

学校教育における話しことば教育の存立

—教育課程全体へ融合した指導の有効性—

安 直 哉

1. はじめに

言語活動を、聞く・話す・読む・書くの4つに分類した場合、聞く・話す活動の能力を育成するための教育を話しことば教育と呼ぶ。ここでは、母国語の話しことば教育を対象とする。

話しことば教育史を概観するとき、話しことば教育についての大きな関心事の1つが、カリキュラム（教育課程）への位置づけであったという^(注1)。本稿でもこの問題を扱う。今日、我が国の学校教育課程は、学習指導要領に基づいている。最近、雑誌の特集として、国語科学習指導要領の改善点についての意見を多くの研究者から募ったものがあつた^(注2)。そこで執筆者の多くが話しことば教育の不振と必要性を強調している。そのすべてが教育課程への位置づけに言及しているわけではないにせよ、言及している場合は、指導の時間を特設すべきだとする方向が多く見られた。なお、特設と反対の立場は、各教科や各領域の指導の中で話しことば教育を行うというものである。その立場を表すのに、ときに「付帯」という用語が使われることがある。しかし、その言葉の持つ従属的なイメージは、先入感として本質を低く評価してしまうことも考えられる。本稿では、特設と融合(fusion)^(注3)という用語をもって両方の立場を説明することにする。融合という用語は、カリキュラムの類型を説明するための一用語として使われることがある^(注4)。ここでは、その意味とは切り離して使用することとする。特設と融合は、それぞれにいくつかの段階を設定できる。その意味で、両方ともその程度に幅を持った概念と言える。

話しことば教育課程における特設・融合（付帯）の主張は今日に始まったものではない。明治33年に我が国の小学校に国語科が成立し、「話シ方」が国語科の一領域として設定された直後から、両論の対立は既に見られたという^(注5)。この論争が発展的に進んでいないことは、80数年を経た今日でも同じ主張が繰り返されていることから明白である。話しことば教育の発展を第一の目的としたとき、特設・融合の一方の主張の終始にとどまらず、両者の特徴を明確にし、その上で両者の役割を正当に評価する必要がある。

本稿では実践の事例から帰納的に論じる方法をとる。特設の立場での実践の事例、融合の立場での実践の事例を共に考察し、そこから論を進めていく。両者の併存が全国規模で見られる例としては、現代イギリス^(注6)の学校教育があげられる。なお、現代イギリスの話しことば教育課程が成功例か否かは別に論じなければならないことである。その作業の一部は^(注7)に記した発表で既に行っている。この問題に対しては主観的な判断しかできな

いものの、効果的・効率的という点ではイギリスの事例を成功例として取り上げられると考える。なお、教育目標は時代や地域によって異なる。教育目標が異なれば、おのずと教育課程も異なってくるというのが常識である。しかし、筆者は、こと話しことば教育に関しては、教育目標がある程度異なっている、教育課程の極めて原理的な部分では一般性が認められるのではないかという発想のもとに本研究を行う。第2章第1節でイギリスに見る融合の事例、同第2節で特設の事例を取り上げる。

2. イギリスの学校教育からの考察

2-1. 教育課程全体における言語施策

話しことばは、国語科のみならず、学校生活のほぼすべての場面で経験される活動である。指導の機会という点から考えるならば、話しことば教育を国語科の枠内でのみ行おうとすることは効率的とは言えない。話しことば教育のための指導の場の枠組みを、国語科以外の教科はもちろん、教科外をも含めた学校教育課程の全体に広げて考えることが可能である。この発想は、融合の立場を最も積極的に進めたものと言える。その1モデルがイギリスの学校教育に求められる。

教育科学省の委託による調査委員会によって1975年に発表された国語教育実態調査報告書『生活のための言語 (A language for life)』(注8) (通称、パロックレポート)の中で、「教育課程全体における言語施策 (A policy for language across the curriculum)」という考えが提唱された。これは話しことば教育に限らない概念であるが、話しことば教育を含んでいることで本研究にかかわってくる。呼び表しかたは様々であるが、いわゆる「教育課程全体における言語施策」の実践は、特に初等学校では伝統もあり、今日実際に高い効果をあげている。その実践の詳細は既に別に発表している(注9)ので、ここでは省略する。

融合の立場での実践からは、言語生活場面の中で自然に生じてくる話しことばを利用してこそ、話しことば教育は有効なものとなるという思想がみてとれる。融合の立場で教育が不可能となるのは、学校における言語生活場面では通常経験する機会がないような話しことばを、教育する場合である。それを可能とする特設の事例を次節では取り上げる。

2-2. 話しことばの時間の特設の事例

特設の立場のうち最も積極的なものは、話しことばの時間を時間割の中に固定的に設定するというものである。その1モデルがイギリスの学校教育に求められる。

イギリスの中等学校では、1980年代後半に至って、本章第1節で見た立場での指導を行いつつも、そのみならず話しことばの時間を特設する学校が増えてきた。「討議科 (discussion lessons)」等の名称で時間割のなかに組み込まれている。最近のこの傾向は、直接的には GCSE (General Certificate of Secondary Education) の実施に起因する(注10)。GCSE は、義務教育修了時に実施されてきたそれまでの2つの公試験を一元化した試験制度である。教育科学省およびウェールズ庁は、1985年に GCSE の全国的な統一基準を公表した。その「国語 (=英語)」(注11)の中で、音声コミュニケーション (Oral Communication) が必修として課せられているのである。このような状況を生んだ背景として、パ

ーンズ (D. Barnes) は次のような見解を公表した(注12)。つまり、最近のイギリスの話しことば能力 (oracy) 重視の教育諸政策と、予備的職業教育 (pre-vocational education) 政策の伸長とは、同一の脈絡で関係づけられるということである。バーンズは TVEI (Technical and Vocational Education Initiative) を中心に論じているが、以下で別の例を2つ示し、バーンズの主張の妥当性を確認する。

最近の中等教育関係の教育課程・教育評価にかかわる実施政策のうち、音声コミュニケーションが取り上げられているものとして、GCSE 以外には、CPVE (Certificate of Pre-vocational Education) があげられる(注13)。CPVE とは、学校生活から一般社会生活への移行 (transition) を援助することを目的とした、義務教育を修了した後1年間の予備的職業教育課程のことである。この教育課程の中心 (core) に、音声形態を含めたコミュニケーション領域が位置づけられている(注14)。イギリス政府が、予備的職業教育において音声コミュニケーションを重要視していることがわかる。

1970年代後半以降、特に保守党政権になってからは、イギリス政府は教育課程・教育評価についての全国的基準の設定を進めてきた。国語 (=英語) 科に関し、全国的基準を示す代表的な書物は、1984年刊『5歳から16歳の英語 (English from 5 to 16)』(注15) と、上述の『GCSE 全国統一基準 英語』の2冊である。『5歳から16歳の英語』の内容を達成することが、すなわち GCSE の音声コミュニケーションでも高い評価を得ることにつながるという見方が、大手教科書会社から出版された話しことば教科書の教師用書に書かれている(注16)。話しことばの時間を特設しての指導に、これら2冊の内容が強い影響を与えていることがうかがえる。この『5歳から16歳の英語』においても、義務教育修了時の16歳で求められる能力の項では、就職後の生活 (vocational future) が意識されている。

『GCSE 全国統一基準 英語』を受けて作成された話しことば教科書(注17)を見ると、確かに、就職の面接のときの受け答え方を取り上げている例など、予備的職業教育を意図した題材が目だつ。しかし、そればかりではなく、余暇の生活の充実を目標とした題材なども取られている。ただ、いずれにおいても、学校における言語生活場面では通常経験する機会がないような話しことば (例えば、電話のかけかたや受けかたなど。) を多く経験させようとしている点では一貫している。この傾向が、特設の立場での指導の特徴を示していると言える。

職場や余暇の場に代表されるような一般社会生活場面における話しことばと、学校生活場面における話しことばを比較した場合、後者が前者のすべてを覆うことはない。後者の場面では通常経験する機会がないような話しことばに関しては、話しことばの時間を特設しての指導に有効性が期待できる。

2-3. 本章のまとめ

本章のここまでの考察をもとにした次の2つの根拠から、特設と融合のそれぞれの立場での指導を比較してみる。第一に量的な問題をみる。初等教育段階では、学校における言語生活場面で経験できる話しことばの育成の方に集中する。それは中等教育段階にも引き継がれる。その発展として、学校における言語生活場面では通常経験する機会がないよう

な話しことばの育成を、必要に応じて主に中等教育段階で行っている。指導の量という点では融合の立場での指導が相当に勝っている。イギリスの事例を成功例とする限り、融合の立場での指導は不可欠なものとなってくる。第二に質的な問題を見る。話しことばの時間を特設しての指導には、意図する音声言語生活場面を操作的に作り出せるという利点がある。しかし、それは模範的な言語生活場面であるために、ともすると「現実的な (realistic) (注18) 緊張感に乏しくなるという欠点が存在する。多くの研究者は、話しことば教育では「本物の (genuine) (注19) 音声言語生活場面を経験させることが大切であることを強調する。特設の立場での指導がこの点で弱い面を持つことは確かである。指導者の力量の違いを無視することはできないにせよ、子どもたちの生き生きとした躍動感という観点からいくつかの実践記録等を見た限り、やはり融合の立場での指導に優れたものが見いだせる。イギリス国内の最近の研究(注20)を見ても、融合の立場での指導の増進を批判する例は見当たらない。学校における言語生活場面で経験できる話しことばに限れば、むしろ融合の立場での指導に十分な期待をかけることができることになる。

学校における言語生活場面では通常経験する機会がないような話しことばに対しての、特設の立場での指導の必要性は認めた上で、それ以前に、融合の立場での指導の有効性と重要性は十分に強調されなければならないと言えよう。

3. 我が国の話しことば教育史からの考察

イギリスの事例から第2章の最後に記した結論が導きだされたわけであるが、これをもって日本の過去の成功例も解釈できるか否かを確認しておく必要がある。そうすることにより、第2章の結論がより説得力を持つものになるからである。全体的に不振ではあった我が国の話しことば教育ではあるが、特定の教育者や特定の時期には、高い評価が与えられるものがある。本章ではそれらを取り上げる。

第2章の最後に示した、話しことば教育課程における特設と融合の関係によれば、特設の立場での指導を行うか否かにはかかわりなく、話しことば教育の成功のためには、まず融合の立場での指導が重視されていることが必要な条件となる。このことを確認するため、我が国の話しことば教育の成功例に、融合の立場での指導の重視が必ず見られるかどうかということを以下で調べていく。

3-1. 教育者の話しことば観——西尾実に至る影響関係を手がかりに——

話しことばの指導に成功した代表的な教育者に大村はまがいる。大村はまは、その実践にあたって西尾実の教育理論から多くを吸収している(注21)。その他、戦後の話しことば教育に熱心な教育者は、特設するか否かにかかわりなく、何らかのかたちで西尾理論から学んでいる場合が多い(注22)。話しことば自体は、話しことば教育の教育内容となるわけであるが、西尾は、話しことばを3つに分類することによって教育内容を明確にした。独話・対話・会話という基本型を設定し、その下に話しことば全体を3つに分類したのである(注23)。これらは教育目標の設定とかかわり、子どもたちの学習を対話から始め、続いて会話、さらに独話へと発展させるよう指導するべきであったとした(注24)。ここで問題としたいのは、なぜ3つに分類されたのかということである。

大石初太郎は西尾の分類に対し、「従来筆者（引用者注、大石）らが『国語研究』上で話しことば資料を取り扱う際には（たとえば国立国語研究所研究報告『話しことばの文型』など）、対話と独話の二類に分けるというやり方を取って来た。（中略）それ以上の細分は、このような取扱いのためには、むしろ無意味な煩雑さをよび込むばかりだと判断されるからである。（傍線引用者記）^(注25)」と述べている。大石と西尾の分類の数の違いは、分類目的の違いに起因する。大石の目的は国語研究にあり、西尾の目的は教育実践にある。では、教育実践のためには、なぜこの3つの分類が都合が良いのであろうか。西尾の分類は、次の2点を基準としている。①話しかける相手が単数か複数か。②話し手と聞き手が交替するか否か。この2つの基準が互いに独立しているわけであり、分類は、理論上 $2 \times 2 = 4$ になる。西尾自らこの4つを図式にして分け記している^(注26)。その上で、それを3つに変えたということは、理論的な整合性を損なっても、優先したい何かか動いたということになる。

筆者は、この分類がどのように形成され、西尾が採用するに至ったかを、歴史をさかのぼる手法で調べた。その内容は既に発表している^(注27)ので、本段落でもって結論のみを述べる。西尾の分類は、山口喜一郎等の業績、さらに、明治33年の「小学校令施行規則」を受けて出版されたいくつかの国語科教授法書を経て、リンドネル（G.A. Lindner）著『一般教授学（*Allgemeine Unterrichtslehre*）』の邦訳本の中の「教式」に、その淵源がある。「教式」は教育目標論上の概念ではなく、教育方法論上の概念である。邦訳本『麟氏教授学』^(注28)では、「教式」を3形式に分けている。その3形式は、①教師が講義をし、②質疑応答をし、または③子どもどうして話し合いをするといった、教室という特定の環境における、教授を目的とした話しことばの3形式である。この教育方法の3形式が教育内容へと流用され、それぞれが独話・対話・会話へと発展したわけである。

こうした教育者による話しことばの分類からは、話しことばは、教育内容としては、授業という特定の言語生活場面における、教育方法という教授学習関係の成立を目的とする諸形式の習得に有効なように解釈されてきたことがわかる。この結果は、教育方法として話しことばを使用する、その過程そのものがすなわち話しことば教育になり得るという、融合の立場の発想に合致する。教育者によって長い期間をかけて解釈されてきた、こうした話しことば観は、学校教育課程の大部分の領域に应用される用意をもつものであった。しかしその一方、戦後の一時期を除いて、国語科以外の教科を専門とする教育者の中に、話しことば教育に関心を持つ人が少なかったことも事実である。このことが融合の立場での指導の発展に限界を与えたと考える。融合の立場での指導が十分に成功するためには、国語科の各領域のみならず、各教科との協力関係が必要となってくる。その例を次節で示す。

3-2. 終戦直後の時期

飛田多喜雄は、終戦から昭和22、3年ごろまでを終戦直後の時期と呼んでいる^(注29)。学校教育において話しことば教育が最も盛んだった時期は昭和20年代前半であるが、その基盤を作ったという点で、終戦直後の時期の教育政策は注目に値する。

終戦直後の時期に、最後の国定教科書および昭和22年版国語科学習指導要領の両方の作

成にたずさわることになる石森延男は、国民学校の「話し方」領域の指導について、「話し方」は、当然、修身ときりはなすことのできない世界を持つことになってくる(注30)。」とし、話しことば教育に修身と融合する性質があることを述べている。戦後、学校教育課程の中から修身は姿を消すわけであるが、それは、昭和20年12月31日に連合国軍最高司令官総司令部(GHQ)から日本国政府に発せられた「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」によってであった。その「附則ロ」には、停止した後の代行計画についての説明が書かれているのであるが、その中では、「社会、経済、政治ノ根本的ナル真相ヲ被教育者ノ世界及び生活ニ関連セシメツツ提示スルコトヲ目的トスベシ」というように、後の社会科へと展開していく内容が示されている。そして上記引用文の後には、「教室内討論ニ依リ教ヘラルベキコト」というように、代行計画の教育方法が示されている。終戦後、教育に関する通牒等がさまざまな形式で発表されたが、その中で話しことばに関係する語句が読めるのは、管見(注31)ではこの文書が2度目である(注32)。しかし、教育課程そのものを取り上げ、かつ、発せられた後もその実施を徹底した(注33)という点で、「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」は、本研究にとっては注目すべき最初の資料となる。ここでは、話しことばの一形態である討論が、後の社会科へと展開する教育計画における教育方法として、「教室内討論」という限定を受けて位置づけられている。翌昭和21年3月に完成し、連合国軍最高司令官に提出された『対日米教育使節団報告書』にも、「かれらは秩序ある意思伝達の技術を訓練される必要がある。この訓練をする一方法は、かれらが順番に司会する集会を開かせることである(注34)。」という記述が見られるが、この引用文は同報告書中の「修身・倫理」の項の中に書かれているものである。

これらの資料からは、子どもたちが民主主義社会の形成者となるために社会科が必要とされ、その社会科の教育方法である討論等の話しことばを教育するために、話しことば教育が必要とされるという、話しことば教育の社会科に融合した関係が読み取れる。話しことばの、学校教育におけるこのような役割は、終戦直後の時期から盛んとなる社会科を中核とした経験主義カリキュラムの中で、実際に果たされていくことになる。

3-3. 本章のまとめ

本章の考察により、我が国の話しことば教育史上、評価できる成果には、話しことば教育課程において、融合の立場が必ず重視されていることがわかった。この第3章の結果は、イギリスの事例から導きだした第2章第3節の結論の正当性を支持するものと言える。

以上から、話しことば教育の発展のためには、特設の問題以前に、まずは融合の立場を重視しなければならないことが示唆されるわけであるが、融合の立場での指導を充実させるための課題とは何であろうか。この点を、再びイギリスの「教育課程全体における言語施策」の動向をもとに探り、本稿のまとめとする。

4. ま と め

初等学校においては、プラウデンレポート(注35)で推奨された統合カリキュラム(integrated curriculum)が、1970年代半ばから後半においても広く実施されている動向にあった(注36)。その意味では、「教育課程全体における言語施策」の持つ、話しことばを他の

教育内容と関係づけて把握するという発想は、比較的受け入れられやすい。パロックレポートでは、特に中等学校の項で「教育課程全体における言語施策」が提唱されている。パロックレポートを作成した委員の一人、マーランド (M. Marland) を編者として、1977年に「教育課程全体における言語施策」についての中等学校用手引書^(注37)が書かれている。その書物では、すべての教師が、言語運用に関する基礎的知識を持つ必要が説かれている。教師教育の重要性の指摘である。事実、「教育課程全体における言語施策」に類似した発想の淵源は教師論にあった。イギリスで1919年に設置された、「イングランドの教育組織における英語の位置を調査するための文部大臣の任命による部門委員会」の調査報告書が、『イングランドにおける英語教授 (*The Teaching of English in England*)』^(注38)という書名で1921年に出版された。その中に次のような記述がある。

英語でもって教えている以上、すべての教師は英語教師であるという点を我々は再度強調したい。それゆえに、時間割のすべては、英語を教えるのに有用である。もし、すべての教師が、自らの実践においてこのことについての認識を示すならば、その結果、我々の学校は、大きな変革を受けるであろうことを我々は確信する^(注39)。

教師教育には、教師養成段階での教育と現職教育がある。両者ともその重要性に変わりはないが、特に後者については、イギリスではティーチャーズセンターやアドバイザー制度の果たす役割が大きい。これと比較しても、日本では、現職教育の方の開発の余地は大きく残されている。話しことば教育の発展のための一準備として、国語科担当教師のみならず、全教科担当教師および国語科以外の教科担当教師を対象とした、話しことば指導に関する現職教育用プログラムの開発の必要性を指摘する。

注

- 1) 大内善一・甲斐雄一郎「「表現」の教育」(望月善次・飛田多喜雄編著『実践教職課程講座第23巻 国語科』日本教育図書センター、昭和63年1月)138頁。
- 2) 『教育科学国語教育』384号、明治図書、昭和62年10月1日。
- 3) Thomas Hopkins and others (1937), *Integration—its Meaning and Application*, Appleton-Century-Company, New York. (勝田守一・白根孝之共訳『インテグレーション——カリキュラムの原理と実際——』桜井書店、昭和25年11月20日、205頁)。
- 4) 注3に同じ。205-207頁。
- 5) 甲斐雄一郎「明治末期における発表教授不振の要因」(人文科教育学会編『人文科教育研究 X』昭和58年6月30日)54頁。
- 6) 本稿では、イギリス連合王国のうち、主にイングランドおよびウェールズを対象とする。
- 7) 安直哉「イギリスの国語教育——話しことば教育と国語教育・学校教育——」(人文科教育学会昭和63年1月研究会・日本国語教育学会昭和63年1月言語部会、昭和63年1月16日、筑波大学附属中学校会議室)。
- 8) DES (1975), *Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA*, HMSO, London.
- 9) 注7に同じ。

- 10) Terry Phillips (1988), “Editorial Foreword”, NATE, *English in Education* Vol. 22 No. 1, (Oracy Edition), pp. 1-2.
- 11) DES, Welsh Office (1985), *GCSE The National Criteria English*, HMSO, London.
- 12) Douglas Barnes (1988), “The politics of oracy”, Margaret MacLure, Terry Phillips, Andrew Wilkinson (ed.), *Oracy Matters*, Open University Press, pp. 45-54.
- 13) Jim Sweetman (1987), *TALKING POINTS, Twenty assignments for GCSE English oral work, Teacher’s Guide*, Mary Glasgow Publications, London, p. 4.
- 14) Stuart McCoy (1987), “CPVE: A Launch for Life?”, *British Journal of Special Education* Vol. 14 No. 4, pp. 153-154.
- 15) DES (1984, Second Edition 1986), HMSO, London.
- 16) David Self (1987), *Developing Language Skills, Speech, Teacher’s Book, Worksheet masters and guide to assessment*, Macmillan, London, p. 2.
- 17) David Self (1987), *Developing Language Skills, Speech 1, Listen, Talk, Communicate*, (1988), *Developing Language Skills, Speech 2, Listen, Talk, Evaluate*, (Macmillan, London), Jim Sweetman (1987), *TALKING POINTS, Twenty assignments for GCSE English oral work*, (Mary Glasgow Publications, London) を参考。
- 18) 注13に同じ。p. 13.
- 19) DES (1979), *Aspects of secondary education in England, A survey by HM Inspectors of Schools*, HMSO, London, p. 107.
- 20) NATE (1988), *English in Education* Vol. 22 No. 1, (Oracy Edition), Margaret MacLure, Terry Phillips, Andrew Wilkinson (ed.) (1988), *Oracy Matters*, (Open University Press) に収録の各論文を参考。
- 21) 参考、大村はま「西尾実から学んだもの」(『大村はまの国語教室 3 学ぶということ』小学館, 昭和59年9月29日, 151-186頁)。
- 22) 近藤頼道『国語学習指導の基礎と展開』(国土社, 昭和52年8月5日) など。
- 23) 西尾 実『言葉とその文化』岩波書店, 昭和22年3月20日 (『西尾実国語教育全集第四巻』教育出版, 昭和50年4月30日, 235-236頁) など。
- 24) 西尾 実『国語教育学序説』筑摩書房, 昭和32年4月20日 (『西尾実国語教育全集第五巻』昭和50年6月25日, 63-76頁)。
- 25) 大石初太郎「解説」(『西尾実国語教育全集第六巻』昭和50年9月10日) 462-463頁。
- 26) 注23に同じ。
- 27) 安 直哉「話しことば領域の形態分類——リンドネルから西尾実にいたる影響関係をとおして——」(立命館大学日本文学会編『論究日本文学』第50号, 昭和62年5月30日, 68-79頁)。
- 28) 有賀長雄訳述, 牧野善兵衛刊, 明治20年10月11日。
- 29) 飛田多喜雄『続・国語教育方法論史』明治図書, 昭和63年4月, 22頁。
- 30) 石森延男「国民学校の話し方」(『国語文化講座第三巻 国語教育篇』朝日新聞社, 昭和16年9月30日) 83頁。
- 31) 参考、近代日本教育制度史料編纂会『近代日本教育制度史料第十八巻』講談社, 昭和32年6月25日。
- 32) 最初というのは, 昭和20年10月22日, GHQ 発日本国政府宛の「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」中の「学生, 教師, 教育関係官公吏ハ(中略) 政治的, 公民的, 宗教的自由ヲ含ム

各般ノ事項ノ自由討議ヲ許容セラルベキコト」という部分である。

- 33) 参考、文部大臣官房文書課『終戦教育事務処理提要第二輯』昭和21年4月。
- 34) 教科教育百年史編集委員会編『原典対訳 米国教育使節団報告書』建帛社、昭和60年11月25日、35頁。
- 35) DES (1967), *Children and their Primary Schools, A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, Volume 1: Report, HMSO, London.
- 36) DES (1978), *Primary education in England, A survey by HM Inspectors of Schools*, HMSO, London.
- 37) Michael Marland (General Editor) (1977), *Language Across the Curriculum*, Heinemann, London.
- 38) *Report of the Departmental Committee appointed by the President of the Board of Education to inquire into the Position of English in the Educational System of England*, H.M. Stationery Office, London.
- 39) *ibid.*, p. 63.

(筑波大学博士課程教育学研究科人文科教育学)