Also consider the ‘messages’ that are conveyed to parents/carers through the physical aspects of the building and displays. Share with a partner and categorise the types of approach. Against each type, discuss and note where you think the school communicates well and where it could improve.

Then, in pairs note down the different groups of vulnerable pupils and parents or carers. Consider how well each type of communication serves these groups. Consider whether there are some groups with whom the school does not communicate effectively. Identify some key areas for improvement.

Share in plenary general areas for improving communication and specific issues for vulnerable groups. In plenary, agree some priorities.

○ **Barriers to engagement**

Brainstorm all the different reasons why parents/carers may not come to or engage with the school. (Examples: transport, finance, working hours, disability, other children or adults to care for, poor literacy, fear, bad experiences of school, cultural reasons, do not see the value...). Prioritise the issues most relevant in your school. Then look at solutions and strategies which address each type of barrier. Think of particular parents or carers to help you devise solutions.

○ **Supporting parents to support their child’s learning**

Brainstorm all the different reasons why parents or carers may find it difficult to help with the pupil’s learning. Think of real parent, and ways that the school could give practical help.

Note on contributor:

Carey Bennet is Regional Lead for the East of England – ‘Achievement for All’ (AfA). Achievement for All is a national school improvement programme which focuses on the achievement and aspiration of vulnerable children and those with special educational needs and disabilities.

Following her training as a teacher of Art and Design, at the University of London and the University of Manchester, Dr Bennet completed DPhil research on teachers’ lives and careers at the University of Oxford. Her career in education and children’s services included secondary school teaching, and roles in five local government authorities (LA), as Director for Children’s Services in Essex up to 2008, Assistant Director in Northamptonshire and for ten years in school support roles in Cambridgeshire. Following LA management Carey spent two years as a director with Serco Education and Children’s Services on national programmes including the Children’s Centres programme, ‘Aiming High for Disabled Children’ (Short Breaks and Parent Participation) and the Children and Learners Strategic Adviser service.

Her current role with AfA(3As) builds on

- longstanding interest and involvement in developing parental engagement in children’s learning

- strong commitment to transforming services for vulnerable children, including those with SEND
- belief in the power of collaborative learning through school networks

Achievement for All

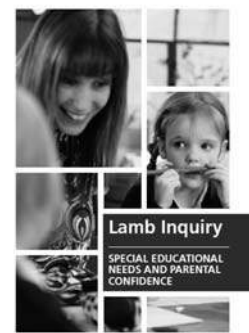


Dr Carey Bennet
AFA Regional Lead, East of England

1



Brian Lamb OBE



2

Achievement for All (AFA) was piloted in 454 schools in 10 Local Authorities over 2 years



LAs in the pilot

- Redcar & Cleveland
- Sheffield
- Oldham
- Nottingham
- Coventry
- Gloucestershire
- Essex
- Camden
- Bexley
- East Sussex

- 454 schools: primary, secondary and special
- 28,000 pupils

Achievement for All

3

Aims of the Achievement for All Pilot

- Increase **progress** of children in schools with SEND
- Improve **engagement** of their parents with the school
- Improve **wider outcomes** of children with SEND

Funded by
Department for
Education

Achievement for All

The AFA National Pilot (2009-2011) showed significant positive results

- Pupils with SEN **progressed faster than SEN pupils nationally** in English and Maths
- “Excellent” relationships with parents increased from **12% to 48%**
- **10% improvement** in attendance of persistent absentees
- **Significant reductions** in bullying and behavioural problems reported by teachers

5

Progress in Maths compared to the national (SEND & non SEND) (primary)

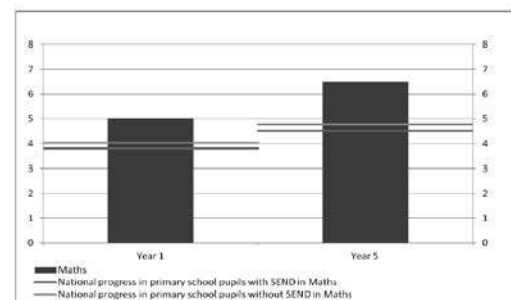


Figure 4 Mean point score progress in Maths in AFA primary schools

Achievement for All

6

Progress in English compared to the national (SEND & non SEND) (secondary)

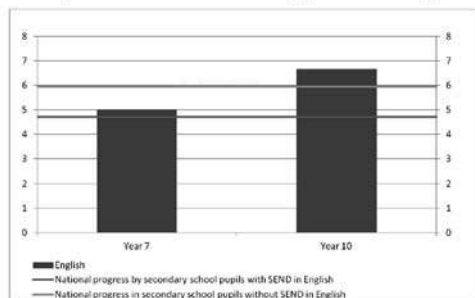


Figure 3 Mean point score progress in English in AfA secondary schools.

7

Four Elements of Achievement for All Framework

- Element 1: Leadership of Achievement for All
- Element 2: High quality teaching and learning
- Element 3: The structured conversation with parents
- Element 4: Wider outcomes

Achievement for All

1. Leadership of Achievement for All:

- Strong vision and high aspirations for pupils
- Strong values communicated to staff, governors and pupils
- Professional development of teachers and other staff
- Resourcing AfA activity
- Maintaining a focus on access, aspirations, achievement

Achievement for All

Increased awareness of and focus on SEND

- Greater emphasis on **pupils' wider needs**.
- Teachers' more **active** role in **assessment** and **monitoring** of the pupils with SEND
- Teachers' raised their **expectations** and recognised the full potential of their pupils
- More **personalised** teaching approaches.

10

'Targeted pupils'

AfA schools choose groups of children to target, either SEND children or other vulnerable groups.

- Primary school - minimum 20 children,
- Secondary school, minimum 50 pupils.

• 'Key teachers' for targeted children have the structured conversation with their parent/carer each term

• Schools track the progress of targeted groups/children

11

Who are the vulnerable children in your school?

- Which children might be the 'targeted' vulnerable groups in Japanese schools?

Achievement for All

12

2: High quality teaching and learning

- Inclusive teaching
- Using data to improve learning and teaching
- Effective assessment and tracking of pupil progress
- Evaluating interventions
- Teachers take responsibility for SEND children



Achievement for All

3: Structured conversations with parents/carers

- Structured conversations help to **develop an active partnership** between parents, teachers and the school as a whole
- **Parents are listened to** and work with the teacher to plan and agree goals for the child
- **Teachers' are trained** to use the structure : *Explore, Focus, Plan, Review* and skills of
 - ✓ active listening
 - ✓ 'Paraphrasing' and reflecting back
 - ✓ summarising

Achievement for All ¹⁴

Comments from Parents

- "I feel listened to and really valued in the structured conversations."
- "I know exactly what type of support my son is receiving and what his targets are so that I can help him more too."
- "I feel very comfortable coming into this school even though I have not felt like this in other schools and I used to hate school when I was a kid. I feel confident now when I help my child with her reading."

15

4: Provision for wider outcomes

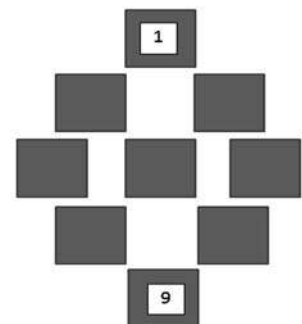
- Removing barriers to learning and well-being
- Building on strengths and interests
- Attendance, Behaviour, Bullying
- Participation in school life and activities
- Friendships
- Provision for wider outcomes can address **individual** and **collective** needs

Achievement for All



Diamond Nine activity

What are the barriers to progress for children with Special Needs and for vulnerable learners?



18

特別なニーズ及び障害のある子どもたちへの学習の推進：
イングランドにおける近年の政策と革新

Promoting learning for children with special needs and disabilities:
Current policy and innovation in England

ケリー・ベネット*著

監訳：山崎洋子**

訳：深谷友里香***, 岩尾麻耶***, 池尻沙穂***, 松葉恵***

BENNET, Carey*

YAMASAKI, Yoko**

FUKAYA, Yurika***, IWAO, Maya***, IKEJIRI, Saho***, MATSUBA, Megumi***

要約

AfA (Achievement for All) は、2年間 (2009-2011) のパイロット調査として参加した 454 校の学校と 28,000 人の特別な教育ニーズ及び障害 (Special Education Needs and Disabilities) のある子どもに調査し、彼らの学業成果と学校の文化的変化に関して大きな影響があったことを実証しました。今日では、その AfA 計画を用いている学校が 1,200 以上あります。このセミナーでは、AfA の取り組みや参加者による実践的議論、AfA 計画に関する活動を説明します。

キーワード：包括；特別な教育ニーズ；学校での発達の成果；発達の成果のデータ；親の参加；より広範囲の成果；参加；関わり合い；学校の指導性

セッション 1

特別なニーズや障害のある子どもへの学習の推進：今日の政策とイングランドにおける新制度 (Promoting learning for children with special needs and disabilities: Current policy and innovation in England)

ここ 10 年間以上の研究においては、特別な教育ニーズ及び障害 (Special Education Needs and Disabilities, 以下、SEND と略記) のある子どもたちの課題に絶えず注意がむけられてきました。

- 彼らは、他の子どもたちよりもゆっくりと発達すること
- 彼らは、学校でいじめられる可能性がより高いこと

- 彼らは、他の子どもたちよりも出席回数がひどく少ないこと
- 彼らは、学校活動以外の授業に参加することは少ないこと

2008 年、当時の政府は、教育システムを体験した SEND のある子どもたちと彼らの親にその評価 (Review) を依頼しました。著名で権威があり、また彼らの代弁者であるブライアン・ラムは、親や教師、地方当局の職員、若者たち数百人にインタビューをして調査をしました。2009 年、政府はその調査から得た知見を反映させたラム報告書を刊行し、多くの重要な勧告をしました。それは以下のことを含んでいます。

- 学校は SEND のある子どもたちの発達のためによ

* 全英教育プログラム AfA. イングランド東部地区リーダー、連合王国 (Regional Leader for the East of England - 'Achievement for All' (AfA) a national school improvement programme, UK.)

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

*** 武庫川女子大学教育学専攻院生 (Postgraduate student, Department of Education, Mukogawa Women's University)

り多くの責任を負う必要がある

- 親はよりよい情報や助言を得て、子どもたちの教育により広範囲に関わる必要がある
- 学校は、すべての者に対して高い希望を設定する際に、また SEND のある子どもたちの発達により大きな成果だけでなく到達度にも焦点をあてる際に、支援を受ける必要がある

ラム報告書に従って、政府は学校でラムの勧告を直接、実践する取り組みの試みを決定しました。その計画は 'Achievement for All' (以下、AfA と略記) と呼ばれました。それは、イングランドの 454 校の初等学校、中等学校、そして、特別学校で 2 年間試されました。SEND のある子どもたちのためのそれらのパイロットスクールでの成果は極めて明確でした。

- 先進的な学校の特別な教育ニーズのある生徒は、英語と数学において、特別な教育ニーズをもつ全国のすべての児童よりも平均的にすべての年齢にわたってより早く進歩した

英語と数学の成果に加えて、

- 両親との「良好な」("excellent") 関係を報告している学校は 12% から 48% に増加
- すべてのパイロットスクールで「永続的な欠席者」('persistent absentees') の出席が 10% 改善
- 教師の報告からは、いじめや問題行動が大きく減少
- SEND に対する意識が向上し、焦点があてられるようになった—学級担任のそばに SEND のある子どもを置いておく ("putting SEND back with the class teacher")

2011 年、AfA は国家による学校改善計画として導入され、それを採用した学校には政府によって助成金が出されました。今、AfA 計画は 1,500 以上の学校で使われています。

どのようにその計画は機能するか。(How does the program work?)

AfA は学校改善に役立つしくみですが、以下の 4 つの主要な領域に焦点をあてています。

1. 学校ぐるみの指導者—到達度が 20% の最下位の子どもたちに焦点をあてる
2. 高い質の教授や学び—(SEND のある子どもたちや)到達度が低い子どもたちの発達計画に教師が

データを用いるのを助ける

3. 「構成的な対話」('structured conversations') による親の参加
4. 「より広い成果」('wider outcomes') を上げるための — そして、(出席や行動、いじめ、低い自尊心、学校での生活や活動に参加しないとといったことのような) 学習の妨げに対処するための — 準備

エレメント 1

学校ぐるみの指導者 (Leadership of inclusion in school)

— 最も学業成績の低い、到達度が 20% 位の子どもたちに焦点をあてます。学校ぐるみの指導としては、たとえば以下のようなチームや特徴があります。

- 学校で働くすべての人々に共有された、強力な展望や生徒への熱望を展開する校長とベテラン指導者のチーム
 - 活動や行動に反映される自らの価値観と SEND のある子どもたちとの関わりを伝える校長とベテラン指導者のチーム
 - AfA のアプローチがすべての学級に深く入り込むことを保証する校長
 - 発達のための包括的な実践を進めるためにスタッフが専門的な発達の方略を与えること
 - 親、他の機関やパートナーと学校内で協働すること
 - 今、伸展している、SEND のある子どもへの高い熱望と高度な達成に焦点をあて続けること
- (以上、M1 深谷 友里香)

エレメント 2

質の高い教授や学びを含む事例 (High quality teaching and Learning includes, for example) :

- 慎重な識別と個別の支援によって教室の中ですべての子どもたちの要求が満たされることを保証し、包括的で「最も質を重視する」('Quality First') 教授
- 教授や学びを改善するためにデータを使用すること
- 生徒の進歩の効果的な評価と追跡
- 彼らが学習とより広範囲な成果に影響を受けることを保証するために、介入の評価を行うこと
- SEND のある子どもを学級担任のそばに置くこと

エレメント 3

親との構成的な対話 (The Structured Conversation with parents)

- 構成的な対話は、45～60 分間の保護者との長い会話である。そこで保護者は話を聞いてもらい、発言権が与えられる。こうした対話は、特定の問題に対処する目標を計画、設置するために、その子に関する詳細な情報をえる目的で使われる。
- 有効な協力が学校と家庭の間で行われる。
- 構成的な対話は、学校と保護者の関係を信頼や尊敬のある関係へと変化させる。
- 「鍵となる教師」(‘Key Teachers’) は体系的なスキルを使う訓練を受ける。具体的には、積極的に傾聴すること、わかりやすく言い換えること、要約すること、そして、要点を選び取るというスキルを使うことによって、調査(問題)の明確化、計画、再考を行う。

年に3回行われる構成的な対話の後の保護者に対するフィードバックの結果は、以下のような肯定的なものでした。

「私は、その構成的な対話で意見を聞いてもらって本当に評価されたと感じています。」

「私は自分の息子が正確にどんなタイプの支援を受けているかを知り、また私が彼をより強力に支援することができるようにするたびに、彼の達成目標が何であるかを知ります。」

「私は他の学校ではこのように感じたことはなかったし、子どものころ学校が嫌いだったが、この学校に入って、とても快く感じています。子どもの読書を手伝うとき、私は今自信を覚えています。」

エレメント 4

より広範囲な成果をえるための準備 (Provision for Wider Outcomes is about) :

- 個人あるいは生徒の集団の特定のコースに対処する活動を行うことにより、学習や幸福の障害を取り除くこと
- 出席、問題行動やいじめの問題に対処すること
- 学校の生活や活動に参加すること
- 子どもの体力や興味を育てること
- 社会的なスキルや友情を育てること

これらのアプローチを発達させるために、AfAに参加している学校はどのように支援をえるのか (How do

the AfA schools get support to develop these approaches?)

AfAに参加しているそれぞれの学校には「コーチ」(‘coach’)という、AfAの枠組みを設定する際に支援をし、学校に寄り添って働く、経験を積んだ専門職が割りあてられます。コーチは1年に(隔週で)18回訪問して、AfA「連携学校」(the ‘School Champion’ for AfA)のシニアリーダーと共同して取り組みます。コーチは「連携学校」と共に、学校は何に焦点をあてる必要があるのかを調査し、またSENDのある子どもたちに調査した内容を機能させる方法を改善するために、「ニーズ分析」(‘Needs Analysis’)を実施します。

また、コーチは学校がSENDのある子どもと脆弱な子どもたちの二つの特定の「ターゲット・グループ」(‘target groups’)を確定するのを助けます。そうすれば、これらの子どもたちは、教師たちの関心の対象となり、学校は対象とするグループまたは子どもたちの進歩を追跡し、「鍵となる先生」は、ターゲットの子どもたちの親や、またその子をケアする者との構成的な対話を各学期に行うことができます。

コーチは構成的な対話で「鍵となる先生」の訓練を行います(はじめのセッションで2.5～3時間)。

訪問している間、コーチはその枠組みを支援する一連の活動を行うことが許されます。例えば、「ラーニング・ウォークス」(‘Learning walks’)や、共同観察(joint observation)、文献研究(book trawls)、モデレーション・グループ(moderation groups)、構成的な対話についての助言は、介入の評価の際に役立ちます。

そして、コーチはまた、AfAプログラムに関する学校の仕事について別の展望をえるために、親、生徒やスタッフと「フォーカス・グループ」(‘focus group’)を運営することが許されています。

コーチは学校がターゲットとしたグループの読み、書き、計算、出席、停学・除籍、親の参加時の「基準データ」(‘baseline data’)を集めるために働きます。

それから、コーチは、各学期の終わりに「連携学校」とともに、ターゲットとされた子どもたちにどのような変化が現れたかを知るために、ターゲット・グループの進路を評価します。

したがって、AfAプログラムのねらいは、要するに、SENDのある子どもたちと、脆弱な子どもたちの発達の成果を向上させ、そしてこれらの生徒たちと他の生徒(健常者の生徒)との「差異を近づける(小さくする)」(‘close the gap’)ことなのです。

<セッション1の後の活動>

学習活動の障害(Barriers to learning activity) (Diamond 9)
活動のキーワード：包括；特別な教育ニーズ；無力、

脆弱な生徒，学校での発達の成果，発達の成果のデータ；親の参加；より広範囲の成果；参加；関わり合い；学校の指導性，パイロット，発達の成果，熱望，報告責任，いじめ，「学級担任のそばに SEND のある子どもを置いておく」，追跡，介入，学習の障害，学習の焦点，コーチング／コーチ，ニーズの分析，生徒たちの「ターゲットとなるグループ」，「ラーニング・ウォークス」，共同観察（joint observation），文献研究（book trawls），モデレーション・グループ

（以上，M1 岩尾 麻耶）

セッション 2

中等学校において，学習成果の向上と進歩の改善のために両親やケアする人々を参画させること（**Engaging Parents and Carers in Secondary Schools to raise achievement and improve progress**）

はじめに

保護者やケアする人々は，子どもにとって最初で，最も早い時期に影響を与える教え手です。彼らの影響は思春期やしばしば成人期にまで及びます。次に取り上げた調査では，親の関わりが子どもの進歩に違いを生み出す，ということが示されています。

中等学校におけるケーススタディによると，「自分たちの子どもの教育における親たちの組織的で共感的な関わりが，生徒の動機付けを強め，よりよい動機付けが，よりよい結果をもたらす」と説明されています。（Capper, Downes and Jenkinson 1998）

チャールズ・デスフォージェス（2003）は，次のことを発見しました。家庭における親の関わりの影響は，一 とりわけ保護者やケアする人々が子どもたちと行う議論や会話は 一 社会経済的な地位や両親の教育の度合いのそれよりも強い，ということです。

さらに，ハリスとグーダル（2007）は次のことを示しました。子どもたちや若者の学びに与える最も強い影響力は，保護者やケアする人々が家庭で子どもたちとしていることから生じるということです。

SEND システムでの親としての信用（自信）を探究した，ブライアン・ラムは「親たちと面と向き合ってコミュニケーションをし，子どものニーズの専門的知識をもつ対等なパートナーとして親たちに接することは，自信をつけさせ持続させるために重要である」ということを発見しました（ラム，2009）。ブライアン・ラムはその後，AfA のパイロットスクール（2009-11）を主導しました。その事業は，保護者やケアする人々と教師の構成的な対話を通して，次のことを明確に実証しました。まず，どうしたら親としての関わりが著しく高められるのかということ，そして，障害に取り

組み，学校との効果的・包括的な関係に，すべての保護者やケアする人々を参画させるには，どうしたら実現できるか，ということです。

なぜ，初等学校よりも中等学校の方が保護者やケアする人々を参画させるのが難しいのか（**Why is parent/carer engagement more difficult in secondary schools than in the primary phase?**）

保護者やケアする人々の中等学校への参画の質は，多数の要因によって変化します。

- 教師とのうちとけた接触や学校への親しみがなければ，親たちはもはや子どもたちを学校に連れて行かない。
- 10 代の若者たちは，保護者やケアする人々の参加に，それほど熱心になることができない。（「嫌気のさす要素」‘the cringe factor’）；
- 中等教育段階のカリキュラムは，親たちの知識やスキルの点で「親を置き去り」（‘leave parents behind’）にし始めている。そして，彼らは現行のカリキュラムの内容にそれほど精通していない。
- 初等学校と比べて中等学校の校舎は，ときに威圧的であり，親たちはそこへ行きづらく，学校はしばしば家庭とは距離がある。だから，中等学校には「気軽に立ち寄る文化」（‘drop-in culture’）はより少ない。
- しかも，インフォーマルなレベルでは，保護者やケアする人々の参加がかえって効果がないため，このような中等学校の大多数は，より体系的・組織的になる必要がある。

教師は一般に保護者やケアする人々の参加という考えに賛同しますが，これを実行に移すのは骨の折れることです。

- 一部の教師にとって，彼らの仕事を分かち合う際に，批判を受けることへの恐れや自らの専門性への潜在的な脅威がある。
- 他の教師は，親たちが「校門で取り残されていると最良」（‘best left at the school gate’）という見解をもつかもしれない。
- この分野の訓練を受けた教師はほとんどおらず，真のパートナーシップにもっと関わろうとすると，そこで生じる複合的な問題に対処する技能や戦略を欠く教師もいるかもしれない。

しかし，中等学校が保護者やケアする人々の参加を進展させることに焦点をあて，この分野の訓練を優先

させると、学習と発達、信頼と自信という点で、親と生徒の見事な成果は達成されるのです。

保護者の参画の改善のための実践に関する質問

(Questioning our practice to improve engagement of parents)

私たちは、多くの観点から学校で保護者が参画しているのを確認することができます。そして、そのことによって、私たちが、発達のための行為のどこに焦点をあてたらよいかを決定するのが容易になります。

コミュニケーション (Communication)

- 職員は保護者との効果的で個人的な関わりを実現するために、面と向き合ったコミュニケーションや電話でのコミュニケーションを定期的に行っていますか。
- 教師は、(自分の)電話に簡単にアクセスすることができますか。また、保護者は電話やeメールで教師に簡単にアクセスすることができますか。
- 学校便りは、すべての保護者やケアする人々にいきわたっていますか。
- 保護者やケアする人々のためのハンドブックは使いやすい形で提供されていますか。もうひとつの(予備の)ハンドブックは、保護者やケアする人々にとって読み書き能力の低い人用の形のレベルで作られていますか。そして、第一言語が英語ではない人用のものも用意されていますか。
- ホームスクール日誌や宿題日誌は、生徒自身のためだけでなく、保護者やケアする人々とのコミュニケーションとして、一貫して効果的に使われていますか。

(以上、M1 池尻 沙穂)

居心地の良い学校 (A Welcoming school)

- 親たちが、学校に電話や訪問をするとき、いつもあたたかく受け入れられていますか。
- 親の講習は、新入生のための手ほどきの一部になっていますか。また、SENDのある子どもの親の参画のために特定の調整がなされていますか。
- すべての新入生の親たちは、早い段階で校長か教頭に1対1で会えますか。

傾聴する学校 (The Listening school)

- 学校は、保護者やケアする人々の話を聴き、学習に関する問題についての彼らの見解をえるために、きちんとした体系的な手順を備えていますか。
- 不満やコメント、そして提案には、積極的に回答され、それらはわたしたちのサービスと親との関

係を改善する手段として考えられていますか。

- 「親の観察者」(‘parent observers’)は、学校が行っていることを改善する見通しを親たちに提供するために、イベントやシステム、コミュニケーションについてフィードバックしていますか。

参画の障害に対処すること (Addressing barriers to engagement)

- 行事や活動は、参画することを快諾しない親たちのために特別に設定されていますか。
- 学校は、特定の親やグループが、親やケアする人々の活動やコミュニケーションから排除されないことを確認するチェックをしていますか。
- 参画することを保証するために、家庭訪問が適切などころで使われていますか。
- 育児のために会合に出席できないという人のために、保育所が用意されていますか。

子どもを支援する親を支援すること (Supporting Parents to support their children)

- すべての部門は、セッションや行事を開いたり、子どもたちの学習に保護者やケアする人々を関わらせたりするための主導権を持っていますか。
- 親たちの行事や活動はよく計画され、吟味されていますか。
- 親たちも、生徒のオンライン授業のリソースへのアクセスができますか。
- スタッフは、データを増やし、できることへの意識を強化するために、親とともに働いていますか。
- 保護者やケアする人々は、特定の部屋や空間スペース、オンライン・フォーラム、ソーシャル・スペースといった支援できる場を探していますか。

(以上、M1 松葉 恵)

<凡例>

- (1) 原典で太字になっている言葉は、ゴシック体の太字にした。
- (2) 段落の冒頭は一マス空けて表記した。
- (3) 邦訳作業は、訳出箇所の段落最後の括弧()に記した者が行った。M1はセミナー時の文学研究科教育学専攻1年生を表している。

<解説>

上記は、平成24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、教育学専攻院生・教育学科学生に対して実施したベネ

ット博士によるセミナーの英語版原稿を邦訳したものである（2つのセッション後の2回のグループ活動については割愛）。また、セミナーの英語版原稿は、本『教育学研究論集』第9号の67頁から78頁までに収録されているので参照されたい。

ベネット博士の経歴については『教育学研究論集』第7号の84頁に詳しく述べられているが、彼女はエセックス・カウンティ・カウンシルの学校教育部長や同子ども福祉局長を勤め、2011年より政府のAfAプログラムに基づくイングランド東部のリーダーとして、特別支援教育プログラムの開発とその実施・普及に取り組んでいる。

本セミナーは、ベネット博士のこうした経験を日本の教師志望者に伝えることを目的に企画された。日本でも教師には特別支援教育の理論と実践の習得が求め

られ、また実際に特別支援学校教諭資格の取得を希望する学生も増える状況にある。ただ、日本では国家レベルでこうしたプログラムを開発するには至っていないし、日本政府との間での使用契約の締結には至っていない。とはいえ、北欧のある国が連合王国とAfAプログラムの使用契約を結んだように、これからの特別支援教育が多様な専門家との連携と協働において展開されねばならないことは共通理解されているところである。その意味において、本セミナーの講演内容は連合王国の最新の取り組みを日本の教師志望の学生に伝えるまさに先進的な事業となり、多くの知的刺激を学生に与える機会となった。このことを記しつつ、本セミナーへの予算措置を決定していただき、またご協力いただいた本学関係者に感謝申し上げたい。

（山崎 洋子）

〈教育関係〉と学校におけるケアについて考える

Thinking about “educational relationships” and caring for children in schools

講師：宮澤康人*

MIYAZAWA Yasuto*

宮澤先生：今日、こういう機会を作っていただきまして、本当にありがとうございます。本日は、このプログラム通りにではなく、また、私が何か主題を決めて講義するというのではなく、私が書いたものを読んでいただいた皆さんから質問等を受け、それに対してできるだけ具体的な形で答えていけたらと思っています。メモは用意してきたんですが、それを先に話すよりも、後に話す方がいいなと思っています。ですから、順序を逆にして始めましょう。

山崎：今日は、学生の方が発表するというゼミスタイルでのセミナーということで進めていきたいと思えます。時間は17時30分までを予定しています。

まず、宮澤先生のご紹介をいたします。宮澤先生は1933年生まれでいらっしゃいます。東京大学大学院で学ばれたあと、コロンビア大学で修士号をおとりになられ、そのあと関西大学にもしばらくお勤めになられました。そして、東京大学に戻られて助教授・教授を務められ、放送大学の教授になられて今日に至ります。ずいぶんご高齢でいらっしゃいますが、おそらくこのように遠方まできてくださるというのは、そうないのではないかと思います。皆様にはこの貴重な時間を、存分に楽しんでいただけたらと思います。

今日は宮澤先生のお話を伺いたいとお越しくくださった先生がおられます。兵庫教育大学の渡邊隆信先生です。今日、院生の皆様が取り上げられる宮澤先生の御著作『〈教育関係〉の歴史人類学』の書評も教育史学会誌『日本の教育史学』に書いておられます。また、教育思想史学会の事典のなかの「教育関係」の言葉の説明もされていらっしゃいます。

渡邊先生：よろしくお願ひします。

学生一同：よろしくお願ひします。

山崎：それでは始めたいと思います。宮澤先生、院生主導でよろしいでしょうか。

宮澤先生：はい、結構です。

松葉：それでは、早速ですが始めたいと思います。まず発表の方をさせていただき、その都度出てくる質問の方にあたっていきたいと思います。

私は、大学院2年の松葉恵です。私はきのくに子どもの村学園の大人と子どもの関係に興味があって、宮澤先生の著書をいろいろと勉強させていただいております。よろしくお願ひします。

まず、宮澤先生の著書『〈教育関係〉の歴史人類学』の第2章の一部ですけれども、少し勉強させていただいたので、簡単にですがまとめて発表させていただきます。第2章は教育関係を共同体といった観点から巨視的に捉えていこうとする第一歩である内容かと思えます。大人と子供の世代間関係、共同体の世代間関係の再生産の変容についてご執筆されており、この章の後半にその内容が書かれているのですが、私が作成しました『〈教育関係〉の歴史人類学』の第2章の「まとめ」では触れられていません。早速ですけれども、先生は子どもの表記を「子供」とされています。その理由をお伺ひしたいのですが。

子供と子ども

宮澤先生：昔は漢字で書くのが普通だったんですよ。それが、戦後あるときからひらがなを使う人が出てきて、その人たちは、自称ですけどね、これが新しい子供観をあらわす、といただいたのです。「供」はあまりいい意味では使われない。蔑称であったり、大人の意のままになる、お供えものというような。子供の自発性や意志、ましてや人権を無視する語感がある。

そういう主張に対して、私は、戦後の教育学の中によくある風潮ですけど、言葉の字面だけ変えて、それ

* 東京大学・放送大学名誉教授 (The University of Tokyo, The Open University of Japan)

だけでも新しいことをいったように思いこむのではだめだ。私はね、悪い意味があったならその歴史も引き受けて、正面に据えて検討しなければならぬと考えました。私の考え方は全体がそうなんです、人からは意固地に古いものにこだわる、ひねくれ者と思われるかもしれませんが、そうではなく、知らぬまに囚われている古い意識から解放されるためには、かえって古くからある言葉を尊重しなくてはならない。言葉だけ新しくして、意識も新しくなったように錯覚すると、無意識のうちにかえって古いものに縛られる。そういう落とし穴を避けるために、私は意図的に古い言葉を使っているんです。

もし私がこれから新しい用語を使うとしたらカタカナでカッコに入れて<コドモ>と表記するでしょう。大人の概念も未確定ですから<オトナ>として、「<コドモ>と<オトナ>の関係史」と変えた方がいいと思います。どちらも探究の対象となる概念だということです。そのことを、あとで必要があれば補足して説明します。

松葉：ありがとうございます。それではそのことも踏まえつつ、内容の方に入りたいと思います。「大人と子供」ということですが、そのなかの「教師と子供」の関係について、宮澤先生の見解を近代以前と近代以降とに分けて簡単に壁に貼っているパネルにまとめさせていただきました。近代以前は、徒弟制ということで、親方が教える人、生産者で、子供がその職業を学ぶ後継者として考えられています。それらは一種の仕事を探究する学習の共同体として捉えられてきています。またその間柄は、教師は尊敬されやすい間柄でした。逆に、近代以降の学校の教師と生徒の間柄は、教師は生徒に教えることに専念します。生徒は、教師という職業を学ぶわけではないので、また、生徒の大部分が教師の後継者ではないので、教師という存在は崇拜の対象となりにくい、とご著書には述べられています。近代以降の親子関係、教師生徒関係、とりわけ親子関係は、権力は衰退するのに対して、影響力は増大してきています。近代以降、新教育の理論家たちによって、教師生徒関係というのは、家族モデルになります。学校の環境が家族の環境に近づいていくような感じになっていた、と書かれています。

宮澤先生：口を挟んでいいですか？

松葉：はい。

親と教師 母性・父性・師性

宮澤先生：ノディングズが、デューイは全く正しいこと

をいっている、それは学校をできるだけ家庭に近づけることだ。だから学校の本当の姿は、限りなく家庭に近い性格にならなければいけないと書いています。ですから、デューイ、ノディングズのところで、学校の家族モデルが非常に鮮明にでていまして、私は、それは2重・3重にいろいろ勘違いがあって、間違いないかと考えてます。家庭と学校っていうのは同一にするとどっちにとっても良くない、ということがあるんじゃないかと思ってるんです。そういう点ではノディングズに対しては批判的なんですけれども、ノディングズだけではなくて、デューイ主義者とか、日本の新教育思想の人たちはだいたい学校をできるだけ家族に近づける、つまり教師は親代わり、とくに母親代わりになる、というようなことをいっています。教育評論家の尾木直樹さんなどは非常に無邪気にこのノディングズの誤解を受け継いでいるような気がします。

ちなみに、これはいわゆる教育における「父性」原理対「母性」原理の問題と絡んでいます。抽象的にいうとわかりにくいですが、私は、家族と学校との間には、母性対父性、それに私は勝手に師性と呼んでいる、3項関係の問題があると理解しています。

松葉：ありがとうございます。大人・子供の世代間形成というのを組みかえて、近代の教師生徒関係は、見習い機能や親子関係のような影響をもたないということも述べられています。それはなぜかといえば、近代以降は地域社会の崩壊、メディアの拡大と変質、市場主義のグローバル化による大人たちの職場・仕事の世界の深刻な変容と空疎化などがあるからだと考えられています。その近代のようすを踏まえつつ、もう1度近代以前に戻って見ます。近代以前の社会では、子供はその職業を学ぶ後継者として捉えられていますので、見やすく表面に現れた大人の構造を模範することで、子供が成長する。子供の成長とは、大人世代と同じタイプの人間になって、先行する世代の人生をくり返すというふうにつえられていたと。その近代以前の社会では、次の世代を育てる働きは、広い意味での教育が共同体の人間関係と生活行動のなか、あるいは全体のなかに溶け込んでいた、と考えられています。このような機能をもった代表例として「全き家」というのがあげられています。この「全き家」についてももう少し知りたいと思いましたので、私たちは少し調べました。説明させていただきます。

前岸：「全き家」ですが、これはドイツ語で、ダス・ガンツェハウス（das ganze Haus）というそうです。発音に自信はないのですが。この言葉は、9世紀のドイツの

歴史家・民俗学者であったリール (W. H. Riehl) という人が提唱した言葉です。「全き家」を捉えるポイントは大きく分けて3つあります。1つ目は、夫婦・血縁者以外の人も構成員に含まれるということです。例えば、当時いた奉公人・徒弟といった者も「全き家」の構成員に含まれます。2つ目は、彼らが生産・管理・消費といったサイクルを共にするという事です。つまり、市場経済なるものではなく、このなかで、半自給自足的な生活が送られているということです。最後の3つ目のポイントは、家父長制であるということです。1つの「全き家」のなかに、1人の家父が存在して、その家全体を統括して、構成員を支配し保護するという関係があります。ただし、この家父とその他構成員との関係というのは、支配的なもの、情緒的な絆があります。例えば、家父への畏敬の念であったり、構成員同士の親密な一体感があるのではないかと考えられています。この非強制的な関係が「全き家」と考えられています。この「全き家」は現代でいうところの相撲部屋にあたるのではないかと、私は思っています。以上です。

「全き家」と近代家族と地域共同体

宮澤先生：相撲部屋のたとえば面白いですね。ただ、相撲部屋というのは思春期ころに、志願して入りますね。あるいは周りから強制される人もいますし、いったん入ってからは厳しく拘束されますが、やはり任意加入ですよ。だけれども、ダス・ガンツェハウスというのは、生まれたときからそのなかでいて、そこ以外もう行くところがないようなところですよ。ですから、古い共同体はどれもそうですが、出入りが自由ではありません、しかもダス・ガンツェハウスは、地縁だけでなく、血縁でも繋がっているという意味では、昔の親族共同体ですかね。そういう方が近いと思うんです。つまり、生れたときから「全き家」以外のところでは生きられない形で、生き方としても自分の親たちの世代の生き方を真似て大人になる。

古い共同体は皆そうです。村落に生れ付いたら農業、漁業なら漁業を見習う。都市であれば親と同じギルドに属し、パン屋さんならパン屋さん、靴屋さんなら靴屋さんになる。ただ、徒弟制について1つ付け加えると、徒弟制では、自分の親に習うのではなくて、同じギルドのよその親に預けるんです。これが大事なことなんです。親子だと、どうしても良きにつけ悪きにつけ感情が入って、それがマイナスに働くからね。むしろ血のつながりのない方がお互いにある程度クールに付き合えるというか。日本でそれに似たことがあります。近世に大原幽学という社会教育の日本で先駆者と言われる人がいますが、その人が、父親は

自分の子供に教えるはいけないという慣習をつくらうとして、そういう1種の団体を作るんです。自分の子供は必ずよその親に預ける。よくいう、他人の飯を食わせるというやつですね。そういうことをしたんですけれども。これが、先ほどの教育において、母性・父性・師性を区別する必要があるという理解に関わります。

ダス・ガンツェハウスは、血縁・地縁、それに信仰も一緒になりますよね。そういう意味で閉鎖的な共同体です。閉鎖的ではあるが、現代の核家族と違って大家族です。だから核家族の親子のような親密な関係はありません。甘えることも少ない代わりに、親密な度合いも弱いというふうなことだろうと思いますね。

実は、「全き家」については、私は、大学で西洋教育史の講義なんかでは、講義数回分くらいかけて説明します。そして、ヨーロッパの中世共同体がどのように成り立っていて、それがどのように壊れていくのかということをお話することがあります。これが、教育文化史の1番大事なポイントと考えるからです。「ダス・ガンツェハウス」に注目して下さったことは報告者のよい勘だと感じます。西洋の近代社会は、中世的共同体が解体することによって成立します。それに伴って、文化全体が変わり、文化を世代から世代へと伝える子育てのモードも変わってきたことを話すのです。他の本ではもう少し詳しく書いたものもあるんですが。この本では、できるだけ脱線しないように書いたので、話を省略したぶんわかりにくくて読みづらかったと思います。渡邊さんの書評で、具体的・歴史的な叙述がたりない、それで、展開過程が納得しにくいという指摘を受けたのですが、その通りだと思います。

ひとつだけ大事なことを付け加えると、ここでは「ファミリー」という言葉は使っていないで「ハウス」なんです。ですから、血縁といっても、実際に血が繋がっていない場合もある。むしろ、地縁としてひとつの地域に住んでいる地域共同体ですね。それに信仰を共通にしているわけですね。西洋であればカトリックです。同じカトリックでもイタリアのカトリックとドイツのカトリックでは相当違います。ですから、それぞれの共同体は、信仰も一緒をしているという意味では、本当に精神共同体みたいな一体感があつたんです。ただ、近代の家族みたいに核家族とは全く違っています。近代の見方からすると、この「全き家」はむしろ前近代的共同体というふうに置き換えた方がいいんです。「全き家」というとただの大家族のように捉えられてしまうんですが、それは違うんですね。やはり地域共同体です。近代社会というのは、その共同体からいろんな機能が別個に分かれてくる、これを私は析出というふうに使っています。

「<個>の析出」をめぐる誤解

宮澤先生：析出というのは化学の用語ですが、いろんな分子が1つに溶け込んでいる溶液に、ある変化が起きるとそこからいろんな分子がわかれてきますよね。それと同じように、地域共同体というのは、今私たちが考えているような家族、職場、病院、警察、消防など、今では別個の場所と機能をもつように思っているものが一緒になっていたわけです。ですからそのなかに入れば、別に病院や警察がなくても、共同体の全員がどの仕事にも通じている。必要があれば、どの仕事もできなくてはいけません。近代社会のような分業がなかったといっていいんです。いろんな役割をそれぞれ担当番制でわり当てるといようなこともやっていた。ですから、例えば警察の仕事も、共同体の外部にある権力機関が上から取り締まるというよりも、共同体の構成員が、いわば横の関係で、その共同体の秩序を破る者に対しては制裁を加えるという方法でなされていた。ある場合にはみんなで説得をして秩序を守らせる。各人も共同体全体のことを意識してできるだけ同調する。その代わり、ときには非常に厳格な処罰もあった。

これは、アフリカのごく最近の映画に出てきたんですけど、その共同体を壊すような有害なことをした場合には、共同体の成人男性の全員で裁判を行い、全員一致であれば死刑の執行もする。現代でいえば集団リンチですが、リンチがいわば合法的であったわけです。日本でも、昔の処刑場だった場所が、地域のはずれにあります。

共同体は、一方で感情的な絆によって強く結ばれているかと思うと、他方では非常に厳格な処罰もあるという、そういう世界だったんですね。こういう共同体は、強烈な人間形成力をもっていたと思います。もと一緒であったものが分化していく。そのうちのひとつに、核家族もあるわけです。今の核家族というのは、父親と母親と子供というふうになっていますよね。その前の大家族の場合には、おじいさん、おばあさんとか、おじさん、おばさんとかがいた。3世代どころか4世代にまたがる集団もあったんです。けれども、核家族の場合には、父親と母親と子供という2世代だけです。勤め人の核家族の場合には、父親も母親も、子供の見ているところでは職業活動をしてませんよね。主婦がする家事を職業労働というふうに捉えれば、家事も職業ですが、ふつうはそうは考えられていません。昔だと、女の子は母親の仕事を見習って、そして、将来、良き主婦、妻、母親になるという準備をした。この意味では、女性の場合は、徒弟制的なものがごく最近まで続いていたといえます。ですけども、農業と商業なんかの自営業の場合を別にすると、

男も女も家庭のなかでは職業労働をしなくなります。ところが、農家も商店も子供が親の後を継ぐことが少なくなってきた、とくに都市のサラリーマンの核家族ってというのが近代家族の典型的な家族になってくると、子供は大人世代の仕事をしている現場を見ることができないわけです。

これは1960年代の笑い話ですけど、幼稚園や小学校の子供たちに家計のことを尋ねると、「うちはお母さんが銀行からお金をもらってくる」と答える。だから、「お父さんが居なくても困らない、銀行でお金をもらってくればいい」と子供たちは思っている。これは当時、父親にたいへんなショックを与えたんですよ。父親の影が薄くなった背景には、父親の職業生活の苦勞の姿が全然見えなくなったことがあるわけです。給料の銀行振込が始まる前は、父親が給料を持って帰っていました。だから給料日の毎月25日は父親が1番威張れる日だったんですけどね。銀行振り込みになると、子供にとって父親ってというのは、昼間はどっかに行ってる、もしかしたらパチンコでもやってるんじゃないか、とにかく自分の居ないところで何かわからないことをしているらしい。そして、夕方になると帰ってきて、ごろごろしてテレビ見ながらビール飲んでる人、なんてことになっちゃう。

それから、子供が病気になったときには病院へ連れて行く。昔は病院なんてなかったんです。病院も、工場などと同じく、近代化の過程で、家族や共同体の中に含まれていた機能が分化、析出して成立してきた施設です。家族がなくて介護してもらえない人、また、伝染病とかで隔離していかなければならない人を無理やり収容します。病院は家族がなく、自立して生きて行かれない貧しい人を助ける救貧院を一体化したような、いまでいう福祉と医療が一体化したようなものですね。家族もない貧しい人が収容されるということ、病院に入ることは、惨めで不名誉なことでした。ですから、今の目から見ると、病院は救貧院と同様に、待遇も生活条件も悪いところだったんです。今では反対に、病院に入れるのはお金がある人で、病院も「患者様」と言って患者を持ち上げるようになりましたが、それは、日本でも戦後の話ですよ。病院に入るのはお金もかかるし贅沢なことだとなったのは、世界的にみても、20世紀の半ば以降の話です。

少し話がそれますが、今また再び、福祉をできるだけ家族や地域共同体の方へ戻そうっていう逆行が起こっています。家族が病人や老人の介護をして、それを地域の福祉業者や医院、医療機関とかが支えるというふうですね。それではすまない場合にだけ、病院に入る。ですから、病院でも3か月以上はダメとか。治療が一応完了すれば家へもどって療養するというよう

になってきています。これも、大きな目で眺めると、近代化による共同体の諸機能の分化の結果の、ある意味での行き詰まりを現わすとみえます。

警察についても、似たようなところがあります。村や町の自警団のような機能が生きていた時代には、共同体の大人、とくに男の大人たち全員が、交代でいまの警察のような役割を果たしていた。それが、警察官だけがする特別な仕事になってきます。しかも、国家と一緒に普通の人からはかけ離れた、怖い存在になります。私が子供だった頃、お巡りさんは怖がられていて、いたずらをするとね、「お巡りさんにいつけるよ」と脅かされて、子供は怖がりました。だけど、この頃、もうあんまりお巡りさんは、子供から怖がられなくなっているし、大人もお巡りさんを子供のしつけに使うなんていうことは考えなくなってきたと思うんです。ただ、これも生まれた地域や階層による違いがありますね。あまり警察の御厄介にならないところは、警察に対して悪いイメージは持ってないと思うんです。けれど、都市のスラムのような貧困地域で、何かあるたびに警察に引っ張られている場合は、違うでしょうね。現代の警察も、腰が低いようできて、貧しかったり反社会的行動をとる者に関してはかなり乱暴です。人権なんて尊重していただけるかっていうこともある。逆に、そういう層にとって警察っていうのは本当に憎らしい敵対的な存在なんですね。ですから、警察に対してどんなイメージを持っているかということで、日本なら日本の社会のなかで、その人の社会的な位置がわかるくらいです。警察のイメージも、人間関係の視点から見た社会イメージの一つです。警察に対してどういうふうにイメージを持っているかということで調べると、その国の政治的なレベルだとか、社会秩序の在り方、あるいは人権の感覚、それから、国家権力や警察権力がどのくらい猛威を振っているのかとわかるはずです。

これはもちろん、国ごとにかなり違います。アメリカでは人種によっても本当に違いますね。私はニューヨークのハーレムという黒人スラムのすぐ隣で、外国人として学生身分で暮らしましたが、スーツにネクタイではなくて学生のような服装をしていたので、警官や行政官から粗末に扱われました。同じ日本人でもスーツとネクタイの服装をしている者と学生とでは、かなり違うのでびっくりしたこともあります。スラムの黒人たちにも軽んじられたかもしれませんが、その代わり憎悪されることも少なかったと思います。日本の商社などの駐在員の家族からは、よくそんな危険なところに住んでいるなと驚かれましたが、なかに入り込むと、それほど怖いめには合わないものです。

それからもう1つ、日本では、普通の人が変わりあい

警察に協力的です。かつて日本の犯罪検挙率は、先進国のなかで1番良かった。市民が警察に対して協力的だったためといわれます。ですけど、ニューヨークなんかの下町ではそんなことはない。私は映画が好きでね、これはアメリカでなく、イタリアの戦後の映画のなかの話ですが、「自転車泥棒」という映画があったんですよ。ある失業中の男が、自転車で通うという条件で、無理をして自転車を手に入れる。ところが、その自転車を、同じく貧しい若者に盗まれてしまいます。警察に行っても全然相手にしてくれないことはわかっている。それで、自転車泥棒を自分で、10歳くらいの息子と一緒に探し歩きはじめます。その父と息子が途中で喧嘩もするんです。ようやく、別のスラム街に入って、盗んだ若者を見つける。そしてね、「お前だー！」という逃げ出します。ところが、周りの人たちはみんな、その自転車泥棒の若者を庇います。犯罪だということなどそっちのけです。盗まれた方も同じ貧しい人間なんだけれども、それへの同情より身内の仲間意識が優先です。それで、親子を敵視してを追いだしにかかります。失業者親子は仕方なく、明日からまた職探しをするしかないということで、夕暮れのなかをとぼとぼ引き返して行くところでこの映画は終わるのです。そういうね、何ともいえない悲しい物語なんです。戦後のイタリアン・リアリズムの代表作といわれているすごくいい映画です。DVDになっていたら観ることをお勧めします。父と子の関係もよく表れているし、戦後の貧しいイタリア社会の様子が本当にいきいきと捉えられている映画です。

ついでに、イタリアの親子関係っていうのは非常に面白い。同じ西洋でも、イタリアの親子関係はドイツとは対照的だという方もいるんです。私が日本と西洋の親子関係が厳しきにおいて対照的だといっていたら、そうではない、ドイツとイタリアの方が対照的で、日本はその中間くらいだというんです。もちろんドイツの親は日本と反対に子供にたいへん厳しいが、イタリアの母親なんて日本の母親よりもっと甘い。日本のしつけが母性原理で甘く、西洋のは父性原理で厳しいなんて単純なことはいえないらしいです。

いずれも、地域共同体的な「全き家」が壊れて、その共同体のなかに包まれていた親子関係が析出してきた「核家族」であるにせよ、国民性というんでしょうかね、地域の分化によって、親子関係は相当に違い、したがって教育関係も違ってくるわけです。

「析出」というのは、化学の用語を西洋経済史の大塚久雄さんがね、『共同体の基礎理論』という本で社会経済史的に使い始めた言葉です。近代の家族というのは共同体から個々の家族が析出してきたものだというふうに。ところがこの用語は適切ではないことに

気がつきました。化学で「析出」っていうのは、NaとClの混ざり合っている食塩水が電気分解によって別々に分離してくる現象を指します。ということは、NaとClも原子として元からそのあったことになります。これを社会経済史にもってくると、核家族という実体が元も共同体のなかにあって、それがそのまま出てきたみたいになってしまいます。「全き家」や共同体では、核家族という実体が存在したわけではなく、親子関係も共同体のなかに溶け込んでしまっているんです。

『<子供>の誕生』のなかで、近代家族の出現過程を描いた、フィリップ・アリエスも、中世の社会では、家族相互の間にはっきりした境界がなかったと書いています。日本でも昔はね、私の子供の頃でもそうだったけれども、田舎に行くのとそれに似た様子が体験できました。よその家を訪ねると、玄関は閉まっているんですね。玄関から入らないんですよ。裏側にまわると縁側なんかがあって、戸は全部開け放しで、縁側から「こんにちは」なんて入るんですよ。それを知らなかった私は、学生時代に夏休みに間借りしていた部屋で裸で寝ころんでいたら、いきなりお客さんが現れてびっくりしました。「田舎はこうだよ」なんていわれましたがね。玄関を使うのは冠婚葬祭や正月のような改まったときだけみたいだね。そういうふうで、普段は家のなかでもプライバシーなんてないんですよ。

日本の家屋では、近代になってもかなり後まで、鍵のかかる個室はなかった。それで日本人は外国へ行ってホテルに泊っても、すぐパジャマや浴衣姿になってロビーなんかででしてしまう。あれはいけないうわいでしょう。日本は今でも和風の温泉旅館などでは、浴衣姿ですが、西洋人にとっては個室がプライバシーの境界であってね、個室から外へ出るとプライバシーが保障される空間じゃないから、パジャマっていうプライベートな姿じゃいけないわけですね。ホテルだけでなく、一般の家庭でもパジャマに着替えたなら、寝室から出てはいけないのがしきたりになっています。これは一例ですが、内と外の境界、難しくいうと、公と私の境目が日本とヨーロッパでは違うし、ヨーロッパでも前近代と近代で違っていたんですね。

ちなみに、先ほどの大塚さんは、共同体からの「個の析出」という表現をするんですが、ただ、「個の析出」っていうときの個はね、家父長個人だと明言するんです。だから結婚して一家を構えている男子に限って個人であってね、妻を含めて、それ以外の女や子どもは、「個」じゃないんですよ。成人男子でも、一家を構えていないと個人として認められない。成人が誰でも個人として認められるのは、西洋でも厳密にいうと、19世紀の末ですよ。

子供の人権

宮澤先生：未成年者は現在でも個人として認められないのはご承知のとおりです。子供の人権というけれど、子供の人権は半分しか認められていない。実際、子供はある年齢まで、保護者の許可を得なければ、結婚も就職もできないですよ。子供の人権は制限されている。それと同様、かつては、家父長だけが個人として権利を主張できた時代があったということです。それは法律的にちゃんと認められているわけですよ。ですから、大人も子供も非行があれば人権は当然制限されますが、子供の場合は、親権者が子供の人権の制限を認めますっていう書類を家庭裁判所に出さなくてはならない。逆にいうと、それがあると子供は自分の意志に反して無理やり収容できるわけです。だけど、大人の場合は自己決定の人権が認められているから強制的な収容はできないですよ。ちなみに、ドイツではアル中は医師が認めれば強制的に入院させるけれども、日本では成人は医師が判断しても本人が同意しない限りダメなんです。癌でも同じで、自分は死んでもいい、病院に行きたくないといったら、医師は強制できない（法定伝染病の場合は別ですが）。そういう意味でね、ドイツと日本ではどちらの方が本人の福祉と人権を真剣に考えているかということ議論すると本当に難しい問題になります。

特に子供の場合ね。親や大人が「あなたの将来のためを思って」っていうでしょう。けれど、子供から見るとそれは親の勝手だろうって。俺はまだ15歳の子供だけどね、自分の将来は自分で決める、だから勝手にさせてくれっていわれたら、親はどうしようもなくなる。だけれども、後になって子供も後悔するし、親もそのとき縛り付けてでも、どれだけ憎まれてもいいからしかるべきところに入れた方がよかったんじゃないかってね。その典型例はね、戸塚ヨットスクールです。私は、この本の最後に戸塚ヨットスクールのことをさりげなく書きました。すると、宮澤先生は戸塚ヨットスクールの肯定するんですかと詰問されました。私はそういう意味じゃない、と。あれが提起している問題はそんな簡単にね、子供の当面の自由を尊重するかしないかなんていう問題ではない。体罰が教育的であるか否かという問題でもない。戸塚ヨットスクールの戸塚さんは、子供を死に至らせたということで懲役6年の刑を受けるんですが、終えて、出てきてまた同じスクールをやっているわけですよ。罪を犯したという意識は全くありません。しかも、そこへね、子供の非行に困り果て、どうしようもなくなった親が、子供を収容して欲しいと頼みに来るんです。もちろん子供は嫌がります。それで、他人に頼んで子供を騙したり、最後は暴れる子供を力づくで閉じ込める。

ところが、そういう扱いを受けたうちの半分くらいの子供が、あとになって、あのおとき無理やり連れて来てもらってよかったと発言するようになる。初めは母親が憎くて憎くて仕方がないんだけど、終いには、「母親はどんなに自分の為に悩んだことだろう、母親に申し訳なかった、感謝する」なんていうことまでいうようになる。出所してから、普通に成人した人よりもしっかりした人間になったといわれる例も少なくないんですね。戸塚さんは、それ見ると、私の知っていることが正しいことをちゃんと実証している事実もあるじゃないか、と。だから全然反省してないんですね。自分が間違っただけをして監獄に入ったわけではない、道徳的責任も教育的責任もない、ただ過失死として子供を死なせたことは確かだから、過失的責任は認めるけれども、それ以外に、傷害致死ということさえ認めないと、開き直っているんですね。

飛躍してきこえるでしょうが、戸塚ヨットスクールの問題は、共同体の厳しい掟や、強制、そこから生まれる1人前の社会人を育てる教育力が、共同体から機能分化して孤立した家族とか学校から失われたことの結果の1つではないか。独立はしたけれど孤立した核家族と親には、少なくとも思春期を過ぎた未成年者をコントロールする力はない。学校にも教師にも、知識を提供する働きはあっても、子供を社会人に育てる力は十分に備わっていないことを物語っていると、私は考えています。

共同体のなかに多様な機能が含まれていたこと、その共同体に1人ひとりの人間が拘束されていたことの、良かった点と悪かった点の両方があるわけですね。良かった点というのは、警察のような秩序維持の機能も、自分に敵対する権力として現れるのではないこととか、逸脱しそうな子供がいても、性格も年齢段階も様々な周りの大人たちが、それこそ寄ってたかって、立ち直らせてくれるとか、貧困や病気のとくも親族や地域の他人が手を差し伸べてくれるとか、生活のすべてにわたって協力し合う、共同体のなかでの互いの横の関係の福祉という機能があったわけです。共同体の崩壊とともに、そういうものがなくなった。そして、いざことが起きたときに、病気でも非行少年でも、父親とか母親もどうしようもなくなって、誰も頼る人が無くなってしまふ。

親と学校教師の孤立

宮澤先生：そういう親が、1番頼りないのは学校と児童相談所だということですね。児童相談所なんかに行っても、様子を見ましようとか、子供さんと話し合ってくださいっていうふうなことしかいってこない。「話し合える」くらいだったら相談に行きませんよ。

中学生ぐらいになった子供との間がこじれにこじれた親子関係っていうのは修復の余地がないぐらいなんですね。「学校の先生、何とかしてください」っていても、先生もどうしようもない。児童相談員も「お母さん、もう少しおおらかな心をもって長い目でお子さんにつきあってください」って、のんきな助言をする。もう子供がね家のなかで親を蹴ったり殴ったりするから、困り果てた親は、子供を殺すしかない最悪の事態にまで追い詰められるかもしれない。

近代化のはじめ、個の出現は家父長個人だけの独立だったのが、やがて、妻、そして大きくなった子供たち、と1人ひとりが独立するようになって、いわゆる「家族の個人化」という現象が現れる。すべて個人の自己決定にゆだねる、個人は主体的自由をもつといわれるけれど、それはきれいごとであって、子供は、家族のなかで個として放り出されているのが実情です。未成年者であっても、自分が生きたいように生きていくと言ったら誰もそれをとめる権限も力もないんですね。ですからこれは共同体の崩壊、核家族の個の出現の1つの帰結であるといったわけです。そしてその、子供を社会化する力を失った付けを学校の先生に請け負わすのが近代の義務教育システムでもあるわけです。近代学校の先生は、近代以前には、共同体の全体の大人がいろいろな立場から、力を合わせて、子供を1人前の大人に育て上げたのに、近代社会では、学校という限られた、空間と時間のなかで、特別な大人としての教師だけが、社会の他の大人に成り代わって、大人世代の教育的役割を全部を担うことになった。これが、近代以降の教育の困難さの根底にある問題です。

「全き家」についてのご質問に答えるには、今日取り上げて頂いた本の全体を話さなければいけなくなりそうです。お気づきでしょうが、先ほどから、私は、家族のこと、親子関係のことを中心にしゃべっていますが。この本は実をいうと、学校の教師に焦点を合わせているんです。そして本当はこの本に載せたかった論稿はこの3倍くらいの分量があります。載せなかった残りの部分の半分は、親子関係を中心とした子供観と家族の話で、後の半分は共同体の話なんです。それを1冊にまとめるのは分量からいって無理ですし、テーマもまとまらないということで、とりあえず、この1冊に縮めました。これに続いて、子供観と家族・親子関係を中心とした『子育ての教養、子育ての文化』とでも題する本を刊行するつもりだったんですけど、そのあと、私が病気をしたり、家族に病人が出たり、いろいろあって、延び延びになっています。

というわけで、『教育関係の歴史人類学』は、できれば先生か、先生を志望する人たちに読んでもらいた

い。ただし、学校の先生になるにはあまり役に立たない本だということも断っているんですね。つまり、マニュアル的ではないどころか、反マニュアル的といえるでしょう。即戦力を欲しがっている学校が喜ぶような、教師養成本とは反対に、教員志望の人を迷わせるようなことが書いてある。それで、もしかすると、5年か10年経った中学校の先生なんかがたまたま読んで下さって、「あ、そうだったのか」と思いあたって頂けたら嬉しいんだがと思いました。実際にそれに似た経験が、この本のなかのテーマでしゃべったときに2度ほどありました。

埼玉県に中学校と高校の教師の集まりがあるんですけど、その先生たちは、だいたい教職歴10年以上の中堅どころで、学校の1番の担い手です。その先生方が勉強会をするんですけども、そこでは本音を話すんですね。普段学校で本音をしゃべれないから。その先生たちも、学生時代に教職の教育原理とか教育心理とか受けたけど、あんなものは、現場に来て全然役に立たなかった、というふうな厳しい意見をいつているんですね。そんな話を聞くと私なんかは非常に肩身が狭い思いをします。あるとき、そういう会の世話役の1人にね、1度自分たちの会に来て話をして欲しいといわれて、それはちょっととビビって、断ったんですけども、東大の試験に出たあの本（『教育関係の歴史人類学』の第2章の特に28~30頁に当るが「現代国語」の問題に採用された）の内容でいいから、というので、断り切れず、恐るおそる話をしました。そうしたら、聴いた人の後の反応が、「ほっとした」ということなんですよ。確かに学校の先生は、あっちこっちでも、マスコミを中心に、責められてばかりいる。教育学者の本を読んでも息苦しくなるばかり。それが、宮澤さんの話を聴いたらほっとした、というんです。どういうことかという、私の論文のタイトルがね「学校を糾弾する前に」となっていて、近代の教師がいかに困難な立場に置かれているかということをよく理解したうえで、学校や教師を批判するなら批判して欲しいという趣旨です。親にも責任があるし、大人世代全体に責任がある。何よりも、教師や親を孤立させる、そんな社会システムになっている所に問題がある。それをほっとして学校の先生だけを責めるといのは見当違いだということを話したんです。

学校の先生が受ける非難は近代社会、現代社会の大人が連帯して分かち合うべき、そういう性格のものなのだ。西洋でも時代を遡って、例えばガンツェハウスをみれば現代とは違う。すべての大人がそれぞれの役割において教師的な役割を果たしていたんです。あるいは逆にいうと、すべての大人が親的な役割を、あるいは警察的な役割を、あるいは医者的な役割を果たし

ていたんですね。だけど本人は別に自分は教師や医師だとは思ってないけれど、看護はするし、それぞれの仕事のコツは教える。それから、反社会的なことをすると、そんなことをするとお前自身がこの共同体のなかで生きていけないよ、ということをもつて教える。そういう意味では、全ての大人がなんらかの形で、次世代を育てる役割を担っていた、そういう話だったんですね。だから、近代の家族や学校が無力になっている原因を、もっと社会全体のなかで、関連付けて扱わなければいけない、ということです。

家族も学校も、それぞれに孤立したことによって無力化したと思うんですね。学校の先生の集まりや親の集まりに行くときによくわかると思う。親の集まりではだいたい学校の先生の悪口をいいます。PTAのあとの親だけの2次会なんかでは、先生の悪口を1人ひとり言って盛り上がるわけですね。ところが、先生たちの集まりに呼ばれて2次会となると、親の悪口をいうわけですよ。親の顔を見たいとか、それこそ生々しい話ができる。そういうところに居合わせると、親でもあり教師でもあり、何より教育学者であると、いったいどんな顔をしていいかわからないわけですよ。けれど聞いてると、それぞれどっちの非難も全く当たっているんですね。他人の弱点は見えやすい、ということで、鋭くお互いの弱点をあばきだすけども、その弱点を理解して共有するのではなく、責め合っている限り、両方がお互い自分の墓穴を掘っている場合があるんですね。

戦前には、親は学校にお任せで、子供が親のいうこと聞かないと先生にいつけるよとか。逆に先生が親に注意すると、子供がおやじに殴られるとか。あるいは、学校の先輩や近所のおじさんが怖いからというんでおとなしくするというのもあったでしょうが。日本でも戦前までは、学校と家族、地域っていうのは、西洋の昔のガンツェハウスの要素をある程度残していたんですね。だけど今じゃそんなこと全然なくなって、お互いに責め合って、両方共がいつそう無力になっているというね。その構図を何とか変えなければいけないんだけど。このことはPTAにも期待されることだけれども、PTAもまた問題の多い組織で、現代社会の全体のシステムが今のままではうまく機能しない。問題は立ち入るとややこしくなるので、ここでは置いておいて、とにかく、家族や学校の個々の現象をみているか限りではどうしたらいいかみんなお手上げ状態になっちゃうということです。かといって、昔のガンツェハウスを法律で復活させるなんてことはできないわけですね。だから現代社会のシステムを前提にして、そのなかでもう少し社会システムとして次の世代を育てていくための多様な関係は考えられないか。そのヒントの1つとして、私は、タテ・ヨコ・

ナナメの多様な関係の有機的な構成を工夫することが有効ではないか、と提案しているつもりです。

もちろん、ひとくちに未成年者といっても、乳児、幼児、児童、青年期、若者期、それぞれにおいて、必要とする人間関係は違うと思います。その違いを無視して、一般的に、体育会系のようにびしびし体罰でしつけるのがいいか悪いかとか、どの段階でも、ただ母性原理でやさしくすべきか否か、というふうな問題の立て方をするとおかしなことになる。高校の先生が母親のようにやさしく運動部の指導ができるわけがないし、母親が高校の野球部のコーチみたいに子供を訓練できるかといえばできないわけですよ。昔は自分の父親や母親のやっている水準を真似ていけば、それで1人前の大人になれたわけです。男なら父親の家業を継ぐ。女なら母親がすることを見習えば、女として1人前になれた。現代では、父親や母親を見習って、職業人になることも難しい。専門的な知識・技術は家族内で習得することは不可能に近い。ただ、人との接し方とか、年上・年下の者との付き合い方、言葉づかいとか、そういう基本的なことで、学校で教えるの、本を読んでも身に付かない、親でも教えるの、本屋さんに行くと母親向けのマニュアル本がいっぱいありますよね。みんないいこと書いてあります。器用な著者たちが苦心して知恵を絞って書いてあるから、本当にいいこと書いてあるんです。だけど、それはその通りにはできないことと、そんなことができるぐらいだったら本屋には来ないよっていうことが書いてある。出来るとしても、1つの家族の親だけではできない。隣近所が一体になって、例えば同じサッカークラブで親が結束してね、子供世代の面倒を見るという複数のヨコとナナメの関係のチームワークができると、うまくいくこともありますね。そういう関係ができているなかでは子供は少しくらいグレてもひどいことにはならない。子供が孤立するとひどいことになる。本当に孤立した子供は、暴力団や麻薬密売組織の「かも」にされる。

そういう現代の状況のなかで、タテ・ヨコ・ナナメの＜教育関係＞の概念とか、＜大人＞と＜子供＞の関係を歴史的に検討する研究が意味をもってくる、そういうことをお伝えしたかったわけです。15分ぐらい話すつもりが、その3倍にもなってしまってます。

「ケア」と「教育関係」をめぐる

宮澤先生：次のご質問にあるケアとケアリングの違いについて私はよくわかりません。違いはないっていつている人もいるし、区別する方が概念が明瞭になっていると言う人もいます。これは今年のゼミのテーマなんですか。

山崎：いえ、M2の1人が卒業論文のときからノディングズのケアリング論を取り上げておりました。宮澤先生のお考えは存じ上げていますが。

宮澤先生：私の本のなかでは、ケアとケアリングという言葉は1度も使っていないと思うんです。私もノディングズは佐藤学さんから聞いて気にはなっていたし、『教育の哲学』でしたか、あれは読みました。後ろに、訳者たちの質問にノディングズが応えているのを収録していますね。その部分には、ちょっと私がクエスチョンマークをつけているぐらいで、ちゃんとは考えていないので、この4番についてはパスさせていただきます。

岩尾：岩尾と申します。深谷と私で、ケアリングについてのパネルを書かせていただきました。ケアリングとケアについての概念がはっきりわからないまいくと、すごくぼやぼやした話になるので、一応ケアリングは、こういうものである、というふうに定義を書きました。ノディングズの『学校におけるケアの挑戦』という本にあるものをそのまま写したんです。それをみんなで読んで、こういうものなのかなってのを議論したかったんです。

宮澤先生：もし時間に余裕があればこれだけ別の機会に深めたらいいようなテーマですね。私のようにちゃんとノディングズの勉強をしていない者が今ここでコメントをするよりも、むしろ私が使っている概念に絡めて、ケアへの問題関心からするとどうじゃないかと言っていたら、私が答えられるものは答えます。

岩尾：はい。

山崎：宮澤先生はケアとかケアリングという言葉は使っておられませんか。宮澤先生のこの著書の問題関心あるいは文脈で、ディスカッションができるかどうかですね。

岩尾：それでは、休憩を15分はさみ、再開したいと思います。16時15分に再開いたします。

—休憩—

岩尾：それでは再開したいと思います。

ノディングズのケアリングについて

深谷：壁に貼らせていただいているパネルは、『学校におけるケアの挑戦』の1部を抜粋したものです。パネル

に書いている文は、本書の第7章に収録されています。その内容を見ますと、「ケアリングは、自然なものも倫理的なものも、ある関係を表している。その関係では、ケアする人であるAがもう1人のBをケアし、BはAがケアしていることを認める。先に描写したように、ケアするときのAの意識は1つ目に、没頭、すなわち、非選択的に向ける注意、2つ目に動機の転移、すなわち助けたいという欲求、によって特徴づけられます。AはBの表わす関心やニーズを本当に気づかって、忠実に傾聴し、感得し、そして応答します。「Bが認める」とは、BがAのケアを受け入れ、そのことを表す何らかの反応を示すことを意味します。ケアされているとき、Bが認めているということを、Aが注意を向けて受けとります。このなかに含まれるようになったとき、ケアリングの関係は完成します。ケアする人・A、ケアされる人・Bのどちらかが関係への貢献を欠くとき、その関係はケアリングの関係には至らない、ということです。これは私が修士論文でやっていることを図式化したものなのですが、ケアする人・Aからケアされる人・Bに向けられる態度や意識を、このように矢印で示しました。この矢印には、具体的な行いが含まれており、それを受けたケアされる人からケアする人への矢印には、受け入れ、承認、応答も含まれていると考えています。ケアする人・Aの下に書いたフレーズ（没頭、動機の転移）はAの意識状態を特徴づけ、ケアされる人・Bの下に書いたフレーズ（受け入れ、承認、応答）はBの意識状態を特徴づけるものです。私はこれらの意識状態がこの矢印のなかに含まれている要素の1つであると思っています。この受け入れ・承認・応答は、Aの次の矢印に向かうエネルギーになると考えています。この意識状態には、行って帰ってくる循環の動きがあります。私自身まだ十分に理解できているわけではなく、意識状態が「含まれるようになったとき」やそれが「一体どういった状況になったときが完成であるのか」という点について理解できませんでした。院生の間でも話していたんですけども、ケアする人とケアされる人にある意識の一連の流れに加えて、この循環を1.5周分くらいしたものが完成の状態なのではないか、という意見が出ました。先ほど宮澤先生のお話にもあったのですが、ノディングズは学校を家庭に近づけることを理想としており、教師が母親的な役割も担うべきだということも述べています。それに関して、宮澤先生は批判的なんだとおっしゃったのが、印象的でした。教育的な行為や子育ては、ケアリングの長期と短期でいえば長期の方に入ると思いますが、長期の方にみられる特徴には継続性があります。そこで、『学校におけるケアの挑戦』の第5章「ケアリングと継続性」に話が繋がっていき

ます。ノディングズはこの第5章のなかで学校教育でのケアリングについて述べ、学校教育や子育てには、長期間にわたる継続的な努力が必要である、と論じています。また、継続性ととも信頼関係ははぐくまれると述べており、継続性の具体的な要素を次の4点に表しています。1つ目の目的の継続性においては、学校教育の中の行事1つであっても何のためにこれを行っているのかということや学校だけではなく子どもや親みんなが認識し、その目的を決めてからそれをずっと継続していきましょう、ということが書かれていました。2つ目の場所の継続性は、学校でいえば学級という場所がその例だと思います。1日を過ごす学級は子どもたちの居場所であり、自分の帰るところになりますので、場所として継続性があります。ここが自分たちの居場所だというのが子どもたちのなかで決まっているということは、帰属意識につながっていて、その帰属意識が安心を呼ぶということになります。心の安定であるとか、ここは自分の場所だということや子どもが得られるよう、場所の継続性が必要なのだとしています。それと同時に3つ目として、人の継続性というのも大事であると彼女は述べています。例えば、教室という場所は変わっていないけれども、先生が病気をして長期で休まなければならなくなったときに、臨時の先生に変わるとします。場所は同じでも先生が変わったことによって、同じ場所であるにも関わらず、居心地が悪くなったり、過ごしにくくなったり、来られなくなったりするということも考えられると思います。その背景には、前の先生との間に関係性が築かれていたことによって上手くバランスがとれていたことが、そうではなくなってしまった、という状況がある、と彼女は述べています。ノディングズは極端ですけど、6年間同じ先生に教えてもらった方がいいんじゃないかと述べています。しかし、この考えにも負の要素が含まれており、子どもと先生の関係がうまく合えばいいですけど、長期にわたってお互い合わなかったら子どもも先生も可哀想だし、お互いに学校生活を続けるのは難しくなります。けれども、特にこの章では、2つの継続性についてを詳しく述べていたという印象を受けました。4つ目の最後のカリキュラムの継続性というのは、ノディングズが提案しているもので、ケアについての関心をもっとカリキュラムのなかに取り込むべきだということです。具体的にいいますと、個人をケアすることであったり、自分の近くにいる人をケアするということや、動物や植物をケアするということがどういうことかというのを、ケアの関心をそれぞれに置いていって、カリキュラムに沿っていくのが理想だとされています。けれども、それは難しいから、実際にあるカリキュラム、

例えば文学であったり、美術であったりといったところにケアの要素を入れていくのです。この場合、動物や植物をケアするというのは、どういうことかということや文学などにくっつけながら考えていくのです。そういったカリキュラム作りをまた継続していくことが必要だと、この章ではいっていました。この著作は、主に学校教育についての理論です。学校教育、主に生徒と先生は、先ほどもいったように立場が対等ではない関係です。そのなかでケアリングがどのように行われているか、ということを考えていたいと思い、この部分を取り上げました。

岩尾：私は『学校におけるケアの挑戦』の第7章の「内輪でのケアリング」を担当させてもらったんですが、内輪でのケアリングって何っていったら、自分たちの関係性のなかで行われる気づかいみたいなものをいっています。私の作成させていただきました「まとめ」にエトセトラ (etc) ってこのパネルに書いたのは、この本の中に伴侶や恋人、友人など、仕事仲間と書いてありますが、対等な関係にあるのでエトセトラと書かせてもらっています。で、ケアリングってここにも書いたんですが、気づかいですよ。気づかいをすることによってどういうものを求めているのかっていうと、気づかっているということを感じていくことが、私は大事やと思うんですね。だからそれを気づかっていることは、気づかないということとすごく大きな差があると思いませんか。その気づかっているところまで成長させるというのが、学校におけるケアリングやと思うんですね。例えば、この本に書かれている「伴侶、恋人」という関係性を例にあげて考えたいと思います。ここに1組の夫婦がいます。妻は、夫の事をいつもすごく気にかけて、すぐに色々面倒を見てしまいます。夫は、そんな妻を少し鬱陶しく思うことはあっても、自分で自分のことをしようとは考えず、妻に頼りきってしまいます。この夫婦には、色々な問題点がありますが、1番大きな問題は夫が妻のケアに慣れきっていることではないでしょうか。自分の奥さんのことをお母さんのように思ってしまう。そういうふうに変ってしまう。けれど、それって本当にあるべき姿ですか。嫌じゃないですか、そんなの。結婚してお母さんみたいに扱われたら。いや、私はお母さんじゃないですよ、って必ず女性は思いますよね。それって多分女性側も悪いと思いますし、男性側も問題があると思うんですね。そういう点を問題視していて、なんていったらいいかな…。

宮澤先生：口を挟みますけど、ノディングズは親子関係ってのはどっちかにいれているんですか。そこに

親子関係が出てきていないですけど。

岩尾：親子関係は対等じゃない方に入っていたんですね。親が子を気づかうっていうのは、気づくということや教えるという部分まで含んだケアをする、こっちは対等だからあの人が気づかってくれるっていうことを気づく能力があるものとしていると思うんですね。

宮澤先生：でもどうして岩尾さんはね、下の方に親子関係って書かなかったんですか。Etc になってる。ちょっと軽視しすぎじゃないですか。私は対等じゃない関係のいちばん基礎的なものは親子関係かと思うんですけど。ここで、対称性と非対称性という言葉が使われてますけど、辞書で引くと数学の言葉か化学の言葉でね、相互交換が可能か可能でないかの関係を指す言葉なんですよ。だから対称性があるっていうのは、AとBが入れ替わっても全然違いはないってことなんです。ところが親と子は絶対そうじゃない、特に、乳児と母親を思い浮かべると、乳児が母親におっぱいをあげられるわけがないんですよ。これはもう考え方の問題じゃなくて物理的に不可能なんです。だから1番わかりやすい現象といたんですけども。クライアントや生徒の場合も、立場が逆になることはないけれど、親子関係は年齢を重ねるごとにだんだん対称的になってきて、体力や知識で逆転することさえあります。「老いては子に従え」なんて諺もありますよね。だから親子関係、そして、大人と子供の関係一般がそうなんですけど、始めは非対称的ではあるけど、その非対称性が年齢段階によって変わって行って、最後にはそれがなくなっちゃう関係、逆転する関係。これを私は「流動的非対称性」と性格付けているんですよ。教育関係において1番大切なことは、それが終了することを目的にしていることなんです。そういう点ではクライアント関係も同じことで、医者と患者の関係も、いつまでも続くほうがいいってことにはならないですよ。早く医者や病院から解放される方がいい。だから、親子関係も、教育関係の側面からすればね、早く親離れ、子離れする方がいいんですよ。ところが親子関係ってというのは、対等になったり逆転しても絆は切れない、続いていたい、という、ある意味では厄介なところがあります。友情なんかはいつまでも続く方がいい。恋人とか伴侶ってのはどうなんでしょうか。ある期間で変わる方がいいのかな。やっぱり、一生続かなくてははいけないという考え方もあるけど、むしろそっちの方が不自然で、無理があるような気もするんですよ。

岩尾：私の修論のテーマが自立というものなんです。今の世のなかは自立が求められていると思うんです。自

関係と無意識

立しなさい、自立しなさいって、小さいころから親が子どもに向かっていうんですけど、しっかり依存させてあげないと、自立っていうのはできないよっていうことを、私は修論で述べていこうとしています。そのなかで、じゃあ愛っていうのは何か、という問いをもって論じようとしているんです。そのときに、フロムの『愛すること』という本を1冊取り上げて読んでいますが、愛っていうのは、お互いが成熟していない者同士じゃないと手に入れない。で、成熟っていうのは、カチッと決まったその状態ではないし、その成熟っていうのはそのままずっと続いていくわけじゃない。成熟っていうのはずっと形が変わっていくことを意味しています。それで、人間の変容可能な「生」に着目したいのです。この伴侶とか恋人っていうのはお互いがいつも成熟しているわけじゃない。日によって何かが変わっていきます。何かがあって、人間って変わっていく。だから関係性っていうのは日によってどんどんどんどん変わっていく、という目で私はみてたんですが。

宮澤先生：変わっていく方がいいんですか。

岩尾：私は変わっていく方がいいと思います。

宮澤先生：そうすると、非対称性とは別に、終わりのある関係と終わりのない関係。つまりできるだけ続けていきたい関係。友情なんかもそうですよね。実際は変わるかもしれないけどずっと続けたい。医者と患者の関係っていうのは一刻も早く終わりたい。だから、その辺のね、どっちがいいっていう前にね、どこで違ってくるのかっていうのがありますよね。だから夫婦の場合もね、お互いが成熟しないときにはお互いがいいところだけでくっつき合っていたけれど、成熟してくるとね、お互いが飽きてきて。だからそのときには飽きたままでもそれを続けることでより成熟するのか、それともそこでスッパリと変えて違った関係を作り直す方がいいのかって、そういうこと、ノディングズは考えてないんですかね。

深谷：そうですね。その点に関しては、私も十分把握しきれませんが、詳しくは語られていないと思います。ただ、ノディングズには自分の子どもは5人います。それ以外に、夫であるジムさんが朝鮮戦争に行かれたときの戦争孤児を連れて帰ってきて子どもにしています。彼を含めて養子縁組をした子どもが5人います。ですから、彼女の子どもは全員で10人です。

宮澤先生：ノディングズは、その血のつながっていない子供との間に新しい関係をつくるときには、ケアっていう心の在り方は大変重要だという考え方の持ち主でもあるんでしょうね。佐藤学さんが、ケアは日本語でどんなふうに訳しても適当じゃないけども、しいて訳せば「心砕き」だと。私は「心砕き」っていうのは悪い訳だと思うんですよ。だいたい砕くっていうのは、固い鉱物を砕くイメージでしょ。語感的にもよくないし、佐藤学さんが現わしたい人間関係の質とはずれてくる気がします。それより、「心配り」とか「気づかい」とかの方がまだ適切だと思います。そうだとすると、じゃあ「気づかい」の「気」っていうのはいったい何かというと、気持ちだとか気心だとか空気だとかね、いろんな意味で使われて、日本人にとってはなんとなくわかるし、大事なものだけれども、それを欧米人に説明するのは凄く難しいですよ。魂 (soul) とか、スピリッツといえはわかってくれるかもしれないけれど、日本ではスピリチュアリズムというと、宗教的意味合いが含まれてくる気がします。「気」は、宗教的な意味でなく、ごく日常的に使ってますよね。ノディングズのケアも、日常的な心の在り方だけれども、やっぱり意識的にこうしなければいけない、こうすべきだ、という規範性をもつ心の在り方として使っているんじゃないでしょうか。

けれども私は関係性っていうものはね、本当は意識的というより無意識的な関係とか、気づく前の前意識的な関係があつてね、特に母子関係などは、胎内にいるときから心臓の鼓動や遺伝子とかいろいろ共有しているわけでしょう。子供が気づいたときにはもうのっぴきならない関係がすでにできているわけだから、改めて意識的に作るのが難しい面があるような気がするんです。血がつながっていない場合でも同じです。遺伝子がつながっているか、いないかというのはかなり大きなことだけれども、私はね、生まれたときから一緒にいる、接触していることが、それ以上に重要なことだと考えています。生まれたばかりの子供は、乳房を通して乳を飲ませてもらっていることによって自分が支えられているってことを無意識のうちに感じ取る。それは、エリクソンふうにいえば、基本的信頼っていうんです。人間の1番根底にある信頼感っていうのは、生まれてから後、誰に命を支えてもらっているか、具体的には、直接栄養を与えてもらっていること、それとね、身体が触れ合っていること、スキンシップですね、その両方があります。栄養だけじゃだめだというのは有名な話ですよ。ミルクをもらうのと、抱かれるのとでは、むしろ抱かれる方が信頼感につながるというのは、チンパンジーも人間の赤

ん坊も同じのようですね。

となると、赤ん坊は、生まれたときから、遺伝子の共有や身体的な接触という関係に深く入り込んでいる。そういう無意識的な関係があつてはじめて、あとにくる、心づかいとか気づかいとかの意識的な働きかけが効いてくるし、育ってくるんであつて、そういうことを無視して、いきなり意識的な働きかけをしてもだいたい失敗するんじゃないかと思ひます。さきほど、『教育関係の歴史人類学』と一緒に、あるいはむしろ先だって2冊くらい本を書かなくてはいけないといひましたが、＜教育関係＞を主題とする前に本当は、学校教育の前にある家族と親子関係を主題にした『子育ての教養』とか、家族や学校を取り囲む、共同体社会における大人と子供の関係に注目する『子育ての文化』という本も書かないと、私の考へていることの全貌を理解してもらえないのでは、と思ひているわけです。

幼児とか乳児とかそういう段階の関係が非常に大事だつていうことがあるんですよ。その点でノディングズはあまりにも関係を意識のレベルで考へ過ぎる気がします。西洋の教育学つていうのはやっぱりね、もの心のついている意識のある対象に意識的に働きかけるつていうことが中心になつていんです。西洋の近代教育思想の古典といわれる、ルソーの『エミール』も生まれたときから記述されていますけどね、ルソーがはつきり、本当の教育の始まりだといひているのは、思春期から後なんです。教師（この場合ルソー）に対して子供（この場合エミール）がね、「じゃあ私は、これからあなたの弟子になります」つていうと、ルソーは、「わかつた、俺はお前の師匠になろう」と言つて、2人は師弟の契約を交わすんです。そこから本当の教育が始まる。じゃあそれまではルソーはエミールに何をしてたのかといひると、厳密な意味では教育じゃないんですよ。エミールが心身ともに成長するのを見守り、いろいろと経験する環境を整えてやるということだけをしていんです。それを、ルソーは「消極教育」と呼んでいます。そういうルソーのやり方と比べると、ノディングズは、人間の意識以前といひか根底にある、身体性だとか無意識性に対しての洞察が浅いような気がしてね。私はそれをデュイイにも感じるんです。親子関係の深層を深く考へた点ではね、精神分析、深層心理学のフロイト・ユング系の方が、教育の根底のところを捉えていっているという気がするんです。私がこれまで書こうとしてきたもの全体を通して、精神分析的な発想や着想、概念がかなり重要な意味を持つていっていると思ひます。

教育学が教育の現場に対してどうして非力になつてしまつたのか、学校教師の力が何故衰退してきたの

か、その原因のひとつは、「ガンツェハウス」とか、前近代の共同体が、相撲部屋のように意図的に作られ、出入り自由な組織や集団じゃなかつたところ、に強みがあつたことを十分に洞察できなかつたことにあるでしょうね。共同体というものは、もの心つく前からそのなかについて、いつのまにか、自分の感性、発想法、身体の姿勢も含めてね、その共同体の文化を身体に沁みこませちゃうところですね。知らぬまに自分の自分らしさの核か芯ができちゃうつてわけですね。それで、もの心ついてからは、それを膨らませたり、磨きあげたり、あるいはそれに反抗して変えていこうと努力したり、ということになります。つまり、いわゆる意識的な教育の前にある無意識の作用の大きさに注目することが大切なんですね。たぶん、ノディングズが考へるケアやケアリングという「関係」と、精神分析や私が考へる「関係」はかなり違ふと思ひます。ノディングズを十分に理解してないのだからそんなことを私がいうのかもしれないんですけど。佐藤さんはもちろん、精神分析にも目配りしてはいるけれども、ノディングズとデュイイ（特にノディングズ解釈）の思想に依存すると、私が今つていような発想法が弱くなるんじゃないかと思ひます。

教育学の弱いところはそういう発想が足りないことにあると私などはよく思ひます。教育学が年齢の低い子供を主題化するにつれて無力化するのはい前からの事実です。戦後になつても、私が学生だつたころ、教育学の研究対象は、もの心がついて以後の子供の制度化された教育で、小学校が中心ですね、教育学とは「小学校教育学」ことだといひられていました。家族も幼児も視野の外に置かれるのが通例でした。ドイツ・フランスの教育学をみても、20世紀の半ばくらいまで、小学校が中心、もの心ついた子供への文字や数学を意識的に教えるその手法が中心にできていんです。ペダゴギク、ペダゴジーつていうのはそんなんです。それ以前は教育学の領域に入れない。

幼児以前段階とはまた別の意味で、思春期以降は難しくなるんです。先生の力も及びにくくなるんです。従来の子供観や児童心理学では対応できなくなつてくる。思春期以後を教育学が本格的に対象とせざるをえなくなるのは、第2次大戦後に、ヨーロッパで中等教育進学者が急増してからで、日本でも同じです。私が学生だつた頃もまだ、中等教育研究は周辺の領域で、社会教育の人たちが、青年期教育と称して携わることが多かつたという印象があります。ちなみに、医学の小児科も、15歳くらい、つまり中学生まで受け付けていて、「思春期科」が独立するのはもっと後の話になります。脱線ついでにですが、教育を学ぶ者は、他のいわば隣接領域が、子供をどう研究してはいるかと

いうことに絶えず目を配っていることが必要のように思います。そうしないと、教育研究者はどうしてもタコつぼのなかに閉じ込められてしまいます。

話をもどすと、ルソーは子供が青年期に入ったら、目の前にいる人を本当に自分の教師（＝精神の指導者）として認めるかどうかを決めなくてはいけない、という問題提起をします。この人は自分の教師にふさわしくないって思ったら、自分で別の教師を探す。認めたらそこで師弟の契約を交わし、その指導に心から従うことを誓うという手続きをする。教育関係は「契約」という概念になじまないという印象を受ける人もいるでしょうが、これもルソーの教育思想の重要なポイントです。それからここには、子供が教師を選ぶことと教師の価値観に従うこととの間の葛藤という、教育の根本的な問題が横たわっていますが、その問題はいまはとりあげる余裕がありません。

かつては、教育学は小学校教育学の範囲で自己規制していられたんですが、今やね、下は幼児よりもっと下にまで降らなくてはいけない、上は、青年期から老人期まで登らなくてはならない。生涯学習、生涯教育の時代ですからね、それで当然、教育関係のなかに小学校以前も入るし思春期以降も入る。私の場合どちらかという、思春期・青年期を中心に「教育関係」を考えてきました。だから、『子育ての文化・教養』のタイトルで本を作るにしてもね、小学校以前の問題に弱いんです。思春期の親子関係の難しさが中心になっているものですから、そこから遡って、どうして思春期に親子関係が難しくなる要因はなんだろうって考える。するとやっぱりね、小学校に上がるまでが大事なんですね。ノディングズのいってるケアっていう考え方をね、父親や母親がちゃんと身体化できていたか、っていう問題もあるかもしれません。だけどノディングズの考え方にしたがって子供に関わるとしても、それを意識的にやろうとしても、だめなような気がするんです。ノディングズのいっているようなことはマニュアル本に書いてあります。子供のしかり方、ほめ方、抱き方、言葉づかいとか細かく具体的に書いてある本もますよ。でもそれを見ながらやってるようじゃ、子供って敏感ですからね、マニュアル的だななんて思って、かえって反感をもってしまう。そういう難しさがあると思うんです。

岩尾：親の意識は子どもじゃなくてこの本に向いています。極端に言えば、自分は無視されているってことになると思いますから、きっと、「あ、僕には関心が無いんだな」ってことで、いろんな所にいろいろなことを求めますよね。

宮澤先生：そうなんです。その点からノディングズの意識的な働きかけってところに重きが置かれたところのケアっていうのは、疑問に感じます。

岩尾：自分が気づかないときに、大人やいろんな気づく人からのケアを受け入れますよね。でも、そのときに気づかないとしても気づく年齢になったときに何をされたとかの行為は覚えてるじゃないですか。その思い出や記憶が長い時間をかけて学びになると、それは大きな意味での教育にはならないですか。

宮澤先生：その通りだと思うんです。そこに着目しなければならぬというのは僕の論点の核心の1つでもあるんですけど。ただ記憶っていうのは人間の場合、寝ているときも含めて四六時中いろんな情報がたくさん入ってくるわけなんです。その中のほんのわずか数パーセントぐらいしか受け入れないで、後は遮断している、という神経生理学の研究もあります。しかも、その受け容れている情報のうちの8、9割は言語以外の情報だそうです。だから言葉となって意識的に覚えている情報はごくわずかです。大部分は、無意識の記憶の海に沈んでいるわけですけど、その中から思い起こせるのはごくわずかです。みなさんの記憶のストックは膨大にあるんですよ。だけど実際に使えるのは思い起こせるものだけです。試験のときに、これ確か知ってるけどはっきり思い出せないっていう経験があるでしょう。試験に出るような知識は氷山の一角でね、価値感覚とか言葉にならない身体的な記憶というのはほかにいっぱいあるけれどそれは意識に上らない。星の王子様じゃないけど、大事なものは目に見えないんです。そういうものに人間の行動は知らぬまに左右されています。食べ物の好みとか恋人の好き嫌いとか、人間の感性を当人が気付かないところで左右しているのは、だいたいもの心つく前、言葉を意識的に操れるようになる前の非言語的な（ノンバーバルという）記憶だというのが最近の生理・心理学の知見のようです。

そういうことに人間はなかなか気づけない。気が付かないままそれと矛盾したことをやり続けます。すると神経がおかしくなったりして、精神分析のクライエントになるんですね。それに気づくことによって、無意識のレベルで葛藤していたことが少しずつ解けていくと神経症が治るといわれる。そのプロセスも無意識に進むわけですから、人の心の働きは不思議です。

よく、無意識は意識されないんだから、エヴィデンスのとりようがない、それで実証的研究の対象にできないという見方があります。ある意味ではそのとおりなんですよ。無意識のデータを取れっていわれても、

取れないわけです。だけど人が書いたり、描いたりしている表現のなかに、本人が気付かない本音が隠されていたり、話すときの語調や身ぶりなんかはその人の本音が現れていたり、夢のなかに、意味のわからないイメージがあって、それが無意識を表現していたりする場合もある。同じ「ありがとう」でも声の調子や表情で違うんです。たった1つの言葉のなかにも何十種類ものニュアンスが潜んでいるわけです。言葉で表現できているのはメッセージの1部でしかないことは誰しも経験するとおりですが、それ以上に、意識の奥底にいたいと思って潜在している、本人にも意識できない何かがかきと隠されている。実際、人間関係で作用しているのは言葉にならないものだし、親から影響を受けていることにも言葉にならないものがすごく多い。

そういうわけだから、もの心ついてからの教育っていうのは、自分で気づいていない面を気づかせること、気づいたことによってそれを乗り越えたり否定したり、変えたりするそういう作用です。いってみれば、言葉や文字を覚えながら、言葉を覚える前に身につけた感覚や性格など、「自我」と呼ばれるものを批判的に仕上げていく過程だと思うんですね。そういう意味では自己形成なんだけれども、それを傍らにいて注意深く見守り、気づいたことを少しずつ助けていくっていうのが教師とかアドバイザーなんかの役割です。これは教師だけじゃなくて、先輩でもそうだし、医者なんかもそうですよね。ノディングズもそういうことを考えてはいると思うんです。書いてもいます。けどノディングズのいうケアリングがマニュアル化すると、私がさっきからくどいようにいっている作用が働かなくなるし、そういう、人間の発達の謎に満ちた、また隠された秘密が、教育の当事者にはかえって見えなくなってしまう。そんな恐れがあるんですよね。その辺をどういうふうにするかが問題だと思います。

岩尾：ですから『愛するということ』では、愛についての理論編がすごく長いんですよね。本1冊のなかでも、5分の4が理論編で、5分の1が実践編なんです。本当は愛っていうのは生き物だから、どういうふうにやっていくかっていう実践編がすごく大事なのに、どうしてこんなに少ないのだろうか、と考えました。『愛するということ』の原題が *The Art of Loving* ですので、アートっていうふうに愛を感じているんですね。なぜアートをつけたかということを考えてみました。愛っていうのは、その関係性によっていろんな形がある。アートはプラモデルみたいに完成版があるわけじゃなくて、自分が思い思いに自分のものを表現する。それが、形となるものがアートである。このように考えたら、愛っていうのもそれぞれ形があって、実践編は

どんな紙に書いたって取まらない。だからある程度の理論を書いて、これを形にし、いろんな関係を作っていくのはあなた自身ですよ、っていうことになります。それで理論が多くなるのかなと思います。ですから、ノディングズも実践よりはむしろある程度の理論をいってるのかなと感じました。

アルス・アマトリア（愛という技術/芸術）

宮澤先生：それはそうですね。だけどフロムなんかは西洋人だからね、言葉と理屈で人を説得しようというのがとても強いんですね。日本人の考え方は、愛なんてものは語るものじゃないし、概念で理解できるものじゃなくて、実際に経験することによってしか身につかない、そういう考え方になりますよね。だけど、欧米人にとってはそれじゃどうしても納得がいかない。信仰についてもそうですね。日本人はお経を何百回読んで覚えても絶対に悟りには至らない、むしろ遠ざかっていくというように思うでしょ。それに対して、キリスト教はやっぱり神学が大事で、信仰ということを言語化しないと気が済まない。私なども、神の愛について書いてある本をいくら読んででも神の愛を信ずる気持ちにはならない。読めば読むほど信仰から遠ざかるっていう感じがありますね。

今の愛の技術についても、その元には、ラテン語の *ars amatoria* というのがあるんです。これが「愛のアルス」。日本語では「愛の技法」などと訳されていますが、アルスを技術と訳すのと芸術と訳すのはだいぶ意味合いが違うわけです。芸術と訳すと、岩尾さんがいわれたように非常に人間的な感じがしますが、技術と訳すとマニュアル的で非人間的な印象を受けます。元の *ars amatoria* っていうのは、今の言葉でいうと誘惑術なんですよ。これを書いた人は女の詩人なんですけどね、女がいかにして男の愛を獲得するか、そのための秘術なんですよ。フロムは両方の意味を込めているわけです。愛は芸術のように、理性を超えた、微妙で捉え難いものだけれど、やっぱり、意識的で技術的な要素がある。愛は明瞭な言葉にして相手にわかるように伝えなきゃいけない。それには意識的な技術が要る。西洋では毎日、「俺はお前のことを愛する」っていわないと夫婦関係が危なくなるっていわれています。日本では毎日、「愛してる」なんていう人は…いるんですかね。その話を誰かにいったらね、そんなことしたらかえってシラけるよって。それは日本人と西洋人の違いです。

言葉にすることは確かに大事ですけども、言葉で愛を扱おうとすると、どうしても誘惑術に近いことになるんですよ。キルケゴールっていう、ニヒリストからキリスト教の信仰に回心した、近代の実存主義哲学の

開祖みたいな人がいますけども、その人も『愛の技術』っていう本を書いているんですが、愛は誘惑術だっていってるわけです。誘惑術にはかなり技術的な要素があってね。言葉によって恋人の心を自分に向けること、相手の心を変える術が愛だってね。そういう観点から彼は、神の愛、神からの愛、神への愛の本質を考えようとしたんです。神への愛や恋人同士の人間の愛も、言葉によって洗練されなければならない。意識して使う言葉と言葉を超えた感情とが同調するような、いわば技術を超えた技術が愛には欠かせない。そういう意味では芸術に近づくんですね。女優の迫真の演技に例えることもできる、と私は考えます。これは、先ほど出たフロムの考えにも近いですね。

ちょっと余計なことになったかもしれないんですけど、これは大事なことなんです。教育にも、この愛の技術に似かよった性格があるような気がします。

西洋では言葉が非常に大事です。神の啓示の言葉を集めた本を聖なる本、聖書と見なすところにもそれが現れています。仏教にも、ブッダの言葉として伝えられた「お経」がいっぱいあるんですけども、キリスト教と仏教とでは、言葉の位置づけがだいぶ違うようです。仏教では最後のところはやはり、言葉を超えた悟りでしょうか。特に密教といわれるものには、神秘主義の性格がありますね。密教は、特定の選ばれた人にしか明かさない秘密の教えですが、もっといえば、言葉では伝えられない教えなんですね。空海も顕教と密教をわけて、顕教は勉強して修行すれば知識と共に理解し、誰にも開かれている信仰だけれど、密教は言葉では伝えることができない悟りだといっているんですね。資質のある人だけが、然るべき師弟関係のなかで、全身で体得できる類の信仰で、これはもう言語伝達などをはるかに越えています。教育にも、顕教的な面と密教的な面があると思います。

ただ、密教的なことも、研究して論文にするときは言葉を使うしかない。現に、密教について書かれた本は沢山あります。でも、その微妙なところへ言葉で迫るには限界があります。その限界を出来るだけ乗り越えようとして、精神分析という無意識っていう概念がでてくるわけです。これは、キリスト教なんかの神秘主義体験に迫るときにも必要な概念というか、着眼になります。

岩尾：私も読んでるときにキリスト教について理解もしていなければ、知識も乏しいので、キリスト教を信じている人たちの行動や発言だけを見ると不思議に思うことがあります。なぜ、そんなことをするのか、思うのか、根底には、必ずといっていいほど、キリスト教があります。私はそういう思考になっていないし、

そういう感情の経路になっていないから、やっぱりすごく苦勞しています。半ばあきらめているというか、見ないというか、飛ばしています。だけどそこが確信なんだなと思いました。

宮澤先生：そうだとするとね、私の書いたこともきつとわかりにくかったでしょうね。今の話を聞くと、わからなくて本当だと思います。私自身も手探りで書いているところがありますから。

山崎：もう少し時間があります。次に、宮澤先生のご著書の書評をお書きになられた渡邊先生にもご発言いただきましょうか。

『教育関係の歴史人類学』の背景

宮澤先生：渡邊さんの発言の前にひとこと。今回、ご参考までに、私が書いたものをいろいろもってきました。渡邊さんが書評で指摘して下さったように、『教育関係の歴史人類学』の発端の方法意識は「問題史としての教育史」という発想に遡ります。「教育史的認識をいかに形成するか」という論文（『大人と子供の関係史序説』収録）にそれが現れていて、私の教育思想史、教育文化史・文化論の出発点になりますが、「教育関係史」の直接の出発点は、「教育における危険な関係」という論文です（同上書収録）。これはちょっと難しい、その難しさっていうのはね、私がセミナーで、このテーマを取り上げたときに、そのセミナーの参加者が共有する知識と問題意識を前提にした文脈で話をしているために、その文脈の外にいる人にはわかりにくいことになりました。それに対して、『教育関係の歴史人類学』のわかりにくさは、詳しい具体的説明を省いているためです。このなかのいくつかの章は、放送大学の大学院のテキスト用に書いた。その序文にも書いたんですけど、さっと読んですらすらわかられてしまうのを避けて、わざとわかりにくく書いたんです。わかりにくいところは専門用語辞典かなにかをひいて調べながら、そして考えながら読んで欲しい。これは日本語で書いてあると思ってくれるな、学問用語・教育学語という非日常語で書かれている。だから、外国語で書いてある論文を読むときのようにしてね、ちょっとつまずいた言葉があったら哲学用語辞典や教育用語辞典を引きながら読む、自分で納得のいくように考えながら時間をかけて読んでくれと。あとで本にするときには、かなり補って書いたつもりですけど、やっぱりわかりにくさは残っている。ですけどゆっくり読んでいただければわからないところもわかるようになる、ということだけはっておきたかったんです。

渡邊さんの時間をなくしちゃってごめんなさい。渡邊さんは是非ね、今日私がいったことでも納得いかないことがあれば何でも。いいっぱなしでもいいですから。

渡邊先生：院生の頃から宮澤先生の御著書から学ばせていただいています。自分に書評をする資格も力量もないということを思いながら書かせてもらったんですけども、一言でいえば先生のスケールが大きすぎるんです。私の尺度では全然足りないところで教育を考えておられることが1番の魅力です。

「神は細部に宿る」と大きな文脈

宮澤先生：でも尺度が大きくなって、悪くいうと尺度が荒っぽいことですよ。ちょっと荒っぽすぎて皆さんはついて来にくかったでしょうね。

渡邊先生：けれど今日こうやって集まってる学生さんや私もそうですけど、近代以降の「教える、教えられる」という関係のなかで教育をいかに効率的に行うかという思考で考えてしまう者にとっては、そうではなく、意図的な教育以前の無意識で多様な関係のなかでの人間形成を、一般的な教育学の言葉では説明できないところへずっと切り込んでいこうとされているところが伝わってくる著書です。私は、そういうことが伝えられたらいいなと思いながら書評を書かせていただきました。書評の最後に宮澤先生が教育思想家であるという思いを新たにすると書かせていただいたんですけど、そういうことをすごく感じました。今日の話のなかで随所にそういうことを感じることができました。私は小さなところに入り込んで、そこから大きなことがいえない、いう勇気がわかないタイプの人間ですので、先生のように大きな歴史の文脈のなかで教育の原理的な問題を打ち出していくというような研究スタイルを努力して身につけたいなと改めて思いました。

宮澤先生：いや、そんなふうに考える必要ないですよ。私は勇気があるわけじゃなくて、勝手なこといえる年齢と立場に達しただけのことですよ。そう思いだしたのもここ数年のことで、それまでは、書くときに強いためらいがあって、おずおずと書いてきたわけですね。とくに教育史を持ち場としている限りは、実証的なデータに基づかないで何かをいってはいけないという自己規制が働きましたからね。それが年と共にとれてきて、あるとき、「宮澤先生のは、実証的歴史じゃなくて、思弁的歴史だ」といわれてしまいました。思弁的歴史って形容矛盾ですよ。ああ自分は誇大妄

想的なんだと思って、少し萎縮しました。ところがここ数年ね、思弁的歴史でどうして悪いんだ、と開き直ってもいいかなって思うようになってきました。

でも渡邊さんみたいにまだ若い方が誇大妄想だと思われたらよくないですよ。私のかつての指導生だった研究者も、「大人と子供の関係史」という看板を正面に掲げたら誇大妄想的だと思われるから危ないって感じて、私のやり方に距離を置くようになりました。それが賢明です。「教育における危険な関係」というのは出発点だけでなく、最後までそうだなって、つくづく思います。だけど危険だってことはいいことじゃないかな、教育っていうのはある種の危険を冒すことですよ。

もう1つ、実証的ということに絡んでですが、「神は細部に宿る」という有名な言葉があります。美術史家が最初にいった言葉なんです。美術史家は、例えばある作品が本当にダヴィンチのものかどうか、ダヴィンチの伝記とか状況証拠をいくら探してもダメだと、その謎を解く鍵はダヴィンチの作品にある、その作品のなかの細部にある。注意深く細かいところを見れば、ダヴィンチらしい筆致が必ずあって、これはダヴィンチにしかない筆致だ、それを決め手にするらしいんです。そういう具体的な方法の話なんです。

これは自然科学の分野でも同じです。17世紀は「科学革命の時代」といわれます。近代科学の方法論が明確になった時代です。そのころ、一見まったく違うと思われる分野の神学者が、「私に1匹のシラミを与えよ、そうすれば私は、それを解剖して、そこから宇宙の法則を支配する神の意志を解明してみせる」というんです。確かに1匹のシラミのなかにも全宇宙の生命リズムが宿ってる。人間の身体時計のなかに太陽や月の運行リズムが宿ってるのと同じです。こういうことを、マイクロコスモスはマクロコスモスに対応しているというんです。例えば人間の女性もひと月ごとに月の運行のリズムと同調しているわけですね。男は気付かないだけで本当は、人間はすべて、太陽の1年の公転のリズムや、他のいろいろな自然のリズムを1人ひとりの身体のなかに持っているはずですよ。1人ひとりの人間がマイクロコスモス（小宇宙）である。シラミのなかにも宇宙を支配する神の法則が宿っている。ましてや、人間の身体を隅々まで理解できれば、宇宙のリズム、したがって神の意志が理解できる、という考え方です。

かなり以前に、三木成夫さんという解剖学者が書いた『胎児の世界』という本があります。そのなかで、胎児は10か月の間に、生命の進化の35億年を圧縮して生きるといってるんです。妊娠したときは、たった1つの胚細胞ですよ。それが約10か月で人間の生ま

れたときの姿に進化する。その解釈を発表したときには、非科学的だ、個体発生は系統発生を繰り返すという見方はとくに否定されたはずだ、三木は独断的で神秘主義的だ、と非難同然の目にあっただけです。それが今になって再評価されて、個体の進化と種の進化は対応している、宇宙のリズムが個体生命のなかにある、その関連を実証的に裏付けることもできるだろうということになりました。脳生理学、解剖学の有名な養老孟司さんも、三木成夫の着想は先駆的だった、といっています。

そういうことですから、渡邊さんもご自分なりのシラミをお持ちでしょうから、あとはそれに見合う、適切な文脈を見つけられればいいんです。ただ、文脈探しは難しいですね。私は、今にして思えば、適切なシラミを探し損なったから、それに見合う適切な文脈探しに四苦八苦しているのじゃないか。私が出発点で望んだことは、小さい具体的事実を大きな文脈のなかで解明することだったつもりです。ところが私は、自分のシラミに見合う文脈を見つけられないような気がします。シラミの探し方が適切でないため、適切な文脈も見つからない。両者はいつもセットです。今までずっと文脈の方にばかり気を取られ、時間も取られてきたわけですよ。もう1度研究者をやり直すとしたら、適切なシラミ探しから始めなければならない。小さな事実がうまく位置づく大きな文脈を私はしっかり見極めなかった。

だけど、ここで開き直っていうと、これは私個人の問題だけでなく、もしかすると、教育学そのものにしっかりした文脈がなかったのではないかと。少なくとも、私が研究者生活をスタートしたころにはなかった。あったとしても、その後の学問のパラダイム転換と言われる津波のなかで流されてしまうような、心もとない文脈だった。私はその波に巻き込まれてアップアップしただけだったかもしれない。だから私は、近頃、研究におけるコンテキストの大切さを身に沁みて感じます。コンテキストが小さな事実の個別研究の意味を決めるからです。自然科学は、その点いいですね。物理や化学や生命科学の研究者は、ものすごく小さな事実の検証に没頭しなければならない。だけどその小さな事実は大きな文脈のなかで意味づけられているんですね。それこそシラミのなかのある細胞のちょっとした反応の違いの事実とか。それがわかることによって、シラミの細胞の研究が生理学全体に意味をもつ研究になる。そればかりか、小さな事実の発見が大きな理論の文脈を変えてしまう研究につながることも起こりうるわけですよ。それと同様のことが、自然科学じゃない場合でもあるはずじゃないか、人文科学でも社会科学でも、科学であるなら。それこそ経済史

や美術史なども、小さな事実と大きな理論的文脈をセットにして考える、そういう方向をいま目指していると思うんです。だけど残念ながら、教育学では、そういう文脈を意識して作ろうとする課題が十分に自覚されているとはいえないですね。たいていは、個別実証研究を自己目的のようにしてやっているようにさえみえます。みんな、宝石やダイヤモンドを探そうとしてしまう。自分のダイヤモンドを磨いていけば、それでいい研究になると信じ込んでしまう。ダイヤモンドだと思っているのは自分だけで、本当はただの石ころかもしれない。だけどシラミの研究は、いい文脈さえあれば、すごい意味をもつことになる。

小さな事実、テキストを検証して、集めて行けば、そこにおのずからコンテキストが出来あがってくるという考え方が常識として通用してはいますが、それって、私は、順序がさかさまだと思うんです。認識の始めには、大雑把にせよ、まずコンテキストがあってそのなかで、テキストの意味が明らかになる。そういう関連のなかで、個別テキスト、事実の新しい発見があれば、それが逆にコンテキストの方に変化を迫る。そういう相互作用が成り立つ。往復作用といってもいいですね。小さな事実と大きな文脈、テキストとコンテキストの間を往復するというのが、本来の研究のスタイルだということを忘れないで下さい。ダイヤモンドという高望みをせずに、適切なシラミを探して欲しいと思ってるんです。私は後輩たちに、もっとシラミ、つまり小さな適切な事実の方を強調しなければならなかったんですね。

これはいい訳になりますが、かつて私が痛感したのは、大きな物語があまりにも無さすぎるということでした。それで、大きな物語、大きな物語って、文脈の方ばかり一方的に強調しすぎたために、小さい研究に留まっていて申し訳ないなんていう、手堅い研究を卑下するような、妙な誤解を生み出して。こちらこそ、渡邊さんたちに申し訳ないです。

渡邊先生：ありがとうございます。

山崎：終了予定時刻を過ぎていますが、このお話はたぶん学生たちが卒業論文、修士論文に取り組むときに、漠然とした問いを持っていることにかかわる話だと思います。自分の問いを論文という1つの形に仕上げていくときには、深く論じるにはどうすればいいかということが課題になってきます。これはとても難しいことです。深く論じるための基盤の部分、あるいは底辺の部分に流れている問題意識、それをつなぐコンテキストがどうしても弱くなりがちです。学校教育の影響かもしれないですけど、成果主義や点数主義の結

果かかもしれません。おそらく、そういう傾向が学生たちの日常生活を規定しているのかもしれない。また、日本人の宿命というようなものがあるかもしれません。東洋の知識がなくても西洋の人は生きていけますが、日本人はそうはいきません。グローバルな社会で生きている私たちは、日本の国内事情はもちろんのこと、諸外国の状況にも目を向けねばなりませんので。

文脈の見つけ方と「守・破・離」

宮澤先生：私の話はやはり、皆さんを、現場の教育者よりも、研究者に仕立て上げるような面に偏っていたかと思えます。なかには、自分の進路とは少しずれている、とお感じの方もいるかもしれません。ただ、どのレベルにおいても文脈、コンテキストを探すのが重要なことごとく変わりはありません。卒業論文、修士論文、博士論文、それから教育現場に入って実践的な課題を考へるときにも、それぞれの段階によって、コンテキストの適切な大きさをいうのがあると思うんですよ。初めから三木成夫みたいに宇宙規模のコンテキストを念頭に置くのは無理でね。それぞれのテーマ、学習段階に応じたコンテキストがあって、また、その適切なコンテキストの探し方があるはずですよ。

その必要なコンテキストを見つけるときの1つの便利なヒントはね、ある問題について、賛成論と反対論に目をつけることです。例えばケアなら、ケア反対・賛成のそれぞれの代表的論文を選んでね、それぞれの賛成と反対の論拠を要約して、それから、賛成論についてのフォロー、どんな人がどんなフォローをしているか、反対論はどんなフォローをしているか、両者を対比するっていうやり方です。だいたい、論争の対象になることっていうのは必ず何か問題があるんですよ。論文の素材を含んでいる。だから、賛成と反対の対立があるようなテーマを探るか、自分の関心をそういう文脈に絡めていくことですね。ケアっていうけど、ケアの反対概念は何かとか。

この頃、反対命題を探し出す訓練は、大学なんかでもやっぱり足りない。昔の学生は生意気だったからね、とにかく先生や権威ある人の書いてることとは反対のことをいってやろうっていう野心があったわけですよ。この頃はそんな野心を持つと怒られるかもしれない、それを恐れて、先生のいうことに従っておこう、という空気が強いとも聞くんですが。

指導者のいうことを素直にきくことも大事なんだけど、その辺のバランスが難しい。私は放送大学の新入生に向かってよく「守・破・離」という話をしました。日本の伝統的なお茶やお花などのおけいこ事には必ずこの3つの段階があって、最初は「守る」。将棋

や碁でいうと定跡を守るんですよ。尊敬する先輩のいっていることをそのまま真似る。将棋や碁の一番最初は定跡を覚えることだそうです。ノディングズならノディングズでいいんですけど、自分が1番魅力あると思った説を暗記するくらい真似る。1番代表的でコンパクトな30ページくらいの論文を空で要約できるくらい熟読する。なにか1つ、自分が感心した考え方を素直に身に付ける。それが基礎です。実際これは中学・高校ぐらいのときにみんなやらされてきたことなんです。この「守」を徹底的にやってきたか、こないかで大学に来てからの学習に差ができる。

大学に来てからは自分でかなり勝手に勉強ができますね。先生のいってることもかなり批判的に、あ、この先生のいってることは大したことないとかね、この講義はいいとか、この先生はよく勉強してるかどうか、本当によく考えているかどうかということが、かなりわかるようになってくると思うんですよ。最初はわからなくても、大学3年生にもなってくると先生の学力の違いもわかってくる、これは生意気なようですけど、そういう生意気な学生になるっていうのが、次の「破」ですよ。だから「破」を上手にやるためには「守」がなきゃダメなんですね。「守」があつてはじめて「破」がある。この「守」と「破」の段階を通過して「離」という段階があるんですけど、これは早い人では修士論文ぐらいのときから大なり小なり、自分なりに問題を絞り、それなりの文脈を見つけ、そこに問題を位置づける論文を書くことができます。

博士論文になると、完全にこの離れるってことを要求します。いくら勉強して実証的であっても、今までいわれたことと違う、何か新しい発見がなければ、学術論文にならないわけですよ。学会なんかでも、誰々はこういっています、こういっています、を繰り返すだけでね、今までの研究やテキストを超えるようなことを何もいわないと、それは研究者の仕事として認められないということになってしまいます。

この「守・破・離」っていうお稽古ごとの段階論は案外役に立ちます。まず、「守」ってのが基本で、出発点です。だから、学会なんかでは先輩が若い人をいじめるときにはね、何だお前こんな基本的な資料も知らないのかとかね、この分野の周知の概念を知らないのか、ということが殺し文句になります。だから、「守」は本当に大切ですね。だれでもいつでも出発点に立ってやり始めることができます。修士論文は研究者としての出発点です。私は、修士論文でも、自分は、世界でこのことについてなら1番よく知ってるっていうテーマ、つまり適切なシラミに出会うことができると思うんですよ。

山崎：今日は、遠方からお越しいただき、貴重なお時間をいただきまして、ありがとうございました。

学生一同：ありがとうございました。

宮澤先生：いえ、こちらこそ。この会があったからこそね、これだけ元気がでたんです。明日からはまたぐったりですよ。80歳過ぎると、こんなにも1日が疲れるものかと思います。「1日の思いは1日にて足れり」、本当にいい言葉です。精一杯、1日を生きて、ありがとうっていう心境になればいいんですが、難しいですね。今日は無駄に疲れちゃったなあ、と感じる日が多いんです。だけど今日はそうじゃなくて、有意義に疲れた。こちらこそありがとうございました。

学生一同：ありがとうございました。

山崎：それでは院生の方から何かご挨拶をお願いします。

岩尾：はい。本日はお忙しいなか、お越しいただき、本当にありがとうございました。みんなそれぞれの思いで聞いて、またそれぞれの修論や卒論にむかって自分のタネにできると思います。ありがとうございました。

学生一同：ありがとうございました。

~おわり~

セミナーの実施とその様子

I. セミナーについて－2013年2月～2014年1月末－	106
II. セミナーの様子	107
1. Dr Peter Cunningham (ケンブリッジ大学及びロンドン大学客員研究員) セミナー	107
参加者からのコメント等	
2. Dr Carey Bennet (英国元エセックス州児童・家族福祉局局长) セミナー	110
参加者からのコメント等	
3. 宮澤康人先生セミナー	113
参加者からのコメント等	

I. 講演会およびセミナーについてー2013年2月～2014年1月末ー

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

タイトル: イギリスにおける政策の導入と変遷:

1988年から2013年の25年間にわたる教師たちへの影響

(Policy innovation and change in Britain :

Implications for teachers over 25 years 1988-2013)

日 時: 2013年2月14日(木) 10:45～12:15、13:05～14:35

参加者数: 24名(教員含む)

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

タイトル: 特別支援及び障害のある子どもたちへの学習の推進:

イングランドにおける近年の政策と革新

(Promoting learning for children with special needs and disabilities :

Current policy and innovation in England)

日 時: 2013年2月14日(木) 14:50～18:00

参加者数: 25名(教員含む)

3. 宮澤 康人先生(東京大学・放送大学名誉教授) セミナー

タイトル: <教育関係>と学校におけるケアについて考える

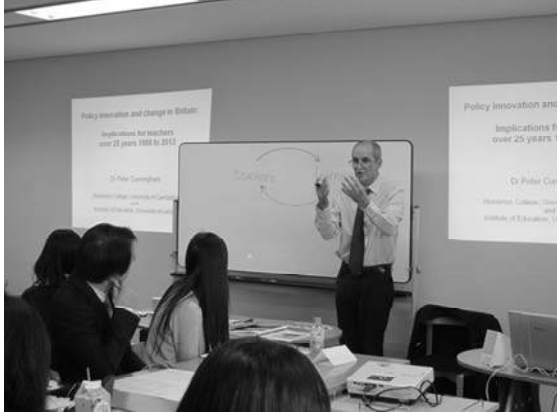
日 時: 2013年11月9日(土) 14:30～17:30

参加者数: 13人(教員含む)

II. セミナーの様子

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

①



②



③



④



⑤



⑥



<セミナー1への参加者からのコメント等>

Thank you for lecturing about policy and innovation. It is valuable for me to learn about England's policy. This time seminar had a discussion time with everyone. So, I could hear many other's opinions. I'm interested in England's policy.

I'm sorry, I can't write very well. Thank you for coming at Mukogawa Women's University. I hope you'll come back again. (F.Y)

This seminar was a little difficult for me to understand, but I could learn new ideas. And I really thought that education doesn't have anything to do with government before this lecture. (I.M)

Thank you for coming to Japan and Mukogawa Women's University. It was so nice of you to lecture about valuable topics. I listened to the connection between education and social background which was very interesting. I had very good time, and I was glad to meet you. (M.M)

Thank you for this seminar. Today was a very valuable experience that I could learn about policy in England and listened to Dr.Peter's opinion. Thank you so much. (I.S)

Thank you for your wonderful lecture. I enjoyed learning about curriculum and discussing with friends. I had to think more deeply about education than I experienced before, when I worked on the poster presentation in a group at that time. It was a precious opportunity for me. I felt I had to know how I was taught and grew up. Your lecture gave me a lot of hints to understand the curriculum. Today's experience is one of my treasures in my life. I appreciate your kindness. I hope for your good health and happiness. (K.S)

Thank you for a pleasant class. It was very interesting to have you describe about social change, economic change and political change in Japan. I will become a teacher in elementary school next year. I want to make a pleasant class like today. (M.U)

Thank you very much. I was glad to participate in Dr Peter Cunningham and Dr Carey Bennet's seminar. Through your lecture, I found out that Britain's policy, economic, social and cultural changes are similar to that in Japan. And through activities, I think that people who hope to become a teacher need to be concerned about various changes at all times.

Thanks to your easy English, I was able to listenable to your lecture. (A.N)

Thank you for coming and lecturing to us. I learned while having fun, because we could enjoy some activities. I think there are some similarities to education between England and Japan. Also, as you said, to motivate to teach is important, and I think so, too. I think education needs motivation of teachers. Thank you a lot. (N.N)

Thank you for today's lecture. I am very weak in understanding policy, but I'm interested in your lecture. I learned about changes which happened in the last 25 years. I found that this social changes change can education. Exchanging views with a new person is very helpful for me. I want to have a positive pride when I become a teacher in school. Thank you for today. (T.N)

Thank you for your lecture today. When I translated your text, I thought was too difficult for us. But, today's lecture was very interesting for us. I was especially interested in the activity that we discussed about how to receive an education in our childhood. In the same country, at the same time, we received an education. But many differences exist between them. We received different education policies between the districts. I enjoyed a helpful lecture from you. Thank you very much. (S.Y)

Thank you for your lecture. I'm interested in policy lectures. Society is made up of people and education is raising up people to talk. Because society changes in education must correspond to society. I thought this idea was very important. I had a good time. Thank you for your lecture. (S.R)

I am grateful for your lecture. I learned a lot about the policy in Britain, and I had a chance to think about Japanese educational problems. I am looking forward to seeing you again. Thank you very much. (O.N)

Thank you for your lecture. Today was a very good lesson for me. I enjoyed the lesson very much. The British policy is very difficult. I think the relationship between education and policy is very difficult and a complicated question. Japanese education policy change when there is a change of government. I am interested in the relationship between education and policy. Thank you very much. (M.C)

I found that policy that affects teachers and dialogic class is important through this lecture. Teachers should correspond to policy and change. Cultural change, economic change

and political change are fluid. I think they will change from now. So education should change, too. I also will change.
(M.S)

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

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 lecturing about special needs children. It was valuable for me to learn about SEND. I discussed with everyone in this seminar. So, I learned about other's opinions. I'm involved in volunteering every Monday. During This time, I sometimes meet children who have special needs. I think about what to do each time I meet them. I am impressed by an approach which the government tried to do "AFA". I think that the government should add plans such as England. I'm sorry, I can't write very well. Thank you for coming to Mukogawa Women's University. I hope you will come back again. (Y.F)

Thank you for coming to Japan and Mukogawa Women's University. It was so nice of you to lecture about valuable topics. There was dialogue and collaborative group work in this seminar, so I enjoyed discussing various topics. Also, I understood the importance of school-parent relationship. I learned that teachers go on thinking about daily instruction, and having critical thinking. I had a very good time, and I was glad to meet you. (M.M)

It was very interesting lesson for me. Especially, the game which we did at the end of the lesson was the most interesting for me. Because, each group's opinion was different. When I heard it, I discovered new ideas. So, it was very interesting for me. If we had time, I wanted to talk more with each other. (M.I)

Thank you for this seminar. Today, I could learn about SEND, and, I did activities to understand others' opinions. This experience was valuable for me. Thank you so much. (S.I)
Thank you for a pleasant class. It was very interesting to have to describe a painting about social change, economic change and political change. I will become a teacher in elementary school next year. I want to make a pleasant class like today. (M.U)

Thank you for your interesting lecture. I was so happy when you talked to me. You encouraged me when I tried to write down my experience in English. I wish I was able to speak English more fluency... Your smile made me happy. Thank you so much. Did you enjoyed our English song? I hope so. These are our favorite songs. Today's memory is special in my life. I appreciate your kindness. I hope for your good health and happiness. (K.S)

Thank you for your lecture. I was glad to participate in Dr. Peter Cunningham and Dr. Carey Bennett's seminar.

I worked as a volunteer at special support classes of elementary school. So, your lecture was interesting for me. Especially, the activity about Diamond nine was very interesting. I thought that considering new models for school education and teachers is very important for us who hope to become a teacher. (N.A)

Thank you for your lecture, today. When I translated your text, I thought it was difficult for us. But, today's lecture was very interesting for us. I was interested in the diamond nine activity. The difference of priorities surprised me. When I am a teacher, I will work with other teachers who have a different sense of value. This is very interesting and very difficult for people, probably. I understood that it is important to talk about our own sense of values. In the future, I will take seriously how to talk with my coworkers. I was given a helpful lecture from you. Thank you very much. (Y.S)

Thank you for today's lecture. I enjoyed many activities. And I learned about various children. I thought about how to support children. I found a new discovery in the Diamond Nine activity. I could think about the specialty of teachers. I want to do my best to specialize. Thank you very much. (N.T)

Thank you for your lecture today. I'm interested in your lecture. The Diamonds nine activity was very interesting. It was a very good chance to know about my friend's sense of value. The activity, with the Japanese Vellum was very interesting. It is necessary to order my ideas. I had a good time. Thank you very much. (R. S)

Thank you for coming and lecturing to us. I realized that dialogue is so important because we can teach each other and we can discover a different view. I learned about this thing at this time. I want to say thank you so much! (N. N)

Thank you for your lecture. Today was a very good lesson for me. Diamond nine was very fun. I was thinking deeply and I learned about other opinions. Thank you very much!(C.M)

I am grateful for your lecture. I enjoyed doing many activities and listening to your opinion. I had a chance to think about Japanese educational problems. I am looking forward to seeing you again. Thank you very much. (N.O)

Your lecture offered me a new discovery. Through this discussion, I heard many opinions. Especially, about children

who have special needs. For example, language difficulties, negative things, favoritism from teacher. As a teacher, I should think about my classroom, school and parents. It is very

important, but it is difficult thinking about these things concretely. Three points which I learned in this lecture are very important. I want to think about these points in future. (S.M)

3. 宮澤康人先生セミナー

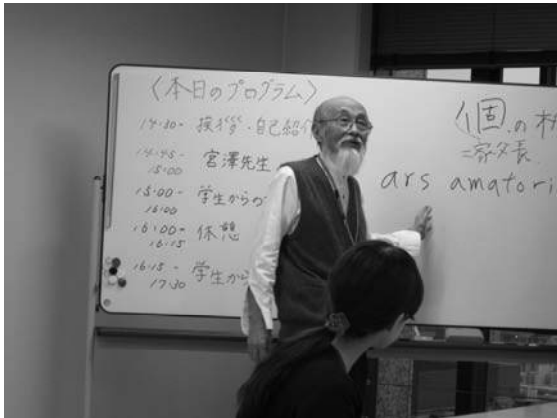
①



②



③



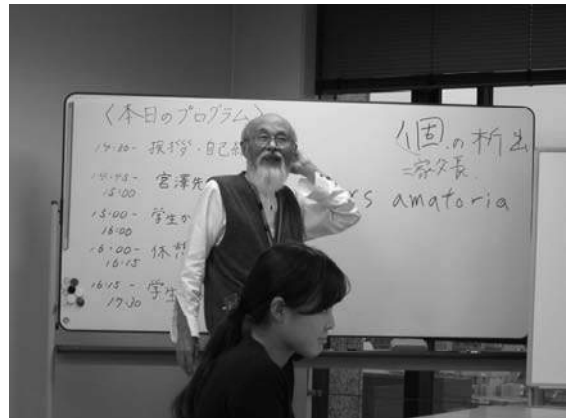
④



⑤



⑥



<セミナー3への参加者からのコメント等>

この度は、お忙しい中ご指導頂き、ありがとうございます。大学院に進み、毎日それぞれの研究を進めていく中で、今回のセミナーのように実際に先生にお越し頂き、直接ご指導して頂いたこの機会は大変学びの多いものとなりました。文面からだけでは理解が及ばなかった事においても、先生の細やかなご説明により、さらに深く理解することができたように感じます。

私の研究テーマは、特別支援教育におけるキャリア教育の可能性です。今回のセミナー内容とは関連させ難いのではと感じておりましたが、「全き家」についてお話し頂き、全ての大人が様々な役割を担う共同体という言葉に、このような環境は障がい者とその他の人にとって意味のある、そして目指すべき環境ではないかと感じました。このことは自分にとって新たな視点となり、今後、さらに研究を深めていきたいと考えています。

最後に、先生のお言葉にもありました、「シラミ」を私自身も見出せるよう頑張っていきたいと思えます。ありがとうございました。(M.H)

貴重なお話をありがとうございました。私達学部生には少し難しいと感じる所もありましたが、とても興味深い内容でした。

教育関係については、徒弟制について興味をもちました。私は江戸時代の儒学者、貝原益軒について調べています。その江戸時代の徒弟制や師匠から学ぶ関係と、現在の教師・生徒の関とではどう違うのかについては、とても興味深かったです。

昔と今の学校と地域・家族の関係の変化は、社会の変化を背景とともに、それぞれが分担できず、押し付け合っているのではないかと思います。来年から教育現場で働く一番の不安は、保護者・地域との連携です。うまく分担するためにはどうしたらいいのか、教師が主導権をとるべきなのか、という疑問も生まれました。今回はとても幅広いことについてお話いただき、自分の見識を広めることができました。(C.M)

本日は、貴重なお話をありがとうございました。

私が最も印象に残っていることは、学校の教師が社会から受けるもの、あるいは請け負うものは、元をただせば、実は社会を構成している全ての大人が受ける・請け負うべきものだというお話でした。

現代では、本来なら親が行うべき教育や、周りの大人たちが行うべき教育まで全て学校教育におしつけるような態度が認められると思っています。何か問題があれば、それは学校の責任が問われますが、それは適切なものばかりなのかという自分の中での問いを考え直す機会にな

りました。また、学校は学校で、保護者は保護者で、お互いがお互いの悪口を言い合っていますが、それはそれぞれ正しいことの方が多く、それを共有すれば良いにもかかわらずにしないところに、私も共感しました。

私は今、卒業論文でデューイの教育思想を調べています。宮澤先生がおっしゃっていた「深層心理学」的視点を取り入れつつ進めていきたいと思いました。ありがとうございました。(N.T)

本日は講義をしていただき、ありがとうございました。「子ども」と「子供」の表記に関しては、ずっと議論されています。そして、「子ども」と書いた方がよいという意見を私はずっと聞いてきており、その通りにしてきたため、宮澤先生の新しい意見を聞き、深く共感しました。また、私の卒論の題材が「コミュニケーション」であり、それを研究しようと思ったきっかけが留学した際の日本と外国でのコミュニケーションに見られる違いであるため、先生の考えられる日本と外国の違いに関する話にとっても興味を持ちました。これを受けて、自分の研究を深めていこうと思います。ありがとうございました。(N.K)

本日は遠方からお越し下さり、大変貴重なお話をたくさんして下さって、ありがとうございました。

先生のおっしゃる「守・破・離」のうち、「守」の欠如が甚だしい私は、先生のお話が難しいと感じる所もありました。ですが、大人と子供の関係の「無意識」を重要視されている点に感銘を受けました。

私は、「きのくに子どもの村学園」の大人（教師）と子どもの関係について、ことばや対話を視点として考察しようとしていますが、言語をこえた関係にも目を向けていきたい、と思いました。

こちらから準備させていただいた内容が粗末であったにも関わらず、ひとつひとつ丁寧に、盛りだくさんの内容でお話して下さって本当にありがとうございました。どうかお身体を大切になさってください。(M.M)

本日は遠方よりお越し頂き、本当にありがとうございました。教育関係についてのお話、大変興味深く聞かせて頂きました。

近代と前近代との比較で、「全き家」を例に出しておられ、現代社会にも「全き家」の要素が必要であると著書で述べられておりました、具体的なイメージがわからず、社会の様子がまるっきり違うのに、どうやって「全き家」を実現するのだろうかという疑問を持っておりました。しかし、本日のお話の中で、核家族の子どもは、大人の職業的側面を見ることができない、という例示があり、なるほど核家族の中では、父親は子の父でしかなく、母は母、子は子といったひとりひとつ（夫婦関係を加えてもひと

りふたつ)の役割しか担っていないのだなと考えました。つまり、核家族のこのような様子に対して、「全き家」では、ひとりが何重もの役割(妻、嫁、母、労働者、義姉、いとこのおばさん…etc)を引き受けており、それが、宮澤先生のおっしゃった「全き家」ではすべての大人がそれぞれの立場で、教師や大人の役割を担ってきた。」ということに繋がっているのではないかなあ?と解釈しました(…解釈が間違っているかもしれませんが…)。

さらに掘り下げて考えてみたいことが、本日のお話で出てきましたので、また、院生同士でふり返ってみたいと思います。

本日は、本当にありがとうございました。これから寒さが増して参りますので、どうかお身体ご自愛下さいませ。(C.M)

本日は遠方からわざわざお越し下さりまして、ありがとうございました

現在私は、修士論文へ取り組むにあたり、「きのくに子どもの村学校」という小学校で、毎週一度のフィールドワークを行っています。これといったテーマは絞りきれませんが、今日、宮澤先生がおっしゃっていた「無意識の関係に目を向ける」という視点に大変興味を持ちました。フィールドワークを行い、第三者の視点で現場を見ることで、表面上や一言で簡単には語りきれない何か(先生のお言葉をかりれば「しらみ」)を見つけ出して

いきたいです。

今日のセミナーで学んだことや、これからも先生のご著作などを参考にさせていただきつつ、日々精進していきたいと思います。

今日は貴重なお時間とお話、ありがとうございました。(M.M)

本日は武庫川女子大学にお越しいただき、ありがとうございました。

現在の社会システムは、昔共存した共同体(親族共同体)が崩壊して、析出した結果というお話を聞いて、一人の人間として生きねばならない雰囲気、個を主張することがあたりまえになってきていると思いました。それは学校現場も同様で、家族と学校の間にも大きな隔たりが感じられ、それぞれが個であり、それぞれが別の役割を担っているようです。けれども、実際はそうではなく、互いに目の前の子どものために動いているため、両者の立場で意見を言うだけでなく、情報を共有したらいいの…と切実に思いました。

修士論文締め切りまで、残り2ヶ月ほどですが、小さな事実を大きな文脈のどこに位置付けるか、最後まで慎重に考察を重ねていきたいと思います。そして、一生をかけて私のシラミを見つけたいと思います。

今日は貴重なお時間を本当にありがとうございました。(Y.F)

第IV部 翻 訳

「初等教育の迷信」(1898)

“The Primary-Education Fetich” (1898) by John Dewey

ジョン・デューイ著

酒井達哉*訳

John Dewey

SAKAI, Tatsuya*

以下は、ジョン・デューイ著、「初等教育の迷信」(The Primary-Education Fetich)¹の邦訳である。本邦訳の定本としては、『ジョン・デューイ、初期作品集、1882-1898、第5巻:1895-1898』(The Early Works of John Dewey, 1882-1898, 5:1895-1898, Early Essays (Southern Illinois University Press, 1972))を用いた。邦訳に際しては、以下のようなルールにしたがった。

<凡例>

1. 原典の“ ”については、カギ括弧「 」を用いて表した。
2. 原著者が補った()の言葉は[]で表した。
3. 訳者が補った言葉は、[]で表した。
4. イタリックで強調された単語はゴシック体にした。

<邦訳>

「初等教育の迷信」

数年前前、ギリシアは、その教育プログラムにおいて占めてきた地位を脅かされ、教育界は少なからず揺さぶられた。ギリシアの占めていた地位が迷信的なものであったのなら、その崇拜者たちはまだ少なく、その影響も軽いだらう。だが、実際には、多数の崇拜者を抱え、教育システム全体に影響を及ぼす誤った教育上の迷信が存在している。それは、——外国語ではなく英語の、そして、高等教育でなく初等教育における——言語教育(language study)²である。初等教育の最初の3年間は、自国語の読み書きの学習に費やされるべきであるということは、ほとんど疑う余地のない、理論と実践、双方の前提となっている。算数の科目で定められた内容を組み合わせ合わせて教える場合、初等教育には言語教育という中心軸がある。他の科目を教えることは構わないのであるが、あくまで言語教育に準ずるという位置づけのもとで算数教育は導入されねばならない。

この明確な既存の教育課程 (established course) は、不

可避と理解されている——それに異を唱えれば、あら探しをしているか、異端と見なされる——という、まさにこの事実から、既存の教育課程の学習に付与された地位には、歴史的に正当な裏付けがあるように見なされる。しかし、かつてこの既存の教育課程コースが優れていたからといえども、今後もそうであるとは言えまい。それどころか、この教育様式が過去の状態によく馴染んでいたという事実こそ、もはやそれが崇高な支配をし得ないということの理由となる。現在には現在の要求がある。その要求が満たされるべきところがあるとすれば、それは教育においてである。過去の状況に基づき教育を行うことは、ある生命体をもはや存在しない環境に適応させようとするに似ている。個人は崩壊させられるまではいかなるまでも、無能にされてしまい、進歩の道は閉ざされる。私が思うに、社会的、産業的、知的状況が非常に急進的な変化を経てきたのだから、初期の指導 (elementary instruction) における、言語学習 (linguistic work) に重点を置くことを徹底的に分析する時期が来たのではないだろうか。

昨今の状況は、読解力が、事実上、唯一の知識へ至る道であった時期、そして、[読解力が] 文明の蓄積された精神的資源を確実に制御するための唯一の手段であった時期に、発達したものである。観察、実験、試験の科学的手法は知られていなかったか、あるいはそれらは、教育的に最も高位にある少数の専門家だけが有していた。これらの[科学的]手法は自由ではなく、一般的に使用することはできなかつたため、生徒が最初の段階から、生命の素材に自然に直接的に触れるような教え方は不可能であった。このことへの唯一の保証、唯一の価値の基準は、過去の偉人が、そのような自然と生命の素材を統合し解釈してきた方法の中に見出される。知性の混沌と混乱を避けるため、祖先の足跡を敬意を払いつつ辿り直すことが必要となる。科学的調査と立証の手法が未発達

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

であった時代、あるいは少数の者だけが、それらを有していた時代には、政治、道徳、文化において、知性の権威と伝統が体系化される必要があった。学校教育において、本から知識を学ぶこと、これが主要な位置を占めているということ自体が、この時代の知的発達の当然の帰結であり、それが過去の遺物であることに、我々はしばしば気づかずにいる。

通常の社会の状況は、この社会の知的状態と調和しているものである。アメリカの教育システムの形成期には、権威と伝統が知識と信条の究極の根源であった、とまでは言えずとも、我々の先祖が粗雑で未発達な環境に囲まれていたことを念頭に置かねばならない。現在、用いられている新聞、雑誌、図書館、美術館といったものは存在しなかった。日常的な知的交流や知的反応も一切存在しなかった。貧しい知的環境からの脱出口、あるいはより豊かで広い精神生活への道があるとすれば、それは本を介して作られた。本によって過去を生きた人々の学識が提示されるとき、彼らの精神は読者である我々の先祖へと受け継がれ、先祖は物質的環境の粗雑さから抜け出せたのである。

教育を受けた者と無学の者を単純な教育上の意味ではなく、環境に囚われた者と環境を利用し突破する者という意味で、読み書きの能力が区別されていた時代には、与えられた地位は、その能力の獲得の度合いに対応していた。読み書きができることは、今もなお、しばしば言われるように、明らかに学びと人生の成功への開かれた扉であった。到達地点の重大さは、当然ながら、目標を実現させる唯一の動機づけとなった。我々の先祖が読み書きの習得に対して抱いていた激しく熱い思い、克服された困難、そして、今となっては無益に思われる学校生活での日常的な努力——すなわち読み、書き、計算のカリキュラム——への関心、これら全てが、読み書きが有していた原動力を実証している。読み書きを学ぶことは興味深く、心躍ることですらあった。なぜなら、このことは、それ相当の違いを人生に作り出したからである。

言うまでもなく、状況は社会面でも知性面でも変わってきた。田舎では古い状態の残るところが確かにあるが、これについて特段に言うことはない。ただ全体としては、迅速で安価な郵便、簡便で持続的な旅行と輸送、電報と電話の到来が、そして、図書館、美術館、文学クラブ (literary clubs) の設立、安価な読み物——あらゆる種類と質の新聞や雑誌——の一般的拡大が、全てとてつもなく大きな変化を身の回りの知的環境にすぐにもたらしてきた。生命と文明の価値観は、近づき難く手の届かなかった状態から、——少なくとも都市部では——過剰な切迫感と刺激的な力のみによって、実に個人を圧するほどまでになっている。我々は飢えるよりも飽くようになったのだ。知性の滋養は、欠如するどころか充満すらして

いる。

過去の世代から手渡された資本の伝達に文明の健全さは依存している。だが、それはもはや、本という銀行には蓄えられておらず、非常に低利で活発かつ一般的に循環している。この知的状況の偉大な変化——個人と蓄積された知識との関係の偉大な変化——に対応して教育に見直しが迫られていることを、もはや見て見ぬふりはできまい。主要で基礎的な文化の道具としての読み書きの重要性は、社会の知的生活が迅速化し増大するにつれ縮減したのである。その結果、読み書きへの動機 (motive) と原動力が失われ、読み書きは機械的で形式的な状態だけになり、読み書きが支配していた残りの人生との関係も断ち切られたのである。

読み書きは、程度の差こそあれ、服従しなければならない問答無用の仕事と見なされている。なぜなら、あの学校といういかにも謎めいた場は、子どもが読み書きの能力を無意識に吸収してくれるよう、あらゆる種類の可愛らしい工夫がなされ、受け入れられやすくされた (sugar-coated) ところだからである。こんにちのカリキュラムには、かつての読み、書き、計算の訓練が有していた価値ほどの価値はないと、一部の者は不満を述べている。その不満は、ある程度妥当なものと言えるが、これは古い理想が放棄されたからではない。状況が変化しているにも関わらず、それが保持されているからである。新しい状況に率直に向かい合わず、言語教育が以前の世代に対して行ってきたことを現世代にも行うために、どのような教育編成ができるかを自問自答する代わりに、我々は同じものを学問の中核に据えたまま、それを様々な可愛らしい図画や物、ゲーム、そして、生かじりの科学知識で飾りあげてきたのである。

知的な物質及び刺激と個人との関係の変化に伴い、知識そのものについても、その手法と性質に同様の大きな変化があった。科学と技術は自由になった。最も単純な知識の獲得、さらに知識を実践する手順と手法は、もはや、いかなる階級やギルドにも専有されないところまでに至った。このような手順と手法は、概念上は社会の共同体の一部であり、実際もそうあるべきである。最初の段階から、抽象的で象徴的な方法を用いることなく、直接的な方法で、社会がその存在と物質と精神を維持している方法を子どもに教えることは、可能なのである。

社会の物質的連続性を保っている生産、輸送、消費などは、非常に大規模かつ公共に行われているため、その手順は明確であり、客観的である。様々な産業に対する訓練の手法を通じ、一からそれらの訓練の手順を真似ることは完全に可能である。真実の発見と伝達の手段——社会の精神的協同 (spiritual unity) が依存している——も手に入れ難く、教師か本の介入に頼っていたが、上述の手順を真似すると、これに加え、真実の発見と伝達の手

段も直接的で独立したものとなった。これは単に子どもが生物と無生物について、ある程度の科学的情報を手に入れることができるという話ではない。過去を生きた人々は、より人間的な歴史と文学の研究への嘆願に答えることはできないであろう。そうではなく、肝要なのは子どもが早期から、管理されつつも、個人として、真実が発見され伝達される手法に親しみ、それを使うことができ、そして、自分自身の言葉を、真実の表現と伝達のための経路 (channel) にすることができるということである。このようになると、言語はそれがあるべきところ (linguistic side where it belongs) —本物の個人的な経験を自分のものにし、運搬するという役割—に収まるのである。

同様の变化は、ほとんど革命ともいえるかたちで、知的活動と日常の実学的な仕事との関係にも起こった。かつての子どもは、学校でその重要性を認識し知的訓練を受け一方、家庭生活では直接的なやり方で、社会的かつ産業的な活動の主たる方針を確実なものにしていた。生活の大部分は農業であった。子どもは自然の風景に接し、家畜の世話、耕作、そして、作物の育て方に親しんでいた。工場設備は未発達であったため、家庭が産業の中心であった。糸を紡ぐこと、織ること、服を作ることなどは、すべてそこで行われた。富の蓄積は少なく、子どもは通常のありふれた家事をこなすのと同様、これらに従事しなければならなかった。このような訓練を経た者だけが、後に都市環境で育てられた子どもを見て、このような学校外の生活で得た身体的、精神的訓練がいかに価値あるものであったかを十分に理解できるのである。わが国の成功者の大部分が農村の出身であることは、この実学的な生活への参加が教育的価値と深く関係していることを示唆している。それは我々がこんにち、手と眼を発達させ技術と器用さを獲得させるために行っている工作と呼ばれるものの適切な代役であったということだけではない。それは自立と判断と行動の独立の始まりであり、規則的で連続的な仕事の習慣への最も優れた手ほどきであったということである。

都会と郊外で生活するこんにちの子どもには、実学的な生活は単なる過去の記憶である。機械類が発明され、工場設備が整えられ、労働が分断されたことにより、家庭は仕事をする場から単なる居住空間へと変わってしまった。人が都市へ群がり、使用人が増えたことにより、今なお存在するそれらの仕事に子どもたちが参加する機会は奪われたのである。いざ環境からの刺激と圧力が大きく増え始めた段になって、子どもは均衡のとれた知的発達に必要な、実践的かつ運動的な訓練を失っているのである。情報を獲得する能力は得られても、それを使う能力は失われている。学校での体系的知的訓練の必要性が減少する一方、子どもがかつて家庭生活と社会生活

の中で得ていたものを与えるべく手技的かつ産業的な訓練法を導入することに喫緊の需要が生じているのである。

ここに、初等教育 (primary education) で読み書きを学ぶことの相対的重要性に関するもろもろの疑問を再考するための、少なくとも一つの明確な (prima facie) 事例がある。ゆえに、より詳細にこの疑問を検討しなければならないのである。初等教育の2年間の大部分を、言語的な形式 (linguistic form) の習得に捧げてしまうことに対し、どのような反論があるだろうか。第一に、生理学者たちは、この時期に読み書きの学習という拘束的かつ分析的な作業をさせるのは、子どもの感覚器官と連結した神経および運動器官にとって最良ではないと信じ始めている。感覚器官と運動器官が発達するには段階がある。たとえば、一般的に進歩の方向は、全体的な [体幹に最も近い部分の] 身体機能に関わるより大きく粗雑な機能調整から、末梢と四肢に関わるより繊細で正確な調整へと進む、と言われている。眼科医は、子どもの視覚能力は粗雑そのものだ、と言う。大きくやや離れたところにある主要な対象を見ることはできるが、近くの対象を詳細に見ることは慣れていない。この発達の法則を重んじないことは、神経を過度に酷使すること、すなわち最も作業に適さない時期に、最も大きな緊張を [神経の] 中枢に強いることを意味する。同時に、行動の点で渴望され飢えている一連の活動は顧みられず、使われることなく萎縮してしまう。書くという行為 (特に、学校で長く行われている、決められた線上を可能な限り正確に小さな手でなぞらせるという野蛮なやり方) には、専門家だけが正確に認識できるような、筋肉活動の繊細で複雑な調整が存在する。シカゴ学校の校長はこれに関連し、「文字通り、ペンは剣よりも強し」と気の利いた発言をしている。未発達な年齢の子どもに注意力の全てを、これらの微細で窮屈な調整に捧げさせることは、神経系を傷つけ筋肉を障害し歪めるという悲しい記録を残してきた。疑いの余地のない例外はあるが、現在の生理学の知識は、視覚的かつ紙面上の言語形式 (language-form) に対し、偶発的な注意以上の注意を払うには、8歳前後では、尚早過ぎると指摘している。

言語形式が記号 (symbols) であることを忘れてはならない。我々の知的生活において、記号の価値を軽視するわけにはいかない。知性面での文明の進歩の全てが、何らかの記号の発明と制御の増加に依存してきたと言っても、過言ではない。言語教育が単に言葉 (words) だけに関係し、現実とは切り離されたものであると非難する者たちの無分別な批判に私は与しない。そのような見識は一方向的であり、それが反発の対象とする見識と同じ位に粗雑なものである。しかし、ここで重大な疑問が生じる。6, 7歳の子どもは、記号を学習することの負荷に耐えら

れるのだろうか、という問いである。現存する学校制度から切り離し、この時期の子どもの自然な要求 (child's natural needs) と興味 (interests) の観点から、この疑問を検討しようとするとき、6、7歳の子どもが差し迫って必要としているのは、自分を取り囲む自然的、社会的な富のあり方のより直接的な経験ではなく、このような言語能力の習得である、と言う者を見つけることができるだろうか、という問いである。これらに対して、腕のいい教師が、たびたび上手く子どもの興味を目覚めさせるということは、疑う余地がないことである。しかし、そのような興味は程度の差こそあれ人工的に喚起されなければならず、そうなったとしても、どこか不自然で、子どもの生活に存在する他の興味とは異なるものである。この点で、学校と、その外部に存在する興味および仕事 (occupations) との間からは、深まりつつあるギャップを示す楔 (wedge) が取り出され、それが子どもの生活に打ち込まれているのである。

文明化の前進は幼児期の伸展の達成であるというジョン・フィスク (John Fiske)³ の概念を、教育の問題では思い返し過ぎることはない。この時期に器官であれ中枢であれ、いずれも他のものよりも高度に発達させるならば、早期にそれらが特殊化されてしまい、穏やかで全面的な発達は停止してしまう。数学に関する早すぎる能力の発達と巧妙さが、より高度な精神的能力の発達を停止させがちであることを、すでに多くの教育者は確信している。話し言葉の記号 (verbal symbols) にも同じことが当てはまる。話し言葉の形式 (verbal form) を視覚的に認知することが、どれほど分析能力と抽象作用を要求するものであるかは、訓練された心理学者だけが気づいていることである。抽象作用は、多少なりとも複雑な論理的思考が存在するところだけに見つかり、多くの者は考えている。しかし、実際は、興味と行動という直接的な経路から幾分切り離されたところに、強制的に注がれる注意において抽象作用の本質は見つかるのである。子どもの身の回りの至る所にある豊かな物質——彼が自発的に注意を払うはずの、自然で無意識の糧——から目を離すように、子どもに要求することは、分析能力と抽象作用を未熟な状態で行使するよう強いることである。それは、子どもから統合的な生活や、彼の生得権であり特権である環境との無意識の結合を奪うことである。抽象的な知的能力を尚早に要求することは、その能力そのものの発達を妨げると考えるのはもっともなことであり、また、そうした要求はその後の知的発達を高めるどころか、むしろ損なうものである。発達後期における無気力と見せかけの心の麻痺状態のどれだけが、切り離された知的能力 (isolated intellectual capacity) への時期尚早の過剰な働きかけの直接的な結果であるか、ということをお我々は未だ知りようはない。生理学と心理学の発展によ

って、これらの問題がとても明確になり、それをコントロールする学校の権威者と大衆の意見に選択の余地がなくなることを信じて待たねばならない。そうして、ようやく我々はジョウウエット (Jowett)⁴ をして教育を「心の墓地」 (grave of the mind) と呼ばせしめた、かの子どもらしい活動の消滅を回避することができるのである。

もし、その問題がそれほど深刻なものでなかったなら、捧げられた全ての時間と労力がいかに徒勞であったかを思い起こして滑稽に思うだろう。教室に入って行けば、家で読書の習慣を身につけた子どもを判別することができるということは、知的な教育者たちの間でよく言われることである。そうした子どもは、ずっと自然で知的に読書をしていく。多くの学校に普及しているこの堅苦しい、機械的で冗長で、単調な読書のあり方は、単純に、動機の欠如を反映している。読書は孤立した才能になってしまった。読書によって果たしうると子どもが感じることができる目標は子どもの心には全くない。満たされるべき心の飢えはなく、本の利用にあたっての問題意識も何もない。ここでは本というものは読む訓練 (reading-lesson) の対象になっている。子どもは書かれた内容のためではなく、読むという行為そのものために読書をしているのだ。ありのままの読書の過程が、このようにそれ自身で完結するとき、読書が生命を失わずにいることは心理学的に不可能である。

確かに、優秀な教師たちは今やこぞって、読書という形式的行動よりも、何を読んでいるかという感覚を重要視すべきだと主張し、また、——子どもは最初に概念を捉え、その上で感じたことを表現しなければならない、と主張している。しかし、現状ではこの主張は実行され得ない。下記の段落は、『初等教育における 15 人委員会の報告書』 (Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education)⁵ からの抜粋であり、この主張が実行されことについての理由が極めて明確に述べられている。ただ私には、明確な事実から描写されるべき実際的な推論に欠けるように思われるが。

「子どもの最初の3年間は、主に、すでに十分親しみ聞き慣れている日常語彙を文章形式で習得することに費やされる。目新しい言葉にも親しまなければならない。そして、よく知っている言葉を新しい形で認識することを学んでいるときは、多くの言葉を新たに覚えさせるのは賢いやり方ではない。ただし、彼が [3年間もかけずに] 口語体で書かれたものが読めるようになれば、すぐに標準的な著者の選集本に移っても良い。」

読書の訓練の素材は、このように慣れ親しんだ語彙と概念の領域の全体において見出されるものである。子どもにとって、概念そのものの内から注意を引き、呼び覚まさせるものを見つけることは到底できない話である。子どもの心は、形を単純に認識し、発音することのみに

注がれている。このようにして、物質と表現との形式の致命的断絶が始まる。これは、芸術としての読書にとって致命的であり、読書を機械的作業に貶める。学校の「子どものための読本」(Primers)や「初めて読む本」(First Readers)といった類のものが、まったく無意味であるという事実は、未成熟な時期に子どもに外部の言語形式の習得を強制することによる不可避の結果を示している。あなたが出会った最初の半ダースか1ダースの本を取り出して、自分に聞いてみましょう。提示概念の内に、賢い6歳の子どもが尊敬するに値するものがどれほどあるか、と。

読書の学習方法論が教育界の舞台を行き来する様は、ステージ上の端役ようである。いずれの方法論も教育界の問題の最終的解決法として歓迎されるが、結局は後から出てくるものにとって代わられていく。事実は単純であり、それら全ての方法は、本質、すなわち子どもの精神的な要求という本質との関連性を欠いている。この要求を満たすような方法はないのである。ここで役立つのは、新しい動機——読書素材との生き生きとした関係を子どもにつくる——だけである。子どもの知的欲求が意識的により活発になり、子どもがより速く効果的に、形式的で機械的な難しさに対処できるよう成熟するまで、読み方を学ぶことを先延ばしにしない限り、この条件が満たされないということは明白である。

継続的に繰り返される、終わることのない訓練は、同様の正しくない、もう一つの例である。たとえ、その試みにおいて価値ある文学的あるいは歴史的な素材が選ばれるとしても、実際の結果は構文解析の授業の基礎に『失樂園』(Paradise Lost)を使うことや、カエサル(Caesar)の『ガリア戦記』(Gallic Wars)をラテン構文論の導入に使うような場合とほとんど変わらない。形式的な側面にあまりにも多くの注意が払われねばならないために、精神的価値は消え去ってしまう。継続的に、ただ形式を訓練することによって、どのような感覚の麻痺と硬化が現れるかは、誰にも分からない。より深刻な、その他の良くないことは、結果として生じる心の空白の問題である。心の空間は排除され、装飾され、そして、それだけのものとして残る。想像できる結果は知性的な人などよりも、よほど嘆かわしいものになる。この心の柔軟な時期に、心を牛耳っている印象が空白なものであるとすると、[継続的に、ただ言語形式を訓練するという]挑発的な原動力を行使する時には、子どもは価値なきものしか得られない。このような状況下では、学校は子どもの道德教育にとって偉大な存在である。しかし、教師が低学年の指導素材の大部分を、内在的価値を有する何か——その意識への導入が生き生きとして、個人的で再建的であるような何か——の中に教師が完全に自由に見いだせるようになるまで、[継続的に、ただ言語形式を訓練するという]

努力は全て必然的に妨げられ無視されなければならない。

私の考えが本と読書に対して、無容赦な批判(Philistine attack)をしているわけではないことを明らかにしておきたい。本と読書を排除するという方法が問題なのではなく、それらの価値をいかに得、知的で道徳的な生活の下僕としての能力をいかに用いるかが問題なのである。学校生活の最初に読み方を学ぶことを、文学が非常に大切だからという理由で優先させる考えは、私にはこじつけに思われる。文学がそれほどまでに大切なものだからこそ、子どもがその本物の意味を理解し、扱えるようになるまで、子どもに文章に触れさせることを遅らせるべきなのである。今や、子どもは読書を機械的手段として学んでおり、何が読むに値するのかについてはほとんど理解していない。その結果、学問を習得し、それを使いたいと願う段になって、それを指揮するための学問的方法(discipline)を持たず、あれこれやってみながら使うはめになる。教師たちは過去10年から15年間にわたって、生徒たちとともに読書の全体的品格の向上に尽力し、それなりの成果も出してきたのだから、そのことを認識しないことは思知らずになる。しかし、彼らは結局、勝ち目のない戦いに挑んでいるのである。我々の理想としては、子どもは読んでいるものに対する個人的関心と、読むことに対する個人的欲求、そして、その欲求を満たすべき力を持つべきである。この理想は子どもが取るに足らないもの、面白く刺激的なもの、永続的で純粋な意味を有するものとを正しく区別できるだけの経験の下地を持ち、読む素材に出会うようになって、初めて十分に実現できる。このことは、子どもが本の外見的素材に対処する習慣を訓練されるのではなく、現実の経験との接触を通じて、直接的かつ個人的な方法で問題を認識し対処する習慣を形成しない限り不可能なことである。本の中に見つかる素材と、子どもが生活の中で実際に経験する素材との断絶——後者に対処できる十分な力を子どもが持つ前に、前者を強制すること——は不自然な分離であり、素材の理解の基準を不完全にし、また、価値を永続なものにするのではなく、扇情的で一時的に興味深いものをよしとする傾向を生む、という結果にしかなり得ない。

我々の誤った方法の2つの結果は、高等教育において余りに明らかであるので、とりわけ、言及する価値がある。それらは本に頼りきって独創性を失っているにも関わらず、実際には、本を効果的に使うことはできない、という逆説に示されている。アガシス(Agassiz)⁶の有名な批判、すなわち、生徒たちは自分の目で確かめることができなかつた、という批判は、未だ高校や大学の全ての科学の教師によって繰り返されている。例えば、生徒たちがある物体について何かを発見するよう指示された

しよう。その時、まずその物体について記述された本が必要だ、という科学の教師が何人いることだろう。物体を観察し、それ自身に物語らせなければならないと言われた時の生徒の最初の反応は、どうすることもできないという感覚である。読書の習慣 (book habit) が定着し過ぎているため、非常に多数の生徒が、それでなければ知的であるのにも関わらず、彼らの注意を事象そのものに向けられることを明らかに嫌っている、という状態である。つまり、——自分以外の誰かがその物事について述べたことで心を満たす方が、よほど容易なことと思えるのだ。他者の発見や達成を賢明に利用しないことは愚かではないが、自身の観察眼を使わずに他者のそれを代用することは、余りに自己矛盾した原理であり、もはや批判すらできないことである。我々はその原理が実際に受け入れられる範囲を認識するだけでよいのである。

しかし、一方では、生徒の活力のほとんどが、まさにこの本という道具に向けられているのにも関わらず、それにしては、[生活の活力]を簡単に簡潔に使うことはできずにいるのである。本の使い方を学ぶために莫大な時間と労力が、全ての専門科目において費やされるということに気付くのは、大学生の教師に限らず、大学院生——より高度な学問を志す者——教師が共通に経験することである。本を手に取り、その観点と議論の方向性の概要を十分に縮約して示すことは、単に読むだけではなく、考えることの訓練にもなる。与えられた主題について多くの本を素早く参照し、必要となる本を選び出し、著者の特徴とその主題の要点を見出す方法は、大学院生でさえ、その大多数が繰り返し自ら学ばねばならないことである。これが事実なら——そして、今までの教育が、ひたすら本に注意を払うことをさせてきたのなら——我々は、確実に、本の用い方に根本的な過ちがなかったかどうかを問うべき範疇にいる。本の価値というものが、我々の人生との関係に内在し、また洞察と解釈の能力に与する熱心さと範囲に内在する、ということが自明の理なのではない。早まった無関係な本の使用が邪魔になるということが自明の理なのではない。我々の読書の手法は、本が使われるまさにその目的にまったく反しているのである。

これと類似する、正しくないことについて一言述べておこう。過度に言語活動 (language-work) を強制することによる結果だけではなく、その他のことを排除することによる発達の不全についても、我々は考慮に入れねばならない。その道の権威は、皆、4歳から8、9歳までの児童期は、感覚と情動的な生活の形成期であると主張している。これらの能力は何をすることで形成されるのだろうか。そして、子どもの要求は何をすることで満たされるのだろうか。子どものこのような能力と要求を、読み、書き、計算という方式によって実際に供給されるも

のと比較するならば、哀れで、悲劇的な不一致状態が顕著になってくる。この時期はまた、運動的側面の効率的で秩序だった習慣を形成する時期でもある。子どもが物事を行うことを願い、行為することへの興味が教育的価値に転ずる時期である。現在のカリキュラムを正当化することが心理学的に不可能だと感じることなく、この時期の子どもの運動本能の活発さと頑固さを考えることができるであろうか、そしてまた、この時期の読み書きの継続的な錬磨を想定することができるであろうか。そうしたことはただの迷信である。それはもはや過去の歴史の遺物なのである。

こうした見解の全ては正しいと言えるかもしれないが、しかし、これらに関しては、とりわけ提示 (presentation) と展開において、何にも増して確実な明確さが求められ、それゆえ、学校のカリキュラムに導入するための十分に構成された主題は存在しないかもしれない。しかし、我々は、この不運な苦境にいるわけでない。文明において自分の役割を果たすための準備ができるような科目、あるいは子どもの主要な必要性を満たすのに十分に適した科目がある。音楽、描画、絵画、模型製作など、様々な形式の芸術がある。これらの「媒体」(media)は、子どもが内なる衝動と感情を外部に投影したり、自分自身を自覚したりできる調節されたはけ口であるだけでなく、現在の社会生活に必要なものである。子どもは、厳しく過度に功利主義的な現代文明の側面から守られなければならない。それらの科目は、いくぶんかの芸術的で創造的な力によって、未来の労働者を未熟な労働者の階級から格上げされ、ただ単純に機械的な事柄に対して長時間接触する時に、何等かの糧を与えるために意識に必要なこととして、確実に求められている。

「自然研究」(nature study)という名の簡単な科学的観察と実験の様式は、子どもの周囲の世界への興味に訴えかけ、その熱心さを活発に保つために、そして、現代的知的生活に不可欠な周囲の世界の発見と立証の方法に徐々に彼らを導くために、計算された様式である。社会的側面から言えば、それらによって子どもは環境をよく知るようになる——現在の状況下では、これは個人的、社会的健康を維持し、事業を理解し実行し、都市問題を管理するために、ますます必要なことである。手技訓練 (manual training) と大雑把に呼ばれているもの——幼稚園に始まり、中断することのない様々な実際的な活動 (constructive activities) ——は、子どもが特別に必要としているものと、関連する生活で現在求められるものとの、均等に合わせられている。これらの活動は、継続的で秩序正しく能力を利用するための訓練を提供し、注意と勤勉の習慣を強固にし、自己依存と機敏な判断を生じさせる。来るべき社会生活への備えとして、それらは文明が依存する機械的で産業的な職業への洞察を与え、民主主

義に欠かせない仕事の威厳を保たせる。歴史と文学は、いま一度、子どもの熱烈な想像力に糧を与える。また、子どもの想像力に素晴らしい素材を与えつつ、夥しく混沌とした行使を抑えるかもしれない。さらにまた、子どもに社会生活の典型的な状態を提示し、それを存在させてきた苦闘を示し、それが極度に達した精神的成果を描く。書面に印刷された話し言葉の記号を認識する子どもの能力の視点からではなく、それらに内在する価値のために、教師が文学と歴史を自由に選べるようになるまで文学と歴史に正当な位置づけが与えられることはない。

ここに我々は、将来の初等教育カリキュラムにおける、重要な科目を擁しているのである。すなわち、—手技訓練、科学、自然研究、芸術、そして、歴史である。これらの科目は、子どもの積極的かつ創造的な衝動を活発に保ち、共同体生活への効果的な参画に必要となる思考と行動の習慣に従うように方向づける科目である。

この試みが突然投げ出されたり、最小限まで押さえられたりすると、低学年の言語活動は、すなわち、学校の最近の言語活動の状況は、間違いなく入学の時期より悪化するだろう。早急の代替案が必要なわけではない。全体に亘って、状況を考慮し、科学、歴史、そして、芸術の素材と方法をまとめ、ふさわしい教育媒体にすることこそ必要なのである。現在の正当でないものの多くは、妥協と矛盾によって生じたものなのである。我々が期待しているのは、体系立てられ完全に浸透した、読み、書き、計算の訓練、理路整然とした構成的作業 (constructive work)、歴史、自然研究の訓練の、いずれか一つではない。両者の混合物である。前者は訓練の要素を与え、成功の基準となる。後者は興味の要因となる。必要なのは、完全さ、確実さ、そして、秩序といった訓練の概念と、「興味」という言葉にまとめられる個人の能力と要求への訴求という概念との徹底した和解である。これこそが、小学校 (elementary school) に関する限りの「教育の問題」 (Educational Problem) である。

その改革は徐々に訪れなければならない。改革を過度に強要すれば、最終的な成功は危うくなる。第一に必要なこととして、生理学者と心理学者、そして、現行の教育制度の弊害を認識している学校管理者から、教育の問題に関して率直で申し分のない確信のある表明が出されるべきである。教育者たちもまた、こんにちの「新しい教育」 (New Education) は、妥協であり移行であるという事実を、率直に向き合うべきである。新しい方法を用いてはいるが、その支配的な概念は「古い教育」 (Old Education) と何ら変わらない。問題の解決を求めて賢明に動き出すならば、共同体の知的な指導者たちは、道徳的かつ財政的にその動きを励ますべきである。すでに、教育の進歩による成果を象徴する、かなりの数の教育的「実験場」 (experiment stations) が存在している。これら

の学校が何年にも亘り十分な支援を受けられるならば、立派にその役割を果たすだろう。そのような学校が注意深く、正確に、新しいカリキュラムの主な問題を解決するならば—言語教育が正しく位置づけられ、正しい見方がされたなら—より広範囲に亘る教育改革の問題が、非常に簡略化され容易になるだろう。明確な基準、よく練られた素材、そして、何を始めるかの首尾一貫した手法がつくれるだろう。ゆえにそのような学校を創り用意することはうわべだけの突発的な教育改革で摩擦と無駄を生じさせずに済む、最も賢明で経済的な政策である。

以上のことから、教育委員会、学校の最高責任者、そして、教師たちを支配する世論が広く漸次、変化しなければ、学校改革は成し得ないといえる。小さな変化、細部の変革は確かにあり、それらは学校制度内だけで、直接的にできることである。しかし、学校は独立した機関ではない。社会の一勢力である。学校で行われることの、より科学的な原理を確実にするということは、一般の共同体での見通しがより明確になり、思考と行動の基準がより賢明になるということである。「教育の問題」は、究極的には、社会の現状と必要とされているものが明確に認識され、断固としてその必要性を満たすことに取りかかることである。いったん、そのことへの理解が固まれば、その結果、生じてくる行動に疑問を持つ必要もない。いま一度、共同体に理解させようではないか。我々は忘れられた生活に根ざした教育を行なっているということを、そして、十分な知的、物質的資源によって、教育が現在の必要に応えるものになるであろうことを。

<解説>

アメリカの進歩主義教育運動の理論的指導者であるジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952、以後、デューイと表記) の教育思想は、知識の注入ではなく子どもの直接的な経験を重視し、その経験を再構成して学ばせるというものであった。しかし、デューイは、彼の経験思想と対立的に見なされがちな言語教育を軽視したわけではなかった。なぜなら、彼は学校教育において、軽視し難い言語の役割と習得、すなわち経験を認識に至らせるための回路としての言語の働きとその教育を重視しているからである。それゆえ、本邦訳「初等教育の迷信」 (The Primary-Education Fetich, 1898) は、このことが彼の論文「初等学校の迷信」において展開されている、ということを確認し同時に明示することを目的にしたものである。

本邦訳で明らかのように、デューイは、読むことや書くことの指導の中で、単なる間接経験としての言語の使用に重点が置かれていたことを問題視した。それは1890年代のアメリカでは普通の学習方法であった。彼は、そ

の方法が子どもを精神的・身体的に圧迫していることを憂慮し、注入主義的で伝統的な教授法に対して警告を発した。彼はこのことを多くの著作や論文で述べているが、本邦訳は、その中でも注入主義的な言語の教授法に対するデューイの見解がうまく開陳された重要な論文と位置づけることができる。この論文において、デューイは、初等教育の入門期から教えられてきた、読み書きといった基礎的な言語の技能の教授に対して一つの見解を示した。それは、読み書きを教える時期を可能な限り遅らせ、子どもが様々な仕事や科学、歴史、芸術を中心とする学習を統合的に進めていくことを優先する、という見解である。その見解は、基礎的な言語の技能を使用せざるを得ないような学習場面に至った時にこそ、子どもは自発的に学ぼうとするということを尊重する立場である。

—注—

1 The Primary-Education Fetich, in *The Early Works of John Dewey*, Vol.5 (Southern Illinois University Press, 1972), pp. 254-269. この論文は、以下に掲載されたのが初版である。See, *Forum*, xxv (1898), pp. 315-328. そして、*Education Today* に再録された。See, *Education Today*, ed. Joseph Ratner (New York: G.P. putnam's Sons, 1940), pp. 18-35.

日本では、1974年に明治図書から杉浦宏・石田理訳『デューイ 今日教育』として出版された。本書は、訳者の杉浦宏と石田理が *Education Today* の全45の論文から21の論文を選んで訳出したものである。しかしながら、その中に本稿で取り上げた「初等教育の迷信」は収録されていない。

2 「初等教育の迷信」では、‘language’は10回使われ、‘linguistic’と‘verbal’はそれぞれ3回使われている。ところが、日本語では‘language’も‘linguistic’も‘verbal’もいずれも「言語」と訳される。研究社『新英和大辞典』(2002)によれば、‘language’は、言語の意味においては「最も一般的な語で、人間の言葉または特定の民族の言語」と定義され、また、‘linguistic’は同辞典では「言語学の」と邦訳されている。であるならば、‘linguistic’は‘language’と比較して、より言語学的な意味合いがある、と捉えることができる。そこで、‘linguistic work’は「言語の学習」と訳すことにする。また、‘verbal’の意味は一般的に「口頭の」であり、同辞典では「話し言葉で表した」と邦訳されている。そこで、‘language’と区別するため‘verbal symbols’は「話し言葉の記号」と訳すことにする。『新英和大辞典』(研究社, 2002, p. 1384. p. 1437. p. 2733.)を参照されたい。

一般に、言語教育というと注入主義的な教授法がイメージされ、デューイの経験論とは一線を画した教育思想のように思われがちである。だが、彼の言語教育論は、『学校と社会』⁷ (*The School and Society*, 1899)等、多くの著作で展開されていることもまた事実なのである。それゆえ、デューイの言語教育論を彼の経験思想と関連づけて理解することはあながち無駄ではない、ということになろう。近年、日本では「各教科等における言語活動の充実」が強調されているが、こうしたデューイの言語教育論の視点は傾聴に値するのではないだろうか。なぜなら、デューイの言語教育論は、国語科の領域だけではなく、様々な教科の中で教授することの重要性が明かされているからである。

3 ジョン・フィスク (John Fiske, 1842-1901) は、アメリカ合衆国の哲学者、歴史家、著述家である。近藤正樹「フィスク」『教育人名資料事典第2巻』(日本図書センター, 2009, p. 504.)を参照されたい。

4 ベンジャミン・ジョウウェット (Benjamin Jowett, 1817-1893) は、イギリスの教育者、ギリシャ語研究者、聖職者である。鈴木平「ジョウウェット, B.」, 日本イギリス哲学会編『イギリス哲学・思想事典』(研究社, 2007, p. 603.)を参照されたい。

5 ここで取り上げられている、『初等教育における15人委員会の報告書』(Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education)は、全米教育協会(National Educational Association)教育長部会によって作成され、当時の教育行政制度に関する教育長の考え方を代表的に集約したものである。しかし、デューイが「明確な事実から描写されるべき実際的な推論に欠けるように思われる」と言っているように、この『報告書』を契機に、教師の専門性というものが、教育行政の担い手に重要なものになった。(藤本典裕『NEA15人委員会報告書』とその意味—アメリカの市政改革と教育委員会制度改革—, 日本教育学会編『日本教育学会大会研究発表要項』第52巻, 1993, p. 58.)を参照されたい。

6 アガシ・ルイス (Agassiz, Louis, 1807-1873) は、アメリカの科学者、教育家である。上原貞雄「アガシ」『教育人名資料事典第1巻』(日本図書センター, 2009, p. 6.)を参照されたい。

7 *The School and Society*, 1899, in *The Middle Works, of John Dewey*, Vol.1 (Southern Illinois University Press, 1976), pp. 1-109.

Education for democracy: An Endangered Project?

RUD, A. G. *

Even before I arrived as the eighth dean of education at my university, I had heard about the lively and enduring collaboration between the Nishinomiya Board of Education and Washington State University. Twenty-five years is a long time for a collaborative agreement of any sort, and I am pleased to have the good fortune to be here to celebrate this special time with you. I have met with visiting teachers from Nishinomiya each of the past three autumns in Pullman, and I learned more about your city and its educational system.

As I write this speech, my country is going through the campaign season for president and other national, state, and local offices. Concurrently, there is a strike by teachers in the third largest school district in the nation, Chicago. Teachers there are fighting for more than better pay. They are concerned that their professionalism is being eroded and teaching is governed by tests. Teaching to the test is what many teachers fear is happening to a broad and deep sense of education. They got into teaching in the first place not because of testing and accountability, though this is what seems to occupy their attention now, crowding out their deeper longings and desires for their students.

I believe these teachers are on to something at the core of the educational experience that goes beyond their professional concern for better pay or working conditions. It is relevant to all of us because the eroding conditions of public education in my country make the work of those in schools unappreciated at best and intolerable at worst. In my time here, I want to discuss some of the factors that make the work of those in public education that more difficult these days in my country. Before I do that, I will sketch the history of public education in the USA and then show how it is under siege, and perhaps what we should be aware of as we think about the importance of teaching, learning, and leading in schools.

For a number of years, I taught a large lecture class of several hundred undergraduate education students in the history and philosophy of education at my previous university. I would often start the class by asking that they think of why this class, seemingly removed from what they wanted to know about teaching in their classrooms when they graduate, was important. I tried to couch this in a discussion of looking at schooling as a constructed activity. By this I wanted them to get away from thinking that schools were always the way they had experienced. Teachers did not always stand in front of a chalk or white board, nor was there always bubble sheet tests to take or “subject matter” divided into disciplines. I asked them to imagine other ways of being in school than what they had experienced. Their present condition of being taught, enclosed in four walls, with a curriculum and so forth, was but one example of teaching and learning, and that how we teach and learn is not set in stone. Far from it, the teaching and learning continuum has evolved in many ways, and is highly dependent on the culture and society in which it is occurring.

To our modern sensibilities, schooling several hundred years ago was either shockingly informal or rigid. Field schools, where the first US president George Washington was educated, were literally that. At itinerant

* Washington State University

teacher, with little training and no advanced degree, would instruct the sons and daughters of a planter out in the field on basic reading, writing, and arithmetic. For many of these students, this was sufficient for their needs later in life. Vocational learning for a trade was conducted in the apprentice model, where all one needed to know to become a blacksmith was learned at the side of an experienced smith. Later, in the early republic era of my country, Thomas Jefferson supported the idea of a public education for an informed citizenry, and was a founder of a state institution of higher education expressly for that purpose, the University of Virginia. The idea of a republic, and later a democracy, demands that one be broadly educated, so as to participate in the lifeblood of that form of living, which is a dialogue and debate.

The common school movement in my country in the 19th century helped to educate a populace for participation, building upon the Jeffersonian ideal, and to do so by an early age. A major proponent of common schools, Horace Mann, saw the key role that education played in individual development as well as societal health. He said we had to get to young people because children are like wax, and they are malleable. We can make an impression upon children that we cannot upon those who are older and set in their ways. Education here is a form of society building, by working with the elements of that society, its people, at an early age.

Later, John Dewey talked about how such a society went beyond a body of people governed by an external authority. He stated in *Democracy and Education* that “A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.”¹ So between Mann and Dewey and many others, progressive educators built a particular kind of education that abetted communication and broad participation.

It is that brand of education that is being contested today in our society. The manifestation of it is in testing and accountability, but the social forces that contest it are strong and perhaps inexorable. Let me in my time remaining sketch for you the powerful demographic forces that are contesting the strength and presence of public education.

Public institution of all sorts in America are struggling for survival against the forces of demographic shifts, the divisive influence of racial and ethnic prejudice, and the exigencies of a seriously weakened economy. This struggle is critical to the future of K-12 public education. Based on work I did with Gene Glass², I discuss here the competing conceptions of individualism and communitarianism as a lens through which to view how population pressures, prejudice, and financial concerns shape the politics and public debate over schools. These contesting conceptions are everywhere apparent as Americans debate social policy in popular media: newspapers, talk-radio, cable television, and the local coffee shop.

Individualism for our purpose here stands for a freedom from interference, whether that be a group or organization, and what an individual lone person sees as their goals are paramount. Government has a strictly limited function here, to protect the individual from any obligations imposed by the state, or any fetters that prevent him or her from achieving personal goals. Individualism is distinct from liberalism in that the latter place more emphasis on tolerance of other’s beliefs, values, and life styles. For many, the individualistic ethos would be captured in popular writings by such authors as Ayn Rand. Modern *communitarianism* emerged in the 1980s, largely as an antidote to prevailing philosophies of liberalism that placed too much emphasis, some believed, on individual rights and too little emphasis on social responsibilities. Starting from the understanding that autonomous persons do not exist in isolation, communitarians do not believe that individuals exist in isolation. In

fact one might go so far as to say this is unintelligible to think of a separate person, that we are constituted by our relations to other and to our immediate surroundings. Communitarians argued that the values of community (starting with family, then neighborhood, and extending to school, city, and beyond) are necessary to balance a society too often tipped in the direction of self-centeredness, greed, and power seeking.

Individualists maintain that their wealth has been gained entirely by their own, independent effort. Their money is theirs and theirs alone and the “government has no right to take it.” Political debates and elections of representatives turn on just such starkly simple argument. When addressing purely economic concerns, *communitarians*, on the other hand, maintain that much of the wealth accruing to individuals is the result of the efforts of a larger community of persons living and dead who have together created social capital through a multitude of collective efforts.

The pressures on a communitarian ethos exerted by the nation’s rapidly shifting demographics (population) and economy (the purse) are having a profound effect on public institutions of all types, especially K-12 public education. Our focus here is on those pressures and how K-12 public education in America is being affected.

The most significant shifts in the U. S. demographics are these: the population is growing browner (more Hispanic) and it is growing older. Both of these trends---the latter having been apparent for a half century, the former for a couple decades---will continue well into the 21st Century, and fuel a suspicion of the other that has educational manifestations. These trends have economic implications for resources for our schools.

The U. S. population is growing browner.

The largest demographic shift in the U. S. population in the last half century has been in the population share of Hispanics. The Black share has remained constant at approximately 13 percent and the non-Hispanic White share has decreased from approximately 90 to 65 percent. The percentage of the population identified as Hispanic has nearly tripled to 15% since 1970. Hispanics are currently the largest minority in the nation.

The U. S. population is growing older.

As America ages, proportionately fewer families will have children of school age. In 1970, half of the married couples had one or more children under 18 in their household. By 2005, that percentage had dropped below 35 percent. This “shock of gray” will be a powerful force that will shape society and especially voting patterns in my country.

Suspicion of the other.

The White majority would prefer to isolate its own children in private schools, where they assume they will be safer and given a superior education. Daunted at the prospect of funding this form of exclusive schooling, the White middle class is seeking to fund an *ersatz* form of private education within the public school system by means of vouchers, charter schools, tuition tax credits, open enrollment, home schooling and the like.

Economic pressures on schooling.

Finally, another pressure on a widely supported, democratic, public education is the economy. Short term gains have long characterized the economy of my country, especially a consumption of goods rather than savings.

The “Subprime Mortgage Crisis” that hit the U. S. and world economies in 2007-2008 has produced what is likely a temporary shift in personal finances toward savings; but when these economies right themselves, as they surely will, businesses can expect a return to heavy consumption on the part of the population.

If we look at the way we assess students, economic considerations rise to the top. The tests can be written, printed, distributed, and scored for an entire state for half the cost of building a single elementary school. In 2007, a bill passed quickly through both the Arizona House and Senate that authorizes the payment of \$1,500 in college scholarship money to high school seniors who complete required hours for graduation and pass the state’s high school graduation test, provided that they leave school before the beginning of their final semester. The cost of maintaining a high school senior in school for a semester is about \$3,500. Trading a \$3,500 for a \$1,500 expense is an exchange most politicians are happy to make. And I have not even started to talk about the cost savings measures of alternative certification and standardized, “teacher proof” curricula.

Conclusion

In sum, the pressures upon a robust notion of public education in my country are strong and gaining strength. Individual ideas of wealth and privilege contest a communitarian ethic that gives meaning to a public education. A populace that is becoming both browner (and more Hispanic) and grayer (older and white) leads to polar opposition on the importance of education for all. Older whites do not want to support the education of the burgeoning, younger, browner populace. Public education is viewed through a financial lens, fueled by concern over who controls resources. As we have seen, schools needn’t be the shape or form we have them today. We can change to accommodate our societal goals. Yet, the way forward must be through this growing scenario in my country that I wanted to sketch for you today. I hope that we can all continue to seek ways in which we can think together about how we, as educators, can work educating all our citizens for a vibrant, strong, democracy. Thank you.

-
1. Dewey, J. (1985) Democracy and Education. In J. Boydston (Ed.), *The Middle Works for John Dewey*, volume 9 (p. 93). Carbondale: Southern Illinois University Press.
 2. I draw upon a chapter I wrote with Gene Glass for this section of the paper. See Glass, G. V., & Rud, A. G. (2012). The struggle between individualism and communitarianism: The pressure of population, prejudice, and the purse. *Review of Research in Education*, (36), 95-112.

【翻訳】

ワシントン州立大学教育学部／西宮市教育委員会 第19回教育交流セミナー 基調講演

Washington State University College of Education/Nishinomiya Board of Education

The 19th Education Seminar Keynote Speech

民主主義のための教育

－危機に瀕したプロジェクト？－

Education for democracy: An Endangered Project?

A. G. ラッド*

訳：宮澤 是**

RUD, A. G.*

MIYAZAWA, Tadashi**

ワシントン州立大学の第8代教育学部長に就任する前から、私は西宮市教育委員会とワシントン州立大学との間の活発かつ継続的な提携について聞いていました。25年間は、どのような提携協定にしても長い年月であり、この特別な時機をみなさんとともに祝う幸運に恵まれたことを嬉しく思います。この3年間、毎年秋にブルマンで西宮市からいらした先生がたにお会いし、私は西宮市とその教育システムをより深く知り、また学んできました。

この講演の原稿を書いている今、アメリカでは大統領選と連邦、州、地方の行政職の選挙運動が行われています。それと同時に、国内で3番目に大きい学区、シカゴで教師によるストライキが起こっています。彼らが闘っているのは、給料の値上げだけではありません。教師たちは、彼らのプロとしての意識が蝕まれ、教育がテストによって支配されているということに危惧しています。テストのために教えるということが、教育の広く深い意識の中に起こりつつあると教師たちは恐れています。彼らがそもそも教職に就いたのは、テストや成績責任のためではないのに、現在はこれが教師たちの関心を占めているようで、生徒たちへの深い思いや希望を閉め出してしまっているのです。

私は、この教師たちが高い給料とかよりよい労働条件という職業上の関心を越えた、教育的経験の核心にあるものに気づいていると思います。これは私たちすべてに関連する問題です。というのも、アメリカの衰退する公教育の状況下では、学校での彼らの仕事はよく見ても真価をわかってもらえないもの、最悪の場合は耐えられないものになっているからです。ここにいただいた時間で、

私はアメリカにおいて近年、公教育に携わる者たちの仕事をこれほど困難にしている要因を論じたいと思います。その前に、アメリカの公教育の歴史の概略をお話しし、それからそれがいかに非難に晒されているか、また学校で教え、学び指導する重要性を考えると、何を意識すべきかをお話したいと思います。

私は前任の大学で長い間、数百人の教育専攻の学部生に教育史と教育哲学の講義をしていました。私は講義の始めに、なぜこの授業は、卒業後に教室で教えることについて学生たちが知りたいと思うことと一見かけ離れているように思えるのに、重要なのかを考えてほしいと話しました。私は、学校教育を構築された活動と見る議論の中に、この意味を込めようとしてしました。こうすることで学校が常に自分たちが経験したような存在であるという考えに学生たちが縛られないようにしたかったのです。教師はいつもチョークやホワイトボードの前に立つわけではなく、マークシートテストや様々な分野に細分化された「学科」がいつもあるわけではありません。私は、自分たちが経験したのとは違う学校のあり方を想像するように学生たちに言いました。四方を壁に囲まれ、カリキュラムとともに教えられるという彼らの現状は、教えることと学ぶことの一例に過ぎません。いかに教え学ぶかは、不動のものではないのです。それどころか、教えることと学ぶことの連続は、様々な形で進化し、教育がなされている文化や社会がそれに大きく関わっているのです。

現代の感性から見ると、何百年か前の学校教育は驚くほど略式であるか、あるいは厳格なものでした。アメリカ初代大統領ジョージ・ワシントンが教育を受けたフィ

* ワシントン州立大学 (Washington State University)

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

ールド・スクールは文字通り屋外の学校でした。ほとんど研修を受けず、上級学位も持っていない巡回教師が、屋外で農園主の息子や娘たちに基礎的な読み書き算数を教えました。生徒たちの多くにとって、後の人生に必要なことはこれで十分でした。職業訓練の学習は、徒弟制度の中で行われました。例えば鍛冶屋になるために必要なことは、経験のある鍛冶職人の横で学ぶといった具合です。その後、共和国初期の頃になると、トマス・ジェファソンが教養のある市民のための公教育の考えを支援し、それを明確な目的にした国立の高等教育機関、ヴァージニア大学の創設者となりました。共和国の理念と後の民主主義においては、人はその生活形態の最も重要な部分である対話と討論に参加できるように広く教育を受けることが求められています。

19世紀アメリカの公立学校運動によって、ジェファソンの理想に基づく社会参加のための教育を民衆に、しかも幼い時に教育することが押し進められました。公立学校の主要な擁護者であるホーレス・マンは、社会的繁栄と同様に個人的成長に教育が重要な役割を果たすと考えていました。子どもたちは蠟のように柔らかく順応性があるから、若い人たちの教育から取りかかればならない、と彼は言いました。私たちは、年齢を重ね自分の流儀ができ上がっている人には与えられないような印象を、子どもたちには与えることができます。ここで言う教育とは、社会構築の一つの形であり、社会の構成要素である人々と幼い時から働くことでなされるものです。

後に、ジョン・デューイは、このような社会がどのように外的な権威によって支配されている人々の集団を超えるかについて述べています。『民主主義と教育』の中で彼は、「民主主義は政治形態以上のものである。それは第一に共同生活の形態であり、連帯的な共同経験の形態である」¹と述べています。マンとデューイ、そして他の多くの進歩的な教育者を経て、意思疎通と広い社会参加を支持する独自の教育が出来上がりました。

そうした種類の教育こそ、今日私たちの社会で論争されているものです。その現れはテストと成績責任にあります。教育に疑義を差し挟む社会的な力は強く、おそらく避けることはできないでしょう。ここからは、公教育の力と存在に異議を唱える強力な人口統計の力について概説をしましょう。

アメリカのあらゆる種類の公立機関は、人口統計の変化、人種、民族の偏見という分裂の力、そして深刻に弱体化した経済の緊急事態の中で生き残ろうと奮闘しています。この奮闘はK-12（幼稚園から高校3年まで）の公教育の将来にとって重大なものです。私はここで、ジョン・グラスとの共同研究²に基づいて、個人主義と共同体主義の競合する概念を論じ、そのレンズを通して、人口の圧力、偏見、そして経済的懸念がいかに学校をめぐる

駆け引きと公の論争を形成したかを概観します。こうした対立する概念は、新聞やラジオのトーク番組、ケーブルテレビや地元のコーヒーショップなどの大衆のメディアでアメリカ人が社会政策を論争するときに、至る所に現れます。

ここで論じる「個人主義」とは、集団であれ組織であれ何ものからも干渉を受けないということを意味しており、個たる人間が自分の目標と看做すものが最重要なものです。政府の機能は厳格に制限され、個人は国家によって課せられるどのような義務からも、また個人の目標を達成することを妨げる足かせからも保護されています。個人主義が自由主義と区別されるのは、自由主義のほうが他者の信念や価値観、生活様式に寛容であることを重く見ているところにあります。個人主義の気質は、アイン・ランド⁽¹⁾のような作家による大衆小説が捕らえていると思う人が多いでしょう。現代の「共同体主義」は、1980年代に現れたものですが、これは主として、広がりつつあった自由主義の原理の対抗手段として現れました。自由主義は、個人の権利を強調し過ぎ、社会的責任を軽視しすぎると考える人々がいたのです。自律した人々は孤立した存在ではないという理解を出発点にして、共同体主義者は、個人は孤立した存在であるとは考えません。事実、他の人間から切り離された人間を考えることはできないし、私たちは他者や身近の環境との関係によって成り立っているとさえ言う人がいるかも知れません。（家族に始まり、近隣、学校、都市、さらに外へと拡大する）共同体の価値は、自己中心、貪欲さや権力追求の方向へしばしば傾斜する社会のバランスをとるのに必要である、と共同体主義者は主張します。

「個人主義者」は、自分の財産は全く人に頼らない自分自身の努力によって得たものであると主張します。彼らの金は彼らだけのものであって、「政府にはそれを取る権利は全くない」のです。政治論争や議員選挙は、このように単純明快な議論によって定まります。一方、純粋に経済上の関心事を述べるとき、「共同体主義者」は、個人に帰する財産の多くは、生きている者も亡くなった者も含む、より大きな共同体の努力の結果であると主張します。このような共同体の人々が、様々な集団の努力を通して共に社会資本を作り上げて来たのです。

アメリカの急速に変化する人口統計（人口）と経済（財政）が及ぼす、共同体主義の気質への圧力は、あらゆる種類の公的機関、特にK-12の公教育に大きな影響を与えています。ここで、こうした圧力とアメリカにおけるK-12の教育がどのように影響を受けているかに焦点を合わせましょう。

アメリカの人口統計において最も重要な変化は、人口の褐色化（ヒスパニック系住民の増加）と高齢化です。高齢化はこの半世紀の間、褐色化は20~30年の間に顕著

になってきており、どちらの傾向も 21 世紀にも継続するでしょう。そして互いに相手への疑念が強くなって、その影響が教育の場にも現れるでしょう。この二つの傾向は、私たちの学校の財源に経済的な影響を持っているのです。

アメリカ人口の褐色化

この半世紀間に起こった、アメリカの人口統計における最大の変化は、ヒスパニック系人口の占める割合にあります。黒人の占める割合は、約 13 パーセントで安定しており、非ヒスパニック系白人の割合は、約 90 パーセントから 65 パーセントに減少しています。ヒスパニック系とされる人口の比率は、1970 年以来ほぼ 3 倍に増加し、15 パーセントになっています。現在、ヒスパニック系がアメリカ最大のマイノリティーなのです。

アメリカ人口の高齢化

アメリカの高齢化が進むにつれて、学齢に達した子どもを持つ家族は減少していくでしょう。1970 年には、結婚した夫婦の半数が 18 歳未満の子どもを 1 人以上持っていました。2005 年までには、その比率は 35 パーセント未満にまで落ち込みました。この「白髪の衝撃」^②は、強大な力となってアメリカ社会の、特に投票傾向を決定づけるでしょう。

互いへの疑念

多数派である白人は、自分の子どもたちを私立学校に隔離しようとしています。そのほうが子どもたちが安全で、より上質の教育を受けられると決めてかかっているからです。白人の中産階級は、このような形の排他的教育に金を出せるという見通しに不安を抱いて、バウチャーや、チャータースクール、教育費税額控除、オープン・エンロールメント、ホームスクーリングなどの手段を使って、公立学校制度の中で私立教育の「代用品」となるものに金を出そうとしています。

学校教育への経済的圧力

最後に、広く支持された民主主義の公教育へのもう一つの圧力は、経済です。短期収益は、長い間アメリカの経済、特に貯蓄よりも消費を奨励する傾向を特徴づけてきました。2007 年から 2008 年にかけてアメリカだけでなく世界経済を襲った「サブプライム住宅ローン危機」は、個人財政を一時的に貯蓄に転換しそうな結果を生み出しましたが、経済が平常の状態に戻れば——きっとそうなるでしょうが——国民が大量消費に戻ることをビジネス界は期待しています。

生徒を評価する方法を見てみると、経済上の考慮が最初に浮上してきます。小学校を一つ建てる費用の半分で、

州全体のテスト作成から印刷、配布、採点まで行うことができます。2007 年、アリゾナ州議会両院である法律がとんとん拍子で通過しました。卒業に必要な時間数を充足し、州の卒業試験に合格した高校 3 年生が、最終学期の始まる前に高校を出れば、その学生に 1,500 ドルの大学奨学金を支給することを認可する法律です。高校 3 年生 1 人を 1 学期間在籍させておくのにかかる費用は、およそ 3,500 ドルです。3,500 ドルの出費を 1,500 ドルにできるのだから、大方の政治家は大喜びです。さらに、オルタナティブ教員資格や標準化された「耐教師性」のあるカリキュラムというコスト節約策についてお話しするところまでまだ行き着いてはいません。

結論

最後にまとめますと、アメリカにおける公教育の確固たる概念への圧力は強く、力を得てきています。財産と特権についての個人主義的な考え方は、公教育を意味あるものにする共同体主義の価値観に異議を唱えています。褐色化（ヒスパニック系の増加）と白髪化（高齢化する白人）がともに進行する民衆の存在は、万人のための教育の重要性に関して真っ向からの対立を招いています。高齢の白人は、急増する褐色の肌の若者たちの教育を支援したがりません。公教育は財政のレンズを通して見られ、誰が財源を支配するのかという懸念大きくなるばかりです。私たちが見てきたように、学校は、現在のような形である必要はありません。私たちは社会の目標に適合するように変化することができるのです。しかし、進むべき道は、私が今日みなさんにお話したような、アメリカで進行している筋書きを通っていかなければならないでしょう。私たちが教育者としてどのように協力し合い、活気に満ちた強い民主主義のためにすべての市民を教育することができるかを考えられる道を、私たちがみな探求し続けられることを願っています。ありがとうございました。

訳者あとがき

本稿はワシントン州立大学教育学部と西宮市教育委員会共催の第 19 回教育交流セミナーにおいて、当時の教育学部長 A. G. ラッド氏が行った基調講演を翻訳したものである。

ワシントン州立大学教育学部と西宮市教育委員会は、1987 年、教育提携を締結し、以来ワシントン州プルマンと西宮市を交互に開催地として教育交流セミナーを実施して来た。第 19 回教育交流セミナーは、2008 年に前回の教育交流セミナーがワシントン州立大学で開かれてから 4 年ぶりの 2012 年 11 月 12 日から 15 日にかけて、西宮市で開催され、教育提携の締結 25 周年を記念するものでもあった。武庫川女子大学は、ワシントン州立大学と

一般協定を結んでおり、また、西宮市教育委員会とも包括協定を結んでいることから、今回の教育セミナーが開催されるにあたって、共催の形で加わるようになった。11月12日に西宮市役所東館大ホールで開かれた開会行事には、教育学科の榊形公也教授が来賓として挨拶し、3回行われたセミナーの一つ「外国語活動・英語教育における学習意欲の喚起・動機付け」の中で、附属中学校・高等学校の安福勝人教諭が『多読多聴の活用法』武庫川女子大学附属中学校 SE コースの紹介」と題して発表を行った。また、最終日の閉会行事は、甲子園会館で開か

れた。

武庫川女子大学と西宮市教育委員会とはすでに様々な連携協力が実施されているようであるが、このたびはワシントン州立大学教育学部の教授陣との交流を、短時間ではあったが持つことができた。今後、ワシントン州立大学教育学部とさらに深く、具体的な相互交流が可能になることが期待されるが、そのきっかけの記録として、A. G. ラッド氏の基調講演を翻訳した次第である。私の翻訳を認めていただき、また様々な質問に快く答えて下さった A. G. ラッド教授に心より感謝したい。

—注—

- 1 デューイ, J. (1985) 『民主主義と教育』 J. ボイストン編『ジョン・デューイ中期著作』第9巻 93頁
カーボンデール：南イリノイ大学出版。
- 2 本発表のこの箇所を、ジーン・グラスとの共著論文の章から得ている。グラス, G. V. & ラッド, A. G. (2012) 「個人主義と共同体主義の闘争：人口、偏見、財政の圧力」『教育研究評論』36号, 95～112頁。

—訳注—

- (1) アイン・ランド (Ayn Rand, 1905-1982) は、ロシア系アメリカの女性作家である。代表作に、『水源』(*The Fountainhead* [1943]), 『肩をすくめるアトラス』(*Atlas Shrugged* [1957]) がある。
- (2) この言葉は、次の著作からのものである。Ted C. Fishman, *Shock of Gray: The Aging of the World's Population and How It Pits Young Against Old, Child Against Parent, Worker Against Boss, Company Against Rival, and Nation Against Nation* (Scribner, 2010)

第V部 資料解題

【資料解題】

全米乳幼児教育協会 (NAEYC) 倫理綱領および責任声明 (2005年改訂版 2011年更新版)

NAEYC Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment, revised April 2005, reaffirmed and updated May 2011

A position statement of the National Association for the Education of Young Children

鶴 宏史*

TSURU, Hirofumi*

1. 倫理綱領および責任声明の概要

(1) 解題にあたって

アメリカ最大の保育者の専門職組織である NAEYC (National Association for the Education of Young Children; 全米乳幼児教育協会) が Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment (倫理綱領および責任声明, 以下「倫理綱領」と略記する) を最初に策定したのは 1989 年である¹。

倫理綱領策定後も, 実践者が使いやすく, また実効性のあることを目指して, 1992 年, 1997 年, 2005 年に改訂された。本稿で紹介するのは, 2011 年版の倫理綱領であるが, “Reaffirmed and Updated May 2011” とあるように, 2005 年改訂版の倫理綱領を見直して文言の追加および修正を行った, いわばマイナーチェンジといえるものである。本稿では変更された部分のみを訳出する²。

(2) 倫理綱領および責任声明の内容

倫理綱領は, 前文, 中核的価値, 概念的枠組, 行動規範(セクション I ~ IV), そして責任声明から構成される。前文では, 倫理綱領の意義・目的や対象が示されている。なお, 対象となるのは 0 歳から 8 歳まで子どもに対する保育実践である。

中核的価値では, 保育専門職として不可欠な価値が 7 項目示されている。すなわち, ①人間のライフサイクルの中で, ユニークで価値ある時期として, 子ども期を正しく認識する, ②子どもの発達と学習に関する知識 (子どもはどのように発達するか, そして学ぶか) を, 我々の職務の基礎とする, ③子どもと家族の絆を正しく認識し, 援助する, ④子どもは, 家族, 文化, 地域, 社会の文脈の中で, 最もよく理解され, 援助されることを認識する, ⑤一人ひとりの個人 (子ども, 家族成員, 同僚) の尊厳, 価値, 独自性を尊重する, ⑥子ども, 家族成員, 同僚の中で多様性を尊重する, ⑦誠実と敬意を基盤とし

た関係を背景にして, 子どもと大人は, その可能性を最大に発揮できることを認識する, である。

行動規範は, 4 つのセクションに分かれており, セクション I (子どもに対する倫理的責任), セクション II (家族に対する倫理的責任), セクション III (同僚に対する倫理的責任) 雇用者に対する倫理的責任, セクション IV (コミュニティと社会に対する倫理的責任) のセクションが設けられ, それぞれに理念 (ideal) と原則 (principal) が示される。理念は「専門職者の志を反映し」, 原則は, 「指針を導き, 倫理的ジレンマを解決する際に, 実践者を補助する」ものとして定義される。理念に比べて原則の方が具体性の高い記述となっている。

責任声明は, 倫理綱領の一部ではないが, 保育領域の特有の価値と道徳的義務を包含していることを, 一人ひとりが自発的に承認するものである。

2. 解題

NAEYC は, 今回の更新の経緯および内容について, 以下のように述べている³。

2011 年 5 月に, NAEYC 運営委員会は 2005 年改訂版の倫理綱領を再確認し, 2006 年 7 月に採用された Supplement for Early Childhood Program Administrators (保育プログラム管理者のための補足版, 以下「管理者のための補足版」と略記する) との一貫性を反映するために立場表明を更新した。

特に, 綱領のセクション III-C (同僚に対する倫理的責任/被雇用者に対する倫理的責任) が削除され, これらの理念と原則は, 管理者のための補足版に上書きされた。その他の細かな変更点は, 明晰さと一貫性があるようにしたことである。加えて, 現場での最善の実践を保証するために, 現在の家族との協力が, 家族に対する責任を考慮するように理念と原則が変更さ

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

れた。

すなわち、大きな変更点としては、行動規範のセクションⅢの下位項目の一つである「被雇用者に対する責任」が削除されたことである。この項目は、保育施設における運営者や管理者の被雇用者に対する責任が示された箇所であり、2005年改訂版では4つの理念と9つの原則から構成されていた。それが上記のごとく、管理者のための補足版に収録される形となった。

もう1つの変更点は、行動規範の文言の修正および追加である。前述の「被雇用者に対する責任」が削除され

たことを除けば、それ以外の理念と原則の追加や削除はなく、あくまでも文言の追加・修正にとどまっている。この点も上記の通り、保育における家族の参加や協力について言及された部分に対し追加および修正がなされている。

具体的な変更点については、表1を参照されたい（太字下線部が追加・修正部分である）。また、この更新にあわせて、倫理綱領の解説書⁴も改訂されている。この解説書の大きな変更点は、倫理的ジレンマ⁵の分析方法の精緻化、倫理的ジレンマに関する事例の増加などがあるが、この点については別稿で論じたい。

表1 2005年改訂版と2011年更新版の比較⁶

2005年改訂版	2011年更新版
P-1.3ー我々は、子どもたちの性別、人種、出自、信仰する宗教、健康状態、障害、あるいは結婚状況／家族構成、性的志向、もしくはその他の家族の災難を根拠に利益を否定したり、特別扱いしたり、あるいは子どもたちを園や活動から排除することによって、子どもたちを差別する実践に参加しない（この原則は、特定の子どもたちにサービスを提供する合法的な権限に基づく園には適用されない）。	P-1.3ー我々は、子どもたちの性別、人種、出自、 滞在（在留）資格、家庭で使用される言語 、信仰する宗教、健康状態、障害、あるいは結婚状況／家族構成、性的志向、もしくはその他の家族の災難を根拠に利益を否定したり、特別扱いしたり、あるいは子どもたちを園や活動から排除することによって、子どもたちを差別する実践に参加しない（この原則は、特定の子どもたちにサービスを提供する合法的な権限に基づく園には適用されない）。
P-1.4ー我々は、子どもに関する決定に家族やスタッフなどの適切な知識を持つ人々を含める。その際、適切に、繊細な情報の秘密保持に努める。	P-1.4ー我々は、子どもに関する決定に家族やスタッフなどの適切な知識を持つ人々を含めるために、 情報の伝達を相互に行う 。その際、適切に、繊細な情報の秘密保持に努める。
I-2.3ー全ての家族成員を暖かく迎え、保育プログラムに参加するように勧めること。	I-2.3ー全ての家族成員を暖かく迎え、 共有された意思決定への参加も含めて 、保育プログラムに参加するように勧めること。
I-2.5ーそれぞれの家族の尊厳と選択を尊重し、そしてその家族構成、文化、言語、習慣、および信条について学ぶよう努めること。	I-2.5ー 全ての子どもと家族に文化的に矛盾しない環境を保証するために 、それぞれの家族の尊厳と選択を尊重し、そしてその家族構成、文化、言語、習慣、および信条について学ぶよう努めること。
I-2.8ー家族成員が自分の子どもたちについての理解を深めることができるように手助けし、そして彼らが親としてのスキルを継続して発達させるのを支援すること。	I-2.8ー スタッフが家族とのコミュニケーションを通じて一人ひとりの子どもの理解を深めることによって 、家族成員が自分の子どもたちについて理解を深めることができるように手助けし、そして彼らが親としてのスキルを継続して発達させるのを支援すること。
I-2.9ー保育プログラムのスタッフ、他の家族、地域の人材、そして専門職とやりとりできる機会を家族に提供することによって、家族支援ネットワークの構築に参加すること。	I-2.9ー 支援ネットワークを構築することによって家族の努力を促すこと。そして必要な時に 、保育プログラムのスタッフ、他の家族、地域の人材、そして専門職とやりとりできる機会を家族に提供することによって、家族支援ネットワークの構築に参加すること。

<p>P-2.2ー我々は、園の理念、方針、カリキュラム、評価システム、および職員の資格保有に関する情報を家族に提供し、そして、なぜ我々がそのように指導するのかーその指導が子どもたちに対する我々の倫理的責任と一致すること（セクションIを参照）ーを説明する。</p>	<p>P-2.2ー我々は、園の理念、方針、カリキュラム、評価システム、文化的慣習、および職員の資格保有に関する情報を家族に提供し、そして、なぜ我々がそのように指導するのかーその指導が子どもたちに対する我々の倫理的責任と一致すること（セクションIを参照）ーを説明する。</p>
<p>P-2.4ー我々は、家族が自分たちの子どもに影響する重要な決定に参加できるようにする。</p>	<p>P-2.4ー我々は、家族が自分たちの子どもに影響する重要な決定に参加できるように保証しなければならない。</p>
<p>P-2.6ー家族が自分たちの子どもと家族についての情報を我々と共有する時、我々はこの情報をプログラム（園の計画立案および実施）に際して考慮する。</p>	<p>P-2.6ー家族が自分たちの子どもと家族についての情報を我々と共有する時、我々は家族に関するデータがプログラムの計画や実施に大いに寄与するように保証する。</p>
<p>I-4.7ー子どもたちと家族のウェルビーイングを増進する政策や法律を支持し、彼らのウェルビーイングを損なう政策や法律を変革する努力をすること。必要とされる政策や法律の策定に参加し、そして、そのような取り組みに参加する他の人々やグループと協力すること。</p>	<p>I-4.7ー子どもたちと家族のウェルビーイングを増進する政策や法律を支持し、彼らのウェルビーイングを損なう政策や法律を変革する努力をすること。必要とされる政策や法律の策定に参加し、そして、そのような取り組みに参加する家族、他の人々やグループと協力すること。</p>

ー注ー

- 1 倫理綱領策定までの経緯については以下の2つの文献を参照のこと。①藤川いづみ「全米幼児教育協会の倫理規定に関する研究（1）倫理規定策定のプロセスを中心に」『和泉短期大学研究紀要』26, 2006, pp. 75-81, ②鶴宏史「アメリカにおける保育者の倫理綱領の策定過程に関する研究ー我が国の保育領域の専門職倫理研究および実践の課題」『神戸親和女子大学研究論叢』41, 2008, pp. 109-120
- 2 Feeney,S., Christensen,D. & Moravcik,E., *Who Am I in the Lives of Children?*, 7th edition, published by Pearson Education, Inc., publishing as Prentice Hall, 2006. (=Who am I 研究会訳『保育学入門』ミネルヴァ書房, 2010) なお、この訳本で訳出されている倫理綱領は、1997年版のものである。
- 3 NAEYC の HP URL ;
http://www.naeyc.org/positionstatements/ethical_conduct
 アクセス 2012 年 4 月 30 日

- 4 Feeney,S. & Freeman,N.K., Pizzolongo, P.J., *Ethics and the Early Childhood Educator: Using the NAEYC Code (Second Edition)*, NAEYC, 2012.
 これは、我が国における「全国保育士会倫理綱領ハンドブック」に該当するものであるが、より詳細に倫理理論や倫理的意思決定の方法、倫理的ジレンマの解決について解説されている。
- 5 倫理綱領によれば、倫理的ジレンマは「個人が、複数の専門職としての価値と専門職としての責任が相反する時、適切な行為を決定することを含めた道徳的な葛藤」と定義される。
- 6 前掲 4) pp. 124-125

ー参考文献ー

- (1) 柏女霊峰監修, 全国保育士会編 (2009) 『改訂版 全国保育士会倫理綱領ハンドブック』全国社会福祉協議会

第VI部 図書紹介

【BOOK REVIEW】

The death of progressive education: How teachers lost control of the classroom

Roy Lowe, Routledge, Abingdon, Oxon (2007), pp180, ISBN-10: 0-415 35971-6 (hbk), ISBN-10: 0 415-35972-4 (pbk), ISBN-10: 0-203 94595-6 (ebk)

ロイ・ロウ (山崎洋子・添田晴雄監訳)

『進歩主義教育の終焉ーイングランドの教師はいかに授業づくりの自由を失ったか』

知泉書館、2013年 ISBN 978-86285-157-4

矢野裕俊*

YANO Hirotoshi*

The name of Roy Lowe is known for a co-author of a book entitled “The English school: its architecture and organization,” which, originally written by Seabourne, is an excellent historical review of schooling in England from a perspective of physical settings and has been so long cited in academic works not only in UK but also in Non-Western cultures like Japan. As a postgraduate student of education interested in British secondary schools, I also occasionally referred to his work and enjoyed its attractive illustrations. Almost thirty years later, I am privileged to write a short review on his recent book, “*The Death of Progressive Education*.” It is an attempt to describe and explain the process of ‘teachers in England losing the control of what they do in the classroom’ (p.3).

The author occasionally visited Japan and has a human network with many Japanese researchers. I met him in two seminars, one in Kyoto in 2010, and the other at Mukogawa Women’s University in 2012, both of which were very good opportunities where I was able to know not only his academic stance on British history of education but also his friendliness and sense of humor.

Unlike the centralized education system which is so familiar in Japan, English tradition in education was until very recently characterized by a strong autonomy individual schools or teachers are allowed in deciding what is taught and how it is taught, with little intervention made by the central government and local authorities. Education was long considered a local enterprise that allowed individual schools an autonomy to run their own curriculum.

The author declares the death of progressive education and teachers’ loss of control in classrooms. What’s next? Deploing the freedom of teaching which they used to have does not seem to be the author’s position, because he professes that this book is not a nostalgic illustration of the lost ‘Golden Age.’

One of the things that make this book attractive is a personal perspective that is studded throughout the pages. It refers to the author’s schooldays, days as a secondary school teacher, a professor of teacher education, and so forth. Another attractive thing is that it is not simply an explanation of educational policy changes in the post-War period, and it also touches upon the developments in the day-by-day classrooms in schooling.

In Chapter 4, the author seems to draw particular attention to the middle of 1970’s when progressive education underwent a severe trial by the outbreak of William Tyndale school case and when Labour cabinet,

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

Calahan, triggered the central government's commitment to day-by-day realities in schooling run by the government's funding. Ironically, it was not by the Conservative but by the Labour that put progressive education under attack. And the far stronger government initiative in educational reforms was taken over by the Conservative political leader, Margaret Thatcher, who, in the 1980's, established a current framework of educational policies characterized by the introduction of market principle, the central government's control, the empowerment of parents, and so forth. The author thinks progressive education was 'expropriated' into conservative education at that time.

Likewise, Lowe tries to interpret the developments of educational policies and classroom realities as the dynamism of different and often contradictory factors. This book tells us what kind of arguments took place on school curriculum and management in each period distinguished by policy orientations. On the whole, "The death of progressive education" is a well-balanced and excellent description on what happened in schooling in the post-War England.

In the last chapter of the book, the author summarizes his conclusions and prospects. His conclusion is that there have been the time-honoured tensions in schooling throughout the post-War period, and that the tensions are 'between those who wanted the popular education to be more focused on basics and those who took a more optimistic view of the possibility of popular schooling' (p.159). By using the term "tension", he tries to describe the presence of ever-lasting anti-progressive approaches in education, which seemed to overwhelm the English popular schooling after Thatcher took in office.

I agree with the author when he concludes that 'our schools can only be as good as the society they serve' (p.161). And if it is the case, 'our society needs a major rethink of what it considers to be the good life, of the ends towards which social policy is directed' (p.161). And he sees little prospect of the major redirection of English education system where all children experience the same schooling in a society within which power and resource are unevenly distributed. Admitting his basic recognition of the relationship between school and society, I still see the author's view too pessimistic. It is absolutely true that schooling alone cannot change a society, but it can do something more than reproducing given disparities. It can be a place where people learn new knowledge, skills, and values. It can serve to build solidarity among people by securing common experiences. Where else could we expect things like that?

It seems that the author, deeply sympathetic with progressivism throughout his career and wrapped up his last chapter by giving a cool-headed sociologist's comments.

As a reader living in a non-Western country, I have a question as to whether the progressive ethos of teachers in England would be so fragile as to be doomed in face of consumerism and emerging multinational corporations. Has schooling in England truly lost a tough bud of progressive education that was long witnessed by visitors to primary schools from overseas?

Looking at the current situation of schooling in Japan, it is quite common to set target values and control teaching process in similar ways to business world. However, it seems to me that teachers in Japan still manage to share, more or less, a child-centered perspective and the mind to try to make their schools enjoyable places to

children, which they learned from Western cultures mainly in the time of the post-War reform.

By reading the book, I come to a final question of what progressive education is all about. If it is something like ‘an ethos,’ by the Max Weber’s term, that means a teachers’ orientation towards child-centeredness or respect for learners’ interest and spontaneity, it is still possible in times of national standards firmly set and market forces in operation. If it is more than a certain orientation of teaching profession to the extent that every teacher has a perfect autonomy in creating a unique curriculum, has it ever existed in any education in any period? If it has ever existed, when was it? Apparently autonomous teachers should have always been controlled, more or less, by the influences of textbook publishers or professional bodies. Furthermore, can it exist in this century when people are required to learn more than what was traditionally thought of as basics in order to be good citizens? Can we think of a strong enough autonomy of teaching profession that can independently function without institutional technical supports from outside the profession? My propositional answer for it is negative.

As is the case with every profession, teaching cannot help changing in given contexts under political, economic, and social circumstances. I wonder if it is all right to say autonomy of teaching profession, which was preferably called progressive, is persisting in a transformed manner in the age of accountability.

A RESPONSE TO HIROTOSHI YANO'S REVIEW OF *THE DEATH OF PROGRESSIVE EDUCATION*

Roy LOWE*

I have had the privilege of pursuing a career as a researcher in the field of history of education for fifty years. During this time I have developed interests in adult education, school planning and architecture, the history of universities, the school curriculum, eugenics, and, most recently, in a series of books, the social history of schooling in England since the Second World War. The full listing of my publications appears in a special edition of *History of Education* (volume 42, no. 3, May 2013).

This broad range of interests has led me increasingly, late in my career, to make provisional judgements about the underlying characteristics of the English education system, characteristics which may well be, and probably are shared by systems in other parts of the world. My book on *The death of progressive education* is an attempt to make such a judgement, based, as Professor Yano points out, in part on my personal experience.

I thank him for his very careful reading of my book and for his sympathetic, thoughtful and very fair review. There is little in it with which I can disagree, although I sense in his comments an unease that I seem to be suggesting that 'progressivism' is not possible in the prescriptive school regime which had emerged recently. I have two responses to this. First, he is probably right in implying (although he is too polite to say this directly!) that I might have given a tighter and more detailed statement about exactly what I understand by the term 'progressive' right at the start of my book. The term has, undoubtedly, meant different things to different people at various times. The underlying assumption of my book is that in situations where they have more freedom to experiment and to determine both the curriculum and teaching method, teachers are more likely to identify teaching strategies and pupil activities which reflect the interests and needs of the developing child, rather than the needs of wider society. Secondly, it must be remembered that the national curriculum in England does prescribe both what will be taught and how it should be taught, although governments have backed away from too precise prescription of the latter in recent years. If we glance the global scene for a moment, it is difficult to see how education can be child-centred in any meaningful sense where the teaching of evolution is banned (as happens in several states in the USA), or where a particular religion is prescribed and favoured in school. How is contraception dealt with in the schools of the Roman Catholic church for example? So there are many pressures in the modern world which can reduce schooling to propaganda very quickly. Despite this, I do accept Professor Yano's point that it may be possible for the individual teacher to introduce an atmosphere of progressivism in the strictest regime, although I would argue that there are many teaching contexts where this must necessarily be strictly limited.

However, I would add that there are multiple factors which make this increasingly unlikely. First, the growing rift between rich and poor (which is now a worldwide characteristic) means that there are necessarily 'good and

* Institute of Education, London

'bad' schools. Those who are wealthier and more privileged and powerful will always seek to ensure that their children attend good and well-resourced schools. The divided nature of the English school system, with private, public, local authority funded and government funded schools and 'academies' works only to intensify the contrasts between schools. These are reflected in every aspect of the school's performance, be it staff recruitment, pupil outcomes, resources, or out-of-school activities. Secondly, in England particularly, the powerful inspection regime, ironically, makes teacher experimentation and innovation less rather than more likely. Thirdly, the repeated determination of government to tinker with education and to deride the involvement of the preceding government, has led to a series of contradictory policy twists and turns which defy consistent and steady development and improvement of the system. Fourth, these external influences have led education (and what constitutes a good education) to be seen as that which can be readily measured or assessed, and this means, all too often, the basics or the core curriculum. Each of these points can be argued in much greater detail, but I have time and space only to list them here. I hope my arguments in the book gave some substance to these general points.

Finally, I have one reflection which may help promote discussion and which goes beyond what we have discussed so far. This is a point I have reflected on a great deal lately and which, if I have the energy, might become the basis of one final book of mine. I have never expressed these ideas publicly before, so hopefully, brief as it is, what follows is new. As one of my general conclusions about schooling, I have come to the view, come to believe, that worldwide, there is an underlying contradiction contained within the debate on schooling. All round the world, politicians promote the idea that their school system is devoted to a fairer, more open society which promotes the more able, that schooling is one of the keys to social mobility, to opening up life chances for otherwise disadvantaged children. The reality is quite the opposite. School systems exist to limit and close down life chances by ensuring that the children of those already enjoying social and economic advantage receive the best education. There is no parent in the world who does not want the best possible education for their child. But in seeking to provide it, they contribute to a system which is necessarily tilted against the poor and the less powerful. Social and economic historians know that social mobility in Britain was reduced as a result of the coming of universal schooling. This is hardly surprising. But since then a succession of politicians and commentators have argued that schooling exists to do precisely the opposite of what it actually achieves. This seems to me to be the case worldwide. The point is a simple one, in my view blindingly obvious, but is overlooked or denied by almost all commentators on education. I think there is a need for serious discussion of why this is the case, not just in Britain, but across the globe.

I hope these comments help promote a lively discussion at your seminar in Japan. I send my greetings and warmest wishes to all participants.

17 December 2013

第Ⅶ部 資料編

平成 25 年度教育学専攻修士論文題目一覧

1. 池尻 沙穂 国語教育の人間形成的意義
－O. F. ボルノウの『言語と教育』を手がかりに－
2. 岩尾 麻耶 「自立」ということ
－愛についての一考察－
3. 深谷 友里香 ネル・ノディングズのケアリング論に関する研究
－行為における「行い」と「関与」に着目して－
4. 松葉 恵 学校法人きのくに子どもの村学園における「大人／子ども」関係の多義性
とその意味
－参与観察記録に基づいて－

資料 2

平成 25 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 25 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	教育学特別研究Ⅱ	1	選択科目
	教育人間学特論	2	
	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	
教育史・哲学	臨床教育学総論	2	
	教育心理学特論	2	
	教育課程特論	2	
	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	
教育課程・学校経営	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
		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Ⅱ	4
文学研究科 臨床心理学専攻 修士課程	米文学特論Ⅰ	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 25 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 25 年 4 月 1 日 (月)	平成 25 年度新年度開始	3 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、西本、高井、矢野、山崎の各教授、遠藤、金子、北口、鶴宏史(新任)の准教授、大津講師である。本年度から専攻長という名称が正式に採用される運びとなり、山崎がその任を務めることとなった。
平成 25 年 4 月 4 日 (木)	平成 25 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 8 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 1 回、後期 2 回実施することを決定した。 平成 25 年度大学院担当教員の役割を以下のように決定した。 入試・広報：金子 教務：北口 予算：小野・遠藤 編集委員会：山崎(委員長)・大津(副委員長)・鶴
平成 25 年 4 月 4 日 (木)	平成 25 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。
平成 25 年 4 月 6 日 (土)	入学式	入学式、新入生ガイダンスが挙行された。
平成 25 年 4 月 6 日 (土)	平成 25 年度第 2 回教育学研究論集編集委員会	倫理委員長を西本教授とすることを決定した。教育学研究論集第 8 号残部の送付先を確認した。
平成 25 年 4 月 8 日 (月)	平成 25 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 6 名、M1 は 3 名の学生が授業を受講する。
平成 25 年 4 月 26 日 (金)	第 1 回倫理委員会	1 名分の審査が行われた。
平成 25 年 4 月 27 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 25 年 5 月 8 日 (水)	教育学専攻大学院進学説明会	文学研究科教育学専攻(修士課程)進学説明会が昼休みに開催された。
平成 25 年 5 月 8 日 (水)	平成 25 年度第 2 回教育学専攻大学院委員会	第 1 回「大学院の振興・充実に関する検討委員会」について及び、大学院入試説明会案内パンフの配布、第 1 回倫理委員会、教育学専攻大学院ウェブページの更新、大学院授業開講中止科目、大学院担当教務助手の勤務時間、『教育学研究論集』第 8 号の送付状況等が報告された。今年度の全学 H P 担当者、予算執行、教育学専攻倫理委員会と全学倫理委員会との関係について審議された。
平成 25 年 5 月 22 日 (水)	第 2 回倫理委員会	1 名分の審査が行われた。
平成 25 年 6 月 15 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 25 年 6 月 19 日 (土)	平成 25 年度第 3 回教育学専攻大学院委員会	5 月 8 日(水)に開催された大学院進学説明会及び、6 月 16 日(土)の推薦入試(6 月募集)結果、第 2 回倫理審査委員会、第 2 回・第 3 回「大学院の振興・充実に関する検討委員会」の内容、教育学専攻倫理委員会と全学倫理委員会との関係について報告された。平成 26 年度のカリキュラム改訂及び、学校教育センター「大学院の諸室」について意見交換された。院生の副指導教員が決定した。

平成 25 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 25 年 7 月 10 日 (金)	平成 25 年度第 4 回教育学専攻大学院委員会	大学院教育学専攻主催セミナー担当の講師及び、来年度の幼児系科目担当講師 (新任)、修士号学位請求論文中間発表会について報告された。「大学院教育学専攻修士課程担当教員の資格に関する審査にかかわる申し合わせ」について意見交換された。大学院進学説明会の開催を後期に、さらにもう 1 回増やすことが決定した。
平成 25 年 8 月 1 日 (木)	平成 25 年度第 3 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 25 年 9 月 18 日 (水)	第 3 回倫理委員会	1 名分の審査が行われた。
平成 25 年 10 月 9 日 (水)	平成 25 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、大学院予算の執行状況が報告された。新設保育系科目、平成 25 年度第 2 回大学院進学説明会について審議された。
平成 25 年 10 月 16 日 (水)	平成 25 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、仮決定したことが報告された。予算執行の現状、第 3 回倫理委員会、大学院進学説明会について報告された。宮澤康人先生のセミナー、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 25 年 10 月 23 日 (水)	教育学専攻大学院進学説明会	文学研究科教育学専攻 (修士課程) 進学説明会が昼休みに開催された。
平成 25 年 10 月 31 日 (木)	『教育学研究論集』投稿申込締切	『教育学研究論集』の投稿申し込みを締め切った。
平成 25 年 11 月 2 日 (土)	平成 25 年度第 4 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 11 月 9 日 (土)	外部講師によるセミナー	宮澤康人先生を講師に招いた「(教育関係) と学校におけるケアについて考える」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 25 年 11 月 27 日 (水)	平成 25 年度第 5 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 11 月 30 日 (土)	大学院推薦入試 (11 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 11 月 30 日 (土)	平成 25 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。今後の本専攻の方針および広報活動について確認された。
平成 25 年 12 月 6 日 (金)	『教育学研究論集』脱稿版原稿提出締切	『教育学研究論集』投稿論文の脱稿版の提出を締め切った。
平成 25 年 12 月 7 日 (土)	平成 25 年度第 6 回教育学研究論集編集委員会	提出された脱稿版原稿をとりまとめ、今後のスケジュールを確認した。
平成 25 年 12 月 11 日 (水)	平成 25 年度第 8 回教育学専攻大学院委員会	広報に関するチーム立ち上げた。大学院関係の各種手続きの日程を確認した。修士論文査読の担当教員を決定した。
平成 25 年 12 月 17 日 (火)	平成 25 年度第 7 回教育学研究論集編集委員会	再提出された脱稿版原稿をとりまとめ、今後のスケジュールを確認した。
平成 25 年 12 月 18 日 (水)	教育学専攻大学院進学説明会	文学研究科教育学専攻 (修士課程) 進学説明会が昼休みに開催された。
平成 25 年 12 月 21 日 (土)	修士号学位請求論文構想発表会	修士課程 1 年生 (3 名) の修士号学位請求論文の構想発表が、修士課程の院生および教員参加のもとに行われた。

平成 26 年 1 月 7 日 (火)	『教育学研究論集』原稿締切	再々提出された『教育学研究論集』への脱稿原稿提出を締め切った。
平成 26 年 1 月 17 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 26 年 1 月 17 日 (金) ～1 月 30 日 (木)	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 26 年 1 月 21 日 (火)	平成 25 年度第 8 回教育学研究論集編集委員会	提出された原著論文の査読と、『教育学研究論集』掲載論文を CiNii にてオープンアクセスできるようにするか否かが話し合われた。
平成 26 年 1 月 31 日 (金)	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 26 年 1 月 31 日 (金)	編集委員会作業	1 月 31 日から 3 月 10 日の期間に、入稿から責了までの作業を行った。
平成 26 年 2 月 15 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 26 年 2 月 19 日 (水)	平成 25 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 26 年 2 月 24 日 (月)	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 26 年 3 月 5 日 (水)	平成 25 年度第 9 回教育学専攻大学院委員会	修士号学位請求論文の審査結果および審査結果、修了式と次年度入学式について報告された。また、来年度の教育学専攻会議メンバー、プレゼミについて確認された。来年度の大学院担当教員の役割、情報機器を用いた演習の実施、院生募集の充実について検討された。
平成 26 年 3 月 10 日 (月)	平成 25 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 26 年 3 月 14 日 (金)	『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 9 号が完成した。
平成 26 年 3 月 20 日 (木)	大学院学位授与式	全学の大学院・専攻科学位授与式が挙行され、4 名に修士(教育学)の学位が授与された。

(記録 新谷知春)

第 9 号編集後記

本年度の編集委員会は、委員長として山崎洋子、副委員長として大津尚志、委員として鶴宏史がメンバーとなって編集作業にあたりました。

本号も「原著論文」には査読を行うという方針で、学外の先生も含めて査読コメントをいただきました。貴重なお時間を割いて査読にあたってくださいました先生方に改めて御礼申し上げます。

今年は 2 名の大学院生の投稿を掲載することができました。修士論文作成の手掛かりとして、あるいは修士論文を発展させる機会ともなりますので、今後も、本学文学研究科教育学専攻の大学院生・修了生の投稿が期待されるところです。

本年 3 月をもちまして、本学大学院（教育学専攻）の設立以来、大学院委員として数多くの大学院生の指導を担当された佐藤幸治教授が定年を迎えられます。佐藤幸治先生には、継続して授業をしていただきますが、大学院生、修了生ともども今まで大変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。

なお、本号からは前任の吉田小百合教務助手に代わり、新谷知春教務助手に編集作業の補佐を担当していただくこととなりました。

(平成 26 年 3 月 大津尚志 記)

『教育学研究論集』第9号編集委員会

- ・山崎洋子（編集委員長）
- ・大津尚志（副委員長）
- ・鶴 宏史

編集協力者

- ・外部査読者 1名
- ・佐藤幸治
- ・田中每実
- ・前原健三
- ・中村明美
- ・井谷信彦
- ・村井 潤
- ・Anita Aden（英文校閲）

教育学研究論集 第9号

発行No. DC-A049

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26年3月14日

印刷 武庫川女子大学ドキュメントセンター