

【修士論文要旨】

ジョン・ペリーの数学教育論に関する一考察

大下卓司(OSHITA Takuji)

本稿は、20世紀初頭の数学教育改造運動（以下、改造運動）を導いた、英国の工学者ジョン・ペリー（John Perry, 1850-1920）の数学教育論の意義と課題を明らかにすることを目的とする。

改造運動は数学教育の近代化と称され、中等学校の数学科に関数や微分積分学などの近代数学が導入されるとともに、近代化の契機である自然科学への応用を目的とした数学教育が構想された点に意義があるとされてきた。同運動は1901年、英国学術協会（British Association）のグラスゴー大会にて、ペリーの講演「数学の教育」（'The Teaching of Mathematics'）を直接の契機とし、ドイツ、フランス、アメリカ、そして日本における国際的な数学教育改革の呼び水となった。

他方、改造運動を先導したペリーは中等教育・高等教育機関で数学・科学教育に携わった。1871年、ペリーはクリフトン・カレッジにおいて数学と物理学の教師として初めて教鞭をとる。75年から79年にかけては日本の工部大学校にいわゆるお雇外国人教師として雇われた。先進的な教育が導入されていた同校でペリーは独自の教育実践行っていた。イギリスに帰国後、1882年から1886年ではペリーはフィンスプレー・テクニカル・カレッジにおいて技術者の養成に従事し、日本での実践を基に数学教育論を構築していった。1886年から1913年までは王立科学カレッジで教鞭をとった。この間、1901年に改造運動の端緒となった講演'The Teaching of Mathematics'を行った。

さて、以上のように概略を示した改造運動とペリーについては、以下のような人々によって研究されてきた。日本においては、改造運動を日本に導入した小倉金之助、ペリーの伝記を書いた板倉聖宣がいる。しかし、これらの研究において、テキストに制約があるとともに、当時の教育の文脈に位置づけて改造運動を検討することに弱さがみられ、ペリーの数学教育論を全面的に深く理解することに成功していない。

他方本国イギリスでは、教育学者プライスの研究が

あげられる。プライスは、ペリーを軸に据えながら、試験制度に着目して改造運動を包括的に検討している。この研究を通じて、改造運動による教授法の改革を契機に、入試や資格試験に実際的な問題が導入されるよう改革されたことが明らかにされた。しかし、プライスの研究では、工学者ペリーが数学教育に着目していった過程や、ペリーが主張した数学教育改革論の可能性に対して、十分に考察されているとは言い難い。

そこで本稿では、ペリーの数学教育論を19世紀後半から20世紀初頭におけるイギリスの数学教育の文脈の中で検討した。1870年代から1913年までのペリーの一連の著作、とりわけ教科書の分析を通じて、彼の数学教育論の意義と課題を明らかにすることを試みた。

そのために、まずペリーの原点となった教育実践を明らかにすべく、第一章では1870年代から1900年までの教育論を検討した。第一節では日本の工部大学校での授業記録から、ペリーが独自の教育実践を展開したことを明らかにした。お雇外国人教師として同校に赴任したペリーは、教科の枠をこえて眼前の現象を科学的に説明させる活動や、最先端の実験への参加を通じて基礎的な内容を教えるといった方法を授業に取り入れていた。こうした実践を通じて、ペリーはカリキュラムの可能性を模索する契機を得たのである。

第二節では、帰国後日本での教育実践をペリーがどのように整理し、教育論を構築したのかを検討した。そこで、まずはペリーが帰国した19世紀後半のイギリスの教育制度を概観した。19世紀半ば、古典人文学に基づく一般教育が中・上流階級の子弟を対象とした中等学校で行われ、実学とみなされた科学は国家の中樞を担う人々に軽視されていた。他方、実学を必要とする技術者らも、現場での経験的な学びを重視し、系統的な科学は軽視されていた。しかし19世紀後半になると、諸外国の躍進から科学教育の必要に迫られるようになる。同時に、このころ1870年のフォスター法に代表されるように、公的に子どもの教育が整備された。こうした社会状況の中で、ペリーは公的な科学教育の整備を要求する教育論や、実験や機械の操作を軸に据えた教育実践を行った。この過程でペリーは学習者という視角を得、学習者の経験と学習内容を関連付けた指導を模索するようになった。

こうして、ペリーは専門教育において教育論を構築していった。しかし、専門教育にとどまる教育には限界があった。そこでペリーは1900年を境に専門教育か

ら一般教育へと検討対象を拡大し、学校数学の改革に着目するようになる。第二章ではこの過程を明らかにすべく、その前提として第一節においてペリーが批判した19世紀後半のイギリスの中等教育や数学教育を検討した。19世紀半ばに確立された数学科は形式陶冶による推論の能力を訓練する古典として誕生した。とりわけ、『原論』に沿った教科書が利用されていた幾何学はこの特徴が表れていた。しかし、『原論』を用いた幾何学は極端に抽象的で難解な科目となり、生徒にとっては試験のための暗記科目となっていた。そこで、1870年代に幾何学の教育を向上させるべく、数学者や数学教師を中心に幾何教育改良運動が起きた。しかし、同運動では指導法といった技術的な問題が焦点とされ、『原論』が内容として妥当なのかといった根本的な議論は起きず、影響も部分的であった。

第二節ではなぜ工学者であるペリーが専門教育から一般教育にまで検討対象を拡大し、教科の中でも数学に焦点を絞ったのかを明らかにした。ペリーはイギリスにおいて万人が科学を学ぶべき時代を迎えていると考えていた。直接科学技術を利用する技術者だけでなく、中・上流階級の人々も、軍艦の建造といった場面で科学に関する判断を下す。そのため、中・上流階級の人々も科学を学ぶ必要がある。ペリーはこうして一般教育へと検討対象を拡大した。加えて、ペリーは科学を学ぶためには、前提となる数学を学ばなければならないと考えていた。だからこそ、ペリーは数学教育へと対象を焦点化したのであった。

第三章では改造運動の端緒となった講演「数学の教育」を中心に、イギリスにおける改造運動の展開を描いた。第一節では、ペリーは数学カリキュラムの原理を古典から科学へと転換し、有用性という新たな基準から学校数学を再構築したということを講演から明らかにした。具体的には、幾何学と方眼紙の科目に着目し、これらの科目で基礎と応用の関係が問い直されていること、学習者の理解や興味に基づいてカリキュラムが設計されていることを明らかにした。

第二節では、講演後の討論において何が争点とされたのかを浮き彫りにした。討論では、ペリーの主張における論証幾何学や基礎の軽視に対する批判、カリキュラム改革ではなく、教授法の改善案が出された。これに対し、ペリーは改めて旧来の幾何学を再批判し、教師の裁量でカリキュラムや教授法を自由に選択できるようにすることを討論の着地点とした。カリキュラ

ムや教授法の部分的な改良が争点とされ、根本的な改革は容易には実現しなかった。

第三節では、講演後の改造運動の歩みをペリーに即して検討した。講演は学校数学を改革する委員会の立ち上げに寄与したものの、内容やカリキュラムを根底から再検討するには至らなかった。そこで、ペリーは講演ののち、学習者に対する理解をさらに深める一方で、数学の科学への応用を具体化する方向で、数学教育論を展開した。しかし、ペリーの期待通りには教師の賛同が得られなかった。そのため改革の指導者の間に徐々に懸念が広がるとともに、ブライアンら数学者に数学教育論の数学の系統としての弱さを突かれ、改造運動は徐々に収束していった。

ペリーは学習者に着目することで、理解できる内容によってカリキュラムを編成すること、また、学習者が科学を学び、科学を社会に応用するにあたって有用な内容を選択することという新たな基準を数学教育に持ち込み、科学に依拠する数学の系統を打ち立てようとした。ペリーの数学教育論の意義は、以上のように数学教育に教育の近代化をもたらした点にある。ペリーが提起した数学教育の目的をも含んだ本質的な議論は今日においても継続したテーマとなっている。

今後の課題としては以下の二点があげられる。第一に、1920年代以降のイギリスの数学教育史を明らかにする必要がある。これにより、現代のイギリスの数学教育において改造運動がどのように総括されていったのかが明らかとなる。今日のイギリスの数学教育を重層的に理解するためにも、イギリスの数学教育史の全体像に迫る必要があろう。

第二に、国際的な改革である改造運動を多面的に描くためにもドイツやフランス、アメリカ、日本といった諸国の改造運動を検討する必要がある。本稿によりペリーを軸としたイギリスの改造運動は明らかとなった。諸国の改造運動を検討することで、数学教育の近代化において各国が直面していた課題を明らかになるだろう。これにより、数学教育における普遍的な性格と、国や時代それぞれの特殊な性格を明らかにすることができる。数学教育における最初の大改革である改造運動や、この運動の震源となったイギリスの数学教育史を包括的に検討することで、20世紀後半の数学教育の現代化や今日の数学教育を読み解き、今後起こりうる数学教育の改革に備える上で、豊かな知見を得ることができよう。

【修士論文要旨】

オランダにおける初等学校の自己評価

——支援ツール「ゼボ」を中心に——

奥村好美(OKUMURA Yoshimi)

本稿では、オランダにおける初等学校の自己評価のための支援ツールを取り上げ、自己評価の実態を検討した。

オランダでは、「学校設立の自由(freedom of establishment)」「教育理念の自由(freedom of conviction)」「教育方法の自由(freedom of organisation of teaching)」といった「教育の自由(freedom of education)」が憲法で保障されている。このような「教育の自由」が存在するオランダにおいて、学校評価は一定レベルの教育の質を保つメカニズムの1つとして存在している。

日本におけるオランダの学校評価に関する研究は、主に教育監査を中心に行われてきた。先行研究においては、オランダの教育監査は「教育の自由」に基づく多様な教育を認めている、と捉えるものが多かった。ただし、永田佳之のように、教育監査に対する反対意見の存在を明らかにしている先行研究もあった。教育監査が多様な教育を認めていると捉える先行研究は、その全てが、教育監査における学校の自己評価の活用に注目していた。

以上より、「教育の自由」に基づく多様な教育実践が守られているかどうかを考える場合に、そこで自己評価を検討することが重要であることが分かるだろう。その際、オランダには自己評価のための支援ツールが数多く存在することに着目した。2002年教育監査法(WOT)が施行された頃には、約3分の2の学校が自己評価のために支援ツールを使用していたからである。このことから、オランダの自己評価の実態を考える時、支援ツールの存在を見逃すことはできない。

その中でも、本稿では支援ツール「ゼボ」に着目した。ゼボは学校効果研究という教育研究の知見を基に開発されたツールであった。ゼボは、学校で行われる具体的な教育活動を検討することで、その学校に即した改善を促すツールであった。したがって、ゼボは「教育の自由」と教育の質の保証のバランスを考える時、1つの可能性を示していると考えられる。

第1章では、オランダの学校評価制度の成立過程を概観した。第1節では、オランダの教育のベースとなる「教育の自由」の背景とそこで整えられた学校へのサポートを示した。「教育の自由」は宗教的要請から実現されていた。「教育の自由」の下、1970年代には、学校が必要に応じてサポートを受けられるよう教育サポート機関(OBD)の設置が進められた。学校が独自の教育改善を行える環境が整えられていた。

第2節では、学校の自己評価が求められるに至った背景と自己評価の位置づけを明らかにした。背景には、世俗化や移民の増加による教育の質への関心の高まり、新自由主義的影響などがあった。「特に学校計画書、学校ガイド、苦情処理手続きの導入に関連した、いくつかの教育法の1998年6月18日修正法(質の法)」という法において、質の保証サイクルの一部として自己評価は求められた。自己評価の中身は具体的に規定されておらず、学校は独自性を活かしてそれを実行できるようになっていた。

第3節では、教育監査制度とそこで監査される質を示した。教育監査は学校が体系的な質の保証サイクルを構築しているか、また、それによって、一定の質を満たしているかをチェックしていた。自己評価を基に質の保証サイクルを構築することによって、学校は、独自性を発揮しながら、一定の質を満たすことが実現できると考えられたのである。そこで監査される質とは「教育成果」と「教授学習プロセスの設計」であった。「教育の自由」の下、学校の独自性を尊重しながら、一定の質の保証を実現しようとしているようであった。しかしその一方で、監査の枠組みでは、質の高い教育として、特定の教授方法が推奨されるという矛盾を抱えていた。

第2章では、自己評価のための支援ツールを取り上げ、自己評価の実態を検討した。まず、第1節で、自己評価のための支援ツール調査を取り上げ、オランダで使用されている支援ツールの特徴を整理した。オランダには、数多くのツールがあるにも関わらず、40%以上の学校が、監査の枠組みに基づくツールを使用していた。しかし、こうしたツールを使って学校が自己評価を行い、質の保証サイクルを構築すると、自己評価の結果、学校が監査の項目のデータを上げることに終始してしまう可能性があった。その場合、学校の独自性が守られず、「教育の自由」が脅かされてしまう。

第2節では、支援ツールゼボに着目し、開発過程を

概観した。ゼボは、学校効果研究に基づき、学校での実地調査や妥当性・信頼性の調査を繰り返すことで開発されたツールであった。ゼボはスハーレンスの学校効果研究に基づいており、教師の指導プロセスを重視した指標が多く組み込まれていた。それによって、ゼボは、教育と子どもの学力を改善することを目的としていた。

第3節では、ゼボの実態を検討した。ゼボは、学校効果研究に基づくことで、具体的な教育活動を検討するものであった。ゼボの報告書では、各項目の結果の良し悪しが示されただけでなく、学校内における意見の相違が示された。それによって、学校で検討されるべき項目が特定することができた。そのため、ゼボの項目の結果をただ上げることが目指されるのではなく、ゼボによって検討されるべきとされた項目についての話し合いが促されやすくなっていた。ゼボは、そのように教師達のコミュニケーションを促すことで、学校内における質への関心を高めていた。アンケート結果の解釈は学校に委ねられていた。

スキルトキャンプの調査結果から、多くの学校がゼボを適切に使用できていないことが分かった。ゼボの結果を改善へつなげていくことが困難であるとされていた。ただし、これはゼボという支援ツールに固有の課題ではなかった。なお、この点において、学校は、OBDを利用できる環境が整っていた。

ゼボを適切に使用すると評価された学校では、教師たちが協働的に、教授活動レベルで質の保証サイクルを構築していた。ゼボの使用によって、特定の項目の結果をあげることがただ目指されるのではなく、「教育の自由」の下、教師たちが自由に学校の状況に即した改善案を考えることで、質が保証されようとしていた。

本稿を通して明らかになったことは、第1に、オランダでは、多くの学校が、監査の枠組みに基づいて自己評価を実行しているという点であった。オランダでは、自己評価の中身は決められていないにも関わらず、多くの学校が監査の枠組みに基づく支援ツールを使用していた。しかし、監査の枠組みでは、質の高い教育として、特定の教授方法が推奨されていた。この場合、学校は監査対策のため、監査項目のデータを上げることに終始してしまう可能性があった。そのような自己評価では、学校の独自性が守られているとは言い難い。

第2に、自己評価の実施後、学校がその状況に即し

た改善を生むためには、事実に基づいて教師達が改善案を考える機会を持つことが重要であるという点であった。ゼボの報告書では、それぞれの項目についての学校内での意見の相違が示されていた。そのため、そうした項目についての関心が高まり、教師達のコミュニケーションが促されると言えた。自己評価の実施後、教師達が事実即して自由に改善案を考えることで、その状況に即した改善活動を生むことが出来ると言えよう。

以上の議論から、日本の学校評価に対して次の2つの示唆を得ることができた。

まず、教育研究の知見を学校現場に活かすことである。オランダのOBDは、教育専門家と教育実践者の間を橋渡しする役割を果たしているとされていた。また、ゼボは学校効果研究の知見を基に開発されたツールであった。オランダでは、教育研究の知見が、様々な形で教育実践者に提供されていた。それによって、学校の自己評価やそれに基づく質の保証サイクルの構築に対する学校への支援が整えられていた。こうした取組は、日本においても参考になるだろう。

次に、自己評価のための支援ツールについての示唆である。オランダには、自己評価のため、数多くの支援ツールが存在していた。多くのツールが存在するという点で、学校に合ったツールを選べる環境が整っていた。学校がその方針に合ったツールを選ぶことによって、その学校の独自性を活かすことができる。また、こうしたツールの存在によって、少なくともアンケートの実施負担は軽減されるであろう。

最後に、本研究の今後の課題として、次の2点があげられた。1つめは、OBDについての検討である。OBDを検討することで、より具体的にオランダの学校の質の保証の実態が明らかになるだろう。

2つめは、CITO テストの検討である。CITO テストを検討することで、「教育の自由」の下、求められている一定水準の教育の質について、より具体的な検討が可能となるだろう。以上2つが今後の課題であった。

(修士課程)

【修士論文要旨】

フリッツ・イエーデの音楽教育論に関する一考察

小山 英 恵(KOYAMA Hanae)

本稿では、20世紀ドイツ語圏において学校音楽や民衆音楽に多大な影響を与えた音楽教育実践家であり、青少年音楽運動の指導者として知られるフリッツ・イエーデ(Fritz Jöde, 1887-1970)の音楽教育論を論究した。イエーデは音楽教育史において、ミューズ教育による学校改革の実現に重要な役割を演じた人物として位置づけられている。ギリシャ神話において全ての知性を司る女神ミューズの名に由来するその教育は、1920-60年代ドイツ学校音楽の指導的理念となった思想である。その理念は、産業化や合理化による人間性喪失の克服のために、諸芸術の全体性という考えに基づく教育によって人間の内面性の回復と共同体の形成を目指すものであった。50年代後半にアドルノらによってそのイデオロギー性が批判され、ミューズ教育という言葉自体は学校音楽からその姿を消す。しかし70年代以降には、再び学校音楽にミューズ的アプローチが現れ現代に至っている。さらにわが国でも、音楽科においてミューズ教育の価値が主張されている。ミューズ教育の現代的意義は、①「産業社会に対抗する人間の内なる自然の回復」と「人と人が相互に承認し合えるコミュニケーション文化の創造」をもたらす点、②諸芸術に共通の根源を掘り起こすことで、「内面の欲求に基づく自発的な創造表現」という「音楽本来の営みに立ち返る」示唆を得られる点にあるとされる。

諸芸術の全体性を強調する現代のミューズ教育は、主に詩や絵画、動きと音楽を結び付けた活動による教科横断的なアプローチとして実践されている。そのため総合的な授業における可能性が評価される一方で、「教科学習の必要性」が指摘されている。つまり、「音楽本来の営みに立ち返る」示唆を与えてくれるはずのミューズ教育は、音楽そのものの学習がおろそかになる危険をはらんでいるといえる。そこで本稿では、イエーデの音楽教育論に着目する。なぜならイエーデは、内面性の回復と共同体を志向し、

諸芸術の全体性を主張するミューズ教育の理念を持ちながらも、教科横断的な教育ではなく音楽そのものを追究する教育を行ったからである。現代的な意義が認められるミューズ教育の理念を持ちながら音楽そのものを追究する教育のあり方を探るために、本稿では、内面性の回復と共同体への志向を音楽そのものの教育に結びつけたイエーデの音楽教育観、そして音楽そのものの教育を追究した彼の音楽教育の内実に着目する。これらを明らかにすることは、現代のミューズ教育が抱える問題を解決し、音楽科教育が「音楽本来の営みに立ち返る」ための示唆を得ることにつながると考えられるからである。

先行研究では、その殆どがイエーデの音楽教育の理論または実践の一部のみを扱っている。特にわが国においてはイエーデの音楽教育論がほとんど知られていないため、その全体的特徴を明らかにする研究が望まれる。またイエーデの音楽教育論の内実により迫るためには理論と実践を結びつけた研究が望まれるが、そのような研究はなされていない。さらにイエーデの音楽教育観について、イエーデがなぜ内面性の回復と共同体への志向を音楽そのものを追究する教育に結び付けたのかという視点をもって論じられた研究は管見の限り見当たらない。そこで本稿では、①ミューズ教育の理念と音楽そのものの教育を結びつけたイエーデの音楽教育観、②イエーデの音楽教育の理論の全体的特徴、③その特徴がどのように実際の授業実践に反映され、子どもたちに何をもたらしているのか、という3点を明らかにした。

イエーデの音楽教育観は以下のようにまとめられる。すなわちイエーデは、内面性の回復のため、そして「エロスの共同体」の精神を伝えるために、音楽の生成的・創造的な側面および内面的な側面を重視する音楽教育を実現しようとした。そしてその音楽教育は、音楽することすべてにおいて第一に内面的な緊張の生成が求められ、それがエネルギーや動きといった「音楽的な感覚」の生成に結び付けられるという創造のプロセスの実現を求めるものである。

このような音楽教育観を基底とするイエーデの音楽教育の理論は音楽することの理論である。その全体的特徴は、①子どもの内面的な生成を求める、②音楽の原則を理解するための「音楽的な感覚」の生成が教授される、③基礎教育においては単純なものから複雑なものへ、創造のための教育においては子

どもの内面から芸術音楽へと導く緩やかな系統性、④課題解決において子どもたちが助け合う「共同の教育」、にある。また、①、②には内面志向が表れているが、内面の生彩や緊張を規準とする評価は、その内面が音として具現化された際の演奏の質を問わない教育につながる危惧があるものと考えられる。

イエーデの理論における上記4つの特徴のうち、イエーデの遺した授業記録において見とることのできる①、②、④の特徴を取り上げ、これらが実際の授業でどのように反映され、子どもたちに何をもちたしているかを検討した。内面的な生成を求めるといふ特徴は、授業において、教師の促しによって歌詞の物語や楽曲のイメージをリアルに生成するという活動に反映され、それは子どもたちに、喜びや生彩、そして音楽への集中をもたらしている。「音楽的な感覚」の生成の教授という特徴は、授業において、教師のイメージによる説明によって、楽節、パートのかかわり、アクセントの意味などを内面的なイメージによって理解させようとする点に反映され、それは子どもたちに、楽節を体験的に確かな実感をもって理解することをもたらしている。「共同の教育」といふ特徴は、授業において、子どもたちが皆で修正・批評しながら一つの作品を創りあげる点、曲を聴いた感想を述べ合う点、教師が権威的な介入を避ける点に反映されており、それは子どもたちに批評の質の高まりやイメージの深まりをもたらしている。

以上の検討から、イエーデの音楽教育論の内実は以下のように示される。イエーデは、内面性を回復させ「エロスの共同体」の精神を伝えるために、音楽の生成的・創造的な側面および内面的な側面を重視する音楽教育、すなわち音楽することすべてにおいて、第一に内面的な緊張の生成が求められ、それが「音楽的な感覚」の生成に結び付けられるという創造のプロセスの実現を求める音楽教育を実行しようとした。このような音楽教育観を基底とするイエーデの音楽教育の理論は音楽することの理論であり、それは、創造における内面的な生成によって子どもたちの内面を生彩に富ませることを目指すものである。同時に、音楽の原則を理解するための「音楽的な感覚」の生成という体験的な知識を教授することによって、子どもたちに音楽の生きた営みを伝達し、確かな実感を伴ったその理解をもたらそうとするものである。そしてこの教育論には、基礎教育におい

ては単純なものから複雑なものへ、創造のための教育においては子どもの内面から芸術音楽へと導く緩やかな系統性がある。ただし評価は内面の生彩や緊張を規準とするため、その内面が音として具現化された際の演奏の質を問わない教育につながる危惧があるものと考えられる。また「エロスの共同体」を実現しようとするこの教育論は、「共同の教育」といふ授業スタイルによって、子どもたちどうしの共同作業と高めあいを促進させようとする側面を持つ。

現代の音楽科教育が「音楽本来の営みに立ち返る」ために以上の検討から得られる示唆として、次の2点を挙げたい。1点目は、音楽することの教育と音楽についての教育の区別である。音楽することにおいて生成的・創造的であることを追究するイエーデの音楽教育論は、理論や知識、音楽の外面的な分析によって音楽を理解しようとすることを否定する。その理由は、それらが音楽についての教育に関わるものであり、生成的・創造的なものではなく固定的なものであるからだといえる。音楽することの教育と音楽についての教育の混同は、音楽することを生成的・創造的でないものにしてしまう可能性を生む。両者の区別が明確であるとは言い難いわが国の音楽科においてこの区別の認識は、創造表現という「音楽本来の営みに立ち返る」示唆となると考えられる。

2点目は、音楽することの教育において「音楽的な感覚」の生成を教授する点である。このことは、①常に営みの形でしか存在しない音楽を教育するための、概念的な知識ではない、体験的な知識といえる新たな知識の形の提示、②伝達する音楽の種類を明確にし、その音楽を把握し表現するための感覚を教授する方法、という2つの意味をもつ。現代の音楽科では多様な音楽が扱われているが、それぞれの音楽の教授方法は明確であるとはいえない。そのため、ある音楽を把握し表現するための体験的な知識として「音楽的な感覚」の生成を教授するというイエーデの主張は、現代の音楽科に「音楽本来の営み」を実現させるための大きな示唆となるだろう。

今後の課題としては、①イエーデの音楽教育論におけるユニークで、より具体的な方法論を明らかにすること、②ミューズ教育の理念から得られる示唆や課題をより明らかにするために、教科横断的な教育に向けた現代のミューズ教育の理論の詳細を明らかにすること、以上の2点を挙げておきたい。

【修士論文要旨】

職員の語りからとらえる児童養護施設 の支援実践

—家庭、学校、児童相談所とのつながりに
着目して—

高橋 菜穂子(TAKAHASHI Nahoko)

問題と目的

本稿は、児童養護施設の職員へのインタビューを行い、子どもへの支援を行う当事者の語りから、実践のあり方を質的に分析し、支援実践モデルを構成するプロセスをまとめたものである。本稿のモデル構成は、プレ・インタビューと本研究から成る。

児童養護における支援実践は、急速に複雑化する子どもとその家族の抱える問題に対して、有効な対応を早急に確立することを迫られてきた。そのため、実践の具体性や、日常における複雑な対人的機微を十分理解し、把握するという課題が取り残されてきている。現場の現実と当事者のニーズに沿った形で支援の理論を打ち立てていくためには、支援実践の当事者の声を紡ぎ、現場の実践をボトムアップ的な視点で理解していくことが求められるであろう。児童養護の現場で支援を行う職員の実践へのまなざしを理解し、それに寄り添いつつ、よりよい支援の方向性をともに模索していく研究が求められていると言えよう。

本稿では、児童養護施設をめぐる一連の動向と問題意識から、児童養護施設の日常生活全般における子どもと職員のかかわりに焦点を当て、支援実践の当事者である職員の視点から、その支援実践のあり方を明らかにすることを目的とし、質的研究法を用いてデータの収集と分析を行った。

プレ・インタビュー

プレ・インタビューの協力者は、児童養護施設A園の主任A先生である。A先生は女性で、インタビュー実施時57歳、勤続年数は10年である。

KJ法による分析の結果、児童養護施設職員の支援実践について3つの上位グループから成る意味連関図ができた。3つの上位グループはすなわち、〈子どもの家族への視点〉、〈児童養護施設における支援の展開〉、〈退所後の子どもへの視点〉である。

プレインタビューで明らかになった施設の実践の重要な特徴は、施設職員が、子どもの入所期間だけでなく、子どもが退所した後のことを見据え、そこへのつながりを意識した支援を行っているという点である。常に子どもが退所した後の生活を見通し、そこから逆算して「縦割りの育て方」をすると語られるように、長期的パースペクティブのもとづき、そのつど、子どもに必要と考えられる支援を行っていると言られる。従来、職員の担う役割は、施設という枠の中での職員—子どもの二者関係を中心としてとらえられてきた。しかし、職員は、子どもの発達を取り巻く支援基盤を広くとらえ、将来子どもが社会に出てからのことを見据え、いかに子どもと他のシステムとのつながりを生み出すのかという目線で支援を行っている。また、児童養護施設の援助論では、「自立支援機能」、「家庭援助機能」といった支援機能がすべて児童養護施設単独の機能要件として集約されており、一方向的に発信されるものとしてとらえられている。しかし、「他のシステムに子どもを受け止めてほしい」と語られたように、職員は双方向的な支援を目指していることが分かる。このような、他システムとの「つながりを生み出す」という実践に児童養護施設の支援実践の重要なポイントが隠れているのではないかと考え、そのあり方を検討していくことが必要であると考えた。

本研究—問題と目的

つながりを生み出す実践に着目した研究として、下山(1997)が、関係概念を主軸とする臨床援助モデルとして提唱した〈つなぎ援助モデル〉があり、さらに、それをより日常的かつ広い範囲をカバーする援助モデルとして援用した谷口(2004, 2006)の「病院内学級の〈つなぎ援助〉モデル」がある。谷口は、生活世界が分断されてしまいがちな病院内学級の子どもたちに対して、病院内学級の教師が行っている実践を〈つなぎ援助〉モデルとしてまとめている。本稿では、〈つなぎ援助〉モデルを援用することにより、広く子どもを取り巻くシステムとのつながりの中で子どもに対する支援実践をとらえ、そのあり方を明らかにすることを目指すこととする。

本研究—方法

本研究では、各々の施設の運営方針や環境条件等

を超え、本研究の対象である児童養護施設の実践において生成的に発展することの可能な支援実践モデルの構成を目指すという目的と照らし、支援実践の語りの多様性を確保するため、3つの児童養護施設に依頼し、8名の職員にインタビューを行った。

分析では、プレ・インタビューのKJ法図解及び、谷口(2004, 2006)の〈つなぎ援助〉モデルの配置をもとに、児童養護施設の支援実践の〈基本枠組みモデル〉を提示し、インタビューの語りデータを配置した。配置された語りの中で、典型性、あるいは多様性を備えていると思われるものを慎重に選択し、それぞれ具体的実践のあり方について検討し、支援実践についての当事者の視点を明らかにした。さらに、〈基本枠組みモデル〉を〈基本構図モデル〉へと再構成した。

本研究—結果と考察

1) メディエーター〈媒介者〉としての職員の役割

児童養護施設職員の役割は、子どもへの日常的支援の〈実践者〉であるとともに、子どもを取り巻く支援基盤のつなぎを生みだす〈媒介者〉として捉える直すことができる。〈媒介者〉とはやまだ(2009)によれば、「教師—生徒」、「親—子」のように非対称な役割を持つ者の間で、双方の立場をよく理解し、ことばを介して場を組織化するというような促進的働きを行ったり、意味の言い換えや価値のズレをつくりだすというような生成的な役割をとる者を指す。

分析では、児童養護施設職員が、「親—子ども」「CW—子ども」「教師—子ども」といった非対称な関係の間で、促進的に働きかけ、両者のつなぎを生み出し、対話の基盤を作り出そうとしている様子が明らかになった。例えば「(親と)大人同士の関係をまず結んで」と語られたように、職員が、児童養護施設—家庭のつなぎを生みだし、対話の基盤を築き、そこから子ども—親のつなぎが組織化される様子が明らかになった。これは「中継点」と語られたように、双方の心情をひとつところに向かい合わせ、綻びを修復し、より安定したつなぎを生みだそうとする立場として捉えることができる。また児童相談所のCW、学校の教師といった、支援基盤の成員へと働きかけ、子どもへの支援を協働していく

様子もみられた。よって職員は、児童養護施設における日常的支援の〈実践者〉としての役割に加え、子どもを取り巻く支援基盤の〈媒介者〉としての役割を担っていると考えられる。〈基本構図モデル〉では、〈媒介者〉としての職員の役割を新たにモデルの中に加えることとした。

2) トボス対話的場所

〈媒介者〉の役割によって生みだされるつなぐりは、制度的に規範化された役割構造の中で固定化されてあるものではなく、内部者の具体的な実践を通して自然に発生し、柔軟な再編を繰り返すものである。例えば、職員が入所している子どもの親と対面して話すことを通して、長期的なつなぎを維持し、親の成長を見守りながら親—子どもの双方を支えていくという実践が語られた。また、子どもの通う小学校に積極的に赴き、教師と対話することを通してつなぎを生みだす具体的実践が語られた。

〈媒介者〉としての職員の生みだすつなぐりは、このように、対話の中で生起する柔軟な変化プロセスを内包するものである。よって、〈基本枠組みモデル〉で示したような、固定されたシステムのつなぎを基盤とする支援モデルを修正し、子どもを取り巻く世界を、さまざまなつなぎが生まれては消え、再編を繰り返すような、変化のプロセスを内包する場として描くこととした。

やまだ(1988, 2009)は、「人やものの運動や移動や出来事が起こる領域」、「人やものを関係づける基盤」として場所を定義し、場所の中に位置づけられた人間像の把握のしかたを提唱している。ここではやまだ(1988, 2009)を参考に、それぞれの支援基盤と子どものつなぎが生起する場として対話的場所を描き、子どもを取り巻く世界全体を、さまざまな支援基盤との対話的場所によって構成される「入れ子」として描いた。そうすることで、児童養護施設の子どもの取り巻く支援基盤の間に生起するさまざまなつなぎを、変化プロセスを内包するものとしてとらえることが可能になると考えられ、より柔軟な支援実践をとらえるために有効な構図を提示することが可能となる。今後、本稿で提示したモデルをもとに、支援実践の多様なあり方を記述していくことが課題である。

【修士論文要旨】

ナラティブ・アプローチから捉える京舞の技能 伝承：参与観察とライフストーリー・インタビューを基に

竹内 一真(TAKEUCHI Kazuma)

1. 問題の所在

1-1. 問題と目的

1970年代後半以降から、実験室などの閉鎖的な状況での実験結果における生態学的妥当性を疑い、人間の生活における広範な状況の下で思考それ自体を問いなす試みが現れ始めた。このような視点を状況論的アプローチと呼び、環境や状況、他者とのインタラクションを重視した研究が生まれてきた。

学習者と他者やアーティファクトとの相互作用を問題にする研究以外にも、認知や学習の状況や環境から切り離しえないという議論の中で中心的な位置を占め、かつ、心理学的に理解されていた熟練を生成する社会的文脈に明確かつ組織的に提示した概念として正統的周辺参加がある。正統的周辺参加では参加の移行という点を通じて技能の熟達化という視点を捉えていくのである。

ここまで見てきた状況や環境・他者との関係の中で教授活動をとらえようとする心理学的なアプローチは学習という視点に焦点があてられていた。そこで、本研究ではこれまでの心理学では伝統芸能という、学校教育からみれば「非公式的な」教育において「伝承者」が稽古を通して伝える技能に世代性、すなわち、先行する世代からどのように受け継ぎ、後続の世代にどのように継承されてほしいと意味づけているのかという世代間の関係性という観点から焦点を当て、自らが受け継いできた経験を伝えるというのはどのようなことなのかを明示することで、「教える」という行為に対して世代間の関係性という観点から教育心理学的な知見に新たな視点を提示することを目的とする。

1-2. 分析視座

本稿では、伝統芸能を対象として稽古での指導から「何を伝えているのか」という点を明らかにし、そこから意味づけを伝承者の語りから明らかにしていく。このような伝承者の語りによる「意味づけ」の意義はこれまでの技能研究において十分に議論されてこなかった点でもある。そこで本研究ではこの意味づけをと

らえるために、ナラティブ・アプローチを採用し、当事者の経験の組織化を世代間の関係性という観点から明らかにしていく。

また、このような世代間の関係性という視座はこれまで発達心理学において十分に明らかにされてこなかった点でもある。本研究では参与観察を通じて伝承者—弟子の関係の中で「今・ここ」で伝わる技能を明らかにし、同時に世代間の関係という観点から伝承者の技能に関するナラティブを明らかにすることで技能伝承にアプローチしていく。

2. 方法

2-1. 研究協力者

本稿では京都市左京区で伝承されている京舞の流派のひとつである篠塚流の家元、篠塚瑞穂氏を対象とする。京舞は江戸で完成された長唄を中心とする歌舞伎舞踊に対して、京都・大阪の上方を中心に舞われてきた地唄を伴奏とする座敷舞を中心に舞を伝えている流派である。

2-2. 方法

本稿では参与観察とライフストーリー・インタビューを合わせて行う。

参与観察では観察とインタビューをあわせて行っている。観察では瑞穂氏と弟子とのインタラクションに関するデータを取得し、分析することを通じて「稽古で伝えている技能」を明らかにする。この観察によって得られた「稽古で伝えている技能」に関して分析を行い、同時にインタビューによってどのような意図で指導を行っているのか、という「稽古での指導における意図」を明らかにすることで、当事者の視点に沿った分析を目指すものである。

そして、ライフストーリー・インタビューでは世代間の関係性という観点から質問を行い、瑞穂氏が熟達にしたがって、どのように関係性の意味づけを変化させてきているのかということを確認している。

3. 結果

3-1. 参与観察

「基本となる動き」、「神経の行き届いた動き」、「滑らかな動き」、「心入れ」という四つの技能を伝えていることが明らかとなった。

「基本となる動き」では「個々の舞の順番を覚える」とことと「舞において基本となる形を覚える」とことの二つが重視される。稽古では初めて舞うような演目は最初に「個々の舞の順番を覚える」ということが重視

され、指導される。また、「舞において基本となる形」は弟子とのやり取りの中で瑞穂氏によって指導されている。

「神経の行き届いた動き」では「腰を締めて動かす」ということと、「手を遊ばせない」という二つの点が伝えられる。特に「腰を締めて動かす」という動作に関しては弟子の動きで腰が浮いてしまったりした際に常に瑞穂氏が声をあげて、直すように稽古において指摘が飛んでいる。

「滑らかな動き」では「足」や「首」、「腕」、「扇子の使い方」など多様な側面において滑らかさをもって舞うように指導がなされている。例えば、「肩」に関しての滑らかな動きでは腰を使って肩を動かすことで滑らかさを作り出すという点にこだわりをもって伝えており、弟子と何度ともなくそれはだめだ、よい、などという評価を与えながら自らの滑らかさの価値観を伝えていた。

「心入れ」では「心情に関連する動作」、「『もの』の表現に関する動作」、「風景を表現する動作」などが指導の中で伝えられている。例えば、『「もの」の表現に関する動作』では「扇子に文字を書く」という動作があるが、弟子が現代のように右から左に書いていたため、そうではなく、左から右に書く体でと指導がなされ、「書く」という行為がその時代その情景に合った形で自らを律して舞うように指導されていたのである。

3-2. ライフストーリー・インタビュー

瑞穂氏は若い時に父親の伝える舞を極めてネガティブに意味づけしていた。瑞穂氏がこのように父親を評価するのは一方で当時の日本舞踊の大きな変化があったと語る。瑞穂氏が過ごした、そして現在も過ごしている時代は日本舞踊自体が「技巧的に」大きく変化した時代でもある。このように日本舞踊全体の技巧的な方向への変化と篠塚という簡素な舞が対比的に捉えられることで、父親の舞の「淡泊さ」が強調されているのである。このような背景があったため、瑞穂氏は自身の父が伝えていた篠塚という流儀の中に技巧的な部分を取り入れ、「淡泊さ」に抵抗してきたと語るのである。

そして、瑞穂氏が年齢を重ねる中で、父親の伝える舞を「淡泊」という意味づけから、「味がある」というポジティブな意味づけに変化させている。瑞穂氏の語りから複雑さを追求してきた現在の日本舞踊に対する、ある種のカウンターとして「篠塚流」の意義を見出していることがわかる。しかし、父親の伝える、ただ素

朴さを追求するという舞は、そのままでは受け継ぐことのできない、父親だからできたものという意味づけをしたうえで、瑞穂氏自身は技巧的な動きができたうえで、無駄な動きを削ぎ落とすという観点から篠塚流の意義を新たに見出す。

意味づけの変化を経て、瑞穂氏は弟子に対して、篠塚の特徴も言えるシンプルさ、素朴さを技巧的な動きもできたうえで受け継いでほしいと意味づけている。

4. 考察

4-1. インタラクションを通じた技能の伝承

これまでの伝統芸能の習熟においては「模倣」によって学ぶと指摘されてきた。このような伝統芸能の教育を伝承者の視点からとらえたときに、伝承者はただ真似させているのではなく、多様な技能を弟子との関係性の中で伝えていることがあきらかとなった。

また、伝承者が自らの技能を伝える際には弟子の動きに対して繰り返し間違えを伝えたりするなどのこだわりをつづじて、瑞穂氏の捉える「滑らかさ」などの技能がどのようなものなのかを伝えており、このような意味で伝えている内容と伝え方というのは切り離せないことが明らかとなった。

4-2. 技能伝承における世代間の関係性という視座

瑞穂氏自身が師匠から単純に篠塚という流儀を受け継いでいるわけではなく、そこには現在の日本舞踊の流れの中での葛藤などを経験しつつ、その上で篠塚という流儀に新たに意味を生成し、世代間の関係性の中に自らを位置付けている。このように世代間の関係性自体が瑞穂氏の人生の中で変化していくことを通じて、篠塚という流儀を継承しているのである。

そして、このような葛藤や苦しさを経たうえて、新たに生成した意味を後続する世代に伝えているのである。

4-3. 総合考察

「今・ここ」で伝えられる非常に多様な技能はあくまで弟子との関係性の中で伝えられるのであり、その意味でどのように伝えているのかという点と何を伝えているのかという点は切り離せない。

そして、瑞穂氏の篠塚という流儀で葛藤しつつ新たに生成させた意味づけは弟子が「今・ここ」で伝えられている技能を習熟し、篠塚流の後継者となっていく中で受け継いでいく必要があるものなのである。このように考えるならば、世代間の関係性という中に「今・ここ」で伝えられている技能というのが埋め込まれていると言えるのである。

【修士論文要旨】

オーストラリア・ビクトリア州における 教員の質保証システム

—任期付き採用教員の正式採用プロセスに
焦点を当てて—

中 陽佑 (NAKA Yosuke)

今日、世界各国で教員の質の保証を確実に行うための方法が模索されてきている。日本においては、現職教員が大量に定年退職の時期を迎えたために、新卒教員の大量採用が始まり、質の高い新卒教員の確保が困難になってきている。また、新卒採用教員の離職率も平成 16 年度以降急激に上がってきている。このような現状を考えると、日本においても、特に新卒採用教員の質保証は大きな問題となっているといえよう。

この問題に対して大きな示唆を与えうると考えられるのが、オーストラリア・ビクトリア州における教員の質保証の取り組みである。本論文では、1 年間の任期付きで採用される新卒教員の、正式採用への応募をサポートするプロセス（以下、ビクトリアプロセスと称す）に焦点を当てて考察を行った。ビクトリア州では、教員資格を持っているがそれまで教員として教壇に立ったことがない採用 1 年目の教員（以下、任期付き採用教員と称す）は、全て 1 年間の任期付きで採用され、その 1 年間を通して正式採用に応募するための特別なプロセスを受けなくてはならない。そのプロセスの内容や提出書類として用いられている Collection of Evidence (実践証拠事例集) の理論的背景、歴史的系譜、使用法を検討した。加えて、ビクトリア州にて、教員養成や正式採用の決定、教員のライセンス更新の際に用いられている、教員の専門的実践力のスタンダード（以下、ビクトリアスタンダードと称す）の特徴や、使用者による内容面の違いについても考察を行った。

ビクトリア州を取り上げたのは以下の 3 点の理由からである。1 点目は、ビクトリア州で 2003 年より導入されている現行のビクトリアプロセスは、オーストラリアで初めて導入されたオリジナルのものであるということである。2 点目はプロセス導入以降、毎年、評価組織によって外部評価が行われてき

ており、プロセスの質や信頼度が高いと考えられることである。そして 3 点目は、プロセスの参加者からの意見や時代背景を踏まえたプロセスの改訂が何度も行われてきており、実践的で使いやすいものになっていることである。

日本におけるビクトリア州の教育に関する研究は、佐藤博志と宮田仁のものが主なものである。しかし双方とも制度の紹介に重きが置かれており、プロセスやスタンダードの理論的背景、歴史、実際の運用内容に関する検討はなされていなかった。本論文でそれらを行うことによって、教員の質保証、特に新卒採用教員の資質向上についての示唆が得られると考えた。さらに、ビクトリアスタンダードのベースとなったアメリカのダニエルソンモデルと、ビクトリアスタンダードモデルとの内容面の違いを追うことで、教員の質保証の際に重要視されてきた要素を見出すことができるため、日本において類似するプロセス、教員用のスタンダードモデルを作成する際などに、参考にし、学べるところも多いと考えた。

ビクトリア州において、このビクトリアプロセスが導入された理由は以下の 3 点であった。1 点目は、教員という高い専門的能力が必要とされる複雑な仕事において、新規採用教員をサポートするためであった。2 点目は、新規採用教員と指導や助言を行うメンターと呼ばれる指導教員との間に、よき人間関係を構築するためであった。このプロセスでは、任期付き採用教員 1 人に対して基本的に学校から 1 人のメンターが提供されるが、その指導過程を通して人間関係を築くことができ、それは正式採用を得た後も継続される。3 点目は、新規採用教員の離職を食い止めるためである。採用した教員がすぐに辞めてしまうことは、多額の補助金を州内の大学に提供し、教員の養成を支援しているビクトリア州としても大きな損失であり、このプロセスを導入して 1 年間サポートを行っていくことで離職率の低下を図ろうという狙いがあった。

本論文では、まず第一章で、ビクトリア州にて教員登録を管轄し、その質保証を行っている Victorian Institute of Teaching（以下、VIT と称す）の設立過程について検討した。ビクトリア州においては、VIT の設立を契機に、教員の質保証の枠を州立学校の教員のみでなく、カトリック学校や私立学校の教員にまで広げて教員の質保証を行おうという意図があり、そのように管轄の範囲が拡大された。そして、これまで 1 つにまとめられていた教員評価の目的が、

教員が雇用に関する契約義務をきちんと果たしているかどうかを確認すること、教員が必要とされる専門的スタンダードを満たしており、どの学校においても教員として働く資格を有しているということを保証することの2つに分けられ、前者は雇用主、後者はVITが責任を負うという役割分担が行われた。さらに、ビクトリア州の教員質保証制度についても考察し、教員志望の学生、採用1年目の任期付き採用教員、そして正式採用後の教員の評価にビクトリア州共通のスタンダードを用いることで、一貫した教員の質保証、能力成長への取り組みが行われていることも分かった。

第二章では、ビクトリア州における任期付き採用教員の正式採用のプロセスについて検討し、その導入背景と理論的背景を明らかにした。その中で、ビクトリア州では2002年以降、全ての新規採用教員は任期付きで採用されるという形に変更されたことが分かった。その理由として、大学で取得した教員資格が必ずしも教員が実際の現場で教える能力を持っていることを証明するものではなかったこと、多くの専門職では、通常、独自に設けられたインターンシップを満足できる内容で修了するまでは正式採用を与えないのに、教員にはその制度が無かったことがあげられる。

それを受けて作成が始まったビクトリアプロセスには、オーストラリア国内・海外含め複数のモデルが参照されているが、理論的に主に参考にされたのは、アメリカのダニエルソンという研究者によって開発されたPRAXIS□/Pathwiseというモデルであった。ダニエルソン自身もコンサルタントとしてビクトリアプロセス・スタンダード作成に関わっており、著書の内容から2000年に出版された『専門的実践力を高めるための教員評価』をビクトリアプロセス・スタンダード作成の指針とし、1996年に出版された『専門的実践力を高める：授業のための枠組み』をそれらの理論的根拠にしたと分析した。1996年の著書で提示されているスタンダードモデルの内容の中には、ビクトリアスタンダードと関わりのある内容が多いという事実も、この分析を裏付ける証拠として指摘された。

さらに、ビクトリア州にて教員の質を定義したビクトリアスタンダードについて、教員志望の学生と任期付き採用教員、正式採用後の教員とではスタンダードの使用法が異なることと、用いられているスタンダードの詳細部分に違いがあることが分かった。

これは、基本的に授業を受けて学んでいる学生と、実際に学校の具体的な場面で指導を行っている教員とでは評価できる内容やその評価方法が異なってくるためであるということが提示された。

第三章では、任期付き採用教員の正式採用プロセスの実態について分析した。プロセスにおいて、Collection of Evidenceと呼ばれている細かくシステム化された書類を用いることは、任期付き採用教員の能力を効率的に上げるだけでなく、メンターと呼ばれる指導教員、校長にとっても指導しやすいという点でメリットがあることが分かった。一方で、報告書の分析より、任期付き採用教員の負担の多さやメンターの提供不足、内容について検討すべき点がいくつか指摘された。しかし、参加者から高い満足度を得ていることは確かであり、今後も現行のプロセスに改定を加えながら運営していくことが望ましいと結論付けることができた。

ビクトリア州の教員の質を保証する取り組みは、以下の3点において、教員の質保証制度一般について示唆を与える。1点目は、教員に必要なとされる能力をスタンダードという形で明文化してまとめ、それを満たしているかどうかで教員としての資質を測るというビクトリア州の考え方である。求められる資質能力を細かく文章化して提示することで、教員自身が自分にどの能力が足りないのか容易に見出すことが出来るため、資質改善の計画も立てやすくなるという点で優れている。2点目は、教員採用の1年目を任期付きの採用とし、先輩教員からのサポートを受けて自己の能力発達を行うことができるというプロセスである。新規採用教員にとっては新しい職場の環境に慣れやすくなるという点、先輩教員からたくさんの実践的なアドバイスをもらえるという点、そして職場内での人間関係を作ることができるという点で多大なメリットがある。3点目は、ベースとなる1つの教員評価理論から、その国の現状に合わせてモデルを改良して作成できるという点である。教員の質を保証するビクトリア州のようなプロセスを他国に導入しようとするれば、当然その国の実態に合わせて改訂される必要がある。ベースとなったアメリカのダニエルソンモデルからビクトリアプロセス・スタンダードへの変遷と導入過程を見ることは、その具体的な流れを掴むのに役立つといえる。2003年のプロセス導入以降、ビクトリア州は毎年プロセス参加者からの意見を分析して、時代や参加者の現状に合わせてプロセスの改定を行っており、今後の改良が目玉される。

【修士論文要旨】

1930年代におけるデューイのコミュニティ・スクール論

——クラブによるコミュニティ・スクールの実践を手がかりに——

藤村 彩夏(FUJIMURA Ayaka)

本稿では、1930年代におけるデューイのコミュニティ・スクール論を考察した。その際の手がかりとして、デューイの教育哲学の影響を受けたクラブ（Elsie Ripley Clapp）の実践を取り上げた。

デューイのコミュニティ・スクール論は学校とそれを取り巻く社会環境との結びつきに関心を向けて展開されたものであった。理論においては、学校とコミュニティの関係について多くのことが言われているが、その関係を実際に築き上げたものは少ない。その点、クラブの実践は、実際に行ったことと、それを行った方法が示されており意義深い、とデューイは述べている。このようにデューイは、クラブの実践を高く評価した。先行研究においても、クラブの実践の中に、デューイの進歩的な教育の影響が見取れるということが明らかにされている。

しかし、そのような研究では、クラブの実践の概要は示されているものの、学校とコミュニティがどのように関係を構築していったのかということや、そのために学校がどのようなカリキュラムを編成し、展開していったのかということについてまで明らかにされていない。また、デューイの影響がどのような点に見られるのかについても触れられていない。そのため、クラブの実践を具体的に検討することは、デューイのコミュニティ・スクール論を考察する上で手がかりを与えてくれるだろう。

そこで、第1章では、デューイの思想からコミュニティ・スクール論の成立と全体像を明らかにした。第1節では、1930年代にコミュニティ・スクールの必要性が主張されるようになった背景を概観した。その背景には、1929年に始まる世界恐慌によりアメリカの資本主義経済が崩壊したことと、そこから自由放任的で個人主義的な経済秩序の反省へと向かったことがあった。さらに、当時流布していた個人主義的な進歩主義教育への批判もあいまって、デューイはコミュニティ・ス

クールの必要性を主張するようになったのであった。

第2節では、デューイが理想とした学校像およびその学校とコミュニティとの関係に言及し、社会的機能という観点からコミュニティ・スクールが担う役割を明らかにした。デューイは、学校の役割として、勇氣ある知性と責任のもとに未来の社会的秩序決定に参加することを挙げた。そのためには、まず教師が社会問題に接近しなければならないとし、そうすることで、学校はコミュニティの問題解決に積極的に貢献でき、社会秩序を打ち立てることができると主張した。これを学校の社会的機能と呼び、そのような機能を果す学校を理想とした。また、家庭や地域との実践的提携によって、学校は社会的機能を十分に発揮することができるとし、学校とコミュニティとの関係を双方向的なものとしてとらえていたことが明らかになった。

第3節では、コミュニティ・スクールがコミュニティとの双方向的な関係を形成し、社会的機能を発揮するために、どのようなカリキュラムを想定していたのかを明らかにした。デューイは、社会的秩序を打ち立てるのは、集団全体を推進させる精神であるとし、そのためには個人の社会的統制が必要であると考えた。さらに、この統制の根源を共同体生活の中に見出し、その重要性を指摘した。それゆえコミュニティの生活経験を通じた教育の実現が図られた。そこでデューイは、様々な生活経験の中から、連続性と相互作用の原理によって教育的価値のある経験を識別し、それを教育内容として組織化することを重視した。特に、現代の生活は科学的応用の産物で成り立っているため、科学的に組織化されたカリキュラムの重要性を強調した。そこで注目すべき点として、組織化することが目的としてではなく、社会関係、独特な人間的な繋りや結合力を理解し、一段と知的に秩序づける手段として見なされていたことを挙げた。科学的に組織化されたカリキュラムの学習を通して、デューイは子どもたちをコミュニティの生活のみならず、より広範な世界へ導こうとしたのであった。

第2章では、クラブが2つの地域で行った実践を分析し、彼女の実践が本当にデューイの理論を具体化したものなのかを検討するとともに、コミュニティ・スクールの実態を具体的に浮かび上がらせた。第1節では、ロジャー・クラーク・バラッド・メモリアル・スクールの実践を取り上げた。その実践から、クラブはコミュニティ・スクールの根本に共有という原理

を見出し、それがどのようなものなのかを理解するに至ったことを明らかにした。学校はコミュニティの生活や関心を認識した上でその地域の人々と協同し、子どもたちや大人たちの生活に影響を及ぼすコミュニティ問題とニーズに対し、教育的に働きかけなければならない。このような協同的な活動を想定した学校が社会的に機能する学校であり、それこそがコミュニティ・スクールの本質であり機能だったことが分かった。

第2節では、バラッド・スクールの実践を土台に展開されたアーサーデール・コミュニティ・スクールの実践を取り上げた。そこで編成されたカリキュラムは、コミュニティの関心事に貫かれており、真に差し迫った問題がカリキュラムの構成要素になっていた。さらに、クラブは、コミュニティのニーズに応じるだけでなく、生活の中に浸透している科学や文化的遺産をカリキュラムに組み込むことによって、子どもたちの成長も期待していた。このような学習を通して、子どもたちは自分自身の生活の意味や周囲の環境との関係を理解し、コミュニティの生活に積極的に参与するようになっていった。この取組みは協同的な企てとして認識され、学校とコミュニティが双方向的なプロセスを含む相互的な関係を形成していたことが明らかになった。

これらの実践を基にデューイのコミュニティ・スクール論を考察した。彼が理想とした学校とコミュニティの関係は、クラブの実践において、コミュニティの取組みや関心事を共有することによってその関係を形式的なものにとどめず、双方向のプロセスを含む相互的なものとして実現されていた。そこで編成されたカリキュラムは、コミュニティの問題やニーズに応じることがもちろんのこと、子どもたちの成長にも寄与するものであった。個人の社会的統制を重視したデューイは、このような学習を通して、子どもたちがコミュニティに共通の目的に向かって一緒に活動する意味を解釈したり周囲の社会環境との関係を理解したりすることを期待した。そして、子どもたちをコミュニティの生活にとどめるのではなく、より広範な世界に導こうとした。このように、コミュニティとの関係を築きながら、カリキュラムを編成することによって、デューイは学校が未来の社会秩序決定に積極的に参加する道を切り開いたのであった。

以上から、デューイは学校とコミュニティの連携を単に主張しただけではなく、学校とコミュニティは双

方向的なプロセスを含む相互的な関係にあるべきだと主張していたことが明らかになった。その主張の中では、コミュニティが学校にどう関わっていくのかだけではなく、学校がコミュニティにどう関わっていくのかについても論じられ、学校とコミュニティとの連携の在り方について具体的な主張が展開されていた。また、クラブによる実践は、学校とコミュニティが双方向の関係にある重要性を認識し、そういった関係を築くように取り組まれた点で、デューイの理論を具体化したものであったといえる。学校とコミュニティとの関係が構築されていくプロセスが、実践することによって具体的に示されていた。

最後に今後の課題を2点挙げた。1点目は、教材の組織化に関する問題である。本稿では、科学のとらえ方において、クラブはデューイの理論を乗り越えようとするものであったと考察した。しかし、彼女自身教材の組織化についての困難を指摘している点は見落とせない。この点に関しては今後検証する必要がある。

2点目は、先行研究において指摘されたような、クラブは民族や階級の問題を軽視したため、彼女の実践は限られた環境でしか実現しえないものであったという批判に応えることである。そのためには、クラブがどの程度民族や階級といった問題を重視し、意識的にカリキュラムに組み込んでいたのかを今後検証していく必要がある。また、デューイに関しても、カリキュラムを編成するにあたって民族や階級の問題をどのように扱っていたのかについては明らかにできていない。そのため、今後は民族や階級といった観点からデューイのコミュニティ・スクール論を考察する必要がある。

【修士論文要旨】

西郷竹彦の文芸教育理論の検討

—「せりあがる授業」の分析を通して—

山本 はるか(YAMAMOTO Haruka)

本稿では、文芸教育研究協議会（以下、文芸研）の代表を務める西郷竹彦（1920—）が構築した文芸教育理論を取り上げた。西郷は文芸作品を科学的に研究する学問が必要であるとの問題意識から、40年の歳月をかけて西郷文芸学を構築してきた。また文芸研方式と呼ばれる授業方式を打ち立て、文芸教育論の研究を続けてきた。西郷文芸学・文芸教育論の研究・実践と相まって、西郷は国語科の各領域（文芸、説明文、作文、読書、言語・文法）の指導を相互に関連づけるために、すべての領域に共通する「認識の方法」を発達段階にそって系統化した教育的認識論を構築した。これら西郷文芸学・文芸教育論・教育的認識論を柱とした教育理論を、本稿では西郷竹彦の文芸教育理論と呼んだ。

西郷の文芸教育理論について、足立悦男は、戦後日本の国語教育界を支配してきた「文学作品の読み方教育に関する対立する2つの立場とは異なる性格をもつもの」と指摘した。2つの立場とは、文学作品の解釈が作品の内部構造に規定されるという立場と、読み手である学習者に規定されるという立場である。前者は客観主義的な読みを支持し、作者の意図を探る学習課題を提示した。しかしながら作品の読みが客観的にただ1つであることを主張するあまり、教師の解釈に向かってたくみに誘導する授業となる可能性があった。一方、後者は主観主義的な読みを支持し、子どもたちの恣意的な読みを放任しているととれる授業を展開する場合があった。西郷は客観主義・主観主義的な読みをともに批判し、「真に主体的創造的な読み」を確立するために、「読みにおける誤りをさけ、よりゆたかに、よりふかい読みを保障するための」体系的な文芸教育理論を構築してきた。足立はこの西郷の文芸教育理論に、2つの立場を乗り越える可能性を見出したのである。

しかしながら、西郷の「注目の多い料理店」の授業を分析した鶴田清司と柴田義松は、西郷が授業中

に用いた手立てによって子どもたちの解釈が固く方向づけられてしまったのではないかと疑問を投げかけた。2人の指摘は、「西郷の授業は客観主義を乗り越えられていない」ことへの指摘であるが、そうした問題を生み出す原因の解明とそれを乗り越えるための具体的な方策は提示されていない。そこで本稿では、西郷の文芸教育理論自体の検討と、その理論にもとづく実践の検討を行うことでこの課題に迫った。なぜなら、これら2つの側面から検討を加えなければ、理論自体に弱さがあるのか、それとも実践上の手立てに問題があったのかを解明することができないからである。この課題に取り組むにあたって、「せりあがる授業」という概念に着目した。「せりあがる授業」が、西郷の文芸教育理論の概念を一連の授業のあり方として具体化したものだからである。

第1章では、「せりあがる授業」の目的と手立てを整理するとともに、「せりあがり」の具体像を明らかにすることで、西郷の文芸教育理論を検討した。西郷は、70年代に注目を集めた「わかる授業」の追究には、「教師の教材解釈の固定化」と「教え込む授業」という2つの危険性が潜んでいることを指摘するとともに、「虚構論」を提唱し、文芸教育における客観主義を否定した。さらに、子どもたちに西郷文芸学を用いて主体的に作品を解釈させ、互いの解釈を「相対化」させることで主観主義に陥る危険性を回避しようとした。「せりあがる授業」とは、西郷のこうした問題意識を背景として、客観主義と主観主義をともに乗り越えることを目的とした授業であった。

つぎに「せりあがる授業」を実現するための手立てを明らかにした。「せりあがる授業」を実現するためには、「教材の特質」「学年の課題」「学級の実態」の3つの条件から〈ねらい〉を定めた「めりはりのある授業」と、「文芸研方式」により子どもたちの解釈を「ひきだす授業」の展開が必要であった。

つづいて、「せりあがり」の具体像を明らかにした。西郷は「せりあがり」の意味として次の3点を主張していた。1点目は「たしかさ→ゆたかさ→ふかさ、とせりあがる授業」、2点目は「《たしかめよみ》より必然的に《まとめよみ》へせりあがる授業」、3点目は「教師もともにせりあがる授業」であった。この「せりあがり」の3つの意味を授業の分析視角とすることで「せりあがる授業」が実現されているのかどうかを検証することができることを指摘した。

第2章では、西郷の「注文の多い料理店」の授業を「せりあがる授業」という観点から分析した。西郷の授業では、「読解をこえた、認識の力を育てる」こと、「作品の思想を支える構成を読ませる」という2つの〈ねらい〉を設定することによって、「めりはりのある授業」が展開されていた。さらに西郷は、文芸研方式にそって文章の内容や構成にもとづいた発問を行なうことで、二人の紳士に対する同情と否定という多面的な解釈をひきだしていた。

この授業展開により、「たしかさ→ゆたかさ→ふかさ、とせりあがる授業」、「《たしかめよみ》より必然的に《まとめよみ》へせりあがる授業」が達成されていた。具体的には、「お」という敬語の使い方にもとづきながら、山猫の子分の意図を理解し、自分の読書体験の意味づけを行うことができていた。

しかし、「教師もともにせりあがる授業」は実現されていなかった。なぜなら、西郷の解釈がゆさぶられることはなく、また子どもたちも自覚的に西郷の解釈を相対化できていなかったからである。このように、西郷の授業において教師の指導性が強く発揮されてしまったのは、飛び入り授業という制約が大きな原因であった。したがって、西郷の授業に見られた課題が西郷の文芸教育理論にもとづくものなのか、それとも実践における手立ての弱さにもとづくものなのかを明らかにするために、飛び入り授業という制約がない授業を分析することが必要であった。

そこで第3章では、「せりあがる授業」として紹介されている、千葉文芸研辻恵子会員の授業に注目して検討を進めた。社会員の授業では、子どもたちはお互いに感想や疑問を出しあう中で、作品の分析的な確に行うことができていた。

社会員がこのような授業を展開できた理由を探るため、社会員の普段の国語の授業に注目した。社会員は西郷が提唱した「関連・系統指導」「虚構の作文指導」という理論に則り、文芸教材、説明文教材、作文指導を、「認識の方法」を用いて互いに関連づけて実践していた。また子どもたちの作文を読み合う授業を行い、子どもたちが自分の考えを表現できる力、その表現の効果を分析する力を形成していた。

このように、西郷の提唱した「関連・系統指導」「虚構の作文指導」を具現化することにより、西郷の課題を乗り越えていた。ここから、西郷の実践上の課題を乗り越える条件は、西郷の文芸教育理論の

内部に整えられており、西郷の理論を十分に実践に活かすことによって、西郷自身が受けた実践上の批判を乗り越えることが可能であると言えた。

以上の検討を通して、先に示した鶴田と柴田の指摘は、西郷の1つの教材をもとにした授業の分析においては妥当であるが、西郷のめざす長期的な視野をもった、国語科の各領域の関連・系統指導を踏まえた文芸の授業像から見ると、一面的な指摘であると言えた。文芸教育理論と文芸の授業や、作文指導などとの関わりを、会員の実践を検討することで、西郷の文芸教育理論のもつ客観主義と主観主義をともにのりこえる可能性を見出すことができた。

ただし、このように可能性を秘めた西郷の文芸教育理論ではあるが、西郷が乗り越えるべき課題が2点あることも指摘した。1点目は、「教師もともにせりあがる授業」を実現するための手立ての明確化であった。子どもたちが自覚的に「認識の方法」を使用できるようになるための手立てや、教師の解釈をどのような形で子どもたちに提示するのかといった点についての検討が必要であることを指摘した。

2点目は、「質の違いを明記した評価指標を構築すること」であった。西郷は作品の解釈における質の違いを明らかにしようと試みているが、その指標が明確に示されていないため、その判断が教師の主観に左右されてしまう危険性を持っていた。そのため、客観的に子どもの解釈を評価できる指標の構築が必要であることを指摘した。以上2点が、本稿の検討を踏まえて示した、西郷の文芸教育理論における課題であった。

以上の分析を踏まえて、今後の課題を2点挙げた。1点目は、「質の違いを明記した評価指標を構築すること」を実現するために、西郷や他の論者、子どもたちの教材解釈を集め、詳細な評価指標を構築していくことである。この作業は、文芸作品の解釈における評価論の構築に寄与されると思われる。

2点目は、様々な発達段階の子どもに対する作文指導や文芸の授業の具体的な手立てについて、詳細な検討を行うことである。継続的に会員の授業を追い、会員が様々な発達段階にいる子どもに対して、どのように作文指導を行っているのか、また子どもたちが西郷文芸学や教育的認識論を学ぶことで、どのような認識と表現の力を獲得しているのかを見ることで、具体的に長期的な視野にたった指導方法を明らかにすることができるだろう。以上2点を今後の課題とした。

【修士論文要旨】

庄司和晃の理科教育論に関する一考察 ——科学観の形成という主張に着目して——

若井貴裕(WAKAI Takahiro)

本稿では、科学観の形成という主張に着目して、庄司和晃（1929—）の理科教育論を取り上げる。

近年、日本の理科教育において、自然科学の知識や方法だけでなく、そもそも「科学とは何か」などの科学論に関する内容を教えて、科学観を形成させるべきだという主張が生まれている。そこで提唱されている科学観は、科学は相対的なものだという科学観である。しかし、このような動きに対しては批判の声も挙がっている。

庄司は成城学園初等学校の教員として仮説実験授業などに取り組む中で、すでに科学観の形成を重視していた。そこで、本稿では、庄司の理科教育論を見ることにより、現代的科学観とそれに基づく理科教育の意義と問題点について考察する。

そもそも、庄司が科学観の形成という視点を持った背景には、外的なものとの内的なものがある。まず前者に関して具体的に言えば、仮説実験授業に関わる取り組みの中で生まれてきたということである。

仮説実験授業は、教育内容の現代化という流れの中で生まれた。戦後日本の新理科教育は、内容については生活単元学習で、方法については問題解決学習で行われていた。しかし、科学・技術振興を支える教育内容が求められるようになるとともに、新理科教育は教えにくく学びにくいという教育現場からの批判が起こったことにより改革が求められた。そこで、民間教育団体を中心として、教材整理と系統化が重視されるようになり、その1つの現れとして仮説実験授業が誕生したのである。

仮説実験授業は、1963年、学習院初等科の教師である上廻昭（1927—）と科学史を専門とする板倉聖宣（1930—）によって始められたものである。庄司は上廻の誘いによって、仮説実験授業の取り組みに加わった。その目標は、自然科学上のもっとも一般的で基礎的な諸概念・諸法則をきちんと身につけさせることであった。そのために、誰もが使えるテキ

ストである授業書の作成を目指した。

授業書は単元毎にわかれており、複数の問題で構成されている。各問題は「問題→予想→討論→実験」という形で扱われる。その背後には、「科学的認識は目的意識的な実験によってのみ成立する」という論理と、「科学的認識は社会的認識によって成立する」という論理がある。とりわけ前者は、板倉が科学史や認識論に関する研究の中で見出してきたものであり、仮説実験授業の中核をなしていると言える。

この仮説実験授業が実践される中で、「自分が正しいと思ったことは一人になってもなるべくやりとげようと思う」といった自立的な内容（自立思想・主体的認識）を感想文の中に書く子どもが出てきた。庄司は、教育とは渡世法体得であるという教育観、つまり生き方を身につけさせることであるという教育一般論を持っていた。そこへ、このような子どもが出てきたことから、仮説実験授業が単なる自然科学上の一般的で基礎的な諸概念・諸法則を身につけさせるのみに留まらず、教育一般論につながりうるものであると考えた。そこで庄司は、子どもの感想文から、子どもが主体的認識へ至る過程を追求し、その過程に科学観の変化があると考え、科学観の形成という視点を持ったのである。

一方、庄司が科学観の形成という視点を持った背景には、庄司自身の内的な要因もあった。まず、柳田国男（1875—1962）から渡世法体得という教育一般論を学んでいたことである。庄司が成城学園に赴任した1949年、成城学園では、戦後新しく日本に導入された社会科の内容・方法づくりが行われており、柳田が指導的立場に立っていた。その中で、柳田自身は社会科の目標として渡世法体得を主張したのであったが、それを庄司は、すべての教育現象に当てはまる論理として捉え返した。

さらに、庄司はその教育一般論につながる形で、自分の教育実践を行おうとしていた。庄司は、「〇〇とは何か」と問う「とは思考法」を活用することによって、物事の本質をつかんでから実践に臨んでいたということであるから、当然、「教育とは何か」をつかんで、そこにつながる形で自分の実践を行っていたと考えられるのである。

そうすると、仮説実験授業を実践するに当たっても、どうすれば渡世法体得につながるのかという問題意識を持っていたと考えられる。だからこそ、板

倉に「科学教育とは何か」という質問をしたのであり、また板倉の言葉に共感できたのだと考えられる。

では、庄司のいう科学観の形成は、渡世法体得にどのようにつながるのか。庄司は、人間は有限性を自覚し突破しようとする点にその特徴やすばらしさがあると考えていた。無限の外界に対して、人間の認識は有限であるが、それも乗り越えていこうとする。つまり、直接目に見える対象の中から、直接は目に見えない対象の性質を把握することにより、未知の問題にも対応しようとする。こうした活動の最たるものが科学であると庄司は考えていた。つまり、科学とは、対象の中に客観的に存在する法則性を、アタマの中に法則として擲り上げることによって成立するものであり、それは人間が有限性を突破しようとすることの現れだとする科学観である。このような形で、庄司は、科学観の形成を通して、人間観にまでつなげようとしたと言える。

そもそも人間は目的像を描いて行動する存在であるから、目的像として描いている人間観や人生観によって、どのような生き方をするかが規定される。したがって、人間観の形成という視点は渡世法体得につながるものである。

以上のような、人間観の形成につながる科学観を育てるためには、子どもたちに驚きや納得を与えることが重要だと庄司は考えた。これは経験の限界、ひいては人間の有限性を自覚させることが大事であるという主張だと言えるだろう。

そうした観点から、庄司は、予想を立てさせることや、クラス全員が予想を外してしまう「オトシアナ」の問題を設定することの意義を説いた。従来、自然科学上の一般的で基礎的な諸概念・諸法則を身につけさせるということ、つまり自然観の形成という観点から導入されていた方法を、科学観の形成という観点から捉え返したのである。さらに、予想が大外れとなったときに感想文を書かせることや、「科学とは何か」などのテーマを与えて文章を書かせることも提唱している。

仮説実験授業の討論の場面での子どもの発言から、その認識の変化を考察・予測してみても、実際に子どもたちの感想文を見てみても、確かに庄司の言うような科学観や人間観が、子どもたちの中に形成されつつあることが確認できた。

以上のような庄司の理科教育論から見たとき、現

代的科学観とそれに基づく理科教育の意義と問題点はどこにあると言えるだろうか。

そもそも現代的科学観の立場では、自然の事物・事象の性質や規則性、真理などは時代時代によって変わるものだと考える。これは、科学は人間と無関係に存在しているのだから、時代に関わらず変化しないという伝統的科学観の立場に対立するものである。さらに、角屋重樹は、観察の理論負荷性という考え方を援用して、科学の基となる事実についても、「科学者という人間が創造した理論によってはじめて成り立つ」と言う。

このような考え方から、これからの理科教育では「科学は人間の一つの営為であり、科学知識は人間の創造や想像の一部であるという『科学知識の創造性・想像性』などを教えるべきだと主張されている。

一方、こうした動きに対して、「科学知識をいたずらに相対化し、科学は人間社会の約束事、構成物であるとする科学観を主張する構成主義的理科教育」だと批判する声もある。とりわけ、自然の特性が人間の創造の産物であるという主張に関する批判がなされている。

庄司は、人間が有限性を突破しようとすることの現れだとして科学を捉えていた。だからこそ、科学観の形成が教育一般論につながるものであった。その観点からすれば、現代的科学観に基づく理科教育の提唱者が、「科学知識の創造性・想像性」を強調した点は評価できるだろう。

しかし、現代的科学観に基づく理科教育の提唱者は、庄司の言う法則と法則性の区別ができていないと考えられる。庄司によれば、人間は現実の中に客観的に存在する法則性を、法則として認識するのであった。したがって、法則は人間が創ったものであるが、法則性は人間が創ったものではない。ところが、現代的科学観に基づく理科教育の提唱者は、法則性までも人間が創ったものと考えてしまったために、先に挙げたような批判がなされることになったと言えるだろう。

本稿においては、科学観の形成のために庄司が提唱した方法の意義について十分な検討をなすことができなかったが、この点については、来年度より小学校教員として実践を行う中で取り組むべき課題としたい。

【卒業論文要旨】

和光学園における総合学習に関する 一考察

——小学校の実践に焦点を当てて——

秋田明愛(AKITA Myoe)

本稿では 2002 年から学習指導要領により導入された「総合的な学習の時間」の実践に示唆を与えるべく、和光学園初等部（以下、和光とする）を検討した。和光の総合学習における学力観を歴史の見地から明らかにし、その学力観がいかに反映されているか、具体的な実践事例から検討することを課題とした。

この課題に迫るため、第一章では歴史の変遷からみる和光の学力観を明らかにしている。第一節から第五節を、創設期（1933 年～1946 年）、コア連の実験校期（1947 年～1959 年）、和光教育の確立期（1960 年～1970 年）、「総合」の新設期（1971 年～1984 年）、「総合」の確立期（1985 年～現在）と区分した。和光は大正自由教育の流れを受けて、生活カリキュラムを重視した教育から始まった。しかし和光学園全体としての教育方針を確立させる中で、科学の体系に基づいた教科学習に重点が置かれた。この風潮は「わかる授業」の追究につながり、それを基にしたカリキュラム改革によって「総合」の時間が創設された。そしてその後「総合」の学力観は確立されていった。このように紆余曲折を経ているが、学習意欲や教科における確かな学力、実生活をより良くする学力という視点は常にあり、結果として現在、自分自身の目標と結びつく力や社会の主人公として生きる力、そのために必要な能力が重視される学力観が成立した。

第二章では、第一章で明らかにした学力観が具体的な実践にどう表れているか検証している。第一節ではカリキュラムに表れている学力観を検討した。テーマ設定により、自分自身と学習が結びつき、社会を主体的にとらえる学習ができる。教科と総合との教育内容の「相互環流」により、そのために必要な知識を応用する力や教科学習への意欲が育成され

る。このような形で学力観はカリキュラムに表れている。第二節では、4 年生の総合学習「鶴見川」の実践を例に挙げた。子どもたちは生活と鶴見川の関係について学び、それを自分の問題として考えることや、自分自身の生活を考え直すことができおり、学力観を反映した実践がなされた。第三節では、5 年生の「米」の実践を検討した。社会科で得た減反や輸入自由化といった米の諸問題に関する知識の応用や、社会の担い手として米を考えることができおり、和光の目指す学力が獲得されていた。

以上のように和光の総合学習の学力観を分析した結果、和光は自分自身の目標と結びつく力や社会の主人公として生きる力、そのために必要な能力が重視される学力観を持っており、その学力観は今日的課題を含むテーマ設定や、教科と総合の「相互環流」によって実践に表れていることが分かった。これらの学力観は学習指導要領で提示されている「総合的な学習の時間」に求められる学力観とは異なっている。そのため和光の実践をそのまま取り入れることはできないが、共通点もあり、「総合的な学習の時間」を考える上で、和光の実践は一つの可能性を示唆できる。

【卒業論文要旨】

大村はまによることばの指導

—— 語句・語彙指導に焦点を当てて ——

北山 彩 (KITAYAMA Aya)

国語科教育はことばの教育である。子どもたちを豊かなことばの使い手に育てることが、国語科教育のねらいの一つであると考え。卒業論文では、豊かなことばの指導を実践していた人物として大村はまを取り上げ、その実践を検討することで、ことばの指導に必要な要素を見出そうとした。なお、この論文では、大村のことばの指導うち、語句・語彙指導に関するものを取りあげた。

第一章では、長年の教師生活を通して作り上げられた大村はまの語句・語彙指導の方法と、その特徴についてまとめた。大村のすべての実践の根底には「ことば」がある。大村は、日々のありとあらゆる機会、生活場面を捉えてことばの指導を行っていた。生活場面においてことばを捉えさせることの重視は、大村のことばの指導における特徴の一つである。指導においては、実際に使うことができることば、すなわち使用語彙として身につけることが重視された。ことばを使用語彙として身につけるためには、意味だけでなく、そのことばが使われる場面や使い方を知ることが必要である。大村のことばの指導は、これらを実践したものであった。

第二章では、昭和20年代の語句・語彙指導の方法を検討し、大村の初期の語句・語彙指導の特徴を明らかにした。そして、生活場面の重視という特徴がこの段階ですで見られていたことを確認した。また、ことばの指導は意味を理解させるだけでは不十分であるという意識から、言い換えによらない指導のための工夫もなされていた。しかし、実際の指導としては語彙量の増加をねらいとした補足的な指導が多く、内容としても、使用よりも意味理解に傾いたものであった。

第三章では、大村のことばの指導における一つの転換点として、昭和40年代後半の単元「ほめことばの研究」を取り上げ、検討した。この単元では、生徒が「ほめことば」について考えるにあたって、実際の生活場面の中でことばを扱うことが必要とされた。そして、

具体的な生活場面をもとに、その場面における人物や状況に関する条件を踏まえたことばの検討が行われた。この単元の特徴は、ことばの指導を行うにあたって、その場面における人物に関する条件が検討されるようになったという点である。ことばを適切に使うためには、そのことばが用いられる場面の条件を理解している必要がある。単元「ほめことばの研究」は、ことばに関わる人物の条件が初めて考えられるようになった単元であり、使用語彙としてのことばの指導をより意識したものとなっていたと言える。

第四章では、大村の後期の語句・語彙指導として昭和50年代の実践を取り上げた。後期の実践では、ことばを使用語彙として見る姿勢が一層明確になり、学習にも生徒自身による場面の設定とことばの使用が取り入れられた。生活場面の重視という特徴は後期においても変わらない。しかし、初期と比べると、そのあり方には変化が見られた。初期においては、生活場面はことばを教えるための材料であったが、後期においてはことばを考える条件としての積極的意味を持つようになったのである。もう一つの変化は、ことばが場面に合っているかを考える際に、それぞれの場面に含まれる条件を考えることが教師によって明確に示されるようになったことである。以前は学習を行う中で自然と条件を踏まえて考えることはあっても、それが教師の発言として、指導の中に組み込まれてはいなかった。この実践においては「人物」や「場合」、「場の雰囲気」といった観点を生徒に与えることで、それに基づいて考えることを促されていたのである。後期で確認したこれら二点の変化によって、大村のことばの指導は、明確に「使用」を意識した指導として確立されたと言える。

ことばが使用語彙となるために必要なのは、そのことばの使い方を知ることである。場面に応じて細かく頭を働かせ、適切なことばを選択する感覚を磨いていく中で、生徒は一人の言語生活者として、自らの言語生活を豊かにする力を身につける。大村のことばの指導は、言語生活の基本である「ことば」を通して人間を育てる指導であったと評価できるだろう。

大村のことばの指導は、語句・語彙指導に限らず、ありとあらゆる場面において行われていた。この論文では、語句・語彙指導以外のことばの指導について検討することができなかった。この点が、この論文の課題である。

【卒業論文要旨】

共通一次試験の理念と実態

——永井道雄の所説を中心に——

合 田 一 成 (GODA Kazunari)

センター試験の前身である共通一次試験（以下、共通一次と記す）は国公立大学及び産業医科大学の入学志願者を対象に、基礎学力をみるために全国一斉に行われた共通試験である。国立大学の共同利用機関であった大学入試センターによって、大学入試全般の改革を目的として1979年から1989年まで実施された。共通一次に関する先行研究では、共通一次の導入による弊害が明らかにされている。しかし、これらの研究では共通一次導入の弊害は明らかにされているものの、その導入にいたる背景や導入の目的との比較による詳細な検討はなされていない。

共通一次導入の背景と目的については、佐々木享が論じている。そこでは、全国一斉学力テストや能研テストといった能力主義政策の延長線上に、共通一次試験があるということ、共通一次は各大学の選抜方法を多様化するために導入されたということが示されている。ただしここでは共通一次の試験内容や各大学の具体的な実施要項は明らかにされていない。しかしこの点を探ることで、共通一次は入試改革として果たして妥当だったのかを明らかにすることができよう。そこで本稿では、共通一次の理念が大学入試改革にどの程度反映されたのか、大学入試の実態の分析を通して解明する。

第1章では、共通一次導入の歴史を追うことで、その背景と理念を解明した。その結果、共通一次導入の背景として、戦後の教育改革と高度経済成長政策のもと、1960年代から70年代を通じて、高校進学率とともに大学、短大への進学率は急上昇し、共通一次導入以前の大学入試制度には①いわゆる有名大学への受験を頂点として、激烈な入試競争が行われていること、②多くの大学において学力検査偏重の選抜が行なわれ、選抜目的をじゅうぶんに達成するような選抜が必ずしも行なわれていないこと、③大学における学力検査偏重の選抜が、高等学校における正常な教育をゆがめるとともに、学校教育全般に好ましくない影響を及ぼし

ていること、という主な問題点が指摘されたことがあげられた。さらに、共通一次の理念は、それ単独ではなく、小・中・高の教育課程の改善、高等教育の格差是正と多様化、社会における学歴偏重の風潮の打破の3点と連動することにより受験戦争の緩和、人間尊重の教育を実現すること、そしてそのために共通一次を導入することで、一次試験において高等学校の段階における一般的かつ基礎的な学力の達成の程度を判定することで、各大学が行う二次試験でより多岐にわたる知力の評価、技能、人物の評価などが評価できるような各大学の特色に沿った多様な試験が行えるようにし、高校以下の学校が、理想をもった教育を行える方向を切りひらくことであることを示した。

第2章では、第1章で明らかにした共通一次の理念が共通一次導入以後の大学入試の実態にどのように反映されていたのかを検討した結果、共通一次では高等学校の段階における一般的かつ基礎的な学力の達成の程度を判定するという目標がほぼ達成されているということ、しかし各大学の二次試験では、課される教科目は多様化したと評価できるものの、大半の大学では共通一次と同種の試験が課され、記述力、考察力、表現力といった一次試験とは異なる能力を二次試験で問う大学は、以前より増加したものの少数であったことを明らかにした。

これらのことにより共通一次の理念のうち、高等学校の段階における一般的かつ基礎的な学力の達成の程度を判定すること、科目においては多様な二次試験を行うことが達成されたことが明らかにした。よって共通一次は入試改革として一定の成果をあげたと評価できよう。ただし共通一次からセンター試験に移行し、私立大学も利用できるようになった。私立大学が利用する場合、1科目だけでも利用することができるので、高等学校の段階における一般的かつ基礎的な学力の達成の程度を判定するという理念が弱くなったといえる。

また、本稿では、共通一次導入によって、高校以下の学校が、理想をもった教育を行える方向を切りひらくという共通一次の理念がどの程度達成されたのか、そして具体的な二次試験の問題に触れて検討していないために、永井が入試改革で求めた二次試験で問う能力の多様化がどの程度達成されていたのかが明らかにされていない。以上を今後の課題とする。

(学部4回生)

【卒業論文要旨】

岸本裕史の算数教育論に関する検討

谷 垣 諭 志(TANIGAKI Satoshi)

習熟というものについては様々な分類がある。これについて松下は、認知心理学の用語を用い、「定型的熟達化」という概念を紹介している¹。「定型的」な、きまりきった問題を「速さ」と「正確さ」を追求し鍛錬するもの、と定義されているこの概念について、その実践を行った典型例として、岸本裕史(1930～2006)をあげ、とりわけ百ます計算について注目している。

本稿では、岸本の算数教育論を追っていくことで、何かと批判されがちで、単なる計算練習に代表される反復練習の意義と課題を、彼の実践と理論の両面から明らかにしたい。そこから、反復練習の単なる技能習熟に留まらないねらいと意味の拡がりについて有益な示唆を得たい。

岸本は教師になりたてのころはそれほど実践に意欲的ではなかった。彼が数々の実践を生み出すようになったのは、教育の現代化という、教育界の大きな変化が大きな影響を与えたからであった²。学習内容の高度化・濃密化がおこり、今までのやり方では確実に「落ちこぼれ」が出ると考えた岸本は、このときから教育実践研究に開眼したのであった。実際、カリキュラムと時間数の比較、教科書の比較を行ってみると、現代化の前後では短い時間で多くのことを教えなければならなかった状況が浮き彫りになってくる。

そのような状況の中、岸本はいかにして子どもたちの学力保障を実現させるかということに真剣に取り組んでいた。百ます計算という、計算力を陶冶する教材を取り入れたのも、計算力を算数における基礎となる学力として捉え、個々の計算に詰まらず理解をスムーズにするための必須項目と考えていたからであった。またそれに限らず、子どもたちの自信ややる気、勉強に対する能動性、自分は落ちこぼれであるという呪縛から解放することなどといった情意面にまで影響を及ぼすとも考えていた³。

実際の百ます計算の実施においては、ちゃんと原理を分かせたうえで、仕上げの段階としてさせるべき

だとしていた⁴。また、基礎計算能力の次に概念的理解が育つと、単に低次元・高次元の順に考えていたのではなく、計算練習が「わかる」と「できる」の双方を結びつける有効な方法であるとも考えていた⁵。

また注目すべきは、計算を反射的にこなすのとは違い、思考過程を要する文章題という教材においても、作問法というやり方によって、つまずきや遅滞の原因たる場所への反復練習による習熟が目指されていたということも見逃されてはならない。岸本が百ます計算で行おうとしていたこと、そして文章題の実践で行おうとしてきたことというのは、根本としては同じ理論に貫かれていたと言える。ともすれば百ます計算＝「定型的熟達化」と捉えられがちであるが、岸本は反復練習をもっと広い意味で捉えていた。即ち、計算技能だけが、つまずきの原因として習熟の対象となるのではなく、考え方などの様々なものにつまずきがあり、それを無くすために反復練習が必要であると考えていたのである。

世間で取り上げられ、悪いイメージを持った「詰め込み」や「ドリル」といったものは、それがそのまま「定型的熟達化」の様相に合致するとは思えない。「定型的熟達化」を指向する習熟の方法それ自体が悪いわけではない。その運用の仕方、適用の仕方、そしてそれが一体何を狙ってなされるべきことなのか、どういった力を子どもたちにつける際に有効なのか、をしつかりと見据えなければならない。教育技術研究において、あまりスポットライトの浴びにくい反復練習というものに対し、積極的に取り組んだ岸本の実践は、現代の教育にも多くの示唆を与えると考える。今一度、反復練習ということの発達の意義を捉えなおすべきではないだろうか。

注

¹松下佳代「3つの習熟概念(習熟と学力<特集>)」『教育』vol.44 No.2, pp.6-14、国土社、1994年、pp.6-13。

²岸本裕史『わが子の未来を決める読み・書き・計算』、角川書店、2004年、p.37。

³岸本裕史『どの子も伸びる算数力』、小学館、2003年、p.60。

⁴同上書、p.74。

⁵岸本裕史『続 見える学力見えない学力』、大月書店、pp.134-135。

(学部4回)

【卒業論文要旨】

大学生の生き方指向に見る現代的価値観の検討

——戦後から 90 年代にかけての調査との比較を通じて——

佐藤 智樹(SATO Tomoki)

本論文は Morris(1956)によって作成された「13 の生き方類型」、及びそれらを用いた国内における諸研究を踏まえて現代の大学生の生き方に対する価値観を把握し、また大学生に見られる「スチューデント・アパシー」といった無気力傾向や日常生活のメディア利用指標などの面から価値観についての検討を行う事を目的とした。

Morris の生き方類型を用いて行われた調査、研究によれば、戦後からの 50 年にかけて日本人の価値観には大きく分けて①社会志向から個人志向へ、②禁欲主義から享楽主義傾向へ、③単一的な思想から寛容宥和の精神へ、という三つの変化を確認する事が出来た。また、本論文における調査では先行研究において重要視されてきた生き方の「望ましさ」としての価値観に加え、現在の自分の生き方について評価する事も求めた。

90 年代から現代にかけての大きな変化としてはインターネットや携帯電話などの新たなメディアの誕生が挙げられ、それらを用いたコミュニケーションが現代青年の人間関係や心の在り方に影響を与えている事が指摘されている。以上の事より戦後からの 50 年にかけて見られた 3 つの軸の変化に関連する指標としてメディア利用の容態を仮定し、本論文の調査に臨んだ。

「スチューデント・アパシー」に関しては Walters が提唱し、日本においては笠原(1971)が「大学生に見られる特有の無気力」としている。これについては人格障害の次元で捉える立場や、大学生一般における無気力傾向として捉える立場などが混在し、確固たる概念が確立されていないのが実情であるが、本論文においてはアイデンティティ(Erikson, 1959)に関わる、大学生一般における問題として捉えており、生き方に対する価値観の背景としての深い関わりを想定して検討を行った。

調査にあたっては本学の大学生、大学院生を対象として質問紙調査を実施し、184 名から有効な回答を得た。質問紙はフェイスシートの他、メディア利用に関する

問い掛け(I)、無気力感尺度(II)、そして 13 の生き方類型に対して「望ましさ」(III)として、また「現状」(IV)として問い掛ける設問の、大きく分けて 4 つの設問からなっていた。

分析の結果を戦後 50 年間に見られた各変化に基づいて見ていくと、①に挙げた個人志向化という観点における変化が最も特徴的であり、90 年代までの変化と同様に個人志向への移り変わりや捉えられる変化を確認する事が出来た。しかし、かつて見られた個人(自己)に対する志向性への移り変わりというより、社会への志向性における範囲が個人の限定された周囲にまで狭まってきたと解釈する事の出来る結果であった。戦後 50 年間に於いて様々な考え方や嗜好などが受け入れられてきた事も考慮に入れると、嗜好や考えが多様化されてしまったが故に少数の分かり合える者同士でコミュニティを形成するようになった現代の青年像が見て取れるのではないだろうか。

また無気力傾向との関わりや生き方の「現状」と「望ましさ」の視点から見ると青年期の達成課題であるアイデンティティの問題が色濃く出る結果となり、中でも自分自身の事を把握出来ない「自己不明瞭」な状態が積極性を妨げている事が伺える。そしてそのような内面の問題に葛藤しているが故に、思い切った生き方に踏み切れず無難な生き方を選んでしまう青年達の心の在り方が読み取れた。

また今回の研究に際していくつかの課題も残された。一つ目としては初めに想定していたメディアの変容としての「インターネット」が、いずれの項目に対しても大きな関わりを見せなかった事である。当然この調査結果の通り全く関連性を持たない事も考えられるが、今回の設問では用途を指定して問い掛けなかった為に様々なケースを想定した回答が混在してしまった可能性も考えられる。二つ目として、価値観とアイデンティティの問題、またメディアの影響の因果性が特定出来ない点である。これらに関してはメディア利用及び生活容態に対する更なる調査と、また青年期の価値観形成と無気力傾向の関連性を把握していく事が必要だろう。三つ目として今回の調査では京都大学という限られた範囲を対象としているために現代の大学生を代表するには限界があり、より大きな規模での継続した調査が望まれる。

【卒業論文要旨】

倉沢栄吉の国語単元学習の検討

西井悠子

1. はじめに

本稿では、倉沢栄吉の単元学習論の検討を行う。戦後初期に登場した国語単元学習は、様々な批判を受けてわずか数年で姿を消したあと、昭和50年頃に再び新単元学習として国語教育に復活する。その両方の時代において多くの単元学習の実践を理論的に支えた中心人物が、倉沢栄吉であった。それでは、倉沢の単元学習論はどのようにして批判を乗り越えたのか、初期単元学習論と新単元学習論では、何が変わったのか。

一般に単元学習とは、「人間尊重の精神のもとに、学習者の興味、関心、意欲を核にして展開するひとまとまりの言語活動による国語学習指導の方法」と説明される。第二次世界大戦後、新しい時代の国語教育としてアメリカから移入された単元学習は、問題を子どもたちで発見し、解決するという経験をさせ、言語生活を向上させようとするものであった。具体的には、発表会や見学レポートなどの学習が行われた。

田近の区分では、国語教育史上の単元学習は、昭和20年～26年後半の第一期と、昭和50年前後の第二期に分けてみることができる。第一期の初期単元学習は、直接的には戦後のアメリカの指導による、経験主義国語教育観に立つ昭和22年度学習指導要領試案の影響を受けて始まった。一方で国内からの動きとしては、西尾実が国語教育の対象を言語生活であるとし、それがアメリカの影響を受けた経験主義教育と結びついていく。これは、これまでの垣内松三の学説による、教材を中心とした学習のみが行われていた国語教育を批判する画期的なものであった。そしてそのような言語生活主義の理論を、単元学習論というかたちに組み立てたのが、倉沢栄吉であった。

ところが単元学習の急な展開に現場は混乱し、「はいまわる経験主義」「基礎学力の低下」などの批判が生じ、挫折の方向をたどっていった。このとき単

元学習への批判の中心となった人物は、言語の技術教育を主張した時枝誠記であった。また、生活綴方の立場から国分一太郎、当初は単元学習を薦める立場にあった奥水実も、学力低下の問題から単元学習の問題を指摘している。しかしその後、情報化社会、軽読書の問題など社会の要請から、昭和50年頃から再び単元学習が国語科教育に取り上げられるようになっていく。ここで中心となったのは、「新単元学習論」を提唱した倉沢栄吉、単元学習の実践に取り組んだ大村はまでであった。

倉沢の単元学習論に関する先行研究者としては、田近洵一、桑原隆、須田実、森島久雄が挙げられるが、先行研究では、初期単元学習と新単元学習の理論、また実践例を合わせた比較検討は行われていない。また、初期単元学習への批判がどのように新単元学習に伝えられているのか、明らかにされていない。本稿では、倉沢の単元論が初期単元学習から新単元学習にかけてどのように展開していったのかを明らかにし、倉沢の国語教育思想の全体像を捉えることを目標としたい。

【卒業論文要旨】

精神的回復力と物語の方向性

——中学生は否定的な物語をどのように語り直すのか——

舛井美那(MASUI Mina)

人は物語る行為によって過去と向き合い、出来事の意味づけを行っている。過去の事実は変えられないが、本人がそのできごとをどうとらえるかによって、その主体にとっての意味は変容する。ある辛い体験をしても、このように物語る行為によって自力で立ち直っていくことは、部活動への参加、友人との新たな関係づくりなどさまざまな変化を経験し、自分のネガティブな面に直面することが多い中学生にとっても、たくましく生きていくうえで必要な行為といえる。そこで本研究では語り直されたストーリーの方向性によって、危機的状況をのりこえる心の強さ、すなわち精神的回復力の強さを予想できると考え、ストーリーの内容によって精神的回復力に有意な差が出るのではないかと仮説をたて、物語の語り直し行為と既存尺度による精神的回復力の測定の2つの調査を同時に実施した。

物語の語り直し行為は描画を用い、ネガティブな場面(①教師からの叱責、②いじめ、③部活動中のけが、④部活動におけるレギュラーからの落選)を設定し、そのあとに続くストーリーを3コマ漫画形式で自由に作成してもらう方法で描かれた内容を分類・検証した。①～④それぞれにおいて語られた物語をネガティブ、ニュートラル、ポジティブに分類し、3水準分析を行った。また、①と②においてはさらにネガティブを「他罰」と「自責」に、ポジティブを「他者相談」と「自己強化」に分け、5水準分析も行った。

精神的回復力の尺度は石毛(2001)による中学生用精神的回復力尺度(26項目・4段階評定)を使用し、因子分析の結果、1項目を除外した25項目において先行研究とは異なる3つの因子「反省開示」「肯定実行」「熟考」を抽出した。

まず、①～④の場面を分けずに語られた内容の3分類と精神的回復力の強さの関連を調べたところ、ネガティブの人の平均得点が最も低く、最も高かったのがポジティブであった。ネガティブとポジティブ、ニュートラルとポジティブの間でそれぞれ有意差が認めら

れた。このことから語る内容と精神的回復力は有意に関連があることが示された。

次に、各因子の男女差について分析を行ったところ、反省開示得点は女子が有意に高く、肯定実行得点、熟考得点は男子が有意に高かった。この結果から、何か困難に直面したとき、女子は自己内省や自己開示に重点を置き、男子は次の行動に重点を置いていると考えられ、男女の回復プロセスに差があることが明らかになった。

①叱責場面と②いじめ場面における5水準分析では、①叱責場面に関しては反省開示と肯定実行において内容の主効果が認められた。②いじめ場面に関しては反省開示において内容の主効果が認められ、多重比較の結果、自責<他者相談、自責<自己強化の有意であった。これら2つの場面では「他罰」と「他者相談」に大きな違いがあり、語り文脈の違いが反映されていることが示された。

さらに4場面において因子ごとに1項目あたりの平均得点を比較すると、反省開示>熟考>肯定実行となっていた。これに加え、因子の特徴も考慮すると、トラブルに直面したとき、まず自分の行動を振り返り人に話を聞いてもらい(反省開示)、いろいろな角度から考えてみて(熟考)、よりよい方向に行動する(肯定実行)という時系列に沿った回復プロセスもありうると推測でき、中学生をサポートするには介入時期や段階を考慮する必要があるといえる。

描画についてはそれのみでの質的分析も行い、少数事例についての検討、McAdams&de St. Aubin(1998)の研究結果との比較・検討を行った。4つの場面すべてに「死」に関する物語が登場していたことから、中学生は空想においては復讐として「死」の段階まで達していると考えられる。また、「他人にやめろと言われる」のような自分の意思を示していない物語や、前提自体を覆す物語も登場した。

McAdams&de St. Aubin(1998)のネガティブな事柄をポジティブな方向に転換させる「あがないの筋道」の5類型(犠牲、回復、成長、学習、改善)を参考に、本調査で得られたポジティブな物語も見直すと、多くは「成長」「改善」「回復」などにあてはめることができた。しかし、解決の方向に向かつてはいるものの最終的にどの筋道にたどり着いたかまでは言及されていないものもあり、すべてのストーリーをMcAdamsの分類にあてはめることは難しいことが分かった。

【卒業論文要旨】

老年期における「私と子ども」の関係性

——過去・現在・未来におけるイメージ画分析をもとに——

村上 幸平(MURAKAMI Kouhei)

現在、高齢者をめぐる家族関係、特に親子関係は様々な要因から多様化している。同居しているかどうかだけでなく、親子間のサポートの授受がどのくらいの頻度で行われているかという、いわゆる関わり方の密度もこの多様化に深く関連しているようである。そのような中で、高齢者の自身と子どもとの関係性に対する認識も多様化していることが考えられる。ここでは、高齢期の親の視点からとらえた、自身と子どもとの関係性を問う研究を質的に行うことによって、自分と子どもとの関係を高齢者自身がどのように認識しているのか、また将来的にどのような関係を予想し、期待しているのかを探っていきたい。

調査では、60歳以上の男女を対象に、過去・現在・未来における自身と子どもとの関係に関するイメージ画を描いてもらい、結果として70名の方から有効な回答を得ることができた。そして、得られたデータを、KJ法を参考にして分類し、いくつかの基本構図として抽出するとともに、それらの意味連関をネットワークモデルに図式化した。

分析結果として、まず、共通の構図がみられるものを分類し、やまだ(1988)の「母と子」の関係性の構図を参考に、八種類の基本構図を抽出することができた。その基本構図は、「支える関係」、「支えられる関係」、「包む関係」、「包まれる関係」、「見守る関係」、「見守られる関係」、「並ぶ関係」、「向き合う関係」の八種類である。さらにこれらの基本構図を、その意味連関から三つのグループに分けることができた。その一つは、支える・包む・見守るという親から子へのサポートを表すグループ(『親→子』グループ)、二つ目は反対に、支えられる・包まれる・見守られるという子から親へのサポートを表すグループ(『子→親』グループ)、そして三つ目が、サポートの方向性とは関係なく、並ぶ・向き合うという位置関係を表すグループ(『位置関係』グループ)である。このうち、『親→子』と『子

→親』の両グループ関係については正反対であるが、『位置関係』グループはサポートの方向とは独立したものであり、『親→子』と『子→親』のどちらの基本構図とも重複して見出される。そのため、『位置関係』のグループは『親→子』、そして『子→親』のどちらのグループにも関連付けることができ、親から子へのサポートの関係を表す構図のまとまり(『親→子』+『位置関係』)と子から親へのサポートの関係を表す構図のまとまり(『子→親』+『位置関係』)に分けることができたのである。

また、時間軸に沿った関係性認識の変容について分析したところ、二種類の変容過程のパターンを抽出することができた。これらの結果の中で特に重要な点として挙げられるのは、親と子どもによる、サポートの提供と受領という関係の逆転、いわゆる「役割逆転」である。つまり、「親が子どもを世話する関係」→「対等な関係」→「親が子どもに世話してもらう関係」という変容のパターンが、一般的な傾向としてみられたということである。さらに、この「役割逆転」の意識は男女によって微妙な差異があり、男性が子どもに対してサポートを提供している、あるいはしていた、という意識が強く、「役割逆転」を受け容れづらいのに対し、サポートの授受において女性のほうが柔軟に「役割逆転」を受け容れられるのではないかと、ということもわかった。

こうした結果はあくまで一般的な傾向であり、高齢者の、子どもとの関係において、こうした「役割逆転」の構図が必ずしも理想的な関係であり、理想的な関係性認識の変容過程であるというわけではない。しかしながら、子どもとの関わり方の認識から、これまで自分の周りでのどのようなサポートの授受の関係が築かれてきたのか、つまりは他者とのサポートの提供と受領に関する関係という、他者との二者関係のあり方の一側面を明らかにできたことは有益な結果と言えるのではないだろうか。

【卒業論文要旨】

野村芳兵衛の生活教育に関する一考察 ——児童の村小学校時代に焦点をあてて——

森 智里(Mori Chisato)

野村芳兵衛（1896～1986）は、池袋児童の村小学校に開校当初に赴任し、閉校まで実質的な責任者として13年間を過ごし、「生活による教育」を提唱、実践した教師である。池袋児童の村小学校は1924年4月、「教育の世紀社」を母体とし、徹底した「自由」と「解放」を理念として設立された実験学校である。児童の村小学校は、子どもたちの内発的興味や個性を尊重し、自由と自治を最大限保障しようとした。児童の村小学校時代における野村の生活教育論は、著書『生命信順の修身新教授法』（1925年）と『新教育における学級経営』（1926年）を中心とする時期を前期、『生活訓練と道徳教育』（1932年）と『生活学校と学習統制』（1933年）を中心とする時期を後期として分けることができる。

卒業論文では、前期から後期への野村の教育論の変化に注目した。野村は一貫して、社会的必要性から教師が子どもを教育することと、子どもの主体性に任せて自由にさせることを両立させようとしていた。それにも関わらず野村の教育論には変化がみられる。そこで、卒業論文では、野村が教師の指導と子どもの自由との両立という課題にどのように取り組み、乗り越えたかを明らかにすることで、「自由」な学校における教師のあり方、子どもの個性、主体性を尊重する教育のあり方について示唆を得ようとした。

まず、前期の野村の教育論について検討する。前期野村の教育論を形作ったのは、「自然の中での子どもの発見」と「生命」への厚い信仰である。野村は、子どもの遊びを尊重し、自然の中で子どもの自由にさせようとした。そして「教育意識」を不純なものとして否定した。その一方で野村は社会的要求も考慮していた。社会的要求に応える教師の指導と子どもの自由との両立を成立させたのは、「生命信順」であった。「生命」は万物を生かし、調和へとつなげ、生活を導く。野村は「生命」に「信順」することで教師の教育的行為が許されると考えており、教育することに非常に消極的だった印象を受ける。

次に、教育論の変化の背景にあった、政治、経済と教育との関わりに対する野村の認識の深まりをみる。野村は、教育の政治化問題論争やマルキシズムに立つ南砂雄らとの論争の中で、社会現象や事実を認識することの重要性に気づかされた。教育は自然な協力であり、現実の政治や経済の状況から超越しているべきだという認識を改めることとなったのである。そして、実際に恐慌という事実と直面することで、野村は経済的支配という社会現象に気づいた。それまで訓練を否定していた野村であったが、生活の自由を獲得するための技術を訓練する必要性を認識するに至った。

訓練の必要性を認識した野村は、後期、「協働自治訓練」を実行するに至る。「協働自治訓練」は、教師による訓練ではなく、組織による訓練である。社会的要求を子どもに一方的に押し付けたのではなく、協働自治組織を作り、その中に子ども達を入れることによって、野村は教師の指導と子ども達の自治を両立させようとした。といっても初めに組織を構成するのは教師であり、教師は協働自治や社会的功利の実現という明確な目標をもっている。そのような組織の中に子ども達を入れることは、「教育意識」を否定していた前期の野村であれば教師の押し付けと考えていたであろう。

では、どのような変化が野村の中で起こったのか。それは自由の捉えなおしである。前期の野村は、自然にまかせておくことが、子ども達にとって「自由」であるとと考えていた。それに対し、後期の野村は、社会や組織の中で生きる個性や主体性を育てることが、子どもに「自由」を獲得させることだと考えた。前期においても社会の中で生きるという視点を持つてはいたものの、その社会がどのような状況にあり、具体的に何を教育に求めているかという認識にまで至っていなかった。それが、現実の社会状況を踏まえて自由を捉えなおすことで、後期では超越的な「生命」に頼らずに、子どもの自由を尊重することと矛盾することなく、教師の指導の必要性を説くことができるようになった。

今回は考察できなかったが、野村が学校において家族的な雰囲気を作ることを目指していたという点は、教師の指導と子どもの自由のバランスをとる鍵になっていたと考える。この点は、学校がどうあるべきか、人々の関係がどうあるべきかという、現代の学校、社会のあり方につながる問題を含んでおり、更なる検討が必要である。今後の課題としたい。