

「教職論・保育者論」における人間形成論の試み

— 研究ノート —

Human Development Theory in Studies of the Teaching and Child Nursing Profession

畠山祥正*

要旨

2011年度保育士養成課程カリキュラムに新設された「保育者論」に、本学は「教職論」で対応する。「保育者の専門職的成長」のためには、教育者・保育者としての意識形成が前提とされるが、そのためには「自らを深く省みる姿勢」が必要ではないだろうか。科目の性格を論じた後、後半では、そのための授業事例として、①幼稚園の創設者フレーベルが教育の道を歩む過程で遠回りをしたこと、②金森学級の「手紙ノート」の役割から学ぶこと、について考察した。

キーワード：教職論・保育者論／フレーベル／金森俊朗

はじめに

本稿は、北陸学院大学人間総合学部幼児児童教育学科の必修科目「教職論」が、2011年度保育士養成課程カリキュラム変更の必要から、「保育者論」を含む内容になることを確認しつつその意義を考え、かつ科目に要求されていることがらを実現するために、授業担当者として模索していることをまとめた研究ノートである。

本学幼児児童教育学科学生の大部分は、入学時すでに、将来の職業選択についての目的意識を明確に持っている。キャリア意識形成はすでになされていると言えそうだが、キャリア意識は日々新たに持ち続けるものであり、そのためには「自らを深く省みること」が必要であると考え。後半部分（第2章）は、そのための事例・材料としての試みである。

第1章 授業科目「教職論」の位置付けと2011年入学生からの対応

第1節 授業科目「教職論」の教職上の趣旨と本学での位置付け

(1) 授業科目「教職論」の性格

「教職論」は、教職課程の「教職に関する科目」にある「教職の意義等に関する科目」として認可を受けている科目である。その「(各)科目に含めることが必要な事項」としては、以下の3点が規定されている。

- ・教職の意義及び教員の役割
- ・教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。）

- ・進路選択に資する各種の機会の提供等

さらに、<科目の趣旨>として、次の内容が合わせて示されている。（平成10年の教員養成審議会の答申を踏まえ、各大学に示しているもの）

- ・教職の意義や教員の役割、職務内容等に関する知識の修得を通じ、教員を志願する者が教職についての理解を深め、将来教職に就くことについて多角的に考察する過程を援助し、動機付けを図るもの。

- ・職場の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会を教員を志願する者に与えることにより、自らの教職への意欲、適性等を熟考させるとともに、最終的な進路選択について指導・助言するもの。

- ・「現在の教員には何が求められているのか」、

* HATAKEYAMA, Yoshimasa
北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
教育学・教育史

【 新 】

【保育の本質・目的に関する科目】

<p><科目名> 保育原理（講義・2単位） <目標> 1. 保育の意義について理解する。 2. 保育所保育指針における保育の基本について理解する。 3. 保育の内容と方法の基本について理解する。 4. 保育の思想と歴史の変遷について理解する。 5. 保育の現状と課題について考察する。 <内容> 1. 保育の意義 (1) 保育の理念と概念 (2) 児童の最善の利益を考慮した保育 (3) 保護者との協働 (4) 保育の社会的意義 (5) 保育所保育と家庭的保育 (6) 保育所保育指針の制度的位置づけ 2. 保育所保育指針における保育の基本 (1) 養護と教育の一体性 (2) 環境を通して行う保育 (3) 発達過程に応じた保育 (4) 保護者との緊密な連携 (5) 倫理観に裏付けられた保育士の専門性 3. 保育の目標と方法 (1) 現在を最もよく生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う (2) 生活と遊びを通して総合的に行う保育 (3) 保育における個と集団への配慮 (4) 計画・実践・記録・評価・改善の過程の循環 4. 保育の思想と歴史の変遷 (1) 諸外国の保育の思想と歴史 (2) 日本の保育の思想と歴史 5. 保育の現状と課題 (1) 諸外国の保育の現状と課題 (2) 日本の保育の現状と課題</p>

【 旧 】

【保育の本質・目的の理解に関する科目】

<p><科目名> 保育原理（講義・4単位） <目標> 1. 保育の意義について明確な認識をもたせ、その依拠する原因を理解させる。 2. 保育の場について、その歴史と類型について理解させる。 3. 保育所における保育の原理と特性、環境、方法について理解させる。 4. 発達過程区分における保育の内容について理解させる。 5. 保育所における保育の健康・安全について理解させる。 6. 保育所における多様な保育ニーズについて理解させる。 7. 保育所と家庭、地域との連携について理解させる。 8. 保育所における相談援助の基本原則と実践について理解させる。 9. 保育サービスの評価、苦情解決の方法について理解させる。 <内容> 1. 保育の本質 (1) 保育の意義とその思想 (2) 保育の目標 (3) 子どもの発達特性 (4) 保育の原理 2. 保育の場 (1) 家庭 (2) 保育施設 (3) 家庭的保育 3. 保育の歴史と現状 4. 保育所保育の原理 (1) 保育の特性 (2) 保育の目標 (3) 保育の方法 (4) 保育の環境 5. 保育所保育の内容 (1) 保育の内容構成の基本方針 (2) ねらい、内容、領域 6. 保育所保育の計画 (1) 保育の計画作成上の基本的視点 (2) 保育計画と指導計画 (3) 保育の計画作成上の留意事項 7. 発達過程区分の保育の内容と指導計画 (1) 3歳未満児の保育の内容と指導計画 (2) 3歳以上児の保育の内容と指導計画 8. 保育所の健康・安全上の留意事項 (1) 健康上の留意事項 (2) 安全上の留意事項 9. 多様な保育ニーズへの対応上の留意事項 (1) 入所児童の多様な保育ニーズへの対応 (2) 地域における子育て支援 10. 子育てに関する相談援助活動 (1) 子育て支援ニーズと相談援助活動 (2) 相談援助の基本原則 (3) 保育所における相談援助活動 (4) 地域における相談援助ネットワーク 11. 保育サービスの評価と苦情解決 (1) 保育サービスの評価 (2) 保育サービスに対する苦情解決 (3) 職員の研修と資質の向上 12. 家庭、地域との連携 (1) 保育における連携の意味 (2) 家庭との連携 (3) 幼稚園との連携 13. 保育士の資質と任務</p>

<p><科目名> 保育者論（講義・2単位） <目標> 1. 保育者の役割と倫理について理解する。 2. 保育士の制度的な位置づけを理解する。 3. 保育士の専門性について考察し、理解する。 4. 保育者の協働について理解する。 5. 保育者の専門職的成長について理解する。 <内容> 1. 保育者の役割と倫理 (1) 役割 (2) 倫理 2. 保育士の制度的位置づけ (1) 資格 (2) 要件 (3) 責務 3. 保育士の専門性 (1) 養護と教育 (2) 保育士の資質・能力 (3) 知識・技術及び判断 (4) 保育の省察 (5) 保育課程による保育の展開と自己評価 4. 保育者の協働 (1) 保育と保護者支援にかかわる協働 (2) 専門職間及び専門機関との連携 (3) 保護者及び地域社会との協働 (4) 家庭的保育者等との連携 5. 保育者の専門職的成長 (1) 専門性の発達 (2) 生涯発達とキャリア形成</p>

「学生自身が教員としての適格性を持つためにどのような努力をしていけばよいのか」といった事項を、当該区分の授業科目の講義概要（シラバス）で示すこと

本学の「教職論」の授業シラバス「授業のねらい」には、上記の内容を網羅しつつ、「この科目は、（中略）幼稚園及び小学校教員を志望する者に『教師とは何か、教職とは何か』ということについて、深く考察するきっかけを与えることを目的としている。」と記載されている。

今回の保育士養成科目改正（2011年度入学生から適用）では、現行の「保育原理」から保育士の役割と責務、制度的位置づけなどを分割し、「保育者論」が新設された。（保育士養成課程等検討会「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）概要」H22.3.24）

この「保育者論」の内容は、上記の「教職論」で実施する予定である。本学科の場合、8割以上が幼児保育の分野をめざしているのもともと幼児保育をめざす学生を中心にした対応になっているが、「保育者論」として求められている内容を盛り込んで再構成したいと考えている。

（2）「保育者論」で求められる内容

保育士養成の新カリキュラムは、かなり大きく変更されたが、ここでは「保育者論」に限定して考える。

「保育者論」（講義、2単位）は、「保育原理」（講義、4単位）が分割されてできた科目である。「保育原理」は半分の2単位になり、内容的にもかなり整理された。（対照表参照）

「保育者論」として求められるのは、以下の内容である。

保育者論（講義、2単位）（保育の本質・目的に関する科目）

<目標>

1. 保育者の役割と倫理について理解する。
2. 保育士の制度的な位置づけを理解する。
3. 保育士の専門性について考察し、理解する。
4. 保育者の協働について理解する。
5. 保育者の専門職的成長について理解する。

<内容>

1. 保育者の役割と倫理
(1) 役割 (2) 倫理
2. 保育士の制度的位置づけ
(1) 資格 (2) 要件 (3) 責務
3. 保育士の専門性
(1) 養護と教育
(2) 保育士の資質・能力
(3) 知識・技能及び判断
(4) 保育の省察
(5) 保育課程による保育の展開と自己評価
4. 保育者の協働
(1) 保育と保護者支援にかかわる協働
(2) 専門職間及び専門機関との連携
(3) 保護者及び地域社会との協働
(4) 家庭的保育者等との連携
5. 保育者の専門職的成長
(1) 専門性の発達
(2) 生涯発達とキャリア形成

以前の「保育原理」と比べると（対照表参照）、大きな変化である。

「保育原理」（4単位）で「13. 保育士の資質と任務」とだけあった項目が拡大し具体化しただけでなく、期待されている内容がわかりやすく示されている。

なぜわかりやすく感じるのかという疑問は、「保育士養成課程等検討会（平成21年11月16日～平成22年3月9日の間で計6回開催）」の資料「改正にあたっての基本的考え方」に、

④養成課程は、学ぶ側を主体とした書き方に改める。（目標と内容）

と示されていることで、なるほどとうなずける（上記も含め下線は筆者による）。

さらに、新たに盛り込まれた「5. 保育者の専門職的成長」が注目される。保育者自身の成長、さらには「保育者自身の生涯発達」という視点である。

これまで、ややもすれば、「保育者が、対象である子どもたちにどうかかわるか」という視点が強く、保育士自身の成長という視点は弱かった。保育士養成といえば、保育士が子どもたちの前で何ができるかが問われ、保育という営みが保育者

の成長とかかわることは力量と関連づけられても、保育の場ではそれが必須のことであると必ずしも理解されてこなかった。保育者自身の成長が明確に位置づけられた意義は大きい。

その意味で、「3. 保育士の専門性」も見逃せない。

「(3) 知識・技能及び判断、(4) 保育の省察」は、保育という営みがきわめて専門性の高い仕事であり、保育士に求められることは、保育士自身が自分の頭で考え判断し、子どもたちと共に育つ役割が認知された、と受け取ることができる。

保育者と保育士を区別して記載していることにも注目したい。「保育者」の部分は、幼稚園教諭との共通性が示唆されていると考えられるが、保育士となっている部分は、保育士をあえて法的な位置付けに限定してとらえていると考えられる。

(3) 保育士の専門性と生涯発達についての考察 ——学ぶ姿勢を身につける——

(2) で注目した内容をさらに深めてみたい。

「3. 保育士の専門性」となっているが、保育者と言い換えてもよいと思われる。少なくとも幼稚園教諭も(1)以下の項目は重要である。「養成される」のではなく、「自ら学ぶ」姿勢が求められるのであり、その姿勢は保育者の仕事そのものにとって重要である。

先に、保育者の専門性を、自分の頭で考え、自分の言葉で表現し、子どもたちと共に育つことと表現したが、養成時に修得した教育内容がそのまま知識として学習者の記憶に残るわけではない。忘れるのが当然である。しかし、わからないことやおぼろげに覚えている事柄について、どこをどう調べればよいのか、という術(すべ)を身につけていることは必要であり、経験したことをたゆまず検証して学び続ける姿勢が大切である。

ところが、この、仕事についてからも学び続けることが、実は容易ではない、という話を私は現場の方たちから聞く機会があった。

前任校での保育所・幼稚園での実習巡回時、所属長・園長の方たちとは、実習生自身の取り組み姿勢の評価だけでなく、そうした実習生を指導する保育士・教員の「保育者としての成長」がときどき話題になった。それは、長年に渡って現場

にたずさわってきた方たちの、実感こもった吐露ともいえるものであった。

そのポイントを一言でいえば、保育者自身の成長は、経験を積みば可能であるとはいえない、経験する時間が長いから学びが身につくことにはならない、というものである。

ある保育所の所長さんは、実習生の未熟さをむしろ肯定的にとらえていた。実習している学生はやれているか心配な学生であったが、あたたかく見て下さっていたからだろうか、実習生は「質問したいことが聞けて、楽しい」と語っていてちょっと拍子抜けだった。たいへんありがたく感じたことを思い出す。ただ、実習を終えて大学の授業に戻ったこの学生からは以前と変わった感じを受けなかった。しかし、少なくともその学生は、実習中、ある指導者の構えによって、自分の別な面を発揮することができたと思われる。それを本人が自覚したかどうかは別として。

ここで紹介したいのは、この実習先で、「実習生はできなくて当たり前だけど、でもそれ以上に問題なのは指導側にいる保育者」という話である。その所長さんがお話になったことは、指導的立場につくはずの年長の保育者が十分には育っていないという悩みであった。私は思いがけない心情の吐露に最初耳を疑った。一般論になるように言葉を選びながらも、かなり根本的な保育内容方法論＝保育者養成論を、初めての訪問者である私に語って下さったからである。そして、ほぼ同じ内容を別な実習先でも聞いた。

日常の保育をこなして経験を積み重ねても、保育の質を高めることにはつながらない、というのである。幼稚園段階の保育内容と保育所のそれとは、大きな違いはなくなってきたと思われるのだが、保育所ではまだ子どもを預かって養育するという意識から出ていないのか、とも思われた。しかし、よく考えてみると、これは保育士に限らず、保育者に共通する問題であって、経験が学びにつながるとは限らない、という大問題であった。管理者からやんわり注意を受けたり、研修を受ける機会が多くあっても、身につけてしまった「学びの構え(学ばないという構え)」を変えることはなかなかできない。しかし、年長者が育っていかなければ、若手はむしろその未熟な姿勢を学んで

しまう、といった悩みであったのだろう。だから、実習生の未熟さをむしろ「変わりうる可能性」と見て下さったと、納得できるのだ。

そして、そのお話の最後は、結局、子どもを、保育をどう見るかという感性が重要なのではないか、という結論だったと、記憶している。

この時以来、私は、実習生に対する施設側の指導姿勢と、保育者の自己研修と、保育に対する構えそのものが実は共通している、という確信を持ち続けている。

保育者の専門性とは、経験によって獲得されたものを保つことではなく、保育に対する問題意識を継続させること、換言すれば、保育の場面で感性を生かし続けることではないだろうか。子どもたちを観察し気づいたことを保育に生かすためには問題意識がなければならない。

ここでもうひとつ、別の実習先の所属長の話を出す。

「今来ている学生は、全く質問をしない。一日の終わりに何か聞きたいことはないかと聞くのだが、何も出てこない。子どもたちの様子を見ていれば、あの子はどうしてあのような行動をとったのかと疑問のひとつもわからないようである。保育者として向いていないのではないか」。そこは児童養護施設であった。実習生には子どもがそこにいる背景を詳しくは伝えていない。必要があれば伝える。それが子どもの行動に疑問をもつことだという。

たしかに、子どもの行動を観察しても何も感じないとしたら、保育者となるのに向いているとはいえないだろう。このことは、先の保育所長さんが指摘していたこととつながる。仕事につけば、学び直したいことがあるとか、新たに生まれた疑問を解決したいという思いが生まれる、と考えられやすい。しかし、上記お二人が言いたかったのは、学生時代の学びこそ重要であり、そこに萌芽がなければ育っていきにくいということである。

誤解のないよう整理しておきたい。

若い学生の保育者養成の段階では、技術的にできないことを否定的に見るべきではなく、むしろ、子どもをどう見てどのように向かい合うか、子どもたちへの取り組み=学びが生涯つづく、という意識形成こそ重要である。

(4) 本学科の実習と専門科目との関係、「教職論」の役割など

意識形成のために養成段階で工夫できることはないのか。

今回の本学科のカリキュラム改正では、「実習での学び」と「授業での学び」の関係を、時間をかけて検討した。ある教育内容を、実習の前に予め学ぶことがよいか、むしろ実習の場を経験した後に学ぶのがよいかという、カリキュラム上の課題である。

昨今求められている「単位の実質化」のために、年間登録単位数の上限（CAP制と呼ばれる）を定めなければならないという制約から、特定年次に授業が集中しないように科目配置年次を考え始めたことが、この「実習での学び」と「授業での学び」の関係を検討することにつながった。

その結果、従来、授業科目はできるだけ実習前に行うべきとされがちであったが、ある科目はあえて実習後に配置することにした。学生が実習中に学ぶ必要を感じて、実習後に授業を受けるということへの期待（隠れたカリキュラム）である。

そんななかで、私自身が担当することになる「教職論」（1年次後期）の内容と方法について、学生の意識形成にほんとうの意味で役立つことは何かを考えることになった。次のような事柄を伝えたいと考えている。

- 1 教育や保育の仕事は、同じことの繰り返しではなく、日々変わってゆく子どもたちを対象にする。それだけに大変であるが、やりがいのある仕事であること。
- 2 どれだけやればいいのかではない。「資格」とは、最低限の基準をクリアしたことを示すのであり、仕事のためには、修得した知識と技能を越えて、幅広い領域に渡って自己研さんが継続的に必要であること。
- 3 学科の授業カリキュラムが、資格取得との関連も含め、どのように構成され、年次配置がなされているのかを概念的に理解すること、及び授業のためにはさまざまな準備が求められること。
- 4 ときには、迷いが生じることもあるだろうが、迷うという経験もまた教育や保育の仕事にとっては得難い経験であること。

第2章 授業科目「教職論」における人間形成論の試み

今回の保育者養成カリキュラム改正で注目されるのは「保育者（自身）の成長」である。

それは、教師・保育者という存在が、子どもの前に完成された者として立つというよりは、子どもによって教師・保育者になる、子どもによって教師・保育者として成長できるという考え方を明確にしたと理解できる。教師・保育者自身が、日々の仕事の中で子どもたちとかかわることが教育者・保育者自身を成長させてゆくことになるという視点である。

保育（者論）の教科書には、保育にかかわってきた人物の紹介があるが、それによって直接的ではないにせよ、キャリア意識形成に役立つことを意図していると思われる。

しかし私は、目標をいちずに定めている若者が、模索や迷うことがなかったために思わぬところでつまづくことを恐れる。むしろ、あらかじめ迷った経験は「自らを深く省みる姿勢」につながり、同時に、迷った経験自体が教育・保育の仕事にとって役立つことを伝えたい。

そうした意味から、第1節では、幼稚園の創設者フレーベルをあえて、「遠回りした教育者」と位置づける。彼の人生を振り返り、必ずしも最初から教育への道を選んでいないこと、むしろ順調に歩んではいないこと、しかし悩み過ぎた幼少年時代がその後の仕事につながっており、遠回りをしたことが決して無駄にはなっていないことを明らかにしたい。

第2節では、金森俊朗氏の実践記録から、「専門性とは何か」の一端を学びたい。決して小学校だけの話ではない。幼児保育の年齢層でも取り組みは全く同じである。

第1節 フレーベル 回り道をしたが、幼少年期の思いをもとに教育の道を歩んだ人 —— 幼稚園の創設者フレーベルの葛藤と成長 ——

フレーベルは、初めから教育者になろうと思っていたわけではない。彼が本格的な教育活動に入るのは1816年（34歳）からであり、幼児教育に向かうのはさらに20年後の1836年（54歳）で

ある。その4年後の1840年、幼稚園（Kindergarten = 子どもたちの庭）が生まれる。遠回りをしたといえるが、しかし模索の期間に修得したことがしっかりと彼の活動に生きている。

途中で彼の教育集団を支え続けた友人たちと出会った意義も大きい。友人たちの支援なしに彼の活動は不可能だった。

幼少年期の思いを探り、教育の道を進むまでの、そして進んでからの様子を概観してみたい。

（1）孤独な少年時代

フレーベルは、1782年、中部ドイツの森林地帯チューリンゲン地方にあるオーバーヴァイスバッハに生まれた。父はルター派の牧師である。生後9カ月で母に死別し、厳格な父と第二の母のもとで愛に飢えを感じながら孤独な少年時代をすごした。

そのことは、本人が「自伝」の中で詳しく書いている。この書簡形式の自伝は、彼の理解者であったマイニンゲン公宛のものと、哲学者クラウゼ宛のもの、二編からなっているが、フレーベルの著作の中ではきわめて読みやすいものである。

前者は1827年、後者は1828年に書かれたが、その時彼はすでに45歳を過ぎていた。当時彼はカイルハウで教育活動を行っており、1826年には主著『人間の教育』を発表するが、反動の時代の波にのまれ、学園は窮地に陥っていた。しかし、その手紙の記述は幼少年時代に多くのページを割いている。

フレーベルは『自伝』のなかで、自己の存在が両親から認めてもらえなかったと語っている。腹違いの弟との遊びで何か問題が起こると継母はそれをフレーベルのせいにした。忙しかった父も事実を十分に調べてくれなかった。孤独な少年にとって美しい自然だけが慰めだった。

フレーベルは両親（父と新しい母）の関係を次のようにとらえている。

「要するに、わたしは早くから悪いと思われていました。調査する暇が必ずしもなかった父は、物事を彼の想像したとおりにみるのでした。子供時代にかまってもらえなかったことは、わたしを物笑いにさらすことになりました。母の意見に従えば、腹違いの弟との遊びで何か禁じられたことが起こると、そのきっかけはすべてわ

たしが作ったということになるのです。かくして両親の心がわたしから離れていくにつれ、わたしの生活もしだいに二人から離れていきました(75)」。以下、参照しやすいように、小原國芳・荘司雅子監修『フレーベル全集第一巻 教育の弁明』(玉川大学出版部、1977年)のページ数を()内に入れて示す。

フレーベルの行いはしばしば両親の不満を招いた。しかし彼は、形式上はともかく、実際的な点では罰に価するとは思わなかったし、自分の行為が必ずしもまちがっていないと思っていた。彼は両親にわかってもらえないという不満を持ち続けたのである。これに対して、フレーベルを受けとめ理解してくれたのは、兄クリストフと母方の伯父ホフマンであった。

兄クリストフはフレーベルにとって「救いの天使」であった。「兄はわたしのまちがいの中にわたしの本性の人間の要素を認めてくれ、しばしば虐待からわたしをかばってくれた」からである。「この愛はわたしの生涯の転回点となりました(76)」とまでのべている。

また伯父のホフマンは、フレーベルが10歳9カ月になった時、「両親の家を出て行けるという恩恵」を与えてくれた。伯父の家での平和な生活をフレーベルは次のように記している。「父の家に厳しさが支配していたとすると、ここには善意とやさしさが満ちていました。わたしに関しましても、あそこに誤解を見たとすると、ここには信頼を見つけた次第です。あそこでは強制を、ここでは自由を感じました。……わたしは心の自由をとりもどし、肉体的にも強くなりました(79)」。フレーベルは、おだやかでやさしく、愛に息づいている伯父の説教に聞き入り、学校での宗教の時間も彼の心を捕えている。しかし、堅信札がすむとフレーベルは、学資を出そうとしない義母の姿勢によって再びうねりの多い人生行路のなかを歩むことになる。

父の怒りにふれたフレーベルを何度も助けてくれたクリストフのやさしさと、10歳から14歳まですごしたホフマン家の暖かさを、フレーベルは生涯忘れなかった。幼少年時代の思い出が子どもに対する暖かい視点となって生きている。

(2) 職業模索の時期

フレーベルの父は、息子を早く独り立ちさせようと考えていた。

15歳3か月のとき、フレーベルは父の紹介によって林務官の見習いとなったが、たまたま彼の心をとらえた芝居見物について無邪気に父に報告したところ、父は彼をひどくしかった。このとき兄が仲裁役となってくれた。

見習期間が終わって郷里に帰ると、その林務官から父親あてにフレーベルに対する不満を並べた手紙が届いていた。帰途彼は兄のところでそのことを知って、自己を弁明し父と兄とを納得させたが、母は全く林務官の見方に賛成した。

ちょうどそのとき、フレーベルは、イエナ大学で医学を学んでいた兄トラウゴットのところへ父の使いでゆくことになり、それがきっかけとなって、イエナ大学に入学する許しを父からもらうことができた(17歳6か月)。彼は父から一学期分の生活費をもらっただけであり、しかもその大半を兄に貸したため、経済的にすぐ行き詰まった。フレーベルは、父がさらに半年ぐらいは援助してくれるのではないかと思っていたが、食堂にできた借金さえも父は支払ってくれなかった。そしてついにフレーベルは、イエナ大学の監禁室で9週間も思い悩むことになる。大学法廷で後年の父の遺産を放棄すると述べたことで、父の満足が得られ、フレーベルはやっと放免された。^{註)}

こうしたできごとにもかかわらず、フレーベルは再び両親の家に帰った。父の図書室に入りこんで、父の雑誌から切抜きを作る作業を数日間も早朝から夜遅くまで取りくんだ。しかし突然部屋にはいつてきた父は、彼の仕事を時間の浪費だとみなした。このときもまた、兄のとりなしによってその仕事を続けることができた。

しかし、父はフレーベルのことを考えていなかったわけではない。息子の職業のことを気にかけ、フレーベルは親戚の管理人のもとで農業を学ぶことになった。

フレーベルも父との不和に苦しみながら父を尊敬していたが、年をとった父に自分を理解してもらえないことを悲しく思っていた。彼は、立派な牧師としてではなく、息子の叫びに答えてくれる父を求めつづけたとあってよいであろう。「わたしは父を愛していましたし、この愛が利益をもた

らすこともしばしば感じていました。そのため、わたしは父にむかって、わたしが自分のことをどう思っているかを手紙で知らせてみようと思いを決心しました。しかしそれを書きおろす力と勇気がわたしにはまだなかったのです(105)。

家を離れて11か月たったとき、フレーベルは家に呼びもどされて、床についたきりの父の書き物を手伝うことになる。父は、彼の将来を心配しながら亡くなった。(1802年、20歳)。

その後、フレーベルは山林局書記、土地測量技師、さらに農場の会計係と仕事を模索しつづけたが、職は定まらなかった。

やがてやさしい、「愛すべき第二の父(114)」であった伯父ホフマンも亡くなった(23歳)。ホフマンはフレーベルを息子のよう思っていた。それは、彼がフレーベルの生母となった妹を愛していたからである。「わたしにとって彼女はわたしの兄弟の中で一番かわいかった。お前の中にわたしは自分の妹の姿を見ていたのだ。そして彼女への愛のためにわたしはお前を引き取って、それまでわたしがただ彼女のためだけに抱いていたものをお前に与えたのだ(114)」。フレーベルも伯父によって生母のイメージを新にしていたといえる。伯父の残したわずかな遺産が、フレーベルの将来を切り開いてゆく。

(3) フランクフルト 教育の道と出会う

1805年(23歳)、フレーベルは建築家をめざしてフランクフルトに向かう。しかし、そこでペスタロッチー主義者の模範学校校長グルーナーと出会って、教育の道を歩み始める。

実はこの経緯は『自伝』だけではわかりにくい。書簡というものは、相手がすでに知っていることや伝えたくない部分は省かれる。フレーベルは『自伝』のこの時期の個所からホルツハウゼン夫人カロリーネとの関係を除いて記述している。小笠原道雄著『フレーベル』(清水書院、40-49ページ)によると、フレーベルは、職業のための実科を中心とする模範学校で教えることになり、その後すぐホルツハウゼン家の家庭教師を引き受け、その援助を得て、スイスのイヴェルドンに行く。

この時代、まだ小国の集まりであったドイツ諸邦はペスタロッチー教育法を取り入れようとしていた。フレーベルは、イヴェルドンにペスタロッ

チーを訪問して直観主義の教授法を学んだ。この時はわずか2週間の滞在であったが、1808年から1810年にかけてホルツハウゼン家の息子たち3人と共に再度訪れ、教育法を深く学んでいる。

その後、ゲッチンゲン大学とベルリン大学で、自然科学とくに鉱物学・結晶学を学ぶ。自然科学とくに鉱物学・結晶学がどうして教育思想に関係するのだろうか。それは、この世界がどのように作られているかを知ることが、人間がどのように作られているかを知ることになると考えられていたからである。フレーベルのなかで徐々に熟してきた神や自然や人間についての思想は、ここで確固としたものになった。

ベルリンにいたフレーベルは、1813年4月リッソー義勇軍に入隊し、対ナポレオン解放戦争に従軍した。ここで後にフレーベルの片腕の一人となったランゲタールと出会い、彼の紹介でミッデンドルフとも知りあった(176)。このふたりはカイルハウでの教育実践の協働者となった。

(4) 初等教育の実践

フレーベルが教育活動にはいるのは、1816年(34歳)である。それは、兄クリストフが病死して残された3人の子どもたちの教育のためであった。このグリースハイムの「一般ドイツ教育舎」は、わずか7人の子どもで始められている。

翌1817年にカイルハウに移ったのでカイルハウ学園と呼ばれる。ここにミッデンドルフとランゲタールが加わった。経済的には苦しかったが、友人たちの協力を得て学園はしだいに充実し、1825年には生徒数56人を数えた。そこでは、子どもたちとの生きた触れ合い、自然との共感、農作物の栽培、庭づくり、動植物の観察、共同作業などが重視された。

しかし、プロイセンの反動政策の圧力が迫るなか、学園が革命精神の温床であるされ危機が訪れる。フレーベルの主著『人間の教育』(1826年)はこうしたなかで書かれた。この学園は東ドイツ時代を経て現在も続いている。

(5) 幼児教育

フレーベルは1836年からしだいに幼児教育に向かっていく。37年からのブランケンブルクでの活動は、創造的な遊びを育てるための遊具の製作とその普及に向けられている。フレーベルの遊

具は、ドレスデンやライプツィヒに紹介され、一般にも注目されるようになっていく。

1839年(57歳)、フレーベルは6歳以下の幼児40名を集めて「遊戯および作業教育所」を作り、これに遊戯の指導者養成コースを併設した。それは、遊具を用いた正しい遊戯の仕方を研究し、指導するものであった。

こうした活動の下地のうえに、1840年、「一般ドイツ幼稚園」が創設された。

フレーベルの幼稚園(キンダーガルテン=子どもたちの園)の目的は、家庭教育の肩代わりではなく、母親たちに幼児教育のあるべき姿を示して家庭教育を回復しようとするものであり、遊具を用いて幼児たちを正しく育み、家庭を子どもたちにとって幸福な生活の場にするものであった。

フレーベル幼稚園の教育内容は、当時ヨーロッパに普及していた幼児学校の教育内容とは対照的である。

資本主義の発達に伴う社会事業的観点から生まれた幼児学校では、ひとりの教師が大勢の子どもたちを前に、子どもたちのなかから選んだ助教師を使って、読み書き算・体操・宗教を教えていた。これに対して幼稚園では、遊具を用いた遊戯・運動遊戯・自然の観察・動物の飼育・植物の栽培・戸外でのゲームなどであった。

(6) 人間的な弱さをもつ人

ここで、フレーベルが問題ある性格の持ち主だったことを取り上げたい。

フレーベル全集の編集者ランゲは、フレーベルを性格的に問題のある人物として描いている。

ランゲは、フレーベル集団の成員の一人が語ったこととして、「フレーベルは困っている時が一番やさしかった。うまくいっていると、彼はあまりに思いやりがなさすぎて、しゃにむにつっぱしるのであった(238)」と書いている。

ランゲによれば、フレーベルは自己の独自性を意識しており、自分を、思想を実現する権威者と認めていた。そして、他の人々が自分と同じ感受性を持っていると信じていたため、カイルハウの同僚たちと意見の相違が生じた場合も、彼にはそれが利己心からくる思いつきと見えることもまれではなかった。正当な非難も彼は誹謗と取ったのである。

ランゲの描写はさらにきびしくつづく。「生徒たちの自立心を伸ばそうと努めて現実にそれを伸ばしたフレーベルは、個人を初めて現実的人間たらしめることのすばらしい特質を、同僚のうえには認めなかったし重んじもしなかった(40)」。また「矛盾をがまんできない短気をもって、学問的に熟達した男たちを侮辱した」という。こうしたフレーベルの姿は、「クラウゼ宛の手紙」の編注にも描かれている(195)(196)(198)(202)。

こうしたフレーベルの「弱さ」の背景には、彼の子ども時代の心の軌跡がある、と言わざるをえない。しかしまた、それが彼の子どもたちに向けるあたたかなまなざしになっている、ともいえるのである。

以下の自著を組み入れ、論点を限定して再構成し、全面的に書き改めた。

拙稿「フレーベルの子ども観とキリスト教信仰の背景」(キュークリヒ記念財団『乳幼児の教育』29、1985年1月)

拙稿「フレーベル 家庭と人間の回復」(『現代保育』34-7、チャイルド本社、1986年7月)

なお、小笠原道雄『フレーベル 人と思想 164』(清水書院、2000年)は事情がよくわかる。

<注>

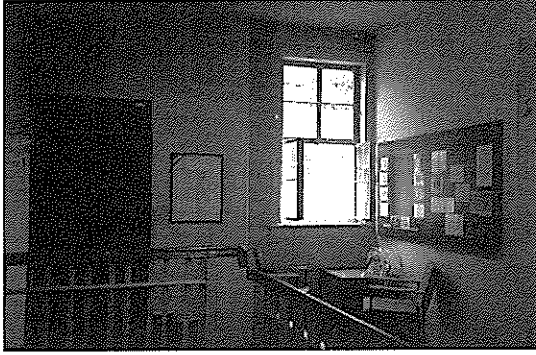
イエナの監禁室

監禁室(Karzer)は現在も残っており、保存されている。イエナ大学は現在フリードリヒ・シラー大学といい、以前図書館だった建物は、解剖学研究所になっている。

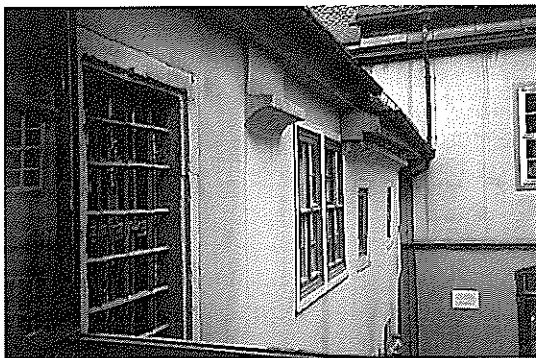
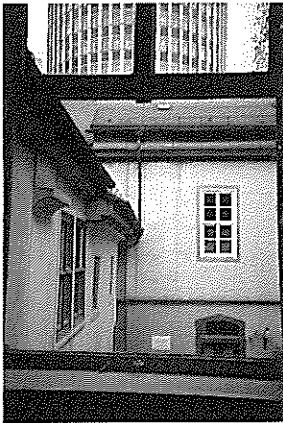
1996年5月、ベルリンからブランケンブルクでのフレーベル会議に出席する途中、私はイエナに寄ってその場を訪問した。フレーベルがその部屋の窓からどんな景色を見て過ごしたのだろうかという思いからである。

監禁室が歴史的なものとして保存されているのは、当時の学生たちにとってそこに入れられるのは箱がつくように考えられていたからであろう。監禁室のドアの近くには入れられた人たち、おそらくよく知られた人たちに関する展示があったが、その中にフレーベルの名を確認することはできなかった。

部屋は二階建の二階、建物が内側に折れた角の部分にある。一方にしかない部屋の窓にはそだけ鉄格子が入っており、その窓からは中庭が見える。中庭を囲んでいる建物に出入りする人たちを見ることができただけである。遠方の景色を見通すことはできない。傾斜して狭くなる側面には人物の絵の落書きがあり、ドアには中を見ることができると小窓が切られている。入れられた人たちは閉塞感にとらわれたであろう。



廊下側から監禁室のドアを臨む。下はこの写真の開かれた窓からの様子（後方は高層建築物）と、この窓からすぐ左になる監禁室の窓。



中庭側から監禁室を臨む。この写真の中央二階部分、枝の下に見える窓の位置である。

第2節 金森俊朗氏の教育実践「涙と笑いのハッピークラス4年1組」から学ぶ

「命の授業」のもと、人と人をつなぐ「手紙ノート」

ここで取り上げるのは、金森俊朗氏の小学校での一年間の記録、「涙と笑いのハッピークラス4年1組」（NHK、2003年11月9日放送）である。教育番組国際コンクール第30回「日本賞」グランプリを受賞した。

この番組は一年間にわたってカメラを回し続けたからこそ撮れた断片を、それ以外の部分を切り落としたことでじっくり見せてくれる。しかし、登場する子どもたちと先生との関係に心を奪われ、日常的に地道に行っていることや先生が機会をとらえて取り組もうとしていることは意外に見逃されているのではないだろうか。

地道な教育活動の部分、「手紙ノート」に着目してみたい。

(1) 番組の紹介

まず、この番組を紹介したNHKのホームページ（当時）を紹介したい。

○こども・輝けいのち 第3集 涙と笑いのハッピークラス 4年1組 命の授業

「学校に来るのはハッピーになるためだ。みんなでハッピーになろう」

そう約束したクラスがある。金沢市立南小立野小学校の4年1組である。担任は金森俊朗さん。命を大切にすることを育てたいという大ベテランだ。

このクラスの朝は、少し変わった風景から始まる。一日3人ずつ、クラスメートにあてた手紙をみんなの前で読むのだ。手紙には、うれしいことも悲しいことも、時には怒りや悔しさまで、友達にいちばん言いたい気持ちが素直に書いてある。手紙を聞いた仲間は、感じたことや考えたことを、その場で発表する。

毎日「気持ち」をやり取りしながら、子どもたちは、国語や算数といったふだんの授業だけではわからない友達の意外な一面に気づいていく。

友達のいいところ、自分のいいところ。お互

いに認め合いながら、心をつなげていく子どもたち。彼らは、泥んこサッカーやいかだ乗りなど「仲間と生きる喜び」を全身で味わいながら、命を大切に思う気持ち、自分や友達を思いやる心を自然な形で育てていく。

「みんなでハッピー」を目指し、一生懸命に毎日を生きたる小学4年生・10歳の成長を見つめる

また、<「日本賞」の審査講評>には、

教育の本質を真正面からとらえている。ある教師と彼のクラスを丁寧に描いたこの番組は、クラスの中で起こるドラマや感動のまさにその瞬間を捉え、ひとりの先生が、子どもたちの成長に目覚しい力を発揮することを実証している。友だちと強い感動を共有した生徒たちが、人と感動を共有することの価値を発見し、教室の中で起きた生と死をめぐる問題の意味を理解する時、視聴者もまた、同じ感動を味わうことができる。

と書かれている。

以下、番組の内容について、同番組の取材班による『こども・輝けいのち 第3集 涙と笑いのハッピークラス 4年1組 命の授業 金森学級の35人』日本放送出版協会、2003年（以下『金森学級の35人』）を参考にみてゆく。なお、（ ）内は同書のページを示す。

(2) 「手紙ノート」にみる教育方法

同書から抜き出す形で「手紙ノート」を把握したい。

「手紙ノートを読みましょう」

4年1組・金森学級の朝は当番のこの言葉で始まる。

毎日3人ずつ交代で、クラスメートにあてた手紙を読みあげるのだ。書くのは家。

大学ノートに書く手紙だから「手紙ノート」と呼ばれている。(10)

要するに、なんでもいいのである。クラスみんなに一番言いたいこと、伝えたいことを書いてきて発表するのである。

しかしこの「なんでもいい」というのがつらい

ところ。35人のクラスで1日3人ずつ書くから、2週間に一度は手紙ノートを書く順番がまわってくる。・・・金森学級では3年のときから続けていて、書いたものはクラス全員の前で読むわけだから同じネタは使えない。(13)

放課後、明日のための手紙ノートを受け取りながら・・・そしてその夜、1人でじっくりとこの2週間を振り返ったり、自分を見つめたりするのである。「何々について作文を書きなさい」とテーマを与えられたほうがずっと楽だ。端から見てどんなにたわいのないことでも、どんなに短くても、自分で考えて書く。金森学級の子どもたちは、そんな作業を3年生のときから続けているのである。(14)

手紙ノートにはもう1つ大切な側面がある。金森学級の朝を演出するのは書き手だけではない。手紙ノートの時間は、聞き手のほうも書き手以上に大切な、そしてしんどい役割を与えられる。(15)

手紙ノートを読む子は、「感想は〇〇さんと〇〇さん、言ってください」と指名してから読みはじめる。誰を指名するかは読み手の自由。手紙の内容からこの子という場合もあるし、伸直りや友情を確かめる手段とするときもある。いずれにしても、指名された子は手紙ノートを聞いた後で、感じたことや考えたことをその場ですぐ「返事」として話さなくてはならない。

それだけではない。指名された子との「手紙」のやりとりの後には、

「他にありませんか？」

という言葉が続く。つまり、指名された子からの「返事」は最低限の話で、結局はクラス全員が「返事の話し手」となることを要求される。(17)

思ったことを書いてきて発表したり、原稿なしでスピーチすることは珍しくないだろう。しかし、発表をきっかけに、「話し手となることを要求する」ところに金森学級の手紙ノートの極意がある。思ったことをどう表現したらよいか、徹底した「訓練」が毎日続く。

「手紙ノート」を金森先生の「魅力」に還元させてはならない。

学校での国語（言語）学習は、必要以上の細かい読み取りが中心で、かつ作文も重視されており、

口頭で自分の考えを短く話すことは授業の対象外である。口頭発表で求められるのは決まった答えを明瞭に話すことである。自分の気持ちを言葉に載せて語ることは訓練されない。日本の国語教育は、「聞く、話す」よりも「読む、書く」中心であると言われるが、これでは言葉と感情・気持ちが適切につながらないことになる。

西欧諸国では、「聞く、話す」を先行させるのが普通である。話すことは自然にできるのではなく、話す訓練をしている。¹³⁾

こう考えてくると、金森学級は「命の教育」以前に、この話す訓練を徹底的にやっていることになる。否、話す訓練が「命の教育」の前提になっていると言ってよいのではないか。もちろん、最初に手紙ノートに書くところから始まるから書くことも軽視していないことも、付け加えねばならない。書くためにはじっくり考える、その場で瞬時に話す訓練も同時に行う。これが「手紙ノート」の仕組みである。

(3) 「手紙ノート」がこころを開ききっかけに

『金森学級の35人』には、番組作成側のコメントがところどころに載っている。

手紙ノートがある。

書くのがうとうしいときも多いけど、何かあるときは手紙ノートに書けばいい。

自分の気持ちを伝える時間や場所があり、受け止めてくれる友だちや先生が確かにいること。それが金森学級の子どもたちをどこかのびのびとさせている。

取材が始まって1か月。私はそんなことを感じていた。(20)

そんな矢先、『金森学級の35人』によれば4月26日、連(れん)が手紙ノートで、おばあちゃんが亡くなったことをお葬式の様子も交えて手紙ノートに書き、読んだ。子どもたちはそれを聞いて自分の経験を語り出し、思いだして泣き出す子も出てきた。

そのとき、光美由(みふゆ)が語りはじめる。

「私は3歳のときにお父さんが亡くなって、命を考える授業のときも書きたかったんだけど、書こうと思ったんだけど、書けないくらい悲しくて

……」

初めて聞くことに学級じゅうがあっけにとられる。

このとき、金森先生は言葉を選びながら、次のように語る。

「この学級で一番つらい経験をもっているのは、ぼくは光美由だと思う。……」

いつも心にしまっておくとつらい。な、光美由。だから一度は光美由がお父さんのことをみんなの前で言ったほうが気が楽になるだろうなと思っていただけでも、今日そのことをしっかりとやってくれたのは、先生、とても嬉しかった。連ちゃんの便りも光美由の心を開いてくれたわけだ。手紙ノートでな。」(30)

手紙ノートが子どもたちの心を開いている。子どもたちの心をつないでいる。先生自身もひとりひとり子どものことを把握し、どこかにかかわるチャンスを待っていた。しかしそのチャンスは予定通りに来るとは限らない。予想を越えてやってくるにもかかわらず対応できるのは、先生自身が表現の仕方も含めて準備しているからだろう。

(4) 「きれいごとでごまかすつもりか」

番組をここまで見ると、感動的な場面がまだ出てくるかと期待を持ち始めてしまう。しかし、そうした期待はものの見事に打ち碎かれる。

信頼関係が着々と築かれているどころか、6月、「いじめ」が起こっていた。

番組は、授業にいたる経緯には細かく触れず、いじめを考えさせる授業に絞り込んでいる。誰がターゲットになっていたかは、取材班の記録を読まないといけない。

ターゲットになったのは、話すことが苦手なコウジと、思ったことをそのまま口にする陽(よう)だった。陽は、イカダ事件で活躍するので、この部分の記録を読んでも信じられないくらいである。

金森先生はこの問題と対峙する決意を固め、授業の場で徹底的に子どもたちを追いこむ。

「言葉を軽く受け止める。人間を軽く受け止める。人によって態度を変える。みんなのなかにそうした気持ちがあるのかどうか」(50)。金森先生

はそれを問題にした。

「言葉の内容よりも誰が言ったかをとりました。恐ろしいことです。それは友だちに対する決定的な軽蔑です。」

言葉という観点から、私は次の言葉に注目する。「軽蔑されると人は、知らない間に、怒りと憎しみを内側にためていきます。」(51)

授業では、「コウジをなぜからかうか」について問うのだが、子どもたちからは他人事のような発言が続く。金森先生は、「きれいごとでごまかすつもりか、君たちは。自分のことを棚上げして言ってるじゃないか」と、苛立ちをぶつけるように黒板をたたいた。ものすごい大声で、みんなをにらみつけた。

懸命に自分の後悔を話そうとする子が出てくる。

コウジはそれに応えて必死にしゃべろうとして立ちあがったが、言葉が続かない。先生はじっくりに言葉を待ち、さらに「思ったことを言葉にすることの大切さ」をコウジだけでなく、子どもたちみんなに教える。

「おまえはこれまで何も口で表さなかったな。心にためておくと、それが憎しみになる。刃物になる。だから怒ることが大切なんや。暴力とは違うぞ、コウジ」(59)

きれいごとですませず、自分の心と向き合うことの大切さ、自分の弱さを考えさせている。しかし、それも、思いを言葉にすることの日常的な訓練の積み重ねのうえでこそ可能であったと理解すべきだろう。

(5) イカダ事件

思いを言葉にするという観点から、どうしてもイカダ事件をとりあげねばならない。

二学期最大のイベントであり、子どもたちはそのために準備を重ねていた。ふつうなら特別な「総合学習」のために平常のことは隅に追いやられそうなものであるが、おしゃべりをする祐人を先生は許さなかった。(記録を読むと、手紙ノートの取り組みがおろそかになっていたなどの状態が背景にあるが、番組では除かれている。)

「荒木やるな」と宣言した金森先生に、まず陽が食ってかかったが、勢いはない。でも表情から、

懸命に頭を働かせているのがわかる。

金森先生はじっと目をつぶって言葉を待つが、他のみんなも黙ったままである。

黙ってしまったらおまえたちの負けだぞとばかりに金森先生が言う(113)。

「もう1人だけ意見を聞く」

ひとりの女の子がなんとか話しはじめるが、涙があふれて言葉が続かない。だが、「祐人さんは私たちのグループの1人だから」というのがヒントになったと、私はみる。

浩介「ぼくたちにも責任はあるので、祐人君が残るんだったら……ぼくも残ります」。番組では、この発言を聞いた陽が「おれも残る」と言ったのが聞こえる。

そして、2人の言葉を聞きながら必死で考えをまとめた陽が再び話しはじめる。陽はクラスのみみんなに語りかけ、先生に向かって「祐人君にイカダをやらしてください。お願いします」と、頭を下げた。みんなも「お願いします」と続く。「陽、久しぶりに、かっこいい、いいことゆうたな」。金森先生が陽に手を差し出す。

コウジのときには1人の子を孤立させた教室が、今回は1人の子を守るために動いた(115)。

「今からつぶした時間を取り戻せ」。記録には書かれていないこの言葉が私の耳に残る。実は「つぶした」のではなく、得がたい時間であった逆の表現である。

盛り上がる楽しそうなイカダ乗り。

大騒ぎしている子どもたちを、金森先生はプールサイドに座ってまぶしそうに見つめていた。

「あれはもう完璧でした。完璧な私の負けです」

「苦勞してきたのは俺たちだから、先生が俺たちの苦勞したことを取りあげるのは筋違いだと。ましてや祐人はイカダで問題を起こしたわけじゃない。だから解決はそれ独自であるべきだというのは、これは子どもの言う通りです。たいしたもんです。あれだけのことは大人も言えませんから」(117)

この部分、陽はそこまで整理して説明してはいない。しかし、表現したことをつないでいくとたしかにそうした意味を語っている。「手紙ノート」の繰り返しが生んだ成果であるが、先生も子どもたちの言葉に耳を傾け、言葉の意味を汲んでいる。

教師も子どもたちも本気で全力でぶつかりあえばこそその成果である。そのぶつかりあえる前提には信頼がある。先生の子どもたちへの接し方が、子どもたち一人ひとりの「内に秘めた力」を引き出している。

子どもたちが正直に話せる機会（環境）を作ることが、素直に友を思いやる言葉、自分の弱さを語ることに繋がっている。子どもたちの言葉は自分の言葉になっていた。

(6) 関係をつなぐ「言葉の教育」の修得

私は、金森先生の行った教育内容と方法のうち、簡単ではないが生かせる部分と、簡単に見えて結局自力でやらねばならない部分があると思っている。

さまざまな授業実践例は参考になるだろうが、それをいくら学んでもそのまま使えるはずはない。それは、試行錯誤しながら子どもたちと一緒に作り上げたものだからだ。

それよりも、地道に子ども同士をつなぐ方法の修得こそ大切であり、決して容易なことではないが、実際、先生はこの地道な訓練の部分で大学生への授業でくりかえし行っている。

「命の授業」のもと、人と人をつなぐ「言葉の教育」であり、「言葉の教育」は「つながり合う」努力である。

<注>

この問題について示唆を与えてくれるのは、石原千秋『国語教科書の思想』（ちくま新書、2005年）である。

「……国語がすべての教科の基礎になるような読解力を身に付ける教科だと考えている人がいるとした

ら、それは「誤解」である。現在の国語という教科の目的は、広い意味での道徳教育なのである。したがって読解力が身に付いたということは、道徳的な枠組みから読む技術が身に付いたことを意味するのだ。……」〔表紙カバー /pp.25-6〕

国語教育をいくらしっかりやっても論理的思考を強化することにはならない理由を明確にしている。しかし、では「どうしてこれまで大丈夫だったか」という疑問が生じる。私はその答えを、だれもが読書をしていたという「隠れたカリキュラム」によって国語の力が保持されていたのではないかと推論する。

日本人は暗黙のうちに国語教育とは読むことから始まるとイメージするが、欧米ではまるで違うのだということをも具体的に教えてくれるのは、山本麻子『ことばを鍛えるイギリスの学校』（岩波書店、2003年）である。

イギリスの英語教育、すなわち国語教育では、読み書きだけでなく、公の場で個人としての意見を、筋道を立てて述べたり書いたりすること（自己表現力を養うこと）が重視されている。学校教育の指導の基本であるナショナルカリキュラムでは「話すこと」、そして、そのもととなる「聞くこと」が真っ先に取り上げられている。最も基本的な目標をまず初めに掲げ、早く基本的な能力や技術を身につけさせ、あとはそれに基づいて、能力・技術を拡大・拡張させるという姿勢をとっている。批判的な視点を持って考えながら「読むこと」、あらゆるジャンルにわたる「書くこと」なども、圧倒的な量と密度で行われる。

フランスの高等学校では、「哲学」の授業が行われている。高等学校卒業及び大学入学資格試験（バカロレア）で哲学は必修である。フランス国家が掲げる「自由と平等」は、自律的に考えることを基盤においている。個人の思想＝生き方をどのように説得的に論証していくかを哲学の授業で学ぶ。道徳というよりも、論理的手法に通じ、多様な見方を学ぶことになる。他人の言葉をうのみにせず、自分の頭で考え発言することが前提になっていることがわかる。「正しいと決まっている答え」はない。論理的手法が重要視される。