

東京大学大学院教育学研究科附属
学校教育高度化・効果検証センター
研究紀要

第3号
2017年



C A S E E R

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research

Graduate School of Education

The University of Tokyo

研究科長挨拶

大学院教育学研究科長

小玉 重夫

2017（平成 29）年 4 月から、本センターは「学校教育高度化センター」から「学校教育高度化・効果検証センター」へと改組・拡充されました。これによって、本センターは、「グローバルユニット」と「効果検証ユニット」という 2 つのユニットを核として、学校教育の高度化に資するさまざまな研究や実践活動・事業を行っていくことになりました。

「グローバルユニット」では例年、スウェーデンのストックホルム大学との学術交流協定にもとづく合同の国際セミナーを行っています。今年（2018 年）も、2 月にストックホルムで国際セミナーを開催し、東大とストックホルム大学に加えてフィンランドのユバスキュラ大学も参加し、三大学の院生と学生が研究発表を行い、議論を行いました。国境を越えた学術の国際交流は、異なる空間を架橋する試みであるといえます。

「効果検証ユニット」では、附属中等教育学校で保存されてきたデータをもとに、効果検証に直接的にかかわる指標やディープ・アクティブラーニングの成果としての卒業研究要旨の電子化・保存を行い、これらの成果の一部については、本年 1 月 7 日の公開シンポジウム「主体的・探究的な学びの体験とその効果検証に向けて—東大附属中等教育学校と CASEER の挑戦—」で発表されました。シンポジウムに登壇した東大附属卒業生の語りにも示されていたように、過去から未来へといたる時間軸のなかで教育という営みの効果を検証する試みは、過去、現在、未来というそれぞれ独自の位相をもつ複数の時間を架橋する試みであるといえるのではないのでしょうか。

従来の教育学研究は学校教育制度がそうであるように、空間的には一国主義的な枠組みを原則的な前提として展開される傾向がありました。また、時間的には、教育哲学者のガート・ビースタが批判的に総括するように、子どもの発達を過去から未来への一直線的な時間軸に沿って描く、「教育の問題に対する直線的アプローチ（linear approach）」に支配される傾向がありました。しかし、教育現実がグローバル化し、多様性とインクルーシブの視点から一元的で同質的な教育の枠組みの問い直しが求められている現在、空間における一国主義、時間における直線的アプローチは批判的に相対化されることが急務の課題となっています。

異なる空間を架橋する「グローバルユニット」と異なる時間軸を架橋する「効果検証ユニット」は共に相互交流しながらこうした課題と向き合うことが期待されているといえます。そうした点をもふまえて、本センターでは、引き続き以上のような事業に取り組んでまいります。今後も関係者の皆様のご支援ご協力をお願い申し上げます。

センター長挨拶

学校教育高度化・効果検証センター・センター長
能智 正博

『東京大学 学校教育高度化・効果検証センター研究紀要』第3号（2017）をお届けいたします。注意深い読者の方であれば、タイトルが2号までとは微妙に違っているのにお気づきになったかと思います。2017年度4月より、「学校教育高度化センター」は、「学校教育高度化・効果検証センター」に改組され、そのためこのように名称が変更になった次第です。ついでながら、センター名の英語表記“Center for Advanced School Education and Evidence-based Research”の頭文字をとった“CASEER”という表記も、この1年間で少しずつ知られるようになってきたように思います。初めての読者の方は、以後、頭の片隅にとどめておいていただけるとありがたいです。

ただ、「改組」と言っても、センターの根幹部分が変わったわけではありません。これまでのセンターに「効果検証部門」が付加されて、「グローバル部門」と「効果検証部門」という両輪をもつようになったというだけの話だとも言えます。紀要のタイトルに若干の変更が加えられたにせよ、現在のところ本紀要の編集方針に大きな変更はありませんので、巻数自体は継続させることにしました。したがって今号は第3号となり、これからも号を重ねていくことになるでしょう。

さて、先に述べました「若手研究者育成プロジェクト」ですが、2年継続する全体テーマはセンターの方で設定し、東京大学大学院教育学研究科の院生の皆さんがそのテーマに応じて研究プロジェクトを立ち上げるという形で進行します。2016～2017年度は、近年教育現場を論じる際のキーワードの1つである、「多様性（ダイバーシティ）」をテーマに、「多様性をはぐくむ教育」に関わる研究プロジェクトを募りました。「多様性」と言っても、それこそ「多様」な意味で用いられます。教育現場には、身体特徴、知的能力、民族や文化、思想信条、性志向等々、実にさまざまな「多様性」が認められるでしょう。それを教育活動の難しさとして捉えるのではなく、可能性として捉え直していくようなプロジェクトを期待しました。

本号に掲載されている論文の多くは、2016年度にプロジェクトに応募されて研究された皆さんの成果です。2017年にワーキングペーパーとして発表した後、さらにブラッシュアップして今回のような形になりました。センターの運営委員として私たちはその過程の傍らにいたわけですが、論文が生き物のようにだんだん育っていくのを見るのは、なかなかうれしいものです。今後これらが、別の研究を刺激して新たな研究という子どもを生み出していくことを期待したいと思います。さらに本紀要が、これからもそうした「育ちの場」になり、「多様な」成果を生み出し続けることを期待してやみません。

2017 年度東京大学大学院教育学研究科附属
学校教育高度化・効果検証センター研究紀要
目次

研究科長挨拶	小玉 重夫	1
本研究紀要について.....	能智 正博	2

**2016 年度若手研究者育成プロジェクト採択者ワーキングペーパー
(学校教育高度化・効果検証センターHP に公開のものを再掲)**

Rethinking the History of Inclusive Education in Japan: Focusing on the Movement towards Inclusive Education in the 1970s	Masayuki Watanabe, Yasuhiro Suzuki and Saki Takahashi	5
---	---	---

インクルーシブな社会に向けた互恵的対等さの構築： 学校間交流における弱視児と晴眼児の社会的アイデン ティティの分析	楠見友輔・小池貴之	15
---	-----------	----

就学前教育選択基準の日中韓比較	柳煌碩・範俏慧・中野円佳	30
--------------------------	--------------	----

A Research on Readable Japanese Typography for Dyslexic Children and Students: Creating Japanese Typefaces for Dyslexic Readers	Shohei Yamada and Xinru Zhu	50
---	-----------------------------	----

不十分な解答の検討はいかに問題解決へ影響を与えるか： 平面図形の証明問題での検討から	大越 健斗	71
---	-------	----

韓国の外国人留学生政策と多様化： 大学における留学生の国籍多様化に注目して	塚田 亜弥子	107
--	--------	-----

政治教育における「参加」の国際比較： 日・米・デンマークの実践に着目して 原田亜紀子・井上環・西本健吾・藤枝聡・植松千喜・古川亮一・中田圭吾・浜田未貴・三浦啓		127
---	--	-----

教員採用における「選考方法の多様化」は 教員の画一化をもたらしたか： 固定効果モデルによる都道府県別パネルデータの分析から

..... 前田 麦穂 175

児童期における多様性理解： 発達の検討と理解を促す実践の開発

..... 池田慎之介・太田絵梨子・福田麻莉 189

活動報告

2016 年度「若手研究者育成プロジェクト」報告..... 草薨 佳奈子 207

学校教育高度化・効果検証センター研究紀要執筆要項..... 208

Rethinking the History of Inclusive Education in Japan:
Focusing on the Movement towards Inclusive Education in the 1970s

Masayuki Watanabe, Yasuhiro Suzuki and Saki Takahashi

The University of Tokyo

Author's Note

Watanabe Masayuki is a Master student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Suzuki Yasuhiro is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Takahashi Saki is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

The aim of this working paper is to revisit the meaning of learning in traditional schools by reviewing the Kanai struggle, which was one part of the movement towards inclusive education in the late 1970s and the early 1980s in Japan. From the Kanai struggle, it is found that “Learning through Conflict” is essential in traditional schools in an age of diversity. Section 1 will explain the social movement against special education and segregation by persons with disabilities in the 1970s. Advocators of this movement tried to change traditional schools, as well as the entire Japanese society. Section 2 will examine the Kanai struggle and explore how learning in traditional schools, and the schools themselves, were re-defined throughout the struggle. Throughout the struggle, supporters had achieved the idea of “Learning through Conflict” and they re-defined traditional schools as the place where all students can be present without fear of segregation or exclusion. In conclusion, we will discuss the current trends regarding the education of children with disabilities in Japan. To re-make traditional schools as an inclusive space, it is notable that learning in traditional schools must be changed.

Keywords: History of education in Japan, the 1970s, Inclusive Education, Exclusion from traditional schools, Learning in traditional schools

Rethinking the History of Inclusive Education in Japan: Focusing on the Movement towards Inclusive Education in the 1970s

Introduction

The purpose of this working paper is to revisit the meaning of learning in traditional schools by reviewing the Kanai struggle, which was one part of the movement towards inclusive education in the late 1970s and the early 1980s in Japan.

We are facing an age of “Inclusion” in education. Inclusion is a concept that has appeared since the 1990s in world organizations. In 1990, the UNESCO, World Conference on Education for All asked Member States to ensure the education of persons with disabilities. In response to this, the World Conference on Special Needs Education was held in Salamanca, Spain in 1990. The Salamanca Statement was signed. The Statement was the first time to present inclusive education as a universal goal to the world. At that time, children with special educational needs often went to special schools. Considering this situation, the Salamanca Statement proposed that those with special needs should have access to traditional schools. It demands an important reform of traditional schools.

In 2006, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) was adopted by the United Nations. CRPD emphasizes a universal goal of inclusive education. It was ratified by Japan in 2008. Article 24 of the convention is that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability. Also, it was stipulated that a Reasonable

Accommodation of a persons with disabilities’ requirements must be provided. Inclusive education has caught global attention as a universal goal.

While the western world has moved towards inclusive education, we have faced an age of special *needs* education in Japan. Special education (*Tokushu Kyōiku*) had focused on types and degrees of disabilities, whereas special needs education (*Tokubetsu Shien Kyōiku*) have focalized on educational needs of children with disabilities (Tsuge, 2013, pp. i - ii). The government’s policy changed to special needs education in 2007. Due to this, the statistical survey by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has found that the number of special-needs schools and special-needs classes has increased gradually ⁽¹⁾. Recent investigations have demonstrated that special needs education is functioning as a separation system in education (Ishikawa & Takaoka, 2012, p.34). Moreover, some researchers have proposed that the development of special needs education conceals the exclusion of children with disabilities from traditional schools and classes (Kokuni et al, 2015, p.1).

On the other hand, some important contentions against exclusion from traditional schools were proposed in the movement towards inclusive education (the movement against segregation and exclusion from traditional schools) in Japan, which began in the 1970s. One typical example of the radical movement towards inclusive education was the Kanai struggle, which was held

in 1978 and continued until 1983. Throughout the Kanai struggle, “learning” in traditional schools and “traditional schools” themselves were re-defined.

Previous Studies

From the 1990s, investigations from sociology (mostly in disability studies) have focused on the social movement by persons with disabilities against discrimination and segregation in the 1970s (*Shōgai Toujisha Undō*). For example, Tateiwa (2003, pp.258-353) discusses *Aoi Shiba no Kai*, which was a radical movement against segregation by persons with disabilities. In recent years, some studies of pedagogy have focused on the Kanai struggle. For example, Kokuni(2016, pp.161-71) carefully examined the process of the Kanai struggle.

In contrast, most studies of pedagogy have not focused on the movement against exclusion from traditional schools, as well as the Kanai struggle. The reason why most researchers in pedagogy have missed the importance of the Kanai struggle and the movement against exclusion was that the movement was conceived as political strife, not as an educational movement.

1. The emergence of opinions toward Inclusive Education around the 1970s

The purpose of Section 1 is to examine the brief history of inclusive education in Japan as an example of the citizens’ movement against making special schools compulsory for children with disabilities in and around the 1970s. This movement led to much debate between special education and inclusive education, which provides

us a key to rewrite the existing history of special education in Japan.

During this time some people organized resistance against pushing children with disabilities into special schools. Although most people did not necessarily accept the idea, a few people embraced it.

1.1. Post-war Pedagogy, “Development” of Children and Special Schools

As argued by many researchers who support special schools, the 1970s was a significant turning point in the history of special education in Japan. The Tokyo Metropolitan Government decided to accommodate all children with disabilities who applied to special schools in 1974, and subsequently the Japanese government also decided to make special schools for disabled children compulsory by law in 1979. Most researchers and historians who approve of special schools have stressed the historical significance of making them compulsory from the point of view that they guarantee the right to educate children with disabilities (*Hattatsu-Hoshō Ron*).

The right for children with disabilities to receive education did not exist before 1979. Before special schools were made compulsory, there were a lot of children with disabilities who were rejected to attend either traditional or special schools. Under these conditions, most researchers and parents of children with disabilities in favor of the idea of special schools worked cooperatively to advocate the establishment of special schools. They considered making special schools compulsory to be clearly in accordance with the wishes of

everyone (They also published periodical magazines named “*Minna no Negai*”). They naturally believed that there should be more emphasis on the social problems that resulted from the shortage of special schools. As already discussed, by the 1970s, children with disabilities had difficulty obtaining education, as they were granted special dispensations from attending traditional schools or because of the absence of special schools. In short, the Japanese educational system for disabled children was far behind that of western countries.

Therefore most parents expressed their hope and desire to establish more and more special schools in order to educate and cure their children with disabilities. Specialists on special education, social welfare, and rehabilitation called on the government to establish more special schools in order to guarantee the development of children with disabilities' healthy minds and bodies. At that time, “development (*Hattatsu*)” was a keyword that was popularized by developmental science theories from Marxian theorists. Researchers being in accordance with these theories had assumed that teachers should protect children's life courses from industrial society and competitive society with their educational practices. These theories of developmental science were viewed as an important part of leftist educational practices of the time- the ‘old-left’. From this point of view, special schools were important laboratories to apply scientific knowledge to children with disabilities. In addition to this, mainstream opinions had had an influence on the existing historical perspective of the popularization of special schools. In other words,

the progressive view of history in education was dominant in post-war pedagogy.

1.2. The Movement against Special Schools and toward Inclusive Education on the 1970s

While post-war pedagogy emphasized the need for special schools, this historical view overlooked the importance of the opposite perspective of special schools that began to be asserted around the 1970s. Contemporary western countries saw the Disability Rights Movements, the Independent Living Movement, the Self-Advocacy Movement, and the Anti-Psychiatry Movement, which led to a citizens' campaign against the discrimination and segregation of people with disabilities. Additionally, people with disabilities also insisted upon the right of self-determination in their life as opposed to being forced into managerial institutions such as isolation wards of hospitals and workshops for only people with disabilities ⁽²⁾.

In the case of Japan, the Disability Rights Movement covered a wide range of activities, such as the struggle for accessible infrastructure and transportation, the reform of medicine and hospitals, as well as the movement to alter traditional schools into inclusive spaces. The movement against special schools in the 1970s had a common purpose with these activities, with the goal of reforming children's learning in Japanese classrooms, which were said to be too uniform and regulated.

It was not until the 1970s that a few people launched the movement toward inclusive education. Advocators of inclusive education intended to

educate all children in the same classroom and they criticized special education as dividing children by educating them in special schools. They were also critical of the fact that in special schools teachers and medical specialists forced support and assistance on children with disabilities, including heavy rehabilitation or painful physical training.

Actually, the phrase “inclusive education” had not been coined in the early days of this campaign. Instead they adopted the slogans “live and grow together (*Kyosei-Kyōiku*)” and “send every child to the same school (*Donoko mo Chiiki no Gakkō he*).” Under these slogans, some children with disabilities and their parents, as well as clinical psychotherapists, doctors, photographers and editors gathered together to start the movement by raising their issue with separating children with disabilities from non-disabled children in schools.

The people in the movement formed multiple small groups in schools or hospitals, in their local areas for the purpose of exchanging information, to sit collectively at the negotiating table with schools and municipalities, and to boycott health examinations for children entering school-- which singled out children with disabilities and enrolled them in a compulsory special school. In the end, in order to build interregional and nation-wide networks, these groups joined the alliance of “the coalition against making special schools compulsory for disabled children in 1979 (*Gojuyonen Yōgo-Gakko Gimuka Kyoutou Soshi Kaigi*)” and “the national association to allow children with disabilities attend their local schools (*Shougaiji wo Futsu-Gakkyu he Zenkoku Renrakukai*).”

Although some teachers who regarded delinquent children or children of low academic achievement as nuisances in their classrooms took advantage of the system to put them in special school and classes, most children with disabilities were hesitant to attend special schools because of being separated from their friends and because of the narrow career options special schools allowed. Japanese culture places an importance on playing and growing together with friends on a social level and on an emotional level.

It was groundbreaking for children with disabilities to argue for their own rights in the Disability Rights Movements. A few people started to criticize special education as a system of segregation. They also denounced “care” and “support” as synonymous with management and control. Consequently, an argument between proponents of special education and proponents of inclusive education occurred in special schools, seminars for teachers, universities, and collages throughout the country.

Some people with disabilities who were confined to their homes in fear of being killed by relatives decided to leave and live by themselves with or without assistance. Graduates of special schools found that they had only a few choices to live (to go to work in places for the disabled or to be kept in isolation hospitals). Thus they conceived that these institutions were the goals of special schools. They thought that special schools were only a barrier to living independently in their communities. It seemed that attending traditional schools was an essential condition for participating in society.

In the 1970s, the voices of children with disabilities gradually emerged. They wanted friends in traditional classrooms and in their communities. These desires had a potentiality to change not only educational practices and classrooms in traditional schools but also the entire Japanese society.

2. Learning in “Chiiki no gakkô (traditional schools in local areas)”: Suggestions from the Kanai struggle

In Section 2, we will examine the Kanai struggle and explore how learning in traditional schools was re-defined throughout this struggle.

The beginning of the Kanai struggle was a wish of one little boy. His name was Kanai Kouji. He just wanted to go to the regular school in his local area – not a special school for children with disabilities. Nevertheless, the educational administrators did not accept Kouji’s wish to go to the regular school in his local area (Hanahata-higashi elementary school); therefore the struggle to assert his right to go to a traditional school started.

As we examined in Section 1, circumstances of social welfare and education in Japan had altered around the 1970s. The movement against segregation and discrimination had immense influence on Japanese society. Furthermore, the movement demanding to attend traditional schools in their local areas had become actively in the late 1960s and the 1970s⁽³⁾.

First of all, we will explore how the Kanai struggle started and what the points of issue at the beginning of the struggle were. At first, the pursuit of the right to go to the regular school in Kouji’s

local area was ignored. At this time, the negative reaction from the educational administrators was denounced by supporters. Furthermore, teachers with aggressive attitudes in *Hanahata-higashi* elementary school were also criticized.

Second, we will examine how Kouji and his family (and also supporters) found the need for “learning through conflict” in traditional schools. We will show that the Kanai struggle suggests a new image of learning in traditional schools.

2.1. The discovery of “local area”- Against being forced to attend special schools

Kanai Kouji was born in 1969, and he grew up in Adachi-ku, Tokyo. He had Cerebral Palsy (CP), was unable to stand or walk by himself, and had a speech defect. In 1976, when Kouji was 6 years old, he began attending Jyôhoku special school (*Jyôhoku yôgo gakkô*). At that time, his parents accepted that their son would attend special schools.

A turning point for Kouji’s parents was that Kouji’s wish to go to the regular school in his local area (Kanai tousou kiroku henshu iinnkai, 1987, p.32-33). Since his brother went to *Hanahata-higashi* elementary school, Kouji hoped to attend the school with his brothers and his friends. In response to his wish, his parents decided to change his school in summer, 1977.

This request was not accepted by the educational administrators of Adachi-ku ward office. They did not grant Kouji permission to go to *Hanahata-higashi* elementary school. They persisted that Kouji was “not educable” at the traditional school. In addition, they also argued that

Kouji should have physical training in Jyôhoku special school.

The negotiation with the educational administrators proceeded with difficulty. Because of the result of the negotiation, Kouji and his family started a struggle to assert his right to go to the traditional school instead of being forced to attend the special school for disabled students. The struggle started in 1978 when he was 8 years old. Kouji started going to the entrance of *Hanahata-higashi* elementary school every day with his family and supporters (*Jishu Toukou*).

At the beginning of the struggle, his parents and supporters envisaged that “some teachers in *Hanahata-higashi* elementary school would respect Kouji’s wish if [they] continued going to the entrance for almost one month (Kusuyama, 1981, p.62).” Despite their optimistic view, two groups of opponents confronted to them. One group was the teachers in *Hanahata-higashi* elementary school. Most teachers in the school had given negative responses to *Jishu Toukou*, and argued that it was not appropriate for children with disabilities like Kouji to study in their school.

The other opponent was the parents of children attending *Hanahata-higashi* elementary school. Most Parents’ concern was that the quality of education would deteriorate if students with disabilities like Kouji were integrated into the classrooms. Some parents even blocked the entrance to the school, so as to Kouji and his family would give up the struggle. In 1981, Kanai Ritsuko, Kouji’s mother, lamented parents’ and teachers’ lack of understanding of integration in traditional schools:

When you talk about “live with others (*Tomonni*)” and “in our community (*Chiiki-de*),” these words seem to be reminiscent of kindness; However, I [Kanai Ritsuko] was keenly absorbed in thought on difficulty and hardness of these words. ...Supporters [of the struggle] would understand the importance of integration, though people living in our neighborhood would hardly understand it because we have an interest through our children.

(Kanai, 1981, p.13)

Ritsuko’s comments show how difficult it was for children with disabilities to live in the community without going to the regular school. Ritsuko realized that being excluded from regular school results in being excluded from the community too.

Kouji, his parents, and his supporters experienced the actual circumstances of their local area. At the beginning of the struggle, they used the regular school in Kouji’s “local area” as a contrast to the “special school.” On the other hand, they also found positive values of living in the community of their local area (*Chiiki-de*) throughout the Kanai struggle.

2.2. The voice to reform the “learning” in traditional schools

Finally, the nearest junior high school in his local area allowed Kouji to enroll in their school. Hence the struggle ended in 1983.

This long struggle brought up one important

issue. It was that they defined “What is learning?” The Kanai struggle suggests the need for “learning through conflict,” which is different from learning in a homogenous environment, such as a traditional classroom. Quarreling or bullying happens every day at traditional schools. Interacting only with children who have the same social context might not always be good. Therefore, it was emphasized that traditional schools must become the place for gaining the knowledge to live with conflict, not just for getting test scores.

As we discussed in Section 1, “development” and learning in curricula were conceived as important conceptions in post-war pedagogy. In particular, learning in traditional schools tended to be trivialized to learning only the subjects. However, the Kanai struggle suggests that relations between friends would comprise a fundamental role in children’s learning, and that learning in traditional schools would not be limited only to the subjects and curricula.

Conclusion

The goal of this study is to revisit the meaning of learning in traditional schools by reviewing the Kanai struggle. It can be clearly seen from this paper that the needs of children with disabilities may contain to spend their school lives among diverse friends. This point has one alternative as the possibility of rethinking a traditional school. In other words, the question has been changed to “What can be a traditional school in an age of diversity?” It is difficult to answer this question. However, we can gain a new image of a traditional school from the movement towards

inclusive education, Kouji’s case in specific, in the 1970s and early the 1980s in Japan.

Additionally, we will revisit a brief summary of the later course of the education of children with disabilities in Japan. In 1979, the government made special schools compulsory for children with disabilities by law. After that, children with disabilities had had to attend special schools for a long time. In 2007, the government’s policy about the education for disabled children has changed from special education to special needs education. However, separation system is still maintained, since special needs education is a system that divide children into disabled and non-disabled.

On the other hand, in recent year, global trends are making the transition from special education to full-inclusive education. Full-inclusive education is a system that every child could learn together in traditional schools. It is indispensable to consider the possibilities of full-inclusive education in Japan.

Notes

This working paper is based on a presentation delivered at an international symposium “Joint International Seminar Education for Diversity” held at the University of Stockholm in Sweden on February 23, 2017, organized jointly by the University of Tokyo, Stockholm University and Jyväskylä University.

The authors are grateful to Prof. Kokuni Yoshihiro for suggesting the topic treated in this paper. We are also grateful to Ms. Anje Ukyu at the office of the international exchange, Department of

Education, the University of Tokyo and Ph.D student Kajikawa Moe, for carefully proofreading the manuscript. Finally, we are grateful to the referees for useful comments.

(1)http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/28/1373352_01.pdf, retrieved March 20, 2017.

(2) Some new left thinkers, doctors, and people with disabilities in Japan partly accepted these points from the foreign movement, while these points were still rejected by the 'old left' thinkers.

(3) For example, Yagishita Kouichi, who had Cerebral Palsy (CP) and being rejected to attend a school because of his disability, started a movement to attend a regular school (*Shūgaku Undo*) at first in 1967 when he was 27 years old. After Yagishita's action, the movement demanding to attend traditional schools by persons with disabilities had occurred all over Japan through the 1970s. On the other hand, it is suspected that the Kanai struggle was one of the few movement which children at their school age was the subject of the movement around the 1970s and the 1980s.

References

Ishikawa, N. , & Takaoka, K. (2012). *Hattatsu Shōgai to iu Kibou* (The hope named developmental disorder). Tokyo: Kirara-shobo.

Kanai Kouji kun no Kanzen Tenkō Jitsugen Iinkai. (eds)(1981). *Minna to Issho no Kyoushitu he* (Let's go to the same class with everyone). Jihi Shuppan (Self-publishing).

Kanai tousou kiroku henshu iinnkai. (1987). *2000nichi-Soshite Korekara* (Struggling for

2000days, and from now). Tokyo, Japan: Sen-shobo.

Kokuni, Y. (2016). *Chiiki no gakkō no Saihensei – “shōgaiji” no Haijyo to Housetu ni Chakumoku shite* (Reorganization of regular schools in local areas: Focusing on exclusion and inclusion of “Children with Disabilities”). In Sato, M. , Akita, K. , Shimizu, K. , Kodama, S. and Kitamura, Y (eds.) *Iwanami-Kouza Kyouiku Henkaku heno Tenbō 6 Gakkō no Politics*, pp.161-187. Tokyo: Iwanami-Shoten.

Kokuni, Y. , Kimura, Y. , Eguchi, S. , Takahashi, S. & Futami, S. (2016). *Practical Theory and Art in Inclusive Education: Focusing on the Practice of Osaka City Municipal Ozora Elementary School*. *Bulletin of The Graduate School of Education*, 55, 1-27.

Kusuyama , T.(1981). *Kou-chan no sora* (The sky over Kouji). Tokyo, Japan: Soujyu-sha.

Minei, M(Eds.), (1998). *Kyouiku heno michi “Salamanca – Sengen wo Yomu”* (The roads to Inclusive Education – Reading through the Salamanca Statement). Tokyo, Japan: Advantage-server.

Tateiwa, S. (2012). *Hayaku Yukkuri – Jiritsu Seikatsu Undō no Seisei to Tenkai*. In Asaka, J. , Okahara, M. , Onaka, F. and Tateiwa, S (Eds.), *Sei no Gihō* (The art of living), Third edition, pp.258-353, Tokyo: Seikatsu-Shoin.

Tsuge, M. (2013). *Tokubetsu Shien Kyōiku* (Special needs education). Tokyo: Chuō-Kōron Shinsha.

Yagishita, K. (1980). *Machi ni Ikiru – Aru Nousei mahi sha no Hansei –* (Living in the community in my local area – A life of a man of cerebral palsy). Tokyo: Gendai-Shoka

インクルーシブな社会に向けた互恵的対等さの構築：
学校間交流における弱視児と晴眼児の社会的アイデンティティの分析

楠見友輔（東京大学）

小池貴之（東京大学）

Construction of Reciprocal Equality for Inclusive Society:
Analysis of the Social Identities of Students with and without Low Vision
within Interschool Interaction

Yusuke Kusumi and Takayuki Koike

The University of Tokyo

Authors' Note

Yusuke Kusumi is a Ph. D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Takayuki Koike is a Graduate Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

We discussed identities of students with and without visual impairment during interschool interactions. One day's interschool interaction between groups of students with and without visual impairment (2 were blind, 9 had low vision and 13 were sighted students) was videotaped, and in-depth interviews with all participants were conducted. Through interpretative phenomenological analysis, a positively inverse relationship was found. Although this unusual relationship seemed to be good, it brought about a hidden disadvantage for students with low vision. We proposed that inverse inequality should adjust towards reciprocal equality to realize an inclusive society.

Keywords: Interschool interaction, students with low vision, sighted students, social identity, interpretative phenomenological analysis

インクルーシブな社会に向けた互恵的対等さの構築 学校間交流における弱視児と晴眼児の社会的アイデンティティの分析

1. 導入

本研究の目的は、インクルーシブな社会構築のためには、障害者と健常者がどのような関係を形成することが望ましいかについて、実際に行われた高校段階の視覚障害児と晴眼児の学校間交流を事例として考察することである。

1.1. 障害者の経験を聞く

障害者と健常者は対等ではない地位に置かれているとみなされることが多い。障害者は通常の人とは否定的に異なっていると自分をみなす傾向にある (Goffman, 1963)。Goffman (1963) はこの傾向の背後に存在するスティグマという概念を分析し、それは社会的相互活動の文脈やプロセスにおいて生じると述べている。スティグマを有していると感じている人々は、しばしば「パッシング」や「カバリング」といった印象操作を行うことによってスティグマを隠す

(Goffman, 1963; Schlenker, 1980)。また自分が普通だとみなされるために、他者からの配慮を拒否したりする人も存在する (McVittie, Goodall, & Mckinlay, 2008)。近年では逆に「カミングアウト」や「適応」という方略によって、自身の障害者としてのアイデンティティを強調することも多いとされている (Olney & Brockelman, 2003)。

近年の研究では、障害者の社会的アイデンティティを分析するにあたって、当事者の経験が重視されるようになってきている (Paterson & Hughes, 1999)。Blume & Hiddinga (2010) は、イギリスにおいて発祥した障害の社会モデルが当事者の声を軽視していることを指摘し、社会モデルの修正が必要であることを主張している。Swain &

French (2010) も同様に障害の社会モデルや悲観モデルを否定して、障害を肯定的なアイデンティティとして受け入れる当事者の声に注目すべきであると主張している。

近年の多くの研究では障害者へのインタビューを通して当事者の声が分析されている。

Watson (2002) では、多くの障害者が自身を単純な障害を有するだけの人とはみなしていないことを明らかにしている。またいくつかの先行研究では、障害当事者が他の人から、リアルなその人自身とみられず、ただ単に障害者としてのアイデンティティを有していると感じているとみなされていると指摘している (Kahn & Lindstrom, 2015; Lourens & Swartz, 2016; Payne et al, 2016)。このように、障害者の社会的アイデンティティを分析する場合には、障害者自身が他者にどのようにみられていると感じているかや、自分をどのようにみなしているかを聞き取ることが重要である。

1.2. 健常者の障害者に対するステレオタイプ

障害者との関わりの少ない健常者は、障害者に対して一般的に誤ったイメージを形成しているといわれている。このような誤ったイメージは「ステレオタイプ」と呼ばれる。Fichten & Amsel (1986) は、大学生の障害を持つ級友に対するイメージを調査し、そのイメージは健常者に対するイメージとは逆のものとして、内向的、従属的、謙虚という要素で構成されていることを指摘している。

このような否定的なアイデンティティとは逆に、健常者は障害者が人格において優れていると

いうイメージを形成していることが多い。

Weinberg (1976) は、身体障害者が社会的能力は低く依存的ではあるが、人格的には良いとみなされているという調査結果を得ている。このように、一般的に障害者は温かいが能力は低いとみなされる傾向にある (Fiske et al., 2002)。

また、健常者は障害者を同質集団とみなすことが多い (Vernon, 1999)。しかし、このようなカテゴリー化は固定的ではない。Yuker (1983) は、交流を通じて健常者の障害者に対するカテゴリー化は変容することを強調している。

近年障害者の声に注目する研究が増加しているのに対して、健常者の障害者に対するステレオタイプを質的に分析した研究は殆どない。しかし、Söder (1990) が指摘するように障害者に対する態度は交流の状況に依存しており、健常者による障害イメージを分析するためには、障害者のみならず健常者の声にも注目することが必要である。

本研究では、高校段階の視覚障害児と晴眼児の交流を対象とし、双方が自己と他者のアイデンティティをどのように認識していたかをインタビューで聞き取り、交流の状況において生起する社会的アイデンティティを質的に分析する。

2. 方法

2.1. 対象

分析対象は、視覚特別支援学校と普通科高校の間で行われた 1 日間の交流後に、その実践を見せながら行ったインタビューにおける発話内容である。交流は特別支援学校の校内で行われ、内容は①自己紹介、②フロアバレーでの交流、③昼食交流、④ゲームによる交流、⑤障害擬似体験と補助具の説明、⑥閉会式という流れで実施された。交流会の実施後 2 か月以内に、参加者全員に対し

て個別に 1 時間ずつのインタビューを実施した。協力者は X 特別支援学校高等部の生徒 11 名 (全盲生徒 2 名と弱視生徒 9 名) と Y 高校の生徒 13 名である (表 1)。これらの生徒は、X 校は生徒会役員か教師の声かけによって参加した生徒、Y 校は生徒会役員と家庭科のプログラムを選択した生徒であった。

表 1: 協力者の仮名、性別、学年

X 校			Y 校		
アミ	女	3	ナミ	女	2
チエ	女	3	ノリオ	女	2
エリ	女	3	リエ	女	2
ヒナ	女	3	サキ	女	1
イクエ	女	3	ウラ	女	1
フユト	男	3	ワカ	女	1
ゲンキ	男	3	オキヤ	男	1
ケイ*	女	2	リョウタ	男	1
ハルキ	男	2	ソウスケ	男	1
ミミ	女	1	タケト	男	1
ジュンキ*	男	1	ウミト	男	1
			ユウタロウ	男	1
			ゼンヤ	男	1

*全盲児であるケイとジュンキは、研究テーマとの関係から本分析の対象から外した。

インタビューは、①～⑥のそれぞれの記録から、活動が盛り上がっていると第一筆者が考えた箇所を複数場面抽出し、つなぎ合わせて作成した映像資料を用いた再生刺激法インタビューを行った。質問は、1. この活動の最中にどのような気持ちでいましたか。2. この活動での○校 (相手校) の生徒に対する印象はどのようですか、またこの活動で印象的だった○校生徒はいますか、それはなぜですか。3. この活動の中で発見や気づいたことがあれば教えてください。4. この活動の中で感じた、X 校と Y 校との共通点、相違点があれば教えてください。5. この活動の改善点や

反省点があれば教えてください。という5つの質問項目を用いて行った。映像を使用した目的は、両校の生徒の経験の省察を促すためである。質問項目は両校の生徒の語りを誘導しないように、総合的に尋ねるように工夫して設定された。また、インタビューの方法は半構造化面接法を採用し、必要に応じて質問項目を削減したり、他者の発話に対して聞き返したりすることによって深い経験を語らせる工夫を行った。

交流を通じた両校生徒の自己アイデンティティや他者の印象についての語りの箇所を抽出し、質的分析によって重要なテーマを抽出した。本研究では、弱視にかかわるアイデンティティに絞るため、全盲生徒2名のインタビューデータは分析から外した。

2.2. 倫理的配慮

本研究では、協力者にとってのリスク、個人情報保護、情報の管理に関して研究計画段階での配慮を行い、事前に研究協力者（障害児に対しては全保護者も含む）と対象校に対する研究の説明と、研究協力者に対するインフォームドコンセントを受けた。インフォームドコンセントの内容は、研究の概要、任意性と撤回の自由、個人情報の保護、研究結果の発表、利益と不利益、資料の取り扱い方針についてとした。本研究の実施前に、東京大学の研究倫理支援センターによる倫理審査を受け、承認された計画の下で研究を遂行した。

2.3. 分析方法

参加者の主観的経験に焦点を当てる現象学的解釈学的分析を採用した (Smith et al., 2009)。インタビュー発話を匿名化した上ですべて逐語化

し、逐語録を読み返す中で弱視児と晴眼児の相互のアイデンティティに関する発話に下線を引き、分析メモを余白に書いた。分析メモを抽象化したり、複数の発話を統合したりすることによって、以下の4つのトピックを抽出した。抽出されたトピックは、①晴眼児にとっての利益、②弱視児にとっての不利益、③逆転した非対等さ、④互恵的対等さ、である。

3. 結果と考察

3.1. 晴眼児にとっての利益

これまで視覚障害を持つ子どもや大人との交流を行ったことがないことにより、本研究の協力者である晴眼児は以下の五つに分類される視覚障害についてのステレオタイプを有していた。①過度な差の強調（自分たちとは違う、価値観が違う）、②能力の低さ（コミュニケーションが取れない）、③支援関係（助けなければいけない）、④好ましくない性格や特徴（静かなイメージ、猫背）、⑤誤った命題的知識（視覚障害とは全盲のことである、視覚障害児はスマホを使わない）。インタビューにおいては、上記のステレオタイプは交流を通して「修正された」という文脈で語られた。

【ウラ, Y1】なんかそういう目見えなかったりする人って座ってばっかりなイメージがあって、結構座ったりすると猫背になったりとかするのかなとか思ってたんですけど、全然そんなことなかったなと、自分の思い込みだなとか、ちょっと思ったりして。（そうなんや、それは面白い、そうなんやそういうイメージだったんや）自分の中で結構思い込みで。（そういうのを結構聞かせてほしい。どういう思い込みがあったか）そうですね、あと見えな

い人でも目閉じてるっていう人、今回いないなっていうのは思いました。目見えなくても普通にあの閉じているイメージがすごくあったんです。

インタビュー結果から、高校生が考察したステレオタイプの原因としては、①視覚における差を他の側面における差にも拡大して考えてしまう認識構造、②教育における視覚障害の扱われ方、③複数の障害種の混同が挙げられた。

【ウラ, Y1】(なるほどね、そういうイメージってどういふところからそういうイメージって形成されてる?) なんか多分その自分より言っちゃ悪い、すごい悪いと思うんですけど、劣っている、目の部分では劣っているっていうのがそうしているんじゃないかなって思います。ほんとに申し訳ないです。(いやいや、交流やっていない子の多くはやっぱり障害についての変なイメージみたいなのが多い。) そうですね。で、道徳の授業とかでそういうなんかそのあまり違わないんだよとか、そういうのを思われるのがイヤなんだよとかそういうことは学ぶんですけど、ただ自分の中で特別視するのが抜けないというか、気を使うっていうかなんか、自分とは違うんだっていうイメージがすごくあって。

【ゼンヤ, Y1】(この活動の中で、発見とか気づいたこととかある?) なんか障害を持っているというとなんか、少し違うのかなっていうイメージとかあったんですけど、でも普通に自己紹介とか聞いてなんの違和感もなく。(なるほどね、違うのかなってどういう風に違うと思ってた?) なんかあの中学小学校の時は、そのしゃべり、しゃべりがちょっと苦

手だったりして、でも盲学校の生徒の方は違っていたので。

ステレオタイプは障害を有する人との接触機会の少なさと、誤ったイメージを付与する原因によって形成される。対象となった学校間交流の中で、ステレオタイプを否定する出来事を見たり聞いたりするという経験を通して、参加者が抱いていた多くのステレオタイプは修正された。いくつかの先行研究では、スポーツや身体活動による交流が、身体障害者の自立性や活動的な身体を強調することによってステレオタイプの修正することに繋がることが指摘されている

(Gainforth et al., 2013; Taub et al., 1999)。本研究におけるフロアバレーでの活動や補助具の説明を受けたこと等によって、弱視児の自立や活動的な姿を見たことが、晴眼児の弱視児に対するステレオタイプを修正することに繋がったと考察される。

【ウミト, Y1】(X校の生徒について今まで思っていたイメージと交流してみて変わったこととかありますか?) やっぱフレンドリーだったのがすごいびっくりしました。なんかもうちょいなんか目が見えなくておどおどしているみたいな、なんかちょっとくそみたいなイメージがあっちゃったんで、自分の。それが全然違って、なんかすごいフレンドリーに接してくれて、明るくしゃべりかけてくれたので、すごい感動と驚きがありました。

一方で、殆どの晴眼児が修正することのできなかったステレオタイプがあった。それは、「視覚障害児が使う文字は点字である」というものである。本交流に参加した視覚障害児のうち、点字

を使うことができるのは重度の視覚障害を有する2名（ケイとジュンキ）のみであり、他は点字を使えない墨字利用者であった。しかし、以下の発話のように弱視者の多くは墨字を用いるということは交流を通して気づかれなかった。

【ノリオ, Y2】（ちなみに、このケイさんとジュンキくんは点字使ってるけど、ほかの子は点字使えないって知ってた？）いや、全然そんな気にする余裕ないっす。みんな使ってると思いました。（X校の生徒って2種類に分けられてて。墨字生っていう、昔墨で書いてたから。点字生って分かれてて、全盲の子は点字生だから点字で授業を受ける。弱視の子は墨字で普通に書いてるから点字の勉強しない。だから打てないって言ってたよ。）打てないんすか。（打てない。）一緒に生活してるんだから。（そうそう。）分かんないとあれじゃないすか。（だって、文字でコミュニケーション取らないから。）ああ。

目が見えている弱視の生徒が点字を使用する必要がないということは、合理的に考えれば気づくことであるが、殆どの晴眼児はそれに気づくことがなかった。このことは、ステレオタイプは強力であり、それを直接的に否定するような経験が生じなければ修正されないということを示唆している。

以下では、弱視と全盲の違いについての誤った知識について、なぜそれが交流を通して修正されなかったかを考察する。

3.2. 弱視児にとっての不利益

インタビューにおいて交流の目的を両校の生

徒に尋ねると、多くの晴眼児にとっての交流の目的は「障害について知ること」であり、弱視児にとっての目的は「晴眼児に知ってもらうこと」であるということが明らかになった。

一方の晴眼児にとって交流の目的は「障害について知ること」であり、それは自分にとっての意義であると述べられた。

【リョウタ, Y1】（交流の目的っていうのは何だと思いますか？）相手を知ることだと思います。普段自分たちと違うって言ったら差別用語になっちゃうかもしれないですけど、やっぱり違うじゃないですか。目が見える見えないっていうのは大きいと思うんですけど。そういうのって、やっぱり気持ちとか違うし、相手のことを知ることです。いろいろ学ぶこともあるんで、それが一番の目的かなっていうのを思います。（今回はそれは知れたと思いますか？）結構。やっぱ体験があったので、結構知れました。

他方で、弱視児にとって交流の目的は障害について「晴眼児に知ってもらうこと」であり、自分にとっての意義はないと述べられた。

【エリ, X3】（交流の目的は何だと思いますか？）多分、健常者の人に視覚障害のことを知ってもらうっていう部分でやっていたのかなっていう風に思います。（それは自分にとってもプラスになる？）あんまりないかと。（健常者にとってはプラスだけど、あなたにとってはどういう意味があったと思う？）あんまりプラスにはなってないと思います。（X校の子にとっての目的って何だと思う？）もしかしたら、自分よりもっと目が悪い子にとっ

ては、健常者の子が知ってくれることによって助けられたり、もっと助けられると…

殆どの弱視児は交流の目的は「知ってもらうこと」であると述べた。その後で「では自分にとっての意義は何か」という質問を行うと、彼らは①晴眼児にとって役に立つ、②障害の重い友達にとって役に立つ、③障害を知ってもらうことが自分を知ってもらうことに繋がるという理由づけを行った。

【チエ, X3】(交流の目的はなんだと思いますかっていうのは?) お互いの学校のことを知ってもらうのと、一番は多分盲学校とか特別支援のことを多く知ってもらうことだと思います。(それは何で重要な?) え、なんか。こういう学校もあるんだなっていうのを多分、知ってもらった方が、多分。いいから。(いい? 自分にとってのメリットはあるの?) え、私ですか?

【ハルキ, X2】(交流会で特に頑張ったことはありましたか?) 障害に対する理解を深めてもらいたいと思ったので、分かりやすく伝えようと頑張ったんですが、伝わったかは分からないです。(因みに障害に対する理解を深めてほしいというのはどうして?) やっぱ普通校に自分もいたんですけど、障害に対する理解っていうのは普通校では少ないので。それを学んでもらえるのだったらいいのかなって。フロアバレーもそれとして楽しめたので良かったと思います。(深められたら自分にとってもプラスになるの?) 自分としては、自分に得があるかないかで言うと、自分にはまだないので。なぜかっていうと、自分まだ身障手帳を付給されてない状況なので。理解

してもらえれば、自分の友達に利益が行くんじゃないかなということ。

【ヒナ, X3】(交流の目的は何だと思いますか?) 交流の目的は、盲学校のことを知るためとか、視覚障害者のことを知るためでもあり。自分たちを知ってもらって、仲を深め合うためなのかなと思いますね。(知ってもらった方が仲は深まるかなって思う?) そうですね。お互いのことを知ってもらって。(自分たちをっていうのは、視覚障害のこと? 性格とか?) どっちもです。

このうち①、②は、「知ってもらう」ことは自分の友人や晴眼児にとって意義があるのであり、自分がそれを教える責任を有していると弱視児が感じていることを示している。晴眼児にとって交流が自分にとって意義のあることであるのに対して、弱視児にとっては自分以外の者に意義のあることであり、それを促進するための社会的責任が無意識的に引き受けられていた。Goffman (1963) はスティグマを持っていると感じる人々の中には、このような責任を引き受ける者がおり、時にはそれが彼らにとっての「専門」であるかのような場合があるということを指摘している。本研究の事例は、高校段階の弱視児がすでにそのような社会的責任を引き受ける傾向にあるということを示唆している。

③の主張は晴眼児と仲良くなるという点で間接的に弱視児にとっての意義となっている。しかしこれは、晴眼児と仲良くなれるかどうかは自分の意志とは関係なく、相手の理解によると考える弱視児の受動的な態度を示している。

交流の目的に関する弱視児と晴眼児の意識の差異は、交流が晴眼児にとってのみ学習機会となっており、弱視児には直接的な意義がないという

弱視児にとっての不利益に繋がっていることを示している。このような不利益は、以下で示されるように、逆説的に弱視児にとっての肯定的な晴眼児との関係から生じるものであるということが明らかにされた。

3.3. 逆転した非対等さ

アイデンティティは、対面する他者と交流状況がどのような差異を強調しているかに規定される。確かに、晴眼児集団と対面したときに弱視児に生じる自己概念の一つは「自分は弱視である」というものである。しかし、それは弱視児のアイデンティティの一つに過ぎない。状況によっては他のアイデンティティが強調されることがあった。例えば、晴眼児がフロアバレーやゲームなどで晴眼児が活発に笑ったり活動したりしている様子を見た弱視児は、「普通の学校の生徒とは異なる（また劣っている）自己」という否定的な自己概念を生じさせていた。

【ゲンキ, X3】（この活動の中で感じた X 校と Y 校との共通点と相違点などがあれば教えてください。）X 校はみんなバラバラだからな。難しいですね。共通点。みんな楽しそうにしてたところが共通点じゃないですかね。（相違点は？X 校の方がこうだったとか、Y 校の方がこうだったとか。）X 校の方が暗いところがありました。あまり元気ないかなって。

【アミ, X3】（この活動の中で感じた X 校と Y 校の共通点や相違点はありますか？）基本的に前の盲学校にいたことを思い浮かべると、みんな Y 校の人みたいにすぐにバツとできて感じてはなかったの。もちろん何にもできないとは言わないんですけど、上達のスピードっていうのがやっぱり Y 校の、見えて

る分なのか、何なのかはちょっと分からないんですけど、私には。ただ成長の度合い、速さっていうのはなんかやっぱり Y 校の人たちの方が、成長が早いというか、覚えるのが早いなっていうのは思いましたね。

このような障害者に対する否定的な価値づけは、交流の状況において健常者からのみではなく、障害者自身からも行われやすい（Soffer & Chew, 2015）。しかし、上記のような否定的な自己概念とは逆に、本実践では晴眼児が知らないフロアバレーを行う、盲学校企画の擬似体験を行うなどのプログラムが含まれており、そのような状況においては「障害について知っている人」という肯定的な自己概念が強調されていた。

【ヒナ, X3】（じゃあ X 校と Y 校との共通点や相違点があれば教えてください。）盲人っていうんですかね、目の、視覚障害者のことを知ってるか知らないかってこと。白杖の使い方とか、そういうの知ってるか知らないかっていう相違点ですかね。

弱視生徒は自立活動の時間において障害理解に関する指導を普段から受けている。交流において晴眼児が障害理解について学習する状況においては晴眼児（＝知らない人）－弱視児（＝知っている人）という関係性が視覚障害児にとって意識されるのである。このような自己概念は他者より劣っているという自己概念よりも肯定的であるために、弱視児にとっては受け入れられやすい。晴眼児と自分たちの違いは何かという筆者の質問に対してフロアバレーや障害擬似体験などの活動における語りで弱視児は「障害について知っている人」という概念を多く述べ

ていた。これに対応して、晴眼児にとっては障害理解の文脈では自身を「学習者」に位置付けていた。

【リョウタ, Y1】（交流会に期待していたことは何ですか？）実際自分が、やっぱ目見えてるじゃないですか。で、目あんまり見えないとか、そういう人の気持ちとかどうなんだろうかなとか、交流することで感じたりすることができると思うので、それがちょっと、期待していたっていうか、知りたいことでした。

このような「学習者」としての自己の位置づけは、晴眼児が戦略的に選択している立場であると考えられる。交流において晴眼児が重視しているのは対等さの感覚であった。対等さの感覚を減少させるような活動は健常児にとって回避される傾向にある。日本人は完全に対等な感覚よりも若干自分を他者より下に位置付けるあり方を好む傾向にある（Markus & Kitayama, 1991）。視覚障害者に対して自分が「支援者」という立場をとるのではなく、「学習者」という立場をとることによって、対等さの感覚を生じさせていたと考えられる。

【オキヤ, Y1】（X校の生徒と）どういうような関係性だと思ってました？ 関係性？

（友達なのか、知り合いなのか、教えてもらう人か）最初に一回フロアバレーしてからは。その前は本当に結構緊張してて、お互いしゃべるのも辛かったんですけど、フロアバレーしてからは結構打ち解けた感が出てきて。（上下関係とかは？）あんま感じさせなかったっていうか。向こうがそうしてくれたのかわからないですけど。（支援するっていうのもあんまりない感じかな？）なかったですね。むしろ

いろいろされたっていう。（確かに。じゃあこれ聞きたいことなんだけど、交流の目的って何だっていう風に思いますか？）僕の場合だと、いろいろ視覚障害者に対して勘違いとかあったので、そういうのを改めて考え直すっていうのがいいんじゃないですか？（勘違いって例えば？）最初に行った盲目と全盲、弱視とか、介助とか、白杖が障害がある合図とか。そういういろいろ知らないことがあったので。そういうのを知れるっていうのがよかったですと思います。

このようにして障害理解に焦点化された活動においては弱視児と晴眼児との間に「サポーター—学習者」という関係が相互的に自覚されていた。このような関係性は障害児が否定的に価値づけられる関係とは逆転しており、弱視児と晴眼児双方にとって受け入れられやすいものである。

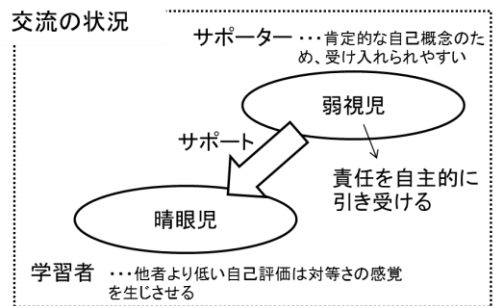


図1：交流における弱視児と晴眼児の関係

このような構造は近年の障害者による当事者主権運動の肯定的な側面と表裏一体である消極的な側面を暗示している。一方で当事者運動は、「われわれ抜きに何も決めるな」というスローガンの下で、これまで健常社会に抑圧され分断さ

れてきた障害者が団結して社会参加を行うという肯定的な側面がある (Charlton, 1998)。他方で、当事者は健常者に対して障害について教えなければならないという責任を無意識に背負ってしまうという消極的な側面も存在するのである。このような責任は両者とも高校生という年齢にも拘らず、障害児のみに課せられてしまうのである。

このようにして、肯定的に逆転した関係性が弱視児にとって交流が学習機会とならず、弱視児のみが障害理解を広げる責任を引き受けるという不利益を生じさせていることが明らかになった。しかし、弱視児と晴眼児のこのような関係は、実際は全盲が含まれることで更に複雑になる。交流の状況を弱視、晴眼、全盲の三項関係で捉えることが、晴眼児による弱視と全盲の混同という修正されなかったステレオタイプについて考察することを可能にする。

3.4. 互恵的対等さ

本節では、「(視覚障害児は) みんな (点字を) 使ってると思いました」という修正されずに残ったステレオタイプについての検討を行う。本実践における「障害擬似体験と補助具の説明」は視覚特別支援学校の生徒会の2名 (チェとアミ) が中心となって計画、進行された。活動の初めにチェは事前にアミと一緒に考えた原稿を読み、盲学校に弱視と全盲の生徒がいるということ、全盲の生徒は点字を使い弱視の生徒は墨字を使うということの口頭による説明を行っていた。全盲と弱視の違いを強調したのは、教師がそのようにアドバイスをしたからであった。

【アミ, X3】先生に原稿を一回書いて見せた

ら、それじゃあ普通校の人は分からないよって言われてしまって。理解が、盲学校にいるから私たち理解していることであって、盲学校にいないければ理解できないことってたくさんあるんだなっていうことが。この時に原稿書いてたりして分かりましたね。(具体的にはどういうこと?) そうですね、白杖に関する理解もそうですし、例えば弱視生徒でも、弱視の人でも白杖を持つじゃないですか。とかっていうことも、知らない人もまだ多かったですとか。盲学校っていうと全員見えないのかっていう風に思われてる方、全員点字を使って勉強してるっていうイメージを持たれてる方ってすごく多いみたいなんです。ただ私も小学校から中学校に上がるときに、盲学校に行くにあたり小6の時は確かに変なイメージ持ってました。全員眼鏡かけてるとか、そんな変な想像みたいなものはあったので。確かに理解がなければ、確かに想像することは難しいのかなって思ったので。なるべくそういうところをカバーできたらなって思ってまた原稿を書き直したんです。

このようなアドバイスを受けて、弱視と全盲の違いについては交流を通してすべての晴眼児が理解していた。しかし、全員が点字を使用するというステレオタイプは、口頭で説明されたにもかかわらず修正されなかった。これは、弱視という概念が晴眼児と視覚障害児との交流の文脈において曖昧化されるためであると考察された。

本実践では、点字体験、アイマスク体験、介助歩行体験などが行われ、弱視児は弱視と全盲を分けた上で「全盲」に焦点化した紹介を行った。弱視児が全盲について教えるという構造は、彼ら自身にとっては図2の実線の構造を有してい

る。実線で囲まれた3つの要素に示されるように、弱視児は、弱視児、晴眼児、全盲の三項関係で交流の状況を意識する。弱視児である自分をサポーター、晴眼児を学習者、サポートの対象を全盲と考える。これによって、弱視児にとって弱視について教えるということが意識されなくなるのである。

一方で、晴眼児は自己集団と他者集団の二項関係として状況を捉えている。晴眼児の意識において、弱視児は全盲児と同じ集団にカテゴリー化され、図2の破線で示される二項関係が意識される。晴眼児にとって自己集団は視覚障害を持たない晴眼児集団であり、他者集団は弱視と全盲が区別されない視覚障害者集団として意識される。このようにして晴眼児にとって全盲の特徴が視覚障害の特徴として一般化されるのである。

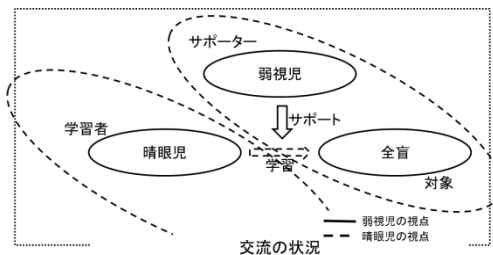


図2：交流における弱視児と晴眼児と全盲についての関係

本研究の協力者の中で、弱視児が点字を使わないということに気づいたのは2名のみであった。彼女らは、雑談の中で直接弱視児から点字に関する不利益についてのエピソードを聞くことでステレオタイプを修正できたと言っていた。

【ワカ, Y1】 さっきのお昼のときに。うちらより現実的に考えているんだなって。そう、

この席のときに、ミミさんが大学を見に行つたときに、その、自分は墨字利用者なのに、点字を出されて全く分からなかったっていう話をしてくれて。やっぱりその、大学側とかその進路先とかからも理解少ないなあって。大人とかもあんまり知らない人いるのかなあ、なんてことは考えていました。

図2は弱視児と晴眼児では交流における関係構造の意識が異なるが、それが「サポーター—学習者」という役割意識によって相互的に形成されることを示している。この構造は交流の過程で形成され、弱視児が交流を学習機会と捉えることができず、彼ら自身の障害である弱視を含まない障害概念についての知識を広めるという責任を引き受けることに繋がる。

この弱視児にとっての不利益を避けるためには、筆者らは、一見すると対等に見える弱視児にとって肯定的な「サポーター—学習者」という逆転した関係ではなく（図1）、交流の中での活動に注目した互惠的な対等さを構築することが必要であることを主張する。本研究で示された逆転した非対等な関係は必ずしも否定されるものではない。この関係は弱視児の自己肯定間を形成したり、晴眼児が弱視児にとっての肯定的態度を形成したりする可能性を有している。

しかし、逆転した非対等さは互惠的な対等さに発展させることで、その不利益を解消することが可能である（図3）。この関係は、弱視児が晴眼児の学習をサポートするだけでなく、晴眼児も弱視児の学習をサポートするという関係である。これによって、弱視児は晴眼児から通常学校における日常生活等についての知識を得ることができ、他者の学習をサポートするという責任は弱視児と晴眼児の間で共有される。

4. 総合考察

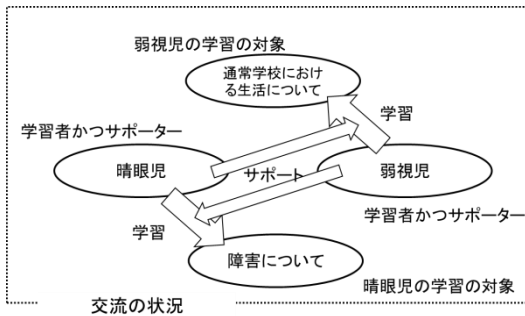


図3：互恵的対等さにおける弱視児と晴眼児の関係

実際、何名かの弱視児は以下のような互恵的対等さの必要性を示唆する発話を行っていた。

【ミミ, X1】(交流の目的っていうのは何だと思いませんか?) 交流の目的?(学校行事でやってるってことは、何かしら先生は目的を持ってやってると思うんだけど、自分としては?) 多分特別支援学校のことを知ってもらいたいとか、私たちも地域の学校のことを知りたいですね。(地域の学校のことを知れると思う?これで。) 思わないですね。行かないじゃないですか。だから私の前の学校は、各年確かに1回なんですよ。〇〇盲との交流は。でも今年行ったんだったら来年は〇〇盲が来るっていう各年だったんですけど。ここはそれも全くないので、行った方が絶対知れると思います。

このように、晴眼児が視覚特別支援学校を訪れるだけではなく、視覚障害児が通常学校を訪れる機会を設ける、晴眼児が視覚障害児に通常学校のことを説明する機会を設ける等の交流を行うことが、互恵的対等さを構築する上で有効となる。

本研究では、晴眼児と弱視児の交流を振り返る語りを分析することを通して、交流の状況において生じる弱視児と晴眼児のアイデンティティについての議論を行った。先行研究で指摘されている障害者の否定的なアイデンティティに対して、本研究では、交流文脈においては障害者がサポーター、健常者が学習者となるという逆転した関係が形成されることがあるということを明らかにした。Roker et al. (1988) も、障害者がボランティア活動に参加することが、障害者がケアや援助の受け手であるというイメージを変える可能性があることを指摘している。このような通常とは異なる障害者と健常者の関係は良いものに思われる。しかし、このような関係が弱視児のみに隠れた不利益を生じさせることが語りの分析を通して明らかにされた。

本研究の参加者である弱視児と晴眼児はどちらも高校段階であるが、晴眼児のみがステレオタイプの修正という学習を行うことができ、弱視児は交流から何も学習することがなかったという発話を行った。更に、弱視児は晴眼児が障害について学習することをサポートする責任を引き受けるが、そこには自身の障害である弱視が含まれていないということが明らかになった。これは、図2に示されるように、交流の状況で弱視児と晴眼児がそれぞれ抱く関係意識をもとに生じる責任であった。

弱視児にとって肯定的に逆転した非対等さは、必ずしも否定されるものではないが、その不利益が生じるリスクを考慮することは重要である。筆者らは晴眼児と弱視児が相互に相手の学習をサポートするという互恵的対等さを形成する必要性を主張した。

この結果は今回の事例のみに当てはまるわけ

ではなく、障害者と健常者の社会における交流においても生じる可能性がある。先行研究では、健常者は障害者との接触場面において生じるアンビバレンスな感情によって、障害者との関わりを避けてしまうことがあるということが指摘されている (Söder, 1990)。しかし、健常者は障害者をサポートすることに消極的になる必要はない。障害者のサポートは、交流において生じる障害者にとっての不利益を回避することを可能にするのである。

インクルーシブな社会の実現のためには、社会において障害者と健常者が互恵的に他者をサポートし合うという対等さを構築することが必要であるということが、本研究で示された。

引用文献

- Blume, S., & Hiddeinga, A. (2010) Disability studies as an academic field: reflections on its development. *Medische antropologie* 22(2), 225-236.
- Charlton, J. I. (1998) *Nothing about us without us: Disability, Oppression, and Empowerment*. University of California Press.
- Fichten, C. S., & Amsel, R. (1986.) "Trait attributions about college students with a physical disability: Circumplex analyses and methodological issues." *Journal of applied social psychology* 16(5), 410-427.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002.) "A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition." *Journal of Personality and Social Psychology* 82(6), 878-902.
- Gainforth, H. L., O'Malley, D., Mountenay, T., & Latimer-Cheung, A. (2013) Independence and physical activity status moderate stereotypes toward people with a physical disability. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 11(3), 244-257.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Kahn, L. G. & Lindstrom, L. (2015) "I just want to be myself": Adolescents with disabilities who identify as a sexual or gender minority. *The Educational Forum* 79,(4), 362-376
- Lourens, H. & Swartz, L. (2016) Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education. *Disability and Society* 17, 240-251
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991) Culture and the Self: Implications for cognition, Emotion and Motivation, *Psychological Review* 98, 224-253.
- McVittie, C., Goodall, K. E., & Mckinlay, A. (2008.) "Resisting having learning disabilities by managing relative abilities." *British Journal of Learning Disabilities* 36, 256-262.
- Olney, M., & K. Brockelman. (2003) Out of the disability closet: strategic use of perception management by select university students with disabilities. *Disability and Society* 18, 35-50.
- Paterson, K. & Hughes, B. (1999.) "Disability studies and phenomenology: The carnal politics of everyday life." *Disability and Society* 14(5), 597-610.
- Payne, D. Hickey, H. Nelson, A. Rees, K. Bollinger, H. & Hartley, S. (2016) Physically disabled woman and sexual identity: a Photo Voice study. *Disability and Society* 29 1030-1049.
- Roker, D. Player, K. & Coleman, J. (1988) Challenging the Image: the involvement of young

- people with disabilities in volunteering and campaigning. *Disability and Society* 13(5), 725-741.
- Schlenker, B. (1980.) *Impression Management: The Self-concept, Social Identity, and Inter-personal Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Smith, J. A., Flowersm P., & Larkin, M. (2009.) *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London, UK: Sage Publications.
- Söder, M. (2007) Prejudice or Ambivalence? : Attitudes Toward Persons with Disabilities. *Disability, Handicap & Society* 5, 227-241.
- Soffer, M. & Chew, F. (2014) Framing disability among young adults with disabilities and non-disabled young adults: an exploratory study. *Disability and Rehabilitation* 37, 171-178.
- Swain, J., & French, S. (2000.) "Toward an affirmation model of disability." *Disability and Society* 15, 569-582.
- Taub, D., Blinde, E., & Greer, K. (1999.) "Stigma management through participation in sport and physical activity: Experiences of male college students with physical disabilities." *Human Relations* 52, 1469-1483.
- Vernon, A. (1999.) "The dialectic of multiple identities and the disabled people's movement." *Disability and Society* 14, 385-398.
- Watson, N. (2002.) "Well, I know this is going to sound very strange to you, but I don't see myself as a disabled person: identity and disability." *Disability and society* 17, 509-527.
- Weinberg, N. (1976.) "Social stereotyping of the physically handicapped." *Rehabilitation Psychology* 23(4), 115-124.
- Yuker, H. E. (1983.) "The lack of a stable order of preference of disabilities: a response to Richardson and Ronald." *Rehabilitation Psychology* 28, 93-103.

就学前教育選択基準の日中韓比較

柳焯碩（東京大学）

範俏慧（東京大学）

中野円佳（東京大学）

Comparative Research on Parents' Selection of Preschool Education between Japan, South Korea and China

Hwangseok Ryu, Qiaohui Fan and Madoka Nakano

The University of Tokyo

Authors' Note

Ryu is a PhD Students, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Qiaohui Fan is a PhD Students, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Madoka Nakano is a PhD Students, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

This paper is focused on what standards will be valued when parents select preschool education (including nursery and kindergarten) for their beyond-3-years-old children. In this paper, we consider Japanese case as a benchmark, making a comparison between Japan, South Korea and China by using interviews.

Results show that comparing with South Korean case and Chinese case, offers us a better understanding of the characteristics of those standards and things valued by Japanese parents while choosing preschool education for their children. Main results are shown as bellowing: (1) those affiliated kindergartens of private schools (especially those integrate all levels of education) are considered having great educational benefits; (2) Since education system still assumes mothers as housewives, mothers are required to make an either-or decision between children's education and their own career life; (3) Life in preschools is considered as kind of preparations for further study in primary school, as a result, not only educational functions, but also discipline functions are expected.

Keywords: selection of preschool education, comparative research

就学前教育選択基準の日中韓比較

1. はじめに

現代日本社会では、さらなる女性の社会進出と少子化対策が叫ばれて久しい。しかし一方で「保育園落ちた。日本死ぬ。」という、とある母親の叫び声が代弁しているように、待機児童問題とそれに付随する女性の就労問題が存在するのも事実である。

昨今の日本社会を生きる保護者たちは、私立・公立、認可・無認可などと運営主体や行政の認定などが多様な中で、教育観・生活様式・労働状況などを踏まえた選択（判断）を迫られている。

本研究ではこうした現状を踏まえ、母親たちの保育園（3歳以降）・幼稚園の選択基準に焦点を当てる。ここでは、「母親たちがどのような基準と意識を持って子供を預ける施設を選んでいるのか」というリサーチ・クエスチョンを設定し、日本を基軸として韓国・中国との国際比較を試みる。相対的に類似性の高い東アジア諸国との比較を通して、日本における就学前教育が、その延長線上にある学校教育または労働、家族のあり方とどのように結びついているのかを考察する。

次節ではまず就学前教育、および幼児教育に関する先行研究のうち、とりわけ社会学的研究を整理する。続く3節では、日中韓における就学前教育制度を概観し、4節では本研究の調査分析方法について述べる。5節では得られたデータを基に分析を行い、6節ではその分析結果をまとめ、3カ国比較を通じた考察を行う。

2. 先行研究

濱名（2011）は「幼児教育はもともと私事

性が強く、親の意識や価値観、社会観によってそのありようが規定され、多様化する傾向にある」（濱名 2011：99）と述べる。この研究で濱名は、幼児教育の変化を社会学的研究に立脚して整理している。濱名によれば、幼児教育は私事性が強い故、幼児教育の「選択」には親の意識や経済的要件と市場化の進行が深く関わっており、社会学的研究課題が多く存在するとされている。

これに対し、教育社会学においては、親の属性による家庭教育、幼児教育の格差と再生産構造を明らかにする研究の蓄積が見られる。小鉢（2004）は、小学校受験を志望する首都圏の家族がもつ経済的・文化的高さとその教育戦略を明らかにしている。望月（2010）も、幼児教育、あるいは就学前教育段階における格差を明らかにしている。その上で、社会経済的上位層の家庭が「高学歴ルート」への参入戦略として小学校受験に備えた就学前教育に積極的に取り掛かっていると指摘している。

こうした傾向は、保育施設に関しても同様に指摘されている。小林（2015）は、保護者が保育施設を選ぶ際にどのようなポイントを重視するのかを「保育選択」とし、選択オプションが極めて限られた中での「選択の自由」は格差の再生産につながるのではないかという問題意識から、保護者の保育選択をめぐる意思決定過程における社会階層による格差を検証している。その報告によると、日本では、世帯年収が高いほど、保育方針や保育内容、人員配置や施設・設備の状況など保育の「質」を重視する傾向がある。また年収が低いほど、距離や利用時間など「機能」を重視する傾向がある。人口規模別

では小さくなるほど「質重視」傾向が高まるが、3万人未満の人口減少地域では選択肢がなく「質」をまったく保育選択のポイントとしない層がみられること、人口20万人以上の大都市においては「質」のみを保育選択のポイントとするフルタイム層が他の都市に比べて多い反面、まったく考慮に入れない低所得層も多いということが明らかにされている。また、同居する子どもの数や、もしものときに頼れる親族、友人・知人の存在が影響している反面、祖父母の同居や親族との近居の影響は見えない。

さらに、保護者の属性による保育施設選択の差異だけではなく、保育施設に関するより具体的なニーズを検討した住田ら（2012）の研究では、施設ごとに保護者のニーズがことなると指摘されている。住田らによれば、幼稚園でも保育園でも保護者は一定程度熟考してはいるものの、その内実は異なるという。幼稚園に通わせている保護者は、園の教育方針や教育内容を重視する一方で、保育園の保護者は「通勤の便利生」や「家からの距離」といった親側の利便性を重視する傾向があると述べられている。他にも施設に対する期待としては、特に保育園に通わせている親の方が教育内容から生活習慣などに至るまで幅広い期待を寄せていると指摘されている。

一方、実際に保育園や幼稚園を選択するにあたって複雑に絡み合う要因を解き明かすには、「選択」を行う行為者である親の意識や意味付けに深く入り込んだ質的調査が有効であると考えられるが、そうした国内の研究は管見の限りは見当たらない。また、就学前教育の以降に続く学校教育制度、就学前教育の実質的な行為者である親が属する労働および雇用制度が、日本における就学前教育選択にどのように関係

しているのか、といった社会学的観点に立つ研究も必要である。

3. 各国の就学前教育制度の概要と就学前教育の在籍率

3カ国における就学前教育制度は、日本と韓国が比較的類似性の高く、これに対し保育園・幼稚園の一体化が見られる中国はやや異なっている。3カ国の就学教育制度は図1のように概略的に表すことができる。

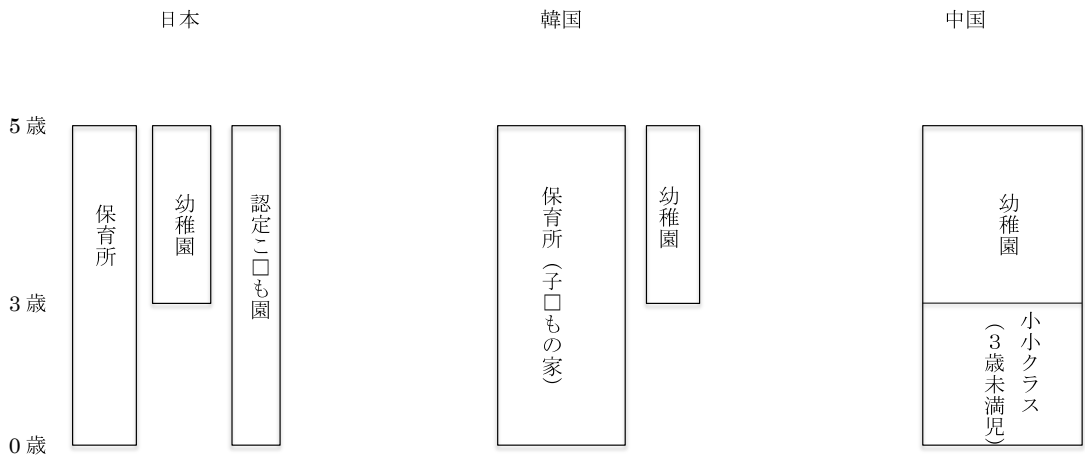


図1 3カ国における就学前教育制度の概要

3.1 各国における就学前教育制度の概要：

日本，韓国，中国

3.1.1 日本

日本は、施設により0歳児から就学前まで通うことができる保育所（厚生労働省の管轄下）、3歳児または4歳児から就学前まで通う幼稚園（文部科学省の管轄下）、2006年に文部科学省と厚生労働省との連携によって創設された認定こども園がある。保育所は基本的に親の就労を前提に「保育に欠ける」児童向けの施設とされており、国の基準を満たしている認可（公立、私立もある）とそうでない無認可があり、無認可の中にも都道府県などの認証を受けた施設がある。保育料は年収に応じて負担が決まっている。認可保育園に入るためには両親がフルタイムで就労している、祖父母が近隣に住んでいない、無認可保育園に預けて早期に仕事復帰をしている、シングル親家庭であるなどの加点が高い人から優先的に希望の保育園に入ることができる。東京を中心とする都心部では「待機児童」問題が深刻で、希望の保育園に入

れるとは限らない現状がある。幼稚園は教育施設と位置付けられており、私立が6割を占めている。公立は抽選などで入れる人が限定されるが、私立幼稚園も年収に応じて補助金が保護者に給付される。一部私立・国立では、大半の児童が小学校以降の同じ系列教育機関に進学することができるため、幼稚園段階から受験が過熱し、倍率をはねあがっている幼稚園もある。

3.1.2 韓国

韓国の幼児教育体制は、教育人的資源部が管轄する幼稚園と、保健福祉部が管轄する保育施設に二元化されている。幼稚園は3~5歳児を対象に教育を行っており、国公立幼稚園と私立幼稚園に区分されている。保育施設は「こどもの家（オリニジップ）」と呼ばれ、0~6歳時を対象に、主終日制（1日12時間以上）で運営されている。その設立主体によって、国公立、法人、民間、父母共同、家庭、職場保育施設などに区分される。3~5歳児の施設利用状況について、5歳児だけが幼稚園、3、4歳児では保育施

設の方が高いのである。

2000 年度以降、全国レベルで保育施設に対する重点的支援が行われ、保育施設が急速な量的拡大を遂げた。2009 の全国データによると、韓国の幼稚園と保育施設は、保育施設の方が圧倒的に多く、全体の 80.9% を占めており、幼稚園は 19.1% に止まっているが、ソウルに限ると私立が占める割合が 84% に急増する。幼稚園の場合、公立が全体の 53%、私立が 43% を占めている。一方、保育施設は、公立より私立の方が顕著に多く、特に「民間個人 (37%)」と「家庭保育施設 (48%)」が占める割合が高い (李 2010)。

保育料は、2013 年から実施された 0~5 歳児ヌリ課程政策により手当形式の無償化が行われている。保護者は保育施設や幼稚園に預ける場合 20~40 万ウォン程度、預けない場合は 10~20 万ウォン程度の手当が受給できる。この場合の受給額は所得や財産水準ではなく、子供の年齢によって異なる (韓国保険福祉部 HP を参照)。

3.1.3 中国

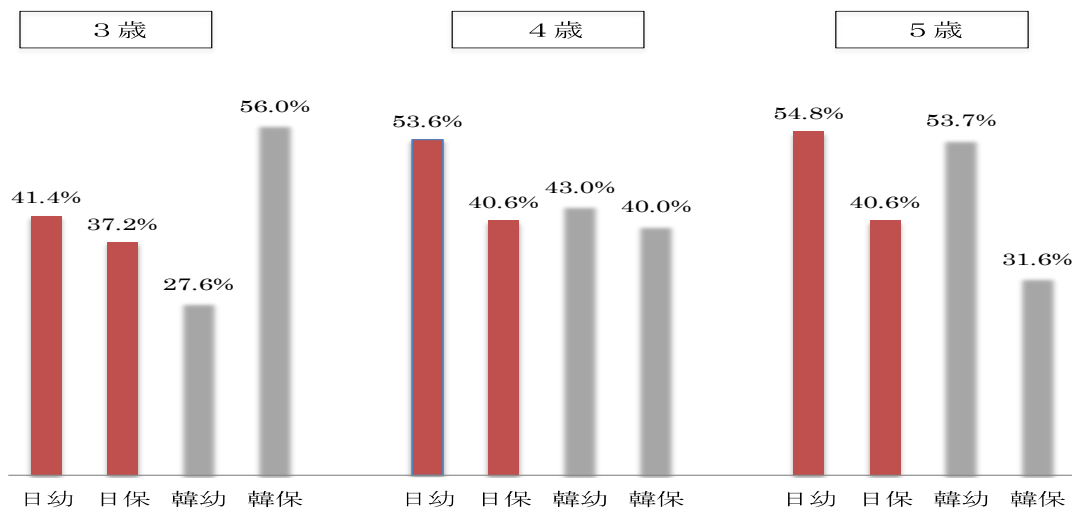
中国では、0~6 歳の教育は包括的に「学前教育」と呼ばれている。従来の乳幼児教育機関は、0~2 歳児を対象とする「託児所」(衛生部の管轄下)と、3~6 歳児を対象とする「幼稚園」(教育部の管轄下)に分けられている。90 年代中後期に、教育部は「託児所・幼稚園一体化」を提起し、3 歳未満と 3~6 歳児の保育・教育の管理権限を部門別 (衛生部門と教育行政部門) に区分するのをやめ、幼児の教育を統一に指導・管理する体制を構築する方針を打ち出した。それにより、従来の託児所は、単独では存

続しなくなり、幼稚園の託児部ないしは「小小クラス」(1~2 歳児の保育を行う)として、合併吸収されるようになった (一見 2010)。

現在、中国の幼稚園は、管理部門別によって、①教育部門幼稚園、②他の幼稚園 (軍隊、政府機関、学校、事業単位などの部門によって管理する幼稚園)、③集団幼稚園 (都市部における国有企業内幼稚園、町内管理の幼稚園、農村部における団体管理の幼稚園)、④民営・私立幼稚園、という 4 種類に分けられる (張 2013)。そのうち、①②③は国公立幼稚園をなす。90 年代において、「一人っ子政策」による子ども数の減少がもたらした託児所や幼稚園に対するニーズの縮小が、市場経済への転換の深化を目指して行われた「単位制改革」の結果としての、事業単位や国有企業などの組織の社会福祉機能の弱体化と相まって、国公立幼稚園、特に他の幼稚園及び集団幼稚園が大規模に閉園され、それぞれ 80% 減少した (張 2013)。2000 年代に入ると、公立幼稚園の減少、学前児童の数の増加と保育・教育ニーズの多様化が原因で、民営・私立幼稚園が急速な成長を遂げた。中国教育部の 2014 年のデータによると、民営・私立幼稚園の数は、全体の 66.36% となり、在籍者数が全体の 52.47% を占めるようになった。

3.2 各国の就学前教育の在籍率

やや古いデータになるが、日本文科省の「教育指標の国際比較 2013」をもとに、日本・韓国の就学前教育の在籍率を、保育所・幼稚園の機関別及び年齢別にまとめたものは図 2 と表 1 である。



出典：日本文部科学省『教育指標の国際比較 平成 25(2013)年版』

図 1 日韓における幼稚園の在学率

表 1 中国の就学前 3 年（4~6 歳児）の粗入园率（2009~2014 年）

年	2009	2010	2011	2012	2013	2014
粗入园率 (%)	50.9	56.60	62.30	64.50	67.50	70.50

粗入园率 = (在园児数 - 非地元戸籍在园児) / (地元戸籍 4~6 歳児 - 地元から流出 4~6 歳児)

出典：『中国学前教育公報（1990—2014）』より

中国に関しては、機関別や年齢別の就学前教育の在籍率についての統計が見当たらなかった。3歳未満児の就園状況についての統計が極めて少ないことの原因として、以下の状況があると考えられる。一人っ子政策が実施されて以来、家庭の手厚い育児を保護者が望むようになるにつれ、従来のゼロ歳児保育や寄宿制保育の利用が急速に減少し、幼稚園に入園するまでは、親や祖父母による家庭内保育が一般化するようになった、ということである。今回の調査対象地と選定された北京に関して言えば、3歳未満児の就園率が20%に留まっているという調査結果がある(張 2006)。表1は、2009年～2014年の就学前3年の粗入園率に関する全国データをまとめたものである。

4. 方法

4.1 調査方法および対象者

本研究では、既存の質問紙調査の知見を踏まえつつ(韓国語や中国語で書かれた文献を含む)、その限界を乗り越えるため、戦略的に抽出したサンプルから厚みのある情報を収集する質的調査方法を採用する。

調査対象地の選定について、既存の日中韓の国際比較研究のほとんどが、それぞれの国の代表的な大都市を対象地に行われているということを踏まえて、本研究では、東京・ソウル・北京の三大都市を調査対象地に選定した。調査対象者については、それぞれ4年制大学を卒業した女性に限定した。というのは、大卒者を対象者にする際に、日中韓3カ国において高等教育発展には程度の差があること、また、各国において大卒者の間の格差も存在するといったことを考慮する必要がある。それらの影響を回避するために、本研究は、対象者を可能な限りそれ

ぞれの国において学校歴上位層出身者に限定した。

都市部と高学歴層に調査対象者を限定したのは、比較の容易さだけではない。第一に、都市部に居住し高学歴を持つ母親は、そうでない母親に比べ比較的によくの選択肢を持つと考えられる。第二に、彼女らは仕事と育児の両立といった問題に直面している可能性が相対的に高く、それを巡る葛藤や意識がより鮮明に表れると考えられる。しかし、都市部と高学歴層に限定したことによるデメリットも存在する。例えば、施設利用料の金銭的負担や施設選択肢の少なさ、都市・農村あるいは低学歴層・高学歴層の差異は相対的に見えにくくなるなど、本研究の調査対象者の選択的サンプリングには注意が必要である。

実際に行った現地調査においては、それぞれ日本10名(J1～J10)、韓国6名(K1～K6)、中国6名(C1～C6)の口述データが取れた。調査対象者の概要は以下の表2の通りである。

表 2 調査対象者の概要

ID	職業	出生年	学歴	子どもの生まれ年	子供の通う施設
J1	専業主婦	1985	私立早慶	2010, 2013	私立女子大附属幼稚園, 私立女子大附属幼稚園
J2	会社員	1983	旧帝大	2011, 2015	認証保育園→認可保育園, 認可保育園
J3	パート看護師	1985	専門大	2011, 2013	私立幼稚園 (3人目が生まれたらこども園を希望)
J4	研究者	1984	旧帝大	2012, 2014	認可保育園 (私立幼稚園への転園を検討するが断念)
J5	会社員	1982	旧帝大	2012	認可保育園→私立幼稚園
J6	専業主婦	1980	旧帝大	2007, 2009	私立幼稚園 (子供の発達障害で入れるところが限定), 私立幼稚園
J7	会社員	1977	私立早慶	2007, 2009	認可保育園, 認証→認可保育園
J8	短時間正社員	1977	私立大	2009, 2013	私立幼稚園, 認証保育園→私立幼稚園
J9	フリーランス	1984	地方外大	2012, 2015	大学内託児所→私立幼稚園, 大学内託児所→認可保育園
J10	会社員	1984	私立早慶	2013, 2016	認証→認可保育園→私立幼稚園
K1	国家公務員	1986	国立大	2013, 2015	私立保育園
K2	専業主婦	1985	有名私立大院	2014, 2016	私立幼稚園 (予定)
K3	非常勤講師	1987	中堅私立大学	2012, 2015	私立 (家庭) 保育園, 私立幼稚園
K4	作家	1980	私立大学	2014	私立幼稚園 (予定)
K5	弁護士	1982	有名私立大学	2011	私立幼稚園→退園
K6	国家公務員	1981	中堅私立大学	2009	私立幼稚園 (卒園)
C1	会社員	1989	985 大学	2014	師範大付属幼稚園 (公立 1 級)
C2	専業主婦	1980	985 大学	2011	公立 1 級幼稚園
C3	大学院生	1981	985 大学	2012	他の幼稚園

C4	大学職員	1983	985 大学	2012	私立幼稚園
C5	会社員	1986	211 大学	2011	私立幼稚園
C6	会社員	1980	985 大学	2012, 2015	他の幼稚園

注：「985 大学」と「211 大学」とは、中国の教育部が中国の大学の教育レベル、研究レベルを向上させようという「985 工程」「211 工程」に選ばれた重点大学のことを指している。現在、「985 大学」は 39 校、「211 大学」は 112 校ある。

4.2 調査内容および用いるデータ

3 カ国において実施した調査においては半構造化インタビューを行い、家族形成過程に関する 6 つの共通した質問項目（結婚の経緯、親子関係、出産、家事・育児、養育・教育、家族生活の自己評価）を設けた。本稿では、そのうち子供の養育や教育に関する口述データを中心的に扱う。

実際の調査においては調査者が現地語を使用し、調査対象者の同意の許に IC レコーダーで録音を行った。得られた音声データ、特に韓国と中国のデータは、現地語が可能な調査者が全て日本語に訳し分析を行った。

4.3 分析方法

得られたデータの分析は、得られた語りの中から保育園または幼稚園に関連する語りを切り取り、保育園や幼稚園の選択に関する語りにそれぞれの調査者がコードを付け、日本・韓国・中国におけるコード間比較を行った。その後、コード名の調整や上位コードの作成を行った。3 カ国の口述データにおけるコードは以下のようにまとめることができる。

表 3 3 カ国データにおけるコード表

国		日本									韓国						中国							
		J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	J 6	J 7	J 8	J 9	J 10	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	
重要視する要素																								
近さ			○	○				○	○	○			○			○	○	○	○	○	○	○	○	○
利便性	保・幼一貫												○		○									
	待機児童による選択／幼稚園でも預かりがある		○	○	○	○				○	○		○		○									
値段													○										○	
教育性	規模												○	○		○								
	行政による評価																		○					○
	先生の質・態度												○	○		○		○					○	○
	進学・就職に有利	○													○									
	しつけ・社会性	○				○			○		○									○				
	自由保育・アート系								○							○	○		○				○	○
	習い事（英語・リトミック・体操等）					○	○									○	○							
安全性	食の安全													○		○			○	○		○	○	○
	怪我・虐待													○	○		○	○		○		○		
	警備員の整備																		○					

表 3 におけるコード群は大きく二つに分けられる。一つは、就学前教育の選択基準は近さや利用上の利便性、保育料といった親側の都合による基準であり、もう一つはカリキュラムや教師の質や態度、安全といった子供にとっての質による基準である。次章からは、この二つのコード群および、それぞれの下位コードに含まれた具体的な語りを中心に分析を進める。

5. 分析

5. 1 親の都合による選択基準

5.1.1 近さ

「近さ」については、3 か国共通で強力な選択基準となっている。日本においては、私立女子大学付属の幼稚園を選んだ J1 が合格後に幼稚園近くに引っ越しているが、それ以外ではまず近さから施設を選択している。J8 は第一子を教育内容重視で「近さ」を犠牲にして遠くの幼稚園に通わせたところ、子供自身がゆくゆく

通うことになる小学校の学区が同じ友人ができなかったことに不満を持った。そのため、第二子は近さを重視し第一子とは異なる幼稚園に入れている。

韓国では、「近さ」を決定的な選択基準と述べた K3 と K6 であった。他の調査対象者については、具体的な語りは見当たらないものの、実際に通わせている保育園や幼稚園の全ては自宅から近い。ことから、自宅からの「近さ」は選択最も基本的な基準の一つであると言えよう。

中国においても、6人の調査協力者全員が「近さ」を幼稚園選びの重要なポイントの1つとして挙げている。その理由として、「親また祖父母にとって送迎が便利」のように述べられている。中国における調査では、地方の祖父母を北京に呼び寄せて子どもの面倒を見てもらい、子どもが入園してからも同居し続ける事例(C1)が1つあった。

5.1.2 預かり時間・期間など

日本・韓国では待機児童を背景にそもそも「確実に入れること」が重要なポイントになっている。日本は幼稚園においても、「預かり保育があること」(J3, J9) など、保育園に入れるほどの就労条件がない場合にも預け先として期待し、それが1つの選択基準になっていることが多い。

韓国でも日本と同様、待機児童問題の進行により、「確実に入れること」を念頭においた選択を行ったケースがある。K2(専業主婦)とK5(育児休暇取得中)は、ソウルの待機児童の問題を言及しつつ、国公立や私立などの区分よりも、まず入園可能性を重点的に考慮している。もう一つ、韓国において目立つ特徴は、待機児童の問題に付随して「保育園・幼稚園一貫

校」への選択が見られる点である。韓国では、日本のような就学前施設から小・中・高・高等教育機関が合わさった一貫校は存在せず、中等教育までの選抜システム上、いわゆるエスカレーター式進学は不可能である。そのため、韓国では日本のような有名私立一貫校への進学希望は見られない。だが、保育園と幼稚園の一貫校は存在しており、待機児童の問題を意識し、かつ幼稚園の進学を希望する場合、保育園の選択から一貫校は有効な選択肢として位置付けられている(K3とK5)。

一方、中国において、子どもが3歳になるまでは家庭内での子育てをし、3歳から幼稚園に入れることが一般的になっているため、保育所に入れない「待機児童」の問題がまだ顕在化していないと考えられる。今回の調査で、子どもが3歳になるまでの実際の育児状況を見ていくと、期間の長さにはばらつきがあるものの、6名の調査対象者全員が祖父母の育児援助を受けていた。そして、専業主婦のC2が、一人で育児と家事を両立できないため、家事代行のサービスを1年間利用した。こうして、祖父母の育児参加、市場による保育・家事サービスの供給により、3歳未満児の家庭内保育を支えており、公的育児支援の不足問題や女性の継続就労と育児の両立問題を潜在化させたと言える。一方、3歳未満児の家庭内育児の重要性を強く認識し、「幼稚園の保育サービスを利用しない」という選択をする親も多く見られた。調査対象者の語りから、それは「科学的な育児」の普及、特に子どもの発達心理学やアタッチメント理論の浸透と関連していることが推測できる。また、幼稚園に入園する場合も、祖父母の育児援助や市場による育児・家事サービスが利用可能であるため、「預かりの時間」「時期」が中国

の親にとって大きな問題となっていない。

5.1.3 料金

日本では保育料・学費についての話題はほとんど出ず、韓国と中国それぞれ1ケースのみだった。全般的に階層が高いケースが多いことが背景として考えられる。

日本では認可保育園であれば一律に年収ベースで保育料が決まること、幼稚園などの場合でも補助金がでるため、一部のインターナショナルスクールなどを除いて非常に高額になることはまれである。

韓国では、3.1.2で述べた通り、実質的に保育料の完全無償化が進められている。しかし、正式な保育料以外に各々の施設が設けている「特別活動」、例えば外部講師を招いた各種教育プログラムなどは、その経費が保護者の負担とされる。こうした傾向は特に私立において見目立つため、K2のように比較的経費のかからない国公立の施設を選好したケースも存在した。

中国の調査では、幼稚園の月謝は、1.5万円から9万円まで非常にばらつきが大きい。唯一に「価格」に触れたのは、私立幼稚園を利用しているC5である（月謝は4.1万円）。「公立幼稚園はちょっと遠いし、入園も難しい」ということで公立を諦め、候補として選んだ3つの私立幼稚園を、「距離、価格、教育理念」といった側面から総合的に比較した上で幼稚園を決めたという。

5.2 子供にとっての質による選択基準

5.2.1 教育内容

①日本

日本では、保育園を選択している場合は

ほとんど教育内容について言及がない。一方、幼稚園選択においては、その後の進路まで踏まえた早期の選択がうかがえる発言が一部で見られた。たとえば、J1はエスカレーター式で大学まで通うことができる幼稚園を選択しており、次のように語っている。

“粒が揃うじゃないけど、良し悪しだと思うんですけど、幼稚園くらいの子もって自分が見えた環境が全てになっちゃうから、影響されやすいじゃないですか元々。その時にあえて端から端を見せる必要はなくて、親の描くこの辺りっていうのがあるとすれば、その中で育ったほうが親も子ども安心していられるのかなって思ったりとか”

“あとは一応付属というルールに親が乗せてみて、幼稚園受験だから子どもがこの園が好きとかそこらへんの主観はあっても結局判断材料は親じゃないですか。その中で一定の環境は与えてあげて、子どもが出たいとかそういう意思を持つときは子どもの責任になるし、将来これになりたいとか夢をもったとき全然アプローチできない距離感に子どもがいたら、親が可能性をつぶしたってなるのかなって”

また、J10は自分自身が卒園した附属系幼稚園を受験させており、次のように語っている。

“母校にいれたい。高校まで行けるし、これから共働きしばらく続くので中学受験とかどうなっちゃうんだらうという不安もあるから、母とも相談して、共働きだからこそ附属にいれちゃったほうがある程度学校に任せられるし母校だったら勝手も知ってるから私が楽なんじゃない”

いかと相談して確かにそうかもと思って受けた”

ほかには、保育園に通っていたものの幼稚園に転園を検討するケースでは J5, J8, J10 などが該当し「迎えに行くと暇そうにしている」

(J5)「(お昼寝をしていなくて1時間ぼーっとしてるという様子も聞いて) 刺激を与えてあげたい」(J10)などと述べている。

具体的に何を教育としてイメージしているかを聞くと「社会性」などがフレーズとして出てくるものの、習い事関係の充実も「教育」の一部として評価している様子うかがえた。特に、平日両親が働いていると習い事に行かせられないことを悩んでいるとの語りもあり、これが習い事ができる園を評価する理由となっている。

“説明会行ってしまうと親心みたいなものをですね、結構掴まれるんですよ。まず制服が可愛いですね。私立の。保育園とかだとそんなに可愛い制服とかないんですけど、私立の幼稚園だと制服がかわいくて。あと習い事をやってくれる。お昼過ぎにすぐ終わるんですけど。幼稚園も。でも預かりのお迎えまでの間に体操の先生が来たりピアノの先生が来たり、英会話の先生が来たり、それぞれの専門の先生が来て教えてくれますとか。あと、でもうちは、のびのび体を動かすことがモットーです、とか。変な親心みたいのもくすぐられるセリフがありました。” (J4)

“預かり保育の間に習い事とかをさせてくれるのね。水泳のバスが来て水泳に連れて行ってくれたり、体操の先生が来てたいそう教えてくれ

たり。待ってるだけじゃなくて、その時間を有効に使えるなら。お金がかかるのは習い事してもかかるので、それならいいかなって。そろそろ体操とかさせてあげたいけど、中々1日に詰め込むのも難しいなって思って。働いている人が多いかわからないです度、近くのプールとか土日すごく混んでて、空き待ちとか。きついものがあり、平日にやってくれると親としては助かる。” (J5)

共働きだからこそ、附属系や習い事系を重視するという語りもあり、幼稚園に通わせるのは必ず専業主婦家庭という構図ではないが、特に再検討することなく保育園に通わせ続ける母親とは意識や葛藤が異なるように見受けられる。

また、きっちり型、のびのび型のどちらを重視するかは、子どもの特性によっても選択が異なっている様子うかがえた。集団行動をあまりしない娘に対して「集団行動しようよ、このまま保育園にいたら母子ともに甘やかされてしまうと。そういういみでもピリっとした環境のほうがいいかと思って」(J10)、「ちゃんと叱ってもらおうほうがいい」(J8, 第二子)などしつけに対する期待もうかがえた。

②韓国

韓国においては、教育内容の中で最も多く見られた語りは教師に関するものであった。特に教師の対応や態度に対する保護者の判断が目立つ。例えば K1 は次のように言う。

“それで色々な保育園を回ってて、家の近くも行ったりしてて、でも先生の態度は優しいけど、胡散臭いっていうか。特に若い先生とかは「あら、お母さんー」みたいな感じで接する先

生もいるんですけど、そういうのじゃなくて、本当に大切にしてくれてる先生がいて、そこに通うことにしました。”

他にも「先生たちも良くて…楽しく遊んで、迎えに行った時にいい顔してるような、そういう…」と答えた K2 や、「先生がしっかりしているところ (K5)」、「保育士の資質が重要だと思います (K4)」などの語りがあった。

さらに韓国では、教師への評価以外の基準もいくつか語られた。例えば、私立幼稚園の「特別活動」がそれである。前章でも述べた通り、私立幼稚園の「特別活動」は保護者が負担する金額の大部分を占める要因ではあるが、韓国の場合、この点について保護者たちはむしろ肯定的に評価している (K3, K4, K5)。例えば K3 は、「(規模の大きい私立幼稚園は) 色んな活動もするし、外部から先生も招いてなんか教室とかやるし」と述べ、息子を私立幼稚園に通わせたとする。他にも「英語教育を行っている (K4)」や「色んな外部講師が来る (K3)」が「特別活動」を行うメリットとして挙げられた。

上記の基準以外に語られたものとしては、クラスの定員を教育的要素と捉えたケース (K3, K5) や、英語の教育には重視するものの「遊びながら自然に学べる (K4)」形式を評価しているケースもあった。

③中国

中国では、教育行政部門の「分級分類受け入れ基準」によって、幼稚園は明確に分類されている。「級」は主に幼児園の環境、施設、教育の学歴などを反映する客観条件であり、「類」は主に幼稚園の管理、教育と保健の水準などを

反映する主観要素である。北京市では、市内の幼稚園は 3 級 9 類に分類されている。今回の調査を通じて、こうした幼稚園に対する教育行政の評価は、保護者が幼稚園を選択する際の重要な判断材料となっていることがわかった。そして、私立幼稚園が全体の約 6 割を占めているとはいえ、保護者の中では、私立より、国公立幼稚園の方が「信頼できる」「安全である」というイメージが強いため、国公立幼稚園を優先的に選ぶという傾向があった。以下では、代表的な語りを提示する。

“コミュニティのママたちに相談して、地域周辺のすべての幼稚園を検討しました。公立 1 級幼稚園が一番理想なんだけど、くじ引きなので希望通りには行けないかもしれないから、滑り止めとして、もう一つの私立幼稚園を選びました。” (C2)

“家の近くに 3 つの公立幼稚園があります。第一幼稚園、これが北京の最も良い幼稚園です。そして、その第一幼稚園の分園。3 つ目は、財政部幼稚園。園児募集の時間は、この 3 つの幼稚園それぞれ違います。第一幼稚園は第一志望ですけど、良い公立幼稚園ならどこでも入園は難しいので、3 つのすべての幼稚園に申し込みをしました。” (C6)

また、保護者の語りから、「幼稚園の教育理念や教育方針」もキーワードの 1 つとして浮上してきた。6 名のうち、モンテッソーリ教育を実施している幼稚園を選んだ親が 2 人いた (C1, C4)。それ以外の保護者も、「自由や子どもの個性を尊重してくれる」「一人ひとりの子どもを大切にしてくれる」といったことを重要

視していると言及した。子どもの成長を見守って、そして、子どもの成長可能性に制約をかけることが中国の保護者が今日の幼稚園の教育に期待していると考えられる。

そして、「教育理念が如実に実施されているか」を判断する際に、具体的な教育内容やカリキュラムの他、先生と園児との関係性や先生の態度(C4, C5)が重要な判断材料となっている。例えば、C4は「まずは、教育理念が素晴らしいと思いました。そして、見学の時に、ちょうど何人かの卒園児が先生たちに会いに来ました。先生と園児との深い絆に感心しました。先生が本当に子どもたちのことを愛しているなあと思って、そこに決めました」と述べた。

また、習い事について、それが幼稚園選びのポイントとして言及されていなかったが、6人の調査対象者全員が子どもを「興味班」と称する課外学習クラスに通わせている。C5を除き、残りの5人が幼稚園以外の民営教育施設が運営する教室を利用している。そして、習い事の種類については、英語の他に、ダンス、ピアノ、スケート、美術といった芸術系やスポーツ系のものが多い。習い事をさせた理由について、「子どもが学びたいと言ったから」(C1, C2, C4, C5)、「美の意識を育てたい」(C2, C6)、「共通の興味を通じて、クラスメート以外の友達を作って欲しい」(C5)、「自分の好きなことを見つけてやり続けて欲しい」(C2, C3, C5)といった回答があった。

5.2.2 安全

日本では保育施設における死亡事故が年間20件弱(2015年度)起っているが、保育園・幼稚園にかかわらず安全に関する基準が話題にあがった保護者は1人もいなかった。むしろ

保育園は安全重視で教育が充実していないという主張の中で次のような語りがあった。

保育園と幼稚園の違いで最近気づいたことがあって、保育園は事故がないようにとか怪我を品用にとか。安全に預かることを大事にしてるから、怪我した時にすごい先生に謝られるんですよ。ホント申し訳ありませんでしたって。全然先生が悪くない時でも、行き届いてなくてすいませんでした見たいな感じで。こないだ園長先生まで出てきて。幼稚園は怪我してもしようがないって感じで。ホント報告なんですよ。目的が違うとか子供にいろいろなことをさせるとか集団行動をさせるとかそういう教えるとか、いろいろ体験させることを主眼に置いて、安全に預かるという保育園とは違う。そこはびくびくして大人が怪我しないようにしているところの環境と、明案のびのび遊べるような環境の違いは最近感じました。(J5)

一方、韓国においては「安全」に関する語りが非常に多く見られた。中でも施設内で生じる児童虐待に関する懸念の声が目立つ(K1, K2, K4, K5)。K2は、次のように語った。

“先生たちを巡って色々問題が多いんじゃないですか、保育園とか家庭保育園とか、でも国公立はそれよりはましだという認識がありますね。”

また、私立の幼稚園を選好すると言うK4も次のように語る。

“普通の保育園だと特に国公立だと、ニュースにも最近すごくでるんですけど、保育園で保育士が子供を虐待するとかそういうのがすごく出るんですけど、そういう不安はないんです

ね。”

周知の通り児童虐待の発生件数の大半を占めているのは同居の親である。韓国においてもそれは例外ではなく、2014 年では 81.8%が親による虐待であり、代理養育者による児童虐待は全体の 9.9%である。一方で、本調査で語られた保護者児童虐待に関する保護者の懸念は、近年のマスメディアによる頻繁な報道の影響も無視できない。実際、代理養育者（保育士・教師）による虐待の発生件数は、2004 年から 10 年の間約 4%の上昇率を上げており、親や継親・親戚による件数が減少している事実とは対照的である（保険福祉部 2014）。こうした現状を受けて、保険福祉部は 2016 年度より全国全ての保育園に防犯カメラの設置を義務化が実施されたが、その実質的な効果に対する疑問や保育士の反発も生じているのが現状である（이관후・조희정 2015）。

注目すべきは、施設内で生じる虐待に関する懸念が、5.2.1 で述べた「教師の質および態度」と密接に関係している点である。すなわち、保護者たちが保育園を選ぶ際の一つの基準としての「先生がしっかりしている（K5）」や「胡散臭くなくお母さんのような先生（K1）」は、単に子供の情緒発達や教育的効果に限らず、児童虐待に対する懸念をも含んでいる評価であると考えられる。

韓国の保護者は、児童虐待への懸念の他にも、怪我に繋がるような施設の内部構造（K5）を一つの評価軸として定めたケースもあった。また、食の安全に対する評価も見られた（K2, K4）が、これに対しては「国が管理しているから安全である（K2）」と国公立の施設を信頼しているケースと「親たちが追加的なお金を出し

ているからより質と安全面で優れている」と私立の施設を信頼するケースが両方見られた。

そして、中国は韓国と同様に、幼稚園の先生による児童虐待事件をはじめとする幼稚園の安全事故事件でマスメディアが大騒ぎをしている。保護者の語りの中では、「給食の安全性」（C1, C2, C4, C5, C6）、「先生による虐待の懸念」（C2, C4）, また「警備員の配置」（C2）, といったことが安全性要素として挙げられている。幼稚園の安全性を見極めるために、インターネットで幼稚園の口コミを検索したり、周りのママたちに相談したりした上で、実際に見学に行って細かく観察するというやり方を多くの調査対象者が行っていた。

6. まとめ

日本と韓国においては、核家族が進行しており、育児の責任は夫婦の間で分担する（主に妻に集中しているが）という育児習慣が定着している。共働き世帯が増えているなか、保育所という公的育児資源の利用可能性が親の施設選択に影響を与えている。

日本と同様、待機児童と女性の就労問題を抱えている韓国であるが、それとは異なった理由に起因する選択基準も見られた。一つは、安全であり、もう一つは私的セクターの大きさである。安全に関しては、国公立か私立かという設置者の問題を超えて、教師の印象や態度といった非常に主観的な基準を生み出していると言える。もう一つの私的セクターの大きさは、特に教育的な内容（ただし、日本のような「一貫校の進学ルート」を意識したものではない）に密接に関係している。つまり、私立施設では、国公立にくらべより付加的で差別化された教育が

受けられるという認識とそれを裏付ける実態（「特別活動」や英語などのバリエーション）も伴われている。このように韓国の保護者が下す就学前教育の選択は「待機児童の問題・母親の就労問題・安全の問題・教育の問題」と多岐に渡る問題を含めているものであり、それらを全て充足させる選択肢は現状としては存在しない。しかし、施設の多さも相まって私立施設が多く、面でも有利な選択肢となっているのは事実であり、相対的に費用の掛かる私立施設の利用可能性を考えると、就学前の段階からの格差を指摘せざるをえない。

一方、中国では、公的育児資源や支援の欠如の問題が同じく存在しているにもかかわらず、祖父母という私的育児資源の高い利用可能性、また市場による育児サービスの供給といった育児資源の多様化、また「科学的な育児」の普及による「生みの親による子育て」の重要性に対する見直しにより、乳幼児、特に3歳未満児の育児問題をめぐる個人と政府との緊張関係が緩和されている。しかし、国公立幼稚園が急速に減少した一方、私立幼稚園が急増しているなか、公私立幼稚園間の格差、また公立幼稚園間の格差という構造的な問題の存在は、保護者の幼稚園選びに多大な影響を与えているという点を指摘せざるをえない。まず、教育の面においても、安全の面においても、幼稚園に対する「信頼危機」が顕著である。「分級分類基準」という幼稚園に対する教育行政の評価システムが、親の幼稚園選びの判断材料となる反面、それが幼稚園の間に存在する格差を明白に示すものであるため、保護者の間で「優質の幼稚園」をめぐる入園競争を一層促していると考えられる。また、幼稚園教育への期待について、「子どもの個性を尊重する」という教育観が広がっ

ている背景のもとで、教育重視で経済力が高い親は、公私立を問わず、先進な教育理念を取り入れた幼稚園を優先的に選ぶ傾向がある。そして、幼稚園の教育を評価する際に、教師の態度や教師と園児との関係性が1つの重要な基準となっている。

以上のように、韓国と中国で見られた特徴からは日本の就学前教育とその選択基準における特徴が浮かび上がる。特に多くの調査対象者が語ったのは「幼稚園が持つ地位の独特さ」である。日本の幼稚園は、①私立一貫校付属の幼稚園の存在など、教育的メリットが高いと認識されている。②専業主婦を前提にしている場合が多く、教育的メリットと母親の就労の二者択一が求められる。③小学校への進学に備え、教育機能に限らずしつけ機能をも期待されている。以下では、この三つの特徴を、韓国・中国との対比で考察する。

①日本の選抜システムの中で「私立エスカレーター校」が持つ独自性の故に、その「入口」である幼稚園は、選抜システムに依拠したメリットや保育園とは区別される教育的機関として評価されている。それに対し、韓国と中国では、例えば幼稚園から大学院に至る私立エスカレーター校は教育システム上存在せず、塾などの民間部門の積極的利用によって日本のような「幼稚園」が持つ教育的メリットや意味は持たない。

②日本の従来の幼稚園が性別分業を前提とした専業主婦のいる家庭を前提としたカリキュラムを組んでいるため、フルタイムジョブを継続しようとしている母親は必然的に労働と教育上のメリットのトレードオフの問題に直面せざるを得ない。近年、預かり保育のある幼稚園が増えるなど、共働きでも幼稚園に通わせるという

選択は不可能ではなくなっている。しかし、母親の労働形態が入園の選考対象となるなど、依然としてフルタイムで働く女性が幼稚園に子供を入園させることは困難である。

この点、韓国では「終日クラス」や「特別活動」によって、施設利用時間の面で保育園との差が日本ほど大きくはない。中国では、夫や祖父母やベビーシッターが母親の代わりに送り迎えできるし、私立幼稚園や民営教育機構が「課外学習クラス」を提供しているため、幼稚園利用時間が問題になっていない。

③は、韓国や中国ではほとんど（C2のみ）語られていない基準である。一方、日本では集団行動やしつけ、ルールの守り方などの内容が期待されている。その一つの理由として、日本の小学校における学校内部のルールの細かさや多さが挙げられる。もう一つは、「個性」と「学習」が結び付いた教育理念が支持される韓国や中国とは異なり、日本では「教師やルールに従うこと」による調和を重視する教育意識が支持されている可能性も考えられる。

一方で、幾つかの共通点も見られる。まず、性別分業が比較的根付き、かつ待機児童問題を抱えている日本と韓国では、保育園を選ぶ際に基本的に近さや利便性を最重視している。これは、女性の雇用、家庭内の分業構造（賃労働と家事労働）が作り出した共通点であるだろう。この構造の下で、就労している母親と専業主婦である母親の「選択」は大きく二分化し、前者は就労と保育園に、後者は幼児教育と幼稚園に重きを置くなど、制度的に分断された様子が共通して見られる。また、韓国と中国では、多様な私立施設が存在し、特に上位に位置する施設には親の信頼や評価も高い。言い換えれば、韓国と中国では私立施設の利用可能性、すなわ

ち親の経済的能力が「選択」に大きな差をもたらす。これによって、就学前教育における学習内容と安全を含んだ諸環境が左右される。つまり、韓国と中国では、日本において指摘されてきた就学前教育段階における格差と再生産の問題がよりラディカルに表れているとも言えるだろう。

このように、各社会が持つ就学前教育選択の基準はその社会の雇用構造（特に女性）、学校教育制度、家族構造と非常に密接に関わっている。就学前教育は、それを取り囲む諸構造のあり方と相互に影響している。そこから生じる諸問題、特に就学前教育から始まる格差と再生産は、細々とした意識と制度の差が見られるとは言え、3カ国で共通していると言えよう。その意味で、本研究の対象となった社会経済的に上位層の女性たちはまだ比較的有利な立場にいる可能性も排除できない。

最後に本研究が抱える課題を述べていきたい。本研究では取り上げたサンプルの数は、3カ国の比較において充分とは言えない。さらに、サンプルの選定基準も社会経済的上位層に限っているため、そこから生じるバイアスも排除できない。そのため、今後継続的にサンプルの数と種類を増やし、データ分析におけるコードの増大を目指すなどさらなる調査と分析が必要であると考えられる。

参考文献

- 張 育慶. (2013). 「中国における保育の現状」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発領域 (62)』p. 89-95.
- 張 燕. (2006). 「北京における就学前教育の状況（幼児の生活アンケート報告書・東アジア5都市調査一幼児をもつ保護者を対象

- に) 一 (調査対象都市の概要) 『研究所報』 36, p.32-35.
- 中国学前教育公報(1999-2014) [http://www.ahmasys.cn/Article_Show.asp?ArticleID=2161/] (accessed on Feb. 28, 2017)
- 濱名 陽子. (2011). 「幼児教育の変化と幼児教育の社会学」 『教育社会学研究』 第 88 集, p. 87-102.
- 一見 真理子. (2010). 「中国における早期の子育て事情『一人っ子』『市場経済化』『早期からの教育』の各政策のもとで」 『教育と医学』 58(6), p.52-59.
- 韓国保険福祉部 [http://www.mohw.go.kr] (accessed on Feb. 28, 2017) 韓国保険福祉部. (2014). 『全国児童虐待現況報告書』.
- 小鉢 誠. (2004). 「階層問題としての小学校受験志向一家族の経済的・人工的・文化的背景に注目して」 『教育学研究』 71(4), p. 422-434.
- 小林 佳美. (2015). 「保育選択における格差の所在一親の世帯年収, 就労形態に着目して」 2015 年度「子育て支援と家族の選択」研究成果報告書。
- 李 基淑. (2010). 「韓国における乳幼児教育の現況と近年の育児政策」, ベネッセ次世代育成研究所。
- 이 관후·조 희정. (2015). 감시와 인권의 딜레마: 어린이집 CCTV 의무화 입법사례를 중심으로. 시민사회와 NGO, 13(2), p.95
- 望月 由起. (2010). 「小学校受験家庭の教育観・社会観」 日本教育社会学会第 6 2 回大会発表資料, p. 264-265.
- 文部科学省. (2014). 「教育指標の国際比較」 [http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/d_ata/kokusai/] (accessed on Feb. 28, 2017)
- 住田 正樹・山瀬 範子・片桐 真弓. (2012). 「保育者の保育ニーズに関する研究—選択される幼児教育・保育」 放送大学研究年報, 第 30 号, p. 25-30.

A Research on Readable Japanese Typography
for Dyslexic Children and Students:
Creating Japanese Typefaces for Dyslexic Readers

Shohei Yamada and Xinru Zhu

The University of Tokyo

Authors' Note

Shohei Yamada is a PhD student, Graduate School of Education, the University of Tokyo.

Xinru Zhu is a Master's student, Graduate School of Education, the University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Youth Scholar Program from Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, the University of Tokyo.

Abstract

A line of evidence shows that 3–5% of the population in Japan have developmental dyslexia. Hence, providing them with assistive environment is essential. While it is supported by previous studies that typefaces have impacts on dyslexic readers, Japanese typefaces for dyslexic readers have not been created because (1) the characteristics of typefaces specially designed for dyslexic readers have not been clarified, (2) Japanese typefaces contain a large number of complicated characters which makes them more difficult to create, and (3) it is not easy to create a typeface that fits everyone with dyslexia due to the wide variation of symptoms.

Against this backdrop, the present study aims to develop (i) Japanese typefaces for dyslexic readers and (ii) a typeface customization system for dyslexic readers.

In this paper, we proposed the framework of the research and we conducted three studies which make up a part of the research.

In Study 1, we extracted the characteristics of Latin typefaces for dyslexic readers by both objectively and subjectively comparing the elements of dyslexia typefaces to those of standard typefaces.

In Study 2, we defined the desiderata for Japanese typefaces for dyslexic readers by mapping the characteristics extracted in Study 1 to Japanese typefaces. Previous research reporting the similarity of the character recognition process across the languages and the similar visual symptoms of dyslexia in English and Japanese provides basis for the mapping.

In Study 3, we create two prototypes of Japanese typefaces for dyslexic readers—*LiS Font walnut* and *LiS Font cashew*—by applying the desiderata defined in Study 2 both programmatically and manually to an open source font Source Han Sans. We also propose methods for the preliminary evaluation of the prototypes based on previous studies.

Keywords: developmental dyslexia, Latin typefaces, Japanese typefaces, readability, legibility

A Research on Readable Japanese Typography for Dyslexic Children and Students: Creating Japanese Typefaces for Dyslexic Readers

1. Introduction

1.1. Background

Developmental dyslexia is defined as below according to the International Dyslexia Association.

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.”
(International Dyslexia Association, 2002)

Evidence shows that 5–17% of the population in English-speaking countries and 3–5% of the population in Japan have developmental dyslexia (Shaywitz & Shaywitz, 2007; Karita et al., 2010). As is stated in its definition, children and adults with dyslexia may suffer from difficulties in reading comprehension, a reduced reading experience, and a shortage of vocabulary and background knowledge, which may lead to a lack of self-esteem. Therefore it is essential to provide sufferers of dyslexia with an assistive environment.

Since the symptoms of dyslexia vary from person

to person, a wide range of assistive tools have been adopted to help dyslexic readers (Smythe, 2010; Kato, 2016). These tools can be divided into two categories: (1) auditory assistive tools (e.g. text-to-speech software and hardware, audio books, multimedia books), and (2) visual assistive tools (e.g. rulers, colored overlays, adjustments to typographic elements) (Iizuka, 2007; Smythe, 2010).

In this research, we focus on adjustments to typographic elements, especially typefaces, as a visual assistive tool for dyslexic readers.

During the past few years, several Latin typefaces have been created for dyslexic readers. These are Dyslexie, Lexie Readable, OpenDyslexic, Read Regular, and Sylexiad. Studies indicate that typefaces have significant impacts on dyslexic readers in countries using the Latin alphabet (Rello & Baeza-Yates, 2013). With specially designed typefaces, dyslexic readers are able to read with fewer errors (De Leeuw, 2010; Pijpker, 2013) or they simply prefer the specially designed typefaces compared to standard typefaces (Hillier, 2006).

A recent study indicates that typefaces also affect Japanese dyslexic readers (Tani et al., 2016), which implies that Japanese typefaces specially designed for dyslexic readers would also be effective; however, these are yet to be created.

1.2. Problems

Japanese typefaces for dyslexic readers have not been created mainly because: (1) the characteristics

of typefaces (both Latin and Japanese) for dyslexic readers have not been clarified, (2) Japanese typefaces contain a large number of complicated characters which makes them more difficult to create, and (3) it is not easy to create a typeface that fits everyone with dyslexia due to their wide variation of symptoms.

1.3. Research Objectives

This research proposes prototypes of Japanese typefaces for dyslexic readers by solving the first and second problems stated above.

In this research, we aim to solve the first problem by (i) clarifying the characteristics of Latin typefaces for dyslexic readers and (ii) mapping them to Japanese typefaces to define the desiderata for Japanese typefaces for dyslexic readers, and to solve the second problem by (iii) creating Japanese typefaces for dyslexic readers by programmatically manipulating glyphs of open source typefaces.

This research, therefore, consists of the following three studies:

Study 1: The extraction of the characteristics of Latin typefaces for dyslexic readers,

Study 2: The definition of the desiderata for Japanese typefaces for dyslexic readers based on the characteristics extracted in Study 1,

Study 3: The creation of the Japanese typefaces for dyslexic readers based on the desiderata defined in Study 2 and an evaluation of the typefaces created.

We intend to solve the third problem mentioned above by developing a typeface customization system in future research.

2. Characteristics of Latin Typefaces for Dyslexic Readers

2.1 Methods

Since a typeface is the visual design of the letterforms (Lupton, 2010), its function is related to readability—the ease in reading text without strain or difficulty (Tracy, 1986)—and legibility—the ease in distinguishing one letter from another (Tracy, 1986)—these qualities result from a typeface’s visual characteristics.

Thus, the Latin typeface characteristics that are more readable and legible for dyslexic readers can be extracted by describing and comparing the visual features of typefaces for dyslexic readers to those of standard typefaces that are less readable and legible for dyslexic readers. Since visual features of typefaces exist as features of their graphic elements (Koizumi, 2012), comparing characteristics of typefaces means comparing the graphic elements of typefaces.

From over 40 elements of typefaces listed in Koizumi (2012), Kobayashi (2005), Middendorp (2012) and Beier (2012), we selected 15 chief elements to examine in this research because they are mentioned by all the four authors. These elements are shown in *Figure 1*.

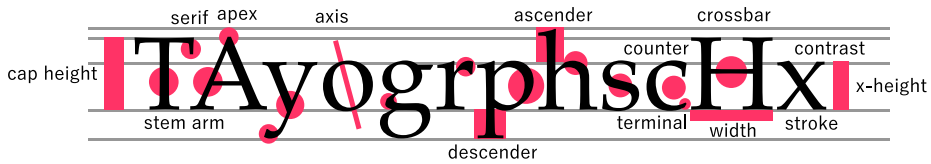


Figure 1 Elements of typefaces

Table 1 PANOSE classification

PANOSE No.	Characteristics of Typefaces
1	Family Kind
2	Serif Style
3	Weight
4	Proportion
5	Contrast
6	Stroke Variation
7	Arm Style and Termination of Open Curves
8	Slant and Shape of the Letter
9	Midlines and Apexes
10	X-height and Behavior of Uppercase Letters Relative to Accents

In order to describe the characteristics of typefaces, we adopted three methods: (i) measuring the elements related to size of the glyphs, (ii) calculating the PANOSE values—PANOSE “is a system for describing characteristics of Latin fonts that is based on calculable quantities: dimensions, angles, shapes, etc.” (Haralambous, 2009)—of typefaces by measuring the elements related to details of the glyphs, and (iii) visually comparing and identifying details of the elements related identifying similar letterforms.

The first and third methods are commonly adopted by scholars and practitioners of typography

to extract the characteristics of typefaces either objectively or subjectively (Smeijers, 1996; Pohlen, 2015). The second method, however, has not been adopted in the research of typography to the best of our knowledge. In the second method, we use the PANOSE classification of typefaces—a classification system built in the CSS (Cascading Style Sheets) specification, the SVG (Scalable Vector Graphics) specification, and the OpenType font specification—

Figure 2 Dyslexia typefaces and standard typefaces

Dyslexie	Arial
Lexie Readable	Calibri
OpenDyslexic	Century Gothic
	Comic Sans
	Trebuchet
	Verdana



Figure 3 Elements related to the size of glyphs

to describe the characteristics of typefaces by labeling the characteristics from 1–10. *Table 1* shows the characteristics of typefaces represented by numeric labels. PANOSE values are calculated based on the measurements of the elements of typefaces, and can be used to describe the detailed characteristics of typefaces objectively, which fills a gap between the first and third methods.

We chose to work with two groups of typefaces: dyslexia typefaces and standard typefaces. We selected Dyslexie, Lexie Readable, and OpenDyslexic to be included in the group of dyslexia typefaces because they are widely used and have been evaluated in several studies; we selected Arial, Calibri, Century Gothic, Comic Sans, Trebuchet, and Verdana to be included in the group of standard

typefaces, as they are recommended by the British Dyslexia Association (2015). These typefaces are shown in *Figure 2*.

We conducted our research using the OpenType fonts of these 9 typefaces, the font editor RoboFont, and Python scripts, and the research is conducted within the scope of the licenses of the fonts.

2.2. Results

2.2.1 Size of Glyphs

We measured 6 elements (illustrated in *Figure 3*) related to the size of the glyphs of 9 typefaces. The result is shown in *Figure 4*.

In order to obtain the general characteristics of the dyslexia typefaces and the standard typefaces, we calculated the average values of each group. The

results are shown in Table 2 and Figure 5, and the visualization of the results is illustrated in Figure 6.

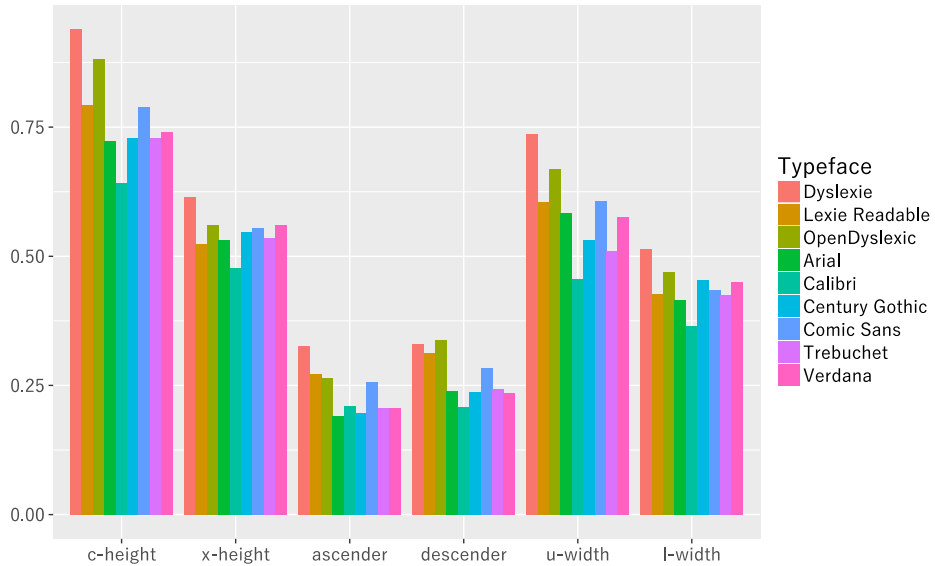


Figure 4 Size of 6 elements

From the measurements and comparison conducted here, the following characteristics of dyslexia typefaces are extracted:

- a) Letters in a certain font size are larger than standard letters in the same font size,
- b) Extremely tall cap height,
- c) Larger gap between cap height and x-height.

Table 2 Average size of 6 elements of two groups

Typeface	<i>c-height</i>	<i>x-height</i>	<i>ascender</i>	<i>descender</i>	<i>u-width</i>	<i>l-width</i>
Dyslexia Typefaces	0.871	0.566	0.288	0.327	0.670	0.470
Standard Typefaces	0.725	0.534	0.211	0.241	0.544	0.424

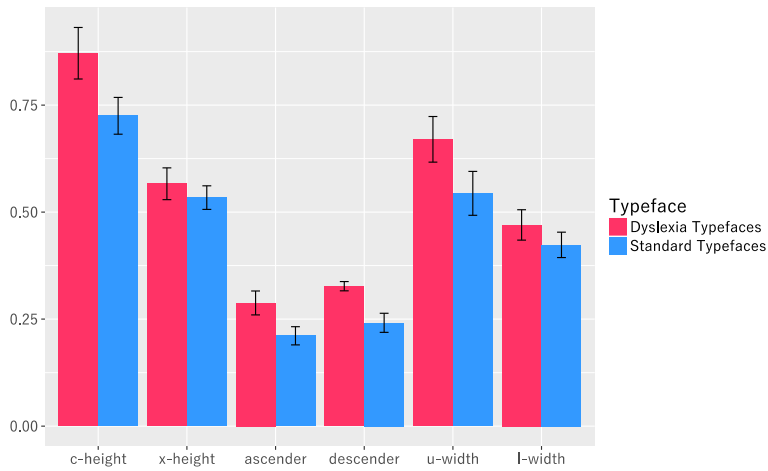


Figure 2 Average size of 6 elements of two groups

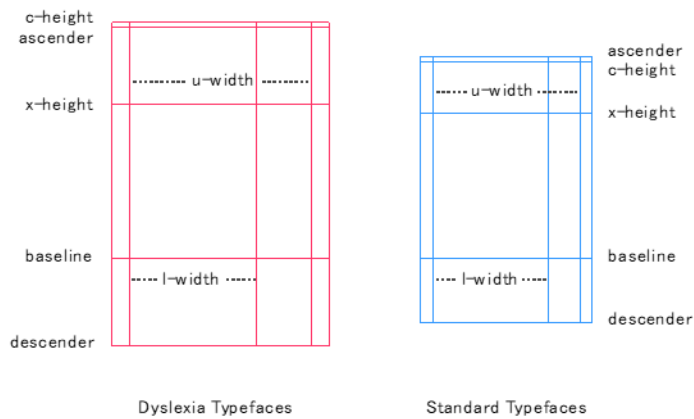


Figure 3 Visualization of the size of glyphs

2.2.2. Details of Glyphs

We calculated the PANOSE values of each typeface by measuring the elements related to details of the glyphs. The measurement and calculation is conducted based on calculation methods described by Haralambous (2009). The results of our calculations are shown in *Table 3*. The most frequent values are calculated to obtain the general characteristics of

each group of typefaces and the results are shown in *Table 4*.

Table 4 shows that two groups of typefaces share the same values only in PANOSE No. 1, No. 8, and No. 9. For those PANOSE values which are different in the two groups, we translated the difference as characteristics of the typefaces. The results are shown in *Table 5*.

Table 1 PANOSE values of 9 typefaces

Typeface	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dyslexie	2	11	6	3	3	5	7	2	2	3
Lexie Readable	2	15	5	9	2	2	2	2	2	4
OpenDyslexic	2	15	6	3	5	5	8	2	2	3
Arial	2	11	5	4	2	2	3	2	2	4
Calibri	2	15	5	2	2	2	4	2	2	4
Century Gothic	2	11	4	2	2	2	3	2	3	4
Comic Sans	2	15	5	3	2	2	9	2	9	4
Trebuchet	2	11	6	3	2	2	3	2	3	4
Verdana	2	11	5	2	2	2	4	2	2	4

Table 2 Most frequent PANOSE values of the two groups

Typeface	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dyslexia Typefaces	2	15	6	3	NA	5	NA	2	2	3
Standard Typefaces	2	11	5	2	2	2	3	2	2	4

Table 3 Characteristics represented by PANOSE values of the two groups

PANOSE No.	Dyslexia Typefaces	Standard Typefaces
2	15: rounded sans serif	11: normal sans serif
3	6: medium	5: book
4	3: modern	2: old style
5	NA: low contrast	2: no contrast
6	5: gradual/vertical	2: no variation
7	NA: nonstraight arms/horizontal terminations	3: straight arms/wedge terminations
10	3: constant letters/standard x-height	4: constant letters/large x-height

From the measurements, calculation, and comparison conducted here, the following characteristics of dyslexia typefaces are extracted:

- Rounded sans serif typefaces,
- Bolder strokes,
- Larger height/width ratio,
- Contrast in stroke width,
- Larger gap between cap height and x-height.

2.2.3. Details Related to Similar Letterforms

We examined details of the elements which contribute to the ease of distinguishing similar letterforms in dyslexia typefaces by visually comparing letters of Dyslexie, Lexie Readable and OpenDyslexic to those of Arial.

Before making the comparison, we determined which letterforms in the Latin writing system are similar, based on Koizumi (2012), Samara (2011) and Beier (2012), mapped in

Table 4. During the process, several groups of characters including “l, l, and 1”, “o, o, and 0”, “b and d”, “n and u”, “p and q”, and “6 and 9” are accorded special attention.

After listing all the details related to distinguishing similar letterforms in each typeface, we extracted the following characteristics of dyslexia typefaces:

- As for characters with similar letterforms:
- Larger counters,
- Manipulated shapes of letterforms,
- Slanted or rotated to the opposite direction,
- One character of a similar set replaced with an alternative letterform.

Figure 7, Figure 8, and Figure 9 show the comparison of characters in the three dyslexia typefaces to Arial.

Table 4 Similar characters in Latin writing system

Uppercase	Lowercase	Numbers
E, F, H, I, L, T	f, i, j, l, t	1
K, N, Y	k	
M, V, W, X	v, w, x, y	
A, Z	z	4, 7
C, O, Q, S	c, o, s	0, 3, 8
B, D, J, P, U	a, b, d, g, h, m, n, p, q, r, u	6, 9
G, R	e	2, 5

E E	F F	H H	I I	L L	T T	f f	i i
j j	l l	t t	1 1	K K	N N	Y Y	k k
M M	V V	W W	X X	v v	w w	x x	y y
A A	Z Z	z z	4 4	7 7	C C	O O	Q Q
S S	c c	o o	s s	0 0	3 3	8 8	B B
D D	J J	P P	U U	a a	b b	d d	g g
h h	m m	n n	p p	q q	r r	u u	6 6
9 9	G G	R R	e e	2 2	5 5	, ,	..
? ?	! !	::	;;	--	(())	//

Dyslexie / Arial

2016-11-01 17:35

Figure 4 Comparing Dyslexie to Arial

EE	FF	HH	II	LL	TT	ff	ii
jj	ll	tt	11	KK	NN	YY	kk
MM	VV	WW	XX	vv	ww	xx	yy
AA	ZZ	zz	44	77	CC	OO	QQ
SS	cc	oo	ss	00	33	88	BB
DD	JJ	PP	UU	aa	bb	dd	gg
hh	mm	nn	pp	qq	rr	uu	66
99	GG	RR	ee	22	55	.,	..
??	!!	::	::	--	(()	//

Lexie Readable / Arial

2016-11-01 13:39

Figure 5 Comparing Lexie Readable to Arial

EE	FF	HH	II	LL	TT	ff	ii
jj	ll	tt	11	KK	NN	YY	kk
MM	VV	WW	XX	vv	ww	xx	yy
AA	ZZ	zz	44	77	CC	OO	QQ
SS	cc	oo	ss	00	33	88	BB
DD	JJ	PP	UU	aa	bb	dd	gg
hh	mm	nn	pp	qq	rr	uu	66
99	GG	RR	ee	22	55	.,	..
??	!!	::	::	--	(()	//

OpenDyslexic / Arial

2016-11-01 13:39

Figure 6 Comparing OpenDyslexic to Arial

2.2.4 Characteristics of Latin Typefaces for Dyslexic Readers

From the research conducted in this section, we extracted the following characteristics of Latin typefaces for dyslexic readers:

Letters in a certain font size are larger than standard letters in the same font size,

Extremely tall cap height,

Larger gap between cap height and x-height,

Rounded sans serif typefaces,

Bolder strokes,

Larger height/width ratio,

Contrast in stroke width,

As for characters with similar letterforms:

Larger counters,

Manipulated shapes of letterforms,

Slanted or rotated to the opposite direction,

One character of a similar set replaced with an alternative letterform.

3. Desiderata for Japanese Typefaces for Dyslexic Readers

3.1 Methods

In this section, the characteristics of Latin typefaces for dyslexic readers are mapped to Japanese typefaces so that we are able to obtain the desiderata for Japanese typefaces for dyslexic readers.

Although Japanese writing systems are different from languages using the Latin alphabet, the character recognition process across the languages is similar (Dehaene, 2009). Moreover, the visual symptoms of dyslexia such as letter reversals, distortion and blurring, and superimposition (Stein &

Walsh, 1997; Stein, 2008; Kato, 2016), are similar between English and Japanese as well.

Therefore, it is reasonable to assume that the general characteristics of Latin typefaces for dyslexic readers can be mapped to Japanese typefaces.

In the mapping process, we first listed the elements of Japanese typefaces based on Sato (1964, 1965, 1966, 1973, 1976) and associated them with those of Latin typefaces based on their definitions (TR X 0003:2000, 2000). Next we reviewed research in the field of graphic design as well as psychology

to determine the characters with similar forms in the Japanese writing system.

3.2 Results

3.2.1 Elements of Latin and Japanese Typefaces

As stated above, we associated the elements of Japanese typefaces with those of Latin typefaces based on their definitions. The result of this association is shown in *Table 7*. *Figure 10* illustrates these elements of Japanese typefaces.

Table 5 The association of elements of Latin and Japanese typefaces

Elements of Latin typefaces	Definitions	Elements of Japanese typefaces
cap height/x-height	the height of a glyph	<i>jiko</i> (字高)
width	the width of a glyph	<i>jihaba</i> (字幅)
stroke	lines which make up a glyph	<i>gasen</i> (画線)
contrast	the amount of variation in between thick and thin strokes	<i>senhaba no haibun</i> (線幅の配分)
counter	the empty space inside a glyph	<i>futokoro</i> (ふところ)
serif	tapered corners on the ends of strokes	<i>uroko</i> (うろこ)

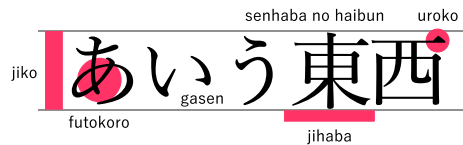


Figure 7 Elements of Japanese typefaces

3.2.2 Characters with Similar Shapes

In Sato (1965, 1966) and Kuwayama (1969), the similarity in shapes of hiragana and katakana characters are discussed in the context of designing typefaces. Matsubara and Kobayashi (1967) and Okada (1970) reported hiragana and katakana characters with similar shapes based on empirical research in the field of psychology.

We compiled a list of hiragana and katakana characters which share similar shapes from this previous research. This list is shown in *Table 8*.

As for kanji characters, Sato (1976), Imada and Yodogawa (1983) looked at the cause of confusion of kanji characters due to the similarity in shape. Kato (2016) suggested the strategy of focusing on kanji radicals to help avoid confusion when teaching kanji characters to dyslexic children.

criteria to determine the similarity of kanji characters from Imada and Yodogawa (1983), as quoted below.

Table 6 Kana characters with similar shapes

Hiragana	Katakana
い, こ	リ, ハ, ソ, シ
へ, く	ウ, ワ, フ, サ
は, ほ	ユ, エ
ろ, る	マ, ア
め, む	テ, チ
わ, ね	ツ, シ
わ, れ	ソ, シ
め, あ	ム, マ
あ, お	ニ, リ
ろ, ら, う	フ, レ

Due to the enormous numbers of kanji characters, it is difficult to list all the kanji characters with similar shapes. In this research we adopt the

“1-A: Kanji characters that share the same radical and the rest of the strokes are very simple (e.g. ‘方 and 万’, ‘王 and 玉’, ‘体 and 休’, ‘太 and 大’, and ‘貨 and 貸’),

1-B: Kanji characters that share the same radical and the rest of the strokes are very similar (e.g. ‘官 and 宮’, ‘校 and 枝’, ‘動 and 勤’, ‘陸 and 陸’, and ‘種 and 積’),

2 : Kanji characters that have similar outlines (e.g. ‘支 and 友’, ‘草 and 革’, ‘銅 and 飼’, ‘丈 and 文’, and ‘專 and 車’)” (Imada & Yodogawa, 1983)

3.2.3 Desiderata for Japanese Typefaces for Dyslexic Readers

Based on the research and discussion conducted in 0 and 0, we mapped the characteristics of Latin typefaces for dyslexic readers listed in 0 and obtained the desiderata for Japanese typefaces for dyslexic readers:

Characters in a certain font size are larger than standard characters in the same font size,

Maru gothic (rounded sans serif) typefaces,

Bolder *gasen* (strokes),

Larger height/width ratio,

Contrast in the width of *gasen* (strokes),

As for hiragana and katakana characters with similar shapes:

Larger *futokoro* (counters),

Manipulated shapes of characters,

Slanted or rotated to the opposite direction,

One character of a similar set replaced with an alternative character.

As for kanji characters with similar shapes:

Larger *futokoro* (counters),

Manipulated shapes of characters,

Slanted or rotated to the opposite direction,

One character of a similar set replaced with an alternative character.

An option to frame the structure of kanji characters to illustrate radicals.

4. Creation and Evaluation of Japanese Typefaces for Dyslexic Readers

4.1 Creation

4.1.1 Methods

To create Japanese typefaces which fulfill the desiderata defined in 0, we combined the programmatic method of manipulating glyphs of an existing typeface, the base font, with manual manipulation after reviewing 35 systems of font creation by parameters (Amado, 2011).

We selected Source Han Sans JP as the base font for the reason that it is a high quality open source project of the CID-keyed OpenType font and its character collection is large enough for Japanese typefaces.

Tools adopted during the process include RoboFont, Glyphs, and command line tools of AFDKO (Adobe Font Development Kit for OpenType).

We named the typeface created in this research the *LiS Font*. It will contain 2778 characters when completed. In this paper, however, we present the first prototypes of the *LiS Font*, which contains 274

characters. *Figure 11* and *Figure 12* show the character collection of the prototypes of the *LiS Font*.

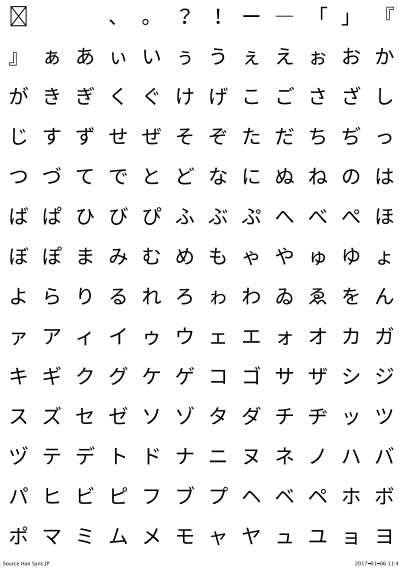


Figure 8 Character collection (1)

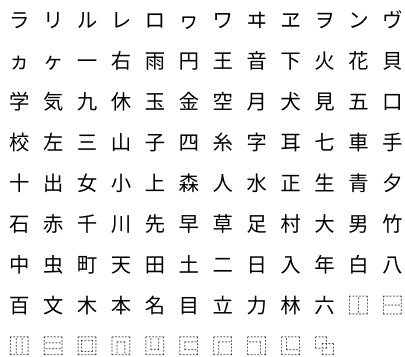


Figure 9 Character collection (2)

Two variations of the *LiS Font* are presented in this paper: the *LiS Font walnut* fulfills the desideratum a, b, c, d, and f; the *LiS Font cashew* fulfills the desideratum a, b, c, d, e, and f. Both contain two versions—version *A* and *B*: version *A* stands for the kanji characters without additional framing lines implicating their structures while version *B* stands for the kanji characters with those additional framing lines, which means the desideratum h is applied.

4.1.2 Results

In the *LiS Font walnut A*, the desiderata for Japanese typefaces for dyslexic readers are adopted as follows:

Selecting Source Han Sans JP Medium as the base font for the *LiS Font Regular* (desideratum c),

Scaling the glyphs to 1.05 units both in width and height by Python scripts (desideratum a),

Further scaling the glyphs to 1.05 units in height (desideratum d),

Rounding the corners of the glyphs by 50 units in radius within the font editor Glyphs (desideratum b),

Applying the following manipulation to Kana characters with similar shapes:

Enlarging the *futokoro* of “は”, “ぬ”, and “ね” (desideratum f-1),

Transforming the shapes of “へ”, “る”, “め”, “あ”, “ら”, “ソ”, “ン”, “フ”, “ツ”, “シ”, “エ”, “サ”, “リ”, “マ”, “ム”, and “チ” (desideratum f-2),

Rotating “い” and “れ” 10° clockwise, and “こ” and “わ” 10° anticlockwise (desideratum f-3),

Desideratum f-4 and g not applied.

Figure 13 demonstrates the *LiS Font walnut A* in use with the text. Figure 14 shows Source Han Sans JP Regular in use with the same text.

In the *LiS Font cashew A*, the desideratum e was applied on the basis of the *LiS Font walnut A*. Figure 15 shows the *LiS Font cashew A* in use.

イーヨーは、地面においてある三本の棒をながめていました。二本は、かたほうのはしでぶつかっていて、もう一方のはしでは、はなれていました。そして、その二本の上に、もう一本の棒がのっていました。コブタは、きっとこれは、なにかのわなだろうと思いました。

「あのイーヨー。」と、コブタはもういちどいいました。「ぼく、ちょっと——」

「コブちゃんかな？」イーヨーは、まだ棒をながめながら、いいました。

「ええ。イーヨー。ぼくね——」

「おまえ、これ、なんだか知っとるか？」

「いいえ。」

「これは、Aの字じゃ」

「ああ。」と、コブタがいいました。

「アーじゃないぞ。エーじゃ。」イーヨーは、こわい声でいいました。

Figure 10 *LiS Font walnut A* in use

イーヨーは、地面においてある三本の棒をながめていました。二本は、かたほうのはしでぶつかっていて、もう一方のはしでは、はなれていました。そして、その二本の上に、もう一本の棒がのっていました。コブタは、きっとこれは、なにかのわなだろうと思いました。

「あのイーヨー。」と、コブタはもういちどいいました。「ぼく、ちょっと——」

「コブちゃんかな？」イーヨーは、まだ棒をながめながら、いいました。

「ええ。イーヨー。ぼくね——」

「おまえ、これ、なんだか知っとるか？」

「いいえ。」

「これは、Aの字じゃ」

「ああ。」と、コブタがいいました。

「アーじゃないぞ。エーじゃ。」イーヨーは、こわい声でいいました。

Figure 11 Source Han Sans JP Regular in use

イーヨーは、地面においてある三本の棒をながめていました。二本は、かたほうのはしでぶつかっていて、もう一方のはしでは、はなれていました。そして、その二本の上に、もう一本の棒がのっていました。コブタは、きっとこれは、なにかのわなだろうと思いました。

「あのイーヨー。」と、コブタはもういちどいいました。「ぼく、ちょっと——」

「コブちゃんかな？」イーヨーは、まだ棒をながめながら、いいました。

「ええ。イーヨー。ぼくね——」

「おまえ、これ、なんだか知っとるか？」

「いいえ。」

「これは、A の字じゃ」

「ああ。」と、コブタがいいました。

「アーじゃないぞ。エーじゃ。」イーヨーは、こわい声でいいました。

Figure 12 LiS Font cashew A in use

In the *LiS Font walnut B* and *LiS Font cashew B*, the desideratum h was applied on the basis of either the *LiS Font walnut A* or *LiS Font cashew A*. Figure 16 shows 14 kanji characters to which the

desideratum h has been applied. Since the desideratum e was only applied to Kana characters, *LiS Font walnut B* and *LiS Font cashew B* share the kanji characters.

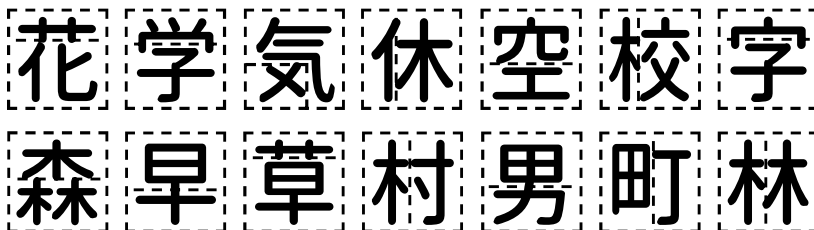


Figure 13 Kanji characters with additional framing lines

4.2 Evaluation

4.2.1. Methods

Now that the first prototypes of Japanese typefaces for dyslexic readers have been created through this research, an evaluation has to be conducted to assess the effectiveness of these typefaces.

Based on a review of the literature review of empirical studies of readability and legibility of typographic elements (Lonsdale, 2014; Beier, 2012) and the empirical research concerning the readability and legibility of typefaces on dyslexic readers (Hillier, 2006; De Leeuw, 2010; Rello & Baeza-Yates, 2013; Pijpker, 2013; Ramsey, 2014; Tani,

2016), we propose our evaluation methods as shown below. Since this is the framework for a preliminary evaluation of the prototypes, it will be modified after the first evaluation.

Participants: Children from elementary schools who have been assessed to be dyslexic or have symptoms of dyslexia will be involved to the evaluation. The control group which consists of children without dyslexia will not be set in the preliminary evaluation, but it will be considered in future studies. There will be 4 or 6 children participating in the preliminary evaluation.

Materials: Eight kinds of stimuli will be used in the evaluation: two scripts (a Japanese article of 320 characters and 50 random kana characters) in four typefaces (*LiS Font walnut*, *LiS Font cashew*, Hiragino Maru Gothic, and Hiragino Mincho). All the stimulus will be set in vertical direction and will be printed with black ink on white A4 paper.

Procedure: We will conduct rapid reading tasks on the participants. The participants will be asked to read out the materials as fast and accurately as possible. The reading will be recorded with an IC recorder and the reading time and number of errors and self-corrections will be recorded afterwards. After the tasks, the participants will be asked to name the typeface they prefer most. Since we do not have a control group in the preliminary evaluation, an IQ test and other examinations will not be conducted before the tasks. In future studies, however, WISC-IV Intelligence Scale, Raven's Colored Progressive Matrices, and Screening Test of Reading and Writing for Japanese Primary School Children are planned to be conducted beforehand.

Measures: The reading time and numbers of errors and self-corrections are the objective measures, and the preference of participants is the subjective measure of the readability and legibility of the typefaces.

4.2.2. On the Protection of Personal Information and Human Rights

The evaluation will be conducted under the approval of the Research Ethics Committee of the University of Tokyo.

During the research process, the IDs will be associated with each participant so that the information obtained will remain confidential. Published data will contain no information related to the participants. The electric information will be managed on the secure computers and printed information will be kept in a secure place.

We will inform the participants of details of the research and obtain their consent in writing. Since the assumed participants are children in the preliminary evaluation, we will ask the participants' parents or legal guardians for their permission.

5. Conclusion and Discussion

In this paper, we revealed the possible effectiveness of Japanese typefaces for dyslexic readers in light of the evidence of the previous research and implementation. After proposing the framework of this research, we conducted three studies which make up a part of the research, with the remaining studies to be conducted in the future.

In Study 1, we extracted the characteristics of Latin typefaces for dyslexic readers by both

objectively and subjectively comparing the elements of dyslexia typefaces to those of standard typefaces.

In Study 2, we defined the desiderata for Japanese typefaces for dyslexic readers by mapping the characteristics extracted in Study 1 to Japanese typefaces. The previous research reporting the similarity of the character recognition process across the languages and the similar visual symptoms of dyslexia in English and Japanese provides the basis for the mapping.

In Study 3, we created two prototypes of Japanese typefaces for dyslexic readers—LiS Font walnut and LiS Font cashew—by applying the desiderata defined in Study 2 both programmatically and manually to an open source font Source Han Sans. We also proposed the methods for the preliminary evaluation of the prototypes based on the previous studies.

The critical limitation of this study is the lack of the evaluation, and so the effectiveness of the typefaces created in this study is yet to be revealed. In future studies we will conduct the evaluation and use the resulting data to adjust the design of the typefaces. The quality of the typefaces created and the efficiency of the creation process is also to be improved.

Moreover, since the symptoms of dyslexia vary from person to person, which is implied by previous research, the impact of the universal Japanese typefaces for dyslexic readers is possible to be subtle to some subtypes of dyslexia. Therefore on the basis of the typefaces we created in this research, a typeface customization system for dyslexic readers and a wide variation of typefaces specialized for

certain symptoms of dyslexia is expected to be developed in future research.

References

- Amado, P. (2011). Font Formats Timeline. Retrieved January 27, 2017 from <https://typeforge.wordpress.com/category/documents/history/>
- Beier, S. (2012). Reading Letters: Designing for Legibility. Amsterdam: BIS Publishers.
- Bringhurst, R. (2016). The Elements of Typographic Style (4th ed.). Vancouver: Hartley & Marks Publishers.
- British Dyslexia Association. (2015). Typefaces for Dyslexia. Retrieved January 27, 2017, from <https://bdatech.org/what-technology/typefaces-for-dyslexia/>
- De Leeuw, R. (2010). Special Font for Dyslexia? Master's thesis, University of Twente, Enschede.
- Dehaene, S. (2009). Reading in the Brain: The New Science of How We Read. New York: Penguin Books.
- Haralambous, Y. (2007). Fonts & Encodings. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Hillier, R. A. (2006). A Typeface for the Adult Dyslexic Reader. Ph.D. dissertation, Anglia Ruskin University, Cambridge.
- Iizuka, S. (2007). A Classification of Assistive Technologies for Reading Disorder Based on the Process of Language Understanding. IEICE Technical Report. Welfare Information Technology, 106(612), 43–48.
- Imada, T. & Yodogawa, E. (1983). On the Present Visual Psychological Studies on Human

- Character Recognition. ITEJ Technical Report, 7(19), 1–6.
- International Dyslexia Association. (2002). Definition of Dyslexia. Retrieved January 23, 2017, from <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Karita, T., Sakai, S., Hirabayashi, R., & Nakamura, K. (2010). Trends in Japanese Developmental Dyslexia Research. *Journal of Developmental Disorder of Speech, Language and Hearing*, 8, 31–45.
- Kato, J. (Ed.). (2016). Introduction to Dyslexia: Supporting Children with Learning Disability in Reading and Writing. Tokyo: Nippon Hyoron Sha.
- Kobayashi, A. (2005). *Obun Shotai*. Tokyo: Bijutsu Shuppan-sha.
- Koizumi, H. (2012). *Handbook of Typography for Students and Practitioners*. Tokyo: Kenkyusha.
- Kuwayama, Y. (1969). *Lettering Design*. Tokyo: Graphic-sha Publishing.
- Lonsdale, M. d. S. (2014). *Typographic Features of Text: Outcomes from Research and Practice*. *Visible Language*, 48(3), 29–67.
- Lonsdale, M. d. S. (2014). *Typographic Features of Text: Outcomes from Research and Practice*. *Visible Language*, 48(3), 29–67.
- Lupton, E. (2010). *Thinking with Type: A Critical Guide for Designers, Writers, Editors, & Students* (2nd ed.). New York: Princeton Architectural Press.
- Matsubara, T. & Kobayashi, Y. (1967). A Study on Legibility of Kana-letters. *The Japanese Journal of Psychology*, 37(6), 359–363.
- Middendorp, J. (2012). *Shaping Text*. Amsterdam: BIS Publishers.
- Okada, A. (1970). Errors of Letter Recognition of Children. *Annual Convention of the Japanese Association of Educational Psychology*, (12), 24–25.
- Pijpker, T. (2013). *Reading Performance of Dyslexics with a Special Font and a Colored Background*. Master's thesis, University of Twente, Enschede.
- Pohlen, J. (2015). *Letter Fountain*. Köln: Taschen.
- Ramsey, J. R. (2014). *The Effects of the Font Dyslexie on Oral Reading Fluency Skills in Students Grades 8 through 12 with and without Reading Disabilities*. Master's thesis, Western Carolina University.
- Rello, L. & Baeza-Yates, R. (2013). Good Fonts for Dyslexia. In *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 14–21).
- Samara, T. (2011). *Typography Workbook: A Real-World Guide to Using Type in Graphic Design*. Gloucester: Rockport Publishers.
- Sato, K. (1964). *Hiragana Jo*. Tokyo: Maruzen.
- Sato, K. (1965). *Hiragana Ge*. Tokyo: Maruzen.
- Sato, K. (1966). *Katakana*. Tokyo: Maruzen.
- Sato, K. (1973). *Kanji Jo*. Tokyo: Maruzen.
- Sato, K. (1976). *Kanji Ge*. Tokyo: Maruzen.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). The Science of Reading and Dyslexia. *Journal of AAPOS*, 7(3), 158–166.
- Smeijers, F. (1996). *Counterpunch: Making Type in the Sixteenth Century, Designing Typefaces Now*. London: Hyphen Press.
- Smythe, I. (2010). *Dyslexia in the Digital Age: Making IT Work*. London: Continuum

International Publishing Group.

Stein, J. & Walsh, V. (1997). To See but Not to Read: The Magnocellular Theory of Dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 20(4), 147–152.

Stein, J. (2008). The Neurobiological Basis of Dyslexia. In G. Reid, A. J. Fawcett, F. Manis, & L. S. Siegel (Eds.), *The SAGE Handbook of Dyslexia* (pp. 53–76). London: SAGE Publications.

TR X 0003:2000. (2000). *Terms Used in Font Information Processing*.

Tani, N., Goto, T., Uno, A., Uchiyama, T., & Yamanaka, T. (2016). The Effects of Font Type on Reading Aloud in Japanese-Speaking Children with Developmental Dyslexia. *The Japan Journal of Logopedics and Phoniatics*, 57(2), 238–245.

Tracy, W. (1986). *Letters of Credit: A View of Type Design*. Jaffrey: David R. Godine Publisher.

Tracy, W. (1986). *Letters of Credit: A View of Type Design*. Jaffrey: David R. Godine Publisher.

不十分な解答の検討はいかに問題解決へ影響を与えるか:

平面図形の証明問題での検討から

大越健斗 (東京大学)

Does Considering "Insufficient Solution" Facilitate Problem Solving?:

An Experimental Study on Plane Geometry Tasks

Kento Okoshi

Authors' Note

Kento Okoshi is a Ph. D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo and Takayuki Koike is a Graduate Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

This study investigated the effects of students' consideration on "insufficient solution" to problem solving. To experimentally evaluate the effects of the consideration, the author randomly assigned 68 students and sorted them into four groups. Three of the four groups were each given different tasks and the fourth group was the control group that was not given a task. The three tasks given to the intervention groups were followings: (a) not setting any sub-goals, (b) being able to set sub-goals and modify them, but not being able to develop them, (c) setting sub-goals, but not being able to modify nor develop them. In Analysis 1, the rises in the problem solving levels were compared. As a result, students in the intervention groups had set their sub-goals that were related to similarity. And the students in Group (b) and (c) were able to develop their sub-goals. To identify the reasons of the rises, Analysis 2 and 3 were carried out. In Analysis 2, the details of the writings between students whose level in their problem solving rose and not were compared. At the result, the factors of the rises in problem solving level were identified. In Analysis 3, the description of each factor was compared among intervention groups. As a result, the relations between "insufficient solution's" content and the factors were identified. These findings suggested that potential mechanisms behind the benefit of considering "insufficient solution" and the way to support effective use for learning.

Keywords : problem solving, sub-goal, insufficient solutions, proof, junior high student

不十分な解答の検討はいかに問題解決へ影響を与えるか:

平面図形の証明問題での検討から

1. 問題と目的

1.1. 「多様性をはぐくむ」授業

子どもの成長発達に寄与する授業では、各々の生徒の考えの独自性が保障され、同時にその考えの深化・変容が促されることが重要である。その際、正解か否かに関わらず自分の考えを持ち、その考えをもとに、多様な他者の考えと対峙し、自分の考えを深化・変容させることが必要である。

しかし、数学教育においては、一般性への志向や効率性への志向、また正否の明確さという性格から、最も一般的で効率的である解答（以下、模範解答とする）が是とされがちである。そのため、誤答や結論まで到達していない不十分な解答は学びにおいて重要視されにくい。よって、数学教育において、正解か否かに関わらず自身の考えを持ったうえで、模範解答だけでなく他者の多様な考えと対峙し、自身の考えを深化・変容させることを支援することが必要である。そのような研究を行っている研究分野として複数解法研究がある。

1.2. 複数解法研究の概観

複数解法の研究は、一般性や効率性の高い模範解答と合わせて、模範解答以外の解答を検討することで学びを深めることを検討する研究である。これまでの複数解法の研究では主に

(1) 複数解法の検討が学びにおいて効果を持つための条件、(2) 複数解法の検討によりもたらされる学びの効果が検討されている。

複数解法が学習者の理解深化に寄与するための条件として、(a) 対象領域におけるある程

度の既有知識 (e.g., Rittle-Johnson et al., 2009; Heemsoth & Heinze, 2014), (b) 自身の解法の意味理解 (河崎, 2006) (c) 別解法と模範解法の比較関連付け (Star & Rittle-Johnson, 2009) が指摘されている。そして、この条件を達成するための方法として非模範解答を個人で検討した後、ペアで検討する方法が有効であることが指摘されている (河崎・白水, 2011)。

また、複数解法研究の学習者への効果としては (a) 意味理解の深化 (e.g., 河崎, 2007; 河崎・白水, 2011), (b) 手続きの習得 (e.g., 河崎, 2010; Durkin & Rittle-Johnson, 2012, 藤村・太田, 2002), (c) 能動的な参加の促進 (e.g., 森田・稲垣, 1997; Inagaki et al., 1998) が指摘されている。

1.3. 複数解法の課題

これまでの複数解法で検討されている解法は、別解、非一般解法、誤答が主である (e.g., Rittle-Johnson & Star, 2007; 藤村・太田, 2002; 森田・稲垣, 1997)。しかし、生徒の生成し得る解答はこの3種類だけではない。「不十分な解答」も生成され得るだろう。ここでの「不十分な解答」とは、解答として「完結」していないものを指す。例えば、途中までの解答や自分の解決過程をただ記述したものなどが当てはまる。模範解答以外の学びへの寄与の多様な可能性を検討するにあたり「不十分な解答」も複数解法の研究として扱っていくことが必要である。

また、複数解法の研究では、『模範解答』のみと『模範解答』と『模範解答以外の解

答』の 2 群比較から、『模範解答』と『模範解答以外の解答』の学習における効果の検証やメカニズムの推察が行われている (e.g., 河崎・白水, 2011)。ただし複数解法研究では「模範解答と合わせて提示される模範解答以外の解法」の違いが生徒の学びへどのように影響するのかについての検討が行われていないことが課題として指摘されている (河崎, 2013)。よって今後、『模範解答』のみと『模範解答』と『模範解答以外の解答』の 2 群比較ではなく、『模範解答』のみと『模範解答』と『模範解答以外の解答 A』、『模範解答』と『模範解答以外の解答 B』というように「模範解答以外の解法」群同士の比較を行えるようにすることで、「模範解答と合わせて提示される模範解答以外の解法」の違いが生徒の学びへどのように影響するのかを明らかにすることが必要である。

1.4. 本研究の目的

本研究では次の 2 つを目的とする。一つは、「不十分な解答」の生徒の学びへ影響とそのあり方である。もう一つは、「模範解答と合わせて提示される模範解答以外の解法の違い」がもたらす生徒の学びへの影響の違いである。

1.5. プロジェクトテーマ（「多様性をはぐくむ」との関係

「複数解法」の研究の発展に寄与する本研究は、1.1. での議論から生徒自身の考えの提示を促し、それにより生徒の独自性が保障、深化・変容することを支援することにつながる。各々の生徒に対して「生徒の独自性」が保障されることは、「生徒の多様性をはぐくむ」ことにつながる。したがって、本研究はプロジェク

トテーマ「多様性をはぐくむ」に対して、それ（「多様性をはぐくむこと」）を促進するという形で関係する。

2. 方法

2.1. 対象

関東地方の私立中等教育学校の中学 3 年生 68 名を対象に、201X 年の 10 月から 11 月に実験を実施した。協力校の生徒は中学 1 年の 3 学期から中学 2 年の 2 学期にかけて相似、五心の性質を学習していた。本研究は平日の放課後に行われた。実験は 1 日のみ行われ、時間は約 50 分であった。群の分け方はランダムに実施日ごとに割り振った。協力校の中学 3 年生全員に協力を呼びかけた。その呼びかけに対し、協力の意思を示し、かつ対象期間の放課後に実験への協力が可能であった生徒が実験の協力者である。

また、下校時刻との兼ね合いで介入 B 群の 4 名、介入 C 群の 4 名は「不十分な解答」の検討までを実験室で行い、その後のポストテスト、ポストテストの「教訓帰納」、アンケートを指定された時間にて自宅で実施してもらった。この 8 名のうち 5 名は翌日にワークシートの提出があり、実施のあり方の確認において不備が報告されなかったためサンプルに加えた。一方、残りの 3 名は提出がなかったためサンプルから外した。また、介入 B 群の内一人は説明を聞き逃していたことがワークシートから確認されたため、対象から外した。その結果、サンプル数は統制群 18 人、介入 A 群 16 人、介入 B 群 16 人、介入 C 群 14 人となった。

介入 A 群、B 群、C 群の介入内容の詳細については 2.4.3.にて説明する。また、ここでの「教訓帰納」とは、自分自身の解答作成終了後

に、自身の解答を振り返り「どのようなことに気を付ければこの問題を解くことができたか」を検討するものである。

2.2. 課題

プレテスト、ポストテストで用いる課題は難易度の高い課題を設定した。その理由は、問題へのアプローチの仕方に注目するためである。簡単な問題ではアプローチ方法を意識化するまでもなく、既知の解法の当てはめにより解くことができる。よって、アプローチの仕方について意識化して考える必要性を持たせるため、知っている解法の当てはめでは解くことのできないような難易度の高い課題を用いた。

2.3. 倫理的配慮

本研究を行うにあたり、協力校の副校長および教科主任、学年主任に研究内容に関する説明を行い、了解を得た。また、協力者に対しても、①本実験は成績に関係のないこと、②個人が特定できる情報は外部に提示しないこと、③途中で協力の取り下げができることを説明し、同意が得られた上で実験を行った。

2.4. 実験デザイン

2.4.1. 実験デザインの決め方

1.2.で述べた通り、複数解法は常に学習者の理解の深化に有効に機能するとは限らない。自身の解法以外の検討が学習の理解深化に寄与するのは、(a)自身の解法を十分に理解し(河崎, 2006)、(b)ペアで提示された解法を検討する場合(河崎・白水, 2011)であることが指摘されている。そのため「教訓帰納」により自身の解法についての理解を深める時間を取り、「不十分な解答」の検討は個別での検討とペア

での検討の両方の時間を設けた。

2.4.2. 実験の流れ

実験は次の流れで行われた。また実際に提示した課題や文章については資料 1~9 に記載した。

1) 三角形の五心の復習(約 2 分);資料 D.1

三角形の五心の定義と性質が書かれたプリントを配布し、読む時間を取った。また、このプリントは問題解決中、手元に置かせた。

2) ワークシートの書き方の説明(約 2 分);資料 D.1

例題とその解答がワークシートに書かれているプリントを配布し、読む時間を取ったのち、筆者が上から読み上げた。

3) プレテストの実施(約 7 分);資料 D.2

プレテストの問題に個人で取り組ませた。その際、解答はワークシートへ記述させた。

4) プレテストの下位目標・他の下位目標の記述(約 5 分);資料 D.3

3)で行っていたプレテストに対する下位目標と、その下位目標で解けなかった場合に設定する下位目標を記述させた。

5) プレテストの解答の配布と「教訓帰納」の記述(約 5 分);資料 D.4

個人で模範解答を読んだのち、自身のプレテストに対する「教訓帰納」(「どのようなことに気を付ければこの問題を解くことができたか」)を記述させた。

6) 不十分解答の個人での検討(介入 A・B・C 条件)(約 8 分);資料 D.5 (1)

プレテストに対する「不十分な解答」を提示し、その回答者が次に似たような問題を解くときに助けとなるアドバイスを記述させた。このアドバイスは「不十分な解答」を書いたとされ

る子ども（たかし君）に向けて書くように問題文に記載していた。

7) 不十分解答のペアでの検討（介入 A・B・C 条件）（約 8 分）；資料 D.5（2）

6) についてペアで共有し、再度、「不十分な解答」の回答者が次に似たような問題を解くときに助けとなるアドバイスを記述させた。ここでもアドバイスは「不十分な解答」を書いたとされる子ども（たかし君）に向けて書くように問題文に記載していた。ちなみに、話し合いながらアドバイスを書くか、話し合いの後にまとめて書くかについては指定していない。

8) ポストテストの実施（約 7 分）；資料 D.6

ポストテストの問題に個人で取り組ませた。その際、解答はワークシートへ記述させた。

9) ポストテストの下位目標・他の下位目標の記述（約 5 分）；資料 D.7

8) で行っていたプレテストに対する下位目標と、その下位目標で解けなかった場合に設定する下位目標を記述させた。

10) ポストテストの回答の配布と「教訓帰納」の記述（約 5 分）；資料 D.8

個人で模範解答を読んだのち、自身のポストテストに対する「教訓帰納」を記述させた。

11) ペアでの話し合いにおけるアンケートの記述（約 1 分）；資料 D.9

7) でのペアでの話し合いに対する評価（ペアでの話し合いがうまくいったかどうかを 5 件法で尋ねた）とその理由について記述させた。

2.4.3. 介入群の説明

実際の授業での活用を考慮すると、検討する「不十分な解答」は (a) 実際に生徒が生成する可能性が高く、かつ、(b) 検討しがいのある「不十分な解答」であることが必要である。そ

のため、平面図形の証明問題における解決過程を質的に検討し、解決過程における停滞について検討した大越（2016）を参考に「不十分な解答」を設定した。

大越（2016）は中学 2 年生の平面図形の証明問題における解決過程を質的に分析し、そこでのつまづきや停滞の生じ方を検討している。本研究における「不十分な解答」は誤答とは異なり、単に完結していない解答を指す。そのため、停滞の生じ方についての知見を特に参考にした。その結果、大越（2016）より、停滞の要因として①下位目標を設定しないこと、②下位目標を発展しないこと、③下位目標を修正しないことが示唆された。そのため、①～③の要素に注目して、「不十分な解答」を作成した。

A 群の「不十分な解答」は下位目標の設定、発展、修正のいずれも行えず、停滞に陥った解答に設定した。具体的には、問題文から思いつく条件を無目的に記述し、その後何をすればいいのかわからなくなり、問題解決が終わるといふものである。

B 群の「不十分な解答」は下位目標を設定し、さらに問題文の条件から下位目標を吟味し、下位目標の修正は行えたものの、その後、下位目標の発展が行えず、停滞に陥った解答に設定した。具体的には次のようなものである。下位目標を設定後、問題文から条件を生成し、その後、その下位目標では解決が困難であると判断し、下位目標を修正する。しかし、その下位目標の途中で下位目標を発展させることができずに、問題解決が終わる。

C 群の「不十分な解答」は下位目標を設定するが、その後、下位目標の発展、修正が行えず、停滞に陥る解答を設定した。具体的には次のようなものである。下位目標を設定後、問題

文から条件を生成する。しかし、その後下位目標の修正を行うことができずに、問題解決が終わる。

実際に提示された「不十分な解答」の文章は資料 D.5 に記載している。

2.5. 問題解決の水準

証明問題の解決過程における水準の設定は次のように定義した。

水準 0 は下位目標を設定せずに、求まる条件を求めている段階とした。また、下位目標として相似条件を述べていても、単に二角相等や二辺比挟角相当と述べるにとどまり具体的にどこどこが等しいことを示すのかを記述していない場合、水準 0 に分類している。これは、下位目標は具体的に意識されてこそ役に立つと考えるためである。

水準 1 は相似条件をもとに、示すものを具体的に記述している状態である。例えば、 $\angle BAI = \angle PAF$ が既に求まっていて、二角相当で相似であることを示そうとしていることから、 $\angle ABI = \angle APF$ を示すと下位目標を設定していた場合、水準 1 に分類している。

水準 2 は下位目標を水準 1 の状態から発展させている場合のものを分類した。例えば、 $\angle ABI = \angle APF$ を示すために、 $\angle ABI = \angle CBI$ を用いて、 $\angle CBI = \angle APF$ を示すといった下位目標を設定した場合、水準 2 に分類される。また、

$\angle AIB = \angle AFP$ を示すために $\angle BIP = \angle PFC$ を下位目標として設定した場合も水準 2 に分類される。

水準 3 は課題が達成できた場合のものを分類した。

また、エラーは誤った条件を用いて議論を進めたものを分類している。誤った条件をもとに議論が進んでしまうと、正確に問題を読み取り議論を進めた場合と、下位目標の設定・発展の難しさに差が生じる。そのため、解決水準の向上における分析の対象は、エラーを一つも含まない生徒とした。各水準の説明と例を表 1 に整理した。

また、証明問題の解決における水準は主にワークシートへの記述（資料 D.2）と下位目標の記述（資料 D.3 (1)）への書き込みを基に同定した。その際、「教訓帰納」場面（資料 D.4）の記述とほかの下位目標に関する記述（資料 D.3 (2)）も解釈の際の参考にした。水準同定の評定者間一致率は 89.8%であった。しかし、生徒の記述した問題解決過程は複雑であり、そこから水準の同定を行う際、記述の見落としがある可能性も予想される。そのため、水準同定の根拠とした記述箇所を提示し、再度一致率をとった。それによる評定者間一致率は 94.5%であった。不一致箇所は協議の上、水準を決定した。

表 7 解決水準の定義と例

水準	定義	例
水準 0	具体的な下位目標を設定しない。	具体的な目的や命題の証明と明確につながった下位目標とは関係なく条件をもとめる。
水準 1	相似条件に対応する下位目標を	($\angle BAI = \angle CAI$ が求まっており、相似条件の二角相当

	具体的に述べる（示す角や辺を明示する）。	を使うという意図のもと） $\angle ABI = \angle APF$ を示すと記述する。
水準2	水準1の下位目標を他の条件と組み合わせて発展させる（元の下位目標を発展させた新たな下位目標を設定する）。	（ $\angle BAI = \angle CAI$ が求まっており、相似条件の二角相当を使うという意図のもと $\angle ABI = \angle APF$ を示すと記述した状態で、） $\angle ABI = \angle CBI$ を踏まえ、 $\angle CBI = \angle APF$ を示すことを下位目標に設定する。
水準3	証明を達成する。	証明を達成する。
エラー	誤った条件を用いる。	点O,G,Hを一直線上にあるものとして議論を進める。

3. 結果と考察

与える影響を明らかにする。

3.1. 分析方法

本研究では3つの分析を行う。分析1では、各群における解決水準の推移を比較する。分析2では、解決水準が上昇した生徒と上昇しなかった生徒のワークシートへの記述を質的に検討し、比較する。それにより、解決水準の向上と関連のある記述内容を同定する。分析3では、分析2で得られた記述内容の記述割合を各群において比較する。それによりそれぞれの「不十分な解答」と検討時に記述される記述内容の関係について検討する。

分析1にて、どの群において(1)下位目標の設定(水準1)、(2)下位目標の発展(水準2)への向上が多いかを検討する。その後、分析2にて下位目標の設定、下位目標の発展と関係する記述内容の同定を、分析3にて各群における記述内容の同定を行う。分析2、分析3の結果から分析1の結果の背景を推察する。これにより本研究の目的の1つである「不十分な解答」の検討の生徒への学びの影響のあり方を明らかにする。

次に、分析3の各群の記述内容の同定の結果の背景を推察することを通じて、本研究の目的の2つ目である「模範解答と合わせて提示される模範解答以外の解法」の違いが生徒の学びへ

3.2. 各群の水準移行の比較(分析1)

次の(い)、(ろ)、(は)の生徒の人数を表2にまとめた。(い)プレテストで水準0であった生徒のうち、ポストテストで水準1以上になった生徒の人数、(ろ)プレテストで水準1であった生徒のうち、ポストテストで水準2以上になった生徒の人数、(は)プレテストで水準2であった生徒のうち、ポストテストで水準3になった生徒。ただし、プレテスト、ポストテストの少なくともいずれか一方でエラーに分類された生徒は水準の推移を検討できないためここでのカウントの対象から除外している。

表2より、水準0から水準1以上への推移の割合が統制群に比べて介入群合計で多いことが確認できる。ただし、対象となる生徒の人数の少なからそれぞれの介入群ごとの比較は検討が困難であった。また、同様に、水準1から水準2以上へのプレテスト推移の割合が統制群、介入A群に比べて介入B群、C群で多いことが確認できる。一方、水準2から水準3への推移は、そもそも対象となる生徒の人数が極端に少ないため、検討が困難であると判断し、本研究では分析を行わない。

水準推移において、(い)(ろ)(は)のよう

に分類した理由について説明する。それは介入箇所での検討によって克服した要素に注目するためである。今回は水準0から水準3の4段階ある。水準0から水準1に至るために克服しなければならない要素をa、水準1から水準2に至るために克服しなければならない要素をb、水準2から水準3に至るまでに克服しなければならない要素をcとおく。このとき、水準0から水準1へ推移した生徒が介入箇所での検討で克服した要素はaである。また、水準0から水準2へ推移した生徒の場合は、介入箇所での検討で克服したと十分に言うことのできる要素はaだけである。bも克服された可能性は持つものの、bはもともとプレテストの段階で克服されていた（問題となっていなかった）可

能性も考えられる。要素a,b,cは包含関係にはないことから、要素aでつまづいている生徒であっても、要素bや要素cではつまづいていないということも十分考えられる。介入箇所での検討で克服した要素に注目する場合、(い)、(ろ)、(は)のように分類することが適切であると考え、(い)、(ろ)、(は)にて分類し、人数のカウント、比較を行った。ちなみに、各群のプレテストでの証明問題の解決の水準とポストテストでの証明問題の解決の水準の推移をまとめた表を資料Aに記載した。また、水準の推移と克服された要素の関係をまとめた表を資料Bに記載した。

表2 各群での水準1への上昇、水準2への上昇

群	プレテストからポストテストにおける水準変化		
	水準0から水準1以上	水準1から水準2以上	水準2から水準3以上
統制群	5人中0人 (0%)	8人中1人 (12.5%)	1人中0人 (0%)
介入A群	3人中2人 (66.6%)	5人中0人 (0%)	1人中0人 (0%)
介入B群	3人中1人 (33.3%)	5人中2人 (40.0%)	2人中0人 (0%)
介入C群	3人中1人 (33.3%)	4人中3人 (75.0%)	2人中1人 (50.0%)
介入群の合計	9人中4人 (44.4%)	14人中5人 (35.7%)	5人中1人 (20.0%)

3.3. 水準向上の要因の検討（分析2）

3.3.1. 水準0からの向上

「教訓帰納」（資料4）と「たかし君の不十分な解答への説明」（資料5（1）、（2））における記述内容を水準0から水準1以上へ移行した生徒と水準0にとどまった生徒の間で比較する。それにより、水準0からの向上と関連の高い記述を同定する。

分析は次の4ステップにて行った。1) 水準

1,2の要素を踏まえ、生徒のワークシートへの記述内容の分類観点を生成した。2) 次に1)を加味しつつ、「教訓帰納」（資料4）と「たかし君の不十分な解答への説明」（資料5）における生徒の記述内容からボトムアップ的に生徒のワークシートへの記述内容のカテゴリを作成した。3) 各群、各記述場所（「教訓帰納」「不十分な解答（個人）」「不十分な解答（ペア）」）にて生徒の記述を2)のカテゴリに分類し、カウン

トした。4) 3) の結果を水準 0 から向上した生徒と水準 0 にとどまった生徒の記述において比較し、水準 0 からの向上をもたらす記述内容を同定した。

水準 1 の要素は「相似条件」「下位目標の具体的な記述」である。水準 2 の要素は「条件の組み込みによる下位目標の発展」である。よって、「相似条件」「下位目標の具体性」「下位目標への条件の組み込み」に着目してカテゴリを作成する。

次に、生徒の記述からカテゴリをボトムアップ的に生成した。ただし、先ほど水準の要素から導き出された観点を加味してカテゴリを作成している。その結果、18 カテゴリが作成された。それぞれのカテゴリの定義を表 3 に載せた。また、例を載せた説明は参考資料 C に提示した。

次に、それぞれの記述場所（「教訓帰納」「不十分解答（個人）」「不十分解答（ペア）」）、群（A 群、B 群、C 群）において、各カテゴリをカウントした。ただし、これらのカテゴリは全てが独立の関係にあるわけではない。例えば相似（具体）と下位（具体）は包含関係にある（相似（具体）は下位（具体）に含まれる）。相似（具体）カテゴリがあると判断されるためには相似条件についての記述に加え、示すべき対象とその関係についての記述されていることが必要であるのに対し、下位目標（具体）カテゴリがあると判断されるためには、示すべき対象とその関係についての記述のみが必要であるた

めである。そのほか、包含関係にあるカテゴリとして、相似（方針・注目なし）と下位（方針・注目なし）、相似（方針・注目あり）と下位（方針・注目あり）、相似（方針・注目なし）と相似（方針・注目あり）、下位（方針・注目なし）と下位目標（方針・注目あり）、下位（具体）と下位（文字）、下位（具体）と下位（条件組み込み）が挙げられる。

2つのカテゴリを満たす場合、より小さいカテゴリにのみカウントし、大きいカテゴリにはカウントしなかった。具体的には、相似条件についての記述に加え、示すべき対象とその関係についての記述されている場合、相似（具体）にカウントし、下位（具体）としてはカウントしていない。

最後に、各カテゴリの集計結果を水準 0 にとどまった生徒と水準 0 から向上した生徒の間で比較した。その結果、水準 0 にとどまった生徒では“相似（具体）”を含む記述が 5 人中 1 人（20. 0%）であったのに対し、水準 0 から水準 1 以上へ向上した生徒では 4 人中 4 人（100%）であった。ちなみに“相似（具体）”を含む記述は、「相似（具体）」、「下位目標（具体）かつ相似条件に関する記述」、「相似（方針・注目箇所あり）」、「下位目標（方針・注目箇所あり）かつ相似に関する記述」とした。ここから“相似（具体）”を含む要素が水準 0 からの向上と関連の高いと判断した。

表 3 生徒の記述内容のカテゴリ

カテゴリ	定義
文字	角度の大きさや辺の長さを文字でおくことを指摘する記述をする。
条件	問題文から導くことのできる数学的条件を書くことを指摘する記述をする。
条件から式を作る	問題文から導くことのできる数学的な条件を用いて立式する（関係式を作成する）ことを促す記述をする。
問題文から条件を生成する	問題文から導くことができる条件について検討することを促す記述をする。
補助線	補助線を引くことを指摘する記述をする。
注目箇所	注目する箇所についての指摘する記述をする。
相似条件設定促進	用いる相似条件を何にするか考えることを促す記述をする。
相似（天下り）	天下り的に相似条件を記述する。
相似（理由なし）	用いる相似条件を理由なしで記述する。
相似（理由あり）	用いる相似条件を理由とともに記述する。
相似（方針・注目なし）	相似条件と共にその後の方針について記述する。ただし、具体的な注目箇所については記述しない。
相似（方針・注目あり）	相似条件と共にその後の方針について記述する。ただし、具体的な注目箇所について記述する。
相似（具体）	相似条件と共に示すべき対象とその関係を記述する。
下位（方針・注目なし）	その後の方針について記述する。ただし、具体的な注目箇所については記述しない。
下位（方針・注目あり）	その後の方針について記述する。ただし、具体的な注目箇所について記述する。
下位（具体）	示すべき対象とその関係を記述する。
下位（文字）	示すべき対象とその関係を文字を含んだ形で記述する。
下位（条件組み込み）	示すべき対象とその関係を条件を用いた形で記述する。

3.3.2. 水準1から水準2への向上

同様に水準1からの向上と相関の高い記述を同定する。そのための方法は3.3.1と同様である。そのため、3.3.1で得られた結果を用いる。

3.3.1で得られた各群、各記述箇所（「教訓帰納」「不十分解答（個人）」「不十分解答（ペア）」）における生徒の記述内容の分類結果を水準1から向上が見られなかった生徒と水準1から水準2以上へ向上した生徒の間で比較した。その結果、水準1から向上しなかった生徒では“条件を含む下位目標”を含む記述が11人中0人（0%）であったのに対し、水準1から向上した生徒では5人中5人（100%）であった。ちなみに「下位目標（文字）」と「下位目標（条件組み込み）」を“条件を組み込んだ下位目標”とした。ここから“条件を含む下位目標”が水準1からの向上と相関の高い記述内容であると判断した。

3.3.3. 分析2の解釈

プレテスト終了後の検討場面で水準1、水準2に該当する内容（それぞれ“相似（具体）”、“条件を含む下位目標”）を記述したことで、記述内容が内化され、その記述内容がその後のポストテストの解決過程に反映されたと考える。

3.4. 各群のワークシートへの記入内容の違い（分析3）

3.4.1. “相似（具体）”の記述場所、群間比較

分析2にて、水準0からの水準の向上に相関があるとされた“相似（具体）”の記述の割合を群間、記述場所（「教訓帰納」と「不十分な解答」の検討場面）のそれぞれにおいて比較した。ただし、「不十分な解答」の検討場面（ペア）においては個人で書いた記述を書き直さない生徒も存在することが予想される。そのため、「不十分な解答」の検討場面（ペア）における記述内容のカウントは「不十分な解答」の検討場面（個人）の記述も含めて行った。すなわち、カウントの対象において「不十分な解答」の検討場面（ペア）と「不十分な解答」の検討場面（個人）は包含関係にある。また、カウントは個人ごとに行った。それぞれにおける記述の割合は表4の通りである。

表4 “相似（具体）”記述の人数

群	記述箇所		
	「教訓帰納」場面	「不十分解答」の検討場面 (個人)	「不十分解答」の検討場面 (ペア)
統制群	1/18 (5.6%)	—	—
A群	0/16 (0%)	3/16 (12.5%)	6/16 (37.5%)

B 群	1/17 (5.9%)	3/16 (18.8%)	4/16 (25.0%)
C 群	1/14 (7.1%)	1/14 (7.1%)	5/14 (35.7%)
合計	2/46 (4.3%) ※	7/46 (25.2%)	15/46 (32.6%)

※「教訓帰納」場面における合計は「不十分解答」の検討場面（個人，ペア）との比較のため介入群のみの合計を記述している。

表4から“相似（具体）”記述は「教訓帰納」部分よりも「不十分な解答」の検討場面（ペア）にて多く描かれていること（「教訓帰納」での記述率は2/46人（4.3%）、「不十分な解答」の検討場面（ペア）での記述率は15/47人（31.9%））、A~Cの群間では個人・ペアいずれにおいても記述割合に差がほとんどないことが確認できる。

3.4.2. “条件を組み込んだ下位目標”の記述箇所，群間比較

同様に，分析2にて，水準1からの水準の向上に相関があるとされた“条件を組み込んだ下位目標”の記述の割合を群間，記述場所（「教訓帰納」と「不十分な解答」の検討）場面のそれぞれにおいて比較した。それぞれにおける結果は表5の通りである。

表5 “条件を組み込んだ下位目標”記述の人数

群	記述箇所		
	「教訓帰納」場面	「不十分解答」の検討場面 (個人)	「不十分解答」の検討場面 (ペア)
統制群	0/18 (0%)	—	—
A 群	0/16 (0%)	0/16 (0%)	0/16 (0%)
B 群	0/16 (0%)	3/16 (18.8%)	4/16 (25.0%)
C 群	0/14 (0%)	4/14 (28.6%)	6/14 (42.9%)
合計	0/64 (0%) ※	7/46 (25.2%)	10/46 (21.7%)

※「教訓帰納」場面における合計は「不十分解答」の検討場面（個人，ペア）との比較のため介入群のみの合計を記述している。

表5から“条件を組み込んだ下位目標”記述は「教訓帰納」部分よりも「不十分な解答」の検討部分にて多く記述されていること，A群よりもB・C群で多く記述されていること，が確認できる。

3.4.3. 分析3の結果の解釈

“相似（具体）”記述と“条件を組み込んだ下位目標”記述について，(a)「教訓帰納」場面と「不十分な解答」の検討場面での生起割合の違い，(b)生起割合の群間差，について考察する。

3.4.3.1. “相似（具体）”について

「教訓帰納」場面よりも「不十分な解答」の検

討場面（ペア）で“相似（具体）”の記述の割合が高かった理由について考察する。

まずは、「不十分な解答」の検討場面（個人）よりも「不十分な解答」の検討場面（ペア）において、「相似（具体）」記述が多かった理由を考察する。「不十分な解答」の検討場面（個人）にて、「相似（具体）」は完全には記述されずとも、「相似」に関する条件（例えば、「相似（天降り）」「相似（理由なし）」「相似（理由あり）」など）は記述されていた（25/46人; 54.3%）。また「不十分な解答」の検討の個人からペアにかけて“相似（具体）”を記述するようになった生徒8人（A群+3/13人、B群+1/13人、C群+4/13人）において、個人での検討段階で「相似」に関する記述を行ったのは8人中8人（100%）であった。このことから、統制群よりも介入群において“相似（具体）”の記述の割合が多い理由として、「不十分な解答」の検討場面（個人）において「相似」に関する記述を行った生徒が、その後のペアでの話し合いによって「具体性」が付与されたためと考えられる。

次に、「教訓帰納」場面ではあまり「相似」に関する記述が生成されず、「不十分な解答」の検討場面（個人）において「相似」に関する記述が相対的に多く生成された理由について推測する。

筆者が予想する理由は、自分への説明か他者への説明かの違いである。今回、「教訓帰納」においては「相似」についての記述が少なかった（「教訓帰納」場面において「相似」について1つでも記述があった生徒は3/46人（10.9%）（A群0/16人；B群1/16人；C群2/14人）であり、「不十分な解答」の検討場面（個人）においては25/46人

（54.3%）（A群9/16人；B群5/16人；C群11/14人）であった。自分の解答においては記述しなくとも相似条件や下位目標を意識していると思っ

ていることが多いだろう。一方、他者の解答では明確な記述がなければ生徒は「不十分な解答」において相似条件や下位目標を意識していないものと判断するだろう。そのため、自分の解答に対する「教訓帰納」場面では「相似」に関する記述が少なく、他者へのアドバイスである「不十分な解答」の検討場面では「相似」に関する記述が多かったのではないかと考察した。

したがって、他者への説明により解決過程において自明視しがちな相似条件についても意識化することが促され、さらにその後の他者との検討により、対象箇所を具体的に記述することが促されたため、統制群に比べて介入群において“相似（具体）”の記述が多かったと考えられる。

3.4.3.2. “条件を組み込んだ下位目標”について

「教訓帰納」場面よりも「不十分な解答」の検討場面で“条件を組み込んだ下位目標”の記述の割合が高く、特にB群C群の「不十分な解答」の検討場面で他と比べて高かった理由について考察する。

筆者が推測する要因は2つある。一つは検討対象の内容の違いであり、もう一つは自分への教訓として記述するか他者への説明として記述するかという記述目的の違いである。それぞれを要因として推察する理由を下に記述する。

まずは検討対象の内容の違いを要因として考える理由を記述する。A群が検討した「不十分な解答」では下位目標についての記述がない。一方、B群C群が検討した「不十分な解答」では下位目標についての記述がある。生徒に想起され、記述が促されるのは検討対象と内容において直接つながりのあるものが主であるだろう。そのため下位目標についての記述の有無が、“条件を組み込んだ下位目標”記述の生成に寄与していると予想できる。

次に自分への教訓としての記述か、他者への説明としての記述かといった記述目的の違いを要因として考える理由を記述する。プレテストにて水準1であった生徒は「教訓帰納」にて「下位目標」の要素を含む自分の解答を検討対象としている。しかし、水準1にある生徒22人において「教訓帰納」にて“条件を含む下位目標”を記述した生徒は0人である。また、介入群の生徒46人を対象としても「教訓帰納」で「条件を含む下位目標」を記述した生徒は0人である。一方、検討対象に「下位目標」を含む介入群（B群、C群）の生徒30人のうち「不十分解答の検討（個人）」にて“条件を含む下位目標”を記述した生徒は7人である（7/30人；23.3%）。このことから、ただ「下位目標」を要素として含む記述が検討対象にあるだけではなく、さらに他者へ説明するという目的のもと対象を検討し、記述する必要があることが予想される。

4. 総合考察

4.1. 総合考察

本研究の目的は「不十分な解答」の検討が生徒の学び、特に問題へのアプローチの仕方にどのように影響するかを検討することであった。そのために、分析1で問題解決過程を比較した。その結果、「不十分な解答」の検討が問題解決の水準を向上させることが示唆された。この理由を検討するため、分析2にて問題解決の水準の向上に寄与する要素の同定を、そして分析3にて分析2で同定された要素の生成が「不十分な解答」の内容によってどのように異なるのかの検討を行った。その結果、1)「不十分な解答」にて問題解決水準の向上要因が検討されている、またはそれに関連する要因が検討されている場合、その要因の記述が促されること、2)「不十分な解答」のペアでの検討

により検討箇所が具体化されること、3)「不十分な解答」を作成した他者へのアドバイスという目的から、自明視している内容についても記述することが促され、意識化が促進されること、の3点を背景として、「不十分な解答」の検討が解決水準の向上に寄与することが示唆された。

本研究は次の2点において意義がある。1点目は、複数解法の研究においてこれまでほとんど検討されてこなかった「不十分な解答」の検討を扱い、その学びへの効果を明らかにしたことである。2点目は、「不十分な解答」の検討の学びへの効果が、これまでの複数解法の研究において主に得られている学びへの効果（意味理解の深化、一般的な手続きの習得）以外にもあること（解決水準の向上）を確認したことである。

4.2. プロジェクトテーマとの関係

本研究にて「不十分な解答」によって生徒の問題へのアプローチの仕方を深められることと、そのための方法について知見が得られた。この知見は第1章で述べた形で「多様性をはぐくむ」ことに寄与する。

4.3. 今後の課題

今後の課題は次の2点である。

一つ目は、一般性の実証的な確認である。本研究は問題解決の様相を深くとらえるため少数のサンプルを対象としている。これにより「不十分な解答」の検討の学びへの寄与の在り方についての示唆は得られたものの、一般性の有無については検討できていない。今後、適切なサンプルサイズのもと、一般性を検証する必要がある。

二つ目は実際の授業場面での検討である。実際の授業においては実験室での検討とは異なる要素が多分に影響する。そのため、実験室では検討す

ることのできない要素との関係について検討し、より実践へ寄与できる知見を提示する必要がある。また、その際、教師の支援との関係も検討することが必要である。

参考文献

- 大越健斗 (2016) 「中学校数学における協同問題解決過程の分析—平面図形問題のつまずきに注目して—」『東京大学大学院修士学位論文』
- 河崎美保 (2006) . 「算数授業において自分と異なる解法を聞くことの効果—規範解法が使われなくなった事例の分析—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(52), 427-439.
- 河崎美保 (2007) . 「算数文章題の解法発表を聞く能力—他者発言の再生・評価と理解変化の関係—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(53), 338-351.
- 河崎美保, 白水始 (2011) . 「算数文章題の解法学習に対する複数解法説明活動の効果—込み具合比較課題を用いて—」『教育心理学研究』59, 13-26.
- 河崎美保 (2013) 『複数解法提示による算数の学習促進効果—込み具合比較課題を用いて—』ナカニシヤ出版
- 藤村宣之, 太田慶司 (2002) . 「算数授業は児童の方略をどのように変化させるか—数学的概念に関する方略変化のプロセス—」『教育心理学研究』50, 33-42.
- 森田英嗣, 稲垣佳世 (1997) . 「選択し提示の有無が算数での集団討論の過程と所産に及ぼす効果」『教育心理学研究』45, 129-139.
- Durkin, K., Rittle-Johnson, B. (2012) . The effectiveness of using incorrect examples to support learning about decimal magnitude. *Learning and Instruction*, 22, 206-214
- Heemsoth, T., Heinze, A., (2014) . The impact of incorrect examples on learning fractions: A field experiment with 6th grade students. *Instructional Science*. 42, 639–657
- Rittle-Johnson, B., Star, R. J. (2007) . Does Comparing Solution Methods Facilitate Conceptual and Procedural Knowledge? An Experimental Study on Learning to Solve Equations. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3) , 561–574
- Rittle-Johnson, B., Star, R. J. (2009) . Compared With What? The Effects of Different Comparisons on Conceptual Knowledge and Procedural Flexibility for Equation Solving. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3) , 529–544
- Rittle-Johnson, B., Star, R. J., Durkin, K., (2009) . The Importance of Prior Knowledge When Comparing Examples: Influences on Conceptual and Procedural Knowledge of Equation Solving. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4) , 836–852.

資料

資料 A

統制群の水準変化

プレテスト水準	ポストテスト水準					
	水準 0	水準 1	水準 2	水準 3	エラー	合計
水準 0	5 (27.8%)	—	—	—	1 (5.6%)	6 (33.3%)
水準 1	2 (11.1%)	5 (27.8%)	1 (5.6%)	—	—	8 (44.4%)
水準 2	—	—	1 (5.6%)	—	—	1 (5.6%)
水準 3	—	—	—	—	—	0 (0%)
エラー	—	1 (5.6%)	2 (11.1%)	—	—	3 (16.7%)
合計	7 (38.9%)	6 (33.3%)	4 (22.2%)	0 (0%)	1 (5.6%)	18 (100%)

介入 A 群の水準変化

プレテスト水準	ポストテスト水準					
	水準 0	水準 1	水準 2	水準 3	エラー	合計
水準 0	1 (6.3%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	—	1 (6.3%)	4 (25.0%)
水準 1	2 (12.5%)	3 (18.8%)	—	—	5 (31.3%)	10 (68.8%)
水準 2	—	1 (6.3%)	—	—	—	1 (0%)
水準 3	—	—	—	—	—	0 (0%)
エラー	—	1 (6.3%)	—	—	—	1 (6.3%)
合計	3 (18.8%)	5 (31.3%)	2 (12.5%)	0 (0%)	6 (37.5%)	16 (100%)

介入 B 群の水準変化

プレテスト水準	ポストテスト水準					
	水準 0	水準 1	水準 2	水準 3	エラー	合計
水準 0	2 (12.5%)	1 (6.3%)	—	—	2 (12.5%)	5 (31.3%)

水準 1	—	3 (18.8%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	6 (37.5%)
水準 2	—	—	3 (18.8%)	—	—	3 (18.8%)
水準 3	—	—	—	—	—	0 (0%)
エラー	2 (12.5%)	—	—	—	—	2 (12.5%)
合計	4 (25.0%)	4 (25.0%)	4 (25.0%)	1 (6.3%)	3 (18.8%)	16 (100%)

介入 G 群の水準変化

プレテスト水準	ポストテスト水準					
	水準 0	水準 1	水準 2	水準 3	エラー	合計
水準 0	2 (14.3%)	1 (7.1%)	—	—	2 (14.3%)	5 (35.7%)
水準 1	1 (7.1%)	—	3 (21.4%)	—	2 (14.3%)	6 (42.9%)
水準 2	—	—	1 (7.1%)	1 (7.1%)	—	2 (14.3%)
水準 3	—	—	—	—	—	0 (0%)
エラー	—	1 (7.1%)	—	—	—	1 (7.1%)
合計	3 (21.4%)	2 (14.3%)	4 (28.6%)	1 (7.1%)	4 (28.6%)	14 (100%)

資料 B

水準の推移と克服された要素の関係

分類	水準推移位	克服された要素
(い)	水準 0 (プレ) → 水準 1 (ポスト)	a
	水準 0 (プレ) → 水準 2 (ポスト)	a, (b)
	水準 0 (プレ) → 水準 3 (ポスト)	a, (b), (c)
(ろ)	水準 1 (プレ) → 水準 2 (ポスト)	b
	水準 1 (プレ) → 水準 3 (ポスト)	b, (c)
(は)	水準 2 (プレ) → 水準 3 (ポスト)	c
なし	水準の上昇なし	なし

ただし、a は水準 0 から水準 1 に至るために克服しなければならない要素を意味する。

b は水準 1 から水準 2 に至るために克服しなければならない要素を意味する。

c は水準 2 から水準 3 に至るために克服しなければならない要素を意味する。

また、() でくくられた要素は克服された可能性はあるものの、そうであるとは十分には言えないものを意味する。

資料 C

生徒の記述内容のカテゴリ

カテゴリ	定義	例
文字	角度の大きさや辺の長さを文字でおくことを指摘する記述をする。	$\angle BAC=2a$ とおく。
条件	問題文から導くことのできる数学的条件を書くことを指摘する記述をする。	$\triangle CFE$ は $CE=CF$ の二等辺三角形だから $\angle CEF=\angle CFE$ ということに気づく。
条件から式を作る	問題文から導くことのできる数学的な条件を用いて立式する（関係式を作成する）ことを促す記述をする。	大きさが同じであるということを用いて表す。
問題文から条件を生成する	問題文から導くことができる条件について検討することを促す記述をする。	問題文から求められる条件を探す。
補助線	補助線を引くことを指摘する記述をする。	補助線を引く。
注目箇所	注目する箇所についての指摘する記述をする。	証明する三角形以外にも注目する。
相似条件設定促進	用いる相似条件を何にするか考えることを促す記述をする。	自分が今からどの相似条件を用いて証明を行うのかを考える。
相似（天下り）	天下りのに相似条件を記述する。	$\angle AFP=\angle AIB$ となる。よって、二角相等より $\triangle APF \sim \triangle ABI$ が証明された。
相似（理由なし）	用いる相似条件を理由なしで記述する。	この問題は二角相等を用いる。
相似（理由あり）	用いる相似条件を理由とともに記述する。	辺の比についての情報が少ないため、二角相等で示すことを考える。
相似（方針・注目なし）	相似条件と共にその後の方針について記述する。ただし、具体的な注目箇所については記述しない。	二角相等で示すために角度の関係について式を作る。
相似（方針・注目あり）	相似条件と共にその後の方針について記述する。ただし、具体的な注目箇所について記述する。	二角相当で示すために、 $\triangle APF$ と $\triangle ABI$ の角度に注目する。
相似（具体）	相似条件と共に示すべき対象とその関係を記述する。	二角相当で示すために、 $\angle AFP=\angle AIB$ となることを示すことを目標にする。

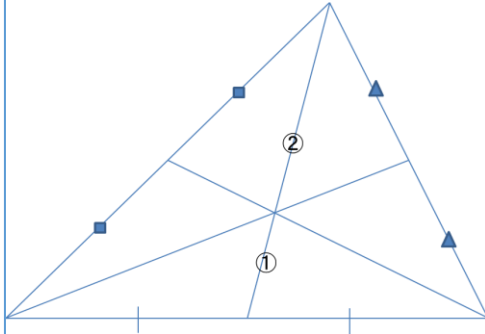
下位（方針・注 目なし）	その後の方針について記述する。ただし、 具体的な注目箇所については記述しない。	角度に注目する。
下位（方針・注 目あり）	その後の方針について記述する。ただし、 具体的な注目箇所について記述する。	$\triangle APF$ と $\triangle ABI$ の角度に注目する。
下位（具体）	示すべき対象とその関係を記述する。	$\angle AFP = \angle AIB$ となることを示すこと を目標にする。
下位（文字）	示すべき対象とその関係を文字を含んだ形 で記述する。	$\angle AIB = 90^\circ + c$ であるから、 $\angle AFP$ が $90^\circ + c$ となることを目指す。
下位（条件組み 込み）	示すべき対象とその関係を条件を用いた形 で記述する。	$\triangle CFE$ は二等辺三角形なので $\angle CFE$ が a と b で表せ、それを用いて $\angle AFP$ を 求めることで $\angle AIB = \angle AFP$ を示す。

資料D

資料 1

三角形の重心、外心、垂心、内心の説明

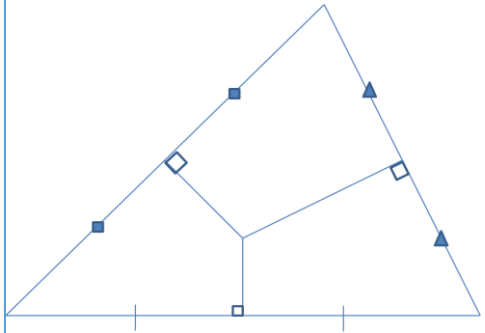
重心



三角形の頂点とその対辺の中点を結ぶ 3 つの線分は 1 点で交わる。この点のことを**重心**という。

また、それぞれの線分を**中線**といい、重心は中線を 2:1 の比で分割する。

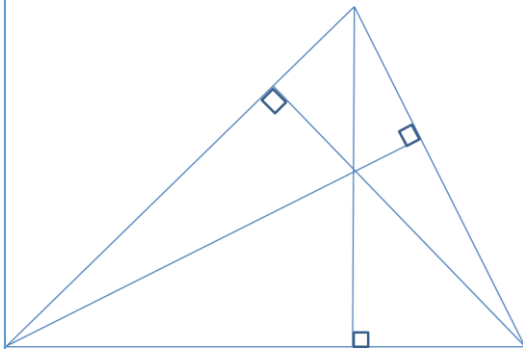
外心



三角形の 3 辺の垂直二等分線は 1 点で交わる。この点のことを**外心**という。

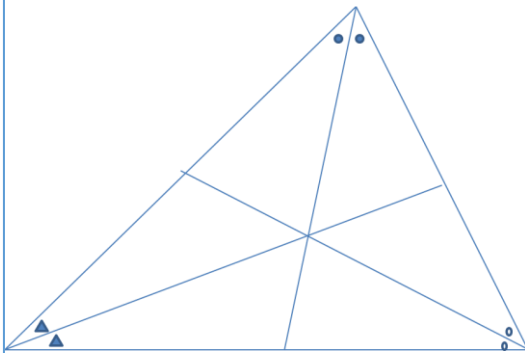
外心は 3 つの頂点から等距離であり、外心を中心として半径がその距離である円は 3 つの頂点を通る。この円のことを**外接円**という。

垂心



三角形の 3 つの頂点からそれぞれの対辺に引いた垂線は 1 点で交わる。この点のことを**垂心**という。

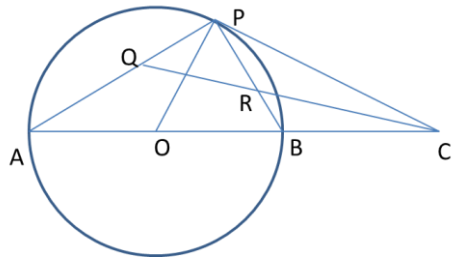
内心



三角形の3つの角の二等分線は一点で交わる。この点のことを**内心**という。

◆ワークシートの書き方の例

例題：右の図のように、線分 AB が直径となるような円 O に内接する $\triangle ABP$ がある。直径 AB の延長と点 P における円 O の接線との交点を C とする。また、 $\angle ACP$ の二等分線と線分 AP 、 PB の交点をそれぞれ Q 、 R とする。このとき、 $\triangle PQC \sim \triangle BRC$ であることを示せ。



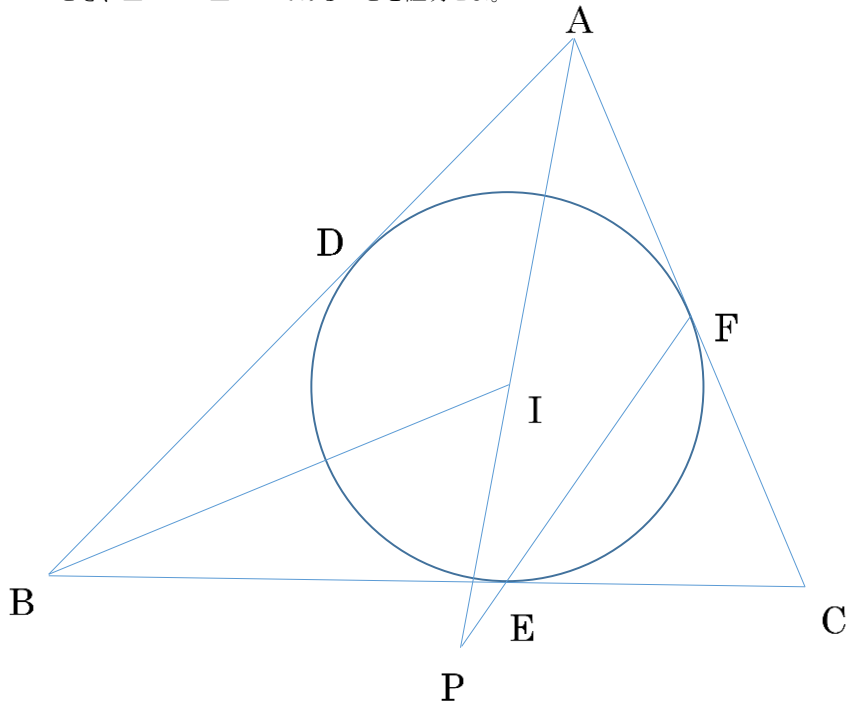
下位目標	求めた条件
<p>$\triangle PQC \sim \triangle BRC$ を示す。</p> <p>とりあえず、求まる条件をもとめる。</p> <p>2 組の角がそれぞれ等しいことを用いて相似を示す。</p> <p>\Rightarrow① $\angle PQC = \angle CPB$ ② $\angle CPQ = \angle CBP$ を示す。</p> <p>\Rightarrowとりあえず、①を検討する。 \Rightarrow見つからないので②を検討する。</p>	<p>仮定より $\angle PCQ = \angle ACQ \dots \textcircled{1}$ 円周角の定理より $\angle APB = 90^\circ \dots \textcircled{2}$</p> <p>半直線 CP の延長上に点 S をとると 接弦定理より $\angle ABP = \angle APS \dots \textcircled{3}$ $\angle CPQ = 180^\circ - \angle APS \dots \textcircled{4}$ $\angle CBP = 180^\circ - \angle ABP \dots \textcircled{5}$ ③、④、⑤より $\angle CPQ = \angle CBP \dots \textcircled{6}$</p> <p>①、⑥より 2 組の角がそれぞれ等しいので $\triangle PQC \sim \triangle BRC$ (終)</p>

資料 2 ■ 課題

< 検討課題 >

下の図のような $\triangle ABC$ がある。 $\triangle ABC$ の内心を I 、内接円と辺 AB 、 BC 、 CA の接点を、それぞれ D 、 E 、 F とする。また、 AI の延長と FE の延長の交点を P とする。

このとき、 $\triangle APF \sim \triangle ABI$ であることを証明せよ。



中学 3 年 組 () 名前

下位目標	求めた条件

資料3 <下位目標の確認>

(1) あなたは先ほどの問題で「課題を解くのをやめてください」と言われた際、どんなことを行っていましたか？ またなぜそれを行っていたかについても書いてください。

(書き方の例:「○○を求めようとしていた。(なぜそれをおこなっていたか) □□を示そうと思ったから。」「○が△になるかどうかを確かめていた。(なぜそれをおこなっていたか) なんとなくきになったから。」「特に目的を持っていなかった。(なぜそれをおこなっていたか) なし。」など)

<なぜそれをおこなっていたか>

<ほかの下位目標の確認>

(2) もし今求めている条件が求まらない場合、次はなにをもとめようと試みますか。理由も合わせて記述してください。

<理由>

中学3年 組 () 名前

資料4 【解答】

△APF と △ABI において、

AI は ∠BAC の二等分線であるから、 $\angle PAF = \angle BAI \dots \textcircled{1}$

∠BAC=2a、∠CBA=2b、∠ACB=2c とおくと、△ABC において

$$2a+2b+2c=180^\circ \quad \text{よって、} a+b+c=90^\circ \dots \textcircled{2}$$

△CEF は、CE=CF の二等辺三角形であるから

$$\angle CFE = (180^\circ - 2c) \div 2 = 90^\circ - c$$

$$\text{よって、} \angle AFP = 180^\circ - (90^\circ - c) = 90^\circ + c \dots \textcircled{3}$$

一方、△ABI において、∠BAI=a、∠ABI=b であるから、

$$\angle AIB = 180^\circ - (a+b)$$

②より、 $a+b=90^\circ - c$ であるから、

$$\angle AIB = 180^\circ - (90^\circ - c) = 90^\circ + c \dots \textcircled{4}$$

③、④より、 $\angle AFP = \angle AIB \dots \textcircled{5}$

①、⑤より、2組の角がそれぞれ等しいので△APF ≡ △ABI □

(1) あなたはどのようなことに気を付ければこの問題を解くことができたでしょうか？特に問題へのアプローチの仕方(どのように問題を解き進めればよかったか、何に注意して問題を解き進めればよかったかなど)について書いてください。

中学3年 組 () 名前

資料 5 介入 A

たかしくんは上の問題をどのように解いたかを尋ねられ、次のように答えました。

点 I は内心だから、 $\angle BAI = \angle CAI$ 、 $\angle ABI = \angle CBI$ になる。

あと、対頂角より、 $\angle BEP = \angle CEF$ になる。

あとは、内接円の性質より、 $AD = AF$ 、 $CF = CE$ 、 $BE = BD$ になる。

あとは、、、なにがあるんだろう。

(2) たかしくんはどのようなことに気を付ければこの問題を解くことができたでしょうか？特に問題へのアプローチの仕方について、たかしくんに説明してあげるつもりで記述してください。

(3) ペアの相手と相談して、(2) について考えを共有して整理してください。また、新たに気づいたことについて話し合ってください。そして、(2) の場合と同様に問題のアプローチの仕方について、たかし君に説明してあげるつもりで記述してください。

ペアの相手：

中学 3 年 組 () 名前

資料 5 介入 B

たかしくんは上の問題をどのように解いたかを尋ねられ、次のように答えました。

まず、相似を示せばよいから、①二角相等、②二辺比挟角相等、③三辺比相等を示せばよいと考えました。

とりあえず、点 I は内心だから、 $\angle BAI = \angle CAI$ 、 $\angle ABI = \angle CBI$ になることに気づきました。

あと、内接円の性質より、 $AD = AF$ 、 $CF = CE$ 、 $BE = BD$ になることに気づきました。

とりあえず、ここまで求めた条件から①二角相等、②二辺比挟角相等のどちらかで示せそうだと考えました。

二辺比挟角相等で示すには、 $AI : AB = AF : AP$ が示せればよいです。

$AD = AF = k$ 、 $CF = CE = m$ 、 $BE = BD = n$ とおくと、 $AB = k + m$ 、 $AF = l$ と書けます。

しかし、ここで二辺比挟角で示すことは難しそうだと考えました。

そのため、二角相等で示すことを考えました。二角相等で示すためには、 $\angle ABI = \angle APF$ または $\angle AIB = \angle AFP$ を示せばよいです。

とりあえず、 $\angle BAI = \angle CAI = a$ 、 $\angle ABI = \angle CBI = b$ と置いて、 $\angle AIB = 180^\circ - (a + b)$ となりました。

でも、そのあとが分かりません。

(2) たかしくんはどのようなことに気を付ければこの問題を解くことができたでしょうか？特に問題へのアプローチの仕方について、たかしくんに説明してあげるつもりで記述してください。

(3) ペアの相手と相談して、(2) について考えを共有して整理してください。また、新たに気づいたことについて話し合ってください。そして、(2) の場合と同様に問題のアプローチの仕方について、たかし君に説明してあげるつもりで記述してください。

ペアの相手：

中学 3 年 組 () 名前

資料 5 介入 C

たかしくんは上の問題をどのように解いたかを尋ねられ、次のように答えました。

まず、相似を示せばよいから、①二角相等、②二辺比夾角相等、③三辺比相等のどれかを示せばよいと考えました。

とりあえず、点 I は内心だから、 $\angle BAI = \angle CAI$ 、 $\angle ABI = \angle CBI$ になることに気づきました。

あと、内接円の性質より、 $AD = AF$ 、 $CF = CE$ 、 $BE = BD$ になることに気づきました。

とりあえず、ここまで求めた条件から①二角相等、②二辺比夾角相等のどちらかで示せそうだと考えました。

②二辺比夾角相等で示すには、 $AI : AB = AF : AP$ が示せればよいです。

$AD = AF = a$ 、 $CF = CE = c$ 、 $BE = BD = b$ とおくと、 $AB = a + b$ 、 $AF = a$ と書けます。

でも、そのあとが分かりません。

(2) たかしくんはどのようなことに気を付ければこの問題を解くことができたでしょうか？特に問題へのアプローチの仕方について、たかし君に説明してあげるつもりで記述してください。

(3) ペアの相手と相談して、(2) について考えを共有して整理してください。また、新たに気づいたことについて話し合ってください。そして、(2) の場合と同様に問題のアプローチの仕方について、たかし君に説明してあげるつもりで記述してください。

中学 3 年 組 () 名前 _____

資料 6 <事後課題>

点 O, G, H は鋭角三角形 ABC の外心 O 、重心 G 、垂心 H である。このとき、 $\triangle AHG$ と $\triangle DOG$ が相似であることを示せ。また、そのときの相似比を求めよ。

ただし、点 D は直線 AG と線分 BC の交点である。

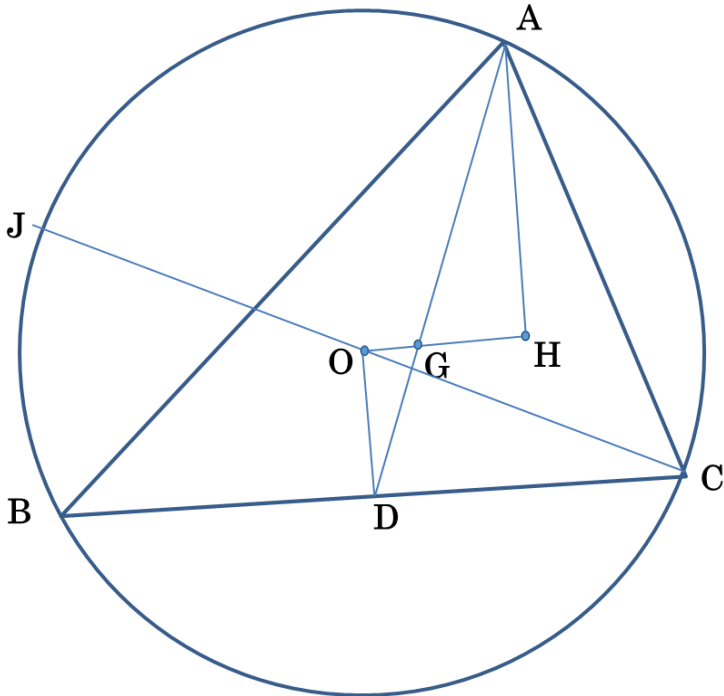
また、図にかかっている円は、 $\triangle ABC$ の外接円である。

また、線分 CJ は外接円の直径である。

また、点 H 、点 G 、点 O は一直線であるとは限らないことに注意せよ。

※問題を解くにあたり、解き方に次のような制限をつける。

点 H, G, O が一直線上にある（結んで一直線になる）ことを示してから、それを利用して $\triangle AHG$ と $\triangle DOG$ が相似であることが示すという方針では解きにくいので、この方針はとらないようにせよ。



中学 3 年 組 () 名前

左の問題に対して、解答が途中まで作成されている。この続きの解答を作成してください。

問：△AHG と△DOG が相似であることを示せ。また、そのときの相似比を求めよ

重心の性質より、 $BD=CD$ ・・・①

①より、外心の性質から、 $OD \perp BC$ ・・・②

頂点 A から線分 BC へ垂線を下したとき、その垂線と線分 BC との交点を E と置くと、
垂心の性質より、 $AE \perp BC$ ・・・③

②、③より、 $AE \parallel OD$ ・・・④

④より平行線の錯角は等しいので、 $\angle ODG = \angle HAG$ ・・・⑤

重心の性質より、 $AG : GD = 2 : 1$ ・・・⑥

点 O は外心であるため、 $CO = OJ$ ・・・⑦

また、円周角の定理より、 $\angle JBC = 90^\circ$ ・・・⑧、 $\angle JAC = 90^\circ$ ・・・⑨

②、⑧より $OD \parallel JB$ ・・・⑩

①、⑦より、中点連結定理から $OD : JB = 1 : 2$ ・・・⑪

下位目標	求めた条件

資料7 <下位目標の確認>

(1) (1) あなたは先ほどの問題で「課題を解くのをやめてください」と言われた際、どんなことを行っていましたか？ またなぜそれを行っていたかについても書いてください。

(書き方の例:「○○を求めようとしていた。(なぜそれをおこなっていたか) □□を示そうと思ったから。」「○が△になるかどうかを確かめていた。(なぜそれをおこなっていたか)なんとなく気になったから。」「特に目的を持っていなかった。(なぜそれをおこなっていたか) なし。」など)

<理由>

<ほかの下位目標の確認>

(2) もし今求めている条件が求まらない場合、次はなにをもとめようと試みますか。理由の合わせて記述してください。(もし答えが求まった人は自分が今回求めた以外の方法で示すにはどこを求めようと思うかを書いてください。)

<理由>

中学3年 組 () 名前

資料 8 <事後課題>解答

重心の性質より、 $BD=CD$ ・・・①

①より、外心の性質から、 $OD \perp BC$ ・・・②

頂点 A から線分 BC へ垂線を下したとき、その垂線と線分 BC との交点を E と置くと、

垂心の性質より、 $AE \perp BC$ ・・・③

②、③より、 $AE \parallel OD$ ・・・④

④より平行線の錯角は等しいので、 $\angle ODG = \angle HAG$ ・・・⑤

重心の性質より、 $AG : GD = 2 : 1$ ・・・⑥

点 O は外心であるため、 $CO = OJ$ ・・・⑦

また、円周角の定理より、 $\angle JBC = 90^\circ$ ・・・⑧、 $\angle JAC = 90^\circ$ ・・・⑨

②、⑧より $OD \parallel JB$ ・・・⑩

①、⑦より、中点連結定理から $OD : JB = 1 : 2$ ・・・⑪

線分 JA と線分 BH を引く。

点 H は垂線なので直線 BH と線分 AC の交点を F とおくと、 $\angle BFC = 90^\circ$ ・・・⑫

⑨、⑫より $JA \parallel BF$ ・・・⑬

また、④、⑩より $AH \parallel JB$ ・・・⑭

⑫、⑬より $\square AJBH$ は平行四辺形・・・⑮

平行四辺形の対辺の長さは等しいので、⑮より $JB = AH$ ・・・⑯

⑪、⑯より、 $AH : OD = 2 : 1$ ・・・⑰

⑤、⑥、⑰より 2 組の辺の比とその間の角がそれぞれ等しいので、 $\triangle AHG \sim \triangle DOG$ (終)

(1) あなたはどのようなことに気を付ければこの問題を解くことができたでしょうか？特に問題へのアプローチの仕方（どのように問題を解き進めればよかったか、何に注意して問題を解き進めればよかったかなど）について書いてください。

中学 3 年 組 () 名前

資料 9

次の質問に答えてください。

質問 1. 先ほどのたかしくんの解答におけるペアでの検討はうまくいったとおもいますか。

1. とてもうまくいった
2. うまくいった
3. どちらともいえない
4. うまくいかなかった
5. まったくうまくいかなかった

質問 2. 質問 1 の回答のように考えた理由をかいてください。

ご協力ありがとうございました。

謝辞

本研究に協力いただいた学校の先生方，生徒の皆様，心より感謝申し上げます。また，研究を行うに

あたりご指導，ご助言いただきました秋田喜代美教授（東京大学大学院）に感謝申し上げます。また，本論文の作成にあたりコメントをいただきました秋田研究室の皆様，研究の相談に乗っていただきました秋田研究室の先輩である児玉佳一さんに心より感謝申し上げます。

韓国の外国人留学生政策と多様化：
大学における留学生の国籍多様化に注目して

塚田 亜弥子（東京大学）

Korean Policy toward International Students and Diversification:
The Diversification of International Students at Korean Universities

Ayako Tsukada

The University of Tokyo

Authors' Note

Ayako Tsukada is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

In this study, the diversification of international students at Korean universities is analyzed according to their nationalities. The nationalities of international students in Korea have been gradually diversified due to the efforts of the Korean government and Korean universities. The Korean government has been continually implementing policies supporting and allocating funds to diversification since 2008. The government has also tried to help potential students clear the hurdle of mobility over the border by creating a credit transfer system together with foreign countries. The number of the nationalities has increased between 2010 and 2015 at 70 percent of Korean universities, thanks to the efforts of the Korean government and universities. The increase in outbound exchange students due to the eagerness of Korean universities for internationalization has also helped in recruiting international students from various countries. The case study of four universities examines each type of diversification and existing support systems for international students created during this period of a gradual increase in international students.

Keywords: Study in Korea, International student, Diversification, International student policies

韓国の外国人留学生政策と多様化 大学における留学生の国籍多様化に注目して

はじめに

近年のグローバル化に伴い、世界における留学人口は拡大の一途を辿っている。特に 2000 年代に入ってから増加は著しく、2000 年の 210 万人から 10 年間でほぼ倍増し、2025 年には 800 万人に到達することが予想されている (OECD)。その留学人口の多くをアジアの学生が占めている。

アジアは留学人口の派遣の中心地であるが、同時に、近年、留学生の受入を活発化しつつある地域でもある。日本をはじめ、中国、韓国等において、目標人数を掲げた留学生誘致が積極的に進められている。

また、量的拡大のみならず、留学形態の多様化も進行している。エリート層中心の留学から文化体験型の留学、先進国への留学から非先進国への留学、学位取得目的の長期留学から短期留学、複数国間のダブル・ディグリーによる留学、産業としての留学生誘致等、留学とそれを取り巻く環境には、様々な面で多様化が進行している。アジア地域では CAMPUS Asia や AIMS プログラム等の地域内交流を目指す留学、ラオスからベトナムへの留学のような途上国間における留学等、様々な多様化の事例が見られる。その一側面として、留学生活への不応や、留学プログラムの質保証、大学における留学生支援の質向上等の問題が顕在化しつつある。

日本では、留学生 30 万人計画を 2008 年に発表し、留学生誘致拡大政策を推進中であるが、政府は 2013 年に「世界の成長を取り込むための外国人留学生の受入れ戦略 (以下、世界成長戦略)」を発表し、これまでの受入れで中心で

あった東アジア以外の地域からの戦略的な留学生獲得を進めようとしている。競争的資金事業により、分野や対象国毎に特化した留学生誘致多様化が推進されているが、その進捗は必ずしも順調とはいえない状況にある。留学生誘致対象国の多様化には、入学資格検証のための外国学歴認証 (FCE) や非漢字圏出身留学生の異文化適応支援・日本語学習支援等が必要であるが、そのいずれに関しても試行錯誤の段階にある。

一方、留学生 20 万人の誘致計画を進行している韓国では日本よりも一足先に、2008 年から多様化の取組が始まっている。近年では、大学における留学生誘致・受入れの質向上をねらいとする「外国人留学生誘致・管理力量認証制 (以下、認証制)⁽¹⁾」等の政策により、留学生誘致対象国の多様化が図られてきた。その状況について、先述の世界成長戦略では、全体の留学生数が日本の半分程度の韓国において、日本が重点的に誘致しようとする地域・国からの留学生受入数が、すでに日本と同程度の規模となっていることが指摘されている。

日本に先行する韓国の留学生誘致対象国多様化の状況を明らかにすることは、非英語圏国かつ、高い私学比率、18 歳人口減少等、日本と共通する文脈を有していることから、今後の日本における施策に示唆する点が大いという点で意義がある。

1 先行研究

韓国の留学生誘致拡大は、外国人の韓国留学をはるかに上回る韓国人の海外留学のため生じ

る多額の貿易外収支赤字の解消推進をきっかけとして 2004 年より本格的に推進されてきた。留学生誘致により赤字解消、親韓派育成、理系人材獲得等を目的とする政府と、定員割れ対策、大学ランキングの国際化指標改善等を望む大学の方向性が一致し、留学生の量的拡大が進んだ（横田他 2013）。これまで韓国における留学生関連研究は、留学生全体の四分之三を占める中国人留学生を対象とした研究が多く行われてきている。量を重視した中国 1 カ国からの誘致が様々な問題を引き起こしたことから、1 カ国集中の弊害解消のため、留学生誘致対象国の多様化が論議されるようになった。

キム他（2010）は、政府の委託研究において、留学生誘致対象国多様化の地域選定基準として、韓国との交流が増加しているものの留学生誘致が不十分であること、韓国政府の支援が大きく経済協力等の連携推進の可能性が大きいこと、韓国志向が高まっていること、地域の成長性で海外留学増加が予想されること、エネルギー・資源外交等の政府の戦略的次元で重要性が高まっていること、の 5 つを挙げ、具体的には中東、アフリカ、中南米、ロシア・中央アジアを対象地域としている。さらに、各地域から経済指標、文化・外交指標、教育指標を基に、21 カ国の候補を優先順位つきで提示したうえで、どのように対象国から誘致していくべきかという戦略を立案、提議した。キムの提案の翌年に、大学における留学生受入の質向上の政策として、認証制が導入されたが、その指標の 1 つに、同一国からの安易な集中誘致を防ぐことをねらいとした、留学生多様性の指標が採用された⁽²⁾。

ミン他（2014）は、政府の委託研究において、中国からの留学生誘致は限界点に達したと

しながらも、留学生全体の増加のためには、中国人留学生を重視しつつ、それ以外の国からの留学生誘致をより一層強力に推進するという足し算の考え方による政策樹立を提案している。さらに、留学生誘致対象国多様化は国家次元で追及する目的であって、個別大学の立場ではむしろ特定の国家に特化した留学生募集が、全体での多様化に寄与すると主張し、認証制の指標によって、大学に不利益を与えるべきではないと主張している。

また、ミン他（2014）は、海外で留学生誘致・広報の行事として行われる韓国留学フェア（以下、フェア）に関し、その開催地がキム他（2010）の提言による誘致対象国 4 地域 21 カ国のうち、2013 年末時点で 9 カ国しか実現していないことを指摘し、フェアの実施拡大を提言している。

留学生誘致対象国の多様化は、政府の観点からは望ましいことであるが、大学の立場からは、米澤（2014）が指摘する通り、コストとリスクが増大する可能性があることから、運営及び財政面での負担を伴いうる。例えば、我が国における留学生受入れでは、2011 年の東日本大震災以降の漢字圏からの留学生減少分を、日本語学校の積極的な誘致によるベトナムやネパール等の非漢字圏国留学生の増加で代替しているが、教育現場では、非漢字圏国留学生の日本語習得の遅さ（嶋田 2014）の問題や、学力不足により大学進学が難しく、専門学校への進学が増加する等の変化（佐藤 2016）が生じつつある。留学生の量的拡大のように、学費収入の増加という大学にメリットのある政策と異なり、誘致対象国多様化推進は、多くの大学が賛同しうる方策であろうか。多様化のために新規国からの留学生受入れを行う場合、学生が大学

入学資格を満たしているかという外国の学歴確認が必要となり、それにはコストがかかる。韓国では、韓国研究財団が外国学位検証事業を行っているが、その対象国は11カ国と限られている。教育科学技術部⁽³⁾の報道資料によれば、入学選考時の外国学位検証を実施している大学は70%（2011年時点）であるが（太田2013）、外国学歴情報収集及び情報提供については、コ他（2012）が国レベルでのセンター設立の必要性を主張しているものの、設立にいたっていない。そのため、個々の大学がその負担を負っているのが現状である。

韓国の留学生誘致対象国多様化の現状については、ソ他（2013）により、マクロでのデータ分析が行われているが、地域や国に着目した分析は行われておらず、また、2013年以降の多様化の状況や個別の大学レベルにおける分析は行われていない。

イ他（2015）は、政府の受託研究において、British Council（2012）による、中国の学齢人口が2020年までに2万人程度減少するため、今後の中国人留学生の大幅な増加は困難と指摘した研究にふれ、今後はインドをはじめ、ナイジェリア、マレーシア、ネパール、パキスタン、サウジアラビアが世界の留学生増を牽引していくと予想した。そして、2011年と2014年の韓国の留学生受入れ状況を比較分析し、アジア及び中国の占める比率がやや減少したことを指摘し、その理由について、認証制が留学生の多様性を強調していることによる改善であると論じている。

以上の通り、韓国における留学生誘致対象国多様化のための戦略・政策と影響に関する研究が行われているが、機関レベルでの多様化の状況とその影響や課題に関する研究は管見の限り

見当たらない。

そこで、本研究では、まず、韓国の留学生誘致対象国多様化に関する政策を精査し（2節）、国及び大学レベルでの政策の実施及び対応状況を確認する（3節）。次に、大学における留学生の国籍多様化を示す定量的データの分析により、留学生誘致対象国多様化の現状を明らかにする（4節）。特に多様化を進めている大学から事例として4大学を選定し、定性的な多様化の状況と支援状況を文献及びインタビュー調査によって明らかにしたい（5節）。最後に、分析結果から、留学生誘致対象国多様化の成果、課題、将来像について考察する（まとめ）。

留学生の誘致拡大局面における誘致対象国多様化の状況、課題を精査し、知見を得ることは、日本をはじめ、留学生誘致を拡大しようとする国の留学生受入を円滑に進めるための一助となる点で意義がある。

2 韓国の留学生誘致対象国多様化政策

韓国では、2004年に開始した留学生誘致拡大政策、「Study Korea Project」によって留学生の量的拡大が実現する一方、中国からの集散的誘致等による問題が顕在化し始めたことから、政策文書に誘致対象国の多様化の必要性に関する記述がみられようになり、日本よりも3年早く、2010年に具体的な誘致国多様化の検討が行われている。以下では順を追って、関連政策における多様化の方針を明らかにする。

2.1 「Study Korea Project」発展方案（2008年）

2008年に発表された「Study Korea Project」発展方案（以下、発展方案）では、

留学生出身国のアジア地域への偏り⁽⁴⁾と中国への依存を指摘し、10万人の誘致目標とともに、重点推進課題として留学生誘致対象国多様化を挙げていた。欧州、アフリカ、中南米への誘致拡大が謳われ、その手法として、欧州からの外国政府奨学生誘致及び私費留学生誘導、外国政府との教育交流協定締結⁽⁵⁾、規制緩和による大学間学生交流活発化⁽⁶⁾、在外韓国人の韓国留学促進、在外政府機関活用を行うとした。

2.2 「グローバル教育サービス活性化方案」 (2010年)

発展方案の2年後に発表された「グローバル教育サービス活性化方案（以下、グローバル方案）」は、貿易外収支不均衡解消策の視点から一段階発展し、教育のグローバル化の視点を取り入れた総合的な政策で、留学生誘致の多様化については、アジアは無論、中東・アフリカ・中南米地域の優秀な人材を誘致できるよう、誘致多角化戦略を樹立する、と述べられている。同年、政府の委託研究により実施されたのが、第1節で取り上げた、キム他（2010）の研究である。なお、グローバル方案発表の時点では、中国人留学生が70.5%を占め、2年前の発展方案の際の68%よりもさらに集中が進む状況にあった。グローバル方案では、地域別戦略を通じて、誘致拡大と地域多角化を図るとしながらも、中国については誘致拡大持続の方針を示していた。その他に、留学生対象の韓国政府奨学金（以下、韓国政府奨学金）の開発途上国への募集拡大や、大学推薦方式の導入が採用された。それまで、韓国政府奨学金の募集方法は、韓国大使館等を通じてのみ行われていたが、大学にもその推薦枠が与えられたことで、自律的

に募集を行う余地ができたといえるだろう。

2.3 「外国人留学生誘致・管理力量認証制」 (第一期：2011～2015年)

2004年の時点で16,832人だった留学生数は、順調に増加を続け、2011年に89,537人に達した。しかし、急速な誘致拡大は、質の悪化という問題を招くこととなった。当初、政府は問題のある大学への処分やビザ制限等、処罰的な対策で臨んだが、大学の留学生誘致及び支援体制の整備を促すため、インセンティブと処罰を同時に提示することで質向上を図ろうとしたのが、2011年に導入された認証制である。問題の原因のひとつが、未登録業者を利用した中国からの安易な大量誘致であったため、留学生の多様性を求める指標を設け、1カ国からの留学生が95%以上の場合、ビザを制限し、一方、認証付与の基準としては90%未満であることが求められた。この制度は、中国からの誘致に依存していた地方大学の留学生誘致に大きな影響を与えた（キム 2012）。なお、中国人留学生比率は、2010年以降、減少傾向にあるが、2016年現在でも全体の6割を占め、最も人数が多い。

2.4 「Study Korea 2020 Project」(2012年)

韓国政府は質向上対策として認証制を導入した翌年の4月には、新たな留学生誘致拡大目標人数を20万人とすることを発表し、優秀な留学生誘致のため、多様な国家でのフェア実施等の広報強化や韓国政府奨学金の拡大方針を明らかにした。同年10月に発表された20万人計画の詳細、「Study Korea 2020 Project(2013～2020)」では、留学生誘致対象国多様化に関しては、韓国政府奨学金の選抜規模拡大とオンラ

イン留学フェアの実施が示されたのみであった。

2.5 「戦略的留学生誘致及び定住支援方案」

(2014 年)

認証制導入後、3 年連続で留学生数が減少するなかで発表された「戦略的留学生誘致及び定住支援方案（以下、戦略方案）」では、認証基準に達した大学には、ビザ手続き等の条件緩和を行い、留学生数減少対策を取る一方、留学生誘致対象国多様化の面では、2012 年に示された多様な国家でのフェア等取組強化の提言を引き継ぐ形で、開催国の特性にあわせたフェアを開催するという方針を示した他は、韓国政府奨学金の選抜対象の多角化のみに留まった。

2.6 地方大学への留学生誘致（2014 年～）

2014 年 8 月に教育部に着任したファン・ウヨ長官（当時）は、就任直後から、少子化による大学定員割れ対策としての留学生誘致に積極的に取り組んだ。同年 12 月開催の地方大学育成委員会第 1 回会議において、地方大学を対象とする競争的資金事業、大学特性化事業

(CK)、韓国政府奨学金の地方大学トラック新設、ASEAN 優秀理工系大学生地方大学招へい・研修事業を通じ、留学生を 5 年間で 3 万人、地方の大学に誘致する計画を発表した（地域大学育成課 2014）。

2.7 「留学生誘致拡大方案」（2015 年）

2011 年の認証制導入後、留学生の減少が続くなか、貿易外収支赤字が依然として大きいことや、人材獲得、大学競争力向上の観点から「留学生誘致拡大方案（以下、拡大方案）」が発表された。拡大方案では、20 万人の目標達成時

期を当初より 3 年先の 2023 年に先送りしつつ、目標達成のための補完策を打ち出した。その 3 大戦略の 1 つが、留学生誘致対象国多様化であり、中国内陸部及び韓流流行地域からの誘致、海外在住韓国系誘致⁽⁷⁾、大統領海外訪問時の国費留学生招へい⁽⁸⁾、韓国政府奨学金による ASEAN 優秀理工系大学生研修参加者の大学院進学誘導が挙げられている。

また、海外の高校生招聘研修による韓国語普及事業（2015 年 27 カ国）、タイへの韓国語教員派遣、UAE の高校での韓国語集中講義との連携や、国際交流担当大学教員団体の国際カンファレンス参加支援を通じた広報、フェア活性化が計画、実施されている。

さらに、イ他（2015）の委託研究における提言を採用し、留学生の家族について、韓国で非専門人材として就労できるように、雇用許可制との連携性を持たせるとしている。これにより、外国移民の多い国からの留学生誘致が活発化する可能性もあるが、留学後の進路として帰国の選択比率が高い韓国で、どの程度影響を及ぼしているかについては、今後の推移が注目される。

2.8 外国学歴認証

韓国の大学における留学生選考は、日本と異なり、書類選考が多く、海外からの直接出願が少なくない。そのため、出願者の母国での学歴が入学資格を満たしているか、成績はどの水準にあるかという外国学歴認証のプロセスが必要とされる。外国学歴認証については、2016 年現在、韓国研究財団と民間企業 2 社がサービスを提供している。財団のサービス対象国は、米国、カナダ、英国、アイルランド、豪州、ニュージーランド、オランダ、ドイツ、台湾、スウェーデン、南アフリカのみとなっており⁽⁹⁾、

財団の事業承継前にサービスを提供していた韓国大学教育協議会時代には、2007～2008 年は全世界、2009～2010 年までは、英語圏、アジア、ヨーロッパ、中南米を対象としていたのと比べ、対象が限定された（太田 2013）。

この他、2015 年には韓国大学教育協議会が窓口となって、フランスと学位・学歴相互認定の MOU が締結されており、ロシアとも MOU 締結準備が進められ、二国間のモビリティ促進が図られている。

なお、大学レベルでは、出願者に、書類のアップスティューと学位照会同意書の提出を求め、出身校への直接照会等により、外国学歴の確認を行っている⁽¹⁰⁾。

3 留学生誘致対象国多様化関連事業の実施状況

3.1 政府

これまでの政策に関し、政府レベルの留学生誘致対象国多様化が、いかに実施に移されているか、2つの事業の実施状況について定量的に検証する。

3.1.1 韓国政府奨学金

キム他（2010）による提言の前後を比較するため、2010 年度及び 2014 年度入学者用募集要項により、国別人数割当データを比較分析する。

2014 年は、学部レベル 62 カ国 110 名、大学院レベルは大使館推薦枠 157 カ国 533 名、大学推薦枠 92 カ国 347 名が募集されている。2010 年と比較すると、アジアのみ既存の誘致多数国を中心に割当数が削減され、地域全体で 50 名以上減となっているが、アジア以外の地域はすべて増となっている。特に、欧州とアフリカの

募集人数は 100 名以上増で、次いで中南米、中東が 40 名弱増、北米、大洋州と続く。

次に、キム他（2010）の挙げた 21 カ国については、5 カ国において減（-1～-4 名）、2 カ国が増減無し、14 カ国で増（1～11 名）であった。増加数が大きかった国はブラジル、ナイジェリア、エチオピア、ガーナであった。ブラジルの増はフェア開催と連動させている可能性がある。アフリカではほとんどフェア開催を行わない一方で、韓国政府奨学金が誘致の呼び水として重視されているとみられる。割当数減のメキシコ、ウクライナ、カザフスタン、ロシア、アラブ首長国連邦については、当該国からの派遣留学奨学金制度の有無、外交、経済等、多様な側面からの更なる分析が必要である。

大使館推薦による奨学生の配置先は、本人の志望が考慮されることから、ソウル所在有名大学の留学生国籍多様化に貢献している⁽¹¹⁾。一方、2017 年の大学院レベルの募集では、大学推薦枠に、地方大学の理工系専攻分が指定され（27 カ国 65 名）、知名度の劣る地方大学にも配慮が行われている。

3.1.2 韓国留学フェア

教育部所属機関の国立国際教育院（以下、教育院）が所管し、独自主催、現地教育展への参加等、様々な方式で行われている。開催地域について、アジアでは当初より継続的に複数の国で開催されており、北米、欧州では NAFSA や EAIE 等、年次の国際教育交流関係者カンファレンスへの参加が継続している。しかし、他の地域については、中南米は 2011～2013 年のみと、ブラジル政府の「国境なき科学」プロジェクトの募集のあった時期しか開催されておらず、アフリカは 2012 年のケニアでの開催 1 回

のみである。一方、中東では 2007 年以降、継続的に開催されている。

表 1 韓国留学フェア実施状況（2001～2016 年）

地域	開催年数・実施回数
アジア	16 年 79 回
大洋州	1 年 1 回
北米	11 年 12 回
中南米	3 年 4 回
欧州	12 年 28 回
中東	10 年 15 回
アフリカ	1 年 1 回
オンライン	2 年 2 回

出典：国立国際教育院（2014）「韓国留学フェア開催及び国際教育展参加基本計画（案）」及び Study in Korea (<http://studyinkorea.go.kr/ko/expo/main.do><2017 年 1 月 1 日閲覧>) をもとに筆者作成。

第 1 節の先行研究で述べた通り、ミン他（2014）は、キム他（2010）の提示した対象国 21 ヲ国のうち、2013 年末までに 9 ヲ国でしかフェアが開催されていないと指摘し、実施拡大を主張していたが、2014 年以降、ウズベキスタンでの開催が再開され、ロシアでは 2015 年に 8 年振りに開催されている。また、2016 年にはイランでの初開催が実現している。

3.2 大学

大学の留学生誘致対象国多様化は、各大学の募集戦略となるため、対外秘とされていることが多い。そのため、フェアの参加状況により、その傾向を推察したい。なお、全ての参加大学名の公表資料が 2013 年度のものに限られるため、単年度の分析となる。

3.2.1 韓国留学フェア参加国

2013 年度は、11 ヲ国 15 都市でフェアが開催されている。国別参加大学数については表 2 の通りである。

表 2 2013 年度韓国留学フェア大学参加状況

フェア開催国	参加大学数
中国	70
ベトナム	43
マレーシア	41
アメリカ	26
モンゴル	24
トルコ	18
ミャンマー	15
サウジアラビア	15
インドネシア	13
日本	10
ブラジル	3

出典：国立国際教育院（2014）「2014 年度韓国留学フェア開催及び国際教育展参加基本計画（案）」をもとに筆者作成。

モンゴルでは 2 回、中国では 4 都市で開催され、アメリカとトルコについては、それぞれ NAFSA, EAIE への参加である。キム他（2010）の誘致対象提言国にあてはまるのは、トルコ、サウジアラビア、ブラジルだが、トルコについては例年欧州で開催されている国際会議の当番国であったことも考慮すると、キム他（2010）の提言国でのフェアへの参加大学数は多いといえない。一方、参加大学が多数の国をみると、既に留学生が多数である国が多いが、マレーシアのフェア参加大学数が比較的多いことが注目される。英語講義比率を高めている韓国の大学にとって、英語が公用語であるマレーシアからの誘致への関心の高さの現れといえるかもしれ

ない。

なお、フェア開催国選定は、大学への需要調査と大使館を通じた情報収集により、教育院が行っているが、「途上国での開催が多く、参加を希望する先進国での開催が少ない⁽¹²⁾」、「フェアへの参加希望大学が少なく、いつも追加募集が行われている⁽¹³⁾」という大学の声もあることに留意が必要である。

4 韓国における留学生の在籍状況

本節では、留学生国籍多様化政策本格化以降の傾向を確認するため、2010年と2015年の国別留学生数、国別留学生在籍大学数、大学別留学生国数を比較分析し、留学生の国籍多様化の現状を確認する。

4.1 国別留学生数の推移状況

全世界のどの地域からも、新規国からの留学生受入れが確認された⁽¹⁴⁾一方、増加数上位10カ国では、アジア諸国が多数を占め、最も人数増の多いベトナム(2,532人増)は2位(インドネシア、666名増)以下を大きく引き離している。また、そのなかではサウジアラビア(497人増)が、最も増加率が高かった。多くの国からの留学生数が伸びている一方、既存の主要誘致国からの留学生数は、減少傾向が見られた(中国5,276人減、日本598人減、モンゴル195人減等)。しかし、比率で見た場合、7割から6割に下がったとはいえ、依然として中国が最も高い比率を占めている。

4.2 国別留学生在籍大学数の推移状況

既存の主要誘致国である中国(66校減)、日本(10校減)、米国(11校減)については、100以上の大学に留学生が在籍しているが、5

年間で受入大学数が減少している。一方、受入大学が30以上増えた国は、アジア、アフリカ地域の国(パキスタン37校増、ガーナ、エチオピア34校増、スリランカ32校増、ベトナム、カンボジア31校増)が多い。

4.3 大学別留学生国数の推移

留学生誘致対象国の多様化を進めている大学を確認するため、2010年を基準に廃校や合併等により比較不能な大学を除く一般大学(4年制)162校について、2015年との留学生国数の差を分析した。

その結果、73%(119校)の大学では、国数が増加し、20カ国以上増加している大学も26校あった。同数の大学は10%、減少した大学は16%であった。国数増加上位20大学について見ると、国公立大学⁽¹⁵⁾が9校、私立大学が11校であるが、韓国の四年制大学全体の国公私比率が、国公立17%、私立83%であることを鑑みると、国公立大学が多い。また、政策文書では、しばしば留学生のソウル集中が指摘されているが、国数増加上位20大学の所在地は、ソウル所在7校、地方所在13校と、韓国の四年制大学全体の所在地比率(ソウル22%、地方78%)に対し、ソウル所在大学の数がやや多い。

国数増加上位20校については、国数そのものが多い上位20校と半数のみ一致している。国数が多い上位20校にのみ該当する大学は、ソウル大学⁽¹⁶⁾(119カ国)を筆頭に、ソウル所在大規模校が多く、ソウル大学を除き全て私立大学である。一方、国数増加上位校のみに該当する大学は、所在地、設立形態ともソウル・地方、国公私は同数であった。

なお、韓国では2012年以降3年間、留学生

数減少に見舞われていたのであるが、その間も交換留学と語学研修の増加による新入生数は増え続けていた。特に交換留学については、大学の積極的な国際化の努力による韓国人学生の派遣増が、交換という形式上、受入れ留学生の増につながったものであるという⁽¹⁷⁾。

4.4 小括

本節での分析により、どの地域からも新規誘致が行われ、いずれの地域の留学生数も拡大していることがわかった。既存の主要誘致国からの減少分を、誘致数の少なかった国からの誘致拡大によって代替し、全体の増加につながっていることがうかがわれる。

また、7割以上の大学で留学生の国数が増加していた。国数増加の傾向について、地方所在の国立大学が多様化を進めている状況が見られた。

5 事例大学

5.1 国籍多様化の現状

前節における定量的データ分析から、留学生誘致対象国を多様化している大学が明らかとなったが、多様化の理由や状況は、大学毎に異なると見られることから、個別の状況を明らかにすることを目的に、4つの事例大学(Appendix 参照)を選定し、文献調査及び担当者インタビューによる調査を行った。

事例大学について、文献調査及び定量的データの分析から、所在地別(ソウル, 地方)、設置主体別(国公私)、留学生国籍多様化状況の3点に注目し、選定した。事例1校目のA大学は、1939年に開学した首都圏所在の大規模総合私立大学で、経済界に多くの人材を輩出している。THE世界大学ランキングでは351-400位(2016年)、韓国の中央日報大学ランキングで

は2位(2016年)を占め、留学生数の多い大学第4位(2015年)である。また、認証制の初回認証獲得10校の1つであり、近年留学生誘致・受入れの先進性で知られる大学でもある。B大学は、1954年開学の首都圏に所在する私立大規模外国語大学で、中央日報大学ランキング10位(2016年)である。45言語を教育し、72ヵ国358大学(2015年)との学生派遣・受入実績がある。C大学は、首都圏所在の公立大学であり、市長の選挙公約により2012年から授業料が半額になったことから競争率が上がった大学で、都市工学等、都市関連研究に重点が置かれている。THE世界大学ランキングでは801+位(2016年)、中央日報大学ランキング13位(2016年)を占めている。D大学は、1996年に水産大学(1941年設立)と工業大学(1924年)の合併により出来た地方所在の大規模国立大学で、海洋生命工学分野の研究教育で知られており、中央日報大学ランキングでは過去5年間、35位前後に位置している。

事例大学の留学生国籍多様化の状況について、国数の増加状況を2010年と2015年で比較した場合、A、B及びD大学は、元々の国数が多く、さらに誘致対象国を増やし、多様化を進めている大学である。C大学については、この5年で多様化が進んだ大学である。事例大学それぞれの多様化の状況については、表3の通りである。

A大学は、他大学より国数自体は多いが、受入数上位国の留学生数が多く、特に学部段階は、特定国の留学生(中国83%)の比率が高い。全体でも、中国人留学生が6割以上と最も多数である。学位取得課程と非学位課程では受入国に違いが見られ、前者はアジア中心だが、後者は欧米の国も見られる。

B大学は、A, C, Dの大学とは異なる特徴が見られる。受入数上位国の留学生比率が全般的に低い。他大学の学部レベルでは上位国の留学生の占める比率が9割前後であるのに対し、B大学の場合は5割にとどまっており、学部レベルでも比率の面で高い多様性が見られる。大学院レベル及びその他研修（交換留学を含む）では、欧米からの留学生が一定の割合を占めている。

C大学では、多様化は大学院で進んでおり、

インドネシア、カンボジア、コロンビア、ミャンマー、ナイジェリアからの留学生が、それぞれ1割を占めている。学学位階は、一部の国の留学生（中国61%、モンゴル22%）が占める比率が高い。

D大学は、アジア中心に多様化が進み、ミャンマーからの受入れの多さが特徴である。大学院レベルの国数は多いが、A, C大学と同様に、学部レベルで特定国の留学生比率（中国、80%）が高い。

表3 事例4大学における留学生誘致対象国多様化の概要

		A大学	B大学	C大学	D大学
所在地・設置主体		ソウル・私立	ソウル・私立	ソウル・公立	地方・国立
留学 生数 (国 数)	全体	3,151 (98)	1,360 (94)	608 (60)	927 (63)
	語学	714 (43)	416 (46)	140 (16)	158 (22)
	学部	1,313 (56)	358 (53)	159 (14)	305 (16)
	大学院	734 (68)	316 (51)	196 (39)	390 (52)
	その他	390 (43)	270 (38)	113 (24)	74 (11)
	全体	中国 (65%) 日本 (3%) フランス (3%)	中国 (30%) 日本 (9%) 台湾 (5%)	中国 (43%) モンゴル (13%) 日本 (10%)	中国 (56%) ベトナム (6%) ミャンマー (5%)
	上位3位計	71%	44%	66%	67%
	語学	中国 (65%) 日本 (9%) 米国 (4%)	中国 (42%) 日本 (8%) 台湾、ベトナム (7%)	日本 (26%) 中国 (22%) 台湾 (18%)	中国 (66%) 日本 (8%) ロシア (4%)
上位 3位 出身 国 (比 率)	学部	上位3位計: 77% 中国 (83%) マレーシア (3%) 日本 (2%)	上位3位計: 64% 中国 (33%) 日本 (9%) 台湾 (7%)	上位3位計: 66% 中国 (61%) モンゴル (22%) 日本 (6%)	上位3位計: 78% 中国 (80%) ミャンマー (6%) 日本、台湾 (4%)
	大学院	上位3位計: 88% 中国 (60%) パキスタン (12%) ベトナム (3%)	上位3位計: 49% 中国 (31%) 米国 (9%) 日本 (8%)	上位3位計: 89% 中国 (52%) モンゴル (15%) インドネシア他4カ国 (10%)	上位3位計: 93% 中国 (35%) ベトナム (14%) ミャンマー (6%)
	その他 ⁽¹⁸⁾	上位3位計: 75% フランス (19%) 中国 (11%) ドイツ (11%)	上位3位計: 47% 日本 (13%) フランス (10%) ポーランド (9%)	上位3位計: 77% 中国 (31%) 日本 (9%) 米国、フランス (16%)	上位3位計: 55% 中国 (38%) インドネシア (28%) マレーシア (7%)
		上位3位計: 42%	上位3位計: 32%	上位3位計: 56%	上位3位計: 73%

出典：教育部（2015）「国内外外国人留学生統計」をもとに筆者作成。

5.2 多様な国からの留学生受入・支援の現状

5.2.1 A大学

A 大学は、中国人留学生の受入れに特徴のある大学である。2014 年より必須教養教育科目の一部を中国語で行っており、2016 年には留学生特化課程として、中国の大学入試の 1 等級レベルの留学生を選抜してリーダー教育を行うコースを設置している。中国人留学生が全体の 6 割を占める一方、大学全体では 98 ヶ国からの留学生を受け入れている。A 大学では韓国語能力を重視し、他大学の多くが書類選考であるのに対し、学部入試を行っており、入学後に語学力不足の場合、休学ないし同時並行で語学堂⁽¹⁹⁾で学ぶ必要がある（有償）。

学習支援について、A 大学の授業は発表が多いが、図書館でチューターの支援を受けられる。母国のカリキュラム上、化学等を勉強しなかった留学生は、韓国人学生によるチュータリングも受けられる。

生活支援に関しては、イスラム教対応として、祈祷室、ハラール食堂、自炊可能な寮を用意し、寮の部屋割りは、イスラム教の女学生の宗教に配慮している。宿舎事情の厳しいソウルのキャンパスでも、入学して最初の学期は、希望者全員が入寮可能である。国毎の留学生会があり、行事の際には A 大学国際部が予算を支援することもある。韓国人チューター制度により、入学前から生活面で支援している他、先輩留学生による新入留学生の支援プログラムも行われている⁽²⁰⁾。

5.2.2 B 大学

B 大学は、従前より留学生交流が盛んな大学であるが、国の偏りが少なく、他の事例大学と異なる多様化の見られる大学である。例えば、授業 2,000 科目のうち 30%が外国語で行われ、アラブ人留学生がアラブ語の授業をとることも

可能である。授業シラバスには、発表の有無や、講義中心かどうか、評価のパーセンテージ等の情報が記載されており、発表の授業形式に慣れていない国の留学生や、自信の無い低学年の留学生が、発表の少ない授業を取ることも可能となっている。

また、語学堂では多様な国からの留学生に対応するため、初級のみ、文字学習からの初心者クラス、日本・中国からの留学生クラス、日本・中国以外の国からの留学生クラスの 3 つに区分されている。学位正規課程の授業科目に、韓国語、韓国史、韓国文化、韓国政治が設定され、韓国語能力の向上を図れるよう留意されている。韓国語能力試験⁽²¹⁾ 4 級以上であれば履修単位に制限が無いが、3 級以下の場合、制限される。

学習支援については、外国語大学の特徴を生かし、それぞれの語学の学科所属の韓国人学生が、その語学を母語とする国からの留学生支援を行っている。

生活支援については、大学国際部で選抜した韓国人学生が、交換留学生 5 名に対し 1 名割り当てられ、留学前から支援が開始されている。特殊な食事の必要性のある留学生向けに、自炊可能な寮が大学近隣で運営されている。また、韓国人学生と留学生の交流、支援を行う国際学生会が組織されており、チューター活動や様々な交流行事が行われている⁽²²⁾。

5.2.3 C 大学

C 大学は、近年、留学生の国籍が多様化しているが、私立大学のような経営的な理由による積極的な量的拡大誘致方針ではなく、韓国語能力試験の基準も、基本的に 4 級以上が求められ、量より質を追求する方向性である。教員か

らは、4級取得でも指導が困難との声が聞かれるとのことである。条件付きで4級を取得せずに入学会した場合、B大学と同様に履修単位申請に制限があり、取得するまではA大学と同様に語学堂での韓国語学習が求められている（有償）。また、語学堂では国別の受入定員を定めている。

学習面に関し、大学が留学生対象に実施したアンケートで、日本、モンゴル、中国からの留学生が最も苦勞したこととして挙げたのは英語力不足であり、その理由は、米国で博士を取得した教授が授業で英語教材を使用することによるものであった。学習支援として、韓国語作文や英語、工学部の場合では数学等の科目について、定期試験で一定点数に満たない場合、受講できる韓国人学生チューター付きの授業が用意されているが、単位付与の対象外であるためか、受講者数が多くないとのことである。

生活支援について、同じ国の留学生が後輩学生の面倒を見るプログラムや、韓国人学生のチューター制度を設けている。2015年より、交換学生だけでなく学位課程の新入留学生にも対象を広げたが、組み合わせに関し、韓国人学生側に英語話者への希望が多く、需給バランスが合わない状況にあるという。ただし、C大学の場合、入学資格条件の語学力が高く設定されているため、語学堂で1年以上勉強してから、学部入学する者が多いということであった。つまり、韓国の生活や大学に慣れている留学生の入学が多く、適応や勉学上の困難が少ないことが想定される⁽²³⁾。

5.2.4 D大学

D大学は、90年代に水産大学と工業大学が合併した大学である。全学での戦略を掲げ、2020

年までに国内20位圏内、2030年までに世界200位圏内のWorld Classの大学となることを目標としており、留学生の国籍多様化は大学院が最も進んでいる。留学生誘致の動機は、認証制の指標対策による国籍多様化の必要性、誘致自体の拡大、留学生への否定的な認識の解消策としての中国以外からの優秀留学生誘致の3つである。韓国の大学で最も多数のミャンマー人留学生が在籍しているのは、現地教育機関とのネットワークと駐韓国ミャンマー大使の協力によるもので、2011年に現地説明会を実施後、現地大学とのMOU締結、関係重要人物とのネットワーク構築へと進め、それを私費留学生や優秀留学生の誘致拡大にまで結び付けてきている。

生活面での支援について、チューター制度や、韓国文化理解プログラムを提供している。また、ミャンマー人留学生に対しては、宗教（仏教）を通じた支援・管理が効果を上げている。なお、ミャンマーからの優秀な留学生増加により、留学生に対する学内の否定的な認識も改善されている（パク 2016）。これは戦略方案で報告されていた、学内の韓国人の差別的態度を原因とした留学生の反感感情未解消の状況に対する1つの示唆として注目に値するだろう。

5.3 小括

本節では4大学の事例調査を行った結果、4大学4通りの特徴が見られた。一方、留学生支援については、韓国語力向上対策や、先輩留学生・韓国人学生によるチューター制度、イスラム教等への対応等、共通する部分も明らかとなった。このような支援のために必要となる財源については、競争的資金事業（BK21+）により、予算が配賦されているとのことである

(24)。

なお、留学生誘致対象国多様化の様相と大学に及ぼす影響については、国数そのものの増加という変化のみならず、その比率にも注意を払う必要がある。より多様なタイプの大学の調査を実施することを今後の課題としたい。

6 まとめ

本稿では、韓国における留学生の国籍多様化について精査・分析した結果、次のことが明らかとなった。

政府レベルでは、留学生誘致対象国多様化を政策の課題として掲げ、各種誘致事業の実施や競争的資金事業による予算措置をはじめ、外国との学歴認証協定のように阻害要因を取り除くといった取り組みによって推進している。

大学レベルにおいても、留学生誘致対象国を増やす傾向にあるが、大学毎に留学生誘致の目的が異なるように、その誘致対象国多様化の要因も、大学経営上の理由や、知名度、大学ランキング指標対策、認証制の多様性指標によるビザ制限回避対策等、様々である。

7割以上の大学では、国数が増加しており、特に、交換留学の派遣学生増加によって、受入交換留学生数が伸びていることは、多様な国からの受入れに好ましい形で貢献していることと推察される。

なお、国数の増加自体が必ずしも大学キャンパス内の留学生多様化と同義ではない。今回、大学や在学段階によっては、特定国の比率が高い状況が継続していることが明らかとなった。今後、多様な国籍の留学生の比率が高まった場合には、その様相に伴った支援体制の整備が必要となることが想定される。事例B大学のようにバランスのとれた多様化が進む場合、ユニバ

ーサルな支援の向上が必要となり、D大学のよ

うに特定国の留学生が増加する場合は、対応した文化、宗教、カリキュラムに合わせた支援も望まれるだろう。

韓国政府は、大学の要望や委託研究の提言を採用し、2016年度からの第2期認証制実施においては、留学生の国籍多様性に関する定量指標とそれに伴うビザ制限の罰則規定を撤廃したため、今後は、特定国の誘致に特化する大学の出現も予想される。一方、2016年7月のTHAAD（高高度迎撃ミサイルシステム）配備に関する韓米合意以降の韓中関係の悪化により、今冬の短期プログラムに参加する中国人留学生数が急減しているという報道も見られ、中国1ヵ国への依存や、特化することのリスクも顕在化している。このため、各大学において留学生の国籍多様化が進む可能性も少なくない。

韓国では、内的、外的要因により、留学生の国籍多様化が徐々に進行しており、支援体制も整いつつあることが確認された。一方、日本における留学生の国籍多様化は、政府による多様化戦略や大学自身による戦略によるものもある一方、2011年の震災・原発事故後の漢字圏国からの留学生の急減と非漢字圏国への大幅なシフトの影響があり、より急激な変化が起きている。日本が、優秀な留学生を確保しつつ、留学生の国籍を多様化していくためには、政府による獲得の観点からの誘致体制のさらなる整備は無論のこと、大学においては、留学生受入れの目的を学内で改めて問い直した上で、日本語学校からの受入れのみならず、海外からの直接入学を可能とする留学生獲得・支援を能動的に実行していく必要があるだろう。

注

(1) 2016年より、名称を「教育国際化力量認証制」に変更、制度改編して実施されている。

(2) 指標は1カ国の留学生が当該大学の留学生全体の95%を上回らないことを求めている(四年制大学のみ)(韓国研究財団他 2014)。

(3) 現在の教育部、日本の文部科学省にあたる。

(4) 2007年4月現在、アジア93%(中国68%)、北米3%、ヨーロッパ3%、アフリカ1%の比率。

(5) サウジアラビア、アゼルバイジャンと締結。

(6) ダブルディグリーを14校から29校へ、ジョイントディグリーを2校から6校に拡大。

(7) 在外韓国人現況(2012年末):中国257万、米国209万、日本89万、CIS 49万等、合計700万人余り。

(8) 2015年4月の大統領中南米訪問を契機とした、ブラジル、チリ等との国家奨学生誘致拡大協議を指す。(9) 以前は中国を対象としていたが、中国政府機関の学歴照会サービス開始により、2012年に廃止。

(10) 成均館大学教育学研究科、コジャンワン副教授(2016年10月14日)に対する聞き取りによる。

(11) 高麗大学教育学研究科、ピョンギヨン教授(2017年2月20日)に対する聞き取りによる。

(12) E大学Xキャンパス国際学生支援部担当者(2014年11月18日)に対する聞き取りによる。

(13) F大学国際処国際交流チーム係長(2014年11月19日)に対する聞き取りによる。

(14) 地域別留学生新規誘致国数:南米8、北米4、アジア5、アフリカ8、オセアニア4、ヨーロッパ2。

(15) 本稿では、国立大学に加え、公立大学1校、国立大学法人2校を含め、国公立大学と称する。

(16) 韓国の4年制大学の名称は大学校であるが、本稿では大学に表記を統一する。

(17) 延世大学行政学研究科、ハヨンソプ教授(2017年2月22日)に対する聞き取りによる。教育部の統計によると、韓国人の交換留学を含む非学位取得留学生数は、2012年23,600名から2016年には59,271名に増加し、韓国留学する交換留学生等も、2012年の9,650名から、2016年には14,182名に増加している。

(18) 交換留学、研修等を指す。

(19) 韓国の大学付属語学学校の一般名称。

(20) A大学国際処国際チーム担当者(2016年10月13日)に対する聞き取りによる。

(21) 通称TOPIK(Test of Proficiency in Korean)は6レベルがあり、4級は上から3番目にあたる。

(22) B大学国際交流処国際学生支援チーム担当者(2016年10月12日)に対する聞き取りによる。

(23) C大学国際教育院総括コーディネーター(2016年10月13日)に対する聞き取りによる。

(24) 延世大学行政学研究科、ハヨンソプ教授(2017年2月22日)に対する聞き取りによる。

引用文献

British Council (2012) . The Shape of Things to Come: Higher Education Global Tr

- ends and Emerging Opportunities to 2020. [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/the_shape_of_things_to_come_-_higher_education_global_trends_and_emerging_opportunities_to_2020.pdf (Accessed on Dec. 24, 2016)]
- イジュホン, ハヨンソプ, シンガヒ (2015) 『国際教育サービス産業としての留学生誘致研究』ソウル市立大校
- 太田浩 (2013) 「韓国における外国学歴・資格評価システム」『留学交流』6月号[http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2013/_icsFiles/afieldfile/2015/11/19/201306otahiroshi.pdf] (2016年8月1日閲覧)
- 韓国研究財団, 教育部, 法務部 (2014) 『外国人留学生誘致・管理力量認証制便覧』韓国研究財団
- キムジュンソプ, チョハノク, イミヘ, パクジンチョル, チョヒョジョン (2010) 『外国人留学生誘致多角化戦略方案』慶熙大校
- キムミヒ (2012) 『全羅北道 中国人留学生留学実態分析及び支援方案研究』全北開発研究院
- コジャンワン, パクエリサ, キムソンジュ, キムヘリム, オソンジン, パクジヘ (2012) 『高等教育国家情報センターの国際ネットワーク構築方案研究』成均館大校
- 佐藤由利子 (2016) 「ベトナム人, ネパール人留学生の特徴と増加の背景-リクルートと受入れにあたっての留意点-」『留学交流』6月号[http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2016/_icsFiles/afieldfile/2016/06/07/201606satoyuriko.pdf] (2016年8月1日閲覧)
- 嶋田和子 (2014) 「非漢字圏学習者に対する日本語指導法-「学ぶこと・教えること」の抜本的な見直し-」『留学交流』12月号[http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/_icsFiles/afieldfile/2015/11/18/201412shimadakazuko.pdf] (2016年8月22日閲覧)
- ソヨンイン, キムミラン, キムウニョン, チェジュン, ユンナギョン (2013) 『大学の外国人留学生管理及び支援体制強化方案研究』韓国研究開発院
- 大学院制度課 (2011) 「教科部, 海外学位検証強化に出る」教育科学技術部
- 地域大学育成課 (2014) 「「地方大学及び地域均衡人材育成支援委員会」正式出帆」韓国教育部
- パク・ウォンジュ (2016) 「留学生誘致多様化経路探索-釜慶大校ミャンマー留学生誘致現況-」KAIE2016年秋季ワークショップ発表資料
- ミン・ギシク, チョン・スング, チョ・ボクス, キム・ジョン, キム・ジニョン (2014) 『外国人留学生誘致・支援拡大のための政策研究』漢陽大校
- 文部科学省 (2013) 「世界の成長を取り込むための外国人留学生の受入れ戦略」[http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/24/1342726_2.pdf] (2016年8月1日閲覧)
- 横田雅弘, 小林明編 (2013) 『大学の国際化と日本人学生の国際志向性』学文社
- 米澤彰純 (2014) 「学生交流の新展開 - 非漢字圏への広がりが意味するもの -」『留学交流』11月号 [http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/_icsFiles/a

fieldfile/2015/11/18/201411yonezawaaki
yoshi.pdf] (2016 年 8 月 1 日閲覧)

資料

	A 大学	B 大学	C 大学	D 大学
設立年	1939	1954	1918	1924
所在地	ソウル	ソウル	ソウル	釜山
設置主体	私立	私立	公立	国立
タイプ・規模等	大規模総合大学	大規模外国語大学	中規模大学	大規模大学
THE 世界大学ランキング (2016-2017)	351-400	-	801+	-
中央日報 大学評価・総合 (2016)	2	10	13	31 位以下
BK21+ (2013)	○	-	-	○
CK (2014)	○	○	○	○
韓国政府奨学生数 (2015)	112	94	11	47
交換留学生数 (派遣) (2015)	1,082	1,850	336	631
交換留学生数 (受入れ) (2015)	2,071	641	234	162
留学生数・国数 (2010)	1,989 (57)	1,160 (60)	385 (26)	722 (40)
留学生数・国数 (2015)	3,151 (98)	1,360 (94)	608 (60)	927 (63)
上位国別留学生比率 (2015)	中国 (65%)	中国 (30%)	中国 (43%)	中国 (56%)
	日本 (3%)	日本 (9%)	モンゴル (13%)	ベトナム (6%)
	フランス (3%)	台湾 (5%)	日本 (10%)	ミャンマー (5%)
	その他 (29%)	その他 (56%)	その他 (34%)	その他 (33%)
国別留学生数・比率の特徴	国数は多いが、「その他研修 (交換留学等)」以外の在学段階では中国が6割以上、特に学部レベルで中国の比率が高い。	国数が多く、最多数を占める中国の比率が3割と低い。上位3カ国以外の国の留学生比率が5割以上。	大学院レベルでは国数が多いが、学部レベルは中国、モンゴルの留学生比率が8割以上。	大学院レベルでは国数が多いが、学部レベルは中国の留学生比率が8割。
語学要件	不足の場合、語学堂での学習要	不足の場合、履修制限有	不足の場合は履修制限有、語学堂での学習要	入学時 TOPIK3 級、前学期成績による履修上限有
備考	中国人留学生対象の中国語による授業、専用プログラム、現地での予備教育等実施	外国語大学の利点を生かした授業及び支援の多言語対応	語学要件が高く、国内語学堂からの進学者が多数	特定国 (ミャンマー) を対象とした優秀留学生の誘致

* 規模については、政府の競争的資金事業の基準に基づき、学生数1万人以上を大規模、5千～1万人を中規模、5千人以下を小規模として区分する。

* 中央日報大学評価は、中央日報社（韓国の新聞社）が1994年に始めた民間機関によるランキング。

* BK21+ : BK21（頭脳韓国21）事業と WCU（World Class University）事業を統合する形で2013年に開始された政府の競争的資金事業。総予算規模は2,526億ウォン（2013年）で、修・博士級の創意人材養成及び研究中心大学の基盤強化・地方大学院の教育・運営能力強化を目的とし、事業により、大学院生対象奨学金、新人研究人材の件費、国際化経費、事業グループの運営費等が支援される。

* CK：「大学特性化事業(university for Creative Korea)」とは、2014年にスタートした競争的資金事業(2014年度総予算1,931億ウォン)で、地方大学向けのCK-I、首都圏大学向けのCK-IIに区分され、地域社会のニーズと特性を考慮して、強みを持つ分野を中心に大学が特化するための基盤を強化し、大学の体質改善を誘導する事業。

政治教育における「参加」の国際比較：

日・米・デンマークの実践に着目して

原田亜紀子（東京大学） 井上環（東京大学） 西本健吾（東京大学）
藤枝聡（東京大学） 植松千喜（東京大学） 古川亮一（東京大学）
中田圭吾（東京大学） 浜田未貴（東京大学） 三浦啓（東京大学）

The International Comparison of “Participation” in Political Education:

Focusing on the practices of political education in Japan, the United States, and Denmark

Akiko Harada, Meguru Inoue, Kengo Nishimoto,
So Fujieda, Kazuki Uematsu, Ryoichi Furukawa,
Keigo Nakada, Miki Hamada, and Kei Miura
The University of Tokyo

Author's Note

Akiko Harada is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Meguru Inoue is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Kengo Nishimoto is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

So Fujieda is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Kazuki Uematsu is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Ryoichi Furukawa is a MA student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Keigo Nakada is a MA student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Miki Hamada is a MA student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Kei Miura is a MA student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

In 2015, Japan enacted a law that lowered voting age from 20 to 18 and this legislation triggered the needs of the political education for young people. However, it has not been clear what kind of political education and participation should be expected in this situation.

In this paper, we reconsider “participation” in a political education focusing particularly the relationship between schools and the areas outside schools.

In the chapter 1, we refer to the practices of political education in Japan by reconsidering a concept of “politics”. It shows that in spite of the political potentiality of the practices in the areas outside schools, the cases are still limited in the school education.

In the chapter 2, we discuss three types of practices of political education in the United States that head outside school. We see these three types of cases as being based on the new understanding of democracy. It shows that all of them aim to develop the “meaning makers”.

In the chapter 3, we discuss the learning experience of democracy outside schools, called Youth Council that is rooted in Danish tradition. We find out that these experiences of young people in daily lives, such as proposing policies, making decisions, and so on, promote their participations.

From the above, we conclude that the cases of the U.S. and Denmark focus on politics in daily lives. On the other hand, from cases in Japan, the practices of political education can be performed as static (intellectual) ones as well as dynamic ones including participation.

Keywords: Political Education, the United States, Denmark, Participation, Citizenship Education

政治教育における“参加”の国際比較

日・米・デンマークの実践に着目して

0. 序章

1. 問題関心と目的

本稿の目的は、アメリカ・デンマークにおける政治教育実践との比較を通じて、近年の日本の政治教育¹⁾に求められている「参加」を再検討することである。とりわけ本稿は、学校とその外との連関に着目する。

1.1. 18歳選挙権導入に伴う政治教育の変化-政治参加への関心の高まり

日本における高校生の政治参加を取り巻く状況を検討する際に重要なのは、1969年の文部省通達である。この通達で高校生の政治的活動は国家・社会によって期待されておらず、むしろ行わないよう要請されていると位置づけられたことは、その後の日本の中等教育の現場で生徒の政治参加が表立って取り上げられない状況を生み出した。以後、生徒の政治的活動は否定的に捉えられてきたが、この度の選挙権年齢の引き下げ以降、状況に変化が生じつつある。

その変化に大きな影響力を持つのが、2015年に総務省と文部科学省によって公表された補助教材『私たちが拓く日本の未来-有権者として求められる力を身に付けるために』および文部科学省による『高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）』である。両者に共通するのは、現実の政治上の事象を扱うことを積極的に位置づけ、生徒がそれらの問題について意見を持ち、行動することに期待している点である。1969年通達以来、遠いままであった学校

現場と具体的な政治上の争点との距離が、公共部門から出された二種類の文書によってその短縮を示唆されたことは画期的である。

しかし、補助教材では、行動につなげていくことまでが目指されているものの、そこで求められ、期待されている行動・政治参加がどのようなものであるのかは、明瞭でない。生徒が政治に関心を持つことを促しながらも、教育活動の場における選挙活動や政治活動は2015年通知においても依然として禁止されている。このような状況は、生徒と政治との距離を近づけつつ、教育現場という区画された空間においてのみ政治を不活性化する道を取っているようにも見えるが、そのような単純な理解も許されない。

たとえば、学校外での政治活動について、事前に学校への届出を義務づける自治体があるなど、学校は生徒の生活の一部をなす空間に留まらず、外部での政治活動を含む生徒の全生活を把握しようとしている(朝日新聞 2016)。

若者と政治の結びつきという、不可欠ではあるものの危険性をも孕む代物の取り扱いに、文教行政や教育現場は依然として難渋しており、生徒にどのような行動・政治参加を求めているのかは、明らかにされない。

1.2. 「参加」をめぐる諸問題

日本における政治教育は、参加を一つの焦点としつつもその内実はまだ不明瞭なものとなっている。しかし、このような事態を理解する手がかりとして、より広く市民社会論における市民参加の文脈に目を向けると、ボランティア的

参加と政治的参加の対立を見出すことができる。

中野敏男は、1990年代以降に勃興した市民社会論の一展開としてのボランティア推奨の言説が、「現状とは別様なあり方を求めて行動しようとする諸個人を...「自発性」として承認した上で、その行動の方向を現状の社会システムに適合的なように水路づけるという方策に他ならない」として批判する(中野 1999: 86)²⁾。

ここで問題となっているのは、ボランティアに潜む市民の「動員」である。とりわけ、本来行政が担うべき福祉の領域を市民参加によって補完するという図式が焦点となる。例えば経産省は2006年にシティズンシップ教育についての報告を行っており、そこでは「福祉国家から、小さな政府による市民参画型の福祉社会への転換」が示唆されている(経済産業省 2006: 4)。中野の論に代表される動員モデル批判はこのような図式に対するものである。

それに対して、仁平典宏は「全ての動員は悪い」と総体的に論じる」ことを批判し(仁平 2011: 424)、「福祉国家と市民社会のトレードオフ関係」図式の不当性を指摘する(仁平 2011: 425)。そして仁平は、ボランティア実践に政治を志向する可能性が存していることを示唆する。

例えば、仁平も依拠する岡本仁宏は、「ボランティアは、しばしば、いまだ政府によっては認められていないが、権利として確立されるべきものであると(その当事者やボランティア自身が)考える領域を担う」する(岡本 1991: 108)。「ボランティアは、社会において権利を生み出す最前線の活動」という側面を有しているのであり、この「限界領域」に、ボランティアが政治を志向する可能性がある(岡本 1991:

108)。

以上から、近年の参加をめぐる諸問題は、市民参加の政治性とボランティア的参加のあいだにおいて生じていると言える。しかし、両者を単純な二項対立図式に還元することはできない。両者のあいだにおいて、参加を検討することが求められている。

1.3. 政治教育の論点としての参加

経産省の通知に見られるように、参加をめぐる問題は教育の場にも、教育の場においてこそ、より鮮明なものとなっている。たとえば広田照幸は、「教育は、福祉国家をめぐる政治の重要なアリーナになる」と述べ(広田 2013: 246)、シティズンシップ教育を今後生じるであろう多様な葛藤の一つに位置づけている。

先述の仁平による「福祉国家と市民社会のトレードオフ関係」批判は、彼のシティズンシップ教育批判にも見受けられる。仁平はシティズンシップ教育が市民による参加を強調することで社会保障の領域を捨象してきたと批判する。仁平は、「社会的シティズンシップを否定する文脈ではなく、それを内在的に超えていく文脈」においてシティズンシップ教育は真のラディカルさを獲得すると主張する(仁平 2009: 197)。

仁平においては政治教育における参加は、ボランティアにおける動員のモデルを内在的に克服しつつ、社会保障の領域に関係していくことが求められている。また、仁平がシティズンシップ教育批判の主たる対象に据える小玉重夫もまた、「動員」や「封じ込め」へのベクトルに還元され得ない、より多様な可能性の場へとボランティアの実践をひらき、その政治性を自覚的に生かしていく」方途としての政治的シティ

ズンシップを論じている (小玉 2016: 162)。

以上から明らかになるのは、政治教育における「参加」はボランティア的参加と政治的参加の両者の緊張関係を踏まえなければならないということである。

本節の議論をまとめると、近年の市民社会論の視角を導入することで、18 歳選挙権を契機に高まっている政治教育の要請は、参加をめぐる論争を先鋭化するものであるといえる。本稿は、このような見通しを踏まえつつ、政治教育における「参加」を検討することを目的とする。そのために本稿は、学校の外部という観点から国際比較を通じて政治教育の「参加」を検討する。

2. 研究方法

2.1. 学校の外部への着目について

本稿は、政治教育における参加の焦点がボランティア的参加と政治的参加の緊張関係にあることを踏まえつつ、政治教育実践における学校とその外部との関係に着目する。

本稿が学校の外部に着目する背景には、参加を重視する日本の政治教育が、その実態においては政治を議会政治やボランティア的参加の圏域に止めおこうとする動向にあることがある。上述したように、そのような磁場は参加の行き先であるはずの学校「外」すらも巻き込みかねない。しかしながら、「外」を考慮することは学校の論理の組み替えの可能性をもたらす契機ともなるのではないだろうか。

シティズンシップ教育論の中心的論者である B.クリックは、いわゆるクリック・レポートにてシティズンシップ教育の眼目のひとつに「コミュニティとの関わり」を提示し、「参加型民

主主義の本質と実践に関する知識・技能・重要性、義務・責任・権利および児童・生徒の市民への育成、地域ないしはより広い範囲の社会に関わる個人の個人・学校・社会にとっての重要性」を論じる(Crick 1998: 22=2012: 143)。しかし、クリックは同時に、ボランティア教育はシティズンシップの十分条件とは言えないと指摘しているほか(Crick 2000: 7-8=2011: 19)、「参加自体がよいものであり、しかも、できることの最善の行動だ、という思い込み」を批判する(Crick 2000: 30= 2011: 50)。クリックの議論は、知識偏重の学校教育を相対化しつつ、同時に参加を通じて政治的事象を「知る」という「補完的半面」を再構成するものである(Crick 2000: 30= 2011: 50)³⁾。また、小玉は、自治と参加の観点が「子どもや青年を大人の世界から隔離された空間に保護しそこで矯正を施すという、教育学的子ども・青年把握」の制度的枠組みを突き崩す可能性があることを示している(小玉 2016: 18)⁴⁾。

本稿は、学校外を射程に含んだ政治教育の蓄積があるアメリカとデンマークの事例に着目し、政治教育における「参加」がいかなる仕方で捉えられているのかを比較することで、学校の論理の組み替え可能性を探る。

2.2. アメリカとデンマークに着目する背景

本稿は、学校の外部に着目するにあたり、アメリカとデンマークの政治教育を取り上げる。

アメリカにおいては、学校・大学を起点に据えつつ、社会の諸問題の解決を通じた政治教育、換言すれば<学校外へと向かう政治教育>が展開されている。その際の基盤となる理論と思想は、アメリカ民主主義原理への回帰である。その論敵は、NCLB 法に代表されるような

学校教育目標の標準化や、大学の専門主義化に伴う教育の過度の細分化といった新自由主義的傾向へである。期待される示唆は、参加民主主義や共同体主義とは異なる学校教育と学校外空間との接続をめぐる新たな可能性、さらにはこれを通じて「民主的市民の育成」という理念を現代的文脈へと組み替える可能性である。

他方、デンマークにおいては、民衆教育の系譜にあるアソシエーションを乗り越える実践として、地方自治体のユースカウンスルにおける若者の参加が試みられている。本稿はこのようなデンマークの実践を<学校外における政治教育>として解釈する。ユースカウンスルは1980年代の分権化やEUでの若者政策の推進の流れを汲んでおり、当初、地方自治体は議会政治への接続を目的としたが、今日その困難さが指摘されている。本稿は、議会政治との結びつきの回復とは異なる政治参加の可能性をユースカウンスルの実践に見出す。

2.3. 国際比較の両義性

本稿が国際比較を行う背景には、1980~90年代以降の新自由主義の台頭というグローバルな状況がある。日本の市民社会論もまたこのような時代状況への応答としても解釈できる⁵⁾。また、アメリカ・デンマークにおける政治教育もこうした状況への応答の側面を有している⁶⁾。

あるいは、北村友人(2016a; 2016b)が指摘しているように、今日の政治教育は新自由主義と並行して生じているグローバル化への応答が要求される。北村は、グローバル化の進展に伴う諸課題の克服のために、「グローバルな価値観を育む」ための「グローバル・シティズンシップ」の概念を提示している(北村 2016b: 5)。

また、政治教育、とりわけシティズンシップ

教育の国際比較の先行研究においては「「国民国家の担い手」としての国民を育てるという側面だけではない...国家からは相対的に自立した市民社会で行動する「市民」の育成」の必要性が提言されている(嶺井 2007: ii)。このような指摘は、「国民性≒日本人性」を強調してきた日本の教育システムの相対化を、国際比較研究がもたらすことを期待しているといえよう(嶺井 2010: 211)。本稿の議論に即して言えば、デンマーク・アメリカにおける学校「外」の視座が、学校教育制度に中心化される日本の政治教育の相対化をもたらすことが期待できる。

しかしながら、北村が「ローカルな文脈を踏まえながら教育のグローバル化がもたらす影響を理解することが欠かせない」と指摘するように(北村 2016b: 4)、日本・アメリカ・デンマークにおいて展開されてきた政治教育はそれぞれの歴史的・文化的背景に立脚しているものであり、かつ独自の課題を抱えている。したがって、安易にアメリカ・デンマークの理論と実践を日本に輸入することには警戒しなければならず、日本における理論や実践に内在的な可能性へと目を向ける必要もある。

以上を踏まえ、本稿は、各国において展開されてきた実践とそれを裏付ける思想や理論が、新自由主義の台頭を背景としつつ、いかなる課題の克服を目指し展開されているのか、またそれらの理論-実践にはいかなる課題が残されているのかを比較し、日本の政治教育への示唆を検討する。そのために本稿は、各国の政治教育実践とそれを支える思想・理論に着目するだけでなく、歴史的変遷を議論の射程に収める。とりわけ、これまでも論じてきたように、1980年代以降に生じた新自由主義の台頭を一つの分岐点として設定しつつ、80年代以前との連続

性をも有している点に着目する。

3. 構成

本稿の議論を予示しておこう。

第1章では、18歳選挙権を迎えた日本の政治教育を再検討する。まず、歴史的な文脈において「政治」と「教育」はいかにして分断されてきたのか、また18歳選挙権を契機としてそれがいかに変化したのかを確認する。次に現在隆盛を見せている日本のシティズンシップ教育を確認することを通じて、「政治」概念に立ち帰る必要があることを示す。最後に、「政治」を「対立」として捉えた上で、日本の政治教育を再検討する。そこでは、従来の日本のシティズンシップ教育の分析とは異なる分類方法を導き出しつつ、学校外に対して閉ざされた学校教育の問題点を析出する。

第2章では、〈学校外へと向かう政治教育〉として、アメリカの実践に着目する。とりわけ、政治的シティズンシップ教育として1990年代以降のアメリカで裾野を広げ始めている政治教育の一端を明らかにする。まず、先行研究を踏まえつつ、本章の考察枠組みを明らかにする。そこでは、政治教育の位相を市民間の水平的な関係における相互不信が生じさせる「民主主義の危機」こそ、アメリカが直面する政治教育の課題であることを示す。次に、アメリカにおける民主主義の危機論への対応と多文化主義への対応に着目し、3つの事例を取り上げて考察する。そして、これらの事例がいずれも、アメリカ民主主義の源流に回帰する形でそれまでのシティズンシップ教育の目標や方法論を更新することに価値を置いていることを明らかにする。最後に、こうしたアメリカの政治的シティズンシップ教育との比較において、日本にお

ける政治教育への示唆として、水平型政治不信に応える民主主義に論及する。

第3章では、〈学外における政治教育〉の構想として、デンマークの若者の政治参加に着目する。具体的には、「民主主義の学校」といわれる民衆教育の系譜にあるアソシエーション、特に若者も政策決定過程に参加する市民とみなすユースカウンシル（Youth Council:以下YC）の実践事例を取り上げる。まず、「民主主義の学校」を支える歴史的・思想的背景として、牧師・教育者のN.F.S.グルントヴィと、彼の思想を継承した神学者H.コックの思想を整理する。次に若者アソシエーションの統括団体の組織構造や活動から、アソシエーションにおけるグルントヴィやコックの民衆教育の実践の影響と、アソシエーションへの参加の変容を考察する。そして、アソシエーションへの参加、さらには政治参加の変容を踏まえた上で、政治学者バングとソレンセンの理論枠組みを用いYCの事例を分析する。最後に、政治教育における参加は、若者の新しい政治参加を踏まえた上で構想する必要があることを提示する。

注

(1) 本稿は、「政治教育」を「シティズンシップ教育」、「主権者教育」、「民主主義教育」といった一連の政治と教育の関係をあつかった教育思想・実践を包括するものとして使用する。当然、それぞれの目的や歴史は異なるものの、明確な区分はいまだなされていない。例えば、B.クリックは「政治教育」よりも「シティズンシップ教育」の用語を採用する(Crick 1999: x=2011: 3)。あるいはG.ビースタは「民主主義の学習」を使用している(Biesta 2011=2014)。以上のような事情から、本稿は、「政治教育」を

包括的に使用しつつも、個別の文脈に即して必要があると判断した際には、適宜それぞれの話を用いている。

(2)このような新自由主義的な政策との重なりにおけるボランティア批判としては、中野 [1999]が掲載された『現代思想』と同号に掲載された(渋谷望 1999)があげられる。中野・渋谷の両者の論文が「動員」モデル批判の嚆矢として位置付けられるだろう。

(3)ただし、クリックの議論があくまでも実態化された能力や制度的政治を重視している点には注意が必要である。ピースタはクリックのシティズンシップ論が「個人と個人の態度の問題」を扱っていること、また「個人の知識、スキル、性向に焦点をあわせている」点を批判する(Biesta 2011: 15=2014: 31)。いわば、ピースタはクリックのシティズンシップ論が個人主義的であることを批判しているのであり、それに対してピースタはより関係論的なアプローチを採用し、「民主主義の学習」を提言する。

(4)ただし、小玉は保護から参加への移行だけでは不十分であるとも論じている。なぜなら、「教育的子ども・青年把握のもうひとつの特徴である進歩の担い手としての子ども・青年を問い直す視点が含まれていない」からであり(小玉 2016: 18)、子ども・青年を「異質な他者」とみなし、「公共的空間の更新」の鍵としなければならないと小玉は論じる(小玉 2016: 23)。

(5)新自由主義台頭に伴う市民社会論の勃興の理論的背景にはイギリスのニュー・レイバーがA. ギデンスをブレンに提唱した、「第三の道」がある。「第三の道」とは、従来の社会民主主義における平等の概念を引き継ぎつつ、新自由主義的な自由の概念をも引き継ぐことで、

両者とは異なる構想を提示した[Giddens 1998=1999]。政治教育の一つの課題は、「第三の道」以降の問題をいかに思考するかにあると言える。

(6)アメリカとデンマークに着目する背景には、新自由主義の台頭以前の福祉のありようにおいて、アメリカとデンマークが自由主義的政策と福祉国家的政策という二つの「極」を示しているということも挙げられる。たとえば竹内真澄(2004)は、市民社会論の文脈において社会権に連なる「社会的なもの」をめぐる戦後の道筋を、アメリカ型とヨーロッパ型、とりわけ北欧型の二つに分類する。竹内によれば、日本は社会権に連なる「社会的なもの」の支援を極端に削減しつつ、「私的なイニシアティブに委ねられた非国家的な領域の諸活動」に依拠するアメリカ型と似た傾向にある(竹内 2004: 11)。

引用文献

- 『朝日新聞』2016年3月16日朝刊「政治活動届け出、校則化 18歳選挙権で愛媛県立全高校」
- Biesta, G., (2011) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the politics of Citizenship*, Sense Publishers. = (2014)上野正道他訳『民主主義を学習する——教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房。
- Crick, B., (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools, Qualifications and Curriculum Authority. = (2012)鈴木崇弘、由井一成訳「シティズンシップのための教育と学校で民主主義を学ぶために」『社会を変える教育』キーステージ 21, 111-210 頁。

- . (2000). *Essays on Citizenship, Continuum*. = (2011) 関口正司完訳『シティズンシップ教育論——政治哲学と市民』法政大学出版局。
- Giddens, A., (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy, Polity*. = (1999) 佐和隆光『第三の道——効率と公正の新たな同盟』日本経済新聞社。
- 広田照幸 (2013) 「福祉国家と教育の関係をどう考えるか」『福祉国家と教育——比較教育社会史の新たな展開に向けて』昭和堂, 230-248 頁。
- 経済産業省 (2006) 『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究報告書』
(<http://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2012/10/hokokusho.pdf>)。
- 北村友人(2016a) 「グローバル時代の教育——主体的な「学び」とシティズンシップの形成」『岩波講座 教育 変革への展望 1 教育の再定義』岩波書店, 197-224 頁。
- . (2016b) 「グローバル時代における「市民」の育成」北村友人編『岩波講座 教育 変革への展望 7 グローバル時代の市民育成』岩波書店, 1-20 頁。
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く——18 歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房。
- 嶺井朋子(2007) 「はじめに」嶺井朋子編『世界のシティズンシップ教育——グローバル時代の国民/市民』東信堂, i-iii 頁。
- . (2010) 「シティズンシップの国際理解教育」日本国際理解教育学会編『グローバル時代の国際理解教育——実践と理論をつなぐ』明石書店, 208-213 頁。
- 文部科学省(2015) 「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について (通知)」2015 年 10 月 29 日。
- 中野敏男 (1999) 「ボランティア動員型市民社会論の陥穽」『現代思想』27-5, 青土社, 72-93 頁。
- 仁平典宏(2009) 「<シティズンシップ/教育>の欲望を組みかえる——拡散する<教育>と空洞化する社会権」広田照幸編『自由への問い 5 教育——せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店, 173-202 頁。
- . (2011) 『「ボランティア」の誕生と終焉』名古屋大学出版会。
- . (2015) 「〈教育〉化する社会保障と社会的排除」『教育社会学研究』96, 175-196 頁。
- 岡本仁宏(1997) 「市民社会, ボランティア, 政府」立木茂雄編『ボランティアと市民社会——公共性は市民が紡ぎ出す』晃洋書房, 91-118 頁。
- 渋谷望 (1999) 「<参加>への封じ込め——ネオリベラリズムと主体化する権力」『現代思想』27-5, 青土社, 94-105 頁。
- 総務省・文部科学省(2015) 『私たちが拓く日本の未来——有権者として求められる力を身に付けるために——』。
- 竹内真澄 (2004) 『福祉国家と社会権——デンマークの経験から』晃洋書房。

1. 「18 歳選挙権」以後の日本の政治教育

0. 問題提起

2015 年 6 月、改正公職選挙法が成立し、選挙権取得年齢が 18 歳へ引き下げられた。いわゆる「18 歳選挙権」の導入であり、数十年ぶりに教育と政治の関係性が大きく変化しつつある。日本における政治と教育の関係は、戦後教育学の隆盛以来「子供を政治的場面にさらしてはならないという社会的通念に支えられながら」（小玉 2016:13）、教育と政治を峻別する教育論が主流であった。これは小玉重夫が「脱政治化」とよぶ状況であり、「戦後教育学の言説は、教育は非政治的であるべきであるという観念を再生産してきた」（小玉 2016:71）と指摘している。「18 歳選挙権」がもたらす教育と政治の関係性の変化は、「戦後の教育においてタブー視されてきた政治と教育の関係を問直す大きな契機となる可能性」（小玉 2016: i）を孕むものである。

政治と教育の関係性が変化したということは省庁作成の 2 つの資料からも看取できる。一つは、2015 年に総務省と文部科学省の連名で作成された補助教材『私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために』（以下、「副教材」）及びその活用のための教師用指導資料である。もう一つは、2015 年 10 月 29 日に文部科学省から出された「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）」（以下、「2015 年通知」）であり「2015 年通知」では、学校で「現実の具体的な政治的事象」を扱うことを推奨している。

一方で、教育基本法第 14 条第 2 項の「政治的中立」は引き続き強く意識されており、「教科・科目の授業のみならず、生徒会活動、部活

同等の授業以外の教育活動も教育活動の一環であり、生徒がその本来の目的を逸脱し、教育活動の場を利用して選挙活動や政治活動を行うことについて、教育基本法第 14 条第 2 項に基づき政治的中立性が確保されるよう、高等学校等は、これを禁止する必要があるということ」

（2015 年通知）と述べられている。つまり 2015 年通知は、「高校生を政治的主体として位置づけているにもかかわらず、校内での高校生の政治活動は禁止している」（小玉 2016:199）のである。更に、「教員は個人的な主義主張を述べることは避け、公正かつ中立な立場で生徒を指導すること」とされている。このように、政治的な内容を扱うことが推奨される一方で同時に「政治的中立」というブレーキを強く意識することになっているのが実際の状況であると言える。このアクセルとブレーキが同時にかけられているねじれた関係が実践において足枷となっており、「18 歳選挙権」以後の政治教育の方向性が明確に定まっていない。

さてこのような二律背反の様相を呈している政治教育の現場であるが、その要因はいかなるものだろうか。件の政治教育における屋台骨となっている「副教材」では、模擬選挙や模擬請願といった実際のシステムを体験する実践が紹介されている。

「副教材」や「2015 年通知」では、「政治」という時に、制度的な政治参加に重点が置かれている。選挙や請願といった制度による「政治」参加は議会制民主主義の根幹としても、そして「18 歳選挙権」を眼目に置いた教育を考える上でも重要であり、ここに重点が置かれるのは当然でもある。しかし、「18 歳選挙権」は、学校の中に教師以外の有権者が出現したというだけにとどまらず、教育と政治の関係性を

組み替える契機となりうるものであり、選挙や請願だけでなく、「政治」を根本的に「考える」契機でもある。のちに詳述するように「政治」とは「議会」や「選挙」以外にも広い意味をもちうる概念であり、したがって政治教育も多様でありうる。すなわち、「政治教育」は知識教授以外にも開かれうるポテンシャルをもっており、その可能性を精査しなければならない。さらに付言すれば「2015年通知」では、学校外での政治教育について、制限を設けているものの明確に禁止はしていない。つまり、学校外の政治活動を積極的に構想する可能性は排除されていない。だが、愛媛県が校外の政治活動に参加する生徒に、届け出を義務化するなど（『毎日新聞』2016年5月23日 東京朝刊）、学校により政治活動が管理される場合も出現している。「18歳選挙権」を機に、学校空間に政治が入り込み、高校生が有権者として政治的主体となる一方で、学校が政治的主体としての高校生の活動にどれだけ関与していくのかもまた問われるべきである。

以上のような問題意識に導かれつつ、本章では政治教育を歴史、実践、理論の面から複合的に分析し、「政治教育」における「政治」概念の捉えなおしを行うことで学校外における政治教育の可能性をも包摂する、「18歳選挙権」以後の政治教育をいかに構想するかについての展望を示すことを目指す。とについて考察することを本章の課題とする。本章は以下の構成に従って論を進める。

第1節では、歴史に注目する。戦後日本の社会状況、教育学の歴史を概観し、「18歳選挙権」導入までの過程を示す。

第2節では、実践に注目する。ここでは、「18歳選挙権」を機に高まる政治教育の議論

をシティズンシップ教育の議論の延長線上に位置づけ、シティズンシップ教育の中に含まれている政治教育の契機について検討し、シティズンシップ教育と政治教育を峻別する際の要素を探る。

第3節では、第2節で示した「政治」概念に着目し、「18歳選挙権」以後の政治教育の展望を示すことを目指す。

第4節では、学校外での政治教育の可能性に注目し、考察する。政治的活動が学外で認められたと言えるが、一部の都道府県で届け出制が出され、政治活動が学校の管理のもとにおかれるという場合も出現している。これらを通して、学校と政治の関係において「保護すべき存在」と「政治的主体」の間の緊張関係について検討する。

1. 「18歳選挙権」に至るまでの時代状況

一脱政治化、そして再政治化へー

1.1. 戦後草創期

冒頭で述べたように、教育はそれ独自の理論で駆動し、政治との関係はもつべきではないとされていたこれまでの状況が、「18歳選挙権」の導入により覆されつつある。ところでこの教育をそれ独自の理論のもとで駆動させることを目指す言説は、決して自明なものではなく戦後教育の議論のなかで醸成された言説である。戦後脈々と受け継がれてきた教育と政治を相互に接近禁止とする理論はいかにして形成されてきたのか、その流れを抑えておこう。

戦後の「政治と教育」についての議論の動向について、終戦直後、1945年8月から1949年までに新聞などの媒体で展開された議論の要旨

が、文部省編『終戦以降における教育と政治に関する議論の要旨』（文部省：1949）に収録されている。ここに収録された 1947 年までの記事では旧教育基本法の骨子ともいえる議論がなされている。例えば、「教育機関と教育者とをして、より自由な判断力と独立の思考力とをもたしめなければならない」、「直接に人間性の完成という永遠の課題に関する故に、教育は政治に対して中立の立場にある」という主張がみられる（文部省 1949：3-5 より抜粋）。ここれは旧教育基本法の第八条として結実した議論を垣間見られる。

ここで見たような「教育」に関係するものが「政治」と関わる事は子どもたちへの影響を鑑み極力控えられるべきという言説は、概ね社会的に了解されてきた。しかし、終戦直後の状況をみてみると、このような議論が戦後復興の時代から疑問の余地無く了解されてきたものであったとはいえない。1948 年に大学闘争が行われると学生たちの政治運動に対する評価が盛んに論じられた。総じて暴力的行動を批判しつつ、投票権をもつならば政治について議論することは推奨されるとする記事が多い。

先に引用した文部省調査資料所収の新聞記事をはじめとする議論の動向は、主に世間の耳目を集めていた大学生と政治活動に関わる論評が主であり、本稿の主題となっている中等教育段階の生徒達の活動については言及がみられない。しかし、そのような活動が全く行われてい

なかったというわけではない。現在でいうところの生徒会である、生徒自治会が大きな役割を担っていたことが指摘されている。旧制中学時代から初期新制高校の生徒自治会についての研究は多くないが、喜多明人（1995）によれば、学生達の生徒自治会は学校運営から政治活動まで多岐にわたる大きな役割を担っていた。旧制中学における生徒自治会は 1946 年には結成されているところもみられ、中間試験の廃止といった活動から、レッドパージ教員の救済や授業料値上げ反対運動といった政治的活動まで行われていた。このように戦後直後においては生徒達と政治とを分離する垣根はさして高くなかった状況がみてとることができる。また、1948 年の日比谷公園で開かれた全学連による授業料値上げに反対する大会には、新制高校 70 校から約 5000 人が参加している。この点からも終戦直後 1950 年代までは選挙権を持たない高校生を含む、学校現場は大いに「政治的」であったといえることができるだろう。

1.2. 福祉国家と教育の脱政治化

学生の政治参加に対する評価は、1950 年代に入ると否定的なものが主流となっていく。その流れを決定づける契機となったのが、1953 年の「旭丘中学校事件」である。教育学者の勝田守一はこの中学校を視察し、以下のように述べている。

「とくに、考えなければならないことは、教員組合と労働組合の定型が、その教育活動に

『組合的』な印象を濃くしていることである。
(中略) おとなでない子どもの教育という活動において、直接的に組合活動と結ばれるのではなく、教育固有の『学習』の面に弾き直すだけでは意識が働いたかが大切な点である」(勝田 1957:18-38)。

小玉重夫は勝田のこの評価に対して「教育学」固有の領域を学校に形成することで政治との分離を図り、教育が「脱政治化」する契機となったと論じている(小玉 2016)。そして文部大臣は、この事件をもって公立学校教職員の政治集会への参加およびそのよびかけが禁止する「教育二法」の早期成立を訴え、同年成立した。教育二法の成立に係る中央教育審議会「教員の政治的中立性維持に関する答申」では教員の政治活動参加の制限の正当性を以下のように主張している。

たとえ間接的政治活動といえども、近來のように教員の組合活動が、政治団体の活動と、選ぶところがない状態となってきたのでは、未だ判断力の十分ではない高等学校以下の生徒・児童に対する影は、まことに看過するを得ないものがある。(中央教育審議会答申:1954)

ここに決定的に現れているのが、「生徒・児童」は「未熟」であり思想信条の影響を受けやすいため、正しい学習の保障のためには「政治」の領域から隔離し「保護」しなければならないという論理である。この教育の固有性の主

張が、後の時代に至るまでの日本的「脱政治化」を作動させることとなった。

1960年代になると、時代背景の変化が脱政治化状況を強化していくことになる。世界的には政治的争点としての不平等是正がクローズアップされ、政治的な学生運動も展開されイギリス・フランスをはじめとした各地で社会主義的とされる政権が誕生する。そして、ヨーロッパを中心に福祉国家的政策へと舵を切っていった。60~70年代に日本にでも同じように学生運動が盛んとなったが、日本の場合は欧米のそれとは異なり、不平等是正のような議論は政治的争点として熟すことはなかった。この原因として小玉は、経済格差を埋めるものとしての高度経済成長と完全雇用、日本型終身雇用の実現による「家族、学校、企業社会」のトライアングル構造を指摘している(小玉 2016:57)。福祉国家的の代替機制ともいわれるこの状況は、副次的に福祉や社会的不平等の問題を「政治」問題として取り扱う必要性が欧米に比して減じられてしまう状況をもたらした。これは日本における政治の領分が欧州と比して小さかったともいうことができ、学生達と政治の距離も必然的により離れていたといえる。

このような大きな背景に支持されつつ、50年代よりみられた教育の「脱政治化」状況は、先述した世界的な学生運動流行の一形態ともいうことができる60年安保闘争を巡って完成する。1960年には全国校長協会が「未成年者の政治活動はひとりわが国ばかりでなく、世界い

ずれの国においても、認めておらぬのが現状」であり、「今後高校生が政治活動にまきこまれぬよう、格段の努力を惜しむものではないが、広く国民各層の御理解、御協力を請う次第である」との声明を出した(高柳:1969)。「未成年」であるがゆえに政治活動を行う能力は持ちえないう、という「保護」の論理がここにも見出される。また、「保護」の論理を背景として、1960年には「高校生が政治的教養を高めるために、時事問題を討論することも社会科の時間に、教師の指導のもとにのみ認められるべきであり、生徒会の問題として取り上げることは勿論、ホームルームやクラブ活動、学校新聞等で議論することも好ましくない」という、旧教育基本法第8条1項を意図的に無視し二項のみを前面に押し出した実践を行うべしとする主張もみられるようになる。そしてついに1969年にこれらの議論が文部省より出された「1969年通知」によって実るのである。以下にその通知を引用しよう。「国家・社会としては未成年者が政治的活動を行なうことを期待していないし、むしろ行なわないよう要請しているともいえる」(文部省「1969年通知」)。

この通知によって、公に高等学校の生徒が政治活動を行うことは国家・社会双方から「期待されない」とされ、教育二法と合わせて教育現場で政治に関わる事をタブーとするようになるのである。このように、教育と政治に関する互いに不可侵とする「脱政治化」はさまざま

な歴史的要因が絡みつつ形成されてきたのである。

1.3. 再政治化の契機

学校現場に対して政治を持ち込むことが忌避されるべきであるという観念が所与のものではなく歴史的に形成されてきたものであることは先だって指摘したことだが、本論文の序でも述べたように現代では教育の領域に政治を再び導入することが可能となりうる「再政治化」ともいえる状況が展開されている。小玉は「再政治化」が起こりつつある背景を、竹内常一

(1993)の指摘を踏まえつつ、経済成長の鈍化、新自由主義台頭による「家族、学校、社会のトライアングル構造」崩壊や90年代における冷戦構造の崩壊が要因ではないかと考察している(小玉:2016)。竹内・小玉の指摘に則るならば、教育の「再政治化」状況は「政治」が重要性を増していく状況に他ならず、そこに教育行政上の画期といえる「18歳選挙権」が導入されたことはこの議論に一定以上の説得力を持たせている。しかしながら一方で「18歳選挙権」時代の政治教育実践の状況は「脱政治化」文脈を引きずっており、小玉が言う教育「再政治化」の画期を内実あるものとするためには現代の政治教育実践に関する議論をより検証し、改善を提案していくことが必要であろう。

2. シティズンシップ教育と政治教育

2.1. シティズンシップ教育の文脈における政治教育

第1節では、戦後日本の教育と政治の関係性を巡る歴史的状況を記述してきた。本節では実践に注目する。長らく「脱政治化」の状況にあった政治教育は、制度や理念についての知識を注入するに留まっていた側面がある。だが、「18歳選挙権」に伴って出された通知や副教材においては、より実践的なスキルが求められている。

政治的教養の教育においては、議会制民主主義など民主主義の意義とともに、選挙や投票が政策に及ぼす影響などの政策形成の仕組みや選挙の具体的な投票方法など、政治や選挙についての理解を重視すること。あわせて、学校教育全体を通じて育むことが求められる、論理的思考力、現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力、現実社会の諸課題を見だし、協働的に追究し解決する力、公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度を身に付けさせること。(2015年通知)

ここで要請されている身に付けることが期待されている能力や資質は、1990年ごろから高まりを見せていたシティズンシップ教育の目指す能力や資質と共通項を持っている。イギリスでは2002年よりシティズンシップ教育が必修科目となったが、そのイギリスの教育の骨子となる答申、通称「クリック・レポート」は、シティズンシップ教育を構成する要素が「社会的・道徳的責任」、「社会参加」、「政治的リテラシー」の三点であると示している。このクリック・レポートの日本への影響は大きく、総務省「常時啓発事業のあり方等研究会（佐々木毅座長）」最終報告書（年1月）や経済産業省が

2008年に発表した「シティズンシップ教育宣言」はその内容を色濃く反映している。また理論だけではなく、クリックの影響を受けた日本のシティズンシップ教育実践も、相当数の蓄積がある。例えば、お茶の水女子大学附属小学校における「シティズンシップ教育」の授業や品川区の「市民科」が挙げられる。ただ、「シティズンシップ教育」には、実に多様な実践が内包されており何をもってシティズンシップ教育とするのか定義は曖昧である。

2.2 シティズンシップ教育を分類した先行研究

ここで、まず混然とした日本のシティズンシップ教育について整理を試みた研究の一例として、水山光春による研究を参照する。水山(2010)は、シティズンシップ教育の「活動」と「範囲」によって分類した〈図1〉。「活動」は、「静的シティズンシップ」と「動的シティズンシップ」に分けられ、前者は「知ることによって学ぶ教養的なシティズンシップ」、後者は「為すことによって学ぶ実践的なシティズンシップ」とされる。「範囲」は、「狭いシティズンシップ」と「広いシティズンシップ」に分けられ、前者は「国政や地方政治を支える投票者（有権者）としての市民性の育成」とされ、後者はコミュニティに変化をもたらすことに能動的にかかわろうとする公共児としての市民性の育成」とされる。

「副教材」で実践例として示される模擬選挙や模擬請願の実践はこのうち「狭いシティズンシップ」かつ「動的シティズンシップ」の領域に収まる実践が主である。従来政治制度（国会や選挙の仕組み、憲法の内容）についての知識教授、すなわち「静的シティズンシップ」的な実践からの転換という面では一定の評価はで

きる。「18歳選挙権」以後の政治教育の議論は、こうしたシティズンシップ教育の議論の延長線上にあるのであるが、シティズンシップ教育が多様な内容を包括した概念である以上、「政治」に特化した「政治」教育として上述の分類は十分に作用しない。「動的」に学ぶことのみが治教育の十分条件ではなく、逆に「静的」であるからといって政治教育として成立しないとは、言えないのである。また同様に「狭い—広い」という区分でも政治教育について明らかにすることはできない。政治教育を政治教育足らしめている別の要素を検討する必要がある。3節では、「政治」とは何かについて検討する。

3. 「政治」教育における「政治」概念の検討

3.1. 「政治」概念と対立

前節では、シティズンシップ教育論から政治教育論を峻別して論じるために「政治」教育の「政治」概念に注目する必要があることを確認した。ここでまず、日本のシティズンシップ教育へ大きな影響力を与えていると「クリック・レポート」における「政治」概念を端緒として考察を進める。

先述の通り、「クリック・レポート」では「効果的なシティズンシップ教育」を成り立たせる要素の一つとして「政治的リテラシー」が提唱されている。クリックによると、この「政治的リテラシー」が身に付いた状態とは、「主立った政治論争が何をめぐってなされ、それについて主立った論者たちがどう考え、論争がわれわれにどう影響するかを習得」し、「特定の争点をめぐって自分で何かをしようとするとき、効果的に、かつ他人の誠意や信条を尊重しながら事に当るようになる」状態のことである

(Crick 2000:61=2011:89)。これはクリックが政治を「相異なる利益の創造的調停である」(2000:36=2011:58)と捉えているが故の発想であり、小玉(2015:11-12)が、「政治的リテラシーとは、まさにこうした多様な利害や価値観の対立の中であって何が争点であるかを知ることである」指摘するように、まさしく「対立」を政治の不可欠な構成要素として読み込んでいると指摘することが出来る。

一方で近年のデモクラシー論の一つとして、価値観の多元性を前提とし、それらの調停を目指す熟議デモクラシーの議論がある。その不十分さを批判する形で上述の「対立」に焦点を当てた政治哲学者C・ムフの闘技デモクラシー論を紹介したい。闘技デモのムフは、「既存の権力諸関係を根底から変容させ、新しいヘゲモニーを樹立する」(Mouffe 2005:52=2008:81)ために、「合意」ではなく「対立」に重点を置く。彼女の主張では、「合意」を重視することによる「対立」の消去は、一度「合意」の範囲の境界線の外部と認定されたものが正当な異議申立てを行う機会を失う排除の構造を伴うものであるとされている。このような理由からむしろ「対立」を明確化させ、正統な闘技の土俵に載せることが民主主義の徹底に繋がるとして、「対立」を推すのである(Mouffe 2005:48-53=2008:75-82)。

クリックが「調停」という言葉を用い、ムフは合意を拒否するという点で双方の主張は微妙に異なっており、またそこで想定される主体像にも違いがある。だが「対立」を「政治」の構成要素として捉え、その顕在化を目指している点で両者は共通しているということが出来るだろう。このことから本稿では「対立」を「政治」概念の重要な要素の一つとして抽出した

い。このようにして「政治」概念を捉えること
によって、必ずしも（選挙や国会や憲法など）
政治制度的な内容を実践内に含まない従来政治
教育実践とは見なされてこなかった実践を、政
治教育実践として読み込む可能性が出現する。

3.2 「対立」から見る政治教育実践

上述した「対立」というエッセンスを用いて
政治教育実践について考察する。水山がシテ
ィズンシップ教育実践の分類で使用していた「動
的一静的」及び「狭い—広い」という区分を採
用する。

まず初めに、「動的一静的」という区分に
「対立—非・対立」という区分を掛け合わせ
ると〈表1〉のようになる。これにより、先述し
たように「動的」な実践も「静的」な実践も政
治教育としての可能性を持つことが示される。
ただし、ここで一つ付言しておきたいのは、
「対立—非・対立」という区分は、実際のところ
不安定であり、ある実践がある時には「対
立」として別の時には「非・対立」として区分
されるときがある。例えば、何度も言及してい
る模擬選挙実践である。模擬選挙において、政
党の出すマニフェストを吟味し争点を知り投票
する時には、「対立」の要素を含んでいると言
えるが、単に投票の仕方を体験するのみでは、
それは「対立」という要素を経験したとは言
えないだろう。すなわち、ここで明らかになる
のは、副教材で推奨されている模擬選挙実践を
行っていれば政治教育を行っていると言え
ないという事である。

〈表1〉

	静的	動的
対立	「政治的論争の争 点を学ぶ」 例）・お茶の水女子 大学附属小学校に おけるシティズン シップ教育	「活動」を通して 「相異なる利害の 調停」を経験する 例）・水飲み場増設 実践（佐々木 2016） ・（模擬選挙）
非・対 立	例）・従来の知識伝 達型学習	例）・ボランティア 的な活動（地域清 掃、募金活動な ど） ・（模擬選挙）

次に、「狭い—広い」の区分に「対立—非・対
立」の区分を導入すると〈表2〉のようにな
る。ここで注目すべきなのは、「広い×対立」
の象限である。民間教育団体や個別の学校の実
践では、知識伝達を主にした実践を越えた実践
が行われていた。例えば、全国高校生活指導研
究協議会（以下、高生研）による実践が挙げら
れる。高生研は、「生活指導」というトピック
に注目して実践や研究を積み重ねてきた団体で
ある。つまり、高生研では直接政治的な内容
を取り扱うという事ではなく、集団主義教育の伝
統にのっとり、生徒による「自治」が重視され
てきた。機関誌の『高校生活指導』は、「18 歳
を市民に」というスローガンを掲げて表紙に記
載している。高生研は、「18 歳選挙権」の導入
にあたり、2016 年 201 号で「18 歳選挙権と政
治教育」という特集を組み、実践事例を紹介し
ている。高生研では、「政治教育」あるいは
「政治」がいかに捉えられているかである。

そもそも生活指導は、日直や掃除などの
日常活動や行事の中でのトラブル、いじめ

問題など、生徒相互の関係性の中に微細な「政治」を見て、その中にある権力性（マイクロポリティクス）を注視し実践の対象としてきた。民主主義や政治は異なる利害や理念があるところにしか発生しない。「政治」とは、互いの利害の言い分を聞き、調整し、合意をはかっていくことである。いわば誰もが生きやすい関係、社会を作っていくことが「政治」であると考えている。そういう意味で私たち高生研は、HR や授業、生徒会という実践の枠組みの中で、多様な意見を交わす討議づくりや決定の仕方を教える「政治教育」を行ってきたと言える。（森 2016:38）

こういったマイクロポリティクスについて着目して「政治教育」を構想する方向性は、「政治」について国政や地方政治への政治的な参加を直接目指すのではなく、自身とその周囲の人間との利害調整を「政治」と捉える方向性である。この「政治」の捉え方は、クリックの「異なる利害の創造的調停」という「政治」の側面に関連している。こういった政治観に基づいた実践は、制度的な政治的な内容扱っているわけではないものの政治教育として機能している⁽¹⁾。

他にも、東京大学教育学部附属中等教育学校や長野県辰野高校などで行われている「三者協議会」の実践も「対立」要素を持つ実践として位置づけ可能である。「三者協議会」とは、教師（学校）、生徒、保護者の代表が学校運営について話し合い、ルールの変更や授業改善に結びつけていく。例えば、長野県辰野高校では、1997 年より三者協議会が開かれ、アルバイトに関する問題や制服・自由服を巡る議論、授業改善についての議論などが交わされた。尚、長

野県辰野高校では三者協議会に地域の住民も加わって四者協議会（「学校フォーラム」）となり地域と学校が結びついているという面もある。

「三者協議会」は、必ずしも政治教育として明確に意識されて議論されてはいないものの複数の価値の対立を知ることやその調停を経験することのできる可能性を持ち、政治教育としての可能性を十分に持った実践である。

このように、従来民間教育団体や個々の学校というレベルで行われてきている実践には、従来政治教育とみなされてこなかったものの政治教育として機能していく可能性のある実践がある。「政治」概念を捉えなおすことは、これらの実践を政治教育として再評価していくことを可能にする。

ただ、ここで付言しておきたいのは、ここで示したこれらの政治教育の「政治」概念は、規模としては、「マイクロな政治」である。つまり人間関係や地域での関係性を問い直すようなものでありこそすれ、国政に影響を与えるような政治参加（「マクロな政治」）にいかにか接続されるのかは明確ではない。このマイクロな政治とマクロな政治との接続は一つの検討課題である。

〈表 2〉

	狭い	広い
対立	制度的な政治参加を題材に利害の対立やその調停について学習 例)・模擬選挙 ・模擬請願	生徒会活動や地域への貢献活動を通じて、利害の対立や調停を学習 例)・生徒会活動 ・三者協議会
非・対立	例)・従来 ⁽¹⁾ の知識教授学習・	例)・ボランティア的活動（地域清掃、募金活動など）

ここまで、シティズンシップ教育の分類をもとにしつつ、「対立」という要素を組み合わせることに政治教育実践の分類を試みてきた。これらの分類は、まだ粗削りな面もあるため、今後より精緻化していく必要がある。ただ今回の「対立」という導入により政治教育実践の分類の端緒となれば幸いである。

3.3. 日本の政治教育と学校

最後に今日の政治教育と学校の関係について述べたい。1969年通知においては高校生の政治活動は望ましくないものとして、述べられていた。だが、2015年通知においてその文言は削除されている。小玉は「公共性に責任を負う学校での政治教育が高校生を政治的主体として形成し、その高校生が学校の外で自らの判断で政治的活動を作っていく、そして学校の外に高校生の自由なアソシエーションを作り出していく」（小玉2016:199）という契機として捉えている。

一方で2015年通知においても「高等学校等の校長は、各学校の設置目的を達成するために必要な事項について、必要かつ合理的な範囲内で、在学する生徒を規律する包括的な権能を有するとされていることなどに鑑みると、高等学校等の生徒による政治的活動等は、無制限に認められるものではなく、必要かつ合理的な範囲内で制約を受けるものと解される」といった文言は残されており、これを反映した事例として愛媛県教育委員会の対応がある。この例では県教育委員会が県立高校に対して、事前の届出制を組み込む校則を例示した結果、全ての県立高校が校則を変更した（毎日新聞 2016年5月23日 東京朝刊）。

また18歳選挙権を機に、選挙管理委員会やNPO法人といった外部団体が政治教育の担い手として学校に対して出前授業を行う例が多数ある(2)。一見、学校外の「政治」が学校内に持ち込まれ、同時に、学校外の組織が学校内に入り込む新しい政治教育のあり方にも見える。だがこれらもあくまで「学校」における「授業」の一環であり、十分に外部が外としての役割を果たしているとは言い難い。

これらの例から読み取れるように、政治教育が学校外へ開かれる可能性はあるものの、現状として「学校」という空間の論理から逃れ来ていない側面はある。2015年通知において「実際の政治」が「学校」に入り込むことが想定されている以上、逆に学校が「実際の政治」ひいてはそれが営まれる場である学校外に対して積極的に開いて行く必要があるのではないだろうか。この点については今後の課題としたい。

4. 小括：「18歳選挙権」以後の政治教育の展望

2015年に可決された公職選挙法改正により、18歳選挙権が実現された。この選挙権年齢の引き下げにより、政治教育は大きな転換点を迎えている。このような新しい状況の中で、政治教育実践をどのように捉え直すことができるのかということについて本章では検討してきた。第1節では、日本の戦後教育において「教育固有の領域」の主張をもって「政治」と「教育」が分断されてきた「脱政治化」の状況を、そして今回の18歳選挙権による変化、いわば「再政治化」である「政治」と「教育」の結びつきを、共に歴史的な文脈から確認した。

第2節では、「18歳選挙権」以後の政治教育実践の議論がシティズンシップ教育の議論の延

長線上に考えられてきたことを踏まえ、従来の「動的/静的」や「狭い/広い」という枠組みでは分類しきれない、「政治」教育固有の枠組みを再構築する必要があることを明らかにした。

第3節ではクリックおよびシャンタル・ムフの議論を参照し、「対立」に焦点を当てて「政治」性を定義することを試みた。この視点を持って「静的-動的」、「対立-非・対立」の軸を用いた四象限の分類図を作成した。これを政治教育実践の評価軸として導入することで、社会参加の領域に留まり、政治的であるとは言えない実践との区別を図ったり、逆に学校運営に関わる三者協議会のような従来政治教育として見なされなかった様な取組みも政治教育の枠組みに組みこむことを可能にするなど、政治教育の再検討を目指した。また問題点として、日本の政治教育が学校の論理に回収されがちな日本の政治教育の現状を提示した。以上が本稿の内容である。

最後に今後の課題を述べたい。本稿では「対立」に焦点をあてて「政治」を定義した。だが、「政治」とは何かといった論は多様である。そして「政治」をどう定義するかによって、そこで想定されるアクターとしての市民像も異なってくる。18歳選挙権を迎えた現在、「政治」とは何かについて更に深めて行く必要があるだろう。この点について引き続き検討したい。

注

(1) 例えば、学校に水飲み場が不足していた現状を適切に訴えることで、教育委員会を動かし、水飲み場の増設を実現した生徒会の実践がある。(佐々木 2016)

(2) 各地方自治体選挙管理委員会, NPO 法人 YouthCreate, NPO 法人僕らの一歩が日本を変える。など。

引用文献

中央教育審議会 (1954) 「教員の政治的中立性維持に関する答申」

Crick, Bernard, *Essays on Citizenship*,

2000, Continuum (=関口正司監訳, 大河原伸夫・岡崎晴輝・施光恒・竹島博之・大賀哲訳, 法政大学出版, 『シティズンシップ教育論-政治哲学と市民-』, 2011)

井沼淳一郎 (2016) 「[実践記録①] 18歳選挙権を前に自前の言葉で語り, 行動する高校生を育てる」全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』201号, 6-13頁.

勝田守一 (1957) 「旭ヶ丘中学校の歩み(歴史的検討)」『東京大学研究紀要』第二巻.

喜多明人 (1995) 「子どもの参加の権利と生徒参加史研究」『教育学研究』第62巻3号

小玉重夫 (2015) 「政治的リテラシーとシティズンシップ教育」日本シティズンシップ教育フォーラム編『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社.

———— (2016) 『教育政治学を拓く 18歳選挙権の時代を見据えて』勁草書房

高柳直正 (1969) 「高校生の政治活動と規制の論理」, 『人文学報』71号, 東京都立大学人文学部, 35-52頁.

『毎日新聞』2016年5月23日 東京朝刊
「政治活動届け出制に反発も 愛媛の

- 全県立高，校則変更し導入」
- 宮下与兵衛（2004）『学校を変える生徒たち：三者協議会が根付く長野県辰野高校』かもがわ出版。
- 水山光春（2010）「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」京都教育大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育実践研究紀要』（10），23-33 頁。
- （2012）「スキルの育成を視点としたシティズンシップ教育活性化の検討 シティズンシップの構造と学習プロセス」京都教育大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育実践研究紀要』（12），33-42 頁。
- 文部省編，『終戦以降における教育と政治に関する議論の要旨』，文部省，1949。文部省調査局調査課，昭和 24 年 7 月 6 日刊の電子複写による複製，調査資料 151(国内調査 27)。
- 森俊二（2016）「〔実践分析〕政治教育を実践からとらえ直す」全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』201 号，38-45 頁。
- 文部省（1969）「高等学校における政治的教養と政治的活動について(通知)」。
- 文部科学省（2015）「高等学校における政治的教養と政治的活動等について(通知)」。
- Mouffe Chantal, *On The Political*, 2005, Routledge (=酒井隆史監訳，篠原雅武訳，『政治的なものについて』，明石書店，2008)。
- 大久保正弘(2012)「第二編 わが国における Citizenship Education の導入の可能性について-英国の事例との比較分析から」長沼豊・大久保正弘編『キーステージ 21 ソーシャルブックス 社会を変える教育 Citizenship Education-英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから-』株式会社キーステージ 21。
- 佐々木忠夫（2016）「〔実践記録③〕「水飲み場増設」，県を動かした生徒会」全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』201 号，22-29 頁。
- 竹内常一（1993）『日本の仕事のゆくえ』太郎次郎社。
- 浦野東洋一（2004）「〔解説〕「開かれた学校づくり」の実際と展望」宮下与兵衛編（2004）『学校を変える生徒たち 三者協議会が根付く長野県辰野高校』。

図表〈図 1〉水山（2010）によるシティズンシップ教育の「活動」と「範囲」

範囲 活動	狭いシティズンシップ 国政や地方政治を支える投票者（有権者）としての市民性の育成	広いシティズンシップ コミュニティに変化をもたらすことに能動的にかかわろうとする公共人としての市民性の育成
静的シティズンシップ 知ることによって学ぶ教養的なシティズンシップ	国政や地方政治に関する政治的教養、政治に関する知識理解、日本国憲法の問題、議会制民主主義の仕組み	個人的には解決できない社会的な対立状況（国政や地方政治に関する公的な課題のみではなく、グローバルな問題や私人間の争いといった行政府の枠を超えた公共的な課題を含む）に関する知識・理解、自由や平等の理念やデモクラシー
動的シティズンシップ 為すことによって学ぶ実践的なシティズンシップ	政治的権利の行使としての選挙・投票、政治的な活動	コミュニティにおける問題解決 コミュニティ活動への参加

2. アメリカの政治的シティズンシップ教育と民主主義
—1990 年代以降の実践事例に着目して—

0. 問題の所在

アメリカ合衆国にとって、1980 年代後半から 1990 年代という時代は、国際社会における超国家としてのポジションを牽引した経済成長にある種の限界が露呈した時代であり、そこから脱却する活路としてさらなる市場原理を強化するドライブが加速した時代であったといえる。

小玉重夫はこの時代状況をポスト福祉国家の視点から概念化し、戦後アメリカの理論的基盤の役割を果たした T.マーシャルの社会権的概念にもとづく権利／義務あるいはその手続き論に重きを置いてきたシティズンシップの論点が、市民として社会の中でどのように社会的争点を

理解し、ときに対立の調停や利害調整を伴うような個人間の協働や共生を志向するシティズンシップへと重心をシフトする、いわゆる「シティズンシップ概念の政治化」を思想的に明らかにしたのである(小玉 2003: 11-12)。小玉はここで必要となる知識・スキル・態度が、「政治的シティズンシップ」であり、この定着を促すシティズンシップ教育が今後拡大するという(小玉 2003: 165)。

この時代は、いうまでもなくアメリカ教育史にとっても大きな画期のひとつに位置付けられる。ブッシュ（第 43 大統領）政権下で 2002 年に成立した NCLB 法 (No Child Left Behind Act) により、1980 年代以降のスタンダードとアカウントビリティ重視への政策転換が完成したとされる(神山 2006 ほか)。高等教育についても同様に、アメリカ高等教育史家である R.ガイ

ガーは、1975年～2010年をアメリカ高等教育の第10世代「プライバタイゼーションと現代の高等教育」として区分し、この期間に知的財産の商品化、専門主義化が進行したと性格付けている(Geiger 2015)。

こうした「改革」をめぐる評価は現在も二分されたままであるが、問題を提起する側の主張を集約するならば、それは一連の改革政策が生徒・学生間の階層化とその帰結としての多文化主義の行き詰まりを助長したというものである(松尾 2010, 北野・吉良・大桃編 2012 ほか; Giroux 2002)¹⁾。そして、こうした主張に応答する形で1980年代後半に出現したのが、「開かれた学校」、あるいは「地域と連携する大学」という言説であった(Elmore 2004, Boyer 1996)。両者はともに、市場化される教育を地域社会という回路に接続することで、これを教育の公共性の強化へと組み替えようとする運動²⁾として理解できる。この運動は、学習者はもとより学校や大学そのものに、地域社会への参加と連携を促す意味でもともと「教育の政治化」への適応を目論む指向性を有するものであったといえる。

たしかに1990年代以降、National and Community Service Trust Act of 1993 や、1997年に制定されたThe Volunteer Protection Act (ボランティア保護法)等の影響もあり、高校生・大学生の地域社会への参加は急増傾向を示したが、他方では、政治への関心や参加そのものはむしろ総じて停滞傾向が固定化してしまった。これについて多くの論考は、地域社会との連携を自律的に展開しようとした運動が結果的に共同体主義的な政策枠組みに絡めとられる形で、むしろ政治的シティズンシップ教育の後退を招くことに加担したと指摘する(Sax 2000)。

小玉(2013)が示唆するように、シティズンシップ教育の政治化状況が生まれたことにより、国家の主導的な役割や枠組みを前提に国家と国民の統合をテーゼとする社会から、個人すなわち市民を起点にした社会への組み替えを指向する地平が拓かれたといえる一方で、その適応回路のひとつとして期待された「地域社会との連携」が逆説的にある種の「教育の脱政治化」を招来しているといった状況をみると、改めて政治参加とシティズンシップ教育の関係をどうデザインすべきかという問いが浮上する。この意味での政治的シティズンシップ教育がどう展開され、教育改革の趨勢への対抗軸をどう提示し得るのか。これが本稿の問題意識である。

本章では、第1節において、先行研究の分析を踏まえた上で政治的シティズンシップの代表的論者であるH.ボイトらによる「教育の民主化」やA.ドズルによる「水平型政治不信」という言説を手掛かりに、本稿の考察枠組みを明らかにする。第2節では、民主主義の危機論さらには多文化主義への対応について異なる接近法を採る3つの事例を取り上げて考察する。第3節では、いずれの事例も水平型政治不信に応答するために、地域社会との連携を基軸に、アメリカ民主主義の源流に回帰する形でシティズンシップ教育の目標や方法論を更新することに価値を置いていることを明らかにする。また最後に、18歳選挙権時代を迎えた日本の政治教育の展望について、制度的な政治参加や狭義の権利・義務論が中心である現状に対して、水平型政治不信に応える民主主義とは何かを問う政治教育が有するもうひとつの発展可能性を示す。

1. 目的と考察の枠組み

本稿のねらいは、教育の政治化を取り巻くアメリカの複雑な状況を前提に、政治的シティズンシップ教育が何を指し、そのためにどのような実践が立ち現れているのかを改めて明らかにすることにある。本稿では、この時代における「教育の民主化(Democratizing Education)」(Boyte 2003)というもうひとつの関連言説を用いて分析を試みたい。

小玉は、「政治的シティズンシップ」の最も優れた形の一つに H.ボイト (Harry Boyte) の思想と実践を挙げる(小玉 2003a: 166-169)。ボイトはシティズンシップ教育について、政治参加をめぐる制度的条件や環境整備という次元ではなく、政治に参加する人間としての存在回復という次元からこれを捉えるべきとする点で、参加民主主義由来の既存の政治制度を前提とする理性的民主主義や手続的民主主義とも異なる民主主義の立場を明確にする。ここから導出されるシティズンシップ教育の中心的命題が、アメリカ社会が当面する民主主義そのものの危機への対応であり、「教育の民主化」である。

これまでわが国では、アメリカのシティズンシップ教育を参加民主主義理論から切り取る論考が多く、例えば川上文雄は B.バーバーとの比較考察を通じて、ボイトのシティズンシップ論でさえも伝統的な参加民主主義の議論の連続線上に乗ったものであることを前提として論じている(川上 2003)。しかし、ボイト自身が、それまで主流であった討議型政治 (deliberative politics) と距離を置くために、これに代わる構築的政治 (constructive politics) という新たな枠組みを構えているように、いずれにせよ政治的シティズンシップについては、従来とは位相の異なる民主主義論から捉える必要があろう³⁾。

これについては、A.ドズル (Albert Dzur)が明快な図式を与えてくれる。現代アメリカ民主主義が停滞する要因についてドズルは、垂直 (vertical) レベルと水平 (horizontal) レベルの二軸における政治不信(distrust in politics) の存在があるとする。いわゆる「垂直型政治不信」は代表制政治システムへの信頼の揺らぎであり、「水平型政治不信」は公共的な問題に対する効力感の欠如による市民相互の信頼関係の揺らぎであるという。ドズルは、これら縦横の政治不信によってもたらされる市民の無気力(civic lethargy)の存在こそが民主主義の停滞要因であるとする(Ercan and Dzur 2016)。ことにドズルは、「水平型政治不信」の重要性に着目する。これまでの参加民主主義理論は、結局のところ利益集団の多元性確保や間接民主主義制の欠陥を修理するという点で「垂直型政治不信」への対応に腐心し、「水平型政治不信」へのそれは半ば置き去りにされてきたと指摘する⁴⁾。このようにみると、新自由主義的原理の勢いが増すポスト福祉国家的状況においては、この水平型不信は依然として増幅を続けるともいえよう。これに対してドズルは生涯学習論の立場からいわゆる市民代表(act on citizens)に代わる市民間の協働(work with citizens)を提唱する(Boyte and Fretz 2011: 95-96)。

では、水平型政治不信をより意識したシティズンシップ教育とは何か。端言すると、それは代表制政治システムを前提とする知識集約型の従来のシティズンシップ教育に対して⁵⁾、非制度的な政治参加すなわち学校空間やコミュニティとの連携の中で展開する公共性創造のための活動を伴うシティズンシップ教育といえる。これは一見、先述の「開かれた学校」や「地域と連携する大学」という言説と重複するように映

るが、むしろ両者の差異にこそ注目すべきである。

こうした政治的シティズンシップ教育が 1990 年代以降に出現したとするならば、それらはどこで、誰が、何を目標に、どのような実践として展開されているのだろうか。現在のところこれを明らかにしようとする論考は存在しない。別言すれば、政治的シティズンシップは何を目指そうとしているのか、その動態についてはボイトの実践にとどまらず、考察すべき対象が存在するはずである。これを明らかにしていく作業の中に、小玉の議論を一步進める意義と糸口を見出すことができるのではないか。

本稿の目的は、新自由主義的政治経済が国際社会を席卷し、20 世紀に発展をみた民主主義の諸理論あるいは実践が危機に瀕する状況の中で、A.ギデンズの「第 3 の道」をはじめ、市民による参加のありようを再構成しようとする民主主義論が台頭する大きな流れの中で、こうしたボイトらの「教育の民主化」に係る思想を手掛かりに、1990 年代以降のアメリカで裾野を広げ始めている政治的シティズンシップ教育の実相の一端を明らかにすることにある。特に「水平型政治不信」という視角から民主主義の危機やアメリカが直面する多文化主義に対して異なる接近法を採る 3 つの事例を取り上げる。そこでは政治的シティズンシップ教育の中にも多様な思想と教育実践が萌芽していることを示すとともに、一方でこれらが共通して目指す価値として、「市民の無気力」に切り込み、民主主義社会の成員たるにふさわしい人間形成のための教育を施す明確な思想が各実践の底流にあることを明らかにする。

2. 政治的シティズンシップ教育の事例考察

—その多様性と共通性

本節では、アメリカの政治的シティズンシップ教育の多様性の一端を示すこと、そこから括り出せるある種の共通項を明らかにすること、の 2 点に絞る形で教育実践を考察する。

対象事例は、ボイトが開発し、政治的シティズンシップの典型とされる「パブリック・アチーブメント」、J.デューイのアメリカ発展的民主主義そのものへの回帰を試みる I.ハーカビーの「ウェスト・フィラデルフィア改善組織」、さらには多文化主義の実現を民主主義教育から図ろうとする D.シュルツの「バード・アカデミー」の事例をそれぞれ取り上げる。

これらの事例を通じて、政治的シティズンシップ教育の一側面ではあるが、生徒や学生の日常生活や身近な地域社会における自己理解、対立や争点の発見、身近な人間関係及び地域資源の組織化から公共的な問題解決への方途を探ろうとする営為を「もうひとつの政治」として捉え、この過程への参加を通じて民主主義の再興を企図している点を全事例の共通項として括り出しつつ、それぞれのアプローチが特定の思想やイデオロギーに回収されることなくむしろ多元性を保っていることを明らかにしたい。

2.1 事例 1 「パブリック・アチーブメント」

2.1.1 概要～「政治参加」体験を通じたプロジェクト型シティズンシップ教育

「パブリック・アチーブメント (Public Achievement; PA)」は、主に学校教育において、身近な社会問題に主体的に関わろうとする意識、技法、態度の定着を目的とする教育プログラムであり、ボイトにより 1990 年に開発された。

小中高生が、主に大学生コーチとチームを構

成し、学校やコミュニティで関心の高い問題を自ら発見し、問題についてコミュニティに根ざした調査研究や問題解決プロジェクトを企画実行するプロジェクト学習の手法が用いられる。

PA は通常、小学校から高校までの教育課程において1学年の通年科目として設定され、PA は6つの実施段階（「探究と発見」「イシューの絞り込み」「問題に関する調査」「プロジェクトの設計」「行動計画の実行」「振り返り」）により構成される。この中で児童・生徒たちは、自ら関心のある社会的・政治的問題を言語化する作業を行い、関連テーマのプロジェクトを選択する。そして、自分たちの立場から問題改善、解決策を導き出し、具体的な活動を計画実行していく。

2.1.2. 大学との連携による実践

PA は主に初等・中等教育を対象とする教育手法であるが、PA には児童・生徒を支える大学生コーチの存在が不可欠である。学生がコーチという社会的役割を全うする過程を通じて、PA が求める政治参加への主体性を児童・生徒のみならず、学生自身が高められる点からも、PA の教育的意義に対する関心は高い。

現在アメリカ国内では、10 を超える大学においてパブリック・アチーブメントのカリキュラムが実施されている。例えばデンバー大学では、「コミュニティ連携とサービスラーニングセンター (Center for Community Engagement and Service Learning; CCESL)」が主催するプログラムの一つとして、2003 年に “Public Achievement Curriculum” を導入している。CCESL では、コーチ役を務める学生が各校生徒とチームを構成し、主に市内の高校 (Denver Public Schools) と連携して、学年暦にもとづき

通常 18 週～25 週の授業にわたって年単位で PA を展開する(University of Denver 2012: 1-3)。2011～2012 年は、高等学校 3 校において 27 名の学生コーチ、約 100 名の高校生が参加し、計 9 本のプロジェクトが完成するに至り、例えば KIPP Denver Collegiate High School では、移民世帯の児童・生徒が法的地位によって教育を受ける機会を損失していることをイシューに掲げ、啓発用映像を作成するプロジェクトを実施した⁶⁾。

高校生は PA を通じて有効な政治参加の体験を得て、市民的スキル（パブリック・スピーキング、人間関係の構築、イシューの同定、公共的な問題に対して自ら行動を起こす）を習得する。この中で学生には、コーチとして明確な役割と責任が与えられる。その意味で PA は学生自身が公共的な課題解決に関与する、つまり政治過程に参加することを通じた大学教育におけるシティズンシップの学習機会でもある。

2.1.3PA と政治的シティズンシップの育成

PA はこのように、児童、生徒、そしてコーチである学生が、日常生活の行為を通じて公共的課題の解決を図ることに内在する政治性を認識すること、実際の過程に参加してコミュニティにいかなる変容が起こったのか、起こり得るのかを追究する点に特徴がある。

この思想や方法論は、ボランティア学習やサービス・ラーニング(Service-Learning; SL) と具体的に何が異なるのか。ボイトは、SL が共同体主義的なフレームワークの中に閉じ込められ、奉仕や利他行動を通じて他人を助けることに責任を負うべきという一様の道徳的価値を教えることが目的となっており、結果的に教育現場が国家や共同体という秩序への過度の傾倒を

許容することに繋がりがねないとして警鐘を鳴らす(Boyer and Farr 1997)。

これに対して PA では、児童・生徒に対して市民としてのアイデンティティ、それに関連した価値観を持たせることに主眼があり、どのような価値観を持つべきかについては教えない、として両者を全く異なる枠組みとして峻別する(経済産業省 2006: 51)。つまり、過度の競争社会化、市民協働の減退、地域からの乖離、学校の社会からの乖離などの問題を抱える現代社会において重視すべきは、何が問題かについて自ら掘り起し、その関心を身近な公共空間の中で周囲を巻き込みながら自分の意志で公共性を拓いていくという意味での「組織化の営み」に必要な資質を育む教育の重要性を説く。

PA にみる政治的シティズンシップとは、この「組織化の営み」への意識や態度を形成するコア・アイデンティティを意味する。小玉が「ボランティア的シティズンシップ」を批判するのは、こうした内発的なアイデンティティ形成の欠落を指摘するためといえる(小玉 2005)。

2.2 事例 2

「ウェスト・フィラデルフィア改善組織」

次に、「学校-社会連携型」に該当する実践の紹介として、「ウェスト・フィラデルフィア改善組織 (The West Philadelphia Improvement Corps, 以下 WEPIC)」の事例を取り上げる。

2.2.1. 事例の思想的視座としてのデューイ

ペンシルベニア大学 (以下 ペン大) のハーカビーらは、当実践とデューイ教育哲学とを結びつけて説明する。デューイは参加的で民主的な社会から成る「グレート・コミュニティ」の

構想を立てたが、それを学校教育の中で実現する実践を展開しなかった。この問題に対しハーカビーらは、その実践方法をデューイ自身の先見的構想である「ソーシャルセンターとしての学校」演説に見出す(Benson *et al.* 2007: 33-34)。

この演説でデューイは、科学の発展と共に急速に変化する 20 世紀初頭の社会状況が、学校の機能的転換を要請していることを説いた。学校は、限られた一定の子どもたちに知識を教授するだけでなく、コミュニティにおけるすべての年齢・階級の人々に開かれ、情報を組織・提供する場となる可能性と必要性が述べられる(Dewey 1978, 80-93)。この構想の背景には、移民住民らの貧困問題が先鋭化するシカゴにおいて展開されたセトルメント運動があった。近隣住民の生活の質を向上する社会福祉センターであるハルハウスが、J.アダムスらを中心に運営され大きな成果を上げていた(Benson *et al.* 2007: 33-40)。

ハーカビーらはデューイのこの構想を現代的に発展させ、地域社会の公共的な問題の解決に向けて知識を還元する、活動重視型の研究者・学校運営が、今日のアメリカの生活の問題解決のために必要だと述べる(Benson *et al.* 2007, 41)。

2.2.2. 高等教育機関の戦略的位置づけ

上の構想では、研究大学が担い得る特別な役割が強調される。ハーカビーらはここで、来るべきデモクラシーの預言者として、大学は学校教育を包括し牽引する最重要機関となるべきだと考えたシカゴ大学初代学長 W.ハーパーの主張を引き取る(Benson *et al.* 2007: 77-81)。

この理念実現の緊急性と必然性は、大学が置

かれてきた歴史的な文脈において露わになる。アメリカの研究大学の多くは戦後、冷戦とビッグ・サイエンスとに結びつき、資源と特権を獲得する。その中で、栄華を誇る研究大学とは対照的に、様々な問題を抱える地域社会との間に確執が生じていく。この状況は、資源・知識をコミュニティの生活へと還元する、研究大学の市民的責務を内外的に認識させ、教育的変革の圧力となった (Benson *et al.* 2007: 78-79)。

しかし、この転換は大学全体の抜本的な構造的変革を求め、多大な抵抗を伴う。ハーカビーらはこの潮流を先導するべく、WEPICにおけるペン大の動向を提示する。

2.2.3 事例の概要

WEPIC は、大学支援による、学校に基礎を置く、サービス・ラーニング・プログラムであり、それを遂行する組織である。学術知の活用により地域の問題解決を行う、新しいコミュニティスクール側の側面も持つ。組織としては、ウェスト・フィラデルフィア (以下 WEP) の諸学校、ペン大、諸機関・団体から成る (赤星 2003: 91)。

先述の通り、ここでペン大が果たす役割は大きい。大学-学校-地域の連携の有効性は、試行錯誤の中で自覚されていったが、その展開の画期となった授業が、構想に理解を示した近隣中学校の校長や大学の教職員の協力により実現する。同大学は 1990 年、学部生向けの授業『人類学 210』を再構成し、近隣の中学校とのパートナーシップ・プログラムへと発展させた。ここでは大学生と中学校の教師・生徒らとの連携の下、生徒とその家族の栄養学的問題の改善のために、情報提供やデータの採取・分析、家族へのインタビュー聴取がなされた。生徒たち

は、大学生の支援の下、家族の健康意識に変化を及ぼすべく活動した。実際の地域問題の解決に向けて協働する中で、参加者に積極性が現れたのみならず、調査結果の論文が高く評価されるなど、活動の学術的価値も同様に広く認知された (Benson *et al.* 2007: 86-92)。

これ以降、150 を超えるコースが、大学組織全体の連携の下、地域の問題への戦略的解決を伴うものとして発展していく (Benson *et al.* 2007: 92)。これらの連携は、共有された問題に対して行政機関を含む多元的なアクターが関与する、協働的な調整であり相互作用である。

2.2.4 生き方としての民主主義への志向

本実践は、必ずしも教育過程の政治的な参与の側面を明示的に打ち出していない。WEP が従来、低所得者層の黒人やマイノリティを多く抱える地域であるように (赤星 2003: 86, 93)、それは退廃する地域社会の活性化という課題に焦点化している。しかし、このアメリカの福祉的な未成熟性は、地域的な連携を要請し、断絶した社会の多様な構成員を協働において結びつける場へと、学校の機能的転換を生んだとも言える。これらの協働的な活動を支えているのは、ハーカビーらが理念的な性格として強調するように、かつてデューイが述べた倫理的なベクトルを持つ生き方としての民主主義への志向である。

2.3. 事例 3 「シュルツによるバード・アカデミー校における授業実践」

2.3.1. 事例の概要

最後に検討する事例は、ブライアン・D・シュルツ (Brian D. Schultz) によって報告されたイ

リノイ州シカゴ市の小学校、リチャード・E・バード・コミュニティ・アカデミー校(Richard E. Byrd Community Academy)での実践である。この小学校にはシカゴ川のすぐ北側に位置するカブリニ・グリーンという公営団地の子どもたちが通っていた。このカブリニ・グリーンは貧困地区であり、荒れた地域とされていたが、シカゴの高級住宅地であるゴールド・コースト地区に隣接していたため土地の価値が跳ね上がり、シカゴ住宅局によってジェントリフィケーションが進められようとしていた(シュルツ 2013)。

2.3.2. シュルツによる「バード・アカデミー」校での実践

シュルツの受け持つクラスの5年生たちは、例えば「体育館も食堂も講堂もない」、「弾痕の残った割れ窓」、「暖房のない教室」などといった日々直面している現実的な問題に基づいて、不公正を是正することを目指した(シュルツ 2013: 107-108)。

シュルツのクラスの子どもたちはまず、自分たちの学校の歴史と新築の校舎を手に入れられる可能性について調べた。すると、新設の学校の建築が6年も前にシカゴ市教育委員会によって約束されていたことや、学校教職員や学校評議会によって新しい学校に必要な用品が既に選り終えられていたにも関わらず、市教育委員会の具体的な動きは何も見られなかったことを子どもたちは把握した。そして、ブレインストーミング・セッションを通じて大まかな進むべき方向性の結論を出した(シュルツ 2013: 108-115)。

まず子どもたちは、校舎の欠陥について解説文を書き、写真を撮ることから記録を開始し

た。その解説の下書きを草稿として、市当局やシカゴ市教育委員会、新聞記者や関係市民に送る手紙をしたためた。この段階から彼らの取り組みは、学校の壁を越えていき、現実世界と密着したカリキュラムに取り組むための道筋が出来ていった(シュルツ 2013: 115-116)。

やがて彼らの粘り強さが実を結び、地方議会の議員が学校を訪問し、子どもたちに代わってロビー活動を展開したり、大学教授からこのクラスについて研究出来ないか問い合わせがあったり、関心を寄せる市民が学校訪問にやってくることもあった。こうしてこのプロジェクトは広く知られるようになった。連邦教育省がこの件に関する公式な調査を開始し、クラスの子どもたちはスプリングフィールドまで行ってイリノイ州教育委員会で証言を行い、さらには「市民教育センター(Center for Civic Education)」のプロジェクト・シチズン全米大会に正式な演説をするために参加した(シュルツ 2013: 118-121)。

2.3.3. 本事例の理論的位置付け

シュルツのこのような実践のバックボーンにはどのような理論が存在するのだろうか。この実践事例が収められている『デモクラティック・スクール』の第1章では、公立学校における民主主義的な学校づくりや教育実践の意義が編者のマイケル・アップル(Michael W. Apple)とジェームズ・ビーン(James A. Beane)によって語られている(ビーン=アップル 2013)。

アップルらはデューイが「民主主義的信」と呼んだところのものを信頼し、民主主義に価値を見出そうとする。そして、従来学校教育で習うように民主主義を単なる手続き上のプロセスとして捉えるのではなく、その中に「民主主義的な生き方」の基礎を構成する価値観や原理原

則を含むものとしてアップルらは捉えている(Beane 2005, ビーン=アップル 2013: 16-17)。

それでは民主主義的な学校づくりとは具体的には何を指すのだろうか。アップルらはこれを2つの仕事から成るものとして定義している。すなわち、第1には民主主義的な構造と過程を創造することであり、第2には子どもたちが民主主義的な経験を積み重ねていけるようなカリキュラムを創造することである(ビーン=アップル 2013: 20)。本稿で取り上げたシュルツの実践は学校の中で行われた特定のプログラムであることから、ここに挙げた民主主義的な学校づくりのうち、主には第2の仕事にあてはまる実践であると考えられる。

第1の民主主義的な構造と過程を創造することについて言えば、子どもを含めた学校に直接関わる全ての人々が意思決定の過程に参加する権利を持つことが大きな特徴となる。しかし単に意思決定過程に人々が参加すれば良いということではない。民主主義的な学校における学びのコミュニティは、年齢、文化、民族、ジェンダー、社会経済的階級、能力など多種多様な差異を反映した様々な人々が含まれており、ここに共有目的があるという意識が宿っている。

もう1つの仕事である、民主主義的なカリキュラムづくりについて言えば、広範な情報に対してアクセス出来るということと、多種多様な意見を持った人々が自分なりの見解を表現する権利を持つということが重視されている。前者は学校における知識が支配的文化によって生産・是認されているような「公定的(official)」な知識に狭められていること、後者は支配的文化の外側にいる人々—特に有色人種や女性、そして子どもたち—の音が沈黙させられていることへの対抗である。ここには多文化主義、とり

わけマクラーレン(Peter L. McLaren)が提唱した批判的多文化主義(critical multiculturalism)という立場(McLaren 1995: 40-42)が見てとれる。

民主主義的なカリキュラムは、子どもたちが知識の消費者ではなく、「意味の作り手」となることを目指す。また子どもたちは彼らなりに現実の生を全うしており、各々の生きられた経験(lived experience)の中で人種差別や貧困などをよく知っているという見方を取ることで、主要な社会問題を批判的に分析するようなカリキュラムを組織し、倫理的・社会的な矛盾へ対抗する形で行動するようになる可能性を生み出そうとしている(ビーン=アップル 2013: 27-35)。この事例でシュルツは当初、カプリニ・グリーンの子どもたちが持つ「ストリート的な賢さ」が、学校文化とは相容れないものであるために学校の仕組みの中で評価されることは減多にないことに対し、問題意識を持っていた(ビーン=アップル 2013: 103-107)が、これもまたこの理念とつながるものである。

このような民主主義的な学校づくりの考え方には、学校を民主主義的な場として考えたジョン・デューイ(John Dewey)の思想のみならず、ジョージ・カウツ(George Counts)やハロルド・ラッグ(Harold Rugg)といった社会改造主義の系譜にも多くを負っている(ビーン=アップル 2013: 40-41)。

3. おわりに～小括と提言

本章は、1990年代以降のアメリカにおける政治的シティズンシップ教育を考察した。特に、各教育段階で均質的に進行した市場化型の教育改革政策とこれに適応しようとする教育現場の間にみられる緊張関係の中で、「教育の民主化」という新たな視角から「政治化」に応答

しようとする3つの具体事例を考察した。

これまでアメリカのシティズンシップ教育を題材としたわが国における論考の多くは、学校の開放や地域社会との連携の意義と重要性を指摘するという地平に留まり、教育の政治化という状況に対してどのような応答が試みられてきたのかを論じたものは少なかった。

政治的シティズンシップ教育は、従来の参加民主主義論やリベラル・コミュニタリアン論争の本質とされる現代社会における個人の人生や社会との関係性のあり方をめぐるアクチュアルな論争(濱 2015: 120-121)を引き継ぎながらも、1980年代にかけて主流であった配分的正義を問う「垂直型」の議論に回収されることなく、水平型政治不信への応答としてアメリカ民主主義の源流に回帰する形でシティズンシップ教育の目標や方法論を書き換えることをテーゼとしている点にその特質があることを明らかにした。3つの事例にみたように、政治的シティズンシップ教育の具体的な姿は、市民相互の共創からある種の社会秩序を立ち上げていく経験の共有を通じて、政治に参加する人間としての存在回復へと向かうベクトルを指向する、「意味の作り手」の育成を目指す教育実践と形容することができよう。

日本でも、2015年の公職選挙法の改正により、選挙権年齢が引き下げられ、いわゆる「18歳選挙権」が導入されたことを受けて、日本でも政治参加と関連付けた教育、いわゆる政治教育⁷⁾の導入と展開が加速的に進んでいる。ここにみられる一側面として、政府が推進しようとする「政治的教養」や「有権者教育」として語られる内容⁸⁾や、このテーマをドメインにする非営利活動組織が実践する内容の多くが投票教育や模擬請願といった代表制政治システムへ

の参加を射程とする傾向が強いことが挙げられる。

あえて図式を単純化するならば、アメリカの政治的シティズンシップ教育に対して、日本の政治教育には、制度的な政治参加に射程を絞った実践が支配的になっている一面、さらにはドズルのいう政治不信を制度的参加という権利と責任を果たすことで解消しようとする「垂直型」への偏倒状況を見ることはできないか。

もちろん、日本の政治教育が、「民主主義の危機」という問題設定にどの程度親和的なものとして設計、実践すべきか、あるいはその可能性については別途議論が必要であろう。しかし一方で、アメリカのように民主主義の捉え方からシティズンシップ教育のあり方を考えるアプローチは、例えば日本の学校教育等で長く展開されてきた生活密着型の教育実践が潜在的に有している可能性を掘り起こす契機となるかもしれない。そのような豊潤な議論が生まれることによって、18歳選挙権の導入を契機に加速度的な広がりを見せている日本の政治教育は、狭義の権利・義務論を超え、社会の担い手をどう育成するかという意味での政治的シティズンシップ教育としての地平を拓いていくことになるのではないか。

注

(1) もちろん、これに対する肯定的評価も存在する。例えば Elmore(2004)を参照。

(2) 例えば、シビック・エンゲージメント運動 (civic engagement movement) がある。これについては改めて別稿で論じたい。

(3) 例えばボイトは、『『事実性と妥当性』の中でハーバーマスは、討議というものを公共的なコミュニケーションの実践とみているが、国

家の至るところで発生する公共的問題の解決を巡る討議の中に、市民が関与することはほとんどない」として、ハーバーマスが唱える討議デモクラシーの考え方を厳しく批判する (Boyte 2003, Boyte 2011: 635)。

(4) これは、これまでの参加民主主義理論では、本質的な市民参加には不十分であるとして C.B. マクファーソンらが 1980 年代後半に提唱した「人民による政治」概念への回帰にも通じる考え方である。

(5) もちろんアメリカにおいても、いわゆる有権者教育(Voter Education)は盛んに行われている。例えば、Casey=Dowell(2008)は、ミシガン州立大学の事例を紹介している。

(6) デンバー大学 CCESL の公式ウェブページ ”Public Achievement Project Series”によった。

http://www.du.edu/ccesl/media/documents/pa_project_stories.pdf (アクセス日 2016 年 12 月 1 日)

(7) 厳密に言えば、政治的側面をより重視する形態の「シティズンシップ教育」として理解するのが本稿の立場であるが、本章では「政治教育」という表記で統一した。

(8) 文部科学省初等中等教育局は、「教育基本法第 14 条第 2 項にもとづき、学校の政治的中立を確保しつつ、現実の具体的な政治的事象も取り扱い、生徒が有権者として自らの判断で権利を行使できるよう、具体的かつ実践的な指導を行う」ことを目的としている(総務省・文部科学

2015:3)http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shukensha/1362349.htm (アクセス日 2016 年 12 月 1 日)

引用文献

- 赤星晋作 (2001) 『学校・地域・大学のパートナーシップ—ウェスト・フィラデルフィア改善組織 (WEPIC) の事例研究』学文社。
- Beane, J., (2005) *A Reason To Teach: Creating Classrooms of Dignity and Hope*, Portsmouth: Heinemann.
- Benson, L., Harkavy, I., Puckett, J., (2007) *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform*. Philadelphia: Temple University Press.
- Boyer, E.L., (1990) “The Scholarship of Engagement.” *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences* 49, no.7 (April): 18-33.
- Boyte H.C., (2011) “Constructive Politics as Public Work: Organizing the Literature.” *Political Theory*, 39(5) 630–660.
- (2004) *Everyday Politics: Reconnecting Citizens and Public Life*, University of Pennsylvania Press.
- (2003) “A Different Kind of Politics: John Dewey and the Meaning of Citizenship in the 21st Century.” *The Good Society*, 12(2): 1-15.
- (1993) “Civic Education as Public Leadership Development.” *Political Science and Politics*, 26 (4): 763-769.
- Boyte, H. C. & Fretz, E., (2011) “Civic Professionalism.” John Saltmarsh & Matthew Hartley (eds.), *To Serve A Larger Purpose: Engagement for Democracy and the Transformation of Higher Education*, 82-101, Temple University Press.

- Boyte, H. C. and Farr, J., (1997) "The Work of Citizenship and the Problem of Service-Learning." in R. Battistoni & W. Hudson (eds.), *Experiencing Citizenship*, Washington: American Association of Higher Education, 35-48.
- ブライアン・D・シュルツ 『『気持ち』 わかってくれてんじゃん』: カプリニ・グリーンにおける民主主義とカリキュラム』 マイケル・W・アップル, ジェームズ・A・ビーン編 『デモクラティック・スクール—力のある学校教育とは何か—』 第2版, 澤田稔訳, 上智大学出版, 2013年, 99-105頁。
- Casey, K. M., Dowell, J.D., (2008) "You Vote: Linking Campus and Community for Voter Education, Information & Participation." in M. LaBare (eds.), *First-Year Civic Engagement: Sound Foundations for College, Citizenship and Democracy*, The New York Times.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. and Corngold, J., (2008) *Education for Democracy*, Jossey-Bass.
- Dewey, John., (1978) "The School as Social Centre." *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol.2, ed. Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elmore, R.F., (2004) *School Reform From the Inside Out*, Harvard Education Publishing Group.
- Ercan, S. and Dzur, A., (2016) "Participatory Democracy in Unlikely Places: What Democratic Theorists Can Learn from Democratic Professionals." *Democratic Theory*, 3(2), Winter 2016: 94-113.
- 濱真一郎 (2015) 「共同体論のリベラリズム批判」 『よくわかる法哲学・法思想 [第2版]』 (深田三徳・濱真一郎編著), ミネルヴァ書房, 120-121頁。
- ジェームズ・ビーン, マイケル・アップル 「なぜ, いま, デモクラティック・スクールなのか」 マイケル・W・アップル, ジェームズ・A・ビーン編 『デモクラティック・スクール—力のある学校教育とは何か—』 第2版, 澤田稔訳, 上智大学出版, 2013年, 5-48頁。
- 川上文雄 (2003) 「参加民主主義論者のサービス・ラーニング論—ボランティア学習の政治思想的基礎」 『政治思想研究』 第3号, 168-188頁。
- 経済産業省 (2006) 「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告別冊」。
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く——18歳選挙権の時代を見すえて』 勁草書房。
- 小玉重夫 (2013) 『難民と市民の間で—ハンナ・アレント「人間の条件」を読み直す』 現代書館。
- 小玉重夫 (2005) 「1990年代アメリカ教育思想における公共性とシティズンシップ概念の相克と変容」 科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書 2003~2004年度。
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』 白澤社。
- McLaren, P. L., (1995) "White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism." Sleeter, C. E., and McLaren P. L. (eds.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the*

Politics of Difference, Albany: State

University of New York Press.

Peterson, A., (2011) *Civic Republicanism and Civic*

Education: The Education of Citizens,

Palgrave Mcmillan.

University of Denver, (2012) “Public Achievement

Curriculum: A Resource for Lesson

Planning and Project Development.” Center

for Community Engagement and Service

Learning, retrieved at

http://www.du.edu/ccesl/development/public_achievement.html. (アクセス日 2016年 12 月 1 日)

佐々木毅 (1993) 『アメリカの保守とリベラル』 講談社。

Sax, L. J., (2000) “Citizenship Development and the American College Student.” in T. Ehrlich (eds.),

Civic Responsibility and Higher Education,

American Council on Education Oryx Press.

3. デンマークにおける新しい若者の政治参加： アソシエーションの新たな形態としてのユース カウンシルに焦点を当てて

0. はじめに

0.1 問題の所在

デンマークの学校は、科目を問わず自由な討議空間が保障され、学校評議会や生徒会において意見表明の機会が保障される民主的空間であり、民主主義の実践が日々の学校生活において蓄積されることを特徴としてきた

(Hahn1998)。しかし、新自由主義やグローバリゼーションの影響下で、学校組織において保障されてきた教師の自律性は弱まり、学校評価の導入が行われ、校長のリーダーシップは強化された (Moos 2005)。また従来行われてこなかった学力テストを 2006 年から段階的に導入し、学校ごとの成績が教育省による公表されるようになった (澤野 2016)。

21 世紀に入り、PISA の結果が OECD の平均を下回ったデンマークでは、従来の民主主義の実践を重視する教育から知識基盤型社会への移行を目的とした教育へと明確に舵を切った

(Lieberkind2015)。伝統的に、平等、連帯、と

いった価値観を核とした北欧教育モデルは揺らぎ、コンピテンシー育成を重視する方向へシフトし、学校での民主主義の実践が縮小する傾向にある。

一方、学外での民主主義の実践の活動は活発である。若者の大半は様々なアソシエーションに所属し、放課後の時間を過ごす。

北欧のアソシエーションは 19 世紀の民衆運動の系譜にあり、「民主主義の学校」としての役割を果たしてきた (コック 1945, ロトシュタイン 2001)。本章では、アソシエーションが公的セクターを補完するボランティア団体ではなく、また慈善団体でもなく、民主主義を学ぶ場であるという点に着目し、その思想や実践を概観し、さらに様々なアソシエーションの中でも、政治参加を目的としたユースカウンシル (Youth Council:以下 YC) を事例として取り上げる。

第一章、第二章における日本とアメリカのシティズンシップ教育に関する議論と比較して、デンマークでは政治的シティズンシップの育成は学校内と学校外で独立してみられ、学校とコミュニティをつなぐ学習がカリキュラムとして組織されていない。学齢期の若者の政治参加は、学校教育のカリキュラムから完全に自立し、未成年であろうとも一市民としての政治参

加が想定されている。この点において、デンマークでは若者を意思決定する政治的主体として捉えているといえよう。

では、若者が政治的主体として政治参加しようとしたときに、そこにはどのような課題が生じるのだろうか。本章ではこうした問題意識を検討するにあたり、後期近代の社会変容に呼応し、変化するアソシエーションへの参加と政治参加に関する論考に着目する。

「政治参加」の方法や「政治」が内包する意味は多様だが、本章では前述のように、アソシエーションを通じた政治参加に焦点を当てる。なぜならそれは、憲法や議会政治よりもむしろ民主主義は日々の生活における実践から学ぶ、というデンマークの民主主義観を体現しているからである。

0.2. 先行研究と研究の方法

デンマークの下からの民主主義の形成を支えてきた民衆教育については、民衆成人学校であるフォルケホイスコーレの展開やその教育内容に関する研究の蓄積がある（佐々木正治 1999, 清水満 1993）。澤野は、北欧諸国が移民難民の問題に直面し、また学校教育が知識基盤型社会へと変化する状況において、民衆教育は能動的な市民性を育む場として重要な役割を果たし、多様な背景をもつ市民同士の対話と交流を促進する、と指摘する（澤野 2016:273）。

アソシエーションに関する研究では「民主主義の学校」としての機能が、1990年代から再検討されている。トーペ（Torpe）は、新自由主義が進展した後期近代社会における、集合的な運動やアイデンティティの脆弱化、余暇の選択肢の増大、共稼ぎ家庭の増加に伴う家族との時間の優先といった社会の変化、19世紀の民衆運

動を起源とする伝統的なアソシエーションの組織構造と今日の個人のニーズとのミスマッチ、といった議論を整理している（Torpe2003）。

これらの先行研究においては「民主主義」についての議論が中心で「政治参加」は焦点化されてこなかった。コックはグルントヴィの民衆教育の政治的主体形成の側面を重視し、DUFの目的を「若者の政治参加」としたものの、アソシエーションでの政治参加や「政治」の意味する内容を検討する論考は管見の限りみつからない。そこで本章では、アソシエーションを支える思想と歴史的背景を踏まえつつ、変容するアソシエーションにおける政治参加を検討する。その際に参照したいのが、デンマークの政治学者バング（Bang）とソレンセン（Sørensen）による、新たな政治的アイデンティティに関する論考である。

バングらは、若者は制度的な参加への不信感と無力感を感じているものの、新しい形で積極的に政治参加している、とする。制度的参加ではなく単発的に地域での対立や課題の調整を行う参加を、バングらは「日常創造者（Everyday Makers:以下 EM）」と「協働的市民（Expert Citizen:以下 EC）」と名付けた。若者の関心は、統治の構造や政治過程よりも、短期プロジェクトや日常的課題へと移行し、参加に対して多様なアプローチをとるようになっており、若者は無気力ではなく、ネットワークや組織への参加など、幅広い方法で問題に関わり行動を起こしているのである（Collin2015:157）。

DUFは、コックが創立時に目指した若者の民主主義の学びや政治参加を最も重視し、数あるアソシエーションの中でもYCはコックの目的を最も実現できるものとして位置づけ、設置や普及に協力している（原田 2017）。本章ではYC

の事例から、新しい政治参加の時代において、若者の参加がどのように促されているのか、考察する。

なお、研究の方法として、歴史・思想に関しては文献資料を用い、DUFとYCに関しては各団体から得た資料や地方自治体関連雑誌、2015年8月、2016年8月、2017年3月に行われたDUFコンサルタントとYCメンバー、YC職員、そして市議会議員の半構造化インタビューを基に検討する。

0.3. 構成

本章の構成は以下になる。1. 「民主主義の学校」の実践の歴史的・思想的背景として、19世紀のデンマークの牧師、詩人、歴史家で教育者のニコライ・F. S. グルントヴィ（1783-1873年）の民衆教育（Folkeoplysning）の思想と、グルントヴィの思想を独自に継承した20世紀の神学者のハル・コック（1904-1963）の思想を整理する。2. アソシエーションの基本構造や若者の民主主義の学習の理念を、コックが初代代表を務めたデンマークの子ども・若者アソシエーションを統括するアンブレラ団体である「デンマーク若者連盟（Dansk Ungdoms Fællesråd:以下DUF）」の事例から提示する。3. アソシエーションの中でもYCにおける「政治参加」の在り方を分析する。4. 政治教育の構想には、新しい若者の政治参加を捉える必要性があることを論じる。

1. 「民主主義の学校」としてのアソシエーション

本節ではまず、アソシエーションが「民主主義の学校」としての役割を担う歴史的・思想的背景を、グルントヴィとコックを中心に整理す

る。

デンマークのアソシエーションは、19世紀の土地改良運動や協同組合運動、農民学校といった民衆運動の系譜にある。当時の一連の民衆運動は、農民協会、協同組合協会、女性組織、その他政治的、経済的、文化的団体を形成した。

スウェーデンの政治学者ロトシュタインによれば、北欧のアソシエーションは19世紀の民衆運動の系譜にあり、他国での自発的結社とは異なる。その理由として民衆運動はエリートに対する抗議運動であり、単一の組織ではなく影響力を及ぼすために、諸団体のネットワークを形成し、慈善団体ではなく民主主義主義を学ぶ重要な学校である、といったことが挙げられている（ロトシュタイン 2001）

1.1. グルントヴィの民衆教育

民衆運動の基盤となったのは、グルントヴィの民衆教育（Folkeoplysning）の思想である。Folkeoplysningは「民衆啓蒙」とも訳されるが、ヘルダーから影響を受けたグルントヴィの「啓蒙」は、下からの啓蒙であり（コースゴー 1997:110）、理性ではなく太陽の光で人々を照らすとされる。啓蒙は学者が夜に学ぶのではなく、農民らが昼間に太陽の下での労働や自然から学ばれる（小池 2011）のだとするグルントヴィの思想は「生の啓蒙」ともいわれる。

近代化の過程における2度の対独戦や自由憲法の制定といった社会状況を背景に、高揚したナショナリズムは、グルントヴィの独自の「フォルケリ（Folkelig¹⁾」概念となった。コックは「フォルケリ」には歴史や詩情という意味以上のものがあり、力強い行為や進取の気風に関わる有益な行為としている。（コック 1943:158）。

絶対主義から民主主義社会への転換期にお

いて、グルントヴィは民主主義の形成には、自由憲法の制定や政治体制の転換よりも、民衆の大多数を占める農民がブルジョワジーと対等に議論する主体に成長することが重要だと考え、母語であるデンマーク語で対話し、農民も聖職者も行政官も立場の違いを超えて学び合い人格形成を行う学校を構想した。そこでは法曹や官吏は、支配階級の下僕ではなく、民衆的国民と連携する公僕であると捉えられていたのである（小池 2015）。また古代北欧の王は絶対君主ではなく、絶対王政の時代も同様だった。王は民主的な話し合いで選出されたリーダーであり、集会に参加した者の同意がその権力の起源だった。「国王の絶対的な統治」と「民主の言論の自由」は深い相関関係にあり、グルントヴィが重要と考えた「対話」はこうした北欧民主主義の系譜にあった（小池 2014, 清水 2016）。

グルントヴィの構想した学校は農村地域のフォルケホイスコーレとして実現し、そこで学んだ農民たちはその後の民衆運動を担い、政治参加する主体へと成長し、国民として覚醒していった。この点においてデンマークでの国民形成は学校の公教育以前に、農村のフォルケホイスコーレにおいてなされたといえる。

グルントヴィの立場の違いを超えた自由な対話による人間形成の思想は、公教育においても民主的な教室空間の実現や、平等、連帯、といった北欧の価値規範の基盤となる。

1.2.1. コックの思想形成と DU の設立

1940年にナチスに占領されたデンマークでは、グルントヴィの「フォルケリ」の思想とナチスの民族主義を結び付け、ナチズムに傾倒する動きが出ていた。グルントヴィの思想に賛同し農民や労働者の立場に立ち社会的影響力を持ち続

けてきた「グルントヴィ派」グループがナチズムに追従し、また体操教育者でフォルケホイスコーレの校長であったニルス・ブック（Niels Bukh）は国民の再生者として自らを位置づけ、ナチスとの協力関係を強化した。

ブックの国民再生構想はメディアや官僚から熱狂的な支持を得、ブックは身体訓練や愛国心の育成、軍隊形式の訓練の早期教育を目的とした、全てのデンマークの若者組織を統括するアンブレラ組織の創設を構想した（コースゴー 1997, Møller 2009）。

20世紀初頭からデンマークでは、青年期が生涯における独立した時期として区別され始め、青年の教育が政治的な課題として認識されるようになっていた²⁾。ナチス占領時には、ブックの若者アンブレラ団体構想だけではなく、DUFの前身であったデンマー

ク青年連合（Dansk Ungdomssamvirke：以下 DU）の設立の準備も進められていた。青年の啓蒙や動員が戦時下にナチズムと結びつくことに危機意識をもった DU 設立グループは、ブックの構想したアンブレラ団体の動きを阻止しようとし DU 設立を早めた。その時の DU の初代代表として指名されたのが、コペンハーゲン大学でグルントヴィの講義を担当し、圧倒的支持を得ていた神学者のコックであった。

DU 設立グループは、青年のデンマーク文化や歴史意識の強化を目的とし、コックを代表に選んだのは、彼のコペンハーゲン大での講義が DU の理念に合致すると考えられたためであった。しかしコックは DU の代表就任時に、DU の目的に真っ向から反対した。コックは、戦時下の国民の団結において重要なのは政治的なものによるつながりであり、デンマーク精神や文化の追及は人々を離反させ、また、若者の国民感

情や身体感覚，スポーツ感覚の強化は若者をナチス化させる，と主張し，DUの仕事はむしろ若者の政治参加と責任感を自覚させることだと訴えた（コースゴー1997）⁽³⁾。

もともとはグルントヴィ学徒であったコックだが，ナチスの占領下のナショナリズムの高揚と熱狂への危機意識から，グルントヴィから距離をとるようになり，彼の思想は，民主主義や「政治的なもの」をより全面に押し出すことになった。グルントヴィ派によって爆発的に拡大したフォルケホイスコレはデンマークの文化的アイデンティティが中心となり，グルントヴィがもともと構想していた民衆の覚醒や主体形成のための教育は忘れられつつあった。コックはこの関係を戦時下に逆転してとらえたのである⁽⁴⁾。19世紀の対独戦の頃の危機から立ち上がったグルントヴィの民衆啓蒙の思想は，コックの20世紀の民主主義の危機の経験から，再政治化された（原田2017）。

1.2.2. コックの「生活形式の民主主義」

コックの「生活形式の民主主義」は1945年のコックの著作「民主主義とは何か（Hvad er demokrati?邦題：生活形式の民主主義）」において定義された。その特徴は以下の3つである。

まず第一に「生活形式」の概念は，民主主義は形式の中に閉じ込めることができず，対話を中心とした人間形成が基盤となる，というグルントヴィの民衆啓蒙を継承している点である。グルントヴィは，制度・憲法は下位的なものであり真のデンマーク人は「生活を制度の上位」に置くべきとした。コックもまた統治形式や制度よりも「生活様式」を民主主義の本質とし，この点においてもコックはグルントヴィの思想を継承していると言える。

第二に，対話を中心とした人間形成がなされる共同体は，血縁や言語，文化習慣などのつながりであるエノトスに限定されず，古代ギリシャのデモス的な政治体である。コックはグルントヴィの「フォルケリ」を踏まえながらも，人々をつなぐものは「フォルケリ」を発展させた「メレムフォルケリ(mellemfolkelig:間民属的)」である，という独特の認識を示した（小池2007:181-186）。「メレムフォルケリ」は「フォルケリの間」を意味し，様々な文化や宗教的差異を持ちながらも，それらに共通する場となる「生活形式」としての政治空間を通しての人々のつながりが目指された。

第三に「生活形式」は血縁や言語，文化習慣に限定されない政治体の形式であり，政治教育や能力開発が重要なテーマとなる点である。コックは人々の政治的未成熟さは，戦中期のドイツでは民主主義に著しい危険をもたしたことから，政治教育はかつてないほどに重要であると説き，民主主義社会における最重要課題は人間的な覚醒を目指す啓蒙と教育である，と主張した。

コックは啓蒙と教育は学校教育のみならず，民衆組織においてもなされるとし，民衆組織は民主主義の実験的な学習だと意義付けた（コック1945,原田2017）。

2. アソシエーションでの民主主義の学び

2.1. DUFでの実践

北欧の多くのアソシエーションは，影響力をもつために，コムーネ（Kommune），レギオン（Region）⁽⁵⁾などに地域支部をもち全国規模のネットワークを形成することで，議論や意思決定の場をいくつも設定する形式をとる。本節では，コックが初代代表を務めたデンマークの子

ども・若者アソシエーションを統括するアンブレラ団体である「デンマーク若者連盟 (Dansk Ungdoms Fællesråd:以下 DUF)」の事例からアソシエーションの基本構造や活動と、そこに体现される若者の民主主義の学習の理念を論じる。

DUF は政府から独立して自律的に運営され、各若者アソシエーションをつなぐアンブレラ組織である。DUF は若者政策における政府や地方自治体への提言活動、財源の確保、多様な若者アソシエーションとの協働、といった活動を活発に行っている。

組織の基本構造は、年に一度の各組織の代表者が参加する代表者会議で選出される執行部と、専従コンサルタントを中心した伝統的なアソシエーションの組織構造である。

専従コンサルタントの数は時代を経て拡大され、現在職員は 40 人おり、国内分野、国際分野、そして移民分野、など各分野に合わせて配置され、若者は自由にアドバイスを受けることができる。

DUF は基本価値として (1) 参加 (2) 対話、(3) ボランティア (4) の影響力の 4 つを挙げている⁽⁶⁾

これらの価値はコックの思想に由来し、その実現のために DUF は様々なコースを提供する。コックは、政治教育は単に知識の教授や特定のイデオロギーの注入ではなく、主体的に自らの意見を形成し、相手を尊重しながら対話や議論を行い、妥協を通じて共通の利益につながる意思決定を行う習慣の習得であるとする (小池 2007)⁽⁷⁾。DUF のコースでは、様々な組織の職員や若者メンバーが、経験や知識を共有し学び合い、主体性を形成していく点、組織、地域、国内外での多元的な対話の場が「生活形式」としての空間を通じての「メレムフォルゲリ」の

実践の場ともいえる点に、コックがグルントヴィから独自の形で継承した民衆啓蒙の要素を見出すことができる (原田 2017)

2.2. アソシエーションへの参加の変容

先述のように、アソシエーションへの参加は、後期近代の社会変容とともに変化している、という論考があるが、トーベは「人口における政治参加と態度」(Befolkningens politiske deltagelse og holdninger, Dansk Data Arkiv 1979) と、「下からの民主主義」(Demokrati fra Neden 1998) の 2 つの調査結果を分析し、1979 年と 1998 年の比較では 18 歳から 70 歳の組織加入率は 1 人当たり 2.9 から 3.5 に増え、ミーティング活動への参加も同様であることを踏まえ、いくつかの論考で挙げられている社会の変化はまだ、組織参加の人口へ影響を及ぼしているとはいえない、と結論づけた。

確かに、近年の傾向としてメンバーシップの増加が挙げられるが、それは必ずしも活発な活動を意味しない。2012 年に各組織が DUF に提出したボランティア参加の報告書によれば、DUF に所属するメンバーのうち、NAU (Netværk af ungdomsråd: ユースカウンスルネットワーク) のように、メンバーのボランティア参加率が 100% の組織がある一方で、規模の大きいデンマーク小中学校生徒組織 (Dansk Skoleelever) などでは、学校生徒会から選ばれた一部の生徒がボランティアに従事しておりその割合は 2% にも満たない。若者組織の動向を考察した Nielsen は、若者のボランティアへの傾向として無償のボランティアの義務を引き受ける若者が減少し、多数の若者が組織に入会するが、組織の責任やボランティア活動の課題を引き受けないと指摘している (Nielsen 2008)。また、会議や

文書作成といった手続きを踏むアソシエーションの形態に、若者がなじまない、ともいわれる⁸⁾。このような参加の変容を受け、アソシエーションはどのような試みを展開しているのか。次節では、YC の事例から新しい参加、特に政治参加の取り組みを検討する。

3. YC における政治参加

3.1 YC の設立と展開

DUF 所属団体のうち、YC は最も直接的に若者の政治参加を意図したものである。また DUF は YC を通じ、政治に特に関心がなく意識が高くもない若者を何とか巻き込みたいと考えている⁹⁾。若者のアソシエーションへの参加が変容する中、各 YC はどのように若者の政治参加を促してきたのか。本項ではまず、YC 設立の背景や経緯を整理する。

YC は 1980 年代の若年失業率の上昇や、国連の国際青年年を背景に若者の意見聴取の必要性が認識され、地方自治体により設置された。地方自治体の YC 設置の目的は、若者の政策提言や地方選への投票率の向上である。YC は DUF に所属している点や、団体間でネットワークを形成するという構造において、アソシエーションの一つとして位置付けられるが、一方で、市民参加の系譜にもある。

1980 年代から 1990 年代の新自由主義への対応として、デンマークで民営化・市場化は限定的にとどまり、分権化は新たな市民参加へと導かれた。新しい市民参加は「ユーザーデモクラシー（公的サービス利用者民主主義）」という形で実現された。具体的には保育園、学校、高齢者施設、といった各機関における保護者や生徒、家族といった当事者の意見聴取が法的に義務付けられた（朝野他 2005）。地方自治体は、

YC をこうした市民参加と同様に、当事者としての若者の声を政策に反映させることを狙いとする。

若者の意見聴取の仕組みの重要性は、1990 年代以降、欧州全体でも共有されている。後期近代の社会変容に伴う若者の学校から職業への移行の多様化や長期化により、若者の既存の制度への不信感や、伝統的な政治活動が今日的課題や若者文化と相容れないこと、若者の当事者性を重視し、意見聴取の仕組みを強化することが政策課題となった（European Commission 2001）。

1980 年代には YC は急増し、1985 年から 88 年には 270 以上あった地方自治体のうち 76 の自治体で YC が設置された（European Commission 2014）。当時の資料では、1. YC の多くは正式化されすぎ、若者にとっては息が詰まる。2. 若者自身は地方自治での意思決定に意欲的だが、地方議会は若者に責任を付与することに躊躇している。3. 多様な若者の参加のためには、単に政治的なだけの YC では不十分である、若者が主体的に運営する YC が望ましく、できるだけ若者に任せるべきである。といった課題が挙げられている（Danske Kommuner 1984）。

1980 年代半ばに設立された多くの YC は短期間で廃止された。その理由として、不明確な構造、本当の影響力や若者の関与の欠如、などが挙げられている。若者から意見を聴取してもその実現や、効果的な議題設定は困難だった。多くの失敗した YC は、支援の基盤を作ること、特にスカウトや政党青年部非所属のメンバーの支援の基盤づくりが困難であった（DUF 1994）。

1990 年代に YC の数は一桁まで落ち込むが、1997 年の政府の若者政策提言を受け、2000 年代には再び設置が活発になる。特に 2010 年以降は

急速に設置数が増加している⁽¹⁰⁾。その中には短期で廃止となる YC も少なくないが、一方で長期的に継続する YC も存在する。次項では継続する YC の事例から、バングとソーレンセンの概念を援用し、若者の政治参加がどのように促されているのか、考察する。

3. 2. 若者の新しい政治参加とバングとソーレンセンの理論枠組

YC の事例の検討には、バングとソーレンセンの理論枠組を援用する。

バングとソーレンセンは、集合的な活動としての政治参加が、グローバル市場を背景に、アトム化された個人のライフスタイルやライフプランの実現へと変化していることに着目した。アトム化されたシティズンシップに関する研究は2つに分類される。一つ目はパットナムの『孤独なボウリング』で語られる社会関係資本である。パットナムのフレームワークでは、アトム化されたシティズンシップにより、社会的政治的信頼や、集合的関心は大きく衰退している。2つ目はアトム化されたシティズンシップのより楽観的な評価で、社会関係資本の一連の研究の後に登場し、新たな市民参加や政治参加の研究の系譜にある。この潮流においては、「ミクロな政治参加 (micro-political participation)」という様々なルートからの新しい政治参加の手法が見出される。

バングらは、こうした新しい政治参加の在り方を、伝統的に社会運動が活発で、移民が多い地域であるコペンハーゲン都市圏のノアブロ (Nørrebro) 地域での調査により発見した。彼らは、若者は政治に無関心で不参加のではなく、従来、非制度的と考えられてきた手法で積極的に政治参加しているが、それが見落とされ

ていると指摘し、新しい政治参加の在り方を EM と EC としての参加、と定義した。EM も EC も政党政治や労働組合、また巨大化し専門化したアソシエーションに懐疑的である。EM は義務感から動くのではなく、影響力を持つことにも関心がないが、コミュニティでの活動に参加したいと考えている。EC は新たなプロジェクトマネジメントのアイデンティティをもつ。EC は 60 年代の社会運動のリーダーと異なり、反体制的ではなく、政治家や行政機関と協力してネットワークを形成する。コリンは多くの若者は EM であり、わずかに EC が存在する、としているが、これはデンマークを含め多くの国で共通する傾向といえよう。

3. 3. YC の事例検討

3. 3. 1 バレロップ YC の概要

本項では、現存する YC で、デンマークで最も古く、活発に活動している首都コペンハーゲン郊外のバレロップ市 (Ballerup) の YC の事例検討を行う。バレロップ YC は 1985 年に地方自治体により設置され、中核メンバーは 17 人、年齢層は 14 歳から 24 歳とされる。バレロップ YC の職員は、バレロップ YC では若者は政治イベントにも文化イベントにも積極的で、彼が勤続する 20 年のうちにはメンバーが減少し停滞期もあったが、この 10 年はボランティアも常に多く参加し、活発に若者が活動しているという。

17 人のメンバーは以下の条件を考慮して構成される。

- 13 人:自治体の様々な若者
- 1 人:政党青年部のメンバー
- 1 人:バレロップ生徒会連合のメンバー
- 1 人:アソシエーションの代表、

1人:スポーツクラブのメンバー

YC はまた長期メンバーと新しいメンバー，男女，年齢，居住地域の多様性も考慮される。17人の定員に30人以上が応募し，意思決定機関は17人に限定されるものの，ミーティングへの参加は広く開かれており，メンバー以外の若者もミーティングや活動に活発に参加する。

バレロップ YC の特徴は，拠点としてのユースハウスを所有していることである。多くの自治体はユースハウスを所有しても器物損壊や，若者同士のトラブルが絶えず閉鎖に至っているが，バレロップではユースハウスは若者により1990年代から運営され，YC のミーティング以外にも音楽スタジオ，コンピュータールームといった活動スペースがあり，自治体内の若者が自由に出入りし，使用できる。

バレロップ YC は「政治的組織 (et politisk organ)」であり，地方議員から若者政策に関する意見聴取の場である。設置時の市長と地方議員は「若者の声を聞き，意思決定を尊重し，影響力を持たせる」ことを狙いとし，その目的は今日まで継続されている⁽¹¹⁾。

3.3.2. バレロップ YC における「政治」の意味

地方自治体は1980年代から今日に至るまで，YC 設置の目標として，若者の地方選への投票率の向上，地方政治への政策決定過程への参加，といった制度的な政治参加を主眼としてきた。その結果としてミニ地方議会のような形式の YC や，政党青年部のメンバーが中心の YC が設置されては頓挫する，ということが起こった。

本項では，バングとソレンセンの EM と EC の概念を手掛かりに，制度的な政治参加を目標

としながら，なぜバレロップ YC は今日まで生き残り活発に活動しているのか考察する。

バレロップ YC は「政治的組織」として定義されているものの，その活動内容は必ずしも政治的なものばかりではない。政治参加としては，年に二回，地方自治体との会議がある。またインフォーマルに市長や地方議員と交流する場もある。地方選の年には候補者によるパネルディベートが実施される。一方で文化的活動にも大きなエネルギーが注がれる。特に若者が積極的なのはコンサートの企画・運営である。イベントの企画・運営のプロセスでは，予算や場所の確保など様々な機関との交渉の過程での意見の対立と調整が行われて，意思決定が実現する。

バレロップ YC が定義する「政治的組織」の「政治」は制度的・非制度的政治の双方を包含する。注目すべきなのは，非制度的政治の側面である。というのは，先日したように，そこにはグルントヴィヤコックの，民主主義の本質は憲法や政党政治にあるのではなく，日々の生活における実践から学ぶものでありという価値観が反映されているためである。

バングらは EM としての参加の特徴として，代議制政治を信頼しておらず，またイデオロギーにも無関心であり，具体的な活動をアドホックに行い，また反体制的ではないことを挙げている (Bang and Sørensen 1999)。バレロップ YC では EM としての若者の参加を受け入れてきた。具体的には，ボランティアとしてのみ参加する若者，ユースハウスに立ち寄った若者，といった短期的で非公式な参加と，若者各自の興味や関わり方を受容し，地方議員や職員は若者の意思決定をできる限り実現しようと試み，予算を配分してきた⁽¹²⁾。

一方で YC 設置に頓挫した自治体は、EM としての若者の包摂に失敗している。例えば YC 設置を試みたコペンハーゲン近郊のヴィドロウ (Hvidovre) 市では、2011 年から 2015 年まで複数のキャンペーンを実施したが、若者が集まらなかった。自治体は若者の実態と、伝統的な自治体の会議形態が合わなかったのがその原因だと捉え、若者自身のアイデアを生かし、短期プロジェクト、長期プロジェクト、単発プロジェクトなど柔軟な活動を検討している (Hvidovre Avisen2015)。

バレロップ YC 職員は「若者のアイデアは決して否定しない。実現が困難な場合は別の方法を検討するが、否定することは絶対にしない」と強調する。それは大人が想定する政治的組織としての YC の活動、つまり制度的な政治参加を大きく超えた場合でも受け止める、ということの意味しているのである。

イギリスの YC の展開と事例の分類を行ったマシューズ (Matthews) は、YC の成功は若者がいかに学校でシティズンシップの知識やスキル習得しているかにかかっていると (Matthews,2001)。これは EC の若者の育成、ともいえる。

若者の中では少数派である EC は政治への関心が高く、リーダーシップがある若者は YC のリーダーや中核メンバーとなり、行政職員や地方議員との対話にも積極的な若者が該当する。しかしむしろ、YC が若者が意思決定の中核となり、地方自治体と協働し活発に活動を継続するには、むしろ EC と EM が共存する仕組みを備えていることが必要なのではないか。政治的組織であり意見聴取機関である YC における大人が想定するメンバーは EC の若者である。しかしながら YC 参加を希望する若者は必ずしも EC

ではなく「学校に居場所がない」「友達がほしい」「イベントをやってみたい」といった若者もいる。バレロップ YC では、EC がリーダーシップをとりながらも EM と協働する。正式メンバーでなくてもミーティングで意思表示ができ、ボランティアとしてイベントの単発参加も可能であり、ユースハウスに通う若者と YC の若者が居場所を共有する中で EC と EM の境界線はあいまいになる。そこに多様な若者文化を受け入れる土壌がある。

コリンが指摘するように、若者の関心は、統治の構造や政治過程よりも、短期プロジェクトや日常的課題へと移行し、参加に対して多様なアプローチをとるようになっていく。若者はネットワークや組織への参加など、幅広い方法で問題に関わり行動を起こしている。制度的な政治参加への、若者の不信感と無気力に焦点を当てれば、若者は「政治へ不参加」である、とされるが、現実には若者は別な方法で積極的に参加しているというのがバングラやコリン (Collin2015:157) の主張である。バレロップでの若者の政治参加もこうした文脈に位置づく。

4. 考察と小括

本章では、デンマークが直面する学校での民主主義教育の縮小という状況への対抗として、学外での民主主義の学びという観点から、アソシエーションにおける政治参加の在り方を検討した。若者アソシエーションの事例である DUF は、伝統的なアソシエーションの形態を維持し、身近な日常生活における活動から地方自治体や国への政策提言、さらに海外の若者アソシエーションとの交流や国際協力、といった多層的な参加の形態を実現し、若者が自ら組織を運営するスキルを学ぶことができる。しかしパンダらは巨大化・専門化したアソシエーションも制度的な政治参加とみなし、EM や EC が無関心であることを指摘している。また DUF も EM の若者の包摂を課題としていた。そこで地方自治体規模で、新しい政治参加を促す試みを実践しているバレロップの YC をより具体的な事例として考察した。

バレロップでは関心がある領域のみ短期的に参加する EM としての政治参加が「若者自身の声を聴くべきである」という地方議員も職員の一貫した理念のもと実現され、必ずしも EC としての参加を優先していない。ここで育成される政治的シティズンシップは、学校での政治的知識の習得とも、模擬選挙の体験とも異相のものであろう。

EM や EC としての政治参加は、進学、進学に伴う転居、就職といった変化の激しくかつ個別化され複雑的になったライフサイクルの最中にある若者の、既存の政治参加の枠組への不信と限界から立ち現れた政治参加の在り方である。デンマークの YC での実践が示唆するのは、若者の政治参加を促す政治教育の構想への制度的政治の枠組に留まらない、その問い直し

を含めた実践の必要性である。

戦後デンマークの民主主義の支柱であるコックの「生活形式の民主主義」は、統治形式に留まらない、身近な日常生活における実践から学ぶ民主主義であり、バレロップの YC の活動はそうしたコックの民主主義観と EM 型参加が重なった実践なのである。

注

- (1) グルトヴィヤコックの著作を翻訳している小池は「フォルケリ」を「民属」と訳している。
- (2) コックもまた、15 歳から 16 歳は、自立し社会における市民となる大事な時期と考え、若者が余暇の時間を持って余し、路上にいることを問題視していた (Koch1949, Møller2004)。
- (3) コックの主張にはほとんどの関係者が反対し、政治的なものの代わりに、民衆成人学校でのフォルケリを基盤とした価値を優先することを主張した。いくつかの困難な交渉の末に、コックの主張が最後には受け入れられた (コースゴー 1997:322-324)。
- (4) Møller,2004:399, 2016 年 11 月 30 日に行われた名古屋大学小池直人准教授との議論から示唆を得た (原田 2017)。
- (5) デンマークでは 2007 年の行政改革により従来の 14 の Amt (amt=県) 全てが廃止され、より広域な行政体である 5 つのレギオン (region=地域) に再編された。同時に Kommune (kommune=基礎自治体) は統合され、271 から 98 となった。
- (6) DansungdomsFællesråd (<http://duf.dk/om-duf/vaerdier/> 2017 年 3 月 25 日閲覧)
- (7) 「対話」の概念や方法、リーダーシップの育成、地方自治体や他団体との協働、予算の作

成, といったコースが無料・有料, 短期・長期に渡り多彩に用意され, 若者が自主的に組織を運営する能力を育成する機会を提供している (Kursuskatalog2.Halvår2015Uddannelser,Netværk,seminarer og fyraftensmøder)。

(8) 2016 年 8 月 23 日に行った南ユトランド地域のハダースレウ (Haderslev) 市の YC 代表へのインタビューによる

(9)2015 年 8 月 26 日に行われた DUF の地方民主主義・政策担当コンサルタントへのインタビューによる。

(10)ハダースレウ市の YC 代表へのインタビューによる

(11) 2017 年 3 月 22 日に行ったバレロップ YC 職員インタビューと, 2012 年に自治体で承認されたバレロップ YC の規定に関する資料による。

(12)2017 年 3 月 14 日に行われたバレロップ市議会議員へのインタビューによる。

引用文献

Bang Henrik P. and Sørensen, Eva., (1999) "The everyday maker: A new challenge to democratic governance." *Administrativ Theory & Praxis* 21.3. :325-341.

Bay, H., (2014) "Ungdomsorganisationernes samfundsværdi." 131-152. *Foreniger For Fremtiden-Forskere og foreningsaktive om ungdomsorganisationernes betydning for unges liv og det danske samfundet.* Dansk Ungdoms Fællesråd

Collin P., (2015) *Young citizens and political participation in a digital society: Addressing the democratic disconnect,* Springer.

Danske kommuner.,(1984)"Og så lige en stor

sjat indflydelse,tak!" *Årg.*16. nr.24

Dansk Ungdoms Fællesråd,(1994) *Nærdemokrati-unge med i Billedet.*

Hahn, C., (1998) *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education,* State University of New York Press.

Hvidovre Avis, (2015/5/25) "Hvidovres Ungdomsråd Nedlægges."

Koch, H., (1942) *Dagen og vejen,* weterman, Kbh.

Koch H., (1949) *Ungdomsopdragelsen,* *Nordisk Demokrati.* Redaktion: Koch, H. And Ross.A.,Westermann. København.

Lieberkind, J., (2015) "Local and global citizenship" *In Challenges of Citizenship Education: A Danish Case study.* "U Press.

Matthews, H., (2001) *Citizenship, youth councils and young people's participation.* *Journal of youth studies,* 4(3);299-318

Moos, L., (2005) *How do schools bridge the gap between external demands for accountability and the need for internal trust?.* *Journal of Educational Change,* 6(4), 307-328.

Møller,J.F.,(2004) *Hal Koch og Grundtvig.* Histrisk Tidsskrift.Bind104. Hæfte2. Den danske historiske forening.København

Møller, J.F.,(2009) *Hal Koch –en Biografi.* Gads Forlag.

Nielsen, J.C., (2008) *Foreningslivet-unges tilvalg og fravalg.* Ungdomsringen. *Unge Stemmer –Nyt engagement i politik og samfund?* Sydansk universitetsforlag

Torpe, L., (2003) *Democracy and associations in Denmark: changing relationships between individuals and associations?* *Nonprofit*

- and Voluntary Sector Quarterly*, 32(3):329-343.
- Grundtvig, N.F.S.,(1836) *Det Danske Fir-Kløver*(=2014. 小池直人訳「デンマークの四つ葉のクローバー」『ホイスコーレ・上』風媒社)。
- Grundtvig, N.F.S. (1839) *Oplysning* (=2011. 小池直人訳「詩歌集 2. 啓蒙」『生の啓蒙』風媒社)
- Koch,H., (1943) *Grundtvig*. Nordisk Forlag (=2008. 小池直人訳『グルントヴィーデンマーク・ナショナリズムとその止揚』風媒社)。
- Koch, H., (1945) *Hvad er demokrati?*(=2004.小池直人訳『生活形式の民主主義』花伝社)。
- Korsgaard, O., (1997) *Kampen om Lyset*. Nordisk Forlag.(=1999. 川崎一彦監訳『光を求めて - デンマークの成人教育 500 年の歴史』東海大学出版会)。
- Korsgaard, O., (2014) *Grundtvig as a political thinker*(=2016. 清水満訳『政治思想家としてのグルントヴィー』新評論)。
- 朝野賢司・原田亜紀子他『デンマークのユーザーデモクラシー』新評論。
- 小池直人・西英子(2007)『福祉国家デンマークのまちづくり—共同市民の生活空間』かもがわ出版。
- 小池直人 (2015)「グルントヴィーのホイスコーレ構想が拓いたもの—訳者解説」『グルントヴィー哲学・教育・学芸論集 3 ホイスコーレ』風媒社 327-371 頁。
- 佐々木正治 (1999)『デンマーク国民大学成立史の研究』風間書房。
- 澤野由紀子 (2016)「グローバル社会における教育の「北欧モデル」の変容」北村友人編『岩波講座 教育 変革への展望 7 グローバル時代の市民育成』岩波書店 241-276 頁。
- 清水満 (1993)『生のための学校—デンマークで生まれたフリースクール「フォルケホイスコーレ」の世界』新評論。
- 清水満 (2016)「訳者による解説」『政治思想家としてのグルントヴィー』新評論 204 - 241 頁。
- 原田亜紀子 (2017)「デンマークの若者の「民主主義の学校」での主体形成に関する考察：デンマーク若者連盟におけるハル・コックの思想に着目して」『社会教育学研究』53 巻第一号, 1 - 12 頁。

4. 終章

ここでは、これまでの議論のまとめた上で、日本の政治教育への示唆と今後の課題を示す。

4.1. 議論のまとめ

これまでの議論をまとめよう。

第1章では、18歳選挙権の導入にともなって、新たな転機を迎えている日本の政治教育実践を、「政治」概念の読み直しを通じて検討した。まずは歴史の観点から、「政治」と「教育」が分断されたいわば「脱政治化」に至る状況と、18歳選挙権を機に生まれた、現実の政治が教育と結び付く「再政治化」の状況を押さえた。

次に、近年政治教育がシティズンシップ教育の枠組み内で議論されている状況を踏まえ、水山によるシティズンシップ教育の分類を確認した。その上で、改めて政治教育固有の枠組みを提示するために「政治」概念に立ち戻る必要があることを論じた。

その上で最後に、「政治」概念を、B・クリック及びC・ムフの議論から「対立」に焦点を当てて再定義し、諸実践を分析し直した。その結果、一方で「政治」教育と名指されながらもその内実が「政治」的ではない実践を明らかにし、他方で従来は「政治」教育と見なされて来なかった、三者評議会のような実践を「政治」教育とみなす可能性を見出した。そして、そうした視座から、日本においては学校外での政治教育の可能性を有しながらも、未だ政治教育が学校の論理に回収されていることを指摘した。

第2章では、<学校外へと向かう>政治教育として、アメリカの政治的シティズンシップ教育を対象に考察を行った。まず、アメリカの中

等・高等教育の各段階で均質的に進行した市場化型の教育改革政策と、これに適応しようとする教育現場の関係に対して、「教育の民主化」という新たな課題から政治的シティズンシップ教育を捉える枠組みを提示した。

次に、民主主義のこうした新たな捉え方にもとづく3つの事例について考察を行った。ここでは、政治的シティズンシップ教育が1980年代にかけて主流であった配分的正義を問う「垂直型」の議論に限定されない、水平型政治不信への応答としてアメリカ民主主義の源流に回帰する形で、シティズンシップ教育を更新していることを明らかにした。そして、市民相互の共創から社会秩序を立ち上げていく経験の共有を通じた、「意味の作り手」の育成を目指す教育実践に、政治的シティズンシップ教育のひとつの実相があることを示した。

最後に、日本の政治教育のあり方が問われる中、こうした政治的シティズンシップ教育が、狭義の権利・義務論を超え、社会の担い手をどう育成するかという新しい教育の地平を拓いていく可能性を有していることに論及した。

第3章では、国際競争力の向上を目的とする学力観の見直しや新自由主義的な手法による改革の進行によって、学校の民主主義教育が縮小しつつあるデンマークにおける、学外での民主主義の学びの可能性を検討した。まず、グルントヴィイやコックの、政治体制や統治形式よりも、対等な関係に基づく日々の生活実践を通じて民主主義を学ぶという思想が、学外での民衆教育の根幹であり、デンマーク民主主義の基盤であることを示した。

次に、アソシエーションへの参加が個別化・制度化する中、新しいアソシエーションとして

の YC と、YC における若者の政治参加をバングとソレンセンの理論を援用し検討した。その結果、30 年に渡り継続している YC への参加は、動員や奉仕活動ではなく、若者政策の当事者としての若者の政策提言や意思決定の実現に力が注がれていることが明らかになった。

最後に、若者の政治参加を促すには、後期近代以降の若者のライフサイクルの個別化・複雑化といった若者固有の課題を踏まえる必要があること、そして制度的政治の再検討や、日常生活の中で対立や葛藤、その解決、影響力の行使を実現する経験の蓄積の重要性が見出された。

4.2. 示唆と展望

これまでの議論を、日本の政治教育における「参加」をめぐる視角から捉え直してみよう。

アメリカ・デンマークにおける政治教育実践は、学校の外部を設定することで、制度的な政治参加・ボランティア的な奉仕に限定されない参加の容態を示していた。このような実践は、新自由主義の影響下において規格化される学校教育に対するオルタナティブとして機能する。

換言すれば、本稿が着目した両国の実践は、日常性に潜む政治性—それはときに社会保障の領域を含む—に注目することで、制度的な政治参加・ボランティア的な奉仕とは異なる参加を示していた。このことは、党派政治を回避しつつボランティア的論理に回収されない政治性を構築する必要がある日本の政治教育に対する示唆となるだろう。他方、日本の実践の分析において明らかになったのは、参加という動的な形態だけが政治教育たり得るのではなく、静的な、知的な教育も政治教育たり得るということ、また、学校の内部で行われる実践においても政治性を見出すことができるということであ

る。

以上から導き出せる展望は、学校内/外の日常生活に潜む政治性に参与する動的な参加実践によって学校教育を相対化すること、学校教育における静的な活動の再構成を運動させることである。とりわけ、「政治」概念の見直しを通じて、静的活動や学校内の活動を単なる知識の教授や学校の論理の枠内における実践として捉えるのではなく、自らの参加の意味を反省的に捉える契機とすることが重要となるだろう。

4.3. 課題

今後の課題として二点示す。

アメリカ・デンマークが学校外を設定することで学校教育の相対化を目指したのは、一つには両国がかつて有していた理念の更新に突破口を見出したことがあるだろう。それは、アメリカにおいては民主主義の理念であり、デンマークにおいては民衆教育であった。

では、日本における更新可能な対象として何を挙げることができるだろうか。過去の理論や思想、実践に改めて目を向ける必要があるだろう。

また、アメリカ・デンマークの実践における、学校の「外」の想定がいかに新自由主義台頭以降の学校教育の変容をもたらしたのかを詳細に検討する必要がある。つまり、「外」は学校の論理をいかなる仕方でもどの程度変えたのかを検討しなければならない。こうした課題を考察することは、日本の政治教育への示唆にとどまらず、新自由主義に対していかに対抗言説を構築することができるのかというグローバルな課題への応答へとつながるだろう。

教員採用における「選考方法の多様化」は
教員の画一化をもたらしたか：
固定効果モデルによる都道府県別パネルデータの分析から

前田麦穂（東京大学）

Have “the Diversification of Evaluation methods” in the Employment of
Teachers Caused the Standardization of Teachers?:
With the Prefecture-panel Data Analysis by a Fixed Effects Model

Mugiho Maeda

The University of Tokyo

Author's Note

Mugiho Maeda is a Ph. D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo and
Takayuki Koike is a Graduate Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education
and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

Previous research criticized that the diversification of evaluation methods causes the standardization of the employment of teachers. However, they have not investigated who have been actually employed as teachers. Therefore, this study examines that the diversification of evaluation methods actually causes the standardization of the employment of teachers. Specifically, this research tests the hypothesis below:

- Hypothesis 1: an increase of the evaluation methods that is relevant to educational practices causes an increase of the ratio of the teacher-experienced of the employees.
- Hypothesis 2: an increase of the evaluation methods that is relevant to educational practices causes an increase of the ratio of the graduates of universities for training students to be teachers.

These analysis uses the 4 point prefecture-panel data with a fixed effects model.

The results shows that the hypothesis 1 was supported in the employment of teachers of junior high schools. On the other hand, the hypothesis 2 was not supported in all cases. As a result, this study concludes the occurrence of standardization of the employment of teachers is partially suggested, but the effects of the diversification of evaluation methods is limited.

Keywords: employment of teachers, the diversification of evaluation methods, prefecture-panel data, a fixed effects model

教員採用における「選考方法の多様化」は教員の画一化をもたらしたか 固定効果モデルによる都道府県別パネルデータの分析から

1. 問題設定

1.1 問題の所在

これまでの先行研究は、教員採用における選考方法の多様化が、逆説的に教員採用の画一化をもたらしているとして批判してきた。しかしこの画一化が実際に生じているのかについては、先行研究は実証的に明らかにしてこなかった。そこで本研究は、教員採用における選考方法の多様化が、採用される教員の画一化をもたらしてきたといえるのかを明らかにする。具体的には都道府県別パネルデータを用いて、教員採用における模擬授業などの実務即応的な選考方法の増加が、採用者における教職経験者の割合・教員養成系大学出身者の割合の増減に与えた効果を検証する。

このような課題に取り組む本研究は、次の二つの意義を持つものとして位置づけられる。

第一に、政策効果の検証という教育実践上の意義が挙げられる。これまで都道府県・指定都市教育委員会で実施されてきた教員採用選考においては、人物を重視した「多様で多面的な選考方法」が促進されてきた（中央教育審議会 2015: 15）。この採用選考方法の多様化という方向性は、1980 年代以降から文部省および臨時教育審議会・中央教育審議会によって主導されてきた⁽¹⁾。1980 年代から 1990 年代にかけて多様な選考方法として推奨されてきたのは、実技試験、体力テスト、適性検査、クラブ活動、社会的奉仕活動（ボランティア活動）等の経験や教育実習の履修状況の評価等である。これらに加え 2000 年代以降は、多面的な人物評価の例として模擬授業や場面指導の実施が推奨

されるようになった⁽²⁾。

このような「人物を重視した採用選考」の実施により、都道府県・指定都市教育委員会は「真に教員としての適格性を有する人材の確保に努めているところである」とされる（中央教育審議会 2015: 15）。しかし多様で多面的な選考方法によってどのような人材が確保されているのかという点の検証は、未だ行われていない。多様で多面的な選考方法が有効性を持ち得ないのであれば、そこに割かれていた教育委員会のリソースを別の施策へ効果的に配分し、よりよい教育現場の構築に役立てることが可能になるはずである。

このように本研究の第一の意義として、教職への人材確保という観点から従来の施策の効果を検証し、教育現場への政策的インプリケーションを提示できるという貢献が挙げられる。

また本研究の第二の意義としては、試験制度改革への貢献が挙げられる。これまで多様な方法の導入による試験制度改革については、推薦入試制度の導入を事例として中澤（2007）、中村（2011）などにより研究が蓄積されてきた。これらは多様な方法による試験制度の複線化（試験に複数のルートが存在し、各ルートに異なる試験方法が課される）とその帰結を検証したものだだった。それに対し本稿が着目する選考方法の多様化は、試験制度の精密化（単一のルートに多様な試験方法を課す）として位置づけられる。本研究では教員採用選考試験を事例として、試験制度の精密化の帰結を検証することで、試験制度の包括的研究に向けた知見を提供することを目指す。

1.2 先行研究の検討

先行研究はこれまで、選考方法の多様化が逆説的に教員採用の画一化をもたらすとして批判してきた。多様化の方向性は文部省通知「教員の採用および研修について」（1982年5月）から始まっており、同通知は①選考方法を多様化し、②志願者の在学時のクラブ活動、社会的奉仕活動等の経験や、教育実習の履修状況を評価し、③試験の出題内容や評価方法を改善すること（教科の専門科目に偏らないこと、知識や学力のみを重視しないこと、面接方法の工夫、評価方法の改善、実技試験を拡大することなど）を都道府県・指定都市教育委員会に求めている（神田・土屋 1984: 3-4）。同通知に対し神田・土屋（1984: 4）は、非行・校内暴力などの当時の問題状況から通知が出される背景を認めつつも、「このような通知に代表される方向は、教師の採用に多様化ではなく実はその画一化をもたらし、かつこれを通じて教育の国家的・行政的コントロールの展開に連なりはしないか」と懸念を示している。

この問題関心を引き継ぎ、藤本（1993: 6）は指定都市・教育委員会へのアンケート（1993年実施）の結果から、採用において多くの選考方法が導入され二段階選抜が実施されているにも関わらず、選考の観点が「学力」と「人がら」に収斂し、かえって画一的なものとなっていることを指摘した。その上で藤本（1993）はこう結論づけている。

すなわち選考方法の「多様化」の実相は選考の「精緻化」、選考基準の「画一化」であり、採用される教師の「多様化」「個性化」を保障するものではなかったと言えよう。（藤本 1993: 6）

上記と同様の指摘は牛渡ほか（1994）、藤本（2006）、布村（2013）によってもなされているが、これらの先行研究はいずれも、選考方法の多様化後、実際にどのような人材が教員に採用されたかについては検証していない。藤本（1993）は選考基準や求める教師像についての教育委員会側の認識を明らかにするに留まっており、採用選考の結果が画一化してきたのかは未だ明らかになっていないといえる。

そこで本研究ではこれまで先行研究が看過してきた、実際にどのような人材が教員に採用されてきたかという点に着目し、選考方法の多様化が実際に画一化をもたらしてきたのかを検証する。

さて以上の先行研究において、多様な選考方法とは在学時のクラブ活動、社会的奉仕（ボランティア）活動や教育実習の履修状況の評価などを指していた。その一方で、これら在学時の経験とは別に2000年代以降に推奨され始めたのが、模擬授業・場面指導・指導案作成などの実務即応的な技能を評価する方法である。

これらの方法が採用選考において実施されるようになった背景には、1980年代末からの教師教育のキーワードとしての「実践的指導力」の登場^③、および1990年代末から登場した、教員の資質能力が教職生活の各段階（養成・採用・研修）で形成されるという枠組みの構築^④があると考えられる。この教師教育の方向性としての「実践的指導力」の重視が教育現場にもたらした展開として、油布（2013: 80）は「現場主義」への傾斜を指摘している。そして現場主義への傾斜がもたらす弊害として「根強く存在する現場のやり方の中に回収されかねず、新たな視点での改善・解決が難しくなる可能性が

高い」ことに警鐘を鳴らす（油布 2013: 82）。

このような教師教育の方向性の中で実施され始めた、2000 年代以降の実務即応的な選考方法の実施は、採用段階における「実践的指導力」重視の現れとして位置づけられるだろう。藤本（2006）は 2004 年に実施された都道府県・指定都市教育委員会へのアンケート調査から、模擬授業の導入に代表されるように全体として「実践力」を問う選考方法が新たに取り入れられる傾向が顕著であることを指摘している。そして「実践的指導力のある人が得られるようになった」という質問項目の集計結果を用いて、このような選考方法の変更に対する教育委員会の評価がおおむね良好であることを示している（藤本 2006: 36-37）。

しかし油布（2013）によって示された「実践的指導力」強調の現場への影響という観点からとらえ直せば、2000 年代以降の採用制度改革もまた、採用段階における「現場主義」への傾斜をもたらしてきた可能性があるのではないだろうか。「実践的指導力のある人が得られるようになった」という質問項目への肯定的回答は、採用段階における現場主義の強まりの兆しを示唆するものだとも考えられるだろう。実務即応的な選考方法の推奨という制度改革がどのような帰結をもたらしたのかについては、その弊害が生じている可能性も含めて慎重に検証する必要があるといえる。

そこで本稿は選考方法の多様化の中でも、特に実務即応的な選考方法の増加に着目し、その影響を検証することとする。

2 仮説, データ・変数, 分析方法

2.1 本稿の仮説

本稿では選考方法の多様化の効果を検証する

にあたり、2000 年代以降に多様な選考方法として推奨されてきた模擬授業・場面指導・指導案作成の増加に着目する。これらの方法は 2006 年の中教審答申において言及され始めたが、文部（科学）省の政策的関心としては 1990 年代末から示されてきた⁵⁾。これらは学力試験などでは測定できない、教育現場での実務により即応的な技能を評価する方法としての位置づけを与えられてきた。

これらに加え本稿では、1980 年代から継続して推奨されてきた選考方法である集団面接に着目する。集団面接は疑似的な指導場面を設定して行う評価方法ではないものの、集団内での応答や意思疎通を課すことで、採用後の現場の教員集団に円滑に適応できるかを評価する方法だといえる。そのため採用段階における「実践的指導力」重視の現れの一つとして位置づけ、本稿の分析に組み込むこととする。

また先行研究で用いられてきた「教員採用の画一化」という用語が抽象的概念であることから、検証可能な仮説を設定するために操作化する必要があると考えられる。そのため本稿では、教員採用の画一化を「採用者の属性の同質性の高まり」としてとらえ、仮説に使用することとした。以上の検討より、本稿の分析の理論仮説を「選考方法が多様化すると、採用される教員の属性の同質性が高まる」として設定する。

次に、実際に検証する作業仮説を設定する。まず模擬授業・場面指導・指導案作成・集団面接の実施の増加によって選考方法の多様化が進展することで、教育現場での経験を積んだ者が選考においてはより有利になることが予想される。すなわち実務即応的な選考方法の実施が増加することで、採用者における教職経験者の割

合が増加すると考えられる（作業仮説 1）。またこのような実務即応的な選考方法は、一般大学出身者よりも教員養成系大学出身者により有利になることが予想される。すなわち実務即応的な選考方法の実施が増加することで、採用者における教員養成系大学出身者の割合が増加すると考えられる（作業仮説 2）。以上より、本稿の検証する理論仮説と作業仮説は以下のよう

□理論仮説 選考方法が多様化すると、採用される教員の属性の同質性が高まる。

■作業仮説 1 実務即応的な選考方法の実施が増加すると、採用者における教職経験者の割合が増加する。

■作業仮説 2 実務即応的な選考方法の実施が増加すると、採用者における教員養成系大学出身者の割合が増加する。

2.3 使用するデータと変数

2.3.1 従属変数

本項では従属変数に使用するデータについて述べる。先行研究においてどのような人材が教員に採用されてきたかが検証されてこなかったこと背景には、公立学校教員採用者の採用前の状況や学歴などについては全国単位の集計結果しか公表されておらず、データの制約が大きかったことがあると考えられる。しかし平成 16（2004）年以降の「学校教員統計調査⁶⁾

（3年おきに実施）では、設置者別・校種別・都道府県別の採用者の人数が採用前の状況別や学歴別に公表されており、実際にどのような人材が教員として採用されているかが検証可能になった。

そこで本稿では平成 16（2004）、平成 19

（2007）、平成 22（2010）、平成 25（2013）年度の「学校教員統計調査」をデータとして用いる。各年度において職名が「教諭」の採用者のうち、採用前の状況が「元教員」とされている人数が占める割合を「教職経験者率」とした。また各年度において 25 歳未満の採用者のうち、出身が「教員養成系大学」とされている人数が占める割合を「教員養成系率」とした。

この教職経験者率、教員養成系率の学校段階別・年度別の全国平均値をグラフ化したものが以下の図 1、図 2 である。

まず図 1 で教員経験者率の推移について確認する。いずれの校種も平成 19 年度にかけては減少傾向にあるが、中学校は小学校・高校に比べると下げ幅がゆるやかである。その後平成 22 年度にかけては、小学校・高校は微増傾向にある一方で、中学校は微減傾向にある。結果的に、中学校は一貫してゆるやかな減少傾向を見せるが、小学校・高校は減少→増加→減少という一貫しない傾向を見せているという違いがあることがわかる。

次に図 2 で教員養成系率の推移について確認する。いずれの年度においても小学校で 7～8 割と突出して高く、中学校では 5～6 割程度となり、高校が 2～3 割程度と最も低くなっている。小学校は平成 16 年度から平成 25 年度にかけてゆるやかな減少傾向にある。一方、中学校は平成 16 年度から平成 19 年度にかけて減少した後、平成 22 年度から平成 25 年度にかけては微増傾向を見せている。また高校はほとんど横ばいであり、あまり変化が見られない。

なお分析には、これらの教職経験者率、教員養成系率をそれぞれロジット変換したものをを用いた。

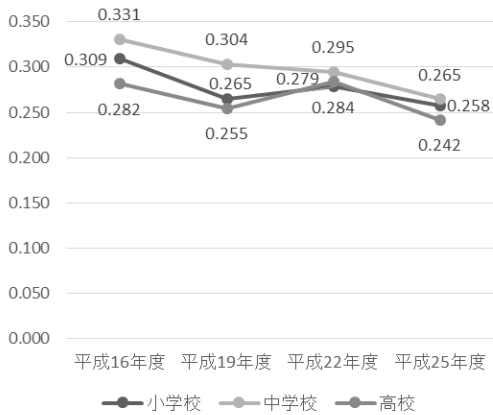


図1 教職経験者率（全国平均値，ロジット変換前）の推移

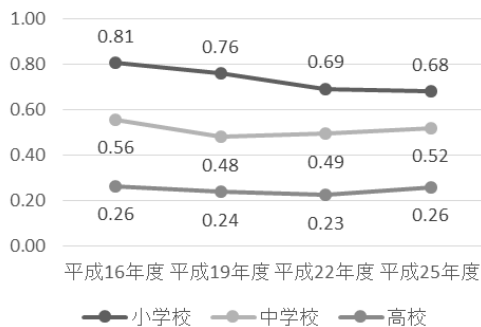


図2 教員養成係率（全国平均値，ロジット変換前）の推移

2.3.2 独立変数

次に独立変数に使用するデータについて述べる。各都道府県教育委員会の教員採用選考における模擬授業・場面指導・指導案作成・集団面接の実施については、「公立学校教員採用選考試験の実施方法について⁽⁸⁾」から「学校教員統計調査」と同年度⁽⁹⁾の部分を校種別に使用する。実施ありを1，実施なしを0として集計し，これらの合計得点を独立変数として使用する⁽¹⁰⁾。図3は，実施方法数の学校段階別・年

度別の全国平均値をグラフ化したものである。

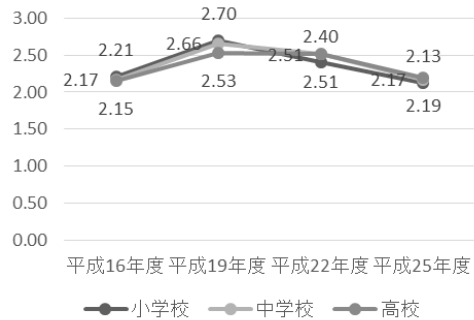


図3 実施方法数（全国平均値）の推移

図3から，いずれの校種においてもグラフは山形の折れ線を描いていることがわかる。実施方法数の平均値は平成16年度から19年度にかけて一度増加した後，平成25年度にかけてはゆるやかな減少傾向を見せている。

2.3.3 統制変数

最後に統制変数に使用するデータについて述べる。分析には統制変数として，以下の①～⑦の変数を投入する。

- ① 本務教員の平均勤務年数（年）
- ② 平均週教科等担任授業時数（単位時間）
- ③ 平均給料月額（1000円単位）
- ④ 本務教員の学歴構成比（教員養成係率／一般係率。分析には教員養成係率のみ投入）
- ⑤ 各都道府県の当該年度の公立学校の児童・生徒数（校種別）⁽¹¹⁾
- ⑥ 新規求人倍率⁽¹²⁾（都道府県別，前年度平均）
- ⑦ 完全失業率⁽¹³⁾（都道府県別，前年平均）

①～④は、「学校教員統計調査」に記載されている各都道府県の教員集団の特性に関する変数である。さらに各都道府県の学校教育環境の違いに関する変数として、⑤各都道府県の当該年度の公立学校の児童・生徒数を校種別に投入する。以上は各都道府県の教員・学校に関する変数だが、これらに加え、各都道府県の大卒労働市場の状況の違いに関する変数⑥新規求人倍率、⑦完全失業率も投入する。

以下の表 1 は使用する変数の記述統計量である。

表 1 使用する変数の記述統計量

校種	変数	平均値	標準偏差	
			全体	個体内
小学校	教員経験者率(教諭)	0.401	0.158	0.089
	教員養成係率(25歳未満)	0.736	0.167	0.086
	実施方法	2.362	0.929	0.596
	本務教員の平均勤務年数(年)	20.409	1.763	-
	平均週教科等担任授業時数(単位時間)	18.437	0.790	-
	平均給料月額(千円)	361.149	20.940	-
	本務教員の教員養成係率	63.236	14.883	-
	公立児童・生徒数	148395.723	131139.328	-
	前年度新規求人倍率	1.176	0.385	-
	前年平均完全失業率	4.412	1.007	-
中学校	教員経験者率(教諭)	0.386	0.147	0.100
	教員養成係率(25歳未満)	0.514	0.181	0.093
	実施方法	2.378	0.943	0.584
	本務教員の平均勤務年数(年)	19.103	1.648	-
	平均週教科等担任授業時数(単位時間)	14.623	0.913	-
	平均給料月額(千円)	358.155	18.189	-
	本務教員の教員養成係率	43.848	14.040	-
	公立児童・生徒数	70465.394	57880.340	-
	前年度新規求人倍率	1.176	0.385	-
	前年平均完全失業率	4.412	1.007	-
高校	教員経験者率(教諭)	0.310	0.122	0.080
	教員養成係率(25歳未満)	0.248	0.122	0.073
	実施方法	2.346	0.915	0.581
	本務教員の平均勤務年数(年)	19.504	1.978	-
	平均週教科等担任授業時数(単位時間)	13.763	0.748	-
	平均給料月額(千円)	369.662	20.045	-
	本務教員の教員養成係率	20.515	7.120	-
	公立児童・生徒数	51286.819	36473.124	-
	前年度新規求人倍率	1.176	0.385	-
	前年平均完全失業率	4.412	1.007	-

2 分析方法

分析には、パネルデータの分析手法の一つである固定効果モデル (fixed effects model) を使用する。固定効果モデルは個体⁽¹⁴⁾間の異質性(差異)の情報を推定式から「除去」し、個体内での変数 X の変化が、個体内での変数 Y の変化とどのように関係しているかを推定する方法である(三輪・山本 2012: 67-68)。これにより、各都道府県の採用制度を取り巻く環境

などの差異の情報を統制した上で、各都道府県における実務即応的な選考方法の増加が、採用者における教職経験者率・教員養成係率に与える効果を検討することが可能になる。分析ソフトは SPSS Statistics 22 を使用した。

3 分析

教職経験者率(ロジット変換値)を従属変数とした固定効果モデルの結果を示したのが表 2 である。中学校では実施方法が 5%水準で有意になり、係数は 0.116 である。すなわち実施方法数が 1 増加すると、教職経験者率が 12.29% ($=e^{0.116} - 1$) ぶん上昇していることがわかる。

以上の結果から、作業仮説 1 は中学校の教員採用においてのみ部分的に支持されたといえる。すなわち中学校の教員採用においては、模擬授業・場面指導・指導案作成・集団面接の実施が増加すると、採用者における教職経験者率が増加するといえる。

その一方、小学校では実施方法が有意な効果を持たず、仮説は支持されなかった。なお小学校においては公立学校の児童数が 5%水準で有意になり、マイナスの係数を示している。つまり小学校の教員採用においては、公立学校の児童数が増加するほど、採用者における教職経験者率は減少するといえる。

また高校でも実施方法が有意な効果を持たず、仮説は支持されなかった。なお高校においては平成 25 年度ダミー、平成 22 年度ダミーがプラスの効果を示しており、年度による効果が存在していることがわかる。

また高校では平均給料月額がプラスの効果を示している。この結果の解釈は難しいが、独立変数と従属変数の間に逆向きの因果関係が存在

している可能性が考えられる。すなわち教職経験者率が高いことで、平均給料月額が上昇している可能性である。このプラスの効果の解釈については実際の給与規定などを踏まえた更なる検討が必要だといえる。

また高校においては、本務教員の学歴構成における教員養成系大学出身者の割合がマイナスの効果を示している。すなわち、本務教員の教員養成系率が上昇すると、採用者における教職経験者率が下降するといえる。

表2 実施方法の増加が教職経験者率（ロジット変換値）に与える効果の推定（固定効果モデル）

独立変数	小学校		
	係数	標準誤差	
切片	2.955	2.312	
平成25年度D	-0.399	0.244	
平成22年度D	-0.187	0.163	
平成19年度D	0.018	0.151	
実施方法	0.030	0.045	
本務教員の平均勤務年数(年)	-0.023	0.039	
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	-0.136	0.094	
平均給料月額(千円)	0.002	0.005	
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	-0.005	0.012	
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	-1.8E-05	0.000	*
前年度新規求人倍率 ※1	0.064	0.223	
前年平均完全失業率 ※2	0.146	0.128	
独立変数	中学校		
	係数	標準誤差	
切片	-2.112	2.426	
平成25年度D	-0.235	0.252	
平成22年度D	-0.101	0.188	
平成19年度D	0.104	0.185	
実施方法	0.116	0.053	*
本務教員の平均勤務年数(年)	0.053	0.065	
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	0.059	0.099	
平均給料月額(千円)	-0.005	0.005	
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	-0.015	0.013	
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	0.000	0.000	
前年度新規求人倍率 ※1	0.361	0.260	
前年平均完全失業率 ※2	0.297	0.151	+
独立変数	高校		
	係数	標準誤差	
切片	-5.024	2.357	*
平成25年度D	0.535	0.249	*
平成22年度D	0.502	0.186	**
平成19年度D	0.194	0.170	
実施方法	0.043	0.049	
本務教員の平均勤務年数(年)	-0.062	0.053	
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	-0.008	0.094	
平均給料月額(千円)	0.015	0.005	**
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	-0.028	0.012	*
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	0.000	0.000	
前年度新規求人倍率 ※1	0.010	0.246	
前年平均完全失業率 ※2	0.038	0.142	

注: p<0.001: ***, p<0.01: **, p<0.05: *, p<0.1: +
 ※1 年度平均(パート含む)、原数値
 ※2 年平均、推定値
 ※3 いずれも個体数47、観測数188

次に、教員養成系率（ロジット変換値）を従属変数とした固定効果モデルの結果を示したのが表3である。いずれの学校段階においてもモデルは有意になっているものの、実施方法の増減は従属変数に有意な効果を与えなかった。そのため作業仮説2は支持されなかったといえる。

また、その他の変数も有意な効果を示したものはなかった。この理由としては、教員養成系率は本分析が使用したような時間依存変数の影響を受けるのではなく、各都道府県の歴史的背景や地理的特性などの時間不変変数によって決定されているためではないかと考えられる。

表3 実施方法の増加が教員養成系率（ロジット変換値）に与える効果の推定（固定効果モデル）

独立変数	小学校	
	係数	標準誤差
切片	-3.709	5.217
平成25年度D	-0.222	0.550
平成22年度D	-0.545	0.367
平成19年度D	0.230	0.340
実施方法	0.073	0.101
本務教員の平均勤務年数(年)	-0.122	0.088
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	0.099	0.212
平均給料月額(千円)	0.013	0.010
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	-0.004	0.026
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	2.56E-06	0.000
前年度新規求人倍率 ※1	-0.713	0.504
前年平均完全失業率 ※2	-0.189	0.290
独立変数	中学校	
	係数	標準誤差
切片	-0.944	4.626
平成25年度D	0.148	0.481
平成22年度D	-0.069	0.358
平成19年度D	-0.405	0.352
実施方法	-0.119	0.102
本務教員の平均勤務年数(年)	-0.160	0.123
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	0.069	0.188
平均給料月額(千円)	0.011	0.010
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	0.016	0.025
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	0.000	0.000
前年度新規求人倍率 ※1	-0.375	0.496
前年平均完全失業率 ※2	-0.305	0.287
独立変数	高校	
	係数	標準誤差
切片	2.277	4.133
平成25年度D	-0.319	0.438
平成22年度D	-0.491	0.326
平成19年度D	-0.303	0.298
実施方法	-0.029	0.085
本務教員の平均勤務年数(年)	-0.091	0.093
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	0.119	0.164
平均給料月額(千円)	-0.005	0.008
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	0.007	0.022
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	0.000	0.000
前年度新規求人倍率 ※1	-0.472	0.431
前年平均完全失業率 ※2	-0.293	0.249

注: p<0.001: ***, p<0.01: **, p<0.05: *, p<0.1: +
 ※1 年度平均(パート含む)、原数値
 ※2 年平均、推定値
 ※3 いずれも個体数47、観測数188

り、このような結果が得られたと考えられる。

4 結論

固定効果モデルによる分析の結果、実務即応的な選考方法および集団面接の実施の増加は、中学校の教員採用において、採用者における教職経験者率を増加させることが明らかになった。すなわち教員採用における選考方法の多様化は、教職経験者の割合という側面からとらえた場合には、採用される教員の属性の同質性を高めていることがわかった。

このことは、先行研究が指摘してきた教員採用の画一化という指摘を部分的には裏付ける結果だと考えられる。また同時にこの結果は、油布(2013)の指摘した「実践的指導力」の重視による「現場主義」への傾斜が、採用段階においても生じている可能性を示唆するものだといえるだろう。その一方で、小学校、高校の教員採用においてはそのような傾向は見いだせなかった。

以上の結果から、教員採用の画一化や採用段階における「現場主義」への傾斜が生じていることが部分的には示唆されるが、選考方法の多様化という採用制度の改革による効果はあくまで部分的なものに留まるといえるだろう。

また本稿の分析結果から得られる試験制度改革研究への示唆として、職業的選抜を行う試験制度(採用試験)の精密化は、職業集団の同質性の強化に寄与する可能性を指摘できる。このことから教員採用選考試験の精密化を、教員集団の地位独占機能や再生産機能を担うものとしてとらえることもできるだろう。しかし選考方法の多様化という制度改革はあくまで中央レベルの政策集団から提起されているものであり、教員集団自身の利害関心に基づくものではない。こ

本稿の分析では、「実務即応的な選考方法の実施が増加すると、採用者における教職経験者の割合が増加する」(作業仮説1)、「実務即応的な選考方法の実施が増加すると、採用者における教員養成系大学出身者の割合が増加する」(作業仮説2)という2つの作業仮説を検証した。固定効果モデルによる分析の結果、中学校の教員採用のみにおいて作業仮説1が支持された。

前掲の表1で確認したように、中学校の個体内標準偏差(0.100)は小学校(0.089)・高校(0.080)よりも大きかった。すなわち他の学校段階よりも中学校は個体内での変動が大きかったため、変化を取り出すことが容易にな

のことを考慮すると、単純な葛藤理論モデルを教員採用に適用することは適切ではないといえる。今後は、教育システムにとっての教員採用の位置づけの考察を深める必要があると考えられる。

このような結果および示唆が得られた一方で、本稿の分析はあくまで属性別の採用者の割合という観点からとらえた場合の結果であり、同じ属性を持つ採用者の内部で相対的にどのような人材が採用されているのか—どのような点で卓越している者が選抜を通過しているのか—という点は検証できていないという限界を有する。人物を重視した「多様で多面的な選考方法」の効果の検証としてはこの点こそが重要になると考えられる。これについては今後の課題としたい。

注

(1) 「一 教員の採用について

(一) 選考の方法について

教員としてふさわしい資質及び能力を備えた優れた人材を確保するため、教員採用の選考方法については、従来から行われている筆記試験や面接に加えて、実技試験、体力テスト、適性検査等の多様な方法を採用入れるとともに、教育者としての使命感、実践的指導力等をみるため、面接、実技試験等を一層重視し、また、クラブ活動、社会的奉仕活動等の経験や教育実習の履習状況について積極的に評価を行うよう配慮すること。

(二) 試験の内容について

筆記試験、面接等それぞれの試験において、教員としてふさわしい資質及び能力を多面的に評価することができるよう、試験内容について工夫し、改善を図ること。

ア 筆記試験については、出題内容の改善を図るとともに、出題分野について教材に関する専門家目に偏ることなく、一般教養及び教職に関する専門科目の比重を高めること。また、作文・小論文を課すなどにより知識や学力のみを重視することのないよう配慮すること。

イ 面接については、例えば一次試験から行うなど、できる限り多くの受験者に対して実施できるように工夫すること。また、集団面接の導入や十分な面接時間の確保を図るとともに、面接に関する評価の方法の改善に努めること。

ウ 実技試験については実施する教科の拡大を図るとともに、体力テスト、適性検査等についても、可能な限り実施するよう努めること。

エ 試験の実施にあたっては、身体に障害を有する受験者に対して適切に配慮すること。」

(「教員の採用及び研修について(通知)」文初地第237号、1982年5月31日)。

「選考方法については、面接、論文、実技・体力テスト、適性検査等とともに、評価の客観性に留意しながら、学生時代のクラブ活動、奉仕活動等を重視することなどにより、その多様化を図る。また、そのため、試験問題作成の継続的取組みや面接担当者の充実など選考体制を整備・充実する。とくに、面接については、回数を増やし、時間をかけ、丁寧に行うようにし、教育実習については、選考に際し教育実習校における評価が適切に反映されるようにする。

また、教員としての適格性の判断に資するため、適性検査の改善について学識経験者の協力を得て研究を行うとともに、試験問題の改善を図るため都道府県教育委員会と大学等による共同の調査研究を推進する必要がある。」(「教育改革に関する第二次答申」臨時教育審議会、1986年)。

「都道府県教育委員会など採用側も、学校教育の現状を踏まえつつ、採用選考に当たって重視する分野を重点的に履修してきた者を優先的に採用したり、採用選考において各人の履修分野について丹念な面接試験を行うことなどによって、得意分野を持つ個性豊かな教員を確保することが可能になる。

なお、このような採用選考を円滑に実施するためには、大学側による授業科目開設や教員を志願する者の選択履修が支障なく行われるよう、採用側は、教員の資質能力や配置についての将来的な展望を十分踏まえつつ、時間的余裕を持って採用の際に重視する分野を公表する必要がある。また、採用側には、本答申における提言内容を十分に理解し、大学による教員養成カリキュラムの改善動向を適切に踏まえた選考方法や試験問題を工夫・改善することが求められることは、いうまでもない。」「新たな時代に向けた教員養成の改善方策（答申）」（中央教育審議会、1997年）。

(2) 「(前略) 具体的には、現在、都道府県・指定都市の教育委員会においては、平成11年の教養審第三次答申を踏まえ、採用選考に当たり、求める教員像を示すなどの取組が行われているが、今後は、より明確かつ具体的な形で求める教員像を示すことが必要である。また、こうした教員像に合致する者を採用するのに適した選考方法を工夫することが必要である。このため、面接試験や模擬授業、場面指導の実施等により、多面的な人物評価を一層充実することや、ボランティアやインターンシップ等の諸活動の実績を積極的に評価すること、教育実習や教職実践演習（仮称）をはじめとする教職課程の履修状況を適切に評価すること等について検討する必要がある。」「今後の教員養成・免許制

度の在り方について」（中央教育審議会、2006年）。

(3) 「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である。

このような教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要がある。」「(教員の資質能力の向上方策等について) 教育職員養成審議会答申、1987年、p. 2)。

(4) 「もとより、教員の資質能力の向上は、教員としての日頃の着実な教育実践を前提に、養成・採用・研修の各段階を通じて図られるべきものであり、養成段階の充実のほか、既に文部省から昨年4月に調査結果が公表されている採用段階の在り方の改善や、現在文部省により全国的な実施状況調査が進められている初任者研修や自治体により体系的整備が図られている各種現職研修など研修段階の各種施策の見直し・充実が、併せて積極的に進められるべきことはいうまでもない。今回の諮問における検討課題の一つに「養成と採用・研修との連携の円滑化」も挙げられており、今後本審議会として採用や研修の問題についても積極的に議論を深め、教員の資質能力の向上の在り方を世に明らかにしていく考えである。」「新たな時代に向け

た教員養成の改善方策」(中央教育審議会答申, 1997 年)。

(5) 「公立学校教員採用選考試験の実施方法について」(文部科学省が発行する『教育委員会月報』に毎年度集計結果を掲載)では、模擬授業等が平成 9 (1997) 年度分から集計項目に加えられており、各都道府県でこれらの方法が実施されているかどうかは文部(科学)省が関心を払うようになっていたことが窺える。

(6) 山崎 (1998: 12-13) は「学校教員統計調査」の長所として、「調査期間も 1 年度の全体にわたっていること、国公立の全ての学校のしつ皆調査であること、実にさまざまな資料が掲載されていること」を挙げているが、同調査の欠点として「教育委員会職員から学校教員になる者も採用扱いになっており、このような『形式上の採用』が含まれること、その逆の『形式上の退職』が『離職』として扱われること、3 年に 1 回しか刊行されないこと」を指摘している。

(7) 「採用者」=「当該学校の本務教員として、高等学校以下の学校の本務教員以外の職業等から採用された者」である(山崎 1998: 12)。対象とする職名を「教諭」の採用者に限定するのは、教育委員会職員から校長等になる者も「採用」とされていること、また「講師」や「養護教諭」「栄養教諭」など他の職名も採用者数には含まれているため、独立変数と集計対象の整合性をとる上でこれらを分析対象に含めることは適当でないと判断したためである。

ただし山崎 (1998) が指摘するように、本データではいわゆる「形式上の採用」を排除することはできないという限界がある(教育委員会職員から学校教員になる者も「採用」された者として扱われるが、データ上では通常の採用

と形式上の採用を区別できる指標がない)。しかしいずれの校種の全国合計値をみても、「教諭」に採用される教職経験者の採用前の状況のうち、最も多くの割合を占めているのは「臨時的任用及び非常勤講師」であり、形式上の採用者よりも通常の採用者が割合として多いことは確かである。そのため形式上の採用者を含んでいるというデータの限界を踏まえた上で、本稿の分析では従属変数として用いることにする。

また採用前の状況が「臨時的任用及び非常勤講師」である者の人数のみを用いることも考えられたが、この項目は平成 16 (2004) 年度、平成 19 (2007) 年度において集計が行われていないため使用を断念した。

(8) 「t 年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について」とは、t 年度に新規採用される者を対象とした採用選考についてのものであり、採用選考自体は t-1 年度に実施される(山崎 1998: 13)。

(9) 独立変数に使用する「公立学校教員採用選考試験の実施方法について」と従属変数に使用する「学校教員統計調査」とでは、年度が同一であっても集計単位である「都道府県」の持つ意味が異なるという限界がある。「公立学校教員採用選考試験の実施方法について」の集計単位は任命権者である都道府県・指定都市教育委員会であり、独立変数はこのうち指定都市を除外して、都道府県の選考方法のみを集計している。一方「学校教員統計調査」の集計単位である都道府県には、指定都市の教員も含まれた数値が掲載されている。そのため、指定都市を持つ都道府県については、都道府県教育委員会による採用選考を受けていない教員も当該都道府県の「採用者」として集計されている。本来であれば「公立学校教員採用選考試験の実施方法

について」(独立変数)の集計単位と一致するように、「学校教員統計調査」(従属変数)も都道府県・指定都市を区別しなければ整合性がとれないが、データの制約上両者は一致していない。

(10) 実施方法の集計にあたっては、同じ方法を複数回実施したと記載されている場合はその回数をカウントした。例えば、2回実施した場合は「2」としてカウントした。

(11) 平成16・19・22・25年度「学校基本調査」より。なお、高校については公立高校の全日制+定時制の生徒数を合計して使用した。

(12) 年度平均、パート含む、原数値。厚生労働省「一般職業紹介状況」(平成15・18・21・24年度)より。

(13) 年平均、推定値。「労働力調査」(平成15・18・21・24年)より。

(14) 本稿の分析の場合は各都道府県にあたる。

引用文献

中央教育審議会(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～(答申)」2015年12月21日。

藤本典裕(1993)「教師像の『多様化』と『精緻化』:教員採用に関する教育委員会の意識と対応」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』13, 1-10.

藤本典裕(2006)「第2章 採用試験」土屋基規編著『現代教職論』学文社, 32-44.

神田修・土屋基規(1984)『教師の採用:開かれた教師選びへの提言』有斐閣.

三輪哲・山本耕資(2012)「世代内階層移動と

階層帰属意識:パネルデータによる個人内変動と個人間変動の検討」『理論と方法』vol. 27, 63-83.

中村高康(2011)『大衆化とメリトクラシー:教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.

中澤渉(2007)『入試改革の社会学』東洋館出版社.

布村育子(2013)「教員採用システムの史的動向に関する考察」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』13, 107-120.

牛渡淳・神山知子・高野和子・藤本典裕

(1994)「教員採用に関する教育委員会の意識と対応:アンケート・聞き取り調査の結果から」『季刊教育法』第96号, 51-61.

山崎博敏(1998)『教員採用の過去と未来』玉川大学出版部.

児童期における多様性理解：
発達の検討と理解を促す実践の開発

池田慎之介（東京大学）

太田絵梨子（東京大学）

福田麻莉（東京大学）

Understanding of diversity in childhood:

A developmental study and examination of a facilitative intervention

Shinnosuke Ikeda, Eriko Ota and Mari Fukuda

The University of Tokyo

Authors' note

Shinnosuke Ikeda is a Ph.D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Eriko Ota is a Ph.D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Mari Fukuda is a Ph.D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

In recent years, it has become increasingly important to understand diversity in people and to be able to cooperate with people who differ in many aspects of personality and behavior. A number of psychological studies have shown that understanding diversity may require development of relativism and tolerance. The present study examined how these two develop during childhood, especially focusing on situations of moral-dilemma. The study also proposes a pedagogical approach to promoting children's development of higher level understanding of diversity in moral education. In Study 1, 1st- to 6th-grade children (n = 440) were asked to read some moral-dilemma stories and to give their opinions. Then they were exposed to some opinions and were asked to rate their views about the correctness (measure of relativism) and acceptability (measure of tolerance) of each opinion. The results showed that except for the 6th-grade children, levels of relativism and tolerance were consistently lower when the opinions they were exposed to were different from their own (compared to when they were the same). Levels of tolerance of the 6th-graders did not significantly differ according to the difference in opinions. In Study 2, 33 6th-grade children attended a class that was designed to improve their thinking skills in guessing others' sense of values, emphasizing that there is no superiority or inferiority between such values. After the class, their attitudes toward others' sense of values when they faced opposing opinions evidenced significant improvement, and their scores on relativism also showed partial improvement. Implications of these findings for both psychological research and the provision of moral education are discussed.

Key words: understanding of diversity, relativism, tolerance, moral dilemma, childhood

児童期における多様性理解： 発達の検討と理解を促す実践の開発

1 はじめに

グローバル化の進展に伴い、様々な文化や価値観を背景とする人々と、相互に尊重し合いながら生きることが重要になってきている。わが国でも道德の教科化が決定しており、平成 26 年 10 月に出された答申「道德に係る教育課程の改善等について」では、「人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながらよりよい方向を目指す資質・能力」を備えることが重要であり、その資質の育成において道德教育の果たす役割は大きいとしている（中央教育審議会, 2014）。また道德の学習指導要領においても、[相互理解, 寛容]という項目が存在し、小学校第 3 学年及び第 4 学年では、「自分と異なる意見も大切にすること」が、第 5 学年及び第 6 学年では「自分と異なる意見や立場を尊重すること」が、それぞれ目標とされている（文部科学省, 2015）。

このように、小学校中学年以降では、自分と異なる意見や考え方を大事にするだけでなく、それを持つ他者と協働することも重要であると言える。では、このような自分と異なる考え方やそれを持つ他者の受容は、どのように発達し、また促すことができるのだろうか。長谷川 (2014) は、多様な信念の理解に関する概念として、様々な信念が存在し必ずしも正しいものが 1 つだけではないことの意味を「相対主義 (relativism)」, 自分と異なる信念を持つ他者の許容を「寛容性 (tolerance)」との 2 つを示している。そしてこの相対主義的理解と寛容性については、領域ごとに異なる発達傾向が見られて

いる (e.g., 長谷川, 2014; Wainryb, 1993;

Wainryb, Shaw, & maianu, 1998; Wainryb, Shaw, Langley, Cottam, & Lewis, 2004; Wright, 2012)。

例えば, Wainryb et al. (2004) は、道德 (moral), 嗜好 (taste), 事実 (fact), 曖昧な事実 (ambiguous fact) の 4 領域を設定して、それぞれにおける子どもの相対主義的理解と寛容性を検討している。この研究では、5, 7, 9 歳児に対して、領域ごとに 1 つのテーマと、それに対する 2 つの意見を提示した。例えば道德領域では、「人を蹴ったりしてもいいか」というテーマに対して、「蹴ってもよい」と考えているキャラクターと、「蹴ってはいけない」と考えているキャラクターを提示した。手続きとしては、まず子どもにテーマを伝えた後、子ども自身の意見を尋ね、相反する意見を持つ 2 人のキャラクターを紹介した。そして、「どちらか一方の考えのみが正しいか、それとも両方とも正しいか (相対主義的理解)」と、それぞれの考えについて「OK だと思うか、それとも OK ではないと思うか (寛容性判断)」を尋ねている。その他、嗜好の領域として「チョコレート味のアイスは美味しいか」、事実の領域として「鉛筆は宙に浮くか」、曖昧な事実の領域として、「犬が餌を食べないのは満腹だからか」をテーマとしている。結果、曖昧な事実や嗜好については 5 歳児でも相対主義的かつ寛容であり、また年齢が上がると共にその得点も上がるが、道德と事実については全年齢が一貫して非相対主義的であり、さらに道德領域においては全年齢が一貫して非寛容的であった。

長谷川 (2014) は Wainryb et al. (2004) と同様

の手続きを用いて、日本の幼児及び小学1年生から3年生の相対主義的理解と寛容性を調べている。その結果、道徳と事実の領域に関しては幼児期から非相対主義的であり、また道徳の領域において幼児期から非寛容的であることが示された。

このように、子どもの相対主義的理解や寛容性は領域によって異なっており、善悪の判断が求められる道徳領域においては、幼児期から大人まで一貫して非相対主義的かつ非寛容的な判断であることが報告されている (e.g., Wainryb, 1991; Wainryb, Shaw, & Maianu, 1998)。つまり、道徳に関する内容では、幼児から大人まで一貫した考え方を持っており、それとは異なる意見を持つ他者は受け入れづらい、ということを示していると言える。

しかし、これらの研究で扱われる道徳的内容は「人を蹴ってもよいか」等の一意的なものであり、またその判断に至る理由は検討されていない。道徳的に葛藤を引き起こすような場面を提示し、それに対する意見や理由を問う、いわゆるモラルジレンマ研究では、道徳判断の理由における発達段階が示されている (Kohlberg, & Hersh 1977, Snarey, 1985)。例えば Snarey (1985) は、38の文化比較研究と7の縦断研究を含む45の研究を検討し、この発達段階が普遍的なものであるとしている。つまり、道徳的判断の理由付けは、幼児期から大人まで発達していくものであると言える。

先述の多様性理解研究では、道徳領域としてジレンマを含まない一意的なものを扱い、また賛成か反対かという多様な意見に対する理解のみを検討し、多様な理由に対する理解は検討していない。では、ジレンマを含むような道徳内容への判断について、子どもはどのような多様

性理解を見せるのだろうか。Enright & Lapsley (1981) は、8, 12, 17歳児に対して、ジレンマが生じるような物語を聞かせた後、子どもとは異なる意見を持つ子を紹介し、その子と友達になりたいか、その子がいい子だと思うか、またその子について他にも聞きたいかなどを尋ねた。その結果、8歳児の多くは自分と異なる意見を持つ子を悪い子であると回答したが、12歳児以上になると、他者の良い悪いを決めるべきではない、発言者の理由や信念などの情報が足りないため判断できない、といった回答が見られ始めた。ここから、8歳児はまだ自分と異なる意見を認められず、12歳児になると理由を考慮するようになると言える。しかし Enright & Lapsley (1981) では、Wainryb et al. (2004) や長谷川 (2014) のように、相対主義的理解と寛容性を区別していない。また、自分と異なる意見について、その理由も述べられると実際に受け入れられるようになるかも検討されていない。

そのため、研究1では、ジレンマを生じさせる例話において、子どもが自分と異なる意見に対してどのような理解を見せるか、相対主義的理解と寛容性を区別した上で検討する。加えて、賛成反対の意見だけでなく、その理由も提示することで、異なる意見への理解に差が見られるかも検討する。

さらに、学校教育において多様な意見やそれを持つ他者の理解が重視されているのであれば、子どもたちの理解の様相を明らかにするだけではなく、その理解を促す介入についても考えることが肝要であるだろう。そのため本研究では、多様性の理解を促すような授業実践の開発も行う。

モラルジレンマを扱った研究では、自分よりも高次の発達段階にいる者とディスカッション

を行うことで、道徳判断の発達が促されることが報告されている (e.g., Schlaefli, Rest, & Thoma, 1985)。ディスカッションは必ずしも同時的なものである必要はなく (Cain & Smith, 2009)、自分とは異なる考え方に触れて認知的葛藤が生じることが重要であり、それによって発達が促されると考えられている (Binfet, 2004)。道徳判断の発達が即ち多様性理解の発達を意味するわけではないが、自分とは異なる考え方に触れることが、子どもの道徳判断に影響すると考えられる。

また、道徳の授業においても、他者理解を促すような実践が検討されている。原田・菊池・佐々木・佐藤・小池 (2016) は、道徳の授業中のディスカッションにおいて、賛成や反対などの意見が同じであっても、子どもによってその理由が様々であることに注目した。そこで、発言者自身が自分の考えを深められること、聞き手も発表者の気持ちになって新たな視点で考えられるようになることを狙い、発言者にその考えの根拠も述べさせる取り組みを行った。その結果、相手を受け入れる気持ちや共感が促されたことが示唆された。つまり、たとえ自分とは異なる考え方を持つ他者であっても、その理由を聞くことで、多様性の理解が促される可能性がある。しかし、原田他 (2016) は中学2年生を対象とした実践であり、初等教育段階の子どもにも同様の影響が見られるかは明らかでない。

モラルジレンマを生じさせる例話について子ども同士でディスカッションをさせ、その交流の質を分析した研究では、意見の理由を基にして合意を目指すようなやりとりは小学3年生から見られるようになり、自分の意見を主張するような発話は5年生頃から見られることが示さ

れている (倉盛・高橋, 1998)。小学校中学年以降であれば、他者との議論を通して理解を深めていけると考えられる。

研究1で明らかにした児童期の多様性理解の様相に基づき、自律的な多様性理解を促すための授業実践を開発を行うことを、研究2の目的とする。

2 児童期における相対主義的理解と寛容性

本章では、小学1年生から6年生における多様性理解の様相を明らかにする。具体的には、ジレンマを生じさせる例話を用い、子ども自身とは異なる意見を提示した上で、相対主義的理解と寛容性を検討する。また手続きとして、小学1年生から3年生には回答の負荷を軽減するため、1対1の面接形式で例話を提示した (研究1a)。小学4年生から6年生には、質問紙で例話を配布した上で、一斉に回答を求めた (研究1b)。

2.1 研究1a

2.1.1 方法

2.1.1.1 実験参加者

都内の学童保育に通う小学1~3年生46名 (男21名; 平均年齢8歳4か月; 年齢範囲6歳7か月 - 9歳5か月) が実験に参加した。

2.1.1.2 材料

初めに、ジレンマを生じさせるための例話を作成した。日本において、道徳判断の発達を測定した研究では、Rest, Cooper, Codor, Masanz, & Anderson (1974) が用いた Kohlberg の例話の日本語訳を使用している (e.g., 山岸, 1980; 櫻井, 2011)。その際山岸 (1980) は、日本の実情に合わせ一部修正を加えながら翻訳を行い、ま

た櫻井 (2011) も、児童の実態を考慮したうえで例話を選別し、小学生に理解できるよう内容を改変している。そのため本研究でも、小学校低学年から理解可能であると思われる例話2つを Rest et al. (1974) から選び、また内容が平易になるよう適宜改変した。2つの例話は、①病気の妻のために夫は薬を盗むべきかどうか、②お金が必要になり、盗んだ弟と騙し取った兄とでは、どちらが悪いか、といった内容であった。

これらの例話では、2つの意見の間で葛藤が生じるようになっている。そこで2つの意見について、その意見に至る理由を作成した。理由の作成に当たっては、Kohlberg の6つの発達段階のうちほとんど見られない (荒木, 1988) という第6段階を除いた5つを反映させ、各意見について5つずつの理由を作成した。

次に、例話の内容を理解しやすくするため、例話に合わせてイラストを作成した。イラストは、各例話に4枚作成した。また、5つの理由を述べるキャラクターとして、男女5人ずつのイラストを作成した。

2.1.1.3 手続き

児童保育施設内での静かなスペースで、第一著者と子どもとの面接形式で実施した。2つの例話をランダム順で提示した。各例話を読み聞かせた後、子どもの意見と理由を聞き、子どもと同性のキャラクターのイラストを提示しながら、作成した考え方を提示して、それについての回答を求めた。その際、子どもは以下の4群にランダムに振り分けられ、群によって提示される考え方は異なっていた。(1) 意見のみ・賛成群：例話について、子どもと同じ意見が提示され、かつその理由は提示されない。(2) 意見

のみ・反対群：例話について、子どもとは反対の意見が提示され、かつその理由は提示されない。(3) 理由提示・賛成群：例話について、子どもと同じ意見が提示され、またその意見の理由も提示される。(4) 理由提示・反対群：例話について、子どもとは反対の意見が提示され、かつその意見の理由も提示される。この時、意見のみ群では、「盗んだ方がよかった」「泥棒をしてよかった」のように、内容は同じだが表現の違う2つの意見が提示された。理由提示群では、先述の通り5つの意見と理由が提示された。それぞれの意見或いは意見と理由を提示した後、「この子の意見は正しいと思いますか。それとも間違っていると思いますか」と尋ね、正しくない、どちらかという正しくない、どちらかという正しい、正しいの選択肢から、1つを指さすことで回答させた (相対主義的理解)。それぞれの選択肢の横には大きいバツ、バツ、マル、大きいマルを併記し、選択肢の違いを視覚的に理解しやすくした。次に「この子が「遊ぼう」と言ってきたらどう思いますか」と尋ね、遊びたいと思わない、どちらかという遊びたいと思わない、どちらかという遊びたいと思う、遊びたいと思うの選択肢から、1つを指さすことで回答させた (寛容性)。ここでも同様にバツとマルを併記した。

2.1.1.4 得点化

相対主義的理解、寛容性共に、正しくない或いは遊びたくないを選んだら1点、正しい或いは遊びたいを選んだら4点を与え、子どもごとに相対主義的理解と寛容性の平均得点をそれぞれ4点満点で算出した。

2.1.2 結果と考察

2.1.2.1 例話ごとの回答傾向

初めに、2つの例話で回答のされ方に偏りがあったかを調べた。例話それぞれにおいて、2つの意見の回答人数を Table 2.1 に示す。二項検定で人数の偏りを調べたところ、夫婦の例話では有意な偏りが見られ ($p < .001$)、兄弟の例話では偏りが見られなかった ($p = .88$)。2つの例話で回答のされ方が異なったため、以下ではそれぞれを分けたうえで分析を行う。

Table 2.1 2つの例話それぞれの回答人数

夫婦		兄弟	
賛成	反対	兄が悪い	弟が悪い
6 (13%)	40 (87%)	22 (48%)	24 (52%)

括弧内は全体の人数における比率を表す

2.1.2.2 理由の有無が多様性理解に与える影響

2つの例話における相対主義的理解得点と寛容性得点を Figure 2.1 に示す。また、2つの得点について2(理由の有無) × 2(意見の同異) × 2(例話) の分散分析を行った。結果、相対主義的理解においては、意見の同異の主効果 ($F(1, 42) = 46.20, p < .001$)、及び意見の同異と例話の交互作用 ($F(1, 42) = 6.74, p = .013$) が有意であった。交互作用について多重比較を行ったところ、どちらの例話でも異意見の方が低得点で ($p < .001$)、同意見の時は夫婦の例話の方が兄弟よりも高得点であった。自分と違う意見の時はそれを正しいと思えづらく、また正しい意見の時はより人数差の少なかった夫婦の例話で得点が高くなっていた。加えて理由の有無によって、相対主義的理解に差は見られなかった。

寛容性得点では、意見の同異の主効果 ($F(1,$

$42) = 12.23, p = .001$) のみが有意であった。自分と同じ意見を持つ他者の方が受け入れられており、理由の影響は見られなかった。小学1年生から3年生では、理由の有無が相対主義的理解や寛容性に影響しないことが示唆され、これは、8歳以下は理由を意識しづらいという Enright & Lapsley (1981) と整合的であった。

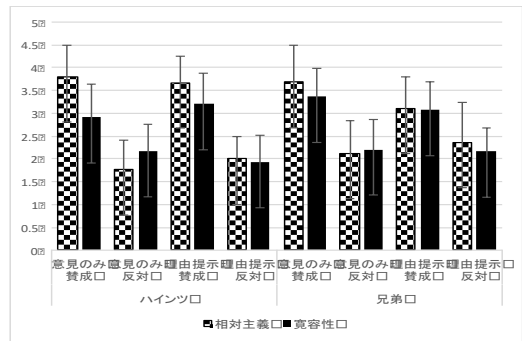


Figure 2.1 1年生から3年生の得点

2.2 研究 1b

2.2.1 方法

2.2.1.1 調査参加者

都内の小学校に通う小学4年生152名(男74名;平均年齢10歳1か月;年齢範囲9歳8か月 - 10歳7か月)、5年生124名(男64名;平均年齢11歳1か月;年齢範囲10歳8か月 - 11歳7か月)、6年生118名(男54名;平均年齢12歳1か月;年齢範囲11歳8か月 - 12歳7か月)が調査に参加した。

2.2.1.2 材料

例話及び架空の意見、理由は研究 1a と同じものを使用した。研究 1a の4群と対応する形で4種類の質問紙を作成し、参加者には4種類のうち1つがランダムに配布された。質問紙には、それぞれの例話とイラストが記載されてお

り、その後ろのページに意見及び理由が書かれていた。

2.2.1.3 手続き

調査は、小学校の授業時間内に一斉に行った。3人の著者のいずれかが、質問紙の配布を行い、全員が同じペースで回答を進められるよう取り仕切った。まず、子どもたちにも例話を目で追わせつつ、調査者が読み聞かせ、子ども自身の意見と理由を記入させた。全員の記入を確認した後、各々の質問紙の指示に従って、架空の意見や理由について、子ども自身の考え方を回答させた。質問は研究 1a と同様であり、相対主義的理解及び寛容性について、4件法で尋ねた。研究 1a 同様、意見のみの場合は2つの考え方について、理由も提示する場合は5つの考え方について、回答させた。全員が回答し終えたのを確認した後、2つ目の例話も同様の手続きで回答を求めた。

2.2.1.4 得点化

研究 1a 同様に相対主義的理解と寛容性の平均得点を算出した。得点は1点から4点の範囲であり、それを相対主義的理解得点及び寛容性得点とした。

2.2.2 結果と考察

2.2.2.1 例話ごとの回答傾向

例話それぞれにおける2つの回答の人数を、学年ごとに Table 2.2 に示す。二項検定で人数の偏りを調べたところ、夫婦の例話では全学年で有意な偏りが見られ ($p < .001$)、兄弟の例話では有意な偏りは見られなかった。例話によって回答傾向が異なったため、以下の分析では2つを分けて検討する。

Table 2.2 4年生から6年生における
2つの例話それぞれの回答人数

	夫婦		兄弟	
	賛成	反対	兄が悪い	弟が悪い
4年生	30 (20%)	123 (80%)	74 (48%)	79 (52%)
5年生	31 (25%)	93 (75%)	51 (41%)	72 (59%)
6年生	21 (18%)	97 (82%)	56 (48%)	61 (52%)

括弧内は全体の人数における比率を表す

2.2.2.2 理由の有無が多様性理解に与える影響

2つの例話ごとの相対主義的理解得点と寛容性得点を Figure 2.2 に示す。それぞれの得点について、3(学年) × 2(理由の有無) × 2(意見の同異) × 2(例話)の分散分析を行った。結果、相対主義的理解においては、意見の同異 ($F(1, 381) = 265.61, p < .001$)、理由の有無 ($F(1, 381) = 37.68, p < .001$)、例話 ($F(1, 381) = 30.52, p < .001$) の主効果及び ($F(1, 381) = 13.79, p < .001$)、理由 × 例話 ($F(1, 381) = 21.12, p < .001$)、意見 × 例話 ($F(1, 381) = 88.81, p < .001$) の交互作用が有意であった。多重比較の結果、同意見の際は理由提示群の方が低得点で ($p < .001$)、また理由の有無にかかわらず異意見が低得点であった ($p < .001$)。加えて、兄弟の例話でのみ理由の有無が影響し ($p < .001$)、理由が無いときは兄弟の方が高得点 ($p < .001$)、同意見の時は夫婦の例話の方が高得点であった ($p < .001$)。これらの結果から、例え意見が同じであっても理由付けによってはかえって正しいと感じられにくくなること、また意見が異なる場合には理由の有無にかかわらず正しいと感じられにくいことが示唆された。

寛容性においては、学年 ($F(2, 382) = 6.73, p = .001$)、意見の同異 ($F(1, 382) = 31.61, p < .001$)、理由の有無 ($F(1, 382) = 10.18, p = .002$)、例話 ($F(1, 382) = 7.85, p = .005$) の主効果、及び学年 × 意見 ($F(1, 382) = 5.51, p$

= .004), 学年×例話 ($F(2, 382) = 3.13, p = .045$), 理由×例話 ($F(1, 382) = 16.50, p < .001$), 意見×例話 ($F(1, 382) = 47.26, p < .001$)の交互作用が有意であった。有意な交互作用が見られたため、下位検定を行った。意見が違ふ時、4年生より6年生が ($p < .001$), 意見が同じ時、4,6年生より5年生 ($ps < .005$)が寛容であった。また夫婦の例話では4年生より5,6年生が ($ps < .03$), 兄弟では4年生より5年生 ($p < .001$)が寛容であった。更に、5年生は夫婦より兄弟で ($p = .001$), 例話問わず理由の無い時、意見が同じときの方が寛容 ($ps < .03$), 理由が無いときは兄弟の方が寛容 ($p < .001$), 意見が違ふときは兄弟の方が寛容で ($p < .001$), 意見が同じときは夫婦の方が寛容であった ($p = .001$)。どちらの例話でも理由の無い方が寛容であり、理由によっては他者をかえって受け入れられないことが示唆された。

2.2.2.3 理由間差の検討

続いて、相対主義的理解、寛容性ともに、理由の提示が負の影響をもたらすという結果になったため、提示した5つの理由の中で特に得点の低いものが何かを検討した。相対主義的理解及び寛容性得点において、3(学年)×5(理由)の分散分析を行った。その結果、どちらの得点コールバーグの発達段階の第一段階(罰と服従への志向)に基づいて作成した理由の得点が低くなっていた。このことから、発達段階の低い理由付けに基づいた意見は、理解されにくい可能性があることが示唆された。

2.3 考察

2.3.1 児童期における相対主義と寛容性

研究1では、小学生の相対主義的理解と寛容性について検討した。研究1aから、小学3年生までは、自分と意見が同じであるかが重要であり、理由を示しても相対主義的理解や寛容性に影響しないことが示された。これは Enright & Lapsley (1981)とも整合的であり、8歳頃までは、理由を考慮した上で他者の意見を捉えることがまだ難しいと考えられる。続く研究1bでは、小学4年生以上において理由を述べることの影響が見られたが、それは当初想定していたものとは逆であった。すなわち、相手が自分と同じ意見であったとしても、理由が提示されるとかえって正しさを感じづらく、また寛容性についても理由の提示による負の影響が見られた。更に理由間差の検討から、低次の理由付けに依ると得点の下がる傾向が示唆された。これは、理由はあればよいというものではなく、その内容によっては逆に理解が阻まれてしまう可能性があることを示唆しているとも言える。

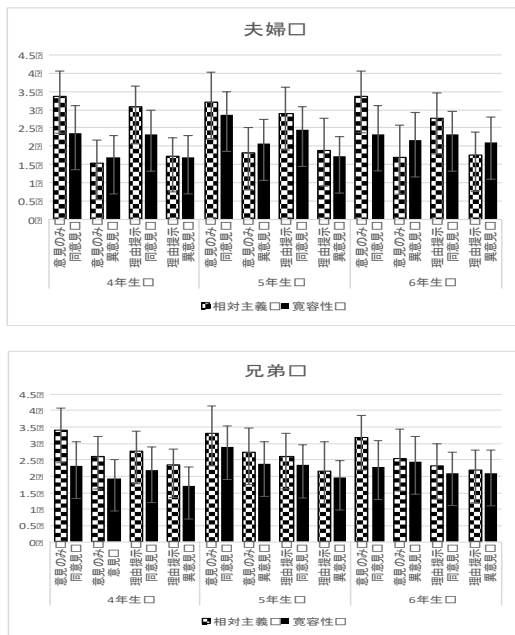


Figure 2.2 各例話での4年生から6年生の得点

2.3.2 本研究の限界

まず本研究では、3年生以下と4年生以上で実験の手続きが異なっていた。今後は統一的な方法でも同様の結果が出るか、確認することが望まれる。

また、寛容性の指標として、長谷川 (2014) をに基づいて「その他者と遊びたいかどうか」というものを扱ったが、この意味合いが子どもの性別や学年によって異なってくる可能性もあるだろう。寛容性を測定するための別の指標を考案する必要もあると思われる。

さらに、理由としてコールバーグの発達段階を参照したが、この発達段階を適切に反映できていることの検証は行えていない。子どもたちが各段階の意見をどう捉えるか、検討していく必要があるだろう。

3. 児童期の相対主義及び寛容性を促す介入

本章では、異なる価値観を持つ他者を自律的に理解しようとする力の獲得を目指した授業実践を開発し、その効果を検証する。

前章の研究により、小学校高学年であっても、自分と異なる意見を持つ他者の理解（相対主義、寛容性）は不十分であり、それは相手の理由を聞いた場合でも変わらないことが示唆された。このことから、多様な価値観を持つ他者を理解するためには、単に相手の意見や理由に耳を傾けるだけではなく、もう一工夫必要と考えられる。そこで本章では、多様な意見がどのような価値観に基づいて出されたものであるかを考えることによって、相対主義や寛容性が達成できるのではないかという仮説を立て、検討を行う。

意見の背後にある価値観を推測するためには、価値観そのものの理解が不可欠である。こ

こで言う価値観の理解には、2つの側面が含まれる。1点目は、価値観にはどのようなものがあり、それがなぜ大事かを理解することである。そして2点目は、価値観には様々なものがあるが、それらの間には優劣関係があるわけではなく、経験や状況に応じて何に重きを置くか変化するものだということを理解することである。相対主義や寛容性を達成するうえでは、この2点目の価値観理解が重要な役割を果たすと考えられる。

1点目の価値観理解については、学習指導要領の中でも「道徳的諸価値についての理解」が重視され、発達段階に応じて具体的に指導すべき内容項目が設定されている（文部科学省、2015）。しかし、そこで行われる道徳教育の多くは「思いやり」「遵法精神」といった個々の道徳的価値について別個に扱い、それぞれについて理解を深めるといったものである。すなわち、一回の授業で複数の価値観が同時に扱われることは無く、多様な価値観の中から他者が大事にしていることを推測するといった活動は行われてこなかった。

しかし、モラルジレンマ場面のように善悪がはっきりしない文脈では、何を大事にすべきと考えるかが一様に決まるわけではない。たとえばハインツのジレンマ（Rest et al., 1974）の場合、「法律を守ることが大事」と考える人もいれば、「人の命を守ることが大事」と考える人もいる。また、「ハインツの妻の他にも同じ病気で苦しんでいる人がいる」といった情報が加えられることによって、同じ人でも何を大事とするかが変化する可能性がある。このように、価値観は個人個人の経験やその場の状況に応じて変化するものであり、いずれかが正しい、あるいは間違っていると断定することはできない。

このような、価値観の持つ流動的な性質を理解することができれば、相対主義や寛容性が達成できる可能性がある。

そこで研究2では、価値観そのものの理解を促し、多様な意見の背後にある価値観を考えるスキルを育成することをねらいとした授業実践を開発し、それによって相対主義や寛容性が達成できるかどうかを検証する。具体的な介入内容としては、1) 価値観の定義と種類の教授、2) 多様な意見から背後にある価値観を推測するトレーニング、3) 価値観の流動的な性質と優劣が無いことの教授、4) 相手の価値観に配慮したディスカッション活動、の大きく4点である。

これらの介入による効果の検討を通じて、多様性理解の研究に対して新たな視点からの示唆を得ると共に、今後の道徳教育に対しても実践的な示唆を得たい。

3.1 方法

3.1.1 参加者

公立小学校の小学6年生1クラス33名（男児12名、女児21名、年齢範囲11歳9ヶ月～12歳8ヶ月）を対象に授業を実施した。

3.1.2 授業内容

授業は全て第二著者が行い、第一・第三著者は授業補助および机間巡視を行った。授業は1時限につき45分であり、2時限連続で実施した。大まかな授業内容として、1時間目は、価値観の定義と種類の教授、価値観を考える練習課題を実施した。2時間目は、人は状況に合わせてどの価値観を大切にするか重み付けを行っていることを教授し、その後、小グループでディスカッションを行わせた。なお、授業は全て

録画し、ディスカッションはICレコーダーで録音した。

次に、具体的な授業の内容および流れを示す。まず、1時限目の冒頭に、事前調査を実施した。実施に先立ち、テストではないこと、先生や親に回答を知られることはないことを教示した。また、物語文や質問項目は授業者が読み上げ、回答ペースを揃えるようにした。事前調査に続き、授業めあてとして「自分と違う意見を認め、相手がどうしてそのように考えたのかや、その後ろにある価値観を考えられるようになる」と教示した。その後、学校生活の中で、他の人と意見が合わなくてケンカしたり仲良くなれないと思ったときに、どうすれば相手のことも認められるようになるのかについて勉強するという授業趣旨の説明を行った。

次に、ワークシートと題材文（荒木、1990を一部改変）を配布し、授業者が題材文を読み上げた。内容は、町探検で東京タワーに行きたいと主張する班員と、時間的余裕のなさからそれに反対する班員がいる中で、東京タワーに行くことを決めた班長の意思決定に関する内容であり、町探検の発表で最優秀賞を受賞できたが、東京タワーに行ったことで自分たちの班だけ集合時間に遅刻してしまったという道徳的ジレンマを含むものであった。読み上げ後、班長は見学すべきだったか見学すべきでなかったと思うか、自分の意見にあてはまる方に丸をつけさせ、理由も記述させた。その後、挙手で2つの意見の人数比を確認し、3～5人グループで意見交換を行わせた。

意見交換の後、相手の意見も認めるために、価値観を考えることの重要性を教授した。続いて、価値観とは「物事の価値についての個人の基本的な考え方のこと」であり、簡単に言えば

「その人が何を大事にしているか」ということ、人は皆、価値観に基づいて意見を言っているということを教授した。次に、5つの価値観とその価値観に基づいて生じる理由の例を提示した (Table 3.1)。

Table 3.1 5つの価値観およびそれに基づく意見の例

価値観・意見の例	
1	人から怒られないことが大事 例) タワーを見学しなかったら美咲に怒られる
2	損するか得するかが大事 例) 見学したせいで自分たちの班だけ遅刻して損をした
3	「良いこと」をするのが大事 例) 班長として全員の意見を受け入れるべき
4	みんなと仲良くすることが大事 例) 班員とケンカしなくてすむように、全員の意見を受け入れるべき
5	みんなにとってのベストを考えることが大事 例) 集団行動では、時間を守り計画的に行動するべき

次に、架空の児童5人の意見について、意見の後ろにある価値観を考える練習課題を行わせた。5人の意見は、それぞれ Table 3.1 の価値観に対応するものであった。まず個人で考えさせた後、グループで話し合いを行わせた。その後、挙手制でグループの考えを発表させ、クラスで共有した。なお、意見の後ろにある価値観として異なる価値観を同定したグループもあることを確認した。授業のまとめとして、「違う価値観を書いたグループもあったが、それも間違いではない」ということを確認し、2時限目への繋ぎとした。

2時限目冒頭で、題材文についての追加情報を提示した。追加情報の内容は、東京タワーに行きたがった女の子は、引越しのため来月転校することになっており、今回の町探検と文化祭が最後の学校行事であるというものであった。授業者が追加情報を読み上げた後、「このような

裏話を聞いた時、あなたの意見は変わりますか？変わりませんか？班長は東京タワーを見学すべきだったかどうかについて、あなたの今の意見を書いてください。」と教示し、改めて意見を記述させた。挙手で人数比を確認した後、人は皆、色々な価値観を同時に持っていること、状況に応じて、どの価値観が大事かを調節して、意見を決めているということを教授した。さらに、情報が付け加わると意見が変わることがあることから、どの価値観が正しい・劣っているということはないと説明した。

その後、他者の意見の後ろにある価値観を考えるというスキルを実際に使用させるために、クラス内の小グループで、題材に対する意見についてディスカッションを行わせた。グループは普段の学級生活において班活動を行っているグループであり、3~5人で構成された。話し合いでは、班長がどうすべきだったのかという結論を出すのではなく、グループのメンバーがどのようなことを大事にして意見を言っているのかを考えることが目的であると強調した。ディスカッションを互いの価値観を考えることに方向付けるために、ディスカッションをしながら、メンバーの意見、理由、後ろにある価値観をワークシートに記入するよう教示した。ディスカッション後、授業のまとめとして、人はみな色々な価値観をもっていて、状況に合わせてどの価値観が大事かを考えながら意見を言っていること、どの価値観が良いとか、どの価値観が悪いとかということはなく、他の人と意見がぶつかったときには、相手がなぜ、どんな価値観を大事にしているのかを考えることが大切だということを再度教授した。その後、授業への感想を記入させ、事後調査を実施し授業を終了した。

3.1.3 事前・事後調査

本実践が児童の相対主義の理解、寛容性の向上に及ぼす効果を明らかにするために、授業の前後に質問紙調査を行った。質問紙は3つの内容で構成した。

(1)道徳的葛藤場面に対する意見：「①ある朝 Aさんが学校に向かっていて、おじいさんが『郵便局に行く道がわからなくなってしまったので、教えてくれませんか』と話しかけてきました。② Aさんは、お年寄りに道を教えてあげました。③ その結果、Aさんは学校に遅刻してしまいました。」という物語を挿絵とともに提示した。次に、「Aさんは、遅刻をしてでも道案内をするべきだと思いますか。それとも、道案内をするべきではなかったと思いますか。あなたの考えにあてはまる方に丸をつけてください。」と教示し、いずれかに丸をつけさせ、理由も記述させた。

(2) 他者の意見に対する相対主義の理解・寛容性：「前のページの物語を聞いた Bさんと Cさんは、次のように言っています。Bさんと Cさんの意見について、あなたの考えを教えてください。」と教示し、Bさんと Cさんの意見を提示した。いずれの意見も児童が(1)で回答した意見とは反対になるよう、(1)での回答に応じて異なるページを開くよう教示した。なお、提示意見の内容による影響を統制するため、2タイプの質問紙を用意し、事前・事後でカウンターバランスをとった。提示された Bさん・Cさんの意見は、授業で扱った5つの価値観のうちの「5.みんなにとってのベストを考えることが大事」を除く4つに対応するものであり、タイプ1の質問紙では、「1.人から怒られないことが大事」、「3.『良いこと』をするのが大事」という価値観、タイプ2の質問紙では、「2.損

するか得するかが大事」、「4.みんなと仲良くすることが大事」という価値観を反映した意見を提示した。

意見の提示に続き、Bさん、Cさんの意見それぞれについて、2つの項目に答えるよう求めた。まず、相対主義を測定するための質問として、「Bさんの意見は正しいと思いますか？それとも間違っていると思いますか？あなたの考えにあてはまる番号に丸をつけてください。」と教示し、4件法（1.正しいと思う～4.正しくないと思う）で回答を求めた。次に、寛容性を測定するための質問として、もし、Bさんがあなたに「一緒に遊ぼう」と言ってきたらどう思いますか？あなたの考えにあてはまる番号に丸をつけてください。」と教示し、同じく4件法（1.遊びたい～4.遊びたくない）で回答を求めた。同様の質問項目を用いて、Cさんの意見についても回答を求めた。

(3) 他人の価値観を考えるスキル：「1 ページ目の物語を読んだ Dさんと Eさんが、言い争いをしています」というカバーストーリーを提示し、Dさん・Eさんの意見を挿絵とともに提示した。(2)と同様に、意見の内容の影響を統制するために、タイプ1とタイプ2の質問紙で異なる意見を提示した。タイプ1では、Dさんの意見は「困っている人を助けたら気分がよくなって得をするから、道案内するべきだと思う」、Eさんの意見は「同じ理由で遅刻をする人が増えたら学校がダメになるから、道案内するべきではなかったと思う」であった。タイプ2では、Dさんの意見は「困っている人を助けるのは良いことだから、道案内するべきだと思う」、Eさんの意見は「遅刻をしたら学校の先生に怒られてしまうから、道案内するべきではなかったと思う」であった。

続いて、他人の意見の背後にある価値観を考
えることの重要性の理解を測定するために、
「お互いの意見を受け入れるために、Dさんと
Eさんは何をすべきだと思いますか。」と教示
し、自由記述で回答を求めた。次に、上記で答
えた内容について、理由を記述させた。

3.2 結果と考察

3.2.1 他者の意見に対する相対主義的な理解

相対主義得点・寛容性得点の平均値・標準偏
差を Table 3.2 に示す。まず、授業実践を通じ
て、他者の意見に対する相対主義的な理解が高
まったかどうかを明らかにするために、質問紙
のタイプ（タイプ1・タイプ2）、調査時期（事
前・事後）を独立変数、相対主義得点を従属変
数とした2要因分散分析を行った。その結果、
調査時期の主効果（ $F(1,31)=8.21, p<.01$ ）、質問
紙タイプ×調査時期の交互作用（ $F(1,31)=4.54,$
 $p<.05$ ）が有意となった。質問紙タイプ×調査
時期の交互作用について単純主効果検定を行っ
た結果、事後調査において、タイプ2の質問紙
における相対主義得点が有意に高いこと、さら
に、タイプ2の質問紙において、事前調査より
も事後調査の相対主義得点が有意に高いことが
明らかとなった。

タイプ2の質問紙でのみ相対主義的な理解が
高まった理由について、質問紙中で使用された
題材による影響が考えられる。タイプ1の質問

Table 3.2 相対主義得点・寛容性得点の
平均値および標準偏差

タイプ	時期	n	相対主義		寛容性	
			M	SD	M	SD
1	事前	18	1.64	0.56	2.50	0.91
	事後	18	1.72	0.77	2.33	1.03
2	事前	15	1.93	1.02	3.07	0.98
	事後	15	2.50	1.07	3.10	1.07

紙には、「人から怒られないことが大事」とい
う価値観に基づく意見が記載されていた。これ
について、本実践の協力校に勤務する教師か
ら、「学校では日常的に『先生から怒られるか
どうかという基準で行動してはならない』と指
導している」という指摘がなされた。そのた
め、介入による影響が出づらかったと推測され
る。

3.2.2 多様な意見を持つ他者に対する寛容性

授業実践を通じて、多様な意見を持つ他者
に対する寛容性が高まったかどうかを明らかにす
るために、相対主義と同様に、質問紙のタイプ
（タイプ1・タイプ2）、調査時期（事前・事
後）を独立変数、寛容性得点を従属変数とした
2要因分散分析を行った。その結果、タイプの

Table 3.3 5カテゴリにおける度数分布

	1	2	3	4	5
事前	14	7	2	7	2
事後	9	10	0	3	10

主効果が有意傾向であり（ $F(1,31)=3.96, p$
 $=.06$ ）、いずれの交互作用も認められなかつ
た。

寛容性に変化が見られなかった原因として、
今回の授業実践が量・質ともに不十分だった可
能性がある。本実践は2時限分という限られた
時間内で実施した。短時間の中で、価値観に関
する概念的知識の教授からディスカッションま
で多くの指導内容を盛り込んだために、子ども
たちの理解が不十分なまま授業が進行した可能
性がある。また、寛容性の測定方法の妥当性も
問題として挙げられる。今回、授業中と質問紙
上で扱ったモラルジレンマ場面が大きく異なっ
ていたことから、授業中の介入によって学んだ
ことが転移しなかった可能性がある。

3.2.3. 価値観を推測することの重要性の理解

授業実践を通じて、他者の意見の後ろにある価値観を考えることの重要性を認識したかを明らかにするために、(3)における自由記述回答の分析を行った。記述内容の変化を分析するにあたり、5つのカテゴリを作成し、記述内容の分類を行った。カテゴリは、1.その他（「落ち着く」等）、2.話し合う、3.理由を聞く、4.意見の良いところ悪いところを考える、5.価値観を考える、以上5つであった。度数分布をTable3.3に示す。なお、数字が大きくなるにつれ、「価値観を考えることの重要性の理解」が深い記述が分類されるように設定した。調査時期（事前・事後）×カテゴリ（上記5つ）のクロス表において、フィッシャーの正確確率検定を行った。その結果、 $p<.05$ で有意であった。多重比較を行ったところ、カテゴリ5において、事前・事後の比率の差が有意であった（ $p<.05$ ）。すなわち、本実践を通じて「意見の異なる他者同士が互いの意見を認めるためには、価値観を考えることが重要である」という認識が高まったことが明らかとなった。

3.2.4 ディスカッションの内容

価値観を考えることの重要性の認識が高まった背景として、児童がどのようなディスカッションを行っていたかを明らかにするため、発話記録の分析を行った。分析にあたり、まず5つのカテゴリをそれぞれ価値観の理解得点とし（1～5点）、グループごとに価値観の理解得点の平均値を算出した。全9グループのうち、1グループにおいて1名未記入だったため、分析から除外した。8グループの価値観の理解得点の平均値を算出したところ、2.67（範囲: 1.25～3.75）だった。8グループ中最も平均値の高

かった班（G2）と最も低かった班（G5）を抽出し、その特徴を記述する。

まず、価値観の理解得点の平均値が最も高かったG2のディスカッションの特徴的な部分をTable3.4に示す。G2-4の「転校するから、その人の意見を一番に取り入れた方がいい」という意見に対して、発話番号1, 5のように、他の班員が価値観を尋ねる発話を行っている。また、発話番号11では、G2-4の意見に対し、G2-2が

Table3.4 G2におけるディスカッション

番号	発言者	内容
1	G2-3	価値観なに？
2	G2-4	えっと、かわいそう。
3	G2-1	おっと優しいぞ。
4	G2-2	優しいぞ優しいぞ。優しい。優しい。 (中略)
5	G2-2	何を大事にしてんの？
6	G2-1	自分から転校するとかいったら話はまた違くなるけどさ、
7	G2-4	価値観・・・良いことをすることが大事。
8	G2-4	価値観って何？人がかわいそう。この5つの中から言うの？
9	G2-2	それでもいいと思うよ。あと自分で考えるか。
10	G2-4	人を、
11	G2-2	みんなにとってベストを考えることが大事。違うか。
12	G2-4	人のことを考えることが大事。
13	G2-2	相手のことを考えることが大事。

Table3.5 G5fにおけるディスカッション

番号	発言者	内容
1	G5-3	引っ越しするなら、見学するべきだったと思います。えっと、理由は、美味さんが引っ越した後、町探検ていうのも無くなっちゃうかもしれないし、その学校で町探検をするのは最後だから、いい思い出として残してあげたいと思うからです。はい。
2	G5-1	以上？
3	G5-3	以上です。
4	G5-4	じゃあ(G5-3)のその意見から、人から好かれるのが大好きってことが分かる。あはは。
5	G5-1	(G5-3)ちゃん、そういうの直した方がいいよ。
6	G5-4	好かれない？
7	G5-3	ねえなんで(笑)
8	G5-2	もともと好かれてんじゃん。
9	G5-3	ねえ、自分が好かれないと思ってるでしょ。(G5-1)ちゃんは。知ってるよ。
10	G5-1	こわいこわい。
11	G5-3	いや、違う！(G5-1)ちゃんは人をけなすのが好きなんだよ。すごい分かるよ。そういうの、直した方がいいよ。

価値観を推測して発言しており、班員の価値観について、グループ全体で考えようとしている点の特徴であると言える。

次に、価値観の理解得点の平均値が最も低かった G5 のディスカッションの特徴的な部分を Table3.5 に示す。G5-3 の意見に対し、G5-4 が「人から好かれるのが大好き」だからそのような意見が出たと発言している。その解釈に対し、G5-1 が「そういうの直した方が良い」と発言し、その後お互いの性格をめぐって言い争いに発展していることが分かる。班員がなぜそのような意見を持ったかを考えようとはしているものの、それを「直すべき性格」として捉えてしまい、価値観の理解にまで到達できなかったところに特徴があると言える。

3.2.5 本研究の意義

本研究では、多様な意見を持つ他者を理解するために、相手の価値観を推測するスキルの育成を目指した授業実践を開発し、その効果を検証した。その結果、学級全体では相対主義の理

解が促進された。また、授業中に価値観を推測しながら話し合いができた児童らに関しては、意見の対立場面で価値観を理解することの重要性を認識するようになった。このことから、本実践には一定の効果が認められたと言える。

これまで教育現場では、複数の価値観が同一の授業内で扱われることはほとんどなかった。しかし、多様性理解の重要性が高まっている今日、今回のような実践を取り入れていくことがますます重要になってくると言えるだろう。

3.2.6 本研究の限界

本研究は限られた時間内で行われたものであり、なおかつ抽象度の高い学習内容であったため、価値観の理解の程度には個人差が見られた。今後は授業内容をより分かりやすく改善していくとともに、長期間にわたる実践を通じて効果を検証する必要がある。また、寛容性など各測定指標の妥当性についても検討していく必要がある。

本実践は、1 学級を対象とした事例研究となっており、サンプルの代表性や条件統制など、方法論上の課題は多く残されている。今後はランダム割り当てや統制群を設けた実験などを通して、より厳密に効果を検証する必要がある。

4 総合考察

本研究では、児童期における多様性理解の様相の解明並びに、理解を促す実践の開発を試みた。初めに研究 1 では、小学生を対象として、モラルジレンマ場面で自分と異なる意見をどう捉えるか、また理由の提示がどのように影響するかを検討した。その結果、小学 3 年生までは理由の有無が影響せず、自分と意見が同じかどうかの方が重要であることが示唆された。そして小

学4年生以降では理由が影響するものの、それは理由が有れば理解が促されるというものではなく、むしろその理由付けによってはかえって理解が阻害されてしまうことが示唆されたものであった。続く研究2ではそれを踏まえ、単純に理由を述べあう授業ではなく、その背後にある相手の価値観の推測まで目指した実践開発を行った。その結果、相対主義的な理解や相手の価値観を考えることの重要性の理解が促されたことが示された。

研究1で示された通り、児童期は自分と異なる考え方の理解が大きく変化する時期であり、そこでどのような教育を行うかは非常に重要であろう。研究2は2時限の非常に短い実践であったが、一定の効果を得ることができたと言える。今後は、更に多角的に児童期の多様性理解の発達を明らかにするとともに、より長期の介入を視野に入れながら、日々どのような実践を行うべきなのか、考えていくことが望まれる。

引用文献

- 荒木紀幸 (1988). 道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践 北大路書房
- 荒木紀幸 (1990). モラルジレンマ資料と授業展開—中学校編 明治図書
- Binfet, T. (2004). It's All in Their Heads: Reflective Abstraction as an Alternative to the Moral Discussion Group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 181–201.
- Cain, J., & Smith, D. (2009). Increasing Moral Reasoning Skills Through Online Discussions. *Quarterly Review of Distance Education*, 10, 149–163.
- 中央教育審議会 (2014). 道徳に係る教育課程の

改善等について (答申).

- Enright, R. D., & Lapsley, D. K. (1981). Judging others who hold opposite beliefs: The development of belief-discrepancy reasoning. *Child Development*, 52, 1053–1063.
- 原田 俊子・菊地 智則・佐々木 勝利・佐藤 優子・小池 孝範 (2016). 考えの根拠を問う「道徳の時間」の指導に関する研究. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 38, 181–193.
- 長谷川 真里 (2014). 信念の多様性についての子どもの理解: 相対主義, 寛容性, 心の理論からの検討. *発達心理学研究*, 25, 345–355.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*, 16, 53–59.
- 倉盛 美穂子・高橋 登 (1998). 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討. *発達心理学研究*, 9, 191–200.
- 文部科学省 (2015). 小学校学習指導要領.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and Varand Variation in Moral Jiation in Moral Judgment: A Longitudinal and Cross-Sectional Study in Turkey. *Child Development*, 53, 865–876.
- Rest, J., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson, D. (1974). Judging the Important Issues in Moral Dilemmas—An Objective Measure of Development. *Developmental Psychology*, 10, 491–501.
- 櫻井 育夫 (2011). Defining Issues Test を用いた道徳判断の発達分析. *教育心理学研究*, 59, 155–167.
- Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral

- judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining issues test. *Review of Educational Research*, 55, 319–352.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202–232.
- Wainryb, C. (1993). The application of moral judgments to other cultures: Relativism and universality. *Child Development*, 6, 924–933.
- Wainryb, C. (1991). Understanding differences in moral judgments: the role of informational assumptions. *Child Development*, 62, 840–851.
- Wainryb, C., Shaw, L. A., Langley, M., Cottam, K., & Lewis, R. (2004). Children's thinking about diversity of belief in the early school years: Judgments of relativism, tolerance, and disagreeing persons. *Child Development*, 75, 687–703.
- Wainryb, C., Shaw, L. A., & Maianu, C. (1998). Tolerance and intolerance: children's and adolescents' judgments of dissenting beliefs, speech, persons, and conduct. *Child Development*, 69, 1541–1555.
- Wright, J. C. (2012). Children's and adolescents' tolerance for divergent beliefs: Exploring the cognitive and affective dimensions of moral conviction in our youth. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 493–510.
- 山岸 明子 (1980). 青年期における道德判断の発達測定のための質問紙の作成とその検討. *心理学研究*, 51, 92–95

2016年度「若手研究者育成プロジェクト」報告

学校教育高度化・効果検証センター 特任研究員

草薨 佳奈子

学校教育高度化センターでは、教育学研究科博士課程の大学院生を対象に、毎年「若手研究者育成プロジェクト」（院生プロジェクト）を実施している。本プロジェクトは、多様な観点からの研究の実施と、国際的な発信力強化を目的に、二年ごとに設定したテーマで研究プロジェクトを募集し、採択されたプロジェクトに対し支援を行っている。今年度は「多様性をはぐくむ教育」をテーマに、過去最大の個人3件・グループ8件、合計11件の応募があった。このうち、個人3件、グループ6件が採択され、計9つのプロジェクトが研究助成を受けた。参加したのは、博士課程学生18名、修士課程学生7名である。2016度の研究テーマは、インクルーシブ教育、国際政治教育、教員採用選考、留学生政策、等多岐にわたった。

本プロジェクトでは、国際発信を行うためのはじめの一歩として、スウェーデンのストックホルム大学で発表する機会が提供されている。2017年2月23日に、国際シンポジウム

「Joint International Seminar Education for Diversity」が開催された。院生プロジェクトからは4チームが参加し、研究プロジェクトの最終報告を行った。2015年に教育学研究科が学術交流協定を締結したストックホルム大学教育学部に加え、2016年度より新たにユバスキュラ大学教育学部が加わり、より国際色豊かな研究交流となった。参加者のコメントによると、他国の参加者に加わり発表することで、インクルーシブ教育、障害、教育の捉えられ方

が、各国の文脈によって異なること身をもって体験し、研究の視点を広げる機会となった様子であった。

本研修は国際交流「グローバル・リーダー育成、スウェーデン研修プログラム」（2月22日～24日）と合同で実施された。3大学の大学・学生生活紹介も行われ、市内の文化的施設や小・中学校訪問も行った。学校では授業も見学し、スウェーデンの学校の多言語・多文化の環境を目の当たりにすることができた。非英語圏で優れた英語プログラムを提供し、大学の国際化の先進国として知られストックホルム大学で発表した経験は、新しい一歩を踏み出す機会へとつながった。この経験を活かし、その後別の国際学会への発表へとつなげた院生もいる。今後も国内外での研究発表や、論文投稿に挑戦してくれることを期待している。

なお、本プロジェクトの成果をまとめたワーキングペーパーは、学校教育高度化・効果検証センターのホームページにて、「若手研究者育成プロジェクト」ワーキングペーパーとして公開されている。

<http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/works/>

学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要 執筆要項
2017年4月改訂

1. 本研究紀要掲載の論文等の内容は、学校教育の高度化に関するものとする。
2. 掲載する論文等は未発表のものに限る。
3. 論文等の使用言語は日本語または英語とする。
4. 本研究紀要が掲載する論文等の原稿枚数は下記のとおりとする。ただし、依頼論文など、編集委員会がとくに指定したものについては、この限りではない。

(1) 研究論文（日本語）	20枚以内
(2) 研究論文（英語）	5,000words
(3) ワーキングペーパー（日本語）	15枚以内
(4) ワーキングペーパー（英語）	3,500words

上記の枚数・語数には、本文の他、タイトル、注記 (Notes)、参考文献 (References)、図表等を含み、付録 (Appendix) は含まないものとする。

5. 本研究紀要に論文を執筆できる者は、センタープロジェクトに従事している本学教員と大学院学生および協力研究員（「東京大学教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターの組織と運営に関する申し合わせ」参照）とする。センタープロジェクトに従事している他大学大学院学生は、協力研究員が第一著者となっている場合に第二執筆者以下として執筆することができる。
6. 研究論文およびワーキングペーパー（日本語）のフォーマットは以下のとおりとする。
 - ・ 用紙はB5版縦とし、余白は上下25.4mm、左右19mmに設定する。
 - ・ 本文のフォントサイズは9ポイントで、2段組み、21字×35行で作成する。
 - ・ フォントは、日本語はMS明朝、英語はTimes New Romanを使用する。
 - ・ 1ページ目には、題目（日本語）、執筆者名（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）、Author's (Authors) Noteの順に1段組みで記載すること。
 - 題目（日本語）は、フォントサイズを主題は14ポイント、副題は12ポイントにし、フォントをMSゴシックにする。
 - 題目（英語）は、フォントサイズを主題は12ポイント、副題は10.5ポイントにする。
 - 執筆者名（日本語）は9ポイント、執筆者名（英語）は10ポイントとする。

- 題目（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃え、執筆者名（日本語）は右揃えにする。
 - ・ 2 ページ目には、要旨（英語）（150-250 words 程度）、キーワード（英語）を 5 語以内で記載する。1 段組みで、48 文字×35 行に設定する。
- “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
- ・ 3 ページ目には、題目（MS ゴシック・中央揃え・12 ポイント）、副題目（MS ゴシック・中央揃え・9 ポイント）を中央揃え・1 段組みで記載してから一行あけて、本文（2 段組み）を始める。
- ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1,2,3・・・、1.1,1.2,1.3・・・、1.1.1,1.1.2,1.1.3・・・とする。
- ・ 章、節、項などの小見出しは、フォントは MS ゴシック・9 ポイント、中央揃えにする（冒頭の英数字はすべて半角）。
- ・ 句読点は、「,」と「。」に統一する。
- ・ 本文中の英数字は半角を用いる。
- ・ 図表については、図 1・表 1 などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、図の場合は下、表の場合は上につけ、フォントは MS ゴシック・9 ポイントにする。
- ・ 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、著作権をもつ出版社などに許可を得ること。
- ・ 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで⁽¹⁾⁽²⁾...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 原稿末の注は引用文献より前に記載する。注番号は上付きにせず、(1)、(2)のように表記する。
- ・ 引用文献はページ脚注とせず、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 参考文献の書き方については、原則 APA スタイルを参照し、以下のとおりとする。
 単行本（编者あり）：著者（発行年）「題目」编者名『書名』出版社、頁。
 雑誌論文：著者（発行年）「題目」『雑誌名』巻号、頁。
 学会発表等：発表者（発表年）「題目」第 X 回 X 学会（場所、日にち）発表
 URL：題目[http://xxx]（accessed on Month Date, Year）
- ・ 原稿末の「注」「引用文献」の小見出しのフォントは MS ゴシック・9 ポイントにし、左揃えにする。

7. 研究論文およびワーキングペーパー（英語）のフォーマットは以下のとおりとする。具体例はサンプルを参照すること。
- ・ 用紙は B5 版縦とし、余白は上下 25.4mm、左右 19mm に設定する。
 - ・ 本文のフォントサイズは 9 ポイントで、2 段組み、21 字×35 行で作成する。

- ・ シングルスペースで、フォントは Times New Roman にする。
- ・ 1 ページ目には、タイトル、執筆者名、Author's(Authors') Note の順に 1 段組みで記載すること。
- ・ タイトルは 14 ポイント、サブタイトルは 12 ポイントとし、ともに中央揃えにする。
- ・ 執筆者名（英語）は 10 ポイントとする。
- ・ 題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃えにする。
 - ・ 2 ページ目には、要旨（150-250 words 程度）、キーワードを 5 語以内で記載する。1 段組みで、48 文字×35 行に設定する。
 - “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
- ・ 3 ページ目には、タイトル（14 ポイント）・副タイトル（12 ポイント）（Times New Roman・中央揃え）を 1 段組み・中央揃えで記載してから 1 行あけて本文（2 段組み）を始める。
 - ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1, 2, 3・・・、1.1, 1.2, 1.3・・・、1.1.1, 1.1.2, 1.1.3・・・とする。
 - ・ 章、節、項などの小見出しは中央揃えにする。
 - 図表については、Table1・Figure1 などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、Table・Figure ともに上につける。
 - 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、版權をもつ出版社などに許可を得ること。
 - 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで(1) (2) ...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 原稿末の Notes は References より前に記載する。番号は上付きにせず、(1), (2) のように表記する。
- ・ 原稿末の”Notes”、”References”の小見出しは左揃えにする。
- ・ References の書き方は原則、APA スタイルを参照する。

8. 執筆希望者は、学校教育高度化・効果検証センターに原稿（電子ファイル）を提出する。

問い合わせ先：

〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1

東京大学大学院教育学研究科附属

学校教育高度化・効果検証センター

TEL/FAX：03-5841-1749/1818

e-mail：c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp



CASEER

2017年度 東京大学大学院教育学研究科附属
学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要

発行者 : 東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター
(編集担当: 高橋史子、金山枝生)

発行者連絡先 : 〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1
東京大学大学院教育学研究科赤門総合研究棟 206
c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp

発行日 : 2018年3月31日

