

CS研

Course of Study

レポート Vol.62

巻頭言

…… 表紙裏

学校教育を人間になる
ための教育に

東京大学大学院教授 神野 直彦



今
子どもが
危ない！

子どもを取り巻く環境

1. 「モンスターペアレント」論を超えて …… 4
大阪大学大学院教授 小野田 正利
2. 子ども理解とその関わり …… 14
京都教育大学准教授 内田 利広
3. ネット上のいじめにどう対応するか …… 20
国立教育政策研究所総括研究官 滝 充

特別寄稿

…… 26

中等教育改革は
国家再興の最優先課題

国際教育交流馬場財団理事長 中島 章夫

特別企画

特別支援教育(2)

気になる子どもの診断(1) …… 38
児童精神科医・目白大学教授 山崎 晃資

コラム

環境教育シリーズ …… 61

日本環境教育学会前会長 鈴木 善次

◀◀ 広 場 ▶▶ 教育改革の風 …… 65

◇小池 啓夫 ◇林 久嗣

アジア美術史への誘い—インド …… 67

京都市立芸術大学非常勤講師 山本 緑



◎算数・数学および理科の移行措置…70

—今回、なぜ新教育課程を
先取りするのか—

- 算数・数学(筑波大学大学院准教授 清水 静海)
- 小学理科(埼玉大学・麻布大学非常勤講師 矢野 英明)
- 中学理科(玉川大学学術研究所特任教授 山極 隆)

巻頭 言

学校教育を 人間になるための教育に — 教育への経済学からのアプローチ —

1. 経済学の教育観

現在の日本社会の不幸は、人間を生産要素としか認識しないこと、つまり人間を経済活動の手段としか認識しないことにあると思えてならない。日本は少子・高齢化により、人口減少に陥っていくことが火急の重大事であると騒がれている。

しかし、人口減少社会を食い止めようとするのであれば、新しい社会の構成員の生命を多く誕生させる一方で、すでに存在している生命を失わないようにすることである。つまり、子沢山とともに、長寿化を実現することである。

ところが、人口減少社会をめぐる議論をみれば、子沢山には強い熱意を傾けているけれども、長寿化には関心を注がない。というよりも、長寿化は望ましくないことと考えられているようである。要するに、子沢山と若死が望ましいと想定していると思えてならない。

それは人間を経済活動の手段、つまり生産要素としてしか認識していないからである。人口減少社会を恐れているのも、人間の生命の減少で生産要素としての人間が減少していくことに脅えているだけなのである。

人間を生産要素としてしか認識しないことは、社会の構成員を育てる教育をも規定する。教育は社会の構成員を育てるというよりも、生産要素としての人間を形成することと位置づけられてしまう。

しかし、経済学では労働を生産要素として見做しているものの、人間そのものを生産要素とは考えていないし、教育を労働能力を形成することとは位置づけてはいない。世界で最も偉大な経済学者といってよい宇沢弘文東京大学名誉教授は、教育を「一人一人の人間にとっても、各人の置かれた先天的・歴史的・社会的条件の仕組みを超えて、知的・精神的・芸術的営みを初めとして、あらゆる人間的活動について、進歩と発展を可能」にすることだと断じている。



東京大学大学院教授

神野 直彦

1946年埼玉県生まれ。東京大学経済学部卒業後1990年から同大学教授。その間、同大学大学院経済学研究科長を務める。専攻は財政学・地方財政論。主要著書は『財政学』（有斐閣）、『システム改革の政治経済学（1999年度エコノミスト賞受賞）』（岩波書店）、『地域再生の経済学』（2003年度石橋湛山賞受賞）中央公論新社、『財政学』（2003年租税資料館賞受賞）有斐閣、『脱「格差社会」への戦略』岩波書店、『教育再生の条件—経済学的考察—』岩波書店。役職は政府税制調査会会長代理、国土審議会委員、東京都税制調査会会長、日本自治学会会長 他。

しかも、教育とは「一人一人の子どもがもっている多様な先天的・後天的資質をできるだけ生かし、その能力をできるだけ伸ばし、発展させ、実り多い、幸福な人生を送ることができる一人の人間として成長することをたすけるもの」だとしている。というよりも、そもそも経済学はその始祖であるアダム・スミス（Adam Smith）以来、経済学は教育を労働能力や職業能力を身につけることとは考えてこなかったといつてよい。アダム・スミスは、生産活動に必要な労働能力のために教育が必要だと考えていたのではなく、労働という生産活動を通して身につけるべき「高貴な人間性」が、分業化した労働では身につかないので政府が教育を提供する必要があると唱えていたのである。

人間は自然に働きかけ、人間の生活に必要な有用物を取り出す生産活動を通じて、知識を得るとともに、理解力を身につける。理解力とは知識を秩序立て、生活とを関連づけて、全体性を把握することにかかわる。ところが、分業社会になると、単純作業にしか従事しなくなり、生産活動によって得る知識も、理解力も、人間的情感も、判断さらには社会を形成する能力も、身につかなくなってしまうというのがアダム・スミスの教育観なのである。

2. 市場社会の教育使命

市場社会になるまでは、人間の生活と生産は分離していない。つまり、市場社会になるまでは、生活も生産も家族共同体で統合して担われていたけれども、市場社会では生活は家計に、生産は企業にと、分離して担われることになる。というよりも、市場社会になると、経済システム・政治システム・社会システムという3つのサブ・システムに分裂することになる。

社会の構成員を育成するという教育機能も、それに伴って分裂現象を起こす。市場社会が成立する以前の社会であれば、生産する能力も、生活する能力も、共同社会を形成する能力も、同時に身につけていく。

口にする食料を栽培し、身にまとう着衣を作り、居住する小屋をも作り出す能力を身につけていた。しかも、そうした生産をするために共同生活を営み、子どもを養育し、生活様式としての文化をも形成することを学んでいた。さらに、共同社会の共同意思決定にも参加し、共同社会を形成する能力をも身につけていたのである。

ところが、市場社会になると、人間は自己の生活に必要な物を作り出す能力を身につけることはできない。分業社会だからである。市場社会という分業社会では、他者の生活に必要な物を製造して自己の生活の糧を得る。したがって、極く部分的な生産能力しか必要としないのである。

しかも、市場社会になると、市場社会以前のように生産能力も、生活能力も、共同社会を形成する能力も、統合して学ぶことはできない。市場社会では、経済システム・社会システム・政治システムという3つのサブ・システムに分裂しているからである。そこで、市場社会では学校教育が登場することになる。

そうだとすれば、学校教育は生産能力、つまり機械と同じ生産要素としての能力を身につけさせることが使命となるはずである。しかし、アダム・スミスも主張しているように、機械と同じ生産要素としての能力は、部分労働にすぎず、むしろ部分労働に服従していくことを身につけさせることが重要となる。つまり、市場社会における学校教育の使命は、人間的欲求を抑圧して、従順に支配される忠誠を調達することになる。

3. 教育危機と知識社会

市場社会における学校教育の使命が、社会に統合されていく忠誠を調達することだとすれば、工業が高度化して、「働きがい」が喪失すると、学校教育の社会統合機能への要請は高まってくる。ところが、こうした要請を学校教育は果たせなくなる。それが教育の危機である。

飢餓的貧困が解消され、基礎的ニーズが充足されると、人間は「働きがい」を求める。というよりも、人間は所有欲求から存在欲求の充足を求め、「豊かさ」よりも「生きがい」を追及するようになる。

「生きがい」とは、人間的能力を全面的に開花させることだといってよい。自己の生活に必要な基礎的ニーズを充足しつつ、他者の生活に貢献する能力を高め、社会の共同意思決定に参加する能力を身につけていく。そうした変革の道程が「学び」である。

教育の「使命」は、こうした「学び」を進めることにほかならない。教育危機は学校教育の危機ではなく、社会全体での教育が機能しなくなり、「学びの社会」となっていないことにある。

教育の危機とは学校教育の危機であり、それは重化学工業を基軸とする工業社会の行き詰まりを意味している。確かに、重化学工業を基軸とする工業社会は大量生産・大量消費を実現して、飢餓的貧困の恐怖を解消した。しかし、その代償として、単純労働という人間の非人間的使用方法に忍従しなければならなかったのである。

人間は自然に働きかけて、人間にとっての有用物を創り出すときには、自然に存在する物質に情報を加える。情報とは「形を与える(in-formera)」という意味である。人間は鉱石から鉄の矢尻を作

るときにも、自然に存在する物に情報を加えて製作する。しかし、鉄の矢尻を製作するときよりも、心臓のペース・メーカーをつくるときのほうが、自然の物質に加える情報は飛躍的に増加する。

このように高い人間的能力を必要とする職務が急増し、知識集約型産業が産業構造の基軸を形成するようになる。それが知識社会(knowledge society)である。

ところが、日本では工業社会の行き詰まりとともに生じた学校教育の危機に対して、新自由主義の政策思想にもとづいて教育改革が推進されてきた。というよりも、日本は知識社会を目指す方向に舵^{かじ}を切らずに、歴史の流れに逆流する方向で教育改革も実施されている。

労働は、ますます単純な部分労働に分解されていく。単純化された部分労働は、労働市場の規制を緩和して、正規従業員以外の従業員に多くが担われていく。人間の人間的使用方法による「働きがい」のある知識は創り出されることはない。

こうした新自由主義のもとでの学校教育の使命は2つある。1つは、非人間的労働に耐えて、規律を守り「飴^{あめ}と鞭^{むち}」に反応する人間を「型」に嵌^はめて育てることである。もう1つは、学校教育と市場経済が生み出す階層構造を結びつけ、市場経済が生み出す階層教育を正当化することである。

新自由主義では、市場経済のもたらす格差を積極的に肯定する。そのために、学校教育が動員されることになる。

4. 競争社会を越えて

学校教育によって学力が決まり、この学力によって所得が決まる。したがって、市場経済という競争原理によって決定される所得は、公正だと弁証される。

しかし、学校教育が学力を引き上げるうえで限定的な影響しか及ばしえないことは明らかにされている。ピエール・ブルデュー(Pierre Bourdieu)のいう「文化資本」を蓄積している生徒の多く進学する学校の生徒の学力は、教師の能力や学校の設備などとは無関係に高まる。しかも、日本では学習塾が乱立している。学習塾の訓練が学力の増加に関係があるか否かは別として、少なくとも学力が高まると信じて、貨幣を学習塾に支払っているはずである。

さらにいえば、学力は進学には大きな役割を果たしていないことも明らかにされている。それにもかかわらず学校教育で学力を高めることが、なぜ目的とされるのかは理解できない話である。学力を高めることが、労働能力を高めることと結びつかないからである。学力の向上が労働能力に寄与し、生産性が上昇して経済成長をもたらされるというわけではない。というよりも、ますます単純な作業を多くして、労働賃金を抑制して、経済成長を実現しようとするのが、新自由主義の政策思想だからである。

そうだとすれば、学力は学校教育の2つの使命を果たすために導入されているといっていよい。それは非人間的労働に耐える服従・従順・勤勉などを教え込むために、学力競争の勉強へと駆り立てるためであり、さらに、市場における格差がメリトクラシー(業績主義)にもとづいていることを学校教育として正当化するためである。

新自由主義にとっての学校教育の危機とは、学校教育が市場経済における競争の結果を正当化できなくなることにある。そのため、学校教育に競争原理を導入し、学力を重視する。学校教育の差異は、生まれではなく学力競争の結果として正当化できるからである。

学力は、競争を煽る手段にすぎない。それは国際的に学力が何位になったかを競うコンテストに及ぶ。そのコンテストに勝利することが、経済成長をもたらすわけでもないし、人間的能力を高めて幸福をもたらすわけでもない。しかし、競争心を植えつけ、競争の結果には従順に服従する態度を身につけるのには役に立つのである。

しかし、知識社会で要求される能力は、問題認知能力であり、問題解決能力であり、創造力だといえることができる。つまり、これまでの学校教育が標準化してきた読み・書き・計算などの反復的訓練では身につかない能力が要求されることになる。

知識社会では工業社会のように、標準化された反復訓練によって身につける能力や、標準化された知識を強制的に詰め込まれて獲得できる能力は、必要とされなくなる。問題の所在を認知するとともに、認知した問題を創造的に解決していく脳力であり、「学び」続けることを動機づける能力が、知識社会では必要となる。つまり、「型」に嵌める「盆栽型」教育では身につかない能力であり、「栽培型」教育でしか身につかない能力なのである。

人間には誰にも「学びの欲求」がある。それにもかかわらず人間を生来、怠惰だと見做して、「飴と鞭」で強制するからこそ「学びからの逃走」が生ずるのである。

知識社会への歴史的転換期に、人間を機械と同様の生産要素と見做す学校教育から、国民の教育を解放しなければならない。それはとりもなおさず「学校教育」を、「人間になるための教育」として位置づけ直すことなのである。



子どもを取り巻く環境

「モンスターペアレント」論を超えて

— 向き合う気持ちと共同性 —

大阪大学大学院教授 小野田 正利

1955年愛知県生まれ。名古屋大学法学部を卒業し、大学院は教育学研究科へ（教育学博士）。13年間長崎大学教育学部に勤務した後、1997年から大阪大学へ。「保護者のためのガイドブック」づくりや「イチャモンの研究」など、学校現場の実情からスタートし、日本の学校のいまとこれからを見つめたいと考えている。専門は教育制度・学校経営・教育法。主著に『悲鳴をあげる学校』（旬報社）、『親はモンスターじゃない』（学事出版）など。



1. ファシズム的兆候

野球の日本代表チームの星野仙一監督が、ありとあらゆるメディアから叩かれまくっています（2008年9月初旬）。北京オリンピックでメダルなしの4位に終わったことから、彼の采配や指導力を指弾する声は高まり、ほとんどの新聞そして週刊誌、テレビのワイドショーで非難の嵐が吹き荒れました。「惨敗したのに、そのまま来春のWBC（ワールド・ベースボール・クラシック）の監督に収まっていくことは許されない」という論調です。そしてついに、9月10日の新聞やテレビでは、星野氏が自らのホームページで「監督を辞退」するかなのような文言が書き込まれた（9月8日）ことにより、「次の監督は誰か」がニュースとなっていました。


「こんな世論やメディアの中でやったとしても盛り上がらない。支持がなければ成功しない」「火だるまになっているオレが何でまた“火中の栗”を拾うようなことをするのか」「娘たちもオレがさらし者になっていることで余計に心を痛めている…」などと公式ホームページには書き込まれていたといいます。心中を綴ったものとしては、よく理解できます。しかし不思議なのは、記者会見

をして、WBCの監督要請が来ても「私は辞退します」という表明をしたわけではなく、単なる個人の心境を述べた文言としか思われぬものに過剰に反応し、「次の監督は誰か」に話題が移っていくことです。

それ以上に怖いのは、あえてそのように言わせる状況をつくり出してきたマスコミの主張と、私たちの中にある潜在的かつ顕在的な攻撃性とイラダチ感でしょう。マスコミが一方的に星野批判を煽っているということだけでなく、世論の動向を見て取るに機敏であり、マスコミ各社は私たち個人の中にたまっている不満感や鬱屈感を感じ取り、それを映像化したり文字化したりしているということです。そしてそれらを見た私たちが、さらにその感情を増幅させていくという構造です。卵が先かニワトリが先かといわれれば、同時であり相乗効果をつくり出しているということです。そしてこういった中で、本当は鬱屈感の根源である政治や社会のゆがみや問題点が隠され、気づかなくなっていくのです。それこそがファシズムの前兆ではないのでしょうか。

強い者が弱い者を叩き、弱い者は強い者に反抗することができないので、さらに弱い者を見つけ叩く。それを見ている強い者は、内心ほくそ笑

んでいます。攻撃のターゲットは、叩きやすく、また目に見えているものです。今回は、星野監督ですが、半年前は歌手の倅田來未さんであり、その半年前は大相撲の朝青龍関であり、そのまた半年前はボクシングの亀田興毅選手……。

名古屋で生まれ育った私は、星野仙一さんは嫌いです。「中日ドラゴンズ一筋」と言っておきながら阪神タイガースの監督をやったことは許せない！（ちなみに私は、ジャイアンツが好きですが……）。もともと彼の物言いを含めて好きではないのですが、それでも今回の一連の星野バッシングは、やはり異常の一言に尽きます。なぜ、あそこまで打撃的で暴力的になるのか。

それとは対照的に、北京オリンピックで金メダルをとり、熱投を繰り広げた女子ソフトボールの上野由岐子選手は神様扱い。しかし大会前には、野球とは比較にならないほどの扱いでしかなかったのです。同じく、女子バドミントンのオグシオこと、小椋久美子・潮田玲子ペアについては、何事もなかったかのようにになりました。

なぜテーマとは一見すると違うような書き出しで始めたのか。それは私自身が「学校へのイチャモン研究」と称して研究を進めてきた根底の1つには、実はこのファシズムの前兆期ではないのかということに対する危機感があったのです。学校は確かに問題を抱えているところもあるし、問題行動を起こす教師もいないわけではありません。したがって、学校に対する要求が先鋭化することにも理があり、教師もきちんと受けとめる必要があるでしょう。しかし、それは時として「仮想敵」のようにになっている場合があったりするので。本来的不满やストレスは別にありながら、言いやすい対象として選ばれ、かつ言ったとしても反

撃されることがないので実害はほとんどない。しかし、こういった状況の中で、本来的なストレス（ストレスの源）に向かっているわけではないので、思いが満たされるはずもないし、他方で学校や教職員はモチベーション（志気）が下がり、かえって質の低い教育サービスしか提供されなくなっていくという悪循環となっていくことを憂いているのです。

2. 「忙しくなった」という実感

相次いでいくつかの調査報告が、いまの学校教員の労働実態について明らかにしています。文部科学省が40年ぶりに実施した教職員の勤務実態調査によれば、公表された2006年7月分の調査では、勤務日の労働時間は1日平均で約11時間。規定勤務時間は8時間48分（うち休憩時間はわずかに9分）に加えて、2時間08分の残業と報告されました。しかし、それに加えて「家への持ち帰り残業」が35分もあり、休日も残業が1時間12分、持ち帰り残業が2時間01分にも及んでいます。

ブームとなっている「蟹工船」ではありませんが、教師の過酷な労働条件はすさまじいものがあります。しかし、世間を含めてこういった実態は



多忙を極める教職員



なかなか伝わっていきません。それでも何とかやっていけているのは、子どもと触れ合うことに喜びを感じるという根っからの教師魂という気持ちと、ある程度自分で判断して責任をもって行動できるという裁量度があるからでしょう。

しかし、それもきわめて難しい状況が進んでいきます。上から矢継ぎ早に降ってくる無節操で場当たり的な「教育改革」は、確実に学校現場から活力を奪っていています。同時に、学校はこの20年あまりの間に、実に多様な荷物を背負わされてきました。社会のあらゆる問題が教育問題であるかのように吹聴する一部の政治家やマスコミによって、「学校がなんとかしろ」から「学校がやって当然だ」という意識が急速に進みました。学校の本来的な守備範囲を超えた領域（それらは本来は、家庭の領分や地域の“のりしろ”だったはずのものです）まで、教職員が一定の役割を果たすことが求められていきました。私はその現象を、「学校はゴミ箱、教職員はサンドバッグ」と形容してきました。

学校外でも何かあればかけずり回り、献身的にコトにあたる。それでも「ありがとう先生。頑張ってるね」と言われれば気持ちも楽になるのですが、やっても評価されず、ちょっと遅くなっただけでボコボコに叩かれる状況が進んでいます。身体を休めることは重要ですが、それもままならない労働実態です。

しかしそれ以上に私が危惧^{きぐ}するのは、気分の転換が図れないまま、緊張した状態が続いていくことです。肉体的な疲労は、休むことによって回復するのですが、精神・神経の疲れは、職場から離れても、また家で持ち帰り残業をしなくなっても、「気分転換」をしない限り回復しないものといえ

ます。このために必要なものが休日であり、教職員の場合は、とりわけて夏・冬・春にある長期の休業期間（夏休み等）でした。もちろん児童・生徒が夏季休業中なのであって、教職員は有給休暇を申請しないかぎり、好き放題していいわけではありません。それでも自宅や別の場所に出かけていって、教材研究の工夫をしたり、生徒指導能力を高める機会をもち、あるいは優れた文化（絵画・音楽・演劇・スポーツなど）や外国の風土に触れることによって教養を高めることが、学校における児童・生徒たちへの教師力量としての「還元」につながるものとなります。その教師なりの面白い授業の工夫やわかる学習方法の開発は、少し長い集中できる期間があつてこそ、可能になるものです。

学校が夏休みに入ってからすぐの頃に、私が講演先に行くとき、挨拶で「暑い時期ですが、先生方、英気を養って2学期にそなえましょう」という言葉が常套句^{じょうとうく}のようにあり、夏休みも終わりの頃には「どうでしたか、みなさん。張り切って新学期を迎えましょう。子どもたちも真っ黒になってやってきましたよ」という言葉が決まり文句になっていましたが、いまではそれが少なくなりました。メリハリのない状態のように思えるのです。

この背景には、雨あられのように降ってくる「教育改革」の押しつけもありますが、他方では教師の職務管理が異例なほどに厳しくなっているということが関係しています。7年前の2002年7月14日に、文科省は「夏季休業期間等における公立学校の教育職員の勤務管理について」（通知）を出しました。ここでは学校週5日制によって、休暇の「まとめ取り方式」が廃止された以後において、職務専念義務免除による研修に厳しい

制限が加えられ、自宅での研修や勤務場所を離れての自主的な研修に、厳しい制約が付けられることになりました。「教師の多忙感」の内実には、このことも大きく関係していると私は見ます。「気分転換」をして「英気を養う」チャンスが本当に激減しています。

日本の学校現場は最悪の労働条件ともいうべきで、猛暑の夏にエアコンすらなく（職員室にはようやく設置され始めましたが）、汗がしたたり落ちる教室での教材準備や、むせかえる体育館での部活の指導は大変なものです。せめて時間がある時には、自宅でゆっくりと教材研究をしたり、近所のエアコンの効いた図書館に出かけて調べものをするの方がはるかに効率的で成果も上がるのですが、それが許されない。わざと勤労効果を低くしながら「心頭を滅却すれば火もまた涼し」という精神訓話だけが強調されるかのような実態は、やはりおかしいと言わざるをえません。

気分転換や気持ちの切り替えがないままに、次の学期に突入することは、前学期に抱えていた課題を乗り切るモチベーションが低いままに職務が続行されることとなります。とすれば、例えば学級内でのいじめ問題や学級経営の困難さがあったり、「指導のはいらない生徒」を抱えていたり、あるいは後述する「保護者とのトラブル」を抱えているとすれば、改善に向けての歩みは遅くなるか、より深刻化することになっていきます。

3. 「トラブルになるかも」が頭をよぎる

学校に子どもを通わせる保護者と学校の関係は、近年急速に変化しつつあり、子どものために共に手をたずさえあうという関係ではなく、相互に不信と不満をつのらせ、対立的な関係になることは

めずらしくはありません。そして、いったんこのようなトラブルの状態になると、双方が解決の糸口を見いだせず困惑し、一方では、怒りのあまり拳を振りかざしたエスカレートした状況が作り出され、他方では、受け止める手段も方法もなく、ただひたすら防御姿勢を余儀なくされることが多くあります。

子ども同士のケンカがきっかけとなったり、イジメ問題が出発点となり、双方の子どもの保護者同士がいがみ合ったり対立することもめずらしくはありません。保育所や幼稚園における子どもたちの「かみつき」や「ひっかき」から、加害者側と被害者側が相互に不安と不信をつのらせて、すどい諍いへ発展することはよくあります。しかし、今日的状況では、その保護者同士のトラブルに、学校や教師が巻き込まれていくことによって、いかんともしがたい状況が生まれ、日常の教育活動に支障が出るようになることが進んでいることが特徴的です。まさしく「児童・生徒対応」の問題が「保護者対応」の問題に変化する、あるいは発展する、またはありとあらゆる問題が、最後は保護者対応問題へつながっていく、といってもいいでしょう。



学校や教師が巻き込まれる保護者同士のトラブル



教師は、子ども同士のトラブル（ケンカやイジメなど）を解決するのは自らの本業ですから、学校という場でそれが起きているとすれば、個別の指導を繰り返したり、学級会活動を通したり、各種の行事をきっかけに、関係改善を図っていくことは本来の責務といえます。しかし、ここに保護者同士のトラブルが加わると、教師の守備範囲を超えたものとなっていく場合になりがちです。もちろん、子どもの問題（生徒対応）がきっかけとなり、保護者同士の諍いへと発展していった場合、教師というのは、同僚教師や校長・教頭などの学校管理職の助けを得ながら、一定のところまで努力をする必要性があることはいうまでもありませんが、それも長期間にわたったり、度が過ぎたりすれば、困惑し立ち往生していくこととなります。

それがほぼ日常のようになれば、教師たちは萎縮した状況へと進みます。「トラブルになるかも…」が急速に頭をよぎります。ハツラツとした教育活動は展開しにくくなり、「もうこのあたりでやめておこうか」とか「事故に発展してクレームになったら怖いから」と、子どもたちの自主性や

創造性を伸ばす学校行事にも引け腰になります。それはひいては、ブーメランのようにはね返り、子どもにとっても楽しい授業や学校ではなくなっていく。すると子どもの不満を機敏に感じ取った保護者が、さらに不信と不満をたぎらせていくことにつながります。「ツッコミ」→「自信喪失」→「過剰防衛」→「不満とツッコミ」の悪循環といえます。

こういった場合の多くは、保護者側から学校や教職員に向けて出される「様々な要求」が始まりとなります。私はこれらを「要望」「苦情」「イチャモン（無理難題要求）」の3段階に分けて整理・分析してきました。「学校がやるべきことに対するまっとうな要求」が「要望」，「学校がある程度は対応すべき要求」が「苦情」，そして「学校にもどうにもできない要求」が「イチャモン」です。ここ最近では、この中でイチャモンに相当する要求が増え始める中で、学校や教職員が疲弊していく事実がたくさん報告されています。

「子どもがケガをさせられたから、相手の子ども学校を休ませろ」「病気の子どもを保健室で泊めてくれ」「スカートが嫌がってはかないので指導して欲しい」という、学校としては何ともならない要求から、地域からも「通学路にカラスの巣があって危ないから別の場所にもっていけ」「お前の学校のセミの鳴き声がうるさすぎる」「コンビニの前で中学生がたむろしている。営業妨害になるから注意しに来い」の声が上がり、果ては八つ当たりのともいえるような「割れるような窓ガラスの方が問題だ」「担任の能力が低いからウチの子が非行に走った」「校庭の桜の花の咲き方が美しくないのは学校教育が悪いせいだ」まで、私が集めた事例では枚挙にいとまがありません。



増え続ける学校への「イチャモン」

最後の「言いがかり的」な文句は、多少は受け流すことができたとしても、学校は「善意の集団」ですから、それに必死になって応答しようとするし、また求める側もそれを認識していますから、さらにエスカレートする場合もあるでしょう。

学校に対する無理難題要求（イチャモン）や保護者とのトラブルは、けっして公立学校に多いというわけではありません。私のところに講演依頼が多数来ますが、依頼元が変化してきたと感じるのは、2年前からです。教職員関係者やPTAが、もともと依頼の中心でしたが、ここ最近では私学関係者からの要請と、幼稚園・保育園からの依頼が増え続けています。私立学校のそれは、教育の「商品化」意識が急速に進む中で、高い授業料を払っているのだから「この程度はできて当たり前」なのに「その通りになっていない」とか、効果があがらないのは「学校のせいである」という費用対効果意識がてきめんに出てしまい、保護者と学校のトラブルが増え続けているということが背景にあります。ですから、自由に学校が選べるようにという「通学区制の廃止」をすればいいとか、バウチャー制度のようなものを導入すればいい、といった議論がいかにも的外れで、より深刻な事態を招くということを、きちんと考えておく必要があります。

保育園や幼稚園といった就学前機関も、同じく保育料の納付があり、同時に就園先の指定ではなく「選べる」ことが関係して、私学と同じような問題を抱えています。それだけではなく、わが子を最初に預ける教育機関であって、どこまで「お任せ」で、どこで親が「何をするか」が分かりにくいこと、同時に保護者同士（特に母親）の微妙な人間関係が背後にあつてこじれ、保育園・幼

園がそこに巻き込まれていくことがよく起きています。

4. 「ため」がなくなりつつある

この20年余りの間に、私たちの生活の中で「満足基準」や「期待水準」が急速に上昇しているようです。1つには「お金」という価値基準が急速に高まっていること、2つ目には「時間」というものに関するイラダチが増していると思うのです。

後者の「時間」とは、「自分の自由になる時間」とある状況を強いられて「他人と時間を共有しなければいけない時間」に対するギャップからくるイラダチです。スーパー・マーケットに買い物に行った時のことを想定してください。特段に急いでいるわけではなければ、品定めをしている時間は自分のペースです。美味しいものがないかと探したりしますので、気分は悪くはありません。しかしレジ近くに来ると、混雑している状況に不満を持ち始めます。急いでいるわけではないのに「待たされる」ことが異常に腹立たしくなってきます。少しでも早く会計を済ませたいと思って、並んでいる人数ではなく、他人の買い物かごの中にどの程度の品数があるかを見て取って、列を選んで並びます。しかし、これが予想外に時間がかかって、もたついていて前に進まない。見ると「実習生」と名札をつけた店員が対応している。「なんで実習生がレジ係なんだ！」とむかつ腹が立ってくる状況に陥ることはないでしょうか。

前者の「金による価値観形成」は、金がすべてということよりも、金を払った以上は「強い王様」になれるという意識が急速に膨れ上がっていくことに問題があるように思います。この数年間、マスコミや政策文書によって、消費者としての意識



の向上が図られてきました。「顧客満足」あるいは「費用対効果」という言葉も多用されるようになりました。そういったことによって、教育というサービスの質向上が果たされることは望ましいのですが、果たして教育は、一般の商品と同じように、値段に対応する形で満足度を測ることができるのでしょうか。

300万円の新車を買えば300万の満足度が得られ、50万円の中古車は50万の満足度です。しかし、人間（子ども）を相手という営みは、価値は何分の1にしかならない場合もあれば、何倍にもなる可能性をもつシロモノです。「こんな学校、いつでもやめてやる！」と入った学校で、友との出会いがあり、教師との触れ合いの中で、感動的な文化祭や体育祭を経験し、最後は涙・なみだの卒業式を迎えられることもあります。でも、自分から何かを求める姿勢や気持ちがなければ、期待した満足を得ることが難しいことが多いですよね。つまり、教育の受け手は消費者や顧客ではではないのです。パートナーであり、当事者なのです。自らが、どのように学校をよくしていくか、楽しいものにしていくかという、主体性と当事者意識をもって価値を高めていくことが、実は教育の醍醐味^{だいごみ}なのです。そして教師にとっての顧客（顧客）は、保護者ではなく子どもです。教師は親ではなく子どもと向き合う存在です。

理不尽と思えるような要求を出す方は、昔もおられました。いまの保育園や幼稚園のお遊戯会には、桃太郎やかぐや姫が3人も4人も出てくるといわれますが、昔も主役選定をめぐる問題はありました。「わが子かわいさ」から「何とかならないのか」と言い張る方はおられたはず^{まれ}です。でも最後まで理不尽な要求を押し通すことは稀でした。

理性で思いとどまったのではありません。そうした要求を“なだめる”とか“とりなす”とかした第三者がいたことが大きかったと思います。

1980年代になって、徐々にそれが減少していきました。働くことに必死であった状況から、少子化の進行に伴って“わが子に多大の関心”をもつようになります。かつての地域社会は「子どもを育てる教育力を持っていた」と後づけで主張する方が多いのですが、少なくとも、かつては「他人にも関心を払っていたし、不快と思うことは注意し合っていた」といっていいでしょう。

別の言葉でいえば「ため」や「のりしろ」の部分が多くあった、ということでしょう。学校の準備範囲を超えたのりしろがあり、家庭の責任領域を延長したのりしろがあり、地域のさまざまな構成部分にもまたのりしろがあった。地上に降った雨がコンクリートで覆われた地表を伝わって、すぐに洪水となっていくのではなく、地中に貯めながら、あるいは池やダムのような「保水力」が下支えをして、災害（トラブル）を防ぐ役割をしていました。

それがなくなり、他人を注意することはおろか、関心をもたないことが、損か得かの判断材料として使われていきました。それでも80年代から90年代までは、受け止める学校や教師の側に体力（ゆとり）と体温（向き合う気持ち）が幾分はあったために、かろうじて学校というのりしろが地域社会や人と人をつなぐ役割を果たしてきました。

しかし10年ほど前からの場当たりの無茶な「教育改革」のオンパレードが、学校というシステムの落ち度に対して、そこに世の中の間違いや恨みが集約しているかのように責め続けたため、教師たちから体力と体温を奪っていきました。政

府が進める「構造改革」は、これに輪をかけるように「商品としての教育」の質向上をうたい、バウチャー制度や学校選択制というかたちで学校や地域に変革を迫ります。この改革の流れのなかでは、学校教育は「消費する対象」としてしか見られず、満足できる教育を「共につくり上げる当事者としての子ども・保護者」という存在は消し去られていきます。このことが、子どもを前にして対等に協力しあう「保護者と教師」という関係ではなく、「顧客とサービス提供者」という間違った関係性意識を生み出していきます。

5. 「モンスター」で片付けるな

今年（2008年）7月から9月、フジテレビ系列で米倉涼子主演のドラマ「モンスターペアレント」が放送されたのをご存じの方も多いでしょう。タイトルの激しさとは別に、背景には親の不安感や思いがあることも部分的には描写されていきました。ただ、視聴率はそれほど高くなかったために、実際にドラマを見て「モンスター」の意味内容を修正する方向ではなく、多くの人たちは「モンスター＝怪物＝殺すべき対象」として認識してしまう傾向がさらに進んでいったことは残念です。

「モンスター」という排除の対象としてとらえたら、何の関係改善も生まれません。親は怖い存在だと思われがちですが、「まず落ち着け」「冷静になれ」と言いたいですね。ほんの些^{ささい}細なことで、大トラブルに発展していくことが確かにあります。「教師は理屈」で説明する傾向が強いのですが、「親は思い」で主張する。そこにはズレが生まれやすいんだということを自覚しておくだけで、ずいぶん違う対応が可能になります。学校や教師の側に、不必要な権威主義はないのでしょうか。

親はモンスター（化け物）ではありません。ごく一部に過激な言動を繰り返す人がいたとしても、それはその言動の当否を議論すべきであって、人間性そのものを否定すれば、関係構築が不可能となっていく。そして本当は、学校・園側にも多くの間違いや直さなければいけない点もあるのに、都合の悪い保護者を一方的に批判する傾向が生まれ、自らの態度やミスに無反省になっていく怖さがあるのです。自分たちにも落ち度があるはずなのに、相手をモンスターと決めつけることで、何もしないことを正当化しようという意識が生まれるのです。

確かにいくつかのトラブルの中には、“解決が難しいケース”もあります。教師に幾分の落ち度があるにしても、現状のシステムではどうにもならない要求に発展していくことや、市民生活を脅かすような形で要求を繰り返し、学校・園全体の機能がマヒしていく行動をとる人も、ごく少数ですが確かにおられます。その場合には「距離をおく」あるいは「適切な関係性を保持する」ことが必要です。医療や福祉あるいは警察、場合によっては法律の専門家のアドバイスを受けながら、どのように「接するか」を「学校全体として共通の方針」としてとることも大事です。それは、排除とか敵視ではありません。

私が「イチャモン（無理難題要求）」という言葉を使うのは、人の行為や行動について、それぞれの背景を見据えながら、共通の議論の土俵にあげるためであり、人を否定してはいません。特定の人々を「モンスター」としてレッテル貼^はりすることは、そのような要求をする人々の思いや背景をも抹殺し、なぎ倒していくことになること、そしてそれを教師が使い始めるときに、感性が摩耗し、



関わることの大事さや努力の気持ちすら消し去り、何もしないことで自らを正当化していく意識が生まれていくことにもなるでしょう。

執拗^{しつよう}で繰り返しの要望があるとすれば、それは表向きの要求であって、真意や背景事情は別にあるかもしれないということが推測できることもあるでしょう。繰り返しになります。ある場合には「積極的に応じる」のではなく「適切な距離を置きながら接する」ことによって、関係当事者双方がそれ以上に事態を深刻化させないことも必要です。“解決できず平行線のまま終わる”ことも、当然あるわけです。

6. 「向き合う気持ち」と「共同性」

教師には、「向き合うべき課題」と「聞き流すだけでいい話」そして「適切な距離を保つ必要のある問題」があると思います。それを見定めるには、まずは話を聞きながら「怒りの源」はどこにあるのかを見て取る姿勢が必要だと思います。それによって、「踏み込んでいいもの」と「踏み込んではいけないもの」といった関わり方にも気づくことになるでしょう。怒りの拳だけを見ていると、判断を誤る場合もあります。その拳がつながっている心の部分（保護者として子育ての不安、学校に対する不信や怒り、あるいは抵抗感や距離感、保護者自身の置かれた家庭・地域・職場での状況など）がどうなっているかを、一歩ひいたところで見つめる気持ちを持って欲しいのです。

教師というのは、職業ジャンルの的に見比べると、本当にきまじめな人が多いのです。そしてお人好しです。それは子どもを相手とする職業として、極めて重要な資質でもあるのですが、それがあだとなることもあります。明らかに理不尽な要求

（イチャモン）であれば、適当にかわせばいいのですが、真^まに受けて何とか改善しようとしてします。「自分が悪い」と引き受けてしまうと、相手はさらにツッコミやすくなります。例えば、ある学校の卒業アルバムに、ある生徒の写真があまり写っていなかった、ということがありました。それに気づいた親が、問答のなりゆきで「アルバムを作り直せ」と要求したのです。結果、担任の先生が自腹を切ってアルバムを作り直しました。

でも、それは間違っていますよね。親としては、本当はそこまでを求めていたわけではなく、わが子がこの学校でどのように扱われていたのか、どんな子だったのかを、学校側からいろいろと聞きたいという思いで押しかけてこられた部分もあるはずなのです。そこで教師が「そういう悲しいお気持ちにさせてしまったことはすみませんでした。きちんと受け止め、今後に生かしていきたいと思います」と、まず親の気持ちを受容することがスタートでしょう。

その上で「申し訳ありませんが、作り直すことはできません。アルバムには〇〇くんはあまり写ってはいませんが、この行事の時には一生懸命に後輩の世話をしてくれていましたよ」などと説明できれば、親の怒りは収まったかもしれません。親は、先生が自分の子どもを見てくれているのが不安であり、また親自身もそのことを皮切りに、子育てや成長の悩みについて相談をしたかったのかもしれないのです。

中学校や高校の教師は、学年や教科単位で動くことも多いのですが、幼稚園や小学校では、教師個人で責任をもって行動する場面がたくさんあります。トラブルに発展した場合、同僚教師や管理職に応援をお願いして、複数でコトにあたること

はいうまでもないのですが、それ以前の段階で、保護者との対応について何らかの不安をフッと感じたら、遠慮なく周りの先生方に相談することです。「フッと感じる不安」は、とても大事なセンスです。

教師が1人で抱え込んでしまわないためにも、例えば先輩教師がトラブルを解決する場面と一緒に連れて行ってもらうなど、チームで一緒に悩んで欲しいと思います。上手くいくこともあれば、こじれることもある。それらを共に経験して欲しいのです。大学の教職課程では、ようやく最近になって「保護者対応」が課題となり、いくつかの取り組みも始まりました。でもこういった分野は、頭で分かることは少なく、やはり実際の学校現場で力量をつけていくことが多いのです。「1人で孤立しないで」ということを、私は強く訴えたいと思います。

1人の教師の失敗や成功体験を、他の教師に語れば、同じ失敗をすることは防げるようになる確率は高まります。さらに進んで、いっしょにチームを組んで、保護者の家を訪問したり、地域回りをしたりする中で、どういう場合に何をしたらよいか身につきます。例えば、虐待が疑われる場合には、ある数名が児童相談所や子ども家庭センターに行き、また数名が教育委員会や市役所の福祉課に出向く、そしてある数名が家庭訪問をすることによって、情報を再度集約しながら、次にどんな手を打つかをみんなで考えることもあるでしょう。一つひとつの失敗や成功を語り合い、そして共同の取り組みによって力を寄せ合うことが、本当に必要な時代に入ってきています。

ある困難なケースで、何度も家庭訪問したり、警察に出かけたりして、疲労困憊して、夜遅くに



教師は1人で孤立しないで！

学校に帰ってくると、学校の灯りがついていて、何人かが「ご苦労様。どうだった。私に何かできることはない？」と言って、すっとお茶を差し出された。「あの時ほど、職員室の灯りの温かさを感じたことはなかった」と、多くの教師はいいます。もちろん乳飲み子を抱えた家庭の教師が、学校に居残ることは無茶です。わが子をきちんと育てることも大事な役目ですから。責任者だけでなく、余裕のある者が残ってきちんと成り行きを見つけていてくれる、ほんのわずかの気持ちを持っていてくれるだけで、人はホッとするのです。

今の無節操で場当たりの「教育改革」のオンパレードで、学校に「体力」と「体温」がなくなってきたことが最大の問題だと思います。それでも学校現場ですべきことは、トラブルになる前に「放っておいたらまずい」と感じる時がありますね。その感覚と、それを放置しない行動力。それらが学校にあれば、保護者と学校は対立するのではなく、連携に向かっていくことが圧倒的に多いのです。

子どもを取り巻く環境

子ども理解とその関わり

— 悩みを抱えられない子どもにどう向き合うか —

京都教育大学准教授 内田 利広

九州大学大学院博士後期課程単位取得退学。臨床心理士。専門は臨床心理学で、不登校の問題を主として扱ってきている。子どもとの面接やその保護者への支援、スクールカウンセラーとの連携や学校内の体制づくりなどを通して、不登校への支援を追究している。最近では、不登校への自立支援教室での取り組みや愛着の視点からの研究にも取り組んでいる。著書は『学校カウンセリング入門』『学校カウンセリングの理論と実践』（いずれもミネルヴァ書房）など多数。



1. 最近の子どもたち

最近の学校現場における問題は、不登校をはじめ、いじめ・非行・薬物から自傷行為・性的逸脱など多岐にわたっている。しかもその内容が年々複雑になり、いじめも最近では、メールやインターネットによるいわゆる「ネットいじめ」と言われるものが多くなり、学校の先生方にとっては、その対応に苦慮しているところも多いと思われる。

私が専門とする臨床心理学においても、不登校の問題は、古くて新しい問題であり、高度経済成長に伴って1980年代から増加してきた。平成13年度には、年間30日以上の不登校児童生徒数は13万8722人となってピークをむかえたが、その後は少しずつ減少してきていった。しかし、平成18年度は、12万6764人で5年ぶりに増加に転じている。また発生率で見ると、平成18年度では小学生は0.33%であるのに対し、中学生は2.86%と圧倒的に中学生の比率が高くなっている。この思春期といわれる中学における不登校の問題については、長年様々な取り組みが実施されてきた。適応指導教室（現 教育支援センター）の設置や学校における教育相談体制の確立、また教員におけるカウンセリングマインド養成の研修会、さらにはスクール

カウンセラーの配置などにより、その人数は何とか減少あるいは横ばい状態で推移しているのが現状である。

私自身もスクールカウンセラーとして公立中学校に赴き、多くの先生方と協力しながら不登校生徒の支援に取り組んできたが、うまくいく場合もあるし、なかなかうまくいかない場合もあった。うまく関わりを持つことができないのは、まず子どもやその保護者と会うことができないということがある。つまり、カウンセリングでは、その当事者や周りの人が、現状に困って相談に来るというところから支援が始まる。しかし、最近の子どもたちを見ていると、不登校ということにそれほどほどの悩み・葛藤を感じることなく過ごしており、またその保護者も、子どもが学校に行けないということをそれほどの問題意識・危機意識を持つことなく過ごしている場合がある。

2. 支援にのりにくい子どもたちに

子どもや保護者に、現状に対する問題意識・危機意識がないと、教師やカウンセラーもなかなかつながっていくことができない。つまり、様々な教育的な支援や心理的な支援にのりにくい子どもたちがいるということである。不登校の問題に関

わる際には、むしろこの支援にのりにくい、悩みや不安をあまり見せない子どもたちへの支援こそが一番の課題になることが多いのである。

生島(1999)は、非行少年の特徴として「悩みを抱えられない少年たち」と表現している。これは現在の青少年の心理的特徴であり、もともとは下山(1995)の「スチューデント・アパシー」の研究から導かれたものである。その特徴として、「回避」「否認」「分裂」というものを挙げている。

「回避」とは、自分が批判・非難されそうな状況のみを選択的に避け、それ以外の場では、適切な能力を発揮するというものである。これは、子どもたちが周りの評価を過度に気にして、自分の出来なさ、失敗というものに直面することに耐えられず、できるだけそのような状況を避け、それ以外の自分を批判されない状況・場では、自分の能力を発揮しようとするものである。したがって、不登校の子どもに対して、教師が会うこと自体が批判され、学校に行くことの出来ない自分に直面することになると感じてしまうと、先生や学校関係の人や物に接することを回避するということにもつながる。

「否認」とは、自らが陥っている困難な状況に関しては認めるが、それを自らが対処していかなければならない深刻な状況としては受け止めないということである。つまり、現状としては困難な状況にあり、何とかしないとイケないが、それを自らが主体となって真剣に取り組もうという意識が欠けているということである。このような心理状態の子どもに接すると、学校に来ていないという状況は認識しているが、それに対して自らが何とかしないとイケないという深刻さに欠けるので、教師としては、一生懸命話しをしても「のれんに

腕押し」状態であり、何とも言えないつかみどころのなさ、無力感を感じてしまう。

「分裂」では、問題行動の解決に向けて行動することをすんなりと約束するが、実際その場になると以前と全く変わらない行動を取り、しかもそれに悪いという反省も感じない状態である。これは、不登校の子どもにはよく見られることであり、教師との話し合いで、明日こそは学校に行く約束するが、いざその朝になると、以前と同じように起きることができないと登校できず、しかも迎えに行った先生にも、そのことをそれほど悪いと反省するわけでもなく、淡々と語ることが多い。

この、「回避」「否認」「分裂」といった特徴によって、現在の青少年たちは、悩みを悩みとして抱えられない、つまり悩まない子どもたちが多いと思われる。これは、非行少年に限らず、いわゆる「遊び・非行型不登校」や「無気力型」といわれる不登校にも共通に見られるものである。不登校の中でも、このように悩みを悩みと抱えられないで、非行に走ったり、無気力になって引きこもってしまったりする場合は、関わりとしては、かなり難しいものがある。つまり、自らが悩んで、相談機関に来ることがほとんどないからである。

そのような子どもへの支援として、カウンセリングという枠にとらわれず、こちらから出向いて、関わり・関係をつくらうという試みが行われている。

相談に来ない子どもへの関わり

不登校の子どもで、なかなか家から出られないときは、直接家庭に出かけていって関わる支援がある。児童相談所におけるメンタルフレンド活動や、私の関わっている教育委員会が行っているハートケア活動である。



ハートケア活動についてお話しすると、平成9年度に文部省（当時）の「ハートケア教育相談活動モデル推進事業」という施策の中に、「学生ボランティアによる教育相談補助活動」というものがあり、その指定を受けて京都市教育委員会が行っている事業である。

具体的には、不登校児童生徒でなかなか家から出られなかったり、相談室まで来ることの出来なかったりする子どもで、学生との活動を希望する場合に、学生をボランティアとして家庭に派遣し、週1回1時間程度の活動を行うというものである。これまでに、多くの学生が不登校の児童生徒の家庭に赴き、数ヶ月から長い場合は数年にわたる活動を行ってきた。その中で、これまでほとんど外に出ることのなかった子どもが、学生と一緒に近くの公園に行ってキャッチボールをしたり、デパートに買い物に行ったりということが出来るようになった。また、それまでほとんど家族以外と接することがなかった子どもが、学生と話すようになって少し自信を持ち、友だちを家に呼んだり学校の先生とも話せるようになり、最終的には学校に行けるようになったというケースもある。

このハートケア活動の特徴としては、子どもたちに年齢的に近い学生が行くということであり、同級生という同世代ではなく、かといって母親と同じような親世代とも違う、ちょうどその中間ぐらいの存在であり、縦でも横でもない「ななめの関係」と呼んでいた。

最近の少子化の中で、少し歳の離れた兄弟ということとはほとんどあり得ないので、子どもたちにとっては、「お兄さん・お姉さん」的な存在として、不登校の子どもたちと独特の関係をつくっていったのではないと思われる。

3. 悩みを抱えられない子どもとの向き合い方

ただ、このような関係をつくるには、それなりの工夫が必要であり、また困難も伴う。まず問題になるのは、初めて家庭を訪問したとき、子どもに会えるかどうかということである。それまでほとんど家を出ることなく、また人と接することのなかった子どもにとって、見ず知らずの学生に会うということは、かなり勇気のいることである。自分が批判され、現実を突きつけられるような状況は、出来るだけ回避したいと思っている子どもにとって、学生とはいえ、教育委員会の相談活動の補助として来るわけであり、何を言われるか不安になるのはもっともである。また、初めての人に自分がどう見られるか、うまく話が出来るかという不安や緊張もあると考えられる。そのような状況の中で、学生がすっと子どもに近づき、何気ない質問や会話を通して、しだいに2人の緊張が解けて、いかに自然に話せるようになるかが1つのポイントである。中には、こちらに背を向けてじっと座っていたり、勝手に1人でゲームを黙々と続けていたりという場合もあり、そのような状況でも学生は焦ることなく、じっとその場において、子どもの様子を見ながら、少しずつ話しかけ、関係をもととしていくことが大切なようである。また、子どもと過ごす中で、部屋にある写真や雑誌、置いてある物などから、子どもはどんなことに興味を持ち、どのようにしてこの部屋で過ごしているのだろうかと想像してみることが大事である。好きな芸能人の写真やスポーツ選手のポスターが貼ってあったり、本棚には漫画がぎっしり詰まっている場合もあるし、さらには部屋の隅にサッカーボールやジグソーパズルが置いてある場合

もある。いつも部屋で1人で音楽を聴いているのかもしれないし、漫画を1日中読んでいるのかもしれない。また、サッカーのビデオを見ているのかもしれないし、ジグソーパズルを黙々とやっているのかもしれない。そういうことを想像しながら、そこから話題を見つけ、また子どもの話に耳を傾け、関係をつくっていくことが、子どもの何らかの変化につながるようである。

4. 自立支援教室での支援の試み

文部科学省は、不登校への支援の1つとして、平成16年度より「問題行動に対する地域における行動連携推進事業」（「サポートチーム等支援システムづくり」および「自立支援教室」の設置）を打ち出している。これは、不登校をはじめ様々な子どもたちの問題行動に対し、学校を中心に関係する機関が連携し、サポートチームを作って支援を行うためのシステムづくりをめざすものであり、さらにはその支援施設として自立支援教室の設置をめざすものである。

私に関わっている京都府八幡市においては、サポートチーム推進協議会を設置するとともに、自立支援教室「カメリア」を設置している。以下その活動について紹介する。

自立支援教室の目的は、主に「遊び・非行型」の不登校児童・生徒に対して、心理的サポートおよび教育相談等を実施し、最終的には学校復帰や就職など、自立への支援をめざすものである。活動の内容としては、まずは対象となる児童・生徒との関係づくりが基本である。遊び・非行型の不登校は、すでに述べたように、非行少年の悩みを悩みとして抱えられないという特徴と共通しており、それほどの問題意識や解決への意欲を持っていない。そのような子どもとまずは関わって、関係をもつことが大きな課題となる。

関わりにおいては、個別のカウンセリングが基本になるが、そこに至るまでには家庭訪問によって、根気強く関係をつくっていく必要があり、また子どもの興味・関心・意欲に応じた活動などを取り入れている。特に子どもの興味・関心が大切であり、一緒に折り紙を折ったり、絵を描いたり、あるいはテニスをしったりということも必要となる。

また、このような子どもに関わる際には、自立支援教室のスタッフのみならず、学校の担任や生徒指導主任・スクールカウンセラーが関わっている場合もあり、学校関係者との情報交換や具体的な支援の打合わせなど、連携のための会議を継続して持つて行く必要がある。さらには、地域社会



大切なネットワークによる支援体制の連携



における支援も視野に入れておく必要があり、福祉的な側面からの児童相談所や家庭児童相談室、非行等については警察の少年課や青少年サポートセンター、また就職においてはハローワークに行ったり、そういった子どもたちの自立を支援してもらえる事業所などにも足を運び、連携をとっている。つまり、ネットワークによる支援体制をつくっていき、様々な角度から支援を続けることで、子どもとの関係がとぎれることなく、また長期にわたって支援を続けていけることになる。

5. 自立支援の具体的プログラム

不登校になり、なかなか家から出れなかったり、人と関わるのが難しい児童・生徒に対して、自立への支援プログラムを考えていくが、児童生徒はそれぞれの行動スタイルを持っており、またそれぞれの課題を抱えている。そのような子どもの行動をしっかりと観察し、またその背景にある思いを十分にくみ取りながら、支援計画を立てていくことになる。そのために、自立支援教室では専門のスーパーバイザーを招いて、事例検討会を定期的に行っている。

その中で見えてくるのは、たとえば親が子どもより先に動き回り過ぎて、子どもの思いが全く見えていないという場合や、親が子どもへの関心を全く示さず、子ども自身も見放されているのではと感じ、どこか投げやりになっている場合などがある。

そのような見立て（心理アセスメント）に基づいて、支援計画を立て、具体的に支援を行っていく。親が先回りして動き過ぎるタイプでは、子どもは自分が発言しようと思っても、すぐに否定されたり押さえつけられたりし、自分の意志を表現

する必要がなくなっており、結果的にはかなり人任せで自分は関係ないと感じ、人の言う通りに動いてしまう。いわゆる主体性というものがなく、自己表現力も非常に弱い。そのような子どもに対し、支援目標としては、「自らの力で考え、またそれを表現する」ということが重要であり、その達成に向けて支援員との活動が始まる。

このような基本的な生活上の技能（ソーシャルスキル）が身に付いていない子どもたちに対し、その技能を習得するための訓練（ソーシャルスキル・トレーニング）を実施することが有効な場合が多い。

たとえば、自らの考えを相手に伝えるためのソーシャルスキル・トレーニングとして、自己主張性能力の獲得を目的とした「自己主張用ワークシート」などを利用して、少しずつ、自分の思いを相手に伝える練習をしていく。自分が何かを伝えるとき、その理由をどのように言えば相手に自分の意志が適切に伝わるかをワークシートによって理解し、実際にロールプレイにおいて、それを繰り返し練習し、さらにはそれをホームワークとして、家に帰ってから家族の人に実際に実行してもらおうというものである。その際に大切なのは、自分がやれそうな小さな自己表現からスタートし、まずは出来るという実感を持ってもらうことである。それは、すでに述べてきたように、自らの能力が問われる場面を回避し、自分が何とかしないとイケないという状況を否認しようという傾向があるので、あまり深刻にならずに、軽い気持ちでやれるように持っていくことが大切であり、実際に家庭でもやってもらうが、それがうまくいったかどうかはそれほど気にせず、さらりと聞く程度で関わっていく。ただ、それによって、子ど

もたちは少しでも自分の思いを親に伝えられ、またそれがうまく伝わって理解してもらえたという体験を得ることが出来ると、それは微かな自信となっていく。そのような自信を少しずつ積み重ねていくことで、子どもたちが現実に向き合えるエネルギーを蓄えていくことになるのではと考えられる。

6. エネルギー源としての第3者の関わり

生島(1999)は、悩みを抱えられない少年に対して、悩みを抱えさせるまでの成長を図るの必要があり、そのような洞察のためには「不安や不快感を味わい、真に落ち込む経験が必要である」と述べ、さらに「自らの体験を振り返るような、静かな落ち着いた時間と場所を提供し、さらには、ともに悲しみ、落ち込みから立ち上がってくるのを支えるべき援助者がいることが必要条件となる」と述べている。

最近の遊び・非行型と言われる不登校や無気力でひきこもりタイプの不登校に対しては、まずは悩みを抱えられるほどのエネルギーを蓄えてもらうことが最優先である。そうでないと、いくら支援しようと思っても、子どもたちはこちらの支援を危険なものとして認知し、それを回避し、自らの切迫した現状を否認し、人と関係を持とうとしないので、様々な支援が脅威となり、逆効果となる場

合があるからである。

ハートケア活動では、学生とのななめの関係により、それほど脅威を感じることなく家庭での活動を行い、しだいに活動を家庭から外に広げたり、最初は話も出来なかった関係がそれほど気兼ねなく自由に話せるようになる中で、少しずつ元気になっていく。自立支援教室での活動では、支援プログラムに基づいて、訪問支援によるこちらからの家庭訪問、個別の興味・関心に応じた個別活動、さらには現実的な問題を扱うソーシャルスキル・トレーニングによって、少しずつ自信を回復し、次へのエネルギーを蓄積していているのではと考えられる。このような支援には、家族や学校の教員だけではなく、学生や自立支援教室の支援員など、第三者による関わりが意味を持つようである。それは、従来の親子や先生・生徒という枠組みではなく、既成の枠組みでは捉えられないような、第三者による関わりがこのような子どもの支援にとっては、有効なのではと思われる。したがって、学校現場や家庭においては、すべてを自分たちでという責任感も必要だが、場合によっては、少し視点を広げて、外部の第三者的な存在による支援も有効なのではないかという視点を持つておくことは、これからの「悩みを抱えられない子どもたち」を支援していくには大切になるのではと思われる。



参考文献

- ・生島 浩(1999)『悩みを抱えられない少年たち』日本評論社
- ・下山晴彦(1995)『スチューデント・アパシーの構造の研究』心理臨床学研究 13巻3号
- ・八幡市教育委員会(2006)『平成16・17年度文部科学省委託「問題行動に対する地域における行動連携推進事業」自立支援教室設置事業 調査研究報告書 八幡市
- ・内田利広(2004)『ハートケア活動による不登校児童・生徒への支援システムの構築－教員養成学部学生における不登校児家庭への訪問活動の意義－(平成15年度教育改革・改善プロジェクト 報告書)』京都教育大学

子どもを取り巻く環境

ネット上のいじめにどう対応するか

国立教育政策研究所総括研究官 滝 充

実体験を通じた「自己有用感」の獲得が、いじめや不登校・暴力行為等に対する最大の予防策とする「予防教育的生徒指導」を提唱。実証的データに基づく分析と学校での実践を踏まえた具体的なプログラム開発が高く評価されている。主な著書に『ピア・サポートではじめる学校づくり』（金子書房）のシリーズがある。ホームページは、<http://www.nier.go.jp/a000110/>



インターネット・携帯電話によるいじめ

この数年、いわゆる「学校裏サイト」と呼ばれる学校非公式サイトを用いたいじめが話題になっている。簡単に言えば、大人たちが気づきにくいインターネットの掲示板サイトに、友人の悪口や噂を書き込むという手口である。誰が書き込んだのか特定しづらいことから、無責任かつ悪意のある書き込みがなされ、時にはまったくの第三者もそこに加わり、被害者に対する誹謗・中傷が繰り返されていく。

それを知った被害者は、当然のことながら、ひどく傷つく。しかし、匿名（「ハンドルネーム」と呼ばれる一種のニックネーム）による書き込みのため、相手が誰かを特定するのはむずかしい。しかも、書き込む者が多数にわたったり、匿名性を利用して1人で複数の書き込み者を装うこともできたりする。つまり、被害者は単に誹謗・中傷されるというだけではなく、どこの誰とも知れぬ不特定多数からの攻撃を四六時中受けるという不気味さや不安の中に落とし入れられるわけで、普通のいじめと比べても、精神的なダメージは大きいと言える。

そうかと言って、挑発的な書き込みにまともに

反論しようものなら、それをからかいのネタにされたり、本人が読んでいることが分かって書き込みがさらにエスカレートしたりすることもある。攻撃にさらされてしまった場合、それを止めさせるのは容易なことではなく、一般的な個人の力量では打つ手がない。専門的な知識のある者に相談するのが一番よいのだが、簡単に誰かに相談できるなら、そもそもいじめが深刻な問題になることなどない。誰かに相談しづらいような点につけ込んで相手を困らせるのが、いじめの本質だからである。

また、インターネットの匿名性を利用した「なりすまし」という手口もある。1つは、ネット上で自分のプロフィールを紹介する機能を悪用した「なりすましプロフ」である。本人であるかのように装って、電話番号や自宅住所等の個人情報を流出させたり、あることないことを公開したり、といった手口である。被害者の名誉を傷つけたり、情報流出による被害に遭わせたりすることを目的に行われる。

もう1つは、「なりすましメール」と呼ばれるもので、友人等の名前を騙って送るいやがらせのメールである。仲の良い友人と信じていた相手から突然送られてくる誹謗・中傷や、絶交を宣言する



本人であるかのように装う「なりすましプロフ」ようなメール。それを受け取った被害者には、なぜ友人がそのようなメールを送ってきたのか見当もつかずに戸惑う。そうかと言って、絶交を宣言してきた相手に直接その真意を問いただすのも気後れする。また、単純に送信されたメールに返信するだけだと、名前を騙った相手に届くため、事態は混乱するばかりである。人間関係を破壊したり、人間不信に陥らせたりすることを目的に行われる。

いずれも、インターネット等の特徴を悪用した悪質ないじめであり、軽いいたずらなどではすまされない行為である。こうしたインターネット等を用いた個人への攻撃は、いじめ全体の発生件数からすれば、まだまだ少数と言える。しかし、現在までのところ、そうした不正な行為に対する効果的な取り締まり方法がなかったり、子どもたちや大人に適切な対応策が学習されていなかったりということもあり、これからも増加することが予想される。

問題急増の背景

こうしたいじめが日本で急激に増加した背景には、インターネットに簡単に接続できる携帯電話

の登場と普及がある。数年前までなら、パソコンが身近にある環境でない限り、このような加害行為は不可能であった。また、被害者にとっても、パソコンが身近になれば攻撃を受けていること自体を認知できない。被害者に認知されなければ、加害者にとっていじめを行った意味は半減する。そのため、この手の行為が子どもの世界に大きく広がることはなかったのである。

ところが、この数年、小中学生を含む広い年齢層の子どもが携帯電話を所有するようになった。家族通話が無料になったり、インターネットの月額料金が下がったりする中で、子どもにインターネット接続可能な携帯電話を持たせる家庭が増えてきたからである。その結果、インターネット等を前提としたいじめが成立し、また攻撃の効果が上がりやすい状況が生まれてしまった。

しかも、インターネット接続可能な携帯電話というのは、従来のパソコンと大きく異なる点がある。それは、子どもが何をしているのか、家族や周囲の者にわかりにくい、気づかれにくいという点である。そのため、いじめに限らず、大人が気づかないうちに子どもが被害者になっていたり、加害者になっていたり、という状況が従来よりも生まれやすくなった。

子ども部屋にインターネットに接続できる専用パソコンが置いてある家庭は、さほど多くはなからう。居間にある家族共用のパソコンを使っていれば、何か妙なことが起きていれば、家族の誰かが気づく可能性は高い。また、家族用ということでフィルタリングソフト等がきちんと設定されていれば、怪しげなサイトに接続することも困難になる。だから、インターネット等を前提としたいじめの加害者にも被害者にもなりにくく、インタ



ーネットを媒介とした種々の事件にも巻き込まれにくい。しかも、パソコンは情報量が多いため、「なりすましメール」等の偽物を見破ることも容易である。

ところが、携帯電話の場合には、子ども部屋や布団の中で、家族が寝静まってから使うことができる。家族等が気づかないうちに、被害者にはもちろん、加害者になるという事態が容易に生じる。また、常時持ち歩いたり、身近に置いたりするものなので、保護者がこっそりとチェックすることもむずかしい。しかも、フィルタリングソフト等も脆弱^{ぜいじやく}なうえ、怪しいサイトやメールを見破ることも困難である。料金の定額制が普及することで、請求書から使用状況やその変化を把握することも、むずかしくなっている。

つまり、子どもに携帯電話を持たせるということは、個人情報悪用したい業者や個人が横行する危険なネット社会に、予備知識も乏しく、十分な防衛力もない子どもを、たった1人で送り出すことに他ならない。例えて言うなら、様々な欲望が渦巻く深夜の繁華街に行き来できる定期券を、そうと知らずに保護者が買い与えたようなものである。もちろん、保護者にしてみれば、世界

が少し広がるといった程度の認識でいるのだろうが、そこで待ち受けているのは、自己責任の名のもと、大人も子どもも関係なく、容易に被害にあったり、悪の道に足を踏み入れられたりする世界なのである。

ちなみに、海外でもこうしたインターネットを用いたいじめは、「サイバー・ブリング (cyber bullying)」と呼ばれ、日本よりも早くから問題になってきた。しかしながら、日本と比べればその被害の程度、否、被害の次元ははるかに低いと推察される。その一番の根拠は、欧米の携帯電話の多くが、インターネット接続機能を持っていなかったからである。もっぱらパソコンや携帯電話・携帯機器のメール機能のみを用いた行為であったため、「学校裏サイト」のような形態でいじめが行われることはなかった。

しかしながら、最近になって、日本と同様の機能を持った携帯電話が普及し始めたことから、似た状況が生まれる可能性は高い。自由主義経済・規制緩和・自己責任等の論理を、そのまま子どもの世界にまで持ち込ませるのか、そこに何らかの規制を設けるのか。子どもをそうした場所から引き離すのか、積極的に参加させていくのか。社会として判断するのか、各家庭に判断^{ゆだ}を委ねるのか。それらの状況によって、日本と同じ問題が生じるかどうかは分かれてこよう。

従来的いじめとの違いは何か

ところで、欧米ではこうしたインターネット等を前提としたいじめが、あたかも新しいいじめであるかのように論じられることが多い。なるほど、物理的な力を直接に行使する行為を含めて「ブリング」(一般に、「いじめ」と訳される)と呼ぶこ



「携帯電話」は、欲望が渦巻く「闇社会への定期券」

との多い欧米では、すなわち日本と比べてはるかに暴力的な色彩の強い行為の頻度が高い欧米では、それが新しいものに見えたとしても無理はなからう。腕力等を用いないで相手を傷つける行為は、プリングを代表するイメージではなかったからである。

だが、日本のいじめを基準にして考えるなら、インターネット等を前提としたいじめは、従来からのいじめと何ら質的に変わらない。それを、量的にパワーアップさせたもの（「いつでも」「どこでも」「誰にでも」「より速く」「より広く」等）であることは間違いないとしても、その本質自体が変わったわけではない。つまり、通常の暴力のように相手を物理的に攻撃するのではなく、精神的に攻撃するという従来からのいじめ行為と同じと考えてよい。

ただ、ここで強調しておきたいのは、仲間はずれや無視・陰口といった日本で主流のいじめ行為を行う者にとって、インターネット接続可能な携帯電話の普及は、「低リスク（危険度・損失）・高リターン（効果）」という「史上最強のツール（道具・手段）」の登場に他ならない、という点である。

直接的な暴力に訴えるのではなく、精神的に危害を与える行為を選択する理由というのは、そのほうがリスクが低いからであろう。腕力をふるえば犯罪になるが、うわさ話や仲間はずれで逮捕されることはまずない。また、間違っても、自分が怪我をする心配もない。当然、罪の意識にさいなまれることも少ない。それでいて、やりようによっては、また相手によっては、暴力と同等以上の高いリターンを上げられる。

もちろん、落書きや陰口の類といえども、その

発信源が自分であると特定された場合、それなりのリスクを被る。だが、インターネットを用いれば、それなりの専門知識を持つ者が介入してこない限り、匿名性が保たれる。しかも、定額料金制であれば、経済的な負担も増えない。何通ものメールを送るのも、単純な操作ですむ。

要するに、ほとんど自分には危険が及ばない場所から相手を攻撃できるという、極めて低リスクの攻撃方法なのである。しかも、上に触れたとおり、それが相手に及ぼすダメージは極めて高い。パソコンではなく携帯電話を用いれば、さらに手間がかからない。インターネットに接続できる携帯電話が、「低リスク・高リターンの最強いじめツール」というのは、そういう意味である。

ただし、繰り返しになるが、それはいじめという行為の本質を増幅しているだけであって、質的に新しくなったわけではない。その意味では、欧米の場合とは大きく異なり、日本の場合、新たないじめ対策といったことではなく、従来からの基本的な方向性や方策を推進していくことで対応できる。もちろん、インターネット等を前提としたいじめに特有の対策もあるが、それを行うだけでは「対症療法」の域を出ることはない。併せて、従来通りの予防教育的な対策を行っていくことが必要なのである。

どのような対策が求められるのか

1：インターネット対策

では、どのような対策があるのだろうか。まず、インターネット特有の問題に着目した対策、とりわけ被害者にならない方策から見ていこう。教員にできることだけでなく、家庭に行ってもらえないこともある。



(1) 安易に持たせない

小学生や中学生に対して最も有効かつ即効的な手立ては、携帯電話を持たせないことである。緊急の連絡手段や居場所がわかるといったメリットはあるとしても、携帯電話のリスクを真剣に考えた上でどう判断するかという責任が、保護者には求められている。少なくとも、ネット機能を持たない、通常の通話と簡易メール機能のみの契約にする、といった程度の考慮は必要であろう。子ども専用のパソコンについても同様で、自由にインターネット接続ができる状態で与えるのは論外である。そのことを、保護者にしっかりと理解してもらう必要がある。

ちなみに、こうした主張に対する反論の代表的なものは、「いずれ大人になれば持つ(触れる)ことになるのだから、少しでも早いうちに」といった意見であろう。この論法がいか^{ちせつ}に稚拙であるかは、他の事例に置き換えれば容易に理解できよう。「どうせ大人になれば」という論法で未成年の飲酒や喫煙、深夜徘徊や深夜のバイト等を容認するであろうか。一定の精神年齢に達し、自分の行動に対して責任がとれる言動ができるようになり、自分のことも相手のことも傷つけないように育てた後からでも、何ら遅くはない。

もう1つの代表例は、「携帯電話やインターネット自体は単なるツールであって、それ自体が悪いわけではない」といった論法である。小中学生が簡単にサバイバルナイフを購入できる、小中学生が包丁を買いに来ても何の疑問も抱かずに売る、ということを経験して危険と感ぜないだろうか。ナイフや包丁にしたところで、単なるツールに過ぎない。だからと言って、大人の目の届かないところで、子どもが振り回して遊ぶのを黙認するのだろうか。

もちろん、こうした対応は、問題の先送りに過ぎない。問題に巻き込まれるのは、小中学生だけではない。高校生や大学生、一般の大人だって同様である。しかし、より判断力等が乏しく、被害にあった際のダメージを受けとめきれない可能性の高い小中学生については、そうした問題状況から隔離しておき、その間に、以下に示すような対策を行っていく必要がある。

(2) フィルタリングを行う

では、すでに携帯電話やパソコンを持たせてしまっている、あるいは高校生以上という場合には、どうすればよいのだろうか。少なくとも、有害サイトに接続できなくするフィルタリングソフトの導入、特定の者から以外のメールを着信拒否にする措置等の手立ては、保護者の責任で行ってもらう必要がある。

(3) メディア・リテラシーを育む

さて、上述したような形で最低限の予防策を行ったなら、次にすべきことは、インターネット等の新たな情報機器に対する基本的な知識を、子どもたちに教えていくことである。これは、単なる情報機器の使用法の教育ではない。インターネットに限らず、新聞やテレビといったマスメディアを含め、そこで提供されている情報の信頼性の有無を判断する力、その中に込められた恣意性や悪意等を見抜く力、そうした情報を正しく活用する力等を育てていく教育実践である。簡単に言うなら、危険なものを見極めるための能力の育成である。さらには、情報発信者として身につけておくべきマナー等についても学ばせる必要がある。これは、保護者だけではむずかしいので、専門家の協力を得ながら、学校が行うことを考えていく必要がある。

(4) 専門家に相談する

そして、万一、トラブルに巻き込まれた場合には、子どもが自力で解決しようとするのではなく、必ず誰か大人に相談するようにと、保護者も教員も声を揃えてしっかりと子どもに伝えておくことである。また、相談を受けた場合には、子どもを責めたり、問いただしたりする前に、内容によってしかるべき機関に連絡を取り、早急に解決策をとることである。そうした学校の対応については、文部科学省がこの11月に公表した『「ネット上のいじめ」に関する対応マニュアル・事例集』が参考になろう。

どのような対策が求められるのか

2：いじめ対策

すでに述べてきたような対策をとることによって、インターネット等を前提としたいじめの被害を防ぐことは、かなりの程度まで可能となろう。しかし、子どもたちがいじめの被害者になったり加害者になったりする背景に手をつけずに、ただ「対症療法」に終始するだけでは問題の解消にはならない。そこで必要になるのが、「予防教育」である。

そもそも、今の子どもがインターネットにのめり込む背景、あるいは「なりすまし」メール等であっさり人間関係が壊される背景、そうした貧しいコミュニケーションに興じる背景等には、現実の人間関係に対する飢餓感、あるいは現実の人間関係の希薄さ、現実の人間関係がもたらしているストレス等が大きく関わっている。

日本の子どもは、他国の子どもと比べ、暴力に訴えることは少ない。しかし、仲間はずれ等の割合は著しく高い。その背景にあるのは、友人関係

をめぐるストレスの高さである。とりわけ最近の子どもたちは、人間関係に異常なほどに気を遣う傾向がある。しかし、それは人間関係を緊密にしようとしてのことではない。他からの評判をひどく気にしたり、表面的な部分だけで同調しようとしたりするのは、現実の人間関係に伴う種々の軋轢から距離を置くための便法に過ぎない。そうしたことが背景にあるからこそ、「空気が読めない」言動1つで人間関係が致命的に悪化することになったり、それを理由にいじめが始まったり、そうした行為に軽い気持ちで参加したり、同調したりするのである。

そうした状況に切り込んでいき、現実の世界において健全な人間関係や健全な社会性を育てられるなら、インターネットを用いて相手を貶めて喜ぶといった「貧しい遊び」からは、自ずと距離を置くようになろう。まわりから加害者が減れば、被害者も減る。これについては、根本的な教育の在りようから考えていくしかあるまい。その具体的な方策については、この『CS研レポート』のバックナンバー（Vol.58, 2006年）にある拙稿、『子どもの社会性—「異学年交流」「地域交流」こそ育成の要諦』をお読みいただきたい。



仲間はずれ

ストレス

いじめの「対症療法」に終始するのではなく、子どもの置かれている現実をもう一度見つめ直して。

特別寄稿

中等教育改革は国家再興の最優先課題

★★★ まず、中学校改革から始めよう ★★★

国際教育交流馬場財団理事長
元文部省初等中等教育局審議官

中島 章夫

1936年大阪府生まれ。大阪府立大手前高校・大阪外国語大学中国語学科・東京大学文学部倫理学科を経て、1961年文部省入省。途中千葉県教育庁社会教育課長、経済企画庁国民生活局、在アメリカ合衆国日本国大使館へ出向の後、文部省小学校教育課長・高等学校課長・官房政策課長・初等中等教育局審議官を経て1988年退官。公文教育研究会常務・国際教育交流馬場財団専務を経て現在同財団理事長。1994年衆議院議員、2003年参議院議員各1期を経験。主な著書は『教育大国“日本丸”は何処へ』（N&S企画）、「アメリカの教育改革」（リクルート出版）。教育関係の論文多数。



★
特別寄稿

はじめに

1961（昭和36）年、私が文部省に入省したとき、中央教育審議会は『大学教育の改善について』を審議中で、引き続いて『後期中等教育の拡充整備について』の審議に移ったが、この答申が提出されたのは昭和41年であった。時あたかも戦後ベビーブーム年代が高等学校段階に差し掛かっていて、“高校全入運動”などが叫ばれた時代であった。思い返してみれば、私が新制高校（大阪府立大手前高校）を卒業したのは昭和29年で、いわば戦後中等教育の申し子のようなものであったが、文部省に入ってから中等教育の量的拡充の時代と、質的な変化が求められた時代を両々見守ってきたことになる。不思議なことに、文部省を退いて民間の教育機関に移ってスイスに国際中等学校を創立し、その後縁あって2度国会に籍を置いた時も、現在国際教育交流財団の理事長を務めている間も、私の関心の中心は、中等教育を何とかして青年にとって魅力のあるところにしたという一念で占められていた。

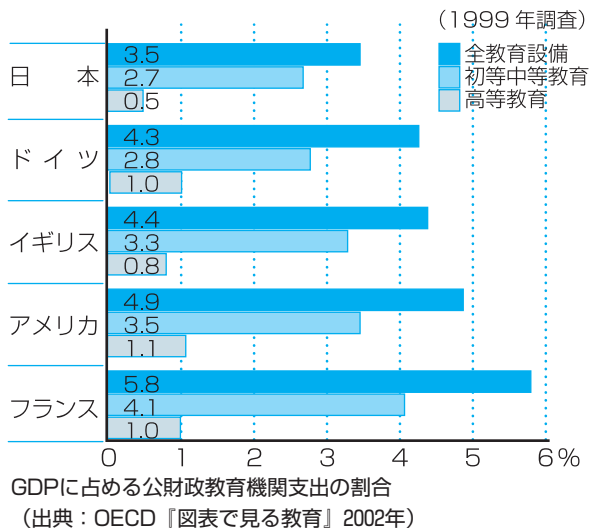
1976（昭和51）年、初代のアメリカ駐在の教育文化担当官として4人の息子を含む家族とともにワシントンに駐在する前後からは、当然のことながら世界の教育制度に注意を向けてきたが、幸いにして私が役所を退くことになった1980年代の終わりころまでは、わが国の教育は世界から注目を集め、特にその教育水準の高さにおいては垂涎^{すいぜん}的でもあった。しかしながら、ベルリンの壁が破れ東西冷戦時代が終結して、世界の交流が一極化して各国が急ぎ

大幅な構造改革に乗り出した時代に、わが国は完全に立ち遅れていわゆる“失われた10年”を経験したが、この傾向は今日でも続いており、ことに国際社会の中でのわが国の位置の低下は目を覆うべきものがある。2002年のOECD調査による表を見ていただきたい。GDPに占める公教育費の割合は、主要OECD諸国の中でわが国が初等中等教育費・高等教育費（当然のことながら全公教育費も）ともに最低であり、この時から十年余り前には世界から羨ましがられたわが国の教育は、すでに前世紀の終わりの時点でこの通りのあり様であったのである。

周知の通り、その後2001年わが国の首相に就任した小泉氏は、構造改革とやらの掛け声のもとに5年間にわたって教育費や福祉経費の切り込みを行い、教育では歴史的にわが国の教育の有利さを支えてきた「義務教育費国庫負担制度」にまで切り込みを行ったのである。自分の文部省時代を振り返ってみても、教育は常に次の時代を担う者の養成のために長期計画を立てて先行投資をすることによって、資源に乏しく国土の狭いわが国が世界の中で注目されるに値する地位を保持するのに貢献してきたのであり、このことに誇りを持って仕事に打ち込んだものであった。残念ながら今日では、国際社会の中でのわが国の地位は昔日の面影はなく、教育についての長期展望や先行投資もないまま、政治の混乱が収まらない状況が続いている。私はこのようなわが国の窮状を打開するには、わが国が誇る人材の養成にもう一度思い切って光を当てること以外に方法はないと考えている。しかもその焦点となるのは、戦前・戦後の小学校教育の充実とは違って、国際社会に雄飛する人材の基礎作りをするための中等教育の充実に置くべきであると考えて、以下の提言を行いたい。

1. 中学校教育の意義と役割

小学校教育と高等学校教育との間に挟まれた中学校教育は、総ての者に対する平等な基礎教育を受け持つ小学校教育と、青年が大学へ進みあるいは社会に独立する直前の教育を担当する高等学校教育といった前後の教育段階に比して、その意義と役割を単純化できない難しさがある。1960年代の終わりから1970年代にかけてアメリカでミドル・スクール運動が起こり、従来の多くは2年間のインターミディエイト・スクールから、小学校の5年生や6年生を抱え込んだ新しい区切りの前期中等教育学校が設けられたとき、このような運動の理由の1つに、初等教育と高等学校教育の間に挟まれたこの段階の教育が、高等学校の準備段階といった程度の曖昧な性格しか持たなかったのに対して、独自の目標と役割を担うべきだという主張がなされたのを思い出す。1990年同じくアメリカで、『ターニング・ポイント』



(Turning Points - Preparing American Youth for the 21st Century) と題する10～15歳の青年層を対象としたカーネギー委員会の報告書が発表された。この報告においても、この年代の青年の発達を、幼児期を除いて最も変化と成長の激しい時代と位置づけ、思春期発達、抽象的で複雑な思考の急速な伸長、自己概念の明確化などを発達特徴として挙げている。アメリカのほとんどの中学校やミドル・スクールでは、このような青年前期の生徒の発達課題に応じ切れていないというのが、この報告書の論点の1つであった。

翻ってわが国においては、周知の通り戦後アメリカの教育制度に倣^{なら}って、いわゆる6・3・3制度が導入され、6年間の小学校に続く3年間の中学校は、小学校と併せて義務教育制度の中に位置づけられた。1983(昭和58)年11月の中央教育審議会教育内容等小委員会はその審議経過報告において、前期中等教育の意義と役割について次のように述べている。「中等教育の前期の段階は、生徒の心身の発達から見れば、受容的で環境に順応しやすい特徴を持つ初等教育段階に比して、自我意識が高まり、教科等への関心の分化が始まると同時に、思春期発達が進んで不安・動揺の時期に当たるとも言われている」「従来のわが国の中等教育はことに前期中等教育が義務教育に位置づけられていることもあって、多様性・個性への配慮が必ずしも十分ではなく、個性あふれるたくましい青年の育成に欠けるきらいがあった」と。昭和50年代といえば、高等学校への進学率が90%を越え、“機会均等・教育平等”一点張りできたわが国教育にも、ようやく多様化への必要性が認識され始め、高等学校の多様化が先ず認識されて、この頃からは中学校についても多様化の必要性が言われ始めたのである。

1984～87年の臨時教育審議会の多様化議論を経て、1989(平成元)年に改定された学習指導要領では、中学校3年生において最大5時間までは選択教科を導入できるという、いわゆる“波型”と称せられる中学校教育課程の多様化が試みられたが、義務教育という枠に縛られ、平等教育に慣れたわが国では、中学校への選択教科の導入は失敗に終わったことも周知の通りである。アメリカにおいては、中学校レベルでの選択教科は平均して約3割といわれているが、わが国においては今日でも中学校の選択教科は皆無に等しく、世界の中では異型といわれても仕方がない有様である。ちなみに、世界の教育制度に目を移すと、イギリスやフランスでは、11歳で初等教育を終えた後、通常5年間の中等教育へと移っていくし、ドイツでは、10歳で基礎教育を終えた後、2年間のいわゆる観察課程を含めると6年間(ギムナジウムと実科学校の場合)ないし5年間の中等教育段階が用意されている。総じて世界の中等教育期間は長く、コースに分けたカリキュラムの多様化は当然のこととして、中等教育の期間は何をなすべきかについての目標意識は明確なのである。

近年、政界はもとより官界・財界の各方面にも、スケールの大きな人材がいなくなったと思っておられる方が多いと思う。私はこのことは、^{いっ}にかかって長い間のわが国の中等教育の沈滞と失敗に原因があると考えている。中学校から高等学校へかけての中等教育の期間こそは、社会へ巣立つ人間の基礎作りが行われるところであるのに、中学校と高等学校が細かく3年ごとに区切られて、その間の指導の目標と方針に全く連携がなく、しかも無益な受験

勉強に追い立てられることがいかに教育の本質から外れ、大切な子どもの成長にどれほどの損失を招いているかを深刻に考えるべきである。事が1国内の問題であった時代にはさほど問題にならなかったことも、東西・南北を1つにした地球規模での競争と交流が行われ、1日にして世界中で情報が共有される今日では、優れた人材とリーダーを持たない国は、世界の競争から取り残されてしまうのは必然である。

2. どのような人間に仕立てるのか—教員共通の出発点

国際バカロレア (IB) の中等教育プログラム (MYP) に見るカリキュラム構造

国際バカロレア (International Baccalaureates=IB) という、今日国際社会で活躍する人材を育成するためのカリキュラムがある。次ページに示したこの八角形のカリキュラムモデルは、六角形に開発された有名なディプロマ段階 (大学入試直前の2年間、わが国の高等学校2・3年に相当) のカリキュラム構造を、中学校用に作り変えたものである。

中心には、それぞれ個性の異なる生徒のために個人用のプロジェクト (Personal Project) が位置づけられている。誰にでも共通の人間形成ではなく、一人ひとりの個性に合った目標が据えられていることが分かる。一番外側には、言語A (自国語)・言語B (外国語)・人文科学 (歴史・地理など)・自然科学 (生物・化学・物理など)・数学 (代数・幾何・確率・統計など)・芸術 (美術・デザイン・音楽・演劇など)・保健体育・テクノロジーの8つの教科群が示されており、それぞれの国の学校が中学校レベルの教育段階で、これらの教科枠だけは守るよう求められているのである。つまり、前期中等教育レベルの教養としてこれらの幅広い学習が大切であることを示しているだけで、個々の教科目の内容等については、それぞれの国や地域の教育事情に任せられているのである。これら教科群の種類と数については、わが国の学習指導要領の実態からも何の違和感もないことがお分かりいただけるかと思う。

中心に位置づけられたパーソナル・プロジェクトと外周にある8つの教科群のと間に、3つの円が描かれており、これらを「相互作用の領域」(Area of Interaction)と呼んで中学校用カリキュラム (MIDDLE YEAR Program=MYP) の最も重要視する特色ある領域となっている。これはまた、わが国の中等教育特に中学校教育にすっぽりと欠け落ちている“教育目標からの取り組み”という重要な考え方を見事に示していると考えられることに注意していただきたい。一番内側の円が「学習への取り組み」、その外側が「コミュニティとサービス」、さらにその外側に「物をつくる人間」、「環境」、「健康と社会教育」の3つの領域が同じ円の中に示されている。これら合わせて5つの構成要素は、MYPの考え方の中核をなす要素であることは一目瞭然である。中心に置かれているのは、個性ある生徒とその生徒の学習の仕方であるが、これは子どもの発達というものが、すべての学習過程の基礎にあると考えられるからである。5つの相互作用の領域は、それを取り巻く教科内のあるいは教科を越えた学習のために枠組みを提供し、また、教科相互のあるいは教科と実際生活上の課題との結びつきを想定しているのである。

(1) 「学習への取り組み (Approaches to Learning)」

「どうすれば最もよく学習できるの?」「自分が理解したことをどうすれば相手に伝えることができるの?」といったごく基本的な問いかけに置き換えることができる。この領域は、知的な教養や態度、戦略や技術を習得することすべてに係わっている。批判的な目を養いつつ一貫性のある独自の思考方法を身につけ、問題解決能力や決断のための才能を手に入れることなど、単純な学習技術の獲得ということをはるかに越えて、思考の過程や思考の戦略的な使用の理解に至るまでの“学習の仕方を学ぶ”ことと係わっている。「学習への取り組み」という相互作用の領域は、本当の学習というものは単なる知識の獲得を越えたものであることを知った上で、知識の思慮深い適用と批判的思考や問題解決能力が個人的にも共同作業の中でも行われるようになることを期待している。

わが国の中学校では、生徒の個性や学習のレディネスの分析が不十分な上に、教科内容の分析や指導方法の検討はほとんど行われず、定められた教科書に沿いながら同じ内容の指導を同じ方法で同じ時間を掛けて、クラスの生徒すべてに漫然と指導しているのが現状である。

(2) 「コミュニティとサービス (Community and Service)」

「お互いとの関係でわれわれはどのように生きるの?」「どうすれば私はコミュニティに貢献できるの?」「どうすれば私は他の人の助けになれるの?」などこの年代の子どもにとって当然起こってくる疑問や意欲にいかに対応して答えるかが、この時期の教育にとってその成否を左右するほどの意味を持っている。「コミュニティとサービス」は、中学校という発達段階の生徒にとって当然に起こってくる、自分の住んでいるコミュニティへの興味や関心さらにこれへの参加の仕方に係わっている。生徒はコミュニティへの理解と関与の仕方を学び、社会に対する効果的な貢献が出来るための技術や態度を習得する。また、生徒はサービス活動に積極的に加わることが求められるのである。

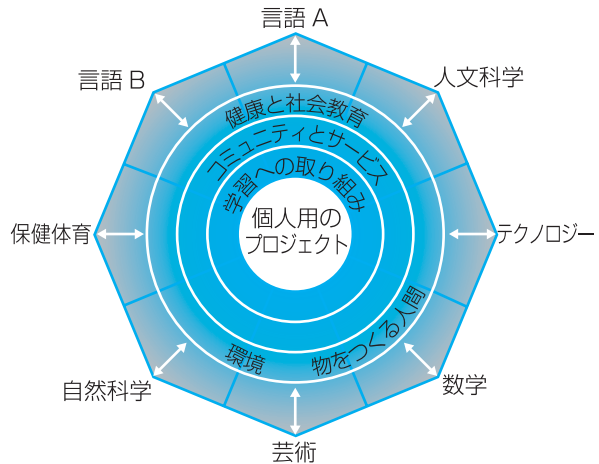
(3) 「物をつくる人間(Homo Faber)」「環境(Environment)」「健康と社会教育(Health and Social Education)」

「物をつくる人間」に関しては、「なぜ、そしてどのようにしてわれわれは物をつくるの?」「その結果はどのようなになったの?」といった「物をつくる人間」の本性とその生み出したものを注意深く観察することの必要性が示されている。人間という生き物の進化の経緯とその生産物に焦点を当てた学習である。

「環境」に関しては、コミュニティについて目を見開かされた中学生は、環境問題についても同様に避けて通れない自分たち自身の問題として捉えるに違いない。「環境」は生徒が環境と相互関係にあることに気づき、そのことによって彼らが環境を未来のために保全する責任を自覚することを目的としている。生徒は地球的規模の環境問題に直面しており、“持続可能な開発”ということとの関係でバランスのよい理解が求められている。

「健康と社会教育」に関しては、生徒に肉体的・精神的な生活の場を用意し、起こりうる障害に気づかせ、賢い選択をするように仕向けている。それは生徒に自分自身の安全と物理的・社会的な環境に責任を持つ意識を植えつける。この分野は、生徒が他の人と健康な関係を築くために自分自身を探求することを求めている。この領域は、保健体育や特別活動にだけ位置づけてよしとするのではなく、学校の共通の基本的目標に位置づけ、各教科等すべての学校活動の中で、重要な目標が実現されることを見守る必要がある。

以上、5つの「相互作用の領域 (Area of Interaction)」の特徴は、IBOガイドラインでは次のように念押ししている。「すべての教科群はすべての相互作用の領域によって異なった見方であるいは補完的に影響される。したがってすべての先生は、担当の教科群内あるいは特別活動において、これら相互作用の領域に関係する技能・アイデアやテーマ・問題を統合する責任を共有する。相互作用の領域は先生方の中に新しい結びつきが生まれることを奨励する。先生方がより緊密なチームワークの中で共同作業を行い、学習者の立場から見たカリキュラムについて考えることを学ぶにつれて、新しい活力が生み出される」



MYPカリキュラムの構造と考え方

MYPの最後の年に、生徒によって完成させられる「パーソナル・プロジェクト」は、個々の生徒が「相互作用の領域」をどのように理解したかの証拠となるように構成されている。プロジェクトの表題や形式は生徒自身によって決められ、「相互作用の領域」に係わった課題や経験から、触発されたものでなければならない。生徒は各領域について十分な経験をつんだ後、プロジェクトのテーマや課題を決め、真に個人的で創造的な方法でそれに挑戦しなければならない（第4学年のころにテーマを決めて、第5学年に提出するケースが多い）。「パーソナル・プロジェクト」は、MYPの5年間を通じて様々な形で準備される。その完成に向けて、「学習への取り組み」の技能の進歩が最も重要なのである。

3. わが国の中等教育をどのように改めるか

中学校教育の根本的欠陥を改める

いきなり意外なことを言うと思われることを承知で申し上げますと、まず「中学校」＝「義務教育」＝「平等な教育」というわが国学校教育関係者の戦後長い間のしかも^{ろうこ}牢固とした考え方の中に、わが国の中等学校教育の長い沈滞と失敗の原因が潜んでいることを確認することから始める必要があると考えている。このことは、今日中学校の大多数を占める国・公立中学校（平成17年度で約94%）で特に著しい。もちろん、すべての子どもは平等に扱われなければならないことを否定しようというのでは決してないし、そのことこそが戦後中等教育の発展の基礎をなしたことを無視するつもりはないことを初めにお断りしておきたい。ただ6年間の小学校の学習を終えて中学校へ進む頃には、子どもたちの間に学習の進度に大きな差が生じ、教科の学習への取り組み方にも、個性差が顕著に現れてくることが知られている。ことに都会地に著しいように、数少ない自分の子どもを将来の進学のために少しでも有利な学校へと競い、子どもの塾通いが一般化すると、子どもの学力差や学習へのモチベーションの差はきわめて大きいのが普通であろう。

学習進度も各教科等に対する好き嫌いの状況も、さらには学習への意欲や態度についても全く異なった生徒たちに対して、中学1年生の当初に子どもの到達度状況を見極めるための診断テストを行うこともなく、ただ漫然と教科書に従って同じ内容・同じレベルの教育を、全く同じ時間の枠内で指導することの非科学性、というよりも子どもの個性を省みない不親切な教育への厳しい反省から、中学校教育の指導を開始してほしいのである。先生がいわば画一的な方法で教えた結果を学年末にいくらテストで測定してみても、生徒の間にすでに形成されてきた格差がそのままあるいはさらに拡大されて現れるだけで、すべての生徒を励ますことには決してならないはずである。むしろ、かえって大多数の生徒の学習意欲を減退させ、学校へ来れば来るほど学習へのマイナス・イメージを募らせてしまう結果につながることは当然ではないだろうか。我が国中等教育の失敗の原因は、実にこの中学校教育当初の取り組みに原因があることを知っていただきたいのである。

「マスタリー・ラーニング（完全習得学習）」という概念があることをご存じの方も多いと



思う。これは元シカゴ大学教授のベンジャミン・ブルーム博士（故人）が『教育目標の分類学』などの学習理論の発展途上で見出されたものであるが、アメリカはもとより今日では世界中で用いられている考え方である。あるクラスで教師が指導に当たるとき、従来は指導の結果は子どもの達成度が正常分布曲線を描いて分布することを当然の前提としていた。しかしこれは間違いであるというのが博士の指摘であり、世界各国で幅広く実証されている。やさしいものから難しいものへと系統性をもって積み上げられるカリキュラムの1コマ1コマについて、生徒が完全に習得したかどうかの確認を形成的評価テスト（次の学習に進む準備ができたかどうかを測るための小テスト）を用いて行い、すべての生徒の達成を確認しながら学習させれば、指導の結果は正常分布曲線のように50%のところへ山が来るのではなく、限りなく90%に近いところへ山が近付くという理論である。すでにお分かりの通り、この指導方法は生徒の学習上の個性に従って、あるいは指導時間を入念に長くとったり、異なった指導方法を用いるなど、一人ひとりの子どもに即した方法で指導することが前提である。

中学校教育にとって何よりも大切なことは、中学校から高校へさらに多くの者にとっては大学へと続けられる系統的な教科学習の最初の段階で、生徒が教科の学習に自ら進んで取り組めるような興味と関心を引き出すことにある。総ての生徒が一定の期間同じ指導を受ければ学習の面白さに気づくわけではなく、まして総ての教科について同様に興味と関心を示す例は少ないと思われる。私の考えでは、極端に言えばたった1教科であっても、生徒が面白くて学習に打ち込めるという教科を早く見つけてあげることが出来れば、生徒は中学校の生活に光明を見出し、活気が生まれるであろうと思うのである。主要な5教科の合計得点が優秀な者だけが褒められる受験シフトの現在のシステムでは、多くの可能性を秘めた生徒を置きざりにしてしまい、個性と特色をもった生徒が育つ余地は少ないのである。すべての子どもに同じ基礎教育を施すというのが小学校的な義務教育の概念であるとすれば、個性の異なったそれぞれの生徒にかけがえのない人生を自信をもって送れるようにするための基礎を培ってあげることが、中学校の義務教育の基本的概念といえるであろう。中学校の指導システムの根本的な問題点を見ておくことにしよう。

学習指導要領の総則を活用する

今回の学習指導要領の改訂に伴い、小・中・高等学校の新しい学習指導要領が従来のB5版からA4版の大型に改められ、デザインも一新されて全教員の手元に届くようになるという。大変よいことだと思う。しかし、今日までに各学年の授業に臨むに当たって、指導要領に目を通した教員がどれほどおられるだろうか。特に中学校や高等学校の場合、指導が教科別に行われるとあって、担当教科の指導に係わることで疑念が生じたような場合、まれに学習指導要領の該当部分に当たることはあっても、総則に書かれた「教育課程編成の一般方針」「内容等の取扱いに関する共通的事項」「授業時数等の取扱い」「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」という指導案を構成するための基本方針を示した部分に当たった教員はほとんどおられないのではないか。このことは、校長や教頭といった学校の教育課程編成の一番

の責任者だと考えられる人達に至っては、私が当たった限りでは皆無に等しい状況であった。

『教育課程編成の一般方針』の最初に示されている「各学校においては、…生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び生徒の発達の段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする」という方針は、教育課程は学校が主体性をもって編成するものであるという、戦後の教育の終始変わらない大方針のはずであるが、このことが今日の学校特に中学校や高等学校ではほとんど顧みられていないのである。先にみたIBのMYPに見るカリキュラム構造で、パーソナル・プロジェクトに始まって学習への取り組み、コミュニティとサービスなど中心円に近く示された指導目標は、わが国の新しい中学校学習指導要領を見ると、第一章総則第一の1に示された教育の目標や2に示された道德教育に関する方針、第三章道德や第二章の各教科の目標等のどこかには示されているけれども、極めて読みにくく散漫で具体的な人間像に結び付きにくい欠陥がある。それぞれの学校で改めて焦点化した方針に組み替えられない限り、実現は不可能であろう。学校で校長以下の教員が、教育課程の編成について真剣な戦略会議などは開かれたこともなく、いきなり各教科の教員に任されて、しかも教育の目標などには目もくれずにいきなり教科書の内容を教えようとする我が国中等教育は、真の中等教育学校としての体をなしていないといえるのではないだろうか。

生徒のためではなく教師のために出来た各教科枠

今日、どこの国の中学校を見てもいわゆる主要5教科、すなわち国語・数学・社会・理科・英語という教科構成には大きな変わりは見当たらない。いずれもその後、高等学校や大学あるいは生涯教育へつながるための、俗に教科学習といわれるものの出発点となっているからである。およそ中学校ぐらいの段階からは、各教科に専門の先生がつくのが普通であるが、わが国の公立学校の場合には、義務教育費国庫負担の考え方から、中学校の場合も学習指導要領上の各教科の配当時間数に応じて、教科ごとの教員定数というものが決められており、決められた教科の時間枠は変えられないという固定観念が行き渡っている。各教科の間で教員の負担時間との関係もあって、教科の間の壁は必要以上に高く、子どもの理解を容易にするためにある教科の時間数を増やしてみたり、複数の教科が協力してプログラムを作るなどということは、ほとんど起こるべくもなく年度当初から固定されたままである。

教師がある教科を担当して一定枠の時間数だけ教えるということは、専ら各教科間の教師の負担の公平ということから考え出されたルールとも考えられるのであって、生徒のために考えられたものでは必ずしもないということを再確認してほしいと思う。本当に自分のこの指導が生徒の興味・関心を惹きつけているのだろうか、他の教科で指導されていることとの関連がうまく取れているのだろうか、生徒のその後の学習の基礎として血となり肉となつているだろうかという総括が必要であるはずだし、そのことを通じて指導内容や方法に修正を加え、他教科との連携を密にするなど時間割の組み方にも工夫を凝らす厳しさがなければ、大多数の生徒に教科を学習することへの興味を引き出すことは不可能だと思われるのである。

人間形成の全体像を見失う教科担任制

今日、中学校の各教科に取り入れられているほどの教科は、どれをとってもそれぞれの生徒に欠かせない大切なものばかりである。しかし、音楽や美術の学習と国語や数学の学習では、一方が個性に従って芸術的感性を磨く教科で、他方は読み・書き・算の基礎のたとえの通り、他のすべての学習の基礎ともいうべき教科であり、それぞれの教科の生徒の人間形成への関わり方は大きく異なっているのである。ところが、高等学校入試の影響があつてか、学校では音楽、美術や技術・家庭科に至るまで最終的には点数を競う暗記教科のごとく扱われたりして、教科設置の意義を見失った扱いがなされているのではないだろうか。

小学校では、特定の専門教科の場合は除いて、すべての教科を1人の学級担任が受け持つことになっている。したがって、児童の間に個性差や能力差があることを1人の教員がよくわきまえていて、例えば教科の学習が今一息の子には芸術やスポーツで優れた面を褒めて存在感と自信を持たせることが可能である。ところが中学校から、各教科は教科担任の下で指導されるため、人間形成の全体的視野を忘れて教科の狭い視野から当該教科の重要性のみを主張し勝ちになる。いわゆる教科エゴが幅を利かせるようになるのである。各教科の学習が得意な者はそれほど問題にはならないが、不得意な生徒にとっては、どの教科へ顔を出しても相手にしてもらえず、彼の持つ心身発達上の光った部分をうまく引き出して、次の学習につなげていくような、学習や人生設計にポジティブな影響を与えてくれる指導が行われないうままになってしまう。非行や暴力に走った少年の多くが、「寂しかった」「何か人の注意をひくことをやってみたかった」と答えるのは、極めて自然な訴えだとも考えられるのである。

カリキュラム改革こそがすべての出発点

先にMYPカリキュラムを見ていただいたのは、中学校において各教科の個別専門的な指導に入る前に、青年をどんな人間に育て上げようとするのか、全教員が真剣に検討すべき教育目標があるはずだということを知っていただくためであった。MYPカリキュラムの外周に位置付けられている各教科が、わが国では中心に来ていてしかも各教科は学習指導要領の示す時間数に従ってそれぞれの独立を主張し、専門の教員が教科書に従って内容を教え込めば、中学生の人間形成は予定調和的に出来上がると思われているかのようである。生徒指導という困難な仕事を一生懸命こなしているのではないかと反論する向きがあるかもしれない。しかし、わが国の生徒指導はもっぱら非行対策やいじめ対策といったいわば負の指導であり、生徒の積極的部分を引き出して、各教科が連携して学習に、あるいは生きることに自信を持たせるように誘導するなどという、プラス思考の指導が行われたことを余り聞いたことがない。

学習指導要領には、その総則の第一に教育目標が示してあり、道徳教育・特別活動の目標、さらには各教科の目標があるのではないかと反論があるかもしれない。しかしすでに見た通り、今日まで教育現場で学習指導要領が日常的に活用されることはなかった。特に、総則という学校で展開される教育の骨格を定めた部分が機能していないのである。比較的小規模な学校では、校長・教頭以下すべての教員が、規模の大きな学校では各教科等の代表教員が加わっ

て、学年初めにあるいは各学期の初めに、ときには中間の重要な時点をとらえて、当該地域の特性や生徒の学習の実態やその成果を見て、各教科等を中心にどのような戦略をもってカリキュラムを展開してゆけばよいのかを真剣に討議し、各教科の役割分担や連携の在り方を確認しなければ、学校が抱えている重要な教育目標や課題は実現されるわけではないのである。

4. 中等教育改革を進めるためのシステム

地方分権の下での競い合い

教育の地方分権の重要性が言われ始めて、はや30年近い時が流れた。この間、学校教育の根幹にかかる部分についての地方分権は行われていない。私はわが国の次代を託す国民の基礎教育については、国が責任をもって平等で豊かな内容の教育を保障する必要がと考えている。しかし、中等教育以降の教育については、国はごく根幹的な基準や内容の担保に係わることはあっても、できる限り地方の工夫にゆだねて多様性の下での競い合いに任せるべきだと考える。中等教育の分野までいちいち基準で縛り、担当教員の教育者としての創意工夫を封じ込めたのでは、地域に密着したたくましい青年が育つ余地はない。この中等教育の地方分権を進めるに当たって条件としたいのは、中等教育のレベルを地域住民や父母に対して責任をもって担保するための、都道府県における教育研究体制の整備である。今日、いずれの都道府県にも教育(研究)センターが置かれていて、各種の研修や講座の機会を提供し、一定の研究を行っている例もある。この教育センターをいずれも「教育課程研究開発センター」に衣替えをすることを提唱したい。このセンターの基本的役割は、次のようなものである。

- ① 現在行われている教育課程に関係する講座や研修を提供し、関連する資料や情報を教育現場に提供するとともに、現行の教育課程の問題点について継続的な調査を行い、来るべき教育課程改訂に際しての材料を蓄積する。
- ② 時代の進展に伴って新しく取り入れるべき教育課程基準について、2~3年の期間を区切って先導的な実験を行い、その成果を分析検討するとともに、関係者にその結果を周知する。
- ③ 上記で得られた実証的な資料は、都道府県レベルでの次の教育課程基準の改定や修正の材料になることはもちろんであるが、国が定めている基本的な基準に修正が必要と考えられる場合には、適宜国に報告し連携を維持する。
- ④ 都道府県レベルの教育課程基準の改訂に当たっては、主として都道府県内の高等教育機関等の学者・研究者、地域の父母や有識者、都道府県教育行政関係者、学校の教職員等を中心にこれを行う。
- ⑤ 教員の再教育や研修および教育課程を中心とする研究はセンターの基本的役割であるが、地方教育委員会や学校と高等教育機関がこのセンターを拠点として相集い、地域住民の負託にこたえられるような教育水準の維持に責任を持つ。

中等教育の地方分権について、付け加えておきたいことがある。それは地方分権が議論される場合、往々にして最小単位であり地域住民に密着した市町村等へいきなり権限を移すことが論じられる傾向があるが、上に述べたような教育分析の機能を持つためには、相当程度



の広域から情報と人材を集めて行う必要があり、本来初等教育よりは広域を舞台に展開される中等教育では、都道府県単位に権限を移譲することが適当であると考えられるのである。併せてもう1つ重要な検討事項は、長い教育行政の中央集権的展開の下で、都道府県教育行政機関が教育政策の企画や形成にほとんど係わってこなかったことのために、政策形成能力が極めて低いことについてである。私が都道府県教育課程研究開発センターの整備にこだわるのはこのためである。科学的・実証的で地域住民の負託に耐える行政を展開するためには、センターの調査分析機能をエンジンとして活用しながら、都道府県教育委員会が文字通り政策形成主体に生まれ変わる必要があるし、文部科学省はこのような都道府県を財政的・技術的に積極的に支援する必要があるのである。

教育制度の弾力化

先に、欧米特に欧州先進諸国の中等教育制度について触れた際に、初等教育年限が我が国より短く、中等教育年限が長いことを見ていただいた。この長い中等教育の期間に2ないし3のコースに分かれていて、どのような目標に向けて教育を行うかが明確になっているのである。我が国の中学校教育は、義務教育の枠組みの中で行われて来たため、その指導の内容も方法も極めて画一的で、前期中等教育段階として次の後期中等教育とともにどのような人間形成を目的としているのかが明確ではない。本来ならば、中等教育制度全体をとらえて制度の立て直しを図るべきであろうが、私はまず最も緊急を要する中学校教育の見直しを、小学校との関連で行うことを提案したい。今日、全体の94%を占める公立中学校は、小学校と同様に市町村教育委員会によって行われている。小学校の年限は4年では短すぎるが、6年では子どもの発達段階から見ても長すぎるという見方がある。小学校の1年生と6年生では、発達課題がまるで違っているのである。むしろ小学校の6年生は中学校と併せて、4年制の中学校の存在を認めるという提案である。

6年生を中学校に取り入れることによって、発達段階上最も微妙で不安や動揺も起こりやすい生徒を、4年間落ち着いてしかも明確な目標をもった教員によって指導してもらうことは、教育的にも有意義なことである。ここでまず力を入れてほしいのは、先にマスタリー・ラーニングについて見た通り、各教科特に国語・数学・英語等の系統性の強い教科について、すべての生徒に教科学習の基礎作りを入念かつ完全に行うことである。1年余分に時間が与えられるのであるから、一人ひとりの学習の進捗を確認しながら、時間数を多くとったり、異なった指導法を試みてみたり、可能な限りの個別対応を図るべきである。この基礎作りのために最大2年がかかっても、長い中等教育機関を自主的・意欲的に乗り切るためには決して無駄にはならないであろうと考えられる。中学校に入って最初のこの段階では、教科担任制に小学校で用いられていた学級担任制の長所を併せ用いて、子どもが学校の中で存在感を失わず、常に意欲的に学習活動に取り組めるように、教科の輪切りによる冷たい横の視点からではなく、子どもの発達を温かく見守る縦の視点を重視してもらいたいのである。

1年ないし2年間の教科学習の基礎作りが終わった後は、教師と子ども自身がそれぞれの

個性を確認して、個性をよりよく伸ばせるような2ないし3の特徴ある学習のコースを用意することを勧めたい。少なくとも何か1つ自分は引き続いてこの教科ないし課題を追究したいというものが見つけられればしめたものである。中等教育というものは、本来ここで苦労して見出した生徒の学習上の個性と意欲を、どのように後期中等教育にいたって完成させるかが最大の課題であるはずであるが、3・3に分かれたわが国の中等教育では、この間の連携が全くなく、指導の引き継ぎも行われたことがない。義務と高校に分かれた教育委員会の組織上も、個性ある生徒を大事に育て上げて行くというシステムにはなっていないのである。

いつまで経っても5教科平均点の高い者だけが褒められて、高等学校へさらには大学へと受験街道を駆け抜け、残された者は相対的な脱落者として、12年間の学校教育に不満を抱いたまま終えるなどという無駄は、いい加減になくしたいものである。

教育制度の改革を、全国一律にある年度を限って一斉に行おうというやり方には賛成できない。「46答申」の後の先導的試行をめぐる論争の中でも経験したことだが、各学校段階の代表者や教育関係団体の代表者が、組織を背負った形で損得論議を繰り返したり、イデオロギーがらみの議論になったりして、冷静で建設的な議論にはならなかったのである。今日では学校教育法にわざわざ小学校は6年、中学校は3年と固定的な修業年限を示しておく必要はなくなった。ある一定の教育的配慮や十分な調査研究に基づいた見通しをもったものについては、例外を認める形で新しい教育の試みを普及させていくべきであろう。こうすることによって、従来のままの制度で展開する教育の中に、新しい教育の枠組みの中で見出されたものが生かされて、よい比較材料になることも考えられるのである。この場合、先に述べた都道府県の「教育課程研究開発センター」などが中心になって、新しい制度の試行と検証に当たれば、父母や住民の不安や動揺も最小限にとどめられるであろうと考えるのである。

5. さあ始めよう、30年の後れは今からでも遅くはない

わが国の中等教育は、先進諸国との比較の中で特に大きな後れを取ってしまった。世界の先進諸国の教育関係者が共同作業として改訂を重ねてきた、世界最先端をゆくIBのカリキュラム議論にも、わが国の教育関係者は参加してこなかったことでも知れる通り、おそらく30年に近い後れを取ってしまったものと思われる。国際社会の激変の中で中等教育のシステムの改革に手をつけず、構造的な内容の改訂に取り組まなかった文部科学省にも責任があるが、膨大な数のわが国の中等教育関係者が、自らのこととして改革の声を上げなかったことにも原因があるといってもよいであろう。しかし、今からでも遅くはない。複雑な国際社会の中で本当の意味で国力の基本となるのは、今日では中等教育の充実の度合いである。古今東西の国や社会で人々の尊敬を集めた指導者は、共通して中等教育の年代に自己の内面を十分に耕す機会を持った人達であった。魅力的なリーダーに生涯ついてまわるような豊かな人格の基礎は、この時代にこそ形成されるのである。国家再興の決め手は、中等教育の改革にある。さあ、今すぐに改革に取り掛かろうではないか。

気になる子どもの診断(1)

発達障害といわれる子どもたち

児童精神科医・目白大学教授 **山崎 晃資**

1937年北海道に生まれる。北海道大学大学院修了。市立札幌病院附属静療院児童部長、東海大学医学部精神科学教室主任教授を経て、2005年3月まで東海大学付属相模中学校・高等学校校長。国際児童青年精神医学会事務局長・副会長、日本児童青年精神医学会理事長を歴任後、現在は、日本自閉症協会副会長・研究部会長、発達障害療育研究会副会長など。専門は児童青年精神医学・乳幼児精神医学・発達障害児学。著書は『発達障害と子どもたち』（講談社2005年）など多数。



積極的な啓発活動に向けて一国連が「世界自閉症啓発デー」を制定

国連は、2008年4月2日を「世界自閉症啓発デー」と制定し、^{パム・ギムン}潘基文事務総長は次のようなメッセージを発表した。

「…障害を持つ子どもたちの普遍的な人権の推進にあたり、将来のコミュニティの正式な一員として、こうした子どもたちが活躍できるような環境の整備に全力を尽くすではありませんか。決意や創造性、そして希望を持って、毎日、自閉症に立ち向かい続けている子どもたちとその家族に、敬意を払おうではありませんか。そして、そのエンパワーメントとニーズへの対応に今すぐ取り組むことで、将来の子どもたち全員がより広く参加し、能力を發揮し、権利を行使できるような社会をつくっていきましょうではありませんか」

約40年間にわたって自閉症やアスペルガー症候群などを持つ人々が幸せに過ごせるようにと心から願い、さまざまな誤解や偏見と闘いながら苦悩の道を歩み続け、啓発活動を根気よく続けてきた「日本自閉症協会」は、万感の思いでこのメッセージを読んだ。同日、^{たす}榎添要一厚生労働大臣も、メッセージを発表した。

4月3日、日本自閉症協会事務局に、在日フランス大使館から突然電話が入り、「来日するベネロブ・フィヨン・フランス首相夫人が、自閉症の人々の日本における処遇についてお訊ねしたいので、協会の幹部の方に会いたい」という申し出があった。「世界自閉症啓発デー」の

影響が早くも出始めたのであろう。12日（土曜日）に昼食をしながら説明することになり、協会の須田初枝副会長と私は、指定された築地の寿司屋に伺った。

「フランスの友人に日本へ行くことを話したら、高機能自閉症またはアスペルガー症候群といわれている20歳代の息子のことが心配なので、日本の専門家に話を訊いてきてもらいたい。そして、日本における福祉的処遇についても調べてきてもらいたいと頼まれたものですから」という問いかけであった。そこで、日本における高機能広汎性発達障害の人々の状況（診断システム、療育指導プログラム、特別支援教育の現状、福祉施設での対応と経済的な諸問題、さらに思春期・成人期の精神科医療体制が未整備な現状など）を説明したが、ポイントを押さえたかなり鋭い質問がなされた。大使館つきの医務官（神経内科医）の話では、伝統的にフランス精神医学は分析的・哲学的な傾向が強く、発達障害の子どもは神経科医が診ていて、多くの子どもがベルギーへ行って治療・療育を受けているが、思春期・成人期になって自傷・こだわり・興奮などが激しくなると、対応が非常に難しくなっているとのことであった。

国連が制定した「世界自閉症啓発デー」が、世界的レベルで急速に動き始めていることを実感することができた。日本自閉症協会は、2009年4月2日には、「世界自閉症啓発デー」に関連するシンポジウムを開催する準備を進めているが、日本から世界へ向けたなんらかのメッセージを発信できるようにしたいものである。

気になる子どもたちー赤ちゃんに話しかけない母親ー

最近、保育園や幼稚園から「気になる子どもがいるのですが…」という相談をしばしば受けるようになった。どのような行動が気になるのかをまとめてみると、

- ①あやしても笑わない ②音に過敏である ③人見知りをししない ④親の後追いをしない
- ⑤イナイイナイバーをしても喜ばない ⑥抱きにくい ⑦視線が合わない ⑧指さしをししない
- ⑨言葉が遅い ⑩人やテレビの動作のまねをししない ⑪手をヒラヒラさせたり、耳を両手で押さえたりする
- ⑫独り遊びが多く、他の子どもと遊ばない ⑬ごっこ遊びをししない ⑭こだわり行動が目につくなど、実にさまざまなおものである。



気になる赤ちゃん・子どもの行動

このような相談を受けていてまず気がつくことは、親子関係における愛着の形成が乏しく、同調性が低いということである。

1950年代に、英国のジョン・ボウルビィは、子どもと他の特定の人間（主として母親）との間に形成される愛情の絆が、両者を空間的にも時間的にも結びつけることに注目し、「愛着理論」を発表した。愛着関係を形成していく過程で重要ないくつかの行動があり、①シグナル行動（泣く、笑う、喃語、呼ぶ、特定の身振り）と、②接近行動（接近、後追い、しがみつき、吸う）に大別される。乳幼児が自発的に表出するこれらの愛着行動に誘発されるようにして、養育者（主として母親）は絶え間なく反応し、自発的行動を社会的行動に発展させていくのである。

ここで気になることは、最近、保育園や幼稚園でよく耳にすることだが、赤ちゃんに話しかけない母親が多くなってきたということである。言葉が出ていない赤ちゃんに話しかけても無意味であると考えて話しかけないのなら、それも一見合理的な行動のように思える。しかし、おむつを交換する時も、授乳する時も、黙ったままで赤ちゃんに接する母親の姿は、奇妙な感じ



沈黙の母親

がする。通常は、「おむつかえましょうね」「ミルクの時間ですよ」「あら、困ったわね」などと、母親はまるで実況放送のように話しかけているものである。また、赤ちゃん言葉を使わない親も増えている。赤ちゃんを一人の人間として尊重するのだから、きちんとした言葉で語りかけるべきであるという考え方なのであろう。しかし、赤ちゃん言葉は、赤ちゃんの注意を引きつけるために、やや声を大きくし、ある言葉を強調して話しかけるように工夫されている。日本語では「赤ちゃん言葉」といわれるが、英語では「母親言葉」(motherese)と言われている。

赤ちゃんが、母親にあやされて笑うようになるのは、生後2、3カ月頃からである。それ以前の笑顔は、なんらかの刺激によって表情筋が収縮したものであり、周囲の人々とのかわりとは関係がないために「自発的微笑」といい、生理学者は「しかめ面」と呼んでいる。ところが、母親が日々のかかわりの中で、言葉や動作で赤ちゃんの注意を引きつけ、赤ちゃんの反応を見ながらタイミングよく話しかけ、笑いかけると、2、3カ月間続けていると、あやされた赤ちゃんは笑い返すようになる。これを「社会的微笑」という。

このような関わりは、赤ちゃんが人間関係を築いていくのに大切な相互交渉の出発点でもあり、基本的信頼感を獲得する第一歩でもある。相互交渉とは、お互いに相手の反応を見ながら、コミュニケーションを交わしていく関係である。そのタイミングがぴったり合うと「同

調性が高い」ということになる。赤ちゃんが返事をしないからといって、無言でおむつを交換し授乳する養育態度では、親子のコミュニケーションの歯車はかみ合わない。同調性が低く、温かな気持ちのやりとりがない状態である。親は、一生懸命に赤ちゃんの世話をしているつもりでいても、赤ちゃんには通じていないということになる。このような状態で養育されてきた子どもが思春期を迎えた時に、親子で本音で話し合える関係になるとは考え難い。

このような愛着行動の表出が極端に乏しく、同調性の低い乳幼児の中に、発達障害の子どもたちがしばしば見られる。その意味で、発達障害の診断にとって、乳幼児期の愛着行動の展開の仕方を検討することは必須のことである。

気になる青少年—根源的不安をかかえる子どもたち—

いつの世にも「近ごろの若いものは」という大人たちの嘆きがある。しかし、大人の子どもたちに対するこのような嘆きは昔からのことで、今から5,000年以上も前にすでに洞窟の壁に彫り込まれていたし、青少年の教育に一生を捧げたソクラテスも、「子どもたちは贅沢ぜいたくを好むようになった。彼らは権威者けいべつを軽蔑し、不作法である。年長者を尊敬せず、学習の場でおしゃべりを好む。彼らは、いまや家庭のしもべではなく専制君主である」といっていたほどである。

思春期の子どもたちは、自らの発達過程のなかで誰もが経験するさまざまな危機に出会う。子どもから大人への身体的・心理的な急激な変化、入学・就職・結婚・独立という人生のそれぞれの節目などが、まさに春秋に富む「危機的年代」であり、子どもたちは、その危機を乗り越えることによってさらなる成長をなしとげ、新たな生き方を身につけていくことになる。しかし、子どもによっては、自らの成長・飛躍のチャンスとなるべきこれらの経験が、逆に発達を阻害し、さらに精神医学的問題を生じさせることもある。

子どもは児童・思春期を一定の速度で進むのではなく、まっすぐな線に沿って順調に歩み続けるものでもない。最近の思春期の子どもたちには、次のような心理学的特徴があるといわれている。

- ①内面的幼児性を引きずり、自己中心性が強い傾向にあり、心身共に脆弱ぜいじやくで、不満耐性・自律心・克己心などが欠けている。
- ②いわゆる四無主義（無気力・無感動・無関心・無責任）が顕著である。
- ③依存的・受け身的で、自発性や主体性に乏しく、いわゆる指示待ち人間・マニュアル型人間が多くなっている。
- ④自己確立が遅れ、モラトリアム人間や発達課題の未達成などがある。

社会的疎外感を抱き、学校不適應を示し、自らの殻に閉じこもる子どもたちが増え、子どもが抱える問題は、多様化・複雑化・低年齢化・一般化の傾向にある。

1990年代後半から日本の大学は変動期に入り、学生の気質も変わってきた。学園紛争が終焉した後の1970年代後半から1980年代にかけて、「心理的モラトリアム」「アイデンティティの拡散」「成熟拒否」などという言葉によって学生の未熟性が強調され、「キャンパス症候群」とか「スチューデント・アパシー」などというキーワードが登場した。しかし、バブル崩壊後の「失われた10年」における景気低迷時代と、その後の「景気回復しつつあるといわれる時代」（庶民感覚とは明らかに異なっていたが）、さらには最近のニューヨークの株価暴落に端を発した「世界恐慌の前兆ともいえる時代」に生きる学生像を的確に表現するキーワードは見出されていない。河地和子は学生の意識調査を行い、「学生は真面目になっているが、自分を押し出す強さがなく、いつも自信を持ってない」と指摘している。そして、「首都圏の学生は、将来を考えて充実した学生生活を送ろうとしていながら、迷いや不安の中で、前進できずにいる。…例えば、約7割の学生は『自分の生活には目標がある』と回答しながら、もう一方では6割の学生が『自分は流されて暮らしている』と感じている」という。河村茂雄らが指摘するように、1990年代半ばに小中学校におけるいじめや学級崩壊が社会問題となり、子どもだけの集団形成が成り立たない状況が目立った時代があったが、現在の学生は、まさにその時代の児童生徒であることを認識しておく必要がある。

授業中の学生たちの行動パターン（教室での座る位置、講義への注目度、私語の頻度、行儀の悪さ、状況に対する配慮の仕方など）を観察していると、学生は二極化しているように思える。約3～4割の学生は、欠席することがほとんどなく、熱心にメモを取り、理解しにくい箇所があると積極的に質問し、さまざまな資料をフルに使って工夫したレポートを毎週提出し、大学で学ぶことに対する目的意識が明確である。その反面、約2～3割の学生は、授業に集中せず、机にうつぶせになって居眠りをし、レポートを提出しないことが多く、アルバイトのスケジュールを最優先し、目的意識が希薄である。

ある状況の中で、大人たちには理解しかねる行動に走る学生がいる。ブレーキがきかないというのか、衝動コントロールがきかないというのか、些細なことをきっかけにして、常識では考えられない行動を生起させてしまう。子どもたちは発達過程でさまざまな経験をし、社会的トレーニングを積み重ね、ストレスに対する耐性や他人とのかかわり方を学んできたはずである。最近の学生に見られる現象として、彼らには奇妙な優しさがあり、人を傷つけないし、自分が傷つけられることに極度に敏感である。ある意味では、他者に対する基本的な信頼感が乏しく、人とかかわりに不安を持っているかのようである。この不安の正体は、おそらく本人にも判らない漠然とした「根源的不安」であり、前述した乳幼児期における親子関係に起因するものと推測され、被害者意識に発展しやすい。その結果、些細な刺激・注意・叱責・批判などに鋭く反応し、限度を越えた激しい行動に走ってしまい、解離現象のように呆然と立ちつくすのである。

学生たちには特有な下位文化があり、特定の仲間との限定された世界の中で、自己中心的な価値観によって行動するのは当然のことかもしれない。短い言葉で一方的に述べ、それが相手にどのように受け止められているのかについては無頓着おとんじくなのである。しかし、社会に出ると、「空気を読み」、状況に応じた行動をとることが要請されることになる。新入社員や若い人たちの社会的常識を欠く言動に、先輩諸氏が辟易している話しはよく聞くことである。

ところで、最近、各大学で広汎性発達障害（自閉症・アスペルガー症候群など）が疑われる学生が増加しており、特別なカリキュラムを用意する必要があるとさえいわれはじめている。とくにアスペルガー症候群の学生は、教師や保護者などに彼らの「生き方の困難性」が理解されず、悩み続けている例が多い。前述した最近の若者の心理社会的特性とばかりいえない新たな状況が見られはじめてきた。

発達障害とはどんな障害か

発達障害については次号で詳しく述べるが、精神医学の体系的診断分類の中で「発達障害」が明確な形で取り上げられたのは、1980年に公刊されたアメリカ精神医学会の診断マニュアル・第3版（DSM-Ⅲ）が初めてである。DSM-Ⅲでは、知的障害として精神遅滞を、発達障害として広汎性発達障害と特異的発達障害を取り上げたが、特異的発達障害は第Ⅱ軸に位置づけられた。そして多動を伴う注意欠陥障害（ADD）は、行動障害としてまとめられた。

1987年に改訂されたDSM-Ⅲ-Rでは、「発達障害」という新しい項目が設けられて第Ⅱ軸にまとめられ、下位分類についての具体的な記載がなされた。すなわち、発達障害の基本的病像を、認知・言語・運動または社会的技能の獲得に大きな障害があるものとし、精神遅滞は全般的な遅れ（general delay）を、特異的発達障害は特定の技能領域の獲得の遅れまたは失敗（disability）を、そして広汎性発達障害（主として自閉症）は広汎な領域における発達の質的な歪みゆがみ（distortion）を特徴としていると記載した。発達障害の経過は、慢性的で、障害のいくつかの徴候が（寛解ないし増悪の時期のないまま）固定した形で成人期まで持続しやすいが、多くの軽症例では適応や完全な回復が見られることもあったとされた。DSM-Ⅳ（1994年）およびDSM-Ⅳ-TR（2000年）では、学習障害、運動能力障害、コミュニケーション障害、広汎性発達障害が第Ⅰ軸（臨床疾患）にまとめられ、精神遅滞はパーソナリティ障害と共に第Ⅱ軸にコードされている。

一方、1992年に公刊されたWHOの診断基準であるICD-10では、精神遅滞は精神の発達停止あるいは発達不全の状態であり、発達期に明らかになる全体的な知的水準に寄与する能力、例えば、認知・言語・運動および社会的能力の障害によって特徴づけられ、あらゆる精神障害が生じ得るとした。その上で、精神遅滞の顕在化には社会的および文化的な影響が明らかに関与していることから「精神遅滞」と「心理的発達の障害」を並列して位置づけた（表）。

表 ICD-10の「精神遅滞」と「心理的発達の障害」の分類

F70～F79 精神遅滞	F80～F89 心理的発達の障害
F70 軽度精神遅滞	F80 会話および言語の特異的発達障害
F71 中等度精神遅滞	F80.0 特異的会話構音障害
F72 重度精神遅滞	F80.1 表出性言語障害
F73 最重度精神遅滞	F80.2 受容性言語障害
	F80.3 てんかんに伴う獲得性〔後天性〕失語〔症〕 (Landau-Kleffner症候群)
	F80.8 他の会話および言語の発達障害
	F80.9 会話および言語の発達障害, 特定不能のもの
	F81 学習〔学習能力〕の特異的発達障害
	F81.0 特異的読字障害
	F81.1 特異的綴字〔書字〕障害
	F81.2 特異的算数能力障害〔算数能力の特異的障害〕
	F81.3 学力〔学習能力〕の混合性障害
	F81.8 他の学力〔学習能力〕の発達障害
	F81.9 学力〔学習能力〕の発達障害, 特定不能のもの
	F82 運動機能の特異的発達障害
	F83 混合性特異的発達障害
	F84 広汎性発達障害
	F84.0 小児自閉症〔自閉症〕
	F84.1 非定型自閉症
	F84.2 レット症候群
	F84.3 他の小児期崩壊性障害
	F84.4 精神遅滞および常同運動に関連した過動性障害
	F84.5 アスペルガー症候群
	F84.8 他の広汎性発達障害
	F84.9 広汎性発達障害, 特定不能のもの
	F88 他の心理的発達の障害
	F89 特定不能の心理的発達の障害

そして、心理的発達の障害に共通するものとして、① 発症は乳幼児期あるいは小児期である ② 中枢神経系の生物学的成熟に深く関係した機能発達の障害あるいは遅滞である ③ 精神障害の多くを特徴づけている寛解や再発が見られない安定した経過である の3項目があげられた。

最近、Wing, L.が提唱した自閉症スペクトラムまたは自閉症スペクトラム障害という言葉がよく使われているが、自閉症からアスペルガー症候群までを含めた幅広い連続帯としての意味で用いられており、広汎性発達障害の下位項目が並列的に記載されたのとは異なる発想である。高機能自閉症とアスペルガー症候群の差異および類似点についての検討は、未だに論議が続けられている。

ボーダーライン・チャイルドー母港をもたない船ー

子どもと親との関係は、船と母港の関係によくたとえられる。船は母港に入って、食糧や燃料を積み、外海へと出航して行く。外海にこぎ出し荒波にもまれながら、目的を達成し、再び母港にもどって船は修繕されたり、食糧と燃料を補給される。もし母港がなければ、船

は荒海に出て行くことはできないし、出てもすぐにトラブルに見舞われることになる。いま、母港を持たない船、「ボーダーライン・チャイルド」が注目され始めている。

ボーダーライン・チャイルドという言葉の定義は、未だコンセンサスが得られていない。精神遅滞と健常な子どもの境界領域の子どもをボーダーライン・チャイルドと呼んだ時代もある。また、精神障害の子どもとそうでない子どもの境界領域の子どもをそう呼ぶこともある。最近では、乳幼児期のごく早い段階における親の誤った養育態度—虐待・拒否・ネグレクトなど—のために、安定した親子関係を経験することができなかった子どもが、性格形成の過程で歪みを生じさせた状態と考えられている。次のような特徴的な症状を現すものである。

- ① 自我機能の変動しやすく、神経症レベルから精神病レベルまで移りやすい。
- ② 不安の処理が下手で、パニックに陥りやすい。
- ③ 空想と現実のできごとを混同し、パターン化したものに興味をもつ。
- ④ 未熟な依存的愛着を示すが、対人関係のあり方は不安定である。
- ⑤ 衝動コントロールが不得手で、リスト・カッティングをくり返す。

あるときは精神病、あるときはノイローゼにも見える。空想と現実が区別できず、社会的な常識を欠き、状況を読み取ることができず、ベタベタ甘えるが、対人関係がとても未熟で下手である。そして些細なことでキレてしまい、想像を絶する暴力に発展することがある。

このような特徴が成人期になって見られるようになると、境界性パーソナリティ障害と診断されることがある。子どもの場合は、まだ精神発達の途上にあり、性格が固まっていない段階なので、パーソナリティという言葉がそぐわないために、ボーダーライン・チャイルドと呼ぶことが多くなった。

現代の子どもたちの行動には、ボーダーライン・チャイルドと符号する点が多いことに驚かされる。インターネットやゲームなどにハマる子どもたちは、パターン化したものに興味をもち、空想と現実の世界を混同しがちである。本音で人と付き合うことを避ける心の背景には、根源的な不安があり、安定した人間関係を築くのが苦手なためであろう。さらに、些細なことでキレやすく、不安や衝動のコントロールが不得手で、周囲に対して非常に用心深い傾向があるのは、自分の縄張りの中に他人が突然入ってきたことに過敏に反応し、牙をむくののだが、これは恐怖感や警戒心の裏返しともいえる。

これまでボーダーライン・チャイルドは、親の「拒否」的養育態度によって生み出されると考えられてきた。いまもその考えは主流であるが、一方で、違う概念からとらえ直そうとする動きもある。最近では、パーソナリティ障害は心理社会的要因により、発達障害は生物学的要因によるものとする2分化論ではなく、どちらの要因も関連し合っていると考える研究者が多くなってきた。子どもの発達には、生まれつきの生物学的要因だけでなく、親とのかかわりや、社会・環境の状況が密接に関連して、複雑に絡み合っているのである。

いずにしても、子どもの心の問題は、家族・地域社会の有り様に深くかかわるものであり、従来のように母親のせいばかりにするべきものではないということを、理解することが大切である。

少年事件から見えるもの

少子化が急速に進むなかで、不登校・いじめ・校内暴力・学級（学校）崩壊・家庭内暴力・摂食障害・薬物乱用・援助交際・児童虐待・ひきこもり・自殺などが相次ぎ、子どもの心の問題や少年事件は多様化・複雑化・低年齢化の傾向にある。この数年間に、次のようなさまざまな少年事件が相次いで起きた。

- ①「長崎男児誘拐殺人事件」（2003年7月）：中学1年生の男子が4歳の男の子を立体駐車場のビルから突き落とし殺害した。
- ②「河内長野市家族殺傷事件」（2003年11月）：18歳の男子大学1年生が家族を包丁で刺し、母親は死亡し、父親と弟は重傷を負った。本人は、家族を殺して交際中の高校1年女子生徒と一緒に暮らそうと考えたためといっている。
- ③「山口県高校爆破事件」（2005年6月）：高校3年男子生徒が自作の爆弾を教室に投げ込み、58人が重軽傷を負った。いじめられたことを恨みに思ったという。
- ④「母親毒殺未遂事件」（2005年10月）：高校1年女子生徒が、母親に毒物を飲ませて殺害しようとした疑いで逮捕された。
- ⑤「町田女子高生殺害事件」（2005年11月）：高校1年生の女生徒（15歳）が自宅で刺し殺されていた。同じ高校に通う16歳の少年が逮捕されたが、「小中学校時代は同級生だったのに、高校になってから急に冷たくなったのでやった」と供述した。
- ⑥「秋田小1男児殺害事件」（2006年5月）：小学校1年生の男児が町営団地で行方不明となり、翌日6km離れた川沿いの草むらで遺体が発見された。4月に水死体で発見され、当初事故死として扱われた9歳の女児の母親が容疑者として逮捕された。
- ⑦「奈良家族3人放火殺人事件」（2006年6月）：高校1年男子生徒が自宅1回の台所などにサラダ油をまいて火をつけ、2階で寝ていた母親、7歳の弟、5歳の妹の3人を一酸化炭素中毒死させた。幼少期から父親の暴力を交えた厳しいしつけを受けていたが、6月初旬の中間テストで英語の成績が悪かったことを隠すためについた嘘が、父親にばれることを恐れたためであるという。
- ⑧「会津若松頭部切断母親殺害事件」（2007年5月）：高校3年生の男子生徒が、切断した母親の頭部をバックに入れて持参し、「母親を殺害した」といって警察に自首してきた。「殺すのは誰でもよかった」と供述し、母親の右腕を切断し、白い塗料を塗った上で、植木鉢にさしていた。
- ⑨「岡山駅突き落とし殺害事件」（2008年3月）：18歳の少年が、JR岡山駅のホームから、突然、男性を突き落とし殺害した。進学希望を持ちながら経済的理由で断念して家出をし、「誰かを刺してやろう」と思っていたという。

このような少年事件が起きるたびに、事件の成り立ちや青少年の心理状態についてのさまざまな論評がマスコミで取り上げられ、行為障害・解離性障害やさらにはアスペルガー症候

群などの診断分類名が新聞紙上ににぎわす。時には、公開されている情報が非常に少ないにもかかわらず、一部の精神科医や犯罪心理学者が盛んにマスメディアに登場して独断的な見解を饒舌^{じょうぜつ}に語っている。

マスコミの報道から少年事件の背景を垣間見ると、臨床例と比較していくつかの特徴が浮かび上がってくる。

① その子どもの育ち方や住んでいる地域、さらには学校での生活状況からは、犯罪に至る必然性や文脈が見えてこない。② 酒鬼薔薇聖斗事件のように、子どもが書く難解な文章とかけ離れた唐突で劇画的な行動の様相は、ある種のアンバランスさを感じさせる。経験不足で未熟な心のあり様を、ゲーム・ビデオ・劇画などから得た刺激的で難解な言葉によって覆い隠しているように見える。③ 彼らの犯罪行為は大人には到底理解しがたいものであるが、彼らの文化（異文化とさえ思える）から見ると、当然の行為と考えることもできる。すべてではないが、多くの同年代の子どもたちは、「判る気がする」といい、ある種の懂れさえ持っている。④ 子どもたちは常に根源的な不安を抱いており、このためにまわりの世界にひどく敏感で、一見優しそうに見えるが、外傷体験（彼らのイメージの中での）を持ち、妄想的ともいえる被害者的意識を抱いているように見える。

現代に生きる子どもたちと、どうかかわることができるのか

これまで述べてきたさまざまな子どもに、われわれ大人はどのようにかかわることができるのだろうか。テレビや雑誌などでは、引きこもりや不登校の子どもたちには「こうすべきだ」というさまざまな子育て論が氾濫^{はんらん}し、大人は戸惑っている。しかし、それらに惑わされる前に、子どもに接する大人は、次の「3種類の子ども」を意識することが大切である。

私たちの心の中には、目の前にいる「現実の子ども」と、このように育ててもらいたいという「理想の子ども」、自分自身の心の奥底に秘められている子ども時代の思い出、すなわち「イメージの中の子ども」という3種類の子どもが存在している。多くの親は、「現実の子ども」を見て「理想の子ども」と比較し、しばしば「現実の子ども」を苦しめてしまう。だが、そこに自分が子どもであった時の「イメージの中の子ども」を登場させ、3種類の子どもの間を行き来してみると「現実の子ども」に対する見方が変わってくるものである。

私は週1回、精神科の思春期病棟を回診しているが、回診を終えて病棟を出ようとするとき、いつも数人の思春期の子どもたちからちょっかいを出される。「教授、昨日、パイアグラ飲んだか」などと私を挑発するようなことを言い、肩をぶつけ合うようにしてきっかけをつくり、私に挑みかかってくる。

私は大学医学部の6年間、剣道に打ち込んでいたので、体力には自信があり、還暦を過ぎるまでは挑戦を受けて立っていた。これまでは全戦全勝であった。だが冷静に考えてみると、

私が若い彼らに勝てるはずはない。なぜ勝てたのかというと、彼らは手加減していたのである。私は彼らと取っ組み合いをしながら、子どもの頃に父親と取っ組み合いをした日のことを思い出した。はじめて父親に勝ったとき、父親に勝ったという喜びと、父親に申し訳ないことをしたという気持ちが入り交じり、そのときの不思議な感情が、何十年もの時を超えて蘇ってくる。私にストリート・ファイティングを仕掛けてきた子どもたちも、私と取っ組み合いをしながら、このような気持ちになっているのかもしれないと思う。父親と同年代かまたはかなり年上の私を負かしてしまっでは申し訳ないという気持ちがどこかにあり、つい手加減をしてしまうのであろう。それが私にとってはチャンスで、わずかな^{すき}隙を狙って、逆関節をとって押さえつける。押さえつけられた子どもは、「教授、強えなあ」と言って、うれしそうにしている。まるで、父親との取っ組み合いをして来なかった子どもたちが、私との取っ組み合いの中で、父親とのかかわりを再現しているかのように感じられる。

子どもたちと接していると、子どものもつ大きなエネルギーに触発されて、子ども時代の自分の思い出がとめどなくわき出してくることがある。ときには、自分が子どもの頃に抱いていた葛藤と、目の前にいる子どもの問題がぶつかり合い、心を揺り動かされることもある。しかし、その心の動きが子育てには大切なのである。「子育ては自分育て」とよくいわれる。それは子育てにおいて、自分自身の子ども時代を生き直し、自分自身を育て直すという心理的な作業が必要なのだということである。

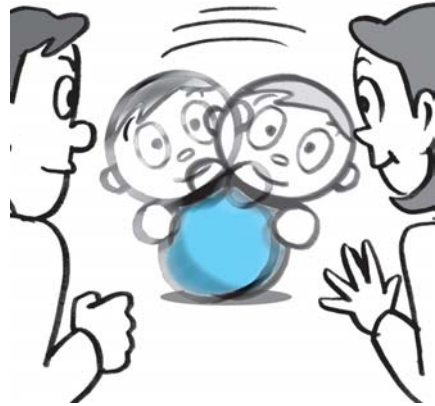
騙されてもいい、子どもの復元力を信じよう

私は子どもたちに接するとき、「子どもは大人を騙してもいいが、大人は子どもを騙してはいけない」という信念をもっている。結果的に「子どもに騙された」という事態になることもあるが、子どもは最初から大人を騙そうとしているのではない。

東海大学医学部を定年退職後、私は付属中学校・高等学校の校長を勤めた。これまで児童精神医学の臨床に専念してきた私にとって、学校長という仕事はある意味での総決算でもあった。確かに苦労もあったが、私にとってはかけがいのない楽しい日々であった。中学校に、生活態度が極めて悪く、友人との間でトラブルが絶えないために、高校への進学が危ぶまれている男子生徒がいた。ある日、校長室で面接することにした。その男子生徒は激しい口調で学校批判をはじめた。入学してからどんな目に遭ってきたのかを並べ立て、特定の教師を批判し、学校教育のすべてに抗議した。

私はそれをじっと聞いていたが、最後に「君の言うことはわかりました。君が学校に不満があるのもよくわかった。だからといって君がそういう行動をとるとということについて、君自身はどう思いますか」と尋ねた。すると、生徒はうつむいたまま肩をふるわせて、ポロポロと涙を流し、泣きだしてしまった。大人びた理屈で学校批判をしていた先程の顔とはまっ

たく異なる、幼い子どものような顔つきに変わった。「君はこの高校へ進学することについて、どう考えているのだろうか。今後、生活態度を改めて、本当に進学したいというのであれば、先生も考えてみよう」と尋ね、生徒の悩みと本意を詳しく訊いてみた結果、私には問題行動の背景にある彼の心情を理解することができた。私は進学判定会議で、「もし彼が高校に進学して再び重大な問題を起こした場合は、私が全責任をとって校長を辞職します」と言い、その生徒を進学させたいと思う理由を説明し、進学させることを強く要請した。



子どもの「復元力」を信じる

最初は反対していた多くの教師も納得してくれたが、「校長は甘い、生徒はよく泣き落としの手を使うのです。騙されているのですよ」と言った教師もいた。

私は騙されたのかもしれない。しかし、子どもたちには、「復元力」がある。朝の登校時に校門に立ち、登校してくる生徒に挨拶をしていると、その生徒が私に近寄ってきて、「校長先生、ちゃんとやっていますから心配しないで下さい」と笑顔で話しかけて来るようになった。養護施設で、親からも社会からも見捨てられたと思っている子どもたちは、いろいろな悪さを重ね、これでもか、これでもか、と大人の前に突き出してくる。それは、「本当に自分を最後まで信じてくれるのか」という周囲の大人たちへのプロテストなのである。何度もプロテストを試しながら、それでも自分を認めてくれるのだとわかったとき、子どもは大きく成長して行く。子どもには、ヨットのように転覆しそうになると元に戻ろうとする復元力がある。何があっても、自分を支えてくれる人がいれば、困難を乗り越えていける可能性がある。親や周囲の大人たちは、それを信じるのが大切なのである。

そして今こそ、私たち大人自身が自分の人生の軸をしっかりと見据えなければならない。フランクフルは、アウシュビッツ収容所での体験をもとに人間の心理を考察し、『夜と霧』を著した。収容所という極限の環境に置かれたとき、親衛隊員に取り入り、親衛隊員よりもひどいやり方で収容者を搾取したり、生きることをあきらめ無気力な状態に陥る人たちが多く中で、どんな逆境にあっても精神的に健康であり続ける人々がいることをみて、「人生いかに生きるべきか」と問い続けた。

社会情勢や経済状態などが混沌とした現代社会において、私たち大人がまず「いかに生きるべきか」「何を生きがいとすべきか」を、真剣に考えてみる必要があると思う。

【引用文献】

- ・河地和子：『自信力が学生を変えー大學生意識調査からの提言ー』平凡社 2005年
- ・河村茂雄 品田笑子 藤村一夫：『学校ソーシャルワーク』図書文化社 2007年



日本環境教育学会前会長
大阪教育大学名誉教授

鈴木 善次

1933年横浜生まれ。東京教育大学理学部・農学部卒業後、神奈川県立教育センター研修指導主事・山口大学教養部教授・大阪教育大学教授を歴任。専門は科学史、科学教育、環境教育。著書は『人間環境論』（明治図書）、『人間環境教育論』（創元社）、『食農で教育再生』（農文協）、『日本の優生学』（三共出版）、『理科教育のための科学史』（第一法規）、『バイオロジー事始』（吉川弘文館）など多数。

●石油に浮かぶ日本

手元に『人間環境論－科学と人間のかかわり』（明治図書）という本がある。その第八章「人間環境とエネルギー・資源」に、次のような文が載せられている。

「人びとは、エネルギー源のほとんどを石油にたよるようになった。自動車を動かすためにも、電気を起こすためにも、あるいは暖房のためにも石油を用いる生活様式を採用した。特に、日本の石油依存度は大きなものとなった。エネルギー源としてばかりでなく、さまざまな製品の原料としても石油を使用している。“石油に浮かぶ日本”という表現がびったりと当てはまる状況をうみだしている」

実はこの本、30年前（1978年）に出版した拙著であり、その数年前に啓林館の冊子「理数」に連載した文を加筆修正し、1冊にまとめたもの。副題にもあるように、科学技術の発達による人間環境の変化を、筆者が専門としている科学史の立場から検討・紹介し、読者とともに「人間にとって科学文明とは？」を考えることを目指したのであった。

人間環境としてのエネルギーとその教育

先ごろの石油の高騰に対する日本の漁業・運輸・農業関係者たちの悲痛な叫びや行動、あるいは一般のドライバーたちの嘆きなど、そして、今度は下落、加えて産油国の生産制限のニュース。以前にも増して“石油に浮かぶ日本”を再認識させる。ちなみにこの本を書いた当時の石油（原油）輸入量は年間約2億5000万キロリットル（「通産白書」1981年）、そして現在もほぼ同じ量（経済産業省「資源・エネルギー統計年報」2007年）。この30年間、相変わらず輸入石油に依存し、それに振り回わされている日本の姿が浮かびあがる。

●環境としてのエネルギー

日常私たちは、熱・電気・光・音や機械的・化学的など、いろいろなタイプの「エネルギー」と直接的・間接的にかかわりを持って、また、時には積極的に利用して生活をしている。その意味でこれらの「エネルギー」は、私たちにとっての「環境」ということができる。例えば、音エネルギーを取り上げれば、早くから騒音公害などとして環境問題の1つに挙げられている。ただその場合、「音環境」という言い方であり、「エネルギー」という言葉は省かれている。音環境といえ、1960年代にカナダの作曲家であるマリー・シェーファー氏が提唱した「サウンドスケープ」（soundscape）という概念（音を風景の要素として捉える考え方）のもと、音と人間とのかかわりが研究されているし、それと関連づけた教育、すなわち「サウンド・エデュケーション」という活動も展開され、環境教育の一端をも担っている。また、今問題になっている地球温暖化は熱エネルギーがかかわりをもっている現象であり、ここでも熱エネルギーが私たちの環境（「熱環境」という言い方はあまり聞かないが）になっていることが知られる。さらに光エネルギーを例にすれば、直接的には明るさという点でかかわりがある

し、間接的には植物の光合成作用を通して食物としてのかかわりが見られる。

普段、熱とか電気などという場合、「エネルギー」という概念までは意識しないし、いちいち「エネルギー」という言葉をつけない。もともとギリシア語のエネルゲイア（「仕事」という意味）に由来した「エネルギー」という言葉。その概念は大まかには、あるものが何か「仕事」をすることができる能力（厳密には「仕事量」という意味である。しかし、そうした科学概念の1つとしての「エネルギー」という言葉が日常いくらか意味を変えて使われている。例えば、「自然エネルギー」「新エネルギー」「エネルギー不足」「エネルギー供給」など。上に引用した拙文中の「エネルギー源」もその1つである。この場合には、動力源・熱源などをイメージすることが多い。

今、その「エネルギー源」をめぐる地球温暖化とのかかわりで議論が展開されている。そこで、今回は「エネルギー源」に絞って「人間とエネルギー」とのかかわりを検討し、両者の望ましい関係を築くための教育のあり方を考えてみよう。

● 「エネルギー源」をめぐる問題

ご承知のようにその議論とは、石油や石炭などの化石燃料を燃やすと温室効果ガスの1つである二酸化炭素が排出され、温暖化に担加することになるということ。筆者が30年前に先の本を書いたころ、地球温暖化はまだ問題にされていなかった。問題にされていたのは、化石燃料の有限性とその使用による大気汚染など。有限性がクローズアップされた背景には、産油国の団結による石油の高騰、発展途上国の工業化によるその使用量の増加などがあった。当時、オイルショックの名の下で起こった「トイレットペーパー騒動」を記憶している方もおられるであろう。白状するが、筆者もその「騒動」の渦に巻き込まれた。

地球温暖化問題を解決すべき方策の1つとして浮かび上がってきているのが、二酸化炭素を発生しない「エネルギー源」の開発。最近、その1つということで原子力発電のPRが目につくが、放射能汚染などが心配。先の拙著ではそのことにも触れ、当時話題になっていた環境を汚さない「エネルギー源」、いわゆる「クリーン・エネルギー」のいくつかを紹介した。しかし、まだまだ構想段階のものがほとんどで、実用化にはほど遠い状況であった。

この30年間で状況は大きく変化し、環境に配慮した「エネルギー源」の開発はかなりの進展を見せている。持続可能な社会の構築という視点も加わり、単に環境を汚染しないというだけではなく、「再生可能な」という条件も満すものが求められる。その資格を持つとされる風力発電・太陽光発電・バイオマス発電など、それぞれの国における政治・経済あるいは国民の意識などの影響もあって、それらの実用化や普及などにばらつきが見られる。なお、発電施設を造る段階などを含めると、原発でも風力・太陽光発電でも二酸化炭素が排出されるという解釈もある。

最近、著者からいただいた本（和田武著『飛躍するドイツの再生可能エネルギー—地球温暖化防止と持続可能社会構築をめざして』世界思想社2008年7月）に、ドイツで再生可能なエネルギー開発が急速に進められている状況が詳細に描かれ、その背景に市民の取り組み、それを支援する国や自治体のしっかりした政策などがあることが知られた。2004年まで世界をリードしていた日本の太陽光発電設備容量は、2005年にドイツに追い抜かれた（2006年度：日本約171万kW、ドイツ約286万kW）。ドイツばかりではない。新聞記事（「環境元年」第5部「太陽ウオーズ」2008年10月6日「朝日新聞」朝刊）によれば、スペインも積極的に太陽光発電に取り組みだしたという。また太陽電池でも急伸びし、世界を驚かせているという。さらにヨーロッパ

では脱石油の方向で「エネルギー源」の選択が進んでいるとも述べられている。さて日本はどうか、どうするのか。その選択をするのは主権者である国民である。そのためには、一人ひとりが的確な選択力を身につけることである。

●「エネルギー源」選択力に関する「ある」教育

そうした選択力を身につけてもらうことを1つの目的にした筆者自身による大学生対象の実践を紹介しよう。筆者は、十数年前に大学院生たちの協力のもと「エネルギー源」に関連する動力技術を事例にして、科学技術の発達と人間環境との関係を取上げ、科学や技術のあり方を考えてもらう教材を作り、「科学論」という授業で試みた。人類の歴史を紐解くと、人力・畜力・風力（風車）・水力（水車）・蒸気力（蒸気機関）・電力<火力・水力・原子力など>（発電機・タービン）というように人間が使う動力、そしてそのための「エネルギー源」が変化してきていることがわかる。ここまでの授業であれば、自然科学・工学など理科系の素養があれば理解してもらえる。しかし、動力技術の変化は、社会（経済・政治などを含む）と密接にかかわりあっている。例えば、エジソンによって発明された電灯がすぐに実用化されなかった背景にはそれまで照明用に使われていた灯油を生産していた石油関連企業からの反発があったといわれているように、新しい技術は生み出されても、それが実用化され、普及するためには、社会（政治・経済も含む）の受け入れが必要であるし、逆に、社会からの要請があって新たな技術が開発されることもある。「必要は発明の母」などと言われることがあるが、「必要とする主体」によって、その発明に対する評価は異なってくるものである。こうしたことを理解するためには、社会科学分野の素養が必要であり、さらにいえば、これらは自分たちの暮らし方、生き方の問題に繋がることであり、思想・芸術・歴史など人文科学的な素養も不可欠である。

実は、そうしたかかわりを対象にする研究や教育があり、前者はSTS (science・technology・society) 研究、後者はSTS教育と呼ばれている。筆者は上の教材では「科学・技術・社会」の関連性ばかりでなく、動力技術の変遷にともなって人間環境 (environment) がどう変化したかという時間軸 (history) を加え、そこから自分たちが享受しているライフスタイルを問い直す「力」（価値判断力など）、今回のテーマに引き寄せれば「エネルギー源」を選択する「力」が育ってもらえることを願ったのである。筆者はこの授業に前回のコラムで紹介した「エコ・エコ」学習と同様に、STS教育という言葉に history と environment の頭文字を加え、HSTSE 教育というニックネームをつけた。しかし、環境教育の本質を自分たちのライフスタイル、文明の問い直しと考える筆者の立場からすると、「エコ・エコ」学習もHSTSE教育も、環境教育の1つの姿であるといえる。

●エネルギーに関する教育の状況

上の実践は大学生対象であったが、一般市民にとってはもちろんのこと、さらにこれから社会人になる高校生・中学生・小学生などにとって「エネルギー」（エネルギー源を含む。以下同じ）に関する教育は大切なことがらである。では、それに対応した教育はどのようになっているのだろうか。筆者がここで紹介するまでもなく、読者の先生方には既知のことであろう。日本の小中高校では、上に紹介したように総合的に「エネルギー」を学習することができる体制は不十分である。まずは、各教科で「エネルギー」に関連する基礎的な知識を身につけるという方向である。そのことは大切なことであるが、自分たちの生活と繋がった「エネルギー源」という課題を考えると、年齢に応じてスパイラル的に学習内容や方法の深度を工夫して、「総合的な学習の時間」などを使って「総合化」が試みられることを期待したい。すでにそうした

実践が各地で行なわれていることがネットなどを通して知ることができる。

最近、知人の紹介で寄贈していただいた著書『持続可能な社会のためのエネルギー環境教育～欧米の先進事例に学ぶ～』（社団法人 科学技術と経済の会監修・エネルギー環境教育研究会編 国土社2008年1月）には、アメリカ・イギリス・ドイツ・フランス・スウェーデン・フィンランドの状況が紹介されていた。国によっていくらかの違いはあるが、日本と同様に「エネルギー」を1つの教科としているところは見当たらなかった。その代わりに、理科系教科でも、単に自然科学的内容だけではなく、エネルギーと社会や環境との関係などを考えさせるものなど、総合化に近い学習内容も見られた（ドイツの前期中等教育第5・6学年<11・12歳>）。

ところで、長年この分野で活動されてきている山下宏文氏が、上記の著書の中でこの著書や著者たちの研究会名に使われている「エネルギー環境教育」という言葉に関連して、単に2つの教育のつなぎあわせではなく、それは「エネルギー」を軸教材とする環境教育、あるいは「エネルギー」に関する内容を中心とする環境教育であるという考えを述べている。ちょうど筆者が以前提案した「食環境」（食の生産から消費までにかかわる人間環境）を軸にした「食環境教育」（CS研レポート vol.56, 2005年）に通じるものであるが、重要なことは、題材・アプローチは異なっても、それらの学習を通して「総体としての人間環境」を把握し、望ましいライフスタイルのあり方を考える「力」（価値判断など）が育まれることである。

● 「エネルギー源」選択の視点

今回取り上げた拙著が出版された翌年（1979年）、アメリカ生まれの物理学者・環境論者エイモリー・ロビンズが書いた『ソフト・エネルギー・パス』（室田泰弘・槌屋治紀訳、時事通信社）が出版された。化石燃料や原子力のよう

な集約型のエネルギー（ハードエネルギー）利用から風力や太陽エネルギーなど分散型の自然エネルギー（ソフトエネルギー）利用への転換を提唱したものであるが、その中で「電気ノコギリでバターを切る」ような生活を批判していた。人によって生き方についての価値観は様々である。「電気ノコギリ」を使ってバターを切る生活を望む人も、そうでない人もいるであろう。そうした多様な価値観をどう調整していくか。

今、国際的には持続可能な社会の構築へ向けての動き、それに関連した「持続可能な開発のための教育」（ESD）運動が展開されている。すでにこのコラムでも述べているように、そうした社会の構築に不可欠な概念の1つが「共生」である。これは「エネルギー源」の選択に当たっても大切な視点の1つである。最近、トウモロコシなど食料から「エネルギー源」であるガソリンが作られていて、そのために食料不足に悩む人びとが生まれている。そこには「共生」の心は感じられない。

折りしもアメリカではオバマ氏が次期大統領に選ばれ、勝利宣言の演説で民主党も共和党もなく、また皮膚の色の違いも乗り越えた「共生」感に満ちた1つのアメリカを強調していたが、さらにその「共生」感を全ての地球人、全ての生命にまで反映させた政治を期待したい。なぜなら、この地球上の全ての生命は「太陽エネルギー」を「エネルギー源」として成り立っているからである。そうした認識・視点をもって自分たちのライフスタイルを見直すことのできる人びとが1人でも多く育つような教育を期待しているが、教育に当たる上でさらに大切なことは、正確な知識・情報の提供であり、学習者とともに考える姿勢である。（2008年11月7日）



昨今、よく家庭の責任と学校の責任が混同されてきていると言われています。家庭では、しつけや基本的な生活習慣を身につけさせる責任がありますが、現実的には家庭での責任を果たさずに学校に責任転換し、学校を論難することによって、自分は教育熱心であると錯覚している保護者が多いとのこと。

小学生の場合、7年以上も家庭でしつけをして言うことを聞かない子に、たった1年やそこらで、何十人もの児童を抱えている先生が関わって、すぐに良くなるのでしょうか。保護者は先生を信頼して、学校に任せる姿勢で取り組むべきだと思います。このまま学校に責任を押し付けてしまえば、先生の教育意欲を削ぎ、その児童との関係を遠ざけていくこととなります。「〇〇先生、評判悪いでしょう。隣のクラスの〇〇先生がよかったのにね～」と子供の前で平気で先生の陰口や批判をする方がおられますが、親が悪く言う先生の言うことを子供が信じて聞くのでしょうか？これでは確実に両者の間の信頼関係を壊すこととなります。PTAを通して、保護者は疑問や願いをきちんと学校に伝え、学校は方針や情報を明確に保護者に伝え、話し合うことが大切です。

先生や友達から良い影響を受けるためには、その人たちとの信頼感や人間関係、コミュニケーション能力が備わっていなければなりません。この信頼感とは子供が誕生してから、最初の人間関係である親子関係によって培われると思います。

家庭教育はすべての教育の基礎であり、前提です。学校教育であれ社会教育であれ、その後において、いかにレベルの高い教育が提供されても、それを受け取る人格的な基礎ができていなければ何の役にも立ちません。人格的な基礎をつくる家庭教育は、他のどんな教育にもまして重要視する

べきだと思います。家庭は子供にとって最初の教育の場であり、親は最初の教育者です。子供の人格は、最初に生活を共にする家庭において基礎がつくられ、一生にわたって強い影響を与えます。

私の子供の頃の楽しい思い出といえば、決まって家族だんらんの情景が思い浮かびます。その頃は親の仕事の都合により、ひと月、ふた月に1日あるかどうかでしたが、その1日に家族が一緒に集い、何かをするというのは、子どもにとっては大人が考える以上に大変特別なうれしい出来事なのです。「明日はどこか連れてってやるぞ～」と聞いたなら、父親が誘う未知と冒険の世界に、ワクワクしたものです。

子供の健やかな成長には、自分を大切に思い、必要としてくれる人の存在が不可欠です。家族との関わり合いを通じて、子供は自分の存在を確かめ、精神的な安らぎと充足感を得ることができるのだと思います。

豊かな愛情体験を持って育った子供は、人に対しても自分がしてもらってきたことと同じように愛情と思いやりで接することができるようになります。ですから、心豊かな子供を育てるには、子供との多くの関わり合いの中で、たっぷり愛情と思いやりの経験をさせることが大事だと思います。

子供の日々の成長は驚きと発見の連続で、私たち親に希望や喜びを、また生きることへの深い理解や共感を与えてくれます。家庭教育は親子の相互作用で、子供の成長と共に親も多くの事を学び成長していくのだと思います。私も子を持つ親として、子供の目線で物事を見たり、行動したり、考えたり、同じ価値観をもち感性を共有することで、親と子という関係において、共に育つという『共育』を目指し、子供の手本となれるよう、この先お互いに成長していきたいと思っています。

「お陰様で」という意味は良い結果が得られたことに対する感謝のことばです。年配のおばあちゃんからしみじみ「お陰様で」と言われると、心から有り難みが伝わってきます。

【プロローグ】私は子どものお陰で、19年間PTA活動を続けています。その間、いろいろな人々と出会い、話し、考えを聴くことができ、たいへん有り難く思う今日この頃です。

変わらなければならないのは大人なのに…

最近の子どもたちのものの見方、行動の仕方に目を向けますと、明るくて素直、物怖ものおじせず興味を持つものには熱中するなど良い面をもっています。反面、キレやすい、忍耐力が弱い、基本的な生活習慣が欠ける、道徳意識の希薄さ、問題行動の増大、いじめ・不登校等、憂慮される問題が山積みし、特にインターネットや携帯電話等による子どもの危険の増大が心配されています。

考えてみますと、子どもたちの成長過程そのものは、昔とさほど変わっていないと思います。変わってしまったのは子どもに与えられた環境であり、変わらなければいけないのは、大人の子どものたちについての対応の在り方です。

変わってしまった生活環境

日本PTA全国協議会では「早寝、早起き、朝ごはん」を推奨しています。最近、朝食をとらない子どもが増えています。袋つきのものが皿の上のせてあったり、朝からケーキを食べてきたりする子どもの家庭があることもわかりました。朝食をしっかりとる子どもは、とらない子どもに比べて学力が高いことがデータとしても出ています。とにかく家庭の生活習慣が乱れているのです。

また、どうも個人情報保護法が間違っまちがて解釈をされているのではないかと思われるふしもあります。以前は子どものクラスに緊急連絡網等があり、



保護者同士がそれなりに情報のやり取りができたと思います。ですから非常識な大人はいませんでした。しかし、最近は保護者同士の情報が大変乏しくなっているのです。

出会いの中に学びがある

トラブルの根幹にあるものは、どうもコミュニケーション不足のようです。人間の成長過程で、特に人格形成には、人とかかわるコミュニケーションが欠かせません。いろいろな人と話をし、考えを聴く出会いの中に学びがあり、学びの中に感謝と感動があると思います。私自身がそのように学ばせていただいているからです。

人的フォローアップシステムの充実

私は、人と人との絆きずなを大切にシステム思考の考えが必要であると考え実践しています。

計画、実施、成果反省・改善、再行動のローテーションであり、決して失敗した人を批判しないことが大切で、いかにフォローアップするかに重点を置く、人的フォローアップシステムです。

様々な施策が企画され実施されるまでは良いのですが、結果のチェックが足りないように思います。事業等の実施結果がどうだったか考察が必要であり、次に改善があると思います。

どうも成功することばかりを考え、優等生の形式的な報告が目立ちます。失敗をどのようにフォローアップするかが大切と考えます。PTA活動や家庭教育を進める上でもこのことが言えると思いますので、留意したいと思います。

【エピローグ】「お陰様で」を忘れずに、人との絆を大切に、子どもたちの笑顔が生き生きと輝くために、これからも頑張りたいと思います。

山本 緑

京都市立芸術大学非常勤講師 博士(美術)



▶ 図1 石窟庵の如来像(8世紀半 韓国)

筆者がインド美術を研究する発端となったのは、韓国がきっかけである。韓流ブームの席卷が記憶に新しい現在では珍しくないが、筆者の高校時代にはまだ韓国研修旅行を行っている学校は少なく、それは十代の自分にアジアの国から日本を見つめ、その上で改めて日本から外部を見る貴重な一歩を与えてくれた。韓国慶州市にある石窟庵は、世界遺産に指定される8世紀半ばの仏教遺跡である。ドーム状の窟内中央に坐す如来像(▶図1)と、周囲の壁面に並ぶ諸像の浮き彫り彫刻が生み出す静謐な空間は、観る者の内面に深く沈んでいく崇高さを備えている。日本のどこにもないその石窟寺院の形式は、インドを起源として広がった中で東端に位置するものであり、そこからはさらに未知のアジア世界への好奇心がかきたてられる。白い花崗岩で出来た如来像の姿形は若干ふくよかでありながら、切れ長の目やすっきりと伸びた鼻筋、引き締まった唇によって厳肅で精神性の高い表情が生み出されている。一方で、薄い衣を纏う身体やなめらかな指先には、生身の人間が放つエロス(生命力)が込められている。スティックでありながら瑞々しい生命力を放つ人物表現は筆者が初めて得た美的体験の直観であり、以降、アジア各地から類似した人物表現を探し始めることとなった。そして最終的にたどりついたのが、インドの彫刻だった。後年研究に携わるようになって気が付くのだが、その作業こそが美術史のいわゆる「様式論」の基礎だったのである。

インドの仏像といえば、ガンダーラ仏(▶図2)が有名であるが、ギリシア彫刻の影響を受けたヨーロッパ風の端正で彫の深い顔貌をしたリアルな造形は、インド美術の中では極めて異質である。その一方で、中央インドのマトゥラー地域を中心にして造られた仏教・ヒンドゥー教・ジャイナ教の彫刻群(▶図3)は、若々しい肉体を持って生を享受するリズムに満ちており、その造形は、古代から現代に至るインド美術の本質を貫くものである。韓国の仏像のもつ厳かな精神性の隙間から香り立っていたエロスが、マトゥラー彫刻では解き放たれて完全に肯定され表現されている。

インド美術は、時代を超えて人間を表現することにこだわり続けた。人間の姿形に写実性は追求されず、特定のタイプとして類型化し、普遍的な理想美を表象するという一貫性を持っていた。宗教的な建造物はしばしば肉感的に誇張され類型化された女性像や官能的な男女のカップルの彫刻で荘厳された。一对の男女を意味する「ミトゥナ」は、インド美術を貫く主題であると言っても過言ではない。このミトゥナ像を代表するのは、ヒンドゥー教美術の最高傑作ともいわれるカジュラーホの寺院群である。カジュラーホの諸寺院には、神々の像に加え、様々な女性像やミト

▶ 図2 ガンダーラ像(2~3世紀 パキスタン)



▶ 図3 マトゥラー像(1世紀後半 インド)





▶図4 カンダーリヤ・マハーデーヴァ寺院 (11世紀)



▶図5 ヴィシュヴァナータ寺外壁 (11世紀)
(左:ミトツナ, 右:鏡を見る女性)

ウナの性愛像が壁面に埋め尽くされている (▶図4)。

灼熱の太陽の下で繰り広げられる生の歓喜のせいかな、それを観る人間の想いがそうさせるのか、寺院のある場所だけ気温が高いと地元の人々は言う。女性像は皆、豊かな胸と臀部が強調され、しなやかな肢体を誇示している。男女ともに大きく弧を描く眉と切れ長の目を持ち、唇に微笑を浮かべ互いを見つめて抱擁している (▶図5左)。単独の女性像は多岐にわたり、化粧をする女性、手紙を書く女性、鏡を見る女性 (▶図5右) など、日常生活での何気ない女性の愛らしいしぐさを見出すことができる。このような女性像は元来、豊穡多産を意味する吉祥の象徴として表されるようになったのが始まりであり、男性と共に表される場合も、豊穡や多産・繁栄の象徴と考えられた。現在10億人余りのインドの人口の8割を超えるヒンドゥー教徒は、古来より人生の三大目的として、カーストや法典に基づく正しい生き方を遂行するためのダルマ (宗教的義務)、現世において追求する富や名誉であるアルタ (財産)、単なる愛欲ではない愛の交歓としてのカーマ (性愛) の3つを掲げ、この3つを満足しつつ家庭を営み、子孫を残すのが理想とされたことから、性愛を主題とした彫像が寺院に飾られるのも妥当と考えられた。また、性愛像はインドの哲学思想と結びつけて考えられ、人間の魂と神との一体を象徴するものとみなされた。

絵画においてもミトツナは、古くから好まれた題材であり、中世以降展開する宗教写本や世俗文学の挿絵 (▶図6) では、カジューラーホの人物表現とも共通する極端に胸や臀部を誇張し、大きな目をした横顔の人物表現が典型として確立した。このような人物表現に変化が起こるのは、16世紀後半から始まるムガル朝の時代である。タージ・マハルで有名なムガル朝では、イスラム教徒の皇帝達のもとでムガル宮廷画または細密画とよばれる近世の絵画芸術が開花した。ムガルの皇帝達は、ヨーロッパから手に入れた絵画から写実的な人物描写を宮廷画家に習得させ、人物の肖像をリアルに表現することを奨励した (▶図7)。

一方で、ヒンドゥー教徒の宮廷においてもその影響が及び、人物表現に変化が起こった。王達が属する戦士カーストに因んでラージプット絵画と呼称されるこれらの絵画では、男女のカップルの主題が特に好まれたが、それはヒンドゥー教の三大神のうちの1つであるヴィシュヌ神の信仰と関係している。ヴィシュヌ神の10化身のひとつである恋多き好色の神クリシュナは、牛飼いの少年として地上に現れ、牧女ラーダーと恋をして結ばれる。神であるクリシュナに人間であるラーダーがひらすら思いを寄せ結ばれることは、神への献身のみにより人間の魂と神とが一体となることを意味し、それが宗教的な救済の手段と考えられた。このクリシュナ信仰の隆盛を背景

▶図6 挿絵『チャウラパンチャシカー』
忍ぶ恋の歓び50頌 (16世紀半)



▶図7 ムガル宮廷絵画『第5代皇帝シャー・ジャハーン
に王冠を授与するアクバル帝』(1631年)





▶ 図8 ラージプート絵画
『クリシュナとラーダー』
(18世紀半)

に、ラージプート絵画では男女のカップルの理想像としてクリシュナとラーダーが繰り返し登場し、各地域にそれぞれ固有の人物表現のタイプが生み出された。なかでも最も特色のあるのが、キジャンガルの絵画（▶ 図8）である。クリシュナ信仰の熱心な信者であったキジャンガル国の王子は、自作の詩を画家に絵画化させ、クリシュナ神話の田舎の牧歌的な舞台を同時代の王宮の場面へと移し、豪華な衣装を纏うラージプート王国のカップルとして登場させた。クリシュナの恋人ラーダーは、王子の愛人であった踊り子で実在の女性を理想化した姿形で描かれた。ラーダーの顔は極端に様式化され、やや顎^{あご}の尖った細長い横顔をし、大きく弧を描く眉^{まゆ}、強くつりあがった目尻に、物憂げな瞳をし、唇に微笑を浮かべる。男性像も女性の理想美に基づいて描かれ、キジャンガル特有の一種独特の官能性を持つ固有の人物のタイプが誕生した。

古代から中世そして近世へと繋がる人物表現の系譜は、18世紀末頃から東インド会社を通じてインドに定住し始めたヨーロッパ人が、絵画制作のパトロンへと取って代わってゆくことにより終息する。そしてイギリス統治時代には、油彩肖像画が普及してインド人油彩画家が活躍を始める。南インドの画家ラージャー・ラヴィ・ヴァルマーは、イギリス政府関係者やインド各地のマハラジャをパトロンに精力的な制作活動を行い、また大衆向けに版画を大量生産することによって、初めてインドを代表する画家となった。ヴァルマーが西洋美術の絵画理念に基づきながらも、同時代の油彩画家と一線を画していたのは、その新しい女性のタイプの創造にあった（▶ 図9）。彼はインド人の心を捉え、なおかつヨーロッパ人が共感できる理想美を生み出し、インド美術の特質を再生させた。そして男女のカップルを主題とする作品においては、過去の芸術、彫刻や絵画からイメージを汲みつつ、完全に西洋化された絵画として再現した。そこでは本来インド美術で強調される男女のカップルの愛の情感や官能性が、イギリスのヴィクトリア朝絵画のような甘くロマンティックな画風に変換され、新たな普遍性を有することとなった。複製の普及によって全インドへ広まったヴァルマーの人物表現は、後にインド映画の広告ポスター、そしてインドの神様のポスターやカレンダーアートにも影響を与え、一般家庭にも親しまれた。

近年、急激な経済成長に伴い世界で注目を浴びるインド現代美術においても、人間を表現することにこだわってきたインド美術の底力を垣間見ることができる。人物表現の豊かな伝統を自在に変換した独自のスタイルが生み出されているのがおもしろい。

▶ 図9 ラージャー・ラヴィ・ヴァルマーの作品
『ラーダーとマーダヴァ』(19世紀後半)



出典

- ・『世界美術大全集』東洋編10巻1999年、13巻2000年、14巻1998年、小学館
- ・『岩波 世界の美術 インド美術』岩波書店、2002年
- ・『南アジアを知る事典』平凡社、2002年

算数・数学および理科の移行措置

—今回、なぜ新教育課程を先取りするのか—

平成20年3月に小学校・中学校の新しい学習指導要領が告示され、小学校では平成23年度から、中学校は平成24年度から全面実施される。新しい教育課程への移行を円滑に行うために、平成20年6月に移行措置が告示された。

特に算数・数学および理科については、移行期間中から時間数を確保して新課程の内容の一部を可能な限り前倒して実施される。このような移行措置は、過去にも例がなく、今回が初めてのことである。なぜそのような移行措置に至ったのかを明らかにして、平成21年4月からの移行措置実施に向けて、今から十分なる準備を進めていくことが緊急に求められている。

小・中学校

算数・数学

筑波大学大学院准教授 清水 静海

中央教育審議会教育課程部会 算数・数学専門部会委員

はじめに

新学習指導要領は、新教育基本法および新学校教育法を受け、21世紀前半における最初の10年間の教育の基になるものである。そこでは、「思考力、判断力、表現力等をはぐくむための学習活動」を教科・領域を横断して重視することが明示され、これに伴い、「これらの能力の基盤となるものは、数式などを含む広い意味での言語」であるとして、言語観が広げられ、算数と数学には言語としての役割がこれまで以上に重視されることとなった。今回の授業時間数の大幅な増加は、このことによるといっても過言ではない。したがって、この大きな期待にしっかりと応えてゆくため、移行措置期間において的確かつ積極的な対応をすることが大切である。

1. 移行措置期間での対応の基本

文部科学省は、移行措置について文部科学省令の公布および文部省告示の公示をするとともに、事務次官通知ならびに関連資料の公表を行っている。

移行措置期間は、小学校では平成21年度から22年度、中学校では平成21年度から23年度となっている。この期間の対応で、基本的に配慮したいことがある。第1は、新学習指導要領が実現を目指す学力観について確実に理解することである。第2は、新学習指導要領が目指す学力観に立つ教育を実現する視点から、授業改善の具体的方策を開発することである。第3は、新たに加わったり移動したりした教育内容

への適切な対応であり、学年間や学校間で移動のあった教育内容について適切に対応することである。

2. 移行措置期間における学習指導の基本方針

この間の学習指導では、その目標・内容および方法について基本的な考え方を的確に捉えて適切に対応する必要がある。以下では、主として学習指導の目標（関連して方法にも触れる）と内容に関連させて要点を整理する。

(1) 学習指導の目標とその実現に関連して

このことについては、新学習指導要領第1章総則において、従前に比べてより具体的かつ上位法令との密接な関連を付けて「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」としている。

教科目標は、この趣旨をそれぞれの教科の特性に配慮して解釈したものといえる。とりわけ、今回算数と数学の教科目標で強調された「『表現する能力』を育て高めること」、算数を「生活や学習に活用すること」や数学を「活用して考えたり判断したりしようとする事」など表記に変更のあった部分については特に留意したい。その際、「発達段階を考慮して、言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、学習習慣が確立するよう配慮」する

ことが新たに強調され、言語活動の充実と学習習慣の確立が示されている。

① 算数と数学の言語として役割

言葉は、「他者を理解し、自分を表現し、社会と対話するための手段であり、家族、友だち、学校、社会と子どもをつなぐ役割」を担い、「思考力や感受性を支え、知的活動、感性・情緒、コミュニケーション能力の基盤」となるとされている（平成18年2月中教審教育課程部会審議経過報告）。算数と数学には言語としての役割が強く期待されており、学習指導ではこれらのことに留意する必要がある。とりわけ、説明することについては、その対象・方法やはたらきについて明らかにしていく必要がある。これらについては、その内容が「答申」に色濃く反映されている言語力育成協力者会議の報告書案（平成19年8月）が参考になる。

② 学習の「見直し」と「振り返り」

新学習指導要領総則「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」（小学校2（4）、中学校2（6））において、「各教科等の指導に当たっては、児童（生徒）が学習の見直しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること」が新設された。この趣旨は、すでに算数と数学においては平成元年改訂以降重視してきたことであり、教科・領域横断的に配慮すべきこととして明示されたことは、このことに対する算数と数学への期待と役割の重要性が一層増していることを示している。したがって、算数・数学で取り上げる内容の学習を通して、学習の「見直し」と「振り返り」について、それらは「なぜ必要か」、それらを「どのように進めるか」などについてしっかりと理解し、それらにふさわしく学びに取り組むことができるように導き、学習習慣の確立に資する必要がある。

(2) 学習指導の内容とその取り扱いに関連して

算数・数学および理科については、新課程に円滑に移行できるように、移行措置期間中から、新課程の内容の一部および授業時数の増加も前倒し実施することが明示されている。それらの背景には、改善の基本方針で理数教育の充実が国際水準との関連でなされたことや変更のあった内容が質・量とも膨大であったことがある。

① 授業時数の確保

算数の場合は、平成21年度より全面実施時と同じ授業時数が確保されることとなっており、このため、小学校は年間授業時数を週当たり1時間増加する。

数学の場合は移行措置期間が3ヵ年あることにより、平成21・22年度は第1・2学年で、平成23年度は全学年で、それぞれ全面実施時と同じ授業時数が確保されることになっており、このため、中学校では年間授業時数はそのままとして選択教科等に充てられている授業時数を調整して確保する。

② 学習する内容

移行措置期間に指導する内容のうち、内容領域に関しては、現在の教科書に記載のない事項については国の責任において教材が用意され、新年度までに無償で児童生徒に配布される予定である。教師用については、新年度初めを目処に作成され、頒布されることになっている。また、算数的活動と数学的活動については、「〔算数的活動〕や〔数学的活動〕に規定する事項を加えることができる」としており、内容領域についてよりも消極的な対応になっている。（ア）内容領域に関する内容

基本的には、後の学年で学習する際に支障をきたさないように周到な準備と対応をする必要がある。

算数の場合、「反復（スパイラル）」の強調に伴い、学習する内容は複雑であり、注意深く対応する必要がある。第4、5学年を中心に、学習する内容が盛りだくさんで授業時数の確保が厳しくなりそうであるので、コアとして集中的な扱う内容と他の内容と関連付けて扱う内容に分け、メリハリをつけて対応することが必要になりそうである。たとえば、第4学年では、「四則計算の結果の見積り（概算）」、「四角形」、「立体図形」や第5学年の「図形の合同」などについてはコアとしてしっかり時間をかけて学ぶ必要があり、他の内容については、関連する内容と結び付けて扱う工夫が必要になる。

数学の場合には、取り上げる内容の趣旨を十分に理解し、それらについて適切に対応することが必要である。とりわけ新設の「D 資料の活用」では、第1、3学年において統計的な内容についての過去の取り上げ方と趣旨において大きな転換がなされている。すなわち、関連する知識や技能を身に付け

ることから、それらを用いて表現したり判断したり、表現された情報を的確に読み取ったりすることに重点が移行されており、取り上げる数学的な知識や技能は大幅に絞り込んでいる。したがって、新たな教材の開発や過去に取り上げた教材のリニューアルに取り組んだり、教材化のための素材を探したりすることが必要になる。また、現行では中学校で取り上げていた文字を用いた式の導入、図形の対称性、図形の決定条件（合同）、拡大図・縮図、反比例の一部などについては、これからは算数で取り上げるので、算数との円滑な連携や接続を検討する際にその経験を活かすことができるようにしておきたい。

〔イ〕【算数的活動】や【数学的活動】に関する内容

算数的活動や数学的活動は、学習やその指導の目標・方法および内容としての位置付けが可能であり、教科目標では、目標および方法としての位置付けを明確に示している。これに対して、【算数的活動】や【数学的活動】は、「答申」の記述からみて内容としての位置付けを意図したものである。

基本的には、それらの趣旨の的確な理解をするとともに事例の開発に着手したい。その際、上述の(1)①と②のことに留意する必要がある。【算数的活動】では、「算数的活動を通して指導するものとする」とし、【数学的活動】では「数学的活動に取り組む機会を設けるものとする」とし、算数では方法としての算数的活動を強調し、数学では内容としての数学的活動を明らかにしている。

中教審答申（平成20年1月17日）に示された「小・中学校では各学年の内容において、算数的活動・数学的活動を具体的に示すようにする」との趣旨からすれば、数学のような位置付けの方がより適切であると思われる。この相違は学校種の特性に配慮してのこととされている。しかし、今回の改訂の重要なポイントの1つに、義務教育9カ年を視野に小・中学校間の連携と接続を重視しており、学ぶ側の児童・生徒に配慮すれば、たとえば、算数・数学を実感する活動、算数・数学を生み出す活動、算数・数学を事象の考察に利用する活動および数学的表現を用いて説明し伝え合う活動などに構造化して対応する必要であろう。このため、実践と研究の両面での検討が必要である。

おわりに

思考力・判断力・表現力等をはぐくむために教科・領域を横断してなすべき学習活動として、「答申」で例示された6つの活動のうち、「概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする」、「情報を分析・評価し、論述する」および「課題について、構想を立て実践し、評価・改善する」の3つは、平成19年度より実施されている全国学力・学習状況調査の「主として『活用』に関する問題」、いわゆるB問題の出題の趣旨となっている。したがって、この調査のB問題は、新学習指導要領の趣旨の先取りをしていることになっているといえる。しかも、国語とともに算数・数学が調査対象になっていることは、算数と数学の言語としての役割の重視が反映されていると見ることができ、生活や学習の基盤としてのはたらきへの期待が高いことを示しているといえる。したがって、調査結果を、過去を評価するための情報として後ろ向きに見るだけでなく、現状の把握とそれに基づいて将来への展望を開くための情報として前向きに見て、新しい教育が目指す教育の実現のために積極的に活かすことを考えたい。もちろん、国語の「B問題」にも、参考にできるものが含まれているので参考としたい。

【移行措置関連資料：平成20年6月13日文科省公布・公示・通知等】

1. 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の一部を改正する省令
2. 小学校学習指導要領の特例を定める件（告示）
3. 中学校学習指導要領の特例を定める件（告示）
4. 小学校及び中学校の学習指導要領等に関する移行措置並びに移行期間における学習指導について（次官通知）
5. 学習指導要領の改訂に伴う移行措置の概要（資料）
6. 小学校算数の移行措置について（資料）
7. 中学校数学の移行措置について（資料）
8. 移行措置期間中における小学校の標準授業時数について（資料）
9. 移行措置期間中における中学校の標準授業時数について（資料）
10. 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の一部を改正する省令等に対する意見公募手続き（パブリックコメント）」に対して寄せられたご意見等について（資料）

1. 「理科授業の充実」の早期実現を目指している

今回の改訂に伴う移行措置の在り方は、これまでに比べて大きく違う。これまでは指導内容を精選あるいは厳選する方向での改訂であり、移行措置の在り方も比較的緩やかで、時間をかけて十分に対応することができた。しかし、今回の改訂では、新しい内容を付加して充実を図るとともに時間数も増やし、21年度から前倒しして移行を進めることが示された。したがって、各学校では20年度中に、① 改訂の趣旨を理解すること ② 移行期の年間指導計画を作成すること ③ 教材・教具の点検整備および予算計画作成等を行い、21年度からはほぼ完全実施に近い形（5・6年生は21年度版・22年度版を作成）で実践できるように準備を進めることになる。

新学習指導要領による内容を掲載した教科書も準備できない状況の中で、なぜ前倒しして進めるのか。それは、できるだけ早期に「理科授業の充実」を実現させたいというメッセージの発信ととらえることができよう。

2. 早期の「理科授業の充実」を目指す理由として

早期に「理科授業の充実」を目指す大きな理由として、2つ取り上げる。

(1) 理数教育の充実の背景から

平成20年1月に示された中教審の答申では、これからの社会を新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す「知識基盤社会」と想定し、この「知識基盤社会」に対応する人材育成の重要性が論議された。そうした議論を踏まえ、学習指導要領の改訂の方向として教育内容の改善事項の1つに、「理数教育の充実」を掲げ、「知識基盤社会」においては、科学技術は生産性向上の源泉であり、バイオテクノロジーやナノテクノロジーなどの学術研究や科学技術をめぐる世界的な競争が激化している今日、次代を担う科学技術系人材の育成や国民一人ひとりの科学に関する基礎的素養の向上は喫緊の課題であると提言している。

この提言を受けた今回の改訂では、算数・数学や理科については授業時間を増加するとともに、理数教育の国際的な通用性が一層問われることを踏まえ、指導内容を見直して、一層の充実を図った。これからの社会を競争と技術革新が絶え間なく続く「知識基盤社会」と想定したとき、可能な限り早期に理数教育を充実させることが求められているのである。

(2) 子どもの実態とその課題から

今回は改訂の方向を検討するために、これまで以上に学力に関連する調査データを収集した。平成13年および平成15年教育課程実施状況調査やPISAなどの国際調査などから、次に示すような子どもの実態が見えてきた。

- ① 理科の学習に対する意欲は、他の教科と比較して高いといえるが、それが大切だという意識が高くないという両者の乖離が見られること。
- ② 過去に比べて、理科学習の基盤となる自然体験・生活体験が乏しくなっていること。
- ③ てこのつり合い、人体の構造や動き、物質の状態変化や化学変化における質量の保存、植物の生活と種類などの内容の基礎的な知識・理解が不十分であること。
- ④ 地層のでき方を推論する問題、意味付け関係付けを伴う説明活動に関する問題、グラフを読み取り考察する問題、実験の途中経過を考察する問題などにおいて、科学的な思考力・表現力が十分でない状況があること。
- ⑤ 科学的な疑問を認識することや、現象を科学的に説明することに課題が見られること。

こうした子どもの実態は、その背景にある授業が十分に充実しているとはいえないことを示していることに他ならない。子どもの確かな学力を育成するためには、可能な限り早期に「理科授業を充実」することが求められているのである。

3. 理科授業の充実のために、新学習指導要領で強調されていることは

上述した中教審の答申を受けて、今回の改訂で小

学校理科の授業を充実するために強調していることを、以下に挙げてみる。

(1) 「実感を伴った理解」ということ

理科の目標が「自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに、自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う」(下線は筆者)と改訂された。このことは、授業の充実のために、子どもが直接体験や主体的な問題解決の活動を通したり、日常生活の事柄と関連づけたりして実感を伴った理解ができるようにすることを強調したものである。

(2) 内容を2区分にしたこと

昭和43年の学習指導要領の改訂で採用された「A生物とその環境」「B物質とエネルギー」「C地球と宇宙」という3つの内容区分を、今回の改訂では「A物質・エネルギー」「B生命・地球」という2区分にした。新しい「A物質・エネルギー」という区分は、主に子どもが条件を制御して実験を行い、規則性を帰納していくという学びの特性をもっている。また、「B生命・地球」という区分は、主に一定の視点を意識しながら自然を全体と部分で観察して、特徴を整理したりする学び特性をもっている。つまり、今回の学習指導要領の内容の2区分は、子どもの学びの特性を配慮したものであり、「理科授業の充実」の重要な強調点といえよう。

(3) 科学的な思考力・表現力の育成

科学的な思考力や表現力を育成する観点から、これからの授業づくりでは学年や発達、指導内容に応じて、観察・実験の結果を目的に沿って整理し考察する学習活動を充実することや科学的な概念を使用して考えたり説明したりする学習活動を充実すること、さらにこれまでも重視されてきた探究的な学習活動を一層充実することが「理科授業の充実」で特に強調されている。

(4) 日常生活との関連

これからの「理科授業の充実」という方向として、学習したことと日常生活との関連を図ることで、学習の意義やその有用感を感じることができるようになることが強調されている。授業づくりでは、生活場面から問題を見いだしたり、学んだことをもとに

生活を見直したり活用したりする活動を充実することが求められている。また、ものづくりなどの科学体験なども充実することが求められているのである。

4. 今回の移行期への対応として

(1) 今回の移行措置の特徴として

今回の移行措置の特徴は、次の2つである。その1つは、待ったなしに理科授業の充実に向けた改善に着手することである。新学習指導要領で強調された点を考慮しながら21年度から授業の充実を目指して改善していくことが求められている。2つめは、時間数の増加とともに、充実を目指した内容の展開についての検討である。新内容や一部修正された内容、あるいは学年を移動した内容については、子どもの実態を考慮し具体的な展開案や教材教具について詳細に検討することが求められている。

(2) 円滑な具体的実施に向けての留意事項や学習の条件整備

21年度から前倒して、早期に「理科授業の充実」を目指すためには、各学校において、まず20年度中に理科の授業改善の強調点を周知徹底することが求められる。次に、21年度の年間指導計画を作成することである。各学校の地域性や季節の状況、校内理科的環境、教材教具の整備状況、他教科との関連、理科支援員の活用(地域によって違いがある)などを考慮しながら、年間指導計画を作成することが求められる。新内容については、具体的な展開案も含めての詳細な吟味が必要となるし、その教材の整備計画や予算化にも着手する必要がある。

5. 「スピード」と「確実さ」が求められている

今回の改訂に伴う理科の移行措置は、(高学年は一部段階的な移行であるが…)21年から全面实施といってもよい。待ったなしの対応が求められている。このような早期の「理科授業の充実」を目指すとき、ついその変化に対応するスピードだけ気をとられて、授業自体の確実な質的向上が疎かになりがちである。それでは、子どもの健やかな成長と確かな学びは期待できない。今回の移行では、子どもの確かな学びを育むために、理科授業の質的向上を目指す「確実さ」とともに、変化に対応する「スピード」の両面を兼ね備えた重厚な取り組みにしていかなければならないと考えている。

□はじめに

平成20年3月、文部科学省は小・中学校の教育課程の基準としての学習指導要領を告示し、それによって、平成23年度から新学習指導要領に基づく小学校の新教育課程が、同じく、平成24年度から新学習指導要領に基づく中学校の新教育課程が全面実施される。これと並行して、平成21年度からの移行期間中に、算数・数学や理科等については、授業時数の変更等も含めて新教育課程が先行実施される。

従前では、新学習指導要領が告示されると移行期間中に内容の削除・付加などの移行措置が行われていたが、今回、当該教科においては授業時間を含めた内容の先取り、すなわち先行実施が行われることになったのは初めてのことである。このように至ってきた背景等を、ここでは考察する。

□理科の移行措置に伴う先行実施

今回の移行措置では、理科は、算数・数学および道徳とともに、教材を整備して先行実施するよう求められている。すなわち、理科においては、新課程に円滑に移行できるよう、移行措置期間中から新課程の内容の一部や授業時数の増加をも含めて前倒し実施が可能になった。今回の学習指導要領の改訂で算数・数学や理科は、授業時数や教育内容の大幅な増加が見られたこと、後述する時代背景などを考慮して、新教育課程の全面実施を待つことなく先行実施するものである。例えば、中学校理科においては、第2学年は平成22年度から35単位時間、第3学年では平成21年度・22年度に25単位時間、平成23年度はさらに35単位時間それぞれ増加させ、平成23年度からは新教育課程の全面実施と同じ授業時数となるようにするなどである。

□理数教育の充実

今回の改訂は、端的に言って30年間続いた授業時数および教育内容の縮減の中で行われてきた子ども中心主義、興味・関心中心主義等の極端な偏重から脱皮して、教師主導（教えて考えさせる、教えて基礎・基本を身に付けさせる）による学習内容の系統

性の重視、基礎教科の充実など学力と規範意識の復権を目指したものと言える。

理数教育の充実は、新学習指導要領のねらいを達成するために理数教育をいかに充実させ、子どもに理数の力を身に付けさせるかを期待しているものである。しかし、資源に乏しくその中で人材の育成を図らなければならない現在の我が国が置かれている立場で言えば、科学技術の充実・進歩は我が国の国是であると言っても過言ではない。そのためには、国家として理数教育をどう復権し、国として理数教育の充実をいかに考えるかの国家戦略の問題としてとらえる必要がある。それは、欧米諸国だけでなく今や中国・インド・韓国など近隣諸国の理数教育の取り組みは、我が国を凌ぐものになってきており、そのことは、先端科学技術産業・情報関連産業・宇宙産業などの各分野で、それらの国々の優位性が端的に現れていることから理解できよう。

「21世紀はアジアの世紀」と言われたとき、その中心は日本であった。しかし現在、日本の姿は世界の人々の目にはなく、「アジアの発展」といえば、それは中国でありインドの国を指してのことである。日本は、世界から見て影の薄い国になりつつある。我が国の国内総生産等にしても、世界の中で低下の一途をたどっている。これからの教育に携わる者は、単なる学習指導要領改訂に当たった授業時数や教育内容の問題だけでは済まされないということを認識しなければならない。国力の充実、経済力・防衛力・技術力等の優秀性に影響されるが、それらの基盤をなすのが理数教育である。

確かに、今回の学習指導要領の改訂で理数教育が授業時数、教育内容を含めて重視されたことは喜ばしいことであるが、併せて考えておくべきことは、国が理数教育を重視せざるを得ないときの時代背景は、戦後の復興期や国際競争力衰退の方向に向かっている時、国際的に見ても子どもの学力低下が顕著になってきている時などである。ある意味では、今日の我が国の状況は、国家の危機的な時代を迎えて

いることの認識が必要である。

我が国が国家として、国家戦略として理数教育充実にかける覚悟と本気と不退転の決意を示したのは昭和30年代、40年代の戦後復興期であった。その一方で、1980年代には、アメリカは「危機に立つ国家」等の提言、イギリスはサッチャー教育改革によって理数教育の復権を打ち出していた。

国際学力到達度調査によれば、TIMSSでは数学・理科は前回に比べて得点が低下して順位を下げ、またOECDが行うPISAの科学リテラシーについても、前回の2位から6位へ転落。世界各国の中・高校生が競う国際科学オリンピックに至っては、中国や韓国等からも大きく引き離されている。国際科学オリンピックで上位を占めている国は、この国際科学オリンピックの勝敗が、次世代の情報産業やバイオテクノロジー・半導体技術・省エネルギー技術等の分野で国際競争に打ち勝つことを意味しているという認識で、国家を挙げて理数系人材の発掘・育成に力を入れているのである。韓国は英才教育振興法を創設し、そこでは「国家的な次元で科学英才を早期に発掘し、英才達の知能水準に合致する教育を実施して彼らの持ち前の潜在能力を最大限に啓発・伸長し、21世紀の韓国の科学技術を発展させる」としている。

このように見たとき、我が国は早期に「科学技術教育振興法」を創設し、当面の国家目標として国際科学オリンピック金メダルの受賞者を倍増させる、TIMSSやOECDが行うPISAの成績を世界一に復権させる、理数系のエリート教育を充実させるなどを明確に示すべきである。また、国内での学力テストに、国際学力到達度調査と同様に理科を加えるべきである。国家としての理数教育充実にかける高い志と強い覚悟、不退転の決意を示さない限り、単に学習指導要領を改訂しただけでは、その効果は必ずしも期待できない。理数教育の充実とその先行実施は、我が国の国力衰退の兆候とそれに対するあせりと言えないことはない。

口理数教育充実のための基盤

学習指導要領をいくら改訂しても、教員の指導力等の向上が図られなければ、改訂は絵に描いた餅に終わってしまう。その可能性を危惧しているのは、この30年間続いた子ども迎合主義の下で、一部の教

育学者やマスコミの論調に乗せられて、まずは子ども在りきの教育があまりに強く強調されすぎたことである。「子どもの個性を見つめる」「子どもの個性を生かす」「子どもの思いや願いをかなえる」「教師は指導ではなく支援に徹する」「知識の詰め込みはよくない」「知識・技能よりは興味・関心」などは、確かに心地よい響きを持った言葉である。教育界に見られる誰もが反対できないスローガンではあるが、理想論・観念論に陥っていくのではないか。そしていずれも結果として、子どもに迎合するような教育が幅を利かせてきたのではないだろうか。このような子ども観やそれに基づいた指導が、今ここにきて問題視され、顕在化してきたと言える。子どもにとって必要なものは、必要なときに詰め込むことも大切な教育である。しかし、教えることから結果として逃避し、子ども中心の名の下に教育を進めてきたのではないか。教師が基礎・基本を徹底的に教え込んだり、反復訓練や暗唱等を行ったりすることは教師主導であると敬遠され、その結果、教員は子どもを真に鍛えることもなく、結果的に学習が子どもの興味に流され、易きものになっていき、系統的な学習や科学的思考力の育成、論述などの学習から逃避していくようになったのではないか。理科においても、観察・実験そのものは好きであるが、事象の分析、結果の考察、科学的論述は嫌がり、考えようとしないう子どもが増えてきたことが報告されている。

今回の学習指導要領の改訂では、知識基盤社会の根底をなす理数教育の充実が強調されている。理科では、科学的知識や技能のいっそうの定着をはかり、目的意識を持った意欲的な観察・実験を行って、その解釈・分析・考察する能力や科学的論述力を磨くとともに、科学の有用性の認識をすることが図られている。算数・数学では、事象を式で数学的に表現したり論理的に説明したりする学習や、自らの考えを道筋立てて的確に伝える能力の育成など、算数・数学的活動が強調されている。今回の学習指導要領で、指導者の綿密でかつ高度な授業力が期待される学習内容が多くなっただけに、従前の授業計画の考え方の延長では、とてもではないが改訂の精神は消化しきれない。そのことをしっかりと肝に銘じて、指導者のいっそうの奮起と努力を期待したい。

新興出版社啓林館

アドレス: <http://www.shinko-keirin.co.jp/index.htm> 移動

Keirinkan Web Station

啓林館はインターネットを通じて「教育」をサポートします。

小学校 生活・理科・算数	教育情報や授業に役立つ資料が満載!	高校 理科・数学情報・英語
中学校 理科・数学		

- ・更新情報を主としたメールマガジン「リンメール」を毎月配信しています。
- ・Webページ上で配信申込みを受け付けています。

<http://www.shinko-keirin.co.jp/>



スペインの世界遺産

アビラの旧市街と城壁

首都マドリードとサラマンカの間に位置する中世の要塞都市。この旧市街を囲む城壁は、11世紀にイスラム勢力から街を守るために築かれ、修道院が多く残されている。2.5kmの堅固な城壁に囲まれたこの街は、ヨーロッパ屈指の要塞都市。

(写真・文：村治 田鶴子)

CS研レポート Course of Study Vol.62

特集 環境-III 今子どもが危ない!

編集 教科教育研究所 © 禁無断転載

発行 啓林館

〒543-0052 大阪市天王寺区大道4丁目3-25啓林館ビル

tel : 06-6779-1531

fax : 06-6779-0226

mail : cskan@shinko-keirin.co.jp

～この冊子は、啓林館のホームページでもご覧いただけます。～

<http://www.shinko-keirin.co.jp/>

印刷所 岩岡印刷株式会社

デザイン 村治 田鶴子

本文カット 亀川 秀樹

2008年12月25日発行