
パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

第5号 (No. 5)

2015年3月31日
専修大学教育政策研究室

＝＝

パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

＝＝

第5号 (No.5)

道徳教育論への一視点～中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」 の分析を中心にして～	中村 文夫	3
いじめ防止の人権学習に取り組む生徒会活動	山本 馨	18
特別活動における「異なる文化や文明との共存」の可能性～歴史認識の違いを乗り越 える実践を手掛かりにして～	福山 文子	27
クロアチア共和国ウマグ市の義務教育学校の現状	中西 綾子	37
日本の教職考（1）～OECD・TALISを踏まえて～	嶺井 明子	48
資料：生徒・進路指導 Q&A	小林 琢	60
フランカ・ファルクッチ (Franca Falcucci) について	嶺井 正也	64

2015年3月31日

専修大学教育政策研究室

刊行にあたって

2015年3月4日、内閣総理大臣の私的諮問機関である教育再生実行会議は第六次提言として「『学び続ける』社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について」を安倍首相に手交した。そこでは今回の第六次提言に関して、「第1分科会では、これからの時代に求められる能力を飛躍的に高めるための教育の革新、第2分科会では、生涯現役・全員参加型社会の実現や地方創生のための教育の在り方、第3分科会では、教育立国実現のための教育財源など教育行財政の在り方について検討を行うこととし、〈中略〉議論を重ねてきました。今般、このうち、第2分科会において検討されてきた課題について、教育再生実行会議における議論も経て、第六次提言として取りまとめました。」と説明されている。

民主党政権で文部科学副大臣をつとめたが、この2月から下村博文文部科学大臣の要請で文部科学大臣補佐官になった鈴木寛前参議院議員がこの第2分科会に入っている。周知のように鈴木補佐官はコミュニティ・スクールづくりに熱心であり、2000年12月の教育改革国民会議報告『教育を変える17の提案』にそれが盛り込まれた経緯がある。

その影響もあってか、第六次提言では「少子・高齢化が進展し、地域コミュニティに多様な機能が求められる中で、学校は、人と人をつなぎ、様々な課題へ対応し、まちづくりの拠点としての役割を果たすことが求められます。こうした観点から、全ての学校において地域住民や保護者等が学校運営に参画するコミュニティ・スクール化を図り、地域との連携・協働体制を構築し、学校を核とした地域づくり（スクール・コミュニティ）への発展を目指すことが重要です」と提言する。

2015年1月27日に文部科学省は「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」をだし、学校統廃合を進めようとしている政策と今回の第六次提言との関係つまり一方では地域の核としての学校をつぶしながら、他方で地域づくりの核として公立学校をコミュニティ・スクールにするという、この矛盾をどう考えるべきか。

実は第六次提言には「障害のある児童生徒に対する支援」、「不登校、中退、ニート等の若者への支援」、「貧困家庭への支援」、「外国人の子供の教育」が盛り込まれている。これだけ読むと、まっとうな施策を提言しているかのように見える。しかし、これまでの教育再生実行会議の提言は「グローバル人材の育成」をメインとしている。つまりはグローバル人材から排除された子どもたちを再統合し、社会の秩序を何とか維持しようという意図が込められているのが第六次提言の内容である。全公立学校のコミュニティ・スクール化もその一環である。

「戦後レジーム」からの脱却を狙う安倍政権の教育政策は日本の公教育体制を大きく変えようとしていることを踏まえ、公教育の在り方を今後も研究していく必要がある。

本誌第5号には、この教育再生実行会議の提言にもとづく政策を直接扱った論文だけでなく、日本の公教育のあり方を国際的視野から考察する論稿も掲載されている。また資料として、教職課程の授業である「生徒・進路指導論」に関わるものを掲載している。

=====

道徳教育論への一視点

～中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」
の分析を中心にして～

中村文夫 (NAKAMURA, Fumio)

教育行財政研究所

=====

A Viewpoint of the Dispute over Moral Education : Analyzing the report of the Central Council for Education on ‘Improvements for the Curriculum of Moral Education’

As a result of a school bullying incident, the Central Council for Education released a report on ‘Improvements for the Curriculum of Moral Education’ on the 21st of October, 2014. On the 4th of February, 2015, MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and technology) released a revision of part of the Ordinance for Enforcement of School Education Act and the government curriculum guidelines, a plan for enforcing the introduction of the ‘Special Subject, Moral Education’ in fiscal year 2018.

There were five main points in the report of the Central Council for Education. The first was the categorization of Moral Education as a ‘Special Subject, Moral Education’. It is noteworthy that Moral Education is to be not merely a subject, but a ‘special subject’. The second point was the relevance of moral education conducted as part of whole subject, and as a ‘key’ subject. The third point was a reconsideration of the contents of the curriculum by modifying four attitudes. The fourth point was starting the teaching of moral customs and moral conduct under guidance. The fifth point related to issues regarding textbooks, evaluation, the guidance system, and strengthening the training of teachers.

Upon analyzing the above points, I concluded that the ‘Special Subject, Moral Education’ will not solve the problems of school bullying, but it will instill in students a certain sense of morality dominated by a limited way of thinking.

目次

- 1 課題設定
 - (1) 日本の道徳教育
 - (2) 戦後道徳教育の理念と変遷
- 2 道徳教育 中教審審議
 - (1) 諮問内容の分析
 - (2) 中教審審議過程
 - (3) 答申「道徳に係る教育課程の改善等について」の分析
- 3 結論と今後の課題
 - (1) いじめの問題に立ち戻る
 - (2) 今後の課題

1. 課題設定

2014年10月21日、中央教育審議会（以下、中教審）は、2013年2月26日の教育再生実行会議第一次提言及び2014年2月17日の下村博文文部科学大臣による中教審への諮問「道徳に係る教育課程の改善等について」に応じ、「特別の教科 道徳」（仮称）をはじめ、検定教科書使用と評価を導入することなどの案を承認し答申を行った。これを受けて文部科学省は2018年4月を目途とする「特別の教科 道徳」の導入のための学校教育法施行規則の一部改正及び学習指導要領改訂案を2015年2月4日に示した。

この小論では、中教審答申の分析を行い五つのポイントを抽出し、道徳教育に何が起ろうとしているのかについて検証し、道徳教育への一視点を提示することを課題としている。

(1) 日本の道徳教育

日本の道徳教育を思う時、次のような宮本常一（1958）の言葉が心を苦しくする¹。

「学校教育は国家の要望する教養を国民にうえつけることであったが、それは庶民自身がその子に要求する教育とは違っていたということにおいて大きくいちがいがあり、しかも両者の意図が長く調整されることがなかったために、学校における道徳教育が形式主義にながれ、村里のそれが旧弊として排撃されつつ今日にいたったために、村人たちは苦しみつづけてきたのである。つまり明治以来の日本人の道徳教育が、日本人の日々の民衆生活の中から必然の結果として生まれたものではなかったということにおいて、公と私とはなはだしく不調和な、道徳に表裏のある社会現象を生みだすにいたった。」

村人の中で培われてきた道徳は旧弊として排斥され、明治国家が定めた「教育ニ関スル勅語」（以下教育勅語 明治23(1890)年10月30日）を教え込む修身科が、庶民がその子に要求する教育に代わって、国家が「その子に要求する教育」の中身となった。そのこと

¹ 宮本常一「村里の教育」『庶民の発見』講談社 1987年228頁 初出 『郷土研究講座』5 1958年5月

によって、宮本は、「公と私とはなはだしく不調和な、道徳に表裏のある社会現象を生みだすにいたった」とする。お上を決して信用せず、上っ面だけを合わせる。公私の不調和と表裏のある態度が形作られた。それは道徳教育が「日本人の日々の民衆生活の中から必然の結果として生まれたものではなかった」からであるという指摘は忘れてはならない。

江戸時代においてわずか人口割合6%程度の武士階級にしか通用しない朱子学的な儒教²解釈から発する「我カ臣民ク忠ニクク孝ニ億兆心ヲ一ニシテ世々厥ノ美ヲ濟セルハ此レ我カ國體ノ精華ニシテ教育ノ淵源」という強制された道徳思想は、その内容からして庶民のものではなかった。

ここで、戦前の道徳教育の経緯を簡単に押えておく。学制における修身は、「修身口授」という簡便な日頃の心得を教師が述べる程度であった。1879年の教育令では教科の末尾に修身科をおいた。が、同年「教学聖旨」が発せられ、翌1880年に改正された教育令において修身科は筆頭教科として位置づけられた。1890年10月30日には教育勅語が発せられ、同年小学校令施行規則を改正して、修身科だけではなく道徳教育ひいては教育全体が教育勅語の趣旨に基づいて指導することが示された。こうして軍国主義教育が進められ、1937年には文部省は『国體の本義』を表し、「忠孝一本は、我が国體の精華であつて、国民道徳の要諦である。」と広く国民全体を縛る基本的な道徳理念にまで高められた。つまり、「要」とされたのであった。しかし、民衆生活の必然から生まれた道徳観は根深く、このような支配階級に都合のよい「国民道徳」に反抗を試みてきた。たとえば、日露戦争に従軍する弟に対して与謝野晶子は「君死にたまふなかれ」と呼びかける。「堺の街のあきびとの 旧家をほこるあるじにて 親の名を継ぐ君なれば 君死にたまふことなかれ 旅順の城はほろぶとも ほろびずとも何事ぞ 君は知らじなあきびとの 家のおきてになかりけり」、と商家の掟が国家道徳に優先する姿勢を鮮明に歌い上げている³。しかし、今回の学指指導要領改訂案では再び、愛国心の強調がはじめられようとしている。

国の権威によって道徳教育を進めようとする傾向は日本だけの話ではなく、民主主義のない国家にあつては常のことである。「盲従的尊敬があれば、それは、他の人々への依頼心を強め、行為の責任を権威のある人々へ転嫁させるのである。実際のところ、直接的な道徳の教授は、それが少数者が多数者を権威によって支配するその支配の一部をなしていた社会集団においてのみ、有効であつたのである。(略) 民主的な社会において道徳についての説教から同様の成果をえようとする試みすることは、感情の魔術によることである。」⁴とジョン・デューイは述べている。

今日の日本において、戦前と同様の成果をえようとする試みは、「説教」つまり徳目の注入主義は、「感情の魔術」をかけようとする試みでしかない。

(2) 戦後道徳教育の理念と変遷

教育勅語の内容はよかつたのであるが、強制的な教え方が悪かつたのであると、内容と

² 儒教には王朝の交代を当然視する易姓革命が位置づけられている。幕末期を代表する儒学者横井小楠は、『国是三論』(1860年)などにおいて、儒学の理想とする堯舜の代は血統ではなく有能で衆望ある者に位を譲ったとし、米国の大統領制を高く評価した。

³ 与謝野晶子「君死にたまふなかれ」『明星』1904年9月

⁴ ジョン・デューイ『民主主義と教育』(下) 岩波書店 1975年 237頁

教育方法を分離して、戦後の道徳教育を行おうとする人たちがいた。1946年6月27日、衆議院本会議において、田中耕太郎文部大臣は、教育勅語はその精神を理解して昂揚しなくてはならないと述べている⁵。軍国主義的に使用したのが悪かったというのである。教育方法に責任を押し付け、本体を守ろうとするのは一種の常套手段である。その後、占領軍からの指導を受けて教育勅語の廃止、失効確認の決議が衆参両院で1948年6月19日に行われた。これに先立ち1947年3月、文部省は『学習指導要領一般編（試案）』を発表した。戦後新たに生まれた社会科の中で道徳教育が実施されることになった。

そもそも教科とは何であろうか。現代がもつ社会的な要素から次世代に伝えるべき内容を一定の範囲に区切って体系化したものを、それぞれに名付けたのが教科に当るものであると考える。

1956年に改正された学習指導要領（試案）の中の小学校では以下のように記されていた。「一般目標に到達するためには、各方面にわたる学習経験を組織し、計画的、組織的に学習せしめる必要がある。かような経験の組織が教科であるといえる」。その上で一般目標において「民主社会における望ましい道徳的態度の育成は、これまでのように、徳目の観念的理解にとどまったり、徳目の盲目的実行に走ることを排して、学校教育のあらゆる機会をとらえ、周到の計画のもとに、児童・生徒の道徳的発達を助け、判断力と実践力に富んだ自主的、自律的人間の形成を目ざすことによって、はじめて期待されるであろう。したがって道徳教育は、その性質上、教育のある部分でなく、教育の全面において計画的に実施される必要がある」と、道徳教育に対する基本姿勢を明らかにしている。このような学校活動全体において道徳教育を行うという視点は、民主主義社会では基本の事柄である。それは学校を社会に向けて開くことでもある。

たとえば、学校教育全体の中で道徳教育が行われるべきと考えるジョン・デューイは学校と社会とが有機的に結び付くことにおいて道徳性が実現されると述べている⁶。それは、「学校そのものは、社会生活の一形態、縮図的な社会、学校の塀を越えた他の共同体経験の様式と密接な相互作用をしているものとなるからである。社会生活に有効に参加する能力を発達させるすべての教育は道徳的である。それは、社会的に必要な個別の行為をなすだけでなく、成長に欠くことのできない連続的な再適用に興味をもつ性格をも形成するのである。生活のすべての触れ合いから生ずる学習への関心は、本質的に道徳的関心なのである。」知識と行為との有機的関連がない時には、「特別の学課と訓練方式にたよらなければならない」となってしまうと指摘している。

その後、学校教育全体（全般主義）から道徳の時間（特設主義）を別に作る動きが強まる。松永東文部大臣は教育課程審議会に道徳教育の在り方について1957年9月に諮問、11月には道徳教育の特設を審議会は決定し、1958年4月から実施された。日本教育学会教育政策特別委員会は1957年11月4日付の「道徳教育に関する問題点（草案）」を発表し、次のように鋭い問題提起を行った。「特設時間の道徳教育の内容が、たとえいちおう民主的と見

⁵ 国務大臣（田中耕太郎君）「第一は教育勅語の問題でございます、教育勅語が今後の倫理教育の根本原理として維持せられなければならないかどうかと云ふことに付きましては、結論を申し上げますと、之を廃止する必要を認めないばかりでなく、却て其の精神を理解し昂揚する必要があると存するのであります」

⁶ ジョン・デューイ『民主主義と教育』（下）岩波書店 1975年 225～246頁

られる徳目であったにしても、それが、ばらばらにとりあげられたり、また時間的制約から、具体的な行動の場から取り出され、抽象的一般的または象徴的な言葉として子どもに教え込まれれば、その結果は、その場その場で適応する人間、人間らしい実感や自主的な判断力を消失した人間を作り上げることになるのではないかと指摘していた⁷。

1958年の小学校学習指導要領総則には次のように書かれている。「学校における道徳教育は、本来、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とする。したがって、道徳の時間はもちろん、各教科、特別教育活動および学校行事等学校教育のあらゆる機会に、道徳性を高める指導が行われなければならない。」この時点で、学校の教育活動全体を通じて行うことが基本であるとされながらも特設の道徳の時間が定められた。

道徳の時間の役割について「各教科、特別教育活動および学校行事等における道徳教育と密接な関連を保ちながら、これを補充し、深化し、統合」するものとされたが、「要」の文字はまだ存在しない。

その後、中曽根康弘首相の諮問機関「臨時教育審議会」の最終答申が1987年8月に出され、道徳教育に関しても踏み込んだ提案がされていた。特設の道徳の時間の内容の見直し・重点化・適切な道徳教育の補助教材の使用などである。「生命や自然への畏敬の念」への言及も注目される点である。

1989年に改訂された学習指導要領の道徳の目標には人間尊重の精神とともに新たに生命に対する畏敬の念が加えられた。この改訂では四つの視点に区分して内容項目を配置する形式が現われた。また、道徳教育の全体計画を作成することも新たに指示されている。小淵恵三首相の私的諮問機関「教育改革国民会議」の2000年の報告「教育を変える17の提案」では小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高校の「人生科」という教科を設けることが提案されている。2006年の教育基本法改正では第2条に「道徳心、公共の精神、我が国と郷土を愛する態度」の条項を加えられた。第1次安倍晋三内閣の教育再生会議第2次報告（2007年）以降の報告において、徳育を教科化する方向が示されている。第2次安倍内閣の教育再生実行会議では2013年2月第1次提言「いじめの問題等への対応について」において道徳の教科化が打ち出された。これについて、「疑問をぬぐえぬ道徳の教科化」との記事を載せたのは日本経済新聞である。「安倍晋三首相の肝いりで発足した教育再生実行会議が、いじめ問題について提言をまとめた。新たな法律の制定や、学校・家庭・地域が一丸となった「責任のある体制」づくりなどを求めている。疑問をぬぐえないのは、道徳教育の「教科」化だ。（中略）道徳教育は窮屈な型にはまり、かえって矮小（わいしょう）化する。人間の心のひだに触れる道徳というものを上から押しつけたとしても、本当の効果は得られないだろう。教科化は弊害の方がおおきいのではないかと疑問を呈している⁸。

しかし、文部科学省は疑問の声に耳を傾けず、同年3月には「道徳教育の充実に関する懇親会」（座長 鳥居泰彦慶応義塾学事顧問）を設置し、同年12月26日には報告書「今後の道徳教育の改善・充実方策について」が出された。2014年2月、中教審へ道徳の教科化等の諮問を行った。

⁷ 日本教育学会教育政策特別委員会「道徳教育に関する問題点（草案）」『教育学研究』第24巻第6号 1957年 38～62頁

⁸ 日本経済新聞「疑問をぬぐえぬ道徳の教科化」 2013年2月28日

2. 道徳教育 中教審審議

(1) 諮問内容の分析

1) 二つの側面

2014年2月17日、下村博文文部科学大臣は中教審に「道徳に係る教育課程の改善等について」の諮問を行った。諮問理由として挙げているのは「道徳教育は、人が互いに尊重し合い、協働して社会を形作っていく上で共通に求められるルールやマナー、規範意識などを身に付けるとともに、人間としてより良く生きる上で大切なものは何か、自分はどうのように生きるべきかなどについて、時には悩み、葛藤しつつ、考えを深めていくことをねらいとしています。

こうした道徳教育の意義は、国や民族、時代を超えて普遍的なものであり、道徳教育は、万人に必須のものとして全ての教育活動の根本に据えられるべき重要性を有しています。」と、まず、道徳教育の意義について二つの側面を述べている。社会を形作るルール、マナー、規範意識を身に付けるという形式的な型の教え込みや訓練の側面、もう一つは「より良く生きる」ための考えを深めることという内面性の側面が道徳教育にはあると規定している。そして、道徳教育の意義は国や民族、時代を超えた普遍的なものであるとの考えを示している。

「このことを踏まえて、わが国の学校教育においても、道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものとされており、これまで、関係者の努力により、創意工夫ある優れた指導の実践も行われてきました。」としたうえで、「しかしながら、我が国の道徳教育を全体として捉えると、歴史的な経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があることや、教育関係者にその理念が十分に理解されておらず、効果的な指導方法も共有されていないことなど、多くの課題が指摘されており、期待される姿には遠い状況と言わざるを得ません。」との現状認識に立っていることを明らかにしている。「歴史的な経緯」とは戦前の教育勅語に代表される負の遺産である。「道徳教育そのものを忌避しがちな風潮」を見てとり、二つの側面を活かした道徳教育としては「期待される姿には遠い状況」と述べている。

しかし、文部科学省「道徳教育実施状況調査」(2012年5月～6月実施)において明らかにされたとおり、授業時間数は小学校 35.7 単位時間、中学校 35.1 単位時間と規定時間数を上回っている。また、道徳教育推進教師等の配置(2012年度)を見ても小・中学校とも 99.9%となっている。さらに、文部科学省が2014年7月15日から8月29日まで行った「私たちの道徳」活用状況等調査結果」を見ても、活用状況は小学校で 99.9%、中学校で 98.4%と高率を示しており、文部科学省の指摘するような効果的な指導方法が共有されていないという事実は存在しない、と考えることが通常であろう。しかし、使用状況に関して2014年11月17日衆院文部科学委員会において下村博文文科相は、「結果は相当高い数字だが、実態とはかなり乖離している感じだ」と答弁を行っている。自ら調査をしておいての判断としては、文部省としての調査方法の自己責任が問われるところである。

もし、「多くの課題が指摘され」期待する姿には遠い状況があるとしたら、それは文部科学省が学習指導要領で告示した道徳の時間を要とした道徳教育、また「私たちの道徳」を活用させる道徳教育のあり方そのものに課題があるからではないか、と考えられる。

だが、「忌避しがちな風潮」に原因を求める立場を文部科学省は崩すことなく、中教審に諮問するまでの経緯を下記のように述べている。

「以上のような認識に立ち、文部科学省では、教育再生実行会議における平成 25 年 2 月の第一次提言も踏まえ、道徳教育の充実に関する懇談会を設置し、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みによる教科化の在り方など道徳教育の改善・充実方策について、幅広く検討を行ってきました。」と、経緯を述べている。道徳教育の充実に関する懇談会が 2013 年 12 月に取りまとめたその報告を以下のように二点に要約して示している。

- グローバル化や情報通信技術の進展，少子高齢化の進行など，今後の変化の激しい社会において，道徳教育に期待される役割は極めて大きく，道徳教育は人間教育の普遍的で中核的な構成要素であると同時に，その充実は，我が国の教育の現状を改善し，今後の時代を生き抜く力を一人一人に育成する上での緊急課題であること
- これまでも繰り返し道徳教育の重要性と課題が指摘されながら，全体としては十分な改善に至らなかった反省も踏まえ，道徳教育が学校教育活動全体の真の中核としての役割を果たすこととなるよう，早急に抜本的な改善・充実を図る必要があること

このように、「道徳教育は人間教育の普遍的で中核的な構成要素である」、「道徳教育が学校教育活動全体の真の中核としての役割を果たす」と中核性を繰り返し強調して、道徳教育の充実に関する懇談会報告には、次のような具体的方策が主張されている。

- 道徳教育の目標と道徳の時間の目標とを見直し，それぞれよりわかりやすい記述に改めるとともに，相互の関係をより明確にすること
- 児童生徒の発達の段階ごとに特に重視すべき内容や共通に指導すべき内容を明確化すること
- 児童生徒の発達の段階をより重視した指導方法の確立・普及や，道徳的实践力を育成するための具体的な動作等を取り入れた指導や問題解決的な指導等の充実などの観点を中心に改善に取り組むこと
- 数値による評価を行うことは不適切であるが，児童生徒の成長の振り返りや指導計画・指導方法の改善のため，道徳教育の特性を踏まえた多様な評価方法を検討すること
- 道徳の時間を，教育課程において，例えば「特別の教科 道徳」（仮称）として新たに位置付け，所要の改善を行うこと
- どの学校でも一定水準の授業が実施されるよう，主たる教材を安定的・継続的に提供するとともに，民間発行者の切磋琢磨（せつさたくま）によって質の向上を図るなどの観点から，「特別の教科 道徳」（仮称）に検定教科書を導入すること
- 学級担任が「特別の教科 道徳」（仮称）の指導を行うことを原則とするとともに，教員研修の充実や教員養成課程の改善などを通じ，教員の指導力の向上を図ること
- 学校，家庭，地域の連携の強化を図ること

など道徳教育の充実に関する懇談会報告では、「特別の教科 道徳」（仮称）、検定教科書の

導入など中教審答申のベースとなる提言がおこなわれている。

2) いじめの課題との関連

教育再生実行会議第1回提言「いじめの問題等への対応について」（2013年2月26日）において、いじめ対策として、「子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道徳教育を充実する。そのため、道徳の教材を抜本的に充実するとともに、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する。その際、現行の道徳教育の成果や課題を検証するとともに、諸外国における取組も参考に、丁寧に議論を重ねていくことを期待する。」と書かれている。さらに、2013年9月に施行された「いじめ防止対策推進法」第15条には、いじめ防止のために「全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らねばならない」と特効薬として示されている。

懇談会報告「今後の道徳教育の改善・充実方策について」（2013年12月26日）の中では、いじめ問題は道徳教育の内容として、「いじめの防止や生命の尊重、自律心、家族や集団の一員としての自覚、ルールやマナー、法の意義を理解して守ること、社会の一員としての主体的な生き方、アイデンティティなど」という表現にみられるように留意事項の1つに格下げされている。そして、中教審への諮問事項ではいじめ問題は全く言及されなくなっている。しかし、道徳教育の現実的な対応が課題となり、行動的な側面も含めた検討を進めることが中教審で審議する「改革のポイント」と見なしていた論者もいた。

柳沼良太（2014）は「2011年に滋賀県大津市で男子生徒のいじめ自殺事件が起こり、当該の中学校がいじめ問題に対応する道徳教育推進校であったことが報じられると、社会的問題となった。そこで、教育再生実行会議では、第一次提言において、「いじめ問題等に対応」するために、道徳教育の充実や道徳授業の改善を強く求めることになった。また今日的な課題として、規範意識や自尊感情の低下、人間関係の希薄化、情報モラルや環境保全などの問題にも現実的に対応する道徳授業が要望されるようになった。」と状況を示し、対策として「改革のポイントは、道徳授業における認知的側面、情緒的側面、行動的側面をバランスよく拡充していくことにある。」とした⁹。

従来からの認知的側面や情緒的側面に加えて行動的側面を道徳の教科化によって行うことも含めて審議が始まろうとしていた。では、行動的側面は道徳の教科化の中で、どのように構想されたのであろうか。答申の分析で検討する。

3) 中教審への答申内容

中教審への諮問内容では、「教科化に当たっての学習指導要領の改訂に関わる事項を中心に」検討することが以下のように要請された。

第一に、教育課程における道徳教育の位置付けについてであります。
道徳教育の抜本的な改善を実現するためには、教育課程における道徳教育の位置付けに

⁹ 柳沼良太「生きる力を育む道徳教育をどう創るか」『読売新聞』 2014年4月28日

ついてより適切なものに見直すことが必要と考えます。このため、道徳教育の要である道徳の時間について、「特別の教科 道徳」（仮称）として制度上位置付け、充実を図ることについて、専門的・具体的な御検討をお願いします。

第二に、道徳教育の目標、内容、指導方法、評価についてであります。

道徳教育の抜本的な改善に向け、道徳教育の充実に関する懇談会の報告も踏まえつつ、学習指導要領に定める道徳教育学習指導要領に定める道徳教育の目標、内容、指導方法、評価の在り方について、専門的・具体的な御検討をお願いします。その際、道徳教育の充実に関する懇談会の報告において、「特別の教科 道徳」（仮称）に検定教科書を用いることが提言されていることにも留意しつつ、学習指導要領における目標・内容等の示し方について御検討くださるようお願いいたします。

以上が中心的に御審議をお願いしたい事項であります。審議に当たっては、教員の指導力向上策、学校と家庭や地域の連携強化の在り方など道徳に係る教育課程の改善に関連する事項にも御留意の上、今後の道徳教育の改善・充実に向けて必要な事項について御検討くださるようお願いいたします。

道徳教育に関する教育課程上の諸課題に絞った検討が求められたのである。

（２）中教審審議過程

中教審初等中等教育分科会の教育課程部会に道徳教育専門部会（主査 押田由夫昭和女子大学大学院生活機構研究科教授）を設置した。そこでは３項目にわたって審議されてきた。すなわち、

1. 道徳教育の教育課程上の位置付けについて

○道徳教育の教育課程上の位置付けをより適切なものに見直すため、道徳の時間を、「特別の教科 道徳」（仮称）として制度上位置付け、充実を図ることについて

2. 道徳教育の目標、内容、指導方法、評価について

（１）道徳教育の目標について

○道徳教育の目標と道徳の時間の目標とを見直し、それぞれより分かりやすい記述に改めるとともに、その相互の関係をより明確にすることについて

（２）道徳教育の内容について

○児童生徒の発達の段階を踏まえた道徳教育の内容について

また、発達の段階ごとに特に重視すべき内容や共通に指導すべき内容について

（３）道徳教育の指導方法について

○具体的な指導方法の在り方や学習指導要領等におけるその示し方等について

特に、次の３つの観点を中心に改善に取り組むことについて

- ・児童生徒の発達の段階をより重視した指導方法の確立・普及
- ・道徳的実践力を育成するための具体的な動作等を取り入れた指導や問題解決的な指導等の充実

・各学校における「道徳教育の全体計画」「道徳の時間の年間指導計画」の実質化、道徳の時間と各教科等との関連付けの強化

(4) 道徳教育の評価について

○道徳教育は、一人一人の道徳性を培うものであり、道徳性はきわめて多様な心情、価値、態度等を前提としていることにかんがみれば、数値による評価を行うことは不適切であると考えられるが、児童生徒の成長の振り返りや指導計画・指導方法の改善のために、求められる多様な評価の方法について

※上記の検討に当たっては、「特別の教科道徳」（仮称）に検定教科書を用いるとの提言も踏まえて検討いただきたい。

3. その他（例）

○道徳に係る教育課程の改善に関連する事項について

- ・学校における指導体制
- ・教員の指導力向上方策
- ・学校と家庭や地域の連携強化の在り方

○幼稚園、高等学校及び特別支援学校における道徳教育の充実について

道徳教育専門部会は、以上にみられるように位置付け、目標、内容、指導方法、評価、その他の内容で2014年3月12日から2014年9月11日まで10回の審議を行い、中教審総会(第94回 2014年10月26日)に「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」を提出した。

3) 答申「道徳に係る教育課程の改善等について」の分析

中教審答申「道徳に係る教育課程の改善等について」(2014年10月21日)の「1 道徳教育の改善の方向性 (2) 道徳教育のねらいを実現するための教育課程の改善」において、「いじめの問題への対応」が道徳教育の改善に関する議論の発端であることが一行書かれている。また「(3) 道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善する」では、いじめ問題への対応として困難に立ち向かう強さや気高さと生命を尊重する精神が強調されている。このようにいじめ問題は、道徳教育の強化のための導入時の理由づけに終わったとの印象を与えている。その理由としては、複雑な現実の子どもの生活に踏み込むことの出来ない道徳教育の根本的な課題が深められていないからではないか、と考えることができる。

それでは、教育課程の課題を中心とする答申では、どのようなポイントがあるのか。

一つには、「特別の教科 道徳」（仮称）として位置づけることが中心となっている。この教科ではなく「特別の教科」である点についての吟味が必要である。二つには、教科、領域全体で行う道徳教育と「要」としての教科化させた道徳との関連性である。三つには、内容面では四つの視点の入れ替えも含めた見直しである。四つには、指導方法として道徳的習慣と道徳的行為を教科の中で行うことに踏みだすことである。五つには、教科書、評価と指導体制、教員の育成の強化に関する論点である。

一つ目の課題を考えてみよう。特設道徳の時間では不十分であり、教科化がぜひとも必要であるとの論理に説得力はない。それは、いじめ問題という現実的な課題が深められて、道徳教育の必要性たる議論の積み重ねがないからである。その上で、教科ではなく、「特別の教科」の「特別」とは何なのか曖昧なままに答申されている。それは「道徳教育は、教育の中核をなすもの」であるからなのか、それとも「数値などによる評価」をできない教科だからなのか、あるいは中核であることと数値による評価になじまないことは関連性があるのか論理的な説明は示されていない。つまり、「特別の教科」とは中核性があるいわば筆頭教科ということ、1880年の改正教育令で教科の筆頭に「修身」を置いたようにすると言いたいのか、それとも数値による評価になじまないという中途半端な教科という意味合いを示しているのか、答申では明らかではない。

二つ目の課題は、常に重要な問題である。いわば道徳教育を考える時の背骨になる問題である。学習指導要領では特設の道徳の時間は、全体の道徳教育の「要」という表現で、1989年改訂以降、言い表されてきた。要とは、ある物事の最も大切な部分。女子の腰骨の形の象形。要は腰のものと文字。人体の最も大切な部分であることから「かなめ、すべる」の意味に用いるとされている¹⁰。この要という視点は、「特別な教科」でも引きつがれる。「教育課程上も各教科とは異なる新たな枠組みとして「特別の教科」(仮称)を設け、学校教育法施行規則に位置付けることが適切である。あわせて、学習指導要領に示す目標、内容を道徳の時間よりも体系的、構造的で明確なものとするとともに、指導方法や評価の在り方についても一貫した理念のもと改善を図ることにより、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての性格を強化し、それ以外の各教科等に置ける指導との役割分担や関連の在り方等を改善することが必要と考える。」と述べている。体系的、構造的な内容と目標の設定、そのより一貫した理念に基づいた教科化された道徳と各教科等との分担、関連の強化が求められている。しかし、道徳教育に関する文章は情緒的、文学的表現になりがちであり、関連は構造的に示されていない。したがって特設の道徳の時間以上に、教科として全体的な学校教育から切り分けられた道徳の位置づけは徳目的な解釈の授業となる可能性がある。事実、2015年2月4日に発表された学習指導要領案では、徳目的な羅列22項目に分類されている。

三つ目の課題としては、内容の位置付けに関して、現在の特設の道徳の時間にある、四つの視点の順序の問題である。この大枠の順序の入れ替えが検討課題となっている。「児童生徒にとっての対象の広がり即して考えれば、「自分自身」から、「他人」、「集団や社会」、「自然や崇高なもの」へと展開する流れが分かりやすく、現行の「3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」と「4 主として集団や社会との関わりに関すること」の順序の入れ替えが一案として出されている。もう一案は最初に最も重要な「3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」をもってくる案である。いずれの案でも現在の順序はすわりが悪く変更を求められている。どうして、すわりが悪いのか。「生命尊重に関わること」が最も重要であるとの考えが現在の順序では示すことができいないからである。道徳教育の中でも最も重要であるのがこの「3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」であることが中教審答申では強く主張されている。

¹⁰ 白川静『常用字解』平凡社 2003年 630・631頁

生命尊重は、自然や崇高なものに結びつける論理ではなく、基本的な人権の問題として収斂することも論理的には可能であり、現代社会では、この視点の重要性が強調され過ぎることはない。しかし、人権の尊重ではなく、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」（2008年3月告示「小学校 学習指導要領 第3章道徳」）に収斂が強まる考え方が、この答申には内包されているともいえる。「特別の教科 道徳」の学習指導要領案では、四つの視点の順序に関して、「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」が、最も高次の四番目にランクされている。順序性の意義を軽んじてはならない。学習指導要領改訂案では、最後に位置付ける案が示されている。

四つ目の課題では、指導方法として道徳的習慣と道徳的行為を、教科の中で行うことに踏みだすことである。現在使われている「道徳性」そして「道徳的実践力」の概念が不明確であることについて、審議過程でも多くの論議があったことを伝えている。特に「道徳的実践力」が現実過程に働きかける力ではなく、「内面的な資質を意味している」ために、「道徳の時間には、道徳的習慣や道徳的行為に関する指導を行ってはならないということ」などの誤解が生じてきたと分析をしている。

果して誤解なのであろうか。2008年9月の「中学校学習指導要領解説 道徳編」第3節（4）道徳的実践力を育成する、には、道徳の時間は道徳的実践力を育てることを目的とすると規定し、道徳的実践力の内容は「主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包摂するもの」と定め、「道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している」と述べている。道徳的実践力は道徳的実践と区別されたところの内面的資質なのである。ここには習慣や行為への指導が入り込む余地は与えられていなかったのが事実である。これはある意味、戦前の道徳教育への反省が、歯止めとして働いていたという側面も考えられる。しかし、特別の教科となれば、教科としての道徳のなかで積極的に道徳的な習慣や行為への直接関与を始めることが答申されている。

指導方法の改善として次のようにまとめを行なっている。「特別の教科 道徳」（仮称）において、目標や指導のねらいに即し、児童生徒への発達の段階を踏まえた上で、対話や討論など言語活動を重視した指導、道徳的習慣や道徳的行為に関する指導や問題解決的な学習を重視した指導などを柔軟に取り入れることが重要であること。」としている。つまり、「道徳的習慣や道徳的行為に関する指導」が教科としての道徳のなかでも行なうことに転換したのである。

具体的には、小学校低学年からのあいさつ、礼儀、作法などの習慣性の高いものへの集中的な指導が考えられる。内容については、「正直・誠実・公正・正義」などのキーワードを明示することが必要と答申されている。いずれのキーワードの明示も、徳目的な整理の仕方である¹¹。

また、特別活動との関連が重視され、道徳教育としての効果を一層高めることが期待さ

¹¹ 貝塚茂樹『道徳教育の取扱説明書』学術出版会 2012年。「一般的に徳目とは、「正義、勇気、親切、正直などの道徳的な価値を分類した細目であるが、これらは基本的に普遍性を有していると考えられる。」54頁。「人間が長い時間をかけて醸成し、自らの世代が受け継いできた徳目を、まずは次の世代に「善いもの」として「押し付ける」こと、これが教育の本質であり、「教える」ことが道徳教育の基本なのである。」56頁。

れている。したがって、特別活動は現在以上に道徳教育への視点を強め、いわば道徳教育が特別活動を従属させる、あるいは飲み込むという様相も想定される。

五つ目の課題では、教科書、評価と指導体制、教員の育成の強化が答申されている。主たる教材である教科書は、検定教科書を使うことが適当とされている。「道徳の時間」では2002年（平成14年）4月に文部科学省から配布された副教材「心のノート」が使用され、さらにそれを全面改訂した「私たちの道徳教育」（2014年度）を利用することが推奨され、事実として活用状況は小学校で99.9%、中学校で98.4%と高率ではあったにしても、法的な強制力は存在していなかった。だが、これからは、法的にも、「特別の教科 道徳」の時間では検定教科書を使用して授業を行うこととなる。

評価では他の教科とは相違していることから、数値による評価を行わないとされている。「道徳性は、極めて多様な児童生徒の人格全体に関わるものであることから個人内の成長の過程を重視すべきであって、「特別の教科 道徳」（仮称）について、指導要録等に示す評価として、数値などによる評価は導入すべきではない」とその理由をあげている。ではどのように評価をすべきなのか。「専用の記録欄」を設けて成長の様子や顕著な事項を文章で記述する方法、そして行動に現われた道徳教育の成果については「行動の記録」を改善して活用することが課題として示されている。素行が教科化によって指導要録に記載されることは、高等学校への入試などに影響する可能性をもっている。また、学校全体の道徳教育の推進は道徳教育推進教師の役割であるが、そこには「主幹教諭や指導教諭の指導の力量のある者を充て」ることが示唆され、さらに道徳教育推進教師のリーダー（「道徳教育推進リーダー教師」（仮称））を地域的に置くことも答申されている。二重三重の道徳教育の推進体制をつくることで、これまで分析してきたような転換を図る姿勢を明らかにしている。さらに、教員免許、教員養成課程の改善、そして幼稚園、高等学校、特別支援学校における道徳教育の充実も今後の課題として挙げられている。この点に関して貝塚茂樹（2015）は、道徳の専門免許が見送られた点を指して、道徳教育改革は「道半ば」であるとし、「道徳教育に魂を入れる」ために専門免許の実現と大学での教員養成改革を強く求めている¹²。

以上、中教審答申に至る経緯として、いじめ問題がきっかけとして取り上げられながら、論議から消えて行った過程を把握し、また答申を五つのポイントから分析を行った。その結果、社会と学校との連続性を踏まえ、学校教育全体の中で道徳教育を学ぶことなく、主として「特別の教科」化によって道徳的内面性と習慣、行為との一致を図ることが求められている。

中教審答申を受け取った下村博文文科相は「必要な制度改正や教員の指導力向上などに全力で取り組んでいく」と述べた。授業時間数は現状を維持し、小1は年34時間、小2～中3は年35時間。2014年2月4日、学習指導要領改訂案を示し、教科書作成の指針となる解説書と教科書検定基準も2015年夏までに作成する方針である。教科書の作成から使用までに3年かかるため、2018年度からの「特別の教科 道徳」の実施のために着々と準備が進められている。

3. 結論と今後の課題

¹² 貝塚茂樹「戦後70年、道徳教育に魂入れよ」『産経新聞』2015年1月3日

(1) いじめの問題に立ち戻る

同級生から「部活に邪魔」などと言葉のいじめを受け、自死を選んだ娘の母は、「教育行政での首長の権限は大きく強化され、いじめ対応だけでなく、教育の基本方針の決定も主導できるようになる。道徳の教科化も、文部科学省が目指す18年度の実施に向け着々と進む」状況を次のように憂える。

「『隠蔽体質を変えるには、情報開示を徹底すればいいだけなのに』。小森さんが違和感を口にする。いじめをなくすために必要なのは、真実を知り、再発防止を考えることだ。それでこそ『亡くなった子どもを生かし続けることができる』。香澄さんを亡くした時に自分たちが抱き、かなえられなかった思いに、新制度が十分応えているとは思えない。」と¹³。

いじめをなくすために必要なのは情報開示を徹底し、「真実を知り、再発防止を考える」という基本に立ち返ることが大切であるという指摘は重要である。そこには地域での貧困格差など社会的背景や学校教育における高度に競争的な子どもたちの現実が浮かび上がる。そして、個別的な学校の様相や学級や部活動での教員と生徒とのかかわりが見えてくる。

しかし、道徳の教科化の方向には、「生命の尊重」が、人知を超えた崇高なものへの畏敬へとすり替えられていく危険性があり、その中で規範や規律を守ることによるいじめ解消が志行されている。すなわち、学習指導要領案では、いじめに関連する項目を前半において強調しているとされた。現実的、具体的ないじめの解消の特効薬として教科化を推進する姿勢を失っていないのである。

(2) 今後の課題

嶺井正也(2011)は「直接的に道徳のあり方を考える場面において人間の対他的存在を踏まえた気遣いを育てる授業が必要であり、さらに授業で知り、考えたことが学校という社会において実践されるようにすることが不可欠となる。こうした考え方は国連の「人権教育のための世界計画」の「第一フェーズ(2005-2007)行動計画」で「学校環境それ自体が、人権教育と基本的自由を尊重し促進する」としたものと同一線上にある。道徳教育においても学校づくりがきわめて重要となっている。」と指摘している¹⁴。「対他的な存在を踏まえた気遣いを育てる授業」は大切な視点である。規範に向けて訓練することではなく、「気遣い」による人間関係の調整が道徳教育には必要である¹⁵。いじめを生まない学校そして社会のためには、人権教育を基にする学校づくりや全面教育に立った道徳教育のあり方が重要である。

また、住友剛(2014)は教科化ではない道徳教育のあり方を、第一に「市民性の育成や人権教育などに近づける必要」、第二に「子どもの権利条約にいう「子どもの意見の尊重」(意見表明権)などを基盤にして、今後の道徳教育は「子どもたちとともに、道徳的課題

¹³ 東京新聞「教育へ政治介入の口実に いじめ自殺者遺族の懸念」 2014年12月11日

¹⁴ 嶺井正也「第7章 道徳教育論」『ステップアップ教育学』八千代出版 2011年 107頁

¹⁵ 大庭健「モラルの教育の可能性と条件」『教育と文化』No.53 2008年6~16頁 「道徳とは、こうした相互に対他存在である人の間を下支えし、いわば保護する働きをする規範である。したがって道徳判断の根幹は、「間柄いかんによって支えられるもすれば、逆に痛めつけられる存在」への気遣いにある。」と述べている。

について共に議論し、考える」という方向に向かうべき」、第三に「とりわけ「読み物資料」の理解・解釈を中心とした「道徳の時間」のこれまでのあり方を見直し、「学校教育全体を通じて」の道徳教育のありかを構想していく」ことを主張している¹⁶。さらに、公教育計画学会は、「道徳の教科化に反対する」（2013年3月21日）、「道徳の教科化案の撤回を強く求める」（2014年10月21日）と声明を出している¹⁷。また、東京弁護士会も道徳教育の充実に関する懇談会報告に対して「国家が公定する特定の価値の受け入れを強制することとなる点」で憲法と子どもの権利条約が保障する人権を侵害する恐れがあると見直しを求めている¹⁸。このように、道徳教育の教科化には疑問、反対や見直しの声が挙げられている。道徳教育の内容と指導方法とのコペルニクスの転換が求められている。ところが、学習指導要領改訂案を見る限り、文科省は教科化の推進を基本姿勢としたうえで、読み物中心から議論して考える道徳へと方法論的修正を試みようとしている。内容と方法を切り分けることによって、批判を回避しようとの考えがみられる。

宮本常一が「村里の教育」で語ったように、「日本人の日々の民衆生活の中から必然の結果として生まれたもの」を道徳教育として学校において実施することが大切である。そうでなければ面従背反の子どもたちをつくり出すだけに終わってしまう。確かに、人々の中で培われた習慣は、ふだんに更新されていかなければ腐る可能性がある。しかし、学校と社会とは強く結ばれている。人々の生きるためのモラルは常に具体的な社会活動の中で更新され深められている。このように考える時、道徳教育は「特別の教科 道徳」を中核とするのではなく、学校教育全体の中でのみ意義を見出すことができる。そのような試みは、学校が社会の中に埋め込まれていることを十分に認識した行為となる。

中教審によって答申された道徳教育の教育課程への提言は、いじめの問題の解決には至らない。

この小論では五つのポイントを課題にして分析を行った。ここで示したように道徳の教科化には検討すべき課題が多々あり、慎重な対応が必要であり、法令の改正や学習指導要領改訂案に関して再検討が望まれる。なお、今回は批判的研究となったが、今後の道徳教育の方向性としては、コールバーグの「モラル・ジレンマ」や「ジャスト・コミュニティ」の試み¹⁹、そして、修復的实践²⁰などに加え「気遣い」ないしケアの志向性に道徳教育が実りあるものになるヒントがあると考えている。

=====

¹⁶ 住友剛「「道徳の教科化」をめぐる教育政策の動向の再検討」『京都精華大学紀要』第44号 2014年 86～102頁。

¹⁷ 公教育計画学会 HP <http://koukyouiku.la.coocan.jp/> 2015年1月4日。

¹⁸ 東京弁護士会「道徳の「教科化」等についての意見書」2014年7月7日。

¹⁹ ローレンス・コールバーグ『道徳の発達と道徳教育』広池学園出版部 1987年。

²⁰ 竹原幸太「修復的实践と道徳性の発達」『早稲田大学大学院文学研究科紀要 第1分冊』2006年。

いじめ防止の人権学習に取り組む生徒会活動

山本 馨 (YAMAMOTO, Kaoru)

新潟大学教育学部 (非常勤)

＝＝＝

はじめに ～生徒主体のいじめ防止活動の課題～

周知のように、2011年10月におきた滋賀県大津市内の中学2年生いじめ自殺事件をめぐって、学校・教育委員会の不適切な対応が明らかになり、翌年7月、いじめ自殺が発生した際の学校・教育委員会の対応がふたたび社会問題化した。

政府・文部科学省は、即座に、いじめの緊急実態調査に乗り出すとともに、いじめの防止のために、学校・教育委員会のいじめ問題への対応の在り方を見直す作業に取り組み、翌2013年6月には「いじめ防止対策推進法」を成立させた。

日本でいじめの問題が社会問題化したのは、1980年代の半ばである。以来、30年近くが経過して、はじめていじめ問題への取り組みが法制化された。この間、1990年代の半ば、2000年代の半ばと、中高校生のいじめ自殺が多発し、その都度、いじめの緊急実態調査やいじめの防止・対処の在り方について見直しが行われ、いじめの捉え方・定義の変更が行われている。

2007年には3度目のいじめの定義の見直しが行われ、①一方的な関係⇒一定の関係、②継続的な攻撃⇒心理的物理的な攻撃、③深刻なダメージ⇒精神的肉体的苦痛を受けることに変更された。小さいいじめも含めて、幅広くいじめを捉え、いじめの根絶を目指して適切に対処していくべきとの視点からの変更であった。

こうした定義の変更の背景には、子どもの生活世界における人間関係の変化や、いじめと遊びの区別が難しい、いわゆるグレーゾーンの広がり、教職員のいじめの見逃しや自殺をはじめとした重大事態の多発などがある。

小さいいじめも見逃さない実態調査をという文部科学省の指導もあって、大津事件が社会問題化した2012年度のいじめ認知件数は、前年度の70,231件から一気に増加し、198,108件に及んだ。およそ20万件のいじめが認知されたことになるが、都道府県ごとの件数、発生割合の開きは大きく、必ずしも実態を反映しているとは言い難い。

それはともかく、いじめ防止対策推進法をうけて、文部科学省は「いじめ防止基本方針」を策定した上で、国の定めた「いじめ防止基本方針」を参考にして、地域や学校における「いじめ防止基本方針」をつくるよう、2013年10月に都道府県教育委員会等に通知した。

その「いじめ防止基本方針」では、いじめの防止等のために国が実施すべき施策として、① いじめの防止、② 早期発見、③ いじめへの対処の三つをあげ、「いじめの防止」の項目では、次の6点について述べている。

- ・学校の教育活動全体を通じた豊かな心の育成
- ・児童生徒の主体的な活動の推進
- ・いじめの防止等のための対策に従事する人材の確保
- ・いじめの防止等のための対策に従事する人材の資質能力の向上
- ・いじめに関する調査研究等の実施
- ・いじめの問題に関する正しい理解の普及啓発

二つ目の「児童生徒の主体的な活動の推進」は、参議院文教科学委員会で法案審議がされた際の附帯決議として導入され、その内容は「児童会・生徒会において、校内でいじめ撲滅や命の大切さと呼びかける活動や、相談箱を置くなどして子供同士で悩みを聞き合う活動等、子供自身の主体的活動を推進する」こととされている。

この通知を受けて、2013年10月より、全国各地の教育委員会、学校で「いじめ防止基本方針」がそれぞれの地域、学校の実情に応じて策定され、現在に至っている。その中でも、児童生徒が行ういじめ防止の主体的活動は、国の基本方針に準じて、重要課題になっている。

いじめは、主として生徒相互の関係における人権問題であるだけに、その防止等に当たっては、国の「いじめ防止基本方針」で取り上げられるまでもなく、生徒の主体的な防止活動が欠かせない。生徒自身が自ら考え、納得してはじめていじめの防止等が継続して可能となる。

従来も、いじめ防止のために、児童生徒がいじめ劇を上演したり、いじめ根絶宣言を策定したりなど、さまざまな取り組みが地域や学校で実施されてきた⁴⁾。「いじめ防止対策推進法」の制定を機に、こうした生徒の主体的活動が全国的に展開され、なかば義務づけられることになった意義は大きい。しかし、その具体的な活動の内容・あり方に関しては、多くの検討課題があることに留意しなければならない。とりわけ、生徒会活動を通しいじめ防止等の活動については、いわゆる教職員主導の「やらせ」的な生徒会活動の克服のほかに、文字通り生徒主体で展開される活動の場合でも、以下のような課題などがある。

- ① 生徒自身が考える、いじめに対する意識の現状に切り込む活動が不足している。
- ② 「いじめは絶対に許されない」との規範意識が強いあまり、いじめが人としての共に生きる基本的な権利を奪う人権侵害であり、命を奪う差別であるとのいじめ認識の共有化、深化をはかる活動が十分でない。
- ③ いじめに歯止めをかける感性を豊かにする活動が十分でない。

こうした課題を乗り越えてこそ、いじめ防止の生徒会活動が、共に生きる人間関係を形成する、豊かな人権学習として結実すると考えられる。

本稿では、一つ目の課題の、生徒の意識の現状に切り込む生徒会活動を取り上げて論じてみたい。

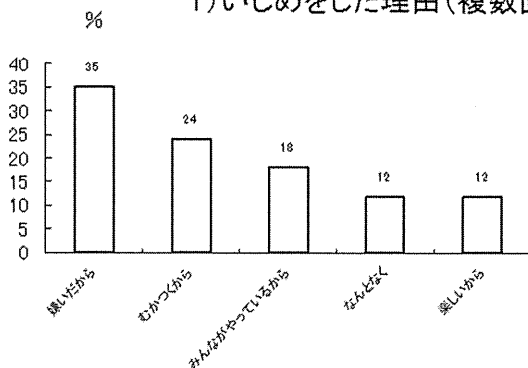
1. 生徒のいじめやいじりに関する意識の現状

道徳をはじめとした学校教育全体のなかで、いじめが絶対に許されない行為という規範意識を身につけている生徒が大半である。したがって、生徒のなかには、意識の上では「いじめはやってはいけない、良くない行為」という観念は共有されているが、現実にはいじめ行為が止まない状態が継続している。年度によって、いじめの認知件数に増減はあるが、見逃される小さないじめも含めて、多くの学校現場でいじめが依然として発生している。規範意識の徹底がなされていないという見方もできるが、一方で、生徒の間では、いじめを肯定する意識が少なからず存在している現状からすれば、教職員や地域の大人たちによるいじめ防止等の指導、取り組みが強化されても、その指導や取り組みが生徒たちに届かず、いじめが継続していると言っても過言ではない。

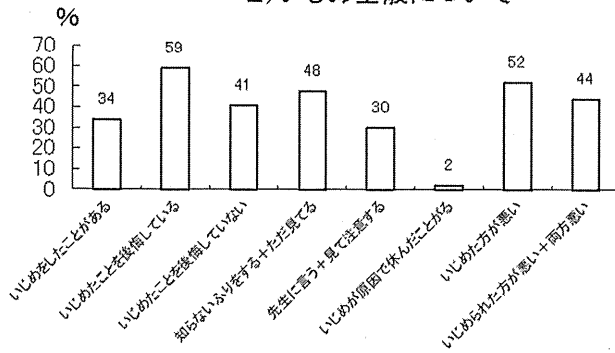
ところで、いじめに対する生徒自身の意識について、筆者は2007年より継続して、高校生の意識調査を新潟県で行っている。当初は、高校生の乗り降りの多い駅頭で、50人の高校生を対象にいじめアンケートを行っていた。現在では、新潟県内のN高校で、生徒指導部の協力を得て1年生約280人を対象に、入学間もない5月に、2007年に実施したいじめアンケートと同様の質問項目で毎年、調査を行っている。今年ですでに8年連続の調査である。また、協力の得られる高校については、その都度、同様のアンケートを行い、生徒の意識の現状を把握し、指導に役立てる資料として高校側にも活用していただいている。

最初に行った2007年の調査は、2006年にいじめ自殺が多発したことをうけて、筆者の担当する教育学の授業で、学生たちが自ら調査を希望して実施したものである。その調査の結果は下記のとおりである。学校通しでない駅頭での調査だけに、対象人数は50人と少ないが、かなりその本音が出た結果となっていると思われる。

1) いじめをした理由(複数回答)



2)いじめ全般について



この調査結果によれば、いじめをする理由（きっかけ）は、嫌い・むかつくなどの相手に対する不満が多く、つぎに周りがやっているから自分もやるという同調意識、さらになんとかや楽しいという遊びがつづく。不満・同調・遊びの三つがいじめの3大理由（きっかけ）となっている。

いじめ全般についての調査結果では、かなり気になる回答が多い。いじめたことを後悔しているかどうかの質問に対しては、後悔していないという回答が4割。いじめを見たときにどうするかでは、「知らないふりをする」「ただ見てる」の合計が5割弱となっている。また、いじめはいじめた方といじめられた方のどちらが悪いかの質問に対する回答では、「いじめた方が悪い」は100%ではなく、52%である。それとうらはらに「いじめられた方」「両方悪い」の合計は44%となっている。この結果と「後悔していない」割合の4割を合わせて考えると、高校生の間では、かなりの割合でいじめを肯定し、いじめられても仕方がないとする生徒がいると言える。とりわけ、どちらが悪いかの質問は、いじめをした経験の有無に関わらず回答してもらった結果だけに、いじめを見て見ぬふりをしている生徒のなかでも、いじめられた側にも一部責任があると見ている。いじめはいじめた側が100%悪いという学校現場の指導は、必ずしも生徒には行き届いていない。

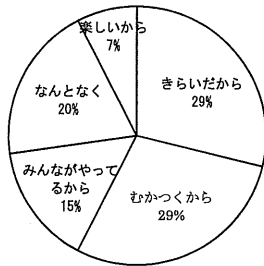
傍観者の割合の多さにも注目する必要がある。「知らないふりをする」「ただ見てる」の合計が5割弱ということは、ほぼ生徒の半数が身近にいじめが起きても、見て見ぬふりをして傍観している。日本の学校で、中高校生の自殺が多発する背景には、こうした傍観者の割合の多さがかなり影響しているといっても過言ではない。傍観者の割合が少なければ、たとえいじめが起きても、それがエスカレートして、いじめられた生徒が窮地に追い込まれることはほとんどない。しかし、いじめられた生徒が周りの生徒から孤立させられ、ひとりでのいじめの苦しみを背負うことになると、絶望のあまり、命を絶つ。これまでのいじめ自殺事件を振り返ると、多くのケースでいじめられた生徒が孤立している。

なぜ、生徒が傍観者となるのか。これについては一般的に、次のような説明がなされている。一つは、注意をしたり、先生などに相談すると仕返しをされて、自分がいじめのターゲットになることへの恐れ。もう一つは、いじめなどの嫌なこと、面倒なことに関わりたくないという冷めた意識。こうした傍観者の存在を減らすために、「傍観している者も

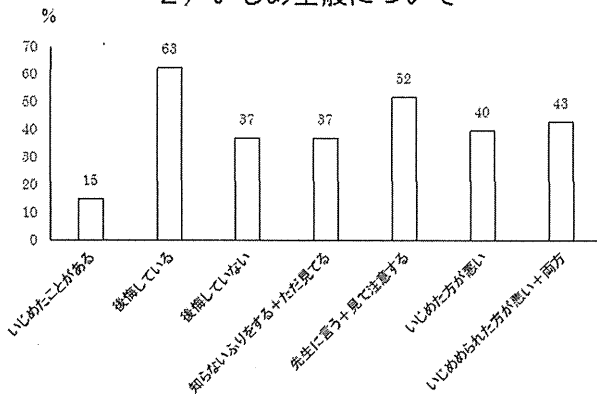
いじめに加担していることと同じ」といった「傍観者＝加害者」の指導が学校現場でなされているが、その指導の成果は必ずしも十分ではない。

以下に示すいじめの意識調査の結果は、昨年2014年5月に新潟県内N高校で1年生280人を対象として実施したものである。この高校では、先述したように、連続して8年間、同様の調査を入学まもない1年生に行っている。

1) いじめをした理由は？



2) いじめ全般について



2007年の駅頭調査と比較すると、後悔していない割合は41%から37%にわずかに減少している。同様に、いじめはどちらが悪いかの質問に対する回答では、「いじめた方が悪い」が40%に減り、「いじめられた方が悪い」「両方悪い」の合計は43%となっている。残りは「どちらとも言えない」の17%である。2007年の調査では、4%であった「どちらとも言えない」が17%に増加していることが、いじめのとらえ方に慎重になっている生徒が増えている結果とも考えられる。

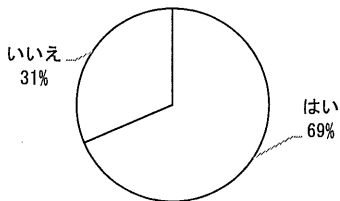
それはともかく、この高校の場合、「知らないふりをする+ただ見てる」の割合が2012年以前は40%を超えていたにもかかわらず、2013年38%、2014年は37%と次第に減少している。高校1年生の5月実施という調査時期を踏まえると、新潟市内の小中学校のこの7年間の取り組みが一定程度、成果を出しているともいえる。しかし、まだ傍観者の割合が4割に近い。また、いじめを肯定し、いじめられた側の生徒にも責任があるとの意識

が依然として根強く存在していることに留意しなければならない。

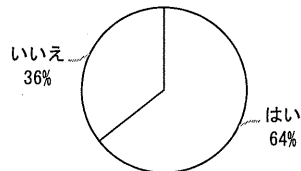
ところで、近年、グレーゾーンのいじめが広がり、遊びといじめの区別がつかないケースが増加している。2013年のいじめ対策推進法成立のきっかけになったともいわれている先述の天津市内中学2年生いじめ自殺事件でも、グループ内のふざけと見なされ、教職員たちはいじめと捉えられずに見逃してしまったことが問題視された。遊び型のいじめが近年広がっているが、その一つにいわゆる「いじり」がある。「いじり」は、冷やかしの、からかい、人前で笑わされる、「一発芸」などで場を盛り上げるために行っているといわれ、いじめと極めて近接している遊びである。

下記のグラフは、いじめの意識調査を行った上記の高校で、同時に実施した「いじり」の意識調査の結果である。この高校では、2012年から連続して調査している。

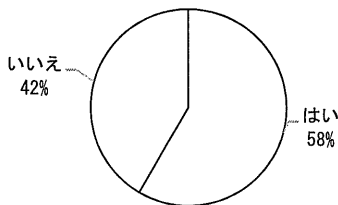
友達をいじったことがありますか



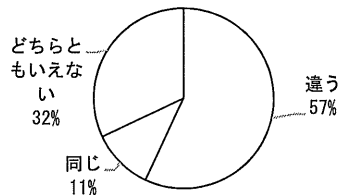
友達からいじられたことはありますか



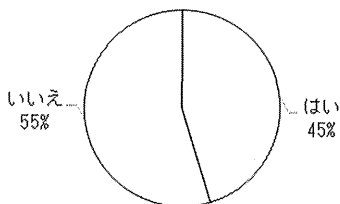
いじりは楽しいですか



いじりはいじめと違うと思いますか



いじられるのはイヤですか



いじりをしたことがあるは、7割近くになっており、この割合は年々増えている。また、この高校のいじめの加害経験の割合が2割をわっていることは対照的である。いじられ経験も6割を超えて、多くの生徒たちがいじりに何らかの形で関わっている。お互いにいじったり、いじられたりして必ずしも一方的とは言えない側面もあることがわかる。しかし、いじられてイヤかとの質問に対する回答では5割弱の生徒がイヤだと答えている。さらにいじりはいじめと「同じ」「どちらも言えない」の合計は4割を超えている。いじられる生徒のなかには、イヤな思いをしているケースが少なくなく、特にいじり・いじられる関係が一方的になっているケースでは、はっきりと「いじり＝いじめ」と感じている生徒がいることがわかる。

一方、いじりといじめは「違う」と答える生徒も6割弱いて、自由記述のなかでは、いじりは「場をもりあげる」「お互いに納得してやっている」「相手もイヤな気持ちはしていない」などといじりを肯定的にとらえている。いわゆる「いじられキャラ」を引き受けている生徒の存在も、一見、いじりを肯定する一つの理由になっている。相手も納得してやっているからいいのではという意識が問題視されなければならないのであるが、現状ではそれはかなり難しい。しかし、筆者が経験したいじめ被害の相談のなかで、いじられキャラの専門学校生の次のような言葉に本音が表れている。

「僕は小学校からずっとひとりぼっちだったんです。だから、いじられても仲間にいれてもらえることがうれしかったんです」

イヤな思いをしても、仲間と一緒に遊んでもらえることで「いじられキャラ」に甘んじている。ひとりぼっちになることへの不安や寂しさ、恐れがキャラを引き受ける要因となっている。「いじられキャラ」でなくても、仲間と共にいられるなら、本来はそれに越したことはない。しかし、現在の中高校生の人間関係では、何らかのキャラなくして仲間としての関係を維持できない状況がある⁽²⁾。

おしゃべりの遊び化がエスカレートして広がってきたいじりのなかで、「ひとりぼっち」への不安と恐れから作り出された「いじられキャラ」は、現代の中高校生の人間関係を象徴している。

それはともかく、相手が本音の部分では嫌がっていることがほとんどの「いじり」を多くの生徒たちが楽しんで肯定している現状を抜きにして、いじめ防止を呼びかける生徒会活動を展開しても一人一人の生徒の心には届かない。

2. 生徒の意識の現状に切り込む、いじめ防止の生徒会活動

多様な他者との共に学び、共に生活することを通して、学校における望ましい人間関係づくりを目指す特別活動において、生徒主体の主体的な活動のもつ意義は大きい。いじめやいじりという日常的に展開される問題行動を規範やペナルティーによる制裁で防止するのではなく、生徒自らがいじめやいじりを肯定する意識の存在に目を向け、お互いにその意識をどう克服していくかを考え、話し合い、その話し合いにもとづいた活動を展開していくことが重要である。その活動によって、ひとりひとりの人権感覚が磨かれ、そのこと

がいじめ防止につながっていく。

この活動を具体的に展開していくとなると、いくつかの活動のポイントがあることが予想される。一つは、生徒がお互いに本音を出し合えるかという点である。たとえば、学級でいじめやいじりについて話し合いをしたときに、それを肯定するような発言が自由にできない恐れもある。生徒自身がいじめは許されない行為だと建前では理解しているからである。あるいは、いじめをしたことがある生徒の場合は、かつて自分がいじめをしていたことを認め、他の生徒にいじめの加害者であることを知らせることになるからである。いじめられている子どもも同様である。

その意味では、学級で直接的な話し合いをする場合には、一定の工夫が必要となるであろう。話し合いの場では、あらかじめ「何を言っても非難されない」というルールを設けておくことも考えられる。話し合いが難しいなら、生徒会役員がつくった「いじめやいじり」のアンケートを学級で実施し、それに基づいて話し合いをはじめるとも考えられる。

次に考えられる活動のポイントは、その話し合いやアンケートの結果をどうまとめ、課題となる意識や認識をどう克服していくかについて、ふたたび話し合いをするための問題提起を行う必要がある。話し合いやアンケートの結果をポスターのような形で廊下の壁面に張り付けたり、生徒会主催のシンポジウムで取り上げてみてもよいかもしれない。その場合には、コメンテーターのような形で教職員や外部講師がシンポジウムに参加することも考えられる。

学級で話し合いをして、課題や問題を見つけ、それを生徒会役員が整理して、ふたたび学級に戻す。その過程自体が生徒にとっては、いじめやいじりを身近な自分たち自身の問題としてとらえられる活動になる。

さらに、こうした活動を生徒の意識改革に留めるだけでなく、人権感覚という感性に訴える活動まで高めることが重要である。それは、道徳をはじめとした学校教育全体のなかで、すでに生徒たちは「いじめは絶対に許されない行為」という規範意識を建前としては持っているのだから、「いじめがどんなにひどいことなのか」を感性レベルでとらえることができる必要がある。そうした感性がいじめに走らないための歯止めのブレーキになる。

ところで、筆者は、現在に至るまで20年近く続けてきた高校生を対象としたいじめ防止を呼びかける講演会で、いじめで命を絶った中高校生の遺書を朗読したり、いじめ被害の当事者の叫びを生徒たちに紹介し、感性に訴える活動を行ってきた。そして、多くの生徒たちが同世代の仲間の遺書にはじめて出会って、涙する光景をしばしば見ている。その経験からしても、いじめが暴力であり、仲間の生きる権利を奪う人権侵害であるといういじめ認識の確立とともに、遺書を通していじめの問題性を感性に訴えることが有効であることを痛感してきた。

そうした感性に訴える活動を、話し合いやアンケートの結果にもとづいて展開できれば、単なる意識改革のレベルから、人権感覚の確立につながる活動になる。その方法としては、しばしば生徒会活動として実施されているいじめのロールプレイ、いじめ劇の上演などが考えられる。生徒たちのいじめやいじりに対する意識の現状を盛り込んだ台本づくりから始めて、いじめで追い詰められていく生徒、見て見ぬふりをしている生徒、いじめを面白がって楽しむ生徒などが登場する可能なかぎりリアリティーのあるいじめ劇は、生徒たちの感性に訴える活動としてはかなり有効である。いじめ劇の結末をどうするかは、いろいろ

る考えられるが、そこでも一定の工夫が必要となる。

生徒会活動は、生徒が主体となって展開する活動だけに、教職員の支援は最小限にとどめなければならない。しかし、生徒の意識の現状に切り込んだ、いじめ防止の人権学習を展開していくためには、教職員の支援は欠かせない。話し合いからいじめ劇の実施に至るまでの過程においては、いくつかのポイントで生徒が行き詰るケースも想定される。特に、生徒自身のいじめを肯定する意識のとらえ方、あるいはその意識をどう克服していくかなどでは結論がでないことも想定される。その場合に、とらえ方への適切な助言や、克服するための教職員側の提案も参考になるであろう。

さらにいじめ劇という感性に訴える活動の場合には、いじめ劇が生み出す生徒へのインパクトや影響についても、客観的な立場から助言が必要となるかもしれない。いずれにせよ、生徒主体の活動ではあるが、この活動を通して生徒たちの人権意識が深まり、人権感覚を生徒自らが獲得するためには、教職員の支援が不可欠である。そのためにも、教職員自身が今日の子ども・若者の意識を理解する努力や人権感覚を身につける日頃の研修を大切にしていきたい。

<注>

(1) 新潟県教育委員会「いじめ防止学習プログラム」2012年4月

(2) 土井隆義「つながりを煽られる子どもたち」(岩波ブックレット) 2014年6月

=====
特別活動における「異なる文化や文明との共存」の可能性

—歴史認識の違いを乗り越える実践を手掛かりにして—

福山文子 (FUKUYAMA, Ayako) 中央大学 (非常勤)

=====
The Potential of “Special Activities” for Promoting Respect for Variety of Values — Using the Lesson about Overcoming the Gap between Two Perceptions Related to Atomic Bombing—

FUKUYAMA, Ayako : Part-Time Teacher of Chuo University

—Key Words : “Special Activities”, Respect for Variety of Values, Real Context

The purpose of this article is to think more deeply about the potential of “Special Activities” promoting respect for variety of values by using the lesson to overcome the difference between two points of views of the atomic-bombing. The Ministry of Education, Science and Culture of Japan says that the government curriculum guidelines for “Special Activities” were revised under worldwide necessity to promote respect for variety of values.

The author focused on the lesson to overcome difference between two perceptions about the atomic-bombing. The reason why the author remarked the practice of the lesson is that the students learned something important regarding respect for variety of values. In this lesson, students noticed the co-existence of different perceptions concerning the atomic-bombing, verified the grounds of the difference, learned the knowledge of the way of fair discussion, and learned how to arrange a compromise with each other to come to a conclusion.

The variety of values can coexist not only in accordance with a global scale but also in the classrooms close to us. Therefore, “Special Activities” seems to need the knowledge acquired from the concrete lesson and practice in the “real contexts” of the classrooms near to us. That is to say, it is significant to carry out such “Special Activities” in the real contexts for promoting respect for variety of values.

はじめに

小学校、中学校、および高等学校の「学習指導要領解説特別活動編」の冒頭には、特別活動にかかわる学習指導要領改訂の経緯について書かれており、異なる文化や文明との共存の必要性が増大しているとの記述がある。そしてこのことが、「生きる力」を育むことの重要性の背景にあり、他方 OECD（経済協力開発機構）の PISA 調査も踏まえ、平成 17 年に中央教育審議会に対して 21 世紀を生きる子どもたちの教育の充実を図ることにかかわる検討の要請をしたとされている。さらに、平成 20 年の答申を踏まえ、同年に小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領を公示し、平成 21 年に高等学校学習指導要領及び特別支援学校の学習指導要領等が公示されたとある。

グローバル化が進展する今日、世界中で多様な文化や考え方、あるいは価値観の間でさまざまな摩擦が起こっている。特別活動にかかわる学習指導要領改訂の経緯に、「異なる文化や文明との共存」、という表現が用いられた背景に、そのような世界状況にかかわる意識が読み取れる。例えば「高等学校学習指導要領解説特別活動編」には、「他者の言葉に謙虚に耳を傾ける姿勢や、自分の考えを理論的に表現する能力の育成を図り、討論や自己表現を工夫して、話し合いによって解決していく態度の育成が大切」¹「外国の生活や文化を理解し、諸外国の人々と隔てない心で接し、互いに尊重し、積極的かつ豊かに交流し、国際社会の平和と発展に貢献することのできる資質や態度を養うことが求められている」「他者の個性を理解し互いに尊重し合う」「国際理解と国際交流」「集団の各成員が互いに人格を尊重し合う」「相互に認め合い、協力して共に生きる中で、よりよい生活や豊かな人間関係を築いていこうとする態度や能力を養うことができる」などの記述²がある。これらは、直接間接に「異なる文化や文明との共存」にかかわるものと捉えられ、同時に多様な文化や考え方、あるいは価値観と折り合いをつけることの重要性が指摘されていると解釈できるだろう。

多様な異なる文化や考え方、あるいは価値観を尊重し、互いに折り合いをつけながら共存の道を探ることを現在ほど求められている時代はない。したがって改訂の経緯に書かれている「異なる文化や文明との共存」に着目し、特別活動について検討することには意義があろう。本稿では、高等学校特別活動の内容「ホームルーム活動」の中に位置づけられる、「国際理解と国際交流」の実践と捉えられる、「歴史認識の違いを乗り越えて（原爆投下の是非）」を手掛かりとし、同時に国内で進展しつつある多文化状況にも目をむけながら、「異なる文明や文化との共存」という視点から、特別活動について論考する。

1. 特別活動の目標と教育的意義

特別活動は、「発達段階に応じた相違はあるものの、集団の中で生きることを強調し、自主的、実践的な態度を育てようとすることや、自己を生かす能力を養おうとしていることは、校種を通して一貫している」³と指摘されるように、学習指導要領において小・中・高等学校を通してほぼ同じ目標と内容を設定し、児童生徒の発達の段階に応じ、繰り返し実践することとされている。本稿では、手掛かりとする実践が、高校生を対象としていることから、高等学校の学習指導要領をもとに述べる。

(1) 高等学校特別活動の目標

高等学校特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個人の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」とされている^{iv)}。そして、この目標についての理解を深めるために、5つの観点提示されている。つまり、「望ましい集団活動の展開と望ましい集団の育成」「個人的な資質の育成」「社会的な資質の育成」「自主的、実践的な態度の育成」「人間としての在り方生き方についての自覚と自己を生かす能力の育成」の5点である。

例えば「望ましい集団活動の展開と望ましい集団の育成」においては、「集団の各成員が互いに人格を尊重し合い」や「個性を認め合い」といった、自分とは異なる他者への尊重にかかわる記述が認められる。また、「社会的な育成」においても、「相互に認め合い、協力して共に生きる中で、よりよい生活や豊かな人間関係を築いていこうとする態度や能力を養うことができる」「自己の主張を他に押し付けるだけでなく、自他の主張をそれぞれに生かすことのできる、より高次の立場を発見する必要がある」などとされており、異なる考え方、あるいは価値観と折り合いをつけることにかかわるものと解釈することができる。また生徒に「生きる力」をはぐくむことを目指した特別活動は、「ホームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」という、3つの内容から構成されているが、上記の目標は、これらすべての内容の目標を総括するものと位置づけられている。

(2) 高等学校特別活動の教育的意義

特別活動の特質として、「集団を特質とすること」「実践的な活動を特質とすること」の2点が挙げられている。その上で、特別活動の教育的意義は、以下の5点に整理される。

- ・ 集団や社会の一員として、なすことによって学ぶ活動を通して、自主的、実践的な態度を身に付ける活動である。
- ・ 教師と生徒及び生徒相互の人間的な触れ合いを基盤とする活動である。
- ・ 生徒の個性や能力の伸長、協力の精神などの育成を図る活動である。
- ・ 各教科、道徳、総合的な学習の時間などの学習に対して、興味や関心を高める活動である。また、逆に、各教科等で培われた能力などが総合・発展される活動でもある。
- ・ 知、徳、体の調和のとれた豊かな人間性や社会性の育成を図る活動である。

上記の特別活動の教育的意義、及び前述の目標等を考え併せつつ、教育現場においては「異なる文化や文明」との共存の必要性に応え得る活動を模索する取り組みが期待されよう。次項では、「異なる文化や文明」との共存にかかわる具体的実践を取り上げる。

2. 「異なる文化や文明との共存」にかかわる実践

上記のような特別活動の改訂の経緯と、教育的意義、及び目標等を踏まえ、本稿では、「異なる文化や文明との共存」にかかわる実践として、「歴史認識の違いを乗り越えて（原爆投下の是非）」を取り上げる。この実践を取り上げる理由は、この実践が、原爆投下の是

非という、日米両国の間においては、捉え方が大きく異なるテーマを用いながら、各々の主張の根拠を吟味させ、また歴史認識の違いを引き起こしている原因を探し出す作業をさせ、「異なる文明や文化との共存」において重要と考えられる、多様な考え方や価値観と折り合いをつける（妥協点を見つけ出す）ところまで導いているからである。この実践は、部活動の実践であり、正確には特別活動とはいえないが、「部活動は課外活動であっても学校教育の一環であることに変わりはなく、特別活動的性格を持っていることは留意すべきである」^vと、両者の親和性が指摘されている。さらに、高等学校特別活動の内容「ホームルーム活動」の中に位置づけられる、「国際理解と国際交流」の実践としての性格を有することも、この実践を取り上げる理由である。

以下にこの実践の概略を示す^{vi}。

表1 実践「歴史認識の違いを乗り越えて（原爆投下の是非）」の概略

単元名	歴史認識の違いを乗り越えて（原爆投下の是非）
対象	県立高校ディベート部
単元目標	「客観的且つ公正な資料に基づいて、事実の正確な理解に導くようにするとともに、多面的・多角的に考慮し公正に判断する能力を養成するようにする」（文部省告示「高等学校指導要領」平成11年、34頁）ことと、事例学習を通し対立問題の公正な解決に向けて前向きに取り組む意欲や姿勢を育てることを目標とする。
単元設定の理由	歴史上のできごとに関して、当事者で考え方や捉え方が大きく異なる場合がある。大切なのは、その違いを踏まえた上で次にどうするかである。今回、日米両国で歴史認識が最も異なっていると言われている原爆投下問題をとりあげ、各々の主張の根拠（証拠）を吟味させ、また両者の違いを引き起こしている原因（日米の価値観や正義観・法律観の違いなど）を探し出す作業をさせた後、両者が「納得はできないが、少なくとも理解はできる」という妥協点を、多角的・公正な立場から見つけ出す経験をさせることにした。というのも、このような経験を一度させておけば、別の認識が大きく異なる出来事に遭遇した時にも、妥協点発見へ向けて前向きに且つ公正な立場から探究・努力ができるようになることを期待しているからである。
教材観	ニューヨーク・タイムズ紙に載った原爆投下に関する日米二人の真摯な論争記事を主教材として用いる。というのも、その記事内容が原爆投下に関する事実のみを短く掲載している日本の教科書と異なり、両者の考え方の違いを明確に示しているからである。他に、「根拠の検証の仕方」「公正な解決策を見つける方法」「合意形成の仕方」などのアカデミックな議論の構造 ^{vii} にかかわる資料を副教材として用いる。
国際理解教育の視点	① 歴史上の出来事に関して当事者間で対立がある場合、それをそのままにしていたのでは進歩がない。鋭い対立は、うまく使えば相互理解を促すチャンスになる。そこで、今回は原爆投下問題を使って、

	<p>「何故こんなに認識が違うのか」「何がこの認識の違いをもたらしているのか」「自分たちが当たり前と思っている価値観には本当に普遍性があるのか」といった側面から考えさせることにした。こうやってこそ、深い意味での相互理解、ひいては多角的・公正な立場からの妥協点発見の可能性が生まれてくるのである。</p> <p>② 国際社会に生きる人間として、少なくとも日本が関わっている重大事件については、相手の考え方や心情を踏まえた上で自分も相手も納得させられるような主張を持つ必要性を認識させるきっかけとする。</p>
総時数	35 時間
キーワード	批判的思考 価値対立 公正 合意形成

上記のような目標等のもと、授業は以下のように展開される。

- 広島・長崎への原爆投下について生徒が自分の考えを書く。
- 歴史及び現代社会の教科書に掲載されている原爆に関する内容を読み、その特徴を明らかにする。
- 英語の教科書にとりあげられている原爆に関する話しを読み、その特徴を明らかにする。
- 8 月上旬の記事（読売・朝日・毎日新聞）のうち、原爆に関する箇所を読み、その特徴を明らかにする。
- 原爆投下に対する日本人の捉え方の特徴を明らかにする。
- ニューヨーク・タイムズの記事（1995 年 8 月 5 日付けの原爆特集）を読み、日本の教科書や新聞に書かれていない事実や視点を指摘する。次に、教師が当時の国際法や国際情勢について説明する。
- ニューヨーク・タイムズの記事に登場する日米二人の考え方の違いを明らかにした上で、その違いがどこから出てくるのかについて考える。
- 「根拠の検証の仕方」「公正な解決策を見つける方法」「合意形成の仕方」について説明した資料を読む。
- 「原爆使用は正当である」という立場で文章を書く。その際、被害を受けた広島や長崎の子どもたちにも納得してもらえるような内容にするよう留意する。
- 「原爆使用は不正である」という立場で文章を書く。その際、日本軍によって被害を受けたアジアの人々や連合軍捕虜にも納得してもらえるような内容にするよう留意する。
- 最後に、自分はどちらの立場をとるのか決め、もう一度原爆投下に関する文章を書く。その際、最初に書いた文章と比較し、自分の考えが、何をきっかけにどう変わったのかについて考える。
- 書いた文章を、歴史の教師・現代社会の教師・被爆者・英語指導助手（ALT）・アメリカの歴史教師・中国人に読んでもらい、意見をもらう。そして、自分の文章のどこに不十分

な点があったのか再考する際のヒントにする。

以上のような実践の結果、一人の生徒が次のような文章を書いている。「広島・長崎に関する日米の対立は簡単に解消しそうにない。一方で、1945年に比べると、核兵器の破壊力・殺傷能力は飛躍的に向上し、また核兵器の数も核保有国の数も大幅に増えている。このような状況の中で、もし「被爆の悲惨な経験を日本から学んで欲しい。」「核攻撃は人道に許すことは出来ない。」という被爆国日本の訴えが、核保有国の為政者や一般市民の耳に全く届かなくなったとすれば、それは強力な核兵器の使用を思いとどまらせる要因の一つがなくなることを意味する。ここにこそ我々が被爆体験の伝承、倫理（人道）に基づく核兵器反対の主張を今でも続けている理由がある。この意味で、アメリカをはじめとする核保有国の為政者や一般市民は、広島・長崎からの訴えに耳を傾けて欲しい。」

この実践から読み取れるものはなんであろうか。単元目標にあるように、この実践では「事例学習を通し対立問題の公正な解決に向けて前向きに取り組む意欲や姿勢を育てること」を目指している。異なる文化や文明の存在、換言すれば多様な考え方や価値観を直視したうえで、折り合いをつけることにつながる、アカデミックな議論の構造にかかわる知識を獲得させ、その上で実際の文脈の中でその知識を活用する機会を提示し、生徒は妥協点を導きだしている。前述の通り、特別活動の意義は、「なすことによって学ぶ活動を通して、自主的、実践的な態度を身に付ける活動」とされている。この実践は、その意義に基づいた活動のあり方を提示していると言えよう。

マリリン・フリードマン(Marilyn Friedman)は、「共同体それ自体の真価を認識することが問題なのではない。一つ一つの共同体が部分となるような形でさまざま共同体が寄り集まっているなかで、さまざまな異議申し立て、要求、さらにはアイデンティティの境界を左右するような力がぶつかり合っている。それゆえ問題は、むしろ、これら諸力の葛藤をいかに調停するかということなのである」と述べている^{viii}。つまり、「異なる文化や文明との共存」の内実とは、諸力の葛藤を認識し調停すること、つまり折り合いをつけることなのではないか。この実践では、日米両国で歴史認識において葛藤が生じていることを認識し、生徒に対し調停に向けた作業を行わせていると考えられる。それぞれの認識の特徴や、その違いをもたらしているものに気付かせながら、異なる考え方や価値観の根拠を検証させ、併せてアカデミックな議論の構造にかかわる資料を用い、異論との向き合い方にかかわる方策を提示している。不同意に向き合う手法を学び、実際の文脈の中で、相手の立場にも立ちつつ調停を経験させているのである。

3. 高等学校特別活動の目標等との関連

ここでは、「異なる文化や文明との共存」の必要性という改訂の経緯を踏まえ、高等学校特別活動の目標等と具体的な実践との関連について検討する。

【高等学校特別活動の目標】

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個人の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う

表2 特別活動の目標と実践との関連

5つの観点	「異なる文化や文明との共存の必要性」にかかわる特別活動の目標等	実践との関連、実践から読み取れる要素
「個人的な資質の育成」	「現在及び将来の生活の中で直面する諸問題に対して、 <u>一中略一正しい問題解決の方法や態度を学ぶ</u> 」	原爆投下について自分の考えを書き、その後原爆に関連する日米の教科書、日米の新聞記事を読み、考え方の特徴などを気づいた後、「根拠の検証の仕方」「公正な解決策を見つける方法」「合意形成の仕方」（アカデミックな議論の構造）について説明した資料を読む。
「望ましい集団活動の展開と望ましい集団の育成」	「互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合う」（自分とは異なる他者への尊重にかかわる記述と捉えられる）	「原爆使用は正当である」という立場と、「原爆使用は不正である」という立場、その双方の立場で文章を書く。
「自主的、実践的な態度の育成」	「他者との共生を図りながら自己を生かす能力を養う」「 <u>自ら考え、判断し、実行するという選択の場を豊富にしていく</u> 」	最後に、自分はどちらの立場をとるのか決め、もう一度原爆投下に関する文章を書く。
「人間としての在り方生き方についての自覚と自己を生かす能力の育成」	「 <u>自己の判断や価値観を養い、主体的に物事を選択決定し、責任ある行動をする</u> 」「 <u>社会について主体的に考えていく</u> 」	最初に書いた文章と比較し、自分の考えが、何をきっかけにどう変わったのかについて考える。
「社会的な資質の育成」	「 <u>相互に認め合い、協力して共に生きる中で、よりよい生活や豊かな人間関係を築いていこうとする態度や能力を養う</u> 」	自分で選び取った立場で書いた文章を、多様な立場の人々、つまり歴史の教師・現代社会の教師・被爆者・英語指導助手（ALT）・アメリカの歴史教師・中国人に読んでもらい、意見を求める。そして、自分の文章のどこに不十分な点があったのか再考する際のヒントにする。

(表中、下線筆者)

上記の整理から、この実践は特別活動の、「なすことによって学ぶ活動を通して、自主的、実践的な態度を身に付ける活動」との意義を踏まえ、同時に近年求められている、実際の文脈の中で知識を活用する側面も併せ持ったものであることが指摘できる。根拠の吟味や原因の探究という経験、「アカデミックな議論の構造」にかかわる知識の獲得、さらにその知識を活用しながら対立問題の公正な解決に向け取り組む実践であるからである。

この実践は、歴史上のできごとにかかわる考え方や捉え方の差異に着目している。しかし、改訂の経緯に書かれている、「異なる文化や文明との共存」の必要性は、身近なところにも見出すことができる。身近な事象に目をむけ、この実践の要素を取り入れることで、「異なる文化や文明との共存」の必要性に応える可能性が、さらに広がると考えられる。このような視点から、次項では、国内の異なる文化や文明について論考する。

4. 国内の異なる文化や文明

日本においても多くの異なる文化的背景を有する人々が暮らしている。国内の、特に教室における多文化状況に目をむけることは、実際の文脈の中で「異なる文明や文化との共存」の必要性を考えていくことにつながる。そのような視点から、ここでは国内の異なる文化や文明に着目し、文化にかかわる人権も含め論考する。

(1) 公立学校における多文化状況

文部科学省の調査では、公立小・中・高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、28,575人、母語別では、ポルトガル語 11,386人、中国語 5,831人、スペイン語 3,634人、その他の母語 7,724人となっており、ポルトガル語、中国語及びスペイン語の3言語で全体の7割以上を占めている¹⁸。一方、法務省「外国人登録者統計」から明らかなように、日本語指導を必要とはしていないものの、中国(約68万人)に続き、2位のグループである韓国・朝鮮(約58万人)の子どもたちもいる。さらに3位のブラジル(約27万人)をあわせると、全体の約7割を占める¹⁹。ポルトガル語、スペイン語話者の多くは、国策として送り出された日本人移民の子孫である日系人と考えられ、中国語話者の一部分は、中国残留邦人の子孫と考えられよう。また、韓国・朝鮮の子どもたちの多くは、日本の植民地支配との関係を有しているはずである。つまり、日本に暮らす大多数の外国人児童生徒の祖先は、日本という国との関係の中で、理不尽な苦痛を受けた可能性がある。

(2) 文化にかかわる人権

国際人権文書の中でも国際人権規約は、世界人権宣言の内容を基礎として、これを条約化したものであり、人権諸条約の中で最も基本的かつ包括的なものである。社会権規約と自由権規約は、1966年の第21回国連総会において採択され、1976年に発効した。そして、日本は1979年に批准している。なお、社会権規約を国際人権A規約、自由権規約を国際人権B規約と呼ぶこともある²⁰。そしてその中でも、特に外国人児童・生徒の教育に関連

するのは、自由権規約第 27 条および社会権規約 13 条である。

自由権規約第 27 条では、「種族的、宗教的又は言語的少数民族が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない」とされ、文化の享有について触れられている。また、社会権規約第 13 条第 1 項には、「この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める」との記述がある。これら AB 両規約とも、国籍による差別を禁ずるものであり、かつ裁判規範性を有する。また、これらの条約が国内法令に優先することは日本の学説判例上確立しており、上記条約の規定する権利については、一般外国人に対しても国民との被差別処遇が原則的に要求されるとの指摘もなされている^{xii}。

子どもの権利条約は 1990 年に発効し、日本は 1994 年に批准している。第 30 条（少数者・先住民の子どもの権利）には、「民族上、宗教上もしくは言語上の少数者、または先住民が存在する国においては、当該少数者または先住民に属する子どもは、自己の集団の他の構成員とともに、自己の文化を享受し、自己の宗教を信仰しかつ実践し、または自己の言語を使用する権利を否定されない」^{xiii}とある。また、人種差別撤廃条約は 1969 年に発効し、日本は 1995 年に加入している。第 2 条第 2 項には、「個人、集団又は団体による人種、皮膚の色又は種族的出身を理由にしたいかなる差別に対しても、国はその警察活動その他の措置によりこれを奨励、擁護又は支持してはならない」との記述がある。さらに、ユネスコの文化的多様性に関する世界宣言においては、「文化的権利は、人権に欠くことのできないものである」とされ、また、同じくユネスコの文化的表現の多様性と保護及び促進に関する条約（文化多様性条約）においては、生物の多様性が生命の存続にとって欠かせないように、文化の多様性も人類全体の力となると捉えられている。つまり、外国人児童・生徒が文化を享有することは権利であり、彼らの文化を尊重することは、人権という視点から重要であるのみならず、持続可能な社会構築において不可欠なものといえるのである。

結びにかえて

世界では異なる文化や文明との間でさまざまな摩擦が起こっている。特別活動改訂の経緯に、「異なる文化や文明との共存」の必要性について書かれた背景には、そのような世界状況にかかわる意識があると考えられた。異なる文化や考え方、あるいは価値観を尊重し、互いに折り合いをつけながら、いかに共存していくかが求められているといえる。事例として取り上げた実践「歴史認識の違いを乗り越えて（原爆投下の是非）」からは、「異なる文化や文明との共存」にかかわり示唆が得られた。この実践では、歴史上のできごとにかかわる考え方や捉え方の差異に着目し、根拠の吟味や原因の探究という経験、「アカデミックな議論の構造」にかかわる知識の獲得、さらにその知識を活用しながら対立問題の公正な解決に向け取り組ませていた。この具体的実践は、生徒に異なる両者の合意形成に向けた思考を促しており、「異なる文化や文明との共存」の必要性に応える資質獲得を支援したものと解釈された。併せてこの実践は、特別活動の教育的意義と目標に照らし合わせても、多くの関連が認められた。

また、第 5 項で論じたように、国内、特に教室内においても多文化状況が存在し、彼ら

にとって文化の享有は権利であるといわれている。教室内の異なる文化的背景を有する児童生徒、あるいは友人の、文化や考え方、価値観を尊重することは、「異なる文化や文明との共存」へ向けた、実際の文脈の中での取り組みと位置づけられる。教室内に進展する多文化化を見据えた特別活動には、このような意味で意義と可能性を見出すことができるのではないか。

国立教育政策研究所によれば、特別活動において生徒指導の面から重視したい取組例として、すべての児童生徒相互の「共感的な人間関係」を育てる取り組みが挙げられ、「考え方や性別などの違いを超えて、互いに協力できる」ことを大切にしようとしてとされている^{iv}。「異なる文化や文明」と折り合いをつけなければならない機会、妥協点を探る必要が求められる機会は、教室内にも存在する。実際の文脈の中で、具体的実践から得られた知見を活かしながら、改訂の経緯「異なる文明や文化との共存」の必要性に応える実践を行うことが求められよう。

i 高等学校学習指導要領解説特別活動編「各活動・学校行事の目標と内容」の部分 (pp.20-21) に書かれている。

ii 同上、p.8、23、26 など。

iii 渋谷真樹「特別活動の意義と特質」渋谷真樹他編著『集団を育てる特別活動』ミネルヴァ書房、2015、p.20。

iv 高等学校学習指導要領第5章の第1「目標」。

v 井深雄二「特別活動の制度的位置づけと歴史」渋谷真樹他編著、前掲書、p.36。

vi 日本国際理解教育学会 HP (<http://www.jenoov.jp/kokusai-rikai/pdf/J27.pdf>) 掲載の指導案を筆者が要約、補足している。

vii 具体的な資料名は、『Handbook of Cooperative Learning Methods』にある、「Structuring Academic Controversy」(Greenwood Press, 1994)

viii デイヴィッド・ウエスト「社会正義と社会民主主義の彼方に一積極的自由と文化的諸権利」デイヴィッド・パウチャー、ポール・ケリー編、飯島昇蔵他訳『社会正義論の系譜』ナカニシヤ出版、2002、p.331において引用されていた言葉。

ix 文部科学省 HP:

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afieldfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf より。(2011年8月20日取得)

x 平成21(2009)年末では、外国人登録者数は約218万6千人、日本国在住者の約1.7%、189カ国の国籍に達し、国籍別にみると、上位から、中国(約68万人)、韓国・朝鮮(約58万人)、ブラジル(約27万人)、フィリピン(約21万人)、ペルー(約5万7千人)、アメリカ合衆国(約5万人)などとなっている。

xi 外務省 HP <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/index.html> より。(2011年8月4日取得)

xii 大沼保昭『新版 単一民族社会の神話を超えて』東信堂、1993、p211。

xiii 国際教育法研究会による訳文。

xiv 文部科学省国立教育政策研究所『生徒指導リーフ特別活動と生徒指導』より。

クロアチア共和国ウマグ市の義務教育学校の現状

中西 綾子 (NAKANISHI, Ayako)
保育研究者

The Current State of Compulsory Education in the Republic of Croatia

NAKANISHI, Ayako

Early Childhood Education
Researcher

The aim of this paper is to consider the current state of compulsory education in the city of Umag / Umago on the Northwest border of the Republic of Croatia along the Adriatic Sea and the border with Slovenia. Its location along the border and its history set it apart from other metropolitan areas such as the Croatian capital of Zagreb.

The educational system in Croatia is broken down into 8 years / 4 years / 5 years (3+2), and the first 8 years are compulsory education. Faculty have Croatian teaching certificates, and school are under the direct management of the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatia.

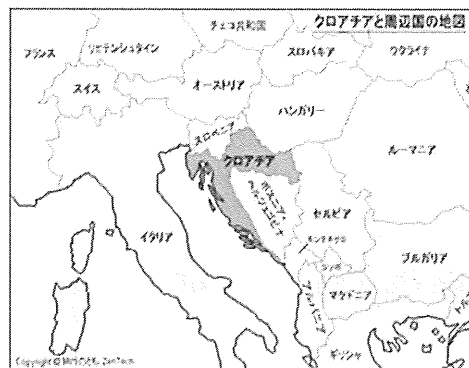
There are two types of compulsory education schools in Umag, schools where classes are conducted in Croatian and schools where classes are conducted in Italian. In Japan, the fact that foreign schools are not officially recognized schools (schools as defined in article 1 of the School Education Law) has been problematized from the perspective of safeguarding the right to education.

In Croatia, however, these two types of schools are both public elementary schools and both follow the same Croatian educational curriculum. The elementary school curriculum implemented in Croatia is the Croatia National Educational Standard, the national curriculum that has been in place since fiscal 2006 to 2007. As a result, the Italian elementary schools do not follow an Italian educational curriculum, but are schools where the students follow the Croatian curriculum taught in the Italian language.

The early education system of Umag differs from that of Japan in terms of the popular election of principals, its teacher training programs, and school attendance system.

This paper considers the characteristics of the Croatian schools and Italian schools in Croatia from their educational curriculums, people, school finances, and employment of faculty. While addressing the relationship between the schools and the government, the schools and the municipal authorities, and Italy and the Italian schools, this paper investigates the system that accommodates these two types of schools with different languages of instruction.

はじめに



本稿の主題は、クロアチア共和国の最も北西にあり、アドリア海とスロヴェニア国境に接する場所にあるウマグ市 (Umag/Umago) で実施されている、義務教育学校の現状を整理することである。国境沿いという立地と歴史によってクロアチアの首都ザグレブなどの都市部とは異なる特徴をもつ。

ウマグ市内にはクロアチア語で授業を行う学校とイタリア語で授業を行う学校の2種類の義務教育学校がある。日本では外国人学校は正規の学校（一条校）ではないことが教育の権利保障の点から問題を指摘されるが、クロアチアではこの2種類の学校はともに公立小学校¹で同じクロアチアの教育カリキュラムに沿った学習を行っている。学習言語が違うこの2種類の学校の両立を国と学校の関係や市当局と学校の関係、イタリアとイタリア学校との関係などにふれながら制度的に解明する。

1. 調査分析の対象と方法

ウマグ市内の義務教育学校である2校を調査分析対象とする。1校はクロアチア語で授業を行うマリアイリナ小学校 (osnovna škola Marije i Line) で、もう1校はイタリア語で授業を行うガリレオガリレイ小学校 (scuola elementare italiana Galileo Galilei) である。ウマグ市内の義務教育学校はこの2校ですべてである。それぞれの学校関係者、市の管轄行政局、保護者を対象とする。

方法は現地調査を中心に行う。調査方法はウマグ市内のクロアチア語小学校とイタリア語小学校それぞれの校長と教職員、クロアチア語保育所および幼稚園とイタリア語保育所および幼稚園の保育士と職員、それぞれの保育所・幼稚園・学校に子どもを通わせる保護者、ウマグ市民大学²教授およびウマグ市科学教育スポーツ部部长への聞き取りを中心とする。

現地調査期間は2008年6-8月、2011年11-12月、2012年9-11月、2014年3月-4月の延べ6か月の滞在期間に行い、うち聞き取り調査のほとんどは2014年3-4月に行った。

2. ウマグ市の位置と歴史的特徴

ウマグ市はイストラ半島の北西部に位置し、クロアチアの最西点を含むアドリア海沿岸の都市である。北はスロヴェニア国境に接し、アドリア海を挟んだ対岸にはヴェネチアがある。



面積は 87 km² の広さで千葉県船橋市より少し大きい位。人口は 2011 年のデータで 13,467 人。人口構成は 2001 年の国勢調査によるとクロアチア人 59.6%、イタリア人 18.3%、セルビア人 3.8%、スロヴェニア人 2.2%、ボスニア人 1.7%、アルバニア人 1.3%、その他。クロアチア全体は人口 428.5 万人で、国土面積は九州の 1.5 倍の広さである。ウマグ市は歴史的に、古くからイタリアとの関わりが深い土地である。6 世紀には西ローマ帝国の一部だったことが、発掘された多くの遺跡から分かっているし、1269 年から 1797 年の長きにわたりヴェネチア帝国であり、それは帝国が崩壊するまで続いた。その後はオーストリアハンガリー帝国時代を経て、第一次大戦時はイタリアの一部であった。「トリエステ自由地域」を経て、1954 年にユーゴスラビア社会主義連邦共和国のクロアチア社会主義共和国になった。1991 年にはユーゴスラビアが崩壊し、クロアチア共和国が誕生した。新しい国家制度の下、1993 年にウマグは独立した基礎自治体になり、1997 年にウマグ市 (grad) と定められた。そして 2013 年クロアチアは EU に加盟した。ウマグ市はスロヴェニア国境にあるため、現在は税関の撤去や出入国手続きの簡易化、両替所の縮小 (国境審査の撤廃と通貨統合は 2015 年夏の予定) で市内はインフラ整備が進行している。

3. 義務教育学校の特徴

(1) 義務教育制度

学校制度は、8・4・5 (3+2) 制で、初めの 8 年間で義務教育である。小学校から高校まで無償で高校進学率は 70% 以上と高い。本文では、1 年生から 8 年生が在籍する義務教育学校を現地の言葉に合わせて小学校と呼ぶが、実際には日本の小学校+中学校にあたる。クロアチア国内全体では、初等教育学校には 3 種類あり、国家カリキュラムに従う小学校 838 校、特殊学校 21 校、美術学校 56 校がある。

国の規定によれば就学年齢は、その年の 4 月 1 日までに満 6 歳になる子どもが同年 9 月に入学する。実際には該当する子どもに就学前のテストを行い、子どもにより 6 歳か 7 歳で就学する。このテストは、椅子に座って点をつないで絵を描くなどである。心理学者が行い、医師と幼稚園教員、小学校教員も参加する協議会を行い、個々の子どもについて入学の準備ができているか、学校への適性を審議する。協議会はその結果を、保護者に通知する。協議会はアドバイスまでしか行えないため、最終決定権は保護者にある。

1 年遅らせたほうが良いというアドバイスでは、親は反対することもある。その結果子どもが入学後に苦勞することもある。一方で、今年の担任よりも来年の担任の方が良い教

員がいるという考えから、協議会で6歳入学を勧められても、あえて一年入学を伸ばす保護者もいる。担任は1年から4年まで同じクラスの持ち上がりなので親は教員を重視する。

(2) ウマグ市の公立学校

ウマグ市の義務教育学校は18世紀のオーストリア帝国下に始まった。当時からバイリンガルの教育制度であったといわれている。その後トリエステ、ユーゴスラビア、クロアチアと政権が移り、それに伴って、クロアチア語（ユーゴスラビア語とほぼ同じ）学校が主流派になったりイタリア語学校が主流派になったりしながら一つの町で2種類の学校が共存してきた。

こうした歴史的背景から現在も市内には2つの言語タイプの公立小学校がある。一つは、クロアチア語で授業を行う小学校（Skola Marije i Line マリアイリナ小学校＝以後、クロアチア語小学校と呼ぶ）と、もう一つはイタリア語で授業を行う小学校（Scuola Galileo Galilei ガリレオガリレイ小学校＝以後、イタリア語小学校と呼ぶ）である。

両校とも50年以上前に現在の形として創立された。マリアイリナ小学校は創立100年以上で、現在のガリレオガリレイ小学校は1954年に創立でこちらも60年以上の歴史がある。ユーゴスラビア時代を経て今のクロアチア共和国に至るまで両立している。したがってクロアチア憲法第一章において「クロアチア共和国はクロアチア民族の民族国家として、そして土着の少数民族の構成員すなわちセルビア人、チェコ人、スロヴァキア人、イタリア人、(略)」³と明記されて少数民族に関わる法整備と制度ができる前から、そしてクロアチア共和国に学校制度ができる前から、ウマグ市ではクロアチア語小学校とイタリア語小学校が共存している⁴。クロアチア語とイタリア語のどちらで教育を受けさせるかは、先に述べた協議会などを参考にして、保護者が選択する。市内の公立保育所（1-2歳児）と公立幼稚園（3-6,7歳児）にもクロアチア園とイタリア園があるため、学校就学前にこの2者選択は済ませている保護者も多い。

教育行政機関は、日本の文部科学省にあたる科学教育スポーツ省である。日本の教育委員会のような組織はなく、学校は科学教育スポーツ省の直轄管理下にある。小学校では、ほとんどの小学校教員と学校職員の採用（信任）は国が行い、給与も国が全額負担する国家公務員である。教員はクロアチアの教員資格を持ち、言語にかかわらず、学校は国の科学教育スポーツ省が直轄管理をする。したがってイタリア語小学校は、イタリアの教育を学ぶのではなく、クロアチアのカリキュラムをイタリア語で学ぶ学校である⁵。

4. クロアチア語小学校とイタリア語小学校の特徴

(1) 学校規模

ウマグ市の小学校規模の差は大きく、クロアチア語小学校の方が大きい。この規模の差はコミュニティの規模の差でもある。

教科教員以外のスタッフは、校長、秘書、会計士、心理学者(psycholog)、教育相談員(pedagog)、用務員、清掃員、調理員がクロアチア小学校とイタリア小学校共通にいる。マネージャー、言語聴覚士(logopedist)、脳に関わる専門家(difektolog)の3職種はクロアチア小学校のみにいる。このことは学校の種類の差ではなく、学校の規模の差によるものである。学校規模によって専門家の配置の最低基準が法律で定められている。

	クロアチア語小学校	イタリア語小学校
生徒数	800人	148人
教員数	73人	24人
職員数	41人	12人



普通の道路が走路に



イタリア語学校 筆者の授業

(2) 教育カリキュラム

クロアチアの小学校教育カリキュラムは、2006-7年度から国家カリキュラムである「クロアチア国家教育水準」(CNES)⁶を実施している。内容は、1-4年までにクロアチア語、数学、自然科学、音楽、美術、英語、体育、宗教(選択)を学び、5-8年はこの中の自然科学が生物に代わり、さらに地理、歴史、技術が加わる。7-8年では、化学と物理が加わる。国のカリキュラムには導入学年に幅があり、学校ごとに指定された範囲内で選択できるようになっている。「小中学校における教育法第28条」により開催される学校協議会で、学校ごとに教科を選択し、どんな行事を行うか決定する。ここに学校ごとの特色が現れる。

現在クロアチアの小学校は科目が増える傾向にある。その背景にはEUへの加盟があるといわれる。2013年から健康教育(Health Education)が始まり、2014年から市民教育(Civic Education)が始まる予定である。

ウマグ市のクロアチア語小学校とイタリア語小学校の教育内容を同じ小学校2年生の時間割で比べてみる。両校とも国家カリキュラムの教科にプラスして教科を導入し、特色を出している。クロアチア語小学校では物理の授業を行っている。校長が物理学の教授であるため力を入れている。イタリア語小学校は情報(PC使用)の授業があり、語学の授業が多く全体の授業時間数が多い。首都ザグレブなどの都市部では小学校は午前と午後の二部制が一般的であるが、ウマグ市では2校ともに一部制で国家カリキュラムにプラスした教科を導入しており授業数が多いことが他の都市とは異なっている⁷。

<資料 小学校カリキュラムの比較、2年生時間割>

クロアチア語小学校 (Skola Marije i Line 2013-4)

	月	火	水	木	金
1	体育	クロアチア語	クロアチア語	宗教	クロアチア語
2	イタリア語	英語	算数	クロアチア語	算数
3	算数	算数	自然科学	イタリア語	英語
4	クロアチア語	音楽	物理	美術	物理
5	自然科学			学級活動	

イタリア語小学校 (scuola elementare italiana Galileo Galilei 2013-4)

	月	火	水	木	金
1	イタリア語	自然科学	クロアチア語	算数	英語
2	イタリア語	音楽	英語	自然科学	イタリア語
3	情報	イタリア語	イタリア語	イタリア語	算数
4	算数	学級活動	算数	体育	クロアチア語
5	体育	クロアチア語	体育	宗教	クロアチア語

6		美術	宗教	
---	--	----	----	--

(3) 人事

1) 校長の決定

小学校の校長は間接選挙で決定する。校長の選挙は公募されるため、ウマグ市外からでも条件に合えば誰でも立候補できる。教員が自校の校長に立候補することもある。校長の任期は5年間であり、再任で立候補することができる。現在のクロアチア小学校校長のマト ヴイドヴィッチは校長になって16年目である。ここまで長期に再任され続けることは珍しい事で、市民から尊敬されている様であった。

校長は10年まで仕事が保障される。したがって2期で、辞めるかまたは選挙に落選した場合は、前職と同様もしくは国家公務員（国費の職員）として再就職ができる。しかし3期以降校長をした場合はその後の就職先は保障されず失職する。

2) 教員採用

募集はインターネットの求人サイトに出る。教員専用の募集サイトではなく、美容師や調理師、大工などあらゆる求人と並んで各学校の募集が載っている。希望者は校長に申込み、必要なディプロマを見せて面接を受ける。校長が採用したい人物の情報を国の科学教育スポーツ省に連絡し、国から最終決定が届いて採用となる。教職員は通常終身雇用である。

各学校は国の基本カリキュラムをふまえて、それ以上の教育をするように独自に教育カリキュラムを工夫している。各学校で独自の計画によって教員採用を行うが、その人物に採用通知を出すか、また独自のものを必要教科として了承するかは国次第である。校長面接で合格しても、国当局がケースバイケースで決定する。例えば、第2外国語の教員にクロアチア語をどこまで必要とするかは、その時の国当局次第という事もある。2011年の教育改革でクロアチアはボローニャ方式を採用した。今後は、他国で教員ディプロマを取得して持参するが増加すると考えられるが、クロアチア語の審査を国当局がどう判断するかはばらばらで混乱しそうだ現場は不安視している。

新卒など教員経験がない場合は、指導教員がつき1年間の見習い教員としての採用になる。給与は教員より少なく、サブ教員としての働きや授業の様子をチェックされる。1年後に国が行うエキスパート試験を受けて合格すると、一人前の教員として終身雇用契約ができる。

現状は、教科によって就職が困難である。そのため、まずは学童教諭として、市の1年契約の採用で働きながら、就職先を探すことがウマグ市では多い。

(4) 学校財政

1) 学校予算

学校の設置は国家が行う。学校予算は教育にかかる主な費用と人件費の大部分をクロアチア政府が負担し、ウマグ市は物や施設設備等を負担する。教職員はほとんどが国家公務員の終身雇用であり、市の採用職員は主に学童教員と産休、育休や療養休暇者などである。正規職員と非正規職員の違いはなく、予算の削減で教員を減らすこともない。しかしながら特に美術や音楽など授業数の少ない教科の場合はフルタイムの契約が得られず、ハーフタイム契約となる場合もある。またフルタイム教員と学童教員の差は正社員とアルバイト程である。

市の教育予算は年間、17,000,000kn 306,000,000円（2014年4月現在）である。保育園と幼稚園は設置、施設整備そして全職員が市採用の為に人件費に至るまですべて市で負担する。したがってウマグ市の教育予算の多くは就学前教育に使用される。

クロアチア語小学校では特別な予算が必要な場合、ファイナンシャルプランを作成し校

長が市当局に提出する（例、1月に窓を修理、2月にドアを修理等）。最近では2012-13年の2年間にわたりキャピタルインベストメントを得て大規模修理を行った。

イタリア語小学校は予算の請求先に、国、市以外にイタリアユニオン⁸が加わる。校長は特別な予算が必要な場合、ファイナンシャルプランを作成して国当局、市当局、イタリアユニオンの3カ所に提出する。イタリアユニオンはクロアチア国内の15のイタリア民族団体から出た要望から資金提供先を決定する。その他イタリア当局に直接申し出る方法もあるが、現状ではイタリアユニオンからが一番予算が出やすい。1つのプロジェクトに支給される金額は50,000ユーロである。最近では2012年に校長室を改装し、2013年2月には校舎のドアをオートロックに改装した。イタリア当局はそれ以外に、イタリア語の副読本（絵本や小説）と教員のイタリア語教育スキルアップのためにイタリア研修を開催し費用を負担する。

ウマグ市は少数民族政策の一環として、イタリア語小学校に対してクロアチア語の教科書をイタリア語に翻訳する費用を負担している⁹。

<資料 イタリア小学校の2013-14年1年間の通常学校予算>
(2014年5月14日現在 1kn=¥18、€1=¥140)

収入 元 金額	クロアチア	ウマグ市	イタリア (ユニオン)	その他
	150,000kn (2,700,000 円)	60,000kn (1,080,000 円)	20,000€ (2,800,000 円)	12,000kn (216,000 円)
	+	+		
	教職員の人件費	市採用の2人分の人件費		
		+		
		教科書のクロアチア語からイタリア語への翻訳代		

特記

現金ではなく、読書本、教室や体育館の
教員研修などを負担 賃料収入

クロアチア小学校とイタリア小学校ともに、現状では学校予算は不足でやりくりで校長は頭を悩ませている。しかしながら、ユーゴスラビア時代は予算が保障されず、来るはずの金額が入金されないことがあった。その時代から比べれば現在のクロアチア政府は予算の金額は保障してくれるので今の方がマシであると校長は述べている。

ファイナンシャルプランによって得た学校予算で購入するものについては校長裁量に任されている。計画に沿ってどの会社のどの商品を選ぶかは各学校が現状に合わせて選択していく。

現状では、クロアチア語小学校はウマグ市から、イタリア語小学校はイタリアユニオンから特別予算が下りやすい。これは市がクロアチア語小学校に特別に配慮しているということの意味はない。クロアチア小学校は他から予算を得る方法がないから市が出しているのである。イタリア語小学校はまずイタリアユニオンに申請してから却下された場合には、クロアチア語学校と同じように必要に応じて市から特別予算が出る。2校の小学校校長と市当局の担当者はともに、限られた財源を得られるところから得る、と述べていた。一つの財源を取り合うのではなく、手分けして集金できるところから集めるという意味である。さらに具体例をあげると、ウマグ市内には子どもの増加により、もう一校イタリア語幼稚園が必要であった。しかし市には建設にかかる財政的なゆとりがなかった。そこでイタリア幼稚園の校長たちからイタリアユニオンに働きかけ、その結果イタリアユニオンはウマ

グ市内にイタリア語幼稚園を建設してウマグ市に引渡し、2014年春からウマグ市の公立幼稚園として開園した¹⁰。このプロジェクトに対するイタリアからの資金提供はおよそ27万ユーロ（約3510万円）であった。このような事から市と2つの小学校は予算配分について緊張関係ではなく、予算を得られるところに働きかけその結果が市内の子どものための利益になっているといえるだろう。

2) 教員給与

調査をした各人に、「教育における社会問題は何か」と問うた所、興味深いことにその答えは2つのことに集中した。

クロアチア語小学校校長とイタリア語小学校教員の答えは、「教職員の低賃金」であった。そして、イタリア小学校校長とウマグ市科学教育スポーツ部部長の答えは、「保護者のこと」であった。

「教職員の低賃金」については、教員はみな高学歴で専門職だが、国内の平均給与とほとんど変わらない。

国内平均給与 5500kn/月。99000円。

教員、心理学者等 7-6000kn/月。126,000-108,000円。

清掃員、調理員等 5-3000kn/月。90,000-54,000円。

各職種内の金額の差は主に勤続年数の差による。年功序列で勤続年数が長くなるほど給与は増える。クロアチア小学校とイタリア小学校の間で給与の差はない。ハーフタイム契約の場合は、上記フルタイム給与の約半分となる。

ウマグ市の場合、学校勤務の国家公務員よりも、市の公務員である保育所幼稚園の保育士と職員の方が、給与が高い。

3) 保護者負担

義務教育学校の学費は無料である。その他の費用、教科書・食費・遠足や学校旅行は実費で保護者が負担する。

生活困難家庭は市が負担する。小学校では全体の5%にあたる41人が現在該当している。

①教科書代

教科書はA4サイズ、オールカラー、ワークブックとセットになっている教科が多い。値段は高め。1学年が終わると使用済み教科書を学校に寄付するよう学校から連絡が来る。集められた教科書は学年ごとにまとめられ、保護者は次に行く学年の教科書を選んで持つことができる。手に入らなかった本は、学校を通じて業者に申込み購入する。ワークブックは書き込み式の為新品を購入する必要がある。

イタリア小学校の場合、教科としての「イタリア語」の教科書とワークブックはイタリア協会から無償で配布される。

②朝食代

ウマグ市の小学校では朝食があり、1日8knの実費を月毎にまとめて支払う。自宅から持参することもできる。

③ランチ代学童代

小学校の授業は13-14時にランチを食べずに終了する。学童で残る子どもがランチを食べる。クロアチア小学校ではランチは1日16knを実費で計算する。

イタリア小学校ではランチの値段ではなく、学童の月謝として計算し、1カ月600knとし、宿題指導、ランチ、おやつを含んでいる。

④遠足、旅行費

一度にその都度の支払いと月々の積み立てを選ぶことができる。多くの保護者が積み立

てを選んでいる。積立は月 200kn。遠足旅行代は旅行代理店に支払う。

(4) 教職員の就業のしくみ

クロアチア語小学校とイタリア語小学校の教職員はどちらも学校毎に採用され契約を結ぶ。そのため原則転勤はない。しかしながらウマグ市では、かけもちをすることがある。分校との関わりと教職員の勤務実態を以下に見る。

教員のフルタイム契約は週 40 時間勤務である。授業数が少ない教科の教員はフルタイム契約を確保するために学校のかげもちや校内で別の職務を兼任する必要がある。またはハーフタイム契約をすることになる。同じ校内で別の職務も兼任できることは稀であり、他の学校や分校とかけもちをする教員も多い。職員の場合は、別の職務を兼任する場合もある。例えば午前中は調理員をして午後は清掃員として働くなどである。

クロアチア語小学校の場合は、市の中心部にある中央校に加えて市内の小さな村に 6 校の低学年学校がある。この計 7 校すべてがマリアイリナ小学校である。5 年生から 8 年生はスクールバスで中央校に通学する。しかし 1 年生から 4 年生までは、小さな子どもにスクールバス通学は負担が大きいという考えから、村に分校をおき教員が通う。分校でクラス担任をもつ教員は分校専属になる。その他の美術や宗教など専門教科の教員は中央校とかけもちをする。

イタリア語小学校の場合は、分校はなく全員がガリレオガリレイ小学校に通学する。市内の遠方の場合には通学バスを利用する。フルタイム勤務で兼任する教員は、契約先はガリレオガリレイ小学校のまま、近隣のブイエ市とノヴィグラード市にある同様の公立イタリア小学校とかけもちをする。そのかけもちの時間割と配分を決定するのは校長で、毎年の年度初めに三校の校長が集まり新年度の教員のスケジュールを決定する。教員の給与は国費で支払われるため、どの学校に配分が多いかなどは気にせず決めることができる。具体例をあげると、美術教員は図書室司書を兼ねているし、ハーフタイムの教員の中にはイタリアのトリエステの学校とかけもちしている教員もいる。ウマグとトリエステは途中でスロヴェニアを通過しても車で 45 分ほどなので国境を越えたかけもちも可能である。

教員は終身雇用の国家公務員契約であるが、副業を禁止されているのは 1 年生から 4 年生までの担任のみである。日本の小学校にあたる 4 年生までは教員は専任すべきと考えられ、日本の中学校にあたる 5 年生以上の教科担任は専門分野を生かして、コンサートや個展の開催や、作品を販売して収入を得ることもできる。また、教育相談員が心理カウンセラーとして顧客をもち収入を得ることもできる。しかしながら副業の場合は、学校勤務の時とは異なり多めの所得税がかけられる。

このようにクロアチアの小学校では転勤はないが、学校のかげもちという状況が起こっており、ウマグ市では分校または近隣の学校や、別の職種とかけもちをして労働契約を継続するという現状である。

(5) 学校協議会

教育カリキュラムで述べたように、クロアチア語小学校とイタリア語小学校ともに「小中学校における教育法第 28 条」により開催される学校協議会があり、ここで学校に関する審議が行われる。

クロアチア語小学校の学校協議会のメンバーは 7 名で任期は 5 年である。メンバーの内訳は、ウマグ市当局 3 名 + 教員 2 名 + 学校職員 1 名 + 保護者 1 名の合計 7 名である。イタリア小学校の学校協議会のメンバーは 7 名で任期は 4 年間である。メンバーの内訳は、ウマグ市当局 2 名 + 教員 2 名 + 学校職員 1 名 + 保護者 2 名の合計 7 名である。

むすび

ウマグ市の義務教育学校の現状を、クロアチア語小学校とイタリア語小学校の共通点・相違点という視点から予算やカリキュラム、教職員の就業のしくみを見た。

クロアチアの就学年齢は6歳または7歳である。ウマグ市では保護者は就学年齢を決めると同時にクロアチア語とイタリア語どちらの学校に入学させるかを決定しなければならない。しかし両校とも転入出が可能であり教育課程の途中で移動することも容易である。クロアチア語教育とイタリア語教育の選択によって子どもの人生が大きく変化するのではないか、という深刻さは驚くほどない。小学校はイタリア語学校で中学校からクロアチア語学校に行くとか、この学校の方がやりたい教科があるとか、どちらの方が遠足に多く行くかなどの理由で柔軟に選択をしている。

ウマグ市の保育教育制度を見ると、校長の公選制や教員養成課程、就学の仕組み、登校時間や学校での朝食¹⁾、保育所と幼稚園の仕組みなど日本と異なる特徴も多い。本稿では多くのイタリア民族が特徴的なウマグ市の義務教育学校の現状に焦点を当て、クロアチア語小学校とイタリア語小学校の違いが顕著な点を、カリキュラムや予算、教職員の視点から整理した。その結果、学習教科や教員の働き方に違いがあることが分かった。実際のこの2つの小学校は、同じ建物に共存している部分もあるが、フロアが分かれ、ドアが閉じられ、校庭はフェンスで半分に区切られている。幼稚園もしかり、同じ建物の中にながらクロアチア語クラスとイタリア語クラスは生活の場が明確に分けられている。小学校も幼稚園もそれぞれ校舎の中で縦割りの様に上下級生が交流している。しかしながら2つの学校を超える横のつながりは今回の調査では見られなかった。学校に変わりウマグ市主催の市民行事の場では、2つの小学校の子どもたちが一緒に舞台を見たり、参加するスポーツイベントが実施されている。こうした行事はクロアチア語とイタリア語の2か国語で進行していた。これは市が務めて2つの文化圏の市民が共に過ごす場を作っている様にみられる。こうした試みの中に1つの国で2つの文化が共存していく苦労や知恵が込められているのではないかと考える。このたびの整理を踏まえて2つの文化圏とその義務教育学校が継続していくための努力や試行錯誤を明らかにしていくことを今後の課題としたい。

<注釈>

¹ ウマグ市の義務教育学校は1年生から義務教育最終学年の8年生までである。現地の表現にちなみ本稿では小学校と訳した。実際は日本の小中学校にあたる。原語はクロアチア語小学校 *osnovna škola*、イタリア語小学校 *scuola elementare italiana*。また、ウマグ市内の保育所、幼稚園および学校は2014年4月現在すべて公立で私立校はない。

² *Pučko otvoreno učilište Ante Babić Umag*

³ *The Constitution of the Republic of Croatia 1. Historical Foundations*

⁴ 「人権と自由および民族的かつ種族的共同体あるいは少数者の権利に関する基本法 (Constitutional Law on Human Rights and Freedoms and the Rights of National and Ethnic Communities or Minorities)」通称「1991年基本法」により、少数民族が相対的に多数派を構成する自治体では2またはそれ以上の言語や文字を公用語とする(第8条)。希望した場合民族の歴史と文化などを表す教育計画に基づき民族語で教育を受けられる(第14条1項)。

2002年「少数民族の権利に関する基本 (Constitutional Law on the Rights of National Minorities)」を採択

⁵ ウマグ市はイタリア人だけでなくスロヴェニア人コミュニティへの就学配慮もある。スロヴェニア学校希望者は市の予算で用意されたスクールバスでスロヴェニア国内のピランにある学校(ウマグ市からの距離は10km)に通学する。

親が希望する場合は言語、文学、歴史などの民族に関する科目の教授は同一の民族に属す

る教師によって別個に行われることの権利 (1991 年基本法第 15 条)

⁶ Croatia National Educational Standard

⁷ クロアチアでは通常、小学校から高校までは二部制の所が多い。45 分授業が行われていて 8 時から 13 時頃までの一部と 14 時から 18 か 19 時頃までの二部が都市部を中心に一般的である。地方では一部制で授業を行う地域もありウマグ市も一部制である。

⁸ 民族的権利を実現するために自立的な組織や協会を設立する権利 (1991 年基本法第 4 条 2 項)

⁹ 民族語による出版活動を実現するための財政的援助 (1991 年基本法第 10 条)、民族の教育計画を実現するための基金提供 (1991 年基本法第 16 条)

¹⁰ Babici. scuola maternal Italiana “Do re mi”

¹¹ marena



ガリレオガリレイ小學校正門



幅広い廊下

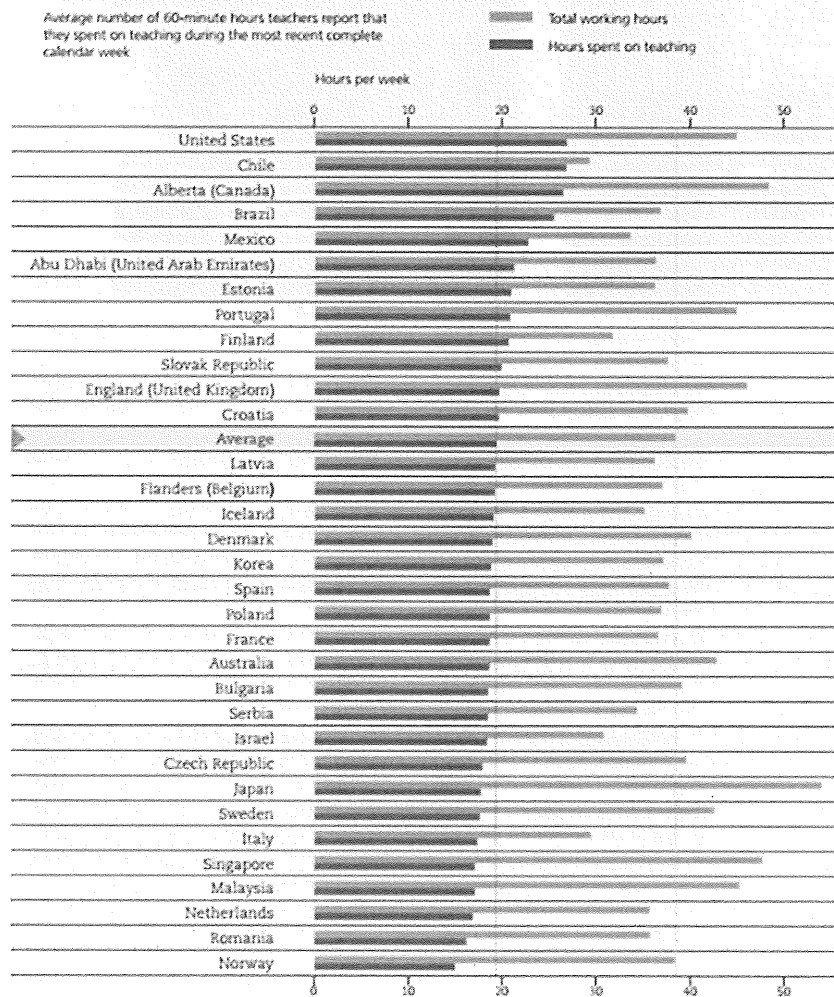
日本の教職考（１）～OECD・TALIS を踏まえて～

嶺井明子 (MINEI Akiko)
筑波大学

はじめに

まずグラフ1を一見してみたい。

Average hours spent working and teaching per week



Countries are ranked in descending order of hours spent on teaching.
Source: OECD, TALIS 2013 Database.

OECD

「日本の先生、世界一多忙なのに指導には胸張れない」
 「日本の先生、勤務時間は世界最長 授業外で多忙、一方で低い自己評価」

これは 2014 年 6 月 26 日の新聞報道見出しである。1 番目が朝日新聞朝刊、2 番目が毎日新聞朝刊であり、OECD（経済協力開発機構）が 2013 年に行った「国際教員指導環境調査（Teaching and Learning International Survey : TALIS）」の公表結果に基づく報道である。

新聞報道の見出しではたんに「先生」とあるが、これは主として中学校の教員を対象にした調査である。見出しをみる限りではとにかく日本の教員は「勤務時間が長く、多忙である」ということのようなのだ。

これまでも文部科学省の国内調査等で日本の教員の多忙さや長時間労働については明らかにされていたが、この調査はさらにそれを多くの他国との比較を通して明らかにしたのである。

前掲のグラフ (http://www.huffingtonpost.jp/2014/06/26/teacher-oecd_n_5532451.htm 参照) は、週当たりの仕事時間と授業関係に費やす時間を示したものである。日本の場合は、長時間労働にもかかわらず授業にかかわる仕事はそれほどしていない、つまり授業以外の仕事に要する時間が長いことが分かる。

では、日本の教員はこのように長時間働き、頑張っているのに「自己評価が低い」、「胸張れない」のは何故だろうか。自己評価に関するデータは後述するが、前掲の朝日新聞の記事は次のように二人のコメントを掲載している。

世界一多忙だが、自分の指導に胸を張れず、評価が低いと感じている日本の教員。その背景について、6 月 25 日に東京都内で会見した OECD のアンドレア・シュライヒャー教育局長は「教員に対する社会的な要求の高さ」を挙げた。

「教職は社会的に高く評価されていると思う」と答えた割合で、日本は参加国平均 (30.9%) を下回る 28.1% だった。

シュライヒャー局長は OECD が 2012 年に行った国際的な学力調査「PISA」の成績が良い国ではこの割合も高いという相関関係があるのに、日本には当てはまらなかった、と指摘。その上で「有能な教員を給与やキャリアで優遇することが、社会的地位や魅力を高めることにつながる」と提案した。

陣内（じんのうち）靖彦・東京学芸大名誉教授（教育社会学）は「謙虚で控えめな国民性が影響している」としつつ、「教員に対する世間の目が厳しくなり、教員は自信をなくし、社会的な役割が見えなくなっているのではないか」とみる。

本稿ではこうした点について、以下の資料・データに基づき比較考察する中で、日本の教職の特徴の一端を明らかにし、考察を深めたい。

① 国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書』明石書店、2014 年

② TALIS 結果に関する OECD の各国コメント (Country Note & Profile)

③ OECD 教育スキル局シニア政策アナリスト 田熊美穂さんのコメント

1. 国立教育政策研究所による 2013 年 OECD・TALIS 報告書から

(1) 調査の概要と対象国・地域

2013年調査に参加したのは34か国・地域であり、OECD加盟諸国以外も含まれている。地域とは例えばイギリスのイングランドやカナダのアルバータ州などである。日本では国立教育政策研究所が実施責任機関となった。調査は2013年2月中旬～3月中旬に実施され、対象校は192校（国立・私立校は18校、他は公立中学校）であり、192人の校長と3,484人の教員から回答があった。なお、OECDのTALISは今回が初めてではなく二回目である。2008年に行われた第1回目調査（24か国参加）には日本は参加しなかったため、第1回目は日本では詳しく取り上げられることはなかった。

TALIS結果からさまざまな点が明らかになったが、日本において懸念材料としてクローズアップされた点の一つは、前掲の新聞報道の通り、前期中等教育学校（中学校）一般の教員の働き方（とくに労働時間の長さ）や意識（自己効力感）についてである。国立教育政策研究所が編集した前掲報告書から、第6章「指導実践、教員の信念、学級の環境」と第7章「教員の自己効力感と仕事への満足度」で示されたデータを取り出し、この点に焦点をあてて考察する事としたい。ちなみに同報告書の第6章までの構成は、「第1章 TALISの概要」、「第2章 教員と学校の概要」、「第3章 校長のリーダーシップ」、「第4章 職能開発」、「第5章 教員への評価とフィードバック」である。

本稿で考察の比較対象とするのは34か国・地域すべてではなく、日本、フィンランド、イングランド、イタリア、ラトビアそして韓国の、5か国1地域である。周知のように、フィンランドと韓国は2000年から始まったPISAの成績上位国である。イングランドとイタリアはインクルーシブ教育に前向きである点が共通しているものの、学校の管理運営ではかなり異なっている。ラトビアは旧ソビエト連邦の構成国の一つであり、現在もロシア人が多数住んでおり、イングランドやイタリアとも異なる面が多い。こうした点からこれらの国・地域のデータの比較を通して、日本の特徴を考察する事とした。

以下、後掲のデータから日本の教職の特徴を指摘したい。ただし、これらのデータは教員の意識調査であるため、実際に実態がそのようになっているのかは明らかではない。生徒や保護者の意識や評価があるとかかなり客観的になるだろうが、今回はそれをのぞむのは不可能である。またクロス分析ができないため踏み込んだ分析ができないのも残念である。

(2) 考察

1) 「指導実践」(表 6.1.1)

すべての項目に渡って、日本の教員の数値が平均よりも低いのが目につく。とくに「生徒全体が単元内容を理解していることが確認されるまで類似の課題に生徒を演習させる」項目については平均の半分に満たない。ICTの利用が極端に少ない点も併せて考えると、伝統的な方法で教科書にそった授業を、生徒の理解に関係なく、予定通りに進めている姿が浮かんでくる。

		表6.1.1 指導実践								
前回の授業内容のまとめを示す	生徒が少人数のグループで問題や課題に対する共同の解決策を考えだす	学習が困難な生徒、度が速い生徒には、それぞれ異なる課題を与える	新しい知識が役立つことを示すため日常生活や仕事での問題を引き合いに出す	全生徒が単元の内容を理解していることが確認されるまで類似の課題に生徒を演習させる	生徒のワークシートや宿題をチェックする	生徒は完成までに少なくとも一週間を必要とする課題を行う	生徒は課題や学級での活動にICT(情報通信技術)を用いる			
フィンランド	62	36.7	36.6	63.7	50.7	62.4	14.1	31.8		
イングランド	75.2	58.4	63.2	62.5	61.8	85.4	38.3	37.1		
イタリア	63.8	31.9	58.2	81	78.4	84.6	27.5	30.9		
日本	59.8	32.5	21.9	50.9	31.9	61.3	14.1	9.9		
韓国	70.8	31.8	20.4	49.5	48	53.4	14	27.6		
ラトビア	79.7	34.6	52.8	75.7	83.7	78.7	15	40.5		
平均	73.5	47.4	44.4	68.4	67.3	72.1	27.5	37.5		

2) 「教員が用いる生徒の学習評価方法」(表 6.2.1)

ここでも日本の教員の数値は平均より低い。なかでも「自ら評価方法を開発して実施する」という項目が韓国とならんで、平均値の半分を下回っている。これは定期試験などで学年統一問題を作成して評価するのが一般的になっているからであろうか。

また「標準テストを実施する」も3分の1でしかないが、そもそも日本で「標準テスト」なるものがどれくらい開発され、教員間で認知されているのか分らないので判断のしようがない。

表6. 2. 1 教員が用いる生徒の学習評価

	自ら評価方法を開発して実施する	標準テストを実施する	個々の生徒にクラスメイトの前で質問に答えさせる	生徒の学習成果に対して点数や評定による成績評価だけでなく文書によるフィードバックを行う	生徒に学習の進捗状況を自己評価させる	生徒が特定の課題に取り組む様子を観察し必要なフィードバックを即座に行う
フィンランド	66.2	28	10.8	25.2	27.2	76.1
イングランド	71.5	39.5	69.1	81.6	69.1	88.8
イタリア	69	43.1	79.8	52.6	23.8	79.4
日本	29.1	33.1	53	22.9	27	43
韓国	31	51.2	27.4	25.2	21.2	45.8
ラトビア	51	71	23.1	22.1	47.5	84.6
平均	67.9	38.2	48.9	54.5	38.1	79.7

3) 「教員の仕事時間」(表 6.3.1 [1/2],[2/2])

前述したように今回の新聞報道でも注目されたように、日本の中学校教員は長時間労働である。平均に比べてほぼ1.5倍弱、イタリアのほぼ2倍になっている。その特徴は授業時間の多さではなく、一般的事務業務と課外活動指導の時間が多くなっている点にある。事務処理に関しては学校スタッフの配置でなんとか対応できるかも知れないが、日本の学校教育の特色ともいべき部活動指導に関してはよほどの発想の転換をしない限り、教員が関わらざるを得ない状況が社会的に作られており、解決は難しい。

表6. 3. 1 [1/2] 教員の仕事時間

	仕事時間の合計	指導(授業)に使った時間	学校内外で個人で行う授業の計画や準備に使った時間	学校内外での同僚との共同作業や話し合いに使った時間	生徒の課題の採点や添削に使った時間	生徒に対する教育相談(生徒の監督指導、インターネットによるカウンセリング、進路指導、非行防止指導を含む)に使った時間
フィンランド	31.6	20.6	4.8	1.9	3.1	1
イングランド	45.9	19.6	7.8	3.3	6.1	1.7
イタリア	29.4	17.3	5	3.1	4.2	1
日本	53.9	17.7	8.7	3.9	4.6	2.7
韓国	37	18.8	7.7	3.2	3.9	4.1
ラトビア	36.1	19.2	6.4	2.3	4.6	3.2
平均	38.3	19.3	7.1	2.9	4.9	2.2

表6. 3. 1 [2/2] 教員の仕事時間

	学校運営業務への参画に使った時間	一般的事務業務(教員として行なう連絡事務、書類作成その他の)	保護者との連絡や連携に使った時間	課外活動の指導(例:放課後のスポーツ活動や文化活動)に使った時間	その他の業務に使った時間
フィンランド	0.4	1.3	1.2	0.6	1
イングランド	2.2	4	1.6	2.2	2.3
イタリア	1	1.8	1.4	0.8	0.7
日本	3	5.5	1.3	7.7	2.9
韓国	2.2	6	2.1	2.7	2.6
ラトビア	1	2.4	1.5	2.1	4.3
平均	1.6	2.9	1.6	2.1	2

4) 「指導・学習に関する教員の個人的な信念」(表 6.4.1)

珍しく平均を上回っている項目が2つもあるが、「特定のカリキュラムの内容よりも思考と推論の過程の方が重要である」については平均を13ポイント下回っている。これも日本の学校教育の特徴を示すものであろう。

表6.4.1 指導・学習に関する教員の個人的な信念

	教員としての私の役割は生徒自身の探究を促すことである	生徒は問題に対する解決策を自ら見出すことで最も効果的に学習する	生徒は現実的な問題に対する解決策について教員が解決策を教える前に自分で考える機会が与えられるべきである	特定のカリキュラムの内容よりも思考と推論の過程の方が重要である
フィンランド	97.3	82.2	93.8	91
イングランド	96.3	85.7	95.5	73.7
イタリア	91.5	59.3	69.4	87.4
日本	93.8	94	93.2	70.1
韓国	97.5	95.1	97.2	85.9
ラトビア	97.4	88.8	96.9	85.6
平均	94.3	83.2	92.6	83.5

5) 「教員間の協力」(表 6.6.1)

この設問だけ「～ない」という否定型の聞き方になっている。平均数値より低くなっているのは、「他の教員の授業を見学し、感想を述べることを行っていない」、「学級内でチーム・ティーチングを行っていない」、「分掌や担当の会議に出席していない」である。これを逆転させれば、チーム・ティーチングはある程度やっている、よく他の教員の行う授業を見学し、感想を述べ合っている、会議にもよく出ている、ということになる。とくに授業見学については自校、他校を問わず研修で行っているものと推察される

表6.6.1 教員間の協力

	学級内でチーム・ティーチングを行っていない	他の教員の授業を見学し、感想を述べることを行っていない	学級や学年をまたいだ合同学習を行っていない	同僚と教材をやりとりしていない	特定の生徒の学習の向上について議論を行っていない	他の教員共同して生徒の学習の進捗状況を評価する基準を定めることを行っていない	分掌や担当の会議に出席していない	専門性を高めるための勉強会に参加していない
フィンランド	32.3	70.3	23.5	9.8	1.1	9.3	7.9	41
イングランド	40.9	17.7	34.2	1.9	1.6	6.6	23.2	10.5
イタリア	38.8	68.9	23.1	9.5	2.1	7.4	0.3	29.4
日本	34	6.1	37.5	11.1	6	16.6	3.6	18.8
韓国	36.1	5.5	51.9	6.8	25	10.4	9.9	25.9
ラトビア	34.8	15.5	5.6	6.3	0.4	2.3	6.1	5.8
平均	41.9	44.7	21.5	7.4	3.5	8.8	9	15.7

6) 学級の規律的雰囲気(表 6.7.1)

この設問に関しては日本の学校では規律が保たれている様子がうかがえる。これに比して韓国では「授業を始める際、生徒が静かになるまでかなり長い時間待たなければならない」、「教室内はとても騒々しい」の数値が日本のほぼ2倍に、「生徒が授業を妨害するため、多くの時間が失われてしまう」にいたっては3倍近くになっている。

表6. 7. 1 学級の規律的雰囲気

	授業を始める際、生徒が静かになるまでかなり長い時間待たなければならない	この学級の生徒は良好な学習の雰囲気を創り出そうとしている	生徒が授業を妨害するため、多くの時間が失われてしまう	教室内はとても騒々しい
フィンランド	30.7	58.5	31.6	32.1
イングランド	21.2	73.9	28	21.6
イタリア	21.8	72	24.5	13.2
日本	14.7	80.6	9.3	13.3
韓国	30.5	76.1	34.9	25.2
ラトビア	26.8	65.2	24.9	28.6
平均	28.8	70.5	29.5	25.6

7) 「教員の自己効力感」：学級運営・教科指導・生徒の主体的学習参加の促進（表 7.1. 1[1/3],[2/3],[3/3]）

この設問に関しては全項目にわたって平均よりかなり数値が下回っている。日本の中学校教員は、学級運営、教科指導、生徒の主体的学習参加の促進について、自分のやっていることに効力があると感じていない、ということになる。前掲のシュライヒャー氏は、PISAの成績がかなり高い国々ではこの質問項目に関しては数値が高いという相関関係があると指摘しているが、それとは逆の結果である。陣内氏が指摘しているように、「謙虚で控えめな国民性が影響しているが、教員に対する世間の目が厳しくなり、教員は自信をなくし、社会的な役割が見えなくなっているのではないか」ということなのだろうか。

国立教育政策研究所の報告書は「日本の教員が他国の教員に比べ、指導において高い水準をめざしているため自己評価が低くなっている可能性、実際の達成度にもかかわらず謙虚な自己評価を下している可能性、あるいは実際の達成度が低くそれを忠実に自己評価している可能性などが考えられる。」（191 頁）との解釈をしている。

陣内解釈も報告書の解釈も一つの解釈としてはありうるが、初任者研修、5 年目・10 年目研修、教員免許更新講習など研修に追われていること、「学力向上」に向けてたえず頑張るように仕向けられていることが影響しているという解釈もありえるのではないか。しかし、「生徒の批判的思考を促す」という項目が極端に低い数値になっている点はそれだけでは解釈できない。受験教育や「学力向上」に追われる環境のなかでは「批判的思考を促す指導」は無理なのであろうが、しかし、基本的に日本の学校教育ではこの点についての考え方が弱かったのではないか。

ところで、「授業を始める際、生徒が静かになるまでかなり長い時間待たなければならない」という問いに対しては平均値の半分、つまり日本ではスムーズに授業が始められる状況にあるのに、「学級内の秩序を乱す行動を抑える」に関する効力感が低くなっている理由はどこにあるのだろうか。教員の指導ではなく、「短い間で静かになる」のは教員の指導ではなく、生徒の自主的な態度が反映しているのであらうか。

	学級内の秩序を乱す行動を抑える	自分が生徒にどのような態度・行動を期待しているか明確に示す	生徒を教室のきまりに従わせる	秩序を乱す又は騒々しい生徒を落ち着かせる
フィンランド	86.3	92.7	86.6	77.1
イングランド	88.7	95.6	93.3	86.3
イタリア	93.5	93.4	96.7	89.7
日本	52.7	53	48.8	49.9
韓国	76.3	70.5	80.5	73.1
ラトビア	85.2	94.3	92	81.2
平均	87	91.3	89.4	84.8

	生徒のために発問を工夫する	多様な評価方法を活用する	生徒がわからない時には別の説明の仕方を工夫する	様々な指導方法を用いて授業を行う
フィンランド	90.1	64.2	76.9	68.2
イングランド	89.8	90.2	96.7	84.6
イタリア	93.8	90.9	98.3	91.3
日本	42.8	26.7	54.2	43.6
韓国	77.4	66.6	81.4	62.5
ラトビア	93.5	90.1	91.4	62.1
平均	87.4	81.9	92	77.4

	生徒に勉強ができると自信を持たせる	生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする	勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする	生徒の批判的思考を促す
フィンランド	83.9	86	60.4	72.8
イングランド	93	87	75.7	81.4
イタリア	98	95.6	87.3	94.9
日本	17.6	26.7	21.9	15.6
韓国	78.7	78.3	59.9	63.6
ラトビア	91	78.6	64.8	83
平均	85.8	80.7	70	80.3

8) 「教員の仕事への満足度」：現在の職務状況や職場環境への満足度 (表7.1.2 [1/2])

日本は「可能なら別の学校に異動したい」という項目以外、他はすべて平均値より低い結果になっている。そもそも定期的な人事異動があるという日本と、そうではないイングランドと韓国とがほぼ同じ数値になっている点については、現時点では解釈が難しい。

また「全体としてみればこの仕事に満足している」が85%になっているのに対し、「現在の学校での仕事の成果に満足している」が50%強しかない点は、自己効力感が全体として低いことと関係していそうである。

表7.1.2 [1/2] 現在の職務状況や職場環境への満足度

	可能なら別の学校に異動したい	現在の学校での仕事を楽しんでいる	自分の学校を良い職場だと人に勧めることができる	現在の学校での仕事の成果に満足している	全体としてみればこの仕事に満足している
フィンランド	16.2	90.8	87.5	95	91
イングランド	31	87.2	77.7	92.5	81.8
イタリア	16.4	90.6	87.3	94.7	94.4
日本	30.3	78.1	62.2	50.5	85.1
韓国	31.2	74.4	65.6	79.4	86.6
ラトビア	15.7	92.4	86.2	92.9	91
平均	21.2	89.7	84	92.6	91.2

9) 「教員の仕事への満足度」：職業としての教職への満足度 (表7.1.2[2/2])

「教職は社会的に高く評価されていると思う」と答えた日本の教員は28.1%でしかないが、「教員になったことを後悔している」は7%であり、平均値より低い。多忙で自己効力感が低いにもかかわらず、教員になったことを後悔してない教員が多いことをどう考えたらいだろうか。一方、韓国は66.5%の教員が「教職は社会的に高く評価されていると思う」とこたえ、そして前の設問でも「全体としてみればこの仕事に満足している」と86.6%の教員がこたえながらも、教員になったことを後悔している教員が日本の3倍弱にのぼっているのはどのように解釈したらよいのだろうか

表7.1.2 [2/2] 職業としての教職への満足度

	教員であることは悪いことより良いことの方が明らかに多い	もう一度仕事を選べるとしたらまた教員になりたい	教員になったことを後悔している	他の職業を選択した方がよかったですのではないかと思っている	教職は社会的に高く評価されていると思う
フィンランド	95.3	85.3	5	27.5	58.6
イングランド	83.6	79.5	7.9	34.6	35.4
イタリア	62.1	86.3	7.4	17.6	12.5
日本	74.4	58.1	7	23.3	28.1
韓国	85.8	63.4	20.1	40.2	66.5
ラトビア	60.7	67.6	12	36.5	22.8
平均	77.4	77.6	9.5	31.6	30.9

2. TALIS 結果に関する OECD の各国コメント(Country Note & Profile)より

以下は OECD による各国の調査結果へのコメントである。

(1) 日本 (Country Note)

(<http://www.oecd.org/japan/TALIS-2013-country-note-Japan.pdf>)

主な調査結果

1. 日本の教員は仕事に関して受けるフィードバックがかなり役立っていると考えている。
 (1) 日本の大多数の教員(96%)は校長による公的評価のある学校で働いている。報告によると公的評価の主な成果は教員との話し合いに基づいて授業の弱点を改善できる点にある。

(2) 同様に、日本のほとんどすべての教員が校内の、校長、学校運営チームのメンバーなど多様なアクターから、授業観察を含む多様な方法を使ったフィードバックを受けていると報告している。フィードバックを受けた後、日本の教員の80%以上が、同僚による認知 (public recognition)、教員としての自信、意欲、担当教科に関連する知識、および教授実践においてある程度、あるいはかなりの変化があったと報告している。

2. 教科内容や教授方法 (pedagogy) を中心とした職能成長の機会を求めている。

(1) 他国の教員に比べて日本の教員は、他校の訪問観察や教育に関する会議・セミナーに参加することが多くなっている。同時に彼らは、調査対象となったほとんどすべての分野にわたって職能開発のニーズをかなり強く感じていると報告している。もっとも強いニーズがあるのは担当教科分野の知識と理解 (51%) および担当教科分野の授業における教授コンピテンシー (57%) であった。

(2) 日本のほぼ9割の教員が、職能成長活動とかれらの仕事のスケジュールとの調整がつかないと指摘している。日本においてすべての教員の職能成長への参加を確保するには、雇用者側の支援が重要であり、仕事スケジュールとの調整や財政的負担といった障壁の除去が重要となっている。

3. 幅広い教授実践ができるようにすること

TALIS 平均と比べ、日本の教員は幅広い教授実践を行っていないと報告している。例えば日本の場合、プロジェクトやクラス活動において、さらにはさまざまな授業で生徒が ICT を利用すると報告したのはたった10%の教員のみである (ちなみに TALIS 参加国の平均は37%である)。しかしながら、日本では、クラスに特別ニーズを持つ生徒がかなりいると報告している教員は ICT などを使った実践をよく行っていると答える傾向にある。

4. 自分たちの能力に対する自信のなさに対応できるように教員同士の協働を促すこと
チーム・ティーチング、フィードバックのための他の教員の授業観察など、他の教員とよく協働している日本の教員は自己効力感が高い。それゆえ、自己効力感に関しては TALIS 参加国平均に比べ低くなっているけれども (生徒が批判的に思考するのを支援できると回答したのは、参加国平均80%に対して、日本の教員はたった16%である)、教員の協働を促すことで彼らの能力についての自信を強めることができるかもしれない。

2. フィンランド (Country Note)

(<http://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland.pdf>)

主な調査結果

1. フィンランドのほとんどの教員は、彼らの職業は社会によって価値あると評価されていると回答している。

フィンランドのほぼ60%の教員は、彼らの職業は社会によって価値あると評価されていると感じている。これは TALIS 参加国の平均31%を大きく上回っている。TALIS データによると、学校の意思決定に参加する機会をスタッフに与えている学校に勤務する教員は、教職は価値ある職業だと考える傾向にある。

2. 少なくとも4人に1人の教員は、授業のいくつかの要素に対して準備されていないと感じている。

(1) 概して、フィンランドの大多数の教員 (ほぼ93%) が教員教育あるいは教員養成のプログラムを終了し、また、たいいていの教員 (69%から77%の間) が教える教科に関して公的な教育においては教科内容、教育方法、実践をまとめて学んだと応えている。TALIS データでは、教員教育や教員養成でこうした内容を学んだ教員は授業に関して準備ができていると感じる傾向がある。

(2) しかし、フィンランドでは4分の1以上の教員 (28%) が教科内容について全く準備できていない、あるいはあまりできていないと回答しており、3分の1以上の教員が教科の教授方法 (36%) と実践的内容 (34%) についてまったく準備できていない、あまりで

きていないと応えている。ちなみに TALIS 参加国の平均は、それぞれ 7%、11%、11%である。

3. フィンランドの教員は多数多様な資源から有意義なフィードバックを得られている。

(1) フィンランドには教員評価 (teacher appraisal) についての国の枠組みはない。そのため、校長が公的に教員評価を行っていないと校長が応えた学校で働いている教員はほぼ 28% であり、参加国平均の 14% をかなり上回っている。そこでは評価の主な方法は学校リーダーとのフェイス・ツー・フェイスの、しばしば非公式な対話を通じたものとなっている。そうした状況の中で、42% の教員が校長から、43% の教員が学校の同僚からフィードバックを受けたと回答した (これに対し、TALIS 参加国の平均では前者が 54% で、後者が 42% である)。

(2) しかし、教員のたった 38% しか、フィードバックによって授業実践にそれなりの、あるいは、かなりの変化があったと回答していない。これは参加国中、最低の数字である。

(3) フィンランドでは、フィードバック制度の改善が教員の望ましい教職経験のための政策となり得るだろう。それは、評価やフィードバックが授業に影響を及ぼすと信じている教員は自分の能力への自信も強いと TALIS データは示している。

3. イングランド (Country Note)

(<http://www.oecd.org/unitedkingdom/TALIS-2013-country-note-England.pdf>)

主要な調査結果

1. イングランドで教員が自分を価値ある職業だと感じられるようにするには学校の意思決定に教員が関われるようにすること

教員が価値ある職業だと感じられるようにする一つの方法は、彼らが専門職として学校の意思決定に関与させることである。社会によって価値あると認められていると思う教員は 35% だけであるが TALIS 参加国の平均は 31%)、学校の意思決定に学校スタッフが参加する機会をあたえていると応えた教員は、教職は価値ある職業であると応える割合は 2 以上である。

2. 教員の職能開発活動の内容と期間を充実させること。

(1) イングランドの教員はほとんど自己負担なしに職能開発の機会にかなりの程度参加している (この 12 ヶ月間で 92% の教員が機会を得ており、そのうちの 93% が負担なしであった)。

(2) しかしながら、職能開発活動に要した日数は TALIS 平均よりは少ない。また、イングランドの校長 (headteachers) によると公的な初任者研修や組織内指導 (mentoring) 研修プログラムは相当に行われているけれども、教員は、教育に関する会議やセミナー、個人的あるいは共同研究、さらに職業資格 (professional qualifications) を含む職能開発活動に参加する率は低くなっている。

3. 指導実践 (teaching practice) を改善するには有意義なフィードバックを行うこと

(1) イングランドで教員の指導実践を改善する一つの方法は評価やフィードバックの質を高めることである。ほぼ全員の教員が公的評価を受けている (99% が授業観察により、また、生徒の試験点数の分析後にフィードバックを受けている) と答えているが、イングランドの教員はこうしたフィードバックの成果をあまり肯定的に受け止めていない。

(2) 事実、TALIS 平均と比べて、仕事に対するフィードバックを受けた後に、意欲や校長・同僚による認知 (public recognition)、仕事の満足感、仕事に対する責任感にそれなりの、あるいはかなりの前向きの変化があったと答えたイングランドの教員はその 3 分の 1 ではない。

(3) イングランドでは評価やフィードバックを有意義にすることが教員の自己効力感や

仕事の満足感にとっては非常に重要である。評価やフィードバックが自分の仕事に影響を与えていると答える教員は仕事の満足感が高いが、それはたんなる管理的業務 (only an administrative exercise) と感じている教員の自己効力感は低くなっている。

4. イタリア (Country Profile : 特徴ある部分を掲載) (<http://www.oecd.org/italy/TALIS-Country-profile-Italy.pdf>)

1. イタリアの典型的な中学校教員は 49 歳の女性であり、20 年の教員歴を有し、教員教育あるいは教員養成のプログラムを終えている。女性校長の割合 (55%) は女性教員の割合 (79%) よりも低い。平均すると校長の年齢は 57 歳であり、校長歴は 11 年である。
2. 中学校教員の 75% が過去 12 ヶ月以内に職能開発に参加したと答えている。かなりの割合の教員が必要としている職能開発の領域は、授業と特別ニーズを持つ生徒の指導のために必要な ICT 関係である。
3. イタリアの教員は授業時間の 79% を実際の授業にあてている。つまり、他の 20% は教室での管理的業務 (8%)、教室の秩序維持 (13%) に費やされている。彼等は平均して週あたり 17 時間を授業に、5 時間を授業準備に、4 時間を生徒の学習評価 (marking student work) に充てている。
4. 90% 以上の教員が全体として仕事に満足していると答えている。しかし、教職は社会で価値ある仕事と考えている教員は、そのうちのたった 12% に過ぎない。

5. 韓国 (Country Profile) (<http://www.oecd.org/korea/TALIS-Country-profile-Korea.pdf>)

1. 韓国の典型的な中学校教員は 42 歳の女性教員であり、16 年の教員歴を有し、教員教育ないし教員養成プログラムを終えている。女性校長の割合 (13%) は女性教員の割合 (68%) に比べて低い。平均すると韓国の校長は 59 歳であり、校長歴は 3 年間である。
2. 91% の中学校教員が過去 12 ヶ月以内に職能開発に参加したと回答している。職能開発の必要性が高いと多くの教員が回答している分野は生徒のキャリアガイダンス、カウンセリングや特別ニーズのある生徒の指導である。
3. 韓国の教員は授業時間の 77% を実際の授業に使っている。つまり、他の 22% は教室での管理的業務 (8%)、教室の秩序維持 (14%) に費やされている。平均して週 19 時間が授業時間であり、授業準備が 8 時間、生徒の学習評価が 4 時間である。
4. 85% 以上の教員が全体として仕事に満足していると答えている。しかし、教職は社会で価値ある仕事と考えている教員は、そのうちの 67% でしかない。

6. ラトビア (Country Note) (<http://www.oecd.org/countries/latvia/TALIS-2013-country-note-Latvia.pdf>)

1. ラトビアの教員はほとんどが女性であり、他の国々よりも年齢が高い。
 - (1) ラトビアでは 教員の 89% が女性であり、TALIS 参加国中もっとも割合が高い。女性教員が 80% を超えているのは、ラトビア以外ではブルガリア、エストニア、スロバキア共和国の 3 ヶ国だけである。
 - (2) ラトビアの教員の平均年齢は 47 歳であり、TALIS 参加国の平均より 4 歳上回っている。ラトビアの教員で 30 歳未満は 5% であり、一方、59 歳以上は 11% に上っている。タリスの平均はそれぞれ 12% と 6% である。
2. ラトビアの学校・学級規模は小さい。
 - (1) ラトビアの学校で他の学校と生徒確保のための競争は必要のない学校の教員数はたった 1 割であり (TALIS 平均は 23%)、一方、少なくとも 2 校で生徒確保を競わなければ

ならない学校で働く教員は79%となっている（TALIS 平均は63%で、エストニアは62%、フィンランドは50%である）。

（2）ラトビアは1学校の平均生徒数が300人未満となっている5ヶ国の1つであり、他はエストニア、アイスランド、ノルウェー、ポーランドである。ラトビアの学級規模の平均は18人であり、エストニア、フィンランドと同程度であり、TALIS 平均の24人を下回っている。

3. ラトビアの学校における意思決定は協議会的（collegial）である。

（1）ラトビアでは86%の教員が、学校は学校の意思決定にきちっと参加する機会を学校スタッフに与えており、92%がその機会は保護者にもある、88%が生徒にも与えられていると答えている。

*ここに出てくる数字と日本の国立教育政策研究所報告書に掲載のデータとは異なっている。

3. OECD 教育スキル局シニア政策アナリスト 田熊美穂さんのコメント

(<http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/cms/wp-content/uploads/2014/10/ppt140702.pdf>)

『OECDの教育政策分析：2013年国際教員指導環境調査（TALIS）』より

- （1）日本の教員の平均勤務時間は参加国の中で一番長い
- （2）とりわけ、課外活動に従事する時間が長い
- （3）日本では授業見学が積極的に行われている
- （4）日本の教員は職能開発に非常に意欲的である
- （5）日本では教員の金銭的自己負担がない割合が低く、研修参加割合が低い分類にある
- （6）日本の教員の職能開発への妨げとして、費用、雇用者の支援、仕事上のスケジュールの調整が多く挙げられている
- （7）日本の教員は様々な主体からフィードバックを受けている
- （8）日本の教員のフィードバックの形態も多様である
- （9）日本の教員はフィードバックをととても積極的にとらえている
- （10）日本において＜教員間の協力＞を行っている教員の割合は比較的高い
- （11）日本では、多種多様な指導実践の頻度が低いと回答する教員が多い
- （12）日本では、教員の自己効用感を報告した教員の割合は、参加国平均と比べ低い
- （13）日本では、多様な手法で生徒の学びを評価すると答えた教員の割合が他国に比べ、全体的に低い。

小林 琢先生（北海道帯広柏葉高校）への質問と回答

（専修大学4年生・教職実践演習履修生）

2013年11月

<学習指導関係>

Q1：学力が低く、やる気のない生徒に対してはどんな指導をされていらっしゃいますか？



A1：初任の学校はなかなかでしたよ。北海道でも屈指の教育困難校と呼ばれているところでした。そこで学んだことは、まずは興味・関心が持てる内容の精選です。最初のうちは50分授業のうち、着席させるのに30分かかりました。学問は生活に密接していない。やらされるものだ！という思いが強くあったように思います。ですから、雑談などでもよいので、まずは面白そうだとすることを彼らに意識付けする必要があります。彼らとある程度人間関係ができてから徐々に指導を重ねていくことによって授業規律を理解させます。それができる頃にはある程度のことならクリアしていきます。当然学校という枠から極端に外れるようであれば進路変更を考えてもらわなくてはならないですが。こちら側に必要なのは『なんでこれがわからない？』ではなく、『わかってもらおう』熱意(根性)が一番彼らは敏感に感じ取ります。彼らがわからないのは自分の技量不足と考えることができれば、その後の打つ手はまだまだいろいろあるはずですよ。

Q2：高校地歴科の免許をもっていれば、日本史、世界史、地理のすべてを教えるなければならないのですか？



A2：はい。地歴の免許では日・世・地すべて教える技量が必要です。私も2年前は本校で3科目全部やっていました。1時間目世界史、2時間目地理、3時間目日本史…という具合で頭がごちゃごちゃになりますが、なんとかできました。学校事情によっては公民免許を持たずとも学校の特別申請で免許外の授業をすることもあります。私の場合は政経をやったことがあります。このような事例は小規模校に多いようです。私は地理は高校時代一切やっていなかったんで、持った時には大変苦勞をしました(1年間で体重が13kg落ちました…)ので、できるかぎりやっておいて損はないです。

Q3：クラス内の理解度の差が大きい場合、どんな学習指導や授業をされていますか？



A3：学校体制でクリアできる(いわゆる習熟度別クラス展開など)ものもありますが、1クラス40人に満たない場合は個別にあたることもできますが、40人満度にいる場合はそうもいかないのでまずクラス内を上位・中位・下位と大雑把に分け、上位層はほおっておいてもできるので、中・下位層にターゲットを絞って行います。また、上位層に下位層の指導をしてもらうこともあります。地歴に限って言えば作業性のあるものを多めに行ったりしています。

Q4：授業に際して、どこまで噛み砕いて説明をすればいいのでしょうか？



A4：よくいわれる一般論ですが、クラス内の2/3ないしは3/4が理解できるレベルというところでしょうか。私はできるかぎり噛み砕くようにはしていますが、そうすると本質からそれてしまう場合があります、『あくまでもイメージの話ね』と前置きをしてから噛み砕いています。(たとえば、日本史で言うと金融恐慌のあたりの経済の話とか…)我々は授業研究などで同じことを何回も繰り返しやるので分かっているのですが、生徒は初耳のことばかりですので、その辺の配慮は必要だと思います。

Q5：生徒参加型の授業をされていますか？しているとしたら、どのような工夫をされていますか？



A5：オーソドックスな発問形式はやっていますが、これと違って特段目立つことはしていません。強いて言うならば、質問をどんどん投げかけ、その答えを教科書などの空きスペースに書き込ませるようにしています。こちらは教壇の上からペンが動いているかの確認をすれば理解度がどれくらいかを把握できます。わからない生徒はペンが止まるので、ヒントを出すか出さないかの判定ができます。また、質問によっては周りで話し合わせるなどを行っています。

<生活指導関係>

Q6：生徒指導をしていて、教師の注意をどうしても受け入れない、反省を見せない生徒に対する指導はどうされていますか？



A6：学校としての指導にのらない場合は進路変更となってしまいますが、個々の対応のなかでは細かいことには踏み込まず、大枠からはみ出ない程度にし、はみ出た場合のみきつく指導するというスタンスを前の学校で教わりました。学校事情によって大枠は大きくもあり、小さくもなるのですが、えてして自分の指導は正しい！と思い込みがち…いわゆる自己の価値観を押し付けることだけは避けなければなりません。個人的にはこちらから生徒の方に出向き、話をするしかありません。また、そのような関係を前もって作らないようにすること。ほかの先生の力を借りてもよいかもしれません。同じことを言うにしても、ほかの先生ならということがあるかもしてません(実際に経験したことあります)。生徒指導全体に関して共通することと考えますが、鉄則は1人で抱えこまないことです。

Q7：生徒指導に関して、たとえばいじめや体罰に関してなど、学校全体としての体制づくりはどうなっているのでしょうか？教職員間での意識の統一や連携はなされているのでしょうか？



A7：難しい問題ですが、現在のいじめは我々の目の届く範囲をこえつつあり、地下に潜つてのといった方がよいのでしょうか？SNSなどであつという間に人間関係を壊したり、非難中傷が拡散したりしますので、対応に苦慮しているのが実態です。生徒指導部からアンケートなどはとりますが、実態に則しているのかどうかはわかりません。実態は内部告発などでの状況証拠固めしかないのが現状だと思っています。あとは保健室とのつながりを

大事にし、様子が少しでも変わった感じがしたらすぐに声をかけることを心がけています。教職員の意識の統一も難しいところです。意識には温度差が必ずありますので、個々の考え方に左右されているというのが現状だと思います。

体罰に関しては私が教職になってから現場を見たことがないので、黙認ということはないと思いますが、昨今の情勢から意識の統一という点においてできているのではないかと思います。

Q8: いじめが発覚した時の教員や学校の対応について具体的に教えてください。いじめの早期発見のためにしていることは？



A8: 先程の話と重複するかもしれませんが、常に生徒の表情をつかむことだと思います。また、情報を早めに収集できる体制(クラス)づくりと考えます。

もし発覚した場合は、教員内(管理職・学年主任・他のクラス担任)での情報共有と相談で事後の対応策の決定。具体的には被害者・加害者の事実認定から始まりますが、証拠固めが甘いと逃げられますので、乾坤一擲に仕留めねばなりません。水面下で気づかれないよう迅速に動く必要があります。被害者を無理に登校させないようにも個人的にはしたこともあります。担任の一存でカタがつくケースは今まで少なかったので、担任(学年)→生徒指導部→職員会議→特別指導(いわゆる停学)の流れに乗ると思います。

<進路指導関係>

Q9: 大学進学を希望する生徒が初めから推薦を求めてきた場合には、どのように指導されていますか？



A9: たびたび面談を通して気持ちは確認しますが、公募・指定校の種類にもよって対応は異なってきますが、推薦を受けるには①校内選考があること②受験勉強と並行して面接練習があること③大学側の求めている人物像であることなどの概略を説明したのち、本人に最終確認をします。推薦＝安易ではなく一般受験よりも厳しいんだよ！という気持ちを持たせることを私は念頭に置いています。また、何回もの面接等で、(気持ちを)鍛え上げていくつもりで練習をします。それらについてこれるようであれば、推薦要件クリアと考えて送り出すようにしています。そのためには受験の意義なども伝えていく必要があります。

Q10: 生徒と保護との間で進路について相違がある時にはどのように対処されていますか？



A10: 私は3年間のうち A: 担任と生徒 B: 担任と保護者 C: 担任と保護者と生徒(いわゆる三者)の面談形態を選択させ、面談を適宜行っています。主に金銭面が大きいところなので、たぶんその話に終始します。基本生徒の希望の方が優位になりますが、保護者の意見が優位な場合は不本意入学(いわゆる仮面浪人)などの話をしてなるべく保護者の方にも理解を得ようとしています。結局のところ入学するのは本人なわけですから本人の希望が優先されるべきだと考えます。ただし、高い目標に向かってダメな場合は浪人となりますが、それが可能かどうかは一番最初に確認をしています。

Q11: 進路指導で大変なこと。また大切なことは何でしょうか？



A11：大きい問題？いや命題ですね。大変なことは書ききれないくらい数多くあれど、目標に向かって生徒のアシストをすることによって彼らが目標を達成してゆく姿を見て、『先生、合格しました。ありがとうございます』なんて言葉を聞かせてもらったなら、あまたの大変なこと吹っ飛びます。『あの時はもめたよね』とか『あの時はすごく弱気になっていた』とかいろんな話が大変さを洗い流してくれます。

大切なことは私もこれっ！てズバッと言えません。考えていることは、目標に向かって努力すること。仲間と一緒に切磋琢磨すること。学ぶということに価値を見出すこと(無知の知につながるかもしれませんが…)などなど(質問の答えになってなかったらすみません)

Q12：生徒が目指す目標(志望校など)と本人の実力がかなりかけ離れていて、目標達成がむづかしいと思われる場合の指導は？逆に、楽な方に逃げるためn自分の実力よりも下の大学を志望してきたら、どうされますか？



A12 先程の話とも絡みますが、まずは浪人が家庭的に可能かどうか？宅浪でも予備校でも。OKなら勝負させます。ダメであれば勝負を避けさせます。ただ、可能な限り勝負はさせます。逆転は何度もこの目で見てきました。行きたくないところに行ってもダメです。かえってお金がかかります。その辺も保護者・生徒ともに理解してもらい、生徒には奨学金や入学後のアルバイトなどで親に返金するよう促します。結局のところ行く本人が納得しているかどうかにかきるので、最終判断は本人です。

 フランカ・ファルクッチ (Franca Falcucci) について

嶺井正也(Masaya MINEI)
専修大学

イタリアの教育者（高校の歴史・哲学教授）、政治家（1968年6月～1987年7月）であったこのフランカ・ファルクッチ（1926～2014年）は、イタリアの統合教育（*integrazione scolastica*）の歴史を考える時、取り上げることを欠かせない人物の一人である。彼女が公教育省政務次官であった1974年に「ハンディキャップのある生徒の問題」を検討する委員会のまとめ役となり、翌年の1975年に報告書を提出した。この文書により、それまで端緒が切り開かれていたイタリアの統合教育は一気にすすむこととなる。

したがって、ファルクッチ委員会報告書は極めて重要な文書であるため、イタリアの統合教育史に関する文献には必ず取り上げられている。しかし、非常に不思議なことに、当のファルクッチの経歴や人物像について書いたものがほとんどないのである。そこでいくつかの資料から彼女を人物像をさぐることにする。

1. ウィキペディアより (http://it.wikipedia.org/wiki/Franca_Falcucci)



フランカ・ファルクッチ

1926年3月22日 ローマ生まれで、イタリアの政治家。キリスト教民主党の上院議員で大臣経験もある。

1982年～1987年まで公教育省大臣で、同大臣としては初めての女性であった。1974年公教育省は彼女を「ハンディキャップのある生徒の問題」に関する全国的な調査を行う任にあたる一委員会を主宰する任務を与えた。

ファルクッチ文書（1975年）は、新たな様式の学校という概念をつくり具体化することを予見し、促したので、障害者問題をヨーロッパや国際的な水準を超えるという結果をもたらした。文書中には「教育活動を生徒一人ひとりの可能性と結び付けなければならないがために」その学校は「ハンディキャップのある生徒を咎めてしまう排除の状況を克服するためには、学校の仕組みをより適切なものにするのである」との記述もある。

ハンディキャップのある人々は「誕生の前後の時期に生じた異常や外傷の結果として、学習や人間関係に何らかの困難さを生じさせる身体、精神および／あるいは感覚の状態に損傷の現象がみられる子どもたち」である。明確な教育企画は「多様な時期の教育プログラムの有機的で統一的な継続性として合意され、学校の教職員集団によって一体的に運営

され、学校外の文化的エージェント、調査研究エージェント、さらには個人・集団・社会的活動の経験に開かれている」全日制を志向するものである。

2. イタリア上院の HP (<http://www.senato.it/Leg5/home>) より

イタリアの上院議院の記録によると、以下のようにファルクッチは上院議員になってすぐに第6常設委員会（公教育と文化財）の委員になり、後に公教育政務次官、そして大臣になっている（教育関連部分だけを取り上げる）。

注目すべきは1983年から1987年まで続いたイタリア社会党中心の連立政権であるベッティノ・クラクシ内閣でも公教育大臣を務めていることである。公教育体制の責任者としての力量が評価されていたのかも知れない。

<第V立法期（V Legislatura Senato）>第6常設委員会委員（公教育と文化財）：1968年7月～1969年10月、1969年10月～1972年5月）

<第VI立法期（VI Legislatura Senato）>

第7常設委員会委員（公教育）：1972年7月4日～1972年7月11日

副委員長：1972年7月12日～1976年7月4日

<第VII立法期>

公教育政務次官：アンドレオッチ第III～V次内閣（1976年7月31日～1978年3月10日、1978年3月15日～1979年1月1日、（1979年3月29日～1979年8月3日）

第7常任委員会副委員長（公教育）：1976年7月27日～1979年1月19日

<第VIII立法期>

公教育政務次官：アンドレオッチ第V次、コッシガ第I・II次、フォルランニ第I次、パドリーニ第I・II次内閣（1979年3月29日～1982年11月30日）

公教育大臣：ファンファーニ第V次内閣（1982年12月1日～1983年8月3日）

第7常設委員会委員（公教育）：1979年7月11日～1983年7月11日

<第IX立法期>

公教育大臣：クラクシ第I・II次、ファンファーニ第VI次内閣（1983年4月～1987年7月27日）

第7常設委員会委員（公教育）：1983年8月9日～1985年9月26日



クラクシ内閣時代のファルクッチ (http://www.corriere.it/scuola/14_settembre_04/)

第X立法期>

公教育大臣：ファンファーニ第VI次内閣（1987年4月17日～1987年7月27日）

3. 2007年3月のインタビューより（下線、引用者）

(<http://www.vita.it/it/article/2007/03/03/franca-falcucci-cosi-aprimmo-la-scuola-a-tutti/62933/>)

Q1：この委員会にはどんなメンバーがいたのですか？

A1：ハンディック問題の専門家がたくさんいました。その中の一人がボッレア教授 (il professor Bollea) でした。だけど、かなり前のことなので良く覚えていません。私は上院議員で、学校教育問題を担当していましたが、マルファッティ内閣の時にこの委員会の委員長として要請されました。その後、公教育省政務次官となりました。

Q2：当時の文化的雰囲気はどんなものでしたか？妨害にあったことがありますか？

A1：いえ、言えないわ (No, non direi)。激戦の記憶はありません。クラスの障害児は激戦を望んでいたわけではなかったのですが、結構抵抗はありました。問題は学校内部ではなく、学校外、つまり家族の文化にありました。しかし、私たちはかなりのことを行ったのですが、法律を制定する前に、長いこと地ならしをし、最後に、法律を制定することができました。法律の実施段階においても肯定的な雰囲気があり、私は大臣として直接にそれを見てきました。

Q1：その法律は誇りですか？

A1：とても誇りです。私はいつも人間の可能性を発展させる場としての学校と、すべての子どもの固有成長主体への権利に信頼を寄せてきました。.

*下線の人物であるボッレア教授については、目下のところ不明

4. ファルクッチの逝去についての新聞記事より

(http://www.corriere.it/scuola/14_settembre_04)

「インクルーシブ」教育(Per l' inclusione scolastica)のために

故フランカ・ファルクッチは1922年にローマで生まれ、初めは高校教員で、後に上院議員となり、1975年に障害のある子どものインクルーシブ教育に関する文書に署名した。この文書は、より「インクルーシブ」な教育の国際的モデルを生み出した1977年法の土台になったものである。公教育大臣時代、彼女はあまり好印象をもたれなかった。(下の写真にあるように、引用者)彼女の行為に反対する広場での無数のデモンストレーションが思いだされる。しかし、彼女はハンディキャップ者にとって明白なメリットと考えられていたハンディキャップ者用の「分離学校」を廃止したのであった。(障害児の統合教育に関する論議の一里塚(マイル石)であり、1977年法律第517号や1992年法律第104号制定を促した1975年のファルクッチ文書はこれ。In pdf, il testo del «Documento Falcucci del 1975»)



学生ファルクッチへの抗議集会

(「傲慢」、「学校は地獄に行きつく」とか書いてある。引用者)

5. アリーチェ・イモーラ (Alice Imora) によるコメント

同文書の歴史的意義について、ポーロニャ大学のアリーチェ・イモーラは次のようにまとめている(「特別教育学における優れた統合教育実践のための法律 Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione nell'ambito della Pedagogia Speciale(2008)」)。

「ファルクッチ文書(1975年)は統合教育を進めるためのまさに最初の文書だと考えられる。この文書は1975年8月8日の教育省通達第227号として、フランコ・マリア・マルファッティ公教育省大臣に提出されたもので、「ハンディキャップのある生徒のための措置」を目的としていた。

今年はイタリアにおける統合教育の開始と特別学校・学級の閉鎖の30年が祝われた。こういう時に、後の1977年法律第517号および1992年法律第104号、すなわち普通

教育 (*istruzione comune*) への権利を規定した重要な法律、言いかえれば、わが国における統合教育の普及を可能とした立法選択の着想を生み出す原理が含まれているがために多数の人々が統合教育のマグナ・カルタだと特徴づけているこのファルクッチ文書を正確に分析することは私にとって幸運である。

立法段階ですでに 30 年も前に何が存在したかを理解するためにファルクッチ文書と公教育省通達を読み、熟考することは非常に大切である。この二つのテキストは統合教育の理論やイデオロギーだけでなくすぐれた実践、「とりわけ、それはハンディキャップのある生徒の統合教育に欠かせない民主的価値を志向している。学校の新しいあり方を確実に求める統合教育は、しかし、行政計画に基づく漸進的で、一貫性のある意思決定を強く求め、義務づけてもいる」。

統合教育は難しいが、しかし、民主的であることを望み、高い価値を土台とする国にとっては必要不可欠である。

両文書には、万人のための学校の存在理由と推進方法が、一学級あたりの生徒数、空間と時間の組織化からはじまり、教員の採用と養成までにわたって見出せる。」(下線、引用者)」

6. シモーナ・ダレッシオ (Simona DiAlessio) によるコメント

障害学の立場からイタリアの統合教育政策を批判的に研究しているダレッシオはその著「イタリアにおけるインクルーシブ教育：統合教育政策の批判的分析 (*Inclusive Education in Italy A Critical Analysis of Integrazione Scolastica*)」(2011 年) で次のようにコメントしている。

1975 年、フランカ・ファルクッチ上院議員は通常環境における障害生徒の統合過程を支援することになる調査データをそろえるための全国調査をコーディネートした。それは統合教育 (*integrazione scolastica*) の原則を支持するための調査結果をうるための調査を行う最初の試みであり、その時に初めて統合教育の定義が公的に示されたのである。ファルクッチ文書 (1975 年公教育大臣あて) は後の法的措置 (1977 年法律第 517 号や 1992 年法律第 104 号など) には見られないインクルーシブ教育の特徴が含まれているので、統合教育への過程の一里塚であった。この文書では、例えば、統合教育の過程への障壁は文化的なものや社会的偏見であって、子どもの生物学的状況だけではない、とされている。さらに、同文書は統合教育は全体の教育制度の変革、統合教育の方法論や概念の明確化と共に始まるとも述べている。となると、これは明らかに、個人の損傷 (*impairment*) に焦点をあてる最近の立法措置 (1992 年第 104 法や 1994 年大統領令) に比べるとより「インクルージョン的な」立法手だてであった。同時に、同文書で使用されている用語は、障害の医療モデルで依然として中心的役割を演じているものが多い。とくにその例は、障害を社会が治療すべき個人的な悲劇として捉えるときに見られる。これは、専門家の役割は統合教育の過程にとっては不可欠だとしたり、障害生徒に関する活動を行うために医療的診断に信頼を寄せていることにも見て取れる。ファルクッチ文書は伝統的な教育方法を再考する方法を検討しはじめる立法手だてに強い影響を与えた。しかしながら、この文書に内在していた挑戦的思想は当初の力を失い、後の立法手だてに見出すことはほとんどできなくなってしまった。

パブリック・エデュケーション・スタディ
Public Education Study
第5号 (No.5)

発行 専修大学教育政策研究室
214-880 神奈川県川崎市東三田2-1-1
専修大学9号館 9514 研究室