

ISSN 0385-5031

教育学論集

第 68 号 2017 年 3 月

創価大学教育学部・教職大学院

Bulletin of Soka Educational Studies

『創価大学教育学論集』の刊行に関する規程

(一)編集

1. 創価大学教育学部（以下、学部）ならびに創価大学教職大学院（以下、教職大学院）は、教員の研究論文を発表する機関誌『創価大学教育学論集』（以下『論集』）を年1回以上発行する。
2. 本誌掲載の報文（原著論文、特集など）は、電子化するものとする。
3. 『論集』の編集委員会は、学部ならびに教職大学院の教授会で選任された3名の委員をもって構成する。
4. 『論集』に研究論文の掲載を希望する学部ならびに教職大学院所属の専任教員及び非常勤教員は(二)の投稿規定に従って書かれた論文原稿（以下「原稿」）を、締め切り期限までに編集委員会に提出する。
5. 「原稿」の締め切り期限は、編集委員会が『論集』の発行日程に合わせて定めることとし、同期限を過ぎて届けられた「原稿」は次回発行分において扱うこととする。
6. (二)の投稿規定に準拠しないで書かれた「原稿」は、原則として受理しない。原稿の分量について止むを得ず投稿規定に定める制限頁数を超過する場合には、あらかじめ編集委員会の承諾を得るものとする。但し、超過の分量は10頁以内とし、これに要する費用は執筆者負担とする。
7. 「原稿」の受理に際して、編集委員会は、研究論文としての形式・体裁等に関してチェックし、不相当と認められる場合には受理しないことがある。
8. 論文掲載の順序は、論文を受理した順番によるものとする。
9. 執筆者による校正は三校までとし、字句の修正程度に留めるものとする。所定の校定期限を過ぎた場合は、次号に掲載するものとする。
10. 『論集』の刊行に関する印刷会社との折衝は、すべて編集委員会が行う。
11. 論文投稿者は、編集委員会の編集方針に従うものとする。

(二)投稿

1. 論文を投稿できる者は、学部ならびに教職大学院所属の専任教員及び非常勤教員とする。但し、本学部内外の研究者、本学大学院教育学専攻、教職大学院の学生については、前記教員との共同執筆論文の形式で投稿することを認める。
2. 「原稿」は、横書きを原則とし、完成原稿とする。
3. 編集委員会において特に枚数を指定するもの以外の「原稿」は、刷り上がり8頁以上20頁以内とする（図表・注・引用文献等を含む）。
4. ワープロ又はパソコンを使用の場合の「原稿」は、刷り上がり1頁分に相当する38字×36行を原則とする。
5. 「原稿」には、必ず500語以内の欧文摘要を添付する。
6. 「原稿」の締め切り期限は厳守する。

2008年9月 教育学部教授会決定

2008年9月 教職大学院教授会決定

教育学論集

Bulletin
of
Soka Educational Studies

第68号 2017年3月

創価大学教育学部・教職大学院

A horizontal row consisting of alternating black and white diamonds.

女性研究者のためのフェローシップの創設

● 研究ノート ●

学習指導と生徒指導の連関に関する理論的考察
—アクティブ・ラーニングの視点を踏まえて— …… 三津村正和・林安希子 215

いじめ問題に対応する小学校の道徳授業の構想と実践
—「善悪の判断、自律、自由と責任」と「公正、公平、社会正義」を通して—
…………… 田中健一・嶺井勇哉・吉田孔一 231

No. 68 Contents



● Articles ●

| | | |
|--|--|-----|
| Fellowship System for Women Researchers: American Association of University Women's Effort for the Creation of a New Fellowship System | Tatsuro SAKAMOTO | 3 |
| Study Guidance in Elementary Mathematics Aimed for Realizing "Self-Directed, Interactive, and Deep Learning": Through an Effective Problem-Based Learning Strategy Integrating Active Learning | Norio SUZUKI | 19 |
| Examination on Contemporary Meaning of Hikaru Okiyama's Theory —Focusing on His Theory on Reading— | Kenichi ISHIMARU | 29 |
| Contrasting the Nature of Peer Support Systems between Japan and Western Nations | Hideo KATO, Haruo MAGARI | 45 |
| How Experienced Principals Fulfilled Management Role— Understanding the Difference and Commonality through Narrative Analysis | Yumi TAKATA, Haruo MAGARI | 73 |
| Special Needs Education from the Perspective of "Problems in Education Therapy" —Study on the Future Style of the Inclusive Education Practices— | Yasunori KATO, Hisayoshi SUGIMOTO | 93 |
| Primary School Children and Teachers' Perceptions of Environmental Education in Surabaya, Indonesia | Victor S. KUWAHARA, Kaoru KUBO, Tatsuki TODA, Agus SLAMET, Yulinah TRIHADININGRUM | 113 |
| The Effect of Collaborative Work on Students' Nonverbal Communication During Making a Picture Book: A Case Study | Yoshiro SHIMIZU | 137 |
| Tradition and Future of Mathematics Education in Japan in Relation to "Jinkoki" by Mitsuyoshi Yoshida | Masashi SUZUKI | 153 |
| The Transitions of Educational Ideals in the Formation Process of Modern Public Education in Japan: Between the Late Edo Period and the Early Meiji Period | Maki TSURUTA | 169 |
| The Study on the Career Prospects of College Students in the Faculty of Education (3) | Nanami YAWATA, Kumiko TAKANO | 181 |
| Self-denial of Extra-Curricular Activities Interpenetration between Areas of Extra-Curricular Activities and Areas of School Subjects | Shinichi USHIDA | 195 |

● Research Notes ●

| | | |
|--|--|-----|
| Theoretical Framework of Interrelationship between Subject Education and Character Education: From Active Learning Perspective | Masakazu MITSUMURA, Akiko HAYASHI | 215 |
| A Design and Practice of the Morality Class of the Elementary School Corresponding to the Issue of Bullying —It is through— in “Judgment, Autonomy, Freedom and Responsibility of the Right and Wrong” and “I Am Fair Justly Social Justice” | Kenichi TANAKA, Yuya MINEI, Koichi YOSHIDA | 231 |
| Instruction Development of “Health” Area in the Process of Childcare Education —Focus on Childcare with Introduction of Physical Exercises for Enhancing Interactions— | Kenji TAKAHASHI & Daiki TODA | 251 |
| The Difference in Educational Service Among the Local Public Entities The Analysis by the Bylaws of Them in the Tama Area, Western Tokyo | Nobuyoshi INOUE | 259 |

● Contributions by Visiting Lecturers ●

| | | |
|--|---------------|-----|
| Building Peace through Interfaith Dialogue Classroom Experiences from an American University | Sachi EDWARDS | 273 |
| Facilitating the Development of a Community of Learners | Megan WEBSTER | 291 |



研 究 論 文

女性研究者のためのフェローシップの創設

ーアメリカ女性大学人協会（AAUW）とフェローシップ・キャンペーンー

坂 本 辰 朗

1. 本論文の基本的問題設定

1920年代は、アメリカ合衆国における史上最初の高等教育一大拡張期であった。これは、女性の高等教育機会についても真であり、学士課程学生全体に占める女性学生の比率は1920年に47%を超えるに至る^{*1}。大学卒業女性たちの組織、アメリカ女性大学人協会（以下、AAUW）のある執行役員が、当時、述べたように、もはや学士課程へのアクセスについては男性と肩を並べようになったが、大学院以降の女性の学術的達成がそれに追いついていないという状態であった。AAUWはその結成の目的を、①女性の高等教育のスタンダードの維持と向上、②女性へのスカラシップ、フェローシップの支給、の二つを挙げていた。後者についていえば、今や、学士課程学生を対象としたスカラシップ以上に、フェローシップ制度の充実が目指されるべきであった。しかしながら、以下に見るように、AAUWが支給するフェローシップは、量的にも質的にも見劣りのするものであった。

本論文では、1920・30年代のAAUWによるフェローシップ制度改革をとりあげ、以下の研究課題を設定する。

- (1) AAUWが、新たなフェローシップ制度を創設するにあたって、そこでは、どのような優先的関心が働いていたのか。また、誰が、キーパーソンであったのか。
- (2) フェローシップ制度改革は、AAUWの活動に、どのような帰結をもたらしたのか。それは、当初の優先的関心に応えるものであったのか。

主要史料は、Records of the American Association of University Women, 1881-1976. (Library of Congress 所蔵)、Records of the American Association of University Women. Massachusetts State Division, 1930-1976. (Schlesinger Library, Radcliffe Institute, Harvard University. 所蔵) および Records of the American Association of University Women. Boston Branch, 1886-1978. (同前) である。

2. 1920年代における新たな全米的フェローシップ制度の興隆

第一次大戦後、アメリカ合衆国では、国家を世界の科学先導国へと飛躍させるべく、

大掛かりな科学研究振興政策が始動した。その一つが、全米的なフェローシップ制度の創設であり、その最大の成果が全米研究評議会（NRC）によるナショナル・リサーチ・フェローシップ（1919年）であった。

筆者が別の機会に明らかにしたように、ナショナル・リサーチ・フェロー制度が創設された際に決定された、その究極の目的とは、「アメリカ合衆国の科学研究体制の革新を、大学における研究の力量を向上させることによって達成する」ことであった。そのために、一方で、優れた研究能力をもつ若手人材の発見と支援が、他方で、そのような人材を、その力量がもっとも発揮できるような国内の大学に結集させ、それをもって、確固たる自然科学・医学の研究拠点（すなわち、研究大学）を形成することであった。ロックフェラー財団からの巨額の資金援助によって可能になったこの制度は、10年も経過しないうちに学术界でその評価を確立した^{*2}。

ナショナル・リサーチ・フェローシップは、今日で言うポスト・ドクトラル・フェローシップ（PDF）であったから、応募するにはすでにPh.D.を取得していなければならなかった。年間給与額は最低で1,500ドルであったが、審査委員会の判断で、能力、業績に応じて、より高額な給与が支給された。事実、初年度（1919年）採用の13名のフェローの給与を見ると、1,500ドルが5名、2,000ドルが3名、2,300ドルが3名、2,800ドルが1名、3,000ドルが1名と、むしろ標準給与額以上を支給された者が大半であった。

ナショナル・リサーチ・フェローシップが、当時、関係者たちに、成功事例のひとつとみなされたことは次の事実に明らかである。すなわち、同じように、「ベスト・アンド・ブライテストを発見し、彼らに創造の自由をあたえる」^{*3}ことをめざした全米的な制度が、次々と創設されたことである。全米科学アカデミーは、1923年、社会科学リサーチ・カウンスルを設立した。名称のとおり、これは、全米研究評議会の社会科学版である。そして、ローラ・スベルマン・ロックフェラー財団の援助のもと、1925年から、フェローシップを授与し始めた。グッゲンハイム財団は、1925年、グッゲンハイム・フェローの制度を開始した。周知のように、これは、あらゆる学問分野を、さらに大学研究者だけでなく芸術家をも対象にした支援政策であった。さらには、全米諸学会評議会（ACLS）は、1930年、これもまた、ロックフェラー財団からの援助によって、人文学分野を対象としたフェローシップを授与し始めた^{*4}。

3. 全米的フェローシップの嚆矢としてのAAUW フェローシップ

もっとも、全米的フェローシップの嚆矢という点では、実は、AAUWが1888年に開始したヨーロッパ・フェローシップにそれを求めなければならない。この制度は、当時、アメリカ合衆国内では研究の機会を著しく制限されていた女性研究者に、ヨーロッパの大学で博士号学位を取得することを支援するものであり、その歴史的意義は十二分に評価されてよい。

しかしながら、第一次大戦後、前出のような新構想の全米的フェローシップの創設を前に、AAUW もまた、そのフェローシップ制度の一大改革に取り掛からざるをえなくなった。というのも、これらの新制度は、少なくとも公式には、男性、女性双方の研究者に等しく開かれていた上に、今日、フェローシップという用語が意味するように、博士号取得者に十分な経済援助を保証し優れた研究機会をあたえるという、かつての AAUW のそれに比べて、応募資格、待遇、期待される成果のどれをとっても、革新的な高水準にあったからである。

反面、容易に推察できるように、前出の新たな全米的フェローシップ制度は、女性研究者には敷居の高いものであった。ナショナル・リサーチ・フェローについてみれば、制度が開始されてから 12 年の期間（1918 年 -1931 年）で、物理学・化学・数学フェローシップ委員会への申請者は全部で 803 名であり、新規採択者は 314 名、採択率は約 39% であったが、このうち女性の採択者はわずか 8 名（物理学 3 名、化学 4 名、数学 1 名）であり、文字どおり、微々たる数であったのである^{*5}。

4. AAUW と国際女性大学人連合

「創造的な学術と研究を産み出す並はずれた可能性を持つ女性」^{*6} が受給すべきフェローシップ制度をどのように構築すべきなのか。AAUW の新たなフェローシップ制度への模索にとって大きな転機となったのは、国際女性大学人連合（International Federation of University Women 以下、IFUW）への AAUW の加盟と、IFUW が創設しようとした国際フェローシップのアイデアであった。この国際フェローシップとは、IFUW 加盟国の大学卒女性が、出身国以外での学習・研究を可能にするものである。

IFUW の創立は 1919 年 7 月、ロンドンにおいてであり、翌 1920 年ロンドンにて最初の総会を開催、五か国の代表が集った。第二回総会が 1922 年パリ（16 か国が加盟）、第三回総会が 1924 年オスロ（当時のクリスチャニア）であり、この時点で 20 か国が加盟した。

IFUW の正史は、1918 年の秋のある日の夕刻、当時、コロンビア大学バーナード・カレッジのデーンであったギルダースリープ（Virginia Crocheron Gildersleeve, 1877-1965.）が、渡米中の二人の英国人——ロンドン大学のスパージョン（Caroline Spurgeon, 1869-1942.）とプリングム大学のシジウィック（Rose Sidgwick, 1877-1918）に対して、女性大学人の国際組織を提案するところから開始されている^{*7}。すなわち、ギルダースリープこそ IFUW 結成の立役者のひとりであった。

IFUW と AAUW は、その創立とその後の発展が、コインの表裏と表現できるほど、密接な関係にあったのである。IFUW は、各国の女性大学人の連合組織であるが、この場合、各国を代表する女性大学人の組織はひとつに限られる。ところが、アメリカ合衆国の場合、IFUW 結成直前の時点で、二つの女性大学人の組織が存在した。すなわち、1882 年にボストンで結成された女性大学卒業生協会（Association of

Collegiate Alumnae) と 1903 年創設の南部女性大学人協会 (Southern Association of College Women) であった。1921 年 3 月、これら二つは合併し AAUW となるが、それは最初から、IFUW 加盟が目的であったのである^{*8}。以降、AAUW は、そのジャーナルの毎年の 10 月号を国際関係特集に充てるなど、IFUW との関係を強化していく。IFUW への支援を訴えるギルダースリーブの論調は、最初から一貫して理想主義的な色彩を強く帯びていた。たとえば、1924 年 10 月号のジャーナルの巻頭論文で、IFUW の第 2 代会長に就任したばかりのギルダースリーブは、IFUW の創設から現在までの歩みをたどったあと、IFUW は今や「揺籃期を終えて、事実上、完全な成熟期に入った」とした上で、「ドイツからは未だ、女性大学人の全国組織は参加していないが、時期大会までに、ドイツ女性たちが組織をつくり参加を申請することで、現在の私たちの連合が抱えている重大なギャップが埋まることを切に希望するものである」^{*9}としている。さらに、IFUW 内につくられた新委員会の中でも、国際連盟 (League of Nations) との協調を進める委員会の活動がもっとも重要であり、この委員会が、AAUW の国際活動、とりわけフェローシップに関する情報を求めている、とする。また、IFUW は国際フェローシップに関する委員会も創設しており、国際フェローシップのための 100 万ドル基金計画を遂行しようとしている。「真に将来性があるすべての女性学術者を探し出し、彼女にその才能を開花させるあらゆる機会を提供しなければならない」として、「国際フェローシップがめざすのは女性による学術という大儀のためだけではない。それは同時に、他のどんな方法よりもすぐれて、国際理解という大儀のためになるのである」とするのである^{*10}。

この言明の背後にあるのは、第一次大戦以降のアメリカ合衆国の国際主義、とりわけ、AAUW の幹部たちにとっては、彼女らの“盟友”であったウィルソンが掲げたそれであろう。しかし、彼女たちは、よりよき国際関係の構築と世界平和の実現を、女性たちが大学おける研究に積極的に参画していくことで初めて可能になると考えたのである。

IFUW が提案した国際フェローシップ制度の創設では、各国の女性大学人の組織に何らの分担金を課すことがなかったために、この時点でそれは、その実現性が希薄な、ひとつのアイデアにすぎなかった。このことは逆に、当時の IFUW で最大の会員数を擁していたアメリカ合衆国の AAUW にとっては、その実現がひとつの責務となったわけである^{*11}。

5. スカラシップからフェローシップへ——AAUW 政策の重心移動

AAUW は、規模がさまざまな、全米に散在する支部と呼ばれる地方組織の緩い連合体であり、会員はまず、この支部に属し、日常の活動もまたこの支部活動にあった。すでに見たように、AAUW はその活動目標の一つとして、女性へのスカラシップ、フェローシップの支給を挙げていたが、従来、スカラシップとフェローシップでは、

まず、学士課程の学生を支給対象の中心にした前者が注目されるのはやむをえなかった。AAUW 本部は、会員ひとりあたりの会費の八分の一をフェローシップ基金にプールしていたが、支部が独自に募金活動をおこなったスカラシップ、フェローシップも存在し、スカラシップの総額は、1920 年代なかばでフェローシップ資金の実に約 9 倍に達していた。さらに、1920 年代半ば、AAUW が運営していた全米フェローシップ制度は、研究だけでなくさまざまな目的を持つものを合わせて全部で 11 あったが、このうち、受給条件として Ph.D. 取得を課していたのはアリス・フリーマン・パーマー・フェローシップのみであった。そのパーマー・フェローシップも、1917 年の時点で年間支給額わずか 500 ドルであり、この年は、支給が決定した候補者に辞退され空席になってしまった。翌年からその支給額を 1,000 ドルに引き上げたものの、たちまち資金が枯渇しその維持が困難になり、結果として 1920 年からは隔年支給とせざるをえなくなったのである。

AAUW の幹部たちは、以上のような惨憺たる現状に強い危機感を抱いた。1926 年、AAUW フェローシップ委員会の委員長は、「現在、必要とされているのは、小規模の基金を凡庸な候補者に支給することではない。私たちは慈善団体ではなく教育団体である」^{*12}とした。さらに、当時の AAUW 会長のラインハート (Aurelia H. Reinhardt, 1877-1948. 当時はミルス・カレッジ学長) は言う。以前にも増して、今や、能力ある女性に研究を可能にすることが、私たちのみが果たせる任務となってきた。「スカラシップはますます、私たちの担当分野ではなくなってきた。というのも、スカラシップは今や、数え切れない組織団体が支援しているのに、女性へのフェローシップ支給となると、私たちがやらないと、まったく支給されないということになるであろうからである」と。彼女は、「協会としては、能力ある者と能力ない者とを、もっとはっきりと区別すべきである」として「当該学生の貧しさということが、第一に考慮されてはならないのである」とまで断言する^{*13}。

1927 年、ラインハートを継いで AAUW 会長となったウーリー (Mary E. Woolley, 1863-1947. 当時はマウント・ホリヨーク・カレッジ学長) の構想は、さらに壮大である。彼女は言う。AAUW の会員がその所属する支部へアイデンティティを求めることは理解できるが、今や私たちは、全米的組織としての一体感を持つべきである。さらに私たちは、過去に私たちがなしてきた成果を振り返るだけでなく、将来の世界に私たちは何ができるのかを考えるべきである。「IFUW の会員であるということをとおしての、私たちの協会がおこなえるアピールほど強力なものはないであろう」。「『団結する』ことが、困難を解決するもっとも実地的な方法であることはすでに証明されている。他国からやってくるすべての思慮深い学生こそ、国際理解・同情・善意にとって、最大の資産である」^{*14}とした。この、「スカラシップからフェローシップへ」という AAUW の政策の重心移動は、1920 年代半ば以降、決定的となっていく。

6. 新たなフェローシップ制度のための基金創設キャンペーンと AAUW の組織再編成

IFUW が創設しようとした国際フェローシップのアイデアを、AAUW 独自のフェローシップ基金創設へと変貌させたのが、1929 年、ウーリーの後継者として AAUW の会長へと就任したギルダースリーブであった。AAUW の力によって 100 万ドル基金を設置、これによって、IFUW 国際フェローシップと AAUW 国内フェローシップの双方を創設し、「創造的な学術と研究を産み出す並はずれた可能性を持つ女性」を支援すること——これが、AAUW 会長に就任したギルダースリーブの構想であった。

100 万ドル基金の資金調達にあたって、AAUW 本部がまずやらなければならなかったことは、フェローシップ基金募集のためだけにとどまらず、AAUW という組織全体を、より近代的な組織に再編成することであった。ウーリー会長自身のことを引用するならば、これからの AAUW の運動は、「まずは、効率性ということが考慮されなければならない」（傍点は原文ではイタリック）のであり、この効率性とは、二つの C、すなわち、Centralization（中央化）と Concentration（集約化）を意味する。中央化とは、各支部の自律性は認めつつも、AAUW 本部が確固とした統率力を発揮することである。集約化とは、組織運営に必要な各種委員会の数をできるだけ減らし、常設委員会に権限を集約することである^{*15}。

1929 年末になり、ようやく、フェローシップ 100 万ドル基金キャンペーンのための組織の概要が整うことになる。AAUW は、全国をユニットと呼ばれた単位に分割し、それぞれのユニットが、①国際フェローシップ、国内フェローシップのどちらを担当するのか、②目標額、③当該フェローシップの名称、の三つについて自主的に決定し、それを本部が統括するという体制を創り上げた。それぞれのユニットが 3 万ドルの基金を集めた段階で、各フェローシップ制度の開始が可能とした。国際フェローシップについては、その執行はすべて IFUW に委譲する——ただし、フェローシップに、たとえば、学問分野の指定・年齢制限などの制約をつけないことを条件で——という構想であった。ユニットは、都市単位で結成したもの（ボストン・フィラデルフィア・ニューヨークの三都市）から州単位、いくつかの州にまたがる地区単位など、この時点で 17 ユニットが結成された^{*16}。

目標額は各ユニットが自主的に決め、ワシントン本部が各支部に割り当てることはせず、さらに目標達成までの期限も定めていないわけであるから、本部の仕事は、毎年、ユニットが達成した募金額を公表するだけのように見える。しかしフェローシップ委員会の議事録・本部への報告文書を見るならば、実際には、AAUW ワシントン本部のフェローシップ委員会が、キャンペーンの原動力であり、その強力な統率力なしにはキャンペーンは進まなかった。このフェローシップ委員会は、支部が立地する州管区をとおして、組織的募金活動を働きかける。各支部には、フェローシップ委員会の委員長名で、寄付獲得のさまざまな手法を通知しており、そのためのリーフレットを作成している。また、委員長は、各支部から上がってきた、寄付が期待される人物の

名前を集約し、直接、書簡や資料を送るなど、きわめて精力的な働きかけをしている^{*17}。州管区に対して、管轄支部の集金額総計、支部の参加率だけでなく、会員一人あたりの獲得金額までを報告するように求めており、その数値は毎年、AAUW のジャーナルにて公表された。さらには、後にボストン支部の活動を検討する際に明らかになるように、場合によっては、州管区・支部に強力な“指導”をおこなった。

寄付獲得の手法としては、通常、考えられるような講演、コンサート、茶話会、クリスマスカードの販売、など、実にさまざまな手法が使われている^{*18}。1934年、ミネソタ支部の一会員が約二年の研究を費やして作成した *Conquest of a Continent* と題した歴史ピクトリアル地図の頒布は、469支部がこれを利用し、約7,500ドルの純益を生み出すことになった^{*19}。

全米研究評議会によるナショナル・リサーチ・フェローシップとは異なり、AAUW には特定の大口スポンサーがついていたわけではなかったから、100万ドル基金の資金調達は、基本的に末端の各支部の会員たちの募金活動に拠らざるをえなかった。寄付にあたっては、AAUW 側は「まったく制約をつけない」フェローシップの創設を目指したために、国際フェローシップか国内フェローシップのどちらにすることということ以外に条件をつけることはできなかった。これは、他のフェローシップとの差別化、特に、女性へのフェローシップということを考慮すれば当然の措置であったのかもしれないが、ある場合には逆に、寄付を妨げる要因にもなった^{*20}。

7. クルセード・フェローシップの創設

基金創設キャンペーンが開始されたものの、各地区・支部の足並みは揃わなかった。そもそも、獲得寄付の多寡以前に、支部の参加率が100%に到達しないことに加え、ユニットの中には、国際フェローシップ、国内フェローシップのどちらを担当するのかさえ、態度を明確にしないものがあつたのである。1935年になり、ようやく、すべてのユニットが国内／国際の区分を明確化し、国内フェローシップ13、国際フェローシップ8、計21ユニットとなる。このうち、10ユニットが4万ドルを、11ユニットが3万ドルを募金目標とした。

1934年度は、フェローシップ基金に大きな変更が加えられる。クルセード・フェローシップの立ち上げであつた。これは、各ユニットで、1万ドルを超えた基金を集めたユニットから、その運用利潤を供出してもらい、それを全国でまとめて、国内、国際 の二種類のクルセード・フェローシップ（いずれも、1,500ドル）を授与するというものである。この時点ではどのユニットも、目標金額（3万ドルあるいは4万ドル）を達成していないため、AAUW の新フェローシップ制度は開始されていない。クルセード・フェローシップはその先駆けとなるものであつた。しかしながら、このフェローシップは、その条件として、前者は、アメリカ国内あるいは海外に居住するアメリカ人女性で「大学院での学習あるいは研究をめざす者」であり、かつ「これまでに

専念してきた課題において卓越した業績が上げられる者」ということであり、後者は、「国際女性大学人連合に所属するすべての国の女性」という点が異なるだけで、あとは同じである。すなわちこれは、厳密に言えば、AAUW が当初は目指していたはずのポスト・ドクトラル・フェローシップではなかった^{*21}。

8. 地方支部の対応——ボストン支部のケース

ボストンは、AAUW の発祥の地であったということで、その支部は AAUW の中で最も古いものに属し、多くの会員が在住していたために、マサチューセッツ州管区の中でもボストンのみでユニットを構成することになった。

ボストン支部には他の支部にはない、いくつかの特徴があった。その第一は、上述のように、最古の支部のひとつであったから、組織として成熟しており、活動も多岐にわたり、支部独自のスカラシップとフェローシップも設立していた。当然、募金活動は日常活動として常設委員会が置かれていた。もうひとつの特徴は、前述の AAUW における国際主義への模索が、ボストン支部においては、さらに鮮明かつ具体的に見られたことである。

第一の募金活動についてみれば、会員一人あたりの獲得金額もつねに一定以上を示し、年々、着実に増加した。ただし、今回のフェローシップ 100 万ドル基金キャンペーンについては、手酷い失敗を経験しただけでなく、どちらかと言えば実現可能性の乏しい計画立案に終始した。1931 年 10 月、当時、ヨーロッパではロシア劇団によるメーテルリンクの「青い鳥」が好評であったために、ボストン支部がスポンサーになって、その米国初演を計画したが、資金を集めるどころか 724 ドルという巨額の赤字を残すことになり、これが原因でその年の支部年報が発行不能になった^{*22}。また以下に見るように、ウーリー国際フェローシップ創設キャンペーンもいよいよ 1 年余となった 1936 年 4 月、ウーリー学長に献呈する記念サイン帳にひとり 2 ドル献金してもらって 5,000 人の署名を集めれば 1 万ドルとなるという壮大な計画が提案されるが、実現しなかった^{*23}。

理事会の議事録には、ボストン支部の国際主義への志向をあらわす事案がいくつも登場している。たとえば、1930 年のロンドン海軍軍縮会議に関連して、ボストン支部理事会は、支部長名で、あらゆる軍艦の削減を求める書簡をフーバー大統領に送るという決議を採択している^{*24}。また、1934 年 3 月には、当時すでに IFUW 内でおこっていた、IFUW からドイツ女性大学人協会を締め出す動きに絶対反対を表明する決議をおこない、AAUW ワシントン本部に送付している^{*25}。

1934 年末、ボストン支部のフェローシップのための募金活動に転機が訪れる。1937 年 6 月までに 4 万ドルの基金を集めるために、別個に募金活動をおこなっていたノース・ニューイングランド・ユニットと合併することを決定した。これは、1937 年 6 月には、20 世紀のはじめより長きに亘ってマウント・ホリヨーク・カレッジの学長

を務めていたウーリーが退任するために、それを記念して、合同でウーリー国際フェローシップを創設するためであった^{*26}。創設趣意書は以下のように述べている^{*27}。

ノース・ニューイングランドが 21 ユニット中、協会の中で最初にフェローシップを設立するのはまことに時宜にかなったことである。というのも、協会自体がノース・ニューイングランドの女性たちによって設立されたわけであり、私たちはそのパイオニア精神を受け継ぐという誇りをもつものである。また、ノース・イングランドほど、これまで協会のフェローシップに直接的にお世話になった地区はない。1889 年以来、協会のフェローシップを受給した 220 人の女性のうち、ノース・ニューイングランド出身が実に 35 人なのである。

1937 年 6 月までの目標額達成はならなかったが、3 万ドルを原資に、ウーリー国際フェローシップが 1940 年度から開始されることになった。

AAUW 本部のフェローシップ委員会はまた、ボストン支部に強力な“指導”もおこなっていた。1936 年 2 月、ボストン支部のグラジュエイト・フェローシップ委員会の委員長は、ワシントン DC 本部から、現時点では 100 万ドル基金フェローシップの方が重要であるから、グラジュエイト・フェローシップのための活動は止めてほしいとの要請があったことを理事会に報告している。理事会で議論した結果、今手元にある、グラジュエイト・フェローシップをワシントン本部に委譲する案は否決、また、ウーリー国際フェローシップに組み入れる案にも反対があり、最終結論において、手元のグラジュエイト・フェローシップのための基金は信託預金として、このための募金活動は一時停止とすることが決定する^{*28}。

9. フェローシップ制度改革の帰結

こうして、1939 年末の時点で、AAUW は新しいフェローシップを含めて、全部で 13 の研究フェローシップを設立し、翌 1940 年度から授与できることになった。このうち、100 万ドル基金からのフェローシップは全部で 9 つ（内訳は、6 つのユニットが提供するフェローシップに加えて 3 つのクルセード・フェローシップ。支給額はすべて 1,500 ドル）となった。1939 年度はまた、募金総額が 525,945.58 ドルと、目標額 100 万ドルの 50% を突破した。フェローシップへの応募の条件は「通常は (*in general*, 原文はイタリック)、Ph.D. 取得のためのコースワークを 2 年間修了した者、またはすでに学位を取得した者」であり、Ph.D. 取得をフェローシップ受給の基礎資格にすることは遂にできなかった。これは、この時代の女性研究者への支援としてはやむをえないことであり、むしろ、「能力ある女性に研究を可能にする」ためには必要なことであった。

しかしながら、フェローシップ制度は、この時点で、すでに制度上の軋みを見せていた。

ひとつには、この制度は、元来、運用利回りを年5%で計算して設計されたものであったが、1930年代末にはそれが3%近くまで落ちた結果、フェローシップ年額1,500ドルの支給は、3万ドルの基金ではもちろん、4万ドルでも難しくなったのである^{*29}。理事会の議事録には、次のような議論が記されている。たとえ4万ドル集まっても、毎年、授与するためには補填しなければならない。不足を補填する方式で行くのか、それとも、1,500ドルの運用利回りを生んだ年のみ、フェローシップを授与するのか。理事会としては補填方式を支持したい^{*30}。ちなみに、前述の全米研究評議会による1940年度のナショナル・リサーチ・フェローは、最低で2,000ドルが支給されており、1,500ドルというのは、もはや一昔前の標準給与になってしまっていたのである^{*31}。

さらに、国際フェローシップについては、本来、IFUW 会員の女性に「出身国以外での学習・研究」をおこなわせるためのものであったが、今やその前に「もしも可能ならば (if possible)」という一句を挿入せざるをえなくなった。留学・在外研究どころか、海外渡航そのものが困難になったからである。これに加えて、以下に見るように、本人の意思とは無関係に海外移住を強制されたケースも頻出した。

1940年のラインハート国際フェローシップ（サウス・パシフィック地区提供）の受給者となったオーストリア女性は、本来、本国の女性大学協会（AAUW）の人物証明（endorsement）が必要なのであるが、その本国が併合（Anschluss）によってすでに消滅しているため、この手続きを省略せざるをえなかった。この女性は、もともとウィーン大学で教育・研究をおこなっていたのであるが、ユダヤ系であったがために、ポストを追われていた。アメリカ合衆国のパデュー大学での研究を希望していた。さらに、同年は、前述のウーリー国際フェローシップの最初の授与年であったが、受給者となった女性はロシア出身であったが、故国を追われ、ドイツに移住、ベルリン大学で学んだものの、ユダヤ系であるためにドイツを去らざるをえず、プラハの大学で学位を取得したものの、三度、国外に退去した。フェローシップ申請時はイギリスの女性大学人協会の会員であったのである。ちなみに、ウーリー国際フェローシップの授与式では、同時に、IFUW-AAUW 合同会議が開催されたが、IFUW 側から出席できたのは、すでにアメリカ合衆国あるいはカナダで教育・研究をおこなっていた IFUW 会員のみであり、ヨーロッパから渡米予定の4人は渡航不能ですべて欠席となった。

1920・30年代の AAUW フェローシップ・キャンペーンの意義は、AAUW フェローシップ委員会の1938年末時点での、理事会宛報告書の以下の引用に要約されているといえよう。

本協会の会長ならびに幹部役員たちは、フェローシップ基金プログラムを、全支部に共通な同一の関心であるとする。すなわち、私たち 823 支部の結束を促進する共通の関心への価値を強調する。フェローシップの募金はつねに、本協会における長期にわたる教育的

プロジェクトであるとみなされてきた。すなわち、フェローシップ基金を積み上げるということだけに価値があるのではなく、最高水準の学術の価値について理解を促進し、研究への女性の貢献へ関心を促す教育的プロジェクトなのである（傍点は引用者）^{*32}。

100 万ドル基金の完遂は予定期間を大幅に超過し、第二次大戦後の 1954 年になったが^{*33}、この基金キャンペーンは、フェローシップの重要性を全国の会員に認識させることとなり、新たな国際フェローシップを実現させるだけでなく、国内フェローシップについても、宿願であった応募資格、待遇、成果達成のそれぞれの刷新を実現した。とりわけ、基金キャンペーンはまた、戦間期の AAUW 組織へ一大統率力をあたえることになった。

付記：本論文は、2015-18 年度科学研究費補助金による研究「アメリカにおける女性研究者を対象としたポスト・ドクトラル・フェローシップの研究」（基盤研究(c)、坂本が代表）の成果の一部である。

注

- 1 Barbara Miller Solomon. *In the Company of Educated Women* (Yale University Press, 1985), 63.
- 2 拙論、「女性研究者とナショナル・リサーチ・フェローシップ」2016 年度アメリカ教育史研究会・全体会合宿（コープイン京都・2016 年 1 月 10 日）2016 年度アメリカ教育史研究会・全体会合宿（コープイン京都・2016 年 1 月 10 日）
- 3 Michael Lazerson, “Whither America’s Fellowships?” *Change* 30 (3): 32-33.
- 4 Commission on Human Resources, National Research Council. *Postdoctoral Appointments and Disappointments: A Report of the Committee on a Study of Postdoctorals in Science and Engineering in the United States* (NRC, 1981), 21-23.
- 5 “Preliminary Report of the Fellowship Board in Physics, Chemistry, and Mathematics National Research Council for the period 1919 to 1930 Inclusive.” Typewritten MSS. NAS-NRC Archives, Central File, FELLOWSHIPS: Research Fellowship Bd in Physics & Chemistry General 1930.
- 6 このことばは、当時のグッゲンハイム財団の事務局長であったモウ（Henry Allen Moe, 1894-1975）が、AAUW のノース・アトランティック地区に招かれ「女性へのフェローシップ」と題した講演をおこなった際に登場する。Henry Allen Moe. “Fellowships for Women,” *AAUW Journal* 19 (3), April 1926, 12. AAUW はそのフェローシップ制度の改革にあたって、全米研究評議会のナショナル・リサーチ・フェローシップはもちろん、グッゲンハイム・フェローシップも視野にいれ、「これらのフェローシップは私たちにとっても重要な機会である。というのも、これら

は、私たちのもっとも上級のフェローシップ——アリス・フリーマン・パーマー、バーリナーの両フェローシップ——の目的の一部を満たすものである」としていた。Agnes L. Rogers. "This Matter of Fellowships," *AAUW Journal* 20 (1), October 1926, 15. なお、AAUW の機関誌は、何度かそのタイトルを変更しているが、ここではすべて、*AAUW Journal* と略記する。

- 7 Edith C. Batho. *A Lamp of Friendship, 1918-1968: A Short History* (International Federation of University Women, 1968), 1. 本書以降、IFUW はその通史を公表していない。IFUW の歴史を扱った近年の業績のうち、もっとも優れたものは、Marie Therese Sandell. "International Sisterhood'? : International Women's Organisations and Co-Operation in the Interwar Period." Ph.D. Thesis, University of London, 2007. である。
- 8 本論で以下に見るように、彼女はその回顧録で、この合併について、最初は果たして、南部女性大学人協会が合併を受けてくれるかどうか、大いに不安であったが、実際に南部女性大学人協会の会長に打診すると、実にすんなりと決まってしまう、驚いたとしている。Virginia Crocheron Gildersleeve. *Many a Good Crusade: Memoirs of Virginia Gildersleeve* (Macmillan, 1959), 135.
- 9 Virginia C. Gildersleeve. "The International Federation of University Women," *AAUW Journal* 18 (1), October 1924, 1.
- 10 Gildersleeve. "The International Federation of University Women," 2.
- 11 IFUW は、各国の女性大学人の組織に、その会員数に応じて、会費の負担を求めているため、当然、AAUW が最大の資金提供者であった。他方で、IFUW 総会へ出席する投票権をもつ各国代議員数は、会員数に応ずる単純な比例配分ではなく最大5名としていたので、AAUW は会員数から見ればきわめて少数の代議員しか送り込めなかったことになる。この事態の変革——アメリカ合衆国の代議員数を拡大すること——は、AAUW の理事会で討議されたが、最終的に、元のままとする決議が行われている。
- 12 Agnes L. Rogers. "This Matter of Fellowships," *AAUW Journal* 20 (1), October 1926, 15.
- 13 Aurella Henry Reinhardt. "Our Increasing Purpose," *AAUW Journal* 20 (3), April 1927, 68.
- 14 Mary E. Woolley. "Greetings from Our New President," *AAUW Journal* 20 (4), June 1927, 99.
- 15 Mary E. Woolley. "Achievement Versus Possibility," *AAUW Journal* 22 (4), June 1929, 171.
- 16 Report of the Fellowship Appeal Committee to the Board of Directors, November 19, 1929. AAUW Archives. Reel 129: VI: 25: 763. AAUW アーカイブズ

- 文書はその全体がマイクロフィルム化されており、これを史料として使用する。この場合、史料の所在の表記は基本的に「リール番号：コレクション区分：ボックス：フォルダ：フレーム番号」という形式を使用する。
- 17 たとえば、フェローシップ委員会は1934年度下半期（6月1日-12月1日）、個人宛書簡だけで実に432通を送っている。Fellowship Funds, Jan 9, 1929-c.1953.n.d. Fellowships Program Records, 1921-1976, AAUW Archives.
- 18 Katherine S. Arnold. "Branch Scholarships," *AAUW Journal* 18(2), January 1925, 12-13.
- 19 "The Bulletin Board," *AAUW Journal* 28(1), October 1934, 49. なお、この作品はそのタイトルから推察できるように、露骨な西部「開拓」路線に貫かれ、しかも、女性がまったく登場しない歴史地図である。当時はすでに、メアリ・R・ピアードの *America through Women's Eyes* が刊行されていた。もっとも、ピアード自身はこの作品について、好意的なコメントを寄せている。なお、AAUWはそのジャーナル等をつうじて、戦前は一貫して、ピアードの業績を高く評価している。たとえば、女性アーカイブズ世界センターの設立についても、その直後にジャーナルで大きく取り上げている。*AAUW Journal* 29(2), January 1936, 101-102.
- 20 1936年1月、女性だけのツアーを専門にしていた Women's Rest Tour Association（19世紀末に設立された著名な女性団体 Women's Education and Industrial Union の一部）から1万ドルの寄付の申し出があったが、基金化にあたってつけられた条件は AAUW 理事会が受け入れるものではなかった。Report of the Committee of Fellowship Endowment to the Board of Directors, November 16, 1936. AAUW Archives. Reel 34: IV: A: 1(1936): 983; Dorothy B. Atkinson (Chair, Committee on Fellowship Endowment) to Mina Carter, May 26, 1936. Fellowships Program Records, 1921-1976, AAUW Archives. Reel 129
- 21 もっとも、初年度のフェローはラドクリフ・カレッジで Ph.D. を取得した女性、翌1935年度はイエールで Ph.D. を取得、翌1936年度はジョージ・ワシントン大学ロースクール出身の法律家、1937年度、1938年度はそれぞれ、イエール大とコロンビア大の大学院生が受給している。
- 22 Executive Board Meeting Minutes, November 19, 1931. Box 4, Folder IIB.18. Records of the American Association of University Women. Boston Branch, 1886-1978. Schlesinger Library, Radcliffe Institute, Harvard University.
- 23 Executive Board Meeting Minutes, April 11, 1936. Box 4, Folder IIB.22.
- 24 Executive Board Meeting Minutes, March 10, 1930. Box 4, Folder IIB.16.
- 25 Executive Board Meeting Minutes, March 19, 1934. Box 4, Folder IIB.20.
- 26 Branch Meeting Minutes, December 12, 1934. Box 4, Folder IIB.21.
- 27 "The Mary E. Woolley Fellowship Completed by 1937." Typewritten MSS.

- Box 2, Folder IB:1. Records of the American Association of University Women. Massachusetts State Division, 1930-1976. Schlesinger Library, Radcliffe Institute, Harvard University.
- 28 Executive Board Meeting Minutes, February 17, 1936. Box 4, Folder IIB.22. このように、既存のフェローシップ基金の充実以上に、新しいフェローシップへのキャンペーンを重視するという方針は、すでに 1929 年 4 月の時点で、AAUW 理事会が議論していた。すなわち、①既存のフェローシップの受給額を増やすよりもフェローシップ新設の方が、キャンペーン継続に説得力がある。②新フェローシップは、他団体が授与する分野限定のフェローシップの数が増えてきているので、AAUW としては分野を指定しない方がよい、とするものである。Minutes of the Meeting of the Board of Directors, April 13, 1929. Reel 34: VI: 25: 746. AAUW Archives.
- 29 Report of the Fellowship Appeal Committee to the Board of Directors, November 8, 1938. IV:A: 1 (1938): 678. AAUW Archives.
- 30 General Director's Calendar, November 8-11, 1938
- 31 *Report of the National Academy of Sciences Fiscal Year 1938-39* (U.S. Government Printing Office, 1939), 28.
- 32 Report of the Committee on Fellowship Endowment to the Board of Directors, November 8, 1938, 6. IV:A: 1, 680.
- 33 1953 年 6 月のミネアポリス年次大会にて完遂を発表。ただし、この時点では、物価の変動等のため、当初の予定どおりにフェローシップ支給をおこなうことはもはやできず、AAUW は基金の更なる上積みを経済的にえなかった。Ruth W. Tryon. *Investment in Creative Scholarship: A History of the Fellowship Program of the American Association of University of Women 1890-1956* (AAUW, 1957), 192-194.

Fellowship System for Women Researchers: American Association of University Women's Effort for the Creation of a New Fellowship System.

Tatsuro Sakamoto

This paper aims to elucidate the reforms in the fellowship system for women researchers and the creation of a new fellowship system by the American Association of University Women (AAUW) in the 1920s and 1930s. The research questions are as follows:

- (1) What was the priority concern for AAUW in reforming the fellowship system? Also, who was the key person involved in creating the new fellowship system?
- (2) What changes resulted in the activities of the AAUW as a result of the reforms in the fellowship system and the creation of new fellowships? Did this effectively address the original concerns?

Formed at the end of the nineteenth century, the AAUW established the European Fellowship for women researchers in 1888. At the time, this system supported women who had remarkably restricted opportunities for research within the United States and wished to obtain doctoral degrees at European universities. This scheme had deep historical significance.

The 1920s was the first expansion period of higher education in the history of the United States. This was true also for women's higher education opportunities, and the proportion of women amongst undergraduate students reached 47% in 1920. At this point, although women's access to undergraduate courses came into line with men's, the academic achievements of these women after graduation were still much lower. Therefore, it can be said that fellowships for women were an increasing necessity. However, the AAUW fellowship system was no longer fit for purpose. The National Research Council (NRC), the Guggenheim Foundation, and others had introduced innovative fellowships with high standards in terms of qualifications, remuneration, and expected outcomes.

The big turning point for the AAUW's reform of the fellowship system and the creation of a new fellowship system was when the AAUW joined the International Union of Women Colleges (IFUW). The IFUW was conceived to create international fellowships for women researchers in its member countries. Virginia Gildersleeve (1877–1965) took office as the president of the AAUW in 1927 and transformed IFUW's ideas into AAUW's new fellowship system. To achieve that end, it was necessary to reorganize the AAUW, which until this point had only been a loose autonomous coalition of the regional branches scattered throughout the country, into a modern organization.

In order to procure its target of a 1-million-dollar fund, the AAUW headquarters divided the whole country into units, each responsible for fund-raising. When each unit raised \$30,000 of funding, a new fellowship program could be started.

The collection of the 1-million-dollar fund took much longer than the scheduled period and was eventually completed in 1954. However, this funding campaign made the members of the AAUW aware of the importance of fellowships. The funding campaign also gave a major leadership role to the AAUW during the interwar period.

「主体的・対話的で深い学び」を実現する算数科学習指導(1)

－アクティブ・ラーニングを取り入れた効果的な問題解決型学習を通して－

鈴木 詞雄

1 研究のねらい

2020（平成32）年に施行される新学習指導要領における大きな指針の1つは、中央教育審議会答申に盛り込まれた「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」である。溝上慎一（2014）が提唱している「アクティブラーニング」や松下佳代（2015）が提唱している「ディープ・アクティブラーニング」の考え方を基盤にしながらも、より限定的な形で「主体的・対話的で深い学び」という文言を用いている。では、算数科の授業における「主体的・対話的で深い学び」とは、どのような授業の中で、どのように行われるものを指すのであろうか。小学校教員と連携しつつ考えた授業のポイントと指導案を示す。

ベースとするのは、子どもが自ら課題ととらえ、自力解決し、集団で考えを練り合い、よりよい解決にしていく問題解決型授業である。子どもたちは自ら課題を設定し、解決することで、わかる喜び・できる楽しさをより強く味わうことができる。それが「主体的・対話的で深い学び」になるには、子どもの気づきや考えを大切に、子どもの言葉で授業を創る必要がある。そして小集団交流を取り入れることで、より多くの子どもたちが内化と外化を繰り返すことができ、効果を高めることができる。

例として、第6学年の単元「速さの表し方を考えよう」の授業（第1時）を提案する。

2 研究の方法

(1) 工夫点と期待する効果

① 工夫点1 小集団交流を取り入れた問題解決型学習

「問題提示→めあての設定→見通し→自力解決→小集団交流→全体共有→まとめ」という学習の流れを基本とすることで、問題解決能力を高めると共に「主体的・対話的で深い学び」を実現する。

② 工夫点2 魅力ある教材

身近な問題や算数的活動を必要とする問題などを設定することで、子どもの意欲を高めると共に、必要感をもたせる。

③ **工夫点3** 不十分な問題提示

問題提示の際、必要な条件を全て与えず、あえて不十分な条件にすることで、「主体的な学び」ができる。

④ **工夫点4** 子ども自身によるめあての設定

問題を理解させた後、前時の問題との比較などを通して、子どもたち自身にめあてを考えさせることで、「主体的な学び」ができる。

⑤ **工夫点5** 自力解決の充実

子どもたちが自分の考えを自由に表現でき、すぐに共有できるように1人1枚のホワイトボードを用意する。時間を短縮することにより、内化と外化を繰り返す時間を確保する。

⑥ **工夫点6** 小集団交流

協同学習の手法である「シンク・ペア・シェア」の考え方を取り入れ、意図的にグループ編成したペア・トリオ・カルテット学習を行う。1人目が説明したら、2人目は1人目の考えを復唱し、その後自分の考えを説明する。自分の考えとの共通点や相違点を考えながら意見を交流することで、「対話的な学び」が実現する。

⑦ **工夫点7** 子どもの言葉をつなぐ全体共有

全体共有の場面では、友達が考えた式や図を読み取り、説明する活動をすることで、友達の考え方に主体的に関わっていくことができるようになる。また、様々な考え方を共有することで、「深い学び」が実現する。

⑧ **工夫点8** 教材に合わせた話し合いの視点

算数科の学習には、オープンエンドのものとクローズエンドのものがある。オープンエンドのものは多様性を評価し、クローズエンドのものは一般化と簡潔明瞭を評価する。「どん！はかせ」（どんなときも・はやく・かんたんに・せいかくに）を合い言葉に、「主体的・対話的で深い学び」を実現する。

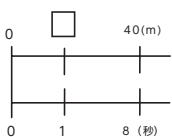
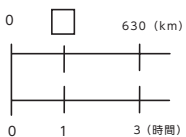
⑨ **工夫点9** 子どもの具体的な姿を予想するイメージシート

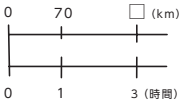
子どもの具体的な姿を予想し、つまずきに対応するためのイメージシートを作成する。教員がその授業における「主体的・対話的で深い学び」を具体的な子どもの姿で考えることにより、子どもたちは的確な支援を受けることができる。

3 研究の内容

(1) 単元計画

「研究の方法」で述べた9個の工夫点を用いた授業を提案する。単元は、第6学年「速さの表し方を考えよう」(教科書『新しい算数6』東京書籍)である。次ページから単元計画を載せておく。

| 時間 | 主なねらい | 学習活動 | 学習に即した 具体的な評価規準 (評価方法) | 児童に表現させたい 表現方法 |
|-----------|---|--|--|--|
| 1 (本時) | ○距離と時間のどちらも異なる場合の速さの比べ方を考えることを通して、速さは単位量当たりの大きさの考えを用いて表せることを理解する。 | ・ 走った道のりと時間がそれぞれ異なる動物の速さの比べ方を考える。 | 数 速さの比べ方を道のりか時間のどちらかの数値をそろえて考えようとしている。 | ・ 単位量あたりの考えを使って、速さを比較する。(1秒間あたり何m走ったか。1mあたりに何秒かかったか。) ・ 数直線を用いて考える。 |
| 2 | ○前時の内容を踏まえ、どの考え方が「どんはかせ」なのか理解する。 | ・ 距離をそろえて、1mあたりの時間で比べたり、時間をそろえて1秒あたりの距離で比べたりする比較方法で速さについてまとめる。 | 知 公倍数の考え方と単位量当たりの考え方を比較し、単位量あたりの大きさで表す良さに気づき、速さの比べ方を理解している。 |  |
| 3 | ○速さを変えて歩く時間や走る時間を測定する活動を通して、速さの表し方への興味を広げる。 | ・ 前時の学習を基に自分の歩く速さや走る速さを変えて、時間を測定する活動を通して、速さを数値で表し、確かめる。 | 関 1mあたりの時間と1秒あたりの距離を自分からすすんで求めようとしている。 | ・ 表を作成し、速さを比較しやすいようにする。 |
| 4 | ○速さを求める公式を理解し、それを適用させて速さを求めることができる。 ○時速、分速、秒速の意味を理解する。 | ・ 既習事項を生かし、速さを求める公式について考える。また、公式を適用させて速さを求める。 | 数 速さの表し方を基に、公式についての自分の考えを表そうとしている。 関 公式を用いて、速さを求めることができる。 | ・ 数直線を用いて考える  |

| | | | | |
|----|---------------------------------------|---|---|---|
| 5 | ○道のりを求める公式を理解し、それを適用して道のりを求めることができる。 | ・速さと時間から道のりの求め方を考え、公式をまとめる。また、公式を用いて、道のりを求める。 | 技 数直線や速さを求める公式を用いて、道のりを用いる公式を考え、道のりを求めることができる。 | ・数直線を用いて考える  |
| 6 | ○速さと道のりから時間を求める方法について理解する。 | ・時間をx分として式に表し、時間を求める。 | 技 道のりを求める公式を用いて、時間を求めることができる。 | ・文字xを使って考える。 $25 \times X = 400$ $X = 400 \div 25$ $X = 16$ |
| 7 | ○時間を分数で表して、速さの問題を解決する。 | ・時間を分数で表す方法を想起し、速さの問題を解決する。 | 関 時間を分数で表す方法を想起し、速さの問題を解決しようとしている。 | ・分数を使って問題を解決する。 $60 \times 2/3 = 40(\text{分})$ |
| 8 | ○速さが一定の時に道のりと時間が比例の関係にあることを理解する。 | ・速さが一定のときの道のりと時間の関係を表す表を完成させ、比例の関係にあることをとらえ、理解を深める。 | 知 既習内容を応用し、比例の関係にあることを理解している。 | ・表を基にして文字x、yを使って考える。 $\square \times x = y$ |
| 9 | ○作業の速さも単位量あたりの大きさの考えを用いて比べられることを理解する。 | ・単位量あたりの考えを用いて、機械の作業の速さを数値化し比較する。 | 関 既習内容を応用し、身近なものの速さを比較しようとしている。 | ・単位量あたりの大きさの考え方を使って問題を解決する。 (1時間あたりに印刷できる枚数、1分あたりに印刷できる枚数) |
| 10 | ○学習内容を適用して問題を解決する。 | ・学習内容を適用して練習問題に取り組む。 | 技 学習内容を適用して、問題を適切に解決することができる。 | ・単位量あたりの大きさの考え方を使って問題を解決する。 |
| 11 | ○学習内容の定着を確認し、理解を確実にする。 | ・学習内容の定着を確認し、理解を確実にするため、「しあげ」に取り組む。 | 知 基本的な学習内容を身につけ、正確に問題を解いている。 | |

(2) 提案授業

提案する授業は、前述の単元計画の第1時である。「距離と時間のどちらも異なる場合の速さの比べ方を考えることを通して、速さは単位量あたりの大きさの考えを用いて表せることを理解する」ことが、主なねらいである。次ページに目標と展開例を載せておく。

①目標

◎速さの比べ方について、単位量当たりの大きさの考えを基に数直線や式を用いて考え、表現することができる。【数学的な考え方】

○速さは単位量当たりの大きさを用いると表すことができることを理解する。【知識・理解】

②展開

| 段階 | 学 習 活 動 | ☆教師の指導・支援 ○評価 | | | | | | | | | | | | |
|-----|---|--|-------|-------|----|----|---|----|----|---|----|----|---|---|
| 導入 | <p>1 問題提示・課題把握</p> <p>挑戦者の走りを見て、誰が一番速いのかを決めることを理解する。(写真資料)</p> <p>※イメージ、勘ではなく根拠を持たせる</p> <p>最速は誰だ！選手権の結果を求めよう。</p> <p>T 阿部、ゾウ、カバは誰が速い？</p> <p>S 阿部はゾウより速い</p> <p>S カバはゾウより速い</p> <p>S 阿部とカバはどっち？？？</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>距離(m)</th><th>時間(秒)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>阿部</td><td>40</td><td>8</td></tr> <tr> <td>ゾウ</td><td>40</td><td>9</td></tr> <tr> <td>カバ</td><td>50</td><td>9</td></tr> </tbody> </table> <p>2 めあて確認</p> <p>距離も時間もバラバラの時の速さの比べ方を考えよう！</p> | | 距離(m) | 時間(秒) | 阿部 | 40 | 8 | ゾウ | 40 | 9 | カバ | 50 | 9 | <p>☆速さの捉え方について考えさせ、感覚的な物では判断できないことに気付かせる。</p> <p>☆速さを知るために必要なものを集める。</p> <p>「距離・時間など」</p> <p>☆そろえる・1当たり・数直線など、解決のためのキーワードを引き出す。</p> <p>☆判断しやすいよう、表の一部を隠すなどの工夫をする。</p> <p>☆比較する中で、距離と時間が速さに関係していることに気付かせる。</p> |
| | 距離(m) | 時間(秒) | | | | | | | | | | | | |
| 阿部 | 40 | 8 | | | | | | | | | | | | |
| ゾウ | 40 | 9 | | | | | | | | | | | | |
| カバ | 50 | 9 | | | | | | | | | | | | |
| 展開 | <p>3 見通し・自力解決</p> <p>○距離をそろえて比べる。</p> <p>○時間をそろえて比べる。</p> <p>○1 m 走るのにかかる時間で比べる。</p> <p>○1 秒間に走る距離で比べる。</p> <p>○数直線で表す。</p> <p>4 学び合い (グループ・集団検討)</p> <p>○距離をそろえて (200 m)</p> <p>阿部 … $8 \times 5 = 40$ 秒</p> <p>カバ … $9 \times 4 = 36$ 秒</p> <p>○時間をそろえて (72 秒)</p> <p>阿部 … $40 \times 9 = 360$ m</p> <p>カバ … $50 \times 8 = 400$ m</p> <p>○1 m 走るのにかかる時間で比べる。</p> <p>阿部 … $8 \div 40 = 0.2$ 秒</p> <p>カバ … $9 \div 50 = 0.18$ 秒</p> <p>○1 秒間に走る距離で比べる。</p> <p>阿部 … $40 \div 8 = 5$ m</p> <p>カバ … $50 \div 9 = 5.55555$ m</p> | <p>☆マイボードを使って考えさせる。</p> <p>☆1つのやり方を見つけた児童には、他の方法を考えさせる。</p> <p>☆方法名を書くようにさせる。</p> <p>☆数直線で考えた児童がいれば取り上げる。</p> <p>○速さの比べ方について、単位量当たりの大きさの考えを基に数直線や式を用いて考え、表現することができる。</p> <p>☆解決方法の少ないグループ、児童から発表させる。(比較させながら聞かせる。)</p> <p>☆共通点や類似点、相違点について触れ、どの方法が便利かを話し合う。</p> <p>☆必要があれば数量が多い方を速いとしたほうが分かりやすいことに触れる。(一般的に)</p> | | | | | | | | | | | | |
| まとめ | <p>5 まとめ</p> <p>☆距離か時間をそろえれば比べることができる。</p> <p>☆単位量当たりの考えを使えば比べることができる。</p> <p>☆スペシャル問題を解こう！！</p> | <p>○速さを比べるために距離や時間が必要だと理解する。</p> <p>○速さは単位量当たりの大きさを用いると表すことができることを理解する。</p> <p>☆「どんはかせ」に視点を置かせる。</p> <p>☆時間があれば練習問題を用意する。</p> | | | | | | | | | | | | |

(3) イメージシート

子どもの具体的な姿を予想し、つまずきに対応するためのイメージシートを作成する。下が、提案授業におけるイメージシートである。

6年生「速さ」1時間目 イメージシート

速さの比べ方について、単位量当たりの大きさの考えを基に数直線や式を用いて考え、表現することができる。【数学的な考え】

| 教師の支援 | 児童の具体的な姿 |
|---|--|
| <p>十分満足できる状況</p> <ul style="list-style-type: none"> ○単位をそろえて計算し、どちらが速いか説明つきで答えられる。 ・長さをそろえるために、1秒あたりに進む距離を求めました。阿部先生は5m、カバは5.555mなので、カバの方が速いです。 ・距離をそろえたので、1mあたりにかかる時間を計算で出しました。阿部先生は0.2秒、カバは0.18秒かかるので、カバが速いです。 | <ul style="list-style-type: none"> ○何にそろえたかによって比べ方が違うので、自分はどちらにそろえて、その場合だとどちらが速いかを説明できるようにさせる。 ・なんでカバが速いと言えるの？ ・黒板を確認してみよう。 ・何をそろえたの。その場合、カバが速いと言えるのはなぜ？ ・黒板を見てみよう。距離が一緒だと…。時間が一緒だと…。 |
| <p>満足できる状況 おおむね</p> <ul style="list-style-type: none"> ○単位をそろえる必要があると分かり、そろえて問題を解いている。 ・1秒間に走る距離 ・1m走るのにかかる時間 ・時間をそろえる(72秒) ・距離をそろえる(200m) | <ul style="list-style-type: none"> ①何をそろえようとして計算したの？ ①黒板を見てみよう。距離が一緒だと…。時間が一緒だと…。 ②時間で割ったら何を求められるかな？ ②この式で何あたりの何を求めたの？ ②この式で何を求めた？「5」は何のこと？ ③数直線を確認してみよう。 ③距離と時間どっちをそろえて考えようか？ ④(数直線の線か書いてあるカードを渡す) ④何をそろえて数直線をかこうか？ ④基にしたのが時間(距離)だから、単位は何？もう一つの単位は？書いてみよう。 ⑤ゾウとカバ(ゾウと阿部先生)はなんで比べられたのかな。 ⑤見通して何が出てきた？ ⑤どちらかの単位をそろえてみよう。 ⑤数直線をかいてみよう。 |
| <p>努力を要する状況</p> <ul style="list-style-type: none"> ○答えを導き出せない。 ①式を立てて答えが出たが、どちらが速いか分からない。 ②式を立てて答えを出したが、何を求めたのか分からない。 ③式を立てて答えを出したが、式が違う。 ④数直線がかけない。 ⑤どうしてよいか分からない。 | |

4 考察

(1) 成果

具体的なデータは掲載できないが、以下の9個の工夫点は概ね期待する効果を生む可能性があることが分かった。

① 工夫点1 小集団交流を取り入れた問題解決型学習

「問題提示→めあての設定→見通し→自力解決→小集団交流→全体共有→まとめ」という学習の流れを基本とすることで、問題解決能力を高めると共に「主体的・対話的で深い学び」を実現する可能性がある。

② 工夫点2 魅力ある教材

身近な人物(担任)と知っている動物の速さを比べさせる問題を設定したことで、子どもの意欲を高めると共に、必要感をもたせることができた。

③ 工夫点3 不十分な問題提示

問題提示の際、必要な条件を全て与えず、あえて不十分な条件にすることで、能動的で「主体的な学び」ができた。

④ 工夫点4 子ども自身によるめあての設定

問題を理解した後、前時の問題との比較などを通して、子どもたち自身にめあてを考えさせることで、能動的で「主体的な学び」ができた。

⑤ 工夫点5 自力解決の充実

子どもたちが自分の考えを自由に表現でき、すぐに共有できるように1人1枚のホワイトボードを用意する。時間を短縮することにより、内化と外化を繰り返す時間を確保することができた。

⑥ 工夫点6 小集団交流

協同学習の手法である「シンク・ペア・シェア」の考え方を取り入れ、意図的にグループ編成したトリオ学習を行った。1人目が説明したら、2人目は1人目の考えを復唱し、その後自分の考えを説明した。3人目は2人目の考えを復唱し、その後自分の考えを説明した。自分の考えとの共通点や相違点を考えながら意見を交流することで、「対話的な学び」が実現した。

⑦ 工夫点7 子どもの言葉をつなぐ全体共有

全体共有の場面では、友達が考えた式や図を読み取り、説明する活動をすることで、友達の考え方に主体的に関わっていくことができるようになる。また、様々な考え方を共有することで、「深い学び」が実現する可能性がある。

⑧ 工夫点8 教材に合わせた話し合いの視点

今回の教材はクローズエンドととらえ、子どもたちには「どん!はかせ」(どんなときも・はやく・かんたんに・せいかくに)を合い言葉に、一般化できる方法と

簡潔明瞭な方法を考えさせた。「主体的・対話的で深い学び」を実現する可能性がある。

⑨ **工夫点9** 子どもの具体的な姿を予想するイメージシート

子どもの具体的な姿を予想し、つまづきに対応するためのイメージシートを作成した。教員がその授業における「主体的・対話的で深い学び」を具体的な子どもの姿で考えることにより、子どもたちは的確な支援を受けることができた。

(2) 課題

- ・この授業の緻密なデータ収集と分析をすることにより、より多くの成果と課題を残すことができると考える。
- ・協同学習の他の手法である「ラウンド・ロビン」「ジグソー」「特派員」などを教材に合せて使うことで、大きな効果を発揮する可能性がある。検証を行う必要がある。

引用・参考文献

- 中央教育審議会教育課程部会 (2016). 『中央教育審議会答申』. 文部科学省 HP
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』. 東信堂
- 松下佳代 (2015). 『ディープ・アクティブラーニング』. 勁草書房
- 杉江修治 (2011). 『協同学習入門：基本の理解と 51 の工夫』. ナカニシヤ出版
- 藤井斉亮、他 40 名 (2011). 『新しい算数』. 東京書籍
- 志水廣 (2016). 『2つの「しかけ」でうまくいく！算数授業のアクティブ・ラーニング』. 明治図書
- 志水廣、鈴木詞雄、算数・数学授業力アップ研究会 (2011). 『志水メソッドを生かした算数・数学の授業プラン』. fornex

研究協力者

八王子市立第五小学校 校長 徳永和弘
八王子市立第五小学校 主任教諭 阿部優介

Study guidance in elementary mathematics aimed for realizing “self-directed, interactive, and deep learning”:

Through an effective problem-based learning strategy integrating active learning

Norio Suzuki

One of the main principles presented in the new government curriculum guideline coming into effect in 2020 is “self-directed, interactive, and deep learning,” which also is illustrated in the report submitted by the Central Education Council. The author, by receiving support from elementary school teachers, conceptualized an instructional strategy which enables “self-directed, interactive, and deep learning” in elementary mathematics. The author proposed total nine strategic points for pupils’ achieving “self-directed, interactive, and deep learning.” In addition, the author exemplified a six grade class math lesson plan dealing with speed.

沖山光理論の現代的意義の考察

— 読解理論を中心に —

石丸 憲一

はじめに

昭和 40 年代の国語教育の骨格作りをした中心的な人物として、沖山光と倉澤栄吉が挙げられる。沖山光が倉澤栄吉と共に文部省にあって戦後の国語教育を形作ったこと、そして、その後の実践に大きな影響を与えたことは異論のないところであろう。倉澤はその後も国語教育の影響力を持ち続けたが、沖山については、広く教育全般を対象とする構造学習の研究会にその考え方が継承されているくらいであり、表立って引き継がれているという印象はない。しかし、当時国語教育界を二分したうちの一人、沖山の理論について今一度見直すことにより、現在及び未来につながるものを見出すことはできないかと考え本研究をすることとした。

沖山の追究した理論は、当初は国語科の教科調査官としての守備範囲そのままであり、国語科の読解指導に関する理論が中心だった。しかし、現在でも沖山の意志を引き継いで活動している構造学習研究会の活動状況を見ても、国語に限らず広く構造学習について取り組んでいる。そこで、本研究では、教科調査官時代に取り組んだ読解理論とその後に取り組んだ全科目を対象とする構造学習理論に分けて考えることにし、今回は読解理論を中心に考察していく。

沖山自身が構造論を原理とする読解理論の展開として挙げている次の著書 10 冊を対象として研究を進めた。

- ①『読解のつまりきとその指導』（1953 年 11 月、新光閣書店）
- ②『読解力向上の理論と実践』（1957 年 1 月、新光閣書店）
- ③『意味構造に立つ読解指導』（1958 年 4 月、明治図書）
- ④『読解指導の原理と方法』（1959 年 11 月、新光閣書店）
- ⑤『目的論に立つ読解指導』（1960 年 10 月、明治図書）
- ⑥『読解と構造的思考』（1962 年 2 月、新光閣書店）
- ⑦『文章機能に立つ読解指導』（1962 年 4 月、明治図書）
- ⑧『読解における生産的思考』（1962 年 10 月、明治図書）
- ⑨『読解能力への道』（1963 年 11 月、新光閣書店）

⑩『読解の基本的学習構造』（1964年4月、明治図書）

1 沖山の読解理論

沖山理論の出発点は、子供の「読解のつまずき」である。全国で読解テストを実施し、「テストに表われた子どもらの学習上の苦悩を、彼らの内心からひき出し、子どもらの抗議として虚心坦懐に聞こう」*¹というところからスタートしている。そして、第4学年の記述を例に挙げれば、「内容に関する読解の能力」に関する「つまずきとその学習指導」で、次のようにつまずきを分析している。

- 1、問いに答えるためには、文中のどの部分がかぎとなるか、また、どの部分と、どの部分を関連づけて読みとっていかなくてはならないかという、**キーワードのおさえ方**になれていない。
- 2、相互に関係する、重要部分の関係の上に立って、**思索判断する**といった、**読書技術**になれていない。
- 3、（略）**全体の上に立って部分を判断する**といった読書技術になれていない。
- 4、文そのものから読みとったことと読後の感想といったものの区別がつかない（略）。
- 5、能力の低いものの中には、問いそのものが何をねらっているかをつかみとれないための誤答が見られる。*²

4や5のように読解の能力と直接関わらないものもあるが、1、2、3のような読解の本質に関わるような問題を取り上げ、その問題をどうしたら解決できるかを考え、沖山の中で納得できるものとなったのが次に述べるような特徴を持った読解理論であると言える。

（1）沖山の読解理論の概観

沖山は、読解することについて様々な言い回しで表現しているが、端的に表したもののとして、「読解とはあくまでも表現の意味を全一体として理解すること」*³としている。まずは、この記述を基に、沖山の考えていた読解が、何をどのように読むことと言えるのか、つまり、「表現の意味」とは何か、また「全一体として理解すること」とは何をすることかを掘り下げて考えていきたい。

○何を読むか＝「表現の意味」とは何か

意味は、文章という全体構造に読者みずからが正面から取り組むことによって発見

されるものである。(略)しかし、この発見されるべき意味は、作者の思考とこれに対する読者の論理が合わされなければ、発見できない。*4

沖山は、このように読解における読み手の姿勢について「作者の思考」に向かっていくことの必要性を述べている。そして、そこで捉えるべきこととして次のように考えている。

表したことを、書かれたことを読みとるとする態度ではなく、書こうとねらったもの、表わそうとねらったもの、つまり書き手の思考の流れを方向的に読みとることである。*5

このように沖山にとっての読解の目指すところは、作者の意図である。この点が沖山に対する批判の対象となることも多い。垣内以来の解釈学を踏襲し、そこにとどまったものであるとも言われているが、作者、筆者の意図を完全に理解することは当然ながら無理なことであり、そのことは国語教育に携わるものであれば誰でも知っているはずである。解釈学に基づいた垣内や石山の理論を軸に読解指導について考えてきた研究者、実践者が多くいる中で、なぜ沖山の理論がここまで際だった、はっきりと作者の意図を中心に読解を進めようとしたものであったのか。そこには沖山が繰り返し紹介しているソシユール及び『言語学原論』（のちに『一般言語学講義』）を翻訳した小林英夫に傾倒したことが大きな原因であると考えられる。

当時、小林に師事していた沖山は、小林の影響もあって、「ことばに対する根本的な理解なしに国語教育を語ることは、根のない植物を育てるに等しい」と言い、ソシユールの理論の根幹部分である「言語活動（ランガーヂ）のうちに、「言語」（ラング）と「言」（パロール）とを識別する」*6という考え方を拠り所とした。そして、その理由として、次のように述べている。

国語教育が、ソシユールの識別した「言語」と「言」の識別さえ念頭におかないで、戦前派だとか、戦後派だとか、構造論は古いとか新しいとか言っても、背後の学問の流れを無視して論じあっていたのでは、国語教育の前進のためにはなんのプラスにはならない。*7

ただし、沖山のソシユールに対する興味は、ソシユールの言語学の方法ではなく、識別の仕方にあったのではないか。稿者の見る限りでは、ソシユールが「言語活動」、^{ラング}「言語」、^{パロール}「言」という識別を行ったのは、言語学の方法として「言語」に目を向けること、つまり構造主義的な方法によることで、従来解決できなかった課題を解決することを目指してのものだったと考えられる。しかし、沖山は、「言語」を読解指導の緒とするのではなく、むしろ「言」に読解の緒としての作者を見出したのである。

沖山は、著書の中で次のように繰り返し「言語」ではなく「言」に目を向けなければならないと述べている。

言語においては、「われ語り、きみ聞く」の人間関係は生じないが、言行為においては、「われ語り、きみ聞く」の人間関係が前提となっている。このように言行為は、いつも相手に

対する「よびかけ」である。^{*8}

文学教材や説明文教材を読むという行為においての「われ」は作者で、「きみ」は読み手である子供たちということになる。

話すからには、書くからには、言行為の主体であるわたしは、わたしの感じているようにあなたも感じてほしいし、わたしの願う方向に、あなたは動いてほしい。あなたという存在は、わたしの意志の自由になってほしい存在として、わたしの関心領域にある存在なのである。この対人意識なしに、話す、書く行為は営まれない。^{*9}

「あなた」を読者に、「わたし」を作者に置き換えるなら、「読者という存在は、作者の意志の自由になってほしい存在として、作者の関心領域にある存在なのであり、読者は作者の掌の上で踊らされているような存在ということになろう。これが、沖山の読解理論を支える作者の意図を読むことの根拠となる。

この沖山の考え方は、文学を読解するという行為が作者と読者の双方向のやり取りの中で行われるものであるとするもので、文学においてもコミュニケーションを重視した考え方とも言える。全くコミュニケーションでないとは言えないが、作者と直接のコミュニケーションができない場で作品が作者の代理となるような状況であり、一般的なコミュニケーションは成り立たない。パロール(言)とエクリチュール(書き言葉)との隔たりを考えると、理論構築に無理があるといわざるを得ないのである。

それにもかかわらず、沖山が読解にコミュニケーション性を求めたのは、「われ」と「きみ」という関係を重視する上で、「相手」を作り出すことによって、子供たちが向かい合う相手としての作者、読みの必然性を生じさせたかったからだろう。そして、それにより子供たちが目当てを持って読解するようになると考えたのだろう。そうだとすれば、沖山にとってのソシユールの言語学理論は、そこから新たに理論が生まれたと考えるよりも、沖山が求めていたものへの理由付けができる都合のよい理論だったと言うことができよう。

○どのように読むか

次に、「全一体として理解すること」とは何をすることかを明らかにしておく。

沖山の読解理論の一連の作業を簡単にまとめると次のようになる。

読み手の読解操作は、書き手が客観化(構造化)した全一体(表現としての文章)としてのまとまりと相対して、書き手が全一体の中においたことばの位置づけや意味的な重さを変更することをなしに読み手である自分の脳裡にがっちりと意味を組み立てる(再構造化する)ことによって、表現のまとまりとしての意味の凝集を導き出すことである(これが文章の主題である)。こうした操作が「意味の発見」と云われるところである。^{*10}

沖山は、形式段落を詳細に読んでも全体の意味をつかむことはできない、つまり「部分の集合が全体とはならない」とし、文章全体を意識した「意味段落」を考えながら読むことを取り入れている。「意味段落」とは、文章全体の中での段落の意味を捉え、洞察により「内的構造」をまとまりとしたものであり、主題につながるものである。

このような考えに基づいて行われた実践から典型的な指導過程例を示しておく。

1. 全文の素読
2. 意味構造の秩序の発見
3. 意味構造における意味布石（鍵となる文）の発見
4. 意味のまとまりの発見と重みづけ
5. 主題をつかむ*¹¹

このように、見通しを持ったり、鍵となる文を見つけ意味を考えたり、意味構造図を書いたりすることでゴールとしての主題の把握に向かっていくのである。ただ、紹介された実践例を見る限り、指導過程については実践した学校によって多少異なったり、学年によってゴールが異なったりと、実態に合わせて弾力的になっている。こういったところが実践化しやすい点であり、後にも述べる理論自体が変化していく原因ともなる理由であろう。

(2) 沖山の読解理論に対する評価

以上のように読解理論について概観したが、これまで沖山の理論に対しては、否定的に見る立場と肯定的に見る立場が混在している。賛否の意見を見ることにより、さらに理論を際立たせていく。

否定的に見る立場として塚田泰彦と田近洵一の論を挙げておく。

塚田は、沖山読解理論の構成主義的な要素を当時（1993年）の読みの状況に新たな可能性を開くものであると位置づけた上で、構成主義を否定し構造主義の読みを実現しようとした沖山の読解理論を、「部分の読みを否定した一つの典型的な読解理論」*¹²であるとした。そして、「読解の既有知識を視野に入れた言語的実体（部分）の構成論へと立ち返る」*¹³り、語彙論的に文脈を捉えることを目指すべきであるという読解指導の方向性を示している。ただし、「沖山のような捉え方はこれまでの読解研究でも、一般的なものと言わざるを得ない。その意味で、この選択の軸（パラディグマティックな発想）について意識的にかかわった読解理論は現在までのところ開拓されていない」*¹⁴とし、沖山だけの問題ではなく、研究が熟していない状況にあることの指摘もしている。

田近は、沖山と同時代の、しかも同じ文部省で勤務した間柄である倉澤栄吉と比較することで、両者の違いを明らかにしている。倉澤が軸足を読みを展開する子供に置いているの対照的に、沖山は作者あるいは作品の構造に軸足を置いていることを比較の中心とし、次のように批判している。

それにしても、「書き手の表現意図としての意味」を実体として絶対視し、それを焦点化によってとらえるのがテキストに対する構造論的な見方だとする観念性は批判されるべきだったのではないだろうか。(略) 沖山理論も、結局は戦前からの解釈学を超えるものではなかったのである。*¹⁵

田近の批判は、1950年代には作者を絶対視することを批判するような視点がなかったという断りを入れた上でのものである。ただ、ワードメソッドからセンテンスメソッドへの転換を実現するために、その時点での実現可能な方法の一つとして沖山が選択した方法は、現場の教師にとって新鮮に映ただろうし、取り入れやすい方法だったものと考えられる。

次に、肯定的に見る立場として、瀬川武美と樋田明の論を挙げておく。瀬川についても樋田についても、読解理論を対象に論を展開しているのではなく、本稿では触れない構造学習を中心に肯定する論の展開となっている。ここでは、構造学習についての記述については次の機会に回し、読解理論に関係する部分にしばって考察する。

瀬川は、読解理論にも見られる構造学習の重要な要素として「主体性」「自主性」を取り上げている。そして、読解理論に基づいた実践を、「学習者が自らの能力において、学習の開始からその終末まで、一貫して思考操作し、直面する問題の解決に挑む」*¹⁶ものであると位置づけている。この点について積極的に評価するなら、戦後経験主義による教科が方向性を見失い、教師が何を教えたらよいかわからなくなっていた状況で、進むべき方向をはっきりと示そうとしたことが沖山の最大の功績であると言えるかもしれない。

樋田の論は、沖山を批判した田近への反批判とも言える論文である。*¹⁷ 特に、構造主義を標榜している沖山理論を「構造主義の立場とはほど遠いところの考え方であった」*¹⁸としていることに対する反論を中心としている。二人の議論を客観的に見た上で言うなら、沖山のいう構造と、レヴィ＝ストロースに代表されるような構造とは、「構造」が指し示すものが大きく異なるということである。そして、立場が異なれば「構成主義に基づいている／いない」とする両者は永久に交じり合うことはないのである。

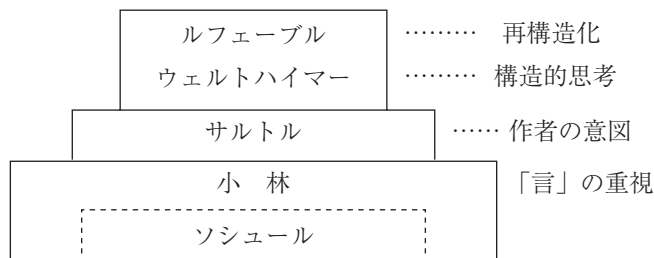
このように、沖山の読解理論を支持するか否かということに関しては、批判的に見る立場はラングよりパロールを重視し、その延長として作者の意図を読みとることを目的としていることを問題にし、支持する立場は読解理論から構造学習につながっていったことに価値を見出していると言える。

(3) 沖山の読解理論はどのように形作られているか

以上のような賛否のある沖山の読解理論には様々な理論が組み込まれており、それらがどのように組み合わせられて理論が構成されているのかを考えることで、さらに評価を進めることにつなげていく。各著書で取り上げられている論者を挙げ、次の表に一覧にした。

| | 論拠としている論者 |
|---|------------------------------------|
| ① | — |
| ② | 小林英夫、ソシュール |
| ③ | 小林英夫、ソシュール、サルトル、マリ、ルフェーブル、ウェルトハイマー |
| ④ | 小林英夫、ソシュール、サルトル、アラン、カインツ、アミエル、ボースト |
| ⑤ | 垣内、ルフェーブル、ウェルトハイマー、サルトル |
| ⑥ | 垣内、ウェルトハイマー、⇔石山 |
| ⑦ | ウェルトハイマー、ルビンシュテイン |
| ⑧ | ウェルトハイマー、ルビンシュテイン |
| ⑨ | — |
| ⑩ | ブルーナー |

初期は沖山が言語学を学んだ小林英夫とソシュールを中心に論を展開しており、合間にサルトルやルフェーブルを盛り込み、完成期にはウェルトハイマーを中心としている。沖山が根拠を求めた論者の中から中心的な人物として、小林、ソシュール、サルトル、ウェルトハイマー、ルフェーブルを取り上げ、彼らの論に何を求めたのかを下の図のようにまとめた。



田近の批判の中心的部分である作者の絶対視について、沖山がどのようにして論を確立していったのかを考えてみたい。沖山が読解理論を確立したと考えられる『読解力向上の理論と実践』では、理論的支えとしてソシュールと翻訳した小林の理論を全面に押し出している。沖山がソシュールや小林から得たことは、ラング（言語）よりパロール（言）を重視することの重要性であり、生きた言葉にあるコミュニケーション

ンを書き言葉の主要の機能としようとすることで発信者と受信者という構図を作り出している。このことにより、まずは作者の、コミュニケーションにおける発信者としての絶対性を導き出している。

ただし、このコミュニケーションの発信者としての位置づけだけでは、読解において作者の意味を理解することが目的であるとするにはつながらない。作者の意図こそが文章の意味であるということを、沖山はサルトルの引用によって強く述べている。

「あらゆる作品は呼びかけである。書くとは言語を手段として、私が企てた発見を客観的な存在にしてくれるように、読者に呼びかけることである。」(サルトル「文学とは何か」46ページ)。したがって、読解するときは、この呼びかけに応じて、作者とともに感じ、喜び、悲しみ、作者とともに考えることであるといえよう。^{*19}

そして、このような作者絶対の読みを子供たちに実現させていく理論である構造的読解を支える「再構造化」や「構造的思考」というキーワードについては、次のようにルフェーベルやウェルトハイマーを根拠にして確立している。

読書、聞くこと、観照は、作品を超越的現実として受取るのではなく、再創造ということである。(ルフェーベル 134 ページ) ^{*20}

この読み手の構造化への重大な示唆が、さきに掲げた、ウェルトハイマー氏の「二つの方向がそこに含まれている。」と指摘していることの中にある。すなわち、

第1 首尾一貫せる全体像の獲得

第2 全体の構造が諸部分に対して、なにを要求しているかを看取すること

の二つの方向である。さきの著において、私は、第1に当るものに「見とおし」の名称を、第2に当るものに「からみあい」の名称を与えておいた。^{*21}

以上のように、ソシュールや小林から「構造主義」を、サルトルから実存主義を、さらにウェルトハイマーからゲシュタルト心理学を、ルフェーブルからマルクス主義を学び、それぞれ取り込んでいくという離れ業をやっている。ただし、サルトルの実存主義と、それを批判して台頭した構造主義が相乗りをしているような構築の仕方をしていることは、理論の中に矛盾が生まれ、綻びが生じやすい状況にあったと言えるだろう。実際に、沖山の理論には時間の経過による変化が見られる。このことについて二つの面から考察していく。

2 読解理論の考察 ～二つの変容～

(1) 構造的意味における作者の位置づけについての変容

沖山の読解理論が作者を絶対的な存在とし作者の意図を目指すものであることについて、沖山の中でそのことについて変化したのかしなかったのかを著作に見ていく。

初期の『読解力向上の理論と実践』において、沖山は読解することを次のように捉えている。

文章は、語る主体の思考の行為を離れては価値を発揮しない。文章を読むとか、作者とともに考えるとかいうのは、この語る主体の思考の論理を、読むわれわれが文章をなかだちとしてたどることにほかならない。(中略) 語るとは行動することである。書くこともまた同じく行動することである。この行動とは身体的な動作の意味ではない。思考のそれである。読むとは作者とともに行動することである。行動の主体は作者にある。作者とともに行動しながら、われわれはその心をとらえようと務める。これが読解である。*²²

この引用部分にも言えることだが、初期の著作の中では、明確に作者の意味を読みとることが読み手の役割であると言い切っている。また、読解理論を説明する上で主語となっているのは、「書き手」であり「作者」であることが多く、「読み手」としてしていることは極めて少ない。「読み手」が主語になることはあっても、次のような場合に限られている。

読解とは書き手の立場から考えられるべきことであって、読み手の立場を、そこにあてはめ、おしつけることは、「自己流の読み」となってしまうことに、深い関心と理解とをもってほしい。*²³

このような考え方を見れば、読解において沖山が読者にわずかな自由も与えようとしているようには到底考えられない。そして、学習の場での主体であるべき子供たちの読解が、沖山の理論の中ではどのようなものであるべきかということについて、次の言葉に見ることができる。

このような意味構造の理解への指導は、児童の思考過程そのものの指導でなければならない。正しい思考過程がたどれるならば、書かれたことがら、内容（書き手が読み手に語りかけようとしたところのもの）といったものは、おのずから結果的に明確になってくる。*²⁴

児童の思考過程に働きかけなければならないと述べているが、重要なのは「正しい思考過程」をたどることであって、ゴールとするのは「内容（書き手が読み手に語りかけようとしたところのもの）」であり、読解の結果である。

ところが、このような沖山の読解や読み手の役割に対する意識は徐々に変わってい

く。まず、読解をどう捉えているかということについての变化を次の記述に見る。

読書（読むこと）は創造であるというときの「創造」とは、思考することそのことを指していると受け取らないかぎり、理解できない発言である。しかも読書（読むこと）は、書き手（筆者）の提示（「客観化した」「客体化した」「他人が読むことができるように文章化した」という意味である。）した文章に相対することであるし、その文章に述べられ、展開されている論述を、読む自分の頭に組み立てていくことである。^{* 25}

初期の沖山であれば、「書き手の提示」は「思考の論理」とか「作者の意図」といった内容に踏み込んだ内容であったはずだが、それを文章という形であるとし、あえて括弧書きで述べている点は大きな変化と言ってよいだろう。そして、読み手自身が意味を組み立てていくこととしている、つまり読み手の主体性についても認めるようになっている。読解において、主体を書き手に置くのか読み手に置くのかということについての沖山の変化は、次の記述を見てもわかる。

操作学習とは、受動的なものではなく、われみずからが生産していくところの能動的な学習なのである。これこそ、真の意味における主体（読み手その人）の再構造化の学習であり、われみずからが再構造化するところに、生産的活動と呼ばれる理由があるのである。^{* 26}

「行動の主体は作者にある」と言っていた沖山が、「真の意味における主体（読み手その人）」とまで変わったことに伴い、読解という学習の意義についても大きく変化している。

大意あるいは、主題として言語化されたものは、それらの操作の結果得られたものであって、操作そのものではない。操作とは、思考の中における分析総合の、らせん的動きそのものである。言語化したものは、固定し、安定した姿そのものであって、それは操作の結果として得られたものである。（中略）結果的なことだけを問題にしていると、操作そのことは、ともすれば軽視されるような、指導の欠陥となって現れてくる。^{* 27}

学習の意義を、作者の意味を捉えるという結果に求めているものが、過程を重視するようになっていることが見て取れるだろう。さらに、結果ではなく過程をという考え方を指導方法にまで具体化して見ようとするときに、沖山がこだわった構造図の在り方についての次のコメントに沖山の考え方を見ることができる。

教師の構造図を児童に押しつけたり、黒板に構造図を書いて、構造図そのものを教えることが目的であるかのような指導方法を取ることは、私の提唱するところの本末を誤解しているものである。^{* 28}

作者の意図なり意味なりを完全に読み取ることはできない。しかし、当初はそれをするのが読解なのだと主張してきた。それを実現しようとした学校現場の教師たち

によって、彼ら自身の読みにより作り出した意味を作者の読みとして子供たちに押しつけることが多く行われていたのだろう。そういう光景を見て違和感を感じたのであり、自分の理想としての理論と実践の乖離の問題を解決しようとして少しずつ考え方が変化したものと考えられる。

このように、作者の意図を読み取ることを目的とした解釈学的読解理論であるとされている沖山理論ではあるが、通時的に見てみると変容があることがわかった。また、沖山自身はソシユールを祖とする構造主義を標榜したものとしているが、その手法としてはゲシュタルト心理学を色濃く反映した構造的読解理論と言える。

沖山の読解理論が変化した理由としては、あくまで推測の域を出ないが、先に挙げた理想と学校現場の現実との乖離が第一の理由。そして、第二の理由として、理論の基礎的な部分では、エクリチュールとパロールの区別をせず、書き言葉も話し言葉も一緒にしてパロールの重視を根拠にして理論構築を進めたことが挙げられる。当初はソシユールを理論の中心に据えたが、読解という言葉活動との整合性を付けきれなかったのも、自説の根拠として取り上げる論者を時間の経過と共に変えていったことが挙げられる。また第三の理由として、理論の内容部分で教材文のジャンルを分けずに、一つの指導過程論で解決しようとしたことによる混乱が挙げられる。

(2) 読解理論から学習理論への変容

当初、作者の意図を読み取るということの結果にこだわっていた沖山であるが、次第に学習過程の重要性を強調するようになっていった。このことは、次の二つの引用にも明確に表れている。

教師の問答に支えられての構造化は、わたしのねらいではなく、児童・生徒ひとりひとりが、めいめいの全力をあげて、文章に取り組みおのずからの力で、自力で全全体を脳裡に描き出すための操作が、意味構造図を描いていく過程でなければならない。(略) このようなところにも、芦田先生の展開された、キーワードを教師が板書しつつ展開させていくいき方とは、おのずから異なるものがある。^{* 29}

主体性ということは、あくまでも個人に属することです。個人の属することならば、A君はどう段落をまとめたか、B君はどう考えたかと個人その人の一連の思考を一貫的にきくことが大事です。それを、ここではA君の意見、ここではB君の意見、ここではC君にきくということでは、それは「わりかんの段落」です。それでは個人の一連の思考としての一貫性の吟味はできないのです。^{* 30}

研究者としての沖山の強みは、いくつかの実験校や研究協力校を持ち、実践の中で理論を検証することができたことにある。その繰り返しの中で、理論の有効性を証明するのは子供の姿であり、理論の不確実さを示すのも子供の姿であるのは当然のことであり、実践を通して何が一番重要かという本質の部分での検討がなされたのではないかと考えられる。

そして、そのような省察の中で、沖山は国語科と他教科を比較しながら読解について考えるということをし始める。

文章題を解くための内面操作は、まず「立式」でなければならない。立式は文章題に即して行われはするが、文章題そのものと、立式とは同じものではない。立式にいたるまでの過程が文章題に即しての思考の働く場である。ルビンスシュテインが、「問題自体そのものとは区別する問題の定式化」と指摘しているのも、このことである。^{*31}

また、国語科で身につけた技能の他教科への転移についても関心を持ち始めている。『読解能力開発への道』では、沖山理論に基づいて実践を行っている実践校の「実践から何を学んだか」という報告が掲載されている。沖山の質問に答える形での報告であり、そこで「この指導を受けた児童・生徒の学習態度、他教科の学習能力など、どのような変化が見られるか。」^{*32}という質問をしている。また、戦後の経験主義教育に代わるものとして現れたブルーナーの「学習構造」理論を積極的に取り入れようとしている。

「学習構造」は、「どの年齢のだれに対しても、どんなものでも（※どんな教科の学習構造でもの意と解される）そのままのなんらかの形で教えることが可能である」と主張し、発表当時は、向こうみずなものとして批判されたが、その後多くの人に承認される道を順調に歩んでいると報告されている。（中略）構造的読解操作が、ここに指摘されているところの読解に関する「学習構造」であると私は考えている。^{*33}

沖山によれば、沖山の読解理論はまさにブルーナーの「学習構造」を具体化したものということである。このような思いと自信により、沖山は読解理論に「読み取りのおけいこ」を組み込み、さらに他教科にも生きる構造学習について考えるようになるのである。この辺りのことについては、次の機会に詳しく述べることにしたい。

（3）沖山理論の現代的意義

以上に述べてきた沖山が読解理論を展開してきた上での変化を基に、その変化が現代の国語教育に、また広く教育にとってどのような意義を持つのかを考察したい。

まず、昭和30年代という解釈学的な読解がまだまだ隆盛の時代に、教師から学習者である子供たちに結果としての読みを押しつけることなく、個の読みを開く形でマイナーチェンジを図ることができたことが挙げられる。このことは、沖山の内部で読解の主体が何なのかをずっと問い続け、理論の中での主体である作者から実践の中での主体である読み手へと考え方を変えていったこととも大きく関わっている。

この変化は、教室での読解の主体は教室の中に存在することを当然であると疑いもしない私たちに改めて考える機会を与えてくれるのではないだろうか。そう考えると、学びにおける主体が教材の中にあるのではなく、学ぶ者その人にあるのだということに気

づいていったプロセスに、学びとは何かを考えるヒントがあることが見えてくるだろう。

次に、その変化に教科教育学と教育方法学の接続を見ることができるということが挙げられる。稿者は、授業は学習課題（発問）、学習活動、学習形態の三つの要素によって主なところを形成していると考えている。そして、従来も現在も学習課題、とりわけ発問さえ十分に練っておけば授業はスムーズに進められるとする授業者が多かったと考えている。

そんな状況が当たり前の昭和 30 年代に、沖山の中では教師の発言を極力控えたり、「協同学習」を積極的に取り入れたりする考え方に变化していったのである。現在のアクティブ・ラーニングを取り入れようとする流れの中であれば自然な流れとして捉えられるが、昭和 30 年代にそういう改革を進めようとしたことは認められるべきであろう。そして、沖山の中の数年間に起きた出来事は、沖山の時代から現在まで続いている一斉学習による国語の授業にアクティブ・ラーニングとして学習活動や学習形態といった要素が組み込まれようとしている様相と、まさに相似形をなすフラクタルであると言える。

社会的構成主義という考え方がまだなかった時代に、主体的な学びや「協同的」な学びを指向したことで、どのように授業を変えようとしたのか、変えることができたのかを見ることが、私たちがこれからどうしていけばよいかを考える大きな示唆となるだろう。

おわりに

沖山の読解指導に関する提案は、昭和 30 年代の初頭から後半という短期間ではあったが、沖山の内部での変化を見ることによって、学習に対する教師の立場がどのように変わっていくかの一つのモデルとして捉えることができた。もちろん、当初の解釈学的な作者本位の読み方については、教科調査官という立場にあったことを考えると 30 年代という時代性を割り引いても批判的に評価されることは免れないだろう。しかし、その後の沖山の変化については、再評価が必要であると考ええる。

今後は、沖山にとっては後期に当たる構造学習について分析し、現代的意義について考察したいと考えている。

注

- 1 『読解力向上の理論と実践』（1957 年 1 月、新光閣書店）p.9
- 2 『読解のつまずきとその指導』（1953 年 11 月、新光閣書店）p.225

- 3 1と同じ、p.50
- 4 1と同じ、pp.50-51
- 5 1と同じ、p.106
- 6 1と同じ、p.15
- 7 『読解指導の原理と方法』（1959年11月、新光閣書店）p.16
- 8 1と同じ、p.23
- 9 1と同じ、pp.23-24
- 10 『目的論に立つ読解指導』（1960年10月、明治図書）p.117-118
- 11 『文章機能に立つ読解指導』（1962年4月、明治図書）pp.189-190
- 12 塚田泰彦「「意味布石」考ー沖山光の読解理論の特質をめぐってー」（上越教育
大学研究 紀要、1993年）p.280
- 13 12と同じ、p.284
- 14 12と同じ、p.286
- 15 田近洵一『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル pp.225-226
- 16 瀬川武美「沖山光の構造学習」（『全国大学国語教育学会発表要旨集 99』）、p.196
- 17 樋田明「国語教育における構造学習ー沖山光「構造的読解」から「構造学習」
への軌跡ー」（『国語教育史研究第12号』国語教育史学会編、2011年12月）
- 18 15と同じ、p.235
- 19 7と同じ、p.73
- 20 『目的論に立つ読解指導』（1960年10月、明治図書）p.65
- 21 『意味構造に立つ読解指導』（1958年4月、明治図書）pp.64-65
- 22 1と同じ、p.45
- 23 21と同じ、p.54
- 24 21と同じ、p.132
- 25 『読解能力への道』（1963年11月、新光閣書店）p.103
- 26 『読解における生産的思考』（1962年10月、明治図書）p.118
- 27 26と同じ、p.148
- 28 10と同じ、p.148
- 29 『読解と構造的思考』（1962年2月、新光閣書店）pp.68-69
- 30 26と同じ、p.249
- 31 26と同じ、p.146
- 32 25と同じ、p.181
- 33 『読解の基本的学習構造』（1964年4月、明治図書）pp.66-67

Examination on contemporary meaning of

Hikaru Okiyama's theory

— Focusing on his theory on reading —

Kenichi ISHIMARU

In the thirties of Showa period, Hikaru Okiyama played an active role in laying the foundation of Japanese language education for the future. However, there is little appreciation for his accomplishment today. The reasons have been shown in many researches indicating that he did not see the value of reading by parts in the structural reading, but instead, he emphasized the authors' messages more than the standpoint of readers. But in fact, as the time went by, his concept of "structural reading" and his "author's message" focus changed into a position of encouraging the children's (or learners') initiative. This article focuses on Okiyama's reading theory to draw a conclusion about the change in his theory based on his early writings so that we could apply it to our present education.

Contrasting the Nature of Peer support systems between Japan and Western nations

Hideo Kato ¹ Haruo Magari ²

¹ *PhD student University of Surrey, UK*

² *Soka University*

Background

Peer support is an approach that builds on the helpfulness and altruism characteristic of friendships by extending it beyond friendship to the wider peer group. Peer support approaches have been developing in Western countries for over 20 years but it is only in the past 10 years that there has been a growing interest in these methods in Japan. These peer-led educational activities encourage children to support peers who have emotional and behavioural issues. During the last decade, peer support has begun to be integrated under the umbrella of the moral and citizenship education in Japan. Peer support is very flexible in its use of activities and broadly relates to existing Japanese moral approaches and activities that encompass behavioural and emotional support. In a sense, peer support itself is the umbrella term, which allows its activities to suit various school needs, depending on the situations (James, 2014).

This means that peer support programmes can be adopted to suit individual practices within schools that seems to incorporate cultural and moral differences.

To a large extent, the willingness to develop peer support methods in Japan has arisen from a deepening concern about the increase in social and emotional difficulties currently experienced by Japanese children within the educational system (Nakano, 2004). Evidence suggests, that, bullying, school non-attendance (school refusal), and school violence, are related to insufficient interpersonal relationships among, which are caused by their poor ability to communicate with others chil-

* Requests for prints should be address to Hideo Kato, Division of Health and Social Care, University of Surrey, Duke of Kent Building, Guildford, Surrey GU27XH, UK (email : hideo.tom.kato@gmail.com)

dren (Nakano & Sato, 2013; Edahiro et al., 2012; Igarashi, 2011; Makino, 2011; Miyahara & Koizumi, 2009; Katsuya & Kawamura, 2004; Iida, 2003; Emura & Okayasu, 2003; Fujieda & Aikawa, 2001).

For example, Nakano and Sato (2013) explored the relationships between children's perceived quality of school life (the level of school adjustment) and their social skills among the lower secondary school children aged 12 – 15 years (256 boys and 273 girls). These researchers found that children who have a lower level of school adjustment, showed significantly lower level of social skills (pro-social behaviour, hesitation to take action, and managing aggressive behaviours) over the children who have a higher level of school adjustment.

This implies that children, who have a lower level of social skills, tend to have difficulties developing relationships with others. The studies indicate that there is a complex set of interactions amongst these characteristics. Of course, we cannot assume that there is a direct causal link between lack of social skills and relationship difficulties. However, due to cultural and educational backgrounds, interrelationships among children (peers) seem to be related to their social skill levels in Japan where this is strongly influenced by the collectivism. In short, it seemed to be important for children to keep good peer relationships in their group and societies; in this sense, their social skills seemed to play a critical role in that purpose.

Several studies (Harada, 2011; 2010; Arihara et al., 2009; Emura, 2008; Enai et al, 2006), designed to explore the relationship between children's social skills and their peer relations in school, have demonstrated similar results as other studies have described above. In this vein, Nakahara (2012) summarised that various causes seemed to operate together to cause the current educational issues. He suggested that the issues need to be tackled from various points, which are education at school, at home and in local society. In terms of education at school, many researchers appear to place emphasis on children's level of school adjustment. Thus, researchers and educators have paid attention to Social and Emotional Learning programmes as a prevention method against such issues as bullying, school violence and non-attendance.

As mentioned, peer support, a relatively new concept in Japan, is an approach that builds on characteristics of friendship such as helpfulness and altruism and extends it beyond individual friendships to the wider peer group. Children seem to benefit from receiving and delivering peer support activities; emotional and behavioural support, development of social skills, and enhancing

altruistic attitudes and behaviours. It appears to be an effective approach to tackle the issues described (e.g. bullying, non-attendance at school, and school refusal); hence these approaches have been developed and implemented in recent years in Japan (Cowie & Kurihara, 2009).

Forms of peer support in the west

Given the complexity and variability of peer support, definitions need to take account of a number of characteristics and interrelated variables. Peer support encompasses a range of activities and systems through which young people can be given training in such skills as mentoring, active listening, conflict resolution, befriending, conflict resolution and the promotion of children's rights to work and learn in a safe environment (Cowie & Wallace, 2000). In addition, peer support offers a framework within which bystanders can be active in challenging bullying (Cowie, 2011). Even in online contexts, peer supporters can challenge cyberbullying when it happens and can create a social environment where bystanders refuse to collude with cyberbullying (DiBasilio, 2008). Essentially, peer support programmes provide a flexible framework (Cowie & Jennifer, 2008). Cowie and Wallace (2000) summarised the key features of peer support in the West as follows:

- *Young people are trained to work together outside friendship groups. This type of interaction helps to reduce prejudice and foster trust across gender and ethnic groups.*
- *Young people are given the opportunity through training to learn good communication skills, to share information and to reflect on their own emotions in relationships with others.*
- *Young people are trained to deal with conflict and to help peers to relate to one another in a more constructive, non-violent way.*

According to the age groups of the peer supporters and the needs of schools, the systems of peer support vary quite widely. The most common forms of peer support are peer counselling, befriending/buddying, peer tutoring, peer mediation/conflict resolution, mentoring, and group leadership (Cowie & Jennifer, 2008; Nishiyama & Yamamoto, 2002; Cowie, et al, 2002). In terms of the whole-school approach against bullying outlined by Cowie and Jennifer (2008), the forms

of peer support are summarised in figure 1.

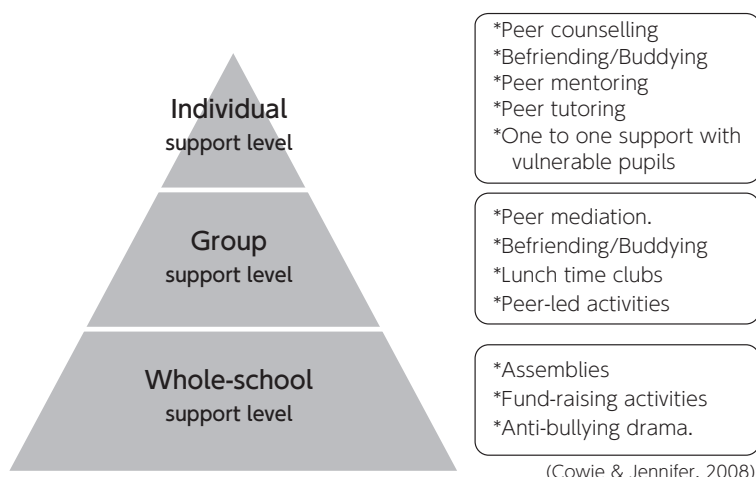


Figure 1: Forms of peer support and support levels in the West

In peer counselling, peer supporters are trained to use counselling skills (e.g. active listening) to support peers in distress. Usually peer supporters are given a wide repertoire of counselling skills and are regularly supervised by a qualified counsellor, a psychologist or teachers who manage the peer support scheme. The earliest types of peer support emerged from the counselling model (Cowie and Jennifer 2008), but over time this approach changed since pupils often found it hard to go to a one-to-one counselling-based session and often preferred more group-based activities. Nevertheless, the training in Western countries continues to be strongly influenced by counselling theory, in particular by the principles of client-centred therapy. One of the difficulties involved in transferring this counselling-based model to Japan could be that the Japanese culture is not particularly oriented towards a counselling-based way of resolving interpersonal difficulties. Rather, they place high value on the group-based activities which seem to give a strong influence to individuals through the collective pressure to conform to the norms of the group. This will be explored later in the next section.

Befriending or buddying is usually described as an approach that builds on the natural helping skills that young people learn through the process of every-

day interaction with friends and family (Cowie et al., 2002). Befriending involves training in active listening, assertiveness and leadership to enable peer supporters to offer direct support to peers in distress, but its approach is much more informal, compared to the counselling-based approach (Cowie & Smith, 2010; Cowie et al., 2002). For example, befriending (buddying) often uses a 'buddy bench' or 'friendship stop' where pupils can go in the playground if they would like peer support (Cowie & Smith, 2010).

In peer tutoring, older pupils or pupils of the same age support other pupils with academic work such as reading, writing, and mathematics.

Peer mediation/conflict resolution is a structured process in which peer supporters' act as mediators to defuse interpersonal disagreements among peers (Cremin, 2007; Cowie & Hutson, 2005; Cowie, et al 2002). Peer supporters are given the training to gain and develop the necessary skills of mediation through the role-playing of typical situations. Peer mediation/conflict resolution needs a follow-up meeting in which participants review the success or otherwise of the solution and acknowledge their willingness to make adjustments if necessary (Cowie & Jennifer, 2008).

Mentoring is usually described as a supportive one-to-one relationship between a younger pupil (the mentee) and a more experienced pupil (the mentor) in school (Cowie, et al 2002). Basically the aims of mentor are to promote heightened aspirations, to offer positive reinforcement and open-ended support, and to provide an arena in which to develop a problem-solving stance towards important life-span development issues, such as career choice (Cowie, et al 2002).

Group leadership concerns the situation where older children, some selected pupils, or pupils in student councils play a role as a group leader in school events, such as a sports festival, school trip or recreational activity. Also they have taken the initiative to run activities for other pupils during the school break, such as lunchtime clubs, circle time, group work etc. (James, 2013).

However, in terms of UK's data (Houlston et al, 2009), most primary and secondary schools were engaged in activities at the individual support level (e.g. befriending, peer counselling, mentoring, and mediation), where less than 10% of schools applied for other forms of peer support (e.g. group leadership). This will be explained in the next section.

Forms of peer support in the East (Japan)

These innovative peer support systems (e.g. peer counselling, befriending, peer mentoring and peer mediation) appeared to harmonise with the existing Japanese moral approaches. Cowie and Kurihara (2009) suggested that Japanese culture provides a good foundation for the peer support in school. As a part of citizenship education, Japanese children are expected to carry out everyday activities to train them in socially accepted behaviours (e.g. cleaning activity). Consequently, the Western style peer supports have been modified to suit the Japanese culture (Toda, 2005), in order to create other peer support forms and variations. For example, peer support was applied into existing activities (e.g. clubs) and school events (e.g. sports festivals), and these activities often have been developed into the wider community level.

Even though Japanese scholars and researchers learned the concepts and approaches of peer support from Western nations, Japan has developed their own views and approaches, which harmonise with Japanese culture and was influenced by collective aspects. The following are examples of other types of peer support activities in Japan.

Newsletters (Q&A Hand-out)

Anonymous Newsletters are a unique form of peer support which has emerged in Japan (Toda, 2005; Toda & Ito, 2005). These methods provide children with opportunities to write about their worries anonymously to a team of peer supporters who then circulate their answers in a newsletter for the whole school.

School summit

The nationwide and/or the city-wide lower secondary school summits are organised by pupils a few times per year. The representatives (generally student council members and peer supporters) from each school attend the summits to discuss educational issues and give presentations about their own school's peer-led activities. Attendees are able to learn from other school activities and deepen the philosophy of citizenship, which influence their own school's activities (Takeuchi, 2010).

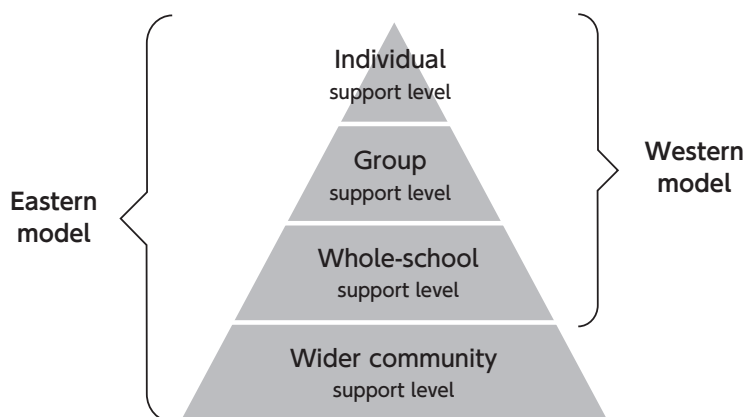


Figure 2: Support levels in peer support schemes

Anti-bullying drama

Anti-bullying drama has often been conducted as a city-wide peer support programme. All actors are recruited from pupil volunteers across the city. The drama scripts are also composed by pupils themselves, which are based on their own experiences in schools. Through the rehearsal activities, pupils from different schools have deepened their friendships and have created pupils' networks to contribute to other peer support activities. Generally, the anti-bullying dramas have been performed in public theatres and school auditoriums. Not only secondary school pupils, but also primary school children and their parents were invited to attend. Nowadays, DVDs are created for anti-bullying material based on these dramas in some projects (Takeuchi, 2010; Fujikame, 2006).

Fund-raising activities

Fund-raising activities are generally single school-based activities, and particularly in the last 5 years, the activities were conducted for the great east Japan earthquake disaster. Pupil volunteers, holding a donation box, go around within the school to ask for donations of money. Also pupil volunteers go to the shopping street to ask for donations (Kasugai, 2009).

School-based school summit

Some schools organise school summits within their own schools annually. Generally several representatives (peer supporters) from each class are assembled in the large meeting room, and give a presentation about their class's activities, which contributed both academic and behavioural improvements. The summit encourages attendees to make further efforts in their classes, and also contribute to create positive school ethos.

Peer-led clean-up activities

Both inside and outside school, pupil volunteers pick up litter. Generally the peer supporters encourage pupils to volunteer for it. As a contribution to local community, occasionally pupil volunteers go to shopping streets and the park to clean up litter (Kasugai, 2009).

Greeting activities

Generally peer supporters stand in front of the school gate, and say “good morning” to all pupils and school staff when they arrive at the school. The aim of this activity is to encourage pupils to greet with a smile and a cheerful greeting (Fujikame, 2006)

Comparison of peer support used in the West and Japan

Peer support provides a flexible framework, which harmonises with the existing Japanese moral approaches. The figures in the previous sections show that Japanese model of peer supports tends to cover a wider range of activities, including individual, group, whole-school, and wider community support levels.

School activities and schemes have been influenced by the cultural context directly and indirectly, thus it is natural that peer relationships among children have been linked to and/or affected by the cultural values and social contexts. In terms of exploring the cultural diversity, the work of Hoftstede and Hoftstede (2005) allows us to analysis the children's emotional and behavioural development considering the cultural dimensions. For more than 30 years, Hoftstede and Hofstede have investigated and discussed the dimensions of culture and their views on organisational culture as an idea system that is largely shared between organisational members. In Hoftstede and Hoftstede's work (2005), there are four

dimensions; 1) power distance, 2) collectivism versus individualism, 3) femininity versus masculinity and 4) uncertainty avoidance. Especially, in terms of a comparison of peer support activities among children between the West and East, the dimension of collectivism versus individualism, appears to be directly linked to peer relationships among children in each nation.

For example, Hoftstede and Hoftstede (2005) uses the individualism index to rank a nation's individuality. Out of 74 countries, UK is ranked 3rd most individualistic, while USA is 1st, and Canada is 4th. However, Japan is ranked 33-35th and Korea is 63rd. As expected, generally East Asian countries (e.g. Japan, Korea) are often referred to as being strong examples of collectivist societies. Here, an interesting observation is that Japanese educators and researchers have learnt the Western model of peer support schemes, adapted them into their school activities, and modified those considering Japanese cultural contexts. As figure 2 shows, peer support schemes have been developed in the wider community support level in the East. Especially, school summits, anti-bullying drama, fund-raising activities, and recycling activities (collecting cans) are unique forms of peer support which have emerged in the Eastern nations. As expected, these activities were generally driven by peer supporters' will and passion. These activities have often been conducted in wider community support levels, and allow the peer supporters to work with other schools' peer supporters.

Also, the wider community support level activities often allow peer supporters to work outside the school, where several schools have organised support activities between the lower secondary schools and primary schools (Takeuchi, 2008). For example, Takeuchi (2008) reported that peer supporters answered questions and issued letters of advice to primary school pupils. This provided pupils with useful advice and information, which helped them to diminish worries about daily school life in the lower secondary school. In a sense, these activities can be regarded as prevention methods for school bullying and school non-attendance during the transition from primary school to the lower secondary school. The activities in the wider community support level, provide various forms of peer support, where children take the initiative to provide support to others often outside of school.

Regarding the types of peer support approach used, Naylor and Cowie (1999) used a questionnaire survey to explore the breakdown of the types of peer support approach in secondary schools and colleges (n=51, a response rate of 83.6%) in the UK. Also 10 years later, Houlston et al (2009) conducted a large-

scale survey to explore how peer support is currently used in English primary (n=130) and secondary schools (n=110). Tables below summarise the breakdown of the types of peer support both in 1999 and in 2009.

Table 1 : Breakdown of peer support in secondary schools and colleges in UK

| | | | |
|------------------|-----|----------------|----|
| Befriending..... | 70% | Mentoring..... | 6% |
| Counselling..... | 18% | Mediation..... | 6% |

(Naylor and Cowie, 1999)

Table 2 : Breakdown of peer support in primary and secondary school in UK

| Type of approach | Primary school | | Secondary school | | Total | |
|------------------|----------------|--------|------------------|--------|-------|--------|
| | N | (%) | N | (%) | N | (%) |
| Befriending | 75 | (84.3) | 71 | (73.2) | 146 | (78.5) |
| Mentoring | 23 | (25.8) | 82 | (84.5) | 105 | (56.5) |
| Mediation | 53 | (59.6) | 45 | (45.4) | 99 | (53.2) |
| Counselling | 5 | (5.6) | 30 | (30.9) | 35 | (18.8) |
| Others | 8 | (9.0) | 8 | (8.2) | 16 | (6.7) |

*Many schools reported using more than one type of approach

(Houlston et al, 2009)

It is clear from these findings that the most popular approach is “befriending”, as more than 70% of both primary and secondary schools employed it. It is also evident that the use of Mediation and Mentoring has increased over the last 10 years, especially mediation in primary and mentoring in secondary schools. The earliest types of peer support were developed from a counselling model. However, many teachers and peer supporters expressed a preference for more informal models, and so there has been a tendency to move away from counselling-based systems to more informal befriending systems (Cowie, et al 2002). However, it is still rare to employ peer support in both a whole school and wider community support levels in the UK.

No Japanese studies have investigated the breakdown of the types of peer support approaches. However, from the research papers, it seems a large number of Japanese schools also employ befriending, and other types of peer support scheme, which are often related with a whole school and wider community support. Also because of the development and usage of peer support, other forms of peer support have arisen and are categorised, such as cyber peer support, and

social action (James, 2013; Cowie & Jennifer, 2008). These developments have been caused through teachers realising that applying of one particular model of peer support could be too inflexible and instead suggesting that it was necessary to adapt to the particular needs of the school and its pupils, which have strongly been influenced by their culture (Cowie, et al, 2002).

Influences of collectivism in peer support

As mentioned, peer support programmes are flexible in order to meet the school needs and age differences, depending each situation. Many studies seemed to indicate that the practices of peer support in Japan radically differ very much from the western nation's approach. Due to cultural influences, Japanese peer support programmes have been boldly developed to harmonise with the existing traditional activities. This eventually resulted in covering wider range of educational issues and activities beyond the original concept of peer support approach.

Japan, located in Far East Asia, has been traditionally influenced by collectivist culture. Collectivism means that a society in which people from birth onward are integrated into strong, cohesive in-group, which throughout people's lifetime continues to protect them in exchange for unquestioned loyalty (Hofstede and Hofstede, 2005). Therefore, it is natural that Japan has own specific educational systems and practices based on its own culture and tradition, which have been developed over the years.

In general, the practice of peer support in the western nations is strongly based on a person-centred (Rogerian model) approach (e.g. peer counselling, befriending, peer mentoring, peer tutoring and peer mediation). On the other hand, some practices in Japan seem to be changed or evolved into citizenship oriented approach. In other words, in terms of the western nations' concepts, several forms of peer support activities in Japan seemed not to be considered as peer support, rather other different educational activities, which are related to (or are oriented towards) citizenship education. In short, peer support activities, which are strongly based on Rogerian model, should be classified as different activities from other group activities, such as greeting campaigns, clearing campaign, fund-raising activities, and anti-bullying dramas.

Hofstede and Hofstede (2005), the leading scholars of the cultural studies in anthropology, likened the culture to mental programming. They argued that mental programmes vary as much as the social environments in which they were acquired, thus people's thoughts and behaviours seem to differ from others in terms of their culture and experiences (Hofstede and Hofstede, 2005). A typical cultural example is that Japanese people have a reputation for their politeness and good social behaviour, which are strongly related to cultural habits (Komiya, 1999). Their collective behaviours are mutually related with peer pressure, conformity and (group) norms, thus, in terms of behavioural modification (change), it is critical to consider the peer relationships among groups as external factors, which are opposite to internal (individual) factors. In this vein, Komiya (1999) indicates that Japanese people's high self-control and sense of security seemed to be influenced by their peer pressure and norms.

Since the mid-90s, Japanese scholars (educators) started conducting peer support programmes, based on the Western model (Nakano & Morikawa, 2009). During this early stage, the implementation of peer support practice in Japan was the same as the western approach, which is based on a counselling model. That is to say, most activities of peer support were limited to peer counselling and befriending due to no example of peer support practice in Japanese schools. In fact, Nishikidai lower secondary school and Hongo lower secondary school in Yokohama city applied a peer support scheme in the mid-90's, and their practices were purely based on the person-centred (Rogerian model) approach. The selected peer counsellors supported pupils who were in distress due to school bullying (Sakai, 1996; Sakai, 1998).

However, peer support has gradually been developed into a much wider range of practices in order to harmonise with cultural and traditional issues in school. In this process, several cultural and educational factors seemed to promote the structural change of the western approach into Japanese style peer support. These factors seemed to be "debate between a counselling model view and an educational model view"; "peer group influence", and "direct supporting activities and indirect interventions". In fact, many peer support studies were aimed to show how peer support activities bring positive results to children in terms of these factors.

The following sections will discuss how these cultural factors gave impact on peer support practice, which resulted in forming Japanese style peer support programmes.

“Counselling model view” and “Educational model view”

Cowie and Kurihara (2009) mentioned that in Japan, peer support programmes have been developed with influence of two different views; 1) “Counselling model view” whose emphasis is to emotionally care and look after children in distress and 2) “Educational model view” which is to provide children with social skills training for preventing them from being in troubled situations. In terms of “Education model view”, it is desired that children have the opportunity to receive social skills training as a part of a prevention strategy. This seems to bring a notable difference between Japan and other western countries, regarding the selection of peer supporters. Usually in the UK, Canada, US, and Australia, selected children who want to be peer supporters, have been given training by a teacher or a psychologist. In short, most peer supporters are working as volunteers in western approaches. For example, in the selection, teachers draw up a short list on the basis of the candidates’ documents and/or interviewed those candidates, and a relatively small number of peer supporters were selected for training (Cowie & Olafsson, 2000). Also in most cases, the majority of peer supporters are female pupils and the number of male peer supporters is generally very small.

By contrast, in Japan, training of peer support was often given to all children as a whole class activity (Kurihara, 2007; Nakano, 2006). This is because peer support seems to be educationally a very meaningful activity for children’s emotional development, and it seems much more effective to give training to all children in order to create a supportive school atmosphere (Nakano, 2006). As a reflection of this view, peer supporters are sometimes sent somewhere outside the school environment to have experiences of supporting activities. From the viewpoints of western approaches, it might be peculiar to do the supporting activities somewhere outside schools, however, many studies report pupils’ supporting activities outside school as a part of peer support programmes in Japan (e.g. Takahashi, 2010; Takeuchi, 2008; Konno & Ikejima, 2007). One of the examples is the peer support programme in Futaba lower secondary school in Hiroshima, Japan (Takahashi, 2010). In Futaba lower school, after the training, a whole class in the first and second year pupils were sent to local primary schools, kindergarten, nursery, and a nursing home for the supporting activities. Depending on the situations, their supporting activities took various forms such as supporting club activities, supporting math class, helping story hour, supporting cooking practice, and

so on. In the assessments (pre- and post-test), pupils' emotional and behavioural developments were improved after the activities and also their school climate was improved too (Takahashi, 2010). In fact, the supporting activities outside their own schools was often reported in Japan and there is also a very wide diversity in their supporting relationships, such as "upper secondary school pupils support lower secondary school pupils (Seto & Mori, 2009)", "lower secondary school pupils support primary school pupils (Takeuchi, 2008; Takahashi, 2010)", and "university students support secondary school pupils" (Konno & Ikejima, 2007).

In terms of the "Education model view", it seems to be important for pupils to have experiences of interpersonal supporting activities to enrich their emotional and behavioural development, and eventually this creates a supportive climate in their own school. This view also has been applied for various activities in Japan (e.g. clearing the local area, school trips, experience of farm work, older pupils' teaching to younger pupils, other group activities in school), and these seem to provide opportunities for children to develop their social skills which can be applied in daily life (Nakabayashi, 2005). From the above, peer support programmes widely vary according to school needs, and provide a flexible framework which offers appropriate support to peers through the training and activities.

Peer group influence

The collective behaviours are mutually related with peer pressure, conformity and (group) norms, thus, in terms of behavioural modification, it is critical to consider the peer relationships among groups as external factors. One example is the indifference of bystanders (peers) to bullying in Japan. Children's attitudes and behaviours seemed to be strongly influenced by cultural contexts, especially group norms and peer relationships. In Japan, as pupils get older, they tend to avoid involvement in bullying situations, which negatively influences their friends' behaviours and peer relations. In short, as pupils grow, they become more reluctant to provide support with other pupils who are in distress. In terms of children's prosocial behaviours, in the last decade, the studies have paid more attention to social groups and interpersonal relationships, such as "conformity", "group norm", and "pupils' interrelationships" in schools (e.g. Nipedal, et al, 2010; Sutton & Keogh, 2000; Sutton & Smith, 1999). Various factors in social groups and interrelationships seem to give strong influences on children's social behaviours.

Therefore, especially in Japan, it is necessary to take into account these issues in order to effectively provide educational services. This view seemed to promote the peer support programmes into wider group and community level activities, which are beyond a person-centred (Rogerian model) approach.

The term, “Conformity” means a general tendency to allow one’s opinion, attitudes actions and even perceptions to be affected by prevailing opinions, attitudes, actions and perception (Reber, 1995). Especially in pre-adolescence, it is thought that personal judgements and actions are easily connected with the standard and actions of people of the same generation. In Addition, Costanzo (1966) explained that it is during the period of 11 to 13 years of age that fellow feelings and conformity are promoted. Therefore it is entirely possible that as the relationships among friends develop, children would receive a greater influence from friends rather than parents and teachers. In this sense, it seems much more effective to give training to all children in order to create supportive peer relationships in school. In short, as the number of pupils who actively provide support to others grows in proportion to the school population, school climates are more positively reinforced (Lane-Garon & Richardson, 2003). From the reasons above, peer group membership is exceedingly important to children and also the peer group has the potential to exert considerable influence on group members.

In terms of peer group’s influences, Ojala and Nesdale (2004) found interesting results. Their study found that among pupils aged 10-13 years, in-group members considered bullying behaviours to be much more acceptable when it was consistent with group norms. This seems to demonstrate that group members are required to behave in accordance with the group norms. Even if individual group members have negative feelings toward anti-social behaviours, they may take anti-social behaviours when anti-social behaviours are normative in the group. In a sense, the influence of pupil’s group norms seems to weaken their individuals’ factors, such as their empathetic motives. Similarly, Nipedal et al (2010) found that the group norms significantly influenced the group members’ direct and indirect aggressions among 7 and 10 years old children. However, more interestingly Nipedale et al (2010) found that “the school norms” tended to decrease the impact of “the group norm” on the children’s aggressive intentions when the two norms were in opposition, although this effect was only significant for 7 year old children. In this regard, Nipedal et al (2010) mentioned that 10 year old children’s aggressive intentions were significantly less than those of 7 year old children. Therefore it was difficult to make further reduction of 10 year old children’s ag-

gressive intentions by the school norm. These findings suggest the possibility that by reinforcing the positive school norms (climates), children's prosocial behaviours can be improved effectively through the peer support methods. This seems to strongly support the views of Cowie and Kurihara (2009) and Lane-Garon & Richardson (2003), which is that as the number of pupils who actively provide support to others grows, school climates are improved and it encourages further study to deepen the detail of pupils' views about the relationship between peer support services and peer group influences.

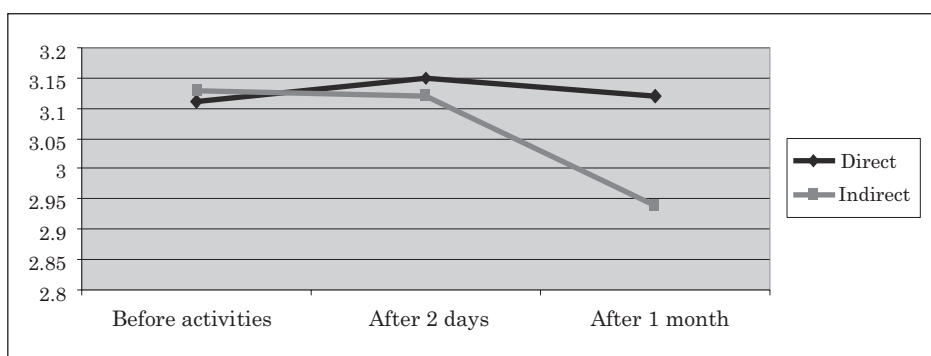
It appeared that in a collectivist culture, it was more beneficial to integrate the peer support activities with wider group level activities. As indicated, the core principle of peer support was originally to encourage children to help their peers who are in distress, based on the person-centred (Rogerian model) approach. However, considering peer group influences, wider group level activities have been encouraged to harmonise with existing group activities, and eventually this resulted in producing peer-led activities, indulging anti-bullying drama, peer-led volunteering, farming activities, and cleaning campaign. Again, these peer-led activities appeared not to be considered as peer support activities in the western nations. However, in Japanese research, when children took on roles to support other children, it appeared to be called "peer support".

"Direct supporting activities" and "Indirect interventions".

It is also important to examine the difference between "Direct supporting activities" and "Indirect interventions" in terms of children's emotional and behavioural developments. "Direct supporting activities" refers to children's involvement in direct experiential activities (e.g. experience of joining supporting activities and skill training). "Indirect interventions" refers to children receiving moral education lessons (e.g. reading stories and episodes from textbooks). In terms of children's behavioural change, Japanese peer support studies have paid attention to relationships between the training and supporting activities, and how each factor influences peers' thoughts and behaviours. According to the Japanese National Survey of Enhancement of Moral Education (2003), most (81.5%) moral education lessons in Japan were carried out by reading stories and episodes from textbooks, hence there was not much opportunity for children to be involved in direct supporting activities. Also social changes, such as reliance on the internet for social

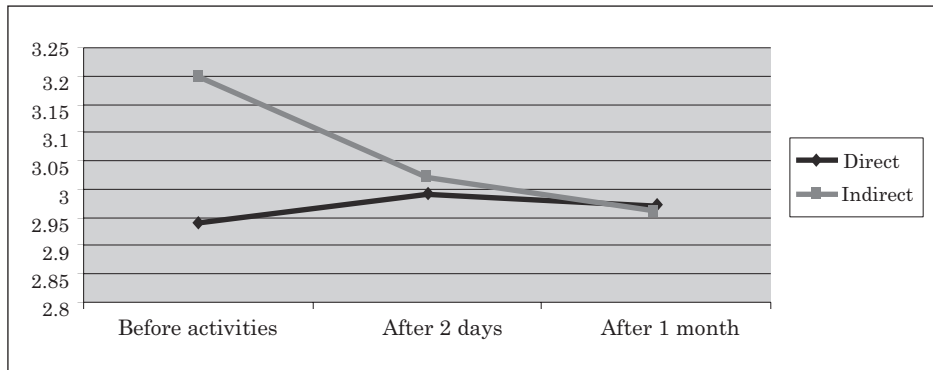
interaction, have decreased the opportunities for communicating with other peers. This appears to negatively influence the development of children's social and communication skills (Kobayashi & Aikawa, 1999; Ito et al., 2014). Therefore the experiences of being involved in peer support schemes provides the opportunities for children to have direct supporting activities, which seem to effectively contribute to their emotional and cognitive development. In a sense, the peer support studies in Japan tended to focus on peer supporters' benefits (gaining social skills), rather than benefits of users (peers) who are in distress. That is to say, the direct support activities in peer support have been viewed as the part of social skills training.

In terms of the impact of peer's supporting activities, Miyasato (2008) indicated interesting findings about "Direct supporting activities" and "Indirect interventions". Miyasato's study's aim was to identify the impact on pupils' altruistic attitudes of participating in either direct experiential activities or indirect interventions among year 4 primary school pupils (10 year old) in Japan. Samples were 121 pupils in year 4 classes; 60 pupils (30 boys and 30 girls) for the direct supporting activities and 61 pupils (35 boys and 26 girls) for the indirect interventions. In the direct supporting activities, 60 pupils were sent to a local nursery school and each pupil played together with younger children. In indirect interventions, pupils read stories and episodes of a textbook, which explained how important it is to take care of younger children (nursery school children). The study applied a pre-post test using questionnaires that measured their altruistic attitudes and behaviours before and after direct and indirect interventions.



(Miyasato, 2008)

Figure 3: Willingness to support others



(Miyasato, 2008)

Figure 4: Emotional aspects for caring others

From the figures above, the results showed that pupils who had direct supporting activities (e.g. experience of physically supporting others) tend to retain the levels of altruistic attitudes after the interventions in both “willingness to support others” and “emotional aspects for caring others”. This seems to imply that direct supporting activities (e.g. experience of physically supporting others) may give the stronger influences on pupils’ social behaviours and emotional developments. In terms of Japanese practice, the Miyasato’s findings may raise the further question in the relationships between the training and supporting activities. In Japan, some programmes (e.g. Nakano, 2006) mainly focus on their skills training itself and the supporting activities are something to be carried out by children spontaneously. That is to say, supporting activities are not organised as a part of implementation of peer support programme. Other peer support programmes (e.g. Morikawa et al, 2008) focus on both training and supporting activities, and after the training, supporting activities are always organised and carried out without exception.

The social skills training involves basic social skills, which cultivate children’s motivations and social skills, and these were often carried out through the role-play among peers who join the same training sessions (Ikejima & Takeuchi, 2011; Morikawa & Hishida, 2002). This means that through the simulated experiences (the role-play), pupils are able to cultivate their motivations and social skills. As the research findings showed, the majority of peer supporters mentioned the improvements in their self-esteem and sense of responsibility as the benefits to peer supporters. Also other study (Takahashi, 2010) showed that the level of self-efficacy and self-approval have significantly increased after the peer support

activities. These psychological (emotional) improvements seem come from the experience of supporting others.

From the above, peer support contributes to not only improvements of children's social skills, but also their emotional developments. In consideration of this point, peer support practices aimed to provide children with opportunities to be involved in direct supporting activities according to the Japanese style. In this vein, the wider group level of activities are encouraged in Japan which forms the current peer support structure in Japan.

Peer support as a citizenship-oriented approach in Japan

The previous sections suggested that peer support practices in Japan have been directed towards a more social skill training and citizenship-oriented approach, which seem to be different from the Rogerian model peer support approach used in the western nations. It is clear that peer support practice in the west has been strongly based on the person-centred (Rogerian model) approach, which aims to provide emotional and behavioural support to other children. On the other hand, peer support in Japan has been developed in the wider-range of activities, where some of them seem to have no relation to the person-centred approach.

In a sense, peer support practice in the West is strongly based on person-centred approach, where its training encourages the peer supporter to develop their counselling principles. For example, Carl Rogers (1957) identified the six necessary and sufficient conditions which are required to improve the effectiveness of their counselling practices. In this vein, peer supporters developed their counselling mind, which includes unconditional regard for others, and attitudes to patiently listen to other's words. Therefore, it seems to classify and call these practices as peer support in the West.

In terms of the Western view, some Japanese peer support activities (e.g. anti-bullying drama, greeting campaign, fund-raising activities, and community actions) seem to not be classified as peer support practice, and these seem to be the part of citizenship-oriented activities (Warden & Christie, 1997).

Citizenship education and community action has been focused on development of children's prosocial behaviours and how it can be promoted (Warden & Christie, 1997). In the area of citizenship education, prosocial behaviours are con-

sidered as socially responsible behaviours, and children have been encouraged to behave prosaically towards other children (Warden & Christie, 1997). From figure 5, peer support practices, which required to apply for the counselling mind (peer counselling, befriending, peer mentoring and peer mediation) are common in the Japanese and Western peer support structures. However, in the lower range, the citizenship orientated approaches are unique to the Japanese structure (classified as peer support in Japan), which allows peer supporters to have a more active role as a group leader (facilitator) in peer-led activities. In this vein, two different qualities of peer support activities exist in Japan; one is based on the counselling mind (role as a counsellor) and the other is based on peer-led activities (role as a group leader). In short, there seemed to have two different qualities, existing in Japanese peer support activities, and both different qualities of activities were still considered as “peer support” all together.

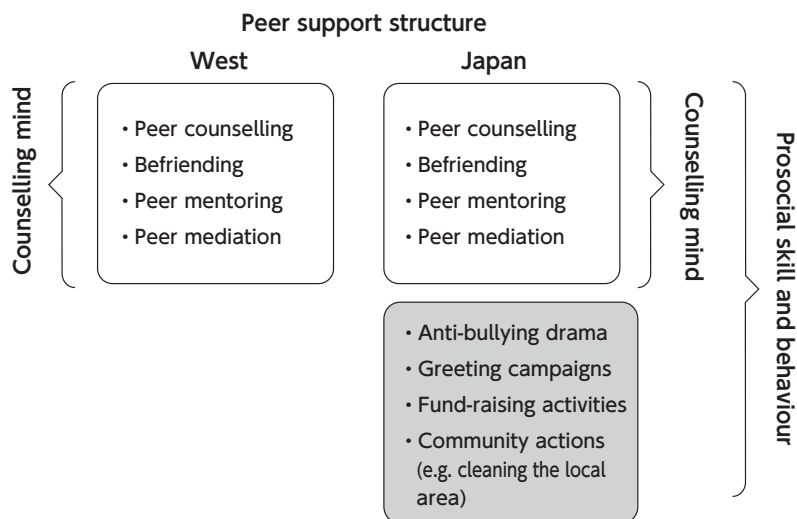


Figure 5: Peer support practices and their necessary skills

In order to gain the deeper understanding of these diversities (counsellors' role vs. group leaders' role), it is necessary to investigate the details of the peer supporter's perspectives, attitudes and behaviours in their practices. Especially, by employing semi-structured interviews, peer supporter's lived experiences could provide rich data which would provide useful information and insight into Japanese peer support practices comprehensively. This also seems to suggest new

relations between peer support activities and its training sessions. It is important that peer supporters need to be trained in appropriate training sessions in order to match the nature of their actual activities. In this sense, current peer support training sessions (Rogerian model) seem to be inappropriate to train peer supporters who take the lead in citizenship orientated activities, such as cleaning local areas and greeting campaign.

Conclusion

This study discussed both interesting findings and conflicting findings in the West and Japan. Even though Japanese scholars and researchers learned the concepts and approaches of peer support from Western nations, Japan has developed their own views and approaches, which harmonise with Japanese culture and was influenced by collective aspects. In terms of the key features of both Japanese style peer support and the Western style peer support, some Japanese style peer support did not match the Western style peer support at all. These citizenship orientated approaches (e.g. greeting campaigns, clearing campaign, fund-raising activities, and anti-bullying drama) are unique to the Japanese peer support practices (still classified as peer support in Japan), which allows peer supporters to have a more active role as a group leader (facilitator) in peer-led activities. In this vein, two different qualities of peer support activities exist in Japan: one is based on the person-centred approach (role as a counsellor) and the other is based on citizenship orientated approach (role as a group leader).

Although this study provided useful findings in peer support studies, further research is needed to expand the findings, which promote more conclusive answers. Also, since peer support is a relatively new educational scheme in Japan, continued research is vital to promote good practice in schools. There are several suggestions for further research below. Firstly, it is important to investigate children's perspectives at a deeper level. Even though previous studies revealed various aspects of peer supporters' nature, these did not seem to provide an overall representation. This study therefore emphasises the importance of investigating the perspectives of peer supporters (children) without bias and in their own words. Secondly, it is necessary to carry out further qualitative research in peer support studies in Japan. In fact, most prior studies had adopted a quantitative approach, using questionnaires and assessment sheets to examine the degree of children's

emotional and behavioural developments. As Smith (2008) highlights, a qualitative approach allows researchers to explore, describe and interpret the personal and social experiences of participants. In this sense, qualitative studies would contribute to a better understanding of knowledge in prior quantitative studies. Thirdly, researchers need to conduct cross-national studies in peer support. By taking cross-national perspectives (diversities), this study seemed to show the strengths, uniqueness and some critical issues of peer support practice in Japan.

This is not only to share various practices and findings from other nations, but also to highlight advantages and disadvantages of particular types of peer support activities, which suit cultural and educational backgrounds. This also helps to provide further direction for future peer support studies and practice.

References

- Arihara., R., Furusawa, Y., Dotani, C., Tadokoro, K., Ogata., & Takeuchi, H. (2009) Effect of Classroom-Based Social Skills Training on SocialSelf-Efficacy and Satisfaction in Homerooms : Elementary School Children (Practical Research). *Japanese journal of behaviour therapy*, **35**, pp. 177-188.
- Costanzo, P/ R. & Marvin, S. (1966) Conformity as a function of age level. *Child development*, **37**, pp. 967-975.
- Cowie, H. (2011) Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. *Children & Society*, **25**, pp. 287-292.
- Cowie, H & Hutson, N (2005) Peer Support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral care*, June, p40-44.
- Cowie, H & Jennifer, D (2008) *New perspectives on bullying*. Open University Press. Maidenhead, UK.
- Cowie, H & Kurihara, S. (2009) Future perspectives on Peer support in Japan. In Nakano, T & Morikawa, S (eds.) *Peer support, Lesprit daujourdhui nombre 502*. Tokyo. Gyosei.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauham, P., & Smith, P, K (2002) Knowledge, use of and attitudes towards peer support: a 2-year follow-up to the prince's trust survey. *Journal of Adolescence*, **25**, pp. 453-467.
- Cowie, H & Olafsson, R (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School psychology international*,

- 21, pp. 79-95.
- Cowie, H. & Smith, P. K. (2010) Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. *In: B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon J. (ed.). Handbook of Youth Prevention Science*. New York: Routledge.
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000) *Peer support in action*. Sage. London.
- Cremin, H (2007) *Peer Mediation. Citizenship and social inclusion revisited*. Open University Press. Maidenhead, England.
- DiBasilio, A. (2008) *Reducing bullying in middle school students through the use of student leaders. Field-based master's program*. University of Chicago-Illinois.
- Edahiro, K., Nakamura, T., Tamayama, M., & Kurihara, S (2012) The effects of peer support program on children's school adjustment. A study from the point of view of comprehensive school guidance and counselling program. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University*, **61**, pp. 205-211.
- Emura, R. (2008) The Effect of Classroom-based Social Skills Education on Peer Acceptance for Junior High School Students. *Bulletin of Miyazaki Women's Junior College*, **34**, pp. 25-30.
- Emura, R., & Okayasu, T. (2003) Classroom-based social skills education. Junior high school student. *Japanese journal of educational psychology*, **51**, pp. 339-350.
- Enai, T., Sugiyama, A., Baba, K., Marumine, R., Mizushima, Y., Takahara, K., Inoue, H., & Tanaka, E. (2006) The Practical Study of Social Skills Training for the Small Class in the Elementary School. *Bulletin of educational research and teacher development of Kagawa University*, **13**, pp. 33-46.
- Fujieda, S., & Aikawa, M. (2001) lasswide social skills training: Elementary school. *The Japanese association of educational psychology*. **49**, pp. 371-381.
- Fujikame, M. (2006) Peer support activity by student government. *Japanese Annals of Peer Support*, **3**, pp. 29-38.
- Harada, E. (2011) A Study on Survey Social Skills of High School Students : Conflict Situations on Friends. *Memoirs of Tokyo Management College*, **19**, pp. 119-133.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005) *Cultures and organisations: Software of the Mind* (2nd Edition), McGraw-Hill. New York.
- Houlston, C. & Smith, P.K. (2009) The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: a short-term longitudinal study. *British journal of educational psychology*, **79**, pp. 69-86.
- Igarashi, T. (2011) Children's tendency to be absent from school and their school-life skills: transition from elementary to junior high school. *Japanese journal of*

- educational psychology*, **59**, pp. 64-76.
- Ikejima, T., & Takeuchi, K. (2011) Peer mediation against bullying. Honnomori press, Tokyo.
- Ito, J., Takao, S., & Munemori, J. (2014) Proposal and Application of Communication Support System at Mealtimes Using Tabletop Interface. *Journal of Information Processing Society of Japan*. **55**, pp.1287-1302.
- James, A. (2014) *The use and impact of peer support schemes in schools in the UK, and a comparison with use in Japan and South Korea*. Dr. Thesis from Goldsmiths, University of London.
- Kasugai, T. (2009) Group activities and peer support. In Nakano. T. & Morikawa. (eds.) *Peer Support. L'esprit daujourd'hui nombre 502*. Gyosei. Tokyo.
- Katsuya, T. & Kawamura, S. (2004) The relationship between maladaptation and social skills, as well as self-esteem in junior high school students. Comparison between school non-attendance and attendance. *Japanese journal of counselling science*. **37**, pp. 107-114.
- Kobayashi, T., & Aikawa, M. (1999) *Social skill education for children. -primary school children-*. Tosho-bunkasha, Tokyo.
- Komiya, N (1999) A cultural study of the low crime rate in Japan. *British Journal of Criminal*. **39**, pp. 369-390.
- Kurihara, S (2007) Possibility of development on peer support programs in Japan – in comparison with the programs in U.S., England and Canada. *Hiroshima University, Journal of school education*. **13**, pp. 11-21.
- Lane-Garon, L. & Richardson., T. (2003) Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, **21**, pp. 47–67.
- Makino, K. (2011) A Development of the Communication Skills Training for Junior High School Students. *The Effects of Communication Skills Training on Self-Evaluation*. **18**, pp. 107-118.
- Miyahara, N., & Koizumi, R. (2009) Improvement of social and interpersonal abilities in school events of the junior high school. A trial practice of social and emotional learning program. *Bulletin of the School of Education, Fukuoka University*. **17**, pp. 143-150.
- Miyasato, T. (2008) The Impact on Pupils' Altruistic Attitudes: a Comparison of the effects of Direct Activities and Indirect Interventions. *Bulletin of faculty of education, Hiroshima University*. **57**, pp. 43-50.
- Nakano, T. (2004) A prefatory note. *Japanese annals of peer support*. **1**.
- Nakano. T. & Morikawa. (eds) (2009) *Peer Support. L'esprit daujourd'hui nombre 502*.

- Gyosei. Tokyo.
- Nakano, T., & Sato, Y. (2013) Exploration of pupils' emotional and behavioural factors for their school adjustment. *The Japanese association of educational psychology*. **55**, pp. 258.
- Nakano, Y. (2006) *Peer support*. Tosho Bunka. Tokyo.
- Naylor, P & Cowie, H (1999) The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*. **22**, pp. 467-479.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010) Social group norms, social norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive behaviour*. **36**, pp. 195-204.
- Nishiyama, H & Yamamoto, T. (2002) The background and trend of practical peer support and peer-assisted activities: the beginning to current tendency of peer support and peer-assisted activities. *The bulletin of Okayama University Educational centre*. **2**, pp. 81-93
- Ojala, Kris., & Nesdale, D. (2004) Bullying and social identity: the effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*. **22**, pp. 19-35.
- Rogers, C. (1957) The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *The Journal of Consulting Psychology*. **21**, pp. 95-103
- Seto, T & Mori, N. (2009) Peer support and children's social problems. In Nakano. T. & Morikawa. (eds.) *Peer Support. L'esprit daujourdhui nombre 502*. Gyosei. Tokyo.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000) Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*. **70**, pp. 443-457.
- Sutton J., & Smith P.K. (1999) Bullying as a group process, an adaptation of the participant role approach. *Aggressive behaviour*. **25**, pp. 97-111.
- Takahashi, T., Kamigaki, K., & Kurihara, S. (2010) The actual record of implementation of peer support programme in: Nakano. T. & Morikawa. (eds.) *Peer Support. L'esprit daujourdhui nombre, 502*. Gyosei. Tokyo.
- Takeuchi, K. (2010). A practical study of peer support programme by school council of all junior high schools in a city. Focus on a play which aims to eradicate cyber bullying; by Osaka pref. Yeyagawa city junior high school students summit. *Japanese Annals of Peer Support*. **7**, pp. 19-28.
- Takeuchi, K. (2008) A study of peer support activities from junior high school students to elementary school. *Japanese Annals of Peer Support*. **5**, pp. 37-44.
- Toda, Y. (2005) International Comparison of Peer Support in Japan. In: M.

Tsuchiya, P. K., Smith, K., Soeda, K. and Oride, K. Kyoto, (eds.) *Ijime/Bullying, Responses and Measures to the Issues on Ijime/Bullying in Schools in Japan and the World*. Minerva Publishing Co Ltd. Tokyo.

Warden., D, & Mackinnon, S. (2003) Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*. **21**, pp. 367–385.

Summary

This study discusses the nature of peer support systems in Japan, comparing with the peer support in the west (UK). Peer support, a relatively new concept in Japan, is an approach that builds on the helpfulness and altruism characteristic of friendship by extending it beyond friendship to the wider peer group. This often encourages children to offer other children strong emotional and behavioural support. Since the peer support approach had been introduced to Japan, several peer support practices have been developed as unique methods, which were suited to Japanese educational and traditional systems

In terms of the key features of both Japanese style peer support and the Western style peer support, some Japanese style peer support did not match the Western style peer support at all. These citizenship orientated approaches (e.g. greeting campaigns, clearing campaign, fund-raising activities, and anti-bullying drama) are unique to the Japanese peer support practices (still classified as peer support in Japan), which allows peer supporters to have a more active role as a group leader (facilitator) in peer-led activities. In this vein, two different qualities of peer support activities exist in Japan; one is based on the person-centred approach (role as a counsellor) and the other is based on citizenship orientated approach (role as a group leader). Also this study emphasises that further research is needed to expand the findings, which promote more conclusive answers. Especially, it is important to investigate children's perspectives at a deeper level. Since peer support is a relatively new educational scheme in Japan, continued research is vital to promote good practice in schools.

ピアサポートの特性に関する日本と欧米との比較

加藤 秀男 鉤 治雄

要 旨

本研究は、日本の小・中学校におけるピアサポートシステムの特徴を、欧米の（特に英国）ピアサポートと比較したものである。日本では、欧米のようなシステムとしてのピアサポートは、比較的新しいものである。そのため、ピアサポート導入初期（1995～2005年頃）は、欧米と同様の形態のものが多くみられたが、徐々に、文化や教育制度の影響もあり、日本のピアサポートの実践は独特の発展を遂げてきた。結果的に、ロジャーズのカウンセリング・モデルを基にする欧米のピアサポートよりも、日本のピアサポートは広範囲の活動を含むようになった。児童・生徒による、いじめ撲滅劇や、募金活動等はその例である。欧米のピアサポートの実践と比較しながら、日本のピアサポートの発展と特質を考えていきたい。

校長職経験者はどのようにして管理職を全うしてきたのか

— ナラティブ分析を用いた個人的差異とその共通性の把握 —

高田 裕美 鉤 治雄

I. 問題と目的

現在、様々な問題が起こっている教育現場において、その職務を定年まで全うすることは難しく、休職、退職に追い込まれる事例も少なくない。2007年度にうつ病などの精神疾患で休職した公立学校の教員は4995人(前年度比320人増)で過去最多だったことが、文部科学省の調査で分かった。これは、15年連続の増加で、2001年度(2503人)の約2倍である。病気休職者に占める割合も13年連続で増え、過去最高の61.9%(前年度比0.8ポイント増)に達した(2008.12.26 朝日新聞)。

離職や休職率上昇の背景として教師のストレスやバーンアウトに関する研究が盛んに行われているが、佐藤(2007)は、ストレスやバーンアウト状態にある教師すべてが同じ状況にあって精神疾患により現場を離れるわけではないとし、苦境にある教師の心理を前提に、職業を継続している教師の心理を質的に捉えることも重要になるとし、それにより、否定的な側面に焦点が当たりがちな教師心理の肯定的な側面へも注目することができるとしている。しかし、肯定的な側面として、教職を全うしてきた人たちの理由を探ることで離職を防ごうとする研究もあまり見られない。

一つの職業を最後まで継続するということは一見すると誰もが得意なようでありながら、実際は非常に大変なことではないだろうか。

本研究においては、どのようにして職業を継続し、全うすることができたのか、という職業継続の要因に着目した。本論における職業継続の要因とは、職業を継続するにあたり「これがあったからこそ、大変なことも乗り越えることができた」という職業を継続するにあたり、支えとなったものである。「今思うとそれがあったから、続けてこれたのではないか」のように職業人生を終えた今だからこそ語られる継続要因なども含める。

様々な問題を抱える教育現場において、最高責任職である校長職は相当の重責を担っていると思われる。しかし、校長という職務上、一般教員のように休職することが容易ではないと想像され、実際に校長の休職率のデータはほとんど見当たらない。また校長職の経験をもとにした先行研究も見当たらない。

そこで、本研究では相当な重責を担いながらも休職せず、定年までその職務を全うしてきた校長職経験者の語りから職業継続にかかわる個人的要因と共通性を把握し、教職を全うしていくための手掛りを見出していきたい。

以下、本論では「校長職経験者の職業継続」を「職業継続」と呼ぶこととする。

Ⅱ. 方 法

1. ナラティブとは

ナラティブ (narrative) とは、語りや物語と訳されるが (大辞泉)、質的研究の分野において決まった定義はない。ナラティブ (narrative 語り・物語) とは、「広義の言語によって語る行為と語られたものを指す」(やまだ 2007) とするものから「ナラティブとは、テーマや構造に一貫性のある一まとまりの語りのことである」(川野 2005) といった制限のあるものまで様々である。しかし、最低限共通することとして、語り手から高い自由度を持って語られた語りであることのようなのである。さらにそこには聞き手が存在することも不可欠のようなのである。

さらに、やまだ (2000) は、ライフストーリー研究において、物語とは「2つ以上の出来事を結び付けて筋立てる行為」と定義しており、「ライフストーリー (人生の物語) とは、その人が生きている経験を有機的に組織し、意味づける行為である」としている。

本研究では、校長職経験者の職業人生に関するナラティブを対象としている。彼らの職業人生の物語として語られるナラティブは、語り手が様々な職業人生においてどのような経験をし、それを意味づけ、その後の判断に影響を与えたのか、更にはそれがどのように職業継続に影響を及ぼしているのかを教えてくれるのではないかと考えている。

2. ナラティブ分析

ナラティブ分析とは

ナラティブ分析とは、「語り手がコミットメントして表現した、まとまりのある質的データ」=ナラティブのシークエンスを問題にする分析法である。一まとまりに語られたナラティブをいくつかの部分に分け、あらためてその連なりを検討することになるとされている (川野 2005)。その手がかりとして語りの中に表現される様々なものがあるが、本研究では語りの構造と内容を手がかりとした。野村 (2005) は「ナラティブ分析がもつ特徴のひとつとして、様々な語りの内容 (何を語るか) に通底する構造 (いかに語るか) への着目が挙げられる」としており、本研究においても、語ら

れた内容にのみ着目するのではなく、どのように語るかについても着目することで、語り手にとってどのように校長職経験が位置づけられているのかを多面的に理解することができるのではと考えた。本研究ではLabov (1972) がナラティブの構造分析の枠組みとして提示したラボビアンモデルを採用する。ラボビアンモデルを用いる際の具体的な手順については、三宅ら (2000) を参考にした。なお、本研究では、紙幅の都合上、内容分析の結果のみを示した。

ラボビアンモデル (Labov 1972)

Labov (1972) は、ナラティブは「過去の経験を要約して述べる一つの方法」であり、構造的には、「一連の言葉上の節が実際に起こった一連の出来事に相当する」と考えた。その上で、ナラティブ全体を以下のような6つの要素にわけた。この中で、概要部分と終結部分は話によってはないこともあるが、設定、出来事、評価の部分はなくてはならないものとされている。以下に、6つの要素を表1で示す。

表1 ラボビアンモデルの6要素

| | |
|----------------------------|----------------------------------|
| 要旨 Abstract | 何の話か、出来事の概要、聞き手のためにする短い話の要約 |
| 設定 Orientation | 誰がどこで、いつ何をしたか、出来事の方角付け |
| 出来事 Complication action | 起きた出来事は何か、実際に起こった一連の出来事の部分 |
| 評価 Evaluation | 話し手の気持ちはどうだったか、話の意味は何か、出来事の評価の部分 |
| 結果 Result | 結局どうなったか、出来事の結末部 |
| 結語 code | しめくくりの言葉、出来事の終結部 |

内容分析

やまだ (2007) は「物語モードにおいては、人生は、真か偽か、正か誤かを理論的に判断されるのではなく、人が人生にどのような意味を与えているのかが問われる」としている。

ラボビアンモデルにおける6つの要素の中の評価 (Evaluation) について、三宅ら (2000) は、「評価は、ある出来事に対する語り手の態度や感情を表し、『語り手が語りを止めて、聞き手に向き直って何かポイントかを伝える』 (Labov 1972 : 371) このことからもっとも重要な部分であるとされている、評価は出来事に対する語り手の考え、つまり主体的な意味づけを示しているものであると捉え、ナラティブから評価部分を取り出した」としている。

本研究においても、評価部分を取り上げることにより、語り手にとっての校長職についての主体的な意味づけを知ることができると考え分析対象とすることとした。

3. 本研究の手順

調査協力者

協力者：校長職経験者 10 名【小学校 8 名（特別支援校含む、男性 5 名、女性 3 名）、中学校 1 名（男性）、幼稚園 1 名（女性）】（表 2）

校長職経験者で途中休職を経験しておらず、すでに満期退職している方 10 名を協力者とした。

表 2 調査協力者プロフィール

| 語り手 | 年齢 | 性別 | 学校種別 | 教頭 | 校長 | 管理職 | 所要時間 |
|-----|------|----------|-------------|--------|----------|--------|-------|
| A | 68 | 女 | 小学校 | 3 (+2) | 4 (+2) | 7 (+4) | 1h22m |
| B | 61 | 男 | 小学校 | 4 | 13 | 17 | 50m |
| C | 70 | 女 | 幼稚園 | 10 | 5 | 15 | 1h10m |
| D | 60 | 男 | 小学校 | 6 | 14 | 20 | 1h25m |
| E | 62 | 男 | 小・特別支援 | 6 | 12 (幼 5) | 18 | 1h20m |
| F | 72 | 男 | 中学校 | 4 | 4 | 8 | 1h05m |
| G | 66 | 男 | 小学校 | 7.5 | 6 | 13.5 | 45m |
| H | 72 | 女 | 小学校 | 4 | 6 | 10 | 1h38m |
| I | 65 | 女 | 小学校 | 5 | 13 | 18 | 51m |
| J | 67 | 男 | 私立高・小学校 | 3 | 12 | 15 | 1h22m |
| 平均 | 66.3 | 男 6/ 女 4 | 中 1、小 8、幼 1 | 5.25 | 8.9 | 14.15 | 1h15m |

* 語り手 A の () 内の数字は教育委員会に所属しながら管理職を経験した年数である
語り手 E の () 内の数字は、幼稚園の園長を経験した年数である

面接：質問項目を設定し、1 時間から 1 時間半ほどの半構造化面接を実施。許可を取り面接時に内容を IC レコーダーで録音した。

質問項目：調査対象者全員に以下のような質問をおこなった。

- ・先生が管理職になられたいきさつ、もしくは志望された理由
- ・先生が管理職時代の中で最も辛かったこと
- ・同様に、最も充実感を味わわれたこと
- ・先生が校長として最も大事にされてきたことや、思いを尽くされてきたこと
- ・長年にわたって、管理職を全うしてこられた最も大きな理由
- ・最後に、教職生活全般を振り返られて、若い先生たちへメッセージなど

Ⅲ. 結果と考察

1. 内容分析

職業継続の 12 要因

10 名の語りの内容から、職業継続に関連していると思われる要素を抽出した結果、12 の要因が抽出された。(表 3)

表 3 内容分析結果から得られた 12 要因

| 要因名 | 語り手の数 | 意味 | 対応する語りの一例 |
|-----------|-------|--------------------------------------|--|
| I 肯定的評価 | 6 | 自らの取り組みに対して、周囲からの評価がある、または自ら評価している語り | 保護者はねそれを聞いてね、校長って全部のことをわかってんだって。たぶん、学級の子どものことを担任がわからないことでも、私のほうが一番わかってたはずなんですよ (A: 463-467) |
| II 自己特性 | 5 | 自分の特性が職業継続に生きたとしている語り | あえていえば、自分がそういう性格だった (E: 1256-1257) 私はまあ、管理職のほうがあったと思いますね (D: 355) |
| III 心の支え | 4 | 困難を乗り越えられた理由として第 3 者の支えがあったこととする語り | 長年にわたって続けてこられたのは、娘の一言と、先生に激励していただいたことかなと思いますね (C: 792-793) 友達でね、同じ管理職になっている友達なんかとは、かなりいろんな意味で、いいことも悪いことも、話し合いながらきたかなっていう (I: 397-399) |
| IV 自己変革 | 3 | 自身の成長や変化を目的としている語り | あの、やっぱり、変化してないと、人間って駄目になる感じがしてるの、だから昨日の自分ではいたくないっていう気持ちがあるじゃないですか (E: 1245-47) |
| V 責任感 | 3 | 校長職や教育職に対する責任感を継続理由とする語り | あの役職に対する責任感っていうか、…やっぱりなった以上は、やらねばならないという、そういう使命や責任感があるという。(B: 406-409) |
| VI 経験を生かす | 2 | 教員時代の経験が生きていると感じている | ある程度の専門性が身についていたから、やってこられたかな、というところはありますね (I: 405) |

| | | | |
|-----------|---|---|--|
| VII 教員の育成 | 2 | 後輩の育成のために頑張ることができたという語り | せっかく管理職になったんだから、やっぱり評判のいい管理職にならないければ、そして後輩がどんどんあの、続いてもらえるように頑張らなくっちゃ、っていう思い (C: 653-655) |
| VIII 楽しい | 2 | とにかく楽しかったという語り | いや、楽しかったからじゃないかな、全然違和感なかったし、辞めたいとも思わなかった。(D: 807-809) |
| IX 地域との連携 | 2 | 地域との連携ができていたことが関連しているとする語り | 安心してね、まかせてね、地域に。地域はほんと、よくやります。(D: 951-952) |
| X 子どもに学ぶ | 2 | 常に子どもだけをみて、子どもともにあったことを強調する語り | 人を大事にした…一人の子どもは何をもとめているか。小さな言動から、言葉からきちんと受け止める。(H: 853-854) |
| XI 立場の一般化 | 1 | 自分の立場を後輩にも一般化していけるよう、ある種のモデルになることを継続してきた理由として語るもの | 自分の立場をできるだけ一般化していきたいっていう思いですね。Cさんにもなれたんだから、じゃあ、私だってなれるはずだっていう人を何人作れるかが私の使命だと思ってますから。(C: 658-9、663-4) |
| XII 創意工夫 | 1 | 仕事をなるべく楽しくしたいと工夫してきた | それはどっちかっていうと、楽しんでいる部分もあったから。うん、あの面白いですよ (E: 1207-1208) |

さらに、各語り手にどのような要因がみられたのか、以下に一覧として示した(表4)。

表4 各語り手と内容分析の結果

| 語り手 | 肯定的評価 | 性格特性 | 心の支え | 自己変革 | 責任感 | 経験を生かす | 教員育成 | 楽しい | 地域連携 | 子どもに学ぶ | 立場の一般化 | 創意工夫 |
|-----|-------|------|------|------|-----|--------|------|-----|------|--------|--------|------|
| A | ○ | | | | | ○ | ○ | | | | | |
| B | ○ | | | ○ | ○ | | | | | | | |
| C | ○ | | ○ | | | | ○ | | | | ○ | |
| D | ○ | | | | | | | ○ | ○ | ○ | | |
| E | | ○ | | ○ | | | | ○ | | | | ○ |
| F | ○ | ○ | ○ | | ○ | | | | | | | |
| G | | | ○ | | | | | | | | | |
| H | ○ | ○ | | ○ | | | | | ○ | ○ | | |
| I | | ○ | ○ | | | ○ | | | | | | |
| J | | ○ | | | ○ | | | | | | | |

以下にそれぞれの要因について説明と検討を加える。

1) 「肯定的評価」

自分の思いや具体的な行動に対して他者から評価されている、または、自らそれを評価しており、そのことが職業継続に影響を及ぼしていると思われる語りである。

評価されること

どのような仕事であれ自分の仕事を評価されるという事実はその仕事を続けていくうえで不可欠な要因であろう。佐藤（1994）は教師の仕事の特徴として、「不確実性」を挙げている。成果の見えにくい仕事に対して評価を受けるというのは特に重要な意味をもつと思われる。語り手Bも「教師の仕事は残らないかもしれない、(B:328)」と語っていた。そのような中で、他者からの評価は自身がこれまで取り組んできたことに対して、間違っていなかったのだとの確信を深め、職業継続における重要な原動力になると考えられる。

自ら評価すること

その上で、これら他者からの評価だけでなく、自分で自分を評価できるということは、更に重要なのではないだろうか。他者からの評価は、とてもわかりやすく、自信につながりやすいが、相手次第でもありいつその評価がもらえるのかもわからないだけにそればかりに頼ることは難しい。自分で「自分はやれている」と思えることは、継続するうえで大きな原動力になりえると思われる。自分で自分を評価できる人は周囲からの評価を待つよりも、前向きに進むことができ、最終的に他者からの評価も得られるのであろう。

2) 「自己特性」(自己の特性に起因させる)

その要因を自分の特性にもとめるもの。それには、性格特性、体質、育った環境等により影響を受けたとする育ちの特性などが含まれる。その要因を自らの特性に求めるというのは外部に求めることとは違い、自分自身がそのままで役に立っている、自分自身を生かしているということである。そのため、自分のありようについてこれでよいのだ、と感じることができ、自己を肯定し受容していくうえでも大きな助けとなるであろう。

3) 「心の支え」

自分以外の第3者という心の支えの存在が、その過程に大きく影響しているもの。それは、直接的ななかかわりだけでなく、手紙、書物等を通しての間接的ななかかわりも含む。立向かう困難の程度によっては、克服のための要因の一つにはなり得ても、主

要因とはなりにくいのではとも考えられる。しかし、それでも困難を乗り越えるための主要因の一つとなりうるには、その心の支えとなる第3者が語り手にとってどのような存在であるのかが関係してくるようである。ここでは、絶大な信頼を置いている師匠のような存在である場合と、側面から支えてくれるようなサポーター的な存在の2タイプの存在が確認された。

絶大な信頼をおく存在

「人生において師匠がいるっていうのはどれほどすごいことかっていうのを、やっぱり、強く感じましたね（G：456-457）」という語りに見られるように、第3者が非常に重要で絶大な信頼を寄せる存在の場合は、語り手を支える重要な支柱となり、後ろ盾となりえるであろう。その存在を意識することで、自分の中から新たなエネルギーを湧き起すことができるのかもしれない。

側面から支えてくれる存在

一方、後者の側面から支えてくれるような、サポーター的な存在もまた重要である。「友達でね、同じ管理職になっている友達なんかとは、かなりいろんな意味で、いいことも悪いことも、話し合いながらきたかなっていう（I：397-399）」などからもうかがえるが、これらの存在は、何か困難に直面している時に、その辛さを一部でも共有してくれる存在ではないかと推測される。このような存在が、問題解決に直接結び付くことは少ないかもしれないが、一人で苦しむことを避け、自分の気持ちを話したり、その辛さを共有してもらえることで、新たに課題に立ち向かうためのエネルギーを充電することができるのではないかと考えられる。

4)「自己変革」(自己の変化や成長)

自己の変化や成長などをその目的としているもの。「この道で実証を示していけるような自分になりたいっていうのが、使命感でしょうね（C：66-67）」「あの、やっぱり、変化してないと、人間って駄目になる感じがしてるの、だから昨日の自分ではいたくないっていう気持ちがあるじゃないですか（E：1245-47）」などの語りで表現される。

自己実現欲求

マズローの欲求階層理論では、高次の成長欲求として自己実現欲求をあげている。「自己実現欲求とは、才能や能力およびその可能性の開発に関する欲求であり、自己の資質を最大限に発揮しようとする欲求であると考えられている」（鈎、吉川 1990）。教職の最高位にまでついた語り手たちが職業人生の集大成として臨む校長職において、自己実現を目標のひとつとしても不思議ではない。他者のためだけではなく、どんな苦しいことも自分の成長のためと思うからこそ、困難にも立ち向かっていけると

ということもあるであろう。このような意味から、自身の変化や成長を目的の一つとすることは、職業継続において重要な要因となりえると考えられる。

5) 「責任感」

校長職についているという強い自覚や、一旦自らが決めて始めた仕事に対しては最後まで成し遂げるという強い意志が職業継続の要因として作用したもの。「あの役職に対する責任感っていうか、……やっぱり、なった以上はやらねばならんという、そういう使命や責任があるという、やっぱり、そのことが自分を支えてきたと言いますかね (B: 406-410)」や「途中でやっぱり辞めようなんていう、そんな、その、やわな笑、考えは。歯を食いしばってでもやりぬこうという意地、意思はありますからね。(F: 528-531)」といった語りで表現されている。

目的意識が明確な責任感

これらの語り手は自分は何のためにこの責務を全うしようとしているのか、その目的が明白なのではないだろうか。単に役割としてこなしていくというのではなく、何のためにそうするのか、目的意識がはっきりした責任感をもっていることは、職業継続において重要な要因となりうるのではと考えられる。

6) 「経験を生かす」

これまでの経験が職業継続に生きたとする語り。具体的な語りとしては、「教頭時代にね、いろいろと体験させてもらったからね、全部いけるんだけどね (A: 965-966)」 「ある程度の専門性が身についていたから、やってこれたかな、というところはありますね (I: 405)」などで表現される。経験の内容としては、教員時代の経験というよりは、教育委員会などの行政職や教頭に従事した時代の経験、専門性を高めるために従事した研究職時代について語られている。教育委員会で教育行政に就き内部の仕組みや予算の配分についてなどを学ぶ機会となっていたり、教頭として校長の仕事に近いで見ていたり、人脈を広げられたことや、研究職時代に十分に研究に打ち込め専門性を高めることができたという事実が管理職時代役に立ったとしている。

7) 「教員育成」

継続要因として、教員の育成のために頑張ることができたという語り。これらの語りからは、なんとか後輩である教員を育成したいという強い思いが伝わってくる。この要因を語った語り手AとCはどちらも女性であった。

この2名が一教員だった頃の背景として、当時まだ女性管理職が少なく、力があってもなかなか女性では上の役職に就くことが難しかったことがある。そのような中自らが挑戦することで後輩の道が開けるかもしれないと孤軍奮闘してきている。このよ

うに、女性管理職の先駆者のような道を歩んできた2名の語り手にとっては、後に続く後輩にも頑張ってもらいたい、といった思いが継続要因に強く影響しているのだろう。

8)「楽しいという実感」

継続要因として、とにかく楽しかったと語るもの。いや、楽しかったからじゃないかな、全然違和感なかったし、辞めたいとも思わなかった。(D:807-809)」理屈というより、心情として楽しかったからこそ続けてこられたのだとしている。楽しいから続けられたというのはとても理解しやすい理由である。

9)「地域との連携」

地域と連携がとれていたことが職業継続に影響したとする語りである。学校に対する地域の理解が多少なりとも得られているということであり、対立関係や地域から孤立しているのではないと考えられる。学校がその地域との関係を無視して運営することは難しく、更に地域の中でも人間関係が希薄化し、コミュニティとしての機能が薄れつつある現状の中、地域との連携が取れているという現実、校長として学校運営を進めていく上でも大きな支えになると考えられる。

10)「子どもに学ぶ」

常に子どもを中心に考え、子どもから学んできたことが職業継続に影響を与えたとする語りである。自分は子どものために仕事をしているのだという意識が感じられる。これらの思いは管理職になってからということではなく、一般教員時代から思ってきたことを管理職になってからも持ち続けていることが伺え、何を目的にということが一貫していることが継続要因となっていることがわかる。

11)「立場の一般化」

この要因は語り手Cのみにみられたものである。具体的な語りとしては「せっかく管理職になったんだから、やっぱり評判のいい管理職にならなければ、そして後輩がどんどんあの、続いてもらえるように私はがんばらなくちゃ、っていう思い、そういうのを通して、使命感だと思ってるんですけどね。そして、あの、ま、自分の立場をできるだけ、一般化していきたいっていう思いですね。私はこれに尽きるとおもいますね。(C:653-659)」という語りで表現されている。また「後輩が育つのを今か今かと、笑 待っているんですけども、はい (C:114-115)」といった語りもみられ、後輩の成長を願っていることが伺える。単に教員を育成するという一方向の働きかけに終始するのではなく、そのためには自らが成長し彼らの模範となっていくこと、それが後輩の成長を促すことにつながるとし、更に高い要求を自らに課しているという点で、「教員の育成」という要因には収まりきらないものを筆者は感じた。

12)「創意工夫」

仕事を遊びにつなげる

この要因は、語り手Eにのみみられたものである。具体的な語りからは、「だからいずれにしても楽しむっていうかね、……子どものために、自分のためっていうのがあるから、そういう部分で隙間をみながら楽しんだっていうね (E: 1232-35)」といった仕事を遊びにつなげる発想や、教頭職時代の経験として「管理職のいいところは、いろんな人との縁ができるわけですよ。……いろんな方たちと接点を持つようになって、これ結構面白いなっていう感じになってきて (E: 80-1、85-6)」 「そっちの方との縁がずいぶん教頭時代にはできましたね、だから、教頭時代にずいぶん趣味が増えました笑 (E: 95-7)」このような新たな縁を通して、趣味を広げ、楽しみにつなげている。ともすると負担になるとも思われることを、この語り手は「面白い」と表現し、自分の楽しみにまでつなげている。困難な課題を前に、課題への捉え方自体を根本的に変えようとしている。

それだけでなく、逆に自分の好きなことを仕事に生かしていこうという試みもこの語り手にはみられる。語り手がもともと好きだった「短歌」を実践したいという思いのもと「詩心を学校経営のポイントにしようとおもったんです (E: 625)」と語り、その思いを「それを (短歌) やりたくて、やりたくて、しょうがなくてね 笑 (E: 638)」と表現する。

その発想の原点は、「あの、だから、校長時代をいかに楽しくするかっていう発想だよな……イコール子どものためになるというね (E: 663、666)」としている。やりたくてしょうがない、と楽しそうに語る姿からは、真正面から課題に取り組むという次元を通り越し、自ら前のめりに仕事を創造しているといった姿がみられ、大変な職業をどのように継続をするのかという筆者の問いを根本から覆すような要因であった。

以下、内容分析の結果をもとに、職業継続のための共通要因と個別要因について検討する (表5参照)。

2 共通要因

12の要因のうち、2名以上が該当する10要因が共通要因として見出された。

共通要因：「肯定的評価」「性格特性」「心の支え」「自己変革」「責任感」「経験を生かす」「教員育成」「楽しい」「地域連携」「子どもに学ぶ」

これら10の共通要因の中で、多数の語り手にみられる要因とそうでないものがある。ある要因がいくつの語り手に出現したかをみていくことで、その要因にどのくらい強い共通性があるのかを検討した結果、共通要因の中でも主要因と側面的な要因の2つに分れた。

主要因：「肯定的評価」「性格特性」「心の支え」

共通の 10 要因のうち、上述の 3 要因を職業継続の主要因とする。

この 3 要因は全 10 名の語り手において、少なくとも一つ以上含まれており、また、この 3 つの要因のうちのどれか一つしか含まず、他の要因は一切含まれないという語り手も 3 名存在し、単独でも継続要因となりえることを示している。以上より、3 つの要因のうちのどれかを含んでいることが職業継続に直接影響していると考えられるため、この 3 要因を職業継続の主要因とする。

側面から支える要因：「自己変革」「責任感」「経験を生かす」「教員育成」「楽しい」「地域連携」「子どもに学ぶ」

主要因のように多くの語り手に出現しないが、明らかに職業継続を支える要因として出現したものが以上の 6 つとなる。これは、主要因とはなりえないが、側面から支えるには充分であると考えられるため、側面から支える要因とする。この側面から支える要因は、語り手数が増えるほどその要因も増えることが予想される。

表5 職業継続の共通要因と個別要因

| | 職業継続の共通要因 | | | | | | | | | | 個別要因 | |
|-----|-----------|------|------|-----------|-----|--------|------|-----|------|--------|--------|------|
| | 主要因 | | | 側面から支える要因 | | | | | | | | |
| 語り手 | 肯定的評価 | 性格特性 | 心の支え | 自己変革 | 責任感 | 経験を生かす | 教員育成 | 楽しい | 地域連携 | 子どもに学ぶ | 立場の一般化 | 創意工夫 |
| A | ○ | | | | | ○ | ○ | | | | | |
| B | ○ | | | ○ | ○ | | | | | | | |
| C | ○ | | ○ | | | | ○ | | | | ○ | |
| D | ○ | | | | | | | ○ | ○ | ○ | | |
| E | | ○ | | ○ | | | | ○ | | | | ○ |
| F | ○ | ○ | ○ | | ○ | | | | | | | |
| G | | | ○ | | | | | | | | | |
| H | ○ | ○ | | ○ | | | | | ○ | ○ | | |
| I | | ○ | ○ | | | ○ | | | | | | |
| J | | ○ | | | ○ | | | | | | | |

次に、主要因の出現とその背景について検討を加える。

ア. 困難な状況と主要因との関連

それぞれの語りを分析する過程で、継続要因の出現が職場の状況とも大きく関係していることがわかったため、それらの違いと主要因との関係について考察する。職場

の「大変である」状況を語る中で、内容として「理不尽な状況」を挙げるものと具体的に「組合員との対立」を挙げるものとに分かれた。それぞれの状況と主要因との出現を比較したものが以下の表となる（表6）。

表6 職場の状況と職業継続の主要因

| 職場状況について | 語り手 | 肯定的評価 | 性格特性 | 心の支え |
|---------------------------------------|-----|-------|------|------|
| 語られる <大変な職場> ・理不尽な状況－男女差別 －宗教批判 | A | ○ | | |
| | C | ○ | | ○ |
| | E | | ○ | |
| 語られない | G | | | ○ |
| | I | | ○ | ○ |
| | B | ○ | | |
| | D | ○ | | |
| | F | ○ | ○ | ○ |
| | H | ○ | ○ | |
| | J | | ○ | |

○理不尽な状況と「肯定的評価」

今回得られた語り中出现する理不尽な状況とは、特に「女性であること」という性差に関するものと、「特定の宗教をもつ」という個人の思想の自由に関するものであった。「特に女性の場合はね、あんまり道がひらかれないの（A：46-47）、（女性として初めて学年主任になったが）6クラスあって女性は私一人かな、…非常にやっぱり、孤立っていうかな、自分でやっていくしなかいっていうかね。それは、ま、半端じゃないね（A：135-144）」「そんなね、誤解されながらね、人に言われるようなことは何もやってない。ほんとに自分を高めるためにやっていることをそういう偏見で見られるような、…個人的な思想を表に出してね、非難したり、攻撃されたりするとね、…辛いですよ（C：259-300）」などの語りに見られる。これらの状況は、語り手たちにとって非常に理不尽な状況もしくは批判であると考えられる。このような状況では、その場で直接その理不尽さについて訴えても解決は難しいであろう。そのため、実際に目に見える形で結果を出し、周囲から評価を得ることでその理不尽な状況に流され、やる気をなくすのではなく、また相手と衝突することなく問題を解決し、先に進んでいけることにつながるだろう。

○組合対応と「性格特性」「心の支え」

3名の語り手からは、労働組合員が多くいる学校に赴任した際の大変さが語られた。特に、国家斉唱と国旗掲揚の問題について終わりのない論議を続けることへの苦悩が語られていた。「まあ、ちょっとあの、言葉には表せない、表すことができないような非常に厳しい状況ですね（G：175-177）、12月からスタートして3月まで、もう卒業式の2、3日前まで続きましたかね、（G：131-132）」「人間関係では問題ないんだけど、…あの、運動論としてやってるから、何の痛みも感じずに、…だから話をしても無駄なわけ（E：456-469）」これらの語りから推察されるように、個人と個人の話し合いで解決するというのは難しく、集団からの有無を言わせない要求という特徴があるようである。

このような状況ではとにかくその状況を耐え忍ぶ、やり過ごすということが必要ではないだろうか。「…バトルの恰好をしながら、実際的にはある程度でおわらせるっていう、（E：482-483）」このような語りからも必ずしも結果がでるような問題ではないことが伺える。「精神的にはタフだったんで、…あの、平気なんだよね（E：494、505）」や「気が強いとことがありますから、その気の強さで持ってからかもしれませんね（I：173-174）」のように、自身の特性が生かされたとする「性格特性」や、「人生において師匠がいるっていうのは、どれほどすごいかっていうのを強く感じましたね、…あと、校長中までに信頼のおける校長もいましたし、そういう人たちと常に連携をとりながら、（G：456、472）」や「友達でね同じ管理職になってる友達なんかとは、かなり…話し合いながらきたかなっていう（I：397-399）」のように周囲の人の支えとする「心の支え」が必要であることが伺える。学校現場で起こる課題の中には議論をしても解決が難しい問題、議論にならない問題もあるであろう。その際には、解決というやり方ではなく、やり過ごすことも必要であると考えられ、そのための要因としては、「性格特性」や「心の支え」が影響しているようである。

イ. 管理職を目指した動機と主要因との関係

語りを分析する中で職業継続の要因が管理職を目指した動機や理由とも関係していることがわかった。10名の語り手から得られた動機は大きく2つに分かれた。まず最も多かったのが、「自らの意思で希望した」とするもの。次に自らの意思が直接の動機ではないものとして、「当時の校長からの勧め」と「研究目的」というものがあった。

以下に、それぞれの動機と主要因との関係を表に示した（表7）。

表7 管理職をめざした動機と職業継続の主要因

| 動 機 | 語り手 | 肯定的評価 | 性格特性 | 心の支え |
|-----------|--------|-------|------|------|
| 自らの意思で希望 | A | ○ | | |
| | B | ○ | | |
| | C | ○ | | ○ |
| | D | ○ | | |
| | G | | | ○ |
| | H | ○ | ○ | |
| ----- | | | | |
| 自らの意志ではない | | | | |
| | ・研究目的 | | ○ | |
| | | ○ | ○ | ○ |
| | ・校長の勧め | | ○ | |
| | | | ○ | |

○自らの意思で希望することと「肯定的評価」

自らの意思で校長職を希望したとする6名のうち、5名が「肯定的評価」を継続要因として挙げている。「はじめからね、身構えが違うんですよ。将来校長を目指すってことなんで、(中略)普通の先生よりは身構えが違ったんじゃないかと思うんですね…ですから早いうちから目標を決めて取り組んだってことって、すごく大きかったと思いますね (D:33-46)」といった語りからもみられるように、校長職に就き自らの理想や理念を実現させたいという強い情熱のようなものが感じられる。思いが強いということは、それに対する努力もまた惜しみないのかもしれない。「徹底してその課題にとりくんでいくっていう、逃げないでね (B:104-105)」「徹した、職員に対しても自分に抵抗するような人も、であればあるほど大事にした…心をつくす (D:784-785)」それは、最終的に周囲からの評価を得る結果を生むことにもつながるであろうし、また最終的な結果を出すまでには至らず、周囲の評価が得られなくても、自分はこういう努力をしてきたのだ、という自分自身を評価することもできるであろう。

○自らの意思ではないことと、「性格特性」「心の支え」

その動機を校長の勧めや研究目的だとする語り手からは、「肯定的評価」の要素は全くと言ってよいほど見られず、「性格特性」や「心の支え」の要素が出現した。

一つの責任ある職位に就いた場合、自らの意思や気持ちよりも責務を果たすことに重きを置かざるをえないことは想像に難くない。そのような現実の中で、自分の性格や特性が生きたと考える「性格特性」や大事な人の存在、仲間がいたという「心の支え」が大変な仕事を勤め上げるうえで役に立ったのだろう。加えてこれらの語り手4名は、仕事以外に没頭できる楽しみとしての趣味や、個人的取り組んでいる研究テー

マを持っている人などが多く、社会での役割を果たしながらも自分の興味あることに情熱を注ぐことで人生を楽しみ、職業継続にも間接的に影響するのではないかと考えられた。

3 個別要因：「立場の一般化」「創意工夫」

本研究では2名の語り手にのみ、個人的要因が見出された。これらの個別要因は、内容分析の箇所でも触れたようにその語り手の独自の経験の上から語り手たちが意識的に作り出してきことが伺えた。それは、他の人とは違う自分のためだけの継続の理由であり共通要因に比べもっと自分に身近で納得のいく理由になるであろうと考えられる。そのため、この要因は他者も同様に出現するということは極めて少ないであろう。誰もが認める大義名分ではなく、自分自身にとって最も自分らしい理由である場合それがなによりも強い継続要因になりえると考えられる。また、このように独自の継続要因を見出せるのは語り手の持つ力であるとも考えられる。自分独自の継続要因を見出せる場合、それは職業継続を強く後押しするであろう。

IV. まとめ及び今後の課題

本研究では、校長職経験者の語りから職業継続要因として共通するものや個別の要因が見いだされた。共通するものもその背景や状況に応じて発生に違いが見られた。個別の要因はその個人独自のものであり、個人の状況や語り手独自の物事の捉え方が考え方も影響しているようにも思われた。共通要因の出現のみならず、そこに個別要因も加わると職業継続をさらに強く後押しするのではないかと感じさせるものであった。

今回見出された要因は対象者が増えればその分増えていくことも考えられるため、本研究の結果はその一部であることは否めない。また、実際には校長と一般教員で継続要因に違いがあることも想像され、一般教員を対象にすることで比較検討するなどの研究を行うことも必要であろう。更に、その結果を実際の離職予防にどのように活用できるかという実践研究につなげていくことが望まれる。

引用文献

新井肇 1999「教師」崩壊 すずさわ書房

川野健治 2005 動きながら識る、関わりながら考える 第9章3節 ナカニシヤ出版

佐藤雅明 2007 30代長期研修教員の自己の語りに関する一考察—職業継続の意味に着

- 目して 心理臨床学研究 第25巻 第3号 2007年 293-304
- 佐藤学 1994 教師たちの燃え尽き現象 「ひと」262号、太郎次郎社
- 田村修一 2008 教師の被援助指向性に関する心理学的研究—教師のバーンアウトの予防を目指して— 風間書房
- 鈎治雄、吉川成治 1990 人間行動の心理学 北大路書房
- 山田和夫 1985 文化なき家族の病理—教育をゆがませる中流意識 大和出版
- やまだようこ 2000 人生を物語る—生成のライフストーリー ミネルヴァ書房
- やまだようこ 2007 質的心理学の方法—語りをさく 新曜社
- 野村晴夫 2005 構造的・一貫性に着目したナラティブ分析：高齢者の人生転機の語りに基づく方法論的検討 発達心理学研究 第16巻、第2号、109-121
- 三宅ら 2000 ナラティブアプローチによる言語教育観調査の試み —自律学習を取り入れた日本語授業の場合— 三宅若菜・福島智子・今井美登里日本語国際センター紀要第10号 17-22
- 東京大学 2007 平成18年度文部科学省委託調査研究報告書 教員勤務実態調査（小・中学校）報告書
- 杉原誠四郎 2009 2010年度版必携『学校小六法』（「教育基本法第9条」）p.16

参考文献

- 内田伸樹 2007 乳房喪失者の語りに見る「乳房喪失」の意味—そのライフストーリーにみられる重層的構造— 新潟医療福祉学会誌7(1), 20-25
- 浦田悠 2005 人生の意味への問いについての語りの分析 京都大学大学院教育研究科紀要 294-306
- 落合美貴子 2009 バーンアウトのエスノグラフィー ミネルヴァ書房
- 河村茂雄 2003 教師力 上誠信書房
- 久保真人 2004 バーンアウトの心理学 サイエンス社
- 金子絵里乃 2007 小児がんで子どもを亡くした母親の悲嘆過程—「語り」からみるセルフヘルプ・グループ／サポート・グループへの参加の意味— 社会福祉学 第47巻第4号 43-59
- 小玉安恵 2000 ラボビアンモデルによる日本語のナラティブ分析の可能性と諸問題 日本語国際センター紀要 10, 17-32, 90, 95
- 小玉安恵・古川嘉子 2001 ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み 日本語国際センター紀要 11, 51-67, 110, 116
- 小松茂久 2005 学校改革のゆくえ（改訂版） 昭和堂
- 桜井厚 2002 インタビューの社会学 せりか書房

- 桜井厚 2000 ライフストーリー・インタビュー セリカ書房
- J. ブルーナー 1999 意味の復権 ミネルヴァ書房
- ジョン・マクレオッド 2007 物語りとしての心理療法 誠信書房
- 杉原俊二 2008 自分史分析の一考察（V）―テーマ分析から生活史分析へ― 吉備国際大学 社会福祉学部研究紀要 第13号 11-12
- 関谷真澄 2007 「障害との共存」の過程とその転換点―精神障害を抱える人のライフストーリーからみえてくるもの― 社会福祉学 第47巻第4号 84-97
- 荘島（涌井）幸子 2007 ある性同一性障害者の自己構築プロセスの分析 ―同一トランスプリクトによる知見の羅生門的生成― 京都大学大学院教育学研究科紀要 53号 206-219
- 荘島幸子 2008 「私は性同一性障害である」という自己物語の再組織化過程―自らを「性同一性障害」と語らなくなったAの事例の質的検討 パーソナリティー研究 第16巻 第3号 265-278
- 高橋美保 2008 日本の中高年男性の失業における困難さ：会社および社会とのつながりに注目して 発達心理学研究 19、2 132-143
- 竹家一美 2008 ある不妊女性のライフストーリーとその解釈 ―「不妊」という十字架を背負って 京都大学大学院教育学研究科紀要 第54号 152-165
- 徳田治子 2004 ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ：生涯発達の観点から 発達心理学研究 15-1、13-26
- 永山彦三郎 1999 学校解体新書 TBSブリタニカ
- 野口裕二 2002 物語としてのケア 医学書院
- 野村晴夫 2002 高齢者の自己語りと自我同一性との関連―語りの構造的整合・一貫性に着目して― 教育心理学研究 50、355-366
- 野村晴夫 2006 クライエントの語りの構造 臨床事例に基づくナラティブ・プロセスの検討 心理臨床学研究 24-3、347-357
- 原田杏子 2003 人はどのように他者の悩みをきくのか―グラウンテッド・セオリー・アプローチによる発言カテゴリーの生成― 教育心理学研究 51、54-64
- 福沢周亮編 2004 学校心理学ハンドブック集 教育出版
- 戈木クレイグヒル滋子編 2008 質的研究方法ゼミナール 増補版 医学書院
- 堀内孜編 2001 学校組織・教職員勤務の実態と改革課題 多賀出版
- マイケル・ホホワイト 2004 セラピストの人生という物語 金子書房
- マイケル・ホホワイト他 1992 物語としての家族 金剛出版
- 松嶋秀明 2001 鑑別所という状況に注目した語りの文体分析 青年心理学研究 13、1-12
- 松嶋秀明 2003 非行少年の「問題」は以下に語られるか：ある更生保護施設職員の語りの事例検討 発達心理学研究 第14巻、第3号、233-244

- 村岡宏子 2007 筋萎縮性側索硬化症患者の遺族に見られた記憶の断片化 日保学誌 10-3 2007
- 森美保子・福島脩美 2007 心理臨床におけるナラティブと自己に関する研究動向 目白大学心理学研究 3、147-168
- 安田裕子・やまだようこ 2008 不妊治療をやめる選択プロセスの語り 1) ー女性の生涯発達の観点から パーソナリティー研究 16-3 279-294
- 安林奈緒美 2007 保健室における「ナラティブ」の意味と教育的効果 名古屋私立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究 7, 111-123
- 山口美和 2007 「＜親＞になる」ことへの物語的アプローチ 教育学研究 74, 1、28-40
- やまだようこ 2006 人生を記録すること・物語ること「体験記録・利用とその意義特集号」システム／制御／情報 50-1 33-37
- 山本力著 2001 心理臨床家のための「事例研究」の進め方 北大路書房
- 和田恵美子 2003 闘病記に見る病を物語るきっかけ 聖路加看護学会 7(1): 1-8

How experienced principals fulfilled management role— Understanding the difference and commonality through narrative analysis

Takata Yumi Magari Haruo

This qualitative research uses experienced principals' narration and focuses on common factors and discrete factors of career continuation. Interviews were conducted with 10 principals who had fulfilled their roles without absence and turnover. The results were analyzed using narrative analysis and Labovian model (Labov1972). As a result, 10 common factors and 2 discrete factors were found.

The common factors were divided into 3 key factors that were common in almost all principals and 7 side factors. The common factors consist of difference in obstacles that they faced and whether they had desire to become a principal. Discrete factors are unique factors for individuals and had become the key reason to continue working as a principal.

「教育治療法の問題」から読み解く特別支援教育

—これからのインクルーシブ教育実践のあり方の考察—

加藤 康紀 杉本 久吉

要 約

牧口常三郎先生の教育法に基づく実践研究は、著書「創価教育学体系」発刊以後、戦前は創価教育学会において、戦後は創価学会教育部等の多くの教育者によって実践が試みられてきた。しかし、特別支援教育に関して、直接に「創価教育学体系」の記述を検証する実践研究は見当たらない。

本研究では、「創価教育学体系」四巻「教育方法論」の中の四節「教育治療法の問題」を意識し、この視点から現在の特別支援教育におけるこれからのインクルーシブ教育実践のあり方について考察する。

I. 本研究の背景と目的

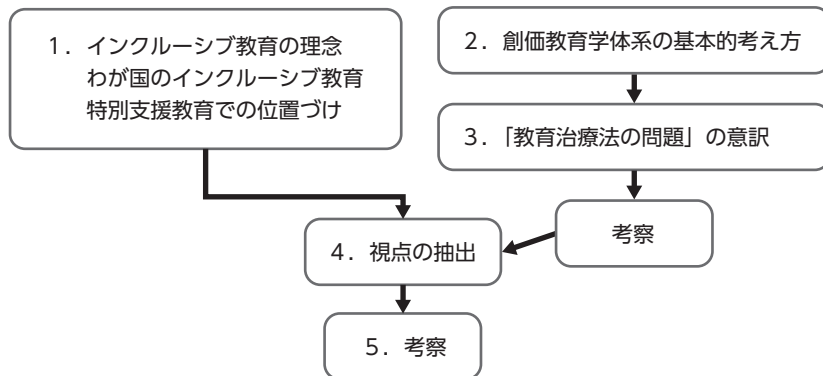
わが国の義務教育段階における特別支援教育は、制度（形）としてはほぼ整いつつあると評価されている。^{*1}しかし、内容（質）としての実態は決して十分とは言えない。特に、障害観に関する部分、また、インクルーシブ教育においては、制度（システム）的には様々試みられ推進されているものの内容（質）的には課題は変わらない。例えば、特別支援学校在籍児童生徒の居住地の小・中学校に副次的な籍（副籍）をもつことは進んでいても障害理解が進んでいるとはいえない事例。また、差別用語の禁止などの「見える差別」の解消が進んでいても、単に「言わない」「言わないように気を付ける」だけの指導・実態になっている事例など枚挙にいとまない。

このような本質的課題の解決のためには、人間の行為自体を再考する必要があると同時に、行為主体の人間と対象の価値関係を捉える必要がある。筆者は、教育現場での自らの経験と考察の中で、教育は「真理の探究」ではなく、「価値の創造」へと、目的観を大きく変える必要があると実感している。これは、真理を否定するのではなく、価値の創造のために真理の探究を進めるという構造的変化を図ることである。そこから子供のための教育実践の内容（質）も方法も明確化され具体化され则认为る。

牧口常三郎先生（以下、牧口という）は、著書「創価教育学体系」*2の中で、現在の特別支援教育に直接関係する部分として、「教育治療法の問題」を著している。

本研究では「創価教育学体系」四巻「教育方法論」の中の四節「教育治療法の問題」を意識し、現在の学校教育における特別支援教育の視点から、これからのインクルーシブ教育実践の在り方について考察する。

Ⅱ. 研究の流れ



Ⅲ. インクルーシブ教育

ここでは、主にインクルーシブ教育の概要を捉えて考察を加える。

1. インクルーシブ教育の理念

共生社会の成立に向けて、世界的なインクルーシブ教育の流れがある。しかし、定義については国際的にも国情で異なり、必ずしも確立しているとは言えない。^{*3} 本研究の目的から（複雑さを回避する意味合いにおいても）、基本的にわが国・地方行政レベルで使用されているいわゆる公的言説（条約などの翻訳も含む）を用いて考察を進める。

インクルーシブ教育の根本的理念である「すべての人の教育を受ける権利」は、大きく見ると、世界第二次大戦終結後まもなく、第3回国連総会で採択された「世界人権宣言」（1948）^{*4} に端を発する。その後、「サラマンカ宣言および行動枠組み」（1994）^{*5} を経て、「障害者の権利に関する条約」（2006）^{*6} に至る。わが国では、2014年に同条約を批准している。

インクルーシブ教育の目指す『共生社会』とは、中央教育審議会・特別支援教育の在り方に関する特別委員会による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」（2012）（以下、「報告」という）によれば、「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。」である。

また、「障害者の権利に関する条約」第24条^{*7}では、インクルーシブ教育システム（inclusive education system：包容する教育制度）を、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が『general education system』（：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要」と規定する。

『インクルーシブ教育推進の目的』に着目してまとめると、次の3点に集約できる。

- ①人間の多様性の尊重等の強化すること
- ②（障害者が）精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させること
- ③自由な社会に効果的に参加することを可能とすること

これらの3点の内容は、障害のある人だけに該当するものではなく、すべての人間にとって、人間を人間たらしめるために必要な基本的人権そのものである。

ここで留意することは、これらの目的は、インクルーシブ教育推進の共通項として、制度（形）づくりだけではなく、個々のケースにおける内容（質）の転換も求めていることである。筆者は、そこを補うものが、質的な観点の『合理的配慮』であると捉えている。

2. わが国のインクルーシブ教育の推進

わが国のインクルーシブ教育システムは、前掲「報告」によって方向性が示された後、様々な国レベルの事業が行われている。ここでは、本研究に、関わるものとして、文部科学省のモデル事業と、その活用としてのデータベースについて取り上げる。

①「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」は、文部科学省によるインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育を着実に推進していくため、各学校の設置者及び学校が、障害のある子供に対して、その状況に応じて提供する『合理的配慮』の実践事例を収集。交流及び共同学習の実施や、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）を活用した取組の実践研究。その成果を普及することを目指す事業である。

②インクル DB「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」は、国立特

別支援教育総合研究所におけるインクルーシブ教育実践の活用を促進する事業である。この他、多くの都道府県レベル、市区町村レベル、各学校レベル、各種の団体レベルで様々な角度から研究がすすめられているが、本稿では省略する。

特に、ここで課題としたいのは、インクルーシブ教育における『合理的配慮』である。『合理的配慮』とは、同「報告」において、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」である。また、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。

『合理的配慮の目的』に着目すると、中心課題は「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保」することである。

2事業において、『合理的配慮』の制度（形）については、明文化し、検索も可能であるが、内容（質）の部分に関しては、明らかにしていない。その関係を表すと図1のようになる。

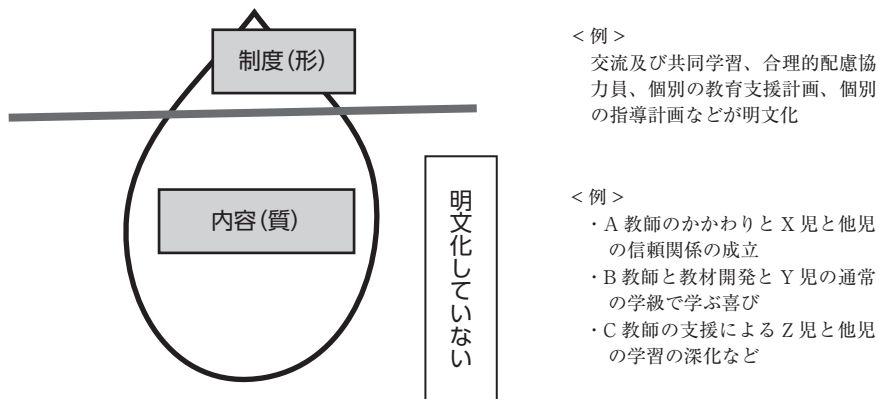


図1

(1)「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」のモデル校の取り組み事項は、次のとおりである。

1 校内の実施体制の整備

- ・学級担任、特別支援教育コーディネーター、「合理的配慮協力員」等関係者からなる検討委員会を設置するなど、障害のある児童生徒等へ『合理的配慮』を提供するための校内体制を整備する。

- ・「合理的配慮協力員」は、合理的配慮に関わる学校内外・関係機関との連絡・調整、特別支援教育コーディネーターへの指導や特別支援教育支援員の研修等の校内体制整備、保護者等からの教育相談対応の支援等を行う。

2 合理的配慮の検討

- ・在籍する児童生徒等の障害の状態や教育的ニーズ等を把握の上、「個別的教育支援計画」及び「個別の指導計画」を活用して、当該児童生徒等に関する『合理的配慮』について検討、決定し、それぞれの計画に明記する。

3 合理的配慮の提供

- ・当該児童生徒等に対する『合理的配慮』を提供する。その際、必要に応じて、専門家を活用することができる。

4 合理的配慮の評価

- ・当該児童生徒等に提供した『合理的配慮』の内容を検証し、成果や課題、課題への対応方策等を取りまとめる。

5 事例の記録

- ・『合理的配慮』が提供された当該児童生徒等の障害の状態、学校における基礎的環境整備の状況、及び当該児童生徒等への『合理的配慮』の内容等について児童生徒等ごとに記録し、整理する。

モデル校の取り組みは、主体と対象の関係で見ると、「学級担任、特別支援教育コーディネーター、合理的配慮協力員等関係者」と「在籍する児童生徒等、当該児童生徒等」である。ここでは主体と対象の価値関係として、教育現場での内容（質）を求めていると理解できる。なお、これらのモデル授業の実践は、次に述べる「インクルDB」の事例となっている。

- (2) インクルDB「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」では、下記の5項目から検索できるようになっている。現在においてはまだ事例は少ないが、今後、事例が集まることによって、その活用効果が期待される。

【Ⅰ】対象児童生徒等の障害種

【Ⅱ】対象児童生徒等の障害の程度（学校教育法施行令第22条の3）

【Ⅲ】対象児童生徒の在籍状況等

【Ⅳ】対象児童生徒等の学年

【Ⅴ】基礎的環境整備の観点

【Ⅵ】合理的配慮の観点

この中では、【Ⅴ】基礎的環境整備の観点と、【Ⅵ】合理的配慮の観点において、実践事例を次の項目で検索できるようにまとめている。

【Ⅴ】基礎的環境整備の観点

- ①ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用

- ②専門性のある指導体制の確保
- ③個別的教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
- ④教材の確保 基礎
- ⑤施設・設備の整備
- ⑥専門性のある教員、支援員等の人的配置
- ⑦個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
- ⑧交流及び共同学習の推進

【VI】 合理的配慮の観点（番号は、検索システムのまま）

- ①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
- ①-1-2 学習内容の変更・調整
- ①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 合理
- ①-2-2 学習機会や体験の確保
- ①-2-3 心理面・健康面の配慮
- ②-1 専門性のある指導体制の整備
- ②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
- ②-3 災害時等の支援体制の整備
- ③-1 校内環境のバリアフリー化
- ③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
- ③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

これらの検索項目には、対象となる児童生徒の障害種、障害の程度、学年の項目はあるが、V 基礎的環境整備の観点とVI 合理的配慮の観点においても、主体と対象の関係性の記述はない。ゆえに、内容（質）としてのカテゴリーからは検索できないのが現状である。

3. 特別支援教育でのインクルーシブ教育の位置づけ

わが国では、インクルーシブ教育が前面に出てくるのは、国連アジア太平洋経済社会委員会（ESCAP）が決議した「アジア太平洋障害者の十年」1992年の最終年2002年のESCAP総会において、我が国の主唱で、この「十年」がさらに10年延長され、同年10月に滋賀県で開催されたハイレベル政府間会合において決定された(略称)「びわこミレニアム・フレームワーク（BMF）」^{*8}である。

それらを受けて、中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」2005^{*9}では、「我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。」と、大きく捉えている。

そこでは、インクルーシブ教育は、「ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策」の学校教育における具現化と位置づける。また、同答申では、特別支援教育を「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加

に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。」とする。

それらを鑑みて、筆者は、図2のように、主体者と対象の関係を「個の教育ニーズ」、「『システム』づくり」、「ノーマライゼーションの理念」に分けて、『生きる力』育むための相互関係として構造的に捉え、特別支援教育を推進した。

インクルーシブ教育は「社会への参加・参画に向けた総合的な施策」として、この3つのすべての場で、具現することが必要である。制度的側面として学校は『システム』づくりとして大きな役割を果たすが、その目的たるインクルーシブ教育の内容的側面（質）である主体と対象の価値関係無しでは、理念が形骸化してしまうことも想定できる。

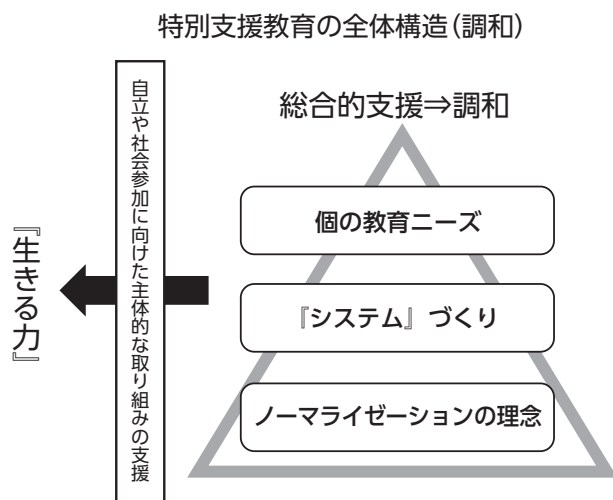


図2

Ⅳ. 「創価教育学体系」の中の「教育治療法の問題」

「治療教育法の問題」の解釈に入る前に、牧口の著書「創価教育学体系」（以下、「創価教育学体系」は「体系」という）の基本的考え方について、簡単に触れておきたい。

1. 「体系」の基本的考え方

(1) 「人間教育」としての「体系」

「人間教育」の理念は、「体系」の大きな柱でありキーワードである。この「人間教

育」と用語は、歴史的にも、また、現時点においても多くの教育家・教育機関等で使われている。その意味で、多くの教育者が「人間教育」の大切さを認識しているわけであるが、共通理解できる定まった定義があるわけではない。木全（2013）^{*10}は、「人間教育」の必要性について、逆説的に「今行われている教育が人間教育になっていないから」と述べ、これまでの教育が①教育目的と②教育の本質の視点から、「教育が学習する本人のために」あったか、「人間らしく育てる」「人間性を開発する」教育であったか、問うべきであることを指摘してゐる。その視点から「体系」を見ると、

①教育目的を、人生の目的から導入して、子ども自身の「幸福」^{*11}とする。教育が学習者本人の「学ぶ喜び」となるのである。そのうえで、②教育の本質を追及するものとして、人間の学びに着目し、「生活の学問化・学問の生活化」との流れを踏まえ、主体と対象との「生きる歓び」として、「価値論」を展開する。牧口の述べる「価値」は、「対象と人生の情的関係性である」^{*12}。それは、人間生活に密着した誰もが実感できる主体と対象の関係における幸福であり、人生における「生きる歓び」である。

その意味で、「体系」の実践は「人間教育」の展開であり、「教育治療法の問題」においても、その原理が一貫して展開されていると捉えることができる。

(2) 「体系」における「教育治療法の問題」^{*13}の位置づけ

ここでは、牧口の「体系」の全体像を論ずることはできないが、特にインクルーシブ教育に関係すると考える箇所を取り上げて考察を加える。

「教育治療法の問題」は、「体系」の第四巻「教育方法論」、第四章「教育方法論の体系」、第四節に著されている。このことから、牧口は障害のある子供たちの教育を方法の違いとして捉え、目的や内容等については、通常教育と区別していないことがうかがわれる。

「教育方法論」^{*14}は、「第一篇 教育方法論 緒言」「第二篇 教材論」「第三篇 教育技術論」の三篇から構成されている。

「教育治療法の問題」は、1934年に以前に考察・執筆されたものであり、障害観や例示される事例においても、現代の実践家にとっては理解しにくい箇所や誤解されやすい箇所がある。そこで、牧口の教育の考え方の視点から現代語訳（意識）を試みた。

2. 「教育治療法の問題」の現代語意識

第四巻 教育方法論 第四章 教育方法論の体系

第四節 「教育治療法の問題」（現代語意識試案） 文責 加藤 康紀

| 原文（全集6巻から） | 意 訳 |
|---|--|
| <p>第4章 教育方法論の体系 第4節 教育治療法の問題（p346） 一</p> <p>①「女中に向ひお前の顔に墨がついてゐると、教へてやれば、喜んで拭ふに引きかへこの頃少しおまへの心に汚れた所が見え出したから、直しなさい」と、忠告すれば忽ち膨れ上がるのが人情である。</p> <p>②況んや肉体の不具者に対比すべき精神の不具者として、周囲から爪弾きされて居る愚者悪者に於いてをや。</p> <p>③身体の欠陥は喜んで矯正せんとはするが、精神上の欠陥は他人の忠言さえも嫌い、内心は恥ぢて居ながら思ひ切つて認識（反省）だにせぬ人情なるが故に、永久に治癒する機会はない。</p> <p>④さりながら「彼が為に悪を除くは即ち是れ彼が親なり」の親心ばかりは、他人行儀に捨ておくことは出来ぬ。とはいひながら矢張り認識と評価を混淆して親馬鹿の誹りを免れ得ないのを常とする。 従つて治癒の方法などは永久に生まれぬであらう。これを不具者を対象とする外科医療の発達などに比すれば雲泥の差といはねばなるまい。</p> <p>⑤彼の整形外科の如きは^{シシシ}駭駭として発達し、骨膜炎、骨髓病、関節炎、脊椎カリエス、それ等に冒された小児麻痺、足首のねぢれ、又ははづれ等の治らないものと、あきらめ切つて居たものが、根気さへあれば容易に治る時代になり、或は不足の手足の不自由を残りの手足を以て埋め合わせる等、精神の薄弱又は不具者のそれに比すれば羨ましいといわねばなるまい。</p> <p>⑥然らば精神の不具者の治療は永久人智の及ばざる所とあきらむべきか。外に顕れた肉体の不具で、人智のとても及ばざる所とあきらめたものさへ治る方法の出来た世の中に、顕れもせぬ精神の不具が治らぬものと断念することはあまりに人間が自屈し過ぎた臆病である。</p> | <p>(1)</p> <p>①「店長がアルバイトの従業員に、顔にチョコがついているよと、教えてあげれば、笑顔で顔を拭くでしょう。でも、店長が、おまえ、最近少しこだわりが強く、性格、おかしいんじゃない。直せよ」などと注意すれば、ムカッとするのが普通でしょう。</p> <p>②手や足が不自由であるなどの外見的に分かる障害でもそうですが、「見えにくい障害」と言われる知的障害や発達障害などで、日ごろから差別や偏見にさらされている人にとって、気になることを指摘されることは、とてもつらいものです。</p> <p>③身体障害など「見える障害」の場合は、自分も周囲も喜んで治すために努力するものですが、「見えにくい障害」の場合は、専門家のアドバイスでさえも受入れ難いもので、自分なりにには困難に気が付いていても、なかなか改善のチャンスは作れないものです。</p> <p>④しかし、「困難のある人の支援をすることは、人間として素晴らしい行為である」と、親身になって対応したいと思いますが、だからと言って、相手がどのように思うかも考えないで行動に走れば、世間からクレームなどと批判されてしまいます。 このように、事実の認識だけでは、いつまでたっても科学的な教育としての方法論の確立などにはできないでしょう。このことを、外科医療技術の進歩と比較すると、根本的な差があると言わなければなりません。</p> <p>⑤特に医療における整形外科の分野などでは、着々と進歩して、骨膜炎、骨髓病、関節炎、脊椎カリエス、それらによる小児まひ、足首のねじれ、先天性の関節脱臼など、治癒できないものと諦めていたものですが、適切な治療さえすれば容易に治る時代になりました。また、障害のある手足の機能を障害のない手足で代替するなど、リハビリテーションの進歩を見るとうらやましい気持ちになります。</p> <p>⑥そうであれば、「見えにくい障害」と言われる知的障害や発達障害などの治療は、永久に無理なこととして諦めるべきでしょうか。外見的に判断しやすい身体の障害で治療ができないと諦めていたものさえ治療する方法が開発された世の中であって、「見えにくい障害」が治らないものと断念するのは、あまりに消極的ではないでしょうか。</p> |

| | |
|---|---|
| <p>⑦何ぜんら身体上の不具と雖ども義足の如き物質の継ぎ合わせではなく、生まれ付きの身体の一部である限り生命の一部の（で）ある。依って治すという意力と治るといふ自信力がないならばどんな名医と雖ども治せるものでない。即ち治るといふ結果は治らうとする自力と治さうとする他力との確信をもった協同に依るものである。</p> <p>⑧果たして然らば同じ生命の一部である精神の不具が治せぬといふ断念は早過ぎる、のみならず、外顯の肉体の欠陥さへも治るものを内潜の精神欠陥が治らぬ筈がないと見なければならぬ。</p> <p>⑨然らば如何なる手段があるか。治るといふ信と治すといふ意力とが自他に於いて出来るのが第一の要件である。治ったものが皆無ならばともかく、たとへ希有の例であつても、治つたといふ証拠が挙げつた以上、同じ人間であれば、治らぬわけはないと信じ、且つ信ぜしめることが出来る。</p> <p>⑩勿論、治らうとする意力も、治るといふ自信も、起こし得ない低能者に対しては器械同様の手段しかないが、さもない限りは手段がないわけではない。ここまでの決心がなされるならば、困難は困難でも、あとは比較的容易くなる。</p> <p style="text-align: center;">二</p> <p>⑪低能児研究の唱導されたのは、我が邦で三十年前であるが、未だ低能児教育法は一つの纏まつたものがない、部分的低能たる異常児のそれもない。</p> <p>⑫通常児の教育法に於けると同様に、教育方法の成敗に目を着けずに、人間の性質のみに着目し、それから方法を引き出さうとして、心理学者などの当てどもない結果を待つて横取りしようとのみして居るからである。学者といふ特殊階級の人間が道楽半分の研究をなすのを待つて居る輩がなく、すべての物質的発明と同様に生活上必要の切迫から遠く昔から種々の発明がなされた経験の結果に着眼する気がつかなかつたのは遺憾の至りである。</p> <p>教育治療術の分類左の如し 一 一般的低能者＝愚痴等 二 一特殊的低能者＝不良児 三 不具者＝盲者、啞者、聾者</p> | <p>⑦なぜなら身体上の障害の改善においても、義足のよな物質の継ぎ合わせではなく、生まれ付きの身体の一部である限り自らの生命の一部なのですから同じ発想ができると思います。その原理で考えるならば、まず、学習者（患者）の側に学習したい（治す）という意欲と、達成する（治る）という自信がなければ、どんな立派な教師（名医）でも治すことはできないものです。つまり、障害の改善・克服（治る）という教育成果は、学習者の学ぼう（治ろう）とする自力と、教師の育もう・支援しよう（治そう）とする他力との確信をもった協同作業によるものです。「^{そつたくどうじ}啞啄同時」</p> <p>⑧そのように考えると、（教育の場でも）同じ生命の一部である「見えにくい障害」等を治すことをあきらめることはないのです。つまり、見える身体障害が治るのですから、見えにくい障害も同じ原理で治ると考えていいわけです。</p> <p>⑨それならば、どのような教育的手段があるのでしょうか。障害を改善・克服する（「治る」）という信念と、その教育ニーズに応える（「治す」）という意味が、子どもと教師（自他）共に出てくることが、第一の要件となります。次に、障害を改善・克服し幸福に暮らしている事実があるならば、同じ人間であれば障害を克服できないわけではないと、教師が信じ、皆を確信させることです。「^{こいちれいしよ}挙一例諸」</p> <p>⑩そして、当然ですが、自ら障害を改善・克服しようという意欲も自信ももつことが難しいケースでは、まず、生きるための医療的にかかわりや訓練などを主とすることもあるでしょう。そうでない限りは、教育で対応できると考えます。そして、子供と教師の意識が、このように変われば、指導の困難さはあっても、やりがいをもちながら対応することができるのです。</p> <p>(2)</p> <p>⑪知的障害児研究が始められたのは、我が国で30年前ですが、未だその教育方法は一つのまとまったものがなく、部分的に知的障害のある子供たちのそれも確立してないのが現実です。</p> <p>⑫その理由は、通常児の教育法において行っているのと同様に、教育方法の優劣を比較・検討するのでなく、人間の性質だけに着目して、それから指導方法を引き出そうと、心理学者等の研究結果を待ちたりしているからです。私たちの教育現場においては、学者が学問的興味関心のために研究するのを待っている余裕はありません。さまざまな発明のプロセスと同様に、教師も指導上の必要に迫られて種々の工夫や改善（発明）がなされてきたという経験法則に着目し、帰納的に考えて教育法を導き出すことをするべきだったのです。</p> <p>教育治療法は、下記のように分類されます。 1 知的障害者より広い 2 教育環境等の不備による障害等含む 3 身体障害者＝視覚障害者、聴覚障害者、言語障害者</p> |
|---|---|

3. 「教育治療法の問題」3つの観点からの考察

原文の文体や使用する用語に関しては、当時の教育・文化を反映している。現代では使用しない人権に関する用語も使用している。また、「治る」「治す」など療育的な用語を使っているが、当時の使用法であり、ここでは「教育する」「育む」「学習する」等に当たる。

本論ではそれらに拘泥するのではなく、牧口の思考の観点に着目する。ゆえに、牧口の「教育治療法の問題」を、現代の「特別支援教育」と比較し考察を加える。

本文を三つの観点から考察する。(○数字は、原文・意識の段落番号)

(1) 人間観 ① ② ③

①牧口は当時の庶民感覚(人情)を大切にしている。当時の一般的な人が共感でき・理解できる事例から特別支援教育の問題に入る。例示される「女中」と「墨」の事例も当時の文化である。牧口の語る相手は学者ではなく庶民であり、いわゆる専門家ではない一般の教師である。

②肢体不自由などの「見える障害」と知的障害・発達障害などの「見えにくい障害」との比較を通して、共感的に障害のある人の心情に迫る。ここからも牧口が「自分ごと」として、「障害」を捉えていることが伺える。このことも創価教育学の特徴の一つである。

③教育をする上での本人の心情とその問題点(困難さ)を明示する。牧口は人情を理解したうえで、科学的な教育の必要性を示唆している。

また、牧口は通常教育と分けて特別支援教育を捉えていない。「その人が所属する一般社会で生活することを前提とした考え方」である。それは、バンク・ミケルセンに端を発するノーマライゼーションの理念の本質についている。ここにも牧口の人間観・人生観を垣間見ることができる。

(2) 教育観 ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

④障害のある子供の親や教師の心情に迫る。「自分ごと」であり、「他人行儀」にできない。現代の親のクレームや独断的な指導に走る熱血教師を彷彿させる。目的は正しいが方法が間違っている。牧口は「認識と評価の混交」の問題を随所に挙げる。真理と価値の問題であり、対象の認識と、主体と対象の関係でどのように評価されるかは別問題である。

⑤医学の発達と教育の比較である。牧口は教育学を応用科学として、「価値創造を研究対象とする」*15。その思いを強く感じる一節である。

⑥ここでは、「精神の不具者」を扱っている。「顕れた肉体の不具」「顕われもせぬ精神の不具」の比較で論じているが、ここでも、当時の一般の人たちが理解できるように、「見えるものが治る」ということは、「見えないものでも治る」可能性があることを確信をもちなさい。と述べているのである。障害だからあきらめるという親や教師に「教育可能性」を訴え、エールを送っているのである。

⑦その理由の一つとして、どちらも「生命の一部」であるからと述べている。また、学習者の意欲を喚起することの重要性を強調している。特別支援教育では、障害があるからとの理由で、得てして環境調整や支援の在り方にばかり視点がいきがちである。しかし、牧口は「治すという意力と治るといふ自信力がないならばどんな名医と雖ども治せるものでない」と学習者自身の内発性に重きを置いている。そのうえで「治るといふ結果は治らうとする自力と治さうとする他力との確信をもつた協同に依る」と啐啄同時にもつなげる教師の役割を共同作業として位置付けている。ここにも牧口の障害のある子供と通常の子供たちを区別しない見方、特別支援教育を特別とは見ない教育観を見ることができる。

⑧⑨⑩「見えにくい障害」（精神の不具）のその教育的手段について、3つのことを述べている。一つは、子供と教師のこと。二つは、実践の成功例のこと。三つめは、障害の重度さなどで医療的あるいは訓練的な関わりの必要な子のことである。いずれも現場サイドの発想で、教師の基本的な関わり方となることである。

(3) 方法論 ⑪ ⑫

⑪当時の特別支援教育ないし実践研究の実情を述べている。

⑫教育現場における実践の「教育方法の成敗」から帰納的に研究を進めていくべきである。牧口は一貫してこの研究態度を貫いている。^{*16} 筆者は、グルントビーの研究者であるヘニングセン博士の「人間の歴史の営為から学ぶ」^{*17}を連想した。人間の営為を正しい眼で直視することである。

最後に 教育治療術（法）は、の分類にも着目したい。

文脈からすると、「見えにくい障害」と「見える障害」に分けている。

【見えにくい障害】

- 1 知的障害者より広い
- 2 教育環境等の不備による障害等含む

【見える障害】

- 3 身体障害者＝視覚障害者、聴覚障害者、言語障害者

V. 考察ーインクルーシブ教育の実践に向けて

1. インクルーシブ教育の推進と牧口の視点

ここでは、特別支援教育におけるこれからのインクルーシブ教育実践を考察するために、牧口の視点からインクルーシブ教育を捉えてみたい。次表は、前述「教育治療法の問題」における観点で、「創価教育学説」と「特別支援教育」を整理したものである。

<表>共生社会を目指すインクルーシブ教育 —「創価教育学説」と「特別支援教育」の比較

| 観点 | 視点 | 創価教育学説（牧口の視点） 「教育治療の問題」等 | 特別支援教育 「障害者の権利に関する条約」等 |
|----|-------|--|--|
| 1) | 理念・目的 | <ul style="list-style-type: none"> ・理念 すべての人間の幸福の具現 目の前の子供の幸福 ・目的 「利・善・美」の価値の追求 ・「生きる^{よろこび}喜び」をめざす | <ul style="list-style-type: none"> ・理念 すべての人の教育を受ける権利の保障 ・目的 ①人間の多様性の尊重等の強化すること ②（障害者が）精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させること ③自由な社会に効果的に参加することを可能とすること ・「生きる力」をめざす |
| 2) | 人間観 | <ul style="list-style-type: none"> ・人情（庶民感覚）と科学的な教育のまなざし両立 ・その人の所属する時間・空間を重視して、主体と対象の価値関係を捉える | <ul style="list-style-type: none"> ・障害者の人権 ・権利と義務の関係 |
| 3) | 教育観 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師と子供（児童・生徒）との関係 「他人行儀」⇒「自分ごと」 師弟観：「啐啄同時」 ・人間性を開発する⇒内発性重視 | <ul style="list-style-type: none"> ・指導法・関わり重視（教育観には直接触れない） ・インクルーシブの理念は、基礎的環境整備と合理的な配慮の仕組みの中で反映 |
| 4) | 方法論 | <ul style="list-style-type: none"> ・通常の方法と同じように、現場の成功例・失敗例から帰納的に考えていく（インクルーシブ教育も同じ） ・経験法則・「生活上の切迫」⇒現場重視 | <ul style="list-style-type: none"> ・「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」によって、インクルーシブ教育がなされる ・校内体制の整備 ・基礎的環境整備（例：個別的教育支援計画・個別の指導計画の作成、交流及び共同学習等） ・合理的配慮の提供（例：学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮、心理面・健康面の配慮）等 |

1) 牧口は、「教育は児童に幸福なる生活をなさしめるのを目的とする」^{*18} という、ゆえに人生の目的と一致する。すべての人間の幸福の具現と目の前の子供の幸福を一致させるのである。ここでは牧口の「価値」についての言及は避けるが、カントの「真・善・美」に対して、「利・善・美」をあげている。

現行学習指導要領は、『生きる力』を現行学習指導要領の理念として述べている。^{*19} 特別支援教育に於いても同様に解釈することができる。つまり、インクルーシブ教育の目的も『生きる力』の育成ということである。牧口の考え方では、子供の幸福を目的とするがゆえに、その子自身の『生きる喜び』がそこになくてはならない。特別支援教育の『生きる力』が一人一人の子供の『生きる喜び』に結実することを目指すのである。

2) 牧口の特別支援教育に関する見方は、徹底した「人間教育」である。「教育治療法の問題」には、障害のある児童・生徒への蔑視や偏見・差別、哀れみや形式的な美化

は微塵も見られない。透徹した教育者の眼差しである。しかも、それは人情味あふれた温かい眼差しである。その意味で、人情（庶民感覚）と科学的な教育のまなざし両立した人間観である。

現在の特別支援教育では、インクルーシブ教育の具現が、「障害者の権利に関する条約」の履行という命題として、先行しているくらいがある。ゆえに、現場では、その意図するところしっかり吟味する（納得・理解）する時間と場が必要である。

3) インクルーシブ教育を実践するのは私たちであり、主体と対象無くしては価値創造は判断できない。ゆえに、我々が「自分ごと」として捉えることが大切である。また、教師と子供の関係で言えば、そこに豊かな人間的信頼関係の存在が必要である。よい意味での「師弟関係」である。教師と児童生徒が対等な人生の学習者としての協力（協働）関係にある。基礎的環境整備と合理的な配慮の仕組みは、この協働関係の中で培われる。

4) 方法論も目的論から導き出される。『生きる喜び』の具現を目指すためには、主体と対象のプラスの価値関係が成立し、インクルーシブ教育システムの活用による『学ぶ喜び』『成長の喜び』『参加の喜び』がみられなければならない。

それは通常の児童・生徒の教育といささかの相違もない「人間教育」である。違いは、障害の克服・改善のための個の教育ニーズに応じた方法（支援法）である。実証的に現場の実践の成功・失敗（成敗）からの導き出す帰納的な研究方法を一貫して提唱している。

また、特別支援教育の対象の児童生徒にも、学習者中心の能動的な学習^{*20}の必要性を指摘しているところは特筆したいところである。

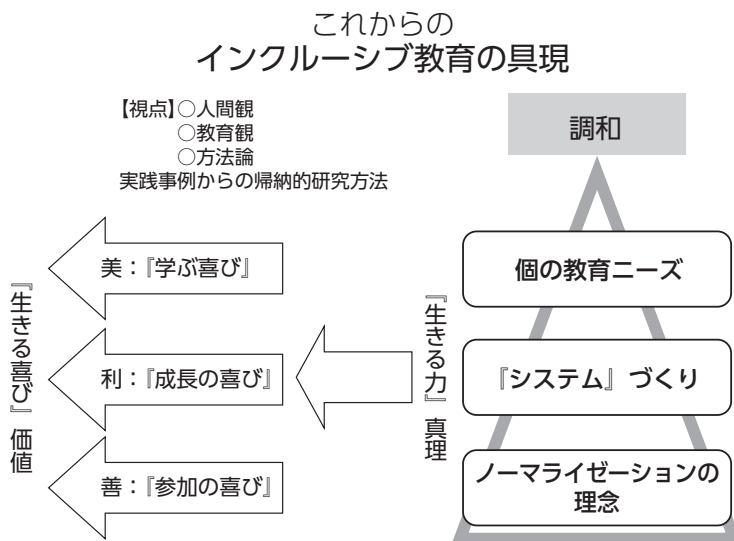


図3

2. これからの実践に向けて

今回は「治療教育法の問題」を取り上げ、わが国の特別支援教育におけるこれからのインクルーシブ教育実践のあり方を考察した。牧口は教育研究について「体系」の冒頭「第一篇 教育学組織論」において、教育実務家に対し「吾々は研究の着眼点及態度の一大転向を促すこと^{しょうよう}慫慂しなければならぬ。」²¹として、教師自身の実践研究に重点をおいた帰納法的な研究的態度を促している。これは理論研究を否定したものではない。牧口自身も多く²²の理論研究を重ねている事実からも推察できることである。

筆者は、牧口先生は現場の教師に対して、「今、目の前の子どもの幸福を実現できる教師になりなさい」とエールを送っていらっしゃる。そして、教師人生としての幸せ・やりがい「教師冥利」について、語ってくださっているように感じている。教育者の実践経験を大切にしたい。その意味で、このインクルーシブ教育の実践も筆者自身の経験を基に考えを述べた。本稿が次の新たな価値創造の教育実践として、深化することを切に願うものである。

参考資料・引用文献

- 1 文部科学省統計資料「平成26年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果」
- 2 牧口常三郎1930-34「創価教育学体系 1-4巻」富山房
- 3 韓, 昌完; 小原, 愛子; 矢野, 夏樹; 青木, 真理恵2013「日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察－現状分析と国際比較分析を通して－」琉球大学教育学部紀要83、pp.113-120
URL <http://ir.lib.u-ryukyu.ac.jp/handle/123456789/27294>
- 4 「世界人権宣言 第26条」(外務省仮訳)
 - 1) すべて人は、教育を受ける権利を有する。教育は、少なくとも初等の及び基礎的の段階においては、無償でなければならない。初等教育は、義務的でなければならない。技術教育及び職業教育は、一般に利用できるものでなければならない。また、高等教育は、能力に応じ、すべての者にひとしく開放されていなければならない。
 - 2) 教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない。以下略
- 5 「サマランカ宣言(抜粋)」(国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育法令等データベース」)
われわれは以下を信じ、かつ宣言する。すべての子どもは誰であれ、教育を受ける

基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない、すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならない、このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。

6 「障害者の権利に関する条約」

第 61 回国連総会（2006 年 12 月 13 日）採択、日本の署名（2007 年 9 月 28 日）
・批准（2014 年 1 月 20 日）

7 「障害者の権利に関する条約」第 24 条 教育

- 1) 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。
 - (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
 - (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
 - (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
- 2) 締約国は、1 の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
 - (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
 - (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
 - (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
 - (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。
 - (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。
- 3) 締約国は、障害者が教育に完全かつ平等に参加し、及び地域社会の構成員とし

て完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。

- (a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに定位及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。
 - (b) 手話の習得及び聾ろう社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。
 - (c) 盲人、聾ろう者又は盲聾ろう者（特に盲人、聾ろう者又は盲聾ろう者である児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。
- 4) 締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育に従事する専門家及び職員（教育のいずれの段階において従事するかを問わない。）に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。
- 5) 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。

8 略称「びわこミレニアム・フレームワーク（BMF）」

正式名称「アジア太平洋障害者のための、インクルーシブで、バリアフリーな、かつ、権利に基づく社会に向けた行動のためのびわこミレニアム・フレームワーク」

9 中教審 2007「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」

第2章 特別支援教育の理念と基本的な考え方

「我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、特別支援教育の理念や基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。」

10 木全力夫 2000「人間教育を考える―創価教育の現代的展開―」創価大学通信教育部論集 pp.3-11

11 「牧口常三郎全集 第五巻」第三文明社 pp.109-201「第二篇 教育目的論」

- 12 「牧口常三郎全集 第五巻」第三文明社 p.218
- 13 「牧口常三郎全集 第六巻」第三文明社 pp.346-348
- 14 「牧口常三郎全集 第六巻」第三文明社 pp.235-476 「教育方法論」
- 15 「牧口常三郎全集 第五巻」第三文明社 p.12
- 16 「牧口常三郎全集 第五巻」第三文明社 p.19
- 17 加藤康紀 2016「実践から考える牧口先生の教育法」創価大学教育学会 HP 教育コンテンツ
- 18 「牧口常三郎全集 第五巻」第三文明社 p.130
- 19 中教審・初等中等教育分科会（第 55 回）資料 3-1 2011「現行学習指導要領の理念の重要性」
現行学習指導要領は、平成 8 年 7 月の中央教育審議会答申（「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」）を踏まえ、変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」であるとの理念に立脚している。この「生きる力」は、自己の人格を磨き、豊かな人生を送る上でも不可欠である。
○この点について今回改めて検討を行ったが、平成 8 年の答申以降、1990 年代半ばから現在にかけて顕著になった、「知識基盤社会」の時代などと言われる社会の構造的な変化の中で、「生きる力」をはぐくむという理念はますます重要になっていると考えられる。
- 20 ステファン グルド（Stephen Gould）2016「創価の哲学は人間の可能性を開く力」聖教新聞 2016. 6. 30
ジョン・デューイと牧口常三郎会長の思想は……『能動的な学習を可能にする実践法を提唱しています。学習の機会を自らつくり出すその方法は、民主主義的な教育の在り方です。』
- 21 「牧口常三郎全集 第五巻」第三文明社 p.17

Special Needs Education from the Perspective of

“Problems in Education Therapy”

– Study on the Future Style of the Inclusive Education Practices –

Yasunori KATO and Hisayoshi SUGIMOTO

Since the publication of “Soka Kyoikugaku Taikei (The Theory of Value-Creating Pedagogy), various educational researches based on the method of Tsunesaburo Makiguchi were attempted by a lot of educators of Soka Kyoiku Gakkai before World War II and of Soka Gakkai Educators Division after WWII. However, as for special needs education, no educational researches have ever been done to directly prove the description of “Soka Kyouikugaku Taikei.”

In this article, we liberally interpret “Problems in Education Therapy”, the 4th section of Vol. 4 “Methodology” of “Soka Kyouikugaku Taikei” and from its viewpoint, we consider the future style of the inclusive education practices in the special needs education.

Primary School Children and Teachers' Perceptions of Environmental Education in Surabaya, Indonesia

Victor S. Kuwahara^{a,c}, Kaoru Kubo^b, Tatsuki Toda^c,
Agus Slamet^d & Yulinah Trihadiningrum^c

^aFaculty of Education, Soka University, Tokyo, Japan

^bGraduate School of Teacher Education, Soka University, Tokyo, Japan

^cGraduate School of Engineering, Soka University, Tokyo, Japan

^dFaculty of Civil Engineering and Planning, Institut of Teknologi Sepuluh Nopember, Surabaya, Indonesia

^eDepartment of Environmental Engineering, Institut of Teknologi Sepuluh Nopember, Surabaya, Indonesia

Abstract

Progress of environmental education in primary schools in emerging economies has become increasingly important in recent years. This qualitative study surveyed 6th grade children and teachers from 11 public and private primary educational institutions in Surabaya, Indonesia to determine their respective conceptions towards environmental education. The results suggest that children are highly motivated to learn mathematics, science and environmental education, but are limited in practical skills and participation opportunities. Teachers also showed strong interest in environmental education and concern for regional environmental issues, but are primarily focused on an awareness and knowledge-centered approaches with low emphasis on participation and practical skills in this region.

Introduction

In recent years, there have been monumental developments in the advancement of environmental education (EE) in response to escalating worldwide environmental problems and consciousness (Farmer et al. 2007; Scott 2009). In order for individuals and society to perceive environmental issues as personal

concerns in their respective regions, an education initiative was propelled at the Intergovernmental Conference on Environmental Education in 1977 where five fundamental objectives were recommended: to develop individual (1) awareness, (2) knowledge, (3) attitudes, (4) skills, and (5) participation through education (UNESCO 1978; NIEPRJ 2007). Efforts towards the acquisition of these principles are especially important during the early years of education, particularly primary education, since this is the stage of growth for children when they have heightened sensitivity, imagination and creativity; when their desire to learn and absorb is at its height (Havighurst 1972; Stern et al. 1995; Ikeda 2002; Flogaitis et al. 2006).

Prior research suggests that EE should start at early stages in respective geographical regions and that it is an educational process that notably advances the comprehensive development of children (Tilbury 1994; Wilson 1996; Davis 2009; Ridgers et al. 2012; Feinstein et al. 2013). One of the rationales for this is based on two premises: that children must develop a sense of respect and caring for their immediate environment, and that positive exposures to the natural environment are an important part of healthy child's development (Bunting and Cousins 1985; Birnbaum 1989; Horwitz 1996; Wilson 1996; Chawla 2002). However, the capacity of children to comprehend certain sustainability concepts and ideas at an early age remains a challenge, which is further confounded by diverse socioeconomic conditions, culture and geographical situations (Stern et al. 1995; Oreg and Katz-Gerro 2006; Campbell et al. 2013). The influence of broad social contexts can be strong and long-term, because values are generally developed early in life and remain throughout a child's lifetime (Bruni et al. 2012; Strife 2012). Furthermore, particular socioeconomic conditions will provide opportunities or constraints to particular environmentally conscious actions, ultimately affecting children's sustainability behaviour (Adams and Savahl 2013). The strong influence of social, cultural and geographical contexts on the formation of environmental values, beliefs, and behaviour has also been discussed in other studies (Corraliza and Berenguer 2000; Oreg and Katz-Gerro 2006).

Over the past few decades a number of studies in advanced economies have been conducted to determine how children perceive environment-related issues and what their teachers think about EE in general (Boyes and Stanisstreet 1998; Agelidou et al. 2000; Flogaitis et al. 2006; Littledyke 1997, 2004, 2008). For

example, studies have suggested that children's conception towards environmental issues is limited to their experiences within various subject matters in school (Kruger and Summers 2000; Lianne 2005), and teachers' dominant conception towards EE is basically a restricted, obsolete and/or a knowledge-centered view (Summers et al. 2000; Moseley and Utley 2008). Furthermore, many of the studies suggest that EE is perceived as only an extension of basic science and social studies which are taught in schools. Thus, there is a precedence to understand and develop the contextual situation in classrooms, and expand sustainability studies that address these issues to earlier years of education (Davis 2009). In recent years, research focus in EE has expanded to emerging economies as well (Petegem et al. 2007; Said et al. 2007; Mueller and Bentley 2009).

Emerging economies are generally defined by low per-capita real income and economies based heavily on a primary-products industry structure. Although most emerging economies give higher priorities towards economic growth than environmental awareness, the importance of EE is much more critical since these populations are growing at faster rates (increased consumption), and because technological and social infrastructure to manage environmental issues and develop education for sustainable development are still limited (Hosoda 2003; Nomura 2009; Kopnina 2012). Therefore, many of the countries suffer from increased pollution, and are commonly struggle with managing environmental issues and implementing EE.

Indonesia is the most populous country among the Association of South-East Asian Nations (ASEAN), and is considered an emerging economy. With regards to EE, the country of Indonesia is of particular interest due to expansive natural resources and robust economic development. Primary school in Indonesia is considered the most important period for education because the net attendance percentage (94.3%) is the highest, followed by junior high school (67.4%) and senior high school (45.1%) (Statistics Indonesia 2009; JICA 2011). Primary school teachers' role for the successful implementation of EE is also vitally important since the country implemented decentralized education (Behrman et al. 2002; Nomura 2009). The decentralization system will effectively allow educational institutions to meet the regional needs of its residents which can vary greatly.

Within this context, the general aim of the present study was to

qualitatively explore primary school children and teachers' conceptions of environmental education at accessible primary schools in Surabaya, Indonesia. The rationale for the pilot study was developed in the interest of Indonesian civil engineering colleagues and a primary education undergraduate student's curiosity towards (1) identifying the current EE needs and capacity of children in Surabaya, and (2) developing a context to which successful implementation of EE in primary schools could be achieved in the region. The underlying motive of this report is to contribute a unique dataset towards a better understanding of EE in a select emerging economy, and assist the future curriculum design for primary school education in the region.

Research Approach & Methodology

The city of Surabaya, located in East Java, is the second most populous city in Indonesia with heavy industrial output responsibilities. In recent years, the increase in population coupled with high industrial development has caused significant degradation of both the terrestrial and aquatic environments. In 2006, an engineering research collaboration was developed between Soka University, Faculty of Engineering and the Institut Teknologi Sepuluh Nopember (ITS), Faculty of Civil Engineering and Planning to resolve waste water treatment issues, particularly leachate originating from an open landfill dump site in the region (Kawai et al. 2012). Due to the unique science initiative to research landfill sites in the region, an *ad hoc* window of opportunity to dispatch an undergraduate primary education student to survey elementary schools was developed. In conjunction with the engineering project, two separate exploratory pilot surveys were conducted in 2007 and 2009 at both public and private primary schools in the general area of central Surabaya City, Indonesia. The two surveys were conducted separately due to logistical limitations of the larger research project.

Planning and procedure of research. The first survey was conducted at six public and private primary schools (Appendix 1) from 30-Jul to 22-Aug in 2007 focusing on Indonesian children's perception of environmental issues. Note: two of the six public schools were physically adjacent to two other separately administered primary schools and were counted as one school. The second was carried out at the same elementary schools plus five more from February 8 –

25, 2009 (Appendix 1) focusing on primary school teachers' conceptions and practice of EE. Selection of schools and participants was based on availability and recommendations of collaborating researchers from ITS, while both public and private institutions were included assuming that school resources and demographics might reveal differing results. Since language was a major hurdle in the study, ITS colleagues acted as interpreters and paper instruments were utilized, particularly for the children who could not speak English (or Japanese). All of the instruments were administered by personal visits to the primary schools, where initial contact, explanation of the objectives and permission from the headmaster was conducted. Informed consent was also obtained from the parents/guardians and participants with the insurance of confidentiality and the right to withdraw from the study. Personal greetings by the undergraduate student to the individual classes and explanations of the survey were also conducted. No pre-testing of either instrument was conducted, and questions were derived from general interests initiated from collaborating engineers from ITS and the undergraduate student. Only one of the eleven schools surveyed had verbally suggested some basic EE awareness instruction was being conducted in the school whereas the other ten schools had no particular EE program at the time of survey.

Children's Survey: 2007. In the first survey, a total of 409 children (212 boys and 197 girls) from the 6th grade (ages 11 – 12) participated. The 6th grade student body was selected to assess the total integration of primary school education. Children of the fifth and sixth grade are characterized as the formal operational stage where young thinkers can handle hypothetical problems such as scientific reasoning, logical thinking and understand symbolic abstractions and literary criticism, as well as develop tasks and concepts which are necessary for everyday living (Inhelder and Piaget 1958) which are critical for the sound development of applicable environmentally conscious behaviour.

All participating children were asked to choose the answers that best describe their interests, awareness and knowledge in environment-related issues. The Likert-type questionnaire consisted of fourteen closed-ended and multiple choice questions grouped into three general categories relating to, (1) what are children's general interests, (2) children's thoughts about environmental issues and EE, (3) children's views of waste issues and (4) children's reflection in a social

context (Appendix 2).

Teachers' Survey: 2009. In the second study, a total of 211 teachers (57 men and 154 women) from the 6th grade participated. The survey translated into the Indonesian language, due to more open-ended questions, explores teachers' conceptions about EE as well as its practice. All participants were asked to choose or rank in order the answer that best describes their thoughts towards EE and related matters. Multiple choice questions utilized a Likert-type scale for answers. The questionnaire can be categorized into two general topics, (1) perceptions of EE and (2) practicality of implementing EE in primary education (Appendix 2). In the case of open-ended questions, collected answers were divided into similar categories and the characterization of each category was conducted by employing key-words or phrases that summarize the contents of each category (Summers et al. 2000; Flogaitis et al. 2006; Sato and James 1999).

Survey Evaluations. Immediately after collecting the questionnaires, the organization of the data and careful reading of the open-ended answers given by the participants followed for both surveys. The surveys were first evaluated based on whether primary schools were private or public, and also based on gender. Since there were no statistically significant differences ($p > 0.05$) in the answers between public and private schools, gender or the one school with informal EE, the results are shown as survey participant totals rather than sample-specific. Questions that asked teachers to rank the order of importance were sometimes coupled or summarized into two categories to simplify the evaluation of the answers. For example, when teachers were asked to rank twelve traditional primary school subjects which could best implement some form of EE into the curriculum, rank-order 1-6 and 7-12 were summarized together. In both open and Likert-type questions, the frequency (%) with which each response category appeared and average Likert-type score was calculated.

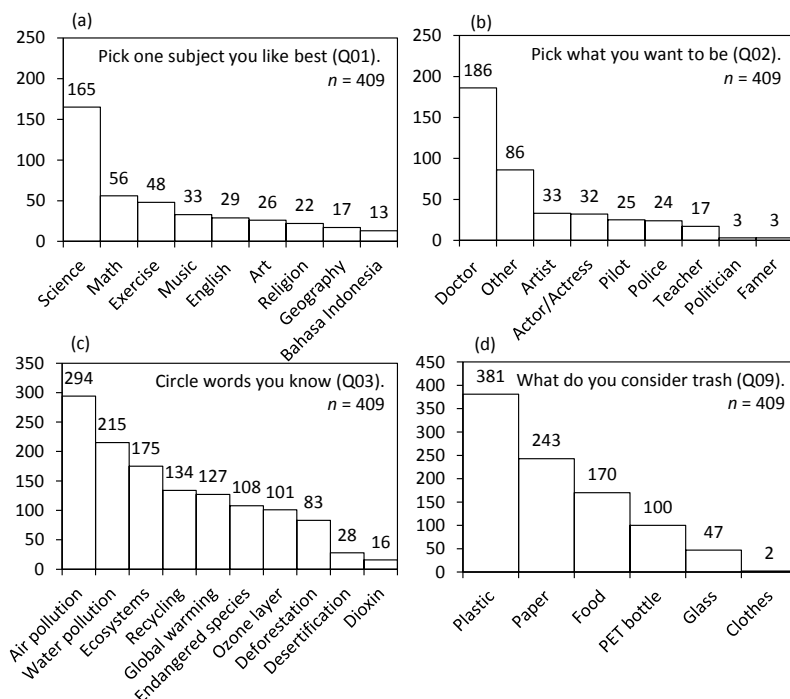


Figure 1. Survey of 409 primary school children (6th grade; 212 boys & 197 girls) from Surabaya, Indonesia. Children were asked to (a) select their favorite study subject, (b) select a future profession, (c) select concepts they understood, and (d) select what they considered to be waste/trash.

Results

Children's results. The results from the children of Surabaya show they are generally interested in science, environmental issues and concerned about waste problems in their community. However, the survey also suggests that children lack confidence which might lead to participation in environment-related activities.

When children were asked which subject they enjoyed most, 40.3% and 13.6% of the children responded to science and math, respectively (Figure 1a). In contrast, social science courses were less popular when given a choice. The next question showed 45.4% of children are interested in becoming doctors followed

by 21% interested in other professions (Figure 1b). When asked to circle as many environment-related concepts that they knew, the most frequently circled words were air pollution (71.8%), water pollution (52.5%) and ecosystems (42.7%) (Figure 1c). Question 09 asked children to circle items they considered as waste where the three most commonly circled items were plastic (93.1%), paper (59.4%) and food (41.5%) (Figure 1d).

When children were asked if they were concerned, enjoy, interested and would like to participate in environment-related topics, 89.0, 71.9, 85.4 and 81.2% answered positively, respectively (Table 1). Questions 08 – 12 asked children about waste-related issues. Although 93.4% of the children agreed that waste disposal is a problem and that recycling is good behaviour, 36.4% of them are unconfident (uncertain – not at all) how to reduce waste, and 65% (uncertain – not at all) had never separated waste before (Table 1). Nearly two-fifth of the children (37.1%) talk about environmental problems with their family, while 95.1% associate themselves to the world as global citizens (Table 1).

Table 1. Select survey results (%), Likert-type scale averages, standard deviations (S. D.) and coefficient of variance (C. V. %) from 409 primary school children (6th grade; 212 boys and 197 girls) from Surabaya, Indonesia.

| Question Category | Survey Question (Q) | Very Much (Strongly Agree) | Somewhat (Agree) | Uncertain (%) | Not Really (Disagree) | Not at All (Strongly Disagree) | Average | S. D. | C. V. (%) |
|-------------------|---|----------------------------|------------------|---------------|-----------------------|--------------------------------|---------|-------|-----------|
| 2 | (Q04)Are you concerned about environmental problems? | 60.4 | 28.6 | 8.80 | 0.24 | 1.96 | 4.45 | 0.82 | 18.4 |
| | (Q05)Do you like to study topics about environmental problems? | 34.2 | 37.7 | 25.4 | 1.00 | 1.70 | 3.97 | 0.89 | 22.4 |
| | (Q06)Would you like to learn more about environmental problems? | 46.0 | 39.4 | 11.7 | 1.96 | 0.98 | 4.27 | 0.82 | 19.2 |
| | (Q07)Would you like to participate in environmental activities? | 46.2 | 35.0 | 16.9 | 1.47 | 0.49 | 4.25 | 0.82 | 19.3 |
| 3 | (Q08)I think it is possible to solve waste problems. | 34.0 | 42.3 | 20.0 | 2.20 | 1.47 | 4.05 | 0.87 | 21.5 |
| | (Q10)Do you know how to reduce waste? | 28.9 | 34.7 | 17.4 | 2.44 | 16.6 | 3.57 | 1.37 | 38.4 |
| | (Q11)How often do you separate waste? | 13.0 | 22.0 | 42.5 | 12.5 | 10.0 | 3.15 | 1.11 | 35.2 |
| | (Q12) I think recycling is good for the environment. | 81.7 | 11.7 | 3.42 | 1.22 | 1.96 | 4.70 | 0.77 | 16.4 |
| 4 | (Q13)Do you talk about environmental problems with you your family? | 14.4 | 22.7 | 52.1 | 8.07 | 2.69 | 3.38 | 0.92 | 27.2 |

Teachers' results. When teachers were asked an open-ended question to define EE, 53% responded with keywords and summaries suggesting EE teaches *knowledge* about the environment (Table 2). Other answers to the question suggest defining EE as teaching the importance of the *natural environment* (25.1%) or teaching applicable ways to *preserve and utilize* the environment (18%) (Table 2). A small portion of teachers either left the question blank, or answered unrelated concepts to the question.

When asked to rank order of importance of *awareness*, *knowledge*, *attitude*, *skills* and *participation*, a relatively high percentage (45%) of the questioned primary school teachers ranked *awareness* first (Likert-type average = 4.75). Proportionately high (42.1%) is the percentage of those who chose *knowledge* first in their list of choices (Figure 2). Furthermore, the practical objectives such as *skills* and *participation* were thought to be relatively less important among the teachers, while *attitude* ranked in the middle. Expanding upon this question, we asked teachers an open-ended question about what type of person EE should cultivate. In summary, 56.8% of the teachers answered, “*An individual who is aware of the importance of the environment and willing to protect and preserve the environment with the necessary knowledge and skills*”. The second and third largest majority suggested cultivating, “*an individual who loves and appreciates the environment*” (22.2%) and “*a human endowed with environmental awareness*” (9%).

When teachers were asked whether EE should be compulsory in primary education institutions (Q04), 100% agreed (strongly agree - agree). Many primary school teachers (68%) reported that EE should be implemented as a blended topic into the current curriculum, while one third of teachers (32%) felt it should be provided as an independent subject (Q05). Further, when asked to rank subjects outside of science which might potentially supplement the effectiveness of teaching EE, the two most frequently mentioned subjects were religion (66.4%) and industrial art (32.6%) (Figure 3). On the other hand, the results showed less frequency towards the subjects of information science and music. When asked to rank the most effective way to combat environmental problems (Q07), more than half (54.9%) of the primary school teachers ranked education first and about one fifth (20.8%) suggested grass-roots action. On the contrary, engineering or technological innovation, government and business growth were not ranked high.

Table 2. Summarized open ended question asking 211 primary school teachers (6th grade) from Surabaya, Indonesia to define Environmental Education.

| (Q1) How do you define Environmental Education (EE) ? | Answered |
|---|----------|
| EE teaches environment-related <i>knowledge</i> to students (general knowledge). | 112 |
| EE teaches the importance of the <i>natural environment</i> to students (nature studies). | 53 |
| EE teaches applicable ways for <i>preserving</i> and utilizing nature in daily life (conservation). | 38 |
| EE is environmental in scope which does not neglect other sustainability subjects within education (extracurricular). | 1 |
| Non-related answer | 3 |
| No answer | 4 |

When asked what types of limitations were present towards implementing EE in primary education, 52.6% responded teacher training was a significant limitation, followed by deficiencies in facilities (48.3%), budget (39.3%), and time (35.5%) (Figure 4). When asked if they would be willing to attend environmental education training programs even during holidays, most teachers strongly agreed (62%) and agreed (21%), while 17% disagreed or strongly disagreed. Teachers were also asked to rank what type of content should be taught within EE material (Q11). Topics which ranked relatively high were daily life (47.3%), nature conservation (22.2%) and environmental issues (15.6%). Other possible topics such as geography, ecology, fieldwork and natural science ranked relatively lower. The final question asked teachers which modern day social issue was most closely associated with EE, and showed health and sanitation, and natural resources ranking highest followed by (in order of importance) poverty, economic development, population, starvation, peace, human rights and gender.

Discussion

Children's interest. The subjects of interest (Figure 1a and 1b) suggest a relatively large number of children like science, math and exercise, and also show that most want to become doctors. Surveys which were carried out in Tokyo, Seoul, Beijing, Helsinki, London, and Washington, D.C. reveal that physical education is the most popular subject, followed by the subjects of art, science and math (Benesse 2007). Science and math are important subjects that can enhance the EE experience, and should benefit the overall comprehension of environmental issues (Leach et al. 1995, 1996a, 1996b; Littledyke 2008). Further, children's understanding and concerns about the environment are largely

limited to their experiences in science at school, and science education acts as a vehicle for environmental cognitive and moral development (Littledyke 2004). Therefore, children's accurate understanding of science is necessary because a lack of knowledge can possibly hinder the sound understanding of environmental problems which is an underlying concept of EE (Helldén 1995).

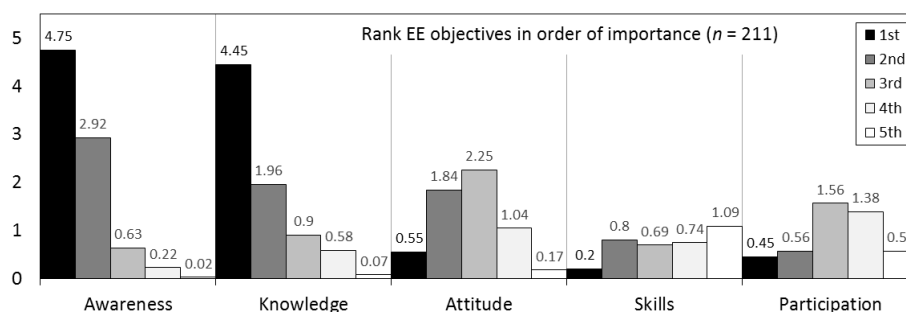


Figure 2. Likert-type scale survey results from 211 6th grade primary school teachers from Surabaya, Indonesia. Teachers were asked to rank the order of importance of the five Environmental Education objectives as originally declared by the 1977 Tbilisi Declaration (Q02).

The children of Surabaya also showed significant interest in environmental problems and wanting to get involved in environment-related studies (Table 1). According to the study by Uitto et al. (2011), positive attitude toward environmental responsibility correlates with eco-centric values to conserve and protect the environment. Thus, children of Surabaya intuitively have the required *awareness* and *attitude* to begin the process of developing eco-centric values towards a sustainable future. In addition, the children showed some familiarity of basic EE concepts such as air and water pollution, ecosystems, recycling, etc. (Figure 1c). In order to further develop environmental interest and positive attitudes toward responsibility, it is important to give children educational experiences that promote the development of skills and self-efficacy in influencing their natural environment, and positive feelings that their pro-environmental actions make a difference. Experiences of the natural environment including past and present are likely to predict positive emotional affinity with the environment and induce positive attitude and behavior toward the environment (Kals et al. 1999; Kals and Meas 2002; Hinds and Sparks 2008; Negev et al. 2008). Thus,

if the children of Surabaya are more readily exposed to the regional natural environment, possibly through geography, and related social conditions, induction of long lasting positive attitudes should prevail.

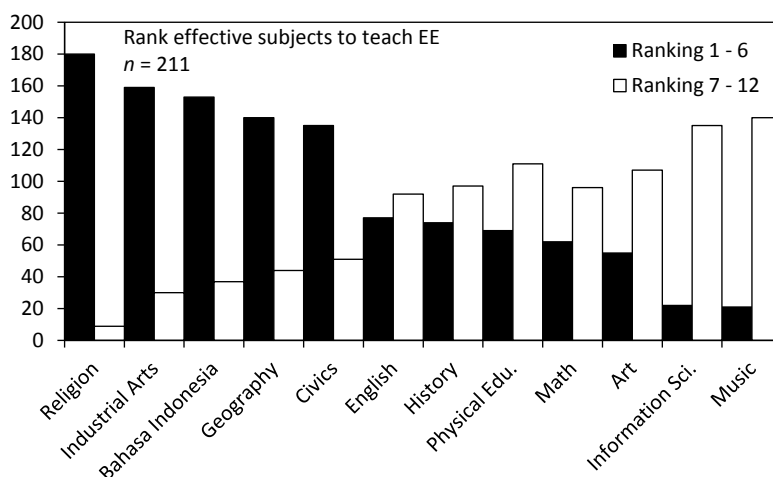


Figure 3. Survey of 211 primary school teachers (6th grade) from Surabaya, Indonesia. Teachers were asked to rank the order of twelve (12) potentially effective subjects to incorporate environmental education (Q06). In order to simplify the figure, ranking 1 – 6 and 7 – 12 were combined.

Children's views of waste issues. Children also had positive views regarding solutions towards resolving waste problems in Surabaya. More than 60% of children are familiar with the concept of recycling and its function towards reducing waste. However, when asked if they knew how to or whether they separate waste (Table 1), the average Likert-type score was relatively lower at 3.57 ± 1.37 (C.V. = 38.4%) and 3.15 ± 1.11 (C.V. = 35.2%), respectively. The result is further reinforced when asked what they consider to be trash where plastics and paper, which could be considered recyclable, ranked highest. In retrospect, the pilot survey failed to explore the distinction between *trash* versus *recyclable*, and *plastic* versus *PET bottles*. Although there are three kinds of garbage bins (combustible, un-combustible and recyclable) to separate waste in many of the primary schools surveyed (observed by the surveyor during the study), many of the children do not actually apply their *knowledge* and positive *attitude* toward an eco-friendly recycling lifestyle; all of the trash bins were filled with a mixed assortment of waste and recyclables. This end result is likely due to a combination

of factors including collection companies combining trash during recovery, limited recycle bins in public locations outside of school, and lack of positive reinforcement at school and at home (Likert-type score = 3.38 ± 0.92) and at school. Therefore, the observations suggest that there is a divergence between recycling knowledge and actual behavior.

A survey of 9th grade students carried out in the Netherlands with an assumption that students with more *knowledge* of environmental problems care more about and act more responsible towards the environment also showed a low correlation between *knowledge* of environmental problems, *attitudes* and behaviour (Kuhlemeier et al. 1999). The discord between knowledge and behavior is often recognized as one of the major hurdles in EE where, for example, the outcome of teaching recycling skills focuses on the recycle bin(s) rather than the *knowledge* and *skill* to modify or adjust behavior when the situation or context is not as obvious (Heimlich and Ardoin 2008). The challenge remains to cultivate EE in primary schools of Surabaya to emphasize *skills* and *participation*, and positive reinforcement through their school education and at home.

Teachers' perceptions about EE. The teacher survey showed that most teachers put emphasis on conveying general *knowledge* about the environment to students (Table 2). In addition, the primary school teachers have tendencies to define EE through a knowledge-centered, goal-directed approach as was also pointed out by Flogaitis et al. (2006). Thus, the idea of incorporating acute sensitivity, appropriate attitude and behaviour, and skills towards practicing EE is limited amongst primary school teachers in Surabaya. It is possible that teachers assume that the gaining of *awareness* and *knowledge* alone naturally escalates towards children's participation and behavior change. Heimlich and Ardoin (2008) suggested that in order to produce behaviour change in children, it is important to develop the *skills* that influence behaviour, and that it is not easy to teach behaviour itself because behaviours are a complex combination of skills. Thus, the teachers' general faith in *awareness* and *knowledge* is finite, and consideration of the importance of *skills* and *participation* is necessary. In the future, it would be beneficial for the teachers of Surabaya to coordinate projects which develop specific environmental-role-playing skills and encourage group participation in environmentally-friendly activities. As mentioned before, children with *knowledge* about how to reduce waste does not always equate to the separation of waste.

Knowledge itself doesn't induce behaviour change or if so, desirable behaviours decrease with the passage of time (Pearce and Hall 1992; Wals 2006). Behaviour change should not be considered from the view point of behaviourism or stimulus-response because it is a more complex process, and changing behaviour is not about changing one act, rather it is about altering the routines that exist around the behaviour (Heimlich and Ardoin 2008).

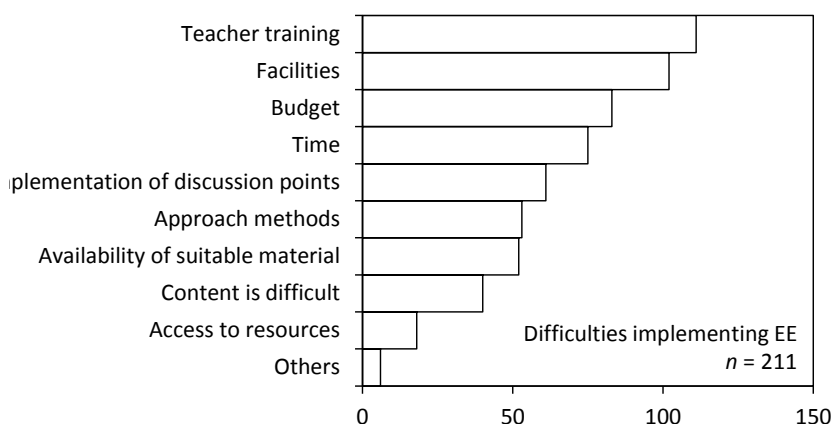


Figure 4. Survey of 211 primary school teachers (6th grade) from Surabaya, Indonesia. Teachers were asked to select relevant difficulties associated with implementing environmental education (Q08).

Robottom and Hart (1993) define three approaches which influence teachers' conception and practice in environmental education: positivist approach, interpretative approach and critical approach. Positivist approach to EE aims to develop knowledge '*about* the environment', interpretative approach to EE focuses on conducting activities '*in* the environment' and a critical approach seeks to take action '*for* the environment' (Palmer 1998). In a survey conducted by Flogaitis et al. (2006), kindergarten teachers showed signs of two approaches to EE: positivist and critical approach. The kindergarten teachers had a tendency to put emphasis on teaching knowledge about the environment and taking action for the environment. In the present study, the teachers' conceptions are consistent with a positivist approach which attempts to increase awareness and knowledge about the environment through natural sciences (Figure 2). Although many of the teachers strongly believe that education is one of the most important factors for combating environmental issues, there is a clear need to expand the EE approach to include more interpretive and critical approaches in Surabaya.

Practicality of implementing EE. Although 100% of the teachers agreed to the compulsory application of EE in primary school, 68% of them felt EE should be blended within traditional subjects rather than an independent subject. Limited EE has been suggested in conjunction with other traditional subjects ranging from agriculture to religion at the secondary education levels in Indonesia (Nomura 2009). The current study showed that primary school teachers believe the subject of religion would be an effective subject to teach EE to children. Although many of the teachers believe that the subject of religion is highly effective (Figure 3), it is particularly worth noting that children find the subject less enjoyable (Figure 1a). Clearly, there is a cognitive mismatch between the children and teachers towards religion as a subject. One question that arises is how to improve the cognitive gap towards providing EE efficiently. Since most children show interest in learning EE, a well-planned coordination between interdisciplinary environmental education and religion could prove beneficial to both interests (Stevenson 1997; Sauvé 1996). On the other hand, the subjects of music, information science and art, which ranked low amongst the teachers (Figure 3), might actually better provide a forum to where children can learn about EE with more interest (Gurevitz 2000).

The majority of primary school teachers are willing to sacrifice their holidays to attend environmental education training programs. However, the four most mentioned difficulties in implementing EE were teacher training, facility, budget and time. In general, facility, budget and time are problems that can be found in all societies, and these issues are an easy target to the causes of difficulty in carrying out EE. Effective in-service and pre-service trainings can possibly enable the teachers to manage these obstacles more effectively (Zak and Munson 2008). In the future, teacher training opportunities such as at universities should offer more opportunities to the primary school teachers who are keen to join the programs for better implementation of EE in primary schools in Indonesia.

Conclusion

This study provides a baseline, preliminary look at some of conceptions of environmental education and related issues of primary school children and teachers in Surabaya, Indonesia. The goal of the pilot study was to begin the

identification of current needs, capacity and context towards development of environmental education initiatives. The results suggest there is high interest from both children and teachers to initiate environment-related studies. However, there appears to be a divergence between the interests and needs of the children, and the teachers' interests and perceptions of successful methods to implement environmental education. The identification of this context and discord should provide a starting point towards future implementation of environmental studies in the region.

Although it is true that emerging economies are relatively limited in technologies and infrastructure to cope with pressing environmental issues, efforts in EE will definitely serve sustainability in the long run in the region. However, this does not mean that it is acceptable to impose or implement EE which is theorized or implemented in advanced economies in a monolithic way. The geography, socio-economic circumstance and cultural heritage must be considered in order for fruitful implementation of EE. The children who participated in the present study displayed sincere interest in environmental studies and promise towards sustainable behavior. However, they were limited in the necessary *skills* to apply the environmental knowledge to daily life. The teachers generally displayed knowledge-centred approaches, and in the future would benefit from EE seminars which include various methods to encourage EE knowledge in various curriculum subjects. The present study opens the window towards better understanding of what is needed in the primary schools of Surabaya, Indonesia, and allows us to begin the process of developing specific lessons and training programs that will hopefully enhance further development of EE that are conducive to the needs of the educational institutions of the region.

Acknowledgements

This work was supported by Soka University's Environmental Science, Engineering and Education for Sustainable Development (SEED) project in collaboration with the Institut Teknologi Sepuluh Nopember, Surabaya, Indonesia. We would like to express our sincere gratitude to the 11 primary school headmasters, teachers and children for their participation in the survey. We are also grateful for translations to/from the Indonesian language and logistical support by Handrio Nurhan and Dewi Dwirianti Hadiwinoto of Indonesia, respectively.

References

- Adams, S and S. Savahl. 2013. Children's perceptions of the natural environment: a South African perspective. *Children's Geographies* DOI: 10.1080/14733285.2013.829659
- Agelidou, E., G. Balafoutas and E. Flogaitis. 2000. Schematisation of concepts. A teaching strategy for environmental education implementation in a water module third grade students in junior high school (gymnasium-15 years old). *Environmental Education Research* 6(3): 223-243.
- Behrman, J. R., A. B. Deolalikar, and L-Y Soon. 2002. *Promoting effective schooling through education decentralization in Bangladesh, Indonesia, and Philippines*. Manila: Asian Development Bank.
- Benesse Educational Research and Development Center. 2007. Basic Research on Academic Performance: International Survey of Six Cities. http://benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon_6toshi/soku/pdf/6toshi_english.pdf (accessed May 3, 2011).
- Benesse Educational Research and Development Center. 2010. Dainikai kodomo seikatsujittai kihonchosahokokusyo [Report on second survey of the current living conditions of children]. *Kenkyujoho* 59.
- Birnbaum, A, trans. 1989. *Education for creative living: Ideas and proposals of Tsunesaburo Makiguchi*. Ed. Bethel, D. M. Ames: Iowa State University Press.
- Boyes, E. and M. Stanisstreet. 1997. Children's models of understanding of two major global environmental issues (ozone layer and greenhouse effect). *Research in Science and Technological Education* 15(1): 19-28.
- Bruni, C. M., R. C. Chance and P. W. Schultz. 2012. Measuring values-based environmental concerns in children: an environmental motives scale. *Environmental Education* 43(1): 1-15.
- Bunting, T. E. and L. R. Cousins. 1985. Environmental dispositions among school-age children: A preliminary investigation. *Environment and Behavior* 17: 725-768.
- Campbell, E., M. Skovdal and C. Campbell. 2013. Ethiopian students' relationship with their environment: implications for environmental and climate adaptation programmes. *Children's Geographies* 11(4): 436-460.
- Chawla, L. 2002. Spots of time: Manifold ways of being in nature in childhood. In *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations*. Eds. P.

- H. Kahn Jr., and S. R. Kellert, pp. 199-225. Cambridge, MA: MIT Press.
- Corraliza, J. A. and J. Berenguer. 2000. Environmental values, beliefs, and actions: A situational approach. *Environment and Behavior* 32(6): 832-848.
- Davis, J. 2009. Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research* 15(2): 227-241.
- Farmer, J., D. Knapp and G. M. Benton. 2007. An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *Journal of Environmental Education* 38(3): 33-42.
- Feinstein, N. W. and G. Carlton. 2013. Education for sustainability in the K-12 educational system of the United States. In *Schooling for sustainable development in Canada and the United States*, ed. Rosalyn McKeown and Victor Nolet, 37-49. New York: Springer.
- Flogaitis, E., M. Daskolia and E. Agelidou. 2006. Kindergarten teachers' conceptions of environmental education. *Early Childhood Education Journal* 33(3): 125-136.
- Gurevitz, R. 2000. Affective approaches to environmental education: going beyond the imagined worlds of childhood? *Ethics, Place and Environment* 3(3): 253-268.
- Japan International Cooperation Agency (JICA). 2011. Country Gender Profile: Indonesia Final Report. <http://www.jica.go.jp/activities/issues/gender/pdf/e10ind.pdf> (accessed April 30, 2011).
- Havighurst, R. 1972. *Developmental tasks and education*. 3rd ed. New York: David McKay Company, Inc., A Division of Random House.
- Hinds, J. and P. Sparks. 2008. Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology* 28: 109-120.
- Heimlich, J. E., and N. M. Ardoin. 2008. Understanding behavior to understand behavior change: A literature review. *Environmental Education Research* 14(3): 215-237.
- Hellde'n, G. 1995. Environmental education and pupils' conceptions of matter. *Environmental Education Research* 1(3): 267-277.
- Hosoda, A. 2003. Garbage disposal problems in Indonesia. *Journal of International Economic Studies* 17: 29-41.
- Horwitz, W. A. 1996. Developmental origins of environmental ethics: The life experience of activists. *Ethics and Behavior* 6: 29-54.

- Ikeda, D. 2002. Education for Sustainable Development Proposal. <http://www.daisakuikeda.org/main/educator/education-proposal/edu-proposal-2002.html> (accessed April 28, 2011).
- Inhelder, B. and J. Piaget. 1958. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Kals, E., D. Schumaker and L. Montada. 1999. Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior* 31(2): 178-202.
- Kals, E., and J. Maes. 2002. Sustainable development and emotions. In *Psychology of sustainable development*. Eds. P. Schmuck, and W. P. Schultz, pp. 97-122. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Kawai, M., I. F. Purwanti, N. Nagao, J. Hermana and T. Toda. 2012. Seasonal variation in chemical properties and degradability by anaerobic digestion of landfill leachate at Benowo in Surabaya, Indonesia. *Journal of Environmental Management* 110: 267-275.
- Kopnina, H. 2012. Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research* 18(5): 699-717.
- Kruger, C. and M. Summers. 2000. Developing primary school children's understanding of energy waste. *Research in Science & Technological Education* 18(1): 5-21.
- Kuhlemeier, H., H. V. D. Bergh and N. Lagerweij. 1999. Environmental knowledge, attitude and behavior in Dutch secondary education. *Journal of Environmental Education* 30(2): 4-15.
- Leach, J., R. Driver, P. Scott and C. Wood-Robinson. 1995. Children's ideas about ecology 1: theoretical background, design and methodology. *International Journal of Science Education* 17(6): 721-732.
- Leach, J., R. Driver, P. Scott and C. Wood-Robinson. 1996a. Children's ideas about ecology 2: ideas found in children aged 5-16 about the cycling of matter. *International Journal of Science Education* 18(1): 19-34.
- Leach, J., R. Driver, P. Scott and C. Wood-Robinson. 1996b. Children's ideas about ecology 3: ideas found in children aged 5-16 about the interdependency of organisms. *International Journal of Science Education* 18(2): 129-141.
- Lianne, F. 2005. The effects of local learning on environmental awareness in children: An Empirical investigation. *The Journal of Environmental Education* 36(3): 39-50.

- Littledyke, M. 1997. Science education for environmental education? Primary teacher perspectives and practices. *British Educational Research Journal* 23(5): 641–659.
- Littledyke, M. 2004. Primary children's views on science and environmental issues: examples of environmental cognitive and moral development. *Environmental Education Research* 10(2): 217-235.
- Littledyke, M. 2008. Science education for environmental awareness: approaches to integration cognitive and affective domains. *Environmental Education Research* 14(1): 1-17.
- Mueller, M. P. and M. L. Bentley. 2009. Environmental and science education in developing nations: a Ghanaian approach to renewing and revitalizing the local community and ecosystems. *Journal of Environmental Education* 40(4): 53-63.
- Moseley, C. and J. Utley. 2008. An exploratory study of preservice teachers' beliefs about the environment. *The Journal of Environmental Education* 39(4): 15-30.
- National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIEPRJ). 2007. Teacher's Guide for Environmental Education (Elementary School Edition) [In Japanese]. <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidou/shiryo01/kankyo02.pdf> (accessed April 30, 2011).
- Negev, M., G. Sagy, Y. Garb, A. Salzberg and A. Tal. 2008. Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *Journal of Environmental Education* 39(2): 3-20.
- Nomura, K. 2009. A perspective on education for sustainable development: Historical development of environmental education in Indonesia. *International Journal of Educational Development* 29(6): 621-627.
- Oreg, S. and T. Katz-Gerro. 2006. Predicting proenvironmental behavior cross-nationally: Values, the theory of planned behavior, and value-belief-norm theory. *Environment and Behavior* 38(4): 462-483.
- Palmer, J.A. 1998. *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Pearce, J.M., and J. Hall. 1992. Stimulus significance, conditionability, and the orienting response in rats. In *Attention and information processing in infants and adults: Perspectives from human and animal research*. Eds. B.A. Campbell, H. Hayne, & R. Richardson, pp. 137–160. Hillsday, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petegem, P. V., A. Blicck and J. V. Ongevalle. 2007. Conceptions and awareness concerning environmental education: A Zimbabwean case-study in three secondary teacher education colleges. *Environmental Education Research* 13(3):

- 287-306.
- Ridgers, N. D., Z. R. Knowles and J. Sayers. 2012. Envourgaing play in the natural environment: a child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies* 10(1): 49-65.
- Robottom, I. and P. Hart. 1993. *Research in Environmental Education: Engaging the debate*. Geelong Victoria: Deakin University Press.
- Said, A. M., N. Yahaya and F. Ahmadun. 2007. Environmental comprehension and participation of Malaysian secondary school students. *Environmental Education Research* 13(1): 17-31.
- Sato, M. and P. James. 1999. Nature and environment as perceived by university students and their supervisors. *Environmental Education and Information* 18(2): 165-172.
- Sauvé, L. 1996. Environmental education and sustainable development: further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education* 1(1): 7-34.
- Scott, W. 2009. Environmental education research: 30 years on from Tbilisi. *Environmental Education Research* 15(2): 155-164.
- Statistics Indonesia. 2009. Net Enrolment Ratio (NER) By Province, 2003-2009. http://dds.bps.go.id/eng/tab_sub/view.php?tabel=1&daftar=1&id_subyek=28¬ab=4 (accessed April 30, 2011).
- Stern, P. C., T. Dietz and G. A. Guagnano. 1995. The new ecological paradigm in social-psychological context. *Environment and Behavior*. 27(6): 723-743.
- Stevenson, R. B. 1997. Developing habits of environmental thoughtfulness through the in-depth study of select environmental issues. *Canadian Journal of Environmental Education* 2: 183-201.
- Strife, S. J. 2012. Children's environmental concerns: expressing ecophobia. *Environmental Education* 43(1): 37-54.
- Summers, M., C. Krueger, A. Childs and J. Mant. 2000. Primary school teachers' understanding of environmental issues: An interview study. *Environmental Education Research* 6(4): 293-312.
- Tilbury, D. 1994. The critical learning years for Environmental Education. In *Environmental education at the early childhood level*, ed. R. A. Wilson, pp. 11-13. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Uitto, A., K. Juuti, J. Lavonen, R. Byman and V. Meisalo. 2011. Secondary school students' interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in Finland. *Environmental Education Research* 17(2): 167-186.

- UNESCO-UNEP. 1976. The Belgrade charter. *Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter* 1(1): 1–2.
- UNESCO. 1978. *Final report: Intergovernmental conference on environmental education*. Organized by UNESCO in Cooperation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14–26 October, 1977. Paris: UNESCOED/MD/49.
- Wals, A. 2006. Reflective living practice: analytical case studies and school development. In *Creating Sustainable Environments in Our Schools*. Eds. T. Shallcross, J. Robinson, P. Pace, and A. Wals, pp. 47-60. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Wilson, R. A. 1996. *Environmental education during the early childhood years*. ERIC Clearing House for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH.
- Zak, K. M., and B. H. Munson. 2008. An exploratory study of elementary pre-service teachers' understanding of ecology using concept maps. *Journal of Environmental Education* 39(3): 32-46.

Appendix

Appendix 1. The following public and private primary schools were surveyed in 2007 (Children) and 2009 (Teachers). *Two administratively independent primary schools adjacent to each other; surveyed simultaneously.

| No. | Name of School | School Type | Year of Survey | Subject | Participants |
|-----|------------------------------|-------------|----------------|-------------------|--------------|
| 1 | SDS MUHAMMADIYAH 4 | Private | 2007/2009 | Children/Teachers | 98/23 |
| 2 | SD AL-MUSLIM | Private | 2007/2009 | Children/Teachers | 72/30 |
| 3 | SDN KERTAJAYA XII & XIII* | Public | 2007/2009 | Children/Teachers | 178/17 |
| 4 | SDN MEDOKAN SEMAMPIR I & II* | Public | 2007/2009 | Children/Teachers | 61/23 |
| 5 | SD MABAD'UL ULUM | Public | 2009 | Teachers | 9 |
| 6 | SDN KLAMPIS NGASEMI | Public | 2009 | Teachers | 17 |
| 7 | SDN SEMOLOWARU II | Public | 2009 | Teachers | 14 |
| 8 | SD YPPI | Private | 2009 | Teachers | 9 |
| 9 | SD CITA HATI | Private | 2009 | Teachers | 42 |
| 10 | SD ALAM INSAN | Private | 2009 | Teachers | 14 |
| 11 | SD RADEN PAKU MULIA | Private | 2009 | Teachers | 13 |

*Two independent primary schools adjacent to each other

Appendix 2. The following questions were presented in surveys conducted in 2007 (Children) and 2009 (Teachers). Children's surveys are categorized into four types of questions while teacher's surveys are categorized into two. Questions ranged from open-ended question¹, single/multiple choice² or closed-ended questions with 5 response categories ranging from "strongly agree" to "strongly Disagree"³

Children's Survey (2007):

Category (1) Children's interests

- Q01: Which subjects do you like the best?²
- Q02: What do you want to be in the future?²
- Q03: Circle one or more environmental words that you know.²

Category (2) Children's thoughts about environmental issues and EE

- Q04: Are you concerned about environmental problems?³
- Q05: Do you like to study topics about environmental problems?³
- Q06: Would you like to learn more about environmental problems?³
- Q07: Would you like to participate in environmental activities?³

Category (3) Children's views of waste issues

- Q08: Do you think it is possible to solve river waste problems in your town?³
- Q09: Circle the item that you consider to be waste.²
- Q10: Do you know how to reduce waste?³
- Q11: Have you ever separated waste?³
- Q12: Do you think recycling is good for the environment?³

Category (4) Children's reflection in a social context

- Q13: Do you talk about environmental problems with your family?³
- Q14: Do you think you are world citizen?³

Teachers Survey (2009):

Category (1) Perceptions of environmental education

- Q01: How do you define EE?¹
- Q02: Rank the order of importance of the five environmental education objectives.²
- Q03: What kind of human should EE cultivate?¹
- Q07: What is an important factor for combating environmental issues?²
- Q11: What content should be the main topic in environmental education?²
- Q12: Which social issue is associated with EE?²

Category (2) Practicality of implementing environmental education

- Q04: Should EE be compulsory in elementary schools?²
- Q05: How to provide EE?²
- Q06: What is the potentially effective subject to incorporate EE?²
- Q08: What is the problem with providing EE?²
- Q09: Would you be willing to attend environmental education training programs even during holidays?³
- Q10: How will Indonesia deal with waste issues: individually, at schools, at home, the government?¹

絵本の共同制作における協働の生成・発達過程の研究

～ 美術を専門としない学生による非言語的で促進的な相互交渉のプロセス ～

清水 由朗

要 約

本研究の目的は、美術を専門としない教員志望学生という、ある特定の学生を分析焦点者とし、絵本の共同制作により、非言語的関わりの形成がどのように発生し、その結果、課題に向き合う努力がなされ、帰結としてどのような自己更新感、言い換えれば個人の責任性向上が得られていくのか、非言語的で促進的な相互交渉のプロセスの枠組みを明らかにしようとしたものである。

1 はじめに

社会で求められる資質・能力を育成する学習環境としての学習活動においては、言語的コミュニケーションが不可欠の要素である。一方、共同的造形活動という環境では、相互鑑賞など、見る事が描くことを促すという非言語コミュニケーションが現われる。

学生は絵本の共同制作という状況で、仲間を理解しようとするだけでなく、互いの制作態度や作品そのものを観察することを通じて、共通のゴールに向けた作業の相互促進が進む。もちろん共同制作である以上、企画段階や編集段階における言語的コミュニケーションはある。しかし絵本制作の表現内容については、制作者の学生に上下の関係がない以上、相互の指導言的な関わりは難しい。特に表現内容については技能や心情が深く関係し、デリケートな問題となる。

現在の小学校図画工作科における学習指導要領では、造形活動としての領域は独立していないため、大学の教員養成課程において、美術を専門としない教員を志望する学生には、図工の指導に必要な知識と方法の習得が求められるのみである。美術専科の教員養成でない限り、自らの能力を超えて何かをつくりだす造形活動はほとんど取り組まれない状況である。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会においてまとめた次期学習指導要

領等に向けた審議のまとめでは、「芸術系教科・科目における『知識』については、一人一人が感性などを働かせて様々なことを感じ取りながら考え、自分なりに理解し、表現したり鑑賞したりする喜びにつながっていくものであることが重要である。知識が、体を動かす活動なども含むような学習過程を通じて、個別の感じ方や考え方等に応じ、生きて働く概念として習得されることや、新たな学習過程を経験することを通じて更新されていくことが重要である。」^{*1}としている。

OECDのキーコンピテンシー論においても、自律的活動力と異質的集団での交流力など他者とのかわりに重点が置かれているが、今後教員を目指す学生が経験しておくべき学びとして、社会への関わりを前提とした資質の高い創作活動は有益であると考ええる。

2 共同制作について

教育学部集った学生は、それぞれ異なった生活背景を持つ人たちであり、たとえ美術のゼミであったとしても、造形への興味・関心や能力に違いがある。これらの美術を専門としない学生たちに望まれる造形表現を構築するためには、どのような授業実践を進めればよいのか思案を重ねてきたが、ここ数年間に行っている絵本の共同制作に着目した。

それは、描くことが苦手な学生であっても、共通のゴールを設定することにより、個人を超えた能力が発揮できる可能性を感じたためである。

ここで協同学習と協働学習の違いについては、例えば谷村載美他3名による「21世紀に求められる資質・能力を育成する授業デザインに関する研究」^{*2}として、大阪市教育センター紀要第205号にICTを活用した協働学習の内容・方法が紹介されている。以下は、協働学習の捉え方について紹介された箇所である。

「協働学習は、学習科学という研究領域では「協調学習」と呼ばれ、個人の理解やそのプロセスを他人と協調的に比較、吟味、修正する過程を経て、一人ひとりが理解を深化させる学習プロセスのことをいう。グループを編成して学習する点は協同学習と同じであるが、協働学習では、問題解決過程において建設的相互作用が起きることを期待する。建設的相互作用とは、二人以上の参加者が共有された課題について各自の考え方を話し合いながら解を見つけようとする過程において、学習者が自分の考えと他者の考えとを付き合わせながら自らの理解をチェックし改善することによって、自分で説明できるよう理解を深化させることを重視する。また、そのことによって、最初に与えられた目の前の課題を解決できるだけでなく、既に学習した事例や例題と類似性が低い課題も解決できる能力を身に付けることが期待されている。」

本研究における絵本の共同制作は、互惠的協力関係構築や個人としての責任性成長という意味においては「協同学習」と言い換えることができる。また造形表現を協調的に比較、吟味、修正する過程という意味では、造形表現の可能性を発見し、深化するというプロセスになるため、「協働学習」に相当する性質であると考ええる。この制作のプロセスにおいて、学生たちはどのようにして学び、仲間への働きかけ、働きかけの受け止めはどのようにして表れているのか。その結果、自己更新感の享受はあるのか。その全体像を把握するため、学びの要素を抽出し、相互作用のプロセスを整理する。

共同制作という経験特性が促進する自己更新感とは、課題に取り組む一人ひとりが働かせる感性のレベルにおける効用である。感性そのものは非言語的、直感的なものであり、時間の経過とともに更新できる性質ではなく、自助努力による学びで高めることも難しい。しかしながら共同制作においては、仲間の制作態度や内容から触発を受け、自己の造形表現の良さを発見し、違和感の修正を無意識的に行うことが予想される。この相互作用のプロセスの中で、一人ひとりが造形表現への自信を創出できれば、感性そのものの更新が可能になると期待した。

3 共同制作と非言語コミュニケーション

非言語コミュニケーション（non-verbal communication）は所作や表情、視線、身振り、手振りなどがあるが、平素の行動や感情の表出は別として、相手に伝えることを目的にした場合は、意識した関わりとなって現れる。

共同制作における学びは必ずしも言語による関わりだけで成り立つわけではなく、相手の作品や制作プロセスを見て制作意欲が誘発されることも期待できる。むろん絵を描く側が「見て見て」と働きかけることは考えにくく、仲間の制作態度や作品から受け取る刺激や触発がコミュニケーションの性質を帯びると考える。つまり、メンバーのグループに対する関与の質は、情報を声に出すことではなくても、作品制作に対する集中度や意思決定、それに伴う表現の内容がコミュニケーションの役割を代替する可能性があるということである。本研究においてはこれを「非言語的関わり」とする（図1）。

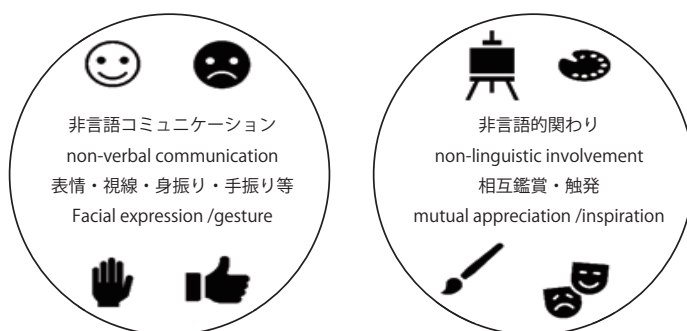


図 1 非言語コミュニケーションと非言語的関わり

4 研究テーマについて

学生たちが演習での絵の制作から何を学んでいるのかに関心を持ったが、美術演習において、美術を専門としない学生が、相互交流の中で支援し合いながら学んでいることは経験的に理解していたので、本研究においては非言語活動が相互の学びを促進し、発達させることができるかどうか考察することにした。

当初学生同士の《行為・相互行為》としての《言語的関わりの形成》と《非言語的関わりの形成》のプロセスを研究し始めたが、その形成がどのように行なわれ、相互に関連しつつプロセスを形成するのかという視点が、データ内容との適合性からも適切ではないかと判断したからである。

美術・図工の分野においては、鑑賞学習がクローズアップされている。これは自身の考えを相互に言葉にすることにより、考えを更新していくという、言語的学びの価値が大きい。

図工・美術教育では、一方に表現という領域があるが、絵本制作の場合、造形活動としての「対象物を見て絵を描く」という学習になる。この造形活動において「見る」という行為は相互鑑賞も含め、言語的関わりがなく、サイレントな状況であっても《行為・相互行為》としての《非言語的関わり》を生む。そこで最終的に「絵本の共同制作における協働の生成・発達過程の研究」を研究テーマとした。《非言語的関わりの形成》は本研究で明らかになった 12 のカテゴリーのうち、関連図の中でコア・カテゴリーとして中心概念に位置づけ、ここを中心に分析を試みることにする。

5 課題設定

本研究は、絵本の共同制作という課題設定の下で行なった。分析問題意識を踏まえると、学生と設定課題である共同制作におけるプロセスの相互作用が中心であり、分析焦点者を美術演習履修の4年生8名とした。絵本の共同制作に取り組むというこの研究が対象とした課題の現象特性は、学生から見れば美術演習室という狭い環境で、よく知る仲間と制作期間を通して比較的濃度の高い関わりをし、相手を理解しつつ課題制作としての必要な働きかけを行っていくところにある。尚、この8名のうち7名は教職志望学生である。

実際の現象としての課題への取り組みは、半年にわたり行われ、絵本の完成を目指しての学びや行為は、絵を描き、台詞を考案するという制作と、その前提としての企画段階、即ち方向性の決定、ページ分担、編集作業など多岐に渡る作業となる。絵本である限り、その完成を目指しての取り組みである必要があり、その向こうに見える絵本制作の目的・意義が大切になってくる。完成した絵本は、創価大学に隣接する東京富士美術館に贈呈し、当館のキッズルームに設置し、親子の利用に供することを目的に設定した。これは先行事例として、美術演習の卒業生が協働で制作した絵本を2016年3月から、キッズルームに配架されており、この取り組みはその第二弾としての意義を有することになる。

参加している絵本の共同制作の本来の目的がよく分からない、あるいは絵本制作に必要な技法・材料が分かりにくいために、参加者が余計な時間を費やすような取り組みを避けるため、共同制作の目的やガイドラインを明確にし、また技術的に取り組みやすいものにする必要があった。教員を目指す学生として、共同制作に参加したくなるようなインセンティブを提供する意味も込めている。

絵本の共同制作は、2015年の後期、即ち分析焦点者の学生8名が3年生の時にプロジェクトとして立ち上げ、企画・制作期間で約半年、その後編集作業に移り、完成・入稿は2016年の9月であった。東京富士美術館への贈呈式は2016年10月12日となっている(写真1)。^{*3}

本論文においては性質上内容についての詳細は避けるが、完成した絵本のタイトル・及び体裁は下記のとおりである。

| どこかな？ いろいろカメレオン | |
|-----------------|--|
| 発行日 | 2016年9月8日 |
| 作・絵 | 創価大学教育学部 清水ゼミ 8名 |
| 監修 | 清水由朗 |
| サイズ | A4判 40ページ |
| 配架 | 東京富士美術館キッズルーム |
| 内容 | 主人公のカメレオンが様々な場所へ冒険をしつつ、かくれんぼをしながら、“色 (color)”に触れる内容等 |



写真1 完成した絵本「どこかな？ いろいろカメレオン」と東京富士美術館への贈呈式（右上）

6 時間的推移と学びのプロセス

本研究課題で対象とした絵本の共同制作は一連の制作過程であり、実際の現象は(図2-1)のように時間的推移に伴って展開していくプロセスであるが、分析のデータとなるインタビューは絵本の完成後に採取したので、分析により明らかになるプロセスについては、現象の時間的推移とは別の性質を帯びる。また分析焦点者から見たデータを基にしているのも、現象の変化に沿って展開する部分もあれば、後から振り返って客観的に見た理解や意識が生じ、これによって変化する部分もある。

本研究におけるデータを基にしたプロセスを「学びのプロセス」とし、時間的推移の現象である「制作プロセス」と分けて考えることとする。それゆえ、たとえば一連の学びのプロセスにおける《課題に向き合う努力》は、言語的関わりの形成と非言語的関わりの形成の結果生じた性質のものというよりは、振り返ったときに自己の中に生じた学びの性質の一部であると解釈することができる。(図2-2)

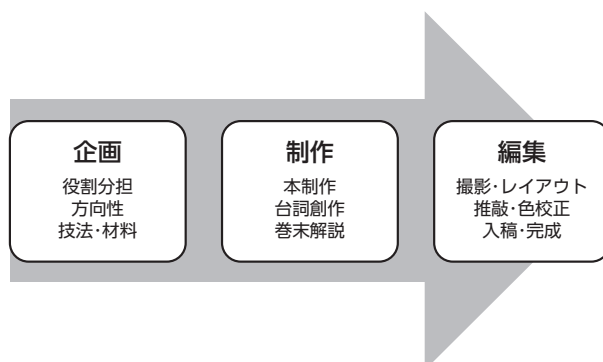


図2-1 制作プロセス

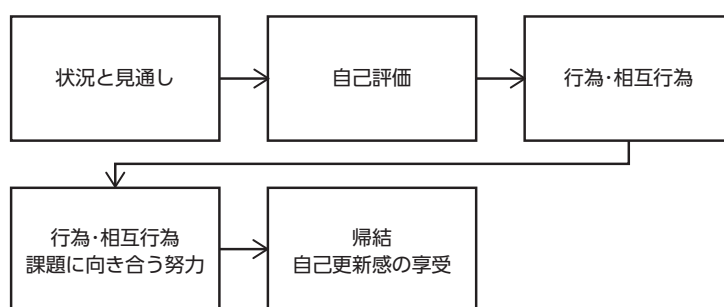


図2-2 学びのプロセス

7 研究の方法

美術演習履修学生合計8名に対し多声的に半構造化インタビューを行い、総計139分のインタビューデータを得た。この音声データをトランスクリプションし、逐語的に文字化を行った。

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析し（図3）、これを便宜上一連のコーディング・パラダイムとし、カテゴリー関連図として設定した（図4）。このうち、《 》は現象に関わるカテゴリー、【 】は中心概念となるコア・カテゴリー、記号は切片データ番号を示す。

分析結果から概念がⅠ～Ⅺまで生成され、最初の状況→自己評価→行為・相互行為→帰結の順に展開する。行為・相互行為の概念の中に設定した、《言語的関わりの形成》と《非言語的関わりの形成》、次に現象特性としての《課題に向き合う努力》に至る。その中で4のカテゴリーと関連する【非言語的関わりの形成】を中心概念として位置づけた。

美術を専門としない教員志望の学生による絵本の共同制作は、次のようなプロセスによって構成されることを示す。学生は最初の状況として、まず取り組みに困難さを感じるか、楽しさ（高揚感）を感じるか、見通しを立て、その流れに沿って《自己評価》する。そして行為・相互行為として《言語的関わりの形成》とコア・カテゴリーである【非言語的関わりの形成】が生じることになる。そのうえで《課題に向き合う努力》を行い、帰結として《自己更新感の享受》を問う流れとなる。

| #切片番号 | データ | プロパティ | ディメンション | ラベル名 |
|-------|--|------------|----------|--------------|
| D6 | 近くに先頭切って上手な人がいたり、門さんだったらグラデーションが上手な人がいたり、とか、作業が早かったり、自分にないものをたくさん持っている人がいると、「近づけよう」と、良い刺激になりました。 | 比較の対象 | 仲間 | 到達目標を設定できた |
| | | 比較の内容 | 上手さ・速さ | |
| | | 比較による結果 | 自分にない性質 | |
| | | 対応への自信 | 高い | |
| E2 | 他の皆の作品を見て、アドバイスはもらったかな・・・いや、特になかったような気がします。 (データは以下省略) | もらったかな・の意味 | 完全否定ではない | 仲間の作品から受ける刺激 |
| | | 他の皆の作品を見て | サイレントな状況 | |
| | | 言葉意外の働きかけ | 目から受ける印象 | |
| 理論的メモ | 非言語的関わりにおいて、自分から仲間への働きかけ、仲間からの働きかけの受け止め、双方が自然であり、意識しないかたちで形成されていく。その内容については、技量のレベル・制作速度・表現の質・個性の違いによる刺激と言ってよい。 | | | |

図3 例：概念Ⅸ 《非言語的働きかけの形成》（部分）

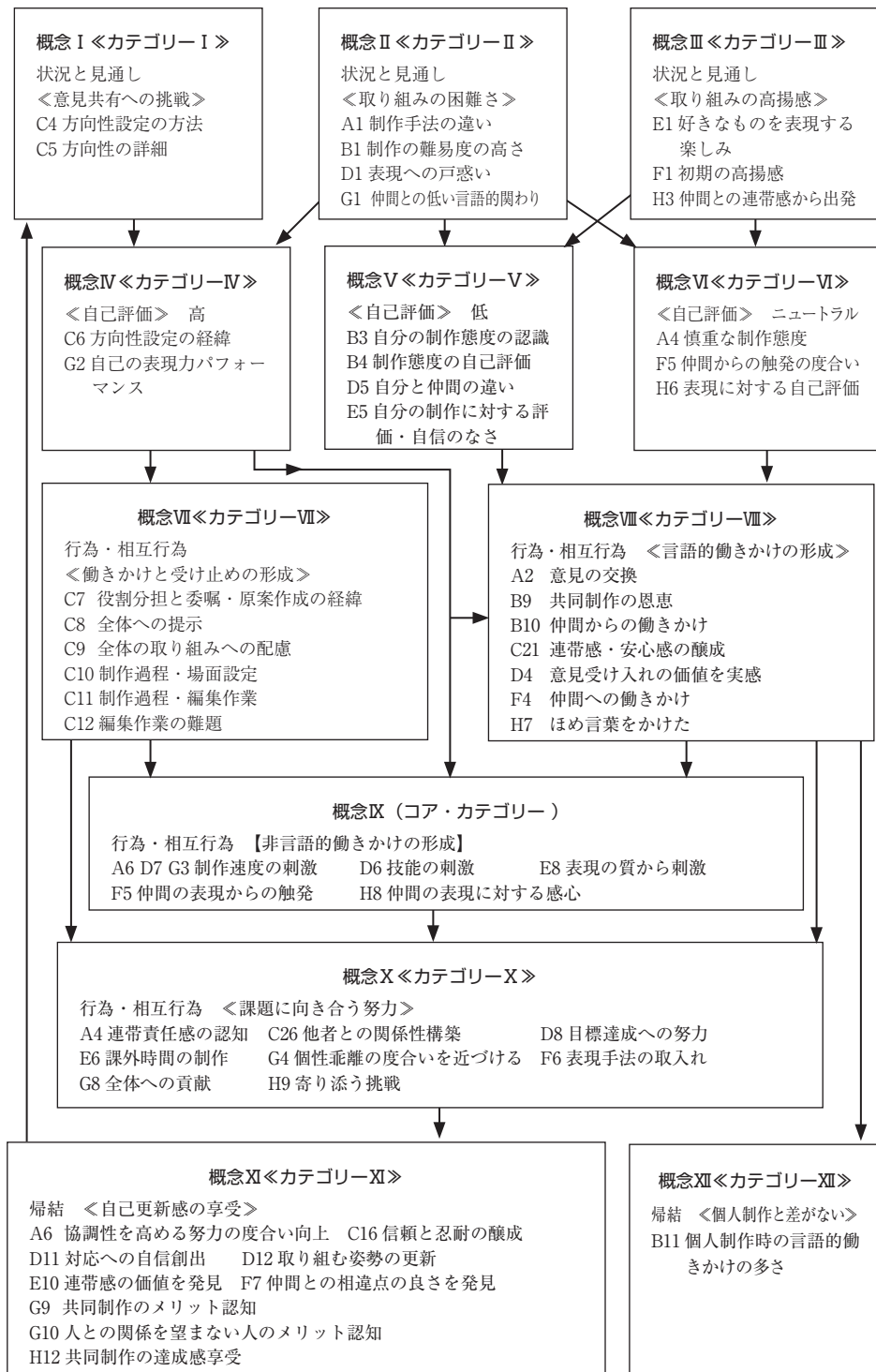


図4 カテゴリー関連図

8 分析

現象1

最初の状況として、概念Ⅱ《取り組みの困難さ》を感じ取った学生（A・B・D・G）は、それぞれ困難さの内容が異なっている（図4）。

そのうち《自己評価》が高いと判断した学生Gは、《取り組みの困難さ》の内容が、仲間との低い言語的関わり（G1）であり、《相互行為》としての、《言語的関わりの形成》については特に行っていない。しかしながら【非言語的関わりの形成】については、仲間からの制作速度に触発を受け、モチベーションを上げている（G3）。行為・相互行為としての《課題に向き合う努力》は、個性乖離の度合いを近づける努力をしたことである（G4）。また巻末の解説ページの表現を個人作業として制作に取り組んでいる（G5・G6・G7）。その表現に高揚感を感じ、全体に貢献できたこともあり（G8）、帰結は《自己更新感の享受》として、他の人との《言語的関わり》が苦手であっても、他の人との距離感がつかめるというメリットを得ている（G9・G10）。

次に《自己評価》が低いと判断した場合（B3・B4・D5）、《相互行為》としての、《言語的関わりの形成》は、本人による仲間への促しによりアドバイスを得たこと（B9）、自分目線での働きかけの受け入れ（B10）がある。また仲間からのアドバイスの受け入れの価値を実感した（D4）ことである。

《非言語的関わりの形成》については、個性の違いの認識があったが（B13）、良い刺激、刺激を受けることがあり（D6）、自己向上心が触発される（D7）ことが挙げられる。

学生Bについては、自分のページ制作で必死だったので、目の前にいるHの作品は目に入っていたが、制作プロセスの中における仲間の制作過程は参考にしていない（B14）。

しかしながら、絵本完成後、仲間の作品を新鮮な心で鑑賞している（B14）。

《行為・相互行為》としての【課題に向き合う努力】についても、Bのデータは特にない。このカテゴリーに関しては、目標達成への努力（D8）があった。

帰結としての《自己更新感の享受》は、（対応への自信が創出）でき（D11）、（取り組む姿勢が更新）（D12）されたことである。

一方、帰結としての《個人制作と差がない》では、学生Bが該当するが、その内容は、個人制作時の言語的働きかけの多さ（B11）となっている。即ち、平素の個人制作における学びのプロセスが、共同制作的であったことが見て取れる。そのため、共同制作と個人制作の内容に差が感じられずに終了した。しかしながら、完成後の鑑賞に関するデータでは、他の仲間の作品を初めて目にし、新鮮な感動をもって受け入れている様子がうかがえる（B14）

《自己評価》がニュートラルな A の場合、《取り組みの困難さ》を感じた内容が“ただ描いて飾るのではなく、それを絵本にする”という制作手法の違い (A1) となっているが、この学生の場合、《相互行為》としての《言語的関わりの形成》では、仲間との相互アドバイスなど意見の交換を行うことにより (A2)、仲間への働きかけの重要性 (A3) を認知し、連帯責任感の認知度が高くなっていた (A4)。

言語的関わりを重視した背景にはこの学生の連帯責任感の強さがあった (A3)。《自己評価》は慎重な制作態度に見ることができるが (A4)、読み取れる評価はニュートラルである。【非言語的関わり】については仲間の“作業スピードを見ながら進め”ており (A6)、行為・相互行為としての《課題に向き合う努力》は、協調性を高める努力の度合いに見ることができる (A6)。

帰結としての《自己更新感の享受》は、共同制作手法の認知度が上がったことである (A5)。

現象2

概念Ⅲ《取り組みの高揚感》から出発した学生 E・F・H のうち、《自己評価》が低いと判断した (E5) 場合、相互行為としての《言語的関わりの形成》はなく、【非言語的関わりの形成】が刺激を受けることであり、行為・相互行為としての《課題に向き合う努力》として、課外時間の制作があった (E6)。帰結としては、《自己更新感の享受》として、連帯感の喜びを得ている。

一方《自己評価》がニュートラルな場合 (F・H) では、《言語的関わりの形成》として、仲間への働きかけ (F4) がある。ほめ言葉をかけた (H7) ことは、一部の学生への働きかけにとどまっている。仲間の表現に対する言語的関わりの度合いが低い理由として、“上から目線になるので”、“あまり口に出しては言えない”というデータがある (H8)。仲間の表現に対する感心が高くても、言語的働きかけの困難さが感じられる。同時に、【非言語的関わりの形成】として、仲間の表現からの触発 (F5)、仲間の表現に対する感心 (H8) があった。《行為・相互行為》としての《課題に向き合う努力》としては、表現手法の取入れ (F5) があり、また寄り添う努力 (H9) があった。この場合の帰結は《自己更新感の享受》として、仲間との相違点の良さを発見し (F7)、共同制作の達成感享受 (H12) を得ている。

現象3

(本研究における例外例)

概念Ⅰ《意見共有への挑戦》から出発した学生 C は、プロジェクトのリーダーであった。そのため、他の仲間との学びのプロセスに違いがあり、その意味において本研究における例外例となる。学びのプロセスにおけるフローは他の仲間と同じ流れになるが、制作初めの状況として、絵本制作の方向性設定や制作方法と全体のコンセ

ンサス構築に腐心していることから《意見共有への挑戦》とみることができる（C4・C5）。この学生の場合は素地として、課外活動で映画製作に携わっていることから、《自己評価》として、共同制作との共通点を早い段階で見出せたことがあるためやや高く、その経験から得た知見を方向性決定のプロセスに応用している（C6）。

リーダーとしての立場から、行為・相互行為として、原案作成（C7・C10・C11）に伴う《働きかけと受け止めの形成》、即ち全体への提示（C8）、編集作業や全体の取り組みへの配慮（C9・C12）があった。このカテゴリー《働きかけと受け止めの形成》は、他の仲間に見られる《言語的関わりの形成》・《非言語的関わりの形成》を包括する性質の概念であり、プロジェクトリーダーとしての立場から、違った学びのプロセスを示している。

これはその他の仲間から働きかけを引き出すことに意識が集中していたことを意味し、プロジェクト全体の推進が学びのプロセスと同じであると解釈することができる。そのため、《非言語的関わり》については“周りを見て”“どう遅れているのか”“助け合いができるのか”というバリエーションはあるが（C13）、仲間から影響を受けて《課題に向き合う努力》を行ったというデータは見当たらなかった。理論的比較を行うため、サンプリングとして再度インタビューを行ったが、手掛かりはなかった。

《行為・相互行為》としての《課題に向き合う努力》では、仲間との関係性の中で上手に制作の方向性や意図を通すこと（C26）を行っている。

またあまり求めていない質のアドバイスを受けたことがあるが、これに対しても安心して制作に集中できることと認識している（C21）。

帰結では、《自己更新感の享受》として、表現への個人的欲求と仲間への信頼という葛藤を経て、信頼と忍耐の醸成（C16）を得ている。

| 43期清水ゼミ絵本制作 完成までのあゆみ （編集が進んだらここに報告！） | | |
|---|--|--|
| ▼2016年5月25日（水） 〈進捗状況〉 | | |
| ・マイブックエディターに搭載 ・ハードカバーでサイズは200Yのラミ光沢の40ページにしました。 ・画像を取り込んだものの、編集段階でなぜか落ちるハプニング。 ・おそらく、全体のイラストが用意できなければ作業できない可能性がある。 ・こまった | | |
| 〈to do〉 | | |
| ・イラストの順番決め ・言葉を考える ・表紙裏表紙を考える＋描く ・カメレオン ・題名「いるいるカメレオン（仮）」 | | |
| ▼5月27日（金） 〈進捗状況〉 | | |
| ・各ページ台詞づくり（各自ですが、みんなで考える） ・ページの順番↓ | | |
| 色 | 台詞① | 台詞② |
| カメレオンの自己紹介 | ぼくはカメレオン かくれんぼがだいとくい ぼくをみつめてね | |
| 1 白 赤ちゃん | すてきなぼしょをみつけたよ さいしょはここにきーめた！ | さいしょはすこしかんたんだったかな すやすやあかちゃんかわいいな |
| 2 紫 花 | | |
| 3 茶 ログハウス | すてきなうち ぼくをみつめてね | だれがすんでいるんだろう ぼくもすみたいなあ |
| 4 黄 フルーツ | なんだかたのしくなってきた まだまだいくぞー ぼくはどこにいますか？ | おいしそうなくだものいっぱい しあわせだなあ |
| 5 黒 ピアノ | くるとしるのしましまよう ぼくはどこにいますか？ | びあんのけんばん どんなおとがでるのかな おんがくになったきぶん |
| 6 青 空と洗濯物 | きょうはいいてんき どこにいますか？ | せんたくものいいにおい ひなたぼっこいいきもち |

図5 学生が作成した制作記録の一部

9 考察

現象Ⅸコア・カテゴリー における【非言語的働きかけの形成】の内容をラベルで見ると、仲間の制作速度から受ける刺激・触発が3例、仲間の技能・表現の質から受ける刺激や触発が4例となっている。即ちここでいえることは、受け入れる非言語的働きかけと言っても、その内容は制作速度と表現内容の2つに大別される。即ち制作態度とその成果である。

ここで制作速度から触発を受けた学生が行った《課題に向き合う努力》は、“連帯責任感の認知”“目標達成への努力”“全体への貢献”である。一方、仲間の技能・表現の質から触発を受けた学生が行った《課題に向き合う努力》は、“課外時間の制作”“表現の工夫”“寄り添う挑戦”である。“寄り添う挑戦”は仲間への働きかけであるが、一部の仲間に対する“仲間の表現案の変更に対する働きかけ”(H9)という限定的な性質である。あとは刺激受け入れの要素となっており、学生が仲間との関わりの経験から得た学びでもある。この経験から《自己更新感の享受》が機能することが示されていると考える。

《自己更新感の享受》では、個人としての更新感が2例、連帯感・協調性に関する更新感が6例となっている。

以上は、インタビューで得たデータを基に分析を試みた結果の考察である。インタビューは言語的表現であり、学生がある物事を言葉でどうとらえているかがある程度引き出せる。データとしての利便性もある。しかしながらインタビューでは引き出せない性質のものもある。インタビューイが言葉にしたいくない体験などもこれに含まれる。言葉にされないことに対する想像力も大切な資質となる。

特に本研究はその場合、非言語的関わりであるため、参与観察など、別角度からのデータ採取が有効な方法となるかもしれない。

本研究の結果分かったことは、非言語的関わりは能動的なコミュニケーションではなく、他の人の制作態度とその成果から受け入れる刺激であり、触発である。これは造形活動に特有の現象特性であると理解することができる。本研究においては、分割した課題を異なるレベルの複数のメンバーで完成を目指す学びであったため、これを協調(collaborative)制作ととらえることもでき、これを支える情意的領域の学習として取り扱うこともできる。そもそも複数で行う造形表現には、“持ち寄り型”と“共同型”があり、それぞれの動機付けやプロセスのバリエーション也多岐に渡る。今回は“持ち寄り型”をベースにしながら、同じ環境の下で“共同型”の要素を盛り込んだ“折衷型”となった。

本研究で得られた知見に基づき、実際の活用現場における共同制作を起案すると次

のようなプロセスが浮かび上がる。即ち、1. 外的動機づけとして、制作の大まかな時間の流れと仮のコンセプトを提示し、制作の見通しにリアリティを持てるようにする。2. 企画段階で初期のアイデアスケッチの案を出し合い、仲間のスケッチから最初に受けた印象を言葉や色彩に置き換え、イメージとして個別に記録する。この作業を非言語的関わりの環境設定として本制作時、編集時にも行う。3. 学びを振り返るポイントを随時見極め、保存されたイメージを振り返り、自己表現にどう影響したのか、効果を検証する。

今後は、多様な学生が分割した課題を個別に達成することを目標としながら、非言語的関わりによる相互交渉の促進により、同期的に協調・協働の活動が生成できるような造形制作の姿を追求していきたい。

謝辞

本研究に協力し、学生が制作した絵本を蔵本としてキッズルームに配架いただいた東京富士美術館の皆さまに深く感謝申し上げます。また本研究における絵本の協働制作に取り組み、インタビュー調査に協力いただいた学生の皆様に感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（第2部）（図画工作、美術、芸術（美術、工芸）、芸術（書道）、家庭、技術・家庭、体育、保健体育、外国語）文部科学省 HP
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_5.pdf 2017年1月8日閲覧
- 2 谷村載美 他（2014年）「21世紀に求められる資質・能力を育成する授業デザインに関する研究」-ICTを活用した協働学習の内容・方法」大阪市教育センター研究紀要第205号 pp4-5
- 3 東京富士美術館 HP にTFAMニュースとして掲載された。（2016年10月18日）
1 http://www.fujibi.or.jp/index/fujibi-info/?topicslist_start=20#3645（2017年1月8日現在）
戈木クレイビル滋子（2016年）「グラウンデッド・セオリー・アプローチ 改訂版」新曜社
木下 康仁（2016年）「グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践」弘文堂

The effect of collaborative work on students’ nonverbal communication during making a picture book: A case study

Yoshiro SHIMIZU

Gaining the sense of self-update is a unique effect of collaboration in a joint project of a picture book production. Students who are not art-major often set a sort of self-limitation of drawing a picture. Consequently, they are not well motivated to try their best to draw a picture. When they work together to making a picture book as a joint project, however, they naturally observe their partners’ work and are inspired with the partners’ attitude. Observing each other without any verbal communication certainly provide various stimulus for them to look back their own approach to their drawing task. As a result, students may attempt to exceed their self-limitation toward bettering their product without any verbal direction. If it may happen, they would feel a sense of self-update about their image of drawing.

In this study 8 senior students were selected from a fine-art seminar in which a picture book project was conducted, and interviewed with a semi-structured format in order to investigate their nonverbal communication for facilitating their self-update experiences. The modified grounded theory approach was applied to analyze the interview data. 12 categories were generated to describe the process of emerging self-update experiences. A hypothesis for designing joint drawing work to promote self-update feeling was proposed for instructors who teach fine-arts seminars in a pre-service teacher program.

吉田光由『塵劫記』に見る算数教育の伝統と未来

鈴木 将史

1. はじめに～『塵劫記』とは

幕府の鎖国政策によって諸外国から隔絶された状況が続いた江戸時代、日本には数々の独自の文化が花開いたが、数学についても例外ではなかった。安土桃山時代以来中国から輸入された数学は、鎖国下において、のちに「和算」と呼ばれるようになる独自の発展ぶりを見せた。数学は剣術、柔術などと並んで「算術」と呼ばれ、日本各地に「算術道場」が開かれるほど盛んであったという。算術道場では師範の指導のもと、通う者たちの間で問題を出し合ったり、答えについて議論したりして、活発な学習活動が行われ、中には才能を発揮して研究者へと成長する者もあった。また、そうした中で生まれた問題のうち、特に優れたものについては、問題の作者自身が木製の額に記して各地の神社等に奉納した。これがいわゆる「算額」である。現在でも全国に数百枚の算額が残っているが、これは問題の作者が、素晴らしい問題を作成することができたことについて、神仏に感謝をささげるとともに、算額を見る人に対して自分の問題が解けるかどうか挑戦するという意味合いを持っていた。このように江戸時代には、農村部も含め、全国で盛んに数学が学ばれ、研究されたという。

さて、その和算における最初にして最大のベストセラーこそ、吉田光由（1598～1672）が寛永4（1627）年に発刊した『塵劫記』^{じんこうき}である。吉田光由については誰の弟子であったかも含め、確かなことは分かっていないが、『塵劫記』は中国から伝わった数学書『算法統宗』全16巻のうち3つの巻をもとにしたと言われている。また、日本における数学の祖と言われる毛利重能^{しげよし}が著した『割算書』の影響も認められるという。「塵劫」とは仏教の用語で、大変長い時間を意味する。吉田光由は、この本に書かれていることが、永遠の長い時間を経ても真実であり続けるという意味を本書のタイトルに込めたそうである。『塵劫記』は江戸時代を通じ、庶民にとってはほぼ唯一の算術教科書として受け入れられ、250年にわたって出版され続けた。平山^{＊2}によれば、「塵劫」の名をつけた書物が400余りも出版されたとのことである。当然のごとくそれらの多くは吉田光由以外の者による海賊版であるが、オリジナリティを保つために吉田光由自身も、内容を改定しながらいくつかの版を刊行している。主なものは以下のとおりである。（参考文献^{＊1}）

・寛永4（1627）年：四巻の大型本〔初版〕、のちに第五巻を加え、五巻本になる。

- ・寛永8（1631）年：五巻本をまとめた三巻大型本
- ・寛永11（1634）年：小型四巻本
- ・寛永18（1641）年：小型三巻本『新編塵劫記』、巻末に12題の遺題（答えのない問題）を収載。
- ・寛永20（1643）年：大型三巻本、これが後世の底本となる。

『塵劫記』は、寺子屋等で算術教科書として用いられ、一般社会における庶民の日常的計算力の向上にも大きく寄与したが、一方で和算の数学的發展自体にも大きな影響を与えた。上記寛永18年出版の『新編塵劫記』には、読者の挑戦を促すため答えをつけない12題の遺題が出されたが、その遺題の解法を示した本が出版されるとともに、その本にまた新しい遺題が出題された。するとそれを解決する書物が出版され、さらに新しい遺題が出題される、という風にして、次々と遺題が連鎖しながら、大変高度で難しい問題になっていった。これを「遺題承継」と呼ぶが、これがまさに和算の伝統を形作ったのである。有名な和算家で、江戸時代の日本の数学の代名詞ともなっている関孝和も、『塵劫記』に始まるこれらの書物の遺題に取り組む中で数学的知識を磨き、当時の西洋数学をも凌駕するような理論を打ち立て、「算聖」と呼ばれた。

しかしこのような発展の仕方をたどった和算は、西洋数学とは大きく異なる性格を持っていた。平山^{*2}は、「西洋の数学発達の後には自然科学があった。自然科学の発達の必要に迫られて、数学が発達してきたのである。しかし、わが江戸時代には自然科学は全くなかった。」と述べ、江戸の和算がもっぱら美しい問題の追求に終始し、そこに一般理論が育たなかったと指摘している。つまり和算とは、「出題と解答の連続」であり、定義・公理・命題・証明の集積によって理論体系を築いていくユークリッド以来の西洋数学の伝統とは、全く異なる動機と手法に基づいて発展した数学だったのである。和算にとって、一般的理論へと発展しなかったのは一種の限界とも言えるが、逆に美しい問題を追求することで、西洋数学にはない複雑で精緻な問題を解くことができた。このような和算の性質は、その源流を形作った『塵劫記』にもはっきりと表れている。その意味で『塵劫記』は、西洋数学におけるユークリッドの『原論』と同様の働きを、和算においてなしたと言っても過言ではないと思われる。

本論文では、日本の算術教育の始祖とも言える『塵劫記』に収録された問題を調べ、現代の算数教育との関連を考察する。さらに、日本全体で算術が盛んに学ばれたと言われる動機を『塵劫記』に求め、理数離れと言われる現代の教育にとって寄与する面についても考察したい。

2. 『塵劫記』の構成と内容

『塵劫記』全体は、数学の基礎から応用まで順序に従って題材が並べられ、その大半が現実生活で見られる問題と、その答えの連続になっている。寛永 18 年版の三巻本『新編塵劫記』各巻について、その目次を紹介しつつ、内容を簡単に見てみよう。なお、目次に出てくる言葉の表記は、版によって異なる（たとえば初版本では第一は「大かずの名の事」となっている）可能性があるが、ここでは参考文献^{*1}に従う。

【新編塵劫記一】

- 第一 おおかず 大数の名の事
- 第二 こかず 小数の名の事
- 第三 かて 糧の数の名の事
- 第四 田の数の名の事
- 第五 しょもつきようじゅう 諸物軽重の事

『塵劫記』では冒頭に、万億兆京といった大きな数と、分厘毫糸といった小さな数の数え方を紹介し、その後、石斗升合といった体積の単位、町反畝歩といった土地の面積の単位など、日常に現れるものの数え方を扱っている。『塵劫記』が最もよく引用されるのは、この「大数の名」の部分であろう。およそ現実的ではないが、こうがしの あそうぎ な ゆ た 恒河沙・阿僧祇・那由他・不可思議・無量大数と続くお経のような数の単位に魅力を感じたことがある人は多いのではないだろうか。小学生でも、大きな数の数え方を覚えて自慢する児童がたくさんいるが、すべてこの『塵劫記』がもとである。

- 第六 九九の数の事
- 第七 八さん割りのこゑの事
- 第八 けんいち 見一の割りのこゑの事
- 第九 掛けて割れるさんの事

次は掛け算と割り算の計算である。九九の表は一の段を省き、「二二が四」から始まっている。なお、寛永年間当時、積が一桁になる掛け算に「が」を入れる習慣は確立されていなかった。また、『塵劫記』の九九の表は、 $3 \times 2 = 6$ のような被乗数の方が乗数より大きい掛け算（「逆九九」と呼ばれる）を含まない、いわゆる「半九九」であるが、これが逆九九も含む「総九九」となったのは、大正 14 (1925) 年のことである。「八さん割りのこゑ」とは、「八算」あるいは「割り算九九」と呼ばれるもので、そろばんでの割り算に使われた掛け声である。たとえば「 $50 \div 6 = 8$ 余り 2」のことを「六五八十二」と言って覚えた。そろばんでは除数を左に置くため、「六五」となり、商と余りをつなげて「八十二」と言うのである。面白いものでは、「 $30 \div 6 = 5$ 」のように割り切れてしまう場合には、「六三天作の五」と言って商のみ呼んだ。掛け算

九九で「六五三十」のような逆九九を除いたのは、これが割り算九九の「六五八十二」と混同されるのを嫌ったためである。

また、当時の計算はそろばんを用いるのが普通であったため、このあたりの章ではそろばんの玉の動かし方が詳しく図入りで述べてある。

- 第十 米うりかひの事
- 第十一 俵まわしの事
- 第十二 俵すぎざんの事
- 第十三 蔵に俵の入るつもりの事

次は生活に根差した実用計算である。当時の生活で最大の必需品は食料としての米であったため、まず米に関する計算問題が紹介されている。のちに例を示すが、第十章は米の売買に関する問題が多数挙げられている。お米の分量から値段を計算する問題や、逆に金額から米の量を求める問題、さらにある分量の米の価格から、1石の米の単価を求める問題など、実に多様な問題が紹介されている。第十一章は俵の個数と金額の問題、第十二章は俵を山型に積むとき、何俵で何段になるかという等差数列の問題、第十三章は蔵の中に米が何俵入るかという体積計算の問題である。

- 第十四 銭うりかひの事
- 第十五 銀両がへの事
- 第十六 金両がへの事
- 第十七 小判両がへの事
- 第十八 よろづ利足の事
- 第十九 きぬもめんうりかひの事

第一巻の最後は両替に関する問題である。江戸時代には金・銀・銭貨が並び用いられたが、それぞれに様々な品質のものがあり、たとえば上銭は銀17匁だが中銭は銀15.4匁に当たるとか、丁銀と呼ばれるものは灰吹銀（＝純銀）の8割の価値だとか、さらに金も品質によって上・中・下に分けられ、それぞれレートが異なるなど、非常に複雑な様相を呈していた。そのため両替で必要となる様々な種類の計算問題が扱われている。

このように『新編塵劫記一』は、すべての計算に必要な数量と単位、四則計算、そして米と通貨の計算という、当時の民衆にとって最も必要とされる計算が詳しく、しかも系統立てて述べられている。江戸時代を通じて『塵劫記』が通俗的な教科書として用い続けられたことの背景としては、こうした絶妙な構成があると思われる。

第二巻・第三巻についてもこのように全部の章を紹介したいところであるが、本論文の目的は『塵劫記』そのものを詳しく紹介することではないので、以下はよく知られた代表的な章を紹介するのみにとどめる。

【新編塵劫記二】

第四 検地の事

第五 知行物成の事

第六 升の法の事

第七 よろづ角成物に升目つもる事

第四章は土地の面積に関する章で、三角形、長方形、平行四辺形、六角形、八角形、円、扇形、さらに不規則な形など、30 以上もの形の面積を求める問題が並んでいる。第五章はそれに続き、与えられた面積の田からはどれだけの年貢（租税）が徴収されるかについての計算、第六章は米を量るときに使う升に関する問題、第七章はそこから派生して、直方体や六角柱、円柱などの体積を求める問題が多数扱われている。

『新編塵劫記二』ではこのあと、衣食住のうち「住」に当たる、材木の売り買いや屋根を葺くのに使う材料、さらに屋根の傾きに関する問題が扱われている。これらは当時の、大工をはじめとする家づくりに携わる人たちのために設けられた章であろう。さらに、川や堀などの土木工事に関する計算も紹介されている。

【新編塵劫記三】

第一 まゝ子だての事

第三巻になると、日常生活から離れ、数学的に面白いパズル的な問題が集められる。この「継子立て」は、先腹の子 15 人と継子 15 人を円形に並べ、10 人目ごとに除いていったら、先腹の子全員が先に除かれるような並び方を問う問題である。

第三 立木のながさをつもる事

離れたところでの木の見え方と、そこから木までの距離から立木の高さを求める問題である。拡大縮小の考えにより計算する。

第五 ねずみざんの事

これもまた『塵劫記』では有名な問題である。1 つがいのネズミから正月に 12 匹、つまり 6 つがいのネズミが生まれ、二月には親子合わせて 7 つがいのそれぞれからまた 6 つがいのネズミが生まれる。三月にはそれら親子のすべてからまた 6 つがいが生まれ、という風に続けると、12 月には何匹になるかという問題である。毎月 7 倍になっていくことを使えば、あとは大きい数の計算問題である。

第十 きぬぬす人をしる事

「盗んだ布を 8 反ずつ分ければ 7 反足りず、7 反ずつ分ければ 8 反余る。盗賊の人数を求めよ」という問題。

第十一 あぶらはかりわくる事

1 斗 = 10 升の油を、3 合の升と 7 合の升を使って半々に分ける方法は？ という問題。この手の問題は、今でもパズルとして頻繁に出題される。

第十三 百五げんといふ事

「7で割ると2余り、5で割ると1余り、そして3で割ると2余る数はいくつあるか」という問題。余りをどのように設定しても1から105までの数のいずれかが条件を満たすことから、「百五元算」と呼ばれる。中国から起こった問題なので、数学では「中国剰余定理」と呼ぶ。

このあと平方根や立方根を求める問題、円の面積から直径を求める問題などが扱われる。この第三巻の内容を見ると、吉田光由が、単に日常生活における実用に供するためだけに『塵劫記』を著したのではないことや、こうした実用を離れた数理的な問題を楽しむ土壌が江戸時代の世の中に存在したことがうかがえる。

3. 『塵劫記』の問題例

前項にて『塵劫記』の構成と内容をおおざっぱに示したが、ここでは代表的な問題について具体例を紹介したい。『塵劫記』には、日常生活の場面に題材をとった問題が多数収録されている。当時の読者は商取引や年貢の計算などの実際の場面において、『塵劫記』を参考書として開き、類似の計算例を探して活用したと思われる。本項ではそうした問題を実際にいくつか紹介しながら、具体例に即しつつ『塵劫記』の特徴を2点にわたって明らかにしたい。以下、今後の引用のために、問題に通し番号をつけるが、この番号は原著とは無関係である。

《特徴①》異なる数量間の変換の問題

◎第一巻第十 米うりかひの事 より

数の数え方、いろいろな量の単位、そして四則計算について学んだのち、最初に出てくる実用計算が米の売買に関する「第一巻第十 米うりかひの事」である。ここでは簡単に言えば、米の量とその売買金額との変換に関する問題を扱っている。その最初の問題からいくつか紹介しよう。

【問題1】 米が810石ある。銀10匁あたり米4斗3升2合の相場とすると、この米の値段は銀でいくらになるか。

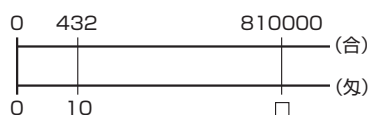
米や水の量（体積）の単位については第一巻第三・^{かて} 粮の数の名の事に詳しく紹介されているが、江戸時代の単位の数え方は、現代よりもはるかに複雑であった。ここにもたくさんの単位が登場するが、1石 = 10斗、1斗 = 10升、1升 = 10合である。すなわち、810石 = 810,000合、4斗3升2合 = 432合ということになる。一方お金の単位も極めて複雑であり、金、銀、そして銭という3種類の通貨が流通していて、しかも同じ銀でもその質によって価値が異なっていたというから大変である。この問題に出てくる銀は重さで数えられ、1貫 = 1000匁、1匁 = 10分、1分 = 10厘と数

えられていた。

米の相場は、米を買う場合には銀10匁あたりどれだけの量の米かが与えられ、売
合には米1石当たりどれだけの重さの銀かが与えられていた。したがって、この問題は米
を買う場合の問題で、より詳しくは、米の量に対する値段を求める問題である。

〔吉田光由の解答〕米810石を相場4斗3升2合で割れば、18貫750匁とわかる。

〔現代算数の解答〕米432合が銀10匁
に当たるとき、米810000合はどれだけの
銀に当たるかを求めるので、右のよ
うな数直線図により、810000が432の何
倍かを求めればよい。よって、 $810000 \div 432 \times 10 = 18750$ (匁)



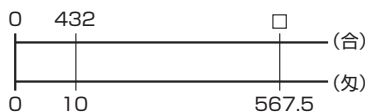
吉田光由の解に「10を掛ける」という記述がないのは、そろばんによる計算のため、
10倍は一桁ずらして見ればよいからである。

【問題2】銀が567匁5分ある。銀10匁あたり米4斗3升2合の相場とすると、この
銀で米はどれだけ買えるか。

今度は米を買う問題のうち、値段を与えられた時の米の量を求める問題である。

〔吉田光由の解答〕相場4斗3升2合に銀567匁5分を掛ければ、24石5斗1升6合
とわかる。

〔現代算数の解答〕銀10匁が米432合に
当たるとき、銀567.5匁はどれだけの量
の米に当たるかを求めるので、右のよ
うな数直線図により、 $432 \times (567.5 \div 10) = 24516$ (合)



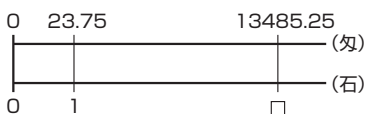
吉田光由の解に「10で割る」という注意がないのも、【問題1】と同様、桁をずら
すだけで済むからである。

【問題3】銀が13貫485匁2分5厘ある。米1石あたり銀23匁7分5厘の相場とする
とき、この銀で米はどれだけになるか。

米を売る場合の問題のうち、銀を与えられた時の米の量を求める問題である。

〔吉田光由の解答〕銀13貫485匁2分5厘を相場23匁7分5厘で割れば567石8斗とわ
かる。

〔現代算数の解答〕米1石が銀23.75匁
に当たるとき、銀13485.25匁はどれだけの
量の米に当たるかを求める問題なの
で、右のような数直線図により、銀13
貫485匁2分5厘が23匁7分5厘の何倍になるかを求めればよい。よって、



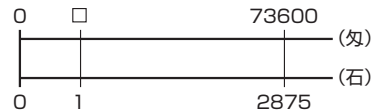
$13485.25 \div 23.75 = 567.8$ (石)

【問題4】米 2875 石の値段が銀 73 貫 600 匁であるとき、米 1 石はどれだけの銀にあたるか。

これも米を売する場合の問題であるが、今度は米 1 石当たりの単価を求める問題である。

〔吉田光由の解答〕米の量 2875 石で値段 73 貫 600 匁を割れば、米 1 石当たり 25 匁 6 分。

〔現代算数の解答〕米 2875 石が銀 73600 匁に当たるとき、米を 1 石に戻すといくらの銀に当たるかを求めるので、右のような数直線図により、
 $73600 \div 2875 = 25.6$ (匁)

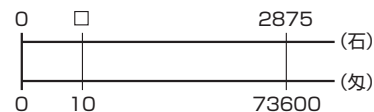


【問題5】米 2875 石の値段が銀 73 貫 600 匁であるとき、銀 10 匁はどれだけの米にあたるか。

これは米を買う場合に、銀 10 匁当たりの米の量を求める問題である。

〔吉田光由の解答〕値段 73 貫 600 匁で米の量 2875 石を割れば、銀 10 匁当たり 米 3 斗 9 升 6 勺 2 抄 5 撮 ずつとわかる。

〔現代算数の解答〕銀 73600 匁が米 2875 石に当たるとき、銀を 10 匁に戻すと米はどれだけの量になるかを求める問題なので、右のような数直線図により、
 $2875 \div 73600 \times 10 = 0.390625$ (石)



なお、1 合 = 10 勺、1 勺 = 10 抄、1 抄 = 10 撮である。1 撮は 1 合の 1000 分の 1 で、現代の単位ではわずか 0.18mL である。

《特徴②》易から難へと問題が配列されている

ここまでの問題は、数値こそやや複雑ではあるが、上記の〔現代算数の解答〕でもわかるように、米全体の量、その金額、米単位量当たりの金額、単位金額当たりの米の量の間の関係をストレートに問う問題が並んでいる。しかし、これらのシンプルな問題のあと、今度は「応用編」とも言えるような、やや複雑な問題が並ぶ。

【問題6】上米 1 石あたり銀 27 匁 3 分、中米 1 石は 25 匁 5 分、下米 1 石は 23 匁 7 分、餅米 1 石は 29 匁 5 分、大豆 1 石は 19 匁という相場るとき、銀 216 匁 8 分の所持金で 5 種類を同じ分量ずつ買うとすると、それぞれどれだけの量を買うことになるか。

5 種類の米や大豆を取り交えて購入する問題である。「同じ分量ずつ」とあるので解決は容易であるが、当時の商人の様子が反映されている。

〔吉田光由の解答〕5種の相場の合計は125匁となるので、216匁8分を125匁で割ると、1石7斗3升4合4勺とわかる。

〔現代算数の解答〕 $216.8 \div (27.3 + 25.5 + 23.7 + 29.5 + 19) = 216.8 \div 125 = 1.7344$ (石)

【問題7】上米1石あたり銀27匁3分、中米1石は25匁5分、下米1石は23匁7分という相場するとき、銀216匁8分の所持金で、中米を上米の2倍、下米を中米の2倍買うとすると、それぞれどれだけの量を買うことになるか。

〔吉田光由の解答〕上米1石分27匁3分に中米2石分51匁を加え、さらに下米4石分94匁8分を加えると、合わせて173匁1分となる。216匁8分を173匁1分で割ると、上米が1石2斗5升2合4勺5抄とわかる。あとはこれを2倍すると中米、さらに2倍すると下米の量がわかる。

〔現代算数の解答〕 $216.8 \div (27.3 + 25.5 \times 2 + 23.7 \times 4) = 216.8 \div 173.1 = 1.25245 \dots$ (割り切れない) 以下は同じ。

さらに章が進むと、より思考力を要求する問題が現れる。以下は「第二巻の第三ふねのうんちんの事」にある問題である。

【問題8】米250石を積んで、船にて輸送するとき、運賃が米100石につき7石ずつであるという。運賃を積んだ米から払うとき、どれだけの量の米を払えばよいか。

ちょっと考えると、7石を2.5倍すればよいとしがちであるが、この7石は「米100石に対してプラス7石」、つまり「外税」と同じ考えであるから、「107石中7石」と考えなければならない。

〔吉田光由の解答〕250石に7石を掛けると175となり、これを107石で割れば、運賃は16石3斗5升5合1勺4抄とわかる。

〔現代算数の解答〕 $250 \times \frac{7}{107} = 16.35514 \dots$ (石) (割り切れない)

吉田光由の解答で「175となり」というのもそろばんでの計算だからで、本当は1750である。

【問題9】米を買い付けに行くが、所持金が銀11貫200匁である。また、別の人から銀6貫800匁を預かっており、合わせて18貫持っている。米の相場は10石あたり242匁、運賃は10石あたり8匁ずつであり、さらに米を買うときの手数料が90匁であるという。このとき全部でどれだけの量の米が買えるか。また頼まれた人にはどれだけの量の米を渡せばよいか。

さまざまな要素が加わり、かなり複雑な問題となっている。

〔吉田光由の解答〕米の相場に運賃を加えると250匁となる。次に銀18貫から手数料90匁を引くと17貫910匁が残る。これを250匁で割れば、716石4斗となる。さらに716石4斗に6貫800匁を掛けると487152となるので、これを18貫で割れば、270石6斗4升とわかる。

〔現代算数の解答〕 $(11200+6800-90) \div (242+8) \times 10 = 17910 \div 250 \times 10 = 716.4$ (石)
 $716.4 \times \frac{6800}{18000} = 270.64$ (石)

ここでは米の売買の問題を紹介したが、『塵劫記』ではさらに、金銭同士の両替の問題、織物の売買の問題など、徹底して日常生活、特に商業活動に関する問題が扱われている。これらの多くは上記「特徴①」の様々な量の間の換算に関する問題であり、しかも易から難へと多くの問題が配列されている。さらに土地の面積の問題、容器の容積の問題、建築に関する問題など、幾何学的計量に関する問題が並ぶが、ここでも易から難へと様々な問題が扱われている。

4. 現代の算数の問題との関連

ここまで『塵劫記』の内容について実例とともに見てきたが、前項で扱ったような「換算の問題」は、現代の算数でも多く扱われ、児童たちの頭を悩ませる問題となっている。5年生の「小数の掛け算・割り算」、6年制の「分数の掛け算・割り算」に、このような換算の問題が多く扱われているので、東京書籍『新しい算数5年・6年』（平成27年発行）からいくつかの問題を挙げてみよう。なお、『塵劫記』の問題と区別するため、これらの問題についてはア、イ、ウ、……で表すことにする。

【問題ア】 1 m のねだんが 80 円のリボンを、2.3m 買いました。代金はいくらですか。

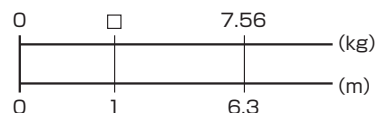
〔解答〕 長さと言値の換算に関する問題である。1 m を 2.3m へと 2.3 倍したとき、80 円がいくらになるかを求めるので、右のような数直線図により、80 を 2.3 倍すればよい。よって、 $80 \times 2.3 = 184$ (円) である。

数直線図を比べることにより、これは 1 という単位に相当する量を与え、1 を何倍かしたとき、相当する値がいくつになるかという、【問題 2】と同じタイプの問題とわかる。



【問題イ】 6.3m の重さが 7.56kg の鉄の棒があります。この鉄の棒 1 m の重さは何 kg ですか。

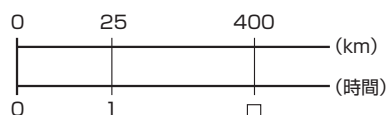
〔解答〕 長さと言重の換算に関する問題である。6.3m を 1 m へと戻したとき、7.56kg がどうなるかを求めるので、右のような数直線図により、7.56 を 6.3 で割ればよい。よって、 $7.56 \div 6.3 = 1.2$ (kg) である。



数直線図を比べることにより、これは6.3という値に相当する量を与え、それを6.3で割って1にしたとき、相当する量がいくつになるかという、【問題4, 5】と同じタイプの問題とわかる。

【問題ウ】時速25kmで進んでいる台風が、400kmを進むのには何時間かかりますか。

〔解答〕距離と時間の換算に関する問題である。これは小数や分数の問題ではないが、「速さの問題」として、やはり小学生たちには難関となっている。1時間に相当する距離が25kmであるとき、400kmには何時間が相当するかを求めるので、上のような数直線図により、400を25で割ればよい。よって、 $400 \div 25 = 16$ （時間）である。



数直線図を比べることにより、これは1という単位に相当する量25を与え、25が400になったとき1がいくつになるかという、【問題1, 3】と同じタイプの問題とわかる。

これらの例のように、『塵劫記』で扱われている問題は、実は現在の小学校算数でも同じように子どもたちが頭をひねって取り組んでいる問題と同じ構造をしていることがわかる。しかも現代の小学校算数では、そこに至るまでに様々な計算問題を準備しているが、『塵劫記』では、掛け算と割り算（もっとも、扱う数値はそろばんの使用を前提としているため、 $60885.5 \div 6175 = 0.986$ など、かなり複雑であるが。）を練習したあと、即座にこのような換算の問題が出てくるところが特徴的である。江戸時代の寺子屋に通う子弟たちが、どのようにこれらの問題取り組んだのか興味深い。

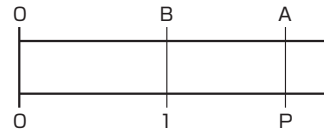
しかしさらに考察を進めると、『塵劫記』と現代の算数の意外な関係性が見えてくる。

5. 数量関係領域～「割合」の単元

小学校算数の5年生で扱う単元に「割合」がある。これは4つある算数の領域の中で「D. 数量関係」という領域に属する単元内容であるが、小学生たちが比較的苦勞する題材として知られている。

「AはBのP倍」という関係になっているとき、Aを「比べられる量」（あるいは「比べる量」）、Bを「もとにする量」、Pを「割合」と呼び、 $P = A \div B$ という計算により「割合」を求めるのを「割合の第1用法」、 $A = B \times P$ という式により「比べられる量」を求めるのを「割合の第2用法」、 $B = A \div P$ という計算により「もとにする量」を求めるのを「割合の第3用法」と呼ぶ。

これらの量の関係を数直線図で表すと、右の図のようになるが、3つの量の間の関係が捉えにくく、掛け算になったり割り算になったりする上、文章の中のどの量がAやBに相当するのか見分けが付きにくい、思考に混乱をきたしてしまう児童が多い。

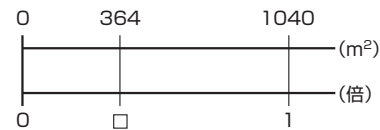


再び東京書籍『新しい算数5年』（平成27年発行）から問題例を挙げてみよう。

【第1用法】

【問題工】 あおいさんの学校の体育館の面積は 1040m^2 で、バスケットボールのコートの面積は 364 m^2 です。体育館の面積をもとにした、バスケットボールのコートの面積の割合を求めましょう。

〔解答〕 体育館の面積を1と見たとき、バスケットコートの面積はいくつに当たるかを求めるので、右のような数直線図により、364を1040で割ればよい。



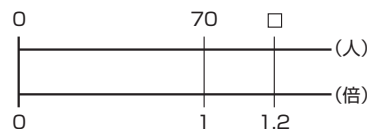
よって、 $364 \div 1040 = 0.35$ （倍）=35%となる。

これは「倍率＝割合」〔数直線図のP〕を求める「第1用法」の問題で、数直線図を比較することにより、1という単位に相当する量1040を与え、この1040が364になったとき1がいくつになるかという、【問題1,3】と同じタイプの問題とわかる。

【第2用法】

【問題才】 定員が70人のバスに、定員の120%の人が乗っています。このバスに乗っている人は何人ですか。

〔解答〕 バスの定員を1と見たとき、1.2に当たる人数を求めるので、右のような数直線図により、1.2倍すればよい。



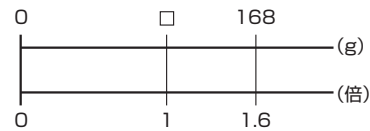
よって、 $70 \times 1.2 = 84$ （人）

これは「割合に当たる量＝比べられる量」〔数直線図のA〕を求める「第2用法」の問題で、数直線図を比較することにより、1という単位に相当する量を与え、1を何倍かしたとき、相当する値がいくつになるかという、【問題2】と同じタイプの問題とわかる。

【第3用法】

【問題力】 1 週間前に生まれた猫がいます。この猫の体重をはかったら、168g でした。これは生まれた直後の体重の 1.6 倍にあたります。この猫の生まれた直後の体重は何 g でしたか。

〔解答〕生まれた直後の体重を 1 と見たとき、1.6 に当たる体重 168 g が与えられている。この 1.6 を 1 にしたとき、168g はどうなるかを求めるので、右の



ような数直線図により、1.6 で割ればよい。よって、 $168 \div 1.6 = 105$ (g)

これは「1 に当たる量 = もとにする量」〔数直線図の B〕を求める「第 3 用法」の問題で、数直線図を比較することにより、1.6 という値に相当する量を与え、それを 1.6 で割って 1 にしたとき、相当する量がいくつになるかという、【問題 4, 5】と同じタイプの問題とわかる。

このように、『塵劫記』第一巻第十の問題例は、現代の小学校算数 5 年「割合」の単元の記述とはほぼ同じ順番で並んでいることがわかるのである。これは江戸時代も平成の世も、子どもたちが迷う問題の構造は同じであり、その指導法の順も基本的に共通していることを示している。江戸時代の寺子屋の指導が、現代の小学校にも伝統として受け継がれているとも言えよう。

さらに、現在の算数教科書ではこれらの量の関係を

割合 = 比べられる量 ÷ もとにする量

比べられる量 = もとにする量 × 割合

もとにする量 = 比べられる量 ÷ 割合

のように公式で表しているが、『塵劫記』にも似たような「標語」がある。

たとえば【問題 1】の場合には米の量同士の倍率を単価 10 匁に掛けて答えを求め、また【問題 2】では単価に当たる米の量に金額を掛ければ米の量になるため、

米と米、相場で割ればかねになる。かねに掛くれば米としるべし

というような、短歌のような「標語」が書かれている。これは割合で言えば第 1 用法と第 2 用法に当たる。

かねとかね、相場で割れば米になる

というものもある。これは割合の第 3 用法に当たる「標語」である。江戸時代も今と変わらず、こうした数量の関係に子どもたちは悩まされていたようである。

6. 『塵劫記』から現代教育課程への提言

ここまで、江戸時代の大ベストセラーであり、和算を作ったとも言われる『塵劫記』の内容を紹介しつつ、現代の算数教育との関連について見てきたが、この『塵劫記』から算数教育が学ぶべき点はあるだろうか？

本稿で紹介した『塵劫記』の問題は、現在の算数5年生における「割合」の単元と類似した問題構成となっているが、その記述方法には大きな違いがある。現在発行されている算数の教科書を見ると、見た目も大変カラフルであるが、そういった外見だけでなく、中身も大変親切である。どのように考えて立式を行うか、その考えをどのように図や表で説明すればよいか、異なる考え方にはどのようなものがあるか、等々、様々な角度から問題を考えることができるように編集されている。多くの類題や発展問題も収録されている。この教科書を使って授業をすれば、思考力、判断力、表現力といった、文部科学省が唱える「学力」を十分に身につけることができそうである。

しかし現実には、算数が途中で分からなくなって投げ出してしまう児童が多く存在し、また同時に、問題は解けるけれども算数は嫌いだという児童も他の国よりも高い比率で存在している。こんなに丁寧な教科書をもっているのに、なぜ「理数嫌い」はなくなるのであろうか？

一方、『塵劫記』には細かい説明はほとんどない。そろばんの玉の動かし方等には詳しい指示がついているが、数学的な説明はほとんどないに等しい。問題を提示したあとすぐに答えが表示され、そのためにどういう計算をしたかが簡潔に述べられているだけである。非常にぶっきらぼうな記述であり、すぐに理解できる人はまれであろう。

にもかかわらず、江戸時代には算術道場が繁栄し、農村に至るまで算術が積極的に学ばれたという。もちろん江戸時代には、都市と農村では要求される算術レベルも全く異なっていたし、今のように全員が同じ内容を学習する必要もなかった。一部の物好きな人たちが算術を学習していたという指摘は正しいと思う。

しかしながら、『塵劫記』には大きな魅力もあると感じる。まず徹底して実用的である。いきなり数量換算の問題が出てくるし、そこで扱われている数値もかなり複雑なものであるが、すべて日常の計算に現れるものばかりである。もちろん数値は適当に変えられていたであろうが、問題自体は実際の商売で行われていたと思われる、リアリティのある問題が集められている。そのため、この本で勉強する人は必要に迫られているため真剣に学び、しかもその成果を日常生活ですぐに活用できたことであろう。ひとことで言えば大変「活用力の高い」書物なのである。

しかも問題の連続で興味をひきやすい構成になっている。説明があまり長く続くとつまらなくなってしまうものである。その点『塵劫記』は、次から次へと問題が出て

きてテンポがよく、「問題を解決する喜び」を十分に味わえる内容になっている。つまり、大変「楽しめる」書物でもあるのである。

この「実用性がある」「解決の喜びを味わえる」というのは示唆的であると思う。現在の算数教育は、思考力や表現力を重視するあまり、「実用性」や「問題を解く喜び」を軽視していないだろうか？ 本稿で引用した現在の算数教科書の問題は、確かに解きやすいけれども、どちらかというと「問題のための問題」「面白みのない問題」となっている嫌いがあるのではないだろうか。その点から見ると、『塵劫記』の編集内容は粗削りであり、乱暴な点も見えるが、「使える算数教育」「解いて楽しい算数教育」への道筋を示しているように思う。江戸時代の「算術教育」を見直し、現代の「算数教育」に生かす視点が求められているように思う。

参考文献

- 1 吉田光由，大矢真一校注『塵劫記』，岩波文庫，岩波書店，1977年．
- 2 平山諦『和算の歴史』，ちくま学芸文庫，筑摩書房，2007年．
- 3 佐藤健一訳・校注『塵劫記』初版本，研成社，2006年．
- 4 藤井齊亮他『新しい算数5年・6年』，東京書籍，2015年．
- 5 清水静海他『わくわく算数5年・6年』，新興出版社啓林館，2015年．
- 6 文部科学省『学習指導要領解説算数編』，東洋館出版，2008年．

Tradition and Future of Mathematics Education in Japan

in relation to “Jinkoki” by Mitsuyoshi Yoshida

Masashi SUZUKI

Japan was politically and culturally isolated from the world during Edo Period for over 200 years. Meanwhile Japan produced their own distinctive culture in art, literature, and academic research. Mathematics was also highly and uniquely developed in Japan at that time and it is now called “Wasan (Japanese math)”. The bestseller of Wasan was “Jinkoki” written by Mitsuyoshi Yoshida in 1627, which was widely read by Edo people and was used as a textbook of mathematics all through Edo period. In this paper, some contents are introduced from “Jinkoki” and their close relation to the modern mathematics education in elementary schools in Japan is revealed. We can even get some suggestions to mathematics education in the future from the concept and the spirit of “Jinkoki”.

日本近代公教育の成立過程における教育理念の変遷

— 教育観の質的変容の整理を中心に —

鶴 田 真 紀

1. はじめに

「教室」と呼ばれる四方を壁に囲まれた空間のなかで、「椅子」の上に身体をおく。目の前には「机」がある。椅子も机も一切の無駄を削ぎ落としたかのようなおそろしく単純化された、言ってみれば「板」と「棒」である。それらの板と棒が、教室という空間のなかで、各自が向くべき方向を規定している。つまり、椅子と机に身体を適切に位置付ければ、それは「黒板」や「教卓」と呼ばれるものがある方向を向くよう自動的に指示されているのであり、その方向が教室という空間の「前方」を意味する。椅子と机は、貸与という形式をとってはいるが、その空間における数少ない個人所有である。すなわち、「私の席」である。「授業」と呼ばれる時間的区分のなかで、基本的に、席にいることを要請される者は「児童・生徒」であり、黒板や教卓のある教室前方に続けることを要請される者が「教師」である。そして「学年」という時間的区分が変われば、すべての教室と机と椅子は一度リセットされるが、新たな学年で出会うのは、またしてもあの教室であり、机であり、椅子である。その総体である「学校」は、教室と呼ばれる無数の巣箱の集合体から成り立っている。

こうした学校の風景は、「RC 構造・片廊下一文字型校舎」と称され、標準化・画一化・定型化という特徴を備えながら、学校の量的拡大に対応するなかで、長期にわたって日本の学校建築の基本とされてきた（上野 2008）。その間も多少の例外はあったが、特に 1980 年代からは「多目的スペース」「オープンスペース」を有する学校建築が急増し始め（とはいえ、十分に使いこなされず「空疎なオープン化現象」を招いた）（上野 2008：52）、近年では、公共施設に対する社会的ニーズの変容をうけて、学校と公共施設を複合させた「コミュニティースクール」の建設も散見される（上野 2008：170）。

学校建築という観点からみれば、そのようなゆるやかな流行はあるのだが、それでもなお、われわれの集合的記憶（Halbwachs 1950=1999）として存在するのは、一斉教授の様式を可能としたあの学校、あの教室の姿ではないだろうか。クラスを単位とした一斉教授は、幾多の批判にさらされながらも、現在に至るまで存続してきた。日

本の教師は、「学級づくり」や「学級集団づくり」の実践など、伝統的に、学級集団の教育力をどう活かすかということに、教授上の工夫の精力を注いできたのであり、そのような歴史的遺産は「時代遅れ」であるのか、それとも「再評価」すべきものであるのか、たしかに改めて検討する価値はあるように思う（広田 2009：90）。しかしながら、本稿はそれ以前の段階、すなわち、日本において一斉教授法が登場し普及していく近代公教育の成立過程に着目したい。それを概観することで、「教える」「学ぶ」という営みを支える教育の理念として、子どもに対する「まなざし」としての教育観がどのように質的に変容しながら現在に至るのかを整理することにしたい。

2. 近代公教育以前—寺子屋と「いえの子ども」

ある年代の子どもたち、あるいはある社会全体を対象にして「教育」が論じられるようになったのは近代になってからであり、それが現実にはほとんどすべての子どもたちの生活と密接に関わるようになったのは、19世紀以降のことである（広田 2009：14-15）。では、近代以前はどうであったのか。江戸後期に焦点をあてるならば、それに類する場としてもっとも多く存在したのが「寺子屋」であった。当時の子どもたちは、寺子屋において、「手習い」や「学文」を学んでいた。

寺子屋は、子どもたちの生活に密着して運営されていたが、もちろんすべての子どもが通っていたわけではない。大きな階層差が存在するため一概には言えないが、農民であっても村役人であれば貢租や訴訟などの行政を担当するために、文字の習得が必要不可欠であった。また、江戸後期に農書が刊行されるようになると、経験知では得られない新たな知識を習得し、生産力の向上や、家業の発展のために、読み書き能力の習得が必要とされた。そのため、農民の子どもの場合、女子は上農農民の子どもに限定されていたが、男子の場合は一定程度、寺子屋には通うことは広がっていた（小山 2002：19-20）。

町人の子どもたちは、男子の場合、商人であろうと、職人であろうと、寺子屋に通い、家業を継ぐために、読み書き、さらに場合によってはそろばんを習得した。江戸のような都市では、19世紀には町人の間では寺子屋に通うことは一般化していたという。一方、女子の場合も、都市部であれば、男性とともに家業にいそしむために、読み書き能力の習得が不可欠であるという理由から、寺子屋に通うことはかなり普及していた（女性の師匠が女子に教える「女寺子屋」も存在していた）（小山 2002：20-21）。

武士の子どもの場合、特に将来家督を相続し家長となる子どもに対しては、父親から武士の男子に必要な武芸の稽古や漢籍の素読、家格階層制の下で重要視されていた礼儀作法を習得していたという。また、武家の女子は、手紙を書くための読み書き能力や、四行（婦徳、婦言、婦容、婦功）といわれる「一人前」の女性になるために必

要な事柄を、場合によっては寺子屋に通うこともあったものの、基本的には母親から受け継いでいた（小山 2002：14-18）。さらに、武士の男子に対しては、18 世紀後半より幕府や藩が積極的に公費を投じ、設置していった昌平坂学問所や藩校が存在した。これは、単に勉学心を満足させ、教養を身につけるための機関ではなかった。江戸時代に長期にわたって戦闘がなかったために、戦闘員よりも官僚としての側面が強くなった武士の子どもは、前述したように父親から行政官として必要な職務や文書処理に必要な教養や技能を学んでいた。そこに、18 世紀後半からの幕藩体制の動揺にともなって、将来の幕府や藩を担っていくための有為な人材を養成するための機関として、昌平坂学問所や藩校が整備されていったのである（小山 2002：34-36）。

これら農民、町民、武士の子どもは、それぞれが有する属性としての身分、家格、階層、性別、続き柄等によって、いかなる場でいかなる事柄を習得するのかという点に相違はある。しかしながら、いずれの子どもにも通底する「教育観」がある^{*1}。それは、小山静子（2002：8）によれば、「いえの子ども」としてまなざされていたということである。ただし、その場合の「いえ」とは、明治以降の近代的な家族のあり方としての、血縁や婚姻で結ばれた個々人の私的な集合としての「家」ではなく、職業や財産を含み込んだ公的な存在意義を有し、個人を超越した社会組織である（小山 2002：9）。すなわち、共同体と密接な関係をもち、本家－分家関係や婚姻・養子縁組によって形成された親族共同体、商家における本家とのれん分けをした分家の関係、職人における親方と弟子の関係、武家における「いえ」と「いえ」との主従関係、そして村落共同体といった、社会集団に組み込まれるなかで「いえ」は相互に結びつき、監視し合うなかでそれぞれの家族は生きていた（小山 2002：24-25）。したがって、子どもは「いえの子ども」として、「いえ」を継承し、存続させていくための存在であり、村の将来の構成員として、幕府や藩を担う人材としてまなざされたのであり、そのような子どもの捉え方が江戸後期の子どもの学びのあり方を規定していたのである（小山 2002：4-5）。

3. 近代公教育の「輸入」

3-1 学制以前から学制の発布へ

日本における近代的な学校教育制度としての公教育が、1872（明治5）年に発布された学制によって始まったことはよく知られているとおりである。しかしながら、森重雄（1993）は、日本における近代公教育という「近代学校装置」の導入を、それ以前の師範学校設立にさかのぼって検討し、それは「教育」の実験であったと主張する。以下、本節では森（1993）の議論を中心に概観していくことにしたい。

1871（明治4）年旧暦7月18日に発足した文部省は、翌年8月に昌平黌を引き払

い、所在地を常盤橋に移転した。このため文部省跡地となった昌平黉には、お雇い外国人であったアメリカ人のスコットを中心に師範学校が設立されることになったのだが、スコットは、「当時アメリカの小学校で使用していた教科書・教具・機械等はいっさい注文してとりよせ、また教場内の様子もまったくアメリカの小学校と同じくしてこれらの図書教具の到着を待って授業を開始した」という。というのも、当時文部卿であった大木喬任は、スコットに対して政策的要請として「お前の国でやって居る通りにやってくれ、少しも日本の国情などを斟酌せず、亜米利加の通りに教育を施してくれ」と依頼していたのである。すなわち、当時の欧米列強の先進性は、列強が「教育」を保有しているからであり、日本が彼らに伍して存立してゆくためには、この「教育」を「実験」しなければならない、と考えられたからである。大木の依頼にみる創成期の師範学校の成立は、この「実験」の忠実かつ着実な履行であったという（森 1993：9-11）。

このように、西洋風で「教育」を行うという「実験」を執拗に追求された師範学校とは、森（1993：18-19）によれば、教員養成という機能を有しているのみでなく、「模範的な学校」のことを示す。すなわち、師範学校の原語である normal school は、直訳では「正常な学校」あるいは「規格になかった学校」を指示し、それゆえ、師範学校とは「学校のプロトタイプ」のことを指す。

したがって、スコットに対する大木の依頼によって追求されていたことがらは、単に師範学校の上に留まるものではなく、学校のプロトタイプとしての「近代学校装置」の「輸入」であった。それは「生きた器械」（当時の政府高官はお雇い外国人をこのように捉えていたという）を製造する工作器械を直輸入するプロジェクトであり、西洋のみを鹿鳴館的なものとして現出させていた「近代」を、この国に宿す企てのことであった（森 1993：19-20）。

上述のような「実験」としての近代学校装置の「輸入」を経て、学制は発布されていくのである。学制とは、「過去を断ち切りすべてをまったく新しく始める方針」（森 1993：20）を宣言したものであり、「新しく始める方針」のために「実験」が追求され、一方、断ち切られるべき「過去」が対象としたものの1つは、「教育ノ何物タルヲ不弁」^{*2}とされた寺子屋師匠であった。教室の中に机と椅子が配置されて一斉教授を行う「教育」を、（「実験」に逆行している）寺子屋師匠は、「量數きの時空のなかでルーズな個別教授にいそしんでいる」ために「知らない」のである（森 1993：20-21）。寺子屋師匠が「教育を知らない」という批判は、近代学校装置という具体的な建築物を、さらにそれにもとづくプラティックを知らないという批判であった。つまり、この「実験」において追求されているのは、知識の内実ではなく、その伝え方の形式、そのような日常行動（以下、「プラティック」とする）を派生する近代学校装置であったといえる（森 1993：20-21）。

3-2 寺子屋から学校へ

このような近代学校装置の輸入としての近代公教育の導入によって、寺子屋から学校への「転回」をとおして何がもたらされたのかを考えてみたい。

1891（明治24）年、明治維新以前の東京市の寺子屋の実態に関する回顧調査が行われ、その結果をまとめた『維新前東京市私立小学校教育法及医事法取調書』（1892（明治25）年）をもとに、森は次のような比較を行っている。

表1 『取調書』にみる寺子屋と小学校の対比（森（1993：78）より抜粋）

| | 昔時必用具ノ名称 | 今時ノ必用具 |
|----------------|--|------------------------------|
| 学校用具 （師家用具） | 師用ノ机、教授用の長机 太細数種ノ筆、大小ノ硯……右ノ外、 毛氈、茶碗、土瓶等、家事向ニ渉る 具ハ略ス | 時計、呼鈴、黑板、白墨、椅子、テー ブル、掛図…… |
| 生徒用具 | 机、硯箱、筆、硯、墨、水入、文鎮…… | 石盤、石筆、鉛筆、ペン、インキ…… |
| 同附属品 | 風呂敷、襷、履物即チ雪駄、草履下駄 | カバン、帽子、蝙蝠傘、靴等 |
| 同衣服 | 通常ノ服（筒袖ハ之ナシ）袴ハ士ノ 子弟ハ之ヲ穿ツモ他ハ稀ナリ…… | 筒袖服、洋服（一定ノ服モアリ） |

「学校用具」のみに着目した場合でも、ここから読み取れるのは、「教育」の舞台である近代学校装置では、第1に、時計や呼鈴などにより時間的に拘束されたブラティックが求められていたということであり、第2には、椅子に座ってテーブルに向かうという新しい姿勢的なブラティックが求められていたということである。そして、第3に、空間的なブラティックである。寺子屋の空間において求められていた「稽古のブラティック」からすれば、近代の学校装置は、「個別教授・対・一斉教授」の二項対立ではおそらくはカバーしきれないほどに異質な空間的ブラティック（それは、現在の「授業」につながるものである）を有していた（森 1993：78-83）。

つまり、寺子屋では、「起業時限」があいまいであり、朝はそれぞればらばらと集まってくる。また、「就業時限」も一応は「八ッ時」と決まっていたが、勝手に「早仕舞い」をきめこんで、昼食のため帰宅したのち午後は来ない子どもも多くいた。それに対して、寺子屋の時間的あり方を「ルーズ」と評価し得るような、時計や時間割といった「近代的」な時間によって分節されていく世界が「今時」であった。また、畳の上に座り長机に向かっていた寺子屋と比較して、椅子に座ること自体が、家に椅子がなかった当時においては、日常には稀な近代西洋の身体の姿勢ブラティックであった。そして、寺子屋における「稽古」の空間は、まさしく物理的な意味で師匠に背を向けたブラティックが空間的に私的な「遊び」を保証していた。それに対して、近代学校の教室においては、もし「早弁」や「内職」といった空間的に私的な「遊び」を欲するならば、一望監視のもとで、机や教科書による視線の遮断を必要とした（森 1993：78-83）。このように、寺子屋から学校への「転回」をとおしての「教育」の導入は、「私

性（プライベート）を排除するという意味で公的な、まったく新しい、いささか気詰まりなプラティック」（森 1993：83）に「教わる者」たちの日常が覆われることを意味していた。

3-3 「いえの子ども」から「国家の子ども」へ

こうした全国統一の学校教育制度としての公教育の成立は、子どもに向けるまなごしを大きく転換させるものであった。すなわち、寺子屋装置を通じてまなごされていた「いえの子ども」から、近代学校装置を通じて個々の属性を捨象した「国家の子ども」へと教育観が変容していくのである（小山 2002：54-58）。

学制は、1879（明治 12）年に教育令が出されたことによって発布からわずか 7 年で実質的な役目を終えたとされてはいる。しかしながら、学制によって国は、個人の立身、治産、昌業のための学問の習得、学校への就学を、国民に対して身分・性別の区分なく強制したのである。それは、「国家の子ども」一人一人の知的能力の発展が、国家の富強につながると考えられたためであり、子どもは、身分・階層・性別などの属性を捨象した、「次代の国民」として捉えられていくことになる（小山 2002：58-59）。

一方で、「国家の子ども」が将来的に期待されていた「次代の国民」とは、前述したように近代学校装置を通じて作り出された「生きた器械」、すなわち「外国人」であり、そのためのさまざまなプラティックを獲得することが「教育すること」であった。その意味で、学制は、国民教育として義務教育を開始し、定着させるための単なるきっかけであったのではなく、近代公教育の成立をとおして、「生きた器械」の生産を目指して「過去から決別」し「鹿鳴館的西洋化」を志向していく「教育」を日本の細部に否応なく浸透させていくための象徴的役割を担っていたといえるであろう。

4. 「抵抗と反発」から「受容」へ

4-1 抵抗と反発

近代学校装置の「輸入」は、学制の発布によって公表された直後から、抵抗と反発を、人びとの中に生み出していく。

というのも、学制の発布のみで、近代公教育が人びとのなかに浸透していったわけではなかったからである。明治政府がいくら「就学」を奨励しようとも、低就学率が続いていた^{*3}。就学率が上昇しなかった（いいかえれば、近代学校装置に子どもを収容できなかった）理由としては、授業料の負担があったことや進級試験になかなか合格できない子どもが学校から足が遠のいたこと、あるいは、当時の学校教育に対して親が不満をもっていたであろうこと、いくつもの理由が推測される（小山 2002：69-70）。すなわち、江戸時代における藩校は無料で、寺子屋は謝儀などを支払ったが親の

経済的状況に応じて定額ではなく、金銭とも限らなかった。また、学制発布によって直ちに教育観の変容が、人びとのなかに定着していったわけでもなかった。たとえ、政府の方針は「国家の子ども」であっても、共同体のレベルではまだ「いえの子ども」としてまなざされ、日常生活に必要な知識や農民であれば農業に関する知識や技術の習得を必要としていた人びとにとって、学習成果が試験によって測定される教育内容は、親の期待からかけ離れ、違和感があるものであったであろうことが指摘される（小山 2002:69-70）。そうした人びとの近代学校装置に対する抵抗のなかでも、とりわけ、反発として先鋭化された形で提示されたのが、学制発布翌年から生じていく「学校破壊事件」^{*4}である。学校破壊事件は、（とりわけ当時の農民にとっては村落共同体の崩壊を招きかねない）「教育」を（強制的に）受けさせられるために「身銭」を切ることにに対する反発として、経済的合理性の観点から説明される。しかしながら、森によれば、人びとは選択的に、「授業料があろうがなかろうが、規模の大きい学校」（森 1993：70）を破壊しているという。すなわち、破壊された大規模学校とは、比較的小規模であった寺子屋と対比されるような、現代のわれわれに馴染み深いような「学校的」な学校、いいかえれば当時「教育」を共同体のなかに拡散させていった近代学校装置にほかならなかった（森 1993：72）。そのように考えるならば、学校破壊事件とは、人びとの生活世界を全否定し彼らを「生きた器械」に改造しようとするテロルに対する全面的な逆否定といえるであろう（森 1993：72-73）^{*5}。

4-2 受容

一連の学校破壊事件は、今日われわれが「学校」と聞いて直ちに想起可能な建築物が、当時のこの国の風景にはまったく欠如していた不可解な装置であったことを物語っている（森 1993:26）。それは、「学校」に収容される側にとってのみでなく、それを「運転」する教師をはじめとした教育関係者にとってもそうであった^{*6}。このように、人びとによって、脅威と憎悪あるいは驚きと戸惑いで迎えられた近代学校装置への「収容実験」は、1895（明治28）年から1904（明治37）年に大幅な進展をとげる。就学率の上昇である。就学率は、1873（明治6）年当初には28%であったが、1902（明治35）年にははじめて90%に到達する（佐藤 1987：128）。就学率の上昇は、1886（明治19）年の第一次「小学校令」において、子の就学が父母、後見人の「義務」であると法文上規定され、また1900（明治33）年の第三次「小学校令」で義務就学制^{*7}が成立したこと、それと同時に授業料無償化などをはじめとする経済的要因が関連していると考えられる。しかしながら、やはりその基底には「社会の＜規律化＞」ともこの収容実験が完成してゆく」（森 1993：95）という側面があったのだろう。「近代学校装置」への子どもたちの収容実験の完成は、民衆の側による「教育」の受容的側面を有していた^{*8}。

5. おわりに

本稿では近代公教育の成立過程を、特にその導入時期を中心に概観し、「教育の理念」としての教育観が、民衆の反発と抵抗を伴いながら「いえの子ども」から「国家の子ども」へと質的な変容をとげてきたあり様を提示してきた。このような導入の時期を経て、われわれが今日「集合的記憶」として想起可能な、あの学校、あの教室、さらにはあの「授業」の姿が作り上げられていくのである。

あの学校とは、単に子ども囲う建物の特異性のみならず、E. ゴフマンが「全制施設」と呼んだ特徴を内部過程として併せもち、子どもの従順化（無力化）と向学校的な自発化（主体化）を図る組織である（越智 1999）。あの教室とは、単に「二人に一坪」という明治時代からの基準を有する狭小空間のことではなく、われわれが「学級」あるいは「クラス」と呼ぶ同年齢の子どもたちが強制的に所属させられる供給先行型の集団による包括的な活動が繰り広げられる場である（柳 2005）。そして、あの「授業」とは、単に学習内容を指し示すのではなく、1人の用紙に複数の生徒が対面して着席して行われる効率性を重視した形式で行われる様式、すなわち「一斉教授法」である^{*9}。これらのあの学校におけるあの教室のなかであの「授業」とおして、子どもは、現在に至るまで、学校教育の有する機能として「国家の子ども」としての側面を継続させてはいる。しかしながら、「20世紀には、すべての国民を教育制度の中に包摂する社会を、国家が作り上げた。しかも、10数年間にわたって、知的・道徳的な多方面の教育を行おうとする学校制度ができあがった」（広田 2009：98）という記述にも示唆されるように、公教育の普及と多様化のなかで、教育観はさらなる質的な変容をとけてもいる。

以上、本稿は、近代公教育における特に導入時期を中心に概観してきたが、その定着以降から戦後の教育改革を経て現在にいたるまでの教育観の変容に関しては、今後の課題としたい。

注

- 1 たゞし、厳密に言うならば、この当時の人びとの「学ぶ」ことをめぐる営みを近代以降の「教育」と直ちに結びつけるわけにはいかないのだが、ひとまずは教育観という言葉を用いたい。
- 2 この記述は、文部省が、学制発布に先だって小学教師教導場建立の伺いを正院に提出した「小学教師教導場建立の伺い」（明治5年4月22日）の中で、従来の寺子屋師匠に対して向けられた批判である。

- 3 就学に関する「自由」から「強制」への政策的シフトが起こったとされる1880（明治13）年の教育令改正後も、その効果があらわれはじめたであろうと思われる翌々1882（明治15）年の統計をみても、就学率は男女平均で48.2%であったという。しかもこれはあくまでも名目であり、日々出席率を乗じた実質就学率は31.5%にすぎない。学制発布後10年を経過し、明治政府が「アメとムチ」のさまざまな手段を講じても就学率はなかなか上昇しなかった（森1993：64）
- 4 明治初期に各地でおこった「学校一揆」や「学校焼き討ち」とも称される一連の事件を指す。
- 5 近代公教育における「学校」は、当初は、その物珍しさから人びとの好奇心の対象であったのかもしれない。しかしながら、それが「就学の強制」として自分たちの生活様式に介入しその閾値を超えると、「学校」は脅威と憎悪でもって排斥すべき対象へと転じたのである（森1993：63-64）。
- 6 森（1993：85-86）によれば、近代学校という装置の「運転」を任せられた教師は、そのためのプラティックをあみだしていくことになるという。その例として、森は、栃木師範学校二等訓導であった林多一郎が出版した『小学校教師必携補遺』（1874（明治7）年）のなかに記述された、教場入場から退場にいたるまでの号令にもとづく身体管理をあげる。それは「脅迫的なまでにコード化されたプラティック要請」である。だが、「がらんどうの時空のなかに放り込まれ、これによる一種の『手持ち無沙汰』のなかでそれをそれとして過ごすわけにはゆかなかった人びとによってあみだされた工夫であるという、そのおおもとの文脈に置きもどしてみるならば、きわめて合理的な対応として理解できる」（森1993：86）のである。
- 7 ただし、この場合の就学義務とは、憲法上の臣民の義務ではない。当時の「教育」とは、天皇からの「慈恵」とであると解されていたために、超憲法的なものとして、天皇の仁愛に対する「報恩」とであるという倫理的次元に理念的には昇華された「義務」である。すなわち、教育の権利の一切の否定の上に成り立つ「義務」であった（佐藤1987：128-129）。
- 8 さらに、この受容が定着する、いいかえれば「（近代公）教育」が「習俗」になるためには（意味のない活動に対して意味が与えられるためには）、「外部的な意味補償」として、「国家や経済が職業資格に学歴を課す」というように、「教育」が社会的に意味を付与されることが生じ、また「教育関係者」による「教育」という言葉の抽象化・高階化・神秘化の促進を促すような、より積極的な種類の意味補償である「内部的な意味補償」が生じるのである（森1993：104-107）。
- 9 もちろん、これらのあの学校、あの教室、あの「授業」に関しては、そのそれぞれがさらなる考察に値する。たとえば、一斉教授法は、歴史的にさかのぼってみると、「モニトリアル・スクール」ではなし得なかったような、子ども一人ひとりに暗記ではなく「理解」を促し、教師が集団全体に「配慮する」ことが可能な教授法

として提唱されたという（広田 2009：90）。しかし、現実的には、「1 クラスに 50 人も 60 人もいる中で教える場合には、個々の生徒に配慮することには、限界がある。どうしても、授業は機械的で画一的な部分が生じてしまうことになる」（広田 2009：93）というわけである。

引用文献

- Halbwachs, M., 1950, *La mémoire collective*. Albin Michel. (= 1999, 小関藤一郎訳『集合的記憶』行路社.)
- 広田照幸, 2009, 『ヒューマニティーズ教育』岩波書店.
- 小山静子, 2002, 『子どもたちの近代—学校教育と家庭教育』吉川弘文館.
- 森重雄, 1993, 『モダンのアンスタンス—教育のアルケオロジー』ハーベスト社.
- 越智康詞, 1999, 「教育空間と『教育問題』」田中智志編『＜教育＞の解説』世織書房, 167-237.
- 佐藤秀夫, 1987, 『学校ことはじめ事典』小学館.
- 上野淳, 2008, 『学校建築ルネサンス』鹿島出版会.
- 柳治男, 2005, 『＜学級＞の歴史学—自明視された空間を疑う』講談社.

The Transitions of Educational Ideals in the Formation Process of Modern Public Education in Japan: Between the Late Edo Period and the Early Meiji Period

Maki TSURUTA

Abstract

This paper aims to clarify how the educational ideals for children have changed qualitatively, by examining the time the modern public education system was introduced. Discussions on the concept of education for children of a certain age or the whole society in Japan began only in modern times. In the late Edo period, many children were learning “*tenarai*” (calligraphy) at *Terakoya* (the school system for the children of commoners operated at Buddhist temples). The *terakoya* had been operated in close contact with the lives of children. The children of farmers were required to have literacy skills in order to read books on agriculture. Furthermore, some children were expected to be in charge of administration, such as donation and litigation using their literacy skills in the future. The children of merchants and craftsmen were required to possess literacy and numeracy skills, especially to calculate with an abacus, in order to assume responsibility of the family business in the future. On the other hand, the children of the samurais, who would become the future family head were learning martial arts, “*kanseki*” (chinese texts) and etiquette from their fathers. Therefore, these children of farmers, merchants, craftsmen, and samurais had different types of and purposes for learning, depending on their position in society. However, there had been an educational ideal that all children share, namely, children were regarded as a “child of a family.” However, “family,” in this context, does not mean a private group of individuals connected by blood relationships or marriages, but rather a social organization transcending individuals related to a community.

In the Meiji era, public education as a modern school education system in Japan began as a result of the promulgation of *Gakusei* (the Education System Order) in 1872 (Meiji 5). Thereby, the *terakoya* was criticized by the Meiji government, and the children were required to change their place of learning from the *terakoya*

to the school. This resulted in the transformation of the education ideal from “child of a family” in the *terakoya* into “child of a nation” in modern schools. However, modern public education did not immediately penetrate into the society. Even though the government's policy is “child of a nation,” at the level of the community, it was still considered “a child of a family.” For farmers who needed to acquire knowledge and skills concerning agriculture in particular, the educational content in modern schools was far from the expectations of the parents. As a form of rebellion against modern school system by the farmers, a series of “school destruction cases” occurred. Thus, the school system, which had initially triggered a protest, was gradually accepted by the people as a compulsory enrollment system laid down in education reform through the Third Elementary School Ordinances in 1890 (Meiji 33). That meant the people had accepted and recognized the idea of “child of a nation.”

教育学部生のキャリア展望に関する基礎的研究(3)

—4年次の進路に関する問題対処の自己効力感について—

八幡ななみ 高野久美子

1. 問題と目的

本学教育学部には教員志望の学生が多く在籍するが、必ずしも全員が希望の道に進めるとは限らない。または、教職課程の授業や実習体験を通して、教師という職業への興味や志望度が薄れる可能性も有り得る。そのような進路における計画外の出来事に対応する学生の自己効力感、またそれに影響を与える要因を探ることが本研究の目的である。

上述のような、キャリアにおける想定外の出来事への対処力の背景となる理論や考え方として、「キャリア構築理論」(Savickas, 2011)と、「計画された偶発性理論」(Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999)を取り上げる。

(1) キャリア構築理論とキャリア・アダプタビリティ

Savickas (2011) は、現代の高度に情報化、デジタル化、グローバル化された労働市場においては、個人を職業に適合させる従来型の支援ではなく、個人が主体的に現実を調整しながらキャリアを構築するためのキャリア・カウンセリングが一層重要であると指摘している。また個人が、職業選択や職業適応などの発達課題に対処するために、キャリア・アダプタビリティを養成することの必要性を強調している。キャリア・アダプタビリティは、関心 (Concern)、統制 (Control)、好奇心 (Curiosity)、自信 (Confidence) の4次元から構成される (Savickas, 2005)。

キャリア関心 (Career Concern) とは、未来志向のことであり、明日のために準備することが大切という感覚である。過去と未来の経験が連続しているという信念を持つことによって、個人は現在の活動を、仕事上の目標などの未来の可能性に結び付けて考えることができる。これが計画能力を高める動機となり、その計画能力によって、未来のための具体的な準備を始めることができるようになる。キャリア統制 (Career Control) とは、自己責任の感覚であり、キャリア発達課題に対して実直に、

よく考えて、まとまりを持って対応する力である。キャリア統制の力によって、個人はキャリア発達課題を避けるのではなく、向き合うことができる。キャリア好奇心 (Career Curiosity) とは、知的好奇心を持ち、自身と職業世界の間の適合点を探ることである。好奇心により、職業世界についての有用な知識を得ることができる。また、新しい経験に対して開かれた態度でいることの価値、新しい自分を探索することの価値を信じることによって、個人は新しいことに挑戦することができる。より広い世界を探索することによって、自分自身の能力や、興味、価値観を更に明らかにすることができ、様々な職業の知識も得ることができる。この幅広い知識により、自分の選択が自己と環境に照らして適切か否か、現実的に、そして客観的な視点を持って考えることができる。キャリア自信 (Career Confidence) とは、適切な進路選択や職業選択を行えるという自己効力感である。この自信は、日常生活で起こる様々な問題を解決することによって強まる。また、自分は有用であるという感覚は、自己肯定感を高める。さらに、幅広い経験によって、新しいことを試してみる自信が生まれる。

キャリア・アダプタビリティの4次元がバランスよく発達することが重要であり、いずれかの次元の発達の遅れや不均衡は、キャリア・カウンセラーが介入すべき問題点となる。すなわち、キャリア関心の未発達は「無関心」、キャリア統制の未発達は「不決断」、キャリア好奇心の未発達は「非現実性」、キャリア自信の未発達は「抑制」である。個人のキャリア・アダプタビリティの発達のプロフィールを知ることで、抱えている問題が理解しやすくなる (Savickas, 2005)。

(2) 計画された偶発性理論

Mitchell・Levin・Krumboltz (1999) は、偶然の出来事が個人のキャリアにいかに関与しているか、また好機としてとらえられた偶然の出来事が、いかに個人の効果的な行動に影響しているかに注目し、計画された偶発性理論を提唱した。計画された偶発性理論は、キャリア・カウンセリングが、計画を立てるだけでなく、計画外の出来事をも学びの機会ととらえなおしていけるような考え方の枠組みを提供している。個人が偶然の出来事を作り出し、認識し、自身のキャリア発達のために活用していけるようになることが目的である。Krumboltz と Levin (2004) は、幸運な偶然の出来事によりキャリアが大きく動いた 45 名の事例を紹介しながら、その幸運は実は偶然ではなく、個人の日ごろの態度により作り出されたものだとして主張している。具体的には、「結果がわからないときでも、行動を起こして新しいチャンスを切り開くこと、偶然の出来事を活用すること、選択肢を常にオープンにしておくこと、そして人生に起きることを最大限に活用すること」(p.2) である。また、幸運な偶然の出来事を認識し、作り出し、活用するために、以下の5つのスキルを提唱している (Mitchell ら、1999)。

- ①好奇心 (Curiosity)：新しい学びの機会を求め続けること

- ②持続性 (Persistence)：失敗に屈せず、努力し続けること
- ③柔軟性 (Flexibility)：態度や状況を変えること
- ④楽観性 (Optimism)：新しい機会を信じ、達成可能であると考えること
- ⑤冒険心 (Risk Taking)：結果が不確実でも行動を起こすこと

(3) 本研究の目的

「キャリア構築理論」と「計画された偶発性理論」は、想定外の出来事に柔軟に対応する力や、計画に固執せずに新たな選択肢に対して開かれた態度であることを強調している。そこには、変化の激しい現代の労働市場において、個人が翻弄されずに生きていく術が必要とされている背景がある。本研究で対象とする教育学部生の今後の職業選択やキャリア発達においても、これらの理論は示唆に富むものである。

文部科学省(2016)によると、平成27年度の教員採用試験の競争率は、自治体や校種別でバラつきは大きいですが、全体で5.4倍であった。また、新規学卒者の採用率は全体で21.4%であった。既卒者の採用率(17.2%)よりは高いものの、大学4年生で教員採用試験を受験した者のうち、合格した者が約2割となり、狭き門である。本学教育学部の新規学卒者の採用率(全校種)は、過去3年間の平均が39.2%であり、全国平均よりも多くの合格者を輩出している。しかし、採用試験を受験した学生の半分以上が不合格となっている現実は見逃せない。教員志望の学生の場合、教育実習と一般企業の採用面接の時期が重なりやすいこともあり、就職活動と並行して取り組むのは難しいとされている。また、教員採用試験の勉強に時間と気力を確保する必要があるため、教員以外の選択肢を考えるのは困難な状態が推測される。教員採用試験の結果次第では、思いもよらない進路に進むことも有り得るであろう。または、教員志望の学生が、その途上で教員という職業に以前ほど魅力を感じなくなる可能性もあり、それも想定外の出来事と感じて戸惑う可能性もある。また、一般企業への就職を目指す学生にとっても、望んでいる企業、職種、条件などが得られる保障はない。

本研究は、このような不確実な状況において、学生の進路における計画外の出来事への対応の自信、またその自信を強める、または弱める要因の存在を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 使用するデータについて

教育学部キャリア教育小委員会が2014年度より実施している学生調査の2013年度入学生のデータを用いる。学生調査は毎セメスター開始時に実施されており、2013年度入学生の場合、2年次から4年次までの3年間のデータが蓄積されている。学生

調査は、各学年各期ごとに約 30 項目の質問が定められており、5 件法のマークシート形式で回答を求めている（1：全くそう思わない、2：あまりそう思わない、3：どちらとも言えない、4：多少はそう思う、5：非常にそう思う）。本研究では、目的に沿う質問項目として、進路選択に対する自己効力感尺度（浦上、1995）の中から 5 項目を取り上げて 2 年次、3 年次、4 年次のそれぞれ後期に実施した。学生調査全体の設問に適するように、語尾は修正して用いた（例・原文「いくつかの職業に、興味を持っていること」は、「いくつかの職業に興味を持っている」に修正）。質問項目を表 2 に示す。

(2) 研究の手順

以下のタイミングで質問紙を配布し、即日回収した。当日欠席した学生数名に対しては、後日演習担当教員を介して記入を依頼し、回収した。2015 年度後期に関しては、各授業の担当教員が配布し、後日回収した。

2014 年度後期（2 年生） 9 月第 2 週 後期ガイダンス

2015 年度後期（3 年生） 9 月～10 月 教育学部の授業時

2016 年度後期（4 年生） 9 月第 2 週 演習後期第 1 回目

(3) 仮説

本研究の目的に沿って、以下の仮説のもとに分析を実施した。

仮説 1：「いくつかの職業に興味を持っている」と「現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むことができる」との間には、負の相関関係があるであろう。

仮説 2：「もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処することができる」と「望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる」との間には、正の相関関係があるであろう。

仮説 3：「望んでいた職業が自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる」感覚は、2 年、3 年、4 年と継続して持ち続けるだろう。

仮説 4：「いくつかの職業に興味を持っている」感覚は、2 年、3 年と継続して持ち続けるだろう。

仮説5：2年の「自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶことができる」は、3年の「現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むことができる」を強める方向で影響しているであろう。

仮説6：3年の「いくつかの職業に興味を持っている」は、4年の「望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる」を強める方向で影響しているであろう。

仮説7：3年の「いくつかの職業に興味を持っている」は、4年の「もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処することができる」を強める方向で影響しているであろう。

3. 結果

(1) 調査協力者

学生調査の回答者数は、2014年度後期185名、2015年度後期169名、2016年度後期136名であった。「進路選択に対する自己効力感」の全項目に漏れなく回答した学生のデータのみを対象とする。有効回答数は80名であった（表1）。なお、2013年度入学生の4年次の在籍数は206名であり、うち200名が教職課程に登録している。

表1 有効回答数

| | | 性別 | | 計 |
|----|------|----|----|----|
| | | 男性 | 女性 | |
| 学科 | 教育 | 17 | 18 | 35 |
| | 児童教育 | 11 | 34 | 45 |
| 計 | | 28 | 52 | 80 |

各項目の記述統計量を表2に示す。

表2 各項目の記述統計量 (※複数回実施した項目)

| セメスター | 実施項目 | 平均値 | 中央値 | 標準偏差 |
|-------|--|------|-----|------|
| 2年後期 | 望んでいた職業が自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる (※) | 3.59 | 4 | 1.00 |
| | いくつかの職業に興味を持っている (※) | 3.26 | 3 | 1.18 |
| | 自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶことができる | 3.79 | 4 | 0.85 |
| 3年後期 | 望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる (※) | 3.71 | 4 | 0.98 |
| | いくつかの職業に興味を持っている (※) | 3.39 | 4 | 1.32 |
| | 現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むことができる | 3.86 | 4 | 1.12 |
| 4年後期 | もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処することができる | 3.61 | 4 | 0.95 |
| | 望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる (※) | 3.86 | 4 | 0.81 |

各項目の得点が、性別、学科によって平均値に差異があるか検討するため、対応のある t 検定を実施したが、有意な差は見られなかった。したがって、今後の分析は全有効回答数 80 名のデータを対象に分析する。

(2) 複数回実施した項目の経時変化の検討

「望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる」は2年次から4年次までの3回、「いくつかの職業に興味を持っている」は2年次と3年次の2回実施している。これらの項目に、被検者内で回答学年時による差異があるか検討した。

「望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる」において、2年次 ($m=3.59$)、3年次 ($m=3.71$)、4年次 ($m=3.86$) の得点に有意差があるか検討するため、一元配置分散分析 (対応あり) を実施した。結果、有意な差は見られなかった ($F(2,158)=2.226, p<.05$)。

続いて「いくつかの職業に興味を持っている」において、2年次 ($m=3.26$)、3年次 ($m=3.39$) の得点に有意差があるか検討するため、対応のある t 検定を実施した。

結果、有意な差は見られなかった ($t(79)=-.844, p>.05$)。

すなわち、望んでいた職業が自分の考えていたものと異なると感じた場合、再検討できるという感覚と、いくつかの職業に興味を持っている感覚は、学年が上がっても変容していないことが示唆された。

(3) 相関分析による相関関係の検討

各項目間の関係性を検討するため、相関分析を実施した。結果を表 3 に示す。

3 年次の項目「現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むことができる」と、「いくつかの職業に興味を持っている」の間には、弱い負の相関が見られた ($r=-.289, p<.01$)。一つの職業に絞り込むことと、いくつかの職業に興味を持つことを同時に行うのは難しく、いずれかに偏る傾向が見られ、仮説 1 は支持された。

4 年次の項目「もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処することができる」と、「望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる」の間には、中程度の正の相関が見られた ($r=.376, p<.01$)。望んでいた進路において問題が発生した際に、再検討できるという感覚と、上手く対処できるという感覚はある程度関係性があることが示され、仮説 2 は支持された。

表3 相関分析

| | | 2年後期 | | 3年後期 | | | 4年後期 | |
|------|--|------------------|-----------------------------|--|------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| | | いくつかの職業に興味を持っている | 自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶことができる | 望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる | いくつかの職業に興味を持っている | 現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むことができる | もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処することができる | 望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる |
| 2年後期 | 望んでいた職業が自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる | .039 | -.059 | .353** | .190 | -.029 | .109 | .211 |
| | いくつかの職業に興味を持っている | | .132 | .132 | .440** | -.011 | .365** | .305** |
| | 自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶことができる | | | -.089 | -.095 | .366** | .053 | -.006 |
| 3年後期 | 望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる | | | | .204 | -.048 | .151 | .077 |
| | いくつかの職業に興味を持っている | | | | | -.289** | .467** | .217 |
| | 現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むことができる | | | | | | -.051 | -.049 |
| 4年後期 | もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処することができる | | | | | | | .376** |

**. 相関係数は 1 % 水準で有意 (両側)。

(4) パス解析による因果関係の検討

4年次実施の2項目を被説明変数として、2年次と3年次実施の各3項目を、因果関係先行条件および媒介過程の説明変数として計8変数を投入し、パス解析を行った。パス図とパス係数（標準化偏回帰係数）を図1に示す。また、前述したように、調査協力者が含まれる4年生全体の人数206名に対し、教職課程登録者は200名であったことから、結果は、教員志望の調査協力者が大多数であると仮定して解釈している。

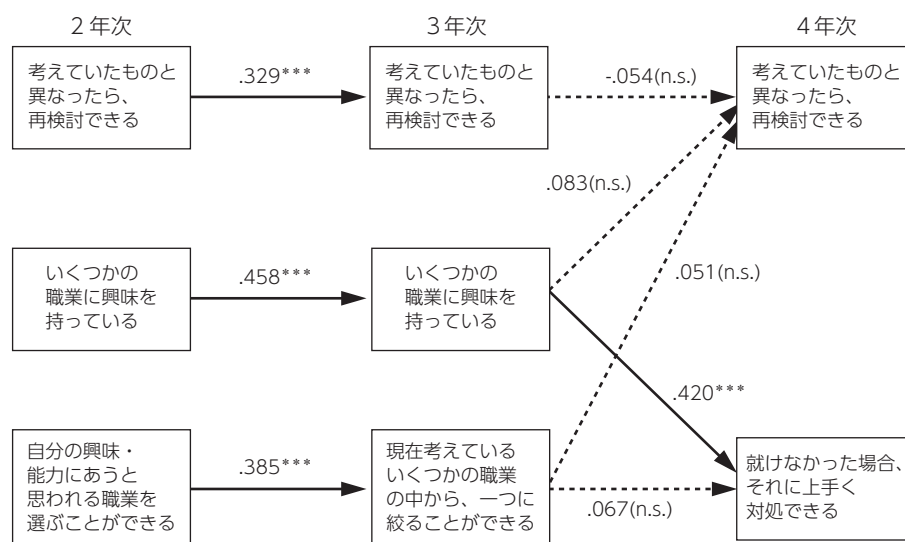


図1 パス解析の結果（数値は標準化偏回帰係数、***=p<.001）

「望んでいた職業が自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる」において、2年次から3年次へは正の影響（ $\beta = .329$ ）があったが、3年次から4年次への影響は見られず、仮説3は部分的に支持された。3年後期までは、教員という職業が自分が考えていたものと異なると感じた場合、再検討できる感覚を持ち続けるが、その感覚は4年後期には繋がらないということになる。考察で詳述するが、3年後期までの「再検討できる」感覚と、4年後期のそれは質が異なるものであることが示唆された。

「いくつかの職業に興味を持っている」において、2年次から3年次へは正の影響（ $\beta = .458$ ）が見られ、仮説4は支持された。2年次に教員以外の複数の職業の選択肢を持っていると、3年次にもその傾向を強めることが推測された。

2年次の「自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶことができる」から、3年次の「現在考えているいくつかの職業の中から、一つの職業に絞り込むことができる」へは正の影響（ $\beta = .385$ ）が見られ、仮説5は支持された。2年生の時点で教

員の仕事に魅力を感じており、自分が教員に向いているという感覚を持っていると、3年次で教員志望一本に絞る感覚を強めることが示唆された。

3年次の「いくつかの職業に興味を持っている」から、4年次の「望んでいた職業が自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すことができる」へは影響が見られなかったため、仮説6は棄却された。3年生の時点で教員以外の職業に興味を持っているからと言って、4年次に教員になることを再検討できる感覚には繋がらず、再び4年後期という時期に特質さがあると考えられた。

3年次の「いくつかの職業に興味を持っている」から、4年次の「もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処することができる」へは正の影響 ($\beta = .420$) が見られ、仮説7は支持された。3年生の時点で教員以外の職業に興味を持っていることは、4年次に、教員になれなかった場合対処できる自信を強めることが示唆された。

4. 考察

本研究では、教育学部4年生を対象として、望んでいた進路において問題が起きた際に対処できる自己効力感について検討した。大多数の学生が教職課程に登録しているため、ほとんどの学生が教員志望である、または以前に教員志望であったとの仮定のもとで、考察を進める。

(1) 4年次後期の特質性

教員という職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、再検討できる感覚は、2年次から3年次へは影響があったが、4年次には繋がらなかった。また、3年次に、教員以外の職業にも興味を持っていることから影響を受けていなかった。ここに、4年次の特質さが見られた。4年次の調査を実施した9月には、教員採用試験の1次試験の可否が発表されている自治体が多い。2, 3年次は、あくまでもそのような場合を想像しての回答であったが、4年次は、学生によっては1次試験の結果を受けて、実際に教員の道を再検討できるか否かを考えたため、3年次と4年次に繋がりが見られなかったものと推測された。進路に向けて試験を受けるなど、具体的に行動している4年次には、同じ質問項目でも学生の感じ方や回答の仕方に違いが出てくることが示唆された。

(2) 教員以外の職業にも興味を持つこと

4年次に、もし教員になれなかった場合、その状況に上手く対処できるとの自信を強めているのは、3年次に教員以外の職業にも興味を持っていることであった。これ

より、教員志望の学生の教員になれなかった場合の対処の自己効力感を高めるには、教員以外の職業についても可能性を開かせておくことが重要であると言える。3年次になると、介護等体験などの実習が開始したり、教員採用試験が時間的に迫っていることもあり、学生は教員志望一本に絞り、時間とエネルギーを集中させる傾向にある。したがって、教員以外の職業の検討は、1, 2年生のうちに機会があると良いと思われる。これは、「計画された偶発性理論」で提唱されている、「好奇心」「柔軟性」のスキルに通じる。教育学部の学生は、入学時点から教員志望である場合が多いが、その他の選択肢に対しても開かれた態度でいることが重要である。

また、「キャリア構築理論」のキャリア・アダプタビリティの考えを援用すると、教育学部生の傾向として「キャリア好奇心」の発達が遅れている可能性がある。学生の中には、自分の小学校や中学校時代の教員の姿や関わりに大きく影響を受けて教員を志す学生もいると思われるが、子どもの頃の「先生になりたい」は「あの人のようになりたい」と同じことを意味している可能性もある。これは「職業的語り」(occutalk)と言われており、自己概念を具体的な職業に翻訳して表現しているが、その職業の中身についてしっかりと認知しているわけではない場合がある(岡田, 2007)。すなわち、早期に一つの職業に限定して進路を考えることは、その職業について現実的な知識を持つ前に、その他の選択肢や機会に対しての好奇心を減退させてしまう可能性がある。教員以外の職業についても知ることが、現実的な職業選択をする上で重要である。したがって、学部や大学は、教員志望の学生であっても視野を広げ、多様な情報や経験が得られるようなカリキュラムやサービスを検討する必要がある。

(3) 教員志望に絞ることのジレンマ

教員志望の意志が固まるプロセスとして、2年次に教員に魅力を感じ、自分が教員に向いているとの感覚が、3年次に教員志望一本に絞る感覚を強めることが示唆された。さらに、相関分析の結果から、教員志望のみに絞ることは、すなわち他の職業への興味を減退させている可能性がある。言い換えると、教員こそが自分の就くべき職業であるとの感覚が、その他の可能性にも目を向ける機会を少なくしていると考えられる。一方で、前述の通り、4年次の、教員になれなかった場合、その状況に上手く対処できるという自信を強めているのは、3年次に教員以外の職業にも興味を持っていることであった。すなわち、教員志望の意志を固めきってしまうことと、不測の事態に対応できる自信は両立が難しいことが示唆され、「教員志望一本に絞ることのジレンマ」があると推測された。「計画された偶発性理論」においては、目標の進路に向かって行動しながらも、新たな、計画外の機会に対してオープンであることを強調している(Mitchellら, 1999)。学生の傾向として、2つの態度の両立が難しいということを理解して、その点に介入するキャリア教育や支援が必要である。

(4) 本研究の限界と今後の課題

本研究は欠損値が多かったため、結果を他の入学年度生にも一般化できるほどのサンプル数の確保が出来なかった。学期始めのガイダンスにおける実施の場合、当日欠席した学生は回答することが出来ないため、今後、調査の実施方法を検討する必要がある。また、今回は4年次9月に実施したため、まだ進路が確定している学生は少なかったと推測される。今後、4年次後期の終わりに再調査を実施するなどして、実際の進路と、進路選択のプロセスや、問題対処のプロセスについて検討する必要がある。

参考・引用文献

- Krumboltz, J.D. & Levin, A.S. (2004). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. California: Impact Publishers. (クルンボルツ, J.D., レヴィン, A.S. 花田光世・大木紀子・宮地夕紀子 (訳) (2005). その幸運は偶然ではないんです! ダイアモンド社)
- Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77, 115-124.
- 文部科学省 (2016). 「平成 27 年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について」文部科学省ホームページ Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1366695.htm (2016 年 12 月 18 日)
- 岡田昌毅 (2007). ドナルド・スーパー——自己概念を中心としたキャリア発達—— 渡辺三枝子 (編著) 新版キャリアの心理学——キャリア支援への発達のアプローチ—— (pp.23-46) ナカニシヤ出版
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (pp.42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 浦上昌則 (1995). 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要、42、115-126.

The Study on the Career Prospects of College Students in the Faculty of Education (3)

Nanami YAWATA, Kumiko TAKANO

This study examines the sense of self-efficacy on dealing with problems in career choice processes. The longitudinal data of senior year students (N=80) was used to statistically analyze correlational and causal relationships. The results of correlational analysis showed that “having interests in several occupations” and “picking an occupation out of several choices” were negatively correlated. The results of path analysis indicated that “having interests in several occupations” in sophomore year significantly influenced the same tendency in junior year.

Also, the sense of “being able to choose the occupation that suits my interest and ability” in sophomore year significantly predicted the sense of “being able to pick an occupation out of several choices” in junior year. Moreover, “having interests in several occupations” in junior year positively influenced the sense of “being able to deal with problems when I fail to get the job I want” in senior year. On the assumption that majority of the participants were aspired to become teachers, the importance of being open to new experiences and having interests in various occupations was emphasized. Lastly, the possible student supports were discussed.

特別活動の自己否定性

——特別活動の領域と教科内領域との相互浸透——

牛田 伸一

はじめに

特別活動は学校教育において「特別」に重要な「活動」である。学級文集や卒業文集に子どもが取り上げる題材のほとんどは、運動会、合唱コンクール、お楽しみ会、修学旅行などの特別活動の領域から取り上げられているからである。それゆえ、子どもの心に響きかつ心に残るような特別活動のなおいっそうの充実が図られなければならない^{*1}。

特別活動の意義（存在理由）を強調する上記の一般的命題に次の問いを投げかけることが、本小論の出発点である^{*2}。すなわち、どうして子どもの多くは「楽しかった運動会」「楽しかったお楽しみ会」などのように、特別活動を作文の題材にするのだろうか。その根本的な理由はどこにあるのだろうか。

実際のところ、この問いに答えることは、唯一の妥当な答えがあるかどうかは別にして、それほど難しくはない。たとえば、どうして「楽しかった理科実験」「思い出の分数の割り算」などが作文の題材にならないのかを推察してみればよい。「好き／嫌い」の区別は、限られた選択肢の相対として決定されるはずである。そうすると、子どもにとって教科内領域の活動は「楽しくない」「思い出深くはない」がゆえに、相対的に特別活動の領域が「楽しく」「思い出深く」とらえられる、と予想できる。簡単に言ってしまうと、相対的に授業はつまらないからである^{*3}。

この相対性の枠組みをもって、あえて極論になることを承知の上で思考実験を進めるとき、「子どもに思い出深く好印象を与えるのだから、特別活動は実践する、そして論じる意義がある」との命題は、手放して喜べるものではなくなるはずである。なぜなら、そちらに子どもが引き寄せられれば引き寄せられるだけ、それだけいっそう授業の退屈さが浮き彫りになることを予想させるからである。

授業を踏み台に浮上するのが特別活動であるとき、またその浮上を肯定的にとらえることで、特別活動を論じる意義が謳われてしまうとき、そしてそれにもかかわらず、学校の主要任務が踏み台にされている当の授業でありつづけると、特別活動の存在理由は改めて批判的なまなざしを向けられるべきものとなるだろう。そこで大切なの

は、子どもに魅力的に映ることなどを理由にするのではもちろんなく、授業という学校の中心任務との関連の中で、特別活動の意義がとらえなおされることである。これを明らかにすることに本小論の目的がある。

本小論の結論は次のような命題として象徴的にまとめられる。すなわち、「特別活動は、それが領域として存在しなくなることで、その意義を十全に発揮し得る」との命題である。なくなることが意義をもたらす限りにおいて、これは自己否定的な命題ということになろう⁴⁴。この場合には、具体的には子どもは単なる「楽しかった遠足」ではなく、「楽しかった遠足での学習」を作文のタイトルにつけることを願うことになる（本小論のⅢを参照）。誤解がないように付け加えると、もちろん特別活動的なものが消滅するわけではない。この命題は特別活動的なものが授業に溶け込む、あるいは反対に授業が特別活動的なものに溶け込むことを意味している。そしてこの命題の実現化は同時に、たとえそれが困難だとしても、いわゆる近代における学校的学習といったものからの脱却を予見させてくれる。

この帰結に到達する検討の道筋は次の通りである。一つは、学校はどのような構造体なのかを確認することである。ここで子どもが授業を退屈だと感じる理由を突き止めることができる。次に、学校の構造体に対して特別活動がどのように関係しているのかを検討する。特別活動は授業運行の補完装置、代表的にはマンネリ防止、ガス抜き、そして所属意識の植え付けとして機能していることが示され得る。こうした補完装置に子どもが授業と比べいっそうの魅力を感じることに、特別活動の実践や研究の意義を見出すのではなく、授業との関係でその意義を再考することが最後の課題である。それは、特別活動の自己否定的な命題の具体的な姿を描くことを意味している。

I. 学校の構造と子ども

授業の退屈さが特別活動に対する好意的な感触を子どもにもたらしていると仮定すれば、いったいこの退屈さはどこから由来するのだろうか。これを教師や子どもの努力が足りないということに求める場合もあるかもしれないが、ここではそうした理由の個人的な還元を退けて、これを学校そのものの特性に求めることが妥当だと思われる。すなわちそれは、学校をシステムとしてとらえる柳治男の試みを、そしてまた学校知 (School Knowledge) についての教育社会学的な知見を参照しつつ、退屈さの由来を究明することである。

1. 事前制御の世界

柳によると、学級あるいは学校そのものは「事前制御の世界である」⁴⁵という。彼は柏木潤を参照しつつ⁴⁶、これに制御工学的な説明を加えている。事前制御の原語は、

フィードフォワード・コントロール（Feedforward Control）であり、これが帰還制御、つまりフィードバック・コントロール（Feedback Control）との区別から明確にされている。後者は、対象の変化に応じて制御を変えていくが、これに対して前者は「先まわりして事前にすべての外乱要因を統制し、あとは単純な作業を繰り返すことによって、目的を達成できる仕組み」*7だと述べられる。

柳によると、「事前制御の世界」の代表的事例として挙げられるのがパック・ツアーである。パック・ツアーでは、事前に目的地、滞在ホテル、利用交通機関、参加人数、必要経費、そして案内係が手配・決定され、後は計画スケジュールを過不足なくこなすことで、旅行での偶発性をできるだけ回避し、安定的かつ合理的な旅行実施を可能にしている。これと同じ意味で学級あるいは学校も「事前制御の世界」であるとされている。なぜなら、「ある曜日、どの時間に、どの『学級』の生徒が、どの教室で、何を学習するのか、誰が教えるのか。必要なことはすべて事前に『時間割』として決められている」*8からである。

「事前制御の世界」はそこに参加する人々の自由を制限することになる。それでも、パック・ツアーでは参加者は自由を短期間限定との条件で自発的に引き渡す。参加者には自覚的であれ無自覚であれ、経済効率のかつ安全・安心な旅行との交換条件という算段ができているからである。しかし、学校に目を転じて考える際に、ここにある両方の決定的な差異を見過ごしてはならない。実際に子どもは、何をどのようにどこまで学ぶかについて、その周辺条件までも含め囲われる状況を、単にそうすべきだということだけで受け入れなければならないことが学校ではほとんどであるし、しかもこの状況は時間的にはおよそ短期間と呼べるものではなく、それどころか一日の時間数にしても総年数にしても、長期間であることは明白だからである。

このような学校の「事前制御の世界」は、テーマパークの場面を想起すれば理解しやすい。たとえば、ディズニーランドのアトラクションの多くでは、最初から最後まで、事前に用意された乗り物が、事前に決められた進路を参加者の意思とは無関係に運行していく。もちろん、その進路の過程でさまざまな刺激のかつ魅惑的な情報が発信されていて、それを参加者に楽しませるねらいの下ですべてがお膳立て（制御）されている。なるほど、参加者は自分でどのアトラクションに参加するかを選べることもあり、楽しみと引き換えに行動の自由の著しい制限を受け入れている。しかし子どもにとって学校は、それが事前制御の観点で構造的にアトラクションと親和的であるにしても、すぐさま喜んで受け入れられる、というわけにはいかない。なぜなら、そこには、子どもに選択権もないばかりか、行動の自由を引き渡しても惜しくないだけの刺激のかつ魅惑的な要素は、言うまでもなく、ほとんど抜き取られているからである。そうなると、刺激・魅惑の要素が不在であれば、残されるのはその場での不自由ということになる*9。

2. 「類別」と「枠」、そして縛り

柳が提示した「事前制御の世界」は、学校知に関する教育社会学的な記述分析から見ると、バーンSTEIN (Bernstein, B. 1924-2000) のカリキュラムにおける「収集型 (collection code)」を規定する二つの軸、すなわち「類別」と「枠」の軸からより詳細に説明することができる^{*10}。

「収集型」のカリキュラムは、バーンSTEINによると、「類別」と「枠」の程度・度合いから規定される。「類別」は「内容間の境界維持の程度を指している」^{*11}。具体的にはそれは、教科間の境界分離の「強／弱」のことである。「枠」は「教授学習関係において伝達し受容される知識の選択、編成、進度、時機に関し、教師と生徒が手にしうる自由裁量の度合いを指している」^{*12}。実際の授業での内容や方法の取り扱いに関する裁量幅の「狭さ／広さ」が意味されている。「収集型」のカリキュラムは「類別」が「強く」かつ「枠」が「狭い」という特性を有している、とされる。

対極的な事例を思い起こせば、「事前制御の世界」としての学校の姿が鮮明に浮かび上がる。「類別」も「枠」もほとんど存在しないという特性を持つ子どもの活動の場がどこかを考えれば、たとえばそれには公園など自由な場所を挙げることができるだろう。もちろんそこには、はじめからカリキュラムなど存在しない。しかし、もしそこで「類別」が「強く」なり、「枠」が「狭く」なると仮定すると、公園にスケジュール化された活動の世界、すなわち学校的な世界がせり出してくることになる。活動すべき領域の輪郭が浮き彫りになり、各領域における活動内容の取扱いの序列が定められ規制が厳しくなる。そうした「事前制御の世界」がせり出すことになる。もはや語るまでもなく、そのとき遊び場はすでに遊び場ではなくなっている。

学校の構造は建物の構造体のことではない。それは、活動についての「類別」と「枠」の両方の軸のことであり、それぞれの「強さ」と「狭さ」の度合いが、構造のあらわれを規定するのである。そして通常、そのあらわれとして学校には「収集型」のカリキュラムが根づいている。

このような世界において、子どももまた教師もどのような影響を及ぼされることになるのだろうか。バーンSTEINは、権力およびアイデンティティのそれぞれからアプローチするが、本小論にとって大切なのは前者（権力）における彼の見解である。彼は次のように述べている。

また、強い（狭い、引用者による言い換え）枠は、受け取る知識の内容、時期、方法の決定に関する生徒の権力を減少させ、教授学習関係における教師の権力を増大させる。しかし、強い類別は、教師に内容間の境界を越えるのを許さないため、伝達する内容に対して教師がもっている権力を減少させ、また、境界維持者に対抗する教師の権力を減少させる^{*13}。

学校においては、一方で教師は「枠」の「狭さ」によって教授・学習関係における権力を増大させるが、他方でこれによって子どもは、権力の減少、つまり学習の内容、時期、方法の決定の自由を奪われる。上記引用の後半部には、「類別」の「強さ」によって教科の境界を踏み越える教師の自由の制限について述べられているが、実はこうした「類別」の縛りは、子どもが興味を教科の枠に制限されることなく、多方向に豊かにする機会、そして教師によるそのための助成の機会を失わせるという意味で、子どもと教師の両者への縛りでもある。

「類別」の「強さ」と「枠」の「狭さ」による不自由の帰結を子どものどのような姿として具体的に語ることができるのかについては、容易に推察が付くであろう。これを柳は次のように表現している。

多面的存在であるはずの子どもは、生徒として学習活動に自己を限定する一面的存在となり、また教師の指示に一方的に従属せねばならない受動的存在となる。……このような生徒が、学校外の多くの魅力ある活動に誘発され、そしてまた、強烈な規律的压力に耐え切れなくなって暴発する可能性はきわめて大きい^{*14}。

しかしそれでも、子どもも教師も実際にはそうした縛りの中に適応している場合がほとんどである。なぜなら、学校は今も昔もさまざまな問題を抱えながらも、卑近な言葉を使えば、「それなりに上手くやっている」からである。それゆえ次に問われるべきは、何がこの不自由さから由来する子どもの退屈さや「暴発」を回避させているのか、ということである。そしてここに特別活動が関係することになる。

Ⅱ. 学校の構造と特別活動

「事前制御の世界」は、その世界の設計に限定して眺めれば、欠けるところのない世界である。「類別」の「強さ」と「枠」の「狭さ」が厳密に作動するがゆえに、同一時間、同一空間、同一内容、そして同一方法という機械的世界が実行され、それが近代の大量生産方式の教育を可能にさせた。しかし、欠くところのなさが反対に仇となる。そこで過ごす子どもに、極度の退屈さや「暴発」を引き起こす場合もあるからである。「事前制御の世界」を破棄できない以上——これはすなわち学校を破棄することと同義だから——この世界を維持しつつ問題回収に学校は乗り出さなければならない。学校はこれをどのように果たしているのだろうか。

1. 補完装置としての特別活動

2008年3月改定の学習指導要領には、特別活動の領域それぞれに、すなわち学級活動、児童会活動、クラブ活動に目標が掲げられている^{*15}。それぞれに共通する言葉を組み合わせ、一文にすると、『集団の一員』として『よりよい生活づくりへの参

画』をさせ、『所属意識・連帯感』を深化させる」とまとめることができる。総じて学級や学校全体の人間関係の密度を濃くすることが掲げられているが、問題はそれがどうして目標として語られるのか、ということにある。

目標はその中身が現実態に欠如しているからこそ目標として語られる。いったい誰がすでに実現していることを目標に掲げるだろうか。それゆえ、先に挙げた一文が現実の学級や学校には、もし何も手が打たれることがなければ、著しく欠如してしまうがゆえに渴望されている、ととらえなければならないだろう^{*16}。

この欠如は学校の構造に起因すると見てよい。すでに前節で述べたように、学校の「事前制御の世界」は「類別」の「強さ」と「枠」の「狭さ」から構築されている。それは事前計画の効率的な実行をねらいとするがゆえに、そこにはどうしても機械的な冷たさがともなわれてしまう。事務処理的に組まれた集団の中で、子どもは自分の願いとは無関係のスケジュールをこなさなければならない。この環境下で予想され得るのは、すでに述べたように、退屈さや「暴発」など学校に対する子どもの拒絶反応であった。これを先の学習指導要領の言葉で表現すれば、集団の一員の自覚、よりよい生活づくりへの参画、そして所属感・連帯感の欠如だと言い換えることができる。

「事前制御の世界」はそれ自体を維持したいのであれば、子どもを学校に引き留めなければならない。子どもがそこにいてくれないければ、その世界は何の意味もないからである。強制や規律の強化による引き留めの方法がさらなる子どもの拒絶を増幅させると考えると^{*17}、残されるのは、子どもに「学校にいてもいいかな」と思ってもらうような手立てを講じること以外にはない。ここから、無味乾燥な集団を子どもがそこにいる意味を感じられる生きた集団にして、もともとこの世界に予定されていなかった所属意識や連帯感を作為的に高めるための装置を導入する、という必然性が見えてくる^{*18}。いわば「事前制御の世界」という学校の補完装置が特別活動の領域の諸活動だということができる。

2. 補完装置の機能の事例

学級活動から具体的な事例を挙げて説明してみよう。教師の多くは学期の半ばに「お楽しみ会」、その月に誕生日がある子どもたちのために「誕生月会」などを開催することがある。それらは、「事前制御の世界」の補完装置の働きとして見ると、その世界に変化をもたらし、その後の制御運行を円滑にする役割を担っている。いわゆるガス抜きをしつつ、さらにそれによって本来的に没人格的な集団を生きた集団としてまとめる契機にしている。教師は「係活動」や「学級会」の役割遂行に、学業成績以上の賞賛を与えることが多く見られる。成績序列下位にある子どもに活躍の機会を用意するばかりでなく、成績序列上位の子どもにも評価の多元的尺度を意識させるためである。これらを通して、根本的には学業成績の論理で循環する「事前制御の世界」の現実を和らげ、かつ役割意識による学級集団の凝縮性を高めるきっかけにしている。

教師は「学級交換日誌」を通して、子どもの内面を把握して、それを子どもの前で読み上げ共有することで、教師と子ども間の情緒的結びつきを強化している。これにより、決して無くなることはない「事前制御の世界」の冷徹さを緩和させ、意味があるからこそ集った集団という物語を紡いでいく^{*19}。

こうした補完装置の働きは、言うまでもなく、学校行事にも当てはまる。運動会や合唱コンクールがやり遂げられた後の学級や学年の所属意識や連帯感、いわゆる求心力の高まりを、また卒業式の涙という「感情や記憶の共同性」^{*20}を想起すればよい。子どもは日常に再び戻るが、そのときには、産み育てられた所属感ゆえに、事前制御システムの運行が安定的なものになっているはずである。

以上の考察を踏まえると、特別活動の「特別」の意味の解釈転換——というよりも正確には原語に沿った解釈に戻すこと——が図られることになる。「特別活動」の英語表記は extra-curricular activities である。この extra の「特別」は、本小論の冒頭で問題意識として触れた、子どもの思い出に残るがゆえに特別に重要な教育活動だ、という意味の「特別」だと言われることがある。しかし、学校の構造にとって特別活動は、実際には英語の原語の意味の通り、「余分な」活動という意味での「特別」な活動であるに過ぎない。登校から下校までの間のすべてが特別活動だったとしたら、どうなるだろうか（毎日が運動会、学芸会、お楽しみ会という世界を表象するとどうなるだろうか）。そこはすでに学校ではないはずである。そこには学校の構造、すなわち教授と学習に関する「類別」の「強さ」と「枠」の「狭さ」が欠けているからである。それゆえ、特別活動は「事前制御の世界」という学校の構造からすれば、いつも「特別」、つまり普通ではない「余分（extra）」な活動である^{*21}。

しかし、この「余分」な活動がなければ、学校の構造がむき出しになり、事前制御の運行が阻害されることになる。この限りでこの「余分」な活動は、学校の構造の補完装置としては決定的に重要な活動でもある。しかし、この限定があつてはじめて「特別活動」は余分ではあるが特別に重要な活動という解釈を許されるのである。

Ⅲ. 特別活動と教科内領域の活動（授業）との相互浸透

子どもはこの余分な活動としての「特別活動」に楽しんで参加している。その理由を子どもの個人的な趣味には還元できない。なぜなら、それでは多くの子どもが思い出として文集に綴ることの説明がつかないからである。それよりも、学校の構造とその補完装置の観点から、その理由を推察することが妥当であろう。すなわち、学校の構造に不可避の不自由さや退屈さを感じる子どもたちは、その補完装置としての特別活動に相対的な楽しさを見出すと考えられる。

こうして特別活動は、子どもが好むがゆえに、重要な活動だと語られる。しかし、

この論理で重要性が強調されれば強調されるだけ、それで暗に語られているのは、授業があまりに退屈でやりきれない、ということである。これでは、特別活動の存在意義は授業のつまらなさに支えられることになる。極端に言えば、特別活動の存在意義を高めるには、いつも授業はつまらないものでなくてはならない、ということになってしまう。

冒頭で述べたように、本小論の意図は授業という学校の中心任務との関係の中で、特別活動の意義をとらえ直すことにあった。それでは、このとらえ直しが可能になるような授業と特別活動との関連はどのように描くことができるだろうか。こうした意義の強調は、必ずしも特別活動論でも特別活動の実践でも定着しているわけではないので、これを導き出せる適切な事例を理念型として提示し検討する必要があるように思われる^{*22}。そこで以下の二つの教育実践の事例を取り上げてみよう。これらを検討することで、本小論の象徴的な命題、すなわち「特別活動は、それが領域として存在しなくなることで、その意義を十全に発揮し得る」との命題を導き出す足場を得ることができる。

1. コパイのミルク缶の授業事例——特別活動から授業への浸透

まず、コパイ（Copei, F. 1902-1945）が『陶冶プロセスにおける実りゆたかな瞬間』の中で挙げている事例を参照してみよう^{*23}。

遠足のとき一人の少年がコンデンスミルクの缶を持ってきた。持ち主の少年が缶の一方に穴を開けた。彼はミルクを注ぐつもりだったが、まったく出てこない。みんなは驚いて「どうしてなんだろう?」と言った。ある子どもが「ミルクがとっても濃いから、たぶん穴がつまっているんだ」と予想したが、穴をふさいでいるものはない。他の子どもは「前にミルクが出ていたのを見たことがある」という。この少年は「でも、きっと何かがつまっているに違いない。そうじゃなきゃミルクはちゃんと出てくるはずだ」とゆずらない。それでも他の子どもが「でも何もつまっていないじゃないか」という。

教師は「本当に何もつまっていないの?」という。「空気だけがあって、その他には何もないってことが答えだよ」「試してみようか」と続けた。教師は誰も見えるようにして、缶にもう一つの穴をあけてみせた。みんなが驚いた。突然ミルクが一つの穴から出てきたからだ。しかし缶を逆さに持つと、両方の穴からミルクが出てくるはずが、数滴落ちるだけである。子どもは「どうしたらミルクは出てくるのだろうか?」と疑問を抱えて帰った。

それから数日を使って、もう一度この問題の解決が試みられた。まず、ミルクが出てこなかった両方のやり方に取り組む。両方を図にしてみる。穴をふさぐものについて再度話し合う。しかし、ただ空気があるだけで他には何もない。だから最初の場合はミルクを空気がじゃましているに違いない。「じゃあ、二つめの場合は」（教師）「もう一つの穴にも空気があるから、空気がミルクを止めているんだ」（子ども）。「ミルクと空気どっちが『強い』のかな?」（教師）「両方とも同じくらい強い。だからミルクが出てこなかったんだ」（子ども）。

話題は三番目の場合に移る。「どんなとき出てきたかな?」（教師）「缶を傾けたとき」（子ども）。「そのときミルクと空気はどっちが強いのだろうか?」（教師）「ミルクが強い

よ。だって出てきたんだもの」(子ども)。「それじゃあ上の穴はどうなの」(教師)「ミルクのほうが強いとはいえないよ。空気がじゃましてミルクは出なかったんだからね」(教師)。空気がゴボゴボと缶に入る音を聞いた子どもは、「空気のほうが強い」という。「どうして？」(教師) その子どもは図を描いて、下に流れ出たミルクは特に強く押し出されること、上の穴から押し出されるミルクは少ないことをたしかめた。「そうするとどっちが強いの？」(教師)「空気」(子ども)。このとき子どもたちは、缶から流れ出るミルクと缶に流れ込む空気、という二重の押す動きがあることに気づく。こうして彼らは、もう一つの穴を開けたとき、なぜミルクが出てきたのか理解するのである。この予想が当たっているかどうか、液体の出ていないほうの穴をもう一度ふさいで試してみる。たしかに、指で空気穴をふさいだとたん、流れは止まってしまった。水でも同じ結果が得られるかどうかやってみる。こうして子どもたちは空気の圧力の働きを理解した。

この事例のポイントを整理しておこう。①缶の穴からミルクが出ない、という子どもの現実のつまずきと驚きが、この実践の導入の役割を果たしている。②このつまずきと驚きは「どうしてなんだろう？」という子どもの生きた問いを誘発している。③子どもは思考を駆使してこの問題の理由を予想するが、彼らの予想はその核心にまではたどり着かない。④教師は二つの現象を提示する。一つは、缶にもう一つの穴をあけて傾ければミルクが飛び出すという現象、もう一つは二つの穴をあけても逆さにすれば、再びミルクは出てこない、という現象である。⑤子どもの問いはこの二つの現象に直面し、「どうしたらミルクは出てくるのだろうか？」と、さらに迫真性を持つ。⑥子どもは問いの答えを明らかにしようと、三つの場合に整理しこれらを分析し、答えを予想している。⑦子どもは予想した答えの検証に取り組んでいる。⑧空気の圧力の作用の理解まで進み、子どもは問いの答えを確定している。

①～⑤は遠足、つまり特別活動の領域における場面である。⑥～⑧は学校での学習活動だと考えると、この事例では特別活動を端緒とした学習活動が描写されていることが分かる。遠足という特別活動の場面（具体的な学校生活の場面）で得られた借り物ではない子どもの問いは、教師からの刺激を受けてますますその迫真性を増し、子どもの探究を駆動させている。この問いの解明の場は、この問いを生起させた特別活動の場面それ自体を抜け出し、学校での授業の場面にまで溶け込んでいる。この浸透（遠足から授業、別言すれば、学校生活の場面から科学への浸透）を可能にさせているのは、言うまでもなくこの教師の柔軟な指導にあるにしても、この柔軟性を支えているのは学校の構造のあらわれ方にあることが推察される。すなわちそのあらわれ方とは、「類別」の「弱さ」と「枠」の「広さ」である。仮にこれら両方が「強い」かつ「狭い」という正反対の場合には、この遠足場面での子どもの問いは、遠足の終了とともに自然に消滅していたに違いない。なぜなら、遠足という特別活動は理科の領域ではないために扱われることはないし、学習内容の事前計画を飛び越えた探究も子どもには許されることはないからである。

この事例から授業との関連で強調できる特別活動の意義を次のように定式化するこ

とができる。それは、学校生活から芽吹く子どもの問いを科学の世界の導入に結び合わせることである、と。

2. 百瀬の小学校6年算数「体積」の学習——授業から特別活動への浸透

授業との関係で特別活動の意義を考える場合、コパイの事例とは反対の方向性からこれをとらえることができる。すなわち、授業が特別活動に溶け込む方向である。これを百瀬光一の「体積」の授業実践から明確にさせてみよう。彼が考案した体積の授業には二つの工夫があった^{*24}。

一つ目は、単元の導入時に、「体積」とはどんな意味で、日常生活のどの場面で使われているかを説明した。……二つ目は、単元の終末にプールや池のかさを測定する活動を組み込むことにした。「体積」の単元は、10月に学習する。また、筆者が所属する上田市立川辺小学校の10月の行事には、PTA主催の「ひょうたん池」の清掃がある。……池の水をすべて汲み出して清掃するため、毎年消防署のポンプカーで排水処理してもらっている。しかし、この費用は高額で、毎年悩みの種となっている。今年度は、池の水をポンプで汲み上げ、プールに貯められないかという案がPTA会長より提案された。ここで問題になるのは、池の水すべてをプールに入れられるかどうかである。そこで、体積の学習を行っている筆者が担当するクラス児童に、ひょうたん池の水すべてがプールの空いている所へ入れられるかどうかを考えさせることになったのである。

この単元の前半は通常の算数の授業である。公式の説明や計算練習が行われている。その際の工夫の一つは教師が日常生活での体積の活用のされ方を強調することにあった。もう一つの工夫は、10月の行事、「ひょうたん池」の清掃（勤労・生産奉仕的行事）をきっかけに、その池の水をプールに移動し溜めることができるかどうかについて、算数で学習した体積の求め方を活用させつつ考えさせることにあった。百瀬の事例を参照する限りでは、子どもが自分たちで実際に池の水を移動させたかどうかは示されていない。それでも、算数の授業が特別活動に浸透していることで、算数で学習した内容が生きて働く知識として活用され得ることを、子どもにしっかりと実感させている。

先ほどのコパイの事例と同様に、この事例は百瀬自身の柔軟な指導によるところが大きい。ここでもそれを支えているのは、「類別」の「弱さ」と「枠」の「広さ」という学校の構造のあらわれ方にあると予想することができる。「類別」が強ければ、算数の教科を超え出すことは困難であるし、「枠」が狭ければ、池とプールを測定しその体積を割り出し、両方を比較するといった自由な活動は、他のスケジュールとの関係で許容し得ないはずだからである。

この事例から授業との関連で強調できる特別活動の意義を、コパイとの事例とは正反対の方面から、次のように定式化することができる。それは、授業で得られた科学命題や技能を生活場面で生きて働く知識・技能へと結び合わせることである、と。

おわりに

最後に本小論の流れを振り返りながら、その表題である「特別活動の自己否定性」の意図するところをまとめて記述しておこうと思う。

近代学校は「余分」活動としての特別活動を不可欠とした。なぜなら、「類別」の「強さ」や「枠」の「狭さ」から由来する子どもの不自由と授業のつまらなさをごまかすことが必要だったからである。この「余分」活動としての特別活動という補完装置がそれなりに機能するがゆえに、「事前制御の世界」は円滑に運行し得ている。それゆえ、子どもが授業と比べ特別活動に相対的に好感を抱くのは当然の傾向である。しかし、特別活動の存在意義をこの子どもが抱く好感に求めてはならない、というのが本小論の立場である。ここに存在意義を求めるのであれば、授業のつまらなさに特別活動が支えられることになってしまうからであるし、特別活動はいつまでたっても補完装置の域を出ることはなくなってしまうからである。だからこそ授業——世界に接近すること——という学校の中心任務との関連で、特別活動の存在意義が語られ根拠づけられなければならないかった。

コパイと百瀬の事例を振り返れば、特別活動は「余分」活動でも補完装置でもない。一方では特別活動が授業に溶け込み、他方では授業が特別活動に溶け込んでいた。これらを支えているのが、「類別」の「弱さ」と「枠」の「広さ」とだとすれば、この特別活動の授業への浸透、そして授業の特別活動への浸透は、補完装置としての特別活動からの決別を予見させてくれると同時に、「事前制御の世界」に囲われた近代の学校的学習からの脱却をも暗示させてくれる。

本小論はこの相互浸透に特別活動の本来的な存在意義を見出そうとする。そうすると論理的には次の命題が提示されることになる。すなわち、「特別活動は、それが領域として存在しなくなることで、その意義を十全に発揮し得る」との命題である。なくなることがその意義をもたらし限りで、特別活動の理念はその自己否定性にある。そして自己否定の先には、特別活動的なものがどの学習にもちりばめられた新たな学校の姿が垣間見られることになる。その意味で、特別活動の自己否定は、近代学校そのものの在り方の再考を迫る通路に開かれている。

こうした大きなテーマは筆者の今後の研究の課題である。

注

- 1 特別活動のこうした意義づけの仕方は散見する。たとえば、日本特別活動学会平成 20 年度第 2 回研究会（テーマ：新学習指導要領と「特別活動」の具体的実践）において提案者として登壇した東京都小金井市立第 2 小学校長（当時）の小川順弘は特別活動の意義を次のように語っている。「卒業文集を見ますと『将来の夢』をのぞくとほとんどが特別活動に関わるものばかりです。教科に関わる思い出の卒業文集は、ほとんど見た記憶がありません。子ども達にとっての学校生活は『特別活動』そのものであるように思います。／このことをよく先生方に話をします。そして、学力を向上させるにはまず、児童理解・学級経営を基にした特別活動の充実だと話します」（『日本特別活動学会 会報（第 50 号）』日本特別活動学会事務局、平成 21 年 3 月 31 日、4 頁）。さらに、同学会平成 19 年度第 2 回研究会（テーマ：人間力の育成——好ましい人間関係と知的学力）においてシンポジストとして登壇した国立教育政策研究所（当時）の下田好行は、学生に自分史を書かせた経験から特別活動の大切さを次のように強調している。「私は高校や短大で教師をしていたときに自分史を書かせたことがあります。その中に出てくることは部活や学校行事のことだけなのです。教科指導のことは一切ありませんでした。結局、特別活動というのは最終的に子どもの心の中に、印象強く残っているのだと思います。だから、楽しく、人間形成に資する特別活動をどのように作っていくかが課題になるのだと考えます」（『日本特別活動学会 会報（第 47 号）』日本特別活動学会事務局、平成 20 年 3 月 31 日、7 頁）。教科活動を通してよりも教科外活動を通した方が子どもの有能感が高くなることについては、以下の文献を参照してほしい。増田健太郎「特別活動における子どもの有能感に関する一考察」『教育経営学研究紀要（第 10 巻）』九州大学大学院人間環境学府、2007 年、37-44 頁。
- 2 本研究はこの命題を仮想敵としている。この見方はすでに注(1)で引用したように、仮想で片づけてしまうには無理があるほど、特別活動の議論の中に一般的に根づいていると思われる。
- 3 この筆者による問題設定に対して、退屈な特別活動もあれば、楽しい教科内領域の活動（代表的には教科の授業）もあるのではないかと、との反論が予想される。たとえば、儀式的行事は堅苦しく、文化祭の準備は煩わしく感じられるし、夢中にさせてくれる授業もある。なるほど、この可能性を筆者は全面的に否定することはできない。そういうこともあるかもしれないからである。しかしそうした可能性が完全には排除し得ないものとして受け入れられるのと同じように、全体的な傾向として相対的に特別活動は楽しく、教科内領域の活動は退屈である、という筆者の考えも、一つの可能性としてはあり得ることだと許容されてよいはずである。

もちろん筆者は、この考えは単に許容されるばかりでなく、それ以上に傾向としてはきわめて妥当であるにとらえている。以下にその事例を挙げようと思う。

たとえば、平成16年8月から9月の間に募集された文部科学省による「教育課程部会における審議内容に関する意見募集」の結果には、次のような意見が寄せられている。「学校は教科の学習指導のみを行うとしたら、生徒の学校生活はとても味気ないものになってしまうであろう。行事の時のきらきらした輝いたまなざし、そしてそれを苦しみながらも企画運営した満足感や成成感成は成し遂げたものしかわからない貴重な体験であり生涯生きる力ともなっていく」（傍点は引用者による。文部科学省HPを2016年12月27日に閲覧：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/019/siryo/05021701/003/001.htm）。ここには味気ないのは授業であり、味があるのが特別活動だとの対比的図式が示されている。さらに日本特別活動学会平成19年度第1回研究会（テーマ：学習指導要領改訂の動向と特別活動の実践課題）において講演した森嶋昭伸文部科学省初等中等教育局視学官（当時）は「人間が生身で触れ合うのは学校です。その学校の中で、最も生身で触れ合うのが特別活動です。ただ、生身の触れ合いのない授業なんて、（教科であっても）子どもにとって魅力はないでしょう。人との出会い、まさにお互い同士が初めて触れ合いを学んでいくのは、学校という世界であり、その中で特別活動は、学級活動、クラブ活動、児童会・生徒会活動、学校行事——本当にこれらは財産になるものだと思います」（傍点は引用者による。『日本特別活動学会 会報（第45号）』日本特別活動学会事務局、平成19年7月31日、5頁）と述べている。ここでも、生身で触れ合う魅力ある特別活動と生身で触れ合わない魅力なき授業との対比的図式が呈示されている。

- 4 自己否定性の命題は教育そのものにも妥当する。これについては、「教育の基礎は、成熟した人間の成長しつつある人間に対する情熱的關係である。しかもそれは成長しつつある人間自身のための、彼が自己の生とその形式に至るための關係である」とのヘルマン・ノール（Nohl, H. 1879-1960）による「教育的關係」を参照すると理解しやすい。自律に向け子どもを助成するために取り結ばれる「教育的關係」は永続的であってはならない。それどころか、それはその關係の解消を目指した關係である。そうでなければ、子どもはいつまでたっても自律できない（子どもをいつまでたっても自律させない）ことになってしまうからである。教育は教育それ自体が必要なくなるように教育することで、その意義が発揮される。その意味において、教育は自己否定的な営みである。ノールの「教育的關係」論については、以下の文献を参照してほしい。Nohl, H.: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main 1988, S. 169. 助川晃洋「ヘルマン・ノールの教育的關係論の成立の前提」『教育方法学研究（第11集）』（教育方法研究会、1993年）、137-158頁。

- 5 柳治男『〈学級〉の歴史学—自明視された空間を疑う』講談社、2005年、16頁。
- 6 柏木潤『自動制御』朝倉書店、1983年。
- 7 柳（2005年）、16頁。
- 8 同上、16頁。傍点は引用者による。
- 9 子どもは「学習を強いられる」という他律から「自主的に学ぶ」という自律への転換を迫られる。これはもちろん学校に限らず教育そのものの構造に由来する。「他者決定を通して自己決定を生み出す」という弁証法的な構造である。これについては、以下の文献を参照してほしい。Meyer, H.: UnterrichtsMethoden. Theorieband. 6. Auflage. Frankfurt am Main 1994. S. 53-56. (原田信之・寺尾慎一訳『実践学としての授業方法学』北大路書房、1998年、43-46頁。) Kant, I.: Über Pädagogik. In: Wilhelm Weischedel (Hrsg.): Werke in sechs Bänden. Band 6. Frankfurt am Main 1964, S. 711. (勝田守一・伊勢田耀子訳『教育学講義（他）』明治図書、1971年、28-29頁。)
- 10 バーンステイン／萩原元昭（編訳）『教育伝達の社会学』明治図書、1985年。
- 11 同上、94頁。
- 12 同上、94-95頁。
- 13 同上、95頁。傍点とカッコ内の加筆は引用者による。
- 14 柳（2005年）119-120頁。
- 15 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』東洋館出版社、2008年。
- 16 ここでは目的と目標を明確に区別して使用してはいない。この両方の概念のメルクマールは「将来への期待」である。期待はいま当の期待されていることがなお存在しないがゆえに期待される。目的も目標もその中身が現実態に欠如しているからこそ目的や目標として語られるわけである。
- 17 学校教育が集団で営まれる以上、言うまでもなく、規律の適切な構築は不可欠である。スケジュール化された授業への参加拒絶や授業妨害の対抗措置として、たとえば規律指導の再構築を試みる研究もある。これについては以下を参照してほしい。大久保正廣『混迷の学校教育』（牧歌舎、2010年）。
- 18 柳（2005年）はこれをシステムの自己準拠活動と表現している（120頁）。
- 19 学級づくりの理念型を岩瀬直樹とその児童たちの作品は呈示してくれている。それはこの作品のタイトルによくあらわれている。埼玉県狭山市堀兼小学校6年1組（2008年度卒業生）／岩瀬直樹（当時のクラス担任）『最高のクラスのつくり方』（小学館、2010年）。
- 20 有本真紀『卒業式の歴史学』講談社、2013年、227頁。
- 21 注1にも引用した小川順弘は、子どもにとって学校生活は特別活動そのものであり、学力向上のためにはまず特別活動の充実が大事だ、という彼の考えに対して、「そうではない」と主張する教師たちに次のように述べてきたという。「そのような

ときに、特別活動を一切行わない学校を想像してくださいと言います。朝の会・帰りの会・クラブ活動・委員会活動や係活動・朝会や集会・始業式・終業式・入学式・卒業式・運動会や学芸会・お楽しみ会など一切ない学校を(想像してみてください)」。そうすると、「教科だけを教える学校での子どもの様子を想像すると教師は特別活動がいかに重要であるかを再認識」とされている(傍点とカッコ内の補足は引用者による。『日本特別活動学会 会報(第 50 号)』日本特別活動学会事務局、平成 21 年 3 月 31 日、4-5 頁)。小川が語るように、なるほど特別活動はきわめて重要ではある。しかし、それは学校の構造、すなわち「事前制御の世界」を支え補完する意味において重要であるに過ぎない。その理由をとらえるには、「特別活動以外を一切行わない学校を想像してください」と反問してみれば事足りる。「特別活動を一切行わない学校」を(それがよい学校かどうかは別にして)想定することはできる。しかし「特別活動以外を一切行わない学校」は想定することはできないはずである。学校が特別活動しか行わないとき、もはやそこは学校ではないからである。そうすると、やはり特別活動は「事前制御の世界」があつての「特別(余分)」な活動だということになる。

- 22 I と II まで「ある」論として記述してきた特別活動を、ここからは「べき」論として構想することになる。
- 23 Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg 1955. S. 103 ff. この事例は以下にも引用されている。Meyer, H.: Unterrichtsmethode. Praxisband. 2. Auflage. Frankfurt am Main 1996. S. 123 f. (原田信之編訳『授業方法・技術と実践理念』北大路書房、2004 年、131-133 頁。) かつて筆者はこの事例を別の論稿で参照したことがある。牛田伸一「授業における『実り豊かな瞬間』と『衝撃』—子どもの問いと教材の価値内容を結び合わせた授業事例から(第 1 章・第 3 節)」下田好行(編著)『学習意欲向上のための総合的戦略に関する研究』(研究成果中間報告書：平成 17・18 年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)【学習意欲向上のための総合的戦略に関する研究】、2006 年 3 月)、15-20 頁。なお、本文中の事例説明は紙幅の関係上、筆者によって簡略化されている。
- 24 百瀬光一・下田好行「児童の学習意欲を喚起する教材・単元開発の試み—小学校 6 年算数の「体積」の学習を教材として」『教材学研究(第 16 巻)』日本教材学会、2005 年。15-18 頁。

Self-denial of Extra-Curricular Activities

Interpenetration between Areas of Extra-Curricular Activities and Areas of School Subjects

Shinichi Ushida

Extra-Curricular Activities are *especially* important *activities* in school education. Children take up various themes for writing a composition of their graduation writings. Most of the themes are chosen from what they did in the areas of Extra-Curricular Activities such as sports day, choral festival, fun party in class, school excursion and etc. Therefore, it is necessary to develop Extra-Curricular Activities further to make it fascinating to children's mind and unforgettable in the memory of children.

This essay gives a question to the above common impression which emphasizes the significance of Extra-Curricular Activities. Why do most children take up Extra-Curricular Activities such as "Enjoyable Sports Day" or "Enjoyable Fun Party in Class" as their main topic for the graduation writings?

In fact, it is not so difficult to answer this question. Children do not choose themes such as "Enjoyable Experiment at a Science Lesson" or "Memorable Fractional Calculation". Likes and dislikes should be made in limited options. Then logically, it can be predicted that the activities in the areas of lessons are "not fun" and "not memorable" for children and children feel the areas of Extra-Curricular Activities relatively "fun" and "memorable". To be brief, lessons are comparatively boring for children.

When the thought experiment of this essay advance the theory in this framework of relativity, the opinion that Extra-Curricular Activities are worth to practice and meaningful to discuss with the reason that it gives children a memorable and good impression will not be immediately accepted. It is because the more strongly children attracted to Extra-Curricular Activities, the more the paltriness of lessons will be highlighted.

When Extra-Curricular Activities make lessons steppingstones without

the fact that the lessons are regarded as the main duties at school, the existence of Extra-Curricular Activities will have to be considered critically again. It is necessary to recapture the significance of Extra-Curricular Activities in the context of the school's central mission of teaching. To have a reinterpretation of Extra-Curricular Activities is the purpose of this essay.

The conclusion of this essay is symbolically summarized as the following proposition. Extra-Curricular Activities can fully demonstrate its significance when it ceases to exist as an area. This can be called "a self-denying proposition" because disappearance of an area of Extra-Curricular Activities brings its significance. To avoid misunderstandings, of course, something like Extra-Curricular Activities will not disappear. This proposition means that something like Extra-Curricular Activities will penetrate through lessons or, from a different point of view, lessons will blend into something like Extra-Curricular Activities. Even though it is difficult, realization of this proposition will let us foresee a breakout from what is called school learning in the modern society.

The following three subjects must be examined to lead this conclusion. The first one is to clarify what kind of structure the school has. The second one is to consider how Extra-Curricular Activities are related to this structure of the school. The last is to rethink its significance in relation to lessons rather than finding out the significance of practice and research of Extra-Curricular Activities to which children feel more attracted than lessons. These steps paint a concrete picture of the self-denying proposition of Extra-Curricular Activities.

研究ノート

学習指導と生徒指導の連関に関する理論的考察

—アクティブ・ラーニングの視点を踏まえて—

三津村正和 *1

林 安希子 *2

1 はじめに

学習指導と生徒指導は、互いに切り離されて存在するものではなく、一体化して捉えられるべきものであるという主張は、決して耳新しいものではないが、2016年12月21日に中央教育審議会（以下、中教審）より提出された次期学習指導要領改訂に向けた答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（以下、今次の中教審答申）では、「学習指導と生徒指導とを分けて考えるのではなく、相互に関連付けながら充実を図ることが重要」（p.55）であるとして、以下のように、改めてその意義が確認されている。

生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動の事である。今回、全ての教科等において育む「学びに向かう力・人間性」が整理されることにより、今後、教科等における学習指導と生徒指導は、目指すところがより明確に共有されることとなり、更に密接な関係を有するものになると考えられる（下線筆者）（p.55）。

また、学習指導と生徒指導の一体化論を、次期学習指導要領改訂の柱となるアクティブ・ラーニング（以下、AL）の視点と関連させて考察した先行研究に関田一彦・渡辺正雄（2016）『アクティブ・ラーニングを活かした生徒指導』がある。そこでは、ALと生徒指導の関係性について、主に協同学習の観点（協同の精神と生徒指導のベースにある考え方の通底など）からの考察が実践例とともに述べられている。本稿は、関田・渡辺の論考を更に発展させ、ALを基盤とする学習指導と生徒指導の連関に関して理論的考察を加えることを目的とする。とりわけ今次の中教審答申において、ALの基本構成要素として概念化されている「主体的・対話的で深い学び」の観点と積極的生徒指導の観点との有機的な連結を授業デザインの上から検討する。ALを基盤とする新しい学習指導観と今次の中教審答申において提示された生徒指導観との連結及びその具現化へ向けた授業デザイン論は、今後、ますますその必要性が理論と実践の両側面から求められることになろう。

2 アクティブ・ラーニング (AL) *3

(1) AL の概要

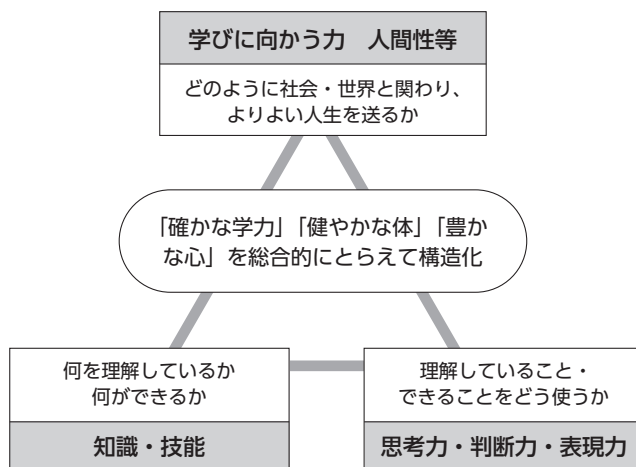
日本の教育界において、AL という概念が広く衆目を集めるようになったのは、2012 年 8 月 28 日の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(以下、「質的転換答申」)におけるそれへの言及に端を発する。そこでは、AL は専ら大学教育改革に局限されたキーワードとして論じられていた。しかしながら、2014 年 11 月 20 日の下村博文文部科学大臣(当時)の中教審への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」(以下、「下村諮問」)では、AL が初等中等教育への展開までもを見据えることとなり、それへの応答として取りまとめられた 2015 年 8 月 26 日の「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」(以下、「論点整理」)では、AL を要とする次期学習指導要領改訂に向けた大きな方向性が示されるに至った。またその間、2014 年 12 月 22 日には、中教審より「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」(以下、「高大接続答申」)が提出されている。翌年の 2016 年 8 月 26 日には、初等中等教育分科会教育課程部会より「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」(以下、「審議のまとめ」)が提示され、今次の中教審答申における確定により、2020 年度から順次実施予定となる学習指導要領(幼稚園は 2018 年度より教育要領)では、幼稚園から大学まで AL を基盤とする一貫性のある教育改革が試みられることとなる。

今日の AL の議論は、従来のコンテンツベース(知識伝達重視型)の教育へのアプローチから、グローバル化及び知識基盤社会化の不可逆的な進展に伴う予測不能な新しい時代を生きるために必要な資質・能力の育成を志向するコンピテンシーベース(資質・能力育成型)への教育改革の国際的潮流のなかに位置づけられる。コンピテンシーベースの教育観においては、「何を理解しているか、できるか」という「知識・技能」の獲得に滞留することなく、汎用的能力としての「思考力・判断力・表現力」を育成しながら、「学びに向かう力 人間性等」の涵養を図り(図 1)、いかにして自らの人生と社会に主体的・協働的・創造的に関わっていくのかが問われる。このような総合的な資質・能力を育成するための新たな学習指導観とその実現のための基盤として、AL が着目されるに至った。

(2) 学術(理論)上の AL

AL については、学術(理論)上の概念と教育政策(行政)上の概念を分離して理

解したい。それは、政策上の概念は往々にして、実践者によって多様に解釈され、それから惹起し得る曖昧性（良い意味では柔軟性）が経験則に準ずる主観的な議論（の共有）を招き、やがて概念そのものの形骸化を導きかねないことへの懸念があることに起因する。ALの実践化過程には、そのような政策上の概念の脆弱性を学術上のそれや先行研究の知見によって補填する必要が生じよう。



出典：教育課程企画特別部会（2015）補足資料(1)27 頁より一部改変。

図1 育成すべき資質・能力

学術上のAL概念化の嚆矢^{*4}とされる米国のCharles C. Bonwell & James A. Eison（1991）は、“Active Learning: Creating Excitement in the Classroom”（邦訳：「アクティブラーニング^{*5}—教室に躍動を生み出す—」）において、当時の米国の教育界に敷衍していたところのAL観が、共通の定義のもとではなく個別の“intuitive understanding（直観的理解）”（p.iii）に依拠していることを指摘し、ALの特徴として、以下の5点（p.2）^{*6}の収斂、再構成に努めた。

- ① 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- ② 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- ③ 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- ④ 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- ⑤ 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること

日本の高等教育及び高大接続の文脈へのALの伝播、推進を図ったのは、京都大学の溝上慎一である。溝上は2007年には、既に「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点—アクティブ・ラーニングの検討に向けて—」と題する論文を発表している。その溝上（2014）は、『アクティ

ブラーニングと教授学習パラダイムの転換』において、AL を次のように定義している。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う（p.7）。

この定義の前半では、「そもそも受動的な学習など存在し得るのか」という保守派教員からの AL に対する批判的論評への応答として、まずは知識の伝達に偏重する一方向的な講義形式の授業における「聴く」という行為を、受動的（passive）な状態として「ポジショニング」（位置付け）することで、その起点を越境するあらゆる学習を能動的（active）な学習として AL に包含しようとした。溝上（2014）は、あくまで「active learning、passive learning と言っているときの『能動的／受動的』は、行為それ自体の性質を指す言葉ではなく、ある基準から見たときの行為の相対的な特徴、『より能動的な』『より受動的な』を指す言葉として理解されなければならない」（p.8）と強調する。

続いて定義の後半では、能動的な学習の具現として、「活動への関与」と「認知プロセスの外化」という2つのキーワードを提示している。溝上（2014）は、AL は「知識習得以上の活動や認知プロセスの外化を伴う学習を目指すし、そのような学習を通して身につける技能や態度（能力）が社会に出てから有用であるという考え方」（p.39）に依拠する学習論であることを主張する。ここからは、AL が認知領域のみならず非認知領域の発達をも視野に入れた全人的な資質・能力の育成を志向する統合概念として定義されていることが伺える。

認知領域と非認知領域の同時達成を目指す AL の考え方について、溝上と同様の論及をなす関田（2016）は、「学習指導と生徒指導の両輪が一つの授業の中で確かに回っている状態で生徒たちが学び合っている姿を、AL と捉えることができる」（p.9）とし、以下のように AL 型授業の具体を示している。

AL は単に学力（認知的能力）向上を意図したものではなく、協調性や社会性など、社会でより善く生きる上で必要な能力・態度（非認知的能力）の向上・促進と合わせて目指すものでなければなりません。授業に即して言い換えると、AL が正しく位置づく授業では、学習目標（認知的達成目標）の達成を目指すとともに、コミュニケーション力やグループ活用能力など非認知能力の育成をも目標（これを便宜的に態度目標と呼ぶ）とするべきなのです。そして、AL の質は学習目標と態度目標の同時学習の程度によって測られることになります（下線筆者）（p.8-9）。

上述のような溝上及び関田が提示する AL の本質論への理解の欠如は、結果として「（AL の）直観的理解」に基づく授業デザインの概念枠組みを誘起し、「外化」の様相（学

習の形態)への一面的な着目に偏するAL観を形成することに寄与する可能性がある。松下(2015)は、そうした外化のみに眼目を置くAL論への建設的批判の意を込めて、ディープ・アクティブラーニング(以下、DAL)の概念を提唱した。DALでは、内化と外化の有機的連関が学びの質を高めるとし、『外化のない内化』がうまく機能しないのと同じように、『内化のない外化』もうまく機能しない。内化なき外化は盲目であり、外化なき内化は空虚である」(p.9)と論じている。すなわち、DALは「外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習」(p.19)ということができる。

松下(2015)は、DALを「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」(p.23)と定義したが、松下のDAL論は、「論点整理」において新たに付加され、今次の中教審答申においてALの構成要素の中核的役割を担うこととなる「深い学び」の概念形成過程に重要な役割を果たしたといえる。

(3) 教育政策(行政)上のAL

教育政策(行政)上のALの概念については、度重なる変遷を重ね、今次の中教審答申のそれに落ち着いた。2012年に遡ると、「質的転換答申」ではALを「グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等による課題解決型の能動的学修」(p.3)、「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」(p.9)として、2014年の「高大接続答申」においては「学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」(p.3)としてそれぞれ定義している。また、同年の「下村諮問」においてALは、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的に学ぶ学習」とされた。これらのALの暫定的定義は、やがて2015年の「論点整理」において、その名のごとく整理統合され、それに新たな視座が付加されることとなる。すなわち「論点整理」では、それまでのALの定義を踏襲しつつも、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」という3つの視点をALの基本的な構成要素として提起したのである。「主体的な学び」と「対話的な学び」については、従来(「論点整理」前)のALの定義にある「主体的・協働的に学ぶ学習」との相関性が伺えるものの、新たに「深い学び」という観点が付加されたことには十分な考察が必要である。現に、総則・評価特別部会(2016)は、『対話的な学び』及び『主体的な学び』が注目され、『深い学び』の視点に基づく改善が図られていないとの指摘もある」(p.2)と危惧しており、この「深い学び」をいかに理論と実践の両側面から解明するのが、今後のALの定着化あるいは形骸化を左右する大きなポイントになろう。ALの構成要素として収斂された「主体的・対話的で深い学び」は、さらにその後の「審議のまとめ」(2016年)において概念修正が加えられ、今次の中教審答申によって最終的な文言が確定した。その変遷を示したのが下記の表1である。

表1 「主体的・対話的で深い学び」定義の変遷

| | 「論点整理」 (2015年8月26日) | 「審議のまとめ」 (2016年8月26日) | 今次の中教審答申 (2016年12月21日) |
|--------|---|--|---|
| 主体的な学び | 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。 | 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。 | 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。 |
| 対話的な学び | 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。 | 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。 | 子供同士の協働、教職員や地域の人々との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。 |
| 深い学び | 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。 | 各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。 | 習得・活用・探究と言う学びの過程の中で、各教科等の特質の応じた〈見方・考え方〉を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に想像したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。 |

3 生徒指導

(1) 積極的生徒指導

2010年3月に文部科学省より発行された『生徒指導提要』には、生徒指導の目的として、「生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものであることを目指しています」(p.1)とある。『生徒指導提要』は、「生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書」として、全8章から構成されている。そこには、これまでの我が国の生徒指導の歴史に基づいた生徒指導の意義と原理から、いじめ問題を含めた具体的な生徒指導の進め方までが網羅されている。

生徒指導には、積極的生徒指導と消極的生徒指導がある。文部省(当時)(1981)『生徒指導の手引』によれば、積極的生徒指導とは、人間らしい生き方を求める「自己指

導能力」の育成を目指す生徒指導であり、それに対する消極的生徒指導とは、問題行動に対する対症療法的かつ安全を目的とした管理的な生徒指導である。生徒指導は、両者を具体化するものと考えられる。上野（2011）も指摘しているように、『生徒指導提要』では、積極的生徒指導の定義にある「自己指導能力」の育成を目指すことに焦点が当てられている。『生徒指導提要』は、第1章の「各学校においては、生徒指導が、教科課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていく必要があります（下線筆者）」（p.1）から始まり、第8章の「それこそが、国家・社会の形成者としての人格の完成であり、自己指導能力や課題解決能力の育成にもつながる生徒指導の最終目標であるといえるでしょう（下線筆者）」（p.225）で終結している。ここでの「それ」とは、「主体的に行動出来るようになること」を指している。

（2）教科指導との関連

生徒指導と教科指導との関連を、『生徒指導提要』ではどう言及しているのか。第2章「教育課程と生徒指導」において、「生徒指導は教科指導を充実したものとして成立させるために重要な意義を持っています」（p.25）と述べられている。教科指導と生徒指導は、相互に深く関わり合っているという考え方である。生徒指導を学校における教育活動全般から眺めた場合、日々の教育活動においては、「①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」（p.5）の生徒指導の三機能の実現が求められている。

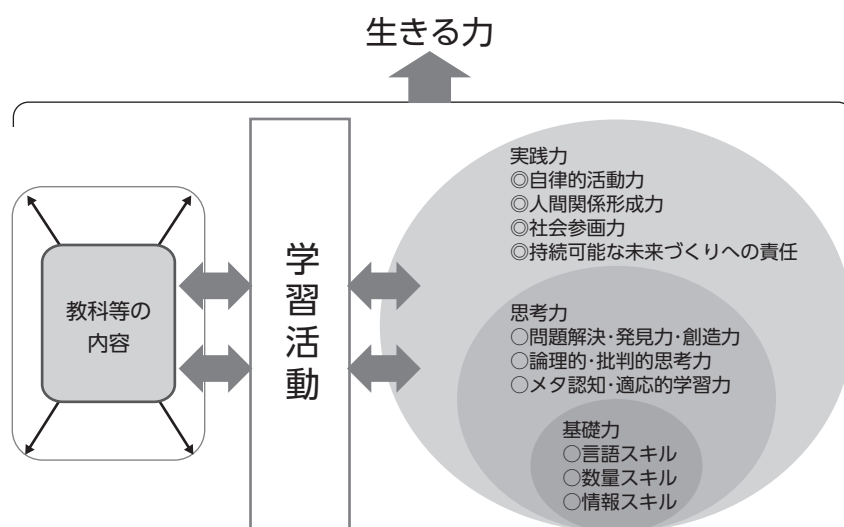
また、教科学習の中での生徒指導の具体、すなわち生徒指導の充実を図るために教員に一層の指導力の発揮が求められる場面としては、①授業の場で児童生徒に居場所を作る、②わかる授業を行い、主体的な学習態度を養う、③共に学び合うことの意義と大切さを実感させる、④言語活動を充実させ、言語力を育てる、⑤学ぶことの意義を理解させ、家庭での学習習慣を確立させる（p.25～27）の5点が挙げられている。

4 学習指導と生徒指導の連関

（1）ALを基盤とする学習指導の実践的展開^{*3}

先の第2章で学術上及び政策上のALの概念について確認した。今後、初等・中等教育におけるALを基盤とする授業展開においては、各学校が校内研修などの機会を通じて、主体的・協働的にその実践的定義化を試み、それを授業改善・評価の指標として、教員間で共有していくことが期待される。その実践上のALの定義化の際のボ

イントは、いかにして教科内容の習得と資質・能力の育成の同時達成を志向する学習活動を核とする授業をALの視点からデザインするかにある。これについては、国立教育政策研究所（2016）が教科等の内容と資質・能力を学習活動でつなぐ教育が有効との見地から、教科内容—学習活動—資質・能力の連結を通した「生きる力」の育成を概念モデル図（図2）として提示しているの、参照されたい。国立教育政策研究所（2016）によると、（図の左側の）「教科等の内容」のみを取り上げ、従来のような知識の伝達を第一義とするような授業を展開しても、（図の右側の）資質・能力の育成は困難である。また同様に、資質・能力の育成だけに偏重した授業を学習者に提供しても（例えば、問題解決の練習ばかりを反復しても）、現実生活に援用可能な生きる能力の獲得は期待できない。したがって、「意味のある文脈の中で、教科等の内容の中核となるビッグアイデアを手掛かりに、問う価値のある課題の解決に向けて学習活動を組織することを通して初めて問題解決能力なども育まれ、こうした授業作りを繰り返すことで、教科等の内容と資質・能力が一体化され、『生きる力』の育成につながっていく」（p.230）としている。



出典：国立教育政策研究所（2016）231 頁より一部改変。

図2 「生きる力」の育成に向けた教科内容—学習活動—資質・能力の連結

ALは、普段の授業においては、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の実現を志向する学習活動の上に具現化される。したがって、現場教員にはこれら3つの学びを有機的に連結し、これら3つの視点における学習者の認知的な思索の触発を誘起する学習活動を核に据えた授業をデザインするスキルの習得が求められる。な

お第一筆者が涉猟したところによると、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点の相関性及びこれら3つの視点と「思考力・判断力・表現力」との関連にも着目したAL型授業デザインに関する論考や提案は依然として少ない。三津村(2017)は、それらへの応答として、また先に述べた『『深い学び』の視点に基づく改善が図られていない』(総則・評価特別部会, 2016, p.2)との指摘を考慮し、長崎(2016; 2017)、長崎・坂元・大島(2016)の「判断のしかけを取り入れた学習課題」設定の考えを参考に「深い学びを促す学習活動へのAL型アプローチ」としてAL型授業デザインの概念図(通称ハンバーガーモデル)を作成した(図3)。

図3は、【深い学び】を誘発する良質な〈学習課題〉(例として、「判断のしかけを取り入れた学習課題」)を学習者(群)に提供することにより、【主体的・対話的な学び】が促進されるという構図を示している。【主体的・対話的な学び】の学習空間は、〈学習過程〉(時間軸)と〈学習形態〉(平面軸)から構成される。〈学習過程〉は、「テキストとの対話／他者との対話／自己との対話」(長崎, 2016)という授業の流れに沿い、また〈学習形態〉においては、個人・ペア・グループ・クラス全体といった多様な交流の場の学習者への提供を通して、クラスの学習者全員が一単位時間内において思考を外化(アウトプット)する機会を担保し、思考と表現のダイナミズムを実現する。すなわち、判断(力)を契機として、思考(力)と表現(力)が相補的に鍛錬されるという仕組みを描いている。学習者をこのような体系的な《学習活動》に参画させることにより、彼女ら／彼らの思考は拡散や収束を繰り返す。この思考の二者間の往来は、論理的・批判的・創造的思考といった「高次の思考」への架橋となるものである。

要約すると、ALは「主体的・対話的で深い学び」の実現を図りながら、汎用的能力としての「思考力・判断力・表現力」の総合的な育成とともに、(自立・共生の)社会性の涵養をも志向する学習(指導)論であるといえることができる。また、【深い学び】を生む《学習活動》へのAL型授業デザインは、〈学習課題〉・〈学習過程〉・〈学習形態〉の3要素を内包することが求められる。これら3要素を内包する《学習活動》のAL型授業デザインは、ある意味において、〈学習形態〉の表層的な観察をもってして、それをALの具現化された授業と理解する風潮への対峙的なアプローチの提示にもつながる。〈学習形態〉の客観的観察からは、そこに学習者の深い思考が伴っているのかを真に評価することは困難である。これは、松下のDAL論にも通底するものである。

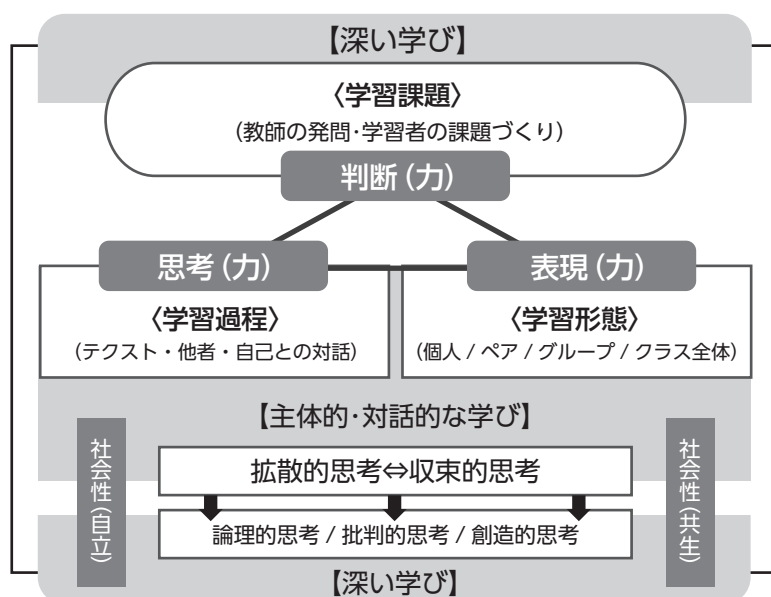


図3 【深い学び】を促す《学習活動》へのAL型アプローチ

(2) ALを基盤とする学習指導と生徒指導の連関に関する理論的考察

ここまで、ALの学術上・政策上の定義を概観しながら、ALの実践的定義化の際に求められる留意点とそれを踏まえたAL型授業のデザイン論、特にAL型授業デザインに必要な体系的及び個々の構成要素のポイントについて述べた。ここでは、更にそれらの論を受け、長崎（2017）のAL型授業デザイン論に内在する積極的生徒指導の観点を可視化することで、ALを基盤とする学習指導と生徒指導の連関に関しての理論的考察を試みたい。

長崎（2017）、三津村（2017）ともに、【深い学び】の根幹に「深く考える」「高次の思考」、すなわち思考の深まりを据えている。しかしながら、教科学習において散見されがちな最終的な答えの正誤のみが唯一の評価対象となるような学習空間では、学習者一人一人の思考過程（深い思考に至る過程）を授業者が見取ったり、学習者また学習者同士が（相互）評価したりすることはさほど重視されない。学習者が【深い学び】を獲得するには体系的で省察的な《学習過程》が必要であり、またそれぞれの過程に調和した学びのしかけが必要である。ここに着目した長崎（2017）は、【深い学び】を実現するAL型授業デザインの要として、「自己決定の（再検討の）可視化」を理論と実践の往還の上から概念化した。また長崎は、この「自己決定の（再検討の）可視化」を、「思考力・判断力・表現力」の同時育成とともに、一単位時間の中で実現しようと試みた。この「自己決定の（再検討の）可視化」を軸としたAL型授業デザイン論と生

徒指導の三機能とされる「①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」（『生徒指導提要』、p.5）の各観点が、いかに有機的に連結しているのかを詳しく考察してみたい。

長崎（2017）のAL型授業デザインにおける〈学習過程〉は、「個の読み（テキストとの対話）→場での交流（他者との対話）→個のまとめ（自己との対話）」の3つの思考過程を学習者に経験させる。一単位時間内においてである。第一の思考過程（「個の読み（テキストとの対話）」）では、学習者は与えられた〈学習課題〉（教師の発問あるいは学習者の課題づくり）に対する判断を要する初回の自己決定を促される。その〈学習課題〉は、松下（2016）が述べるところの「認知的コンフリクト」「社会認知的コンフリクト」（p.10）、すなわち学習者の葛藤を生起させる課題であることが求められ、それが学習者の「テキストとの対話」への意欲を喚起する。また、学習者一人一人によってなされた自己決定は、可視化され全体によって共有されることが、学習者を【深い学び】へと導く条件となる。次に、第二の思考過程では、「場での交流（他者との対話）」を通した思考の活性化が期待される。この際、同質の他者（意見の類似）及び異質の他者（意見の相違）と、多様な形態を通して交流することにより、学習者は第一の思考過程においてなした自己決定への信頼あるいはゆらぎを経験することとなる。これも第一の思考過程において、可視化がなされていたことに依る。最後に、第三の思考過程（「個のまとめ（自己との対話）」）においては、第二の思考過程における「場での交流（他者との対話）」を踏まえ、自らの思考の深化、変容をメタ認知的に省察しながら、初回の自己決定を再検討し、再度の自己決定の機会を得る。自己決定の再検討は、初回と同様、可視化され全体によって共有される。長崎（2017）は、このような複層的な思考過程を学習者に経験させることから生じる効用について、下記のように述べている。

他者の考えを柔軟に受け入れることは、「生きる力」に直結する「社会性」を育むことになる。自分の考えにこだわりながらも、他者の考えとの類似性や相違性を認識させることは、「深い学び」に導き、「社会性」を育む要因となる。そのために必要なことは、学級全員の考えの「可視化」である。「判断のしかけ」による自分の考え（自己決定）の可視化、他者の考えの可視化により、お互いが刺激し合い、考えを共有し合うことになる。また、交流後の「自己決定の再検討」などの可視化に有効なツールとして、ALが機能的な役割を果たすことになる。「自己決定の再検討」の可視化は、「納得解」の具体像である（p.18）。

長崎（2017）のAL型授業デザイン論と生徒指導の三機能を交差して見てみると、その関連性が見えてくる（表2）。長崎（2017）のAL型授業デザインは、一単位時間の中において、生徒指導の三機能の役割を果たしながらも、汎用的能力としての「思考力・判断力・表現力」の総合的な育成を促し、【深い学び】を実現するものである。

それは、AL を基盤とする学習指導と積極的生徒指導が有機的に連結した《学習活動》の理論的提示に他ならない。また、長崎（2017）の授業デザイン論において、学習者が納得解（共有解）を導出していく過程は、PISA 型テスト等に見られる「協働的課題解決能力」の育成への有効な選択肢となり得る。

表2 長崎（2017）の AL 型授業デザイン論と生徒指導の三機能の連関

| 「深い学び」「社会性」が身に付く AL ——単位時間の流れ—— (長崎, 2017) | 『生徒指導提要』に見る生徒指導の視点 (上段：生徒指導の三機能； 下段：該当箇所の抜粋) |
|--|--|
| 1. 個の読み（テキストとの対話） ……学習課題 →「考える」 ⇒自己決定の可視化（AL） | ①児童生徒に存在感を与える ③自己決定の場を与える 「一人一人の児童生徒が主体的に学ぶことができるように、課題の設定や学び方について自ら選択する場を工夫した指導（下線筆者）」（p.6） |
| 2. 場での交流（他者との対話） ……同質の他者、異質な他者との交流 （1対1・小集団・集団での AL） | ①児童生徒に存在感を与える ②共感的な人間関係の育成 「児童生徒が互いの考えを交流し、互いのよさに学び合う場を工夫した指導（下線筆者）」（p.6） |
| 3. 個のまとめ（自己との対話） ……1活動での自己決定の再検討 →「深く考える（深い学び）」 ⇒自己決定の再検討の可視化（AL） ⇒社会性の育成 ㊦ 納得解 | ①児童生徒に存在感を与える ②共感的な人間関係の育成 ③自己決定の場を与える 「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高める（下線筆者）」（p.1） 「（主体的に行動できるようになること）こそが、国家・社会の形成者としての人格の完成であり、自己指導能力や課題解決能力の育成にもつながる生徒指導の最終目標である（括弧内・下線筆者）」（p.225） |

5 結語

本稿では、今次の中教審答申により示された学習指導と生徒指導の有機的な連関の必要性に関して考察を加えた。特に、次期学習指導要領改訂の根幹をなす AL を基盤とする学習指導の視点と生徒指導の三機能の連関を授業デザイン論の上から提示した。すなわち、AL の目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現を通した「思考力・判断力・表現力」の育成、社会性（自立・共生）の涵養と生徒指導の三機能の連関の

可能性を示唆した。今後、本稿のような学習指導と生徒指導の一体化を見据えた AL 型授業デザインの理論研究のみならず、その授業の実践と考察が活発になされることを期待したい。

参考文献

- 上野和久（2011）『『生徒指導の手引』（1981 年）と『生徒指導提要』（2010 年）の比較研究—「生徒指導の意義」における記述方法・意味内容の比較を通して—, 『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要（第 21 号）』, p.83-88, 国立教育政策研究所（2010/2011）『生徒指導支援資料』（<http://www.nier.go.jp/shido/shienshiryou/>）（2017 年 1 月 7 日アクセス）
- 教育課程企画特別部会（2015）「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」, 文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm）（2016 年 8 月 30 日アクセス）
- 教育課程企画特別部会（2016）「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」, 文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1375316.htm）（2016 年 8 月 30 日アクセス）
- 国立教育政策研究所（2013）「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」, 国立教育政策研究所ホームページ（<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>）（2016 年 8 月 30 日アクセス）
- 国立教育政策研究所（2016）『資質・能力 理論編』, 東洋館出版社.
- 下村博文（2014）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」, 文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm）（2016 年 8 月 30 日アクセス）
- 関田一彦（2016）「アクティブラーニングを生徒指導に活かすとは？」, 関田一彦・渡辺正雄[編]（2016）『アクティブラーニングを活かした生徒指導』, pp.8-11, 学事出版.
- 総則・評価特別部会（2016）「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の育成との関係について—特に「深い学び」を実現する観点から—」（資料 1-1）, 文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/1368746.htm）（2016 年 8 月 30 日アクセス）
- 中央教育審議会（2012）「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～」, 文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm）（2016 年 8 月 30 日アクセス）
- 中央教育審議会（2014）「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校

- 教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」, 文部科学省ホームページ (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm) (2017 年 1 月 9 日アクセス)
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」, 文部科学省ホームページ (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (2017 年 1 月 9 日アクセス)
- 長崎伸仁 [監修]・石丸憲一・神部秀一・鯨井文代 [編] (2016) 『子どもに「深い学び」を! 小学校アクティブ・ラーニングを取り入れた国語授業』, 東洋館出版社.
- 長崎伸仁 (2017) 「文学教材の学習課題とアクティブ・ラーニング」, 中渕正堯 [監修]・長崎伸仁・三津村正和・正木友則 [編] (2017) 『アクティブ・ラーニングで授業を変える! 判断のしかけを取り入れた小学校国語科の学習課題 48』, pp.16-21, 明治図書.
- 長崎伸仁・坂元裕人・大島光 [編] (2016) 『「判断」をうながす文学の授業: 気持ちを直接問わない授業展開』, 三省堂.
- 松下佳代 [編] (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』, 勁草書房.
- 松下佳代 (2016) 「提言 国語科授業におけるアクティブ・ラーニングとは ディープ・アクティブラーニングと国語授業」, 『教育科学 国語教育』 (2016 年 5 月号), pp.8-11, 明治図書.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂.
- 三津村正和 (2017) 「『深い学び』の実現を志向するアクティブ・ラーニング」, 中渕正堯 [監修]・長崎伸仁・三津村正和・正木友則 [編] (2017) 『アクティブ・ラーニングで授業を変える! 判断のしかけを取り入れた小学校国語科の学習課題 48』, pp.6-10, 明治図書.
- 文部省 (1981) 『生徒指導の手引』, 大蔵省印刷局.
- 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』, 教育図書株式会社.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. Retrieved on August 30, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

注

- 1 創価大学教職大学院
- 2 明治大学専門職大学院ガバナンス研究科
- 3 第2章と第4章(1)は、三津村 (2017) 「『深い学び』の実現を志向するアクティブ・

ラーニング」を改訂し、記述の充実をおこなった。

- 4 同じく 1991 年に、David W. Johnson, Roger T. Johnson, & Karl A. Smith (1991) によって、AL の名を冠した “Active Learning: Cooperation in the College (アクティブラーニング：大学における協同)” が出版されていることは興味深い。ここにも AL と協同学習との史的、理論的繋がりを確認することができる。なお、同書は、関田一彦 (2001) [監訳] 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—』 (玉川大学出版) として邦訳が出版されている。
- 5 学術上の名称においては、「・」のない「アクティブラーニング」が使用されることが多い。但し、本稿ではその略号については、いずれも「AL」と表記する。
- 6 日本語訳は、松下佳代 (2016) 『ディープ・アクティブラーニング』 (p.1～2) に従った。

**Theoretical framework of interrelationship between
subject education and character education:
From Active Learning perspective**

Masakazu Mitsumura Akiko Hayashi

The purpose of this paper is to suggest the theoretical framework for an interrelationship between subject education focused on Active Learning (AL) and character education. The researchers particularly explore the aspects of active character education in the AL teaching lesson designs offered by Nagasaki (2017). There are theoretically possible overlapped between AL and character education that both aimed to develop social skill and judgment ability. The further theory into practice consideration is required in the next step.

いじめ問題に対応する小学校の道徳授業の構想と実践

—「善悪の判断、自律、自由と責任」と「公正、公平、社会正義」を通して—

田中 健一 嶺井 勇哉 吉田 孔一

はじめに

本研究の目的は、依然として止まないいじめ問題が低年齢化し、小学校児童のいじめ問題が大きな社会問題となっていることを検討する。そうした中で道徳授業が如何にして寄与できるかを明らかにしたい。その切り口として、平成30年から完全実施となる「特別の教科 道徳」の内容項目として22内容項目（小学校学習指導要領解説）のうち、A市の小学校教員の20代から50代までが内容項目「A 善悪の判断、自律、自由と責任」を重要項目として上げたことの検討をする。また文部科学省が「特別の教科 道徳」においていじめ防止の取組の内容項目「C 公正、公平、社会正義」を重要視したことの検討をする。その上で、上記の2つの内容項目を通して道徳授業の実践を基にいじめ防止への改善工夫を図りたいと考えた。

本主題の背景には、今日、いじめの防止に向けて教育行政はじめ各公立小学校において、平成30年から全面実施となる「特別の教科 道徳」の充実が喫緊の課題となっている。また、第97代内閣総理大臣安倍政権下で、2016（平成28）年11月2日、いじめ防止対策協議会から、いじめの防止等の対策に係る提言が示されている。これを受けて、文部科学省は松野博一文部大臣名で「いじめに正面から向き合う『考え、議論する道徳』への転換にむけて」^{*1}を通知している。

そのために本稿では、まず第1節では、いじめ問題について文部科学省と東京都教育委員会の取組状況、第2節では、いじめ問題における道徳の重視の背景と学習指導要領の内容項目の検討をする。第3節では、A市の「いじめ問題」に対する方針と教員がいじめ問題で重視すべきことの検討をする。第4節では、いじめ問題を重視した全体計画と年間指導計画の考察をする。第5節では、問題解決的学習と体験的学習の相乗効果の検討をする。第6節では、「A 善悪の判断、自律、自由と責任」「C 公正、公平、社会正義」の検討をする。第7節では、道徳授業の実践例を示し、考察を加えたい。

第1節 いじめ問題について文部科学省と東京都教育委員会の取組状況

文部科学省は、いじめ問題の改善のために「心情理解の道徳」から「考え、議論する道徳」への転換を求めている。具体的には、これまでの読み物の登場人物の気持ちを読み取るに終始したり、「いじめは許さない」ということを児童生徒に言わせたり書かせたりするだけの授業に終始する、これまでの心情理解の道徳授業の改善である。そこでは現実のいじめの問題に対応できる資質・能力の育成が強く求められよう。そのために、「あなたならどうするか」を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく「考え、議論する道徳」への転換が重要であるとしている。つまり、文部科学省は、「特別の教科 道徳」の授業において問題解決的な学習や体験的学習への転換を図ることを学校へ求めている。

また、文部科学省は、いじめやいじめにつながる具体的な問題場面を基に、例えば「どのようなことが、いじめになるのか」「なぜ、いじめは起きるのか」「なぜ、いじめはしてはいけないのか」「なぜ、いじめはいけなくて分かっていても、止められなかったりするのか」「どうすれば、いじめを防ぐこと、解決することができるのか」「いじめにより生じた結果について、どのような責任を負わなくてはならないのか」と、具体的に示している。このような例は過去にはなかったように思われる。いじめの問題を重要視していることへの表れであると言えよう。

さらに、文部科学省は、映像資料などの実践事例集、独自教材作成、研究協議会等への支援、道徳教育指導者や養成研修等を基に支援策を講じていくための方針を示しているものと考えられる。つまり、いじめに対応する「考え、議論する道徳」への転換を総合的に進めていくことが重要となろう。特に2011（平成23）年10月に起きた滋賀県大津市での当時中学2年男子のいじめ自殺事件^{*2}後、繰り返されるいじめ事件は深刻な社会問題となっているのである。その問題解決が教育行政や学校のみならず、今、社会全体に強く求められていよう。

こうした動向に対して東京都教育委員会は、「いじめの認知件数及び対応状況把握のための調査」を実施している^{*3}。平成26年7月に公立学校を対象として策定された「いじめ総合対策」に示す取組の進捗状況等について経年比較ができるようにしている。

調査の質問事項は、8項目にわたっている。

- (1) いじめの認知件数（1校当たりの1か月の平均認知件数）
- (2) いじめを認知したきっかけ（認知件数全体に対する割合）
- (3) いじめの主な態様（認知件数全体に対する割合）
- (4) 認知されたいじめに対して誰が（どこが）対応したか（認知件数全体に対する割合）

- (5) スクールカウンセラーと連携して対応し、効果が見られた割合
- (6) 各教員等が把握したいじめに関する情報を、全教職員が共有するための工夫（学校数全体に対する割合）
- (7) いじめの疑いがある事例が、いじめであるかどうか判断できない理由（疑い件数全体に対する割合）
- (8) いじめの未然防止や早期発見に向けて、学校全体で工夫した取組（学校数全体に対する割合）

上記の項目を踏まえて、平成27年度と比較して平成28年度の公立小学校の「いじめの件数及び対応状況のための調査」結果では、上記の(2)(3)(4)(5)(7)は減少傾向にあるが、(1)(6)(8)は微増となっている。その主な要因は、「いじめ」定義について、教職員個人の解釈の差、学校における組織的対応の実施の増加、「学校いじめ防止基本方針」を保護者会や学校便り等での周知、学校評価の項目にいじめ防止の取組を設定していることが考えられる。

一方、東京都教育委員会では、平成29年4月から全公立学校で「4つの段階に応じた具体的な取組」を展開することになる。例えば、第一段階では未然防止として、いじめを生まない、許さない学校づくり、第二段階として、初期段階で「見える化」できる学校づくり、第三段階ではいじめを解消し、安心して生活ができるようにする学校づくり、最終段階としては、問題を明らかにし、繰り返さない学校づくりを進めることになる。

こうしたいじめ防止への総合対策の特徴は、いじめの実態を調査し、明確な目標を設定して具体的に対策プログラムを設定し、学校を中心に社会全体の力を結集し、連携を強化するところにある。つまり、こうした取組の研究は、実際のいじめ問題に対する開発的・予防的生徒指導を強く求めることにあると考えられる。

また、東京都教育委員会は、いじめは人間として絶対に許されない人権侵害であるとして「人権教育に関する実践・指導事例」を示し、学校がいじめ防止の啓発と人権防止に取り組むよう要請している。具体的には、小学校の人権課題「子供」において低・中・高学年ごとに「いじめ問題」に関わる実践・指導事例を特別活動で取り上げている。そこでは特に、人権教育に関わる留意点等では「うれしい言葉に着目させる」「相手にとってうれしい言葉を考えさせる」「共感的な立場から、嬉しい言葉を考えさせる」。終末では「言われてうれしい言葉を使っていこうとする意欲を高める」よう工夫されている^{*4}。

さらに、東京都教育委員会は、人権教育に関する指導の重点化のために、小学校6年の道徳の指導事例を紹介している^{*5}。例えば、主題名「だれとでも仲良く4-(2)公正・公平、資料名「ユリのうしろ姿」(自作資料)、主題設定の理由、人権教育の視点「いじめをしない、いじめを見過ごさない態度を育む」「いじめを未然に防ごうとする態度を育む」としている。人権教育に関わる留意点等では、真理子とさおりの言動に

ついて考えさせる。ユリの心情を考えさせることで、正義について考えさせる。今までにユリにしてきたことの重大さに気付く「私」の気持ちを考えさせる。展開後段で、公正・公平に行動することができた経験を振り返らせる。終末で教師の説話を基に実践への意欲を高めるようにしている。その上で教師は、特別活動の中の学級活動「(1)学級や学校の生活づくり(2)日常の生活や学習への適応及び健康安全」と関連付けて指導することにより、いじめ防止の実効性を高めることが必要となろう。

以上のことから、教師にとって道徳の「心から活動へ」から、特別活動の「活動から心へ」の関連性を図ることが重要なことであり、特別活動や道徳を生かしたいじめ防止を学校教育においていかに実効性のあるものにするか今、教師に問われているものと考えられる。

第2節 いじめ問題における道徳の重視の背景と学習指導要領の内容項目の検討

(1) いじめ問題における道徳の重視とその課題

今日、いじめ問題の取組改善のポイントは、すべての教職員による「いじめ」の定義の正しい理解と鋭敏な感覚により、軽微ないじめも見逃さないことである。同時に、子供たち自身が、いじめ問題の解決に向けて、主体的に行動しようとする態度を育成することが求められている^{*6}。

いじめの定義は、2013（平成25）年に施行されたいじめ防止対策推進法の定義がある。その定義によればいじめとは、「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している当該児童生徒と一定の人的関係にある他の児童生徒が行う心理的又物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じるもの」である。この定義はこれまでの定義である2006（平成18）年に示された文部科学省の定義である「当該児童生徒が一定の人間関係にある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じるもの」と比較して広範囲になっているが、「けんか等」の問題行動はいじめから除外している。

この定義では、いじめの様相の具体性に欠け教職員はもとより、地域・保護者が正しい理解と対応が図れないことが問題となろう。今後、文部科学省は具体的な事例を挙げて児童生徒にも理解しやすく示す必要があるであろう。そのことによって学校や保護者はもとより、地域や関係機関等との連携を強化することができると考えられる。

今回の道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、常に繰り返されるいじめ問題の対応である。特に、大津市でのB中学2年男子生徒のいじめ自殺事件の問題がクローズアップされた背景には、文部科学省から2009（平成21）年から2年間にわたって「道徳教育実践研究事業」推進校を受けていたのである。推進校としてのB中学校

では、いじめ問題にも積極的に取り組んでいたのである。改めて、B中学校の生徒一人一人に他を思いやる心の醸成が十分でないことが問題となろう。

そのために文部科学省は、各学校に児童生徒が現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力の育成に道德教育の役割を求めたのである。例えば、2013（平成25）年の教育再生実行会議では、「いじめ問題等への対応について」という第一次提言がなされた。その中で道德教育の改善の方向性として、いじめ防止や生命尊重、自律心、家族や集団の一員としての自覚、ルールやマナー、法の意義を理解して守ることなどに留意することが挙げられた。また、2014（平成26）年の中央教育審議会は、答申として「道德教育を通じて、個人が直面する様々な事象の中で、状況を深く見つめ、自分はどうすべきか、自分は何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、取り組むようにしていくこと」^{*7}への改善を求めたのである。

また、上記の答申では道德の時間において、これまでタブー視されてきた道德的習慣や道德的行為に関する指導を道德的価値に基づき、道德的行為を主体的に選択し、実践するための資質・能力を育むために指導を取り入れることがあってもよいとしている。そのために永田繁雄は、これまでタブー視されていた問題解決的な学習や道德資料の分断、価値観の一般化、話し合いの後の決意表明等を見直し、改善することに躊躇してはならないとしている^{*8}。つまり、これまでの実効性に欠ける心情理解の道德授業の見直しを強く求めたものと考えられる。

さらに、中央教育審議会の答申では、学校が子供たちに社会参画など社会を構成する一員としての主体的な生き方に関わることや規範意識、法などのルールに関する思考力や判断力などの指導を充実させることが取り上げられている。

今後、学校が取り組むべきこととして、貝塚茂樹は、「教科化された道德が無関係では済まされない。いじめにどう取り組むのかは道德教育が切実に考えなければならない課題です」^{*9}として、そのための制度設計づくりや授業づくり、教材開発の必要性を強調している。特にいじめ問題に対応していくために柳沼良太は、「従来のように資料を読んで、『その時の被害者の気持ちはどうだったろうか』と聞くだけでは、実際の日常生活や道德的实践に反映しないという弱さがあるかと思います」^{*10}と、道德授業の問題点を指摘し、実際の問題を子供たちが皆で話し合い、解決していく学習や実際に問題が起きた時にどのような対処の仕方があるのかをロールプレイやスキルトレーニングで学ぶ学習の重要性を指摘している。これらは今後、道德授業において問題解決的な学習や体験的な学習での改善工夫が求められる課題でもある。一方、道德の教科化だけでいじめ問題が解決するものではないとして、西野真由美は、「いじめ問題には複数のアプローチが必要です。そして、いじめが教師の目の届かないところで起こっている以上、それらのなかでもいちばん核となるのは、いじめは許さない集団を育てることだと思います」^{*11}として、道德授業において、本音で話し合える場、お互いの意見を戦わせる場であるべきだとしている。その上で、「道德はいじめ問題

の克服に必ず貢献できと思っています」と、道徳への期待を述べている。その意味では、これまでの読み物資料を中心とした心情理解の学習から問題解決的な学習の転換を求めているのである。さらに、いじめ問題に対して時間をかけて取り組むために押谷由夫は、「要するに、総合単元的な発想ですけれども、いじめという問題を1か月あるいは2か月程度、いろいろな価値の側面から考えたりとか、学級活動や総合的な学習の時間も活かして計画する」ことを強調している^{*12}。

以上のことから、教育再生実行会議や「道徳教育の充実に関する懇談会」等に関わり、「特別の教科 道徳」の推進をしてきた上記の4人の研究者は日本道徳教育学会のメンバーであり、それぞれの専門分野からの意見を総括すると、道徳の「教科化」の教育的意義とその役割の重要性を強く求めているのであろう。しかも、今日の重要課題であるいじめ防止の対応と何よりも道徳教育の「形骸化」を憂いての改善工夫と考えられる。

(2) いじめ問題と学習指導要領の関連

文部科学省は、学校に対して学校現場において、深刻な子供のいじめ、校内暴力、不登校、非行など困難な問題に対して子供が主体的に対処することのできる実効性ある力を育成していくことの役割を強く求めている^{*13}。特に、道徳教育の改善点として、学校で児童一人ひとりが直面する様々な状況の中で、そこにある事象を深く見つめ、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行できる手立てを考え、実践できるための「生きる力」を育成することを求めている。つまり、これからの道徳教育では子供の内面的な道徳的实践力から、外面的な実効性のある道徳的实践、行動への転換が問われているのであろう。

これまで教育再生実行会議では、道徳教育が学校において「形骸化している」「実効性がない」との批判を受けて、柳沼は、「道徳授業では内容項目を系統的に指導している。しかし、それにもかかわらず道徳教育は、なかなか想定したとおりに成果がだせないため、その実効性が疑われることになる」^{*14}としている。つまり、子供たちがいじめ問題について道徳的行為の実効性に欠けるために被害者に対して傍観者であったり、観衆としてはやし立てたりすることが問題なのである。そこで、なぜ、いじめ問題に対して道徳教育で実効性が高まらないのか。その原因の一つが学校現場で十分な評価を行っていないことがあるであろう。

以上のことから、一人一人の教師に対して、年間35時間（小学校1年は34時間）の道徳授業を充実させること、問題解決的な学習や体験的な学習を進めること、一人一人の学習効果を高めることなどの評価が問われてくるものと考えられる。

今回、いじめ防止に関して道徳科の学習指導要領では、新たに第1学年及び第2学年に「A 個性伸長」、「C 公正、公平、社会正義」、第3学年及び第4学年に「B 相互理解、寛容」、「C 公正、公平、社会正義」、第5学年及び第6学年に「D

よりよく生きる喜び」として追加された内容項目として反映されている。しかし、これらの内容項目を道徳授業ですれば、即いじめが解消できるものと考えられない。これ以外にも「善悪の判断」「思いやり、親切」等を繰り返して指導し、補い、一層深め、相互の関連を捉え直し発展させることが重要であろう^{*15}。

因みに、内容項目の内容の概要において、いじめの記述があるのは、2か所である。1つは、「B 相互理解、寛容」の中で「いじめを生まない雰囲気や環境を醸成するためにも違いを認め合い理解しながら、自分と同じように他者を尊重する態度を育てることが重要である」^{*16}としている。他は、「C 公正、公平、社会正義」の中で社会正義の実現を妨げるものに人々の差別や偏見があるとして、自分よりも弱い存在があることで優越感をいだきたいがために偏った接し方をする弱さをもっているものである。いじめ問題なども、このような人間の弱さが起因している場合が少なくないのである。

また、文部科学省は学習指導要領の改訂の要点として従前の「道徳的实践力を育成する」ことを、これまでの学習指導要領道徳編の内容である「道徳的心情、道徳的判断力、実践意欲と態度を育てる」から「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と改めたのである。このように道徳的判断力を一番に示した意味は、「特別の教科 道徳」に込められた道徳的な諸価値について、子供たちが心情にとどまらず、判断力など社会を生き抜くために必要な力として身に付けさせることにある。道徳的判断力、心情、実践意欲と態度である道徳性の諸様相は、それぞれが独立した特性ではない。これらが相互に関連することによって道徳性が高まると考えられる。

このことから以下のことが明らかになる。これまでの道徳授業では内面的資質としての道徳的实践力だけが強調され、道徳授業において道徳的心情や実践意欲と態度などの情意的側面を重視される傾向にあった。一方、道徳的思考力や道徳的判断力のような認知的側面が軽視されてきた。その結果が道徳授業に「実効性がない」「形骸化している」との反省から、道徳的判断力が最初に位置付けられたと考えられる。

第3節 A市の「いじめ問題」に対する方針と教員がいじめ問題で重視すべきことの検討

(1) 「いじめ問題」に対するA市教育委員会の方針の検討

A市は、東京・多摩地区の中央に位置し、中核都市として発展している。2014（平成26）年6月、A市いじめ防止基本方針が策定された。策定の意義として「次代を担う子供たちが人権の主体者として尊重され、その成長が保証される環境を作ることが、すべての者に求められる責務である」として、家庭・学校・地域社会の環境づくりを強調した。一方、「いじめは絶対に許さないという勇気をもって明るい学校づくりに努めることが重要である」ことが強調された。その上で教育委員会は、学校に対

して子供がいじめについて深く考え理解するために道徳の時間、学級活動、児童会活動、生徒会活動による主体的な取組を通して、子供に「いじめは絶対に許されない」ことを自覚させ行動するよう促したのである。

またA市教育委員会は、「平成28年度 学校教育の指針」の中で健全育成の推進において「いじめの防止」を位置付け、「A市子どものいじめ防止条例」、「A市子どものいじめ防止基本方針」及び「学校いじめ防止基本方針」に基づき、いじめに対する組織的・継続的な対応を学校で強化するとともに、学校・家庭・地域が連携し、いじめの未然防止、早期発見・早期解決を図ることを求めている。一方、「いじめ防止授業」では、道徳授業において外部講師を招聘し、担任教師とともに道徳授業を実施し、いじめ防止への改善工夫を図っている。

なお、平成28年度A市教育委員会いじめ防止対策の概要は以下の通りである。

| | |
|-----|--|
| 4月 | ・ネットいじめ防止、リーフレットの配布及び指導 ・ホワイトプロジェクト、SNS東京ルールの周知 |
| 6月 | ・「子どもの人権110」強化週間 ・いじめ解消・暴力根絶旬間 ・ホワイトプロジェクト、中学校区によるいじめ防止の標語づくりの周知 ・いじめの悩み相談レター |
| 7月 | ・第1回A市いじめ防止対策審議会 ・「長期休業中前の生活指導について」文書配布及び指導 |
| 8月 | ・第2回A市いじめ防止対策審議会 ・いじめ防止に関わる研修（夏季教員研修） |
| 11月 | ・東京都教育の日（第一土曜日） ・児童虐待防止推進月間 ・いじめ解消・暴力根絶旬間 |
| 12月 | ・人権週間 ・人権デー（10日） ・「長期休業中前の生活指導について」文書配布及び指導 |
| 2月 | ・いじめ解消・暴力根絶旬間 ・「A教育フォーラム」にていじめに関わるリーフレットの配布及び周知 |
| 3月 | ・第3回A市いじめ防止対策審議会 ・「長期休業中前の生活指導について」文書配布及び指導 |

以上のことから、A市教育委員会の取組を基に、いじめ問題に対して各学校が実効性のある教育活動することが重要と考えられる。

(2) A市公立小学校教員における「いじめ防止」に関わる道徳の内容項目の優先度の意識調査

目的 市内の小学校教員における「いじめ防止」に関する道徳の内容項目の優先度の意識調査を基に、今後の道徳授業等に活かすことを目的とする。

方法 調査対象：市内の小学校教員 調査期間：平成28年10月

回収率：89% 241人

内容 「いじめ防止について平成30年度から完全実施される道徳科の授業で特に重視すべき内容項目は何だと考えますか。下記に示した22項目は相互に関連した内容項目ですが、いじめ防止に関わって、AからDまでの22項目の中から特に7つを選んで、重視すべき順に（ ）の中に番号を付けてください。」

なお、道徳の内容項目のAは、主として自分自身に関すること。Bは、主として人との関わりに関すること。Cは、主として集団や社会との関わりに関すること。Dは、主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関することである。

意識調査の結果で、上位5項目は、以下の通りであった。

| | 1位 | 2位 | 3位 | 4位 | 5位 |
|-------|---------------------|------------------|-------------------------|------------------|---------------------|
| 20代男性 | A 善悪の判断 自律、自由と責任 | B 相互理解、 寛容 | B 親切、 思いやり | B 友情、信頼 | D 生命の尊さ |
| 20代女性 | B 親切、思いやり | B 友情、信頼 | A 善悪の判断 自律、自由と 責任 | B 相互理解、 寛容 | A 正直、誠実 |
| 30代男性 | A 善悪の判断 自律、自由と責任 | B 親切、 思いやり | B 友情、信頼 | D 生命の尊さ | C 公正、公平、 社会正義 |
| 30代女性 | A 善悪の判断 自律、自由と責任 | B 親切、 思いやり | B 友情、信頼 | D 生命の尊さ | C よりよい 学校生活 |
| 40代男性 | B 親切、思いやり | B 友情、信頼 | B 相互理解、 寛容 | C 公正、公平、 社会正義 | A 善悪の判断 自律、自由と責任 |
| 40代女性 | A 善悪の判断 自律、自由と責任 | D 生命の尊さ | B 親切、 思いやり | B 友情、信頼 | C 公正、公平、 社会正義 |
| 50代男性 | A 善悪の判断 自律、自由と責任 | C 公正、公平、 社会正義 | D 生命の尊さ | B 相互理解、 寛容 | B 友情、信頼 |
| 50代女性 | A 善悪の判断 自律、自由と責任 | D 生命の尊さ | B 親切、 思いやり | C 公正、公平、 社会正義 | B 友情、信頼 |

本調査で明らかになったことは、「いじめ防止」で、道徳の内容項目で男女教員が重視している共通項目は、どの世代も「A 善悪の判断、自律、自由と責任」であるが、続いて20代男女「B相互理解、寛容」「B 友情、信頼」、30代男女「B 親切、思いやり」、40代男女「B 友情、信頼」「D 生命の尊さ」、50代男女「C 公正、公平、社会正義」「D 生命の尊さ」を重視していることであった。

また、重視している内容項目のうち、クロス集計では「C 公正、公平、社会正義」の質問項目について、カイ二乗検定を用いて男女差及び年代差を検討した。その結果、明らかになったことは、男性教員の方が女性教員に比べて、道徳的価値を重んじていることが示された。 $(X^2 = 6.57, df = 1, p < 0.5)$ 男性教員は113人中69人であった。年代による差は、「A 善悪の判断、自律、自由と責任」、「C 公正、公平、社会正義」共に見られなかったことであった。(男性113人中69人、女性128人中57人)

本調査を基に、どの世代でも重視している「A 善悪の判断自律、自由と責任」と、

カイ二条検定を用いて男女差で違いが見られた「C 公正、公平、社会正義」の内容項目を道徳授業で取り上げ、いじめ問題について子供たちの道徳性を検証したいと考えた。

第4節 いじめ問題を重視した全体計画、年間指導計画の検討

(1) いじめ問題を重視した全体計画

道徳教育の全体計画の検討としては、学校の教育活動全体を通して、道徳的内容をどのように指導し、道徳的資質・能力を育成するかを計画的、系統的に示す必要がある。現行の学習指導要領の第3章3-1(1)には、①全教育活動との関連の下に、児童生徒、学校及び地域の実態を考慮して、学校の道徳教育の重点目標を設定すること、②道徳の内容との関連を踏まえた各強化、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における指導の内容及び時期並びに家庭や地域社会との連携の方法を示すことがあげられている。

上記のことから、子供の実態を踏まえながら、学校の特色を生かした重点目標を認知的、情意的、行動的側面から設定することが必要であろう。また、指導方法や評価方法も提示し、どのような資質・能力を育成することが重要となろう。

(2) いじめを重視した年間指導計画

現行の学習指導要領の「第3章 道徳」の第3-1(2)には、①道徳教育の全体計画に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動との関連を考慮し、計画的、発展的な道徳授業をするよう工夫すること、②2年間を見通した重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導を行うよう工夫すること、③各学年段階の内容項目は、相当する各学年においてすべて取り上げることとなっている。

上記のことから、学校がどの時期までにどのような指導内容や指導方法を用いて、どのような資質・能力を養い、どのような評価を行うべきかまで記すことであろう。その上で、道徳授業が形骸化する恐れがあるために、内容項目が22項目ある中でどこを削除するか修正するかを検討し、年間指導計画が学校の特色や行事、学級の課題も踏まえて計画的にできるよう改善工夫をすべきであろう。これは、学校行事や学級の課題などに応じて柔軟な道徳授業の対応からも必要なことと考えられる^{*16}。

第5節 問題解決的な学習と体験的な学習の相乗効果の検討

(1) 問題解決的な学習の指導過程の検討と構想

児童は学校生活を送る上で、友達関係等で相反する道徳的価値について選択を迫られることが多く存在するものである。その場合に答えが必ずしも一つとは限らない。そこで教師は、一人一人の児童に対して多面的・多角的に考えさせ、主体的に判断し、よりよく生きていくための資質・能力を養うことが必要とされよう^{*17}。

そのためには、児童が道徳的価値を自分との関わりで考えることができるような問題解決的な学習が有効である。例えば、武蔵村山市立第八小学校の平成27年度文部科学省研究開発学校の実践研究された成果は、「子供たちが問題場面を取り上げて主体的に問題解決に進んで取り組むようになった」「子供たちが、これまで登場人物に託して心情の理解を深めてきたことから、協議を通してねらいとする道徳的価値を深め、自分のこととして受け止められるようになってきた」「自分の日常生活に発展させ、ねらいとする道徳的価値に対してより実効性が高まってきた」^{*18}などの口頭報告がなされている。

上記の実践研究校の成果にも見られるように、心情の理解を深めることや問題解決的な学習の重要性について、柳沼は「いじめ問題に対応させるならば、道徳授業を子供の生活経験に結び付けて、問題解決的な学習や体験的な学習を十分に取り入れて、実効性のある指導を行う必要があると思います」^{*19}と主張している。その上で従来のように登場人物の気持ちを聞くことも大事であるが、道徳の知識や技能を習得したり、道徳的な議論を深めたり、道徳的の行動や習慣に働きかけたりする工夫の重要性を指摘している。つまり、これまでの心情理解の道徳授業から問題解決への道徳授業と多様で実効性のある転換を求めているのである。これに対して押谷は「本来的に能力というものは、心情的な部分、感性、あるいは気付く力みたいなものが土台となっている。だから、心情をしっかり育てていこうということになります。それは判断力を低下させるものではありません」^{*20}と、自らの見解を述べている。押谷のこの考えは、道徳の時間の特性を認識するために心情の重要性を述べたものであって、柳沼の考える問題解決型の道徳授業を否定したものではないのである。押谷は、現代は社会の変化の中でどう生きていくかが問われている現状を考えて道徳的な価値意識をもつだけでは不十分であることを主張したのであろう。

柳沼の問題解決型の学習指導過程は、デューイの反省的思考に基づく学習過程を設定している。第1に、道徳的問題に関する人間関係の場面を精神的に構築する。第2に、問題状況や人間関係の場面の本質を認識する。第3に、その認識に基づいた解決の行動方針を立案する。最後に、その行動方針を検討して自己決定する。つまり、ブラグマティズムの道徳の原型を示しているのである^{*21}。この学習過程を基に柳沼は

プラグマティック・アプローチとして再構成している。導入では、日常生活から道徳的問題を提起する。展開前段では、資料の道徳的問題を解決する。展開後段では、問題解決の知恵やスキルを応用する。終末では、道徳問題の結論がまとめることである。

以上のことから、上記の学習指導過程を活用することによって、これまでの道徳教育が「形骸化している」「実効性がない」との批判を打破し、よりシンプルに、かつ実効性のある道徳授業へと改善工夫されるであろう。また、その改善工夫によって、子供たちがいじめ問題について多角的・多面的な見地から切実に考え合うことで、いじめを未然に防いだり、実際のいじめ問題等を解決したりすることに効果はあると考えられる。

(2) 体験的な学習の指導過程の検討と構想

教師は、子供の道徳性を高めるために日常的な体験や集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動など、多様な体験活動を生かした授業を工夫することが重要である。それは体験的な活動の中に道徳的価値のもつ意味があると考えられる。そのために、教師は子供が自らの体験を基に物事の考え方や感じ方を通して道徳的価値の理解を深めたり、自己を見つめたりさせることが肝要であろう。

また、教師が道徳授業に生かす体験活動は、①日常での体験、②学校での体験、③地域での体験、④疑似体験、⑤エクササイズの5つのカテゴリーに分類されよう。

体験的な学習を取り入れた指導過程の一例としては、指導内容「礼儀」でモラルスキルトレーニングを活用した場合、導入では、気付く段階で自分の挨拶について振り返る。展開前段では、考える段階でモラルスキルトレーニングを行う。展開後段では、実践につなげる段階でロールプレイをする。終末では深め、広げる段階で、これからの挨拶の仕方についてまとめる^{*22}。

以上のことから、体験的な学習を教師が取り入れることによって特別活動での体験活動を道徳授業と関連付けたり、体験的な活動を取り入れたことによって、子供に認知的な側面である思考力・判断力や行動的側面である行動力・習慣を身に付けさせるような道徳授業が期待できると考えられる。

(3) 問題解決的な学習と体験的な学習を取り入れた指導過程

教師は、子供の道徳性を高め、実効性のある道徳授業を実施するためには、上記に示した問題解決的な学習と体験的な学習を取り込んだ指導過程の創意工夫が必要である。

例えば、指導内容「公德心」の場合、導入では、気付く段階で優先席について、児童が現在の認識を共通理解するようにする。展開前段では、考える段階であり、教師が資料を読み、児童が自分だったらどう行動するか、理由を添えて考えさせる。展開後段では、実践につなげる段階であり、教師がアサーションを取り入れた活動をする。

終末では、深め、広げる段階であり、教師が児童に自分がよいと思う行動と理由、学習感想を書かせる。

以上のことから、教師がより実効性のある道徳授業が展開できるものと考えられる。

第6節 「善悪の判断、自律、自由と責任」と「公正、公平、社会正義」の検討

(1) 「善悪の判断、自律、自由と責任」の検討

「善悪の判断、自律、自由と責任」は、本調査においても理解できるように「いじめ防止」に取り組むために、道徳の内容項目として、どの世代からも重要項目として挙げている。また、小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」においても「善悪の判断、自律、自由と責任」は、いじめ防止の上からも児童が物事の善悪についての確に判断し、自ら正しいと信じる場所に従って主体的に行動すること、そして自由を大切にするとともに、それに伴う自律性や責任を自覚する内容項目として重視していると考えられる。

現行の学習指導要領では、第5学年及び第6学年の内容項目1-(3)「自由、規律」の指導内容「自由を大切にし、自律的で責任のある行動をする」とある^{*23}。

「特別の教科 道徳」では、第5学年及び第6学年の内容項目の「A 善悪の判断、自律、自由と責任」、指導内容「自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること」とし、「自律的に判断し」が追加された^{*24}。

第3章 道徳の内容第1節 内容の基本的性格、①内容の構成の考え方、「善悪の判断、自律、自由と責任」(1)内容項目の概要の中で、人として行ってよいこと、社会通念として行ってはならないことをしっかりと区別したり、判断したりする力は、児童が幼い時期から徹底して身に付けていくべきものであることとしている。その上で、何事も積極的に取り組む姿勢が必要であろう。自由には自己責任が伴うことから、池尾健一（信州大学教授）は「自由の具体的な内容は、現に存在している拘束との関連で明らかになるのであり、ある時代に求められる具体的な自由は、その時代に存在していた拘束を考えることなしには理解することができない」^{*25}としている。

以上のことから、人間には、自由を尊重する責任が伴うものである。「責任の範囲」は、人間には当面している責任を果たす義務がある。また、自由意志が責任の成立を可能にしている以上、正常な判断力や意志力を備えた一人の人格の存在を前提にしている。他人の責任に対して、その範囲を限定することが必要であるが、自分の責任に対しては、限定しすぎないことが重要と考えられる。

また、指導上の配慮としては、内容項目の高学年で「C よりよい学校生活、集団生活の充実」などに関連させながら展開することが、内容を深める上で有効であると考えられる^{*26}。

(2)「公正、公平、社会正義」の内容の検討

現行の学習指導要領では、第5学年及び第6学年の内容項目の「4-(2) 公正、公平、正義」、指導内容「だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める」とある。

「特別の教科 道徳」では、第5学年及び第6学年の内容項目の「C 公正、公平、社会正義」指導内容「正義と公平さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努める」と変更された^{*27}。

第3章 道徳の内容第1節 内容の基本的性格では、①内容の構成の考え方、「公正、公平、社会正義」(1)内容項目の概要の中で、「社会正義は、人として行うべき道筋を社会に当てはめた考え方である」として、社会正義の実現は、真実を見極める社会的な認識能力を高め、思いやりの心が基本であるとしている。

以上のことから、「C 公正、公平、社会正義」の内容は「より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと」(「A 希望と勇気、努力と強い意志」)によって、実現されるものであろう。またそれは、「法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと」(「C 規則の尊重」)とも関連すると考えられよう^{*28}。

指導上の配慮としては、内容項目「C 公正、公平、社会正義」は、他の内容を重視しながら深める必要がある。特に、内容項目「A 善悪の判断、自律、自由と責任」、「A 正直、誠実」、「A 希望と勇気、努力と強い意志」、「B 親切、思いやり」、「B 友情、信頼」、「B 相互理解、寛容」などと関連させながら展開することは、内容を深める上で有効であると考えられる。最後に、「C 国際理解、国際親善」、「D よりよく生きる喜び」につながるように、開かれた配慮が必要であらう。これらは、第3節、(2)で示したA市の小学校教員の意識調査からも伺える関連した内容項目でもある。

第8節 道徳授業の実践例

(1)「善悪の判断、自律、自由と責任」の内容項目の実践事例(S小学校第5学年)

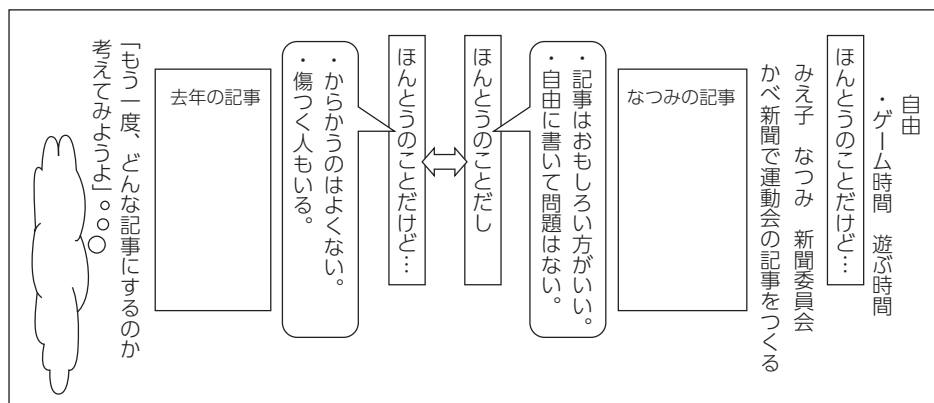
- 1 主題名「責任をもって」「A 善悪の判断、自律、自由と責任」
- 2 教材名「ほんとうのことだけど…」 日本文教出版6年
- 3 本時のねらい

自律的で責任のある行動の意味や良さについて理解し、自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をしていこうとする意欲を培う。

4 展開

| 過程 | 主な学習活動○発問・予想される児童の反応 | ■意図・留意点★評価 |
|----|---|--|
| 導入 | (1) 「自由」という言葉の印象について共有する。 ○今までで、もっと自由にさせてほしいと思ったことがありますか。それはどんなことですか。 ・ゲームを禁止された時・遊び時間を短くされた時。 | ■問題の意識化・共通化 |
| 展開 | (2) 教材「ほんとうのことだけど…」を読み、議論する。 ○前半を読んで、自由に記事を書いているなつみの記事をどう思いますか。 ・おもしろいけど、からかっているような感じがする。 ○後半を読んで、「もう一度、どんな記事にするのか考えてみようよ。」と言っている「みえ子」は、「なつみ」のどんなところが「問題」だと思っているのでしょうか。それは、なぜですか。 ・本当のことを書くことは正しいけど、みんなの良い所を考えて書いた方がよい。 ◎この後、あなたが「みえ子」なら、「なつみ」に何と言いますか。 <div data-bbox="285 877 810 1166" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>みえ子「もう一度、どんな記事にするのか考えてみようよ。」</p> <p>なつみ「でも、本当のことだし、新聞は事実を書くものでしょ。記事は、おもしろい方がいいよ。読んだ人が楽しめるし。自分たちの新聞なんだから自由に書いていいでしょ。」</p> <p>みえ子「」</p> </div> ・確かに本当のことだし、おもしろいかもしれないけど、自分が書かれたら嫌な気持ちになるからやっぱり他の記事にしよう。 ○ペアで役割演技をしてみましょう。(体験的な学習) ○役割演技をしてみて、みえ子が「もう一度、考えてみようよ。」と言ったのは、どんな思いになったからでしょうか。 ・周りのことを考えて記事を書いた方がいい。 ・自由に記事にするからには責任がある。 | ・読む視点（自由について）を明確にし、教師が判読する。 ・おもしろさを感じながらも違和感があることをおさえる。 ■問題の焦点化・明確化 ・「なつみ」と「みえ子」の主張を対比しながら整理して板書する。 ・「みえ子」は「なつみ」と仲良しであることを押さえた上で、自分だったら何と言うかを考えさせる。(話し合う視点の明確化) ★評価① ・ワークシートに記述してから役割演技をさせる。 ■問題の内面化・客観化 ・交互に役割演技をさせる。(方法の確認) ■問題の自覚化・主体化 ・「周りのことを考える」「責任」などのキーワードをおさえる。 |
| 終末 | (3) 本時の学習を振り返り、実践意欲を高める。 ○この授業を通して、「自由」とはどのようなことだと考えますか。 ・自由は大切だけど、考えて行動しないと、自分勝手になる。 | ■態度化・実践への意欲化 ★評価② |

5 板書計画



6 授業のポイント

問題解決的な学習と体験的な学習を通して、「自由」とは何か考えが深まるように、導入と終末で「自由」について発問した。また、展開部分では、問題を焦点化させ、自分だったら何と言うかを考え、問題を自覚化させることで、自律的に行動していこうとする意欲を培うことをねらった。

7 授業の成果と課題

成果としては、「問題は何か」を直接問うたことで、児童が何を考えれば良いかが明確になった。また、自分だったら何と言うかを考えることで、道徳的価値を自分のこととして考え、役割演技を通して体験的に理解することができた。

課題としては、「自由」の意味を考えられたが、「責任」という言葉が児童から出にくいので、さらなる指導の工夫が必要である。

(2) 「公正、公平、社会正義」の内容項目の実践事例（S小学校第5学年）

- 1 主題名 「いじめ」を考える 「C 公正、公平、社会正義」
- 2 教材名 「からかっただけなのに…」 日本標準5年
- 3 本時のねらい

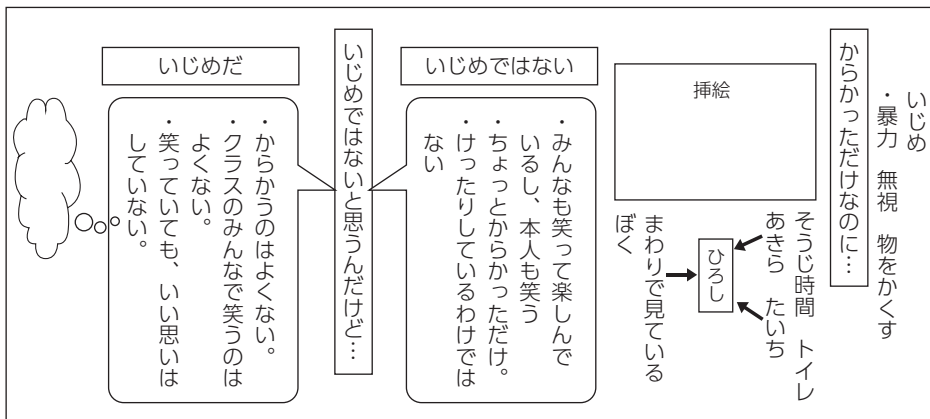
誰に対しても差別や偏見をもつことなく、公正・公平に接していこうとする判断力を培う。

4 展開

| 過程 | 主な学習活動○発問・予想される児童の反応 | ■意図・留意点★評価 |
|----|---|-------------|
| 導入 | (1) 「いじめ」とは何か考え、共有する。 ○「いじめ」とは、どのようなことでしょうか。 ・悪口。からかう。物を隠す。暴力をふるう。無視。 | ■問題の意識化・共通化 |

| | | |
|--------|--|--|
| 展 開 | <p>(2) 教材「からかっただけなのに…」を読み、議論する。</p> <p>○前半を読んで、もし同じ場面に出会ったら、どう思いますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひろしくんは笑っているけど悲しいと思う。 <p>○後半を読んで、「クラスでやっていることは、絶対にいじめなんかじゃないと思うんだけど…」という「ぼく」は、何が「問題」だと思っているのでしょうか。それは、なぜですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひろしくんが笑っていても、いい思いはしていない。 ・クラスみんなも、見て笑うのも問題。 <p>◎自分が同じクラスにいるとしたら、「ぼく」に何と言いますか。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>ぼく「みんなも楽しんでいるし、ちょっとからかっているだけ。たたいたり、けつたりしているわけでもない。本人もやめてくれと言っていないし。だから、いじめじゃないと思うんだけど…」</p> <p>自分「」</p> <p>※アドリブで、ぼく「でも…」「やっぱり…」と役割演技をする。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・やっぱりいじめだよ。だって、自分が広大くんの立場だったらいやでしょ。やっぱり良くないよ。 ・みんなで笑うのは良くないよ。 <p>○ペアで役割演技をしてみましょう。(体験的な学習)</p> <p>○役割演技をしてみて、思ったことや気付いたことは何ですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手のことを考えることが大切だと思った。 ・ちょっとしたからかうことも、やってみて、やっぱりダメだと思った。 | <ul style="list-style-type: none"> ・読む視点 (いじめかどうか) を明確にし、教師が判読する。 ・悲しい思いをしていることを押さえる。 <p>■問題の焦点化・明確化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「いじめではない」という考えと「いじめかもしれない」という考えを対比しながら整理して板書する。 ・周りもいじめに関係があることをおさえる。 ・ひろしくんのことを考えて、自分だったら何と言うかを考えさせる。(視点の明確化) <p>★評価①</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートに記述してから役割演技をさせる。 <p>■問題の内面化・客観化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・交互に役割演技をさせる。(方法の確認) <p>■問題の自覚化・主体化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「相手のことを考える」などのキーワードをおさえる。 |
| 終 末 | <p>(3) 本時の学習を振り返り、整理し、実践意欲を高める。</p> <p>○この授業を通して、今後、「いじめ」を防ぐために、どのようなことを気を付けたり、大切にしたりしていきますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いじめは、いつでも起こる可能性がある。相手のことを考えることが大切だと思った。 | <p>■態度化・実践への意欲化</p> <p>★評価②</p> |

5 板書計画



6 授業のポイント

問題解決的な学習と体験的な学習を通して、「いじめ」についての考えが深まるように、導入と終末で「いじめ」について発問した。また、展開部分では、役割演技を通して自分だったら何と言うかを考え、問題を自覚化させることで、公正・公平に接していこうとする判断力を培うことをねらった。

7 授業の成果と課題

成果としては、自分だったら何と言うかを考えた後に、アドリブを取り入れた役割演技を行ったことで、分かっている、実際に言うことは難しいことを体験的に理解することができた。

課題としては、「いじめ」について、加害者や被害者、傍観者と様々な立場から考え議論していく指導の工夫が必要である。

終わりに

成果の第1は、「いじめ防止」を重視した道徳教育の全体計画作成及び年間指導計画作成上、本調査である道徳の内容項目の優先度意識調査を活かして作成することができた点である。第2は、問題解決的な学習と体験的な学習を取り入れた指導過程を活かすことによって、いじめ防止に実効性をもたせ、より効果が期待できる点である。第3は、道徳授業の実践事例からも理解できるように中心資料を基に児童に「何が問題か」「自分だったら何と言うか」を考えさせたり、役割演技を通して体験的に理解させたりすることにより、問題を他人ごとではなく自分のこととして捉えさせることで児童のいじめ問題の解決に寄与できた点である。第4は、「いじめ防止」を重視した内容項目「善悪の判断、自律、自由と責任」と「公正、公平、社会正義」を指導する場合、中心資料の選択、児童の実態把握、指導方法の工夫、評価の重要性が明らかになった点である。

最後に、本研究の今後の課題について述べる。第1は、「いじめ防止」を重視した学年の発達段階を考慮した道徳資料の開発をすることである。第2は、「いじめ防止」のために特別活動の「活動から心へ」と「特別の教科 道徳」の「心から活動へ」との相互作用の関連性の開発をすることである。第3は、「特別の教科 道徳」の評価を開発し、教員及び児童の相互理解を図ることである。第4に、いじめ防止は、人権教育を中心とした学校教育だけで十分に防止できるものではない。学校は、家庭、地域、教育委員会、関係諸機関と密に連携強化を図り、その防止に努めることが課題である。

引用・参考文献

- 1 文部科学大臣 松野博一 通達 平成 28 年 11 月 18 日
- 2 毎日新聞 朝刊 2011 年 10 月 12 日
- 3 東京都教育委員会 平成 28 年度 東京都公立学校における「いじめの認知件数及び対応状況把握のための調査」結果について 調査基準日 平成 28 年 6 月
- 4 東京都教育委員会 人権教育プログラム（学校教育編）平成 25 年 3 月 39-43
- 5 東京都教育委員会 人権教育プログラム（学校教育編）平成 27 年 3 月 39-43
- 6 東京都教育委員会 平成 28 年度 東京都公立学校における「いじめの認知件数及び対応状況把握のための調査」結果について 平成 28 年 7 月
- 7 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」（答申）平成 26 年 10 月
- 8 永田繁雄「道徳教育」2013 年 12 月 73-76
- 9 押谷、柳沼編著「道徳の時代が来た！」教育出版 2013 年 10 月 131-132
- 10 同上 132
- 11 同上 132
- 12 同上 132
- 13 文部科学省 小学校学習指導要領「特別の教科 道徳編」平成 27 年 3 月 3
- 14 柳沼良太著「実効性のある道徳教育」教育出版 2015 年 7 月 3
- 15 文部科学省 小学校学習指導要領「特別の教科 道徳編」平成 27 年 7 月 46
- 16 同上 50
- 17 押谷・柳沼編著「道徳の時代をつくる！ 道徳教科化への始動」教育出版 2014 年 7 月 32-34
- 18 文部科学省研究開発学校実施報告書 武蔵村山市立第八小学校平成27年度 32-34
- 19 同上 128
- 20 押谷・柳沼編著「道徳の時代をつくる！ 道徳教科化への始動」教育出版 2014 年 7 月 131
- 21 柳沼良太著 生きる力を育む道徳教育 デューイ教育思想の継承と発展 慶應義塾大学出版会 2012 年 9 月 59-64
- 22 文部科学省研究開発学校実施報告書 武蔵村山市立第八小学校平成 27 年度 16-18 28-30
- 23 文部科学省 小学校学習指導要領解説編 道徳編 平成 20 年 8 月 54
- 24 文部科学省 小学校学習指導要領「特別の教科 道徳編」平成 27 年 7 月 26
- 25 青木、金井、佐藤、村上編 新道徳教育事典 第一法規 昭和 55 年 9 月 212
- 26 文部科学省 小学校学習指導要領「特別の教科 道徳編」平成 27 年 7 月 56
- 27 同上 50
- 28 同上 48

A Design and Practice of the Morality Class of the Elementary School Corresponding to the Issue of Bullying

**—It Is through—in “Judgment, Autonomy, Freedom and Responsibility
of the Right and Wrong” and “I Am Fair Justly Social Justice”**

Kenichi Tanaka, Yuya Minei, Koichi Yoshida

A purpose is to clarify how a morality class can contribute to the issue of bullying of the elementary school child. The thing that became clear was a priority attitude survey of the contents item of the morality that I carried out for 241 people in their 50s from primary school teacher 20 generations, and “judgment, autonomy, freedom and responsibility of the A right and wrong” and [C fairness, fairness, social justice] were what was made much of. In addition, the morality class that combined experience—like learning with solution to the problem—like learning based on an item of same as above was what effect could show more. A problem is development and an evaluation of the morality document which considered the stages of development of each school year.

保育・教育課程における領域「健康」の指導展開

—触れ合い体操を導入した保育に着目して—

高橋 健司 戸田 大樹

要 約

本研究は、保育士による保育内容「健康」のねらいに即した活動「触れ合い体操」の事例を紹介し、保育・教育課程における「領域「健康」の指導展開を保育学的視点から考察している。調査の結果、「からだを動かすこと、動かされることを楽しむ」は、全員が「そう思う」を選択した。「正しい筋肉と関節の使い方を知り、その働きを高める」「からだを動かして知る働きを高め、さらに脳の働きを活発にする」は全員が「ややそう思う」を選択した。「子どもと大人とが、互いに楽しい交流ができるようにする」は、全員が「そう思う」を選択した。自由記述では、「体幹や柔軟性」「関係性の向上」を実感している記述が見られたなどの結果を報告している。

I. 問題と目的

近年、乳幼児・児童の運動機能の低下や基本的生活習慣（食事・排泄・睡眠・着脱・清潔など）の確立ができていない乳幼児が増加しているとの報告が上がっている。また、家庭内保育力の低下が叫ばれている。乳児期という人生の土台を築く時期に、適切な保育を受けられないことによって、その後の人生に大きな影響を与えるという内容の研究も少なくない。OECDの縦断的調査によっても幼児教育・保育の重要性が科学的に実証されてきている。しかし、日本においては待機児童問題や幼保一元化など乳幼児を取り巻く社会情勢を背景に、子ども・子育て支援法が改訂され、首都圏には0・1・2歳児を対象とした保育施設が増加した。そのような施設では3歳以降の保育が連続して受けられない弊害がある一方、一人一人に目の行き届く家庭的な保育を好まれる保護者からは多くの支持を得ている。このように、幼児教育・保育の重要性は社会的にも国際的にも注目されては始めている。

幼児教育・保育は意図的な営みであり、保育者は乳幼児の発達や興味・関心などを総合的に捉えて指導・援助を行う。その過程において重要な視点は、指導計画を立案

するうえで欠くことのできない教育及び養護の「ねらい」である。保育所保育指針（平成 20 年告示）には、「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う」とあり、具体的なねらいとして、「①明るくのびのびと行動し、充実感を味わう」「②自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする」「③健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける」とある。事業所内保育所を含む 0・1・2 歳児を対象とした小規模園においては、「生命の保持」と「情緒の安定」という養護面、つまり一人一人の心身の発達に即した健康指導がまず保育の前提になると言える。しかし、近年の学生は幼稚園や保育所の実習で指導計画を作成する場合、乳幼児の実態に即したねらいを立てることに困難を示している傾向にある。また、自身が立てたねらいのものとどのような指導を展開すればよいのか分からずにいる場合もある。質の高い保育者を養成するためには、保育者養成校はこの現実を直視し保育現場と密な連携を図っていかなければならない。この点に関しては、小川（2006）が「保育者と養成機関の教師との連携・共同研究の体制」「養成校の保育原理の知が実習生を通して、保育の知がどのように習得され、保育の実践に生かされているのか（保育の知の有効性）を確かめる機会、連携、学びの蓄積」の欠如を明確に問題として指摘しているところである。

本論文では、幼児教育・保育を担いゆく保育者の卵である学生に対し、保育・教育課程における領域「健康」の指導展開を教授するための実践知に関する基礎的資料を得ることを目的とする。対象園は保育所とし、保育士による保育内容「健康」のねらいに即した活動の事例を紹介し、保育・教育課程における領域「健康」の指導展開を保育学的視点から考察する。

Ⅱ．調査

①調査期間 平成 28 年 9 月～12 月

②調査対象 保育士（女性 6 名）

③調査方法

東京都内の保育所の保育士に相馬範子著「脳いきいき体操－1 日 20 分！子どものからだと心を元気にする「つむぎ体操」の実践を依頼した。そして、有馬（2011）の体操の目的及び効果をそのまま抜粋し、東京都内の保育所の保育士にアンケート調査を実施した。具体的には、実践した体操に関する効果などの実感を 5 件法及び自由記述にて回答を得た。また、本アンケートは保育所で日中の保育に比較的長時間入る職員に配布した。

④材料

相馬範子著「脳いきいき体操－1 日 20 分！子どものからだと心を元気にする「つむぎ体操」(DVD 付)」(2011 年、合同出版)を参考にした。

【ケガの予防と柔軟な身体をつくる保育】

調査対象の保育所では、一日のデイリープログラムの中で、午前中のおやつ（栄養補給）の時間の前に「運動能力 UP 体操」を行っている。この体操は相馬範子著「脳いきいき体操－1日20分！ 子どものからだと心を元気にする「つむぎ体操」(DVD付)」(2011年、合同出版)の内容を取り入れて実施している。

⑤調査項目

「脳いきいき体操の目的」

- からだを動かすこと、動かされることを楽しむ。
- 正しい筋肉と関節の使い方を知り、その働きを高める。
- からだを動かして知る働きを高め、さらに脳の働きを活発にする。
- 子どもと大人とが、互いに楽しい交流「やりとり」ができるようにする。

「脳いきいき体操の効果」

- からだの左右差やゆがみがなくなる。
- 柔軟性が高まり、からだが動かしやすくなる。
- からだの動かし方や、ボディイメージがよくなる。

⑥デイリープログラムは表1に示す。

⑦体操の流れは表2に示す。

表1 デイリープログラム

| | |
|-------|---|
| AM | 随時登園・室内遊び |
| 8:00 | うがい・手洗い 用品支度 |
| 9:00 | 登園園児・保育担当職員紹介・お天気確認 ①絵本・紙芝居（集中して聞く） ②歌・手遊び ③運動能力 UP 体操 |
| 9:30 | 栄養補給（高たんぱく質） 歯磨き |
| 10:00 | フィールドワーク 目で見て、聞いて、触って、確かめて声に出して記憶する |
| 11:30 | フィードバックラボ（観察） ガーデンラボ（園庭）にて話す、描く、調べる、見る、知る、集める |
| 12:00 | お昼ごはん 歯磨き・着替え |
| PM | 午睡 |
| 1:00 | |
| 3:30 | 午後のおやつ（水分・糖質） 歯磨き |
| 4:00 | 準備体操 自由遊び ガーデンラボにて |
| 5:00 | クールダウン体操 室内遊び |

表 2 体操の流れ

| | |
|----------------------|---------------|
| ①手全体の脱力と手指の運動 | ♪「おててをブラブラ」 |
| ②首の運動 | ♪「〇〇ちゃんがはてな？」 |
| ③腕の運動 | ♪「ひこうきブンブン」 |
| ④肩の運動 | ♪「かたをあげて」 |
| ⑤全身脱力・内臓を刺激する運動 | ♪「金魚のひるね」 |
| ⑥足指のマッサージ | ♪「一羽のからす」 |
| ⑦足首の運動 | ♪「ねじをまくよ」 |
| ⑧足裏のマッサージ | ♪「足の裏をギュッギュッ」 |
| ⑨あし全体の運動（あおむけ） | ♪「右足ブラブラ」 |
| ⑩ひざの運動（あおむけ） | ♪「おひざをまげて」 |
| ⑪脚と腰の運動 | ♪「おでこにこんにちは」 |
| ⑫腰を中心に重心を移動させる運動 | ♪「やきいも」 |
| ⑬あし全体の運動（うつぶせ） | ♪「右足ブラブラ」 |
| ⑭ひざの運動（うつぶせ） | ♪「おひざをまげて」 |
| ⑮背・肩・胸の運動 | ♪「ひこうきブンブン」 |
| ⑯上肢と体幹の運動 | ♪「魚つり」 |
| ⑰平衡機能を育てる運動 | ♪「ロンドン橋」 |
| ⑱上体・肩・腕・手の抗重力筋を育てる運動 | ♪「きしゃぽっぽ」 |

Ⅲ. 調査結果

本調査は、保育士6名を対象として質問紙調査を実施した。結果は、次の通りである。調査対象が少ないが、本論文は実践研究であるため得られた結果に統計処理は行わないこととした。

項目1「からだを動かすこと、動かされることを楽しむ」については、6名（100%）が「そう思う」を選択した。実際に保育現場で子どもの様子を間近に見ながら実感しているため、子ども自身が楽しんでいるとはっきり捉えられた結果といえる。項目2「正しい筋肉と関節の使い方を知り、その働きを高める」については、6名（100%）が「ややそう思う」を選択した。項目3「からだを動かして知る働きを高め、さらに脳の働きを活発にする」についても6名（100%）が「ややそう思う」を選択した。項目4「子どもと大人とが、互いに楽しい交流「やりとり」ができるようにする」については、6名（100%）が「そう思う」を選択した。項目5「からだの左右差やゆがみがなくなる」については3名（50%）が「どちらともいえない」を選択し、2名（33%）が「ややそう思う」を選択、1名（17%）が「そう思う」を選択した。項目6「柔軟性が高まり、からだが動かしやすくなる」では、1名（17%）が「どちらともいえない」を選択し、1名（17%）が「ややそう思う」を選択し、4名（66%）が「そう思

う」を選択した。項目7「からだの動かし方や、ボディイメージがよくなる」では、「どちらともいえない」「ややそう思う」「そう思う」それぞれ2名（33%）ずつの結果となった。

《自由記述内容》

自由記述で回答を得た内容のうち、効果として挙げられる内容部分を____で示す。

資料1

回答1

私自身が数回の経験値しかなく、お子さまたちにどのような経過が生まれるのかの勉強が（自分に）必要だと感じます。DVDを見ないでもできるようになってお子さまたちと接したいです。

資料2

回答2

始めの印象は、あまり明るくなくて地味な体操だと思った。（映像のイメージ）継続して行くと、お子さまが口ずさみ、自ら体を動かすようになってきたので、親しみやすいメロディなのだ、良い印象に変化していった。

体の関節が次第に柔らかくなっていくのを実感。また、リラックスできるポーズと力を込めて行うポーズがあるので、月齢やその時の体調に合わせて行っている。特に「一羽のカラス」から「足の裏をギュッギュッ」までやっている時の気持ちよさそうな表情を見ていると、大人も癒される。また、お子さま同士でやってあげているのも微笑ましい。脳がいきいきしているかはよく分からないが、体幹や柔軟性には役立っていると思う。

資料3

回答3

体を動かすことを楽しむ様子が何度も見られたため、とても良い活動であると思います。また、普段あまり動かさない部位をたくさん動かす内容になっていて、これらの動きが体を動かすことの基礎作りになっているように感じます。

資料4

回答4

大人と一緒にできる「ロンドン橋」や「きしゃポッポ」が楽しいようです。音楽を覚えて、歌いながらマッサージをし合っていて、子供同士も交流できています。持続することで、柔軟性が増してきていると感じます。

資料5

回答5

毎日行うことで、体を動かす楽しさを知り、また覚えることで、脳を鍛えていることを実感しました。

大人と子ども、子どもと子どもなど、やり合う喜びがあったり、音楽にのせて歌を覚えながら体を動かすことは、そのあとの保育にもつながり、一日のいい流れを作っていると思います。

お子さまが飽きてしまわないように、体操に手遊びを加えたり、歌など集中が持続する工夫を考えていきたいと思いました。

Ⅳ. 考察

今回の調査では回答数が6という少数のため、数値的に立証された研究とはならないが、保育現場の忌憚ない言葉を紹介できるものとしては、今後の保育に生かすうえでは意義深い。ここで、得られた結果を保育学的視点から考察する。

5件法を用いた回答結果では、項目1「からだを動かすこと、動かされることを楽しむ」については、6名(100%)が「そう思う」を選択した。保育士は実際に保育現場で子どもの様子を間近に見ながら実感しているため、子ども自身が楽しんでいるとはっきり読み取れた結果といえる。項目2「正しい筋肉と関節の使い方を知り、その働きを高める」については、6名(100%)が「ややそう思う」を選択した。項目3「からだを動かして知る働きを高め、さらに脳の働きを活発にする」についても6名(100%)が「ややそう思う」を選択した。項目4「子どもと大人とが、互いに楽しい交流(やりとり)ができるようにする」については、6名(100%)が「そう思う」を選択した。これ等、4つの項目は脳いきいき体操の「目的」として記述されていた内容であったが、すべての項目で「ややそう思う」と「そう思う」を選択している結果から、保育者全員が有馬(2011)の考える体操の目的を達成していると実感していると考えられる。

項目5「からだの左右差やゆがみがなくなる」については3名(50%)が「どちらともいえない」を選択し、2名(33%)が「ややそう思う」を選択、1名(17%)が「そう思う」を選択した。項目6「柔軟性が高まり、からだが動かしやすくなる」では、1名(17%)が「どちらともいえない」を選択し、1名(17%)が「ややそう思う」を選択し、4名(66%)が「そう思う」を選択した。項目7「からだの動かし方や、ボディイメージがよくなる」では、「どちらともいえない」「ややそう思う」「そう思う」それぞれ2名(33%)ずつの結果となった。これ等、後半3項目は有馬(2011)の考える体操の「効果」という部分であったため、保育の中で表面的に読みとれる結果ではなかったためか、保育士の実感にばらつきがあった。ただ、「そう思わない」といったマイナス面から捉えていることはなかった。

自由記述では、「体幹や柔軟性」の向上を実感している記述や、子ども同士や職員と子どもといった人間関係について、「関係性の向上」を実感している記述も見られた。また、音楽にのせて体を動かすことによるリラクゼーション効果も実感していることが示された。そのような活動を朝から取り入れることにより、一日の保育の流れにおいてよいリズムを作っていることを実感している記述も見られた。

以上、今回の調査結果は日々の保育を漫然とやり過ごすことなく、一つ一つの事例を振り返り、実践の効果を検証していく必要性を示している。保育士が日々の保育に「何のため」を考えること、そして「価値」を見出すことが自身の保育力を向上させ

ていくことに繋がるといえる。保育士の乳児期の「健康」についての知識や技術の向上は安全・安心の保育に直結するため、今回の体操の結果を改めて振り返り、質の高い新たな保育を展開するようにしていきたい。また、今回得られた知を保育者養成校と連携し、質の高い保育者の養成に反映していくことが課題である。

参考文献

- 相馬範子「脳いきいき体操 ― 1日20分！子どもの体と心を元気にする「つむぎ体操」
合同出版 2011
- 小川博久「保育学の学問的性格をめぐって－学会活動のあり方を考える手がかりとして－」『聖徳大学紀要』人文学部 第17号：63-70、2006
- 小川鮎子「園児との保育体験から模擬保育の実践へ ― 領域「健康」の取り組みより―」
『佐女短研究紀要』第50集：183-194、2016
- OECD 編 星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳「OECD 保育白書 人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケアの国際比較」明石書店 2013
- 鯨岡峻・鯨岡和子「よくわかる保育心理学」ミネルヴァ書房 2014
- 佐野裕子・高尾公矢「3歳未満児の健康生活に関わる家庭的保育者の支援 ― 生活習慣形成を手がかりとして―」『聖徳大学研究紀要』第48号：47-53、2015
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」
フレーベル館 2015
- 日本保育協会「保育所保育指針」日本保育協会 2008
- 藤田一郎「学生への質問紙調査による保育内容「健康」教育方法の検討」『福岡女学院大学紀要』人間関係学部編 (17)、85-90、2016
- 村岡眞澄「これから保育者養成に向けて―領域「健康」から捉える専門性」『愛知教育大学実践総合センター紀要』第8号：107-113、2005
- 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館 2008
- 幼児期の運動に関する指導参考資料【ガイドブック】第二集 スポーツ庁 2016
- 渡邊晴美「保育内容「健康」の教育内容と方法に関する一考察」『福岡女学院大学紀要』人間関係学部編 (16)、47-53、2015

Instruction development of “health” area in the process of childcare education

**— focus on childcare with introduction of physical exercises for
enhancing interactions —**

Kenji TAKAHASHI Daiki TODA

Summary

This study has investigated from the viewpoint of preschool education regarding the instruction development of “health” area in the process of childcare/education introducing the cases of “physical exercises for enhancing interactions”. These activities were aimed to accomplish “health of children” by childcare workers. As a result of this investigation, all participants of this investigation agreed that “children enjoyed moving their bodies by themselves or their bodies were moved”. In addition, all participants agreed “to some extent” that “physical exercises help understanding the correct use of muscles and joints improving those functions” and “physical movements improve the children’s understanding and activate their brain functions”. All participants agreed that “physical exercises enhance happy interactions between children and adults”. This investigation also reported that participants wrote their free comments such as “realization of own body and flexibilities” as well as “improvement of interactions”.

地方公共団体における教育サービスの差異

—東京都多摩地域の条例・規則を通じた分析—

井上 伸良

1. 地方分権と地方公共団体の行政サービス

2000年4月に地方分権一括法が施行されて以降、規制緩和の旗印のもと、地方公共団体における行政サービスの差異が拡大する余地が大きくなった。地方分権改革は、地方公共団体の所掌事務の範囲を拡大させるとともに、その裁量を拡大させることをねらいとするものであるから、このことは当然の結果であるといえる。

そのような「近時」の改革を持ち出すまでもなく、第二次世界大戦後に制定された日本国憲法第92条において「地方自治の本旨」が規定され、第94条で条例制定権が明記されているわけであり、戦後の日本は、地方公共団体の立法を（住民の権利義務に関する行政事務についても）認めている。それゆえ、国の規制を上回る内容の条例が制定されたり、ユニークな条例が注目を浴びるようなことが古くからあったのである。^{*1}

教育行政の分野では、とりわけ多様性をその特徴とする社会教育において、地方公共団体による差異は古くから認められ、主に公民館や図書館、博物館などに代表される社会教育施設の設置の有無、施設の使用料（無料の実施・継続）をめぐる教育運動が展開される都市、地域もあった。^{*2} そうした意味で地方分権、地方公共団体によるサービスの差異に関する問題は、教育行政にとって決して新しい問題ではない。

もちろん、20世紀末の地方分権改革により、国からの機関委任事務を撤廃し、地方公共団体の自治事務が大幅に増加して裁量余地が増えたことは事実である。^{*3} サービスの多様化によって、ティプーがいう市民の「足による投票」が加速しうる条件がさらに整備されたという意味において、地方分権改革はエポックメイキングな改革であったといえるのかも知れない。しかしながら、条件整備だけが整っていても、現実には地方公共団体間のサービスに差異・多様性が生じていなければ、改革は画餅であるともいい得るであろう。

本稿は、東京都多摩地域の地方公共団体における教育サービスを複数とりあげ、同一のサービスにおける地方公共団体間の差異を確認するものである。調査方法としては、各地方公共団体の自主法である例規集をウェブ上で確認する方法を用いた。成文法に依拠することが、団体間の比較を同一指標で行うという目的に適うためである。

多摩地域を選定した理由としては、地域下に市、町、村いずれも存在すること、人口規模や人口密度の大きい地方公共団体が多く、住民のさまざまなニーズに応えるために地方公共団体間のサービスに差異が生じやすいと考えられること、その一方で人口規模や人口密度の小さい複数の地方公共団体が存在することで行政サービスの多様性がさらに捕捉しうることがあげられる。地方公共団体の教育サービスの差異の実態とその意味を考察することは、教育サービスにおける地方分権のありかたを考えるために必要な作業であると考えられる。

2. 第二次世界大戦後における地方公共団体の自主法の沿革

地方公共団体の自主立法は、戦前の市町村制発足当初から存在していたものの、「固有事務及び団体委任事務の処理権能を有していたに過ぎ」なかった点で、戦後との違いが認められる。また、市町村は制度発足当初（1888年）より条例制定権が認められていたが、府県（1890年制度化）は1929年まで認められていなかった。^{*4}

第二次世界大戦後の間接統治下における改革を通して、地方公共団体は「自治立法の対象事務が拡大」し、また「住民の権利を規制し、義務を課するような権力的事務を処理することができるようになった」ため、自主法を制定する必要性が戦前より高まった。^{*5} 教育行政の分野については、地方自治法第2条第2項・第3項に基づき教育は地方公共団体の事務と定められた。

戦後の占領期においては、社会的な混乱や経済情勢に対処し、「治安面、経済面、保健衛生面等において国の法令の空白を埋めるために、公安条例、売春防止条例、各種の経済統制条例が制定」された。^{*6}

昭和30年代から昭和40年代中頃までの時期においては、社会的弱者保護を目的とした給付条例や地域独自の事情に基づく独自の条例（青少年保護条例、工場誘致条例など）を制定するようになったが、「国の政策と抵触する疑いの持たれるような条例はほとんど見当たらない」状況であったといわれる。

昭和40年代中頃以降、高度経済成長政策のひずみが認識されるようになると、1969年に東京都で制定された「東京都公害防止条例」に代表されるような「条例が法律の規制している範囲を広げたり、規制の強度を強めたりする、いわゆる「横出し」「上乗せ」条例」が公害規制、環境保護関連で続出するようになった。1980年代から20世紀末にかけては、個人情報保護や環境保全、まちづくり関連の条例制定が多くみられた。^{*7}

さて、地方自治・自治立法にとって大きな変化となったのが、1990年代に進展・実施をみた（第1次）地方分権改革である。この改革によって条例制定権の対象事務が大幅に拡大した。小川正人によると、地方分権推進の動きは、1980年代の臨時行政改革推進審議会（行革審、1983～86年）や新行革審（1986～89年）において、

行政改革の手法として新たに地方分権化が強調されるようになった1980年代後半を境に顕在的になったという。^{*8} 1993年に衆参両院で「地方分権の推進に関する決議」がなされ、1995年に5年間の時限立法として地方分権改革を目途とした「地方分権推進法」が成立・施行することで、地方分権改革は具体的な進展を見せることとなった。「地方分権推進法」施行以降は、地方分権推進委員会の4次にわたる勧告を踏まえた「地方分権推進計画」が1998年に閣議決定され、1999年に「地方分権の推進を図るための関係法律の整備等に関する法律」（いわゆる「地方分権一括法」）が国会で成立、2000年4月より施行となった。

「地方分権一括法」は、「地方自治法をはじめとする475本の法律について必要な改正を行ったもの」であり、その成立は「地方分権改革の1つの到達点」と捉えうるべきことであった。なお、文部省所管の法律ではいわゆる「地方教育行政法」や学校教育法、社会教育法、図書館法など21本が含まれていた。^{*9} 「地方分権一括法」によって、国と地方公共団体が分担すべき事務を明確にするとともに可能な限り事務を地方公共団体へ委譲することとなった。また地方公共団体の裁量を拡大させるために国の機関委任事務および包括的指揮監督という地方への関わり方を廃止し、法律による必置規制の撤廃・緩和や地方公共団体の手数料に関しても自由に設定できる項目を増やすなどの改正が行われた。^{*10}

教育行政の分野では、上記のような一連の地方分権改革に呼応するものとして、地方分権推進計画が閣議決定された年の9月に中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」がまとめられ、教育委員会、学校、地域教育機能の向上を主な対象として、地方公共団体の創意工夫が可能となる在り方について提言がなされ、教育長の任命承認制廃止、県費負担教職員の服務監督に関する都道府県教育委員会の一般的指示権の廃止、公民館運営審議会の必置規制廃止、国庫補助金支出に際する公立図書館長の司書資格要件撤廃などが実施されることとなった。特に法律による必置規制の撤廃・緩和は、地方公共団体の実状に即した教育サービスの提供を可能にするという意味で地方公共団体の自主法である例規との関わりが大きい改正となった。^{*11}

21世紀初頭は、国庫補助負担金の削減、地方への税源移譲、地方交付税改革の3つを通して地方公共団体の裁量・財政的自由度を拡大することをねらいとした「三位一体改革」が議論された。これは、財政面からの地方分権改革の試みでもあったと考えられるが、内閣府に設置され首相を議長とする経済財政諮問会議の答申である「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2002」（いわゆる「骨太の方針2002」）から始まり、2005年11月の政府・与党合意によって改革に一応の決着が見られたとされる。^{*12} 地方分権推進法に基づく地方分権推進委員会は「2001年7月2日にその活動を終え、その翌日、新たに地方分権改革推進会議が発足」したものの、三位一体改革における「国庫補助負担金の圧縮額4兆円という」数値目標ありきの財政改革に振り回される状況にあった。財政面からの地方分権改革は、改革の手続き面や国庫補助負

担金削減という内容面等において、地方公共団体にとっては満足いく結果として受け止められなかったものと考えられる。^{*13} その後は、2006年6月の地方六団体による「地方分権の推進に関する意見書」に端を発した、地方公共団体に対する国の義務づけ・枠付けの見直しを中心として地方への規制緩和・権限委譲を進める「第二次地方分権改革」が進行している。^{*14}

地方公共団体の自主法は、時の経過や地方公共団体の行財政能力の高まりとともにその必要性が高まる状況に置かれてきたことが理解できる。とりわけ、20世紀末の地方分権改革は、地方公共団体の自主法の制定余地を大きく広げたといえる。しかし、その余地をどれほど生かしているのか、その現状と課題を次節で検証したい。

3. 多摩地域における教育サービスの比較

地方公共団体の教育サービスの差異に関する実態を把握することは、それぞれの地方公共団体の教育政策に関するスタンスを理解する手がかりとなりうる。ここでは、多摩地域の地方公共団体における社会教育委員、公民館の設置に関する比較検討を行うが、これらは社会教育行政における基幹的な制度であり、これらの制度・機関の有無および運用の違いは、当該地方公共団体内の社会教育活動全般に影響を与えうるのであると考えられる。なお、学校開放事業については、多摩地域の全市町村で実施されていること、社会教育機関である公民館との比較における施設使用上の差異を確認する意味で対象とした。

多摩地域における社会教育委員の設置形態・社会教育委員数

表1は、社会教育委員の設置形態、社会教育委員数に関してまとめたものである。

社会教育委員は、社会教育に関する諸計画の立案や社会教育に関する意見具申、教育委員会から委嘱を受けた委員については青少年教育に関する指導的職務に従事することとされている（社会教育法第17条）。必置機関ではないものの、社会教育関係団体への補助金交付に際して意見を求められることとなっているため実質的に必置に近く、教育委員会の附属機関として社会教育行政における基幹的な制度となっている。

表1の結果から、社会教育委員が専任の職として設置されていない地方公共団体が4つあり、それらは教育委員会や生涯学習審議会あるいは類似審議会の委員が社会教育委員を兼務したり、審議会の社会教育部会が社会教育委員に相当する職務を担当するよう条例で定めているものであった。このようなケースは、2008年の社会教育法第13条改正で可能となったが、形骸化が指摘されるとはいえ社会教育行政の中核的

な機関である社会教育委員制度の「解体」へとつながりかねないものである。

表 1：多摩地域における社会教育委員の設置、社会教育委員数

| 市町村名（市町村コード順） | 社会教育委員の設置 | 社会教育委員数 (兼務の場合を除く) |
|---------------|-----------------|-----------------------|
| 八王子市 | × ^{注1} | |
| 立川市 | × ^{注1} | |
| 武蔵野市 | ○ | 13 人以内 |
| 三鷹市 | ○ | 12 人以内 |
| 青梅市 | ○ | 12 人以内 |
| 府中市 | ○ | 10 人以内 |
| 昭島市 | ○ | 25 人以内 |
| 調布市 | ○ | 10 人以内 |
| 町田市 | ○ | 10 人 |
| 小金井市 | ○ | 8 人以内 |
| 小平市 | ○ | 10 人以内 |
| 日野市 | ○ | 15 人以内 |
| 東村山市 | ○ | 10 人以内 |
| 国分寺市 | ○ | 10 人以内 |
| 国立市 | ○ | 12 人以内 |
| 福生市 | ○ | 10 人以内 |
| 狛江市 | ○ | 10 人 |
| 東大和市 | ○ | 10 人以内 |
| 清瀬市 | ○ | 10 人以内 |
| 東久留米市 | ○ | 7 人以内 |
| 武蔵村山市 | ○ | 10 人 |
| 多摩市 | × ^{注1} | |
| 稲城市 | ○ | 10 人以内 |
| 羽村市 | ○ | 10 人以内 |
| あきる野市 | ○ | 12 人以内 |
| 西東京市 | ○ | 13 人以内 |
| 瑞穂町 | ○ | 10 人以内 |
| 日の出町 | ○ | 8 人 |
| 檜原村 | × ^{注2} | |
| 奥多摩町 | ○ | 6 人以内 |

注 1：生涯学習審議会等の委員が社会教育委員を兼務、あるいは社会教育委員の職務を当該審議会委員の職務として遂行している。

注 2：教育委員が社会教育委員を兼務している。

次に、社会教育委員が専任として設置されている地方公共団体（26 団体）の委員数については、約半数が「10 名以内」（12 団体）となっており、10 名未満の上限人数を規定している地方公共団体は 4 団体と少数派である。ちなみに、委員定数を固定している（つまりは、「○名以内」ではなく「○名」と規定）ところが 4 団体認められた。委員数を 10 名以上としている地方公共団体が多数を占めるわけであるが、独任制の機関であるとともに多様な実践領域を代表する社会教育委員の定数として適正

な規模であるかどうかについては、各地方公共団体において検討の余地が残されているものと考えられる。

多摩地域における公民館の設置、使用料の徴収、使用団体の基準

公民館は代表的・基幹的な社会教育施設であり、『平成 23 年度 社会教育調査』によると、市町村設置率は 86.1% に上る。表 2 より、多摩地域における公民館設置率は 63.3% (30 団体中 19 団体) であり、そのうち原則として公民館使用料を徴収しない地方公共団体は 19 団体中 9 団体となっている。また、公民館を使用する団体の基準について、教育委員会あるいは館長の許可としているものが 14 団体と多数を占め、それ以外の 5 団体については、使用する団体の人数やその構成（当該地方公共団体の在住・在勤者等が定められた割合を超えること）について要求するものが 3 団体、団体の構成のみを要求するもの 1 団体、その他 1 団体（「団体登録される要件を備えること」とあるが、例規にその要件が示されていないもの）となっている。

公民館に関しては、他種の総合施設（市民会館、生涯学習センターなど）と比較して、使用料が無料となっている館が少なからず存在する点が特徴となっている。また、公民館使用にあたっての基準も比較的緩やかな地方公共団体が多いことがわかる（さらには、使用料無料の地方公共団体の殆どが使用団体の基準について、教育委員会あるいは館長の許可としている）。*15 使用団体の基準を比較的緩やかな規定にしている団体が多いことについては、公民館は市町村立であり、狭域の住民の交流・学習活動の拠点として想定された施設であることが理由であるとも考えられるし、逆に多摩地域のような都市部地域に位置する公民館では狭域の住民のみを対象とすることが難しいためであるとも考えられ、例規のみで判断することは難しい。

表 2：多摩地域における公民館の設置、使用料の徴収、使用団体の基準

| 市町村名 (市町村コード順) | 公民館の 設置 | 使用料の 徴収 | 使用団体の基準（原則） ^{注2} |
|-------------------|------------|------------|---------------------------------|
| 八王子市 | × | — | — |
| 立川市 | × | — | — |
| 武蔵野市 | × | — | — |
| 三鷹市 | ○ | × | |
| 青梅市 | × | — | — |
| 府中市 | ○ | × | 10名以上の大部分が在住・在勤者。活動実績1年以上。 |
| 昭島市 | ○ | ○ | |
| 調布市 | ○ | ○ | |
| 町田市 | ○ | ○ | 5名以上の過半数が在住・在勤者。代表者が市民。活動拠点が市内。 |
| 小金井市 | ○ | ○ | |
| 小平市 | ○ | ○ | |

| 市町村名 (市町村コード順) | 公民館の 設置 | 使用料の 徴収 | 使用団体の基準（原則） ^{注2} |
|-------------------|------------|-----------------|------------------------------|
| 日野市 | ○ | ○ | |
| 東村山市 | ○ | ○ | 在住、在勤者のみ |
| 国分寺市 | ○ | × ^{注1} | |
| 国立市 | ○ | × | |
| 福生市 | ○ | × ^{注1} | |
| 狛江市 | ○ | × ^{注1} | 団体登録される要件を満たすもの |
| 東大和市 | ○ | × ^{注1} | |
| 清瀬市 | × | — | — |
| 東久留米市 | × | — | — |
| 武蔵村山市 | ○ | ○ | |
| 多摩市 | ○ | ○ | |
| 稲城市 | ○ | ○ | 登録団体(5名以上の過半数が在住・在勤者。代表者が成人) |
| 羽村市 | × | — | — |
| あきる野市 | ○ | ○ | |
| 西東京市 | ○ | × | |
| 瑞穂町 | × | — | — |
| 日の出町 | × | — | — |
| 檜原村 | × | — | — |
| 奥多摩町 | × | — | — |

注1：社会教育法第20条の目的以外での使用については有料となる。

注2：空欄箇所については、教育委員会あるいは公民館長による許可であることを表す。

多摩地域における学校開放、使用料の徴収、使用団体の基準

学校開放の実施状況に関しては、多摩地域下のすべての地方公共団体において実施されており、使用料については原則として約半数の地方公共団体が無料となっている。また、使用基準としては、「当該地方公共団体の在住・在勤者等」に限定するものが約半数であり（30 団体中 16 団体）、そのうち「10 名以上で、成人が含まれる」ことを使用団体の要件とするものが最も多かった（11 団体）。一方、「当該地方公共団体の在住・在勤者等」に限定しない（一定の割合を占めていけばよいとするものや、特に規定しないもの）は 14 団体であった。

公民館と比較すると、学校開放の利用対象は当該地方公共団体の在住・在勤者等に限定される傾向が強いが、主に未成年者が生活する空間である学校における安全管理の観点からの結果であると考えられる。また、使用団体に成人が含まれるという要件も多く見られるが、校内で事故が発生した場合の責任の所在を明確にするためであると考えられる。学校開放事業におけるこれらの要件は、学習活動の活性化を妨げるものとなり得る。学校施設の目的外使用の状況や地域の状況を踏まえつつ、学校の安全管理・防犯の観点との比較衡量を通して、学習活動の活性化につながる望ましい使用条件を検討する姿勢が求められよう。

さて、使用料に関しては、同じ地方公共団体における公民館と学校開放の間に一貫した対応関係（つまり、公民館が無料であれば、学校開放も無料という関係）、傾向性は認められなかった。この結果は、社会教育施設と学校施設の相違と捉えるべきであろうか。社会教育の経営という観点からは興味深い検討課題であるように思われる。

表3：多摩地域における学校開放、使用料の徴収、使用団体の基準

| 市町村名 (市町村コード順) | 学校開放の 実施 | 使用料の 徴収 | 使用団体の基準 ^{注2} |
|-------------------|-------------|-----------------|--|
| 八王子市 | ○（実施） | ×（なし） | 学校教育団体、社会教育関係団体、官公署などの使用であること。 |
| 立川市 | ○ | × ^{注1} | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 武蔵野市 | ○ | ○（あり） | 市内在住・在勤者 |
| 三鷹市 | ○ | × | |
| 青梅市 | ○ | ○ | 市内在住・在勤者が過半数。成人が含まれること。 |
| 府中市 | ○ | ○ | 10名以上の市内の団体で、成人が含まれること。 |
| 昭島市 | ○ | ○ | |
| 調布市 | ○ | ○ | |
| 町田市 | ○ | × ^{注1} | |
| 小金井市 | ○ | × | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 小平市 | ○ | ○ | |
| 日野市 | ○ | × | 市内在住・在勤者10名以上。 |
| 東村山市 | ○ | × | 市内在住・在勤者7名以上。成人が含まれること。保険加入。スポーツの継続的活動 |
| 国分寺市 | ○ | ○ | |
| 国立市 | ○ | × | 市内在住・在勤者のみ |
| 福生市 | ○ | ○ | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 狛江市 | ○ | ○ | 登録団体であること。プールは個人利用可。 |
| 東大和市 | ○ | ○ | |
| 清瀬市 | ○ | × | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 東久留米市 | ○ | × | 5名以上で過半数が市内在住・在勤者。成人が含まれること。 |
| 武蔵村山市 | ○ | × | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 多摩市 | ○ | ○ | 10名以上。市内在住・在勤者が過半数か否かで、内部団体、外部団体に分かれる。 |
| 稲城市 | ○ | × | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 羽村市 | ○ | ○ | 市内在住・在勤者10名以上。 |
| あきる野市 | ○ | × | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 西東京市 | ○ | × | |
| 瑞穂町 | ○ | × | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 日の出町 | ○ | ○ | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |
| 檜原村 | ○ | × ^{注1} | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |

| 市町村名 (市町村コード順) | 学校開放の 実施 | 使用料の 徴収 | 使用団体の基準 注2 |
|-------------------|-------------|------------|--------------------------|
| 奥多摩町 | ○ | ○ | 市内在住・在勤者10名以上。成人が含まれること。 |

注1：照明、空調設備の使用料のみ徴収する場合、あるいは施設の一部のみ有料の場合であり、使用料の徴収なしとして表記した。

注2：空欄箇所については例規を見る限りにおいて、とくに限定的な規定が見当たらないことを表す。

4. 教育サービスの差異による学習活動への影響

本稿では東京都多摩地域の教育サービスの差異について例規を拠り所とした結果について検討した。社会教育行政における一部の指標を検討したに過ぎないが、教育サービスの差異がもたらしうる影響について考えるてがかりを得ることができる。社会教育委員であれば、委員数や委員構成によって、社会教育委員の会議が地方公共団体の社会教育計画策定に与える影響が変化しうるであろう。また、公民館や学校施設の使用条件（在住・在勤者等に限定するか否か、人数要件）によっては、人びとの学習活動を促進ないし阻害することもあり得る。つまり、制度の内容（例規における規定）によって、人々の学習行動に（直接的であれ間接的であれ）影響を与えるという至極当然のことを自覚し、どのような制度内容が人びとの学習活動を活性化しうるかについてのエビデンスを蓄積することが、地方分権の時代において求められているのである。^{*16}

今後の研究課題としては、以下の2点が挙げられる。

第1に、地方公共団体間の教育サービスの差異がより明確に現れる予算編成・予算補助による教育事業にも注目することである。もし予算補助による教育事業の経年変化や地方公共団体間の比較を行うことができれば、（同一サービスという意味での比較は困難となるであろうが）地方公共団体間の教育サービスの差異をより明確にすることができるだろう。しかしながら、一地方公共団体をとっても、教育委員会や教育機関の主催事業数は膨大であり、その総体を捕捉・類型化し、同種のサービスを比較する作業は、相当な困難を伴う作業となることが予想される。

第2に、例規研究における質的なアプローチである。表面的な規定の把握・理解にとどまることなく、教育サービスの根拠となる例規の成立過程や変遷、実際のサービス利用状況などを踏まえた研究も、住民の利益となる自治立法に貢献する作業となるであろう。

注

- 1 前者の例としては1969年に東京都で制定された「東京都公害防止条例」、後者の例としては、教育委員任命制が法定されているなかで準公選を行った中野区教育委員候補者選定に関する区民投票条例（1978年成立。1995年廃止）があげられる。
- 2 とくに三多摩地域においては、美濃部亮吉東京都知事の時代である1974年に東京都教育庁社会教育部によって出された「新しい公民館像をめざして」において謳われた公民館無料の原則などが民主的社会教育論の運動のなかで綱領（「三多摩テーゼ」とよばれる）として位置づけられた歴史がある。その他にも、たとえば公民館の経営合理化に反対する報告書として、社会教育推進全国協議会『公民館「合理化」をめぐる動向—この憂うべき状況をどう克服するか—』1977がある。
- 3 地方分権一括法が成立・施行される前の1998年時点において「機関委任事務数は561（都道府県379、市町村182）にも及んでおり、この数は都道府県が行う許認可の8割、市町村が行う許認可の3～4割を占め」ていた。なお、地方分権一括法によって機関委任事務は廃止されたが、それを一部肩代わりする形で創設された法定受託事務が機関委任事務の4割程度の規模で残された。（小川正人「地方分権論議と学校・教育委員会改革」小川正人編著『地方分権改革と学校・教育委員会』東洋館出版社、1998年、pp.10-13.）
- 4 秋田周『条例と規則』ぎょうせい、1977、p.8,66.、神崎治一郎『条例規則・直接請求』第一法規、1973、pp.23-24.など参照。
- 5 神崎治一郎,op.cit., p.8.
- 6 Ibid., p.11.（自主法の沿革に関する時代区分もIbid., pp.10-15.に一部依拠している）なお、「法令の空白」の理由としては、「敗戦直後の勅令やGHQ覚書などで……国会レベルでは治安維持関係の法令を制定できなかった」事情による。神奈川県自治総合センター編『条例の制定と運用』公人社、2000、pp.4-5.
- 7 神崎治一郎,op.cit., pp.11-12., 神奈川県自治総合センター編, op.cit., pp.7-8.など参照。
- 8 小川正人,op.cit., pp.11-13.
- 9 このあたりについては、佐々木浩『知っておきたい地方分権一括法』大蔵省印刷局、2000、pp.2-20.を参照。
- 10 「地方分権一括法」によって、国が包括的指揮監督権を有していた機関委任事務が廃止され、機関委任事務は、①事務自体の廃止、②国が直接執行する形にする、③地方公共団体の自治事務とする、④地方公共団体への法定受託事務とする、の4区分いずれかに分類されることとなった。地方分権一括法の内容に関する件については、Ibid., pp.1-5. なお、④の法定受託事務とは、国が本来果たすべき役割の事務について、その処理を法律ないし政令で特に定めるものであり（第1号法定受託事務）、例として国政選挙や国の指定統計が挙げられる。「機関委任事務」との違い

として、条例制定権が及ぶこと、地方議会や監査委員によるチェックが原則及ぶこと（及ぶ対象が拡大したこと）、国からの関与について新たなルールが設けられるようになったこと（包括的指揮監督権の排除）が特徴となっているが、機関委任事務の約 4 割が法定受託事務となったことを以て、機関委任事務の温存に過ぎないとの批判もある。

- 11 必置規制の撤廃・緩和が社会教育やスポーツの分野に多いのは、「ナショナル・ミニマムが達成されたという認識があること」や、「首長部局との連携・協力が特に強調されてきた行政領域であることも関係している」という見解がある（小川正人, op.cit., p.17.）。
- 12 21 世紀初頭の三位一体改革の件については、地方自治制度研究会編『地方分権 20 年のあゆみ』ぎょうせい, 2015, pp.198-207., 『公民連携白書 2006-2007』時事通信出版局, 2006, pp.78-79. を参照した。
- 13 地方自治制度研究会編, op.cit., pp.203-207.
- 14 内閣府ウェブサイト <http://www.cao.go.jp/bunken-suishin/gimuwaku/gimuwaku-index.html> (2016 年 12 月 9 日閲覧)
- 15 これは、注 2 で述べた「三多摩テーゼ」に象徴されるような、東京都下における公民館運動の歴史による影響が考えられるため、本論の結果が公民館の全国的状況であると考えすることは慎まなければならない。
- 16 もちろんサービスの差異が無条件に肯定されてよいわけではない。例えば、2005 年度から就学援助に関する国庫補助金制度が大幅に縮小されたが、そのような制度改正を無条件に容認することは、住民の生存権侵害につながりかねないものとなり、容易に認容されるべきではないということになろう（小川正人『教育改革のゆくえ』筑摩書房, 2010, pp.126-129. 参照）。

**The difference in educational service among
the local public entities. The analysis by the bylaws
of them in the Tama area, Western Tokyo.**

Nobuyoshi INOUE

Decentralization being advanced, the difference of the service among the local public entities became larger. In this study, I examined the bylaws of the local public entities in the Tama area, Western Tokyo and I clarified the difference of the social education service and considered the cause.

As a result, I was able to confirm the difference in educational service among the local public entities. In addition, it was suggested that such a difference could affect the learning action of the person.

The need of the analysis of the political process when the difference was born and the study of a more detailed bylaws became clear.

聘 招 外 教 稿 寄 員 海

Building Peace through Interfaith Dialogue

Classroom Experiences from an American University

Sachi Edwards

University of Maryland

Spring 2016 Visiting Lecturer, Soka University, Faculty of Education

Introduction

There is a growing trend around the world to pursue interfaith dialogue within education as a means for building peace and reducing religious conflict. While there are various motivating factors in this trend, in large part it is a response to the increased religious diversity in schools that has resulted from globalization. In many countries, higher education is becoming particularly impacted by national and regional efforts to internationalize curriculum, programming, and student recruitment – making university campuses a prime location for interfaith interaction. For this reason, more and more higher education institutions are taking steps towards promoting positive interfaith relations among their students, staff, and faculty. This article describes one such interfaith initiative at an American university. Based on in-depth observational research, findings show that interfaith dialogue has many challenges and, in some cases, can lead students to become even more angry towards, or distrustful of, their peers from other religious backgrounds than they were before their interfaith dialogue experience. Lessons from this research can point to both practical and pedagogical recommendations for how to pursue interfaith dialogue that avoids the pitfalls identified and is successful in building interfaith peace.

Context and Research Approach

Indeed, the goals and processes for any interfaith dialogue are determined by the specific needs or types of interfaith conflict that exist in a given society. In some places, conflict between religious groups takes the form of war, genocide, or other forms of direct violence. In others, interfaith conflict is more about a lack of understanding between different religious groups which can lead to feelings of suspicion, resentment, or isolation. For that reason, it is important to understand various contextual factors for any interfaith program before attempting to glean lessons or determine transferable implications.

The research described in this article takes place in the United States of America (USA). According to the USA's constitution, all citizens are guaranteed the freedom of religion and the government is not permitted to favor one religion over another. However, the dominant religion in the country is Christianity –over 70% of the population labels themselves as Christian (Pew Research Center, 2015), not including those who are culturally Christian without affiliating with the Christian church –and non-Christian religions are typically considered “abnormal” to those from the dominant group. Thus, despite this rhetorically pluralistic ideology, religious minorities in the USA often feel they are misunderstood or unfairly stereotyped based on their religion. As a result, the type of interfaith dialogue that is needed in this context is one that can help participants empathize with one another's experiences and feelings. Promoting empathy and compassion between religiously diverse individuals is an important step towards interfaith peace and harmony, both in the USA and around the world.

The present study examines three separate sections of a credit-bearing interfaith dialogue course at a large, religiously diverse university in a metropolitan and cosmopolitan city in the USA. Each course section had 12-14 students and was comprised of half Christians and half non-Christians, which was a purposeful endeavor by enrollment coordinators (the idea behind this was to create a balance dominant and non-dominant groups). There were also two instructors in each course, one Christian and one non-Christian (also, an effort to create balance). The course met once each week for two hours, for seven consecutive weeks. Students were graded on a standard A-F scale, and were given one academic credit to fulfill

their general education diversity requirement.

The goal of the project was to learn about the students experiences in the course, to better understand the benefits and challenges of interfaith dialogue in a university setting, and to use this knowledge to help improve interfaith dialogue initiatives in the future. In order to achieve these goals, I pursued a three-pronged approach to data collection : participant-observation, analysis of students' weekly reflection journals, and in-depth individual interviews with students after their course was complete. In total, there were 39 student participants across the three sections of the course.

| Religion | Christian | Jewish | Muslim | Hindu | Buddhist | Total |
|----------|-----------|--------|--------|-------|----------|-------|
| Course 1 | 8 | 4 | 1 | 1 | 0 | 14 |
| Course 2 | 6 | 4 | 2 | 1 | 0 | 13 |
| Course 3 | 6 | 3 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| Total | 20 | 11 | 4 | 3 | 1 | 39 |

As a researcher (participant-observer, interviewer, document reviewer), I did my best to remain neutral and interpret the data as much as possible from the perspective of the students themselves. However, as the constructivist methodology emphasizes, I cannot deny the way my own background and life experiences influences what I notice, what I consider important, or even why I chose to research this topic in the first place. As a religious minority in the USA, for instance, I am drawn to stories about other religious minorities, as I have learned in my own life how uncommon it is to hear these stories in American education research and literature. Moreover, given my particular religious background (my mother is Buddhist and my father is Hindu) I am especially sensitive to the experiences of those from the Dharmic traditions (Buddhism, Hinduism, and Jainism). In other words, my interest in understanding interfaith dialogue is not only academic, but also personal.

Pedagogical Model: Intergroup Dialogue

The courses examined for this research followed a specific pedagogical model known as Intergroup Dialogue (IGD), which has three stated goals: (1) to raise awareness of social inequity, (2) to build cross-group communication skills and

relationships, and (3) to increase intergroup cooperation for working toward social justice (Zúñiga, Nagda, Chesler, & Cytron-Walker, 2007). To achieve these goals, IGD courses use a four-stage process: (1) creating a safe space for sharing and vulnerability among the group, (2) exploring students' differences and commonalities of experience, and analyzing those experiences within a socio-historical context; (3) using student-selected topics to dialogue about inequity and multiple perspectives; and (4) building alliances among all students and planning for social action. In contrast to other forms of dialogue that embrace a democratic model (in which students have complete control over dialogue topics, and facilitators do not attempt to change the direction of the conversation), the IGD model is designed such that facilitators purposefully raise issues of fairness and equality even if students are uncomfortable doing so. Literature on social justice education has shown that inequity and oppression are often unseen and difficult to talk about (McIntosh, 1998). Thus, in a democratic dialogue, it is possible that students either will not recognize or will not want to deal with the way religious minority students are unfairly treated. For that reason, IGD's approach attempts to ensure that these important issues are not ignored.

IGD has received a great deal of positive attention as an effective form of engaging students in peace building dialogue. Numerous empirical studies (e.g.: Gurin, Nagda, & Sorensen, 2011; Gurin-Sands, Gurin, Osuna, & Nagda, 2012) have shown that IGD is successful in producing positive student outcomes consistent with its stated goals. However, the vast majority of this research has analyzed data from IGD classes about race and gender. Therefore, examining what happens when this model for dialogue is applied to courses about religion is an important step in our endeavor to pursue effective, peace building interfaith dialogue. If IGD can produce positive impacts for inter-racial or inter-gender dialogue, it may be able to provide important lessons for how to engage in inter-religious dialogue that is equally as effective and positive. This paper, then, shares the lessons learned from in-depth analysis of three such courses.

Findings

While the findings of the research show that not all the outcomes of these interfaith dialogues were positive, there are important lessons to be learned from the negative outcomes as well. Identifying problems that occurred in

these courses, and possible ways for overcoming them, is similarly valuable for the overall effort to understand how best to pursue interfaith dialogue that is successful in building peace between religiously diverse participants. Below, I present a brief summary of each of the three courses included in this research. After that, I highlight both the negative and positive outcomes I observed, and discuss the implications of these outcomes for future practitioners of interfaith dialogue.

Course One

In the first class, there were 14 students: eight Christians, four Jews, one Muslim, and one Hindu. Both facilitators of this course were raised in Christian families, but only one was still affiliated with Christianity and the other described herself as agnostic. Throughout the course, the students seemed reluctant to talk about religion, and preferred to talk about race and gender instead. The facilitators made a few subtle attempts to steer the conversation back to the topic of religion (and the IGD model suggests they should), but were not strict about it and, as a result, were not very successful. When the students did discuss religion, the topics they covered mostly pertained to the Christian and Jewish students; for example, the way they celebrated Christmas on campus compared with the way they celebrated (or, didn't celebrate) the Jewish holiday of Hanukah on campus. As a result, the one Muslim student and the one Hindu student remained quiet for a majority of the class. The Muslim student explained that despite not participating in much of the dialogue, he felt a connection with the Christian and Jewish students due to their shared spiritual lineage to Abraham (a patriarchal figure to whom Jews, Christians, and Muslims all trace their lineage). Several times throughout the course, the students appeared upset with each other while sharing about their different perspectives. Some students felt that these heated moments were valuable for helping them understand the others; most of these students were Christian. On the other hand, some students felt hurt and perceived that their peers did not care about them; most of these students were non-Christian. One Jewish student, for example, shared that,

“[My Christian classmates] consider their tradition of saying “merry Christmas” more important than including other people ... I was sad that they couldn't comprehend larger issues like inclusion and respect, and even more sad that they didn't seem to want to ... [From now on] If I want to

learn about other religions, I would prefer to read about them on my own rather than listen to other people. I just don't think [interfaith dialogue] is that productive."

The Hindu student felt particularly overlooked, as if his classmates did not remember that he was there.

"Having more Hindu students would have helped me to explain better, because I noticed in dialogue a lot of the conversation revolved around [Jews and Christians] and sometimes I couldn't really say much because there was a good chunk of Jewish students. I mean, what if there was only one Jewish student and four Hindu or five Hindu kids? The Jewish kid would probably feel the same way that I was feeling."

Unfortunately, many of the non-Christian students reported that they were discouraged from participating in future interfaith dialogue as a result of their experience in this course.

Course Two

In the second class, there were 13 students: six Christians, four Jews, two Muslims, and one Hindu. One of the facilitators was Christian, the other Buddhist. For a majority of the course, the facilitators asked the students to share information about their own religious traditions with the rest of the group, as a way of teaching each other about different religions. Since there were more Christians in the class than any other religious group, more time was spent discussing Christianity than any other religion. The Hindu student, as the only person who represented her religion by herself with no other Hindu classmate, was given the least amount of time to discuss Hinduism. She struggled a great deal with this since most of her classmates knew nothing about her religion, and she was holding back tears as she spoke because she was so nervous.

"[Having to teach my classmates about my religion] was really hard. I felt kind of singled out. In the beginning I told everyone that I don't know much about my religion and then the next class they were like, "oh, tell us about your religion" ... I just felt it was kind of a little contradictory to what they said in the beginning about how they don't want to put people on the spot

and make them feel bad or try to belittle anyone's religions, but I feel like during that class they may have done that ... I just think it ended up being like, who knows more about their religion?"

Additionally, there were a few times when students spoke about Buddhism in a negative and inaccurate way. For example, one Christian student said, "Like, Buddhism, I don't even call that a religion, it's a lifestyle." Then, a Jewish student said,

"One aspect [about my visit to a Buddhist ritual] that unnerved me was the multitude of statues and figurines both in the gompā (the sanctuary) and the lobby area. [My Muslim partner] and I both come from traditions that do not permit images of people in areas where we worship, so we both were wary of the Buddhas and bodhisattvas."

The Buddhist facilitator in this course was inexperienced (as opposed to the highly experienced Christian facilitator who took the lead throughout the class) and she did not step in to correct these students. Moreover, since there were no Buddhist students in the class, no one else was there to speak up on behalf of Buddhists. As a result, the students in this class were only exposed to an outsider perspective on Buddhism, rather than an insider perspective. In the end, many of the students explained that they enjoyed the course, except for the Hindu student who said she very much felt targeted and ridiculed by the group.

Course Three

In the final class, there were 12 students: six Christians, three Jews, one Muslim, one Hindu, and one Buddhist. Interestingly, out of the 12 students, seven students (two Christians, two Jews, one Muslim, and both the Hindu and the Buddhist) described themselves as either atheist or agnostic. As a result, none of the minority religious traditions represented in the room (other than an occasional mention of Judaism) were ever discussed, and the students who had minority religious backgrounds were not recognized by their peers or the facilitators as religious minorities. The two facilitators in this course were both Christian (although one was also agnostic, which is why he was selected to fill the "non-dominant" facilitator role). Differently from the first two courses, the students in this course dedicated most of their discussion to philosophical questions. In

particular, they spent a great deal of time debating whether or not the teachings of Christianity (and, in some cases Judaism and Islam as well) were true or not. Due to this, the Hindu student and the Buddhist student (who both have religious cultures distinctly different from Judeo-Christian-Islamic framework) felt that the conversation did not apply to them. The Hindu student, for example, chose to stay silent for most of the class because,

“Hinduism is totally different from the Judeo-Christian idea [of what religion is]. I just didn’t want to have to deal with explaining it all by myself.”

Additionally, because the framework for religion and religiosity used by most of the students in the class was Judeo-Christian-Islamic the Buddhist student determined that he was not religious.

“I mean I share the same beliefs as my [Buddhist] parents, but I wouldn’t consider myself a Buddhist [because] I’m not religious, I don’t pray when I want something specific to happen, I don’t regularly go to church or read any religious texts such as the Bible.”

Throughout the course, there were a number of times when the students became argumentative, defending their own beliefs, and accusing those who believed differently of being wrong. Moreover, because the facilitators chose not to intervene, these philosophical debate continued throughout the course. By the last class of the term, however, the group, with the help of the facilitators, came to the conclusion that they had common ground in the unknown – for the believers, the unknown fueled their faith; for the non-believers, the unknown fueled their skepticism.

Positive Outcomes

At the outset of this research, I sought to understand how to pursue interfaith dialogue that was successful at building peace among religiously diverse students. While there were, indeed, many surprises during the course of my research – meaning, there were many negative outcomes that I did not anticipate – there were also a number of positive outcomes. Of course, there are lessons to be learned

in either case.

Increased Understanding of Peers From Other Religious Backgrounds

Several of the students I interviewed for this study explained that after participating in their interfaith dialogue course they gained an increased understanding of their peers from religious backgrounds other than their own. The topic of religion, for many of these students, was taboo among their friends, which meant they rarely spoke about religion to other people their age who were not from their same religious tradition. As a result, at the start of the class, not only did they not know much about the basic tenets of religions other than their own, but they did not understand the perspectives of those from other traditions. After speaking about religion in a group of religiously diverse peers, they were able to better understand what others believe and why they do so. A Hindu student, for example, shared that,

“I learned from the Jewish students. I got to understand where they’re coming from and things they believe.”

The interfaith dialogue course gave them a dedicated time and space to talk about religion – a topic they typically avoided talking about in their everyday lives. In that way, participating in this course provided an opportunity to learn about religion that they may not have otherwise gotten. This was helpful both for raising their overall level of religious literacy and for opening their minds to the possibility for different perspectives on matters related to religion and spirituality.

Seeing Others Learn

Another consequence of not feeling free to talk about religion with their peers in their daily lives, is that many of my research participants entered the class believing inaccurate and demeaning stereotypes about people from other religious groups that. Many of the Christian participants, for instance, believed that all of their Jewish peers came from wealthy families and were spoiled by them. The Jewish participants, on the other hand, explained that they felt upset when people made untrue assumptions about them based on their religious identity. During the course, when prompted by the facilitators to talk about stereotypes, these divergent perspectives came to light. When this happened, the religious minority students (who, more so than the Christian students, were the ones being

stereotyped) were able to witness the Christian students learning the falsity in their assumptions. In one case, a Christian student explained that she was thankful to the Jewish students for teaching her that the stereotypes she believed about them were wrong, and apologized to them for hurting their feelings. Witnessing this was very therapeutic for several of the Jewish students – as one explained,

“I really appreciated that [my Christian classmate] admitted that she had never thought about how a stereotype about being rich can actually hurt someone. I’m glad that I was able to give a new perspective and hopefully change the way that people feel about Jews”

When, as a religious minority, this Jewish student felt misunderstood by most of the people around her – not only in this interfaith dialogue, but in her other classes and elsewhere in her life – she found comfort in being able to change someone else’s opinion of her and her religious group. This, for her, and for several other students who had similar experiences in the course, made the interfaith dialogue experience a positive one.

Finding Common Ground with Religiously Diverse Peers

Being able to understand others better and witnessing classmates become more sensitive to others’ feelings may also be related to another positive outcome I observed during this research: students finding common ground with peers from different religious groups. While understanding someone else’s perspective or correcting your inaccurate assumptions about them does not necessarily equate to finding a way to connect over a shared experience, it certainly helps; and that is exactly what happened for several of the students in the interfaith dialogue courses I observed. As one Christian student shared,

“I feel like I have more of a common ground. I feel like I don’t separate myself from [people from other religious traditions] as much. I have a lot of Jewish friends, and I always feel that talking about religion is uncomfortable because we don’t share that common ground, but now I feel like I would be able to reach that common ground, or make there be a common ground.”

For some students, their common ground was in their shared belief in a higher power (whether it be God in the Christian sense, or a plurality of gods and goddesses that exist in Hinduism). Other students, from a range of religious backgrounds, shared a common feeling of uncertainty in the existence of God or life after death. In other cases, students shared that while they are certain they believe in God, they are uncertain about the meaning of life or their ultimate destiny, which allowed them to find common ground in the “unknown” with those students who claimed they did not believe in a divine being. Regardless of what commonality they found with their peers, the ability to feel connected to someone from a different religious tradition allowed these students to feel more willing and confident in engaging in further interfaith dialogue in the future.

Increased Clarity on Personal Spirituality

The most common response I heard when I asked my research participants what they gained from their interfaith dialogue experience was that they developed an increased sense of clarity regarding their own religion, spirituality, and/or personal beliefs. The ability to speak openly about religion and spiritual beliefs, along with the experience of having to formulate responses to others’ inquiries on this topic, helped many of these students feel more confident in their beliefs and their ability to articulate them to others. As one Christian student shared,

“It is a very helpful growing experience to be questioned about why you believe what you do; most of the time it has been reassuring to me and my faith.”

For many of these students, they began their interfaith dialogues feeling unsure and defensive about their religion, and were hesitant about opening up about their personal beliefs. Once the students gained some confidence in their beliefs, the dialogue among the group became more conversational (less like a debate) and more respectful. Again, simply providing them with the time and space to talk about something that they usually feel is socially inappropriate to talk about with their peers allowed them to engage in such a way that facilitated their own spiritual development.

Negative Outcomes and Recommendations for Preventing Them

In addition to the many positive outcomes I observed in this study, there were, unfortunately, several negative outcomes as well. Through sharing these, my goal is to warn future interfaith dialogue practitioners about the potential pitfalls of this process. Moreover, I offer my suggestions for how to prevent or overcome these negative occurrences in hopes of inspiring my fellow educators to think about how to improve both theory and practice surrounding interfaith dialogue.

Democratic Dialogue Suppressed Shy Students

The interfaith dialogue courses I followed were not designed to be democratic in nature – meaning, facilitators were trained to intervene and redirect conversation when it became unbalanced. However, for two out of the three courses I observed, the facilitators did take a more democratic approach by allowing the students to control the topics, direction, and speed of the discussion. Unfortunately, this meant that students who were more vocal and aggressive controlled the dialogue, and religious groups with greater representation in the class were discussed more frequently. Students who had shy and quiet natures were not given much of a chance to contribute to the group's conversations, and those who were the only person to represent their religious group were often overlooked. In particular, this burdened the Buddhist and the Muslim student in course three and the Hindu students in all of three courses.

While a democratic dialogue sounds fair in theory, the outcomes in my research show that this may not always be the case. In fact, democratic dialogue can actually be quite damaging to the spirit of those students who are the most marginalized. For this reason, it is important to consider adopting a more structured, facilitated approach to interfaith dialogue, instead of a democratic approach. What this means is that facilitators should be trained to interrupt students if they are dominating the discussion too much or are belittling their peers. It also means that facilitators should use their authority to reject a topic of discussion even if the majority of the students want to talk about it. For instance, in both the first and second course of this study, students often chose to talk about race and gender instead of religion. In a structured interfaith dialogue, this would be deemed inappropriate, and the facilitators would redirect the conversation to

the topic of religion. In this way, a structured approach to interfaith dialogue may be better at building peace between religious groups – after all, if religion is not discussed, tension and misunderstanding between religious groups will not be resolved.

Emic Perspective Missing for Some Religions

Another negative outcome that I observed in my research was the way an inaccurate and (in my opinion) offensive portrayal of Buddhism and Hinduism went unchallenged among the group. A number of times throughout all of the courses in this study, students made comments about a religion other than their own (in other words, they made remarks from an etic perspective) that came across as insensitive to those from the religious tradition they were speaking of. Most of the time, however, someone from that religious tradition spoke up to either defend their religion or to offer an insider (emic) perspective that sounded more reasoned and less bizarre. Yet, when this happened for Buddhism and Hinduism (an example of which I described in my summary of course two) no one responded with clarifying remarks, which meant that the group never got to hear an emic perspective on those traditions. The Hindu students explained to me that they felt powerless to defend their tradition by themselves since there was no one else they could rely on for understanding or support. Similarly, the Buddhist student from course three explained that he did not know enough about Buddhism to adequately explain it to his peers. While many of the students described their interfaith dialogue experience as helpful in learning about other religions and finding common ground with people from other religions, unfortunately, I do not think this happened for Buddhism and Hinduism. If there had been more Buddhist and Hindu students in the courses, perhaps those students would have felt more confident speaking up in these instances and correcting those who spoke negatively about their religion.

It is for this reason that I think it is important to have more balanced representation across all religious groups involved in the interfaith dialogue. Indeed, organizing an interfaith dialogue program where all religions of the world are equally represented would be impossible, and that is not what I am suggesting. However, for those religions included in the dialogue, organizers should strive to include an equal number of participants from each tradition. Then, students should be encouraged not to comment on the religions that are

not represented in the group. Striving for greater inter-religious understanding typically means allowing emic perspectives to be the focus of the conversation. Thus, if there is no one that can share an emic perspective, it may not be fair to discuss those traditions at all.

Decreased Interest in Future Interfaith Dialogue

For some of the student participants I spoke to in my research, their experience in the interfaith dialogue course caused them to be less interested or willing to engage in more interfaith dialogue in the future. Their reason for this sentiment was that they did not like the insensitive opinions some of their peers expressed or the aggressive behavior they demonstrated; that they would avoid future interfaith dialogue opportunities in order to avoid those kinds of insensitive and aggressive interactions. Naturally, if students have a negative experience in interfaith dialogue (as with anything else), they are less likely to want to participate in such a course or program again – especially if this is their first experience with interfaith dialogue and they have no other positive experiences to compare it to. As such, knowing that religion is often a topic students do not feel comfortable talking about with their peers, it is all the more imperative that the interfaith dialogue opportunities available for students on university campuses help facilitate positive experiences and outcomes. Of course, ultimate peace and harmony among diverse religious peers will not be the outcome of every interfaith dialogue. However, at the very least, we can hope to inspire students to continue participating in this type of dialogue, with the goal of moving closer to interfaith peace with each new experience.

Preventing students from feeling discouraged and deterred from interfaith dialogue may mean being more purposeful about recruiting participants and organizing the program itself – in other words, ensuring balanced representation from all religious groups participating in the interfaith dialogue. It may also mean eschewing a democratic approach in favor of a more structured approach whereby facilitators exert more control over the process. Whatever strategies are put in place for attempting to create a positive interfaith dialogue experience for students, it is critical for facilitators to be able to recognize when students are feeling hurt or ignored – even when they do not vocalize these feelings.

Summary and Conclusion

Around the world, higher education is increasingly becoming an integral site for inter-religious and inter-cultural contact, and the practice of interfaith dialogue. Indeed, building harmony between diverse cultures and religious groups is a strong priority for many higher education partnerships at the regional and global levels (ASEAN Plus Three, 2007). Thus, as universities pursue interfaith dialogue more and more, it is important to strengthen our theoretical and practical knowledge around how to best conduct these types of initiatives. The research I present in this paper demonstrates how, even with good intentions, interfaith dialogue can still have some negative outcomes. Therefore, I offer my findings as a learning tool for educators interested in interfaith dialogue; as a warning for what may happen and how to possibly prevent such pitfalls.

While there are, undoubtedly, many strategies for organizing and facilitating successful interfaith dialogue, the findings of my research point to some issues that are not yet sufficiently discussed in the current body of literature surrounding interfaith dialogue. Notably, it points to the idea that democratic dialogue may not be equitable as a more structured approach to interfaith dialogue, and that a great deal of attention should be paid to creating a balanced breakdown of participants' religious identities. Most importantly, however, it raises the point that facilitators must be able to recognize when students are feeling hurt or ignored, and then must take the responsibility for redirecting the conversation to ensure that all participants are treated fairly and with respect. Failure to do so can lead to students being discouraged from participating in future interfaith dialogue opportunities, and may, in some cases, make their dislike of other religious groups even stronger.

Facilitating interfaith dialogue is not a simple task. It requires a great deal of knowledge about interpersonal and intergroup communication, and a great deal of pedagogical skill in guiding students toward topics that are most appropriate for reaching the goals of the interfaith dialogue. Above all, it requires strong emotional and spiritual intelligence and the ability to sense when students are feeling overlooked. Certainly, interfaith dialogue is a noble and worthy effort to pursue. However, what my research indicates is that pursuing such a task without

careful construction of the process and in-depth training in group facilitation has the potential to produce unintended negative consequences. I share my research with the hope that I can help future interfaith dialogue practitioners avoid some of these pitfalls and find greater success in building interfaith peace in their classrooms, on their campuses, in their communities, and in the world.

References

- ASEAN Plus Three. (2007, November). ASEAN Plus Three cooperation work plan (2007-2017). Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/region/asia-paci/asean/conference/asean3/plan0711.pdf>
- Gurin, P., Nagda, B. R. A., & Sorensen, N. (2011). Intergroup dialogue: Education for a broad conception of civic engagement. *Liberal Education*, 97(2), 46-51.
- Gurin-Sands, C., Gurin, P., Osuna, S., & Nagda, B. R. A. (2012). Fostering a commitment to social action: How talking, thinking, and feeling make a difference in intergroup dialogue. *Equity and Excellence in Education*, 45(1), 60-79.
- McIntosh, P. (1998). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In M. McGoldrick (Ed.), *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (pp. 147-152). New York: Guilford.
- Pew Research Center. (2015, May). *America's changing religious landscape*. Retrieved from <http://www.pewforum.org/2015/05/12/americas-changing-religious-landscape/>
- Zúñiga, X., Nagda, B., Chesler, M., & Cytron-Walker, A. (2007). Intergroup dialogue in higher education: Meaningful learning about social justice. *ASHE Higher Education Report*, 32(4), 1-128. doi: 10.1002/aehe.3204.

「信仰間の対話」による平和の構築：

アメリカ合衆国のある大学における教室の経験

サチ・エドワーズ

(メリーランド大学・2016年度春学期創価大学教育学部海外招聘教員)

要 約

現在、世界中の高等教育において、「信仰間の対話」プログラムが数多く採用されるようになっているが、それはまさに、信仰間での葛藤や緊張関係が、グローバルな規模で広がっていることが、その大きな要因となっている。本論文は、アメリカ合衆国のある大学でおこなわれた「信仰間の対話」のための先進的プログラムについての研究成果にもとづくものである。徹底した参与観察法による研究によって、次の点が明らかになった。すなわち、「信仰間の対話」には多くの克服すべき課題があり、ある場合には、学生たちを、他の信仰を持つ学友たちに対して、「信仰間の対話」プログラムを受講する以前よりもさらに、不信感を抱いたり腹を立てたりする可能性があることである。どうすれば、このような陥穽を回避しつつ信仰間の平和を築くための「信仰間の対話」を促進しうなのか——この研究からえられた知見は、実践という点でも教育方法という点でも、いくつもの勧告を示しうと思われる。

Abstract

Interfaith dialogue programs are becoming more widely used in higher education around the world, due in large part to increased interfaith conflict and tension globally. This paper shares findings from research on an interfaith dialogue initiative at an American university. Based on in-depth observational research, findings show that interfaith dialogue has many challenges and, in some cases, can lead students to become even more angry towards, or distrustful

of, their peers from other religious backgrounds than they were before their interfaith dialogue experience. Lessons from this research can point to both practical and pedagogical recommendations for how to pursue interfaith dialogue that avoids the pitfalls identified and is successful in building interfaith peace.

Facilitating the Development of a Community of Learners

Megan WEBSTER

*Visiting Professor from McGill University,
Montreal, Quebec, CANADA*

Abstract

While the literature in professional development (PD) for teachers makes clear that *community* is as an essential feature of environments that support teacher learning, little is known about how to *create* and *sustain* community from a facilitation perspective. In order to paint a portrait of high quality PD facilitation that supports the development of a learning community, I represented and decomposed the PD facilitation practices of an accomplished leader of mathematics teachers. To do so, I analyzed video data collected in a longitudinal study to investigate the nature of high quality facilitation. This qualitative analysis reveals that effective facilitation of PD for teachers that supports the development of community entails cultivating trust by helping participants get to know each other, sharing vulnerability, and positioning teachers competently. Findings inform teacher professional development, teacher education, and educational leadership theory and practice.

Introduction

We learn in groups and from groups: in fact, we don't seem to learn much at all if we don't have someone with whom to talk about our ideas. It ought come as no surprise, then, that educational scholars have identified *community* as an essential feature of environments that support teacher learning (Borko et al., 2005; Wilson & Berne, 1999). Further, scholars have long noted a consistent correlation between measures of teacher community and higher than expected student achievement (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton,

2010; Horn & Kane, 2015). While there is a strong consensus amongst teacher educators that community matters when it comes to supporting teachers' and students' learning, to date, little work has zoomed in on the role of the facilitator in *generating* teacher community. What are the practices of a PD facilitator who supports the development of a learning community amongst teachers? In order to answer that question, I conducted an instrumental case study of one accomplished professional development (PD) facilitator who helped develop a learning community amongst middle school mathematics teachers. In this paper, I share the conceptual framework that underpinned my study, my methods of analysis, and my findings.

What is a learning community? Conceptual Framework

A learning community is comprised of a diverse group of teachers who share what they learn with each other. In an authentic learning community, educators are explicitly focused on the supporting the learning of others (Bielaczyc & Collins, 1999). Further, an authentic learning community is governed by social norms which allow teachers to push each other to develop their thinking and change their positions (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001). An authentic learning community requires a high degree of social trust and norms of interaction which enable teachers to take the risks that learning entails (Webster, 2016). However, as previously stated, the role that a facilitator might play in modeling trust and developing these norms has been underspecified in the literature.

Methods

In order to answer my research question, I conducted an instrumental case study to generate theory about how a facilitator can cultivate a learning community of teachers. The data from this study was gathered as a part of Middle School Mathematics and the Institutional Setting of Teaching (MIST) project. The MIST team investigated what it takes to support instructional improvement of middle-grades mathematics teaching on a large scale over time. As a part of the MIST project, thousands of hours of video of instruction and PD was collected from four major urban school districts in the US. After watching many hours of

video footage from a number of PD leaders and districts, I chose to focus on 27 hours of PD led by a skilled facilitator I call Sabrina, collected between the years of 2008-2011. Sabrina was the mathematics director of a large, Midwestern urban school district.

I selected Sabrina because the groups of teachers with whom she worked gave evidence of meeting the two criteria of generating a community of learners: her sessions were focused on issues of student learning, while teachers shared what they learned and developed their thinking in small and large groups. Secondly, Sabrina pushed teachers to make connections between their ideas about students, pedagogy, and disciplinary content, thereby generating opportunities for teachers to learn.¹

My methods followed several iterative stages of analysis: I began by viewing and transcribing the videos, and then I wrote analytic memos. I then developed a coding scheme that identified three broad categories of analysis of facilitation: activities (what participants are doing), participation structures (how they are doing it), and talk moves (what the facilitator is doing to orchestrate the work). I then parsed those categories into finer grained codes by coding onto StudioCode, a software programme which allowed me to code directly onto the video. Finally, once I had identified **what** Sabrina was doing and **how** she was doing it, I identified the patterns and functions of those facilitation practices. The final stage of analysis comprises the substance of my findings.

Findings

An analysis of Sabrina's practice allowed me to better specify what it takes to develop community where it might not already exist. I learned that developing community entails cultivating trust by helping participants get to know her and one another, sharing vulnerability, and positioning teachers competently. I expand on the following practices below.

A key feature of community is that the participants trust one another. Environments that are characterized by trust amongst participants are more likely to be environments that generate opportunity to learn (Bryk & Schneider, 2003; Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010). After 12 years of intensive research in the Chicago Public School system, Bryk and colleagues (2003)

1 For an extended summary of the case selection, see Webster (2016).

found that trust was the *key* institutional resource required for enacting ambitious reforms. However, it is not always clear how a skilled facilitator creates and sustains trust with teachers and between teachers. Sabrina built trust by getting to know the teacher participants, sharing information about herself with teachers, making space for vulnerability, and positioning teachers competently.

Sabrina's facilitation reveals that an essential feature of building a trusting community of learners is having personal knowledge of the people in the room. As workshops began, Sabrina talked with teachers, often joking with them about things like weather and parking. More often, however, her talk revealed some personal knowledge of the teacher, such as when asked, "how is life at Alfred [Middle School]?" If she didn't know a teacher, she introduced herself. In one session, after chatting with teachers, Sabrina turned on her "whole group voice" to formally initiate the session and welcome everyone to the session. Mentioning that there were a few new people in the room, a teacher asked Sabrina to introduce everyone. Laughing, and asking for forgiveness if she made a mistake, Sabrina introduced each participant by name and school, often sharing a few details about the teacher. "I'll start easy," she began, "this is Barb Everhart – we went to college together, so if I don't know her, whoo!" These social interactions, characterized by smiling and laughing, epitomized the tone of her interactions with teachers.

Sabrina also helped teachers develop trust by getting to know one another. She shared her knowledge of participants with a positive frame; she shared teachers' strengths and successes publicly:

Rod Smith passed away this weekend. A lot of you were pretty close to him. He has been a long, long time advocate for math in the state. He was retired from this district the whole time I was in this district, and yet, I felt like he was a math leader here... I know ten of those years he was on the school board. Even when he wasn't on the school board, he was everywhere. Just send out some good wishes his way. Anybody want to say anything about Ross? I know some of you knew him even better than I did...

Teacher: I would not be in this district if it were not for Ross; I absolutely would have just walked away in the first semester, cause you know how tough it is. And he just constantly was: it's gonna get better, it's gonna get better, it's gonna get better. It was very positive. And yet, not in a false way. He didn't have his head in the clouds. He knew how tough it was. I also credit him with the math department in [City] was the strongest math district in [the State]... [He] made for a very strong department. He was a good guy. He wrote textbooks I taught

from... He came in to my classroom once when I was teaching from his textbook and I introduced him to the kids, and showed them his name!.. It was fun! ... Sabrina: Remember that magnet trick he did on the overhead? So everyone was attracted? (People laugh, share magnet stories.) (090210: 00:07:28)

In this episode, Sabrina made space for teachers to share their experiences of an important figure in their community. In doing so, she also invited newcomers into the community by introducing them to local personalities and history. She also positioned teachers competently, by highlighting the many contributions one teacher made to the district over time.

Sabrina also shared information about herself with the group, another aspect of building trust. At the same time, Sabrina shared few details about her life outside of her role as a district leader: I don't know, for example, her sexual or religious orientation, her family status, or her ethnic heritage. She sometimes shared surface information about herself with the group in the context of professional conversations, such as talking about the size of her condo in the context of a math task focused on determining square feet. She frequently shared information about the professional development she attended herself, and what she learned at PD sessions.

More often than sharing information about her life outside of the particular session teachers were attending, however, Sabrina shared her feelings about the workshop with the group. The feelings she shared were almost always focused on what was unfolding in that moment, and they almost always fell into one of two categories: happiness or vulnerability. Sabrina laughed frequently and heartily, and often celebrated the successes of teachers in the room: in six sessions I coded 23 episodes of "making light," or episodes in which she said something that made the whole group laugh. Sharing her joy and remaining in the present with teachers surely contributed to the upbeat and optimistic tone that is palpable in her PD sessions, even on video recordings.

Sharing one's vulnerability is a key feature of developing trust with and amongst teachers; in the absence of vulnerability, trust will not flourish. I coded 34 episodes of Sabrina's facilitation characterized by vulnerability across the six sessions. For example, on March 9, 2009, she asked for help putting up chairs after the session because she needed to attend a funeral directly following the workshop:

I know I'm gonna be short with some of you today... I just have a lot of things

going on in my personal life that are getting in the way of me giving myself to the job. I apologize. If anything, email me and I'll be in a much better space next week (090306; 00:50:44).

As a testament to the relationships she built with teachers, these expressions of vulnerability were always met with support and reassurance from teachers. Immediately following the statement above, a teacher raised her hand:

Can I say a general comment?... When you sent out the email that said we had to read another article, I was like oh God! Not another article that's not practical, and it feels like we're in college, but then I started reading this one and I was like, oh! I like this! It's telling me something to do! (090306; 00:51:00).

Here, it seems that the teacher wants to respond warmly and kindly to Sabrina, though the teacher does not explicitly address 'the elephant in the room,' Sabrina's need to attend a funeral. In response, Sabrina smiled, said, "Well good, I'm glad," and moved on with a smile to the next activity. Sabrina consistently built a sense of mutual cooperation with her teachers through opening herself authentically with the group.

On several occasions, Sabrina also shared vulnerable information about others with the whole group. At the beginning of one session, she stated: "Nancy, I hope you don't mind that I share this... [Nancy nodded]... Nancy's father passed away this week. I always say this job is easy if the rest of your life is sane. But there is always something. This is a hard job." The teacher replied, "This is also a great place to be if your life is hard." The group then briefly discussed how kind students could be to teachers when they were struggling. Here, Sabrina modeled tender compassion for the teachers in the room, as well as framing the work of teaching as being 'hard,' valuing the work of teachers.

Sabrina also approached potentially conflictual conversations with teachers with a frame of vulnerability, presenting herself transparently and openly. Asking teachers to change their behavior is difficult, as the following episode reveals. Sabrina only "called for compliance," or asked teachers to comply with her requests, seven times across all six sessions, and three of these episodes were characterized by her own vulnerability. For example:

I am sorry to be treating you like a class right now, but I feel like I'm struggling to

have people “up here” all day. I know it’s just the end of... I’m not used to working with adults... and it’s been a challenge for me this year. The things I expect of students I can’t expect of you adults. You come late, you don’t read your articles, you leave early, you have all these excuses, you expect to leave... It’s hard... you know, like, the things I would say to my students, you know, to get quiet, I can’t say to adults... I’m like, I’m not made to work with adults... It’s just not in my skill set. And it’s been a struggle for me this year. Because I can’t do what I do with students. And, you know, that’s like, what I’ve had twenty years doing. And I can’t do that with adults. And I’m like, I can’t transition. I mean, I shouldn’t say “can’t.” I suppose I could. I am *not willing* to make that transition. So. I’m just gonna be really explicit right here. Could you all just listen up right here, a second? And I know I see myself in you guys too. I’m like, wow. [Teacher interjects, talks over: “You’re doin’ fine!”]. I am sure I’ve pissed off some of my leaders in the past. For lack of a better way of sayin’ it! (090210; 03:49:00).

Here, Sabrina framed teachers’ disappointing participation as stemming from her own lack of expertise. She put herself down: she is sure now that she has “pissed off some of her leaders in the past,” presumably from lack of consciousness about the impact of her behavior. Thus, she made explicit her vulnerability in her call for compliance, while framing teachers’ non-compliance as unconscious, not malicious. At the same time, because of her framing, she is able to call out teachers’ behavior—with “all their excuses”—strongly and clearly.

Sabrina builds community by positioning teachers competently. As Krause, Louis and Bryk (1994) found, “Teachers must feel they are honoured for their expertise—within the school as well as within the district... Respect, trust, and a shared sense of loyalty build professional commitment and the cooperation required for collaboration and shared decision making” (p. 161). In other words: in order to learn, teachers need to feel valued and trusted. Across the six sessions, I counted 24 episodes of Sabrina affirming the professional competence of teachers in the room. I note that she does not do this through simple affirmations such as “good job” statements, on the contrary, she rarely *praises* teachers: I coded only seven utterances of “Affirmation, no explanation,” such as “nice work!” across all sessions. On the other hand, she framed her affirmations of competence in professional language: “I want you to know that I am considering you all my experts, and I’m going to ask you some things that are going to become policy in the district” (101028; 00:01:00). She positioned teachers competently:

We’re gonna be better teachers if we know each other and talk to each other.

Here's what I know for sure: I don't know sixth grade math. Cause I've never taught it. The experts for 6th grade math are in this room. You can certainly ask me questions, but what I would do is ask the people that sit in this room. Learn from one another and get to talk to one another (110203; 02:39:32).

Similarly, when one teacher shared a difficulty helping her students avoid a common mathematical error, Sabrina responded, "my guess is that the teacher who asks this is not the only teacher that has kids that want to [make that error]. Anybody have any thoughts on this?" (110203; 04:00:07). Here, Sabrina normalizes the concern, and situates it within a developmental framework for which she presumes other teachers have insight.

Conclusion

While scholars agree that community is a key feature of effective teacher learning communities, there has been little prior research which attempts to understand how a facilitator can actively *create* community. In this research, I examine the case of Sabrina, who deftly brings math teachers together for the sake of learning. As a prerequisite for their engagement with mathematics and pedagogy, however, they need to feel safe enough to take the risks that learning entails. For that reason, the facilitator has a key role to play in setting up and maintaining norms of interaction which enable trust amongst participants to flourish. This research suggests that by helping participants get to know one another, sharing vulnerability, and positioning teachers competently, facilitators may create and sustain an authentic learning community governed by mutual trust.

References

- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 269-292.
- Borko, H., Frykholm, J., Pittman, M. E., Eiteljorg, E., Nelson, M., Jacobs, J., . . . Schneider, C. (2005). Preparing teachers to foster algebraic thinking. *ZDM Mathematics Education*, 37(1), 43-52.
- Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Horn, I., & Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 00, 1-46.
- Webster, M. (2016). A decomposition of the practices of high quality professional development facilitation for teachers. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Full Text.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.

執筆者一覧（掲載順）

坂本 辰朗（教育学部教授 教育学）
鈴木 詞雄（教職研究科准教授 算数・数学教育）
石丸 憲一（教職研究科教授 国語科教育学、道德教育学）
加藤 秀男（Ph. D. student, University of Surrey, UK）
鈎 治雄（教育学部教授 教育心理学）
高田 裕美（福岡県スクールカウンセラー）
加藤 康紀（教育学部准教授 特別支援教育）
杉本 久吉（教育学部准教授 特別支援教育）
桑原ビクター伸一（教育学部・工学研究科准教授 海洋光学、環境科学）
久保 薫（大学院教職研究科人間教育プロフェッショナルコース在籍）
戸田 龍樹（理工学部・工学研究科教授 修復生態学、環境科学、生態工学）
Agus Slamet（Faculty of Civil Engineering and Planning, Institute of Teknologi Sepuluh
Nopember(ITS)）
Yulinah Trihadiningrum（Department of Environmental Engineering, Institute of
Teknologi Sepuluh Nopember(ITS)）
清水 由朗（教育学部教授 図工科教育）
鈴木 将史（教育学部教授 算数・数学教育、確率論）
鶴田 真紀（教育学部准教授 教育社会学）
八幡ななみ（大学院文学研究科教育学専攻博士課程後期在籍）
高野久美子（教育学部教授 臨床心理学）
牛田 伸一（教育学部准教授 教育方法学）
三津村正和（教職研究科講師 教育学）
林 安希子（明治大学専門職大学院ガバナンス研究科教育補助講師）
田中 健一（教育学部非常勤講師）
嶺井 勇哉（武蔵村山市立第八小学校主任教諭）
吉田 孔一（町田市立南第三小学校校長）
高橋 健司（創価大学つばさ保育所所長）
戸田 大樹（教育学部講師 保育学）
井上 伸良（教育学部准教授 教育行政学）
サチ・エドワーズ（メリーランド大学 創価大学海外招聘教員）
メーガン・ウェブスター（マッギル大学 創価大学海外招聘教員）

創価大学教育学論集編集委員会

井上伸良 鈴木詞雄 足立広美

教育学論集 第68号

2017年3月31日 発行

編集者 創価大学教育学論集編集委員会

発行者 創価大学教育学部・教職大学院
東京都八王子市丹木町1丁目236（〒192-8577）
電話 042（691）9378（代）

印刷所 株式会社紀伊國屋書店

**Bulletin
of
Soka Educational Studies**
●

No. 68 March 2017

Soka University, 1-236 Tangi-machi,
Hachioji-shi, Tokyo 192-8577