

書評

戸野塚厚子 著

『スウェーデンの義務教育における「共生」の
カリキュラム (“Samlevnad” の理念と展開)』

山田雅彦*

本書は、スウェーデンの義務教育カリキュラムに「共生(Samlevnad)」が制度化された過程を追究したものである。彼の地の関係者への聞き取り、教科書の分析、授業の観察と分析、といった多彩な方法によってスウェーデンのカリキュラムの成立過程が追究されている。在来線か一般道で行ける学校でしかフィールドワークをしたことのない評者にとっては未知の世界である。門外漢ゆえの見当違いもあろうかと思うが読者各位のご寛恕を賜れば幸いである。

本書は、著者が筑波大学に2011年に提出した博士論文に加筆・修正を施して刊行されたものである。その課題は著者自身の言によれば「「共生」のカリキュラムを解明すると同時に、「共生」という教育目標を義務教育課程において具現化してきたプロセス、つまりはナショナル・スタンダードとして制度化され、計画化された諸過程を明らかにする(p.19)」ことである。ここでいう「共生」は現地語のSamlevnadの訳語であるが、著者は現地の辞書を参照して to live together with others (他者と共に生きる)の意味で用いている(p.26)。

著者は「共生」のカリキュラムとして、「「共生」という言葉を使い、「男女」「家族」「障害者」「大人と子ども」「移民」等の「他者との共生」を取り上げている教育内容」だけでなく、「「共生」という表現は用いられていないが、「共生」の基礎となる内容、例えば、「多様性」「民主主義」「平等」等、間接的に取り扱う教育内容」までも対象にしている(p.21)。そして対象とするカリキュラムを、「男女の共生」を中心に、少しずつ「共生」の内容が教育課程に位置づき始めた萌芽期、②「男女の共生」のみならず広く「他者との共生」が複数教科、テーマ学習で取り上げられるようになった充実期、とりわけ障害者との共生が強調された時期、

*東京学芸大学

③「共生」のカリキュラムが定着してきた時期。「多様性」「多文化」に焦点化された時期で、内容が「インテグレーション」から「インクルージョン」へと変化した時期、の三つに区分する(pp. 21-22)。いずれも考察の対象とされるのは、田中統治が「制度」「計画」「実践」「経験」の四層に分類したカリキュラムの前三者、「制度」「計画」「実践」としてのカリキュラムであり、「経験」されたカリキュラム、つまり児童・生徒が何を学んだかは考察の対象から除外されている(p. 20)。

このように考察の対象を定めた上で、著者は本書の課題を五つ挙げ、それぞれに一章をあてている。①小学校段階と中学校段階の教室の一場面を紹介し、「共生」のカリキュラムとその特徴を概観する(第1章)。②「共生」のカリキュラムが94年版に至るまでの史的展開の過程を解明する(第2章)。③なぜ、スウェーデンでは「共生」のカリキュラムが制度化されたのか、そのプロセスと基盤的要因を検討する(第3章)。④「共生」のカリキュラムを実践レベルで検討し、そこから「共生」のカリキュラム実践を支える条件を導き出す(第4章)。⑤研究の成果を要約・整理し、日本のカリキュラムの比較研究と教育実践への示唆を含めながら総括的な考察を行う(終章)。さらに、94年版ラーロプランまでを考察の対象とした博士論文を補完する補章として、2011年版ラーロプランの考察が添えられている。

それぞれの章において、現地の公文書を含むテキストの読解、関係者への聞き取り調査、教科書の分析、授業の参観と分析といった多様な研究方法が縦横に駆使されている。そのすべての対象が現地語であることをふまえるならば、研究成果が上梓されるまでに著者が費やした労力は察するにあまりある。それを反映してか、随所に、研究のキー概念となる原語が何を指すか、どう訳されるべきか(またはどう訳してはいけないか)についての詳細な記述が見られる。読者への配慮なのはもちろんであるが、原語一つ一つの訳に著者が呻吟したことが察せられる。原語の意味を確認するために専門家に助言を求めた経緯も随所に記録されている。

本書を手にして痛感するのは、研究というものの果てしのなさである。私事で恐縮だが、冒頭でも言及したように評者は在来線か一般道で行ける学校をフィールドとする研究を行っている。「ふつう」の学校の「ふつう」の授業が「ふつう」に進行する不思議に取り組んでいる。1992年に拝見したただ一度の授業の謎を解

き明かすために二十余年を費やし、明らかになったのは三割程度、というのが率直な印象である。今後研究が進めば、「明らかになった」が三割を下回ることはあっても、上回ることはなからうと覚悟している。研究はゴルフのようなものである。ティーグラウンドから見たときは小さな点だったグリーンが、ようやくたどり着いてみれば、さらに小さな点であるカップの周辺に、カップへの到達を阻む広大な障壁として立ちはだかる。おそらく、ようやくわかったと思った次の瞬間に、新たにわからないことが増えているのが研究である。

評者の浅学非才を差し引いても、勝手知ったる自国の教育についてさえこのありさまである。外国のカリキュラム事情を対象とする研究であればなおさらであろう。公文書の分析なら、分析の対象（文書）が研究の対象（制度化されたカリキュラム）を指し示していると思なすことに特段の不都合はない。しかし、参観した授業は「その学校の、その日の」授業である。別の学校では、別の教師の学級では、否、同じ学級でも別の日には、授業が異なる様相を呈している可能性がある。教育の地方分権化が進み、検定教科書もない国であればなおさらである。著者自身、「94年版以降は授業が多様化している可能性が高い。そのことを念頭に置きつつ(p.192)」とみずからの考察のおよぶ範囲を慎重に限定している。随所に「思われる」「考えられる」といった表現が見られるのは、むしろ著者がスウェーデンの教育のすべてを知っているわけでないこと自覚している謙虚さの表れであろう。著者はみずからの研究の過程を通じて、我々をスウェーデンの教育事情に関する「グリーン」にいざなってくれる。

しかも、カリキュラム編成を取り巻く周辺事情の膨大さを考慮すれば、本書の膨大な内容といえども、スウェーデンのカリキュラム事情の全容に迫るには「大河の一滴」である。門外漢の不勉強を顧みず指摘するなら、義務教育制度の成立が1962年と極端に遅いこと、1970年代まで知的障害者に不妊手術が強制されていたと指摘されていること（椎木章・二文字理明『福祉国家の優生思想』明石書店、2000）、想定・想像を超えた思考・行動様式を持ち主を一定の割合で含む移民の流入が続いていること、国境や言葉の壁が相対的に低い欧州であれば逆に人口の流出も無視できないであろうことなどは、今後カリキュラム行政への影響を考察されるべき事項である。著者がこれらを苦渋の決断をもって考察対象から除外したことは想像に難くない。

その上、特に第3章にかかわることであるが、追試のできない歴史的的事象につ

いては、因果関係の検証にはひととき慎重であることが求められる。「Xの前にYがあった」と「YがあったからXがあった」は厳密に区別されなければならないからである。後者であると主張するには、Yの有無以外の条件が可能な限り同じ他の地域のカリキュラム事情との比較が必要である。かつてマックス・ウェーバーが、資本主義の精神はプロテスタンティズムの倫理のもとで（のみ）生まれたとの仮説を検証するために、世界の主要な宗教についての考察を展開していったように。しかもそのウェーバーといえども遺された研究成果が完璧であるわけではない。現に評者の師は、後に古利の高僧となるゆかりの卒業生（当時は修行中の雲水であった）をして「私は諸方の道場を行脚して参りましたが、先生ほど定力のある居士を見たことがありません（筑波大学不識会編『叢峯抄』1996, p. 19）」と言わしめた禅の大家であったが、ウェーバーの仏教観を「あれは知らない者の言うことだ」と一笑に付していたものである。

もとより、考察がそこに及んでいないことは本書の価値を減ずるものではなく、また残された課題は著者一人が負うべきものではない。それは日瑞両国をはじめとする世界の研究者に投げかけられた課題である。論文は一人（または数人）で執筆するが、研究は一人でするものではない。特定の（スウェーデン以外の）国のカリキュラムに関する研究が、その研究の担い手の意図を超えて、いつの日か著者の仮説を支える根拠となることがありうる。逆に、著者のスウェーデンに関する研究が、いつの日か別の国のカリキュラム行政に関する仮説を支える根拠となることもあろう。本書の詳細な内容は、著者の設定した研究課題を超えて、世界の教育学界の共有財産である。

終章には本書の現代日本への示唆として11項目が列挙されている（pp. 264-272）。カリキュラムの比較研究への示唆として、①「共生」のカリキュラムは日本の「自ら学ぶ」「生きる力」という個に焦点化された問題設定を「共に学ぶ」「共に生きる」という集団の問題へと方向転換することなくして成立せず、価値を含むカリキュラムは社会理念や政策との呼応関係の中で成熟継承されていくことを確認した。②現象レベルにとどまらず動的システムに踏み込んだ研究をするために、「共生」というスウェーデンの教育課程の構成要素、つまりは各論から出発する方法を提示した。③用語を翻訳する場合の方法論にかかわる示唆。④教科による教師集団のまとまりや専門文化に影響されない、調査や教育学の研究成果に基づく学習指導要領改訂とそのためのシステム構築に関わる研究の必要性の指摘。⑤国際

的なカリキュラムの開発を検討する上においての意義、の5点。教育実践への示唆として、①「共生」する社会という理念とそれを学校教育にどう具現化していくのかについてのグランドデザインの必要性とその明確化。②「共生」の概念や「共生」のカリキュラムの導入が、教科の構成や学習観そのものを問い直し、教育概念を変革することに通じること。③目標と基本的価値の共有。④時代を先取りした自由な教科書作りの保障。⑤自由度、自律度の高さ。⑥教科横断的な学習方法の推奨、の6点である。

しかし、評者の見るところ、ここに挙げられていない、しかも最大の本書の価値は、一読して伝わる著者のスウェーデンのカリキュラムに対する強い愛情であり、著者が知りたいことを一心に追究したその過程であり、そのような学びの豊かさである。

折しも、学生の「読書離れ」対策として、評者は学生を前に『戦地の図書館 (M. G. マニング, 松尾恭子訳, 東京創元社, 2016)』や『アウシュビッツの図書係 (A. G. イトゥルベ, 小原京子訳, 集英社, 2016)』『五色の虹 (三浦英之, 集英社, 2015)』といった書籍に言及するようになっていく。戦地や収容所といった極限状況で、書物がどれほど求められたか。実用性の乏しいいわゆる「教養」が極限状況で人間としての尊厳を保つのにどれほど役に立ったことか。『アウシュビッツの図書係』の作者は、登場人物である「図書係 (発覚すれば死に直結する収容所内の書籍を管理する係)」の少女にこう語らせている。「本がなければ、何世紀にもわたる人類の知恵が失われてしまう。本はとても貴重なものだ。私たちに世界がどんなものかを教えてくれる地理学。読む者の人生を何十倍にも広げてくれる文学。数学に見る科学の進歩。私たちがどこから来たのか、そしておそらくどこに向かって行くべきなのかを教えてくれる歴史学。人間同士のコミュニケーションの糸をときほぐしてくれる文法…(p.40)」と。平和と物的繁栄が長く続くうちに、このような実感が希薄になってきているのは皮肉なことである。とはいえ、苦境でこそ教養が求められることは時代を問わない。卑近な例では、評者の同窓生の一人が離職率の高い企業の新入社員であった頃、通勤電車で毎日むさぼり読んでいたのはビジネスの実用書でも小説でもなく、学部時代の授業で使用した、授業の時は退屈でしかたのなかった教科書(概論書)であったという。本書は、スウェーデンの義務教育カリキュラムがどのようなものか、その編成過程がどのようなものであったかを、それを追究した著者の愛情とともに見せてくれる。そ

これは読者の人生を豊かにするに十分なものである。

若者に独学の意義とその方法を説いた花村太郎は、そのための心構えとして夏目漱石の芥川龍之介宛書簡から以下の言葉を引用している。「あせっては不可ません。頭を悪くしては不可ません。根気づくでお出でなさい。世の中は根気の前に頭を下げることを知っていますが、火花の前には一瞬の記憶しか与えて呉れません。うんうん死ぬ迄押すのです。それ丈です。決して相手を拵えてそれを押しちゃ不可ません。相手はいくらでも後から後からと出て来ます。そうして吾々を悩ませます。牛は超然と押して行くのです。何を押すかと聞いたら申します。人間を押すのです。文士を押すのではありません（花村太郎『知的トレーニングの技術〔完全独習版〕』筑摩書房、2015、p. 50）」と。本書はそれを体現した労作である。「スウェーデンを押すのです。教育学を押すのではありません」という声がどこかから聞こえる気さえする。本書が博士論文として執筆されたことはまた、その一途さに教育学が応えたことを意味している。