



グローバル時代における教職教養のモデル構築のための  
日澳国際比較研究

課題番号 17402040

平成 17-19 年度科学研究費補助金・基盤研究(B)(海外学術調査)

研究成果報告書

平成 20 年 3 月

研究代表者

広島大学大学院教育学研究科教授

樋口 聡



## はじめに

樋口 聡

本報告書は、科学研究費補助金（基盤研究(B)(海外学術調査)）による研究「グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日韓国際比較研究」（平成 17 年度～平成 19 年度、課題番号 17402040）の研究成果である。

### [本研究の目的・方法・背景]

初等中等教育の教員養成のあり方が見直され、改革が求められ、実際にいくつかの改革が進行している。教員養成システムの改革には、制度の問題からカリキュラムの内容に至るまで、さまざまなレベルの問題があるが、本研究は、特に教職のための専門的教養の問題を取り上げている。ここで「教職のための専門的教養」と呼ぶものは、従来の「教職に関する科目」の内容を、教職についての基礎知識を超えて、科学的知見に基づく反省的思考ができる教員の資質力量へと結び付けることを考えたものである。これまで、この「教養」の問題は、教養教育の課題として、教員養成の専門教育からは切り離される傾向にあった。一般に、教員養成のコース等においても、教養教育が形骸化している傾向にあると言われている。

戦後の新制大学における教員養成の基本理念にも見られたように、教員にとって求められる重要な資質は、単なる指導技術の類ではなく、学識に裏打ちされた科学的・反省的思考を可能にする「教養」である。それを旧来の教養教育に一方的に期待するのではなく、また狭い教養の考え方に留まるのでもなく、教育についての専門的知見と結び付けた教職教養を改めて構想すること、そのための基礎的調査とそれに基づく議論の展開が、本研究の目的である。

そうした教職教養のモデル構築を目指して、本研究では、国際比較の視点から調査研究がなされた。なぜ国際比較なのか。教員養成改革についてはすでに多くの研究がなされているが、その問題の特性から、国際比較の視点から取り組まれたものは少なく、これまでの自分たちのシステムや慣行が常識化し、新しい視点の導入を無意識のうちに拒んでしまっていることが考えられる。外国の事情を、文献だけでなく、実地調査や研究者との討論を踏まえて検討することによって、現行のシステムを積極的に相対化する視点が得られる。それが本研究の独創的な点であった。

広島大学図書

0100465833



研究目的を具体化するために、本研究では、日本教育大学協会の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトが示す「教養教育の問題」（「教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討ー「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案ー」〔中間まとめ〕9-11頁）を参照し、また、本研究に携わる研究者の専門性から、考察のための領域を次のように設定した。

- (1) 豊かな感性と身心の健康に関する領域
- (2) 自己理解に関する領域
- (3) 現代的社会的問題に関する領域
- (4) 知の習得のためのリテラシーに関する領域
- (5) 外国語コミュニケーション能力や異文化理解に関する領域

本研究では、上記の5つの領域のそれぞれについて、従来の（教科教育法に関するものを除く）「教職に関する科目」の内容を踏まえつつ、科目の枠組みを超えて、「教職教養」の内容を新たに構成するための議論を、外国の事情調査と外国の研究者との討議を踏まえて展開した。

本研究で対象になった外国は、オーストリアである。なぜオーストリアなのか。その最大の理由は、オーストリアのグラーツ大学の心理学を中心にしたグループと広島大学大学院教育学研究科の学習開発学講座の間に、すでに濃密な研究交流があり、また2003（平成15）年4月に両大学間に学術交流協定が結ばれたことにある。これまで、以下のような交流実績がある。

グラーツ大学との研究交流の端緒は、グラーツ大学教授のヴェルナー・レンツ（Werner Lenz）氏（成人教育論）を、広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座の客員教授（外国人研究員）として招聘したことである。平成12年度のことであり、レンツ教授は、2000年6月から2001年3月までの10ヶ月間、広島大学に滞在した。引き続き、2001年4月から2002年3月までの12ヶ月間、同じくグラーツ大学からディートリッヒ・アルバート（Dietrich Albert）教授（認知心理学）を、客員教授として招聘した。その後、アルバート教授と樋口の努力により、平成15年4月に、大学間交流協定締結に至った。その際、本研究の研究分担者である植田康成（文学研究科、言語学）の果たした役割は大きい。

植田は、グラーツ大学での言語理論や言語政策の研究に従事するため、しばしば日本学術振興会の特定国派遣の研究費の交付を受けている(昭和61年4月～62年3月、平成7年5月～8年1月、平成13年6月～11月)。さらに、平成14年度にはオーストリア政府学術文化省、平成15年度にはドイツ・フンボルト財団の支援を受けて、グラーツでの研究に従事している。平成11年2月から3月にかけて、グラーツ大学哲学研究所のルドルフ・ハラール(Rudolf Haller)教授を招聘するために、日本学術振興会外国人招聘(短期)の研究費の交付を受けている。

2003年4月の交流協定締結の際、樋口と植田は、広島大学学長裁量経費の交付を受けて、グラーツ大学を訪問し、本研究の課題に即した研究会を持った。海外共同研究者のダニエラ・カミィ(Daniela Camhy)氏との討議の中で、日本の初等教育における道徳教育と、オーストリアの初等教育における「哲学」教育の共通点と相違点が明らかになった。

2003年の7月、研究分担者の森敏昭(教育学研究科、教育心理学)は、オーストリア政府からの研究費の交付を受け、客員研究員として1ヶ月間グラーツ大学に滞在し、知の習得のリテラシーに関する認知心理学的研究を、海外共同研究者のアルバート教授と行っている。さらに、ベルリンの日本・ドイツセンターの支援を受けて、森とアルバートは、2003年9月8～9日に、「eラーニングを目指したメディア・コミュニケーションによる認知と学び」という国際ワークショップをベルリンで開催している。

その翌年、2004(平成16)年7月から8月にかけての1ヶ月間、樋口は、オーストリア政府からの研究費の交付を受け、客員研究員としてグラーツ大学に滞在し、本研究の課題について準備を進め、特に知の習得のためのリテラシーに関する問題と、外国語コミュニケーション能力や異文化理解に関する問題について、レンツ、カミィならびにアルバートと討議した。また、アルバートは、オーストリア政府からの研究費の交付を受け、2004年9月に来日し、広島大学にて、樋口、森、植田と本研究の計画について検討を重ねている。

2005(平成17)年7月から12月までの6ヶ月間、グラーツ大学のロースヴィット・ロート(Roswith Roth)教授(健康心理学)を学習開発学講座の客員教授として招聘した。グラーツ大学から3人目の客員教授招聘である。すでに本研究は始まっており、ロートは海外共同研究者として、身心の健康の領域の共同研究に従事することとなった。

[研究組織]

○研究代表者

樋口聡（広島大学大学院教育学研究科教授）〔身心文化論・教育思想史〕〔教育学博士〕

○研究分担者

山内規嗣（広島大学大学院教育学研究科講師）〔学校教育史〕〔博士（教育学）〕

土橋寶（広島大学大学院教育学研究科教授）〔人間形成論〕〔教育学博士〕

丸山恭司（広島大学大学院教育学研究科准教授）〔教育哲学〕〔Ph.D.（教育学）〕

森敏昭（広島大学大学院教育学研究科教授）〔教育心理学〕〔文学博士〕

植田康成（広島大学大学院文学研究科教授）〔言語学〕〔博士（文学）〕

青木孝夫（広島大学大学院総合科学研究科准教授）〔東洋の芸道論〕〔文学修士〕

鈴木由美子（広島大学大学院教育学研究科准教授）〔道德教育論〕〔教育学博士〕

○海外共同研究者

Werner Lenz（グラーツ大学精神科学部教授）〔教育学・成人教育論〕〔Ph.D.〕

Daniela Camhy（グラーツ大学オーストリア子ども哲学センター主幹・講師）〔子どもの哲学・言語学〕〔Ph.D.〕

Dietrich Albert（グラーツ大学理学部教授）〔認知心理学・eラーニング〕〔Ph.D.〕

Mariko Fellner（グラーツ大学社会経済学部講師）〔外国語教育の中の異文化論〕

Christian Hirt（グラーツ大学社会経済学部講師）〔異文化論〕〔Ph.D.〕

Roswith Roth（グラーツ大学理学部教授）〔健康心理学〕〔Ph.D.〕

[交付決定額（配分額）]

（金額単位：円）

|          | 直接経費      | 間接経費    | 合計         |
|----------|-----------|---------|------------|
| 平成 17 年度 | 3,900,000 | 0       | 3,900,000  |
| 平成 18 年度 | 2,900,000 | 0       | 2,900,000  |
| 平成 19 年度 | 2,900,000 | 870,000 | 3,770,000  |
| 総計       | 9,700,000 | 870,000 | 10,570,000 |

[研究経過]

<平成 17 年度>

2005 (平成 17) 年 5 月 13 日 : 第 1 回研究会 (広島大学)。研究組織・目的、平成 17 年度の計画・方法、役割分担の確認。

2005 年 7 月 14 日 : 第 2 回研究会 (広島大学)。研究報告、山内規嗣「戦後日本における教員養成の歴史—改革期を中心に—」。10 月のグラーツ訪問計画について討議。

2005 年 10 月 6 日 : 第 3 回研究会 (広島大学)。研究報告、Roth, R. “The Austrian Educational System.” グラーツ訪問の最終打ち合わせ。

2005 年 10 月 19 日～11 月 6 日 : グラーツ大学を中心に研究会・調査・討議。

10 月 21 日～23 日 : International Congress “Philosophical Foundations of Innovative Learning” に出席し、樋口、土橋、植田が研究発表。

10 月 24 日 : Landesschulrat 訪問。グラーツ大学人文学部長との会合。心理学部長との会合。

Zentrum für Schulentwicklung 訪問。

Pädagogische Akademie des Bundes in der Steiermark 訪問。

10 月 25 日 : VS Puntigam 訪問。

Hauptschule Markt Hartmannsdorf 訪問。

Pädagogisches Institute des Bundes in der Steiermark 訪問。

10 月 26 日 : School for fruit-growing 訪問。

10 月 27 日 : グラーツ大学での研究会。研究プロジェクトの概要説明 (樋口)。

研究報告、土橋寶 “Zielvorstellungen zum Lehrfach Ethik für die Lehrerbildung -Die Problemlage und die Forschungsaufgabe-.”

青木孝夫 “Geidoh (The Way of Arts) -On Cultivation as Self Education through Arts in Japan-.”

植田康成 “Etymologie, interkulturell betrachtet.”

丸山恭司 “An Inquiry into the Ethics of Teaching in Austria and Japan.”

10 月 28 日 : BG & BRG Pestalozzi 訪問。

10 月 29 日～11 月 6 日 : 樋口はシュトゥットガルト・ヴァルドルフ教育大学

で資料収集。土橋はカールスルーエ教育大学で資料収集。

2005年12月23日：第4回研究会（広島大学）。学習開発学講座・附属教育実践総合センター主催の第8回学習科学広島フォーラムを研究会とする。研究報告、Roth, R. 「食物と身体的健康の関係」。

2006（平成18）年2月21日：第5回研究会（広島大学）。特別講演会、村上陽一郎（東京大学名誉教授）「現代における教養の意味」。

2006年3月15日：第6回研究会（広島大学）。客員教授講演会、ユルゲン・エルカーズ（Jürgen Oelkers）“How did the ‘active child’ come into educational theory?”

<平成18年度>

2006年6月24日：第1回研究会（広島大学）。第9回学習科学広島フォーラムを研究会とする。研究報告、Oelkers, J. “School Reform in Switzerland.”

2006年7月21日：第2回研究会（広島大学）。客員教授講演会、カレル・ファン・デル・レーウ（Karel van der Leeuw）“Some Issues in Philosophy for Children.”

2006年9月21日～29日：グラーツ大学から海外共同研究者を招聘して、広島大学にて研究会、調査・討議。

9月22日：広島大学での研究会。

研究報告、Roth, R. “Health Psychology in School.”

Camhy, D. “The Practice of Philosophy for Children in Austria: How can children think philosophically?”

Hirt, C. “Cross-Cultural Problems in an Austrian Multicultural Classroom Setting.”

Fellner, M. “Competence to Communicate in a Foreign Language and to Appreciate Intercultural Understanding: A Critical View on Foreign Language Teaching and Intercultural Understanding in Japan.”

Albert, D. “The Competence Performance Distinction and its Implications for Teacher Training.”

9月25日：附属三原学校園訪問。

9月26日：東広島市立西条小学校訪問。東広島市立板城小学校訪問。

9月27日～29日：本研究における5つの領域ごとに、それぞれの担当者が個別に研究討議。

2006年12月9日：第3回研究会（広島大学東千田キャンパス）。第10回学習科学広島フォーラムを研究会とする。研究報告、van der Leeuw, K. “Philosophy for Children”、青木多寿子「品性・品格を育む生徒指導ーアメリカの Character Education の理論と実際」、鈴木由美子「日本の道徳教育の現状と課題ーイギリス報告からー」。

2007（平成19）年1月18日：第4回研究会（広島大学）。客員教授講演会、パミラ・セイントレジェ（Pamela St Leger）“Evaluation: An Integral Component of Education: My Journey in its Discovery and Use.”

2007年2月26日：第5回研究会（広島大学）。講演会、外山紀久子（埼玉大学教授）「「ダンス・コンクレート」の可能性：感性的身体の回復に向けて」。

2007年3月13日～22日：植田康成、鈴木由美子がグラーツ大学を訪問し、子どものための哲学の実践を調査。学習開発学講座助手の沖林洋平が、記録、資料整理のために同行。

<平成19年度>

2007年4月27日：第1回研究会（広島大学）。平成18年度の研究活動報告。平成19年度の計画、報告書作成案の検討。

2007年6月7日：第2回研究会（広島大学）。講演会、フィリップ・ゴノン（Phillip Gonon）（チューリッヒ大学教授）“Perspectives of VET Reforms in Switzerland and in other European Countries.”

2007年8月31日：第3回研究会（広島大学）。客員教授講演会、ルイーゼ・マッカーティ（Luise McCarty）“‘Bildung’, Multiculturalism and the Reform of Higher Education: My Academic Background and Research Interests.”

2007年9月6日～7日：第4回研究会（神戸大学）。山口一郎（東洋大学教授）「間文



化現象学の課題と可能性」。

2007年9月28日：第5回研究会（広島大学）。グラーツほかへの出張の確認。報告書作成についての討議。

2007年10月16日～24日：ザルツブルクおよびグラーツで国際学会に出席し、研究発表。資料収集・討議。

10月17日～18日：モーツァルテウム大学（ザルツブルク）にて第25回国際多元的美的教育会議に出席。樋口、鈴木、山内。

10月19日～21日：グラーツ大学にて「子どものための哲学」国際会議に出席。樋口、土橋、植田、丸山が研究発表。

10月22日～23日：報告書作成について討議（グラーツ大学）。

10月23日～28日：植田が、ジーマス社（ミュンヘン）にて企業における異文化間コミュニケーションの実態調査、さらにバンベルク大学英語文献学研究所ほかにて異文化間コミュニケーションについての資料収集。

2007年12月13日：第6回研究会（広島大学）。第12回学習科学広島フォーラムを研究会とする。研究報告、McCarty, L. “Integrating Academics Study and Field-based Inquiry; Examples from the US,” 坂越正樹「広島大学における教職高度化計画」、松本徹「教員現職研修の現状からみた教員養成と現職教育への展望」。

2008（平成20）年1月24日：第7回研究会（広島大学）。客員教授講演会、ディーナ・ビーグリー（Dena Beeghly） “Literacy Learning and Electronic Discussion: My Recent Research Interest.”

2008年2月19日～29日：樋口が、ウィーン教員養成大学、アムステルダム大学、グラーツ大学を訪問し、資料収集と報告書作成の打ち合わせ。

2月20～22日：ウィーン教員養成大学でオーストリアの教員養成制度改革についての資料収集・討議。

2月23～24日：アムステルダム大学のファン・デル・レーウ教授を訪問し、報告書のための最終確認。

2月26～27日：グラーツ大学にて報告書作成の最終打ち合わせ。

2008年3月31日：第8回研究会（広島大学）。報告書の完成・発行。全体の反省会。

[研究発表]

(1) 論文 (雑誌論文ならびに論文集における論文も含む)

Higuchi, S. “Mimesis and Play” in: Marsal, E. & Dobashi, T. (Eds.) *Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lernens*, Münster: Lit Verlag, 2005, pp.33-46.

樋口聡ほか「子どものための英語教育—シュタイナー教育における実践からの示唆—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 (第一部)』第 54 号、2005 年、19-28 頁。

Higuchi, S. “Eastern Mind-Body Theory and Somaesthetics” in: Imai, Y & Wulf, C. (Eds.) *Concepts of Aesthetic Education: Japanese and European Perspectives*, Münster: Waxmann, 2007, pp.88-96.

Higuchi, S. “Ethical Learning and the Problem of Body” Marsal, E. et al. (Eds.) *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter: Konzepte des Philosophierens mit Kindern*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007, pp.193-198.

樋口聡「教育における身体と知」『大学時報』第 313 号、2007 年、70-75 頁。

山内規嗣ほか「学校及び児童生徒支援活動を通して育成される教師としての臨床的指導力に関する研究—広島大学における『特色ある教育実習プログラム』提案を受けて—」『学校教育実践学研究』第 13 巻、2007 年、1-9 頁。

山内規嗣「大学生の回想にみる平和教育実践の諸問題」『学習開発学研究』第 1 号、2007 年、99-109 頁。

山内規嗣「啓蒙主義者カンペの言語論におけるロマン主義的変容—モーリッツとの比較を手がかりに—」『教育哲学研究』第 98 号、2007 年、63-79 頁。

Dobashi, T. & Marsal, E. “Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Die Erläuterung des theoretischen Ansatzes von Ekkehard Martens” 『広島大学大学院教育学研究科紀要 (第一部)』第 54 号、2005 年、1-9 頁。

Dobashi, T. & Marsal, E. “‘Der Homo Ludens’ – eine geeignete Kinderbildannahme für den Ethikunterricht” 『広島大学大学院教育学研究科紀要 (第一部)』第 54 号、2005 年、11-18 頁。

Dobashi, T. “Spiel und Lebenslanges Lernen – Überlegungen zum kreativen Lernen” in: *Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lernens*, Münster: Lit Verlag, 2005, S.67-79.

Dobashi, T. “Die Debatte der Erzieher über spielendes Lernen oder die Didaktik des Spiels in der Grundschule der Zwanziger Jahre in Japan” in: *Das Spiel als Kulturtechnik des*

*ethischen Lernens*, Münster: Lit Verlag, 2005, S.147-170.

土橋寶「多文化のなかの児童哲学」『プロテウスー自然と形成ー』第9号、2007年、213-217頁。

丸山恭司「グローブ画『ペスタロッターとシュタンツの孤児』の複製と伝播についてーあるいは、教育運動における視覚メディアの役割ー」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第三部）』第54号、2005年、51-60頁。

Maruyama, Y. “What Does it Mean for Teachers to Recognize the Otherness of Students? : Going with/over Margonis between Freire and Todd” *Philosophy of Education*, 2006, pp.185-187.

丸山恭司「潜在的な他者への余地を残しながら、ポストコロニアルにグローバリゼーションを理解する」『近代教育フォーラム』第15号、2006年、143-149頁。

丸山恭司「米国占領政策理念としての『再教育』ーフランクフルト学派によるドイツ人再教育案からー」『教育学研究紀要』第52巻(CD-ROM版)、2007年、84-89頁。

丸山恭司「齋藤、デューイ、カベル、ウィトゲンシュタインー道徳的完成主義から治療的展望へー」『近代教育フォーラム』第16号、2007年、67-74頁。

丸山恭司「言語の呪縛と解放ーウィトゲンシュタインの哲学教育ー」『教育哲学研究』第96号、2007年、115-131頁。

森敏昭「体験学習の指導と評価はどうあるべきか」『教育展望』第51巻第7号、2005年、34-39頁。

森敏昭「認知心理学と日本語学習指導」『日本語教育通信』第53号、2005年、14-15頁。

Mori, T. et al. “Effect of Age and Gender on Attitudes towards Sweet Foods among Japanese” *Food Quality and Preference*, 26, 2005, pp.171-179.

Mori, T. et al. “Activating Metacognition for Information Searches on the World-Wide-Web” *The 2nd Joint Workshop of Cognition and Learning through Media-Communication for Advanced e-Learning*, 2005, pp.17-22.

森敏昭「認知心理学から見た総合的な学習の可能性」『確実に力がつく総合的な学習の時間のマネジメント』教育開発研究所、2006年、20-23頁。

Mori, T. et al. “Memory, knowledge and e-learning” *Memory and Society: Psychological Perspectives*, Psychology Press, 2006, pp.87-108.

森敏昭ほか「児童生徒における情報倫理意識と一般規範意識の関係」『広島大学学部・附属学

- 校共同研究紀要』第 34 号、2006 年、111-121 頁。
- 森敏昭ほか「児童生徒における情報倫理意識と規範意識の関係」『日本教育工学論文誌』第 30 号、2006 年、181-184 頁。
- 森敏昭ほか「真の問題解決力を育成するために—認知心理学から提言—」『教育心理学年報』第 46 号、2007 年、33-37 頁。
- 森敏昭ほか「学習の継続意志に影響する心理的要因」『学習開発学研究』第 1 号、2007 年、63-71 頁。
- Ueda, Y. “Karl Bühler als Kritiker der Zivilisation” 『広島大学大学院文学研究科論集』第 65 巻、2005 年、29-64 頁。
- Ueda, Y. “Tiermetaphern – die Interkulturalität der metaphorischen Sprache im Bereich von idiomatischen Wendungen und politischen Karikaturen” *Karlsruhe pädagogische Beiträge*, 62, 2006, S.33-64.
- Ueda, Y. “Jenseits des Regenbogens. Bemerkungen zur Benennungsmotivation bzw. zum metaphorischen Bild aufgrund deutsch-japanischer kontrastiver Untersuchungen”  
Oebel, G.(Hrsg.), *Japanische Beiträge zu Kultur und Sprache*, München: Lincom Verlag, 2006, S.246-261.
- 植田康成 “Etymologie, interkulturell betrachtet” 『かいろす』第 44 号、2006 年、1-25 頁。
- Ueda, Y. “‘Auge’, ‘sehen’, ‘Blick’ und ‘blicken’ im Deutschen - ein erster Schritt eines kontrastiv-linguistischen Annäherungsversuchs zum Thema ‘Kulturen des Blickes’ - ”  
『かいろす』第 45 号、2007 年、1-39 頁。
- Ueda, Y. “Idiomatische Wendungen, politische Karikaturen, Interkulturalität - ein Beitrag zur Methodendiskussion in interkulturellen Forschungen -” in: Földes, C. & Antos, G.(Hrsg.) *Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung*, München: iudicium Verlag, 2007, S.239-255.
- Ueda, Y. “Idiomatische Wendungen, politische Karikaturen, Interkulturalität” Camhy, D.G.(Ed.) *Philosophische Grundlagen innovativen Lernens. Kongressband des Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie*, Sankt Augustin: Academia Verlag, 2007, S. 211-218.
- 鈴木由美子ほか「児童における『社会的慣習』判断の基準に関する一考察—道徳授業における『社会的慣習』判断の基準の分析から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第

54号、2005年、65-72頁。

鈴木由美子ほか「子どもの『社会的慣習』と『道徳』との概念区別における『状況依存性』の発達の検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第55号、2006年、53-59頁。

鈴木由美子ほか「科学的思考を育成するための幼小連携の在り方について」『広島大学学部・附属学校共同研究紀要』第35号、2007年、29-36頁。

## (2) 学会発表

Higuchi, S. “Learning as Mimesis: Aspects of Play, Art, and Morality” at the International Conference on Philosophy for Children: “Philosophische Grundlagen innovativen Lernens” in Graz, Austria, on October 21, 2005.

Higuchi, S. “Ethical Learning beyond Moral Education of Mentalism” at the International Conference on Philosophy for Children: “Philosophy – Globalization and Intercultural Understanding” in Graz, Austria, on October 20, 2007.

Higuchi, S. “The Politics of Art in Modern Japan: The Fine Arts versus the Martial Arts” at the 17th International Congress for Aesthetics, in Ankara, Turkey, on July 12, 2007.

Dobashi, T. “Unterricht als Urwissenschaft – Takeji Hayashi und Philosophieren mit Kindern” at the International Conference on Philosophy for Children: “Philosophische Grundlagen innovativen Lernens” in Graz, Austria, on October 22, 2005.

Dobashi, T. “Der Unterricht: Die ‘Neuorganisierte Familie’ und seine transkulturelle Modernität. Caring – Thinking bei Toshiaki Ôse” at the International Conference on Philosophy for Children: “Philosophy – Globalization and Intercultural Understanding” in Graz, Austria, on October 19, 2007.

Maruyama, Y. “Multicultural Understanding as a Basis of the Ethical Judgment of Teachers” at the International Conference on Philosophy for Children: “Philosophy - Globalization and Intercultural Understanding” in Graz, Austria, on October 19, 2007.

Ueda, Y. “Idiomatische Wendungen, politische Karikaturen, Interkulturalität” at the International Conference on Philosophy for Children: “Philosophische Grundlagen innovativen Lernens” in Graz, Austria, on October 22, 2005.

Ueda, Y. “Andere Sprachen, andere Bilder - Etymologie interkulturell betrachtet” at the International Conference on Philosophy for Children: “Dialogue – Culture – Philosophy” in

Graz, Austria, on October 21, 2006.

Ueda, Y. “Kulturen des Blicks – ein kontrastiv-linguistischer Annäherungsversuch” at the International Conference on Philosophy for Children: “Philosophy - Globalization and Intercultural Understanding” in Graz, Austria, on October 20, 2007.

Suzuki, Y. “Method of Moral Education to Foster Human Relationships” at the World Council for Curriculum and Instruction 12th World Conference, in Manila, Philippines, on August 11, 2006.

Suzuki, Y. “Characteristic Feature of Morality Judgment in Japanese Children - Via Analysis of Worksheets in Morality Lessons - ” at the International Council of Psychologists 65th Annual Convention, in San Diego, U.S., on August 14, 2007.

(3) 図書（単著、共著、事典等を含む）

樋口聡『身体教育の思想』勁草書房、2005年。

樋口聡ほか『最新スポーツ科学大事典』平凡社、2006年。

丸山恭司ほか『教育的思考の作法』福村出版、2006年。

森敏昭ほか『認知心理学キーワード』有斐閣、2005年。

森敏昭ほか『理論からの心理学入門』培風館、2005年。

森敏昭ほか『教育評価事典』図書文化、2006年。

森敏昭ほか『教育心理学キーワード』有斐閣、2006年。

鈴木由美子ほか『道徳教育実践力を育てる校内研修』溪水社、2006年。

## 目 次

|   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| はじめに  | 樋口 聡…………… i                          |
| 序論……………   | 1                                    |
| 1. 日本の教員養成の現状と課題—中教審の動きといくつかの事例から—  | 樋口 聡……………3                           |
| 2. 戦後日本における教員養成と専門的教養—改革期を中心に—  | 山内 規嗣……………15                         |
| 3. <i>Getrennte Wege – LehrerInnenbildung in Österreich</i><br>分かれた道—オーストリアの教員養成  | Werner LENZ……………31<br>訳：山内 規嗣……………41 |
| I 豊かな感性と身心の健康に関する領域……………  | 51                                   |
| 4. 教職教養としての教師の感性  | 樋口 聡……………53                          |
| 5. <i>Health Psychology in School</i>   | Roswith ROTH……………65                  |
| II 自己理解に関する領域……………  | 75                                   |
| 6. 将来の教職への自己理解に関する—考察—日・奥の教員志望学生アンケートの比較調査から—<br>土橋 寶 / ダニエラ・G・カミィ……………77   | 77                                   |
| 7. 教職教養と自己理解をめぐるウィトゲンシュタイン的一試論<br>—他者への想像力と自己解放としての教養の意義  | 丸山 恭司……………113                        |
| III 現代的社会的問題に関する領域……………   | 125                                  |
| 8. 教職教養としての道徳教育指導法—「子どものための哲学」から学ぶもの—<br>鈴木 由美子……………127   | 127                                  |
| 9. <i>Zur didaktischen Kompetenz der Lehrer und Lehrerinnen für die Moralerziehung<br/>    - Eine vergleichende Studie zur österreichisch-japanischen Lehrerausbildung –</i><br>Daniela G. CAMHY und Takara DOBASHI……………139 | 139                                  |
| 10. <i>Some Issues in Philosophy for Children</i>   | Karel L. VAN DER LEEUW……………155       |
| 11. 平和教育における概念的理解とその問題  | 山内 規嗣……………167                        |
| IV 知の習得のためのリテラシーに関する領域……………   | 177                                  |
| 12. <i>Two Fundamental Abilities for Teacher-Training College Students:<br/>    Self-Educational Ability and Resilience</i>   | Toshiaki MORI……………179                |
| 13. <i>The Competence Performance Distinction and<br/>    Its Implications for Teacher Education and Training</i>   | Dietrich ALBERT……………187              |
| V 外国語コミュニケーション能力や異文化理解に関する領域……………   | 207                                  |
| 14. 教職教養としての異文化間コミュニケーション能力   | 植田 康成……………209                        |
| 15. <i>Solving Cross-Cultural Classroom Problems in Austria<br/>    - A Model for Japan?</i>  | Christian HIRT…………… 217              |
| 16. 外国語コミュニケーション能力と異文化理解能力<br>—日本の外国語教育や異文化理解教育に対する批判的な視点—  | フェルナー 眞理子……………231                    |
| 17. <i>Andere Sprachen, andere Bilder – Etymologie, interkulturell betrachtet –</i><br>Yasunari UEDA……………247  | 247                                  |
| 18. <i>Kulturen des Blicks - ein kontrastiv-linguistischer Annäherungsversuch</i><br>Yasunari UEDA……………267  | 267                                  |
| まとめ   | 樋口 聡……………287                         |
| 参考資料……………   | 293                                  |

# 序 論



# 日本の教員養成の現状と課題

## —中教審の動きといくつかの事例から—

樋口 聡

### 1. 中央教育審議会の答申から読み取れること

平成 18 年 7 月 11 日付けで示された中央教育審議会の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、教員養成・免許制度の現状と課題への言及がある。

答申は、「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の原則により、質の高い教員が養成され、我が国の学校教育の普及・充実や社会の発展に大きな貢献をしてきたが、現在、大学の教職課程については、様々な課題が指摘されていると述べている。教員養成の課題の例として以下の 3 点が挙げられている<sup>1)</sup>。

- i) 教職課程を有する大学において、教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない。教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限度必要な資質能力についての理解が必ずしも十分でない。
- ii) 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間で共有されていない。そのため、免許法に定める「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていない。
- iii) 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していない。講義中心で、実習等が十分でなく、実践的指導力の育成が必ずしも十分でない。

この 3 点は、要するに、教員養成に関わっている大学教員が「教員養成」に対する十分な自覚を持っていない、ということに尽きる。しかしながら、それは、個々の教員の「自覚」の問題で解決できるようなものではなく、戦後の教員養成制度の問題とも深く絡んだ制度的な問題でもある<sup>2)</sup>。

すでに指摘されているように、戦後の教員養成は、上記の答申にもあるように、「大

<sup>1)</sup> 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』2006 年 7 月、8 頁。

<sup>2)</sup> 海後宗臣ほか『教員養成＜戦後日本の教育改革第八巻＞』東京大学出版会、1971 年。

学での教員養成」を重要な原則として出発したが、それは戦前の師範教育に対する批判に基づいており、師範教育を乗り越えることでもあった。師範学校が大学へと昇格するにあたり、個々の教員に求められたのは、まずは大学人としての研究能力であった。それは、今日においても基本的には変わらない。もちろん、具体的な個々の事情はかなり変化してきているが、それでも、教員の業績として第一に評価されるのは、全国学会の審査付学術論文や単独での著書の出版などである。また、学者としての研究能力が問われた場合、教育学という学問自体が、他の伝統的学問と比して後進的であったことも確かであり、そうした状況の中で、教員養成に携わる教員が、「教員養成」を学問のテーマとして十分に扱えなかったことは、或る意味では止むを得ないことであっただろう。後で言及する「教員養成学」とでもいった学問の創設がなされなければ、この状況を打開することはできないのである。

例えば、「教育の思想と原理」という教職科目がある。この科目では、教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想を教えることが求められている。この科目を担当する教員は、教育哲学や教育史などの研究者である。教育哲学の研究者であろうとすれば、教育哲学会や教育思想史学会といった学会に所属し、研究活動を展開し、しばしば学会で研究発表をし、研究論文を執筆しなければならない。そこで求められる研究発表や研究論文は、学問の伝統やハビトゥスに沿ったものでなければならない。さらに、教育哲学という学問は、「教育」についての哲学的研究であるのは言うまでもないが、同時に「哲学」という学問そのものでもありうる。したがって、学問研究が進展し、その学術的水準が上がるにつれて、教育哲学は、一般の哲学と同等の問題意識や方法を取るようになる。と同時に、教育哲学は学校現場が抱える課題に答えることから遠ざかり、むしろ、「教育」は、研究者にとって、哲学という学問の学問的関心を掻き立てる格好の研究対象である（にしかすぎない）、といった状況が生まれるのである<sup>3</sup>。

このような状況を考慮してみると、上記の答申の課題が真に課題になりうるためには、教員養成に関わる大学教員の研究活動が従来の学問伝統に縛られる必要はもはやない、という意識が、大学教員の間で共有されなければならない。しかしながら、そのように言ってみても、これまで蓄積された学問の歴史や伝統は消えてなくなるわけではないのであるから、依然として問題は残る。仮に教員養成学といった学問を創設

---

<sup>3</sup> 樋口聡「身体論と教育－問題の枠組みの確認とひとつのプロレゴメナー」『近代教育フォーラム』第8号、1999年、75-86頁。

し、そこにおいて哲学的問題の解明に携わるとしても、同時に教育哲学という学問の研究者として、哲学研究に従事するという側面も合わせ持たなければならない。このような状況が、広範な教育諸学の諸領域においていくらかの違いはあるとしても、教員養成に関わっている大学教員が現在置かれている立場と理解すべきであろう。

中央教育審議会の答申から読み取ることができることとして、さらに着目しておくべきことは、今われわれが考える教員養成が、「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」という大きな原則を基盤にしていることである。戦前の師範教育の批判のもとに、戦後は大学において教員養成がなされるようになった。当初は、「教育大学」の設置は例外（東京教育大学）を除いて認められず、「学芸大学」として出発したことを思い起こさなければならない。学芸、すなわちリベラル・アーツが戦後の新しい教員養成の重要な理念だったのである。と同時に、「開放制」もまた、教員養成を教育大学や教育学部といった専門の機関に限定しないということの意思表示である。とすれば、教育学部の教員養成が充実したものとなればそれで良いということではない、と言わなければならない。特に教科に関する科目については、教育学という狭い領域を越えた、学問そのものが持ちうる教育性を考えなければならないだろう。

中央教育審議会の答申が示す教員養成の現状と課題は、確かに、教員養成の現状の一つの側面を明らかにし、そこに課題を見ることができるものではある。しかし、同時に、大学がこれまで置かれてきた状況や、教員養成の歴史的変遷から学ぶべきことを忘却すべきでないとも言わなければならない。この問題意識が、本研究の背景にはあるのである。

## 2. 新たな試みの事例

弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センターの事例を見てみよう<sup>4</sup>。

このセンターは平成17年4月に設置されたもので、「教員養成学」を名称に掲げた初めてのセンターだという。その目的は、「弘前大学教育学部における教員養成活動を不断に検証・改善し、地域社会が求める質の高い教員の養成を実現する」というもので、極めて实际的で現実的な性格のものである。2周年記念のシンポジウムがなされ

---

<sup>4</sup> 以下、同センターについての記述は、『教員養成学研究開発センター発足2周年記念シンポジウム報告集：青森より、新たな教員養成改革の挑戦が始まった！弘前大学教員養成改革の現状と課題を語る』（2007年）から適宜まとめている。

た時点で同センター長の遠藤孝夫は、「学問のための学問ではない」と明言している<sup>5</sup>。教員養成に「学」を付けて「教員養成学」とした途端、「学問のための学問ではないか」という懸念を否定しなければならない状況を、この遠藤の発言は示唆している。このことは、先に指摘した教育をめぐる伝統的な学問の状況が、今なお生きていることを証示するものであろう。

センターの設立につながる教員養成改革を推進するにあたって、克服しようとした3つの問題点について、教育学部長の佐藤三三は語っている。それは、これまでの教員養成をめぐる一種の常識的な見解であった。一つ目は、教員養成は免許法の細かい規定の中でなされるもので、大学には自由に科目を設定するような可能性を与えられていない、というものである。したがって、養成される教員像は、免許法で規定された科目の履修の結果できあがるものがそれであり、それを越えて、どのような教員を具体的に養成するのかといったことを問うことが意味をなさない。二つ目は、教育学部の大学教員は、それぞれが個別の専門を持っており、その専門を誠実に学生に教えていくことこそが大学教員の使命である、というものである。三つ目は、そうした科目の履修を通して、学生は、さまざまな大学教員のさまざまな専門に出会い、それらを学生自身が自ら学び自ら考える中で統合し、良き教員としての資質を身に付けていくのである、というものである。

これについて、佐藤は、それらは間違いだった、と次のように述べている。

教員免許法は単位が決まっていて教科が決まっているだけのことであって、それをわれわれが独自の理念でもって、独自の養成像でもって組み替えたり、つなぎ合わせたりしていくことができるのだとまず着想しました。そして、組織として、全体としてどういう教員をつくり、各教員ができ得る方法で加わっていくべきなんだと考え出しました。それこそが学問の自由とか専門性とかを認められた大学の教員養成ではないのかということです<sup>6</sup>。

この思いと指摘は重要である。教員免許法で規定された科目は、実施しなければならない。それを実施することで、まずは教員養成の形は取れる。さらに、先にも指摘

---

<sup>5</sup> 『同報告集』、5頁。

<sup>6</sup> 『同報告集』、2頁。

したように、教育原理や道德教育指導法や生徒・進路指導論など、どの教職科目を取ってみても、それ自体が従来の伝統的な意味での学問ではないのであるから、大学教員のエネルギーは従来の伝統的な意味での学問に注がれなければならない、教員養成に深入りすることは避けたいというのが、大学教員の本音であっただろう。弘前大学の試みは、そうしたこれまでの常識を根本から粉碎しようとするものなのである。その結果構想されるのが、教員養成学である。

弘前大学が構想した教員養成学とは何か。センター長の遠藤によれば、教育学部の全教員が専門の垣根を越えて、日々の教員養成活動を自覚的に相対化し、経験・知見の交換、持続的な省察を通しての質の高い教員養成を目指す実践的な学問である<sup>7</sup>。

この記述で読み取れるのは、教員養成学が構想されたとして、それは、従来の伝統的な学問を無視したり否定したりするものではない、ということである。「教育学部の全教員が専門の垣根を越えて」というのはそういうことであろう。それぞれが専門を持つことは当然であり、それを越えて、教員養成という共通のトピックに具体的に向かうこと、そうした一つの運動が、教員養成学として目指されていると理解すべきである。教員養成は、一つの講義を通してだけではなされないのだ<sup>8</sup>という佐藤の見識には注目すべきである。その意味では、教員養成学は、従来の伝統的な教育学や心理学や教科教育学などの新たな形ではなく、それらとは異質な学際的なムーブメントなのである。そうでなければ、これまでの学問が陥らざるを得なかったのと同じ轍を、この教員養成学も踏むことになるだろう。

教員養成学の理念は、具体的なカリキュラムに反映されている。1～2 学年でなされる「自己形成科目群」、3～4 学年でなされる「学校臨床科目群」「教員発展科目群」の大きな3つの科目群に、すべての科目は類型化されている。そして、「学校生活体験実習」「フレンドシップ実習」「集中型実習」「Tuesday 実習」「教員養成総合実践演習」といった多様な実習の重視が、新構想カリキュラムの重要なポイントである。これは教職大学院の構想にも見られる明確な流れであるが、教員養成学という視点で見た場合、さらに重要なのは、以下のようなオムニバス科目の担当方法の改善である。例えば、「教職入門」で10人の教員でオムニバス授業を展開する場合、これまでであれば、10人が相談して、1回目は誰、2回目は…、といった担当の順番だけを決め、後はそ

---

<sup>7</sup> 『同報告集』、5・6 頁。

<sup>8</sup> 『同報告集』、4 頁。

れぞれが「教職入門」の趣旨に合わせて授業を行って終わりだったものを、「教職入門」というトピックを前面に出して、その内容を構成し、それを教員が工夫して担当することになったという<sup>9</sup>。

さらに興味深いのは、弘前大学の教員養成研究開発センターでは、『教員養成学研究』という機関紙を発行している点である。これは査読制による全国誌という形を取っており、従来の伝統的な学問のスタイルを取りながら、それを内側から改変しようとする試みとして評価できるだろう。ただ単にスローガンとして教員養成学を掲げるだけであれば、おそらくインパクトはそれほどない。このところ全国のさまざまな大学でなされてきている教員養成改革の動きが、すべて教員養成学と言ってしまっただけに終わる恐れがあるからである。今後、期待されることの一つは、教員養成学というトピックを通しての正当で本格的な学問論の展開である。例えば、アクション・リサーチといった用語がファッションとしてだけ口にされることを越えて、教育研究の新たなスタイルの創成が求められる。

この2周年記念のシンポジウムにパネリストとして招かれた青森県小学校長会長の横山勉が、意見交換の中で、卒業生が語る大学と現場のギャップに触れて、大学でもっと勉強しておけばよかったことを卒業生に尋ねたとき、「実践的なこと」と答えるだろうと思っていたところ、逆に教科の教育法など知的・理論的なことだと答えたことを紹介している<sup>10</sup>。現場での実習を増やせば良い教員が養成できるといったことに簡単にはならないことを、この横山の発言は物語っている。また、横山は、採用状況も含めて教員の現実は厳しいのだということを大学でしっかり教えてほしいとも述べている<sup>11</sup>。1年生から現場での実習を通して、教員になるのだという強い決意を学生に持たせることが重要だなどと語られることがあるが、学校教育のネガティブな側面と正面から向き合うことなしには、教員を目指すことへの本当の意味での決意は生まれ得ないことを、これは意味しているだろう。今、学校は大変な状況にある。それにもかかわらず、なぜ自分はこれほどまでに強く教員になろうとするのか。これは、教員を目指す人の誠実な自己理解の問題である。このような基本的な問いは、大学時代での教育や経験においてしかなしえない。一度現場で教員として子どもの前に立てば、良

---

<sup>9</sup> 『同報告集』、4頁。

<sup>10</sup> 『同報告集』、20頁。

<sup>11</sup> 『同報告集』、21頁。

い意味でも悪い意味でも悪戦苦闘の日々を乗り切ることが、教員という職に付くことなのであり、そこで立ち止まって考える余裕は許されないからである。

このシンポジウムで、東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターの岩田康之が総括的提言を行っている中で、教員養成学研究開発センターの「持ち味」について、次のように語っていることにも注目しておきたい。

… [いいなと思うことは] やはり弘前大学という総合大学、ユニバーシティーにあるということです。しかもこれが旧制高校をベースとしている大学なのです。旧制高校は浮世離れしているとか、役に立たないことばかりやっていたと思われるのですが、今になって教員の資質に関して思うのは、哲学を学生時代にきちんと学ぶと、このことの重要さがあるのではないかとということです。例えばいじめに対するハウツー的な対処が重視される。けれども、その前段階として、教員になる人間の基礎体力として、「では、人というのはなぜ傷つけ合うのか」とか「なぜ争うのか」ということについての自分なりの見識をじっくり養う機会は、やはりリベラルアーツの意味するところなのだろうと思います<sup>12</sup>。

この岩田の指摘は、本研究の問題意識とまさに通底するものである。こうした哲学的な問題の探究もまた教員養成学には要請されることなのである。

### 3. 広島大学の場合

広島大学大学院教育学研究科では、文部科学省の教職大学院構想を受けて、教職高度化と称する新たな博士課程前期のプログラムを設置しようとしている。それは、教職大学院ではないのであるが、すべての学生が共通的に履修する「共通科目」と「学校における実習」の導入など、教職大学院の構想に合致したものである。「教職大学院」制度の構想は、中央教育審議会の答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』（平成18年7月11日）の中に見ることができる。改めてそれを見てみよう。

教職大学院の制度設計の基本方針として、以下の5点が挙げられている<sup>13</sup>。

---

<sup>12</sup> 『同報告集』、27頁。

<sup>13</sup> 中央審議会答申、26-27頁。

- ①教職に求められる高度な専門性の育成への特化
- ②「理論と実践の融合」の実現
- ③確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成
- ④学校現場など養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）との連携の重視
- ⑤第三者評価等による不断の検証・改善システムの確立

ここで目指されているのは、教員養成を強く意識し、それに特化した大学院のプログラムである。それは、大学院と学校現場との連携を密にし、教育技術のトレーニングも積極的に行うといった、従来の修士課程とはかなり様相を異にするプログラムである。しかし、その基礎は、やはり高度の知識・技能と豊かな人間性である。この教職大学院の構想に見られる教員養成の姿は、おそらく、これからの日本の教員養成の形を作っていくものであろう。

この現状をにらみながら広島大学の事情を考えてみると、平成 20 年度から教職大学院を設置することになったいくつかの大学と広島大学の大きな違いに、目を向けなければならない。それは、教育学研究科に博士課程（前期・後期）を有しているということである。博士課程は、言うまでもなく、研究者養成のプログラムである。また、教育学研究科に博士課程を置く東京大学などのいくつかの大学と広島大学の間にも大きな違いがあり、それは、博士課程を持ちながらも、同時に、学部と博士課程前期において教員養成も行っているということである。かつてのように、学校教育学部と教育学部、学校教育研究科と教育学研究科とが分かれていれば、教員養成と研究者養成を形の上では分けることができたのかもしれない。実際には、かつての教育学研究科でさえも、教員養成と研究者養成の二つの機能を併せ持っていた。そして、平成 12 年度に上記の両学部、両研究科は統合して一つになり、さらに色濃く、いわゆる両輪として、教員養成と研究者養成の二つを同時に行う機関となったのである。

このことは何を意味するだろうか。教員養成と研究者養成は全く別物で、明確に区別されなければならない—教職大学院の構想はそのようなニュアンスを持っている—とすれば、そもそも広島大学の教育学研究科のような存在はありえないであろう。しかしながら、まがりなりにも、それらは両立しているのである。とすれば、教育学研究科の現状に、さらに加えて教員養成に特化したプログラムを作ろうとすれば、現状



における教員養成の部分と新しい教員養成のプログラムの間で、何らかの齟齬をきたすことにならざるを得ない。学部は全体として教員養成を主目的としたとして、博士課程前期では、教員養成と研究者養成の二つが共存する。教員養成の部分、教職高度化へと向かう一方、研究者養成としての部分も残らなければならない。このことは、研究の部分と実践の部分、改めて明確に区分し、両者の間に溝を作るようなものであり、理論と実践の融合を唱える教職大学院の構想とは対立してしまうのである。仮に、「理論と実践の融合」というのは教員養成の部分だと考え、それとは別の「研究」というものがあるのだと言うとすれば、それは教育学という学問への批判的省察を含む知識社会学や科学哲学などの学問論の批判の対象となるだろう。そうした学問論が企てられなければならないことを、指摘しておきたい。

この理論と実践の融合の問題をめぐる事例を、広島大学大学院教育学研究科の現状から一つ取り上げてみようとするならば、やはり学習開発専攻（博士課程後期）、学習科学専攻（博士課程前期）のそれである。

平成 9 年度に、広島大学大学院教育学研究科は、博士課程後期 3 年だけの独立専攻「学習開発専攻」を設置した。この設置に向けての準備段階での資料に、以下のような記述がある。

「学習」を研究対象とすることによって、既存の教育諸科学に関する理論的・実証的研究を基盤に実践的研究の視点を加え、個別の教育諸科学では対応できない学習に関する開発を体系的に推進することができる。

こうした考えのもとで、既設の教育諸科学（教育学、心理学、教科教育学）の専攻の成果を統合し、学際的な新しい学習理論の開発を行う専攻が出発したのであった。この学習開発専攻は、当初から、理論と実践の融合と、伝統的な学問型研究から、テーマに即した学際的研究を、その重要な特色としていたのである。そして、平成 12 年度に、教育学研究科と学校教育研究科が統合され、新たな教育学研究科が誕生するとともに、新教育学研究科博士課程後期の三専攻の一つとなり、旧の学習開発専攻の「学習開発基礎学」と「学習支援基礎学」の内容に相当する領域に関わる講座として「学習開発学講座」が設置された。その講座の教員と附属教育実践総合センターの一部の教員が、新の学習開発専攻の「学習開発基礎・支援分野」に関わることになり、

また、旧の学習開発専攻は博士課程後期のみの独立専攻であったが、新教育学研究科では、「学習科学専攻」という博士課程前期も設置され、さらに、学習開発学講座は、教育学部第1類の初等教育教員養成コースの教育にも携わることになったのであった。

教員養成との絡みでは、学部の初等教員養成コースと、博士課程前期の学習科学専攻が問題となる。教員養成課程ではないにしても、初等教員養成コースは、小学校教員の目的養成であり、学習科学専攻は、それと結び付いた修士号取得のためのプログラムである。このコースや専攻では、学習開発学という新しい講座の理念が自覚されており、学問的背景が共通する教育学講座や心理学講座との差異が、常に意識されている。その結果、博士課程後期にまでつながる研究と教育現場での実践の問題が、ユニークな形で融合する状況が生み出されているのである。

しかしながら、教員養成という視点で現状を振り返ってみると、いくつかの課題が見られる。教職大学院の制度設計として挙げられた5点に即して考えてみれば、理論と実践の融合、学校現場との連携など、すでに取り組みられて実績を上げているものもある。第三者評価も含んだ検証・改善システムは、教育プログラム制との関連で組織的導入が迫られている。問題は、「教職に求められる高度な専門性の育成への特化」である。これは構造上、われわれにはなしえないであろう。博士課程後期を有しており、そこでの研究者養成もまた、われわれの重要な課題だからである。むしろ、研究者養成も、従来のPh.Dのみならず、いわゆるEd.Dの創設などを視野に入れ、研究そのものの内容や方法論を変容させることに挑戦すべきだろう。そのためにも、現行の、教員養成と研究者養成が融合し、あたかも未分化の状況にあるような学習科学専攻のあり方のポジティブな面を育てていくことが、現在のわれわれの取り組むべき課題であると思われる。ただし、弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センターの取り組みにあったような、必要とする内容を精選したカリキュラムの効率的設定の努力はなされなければならない。特に、学部のカリキュラムの選択科目の部分と、学習科学専攻のプログラム全体の科目配置には、検討の余地が多々ある。しかし、その場合も、教員養成に単純に特化してしまえない事情がある。つまり、博士課程後期に通じるようなゼミナール科目を単純に廃止することはできないからである。

#### 4. おわりに

日本の教員養成の現状と課題として、教職大学院構想に見られるような、教員養成

を具体的に明確に意識したプログラムと、実践的な実習の重視といった方向への傾斜を見ることができる。弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センターの「教員養成学」への挑戦など、これまでの体制の中から改革がすでに始まっているし、また、平成 20 年度から実際に、いくつかの大学で教職大学院がスタートする。そうした流れの中で、教職大学院の制度設計の基本方針の③に含まれている、教員の「人間力」に着目したい。中央教育審議会の答申では、「子どもや保護者、地域住民等とのコミュニケーション能力をはじめとする教職に求められる豊かな人間力」と説明されている。それは、本研究で問題にしている「教職教養」によってこそ形成されるものであると、われわれは考える。

大学での教員養成を考えたとき、確かに教員養成学といった新たな学問の創成へと向かう動きが求められる。ただ実践的な内容を強調するのであれば、それに特化した機関を新たに作り、現場を知らない研究者などは排除し、豊かな実務経験を有する教員で教員養成をすることが望まれることになる。もしそれを実現しようとするのであれば、教員養成は教員養成専門機関（かつての師範学校等）でなされればいいのであって、大学でなされる必然性はなくなるだろう。それは、「大学での教員養成」という大原則に反することであり、われわれの選択肢ではないことは明言しなければならない。

豊かな教職教養を中核とした教員養成学といった試みは、従来の「研究」（そして「実践」）についての通念を突き崩すことが、前提とならなければならないのであり、アカデミズムの変質を要請するのである。実践を志向した教員養成を大学という場で充実させようとしたとき、特に、この学問論の転換を促す可能性の探究は欠かせない。博士課程を有している広島大学大学院教育学研究科の事情は、今後の教員養成学研究が取り組まなければならない重要な課題の一つを示唆しているのである。

# 戦後日本における教員養成と専門的教養—改革期を中心に—

山内 規嗣

## 1. はじめに

本稿の目的は、「グローバル時代における教職教養のモデル構築」という本研究の問題設定に即した形で、まずその改革的構築のための批判対象となるべき日本の教員養成制度、すなわち制度化された「教職のための専門的教養」の歴史的変遷を検討することにある。

第1回研究会における樋口研究代表者の報告を借りれば、この「専門的教養」とは、「従来の『教職に関する科目』の内容を、教職についての基礎知識を越えて、科学的知見に基づく反省的思考ができる教員の資質力量へと結び付ける」ものである。ここには、従来の教員養成課程において、教養教育と専門教育の分断が見いだされること、そして一方では一般教養教育の形骸化が、もう一方では専門教育の教科指導・生徒指導両面にわたる技術主義的傾斜が進展しつつあるという問題意識が反映されている。このような立脚点から提起される新たな「専門的教養」は、表層的な指導技術にとどまらない「学識に裏打ちされた科学的・反省的思考を可能にする」教養として再構想されるべきであるというのが、本研究に携わるわれわれの共通認識である<sup>1</sup>。

そしてこの認識は、すでにわが国の教員養成系大学においても共有されてきている。例えば、日本教育大学協会は、2003年の段階で「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの中間報告を行うにあたり、次のように指摘している。

教員になる人間の資質力量を考えたとき、広範な諸科学の知見に基づく反省的思考を体得することは、将来にわたる実践的指導力の基礎をなす意味で非常に重要である。教員養成に関わってこれまでに大学に対してなされてきた批判のかなりの部分は、大学が教員になる人間に対してその実践力の基礎としての教養教育を組織的に提供することを怠ってきたことに起因するものでもある。<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 樋口聡、第1回研究会報告資料、2005年5月13日、p.1。

<sup>2</sup> 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト報告書『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討 — 「教員養成コア科目群を基軸にしたカリキュラムづくりの提案」 — 中間まとめ』、2003年、p.9。

ここで提起されている「実践力の基礎」の脆弱性については、ある研究によって実証的に確認されている。「単に実践現場で必要になる知識や技能にとどまらず、それを反省的に理論的知識と結びつけ往還させる力、またそれらを子どもや状況に応じて活用できる力」としての「臨床的指導力」を育成するカリキュラム開発プロジェクトのために、本学教育学部初等教育教員養成コース4年生ならびに東広島市内公立小学校の教員への質問紙調査が実施された。その結果、「臨床的指導力」の必要性は認めながらも、学部カリキュラムでその向上が図られる可能性については批判的な回答が多かった。これは専門的教養課程を改革する必要性についての一つの根拠となるだろう。しかし、この意識調査で示されたいっそう重大な問題は、実践的経験を理論化する力などの必要性についても、批判的な傾向が確認されたということにある<sup>3</sup>。「理論化する力」が「反省的思考」とまったく同義ではないとしても、小学校教育に関わる回答者の多くにとって、かつて学んだ理論を、実践を媒介として反省的に再構築していくという過程は、自らの専門的教養の現れとしては理解されておらず、その価値も軽視されているのである。

このような状況をふまえて、本研究の全体目標をあらためて整理すれば、1)現在の教員養成における教養教育と専門的教育の分裂と、2)「科学的知見に基づく反省的思考」という教員の資質力量ならびにその必要性についての意識の不備という問題に対して、1')教職の専門的教育の側から「教養」の理念・カリキュラム等のモデルを再構築することで、従来型の教養教育の枠組みを脱却しつつ両者を統合し、2')これを新たな「実践力の基礎としての教養教育」と位置づけることで、学生の教員としての資質力量を向上させ自覚を促す、ということになる。

これに従って我が国における教員養成の歴史を振り返るとき、しかしそこに直ちに一つの疑問が生じる。すでに上述の報告書でも指摘されていたように、そのような「科学的知見に基づく反省的思考」を可能にする専門的・一般的教養の重要性は、きわめて今日的な課題でもある一方で、戦前の師範教育への反省をもとに構想された戦後の新制「大学における教員養成」原則の基本理念にも、あらかじめ示されていたはずだ

---

<sup>3</sup> 神山・栗原・高橋・井上・林・鈴木・山内・朝倉・伊藤・植田・木原・木村・松本・山崎・中村・小林・谷本・若松「臨床的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的研究」、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第11巻、2005年、pp. 29以下。

った<sup>4</sup>。それにもかかわらず、その後の教養教育が「形骸化」し、あるいはそれを「組織的に提供すること」に失敗してきたとすれば、その原因は一体何なのか。もちろんその原因の一端は、文部行政上の問題や、教養教育をめぐる「学部間の闘争」などにおいても見いだされるかもしれない。だが、その原因が教育系学部における教員養成の理念と実態そのものにも内在していたとすれば、我々の今後の試みが教職教養の新たな形骸化などというかたちで同じ轍を踏まないために、この問題の具体的なありようを現段階で確認しておくことが必要だろう。ここでは、そのような視点にたつ検討作業のさしあたりの手がかりとして、戦後日本の教員養成の歴史的変遷を、前史としての戦前期を参照しつつ概観し、教員養成における教養のありかたを捉える若干の視点の提供を試みることにする。

## 2. 明治期から戦前までの教員養成制度

明治5(1872)年の師範学校設立以来、敗戦に至るまでの日本の学校教育制度には、帝国大学や専門学校を頂点とする高等専門教育の系譜と、教員養成の枠組みとして小学校から尋常師範学校(師範学校)、さらに高等師範学校とつながる普通教育の系譜とが、並列して存在していた。前者においては、学問的知識・技術を専門的・体系的に研究する機関としての役割を期待されていたのに対し、後者においては尋常師範学校(師範学校)が小学校教員を、高等師範学校が中等教員ならびに師範学校教員を養成する機関であった。また、小学校教員の供給不足に対処するために、師範学校以外の公立・私立教育機関が多数存在し、多くの教員を輩出していた。

しかし、学制では本来、中等教員を養成する機関は大学であると定められていた。このため、学問的訓練を受けたとされる大学卒業者と、教職に関する専門的教育を受けたとされる高等師範学校卒業者とを対立させるかたちで、1890年代には早くも高等師範学校存廃論争が生じている。中等教員養成における、いわゆるアカデミズムとプロフェッショナリズムの対立図式が、すなわちリベラル・アーツを重要な基盤とする一般的教養と、教職にかかわる専門的教養との関係についての論争が、ここに見いだされるのである<sup>5</sup>。ただし、このような対立は、中等教員の数的確保や大学卒業生の就職問題などといった当時の問題以外にも背景を有する。

<sup>4</sup> 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト報告書、p.6。

<sup>5</sup> 船寄俊雄『近代日本中等教員養成論争史論』、学文社、1998、p.121。

一つには、「いわゆる学問と教育の区別論」を前提とし高等師範学校を「教育の本山」と呼ぶ初代文部大臣森有礼の、教員を国家主義的人格の体现者として形成しようとする主導的な働きかけが、そこに存在していた。その結果、諸師範学校は学校系統の中で特殊な位置とより詳細な法的規定を与えられたうえ、生徒は学習・生活の両面にわたって軍隊的規律を強制されていった。そこで育まれたのがいわゆる師範タイプ、つまり堅実・誠実である一方で硬直した思考と権威主義に陥りがちであるとされる教師の類型であった。森の師範学校令（明治19年、1886年）を通じて、「順良」「信愛」「威重」という徳性を備えた人格形成という理念が、小学校教員のいわば専門的教養の骨格として与えられたことになる。

この一方で、師範学校の内部からは、教職専門教育の軽視についての批判がすでになされていた。水原によれば、「師範生の基礎学力養成に力を注がざるを得なかった当時の状況を反映」して、例えば東京師範学校ではその学科課程に占める「予科」（普通教育）の割合が70-80%に及び、教員養成課程としての独自性をほとんど喪失していた。この問題をふまえて明治12（1879）年の改革以降、東京師範学校のカリキュラムでは教職専門科目の比重が増大していくことになるが、一方で地方の師範学校ではなお「『教科専門』としての学力形成を図らざるを得なかった」ために「教授法以前の基礎学力形成に終始」していたとされる<sup>6</sup>。森の改革をめぐるその後の教員養成論争にさいしても、このような師範学校生の学力不足への対応が現実的な課題であり続けた。このような状況下で、教育学・心理学を中心におく課程再編と専門的教養の明確化への要求は、師範学校全体の具体的な改革としては、明治25（1892）年の「尋常師範学校ノ学科及其程度」に見られるように、教授法をも含む教職専門科目の確立と、そこで形成されるべき教員像の国家主義的・精神主義的統制というかたちでひとまず結実したのである。

以上に見てきたような師範学校における教員養成のあり方は、戦後直後の抜本的な教育改革の中で強く否定され、「大学における教員養成」や「開放制」などの原則が新たに打ち出された。しかし、この転換は旧制度との理念レベルでの断絶とともに、実態レベルでの連続性をもあわせもっていたことが、近年の研究で明らかにされている。

明治期の中等教員養成をめぐる批判に対する高等師範学校の側からの反論は、大正

---

<sup>6</sup> 水原克敏『近代日本教員養成史研究』、風間書房、1990年、pp.104-106, pp.148-158。

期に入ると、高等師範学校昇格運動を生起させた。高等師範学校を専門的職業人養成の機関のみならず学問研究の機関として高等教育に参入させようとするこの試みは、師範大学論争などを経て、やがて東京・広島での文理科大学の設置（高等師範学校との併置）を導いた。しかし、設置のわずか2年後である昭和6（1931）年には文部省から両学校の廃止案が発表されるなど、これをめぐる論争はなお激化していった。

ここでの論争者達の主張は、船寄によって座標上に整理し直されている。それらは、教員養成における「師範タイプ」育成の回避・「伝統的精神主義」への批判的対決という点で概ね問題意識を共有しながらも、その問題の解決が、（y 軸）リベラル・アーツの自学的修得と学問的研究による教員の知的・人格的向上をもって可能なのか・それとも専門的教育のいっそうの徹底によってこそ成し遂げられるべきなのか、また（x 軸）そのような教員養成専門の高等教育研究機関が必要なのか・それとも師範教育の学校系統をいったん相対化すべきか、という2つの軸によって、それぞれが相対立する位置づけを与えられている<sup>7</sup>。

文理科大学と高等師範学校の併置という現実の結果、教員養成の最高学府としての文理科大学が他大学と同様の学問的基盤を獲得しようと努力することで、アカデミズムとプロフェッショナルリズムの対立はそのまま持ち越されるかたちとなった。そして、大学を「専門的職業教育機関」と捉える（当時にしては斬新な）立場から、それまでのアカデミズム志向を排した教員養成改革を提唱した城戸幡太郎たちのような主張は、小学校教員と中学校教員のそれぞれの専門性と、新たに再構成された科学的な「教育学」を「専門的教養」の中心においた力量形成のありようを明確に提起しえていたにもかかわらず、論争の中で十分に省みられることはなかった。高等師範学校は、帝国大学・専門学校といった既存の高等教育機関の地位を希求することによって、明治以来の精神主義な師範教育への批判を学問的（アカデミックな）批判へと横滑りさせ、またその知的基盤となる古典的教養としてのリベラル・アーツに今後大きく期待していくことになる。しかし、中等教育の教員には必須とされたこの一般教養と、小学校教員に求められる専門的教養との間にある溝は埋めようがないままに（さらに言えば、中等教育の教員固有の専門的教育も看過されたままに）残された。そこにはまた、理論的研究を中心とする教育学・心理学が具体的な教育実践を軽視し、そしてそのよう

---

<sup>7</sup> この項は、TEES 研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究』、学文社、2001年、第I部第1章を参照した。



な教育学・心理学を文・理学の下に位置づけるという、学問分野間の構造とそれに携わる研究者の態度が色濃く反映していたのである。

### 3. 戦後における教員養成改革の努力とその問題

戦後になると、日本を民主化するための占領政策のもとで、教員養成の見直しが開始されていく。国家主義体制の維持・強化の重大な要因として戦前の学校教育制度が否定されるとき、そこでの教育を担ってきた教員の養成システムが根本的に否定されるのは避け得ないなりゆきだった。文部省や CIE（民間情報局）との連携のうえでこの否定・克服を主導する役割を果たした組織の一つに、教育刷新委員会（昭和 21（1946）年設置、3 年後に教育刷新審議会と改称）が挙げられる。この委員会は 1946 年に「戦後教員養成の基本原則」の 1 つである「大学における教員養成」を確立するなど、今日に至るまで日本の教員養成に多大な影響を残してきている。しかし、その師範教育克服への努力が辿った道のみを検討すると、小学校教員養成の開放制までもが検討されていながらも、戦中までのアカデミズム vs プロフェッショナリズムの図式が再び登場しており、そしてやはり専門的教養への注目度は全体としてきわめて低いままだったことが明らかとなっている。

例えば、この委員会などで合意形成され、やがて全国に設立されることとなった「学芸大学」の構想は、文理科の学問内容を学びつつ教員を専門的に目指すこともできるという「理念」によって、アカデミズムとプロフェッショナリズムの双方の主張を両立しうるはずのものだった。それはまた、各地域の独自性に基づいて、旧師範学校や旧制高校を新制大学のうちに取り込んでいく手がかりをも与えるものだった。ところが、その一方で、小中学校それぞれの教員の養成に必要な専門的教養の内実や、そのためのカリキュラムを具体化する努力は、この「学芸大学」をめぐる総体としてほとんどなされなかった。この欠落は、学問研究を重視する側のみならず、専門的教養を重視する側でさえ共通して見られたのである<sup>8</sup>。

これに対して、教育職員免許法の成立過程においては、教員の資格条件を確定することとあわせて、履修すべき最低単位数とその科目等が詳細に検討されている。ここでは小中高の各学校教員に必要な一般的教養と専門的（教職的）教養のそれぞれについて議論がなされ、アメリカの教育学の学問的区分を下敷きにした教職専門科目が定

<sup>8</sup> 浜田博文、TEES 研究会編、前掲書、第 I 部第 2 章。

められて、昭和 24 (1949) 年に免許法が公布されるに至った。これについては、一方では専門職としての教師像が具体的なカリキュラムの中に組み込まれたと評価できるものの、その成立過程には対立意見の妥協があったことや、一般的教養を重視する立場からの「教職過程軽視論」を払拭するに至らなかった、などの批判も示されている。戦後の大学での教員養成は、たしかに旧師範学校の否定のうえに成り立っていた。しかしながら、教育についての学問的研究としての教育学と教員養成との間には、戦前・戦中ときわめてよく似た乖離がそのまま継承されていたのである<sup>9</sup>。

ところで、両側面のこの乖離ならびに緊張を間接的に明らかにする材料として、ここで戦後 10 年間に公表された教員養成カリキュラム案の若干を取り上げてみる。北神正行によれば、文部省主催・CIE 賛助によって実施された「教育長等講習 (IFEL、後の教育指導講習)」の第 5・6 期分の研究集録 (昭和 25 (1950) 年) に示された教員養成モデル、同年に東京教育大学教育学研究室から刊行された『教育大学講座』第 1 巻に掲載されたアメリカの Teacher's College モデルとその日本的翻案である「東京教育大学モデル」、1952 年の日本教育大学協会によるモデル、そして同年に再び第 9 回 IFEL の研究集録に掲げられた「教員養成カリキュラム」モデルには、その内容と構造において共通性が確認されている。その根底には、アメリカの Teacher's College モデルという基盤のうえで、「専門職教師像」を設定しこれを実現していこうとする基本理念が存在しており、具体的には「実践から理論へ」「行動によって学ぶ」という「帰納的な教師教育観」、「観察—参加—実習—理論による再構成」という方法原理を採用しようとしていた、とするのである<sup>10</sup>。70 年前の明治期にアメリカのオスウィーゴ—師範学校に留学した高嶺秀夫が、帰国後に提唱していた師範学校の教授原則を、敗戦後になって日本はようやく本格的に受容しようとしたということになる<sup>11</sup>。

しかし、最後に挙げられた第 9 回 IFEL のモデルを見ると、水原の結論とは別に、それ以前のモデルとやや異なる点が確認できる。「教育原理」という必修科目は、それ以前のモデルでは、科目名そのものが登場しないか、4 年次の理論的・総合的な履修科目として記載されている。しかし、第 9 回のモデルでは、この必修科目の開講時期が、2 年次前期という、われわれにとっても馴染みある位置に移動しているのであ

<sup>9</sup> 北神正行、TEES 研究会編、前掲書、第 I 部第 3 章。

<sup>10</sup> 北神、同上書、第 I 部第 4 章。

<sup>11</sup> 水原、前掲書、pp. 120-121。

る。これに2年先立つ昭和25(1950)年の報告では、戦前の「教育原理」が「思弁的・非実際的」な内容だったという反省が明記されており、それゆえに教員養成カリキュラム案の最初の2学年では「教育原理」は履修科目に含まれず、むしろ心理学の学習と児童観察によって「科学的態度を養うこと」と、指導技術の習得とが中心に据えられていた。いわば「教育学の暗き側面」(ヘルバルト)としての心理学が戦後に教員養成課程における基礎的な科目としての位置づけをあらためて獲得し、その一方で「教育原理」はその役割を縮小するか、あるいは「思弁的」でない役割を、すなわち学生の実践的経験や理論的学習の総体を再構成させるための総合的な役割を新たに担うべきものとされたはずだった。しかし、第9回のモデルは、そこからかえって逆行してしまっているかに見えるのである。

この第9回の研究集録の具体的記述を確認すると、テーマごとに分かれた各班の研究・討議結果が記録されている中で、「全体的に意見の一致を見た」特記事項のリストに「教育原理」を含む「教職専門科目」の名が挙げられておらず、参加者の間で多様な見解が存在していたことが分かる<sup>12</sup>。この「教職専門科目」を担当した第3班の構成員は、東北大学教育教養学部教授(教育学担当)、大分大学学芸学部教授(教育心理学担当)、埼玉大学教育学部教授(教育学担当)、山口大学教育学部教授(教育学担当)、駒沢大学教務課主任、の5名である。報告原稿は分担執筆されているが、その中で東北大学の對村恵祐が「教職課程の基礎」について次のように述べている。

学習者としての児童、青年の身体的、精神的発達の特質が十分に把握せられねばならない。次に教育の心理的、社会的基礎が明らかにせられると共に教育の世界観的基礎が培われなければならないであろう。これらの人間形成に関する理論が考究せられるばかりでなく、具体的に人間形成の技術が学ばなければならない。<sup>13</sup>

たしかにヘルバルトに依るまでもなく、子どもの実態把握と陶冶可能性の探求のために(とくに心理学的な)科学的知識が要求される一方で、その教育実践を方向付ける価値観が教員の中に主体的に形成されたものとしてあらかじめ存在していなければならないだろう。その意味で、「教育の世界観的基礎」の必要性は指摘されねばなら

<sup>12</sup> 教育指導者講習会編『第9回教育指導者講習研究集録』、東京学芸大学、1952年、p. 3。

<sup>13</sup> 同上書、pp. 18-19。

なかった。しかし、これは反面において、旧来の師範教育における注入主義的・精神主義的教育を回避しうるものでもあるべきだった。その具体的内実として何を想定するにせよ、例えば民主主義的教育の理論を学生に一方的に教授するならば、それは旧来と同様の注入主義にほかならない。それゆえに對村が強調するのは、理論と実践の往還的形成である。

教育活動の科学的研究（教育理論）はその技術的修練（教育実践）の基礎となると共に、眞の教育理論はまた実践の場から力強く生み出されねばならない。<sup>14</sup>

ここには、教員養成にかかわる大学教員と学生とが、理論・実践の両面における協働を通じて、新たな教育理論を構築していくという、人間形成的かつ「知」そのものの形成的な学習過程が、簡略に描き出されている。

しかし、對村と同じ班に所属する大分大学の首藤貞美が、この「基礎」をふまえて「教育に関する諸科学を分類」するとき、それは「主要な基礎又は研究分担上の見地」から、「一、教育学（教育原理、教育技術、教育経営学） 二、教育心理学（教育心理、発達心理、指導技術等） 三、教科教育学 四、教育実習」という排列によって示されることとなった<sup>15</sup>。これは、戦前までの教育学のドイツ的ディシプリンから戦後のアメリカ的なそれに置き換わることによって、哲学・歴史学以外の教育学の諸領域が教員養成カリキュラムに確実に包摂されることとなったということでもあるが、しかし同時に、戦前の師範教育と同様に戦後のこの改革案においても、既存の学問領域の枠組みによって具体的な学科課程が構成されていくということをも意味していた。

「教養」がそのドイツ語の原語 *Bildung* に含意されているように、本来「自己形成」の結果でありまたその過程自体でもあるとするならば、学生の自己形成としての主体的学習を支援するものとしてのカリキュラムの構成原理・構造は、ここでアカデミズムの領域区分・体系性によって充当されてしまっている。ヘルバルトの教育学とヘルバルト主義者の教授理論の関係のごとく、各学生の多様な学習過程は、教員養成課程を構成する学問的領域の枠組みによって、教育者の側で画一的に統制されていくのである。

---

<sup>14</sup> 同上書、p. 19。

<sup>15</sup> 教育指導者講習会編、前掲書、pp. 19-20。

このように、戦後の教員養成改革をめぐる議論のなかで、「新制大学の理念」に基づく「一般教育の重視」と、「教員養成の理念」に基づく「教科に対する専門科目の考え方」や「技能実技の重視」とがあらためて確認されるその狭間で<sup>16</sup>、兩者をつなぐはずの「教職専門科目」は、理論と実践を結びつけようとしながらも、結局は戦前と同じカリキュラムというもののありようを受け継いでいった。北神は、上述のモデル群で示された「理念の具体化」が「各大学・学部での教育の実践にかかっていた」として、その後なされた各機関の個別的な努力に改革の正否をはかる重心を置こうとする。しかし、ここで見てきたように、それぞれの機関における多様な教育実践の背後には、すでにモデル構築における「理念」や「基礎」のうちに胚胎していた問題が、すなわち「教養」としての学生の自己形成を阻害する課程そのものという要因が、存在していたのではないだろうか。しかも、それは、教員養成が目指すべき専門的教養の内実を具体化できないままに、各学生がその教育課程を通じてそれぞれ専門的教養を形成するだろうという「予定調和的」な発想によってその責任を学生に委ねていたとされる<sup>17</sup>、問題はいつそう重大なものとして理解されるのである。

#### 4. 現代の教員養成課程改革と専門的教養教育の課題

昭和 24 (1949) 年に全国に登場した学芸大学や学芸学部 (いずれも旧師範学校を母体の一つとする) は、一般教養の教育と教職の専門的教育という 2 つの目的の間で緊張をはらみつつ、昭和 41 (1966) 年に国立大学設置法の一部改正にともなって、「学芸」から「教育」へとそのほとんどが名称を変更した。この変更にさいしては、各大学の運営方針にしたがって様々な改革が同時に進行したが、全体として見れば「教育学部への名称変更は必ずしも教員養成の目的性強化として作用したわけではなかった」とされている<sup>18</sup>。その一方で、旧制高校との合併によって文理学部が設置された大学では、師範学校に由来する新制大学設立以来の教育学部は、教員不足という社会状況もあって早くから専門的教員養成に取り組むことができた、とも言われている。そして、1970 年代以降は、中学校での「新たな教育課題」に対応する教員の資質が問われ始めたことで、開放制による教員養成を実現してきた一般大学にも、一般教養とあ

---

<sup>16</sup> 同上書、p. 6。

<sup>17</sup> 日本教育大学協会、前掲報告書、p. 38。

<sup>18</sup> 雲尾周、TEES 研究会編、前掲書、第Ⅲ部第 5 章。

わせてさらなる教職教養の充実が迫られることとなったが、開放制の枠組みそのものを変更することは避けられた<sup>19</sup>。

そのような流れの中で著された、海後宗臣の以下の言葉は、船寄達が指摘するように、大学における教員養成の専門的教養についての問題を現在もなお突きつけてくる。

教科に関する専門科目、つまり特定の学問・芸術に関する専門教育についても、特別に教員向けのものであるべきではない。…したがって、教員養成の教育においても学問・芸術の特定の領域に関して研究者・芸術家にもなりうるような教育が追求されねばならない。…学問・芸術領域に関する教養については、大学教育としての水準と質の確保が追求されるべきであって、教員と教員以外のものの教養の差異、あるいは教員種別による教養の差異は、強調されるべきではない。<sup>20</sup>

しかしまた、船寄は80年代後半からの改革・再編過程について「教大協や全国の教育系大学・学部を呪縛するアカデミズム志向には根深いものがある」と実感を込めて述べているが<sup>21</sup>、この内実について本稿で検討することはできないものの、上述のような戦後改革期の様相をふまえれば、そこで示された問題が今日もなお重要性を失わないままに残されていると理解できる。それは、海後が主張する「教養の差異」なき専門教育が、学問領域によるカリキュラムの制約を通じて否応なく「アカデミズム的志向」を強化促進するからである。

このような問題状況に対して、現代の教員養成大学・学部はいかなる対応を実施しているのだろうか。その具体的事例として、ここでは上越教育大学と弘前大学教育学部の改革努力を取り上げることにする。

上越教育大学では、平成12(2000)年の報告書において、「体系的な教員養成カリキュラム」についての包括的な見直しにあたって行った討論の記録を複数掲載している。その中で、増井三夫が指摘しているのは、現行の課程制を維持しつつそこに新たな科目を挿入していくという従来の「対処療法」的なカリキュラム改革ではもはや対応できないということである。教員養成課程が学生の教育を通じて「文化の再生産と

<sup>19</sup> 西山薫、同上書、第三部第2章。

<sup>20</sup> 海後宗臣監修『戦後日本の教育改革 第8巻 教員養成』、東京大学出版会、1971年、「総括と提言」pp. 558-559、ただし船寄、TEES研究会編、前掲書、第I部第1章より重引。

<sup>21</sup> 船寄、TEES研究会編、前掲書、第I部第1章。

創造」という二重の役割を果たそうとするとき、そのような対処法ではとりわけ「創造」の面において機能不全と「悪循環」に陥るといのである<sup>22</sup>。それはまた一方では、教員養成課程において学生に伝達されるものが本来の意味における「知」であるのか、それとも資格取得のためのたんなる情報にすぎないのか、という自己批判や、小学校教員の専門性とはそもそも何か、という根本的な問い直しをとまなっている<sup>23</sup>。

これらの問題意識は明らかに、本稿で検討してきた明治期以来の教員養成をめぐる議論を、現代の状況において再確認するものである。これをふまえて上越教育大学が構想した新たな教員養成カリキュラムの特徴を、本稿の視点からとらえるならば、大きく2点からなっている。

まず、専門的教養科目を、従来のアカデミズムによる学問領域区分に拠らず「子どもの論理」による「教育の構成論」・「文化の構成論」という新区分によって体系化しているということである。学習者である子どもの自己認識・世界認識やその発達過程をもとに構成されるこれらの科目は、既存の学問領域にとらわれない総体としての教職教養像を、子どもを核として確立しようとするものである。もしもこの体系化された科目群によって、学生が子どもとその認識の発達について追体験的に学習していくのだとしたら、それは、子どもとの遊びを通じて大人が子どもを理解するのみならず、大人が自身の児童期を反省的に思考することでその生活と発達を全体として理解することになる、というフレーベルの主張を、教員養成の学習過程の中で部分的に実現しようとするものかもしれない<sup>24</sup>。その場合、自己の生についての認識の反省的な形成（Bildung）というかたちで、同じ人間である子どもの生を理解する専門的な教養（Bildung）を獲得するのである。

次に、授業観察や体験学習などの実践的・経験的学習を1年次から継続的に導入しつつ、最終年度において、その個別的な学習を総合するための「教育実践学原論科目」を開講しているということである。例えば、その科目の一つである「学習人間学原論」の講義内容は、学習についての理論的講義と、「学習臨床カウンセリング」に基づく実践的な事例研究とによって構成されている。ここでは、経験的知の理論化・体系化

---

<sup>22</sup> 渡邊隆（研究代表者）、文部省教育助成委嘱研究「教職課程における教育内容・方法の開発研究事業『体系的な教員養成カリキュラムの在り方』研究成果報告書、上越教育大学、2000年、p. 126。

<sup>23</sup> 同上報告書、p. 135, p. 160。

<sup>24</sup> フレーベル「遊び」、岩崎次男訳『幼児教育論』所収、明治図書、1972年、p. 60。

が、各学生の反省的思考過程を経てなされることが、そしてそこで得られた理論を再び実践的研究を通じて吟味することが期待されている。これは、上述の「創造」と「知」の具体化という問題に答えようとする試みであり、戦後すぐの「教育原理」の問い直しに対する60年越しの回答でもある。

弘前大学教育学部では、教育の実践から理論へというこのカリキュラム改革の理念を共有しつつ、「教員養成学」の構築というかたちで、専門的教養における「知」の具体化への努力をいっそう明確なものにしている。1970年代の宮城教育大学における林竹二学長のもとでの「教員養成の自覚化」への取り組みを継承しつつ、弘前大学教育学部は、「教員養成の学問的基礎づけ」と「質の高い教員養成」という2つの課題に、この「教員養成学」の構築過程そのものの中で答えようとしているのである<sup>25</sup>。

ここで提起されている「教員養成学」とは、遠藤の説明によれば、「教員養成」のありかたを客観的に分析・批判することを目的とするものではなく、それらの分析等を基礎として、「その研究者自身の帰属する教員養成学部の教員養成の総体の質的改善」をはかるものである<sup>26</sup>。戦後の教員養成をめぐる議論について、その新たな理念をそれぞれの教員養成大学・学部の個別性に基づいて具体化していくべきとされていたが、ここでその個別的な努力の必要性が、「学」としての自覚的構成努力というかたちで再認識されたということになる。

その努力の具体的な現れは、まずカリキュラムについて見ていると、実践的・臨床的な学習の機会が1年次から多く導入され、免許法上必要な「教職専門科目」の多くは「名称を一新」される<sup>27</sup>。また、より上の学年に向けては、「専門性発展科目」として、「大学での学修と現場での臨床体験を総合させることをねらう、総合系の科目」を開講することとなっている<sup>28</sup>。ここでも、上越教育大学と同様に、理論と実践を総合するための機会を、これを目的とする具体的な科目によって学生に与えることが期待されている。

そして、これらのカリキュラム改革を実効性あるものにするための必須要件として遠藤が強調するのは、このカリキュラムを支える学部教員が「教員養成に『責任』を

---

<sup>25</sup> 遠藤孝夫・福島裕敏編著『教員養成学の誕生 弘前大学教育学部の挑戦』、東信堂、2007年、pp. 20-21。

<sup>26</sup> 同上書、p. 49。

<sup>27</sup> 同上書、p. 91。

<sup>28</sup> 同上書、p. 94。



負うという自覚」である、そこでは、アカデミズムとプロフェッショナリズムの伝統的な対立をふまえたうえで、教員養成の理念・目的についての教員間の共通理解や、その共通理解を生み出すための個々の学問領域を越えた協働が、求められているのである<sup>29</sup>。つまり、弘前大学教育学部では、「教員養成学」を確立するための研究者（そしておそらくは学生）間の協働という過程が、活動としての新たな学知それ自体を形成すると期待し、またそれなくしては従来の教員養成の弊害を脱却しえないと判断している。ヘルバルト以来の教育学の自律性についての問題が、ここであらためて取り組まれているのである。

## 5. おわりに

ここで取り上げた現在の教員養成大学・学部における改革努力は端緒についたばかりであり、その成果についてただちに論じることはできない。本稿を結ぶにあたって、「教職に関する専門科目」を中心にした専門的教養・教育の再構築というわれわれの課題を考えるための今後の視点を、これらの実践をふまえて若干示しておくことにする。

新しい教養教育として求められる姿は、従来のような専門教育の初歩的問題を学問体系に即して教育する形態ではなく、複合的に生起している実際の現代的社会的問題を、学問横断的・多角的に学生自身が課題意識をもって探求しながら世界観を形成しつつ自己理解を促し、探求能力や表現能力・コミュニケーション能力を身につけることである。<sup>30</sup>

この日本教育大学協会による提言は、現在の教員養成における教養教育の方針をおおむね共有できるかたちで指し示している。上述の大学・学部における改革案の例は、この課題に対して、実践と理論の総合と、教員養成の「知」の新たな体系化とをはかろうとする個性的な努力の現れであった。しかし、この提言にすでに示されているように、教員養成における教養教育は困難な問題をいまだ抱え続けている。

まず、「世界観」の「形成」や「文化」の「創造」における価値創造的な営為を、

---

<sup>29</sup> 同上書、pp. 60-61。

<sup>30</sup> 日本教育大学協会、前掲報告書、p. 9。

教員養成カリキュラムはどのように包摂しうるのだろうか。ヘルバルトが教育の目的論を倫理学に委ねつつ教育的教授の理念を唱えたように、教育という行為それ自体は何らかの価値の伝達と切り離せない。戦前の日本における画一的価値の注入主義を否定するかぎり、現在の教員養成における価値の教育は、個々人における価値創造と集団における合意形成の方法についての学習を不可欠のものとする。しかし、すでに見たように、これを行うのは学生のみならず、新たな「知」を創出しようとする教員集団の責務でもある。

次に、「学生自身が課題意識をも」つことは、いかにして可能なのか。学習の動機づけというこの古い問題については、例えば遠藤が、教員養成を「大学教育」の理念に再び結びつけるのか、それとも「専門家」ではなく「実務家」の養成のための現代版師範学校にしてしまうのか、と問いかけているように<sup>31</sup>、全人的な人間形成としての教職教育という教員側の理念と、資格取得方法としての教職教育という一部の学生・保護者側の理解との緊張関係を、ここで指摘しておく必要がある。講義内容について「教員採用試験に出るか否か」をたえず確認しようとする学生の態度は、現実世界に対する講義者の乖離を批判するとともに、教職教育を資格取得の手段としてまず考えねばならない学生＝教員採用試験受験者のありようをも露呈している。試験対策という功利主義的発想をいったん離れることで、かえって教員としての資質向上がもたらされるという、まさに教養教育的な認識を、これらの学生に共有してもらうには、どのような手立てが必要なのか。これは、現在の教員養成改革において期待されている新たな教育理論構築という意味での形成（Bildung）と、それを実践し反省的に再構築していきながら自己の専門性と普遍的人間性とを高めていくという意味での自己形成（Selbstbildung）とを、学生がいかにして自覚的に行いうるのかという、一般的・専門的教養教育の本来の問いについて考えるさいに、まず教員が立ち向かわねばならない現実の障壁である。

そして、ここできわめて基本的な問いを提起させてもらえば、そもそも学生は「教養」というものをどのように理解しているのだろうか。従来の教員養成が、各学生における専門的・一般的教養が予定調和的に形成されるものとしてその責任を放棄していた、という批判はすでに述べたが、現在の教員養成あるいは教養教育においては、学習の開始時における学生が何らかの教養観を有しているということ、あるいは自

---

<sup>31</sup> 遠藤・福島編著、前掲書、pp. 60-61。

明視しているのではないだろうか。もちろん、この教養観の形成は、例えば本学においては1年次の「教養ゼミ」などの科目を通じてなされるはずのものではある。しかし、論者がこれまで3年次以上のゼミ学生にフンボルト的教養理念と本学の教養教育の構成について簡略に説明したときには、学生は例外なくそれらについて初めて学んだと言い、できれば入学時の段階でそのことを伝えてほしかった、と述べるのである。それは、入学時の説明でも教養科目の履修方法ばかりが学生の記憶に残り、教養科目を履修する目的について自覚も反省もないまま必要単位を修得し終えているということの意味している。一般的なものであろうと専門的なものであろうと、「教養」が自己形成の過程と結果を包摂するものであり、その営為が学生自身の主体的な学びによってしか成立しないということを、教員養成課程の最初期にあたって全ての学生に認識させ、各人独自の「教養」に向けての心構えを促すということが、現時点での教養教育の最も基本的な、しかし重要な改善案として検討されるべきではないだろうか。もちろん、これは古典的な教養理念に基づく一つの方策であり、この理念それ自体の内容の妥当性についてはまさに教員・学生相互の協働による検討が必要ではある。そのうえで、伝統的な教養理念の理解をひとまず共有することは、その問題性をふまえて新たな教養理念を創造するために必要な前段階であると考えられるのである。

# GETRENNTE WEGE

## - LEHRERINNENBILDUNG IN ÖSTERREICH

Werner LENZ

### **Das Berufsbild des Lehrers**

Das Berufsbild des Lehrers hat sich in den letzten 200 Jahren entwickelt. Mit der Einführung der Schulpflicht – in Österreich zum ersten Mal durch die Allgemeine Schulordnung unter Kaiserin Maria Theresia im Jahre 1774 – begann die Professionalisierung des Lehrberufs.

Die Einführung der Schulpflicht lag im Sinne der herrschenden Gesellschaftsordnung. Für die zentralistische Verwaltung des Absolutismus und dessen modernisiertes Militärwesen, wurden höherqualifizierte aber gehorsame Untertanen gebraucht. Ein Verhaltenskodex und Tugendkatalog war LehrerInnen und SchülerInnen vorgegeben: Vorbild, Obrigkeitstreue, Ordnung, Fleiß, Gehorsam, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Sparsamkeit, Genügsamkeit. Charakterzüge, die Heinrich Mann in seinem Buch „Der Untertan“ (der Autor schrieb es zwischen 1906 und 1914) überzeugend dargestellt hat.

Die Verberuflichung des Pädagogischen brachte auch die Ein- und Unterordnung in und unter die bestehende Hegemonie mit sich. Gemäß der ständischen Ordnung, in der alle Mitglieder der Gesellschaft ihren festen Platz hatten, sollten auch die LehrerInnen sichere Verwalter und Statthalter der hegemonialen Kräfte sein. Im 18. Jahrhundert waren es in den höheren Schulen vorwiegend Geistliche, im niederen Schulwesen Küster, Handwerker verschiedenster Art und ausgediente Soldaten sowie Studenten, die Lehrertätigkeit ausübten. Ihrer schwachen Stellung in der Gesellschaft gemäß, war kein Platz für Frauen in dieser Funktion. Das Prestige des Lehrerberufs, die Bezahlung sowie das Ansehen der Schule waren gering.

Im Neuhumanismus, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, kam es zur Aufwertung des Gymnasiallehrers als Philologen. Für LehrerInnen an höheren Schulen wurde ein Fachstudium an der Universität vorausgesetzt. Aus dieser Zeit stammt die bis heute

bestehende Trennung der LehrerInnenbildung in PflichtschullehrerInnen und LehrerInnen an höheren Schulen. Sie entspricht auch noch der Schulorganisation einer ständischen Gesellschaft, in der die Verteilung von höherer und niederer Bildung den gesellschaftlichen Machtverhältnissen und dem Bedarf der vor sich gehenden Industrialisierung angepasst war.

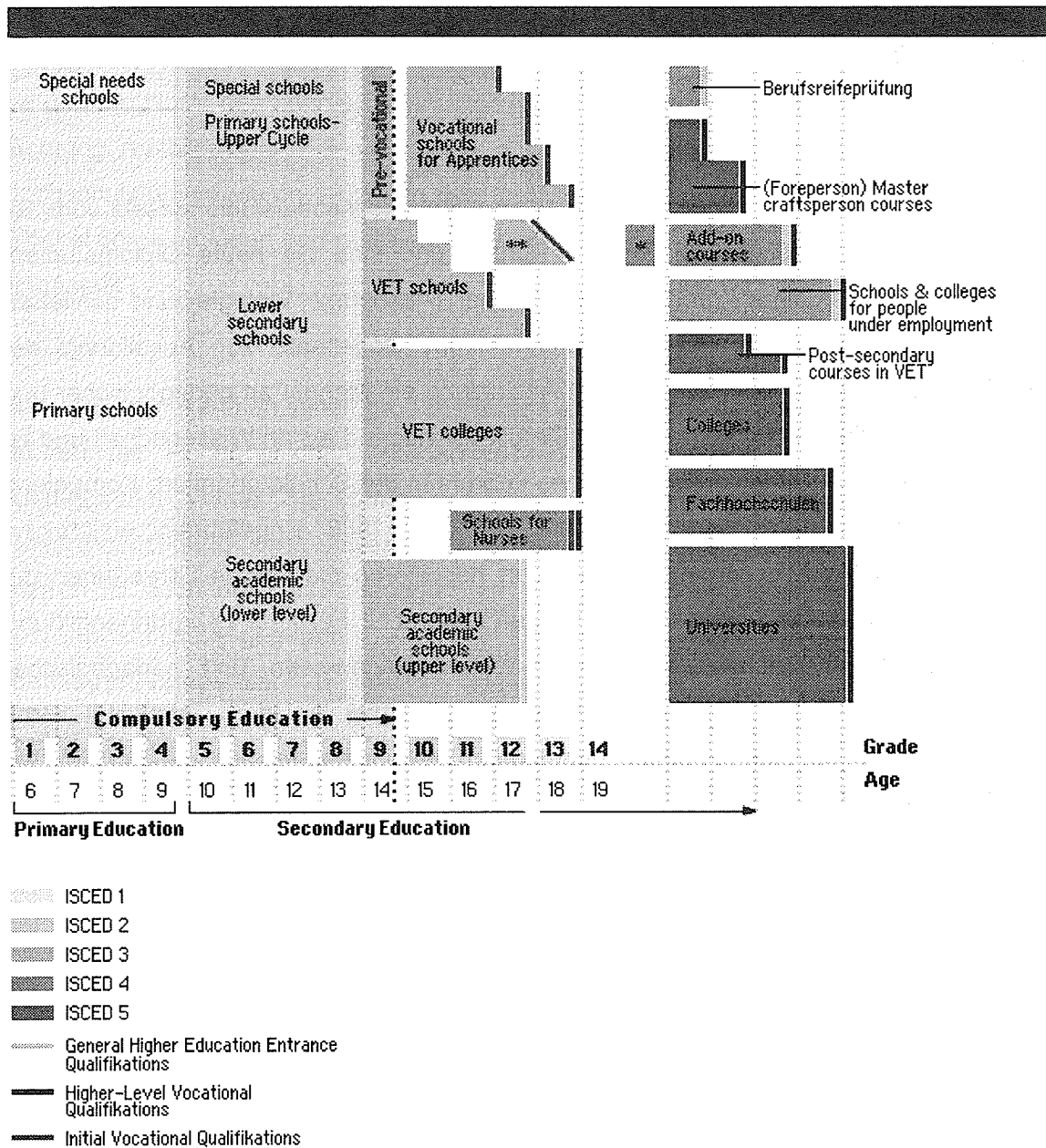
### **Schulsystem in Österreich**

Die angesprochene Trennung der LehrerInnenbildung zeigt sich bis zur Gegenwart organisatorisch auf zwei Ebenen. Für die Lehrtätigkeit in Schulen, die zur Reifeprüfung (university entrance examination) führen, gibt es die Ausbildung an der Universität. Für die Lehrenden im Pflichtschulbereich (compulsory education) und in den berufsbildenden Schulen (vocational education) erfolgte die Ausbildung seit 1962 in Pädagogischen Akademien – für VolksschullehrerInnen dauert sie seit 1982 6 Semester – und seit 2007 in Pädagogischen Hochschulen.

Das Schulsystem bringt zwei Schülerströme hervor, die sich nach dem Besuch der Volksschule, also für Kinder ab 10 Jahren, ergeben. Der eine Strom bewegt sich in Richtung höherer Schule (Secondary academic schools), führt zur Reifeprüfung (university entrance examination) und ermöglicht den Zugang zur Universität. Etwa 40% eines Jahrganges (einer Jahrgangskohorte) begehen derzeit diesen Bildungsweg. 60% besuchen die Pflichtschule und weiterführende mittlere Bildungseinrichtungen (intermediate secondary technical and vocational schools) oder erlernen einen Beruf im dualen System (dual system). Lehrlinge sind zum zeitweiligen Besuch einer berufsbildenden Schule (part time compulsory vocational school) verpflichtet.

Diesem zweigeteilten Schulsystem, das sich auch in der LehrerInnenbildung widerspiegelt, wird vorgeworfen, dass es soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft nicht beseitigt, sondern sogar verstärkt. Die gegenwärtigen Diskussionen um eine Schulreform, die sozialen Ungleichheiten gegensteuern soll, ist deshalb auch von der Forderung nach einer gemeinsamen, auf wissenschaftlicher Basis stehenden Ausbildung für alle LehrerInnen und pädagogischen Berufe begleitet.

## Graphical Overview of the Austrian Education System



### LehrerInnenausbildung an Universitäten

Mit dem gesellschaftlichen Wandel nach dem Zweiten Weltkrieg (1939-1945) wurde für die sich verändernden Industriegesellschaften das Humankapital immer wichtiger. Schulen und LehrerInnen der Höheren Bildung konnten sich nicht mehr am klassischen Bildungsbegriff und am Selbstbewusstsein als Philologen orientieren. Sie waren nicht mehr Vermittler eines wissenschaftlichen Faches als Vorstufe zur Universität, sondern

wandelten sich zu LehrerInnen mit modernem Verständnis von Bildung. Die Orientierung an klassischen Sprachen (Latein, Griechisch) wurde aufgegeben, moderne Fremdsprachen und Kenntnisse der Technik und Naturwissenschaften gewannen an Bedeutung.

Die LehrerInnenbildung wurde mit dem Allgemeinen Hochschulstudienengesetz vom 15. Juli 1966 neu geordnet. Die Studien wurden und sind bis heute Diplomstudien. AbsolventInnen studieren großteils zwei Fächer (Ausnahme Biologie) und schließen mit dem akademischen Grad Magister ab. Im Gegensatz zur Ausbildung der Pflichtschullehrer wird der universitären Ausbildung ein Mangel an pädagogischer und didaktischer Orientierung vorgeworfen. Sie gilt vorwiegend als an Wissenschaft und zu wenig an den praktischen Aufgaben eines Lehrers in der Schule orientiert. Kompetenz für die praktische Lehrertätigkeit sollte mit dem 1988 eingeführten einjährigen Unterrichtspraktikum erworben werden. Dort hospitieren die jungen LehrerInnen bei KollegInnen und führen auch eigenständigen Unterricht. Für jede LehrerInnenbildung gilt es aber eine sinnvolle Balance zwischen Fachwissen und pädagogischer Kompetenz zu finden. Derzeit werden zum Beispiel an der Universität Graz fachdidaktische Zentren für diese Herausforderung eingerichtet und die Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule praktiziert.

### **LehrerInnenausbildung an Pädagogischen Hochschulen**

Eine neue Basis für die Ausbildung von LehrerInnen in Pflichtschulen wurde mit dem Gesetz vom 7. Dezember 2005 geschaffen. Anstelle der Pädagogischen Akademien treten Pädagogische Hochschulen. Zugleich geht dadurch eine institutionelle Konzentration vor sich. Pädagogische Institute, Berufspädagogische und Pädagogische Akademien waren bis dahin in Österreich auf über 50 Standorte verteilt. Gemäß der gesetzlichen Reorganisation gibt es nur mehr neun Standorte, an denen alle bisherigen Aufgaben der LehrerInnenausbildung und –fortbildung integriert sind. Außer den neun staatlichen Pädagogischen Hochschulen gibt es fünf private. Letztere sind katholisch-privat organisiert, erhalten staatliche Finanzierung und unterliegen hinsichtlich ihrer Qualität auch staatlicher Kontrolle.

Werden die LehrerInnen an höheren Schulen seit etwa Mitte des 19. Jahrhunderts an der Universität ausgebildet, so ist der Beginn der lange geforderten Akademisierung

der Ausbildung von PflichtschullehrerInnen erst mit dem Gesetz von 2005 erfolgt. Die Bemühungen um die Akademisierung gehen auf mehr als einhundert Jahre zurück. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts als die LehrerInnenbildung in der „Normalschule“ – sie gab die Norm des Lehrverhaltens vor – geschah, wurden Absichten zur Reform in Richtung Ausbildung auf der Hochschule laut (vgl. Gönner 1967). Ein zweijähriges Hochschulstudium wurde 1925 von dem profilierten Schul- und Bildungsreformer Otto Glöckel vorgeschlagen und realisiert, aber aufgrund der politischen Entwicklung wieder eingestellt.

Erst 1962 im Rahmen einer großen Reform der österreichischen Schulorganisation wurden die Pädagogischen Akademien eingerichtet, deren Studienbetrieb 1968 aufgenommen wurde. Sie können als Stufe des Übergangs zwischen traditioneller LehrerInnenbildung und universitärer LehrerInnenbildung gesehen werden. Doch letztlich ist auch mit der Pädagogischen Hochschule keine einheitliche universitäre LehrerInnenbildung gegeben. Diese bleibt Desiderat innerhalb der Professionalisierung des LehrerInnenberufs.

### **Europäischer Hochschulraum**

Die Entwicklung der LehrerInnenbildung in Österreich ist auch in Zusammenhang mit der Errichtung eines europäischen Hochschulraumes zu sehen. Diese Entwicklung beruht auf dem sogenannten „Bologna-Prozess“, da 1999 in Bologna eine Erklärung der Europäischen Union veröffentlicht wurde, die die Schaffung eines weltweit anerkannten Europäischen Hochschulraumes bis 2010 als Ziel angibt. Die Grundlage dafür wurde zwei Jahre zuvor, in der Lissabon-Konvention formuliert: „The Union must become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.“ (Teiner 2006, S. 428).

Den Hintergrund bildet, wie alle Bemühungen um die Etablierung der Europäischen Union, der Wunsch einen europäischen Binnenmarkt zu entwickeln, der wettbewerbs- und konkurrenzfähig gegenüber den anderen ökonomischen Großmächten, wie vor allem die USA und Japan auftreten kann. Dazu ist eine wichtige Voraussetzung eine



gut ausgebildete und lernbereite Bevölkerung. Dieses Ziel richtet die Aufmerksamkeit auf das Bildungswesen und die dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer.

Um den Ansprüchen des Bologna-Prozesses gerecht zu werden, hat die österreichische Bildungspolitik zunächst in der Universität mit dem Universitätsgesetz 2002 neue Regelungen gesetzt. Ein dreistufiges Studiensystem wurde eingeführt, das die alte Einteilung in vierjährige Diplomstudien und zweijährige Doktoratsstudien ablöst. Die neue Einteilung universitärer Studien erfolgt in drei Stufen:

Bachelor – 6 Semester,

Master – 4 Semester,

Doktorat PhD – 6 Semester.

Mit dem Bachelor als erstem Studienabschluss soll bereits der Zugang zum Beruf möglich sein, ein Masterstudium vertieft die fachliche Qualifikation. Das Doktoratsstudium öffnet den Weg zur wissenschaftlichen Laufbahn.

Die Lehramtsstudien an Universitäten sind bislang noch als Diplomstudien organisiert. Neue Studienpläne sollen aber geplant werden und als Bachelor- und Masterstudien organisiert sein. An den Pädagogischen Hochschulen wurde mit dem Pädagogischen Hochschulgesetz (2005) der „Bachelor of Education“ eingeführt. Optimistischen Interpretationen und Erwartungen zufolge wird dadurch die Möglichkeit geschaffen die LehrerInnenbildung an Universität und Pädagogischer Hochschule anzugleichen und zu integrieren. Pädagogische Hochschulen werden, dem gegenwärtig lautstarkem politischen und seitens der Beamten-gewerkschaft vehement geäußerten Widerstandes zum Trotz als Übergangslösungen bezeichnet. Teiner urteilt (ebd., S. 429): „Die erforderlichen bildungspolitischen Weichenstellungen lassen vorerst noch auf sich warten, werden aber m.E. aus budgetpolitischen Gründen in den nächsten zehn Jahren mit Sicherheit erfolgen.“

### **Einheitliche universitäre LehrerInnenbildung gewünscht**

Die Situation der österreichischen LehrerInnenbildung, die Trennung in eine universitäre und eine nichtuniversitäre, sorgte für jahrelange Diskussionen und Erwartungen. Letztere waren auf eine gemeinsame universitäre Ausbildung für alle LehrerInnen verschiedener Schularten gerichtet. Optimal erschien es VertreterInnen

dieser Tendenz, alle Berufsgruppen von Lehrenden und Erziehenden an einer Pädagogischen Fakultät auszubilden. Ziel war die Professionalisierung aller pädagogischen Berufsfelder. Darunter sind alle pädagogischen Berufe vom Kindergarten bis zur Arbeit mit Senioren zu verstehen.

Der Wunsch nach einheitlicher universitärer Ausbildung begründet sich in der Ansicht, dass an der Universität die bestmögliche Ausbildung geleistet werden kann. Diese optimale LehrerInnenbildung ist notwendig, so wird argumentiert, um die Herausforderungen, die der aktuelle gesellschaftliche Wandel mit sich bringt, zu beantworten. Der langjährige Streiter für eine einheitliche universitäre LehrerInnenbildung und erfahrene Leiter der Pädagogischen Akademie in Wien, Paul Kral, formuliert die Anforderungen an pädagogische Berufe in unserer Gesellschaft folgendermaßen (Kral, 2006, S. 450 f.): „Die Pluralisierung von Lebens- und Familienformen, die Liberalisierung der familiären Erziehungspraktiken und der vermehrte Einfluss von Medien aller Art auf Kinder und Jugendliche zwingen LehrerInnen im Schulalltag zu einer ständigen Auseinandersetzung und Reaktion auf diese Phänomene. Das heute geforderte LehrerInnenbild soll neben dem üblichen fachlichen und didaktischen Wissen auch über Know-how im Krisenmanagement verfügen, um die fehlenden finanziellen Mittel der Schulen durch Kreativität und Zusammenarbeit mit KollegInnen und Eltern aufzufangen. Es soll pädagogisch-psychologische Kompetenzen ebenso mitbringen wie solche für den Umgang mit verhaltensauffälligen und lernbehinderten Kindern. Daneben wird von LehrerInnen erwartet, dass sie sich über die Weiterentwicklung der pädagogischen Forschung informieren, um neue pädagogische Maßnahmen im eigenen Unterricht umzusetzen.“

### **Das neue Gesetz der Pädagogischen Hochschule**

Mit der Pädagogischen Hochschule, festgelegt durch das Hochschulgesetz 2005, wird die Ausbildung von Pflicht- und BerufsschullehrerInnen sowie die Weiterbildung dieser LehrerInnen neu organisiert. Eine institutionelle Integration geht mit diesem Gesetz vor sich: Die Pädagogische Hochschule tritt an die Stelle folgender Institutionen, die bisher für Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen im Bereich der Pflichtschule gesorgt hatten: Pädagogische Akademien, Pädagogische Institute, Berufspädagogische Akademien, Religionspädagogische Akademien, Religionspädagogische Institute und die Agrarpädagogische Akademie.

Die Aufgabe der neuen Hochschule lautet wissenschaftlich fundierte berufsfeldbezogene Bildungsangebote für die künftigen LehrerInnen zu erstellen und durchzuführen. Hervorzuheben ist der wissenschaftliche Anspruch – Fachwissen soll auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen und mit berufsfeldbezogener Forschung verbunden sein. Doch nicht den einzelnen Individuen kommt ein Recht oder eine Verpflichtung auf Forschung zu – das ist anders als in der Universität – sondern der Institution entsprechend ihren Ressourcen. Die wissenschaftliche und organisatorische Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen ist sehr wichtig. Neben der Orientierung an Wissenschaft hat der Bezug zur Praxis hohe Bedeutung. Im Rahmen jeder Pädagogischen Hochschule kann eine „Praxisschule“ geführt werden. An ihr sollen die Studierenden eine besonders berufsnahe schulpraktische Ausbildung erhalten.

Das Studium dauert sechs Semester und umfasst 180 ECTS-Credits. Von den Studierenden ist eine Bachelorarbeit zu verfassen sowie eine Lehramtsprüfung abzulegen. Das Studium an der Pädagogischen Hochschule wird mit dem „Bachelor of Education (BEd)“ abgeschlossen. Pro Semester haben Studierende 363,36 Euro als Studienbeitrag zu entrichten. Die Möglichkeit nach Absolvieren der Pädagogischen Hochschule zu einem Masterstudium an der Universität zugelassen zu werden ist prinzipiell gegeben, Voraussetzung ist ein fachlich in Frage kommendes Bakkalaureatsstudium absolviert zu haben.

### **LehrerInnen lernen**

Das moderne Berufsbild des Lehrers ist weniger an der Schulorganisation, sondern an übergreifenden Aufgaben – Schwerpunkte werden gemäß dem Alter der Lernenden gesetzt – orientiert. Sie lauten folgendermaßen: erziehen, lehren, beurteilen, beraten, innovieren. Nicht zuletzt durch das Bildungskonzept des lebenslangen Lernens verschiebt sich die Aufmerksamkeit vom Lehren zum Lernen. Der Lernende mit seiner Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstorganisation braucht LehrerInnen die ihn betreuen, beraten, Rückmeldung geben und auf seinen Bildungswegen unterstützen. Der Lehrende wird zum „facilitator“ der Lernbemühungen des Einzelnen. In diesem Sinne wird von einem Wandel der Lehr- und Lernkultur gesprochen. Das pädagogische Handeln von Lehrenden soll sich an einer „Ermöglichungsdidaktik“ orientieren.

Zugleich ist es neue Aufgabe der Schule, die Voraussetzung bei den SchülerInnen zu schaffen, damit sie sich als lebenslang Lernende verstehen. Pädagogisches Ziel bleibt weiterhin autonome Lernende zu unterstützen, die urteilsfähig und selbstbestimmt, neugierig und aufgeschlossen, interessiert an neuem Wissen und engagiert für sozialen Zusammenhalt (social cohesion) sind.

Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass auch der Lehrerberuf Veränderungen unterliegt. LehrerInnen haben nicht mehr allein Kinder und Jugendliche als Zielgruppen. Durch das größere Interesse und aufgrund von Möglichkeiten der Mitbestimmung werden Eltern in Organisation, Planung und in die Konsequenzen von Unterricht einbezogen. Weiters tritt an die Stelle der bislang üblichen Alleinverantwortung einer Lehrperson für eine Klasse ein kooperativer Stil, bei dem mehrere LehrerInnen zusammenarbeiten. Schließlich entstehen durch das vermehrte Lernen in allen Lebensaltern neue Erwartungen und Herausforderungen für LehrerInnen. Sie finden Tätigkeit in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung. Dadurch sind sie mit einem neuen Klientel, das andere Formen des Lernens pflegt, beschäftigt. Zugleich entstehen dadurch Anregungen und Einsichten, wie Bedingungen und Voraussetzungen für lebenslanges Lernen auf allen Altersstufen zusammenhängen.

Für die Ausbildung von LehrerInnen ergeben sich somit prinzipielle Aufgaben, die in Hinblick auf die anzustrebende Autonomie und soziale Verantwortung jedes Lernenden zu erfüllen sind aber auch inhaltliche und organisatorische, die das neue Bildungskonzept des lebenslangen Lernens mit sich bringt. Insofern steht die gesamte Ausbildung für pädagogische Berufe vor einer Aufgabe, der sie sich als lernende Organisation stellen kann. Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen Lehrerinnen und Lehrer selbst ihre ganze Berufstätigkeit Lernende bleiben. LehrerInnenbildung in Österreich muss sich aber in Organisation und in ihren Programmen noch weiterentwickeln, will sie diesen Zielen entsprechen.

## **Literatur**

Diem-Wille, Gertraud; Thonhauser, Josef (Hg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Innsbruck 1988.

Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988.

Fritz, Thomas (Hg.): What Next? Trends, Traditions and Developments in Teacher Education. Wien 2007.

Gönner, Rudolf: Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur pädagogischen Akademie. Wien 1967.

Kral, Paul: Pädagogische Hochschule - die vertane Chance. Hochschule für pädagogische Berufe – die echte Chance für LehrerInnenbildung. In: Erziehung und Unterricht, 156. Jg., Heft 5-6, 2006, S. 446-454.

Kostal, Mario; Hauser, Werner; Dragaric, Dietmar: Wesentliche Regelungsinhalte des neuen Hochschulgesetzes 2005. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, 5. Jg., Heft 3, 2006, S. 65-75.

Mann, Heinrich: Der Untertan. Leipzig 1976.

Sertl, Michael; Falkinger, Barbara: LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Schulheft 108. Wien 2002.

Susteck, Herbert: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft von Pädagogen. Braunschweig 1975.

Teiner, Manfred: Auf dem Weg in den Europäischen Hochschulraum. In: Erziehung und Unterricht, 156. Jg., Heft 5-6, 2006, S. 427-434.

# 分かれた道 —オーストリアの教員養成

## Getrennte Wege –LehrerInnenbildung in Österreich

ヴェルナー・レンツ

Werner LENZ

(訳：山内 規嗣)

### 教員養成

教員の職業教育はこの200年の間に発展してきた。就学義務の導入—オーストリアでは1774年にマリア・テレジア女王のもと、[一般学校令によって]初めて一般就学義務が定められた—にともなって、教職の専門化が開始された。

就学義務の導入は、君主制社会秩序の意図に基づくものだった。中央集権的絶対主義体制とその近代化された軍事制度は、より高い能力を持ちながらしかも従順な臣民を必要としたのである。教員と生徒に与えられた行動規範と美德のカタログは、次のようなものだった：模範性、忠誠、秩序正しさ、勤勉、従順、時間厳守、信頼性、儉約、そして節制。これらの特徴を、ハインリヒ・マンはその著書『臣民 (Der Untertan) 』(1906-1914年の間に執筆)の中で説得的に表現している。

教育的なものを職業化するにあたっては、既存のヘゲモニーに順応し従属することもまた必要だった。社会の構成員すべてにその固有の場所を指示する階級秩序に従って、教員もまた、支配的な諸力からの信頼に足る管理人であり代官であらねばならなかった。18世紀には、より上級の学校ではおおむね聖職者が、より下級の学校制度では教会の雇人や様々な業種の職人達、それに退役兵士や学生などが、教師の職務を果たしていた。この役割に女性が席を占めるということは、社会における女性の立場の弱さからみて、無理なことだった。教職の威信も給料も、そして学校の評判も、わずかなものだった。

19世紀初頭の新人文主義期に、古典語学者としてのギムナジウム教員の地位切り上げがなされた。高等教育教員になるために、大学での専門課程の勉強が前提となった。義務教育教員と高等教育教員における今日まで続く教員養成の区別は、この時代に由来する。この区別は階級社会の学校組織にも適合していたのであり、そこでは、より上級の人間形成とより下級の人間形成のそれぞれへの分配を、社会的権力関係と工業化への喫緊の要求の両方に適合させていた。

## オーストリアの学校体系

教員養成に要請されたこの区別は、現在に至るまで2つの水準で組織的に維持されている。ギムナジウム卒業試験（Reifeprüfung 大学入学資格試験）に関与するような学校での教職希望者のためには、大学での教育がある。義務教育の学校や職業教育の学校で教鞭を執ろうとする者のためには、1962年以来、教育アカデミー（Pädagogische Akademie）での教育が―国民学校教員のためには1982年9月6日以来―、そして2007年からは教員養成大学での教育がなされている。

学校体系は、国民学校（Volksschule[6-9歳の児童が通う初等教育学校]）を卒業した10歳以上の子供達からなる2つの学習者の流れを生み出している。1つの流れは、より上級の学校（Secondary academic schools[Allgemeinbildende höhere Schule]10-17歳対象の一般教育中・高等学校）の方へと向かい、ギムナジウム卒業試験（大学入学資格試験）へと導き、そして総合大学の門に至る。現在は、同一学年に属する子どものうち約40%がこの道を進んでいく。残る60%の子どもは、義務教育学校やさらに上級の中等教育施設（intermediate secondary technical and vocational schools[Berufsbildende mitte / höhere Schule]職業中・高等学校）に進むか、あるいはデュアルシステム（Duale System）の中で何らかの職種を習得することとなる。後者を選択したレアリング（Lehrling[徒弟、職業見習い]）は、一方で働きながら、職業学校への通学も義務づけられているのである。

このような二分的な学校体系は教員養成にも反映されており、またこの体系は社会的な不平等を社会から取り除くよりもむしろ強化するものであると非難されている。それゆえ、社会的な不平等に立ち向かわんとする目下の学校改革論議は、教職と教育的職業に従事する全ての者のために、学問的基盤に立脚した一般教育を与えようという要求をも伴っている。

## 総合大学における教員養成

第二次世界大戦（1939-1945年）後の社会変遷にともない、変わりゆく産業社会にとって人間資本は絶えずその重要度を増していった。高等教育の学校と教員が伝統的教養理念や古典文献学者的自己意識のみに身を置き続けることはもはやあり得なかった。それらの学校は総合大学（Univertität）の準備段階として学問分野への仲介を行うにとどまらず、教育（人間形成）についての近代的理解に基づいた教員の準備段階へと自らを変えていった。古典語（ラテン語・ギリシャ語）の指導は放棄され、近代諸外国語や自然科学・技術の知識が重要性を獲得した。

1966年8月15日、教員養成は一般高等教育法のもとで新たに整理された。[総合大学の]学生は学士課程生となり、それが今まで続いている。卒業生は大きく分けて2つの分野(生物学を除く)を学び、修士の学位を取得する。義務教育学校教員の教育とは対照的に、総合大学での教育には教育学的・教授学的指導が欠如していると非難されてきた。それは主に学問へと方向づけられており、学校で教員がかかえる実践的課題にはほとんど見向きもしなかった。実践的な教育活動に関する専門知識は、1988年に導入された1年間の教授実践によって獲得されるべきものとなった。そこでは、若い教員は同業者のそばへ送り込まれ、独自の授業をも与えられた。しかし、いずれの教員養成においても、学問的知識と教育学的専門知識の間で有効なバランスを見出すことが肝心である。グラーツ大学を例に挙げれば、現在、この課題への挑戦として教科教授学センター (fachdidaktische Zentren) が開設され、教員養成大学との連携を实践している。

#### 教員養成大学における教員養成

2005年12月7日に公布された法律によって、義務教育教員の育成に新たな基盤が築かれた。教育アカデミーに代わって教員養成大学 (Pädagogische Hochschule) が開かれたのである。同時に、これによって制度的集中がなされた。教育研究所 (Pädagogische Institut) や職業教育アカデミー (Berufspädagogische Akademie)、教育アカデミーなどは、それ以前のオーストリアでは50以上の場所にばらばらに存在していた。それらは法律上の再組織化に応じて、もはや従来の教員養成・教員研修における課題の一切を統合するという新たな立場を担わされる次第となった。新しい国立教員養成大学以外には5つの私立大学が存在する。後者はカトリック系の私立学校であり、国家からの資金融資を受けており、その教育の質についても国家の統制のもとに置かれている。

高等教育教員は19世紀中葉以降、大学で養成されているため、長らく要求されてきた義務教育教員養成の大学教育化がようやく端緒についたのは2005年の法律をもって嚆矢とする。大学教育化をめぐる努力の足跡は100年以上も遡る。19世紀末にはすでに、授業の規範を与えると称した「規範学校」における教員養成が成立し、大学での育成に向けた改革への意図を公然のものにした (Gönnér, R., 1967.)。1925年には個性的な学校・教育改革者オットー・グロッケル (Otto Glöckel) によって2年間の大学修学が提案され実現のはこびとなったが、しかし政治的な発展の範囲内に再び引き戻された。

1962年に始まったオーストリアの学校組織大改革の枠組みの中で、教育アカデミーは開



設され、その学生の活気はあの 1968 年に高揚を迎えた。教育アカデミーは、伝統的な教員養成と大学での教員養成との間での移行段階と見なされていた。しかし結局のところ、教員養成大学によっても大学での統一的な教員養成は何ら得られなかった。このことは教職の専門化の内部における欠落点であり続けたのである。

#### ヨーロッパの高等教育圏

オーストリアにおける教員養成の発展は、ヨーロッパにおける高等教育圏 (Europäischer Hochschulraum) の構築との関連でとらえるべきである。この発展は、1999 年に欧州連合がボローニャ宣言にて公表したいわゆる「ボローニャ・プロセス」に基づいているが、これは 2010 年までにヨーロッパの世界的評価のある諸大学による高等教育圏を創出することを目的としている。そのための基礎は 2 年前のリスボン協定の中で定式化されている。

「連合は、量的・質的により優れた仕事とより大いなる社会的統合力をもって持続的経済成長を可能とするような、最も競争的で力動的な知的基盤を有する経済機構とならねばならない。」 (Teiner, M., 2006, S.428.)

その背景にあるのは、欧州連合の創設をめぐるあらゆる努力と同様に、ヨーロッパの域内市場を発展させ、他の経済大国すなわち合衆国や日本に対して競争的・競合的に振る舞えるようにするという願いである。そのために重要な前提の一つが、良質の教育を受け、学ぶ準備の整った住民というものなのである。この目標によって、教育制度とそこで働き学ぶ教員・生徒は注目対象となる。

ボローニャ・プロセスの要求に沿うようにするため、オーストリアの教育政策はひとまず 2002 年の大学法にて新規定を大学に定めた。3 段階の学校体系が導入され、4 年制学士課程と 2 年制博士課程という旧来の区分と入れ替わった。大学での学業は、学士：6 セメスター、修士：4 セメスター、博士 (Ph.D.)：6 セメスターという 3 段階にて行われる。

最初の学業終了としての学士は、職業生活の入口にすでに立っているはずであり、修士はその専門的能力を高めている。博士には学問的キャリアへの道が開かれている。

大学での教職研究は、今までは博士課程というかたちで組織されてきた。しかし、新しい学業計画が練り直され、学士課程や修士課程としても組織化されるべきである。教員養成大学では教員養成大学法 (2005 年) によって「教育学士 (BEd)」が導入された。楽観的な解釈と期待によれば、総合大学と教員養成大学の教員養成がそれによって同化され統合される可能性が生じた。教員養成大学という存在は、現在の騒々しい政治的抵抗や、市

場経済の側から激しく表明される反発に対する暫定的措置を指し示すものとされた。タイナーの評価によると (Teiner, 2006, S.429.)、「不可欠の教育政策転換は当面のところ待ったをかけられているが、しかし私見では、今後 10 年のうちに予算審議の基盤のうえで必ず行われることだろう」とのことである。

#### 大学での統一的な教員養成への願い

オーストリアの総合大学系列と非総合大学系列とに分かれた教員養成の状況は、長年にわたる議論と期待を招いてきた。その期待とは、様々な校種の全教員のために一般大学教育へと向けられたものだった。この傾向の支持者達は、教授と教育に携わる全ての職業集団が教育系学部にて育成されるということを最善だと考えている。目標はあらゆる教育的分野の専門化である。そこでは、幼稚園から老人関係の仕事まで一切の教育職が認められるべきということになる。

統一的な大学教育への願いは、総合大学こそが最高の教育を成し遂げられるであろうとする見解に立脚している。それゆえ、このような最善の教員養成は、現在の社会変化が突きつける挑戦に応えるために不可欠である、と論じられる。ウィーンにおける統一的な大学での教員養成と教育アカデミーのより上位の教育階梯を求める長年の戦いについて述べるなかで、パウル・クラルは我々の社会における教育職への要求を以下のように定式化した (Kral, P., 2006, S.450f.)。「生活様式と家族様式における多元主義や、家庭における教育実践とあらゆる種類のメディアが子どもや若者にますます強く及ぼす影響は、教員に学校生活のなかでこの現象に対する絶え間ない考察と反応を行うことを強制している。今日求められている教員像は、通常の教科専門的・教授学的知識と並んで、創造性と同僚・保護者との協同によって学校の運営資金不足を食い止める危機管理のノウハウをも駆使できねばならないというものである。それは、教育—心理学的専門知識はもちろん、異常行動の目立つ修学困難児との関わり方といったものをも提供しなければならない。それと並んで教員に期待されるのは、独自の授業のなかで新たな教育的措置を実現するための教育研究の継続的進展について報告することである。」

#### 教員養成大学の新原則

教員養成大学では、2005 年の大学法における規定により、義務教育・職業教育教員養成と並んで新たに教員研修（再教育）を担うこととなった。制度的統合への道はこの法律に

よって開けた。教員養成大学は、教育アカデミーや教育研究所、職業教育アカデミー、宗教教育アカデミー (Religionspädagogische Akademie)、宗教教育研究所 (Religionspädagogische Institut)、そして農業教育研究所 (Agrarpädagogische Akademie) といった、これまで義務教育にたずさわる教員の養成・研修を任じてきた諸施設の後を継ぐこととなったのである。

新たな教員養成大学の課題は、将来の教員のために、学問的に基礎づけられ職業分野に関連づけられた教育の供給を企画実施することとなっている。強調されるべきは学問的要請である。専門知識は最新の学問的知見に依拠し、職業分野に関連づけられた研究と結びつけられるべきである。しかし、個々の就学者には (総合大学でのそれと異なる) 研究に関わる権利も義務もなく、むしろ施設に応じてそのリソースを入手する立場となっている。他の教育施設との学問的・組織的な協同は、非常に重要である。学問的指導とともに、実践とのつながりが高い意義をもっている。どんな教員養成大学の領域内にも、「実践学校 (Praxisschule)」が導入されてよい。そのような施設では、学生が、とりわけ職業に密接な学校教育実践を自らのものとするはずである。

学業は9月6日まで続き、180ECTS-クレジットを要する。学生には学士取得論文執筆とともに教職試験が義務づけられる。教員養成大学での学業は「教育学士 (BEd)」取得をもって終了することとなる。学生は Semesterごとに 363.36 ユーロを学費として納入しなければならない。教員養成大学卒業生には、総合大学の修士課程に進む可能性が原則として与えられているが、その前提となるのは専門性を考慮された学士課程を卒業していることである。

## 教員の学び

現代における教員の職業教育は、学校組織にはあまり方向づけられておらず、むしろ包括的な課題—その重点は教員の年齢に応じて置かれる—へと向けられている。それは以下のような内容を含んでいる。すなわち、「育てる」「教える」「評価する」「助言する」「改革する」。とくに生涯学習者という人間形成構想によって、教えることから学ぶことへと関心は移ってきている。自己責任と自己制御、自己組織化を身につけた学習者は、己に対する指導と助言とふりかえりを与えてくれることを、そしてその人間形成の歩みを支援してくれることを、教員に求める。教える者は、学びに努める個々人の援助者となる。この意味において語られるのは、教員文化と学習者文化における一つの変化である。教える者による教育的行為は、「可能にすることの教授学 (Ermöglichungsdidaktik)」というも

のを指し示すべきなのである。

これと同時に学校の新たな課題となるのは、学び手の側に、生涯にわたって学び手であり続けるゆえんとなる前提条件を作り出すことである。教育的目標は今後もかわらず、判断力があり自己決定でき、好奇心旺盛で偏見にとらわれず、新たな知に関心をもち社会的団結（社会結合）に参加しようとするような自律的学習者を支援することであり続ける。

そこでとくに注意を促したいのは、教職もまた変化のもとにあるということである。教員は一人ひとりの子どもや若者をもはや対象集団として把握しない。より大いなる関心によって、また協同の可能性に基づいて、親たちを組織や計画立案、教授結果などに参画させていく。さらにまた、今までは通例として一人の教師が負ってきた一学級に対する責任者という立場を、多くの教員達の力を合わせた作業によって共に担う立場へと進ませている。そして最後に、あらゆる生活方法において増大しゆく学びを通じて、教員にとっての新たな期待と挑戦が生まれてきている。それによって教員は、新たな顧客とともに、他の学びの形式の世話をするという仕事をするのである。同時にそこで生じるのは、生涯にわたる学びのための前提条件を、あらゆる年齢層とどのように関連づけるかということへの、刺激と展望である。

したがって、教員養成に関してもたらされる根本的な課題とは、すべての学習者の努力する自律性と社会的責任とについて満たされるべきものであり、しかしまた生涯学習者の新たな人間形成構想が導く内容的・組織的な課題でもある。そのかぎりでは、教職のための一般教育には、学びの組織化と呼びうるような一つの課題が眼前に置かれ続けるのである。そして、オーストリアにおける教員養成は、組織のうえでもそのプログラムのうえでもさらなる発展を今なお必要としており、そうしてやがてこの目標を達成することとなるだろう。

## <訳者解題>

翻訳にあたり、訳者による若干の補足説明を訳文中に[ ]で挿入した。本論で描かれたオーストリアの教員養成の実態と課題をふまえて、ここでは日本の教員養成との対照を簡潔に試みることにする。

オーストリアの学校体系は、ドイツなどと類似したいわゆる複線型である。日本でも明治期にヨーロッパ諸国をモデルとした学校制度を導入して以来、戦後直後のアメリカ的な学校改革に至るまでの期間はこのようなシステムを構築・整備していた。市民意識の成熟と、産業社会の発展にともなう中等教育の大衆化という潮流は、20世紀を通じて日本とオーストリアに共通して到来したはずであるが、しかしオーストリアでは今日もなお複線型の学校体系を維持しているという事実は、その背後にさしあたり2つの要因を想像させる。1つは、第二次世界大戦後の占領期における教育政策がアメリカ主導の一本化された改革として実現した日本と、東西の大国による分割占領期を経ることによってそのような徹底した改革を経験しなかったオーストリアとの相違である。この現代史的な要因に対して、もう1つの要因は、まさに本論で指摘されているオーストリア帝国の社会構造ならびに文化階層と学校教育制度との密接な関連性である。とくに19世紀以降、総合大学における一般教養とその担い手である大学教授は、学問的真理と普遍的人間性の継承・探求をその存在意義として掲げてきたが、しかしその普遍性という理念は権力構造と支配階層の文化的ヘゲモニーを維持強化するイデオロギーとしても機能した。このイデオロギーの担い手を再生産するための国家装置として学校教育制度は確立したわけだが、オーストリアの教員養成はこのような枠組みの中で、一般教育と職業教育に並ぶ第3の学校教育制度として実現された。しかし、本論でも指摘されているとおり、この教員養成は、支配的文化の再生産を目的とする一般教養を担う（それゆえにその独占者であったギムナジウムから大学へと至る）中等・高等教育教員養成と、そのような一般教養の必要性をもたないとされる民衆教育・職業教育にたずさわる初等教育教員養成とが、明確に分離していた。後者は当然のことながら知識階層のための学校体系から切り離されて、国家・産業社会の支配構造を支える末端の「管理人」として、階層社会の秩序を民衆の間近で維持する役目を負わされたのである。

この結果、初等教育教員の社会的地位の低さは、経済的にも文化的にも制度的に確定することとなったのだが、そのような事情についてのみ言えば、戦前までの日本も大きな違いはない。帝国大学と高等師範学校が中等教育教員養成と一般教養・学問研究をめぐる論

争していた大正期から昭和初期にかけて、師範学校における初等教育教員養成はそれまで同様の地位と役割を越えることはなく、本来の意味での一般教養教育の対象とはなり得なかったのである。別稿で述べたように、日本の初等教育教員養成において一般教養教育が本格的に導入されていくのは、戦後の新制大学・教育大学の設立によつてのことであり、これはオーストリアでの最近に至るまでの改革を支えている「大学での統一的な教員養成」への要求を、戦後の改革期に実現していることになる。しかし、この一般教養教育と、教員としての専門的・職業的教養教育とが相互に関連しあわないまま、戦後の初等教育教員養成は様々な問題に直面していった。「学問的知識と教育学の専門知識の間で有効なバランスを見出すこと」という本論で主張された教員養成全般の重要点は、現代日本の初等教育教員養成の実態にもそのまま批判の視座を提供する。

この問題に対するオーストリアの努力については、本論の後半にあるように、複雑な時代状況とそのめまぐるしい変化に対応し、さらに未来を見通した教育実践を行わねばならないという、きわめて重い課題認識のもとに論じられている。そして、その重荷を引き受けようとする教員の側の、自由と協同へ向けた新たな取り組み（教員の連携や財政努力奨励など学校自治の活性化や、保護者が参加する評議会の権限拡大）などもまた、今後を展望するための有効な手がかりとして例示されている。だが、大学での教員養成における一般教養と専門教養の関係については、実態として相互性を構築できているのだろうか。前者からすれば実践的領域との接近が専門諸学問の水準を引き下げるといふ危険性を、後者からすれば理論的分析・体系化への努力が生全体の分節化と遊離を招くといふ危険性を、それぞれ伝統的に意識してきている。これらを回避してあるべき協同を実現するためには、教育学はもとより一般教養を形成してきた専門諸学問のディシプリンさえも再構築する努力をおそらく必要とすることになるが、しかしながら、本論で描かれた現在求められている教員像、2つの教養を基礎とした教科指導力や生徒指導力のみならず、「危機管理」や財政的能力までも要求されるような万能の初等教育教員像を眼前にして、はたしてそのような努力を継続していくだけの余裕が当事者に許されているのだろうか、という疑問が去らない。さらにいえば、このような重責を担うべきとされる初等教育教員と学生は、それに見あうだけの社会的地位を今後の社会において獲得しうるのだろうか。「人間資本」の重要度は戦後ますます高まっているにせよ、オーストリアも日本も、その最も基本的な教育に携わる教員に対しては、フィンランドにおけるような社会的地位を今でも与えようとはしていないのではないか。かつて一般教養理念が支配階層文化と分かちがたく結びつ

いていたのに対して、現代の大学における一般教養はその階層的・文化的関係性を（表面的には）離れつつ、しかしだからといって初等教育教員と新たな関係性を獲得したわけではもちろんあり得ない。そして近代的人間像ならびに一般教養＝人間形成（Bildung）モデルに対する批判を経てきた今日、その関係性は一般教養を支える人間性の理念を、教員の現実的な生から、あるいは教員養成課程学生の生そのものから、あらためて構築し直すことが求められているとも考えられる。「幼稚園から老人関係の仕事まで」一切を網羅しているとは言えないが、例えば広島大学では様々な領域にわたる教員養成を、歴史的には専門分化と統合をくり返しながら、今や同一の学部・研究科内で担うに至っている。それぞれの専門に所属する学生がそのような新たな教養の契機を有しているのであれば、学生相互の学問的・実践的交流のなかから、専門教養と一般教養の基盤を創造していくための手がかりもそこにある。本論で最後に述べられた「学びの組織化」とは、「生涯学習」の名のもとに現代化された自己形成（Selbstbildung）的な学習者への支援方策の探求というのみならず、何よりもまずその学習支援を行う教員と教員志望学生の側の自己形成＝教養を模索しつつ具現していく過程として、読み直すことが可能であるかもしれない。

## I 豊かな感性と身心の健康に関する領域



## 教職教養としての教師の感性

樋口 聡

### 1. 感性の重要性：具体的事例から

まず、感性の重要性を指摘する内容の新聞記事を見てみよう。

2003年5月24日の朝日新聞朝刊に、「万葉集を楽しんじゃおう：中西進の万葉みらい塾」と題する記事が載っている。奈良県橿原市の真菅小学校で、開かれた「中西進の万葉みらい塾」についてのものである。中西進は、国際日本文化研究センター教授などを経て、奈良県立万葉文化館長を務める、著名な万葉集研究者である。その記事の中で、「小、中学生に『万葉集』は難しいでしょう」という記者の問いに、

それは逆。まだ余計なことに、わずらわされていない。和歌の心が響く「受容体」として一番、ふさわしい。やがて言葉の美しさに気づくことがある。親しみ方を知れば、難しくはない。現代語と異なり、理解できない面もあるが、それは大人も同じです。それぞれの感性を大事に、決して共通理解を強いてはいけません。

と、中西は答えている。子どもと万葉集の出会いを作るにあたり、「感性」が重要だと中西は言うのである。

また、2006年12月22日の朝日新聞朝刊。「あっ」感性が血に肉に、という見出しのもと、静岡県の常葉菊川高校の野球部部長、佐野心の「監督」観が紹介されている。シリーズ監督・高校生とともに、の中の一つである。佐野は、選手の抱いた「感性」を逃さないという。それは、感性で身につけたものと、教わって身につけたものとは、その後の伸びしろが全然違う、という強い信念を持っているからだという。佐野は次のように語る。

小学5年の娘がドラムをたたき始めた。誰に教わったわけでもないのにエイトビートのリズムを刻む。「彼女はビートのリズムなど知らない。それは彼女の感性から生まれたもの。後でそれがエイトビートだと知って、さらに上達していく。高校野球も一緒だと思う」。…感性を磨くため、〔高校球児たちに〕たまに絵を描かせる。自らも水彩画を描いてきた。「キャンバスに絵を描くことは、自分を表現すること。グ

ラウンドで自分を表現することにもつながる」。

甲子園で優勝した高校野球のチームが、強いチームを作るために特に重要視しているのが「感性」だというのである。

このように、国語といった教科で問題にされるような文芸作品の理解や、体育という教科や課外活動でテーマになるようなスポーツ技能の向上で、「感性」の重要性が指摘されている。教員を目指して学ぶ学生たちにこの新聞記事を紹介すると、ここで指摘されている「感性の重要性」に、どの学生も共感する。そして、「大事なのは理屈や知識ではない」、「一人ひとりの感じたことが大切で、子どもたちの個性を尊重したい」、「野球の選手がトレーニングの一環として絵を描くことを取り入れていたなんて驚いた。大事なのは感覚で、その点では野球も芸術も共通するのだろう」などという感想が、学生から返ってくる。

しかし、それでは「感性」とは何か、と問うてみると、たちまち答えに詰まってしまふ。「感性」とは何か。改めて考えてみなければならない。

## 2. 「感性」とは何か

「感性」とは何かと問うとき、まず言葉の辞書的意味を見てみるのが常套手段である。『広辞苑』（第五版、岩波書店）を引いてみると、次のように出ている。

### 感性

(sensibility イギリス・Sinnlichkeit ドイツ)

- ① 外界の刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官の感受性。
- ② 感覚によってよび起され、それに支配される体験内容。従って、感覚に伴う感情や衝動・欲望をも含む。
- ③ 理性・意志によって制御さるべき感覚的欲望。
- ④ 思惟の素材となる感覚的認識。

①の「感受性」という意味において「感性豊か」という用例が示されている。「感性」という言葉の日常的意味は、おおよそこの「感受性」と見ることができるだろう。同じ体験をしても、他の人々以上にいろいろなことを感じ取る人のことを「感性豊か」

と言ったりするのである。「感受性」の「受」の文字が示しているように、受け取る感覚が敏感であるというというような意味である。

この辞書の記述で奇妙なことに気づく。それは、「感性」という見出しのすぐ後に、(sensibility イギリス・Sinnlichkeit ドイツ) という、英語とドイツ語の記載があることだ。「感性」は英語で *sensibility* であり、ドイツ語で *Sinnlichkeit* であるというのだ。なぜ日本語の辞書に、こうしたヨーロッパ語が登場するのだろうか。それは、「感性」と日本語で言われるものが、純粋な日本語ではなく、英語やドイツ語の翻訳語であることを示している。

もう一つの日本語辞書『大辞泉』(小学館)を見てみよう。次のように記述されている。

#### 感性

- ① 物事を心に深く感じ取る働き。感受性。「一が鋭い」「豊かな一」。
- ② 外界からの刺激を受け止める感覚的能力。カント哲学では、理性・悟性から区別され、外界から触発されるものを受け止めて悟性に認識の材料を与える能力。

ここで、ヨーロッパ語の翻訳語としての感性が浮き彫りになる。感性とは、カント哲学で、理性・悟性から区別され、外界からの刺激を受け止める感覚的能力なのである。ここに、感性を理性(や悟性)と区別する「理性」対「感性」の図式を見ることが出来る。感性は、鋭敏な感受性というだけでなく、「理性」と対立するものだという理解がここにはあるのである。「感性」は翻訳語であり、カント哲学に代表される西洋哲学における「理性」対「感性」の図式が、現代の日本語の「感性」という言葉には反映しているのだということを、まずは知らなければならない。

さて、具体的な感性の用語法を見るために、感性を取り扱っている書物を概観してみよう。広島大学の文献検索システムで「感性」をキーワードとして検索してみると、2007年11月現在で、169件の図書が出てくる。これらの図書は、大きく3つの分野に分けることができる。一つ目は、感性を教育論の中で扱おうとするもので全体の約30%、二つ目は、感性を哲学や社会学、そして美学という学問において考察しようとするもので約50%、そして三つ目が、感性の実際的な役割をわれわれの生活環境の中に生かしていこうとする人間工学的な図書で、残りの20%である。

これらの書物では、「感性」についての理解は「感受性」といった日常的な用語法のレベルにとどまり、「理性的認識（科学的まなざし）」対「感性的認識（情緒的まなざし）」といった対立が設定され、例の「理性」対「感性」の図式が見て取れる。

感性をテーマにした書物を概観することで見えてくるもう一つのことは、感性が「美学」という学問と深く結び付いているということである。「感性」は、「美的」という言葉と重なる。「美的」という語も、また翻訳語であり、その原語は *aesthetic* であるが、その語源は、ギリシア語のアイステーシス (*αἰσθησις*) であり、アイステーシスとは「感覚」という意味である。この *aesthetic* から *aesthetics* (美学) が誕生した。そして、美学という学問は、専ら、芸術を研究の対象としてきている。ここに感覚—美的—美学—芸術という連関を見ることができる。

感性による教育を唱える山木朝彦にならって、「感性」に暫定的な定義を与えておこう。感性とは、物事の価値および質について主体的に感じ取る力<sup>1</sup>、である。「価値」と「質」が問題になっていることに注意しなければならない。さらに、「主体的」に感じ取る力である。ここで「主体的」と言っているのは、価値や質についての感じ取り方を示している。例えば、真、善、美といった価値が重要で、それを獲得しなければならないなどと西洋の哲学書が教えるので、それに従うなどというのは、少しも主体的ではない。価値や質を主体的に感じ取るというのは、その主体の経験の内において、ということである。自分自身が経験する真や善や美でなければならないのだ。自分自身の経験は、個人的で具体的である。

この個人性という点で、感性について、さらに考えておくべきことがある。それは、個人の内面性としての感性、その内面的な思いを自分自身が生き生きと感じ取ることができるためには、そこで自分が抱いたイメージや感情を「表現」することが求められるのであり、感性は、その表現の場面で問われることになる、ということである。価値のある質的なことがらを主体的に感じ取ったとしても、そのイメージや感情は、何もしなければ希薄化して、時間の経過とともに消えてしまう。それを何らかの媒体を使って、われわれは表現する。その場合の表現とは、広い意味で、自分の内面を外に表出する働きをするものであるが、その表出のためには外部にある対象との向き合いが必要である。豊かな感性というのは、個人の内面に潜んでいるというのではなく

---

<sup>1</sup> 山木朝彦ほか『＜感性による教育＞の潮流：教育パラダイムの転換』国土社、1993年、33頁。

て、何らかの形で表出し、それによって、その感性を自分自身も、また周りの人々も、初めて気づくことができるものなのである。

先に、「感性」は翻訳語であるということを指摘した。そのことに気づくことは、従来の西洋哲学とは違う見方で感性を考えてみることの可能性を示唆している。そのことを教えてくれるのが、桑子敏雄の『感性の哲学<sup>2</sup>』である<sup>3</sup>。

桑子は、感性を「環境の変動を感知し、それに対応し、また自己のあり方を創造してゆく、価値にかかわる能力」と捉え、感性を能動的、創造的な能力と理解する。一方、感性に関してはこれまで受動性が強調されてきたとし、その理由は、「感性」をめぐる哲学的な考察が、欧米起源の理性的認識を基準にして考えられてきたからではないか、と言う。

桑子はもともとアリストテレスの思想を中心にした西洋古典の研究者であるが、そもそも自然と人間、環境と人間の関係に関心があり、東洋哲学をも積極的に取り入れながら、「感性」の問題を具体的・現実的に捉えようとしている哲学者である。桑子によれば、西洋的な感性は、合理的な価値判断では重要な役割を果たすことができないか、あるいは理性的判断に対立するものであるかのいずれかである。

このような考え方に対して、桑子は漢字の「感」と「性」から組み立てられた「感性」という日本語は、非常に異なる方向を指し示していると言う。桑子によれば、中国の伝統思想では、特に「感性」という言葉は用いられていないが、この言葉が明治期に翻訳語として作り出されたとき、その基礎にあったのは、漢字の「感」と「性」であった。この「感」と「性」の中国的感性を通して、感性を、気候や風土を含む環境世界と自己の身体との相関を把握する能力と、桑子は規定する。そして、「身体の配置」と「空間の履歴」という基礎概念を設定し、人間を「履歴をもつ空間での身体の配置」と捉えるのである。この桑子のような理解の仕方をすれば、感性は理性や知性と対立するものではない、むしろ、そういう見方とは違った仕方で、感性を考えることができることになる。

感性について考えるとき、部分化し形式化したものの見方が感性の惰性化をもたらす、ということを指摘しておきたいと思う。これは、感性が、西洋的な意味での理性

---

<sup>2</sup> 桑子敏雄『感性の哲学』日本放送出版協会、2001年。

<sup>3</sup> 以下の桑子論をめぐる記述は、樋口聡『身体教育の思想』勁草書房、2005年、167-169頁を参照している。

や知性をも包み込む全人性を持っていることから、考えてみるができることである。物事の価値および質について主体的に感じ取る力と捉えるにせよ、気候や風土を含む環境世界と自己の身体との相関を把握する能力と捉えるにせよ、価値や質、世界の中の自己、といった巨視的な視点が感性には求められているのであり、制度の中で部分化、形式化することとは対立的な性格を持つものなのである。

### 3. 感性と教育の結び付き：感性教育

先に文献検索の結果を示したように、感性ということについての理解は不十分でも、感性という言葉が、教育をも含んださまざまな領域で注目されている、ということは言うことができるだろう。山木が言うように、教育の世界では、言語や記号を媒介にした「知識」の伝達だけに終わらない教育を求める要求がある<sup>4</sup>。

逆に言うと、「知識」と呼ばれるものをとにかく子どもに与え、それを習得したかどうかを試験で確かめるといった教育が、現在の学校教育の主流になっていることであろう。試験で良い点数を取るためだけに、生徒たちは問題の答えをただただ意味も分からずに暗記するような教育である。そのような教育はしばしば「詰め込み教育」と呼ばれ批判されるのであるが、しかし、それは、現在の学校教育の本質的な一側面と言わねばならないだろう。そうした教育の現状を憂い、「主体的に経験する力」を身につけさせたいと、心ある教師は言う。そこでは、「知識」を習得させる現状の外側にある一層重要な「何か」が思われているのである。その一層重要な「何か」に、「感性」を重ねてみるができるのである<sup>5</sup>。

また、「質」に関わる感性の性格も、教育とは深い結び付きを持つ。「質」の反対語は「量」であるから、「質」を感じ取るということは、「量」で何かを判定することではないということである。子どもの学びの成果を、試験の点数で測定するというのは、今日の学校教育のありふれた姿であるが、それは点数といった数値すなわち「量」での判断である。数値化は重要な科学的方法の一つなのであり、近代以降の時代状況に生きるわれわれにとっては避けることのできないものである。それはそれとして意味を持っている。しかし、そうした「量」を超えたところにある「質」への注目、それが感性と関係しているのである。

---

<sup>4</sup> 山木ほか、前掲書、32頁。

<sup>5</sup> 樋口聡「教育における身体と知」『大学時報』第313号、2007年、70-75頁。

そして、感性の惰性化をもたらす部分化や形式化。教育という制度において、部分化や形式化とはどのように考えることができるだろうか。近代的な学校教育制度を見たとき、実際の授業は「教科」という形でなされるが、この教科システムは、まさに部分化と形式化の典型的な例である。国語や数学や音楽や体育として教科は分けられ、それぞれの教科は教育という全体的な営みの部分となり、それぞれの教科においては授業の進め方が、教授法という形で形式化している。このわれわれの学校教育の形が、まさに、感性にとっては惰性化をもたらすものであると考えることができるだろう。それでは、この教科システムをなくしてしまえばいいのだろうか。それは、現実的なわれわれの選択肢ではないだろう。したがって、現在の学校教育の問題は深刻な困難さを抱えているのである。しかし、逆に、こうしたことに気づくことによって、たとえ教科システムの内部で教育実践に従事しなければならないとしても、その実践の中で、さらなる部分化や形式化が起こってはいないかを反省してみることが可能になるだろう。それが、感性を重要視した教育実践へとつながる可能性を生み出すのである。

このように感性と教育の結び付き、すなわち感性教育を考えてみることもできるのであるが、この「感性教育」については、「美的教育」と通常訳される *aesthetic education*、そして感性学へと向かう美学の変容に、目を向けておかなければならない。

18世紀のドイツにバウムガルテンという哲学者がいて、哲学において *aesthetica* という新しい学問を始めようとしたのであるが、それは、「感性」を問題にするものであり、当時の学問状況からすると極めて困難なことであった。なぜならば、哲学とは「理性」を問題にするものであって、感性などというものは哲学のテーマにふさわしくないというのが、当時の学問の常識だったからである。そこで、バウムガルテンは、*aesthetica* という学問を認めてもらうために一つの戦略を取った。*aesthetica* というのは確かに「感性」を問題にするのだけれども、感性を強調して感性が人間の生活の前面に出てくるようなことをするのではなく、感性を抑制して教化（規律・訓練）することを *aesthetica* は行うのだ、と主張するという戦略であった。そして、そのバウムガルテンの後にフリードリッヒ・シラーが登場するのであるが、シラーは、バウムガルテンの意図とは全く逆の方向に向かってしまい、理性による感性の訓練、そして最終的には感性が全く根絶してしまうことが高貴なことであると考えたのであった。さらに、シラーは、それを美的教育と呼ぶのであるが、その美的教育の重要な手段が

芸術である、と見なすのである。

この歴史的系譜を垣間見ること、芸術が高貴さと結び付けられるという、現在でも残存している芸術のイメージ形成の一コマを知ることができるであろう。そのようにして理解される芸術の観念は、18世紀のヨーロッパで形成されたものであり、決して普遍的なものではない。

こうしたことを踏まえて、ヴォルフガング・ヴェルシュは「美学を超えた美学 (Aesthetics beyond Aesthetics)」といったことを言う。このフレーズでは、もっぱら芸術について論じることが常識化している従来の美学を超えるということが、基本的に含意されている。aesthetics というよりも、むしろ「芸術学」になってしまっている美学（ヴェルシュはそれを *artistics* などという造語を使って揶揄している）を超えて、元来のアイステーシスの意味を aesthetics に読み取っていかうという意思表示がそこにはある。日本語の場合、「美学」に対して「感性学」といった新たな領域名を考えてみるのが可能である。しかし、それは、ヴェルシュの意図に沿うならば、「美学」という一つの学問に対して、それとは異なる「感性学」を建てることを意味するのではない。むしろ美学の変容を考えるべきなのである<sup>6</sup>。

日本を代表する美学者の一人、岩城見一は言う。「現代美学は形而上学的な『美の理念 (観念)』を巡る学ではなく…美学は美的経験の固有性の内在的解明へと向かう。求められるのは、美的経験を前もって与えられた尺度 (概念や精神) によってではなく、心身相即的プロセスに即して解明する美学であるから、美学…はこのときその語源に忠実な学、すなわち<感性学 (アイステーシスの学)>になるであろう<sup>7</sup>」。

上記の美学から感性学へという方向性と同様のことを、美的教育から感性教育へという流れの中に考えることができる。先にも取り上げた山木が、「近年、個々人の感情やイメージに深くかかわる感性が教育の中心的な問題かもしれないという思考が教育界の人々の間に共有されだしたということは、実はきわめて重要な教育概念の見直しが行われ始めたことを意味している<sup>8</sup>」と書いている。「教育概念の見直し」は「学校という装置の見直し」でもあり、感性教育の問題を考えることは、子どもたちの感性

<sup>6</sup> ここに記述したバウムガルテンとシラーの論の解釈は、ヴェルシュのそれに依拠している。これについては、樋口聡『身体教育の思想』勁草書房、2005年、163-165頁、を参照。

<sup>7</sup> 岩城見一 (編)『感性論－認識機械論としての<美学>の今日的課題－』晃洋書房、1997年、179頁。

<sup>8</sup> 山木、前掲書、47頁。



をいかに育むかといった教育の how to につながる問題を考えることというよりも、むしろ、これまでの教育概念や学校概念の変更を迫る問題に直面することなのである。

#### 4. 教職教養としての感性

これまでの議論から、教師の教職教養として考えられる感性についてまとめてみよう。

(1) 感性とは、物事の価値および質について主体的に感じ取る力である。この「感じ取る」という点に着目すると、「感覚」の重要性が浮かび上がる。触覚、嗅覚、味覚などといった、これまで教育のコンテキストであまり問題になっていない感覚を改めて考えてみることにつながるだろう。書物などからの視覚的情報だけでなく、実際に事物に触れてみるということの大切さは、体験学習などの意義に通じる。また、子どもとの触れ合いは、文字通り、子どもの肩に手を触れるといった身体的な接触による触覚に基づくものである。さらに、嗅覚や味覚は、「好き」とか「嫌い」あるいは「うれしい」といった感情と結びつくものであり、個人の体験の充実にとって重要である。

(2) 感性は、感覚的受容を超えて、物事の価値や質に向かう。自分自身が環境世界においてどのような位置にあるかといったことへの感受をももたらすものであるから、自分がおかれている世界や状況において何が大切なことであるのかを感じ取る力でもある。教育実践では、子どもとの向き合いにおいて、絶えずそうした判断力が求められるのであり、この意味での感性は重要な教師の能力となるだろう。

(3) 感性は、理性や知性と対立するものではない。感性は、経験の中で思考や感情に伴い必ず作動するものであり、したがって、いわゆる知識の学習などにおいても感性は働いている。このことを教師は忘れてはならない。全人的能力としての感性に自覚的になることによって、知識の学習を個人にとって断片的な作業に留めるのではない見方を生み出す可能性がある。それは、何のために勉強するのかといった疑問を抱く子どもの学びを、本当の意味で救ってやることにつながるだろう<sup>9</sup>。

---

<sup>9</sup> したがって、冒頭で取り上げた新聞記事に対する「大事なものは理屈や知識ではない」といった、しばしば耳にしそうな感想は、端的に間違いであると言わなければならない。「知識か体験か」とか、「基礎・基本かゆとり教育か」といった二項対立図式が、教育の世界では安易に流布する傾向があるが、それが事柄の単純化でしかないことを、感性についての議論は教えるのである。この問題は、知の全体像の理解のための暗黙知の問題につながる。ポラニー（佐藤敬三訳）『暗黙知の紀伊次元』國屋書店、1980年、ポラニー（慶伊富長編訳）『創造的想像力』ハーベスト社、1986年、福島直人『暗黙知の解剖：認知と社会のインターフ

(4) 感性は部分化し形式化したものの見方を打破しうるものであるから、本質的に部分化され形式化された近代学校教育の制度においては、重要な役割を持つものである。部分化され形式化された教科のシステムや教授法のプログラムを当たり前のものと考えない感性を教師が持つことができれば、それは、新たな創造的な教育実践の生成をもたらすだろう。

(5) 感性という個人の内面的な能力は、経験の中で何らかの形で表現されなければ、われわれはそれを問題にすることができない。子どもの感性を育むといっても、実際に感性が育まれたのかどうかは、その子どもが何らかの形でそれを表現することを観ることによって、初めて教師はそれを想像・理解することができるものである。それは教師についても同じ様に言える。教師自身が自らの感性を育む努力をしようとして何かを実践し、その結果、自分の内面に感性が培われたかどうかは、自分自身が感性を表現する場面において問われ、明らかになるものでしかない。その「表現」の形はさまざまでありえるだろう。自らの経験を文章に書いてみるといったことは表現のオーソドックスな形だが、例えば子どもへのちょっとした言葉かけなども表現の一つの姿である。そこで、その教師の感性が露になってしまう。また、自分自身の感性は、「深く自分自身を見つめる」といった試みで理解できるようなものではなく、具体的に表現された自らの言葉や行為を通して、その本人も初めて気づくようなものである。教師が自らの感性を磨くということがありえるとすれば、それは、経験の中での表現の継続とそれからの自省によるものでしかない。

(6) 感性が問われるような表現は、個人の経験の中で多様な形で存在しうるのであるが、その凝縮された表現の場を与えるのが、「芸術」である。ただし、ここでの「芸術」概念は、美学という学問の変容からも理解されるように、これまでの制度化されたいわゆる「芸術」だけを意味するのではない。音楽や美術などの芸術は確かに重要なのであるが、それらの制度化された芸術の根源にあるテクネー（技術）、ポイエーシス（創造的制作）、ミーメーシス（模倣）といった行為の原型への着目が重要である。むしろ、日本の伝統的な「藝術」概念に見出すことができるような、自己修養の場としての芸術を考えてみるべきである。それを、これまでの制度化された芸術を越える

---

エイズ』金子書房、2001年、参照。ついでながら、新聞記事のもう一つの感想に見られるように、知識の学習と子どもの個性の喪失を心情的に結び付けてしまうイメージもまた流通しているが、これもまた誤りである。

意味を込めて「アート」と呼んでみることができる。これまでの音楽や美術などの芸術に加え伝統的な武術や近代のスポーツなどの身体的行為をも含んだアート<sup>10</sup>、それへの真摯な取り組みが感性の表現の場への遭遇となりうる。教師は、この意味でのアートとの向き合いが感性の陶冶のための重要な経験となることを、理解すべきである。

(7) 感性は美学と深い関係を持つものであった。その関係のあり方の一つが、上記の芸術—アート論である。と同時に、「美」という観念と感性の結び付きにも言及しておきたい。われわれは、平板化した日常の中に感性の輝きを発見することがある。その多くは悦びの体験であり、教師も子どもと向き合う経験の中で、感性の輝きに鼓舞され教師として生きることを勇気付けられる。それは、バウムガルテンに発するとされる近代美学を越えて美学の淵源をプラトンにまで求めたときに、人間にとっての重要な価値の体験として理解される「美的体験」のことである。ここで言う「美」とは、単に「美しい」ということではない。美的体験の具体的な形は、「感動」である。子どもたちの姿に感動し、またさまざまな経験の中での感動を子どもたちと共有できる教師は、感性豊かな教師である。ただし、その場合の「感動」は、教室の「盛り上がり」などと言われるような一時的、表面的な感情体験ではない。熱い感情体験の中にあっても、対象と向き合い、自分も含めたその状況全体を観察し続ける中で生まれる感動体験である。そうした感動体験は、特別な活動において起こるものではなく、日常的な教科指導など、どのような場面においても生起可能である。「子どもたちに感動体験をさせる」などといった教授学的発想を捨て、自らの感動体験を子どもたちに伝播させることで子どもの感動体験を引き出すこと、それは教師が体得すべき教職教養としての感性が持つ極めて重要な可能性なのである。

---

<sup>10</sup> リチャード・シュスターマンの身体感性論 (somaesthetics) は、その理論的な背景を示すと同時に、実践そのものを学問の中に組み込んでいこうとする革新的な試みであり、感性教育論にとって重要な意味を持っている。本稿で言う「感性」は、シュスターマンの「身体感性」にはかならない。樋口聡『身体教育の思想』の149-162頁、参照。

# Health Psychology in School

Roswith Roth

Health psychology contributes educational, scientific and professional aspects of the discipline of psychology to the promotion and maintenance of health, the prevention and treatment of illness, the identification of etiologic and diagnostic correlates of health, illness and related dysfunctions and the analysis and improvement of the health care system and health policy formation (Matarazzo, 1982). In schools mainly the educational and preventive parts of the discipline are present.

In contrary to Japan where courses e.g. in “home economics“ are part of the regular curricula in schools, which address a range of health aspects as cooking, nutrition etc. in daily life, in Austria curricula include only in few schools courses with the explicit content of health issues. Some schools offer courses as free subjects, where the students can choose to attend or not. But usually a variety of health aspects are themes in different subjects, health scopes are discussed as part of normal lessons in biology, philosophy, psychology, instructions in exercising, first language (German) etc.

The WHO (2002) list of the “top ten” leading risk factors globally which together account for more than a third of all deaths worldwide:

1. Being underweight
2. Unprotected sexual intercourse
3. High blood pressure
4. Tobacco consumption
5. Alcohol consumption
6. Unsafe water, sanitation and hygiene
7. Iron deficiency
8. Indoor smoke from solid fuels
9. High cholesterol
10. Obesity

In this article I will deal with some approaches in school related programs which focus on consumption aspects and consequences considering obesity and exercising, tobacco, alcohol and drugs which are nowadays severe problems in schools and later on in life in Austria and Europe.

## **Obesity**

The prevalence of overweight and obesity among school-age children aged 15-17 yrs old defined by IOTF criteria is worldwide about 10%, in Europe about 20%, in Americas over 30%, in the Near and Middle East about 17%, in the Asia-Pacific Region about 5% and in Africa about 2% (Cole et al., 2000).

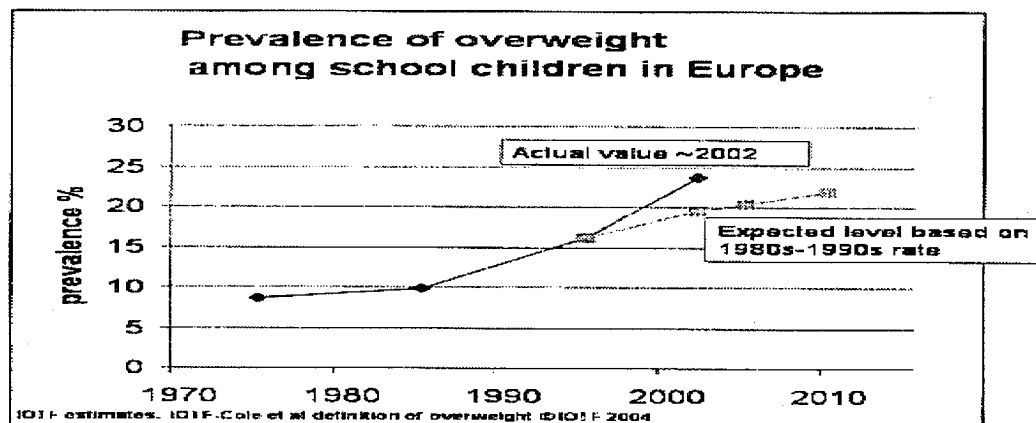
The common operationalization of obesity (overload of fat cells) for adults, both nationally and internationally, is the BMI (kg/m<sup>2</sup>). Obesity cut-off points are

based on adult morbidity and mortality. The trend in operationalizing measurement of obesity for children has been to link it with the adult morbidity and mortality cut-off values. In Western countries the normal BMI range is between 20 and 25 (Wilson et al., 2002). In Japan the obesity related diseases start at a BMI of 22,2, so the “real” overweight is higher than the IOTF criteria indicate (Kanazawa et al., 2002).

Recent clinical recommendations are that children with a BMI greater than or equal to the 85th percentile who are experiencing obesity-related complications and children with a BMI greater than or equal to the 95th (or 97th) percentile, regardless of the presence or absence of complications be evaluated further and considered for possible treatment

The epidemic of childhood obesity and overweight in Europe is accelerating, according to new IOTF figures released in Prague during the European Congress on Obesity in May 2004. An analysis of data of surveys conducted throughout Europe since the mid 1970s reveals a rapid shift in trend during the mid-1990s. The number of children affected by overweight and obesity is now rising at more than 400.000 a year and already affects almost one in four across the entire EU, including accession countries in 2002. The new prevalence of 24% in 2002 is five points higher than had been expected based on original trend in the 80s and is already higher than the predicted peak for 2010 (see also Livingstone, 2001).

Figure 1: European Congress on Obesity, May 2004, IOFT estimates (Cole et al. 2004)



The prevalence of child obesity in Vienna, Austria amounts to 27% children between 6 and 12 years are overweight and, about 7.5% of these children are obese, which is in accordance with the data considering whole Austria, where 17% children between 3 and 17 years old are overweight, about 9% of these are obese (Tsarmaklis, Dietrich, Papadopoulou, Vlachopapadopoulou & Widhalm, 2006; Obesity Academy Salzburg, 2001)

The traditional treatment approach to obesity is a corrective one, the assumption being that obesity is a product of overeating and under-activity.

Treatment approaches therefore focus on encouraging the obese to eat “less” and this consistently involves putting them on a diet. However it is now generally accepted, that obesity is not simply a behavioural problem - weight losses achieved by dieting are not well maintained - psychological aspects in association with obesity as are self-esteem enhancement, self-control aspects, skill-related training, coping with negative emotions etc. are now taken into consideration in modern programs (Roth, 2005).

The Youth Hostel Association in Austria (<http://www.jfgh.at/index-EN.html>) provides a variety of diet-camps for obese children:

- For kids in the age of 8-14 yrs “Diet-Camps - Ebbing with fun“
- For youngsters in the age of 14-17 yrs “Diet-Camps - I feel good!“

During the last 9 years about 1800 children have attended these diet-camps. The Diet summer camps last 1-3 weeks are under medical supervision, an interdisciplinary team of psychologists, pedagogues, nutritionists, diet-assistants and medical staff works together. The camps take place in the Youth & Family Hostels in the provinces Styria and Salzburg and the health insurance gives some financial support.

The goal of these diet holidays is to enable children to start a long-term change in their eating behavior for a healthier and more active life. After three weeks only, most children experience a clear weight reduction. "Ebbing with fun!" is the slogan. Because ebbing does not mean 'dieting' in the conventional sense! The holidays are based on three pillars:

**1. Conscious eating:** Counting calories and forbidden foods do not exist! They analyse together the nutrition and learn how to eat healthily. The focus is on regular meals, take enough time for meals. The children are allowed to eat everything – some food more, some food less, a balanced diet is the goal (ample diet) – nutrition education is also provided through shopping and cooking together!

**2. Movement:** Alone it's sometimes not easy - but together they have a lot of fun! Physical activity is incorporated in the weight loss program. A key element is to begin slowly that children do not repeat their frequent experience of failure – lifestyle activities are encouraged (getting off the bus a stop too early, or a stop too late, using stairs instead of elevators etc.).

**3. More self-confidence:** In groups they help each other and find ways of how to become more self-confident. Training in problem solving skills provides the children with the ability to handle difficulties. Increased self esteem leads to the motto “I feel good“.

The diet-camp treatment has been recently evaluated it was clearly effective in inducing a loss of 8-10% of initial weight (Specht, 2006). Losses of this weight are usually associated with significant improvements in health. In the short term quality of life, self esteem and body image improved. Further research in particular should address how to improve the long-term efficacy of the diet-

camp packages as a whole and the question which treatment components are most successful.

The Youth Hostel Association offers also a “Stay Tuned Card“. Children get 10% discount on all follow-up packages. They provide an all year service for the whole family – e.g. weekends for booster sessions, and they provide a project which brings health to schools in modules. Schools can apply for the following programs: (1) Healthy diet, (2) Healthy school snack, (3) Fitness check, (4) Support for the self-esteem, (5) Conflict management, (6) Stress management, (7) Outdoor games, (8) Active games, (9) Dancing workshops, (10) Relaxation for young people, (11) Kid-sports. Further research will evaluate those components.

## **Smoking**

After caffeine and alcohol, nicotine is the next most commonly used psychoactive drug in society today (Morrison & Bennett, 2006). While smoking behavior receives a vast amount of negative publicity arising from the death toll attached to it, nicotine is a legal drug with sale of nicotine-based substances (cigarettes, cigars) providing many tobacco companies and many governments (as a result of tobacco tax) with a vast income. A shift in how society views smoking is perhaps slowly taking shape, and tobacco advertising is becoming restricted in many countries, but in the meantime smoking prevalence remains high and reducing smoking behavior remains high on the public health agenda (WHO, 2002). In Austria about 38% of the girls and 28% of the boys smoke when they are 15 years old.

## **Alcohol**

Alcohol is the second most widely used psychoactive substance in the world (after caffeine) (Morrison & Bennett, 2006) and although it is commonly perceived as a stimulant it is in fact a central nervous depressant. Low doses of alcohol cause a behavioral disinhibition, while high levels of intoxication lead to a 25-fold increase of an accident and extremely high doses severely affect respiratory rate, which can cause coma and even death. It is not only alcohol dependence that initiates health problems, so too can acute and prolonged episodes of heavy drinking. Heavy alcohol consumption is implicated in accidents (while driving or operating machinery for example) in behavior problems (aggression, suicide, marital disharmony etc.), and in diseases like liver cirrhosis, some forms of cancer, hypertension, heart disease and stroke.

Individuals respond differently to the same amount of alcohol intake. The recommended guidelines on “safe“ levels on alcohol consumption vary from country to country it is also not clear what constitute a “standard“ measure – does it mean the strength of the alcohol or the volume? A standard drink reaches from 6 (alcohol in g) in Austria to 19,75 (alcohol in g) in Japan. In average 11 (alcohol in g) are considered a standard drink (unit). (International Centre for Alcohol Policies, 2007). In the Health of Young People 1995-1997 survey (Department of Health, 1998; European Commission, 2000) it was found that drinking more than the recommended 21 units/weekly for males and 14

units/weekly for females had remained fairly stable among 16-24 yr olds between 1993 and 1995. However a survey of English 11-15 yr olds showed a significant increase in the amount of alcohol consumed in this age group from 5,3 units in 1990 to 10,4 units in 2000. The growth in marketing and sale of alcopops (alcoholic drinks with sweetening and flavourings, marketed with a trendy appearance) played a role in the increased consumption pattern of these young people. 24% of the sample of over 7000 children had an alcoholic drink the week before they were asked, 5% of the 11 yrs olds and 48% of the 15 yrs olds.

In Austria it was observed that 7% of the 11 yrs old, 14% of the 13 yrs old and 35% of the 15 yrs old drunk alcohol the week before. Children in Wales are top the European league for the numbers who drink weekly and get drunk (Paton, 1999). In other parts of Europe too, there is concern about adolescent drinking. Sweden with a historically high government control over alcohol production and sale, actively campaigns for non-consumption of alcohol among teenagers. However a survey of nearly 13.000 16yr olds found that about 80 % had consumed alcohol, 25% of whom had drunk illegal, smuggled alcohol and 40% had drunk home-distilled alcohol (King, Wold, Tudor-Smith & Harel, 1996).

### **School Health Programs**

Nowadays health psychologists try to prevent children to use drugs, tobacco and alcohol in a bad way. They offer special programs in schools to reduce the consummation or prevent the start of consummation behaviors. There are different approaches to reach these goals, where the "goals" might be abstinence or learn to deal with the psychoactive substances in a controlled way.

#### ***Non-Smoking on the Class-Schedule***

Comprehensive School Holsthausen wanted to be the 1st smoking-free school in Germany – the whole school area is supposed to be a smoking-free zone. In earlier times when students smoked they had to write an essay about the negative sides of smoking, but punishment, was not successful. Education and support is now the motto: "Be smart – Don't start" (<http://www.ift-nord.de/ift/be/>) and "Smoke Free Classes" (<http://www.ift-nord.de/ift/sfc/>) a European school-based smoking prevention programme is now implicated.

The theme "non-smoking" got integrated in instructions and education in regular classes – for the younger students the theme is "Don't start". E.g. in Biology when they speak about "respiration", they organize an excursion in a clinic and visit some lung cancer patients and get information about risk and consequences of smoking. The effectiveness of this program was proved (Wiborg, & Hanewinkel, 2002; Wiborg et al., 2002, Wiborg et al., 2003). For older students the theme is "Get rid of it". Very often parents are not supportive for their children because they smoke themselves. So, the school started a "Peer-Project". Students were educated as "drug experts"(Health Angels) and support their peers also considering drugs and alcohol.



### ***Europeers: A Drug Prevention Project.***

A peer project on the European level is "Europeers", a drug prevention program. (<http://youthweek.eu/europeer.html>; <http://youthweek.eu/anti-drug-policy.html>; <http://www.europeers.de/extra/english-summary/>). The target group are the 14yr olds where smoking, drinking and taking drugs becomes common. Two opinion leaders are looked for in each participating class of schools involved in the program. These opinion leaders are trained. The target group is the whole class and aims are to improve the competence to handle drugs and drug problems, to improve the competence to deal with conflicts, to improve the competence of problem solving and to work on self image in order to apply these skills in a social context and transfer it to peers.

The principles of this peer program are based on the viewpoint to see prevention as a long-term-process and understand that prevention is more than transfer of knowledge. It is applied according to experiences of the target-group and in all sectors of community. The main points are participation and emancipation and using key-persons out of the target groups. The role of the peers is well defined. Peer-support works as a model, they are authentic and show a kind of involuntary involvement, but they are no mini-teachers (peer education), no mini-therapists, no counsellors (peer counselling), no spies and no super-youngsters.

In a first step boys and girls are selected, two from each participating class usually they are suggested by the teacher. The young people should have the following properties: being convincing in spreading opinion and having the ability to listen and to respect others opinion. And they should be chosen as partners in school-tasks. In a second step the class is informed about Europeers and all students decide about criteria for the program, the class makes a choice and negotiate with the class teacher. Than a talk with the selected peers takes place and negotiations with his/her parents and a written authorisation before the work starts. Peer involvement in prevention programs is in general a promising strategy to be effective in young people (McDonald, 2004).

### ***b.rauschend ("getting high")***

An Austrian project, also involving peers and mentors, is "b.rauschend" (the term "b.rauschend" consists of a "wordplay" in German, which means "getting high" but also something is "exciting"). Its aim is the empowerment of children and youngsters to reduce the risks of using intoxicants especially alcohol (Gutierrez, Parsons & Cox, 1998). Empowerment is a "process by which individuals and groups gain power, access to resources and control over their own lives. In doing so, they gain the ability to achieve their highest personal and collective aspirations and goals" (Robbins, Chatterjee, & Canda, 1998, p.91).

The Pilot project for health promotion and addiction prevention in the countryside is conducted in Spittal/Drau – Lungau (Salzburg Province, Austria) in 2004-2006. The goal is controlled drinking not abstinence. The method used is called risflecting® (risk-reflecting) and derived from probation pedagogy with

mentors and peers (<http://www.akzente.net/b-rauschend.50.0.html>). The youngsters “take a risk” and drink alcohol. There is a preparation to the experience to drink alcohol, how it feels to drink a small amount, a little bit more or too much and get drunk. And there is a wrap-up, they can reflect their experience in the group and discuss it with peers and mentors. The young people learn about the impact of alcohol, how they feel when drinking alcohol (a small amount, a little bit more and how much to get drunk). After their experience they have the chance to speak and reflect their experience and feelings with their peers and mentors instead of hide their thoughts and feeling about the events. The young people learn to estimate the impact of drinking and integrate these experiences in the daily life.

## Summary

To sum up, overeating, smoking and alcohol consumption have negative effects on health and yet are common behaviours. There are many different theories and models to explain why people binge, smoke or drink and how they can be encouraged to adopt healthy behaviour. Schools are an ideal environment to impart health-beliefs and healthy behaviours to the students.

There are common elements in rather every health promotion program in schools: Goals are not only to prevent the unhealthy behavior but also to increase and support self-esteem and social skills of the students. Peer programs seem to be successful in health promotion. Peers are authentic, they plan together with their teacher activities and projects, they design teaching units, they communicate those contents to their colleagues and they reflect their own handling of alcohol, nicotine and drugs.

## References

- Cole, T.J., Bellizzi, M.C., Flegal, K.M. & Dietz, W.H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: International survey. *BMJ*, 320, 240-1243.
- Department of Health (1998). The Health of Children and Young People. <http://www.archive2.official-documents.co.uk/document/deps/doh/survey02/hcyp/hcyp12.htm> [30.12.2007].
- European Commission (2000). Report on the state of young people's health in the European Union. [http://ec.europa.eu/health/ph\\_information/reporting/ke01\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/ph_information/reporting/ke01_en.pdf) [30.12.2007].
- Gutierrez, L.M., Parsons, R.J., & Cox E.O. (1998). Empowerment in Social Work Practice: A Sourcebook. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Robbins, S.P., Chatterjee, P., & Canda, E.R. (1998). Contemporary Human Behavior Theory. Boston: Allyn& Bacon.
- Hanewinke, R. & Wiborg, G. (2003). School-based smoking prevention: Results of a Prospective controlled trial. *Sucht*, 49(6), 333-341

- International Center for Alcohol Policies (2007). <http://www.icap.org/PolicyIssues/DrinkingGuidelines/KeyFactsandIssues/tabid/203/Default.aspx> [30.12.2007].
- Kanazawa, M., Yoshiike, N., Osaka, T., Numba, Y., Zimmet, P. & Inoue, S. (2002). Criteria and classification of obesity in Japan and Asia-Oceania. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 11 (Supp8), 732-737.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. & Harel, Y. (1996). *The health of youth. A cross-national survey*. Copenhagen: WHO.
- Livingstone M.B.E. (2001). Childhood obesity in Europe: a growing concern. *Public Health Nutrition*, 4(1A), 109-116.
- Matarazzo, J.D. (1982). Behavioral health' challenge to academic, scientific and professional psychology. *American Psychologist*, 37(1), 1-14.
- McDonald, D. (2004). Alcohol and Other Drug Peer Education in Schools: A review for the ACT Alcohol, Tobacco and Other Drug Strategy Evaluation Group. [http://www.socialresearch.com.au/uploads/PeerEducationPaper\\_web\\_version.doc](http://www.socialresearch.com.au/uploads/PeerEducationPaper_web_version.doc) [30.12.2007].
- Morrison, V. & Bennett, P. (2006). *An Introduction to Health Psychology*. Harlow, GB: Pearson.
- Paton, A. (1999). Reflections on alcohol and the young. *Alcohol & Alcoholism*, 34(4), 502-505.
- Roth, R. (2005). Health psychology and its Applications with a Focus on Obesity in Children. *Bulletin of Graduate School of Education Hiroshima University, Part I*, 54, 57- 64.
- Specht, L. (2006). *Adipositas und Übergewicht im Kindes- und Jugendalter: Eine Campstudie* [Obesity and overweight in childhood and adolescence: A camp study]. Unpublished diploma thesis, University of Graz, Austria.
- Tsarmaklis, G., Dietrich, S., Papadopoulou, N., Vlachopapadopoulou, E. & Widhalm, K. (2006). The Prevalence of Overweight and Obesity in 6 - 12-Year-Old Children in Vienna and Athen. *Akt Ernähr Med*, 31, 73-76.
- WHO (2000). *Obesity preventing and managing the global epidemic*. Geneva: WHO Technical Report Series 894.
- WHO (2002). *The world health report 2002 - Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. <http://www.who.int/whr/2002/en/> [30.12.2007].
- Wiborg, G. & Hanewinkel, R. (2002). Effectiveness of the "Smoke-free Class Competition" in delaying the onset of smoking in adolescence. *Preventive Medicine*, 35, 241-249.
- Wiborg, G., Hanewinkel, R. & Kliche, O. (2002). Verhütung des Einstiegs in das Rauchen durch die Kampagne »Be Smart – Don't Start«: Eine Analyse nach Schularten. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 127, 430–436.
- Wilson, P.W.F., D'Agostino, R. ., Sullivan, L., Parise, H. & Kannel, W.B. (2002). Overweight and obesity as determinants of cardiovascular risk - the Framingham Experience. *Archives of Internal Medicine*, 162(16), 1867-1872.

(日本語要約)

健康心理学は、健康の維持増進ならびに病気の予防に貢献し、健康福祉政策にも寄与するものである。学校教育にも取り入れられている。日本では「家庭科」などの教科において、日常生活における健康問題が共通科目として扱われているが、オーストリアではそのような教科はなく、生物、哲学、心理学、体育、国語など、さまざまな教科で健康がテーマとして扱われている。

健康問題としては、過食、喫煙、飲酒が大きな問題であり、それらに関し適切な知識と行動を教える場として学校は重要である。健康を害する行動を止めさせるだけではうまくいかず、児童・生徒の自己効力感やソーシャル・スキルを高めることが目指されなければならない。その際、ピア・サポート・プログラムが重要である。

(樋口)

## Ⅱ 自己理解に関する領域

# 将来の教職への自己理解に関する一考察

一日・頃の教員志望学生アンケートの比較調査から一

土橋 寶 / ダニエラ・G・カミイ

## 1. はじめに

21世紀の教員養成教育を構築する場合、不可欠なひとつの視座は、なんであるか。それは、いうまでもなく現代を「国際化時代」、「地球時代」(堀尾、1998)または「グローバル時代」と認識し、教育を「グローバル・エデュケーション」と捉え直すことであろう。

人、モノ、カネ、サービス、情報が大量に交流し、行き来するこのグローバル化の時代の特徴は、すでに多くの諸家に依って規定されている。<sup>1</sup> 世界にひろがる騒擾は他の文化圏域出身の人間たちの並存へ、諸々の偏見や不安に基づいて不確実性と攻撃に誘ってゆく。じつに伝統的な諸価値は相対化され、一部は周辺に押しやられて顧慮だにされず忘却されるか、また脚光を浴びることにもなる。構造や規範が絶え間なく移り変わるのが、グローバルの競争時代である<sup>2</sup>。今日学校教育も教員養成教育もこうしたグローバル化を避けて通れないのであり、この時代を先取りして再構築されるべき時が到来している。社会経済の迅速な変化がこれまでの諸価値の熟慮、しなやかさや、いわゆるグローバル思考を必要とするのは、明らかである。<sup>3</sup>

では、グローバル時代の到来した今、我々にはどのような教養が求められることになるのか。荻谷(1997)によれば、それは「自分で考え、判断し、行動すること」である。そのためには、まずひとつの社会の常識にとらわれず、ものごとを柔軟に洞察

<sup>1</sup> Cf. Paul Oliver: The Concepts of Globalisation and Culture, in :Cedric Cullingford and Stan Gunn, ed. *Globalisation, Education and Culture Shock*, Burlington: Ashgate 2005, pp.10- 20.

<sup>2</sup> 確かにこの時代の道徳の立法者、規範の決定者はもはや神学者ではなく、科学者・技術者であり、学ぶべきことは、敢えて言えば、メディアを通して経済学者に依って決められているといつてよいかも知れない。そこには全般に思考の技術化という事態もみとめられるのである。Vgl. Dieter Müller/Lothar Kuld, Von den Schwierigkeiten, Ethik und Religion zu unterrichten, Homo faber und Wertevermittlung, in: Eva Marsal( Hrsg.); Ethik –und Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Schule, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002, S.100. 「<共同討議> 倫理と宗教を教える難しさ ―ホモ・ファールベルと価値の伝達―」(小池孝範・土橋寶訳)、『プロテウス』第9号、仙台、2006年所載、196頁参照。

<sup>3</sup> Daniela G. Camhy : Verstehen warum Andere anders denken, in :karlsruher pädagogische beiträge, redaktionell betreut von Eva Marsal und Takara Dobashi , Heft 62, 2006, S.26.

する力、或いは、いわば複眼的思考が求められる。もはや通用しなくなったいわゆる「ニッポンの常識」にとらわれず、自分なりに問題解決の方法を身につけることが大切とされるのである。こうした問題意識の背景に共通理解としてあるのは、従来の日本の大学における知識伝達中心の教育への反省と批判である。この問題は、オーストリアと日本において教員養成に関わる大学ないし教育大学や教育アカデミーの教育にも当然あてはまる、歴史的社会的な変動で新たに出現した学びの課題である。<sup>4</sup>

ところで、こうした「グローバル社会」ないし「グローバル市民社会」(魚住、2003)への社会の変化を受け、すでに日本では教育学の研究者を中心に多文化教育や国際理解教育、また「グローバル教育」の学会組織や研究活動も事実活発に推進されてきている。明らかにされているのは、グローバル時代の社会が要請するものとしての国際理解教育、グローバル教育である。例えば、各個人の「地球人」(globalist)としての、グローバル市民性(global citizenship)である。そのために必要とされるのは、グローバル社会のメンバー意識や自覚、グローバルな見方、考え方を育てる教育である。<sup>5</sup>

これらの関連した教育の理念相互には勿論教育の意味と志向性において類似と差異は存在する。それらが「文化理解的」か「問題解決的」か、過去志向的か未来志向的か、で力点の置き方に相違がある。いずれにせよ、それらの研究は今日日本ではすでにカリキュラムの研究開発と実践にまですすんでいる。その中で教員養成にとってのとりわけ関心事は、まず学校で国際理解教育をすすめる上での「教師をめぐる問題」であろう。これに関しては、教師の国際感覚を磨くこと、これが緊要な課題とされている。(牧、伊藤・多田、1997) 教師に実践上求められるのは、①多様な個性、適性をもった一人一人の子どもに合ったカリキュラムを作成できる力量、②多様な子どもに対応できる多様な指導方法と多様な評価の力量、③生徒指導と教育相談の力量、④心身に障害を持つ子どもに適切に指導し得る力量、⑤少なくとも初歩的な情報機器の活用能力、⑥文化を異にする子どもを適切に指導しうる力量、⑦教師自身の人間性、人柄、人物、パーソナリティなどの側面の涵養である。<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> 荻谷剛彦編『比較社会・入門 グローバル時代の<教養>』東京：有斐閣、1997年4-5頁。こうした時代に大学生にすすめられてよい具体的な「教養」は、比較社会学の学問研究であれば、例えば3つの学習に集約される。1. <視点を学ぶ。>、2. <問いの立て方を学ぶ>、3. <謎解きパターンを学ぶ>。

<sup>5</sup> 魚住忠久『グローバル教育』名古屋、黎明書房、1995年21頁。

<sup>6</sup> 牧昌見・伊藤和彦・多田孝志編『国際理解教育 問題解決シリーズ』III、東京：東洋館、

また「グローバル教育」の教授法の研究の方面からは、教師のためには「現状維持的学習」(maintenance learning)の方式に対して、「先見」(anticipation)と「参加」(participation)の特徴をもつ「革新型学習」(innovative learning)、意志決定アプローチをとる「衆知」の教育のような相互啓発教育の方式が有効であるとして、すでに開発研究に及んでいる報告がなされている。(魚住、1997)

国際化、グローバル化のインパクトのもとでのこうした教師の新しい教職教養への要請は、教師の自己形成ないし研修の問題次元で展開されているのは否めない。しかしそうした問題次元が教員養成における教職教養モデルの構築や実践と密接に関連しあっていることはおよそ想像に難くない。

## 2. 将来の教職に関する志望学生の自己理解

さて、グローバル時代の教員養成カリキュラムを構築する上で課題とされるのは、こうした背景を鑑みれば、一般的には教職志望学生の教養教育と教職教養の内容の再検討である。

しかし教師を志望する教員養成学部の学生が、グローバル時代における教職と教職教養についてどのような一般的な関心と理解をもっているか、そこにはいかなる自己理解の特徴が見られるか、また教育実践のためのコンピーテンスの自己理解は学生の意識レベルではいかなる徴候を示すか、等々その現状と課題の認識は、重要である。それを学生の意識のレベルで適切に把握しておくことは、FDや教師教育の開発にとっても有意義であると、考えられる。しかしこの側面は確かな情報を特定しがたく、なお未知数である。

そこで、我々は、大学生を対象にしたアンケートを日本とオーストリアにおいてほぼ同一の質問形式でそれぞれ実施することとした。(アンケート資料参照)日本の場合被験者は地方都市のB国立大学C学部(教員養成学部)に限定した。内訳は3年生の学生172名(男子65,女子107)である。オーストリアは、主要都市のA大学の学生182名(男子50,女子132)である。以下「日本」対「オーストリア」の形で対比し、数値化された統計的データをグラフに表わし、教員志望学生の意識についての簡単な比較考察を試みることにする。

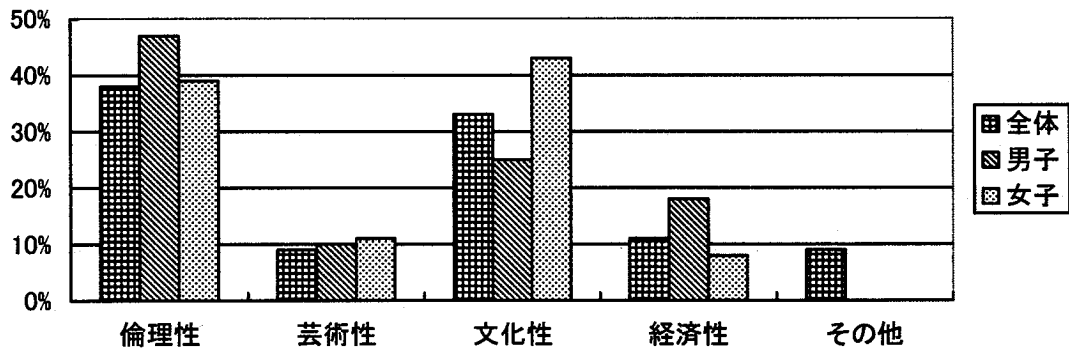


2-1. 教職への一般的な自己理解

① あなたにとって教職の魅力は次のどれにあたるでしょう。1つ選んでください。

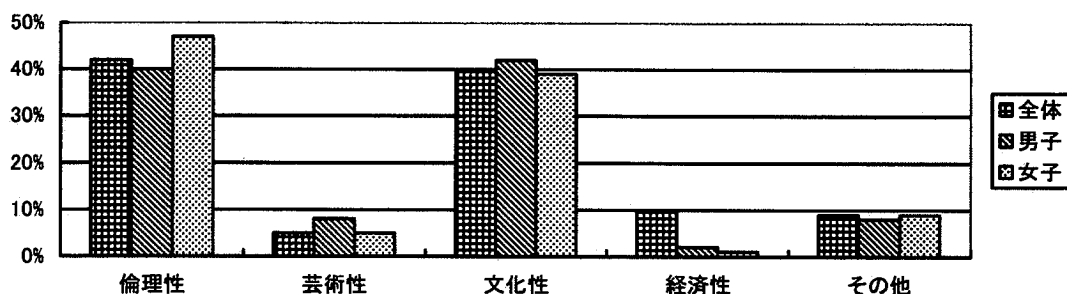
<日本>

|     | 全体  | 男子  | 女子  |
|-----|-----|-----|-----|
| 倫理性 | 38% | 47% | 39% |
| 芸術性 | 9%  | 10% | 11% |
| 文化性 | 33% | 25% | 43% |
| 経済性 | 11% | 18% | 8%  |
| その他 | 9%  | 0%  | 0%  |



<オーストリア>

|     | 全体  | 男子  | 女子  |
|-----|-----|-----|-----|
| 倫理性 | 42% | 40% | 47% |
| 芸術性 | 5%  | 8%  | 5%  |
| 文化性 | 40% | 42% | 39% |
| 経済性 | 10% | 2%  | 1%  |
| その他 | 9%  | 8%  | 9%  |



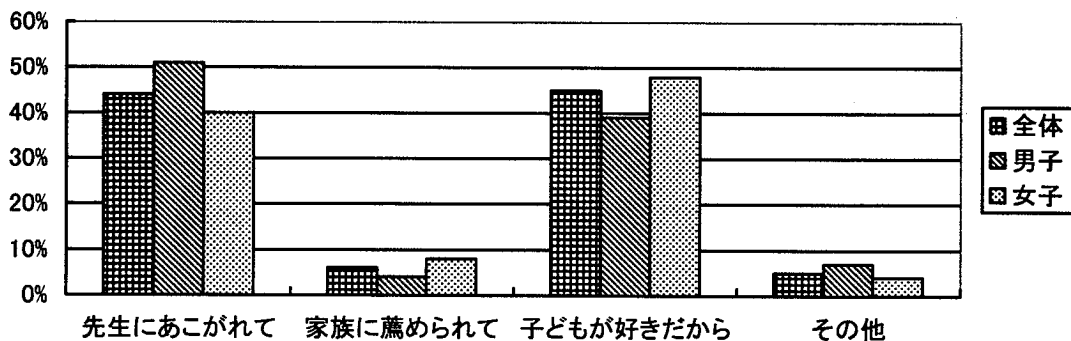
全体的に見ると、教職の魅力は倫理性にあると答えた人が最も多い。(日本の男子、  
 奥の女子) これは、教育は子どもとともに学問の基礎を教えるとともに、児童・生徒  
 との関わり合いの中で人間性を育てていくという仕事にあるからではないかと思われ  
 る。教師は、児童・生徒と共に生活し、喜び、悲しみ、愛情を持って叱るなど共感的  
 に交渉し、児童・生徒に善悪の判断や道徳性も身につけさせる。また同時に、教師自  
 身も児童・生徒から活力を得て、成長していく。児童・生徒と教師は大事な他者として  
 人間と人間の関わり合いの中で直面する課題を共に乗り越えながら、互いがより人間  
 らしく成長していく。そのような点に教職の魅力や味わいがあると考えられているの  
 ではないかと思われる。

また文化性が比較的多かった(日本の女子、奥の男子)理由だが、それは教育を先  
 人の知恵の継承だとみる側面があることによるとみえる。先人の知恵を学び、それを  
 伝達し、養分にして新しい文化の創造に関わることが出来る点で、教育は文化的な仕  
 事である。ここに教職の魅力があると見られている。文化の継承者として社会に貢献  
 し得ることは、教師の誇りでもあるからだろう。

②. あなたが教職への道を選んだ動機を1つ選んでください。

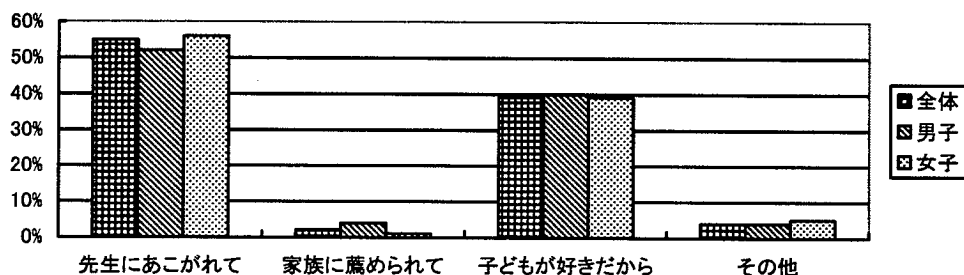
<日本>

|           | 全体  | 男子  | 女子  |
|-----------|-----|-----|-----|
| 先生にあこがれて  | 44% | 51% | 40% |
| 家族に薦められて  | 6%  | 4%  | 8%  |
| 子どもが好きだから | 45% | 39% | 48% |
| その他       | 5%  | 7%  | 4%  |



<オーストリア>

|           | 全体  | 男子  | 女子  |
|-----------|-----|-----|-----|
| 先生にあこがれて  | 55% | 52% | 56% |
| 家族に薦められて  | 2%  | 4%  | 1%  |
| 子どもが好きだから | 39% | 40% | 39% |
| その他       | 4%  | 4%  | 5%  |



「先生にあこがれて」（日本の男子、奥の男子・女子）と「子どもが好きだから」（日本の女子）が圧倒的に多い。「先生にあこがれて」という回答は最も多い。小学校時代、教師によって自らの良さを認められ、それに気がつき、自分に自信が持てるようになり、自分が輝くような体験や自分を変えるきっかけとなった体験などは、長く記憶される。その教師の人格像は生涯糧となるものであろう。自分の学びを傍で支えてくれた教師の存在は一生忘れずに心の奥底に残る。その意味で教師は、人の人生に運命的な影響を与えようし、その人間性へのあこがれが未来の教師を生むきっかけを与えることにもなり得ると考えられる。

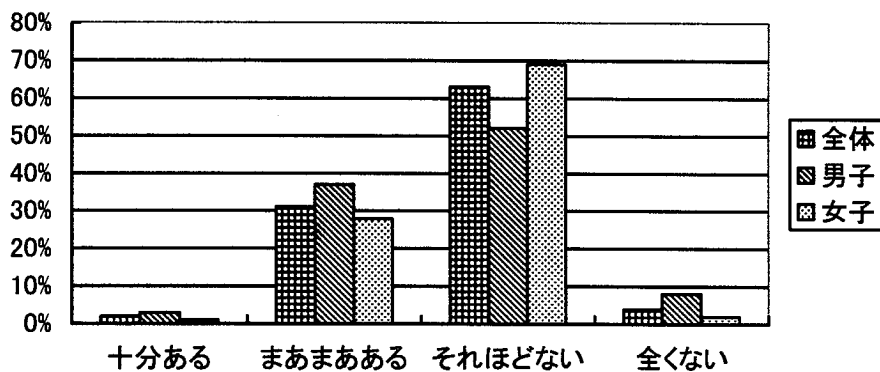
「子どもが好きだから」の回答に対しては、それが教師にとって不可欠な資質のひとつであることから、その多さには納得できるものがある。ただ、この答えは教職への動機としては、選びやすく、自分の答えを正当化してくれる性質を有している点

も考慮しておかねばならないだろう。なお男女ともに、「家族に薦められて」という回答は少ないが、それは自分の意思で教職の道を選んだ人が多いことを裏付けているようである。

③ あなたの教育者としての資質に対する自己理解を1つ選んでください。

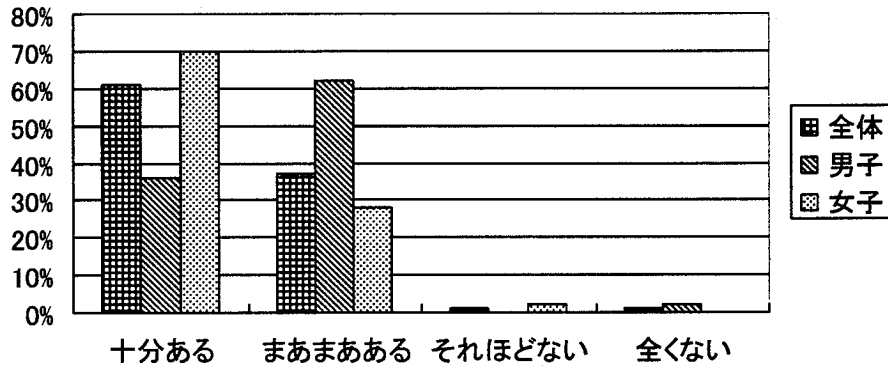
<日本>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 2%  | 3%  | 1%  |
| まあまあある | 31% | 37% | 28% |
| それほどない | 63% | 52% | 69% |
| 全くない   | 4%  | 8%  | 2%  |



<オーストリア>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 61% | 36% | 70% |
| まあまあある | 37% | 62% | 28% |
| それほどない | 1%  | 0%  | 2%  |
| 全くない   | 1%  | 2%  | 0%  |



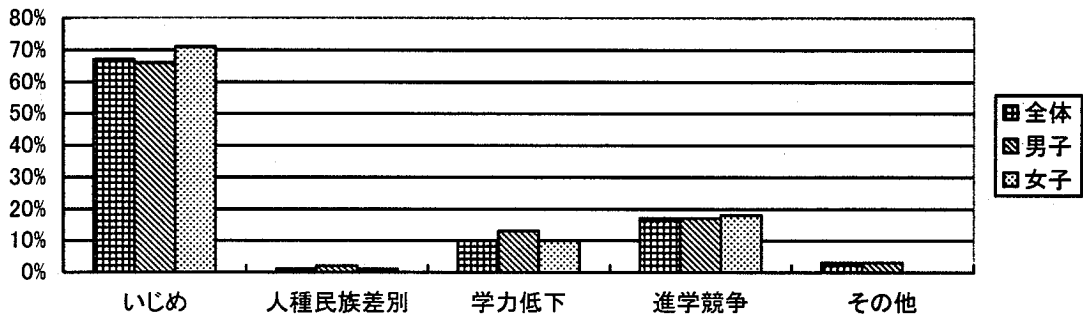
喫の男子・女子、特に女子では、みずからの教育者の資質に信頼を置く人の割合がかなり高い比率に昇った。アカデミックな高等教育を受ける選良としての自覚が働いた結果であろうか。一方、日本は、ある程度あると答えた人が三分の一、しかし三分の二の人が「それほどない」と答えている。この結果は、意外な感がある。教員養成学部合格し入学した時点から教育者の資質へもある程度自信がもてて当然ともおもわれるからである。しかし学生はおそらく教育実習の前の時期までなお自らの将来の教師の資質に一抹の不安を抱えているのもたしかであろう。資質の度合いが低い要因としては、教師の資質というものが静的ではなく、動的なものだということが挙げられるかと思う。時代が変われば、教育も変わり、教師像も変わることを余儀なくされる。教師は、教師としての本来の資質とともにその時代に応じた新たな資質も要求される。教師は、その場、その状況で動的に変化するとされる資質を自らで判断し、その獲得できる場を確保し、獲得していく能力が教師の資質として必要になってくる。そのため、教師の資質を具体的に思い描くことは難しいし、その何を重要視するかは個人によっても若干異なってくるという曖昧な点があるからであろうか。

## 2-2. 学校の教育問題への関心

- ① 現代の学校教育であなたの目につく問題現象を1つ選んでください。

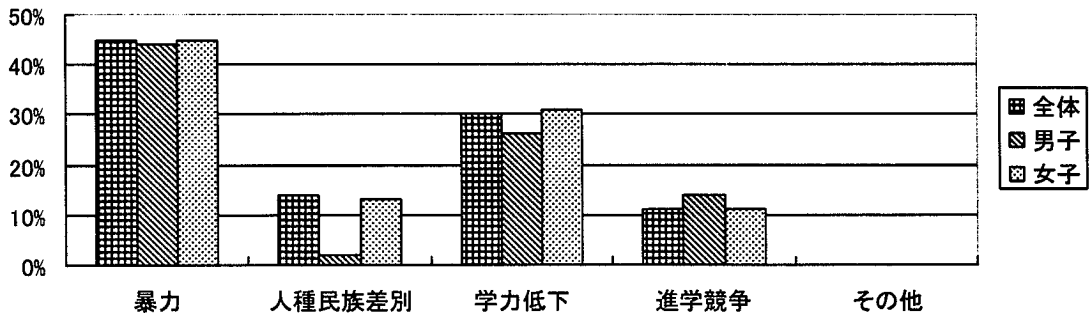
<日本>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| いじめ    | 67% | 66% | 71% |
| 人種民族差別 | 1%  | 2%  | 1%  |
| 学力低下   | 10% | 13% | 10% |
| 進学競争   | 17% | 17% | 18% |
| その他    | 3%  | 3%  | 0%  |



<オーストリア>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 暴力     | 45% | 44% | 45% |
| 人種民族差別 | 14% | 2%  | 13% |
| 学力低下   | 30% | 26% | 31% |
| 進学競争   | 11% | 14% | 11% |
| その他    | 0%  | 0%  | 0%  |



日本の全体、男子、女子ともに「いじめ」(Bullying) が第1位で7割近くを占めている。学校でのいじめによる自殺がマスコミで報道され、志望学生を刺激している様子である。世界でも欧米を中心にいじめの現象はさほど変わらない。ただ自殺よりも、他者や学校に憾みから攻撃衝動を爆発させる型の生命軽視が欧米に見られる。例えばドイツの学校では、一番新しい調査で7人に1人の生徒がいじめにあっている。しかし、日本のようにいじめによる自殺者は少ない。いずれにせよ、データの割合は学校の問題現象への志望学生の関心が著しく高いことを示す。いじめを教育実践で解決したいという意欲もおそらく高いものと予想される。

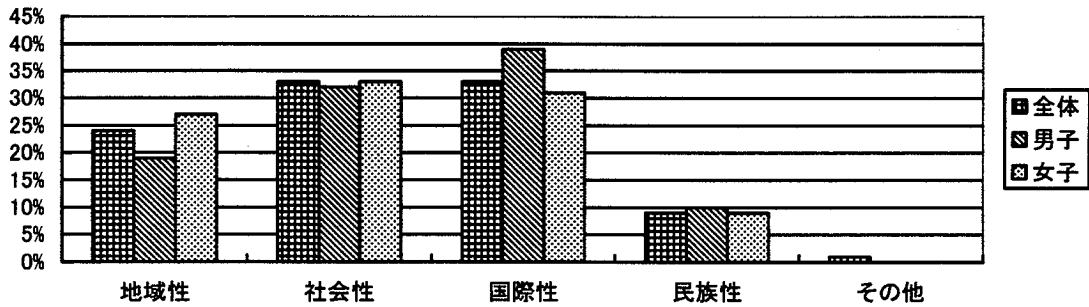
他方、「喫」の男子・女子では「暴力」(Gewalt) の割合は最も高い。ただ「学力低下」を問題視する向きがかなりある。また相対的に「人種民族差別」への関心度は日本の学生より高い。日本の学生がきわめて低いのは、海外子女をのぞき、人種差別の摩擦経験が乏しいことによるのか、問題がこれまでも日韓や日中の民族差別問題に集約されてきたことや、同じ日本人同士のいじめや差別の範疇に包括されても、固有の問題現象としては特別に差異化されにくいことがあるからともいえる。

### 2-3. グローバル時代の要請への認識

① グローバル化の時代に求められるものを1つ選んでください。

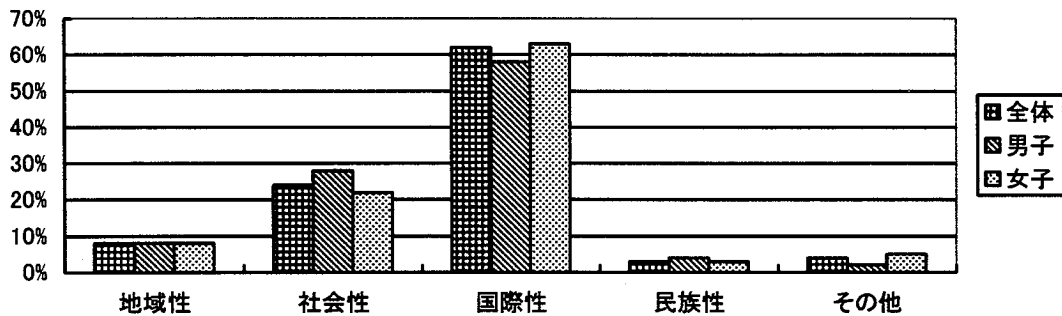
<日本>

|     | 全体  | 男子  | 女子  |
|-----|-----|-----|-----|
| 地域性 | 24% | 19% | 27% |
| 社会性 | 33% | 32% | 33% |
| 国際性 | 33% | 39% | 31% |
| 民族性 | 9%  | 10% | 9%  |
| その他 | 1%  |     |     |



<オーストリア>

|     | 全体  | 男子  | 女子  |
|-----|-----|-----|-----|
| 地域性 | 8%  | 8%  | 8%  |
| 社会性 | 24% | 28% | 22% |
| 国際性 | 62% | 58% | 63% |
| 民族性 | 3%  | 4%  | 3%  |
| その他 | 4%  | 2%  | 5%  |



「奥」の男子・女子では国際性の割合が高い。グローバル化の時代への自覚がきわめて強い。この時代に適した能力への必要性を感じる人が多いように思われる。一方日本の学生では、社会性が次に高い。子どもの教育で社会性を重視する教育的関心から、国際性と共に重要と考えているものとみえる。地域性も比較的多い。国際社会に適応していくと同時に、その地域独自の結びつきや考え方を大切にしようとする学生が「日本」では女子に比較的多い。「Think globally, act locally.」という言葉があるが、身近な地域から、社会性や国際性を磨き、自分の地域で暮らす外国の友達等と楽しく交流するために英語を学ぶのは楽しい。社会性を学ぶのもまず子どもたちが、最初に出会う社会、地域・学校である。社会性や国際性を学ぶ上で絶好の場所、地域へ

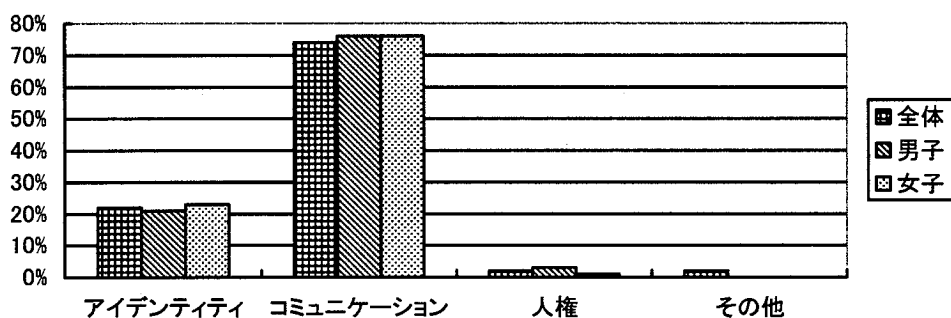


の教育的視点が学生にはみとめられる。

② グローバル化の時代に教員としてあなたが最も重視したい能力を1つ選んでください。

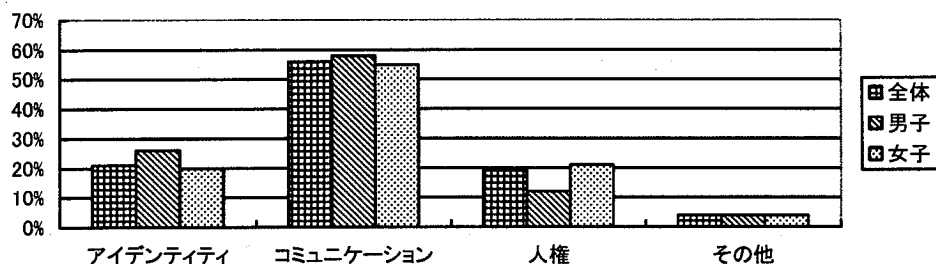
<日本>

|           | 全体  | 男子  | 女子  |
|-----------|-----|-----|-----|
| アイデンティティ  | 22% | 21% | 23% |
| コミュニケーション | 74% | 76% | 76% |
| 人権        | 2%  | 3%  | 1%  |
| その他       | 2%  | 0%  | 0%  |



<オーストラリア>

|           | 全体  | 男子  | 女子  |
|-----------|-----|-----|-----|
| アイデンティティ  | 21% | 26% | 20% |
| コミュニケーション | 56% | 58% | 55% |
| 人権        | 19% | 12% | 21% |
| その他       | 4%  | 4%  | 4%  |



全体、男女別、その喫・日のいずれも、「コミュニケーション」を選んだ人が半数以上で、とくに日本は8割近くを占める。グローバル化という観点から考えて、コミュニケーション能力の不足が深刻に自覚されているのか。国を越えて、様々な国籍の人々が行き交う中で、国際的なコミュニケーションの能力が要請されると判断されている。ただ、世界の波とは裏腹に日本の社会に暮らす人のコミュニケーション能力の低下には、共存意識の欠如や人権問題、環境問題への無関心との関連性が見られようから、地球上で共に生きる仲間という共存の意識をそだてる教育の視座からも「コミュニケーション」が重要とされているようだ。「アイデンティティ」という回答が二割ほどあるのは、グローバル化のなかで、民族的、文化的アイデンティティが問われる共通の課題によるが、一方子どもたちが自分を見失い、自分の顔＝自己認識<sup>7</sup>をもてないことを危ぶむ教育的視座もあるのかも知れない。

なお「人権」は、「喫」の学生の方が高い割合を示した。マイノリティの教育や「多入種教育」(ワインバーグ)<sup>8</sup>は、多民族国家と異なる日本の学生の関心事ではまだないかも知れない。だが、外国人労働者家族の教育課題は日本の大都市周辺から地方の学校に次第に浮上してきており、その次元での人権教育は教職教養でも重要性を増した課題であろう。

#### 2-4. 国際感覚

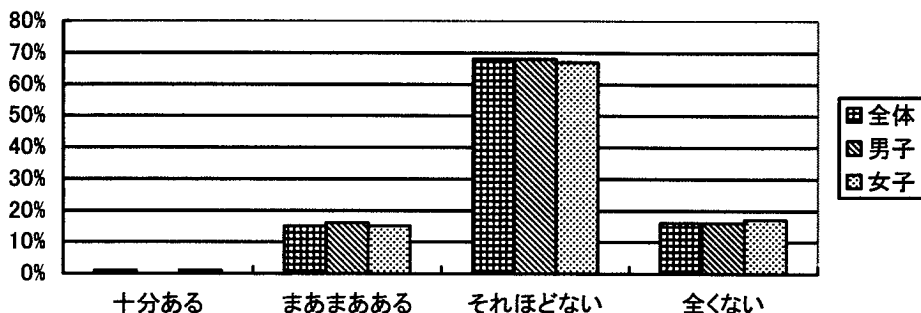
① あなたの国際性、Weltoffenheit について1つ選んでください。

<日本>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 1%  | 0%  | 1%  |
| まあまあある | 15% | 16% | 15% |
| それほどない | 68% | 68% | 67% |
| 全くない   | 16% | 16% | 17% |

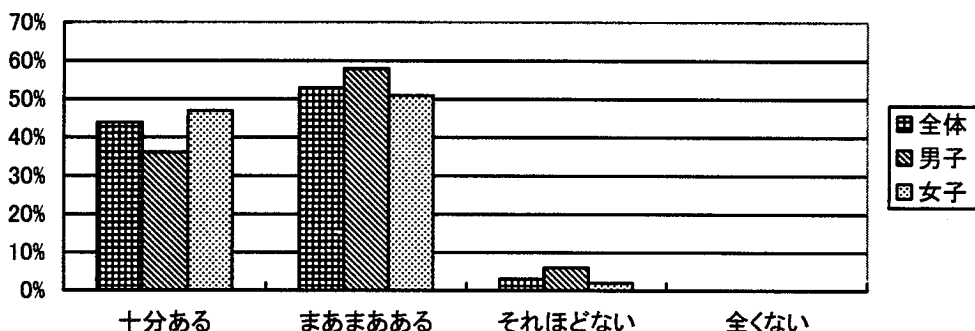
<sup>7</sup> 園田英弘『流動化する日本の「文化」』東京：日本経済評論社、2001年1-27頁参照。

<sup>8</sup> 田中圭治郎『多文化教育の世界的潮流』京都：ナカニシヤ出版、1996年、4-73頁参照。



<オーストリア>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 44% | 36% | 47% |
| まあまあある | 53% | 58% | 51% |
| それほどない | 3%  | 6%  | 2%  |
| 全くない   | 0%  | 0%  | 0%  |



奥・日を比較し、これほど差異の際だつ結果はない。日本の学生では、自分の国際性について「それほどない」と答えた人が圧倒的に多い。これは、学生が自分を外国語が話せる能力、外国の文化等に関する知識、海外旅行経験の乏しさ等の面で自信のない日本人の一人と見なす傾向<sup>9</sup>を示しているようか。実際グローバル化の波が押し寄せ

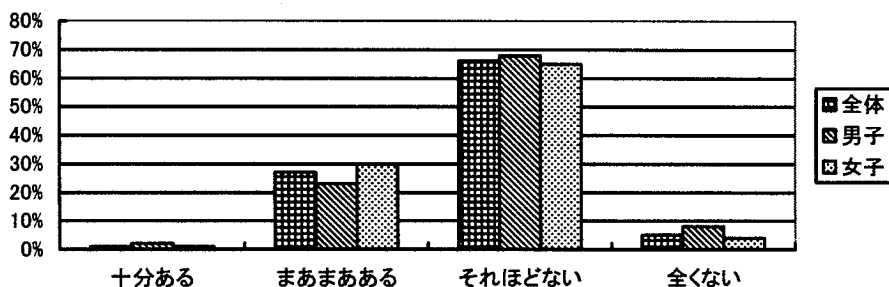
<sup>9</sup> ちなみに、日本人学生とドイツ人生徒の「国際人」に対するイメージには差がある。ドイツ人学生は、寛容、視野の広さ、受け入れる心構え、社会性（友情、協力、話し好き等）、偏見と差別のなさを上位の項目で重視するが、日本人学生は、外国語学力、（特に英語力）世界事情の知識、そして海外旅行、滞在、出張等の体験の項目を最も重視している。この差異の原因に考えられるのは、①日本語「国際人」とドイツ語 *weltoffener Mensch* の違い、②地理的条件、③習慣と国民性、④外国旅行と交渉の多寡、⑤ギムナジウム生徒と私立大学生の学力差。米岡ジュリ「日本とドイツの若者の国際化に対する意識や態度について」、熊本商科大学海外事情研究所編「海外事情研究」第19巻1号所載、1991年、pp. 1-10.参照。

る中で、小学校からの英語教育の導入等、児童の英語力の育成は肯定的に見られてはいる。国際感覚の自己形成が、それを身につける教師としての自己形成が教職教養の懸案事項であることがデータから判明した。英語が話せると言っても、語学力、知識が国際性のポイントではかならずしもない。むしろ他国では寛容や視野の広さ、偏見や差別のなさが外国人と上手くコミュニケーションがとれる国際性でもある。英語、日本語の教育はいかにして指導出来るか、これは志望学生の教職への現実的関心事であるが、この語学力への過剰な重視が他国に比して目立つ日本の学生は、さらに日本の学校教育の実践マニュアルへの熟達に狭く動機付けられる。外国への渡航体験がすくなく<sup>10</sup>、外国との交流や体験が乏しい日本の学生は、大学での学習環境が身近に留学生等と豊かに交流できる国際性に富むか否か、また大学教員による海外経験の伝達効果等も、さほど現実とうけとめられず、外国語学力や海外旅行の有無に拘泥する嫌いがある。

② 外国文化に対するあなたの理解について1つ選んでください。

<日本>

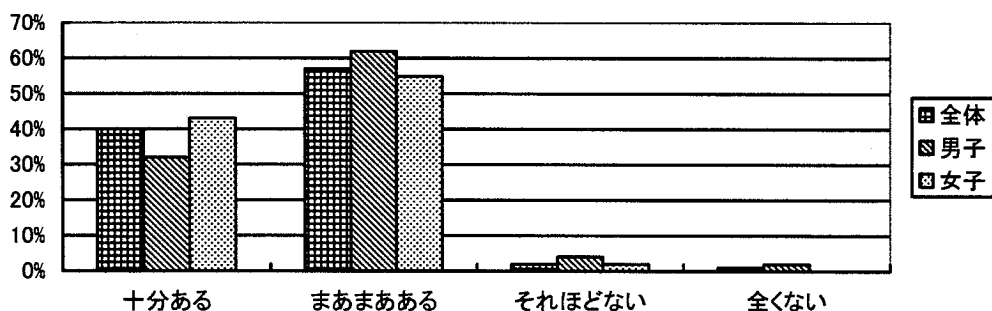
|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 1%  | 2%  | 1%  |
| まあまあある | 27% | 23% | 30% |
| それほどない | 66% | 68% | 65% |
| 全くない   | 5%  | 8%  | 4%  |



<sup>10</sup> 田中、1996、183-184 頁参照。

<オーストリア>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 40% | 32% | 43% |
| まあまあある | 57% | 62% | 55% |
| それほどない | 2%  | 4%  | 2%  |
| 全くない   | 1%  | 2%  | 0%  |



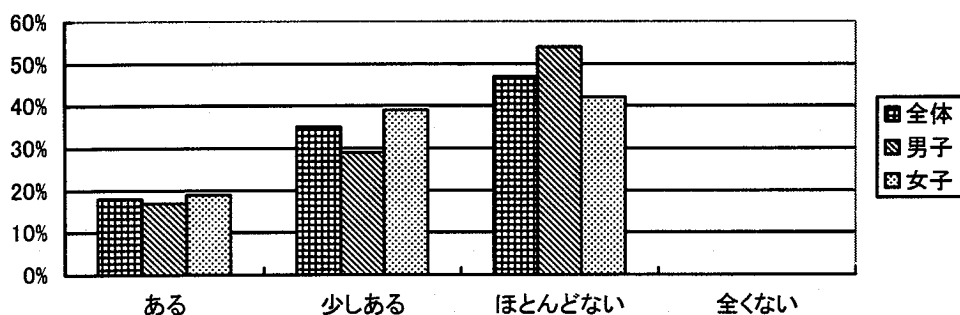
奥は外国の文化の理解に普通以上の高い能力を持つとみる学生が多く、「それほどない」が最も多い日本との差が際だつ。日本の学生では、外国文化について直に触れる機会はなかなかないとしても、メディアを通じて情報を得ることができるし、30%ほどの学生は肯定的な意見である。わが国の風土は、異質な者を日本的なものに「同化」してやっとな彼等を自分の仲間と認める雰囲気<sup>11</sup>が強い。「ヨソ」と「ウチ」の差異化である。この「同化」志向の体質を異文化に寛容な体質に変容させるのは、高校や大学の教育の問題であろう。そのデータは実際の生活の中で外国人と友達として接触し、お互いに外国人であることに目覚めたり、「なぜ他の人は別様に考えるか理解する」文化接触の経験が日本の学生には比較的乏しいことを窺わせる。

<sup>11</sup> 同書、131 頁。

③ 外国人と親しく話したことがありますか。

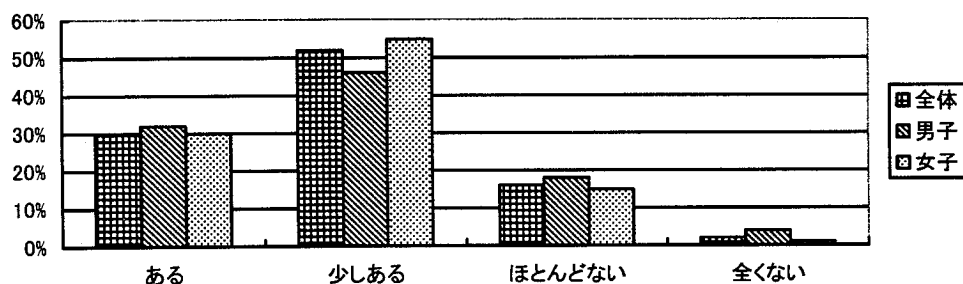
<日本>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| ある     | 18% | 17% | 19% |
| 少しある   | 35% | 29% | 39% |
| ほとんどない | 47% | 54% | 42% |
| 全くない   | 0%  | 0%  | 0%  |



<オーストリア>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| ある     | 30% | 32% | 30% |
| 少しある   | 52% | 46% | 55% |
| ほとんどない | 16% | 18% | 15% |
| 全くない   | 2%  | 4%  | 1%  |



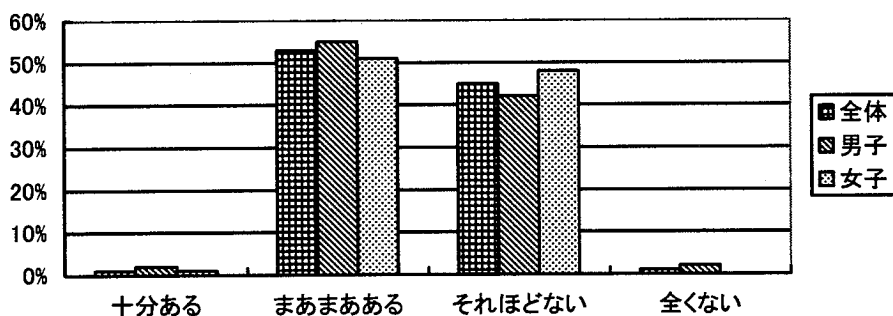
澳・日の比較から、「日本」の学生は比較的、外国人と親しく話した経験がほとんどないと答えた人が半数に近い割合でかなり高く、「澳」の学生は、「ある」と「少しある」をたした割合が85%の高い率に昇る。このことから「澳」の学生はその大学の

人間環境と国際交流の程度にもよるが、経験があることがわかる。外国の人との日常的な何気ない会話の経験が相手をもっと理解したいという異文化理解にもつながる。教師になる上で海外の留学経験、ホームステイや、母国の大学等での留学生との国際交流の機会等による社交性の育成がいかに設定され得るかが今後もお課題であろう。日本では社交性が他国に比して重視されないからである。

④ わが国の文化や伝統についてのあなたの理解を1つ選んでください。

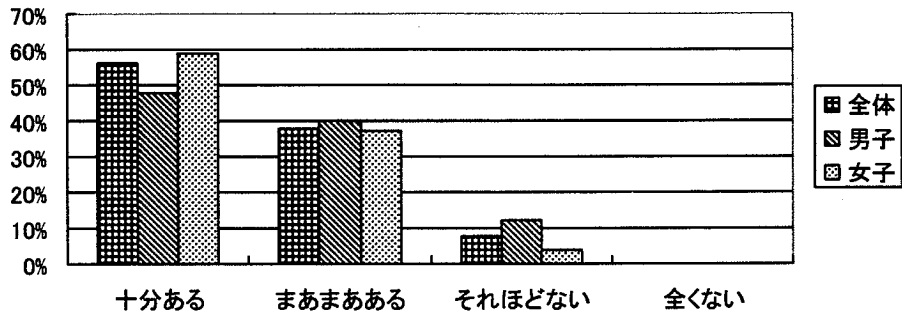
<日本>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 1%  | 2%  | 1%  |
| まあまあある | 53% | 55% | 51% |
| それほどない | 45% | 42% | 48% |
| 全くない   | 1%  | 2%  | 0%  |



<オーストリア>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 56% | 48% | 59% |
| まあまあある | 38% | 40% | 37% |
| それほどない | 8%  | 12% | 4%  |
| 全くない   | 0%  | 0%  | 0%  |



「まあまあある」が日本の男女共に半数以上を占め、肯定的な意見が多い。古い寺社仏閣の観光で日本の歴史や文化に思いを馳せる学びや、生まれた地域の文化、芸能、生活の知恵からも学生はある程度学んできているようである。地域の伝統・文化にも、子どもたちの心を豊かにしてくれる力がある。しかし、一方で日本では「それほどない」が半数近くを占めていることが目を引く。跡継ぎ問題や地域の人々との関わりの減少など地域の衰退が問題になる今日、高齢者とともに地域独自の伝統と文化が知らないうちにひっそりと姿を消しているのに、それを何とも思わない、もしくは気づかない若い世代であるからだろうか。老人世代が教えてくれる言い伝えや知恵も「古い」の一言で片付けてしまう価値観の浸透であろうか。子どもたちが自分の地域独自の文化を知り、誇りを持てるような教育力は、志望学生が今必要と考え期待する大学教育でもあろう。

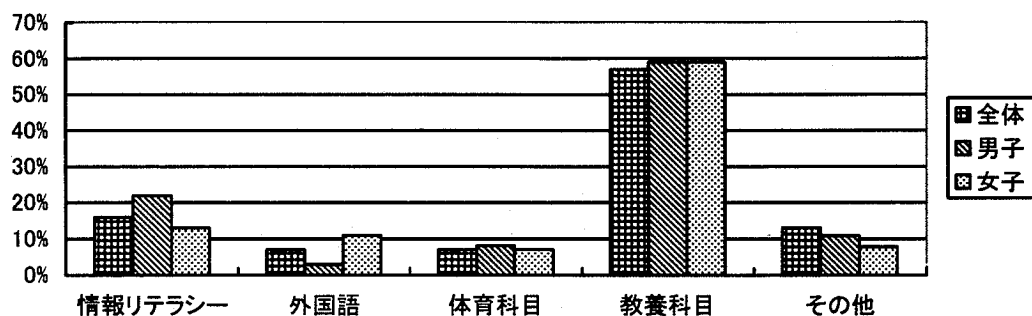
#### 2-5. 大学の教職教養（一般）への関心

① 教員になるうえであなたが最も力を入れて学びたい科目を1つ選んでください。

<日本>

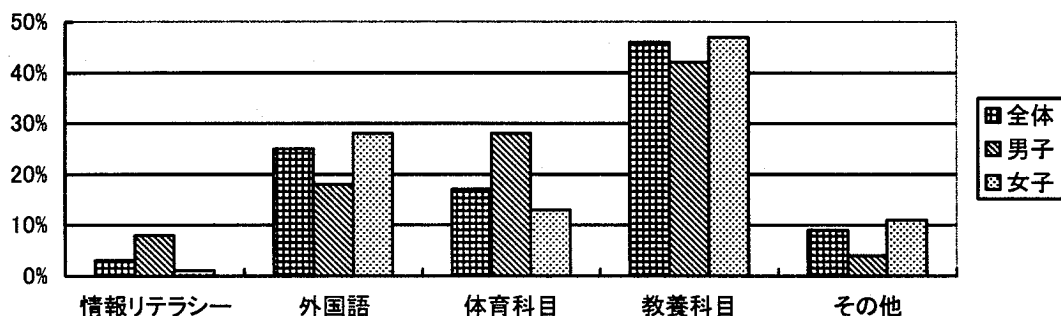
|         | 全体  | 男子  | 女子  |
|---------|-----|-----|-----|
| 情報リテラシー | 16% | 22% | 13% |
| 外国語     | 7%  | 3%  | 11% |
| 体育科目    | 7%  | 8%  | 7%  |
| 教養科目    | 57% | 59% | 59% |
| その他     | 13% | 8%  | 11% |





<オーストリア>

|         | 全体  | 男子  | 女子  |
|---------|-----|-----|-----|
| 情報リテラシー | 3%  | 8%  | 1%  |
| 外国語     | 25% | 18% | 28% |
| 体育科目    | 17% | 28% | 13% |
| 教養科目    | 46% | 42% | 47% |
| その他     | 9%  | 4%  | 11% |



日・奥の男女共に「教養科目」が最も多い。教師に必要なものは、まず人間性だと言われるが、大学生のうち専門科目だけでなく、授業や本から幅広い教養を身につけ、実践したり、経験したりして経験と知識を結びつけ、生きた知識を自分の中に蓄え、将来出会う子どもたちを受け止められる人間としての土台をしっかりと形作っておくことを志望学生が重視していることによると、考えられる。社会科学と自然科学で男女ともに高い割合を占めた<sup>12</sup>が、「教員になるうえで自分が最も力を入れて学びたい科目」という動機も教員養成学部生にはあるのではないか。今の自分に一番足りない教

<sup>12</sup> アンケートの設問では、社会科学、自然科学の2項目を含め、また並列して設定した。

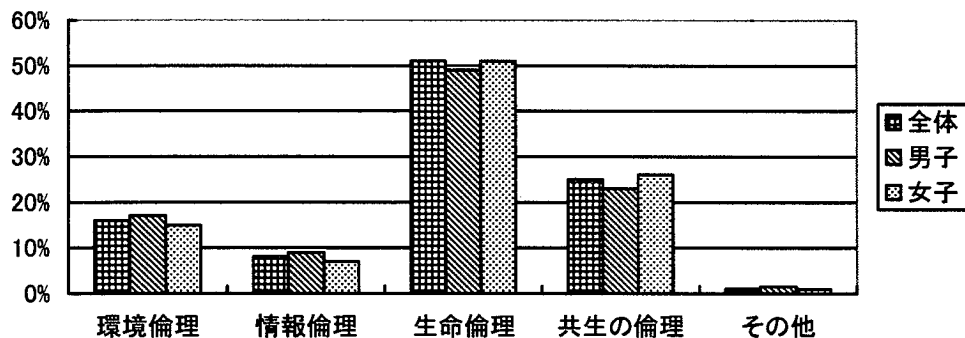
養に気づいているのかも知れない。情報、外国語、体育科目等は、今日の大学では学習の機会が容易にもてるのに比べ、自然科学はむしろ身近に感じられないのか、初等教育教科と関連した理系の学問に深く触れてみたいという動機もあるのだろう。

## 2-6. 現代的課題と学校教育

①. あなたが最も関心をもつ現代社会の倫理を1つ選んでください。

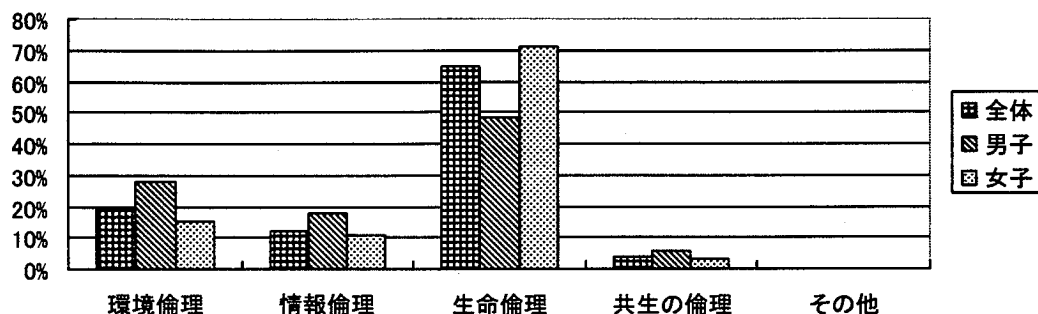
<日本>

|       | 全体  | 男子   | 女子   |
|-------|-----|------|------|
| 環境倫理  | 16% | 17%  | 15%  |
| 情報倫理  | 8%  | 9%   | 7%   |
| 生命倫理  | 51% | 49%  | 51%  |
| 共生の倫理 | 25% | 23%  | 26%  |
| その他   | 1%  | 1.5% | 0.9% |



<オーストリア>

|       | 全体  | 男子  | 女子  |
|-------|-----|-----|-----|
| 環境倫理  | 19% | 28% | 15% |
| 情報倫理  | 12% | 18% | 11% |
| 生命倫理  | 65% | 48% | 71% |
| 共生の倫理 | 4%  | 6%  | 3%  |
| その他   | 0%  | 0%  | 0%  |



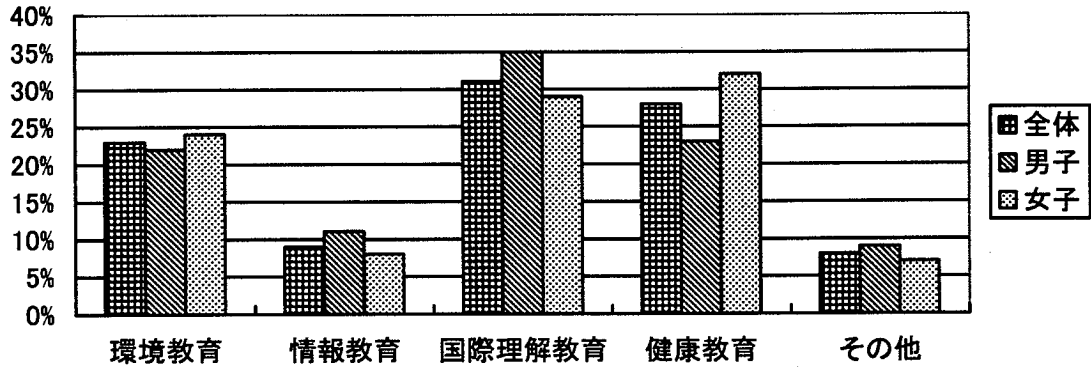
日・奥の男女共に「生命倫理」が第一位で、半数近くを占める。その要因はなにか。命の重さを軽視する事件や出来事が社会で起こることに、日本の志望学生では関心が向いているのがひとつの要因と考えられる。<sup>13</sup>それらの事件や出来事には、働く女性の子育て環境や介護サービスを受けられる人の格差問題、ネット上のいじめ等の情報倫理の問題など、命の問題だけでは解決できない要因が複合的に絡み合っている。ただ命の大切さを訴えるだけでは解決できない現状から、これは学生には、生命の尊厳についての倫理の学習への要望の表明となる。子どもの教育の視点で、高い倫理性を持ち、目の前の社会の状況を判断し、行動する、たくましく生きる力の育成への関心があり、学校で実践されるべき「いのち」の教育のスキルの学習が教員養成で希望されている模様もある。

② あなたが最も関心を寄せる教育を1つ選んでください。

<日本>

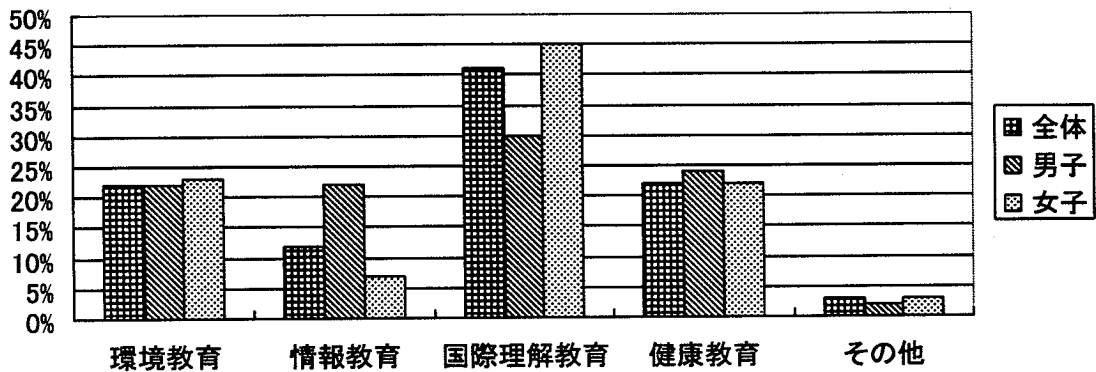
|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 環境教育   | 23% | 22% | 24% |
| 情報教育   | 9%  | 11% | 8%  |
| 国際理解教育 | 31% | 35% | 29% |
| 健康教育   | 28% | 23% | 32% |
| その他    | 8%  | 9%  | 7%  |

<sup>13</sup> 例えば、児童誘拐事件、いじめによる自殺、赤ちゃんボックスの設置、介護疲れによる親の殺害、銃による無差別乱射事件等。



<オーストリア>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 環境教育   | 22% | 22% | 23% |
| 情報教育   | 12% | 22% | 7%  |
| 国際理解教育 | 41% | 30% | 45% |
| 健康教育   | 22% | 24% | 22% |
| その他    | 3%  | 2%  | 3%  |



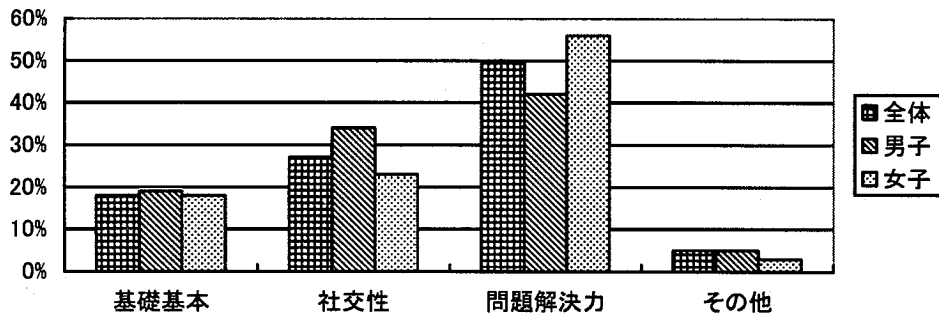
日・奥の男女共に全体に第1位が国際理解教育だが、日本では次いで健康教育がほぼ同程度に多いのがめだつ。これからの国際社会で主体的に生きる日本人という学習指導要領の教育目標はよく理解されているようだ。日本の女子では、「健康教育」が僅差で国際理解教育を上回った。これは、少子高齢化、情報化、国際化等によって社会環境や生活環境の急激な変化もあり、現代人の心と体がその影響を受け、さまざまな病気が引き起こされていることが背景にあらう。また、女子では美容と健康に対する

意識の高さも若干関係しているであろうか。喫では環境教育と健康教育が2位で同数の割合である。地球温暖化などの問題から環境問題への関心の高まりを見せているのが読み取れる。全体的に見て情報教育の割合が低いのは、なぜか。人々にとって情報化された社会やその中で生きることが当たり前になってしまったことを物語っているように思われる。

③. これからの児童にあなたが殊に望みたい能力を1つ選んでください。

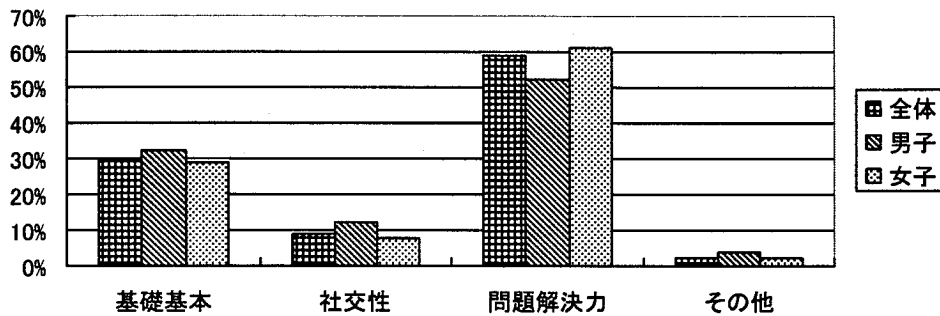
<日本>

|       | 全体  | 男子  | 女子  |
|-------|-----|-----|-----|
| 基礎基本  | 18% | 19% | 18% |
| 社交性   | 27% | 34% | 23% |
| 問題解決力 | 50% | 42% | 56% |
| その他   | 5%  | 5%  | 3%  |



<オーストリア>

|       | 全体  | 男子  | 女子  |
|-------|-----|-----|-----|
| 基礎基本  | 30% | 32% | 29% |
| 社交性   | 9%  | 12% | 8%  |
| 問題解決力 | 59% | 52% | 61% |
| その他   | 2%  | 4%  | 2%  |



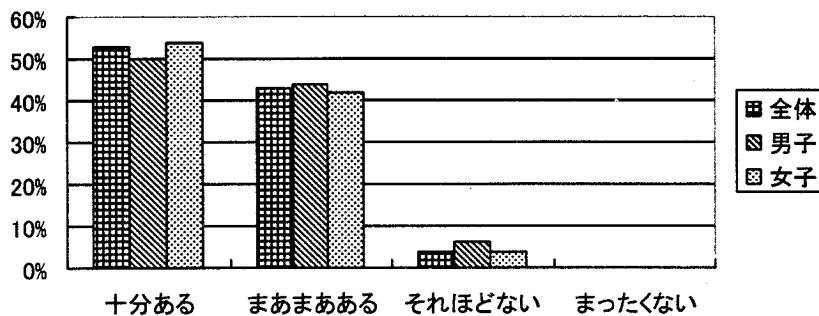
全体、男子、女子ともに「問題解決力」が第1位となっている。これは、日本では学習指導要領の基本的なねらいが「生きる力」の育成にあることの認識が学生に熟知されていることを裏付ける。現代の複雑な社会で生き抜くための、実際の自分の生活上の問題の解決の能力や、自ら考え、応用し、活用する、課題追究の学習とその学習支援への関心が高いとみられる。奥では基礎基本が次に高いが、「社交性」が日本の第2位に位置しているのは、最も関心を寄せる教育の第1位に「国際理解教育」がきているデータとも関係していよう。日本では外国語や外国に関する知識の学習重視に傾斜しがちで、国際人となるための社交性はさほど重視されないきらいがある。外国人と比べ社交性に乏しい島国の日本人のイメージを教育で払拭したいという希望からでもあろう。

## 2-7. グローバル時代の学校教師への手応え

① あなたは学校で教師として務めていく自信はいかがでしょう。

<オーストリア>

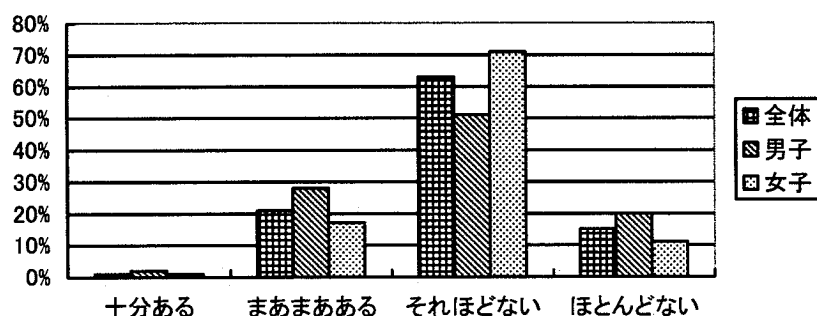
|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 53% | 50% | 54% |
| まあまあある | 43% | 44% | 42% |
| それほどない | 4%  | 6%  | 4%  |
| ほとんどない | 0%  | 0%  | 0%  |



② あなたはグローバル時代の学校で教師として務めていく自信はいかがでしょう。

<日本>

|        | 全体  | 男子  | 女子  |
|--------|-----|-----|-----|
| 十分ある   | 1%  | 2%  | 1%  |
| まあまあある | 21% | 28% | 17% |
| それほどない | 63% | 51% | 71% |
| ほとんどない | 15% | 20% | 11% |



「喫」のほとんどの学生は十分対応していけると考えている。自身の力への高い信頼がある。調査対象が主要都市の学問の歴史と伝統、社会的評価の高い大学の学生でその選良意識のせいでもあろうか。一方、「日本」の学生ではほとんどの人が「それほどない」と答えている。その理由だが、ほとんどの人が国際性や社会性、コミュニケーションなど、現代必要とされる社会的資質や能力の重要性を承知しているものの、グローバル時代の教師に必要とされるスキル、教職教養とその教授学習のコンピテンスの内容までは、まだ定かに実感としてわかっていないこと<sup>14</sup>も一因と考えられる。なお、大学生という立場でまだ学校教師の実際が明確に捉えられていないだけに、机上の知識だけで「自信」を問われても、明確な回答が出すのが難しかったのではないかという向きもある。

<sup>14</sup> TVの情報からしか知らされない、いじめ、学級崩壊、モンスターペアレンツや、先生の不登校（精神衛生）の実態に、自分に現代の学校の教師が務まるか一抹の不安を感じる学生が多いからであろうか。

### 3. まとめ 一教職教養モデル構築への課題

喫・日の国際比較から判明したのは、日本の教職志望学生の自己理解にみられる低い国際性、国際感覚である<sup>15</sup>。確かに学生にはグローバル化の時代の社会的、教育的課題は的確に十分把握されている。しかし外国文化に加え、自国の文化・伝統への理解等も些か十分とまではいかない。また外国の人との接触から生じる人権等の問題はまだ明確な教育的関心の対象に浮上してきてはいない。率直にグローバル時代の教員として教育活動を推進する自信を問うてみたものの、これは教師に問いかけても内心答えにくい難問だったかも知れない。しかし「喫」の大学生をみると、教職に十分対処していけると考える人の割合が圧倒的に多い。その点で著しい対称をなしている。

さて、わが国の教員養成問題を概観すると、教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（第一次答申）では、「地球的視野に立って行動する能力」や「変化の時代を生きる能力」の育成がカリキュラム改善の基本的視点にすえられた<sup>16</sup>。ここで打ち出された専門職論は、専門家（プロフェッショナル）教師論とも連動している<sup>17</sup>。教員養成における教職教養も、欧米のプロフェッショナル・スクールのモデルを手がかりに構築し得るとする論も知られる。ただその際この専門家教育と職業人教育との混同に陥らないよう注意すべきである。教員養成学部が実務家のスペシャリストの養成をめざす職業学校に変質する怖れはきわめて大きいからである。その本質的差異は、なにか。それは佐藤（2004）によれば、公共的なミッション（使命）の有無にある<sup>18</sup>。

平成14年の中央教育審議会では答申「新しい時代における教養教育のあり方について

---

<sup>15</sup> ちなみにオーストリアの隣国ドイツと日本の大学生の、国際人の程度、「国際度」の自己理解の比較では、極端な違いがある。（10点満点でドイツ7.5、日本1.6）米岡ジュリ『国際化のイメージ：日本、ドイツ、インド、アメリカの大学生の比較調査』1991年、Cf. <http://www.kumagaku.ac.jp>

<sup>16</sup> この改善が大学の教育課程では「総合演習」であり、「外国語コミュニケーション」と「情報機器の操作」や教職への使命感を育てる趣旨の「教職入門」の新設であった。解説「教育六法」2002、東京：三省堂、979—980頁。

<sup>17</sup> 佐藤学「教養教育と専門家教育の接合」、平成16年度教養部第1回FD講演会（平成16年10月2日、歯学部特別講堂）講演参照。

<sup>18</sup> ただしミッションのような教員の信念の質的レベルをいかに客観的に評価し得るかは、相当困難を伴うはずである。なおその専門家像は、佐藤ではドナルド・ショーンの説を応用した「反省的实践家」（reflective practitioner）であり、「技術的熟達者」（technical expert）の基礎科学の階層秩序から解放された、「活動科学」（action science）と実践的認識論（practical epistemology）に教育研究の方法論で基づく。教育の理論と実践の問題解決の研究は「行為の中の反省」（reflexion in action）の過程である。こうした知識論の背景にJ. デューイのプラグマティズムの科学的方法論、「熟慮的思考」（reflexive thinking）の応用があるのは明らかである。



て」が出されている。「どのように教養を培っていくか」の章で教員の力量を高める方途には、「子どもたちに教養の基礎を培って行くためには、・・・教養のもつ意味を自覚し、生涯にわたって教育者として力量を高めること」が明記されている。教員の研究や自己啓発活動の奨励がその内容である。また 1996 年のユネスコ国際教育会議「教師の役割と地位に関する勧告」では、教師自身の自己開発能力を伸ばし、好奇心、批判的思考、創造性、自己決定能力の発達を促す学習の援助者、促進者 (Facilitator) の役割<sup>19</sup>が求められている。教師の課題は情報の氾濫と価値観の多様化した時代のなかで道徳的、教育的指導の役割をはたし、学習者の方向定位 (Orientieren) を促すことである。

こうしたグローバル時代の教師像で注目すべきは、ひとつに、カーネギー財団の会議とホルムズ会の報告書で要請された「反省的プロフェッショナル」(Reflective Professional)としての教師像であろう<sup>20</sup>。また変化する社会の学校の教育活動で十分知識を生かすためには、「生涯学ぶ教師」(Teacher to be life-long learner)であることが必要である。教師は「いつも」学ぶことができねばならない<sup>21</sup>。さらに教師の自分自身や生徒をアクションリサーチで観察、モニターする、「探求者としての教師」(The teacher as researcher)である<sup>22</sup>。教師教育ではこの探求者＝教員の配置が必要で、生徒の教師はこの教師の授業に参加して学ぶ。わが国の教師の自己教育の試みでも、地球市民意識を育てる学びの創造が、たとえば、「グローバル・クラス」<sup>23</sup>の実践に見られる。これはアクションリサーチの方法を用いた、子どもの主体的な探究型の学習スキルの開発の試みである。

世界の国々ではまたメンター制<sup>24</sup>やインターンシップ<sup>25</sup>の効果も教員養成カリキュ

---

<sup>19</sup> 子安潤「教師の教養」Cf.<http://koyasujyun.info/paper06.htm>

<sup>20</sup> Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. 1986 *A Nation Prepared: Teachers for the 21. th Century*. New York: Carnegie Forum on Education and Economy, Carnegie Foundation.

<sup>21</sup> 各 3 つの学校の構造状態に焦点化したもの、教師個人の内面の意識に焦点化した 6 つの状態が提示される。学校を階層秩序でなく共同体 community とみなすことが学習方略等の教員相互の改良を可能にする。Cf. Zelman, S., Daniels, H. and Heide, H.: *New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, Portsmouth, NH: Heinemann educational Books. 1994,

<sup>22</sup> Mahmoud Al -Weher and Majed Abu- Jaber: The Effectiveness of Teacher Preparation Programs in Jordan: A Case Study, in: *Handbook of Teacher Education*, edited by Tony Townsend and Richard Bates, Springer :2007, pp.247-251.

<sup>23</sup> 高尾孝「グローバル・クラスにおける学びとはなんだったのか?」、日本国際理解教育学会編『国際理解教育』vol.7, 2001 年所載, pp. 70-83. 参照。また多田孝志『「地球時代」の教育とは?』東京: 岩波書店, 2000 年。ここでは子どもの主体的な探究型の学習スキルの開発が試みられている。

<sup>24</sup> Cf. Lydia Pungur 2007 : *Mentoring as the Key to a Successful Student Teaching Practicum*: A

ラム研究で検証され、教育実習の新たなあり方も検討されている。

最後に、教職教養モデルの構築をめざすための今回の欧州の視察で筆者（T.D.）が訪問したグラーツ市内のギムナジウム・実科ギムナジウム「ペスタロッツ」の教育を振り返り、わが国の教員養成教育に参考に資してよい諸点を整理して、論を終えたい。

本校は一般教養を目標とした8年制のいわば文化系（外国語重視）・理科系（数学、自然科学と技術重視）の高等学校で、小学校4年以降から接続する。本校の2004／5年の年次報告から気づく教育を教師教育、教職教養との関連でまとめてみる。

#### 1) 生涯学習としてのマルチメディアを活用した授業実践の力

まず本ギムナジウムは、マルチメディアの学校図書館への改築があり、新旧の蔵書に加え、ビデオ・CD-ROM、DVD、研究論文等の閲覧やデータバンクのあるインターネットへの接続による利用に供されることとなった。学校図書館は、読書、文化遺産の保存、創造的な作品との出会いの場でもあるが、世界の国々、人々と文化の理解の場<sup>26</sup>、情報関係がデジタル形式で提供されることで、効力のある学習や生涯学習の基盤であるとされている。従ってユネスコの関係者がその開設の祝辞で述べるように、学校図書館の職員は、生徒や保護者にその意義を理解させ、熟知させる責務を負う。教師が、このマルチメディアの学校図書館を魅力ある学習指導の場とする教育活動を行えるようにすることで、図書館司書は教材メディアの用意にとどまらず、教育者として図書館での教授学習を主導する立場にある。<sup>27</sup> 各教科の教員は、児童生徒に情報メディアの能力を段階的包括的に媒介せねばならない。ここでは、自主的に自ら学ぶ自己責任のある学習が前提である。それは生涯学習のための基盤をなす。小学校学齢期からメディア活用のコンピーテンツの訓練が肝要であれば、学校図書館を有効に利用してなされるのが最善であろう。図書館と交渉し情報メディアに習慣付けられた児童は、後々図書館から必要な情報を利用出来るようになるのは自明である。この司書養成では、その都度の発達状態に適合した教授法が必要である。「新しいことは喜びにみちあふれ、わくわくして伝達されねばならない。」学校から大学図書館へ、

---

comparative Analysis, in :Handbook of Teacher Education, Springer, pp.267-282.

<sup>25</sup> Cf. Lorelei Carpenter and Bette Blance:2007,Teaching Internships and the Learning Community,in: Handbook of Teacher Education, Springer, pp.301-314.

<sup>26</sup> Jahresbericht 2004/2005, Neunzigster Jahresbericht des Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasiums Graz, Pestalozzistrasse 5, veröffentlicht von Direktor Mag. Josef Hirschmann, S..11.

<sup>27</sup> Dito.S.13.

公立図書館から国立図書館へ、というように、様々な型の図書館の同等の利用が広範囲に可能なように、例えば、PISAで優れた評価を受けたフィンランドではすべての図書館に統一的なオンラインカタログが提供されている。<sup>28</sup>

早くから図書館の利用を学習するひとであれば、学校時代に成果をおさめるのみか、その後の人生でも情報と関わり、人生からの課題に適切な仕方で積極的に対応していける。

マルチメディアの学校図書館はこのように生涯学習の基盤として期待されている。ここから得られる知見として、教職志望学生には、マルチメディア（の学校図書館）を授業で有効活用し得るコンピテンスの開発が要請されることとなろう。

## 2) 学び方学習や教科横断的授業での問題解決的プロジェクトの構成力

外国語重視の学校でもあり、一学年から語学学習がある。1年B組では「教室のものごと」「学校の事物、衣服、部屋、備品」が論題である。次の論題には、「部屋と備品」が期待されている。これは自ら学ぶワークショップ学習で自主的に行われている<sup>29</sup>。

ここで生徒が習うべきこと、自分の時間をコーディネートすること、自分自身の学習をすること、相手と相互に学習すること、教材やゲームに対する注意深さ、静粛に、公正に、協同で仕事することである。また語学特有の無味乾燥があるため、重要なのは、語学が楽しい（Fun）ことである。本校第1学年の英語ワークショップは週末に課業のワークシートを児童がうけとることで始まる。だからワークショップは課業のワークシート、対話、言語ゲーム等。時にはペアで、時には3、4名ですることもあるが、一人でなすべき練習もある。ここから窺える教職教養は、わが国の小学校教育でも学校教育の理念に掲げられた「自ら学び自ら考える力の育成」<sup>30</sup>とも関連をもつものといえよう。とすれば、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する力量を育成することは教員養成における教職教養の共通の課題でもあるに違いない。

わが国でも生涯学習体系のなかの学校教育で自主的に知識・技術を習得する関心・意欲・態度を育成する「学び方学習」が課題とされて久しいが、本校でもたとえば、1年A、B、C組の授業では聖マルチンの城にバスの遠足で参加する興味深いセミナ

---

<sup>28</sup> Dito.S.13.

<sup>29</sup> Dito.S.29.

<sup>30</sup> 平成10年文部省告示「小学校学習指導要領」総則参照。

ー「学習を学ぶ」(Lernen lernen)が実施されている。<sup>31</sup>まず作業場所を作ることに取り組む、その後休憩をとる。この5分間休憩から児童は、集中力の改善に休憩がきわめて重要なことを学んだ。その後1週間の学習計画を用意する。課業とか工作授業、スポーツ授業、やテスト等の時間割の作成である。学習と自由時間を上手に区別できるのがねらいである。生徒はこうして学習のタイプに、聞く、みる、動く、の3つの型があり、全タイプがひとつに結合していることなどを深く話し合った。また自己観察用紙に記入し、各自自分の学習タイプをきめたりした。児童の興味を引いたのは、集中力テストで、いかに曖昧に教科書をよんでいるかに、気づかされた。また考案されたお話の助けで沢山の語彙を覚えられることを興味深く学んだ。学習について児童はこうして新しい知識を得た。

また総合的な学習にあたる、ドイツの「諸教科にわたる授業」Fächerübergreifender Unterricht に相当する横断的、総合的な学習が見られる<sup>32</sup>。ドイツ語、歴史、社会の教科を横断した授業(2B)では古代ギリシャの神話・伝説が探究されている。「オーストリアのアルバム：追憶1945—1955」(2A)宗教の授業時間での「スリランカの洪水被害の孤児のための、断食活動2005」(2B)、「ローマ時代の食事」(5B)、オーストリア赤十字「初めての救援のコース 2005」への参加とその証明書の取得(6B)、歴史の授業でのプロジェクト「スパイスが歴史をつくる」(3A)「環境一行動日2005」(3, 4, 5年生)「人権」(6B)、PISAの成績で職業高等学校BHSに遙か先行するAHS<sup>33</sup>について調べた「PISA研究」(7B)までである。教科横断的な総合的な学習ないし課題探求のプロジェクト週間は各学年で実施されている。<sup>34</sup>

<sup>31</sup> 知識獲得の仕方を学ぶ「メタ学習」(metalearning)の意味で、この実践は興味深い。

柴田義松『教育課程』東京：有斐閣、2000年205頁参照。

<sup>32</sup> 柴田義松『海外の「総合的学習」の実践に学ぶ』東京：明治図書、1999年、111頁。

<sup>33</sup> 本校の教師生徒共OECDの「国際学力調査」(PISA、2000)にきわめて敏感であった。ただそのAHSの自己評価的研究から、課題として、効率的授業とともに、教員への負担の極端な増大、生徒の規律の欠落、学級の生徒の成績の格差への教員の重圧も指摘されている。特に級友同士のストレスで、その改善にPISAの勝利者フィンランドの例のように、行動に支障を来す生徒への心理的ケアが授業の成果を改善し得るとする。また生徒数の削減、アシスタントの配置、Förderunterricht等が授業の質を高める重要な方策であろうとしている。Vgl. Steirischer Bildungsberater 2005, S.56, 63. "Die allgemeinbildende höhere Schule hat die Aufgabe, den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen." BHSについてはDito, S.112

<sup>34</sup> Jahresbericht 2004/2005, Neunzigster Jahresbericht des Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasiums Graz, Pestalozzistrasse 5, veröffentlicht von Direktor Mag. Josef Hirschmann, S.50-69.

### 3) 創造性を培う総合的な力

年次報告に載る「創造的なこと」(kreatives)の章をめくると、6学年の「ミュージカル」の感想と写真が見える。これは上級6学年Bクラスの音楽教員の、体験活動によるプロジェクトである。また1学年BとCの学級(小学校5学年に相当)では「手織物の授業」が実践されている。その教育でめざすのは根本諸力の調和的発達である。手織りで作る授業は、「頭・心・手を用いた全人的な学習」をねらうものである。自己の人格、自立性、責任性の準備、チーム能力、批評力、また感覚運動能力や感性の高揚につながると、される。<sup>35</sup>その授業の学習目標はそれぞれ「クリスマスの星型」(ミシンとのやりとりの習得と単純な裁縫)、「手提げ鞆」(簡単な裁断、縞の布地に織る、ミシンの縫合の知識の拡張、基本的クロス織りの精通)、(大きさの自主的な構想、自分の発案で仕立てること、絹糸画法の習得)、「ティファニー時計」(ガラス屑を用いた、形と色の創造的な組み合わせ方ガラスの切断や破碎の習得、錫でのはんだ付け)また6学年B組の木工の手での木彫りという古い型の授業も扱われているし、グラフィック・芸術の学習の成果も載っている。高学年では「フリッパー」や「熱気球」をテーマにした機械工学技術を学ぶ事例もあるし、2学年では、機知を働かせて、事物や状況を絵で表現したドルーデル(Drudel)という授業も見られる。

### 4) 国際感覚・多文化理解への創意工夫

本校は、アフリカのセネガルから二名の地域開発の専門家の訪問を受けた。生徒は講演でヨーロッパと第三世界との問題に関心と深い思考を喚起させられた。講演の後質疑応答時間もセットされている。ガボンからの来賓のドイツ語の教授は、文部省の継続教育事業の仕事で訪問し、7つのクラスで講演した。この出会いから「開発支援プロジェクト」のグループが生徒間に生まれた。同氏が教鞭を執るガボンの高校にドイツ語の教科書やコンピューターを送ることとなったという。

このような試みは、学校を国際社会に積極的に開く本校の教育の一環である。生徒は、高学年では「ブリュッセルへのEU一旅行」(8C)「ローマ万歳」(7A)、中学年では「アイルランド イロハ」(6B)のような外国旅行や、英語劇のプロジェクト(4C)等の活動を通して、本校の特色である語学教育の関連で国際感覚を豊かに養

<sup>35</sup> Dito.S.36.この創造的な造形活動の実践はペスタロッチ的な教育原理に基づくものであることが窺われる。

う国際理解教育や多文化教育を受けていると、解してよかろう。

ここで国際理解教育の創意工夫の一例として、筆者(T.D.)が日本人としても殊に興味を喚起された実践を以下に紹介する。これは、第3学年C組の教員と Dr. Roswitha Karpf (学校図書館司書兼高等学校教頭) のチーム・ティーチングによる実践「希望と平和の千羽鶴」である。教材は、オーストリアの青少年書籍クラブで編集されたおはなし「サダコの計画」で、3Cのクラスは4月これをよみあった。



(Neunzigster Jahresbericht des Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasiums Graz, Pestalozzistrasse 5, veröffentlicht von Direktor Mag. Josef Hirschmann, 2004/2005, S.35)

このヒロシマの少女さだこの運命は「サダコは生きようとする」の題名の本でよく知られていた。2歳だった少女は、原爆投下後生き延び、10歳に達したとき、入院に至ったが、その病気に次第に気づくようになる。そのとき彼女は、1000羽の鶴を織る人は再び健康になるという言い伝えを信じた。『サダコの計画』は、その後の彼女とその家族の運命を叙述したものである。授業では、日本の折り紙や俳句が入門的に指導されている。3Cでは、読書のあと、皆は突然「病気見舞いの千羽鶴」を織ろうとし出した。女子生徒が折り方を全員に教えてあげた。数え切れない大小の千羽鶴は教

室に吊されることになった。他にも5・7・5の俳句をみんなで作った。「サダコ  
の計画 またはサダコは俳句の作り方と鶴の折り方をどのように私たちに教えた  
か」を単元とした学習は、Education for Peace, Human Rights and Democracy の教育  
理念に適っている。グローバル教育の創造的実践と見なしてよいであろう<sup>36</sup>。国際感  
覚でオーストリアの大学生と較べてきわめて課題が多い日本の教員養成大学学生、ま  
た日本の教師<sup>37</sup>にとって、この実践事例から応用し得る点は多々あろう。また教職志  
望の学生にグローバル・マインドをいかにして育成するかは、教職教養をめぐる緊要  
の課題であるといえよう。

【謝辞】本報告をまとめるにあたり、広島大学教育学部第1類の吉岡亜弥子さん、竹村知紗さん  
の篤実な協力を頂いた。ここに記して厚くお礼申し上げます。(2007.12.26)

---

<sup>36</sup> ヒロシマが世界に知られているとはいえ、ほとんどニュースが流れない地球の裏側の国の出  
来事や文化を教材にして深く学ぶギムナジウムの教師生徒の知的レベルに驚かされた。

<sup>37</sup> 川崎市総合教育センター紀要「児童・生徒の国際性の育成に関する研究」平成元年度、  
91-112頁参照。また牧・伊藤・多田編『国際理解教育 問題解決 III.』 p.10、159 教師に必  
要な国際感覚とは、「教師が教育で起こる国際的な問題を対処するにあたって、硬化した画一  
的あるいは自文化中心的な態度ではなく、グローバルな立場や基本的人権を重んじる柔軟  
性のあるマインド」とされる。

## 教職に関するアンケート（資料） 2007

学年（ ）性別 男・女

下記の問いに答えてください。

1. あなたにとって教職の魅力は次のどれにあたるでしょう。1つ選んでください。  
(○で囲む)  
・経済性 ・倫理性 ・芸術性 ・文化性 ・その他（ ）
2. あなたが教職への道を選んだ動機を1つ選んでください。  
・先生にあこがれて ・家族に薦められて ・子供が好きだから  
・その他（ ）
3. グローバル化の時代に求められるものを1つ選んでください。  
・地域性 ・社会性 ・国際性 ・民族性 ・その他（ ）
4. グローバル化の時代に教員としてあなたが最も重視したい能力を1つ選んでください。  
・アイデンティティ ・コミュニケーション ・人権 ・その他（ ）
5. 教員になる上であなたが最も力を入れて学びたい科目を1つ選んでください。  
・情報リテラシー ・外国語 ・体育科目 ・教養科目 ・その他（ ）
6. あなたの国際性について1つ選んでください。  
・十分ある ・まあまあある ・それほどない ・全くない
7. 外国文化に対するあなたの理解について1つ選んでください。  
・十分ある ・まあまあある ・それほどない ・全くない
8. 外国人と親しく話したことはありますか。  
・ある ・少しある ・ほとんどない ・その他（ ）
9. わが国の文化や伝統についてのあなたの理解を1つ選んでください。  
・十分ある ・まあまあある ・それほどない ・全くない
10. あなたが最も関心をもつ現代社会の倫理を1つ選んでください。  
・環境倫理 ・情報倫理 ・生命倫理 ・共生の倫理 ・その他（ ）
11. あなたが最も関心を寄せる教育を1つ選んでください。  
・環境教育 ・情報教育 ・国際理解教育 ・健康教育 ・その他（ ）
12. これからの児童にあなたが殊に望みたい能力を1つ選んでください。



- ・基礎基本 ・社交性 ・問題解決力 その他（ ）
13. 現代の学校教育であなたの目につく問題現象を1つ選んでください。
- ・いじめ（暴力）・人種民族差別 ・学力低下 ・進学競争
  - ・その他（ ）
14. あなたはグローバル時代の学校で教師として務めていく自信はいかがでしょう。
- ・十分ある ・まあまあある ・それほどない ・ほとんどない
15. あなたの教育者としての資質に対する自己理解を1つ選んでください。
- ・十分ある ・まあまあある ・それほどない ・全くない

ありがとうございました。

# 教職教養と自己理解をめぐるウィトゲンシュタイン的一試論 ——他者への想像力と自己解放としての教養の意義

丸山 恭司

はじめに

一般教育科目、教科に関する専門科目、そして、教職に関する専門科目。教職を目指す学生は、教員免許状を取得すべく、決められた授業を聴講し、単位を取り揃える。ただ、そうしてまじめに勉強する彼らが皆、教職を自らの天職と信じて迷うことなく勉学に没頭している訳ではなかろう。「教育実習に行って、教室の真ん中で立ち往生したらどうしよう。」「教員採用試験に受かるだろうか。」「いじめ、学級崩壊、モンスターペアレント……、学校の先生って大変そうだなあ。」「とにかく何か役に立つことを手っ取り早く教えてほしい。」「そもそも私は教職に向いていないんじゃないか。」こうした疑問や不満や不安を抱きながら、彼らは授業を受け、教育実習に臨み、教員採用試験の準備に取り組む。

大学の授業は、教職を目指す学生の不安にどのように応えているだろうか。教科内容に自信をもつことができれば、不安のいくつかは解消されるだろう。あるいは、教育相談に関わる技術的な対処法を知ることにより、ずいぶん気も楽になろう。しかし、状況可変的な人間関係を基盤とせざるをえない教師は、マニュアルによって伝達可能な知識や技術では対処しきれないさまざまな問題状況に投げ込まれる。教育の実践場面に特有に生じる問題でありながら、その人間性によってしか対応できないような問題が教師にはつきまとうのである。教師となる者のそうした「人間形成」の部分に、大学はいかに対応可能なのか。

学校制度が考案されて以来、教師教育の拡充は常に課題であった。大学において中心的になされる現在の教員養成カリキュラムもさまざまな論争を経て立案されたものであり、いまなお、教育実習の充実、コアカリキュラムの明確化など、よりよいプログラムが追求されている。本稿では、特に、一般教育科目の修得を課すことの人間形成的意味を考えたい。いわゆる教職教養は、教員養成にとっていかなる意味があるのだろうか。大学の授業として提供される個別の授業が、教養科目群として教員養成に意義をもつべきであるならば、それはどのようなものでありうるのか。教職教養の意義とは何か。

以下では、教職と教養の問題を概観したうえで、ルートウィッヒ・ウイトゲンシュタインの哲学構想に目を向ける。彼の哲学構想はリチャード・ローティによって「啓発的」と形容されたが、まさに啓発 *edification* とは、*education*、*Bildung*、陶冶、人間形成であり、文化 *culture* ないし教養の形成的側面を指す言葉なのである。ウイトゲンシュタインの哲学構想が他者への想像力によって自己解放を目指すものであることを示し、この目的こそが、教師（ないし、教師を目指す者）の自己理解を更新していくという、教職教養のもつ人間形成的意義であることを論じる。

## 1. 問題としての教養

「教職教養」と聞けば、教員採用試験の実施科目の一つとして受け取るひともいるだろう。そもそも教職教養が試験科目に課せられるということの背景には——それが教職に特殊な教養であるのか、教養一般であるべきなのかはともかくとしても、教職に就く者には教養が必要だとの考えがあるからである。そして、この考えは、教員養成はどうあるべきなのか、われわれはどんな教師を望んでいるのか、といった根本的な問いに関わる論争の一つの帰着点であった。戦後の大学教育改革ならびに教員養成改革において、一般教育と専門教育が分離され、教員養成における教養教育の意味が確認されたのであった。

筒井は、高等教育における教養の問題を考えるにあたり、「教養」を次の三つの用法に区分している（筒井、173 頁以降）。

### ①専門に対する基礎としての教養

ある専門的知識を学ぶにあたり、基礎となる知識が想定される時、「教養」という言葉が用いられることがある。「ドイツ史を専攻とする人間にとってドイツ語やドイツに関する一般的知識は教養として必要である」といった言い方がされる。

### ②幅広い知識としての教養

「自然科学系の学問を専攻する人間も哲学や経済学など人文・社会科学を教養として学んでおいた方が良い」と言われる場合、幅広い知識としての教養が意味されている。

### ③文化の習得よる人格の完成という意味での教養

哲学・歴史・文学など人文学を学ぶことを通して、ひとは人間についての理解を深

め、人生や運命についての洞察力を高めていくと考えられることがある。ドイツの *Bildung* 概念に影響を受けた教養概念である。

筒井によれば、日本の「教養」概念は③の意味から出発したが、戦後の新制大学教育において導入された一般教育課程によって、「教養」に①や②の意味が含意されることになった。

さらに筒井は、現代の教養の行き詰まりを「一般教育の自由化」と「学問の専門分化・細分化」に見ている。教養部が解体され、一般教育科目は各部局の持ち寄り・寄せ集めとなっている。また、研究者の存在意義が限られた分野の専門家になることに求められているため、専門外の内容を学ぶことに魅力が感じられなくなっている。こうした事態がはらむ危険を筒井は次のように述べる。「研究が緻密に、実証的になればなるほど、それは『何のために』という問いを遮断し、問いの探究のためのプロセス・方法そのものを肥大化させ、ついには問いは忘れられ、方法のみが物神化されるような危機へとたち至っている」（176頁以降）。

同様の危機感を、あるいは、それ以上の危機感を徐もまた表明している（加藤他、22頁以降）。教養は目先の目的に必ずしも役立つものではないために、切り捨てられる傾向にある。しかし、この「役立つ」という発想が強調されると、効率性を求める「隷属的・機械的な技術」的思考であり、「なぜそれが必要なのか」「何のためになされるべきなのか」という目的設定そのものに対する自分自身の問いを排除してしまいがち。「リベラル・アーツ」としての一般教養とは、自己の自由な発想を助ける、「みずからの自由を育成（カルティヴェイト）」するものである。この自己育成の発想が隷属的発想に過度に浸食されてしまっているのである。そうすると、他者を気かけず、外部に目をやることなく、自己の内に閉じこもり、そこで満足することになる。

ここで注意すべきなのは、自己育成とは、自分に満足し、自分に自信をもつことではない点である。徐が適確に指摘しているように、自由人として自らを育成しようとするひとは、自らが「捕らわれている」という認識をもつ必要がある（加藤他、133頁）。自らが誤っているかもしれないという不安が他者を理解しようとする想像力へと向かうとき、自己変革の原動力となりうるのである。

このプロセスを「啓発」として捉え直してみたい。次に、ローティによって啓発的哲学者の一人に数えられるウイトゲンシュタインの哲学構想を取り上げる。

## 2. ウィトゲンシュタインの啓発的哲学構想

ウィトゲンシュタインは言語論的転回を方向づけた重要な哲学者の一人である。今日では、「言語論的転回」は、文学や社会科学も含めた二〇世紀の思想運動を広く指す表現として用いられることも多い。しかし、もともとのこの表現は、論理実証主義者に数えられるグスタフ・ベルクマンが分析哲学の隆盛をそれまでの哲学と区別するために用いたものである。ローティは分析哲学のアンソロジーを編集するに当たり、この表現をそのタイトルとして用いた。そして、『言語論的転回——哲学的方法の緒論』というアンソロジーが世に出されることによって、「言語論的転回」は広く知られるようになったのであった。

「言語論的転回」を理解するうえで次の点に注意すべきである。すなわち、ベルクマンが強調し、またローティがアンソロジーに付けた副題に示されているように、転回以後の哲学者らは、言語を単に哲学の対象としたのではなく、言語を考察の対象とすることによって——いわば、言語の考察を方法として——従来の哲学的諸問題を解決ないし解消しようとしたことである。転回以前は意識や観念を考察の対象として哲学上の問題が検討された。転回以後は言語を対象とするようになったのである。ウィトゲンシュタインの前期哲学も後期哲学も異なる仕方ではあるが、それぞれ言語を考察の対象とすることによって哲学的諸問題の解消を図り、転回以後の哲学を方向づけたのであった。

ローティはさらにウィトゲンシュタインの後期哲学を治療的で啓発的な哲学として高く評価している。ローティは『哲学と自然の鏡』において、哲学を体系的哲学と啓発的哲学に分け、ウィトゲンシュタインとハイデガーとデューイを啓発的な哲学者と捉える。「彼らの後期の著作は構築的であるよりは治療的であり、体系的であるよりは啓発的であり、読者に新たな哲学的プログラムを与えるよりは、読者をして自分自身を哲学的思索へ向かわしめている動機に疑問をもたせることに意を用いたものであった」(Rorty (1980), pp. 5-6 (序論、24頁))。こうした自己反省を迫る「啓発」は、さらに異なるものや新しいものに自己を出会わせることによって、自己変容を促すことになる。

ある場合には、(自分自身や他人を)啓発しようとするこの試みは、異文化や歴史的時代とわれわれ自身の文化との間に連関をつけ、また、共約不可能な語彙によ

って共約不可能な目的を追求しているように見える学問と、われわれ自身の学問との間に連関をつけようとする解釈学的活動である。しかし、別の場合には、この試みは、言わば反転した解釈学が従うような新しい目的、新しい言葉、新しい学問を考え出そうとする「詩的」な活動である。つまり、これは、慣れ親しんだわれわれの周囲世界を、新たな発想による見慣れぬ用語によって再解釈をしようとする試みにほかならない。(中略) というのも、啓発的言説に要求されているのは、変則的であることであり、見慣れぬというその力によって、われわれを古い自我から連れ出し、われわれが新しい存在となるのに力を与えてくれることだからである。(Rorty (1980), p. 360(420 頁))

啓発は、自己と異なるものとの間に連関を見出させ、新しいものを生み出し、さらには自己をも変革していく制作的営みである。そして、それは「読者あるいは社会全体が時代遅れとなった語彙や態度から解放される手助けをすること」(Rorty (1980), p. 12 (序論、30 頁)) を目的とする。

ローティは後期ウィトゲンシュタインのうちに、読者を古い枠組みから解放し自己変容をもたらすことを目的とする啓発的治療的哲学者の特徴を見出している。しかしながら、ローティはさらにウィトゲンシュタインがどのようにして啓発的・治療的であろうとしたのかを明確には検討しない。いまや彼の哲学の具体が検討されねばならないであろう。

#### 一貫した哲学観、異なる方法

ウィトゲンシュタインは前期と後期を通じて一貫した哲学観を保持していた。たとえば、「哲学」という表現を批判されるべきものに対しても、また目指されるべきものに対しても用いていた。そのため、読者の誤解を招くことも多々あった。また、哲学を自然科学と明確に区別し、述べられた教説ではなく明晰化を目指す活動であると特徴づけていた。

こうした一貫した哲学観を保持しながらも、哲学の方法に関しては前期と後期で大きく見解が異なってくる。『論考』では次のように述べられている。

6. 5 3 本来哲学の正しい方法は、語られうること、従って自然科学の命題、

従って哲学とは何の関係もないこと、これ以外の何も語らない、というものである。そして他の人が形而上学的事を語ろうとする時はいつも、彼が自分の命題の或る記号に何の意味も与えていないのを、彼に指摘してやる、というものである。この方法は彼には不満足であろう。彼は我々が哲学を教えているという感情を抱かないであろう。しかしこの方法が唯一厳密に正しい方法なのである。

ここでは、哲学の正しい方法は一つであると述べられている。しかし、後期の『探究』になると、哲学の方法は一つではないと明言するようになる。「哲学の方法が一つしかない、というようなことはない、実にさまざまな方法があり、いわば異なった治療法があるのである」(PU, § 133)。また、『論考』では、哲学は語りうることのみ、すなわち、自然科学の命題のみを語り、結果として語りうることの限界を示すものとされている。一方、『探究』では、「哲学者の仕事は、一定の目的に向かって、諸々の記憶を寄せ集めること」(PU, § 127)と述べられ、哲学は「新しい経験をもち出すことによってではなく、とうに知られていることを整頓することによって」(PU, § 109)問題を解決するとされる。

そもそも啓発的哲学者と呼ばれるほどに、ウィトゲンシュタインの目指す哲学のあり方は伝統的な哲学と大きく異なっている。そのため、以上のようなウィトゲンシュタイン自身の定義からは、哲学とは具体的にどのような活動であるのか理解し難いように思われる。また、また、哲学の方法に関する前期から後期への変化も見通し難いであろう。以下、前期と後期の哲学の方法に関するウィトゲンシュタインの見解の差を埋める作業を試みたい。そのことによって、彼の哲学の方法が、そして哲学の実践がより明確になるはずである。

### 「解明」としての哲学

ウィトゲンシュタインは『論考』という著作それ自体に「解明」という役割を担わせていた。解明という疑似命題は、語りうることのみを語るという正しい哲学の方法に違反するものである。実は、『論考』は語りえないとされることを語る著作であり、そうした違反を担わされているのである。

解明の特質はゴットロープ・フレーゲから批判的に継承されたものである。フレーゲにとって解明は、ある体系に必要となる基本語（原子記号）を導入する手段であっ

た。定義の遡行の末に、もはや定義できない、論理的に単純な記号がある。こうした記号はより複雑な語を定義する際に用いられるものであって、それ自体は定義できないのである。それゆえ、自然言語によってその意味が説明されるほかない。これが解明である。算術の体系を論理のみによって築こうとしたフレーゲにとって解明は望ましいものではなかった。それゆえ、解明は算術の体系以前に位置づけられる「予備学」のうちに生じるものとされた。

解明をこのように理解したとき、ウィトゲンシュタインがなぜ『論考』の役割を「解明」に求めたのかがはっきりしてこよう。哲学、そして『論考』自体が次のように述べられているのである。

4. 1 1 2 哲学は教説ではなく、一つの活動である。

哲学的著作は本質的に解明からなる。

哲学の結果は「哲学的諸命題」ではなく、諸命題が明晰となることである。

6. 5 4 私の命題は、私を理解するひとがそれを通り、その上に立ち、それをのり越えていく時に、最後にそれが無意義であると認識することによって、解明の役割を果たすのである。(彼は梯子をのり越えてしまった後には、それをいわば投げ棄てねばならない。)

彼はこれらの命題を克服せねばならない。その時彼は世界を正しく見てとるだろう。

解明として語りえぬものを語ることが許されるのは、その結果として教説が残されるからではなく、活動として明晰化をもたらすことを目的としているからである。語りえぬものを語る語りは明晰化という結果をもたらした後は捨て去られねばならない。それは活動としてある場合のみ、その存在が認められるのである。永井均は、『論考』について、「読者が『世界を正しく見る』ことを助けるための一時的な方便でしかなく、いわば教育的価値しかもたない」と言う。しかし、より精確に言えば、『論考』が公表され、ひとびとに読まれることの意義は、この教育的価値にこそあったのである。

ただし、いまだ『論考』には、安易な前提があつたと言わねばならない。『論考』を理解する読者は言語の誤解から解かれ、世界を正しく見て取るであろうことは疑われ



ず、いかにして世界を「正しく」見るのか、その見方をいかに伝達するのかについては、ほとんど顧慮されていないのである。ウィトゲンシュタインが、少なくとも哲学の問題として、これらの困難を意識した議論を展開するのは、彼がケンブリッジに復帰した 1930 年以降のことになる。

### 「新しい方法」の発見—「展望」

G・E・ムーアによって残されたウィトゲンシュタイン講義録から判断すると、ウィトゲンシュタインが講義のなかで「新しい方法」を発見したと述べたのは 1930 年の後半ないし 1931 年のことである。ムーアによれば、この方法は「獲得するのがきわめてむずかしい。一つの困難は、それがわれわれの慣れておらず、訓練されてもいない『たぐいの思考』—科学で要求されているのとは違ったたぐいの思考—を要求する点にある。」この方法は、「単に講義を聞くだけで獲得することができない。討論が必須なのである」（ムーア、一一七頁）。ただ「かれは発見された『新しい方法』が正確にどういうものであるのか、はっきりとはわれわれに話そうとはしなかった」（同上、118 頁）という。そもそもこの方法は、言葉による説明を聞くだけでは獲られないものであり、例や比較を通して自ら考えることによって学びうる方法であった。ムーアは次のように報告している。

わたくしには、たしかに、かれの述べた事柄の多くが理解できなかつた。そのうえ、わたくしには、かれの用いた例や比較の驚くべき豊かさを正当に扱うことなどとてもできない。かれは、誰しも知っている事柄の「共観的（シノプティック）」なみかたとみずから呼んでいたものを、本当にうまく提示していたのである。（同上、10 頁）

ウィトゲンシュタインは授業のなかで、驚くほど豊かな例や比較を用いてシノプティックなものを見方を提示したのであった。この「新しい方法」が「展望」を鍵概念としていることがムーアのこの報告から推察できる。「展望」のドイツ語は *Übersicht* であり、英語のシノプティックはその翻訳語の一つである。

「展望」が方法として最初に述べられたのは、ムーアが参加した授業とほぼ同時期に書かれた「フレーザー『金枝篇』について」においてである。フレーザーは『金枝

篇』のなかで「未開人」の慣習に科学的説明を加えている。それらの慣習は愚直さを原因として生じているというのがフレーザーの説明であった。ウィトゲンシュタインは、フレーザーが自分にとって身近なイギリスの生活を基準にして「未開人」の慣習を劣ったものと見なし、そうした異なるひとびとを理解しようとしめない態度を辛辣に批判する。そして、フレーザーの科学的説明に代わるものとして導入されるのが「展望」であった。展望とは、はじめ理解し難いと思えたものと、自分自身が慣れ親しんでいるものとの間に連関を見出して、理解可能とすることである。慣れ親しんだ思考法に固執して、異なるものが受け容れられなくなっているとき、展望はその呪縛から解放してくれる一つの方法となる。

「展望」は、その発見以来、『探究』においても重要な方法として保持されている。

われわれが自分たちの語の慣用を展望していないということ、このことがわれわれの無理解の一つの源泉である。——展望のきいた叙述は理解を仲介するが、この理解はまさにわれわれが<連関を見る>ということにおいて成り立つのである。それゆえ、連鎖の環を見出し、あみ出すことが大切である。(PU, § 122)

ウィトゲンシュタインが、授業において、また著作において、例と比較を次々と示していくのも、「連鎖の環」を作り出し、理解を生み出すためである。彼の後期哲学を特徴づける「言語ゲーム」や「アスペクト転換」も、「展望」に関わる方法の一つとして展開されていったものと理解できるのである。

#### 呪縛を解く方法へ

ウィトゲンシュタインは前後期を通じて、言語の働きに対する誤解が解決不可能な哲学的諸問題を生じさせていると考えていた。それゆえ、言語の働きを明瞭に見渡すことができれば、諸問題は解消されると見なした。言語の働きに対する誤解としてウィトゲンシュタインが批判するのは、たとえば、語の意味を指示対象物と見なす意味論を唯一のものとする傾向、「意味」や「命題」に本質を求め一般意味論を追究する傾向、意味のメンタリズムや規則応用図式から語の用法を説明しようとする傾向などである。語の外見の類似性のために、機能上の差異が見過ごされてしまい、背後に本質が隠されていると想定して一般化を求めてしまう傾向が批判される。

語の意味という一般的な概念が、どれほど言語のはたらきを煙霧で包みこみ、明瞭にものごとを見ることを不可能にするか。(PU, § 5)

一つの映像がわれわれを捕らえて放さなかった。そして、それからわれわれは脱出することができなかった。なぜなら、その映像はわれわれの言語の中にあり、言語はそれをわれわれに対してただ容赦なくくり返しているように思われたからである。(PU, § 115)

自分の規則にとらわれてしまっていることこそ、われわれの理解したい、すなわち展望したいことなのである。(PU, § 125)

言語の働きに関する誤解が哲学の諸問題を引き起こしている。言語の働きに関するそうした誤解は、われわれが一つの映像に強制されており、別のあり方を展望することができないことに起因している。そう考えたウィトゲンシュタインは、哲学の諸問題を解消するという彼の哲学実践を、いわば教育実践として、言語をめぐる呪縛から受講生を、読者を、そして自分自身を解放することと見なすことになる。

### 3. 「教える」職業の特性

教職は特殊な教育的人間関係を教師に強いる。この関係において、教師は学習者に対し、気づかぬうちに暴力的である場合がある。この暴力性を意識化するためには、ウィトゲンシュタインの哲学構想から抽出したように、他者としての学習者に対して想像力を喚起し、自己変革を促す自己省察・自己理解が求められることになる。最後のこの点を論じる。

教師は「教える」行為を介して、学習者と非対称的な関係を取り結ぶ。ある内容をすでに知っているひとにそれを教えることは原理的に不可能である。学習者がいまだ当該の教育内容を学んでいないがゆえに教師は教えることができるのである。概念上こうした非対称的な教育的関係に教師の権威や教える行為の暴力性は含意されない。しかし、実際のところ教育的関係には次のように権威や暴力性がともないやすく、さらには教師自身がそのことに気づきにくいことに問題がある。

すでに学び終えた者には、当該内容があまりに当然のことに思えることがある。そ

れで、すでに学び終えた者である教師は「何でこんな簡単なことが分からないの？」と口走ってしまうかもしれない。しかし、それを学ぼうとしている学習者はまさに暗闇のなかにいる。学習者は「そんなこと言われたって分からないものは分からないんだ」と開き直るか、あるいは、「それは言葉の暴力だ」と反抗するか。なかには、嫌われるのではないかと恐れるあまり反抗すらできない場合もあろう。教師と学習者の間には単なる知識量の差には還元できない質的差異があり、この差異が教育的関係を成立させていると同時に、学習者を理解しがたいものとしているのである。

教える者の権威は、代理責任によって、次のように正当化されてきた。子どもはいずれ大人になる。いまはまだ十分な判断力がない。だから大人が代わりに判断し、子どもの将来に善かれと思うことをなす。それが教育である。もし大人が子どもの将来を犠牲にしてまで今の自分の生活を豊かにしようとするならば、それは「教育的」とは呼ばれない——確かにそうかもしれない。しかしながら、善意から教育を施しても望ましい結果になるとは限らないし、大人が善いと信じていることが子どもにとっても善いことであるとは限らない。本人は善意のつもりでも、あるいはそう信じているがゆえに、その行き過ぎと傲慢さに気づかず、虐待にもつながりかねない。未熟さの名の下に子どもの意見は見過ごされてしまいやすいのである。

さらに、学校の文脈でこの教育的関係が結ばれてしまうといっそう複雑となる。学校は能力付与と選別という異なる機能を併せ持つ。教える行為は生徒の学力向上を目指すだろうが、教師はその一方で公正な成績づけという社会への品質管理責任を担う。教師は国家から教える権威と生徒の能力を格付ける権限が与えられている。生徒にとって教育的関係は、「成績」を人質に奪われた服従関係でもあるのだ。

教師は、学習者に成果を上げさせることが本務であり、学習者を思い通りに導きたいと願うだろう。しかしながら、そうした教師の立場からは学習者の異質性が見落とされてしまいやすい。教師の行為は善意によるものであっても暴力的でありうることを自覚し、自らの行為の限界に鋭敏であり続けようと努力すること、そうした自己理解が求められるのである。

おわりに——教職教養を通じた自己理解のために

教職教養に求められるものは何だろうか。学生らは教師を志し、教師になることに不安を感じ、悩みながら教職を目指す。彼らの不安に応え、教師となるための準備を

施し、教師になった後も継続した成長を可能とする力量をもたせることが教員養成には求められよう。さらには、教師には気がつかぬまま独善に陥りやすいことを反省する、自己理解の契機をもたらしてくれるものが、本来の意味での教養なのである。自己を問い続け、学習者の他者性に鋭敏であろうとする態度が教育者には必要である。教職教養はこうした自己探究を保証するものであることが望まれるのである。

#### 文献

ガスキング、D.A.T、A.C.ジャクソン（成田英明訳）「教師ウィトゲンシュタイン」『エピステーメー』第二巻第九号、朝日出版社、1976年10月。

加藤周一、ノーマ・フィールド、徐京植『教養の再生のために—危機の時代の想像力』影書房、2005年。

永井均『ウィトゲンシュタイン入門』筑摩書房、1995年。

Rorty, Richard M. (ed.), *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method with Two Retrospective Essays* (Chicago: The University of Chicago Press, 1992 (1967)).

Rorty, Richard M., *Philosophy and the Mirror of Nature* (London: Blackwell, 1980(1979)). (リチャード・ローティ（野家啓一監訳）『哲学と自然の鏡』産業図書、1993年。)

ローティ、リチャード（浜日出夫訳）「哲学を純粹に保つこと」『哲学の脱構築—プラグマティズムの帰結—』御茶の水書房、1985年。

ムーア、G.E.（藤本隆志訳）「ウィトゲンシュタインの講義」『ウィトゲンシュタイン全集10』大修館書店、1977年。

筒井清忠『日本型「教養」の運命—歴史社会学的考察』岩波書店、1995年。

ウィトゲンシュタイン、ルートウィッヒ（奥雅博訳）「論理哲学論考」『ウィトゲンシュタイン全集1』大修館書店、1975年。

ウィトゲンシュタイン、ルートウィッヒ（藤本隆志訳）『ウィトゲンシュタイン全集8：哲学探究』大修館書店、1976年、引用に際してはPUと略記。

ウィトゲンシュタイン、ルートウィッヒ（杖下隆英訳）「フレーザー『金枝篇』について」『ウィトゲンシュタイン全集6』大修館書店、1975年。

### Ⅲ 現代的社会的問題に関する領域

# 教職教養としての道徳教育指導法

## －「子どものための哲学」から学ぶもの－

鈴木 由美子

はじめに

日本における道徳教育の今日的課題として、知識と行動の一致があげられる。「わかること」と「できること」の乖離が、モラルの低下を引き起こしていると考えられるからである。そのために多くの試みが行われてきた。そのうち主なものをあげると、第1に、特設された「道徳の時間」の質的向上、第2に、「総合単元的道徳学習」の提案、第3に、家庭・地域と連携した道徳教育の創造があげられる。

まず「道徳の時間」の質的向上についてであるが、多くの研究指定校により子どもたちの道徳的判断力の向上、道徳的価値観の内面化、学んだことがらの態度化のために有効な教材や教育方法の開発が行われている<sup>1</sup>。

第2に、「総合単元的道徳学習」の提案である。押谷由夫によって提案されたこの方法は<sup>2</sup>、教科、特別活動、総合的な学習の時間等を道徳と関連づけている点、それによって価値を深める点に特徴がある<sup>3</sup>。

第3に、家庭・地域と連携した道徳教育の創造である。学校での道徳教育を家庭との連携、地域との連携によって、日常化を進める点に特徴がある<sup>4</sup>。

これらの試みは、文部科学省、地方自治体の研究指定を受けた学校によって推進され、成果をあげてきている。しかし一方で、青少年の非行や問題行動の減少、礼儀やマナーの向上に必ずしもつながっているとはいえず、いっそうの態度化、日常化が求められている。こういった観点から、教職教養としての道徳教育指導法を検討していくことにする。

### 1. 日本における教職教養としての道徳教育指導法

#### (1) 広島大学における道徳教育指導法の講義内容

広島大学教育学部第1類初等教育教員養成コースで、小学校教員養成のための教職教養の1科目として開講されている道徳教育指導法の内容をテキストに沿って記述すると以下のとおりである<sup>5</sup>。

#### 1. 道徳の本質と道徳教育

2. 道徳教育の歩み
3. 児童生徒の理解と道徳性の発達
4. 道徳教育の目標と内容
5. 道徳教育の全体的構想
6. 道徳教育の構想
7. 「道徳の時間」の指導
8. 家庭・学校・地域社会

以上からわかるように、主として小学校における道徳教育を実践するための理論について講義が行われている。

## (2) 小学校での道徳授業の実際

日本の小学校で行われている道徳授業の例をあげる。この授業は、2004年10月27日（水）にH県A小学校で行われた<sup>6</sup>。教材の題は「門番のマルコ」で、小学校4年生用の教材として用いられている。教材内容のあらすじを示す。

### 門番のマルコ<sup>7</sup>

むかしある国に、マルコという門番がいた。門番は、敵が城に入るのを防ぐのが仕事である。マルコはきまりを守って門番の仕事に励んでいた。そんなある日、狩りに出かけていた王様が急に熱を出した。容態はひどく悪く、すぐにお城に帰らなければ命が危ぶまれるほどだった。一番近い門がマルコの門だったので、王様の家来は、すぐに門を開けるようマルコに言った。しかしその門は、外からの敵を防ぐために、戦いに行くとき以外は開けてはならないきまりになっている。門番のマルコはどうすべきか。

この教材内容を聞いて、子どもたちはマルコは門を開けるべきか、開けるべきではないかをめぐって話し合いを行った。以下に話し合いの概略を示す。Tは教師、Cは子どもである。重複する意見は適宜省略している。また児童のプライバシー保護のため、意見は適宜修正している。

T：この出来事の中で、もしも王様が敵だったら、または本物の王様だったら、と考



えてみましょう。もしも敵だったらどうなりますか？「開けるべきだ」の立場の人、本物の王様だと思っていますね。マルコは王様の顔を知らないから、本物かどうかはわかりません。もしも、敵だったらどうなると思いますか？

C：もし敵だったら、マルコは殺される。

T：敵がお城の中にだーっと入って来ました。敵が入って来たらどうなりますか？このお城はいろんな人がいるんですね。王様だけではなくて、女の人もおれば、子どももいる。このお城の中にいるのは王様とかマルコとかおともの人だけではないんですね。このなかには、たくさんの人たちがいるんですね。

C：お手伝いさんとか。

T：お手伝いさんもいるかもしれませんね。敵がだーっと中に入ると、この人たちはどうなりますか？

C：人質になる。

T：人質になったり…

C：殺されるかもしれない。

T：もしかしたら、このお城の中に何百人っていう人がいるかもしれませんね。

C：おじいさん、おばあさんも。

T：いるかもしれませんよ。じゃあ、もしも、本当の王様だったらどうなりますか？「開けるべきでない」の立場の人、考えてください。もしも、本当の王様だったらどうなりますか？

C：本当の王様だったら、王様が死んだら家来たちも悲しむと思うけど、わたしは、王様は自分がその決まりを作った罰を受けなくてはいけないと思います。

C：本当の王様だったら、開けなかったら大熱がでてるから死ぬかもしれないし、死んだら黒板に書いてあるように「マルコのせい」だと責められると思います。

T：そうですね。こちらに王様の命がありますね。もし、王様が本物だったら、マルコは王様から、みんなから責められるかもしれない。でも、もし、敵だったらどうなりますか？

C：お城の人が殺される。

T：すると、みんなの命ですね。もし、敵だったら、みんなの命はどうなりますか？

C：なくなる。

T：では、これまでの話し合いで聞いた自分とは反対の意見をふまえて、自分の立場

を決めて最終的な意見を書いてください。

以上の話し合いからわかるように、「門を開けるか、開けないか」といった行動を基軸とした話し合いが展開されており、門番とは何か、仕事とは何か、責任とは何かについての吟味は十分行われていない。行動の日常化や態度化が重視される結果、子どもの思考が解決方法に向けられており、その行動自体がもつ意味についての吟味がなされていないと考えられる。ここに、道徳性の日常化や態度化を目的とした日本の道徳授業の一般的傾向が見られる。

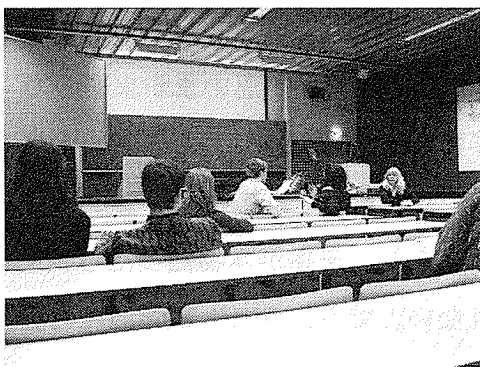
しかし前述したように、こうした内容では道徳的知識と行動とが遊離する道徳教育になると予想される。これに対し、オーストリアで行われている「子どものための哲学」の授業は、子どもたちが日常的な現象を哲学的に考えることを通して、物事の善悪に限らず「考えること」の練習を行う時間である。以下では、「子どものための哲学」の授業を概観し、日本の道徳教育への示唆を得ることにしたい。

## 2. オーストリアにおける「子どものための哲学」の可能性

### (1) オーストリア・グラーツ大学における「子どものための哲学」の講義の実際

講義については、フェルナー真理子先生から逐語訳をしていただき、それを鈴木が書き取ったものをまとめたものである。

講師は Camhy 先生。2007 年 3 月 15 日の 17:00-19:00 の講義である。受講生は 12 人であった。



この授業では、最初に 1 時間程度、ソクラテス・ダイアログについて、ネルソンの理論について、「子どものための哲学」の目的と方法についての講義があった<sup>8</sup>。その後、「子どものための哲学」の演習が行われた。討論のテーマは学生たちの意見から選択された。

今回は、「自由」が選ばれた。「自由」「自己決定」について、自分たちの経験の中から例をあげさせて、それを中心として話し合いが行われた。人間の「自由」「自己決定」は可能かについて、旅行に行くのは「自己決定」といえるか、親にお金を出してもらっているのなら「自己決定」とはいえない、など学生の実体験にもとづいた討論が行

われた。このように具体的な例をあげて討論するのが、「子どものための哲学」の特徴のひとつといえる。実際に学生たちが「子どものための哲学」の理論に基づいた実践を講義のなかで行い、理論を実践的に理解している点に、日本の道徳教育指導法との大きな違いがあるといえる。

## (2) 小中学校での「子どものための哲学」の授業の実際

2007年3月14日から16日にかけて、Camhy先生のご紹介で訪問させていただいた小中学校における「子どものための哲学」の授業の概略を示す。フェルナー真理子先生に逐語訳していただいたものを鈴木が書き取ってまとめた。写真は校長先生の許可を取って撮影したものである。

### ① Puntigam 小学校における「子どものための哲学」の授業

2007年3月14日 9:45-10:30 小学校4年生(11歳)のクラス

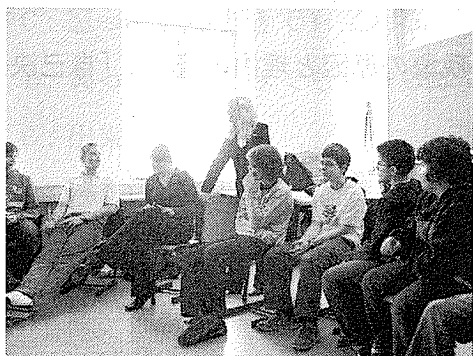
#### 【授業内容の概要】

まず教師が、「子どものための哲学」の教材からひとつの物語を選んで読み聞かせた。その内容をもとにして、子どもたちがディスカッションを行った。教師はディスカッションによって子どもたちの哲学的思考が深まるように、助言した。物語の内容は、魂と考えと体は別だということで、ディスカッションのテーマは、「ファンタジーとは何か」「考えるとは何か」「ファンタジーと思考は同じか、違うか」等であった。



### ② Pestalozzi ギムナジウムにおける「子どものための哲学」の授業

2007年3月14日 11:40-12:20 ギムナジウム4年生(14-15歳)のクラス



#### 【授業内容の概要】

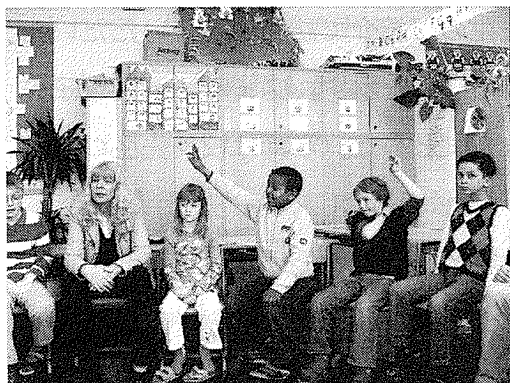
これが第1回の授業だったので、まず「哲学とは何か」についてディスカッションを行った。その後、読み物教材からひとつの物語を選んで読み聞かせた。物語の内容は、真理の反対は必ずしも真理ではないということで、その内容を

もとにして、子どもたちがディスカッションを行った。教師はディスカッションによって子どもたちの哲学的思考が深まるように、助言した。ディスカッションのテーマは、「ひっくり返しても真理だという言葉はあるか」「発見と発明の違い」などだった。

### ③Murfeld 小学校における「子どものための哲学」の授業

2007年3月15日 8:20-9:00 小学校2年生のインテグレートクラス

#### 【授業内容の概要】



まず教師が、「子どものための哲学」の教材からひとつの物語を選んで読み聞かせた。その内容をもとにして、子どもたちがディスカッションを行った。教師はディスカッションによって子どもたちの哲学的思考が深まるように、助言した。物語の内容は、怒った顔をしていた人が自分の表情をコントロールして笑顔になるよう

にしたら友人が増えた、ということで、ディスカッションのテーマは、「怒っているときに笑うことができるか」「けんかするのはいいことか」「けんかを解決することはできるか」等であった。

### ④Gratwein ハウプトシューレにおける「子どものための哲学」の授業

2007年3月16日 8:30-9:10 12歳のクラス

#### 【授業内容の概要】

まず教師が、「子どものための哲学」の教材からひとつの物語を選んで読み聞かせた。その内容をもとにして、子どもたちが討論を行った。教師は討論によって子どもたちの哲学的思考が深まるように、助言した。物語の内容は、タバコを吸ったことの問題



で、討論のテーマは、「タバコをなぜ吸うのか」「現象の原因と理由の違い」「自己決定できることとできないこと」等であった。

### ⑤St. Peter 小学校における「子どものための哲学」の授業

2007年3月16日 11:40-12:20 小学校の10-11歳のクラス



### 【授業内容の概要】

「お金が人を幸せにするか」「友情は大切か」「よい友人とは何か」等について討論を行った。教師は討論によって子どもたちの哲学的思考が深まるように助言した。

### (3) 「子どものための哲学」の授業における教師と子どもとのやりとり

日本の道徳授業との比較をするために、以上のうちから、Murfeld 小学校での授業をとりあげて教師と子どもとのやりとりを示すことにする。

Tは教師、Cは子どもを示す。このやりとりはフェルナー真理子先生の逐語訳を鈴木が書き取ったものである。

T: 顔をコントロールできるってどんなこと?

C: 笑ったときに心の中は怒っていた。

T: どんな顔?

C: 犬が死んで悲しい顔。

C: 笑ってないとき他の人は親切ではなかった。

T: どうして?

C: 中と外が違っているということ。

T: そんなことある?

C: ない。

C: 怒っていたら笑うことはない。

C: 怒っているときでも笑える。

T: 笑っているときでも気持ちは反対だという例はある?

C: 出来ない。

C: 嬉しいときは笑う。怒っていたら怒る。

T: 他の人がそうなのか見て分かる?

C: 悲しかったら泣くから同じ。

T：見ただけでわかる？

C：怒っていても見せたくないときがある。

C：テレビの中なら出来る。

T：マンガだったら出来る？

C：ものだから出来る。

T：怒ってるってどんな意味？

C：ぶつ。

C：なぐったら自分も受ける。

C：一回ぶつたらすぐ打ち返される。

T：ぶつと言うことは怒ってること？

C：痛いこと。

T：痛いことは怒っていること？

C：頭にくる。

T：頭にくるってどんなこと？例を言って。

C：怒られると頭にくる。

C：打ち返すのではなく、やめてっていったらいい。

C：つばを吐いたら怒っていること。

C：自分でやめるよう言ってできなければ大人に言う。

C：つばを吐いたらやめてって言う。

T：ケンカするのはいいこと？悪いこと？

C：ぶつたりする？

T：ぶつたりしてないでもするケンカってある？

C：遊んでるおもちゃを取るのもケンカ。

T：ぶたないでケンカってある？

C：言葉でのケンカもある。

C：ズボンはどこにあるのかで言い合いになる。

**【以下省略】**

以上のように、「子どものための哲学」においては、「笑っているときでも気持ちは反対だという例はある？」「怒ってるってどんな意味？」「頭にくるってどんなこと？

例を言って」といった教師の助言により、子どもたちは自分の日常生活の中から例をひきながら、笑うこと、怒ること、頭にくること、などの意味を自分の言葉で考えている。授業での教師の問いに答えはない。子どもも自由に自分の意見を述べている。

#### 4. 日本の道徳授業とオーストリアの「子どものための哲学」の授業との比較から示唆されること

日本とオーストリアでは文化的背景が異なるので、「子どものための哲学」の方法論をそのまま適用することはできないだろう。しかしいくつかの示唆を得ることもできると考える。たとえば、前述の「門番のマルコ」における教師と子どもとのやりとり「子どものための哲学」に見られる探求の要素を加えてみるとどうなるだろうか。この授業では、門番として「門を開けてはならない」というきまりを守るか守らないかを考えることを通して、門番としての責任を果たすことの大切さや、責任を果たすことの奥にある命を守るということの意味に気づかせることをねらっている。この観点から考えると、「きまりだとわかっていても守らなかったことがある？例をあげて」「きまりって何？」「きまりを守るってどういうこと？」「きまりを守ったことはある？例をあげて」などの質問を繰り返しながら、子どもからの発言を深める形で授業が進行していくと考えられる。前述の授業では、「開けるか、開けないか」との行動をめぐる議論になっているが、「子どものための哲学」の要素を取り入れれば、「きまり」「責任」「約束」などの言葉を手がかりにしながら、その奥にある意味について考えさせることができるだろう。

このことがもたらす効果として以下の点があげられる。まず第1に、日本での道徳授業が日常生活と結びつきにくい点に対し、日常生活との関連で考える機会を与えるということである。今回例としてあげた「門番のマルコ」は、物語の内容が非日常的であるため、子どもたちが自分の生活と結びつけて考えにくい。「子どものための哲学」の方法論を用いれば、門番のマルコの葛藤、責任を果たすこと、きまりを守ること、などについて、自分の日常生活に引きつけて考えることができるといえる。たとえば、門番のマルコの葛藤は、子どもたちが日直の仕事をする際に感じる葛藤と同じかもしれないし、責任やきまりについても、自分の生活との関連で考えることができるかもしれない。こうした方法によって、「知識」と「行動」とを結びつけることが可能になるかもしれない。

第2に、教師の負担が軽くなるという点があげられる。道徳の授業では、教師は正しいこと、善いことを教えなければならないが、歴史的経緯の中で、押しつけではなく子どもが気づくような方法論を用いなければならない。その結果、多くの授業が感情的レベルでの思考にとどまっている。今回の例でいえば、「マルコは責められていやな気持ちになる」「王様が死んだら家来が悲しむ」などである。心情レベルを超えて価値に気づかせるための手だてが必要であるが、「子どものための哲学」の方法を用いれば、押しつけになることなく、子どもたちがその言葉のもつ意味に気づくとともに価値にせまる授業にもなりうるのではないかと考えられる。しかも「子どものための哲学」においては、教材内容の配置や提示は自由であり、その時間内で達成すべき目的やねらいが決められてもいない。したがって、「子どものための哲学」の理論的基礎と方法論を学べば、あとは経験的に技術を磨いていくことができると考えられる。実際、今回オーストリアで見学したいくつかの授業では、大学で「子どものための哲学」を学んだ若い教師が授業を担当しており、そのうちの一人にインタビューしたところ、「子どものための哲学」の授業を行うのは難しくないとのことだった。

ただし、これらはあくまで予想であって実際に日本の道徳授業で行って見たわけではない。比較研究による検証は今後の課題である。

おわりに ー日本の教職教養としての道徳教育指導法への示唆ー

オーストリアの「子どものための哲学」は、子どもに深く思索することを求めており、大学での講義においても「子どものための哲学」の理論的学習とともに実践的方法論の学習が重視されている。その結果、理論が実践化できているのではないかと考えられる。この点で、日本では道徳の歴史、道徳教育の目標と内容など理論的な学習は行っているが、それらの知識を小学校教師として実践するための能力の育成が充分図られていないのではないと思われる。そのためにも、大学での教職教養としての道徳教育指導法においても、理論を実際にやってみて検討しあい、実践化のための能力を育成することが必要ではないかと考える。それにより、教師の側に「知識」を日常化・態度化するために必要な方策が理解されるのではないだろうか。

<sup>1</sup> たとえば、広島県竹原市立竹原小学校では、平成18・19年度文部科学省「児童生徒の心に響く道徳教育推進事業研究指定校」として、「思いやりの心をもちかかわり合う子どもを育てるー横断的な道徳学習を通してー」をテーマに研究を行っている（『第25回竹原市立竹原小学校公開研究会要項』平成19年11月7日、参照）。

<sup>2</sup> 押谷由夫『道徳教育新時代 生きる喜びを子どもたちに』国土社、1994年、参照。



- 
- 3 たとえば、広島県東広島市立西条小学校では、総合単元的道徳学習に先進的に取り組んでいる（西条・三ツ城小学校教育研究会要項『21世紀を拓く教育の創造－新しい基礎・基本の学びと総合への発展－』平成14年11月14-15日、参照）。
  - 4 たとえば、広島県広島市立竹屋小学校では、平成14・15年度文部科学省「児童生徒の心に響く道徳教育推進事業研究指定校」として、「お互いに認め合い、みんなで伸びようとする子どもを育てる－地域の人材を生かした道徳教育の推進」をテーマに、家庭や地域との連携によって道徳教育を進めるための研究を行っている（『平成15年度研究紀要 たけやっ子－地域の人材を生かした道徳教育の推進－』広島市立竹屋小学校、平成16年3月、参照）。
  - 5 本授業の担当者は、土橋實教授と鈴木である。テキストは、村田昇編著『道徳の指導法』（玉川大学出版部、2003年）で、第1章から第4章までを土橋教授が担当し、第5章から第8章までを鈴木が担当している。受講生は、約180名で、免許法上の必修科目である。
  - 6 鈴木由美子・松田芳明・中尾香子・江玉睦美「児童生徒における道徳的判断規準の形成を支援する道徳授業の開発」（『学校教育実践学研究』第11巻、2005年）、参照。
  - 7 荒木紀幸編著『続 道徳教育はこうすればおもしろい コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業』（北大路書房、1997年）、48-59頁、253-254頁、参照。
  - 8 講義で配付された資料は、Leonard Nelson, Die sokratische Methode, Verlag Weber, Zucht & Co, The Socratic Method, Die sokratische Methode, by Leonhard Nelson, translated by Thomas K. Brown III, であった。

謝辞：本論の作成にあたり、オーストリアの小学校での「子どものための哲学」の授業見学では、グラーツ大学のフェルナー宮良真理子先生に逐語訳をしていただくなど多大なご協力をいただいた。「子どものための哲学」の理論については、グラーツ大学の Daniela G. Camhy 先生、アムステルダム大学の Karel van der Leeuw 先生から多くのことを学ばせていただいた。ここに感謝申し上げたい。

# **Zur didaktischen Kompetenz der Lehrer und Lehrerinnen für die Moralerziehung**

## **- Eine vergleichende Studie zur österreichisch-japanischen Lehrerausbildung -**

Daniela G. CAMHY und Takara DOBASHI

### **Einleitung**

Wir stehen an der Schwelle einer politischen, sozialen, ökonomischen und technologischen Revolution, welche weitreichende Konsequenzen für sämtliche soziale Systeme haben wird. In welcher Weise können wir auf diese weitläufigen transnationalen Prozesse reagieren? Wir haben kaum erst damit begonnen, zu verstehen in welcher Weise diese sich beschleunigenden Dynamiken unser Leben, unser Denken und unser Erziehungssystem beeinflussen werden. Welche Fähigkeiten müssen Staatsbürger nun entwickeln? Wie können die Menschen angesichts der Fülle von Informationen den kritisch prüfenden Umgang mit Wissen lernen? Wie können sie neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anwenden? Wie entwickeln sie Eigeninitiative und zugleich auch soziale Kompetenz?

Der rapide soziale und ökonomische Wandel erfordert ein Nachdenken über konventionelle Werte, Flexibilität und globales Denken. Wir wissen, dass die pädagogischen Bedürfnisse sich verändert haben. Doch was bedeutet das? Die Herausforderung der Pädagogik besteht in der Herausbildung und Gestaltung kognitiver Fähigkeiten, interpersoneller Sensibilitäten und kultureller Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen – doch dies sind

Aspekte, die nicht leicht zu vermitteln sind. Es ist notwendig, zunächst einmal die Veränderungen zu analysieren, welche die Globalisierung für unsere täglichen Erfahrungen mit sich bringt, und wir müssen uns dessen bewusst werden, in welcher Weise die Dynamik der Globalisierung unsere Sinne, unser Denken, unser Werte und unsere Lebensweise beeinflusst. Es stellen sich sehr viele Fragen: Wie können wir Schüler/innen und Student/innen am besten darauf vorbereiten, im 21. Jahrhundert Erfolg zu haben? Was braucht der Mensch, um in dieser Welt zu überleben und zu ihr beitragen zu können? Welche Fähigkeiten, Kompetenzen, Strategien, Einstellungen etc. sind entscheidend für die Reflexion, für ein besseres Verständnis, für gutes Urteilsvermögen und vernünftiges Verhalten? Welches sollten die Herausforderungen sein? Welche Grundlagen und Fähigkeiten sind für ein lebenswertes Leben notwendig?

Diesen Fragen soll in dieser Studie nachgegangen werden, in der wir die Qualität der österreichisch-japanischen Lehrerausbildung und Lehrtätigkeit im Bereich der Moralerziehung vergleichen.

### **I. Die Bedeutsamkeit der philosophischen Kompetenz**

#### **(1) Von der „Ethik und Sozietät“ zur „klinischen Philosophie“**

Die Universitätsreform der 90er Jahre führte in den humanistischen Disziplinen der japanischen Universitäten zu einer Umstrukturierung der Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaften. Welches Selbstverständnis

der Universitäts-Lehrer/innen leitete dabei die Selbstreform der Unterrichtspraxis bei der Umorganisation ihrer Lehrfächer? Diese Frage interessiert uns vor allem im Zusammenhang mit der Ausbildung der Lehrer/innen für das Fach „Moralerziehung“. Hier möchten wir auf die neue Disziplin „Klinische Philosophie“ hinweisen, die von Prof. Keiichi Noe<sup>1</sup> in der Philosophie eingeführt wurde, der dazu auch einen Forschungsverein gründete. Noe definiert die Klinische Philosophie folgendermaßen:

“Though ‘clinical philosophy’ is an unfamiliar title, it means philosophical activities which consider various problems of concrete scenes in the actual society from a viewpoint of ‘therapy’, and what is more, from a standpoint of ‘a patient’ rather than ‘a doctor’. Whereas traditional philosophy has been investigating abstract ‘general principles’ inside the academic institution, clinical philosophy tries to shake existing principles by means of examining ‘particular cases’, and to create a new style of thought as well as original concepts [...] we would like to focus on the problems of ‘life- environment’ in this research project. To be concrete, they include a problem of gene manipulation, nursing and caring, generative technology, environmental ethics, volunteer activities and etc. By examining these problems, we would like to elucidate the structure of ‘clinical knowledge’ [...]”<sup>2</sup>

Wie aus dem Zitat erkenntlich, entstand die Klinische Philosophie aus einer gesellschaftskritischen Haltung gegenüber dem raschen Wandel der Gesellschaft. Im Gegensatz zu den traditionellen philosophischen Richtungen strebt sie, wie das Wort „klinisch“ zeigt, eine therapeutische Funktion an, und zwar durch philosophische Lösungen der Probleme, der Selbstsorge oder Heilung des Menschen.

Diese neue Unterrichtspraxis ist von Martin Heideggers Ontologie beeinflusst. Dessen fundamentale Analyse der Endlichkeit führt nämlich zum „Respekt vor dem Leben“ und zum Prinzip der „Sorge für das eigene und fremde Leben“. Aber auch die östliche Philosophie ist für die neuen Konzepte relevant, so wird z.B. durch den Denker Konfuzius die Bedeutung der Höflichkeit vermittelt.

Nach Noe ist das Ziel der Klinischen Philosophie weder die Entdeckung der einzig richtigen Antwort (gesichertes Wissen) noch der Wettkampf in der Debatte um das Gewinnen / Verlieren (intellektueller Sieg / soziale Durchsetzung), sondern die Entfaltung des solidarischen „Common Sense“, der in der Gemeinschaft ein harmonisches Leben ermöglichen sollte. Deshalb sollen individuelle Erlebnisse wie z.B. „Leiden“ mit den anderen geteilt werden und durch das gemeinsame Nachdenken darüber zu allgemeinen Erfahrungen werden, die den Reifeprozess fördern. Auch die Lehrer/innen sollen sich als authentische Personen in diesen Prozess integrieren und von den Schüler/innen in Frage gestellt werden können. Solche öffentlichen

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Keiichi. Noe (Tohoku University, geb. 1949) schlägt vor, das Lehrfach „Klinische Philosophie“ in den Lehrplan des ordentlichen Gymnasiums aufzunehmen. Vgl. Iwanamishoten Henshūbu (Hg.): Kyōiku wo Dōsuru (Wie machen wir die Erziehung?), Tōkyō 1997, S. 106f.

<sup>2</sup> <http://www.ias.or.jp/home.html>.

Diskussionen dienen als fundamentales Training für die Entwicklung der Demokratie.

Die „Klinische Philosophie“ stellt also nach Noe einen Rahmen bereit, in dem alle ihre Probleme einbringen können, sei es die Angst vor der Zukunft, geschlechtsspezifischen Diskriminierungen oder sonstige Gedanken bzw. Erlebnisse die jemand quälen. Jeder kann alles zur Sprache bringen, jeder soll aufmerksam auf die Worte der anderen hören. Gemeinsam sollen Problemlösungen gesucht werden. Dieser Ansatz entspricht dem Gedanken der „Untersuchungsgemeinschaft“ von John Dewey, in der die gleichen Methoden angestrebt werden,<sup>3</sup> der nämlich vertritt: „Wenn wir uns über etwas klar werden wollen, stellen wir Fragen, wir suchen nach etwas, wir untersuchen. Charles Sanders Peirce definierte die Untersuchung als einen Prozess, in den wir uns einbringen, um uns selbst aus einem Zustand der Unsicherheit und des Zweifels zu einem Zustand des „Glaubens“ weiter zu entwickeln, den wir dann „Wissen“ oder „Sicherheit“ nennen können. Für Peirce stellt eine gute Untersuchung eine wichtige soziale Aktivität dar, die Untersuchung beginnt mit „irgendeinem überraschenden Phänomen, einer Erfahrung, die entweder unsere Erwartungen enttäuscht oder die gewohnte Erwartungshaltung des Untersuchenden unterbricht.“<sup>4</sup>

Nach Peirce besteht das typische Merkmal einer Fragestellung in der Tatsache, dass sie danach zielt, die eigene Kreativität aufzufinden und das zu korrigieren, was an der eigenen Handlungsweise falsch ist. Etwas in Frage zu stellen, ist also Selbstkorrektur. Die Philosophie beschäftigt sich mit Fragen, speziell der Frage, wie man besser denken könne. John Dewey definiert das Denken als „einen Prozess der Untersuchung, des Suchens nach Dingen, der Ermittlung.“<sup>5</sup>

Die Philosophie ist eine Disziplin, welche alternative Arten des Handelns, des Erschaffens, des Sprechens und des Denkens in Betracht zieht. Um diese Alternativen zu entdecken, überprüfen und untersuchen Philosophen beständig ihre eigenen Annahmen, Voraussetzungen und Fragestellungen. Sie spekulieren imaginativ über immer umfassendere Bezugsrahmen derjenigen Aktivitäten, in denen Philosophen sich durch kritische Fragestellung und einfallsreiche Reflexion engagieren.

## **(2) Philosophieren als aktive Tätigkeit: “Sich-Wundern” und “Begriffs-Bildung”**

Welche philosophischen Grundhaltungen sind für die Lehrer/innen wünschenswert? Seit Sokrates und Kant, ganz gewiss aber seit Wittgenstein, wird Philosophie nicht nur als Wissen, sondern als Aktivität verstanden. Die Philosophie ist ein Akt des Bewusstseins und der Reflexion, ein Akt des Wagnisses, über sichere Konzeptionen hinaus zu gehen. Die Philosophie ist eine Grundlage jeder Untersuchungsmethode, sie gibt die Richtung vor für grundsätzliche Fragen nach Sprache, Sinn, Freiheit, Gerechtigkeit, Natur, Kultur, nach dem Selbst, nach Gemeinschaft, der Natur der Persönlichkeit, der

---

<sup>3</sup> Iwanamishoten Henshûbu (Hg.): Kyôiku o Dôsuru (Wie machen wir die Erziehung?), Tôkyô 1997, S. 106f.

<sup>4</sup> Peirce, Charles Sanders: A Neglected Argument for the Reality of God. (CP 6.468-47).

<sup>5</sup> Dewey, J.: Democracy. and Education.

Wahrheit etc. Philosophie zu treiben beinhaltet die kritische Untersuchung der eigenen Untersuchungsmethoden, dem entsprechend gibt es eine „Meta-Untersuchung“.<sup>6</sup>

Nach Richard Bernstein ist die Philosophie diejenige Disziplin, welche „den Geist des rastlosen in Frage Stellens“ lebendig erhält.

„Das Klischee besteht darin, anzunehmen es sei leicht, Fragen zu stellen, aber schwierig, Antworten zu geben. Doch die Wahrheit besteht darin, dass es die Kunst der Fragestellung ist, die schwierig und fehleranfällig ist. Ernsthaftes Fragen erfordert ein Wissen darüber, wonach zu fragen ist und in welcher Weise. Das, was immer schon die größten Philosophen von allen anderen unterschieden hat, ist ihre Fähigkeit, da zu hinterfragen, wo niemand anderer daran gedacht hatte, zu hinterfragen, und damit die voreiligen Einschätzungen und die Vorurteile herauszufordern, deren sich die meisten von uns gar nicht bewusst sind, auch wenn wir sie in uns tragen.“<sup>7</sup>

Die Philosophen wundern sich über Dinge, die anderen als gegeben erscheinen. Kleine Kinder tun dasselbe, sie stellen Fragen und untersuchen, sie sind neugierig und wundern sich. Doch sehr häufig stellen wir fest, dass ihre Neugier und ihr Sinn für das Erstaunliche nachlassen, wenn sie in der Schule voran schreiten. Anstatt die Neugier des Kindes anzuregen, scheint die Schule das Interesse an Untersuchungen zu entmutigen. Was also kann man tun? Was sollten Schulen unterrichten, und in welcher Weise können Lehrer/innen in eine Erziehung zur Infragestellung einbezogen werden?

## **II. Die didaktischen Konzepte für den Moralunterricht**

Im Jahre 1989 revidierte das japanische Ministerium der Erziehung das Curriculum der Lehrerausbildung (Course of Study) für den Moralunterricht („Dôtoku“) Dabei wurden 4 Werte in den Mittelpunkt gestellt: 1. „Die Beziehung zu sich selbst“, 2. „Die Beziehung zu anderen Menschen“, 3. „Die Beziehung zur Natur oder zum Erhabenen“ und 4. „Die Beziehung zur Gruppe oder zur Sozietät“. Die Anleitung für die Lehrplaneinheiten wurden für die unteren Klassen (der ersten und zweiten Klasse) in 14 Absätzen dargestellt (4,4,3,3), für die mittleren Klassen (der dritten und vierten Klasse) in 18 Absätzen (5,4,3,6), für die oberen Klassen (der fünften und sechsten Klasse), in 22 Absätzen (6,5,3,8). Bemerkenswert ist es, das dem bisherigen Ziel der Moralerziehung der Haltung des „Respekts vor dem Menschen“ noch die „Ehrfurcht vor dem Leben“ hinzugefügt worden ist. Man könnte es so deuten, dass nicht der egozentrische Standpunkt der Ausgangspunkt der Reflexion sein soll, sondern ein viel ursprünglicherer Punkt, das Leben selbst, das zur Ehrfurcht vor den Lebewesen nötigt, z.B. dem schwächeren Menschen, dem Baum oder der Wiese gegenüber.<sup>8</sup>

Auf jeder Klassenstufe der Grundschule ist eine Lehreinheit über die Beziehung zur Natur oder dem Erhabenen enthalten. So wird im Abschnitt [3( 2)] ausdrücklich das Lehrziel erwähnt: „Sich freuen, zu leben“ und „das

---

<sup>6</sup> Gregory, M. 2005.

<sup>7</sup> Bernstein, R. 1991. p. 4.

<sup>8</sup> Dôtokukyôiku, Rinjizôkan, No. 346, Tôkyô April 1989, S. 82. (Siehe: Artikel von Morita, Takashi).

Herz haben, das Leben zu würdigen“ (1. + 2. Klasse), oder: „die Würde des Lebens zu empfinden und das Lebende zu würdigen“ (3. + 4. Klasse), sowie: „Das Leben als Unersetzliches zu erkennen und deshalb das eigene Leben und das der anderen zu respektieren“ (5. + 6. Klasse). Diese Wertinhalte werden vom Ministerium vorgeschlagen, damit die Kinder fähig sind, ihre Sittlichkeit selbst zu entfalten.<sup>9</sup>

Seit den 80er Jahren besteht die neue Tendenz in der Moralerziehung der japanischen Grundschule darin, die ethische Frage der Bedeutung des Lebens und Todes des Menschen mit ein zu beziehen. Neu ist dabei, dass man die Auseinandersetzung mit dieser Frage nicht länger auf den Fachbereich der Wissenschaft wie Philosophie, Ethik und Religion begrenzt, sondern beginnt, diesen Problemkreis auch in der Schulerziehung, vor allem im Moralunterricht als Gegenstand des Lernens praktisch einzubeziehen.<sup>10</sup>

### **(1) Das Konzept des japanischen Moralunterrichts**

In diesem Abschnitt vergleichen wir das japanische Lehrfach „Moral“ mit der neuen österreichischen Tendenz, dem Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Im Lehrfach „Moral“, in dem vor allem mit der Methode des Wertkonflikte- oder Wertklärungslernen gearbeitet wird, werden notwendige Kenntnisse über die internationale Werterziehung vermittelt. Dabei werden ihre historischen Hintergründe und Entwicklungen in den Disziplinen Moralerziehung, Religionserziehung, Staatsbürgerkunde und Sozialkunde mit den japanischen Wertvorstellungen in Beziehung gesetzt.<sup>11</sup>

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Einrichtung der betreffenden Werterziehungslehrfächer intensiviert, auch die elementaren Lehrfächer selbst wurden umstrukturiert, so wurde aus der althergebrachten Bürgerkundeerziehung eine modere Sozialkundeerziehung. Im sozialistischen System Osteuropas gab es bis zu den 90er Jahren keine religiöse und moralische Erziehung, dafür aber Lehrfächer wie z.B. Sozialwissenschaft. Im Gegensatz dazu legte der islamische Kulturkreis ein sehr großes Gewicht auf die Religionserziehung, auf eine aufgeklärte reflexive Moralerziehung dagegen wurde kein Wert gelegt. Auch in den westlichen Ländern, d.h. Westeuropa, USA, Kanada und Australien, hat die religiöse Erziehung (Religionsunterricht in den Schulen oder Kirchen) einen höheren Wert als die ethische Erziehung, die vor allem der Familie bzw. den Kirchen überlassen wird.<sup>12</sup> Im Vergleich zu diesen Ländern wird die öffentliche Moralerziehung in Asien höher gewichtet, als die religiöse Erziehung. Die Moralerziehung spielt hier im Lehrplan der Schule eine wichtige Rolle. Die Anleitung im Moralunterricht beruht im Allgemeinen auf einem speziellen Lehrprozess:

a. Leben---□ Verinnerlichen des Wertes --□ Leben

---

<sup>9</sup> Kurs des Studiums für die Grundschule, hrsg. v. Ministerium der Erziehung, Japan, Tōkyō Dezember 1998, S. 90-92.

<sup>10</sup> Allerdings kann man die Bedeutung des Lebens nicht nur mit werttheoretischen Dimensionen erfassen, sondern auch aus entwicklungspsychologischer Sicht. Es könnte das Vorurteil bestehen, dass die Themen „die Bedeutung des Lebens“ und „der Tod“ für Kinder einen zu schwierigen Lehrstoff darstellen.

<sup>11</sup> Vgl. W. K. Cumming, S. Gopinathan Tomoda, Y. 1988.

<sup>12</sup> Vgl. Oshitani, Y. & Naitō, T., 1993, S. 138ff.

b. Verstehen ---- □ Zustimmen ---- □ Annehmen

c. Bewusstmachen -- □ Verfolgen des Wertes - □ Verallgemeinern -- □ Handeln  
( Tsutomu Saito, S. 112, in: Oshitani, Y. & Naitô, T. 1993)

Heutzutage kann man einen repräsentativen Typus des Lehrprozesses beobachten, der darauf abzielt, dass den Kindern selbst der ethische Wert bewusst wird und sie ihn in die Praxis umsetzen können. Dabei spielen zwei fundamentale Elemente eine Rolle. Zum einen muss man den moralischen Wert mit ausgewählten Hauptmaterialien „Verfolgen“ und „Erfassen“ um die Wertvorstellungen zu entfalten. Zum anderen muss man zur Vertiefung des moralischen Werts diesen zunächst in Distanz zu sich selbst in einer Identifikationsperson (in den Lehrmaterialien) wahrnehmen und sich damit diesen Wert selbst „Subjektiv Bewusst-Machen“.

Das didaktische Prinzip der Moralität ist in der Strukturierungsformel von Hajime Kanai entwickelt worden, damit die Kinder die Wertvorstellungen gemäß ihrer Natur als Subjektbildung entfalten können. Allerdings sind auch andere Lehrprozesse in die forschende Unterrichtspraxis eingeführt worden, wie der Typ, der auf der Moraldilemma-Theorie von Kohlberg beruht oder der Typ des Unterrichtens, der von der Forschungsgruppe initiiert wurde, die die Gesetze von didaktischen Prozessen erforscht (Hôsokuka Undô von Yôichi Mukôyama).

Das didaktische Grundmerkmal des Moralunterrichts in den öffentlichen Schulen ist also die Wertvermittlung, oder die Verinnerlichung der Werte, die durch die Wertklärung bei Wertkonflikten herbeigeführt wird, wie z.B. der oben aufgeführte dreistufige Prozess, der nach der Regel „Einstieg in das Thema“, „Entwicklung der Argumente“ und „Schlussfolgerungen“ abläuft. Hierzu gibt es pragmatisch ausgefeilte Lehreinheiten zu den fundamentalen Wertbereichen, und dazu korrespondierend didaktisches Material im Lesebuch zum Moralunterricht, mit dem die Lehrer/innen ihr Lehrziel, „das subjektive Bewusstwerden des Wertes“ innerhalb einer Schulstunde erreichen können. Seit kurzem ist es sogar möglich, den Moralunterricht als einen offenen Unterricht zu konzipieren.

Kritisch zu beurteilen ist hierbei allerdings die didaktische Durchführung. Ohne vorher nachzudenken, sollen die Schüler/innen bei der allgemeinen „Diskussion“ ihre Kommentare abgeben. Rein formalistisch sorgen die Lehrer/innen nur dafür, dass sich alle Schüler/innen beteiligen, alle etwas sagen. Es wird dabei nicht darauf geachtet, dass die einzelnen Schüler/innen aufeinander eingehen oder gemeinsam über die einzelnen Meinungen nachdenken. D.h. es geht nur um das Prinzip „Partizipation aller Schüler/innen“. Ohne aber auf die Klärung der inhaltlichen Positionen zu achten führt dieses Prinzip zu einem leeren Aktivismus. Ein exakter Denkprozess wird hierbei nämlich nicht gefördert. Nur dieser ermöglicht aber *Bildung*, die den Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Staats- und Gesellschaftsordnung eine selbstständige Lebensführung ermöglichen soll. So lautet der Auftrag der Schule, den „*Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension*“<sup>13</sup> zu fördern.

---

<sup>13</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein – Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II-Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1999. S. XI. In: Geister, O., 2002. S. 70.

„Bildung“ als Ziel des Moralunterrichts setzt sich aus „Wissen“ und mündiger ethisch-sittlicher „Haltung“ zusammen, d.h. die Werthaltung des Schülers darf nicht von vorne herein festgelegt sein. Deshalb ist der Erziehungsbegriff von Wolfgang Brezinka abzulehnen, nach dem die Wertordnung der Gesellschaft, bzw. der Erzieher darüber stimmt, was als „wertvoll“ oder „schlecht“ zu gelten habe. Vielmehr soll es dem Schüler als autonomes Subjekt ermöglicht werden, ein solches Urteil *begründet* entwickeln zu können.<sup>14</sup> Durch die Art der Organisation der Institution Schule gibt es allerdings einige Hindernisse, diesen Bildungsprozess harmonisch zu gestalten:

1. Die Vereinheitlichungstendenz: In der Schule werden die unterschiedlichen Individuen zur Überprüfung ihrer Lernresultate standardisierten Verfahren unterzogen. Das aber widerspricht der Idee der Bildung, denn aus etwas Subjektivem wird nun etwas Objektives gemacht.

2. Die Schulorganisation: Das schulische Lernen ist vorwiegend im 45-Minuten Takt und der Aufspaltung in unverbunden nebeneinander stehenden Unterrichtsfächern strukturiert. Dadurch wird die Fähigkeit zum vernetzenden Denken erschwert, das für *Bildung* entscheidend ist.<sup>15</sup>

Damit diese Mängel kompensiert werden können, ist es sehr wichtig, dass sich die Lehrkräfte, die den Unterricht vorbereiten, bewusst machen, dass Bildung nicht normativ sein kann, sondern ein Prozess ist. Deshalb muss sich der/die Lehrer/in zunächst einmal „selbst bilden“, bevor er/sie die Kinder in ihrem Bildungsprozess unterstützen kann. Für diese Theorie des problemorientierten und bildungstheoretischen Lehrens und Lernens sollen nach Klafki bei der konkreten Unterrichtsplanung drei Grundfähigkeiten berücksichtigt werden: die *Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität*.<sup>16</sup> „Deshalb sollte das durch Unterricht gestützte Lernen in *seinem Kern entdeckendes, sinnhaftes und verstehendes Lernen sein, dem die reproduktive Übernahme und das Üben sowie Trainieren nachgeordnet sind.*“<sup>17</sup> „Bildung“ als Ziel des Moralunterrichts wird mit den obigen Lernstrategien möglich.

Im Gegensatz zum japanischen Moralunterricht wird das Lernziel „Subjektives Bewusstmachen der moralischen Werte“ in der öffentlichen Grund- und Mittelschule in Österreich weder durch die Anerkennung der Werte erzielt, die im didaktischen Material vorgegeben sind, noch durch unmethodische aktivistische „Diskussionen“, sondern durch das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Dieser innovative Unterrichtstil wäre grundsätzlich als integrativer Bestandteil jedes Lehrplanes wünschenswert.

## **(2) Das Kind als Forscher: Innovatives Kinderbild**

Als Grundlage für diesen innovativen Unterrichtstil möchten wir ein innovatives Kinderbild vorschlagen. Es heißt: *Jedes Kind ist ein*

---

<sup>14</sup> Derselbe, 2002, S. 70f.

<sup>15</sup> Ebd., S. 72f.

<sup>16</sup> Ebd. S.76.

<sup>17</sup> Schröder, 1995, S. 199.



### *Untersuchender.*

Nach Matthew Lipman „kann man nicht selber gebildet sein, so lange man nicht den Kampf nachgelebt und nachgespielt hat, den die Menschheit ausfechten musste, um die so genannten Antworten zu finden, welche wir heute akzeptieren. Eine gute Lehrkraft ist eine Lehrkraft, die erkennt, dass ein Kind nicht in der Lage ist, eine Aussage als gegeben zu nehmen. Solch ein/e Lehrer/innen weiß, dass das Nachleben bzw. neu Erleben des gesamten Untersuchungsprozesses bis hin zur Wahrheit der Aussage entscheidend dafür ist, sinnvolles Wissen anzuerkennen“.<sup>18</sup>

Wissen beginnt mit dem Tun, es ist aktiv. Erst dadurch, dass Ideen dem Test der Erfahrung unterworfen werden, entsteht ihr Wachstum. Dewey verlangt, dass Schülern breite Gelegenheit zu gezielten Untersuchungen gegeben werden soll. Daher muss die Pädagogik den Lernenden mit dem Wissen dafür ausstatten, wie man Fragen stellt, anstatt einfach Beispiele für Problemlösungen oder Antworten zu geben. Dadurch wird klar, wie wichtig die Rolle der philosophischen Fragestellung für andere Disziplinen ist, denn Philosophie ist Problemerschaffung und „zwingt uns, zu reflektieren, was wir tun und wie wir leben“.<sup>19</sup>



Eine Szene des philosophischen Gesprächs im Unterricht einer Grundschule in Graz, fotografiert von Takara Dobashi, den 25. Oktober 2005

Heutzutage besteht ein solches Ausmaß an Widersprüchlichkeit, Konfusion, Besorgnis und Unsicherheit, und ebenso ein derart schneller Wandel

<sup>18</sup> Lipman, M. & Sharp, A.: 1998, p. 158.

<sup>19</sup> Bernstein, R. 1991 p. 4.

der Informationstechnologie, dass die philosophische Aufgabe der Fragestellung wichtiger denn je ist. Die Bedeutung der Philosophie besteht darin, dass es eine ihrer pädagogischen Aufgaben ist, aus jedem Kind und Jugendlichen einen Untersuchenden zu machen. Wie Lipman schreibt: „Wir können nicht zur Untersuchung erziehen, solange nicht die Erziehung in Untersuchung besteht – das heißt, so lange nicht die Qualität, welche wir am Ende erreichen wollen, in den Methoden enthalten ist“. Das Ziel des philosophischen Dialogs besteht nicht darin, emotionales und affektives Verhalten einander anzupassen, sondern reflektierendes Denken zu fördern. Diese Art des Dialogs beruht ursprünglich auf Sokrates' „Maieutik“. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Möglichkeiten eines jeden Gesprächspartners werden mit Hilfe kluger Fragen eigene Ideen und Gedanken geboren.

Das Untersuchen wird angeregt durch das, was Laurence Splitter und Ann Sharp „offen prozedurale“ und „offen substantielle“ Fragen<sup>20</sup> nennen. Zu dieser Art Fragen gibt es keine Antworten. Richard Paul<sup>21</sup> räumt dem, was er die „sokratische Fragestellung“<sup>22</sup> nennt, eine zentrale Stellung ein.

(i) *Klärungsfragen:*

Was meinst du mit ...? Willst du damit sagen, dass ...? Wie meinst du das Wort ...? Könntest du mir ein Beispiel geben für ...? Hat irgendjemand Fragen an Gabriel?

(ii) *Fragen, welche Annahmen überprüfen:*

Was vermutet sie? Glaubst du, dass es eine Garantie für diese Annahme gibt? Warum sollte jemand Derartiges annehmen? Finden sich in dieser Frage irgendwelche versteckten Annahmen?

(iii) *Fragen, welche Begründungen und Beweise überprüfen:*

Kannst du ein Beispiel/Gegenbeispiel nennen, um deinen Standpunkt zu illustrieren? Was sind deine Gründe, dieses zu sagen? Stimmt du ihren Begründungen zu? Aber ist dieser Beweis gut genug? Auf Grund welcher Kriterien kommst du zu diesem Urteil? Glaubst du, dass diese Quelle eine passende Autorität ist?

(iv) *Fragen zu Standpunkten oder Perspektiven:*

Wie könnte man das auch sagen? Sind noch andere Meinungen zu diesem Thema möglich? Gibt es Umstände, unter denen deine Sichtweise falsch sein könnte? In welcher Weise gleichen/unterscheiden sich Chengs und Marias Vorstellungen? Angenommen, jemand ist nicht deiner Meinung? Was glaubst du, würde gesagt werden? Was ist, wenn jemand einwirft, dass ...? Kannst du versuchen, die Angelegenheit von ihrem Standpunkt aus zu sehen?

(v) *Fragen, welche Implikationen und Konsequenzen überprüfen:*

Was folgt aus dem, was du sagst? Wenn wir sagen, dies sei unethisch, wie kommt es dazu? Was wäre die wahrscheinliche Konsequenz aus derartigem Verhalten? Wollt ihr diese Konsequenzen akzeptieren? Glaubt ihr, ihr kommt in diesem Fall zu Schlussfolgerungen?

---

<sup>20</sup> Sharp, A. 1995, p. 58.

<sup>21</sup> Richard, P. 1990, p. 19.

<sup>22</sup> Sharp, A. / Splitter, L., 1995, p. 56.

(vi) *Fragen nach Fragen:*

Glaut ihr, dies ist eine angemessene Frage? Inwiefern ist diese Frage relevant? Was setzt diese Frage voraus? Könntet ihr euch eine weitere Frage vorstellen, die auf einen anderen Aspekt des Themas abzielt? Inwieweit kann uns diese Frage weiter helfen? Sind wir der Lösung des Problems oder der Beantwortung der Frage irgendwie näher gekommen?

### III. Über die didaktische Kompetenz der Moral-Lehrer/innen

Welche Kompetenz können wir aus den oben miteinander verglichenen Konzepten der tatsächlichen Unterrichtspraxis als wertvoll ableiten?

Den höchsten Wert scheint beim gemeinsamen Lernen das „Nachforschen“ zu haben. Dewey und Lipman betonen die Wichtigkeit der Fragestellung. Dewey konzentrierte sich auf die wissenschaftliche Fragestellung, während Lipman darauf hinweist, dass die wissenschaftliche Fragestellung nicht ausreicht, dass die philosophische Fragestellung in gleicher Weise benötigt wird.

„Wenn Kinder dazu ermutigt werden, philosophisch zu denken, verwandelt sich der Klassenraum in eine Untersuchungsgemeinschaft. Solch eine Gemeinschaft widmet sich den Methoden der Untersuchung, den verantwortlichen Suchtechniken, welche Offenheit gegenüber Vernunft und Beweisführung voraussetzen. Man darf annehmen, dass diese Vorgehensweisen, wenn sie erst einmal verinnerlicht sind, zur reflexhaften Angewohnheit des Individuums werden.“<sup>23</sup>

#### (1) Die Lerngruppe als „Community of Inquiry“

Die Lehrer/innen sollen beim Unterrichten die Klassengemeinschaft als wissenschaftliche „Community of Inquiry“ organisieren. Ein damit verwandtes Konzept, die „Community of Learning“ schlug Prof. Dr. Manabu Satô von der Universität Tôkyô in Japan vor. In dieser Gemeinschaft soll sich die Kollegenschaft der Lehrer/innen für die Erziehungspraxis organisieren.

Philosophie zu treiben bedeutet sowohl eine dialogische als auch eine gemeinschaftliche Untersuchung. Die Untersuchungsgemeinschaft ist ein Ausdruck, der ursprünglich von C. S. Peirce geprägt wurde, um die Interaktion unter Wissenschaftlern zu beschreiben. Es handelt sich dabei um eine Gruppe (sozialer Rahmen) von Individuen, welche die Grenzen eines verwirrenden Problems mit Hilfe des Dialogs ausloten. Um einen strukturierten Dialog zu entwickeln, ist es wichtig, ein Umfeld zu erzeugen, in dem alle Gesprächsteilnehmer gleichberechtigt behandelt werden.

John Dewey definiert „Gemeinschaft“ als eine Gruppe Gleichgesinnter, aber unterschiedlicher Individuen, die auf Zeit<sup>24</sup> zusammenkommen, um sich mit einem gemeinsamen Problem zu beschäftigen. Eine Gemeinschaft setzt Bildung voraus, und eine demokratische Gesellschaft verlangt sie. Bildung beruht auf der Untersuchung, das heißt darauf, Dinge herauszufinden, Probleme zu planen und zu lösen, welche aus der uns umgebenden Welt

---

<sup>23</sup> Lipman, M. 1980, p. 45.

<sup>24</sup> Dewey, J. 1897.

heraus entstehen. Wir lösen diese Probleme gemeinsam an den Orten, an denen diese Probleme entstehen, nämlich innerhalb von Gemeinschaften. Eine Art dieser Gemeinschaften sind die Schulen.<sup>25</sup>

Matthew Lipman sieht Philosophie innerhalb der Untersuchungsgemeinschaft als einen sokratischen Prozess, welcher sämtliche Aspekte der Philosophie beinhaltet. Philosophie gibt nicht nur Kindern die Gelegenheit, ihrem Leben einen Sinn zu geben, sondern regt auch zum Denken an und ermutigt kooperatives Untersuchen innerhalb einer Untersuchungsgemeinschaft.

Das Klassenzimmer in eine Untersuchungsgemeinschaft zu verwandeln ist eines der hauptsächlichen Ziele des Philosophierens mit Kindern. Philosophie zu treiben bedeutet sowohl eine dialogische als auch eine gemeinschaftliche Untersuchung. Doch was bedeutet dialogisch und gemeinschaftlich? Viele aktuelle Forschungen und Schriften konzentrieren sich sowohl auf den Dialog als auch auf die Gemeinschaft. Sehr häufig wird der Ausdruck „Konversation“ bzw. „Diskussion“ als Synonym für „Dialog“ verwendet. Es ist daher wichtig, klare Unterscheidungen zu treffen.

## (2) Der Unterschied zwischen „Dialog“ als Lernstrategie und „Konversation“ oder „Diskussion“

Häufig, wenn wir beginnen, uns mit jemandem zu unterhalten, beginnen wir eine **Konversation**. Sie entwickelt sich in sehr natürlicher Weise, sie dient keinem tieferen Zweck, sie bedeutet eine Unterhaltung um der Unterhaltung willen, um Informationen weiterzugeben, um etwas zu organisieren, oder einfach um sich zu unterhalten und Vorstellungen auszutauschen. Sie ist ein Bestandteil des täglichen Lebens. Die Wurzeln dieses Wortes haben die Bedeutung von „sich einander zuwenden“. Dem entsprechend wechseln wir uns beim Zuhören und Sprechen ab. Häufig hören wir einer Konversation zu und stellen fest, dass es den meisten Leuten sehr schwer fällt, sich daran zu erinnern, was eine andere Person gerade gesagt hat. Da wir auf unsere eigenen Gefühle und Gedanken konzentriert sind, hören wir nur das, was in unser Konzept passt. Splitter und Sharp sind der Meinung, „dass vieles, was als normale Konversation gilt, entweder überhaupt nicht viel Denken enthält oder allenfalls ein Denken, welches schlecht ausgeformt und inkonsequent ist“<sup>26</sup>.

Manchmal führt eine Konversation zu einer **Diskussion**<sup>27</sup>, in deren Verlauf wir unsere eigenen Kommentare oder Meinungen abgeben und in deren Verlauf wir uns bemühen, verstanden zu werden, üblicher Weise zur Verteidigung unserer Standpunkte, um nach Beweisen dafür, dass wir Recht haben, zu suchen und um zu zeigen, dass andere Unrecht haben. Also nimmt man Standpunkte ein und bringt Argumente vor, um diese zu verteidigen. David Bohm sieht Ähnlichkeiten mit einem Tischtennis-Spiel, bei dem es darum geht, zu gewinnen und gut zu verteidigen. Dem entsprechend sind

Diskussionen Konversationen, in denen Meinungen und

---

<sup>25</sup> Morehouse, R., 994, Vol. 15, No. 1, p. 42.

<sup>26</sup> Sharp, A. / Splitter, L. 1995, p. 48.

<sup>27</sup> The roots of the word discussion mean to *shake apart*.

Unterschiedlichen Ansichten verteidigt werden, es handelt sich um einen Wettbewerb der Teilnehmer und Ansichten. Sie enthalten das Einnehmen einer Position und ihre Verteidigung durch Gegenangriffe, um dann zu sehen, wer gewinnt.

Abbildung 2 zeigt einige der Unterschiede von

| <b>Konversation</b>  | <b>Diskussion</b>  | <b>Dialog</b>  |
|--|--|--|
| Gespräch um des Gespräches willen<br>- Information –<br>Organisation,<br>Gedankenaustausch | Man gibt seine eigenen Kommentare und Meinungen dem anderen zu verstehen               | Gemeinames Denken und Reflektieren                                       |
| Konzentration auf eigene Gefühle und Gedanken  | Man bemüht sich, verstanden zu werden  | Die eigene Position ist nicht die einzig mögliche                        |
| Zuhören und Gedankenaustausch  | Man sucht nach Beweisen dafür, dass man Recht hat und dafür, dass Andere Unrecht haben | Man bildet eine Gemeinschaft, und jeder leistet einen speziellen Beitrag |
| Wenig Denken bzw. Denken, welches schlecht ausgeformt und inkonsequent ist                 | Eine Position einnehmen, sie verteidigen, und sehen, wer gewinnt                       | Die Intention besteht darin, ein neuartiges Verständnis zu erreichen     |
| Austausch von Gefühlen, Gedanken, Informationen  | Kritisieren der Position des Anderen   | Untersuchung, Ermittlung, Erfragung                                      |
| Kooperativ   | Streitlustig   | Kollaborativ   |
| Man hört, was ins jeweilige Konzept passt  | Man hört zu, um Schwächen zu entdecken und Gegenbeispiele zu finden                    | Man hört zu, um zu verstehen   |
| Man redet über Vorstellungen   | Man sucht ein Ergebnis, das die eigene Position rechtfertigt                           | Man entdeckt neue Optionen und Alternativen                              |

Ein **Dialog**<sup>28</sup> ist etwas ganz Anderes, hier handelt es sich um eine Vorgehensweise oder besser gesagt um eine Konversation von Menschen, welche gemeinsam denken und reflektieren, es handelt sich um einen Prozess, in dem nicht die eigene Position der einzig mögliche Weg und die endgültige

<sup>28</sup> Dialogue come from the Greek words *dia* and *logos*. *Dia* mean “through” and *logos* translates to “word” and “meaning”.

Antwort ist. Der Dialog eröffnet Möglichkeiten durch unsere Unterschiede und verfolgt den Zweck, neuartiges Verstehen hervorzurufen. Der Dialog stellt nicht nur ein simples Gespräch oder einen Gedankenaustausch dar.

„Ein philosophischer Dialog ist mehr als ein bloßes Gespräch, er stellt eine Aktivität dar, eine gemeinsame Untersuchung, eine Art des kritischen Denkens und der gemeinsamen Reflektion. Er hilft dabei, Werkzeuge zur Untersuchung tief liegender Ursachen, Regeln und Annahmen zu entwickeln und kann beim Finden neuer Wege, Probleme zu lösen, sehr kreativ sein.“<sup>29</sup>

Nach Buber entsteht ein echter Dialog nur, wenn jeder der Teilnehmer „den oder die Anderen in ihrer gegenwärtigen und besonderen Eigenschaft akzeptiert und ihnen mit der Absicht entgegen tritt, eine lebendige gegenseitige Beziehung zwischen sich selbst und ihnen herzustellen.“<sup>30</sup>

Im Idealfall hat die Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen den Charakter eines Dialoges von Angesicht zu Angesicht. Als Mitglied einer Gemeinschaft ist der Lehrer/die Lehrerin gleichrangig. Die Lehrkraft ist keine Wissensautorität. Sie liefert keine Antworten, sondern stellt eher Fragen. Die hauptsächliche Rolle der Lehrkraft besteht darin, die philosophische Diskussion dahin gehend zu erleichtern, dass sie eventuell zu einem Dialog wird. Lehrer/innen müssen ein Umfeld des Vertrauens schaffen, in dem die Äußerungen sämtlicher Kinder respektiert werden. Das Umfeld eines philosophischen Dialogs muss offen sein für gegenseitiges Vertrauen und gegenseitigen Respekt. Jede Person ist in der Lage, zu dieser Gemeinschaft einen speziellen Beitrag zu leisten.

## **Schlussfolgerung**

Eine Untersuchungsgemeinschaft wird durch den Dialog charakterisiert, der in kollaborativer Weise aus den vernünftig begründeten Beiträgen aller Teilnehmer herausgearbeitet wird. Die Schüler/innen lernen, starke Begründungen zu bilden, die Verantwortung dafür zu akzeptieren, dass ihre Beiträge zum Kontext passen, der Untersuchung dahin zu folgen, wo sie hinführt, die Sichtweise anderer zu respektieren, sich in kollaborativer Weise in die Selbstkorrektur einzubringen, wenn dieses notwendig ist, und stolz auf die Leistung der Gruppe bzw. die eigene Leistung zu sein. An späterer Stelle dieses Prozesses üben sie die Kunst, im Kontext des Dialogs und der gemeinschaftlichen Untersuchung gut zu urteilen. Indem er aktuelle Fragestellungen und Probleme als Ausgangspunkt nimmt, beginnt der philosophische Dialog mit konkreter Erfahrung, er bewegt sich vom Speziellen zum Allgemeinen. Andererseits lässt sich auch der umgekehrte Weg zeigen, die Anwendung des Allgemeinen auf das Spezielle. „Philosophie betreiben“ bedeutet zu versuchen, die Neugier auf die sprachliche Darstellung der Idee und des Konzepts anzuregen, die Freude am Sprachspiel, welche ein neues Ausmaß von Freiheit bei der Wahrnehmung der Welt ermöglicht.

Beim Philosophieren mit Kindern geht es nicht um das Auswendiglernen von Faktenwissen, sondern eher um die Entwicklung aktiven Denkens. Das Ziel

---

<sup>29</sup> Camhy, D. / Untermoser, 2005.

<sup>30</sup> Lipman, M. 1991, p. 19. Adapted from Buber, 1947.

ist, Kindern ihre eigene Fähigkeit zur Diskussion deutlich zu machen und auf dieser Fähigkeit aufzubauen. Diese Fähigkeiten sollten ihnen dabei helfen können, mit neuen Situationen besser umgehen zu können, Verbindungen zu erkennen, Widersprüche innerhalb von Informationen zu entdecken und zu lernen, unabhängig zu denken. Das Philosophieren mit Kindern scheint Fertigkeiten und Fähigkeiten zu fördern, mit welchen wir, entsprechend einer „nachhaltigen Entwicklung“, unsere Zukunft wiedergewinnen können. Es handelt sich dabei sowohl um kognitive als auch um soziale Fertigkeiten: Die Zukunft als eine Aufgabe gemeinsamen Handelns zu erkennen, unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit und unsere Lebensweise kritisch zu analysieren, normatives Denken und Begründen, das Erkennen von Paradigmen und die Fähigkeit, Alternativen zu bedenken, holistisches Denken und die Fähigkeit, in einen Dialog einzutreten, sind Möglichkeiten, die durch das Philosophieren mit Kindern gefördert werden.

Die Einführung der Demokratie in die Schule beinhaltet Dialog und Verständnis, menschliches Handeln, Empathie und Vertrauen. Eine Gemeinschaft des Philosophierens mit Kindern erfordert ideale Rahmenbedingungen für das Herausarbeiten intersubjektiver Wahrnehmungen und des Verständnisses für komplexe kulturelle Unterschiedlichkeiten. Das Philosophieren mit Kindern stellt eine Möglichkeit dar, dafür zu sorgen, dass die nächste Generation darauf vorbereitet ist, sich sozial und kognitiv in den notwendigen Dialog einzubringen und das zu beurteilen, sowie in Frage zu stellen, was für das Bestehen einer demokratischen Gesellschaft lebensnotwendig ist.

Für japanische Lehrer/innen ist es deshalb zu erhoffen, dass sie von dem Hang befreit werden, die unlösbaren Grundfragen des Lebens zu vermeiden, sondern diese vielmehr im Dialog mit den Kindern im gemeinsamen Prozess des „Sich-Wunderns“ bis zum Ende durchzudenken. Dadurch könnte das Vakuum der Kinderseele in Bezug auf ethische Probleme überwunden werden. Um diese Aufgabe zu lösen, dürfen sich Lehrer/innen allerdings nicht nur als Wertvermittler sehen, sondern auch als Forscher und mit den Kindern zusammen Lernende.<sup>31</sup>

## Literatur:

- Bernstein, Richard, J.: *Does Philosophy Matter?* In: *Thinking*, Vol. 9 No. 4, New Jersey: Montclair State University 1991.
- Buber, Martin: *Between Man and Man*. London: Kegan Paul, 1947.
- Camhy, Daniela G./ Untermoser, Melanie: *Philosophical Dialogue in Environmental Education*. In: Camhy, Daniela G. / Born, Rainer: *Encouraging Philosophical Thinking*. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus – Studien 17, Graz: Academia Verlag 2005.
- Cummings, W. / Gopinathan, S. & Yasumasa Tomoda, (Eds.): *The Revival of Values Edu-*

---

<sup>31</sup> Diese Aufgabe wird dem japanischen Lehrer dadurch erleichtert, dass das grundlegende Werk zum Philosophieren mit Kindern: „Ekkehard Martens, Philosophieren mit Kindern, Stuttgart 1999“, auf japanisch übersetzt worden ist. Vgl. Derselbe: *Kodomo to tomoni Tetsugakusuru*, übersetzt von Mineko Arifuku u. Kôgaku Arifuku, Kyôto: Kôyôshobô 2003.

- cation in Asia and the West*, Oxford: Pergamon Press, 1988.
- Dewey, John: *Democracy and Education*. 1897 (reprinted. New York: Free Press, 1966)
- Dobashi, Takara: *Unterricht als Urwissenschaft - Takeji Hayashi und das Philosophieren mit Kindern*, in: kpb Heft 62, Karlsruhe 2006, S.105-127.
- Dôtokukyôiku, Rinjizôkan, No. 346, Tôkyô: Meijitoshô 1989.
- Düwell, M. / Hübenthal, Chr. und Werner, M. H. (Hrsg.) *Handbuch Ethik*, Weimar:J.B. Metzler 2002.
- Geister, Oliver: *Schule im Umbruch, Zum Problem der Werteerziehung und des Ethikunterrichts in Zeiten der Postmoderne*, Münster:Waxmann, 2002.
- Gregory, Maughn: *Philosophical Thinking in the Classroom*. In: Camhy, Daniela Gg. / Born, Rainer: Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag 2005.
- Iwanamishoten Henshûbu ( Hg.):*Kyôiku o Dôsuru*, Tôkyô: Iwanamishoten 1997.
- Kanai, Hajime, *Dôtokujyugyô no Kihonkôzôiron*, Tôkyô:Meijitoshô 1996.
- Lipman, Matthew: *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret: *Ethical Inquiry: Instructional Manual to accompany Lisa. Montclair*, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (with Univ. Press of America), 1998.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederick S.: *Philosophy in the Classroom*. 2<sup>nd</sup> ed. Philadelphia: Temple Univ. Press 1980.
- Martens Ekkehard, *Philosophieren mit Kindern*, Stuttgart: Reclam 1999, auf japanisch übersetzt worden ist. Vgl. Derselbe: *Kodomo to tomoni Tetsugakusuru*, übersetzt von Mineko Arifuku u. Kôgaku Arifuku, Kyôto: Kôyôshobô 2003
- Morehouse, Richard: *Come! West and Prophetic Thought. Reflections on Community within Community of Inquiry*. In: Analytic Teaching, 1994, Vol. 15, No. 1.
- Oshitani, Yoshio & Naitô, Takashi, hrsg. v. :*Dôtokukyôiku*, Kyôto:Minervashobô, 1993.
- Richard Paul,,: *Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critic, 1990.
- Reitemeyer, Ursula: *Ist Bildung lehrbar?* Münster/München: Waxmann 2003.
- Schröder, Hartwig: *Studienbuch Allgemeine Didaktik. Grund–und Aufbauwissen zu Lernen und Lehren im Unterricht*. München: Arndt 1995.
- Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: *Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. The Australian Council for Educational Research: Ltd, Melbourne 1995.
- Shinchô 45* ( die Sonderausgabe: der Gegenangriff der Bildungseifrigkeit), Tôkyô: Shinchôsha. April 1989
- Washida, Kiyokazu „*Kiku*“*koto no Chikara*, Tôkyô:TBS Britanica 2000,
- Yamazaki, Hidenori & Nishimura, Masato, hrsg. Von *Motomerareru Kyôshizô to Kyôinyôsei*, Kyôto: Minervashobô, 2001.



(日本語要約)

グローバル時代におけるわが国の教員養成での道德教育分野の教職教養の一端をオーストリアとの国際比較から考察した結果明らかとなったのは、日本の教師に少なからず欠落する傾向のある教授能力である。それは、対象の経験に問題解決的、反省的に関わり、異質な他者との共同の学び合いを通して課題解決的に思考し、自己の見解や信念を自己修正できる児童の学びの力の育成に関わるコンピテンツ、換言すれば「哲学する能力」とでも言い表せるものである。授業において、知識の効率的な媒介の技巧には長けているが、学習対象にたいする児童の予定外の素朴な疑問を回避したり不可解な謎や不思議さへの驚きの感受性を無価値としたりせず、児童達相互の対話行為を組織し、概念の形成にまで導く、反省的実践のスキルは未知で、熟達がなされていない。中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育のあり方について」でも、幼・少年期の道德教育に充実が望まれ、人生経験のある社会人や道を極めた専門家に学校の道德教育に参加を求める方式が提言され、また地域関係者・保護者参加型の実践も試行されるに至っているものの、例えばグラーツでの実践に認められるように、児童の生活の根本問題に関して、多文化に育つ外国人児童の学ぶ教室に、外部の大人からの教示に依らず、たとえば「探究の共同体」を組織し、自ら追究する学びで責任ある対話能力の育成を促進する実践には、学ぶべき点も多い。熟慮に至らない「会話」や最良の議論をめぐる競争的な「討議」の方式と異なる「対話」の方式、インクルージョンやケアリングの原理にたつ協同の学びの技法、その促進者(Facilitator)としての教師の役割等のそこでのコンピテンツは、国際的な学習課題や教材開発への改善も含め、改めてわが国の教員養成において顧慮される時期にきていると考えられる。

なお、日・奥の比較による道德教育の新しい学びのモデルに映して省みれば、従来の定型的な形式段階を踏襲したわが国の学校に広まっている価値伝達型の教授方式を含むスキルや教授技術の育成にも今見直しが迫られていることは、大方予想のつく所である。

(土橋)

# Some Issues in Philosophy for Children

Karel L. VAN DER LEEUW

## Introduction

It is a great honour to me to be invited as guest-scholar in your department and in your university. Professor Satoshi Higuchi initiated this invitation because I have been active in the field of philosophy for children for a long time, and at the same time I am conversant with Asian, especially Chinese philosophy. So let me first introduce myself.

I studied philosophy in the University of Amsterdam, but out of an interest in Asian philosophy I took classical Chinese 文言 as a choice subject. Because I had gained extensive experience in teaching philosophy outside the university, in colleges and high schools, I was appointed lecturer for teacher training and advisor for educational matters in the Department of Philosophy of my university, later associate professor. My PhD was on education in philosophy and in the eighties I first founded a centre for philosophy for children in the Netherlands, and later, jointly with others, the European foundation Sophia for the advancement of philosophy with children. At the same time I lectured on various subjects, from formal logic to history of philosophy, and on comparative and Chinese philosophy. Since my retirement a few years ago I am guest-scholar in my department and I concentrate on comparative and Asian philosophy. I published recently among others a history of Chinese philosophy, I edited, together with Jan Bor, an anthology of Asian philosophy, and wrote a little book on the China-reception in the European Enlightenment. Currently I am working on a complete Dutch Mencius 孟子 translation and an article on Mohist 墨家 logic.

The invitation by your department is a great challenge to think about the connection between these various activities. At the moment I think of three possible areas of research: the nature of dialogue in philosophy for children, the importance of narrative (stories) in the development of thinking, and concept-formation in early childhood, especially the question if higher order concepts should be built into the educational program, and how.

## Dialogue as a Means of Practicing Philosophy

The educational process of our children takes more and more time in which children are constantly confronted with existing knowledge and skills which they simply have to accept. Nevertheless, at the end of the process, we expect the new adults to be able to think for themselves and make their own decisions. This means that somewhere in the process of education there should be room for autonomous thinking without the outcome being clear from the start. This is exactly the function we assign to doing philosophy in the classroom.

Philosophy in the classroom usually proceeds in the following way. At the start we read a story. The stories are especially constructed so that one or more philosophical problems are concealed in them. The dialogue proceeds from questions, either questions from the story, or questions from the children or from the teacher. The teacher, however, only acts as the facilitator of the dialogue and

does not try to impose his or her own view of the problem under consideration. The intention is that the classroom acts as a community of inquiry, that is, the children have to find an answer to the question which possibly is both clear and satisfying to all of them. Now why is doing philosophy such an excellent means to develop thinking skills and rational thinking?

In an earlier publication<sup>1</sup> I argued that accepting dialogue as a legitimate way of doing philosophy had certain implications for our conception of philosophy. In particular, philosophical dialogue as a principle of philosophy excludes a scientific view of philosophy, in which philosophy is seen as a body of accumulating knowledge. When we take philosophy as the total of rational principles underlying our everyday experience, this has two consequences:

1. Every person capable of rational thought can contribute to philosophical insights, and, on the other hand, what counts as philosophical truth has in principle to be understood and acknowledged by every rational person.
2. Because the principles of our experience are not somewhere given as such, doing philosophy is the unending task to explore, or, better, to constitute the common world in which we live. There is no definite common world of experience before we explore it.

In this lecture I want to consider the implications this view of philosophy has for our conception of philosophical dialogue and the way we conduct it. Rational dialogue<sup>2</sup> has a number of varieties. We can discern:

1. Eristic dialogue, in which the aim of the dialogue, usually between two persons, is to win, that is, to convince not the opponent, but the public. The person who 'wins' the dialogue is the one who is the stronger one in the eyes of the public. The dialogue can start with a question, or with a statement of one of the opponents. To be able to decide who is the winner, opponents and public have to recognize definite, explicit or implicit, rules, like in a game of sports. Whether what the 'winner' brings forth is in itself more 'true' than what the 'loser' defends is in principle of no consequence. Not even the public needs to be convinced of the opinion of the winner, if his performance is convincing. Truth is not at stake.

Eristic or sophistic dialogue has been popular in Ancient Greece, especially in the fourth century B.C., but also in ancient China around 300 B.C. We can deduct the rules from the dialogues which have come to us, but in some cases -- like in Plato's *Gorgias* -- they have been explicitly formulated. A very common practice is the following: the 'defender' has to come up with a thesis, and the 'challenger' is only allowed to ask questions, which the defender has to answer. The debate ends, either with the defender not being able to answer the question, or the challenger not being able to ask further questions. In Chinese philosophy, examples can be found in the Mencius 孟子 and in the Gongsun

---

<sup>1</sup> 'Philosophical Dialogue and the Search for Truth', in: *Thinking; The Journal of Philosophy for Children* XVII: 3, 17-23.

<sup>2</sup> Of course, dialogue can have a number of emotional and social functions which are left out of consideration here.

Longzi 公孫龍子<sup>3</sup>.

2. The dialogical test or what in scholastic terminology was called questiones. In this type of dialogue, which normally would begin with a statement, the 'defender' is interrogated by one or more persons. Of course, this type of dialogue, which was quite common in Europe in universities during the late middle ages, can have an eristic aim, to find out 'who wins', which brings it close to type 1. The test can also be an examination, to find out if the defender is up to the required standards. But it could also be motivated by the wish of the questioner to find out, 'if he is really right'.
3. Inquisitive dialogue, in which the participants join to try to find the answer to a question of common concern. In contrast to the eristic dialogue, the outcome of the dialogue has to be convincing for everybody concerned. There is no real public, or the public has to be the tacit part of the community and has to be convinced as well. The dialogue is motivated by the conviction that there exists an answer convincing for all, a 'truth'. Joined inquiry can take place between any number of persons, but becomes, of course, increasingly difficult with an increasing number of persons, because the number of possible interactions increases as N!
4. Instructional dialogue. The instructional dialogue can take place between two or more persons, but the essential characteristic of the instructional dialogue is the asymmetric position of the participants. One of them has the answer to the question under inquiry and tries to facilitate the dialogue in such a way that the other or others discover this answer without the 'instructor' him- or herself directly supplying it. An example of such a dialogue is the famous interrogation of the slave in Plato's Menon. The 'instructor', of course, has to be convinced of the rightness of the answer, so in this type truth is at stake as well.

The Socratic dialogue as conducted by Socrates in the early Platonic dialogues is a special case of instructive dialogue. The dialogue starts with the quest for a definition of some virtue, for instance piety or bravery, in which Socrates' partner seems to be particularly expert. Socrates' role is simply that of interlocutor who tries to find out whether this expertise is real or fake. Of course, Socrates is convinced from the outset that Ion's or Laches' knowledge is insufficient or outright false. So he seems merely to unmask his interlocutor, without pretending to have a better knowledge. Repeatedly, Socrates says he only knows that he knows nothing. But at the same time, the maieutic method, as Socrates calls it, has the implication that knowledge not only must be possible, but that it somehow is already present in the interlocutor and can be brought forward by questioning.

This knowledge is of an abstract nature. What Socrates is after, is a general definition of or insight in the virtues (sometimes skills) investigated. This general knowledge is necessary and sufficient for right conduct, as Socrates tries to elaborate in the so-called Hippias Minor, where he even goes so far as to assert that nobody knowingly does wrong. The implication of this is, among

---

<sup>3</sup> See *Mencius* 6 A 1-4, the famous debate between Mencius and Gaozi 高子, in which Gaozi comes up four times with a new thesis; and 公孫龍子 : 白馬論.

others, that the knowledge sought after is somehow already present in the persons interrogated, that this knowledge is universal, present in every person, and that it is of an articulate nature. How else could it be brought to light by mere questioning? This thesis has later been explicitly stated by Plato in his theory of anamnesis.

Socrates' role in these dialogues is pedagogical, although the difference with an instructional dialogue in the classroom is, that he doesn't pretend to have the knowledge sought after. The Socratic dialogues — that is to say, the early Platonic dialogues — are therefore somewhere between type 3 and type 4. Socrates seems to be earnestly motivated by a wish to find out the right answer, and, moreover, he considers this right answer of fundamental importance for right conduct. At the same time, however, Socrates' role in the dialogues with one or more persons is asymmetrical, he puts only questions and the answers, usually the wrong ones, come from his interlocutors. They, however, hold him for the wise man who has the answers<sup>4</sup>.

Socrates shares the conviction that insight is of cardinal importance for right conduct with Confucius 孔子 as we perceive him in the Lunyu 論語 or Analects. Confucius also is in the first place a pedagogue who tries to bring his disciples on the right path to insight. Nevertheless, the epistemological implications of the Confucian dialogues are quite different. Let me give a short example:

*When Sima Niu asked about humanity, the Master said: "The man of humanity speaks with hesitation."*

*Sima Niu said: "To speak with hesitation is that enough to be called human?" The Master said: "Since to do something is difficult, can one speak about it without hesitation?" (Lunyu XII.3)<sup>5</sup>*

In contrast to Socrates, the master gives an answer, but this answer can barely be understood as a definition or even a description of humanity. In fact, the master gives quite different answers at other times. The answer has something to do with the person addressed. Sima Niu is a disciple of Confucius known for his loquaciousness and at the same time not too bright. His astonishment is heightened by the fact that the word here translated as 'hesitant' can also refer to a speech impediment. One is humane, when one has a speech impediment? In fact, what the master is saying is: "Don't talk so much." The disciple only gets this scanty indication, which in fact means he has to find out for himself, the master only pointing to his main barrier in gaining insight. The nature of this insight is quite different from the Socratic or Platonic insight. It is not of a universal nature and not of an abstract quality, but a personal insight which has to be arrived at by everybody in his own way.

We return to our typology of dialogues. There is no absolute distinction between the types of dialogue. In the inquisitive dialogue, which is of central concern to us here, there may be situations in which a competition develops

---

<sup>4</sup> In the later Platonic dialogues, like the *Republic*, the role of Socrates changes of course. He gives the right answers, his partners only consenting.

<sup>5</sup> *The Analects of Confucius*. Transl. by Chichung Huang. Oxford Univ. Pr. 1997.

between two of the participants, the others forming a 'public'. There may occur situations where one of the participants is so convinced of a certain point, that he or she tries to lead the others in the direction of the right insight. And there may be occasions in which the participants test a preliminary insight by questioning.

Nevertheless, the inquisitive dialogue is characterized by the fact that it represents a common effort to find a convincing answer to a question of common concern, let us say, the truth. Now, precisely here lie a number of difficulties. In the first place, we are all familiar with conceptions of philosophy according to which there is no definitive answer to philosophical questions. Whereas the exact sciences are characterized by the fact that all researchers are convinced that there is one, and only one right answer, and that, once reached, it will stand for centuries, all ages and generations come with new answers to philosophical questions, without us, historians, being able to say one answer is more right than the other. That is exactly the reason the history of philosophy is important for the activity of doing philosophy, in sharp contrast to the meaning of the history of physics for doing research in physics<sup>6</sup>. Trying to find an answer to a philosophical question is, in the terminology of Guilford<sup>7</sup>, a divergent, not a convergent activity.

Precisely because philosophizing is a divergent activity, the situation in which and the way by which an insight is gained, is of cardinal importance. The results of investigations in the exact sciences stand as they do. As long as we have no reason to doubt the insight has been gained in a solid and dependable manner, we can assume these results hold. We do not need to go into all the details of the process of inquiry, and usually we don't even have the professional skills to do so. It is the result, the answer, that counts, not the process. And the result is a-historical, not tied to the person who found out or the cultural background in which he or she lives. That is the reason skills in science and technology are specialist skills.

But if gaining philosophical insight is so tightly connected with personal development, if a philosophical insight is a personal, individual acquirement, how then does this go together with 'finding out truth together' in philosophical inquiry? To be clear, even if the gaining of philosophical insight is a purely individual matter, this does not exclude the benefit of communicating with others. Outside influences can bring me nearer to the realization of my insights. However, the nature of these influences would in that case be indifferent to the results. Sitting against a tree and meditating, or even drinking a good beer, can bring me nearer to personal insights, and so might conversation with other people. It is not improbable that the communication with other people is a more effective means to advance my personal insights than a tree or a glass of beer, and this could be a justification for philosophical dialogue. The insights gained by different participants could, however, be different and diverge widely, even if remarks and questions by others would have been a real stimulus for everyone of them. And, indeed, the attainment of, or even the searching after consensus is not held to be an essential element of philosophical dialogue by some practitioners.

---

<sup>6</sup> Of course, recent philosophy of science has mitigated this view; and, of course, past experience in physics can be of inspiration to present day research.

<sup>7</sup> *The Nature of Human Intelligence*, New York 1967.

If, however, the conversation with others is regarded purely as a means to my reaching insights or even, let us say, wisdom, I am in an asymmetrical position, because the other participants, however high may be my esteem for them, are at the best a better means than the tree. This situation is not fundamentally altered by the fact that others would consider me as an effective means to further their personal development. It is in my interest to gain as much as possible and, at the best, indifferent how much I give. I might be moved by compassion to further the insights of my companions, but I have no direct personal interest in that, except that living together with people having a minimum of rationality makes life more agreeable.

This excursion into game theory may be a little bit a parody. What we can learn from it, however, is that the realization that an insight gained is, in the last resort, a personal matter, provides us with no strong drive to co-operate in a joint enterprise to find out. Joint effort can only be motivated by the realization that behind personal motives and personal development there lies something common. I can only wholeheartedly co-operate with others in an earnest effort to gain insight, if that insight can only be reached, not only with the help of others, but on the condition that they advance their insight too and that we are moving in the same direction. They have to be more than my sparring partners. Under which conditions is this possible?

To answer this question, let us take a slightly Leibnizian turn. The insight I am after is the insight in the rational principles underlying my experience in a world I have in common with others. Rational principles, because philosophical dialogue is a rational activity. My personal world of experience consists of more than the underlying principles, it contains a lot of contingent facts, quite personal insights or opinions which have little to do with a shared world, false insights, and so on. How can I discern which insights are the principles underlying our common world of experience if I remain restricted to my individual perspective? Well, if there is such a thing as a rational structure underlying common reality, then others have to share it. Their perspective, different from mine, can help me discover what is contingent, and what is -- to use the language of rationalism -- necessary truth in my view of the world, but only under the condition that my partners undergo the same process. Only a common enterprise can lay bare the principles underlying our common experience of the world. The others form so to say a mirror for me, maybe even a better mirror the more different their perspective is from mine<sup>8</sup>.

Leibniz' theory of knowledge seems to imply the rational insights, the principles of common experience, are already present, they are inborn and need only to be discovered. There is, however, a difficulty in this view. What can common experience mean? In the foregoing we repeatedly spoke of 'common experience' as a level of reality accessible in principle to all who share the faculty of reasoning. Daily experience in a literal and concrete sense, however, is clearly very different for the university teacher, the philosophical practitioner, the factory worker, the salesman, the peasant, the consultant, the IT-technician. There barely is any common experience on the basis of which we can develop common rational insights. Common experience only means that we live in a

---

<sup>8</sup> An additional reason why the history of philosophy, including non-European philosophy, that is to say the views of people living in a very different world, are of lasting interest.

common world, meet each other, try to understand each other, live together, sometimes have common interests and can make appointments. But this common world is no more than the shell inside of which our very different lives are enacted.

Practicing philosophy is trying to understand how all these different lives fit together in a common reality, is to have the 'eye on the whole' in the phrase of Wilfred Sellars<sup>9</sup>. "Philosophy in an important sense has no special subject matter which stands to it as other subject-matters stand to other special disciplines."<sup>10</sup> There is, this means, a radical difference between philosophical insights and understanding in any other area of human thought.

To be able to act thoughtfully we have to discover the ultimate aims and objectives of human life, which obviously can be derived from the principles underlying our common experience. Again we can ask: are those principles somewhere present in the common substance of our diverse worlds of experience, like the grain in the wood, ready to be discovered by the seeing eye? Can we regard these various worlds of experience as the diverse manifestations of one and the same underlying reality?

It is difficult to imagine that a common experience, which is not experienced, is nevertheless somewhere there. The reality of which philosophy promises to find out the truth is not a definite area of experience to be explored, but a common experience which still has to be constituted. The 'shell' in which our various areas of experience fit, is not an object lying around somewhere, but a task to be fulfilled. In this respect philosophical reasoning is something very different from the instrumental reasoning in specific areas of experience. The reality of which philosophical practice tries to find out the truth, is not given.

This is not a relativistic stance: we do not construct reality, we find out about it. Reason constitutes reality, it does not create it. What exactly is the relation between our thought and Wittgenstein's 'rock bottom' of experience we cannot find out beforehand, we can only speculate about it. We cannot step outside of ourselves to observe the relation between ourselves and the world. Philosophy in dialogue is the never-ending attempt to reach that rock bottom.

## **The Role of Narrative in Cognitive Development**

I will be more sketchy about the two other elements in philosophy for children which seem to me of utmost importance. They will be objects of my research here. The first I mentioned is the role of stories or narrative. In cognitive psychology knowledge normally is represented in schemes or tree-structures. In such a representation there is no place for time. Although we acquire knowledge in time, time seems to play no role in the knowledge acquired as such. In which order and at what time we acquire our knowledge and insights seems to be completely indifferent in the cognitive-psychological representation of knowledge. This representation certainly corresponds with many of the phenomena we are familiar with. I know Japan is in the East, and I know Tokyo is the capital, but I don't even remember when I acquired this knowledge. And even if I remember, that is a different story which has no implications for the knowledge itself and

---

<sup>9</sup> Wilfred SELLARS: 'Philosophy and the scientific image of man', in: ID.: *Science, perception, and reality*. London, Routledge & Kegan Paul, 1963.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 2.



only belongs to the story of my life.

The ordinary representation of knowledge doesn't account for the role narrative plays in our life, and not only for children. We read novels and stories, we see movies and series on the television; we cannot do without. And especially for children stories are important: we read stories aloud for them, we tell them stories. Of course, stories have an emotional value which bare knowledge has not, but this maybe is not the whole story.

Usually the role of stories is accounted for in psychology by discerning between two types of memory: systematic memory and episodic memory. Whereas time is indifferent for systematic memory, it is of cardinal importance for episodic memory. But episodic memory, in essence, is the story of my life. People with a defect of their episodic memory, for instance people with Korsakov-syndrome as a result of excessive drinking, are very unhappy people, but do they know less? Has episodic memory significance for our cognitive abilities?

I will not try to answer that difficult question at the moment, but I will make one observation which seems to me to be of cardinal importance. Usually we think of episodic knowledge as unilinear in time. In life episodes follow a definite sequence. All stories seem to be located on two axes of time: sequence and simultaneity. It is difficult to remember the precise sequence of events even in our own life if there is no causal connection or other outright connection between them. This is exactly how stories function: although stories happen in time, there is no or only a loose temporal connection between them. I know the stories about Cao Cao 曹操 from Sanguozhi 三國志, and I know the stories about Charlemagne, but whether Cao Cao lived before of after Charlemagne is of no consequence for the impact of the stories.

We may for the moment draw one conclusion. If narrative has cognitive significance, then the temporal structure of stories is of cardinal importance. At the same time we cannot arrange stories, neither the stories of our own life, nor the stories we hear and read, in a unilinear series. The interconnection of stories seems to be of the same nature as the interconnection of systematic knowledge: sometimes loose relationships exist, and at other times patches of knowledge are completely unconnected.

In this respect the classic Chinese novel (I don't know about Japanese literature) is more close to life experience than Western literature is. Classic novels like 'The Journey to the West' 西遊記 consist of loosely connected stories which sometimes can be read in any order, in sharp contrast to the classic European novel, which exhibits a unilinear sequence with clear beginning, development, and end.

## Higher Order Concepts

By 'higher order concepts' I mean concepts which do not refer to the outside world, but to our knowledge of that world. Questions about knowledge come up in philosophical dialogue, but which ones and in which order is in usual practice completely dependent on chance. There has been some discussion between colleagues whether higher order concepts should be systematically built into a program for philosophy for children. I will not try to design such a program here, but I will take two examples of higher order concepts which will

not easily be discussed in the classroom, unless the program is explicitly designed.

Traditionally European philosophy recognizes two sources of knowledge: experience and reason. Experience leads to general knowledge by the process of induction, reason starts from general assumptions and leads to specific truths by the process of deduction. The evaluation of these two sources and processes of knowledge may differ from one philosopher to another, but there has been general consensus in European philosophy that reason and experience are the only two legitimate sources of knowledge. I will introduce two other sources of knowledge which have been largely neglected in epistemology and which can easily be built into a program for philosophy for children, namely abduction and hearsay or trustworthy testimony.

### **- Abduction**

Abduction is the inference from one specific fact to another specific fact. When someone enters the house and his hair and coat are wet, we conclude that it's raining outside. It is clear that abduction plays a big role in everyday experience: knowledge proceeds more from fact to fact than from fact to general rules or vice versa. At the same time there is a specific logic of deduction and a logic of induction<sup>11</sup>. So we may assume the processes of deduction and induction lead to certain knowledge if our starting point is dependable.

Such is not the case for abduction. Precisely because the relation between specific facts can only be specific, there can be no general rules to abduct one fact from another. Somebody may have thrown a bucket of water from the upper window on the person who enters the house, so the conclusion that it's raining outside may be false. But precisely this uncertainty in abduction makes it an excellent subject for discussion in the classroom. I leave open the question whether we should introduce the terminology for children.

### **- Hearsay**

Traditional Indian epistemology recognizes not two, but three sources of knowledge: reason, the senses, and trustworthy testimony. The category of trustworthy testimony usually serves to defend religious knowledge, but it is clear testimony or hearsay plays a cardinal role in everyday life. Most of our knowledge doesn't derive from reason or the senses at all, but from hearsay. Some knowledge has no other access than testimony, especially historical knowledge. Not only historical knowledge in a broad or scientific sense, but also biographical knowledge. I mention one example: if I see a photograph of myself as a baby, how else than by testimony can I really be certain it is a picture of myself?

Knowledge by testimony poses analogous problems as knowledge by abduction. A logic of testimony is unthinkable. In many cases, especially in historiography, we cannot always be sure about the knowledge we have. And although there certainly exists a historical methodology, a unified method of verification doesn't exist.

Trustworthy testimony is a relevant topic for classroom discussion for the

---

<sup>11</sup> I skip Poppers criticism of the possibility of a logic of induction, which has been modified by Lakatos anyway.

same reasons why abduction is: In the first place, knowledge by testimony is of enormous importance in everyday life and in science. In the second place, methods of verification -- if any -- can only be learned piecemeal, by comparing a great number of instances.

In both cases -- abduction and testimony -- it will not be difficult to design cases or short stories which can be discussed in the classroom. We will also see that the sophistication of verification develops with age: when very young we simply believe what our parents tell us. On the other side, discussing examples could possibly enormously enlarge consciousness of problems of knowledge.

## **Conclusion**

About dialogue and its function in the history of philosophy and its connection with discussion as a method of doing philosophy in the classroom, I have written several papers -- published and unpublished. My third category, higher order concepts, is of cardinal importance, but it is not difficult to see why, nor would it be complicated to design materials for it. The only problem is: which categories, and in which order. The most difficult problem is that of narrative and how to handle it. So it seems to me a theory of narrative is the most urgent problem. I hope to meet colleagues in Hiroshima University who are interested in the same problems.

(日本語要約)

教室で子どもたちとともになされる哲学的な対話が、ここで言われている「子どものための哲学」である。子どものための哲学といった考え方は、従来の講壇哲学を批判的に排し、真理に向けて哲学を实践するという、新しい哲学の捉え方に立脚している。哲学的な対話において、子どもたちは共通の経験世界の構築のために協同の努力をするのである。子どものための哲学の实践では、物語を生成する「語り」が重要であり、それは日常的な経験の拡張ともなりうる。こうした哲学の見方は、例えば古代の中国哲学などの、非西洋の哲学に通じるものである。

(樋口)

# 平和教育における概念的理解とその問題

山内 規嗣

## 1. 海外出張時のエピソード

昨秋、本科研の活動の一環としてグラーツ大学での「子どものための哲学」に関する国際学会に参加した翌日のこと、旧ユーゴスラビア生まれのある女性教員が、「なぜ日本では『ドラゴンボール』のような暴力的なテレビアニメを製作しているのか」という質問を、論者を含む日本人研究者一行に投げかけた。論者自身も子供の頃に見知っていた番組作品が、今ではわが国の文化輸出品目の一つとなって海外にて放映されているのだが、その女性の幼いきょうだいが視聴している娯楽番組の暴力賛美的な内容が、そこで教育的に問題視されたのだった。

この問いに即答するための知識も語学力もない論者が帰国後に原作漫画の内容を調べてみたところ、その長大な物語の基本的枠組みはたしかに暴力の相互エスカレーションによって構築されていた。しかし、その結末近辺になると、それまで最も非力で道徳的な存在として描かれてきた一人の平凡な人間が、最も暴力的な「敵」の中に人間性の契機を看取してその成長を援助することで、主人公達の暴力による暴力への対抗ではなしえなかった和解と平和の実現可能性をトリックスター的にもたらず、というまったく逆の展開を示していたのである<sup>1</sup>。ユーゴ内戦の記憶をおそらく有しているその女性の現実的な危機意識からすれば、そのような結末を迎えるためだとはいえそれまであまりに冗長な暴力的な物語が続くことには、単純に賛成できないかもしれない。しかしながら、暴力と憎悪の相互エスカレーションというこの作品でも現実の内戦でも突きつけられている重大な問題に対して、他者を人間化することによる暴力的関係からの脱却と平和実現というこの作品が提起した回答は、現実世界におけるその実現が困難であるとしても、虚構と断ずることのできない普遍性と教育的意義を有している。そしてそれは、本論で述べるように、平和教育実践を検討するさいにも重要な手がかりを与えるものなのである。

## 2. 日本における従来の平和教育実践の問題点

憲法や教育基本法などを引くまでもなく、戦後日本の学校教育は、平和な社会・国家ならびに国際社会の実現と、そのための資質・能力を有する個人の形成を目的の一つとして

<sup>1</sup> 鳥山明『ドラゴンボール 完全版』第31-34巻、集英社、2004年。

掲げてきた。平和教育は、この意味において学校教育全体を通じてなされる広義の実践と、近年は「平和学習」とも呼ばれているような計画的に行われる狭義の実践の両方を含んでいる。このうち狭義の平和教育実践について、論者は、大学の初等教育教員養成課程生の回想をもとに、学習者の側が認識している小学校から高校までのその実態を検討してきた<sup>2</sup>。そこで明らかにされたのは、以下の3つの問題であった。

- (1) 従来の平和教育論では、道德教育における道德性の様相とほぼ対応させるかたちで、平和教育の諸様相、すなわち戦争と平和に対する基本的な心情の育成、戦争と平和についての本質的理解、平和実現を目指す実践意欲・態度と実践力の形成、の4つが目標とされてきた。しかし、学生の認識では、これらの目標は平和教育実践の結果として十分には達成されていない。とくに戦争と平和についての本質的理解は、戦争・平和の明確な概念規定を学ぶことがなかったために、曖昧な水準にとどまっていた。
- (2) 従来の平和教育実践が明確な概念形成を避けたまま、戦争の悲惨さを感情的に理解させようとするための互いに類似する内容の教材を、あらゆる学齢期において反復的に用いていることや、平和実現への具体的方法についての手がかりが与えられないことなどを理由として、学習者の側に、そのような発展性のない平和教育実践ならびに戦争・平和について思考することに対する否定的な心情と消極的態度が育成されてしまっていた。
- (3) 従来の平和教育実践が、その目的とする平和的な人間の形成と相反する結果を一部でもたらしていた。例えば、ある平和教育実践によって教授された戦争の実態についての内容が、学習者に、その教材の中で加害者として説明された存在を「敵」とのみ見なすような反平和的な他者認識を、かえって獲得させてしまっていた。

これらの問題は、平和教育実践総体の問題としては必ずしも容易に敷衍しえないものの、少なくとも実際の学習者の認識をもとにするかぎり、その目標達成を阻害する実践上の要因として理解できる。このうち、(1)は明確に戦争と平和についての概念的理解の問題であり、(2)も教員側におけるその欠落が教材選択の誤りをもたらしていると考えられる。そして(3)も、自らの教育実践がもたらす反平和的な帰結を予想するための批判的

---

<sup>2</sup> 山内規嗣「大学生の回想にみる平和教育実践の諸問題」、広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座『学習開発学研究』第1号、2007年、pp. 99-109。

視座を与える概念的理解が、やはり教員の側に存在していないと言える。それゆえ、本論で問題とするのは、平和教育実践の前提となるこの概念的理解を、教員に、そして教員志望学生に、どのように獲得させるかということになる。

### 3. 「戦争」と「平和」の概念規定

ところで、「戦争」の概念的理解とはいかなるものを指すのか。ここには、「戦争」とは何かという概念規定それ自体の問題と、それについての理解のありようの問題が相互に結びついている。論者が大学生の回想から判断するかぎり、従来の平和教育実践は、戦争の悲惨な実態を学ぶこと通じて「戦争」を把握＝概念化させるという方法論によって構成されており、あえて「戦争」を定義するかたちでの概念教授はなされていない。そして、そのさい教材として選択される戦争実態のほとんどは、第二次世界大戦における2種類の戦争体験、すなわち原爆・空襲など日本－アメリカ合衆国間の戦争行為における日本国民の「被害者」的な戦争体験と、日本－アジア諸国間の戦争行為・植民地経営における日本国民の「加害者」的な戦争体験である。

このように、概念規定の直接的教授を避け、自国の戦争行為に材をとる具体的事例の学習を通じて、学習者が「戦争」理解を深化するという方法論をとった場合、ただちに問題となるのは、そこで使用される「歴史的事実」に対する解釈の妥当性である。いわゆる十五年戦争をめぐる日本での論争は、歴史教科書問題などをはじめ今なお様々な領域で継続されている。オーストリアでの歴史教育についてもまた、近藤孝弘によれば、ナチス時代に対する戦後直後の沈黙期からナチスの被害者・抵抗者としての欺瞞的な「犠牲者テーゼ」期を経て、ナチスに積極的に荷担した事実と従来の「記憶の捏造」や「忘却」をも直視しようとする現代的な歴史教科書の執筆採用に至ったものの、これに対する社会的抵抗の存在や学校教育実践における不徹底が指摘されている<sup>3</sup>。ナチス・ドイツに「巻き込まれてしまった」というオーストリア国民の「被害者意識」と、軍部の暴走に巻き込まれてしまったという日本国民の被害者意識との対照など、ここで検討すべき問題は少なくない。しかし、本論の主題に即して言えば、近藤の次の指摘は、自国の戦争を内容とする歴史教育に基づく「戦争」平和」概念形成の限界を示すものとして受け止められる。「あたかもオーストリア共和国という教室を想定するかのように、正しい歴史理解を素朴に説き続けるこ

<sup>3</sup> 近藤孝弘『自国史の行方 オーストリアの歴史政策』、名古屋大学出版会、2001年、p. 57 以下ならびに p. 191。

とは、むしろ、民族概念と結びついてきたかつての国民理解に、改めて現実性の付与を試みる行為を意味し、それは、その虚構に価値を見いだすために、表面的には壮麗だが本当は陰惨な物語に執着する極右主義の主張を間接的かつ逆説的に支えることにもなる。」<sup>4</sup>つまり、「正しい」歴史解釈を教授するのみにとどまるのではなく、歴史解釈の妥当性を判断するための基礎を学習者に獲得させたうえで、様々な具体的解釈に向き合っていくことが、歴史教育の本質的課題として求められていることになる。そうであるならば、平和教育における概念的理解に対して歴史教育による歴史理解が先行するのではなく、「戦争」や「平和」という歴史解釈における価値的判断の基準となるような概念こそが、歴史教育に先行するべきなのであり、それによって学習者が様々な歴史的状況を「戦争」と判断できるための視点を自ら構築することが、本質的な歴史教育をはじめて可能にするのである。

しかし、たとえそうであるにせよ、「戦争」の概念的理解のさいに教材から歴史的内容を排除することが可能なわけでもない。自国史というマクロな水準で歴史解釈の妥当性を求められるような内容ではなく、ある状況下における人間の行為を通じて「戦争」「平和」の普遍的性質を学習者が理解できるような材料が、ここで求められているのである。そこで手がかりとなるのが、例えばクラウゼヴィッツがその『戦争論』の冒頭に掲げた「戦争は一種の強力行為であり、その旨とするところは相手に我が方の意志を強要するにある」<sup>5</sup>という定義である。クラウゼヴィッツはその直後に戦争を政治の手段として位置づけ直し、これによって戦争という極限的な暴力行為をヨーロッパ的理性による国際政治関係の枠内に止めようと試みるのだが、その場合でも他者に対する意志の強要、つまり暴力による他者の意志の否定・制限という意味は変化していない。そして、このような意志強制が個人においては自由な存在としての人間の尊厳を奪ういわば非人間化的行為である以上、「戦争」を「相互に対立する社会集団において進展する暴力的・システムの非人間化の過程」として規定することができるだろう。同時に、これに対する「平和」とは、和解を含む「人間化の過程」を意味することとなる。これらの規定をふまえることによって、平和教育実践は、ステレオタイプ的な「戦争」像を離れて、実際の戦争の多様な側面を、非人間化という本質の多様な現れのケーススタディとして相互に関連させながら教材化することが可能となるのである。

---

<sup>4</sup> 近藤、前掲書、p. 200。

<sup>5</sup> クラウゼヴィッツ『戦争論』上巻、篠田英雄訳、岩波文庫、1968年、p. 29。



#### 4. 「戦争」と「平和」の具体的理解とその前提

まず、非人間化の過程としての「戦争」については、外部に対するそれと内部に対するそれに大別できる。

外部に対するものとは、国家間戦争においてはもちろん敵国およびその国民に対する非人間化の過程を指す。サム・キーンは『敵の顔 憎悪と敵意の心理学』において、交戦国や敵性国家とその国民に対して形成される画一的・否定的イメージが、じつは自分自身の小児的なパラノイアとしての「影の投射」、すなわち困難な状況を招来した自己の責任を回避するためにその罪を他者に負わせ、正義—悪の二元的単純化によって自己正当化をはかるという欺瞞行為にすぎないと指摘している<sup>6</sup>。このような非人間化・モノ化された「敵」イメージは枢軸側にも連合側にも等しく戦時下宣伝などで描かれてきており<sup>7</sup>、学習者は直接的な戦闘行為に触れずともそれらの材料をもとにして戦争における敵国民の非人間化された像を理解することができる。なお、このような事例の最も今日的なものは、じつは歴史修正主義者が示す類型的な批判者像などに端的に見出せる<sup>8</sup>。近藤が期待していた歴史解釈に対する判断の基礎形成は、例えばこのような視点からも得られるだろう。

内部に対するものとは、国内・集団内における非人間化の過程と、個人の内面における抑圧である。前者については、「非国民」という言葉が示すような、「愛国者」への画一化を免れようとする「国内の敵」に対する共同体からの排除という暴力が例示される。後者については、そのような周囲の圧力に対する「消極的傍観者」としての自己限定<sup>9</sup>などという強制的な抑圧はもとより、画一的「愛国者」への自発的順応（例えば総力戦体制において女性が肉親の死に対する感情までも戦意高揚の材料として自発的に動員し戦時下の「母」としての画一化された愛国的女性像を支えていったという心性と社会構造の関係<sup>10</sup>）や、同じ人間との戦闘（殺害）行為を可能にするためになされる兵士へのオペラント条件づけ的訓練とそれが与える精神的後遺症の問題<sup>11</sup>などが、題材として得られる。また、と

<sup>6</sup> サム・キーン『敵の顔 憎悪と敵意の心理学』、佐藤卓己・佐藤八寿子訳、柏書房、1994年、24ページ以下、p. 99以下。

<sup>7</sup> ジョン・W・ダワー『容赦なき戦争 太平洋戦争における人種差別』、猿谷要監修・斎藤元一訳、平凡社、2005年。

<sup>8</sup> 例えば藤原帰一『戦争を記憶する』、講談社現代新書、2001年、P. 167以下の分析。藤原が主張する日本の歴史教育に対する提言（同上書p. 171）は、本文中で言及したようなオーストリアの歴史教育に関して近藤が示したそれと、ほとんど一致している。

<sup>9</sup> 渡辺一夫『寛容について』、筑摩書房、1972年、p. 231。

<sup>10</sup> 若桑みどり『戦争がつくる女性像』、ちくま学芸文庫、2000年。

<sup>11</sup> デーヴ・グロスマン『戦争における「人殺し」の心理学』、ちくま学芸文庫、2004年、P. 290。

くに兵士については、民主主義国家の軍隊内に蔓延したいじめや暴力などの非民主主義的実態<sup>12</sup>や、徴兵された一般民衆が戦闘行為を通じて戦争の能動的主体へと変化していく過程<sup>13</sup>、さらに銃後の社会に復帰したさいに自己のそのような変化と家族の戦争に対する根本的無知とによって最も親密なコミュニケーションが断絶してしまうという兵士の絶望的孤独<sup>14</sup>なども注目される。

以上の視点から理解されるべきことは、人間が他者と、あるいは自身と分かり合えなくなるということの諸相である。つまり「戦争」とは、国家・国民の水準においても個人の水準においても、他者ならびに自己を画一化やモノ化などによって非人間化し、その尊厳を奪っていくという過程そのものを意味しているということである。

これを踏まえて、人間化の過程としての「平和」は、人間的尊厳の回復の諸相をもとに、「戦争」と対称的に理解されることとなる。具体的には、戦場における「敵」の人間としての再発見とそれにとまなう自己の加害者としての罪の自覚<sup>15</sup>や、強制収容所などのシステム的な非人間化過程における被害者側の人間性維持の抵抗努力<sup>16</sup>などが例示される。また、「戦争」状態から「平和」状態への転換、すなわち敵対的関係がいかにして融和的關係と相互の人間性の回復へと移行するかということについては、例えば、捕虜の扱いにおける攻撃的態度から受容的態度への変化<sup>17</sup>などが、対立・排除から和解・協同に至る過程の総体を示す具体的事実として参照可能である。

ただし、捕虜問題については、日本では第一次世界大戦におけるドイツ軍捕虜への人道的配慮と、第二次世界大戦における連合軍捕虜への虐待という対照的な事実が存在している。またオーストリアのグラーツについて見れば、終戦直後にソ連占領地区内にあったこの街が、ドイツ軍協力者として連合軍の捕虜となったコサックをソ連側に引き渡す場所に指定されており、彼らを輸送していったある英将校が「あの人たちがそれからどうなったか[すぐさま銃殺されたということ]、あまり想像力がなくてもわかります」と述懐したよ

---

<sup>12</sup> ポール・ファッセル『誰にも書けなかった戦争の現実』、宮崎尊訳、草思社、1997年。

<sup>13</sup> 吉見義明『草の根のファシズム 日本民衆の戦争体験』、東京大学出版会、1987年、p. 41以下。

<sup>14</sup> ロバート・グレーヴズ『さらば古きものよ』下巻、工藤政司訳、岩波文庫、1999年、p. 85。

<sup>15</sup> ティム・オブライエン『本当の戦争の話をしよう』、村上春樹訳、文春文庫、1998年、とくに「私が殺した男」p. 205以下。

<sup>16</sup> 林幸子編著『テレジンの子どもたちから —ナチスに隠れて出された雑誌「VEDEM」より—』、新評論、2000年。

<sup>17</sup> パウル・カレル／ギュンター・ベデカー『捕虜』、畔上司訳、学習研究社、2007年、第3章ならびに第5章。

うに、戦後における戦争行為の継続として捕虜問題が記録されている<sup>18</sup>。また、戦争行為に対する具体的な抵抗としては、レジスタンスなどの抵抗運動もそこに含まれることになるが、そのさい、このような運動がはらむ「暴力に対する暴力的闘争」の是非についての判断、すなわち「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか」<sup>19</sup>とも言い換えられるような暴力論的問題が提起されることになる。このような問題は、例えば「個々の国家の利益と一致する平和における世界の利益が存在するというユートピア的な考え」が看過する国家間の不平等（より政治的・経済的に有利な国家が平和からより大きな利益を得るため、平和がそのような国家間格差の悪化を促進している）という E. H. カーが指摘した問題<sup>20</sup>などとあわせて、「平和」概念の理解を深化させる手がかりとなるはずのものである。

しかしながら、以上に述べてきたような「平和」理解の前提となる「戦争」理解は、学習者にとって実際にどの程度まで可能なのだろうか。戦争体験を持たない世代に対する平和教育や戦争体験の継承がきわめて困難であることについて、日本でも 1960 年代にすでに論じられていたことは、福間良明が指摘している。「安易な『伝承』では、幾多のものが切り捨てられ、結果、『無数の可能性が死』ぬことになる。声なき『死者』の声、容易に言い表せない心情—そうしたものに謙虚に耳を澄ます真摯さがなければ戦争体験の本質は伝承できない」というのが、その当時に戦中派の一部から突きつけられた課題の一つであった<sup>21</sup>。たとえ平和教育実践で学習される具体的内容が、歴史解釈の妥当性をただちに要求するような自国史や戦争全体という水準のものではなく戦争の個々の側面についてのケーススタディに限定されとしても、それらが個人体験の領域に接近するがゆえに、今度は「伝承」をめぐるこのような問題が切実さを増すこととなる。このことが戦争体験の伝承不可能性を帰結するものではないとすれば、導き出されるのは、個々の内容を理解しようとしながら、同時にその完全な理解の困難性や不可能性を認識するという、二重の意味における「戦争」理解の必要性であり、またこれに基づく「戦争」の概念的理解である。第一次世界大戦での、また第二次世界大戦後の冷戦期における活発な平和運動で知られる哲学者バートランド・ラッセルとの対話について、第一次大戦に従軍した作家ロバート・

<sup>18</sup> カレル／ベデカー、前掲書、p. 482。

<sup>19</sup> 渡辺一夫、前掲書、p. 248 以下。

<sup>20</sup> E. H. カー『危機の二十年』、井上茂訳、岩波文庫、1996 年、p. 109。

<sup>21</sup> 福間良明『「反戦」のメディア史 戦後日本における世論と輿論の拮抗』、世界思想社、2006 年、pp. 125-126。

グレーヴスは次のように回想している。

「バートランド・ラッセルは齢をとりすぎて戦争に行けなかったが、熱心な平和主義者で（まれにみる結びつきだ）、ある日の午後私に鋭い視線を向け、『もし君の中隊が軍需会社のスト破りに駆り出され、労働者が仕事に戻ることを拒否したら部下に発砲を命じるかね?』と訊いた。

『ええ、あらゆる手段が失敗に終わればやります。ドイツ兵を撃つのとあまり変わらないでしょうからね』

彼は驚いたという顔で言った。『部下は命令に従うかい?』

『彼らは兵器や弾薬をつくる労働者を憎んでいますから、五人や六人撃つぐらい喜んでやりますよ。ストをやる奴なんて怠け者だとしか思っていないから』

『しかし、戦争は悪で無意味だとわかっているんだろう?』

『そうです、私同様にわかっています』

彼には私の態度が理解できなかった。」<sup>22</sup>

これを引用した論者自身もまた、グレーヴスの態度を理解できていない。ただ、平和の理念に基づく実践に取り組む哲学者と、現実の「戦争」による非人間化の過程の当事者となった個人との間に、銃後と前線の間と同様の断絶が存在していることが、ここから読みとれるのみである。しかし逆説的に言えば、まさに、容易に理解しえないというこの事実、対話によっても埋めることのできないこの断絶の存在を、まず認識し理解することが、「戦争」理解とそれに基づく「平和」理解の本質的な第一歩となるのではないか。それは、非人間化の過程の客体にも主体にもなりうるという普遍的な人間理解を<sup>23</sup>、すなわち現実の戦争の中でそのことを体験した他者を「敵」として排除するのではなくきわめて人間的な態度として（その理解の限界についても自覚的に）理解しようとするという態度と、そのような他者と同じ人間として自らも非人間化の過程を受容し促進してしまいうるという自己理解を、学習者にもたらす不可欠の基盤でもある。人間存在に対するこのような想像力と理解、ならびにそれらの限界についての認識があつて、はじめて学習者は無知の知に基

---

<sup>22</sup> グレーヴズ、前掲書、pp. 121-122。

<sup>23</sup> 「普通人というのは、自らがいつ何時狂人[原文ママ]になるかも分からないと反省できる人々のことにする。」渡辺一夫、前掲書、p. 251。

づく本来の平和学習と平和実現への実践（相互理解と相互尊重の絶え間ない更新）に進むことができるのである。

そして、ここに示された相互理解への協同とその過程における人間的価値への漸進的接近こそは、「子どものための哲学」における目的として掲げられているものでもあった。その教育実践用に編纂されたテキストには、「哲学することが子どもに何をもたらすか？」という問いの答えとして、「民主主義的合意を構築するための本質的な寄与をなし得る」ことや「人権、相互尊重、寛容、連帯を培うこと」、そして「我々の生と思考におけるドグマ的な頑なさやイデオロギーに忠実な操作に対する妨害」といった文言が示されている<sup>24</sup>。ここに明確に意図されている平和的な人間の形成という目的を達成するために、「子どものための哲学」はソクラテス的対話法などを用いながら、学習者の価値観や概念理解を自己批判と相互批判を通じて深化させていこうとする。この学習が可能となるためには、哲学の学問的研究の場と同様に「誰もが、馬鹿にされる不安を持つことなく、なんでも口に出すことができ」<sup>25</sup>という学習集団の雰囲気、つまり何かを知らないということを自ら認めることができ、それを他者に許されるという雰囲気が不可欠である。そして、それにもかかわらず、この雰囲気こそが平和教育実践時の教室と教員に欠けてしまいがちなものなのであることを踏まえれば<sup>26</sup>、教員自身が自らの理解の限界を認識してそこから対象に再び向き合うという哲学的・自己形成的態度が、平和教育実践のみならずこれを起点として子どもの学習全体のために、つまりは無知の知に立脚した教員と子どもとの協同的な学習という真にソクラテス的な営為のために、何よりもまず要求されているのである。

---

<sup>24</sup> Cahmy, D.G.(Hrsg.), Von kleinen Mäusen und großen Gedanken, Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie, Graz, 2007, S.43.

<sup>25</sup> 「ペーター・ヤーニツヒとのインタビュー」、東洋大学哲学科編『哲学の現場、そして教育』、知泉書館、2007年、p.96。

<sup>26</sup> 山内、前掲論文、pp.105-106。

## IV 知の習得のためのリテラシーに関する領域

# Two Fundamental Abilities for Teacher-Training College Students: Self-Educational Ability and Resilience

Toshiaki MORI

## Abstract

Self-regulated learning and resilience have been investigated independently. The present study is, therefore, designed to investigate the relationships between these two abilities. A scale of self-regulated learning ability, devised by Mori et al. (2001), contained 7 subscales: interest in learning subjects, self-directed thinking, learning method, self-monitoring, planning, independence, and self-actualization. Based on Hiew et al. (2000), a scale of resilience for university students was devised. Analysis 1 indicated the factorial structure of the resilience scale. It has 4 factors; "I AM", "I HAVE", "I CAN", and "I WILL / I DO". Analysis 2 showed the positive correlation between two abilities. These results were discussed in relation to Japanese educational policy, how to foster the resilience, and research of the applied psychologies.

Keywords: self-regulated learning, resilience, Japanese educational policy, applied psychology

## Introduction

In the quarter of 20th century there has been a proliferation of research on self-regulated learning (SRL), a descriptor of an independent and academically effective learning style. This proliferation was supported by 3 special issues of the journal of *'Educational Psychologist'* in 1990, 1995, and 2002.

Parallel with the proliferation of SRL research, *Monbusho*, Japanese Ministry of Education, Science, and Culture, decided to develop the children's self-educational ability, a sort of SRL, at school in 1989. Since then, Japanese educational psychologists have begun to pay attention to measurement and evaluation of children's SRL. For example, Kitao (1988) devised a questionnaire to measure SRL (self-educational) ability of elementary school children. Uozumi and Miyagawa (1998) also proposed an effective method of developing the SRL ability of junior high school students. Furthermore, we devised a scale to measure college students' SRL (self-educational) ability in a retrospective way, and investigated the relationships of their SRL (self-educational) ability with their learning goal, causal attribution, self-efficacy, and implicit theory of intelligence, and stressed the importance of developing the SRL (self-educational) ability of students in their elementary-school and high-school ages (Mori et al, 2001, 2002, 2003).

Resilience is also a hot topic of psychology, especially child, and clinical psychology.

According to APA's PsycINFO Database Record 2007, journal articles with a title including the word "resilience" were 732 since 1943. Out of them, 457 articles published in years from 2002 to 2007. Recent special issues appear in the journal of *'Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America'* and *'British Journal of Psychotherapy'* both in 2007. These special issues will stimulate more and more the future research.

In 2002, *Monbu-kagakusho*, Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology, which reconstructed from *Monbusho*, published the new

Courses of Study whose purpose is to foster "zest for living" (*IKIRU-CHIKARA*) in children, which includes the ability of resilience in addition to the self-educational ability. Parallel with the publication, several research has examined children's resilience in Japan. For example, Hiew et al. (2000) showed that Japanese college students have 3 factors of resilience; "I Can", "I Have", and "I Am". Oshio et al. (2002) devised "Adolescent Resilience Scale", which has 3 factors; "Novelty Seeking", "Emotional Regulation", and "Positive Future Orientation". Takatsuji (2001) published preschool children's resilience scale, which has a unidimensional structure. Ishige and Muto (2005a, 2005b) examined junior high school students' resilience and found it has 3 factorial structure including optimism, focusing oneself, and social relationship. Although these scales are interesting, none of them examined how to teach or foster the resilience.

The purpose of the present study is, therefore to investigate the relationship between students' SRL (self-educational) ability, and resilience. Not only in Japan but also in the world, these 2 abilities have been investigated independently. However, it seems necessary to investigate the relationships between these abilities, because developing both of these abilities is the most important goal of the Japanese educational policy. If they have positive correlation, then Japanese teachers could foster children's both abilities. However if they have negative correlation, then teachers need more time to educate them.

## **Method**

### **Participants**

The participants in this study were 789 students (248 male and 541 female) from 7 universities in West Japan. Their mean age was 19.9 years.

### **Procedure**

Students were asked to complete questionnaires in their classrooms.

### **Measures**

The following 2 questionnaires were used.

- *Self-regulated learning ability*. The questionnaire devised by Mori et al. (2001) was used. This questionnaire consists of 35 items measuring 7 aspects of SRL abilities: interest in learning subjects (e.g., "When a class begins, do you always get interested in attending the class"), self-directed thinking (e.g., "Do you like thinking out by yourself than imitating others? "), learning method (e.g., "While reading a textbook, do you underline or write down what you think important? "), self-monitoring (e.g., "After answering all questions, do you examine your answers carefully? "), planning (e.g., "Do you make a plan for a holiday? "), independence (e.g., "During a class, do you present ideas of yourself? "), and self-actualization (e.g., "Do you want to be a valuable person for others?"). Responses of the participants were forced-choice on 'Yes' or 'No'.

- *Resilience*. The questionnaire devised by Hiew et al. (2000) was revised and used. The new questionnaire comprises 36 items, shown in Table 1. Participants rated each item on a 5-point scale according to the degree to which it holds true for them.



## Results

### Analysis 1

Table 1 shows the means and the SDs for each item. Three items (1, 9, and 11) were deleted because of the ceiling effects; the means were more than 4.5 out of 5. A principal component analysis was performed to examine the number of factors. The scree test proposed by Cattell (1966) was used to decide the number of factors. According to this criterion, 4 factors are selected to be suitable for this data as shown in Figure 1.

Table 1 Means and SDs on 5 point scale for each item.

|   | Mean | SD   |
|---|------|------|
| 1. I want to live with some goal.                                     | 4.59 | 0.70 |
| 2. I will help others without hesitation.                             | 3.53 | 0.87 |
| 3. I can work tenaciously for a task.                                 | 3.53 | 1.02 |
| 4. I am sure of myself.   | 2.62 | 1.09 |
| 5. It'll be all right on the night for even something bad.            | 3.51 | 1.19 |
| 6. I will do others good.   | 3.68 | 0.85 |
| 7. I can have more incentive with rather a higher goal than not.      | 3.63 | 1.07 |
| 8. I sometimes shut my eyes on my own faults. (*)                     | 2.81 | 1.16 |
| 9. I want to develop myself.  | 4.65 | 0.62 |
| 10. I have a friend who speak our minds to each other.                | 4.32 | 0.99 |
| 11. I find pleasure in finishing something to do.                     | 4.52 | 0.70 |
| 12. I sometimes blame me for something trouble. (*)                   | 2.47 | 1.08 |
| 13. I think everything will work itself out.                          | 3.73 | 1.06 |
| 14. I have some relatives in a pinch.                                 | 4.09 | 1.03 |
| 15. I can play active roles in everything.                            | 3.31 | 0.98 |
| 16. I give frank recognition to others' excellent points.             | 4.09 | 0.91 |
| 17. I can come forward to something difficult to do.                  | 3.40 | 0.97 |
| 18. I have a person to whom I can tell about my problems or feelings. | 4.23 | 0.99 |
| 19. I think that I can change everything by my own capacity.          | 3.63 | 1.05 |
| 20. I have nothing to be proud of. (*)                                | 3.00 | 1.09 |
| 21. I believe things will turn out alright.                           | 3.39 | 1.10 |
| 22. I have a person who take my problem to heart.                     | 4.19 | 0.94 |
| 23. I speak to a new person without hesitation.                       | 2.97 | 1.28 |
| 24. I sometimes feel like a failure. (*)                              | 2.33 | 1.18 |
| 25. I want to try new things which I only can do, someday.            | 4.23 | 0.91 |
| 26. I have someone who understands my ideas or feelings.              | 4.12 | 0.94 |
| 27. I can focus on a task and stay with it.                           | 3.52 | 1.03 |
| 28. I have many positive qualities.                                   | 3.18 | 0.97 |
| 29. I think my future prospects are good.                             | 3.00 | 1.02 |
| 30. I believe that we can understand each other's feeling.            | 3.59 | 1.06 |
| 31. I can do many things on my own.                                   | 3.50 | 0.88 |
| 32. I have the capacities as most people have.                        | 3.16 | 0.98 |
| 33. I like to think about the future.                                 | 3.42 | 1.09 |
| 34. I think nobody cares how I feel. (*)                              | 3.68 | 0.99 |
| 35. I can carry whatever I decided to do through to the end.          | 3.52 | 0.96 |
| 36. I like myself.  | 3.59 | 1.09 |

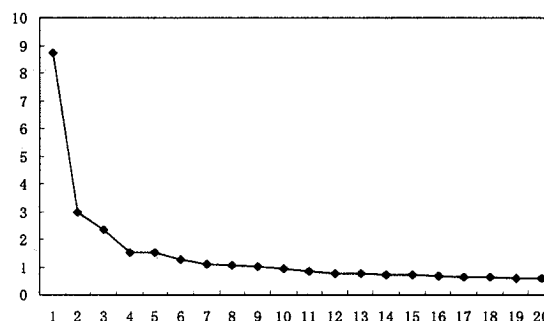


Figure 1. The number of Factors and Eigenvalue

Asterisk indicates that the item is reverse one.

Factor analysis retaining 4 factors with varimax rotation indicated that only 4 items (8, 19, 25, and 33) got factor loadings under .40. Table 2 shows the result of another Factor analysis with a varimax rotation on rejecting the 4 items. We labeled Factor I as 'I Am' factor because many items belonging to this factor examine the self-understanding or self-esteem. Factor II was labeled as 'I Have' factor because many items of this factor examine the social-support from others. Factor III was labeled as 'I Can' factor because many items examine the reliability of their own capacity or ability. Factor IV was labeled as 'I Will / I Do' factor because many items examine the future or the present customs of behavior. In Analysis 2, the relationship between these 4 factors and 7 self-regulated learning abilities will be examined.

Table 2. Results of Factor Analysis

|   | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4      |       |
|---|----------|----------|----------|---------------|-------|
|   | I Am     | I Have   | I Can    | I Will / I Do |       |
| 4. I am sure of myself.   | 0.681    |          |          |               |       |
| 20. I have nothing to be proud of. (*)                                | 0.681    |          |          |               |       |
| 28. I have many positive qualities.                                   | 0.630    |          |          |               |       |
| 36. I like myself.  | 0.624    |          |          |               |       |
| 29. I think my future prospects are good.                             | 0.578    |          |          |               |       |
| 12. I sometimes blame me for something trouble. (*)                   | 0.563    |          |          |               |       |
| 24. I sometimes feel like a failure. (*)                              | 0.548    |          |          |               |       |
| 32. I have the capacities as most people have.                        | 0.537    |          |          |               |       |
| 26. I have someone who understands my ideas or feelings.              |          | 0.846    |          |               |       |
| 18. I have a person to whom I can tell about my problems or feelings. |          | 0.833    |          |               |       |
| 10. I have a friend who speak our minds to each other.                |          | 0.780    |          |               |       |
| 22. I have a person who take my problem to heart.                     |          | 0.762    |          |               |       |
| 14. I have some relatives in a pinch.                                 |          | 0.826    |          |               |       |
| 34. I think nobody cares how I feel. (*)                              |          | 0.456    |          |               |       |
| 30. I believe that we can understand each other's feeling.            |          | 0.443    |          |               |       |
| 3. I can work tenaciously for a task.                                 |          |          | 0.798    |               |       |
| 27. I can focus on a task and stay with it.                           |          |          | 0.751    |               |       |
| 35. I can carry whatever I decided to do through to the end.          |          |          | 0.692    |               |       |
| 7. I can have more incentive wiht rather a higher goal than not.      |          |          | 0.558    |               |       |
| 31. I can do many things on my own.                                   |          |          | 0.556    |               |       |
| 17. I can come forward to something difficult to do.                  |          |          | 0.544    |               |       |
| 15. I can play active roles in everything.                            |          |          | 0.519    |               |       |
| 5. It'll be all right on the night for even something bad.            |          |          |          | 0.603         |       |
| 6. I will do others good.   |          |          |          | 0.599         |       |
| 13. I think everything will work itself out.                          |          |          |          | 0.579         |       |
| 2. I will help others without hesitation.                             |          |          |          | 0.505         |       |
| 16. I give frank recognition to others' excellent points.             |          |          |          | 0.491         |       |
| 23. I speak to a new person without hesitation.                       |          |          |          | 0.452         |       |
| 21. I believe things will turn out alright.                           |          |          |          | 0.442         |       |
|   | Expl.Var | 3.873    | 4.029    | 3.618         | 2.717 |
|   | Prp.Totl | 0.134    | 0.139    | 0.125         | 0.094 |

## Analysis 2

Sum scores of all item for each factor were calculated. Subjects who have the top 20 percent of the sum score were identified as the higher score group of the factor. Subjects who have the low 20 percent of the sum score were identified as the lower score group of the factor. On 'I Am' factor, the higher group had the score between 40 to 28 and the number of subjects was 162, and the lower group had that between 9 to 19 and the number of subjects was 173. On 'I Have' factor, the higher group had the score between 35 to 33 and the number of subjects was 177, and the lower group had that between 9 to 24 and the number of subjects was 164. On 'I Can' factor, the higher group had the score between 35 to 29 and the number of subjects was 149, the lower group had that between 7

to 20 and the number of subjects was 155. On 'I Will / I Do' factor, the higher group had the score between 35 to 29 and the number of subjects was 154, the lower group had that between 7 to 21 and the number of subjects was 163.

Table 3 shows the means, the SDs, the differences between means, and the significance of the differences by t-tests. In all factors, the higher group had significantly larger scores on almost all self-regulated learning abilities than the lower group, which suggested that the resilience was related to the self-regulated learning abilities.

In the factor 'I Am', the higher group had significantly larger scores on almost all the self-regulated learning abilities except self-monitoring than the lower group. On the self-monitoring, the lower group had larger score than the higher group. Higher self-understanding or self-esteem would not indicate the higher self-monitoring.

**Table 3. Means and SDs of Self-Regulated Learning scores on High and Low groups for 4 Resilience Factors**

|               |            | Interest in learning subjects | Self-directed thinking | Learning method | Self monitoring | Planning | Independence | Self-actualization |
|---------------|------------|-------------------------------|------------------------|-----------------|-----------------|----------|--------------|--------------------|
| I Am          | High       | 2.6(1.5)                      | 3.2(1.3)               | 3.3(1.1)        | 3.00(1.3)       | 2.6(1.5) | 2.9(1.3)     | 4.3(1.0)           |
|               | Low        | 2.0(1.4)                      | 2.4(1.5)               | 3.0(1.2)        | 3.2(1.2)        | 2.3(1.5) | 1.8(1.1)     | 3.2(1.4)           |
|               | difference | 0.55 ***                      | 0.82 ***               | 0.25 *          | -0.23           | 0.33 *   | 1.16 ***     | 1.09 ***           |
| I Have        | High       | 2.6(1.4)                      | 2.9(1.4)               | 3.3(1.1)        | 3.2(1.2)        | 2.8(1.5) | 2.7(1.3)     | 4.3(1.0)           |
|               | Low        | 2.0(1.5)                      | 2.5(1.4)               | 2.7(1.3)        | 2.9(1.2)        | 2.2(1.5) | 1.9(1.3)     | 3.0(1.5)           |
|               | difference | 0.57 ***                      | 0.37 *                 | 0.58 ***        | 0.26 *          | 0.52 **  | 0.87 ***     | 1.24 ***           |
| I Can         | High       | 3.2(1.4)                      | 3.5(1.3)               | 3.4(1.1)        | 3.3(1.2)        | 3.2(1.4) | 3.0(1.4)     | 4.5(0.8)           |
|               | Low        | 1.4(1.1)                      | 2.0(1.4)               | 2.5(1.2)        | 2.7(1.2)        | 1.7(1.5) | 1.6(1.2)     | 2.7(1.3)           |
|               | difference | 0.80 ***                      | 1.50 ***               | 0.88 ***        | 0.60 ***        | 1.42 *** | 1.37 ***     | 1.83 ***           |
| I Will / I Do | High       | 2.7(1.4)                      | 3.1(1.4)               | 3.3(1.0)        | 3.0(1.3)        | 2.6(1.5) | 3.1(1.3)     | 4.3(1.0)           |
|               | Low        | 2.1(1.4)                      | 2.3(1.5)               | 2.9(1.2)        | 3.2(1.1)        | 2.3(1.4) | 1.6(1.2)     | 3.1(1.4)           |
|               | difference | 0.59 ***                      | 0.76 ***               | 0.40 **         | -0.20           | 0.24     | 1.53 ***     | 1.23 ***           |

p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001

In the factors 'I Have' and 'I Can', the higher group had significantly larger scores on all the self-regulated learning abilities than the lower group. These factors would be strongly related to the self-regulated learning abilities.

In the factor 'I Will / I Do', the higher group had significantly larger scores on the self-regulated learning abilities except self-monitoring and planning than the lower group. On the self-monitoring, the lower group had larger score than the higher group. The future or the present customs of behavior would be independent from the self-monitoring and planning.

On the self-monitoring ability, the lower group had larger scores than the higher group for 2 out of 4 factors. On the planning ability, the higher group had similar scores to the lower group for 1 out of 4 factors. Relationships between the self-regulated learning abilities and resilience would depend on the aspects or factors.

In the factor 'I Can', the differences between scores of the higher and the lower groups on the aspects of interest in learning subjects, self-directed thinking, learning method, self-monitoring, planning, and self-actualization were larger than the other factors. In the factor 'I Will / I Do', the differences on the aspects of independence than were larger

the other factors. These results suggested that the aspect of independence would be strongly related to the factor 'I Will / I Do', and that the other aspects would be strongly related to the factor 'I Can'.

## Discussion

The present study showed that the more resilient students have more self-regulated learning abilities than the less resilient students. This result suggests teachers can foster both abilities simultaneously. Once a decade, Japanese Ministry publishes the new Courses of Study. However, no teacher know how to teach a newability which included into the new courses. The present study indicated that teacherscan use the previous method to teach the resilience.

The present results will give a new insight to 2 research areas of psychology; Educational Psychology, and Clinical Psychology. For Educational Psychology, research has been built up on how to teach the subjects, how to foster the ability, or the reason why the methodology is effective (National Research Council, 2000). As Mori, et al. (2003) indicated that the self-regulated learning abilities could be fostered in the studying for exam, resilience might be able to teach in the same studying.

Such a data will contribute on the research of Health Education.

For Clinical Psychology, Bonanno(2004, 2005) argued that adults' resilience represents a distinct trajectory from the process of recovery, that the resilience in the face of loss or potential of trauma, such as the deaths of close friends and relatives, is more common than is often believed, and that there are multiple and sometimes unexpected pathways to resilience. These arguments suggest that it is necessary to relate the resilience with lifelong study. The present results gave a new path to the relationship.

The results of this study are on the borderlines of both Educational Psychology, and Clinical Psychology. Research crossing two borders will make some new insightson both study areas. For example, the present study contributes both Health Education and Lifelong Study. Borderline data would also be necessary for the Political research.

## References

- Bonanno, G.A. (2004) Loss, trauma, and human resilience: How we underestimated the human capacity to thrive after extrremely aversive event. *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bonanno, G.A. (2005) Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist*, 60(3), 265-267.
- Hiew, C.C. , Mori, T., Shimizu, M., & Tominaga, M. (2000) Measurement of resilience development: Preliminary results with a State-Trait resilience inventory. *Journal of learning and curriculum development*. 1, 111-117.
- Ishige, M., & Muto, T. (2005a) Psychological well-being, resilience, and social support expectancy: Junior high school students facing high school entrance examinations. *Japanese Journal of Educational Psychology*. 53(3), 356-367. (in Japanese with English abstract)
- Ishige, M., & Muto, T. (2005b) Development of the resiliency scale for junior high school

- students. *Japanese Journal of Counseling Science*. 38(3), 235-246. (in Japanese with English abstract)
- Kitao, N. (1988) *Jiko-kyoikuryoku-shidou-kensa*. (Scale for Teaching Self-regulation learning Ability).: Tokyo, Toshobunka (in Japanese)
- Mori, T., Shimizu, M., & Ishida, M. (2001) A developmental study on students' self-education abilities: an analysis by using retrospective questionnaire. *Bulletin of the Faculty of Education, Hiroshima University, Part 1*, 49, 7-14. (in Japanese with English abstract)
- Mori, T., Ishida, M., Shimizu, M., & Tominaga, M. (2002) What factors do affect students' self-educational abilities?: effects of learning goals, causal attribution, self-efficacy, and the implicit theory of intelligence. *Bulletin of the graduate school of education, Hiroshima University, Part 1*, 50, 1-8. (in Japanese with English abstract)
- Mori, T., Shimizu, M., Ishida, M., & Tominaga, M. (2003) Relationships between students' self-educational abilities in their college age and personal teaching theory (PTT) in their high school age. *Bulletin of the graduate school of education, Hiroshima University, Part 1*, 51, 1-8. (in Japanese with English abstract)
- National Research Council (2000) *How people learn: brain, mind, experience, and school. expanded edition*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H., Nagamine, S. (2002) Development and validation of an adolescent resilience scale. *Japanese Journal of Counseling Science*. 35(1), 57-65. (in Japanese with English abstract)
- Takatsuji, C. (2002) Preschool children's resilience in daily life: Creation and validation of a scale of reactions to interpersonal conflict. *Japanese Journal of Educational Psychology*. 50(4), 427-435. (in Japanese with English abstract)
- Uozumi, A.& Miyagawa, H. (1998) A study of materials for fostering self-education ability: a consideration of materials for practice in a subject of 'Basic Informatics'. *The annual report of Japanese Association for the Instruction Material*, 9, 114-117. (in Japanese without English abstract)

(日本語要約)

自己教育力とレジリエンス(心の弾力性)は、学校教育の重要な教育目標であるだけでなく、教員養成の重要な教育目標とされるべきである。なぜなら教師は、教育現場の多様な問題に弾力的に対処し、教師自身が自らの教師となって学び続けることが不可欠だからである。しかし従来、自己教育力とレジリエンスはそれぞれ独立に研究され、両者の関係を調べるための研究はほとんどなされていないのが現状である。

そこで本研究では、教職課程の789名の大学生(男子248名、女子541名を対象にして、自己教育力とレジリエンスの関係を調べるための調査を行った。自己教育力を測定するための35項目からなる質問紙は、「学習への興味・関心」「自律的思考」「学習方法」「自己モニタリング」「学習の計画性」「独立性」「自己実現」の7つの下位尺度から構成されていた(森ほか、2001)。一方、レジリエンスを測定するための36項目からなる質問紙は、Hiew et al. (2000)を参考にして、新たに作成した。

このレジリエンスの調査データの因子分析を行ったところ、レジリエンスは「I AM (自尊感情、自己効力感)」「I HAVE (人間関係力)」「I CAN (問題解決力)」「I WILL / I DO (未来展望)」の4つの因子から構成されていることが明らかになった。また、相関分析の結果、自己教育力とレジリエンスの間には正の相関関係があることが明らかになった。これらの調査結果に基づいて、大学生の自己教育力とレジリエンスを育成するための教員養成教育に在り方について考察した。

(森)

# **The Competence Performance Distinction and Its Implications for Teacher Education and Training**

Dietrich A LBERT

## **INTRODUCTION**

The Austrian school system (see e.g. Hackl, 2003; Roth, 2005; European Commission, 2006/07; Eurydice, 2007) as well as the Austrian Teacher Education and Training (TET) system (see e.g. Buchberger, 1995; Buchberger & Seel, 1999; Gassner & Schratz, 2000; Hackl, 2003; Buchberger et al. 2004; Friehs, 2004) seem to have been in a good order until at least 2003 according to the head officials: "Austria is in the position not to deal with a big problem of Teacher Demand and Supply. So the focus of teacher policy was strengthened on the quality of teaching and learning. .... The professionalism of teachers has assumed top priority. In order to gain and renew the skills needed for their profession, teachers should be immersed in the process of lifelong learning – and should ensure that their pupils are made aware of the importance of their own learning process." (Sektionschef Dr.Heinz Gruber for the Ministry of Education, Culture and Science in his foreword for Hackl, 2003, page 2)

It is also true however that TET has been a hot topic for several years in Austria and Europe, even for the public (see e.g. the Austrian and German newspapers Der Standard, Kleine Zeitung, Der Spiegel, Die Zeit), for at least the following three reasons.

- Top down: the European Commission (EC) is forcing the European Union (EU) member states to improve and to harmonise the educational systems in Europe. This pressure reflects competition in the global economy, mobility within Europe and economical-social welfare.
- Bottom up: Some EU member states have already (e.g. Finland) or want (e.g. some German provinces, see Terhart, 2000) to improve their local school systems or are discussing changes (e.g. Austria, see Haider et. al., 2005) in view of their unfavourable results in OECD-PISA studies, that assess achievements of students in core competencies (reading, mathematics, sciences, problem solving).
- Horizontal: Costs for schools and TET are high (e.g. Hackl, 2003; Jimenez at. al., 2003), and their effectiveness has been questioned since the unfavourable PISA-results (e.g. Van Ackeren & Klemm, 2000; Oelkers & Oser, 2000; IEA, 2008).

A prominent idea (e.g. Perlberg, & Kremer, 1979; Burke, 1989; Carr, 1993; Hustler & Intyre, 1996; Bowden, 1997; Bromme, 1997; Oser et al., 2006) for improving education of the general population is based on improving the competence of individuals by means of the competences of teachers and of the whole school system (in terms of their capacity to solve problems and foster renewals) - however the influence of the competence of teachers on the

educational level of the population is not well investigated (e.g. Weinert, 2001) and probably is not very strong in comparison to other influences (e.g. in Germany the social level of the family is important for interpreting the variance of PISA-performance). Nevertheless, the concept of competence must remain central for education (e.g. Bowden, 1997; European Commission, 2005a, 2007), and according the words competence and 'Kompetenz' are in strong co-citation with terms from the educational sector (see e.g. <http://corpora.informatik.uni-leipzig.de/> and <http://beat.doebe.li/bibliothek/w01343.html>), and even more important, the concept of competence is used to define the core of the teacher's professionalism (Bromme, 1997; Weinert, 2001, Korthagen, 2004, Hustler & Intyre, 1996, Calderhead, 1989). Furthermore, although education depends on multiple components, at least one of them is the teacher's competence. Without teachers professional competence education would be regressive. Thus, the idea of *competence oriented TET*, which I am focusing on, has some appeal (Arning, 2000; Czerwenka & Nölle, o.J., 2003; Tramm, 2005; Oser et al., 2006). In more general terms competence orientation is required at all levels of the educational system e.g. by Friedrich Buchberger.

In general, education is in a transition from input control ("which content should be and is taught?") to output control („which competencies should result from the learning and teaching processes?"). As a consequence current TET must base not only focus on knowledge (Wissen) but also on action (Handlung) as educational goals. Thus the aim of current TET including content of curricula and teaching goals and standards, is to teach competence of action (Handlungskompetenz, action-competence). Action-competence may be defined as the ability to generate successful actions in an unlimited number of different situations based on a limited number of knowledge units and skills (e.g. Volpert, 1992, 1994).

The current emphasis is to modularise teacher education in terms of the methods for teaching the knowledge component as well as the action component and integrating these into action-competence in a given context or situation,. A module may be defined as a teaching and learning unit which integrates 'theoretical' (conceptual) knowledge and practical performance. Often the terms 'competence' and 'module' are used synonymously, one module is assigned to one competence and vice versa. According to my understanding this is an inappropriate approach. That I will clarify below.

I will now discuss which specific *contents* and *methods* are currently in use or under discussion, and to what extent the intended action-competence oriented modularised TET is planned or already in use?

## **CONTENTS OF COMPETENCE ORIENTED TET**

As previously mentioned the current focus is on teaching and acquiring action-competencies. The question therefore arises as to which competencies are seen to be important for being taught in TET.

So-called standards in TET are under discussion or already used in Austria (e.g. Haider et al.. 2005) and Europe (e.g. Oser, 1997a,b, 2001; Oser & Oelkers,



2001; Viebahn, 2003; Bircher, 2005, Tramm, 2005) in order to characterise basic competencies of professional teachers; standards are planned to be used or are already used for defining the content of curricula, the learning and teaching goals (Lehr-/Lernziele), "best practice lists" and assessment/evaluation criteria. Sometimes a distinction between standards and competencies is made, most often however, these terms are used imprecisely. For instance if the definitions of a competence and of a standard refer to observable behaviour like "the ability to do/perform ....". The descriptions of standards as well as competencies vary not only in vagueness but also in level (general vs. specific) and number, amount of theoretical grounding, type (e.g. content vs. process standards). Furthermore, the methods for generating standards and the amount of acceptance of proposed standards by the professors and students involved in TET vary a lot.

### **METHODS OF COMPETENCE ORIENTED TET**

As previously mentioned the currently propagated method is modularization intended to integrate knowledge and action skills, "theory and practice" ("Theorie und Praxis") into action-competence.

### *METHODS FOR ASSESSING TEACHING-COMPETENCIES*

Output control orientation was lead to current discussion in Europe as to whether, why and how to assess the teaching competencies acquired by TET that aim at standards (e.g. Hartig et al., in press). Furthermore, the assessment of individual competencies is essential for personalized and individualized training of competencies and for evaluating the professors/students competencies and the success of TET interventions.

One special method, which seems to be widely accepted is the individual portfolio – sometimes a European educational passport (Europass <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction/navigate.action>) and an ePortfolio (e.g. Brahm & Seufert, 2007). In any case, action-competence has to be documented and carefully detailed according to Oelkers & Oser (2000, S. 57): „Es wurde nicht in erster Linie nach dem Wissen in den entsprechenden Bereichen gefragt, sondern nach den erworbenen Handlungskompetenzen, wobei diese dann als erworben gelten, wenn eine Art Portfolio vorliegt, d.h. wenn auf allen Ebenen analytisch, theoretisch, nachahmend und praktisch selbständig gehandelt worden ist und die Kompetenz im Feld aktualisiert werden kann.“

### *METHODS FOR TRAINING TEACHING-COMPETENCIES*

Central demands of European TET are the adaptability and mobility of teachers in a so-called dynamically changing knowledge society (e.g. Buchberger et al. 2000; European Commission, 2005b)

These demands require at least two challenges. (a) The education and training of competencies, as contrasted with merely training of behaviour in specific situations. Competencies have the advantage of allowing the individual to behave adequately in new situations – not only in those situations which have been used

for training. Furthermore, (b) continued education and life long learning (e.g. Lenz, 2004) are required not only of teachers to fulfil the European demands of adaptability and mobility.

As previously mentioned, action-competence oriented TET is especially required. The questions to be addressed are which specific TET methods are currently in use, and to what extent is the intended action-competence oriented, modularised TET planned or realised?

'Theoretical' and practical TET are only loosely integrated in most European countries (including Austria), except for Finland and a few others. The Austrian TET system for elementary teachers is currently in a phase of transition. In addition to modularisation, several methods for so-called innovative TET are currently under discussion or in use (e.g. Buchberger et al., 2000; Kumpulainen, 2000; Klinger, 2004; Lang, Hansen, & Bänder, 2002; Lang & Bänder, 2004; Lang & Olson, 2004; Van Petegem, de Loght, & Shortridge, 2004; Lang, Drake, & Olson, 2005; Tramm, 2005). Among the current discussed and recommended innovative methods for TET are the following, cited by key words: powerful learning environments and cultures of learning, active learning, problem-centred learning, explicit research component and working on an academic masters thesis, networking, curriculum workshop, collaborative teacher education, action oriented learning in concrete (group-) projects, virtual learning environments, cycle of self-responsible planning, action and reflection/evaluation in dealing with professional tasks and problems, comprehensive integration of eLearning and eTeaching.

I will briefly list in telegraphic style some critical remarks reflecting my views of current developments of TET.

- How to define action-competencies and standards important for teaching? No clear distinctions between competencies, standards, performances and demands/challenges of situations have been made until now. Definitions are (a) often vaguely worded without any reference to observable behaviour or performance in specific teaching situations (see e.g. Arning, 2000; Hackl, 2003, p.30) or (b) presented in terms of performance (standards) with the assumption of a one to one correspondence to competencies. Both types of definitions lack scientific meaning.
- Even for the same granularity level (detailed or broader categorization) in defining competencies which are relevant for teaching, no agreement among experts has been reached. This is easily validated by comparing various competence lists (see e.g. Viebahn, 2003).
- Which level of granularity is appropriate? Either (a) long lists with definitions (e.g. Oelkers & Oser, 2000; Oser, 1997a,b, 2001), structured merely at surface level, are generated, or (b) only a few less specific multidisciplinary competencies and standards are agreed to (e.g. in case of Pädagogische Hochschule (PH) Zürich only ten competencies are described, see Bircher, 2005, 2006; Sonderegger, 2005) and those are only loosely connected with concrete teachers behaviour in specific teaching situations.

- As a consequence, the acceptance by the TEoT-professors of proposed competence lists and descriptions is low (e.g. Bircher, 2005; Sonderegger, 2005), even when an elaborated method (Delphi-method) has been used for generating the competencies (Oser, 1997a,b). As a consequence, the teacher training institutions develop their own idiosyncratic competence lists (Bircher, 2005, 2006; Sonderegger, 2005, with the result that the competencies of teachers from various TET institutions are not comparable..
- The required standards and competencies often are merely defined pedagogically (Sonderegger, 2005), and it is not clear how to add and to combine them with the didactical competencies and principles specific for a given discipline.
- The assessment of competences of individuals and of institutions are sometimes neither conceptually nor practically clearly separated from each other.
- How to assess unobservable competencies? Which observable behaviour in which situation is taken as indicator of a competence or of a bundle of competencies? For example, can the method of portfolio be taken as an objective method for reaching comparable diagnosis?
- Does it make sense to try to train only one specific competence in a specific module? Is this the kind of challenge which the classroom offers for teachers?
- Various goals, e.g. using a method for competency training and for implementing new educational process, are sometimes undistinguishable, e.g. in case of curriculum workshops. This may result in conflicting goals and difficulties of evaluation.
- Competence assessment und competence training most often is not personalized, as a result individual differences in experiences and pre-knowledge, personality and attitudes etc. are not taken into account.
- Professional TET should not be an art (e.g. Morgan-Fleming, 2000). It must be possible to learn contents and methods needed to become a professional educator of future teachers and to be able to realize (action-)competence oriented TET.

In the following I present a theory which can be applied to solve almost all of the above mentioned challenges.

## **THE COMPETENCE-BASED KNOWLEDGE SPACE THEORY**

### *THE COMPETENCE-PERFORMANCE DISTINCTION*

A contribution of psychology for improving (action-)competence oriented TET is to provide a theoretical framework for guiding and implementing new methods for assessing and acquiring competencies of future teachers.

A distinction between non observable competence, skill, ability, etc. on the one hand and observable performance, behaviour, action, etc. on the other hand is traditional made in psychology to 'explain' observable behaviour on the basis of underlying, hidden competencies etc. of a person. Competencies are viewed as relatively stable entities that are properties of a person, and – in the case of TET -

can be acquired by education and training. Existing competencies of a person might – under appropriate circumstances - be activated in and by a given situation and its demands and challenges. The activated competencies determine and guide the behaviour of that person in that situation (e.g. in a special classroom constellation), together with other aspects of the situation (e.g. legal constraints and rules, given curriculum, type of school or teaching method) and of the person (e.g. personal constraints, aims and goals, expectations, emotions, motivation). If the activated competencies are adequate for the given situation and its demands, the situation is mastered and the person behaves and performs well. Various kinds of behaviour with different underlying combinations of competencies are often candidates for mastering a situation; and even more complicated, not only a single but several different behavioural actions can often be appropriate practice.

With a limited number of competencies an ‘unlimited’ number of different situations can be mastered for the following reasons: (a) different subsets of the same limited set of competencies can become activated in various situations, (b) situations which look different on the surface but are of the same type, may be mastered by the same bundle of competencies. (c) This means, one defining property of a competence is that a transfer of knowledge and action from one situation to another one is possible and also that new problems can be solved by new combinations of existing competencies. (c) The relative stability of competencies makes it possible, that the behaviour of a person is some what predictable and that the person behaves authentically although the situations are different.

Many current measures used in teacher training at the European and the national levels are generally in line with the psychological competence approach. By defining demands for professional teaching, they make it possible enabling to improve the specific action-competence of teachers. However, in view of the above mentioned limitations the methods needed to be developed further in order to clarify the components of competence and of performance in specific teaching situations, their structure and interaction with one another and with the demands of the situations. The so-called *Competence-based Knowledge Space Theory (CbKST)* is an excellent starting point and framework for improving the competence approach in TET.

#### *THE COMPETENCE-PERFORMANCE APPROACH*

During the last decade several authors (Doignon, 1994; Düntsch and Gediga, 1995; Gediga and Düntsch, 2003, Korossy, 1997, 1999; see also Albert & Lukas, 1999) independently of each other generalized the *Knowledge Space Theory (KST)* of Doignon and Falmagne (1985, 1999; see also Falmagne et al 1990 for an introduction) for incorporating competencies or skills. An important property of the formalized competence-performance framework is that the behaviour or performance in a specified situation usually will be guided by a combination of competencies – not only by just a single specific or general competence. The same behaviour and performance may even be ‘caused’ and activated by one of several adequate combinations of competencies. The framework of competence-

performance structure can be used for specifying some implications of the competence-performance distinction for teacher training.

*Assessing and comparing competencies:* Assessing and comparing competencies is important as well as difficult. In view of European occupational mobility and autonomy of universities and schools, competencies are important in order to:

- (a) enable adaptive support of learners in planning individual learning paths,
- (b) support learners in navigating through the large body of learning opportunities,
- (c) support learners' presentation of accredited achievements and competencies, and
- (d) enable universities and schools to identify persons fulfilling the requirements of a specific position.

Assessments and comparisons, however, are not trivial tasks because contents of curricula vary among different schools and universities, and various countries. Thus, when aiming to facilitate TET we must break down competencies into a sufficiently fine granularity on the basis of an underlying model. We have to specify the involved components and assign the observable behavioral acts to specific situations, in order to make specific competencies assessable.

*Competence vs. performance:* When considering individual competencies the following major problems are often encountered: (a) The unclear differentiation between latent competence and observable performance, (b) the postulated one-to-one mappings of underlying competencies and performances, (c) the usage of the same label for both the competencies and the performances (d) usage of various methods for assessment (e.g., observations, tests, achievements) and training (e.g. instructing, exploring, imitating) without analyzing their relationship.

Clear and standardized definitions of competencies in a given domain and a formal structure are required. This allows for distinguishing latent competencies and manifest behaviours and performances in given situations, as well as describing their interrelations.

*Competence and performance structures:* Knowledge Space Theory (KST) (Doignon & Falmagne, 1985, 1999; Falmagne et al. 1990), and its extensions (e.g. Albert & Lukas, 1999) are the basis for several approaches to competence structures. The extensions provide a set-theoretic framework for organizing a domain of knowledge and representing knowledge based on *prerequisite relationships*. A knowledge domain is represented by a finite set  $Q$  of problems, which correspond to the previously mentioned situations. The *knowledge state* of a learner is described by a subset of problems that s/he is able to master. Due to prerequisite relationships among the problems of a domain, not all subsets of problems are possible performance states. If two problems  $a, b \in Q$  are in a prerequisite relation  $(a,b) \in R$ , we can surmise from mastering problem  $b$  a master of problem  $a$  and assume from failure to master problem  $a$  a failure to master problem  $b$ . As an example, imagine five problems of the domain of basic algebra, an addition, a subtraction, a multiplication, a division, and an equation. For five

problems the set of all possible knowledge states is  $2^5$ ; if we assume that addition, subtraction, multiplication, and division are prerequisites for solving equations, not all 32 knowledge states can occur, because it is highly improbable that a student will be able to solve equations but not problems of addition. To account for the fact, that a problem may be solved in various ways and thus may be associated with different sets of prerequisites, the notion of a *prerequisite function* has been introduced. This function is a generalization of a prerequisite relation, and associates a family of subsets of  $Q$  with each problem, instead of only one subset.

The collection of possible performance states for a set  $Q$  of questions or problems is called a *knowledge structure*  $K$ , which in fact is a *performance structure*. One extension, which incorporates explicit reference to the competencies that are required for mastering the problems of a domain is the Competence-Performance Approach (CPA, Korossy, 1997, 1999). The basic idea of CPA is to assume a basic set  $E$  of latent (cognitive) competencies that are relevant for mastering the problems of that domain. The *competence state* of an individual is the collection of all available competencies of that person, which can be uncovered by observable performance. Prerequisite relations between competencies establish a *competence structure*  $C$ , which contains the possible individual competence states. Utilizing an *interpretation function*, families of subsets of competencies (*competence states*) can be mapped to problems, which can be mastered with the given competencies. The above mentioned performance structure for the set of problems is induced by the assignment of competencies to the problems of a domain.

To illustrate this approach, assume a knowledge domain that is represented by a set of four problems (e.g., test items),  $Q = \{a, b, c, d\}$ . Consider the set  $E = \{V, W, X, Y, Z\}$  of competencies that are relevant for solving these problems. The prerequisite relations that exist among these

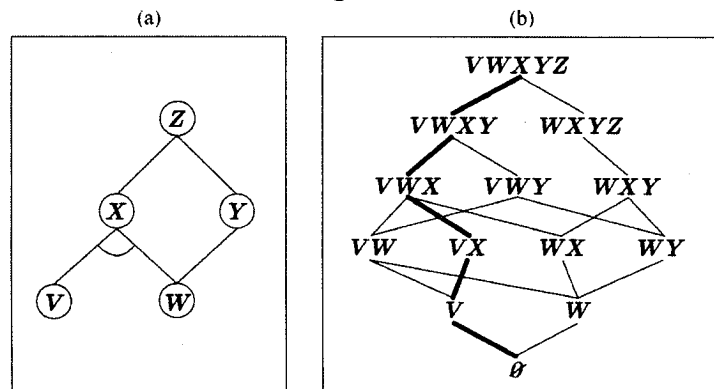


Figure 1. Panel (a) displays an AND/OR-graph for a prerequisite function among five competencies (V to Z). The bended line below competence X indicates a logical or. Panel (b) shows the competence structure established by that prerequisite function. The bold line indicates one valid learning path for competence states.

competences are demonstrated by an And/Or-Graph in Figure 1a. The prerequisite

function establishes a competence structure (Figure 1b), which includes only 13 possible competence states from a total of  $2^5$  combinations and allows for different learning paths. Table 1 lists an interpretation function, which associates competence states that are adequate for mastering a

Table 1. Interpretation function.

| Problem  | Competence states          |
|----------|----------------------------|
| <i>a</i> | $\{V, X\}, \{W, X\}$       |
| <i>b</i> | $\{W, Y\}$                 |
| <i>c</i> | $\{V, W, X\}, \{W, X, Y\}$ |
| <i>d</i> | $\{W, X, Y, Z\}$           |
| .        | .                          |
| .        | .                          |

given problem. This means, for solving problem *a* one of the two competence states  $\{V, X\}$  and  $\{W, X\}$  is necessary; a student who has one of these two competence states (or a superior one) will be able to master this problem. Given the interpretation function, the *representation function* specifies the subset of problems that can be solved in each competence state.

Given the performance, i.e. the subset of problems a student can master, the latent (cognitive) competencies underlying that problem solving performance can be identified. Due to the utilization of representation and interpretation functions no one-to-one mapping of performance (e.g., the responses to test items or the behavior in a situation) to competencies is required. It is possible to assess a person's current competence state by personalized, adaptive competence testing and personalized guidance of training. Individual learning paths can be defined on the performance and on the competence level. Competence development along learning paths via individualised learning, teaching and training allows for life long learning.

#### EXTENSIONS OF THE COMPETENCE-PERFORMANCE APPROACH

Several extensions of CPA have been made or are in progress. These extensions make the resulting CbKST an ideal candidate for improving TET. More specifically these extensions allow for

- distinguishing between required and tested, respectively taught, competencies (Hockemeyer, 2003);
- taking into account more than two evaluation alternatives (Schrepp, 1997) and various adequate behaviours in the same situation (Albert, Pivec et al., 2003);
- defining a competency as a pair of (structured) knowledge content and (structured) action skills (Heller et al., 2006);

- deriving the underlying prerequisite structures from declarative and conceptual knowledge nets (knowledge/concept/semantic nets; Albert & Steiner, 2005a,b) and the underlying skill structure from educational taxonomies (e.g. Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R., 2001; Marte et al., in press) and production system models (Schrepp, 1993; Korossy and Held, 2001; Albert & Sternadt, 2006; Albert et al. 2007);
- implementing teaching events and interventions for transforming a person's competence state into another one (e.g. Hockemeyer et al. 1998);
- developing instructional/teaching designs for different didactical approaches (Albert and Hockemeyer, 2002);
- developing methods for describing situations and their demands in terms of ontologies (Heller et al., 2006);
- including, in addition to prerequisite structures, other relationships between the learning and teaching events (Lukas, 1997);
- adapting knowledge and competence structures in dynamic knowledge domains (Albert & Kalascha, 1997) and for life long learning (Kickmeier-Rust, Albert & Steiner, 2006);
- allowing for assessment and acquisition of competencies at the workplace (Ley & Albert, 2003) Ley, Ulbrich, Scheir, Lindstaedt, Kump & Albert, in press);
- supporting peer tutoring (Heller, Hockemeyer & Albert, 2004); and
- integrating the CbKST in a general system for knowledge and competence management (Ley, Albert & Lindstaedt, 2007).

In the following I describe some consequences resulting from the above mentioned extensions for TET.

## **CONSEQUENCES AND IMPLICATIONS OF THE COMPETENCE-BASED KNOWLEDGE SPACE THEORY FOR TET**

CbKST can be applied for describing TET with students, with professors and at an institutional level.

CbKST is of course 'only' a framework, which demands on the one hand to specify the components, events, components and entities which are involved in TET, and on the other hand allows taking use of the postulated structures and derived algorithms for an unlimited number of contents and methods of TET. *By applying CbKST almost all of the above mentioned critical aspects and problems of current TET can be managed.*

Beyond that, CbKST can improve current TET by clarifying some other important questions regarding content and method of TET, among them are the following:

*Regarding the contents of teacher training:* How to distinguish between competence and behaviour/performance? For instance, analysing and classifying the content of curricula and textbooks according to competence on the one hand and performance on the other, and transforming their content into concrete teaching goals and teaching activities that are important for TET. How to access



economically and in detail the competence of a student via his/her behavior and performance? This can be done by applying the CbKST and using the resulting specific structures and the general algorithms developed within CbKST. How to formulate clear, explicit teaching aims and goals, that on the one hand are guide lines for teaching and on the other hand are valid for (self) control of teaching success? How to describe the competencies of an individual to give feedback of results and to prepare a certification? The descriptions have to be done in terms of latent competencies and manifest behaviour, and their interrelationships, in reference to the concrete situations. Which type and content of knowledge and competence is involved (declarative and procedural knowledge; required and tested/taught knowledge; explicit and implicit knowledge; meta-knowledge, control-knowledge and strategic knowledge)?

Detailed, concrete analyses of the required contents, knowledge, methods, skills, actions and (cognitive) processes are necessary as well as analyses of the competence-performance relationships for answering these questions. Moreover, how to teach competencies considering also the emotions and motivations of the students? These questions are still under discussion in the European projects ELEKTRA and 80days about game based learning.

*Regarding the methods of teacher training:* How to implement personalized assessment and training? The individual student will receive those tailored tasks and interventions which he/she can understand and for which he/she has the required competences. How to define standards? Standards have to be defined by the demands of situations and the respective performances, that enable to infer underlying competencies. Which are the competencies that identify good and successful teachers in a dynamically changing educational world, and which of these must be taught? To answer these questions, the CbKST has to be applied to the professors of TET. How to manage - by appropriate training methods - that the various aspects of knowledge and competence are taught - e.g. to impart not only declarative but also procedural knowledge, and to transform implicit into explicit knowledge? A student should analyze and resolve various (simulated) situations with the aim of activating various subsets of competences - using e.g. virtual environments, video/DVD-record and -feedback, and role playing methods. In general, future and current teachers have to learn professional problem solving. Thus, the necessary specific competencies have to be acquired in appropriate situations. In order to be able to fulfil the required teaching and training demands in a changing world, the students also have to acquire competencies to reduce working load e.g. by applying eTeaching technology and eContent.

And finally, of course, CbKST-oriented TET should cover CbKST as content as well as a method. In order to be able to facilitate the competencies of their students, the professors of TET and the (future) teachers have to be made familiar with the concepts of competence and performance and how to apply them. It is sensible to start by teaching the professors and students involved in TET the principles of CbKST (<http://css.uni-graz.at/projects/CbKSTCourse/release/>) and their implications for TET.

## REFERENCES

- Albert, D., & Hockemeyer, C. (2002). Applying Demand Analysis of a Set of Test Problems for Developing an Adaptive Course. *Proceedings of the International Conference on Computers in Education ICCE 2002* (pp. 69–70). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
- Albert, D., Hockemeyer, C., Mayer, B., & Steiner, C.M. (2007). Cognitive Structural Modelling of Skills for Technology-Enhanced Learning. *Proceedings of the Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies ICALT 2007*, 18-20 July 2007, Niigata, Japan (pp. 322-324). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
- Albert, D., & Kaluscha, R. (1997). Adapting Knowledge Structures in Dynamic Domains. In C. Herzog (Ed.) *Beiträge zum Achten Arbeitstreffen der GI-Fachgruppe 1.1.5/7.0.1 „Intelligente Lehr-/Lernsysteme“*, September 1997, Duisburg, Germany [Contributions of the 8th Workshop of the GI SIG „Intelligent Tutoring Systems“] (pp. 89–100). TU München. Retrieved from <http://wundt.uni-graz.at/publicdocs/publications/file1102342382.pdf>
- Albert, D., & Lukas, J. (Eds.) (1999). *Knowledge Spaces: Theories, Empirical Research, and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Albert, D., Pivec, M., Spörk-Fasching, T., & Maurer, H. (2003). Adaptive Intercultural competence testing: A computerized approach based on knowledge space theory. *Proceedings of the UNESCO Conference on Intercultural Education*, Jyväskylä, Finland. June 15-18, 2003.
- Albert, D., & Steiner, C. M. (2005a). Representing Domain Knowledge by Concept Maps: How to Validate Them? In T. Okamoto, D. Albert, T. Honda, & F. W. Hesse (Eds.) *The 2nd Joint Workshop of Cognition and Learning through Media-Communication for Advanced e-Learning* (pp. 169-174). Retrieved from <http://css.uni-graz.at/publicdocs/publications/file1132126834.pdf>
- Albert, D., & Steiner, C. M. (2005b) Empirical Validation of Concept Maps: Preliminary Methodological Considerations. In P. Goodyear, D.G. Sampson, D. J. Yang, Kinshuk, T. Okamoto, R. Hartley, & N. Chen (Eds.). *The 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, Kaohsiung, Taiwan, 5-8 July 2005 (pp. 216 –218). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. Retrieved from <http://www.win.tue.nl/SW-EL/2005/swel05-icalt05/final/W3-5.pdf>
- Albert, D., & Sternad, J. (2006) The Role of Declarative/Conceptual and Procedural Knowledge for Solving Problems in Simplifying Algebraic Fractions - and its Educational Implications. *Talk at the Congress of the Japanese Association of Educational Psychology*, 16-18 September 2006, Okayama, Japan.

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, And Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Arning, F. (2000) Kompetenzorientierung der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe, & J. Wildt (Eds.) *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius

Bircher, W. (2005) Standards in der Lehrerbildung. *Forschung & Lehre* 12, (S. 652-654).

Bircher, W. (2006) Entwicklung von Standards in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Bulletin (Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten)* 31. Jg., Nr. 1 (April 2006), (S. 27-28).

Bowden, J. A. (1997) Competence-based Education -Neither a Panacea nor a Pariah. In *TEND 97: Conference on Technological Education and National Development Report of Proceedings*. 6 to 8 April, 1997, Abu Dhabi, United Arab Emirates. (pp. 176-197).

Retrieved from

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/7a/49.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/7a/49.pdf) and <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>

Brahm, T., & Seufert, S. (Hrsg.) (2007) *"Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* Themenreihe 11 zur Workshop-Serie, SCIL-Arbeitsbericht 13, März 2007 (Herausgeber: Dieter Euler & Sabine Seufert) Swiss Centre for Innovations in Learning. Universität St.Gallen, Schweiz. Retrieved from

<http://grisino.at/research/gfx/brahm-seufert-next-generation-learning.pdf#page=76>

Bromme, R. (1997) Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: *Enzyklopädie der Psychologie*, Serie I: Pädagogische Psychologie Bd.3, (S.177-212). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Buchberger, Friedrich (Hrsg.) (1995) *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Beschreibung und Evaluation von Programmen der Lehrerbildung in Finnland und Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag

Buchberger, F. (2000). *Active Learning in Powerful Learning Environments*.

Retrieved from

<http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/01%20FB%20Activec.pdf>

Buchberger, F., Buchberger, I., & Wyss, H. (2004) Lehrerausbildung in Österreich und der Schweiz. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tudodziecki, J. Wildt (Hrsg.) *Handbuch Lehrerbildung*. (S. 111-127) Bad Heilbrunn: Klinkhardt – Westermann

Buchberger, F., & Seel, H. (1999). Teacher Education in Austria: Description, Analysis, and Perspectives. In: T. Sander (Ed.): *Teacher Education in Europe in the late 1990s. Evaluation and Quality*. Thematic Network on Teacher Education in Europe. TNTEE Publications, Vol. 2, Nr. 2, October 1999 (pp. 11-41)  
Retrieved from <http://tntee.umu.se/publications/v2n2/pdf/04Austria.pdf>

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.) (2000) *Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe. TNTEE Electronic Publications (Technical Editor: Peter Eriksson) LITU. Umeå, Sweden: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå Universitet.  
Retrieved from <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf> and [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/teseen/dokumenti/green\\_book-oth-enl-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/teseen/dokumenti/green_book-oth-enl-t02.pdf)

Burke, J. W. (Ed.) (1989) *Competency-based Education and Training*. London: The Falmer Press.

Calderhead, J. (1989) Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 5, (pp. 43-51).

Carr, D. (1993) Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies* Vol. 41. No. 3, (pp. 253 - 271).

Czerwenka, K., & Nölle, K. (o.J.) *Unterrichten lernen – Zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Eine Interventionsstudie am Beispiel des Mathematikunterrichts*  
Retrieved from [http://www.glanz-tagung.de/abstracts/Czerwenka\\_Noelle\\_Lueneburg.pdf](http://www.glanz-tagung.de/abstracts/Czerwenka_Noelle_Lueneburg.pdf)

Czerwenka, K. & Nölle, K. (2003). DFG-Forschungsprojekt "Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung". Abschlussbericht.

DOIGNON, J.-P. (1994). Knowledge spaces and skill assignments. In G. H. Fischer & D. Laming (Eds.), *Contributions to Mathematical Psychology, Psychometrics and Methodology* (pp. 111– 121). New York: Springer-Verlag.

Doignon, J., & Falmagne, J. (1985). Spaces for the assessment of knowledge. *International Journal of Man-Machine Studies*, 23, (pp. 175–196).

- Doignon, J., & Falmagne, J. (1999). *Knowledge Spaces*. Berlin: Springer-Verlag.
- Düntsch, I., & Gediga, G. (1995). Skills and Knowledge Structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48, (pp. 9–27).
- European Commission (2005a) *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Commission of the European Communities: Commission Staff Working Paper. Report Brussels, 22.3.2005 SEC (2005) 419.  
Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>
- European Commission (2005b) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Directorate-General for Education and Culture.  
Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- European Commission (2006/07) *The Education System in Austria*. In Eurybase: The Information Database on Education Systems in Europe. Retrieved from [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/AT\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/AT_EN.pdf)
- European Commission (2007) *Improving the Quality of Teacher Education*. Commission of the European Communities: Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels, 3.8.2007 COM(2007) 392 final. SEC(2007) 931  
SEC(2007)933. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)
- Eurydice (2007) *National Summary Sheets on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms. AUSTRIA*. January 2007. Retrieved from [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047\\_AT\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_AT_EN.pdf)
- Falmagne, J. C., Koppen, M., Villano, M., Doignon, J. P., & Johannesen, L. (1990). Introduction to knowledge spaces: How to build, test and search them. *Psychological Review*, 97, (pp. 201–224).
- Friehs, B. (2004) *Teacher Education and Professional Development in Austria*. Retrieved from [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/techer-educ-austria.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/techer-educ-austria.pdf)
- Gediga, G. & Düntsch, I. (2003). Skill set analysis in knowledge structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 55(2), (pp.361 - 384).
- Gassner, O., Schratz, M. (2000): *Austrian teacher education system*. In: European network on Teacher Education Policies; Teacher Education Policies in the European Union. Ministry of Education, (pp. 127-136).

Hackl, D. (n.d.) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Austrian Federal Ministry for Education, Culture and Science. Country Background Report for Austria, OECD, July 2003.

Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C., & Wimmer, M. (2005) *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*. Abschlussbericht vom 6.4. 2005 Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Retrieved from [http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/12421/zk\\_endbericht\\_neu.pdf](http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf) also available as Die Zukunftskommission (2005) *Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Abschlussbericht. Zusammenfassende Empfehlungen für Reformmaßnahmen. Retrieved from [http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/zukunftskommission\\_%20abschlussbericht\\_2005\\_langform.pdf](http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/zukunftskommission_%20abschlussbericht_2005_langform.pdf)

Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (Eds.) (in press), *Assessment of competencies in educational contexts: state of the art and future prospects*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Heller, J., Steiner, C., Hockemeyer, C., & Albert, D. (2006). Competence-Based Knowledge Structures for Personalised Learning. *International Journal on E-Learning*, 5(1), (pp.75-88).

Hockemeyer, C. (2003). Competence Based Adaptive E-Learning in Dynamic Domains. In F. W. Hesse & Y. Tamura (Eds.), *The Joint Workshop of Cognition and Learning through Media–Communication for Advanced E-Learning (JWCL)* (pp. 79–82). Berlin.

Hockemeyer, C., Held, T., & Albert, D. (1998). RATH — A Relational Adaptive Tutoring Hypertext WWW–Environment Based on Knowledge Space Theory. In C. Alvegård (Ed.), *CALISCE`98: Proceedings of the Fourth International Conference on Computer Aided Learning in Science and Engineering* (pp. 417–423). Göteborg, Sweden: Chalmers University of Technology. Retrieved from <http://css.uni-graz.at/rath/publications/calisce>

Heller, J., Hockemeyer, C., & Albert, D. (2004). Applying Competence Structures for Peer Tutor Recommendations in CSCL Environments. In Kinshuk, C. Looi, E. Sutinen, D. G. Sampson, I. Aedo, L. Uden & E. Kähkönen (Eds.), *The 4th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 1050-1051). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Heller, J., Steiner, C., Hockemeyer, C., & Albert, D. (2006). Competence-Based Knowledge Structures for Personalised Learning. *International Journal on E-Learning*, 5(1), (pp. 75-88).

Hustler, D., & Intyre, D. (1996). *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers 1996.

IEA (2008) *International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Current Studies*. Retrieved from [http://www.iea.nl/current\\_studies.html](http://www.iea.nl/current_studies.html)

Jimenez, E., King, E. M., & Tan, Jee-Peng (2003). Economic Analysis of Education Investments In: Anwar Shah (Ed.) (2003). *Measuring Government Performance in the Delivery of Public Services*, Vol. 2 of Handbook on Public Sector Performance Reviews. Chapter 5. Washington D.C.: TheWorld Bank. Retrieved from [http://www1.worldbank.org/wbiep/decentralization/library1/Measuring%20Government%20Performance\\_Vol%202\\_chapter5.pdf](http://www1.worldbank.org/wbiep/decentralization/library1/Measuring%20Government%20Performance_Vol%202_chapter5.pdf)

Kickmeier-Rust, M. D., Albert, D., & Steiner, C. (2006). A Cognitive Approach for Modeling Lifelong Competence Development. In M. E. Auer (Ed.), *Proceedings of Interactive Computer Aided Learning (ICL 2006) – Lifelong and Blended Learning*, September 27 - 29, 2006, Villach, Austria. Kassel: Kassel University Press.

Klinger, U. (Ed.) (2004): *Kompetenzen und schulinterne Arbeitsplanung: Empfehlungen für Lehrergruppen zur gemeinsamen Arbeit bei der Entwicklung und Sicherung von Kompetenzen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Speyer: EUDIST.

Korossy, K. (1997). Extending the theory of knowledge spaces: a competence-performance approach. *Zeitschrift für Psychologie* 205, (pp. 53-82).

Korossy, K. (1999). Modeling Knowledge as Competence and Performance. In D. Albert & J. Lukas (Eds.), *Knowledge Spaces: Theories, Empirical Research Applications* (pp. 103–132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Korossy, K, & Held, T. (2001) Theory-based knowledge modeling in a subdomain of elementary algebra. *Zeitschrift für Psychologie*, 209(3), (pp. 277 - 315).

Korthaven, F. (1992) Techniques for stimulating Reflection in teacher Education Seminars. *Teaching and Teacher education*, 3, (pp. 265-274).

Kumpulainen, K. (Ed.) (2000). *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century*. Department of Education. University of Oulu.

University Library. Oulu, Finland: Acta Universitatis Ouluensis (E39). Retrieved from <http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>

Lang, M. & Bänder, W. (2004) *Developing a Framework for Collaborative Teacher Education Across Subjects*. ATEE Agrigento 23.-27. Oct. 2004, Session 25 (TE for Innovative Schools).

Lang, M., Drake, S., & Olson, J. (2005). Discourse and the New Didactics of Scientific Literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1).

Lang, M., Hansen, K.-H. & Bänder, W. (2002) *EUDIST proposal*.

Lang, M. & Olson, J. (2004) *Crossing Boundaries of Science Subjects: A collaborative perspective for teacher education*. Leeds: Education-Line. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003237.htm>

Lenz, W. (2004) Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Österreich. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland), Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich) und Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz): *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen*. (S. 31-64) Innsbruck: Studien Verlag. Retrieved from [http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten\\_und\\_fakten/endbericht\\_oecd\\_wien2003.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten_und_fakten/endbericht_oecd_wien2003.pdf)

Ley, T., & Albert, D. (2003). Identifying Employee Competencies in Dynamic Work Domains: Methodological Considerations and a Case Study. *Journal of Universal Computer Science*, 9(12), (pp. 1500-1518). Retrieved from [http://www.jucs.org/jucs\\_9\\_12/identifying\\_employee\\_competencies\\_in/Ley\\_T.pdf](http://www.jucs.org/jucs_9_12/identifying_employee_competencies_in/Ley_T.pdf)

Ley, T., Albert, D., & Lindstaedt, S. N. (2007). Competency Management using the Competence Performance Approach: Modeling, Assessment, Validation and Use. In M. A. Sicilia (Ed.), *Competencies in Organizational E-Learning: Concepts and Tools* (pp. 83-119). Idea Group Inc.

Ley, T., Ulbrich, A., Scheir, P., Lindstaedt, S. N., Kump, B., & Albert, D. (in press). Modelling Competencies for Supporting Work-Integrated Learning in Knowledge Work. *Journal of Knowledge Management*.

Lukas, J. (1997). Modellierung von Fehlkonzepten in Wissensstrukturen [Modeling Misconceptions in Knowledge Structures]. *Kognitionswissenschaft*, 6(4), (S. 196–204).



Morgan-Fleming, B. (2000) Characteristics of the teaching art and nature of competencies that insure learning. *Education*, Vol. 121 No. 1, (pp. 159 - 168).

Neuweg, G.H. (2005) Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. *bwp@* Nr. 8. Retrieved from [http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg_bwpat8.pdf).

Oelkers, J. & Oser, F. (2000) *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Umsetzungsbericht. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Oser, F. (1997a) Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, (S. 26-37).

Oser, F. (1997b) Standards in der Lehrerbildung. Teil II: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, (S. 210-228).

Oser, F. (2001) Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. (Kap. 5; S. 215 – 342) Chur, Zürich: Rüegger.

Oser, F.K., Achtenhagen, F. & Renold, U. (Eds.) (2006) *Competence Oriented Teacher Training*. Rotterdam, Taipei: Sense.

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger.

Perlberg, A., & Kremer, L. (1979) Systems Approach and the Renewal of Teacher Education: the Competency/Performance Based Teacher Education model. *British Journal of Educational Technology*, 10 (2), (pp. 84–99).

Roth, R. (2005) *The Austrian Education System*. Unpublished Power Point Presentation, Hiroshima University.

Schrepp, M. (1997). A Generalization of Knowledge Space Theory to Problems with More Than Two Answer Alternatives. *Journal of Mathematical Psychology*, 41, (pp. 237–243).

Sonderegger, J. (2005) Standards – Kompetenzen – Module. Begriffe, Erfahrungen bei der Entwicklung und Umsetzung eines Ausbildungskonzeptes. *Referat auf 4. Expertentagung 03.-04. 02. 2005 Bad Salzdetfurth: Standards*,

*Kompetenzen, Module.* Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V./NiLS Hildesheim.

TEDS-M (2008) *Teacher Education and Development Study in Mathematics.*

Terhart, E. (ed.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim and Basel: Beltz Verlag.

Tramm, T. (2005) Entwicklungsdimensionen einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption. Vortrag Erfurt, 20. September 2005. Retrieved from [http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-2BAB13DE-687BB872/kibb/Tramm\\_Di\\_IV.pdf](http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-2BAB13DE-687BB872/kibb/Tramm_Di_IV.pdf)

Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2000). TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. *Pädagogik*, 52(12), (S. 10-15).

Van Petegem, P., de Loght, T., & Shortridge, A. M. (2004). Powerful learning is interactive: a cross-cultural perspective. *Journal of Instructional Science & Technology* 7(1). Retrieved from [http://www.usq.edu.au/electpub/e-ijst/docs/Vol7\\_No1/FullPapers/Powerful\\_learning.htm](http://www.usq.edu.au/electpub/e-ijst/docs/Vol7_No1/FullPapers/Powerful_learning.htm)

Viebahn, P. (2003) Standards of competence for teachers. A discussion of Oser's study from German speaking countries. *Paper presented at the RDC 19 Meeting during the Malta ATEE-Conference 2003.*

Volpert, W. (1992) *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie.* Heidelberg: Asanger.

Volpert, W. (1994) *Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungs-regulationstheorie.* Lengerich.

Weinert, F.E. (2001) Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganic (Eds). *Defining and Selecting Key Competencies.* (pp. 45-65). Göttingen, Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.

V 外国語コミュニケーション能力や  
異文化理解に関する領域

## 教職教養としての異文化間コミュニケーション能力

植田 康成

### 0 はじめに

以下は、研究課題「グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日澳国際比較」のもと、ヒルト (Christian Hirt)、フェルナー (Mariko Fellner)、植田の3名が「外国語コミュニケーション能力や異文化に関する領域」に関して行った調査、考察の報告に先立って、「異文化間コミュニケーション」、そしてそれを可能にする「異文化間コミュニケーション能力」という概念について、ひとつの考えを提示し、本来課された研究報告につなげるための論述である。

ソシュールは、体系としての言語 (*langue*) を社会的なものと規定し、その発現形態である発話としての言語 (*parole*) をそれに対置した。チョムスキーは、理念として捉えられた、ある言語の話し手・聞き手の言語能力 (*competence*) と言語運用 (*performance*) を区別した。前者は、社会学的な観点から、そして後者は心理学的な観点からなされた区別である。

異文化間コミュニケーションを可能にする「異文化間コミュニケーション能力」についても、同様に、言語共同体が有する異文化間コミュニケーション能力と言語共同体構成員 (個人) が有する異文化間コミュニケーション能力を措定することができよう。前者は、後者を総体的に抽象化して捉えたものと考えることができる。

言語能力の具体的発現は、個人においてなされる。それと同様に、異文化間コミュニケーション能力も、個々人の言語行動において発現され、観察され得る。その理由で、以下における論述は、まず言語共同体構成員 (個人) が有する異文化間コミュニケーション能力、その次に言語共同体が有する異文化間コミュニケーション能力についてなされることになる。そして、オーストリアにおける海外調査での体験と、そこで得られた2, 3の知見と示唆について述べた後、それぞれの観点から「異文化間コミュニケーション」という下位テーマと取り組んだ3つの論考の概要が続くことになる。

### 1 言語共同体構成員 (個人) が有する異文化間コミュニケーション能力

文化とは何か。それは、暗黙知に属するものと考えられる。それは無形文化財という語に典型的に示されている通りである。そして暗黙知が顕在化したものが、有形の文化財で

ある。いずれの言語共同体も、構成員の経験知を集約した形で伝承してきている。それが文化的伝統と称されるものである。個々人は、特定の言語共同体の構成メンバーとして生きている。生きる中で、自らが属する言語共同体の文化的伝統を受け継ぎ、内在化していく。その暗黙知に基づいて、行動する。

言語学、あるいは論理学でいわれる多世界意味論の考えにもとづいていうならば、個々人各々が固有の文化を有している。異文化間コミュニケーションとは、日本語文化圏と、たとえばドイツ語文化圏に生まれ育った個人間におけるコミュニケーションというのが、通常理解であろう。しかしながら、原理的には、同一言語文化圏内に生まれ育った個々人間のコミュニケーションも、また異文化間コミュニケーションであると捉えることができよう。個々人は、それぞれ固有の意味世界に生きているからである。子どもは大人とは別の世界に住んでいると比喩的に言われるが、それは決して比喩ではなく、事実そのものである<sup>1</sup>。

他者（他世界、他文化）に関する関心、体験、知識に応じて、個々人の異文化間コミュニケーション能力には、差があるのが通常である。それゆえに、他者（他世界、他文化）に接したときの対応、その接触において生じる問題の対処においても個人差が生じる<sup>2</sup>。であるからこそ、そこにおいて、コミュニケーション行為が生じてくる理由のひとつがあるといえる。

現代社会では、あらゆる面において地球規模化（グローバリゼーション）が進行している。人、物の行き来だけでなく、情報の普及伝搬は、座して世界を展望し得ると言っても過言ではない状況に至っている。しかしながら、生身の人間との接触、交流こそが、唯一の真正の体験、知識の源泉であることを忘れてはならない。異文化間コミュニケーションの意味は、まさにそこにある。それが自己の世界を豊かにし、広げることにつながるからである。

そして、その体験知は内在化され、暗黙知となっていく。異文化間コミュニケーションに関する研究の眼目は、言語研究一般がそうであるように、暗黙の知識体系を、検証可能

---

<sup>1</sup> そのような観点から、植田は、グラーツにおける「第20回子どものための哲学国際学会」において（2005年10月20日-23日）”*Idiomatische Wendungen, politische Karikaturen, Interkulturalität*”（慣用表現、政治的カリカチュア、間文化性）というタイトルの報告を行った。

<sup>2</sup> 「知識空間」（*Wissensraum, Knowledge Space*）という概念で、問題に対処する個々の学習者の能力の差異をモデル化しているのが、アルバート（*Dietrich Albert*）の報告である（さらに分かりやすい論述としては、次の論文を参照されたい：Jürgen Heller, Christina Steiner, Cord Hockenmeyer, Dietrich Albert: *Competence-Based Knowledge Structures for Personalised Learning. International J. on E-Learning* (2006) 5 (1), 75-88.

な形で明示化することにある。文化が暗黙の了解事項であるが故に、文化間の差異は、意思疎通に齟齬が生じたときにその存在が意識される。異文化間コミュニケーションの研究は、方法的には、言い間違い、過ちの分析を通じた、言語研究と共通している。差異に関する体験を分析し、記述することが、異文化、そして自らの文化を理解することにつながる、というのが基本的認識である。

## 2 言語共同体が有する異文化間コミュニケーション能力

「摩擦なしの言語接触はあり得ない」とベルギーの研究者ネルデ (Nelde) は主張している (Nelde 2002: 331)<sup>3</sup>。確かにこの主張が当てはまる事例は多いと思われる。しかしながら、日本語と他言語、あるいは日本文化と他文化の関係についてはどうであろうか。日本は、過去において中国から文字 (漢字) を移入し、書き言葉としての日本語を展開して来ているだけでなく、さらには西欧の文物、文化財をも受容し、変容し、文化を築き上げてきている。そこには、ネルデが主張するような摩擦はそれほどあったとは思われない。ネルデの主張には、彼自身が言語あるいは文化に関わる摩擦を体験してきたということが反映しているように思われる。ベルギーの歴史は、言語および文化摩擦の歴史とも言えるからである。

「異郷において自分のための家庭 (home) を作る」というマカーティ (McCarty) の考えは<sup>4</sup>、摩擦を避ける1つの有効な方策といえよう。他文化の中に身を置いて、他文化を自らのうちに取り込み、居ごちのいい空間を作るということであろう。このマカーティの考えの中に、異郷の中にも自らの文化を持ち込むという、よく揶揄的にいわれるドイツの休暇旅行者 (Urlauber) のメンタリティーを見るのは、あながち見当違いとも言えなからう。

異文化間コミュニケーションにおいて重要なのは、向き合っている他者を理解し、分かり合おうという思いであろう。分かり合う手段は、言語以外にも様々なものがあり得るであろうが、言語が中心的な位置を占めていることにさほど異論はないであろう。言語文化

<sup>3</sup> Peter Hans Nelde, Language Contact. In: The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Edited by Robert B. Kaplan. Oxford University Press, 2002, pp.325-334.

<sup>4</sup> 2007年8月31日、広島大学教育学研究科における講演 (Luise Prior McCarty: “Bildung”, Multiculturalism and the Reform of Higher Education: My Academic Background and Research Interests)。マカーティ氏は、現在はアメリカ合衆国で教育・研究活動を行っているが、元々はドイツで生まれ、成人し、学業を修めている。

とひとくくりにしていう場合が多いが、言語も文化の一部である。少なくとも第一言語(母語)についていえば、それは暗黙知の領域に属している。我々は言語使用において多くの場合、意識的に言語を制御してはいない。母語において当然と思っていることが、母語以外の言語において当然ではないという事態に遭遇するとき、母語について反省を強いられる。異文化、異言語に触れるということは、言語対言語、文化対文化という抽象的、集団的なものの接触には摩擦もあり得るかも知れないが、原則的には、自らを反省し、自らの世界を拡大することにつながる。異言語、異文化について学ぶことの意義はそこにある。

個々人が経験する他者(他世界、他文化)との接触において得られた体験、知識は、当該の個人が属する言語共同体におけるコミュニケーション行為によって、蓄積され、当該の言語共同体の共有財となっていく。そのような共有財が当該言語共同体が体现する文化財となり、個々の構成員を規定する暗黙の知識体系となる。それは、当該言語共同体が有する異文化間コミュニケーション能力と捉えることができる。

であるならば、可能な限り他世界、他文化と交流していくことが、当該言語共同体の異文化間コミュニケーション能力を高めていくことになる。異言語学習は、その第一歩である。個々人が可能な限り多言語能力を身につけることが重要であることは言うまでもない<sup>5</sup>。しかし、言語共同体総体が多言語能力を身につけることがより肝要であろう。

研究課題に即していうならば、グローバル時代において教師が備えるべき言語能力は、必ずしも二言語あるいは多言語をアクティブに使用できるということではない。そういったことは望ましくはあっても、現実的ではない。母語(日本語)を基盤として、国際共通語<sup>6</sup>としての英語を身につけた上で、近隣諸語をはじめとして、可能な限り多くの他言語についての知識を習得し、他文化についての理解能力、すなわち異文化間コミュニケーション能力を拡大していくことが必要であろう。現実として多言語・多文化共生社会となりつ

<sup>5</sup> 2007年11月17日(土)14:00-17:00 京都大学吉田南キャンパスで開催された「日本言語政策学会第2回関西研究会」における西山教行氏の報告「ヨーロッパ言語教育政策ガイド」では、多言語主義(multilinguisme)は社会におけるもの、複言語主義(plurilinguisme)は個人におけるもの、という区別がなされていた。言語政策の観点からいえば、個人における多言語能力を涵養するだけでなく(複言語主義)、社会における多言語能力を涵養していくことも同様に必要であろう(多言語主義)。そうであってこそ、言語共同体総体としての異文化間コミュニケーション能力は高まっていくと考える。国際共通語としての英語教育は確かに必要であろう。しかし、その上に可能な限り多様な言語の教育を社会全体として行っていくことが、グローバル時代には必要とされるだろう。世界の文化は決して一様化されるものではないし、されるべきものではないからである。

<sup>6</sup> 「国際共通語としての英語」は、現実として様々な英語(English(インドの英語)、China English(中国の英語)等)が存在していることを認識した上で、それぞれの文化圏に応じて創造された変異を指す概念であると理解できる。詳しくは、本名信行「社会言語学と英語教育」(伊村元道・木村武雄・茂住實男著『新しい英語科教育法』、学文社、2001、151-171頁)を参照。

つある日本において緊急に果たされるべき社会的課題といえよう。

### 3 海外学術調査で得たもの

研究課題「グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日澳国際比較」を遂行すべく、オーストリア（グラーツ市、ウィーン市）と日本（東広島市、三原市）における複数の教育施設、研究機関を訪れて、資料収集と意見交換を行った。その経過と内容については、他の場所で詳しい報告がなされるであろうが、「異文化間コミュニケーション」に関する研究を分担した植田が感じ得たことの一端を以下に述べる。しかしながら、植田の専門が言語学であるという理由で、その所感は教育学的な観点から見ると、必ずしも当を得ているとは言えないかも知れない。

2005年10月下旬にはグラーツ市内およびグラーツ近郊の高等学校（Gymnasium）と小学校（Volksschule）および中学校（Hauptschule）を訪れた。さらに現職教員の再教育機関でもある教育院（Pädagogische Akademie）も訪れた。

訪れた小学校のクラスは、すべてが、いわゆる統合クラスである。つまり、障害児とともに様々な国籍を持つ子供達が同じクラスで学んでいる。授業そのものは、研究分担者の一人カーミ氏（Daniela Camhy）が実践活動を行っている「子どもと哲学する」ことがテーマであるが、一人一人の子ども達の発言をしっかりと受け止め、発言の趣旨を十分に理解しながら、考えるということが目標とされている。それぞれの子供達が臆することなく自分の考えを最後まで述べるということが目差されている。それぞれが独自の個人史を背負って生きているが故に、それぞれが生きている世界を理解することが重要なのである。単に知識の習得とその確認が授業の目標ではないのである。ここにおいては、教育というものが何を目差しておこなわれるべきであるかという、根本的な問いかけが含まれていると観じた。

2007年3月下旬に訪れたグラーツ市郊外ムーアフェルト（Murfeld）にある小学校の授業は次のようであった。そのクラス（2年生）も統合クラスであったが、われわれを歓迎する意味を込めて、生徒達がシュタイアーマルク州（Land Steiermark）の民族舞踊を披露してくれた。障害を持った子供も先生とペアを組んで踊ってくれた。それに続いて教室で行われた授業は、カーミ氏が行っている「子どもと哲学する」実践活動の一環であった。そのクラスには、旧ユーゴスラビア出身の子どもやアフリカ出身の子ども達もいた。障害を持った子供であれ、出生国が違う子どもであれ、そういった差異はごく自然に受け入れ



られ、先生の方もごく普通の児童として、特別扱いしているという感じではなかった。平等主義を徹底しようとするあまりに、逆に他と比べて少しでも異なった点がある生徒、障害を持った児童を特別扱いするという、日本の教育現場で見られがちな配慮は、必ずしも教育的ではないといえよう。

他者（他世界、他文化）の理解において、言語が如何に大切であるかを今更ながら考えさせられたのが、2007年3月下旬に訪れたグラーツ近郊グラートワイン（Gratwein）の中学校のクラスであった。訪れたクラスは、校内暴力の問題を抱えているということであった。カーミ氏も初めてのクラスであるということだった。まず、導入として物語を読んで聞かせて、感想を話してもらう中で、討論のテーマを策定していくという方法が採られた。議論は最終的には、自ら決定できること、できないこと、というテーマをめぐるものとなったが、直接的には暴力や喫煙問題をどう考えるか、というのが出発点であった。自らの状況をよくよく考え、言語化していくという作業が、たとえ面倒であっても、それを厭わず自分の考えを言語で表現することを促していくことが、教師に課せられた課題であると理解した。何が暴力に至らしめているのか、その原因について反省的に思考し、言語化していくことによって、暴力行為を防ぐことができるという、ことばに対する信頼がカーミ氏の授業態度には見られた。教師は、当然に、当該の専門知識を身につけていなければならない。しかし、それだけでは決して十分でない。言語化していくことの重要性、たとえ、それが如何にエネルギーと時間を要することであっても、言語で表現していくことこそ人間であることの証だという確信を生徒たちと共有していくことが目差されなければならないのである。

#### 4 異文化間コミュニケーションに関する3つの論考

以下に続く3つの論考は、研究課題「グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日澳国際比較」のもと、ヒルト、フェルナー、植田の3名が「外国語コミュニケーション能力や異文化に関する領域」に関して調査、考察した結果である。

ヒルトの論考（“Solving cross-cultural classroom problems in Austria - a model for Japan?”）は、自らとは異なるものと触れ、対峙したときの心理的反応に関する知見に基づいて、異言語、異文化を体現している様々な学習者からなる教室における教師の在り方を考えるいとぐちを与えるものである。現実として多言語、多文化共生社会になりつつある日本の学校における教室、授業において、教師が備えるべき重要な基礎教養の一部であるといえる。自ら

が、多言語を駆使できる必要はないであろうが、少なくとも自らの母語、文化とは異なるものに対する柔軟な受容力を身につけるよう、さまざまな言語、文化に対する開かれたまなざしで知識を習得するだけでなく、経験そして体験を積み重ねていくことが必要と言える<sup>7</sup>。

異言語の学習は、異文化への窓を開くことであり、さらには異文化に入り込んでいくドアでもあり、異文化を分与することでもある (Eroms 2007)<sup>8</sup>。しかし、言語は、それぞれの言語共同体構成員の集合的経験に裏付けられた歴史的産物でもある。経験の共有が理解の暗黙の前提となっているというのが、通常である。どのようにしてその隠れた部分を明示的に表現するかが、異文化間コミュニケーションにおいては重要となる。フェルナーの論考 (外国語コミュニケーション能力と異文化理解能力—日本における外国語教育や異文化理解についての批判的な視点—) は、グラーツ市におけるドイツ語母語話者を対象とした長年の日本語教育経験に基づいている。グローバル時代において教員となろうとする学生にとって、異文化理解について学ぶことは重要な課題である。ドイツ語母語話者にとって日本語を学ぶことがどのような意味を持つかについて論究したものである。外国語を習得すること、異文化を理解することとはどうことなのかという視点から、日本の状況に対する示唆の提示を試みている。日本における異文化間コミュニケーションに関する論議が、日本語母語話者にとっての異言語、異文化という観点、つまり日本側から見た受容、理解という方向性を取ることが多いという事実を照らすとき、ひと味違った議論になっているといえよう。

植田の2つの論考は、いずれもグラーツにおける「子どものための哲学国際会議」(2006年、2007年)において発表したものである。要点は、上述のフェルナーの論考とは逆方向、つまり、日本語母語話者にとっての異言語、異文化学習のもつ意味について論じたもので

---

<sup>7</sup> 2007年3月19日にウィーン市第5区(マルガレーテン)にある職業学校(Schule des Berufsförderungsinstitutes mit Öffentlichkeitsrecht)を授業参観のため、訪問した。その授業は、異文化間コミュニケーションに関するものということであった。先生はセルビア出身であり、従って、母語はセルビア語であるが、授業は英語で行われた。生徒たちの希望で英語で授業を行っているということで、先生自身の英語力は生徒たちよりも劣っていると認めていたが、日本語に関する授業そのものはきちんと組み立てられていて、極めて興味深いものであった。先生の方針は、いろんな国籍の子どもたち(19名の生徒すべてが女性であった)がいるため、それぞれの生徒が平等に意見を表明することができるよう、話題を取り上げているということである。それぞれの生徒たちの育ってきた文化的アイデンティティを損なわないという配慮があり、このことは大切なことだと受け止めた。また職業教育に使用される教科書が、ドイツ語、英語、セルビア語の3語並記で書かれていることも注目に値する試みだと感じ入った。

<sup>8</sup> Hans-Werner Eroms, "Fremdwörter"-Mittel der Teilhabe an anderen Kulturen. In: Csaba Földes/Gerd Antos (Hrsg.), Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. München: iudicium, 2007, S. 45-57.

ある。異言語学習は、異文化、そして異言語文化の背後にあってそれを支えている世界観に近づこうという試みであると理解している。異言語学習が、自らの言語への置き換えで終わることの不十分さを、具体例に基づいて例証したつもりである。

この3年に及ぶ海外学術調査で収集した資料、そして得た体験は、多い。まだその一部を消化したに過ぎない。とりわけ、ヒルトの論考のベースとなっている企業内マネジメントにおける異文化間コミュニケーションに関わる要因については、適当な企業を選定していろいろ情報を収集したのであるが、植田自身の力量不足でまだすべてを整理し切れていない。近い将来にそれらの資料に基づいて、企業における異文化間コミュニケーションの実情といったテーマについて報告することになるだろう<sup>9</sup>。

---

<sup>9</sup> 2007年3月末と10月末の2回、オーストリア科学院 (Österreichische Akademie der Wissenschaften) でヨーロッパ統合、とりわけ移住者の第2世代の社会的統合について研究しているプンツェンベルガー氏 (Frau Mag. Barbara Herzog-Punzenberger) を訪ねた。氏が追求しているテーマは、異文化間コミュニケーションという研究課題を包括する、より大きな社会的枠組みに関するものである。異文化間コミュニケーションに関する問題は、根源的には、社会経済的な問題であるとも言えよう。脚注7で述べた職業学校における先生たちからも、冬期におけるスキー講習への参加をめぐるトルコから移住してきた生徒の保護者達との意見のぶつかり合いに関して、そのような指摘がなされていた。

# Solving Cross-Cultural Classroom Problems in Austria

## – A Model for Japan?

Christian HIRT

### **Abstract**

Within the last years Austria as well as Japan has registered a continuous increase in immigration. As for Austria, this augmentation of foreign nationals can be mainly ascribed to countries of the enlarged European Union as well as South-East Europe (Statistics Austria, 2006). Among those countries, in particular former Yugoslavia, Turkey and Poland have an important stake in the migration balance. Where Japan is concerned, as of the end of 2004, Koreans composed the largest group of foreign nationals registered in Japan, followed by Chinese, Brazilians and Filipinos. This results in well over 90 percent of resident foreigners coming from either Asia or South America (Ministry of Justice, 2005). With an increasing number of students from different cultural areas significant effects can be noted on teaching in multicultural classrooms in Austria and similar impacts are expected for Japan. It is argued, that not the confrontation with other cultures but a lack of awareness and possible stereotypes or prejudices are assumed to be a main reason for difficulties in cross-cultural interaction. However, concepts of how to integrate cross-cultural topics and awareness training in Austrian school curricula still lag behind the fast change in migration.

This paper will elaborate on this topic by analyzing an empirical study which was conducted in two Austrian commercial academies in 2005, one urban and one rural. Both schools show a share of foreign students from mainly South-East European countries, basically Bosnia, Croatia, Romania and Turkey to mention but a few. The findings of the study were analyzed by means of a confirmatory factor-analysis which points out the prevailing attitudes of Austrian respondents towards their classmates from other cultural areas. After identifying possible cross-cultural problems findings will be linked to Bennett's developmental model of intercultural sensitivity in order to develop proposals for intercultural training and learning. Although the outcome is specific to the situation in Austria some general proposals might be useful to tackle similar problems in the Japanese setting.

### **Introduction**

As this paper focuses on cross-cultural problems in a multicultural classroom setting it should first be clarified how this concept is understood in this context: the terms cross-cultural and multicultural both apply to the involvement of more than one culture. Adler relates cross-cultural to the understanding and improvement of the interaction of co-workers, managers, executives, clients, suppliers and alliance partners from countries and cultures around the world (Adler, 2002, p. 11) whereas multicultural denotes that people, clients, employees come from more than one culture (Adler, 2002, p. 15). In the educational context Fries (2002, p. 2) does not see the interaction aspect in the

term cross-cultural but implies interaction with the term intercultural. However, sometimes both terms are used interchangeably. Van Driel's (2000) definition of the term intercultural ties in with Fries and includes the development of positive attitudes towards others and learning interactive and cooperative skills, thus implying interaction as well. In the educational sense multicultural is seen as teaching minority individuals about their own culture or learning about other cultures, but without active interaction. All definitions have in common that multicultural denotes the mere coexistence of people from different cultures and ancestry, whereas the terms cross-cultural and intercultural imply dealing with and referring to other cultures (for a detailed elaboration on these terms refer to Schneider & Hirt, 2007). In this paper this distinction will be adopted. Cross-cultural problems accentuate difficulties generated by interaction between students of different cultures in a class community. Multiculturalism describes the variety and potential connection of cultures in a system, as to say members with different cultural background in a classroom setting, in which three or more ethnic backgrounds are represented.

Possible difficulties and challenges in multicultural group settings are well discussed in literature (Schneider & Hirt, 2007a; Zeuschel & Thomas, 2003; Schneider & Barsoux, 2003; Adler, 2002; Kopper, 1992 to name but a few). In this regard several authors have highlighted the importance of cross-cultural training (e.g. Black & Mendenhall, 1990; Deshpande & Viswesvaran 1992; Bennett & Aston & Colquhoun 2000), concluding that cross-cultural training is in general effective. Several theoretical approaches to intercultural training and learning allow for an overview of the general framework (Gudykunst & Guzley & Hammer, 1996; Fowler & Blohm, 2004; Bennett, 1993; Paige, 1993 to name but a few). Hofstede (2005) contributed to this field by highlighting implications of his dimensions on the school and education context. Kealey and Protheroe (1996) criticized the quality of methodologies and concluded that findings about the effectiveness of cross-cultural trainings were too optimistic. Push (2004) gives an overview of the historical perspective of cross-cultural, nowadays mainly referred as intercultural training and links in particular to business and the educational sector. In the education context Cushner and Karim (2004) have contributed research by comparing and analyzing programs for the university level. Martin and Harrell (2004) contrast the intercultural reentry of students and professionals. However, plenty of work regarding cross-cultural training prepares for expatriation or assignments abroad. Several authors have worked on problems caused by diversity in working- and private life and adjustment in foreign countries (Grant-Vallone & Ensher, 2001; Toh & DeNisi, 2005; Waxin, 2004; Caligiuri et al., 2001). As interaction between people with different social and cultural backgrounds increases on the national level cross-cultural training should not only aim at working abroad but also be understood as means to improve cross-cultural work performance at home. Cross-cultural adjustment with impact on performance and positive accomplishment of assignments is required whenever one is confronted with a multicultural group or workforce. In this regard Bennett & Bennett (2002) place emphasis on the development of intercultural sensitivity, providing a specific discussion in the classroom setting. Based on the original model with the distinction in several ethnocentric and ethnorelative stages, Bennett (1993) suggests a framework, where the identified steps

of intercultural sensitivity are linked to three stages when teaching in a language classroom. According to problems identified in a multicultural classroom, this paper will in a later step adopt this three-stage classification, link it to the identified clusters and in a further step suggest how to minimize cross-cultural problems in a teaching context by raising cultural awareness through cross-cultural training at home.

### **Multicultural composition in Austria and Japan and some implications for researched cultures in our sample**

In the framework of this paper a brief elaboration on particularities of the principally represented cultural groups in our sample should facilitate a comparison according to selected cultural dimensions. In 2005 Austria's migration balance showed the continuous importance of immigration from South-East Europe and the enlarged European Union with a plus of 50,255 people moving to the country (Statistics Austria, 2006). Apart from Germany, Poland, Slovakia and Hungary denote strongest growth, whereas immigrants from the former Yugoslavia and Turkey have recently stagnated. Still, in 2005 immigrants from former Yugoslavia (excluding Slovenia) amounted to 11,383 people, Turkey 5,038 and Romania 1,773 people respectively. Consequences of previous immigration can be noted in schools where the share of students from the above mentioned countries is remarkable.

Immigration in Japan is similar in appearance, although it is different in nature from the perspective of countries involved. In 2004 immigrants from Korea amounted to 607,000 people, followed by 488,000 Chinese, 287,000 Brazilians and 199,000 Filipinos (Kashiwazaki & Akaha, 2006). As increasing immigration results in more cross-cultural encounters and requires integration in daily life situations, e.g. school education, a mutual understanding of culturally diverse groups' behavior becomes more and more important. In order to highlight some main differences and to raise cultural awareness a few particularities of the cultural groups – mainly Croatia, Romania and Turkey – represented in the on hand survey will be briefly discussed and substantiated by the findings in Austrian commercial academies. This will be contrasted by cultural particularities of the main migration nations with an impact on Japan, namely South Korea, China and Brazil. However, due to the lacking data of a comparable survey in Japan a detailed analysis of the Japanese setting must preliminarily be set aside. Nevertheless the need for further research in this area is acknowledged.

A first indication of cultural differences can be found in Hofstede's work. Although the study dates back a couple of years it is probably still the most significant, including recent replications and estimations for countries not covered in the original IBM data base (Hofstede, 2005). Except for Bosnia, Hofstede's dimensions allow in our sample a first coherent comparison of cultural distinctions (table 1).

|                            | Croatia | Romania | Turkey | Austria |
|----------------------------|---------|---------|--------|---------|
| Power distance             | 73      | 90      | 66     | 11      |
| Uncertainty Avoidance      | 80      | 90      | 85     | 70      |
| Individualism/Collectivism | 33      | 30      | 37     | 55      |
| Masculinity/Femininity     | 40      | 42      | 45     | 79      |

**Table 1 – Selected Hofstede indices for the Austrian setting**

Analog the lines of the Japanese setting (table 2).

|                            | South Korea | China | Brazil | Japan |
|----------------------------|-------------|-------|--------|-------|
| Power distance             | 60          | 80    | 69     | 54    |
| Uncertainty Avoidance      | 85          | 30    | 76     | 92    |
| Individualism/Collectivism | 18          | 20    | 38     | 46    |
| Masculinity/Femininity     | 39          | 66    | 49     | 95    |

**Table 2 – Selected Hofstede indices for the Japanese setting**

It is striking that countries exerting influence on the multicultural situation in Austria as well as in Japan show a very similar relation in regard to three out of four dimensions. All respective countries in Europe show a higher power index than Austria; the same situation can be found in Asia with all analyzed countries showing a higher power index than Japan. Likewise the individualism/collectivism and masculinity/femininity dimensions which are in every country lower than in Austria and Japan respectively. Only uncertainty avoidance shows some deviation. Whereas this dimension is the lowest in Austria compared to the respective countries, Japan's index stands out to be the highest in comparison to South Korea, China and Brazil. Bearing criticism on Hofstede's studies, in particular societal change over the years and its effects on the dimensions, in mind (Schneider & Hirt, 2007, p. 98), certain cultural similarities in the Austrian and Japanese setting let us fortify the assumption that at least some of the identified problems in the Austrian study can be of relevance for Japan as well.

Linked to school context and education, large-power distance situations are characterized by teacher-student dependence with respect for teachers and strict discipline in the classroom. In a small-power distance situation behavior towards others is not dependent on the teacher's status or age and students are more or less treated equally, they show criticism and disagreement openly and argue with teachers. Hence, the educational process is rather impersonal whilst in large-power distance societies a highly personalized teacher centered approach is followed (Hofstede, 2005, p. 53-54). While the index for Austria is explicitly low Japan can already be ranked among large-power distance societies. A more detailed analysis of the Austrian findings shows that whereas Croatia, Romania and Turkey score considerably high on the Hofstede power distance scale, Austria has the lowest value of all. This low power distance still seems to hold true for Austrian students (Sporer, personal communication, 2005). Cross-cultural problems are rooted in the different notion of power distance, e.g. reserved

class participation of high power distance students with subordinating behavior due to the teacher's age and status. In an Austrian environment, where the educational process is student centered and active expression and class participation are desired, a misapprehension of Romanian, Croatian or Turkish students seems likely, as, due to their aloofness, they run the risk of foundering in the class community, their performance ability is undervalued and bad grading might be encountered. According to Hofstede's findings this problem seems to be of minor importance in the Japanese setting as all cultures involved are characterized by large-power distance.

Uncertainty avoidance is strongly related to structure. In the organizational context this was also verified by Stevens at INSEAD and Hofstede's study at the International Teachers Program in 1980 (Hofstede, 2005, p. 178). Cultures with a strong uncertainty avoidance favor structured learning situations and expect the teacher to have the right answer in all situations. This is true for Austria as well as for Japan. On the contrary, weak uncertainty avoidance countries condemn too much structure and do not expect teachers to be omniscient. What uncertainty avoidance is concerned all major sample cultures in the Austrian setting score rather high with Romania and Turkey ahead. This implies that attributes, such as precise assignments and objectives as well as timetables, which describe a structured learning situation, are favored in the surveyed cultures and cross-cultural problems regarding this dimension are less likely. Compared to the situation in Japan problems might arise with Chinese students as their uncertainty avoidance level is very low. Again, this assumption is hypothetical and only based on the Hofstede scores.

Individualism and collectivism are expressed in particular in class behavior. Collectivistic coined students are more reluctant to speak up in front of a group and require to be addressed personally, whereas individualistic coined students practice use of the word and express opinions free of group restrictions. In-group-out-group distinction is strongly distinctive in collectivist society, implying that in-group members are treated better than others. Conflicts within the group should be avoided and harmony preserved. Both countries show a middle ranking, however Japan with a tendency to collectivism and Austria with a tendency to individualism. Whereas Croatia, Romania and Turkey are strongly collectivistic, Austria tends towards the individualistic dimension. Impacts are likely to be noticed in formation of groups among non-Austrian students of the sample area. Friendships, togetherness as well as separation in the form of in-group-out-group behavior are characteristic for collectivistic societies and are supposedly transferred to class behavior. This has also been proved by the on hand survey, stating that in particular Bosnians in the urban school, Romanians in both urban and rural schools but also Croatian students are inclined to spend break time with students belonging to the same cultural background. Cross-cultural problems occur through tension among different cultural groups, e.g. provoked by conversations in their native language not comprehensible for most of the class community, and hence causing negative impact on the integration process of minorities in a class community. Interestingly enough, Romania but also Turkey have been identified as individualistic societies by a different study conducted by Trompenaars. This stands in opposition to Hofstede's findings but can probably be explained by the different



composition and size of the questioned sample. It is also emphasized by Kluckhohn & Strodtbeck (1975, p. 17) as well as Trompenaars & Hampden-Turner (1997, p. 50) that both individualistic and collectivistic approaches are included in every culture; however only one is dominant, which might qualify for creditability of both approaches. In the Japanese setting all cultures are coined by collectivism with Japan being closest to the individualism dimension. Hence, the situation is not too different from the one in the Austrian setting and a similar conclusion regarding cross-cultural problems seems plausible.

According to Hofstede feminine cultures consider the average student the norm, while in more masculine countries the best students are the norm (Hofstede, 2005, p. 137). In classroom behavior masculinity stands for open competition among students and making oneself visible, while femininity suppresses assertive behavior. In masculine societies academic performance and later career opportunities stand vis-à-vis feminine societies' importance of social skills and students' social adaptation as well as students' intrinsic interest in subjects. According to Hofstede's indices masculinity holds true for Austria as well as for Japan. On the masculinity/femininity index Austria/Japan scores high with a strong performance orientation, while Croatia, Romania and Turkey in the Austrian setting as well as South Korea and Brazil in the Japanese setting represent more feminine values. Culturally insensitive teachers might cause frictions in a multicultural classroom by fostering assertive behavior and stressing too much importance on performance, while at the same time neglecting the encouragement to develop social skills.

### **Findings from the Austrian study<sup>1</sup>**

An empirical survey was conducted in two Austrian commercial academies in the province of Styria in order to identify cross-cultural problems in a multicultural classroom. In particular, the personal attitudes towards classmates from other cultural areas were of greater interest. 155 students of which 126 Austrian and 29 with foreign nationality were surveyed in an urban school and another 150 students (135 Austrian and 15 with foreign nationalities) in a rural area in the fall term 2004/05<sup>2</sup>. The survey was done by mainly structured questions where respondents were required to give their opinion to specified statements by rating on a five point scale. The questionnaire consisted of 29 items, whereupon 10 referred to the collection of socio-demographic data and 19 referred to attitudes towards multicultural classmates and foreigners in general. Two different adapted questionnaires were used to query both attitudes of Austrians towards people from other cultural areas and attitudes of foreign nationality classmates towards Austrians. By exploiting the received data by means of two factor-analyses findings were clustered separately for both the urban and the rural school.

---

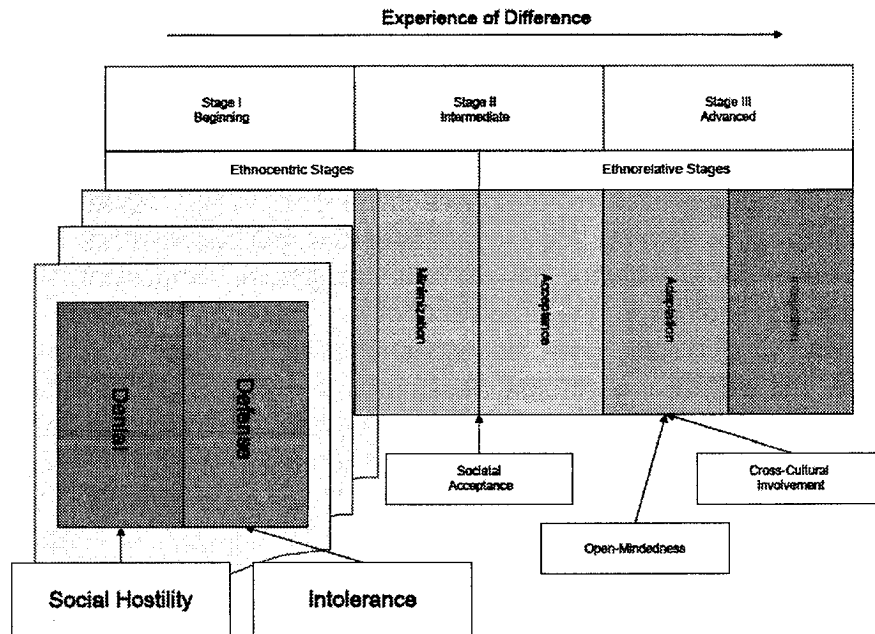
<sup>1</sup> For detailed information on the survey and an analysis with factor loadings refer to Hirt, 2007, p. 197f

<sup>2</sup> At this point a special word of thanks to Silvia Sporer for her work-intensive contribution during data collection.

The main clusters identified refer to societal acceptance, cross-cultural involvement, open-mindedness, intolerance and social hostility in a multicultural classroom setting and can be summarized as follows:

1. **Societal Acceptance:** the first dimension allows us to identify a rather unproblematic approach to foreigners in general. In this context this factor is interpreted as a slightly positive attitude towards people from other cultural areas, who do not depict danger but are actually important. This is also supported by findings for the urban school.
2. **Cross-cultural involvement:** the second dimension refers to an in general positive attitude towards foreign classmates. By and large this dimension may define a student with a propensity to cross-cultural socializing and a strong wish for a multicultural composition of friends. All items loading on this factor suggest that students are willing to engage and do not mind contact with culturally different classmates.
3. **Open-mindedness:** dimension three suggests a set of attributes that describe properties such as a strong interest and good company with classmates and people from different cultural areas. This dimension may be interpreted as a very positive attitude towards foreigners in general, implying good treatment and a vigorous interest to learn more about foreign classmates.
4. **Intolerance:** this dimension indicates a slightly negative attitude towards students from other nationalities and one could interpret this factor as a distinctive perception of culture and value differences, originating from competitiveness, as foreign students do not match the “familiar” class standard and resulting in intolerant behavior.
5. **Social hostility:** items loading on this dimension characterize a dismissing mindset towards foreign classmates. Altogether this factor denotes a negative pattern of a multicultural classroom or community and indicates animosity towards students or people from other cultural areas.

By linking the findings of the factor-analysis to Bennett’s developmental model of intercultural sensitivity (Bennett, 1993) and allocating to its different ethnocentric or ethnorelative stages as shown in figure 1, intercultural understanding can be enhanced and methods of resolution for likely cross-cultural problems can be suggested (Hirt, 2007).



**Figure 1: Conceptual model highlighting cross-cultural problems**

According to the findings of the survey, two out of five presented clusters – in particular social hostility and intolerance – give room to cross-cultural problems and will be discussed in detail. For a discussion of the other three identified clusters of the survey refer to Hirt (2007). As proposed in the model the factors social hostility and intolerance most likely characterize the beginning stage addressing the levels of denial and defense. Both levels are ethnocentric, according to Bennett assuming that the world view of one's own culture is central to all reality (Bennett, 1993, p. 30). Even if obvious, cultural differences are not really paid attention to. Disputes with foreign classmates and the perception of differences as well as animosity can be interpreted in accordance with the creation of physical and social barriers, characteristic for maintaining a state of denial and creating distance from cultural difference. This can result in discrimination and tensions in a multicultural classroom setting. Equally, the factor intolerance echoes best the ethnocentric beginning stage of defense. By emphasizing the distinctive features of and problems in the interaction with culturally distinctive classmates, cultural differences are again perceived. But now, in relation to competitiveness this can be interpreted as a potential threat to one's sense of reality and consequently defenses have to be developed. Eye-catching behavior of foreigners either in class collaboration or due to cultural imprint, pose a menace, an invasion in one's own ethnocentric territory, which might again be seen as source for added problems in a classroom. Defense strategies among students emerge as denigration in form of negative stereotyping or superiority by emphasizing the positive evaluation of one's own cultural status. The dimension social hostility might also be linked to the defense stage if one considers the initiation of a fight as a defense strategy. However, within the scope of this paper it is argued that disputes are rather caused by general animosity

with a wish for separation and are not the result of an active attempt to deal with cultural difference as necessary to develop a defense strategy.

Referring to the previously discussed Hofstede findings both dimensions tie in with the characteristics of collectivism. Conspicuous behavior of foreign students as well as problems with them might further lead into segregation from nationals and fuel the formation of culture specific groups. But also other distinctive features like attire and personal traits may initiate disputes among different cultural groups and encourage a stronger desire for togetherness among people from the same cultural roots. The conflicting results between Austrians and the surveyed cultural groups for the power distance and masculinity/femininity indices can also be retrieved in the intolerance dimension, as to say the distinctive but slightly negative and hence diverging perception of culture and value differences.

According to immigration statistics it is likely that an essential share in a multicultural classroom in Japan is composed of South Koreans, Chinese and Brazilians. As discussed before, the ratio of the dimensions power distance, masculinity/femininity and collectivism/individualism between the concerned countries and Japan is comparable to the ratio between the countries in the Austrian setting. This allows us to conclude that the identified cross-cultural problem areas social hostility and intolerance should also be paid attention to within Japan. It speaks for itself that an exact elaboration on the cross-cultural problems in the Japanese classroom can only be done by conducting the same survey in a similar Japanese setting. However, findings of the Austrian study can highlight possible areas of difficulty, raise awareness and serve as evidence for developing tools to tackle similar problems in a Japanese classroom.

### **Suggestions for improvements**

In order to surmount the denial level linked with social hostility, Bennett suggests cultural awareness activities, including all kinds of multicultural events with music, dance, food and costumes as well as lectures and discussions. A cross-over from the defense level linked with the dimension intolerance can only be successful by emphasizing the commonality of cultures by group activities that necessitate cooperation for safety or success. It is argued, that both social hostility – composed of items referring to problems caused by dressing behavior, different appearance in general and conflicts with foreign classmates – and intolerance – highlighting actual problems and conspicuousness of foreign students – require the strengthening of trust, friendliness and cooperation, not only in the specific Austrian setting but also in Japan. If no or little cultural awareness of the respondents prevails in this beginning stage of intercultural learning the exploration of aspects of both the own and the foreign culture should be encouraged. It is essential to recognize elements of culture which affect intercultural interaction, such as the use of language, nonverbal behavior, values, etc. Training should also aim at identifying and recognizing the impact of stereotypes and train perception in order to be able to identify common types of cross-cultural

misperceptions. The question, however, is how to integrate such plans in a teaching context for commercial academies. According to van Driel (2000) schools have in general failed to consider multiculturalism in text books and still show a nationalistic approach. Practical recommendations how to integrate empathy training approaches in school curricula for kindergarten and mainly young school children were developed in the US and Germany (Second Step; Faustlos, Internet), particularly in regard to prevention of violence as a possible severe consequence if neglected. There is no actual information about violence in the surveyed Austrian school sample, therefore the following suggestions how to minimize cross-cultural problems in teaching should be made: as a change of curricula content is time consuming and should be planned carefully, in an outright implementation of intercultural measures for advanced school systems like commercial academies it seems wise to integrate intercultural education in existing teaching subjects, like history, geography or religion. It is assumed that the same concept can be applied to Japan as well. Exploration of other involved cultures can start by addressing historical or religious incidents or elaborating on certain geographical areas. Students can learn and derive how difficulties were solved in the past (e.g. in the subject historical events), look into topics like racism, world religion and philosophy of life (e.g. in the subject religion) or discuss attire, living and eating habits (e.g. in the subject geography) and enhance their awareness for the respective other culture. In order to prevent the passing on of stereotypes and prejudices, a direct participation of students should be favored over the use of sole lectures by the teacher.

## **Conclusion**

For the Austrian multicultural classroom setting evidence of two main cross-cultural problems, mainly social hostility and intolerance, was provided. According to a similar migration situation and distribution of Hofstede indices of the respective cultures involved, the two major areas of difficulty seem to be of importance for Japan as well. Both dimensions are in line with the originally hypothesized assumption that a lack of awareness and possible stereotypes are main reasons for difficulties in cross-cultural interaction. The problems identified let us conclude that there still exists a lack of knowledge and awareness at which cross-cultural training should be attached. If underestimated, lacking engagement and lacking the will to mingle and deal with students from other cultural backgrounds lead to more misunderstandings and in the worst case violence. Training programs for this context do exist in general but are often difficult to implement within present school curricula. Hence, for the short term it is up to instructors in Austria as well as Japan to sharpen this postulated cross-cultural awareness by approving cross-cultural topics to be included in existing teaching subjects. In doing so, attention should especially be paid to diverging perceptions of Hofstede's dimensions in the Austrian as well as the Japanese classroom setting.

## Bibliography

- Adler, N. (2002). *International Dimensions of Organizational Behaviour*. 4<sup>th</sup> Edition. Cincinnati: South-Western.
- Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-72). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J. (2002). Teaching Culture in the Language Classroom: A Developmental Perspective. Presented at SIETAR Europa 2002, Vienna.
- Bennett, R., Aston, A., Colquhoun, T. (2000). Cross-Cultural Training: A Critical Step in Ensuring the Success of International Assignments. *Human Resource Management*, 39(2-3), 239-250.
- Black, S.J., Mendenhall, M. (1990). Cross-Cultural Training Effectiveness: A Review and a Theoretical Framework for Future Research. *Academy of Management Review*, 15, 113-136.
- Caligiuri, P., Phillips, J., Lazarova, M., Tarique, I., Bürgi, P. (2001). The Theory of Met Expectations Applied to Expatriate Adjustment: The Role of Cross-Cultural Training. *International Journal of Human Resource Management*, 12(3), 357-372.
- Cushner, K., Karim, A.U. (2004). Study Abroad at the University Level. In D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett (Ed.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 289-308). 3<sup>rd</sup> Edition. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Deshpande, S.P., Viswesvaran, C. (1992). Is Cross-Cultural Training of Expatriate Managers Effective: A Meta Analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 295-310.
- Driel van, B. (2000). Intercultural Education. Newsletter Outsider 54. Retrieved June 22, 2006 from [http://www.minorityrights.org/Outsiders/outsider\\_article.asp?ID=17](http://www.minorityrights.org/Outsiders/outsider_article.asp?ID=17)
- Faustlos Curriculum. Retrieved 20 June 2006, from Faustlos Heidelberger Präventionszentrum. Web site: [http://www.faustlos.de/faustlos/index\\_faustlos.asp](http://www.faustlos.de/faustlos/index_faustlos.asp)
- Fowler, S.M., Blohm, J.M. (2004). An Analysis of Methods for Intercultural Training. In D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett (Ed.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 37-84). 3<sup>rd</sup> Edition. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Fries, S. (2002). Cultural, Multicultural, Cross-Cultural, Intercultural: A Moderator's Proposal. Retrieved June 22, 2006 from <http://www.tesol-france.org/New/archives.html>
- Grant-Vallone, E., Ensher, E.A. (2001). An Examination of Work and Personal Life Conflict, Organizational Support and Employee Health Among International Expatriates. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 261-278.

- Gudykunst, W.B., Guzley, R.M., Hammer, M.R. (1996). Designing Intercultural Training. In D. Landis, R.S. Bhagat (Ed.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 61-80). 2<sup>nd</sup> Edition. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Hirt, C. (2007). Cross-cultural problems in a multicultural classroom setting. In: Manikutty, Sankaran (Ed.): *Intercultural Communication Competence. Learning, Teaching and Research in a Borderless World*. New Delhi: MacMillian India Limited.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. 2<sup>nd</sup> Edition. New York: McGraw Hill.
- Kashiwazaki, C., Akaha, T. (2006). Japanese Immigration Policy: Responding to Conflicting Pressures. Migration Policy Institute 2007. Retrieved November 30, 2007 from <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=487>
- Kealey, D.J., Protheroe, D.R. (1996). The Effectiveness of Cross-Cultural Training for Expatriates: An Assessment of the Literature on the Issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(2), 141-165.
- Kluckhohn, F.R., Strodtbeck, F.L. (1975). *Variations in Value Orientations*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Kopper, E., (1992). Multicultural Workgroups and Project Teams. In N. Bergemann, A.L.J. Sourisseaux, (Ed.), *Interkulturelles Management* (pp. 229-251). Physica: Heidelberg.
- Martin, J.N., Harrell, T. (2004). Intercultural Reentry of Students and Professionals. In D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett (Ed.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 309-336). 3<sup>rd</sup> Edition. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Ministry of Justice (2005). Foreign Nationals Registered in Japan by Nationality (Place of Origin) 1995-2004. Retrieved November 30, 2007 from <http://www.moj.go.jp/PRESS/050617-1/050617-1.html>
- Paige, M. (1993). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Push, M. (2004). Intercultural Training in Historical Perspective. In D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett (Ed.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 13-36). 3<sup>rd</sup> Edition. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Schneider, S.C., Barsoux, J.L. (2003). *Managing Across Cultures*. Harlow: Person Education, Prentice Hall.
- Schneider, U., Hirt, C. (2007). *Multikulturelles Management*. Munich: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Schneider, U., Hirt, C. (2007a). Vielfalt, die erfreut. Forschen und Arbeiten in multikulturellen Teams. In: *economag*. Oldenbourg Wissenschaftsmagazin für Betriebs und Volkswirtschaftslehre No. 1. Retrieved 26 October 2007 from <http://www.economag.de/magazin/2007/1/13+Vielfalt%2C+die+erfreut>
- Second Step. A Violence Prevention Curriculum. Retrieved 20 June 2006, from Committee for Children. Web site: <http://www.cfchildren.org/cfc/ssf/ssf/ssindex/>
- Sporer, S. (2005). Interkulturelle Probleme im Klassenzimmer? Lösungsvorschläge und Ergebnisse einer Untersuchung an zwei steirischen Handelsakademien. Universität Graz: Diplomarbeit.
- Statistics Austria (2006). Internationale Migration 2005: Zuwanderungsplus betrug rund 50.000 Personen. Retrieved 11 August 2006, from Statistik Austria – Presseinformation. Web site: <http://www.statistik.at/cgi-bin/presseprint.pl?INDEX=2006012059>
- Toh, S.M., DeNisi, A. (2005). A Local Perspective to Expatriate Success. *Academy of Management Executive*, 18(1), 132-146.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. 2<sup>nd</sup> Edition. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Waxin, M.F. (2004). Expatriates' Interaction Adjustment: The Direct and Moderator Effects of Culture of Origin. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(1), 61-79.
- Zeuschel, U., Thomas, A. (2003). Zusammenarbeit in multikulturellen Teams. Available from [Flexible-Unternehmen.de](http://www.flexible-unternehmen.de) Ausgabe Oktober 2003, <http://www.flexible-unternehmen.de>



(日本語要約)

オーストリアでも日本でも、外国からの移住者の増加により、異文化理解を進める教育実践が重要な課題となっている。Hofstede らの経験的研究から、教室における教師と児童・生徒との力関係、不確定性の許容度、個人主義か集団主義か、男性的資質が中心的か否か、といった尺度において、オーストリアと日本が深い関わりを持つ国々の一般的特性が大きな違いを示していることや、オーストリアと日本において似たような傾向が見られることが理解できる。また、オーストリアのスティリア地方での実態調査から、異文化理解のための教育において重要な要因と考えられるのは、「社会的な敵意」と「不寛容」であり、その主たる原因は、異文化に対する無知とステレオタイプのイメージであることが指摘されている。それに対処するための教育プログラムは存在しているが、しかし、現在の学校のカリキュラムにそれを取り入れるのは困難である。まずは、個々の教員が現行のさまざまな教科の中で異文化理解のテーマを取り上げることで、異文化に対する感受性を高めていくことが求められるだろう。このことは、日本における状況に対しても、同じ様に言うことができるように思われる。

(樋口)

# 外国語コミュニケーション能力と異文化理解能力

－日本の外国語教育や異文化理解教育に対する批判的な視点－

フェルナー 眞理子

今やグローバル化、ボーダーレスという言葉もごく一般に使われるようになり、世界中どこにいても異文化は隣にある時代となった。20年ぐらい前までは外国語としてコミュニケーションには英語が必然であったが、その時代はここオーストリアを含むヨーロッパにおいては既に終わったと言ってもいい。ヨーロッパ諸国がEUとして大きな繋がりをもつようになってからは、母国語のほかに語学として、英語は言うまでも無くEU内の言語ではドイツ語、フランス語、スペイン語が第2、第3外国語として重要性を増してきている。世界経済市場の力のバランスから中国語、ロシア語、日本語ができれば、それは付加価値を与えるようになってきた。

将来、次代を担う世代の教育にあたることになる教職課程の学生達にとって上記の理由から「異文化」を理解し、教師として生徒たちに何らかの形で教えていくことは不可欠なことと思われる。ここでは私が経験したグラーツでの25年間の日本語教育における経過からグラーツの高校生及び大学生達が短時間の授業で日本語教育がどんな意味を持ち、またそこから日本の外国語教育や異文化理解教育に対する私見を述べ、またそれについて議論したいと思う。

## 1. グラーツにおける日本語教育の歴史

まず、日本語教育が行われている背景となるグラーツの町、またどのような日本語教育が行われてきたか紹介しておきたい。

グラーツ市はオーストリアでウイーンに次ぐ第2の都市であるが、人口約25万人（東京の目黒区の人口に匹敵する）の町に5つの大学があり、約4万人の学生がいる。この町に日本語通訳・翻訳科が設置されたのは1950年代、しかしながら学生数も減り、1960年代に日本語学科は閉鎖された。

1981年にVolkshochschuleで成人対象の日本語講座が始まる。文字、特に漢字への興味、また生け花、合気道、刀、日本建築など遠いアジアの文化への憧れが学習者の動機であった。人数が集まらなると講座が成り立たないという理由から継続して勉強するのは困難なことであり、ここも財政難で講座が1992年になくなる。

1991年からグラーツ中の高校生対象の自由選択科目として、中等教育の中での授業が始まる。最初の年は10名ぐらいだった生徒も年々増え、今では40名ぐらいの中高校生が勉強している。始めの頃の動機はヨーロッパ以外の言語、文字や文化を学びたいというのが主な理由だったが、今では日本の代表的なサブ・カルチャーである「まんが」「アニメ」が大きな動機付けになっている。それも取り立てて言うほどではなく、あるのが当たり前の世代になり、この点でも日本の漫画はグローバル化によって世界の若者に日本の一部として既に受け入れられている。高校での授業は書道、折り紙、ゲームなどを交え、文化や習慣なども学習している。

また高校で日本語の授業が開始された同年にグラーツ大学でも経済学部の選択科目として経済日本語講座が始まる。これは日本経済が世界に注目されて来た現れでもあった。学生達の学習動機は勿論、日本経済にもあったが、日本と言う国、文化は言うまでもなく、高校生達の日本へ旅行したいという希望は具体的、かつ積極的であり、今では5つある日本の提携大学へ毎年二人から五人ぐらいが留学するようにまでなった。また、コンピューターの普及と共に学生の日本語との距離も近くなり、インターネットによる日本語の学習、情報の収集などITの及ぼした影響も大きい。

現在継続して日本語教育を行っているのは高校と大学である。高校の授業は週一時間で日本の小学校5年生から始めることも可能であるが、大体は中学3年生から選択する生徒が多い。しかしながら、継続して3年学習する生徒は少ない。大学では初級が1年間で文法の授業が週4時間、2年目は漢字の授業が1時間半、文法が1時間半ある。高校での授業との大きな違いは目標到達が日本語能力試験3級に焦点が当てられていることである。

では、この小さな町で、この短い授業時間数で、日本学を専門としていない学生たちにとって日本語を学ぶと言うのはどんな意味を持っているのだろうか。日本語の授業以外では日本語、日本人とほとんど接触がなく、高校、大学ともに「日本語が使えるオーストリア人」にはなれないにもかかわらず、なぜ日本語を学習するのだろうか。

そもそも「語学ができる」「使える」というのはどういうことなのか。

国際理解教育、異文化理解教育は外国語を勉強することによってできるものなのか。

## 2. 外国語としての日本語

オーストリアの小学校は 6 歳から 10 歳、ギムナジウムは、日本の小学 5 年生から高校 3 年生 (11 歳から 18 歳)までの生徒が在籍している。ギムナジウムの 1 年生から日本語の選択は出来るが、大体は 4 年生(日本の中学 2 年生)から勉強する。ドイツ語がアルファベット 26 字の組み合わせを学習するのに比べ、日本語は、ひらがな、カタカナ、そして漢字を習得しなければならない。課が進むにつれ、色々な文化の違いが出てくる。そのいくつかの例を挙げてみよう。

(1) 英語、ドイツ語などヨーロッパ言語は左から右へ、上から下へと横に文字を書くが、日本語は上から下へ、右から左へと文字が縦に並ぶ。ひらがなだけではなく、カタカナも漢字も混じって書かれる。

(2) 表記の問題としてもう一つ。ひらがな、カタカナで書かれていても何人かの学生はアルファベットで書かれた読み方をする。反対言葉を練習すると顕著である。

例：「しんぶんし」は上から読んでも下から読んでも同じ、これを学生が読むと shinbunshi とローマ字化するので、読むことができない。なかなか、アルファベットから離れるのは難しい。それは日本人が外国語を読む時にローマ字読みをするのと同じ現象だと思う。

(3) 日本語はマクロからミクロへ、ドイツ語はミクロからマクロへ、日にちの書き方などはそのいい例だろう。

例：2008 年 1 月 23 日 午後 6 時に駅に集合

**Treffpunkt am 23.1.2008, um 18 Uhr beim Bahnhof**

(始めに集合場所、日付け、時刻そして場所が来る)他にも可能性はあるが、日にちに関して日、月、年という順番になる。

(4) 生活に関連の深いものには細分化された名称がある。オーストリアでは伝統的に肉料理が多いので、肉の部分の名前が多い。また動物のメス、オス、子供の区別がある。

例：牝牛 Kuh 牡牛 Ochse 子牛 Kalb 一般に牛と言う場合 Rind

日本語では牛と言うと牡でも牝でもあり、そのどちらかでもある。それとは対照的にドイツ語になく、日本語には稚魚から大人になるまで名前が変わる魚の名前がある。また日本語では「米」「ご飯」「稲」だが、ドイツ語では Reis のみで

ある。これはサピア・ウォーフの仮説でも言われている。「言葉はそれが話されている地域の文化によって規定される。例えばどの文化にとっても重要な事柄については多くの単語が作られる。」そしてサピア・ウォーフは例としてイヌイットの「雪」を表す単語が数多く、細かく分類されているが、その一方不必要なものには大雑把に捉えた語彙しかないと書いている。

- (5) 同じ言葉を指していても考えているのは違うものを思っている。その文化にないものは想像できない、説明されても具体的に思い浮かばない。

例：その一つが色の表現である。太陽は日本人は赤、オーストリア人は黄色、オレンジ色。空の色は両方が青 *blau* と言っても思っている青が違う。色の名前も日本語では若草色、朱、茜色など自然の色から取った色の名前も多い。これは「人間は使用する言語が異なれば、同じ現象を見ても異なる世界観を持っているので、別の解釈をする可能性がある」というもので、「サピア・ウォーフの仮説<sup>1</sup>」といわれている。

- (6) あいさつの言葉を使う時が違う。ドイツ語も日本語も「おはよう」は家族も含めて皆に言うことができる。「こんにちは」「こんばんは」は両語とも外への挨拶である。オーストリアでは朝の挨拶以外は *servus* が親しい間柄での出会いや別れの挨拶である。また「ありがとう」は日本語とドイツ語で使われる場面が随分違う。日本語では「ありがとう」の意味として、代わりに「すみません」「どうも」なども「ありがとう」として使われる。しかし、お店で、支払いを済ませて店を出るときには、日本語ではお客として「ありがとう」とは言わない、ドイツ語では *Danke. Auf Wiedersehen.* (ありがとう。さようなら) と言う。(これも時代と共に変わってきている。) 同じような場面では学生たちは習慣なので、思わず言葉がドイツ語のように出てしまう。

- (7) 擬態語、擬声語。擬声語は表現の違いこそあれ、どこにでもあるが、擬態語は同じような形ではドイツ語にないので理解するまで、また使えるようになるまで難しい。

- (8) 母国語から表現を訳してしまうことがよくある。

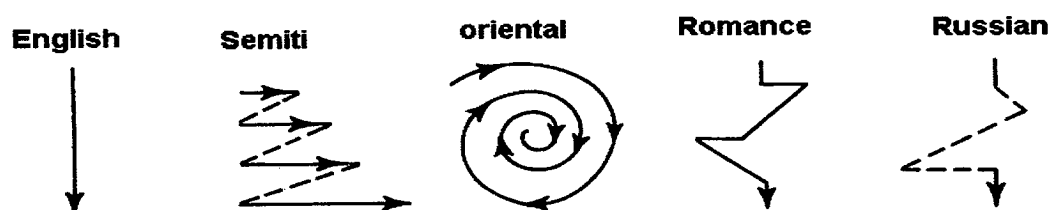
例：「行く」「来る」の表現の違い

「和子さん、電話よ」「は～い、今行きます」

<sup>1</sup> 奥村訓代「異文化共有論」P.78、凡人社 2000年。



文章の書き方でも日本語では起承転結で大事なことが最後に来る。最後まで聞かないと、とんでもない逆転がある。日本人の話や書いたものは何が言いたいのかよく分からない、あるいは最後まで聞いて(読んで) はじめて言いたいことが分かるなどと言われる。その原因として自分の考えをはっきり言わない(書かない)、あるいは最後に大切なことを言う(書く)という日本語の独特の話し方(書き方)のスタイルがあるとされてきた。次の図は Kaplan, R.(1966)<sup>3</sup>が異言語間で異なる表現スタイルが存在することを指摘した研究を表したものである。カプルンは米国留学中の学生の英語作文から下記のパターンを直感的に抽出している。それぞれの文化によって発想法が異なり、談話構造にも影響を与えている。Kaplan, R.は日本語は、大事な事を最後に持ってくる後方重心型であると示している。



それ故、日本語からドイツ語に訳をする時は最後まで日本語を聞かないとできないことが多くあるというのもこれで頷ける。

### 3. 異文化コミュニケーション

ここまでは実際の授業を通してどのような異文化が現れるかという例を述べた。異文化をどのように捕らえているかは人それぞれ違う。田中茂範(1996)は異文化ではなく異文化間という捕らえ方をしている。「『異文化間』には文化と文化が向き合う、つまり人と人とのコミュニケーションという構造がはいつてますから<sup>4</sup>」。また吉田研作は同じ対談の中で「異文化理解にしても国際理解にしても、知識のレベルですべて終わっている可能性が高い。本当の意味での理解は実際のコミュニケーションしている中からしか生まれてこない。コミュニケーションのないところに理解というものはない<sup>5</sup>」と述べている。

<sup>3</sup> 奥村訓代「異文化共有論」P.82、凡人社 2000年。

<sup>4</sup> 座談会「異文化理解教育は授業にどう生かせるか」P.7 英語教育事典、アルク、1996年。

<sup>5</sup> 奥村訓代「異文化共有論」P.7、凡人社 2000年。

コミュニケーション能力とは何か。奥村は「単なる知識としての言語能力 (linguistic competence) ではなく、実際の場面において、相手との関係をうまく保ちながら目的を遂行するための総合的適応能力をいう<sup>6</sup>」と述べている。社会的な能力、人と人とを繋げられる力、話題性など、言葉ができるだけでは不十分であるということではないだろうか。それをさらに外国語で「操れる」ようにするのである。並大抵のことではない。

では異文化理解をどのように定義すればいいだろうか。江淵一公は異文化理解について次のように述べている。「異文化理解は相手のパターンに同化することではない。もちろん、自分のパターンを押し付けることでもない。それは民族文化の異なる人々との交流にあたって、相手の行動をその文化的背景で理解すると同時に、相手に対して自分の行為を合理的に説明する営みなのである<sup>7</sup>」。筆者は日本へ学生を伴い研修旅行に行った際、オーストリア人に日本人のようにしてほしいと情動的に押し付けてしまうことが多々ある。それでは本当の意味での異文化理解になっていないことになる。「大切なのは頭で理解できても必ずしも情動的にも理解できるとは限らない、ということだ。私たちの中に自国の文化や言語を通して深く根を張った情動的スキーマをそう簡単に変えることはできるはずがない」とあるようにある一定の年齢を過ぎると、それ以後に接した言語や文化を母語話者のように身につけることはできないといわれている。いったん身に付いた情動的スキーマは異文化を理解するときの障害となることが多い。江淵はまた続けて「相手の立場を理解し、さらに自分の立場を説明できれば、必要に応じて相手の立場を受容することができるし、相手に対して自分の立場を理解するよう求めることもできる。また、両者の立場が相反する時には、両者が協力して相違点を認識して、妥協点を発見する方向に進むことができるであろう」と書いている。

異文化学習はどのような過程を経て学習されていくのだろうか。ダーメン・ルイズ(Damen, Loise) は知識から感情へ、そして感情から行動への一連の移行が要求されると述べている。一般的な学習段階として、次のように考えられている。

第一段階 文化的相違点をほとんど意識しない無知・無関心

<sup>6</sup> 異文化共有論 凡人社 2000年 奥村訓代 S.77。

<sup>7</sup> 江淵一公、「異文化間教育研究入門」P.102, 玉川大学出版部 1997年。



- 第二段階 表面上の異国的特長を意識する
- 第三段階 文化的相違点を一層強く意識する
- 第四段階 重要な文化的類似点と相違点を意識する
- 第五段階 相手の立場から感情を移入する（つまり、異文化の人達の感情や考えを知的に理解するだけではなく、それらを体験として共有する）<sup>8</sup>

外国に行ったことのある人なら、また国内でも土地柄の違う所では、同じような経験があると思う。頭でなく感情へ、そしてそれが行動へと移された時、初めて異文化理解が出来たと言える時かもしれない。

では文科省はどのような政策を出しているのだろうか。「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画<sup>9</sup>」が2003年に出され、そこには英語教育改善があげられ、英語教育の文字しか出てこない。僅か、最後に国語教育のことが書かれ、英語が使えるというのは「英語が話せること、つまりコミュニケーションができること」に重きが置かれているように見える。文化庁の資料にも「役に立つ言語学習（第二言語・外国語学習）とは何なののでしょうか。それはその言語が「使えるようになる」ために有効な学習であると結論付けることができるでしょう<sup>10</sup>」とある。この計画書からは、まさに吉田が述べているように「知識のレベル」の異文化教育で、しかも英語だけが外国語として取り上げられ、英語が話せること、つまりコミュニケーションができることに重きが置かれているように見える。一昔前に良く使われていた「英語がぺらぺらだ」という状態ではないだろうか。言語の持つ厚み、文化や歴史などを追求してはいない。単に話せるだけでいいのだろうか。また国語力については少ししか述べられていない。もう少し外国語をその地域にあった言語を選び、例えば北海道ならロシア語、中国語も選択でき、九州地方では韓国語、また地域によって姉妹都市などがあるところでは、どの言語を学んでもいいのではないかと思う。言語というものは文化を背景に持ち、話しているときには氷山の一角のように一部しか見えないが、奥の深いものである。エドワード・タイラーは「文化ま

---

<sup>8</sup> 奥村訓代「異文化共有論」S.69 凡人社 2000年。

<sup>9</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan) 18.07.2007.

<sup>10</sup> 文化庁文化部国語科「日本語教育と文化」異文化理解のための日本語教育Q&A、P.1、文化庁、1994年。

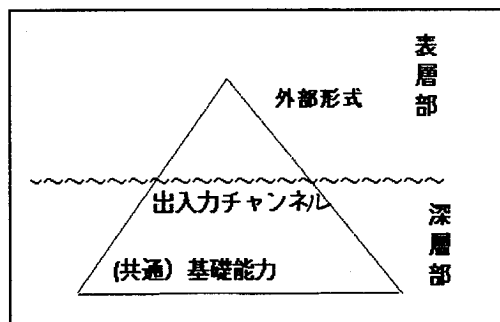
たは文明とは、民族誌学的な意味では、知識、信仰、芸術、道徳、法律、慣習、その他社会の構成員として人間によって習得されたすべての能力と習慣の複合総体である<sup>11</sup>」と定義している。その言葉の奥を知ることは異文化に触れることに他ならない。

#### 4. 語学力の形成

基本的なことばの規則は、つまり文法の基礎は 5, 6 歳ごろまでに形づくられると言われている。「おもしろいことにことばの誕生、発達段階での教育の準備は、世界中のどこの国でも、どの民族でもほぼ同じ年齢で進行することが知られている。母語は 2 歳から 10 代の初期、思春期までの間、誰でも第一言語である母語の習得の可塑性が保たれ、極めて敏感に反応し学習が続けられる<sup>12</sup>」と小野博は述べている。では英語教育をいつ始めたら効果的なのだろうか。

山田雄一郎が英語教育と国語教育の連携が可能か、もし可能であればどういう基盤になるかというのを説明したものがある。モノリンガルの基本概念である。<sup>13</sup>

##### 【基本概念】



出入力チャンネルとは、基底能力に一定の方向を与える個別言語の文法的枠組みで、実際のコミュニケーション活動に現れる個別言語の外部形式（発音、意味、構文に見られる形式）に繋がっている。

少し長いが山田氏の説を引用したい。

基底能力あるいは共通基底能力は、その人の知識と経験の総体と考えていいと思います。いわゆる言語の普遍性というのはこの基盤になる部分で、もって生まれたものではあるが、開発されなくてはいけない。これは、母語 1 つだけでも開発

<sup>11</sup> 奥村訓代、異文化共有論 S.70 凡人社 2000年。

<sup>12</sup> 小野博、「バイリンガルの科学」p.18 講談社 1994年。

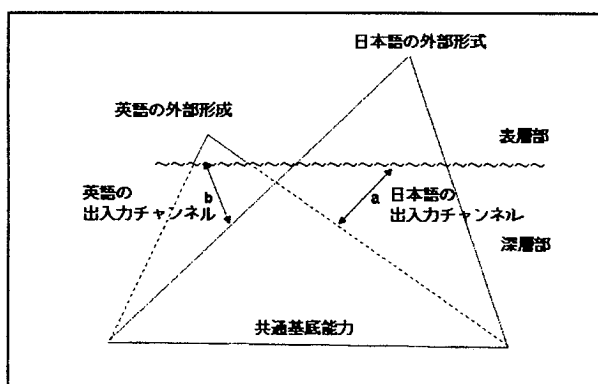
<sup>13</sup> [座談会] 「英語教育は国語教育と連携できるか」 英語教育、大修館、2006年5月号。

できるが、それに2つ目の言語が加わると立体的になる。メタ言語的な意識をもちやすくなるというのが、外国語学習の意義の一つだと思います。…誰でもある言語を話すようになると、それででき上がっていくのが基底能力部分ですが、この基底能力部分は常に第二の言語に対しても開かれているという意味で、普遍性とかメタ言語の意識につながるわけです。2つ目の言語が組み立てられていきますと、新しいものの見方や方向性がそれに従って育っていく可能性がある。だから日本語と英語の連携をするという場合は、英語の学習を始めれば、本来、自然に連携が起こってくる。この「起こってくる」という意識をもって教師は取り組まないといけないし、学習者に気づかせなければいけないと思います。…メタ言語能力というのは、言語について認識する能力、もっと単純化して、言語意識みたいなものとする。私の感じでは、一つしか言語を知らない人間というのは、単眼でものをみている状況だと思います。単眼だと、最初は平面的にものが見えますが、経験によってそれに距離を与えたり立体的な形を与えたりすることができる。ところが2つの眼でみると、そういった操作や手間がうんと少なくなる。いろんなものを立体的に距離をもってとらえることができる、この意識そのものがメタ言語能力に繋がるものだと私は考えています。

### 【共通基底能力】

(1) 共通基底能力とは、バイリンガルの基底能力のことである。それは、第二言語

学習によって変質した基底能力と定義してよい。

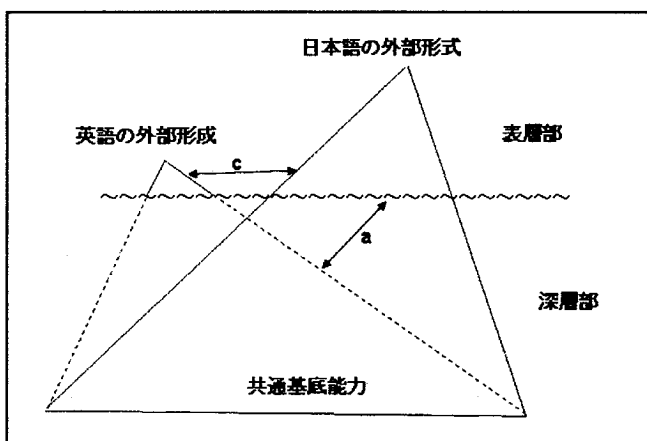


(2) バイリンガル能力の高まりは、新しいチャンネルすなわち知識や経験の新しい処理・蓄積方法の獲得を意味し、結果的に当事者のものの見方を変容させる（＝メタ言語意識の開発）。

識の開発）。

(3) 中学生から英語を学ぶ一般的日本人の場合、基底能力は日本語を通してすでに一定の大きさに育っているから、「英語の外部形式」の学習だけでなく、まだ生

まれていない「英語の出入力チャンネル」を育てる学習に重点を置かなければならない。



#### 【英語学習成功要件】

(4) 英語と日本語の間の置き換え (= c 経路 = 暗記中心) を基本にした英語学習の結果、英語の出入力チャンネルの成長が不十分になることを強調して表した。

(5) 英語とのバイリンガル能力にとって、英語の出入力

チャンネルを育てることは不可欠の要件であるから、この欠損が埋められない限り、英語によるコミュニケーション能力は著しく制限される。

大津由紀夫氏も認知科学の立場から「外国語がある程度定着した後のメタ言語意識育成は母語および外国語により立体的に行うことが可能であり、かつ、効果的であるが、メタ言語意識育成のきっかけ作り (bootstrapping) は直感の効く母語を対象として行うべきである<sup>14</sup>」と主張している。文科省の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」のように小学校の時期に英語を導入するのではなく、母語である日本語をしっかりと学ぶのがいかに大切かと説いている。

## 5. 提言

それではこれから教員となる学生たちは、在学中に教員養成課程において何をしたらいいのだろうか。

小林哲也 (2003) は教員の国際化、海外研修、国際教育にかかわる科目の履修や課外の交流活動がいつそう促進されなければならないと見ている<sup>15</sup>。ということは英語の教師だけではなく、すべての教師が係ってこそ、本当の意味での異文化理解、国際理解がなされるのだと思う。どの教師も言葉を使って授業を進めていく。言葉に

<sup>14</sup> 大津由紀夫(2006) 「認知科学から見た外国語教育」第11回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム講演会ハンドアウト。

<sup>15</sup> 小林哲也 「国際化と教育」 放送大学教育振興会 P.162-163、2003年。

敏感になり、生徒とのコミュニケーションを取る事はさらに重要な活動になっていくことと思う。柏木恵子は、

言語の習得・発達とは、単なる日本語の語彙と文法の習得で終わるものではない。直接的明示的な表現よりも間接的暗示的に伝達すること、言われたこと以上に言外の意味を察知すること、相手との関係(自分との上下や性など)によって表現の方法や内容を勘案すること、言葉で表現することの意味やマナーを体得すること、さらにその背後にある精神を理解することまでが求められる。これは、言語にまつわる意味体系の学習にほかならず、そうした学習が、社会に円滑に生きることを可能にしているのである。子どもがある社会に生を受けることは、自らその社会が包含している価値・規範つまり文化にさらされること＝「文化を生きる」であり、それはとりも直さずその文化の意味体系を学習することとなる。<sup>16</sup>

と述べている。まさに教員になる学生たちが必要としていることではないだろうか。

英語は世界の国際語といわれている。とは言うものの、英語だけが外国語ではない。例えば手話も一つの言語である。どの言語でもいい、何か人とコミュニケーションできる力をつけて教師になって欲しい。また異文化とは何かということももう一度考えてほしい。小さくは人間一人ひとりが、そして家族、隣近所、また障害者の文化も異文化である。よく見れば、周りには多くの異文化がある。それを意識するかどうかで見方も変わってくると思う。現代はコンピューターの普及により、人と向き合ってコミュニケーションすることが少なくなり、人とコミュニケーションがとれない人が多くなってきているが、教師はコミュニケーションのプロであるべきだと思う。

日本語に関して言えば、今まで何も意味をなさなかつたひらがな、カタカナが読めるようになり、その言葉の意味、使い方が分かるようになり、母語との違いなども考えるようになり、どんどん世界が広がっていく。点が線に、それが面になり、立体になっていくようである。

---

<sup>16</sup> 柏木恵子『障害発達と教育』「いま教育を問う」p. 198 岩波書店 岩波講座 現代の教育 第一巻 1998年。

もっと根本的に言葉の持つ深さ、歴史、面白さを知ることの方がただ単に「話せる」よりも遥かに異文化を理解するには大切な点である。司馬遼太郎がかつて中学時代、英語の先生に「なぜニューヨークはニューヨークか」と聞いたら教師は答えられなかった。言葉の持つ歴史的面である。どんな英語を話すかは国によっても違いますが、内容がなければ何も話せない。その根底のところは大津氏が言っているように、母語で訓練をすることが大切であると思う。しっかりと理解して人にも説明ができるようになること。

最後に一つ、2006年に広島で小学校の英語の授業を見学した。その後、それに関して意見交換、議論することなく終わってしまったことは大変残念である。授業に関してはっきりとわからないまま終わってしまい、個人の意見として感想をここに記したいと思う。

授業は余りにも頭での教育と見られた。紙を星、丸、四角、三角などに切り抜いて それで形の名前を言わせる。それよりも星は空にあり、“make a circle” といって皆が円になって座るときに言う circle は丸であり、三角は楽器で使う triangle であり、町の中にある広場は square である。もっと子どもの身近にある言葉の持っている多様性を使って教えたほうが色々なものに目が向くと思う。紙ではなく 実際にあるものがどの形に入るとか、生活の中での実践に目を向けられたら、興味も広がるのではないだろうか。言葉の多義性に目を向けたらもっと面白い授業ができると思った。また、子どもの発音はカタカナ英語で、それで意味があるのだろうか。疑問に思った。

江淵は「英語の国際的な機能を十分に理解しなければならない、そのためには次の7つの誤謬（神話）を解体する作業が残されている」と記している。その中に「ジャパニーズ・イングリッシュは通じない。自然な英語がよい<sup>17</sup>」というのがある。一度ついてしまった発音を直すのは難しい。もし、英語を導入するなら自然な英語をネイティブからきちんと習うべきだと思う。ローマ字英語は必要ないし、通じないことを忘れてはいけない。

それまでして、なぜ異文化コミュニケーションが大切なのか、その意義は何なのか。奥村は「文化を単に比較することによって類似点を相違点を指摘することにと

---

<sup>17</sup> 江淵一公「異文化間教育研究入門」 P.114 玉川大学出版部 1997年。

どまらず、コミュニケーションの場で文化の差が引き起こす誤解、不満、摩擦などを研究課題とすることが重要である<sup>18</sup>」と述べている。教師になろうという学生は誤解、不満、摩擦というネガティブな反応を問題点として捕らえ、ポジティブにもっていきような能力も要求されている。

最後になったが、グラーツの大学生はなぜ日本語を勉強しているのだろうか。多くは空手や柔道などから日本語を始める。文化を知ることによって、言葉を通してより深く、異文化を理解しようとしているのではないだろうか。また日本語を学ぶことで、母語を考え直すきっかけにもなっている。言葉はそれだけでは存在しないし、人を介して生きてくるものだと思う。

教師になるのに教職課程で何を学んだらいいのかと思う点を最後にあげたいと思う。コミュニケーションをとろうとすること、国際理解教育のためには異文化を体験し、その中で感じたことを言葉で、また行動で表現すること、異文化を理解し、自文化を説明できるよう勉強すること、自分をよりよく知るためにも異文化体験は大切であり、自己体験なくしては授業もできないと思うので、在学中に異文化に関する授業は必修である。「『使える英語』を話せる日本人」になれるようにその方面の努力も必要であるが、どの教科を教えようがまずは国語力をつけることが一番大切であると思っている。

#### 〔参考文献〕

- (1) 佐々木嘉則(2005) 「第二言語習得・教育の研究最前線」日本語文化学会。
- (2) 大津由紀夫(2006) 「認知科学から見た外国語教育」第 11 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム講演会ハンドアウト。
- (3) 小林哲也 (2003) 「国際化と教育」放送大学教育振興会。
- (4) 文化庁文化庁国語科 (1994) 「異文化理解のための日本語Q & A」文化庁。
- (5) 奥村訓代 (2000) 「異文化共有論」凡人社。
- (6) 佐伯眸 (1998) 「国際化時代の教育」岩波講座 11、現代の教育 岩波書店。

---

<sup>18</sup> 奥村訓代「異文化共有論」P.69 凡人社、2000年。

- (7) 英語教育(2006)〔座談会〕「英語教育は国語教育と連携できるか」大修館、2006年5月号。
- (8) 英語教育(2005)〔座談会〕「どうする！どうすべきか？これからの学校英語教育」大修館、2005年5月号。
- (9) 英語教育事典（1996）「異文化理解」教育 異文化理解教育は授業にどう生かせるか？アルク。
- (10) 江淵一公（1997）「異文化間教育研究入門」玉川大学出版部。
- (11) 『月間高校教育』1996年8月臨時増刊号。
- (12) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan)  
18.07.2007.



# **Andere Sprachen, andere Bilder**

## **- Etymologie, interkulturell betrachtet -**

Yasunari UEDA

### **1 Vorbemerkungen**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit<sup>1</sup> besteht darin, die Benennungsmotivationen oder Bilder, die den deutschen und japanischen Ausdrücken zugrundeliegen, deutsch-japanisch kontrastiv herauszuarbeiten, um dadurch auf die interkulturellen Aspekte aufmerksam zu machen. Dabei werden Ausdrücke auf der Ebene der sprachlichen Einheit des Simplex, des Kompositums, der Phrase und des Satzes (des Sprichwortes) als Vergleichsbeispiele aus den beiden Sprachen herangezogen. Beispiele aus anderen Sprachen (Englisch, Italienisch, Dänisch u.a.) werden auch mancherorts berücksichtigt.

### **2 Etymologie interkulturell betrachtet**

Etymologie als Teildisziplin der Sprachwissenschaft kann auf eine lange Geschichte zurückblicken, wobei lange Zeit nicht über ihre theoretische Grundlage reflektiert wurde. Alinei (Alinei 1995) versucht den Zweck und die Methode der Etymologie klar abzustecken, indem er die bis heute von verschiedenen Sprachwissenschaftlern vorgeschlagenen Definitionen der Etymologie kritisch betrachtet, um zum Schluss seine eigene Definition vorzulegen.

Nach Alinei besteht die Aufgabe der Etymologie nicht darin, über den Ursprung von Wörtern zu spekulieren, sondern darin, die Opazität von Wörtern transparent zu machen. Die Tatsache, dass ein Ding so heißt, wie es heißt, z. B. der Tisch im Deutschen Tisch, kann nur durch die Arbitrarität (Willkürlichkeit) des sprachlichen Zeichens erklärt werden, lautet die Erkenntnis der Linguistik seit de Saussure. Man darf und kann jedoch mit Recht darüber nachdenken, welche Aspekte der Dinge bei der Benennung die zentrale Rolle gespielt haben könnte. Die Brille heißt z.B. im Englischen "glasses", "lunettes" im Französischen, "occhiali" im Italienischen und

---

<sup>1</sup> Die letzte Bearbeitung des Manuskripts fand Mitte Oktober 2006 in Wien im IFK (Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften), wo ich als Senior Fellow tätig war, statt. Für die materielle Unterstützung danke ich herzlich dem IFK. Außerdem stellt die vorliegende Arbeit Teilergebnisse der Forschungen dar, die der Verfasser (Ueda) im Rahmen eines von der JSPS (Japan Society for the Promotion of Science) genehmigten Projekts durchgeführt (Grant-in-Aids for Scientific Research (B), A Comparative Study on the Teacher Education System between Austria and Japan for Constructing a New Conception of Knowledge for Teachers, Project No: 17402040; Head Investigator: Satoshi Higuchi.)

"Megane" (Augen-Spiegel) im Japanischen. Bei der deutschen Bezeichnung wird auf die Eigenschaft des Materials fokussiert, bei der englischen auf das Material selbst, bei der französischen auf die äußere Form, bei der italienischen auf die Funktion. Bei der japanischen Bezeichnung handelt es sich eigentlich um eine Abkürzung. Die eigentliche Benennung "Me no sashigane"(Bewertungsmaßstab mit den Augen) war funktional, ist im Laufe der Zeit zu "Megane" kontaminiert, so lehrt die Etymologie dieses Wortes im Japanischen. Heute schreibt man dieses Wort mit zwei chinesischen Zeichen als Komplex (眼鏡), das jedoch eigentlich nur eine entfremdete Verwendung darstellt, und das wohl als Übersetzung der „spectacles“ erdacht worden ist. Die ursprüngliche Bezeichnung hatte nämlich mit dem Spiegel nichts zu tun.

Nach Alinei ist die Etymologie keine eigene wissenschaftliche Disziplin, sondern ein "discovery procedure" (Entdeckungsverfahren), dessen Aufgabe darin besteht, die phonetische, semantische, areale, soziale und interlinguale Opazität von Wörtern transparent zu machen. Am Ende seiner kritischen Betrachtungen schlägt Alinei die folgende Definition von Etymologie vor:

(35) Etymology is "a stepwise discovery procedure" which, against the background of the general continuity of the lexicon, and on the basis of rigorous methodological constraints, aims at tracing each possible appearance of discontinuity (in sound, in meaning, in space, in society, in language) in the history of opaque words, with the ultimate goal of making them transparent. This goal, when reachable, should be seen as **an attempt to reconstruct the specific cultural context within which motivated words came into existence**<sup>2</sup>, following the same process of lexicalization which theoretical lexicology has studied. Etymology with a speculative character, dealing with, and remaining within the scope of, formal-motivational opacity, should be distinguished from etymology having a more descriptive, historically-oriented character, dealing with motivationally transparent words, the opacity of which is merely cultural. Etymology does not attempt, in any systematic way, to reach the "origin" of words in a strict sense, i.e., connected with the problem of glottogony, but is considered as achieved wherever it reaches the last possible level of discontinuity. With the exception of trivial semantic changes, each form of discontinuity representing a step in the discovery procedure, tends to form a single etymology (Alinei 1995: 22-23).

Ohne auf den Gedankengang Alineis näher einzugehen, sei hier in unserem

---

<sup>2</sup> Hervorhebung vom Verfasser der vorliegenden Arbeit (Ueda)

Zusammenhang hervorgehoben, dass auch auf die kulturelle Opazität (cultural opacity) von Wörtern als eine der Aufgaben der Etymologie hingewiesen wird. Das Wort "lord" im heutigen Englischen geht auf das alte Wort "loaf-ward" (und weiter auf das altenglische Wort "hlafeard") zurück und kommt eigentlich von dem damaligen sozialen Brauchtum und institutionellen System. Es ist heute nicht mehr für alle deutlich klar, warum die deutsche Redewendung "jemandem einen Korb geben" "jemandes Heiratsantrag ablehnen" (Drosdowski/Scholze-Stubenrecht (Hrsg.) 1992: 409) bedeutet. Die Redewendung geht auf das mittelalterliche Brauchtum zurück. Die japanische Wendung "Hijitetsu (Hijiteppou) wo kurawasu" (eine Ellenpistole essen lassen) oder abgekürzt „Hijitetsu“ drückt eine strikte Ablehnung aus (Karikatur: Asahi-Zeitung, 9. Juni 2005: Bild 001), ähnlich wie bei der deutschen Wendung "jemandem einen Korb geben". Aber die Bedeutung ist mit der physischen Eigenschaft des Ellenbogens verbunden.

Man kann einiges über die Sozialgeschichte erfahren, indem man die Wortgeschichte verfolgt, um die Opazität von Wörtern transparent zu machen. Anknüpfend an diesen Gedanken Alineis wird im Folgenden versucht, Aufgaben und Methoden einer kontrastiven Etymologie konzeptionell darzustellen. Dabei wird konkret deutsch-japanisch kontrastiv vorgegangen.

### **3 Zu den Daten und Gesichtspunkten des Vergleichs**

#### **3.1 Zu den Daten**

Im Folgenden werden aus den gängigen idiomatischen und etymologischen Wörterbüchern der beiden Sprachen Daten zum Vergleich aufgehoben.

#### **3.2 Zu den Gesichtspunkten des Vergleichs**

Bei der kontrastiven Betrachtung auf der Ebene des Simplex werden Benennungsmotivationen und Bilder von den Ausdrücken in der jeweiligen Sprache aufgrund der betreffenden Informationen aus den oben genannten gängigen Wörterbüchern herausgearbeitet. Bei den idiomatischen Wendungen und Sprichwörtern gelten die idiomatische Bedeutung und metaphorische Bilder als "tertium comparationis". Dabei kann man von einem onomasiologischen Gesichtspunkt - also von der Bedeutung - und von einem semasiologischen - also vom Ausdruckszeichen - ausgehen. Bei der kontrastiven Betrachtung spielt der Ausdruck "falsche Freunde" (faux amis) im Bezug auf die Sprachdidaktik die Rolle des roten Fadens.

### **4 Betrachtungen zu Benennungsmotivationen und metaphorischen Bildern**

#### 4.1 Simplex

Warum heißt die Katze *Katze*, oder der Bär *Bär*? Im Japanischen könnte man sagen: *kuma* (Bär) heißt so, weil das Tier wie ein schwarzes (*kuroi*) Pferd (*uma*) aussieht, also wird aus *kuroi* + *uma* > *kuma*. Und *neko* (Katze) heißt so, weil das kleine Tier fast immer schläft (*neteiru kodobutu* = schlafendes Kleintier), also wird aus *neteiru* + *kodobutu* > *neko*. Eine solche volksetymologische Erklärung ist zwar interessant, aber nicht glaubwürdig.

Das *Buch* heißt im Japanischen *hon*. *Hon* ist eigentlich ein Zählhilfswort (Josuhi), das man beim Zählen dem Substantiv als Suffix hinzufügt. Im alten Japan schrieb man auf einem relativ langen Bambus oder Holz bzw. Holzbrett. Relativ lange Dinge, z. B. Bäume, zählte man damals und zählt man heute noch im Japanischen mit Hilfe dieses Zählhilfswortes wie *ippon* (< *ichihon* = ein Baum), *nihon* (= zwei Bäume), *sanbon* (< *sanhon* = drei Bäume) u.s.w. Darum nahm man bei der Benennung des später erfundenen Buches das Wort *hon* auf: so erklärt sich die Etymologie des Wortes *hon* im Japanischen. Dagegen steht zum Stichwort *Buch* in einem deutschen Etymologie-Lexikon Folgendes: „Mehrzahl. zusammengebundene Buchenholztafeln; dann erst Einzahl = Buch. Die gemeingermanische Verbreitung von Buch deutet das Alter des Brauches an, Holztafeln zu beschreiben“ (Mackensen 1985: 86). Das Wort *Buch* im Deutschen geht darauf zurück, dass die Germanen auf Buchenholztafeln schrieben; im Deutschen verwendete man für die später erfundene Schrift weiter das alte Wort *Buch*<sup>3</sup>.

Wenn man das Wort *Haus* hört, kann man darunter im Deutschen und Japanischen gleichermaßen eine Wohnmöglichkeit verstehen, aber die konkrete Vorstellung wird sicher anders sein, weil z.B. schon die Bauweise und das Baumaterial unterschiedlich sind; hinzu kommen noch die mit diesem Wort assoziierten Vorstellungen. Dadurch gelangt man, genau genommen, nicht mit Sicherheit zum gleichen Verständnis, obwohl man sich ungefähr verständigen kann.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die chinesischen Schriftzeichen erst in der Mitte des 7. Jahrhunderts nach Japan gekommen und zuerst nur als phonetische Zeichen verwendet wurden, um japanische Wörter zu schreiben. Nach und nach erkannte man die eigentliche Bedeutung der chinesischen Schriftzeichen und begann, japanische Wörter im Einklang mit den chinesischen Schriftzeichen zu schreiben.

---

<sup>3</sup> So auch bei Legros (Legros 2005: 146-148) . Das Wort "Buchstabe" zeigt an sich schon seine Herkunft.

Heute schreibt man das Haus im Japanischen mit einem chinesischen Schriftzeichen 家 (ie) : Wenn die chinesischen Schriftzeichen ursprünglich als abbildende Zeichen des Gegenstandes erfunden worden wären, würde es genügen, das Haus nur mit dem oberen Teil zu schreiben (der obere Teil bezeichnet das Dach und die Wände). Das Schriftzeichen enthält jedoch auch einen zweiten Teil, dieser Teil bedeutet Hund. Das ursprüngliche Zeichen für das Haus sieht so aus (Bild 002: Yamamoto 2004: 72-73). Warum besteht das Schriftzeichen für das Haus aus den beiden Teilen "Dach und Wände" und "Hund"? Dies erklärt sich aus dem alten chinesischen religiösen Brauchtum. Um das Hausgelände einzuweihen, tötete man einen Hund, und begrub ihn. Noch heute macht man in Japan eine entsprechende shintoistische Einweihungszeremonie, wenn man ein Haus neu baut, ohne dabei einen Hund zu opfern. Aufgrund dieser kulturellen Hintergründe enthält das Zeichen für das Haus einen Teil, der Hund bedeutet.

#### 4.2 Kompositum

Ursprünglich betrachtete man in Japan den Regenbogen als eine Brücke im Himmel, wie in dem mythologischen Geschichtsbuch *kojiki* (Schrift von alten Dingen) aus dem Jahr 712 nachzulesen ist. Dort wird der Regenbogen als *ame no ukihashi* (schwebende Brücke des Regens) dargestellt. Heute bezeichnen Japaner den Regenbogen im Allgemeinen als *niji*, wenngleich in verschiedenen dialektalen Variationen. Im Dialekt des Verfassers der vorliegenden Arbeit heißt der Regenbogen [ne:gi], das auch eine phonetische Variation des Wortes *niji* darstellt. Das chinesische Schriftzeichen *niji* (虹) ist ein zusammengesetztes Zeichen aus zwei Teilen. Die linke Hälfte davon (虫) zeigt das Zeichen für einen Wurm, der ursprünglich wohl den Drachen bedeutet, wobei die rechte Hälfte (工) einen großen Strom bedeutet. Das Wort *niji* steht also im Zusammenhang mit dem Drachen und dem Wasser und/oder dem Regen. Als Beleg dafür kann man auf die Tatsache hinweisen, dass es in Japan viele Teiche und Wasserfälle mit der Bezeichnung *Drachen* gibt. Und in vielen Schreinen wird der Drache als Wassergott dargestellt, der den Leuten in der Zeit der Wassernot den Regen beschern sollte. Im Vorgarten hinter dem Eingangstor eines Schreines gibt es normalerweise einen Brunnen, wo man sich vor dem Beten die Hände wäscht. Das Wasser fließt mancherorts aus dem Mund eines Drachen (Bild 003). Des Weiteren

heißt der Tornado im Japanischen *tatsumaki* (sich windender Drache), der manchmal starken Wind und Regen mitbringt und dadurch großen Schaden anrichtet<sup>4</sup>.

Nach dem ALE (atlas linguarum europae, Volume I, 1983) und dem Kommentar (atlas linguarum europae commentaire, Vol. I, 1983) sind die Bezeichnungen für den Regenbogen morphologisch in zwei Gruppen eingeteilt: Simplex und Kompositum. In den slavischen Sprachen, z. B. im Russischen stellt der Name des Regenbogens ein Simplex dar (\**dogá*) (Alinei 1983: 48). In den anderen europäischen Sprachen sind Komposita festzustellen. An den Komposita ist die Benennungsmotivation deutlich zu erkennen. Einerseits sind Bezeichnungen sachbezogen (*rainbow* im Englischen, *Regenbogen* im Deutschen), andererseits sind sie zoomorph motiviert (*Regenwurm* im Deutschen, das in Norditalien gesprochen wird, *drago* und *arcobaleno* im Italienischen). Es gibt darüber hinaus anthropomorphe (*arco iris* im Spanischen) und religiöse (christliche/muslimische) Bezeichnungen (*la rue Saint-Bernard* im Französischen).

Was kann man nun sagen, wenn man darüber hinaus Belege aus den jeweiligen Standardsprachen kontrastiv betrachtet? Im Japanischen heißt die Hauptstadt *shuto* (geschrieben als Hals-Stadt), im Englischen und Italienischen jeweils *capital* und *capitale*, beide stammen aus dem Lateinischen *capo* (Haupt). Die japanische Bezeichnung ist metonymisch zu verstehen, da der Hals ein Teil des Hauptes (Kopfes) ist.

Warum heißt das Spiegelei *Spiegelei*? Muss man eigentlich ein Ei oder zwei Eier für Spiegelei(er) verwenden? Es ist naheliegend, dass man aufgrund der Bedeutung des Namens zwei Eier brät, als ob sie die beiden Augen im Spiegel wären. Aber der Name *Spiegelei* selbst stellt morphologisch gesehen eine Singularform dar. Im Japanischen heißt das Spiegelei *medama-yaki* (Augapfel-Braten), an dem morphologisch nicht zu erkennen ist, ob es sich um eine Singularform oder eine Pluralform handelt. Es ist also nicht wesentlich für das Spiegelei, ob man ein Ei oder zwei Eier brät. Linguistisch wäre es viel interessanter festzustellen, dass die Bezeichnungen für das Spiegelei im Deutschen und Japanischen metaphorisch motiviert sind. Im Italienischen heißt das Spiegelei *uovo al tegamino* (gebratenes Ei in der kleinen Pfanne), im Englischen *fried egg*. In den beiden Sprachen sind die Bezeichnungen durch die Zubereitungsweise motiviert.

*Hinode* (Sonnenaufgang) und *hinoiri* (Sonnenuntergang) im Japanischen

---

<sup>4</sup> Das chinesische Schriftzeichen für den Drachen (竜 oder 龍) hat im Japanischen zwei Lesarten, nämlich *tatsu* und *ryu*.

heißen *sunrise* bzw. *sunset* im Englischen. Im Italienischen heißt der Sonnenaufgang *lo spuntare del sole* (Aufgang/Auftritt der Sonne). Im Englischen und im Deutschen lebt die geozentrische Weltanschauung sprachlich noch immer, was nicht verwundert, da beide Sprachen zum Germanischen gehören. Es ist interessant, dass die japanische und italienische Bezeichnung dagegen anthropomorph motiviert sind. Hierbei ist daran zu erinnern, dass das mythologische Geschichtsbuch Japans *nihonshoki* (Schrift über Japan) eine Geschichte über die Sonnengöttin (*ama-terasu-omikami*: die den Himmel bescheinende große Göttin) überliefert. Der Geschichte nach versteckte sich die Sonnengöttin in einer Felshöhle, um die Menschen zu bestrafen; die Menschen ihrerseits tanzten vor dem Höhleneingang, um die Sonnengöttin wieder aus der Höhle herauszulocken, damit die Sonne wieder am Himmel scheine. Diese Geschichte stellt astronomisch gesehen eine Sonnenfinsternis dar, allerdings steckt dahinter die anthropomorphe Denkweise im alten Japan. Im Italienischen ist die Bezeichnung für den Sonnenaufgang ein Kompositum, die Bezeichnung für den Sonnenuntergang dagegen ein Simplex (*il tramonto*), das eindeutig mit dem Verb *tramontare* (<tra + monte: hinter die Berge verschwinden) zusammenhängt, was ebenfalls die anthropomorphe Sichtweise belegt.

Die Tatsache, dass Menschen an einem Ort zusammengedrängt sind, wird überall gleichermaßen als solche wahrgenommen, unabhängig davon, welche Sprache man als Verständigungsmittel benutzt. Diese Tatsache wird im Deutschen sprachlich z.B. mit dem metaphorischen Ausdruck *Menschentrauben* ausgedrückt, während sie im Japanischen mit der Wendung *kuro yama no hitodakari* (ein Menschauflauf wie ein schwarzer Berg) beschrieben wird. Im Deutschen ist das Bild von Trauben sehr verbreitet, und deshalb ist der anschauliche Ausdruck *Menschentrauben* leicht verständlich, gerade aufgrund von gemeinsamen Erfahrungen. Im Japanischen liegt das Bild eines schwarzen Bergs sehr nahe, weil das Menschengedränge aufgrund der schwarzen Haare tatsächlich ganz schwarz aussieht. Bei der Versprachlichung der wahrgenommenen Tatsache spielen das Gemeinwissen und die gemeinsamen Erfahrungen der jeweiligen Sprachgemeinschaft eine entscheidende Rolle. Dies kann man besonders an den metaphorischen Bildern, die idiomatischen Wendungen zugrundeliegen, erkennen (siehe unten den Abschnitt über die Phrase).

Im Japanischen wird schnelles Waschen oder Baden durch den Ausdruck *karasu no gyo-zui* (Rabendusche, Rabenwäsche) bezeichnet. Wer sich nur flüchtig wäscht, macht in Deutschland *Katzenwäsche*.

Japaner können wegen Schmerzen infolge von *uo no me* (Auge des Fisches)

schwer zu Fuß gehen, die Deutschen dagegen leiden an *Hühneraugen*, Italiener am *occhio di pernice* (Auge der Rebhühner) und Engländer an *corn* (Korn). Die englische Bezeichnung ist durch die Hautqualität bedingt, die anderen sind formmotiviert. Der schmerzverursachende verhärtete rundförmige Hautteil wird mit Augen verglichen, und zwar mit Fischaugen im Japanischen, mit Augen von Geflügel im Deutschen und Italienischen.

### 4.3 Phrase

An den idiomatischen Wendungen ist die metaphorische Denkweise in der jeweiligen Sprache am deutlichsten zu erkennen, und sie bietet am meisten Vergleichsmöglichkeiten. Im Folgenden werden einige deutsche und japanische idiomatische Wendungen in Bezug auf metaphorische Bilder kontrastiv betrachtet.

In der deutschen Wendung *sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen* wird die Schwerfälligkeit des Elefanten betont. Mit der Wendung *aus einer Mücke einen Elefanten machen* übertreibt man eine harmlose Sache (Karikatur: Badische Zeitung, 8. Dezember 1988: Bild 004). In den politischen Karikaturen wird der Elefant oft als anschauliches Bild des Dickhäuters, der Dickfelligkeit dargestellt (Karikatur: Badische Zeitung, 11. Mai 1984: Bild 005)<sup>5</sup>. Auch in den beiden Wendungen *ein Gedächtnis wie ein [indischer] Elefant haben* und *nachtragend wie ein indischer Elefant sein* (Drosdowski/Scholze-Stubenrecht (Hrsg.) 1992: 176) wird dem Elefanten nicht unbedingt ein positives Image zugeschrieben. Diese negative Charakterisierung des Elefanten in den deutschen Wendungen ist für japanische Muttersprachler nicht so leicht nachvollziehbar. In Japan gilt der Elefant, wohl sehr beeinflusst durch den amerikanischen Disney-Film *Dumbo*, als menschenfreundlich und niedlich<sup>6</sup>.

Wenn man *jemanden an der Nase herumführt* (Karikatur: Badische Zeitung, 22. Februar 1980: Bild 006), täuscht man jemanden. Aber eigentlich führte man in Europa einen Bären an der Nase von einem Dorf zum anderen herum, um den Bärenanz vorzuführen (Karikatur: Dittrich 1975: 162: Bild 007). Der deutschen Wendung entspricht im Japanischen wohl die Wendung *hanazura wo hiki-mawasu*. Bei dieser Wendung stellt man sich in Japan normalerweise vor, dass jemand eine Kuh an der

---

<sup>5</sup> Dazu ein Witz: "Im Bonn gibt es Politiker, die haben ein so dickes Fell, dass sie ohne Rückgrat stehen können!" (Hildbrand (Hrsg.) 1989: 12)

<sup>6</sup> Dabei spielt auch eine rührende Geschichte über einen Elefanten im Zoo in Tokyo zur Zeit des Zweiten Weltkrieges eine große Rolle. Aus Angst vor dem eventuellen Ausbrechen aus dem Gehege gab man damals zum Zweck der Vorbeugung den großen Tieren Futter, das mit Gift vermischt war. Aber der Elefant, der unter den Leuten sehr beliebt war, ahnte, dass das Futter giftig war, und aß deshalb gar nichts davon. Am Ende ist er verhungert.



Nase führt, aber nicht einen Bären. Statt des Bärenanzes stellt man in Japan einen Affen zur Schau, der verschiedene Künste vorführt.

Die idiomatische Wendung *sieben auf einen Schlag* soll aus dem *Tapferen Schneiderlein* der Gebrüder Grimm (KHM 20) stammen (Karikatur: Badische Zeitung, 1./2. Februar 1986: Bild 008). Im Märchen *Das tapfere Schneiderlein* erschlägt der Schneiderlehrling mit einem Tuchlappen sieben Fliegen mit einem Schlag. Um seine Tapferkeit der ganzen Welt zu zeigen, stickt er mit großen Buchstaben *Sieben auf einen Streich!* auf seinen Gürtel und geht in die Welt hinaus. Dieser Wendung entspricht im Japanischen bedeutungsmäßig die Wendung *ikkyo ryotoku* (bei einer Gelegenheit zwei Gewinne), die eigentlich aus dem Chinesischen kommt. Daneben gibt es auch die Wendung *iseki nicho* (mit einem Stein zwei Vögel (schlagen)), die aus dem Englischen kommt<sup>7</sup>. Übrigens gibt es auch im Italienischen eine entsprechende Wendung: *prendere due piccioni con una fava* (zwei Tauben mit einer Saubohne fangen). Objekt und Mittel des Schlagens und Fangens sind interessanterweise jeweils verschieden, was auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe hinweist.

Die deutsche idiomatische Wendung *wie das Kaninchen auf die Schlange starren* stellt die betreffende Situation aus der Perspektive des Kaninchens dar. Der deutschen Wendung entspricht im Japanischen die Wendung *hebi ni ota kaeru no yo* (wie ein Frosch, der eine Schlange trifft) (Karikatur: Asahi-Zeitung, 2. Februar 2005: Bild 009). Die japanische Entsprechung betrachtet die gleiche Situation von außen her, nämlich vom Gesichtspunkt des betrachtenden Dritten. Es gibt im Japanischen weitere Wendungen mit gleicher Bedeutung: *neko no mae no nezumi* (eine Maus vor einer Katze), *neko ni ota Nezumi* (wie eine Maus, die eine Katze trifft), *oni no mae no gaki* (ein Bub vor einem Bösewicht, einem Teufel), u.a.. Außerdem gibt es die Wendung *kyuso neko wo kamu* (die Maus, von der Not bedrängt, greift an und beißt die Katze). Gerade diese umgekehrte Situation stellt die Karikatur dar (Badische Zeitung, 17. November 1989: Bild 010). Die eigentliche Bedeutung der deutschen idiomatischen Wendung ist in der Karikatur abgewandelt.

Im Deutschen gelten Hund und Katze als typisches Beispiel der Unmöglichkeit des Zusammenlebens (*leben wie Hund und Katze*) (Karikatur: Badische Zeitung, 28. Juni 1988: Bild 011), während im Japanischen Hund und Affe kaum miteinander verträglich sind (*ken-en no naka* - Beziehung zwischen Hund und Affe). Auffälligerweise treten im Märchen *Die Bremer Stadtmusikanten* Esel, Hund, Katze und

---

<sup>7</sup> Die originale englische Wendung heißt "To kill two birds with one stone".

Hahn zusammen auf. Im japanischen Märchen *momotaro* (Pflaumenjunge) begleiten Hund, Affe und Fasan den Helden *Momotaro* und kämpfen mit ihm zusammen gegen das Böse mit. Wie die deutsche idiomatische Wendung *wie Hund und Katze zusammenleben* besagt, besteht zwischen den beiden Tieren gegenseitige Feindseligkeit; Gleiches gilt für das Tierpaar *Hund und Affe* im Japanischen. Dass die von Natur aus gegeneinander nicht freundlich gesinnten Tiere solidarisch das Böse bekämpfen, darin ist wohl der pädagogische Sinn dieser beiden Märchen zu sehen.

Oben ist schon vom Drachen im Zusammenhang mit dem Regenbogen die Rede gewesen. Mit dem Drachen verbindet man im Deutschen und Japanischen jeweils ein anderes Bild. Das Bild des Drachen in Japan wurde eigentlich aus China importiert, wo dieser als heilig gilt. Der Drache ist ein echtes Ungeheuer, das die Gestalt einer Riesenschlange mit Schuppen hat und Feuer speiend am Himmel fliegt. Der Drache, wie Deutsche ihn sich vorstellen, ist einer großen Eidechse ähnlich, wie politische Karikaturen belegen. Die Motivation für dieses Bild hat wohl damit zu tun, dass das eigentliche germanische Wort für den Drachen *Lindwurm* ist (Karikatur: Badische Zeitung, 27. September 1984: Bild 012)<sup>8</sup>.

Es ist nicht bekannt, wie die Geschichte vom Vogel Strauß, der angeblich den Kopf in den Sand steckt, wenn eine Gefahr droht, ins Deutsche gekommen ist. Jedenfalls steckt der Strauß den Kopf nicht in den Sand, er lauscht nur, ob sich eine Gefahr nähert, indem er seinen Kopf auf die Erde legt. Die Wendung *Vogel-Strauß-Politik betreiben* (Karikatur: Badische Zeitung, 17. September 1978: Bild 013) hat sich mit der Bedeutung „man tut so, als sei die Gefahr nicht vorhanden“, indem „man bewusst seine Augen davor“ verschließt (Röhrich 1991/92: 1567-1568), im Deutschen eingebürgert, obwohl Verhalten und Begründung nicht stimmen. Im Japanischen gibt es eine Wendung mit der gleichen Bedeutung, aber ohne explizite Tierbezeichnung, *atama kakushite shiri kakusazu* (den Kopf versteckt, jedoch nicht das Gesäß). Diese japanische Wendung bezieht sich auf das Verhalten des männlichen Fasans, der sich mit einem langen Schwanz schmückt. Wenn er seinen Kopf im Angesicht einer Gefahr in den Busch steckt, ist immer noch ein Teil des langen Schwanzes zu sehen, so dass er trotzdem gefangen wird. Die deutsche und die japanische Wendung beziehen sich in gleicher Weise auf das Verhalten eines Vogels,

---

<sup>8</sup> In Kluges *Etymologischem Wörterbuch* steht im Artikel zu *Lindwurm* Folgendes zu lesen: „... (das Wort *Wurm* hat in der älteren Zeit eine weitere Bedeutung, die auch Schlangen und Drachen in sich schließt). Das einfache Wort ist wohl mit l. *lentus* 'biegsam' zu vergleichen und gehört damit wohl zu dem Adjektiv *lind* (...)“ (Kluge 1989: 444). Hierbei ist daran zu erinnern, was oben über das chinesische Schriftzeichen *niji* gesagt worden ist.

aber der Vogel ist jeweils ein anderer.

#### 4.4 Satz

Auf der Satzebene werden einige deutsche und japanische Sprichwörter kontrastiv betrachtet. Sprichwörter vermitteln Lebensweisheiten oder Lehren in Anlehnung an ein anschauliches Bild oder anhand eines Vergleichs.

Die deutsche Wendung *den Bock zum Gärtner machen* meint, dass man einen völlig Ungeeigneten mit einer Aufgabe betraut. Wenn man den Bock zum Gärtner macht, frisst der Bock alle Blumen und Pflanzen. In Japan sagt man in einem solchen Fall *neko ni katsubushi* (der Katze einen getrockneten Thunfisch) oder *neko ni katsubushi no ban (wo saseru)* (die Katze einen getrockneten Thunfisch beaufsichtigen lassen). Es ist klar, dass die Katze sehr gern einen Thunfisch frisst. Hier sieht man deutlich, dass die deutsche und die japanische Wendung jeweils vor einem anderen Kulturhintergrund zu verstehen sind. Die deutsche Wendung weist darauf hin, dass im deutschsprachigen Raum Grünzeug als Viehfutter kultiviert wird, während in Japan die Fischerei einer der wichtigsten Wirtschaftszweige ist. Übrigens gibt es im Dänischen ein Sprichwort mit gleicher Bedeutung: *sætte ræven til at vogte gæse* (den Fuchs die Gänse beaufsichtigen lassen), im Italienischen sagt man *dare le pecore in guardia al lupo* (die Schafe in Aufsicht des Wolfes setzen). Es ist interessant zu sehen, dass in der jeweiligen Sprache jeweils ein anderes Paar von Tieren vorkommt.

Eigentlich ist die Wendung *nach dem rettenden Strohalm greifen* aus dem Englischen sowohl ins Deutsche als auch ins Japanische gekommen. Das originale englische Sprichwort heißt *a drowning man will catch at a straw*. Hier ist interessant zu sehen, dass in Europa unter *Strohalm* z. B. *Gerstenhalm* verstanden wird, während man in Japan normalerweise darunter *Reisstrohalm* versteht (Bild: Buscha/Buscha 1988: 47: Bild 014).

Dem deutschen Sprichwort *die Mäuse tanzen (auf dem Tisch), wenn die Katze aus dem Haus ist* (Karikatur: Badische Zeitung, 24. August 1983: Bild 015) entspricht wohl im Japanischen die Wendung *oni no inu ma ni sentaku* (wenn der Teufel aus dem Haus ist, wäscht man sich). *Sich waschen* bedeutet in dieser Wendung wohl *baden in einer heißen Quelle*. In Japan gilt nämlich das Baden in einer heißen Quelle als großes Vergnügen zum Zweck der Erholung. Vor diesem kulturellen Hintergrund ist die Wendung zu verstehen<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Auf diese Interpretationsmöglichkeit hat mich mein Kollege Rudolf Reinelt an der Ehime Universität/Matsuyama hingewiesen. In Matsuyama auf Shikoku gibt es einen Badeort, der in ganz Japan sehr bekannt ist.

Wenn man trotz wiederholten Einredens auf jemanden keine Wirkung erzielen konnte, hat man im Deutschen *in den Wind geredet*. In einem solchen Fall sagt man im Japanischen *uma no mimi ni nenbutsu* (eine buddhistische Predigt in den Ohren eines Pferdes) oder *baji tofu* (Ostwind für Pferdeohren)<sup>10</sup>. Im gleichen Sinne verwendet man im Deutschen auch die Wendung *an jemandem ablaufen wie das Wasser am Entenflügel/an der Gans/am Pudel*. Und der deutschen Wendung *wie ein begossener Pudel*, die nicht nur eine miserable Erscheinung, sondern auch starke Beschämtheit betont (Drosdowski/Scholze-Stubenrecht (Hg.) 1992: 559), entspricht die japanische Wendung *nurenezumi no yo* (wie eine begossene Maus).

Dem Ausdruck *tora no i wo karu kitsune* (der Fuchs, der die Macht des Tigers borgt = der Fuchs bildet sich unter der Macht des Tigers ein, dass er selbst mächtig ist) entspricht im Deutschen die Wendung *der Esel in Löwenhaut*. Im Japanischen kommen Tiger und Fuchs vor, im Deutschen dagegen Esel und Löwe. Die deutsche Wendung bezieht sich auf eine Fabel von Äsop. Der deutschen Wendung *sich in die Höhle des Löwen wagen* entspricht im Japanischen das Sprichwort *koketsu ni irazunba koji wo ezu* (Wer sich nicht in die Höhle des Tigers wagen will, kann nie ein Tigerjungs fangen). An diesem Vergleich sieht man, dass der Löwe im Deutschen dem Tiger im Japanischen entspricht. In Japan gibt es jedoch keine Tiger, und in Deutschland keine Löwen, die jeweilige Wendung ist aus einer anderen Sprachkultur in die jeweilige Sprache gekommen.

Es gibt zwar im Japanischen die Wendung *amadare ishi wo ugatsu* (Regentropfen höhlt den Stein), die der deutschen Wendung *steter Tropfen höhlt den Stein* entspricht. Diese beiden Wendungen besagen, dass Geduld und Hartnäckigkeit im Leben von großer Bedeutung sind. Die japanische Wendung kommt jedoch eigentlich aus dem Chinesischen, die deutsche dagegen hat im Lateinischen ihren Ursprung (Drosdowski/Scholze-Stubenrecht (Hg.) 1992: 736). Im Osten und Westen

---

<sup>10</sup> Hier bedeutet der Ostwind den angenehm warmen Frühlingswind. In Wirklichkeit weht der erste warme Wind, der die Ankunft des Frühlings signalisiert, in Japan nicht aus dem Osten, sondern aus dem Süden. Trotzdem gilt in der japanischen Sprache unter dem Einfluss der chinesischen Literaturtradition der Ostwind als Botschaft des Frühlings. In dieser Tradition dichtete einmal ein japanischer adeliger Gelehrter Anfang des 10. Jahrhunderts (901) ein kurzes Gedicht (*waka*) *kochi fukaba nioi yokoseyo umenohana aruji nashitote haruna wasureso* (Wenn der Ostwind weht, schick mir den Duft, liebe Pflaumenblüte, vergiss nie den Frühling, auch wenn der Herr nicht da ist). Im Jahr 901 wurde der Gelehrte (Sugahara no Michizane) aus Kyoto (der damaligen Hauptstadt) nach Westjapan versetzt. Aus diesem Gedicht geht seine starke Sehnsucht nach Kyoto hervor. Übrigens gilt in England der Westwind (*zephyr*) als Botschaft des Frühlings, wie im Vorwort (General Prologue) der berühmten *Canterbury Tales* von Geoffrey Chaucer zu lesen ist (...Whan Zephyrus eek with his sweete breeth ...(Zeile 5)).

zieht man aus dem gleichen Naturphänomen die gleiche Lebensweisheit oder -lehre. Im Japanischen gibt es außerdem die Wendung *ishi no ue nimo sannan* (drei Jahre auf einem Stein sitzen), die die Wichtigkeit der Geduld im Leben hervorhebt.

## 5 Schlussbemerkungen

“Die im Rahmen des ALE (Atlas Linguarum Europae) erhobenen Daten zeigen, dass die Kulturgeschichte Europas (...) einem einheitlichen, wohlstrukturierten Muster folgt, in dem drei verschiedene Schichten unterschieden werden können” (Viereck 2003: 121). Diese drei Schichten sind: die anthropomorphe Schicht, die zoomorphe Schicht in der prähistorischen Epoche und die christliche/muslimische Schicht in der historischen Epoche. Aus den verschiedenen geolinguistisch geordneten Bezeichnungen in Dialekten Europas ergibt sich das Bild dieser drei aufeinander folgenden Schichten.

Nach Viereck - und auch Alinei (Alinei 1991) - spiegelt sich in diesen drei Schichten die Entwicklungsgeschichte der Menschheit wider. Diese drei Schichten oder Denkweisen bzw. Sichtweisen der Welt spielen bei der Benennung und Wahrnehmung von Dingen eine rahmende Rolle. Und darüber hinaus haben bei der Benennung von Dingen die metaphorische Denk- und Sichtweise eine entscheidende Funktion, wie oben gezeigt worden ist. *Hinode* (Sonnenaufgang) und *hinoiri* (Sonnenuntergang) im Japanischen stellt eine anthropomorphe Bezeichnung dar. Die beiden Pflanzennamen *toranoo* (*Sansevieria trifasciata*) (Tigerschwanz) (Bild 016), *ryuzeturan* (*Agave americana*) (Drachenzungenorchidee) (Bild 017), *ryunohige* (*Ophiopogon japonicus*) (Bart des Drachen) (Bild 018) sind zoomorphe Bezeichnungen. Und das *nyudogumo* (Großer-Bonze-Wolke: Quellwolken), *higanbana* (*Lycoris radiata*) (Blume der Sonnenwende im Herbst) (Bild 019), *tsukutsuku-boshi* (*Meimuna opalifera*) (Tsukutsuku-Bonze: eine Art Zikade)<sup>11</sup> und *bodaiju* (*Tilia miqueliana*) (ein Baum, unter dem der Buddha zu den tiefsten Erkenntnissen (bodhi) gelangt: Lindenbaum) sind religiöse Bezeichnungen. In Europa herrschen natürlich christliche/muslimische Bezeichnungen bezüglich der religiösen Schicht, dagegen sind im Japanischen viele buddhistische Bezeichnungen festzustellen<sup>12</sup>.

Nach Kövecses/Szabó (1996) sind die Bedeutungen von sprachlichen

---

<sup>11</sup> Der erste Teil des Zikadennamens *tsukutsuku* stellt eine Lautmalerei dar. Das Zirpen der betreffenden Zikade klingt zu japanischen Ohren so.

<sup>12</sup> Die deutsche "Gottesanbeterin" ist eindeutig eine christliche Benennung. Das Gleiche gilt auch für die englische (a praying mantis) und die italienische Bezeichnung (la mantide religiosa) für diesen Insekt. Die japanische Bezeichnung (Kamakiri: mit Sennen schneiden) ist dagegen werkzeugbezogen, also durch ein künstliches Artefakt motiviert.

Ausdrücken, vor allem von idiomatischen Wendungen „konzeptionell motiviert“ (im Original: „conceptually motivated“), d.h. die Bedeutung von idiomatischen Wendungen wird auf Grund von „konzeptionellen Metaphern“ („conceptual metaphor“), „konzeptionellen Metonymien“ („conceptual metonymy“) und „konventionellen Kenntnissen“ („conventional knowledge“) verstanden. Die englische idiomatische Wendung *spit fire* (sehr zornig sein) wird aufgrund der konzeptionellen Metapher ANGER IS FIRE verstanden. Das Verständnis der idiomatischen Wendung *the factory hand* stützt sich auf die konzeptionelle Metonymie THE HAND STANDS FOR THE PERSON. Aufgrund von alltäglichen erfahrungsbedingten Kenntnissen kann man verstehen, warum die Wendung *a handful* in der Bedeutung von *a small number* benutzt wird. Man kann in beiden Händen zusammen z.B. höchstens fünf oder sechs Äpfel tragen, im Gegensatz zum normalen Fall, wenn man Äpfel mit einem Schubkarren transportiert<sup>13</sup>.

Die konzeptionelle Metapher und Metonymie sowie die konventionellen Kenntnisse sind Verstehensmechanismen für die Bedeutung von idiomatischen Wendungen. Die metaphorische Beziehung zwischen Sender- und Empfängerbereich von Bildern (Bildspender und Bildempfänger, nach Strauß 1991) und die metonymischen Beziehungen sind jedoch von einer Sprache zur anderen verschieden. Vor allem sind Bereiche des Bildspenders in der jeweiligen Sprache kulturgeschichtlich unterschiedlich bestimmt, wie oben gezeigt werden konnte. Diese Unterschiede zu untersuchen stellt eine der Aufgaben der kontrastiven linguistischen Untersuchungen und mithin auch der interkulturellen Forschung dar.

Bezüglich der europäischen Sprachen, die fast alle phonetische Zeichen verwenden, ist es fraglich, ob Schriftzeichen etwas Sinnvolles über die Etymologie aussagen können. Oben habe ich im Zusammenhang mit dem Schriftzeichen 家(Haus) einen altchinesischen und japanischen religiösen Brauch erwähnt. Dies zeigt, dass

---

<sup>13</sup> Wie komplex und weitläufig eine idiomatische Wendung aufgrund von konventionellem Wissen verstanden wird, zeigt die japanische Wendung *kaze ga fukeba okeya ga moukaru* (Wenn der große Wind (d.h. der Taifun) weht, macht der Fassbinder Gewinn: etwas wirkt sich ganz unerwartet auf etwas anderes aus). Dieser kurzgefassten Wendung liegt vielleicht folgender Gedankengang (folklinguistische Ätiologie) zugrunde: Wenn der große Wind weht, d.h. der Taifun kommt, wirbelt er Sandstaub in die Luft; wegen des Sandstaubs werden viele Leute blind; die Blinden lernen traditionell (in Japan) das Dreisaiteninstrument (=shamisen) spielen; zum Herstellen dieses Instruments benötigt man Katzenfell; und weil man immer mehr Instrumente braucht, werden immer mehr Katzen getötet. Wenn die Population der Katzen abnimmt, vermehren sich die Mäuse; die Mäuse nagen an den Fässern und Bottichen und beschädigen diese, und dann muss man neue Bottiche kaufen, und der Fassbinder (der Bottichhersteller) macht infolgedessen großen Gewinn.

man an einem Wort eine interessante kulturelle und sozialgeschichtliche Einsicht in eine andere Kultur gewinnen kann. In diesem Sinne eröffnet ein fremdes Wort ein Fenster zur anderen Kultur und Weltansicht. Solche Öffnungen nachzuvollziehen, stellt eine Aufgabe der kontrastiven Etymologie dar.

## 6 Literatur

**Alinei, Mario 1983:** Arc-en-ciel. In: *Atlas Linguarum Europae. Vol. I.1 - Commentaires. Premier Fascicule*. Assen: Von Gorcum, 47-80.

**Alinei, Mario 1991:** New hypotheses on the linguistic origins of Europe: the contribution of semantics and dialectology. In: *QUADERNI DI SEMANTICA*, 12/2, 187-203.

**Alinei, Mario 1995:** Thirty-five definitions of etymology or: Etymology revisited. In: Winter (Hrsg.) 1995, 1-26.

**Dittrich, Hans 1975:** *Redensarten auf der Goldwaage*. Bonn: Ferd. Dümmlers Verlag.

**Drosdowski/Scholze-Stubenrecht (Hrsg.) 1992:** Drosdowski, Günther /Scholze-Stubenrecht, Werner (Hrsg.), *DUDEN 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

**Földes Csaba (Hrsg.) 2004:** *Res humanae proverbiorum et sententiarum. Ad honorem Wolfgang Mieder*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

**Harras, Gisela/Haß, Ulrike/Strauß, Gerhard 1991:** *Wortbedeutungen und ihre Darstellung im Wörterbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

**Hildbrand (Hrsg.) 1989:** Rene Hildbrand, *Deutscher Humor*. Heitere Zitate, Witze und Anekdoten, in denen sich die Deutschen selbst darstellen. Bern: Benteli Verlag.

**Kluge, Friedrich 1989:** *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 22. Auflage unter Mithilfe von Max Bürgisser und Bernd Gregor, völlig neu bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

**Kövecses, Zoltan/Szabó, Péter 1996:** Idioms: A View from Cognitive Semantics. In: *Applied Linguistics*, Vol. 17, No.3, 326-355.

**Lakoff, George/Johnson, Mark 1980:** *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

**Legros 2004:** Waltraud Legros, *Was die Wörter erzählen. Eine kleine etymologische Fundgrube*. München: Deutsche Taschenbuch Verlag.

**Mackensen, Lutz 1985:** *Ursprung der Wörter. Etymologisches Wörterbuch der*

*deutschen Sprache*. Wiesbaden: VMA-Verlag.

**Maeda, Tomiyoshi (Hrsg.) 2005:** *Nihongogendaijiten (Großes Etymologisches Lexikon des Japanischen)*. Tokyo: Shogakukan. (前田富祺監修『日本語源大辞典』、東京、小学館)

**Ogami, Kanehide (Hrsg.) 1992:** *Seigorin (Lexikon der Redensarten im Japanischen)*. Tokio: Obunsha. (尾上兼英 [監修] 『成語林』、旺文社)

**Pfeifer, Wolfgang 1989:** *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Erarbeitet von einem Autorenkollektiv des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer. Berlin: Akademie-Verlag.

**Röhrich, Lutz 1991/92:** *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.

**Strauß, Gerhard 1991:** Metaphern - Vorüberlegungen zu ihrer lexikographischen Darstellung. In: Harras, Gisela/Haß, Ulrike/Strauß, Gerhard 1991, 125-211.

**Sugimoto, Tsutomu 2005:** *Gogenkai (Meer der Etymologie)*. Tokyo: Tokyo-Shoseki-Verlag. (杉本つとむ『語源海』、東京、東京書籍)

**Ueda, Yasunari 2004:** Kontrastive Phraseologie -idiomatische Wendungen mit Tierbezeichnungen als Hauptkomponenten im Deutschen und Japanischen. In: Földes, Csaba (Hrsg.) 2004, 351-364.

**Viereck, Wolfgang 2003:** Der *Atlas Linguarum Europae* und seine Einsichten in die Kulturgeschichte Europas. In: *Historčni seminar 4. Zbornik predavanj 2001-2003*. Ljubljana: ZRC SAZU, Založba, ZRC, 119-130.

**Viereck, Wolfgang 2004:** Chasing Butterflies: Why is a Butterfly called Butterfly? (Vortrag, gehalten am 16. November 2004 an der Universität Hiroshima/JAPAN)

**Werner, Winter (Hrsg.) 1995:** *On Languages and Language. The Presidential Addresses of the 1991 Meeting of the Societas Linguistica Europaea*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

**Yamamoto, Fumiya 2004:** *Kamisama ga kureta kanjitachi (Vom Gott gegebene Schriftzeichen)*. Tokyo: Rironsha. (山本史也『神様がくれた漢字たち』、東京、理論社)



Bild 001



Bild 002



Bild 003

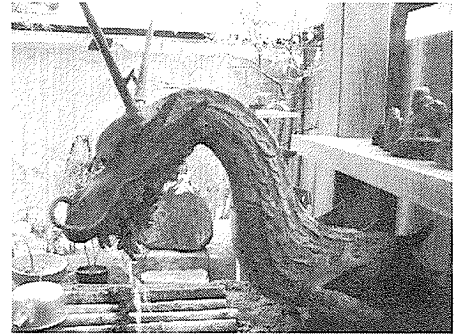


Bild 004

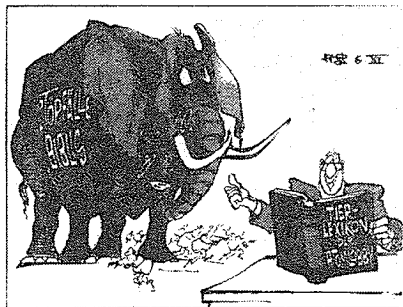


Bild 005

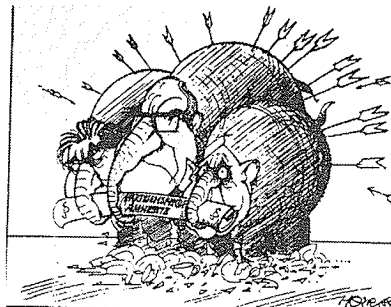


Bild 006

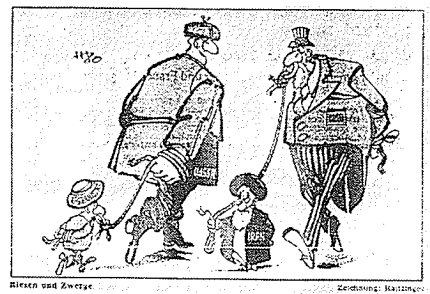


Bild 007



Bild 008

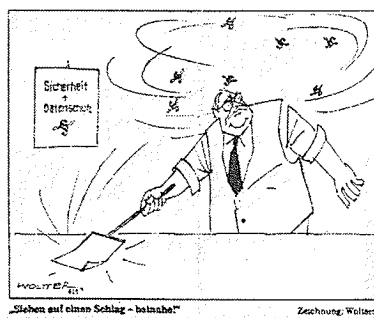


Bild 009



Bild 010



Kaninchen vor der Schlange.

Zeichnung: Hattlinger

Bild 011



Pront Stabitz!

Zeichnung: Hattlinger

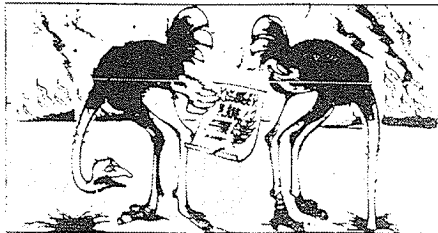
Bild 12



„Oh heiliger St. Georg, hilf dem Drachen, die Jungfrau ist fürchterlich!“

Zeichnung: Hattlinger

Bild013



„Bericht über die Biers-Katzen!“

Zeichnung: Hattlinger

Bild 014



Bild 015



„Ich sagte: Die Katze ist wieder im Haus!“

Zeichnung: Hattlinger

Bild 016



Bild 017



Bild 018



Bild 019



(日本語要約)

語(言語表現)の背後にあるイメージの違いを、日、英、独、伊の4言語について、単一語、複合語、フレーズ(イディオム表現)、文(諺)のレベルで比較対照し、言語文化、さらには異文化間コミュニケーションに関する考察につなげようとしたものである。

通常のコミュニケーションにおいては、語源を意識することはほとんどないし、それほど必要でないとも言える。しかし、人々の言語行動の背後には、当該言語共同体の文化的伝統が横たわっており、ひとつひとつの語の背後にも言語共同体構成員の共通体験が控えている。それは、この世界をどのように捉えるかの違いとも言える。アリネイ(Alinei)、フィアエック(Viereck)の主張、そして近年の認知言語学の見地を踏まえて、語の命名の動機の違いを確認し、異文化理解の手がかりを得ようとした。

一例として、ドイツ語の「Haus」、日本語の「家」についていえば、両者を単純に等号で結べばそれで理解がなつたとは考えない。日本人にとって「家」は、ひとつの聖域であり、そのことが「家」という漢字の成り立ちから示唆される。そのようなことを知って、初めて、日本の家屋に「床の間」が存在することの意味がわかる、といったことである。人間の世界認識は、認知言語学の観点からいえば、普遍的なものと個別言語的なものがあるといえる。人間自身の身体、人工物、あるいは動物(架空のものを含めて)を比喻イメージの供給源(Bildspender)としている点では、おそらくいずれの言語においても確認されるだろう。歴史時代においては、西洋諸言語の場合、キリスト教(あるいはイスラム)の影響による命名が見られ、日本語においては仏教の影響による命名が確認されるという点が、相違点である。

(植田)

# Kulturen des Blicks – ein kontrastiv-linguistischer Annäherungsversuch

Yasunari UEDA

## 0 Vorbemerkungen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit<sup>1</sup> besteht darin, erstens eine deutsch-japanische kontrastive Untersuchung in den Teilbereichen der beiden Sprachen durchzuführen. Konkret werden Ausdrücke, die im Zusammenhang mit „Auge“ und „Blick“ im Deutschen und mit „me“ (目 : Auge) im Japanischen stehen, in Bezug auf die unterschiedlichen Bedeutungen nach dem Motto „die Bedeutung des Wortes ist sein Gebrauch“ (Wittgenstein) analysiert. Auf Grund der Analyseergebnisse werden zweitens Überlegungen über die interkulturellen Aspekte bezüglich des Phänomens „Blick“ angestellt. Die vorliegende Arbeit will also im Sinne einer empirischen Grundlagenarbeit zur Vertiefung und Weiterführung von interkulturellen Forschungen und den Methodendiskussionen beitragen.

## 1 Zur Datenquelle

Die Daten für die Untersuchung werden zunächst aus den Lexika der beiden Sprachen erhoben. Um die semantischen Eigenschaften von Adjektiven in der syntaktischen Konstruktion „X + Auge“ und „X + Blick“ herauszuarbeiten, werden Beispiele aus der deutschen Zeitung „Die Welt“ mit Hilfe einer Suchmaschine per Internet herangezogen. Es werden auch weitere Belege aus literarischen Werken berücksichtigt.

## 2 Zur Methodik der vorliegenden Arbeit

Auf Grund der Gedanken Leisis zur synchronischen Semantik (Schlüsselbegriff: semantische Konvergenz) und den Gedanken von Lakoff/Johnson zur kognitiven Semantik (Schlüsselbegriff: kognitive Metapher) kann man die semantischen Eigenschaften von Adjektiven oder Substantiven herausarbeiten, indem man die als attributiv gesetzten Adjektive oder die Substantive mit attribuierten Adjektiven in Bezug auf ihre semantischen Eigenschaften hin analysiert.

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Arbeit stellt ein Teilergebnis der Untersuchungen dar, die der Verfasser als IFK Senior Fellow (1. Oktober 2006 – 31. Jänner 2007) im Rahmen eines Forschungsprojekts „Auge und Blick in der Sprache – im deutsch-japanischen interkulturellen Kontext betrachtet“ durchgeführt hat. Dem IFK dankt der Verfasser sehr herzlich nicht nur für die großzügige materielle Unterstützung. Außerdem stellt die vorliegende Arbeit Teilergebnisse der Forschungen dar, die der Verfasser im Rahmen eines von der JSPS (Japan Society for the Promotion of Science) genehmigten Projekts durchführte (Grant-in-Aids for Scientific Research (B), A Comparative Study on the Teacher Education System between Austria and Japan for Constructing a New Conception of Knowledge for Teachers, Project No: 17402040; Head Investigator: Satoshi Higuchi).

Für die Analyse wird arbeitshypothetisch davon ausgegangen, dass dem deutschen „Blick“ das Wort „manazashi“ im Japanischen entsprechen könnte. Dann ist festzustellen, dass es verschiedene „manazashi“ gibt, angefangen mit einem „*tetsugaku no manazashi*“ (Blick der Philosophie), dann „*kyoiku no manazashi*“ (Blick der Erziehung), „*kazoku no manazashi*“ (Blick der Familie), „*shakaigaku no manazashi*“ (Blick der Soziologie), „*gendai no manazashi*“ (Blick der Gegenwart) u. a. m., mit jeweils unterschiedlichen Bedeutungen. Diese verschiedenen Bedeutungen herauszuarbeiten stellt eine genuine Aufgabe der linguistischen Semantik dar. Wie sieht die Semantik des deutschen Wortes „Blick“ und „Auge“ im konkreten Verwendungskontext aus? Und wie die Semantik von „me“ und „manazashi“? Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar, diese Fragen zu beantworten.

### 3 Semantik von „Auge“ und „Blick“ im Deutschen

#### 3.1 Semantik von „Auge“

Nach dem „*Duden - Deutsches Universalwörterbuch*“ (2001) hat das Wort „Auge“ folgende sechs Bedeutungen:

1. Sehorgan des Menschen u. vieler Tiere; 2. (bei Pflanzen, bes. bei Kartoffel, Rebe, Obstbaum) Keim, Knospenansatz; 3. a) Punkt auf dem Spielwürfel, b) Zählwert bei bestimmten Spielen; 4. auf einer Flüssigkeit, meist auf der Suppe schwimmender Fetttropfen; 5. (Seemannsspr.) a) gelegte Schlinge am Ende eines Taus; b) große Öse in einem Tampen; 6. Loch für den Stiel (bei Hammer od. Axt).

Die Bedeutungen von 2. bis 6. sind alle übertragene Bedeutungen, d. h. als metaphorische Ausdrücke aufzufassen. Die Augen sind das Organ des Gesichtssinnes. Diese Funktion des Organs „Auge“ ist das „Sehen“<sup>2</sup>.

#### 3.2 Semantik von „Blick“

Nach dem Wörterbuch „*Duden - Deutsches Universalwörterbuch*“ (2001) hat das Substantiv „Blick“ folgende 5 Bedeutungen, mit weiteren Differenzierungen unter der ersten Grundbedeutung:

1. a) [kurzes] Blicken, Anschauen, Hinschauen, b) irgendwohin blickende Augen; 2. <o. Pl.> Ausdruck der Augen; 3. <o. Pl.> Aussicht, Ausblick; 4. <o. Pl.> Urteil[skraft].

Als Bedeutungselement „des Blicks“ spielt der Vektor (Gerichtetsein) eine entscheidende Rolle, was auch für die Semantik des Verbs „blicken“ gilt<sup>3</sup>. Die dritte

<sup>2</sup> Wie die Semantik des Verbs „sehen“ zeigt, kann es übertragen eine geistige Tätigkeit bedeuten. Das Wort „Auge“ in dem Titel des Buches „Das Auge der Urania“ von G. Schulte (Schulte 1977) bedeutet klarerweise diese Erkenntnistätigkeit des Sehens, also des Auges.

<sup>3</sup> Nach dem Wörterbuch „*Duden - Deutsches Universalwörterbuch*“ (2001) hat das Verb „blicken“ folgende drei Bedeutungen: a) [bewusst] seinen Blick irgendwohin richten, b) in bestimmter Weise dreinschauen: c) (bes. Jugendspr.) begreifen, kapiieren, schnallen.

Bedeutung ist auf Grund der Gefäß-Metapher „AUGEN SIND GEFÄSSE FÜR DIE EMOTIONEN“ entstanden. Ein bestimmtes Blickfeld wird durch die Eingrenzung im Bewusstsein als ein Gefäß aufgefasst. Die 4. Bedeutung ist weiter auf Grund der Metapher „VERSTEHEN IST SEHEN“ entstanden.

### 3. 3 Vergleich von „Auge“ und „Blick“

An den Bedeutungseintragungen des Wortes „Auge“ ist nicht eindeutig ersichtlich, was für Funktionen das Auge hat. Außer der 1. Grundbedeutung beziehen sich die anderen Bedeutungen des Wortes „Auge“ auf andere Gegenstände, nur die 1. Grundbedeutung betrifft die Augen des Lebewesens als Gesichtsorgan. Die anderen Bedeutungen sind alle übertragene. Die Bedeutungen des Wortes „Blick“ beziehen sich nur auf den Menschen. Das Gerichtetsein und darum die Intentionalität des menschlichen Handelns stellt einen bedeutungsbestimmenden Faktor dar. Der Blick stellt ein gerichtetes Sehen dar.

| <b>Bedeutungen von „Auge“ (Duden 2001)</b>   |
|--|
| 1. Sehorgan des Menschen u. vieler Tiere   |
| 2. (bei Pflanzen, bes. bei Kartoffel, Rebe, Obstbaum) Keim, Knospenansatz                                      |
| 3. a) Punkt auf dem Spielwürfel<br>b) Zählwert bei bestimmten Spielen  |
| 4. auf einer Flüssigkeit, meist auf der Suppe schwimmender Fetttropfen   |
| 5. (Seemannsspr.) a) gelegte Schlinge am Ende eines Taus;<br>b) große Öse in einem Tampen: ein A. einspleißen. |
| 6. Loch für den Stiel (bei Hammer od. Axt).  |

| <b>Bedeutungen von „Blick“ (Duden 2001)</b>                                      |
|--|
| 1. a) [kurzes] Blicken, Anschauen, Hinschauen<br>b) irgendwohin blickende Augen: |
| 2. <o.Pl.> Ausdruck der Augen  |
| 3. <o.Pl.> Aussicht, Ausblick  |
| 4. <o.Pl.> Urteil[s kraft]   |

### 4 Semantik von „me“ im Japanischen

Das japanische Wort „me“ entspricht im Großen und Ganzen dem deutschen Wort „Auge“. Es bezeichnet, wie das „Auge“ im Deutschen, ein Organ des Gesichtssinnes, d. h. ein Sinnesorgan der Lichtstimuli. Das ist die Grundbedeutung des Wortes „me“. Das Wort „me“ im Japanischen hat weitere übertragene Bedeutungen. Das gängige Wörterbuch des heutigen Japanischen verzeichnet insgesamt 19 Bedeutungen<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Im „Japanisch-Deutschen Wörterbuch“ im Internet (<http://www.wadoku.de/>) (13. November 2006) sind folgende 12 Gruppen von Substantiven als mögliche deutsche Übersetzungen des japanischen Substantivs „me“ eingetragen: [1] Auge {n}; Augapfel {m}. [2] Sehkraft {f}; Sehvermögen {n}; Augenlicht {m}; Gesicht {n}; Sehen {n}. [3] Aufmerksamkeit {f}; Achtsamkeit

|   |
|---|
| <b>Bedeutungen von „me“ (Daijirin)</b>                                    |
| <b>Sehorgan des Menschen u. vieler Tiere</b>                              |
| 1. Auge   |
| 2. Menschen (Leute)   |
| <b>Punktähnliches</b>   |
| 3. Auge des Würfels (Punkt)   |
| 4. Auge des Netzes, Textils (Masche)                                      |
| 5. Auge eines Shogi- oder Go-Bretts (durch die Linien eingegrenztes Feld) |
| 6. Auge beim Shogi- oder Gospiel (Territorium beim Spiel)                 |
| 7. Auge des Taifuns (Loch im Zentrum)                                     |
| 8. Auge einer Säge (Lücke)  |
| 9. Auge einer Waage (Skala einer Waage)                                   |
| 10. Auge eines Radars (Gerät, das die Funktion hat wie das Auge)          |
| <b>Sehen, Blicken, Blick</b>  |
| 11. Blick, Sehen, blicken   |
| 12. Sehkraft  |
| 13. Blickfeld, Perspektive, Sehweise                                      |
| 14. Blickrichtung, Aufmerksamkeit   |
| 15. Zuneigung, Interesse  |
| 16. Urteilskraft, Kennerblick   |
| 17. Aussehen, Erscheinung, Außenseite                                     |
| 18. Erfahrung, Erlebnis   |
| <b>Sonstiges</b>  |
| 19. Gewicht(smaßeinheit)  |

Abgesehen von der 1. Grundbedeutung des Organs des Gesichtssinnes sind die anderen 18 Bedeutungen zunächst in 2 Gruppen eingeteilt. Es bezeichnet erstens die Gegenstände, die dem Auge irgendwie ähnlich sind, wie z. B. „taifu no me“ (das Auge des Taifuns), u. a. m.. Das Wort „me“ bedeutet zweitens das Sehen und Blicken. Diese Bedeutung ist auch wieder weiter differenziert. Die Differenzierung erfolgt nach dem Bedeutungsmechanismus der kognitiven Metapher oder Metonymie.

## 5 Vergleich von „Auge“ im Deutschen und „me“ im Japanischen

Von insgesamt 8 Bedeutungen des deutschen Wortes „Auge“ hat das entsprechende japanische Wort „me“ 5 Bedeutungen. Die 4. und 5. Bedeutungen des deutschen Wortes „Auge“ hat das japanische Wort „me“ nicht. Die 5. Bedeutungen sind spezifisch für Seemannsprache, sie sind Seemannsjargon. Es ist interessant festzustellen, dass das japanische Wort „me“ die 4. Bedeutung des deutschen Wortes „Auge“ nicht hat. Umgekehrt hat das japanische Wort „me“ weitere Bedeutungen, die

---

{f}; Wachsamkeit {f}. [4] Kennerblick {m}; Einsicht {f}; Feingefühl {n}; Urteilskraft {f}. [5] Gesichtspunkt {m}; Standpunkt {m}; Auffassung {f}; Denkweise {f}; Einstellung {f}. [6] Masche {f}; Auge {n}. [7] Feld {n}. [8] Punkt {m}; Auge {n}. [9] Zahn {m}; Kerbe {f}. [10] Gewebe {n}; Textur {f}; Maserung {f}. [11] Erfahrung {f}; Erlebnis {n}. [12] Gewicht {n}.

das deutsche Wort „Auge“ nicht hat.

| Bedeutungen von „Auge“ (Duden 2001)                                       | Bedeutung von „me“ (Daijirin) |
|---|-------------------------------|
| 1. Sehorgan des Menschen u. vieler Tiere                                  | x                             |
| 2. (bei Pflanzen, bes. bei Kartoffel, Rebe, Obstbaum) Keim, Knospenansatz | x                             |
| 3. a) Punkt auf dem Spielwürfel   | x                             |
| b) Zählwert bei bestimmten Spielen  | x                             |
| 4. auf einer Flüssigkeit, meist auf der Suppe schwimmender Fetttropfen    | 0                             |
| 5. (Seemannsspr.) a) gelegte Schlinge am Ende eines Taus;                 | 0                             |
| b) große Öse in einem Tampen: ein A. einspleißen.                         | 0                             |
| 6. Loch für den Stiel (bei Hammer od. Axt).                               | 0                             |

Auf Grund von den Bedeutungsangaben unter dem Stichwort „me“ in einem japanischen Wörterbuch hat das Wort „me“ ganz unterschiedliche Bedeutungen. Das japanische Wort „me“ hat natürlich, wie das deutsche Wort „Auge“, das gleiche Denotat, d. h. es bezeichnet das „Sehorgan des Menschen u. vieler Tiere“. Das japanische Wort „me“ hat jedoch im Vergleich mit dem deutschen Wort „Auge“ viel differenziertere Bedeutungen. Diese Bedeutungen außer der Grundbedeutung können in drei Gruppen zusammengefasst werden. Die erste Gruppe schließt metaphorische Bedeutungen des Auges wie „Auge des Taifuns“, „noko no me“ (Auge der Säge), „reedaa no me“ (Auge des Radars) u. a. ein. In die zweite Gruppe gehören die Bedeutungen, die meistens das deutsche Wort „Blick“ oder „blicken“ bzw. „sehen“ hat, wie „Sehkraft“, „Urteilkraft“, „Blickrichtung“, „Gesichtspunkt“, „Einstellung“, „Aussehen“, „Erlebnis“, „Erfahrung“ u. a. Die dritte Bedeutung betrifft die Verwendung des Wortes „me“ als Gewichtsmaßseinheit.

### 5. 1 Fazit des Vergleichs von „Auge“ und „Blick“ im Deutschen und „me“ im Japanischen

Im Deutschen ist das Bedeutungsfeld, das sich auf den Gesichtssinn bezieht, durch die beiden Verben „sehen“ und „blicken“ eingeteilt. Es besteht eine Art „Arbeitsverteilung“ zwischen den beiden Verben. Das Bedeutungsfeld, das im Deutschen durch die beiden Verben gedeckt ist, wird im Japanischen grundsätzlich durch das Verb „miru“ vertreten. Die weitere Bedeutungs differenzierung im Japanischen erfolgt durch zusammengesetzte verbale Ausdrücke, im Deutschen dagegen durch die trennbare Verben oder monolexikalische selbständige Verben. In diesem Sinne dominiert im Japanischen das Verb „miru“ im Bereich der Synästhesie, d. h. „miru“ wird außer des Gesichtssinnes auch für die anderen Sinne verwendet, was für das Deutsche nicht festzustellen ist<sup>5</sup>. Es gilt für die beiden Sprachen die kognitive

<sup>5</sup> Im Japanischen sagt man z. B. „aji wo miru“ (den Geschmack sehen) .



Metapher „VERSTEHEN IST SEHEN“. Bezüglich der Bedeutung „lesen“, die die beiden Verben „sehen“ und „miru“ haben, stellt eine Zwischenstufe beim Verstehensprozess auf Grund der kognitiven Metapher dar, da man zuerst sehen, dann lesen muss, um das Geschriebne zu verstehen.

## **6 „Auge“, „Blick“ und „me“ als Hauptkomponente in den idiomatischen Wendungen**

### **6.1 Idiomatische Wendungen mit dem Wort „Auge“ als Hauptkomponente**

In dem Idiomlexikon „*Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*“ (Duden 2002) sind insgesamt 95 idiomatische Wendungen mit dem Substantiv „Auge“ als Hauptkomponente eingetragen.

#### **6.1.1 Semantische Analyse**

In einigen Wendungen wie *„ganz Auge und ganz Ohr sein“*, *„die Augen offen haben/offen halten“* ist das Wort „Auge“ im Sinne der Aufmerksamkeit gebraucht. In der Wendung *„ein Auge riskieren“* ist das Wort „Auge“ mit „Blick“ austauschbar. Die beiden Wörter sind in der Wendung bedeutungsgleich. In dieser Wendung ist die Tätigkeit des Sehens/Blickens mit dem Wort „Auge“ oder „Blick“ gemeint. In der Wendung *„so weit das Auge reicht“* bedeutet das Wort „Auge“ die Sehkraft. Das Wort „Auge“ in den Wendungen wie *„das Auge beleidigen“*, *„Augen im Kopf haben“* und *„ein Auge für etwas haben“* hat die Bedeutung „Urteilkraft“. In der Wendung *„nur Augen für jemanden, etwas haben“* hat das Wort „Auge“ die Bedeutung „Interesse“, „Zuneigung“. In der Wendung *„vier Augen sehen mehr als zwei“* ist das Wort metonymisch gebraucht, meint „den Menschen“. Das Wort „Auge“ hat in den idiomatischen Wendungen zumindest 8 unterschiedliche Bedeutungen: *Auge, Fetttropfen, Sehen/Blicken, Sehkraft, Aufmerksamkeit, Urteilkraft, Zuneigung, Interesse, Menschen (Leute)*.

### **6.2 Idiomatische Wendungen mit dem Wort „Blick“ als Hauptkomponente**

Im oben genannten Idiomlexikon (Duden 2002) befinden sich insgesamt 13 idiomatischen Wendungen mit dem Substantiv „Blick“. In dieser neuen Ausgabe sind zwei Wendungen (*„Blick über den Tellerrand (hinaus): über seinen eingeschränkten Gesichtskreis hinausblicken (um etwas richtig einzuschätzen)“* (Duden 2002: 762), *„einen Blick über den Zaun werfen: sich über das Geschehen außerhalb des eigenen Gesichtskreises informieren“* (Duden 2002: 894)) neu aufgenommen worden.

#### **6.2.1 Semantische Analyse**

In den Wendungen *„einen/keinen Blick für jemanden, etwas haben“* und *„keinen Blick/keine Blicke für jemanden, etwas haben“* ist das Wort „Blick“ im Sinne der Aufmerksamkeit gebraucht. Die Komponente „Blick“ ist mit dem Wort „Auge“ austauschbar. Bei diesen Wendungen macht das semantische Moment der bewussten Hinwendung des Blicks den Kern der Bedeutung aus. In einer Wendung (*einen Blick hinter die Kulissen werfen: die Hintergründe einer Sache kennen lernen* (Duden 2002: 116)) hat das Wort „Blick“ die Bedeutung von „Erfahrung“, „Information“, wobei die

kognitive Metapher „VERSTEHEN IST SEHEN“ entscheidend ist.

### 6.3 Idiomatische Wendungen mit dem Wort „me“ als Hauptkomponente

In einem gängigen Wörterbuch des heutigen Japanischen (Daijirin: <http://www.asahi.com/tool/jisho/index.html>) sind insgesamt 127 idiomatische Wendungen mit dem Wort „me“ als Hauptkomponente eingetragen.

#### 6.3.1 Semantische Analyse

Es ist nun zu fragen, welche Bedeutung das Wort „me“ in einer idiomatischen Wendung hat. Die Verteilung ist aus der Tabelle zu ersehen. Dabei ist die Entscheidung nicht immer ganz leicht gewesen, weil in einigen Wendungen das Wort „me“ mehrdeutig ist. In der Wendung „*me ga au*“ (dem Auge begegnen; schlafen, Blicke begegnen sich) bedeutet das Wort „me“ in einem Fall das Augenlid, in anderen den Blick. Die Wendung „*me ga sameru*“ hat zumindest 3 Bedeutungen: 1) aufwachen, 2) einen erfrischenden und schönen Eindruck machen und 3) eine richtige Urteilskraft wiedererlangen, wieder vernünftig werden).

| Bedeutungen von „me“ (Daijirin)   | Bedeutungen von „me“ in IW | Bedeutungen von „Auge“ in IW |
|---|----------------------------|------------------------------|
| <b>Sehorgan des Menschen u. vieler Tiere</b>                              |                            |                              |
| 1. Auge   | 29                         | 84                           |
| 2. Menschen (Leute)   | 0                          | 1                            |
| <b>Punktähnliches</b>   |                            |                              |
| 3. Auge des Würfels (Punkt)   | 0                          | 0                            |
| 4. Auge des Netzes, Textils (Masche)                                      | 0                          | 0                            |
| 5. Auge eines Shogi- oder Go-Bretts (durch die Linien eingegrenztes Feld) | 1                          | 1                            |
| 6. Auge beim Shogi- oder Gospiel (Territorium beim Spiel)                 | 0                          | 0                            |
| 7. Auge des Taifuns (Loch im Zentrum)                                     | 0                          | 0                            |
| 8. Auge einer Säge (Lücke)  | 1                          | 0                            |
| 9. Auge einer Waage (Skala einer Waage)                                   | 0                          | 0                            |
| 10. Auge eines Radars (Gerät, das die Funktion hat wie das Auge)          | 0                          | 0                            |
| <b>Sehen, Blicken, Blick</b>  |                            |                              |
| 11. Blick, Sehen, blicken   | 12                         | 2                            |
| 12. Sehkraft  | 3                          | 1                            |
| 13. Blickfeld, Perspektive, Sehweise                                      | 5                          | 0                            |
| 14. Blickrichtung, Aufmerksamkeit   | 40                         | 4                            |
| 15. Zuneigung, Interesse  | 3                          | 1                            |
| 16. Urteilskraft, Kennerblick   | 9                          | 1                            |
| 17. Aussehen, Erscheinung, Außenseite                                     | 17                         | 0                            |
| 18. Erfahrung, Erlebnis   | 7                          | 0                            |
| <b>Sonstiges</b>  |                            |                              |
| 19. Gewicht(smaßeinheit)  | 0                          | 0                            |

#### 6. 4 Vergleichende Betrachtung von Bedeutungen von „Auge“ und „Blick“ im Deutschen und „me“ im Japanischen in idiomatischen Wendungen

Es gibt keine direkte Entsprechung des deutschen Wortes „Blick“ als monolexikalisches Wort im Japanischen. Wie wir weiter oben geschrieben haben, kann man es bestens durch Komposita mit „me“ ins Japanische übersetzen. Aus diesen Gründen wäre es hier sinnvoll, die idiomatischen Wendungen mit „Auge“ und „Blick“ im Deutschen mit den idiomatischen Wendungen mit „me“ im Japanischen zu vergleichen.

Der Wendung „aus den Augen, aus dem Sinn“ entspricht im Japanischen die Wendung „*saru mono wa hibi wo motte utoshi*“ (wer sich verabschiedet, wird Tag für Tag fremd (vergessen)). Im Sinne von „auf jemanden sehr aufpassen“ verwendet man im Japanischen die Wendung „*me wo hanasanai*“ (kein Auge abwenden), der die Wendung „kein Auge von jemandem, von etwas lassen“ entspricht. Wenn man vor etwas Unangenehmem seine Augen verschließt, sagt man im Japanischen „*minai furi wo suru*“ (so tun, als sähe man nichts) oder „*me wo tozasu*“ (die Augen schließen/zumachen).

Die beiden Wörter „Auge“ im Deutschen und „me“ im Japanischen haben die gleiche Bedeutung von Urteilskraft wie in der deutschen Wendung „ein gutes Auge haben“ und in der japanischen idiomatischen Wendung „*me ga takai*“ (das Auge ist hoch). Hier ist zu bemerken, dass die Urteilskraft im Deutschen *gut oder schlecht* sein kann, während sie im Japanischen *niedrig oder hoch* sein kann. Die Skala ist jeweils eine andere. Bezüglich der japanischen Skala des Urteils spielt sicher eine metaphorische Denkweise eine entscheidende Rolle. Was man hoch oben sieht, gilt als etwas Wertvolles, Wichtiges. Der König sitzt auf einem hohen Thron. Die Älteren heißen im Japanischen „*me ue*“ (oberhalb des Auges), d. h. man sieht die älteren Leute psychologisch oben. Deshalb hat das zusammengesetzte Verb „*miageru*“ (nach oben sehen/blicken) im Japanischen die Bedeutung „ehren, respektieren, hoch schätzen“.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass das „Auge“ in der deutschen Wendung „ein gutes Auge haben“ als Objekt fungiert, d. h. ein menschliches Subjekt mitgedacht ist, während in der japanischen Wendung „*me ga takai*“ oder „*me ga ii*“ (das Auge ist gut) ein Zustand beschrieben wird. Zumindest für den Verfasser der vorliegenden Arbeit klingt die Formulierung in einem aktiven Satz „*ii me wo motte iru*“ (ein gutes Auge haben) fremd. Die Äußerung „*takai me wo motte iru*“ im Sinne „ein gutes Auge haben“ ist absolut falsch. Dieses Beispiel beweist auch, dass das Japanische dazu tendiert, einen Zustand zu beschreiben, während im Deutschen auf Grund des Aktschemas (Subjekt–Objekt) Aussagen getroffen werden<sup>6</sup>. Das Verb „*iru*“ in den oben genannten Beispielen beschreibt auch einen Zustand, wobei sich das Verb „*iru*“ auf Lebewesen,

<sup>6</sup> Hier sei an den Titel eines Buches (Ikegami 1981) erinnert. Der Titel heißt „Linguistik von Tun und Werden“ (*suru to naru no gengogaku*). Ikegami charakterisiert europäische Sprachen als Tun-Sprache, dagegen Japanisch als Werden-Sprache.

vornehmlich auf den Menschen bezieht. Hingegen wird das Verb „*aru*“ für die Dinge gebraucht.

Das Augenzwinkern ist heute auch unter den jungen Japanern zu beobachten, aber nicht so oft, wie es in Europa oder in Amerika der Fall ist. Im Japanischen gibt es zwar ein Sprichwort wie „*me wa kuchi hodo ni mono wo iu*“: die Augen sagen so viel wie der Mund; mit dem Ausdruck der Augen kann man gut mitteilen, was man sagen will, oder auch: an den Augen ist die eigentliche Absicht deutlich zu ersehen, auch wenn man mit den Worten täuschen will. Dennoch ist die Kommunikation mit den Augen im Allgemeinen im Japanischen nicht so erfolgreich. Wenn man erschrickt wird, macht man große Augen sowohl im Deutschen als auch im Japanischen – das Japanische ist sogar etwas genauer: „*me wo maruku suru*“ (runde Augen/das Auge rund machen). Wenn man jedoch kleine Augen macht, ist man im Deutschen müde, wenn man im Japanischen schmale Augen oder die Augen schmaler macht (*me wo hosomeru*), ist man nicht müde, sondern man ist glücklich und freut sich sehr.

Sowohl im Deutschen als auch im Japanischen bedeutet das Wort „Augen“ metonymisch „Menschen“ wie in der deutschen Wendung „*vier Augen sehen mehr als zwei*“ und in der japanischen Wendung „*kabe ni mimi ari, shoji ni me ari*“ (an der Wand befinden sich Ohre, an der Schiebetür die Augen: Geheimnisse können sehr leicht publik werden). Die japanische Entsprechung der oben genannten deutschen Wendung heißt jedoch „*san nin yoreba monju no chie*“ (wenn sich drei Personen versammeln, ergibt sich die Weisheit von Monju (eines Weisheitsgottes (der Bodhisattva Manjushri)): wenn man zu dritt über das Problem nachdenkt, findet man sicher eine Lösungsmöglichkeit). In der japanischen Entsprechung kommen die Menschen explizit vor.

Die beiden japanischen Wendungen „*me wa kokoro no kagami*“ (die Augen sind der Spiegel der Seele), „*me wa kokoro no mado*“ (die Augen sind das Fenster der Seele) belegen eindeutig, dass auch im Japanischen die kognitive Metapher „AUGEN SIND GEFÄSSE FÜR DIE EMOTIONEN“ lebendig ist.

### **6.5 Fazit des Vergleichs**

Oben haben wir beobachtet, was für Bedeutungen die deutschen Wörter „Auge“, und „Blick“ einerseits und das japanische Wort „me“ andererseits in idiomatischen Wendungen erhalten. Im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass die Hauptelemente „Auge“ und „Blick“ im Deutschen und „me“ im Japanischen in idiomatischen Wendungen erweiterte Bedeutungen haben.

## **7 Verwendungsbeispiele von „Auge“ und „Blick“ in den Zeitungsartikeln**

Im Folgenden werden die semantischen Eigenschaften von Adjektiven, die in die syntaktische Konstruktion „X + Auge“ und „X + Blick“ eingehen, analysiert, um dadurch herauszuarbeiten, welche semantischen Eigenschaften die Substantive „Auge“ und „Blick“ besitzen oder ihnen durch die betreffenden Adjektive zugeschrieben werden.

## 7.1 Verwendungsbeispiele von „Auge“

Mit dem Suchwort „Auge“ sind insgesamt **10324** Artikel, in denen das Wort „Auge“ vorkommt, aus der „Welt“ im Zeitraum vom 20. August bis zum 20. November 2006 ermittelt worden. Davon sind insgesamt 64 Beispiele mit der Konstruktion „X + Auge“ herausgefiltert worden (die Suchaktion fand am 21. November 2006 statt). Dabei handelt es sich um die folgenden 30 Ausdrücke, die attributiv in die Konstruktion „X + Auge“ eingehen:

lachend, weinend, übersinnlich, scharf, müde, zweit, verschlafen, wachsam, menschlich, linke, bloß, malend, wach, andere, weiter, lesend, blau, elektronisch, rechte, gut, inner, geistig, offen, berühmt, ungeübt, türkisfarbenen, rot, grün, genau, wunderbar

### 7.1.1 Semantische Klassifikation von Adjektiven in der Konstruktion „X + Auge“

Semantisch sind diese Adjektive nun danach abzufragen, in welchem Zusammenhang sie mit dem semantischen Inhalt des „Auges“ stehen.

Die Analyse der Daten ergibt folgende 7 semantische Klassen von Adjektiven: 1. Physiologisches Phänomen: *weinend, verschlafen, müde*; 2. Bewusstsein, Aufmerksamkeit: *wach, wachsam, scharf*; 3. Lokalisierung des Auges: *linke, rechte*; 4. Funktion des Auges als Organ des Gesichtssinnes: *lesend*; 5. Zustand des Auges: *offen, weiter, offen*; 6. Urteilskraft, mentale, kognitive, geistige Fähigkeit: *ungeübt, scharf, inner, geistig, genau, wunderbar, malend*; 7. physikalische Eigenschaft: *blau, türkisfarben, rot, grün*.

### 7.1.2 Bedeutungen des Wortes „Auge“ in den konkreten Verwendungsbeispielen

Das Wort „Auge“ selbst hat in den untersuchten konkreten Verwendungsbeispielen die Grundbedeutung des Sehorgans des Menschen oder Tiere. Es erhält jedoch einige weitere übertragene (mentale, kognitive, geistige) Bedeutungen durch die vorangestellten Adjektive.

## 7.2 Verwendungsbeispiele von „Blick“

Mit dem Suchwort „Blick“ sind aus der „Welt“ im Zeitraum vom 20. August bis zum 20. November 2006 insgesamt 39943 Beispiele ermittelt worden. Aus diesen Artikeln sind insgesamt 288 Beispielsätze mit der Konstruktion „X + Blick“ herausgefiltert worden. Im Folgenden sollen diese 288 Beispielsätze mit der Konstruktion „X + Blick“ genauer betrachtet und analysiert werden.

### 7.2.2 Semantische Klassifikation von Adjektiven in der Konstruktion „X + Blick“

Wie wir oben bezüglich der Konstruktion „X + Auge“ durchgeführt haben, werden auch bezüglich der Konstruktion „X + Blick“ die Ausdrücke, welche die Stelle „X“ in dieser Konstruktion besetzen, vom semantischen Gesichtspunkt aus klassifiziert. Dabei haben sich fünf morpho-syntaktische Klassen ergeben:

## 1) Determinativ

Um den Ausdruck z. B. „*Wowereits Blick*“ verstehen zu können, muss man über diese Person genügend informiert sein. Im Allgemeinen können durch einen individuellen Personennamen die für diese Person spezifischen Gedanken, die spezifische Ansicht, Einstellung und Weltanschauung gemeint sein. Bei Politikern könnte es sich um ihre politisch-parteiliche Meinung handeln.

## 2) Bindestrich-Blick

Der Ausdruck, der mit dem „Blick“ durch einen Bindestrich oder zwei Bindestriche verbunden ist, bestimmt genau, um was für einen Blick es sich handelt (*Panorama-Blick*). Die Bedeutungen, die das Wort „Blick“ in dieser Konstruktion hat, sind alle unter die Grundbedeutungen des Blicks einzuordnen.

## 3) Partizip Präteritum und 4) Partizip Präsens

Bezüglich des Partizip Präsens und Partizip Präteritum kann man von der Semantik des Substantivs „Blick“ oder des Verbs „blicken“ ausgehen. Bei einigen Partizipien Präteritum oder Partizipien Präsens ist nicht ohne weiteres klar, welche Bedeutung des Blicks gemeint ist. Der Ausdruck „*Der geteilte Blick*“ z. B. besagt, dass hier eigentlich die Augen gemeint sind. Das linke und rechte Auge wird jeweils in eine andere Richtung gerichtet.

## 5) Adjektive

### a) Semantisch einfache Adjektive<sup>7</sup>

Es ist nicht so einfach, zu entscheiden, ob ein Adjektiv einfach oder komplex ist. Ob ein Ding blau ist, abgesehen von der subtilen Nuancierung der Farbe, ist objektiv zu erkennen. Ob jemand jedoch staatsmännisch handelt oder nicht, darüber kann man streiten. Auf diese Frage ist hier nicht weiter einzugehen. Die Adjektive „*ethnologisch*“, „*staatsmännisch*“ oder „*künstlerisch*“ sind hier bezüglich des entsprechenden Berufs oder Wissenschaftsbereichs zu verstehen. Dann ist es relativ leicht zu entscheiden, ob eine Person Staatsmann ist oder nicht. In diesem Sinne sind hier die Adjektive „*staatsmännisch*“, „*ethnologisch*“ u. a. als einfache Adjektive zu verstehen.

### b) Semantisch komplexe Adjektive

#### i) Normbezogene Adjektive

Ob ein Ding „*groß*“ oder „*tief*“ ist, kann erst in Bezug auf eine bestimmte Norm entschieden werden. Zu diesen normbezogenen Adjektiven gehören: *kurz*, *weit* u. a.

#### ii) Subjektive Adjektive

Ob etwas *schön* ist, oder ob jemand *optimistisch* ist, hängt von der subjektiven Einschätzung des Beurteilenden ab. In den Augen des Sprachbenutzers sind die Eigenschaften, die diese Adjektive bezeichnen, den Gegenständen, auf die sich diese Adjektive beziehen, inhärent, zumindest glaubt er das. Auf diese Weise sind die

<sup>7</sup> Leisi schlägt vor, bei der semantischen Analyse des Wortinhalts zwischen einfachen und komplexen Wortinhalten zu unterscheiden (Leisi 1975: 80). Die einfachen Wortinhalte sind dem Bezeichneten inhärent. Dagegen sind komplexe Inhalte außerhalb des Bezeichneten festzustellen.

Eigenschaften, die diese Adjektive bezeichnen, dem Blick zugeschrieben.

### 7.2.3 Bedeutungen des Wortes „Blick“ in den konkreten Verwendungsbeispielen

Bei der Überprüfung der Bedeutungen, die das Wort „Blick“ in den konkreten Verwendungen hat, wird davon ausgegangen, dass das Wort „Blick“ in dem betreffenden Kontext durch ein anderes Wort mit einer anderen syntaktischen Konstruktion ersetzt oder paraphrasiert werden kann, ohne dass dabei der gemeinte Sinn wesentlich, d. h. die denotative Bedeutung verlorenght. Es sind etwa 400 Beispieltex te bezüglich der Bedeutung des Wortes „Blick“ in dem betreffenden Kontext geprüft worden. Hier sei aus den raum-zeitlichen Gründen nur an einigen Beispielen erläutert, was das Wort „Blick“ konkret im betreffenden Kontext bedeuten würde.

#### Beispiele:

1) *Und wer seinen heutigen Machern Verrat am „Spiegel“ der „Spiegel“-Affäre von 1962 vorwirft, hat **einen romantischen Blick** auf die Geschichte der bundesdeutschen Öffentlichkeit. (Welt.de - 04.01.2007)*

In diesem Kontext bedeutet das Wort „Blick“ „Meinung“, „Betrachtungsweise“ oder „Verständnis“. Indem man auf die Geschichte zurückblickt, bekommt man irgendeinen Eindruck oder irgendeine Meinung. Diese Kausalitäts- oder Kognitionsverhältnis ist bei dem obigen Sprachgebrauch stillschweigend vorausgesetzt. Was genau das Adjektiv „romantisch“ bedeutet, ist nicht klar. Jedenfalls ist es in diesem Kontext negativ gemeint. Es könnte also „nicht der Realität, Wahrheit entsprechend“ bedeuten.

2)... *Der „Zeit“-Herausgeber Josef Joffe, der neulich in der „Tempo“-Jubiläumsnummer **einen bevölkerungspolitischen Blick** in die Zukunft (Wie bald gibt es islamische Mehrheiten?) riskiert hat, malt sich das konsequent aus. (Welt.de - 23.12.2006)*

Die Verbalphrase „einen bevölkerungspolitischen Blick riskieren“ stellt eine Erweiterung der idiomatischen Wendung „einen Blick riskieren: Vorsichtig, heimlich hinsehen“ (Duden 2002: 125) dar. Dabei hat das komplexe Adjektiv „bevölkerungspolitisch“ die Bedeutung „Bevölkerungspolitik betreffend“. Das Wort „Blick“ selbst erhält in diesem Kontext die Bedeutung „Prognose“.

3)... ***Für den japanischen Blick** auf die Iwo-Jima-Schlacht (die Welt v. 28.12.) ist er für einen Golden Globe nominiert. ... Dass es vieles gab, was nur auf den ersten Blick gut war, aus heutiger Sicht aber schlecht ist. (Welt.de - 15.01.2007)*

Was bedeutet „der japanische Blick“? Um diese Frage beantworten zu können, muss man sich den Film angesehen haben. Der Film, wie man aus dem weiteren Text des Interviews entnehmen kann, ist vom Gesichtspunkt Japans aus gemacht worden, nämlich aus der Perspektive, wie Japaner über die Schlacht auf der Iwo-Jima denken. Nicht vom Gesichtspunkt des Siegers, sondern des Besiegten wird der Schlacht im Film dargestellt, das ist mit „dem japanischer Blick“ gemeint. Ob es bis heute nur wenige Kriegsfilme gibt, die von der Seite des Besiegten dargestellt sind, entzieht sich meinem Wissen. Aber dass der Film aus der japanischer Perspektive, d. h. von der Seite des Besiegten dargestellt ist, dafür ist er hoch eingeschätzt worden.

### 7.3 Fazit

Unter den Verwendungsbeispielen aus der „Welt“ sind die meisten solche, in denen das Wort „Blick“ in der Bedeutung „blicken“ verwendet wird. Es gibt dabei jedoch nicht wenige Fälle, in denen das Wort „Blick“ mit der Bedeutung „Gedanken“, „Meinung“ u. a. verwendet wird. Diese kognitiven, geistigen Bedeutungen sind im Wörterbuch „*Duden - Deutsches Universalwörterbuch*“ (2001) noch nicht eingetragen. Auf Grund des Verstehensmechanismen der kognitiven Metapher und in Anlehnung an die idiomatischen Wendungen werden dem Wort „Blick“ im konkreten Verwendungskontext facettenreiche Bedeutungen zugeschrieben<sup>8</sup>.

Auch in Anlehnung an solche Wendungen wie „*meines Erachtens*“, „*meiner Ansicht nach*“, „*meiner Meinung nach*“ und „*in meinen Augen*“ erhält das Wort „Blick“ eine kognitive, geistige Bedeutung „Meinung“, „Anschauung“, „Gedanken“ u. a. Wir sehen hier einen Entwicklungsprozess der Bedeutungserweiterung im heutigen Deutschen.

Im Gegensatz zu den Adjektiven, die attributiv dem „Auge“ vorangestellt sind, fällt bei den Adjektiven, die mit dem „Blick“ zusammen vorkommen, auf, dass es viele positive Bewertung anzeigende Adjektive gibt, z. B. „*fantastisch*“, „*fabelhaft*“, „*exzellent*“ u. a. m. Ob und inwieweit diese Adjektive mit den Funktionen des Gesichtssinnes zusammenhängen, ist weiter oben geprüft und nach den Funktionen des Auges klassifiziert worden.

### 8 Überlegungen auf Grund der Analyseergebnisse

Auf Grund der oben dargestellten Analyseergebnisse kann man wohl sagen, dass im Deutschen eine starke Tendenz zum Blick-Fetischismus festzustellen ist, während das Japanische eine semantische Dominanz des „Sehens“ aufweist. Dafür ist symptomatisch, dass es im Japanischen keine Wendungen mit Komponenten wie „*manazashi*“, die dem deutschen „Blick“ entsprechen, gibt.

Die Festverbindung „*im Hinblick auf...*“ im Deutschen könnte dem Ausdruck „*yokome de/ni minagara...*“ (mit den Seitenaugen/im Seitenauge sehend) im Japanischen entsprechen. Dieser japanischen Ausdrucksweise liegt wohl der biologische Körperbau des Gesichts von Japanern zugrunde. Japaner können nämlich relativ gut einen Seitenblick werfen, ohne das Gesicht seitwärts zu bewegen. Deshalb hat die japanische Wendung „*yokome de/ni miru*“ (mit/im Seitenaug sehen) eine idiomatische Bedeutung „verdächtigen, bezweifeln“. Andererseits sieht man in Japan normalerweise jemandem beim Gespräch nicht direkt ins Gesicht. Direkt ins Auge oder ins Gesicht zu sehen, gilt als unanständig. Im deutschsprachigen Raum gilt das Gegenteil. Beim Gespräch sollte man nämlich seinem Gegenüber direkt ins Auge sehen.

<sup>8</sup> Geier stellt klar, dass Wörter nur in einem konkreten sprachlichen Kontext ihre genauen Bedeutungsbestimmungen erfahren. Es gibt keine metaphorischen Wörter, die Wörter werden in einem unerwarteten Kontext gebraucht. „Die Wörter haben keine andere, uneigentliche oder übertragene Bedeutung angenommen. Sie stehen nur in einem Kontext, in dem wir sie normalerweise nicht erwarten.“ (Geier 1998: 94). Diese Ansicht formuliert auf andere Weise Wittgensteins Formel von der „Bedeutung als Sprachgebrauch“.



## 9 Schlussbemerkungen

Wenn man von den Analyseergebnissen der tatsächlichen Verwendungsbeispiele von „Blick“ und „Auge“ in einer deutschen Zeitung, die wir oben durchgeführt haben, ausgeht, spielt die allgemeine metaphorische Denk- oder Anschauungsweise des Menschen eine wichtige Rolle. Dadurch werden „Auge“ und „Blick“ als Gefäß aufgefasst (Lakoff/Johnson 1998: 39-41 und 59-65), wie oben schon vorgestellt worden ist (Abschnitt 2). Vor allem ist der Blick dadurch als Ding begriffen, nämlich hypostasiert worden. Diese Hypostasierungstendenz ist so weit fortgeschritten, dass der „Blick“ im heutigen Deutschen eine sehr dominierende Stelle im Gegensatz zu „Auge“ einnimmt.

Dass sich das Substantiv „Blick“ unter den deutschen Sprachbenutzern so sehr beliebt gemacht hat, liegt wohl auch daran, dass dieses Wort auf Grund von seiner Valenzfähigkeit, weitere syntaktische Elemente um sich zu haben, Ausdrucksmöglichkeiten erweitern kann. Eine solche Valenzfähigkeit fehlt dem Substantiv „Auge“.

Weiter oben haben wir festgestellt, dass es im Japanischen keine monolexikalische Entsprechung des deutschen Wortes „Blick“ gibt, es gibt ausschließlich Komposita mit dem Substantiv „me“. In einem Wörterbuch des heutigen Japanisch finden sich insgesamt 286 zusammengesetzte Ausdrücke mit „me“. Dass sich die Kultur des Blicks im Japanischen nicht entwickelt hat, liegt wohl an der Entstehungsgeschichte des chinesischen Schriftzeichens „me“ (目). Das chinesische Schriftzeichen „me“ (目) ist offensichtlich auf Grund der Form des Auges erdacht worden<sup>9</sup>.



Das Auge selbst wurde jedoch im alten China als Organ betrachtet, aus dem die magische Kraft ihre Wirkung ausstrahlt. Darüber hinaus sei daran zu erinnern, dass das zusammengesetzte Wort „maguwai“ (Augenverkehr, Kreuzung der Blickrichtung) andererseits auch den Beischlaf bedeutet. Darum vermied man es, jemandem direkt ins Auge zu blicken. Nur seinen Namen zu nennen bedeutete damals vor allem für Frauen ihre Zustimmung zum Beischlaf.

Um die Frage beantworten zu können, ob sich tatsächlich in verschiedenen Bereichen auch in Japan Kulturen des Blicks im europäischen Sinne entwickelt haben, sind weitere Untersuchungen erforderlich. Das Japanische besteht auf dem konkreten „me“, es verzichtet auf die Abstraktion. Den Kulturen des Blicks im Deutschen liegt der



<sup>9</sup> Das gesamte Bild stellt das chinesische Schriftzeichen für die Augenbraue dar. Der untere Teil bedeutet das Auge.

Individuum wird sogar auf den Blick selbst reduziert aufgefasst<sup>10</sup>. Fremde Sprache lernen und studieren stellt einen ersten Schritt zum Verstehen der fremden Kultur, die sich auf eine andere Denkweise und Weltanschauung stützt. Das Fremde verstehen trägt wesentlich dazu, über Eigenes von neuem nachzudenken. Eine Kompetenz des Fremden im Sinne von „Fernkompetenz“<sup>11</sup> zu entwickeln koppelt sich mit der Entwicklung der Kompetenz des Eigenen (Nahkompetenz). Wieweit sich die Kulturen des Blicks im Deutschen und Japanischen entwickelt haben, diese Frage haben wir oben zu beantworten versucht.

## 10 Literatur

**Duden 1986:** DUDEN 8. *Sinn- und sachverwandte Wörter.* Wörterbuch der treffenden Ausdrücke. 2., neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage. Herausgegeben und bearbeitet von Wolfgang Müller. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

**Duden 1992:** Drosdowski, Günther/Scholze-Stubenrecht, Werner (Hrsg.), DUDEN 11. *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten.* Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

**Duden 2001:** *Duden - Deutsches Universalwörterbuch.* Mannheim/Leipzig/ Zürich: Dudenverlag.

**Duden 2002:** DUDEN Band 11. *Redewendungen.* Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

**Geier 1998:** Manfred Geier, *Orientierung Linguistik : was sie kann, was sie will.* Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.

**Küpper, Heinz 1982:** *Illustriertes Lexikon der deutschen Umgangssprache.* Stuttgart: Klett Verlag.

**Lakoff, George/Johnson, Mark 1998:** *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern.* Heidelberg : Carl-Auer-Systeme, Verl. und Verl.-Buchh.

**Leisi, Ernst 1975:** *Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen.* Heidelberg: Quelle & Meyer. (UTB 95)

**Mackensen, Lutz 1985:** *Ursprung der Wörter. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.* Wiesbaden: VMA-Verlag.

**Mater, Erich 1965:** *Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache.* Leipzig: Bibliographisches Institut.

**Röhrich, Lutz 1991/92:** *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten.* Freiburg/ Basel/ Wien: Herder Verlag.

**Schulte, Günter 1977:** *Das Auge der Urania: Bilder und Gedanken zur Einführung in Erkenntnistheorie.* Frankfurt a.M. : Klostermann.

<sup>10</sup> Das Piktogramm ist aus „DER ZEIT“ (Nr.1, 1. Januar 1993, S. 38) ausgeschnitten worden.

<sup>11</sup> Zu den beiden Begriffen „Nahkompetenz“ und „Fernkompetenz“ vgl. Wolf Lepenies, „Wiederbelebung des humboldtschen Geistes“. In: die Welt, 5. Dezember 2006 (Internet: <http://www.welt.de/data/2006/12/05/1134632.html>)

**Wittgenstein, Ludwig 1960:** *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag. (Ludwig Wittgenstein SCHRIFTEN 1)

(日本語要約)

ドイツ語には **Blick** (視線、まなざし) を構成要素とするイディオム表現が存在する。しかし、日本語にはひとつも存在しない。それはどうしてなのだろう。この疑問を起点とした日独対照研究である。

日本語における「目」「見る」、ドイツ語における “**Auge**” “**Blick**” “**sehen**” “**blicken**” について、それぞれの言語の辞典における意味記述によって、ドイツ語では日本語の「目」がカバーしている意味領域を “**Auge**” と “**Blick**” の 2 語で、そして「見る」がカバーしている意味領域を “**sehen**” と “**blicken**” の 2 語でカバーしていることを確認する。そこから、**Blick** (そして **blicken**) が **Auge** (そして **sehen**) の機能を特化した語であることがわかる。イディオム表現においては、日本語は「目」を構成要素とするものだけであるのに、ドイツ語では “**Blick**” を構成要素とするものがいくつも存在する。このことは、ドイツ語が “**Blick**” というものに重きを置いて、意味を分化してきた結果だと考える。

では、現状はどうか。ドイツの日刊新聞 *Die Welt* の 2006 年 8 月下旬から 11 月末までの約 3 ヶ月間を調査したところ、“**Auge**” と比較して、圧倒的に “**Blick**” の使用率が高い。使われているコンテキストにおいて、**Blick** が辞典には記載されていない様々な意味を持っていることが判明した。**Blick** の本来の意味とは整合しない様々な形容詞が付加されているから、そう判断せざるを得ない。つまり、**Blick** の意味が転義的に拡大されているのである。過去 (およそ 9 世紀) から現在に至るまで、**Blick** (目を特定の方向に向ける) という語が、人間の主体的行為という点から重視されてきたことを物語っていると考える。日本語においてはあくまでも見るという具体的行為が重んじられ、視線そのものを抽象化して捉えることはなかった。視線という語を構成要素とするイディオムがないこともその証拠であるといえる。「見つめる」という行為に対する日独の捉え方の違いも、そこに起因するだろう。また、人を凝視することを避け、日本人がウィンクを苦手とするのも、頷ける点があるのではないか。語の意味分析を基盤とする、日独両文化に関する比較考察を試みたものである。

(植田)

## まとめ

樋口 聡

本研究を終えるにあたり、教職教養のモデルという点と、国際比較という点の2点から、研究のまとめをしよう。

まず、教職教養のモデルという点で見ると、本研究は、日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトが出した「教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討―「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案―」での「教養教育の問題」についての指摘を受けて、(1)豊かな感性と身心の健康に関する領域、(2)自己理解に関する領域、(3)現代的社会的問題に関する領域、(4)知の習得のためのリテラシーに関する領域、(5)外国語コミュニケーション能力や異文化理解に関する領域、という5つの領域を基本的枠組みとして、教職教養のモデルを考察するものであった。

ここで言う「教職教養」とは、「教職のための専門的教養」であり、教職についての基礎知識を、科学的知見に基づく反省的思考ができる教員の資質力量へと結び付けることを考えたものである。したがって、教職教養は、これまでの大学教育におけるいわゆる教養教育の問題ではなく、むしろ「教職に関する科目」の内容と連動する。否、教職教養は教養教育の問題ではないというのは、適切ではない。教職教養を視野に入れた教養教育の組み換えが、教員養成のプログラムにおいては図られなければならないだろう。しかし、それは本研究の課題ではなく、本研究から示唆される問題の一つであることを指摘しておくに留めたい。

さて、本研究で設定された5つの領域が、教職教養の基本的枠組みとして妥当であることが、本研究におけるそれぞれの論文によって示されただろう。それぞれの枠組みを前提にして、それぞれの研究者が問題を解釈しつつ具体的な論考を提示してみること、それが本研究においてなされたことであり、それによって、教職教養の基本的枠組みとしてのモデルは輪郭をあらわにしたのである。以下の図は、それをイメージ化したものである。

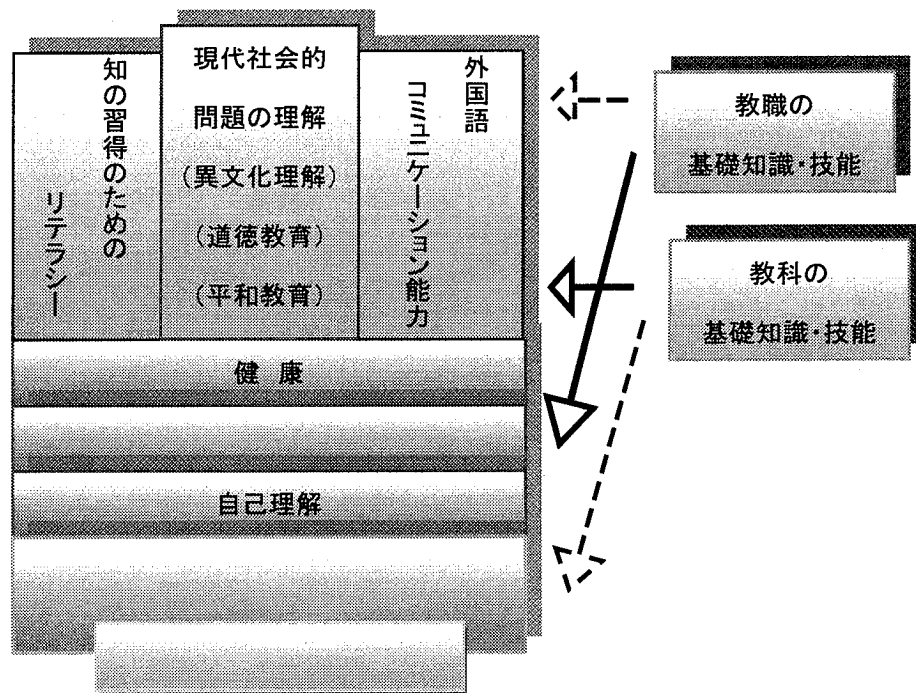


図 教職教養のモデル (イメージ)

知の習得のリテラシーや外国語コミュニケーション能力といった具体的な能力は、それぞれ特有のトレーニングが求められることがらであり、また現代的社会的問題の理解についても、具体的なトピックに即しての学習が必要である。しかし、知の習得のリテラシーにせよ、異文化理解にせよ、また道徳教育や平和教育にせよ、自己教育力やレジリエンス (心の弾力性)、異文化を分与する経験の積み重ね、知の日常化、哲学的・自己形成的態度の育成などの必要性が、本研究でなされた個別の論文で指摘されているように、単なる知識や技能に収まりきらない知の根源的基盤が要請される。それが、図で示される、健康や自己理解を含んだ「感性」である。それは、「健康」を含んでいる。その「健康」という語は、文字通り、病気ではない個々人の健康な状態を意味すると同時に、さまざまな困難を乗り越えるためのポジティブな方向性を表示するものでもある。そして、同じくそこに含まれる「自己理解」は、自分が何を望み、何を行い、何に挫折し・・・といったことを把握することであり、そうした経験の反省を可能にするものとして「感性」を考えているのである。それは、同時に、知性でもある。

この教職教養のモデルから、教職に関する知識・技能を扱う科目群の内容を新たに構成しなおす手がかりも得ることができるだろう。例えば、「教職入門」といった科目であれば、教員になることを目指して大学に入学したばかりの学生が、なぜ自分はそのほどまでにして教員になりたいのかを、学校訪問などの体験を通して見つめる「自己理解」に大きなポイントを置くことができるだろう。また、「教育の思想と原理」などでは、歴史上の教育思想を単に羅列して勉強することなどではなく、現代的社会的問題としての教育の現実を具体的に取り上げ、それを感性豊かな視点から考察してみることなどが試みられることになるだろう。このように「感性」を教育の重要な原点に位置付けることからすれば、「感性」とは何なのかを考える感性教育論の講義や演習も計画されなければならない。

この教職教養のモデルに関して、さらに指摘したいことがある。それは、このモデルは、近い将来教員となるべき学生たちが身に付けるべき、広い意味での「知」のあり様を表示するものであるが、それは、同時に、教員が向き合う子どもたちに身に付けてほしいと考えることができる力でもある、ということである。この意味での教員の知と子どもの力は、いわば、相似形にあるのだ。その相似関係が明確に形成される時、教員と子どもの間に、学びの響きあいが成立する。それが、通常言われる充実した教育的人間関係の、基本構造なのである。子どもの感性を育む教育を目指す教員こそがまず、自らの感性を育むことができなければならないのは、この理由からである。

次に、第2点、国際比較について考えてみよう。本研究では、オーストリアと日本の学校教育と教員養成システムが比較の対象となった。互いの教育の現場を訪問し、その違いを目の当たりにするとともに、子どもたちの学びの姿に共通性や普遍性を見出すこともできた。そうした現象や現実の背後にある制度の違いについては、レンツの論文から知ることができる。ヨーロッパの伝統の中にあるオーストリアの教育制度ならびに教員養成制度においては、初等、中等、高等の教育の間に存在する格差は、「学問」との距離に比例している。近代以降、特にグローバル時代と称される今日状況の中での学問の姿の変容とともに、この格差は、解消されたというよりも、目に見えない形に変質してきている。それは、大学における教員養成という、日本と形の上では類似した状況を生み出すかもしれない。しかし、レンツの論文の訳者である山内による解題でも指摘されているように、初等教育も含めた教員養成が大学の学問制

度に包摂され、学問との距離が縮められようとするとき、それが本当に可能なのだろうかという危惧がぬぐえないことも確かである。

一方、日本の学校教育制度を、オーストリアのそれと比較したときに感じることは、複線型のメリットあるいは強さである。伝統的学問との距離によって生み出される普通教育と職業教育の間にある格差を、表面上あるいは建前上なくしてしまふ、すなわち隠蔽することで、単線型を維持する日本の教育制度に対して、オーストリアのそれは、普通教育、職業教育といった選択肢を、現実的に考慮に値する選択肢とすることに努力を払っているように思われる。職業教育をひとまずは選択した生徒に対しても、将来的に大学教育への回路は確保されている。そうした条件を整えた上で、初等教育でも、さらにはそれ以前の幼児教育でも、知的な教育にウエイトをかけていく。そうしたオーストリアの事情は、日本が見習ってみるべきというよりも、グローバル時代の今日において標準化される世界の教育状況の中で、凶らずもその方向の流れを日本の教育にも見出すことになるものだろう。教員養成の在り方を考える上でも、そうした流れを読む必要があるように思われるのである。

本研究で提示された「感性」に力点が置かれた教職教養のモデルを考えたとき、日本の場合は、オーストリアの場合よりも、より自由で柔軟な発想ができるように思われる。それは、やはり、二つの文化圏の大学という制度における学問のウエイトと性格の違いから来る。ヨーロッパの学問的伝統は、感性をも学問の制御のもとに置こうとしてきた。それが *aesthetic* という意味での感性であり、それは *aesthetics* 美学という哲学的学科の支配下に置かれたのであった。その *aesthetic* を非西洋的伝統をも生かしながら感性と読み直す柔軟性は、ヨーロッパの学問制度の中では簡単なことではない。

教職教養の中核としての感性は、どのように育成されるのか。それは、あらゆる可能性が原理的には考えられるが、これまでの知的伝統からすれば、いわゆる「芸術」がその大きな可能性の一端を担っている。近代の芸術制度を生み出したヨーロッパの文化圏では、その芸術の可能性も、学問との対峙のもとで初めて確保される。それに対して、近代以前の「藝術」という全く異なる文化的伝統を有する日本においては、西洋近代の芸術制度を相対化し、修養という意味での芸術実践を比較的容易に考えてみるができる。そうした新たな概念を、言語の特性を生かして、カタカナ表記で「アート」と読んでみるができる。教員養成の教職教養の育成のために、アート



を用いることのみならず、教職教養が向き合う教育実践そのものをアートへと変容させることができるような見方をしてみるができるのである。そして、そのような変容が実現される時、それを可能にした要因の中に感性という力を見ることができるのであり、それが、自己教育力やレジリエンス（心の弾力性）、異文化を分与する経験の積み重ね、知の日常化、哲学的・自己形成的態度の育成といった質的な能力形成の土台となる。それが、本研究で見出されたことである。

本研究の論者たちは、この3年間、二つの文化圏を行き来して、それぞれの課題に向き合いながら、アートとしての教育実践を見つめてきたように思われる。ここに提示された成果が、真に教員養成のための成果となるためには、その成果を踏まえて、教員養成に携わるすべての人々が、個々のテーマに即して、具体的に動き始めなければならない。その動きを包括的に見通す視野を、この教職教養のモデルは提示するのである。

## 参 考 资 料



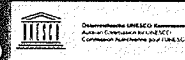
**Joint Research Project between U. of Graz and Hiroshima U. 2005-2007**

**“A Comparative Study on the Teacher Education System between Austria and Japan for  
Constructing a New Conception of Knowledge for Teachers”**

**Workshop on Friday, September 22, 2006 at Hiroshima University**

- 10:00            Opening [Higuchi, S.]
- 10:15-10:55    “Health Psychology in School” [Roth, R.]
- 10:55-11:35    “The Practice of Philosophy for Children in Austria: How can children  
                  think philosophically?” [Camhy, D.]
- 11:50-13:00    Lunch
- 13:30-14:10    “Cross-Cultural Problems in an Austrian Multicultural Classroom  
                  Setting” [Hirt, C.]
- 14:10-14:50    “Competence to Communicate in a Foreign Language and to  
                  Appreciate Intercultural Understanding: A Critical View on Foreign  
                  Language Teaching and Intercultural Understanding in Japan” [Fellner,  
                  M.]
- 14:50-15:30    “The Competence Performance Distinction and its Implications for  
                  Teacher Training” [Albert, D.]
- 15:30-16:00    Break
- 16:00-17:00    Plenary Talk
- 17:00            Closing [Roth, R.]
- 18:30-            Reception

Under the auspices of the Austrian Commission for UNESCO



**20 Jahre Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie**



Austrian Center of Philosophy with Children

Institut für Kinder- und Jugendphilosophie

Schönhaugasse 3 · A-8010 Graz, Tel. + Fax: +43 (0) 316 811513,  
e-mail: Kinderphilosophie@aon.at, www.kinderphilosophie.at

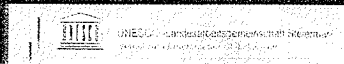
INTERNATIONALER KONGRESS FÜR KINDERPHILOSOPHIE  
INTERNATIONAL CONFERENCE ON PHILOSOPHY FOR CHILDREN

# Philosophische Grundlagen innovativen Lernens

**20.-23. OKTOBER 2005**

**GRAZ/AUSTRIA**

Karl-Franzens-Universität Graz,  
MeerscheinschlöBI, Mozartgasse 3





Austrian Center of Philosophy with Children  
Institut für Kinder- und Jugendphilosophie  
www.acpc.or.at



UNESCO-Landesarbeitsgemeinschaft Steiermark  
Verein zur Förderung der UNESCO-Ziele



UNESCO-Steiermark  
Steiermarkische Kommission für UNESCO



Under the auspices of the Austrian Commission for UNESCO

INTERNATIONALER KONGRESS FÜR KINDERPHILOSOPHIE  
INTERNATIONAL CONFERENCE ON PHILOSOPHY FOR CHILDREN

# PHILOSOPHIE - GLOBALISIERUNG UND INTERKULTURELLES VERSTEHEN

18.-21. OKTOBER 2007

GRAZ, AUSTRIA

Karl-Franzens-Universität Graz,  
Meerscheinschlössl, Mozartgasse 3

Layout: Regina F. Gamby  
Druck: Dorrenth OHG

Ladies and Gentlemen!

The International Society for Polyaesthetic Education celebrates the 25<sup>th</sup> anniversary! May we invite you to join the International Congress in the new building of the University Mozarteum in Salzburg? *Polyaesthetic ateliers* will show possibilities of realizing our artistic and pedagogical concept. Verbal contributions inform about polyaesthetic research, workshops give a practical insight into contemporary aesthetic education.

*Multi-medial installations of performing and fine-arts* will open the discussion to future-minded, *poly-artistic projects*. A special concert will include premiers of contemporary Austrian music, as a tribute to the founder of Polyaesthetic Education, *W.Roscher* as a composer. The closing session will take the participants to the castle of *Hohensalzburg*, where our society was founded 25 years ago, high above the ancient city of Salzburg as a world-heritage. Exhibitions and some further presentations will complete the program.

With the help of this symposium we hope to convince our participants of the great importance of aesthetic education and of the intercultural, interdisciplinary dialog of experts as a must. We would be very pleased to welcome you at the Polyaiesthesia-Symposium from 18<sup>th</sup> to 21<sup>st</sup> of October 2007 in Salzburg.

Attached you will find the schedule and the details of registration and accommodation.

With best regards on behalf of the council  
 Gerhard Hofbauer, president

## 25. International Polyaiesthesia-Symposium, 18th to 21<sup>st</sup> of Oktober 2007, University Mozarteum, Salzburg, Austria

| Time      | Thursday, October 18th   | Friday, October 19th   | Saturday, October 20th  | Sunday, October 21st  |
|-----------|--|--|---|---|
| Morning   | Cultural activities in the city of Salzburg for those arriving early   | Polyaesthetic Education in research and teaching<br><br>Testimonial 2<br><br>Polyaesthetic Education in the 21 <sup>st</sup> century, presentation of the annals 2005 and 2006<br><br>Lectures and workshops | To be continued: Polyaesthetic Education in research and teaching<br><br>Testimonial 4<br><br>Wolfgang Welsch: Topics and Perspectives of Aesthetic and Polyaesthetic Education | Castle of Hohensalzburg:<br><br>Festive meeting at the place where the International Society for Polyaesthetic Education was founded in 1982.<br><br>Assembly<br>Closing session<br>Lunch |
| Afternoon | Welcome & introduction<br><br>Testimonial 1<br><br>Polyaesthetic studios referring to the establishment and development of Polyaesthetics, Film, opening exhibitions | Testimonial 3<br><br>Polyaesthetic Education in practical contemporary teaching – insights into the educational practice   | Testimonial 5<br><br>Actual topics and perspectives of Polyaesthetic Education<br><br>Survey of books and medias<br>Open source<br><br>Résumé in plenum                         | End of the symposium<br><br>Cultural activities in the city of Salzburg   |
| Evening   | Multi-medial room-sound-installation<br><br>Polyaesthetic global meeting   | Conferences of the council and the advisory board<br><br>Nocturne  | Homage à Wolfgang Roscher: room-sound-installation concert with contemporary music  |   |

## オーストリア研修報告

2007.4.27(於：広島大学)

文責：鈴木由美子、沖林洋平

### 1. 日時、場所、参加者

日時：2007年3月13日（火）～22日（木）（10日間）

場所：グラーツ大学およびグラーツ市内のフォルクスシューレ、ハウプトシューレ、ギムナジウム、ウィーン市内の職業学校およびヨーロッパ統合研究所

参加者：植田康成、鈴木由美子、沖林洋平

### 2. 日程：

3月13日（火）：東広島市ーグラーツ市（移動日）

14日（水）：グラーツ市内のフォルクスシューレ、ギムナジウム見学。Neuper氏の講演に参加。

15日（木）：グラーツ市内のフォルクスシューレ見学。グラーツ大学での講義に参加。

16日（金）：グラーツ市内のフォルクスシューレ、ハウプトシューレ見学。

17日（土）：グラーツーウィーン（移動日）

18日（日）：ウィーン市内の博物館等見学。

19日（月）：ウィーン市内の職業学校見学。ヨーロッパ統合研究所訪問。

20日（火）：ウィーンーグラーツ（移動日）

21日（水）：グラーツー東広島（移動日）

22日（木）：東広島着（移動日）

### 3. 研修の内容

(1) 2007年3月14日

#### ①Puntigam 小学校訪問

9:45-10:30 小学校4年生（11歳）の「子どもの哲学」の授業を見学

10:30-11:00 授業内容等についての討議

#### 【授業内容の概要】

まず教師が、「子どもの哲学」の教材からひとつの物語を選んで読み聞かせた。その内容をもとにして、子どもたちがディスカッションを行った。教師はディスカッションによ



って子どもたちの哲学的思考が深まるように、助言した。物語の内容は、魂と考えと体は別だということで、ディスカッションのテーマは、「ファンタジーとは何か」「考えるとは何か」「ファンタジーと思考は同じか、違うか」等であった。

## ②Pestalozzi ギムナジウム訪問

11:40-12:20 ギムナジウム4年生（14-15歳）の「子どもの哲学」の授業を見学

10:30-11:00 授業内容等についての討議

### 【授業内容の概要】

これが第1回目の授業だったので、まず「哲学とは何か」についてディスカッションを行った。その後、読み物教材からひとつの物語を選んで読み聞かせた。物語の内容は、真理の反対は必ずしも真理ではないということで、その内容をもとにして、子どもたちがディスカッションを行った。教師はディスカッションによって子どもたちの哲学的思考が深まるように、助言した。ディスカッションのテーマは、「ひっくり返しても真理だという言葉はあるか」「発見と発明の違い」などだった。

## ③Neuper 氏の講演会に出席

18:00-19:30 講演

### 【講演の概要】

大脳生理学の成果を活用したリハビリの成果と課題についての報告であった。交通事故等で機能障害が残る青年に対し、大脳への刺激を行いながらリハビリを行った結果、ある程度の機能回復が可能となったとの報告があった。老人福祉の分野などへの応用が期待されているとのことだった。

(2) 2007年3月15日

## ①Murfeld 小学校訪問

8:00- 8:20 民族ダンスの鑑賞（セブンステップ、牧童の歌）

8:20- 9:00 小学校2年生の「子どもの哲学」の授業を見学（インテグレートクラス）

9:00- 9:30 授業内容等についての討議

### 【授業内容の概要】

まず教師が、「子どもの哲学」の教材からひとつの物語を選んで読み聞かせた。その内

容をもとにして、子どもたちがディスカッションを行った。教師はディスカッションによって子どもたちの哲学的思考が深まるように、助言した。物語の内容は、怒った顔をしていた人が自分の表情をコントロールして笑顔になるようにしたら友人が増えた、ということで、ディスカッションのテーマは、「怒っているときに笑うことができるか」「けんかするのはいいことか」「けんかを解決することはできるか」等であった。

## ② グラーツ大学訪問

17:00-19:00 グラーツ大学での「子どもの哲学」に関する講義を聴講。

講師は Camhy 先生。学生数は 12 人。

### 【授業内容の概要】

最初に 1 時間程度、ソクラテス・ダイアログについて、ネルソンの理論について、「子どもの哲学」の目的と方法についての講義があった。その後、学生たちと実際に「子どもの哲学」の授業が行われた。討論のテーマは学生たちの意見から選択された。今回は、「自由」が選ばれた。「自由」「自己決定」について、自分たちの経験の中から例をあげさせて、それを中心として話し合いが行われた。具体的な例をあげて討論するのが、「子どもの哲学」の特徴のひとつといえる。

(3) 2007 年 3 月 16 日

## ① Gratwein ハウプトシューレ訪問

8:30-9:10 12 歳のクラス (22 人) の「子どもの哲学」の授業を見学

### 【授業内容の概要】

まず教師が、「子どもの哲学」の教材からひとつの物語を選んで読み聞かせた。その内容をもとにして、子どもたちが討論を行った。教師は討論によって子どもたちの哲学的思考が深まるように、助言した。物語の内容は、タバコを吸ったことの問題で、討論のテーマは、「タバコをなぜ吸うのか」「現象の原因と理由の違い」「自己決定できることとできないこと」等であった。

## ② St. Peter 小学校訪問

11:40-12:20 小学校の 10-11 歳のクラスの「子どもの哲学」の授業を見学

12:30-13:00 授業内容等についての討議

### 【授業内容の概要】

「お金が人を幸せにするか」「友情は大切か」「よい友人とは何か」等について討論を行った。教師は討論によって子どもたちの哲学的思考が深まるように助言した。

(4) 2007年3月19日

#### ①商業学校訪問

9:30-10:30 商業学校の概要についての説明

10:30-11:30 異文化間交流の授業を見学（日本の文化について）

11:30-12:20 授業についての討議

### 【商業学校の概要】

商業学校には3年コースと5年コースがあり、5年コース卒業者は大学進学も可能である。政治的理由により多くの国からの子どもを受け入れているので、他国の文化や歴史的背景を学ぶことが重要。異文化間交流では、言語教育よりも他の文化を心を開いて受け入れることが重視されている。現在は、移民の第2世代にあたるため、社会的にも異文化間コミュニケーションを進めなければならない状況にある。そのため、たとえば、トルコやユーゴスラビアの有名な作家を招いて講演を開催するなどして、立派な人があるということを示すなどして、「移住者の言葉」といった見解をただ教育も行っている。

### 【授業内容の概要】

異文化間交流では何が大切かの問いから始まり、言語、知識、社会（文化・伝統）を知ること、興味などがあげられた。この授業ではとくに日本の伝統文化がとりあげられた。たとえば、家族の呼び名で、「お父さん」と「父」の違いがとりあげられると、「トルコではどうですか」「ドイツではどうですか」と問いかけられ、「2種類あるから難しいのではなく、自分の国について考えてみると同じだということがわかりますね」とまとめられていた。その後、会話場面（挨拶の習慣）がとりあげられ、生徒と先生でプラクティスが行われた。先生は、「将来は日本人が握手を求めて、こちらがおじぎをするときがくるかもしれませんね」とまとめた。

#### ②ヨーロッパ統合研究所訪問

15:30-17:30 異文化間教育についての講話と質疑応答

## 【講話の概要】

ヨーロッパ第2世代の統合にかかわる諸問題を明らかにするために行われた調査研究の報告をもとに、現在の問題状況についての説明があった。社会的に同じ階級のグループが集まることが多く、自分たちでグループを形成することになる。子どもたちは自分の将来の職業イメージとして、親のポジションに近いイメージを持つ傾向があるので、学校教育はそうしたイメージを変えるのに有効だと考えられる。つまり、学校に行くことが、よりよい仕事を得て社会的地位を向上させることにつながると考えているということだった。

## 4. 研修の成果

### (1) 「子どもの哲学」について

今回「子どもの哲学」の授業を実際に見学することで得られた知見は、まず第1に、「子どもの哲学」はどの年齢でも実践可能だということであり、第2に、教師にとって技術的な難しさはあまりないということである。

「子どもの哲学」の授業で選択される物語の内容は、子どもの関心や状態に即したものであり、討論過程も年齢によって変えることができる。したがって、小学校の子どもであっても年齢に応じた哲学的思考が可能だと考えられる。

また、教師側にとっても、教材内容の配置や提示は自由であり、その時間内で達成すべき目的やねらいが決められてもいない。したがって、「子どもの哲学」の理論的基礎と方法論を学べば、あとは経験的に技術を磨いていくことができると考えられる。実際、いくつかの授業では、大学で「子どもの哲学」を学んだ若い教師が授業を担当しており、そのうちの一人にインタビューしたところ、「難しくない」とのことだった。

次に、日本に導入する際の問題点をあげたい。まず第1に、カリキュラム上の問題である。「子どもの哲学」の授業は、オーストリアでは正式なカリキュラム上の科目ではなく、学校の選択科目であった。つまり、「子どもの哲学」をカリキュラムに取り入れようとした学校において、週1時間程度の授業が組まれているのが現状である。日本の学校で取り入れようとしても、現行カリキュラム上に正式に組み込むのはきわめて困難であり、オーストリアと同様、いくつかの学校での試行に留まるのではないかと思われた。

第2に、考える習慣の相違である。オーストリアで行われていた「子どもの哲学」の授業では、言葉の吟味や日常生活への問いかけなど、哲学的思索が日常的だという印象を受けた。それに対し日本の子どもたちは、オーストリアの子どもに見られたような、物事を

深く考える習慣があまりないように思われる。日本の子どもたちは、ある事実の原因を考えるとしても、ひとつの答えを求める傾向がある。「子どもの哲学」には答えはなく、深く考えることが目的である。だからこそ、「子どもの哲学」を導入することにより、思索する習慣を育成することに意義があるとも考えられるが、定着させるには長い時間がかかるのではないかと思われた。

## (2) 異文化間教育について

今回、他民族との共存が当然のこととして前提とされているオーストリアの異文化間教育の実際を見学することにより、次のような知見を得た。まず第1に、相互の文化や歴史的背景に対する尊敬が必要だということである。相手国の文化や歴史的背景をただ知識として知ることではなく、尊敬の念を育むことが基本的に必要である。尊敬の上に、他の言語や文化に対する興味・関心が生まれてくるのではないかと思われた。第2に、多様性の中の共通性への気づきを促す方法である。たとえば、挨拶を教えるということを考えてみると、日本では「様々な国にはそれぞれ異なった挨拶の仕方がある」ことが強調され、異質性あるいは多様性への気づきが促される。それに対し、今回見学した授業では、「様々な国にはそれぞれ異なった挨拶の仕方があるけれども、挨拶をすることはどの国でも同じ」というように、共通性が強調されているように思った。いったんは多様性に目を向けさせながらも、最終的には人類の共通性に気づかせる、こうした方法を取り入れてみる価値があるように思われた。

# 村上陽一郎氏 講演会

Department of  
Learning Science

日時 2006(平成18)年2月21日(火) 14:00~16:00  
場所 広島大学大学院教育学研究科 第一会議室  
対象 特に参加資格はありません。奮ってご参加ください。  
参加費 無料

## 特別講演 「現代における教養の意味」



村上陽一郎氏の略歴

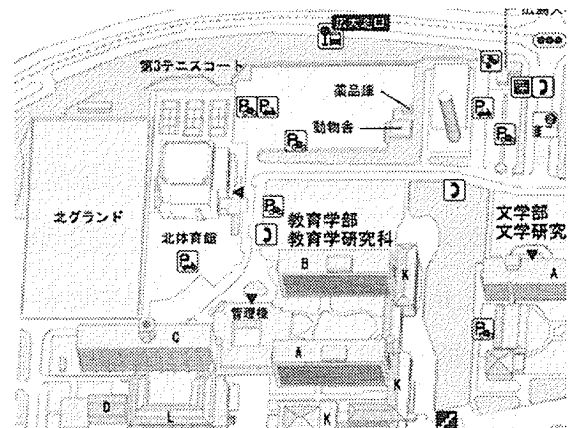
- 1936年東京生まれ。1968年東京大学大学院人文科学研究科博士課程修了。東京大学名誉教授。現在、国際基督教大学大学院教授。
- 専門は科学史・科学哲学。著書は『近代科学を超えて』『科学史の逆遠近法』（講談社学術文庫）、『近代科学と聖俗革命』（新曜社）、『ペスト大流行』（岩波書店）、『科学者とは何か』（新曜社）、『科学の現在を問う』（講談社）、『安全学』（青土社）、『生命を語る視座』（NTT出版）、『やりなおし教養講座』（NTT出版）、主な訳書は『ヘラクレイトスの火』（シャルガフ著、岩波書店）、『知とは何か』（ファイヤアーベント著、新曜社）など多数。

《司会》

樋口 聡（広島大学大学院 教育学研究科 教授）

### 交通案内

JR「西条駅」または「八本松駅」より、「広島大学行き」バスに乗り「広大北口」下車（所要時間約20分）。  
お車でお越しの場合は、教育学研究科周辺の大学駐車場が利用できます。  
教育学部第一会議室には、右図の「▼管理棟」から2階に上がります。当日は、表示にて案内いたします。



問い合わせ先： 広島大学大学院教育学研究科 学習開発学講座

樋口 聡 Tel & Fax 082-424-6847, [higuchis@hiroshima-u.ac.jp](mailto:higuchis@hiroshima-u.ac.jp)

沖林洋平 Tel & Fax 082-424-7185, [oki@hiroshima-u.ac.jp](mailto:oki@hiroshima-u.ac.jp)

《主催》 広島大学大学院教育学研究科 学習開発学講座

## 学習開発学講座講演会

**講演者 外山紀久子教授（埼玉大学教養学部）**

**演題 「ダンス・コンクレート」の可能性:感性的身体の回復に向けて**

**日 時** 平成 19 年 2 月 26 日（月） 15:00~17:00

**場 所** 広島大学大学院教育学研究科 第二会議室

**対 象** 参加資格はありません。奮ってご参加ください。

**参加費** 無 料

外山紀久子（とやま・きくこ）氏

東京大学大学院人文科学研究科博士課程単位取得退学。

文学博士（東京大学）。専攻は美学。

著書に『帰宅しない放蕩娘：アメリカ舞踊におけるモダニズム・ポストモダニズム』（勁草書房、1999年）ほか。

### 《司 会》

樋口 聡（広島大学大学院教育学研究科 教授）

問い合わせ先： 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

樋口 聡 Tel & Fax 082-424-6847, higuchis@hiroshima-u.ac.jp

学習開発学講座講演会  
ユルゲン・エルカース教授

(チューリッヒ大学教授、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座客員教授)

日時 平成18年3月15日(水) 15:00~17:00  
場所 広島大学大学院教育学研究科 第一会議室  
対象 特に参加資格はありません。奮ってご参加ください。  
参加費 無料

講演 “How did the “active child” come into educational theory?”

ユルゲン・エルカース (Jürgen Oelkers) 教授の略歴

1947年生まれ。1975年ハンブルク大学にて博士号(哲学)取得。専門は、教育哲学・教育史。現在、スイスのチューリッヒ大学教授(一般教育学)。2006年3月1日より、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の客員教授。広島大学での研究テーマは、「新教育の思想と実践の今日的再検討—ペスタロッチとデューイを中心に—」。主な著書・論文として、*Schulreform und Schulkritik*, Würzburg: Ergon 1995., “Ästhetische Subjektivität und moderne Kunst: Überlegungen aus bildungsgeschichtlicher Sicht.” (japanische Übersetzung) In: *Philosophy* (MITA Philosophy Society Keio University) No. 99 (September 1995), S.119-160. (斎藤太郎, 真壁宏幹訳「美的主体性と現代(モデルネ)芸術—人格形成史的視点からの考察」『哲学』, 99, pp. 119-160.), “Ästhetische Moderne und Erziehungstheorie: Heilsame Destruktionen.” In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): *Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, S. 842-886., “John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse.” In: Hans Joas (Hrsg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000, S. 280-315., “Problems in Teacher Training. What Innovations Are Possible?” In: *European Education* Vol. 36, No. 1 (Spring 2004), pp. 50-70. など多数。

《指定討論者》

伊藤 敏子 (三重大学教育学部 助教授)

《司会》

樋口 聡 (広島大学大学院教育学研究科 教授)

問い合わせ先： 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

樋口 聡 Tel & Fax 082-424-6847, higuchis@hiroshima-u.ac.jp

沖林洋平 Tel & Fax 082-424-7185, oki@hiroshima-u.ac.jp

《主催》 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

当日、講演会の後、懇親会を予定しています。詳しくは、沖林までお問い合わせください。



## 学習開発学講座講演会

### ファン・デル・レーウ客員教授

(アムステルダム大学客員研究員、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座客員教授)

日時 平成 18 年 7 月 21 日 (金) 15:00~17:00  
場所 広島大学大学院教育学研究科 第一会議室  
対象 特に参加資格はありません。奮ってご参加ください。  
参加費 無 料

## 演題 “子供のための哲学をめぐる諸問題”

### 講演内容

「知を愛する」という原初的な意味での「哲学」を子どもの教育に取り入れることが、ヨーロッパやアメリカを中心に、「子どものための哲学 (Philosophy for Children; P4C)」として広まっています。その内容は、論理的・批判的思考の育成と、倫理的・道徳的品性の涵養を含んでいます。講演では、ファン・デル・レーウ先生が取り組まれてきた「子どものための哲学」の基礎的な理論的前提についてお話しされる予定です。(当日は英語の講演です。)

### K.L. ファン・デル・レーウ (K.L.van der Leeuw) 先生 略歴

1940 年生まれ。1988 年、ロッテルダム大学にて博士号 (哲学) 取得。専門は、教育哲学・子供のための哲学・中国哲学。現在、オランダのアムステルダム大学客員研究員。2006 年 7 月 10 日より 12 月 20 日まで、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の客員教授。広島大学での研究テーマは、「東西の比較哲学の視点から見た子どものための哲学」。

photo: Dirk Gillissen UvA

### 《司会》

樋口 聡 (広島大学大学院教育学研究科 教授)

問い合わせ先： 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

樋口 聡 Tel & Fax 082-424-6847, higuchis@hiroshima-u.ac.jp

沖林洋平 Tel & Fax 082-424-7185, oki@hiroshima-u.ac.jp

《主催》 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

当日、講演会の後、懇親会を予定しています。詳しくは、沖林までお問い合わせください。

## 学習開発学講座講演会

セイントレジェ, パミラ・キャスリン 客員教授

(メルボルン大学上級講師, 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座客員教授)

日時 平成19年1月18日(木) 16:00~17:30  
場所 広島大学 学士会館会議室  
対象 特に参加資格はありません。奮ってご参加ください。  
参加費 無料

### 演題 “Evaluation: An Integral Component of Education : My Journey in its Discovery and Use”

#### 講演内容

プログラム評価という大きな視点から、教育実践を変革するための学校評価研究の方向性について、セイントレジェ先生自身の経歴との関連をふまえて、概略を示します。

#### セイントレジェ, パミラ・キャスリン先生 略歴

専門は、学校評価、教育評価。現在、オーストラリアのメルボルン大学プログラム評価センターおよび生涯学習センター上級講師と同教育学部長補佐を併任。2007年1月4日より7月3日まで、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の客員教授。

広島大学での研究テーマは、「広島県の学校評価に関する研究 (School Evaluation in Hiroshima Prefecture)」。

《司会》

樋口 聡 (広島大学大学院教育学研究科 教授)

問い合わせ先： 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座  
樋口 聡 Tel & Fax 082-424-6847, higuchis@hiroshima-u.ac.jp  
沖林洋平 Tel & Fax 082-424-7185, oki@hiroshima-u.ac.jp

《主催》 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

当日、講演会の後、懇親会を予定しています。詳しくは、沖林までお問い合わせください。

学習開発学講座講演会  
フィリップ・ゴノン 教授  
(チューリッヒ大学教授)

日時 平成19年6月7日(木) 15:00~16:30  
場所 広島大学大学院教育学研究科 第一会議室  
対象 特に参加資格はありません。奮ってご参加ください。  
参加費 無料

**演題 “Perspectives of VET Reforms in Switzerland and  
in other European Countries”**  
**—スイスそしてヨーロッパにおける職業教育改革の動向—**

フィリップ・ゴノン(Prof. Dr. Philipp Gonon)先生 略歴

専門は、職業教育。現在、スイスのチューリッヒ大学教授。チューリッヒ大学では、VETと教師教育の研究と教育に携わっている。

主な研究業績

Gonon, Philipp/ Haefeli, Kurt/ Heikkinen, Anja/ Ludwig, Iris (eds.): Gender Perspectives on Vocational Education – Historical, Cultural and Policy Aspects. Bern: Peter-Lang 2001

Gonon, Philipp: “A Short History of German Vocational Pedagogy. From ‘Idealistic Classics’ to ‘Realistic’ Research.” In: Liv Mjelde/ Richard Daly (eds.): Working Knowledge in a Globalizing World: from Work to Learning, from Learning to work. Bern: P. Lang 2006, pp. 197-212.

Gonon, Philipp: “Education, not Democracy? The apolitical Dewey.” In: Studies in Philosophy and Education, 19, 2000, 1-2, pp. 141-157. 他, 多数

《司会》

**樋口 聡 (広島大学大学院教育学研究科 教授)**

問い合わせ先: 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

樋口 聡 Tel & Fax 082-424-6847, higuchis@hiroshima-u.ac.jp

鈴木由美子 Tel & Fax 082-424-7187, pesfre@hiroshima-u.ac.jp

沖林洋平 Tel & Fax 082-424-7185, oki@hiroshima-u.ac.jp

当日、講演会の後、懇親会を予定しています。詳しくは、沖林までお問い合わせください。

# 学習開発学講座講演会

マッカーティ, ルイーゼ・プライア 客員教授

(広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座客員教授, インディアナ大学准教授)

日時 平成19年8月31日(金) 16:00~17:30  
場所 広島大学大学院教育学研究科 第一会議室  
対象 特に参加資格はありません。奮ってご参加ください。  
参加費 無料

## 演題

### “Bildung”, Multiculturalism and the Reform of Higher Education: My Academic Background and Research Interests

マッカーティ(McCarty, Luise Piron)先生 略歴

専門は、教育哲学、比較教育、高等教育改革にも取り組んでいる。現在、アメリカのインディアナ大学准教授。平成19年8月29日から12月20日まで、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座客員教授。広島大学での共同研究テーマは、「Aesthetics and Learning - From the Viewpoints of Wittgenstein and Gadamer (感性論と学び—ウイットゲンシュタインとガダマーの視点から)」

#### 主な研究業績

1. L.P. McCarty and J.D. Hinderliter-Ortton, "Reforming the Doctorate in Education: Three Conceptions", *Educational Perspectives*, Volume 37, Number 2, 2005, pp. 10-19.
2. L.P. McCarty and D.C. McCarty, "Autonomy and Fragility: Was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein" *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Festschrift für Professor Helmut Peukert*, Edited by S. Abeldt et al., Mainz, DE: Matthias-Gruenwald-Verlag, 2000. pp. 457-471. 他, 多数

#### 《司会》

樋口 聡 (広島大学大学院教育学研究科 教授)

問い合わせ先: 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座  
樋口 聡 Tel & Fax 082-424-6847, higuchis@hiroshima-u.ac.jp  
沖林洋平 Tel & Fax 082-424-7185, oki@hiroshima-u.ac.jp  
《主催》 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

当日、講演会の後、懇親会を予定しています。詳しくは、沖林までお問い合わせください。

## 学習開発学講座講演会

### ビーグリー, ディーナ 客員教授

(広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座客員教授, ウェスト・チェスター大学・教授)

日時 平成20年1月24日(木) 16:00~17:30  
場所 広島大学大学院教育学研究科 第一会議室  
対象 特に参加資格はありません。奮ってご参加ください。  
参加費 無料

## 演題 “Literacy Learning and Electronic Discussion : My Recent Research Interest”

### ビーグリー(Beeghly, Dena)先生 略歴

専門は、リテラシー教育、メディア教育。現在、アメリカのウェスト・チェスター大学・教授。平成20年1月7日から、7月6日まで広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座客員教授。広島大学での共同研究テーマは、"Reading and Writing Education using Electronic and Mass Media in Japan."(「メディアの利用を含む日本の読み書き教育と教師教育」)

### 主な研究業績

1. Beeghly, D.G. (2007). *Litlinks: Activities for connected learning in elementary classrooms*. Boston, MA: McGraw-Hill.
2. Beeghly, D. G. (2006). 2005 Carter G. Woodson Honor Book Elementary. [Review of the book *Alec's primer*]. *Social Education*, 70(4), 188.
3. Beeghly, D. G. (2005). It's about time: Using electronic literature discussion with adult learners. *The Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(1), 12-21.
4. Beeghly, D. G. (2005). 2004 Carter G. Woodson Honor Book Elementary. [Review of the book *Harvesting hope: The story of Cesar Chavez*]. *Social Education*, 69(4), 190.
5. Drobnak, M. A. & Beeghly, D.G. (2003). *Instructor Manual for The Dynamic Social Studies by G. Maxim*. New York: Merrill Publishing Company. 他, 多数

### 《司会》

樋口 聡 (広島大学大学院教育学研究科 教授)

問い合わせ先: 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座  
樋口 聡 Tel & Fax 082-424-6847, higuchis@hiroshima-u.ac.jp  
沖林洋平 Tel & Fax 082-424-7185, oki@hiroshima-u.ac.jp  
《主催》 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座

当日、講演会の後、懇親会を予定しています。詳しくは、沖林までお問い合わせください。

日時 平成17年12月23日(金) 13:30~16:30  
場所 広島大学 教育学部 第3・4会議室  
対象 特に参加資格はありません。テーマに関心がある方は奮ってご参加ください。  
参加費 無料

## シンポジウム 豊かな心を育むための食育について考える

### 〈話題提供者〉

ロースウィット・ロート(広島大学大学院 教育学研究科 客員教授)  
「食物と身体的健康の関係」

●オーストリア グラーツ大学心理学部臨床心理学講座教授。国際心理学者協会会長(2001年から2002年)などを歴任。専門は、健康心理学・臨床心理学。広島大学では、健康教育に関して比較文化的研究を行っている。近著に『Psychological aspects in the prevention of Type1 diabetes』(Psychologische Beiträge, 44, 2002)などがある。

富永美穂子(九州女子大学 家政学部 助教授)  
「青少年の食生活と精神的健康との関係について」

●日々の食生活の営みはその後の食文化、更には家族を含めた人間関係をも形成していき、次世代の铸型となる。青少年を対象とした食生活教育のあり方を探究するために食生活を中心とした生活習慣と精神的健康度の関係、食生活に対する意識・価値観に関する研究を行っている。

橋本 瑠子(山本ファミリー農園・ふるさと自然楽校 ほしはら山のがっこう スタッフ)  
「白菜の穴から見えるもの」

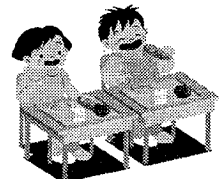
●世羅高原で農業や化学肥料を使用せず、多品目の野菜作りを行っている山本ファミリー農園スタッフとして働きながら、三次市上田町で廃校になった木造小学校を活用した「ふるさと自然楽校 ほしはら山のがっこう」のスタッフとして、豆腐作り、そば作りなどを通して自然豊かな里山や農業、くらし...「ふるさと」を子どもたちに伝える活動を行っている。

東 佐都子(安芸高田市立向原小学校 校長)  
「総合的な学習の時間と食育」

●平成17年4月～安芸高田市立向原小学校校長。小学校教諭を経て、平成11年4月～平成17年3月、東広島市立(旧福富町立)久芳小学校校長。平成14年4月～平成14年11月に「総合的な学習の時間」で取り組んだ「給食を作ろう大作戦!」が、平成16年1月「地域に根ざした食育コンクール2003」において、農林水産省消費・安全局長賞を受賞した。

### 〈司会〉

森 敏昭(広島大学大学院 教育学研究科 教授)



- シンポジウム終了後、懇親会を予定しております。出席をご希望の方は、できるだけ19日(月)までに、下記までご連絡ください。
- 交通案内: JR「西条駅」または「八本松駅」より、「広島大学行き」バスに乗り「広大北口」下車(所要時間約20分)。お車でお越しの場合は、教育学部周辺の大学駐車場が利用できます。
- 問い合わせ先: 学習科学広島フォーラム事務局 (Tel & Fax 082-424-7195, [cserd@hiroshima-u.ac.jp](mailto:cserd@hiroshima-u.ac.jp))

日時 平成18年6月24日(土) 13:30~16:00  
場所 広島大学 経済学部155教室  
対象 特に参加資格はありません。テーマに関心がある方は奮ってご参加ください。  
参加費 無料

シンポジウム 教師に何が求められているか -世界の教員養成制度改革から-

《話題提供者》

樋口 聡(広島大学大学院 教育学研究科 教授)  
「スイスにおける最近の教育改革の現状」

●グローバル時代における教職教養の在り方について、日本とオーストリアとの国際比較研究を行っている。シンポジウムでは、チューリヒ大学教授、広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座客員教授の Jürgen Oelkers 教授の論文を基に、最近のスイスにおける教育改革の現状と方向性について提案する。

神山 貴弥(広島大学大学院教育学研究科 教育実践総合センター 助教授)  
「フィンランドにおける教員養成制度」

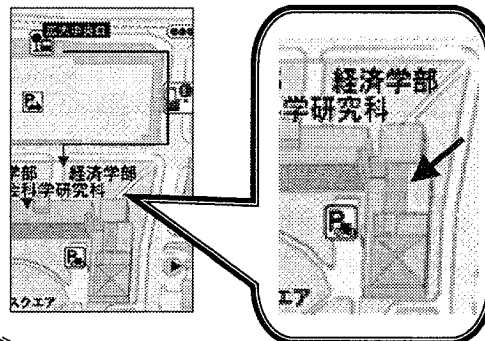
●OECD が行った PISA2003 (生徒の学習到達度調査) においてフィンランドは「義務教育の成果世界総合第1位」の評価を得た。その秘密は教員の資質にあると考えられる。シンポジウムでは、フィンランドの教員養成システムを取り上げ、教師の資質として何が必要とされているのかを提案する。

山崎 敬人(広島大学大学院 教育学研究科 助教授)  
「広島大学が目指す教員像 -初等教育教員養成を中心に-」

●広島大学教育学部第1類(学校教育系)初等教育教員養成コースでは、教員養成改革にまさに取り組んでいるところである。シンポジウムでは、「初等教育教員養成のための新カリキュラム及び新授業科目の構想WG」での検討を基に、初等教員養成改革として目指そうとしている方向性について提案する。

会場について

経済学部正面玄関を入っていただき、そのまま右方向にお進みいただきますと経済学部155教室がございます。  
当日は、経済学部玄関より、案内の表示を掲示いたします。  
右図は、会場までの略図です。



《司会》

鈴木由美子(広島大学大学院 教育学研究科 助教授)

- 交通案内: JR「西条駅」または「八本松駅」より、「広島大学行き」バスに乗り「広大中央口」下車(所要時間約 20 分)。お車でお越しの場合は、経済学部周辺の大学駐車場が利用できます。
- 問い合わせ先: 学習科学広島フォーラム事務局 (Tel & Fax 082-424-7195, [cserd@hiroshima-u.ac.jp](mailto:cserd@hiroshima-u.ac.jp))

《主催》 広島大学大学院 教育学研究科 附属教育実践総合センター・学習開発学講座

**第10回 学習科学広島フォーラム**

**Hiroshima Forum of Learning Science**

日時 平成18年12月9日(土) 13:30~17:00  
 場所 広島大学 東千田キャンパス 501教室  
 対象 特に参加資格はありません。テーマに関心がある方は奮ってご参加ください。  
 参加費 無料

**シンポジウム 道德教育・生徒指導の新しい姿を求めて**

— “子どものための哲学” “イギリスの人格・価値教育 (PSE)” “アメリカの人格教育” から学ぶ—

近年の社会状況を背景に学校教育でのモラルが問われています。イギリス、アメリカなどは、いち早く多様なモラルの問題に対処する道德教育・生徒指導を工夫してきています。その実践から、道德教育・生徒指導の新しい姿について考えてみたいと思います。

オランダのアムステルダム大学のファン・デル・レーウ氏が「子どものための哲学」について話し、青木多寿子氏はアメリカの人格教育について、鈴木由美子氏は、イギリスの人格・価値教育とからめながら日本の道德教育について、報告する予定です。

《話題提供者》

K.L. ファン・デル・レーウ (広島大学 大学院教育学研究科 学習開発学講座 客員教授)

「子どものための哲学：歴史・概念・方法」

青木 多寿子 (広島大学 大学院教育学研究科 助教授)

「品性・品格を育む生徒指導—アメリカの Character Education の理論と実際」

鈴木 由美子 (広島大学 大学院教育学研究科 助教授)

「日本の道德教育の現状と課題 —イギリス報告から—」

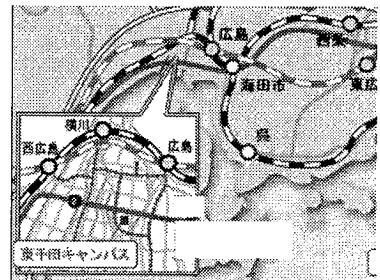
《コーディネーター》

樋口 聡 (広島大学 大学院教育学研究科 教授)

■ 交通案内:

<広島市中区東千田町1-1-89>

| 交通機関 | 発地               | 行先                | 下車    | 所要時間 |
|------|------------------|-------------------|-------|------|
| 市内電車 | 広島駅/JR山陽本線・山陽新幹線 | 紙屋町経由広島港(宇品)行(1番) | 日赤病院前 | 約30分 |
| 市内電車 | 横川駅/JR山陽本線       | 広電本社前行(7番)        | 日赤病院前 | 約40分 |



URL: [http://www.hiroshima-u.ac.jp/category\\_view.php?folder\\_name=access&lang=ja](http://www.hiroshima-u.ac.jp/category_view.php?folder_name=access&lang=ja)

■ 問い合わせ先: 学習科学広島フォーラム事務局

(Tel & Fax 082-424-7195, [cserd@hiroshima-u.ac.jp](mailto:cserd@hiroshima-u.ac.jp))

《主催》広島大学 大学院教育学研究科 附属教育実践総合センター・学習開発学講座



日時 平成19年12月13日(木) 16:00から18:00

場所 広島大学大学院教育学研究科 第三・四会議室

対象 参加資格はありません。テーマに関心がある方は奮ってご参加ください。

参加費 無料

シンポジウム 教員養成の高度化を考える  
—アメリカでの大学院改革を参考にして—

教職大学院構想を受けて、教員養成のための実践的内容を中心にした新しい形の大学院教育が議論されています。本フォーラムでは、そのホットな話題を取り上げ、アメリカでの実情を参考にしながら、教職高度化のゆくえを考えてみたいと思います。

《話題提供者》

ルイーゼ・マッカーティ (Luise McCarty) (学習開発学講座客員教授)

“Integrating academic study and field-based inquiry: some examples from the US”

坂越 正樹 (教育学研究科長)

「広島大学における教職高度化計画」

松本 徹 (附属教育実践総合センター准教授)

「教員現職研修の現状からみた教員養成と現職教育への展望」

《司会》

樋口 聡 (学習開発学講座教授)

■ 交通案内:

JR 在来線とバスを利用する場合: JR西条駅前からバス「広島大学」行に乗り、「広大北口」「広大中央口」で下車します。

山陽新幹線を利用する場合: 新幹線東広島駅前からバス「広島大学」行に乗り、「広大中央口」で下車します。(バス時刻表:所要時間 15分) 新幹線広島駅で下車し、JR山陽本線で西条駅まで来る方が早い場合もあります。

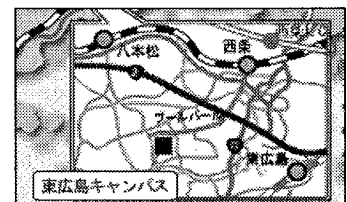
タクシー利用: JR 西条駅, JR 東広島駅からともに約 2000 円

交通案内 URL [http://www.hiroshima-u.ac.jp/category\\_view.php?folder\\_name=access&lang=ja](http://www.hiroshima-u.ac.jp/category_view.php?folder_name=access&lang=ja)

■ 問い合わせ先: 学習科学広島フォーラム事務局

(Tel & Fax 082-424-7195, [cserd@hiroshima-u.ac.jp](mailto:cserd@hiroshima-u.ac.jp))

《主催》 広島大学 大学院教育学研究科 附属教育実践総合センター・学習開発学講座



---

グローバル時代における教職教養のモデル構築のための  
日澳国際比較研究

平成 17・19 年度科学研究費補助金・基盤研究 (B) (海外学術調査)  
研究成果報告書

2008 年 3 月 31 日発行

編集・発行 樋口 聡  
広島大学大学院教育学研究科  
学習開発学講座  
739-8524 東広島市鏡山 1-1-1

印刷・製本  
三原プリント株式会社  
723-0041 三原市和田 1 丁目 5-13

---