

## 【修士論文要旨】

# 被虐待児に対する 活動的アプローチの実践と効果

岩上高志 (IWAGAMI Takashi)

## 第1章 背景と研究の概要

近年、子どもの虐待の急増が社会問題化し、マスコミなどでも盛んに取り上げられている。このような中、被虐待児の受け皿として情緒障害児短期治療施設が大きな期待を集めており、入所児童に占める被虐待児の割合が急激に増加している。

虐待の影響については、①トラウマ性ストレスに関する観点と②発達の観点という2つの立場から理解する必要がある。近年、わが国においても外傷後ストレス障害（以下、PTSD）が広く認知されるようになってきているが、PTSDの主要な症状としては、過覚醒、再体験、回避という3つが挙げられている。また、子どもの虐待の場合、そのトラウマ体験は一過性のものではなく、幼少時から継続的に虐待が繰り返されていることがほとんどであるため、発達の観点から理解する必要がある。特に、被虐待児が基本的信頼の獲得に失敗している点やきわめて否定的な内的作業モデルを形成している点を踏まえる必要がある。

このような虐待のもつ深刻な影響は、家出や万引き、暴力のような行動レベルで顕在化し、施設入所後も問題行動が頻発する。これらの問題行動は、集団のメカニズムによって促進され、施設崩壊といった状況に多くの施設が陥っている。このような状況では、被虐待児の回復における最初の段階である安全の実感も不可能であり、そのための条件整備的なアプローチが必要である。

そこで本研究では、施設という文脈において見逃すことができない集団のメカニズムに焦点を当て、子どものニーズに基づいて施設生活に埋め込まれた集団活動によって、主に子ども集団の改善を目指すアプローチを活動的アプローチと定義し、その意義を明らかにしたい。

## 第2章 活動的アプローチとしてのサッカークラブの実践

ヴァン・デア・コルクら（2001）は、トラウマを受

けた人がマステリーの感覚や喜びをもたらしてくれるような経験に積極的に関わっていくことの必要性を説き、その例としてスポーツや野外活動を挙げている。しかし、このような活動を被虐待児を対象として実施しようとしても、活動中にトラブルが多発し、継続していくことが困難となる。そこで、ここでは活動の定着を目指しながら、活動的アプローチとしてサッカークラブの活動に取り組むこととした。

クラブ活動への参加は子どもたちの主体的な判断に任せ、練習日を毎週水曜日の15:30~17:00に固定した。活動における目標は、①試合（ミニゲーム）で負けていても諦めない、②味方がミスをして責めずに励ます、③最初と最後の集合・挨拶をきちんとする、の3つを設定し、活動の前後に確認を行うこととした。また、行事を企画・実施し、一般児童を対象としたサッカークラブへの参加にも取り組んだ。

その結果、2002年度末の時点では全入所児童の79%にあたる22名が参加し、子どもたちの積極的な参加が見られた。活動の場においては、日常生活において見られなかったような協力や勤勉をテーマとする価値観や文化が生まれ、子どもたち自身が活動に関して自分なりの目標をもつようになっていった。

また、活動が定着し、実践を積み重ねていくにつれて、子どもたちの主体性が目立つようになり、活動中のトラブルがほとんど起こらなくなった。このような場の変化に伴い、クラブ活動の場は子どもたち自身が主体的に構成するようになり、職員は実践者という役割を越えて、場の一部に組み込まれていった。

## 第3章 活動的アプローチとしての演劇クラブの実践

第2章で取り組まれたサッカーなどのスポーツ活動と同様、演劇や絵画などの文化・芸術活動も施設現場では広く取り組まれている活動である。しかし、児童院では、職員も子どもたちも義務的に活動を行っており、子どもたちにとって演劇は「やらされるもの」であり、決して「楽しいもの」ではなかった。そこで、トラウマから回復するために必要なマステリーの感覚や喜びを経験できるような活動（ヴァン・デア・コルク他、2001）を実践するために、2001年度から演劇クラブとして活動的アプローチの立場から演劇に取り組むことになった。

サッカークラブと同様、クラブ活動への参加は子どもたちの主体的な判断に任せ、練習日を毎週木曜日の

15：30～16：30に固定した。活動における目標は、①途中でやめない（急に役がいなくなると他のメンバーに迷惑がかかるため）、②集合時間をきちんと守る、③練習中にふざけない、の3つを設定した。練習プログラムは、「基礎練習」と「劇練習」の2つによって構成し、行事も企画・実施した。

その結果、子ども4名で開始した活動は、第1回目の発表の後急増し、2002年度末の3月には入所児童の39%にあたる11名に達した。サッカークラブとの比較については、演劇クラブとの間には相違点よりも共通点が多いようであり、演劇クラブの実践プロセスにおいてもサッカークラブにおいて見られたものと同じようなプロセスが確認された。また、演劇クラブの場が子どもにとって自分を認められる場となっていったエピソードが報告された。ただし、場の構成については、劇の発表を目指していることもあり、サッカークラブほど子ども主導にはならず、職員は指導的な立場から抜け出すことができずに活動の場を主導することが多かった。

#### 第4章 実践の効果と変化

本研究における背景には、虐待を受けた子どもたちが示す問題行動の多発によって、崩壊寸前にまで追い込まれている施設の現状がある。したがって、実践の効果について考えるとき、活動的アプローチによって施設の状況が実際にどのように変わったのかを検証することが必要不可欠である。そこで本章では、活動的アプローチの効果を明らかにするために、1999年度から2002年度における施設内で発生した問題行動（無断外出、衝動的とび出し、器物破損、盗み・万引きの4つ）の件数の変化を検討したい。

分析対象は、1999～2002年度における児童院の指導日誌とした。この指導日誌を用いて、過去4年間に起こった問題行動を抽出し、年度ごとに発生件数を集計した。また、問題行動の質的な変化も検討した。

問題行動の量的変化については、実践前の1999年度とサッカークラブ1年目の2000年度において施設内で問題行動が多発していたが、2001年度に問題行動の件数が大きく減少し、2002年度においてもその状態が持続していることが明らかになった（Figure）。また、

質的变化については、2001年度を境に、各問題行動の発現の仕方において、集団でなされるものから個別化へ、計画的・意図的なものから無計画・衝動的なものへと変化していることが確認された。

さらに、事例検討においても、活動に参加していくにつれて問題行動が減少していく経過が報告され、子どもと担当職員である筆者の関係性も管理的・命令的なものから共同的なものへと変化していったことが示された。

#### 第5章 全体的考察

本章では、これまでの実践と議論を総括しながら、活動の発展や子ども個人の変化のプロセスについて考察し、活動的アプローチの意義と今後の課題について検討したい。

活動の発展のプロセスについては、3年間の実践期間を施設内の問題行動の状況と活動の特徴によって2つの段階に分け、その変化を考察した。そこでは、活動の積み重ねによって、子どもに対する職員の関わり方が管理的なものから共同的なものへと変化し、子ども自身が活動の場をコントロールするようになっていった点が強調された。

また、子ども個人の変化のプロセスについては、子ども自身が活動を通じて楽しさを実感することによって、その活動にエネルギーを注ぎ、自分の能力や存在意義を再発見し、新たな希望や目標を見出していく点が重要であると思われた。

これまでの検討により、活動的アプローチの意義として、①集団の質の改善、②子どもと職員の関係性の共同化、③自己コントロール感の再発見と発散、の3つを挙げることができる。また、活動的アプローチを施設におけるケアの土台を作るような条件整備的アプローチとして位置づけることが可能であると思われた。

今後の課題としては、活動的アプローチについて、できる限り精緻なモデルを構成し、数多くの実践によって検証していくことと、個別の心理治療的アプローチやいかに担当職員との愛着関係を再構成していくかというテーマについての研究も積極的に行っていくことが挙げられる。

（修士課程）

## 【修士論文要旨】

### 昭和初期三大「想画」の検討

#### —— 綴方教育との関係を中心にして ——

上 中 良 子 (UENAKA Yoshiko)

本研究は、日本の近代学校教育の幕開け以来の美術教育の流れを見直すことを通して、今に通じる教育の課題を探り当てることを目的にした。その際、美術教育史の中で重要な意味を持つにもかかわらず従来それほど大きく取り上げられてこなかった昭和初期の想画に焦点を当て、当時の教育の特徴的な状況と関連づけて考察することを課題とした。とりわけ深い関連を見たのは、想画と同じく日常生活での表現分野に位置する綴方においてである。

本研究では、想画の実践と理念において大きく二つの特徴的な状況を見出した。童心主義的傾向と生活主義的傾向である。そこには、綴方が北方性と南方性という象徴的な二つの主張で当時の教育の両極面を示していた状況と、相通ずるものが見取れる。綴方が、昭和期の教育全体を巻き込む形で特徴的な二つの流れを生み出し、現代の教育にも顕在的・潜在的に影響を与え続けている事実にもとづき、「想画教育」の特徴を「綴方教育」との関係で検討した。

本研究で分析対象とした島根県馬木小学校・三重県早修小学校・山形県長瀬小学校において生み出された想画は、地域的にも実践的にも関連しながら生起・発展したものではなく、それぞれ独自の必然状況により展開したものであった。にもかかわらず、それらには大きな共通性が見られ、重要な教育的示唆を現代にまで残している。そこで、その三つの想画の内実を詳しく見ていくことにした。具体的には、三つの想画が①時代的・教育的にどのような特徴を持ち、②綴方教育とどう関連したのか、そして、③それぞれは現代から見ればどういう意味を持つのか、に焦点化して進めた。

I章「大正期～昭和初期の美術教育」では、近代教育における「臨画→自由画→想画」の流れの必然性を整理し、そこに位置づいた想画の全体的特徴を明らかにしていった。

広範な改革のうねりの中で自由教育・新教育運動が生まれていった大正期において、美術教育分野でも、明治期のお手本主義の臨画から自由主義・個性主義を

謳った自由画教育への急転回が行われた。

その中で、日本中に蔓延する写生主義の問題を克服することをめざし、真の子ども主体のありようを求めた教師たちによって、生活に根ざした想念や意識・心情の表現方法としての想画が生み出されていった。

運動や理念からではなく、地域と子どもの実態から発した想画は、多分に土着的で日常的な人づくりとしての営みとなり、それぞれに特徴が生み出された。代表的な三校の想画に見られる二つの特徴は、当時の教育において同じ表現分野に位置する綴方の主張と重なり、児童像と生活観に由来する異なる指導体系が生み出されていった時代背景が明らかになってきた。その指導体系にもとづいて、綴方教育との関連で分析した。

II章「童心主義の想画」では、三大想画のうちの馬木小想画と早修小想画実践の内実と特徴について分析し、南方綴方との関連を考察した。

芦田恵之助(1873～1951)の「随意選題綴方」に学んだ馬木小の青木実三郎(1885～1968)は、子どもの天性に依拠する童心主義の視点により、想画を子ども自身の生活を子ども自身の絵で語る生活画として位置づけ、個々に画境を取り込ませるため、「創作心をそめる」導入に力を入れて、意欲を引き出そうとした。同時に、「絵による社会奉仕」で社会思潮に応じ、精神修養としての当時の国民教育の側面をも担わせた。

早修小の中西良男(1899～1988)は、実態観察による発達視点と理論研究に学び、幼年期の発達様相に合致したものとして想画を位置づけた。心理的な関心から子どもの内的リアリティに価値を見、科学的な視点から低年齢期の発達のメカニズムに依拠する必要性を捉え、その課題に応えることのできる想画を通して、図画教育による人づくりを目指した。中西は、子ども自身の内面に徹底的に寄り添うことにより、揺るぎのない発達視点と子ども主体の実践姿勢を構築していったのである。

これら二つの想画においては、それぞれに上記のような特徴が見られる一方で、いずれも実践理念の根拠に童心主義的児童観をおいたことに共通性がある。青木はもとより、幼い子どもの心理様相を万全の意識で受け入れる中西の姿勢は、内面に潜む夢を膨らませ、明るい希望を表現させることこそが、人間発達を保障するという理想主義・ロマン主義の立場であった。

このような二つの想画の指導理念と体系は、当時の教育の二つの流れとの関係で言えば「南方」的特徴と

定義することができる。すなわち、理想主義的な立場を取る南方系綴方の視点と共通するものであった。

Ⅲ章「生活画としての想画」では、三大想画の中の長瀨小想画実践の内実と特徴について分析し、北方教育・北方綴方との関連を考察した。

長瀨小想画は、中心的な実践者が佐藤文利（1901～68）と国分一太郎（1911～85）であったことから、他の想画の切り口とは異なるところで、芸術教育と生活教育の統合的特徴を持つに至った。また北方地域の生活実態に即し、北方綴方の推進者の一人である国分の主導によるところが次第に大きくなったため、自然と北方性を濃くし、北方教育・北方綴方と連動した生活画（生活綴方的絵画）として定位していったのである。

ところで、綴方的視点による想画実践の中で国分が指摘した図画教育の「写生主義による呪縛」の問題は、今日にも見られる日本の美術教育の特徴であると同時に弱点であり、当時に、想画の理念と方法にその克服のための方向と課題を求めた意義は大きいといえる。

国分などの指導による長瀨小想画は、綴方と同様に、表面的な写生を否定し、現実と内奥の真実に表現対象の価値をおいたところで展開した。それゆえ、絵画としても単なる写実主義をはるかに超え、絵と綴方を統合し、表現における芸術的リアリティ・生活的リアリティを深化させ、味わいと美しさを追求することが可能になった。それは、表現活動を通して現実としての社会と自らをていねいに見つめる中で真実をつかみ取り、現実に向かって積極的に生きる力を育成しようとした、北方教育としての視点といえるものであった。

Ⅳ章「生活・自己表現、絵画表現としての想画」では、三つの想画がそれぞれに重要な側面を持ち合わせていて、互いに深く学び合うべき関係にあったことについて考察した。そのことを通して、今日もなお未解決の美術教育の問題の一つが、当時相互に学び合う機会を逸した事実起因する可能性があるとして分析した。

学び合うべき関係にあるとする理由の一つは、各想画の持つ発達視点にある。特に、幼児期・低学年期の発達様相を重点的に押える早修小に対して、馬木小・長瀨小ではその時期を一過的な捉えで済ませているところに、相互補完の必要性を見る。つまり、馬木小・長瀨小の中学年期以降に焦点化する姿勢と、早修小の幼年期重視の姿勢が融合したとすれば、全年齢発達における表現保障の視点が浮かび上がり、それぞれの生活現実の捉えの深さから学び合えたはずである。

理由の二つ目は、当時の教育思潮としての、近代日本の国権的な既成文化の各部分を内部から解体することのできる論理と実践として、国民教育の基礎過程に持ち込まれた生活綴方の観点においてであり、とりわけ、教育における子どもの位置づけ方である。

ややもすると、絵画指導には一見子ども主体という体裁をとりつつも、大人の誘導による統制の入り込む隙間がある。ゆえに、生活綴方と目的を同じくした想画においてこそ、中西の徹底した子ども主体の姿勢に学ぶものがあると考ええる。馬木小想画の青木は、技術的な完成度を求めて相当な勢いで緻密な指導を展開している。長瀨小想画の国分たちにおいても、内面へ向かうことを重視するあまり、幼年期における素朴で素直なつぶやきをそのまま保障するという姿勢にはやや欠ける面がある。そこには、幼年期の特性である主観性を、早急に乗り越える課題とする問題側面も見える。

ここには、綴方と同様、想画において自らと現実を変革していく力に不可欠な、子ども自身の内発的なエネルギーをいかに根太く身につけさせるかという教育視点における問題提起が成されていると捉えられる。

さらに三つ目の理由として挙げられるのが、現実の捉え方・現実への切り込み方である。三想画の中でも長瀨小想画が最も生活表現・生活教育として深まり、絵画表現においても深い追求をなし得たのは、そうした現実との緊張関係を求める姿勢によってであったと考える。その理由によって、長瀨小想画を想画の本来あるべき姿として評価できると考察した。

全体を通して見えてきたことは、想画のより充実した発展を許さなかった昭和初期という時代的な限界と、現代に引き継ぐ課題である。近年においては、客観的リアリズムか内面保障かという二律背反的な実践主張の展開から、むしろ指導を排除するような無教育性への大きな揺れ（造形遊びなど）をも生み出している。

このような現代状況においての美術教育が求めるものとして、想画が積み残した課題を丁寧に引き受けていく必要性が明らかになってきた。その際には、「発達視点」「徹底した子ども主体の視点」「現実の捉え方・現実への切り込み方の問題」が不可欠であると考えられる。つまり、中西の徹底した“子どもが主体者”の理念に鋭い発達視点が見え、国分たちによる長瀨小実践の“現実追求志向”に深い生活教育・絵画教育としての課題が見出せるのではないかと考えるのである。

【修士論文要旨】

## G. ウィギンズにおける「逆向き設計」 カリキュラム論と「真正の評価」論の連関

—— 思想形成過程に即して ——

遠 藤 貴 広 (ENDO Takahiro)

本稿は、米国の教育コンサルタント、グラント・ウィギンズ (Grant P. Wiggins: 1950-) のカリキュラムと教育評価の理論を検討するものである。

米国カリキュラム研究におけるウィギンズへの注目、マクタイ (Jay McTighe) との共著『理解をデザインする (*Understanding by Design*)』の中で提案された「逆向き設計 (backward design)」論を契機としている。カリキュラムの「逆向き設計」とは、求めている結果を明確にし、そのことを承認できる証拠を決定してから、指導計画を立てるというもので、結果から設計を始めるという点、あるいは、指導計画の前に評価の構想を行うという点が、従来のカリキュラム設計とは逆になっているのでこう呼ばれる。

ウィギンズはまた、教育評価論にも大きな影響を与えた人物で、特に「真正の評価 (authentic assessment)」論の提唱者の一人としても知られている。「真正の評価」論とは、大人が現実世界で直面するような課題に取り組みさせる中で評価することを志向するもので、1980年代後半以降、従来の「標準テスト (standardized test)」に依存する姿勢を批判する中で模索された。日本では、「総合的な学習の時間」の導入を契機に、各教科で支配的であったペーパーテスト主導の評価観を疑問視する動きがより強まる中で、「真正の評価」論に衆目が集まった。とりわけ、最近広く実践されるようになったポートフォリオ評価法の理論的支柱となる評価論として説明されている。

先行研究において、「逆向き設計」カリキュラム論と「真正の評価」論は、それぞれ別々に説明されるだけで、両者がどのような関係にあるかは明らかにされていない。また、評価やカリキュラム設計の方法論に焦点があてられるばかりで、ウィギンズがどのような教育を構想してそうした方法論を提唱するに至ったかについても検討されていない。しかし、彼は実際に具体的な教育構想を示していたのであり、それを実現しようとする中で生まれたのが「真正の評価」論や

「逆向き設計」カリキュラム論である。この前提を欠いたまま、最終的な所産である方法論だけ取り入れようとしても、本来構想していたものが異なれば、その意義は失われよう。そこで本稿では、「逆向き設計」カリキュラム論と「真正の評価」論の連関の様相を、ウィギンズの思想形成過程に即して明らかにすることを課題とした。

第I章『「思慮深い教育」の構想』では、「真正の評価」論を本格的に提唱する1989年までに、ウィギンズがどのような教育を構想していたのかを検討した。1980年代後半、ウィギンズは、重要なことを全て教えようとする「網羅 (coverage)」型カリキュラムにより、「無思慮な習得 (thoughtless mastery)」が招かれることを憂慮していた。彼は、この「無思慮な習得」を回避し、「思慮深い教育」を実現するために、「問い」に注目し、それをカリキュラム編成にも貫こうとしていた。例えば、彼が1986~87年に研究部長を務めていたエッセンシャル・スクール連盟 (Coalition of Essential Schools) では、「本質的な問い (essential question)」を軸にしたカリキュラム編成が行われていた。それは、「螺旋型カリキュラム (spiral curriculum)」を実現するものだと言われた。螺旋型カリキュラムは、ブルーナーが提唱したものが一般に知られている。しかし、ウィギンズが注目していたのは、デューイの「螺旋」の用い方だった。そこから、ウィギンズが、デューイの「発生的方法 (genetic method)」を継承する形で、知識探究のモデルとして「発生反復説 (recapitulation theory)」を再評価していることを明らかにした。

第II章『「真正の評価」論の成立』では、ウィギンズが提唱した「真正の評価」論の検討を行った。1988年になって、ウィギンズは教育評価議論に参加するようになる。それは、国や州によって決められたスタンダードに黙従するだけで、学校内でスタンダードについての議論が行われていない状況を憂慮してのものだった。そして、こうした議論に関わる中で、「真正の評価」論が米国教育界において注目されるようになった。しかし、この「真正の評価」論に対しては批判も展開された。本稿では、サイザック (Gregory Cizek) との論争を取り上げ、そこでの論点を手がかりに、ウィギンズの「真正性」概念の特質として次のようなものを抽出した。すなわち、彼の「真正の評価」論は、評価の形式ではなく、評価が行われる文脈を現実に近い

けることに主眼があったこと、それに合わせて妥当性も文脈を強く意識したものであったこと、さらに、現実的な文脈が重視されるのは、「よい判断 (good judgment)」を通して明らかにされる「理解 (understanding)」を見るためだったということである。

第三章「カリキュラム設計の論理」では、1990年代後半に「逆向き設計」という名を冠して具体化されたウィギンズのカリキュラム設計論の検討を行った。彼の「逆向き設計」カリキュラム論においては、授業活動計画を立てる前に評価の構想が行われるため、評価の果たす役割が必然的に大きくなる。そこで、評価設計の論理に目を向けると、それはスタンダードを強く意識したものであった。また、ウィギンズの「真正性」概念は課題の文脈に関わるものであったが、それは、評価設計の要素として彼が挙げる11項目の中の1つに過ぎない。「真正性」は必要条件だが、十分条件ではないということである。ウィギンズの教育評価論においては、スタンダードに向けてパフォーマンスを向上させることが何より重視されていた。このようなカリキュラムや評価の理論は、「スタンダードに基づく教育 (standard-based education)」に向けてのものであったと特徴づけることができる。

ただし、ウィギンズは、従来の内容スタンダード (content standard) とパフォーマンス・スタンダード (performance standard) に加えて、「学習活動設計スタンダード (work-design standard)」なるものを提唱していた。これにより、遂行する課題の質が問われるようになり、常に実施するに値する課題を保障する回路が見出されていた。さらに、この学習活動設計スタンダードにおいても、彼は「真正性」を最も重視していたが、この頃になると「文脈」に加えて「教科を『する』 (“doing” the subject)」という視点が強調された。これにより、大人が実際に行う探究そのものを重視する見方が強められ、「本質的な問い」による探究を実践するための基盤が、評価の側面からも整備されたことを明らかにした。

以上の作業から、次のような結論が得られた。標準テストの課題の文脈が現実とかけ離れていることを批判して「真正の評価」論が主張されたことは確かである。しかし、ウィギンズの教育評価論全体を見渡せば、

むしろ、そのようなテストがスタンダードに基づいていないこと、そして、そのスタンダード自体、学校できちんと議論されていないことが問題であったことが分かる。つまり、ウィギンズにおいては、評価に向けて授業を行うというよりもむしろ、その評価に基づいているスタンダードに向けて授業を行う、ということを用意したカリキュラム設計論が「逆向き設計」という名のもとに構想されていたのである。そして、このカリキュラム設計論に「真正の評価」論が結びつくことで、「スタンダードに基づく教育」が、実施するに値する課題の中で実現されることが期待されたのである。さらに、そこでは、大人が実際に行う探究そのものをやってみることが重視されており、ウィギンズはそれを「本質的な問い」を軸にしたカリキュラムによって実現しようとしていた。しかし、それも本来は、重要なことを全て教えようとする「網羅」型カリキュラムによって引き起こされる「無思慮な習得」を回避するためのものだったのである。

すでに述べたように、ウィギンズは1988年になって教育評価に関する論考を発表するようになった。これは、彼が1986~87年にその研究に携わったエッセンシャル・スクール連盟での取り組みに起因するものと考えられる。実際、彼が「真正の評価」の課題例として挙げるものの多くは、同連盟加盟校で実践されたものから引き出されている。こうしたことから、同連盟での取り組みがウィギンズの教育評価論ないしカリキュラム論を特徴づける重要な契機となったことは確かだろう。とすれば、当時 (1980年代後半) 同連盟においてどのようなカリキュラム改革が行われたのか明らかにする作業が重要な意味を持つことになる。

また、ウィギンズの「逆向き設計」カリキュラム論は、「理解」を意図的に (by design) に実現しようとする中で提案されたものである。そして、「真正の評価」論も「思慮深い理解」を見ようとする中で提唱されたものである。彼は、「衡観 (perspective)」や「共感 (empathy)」といった視点を盛り込むなど、独特の「理解」概念を構想している。この「理解」概念が彼のカリキュラムや評価の理論にどのような影響を与えているか検討することも必要となろう。今後の課題としたい。

## 【修士論文要旨】

### 老年期の浄土真宗僧侶の

### ライフストーリーにみる死の意味づけ

川 島 大 輔 (KAWASHIMA Daisuke)

#### 1. 問題と目的

老年期にある個人の死の意味づけに関して、Erikson (1950) らの深い洞察にも拘らず、その含蓄を以降の研究が十分に掬い得てきたとは言い難い。確かに、死への態度や死生観に関する研究 (e.g. Neimeyer & Brunt, 1995)、そして実存的意味を扱おうとした Wong, Reker & Gesser (1994) らの研究によって、死の不安や恐怖に関連した多様な要因が明らかとなった。しかしそこには重大な3つの問題点が存在する。第一に、これまでの研究知見は、研究者の枠組みによって捉えられたものである為に、個人の内的リアリティを十分反映しているとは言い難い。従って、Polkinghorne (1988) が述べるように、人間行動の研究は人間経験を形作る意味の形態についての探索を含んだものでなくてはならず、その為には、Bruner (1987) が述べるように、ある人生の表現として意味を成すものに光を当てる事が出来るストーリーへの着目が必要である。

第二に、個人の死の意味づけは個のうちに還元されるものではなく、様々な社会文化的影響力との相互行為のうちに構築されるものであるという視点が欠落していた。従って、死の意味づけを把握する際には、顕著な影響力を持つ信仰や宗教、特に我が国において甚大な影響力を保持する仏教のもの見方と如何なる関係を有する中で意味づけを獲得するのかに着目することが肝要である。加えて、教義の何を自己の中心的特性とし、何を周辺的特性として意味づけるかは、個体内の各ストーリーにおいてある程度の一貫性を保持する中で語られるとも考えられる。従って、ライフストーリーにおいて死の意味づけが如何なる主題を構成しているのかを明らかにすることも必要であろう。

第三に、Reker & Chamberlain (1999b) が述べるように、Erikson らの死の実存的意味のプロセスと老年期という特定の人生段階を関連付けようとした努力にも拘らず、現存の理論的アプローチは発達の論点に欠如している。従って、年齢段階的な要因のみな

らず、個人が死に纏わる様々なライフイベントを経て、如何に死の意味づけを発達させるかを描くことが必要である。特に先行研究より、近親者との死別体験や重篤な病の経験との関連が指摘されており、それらのライフイベントを経験する中で、死の意味づけを獲得していくと考えられる。これは個々のライフイベントに対するストーリーが如何に人生生涯に亘る物語、即ちライフストーリーを構成するかということへの焦点化に他ならない。更に、死の意味づけの発達の変化をより詳細に描く為に、個々のライフイベント間の連鎖とともに、ストーリーの転換期にも着目することが必要である。

以上の視点を考慮し、個人が如何に死を意味づけているかを明らかにする。具体的には以下のリサーチアクションである。1) 死の意味づけは個人的経験と教義的解釈との如何なる関係性において語られるのか。2) 死の意味づけはライフストーリーにおいてどのような主題を構成しているのか。3) 死の意味づけにとってどのようなライフイベントが重要であり、且つそれらに対するストーリーと個人のライフストーリーは如何なる関係性を有しているのか。4) 死の意味づけのストーリーは転換期を経て、どのように発達変化するのか、である。

#### 2. 方法

リサーチアクションに基づき、極楽浄土の思想を通じ日本人の心性に深く影響している点、煩惱から離れることのできない存在として人間を位置づけているが故に、表層的な解釈ではない、教義的解釈と個人的経験の豊かな力動性を描くことが可能である点から、特に浄土真宗に着目した。特に本研究では、教義に最も近接しており、本研究の主題を典型的に描き出すことができる老年期の浄土真宗本願寺派僧侶を対象とした。調査方法としては、2003年7月上旬から11月下旬までの5ヶ月間に亘り、10名の浄土真宗僧侶(男性9名、女性1名;平均年齢は78.4歳)を対象として、予め作成されたインタビューガイドを用いた半構造化インタビューが行われた。また分析方法としては、KJ法に基づき、録音データから1次データの作成、2次データへの加工、カード化、そして意味関連図の作成までが一連の手順で行われ、更にリサーチアクションに対応するものをより明確に把握する為、教義的解釈を中心とする教義ストーリーと、情動体験や客観的

描写を中心とする私ストーリーで意味づけの相互行為を表し、各ライフイベントや重要な語り、そして転換期を時系列的に配置した図への再構成を行った。

### 3. 結果と考察

まず、個々のストーリーの特徴より中核的ストーリーを同定することで、個人的経験と教義的解釈が如何に個人の意味づけを構成しているかが明らかとなった。即ち、「教義ストーリー」においては、友人や家族との死別体験においても教義的意味づけが頻繁に行われ、それらが自己の死まで一貫した物語を構成している。一方「私ストーリー」においては死に纏わる出来事に際し、客観的描写や個人の情動経験が強調されている。又、「双義ストーリー」では何れか一方のストーリーに収斂されることなく語りが構成されている。

次に、テーマによる分類を行い、各中核的ストーリー間の差異が明らかとなった。即ち、「教義ストーリー」と「双義ストーリー」が死そのもの或いは人生について一貫した、仏或いは浄土に関する意味づけを行っているのに対し、「私ストーリー」は死に逝く過程への言及によりテーマを構成している。

更に、死の意味づけに重要なライフイベントが同定され、それらと中核的ストーリーとの関係性が明らかとなった。即ち1)「浄土真宗との教育的関わり」においては明確な差異は見られず、児童期から青年期において教育機関や家庭での教義との接触は如何なる個人においても、死の意味づけに際し重要なものとして語られている。2)「家族との死別体験」においては各ストーリー間の顕著な差異が明らかとなった。即ち、「教義ストーリー」においては浄土(仏)への帰還という教義的意味づけが積極的に行われている一方で、「私ストーリー」においてそのようなストーリーは語られない。又、「双義ストーリー」においては、それら二つが混在して語られている。3)「門徒や友人との関わり」においては、「教義ストーリー」が門徒や友人との教義的意味づけの共有を語るのに対して、「私ストーリー」ではそのような意味づけは積極的に語られず、寧ろ現実世界における諸問題、例えば家の存続に関する関わりが強調されている。4)「病の体験」において、「教義ストーリー」と「双義ストーリー」は、「私ストーリー」と比べ危機による連続性の崩壊がより顕著に語られており、そこでの教義的意味への

強い志向性の結果、意味づけの再構築が行われている。つまり、前者には決定的なライフイベントであっても、後者にはそれ程重篤なものではないといえる。5)「自己の死の意味づけ」においては、全ての対象者に共通して老年期の超越或いは自我統合が確認された一方で、各中核的ストーリーの特色を表している。即ち、他者に対する意味づけと一貫性を保ち、「教義ストーリー」では教義ストーリーが、「私ストーリー」では私ストーリーが語られている。又、「双義ストーリー」においては、教義ストーリーが語られるものの未だ自らの物語とはなっておらず、意味づけが保留されていると考えられる。

最後に、転換期を経て個人の意味づけが如何に発達変化するかについて、特に両親や配偶者との死別体験や重篤な病の経験を転換期とした差異が明らかとなった。即ち、「教義ストーリー」においては、知的理解の段階から体験的理解の段階への移行に伴い、転換期において獲得された教義的意味づけの影響が統合の段階まで一貫性を保ち語られている。但し、転換期のない場合や、転換期が存在するものの危機と意味への志向性を伴う転機としては語られない事例も存在した。その傾向は「私ストーリー」において顕著であり、ストーリーの転換が在るものの転機としては語られていない。更に、「双義ストーリー」においては、転機が最も顕著に見られ、それを経て教義ストーリーが体験的に獲得されている。但し、「教義ストーリー」とは異なり、それ以降も自己ストーリーが混在しており、最終的に自己の死の意味づけとしては保留されている側面も見せている。

### 4. 総括的考察

個別に考察したテーマ、ライフイベント、転換期を纏め、死の意味づけの生涯発達モデルを個人について作成し、知見の妥当性を検討した。結果、得られた知見と生成されたモデルは、「教義ストーリー」と「自己ストーリー」の差異を明らかにすることに貢献し、平面的な要因の連関に人生という深みを与えることができたといえる。しかし、微視的発達を十分把握することができなかった為に、「教義ストーリー」のうち転換期のないものや1度の転換期以降変化が見られない事例については十分な説明がなされたとは言い難く、今後の課題とされた。



## 【修士論文要旨】

### イギリスにおけるホール・スクール・ アプローチの検討

#### —— インクルージョン概念の定立に向けて ——

窪田 知子 (KUBOTA Tomoko)

イギリスは、世界で初めて特別なニーズ教育を制度化した国として有名である。その直接的な契機となったと言われる1978年のウォーノック報告では、およそ20%の子どもが何らかの特別なニーズをもつと想定され、通常の教育の場でもそのようなニーズをもつ子どもの存在が大きくクローズアップされるようになった。そのイギリスにおいて、分離教育から特別なニーズ教育を模索する中で生まれた理論および実践の一つに、ホール・スクール・アプローチ (Whole School Approach) がある。

ホール・スクール・アプローチは、学校全体の責任において、特定の子どものみだけでなく、学習上の困難を経験しているすべての子どもに対応することをめざして、80年代に展開された。しかし、理念の実現には多くの困難が伴い、90年代に入ると実践は行き詰まりを見せる。

しかしながら、このホール・スクール・アプローチは、障害観の変化をふまえて新しいニーズ観を積極的に学校教育に取り入れた点、特別なニーズをもつ子どもの教育に対する学校全体の責任を明確にした点、さらに通常教育の側こそ変わらなければならないという意識変革の視点をもっていた点において、今日の障害児教育にとって意義深いものであると言える。なぜなら、これらは、今日、障害児教育で注目されているインクルージョン (inclusion) 概念にも共通する視点であるからである。

インクルージョンとは、90年代に入って提起された新しい主張である。その定義は、今なお多様に解釈され定まってはいるが、一般的には、すべての子どもを包み込む学校づくりをめざす主張と理解される。

このインクルージョン概念は、すべての子どものニーズに対応する学校づくりを志向する点において、ホール・スクール・アプローチと共通の視座に立つ。そこで、90年代に行き詰まったとされるホール・スクール・アプローチの理念と実践を検証することを通して、今

日のインクルージョンが直面している課題、とくに、特殊学級や特殊教育諸学校のような「分離」の位置づけをめぐって、インクルージョンをどのように解釈して実践に反映させるかという問題に対して示唆を得ることはできないだろうか。本稿では、このような問題意識に立ち、インクルージョン概念の定立に向けて、ホール・スクール・アプローチの理論および実践をあらためて検討することを目的として考察を進めた。

ホール・スクール・アプローチは、教師集団の組織化に着目して論じられることが多い。たとえば、バック (Buck, M) は、サポートティーチングやサポートネットワークの構築に力点を置いて論を展開している。

さらに、ホール・スクール・アプローチの理念を引き継ぎながら批判的に検討を加え、「ホール・スクール・アプローチを超える試み」へと発展させた研究として、クラーク (Clark, C) らの研究を挙げることができる。彼らは、80年代のホール・スクール・アプローチが、60年代の特殊学級の増加や、70年代の治療的教育の発展に見られる「分離」に対する批判から生まれた理論および実践の一つであると位置づける。そこで、このアプローチが行き詰まった原因について分析を行い、その理念をさらに徹底させて、80年代のホール・スクール・アプローチが直面した問題点を克服する実践へと発展させることを試みた。それが「ホール・スクール・アプローチを超える試み」である。

しかしながら、この「ホール・スクール・アプローチを超える試み」の事例として挙げられたダウンランド校は、実践における困難さという内的要因、さらには保護者や国からの要請という外的要因によって、「分離」の再生を招く事態に直面した。クラークらは、その事態を「メインストリームでの特別な教育のあり方に横たわる不安定さを露呈した」と解釈しながら、それを新たな問題提起としてとらえるにとどまり、問題への根本的な解決をめざす考察には至っていない。しかし、この事実は、ホール・スクール・アプローチと「分離」を二項対立でとらえる従来の視点を見直す必要性を示唆していると考えられる。

そこで本稿では、「ホール・スクール・アプローチを超える試み」も含めた、ホール・スクール・アプローチが行き詰まった要因について、とくに「分離」との関係に着目して検討し、「分離」との関係をあらためて問い直すことを課題として考察を行った。

第1章では、ホール・スクール・アプローチが登場した歴史的背景について考察した。まず、1944年教育法に基づく、イギリスの分離教育の枠組みについて概観した。この分離教育システムを支えていたのは、障害を含めた子どもの能力を、生来的・固定的にとらえる個人還元モデルの障害観であった。このような能力観に則って、子どもの能力差は科学的・心理学的根拠をもって認定され、能力別に分離された教育形態が用意されていた。やがて、この分離の論理が疑問視されるようになると、その流れは、障害児教育における60年代の特殊学級の増加および70年代の治療的教育の発展をうながした。

この特殊学級の増加も治療的教育の発展も、分離に対する批判に端を発し、特殊教育とメインストリーム教育の統合を模索する中で生まれた実践であった。しかし、メインストリーム教育の中に特殊教育の対応を用意するという意味では、学校内に「分離」をもたらす結果となっていたと批判された。そこで、メインストリーム教育の中に特別な対応を持ち込むのではなく、メインストリーム教育そのものをより多くの子どもがアクセスできるように創り変えようという発想のもとで80年代に展開されたのが、ホール・スクール・アプローチであった。

第2章では、80年代から90年代にかけて登場・発展したホール・スクール・アプローチの理念と実践について考察した。はじめに、ホール・スクール・アプローチの理念が、環境との相互作用の結果として障害をとらえる障害観と、連続体としてニーズを理解するという新しいニーズ観に基づくものであることを指摘した。また、実践例としてタイルヒルウッド校の取り組みを取り上げ、具体的な教育方法としてサポートティーチングについて考察した。

さらに、ホール・スクール・アプローチの理念を徹底させて、90年代にクラークらが展開した「ホール・スクール・アプローチを超える試み」の理論および実践について検討した。そして、ダウンランド校の実践例を取り上げながら、この「ホール・スクール・アプローチを超える試み」が、理念としては「分離」の克服をめざしながらも、「分離」への逆行を余儀なくされるという問題に直面したことについて言及した。そして、この事実は、ホール・スクール・アプローチと「分離」の関係を問い直す必要性を示唆するものであると指摘した。

第3章では、ホール・スクール・アプローチと「分

離」の関係性について考察する上で、「分離」的アプローチを前提として、とくに70年代に発展した治療的教育の理論および実践について検討を行った。本章では、ユニットでの実践例を取り上げ、治療的教育の内部からその問題点を認識し批判に応えようとする中で、ホール・スクール・アプローチ的な展開を見せ始めていたことを明らかにした。そこで、この治療的教育の再検討を通して、ホール・スクール・アプローチと「分離」を二項対立でとらえるのではなく、両者を関係づけて理解することが肝要であるとの結論を得た。

それは、今日のインクルージョン概念の定立に向けて、我々に示唆を与えるものでもあった。すなわち、「分離」をインクルージョンと対置させて、克服の対象とみなすのではなく、すべての子どもを包み込む(include)教育システムの構築を前提としながら、「分離」することの教育的意義を積極的に評価することによってこそ、インクルージョンの理念の実現が可能になるとの示唆を得ることができたのである。なぜなら、「分離」することで可能となる個々のニーズへの対応の重要性や、専門性を充実させた機能を校内に設けることが教師の特別なニーズに対する指導力やリソースの活用を円滑にすることに鑑みれば、子どものニーズに応じて「分離」することは、インクルージョンの概念と矛盾するものではなく、むしろ学校全体の教育力を高めることに貢献するものと考えられるからである。

今後の課題としては次の2点が挙げられる。第一の課題は、ホール・スクール・アプローチの具体的な教育実践について探っていくことである。この点については、実際にどのような種類・程度の障害をもつ子どもが、どのようなサポートの支援を受けながら教育活動に参加しているのかという、より現実に根ざした考察を深める必要がある。その際、ホール・スクール・アプローチと特殊教育諸学校との関係についても、より詳細な検討が求められよう。

インクルージョン概念の定立に向けて、イギリスだけでなく、諸外国の動向について調査・研究を進めることが第二の課題である。また、現在のわが国における障害児教育は、特別な場における指導から、学校としての総合的な対応へと転換を図る特別支援教育に向けての過渡期にあると言える。特別支援教育の名のもとに、特殊学級を撤廃する動きも見られるが、本稿で明らかになった知見をふまえて、わが国がめざすこの特別支援教育に対して慎重に検討していく必要がある。

## 【修士論文要旨】

# 母親の〈mind-mindedness〉と 母子相互作用の関連性について

—— 生後6ヶ月から9ヶ月にかけての  
縦断的研究 ——

篠原 郁子 (SHINOHARA Ikuko)

### 問題と目的

我々が如何に自他の心を理解するようになるのかという問題に対して、一連の「心の理論」研究が対象としてきた幼児期への関心は今や、より早期の乳児期にまで拡大し、心的理解の発達は乳児期から始まる継続的、漸次的プロセスとして把握されている(Wellman, 1993など)。そしてその発達の普遍的な里程碑の解明が進められる一方で、子どもの心的理解の発達に影響を与える要因にも関心が寄せられ、その中でも特に社会的経験が注目されている。これに関して近年、乳児期に測定された愛着の安定性が幼児期における子どもの心的理解能力の高さと関連することが見い出されており(Meins, 1997)、これは子どもが出生直後から継続的に経験する社会的環境として、養育者との関係性が持つ影響の重要性を示唆するものと言えよう。これについて Meins (1997) は、〈mind-mindedness〉(発達早期の乳児に対しても内的状態の存在を前提視し、子を心的観点から理解しようとする養育者の傾向)という概念を呈示し、愛着安定型の子どもの養育者がこの傾向を豊かに有しているのではないかと仮説的に述べている。そしてこの傾向を豊かに持つ養育者は、乳児との相互作用において心に焦点化したやりとりを実践することが多く、それが結果的に子どもの心の理解を促進するのだらうという注目すべき理論モデルを呈示している。この〈mind-mindedness〉について、近年その個人差を測定する試みが開始されており(Meins et al., 2001)、一連の理論モデルの実証に向けた動向が高まりつつある。しかし、その測定方法についてはまだまだ再考の余地があると言え、さらに〈mind-mindedness〉が子どもとの相互作用の在り方に如何に影響し、子どもの心の理解を実際に促進するののかというプロセスの実証的解明は行われていない。そこでこれらに関する知見の積み重ねが大いに期待されていることから、筆者はそのプロセス全体につ

いて、乳児期から幼児期に亘る長期縦断的研究の実施による解明を企図するに至った。本研究ではその出発点として、乳児期における基礎的知見を得ることを目的とし、①〈mind-mindedness〉の個人差を測定する独自の方法の開発 ②乳児の母親を対象とする個人差測定の実施 ③測定された〈mind-mindedness〉と実際の自分の子どもへの関わり方との関連性についての検討、という3点に取り組むこととした。さらに、子どもの成長という時間軸上における〈mind-mindedness〉の作用の仕方についても知見を得るべく、縦断的観察を実施し検討することとした。子どもの成長のターニングポイントとして、前言語的コミュニケーション行為の現出などが見られる9ヶ月という時期が注目されている。そこで、それ以前の発達早期(6ヶ月時)において、上記②の母親の〈mind-mindedness〉測定ならびに第1回目の母子相互作用の観察を実施、さらに子どもが9ヶ月時に2回目の観察を実施し、〈mind-mindedness〉と相互作用の関連を2時点に亘り縦断的に検討することとした。なお、相互作用を検討する際には母親側の要因のみならず子どもの要因をも考慮する必要があると思われる。そこで、母親の子どもに対する関わり方には発達早期から子どもの性による差異が存在することが指摘されていることから、〈mind-mindedness〉が相互作用に与える影響について子どもの性を絡めた分析も同時に行うこととした。

### 第1部：〈mind-mindedness〉測定方法の開発

#### (1) 目的

自分の子どもとの相互作用における養育者の振る舞いの差異を〈mind-mindedness〉個人差の指標とする先行研究の方法には、子ども側からの影響が統制されていないという問題が残る。そこで、複数の養育者に対し共通のビデオ刺激を呈示し、それに対する反応の差異を捉えるという測定方法の開発を行った。

#### (2) 開発の手順

8名の乳児(6~9ヶ月児)の日常場面をビデオ録画したものを材料にビデオクリップを作成し、予備実験を経て刺激として用いるクリップを選定した。それらを用いて、〈mind-mindedness〉個人差について①乳児の内的状態の存在自体の読みとり(評定法)、②帰属しやすい内的状態の具体的内容(自由回答)《注：①と②は研究者により予め選定された特定の乳

児の行動について回答を求める》、③内的状態を伴うと思いき行動の選択とそれに帰属する具体的内容（行動の選択と内容について自由回答）、という3つのセッションから構成される実験手順を整えた。

## 第2部：〈mind-mindedness〉の個人差測定の実施

### (1) 目的

第1部で作成した方法を用いて乳児の母親を対象に〈mind-mindedness〉の測定を実施し、そこに如何なる個人差が存在しうるのであるかを検討した。

### (2) 方法と結果

実験協力者は6ヶ月児の母親37名であった。測定実験を行った結果、上記の3セッションについて、①内的状態の存在自体の読みとりの評定平均値（以下、MM1得点）②内的状態に関する回答数（MM2得点）③母親自身が選択した乳児の行動に対する内的状態への回答数（MM3得点）のそれぞれに母親間で比較的大きなばらつきが見られ、〈mind-mindedness〉の量的側面における個人差の存在が示唆された。また、セッション②と③で得られた内的状態への回答を具体的内容（意図／欲求／思考／感情など）に分類し、乳児から読みとる内的状態の内容に表れる個人差について探索的分析を行った結果、「欲求」を読みとりやすい、あるいは「思考」状態を読みとりやすい、といった特徴を持つ母親グループの存在が見い出され、〈mind-mindedness〉に関して質的側面にも個人的特徴が存在することが示された。

## 第3部：〈mind-mindedness〉と母子相互作用との関連性

### (1) 目的

実験で測定された母親の〈mind-mindedness〉と実際の自分の子どもへの関わり方との関連を相互作用場面の観察に基づき分析し、さらにその関連について、子どもの成長という時間軸上における安定性・可変性についても検討した。

### (2) 方法

協力者は第2部で測定の対象となった母親とその子ども37組であった。6ヶ月時と9ヶ月時において、母子相互作用場面を観察した。子どもへの関わり方として、①乳児の内的状態への言及（心的語彙の付与）、②乳児の注意に絡む関与の仕方（注意転換／注意追従／傍観）の2点に着目し分析を実施した。

### (3) 結果

①乳児の内的状態への言及：MM得点の高さと、乳児の内的状態への言及頻度について、子どもが6ヶ月時と9ヶ月時の両時点において特にMM2得点との間に有意な正の相関が認められた。〈mind-mindedness〉が高い母親は子どもが6～9ヶ月時において一貫して子どもの内的状態に言及することが多いことが示された。

②乳児の注意に絡む関与：子どもが6ヶ月時において、MM1／2／3の各得点と母親の関わり方との間に有意な相関が認められた。特に「注意追従型」関与の多さとの関連が認められ、〈mind-mindedness〉の高さは発達早期から子どもに注意の共有状況という構造をより多く提供している可能性が示唆された。子どもが9ヶ月時においては、母親の各関わり方とMM得点との関連性は一切認められなかった。これより、〈mind-mindedness〉は子どもの発達早期においてその影響が顕著に認められるものの、それ以降については必ずしも影響を持たなくなる可能性が示された。ただし、〈mind-mindedness〉の高い母親は子どもの成長に沿って関わり方を柔軟に調整している可能性も考えられ、この点については今後分析視点を改めながら検討していく必要があると思われる。

また、子どもの性に関する分析結果からは、〈mind-mindedness〉が子どもへの関わり方に影響するとき、性という要因によってその効果が増幅、あるいは抑制されるという側面があることが示唆された。

## 総合考察

以上より、本研究では〈mind-mindedness〉について測定方法を開発し、その個人差の記述を行った。そしてその個人差が6ヶ月～9ヶ月の子どもとの実際の相互作用と複数の関連を有することを示す結果を得た。特に、〈mind-mindedness〉の高い養育者は子どもの発達早期からやりとりの中に多くの心的語彙を絡めるという Meins (1997) の仮説について、それを支持する実証的知見を提示したと言えよう。今後はさらに、新たな分析視点を加え〈mind-mindedness〉と相互作用との関連を詳細に分析していくとともに、養育者の〈mind-mindedness〉が実際に子どもの心的理解を促進しうるのであるのか、子どもの発達という帰結までを視野に入れた長期縦断的研究を実施し、一連のメカニズムを精緻に明らかにしていくことが必要であると思われる。

【修士論文要旨】

人生生物学としての性教育論

—— 1920年代初期における

山本宣治の到達点 ——

柴本枝美 (SHIBAMOTO Emi)

本稿では、1920年代初期における山本宣治（1889-1929）の性教育論の到達点を描き出すことを目的とした。田代美江子（1992）によれば、山本が性教育を実践していたのと同時期、すなわち1920-1930年代における性教育論の特質は、①性道徳の注入が重要な役割としてとらえられていた点、②性差別的な人間観や弱者の切り捨てにみられるような差別的な人間観を前提とする点、③社会的視点の欠落しているものが多い点にあったという。こうした状況下で山本は、当時主流であった性欲教育論とは一線を画す性教育論を展開していた。

山本の性教育論を検討した数多くの先行研究においては、性に関する教訓を注入するのではなく、科学的な知識を判断材料として提供する立場を山本がとっていたことが指摘され、山本の性教育論の先駆性が高く評価されている。たとえば山本直英（1999）は、山本の性教育論が「性的自己決定能力」の育成をめざしていた点を高く評価しており、また小田切明徳（1996）も同様の点に今日的意義を見出している。田中孝彦、田中征男（1978）は、山本の性教育論において、学問と教育の結合が志向されていたことを指摘している。

本稿ではこうした先行研究の成果をふまえつつ、山本の性教育論において中心的な要素である「人生生物学」講義と性生活調査の関係を検討することによって、山本の性教育論の本質を描き出すことを課題とした。とりわけ、この二つの実践が並行して行われていた1920年代初期を中心に検討を進めた。

まず、第1章「1920年代における性教育論について」では、性をめぐる社会状況と性教育との関係を中心にしながら、1920年代までの性教育の動向を概観した。第1節において、性をめぐる社会問題が顕在化してきたことによって、その対策として性教育の必要性が強調されるようになったことを明らかにした。当時、娼妓に起因すると考えられていた性病蔓延の問題、女学生の心中事件、男子学生の性的放縦など、病理的な性

現象がとりあげられ、社会問題としてみなされるようになっていた。近代学校制度の確立とともに、この時期には科学的な知識に対する信頼が高まり、性に関する知識もその例外ではなかった。つまり、性や性欲に対する関心が高まり、欧米諸国の翻訳による性科学の紹介が盛んに行われるようになったのである。その後、1920年代になると、日本人の手による性知識の大衆化が進むようになった。当時は、欧米の性科学に依拠する知識を一般の人々にまで普及させるという点で、性教育に関わる人々の見解が一致していたことを明らかにした。

次に第2節では、1920年代に主流となっていた性欲教育論の代表的論者である羽太鋭治や澤田順次郎の性欲教育論の特質を描き出した。その特質は、①結婚、生殖と結びつく限りにおいて性欲を本能として肯定し、それ以外の性行為は抑制する必要があると考えていたこと、②科学的な知識を重視していたが、それは、性行為によって生じる害悪を強調するために用いられ、それによって性行為を抑制しようという意図が働いていたこと、そこには、若者を「正しい性欲生活」へと誘導しようとする意図が前面に押し出されていたこと、そして③両者が重視していた科学は、欧米の性科学を移入しただけのものであったことを指摘した。

つづいて、第2章「山本の性教育論における性生活調査の位置づけ」では、性欲教育論が主流であった中で、山本の性教育論が独自の位置を保ち得た背景をさぐるため、山本の科学観に着目して検討を進めた。そこで、「人生生物学」講義と同時期に山本が実施していた性生活調査が、山本の性教育論の中でどのように位置づけられていたのかを明らかにしようとした。まず第1節では、山本の性生活調査の目的と必要性を検討した。山本は、変態性欲という言葉で示されるような、病理的な性現象を対象とする研究に偏った日本の性科学研究においては、常態の性に関して無知であるという現状を問題視していた。そこでこの常態の性に対する無知を解消するためには、まず現状を知る必要があると考え、山本は自ら性生活調査を実施していたということが明らかになった。また、彼が統計調査に基づいて科学を再構築する必要があると考えていたことも浮き彫りとなった。つまり、統計調査によって得た結果を一般の人々にとって実用性のある性科学へと再構築し、さらにそこで得られた性科学の知識を普及させ、還元させていかねばならないと考えていたこ

とが明らかとなった。

さらに、第2節において、性生活調査の内容と結果に対する山本の分析を検討した。性生活調査は、山本が生物学研究の「余業」として始めた性学研究に没頭していく契機となり、また、日本における性科学の確立に向けての資料収集という役割を担っていた。常態の性を知ることによって、そこから性科学を確立する必要性を考えていた山本にあっては、確立した科学に基づく知識は、一般の人々にとって実用性のあるものでなければ意味がない。以上のような意味で、山本は、欧米の性科学をそのまま移入した羽太や澤田とは明らかに異なる科学観を持っていたことを明らかにした。山本の性教育論にとって、性科学調査は、その知識内容の種類と質を吟味する役割を果たすものであった。したがって、山本の性教育論において性生活調査は必要不可欠な要素であるということが明らかになった。

そして、第3章『『人生生物学』講義にみる山本宣治の性教育論』では、山本の性教育の実践である「人生生物学」講義と性生活調査との関係に着目して、山本の性教育論の本質を明らかにした。第1節では、「人生生物学」講義の目的と教育内容について検討した。そこでは客観的な事実が重視され、その事実に対する実証性が求められていたこと、また、その知識は一般の人々にとって実用性がなければ意味がないとされていたことが明らかになった。さらに科学に基づく知識の実証性を高めるために、性生活調査の統計結果が用いられていたことをみてとれた。また山本は、科学的な知識を提供する教師として、教訓を交えず、客観的な事実のみを伝えるという立場をとっていた。そこから、個人の判断を重視する山本の姿勢をみてとれた。

つづいて第2節において、山本の性教育論における「人生生物学」講義と性生活調査との関係を説明することを課題とした。「人生生物学」講義は、性生活調査の必要性を普及させる役割と、調査によって実証性を高められた科学的知識を一般の人々に還元する役割という二種類の役割を担っていた。その一方で、性生

活調査は、性科学の確立にむけての基礎資料を収集する役割と同時に、性教育実践である「人生生物学」講義の教育内容を吟味する役割を担っていた。このように、「人生生物学」講義と性生活調査の間には、一連の循環的な構造があることが明らかになった。こうした構造が山本の性教育論の独自性である。そして、性生活調査と「人生生物学」講義は、この構造を支えるという意味で、山本の性教育論における本質的要素であるといえる。ただ、この循環的な構造は、一般の人々に実用性のある知識を提供することを目的としながらも、主な対象となったのは、中流階級以上の男子学生であったという点には留意せねばならない。しかしながら、山本は、真の民衆のための循環的な構造を描き得なかったという点を自覚したからこそ、その後、産児調節運動や労働運動に関わっていったのではないかと考えられる。

今後の課題としては、以下の3点があげられる。

まず、山本の進化論に対する理解を検討する必要がある。なぜなら山本が進化論をどのようにとらえていたのかということは、彼の性教育論や産児調節運動に少なからぬ影響を与えていると考えられるからである。

次に、山本の性教育論と産児調節運動との関わりについて検討することがあげられる。産児調節運動は、本稿で検討した1920年代初期の「人生生物学」講義の特質を引き継いでいると考えられる。そこで、今回明らかにした、いわば科学と教育の循環的な構造に基づく山本の主張が、産児調節運動の中ではどのように展開されるのかを検討しなければならない。

最後に、山本の性教育論においては、科学から教育へ、教育から科学へという循環的な構造がみられた。ただ、ここにおいて示すことができたものは、認識面が中心であり、行動面における指摘は不十分であった。科学的な知識を身につけることによって理性を育成し、理性によって本能を統制し、行動を変えるという、山本が示したこの構造をより精緻化していくことが、山本が残した課題であり、この課題を引き継いで検討していく必要があると考える。

## 【修士論文要旨】

### 滑川道夫の読書指導論に関する一考察

田坂 繭子 (TASAKA Mayuko)

修士論文では、戦後の読書指導研究において中心的な役割を果たした滑川道夫（1906-1992）の読書指導論を取り上げた。滑川は私立成蹊小学校を足場にして、読書指導を実践し、理論を構築した。そして一貫して、読書指導を生活指導の一分節として捉えることを主張したのである。

戦後、アメリカの新教育の影響を受けて広まった読書指導論においても、読書指導を生活指導の一環として捉える考え方がなされていた。とりわけ、CIEの指導のもとに展開された学校図書館運動は、全国すべての学校に学校図書館を設置することを求め、学校図書館を日常生活のなかで合理的に活用できるような読書指導を推進した。しかしながら、経験主義の教育が下火になるにつれて、学校図書館を中心にした生活指導としての読書指導は、低迷状態に陥った。

代わって、読書指導の重要性は、昭和40年代に入ると国語教育界において主張されはじめるようになる。その背景には、昭和43年版学習指導要領が、国語科における読むことの指導に、読解指導と並列して読書指導を取り上げたことがあった。しかしながら、国語科における読書指導も、昭和52年版学習指導要領から読書指導が撤退するとともに、関心が薄れていくのである。

このように学校教育において、一般に読書指導は、重要な位置づけを与えられておらず、現在では、国語科における読むことの指導の一部として、わずかに実践されているに過ぎない。しかしながら、読書とは生活に必要不可欠な行為であるにもかかわらず、現在の子どもの間では、ますます読書離れが進行しているという状況がある。したがって、読書を生活のなかに位置づけることを目的とした生活指導としての読書指導は、今改めて検討する必要がある。

とりわけ、滑川の読書指導論を取り上げるのは、戦前に北方教育における生活綴方運動に関わった経験から、学校だけでなく学校外の児童文化や児童文学に対する理解を深め、幅広い視野から読書指導論を構築しているからである。それは、戦後一般に広まった読書

指導論とは異なる独自の視点を備えていると考えられる。

滑川の読書指導論に関する先行研究はいくつか存在する。しかしながら、それらのほとんどが著作や時代を限定して分析されており、概説的な論及にとどまる。もっとも精力的に研究を行っている足立においても、滑川の読書指導論の全体像を把握しようと試みてはいるが、批判的検討がなされていない。

そこで、本稿においては、滑川の主張した「生活指導としての読書指導」の独自性を明らかにすることを目的とした。またそれを踏まえた上で、その限界についても検討した。

第一章「読書指導観」では、滑川の読書指導論を概観し、第二章で述べる読書指導の実践を検討するための分析視角を抽出した。滑川における「読む」ことの捉え方を明らかにし、それを踏まえて、読書指導の意義と内容を検討した。滑川は、書かれた内容がわかるというだけの読みを超えて、読書をして得たことを生活に生かせる読みを「生活読み」として捉え、「生活読み」の立場から「読む」ことを規定した。それは著者志向の解釈学における「読む」ことを乗り越えた捉え方であり、生活者としての主体性を強く意識した捉え方である。読み手が自らの生活要求に応じて本を選択して読むという主体性を重視し、読書を娯楽的読書、研究的（学習的）読書、教養的読書に分類した。この「生活読み」を強調する立場から、滑川の読書指導は生活指導の一環として位置づけられるのである。

生活指導としての読書指導は、その指導の場を学校のみならず家庭や社会（公共図書館・児童図書館）までも射程に入れ、人格形成としての読書指導と、読書行為自体の指導の二側面から構想されていた。そしてその指導原則には、「適書を適者に適時に与える」ことが掲げられていた。この指導原則の表現自体は、一般的なものともいえるが、読み手の主体性を重視する滑川の立場にあっては、子どもの現実生活や発達段階に照応した読書指導を行うことが強調される。

第二章「読書指導の実践」では、前章で述べた「適書を適者に適時に与える」という指導原則に沿って、読書指導の実践を吟味し、その独自性を明らかにした。滑川の掲げた「適書を適者に適時に与える」という指導とは、心理学の知見から一般的に述べられるような読書興味の発達傾向に沿った指導を指すのではない。滑川は子どもの現実生活に深く切り込んだ読書指導を

行っている。滑川はまず何よりも指導者が子どもの現実生活を把握することが重要であるとし、①読書調査、②家庭との連携、③日記指導の三つを手がかりにして子どもの現実生活を捉えるべきだと主張した。

こうして子どもの現実生活を認識した上で、それぞれの子どもに適した指導がなされる。その実践例として、①いわゆる「俗悪図書」に溺れる子どもに対して、②読書嫌いな子どもに対して、③日記を素材にした指導の三つを挙げた。この実践例から浮かび上がる滑川の独自性とは、「自覚を促す読書指導」であるということである。たとえば、「俗悪図書」に溺れる子どもに対して行われた指導では、昭和30年代当時、子どもの間で人気のあった「俗悪図書」を一方向的に禁書にするのではなく、積極的に教材として取り上げ、良書と比較させることによって、その「俗悪性」に気づかせるという方法がとられた。これは、当時全国的に展開されていた「悪書追放運動」が大人の手によって「俗悪図書」を駆逐するものであったことを考えると、非常に独自性のある指導といえる。

このような「自覚を促す読書指導」は、読書行為を目に見える形で捉え、読書生活を合理化しようとするような欧米的読書指導論とは異なり、日本独自の「熟読静思的読書」を志向する発想によって行われていた。それは禅宗における僧堂教育に依拠して、自発自奮の精神によって自己を内観し、自主的な読書生活の建設を自覚させるものである。しかしながら、それは必然的に、教養的読書への志向性を強めることになるのである。

第三章「指導すべき対象としての子ども」では、滑川の読書指導論の限界について検討した。滑川の読書指導とは教養的読書志向が強いものであったが、それは滑川のもつ生活指導観と深く関係している。滑川的生活指導観は戦前の北方教育における生活綴方運動のなかで形成されたものであり、大人によって価値づけられた正しい方向へと子どもを導いていこうとするものである。滑川は生活に困窮する東北の厳しい現実生活を目の当たりにして、そのような厳しい現実にあっても、自らの力で人生を切り開く前向きな子どもを理想像として描いた。

このような生活指導観と理想とする子ども像は読書指導論においても適用されることになる。そのため、滑川は理想の子ども像を描いた作品を読ませるような教養的読書を志向したのである。つまり、読書指導における正しい方向とは、娯楽的読書から教養的読書へと発展し、それを「熟読静思的」に読むことによって生活への自覚を深めることである。

しかしながら、このような生活指導観によって読書指導を行うとき、「子どもの視点」を欠落させるという限界が見えてくる。それは、児童文学者である椋鳩十による「母と子の20分間読書」運動に対する滑川と椋の見解の相違と、滑川による「隠れ読み環境」についての論考を検討することによって明らかになる。「子どもの視点」とは、椋が述べるような、子どもが夢中になって本に読み浸るときの伸び伸びとした心の解放に価値を見出す視点である。この視点に立つとき、子どもを娯楽的読書から教養的読書へと発展させることは、第一の目的とはされず、あくまでも「副産物」として捉えられる。一方、滑川は、「母と子の20分間読書」を教養的読書へと発展させるための手段として捉える。そこには、子どもが絵本やマンガを読むときに体験する伸び伸びとした心の解放に価値を置く「子どもの視点」を見つけることができない。このような点が、読書指導を生活指導として捉えることによって生じる限界として指摘できるだろう。

今後の課題は、三つある。第一に、滑川的生活指導観の解明である。とりわけ、滑川の読書指導の実践を見ていく上で、集団の指導性という視点は必要性であろう。第二に、成蹊小学校の教育理念からの影響を分析することである。これは第三の課題とも関係するが、滑川的生活指導観に成蹊小学校の教育理念は大きな影響を与えていると考えられる。第三の課題は、滑川の述べる東洋的思想の更なる探究である。それによって、東洋的読書法の現代的意義をより深く検討できると考えられる。滑川の読書指導論は、欧米の合理主義と日本独自の東洋的思想が複雑に入り組んで成立している。さまざまな所説を取り入れながら、それらは矛盾を生じさせることはなかったのだろうか。その構造を明らかにする必要がある。



## 【修士論文要旨】

### 「桜田プラン」の生成と展開

#### —— 戦後初期カリキュラム論の実像 ——

張 瓊 云 (CHANG Chong-Yun)

本論文では、第二次世界大戦後（以下、戦後と略称）初期、「新教育」の研究を進めた代表的実践校の一つである東京都港区立桜田小学校を取り上げ、そこで計画・実践された「桜田プラン」第一次案（1947.01～1947.03）から第六次案（1952.10～）までのカリキュラム論を検討した。

この「桜田プラン」の展開に大きな役割を果たしたのは、桜田小学校の教務主任、樋口澄雄であった。樋口によれば、第四次案以降はカリキュラム構造内部の細かな補填に重点がかかり、「内部的発展があまりなかった」とされた。そのため、樋口は、「桜田プラン」の最盛期を第一次案から第四次案まで（1947～1950年）と捉えた。

当事者である樋口のこの見解を受けて、「桜田プラン」のカリキュラム論を扱った日比裕、田中武雄、小原友行などの先行研究は、いずれも第四次案までを主な考察の対象とし、第五・六次案については樋口の見解に沿いつつ、あまり内部的発展を見なかったものと評価している点で共通している。そのほか、家庭科教育論の立場から桜田小学校における家庭科を分析した山田綾の研究もあるが、ある一教科に注目しつつ「桜田プラン」を検討するだけではカリキュラムの全体像は明らかにならない。よって、「桜田プラン」におけるカリキュラム論の全体像を分析することにより、その変容の全過程を明らかにすることが重要となる。

本論文では、こうした先行研究の限界をふまえつつ、「桜田プラン」の変遷を生成・転換・展開という三つの時期に区分した。この時期区分はそれぞれ、①「教科並列カリキュラム」である第一・二次案、②「社会科中心カリキュラム」である第三・四次案、③「三層構造カリキュラム」である第五・六次案に相当する。

本論文では、この変遷の全過程を具体的に検討することを通じて、戦後初期の文部省やコア・カリキュラム連盟（以下、コア連と略称）とは異なる特質をもつ「桜田プラン」におけるカリキュラムの実像について明らかにすることを目的とした。そして、桜田小学校

が、どのような課題をもち、それをどのように克服しようとしたのかについて検討した。

第一章『「桜田プラン」生成期』では、「桜田プラン」第一・二次案の「教科並列カリキュラム」の特徴と課題を描き出した。まず、「桜田プラン」の計画・実践以前から、桜田小学校では、子どもの日常生活を重視する、自主的な学習活動が実践されていたことを指摘した。そして、文部省の実験学校の指定を受けたのち、『学習指導要領社会科編（試案）』の原案にもとづき、社会科の授業研究を重点的に行っていたことに言及した。そのなかで計画・実践された第一次案の特徴として、「大単元」の採用と、「構成活動」や「ごっこ遊び」などの自主的な学習活動の工夫が見出された。さらに、第二次案では、学校全体としての年間計画と学習活動指導案を作成し、より組織的な実践を目指していたことも明らかとなった。しかしながら、この時点では、社会科と他教科とを関係づけるということが課題として残されていた。

第二章『「桜田プラン」転換期』では、第三・四次案における「社会科中心カリキュラム」への転換について検討した。第三次案では、社会科を中心に学習内容の統一を図るべく、「中心学習」と「周辺学習」からなるカリキュラムが打ち出された。この第三次案の計画・実践には、理論に関する研究が不足していたことへの自覚から導入された、コア連のカリキュラム論の影響も見ることができた。その後、桜田小学校は、第四次案において、「中心学習」と「基礎学習」からなる「学習指導」に加え、「生活指導」をカリキュラムに明確に位置づけた。これにより、子どもが学習した内容を日常生活場面に生かすという教育理念がさらに具体化された。しかし、この時期、子どもの日常生活と自主的な学習活動を重視する桜田小学校に対して、批判も生じていた。その論点は、「学習目標の甘さ」「社会を改造するための学習活動の欠如」「学力低下」の三点であった。

第三章『「桜田プラン」展開期』では、「桜田プラン」第五・六次案におけるカリキュラム論を検討した。コア連の三層四領域カリキュラムと関連をもちつつ、桜田小学校は、「日常生活課程」「問題解決課程」「技能習熟課程」からなる第五次案と、「生活実践課程」「問題解決課程」「技術創造課程」からなる第六次案を計画・実践した。これらは、前章で検討した三つの批判を乗り越えようとしたものであった。まず、「問題解

決課程」においては「社会の現実的な課題」を取り入れた具体的な目標が示されたため、社会改造に向けた学習活動を組み入れることにも努めた。また、「技能習熟課程」や「技術創造課程」の指導も深められ、確実に知識・技能を習得することが目指された。とくに、第六次案では、身につけた知識の応用を促すべく、「技能習熟課程」を、「単一技術」と「複合技術」からなる「技術創造課程」へと改めた。こうして、「生活実践課程」「問題解決課程」「技術創造課程」という三つの課程によって、それぞれ「人間性」「科学性」「技術性」を追究することで、統一的経験を成立させる独自のカリキュラムが生まれたことを見出した。そして、最後に、「桜田プラン」における授業研究の帰結と教育理念の継承について言及した。国家教育政策の転換やコア連の改称をはじめ、校長や教師たちの転任などにより、「桜田プラン」の授業研究は中断・停滞したものの、子どもの日常生活と自主性を重視する教育理念は継承されていったことを指摘した。

以上、三つの時期区分にもとづいて「桜田プラン」を検討したことによって、桜田小学校では文部省『学習指導要領社会科編（試案）』とコア連のカリキュラム論の影響を受けつつも、教師たちが優れた主体性を発揮し、独自のカリキュラム論を展開していたことが明らかになった。とりわけ、「桜田プラン」展開期としての第五・六次案を詳細に検討したことによって、桜田小学校が、「学習目標の甘さ」「社会を改造するための学習活動の欠如」「学力低下」という批判を克服するために、「生活実践課程」における「人間性」の追究、「問題解決課程」における「科学性」の強調、「技術創造課程」における「技術性」の深化など、カリキュラム論を発展させていたことを見出した。

なかでも、第六次案では、子どもの日常生活を一貫して重視しつつ、さらに知識・技能の習得を目指す「単一技術」と、技術を応用するための「複合技術」からなる「技術創造課程」が計画・実践された。こうして、「日常生活課程」で豊かな「人間性」を形成することを目指し、その際に生じる諸問題を「問題解決課程」の「科学性」によって解明し、またその解明が、「単一技術」を学ぶ課程で身につけた「技術性」によって支えられることになる。さらに、「技術性」を「科学性」にとどめず、「人間性」に充ちたものへと再び返していくことを目指す「複合技術創造課程」によって、日常生活における統一的経験が成立するのである。

こうした全体的な統一性を有するカリキュラム論は、桜田小学校が、これまでの研究・実践の成果から独自に生み出したものである。そして、この三層カリキュラムによって身につけられるものを、桜田小学校は本場の「学力」と考えていたといえよう。

ここで再び、「桜田プラン」を推進した当事者である樋口が下した「第五・六次案に内部的発展はなかった」という評価に立ち戻ってみよう。たしかに、「問題解決課程」における学習活動という視点からのみ見れば、「問題解決課程」についての研究は第四次案において、すでに「中心学習」と「基礎学習」からなるコア・カリキュラム論に到達していた。だが、さらに、第五・六次案における「問題解決課程」は、「社会の現実的な課題」を取り上げ、「科学性」にもとづいて、それを解決するという点で、「問題」の質をより深めるものとなっていた。さらに、問題を解決する能力を育成するとともに、「技術創造課程」「日常生活課程」と関連づけ、三層構造カリキュラムにおける学習活動全体を通して、子どもにもたらされる経験の質を深めるべくカリキュラムが構想されていた。この点こそ、第五・六次案の成果として見出すべきものである。よって、「桜田プラン」がその後期においても独自のカリキュラム論を展開したこと、およびその意義を明らかにしたことが本論文の成果である。

以下、今後の課題を指摘したい。まず、本論文では、「桜田プラン」におけるカリキュラム論の展開に焦点をしばったが、同じく戦後初期のカリキュラム運動に位置づけられてきた教育実践と比較・検討する必要がある。たとえば、「桜田プラン」を批判した大田堯が指導した「本郷プラン」などの地域教育計画や、統合的な生活カリキュラムである「福沢プラン」などのカリキュラム運動を検討の対象にすえる必要がある。また、コア連のカリキュラム論とその教育実践をさらに深く分析することにより、戦後初期カリキュラム論の実像をより詳細に解明することができると思われる。

さらに、桜田小学校から転任した教師たちが新しい教育現場で「桜田プラン」を生かしつつ展開した実践について、彼らのその後の教員生活を追うことで、そうした実践の実像に迫るという課題を挙げることができる。この作業は戦後新教育期における「桜田プラン」の意義をより詳細に考察し、また新たな意味づけを与えるために不可欠のものと考える。

## 共感的喜びと妬み

### —— その発生に関わる状況要因を探る ——

西 隅 良 子 (NISHIZUMI Ryoko)

#### 問題

我々は、日常生活の中で、自らは全く知らない人であっても、その人に宝くじに当たるといった良い出来事が起こったとき、その他者の幸福を喜んだり、また、妬ましく思ったり、その状況によって複雑に様々な情動を経験している。なぜ、このように、他者に起こった出来事が自分と直接関係がない場合においても、様々な情動を経験するのだろうか。果たして、このような情動の特質や強度、および、それらを規定する要因や発生メカニズムなどについて、現代の心理学においては、どこまで明らかにされているのだろうか。

これまでの情動研究を概観すると、もっぱら、自らに直接関係する事象においてのみ人に経験される「当事者」の情動が研究対象とされ、自らに絡まないような事象において人が第三者として経験するような「非当事者」の情動についての研究はほとんど行われてこなかった。このような自らに直接関係しない事象が他者に起こったときに経験する情動を筆者は「三項関係情動」と呼ぶことにした。「三項関係情動」には、他者に起こった出来事が良い出来事か悪い出来事か、さらに、その時自らが経験する情動が、他者が経験する情動と同化的（同質のもの）か対比的かによって4タイプの情動が考えられる。具体的には、他者に悪い出来事が起きたときに経験される他者に同化的な情動とは、「empathy（共感）または empathic distress（共感的苦痛）」であり、他者に悪い出来事が起きたときに経験される他者に対比的な情動は、『いい気味』といった「schadenfreude（シャーデンフロイデ）」である。また、他者に良い出来事が起きたときに経験される他者に同化的な情動を、筆者は「empathic joy（共感的喜び）」と呼び、反対に、他者に良い出来事が起きたときに経験される他者に対比的な情動は「envy（妬み）」である。これらの「三項関係情動」は、「共感」以外はほとんど実践的な研究が行われてきておらず、その発生に関わる詳細について相対的に明らかにされていないことが多い。

今回の研究において、筆者は、特に、他者に良い出来事が起こった状況において経験され得る「共感的喜び」と「妬み」について取り上げることにした。他者に良い出来事が起こる、といった同じ状況であるのに、ある時は「共感的喜び」をある時は「妬み」というように相反する全く異なった情動を経験するのはどうしてなのだろうか。「共感的喜び」と「妬み」の発生を分けうる要因として、人格特性や感情傾向といった個人内の要因と、その情動が生起する場面を構成する状況的な要因が考えられる。第一段階として、本研究では「共感的喜び」と「妬み」の発生に関わる状況的要因に着目し、「三項関係情動」を経験する場面を構成する、「自己と他者との関係性」と、「出来事の性質そのもの」という2つの要素においてそれぞれ要因を想定し、それらの要因が「共感的喜び」と「妬み」にいかに関与しているのかを明らかにし、その上でこれらの情動が生起するメカニズムの全体像について考察を行うことを目的とした。

#### 第一研究

第一研究では、先行研究がきわめて少ないという実情から、自由記述を中心とするボトムアップ的な方法を用いて、日常の中で「共感的喜び」や「妬み」がどのような場面でどのような他者に対してどのように経験されているのか、その実態を明らかにすることを主な目的とした。また、経験される情動との関与が想定された状況的な要因が、経験される情動とどのように関わっているのかについて、探索的に明らかにすることを目的とした。

対象は18-25歳の大学生・大学院生・専門学校生348名（男性172名、女性176名）である。対象者の平均年齢は19.8歳（SD 1.76、range: 18-25）であった。

質問紙調査の結果、日常の中で、他者に良い出来事が起こったときに、共感的喜びや妬みといった情動が実際に経験されていることが確かめられ、また、それらの情動が経験される状況について実態を把握することが出来た。さらに、他者が目上で、親しく、また、出来事の以前に回答者が他者より幸福な状態にある場合や出来事が回答者にとって重要な意味を持たない場合に「共感的喜び」が経験されやすいといったように、情動の生起に、他者との立場関係や親しさ、出来事が起こる以前の他者および自己それぞれの幸福状態や両者における幸福状態のバランス、他者に起こった出来

事が自己にとって持つ意味といった状況的な要因が密接に関わっていることが明らかとなった。

## 第二研究

第二研究では、第一研究において自由記述回答であったために種々雑多となっていた「他者に起こった出来事」を統一することを前提とした。また、「共感的喜び」や「妬み」の発生に関わる状況要因を絞り込み、さらに他者と自己の関係性にまつわる要因として「他者の性別」「他者の過去の態度」を、出来事の性質そのものに関わる要因として「出来事への関与の有無」「出来事の原因帰属」を新たに付加した上で、第一研究の結果の追試も含ませながら、それぞれの要因の「共感的喜び」や「妬み」といった情動への関与の詳細を明らかにすることを目的とした。

対象は関西圏の大学生・大学院生209名（男性103名、女性106名）であり、対象者の平均年齢20.8歳（SD 1.53, range: 18-25）であった。

他者に起こった良い出来事の内容を「何か賞を得る」「他者の第一志望で、とても人気のある就職先に内定をもらう」「初めて恋人を得る」といった3種類に設定した。また、各状況において回答者が経験されると想定し選択された情動は「共感的喜び」「複雑な気持ち」「妬み」「腹立たしさ」の4種であり、今回の分析では、「腹立たしさ」を「妬み」よりも強い不快感を経験するものと位置づけ、4種の情動を快情動と不快情動を両極端とする1次元の情動としてとらえ数値化し分析を行った。

その結果、他者が運ではなく努力で良い出来事を手にした場合、また、回答者自身に良い出来事が起こった際に共に喜んでもらった経験や悪い出来事が起こった際に共に悲しんでもらった経験がある場合は「共感的喜び」を経験しやすいというように、他者に良い出来事が起きた場合に経験される情動について、「出来事の原因帰属」と「他者の過去の態度」の要因の特に強い関与が見られた。また、他者が同性よりも異性の場合に、また、他者の良い出来事に回答者が何らかの関わりがある場合に「共感的喜び」を経験しやすいというように、「他者の性別」や「出来事への関与」の要因の関与も明らかとなった。

## 第三研究

第二研究では、共感的喜びと妬みを同じ1次元上に

あるポジティブ情動とネガティブ情動としてとらえたため、経験された情動が正か負かという局面だけを取り上げることとなった。このことから、第三研究では、共感的喜びと妬みをそれぞれ独立した情動として2次元でとらえ、その情動の強さを量的にはかることにより、第一、第二研究より重要な関与が想定された「他者との親密度」「他者の性別」「他者および自己の幸福状態バランス」「出来事の帰属」「出来事の自己にとっての意味」「出来事の内容」といった状況要因について「共感的喜び」や「妬み」がどのくらいの強度をもって経験されるかを明らかとすることを目的とした。

対象は、関西圏の大学生・大学院生277名（男性101名、女性176名）であり、対象者の平均年齢は20.9歳（SD 1.17, range: 19-25）であった。

第三研究においても、「賞を得る」「内定を得る」「恋人が出来る」の出来事を3種設定した。質問紙に設定された各状況において回答者が経験すると想定される「嬉しい気持ち」と「妬ましい」気持ちについて、それぞれその強度を問うた。

その結果、他者に良い出来事が起こった場合、「共感的喜び」と「妬み」が同時に独立した情動として経験されていることが明らかとなった。また、それらの情動の強度が、「他者と自己の幸福状態バランス」や、「出来事の意味」、さらに、「出来事の帰属」によって影響されていることが明らかとなった。経験される共感的喜びや妬みが、回答者の性別や、他者の性別や親密度の程度によって異なっていることも明らかとなった。

## 統合的考察

以上の3つの研究より、他者に良い出来事が起こった場合に、人が「共感的喜び」と「妬み」といった相反する情動を実際に経験していること、また、それらの情動の経験には、他者との関係性や出来事性質そのものから想定される、状況的な要因による影響が見られることが確かめられた。本研究において、これまでほとんど手つかずであった「三項関係情動」の生起について、一部ではあるが、そのメカニズムを実証的に明らかにすることが出来た。今後は状況的な要因に加え、個人内の要因について、さらには、「三項関係情動」の全ての情動についてその詳細を明らかにすることを目指したい。

【卒業論文要旨】

## 「学級集団づくり」から

### 「ゆるやかな集団づくり」への変遷

—— 交わりの指導に焦点化して ——

小川 道子 (OGAWA Michiko)

#### 1、序章

本稿では全国生活指導研究協議会（以下、全生研）による集団づくり論での交わりについて検討する。第1章で、宮坂哲文、竹内常一の集団づくり論について、交わりの視点から検討していく。第2章では、「学級集団づくり」をうけて発展した「ゆるやかな集団づくり」での交わりの指導を検討していく。第3章では、「ゆるやかな集団づくり」と、宮坂、竹内の論との関連を考察し、今後の生活指導や集団づくり論の展望を交わりという視点から提案する。

#### 2、「なかまづくり」から「学級集団づくり」への変遷

宮坂哲文は、個人の考え方を大切にすることから人間関係を築き上げていくことを生活指導の大きな目標としていた。宮坂にとっての交わりとは、個人の人間関係の形成を目的にするものである。

竹内常一は、宮坂の集団づくりが情緒主義・馴れ合いに陥っていると指摘し、「学級集団づくり」を提案した。「学級集団づくり」では、交わりよりも集団の自治的指導を行うためのものとする。竹内は、同調的な集団の馴れ合い雰囲気を克服するため、「不利益には黙っていない、不正義には抗議をする、既成の秩序の改革をせまる」討議を行うことが必要であるとした。

#### 3、「ゆるやかな集団づくり」への変遷

70年代後半ごろから、個人の発達と、個人と個人の関係に注目した「ゆるやかな集団づくり」が提唱され始めた。折出健二は「交わり」が「他者と接する行為であると同時に対話の積み重ねでもある」とする。交わりの指導では、「対話」と「討議」がある。対話、討議の指導では、共同の活動のなかにおいて、個人の差異を認め合いながら、一人一人が自分の意見を出し

合えるようにすることが重要である。対話・討議を有効にするためには、個人の内面を見つめなおす、書くという表現作業から、集団内での交流を踏まえた、話すという表現活動につなげていくことが必要である。

集団づくりでは「情緒」性が常に問題視された。情緒性とは馴れ合いの雰囲気と混同されがちだが、「ゆるやかな集団づくり」の目指す「情緒」性というのは、集団成員が一つの目標に向かって活動していくという、共同の世界を作り出すというものである。

#### 4、宮坂哲文と竹内常一が集団づくりに及ぼした影響

「ゆるやかな集団づくり」は宮坂と竹内の論を受け継いでいる。宮坂の論からは、個人の表現を大切にす、そして個人が表現できるように教師が個人と集団に対して働きかけるということ、竹内の論からは、相手の考えを無批判に受け入れず、他者に働きかけていくことば・姿勢をもつ、他者のことばを受け止め、それを自分の中に取り入れていき、自己・他者の自己実現を行うということを受け継いでいる。

折出健二は、竹内の生活指導観を「教えの生活指導」、宮坂の生活指導観を「学びの生活指導」と呼び、集団づくりは「教えの生活指導」と「学びの生活指導」のダイアログとして展開しているとした。

「ゆるやかな集団づくり」が研究されるにつれ、「共同」「協同」という概念が提起されるようになった。「共同」は、一人一人違う個人同士を認め合いながら、目的にむかって行動していくもの、「協同」は権利主体同士が、契約的に、自分や他の成員の共通の利益を求めて活動するものである。この2つの概念の相互関係が自治と交わりの指導に大きく関係している。

#### 5、終章

集団づくりでは自治と交わりが相互に影響を及ぼしながら並行して展開されている。折出が「教えと学びのダイアログ」として述べたように、集団づくりでは、自治と交わり、教えと学び、共同と協同、二つの側面・概念の相互影響、ダイアログとして展開していると考えられる。また、集団づくりは、個人と個人が関わりあうことによって、影響を及ぼし合い、また、個人と集団も、討議や対話を通してお互いに変革している指導といえる。

## 【卒業論文要旨】

### 自閉症の人といようとすること

尾崎 夕美帆 (OZAKI Yumiho)

本稿では、自閉症の人といようとすることに関して、第一章で方法の問いを問い、それから一つの試みとして、第二章で体験を語る試みをした。そして第二章のまとめに代えて、第三章で方法と体験ということに関わる考えを述べた。

第一章の章題は、何が方法なのか?、である。「自閉症」の診断の基準をローナ・ウィングの「自閉症スペクトル 親と専門家のためのガイドブック」という文献に見てみると、診断的意義を持つ行動の特徴として「社会性の障害」「コミュニケーションの障害」「想像力の障害」の3項目が挙げられているが、自閉症の人と関わる人が、自閉症のことを扱った研究の成果を知ろうとするときには、何か、関わる時に参考になればとか、その人を理解する手がかりになればという思いが少なからずあるのではないだろうか。では、どのような論文なら、それを読む人にとって自閉症の人と関わる時の参考になったり、その自閉症の人を理解する手がかりとなるのか。また、どのように研究すれば、そのような論文につながるのか。

この問いに関して、第一章第2節では、観察法を例にある実習の資料を参考文献にして、「仮説検証」「仮説生成」の論理を前提に、自閉症の人を前に既設の問題意識を確かめようとすることの不十分さを、また第3節では、ある自閉症の人と関った時のことを書いた記述を具体例に、「その自閉症の人はどのようなか。」という答えの出ない問いを考えるために、「事実」を「ありのままに」確かめ記述することの不十分さを述べた。つまり、自閉症の人と関わる時に、事前に設定した問題を確かめようとしたり、そのときの「事実」を「ありのままに」記述したものを事後的に解釈する

のでは、関わっているその自閉症の人、そこにいる人を理解しようとするには不十分だということである。

そこで、第4節では「わからない」を節題に、その後第二章で体験を語る試みをするに關する説明を述べた。最初に、ひとまず仮に、「わからない」を問題にする言い方について、例を挙げながらその分類を考え、「わからない」主体（誰にとって）と問題の所在（誰のせい）に関して、それぞれ「自分／相手」で区別される4つの分類を述べた。しかし、「わからない」というところからコミュニケーションのやりとりをしようとするときには、結局「わからない」主体が「自分／相手」のどちらであっても、問題の所在がどちらであっても、たいした差はない。こうしたことから、問題の所在には特にこだわらないで、自閉症の人と関わっている時にある「わからない」も、すべて「わたし」の体験というところから語ろうとすることが、「わからない」というところからやりとりをしようとする、そこにいる自閉症の人といようとすきっかけになるかもしれない、という考えを述べた。

そして、第二章では、ある自閉症の人のガイドヘルパーをしたときの体験を語る試みをした。第二章の小項目は、はじまり～（道を歩くときのRちゃんの声と、あいづちのようなもののこと）～（電車のこと）～（踏み切りの角を曲がって、事務所へ向かう道を通った時のこと）～（公園とブランコのこと）～（療育施設でのこと）～（その後、塾で会った時のこと）である。

最後に、第三章では、第二章のまとめに代えて、次のことを述べた。すなわち、わたしが書いた書きものを読んでくださっている方、「この」（その）書きもの前にいる方に向けて、たとえ「自閉症」のことを扱う理論でも、研究や療育の方法でも、それぞれ「わたし」ということから語ることでしか、そこにいる自閉症の人といようとす方法は、生まれないのではないかと、ということである。

## 【卒業論文要旨】

### 開発教育における エンパワーメントの検討

木村 裕 (KIMURA Yutaka)

1960年代頃から、開発 (development) に関わる問題に注目が集まっている。そして、開発への意識の高まりとともに、開発概念の射程も広がってきた。こうしたなかで、開発に関わる問題に正面から取り組む教育として「開発教育 (development education)」が提唱された。それは1960年代に欧米で生まれ、1980年前後に日本に紹介された。

しかし、現在においても、開発教育に対する理解はまだ十分に広がってはいない。今後、開発教育に対する理解をさらに広めるためにも、開発教育のもつ特徴を明らかにしておく必要があると考えられる。こうした問題意識から本稿では、学校教育における開発教育について、「エンパワーメント (empowerment)」の視点から分析した。

エンパワーメントとは一般に「力をつけること」とされ、開発の分野でも、教育の分野でも注目されている概念である。しかし、開発教育におけるエンパワーメント概念の内実や位置づけについて検討している先行研究は少ない。スワインストン (Swainston, H. M.) が指摘するように、エンパワーメント概念は誤用される危険性をもつため、開発教育におけるエンパワーメント概念の内実を明確にしておく必要がある。それは、開発教育の本質を捉えなおす一つの糸口になるとも考えられる。

日本において「開発教育におけるエンパワーメント」を扱った先行研究としては、小貫仁の論考がある。小貫は、エンパワーメント概念をフリードマン (Friedmann, J.) の論に依拠しながら捉え、開発教育での位置づけを試みている。一方、開発教育実践の長い歴史をもつイギリスにおいては、先ほど挙げたスワインストンの研究がある。このスワインストンの提唱するエンパワーメント概念は、ワールドスタディーズ (World Studies) から持ち込まれていると考えられる。

よって本稿では、両者のエンパワーメント概念の検

討を通して、開発教育におけるエンパワーメント概念の内実とその位置づけについて考察し、さらにそれを踏まえて、エンパワーメントの視点から、日本での開発教育の実践を分析することを目的とした。

この課題に接近するために、第1章「開発教育の歴史の変遷」では開発概念の変遷と開発教育の目標・内容の変遷を追い、これらの関わりを考察した。そして、開発教育の目標が開発概念の捉え方に大きく規定されていることと、今日の開発概念の捉え方においては、人々の力の獲得を目指すエンパワーメント概念が重要な視点であることを指摘した。

第2章「開発教育におけるエンパワーメント概念」では、小貫仁とスワインストンがそれぞれ依拠しているフリードマンおよびワールドスタディーズの検討を通して、両者の提唱する、開発教育におけるエンパワーメント概念の内実と位置づけを検討した。その結果、小貫が依拠するフリードマンのエンパワーメント概念は開発教育における重要な学習内容として、また、スワインストンの提唱するエンパワーメント概念は開発教育における学習プロセスとして位置づけられることを指摘した。そして、後者のなかに前者を含み込むかたちで、二つのエンパワーメント概念を関係づけることを試みた。

第3章「エンパワーメントから見た日本の開発教育」では、前章で検討したエンパワーメント概念が、日本での開発教育の実践においてどのように具現化されているのかを検討した。開発教育の実践では、学習内容としてエンパワーメントという視点を獲得し、学習者自身のエンパワーメントを達成するというプロセスを経ることで、地球市民の育成が目指されていた。また、その目的のために「参加型学習」という方法論が重視されていた。一方で、開発教育には、カリキュラム編成や評価方法などの点で課題が残されていることも明らかになった。

以上のことから、本稿では、今日の開発教育においてエンパワーメントの視点が重要であることと、開発教育におけるエンパワーメント概念には二つの系譜があり、一つは学習内容として、もう一つは学習プロセスとして位置づけることができるということを明らかにした。これら二つのエンパワーメント概念を十分に取り入れ、実践に移していくことで、開発教育は、その可能性を活かすことができると考える。

## 【卒業論文要旨】

# 小学校家庭科教科書に表れた 家族観の変遷

澁田 絵美子 (SHIBUTA Emiko)

家族のあり方が変わってきている。女性の社会進出が進み、それは、晩婚化や少子化の一因になっている。また、離婚も増え、夫婦別姓や事実婚を認めようとする動きもある。

このような変化には、女性の権利の獲得と地位の向上を目指す運動が世界的に広まってきていることが影響している。1975年の国際婦人年の流れを受けている女性差別撤廃条約が1979年に国連で採択され、日本政府は1985年に批准した。そして、1986年には男女雇用機会均等法が施行され、1996年には男女共同参画社会基本法が公布・施行された。

たしかに、このような動きは、女性の権利主張という側面からは肯定的に受け止めることができる。しかしながら、こういった動きが家族間のつながりが希薄になってきている要因の一つであるとも言われている。

ここで、教育は、このような状況に対して何らかの働きかけができるのではないかと考える。そこで、本稿は小学校家庭科教科書の分析を通して、実態としての家族の形態の変遷と、教科書に表れる家族観の変遷との関係を明らかにすることを目的とした。

第1章では、落合恵美子による先行研究をもとに、戦後日本における家族の形態の変遷を追うことを目的とし考察を進めた。第1節では、近代家族の特徴は、性別役割分業を軸としている点にあることが明らかになった。そこで、第2節では、戦後日本における性別役割分業について考察し、1970年代半ばを境にして、性別役割分業の意識から男女が家庭の仕事を協力して行おうとする意識へと変化しているが、実態としては性別役割分業が依然として残っていることを明らかにした。

第2章では、小学校家庭科教育の変遷を明らかにすることを目的として考察を進めた。第1節では、家庭科教育成立の理念の分析を行い、小学校家庭科において男女共修は戦後一貫していたことを考慮すると、小学校における家庭科教育が重要な位置づけにあること

を明らかにした。第2節では、小学校家庭科教育の大綱を示している学習指導要領の分析によって、家族間の精神的なつながりについては一貫して述べられていることを明らかにした。また、それが小学校家庭科教育における家族観を見る上での二つ目の重要な視点となることを指摘した。

第3章では、実際の指導において使用される小学校家庭科教科書の分析と考察を目的とした。その際、第1章と第2章で得られた二つの視点と、家族・家庭に関する単元の冒頭に掲載された写真や挿絵を新たな分析視角として考察を進めた。第1節では、小学校家庭科教科書の分析を学習指導要領の時期区分に従って進めた。第2節では、前節で得られた結果をもとに考察を進めた。そして、1970年代半ばを境に、性別役割分業の変化や多様な家族の登場という家族観の変化が見られることを明らかにした。また、家族間の精神的なつながりに関する表や記述については一貫して見られたが、1970年代半ば以降、それがさらに強調されていることを明らかにした。

以上見てきたように、小学校家庭科教科書においては、一貫して家族間の精神的なつながりを強調していた。ただ、1970年代半ば以降のさらなる強調は、実態としての家族の変遷をふまえずに、懐古主義的に家族間の精神的なつながりをことさらに強調してしまう危険性があるとも言える。

しかしながら、多様化する家族のあり方について言及し、男女が平等に家庭の仕事を受け持つ姿を提示する側面も見られた。このことは、1970年代半ば以降において、性別役割分業の意識は変化しているが、実態として性別役割分業は残っているという状況をふまえて、乗り越えようとする姿勢として見て取ることができた。

今後の課題としては以下の二点が挙げられる。第一に、本稿で明らかになった家族の実態と教科書の内容のずれが、具体的な指導場面でどのように結び付けられているのかを見るために、実践例について検討することである。また、本稿で取り上げた二社の教科書には、同時期の指導要領に基づきながらも、立場が異なる記述が見られた。よって第二の課題として、教科書に表れる家族観の変遷をより深く掘り下げるために、他社の教科書を分析することを挙げる。



## 【卒業論文要旨】

### 自己を対象化する青年期のプロセス

—— サガンの小説を題材として ——

館 雅 行 (TACHI Masayuki)

青年期においては、社会に参入して自立していき、自分なりの価値基準を形成していくことが重要な課題となる。このとき、既成価値から自己を切り離さなければならない一方で、青年期においては、自分なりの価値観は未だ形成されていないので‘価値の空白期’が現出する(梶田、1988)。

既成価値に依存している状態から価値が空白化するプロセスについては、現在ではかなり明らかされている。一方、価値の空白状態から青年が自己の価値基準を形成していくプロセスについては、充分に明らかではない。それは、従来の研究では、価値の空白という危機的状況において、いかに対処し、改善方法を見出すかよりも、なぜその状況が生じたのかという要因の特定に重点が置かれてきたためである。本研究は、後者のプロセスの記述を目指す。

従来の研究方法を再検討すると、外面に現れる特性に重点が置かれる客観的方法、特に質問紙法によって行われてきている。そのため、価値基準の形成など内面的で実証不可能であることがらは明らかにされてこなかったのだと考えられる。これらの欠点を克服するためには、質的方法(無藤など編、2002)が必要であり、本研究では、そのなかでも、青年期の代表的理論家が考察した青年期の発達プロセスと構造において類似性を持つ小説に着目した。ここで小説の物語構造とは、フロイト(Freud, S., 1923)が考察したように、調和的な状態から始まり、調和が崩れ、それを立て直していくというものである。

青年期をテーマとした小説は数多く存在するが、本研究では、サガン(Sagan, F., 1953)の“Bonjour Tristesse”を題材とした。それは、青年期以降の作者が青年期を振り返った作品では、外側から見た青年像が描かれるのに対し、この作品では、作者が18才のとき17才の青年が描かれたため、青年自身の感情や声が反映されるためである。また、青年期にある者自身が青年期を描いた作品の中でも、子どもの心性にとどまり続けるサリンジャーなどの作品とは違い、この作

品では移行プロセスが描かれる。

小説で描かれた青年期の発達プロセスから、価値の空白状態において、小説の主人公によって講じられた対処は、‘自己の対象化’であったことが明らかになった。自己の価値観が、自己とは異なる価値を持つ他者によって否定され、価値が空白化したとき、主人公は、それまで父親の価値に依存してきたことを自覚し、自己の過去の経験や性格特性などを対象化し、自己を概念化していったのである。また、自己対象化のプロセスにおいて、将来における自己像の予期・想定が主人公の念頭に置かれていた。

小説から得られた知見を踏まえると、青年期における自己対象化は、1)生涯全体をトータルな視点で捉えるようになること、2)自己を客観的に限定すること、3)個人としての自立、4)存在意義の確立、5)異なる価値観を担う他者の受容、などの点において重要であると考察される。

また、主人公が自己の経験を振り返り、意味づけていくプロセスにおいて、ことばは重要な役割を果たした。このことから、ことばによる語り(物語行為)の肯定的側面は、自己の経験を意味づけ、それにより自己が捉え直されることであることが示唆された。一方、極端なほどにまで他者を概念化した結果、現在における他者が、過去の経験や未来への願望や理想の上に成り立つことを主人公は見落すこととなった。このことから、物語行為の否定的側面は、ことばにより認知が図式化されることで、事物に対してラベルづけが行われ、現実との乖離を生むことであると示唆された。

ピアジェ(Piaget, J., 1970)は、形式的操作期において‘脱中心化’すなわち自分自身をひとつの客体としてみ直す思考が完成すると考えたが、後の研究者によって、それが生涯にわたり発達することが指摘されてきた。今後の課題としては、ピアジェの‘脱中心化’の青年期における発達の様態を、本研究の知見を踏まえて比較検討していくことが可能である。また、本研究で得た知見を実証的に検討する方法の可能性を検討する方向も存在する。あるいは、自己対象化のプロセスを、過去の経験の意味づけ(やまだ、2000)、『可能世界’(Bruner, J. S., 1986)における未来の予期・想定のプロセスとして捉え直し、インタビューなどの質的方法から、全生涯にわたる俯瞰的ライフストーリーの構築を試することも将来的には可能であろう。

【卒業論文要旨】

西尾実の国語教育学における  
文学教育の位置について

向 真 平 (MUKAI Shinpei)

本論文は、西尾実の国語教育学における言語生活教育と文学教育の構造について考察し、そこで文学教育がどのような位置づけを与えられているかをみていくものである。

本論文は以下の過程を経るものである。第一章では、西尾による国語教育学の歴史に対する批判、時枝との論争から西尾自身の国語教育に対する問題意識について言及し、第二章では第一章で言及した西尾の問題意識を背景としている西尾の国語教育学の全体像について明らかにし、第三章では、西尾の国語教育学における文学教育の位置について、また西尾の強調した言語生活教育に対して文学教育がどのような比重を占めるものであるかを考察していく。

言語教育重視か文学教育重視かではなく、どちらも

重要なものであるとする西尾の論は、言語教育・文学教育の対立に縛られることなく、広い視野で当時の国語教育では足りない点を多数指摘している。この国語教育を広い観点で捉える西尾の国語教育学は、現在の国語教育を考えるうえにおいても、今なお、非常に参考となるものである。

また、西尾の国語教育学における言語教育と文学教育の構造的な位置づけはこれまでの、そしてこれからの国語教育を考えていくうえで、一つの体系として大きな意義をもつものである。なかでも西尾の文学教育についての捉え方は、文学の機能を利用することによる、国語教育における一つの教育の可能性を示すものであると言える。もちろん、当時の文学の状況、人々の文学観は現在とは異なっているため、そのことを念頭に入れたうえで考えていかなければならないものであり、現状では必ずしも文学の機能による教育でなければならないわけではない。しかし、それによって文学教育の意義、効果が失われるものではなく、西尾の国語教育学、そこでの文学教育は今に至っても示唆に富んだものであると言える。

## 【卒業論文要旨】

### 富田博之の演劇教育論に関する一考察

#### —— エチュード方式に着目して ——

万野友紀 (MANNO Yuki)

本稿では、富田博之（1922-1994）の演劇教育論をとりあげる。富田は、演劇教育独自の意義を考え、さらにそれを実践的な方法論に結実した人物である。この演技創造のための指導方法論が「エチュード方式」である。

富田が演劇教育における方法論として「エチュード方式」を提起したという功績については、これまでも先行研究において肯定的に評価されているが、一方で、「エチュード方式」がさまざまな批判にさらされているのも事実である。しかし、それらの批判は「エチュード方式」の瑣末な部分にこだわったものや、方法の背景にある富田の思想や理論をふまえていないものであると考える。

こうした先行研究の状況に鑑みると、富田の演劇教育論については、「エチュード方式」の「体系」性を解明することと、その背景にある彼の理論および思想を明らかにすることが課題として浮かびあがる。そこで、本論文では、この二つの観点から、富田のエチュード方式を分析することで彼の演劇教育論の本質を描き出すことを目的とする。

まず、第一章では、富田が小原國芳の創設した「学校劇」をどのように批判したかを分析することで、彼がそれを克服するために演劇教育において「科学性」の必要性を提起したことを明らかにした。そのために、第一節では、富田が「学校劇」を次の二点において批判していたことを示した。一つは、「学校劇」では、演劇教育独自の意義が明らかにならないことであった。もう一つは、さらにその意義を保証する方法論を持っていなかったことであった。そして、これを克服するために、彼は、「科学性」を獲得する必要があると考えたことを明らかにした。第二節では、富田が、「演ずること」の意義を見出すことができれば、演劇教育

独自の意義が明らかになると考えたことを示した。そして、「役を生きる演技」を段階的に捉え、その段階に沿って指導する方法論をつくることができれば、演劇教育が「科学性」を獲得することができることを考えたことを明らかにした。

第二章では、「エチュード方式」の基本理念と応用的側面を明らかにすることでその内実を描き出した。そして、「エチュード方式」が、演技を創造するために、「行動」を「体系的」に習得させようとする指導方法であり、そのために、実践的な練習課題である「エチュード」を段階的に練習することを示した。「エチュード方式」で想定された「体系」では、演技創造のための基礎過程を「行動」をもとに三段階に分け、さらにそのうち一段階目の身体的「行動」を、「心身の解放」「注意の集中」「想像力をひろげる」などさらに細かい五つの身体的要素に分けて考えていたことを明らかにした。

第三章では、まず、富田が影響を受けたソヴィエトの演出家スタニスラフスキイの演技創造論を用いて、富田が身体的要素に分けて演技を習得させようとした意図が、その演技創造過程にあったことを明らかにした。つまり、富田は、身体的要素を段階的に習得することは、子どもにとって演技を身につけるだけでなく、その過程自体が、認識や思考力・行動力を育てるなどの教育的作用をもたらすと考えていたことを示した。さらに、「エチュード方式」を批判する西郷竹彦の論を用いて、「エチュード方式」の本質が、「行動」、つまり「相手あるいは対象の事物に働きかけて、対象を変えようとする働き」を体験させ、身につけさせるということにあったことを明らかにした。これらのことから、富田は演劇教育の目的として、「心身疎外」の状況にある日本人が「相手とほんとうに交流しことばをかわすこと」を体験し、「話すこと」を身につけるということをめざしていたことを明らかにした。

今後の課題としては、富田と同時期に活動していた演劇教育論者たちの論や実践を検討することが挙げられる。そうすることによって、本稿で明らかにした富田の独自性をより明確に描き出すことができるだろう。

## 【卒業論文要旨】

### ミネソタ・ニュー・カントリー・ スクールのプロジェクト学習

#### —— 子どもたちの主体的な学びを求めて ——

利 藤 舞 (RITOU Mai)

本稿では、チャータースクール (Charter School) の一つであるミネソタ・ニュー・カントリー・スクール (Minnesota New Country School: 以下 MNCS) を通じて、子どもたちの主体的な学びがどのように保障されているのかを明らかにしようとした。

チャータースクールとは、学区や非営利組織から認可を受けて学区から独立し、独自の教育方針で学校を創ることができるが、代わりに結果責任を問われるというアメリカの公教育制度である。つまり、各学校に対する行政の制約から自由度が高い制度であるといえる。一方、我が国の公立学校では、学習指導要領で学習目標や学習内容が厳密に定められているため各学校が自由に教育目標・内容を定められない。よって、子どもたちは教師によってあらかじめ用意された目標に沿って、定められた内容を学ぶことになる。

チャータースクールに関する日本の先行研究は多数あり、その論点は多様である。例えば、学校選択、制度、政治的背景、民営化などマクロな視点に立ったものが多いが、筆者はむしろ、チャータースクール制度を利用して、どのようなカリキュラム編成をするかに焦点を当てることに意味があると考えた。そこで、本稿では、その実践が高く評価されている MNCS をとりあげ、カリキュラム編成の観点から考察を加えることにする。

MNCS のカリキュラム編成において注目されるのは、子どもが学習目標を自らで決めて遂行するプロジェクト学習 (project-based learning) が行われていることである。MNCS のプロジェクト学習に関する先行研究者は、学習活動そのものや、制度面に注目しているが、そのカリキュラムの編成や基本方針にはあま

り触れていない。よって本稿ではその基本方針や理念に、より焦点を当て、それらが学習活動にどう生かされているかを明らかにするとともに、チャータースクール制度と MNCS のプロジェクト学習との関係を考察する。以上によって子どもたちの主体的な学びがどのような条件のもとで保障されようとしているかを明らかにしたい。まず第一章では、アメリカ教育改革におけるチャータースクールの位置づけを確認した上で、チャータースクールの第一校が1991年に開校して以来その数を増やしており、各校のカリキュラムが多様であるという現状を述べた。第二章では、まず第一節で、MNCS の成立・概要を整理し、基本方針の①個人に合わせた学習活動②アドバイザーとしての教師の役割③保護者の参加④他者との協同という特徴を析出した。次に第二節では、まず、プロジェクト学習において生徒に求められる役割は主体的に自らの学習を組織することであることを明らかにした。そして、MNCS のプロジェクト学習において、実際に子どもたちが自らカリキュラムを編成するという特徴が認められた。同時に、先に述べた基本方針の4つの特徴が活動にもみられることも確認した。第三節では、プロジェクト学習を成立させる本質的な要素がアドバイザーとしての教師の役割であることを明らかにした。

以上から、MNCS でのプロジェクト学習は、保護者の参加や学習環境などの要素によって支えられていることがわかった。それらは MNCS がチャータースクールであるからこそ成り立つ要素である。しかしながら、チャータースクールがそれらの要素をもっているからといって、子どもたちの主体的な学びが保障されるわけではなく、最も重要で不可欠な要素は、教師のアドバイザーとしての役割であることが明らかになった。

今後の課題は、MNCS のプロジェクト学習と州スタンダードを満たすこととの間にある問題についてさらに検討すること、プロジェクト学習の成立を保障する教師の力量形成を支える教員養成のシステムについて、さらに明らかにしていくことである。

## 【卒業論文要旨】

### 日本人の法意識と法的思考の育成

#### —— 米国教材『わたしたちと法』

に例を見る ——

和田 篤 史 (WADA Atsushi)

日本では法律や法的議論を忌避する傾向が強い。その背景たる教育状況、及びその傾向を克服すべく法的思考の力をつける教材につき調べるのが本論の趣旨である。その趣旨のもと、第1章では日本人の法イメージのあり方とその形成過程を論じた。また、第2章では法的思考の力を育てる教材の例として米国の教材『テキストブックわたしたちと法 権威、プライバシー、責任、そして正義』を取り上げた。

第1章第1節では、まず法哲学者・田中成明の議論に倣い法イメージを3分類し、日本人の法イメージが犯罪防止・秩序維持機能から人権・自由擁護機能に移ったが、紛争解決機能をもつものではないことを論じた。次いで、紛争解決の際になす法的思考の特質を田中の論に基づき、司法手続と関連させつつ4点にまとめた。1点目は、法的思考は法規を大前提、事実を小前提とした三段論法によることである。2点目は法的三段論法をなす前に、複雑な事実を整理したり不明な点を明らかにする必要があることである。3点目は、法的な解決は原則的に一刀両断的な解決であることである。4点目は、法的思考の過程や結果は常に検討にさらされることである。

第1章第2節では、前節で論じた法イメージが形成される過程を小学校の社会科および道徳の学習指導要領に見た。その結果、教育の大きな目標としては自ら考える力の育成を謳い、社会科の指導要領の正文からは、憲法を中心とした理念先行の教育がなされているように見えた。しかし、但書などを併せ読むと社会科の特に公民的分野では、日本国民としての国民性を高めることを第一義に行っていることが明らかになった。また、道徳では遵法意識を高めることのみが教えられ、法を自ら定立・改善でき得ることについては教えられないことが判明した。

第2章第1節では、まず先に論じた法的思考の特質を、現在の司法試験など、即ち法律の専門家に要求される思考様式と合わせて図式化した。その図式は、問

題解決にあたっては原則論に基づき規則の妥当な解釈を行う。同時に、複雑な問題を原則論に従い整理し、不確かな事実を明らかにする。その上で、解決策を決定し、強制力を伴う執行をなし問題を解決する。解決過程は検討の対象とされ、検討結果によっては規則の改定も促される。

その上で、以下の4テーマからなる『わたしたちと法』の全体を上図式に従い整理した。「権威」では、執行や規則制定が正当化される根拠、ならびに規則の制定過程が扱われる。上の図式が正当化される前提として自由主義に基づく民主主義社会が必要となるが、「プライバシー」ではその社会の根本に立つ精神的自由権の代表としてのプライバシーについて、その保障と限界が扱われる。「責任」の項では、まず執行を含めた意思決定の引き受けを責任とした上で、引き受けるべきかの判断、または複数の責任が競合した場合の判断を扱っている。次いで、過去の執行の責任者が誰かを判断する方法を扱っている。「正義」の項では、正義を資源配分に関わる配分的正義、不正を正すことに関わる匡正的正義、法的思考の際に常に問われる手続的正義に分け、特に、前二者については図式のうち、事案の整理などを中心に述べられていることを論じた。

第2章第2節では、図式に示した法的思考の流れが明確な「正義」を取り上げた。配分的正義では、同じものは同様に、異なるものは違うように扱うべきこと、及びその相違の判断は配分資源の必要性、受容能力、受容の適格性を中心にすべきとの原則を立てている。その上で、相違の確認を中心に争点整理や事実認定を行うべきとしている。匡正的正義では、まずこの正義は単に不正や損害を正すのみならず、将来の不正を抑制することが目的であるとする。その上で、特に加害者の責任を中心として実際に起こった事実を判定し、解決策を出すべきとしている。手続的正義では、法的思考をなす際には事実を明らかにする必要があるが、その際にはプライバシーが侵害される危険もあることが述べられる。その上で、両者のバランスをとることが重要だとされる。

終章では、今後の課題を2点立てた。1つは、『わたしたちと法』ではあまり述べられていない規範の内容面についていかなる規範が妥当かを検討することである。もう1点は、日本でこの法的思考を育てる教育をいかになすべきかを検討することである。