【研究論文】

人格形成としての言語活動

―イギリスの初等学校における事例研究を通して―

藤森　裕治

1．問題の所在

国語科教育における人格形成の問題は，多くの場合，話しことばコミュニケーションの教育研究において検討されてきた(輿水,1954；倉澤,1970；村松,2001；藤森,2002；森,2011他)。また，人格形成を教育内容とする道徳教育と国語科との関係については，学習指導要領の記述等を中心とした比較検討がなされてきた(望月,1953；水口,2009；河野,2009；宮園,2010他)。これらを通覧すると，対話や討論など自己開示を伴う言語活動は他者との倫理的関係を必然的に内包し，主体の人格形成と密接にかかわるという認識で一致している。

この認識がある一方，国語科教育にかかわる先行諸研究では，教科書や授業が人格形成の名の下に「道徳」化してしまうことへの警句も，少なからず示されている(須貝・田中,1999；石原,2005；難波,2006他)。また，道徳教育研究においても，近年，言語活動の充実に対する議論は活発になりつつあるものの，国語科教育研究の知見を取り入れた実証的研究が進んでいるとまでは言えない現状にある(1)。しかしながら，平成20年以降，「各教科等における言語活動の充実(中央教育審議会答申,2008.1.17)」に向けた様々な取り組みが，教科の枠を越えて活発化している。その際，子どもの人格形成に貢献する言語活動にはどのような特性が見出されるかという問題に対する臨床的知見を得ておくことは，教科横断型の言語活動に整合性と一貫性を与える上で枢要と考える。

2．目的と方法

目的① 子どもの人格形成を主題化して行われた国外の教育実践場面を対象に，そこでなされる言語活動が子どもたちの人格形成にどのような作用をもたらしているかについての臨床的知見を提示すること。

目的② それによって，教科横断的に行われる言語活動が，人格形成としての整合性・一貫性を担保するための実践的示唆を得ること。

これらの目的を遂行するため，小稿では，人格形成の教育に長い伝統を持つイギリス(2)を取り上げ，同国における臨床的知見を提示する。イギリスには，人格形成を教育内容に据えた教育活動が三つある。すなわち宗教教育(Religious education)，市民性教育(Citizenship education)，及び人格教育(Personal, social, health and economic education：略称 PSHE)である。これらの活動は教科またはそれに準ずる活動として初等中等教育に位置づけられ，目標や教育内容を一部重複して行われている。特に初等学校では，教科横断型学習である「トピック学習」の一環として上の教育活動を行うケースが頻繁に見られ，「英語」と融合した形で行う実践場面も非常に多い。このような環境下でなされる言語活動は目指すべき人格が明瞭に把握されており，両者の質的関係を詳しく観察できると期待される。

なお，小稿では如上の諸活動のうち，教育課程上，我が国の「道徳」と似た位置づけにあり，子どもの人格形成と直結した教育内容を持つ「人格教育」(以下 PSHE)に焦点を当てる。調査対象校は次の４条件を満たす公立初等学校を選定する。

1) 人格形成にかかる教育活動が国から「優秀」と評価されている。
2) 国から地域の学校群を指導する学校としての指定を受けている。
3) 当該学校における人格教育が教育関係の雑誌や専門書等で取り上げられ，民間レベルでも優秀な実践校として認められている。
4) 複数回にわたる終日の参加観察調査，及び教育活動の撮影が学校裁量で許可される。

調査方法は，事例研究法を採用する(Shulman,2004；Campoy,2005)。これは，個別具体の事例を「当事者」の視点から臨床的に観察・分析する作業を通して，当該実践がもつ意味を質的に考察するものである。収集する情報は VTR 及び写真記録，教師・児童へのインタビュー記録である。これらの記録を基に，人格形成と言語活動との関係を分析する上で十分な情報量をもった事例を，イギリスの人格教育に深い識見を有する研究者(3)との協議によって選定した。

3．PSHEの歴史的概観

PSHEによる人格教育は，1970年代に始まったPSE(Personal, social education)がその前身である。当時，子どもたちの人格的・社会的な問題に対する予防的な教育活動の必要性が指摘され，性教育・キャリア教育・薬物教育などのトピックを焦点化した学習コースが各地の学校に設置された。1989年，サッチャー政権下でナショナル・カリキュラム(national curriculum：以下NC)が施行されると，PSEは教科を横断したクロス・カリキュラー領域を担う学びの枠組に位置づけられた。これは，PSEが特定の1教科や1機能に限定された活動ではなく，機能概念と領域概念とを併せ持ったトピック学習的な教育活動として扱われることを意味する(柴沼・新井,1996)。この性格は現在のPSHEにも受け継がれている。

1999年のNC改訂に伴い，PSEは健康教育と経済教育を含めたPSHEとしてNCに明記される。2000年には，資格カリキュラム機構(QCA)からPSHEの指導書が発行され，同年9月に「カリキュラム2000」と呼ばれる新しい教育課程が告示されると，PSHEは時間割上では教科指導の枠組みをもって幅広く行われるようになった。

2010年，労働党から保守党に政権が代わると，教育政策を担当していた「子ども学校家庭省(Department for Children, Schools and Families)」が「教育省(Department for Education)」に改組され，資格カリキュラム機構の廃止など，教育施策の舵は前政権とは対立軸の方向に切られている。近年の状況は，NCに拘束されない学校としてフリースクールとアカデミースクールが創設・指定されるなど，行政側主導の体制が緩和される方向にある。ただし，PSHEの扱いは，2014年9月施行のNCにおいても政権交代以前と同様であり，全面的に2010年段階のものを引き継いでいる。

4．NCにおける言語活動との関連

教育省ではPSHEのNCを公開し，各学校におけるカリキュラム策定の指針を示している。後述する事例研究の対象学年(Y5)が含まれるキーステージ2(7-11歳児レベルの発達段階)では，次の到達目標が記されている。

> 自分自身が固有の経験と発想をもって成長し，変容する個として，また，共同体の一員として学んでいく。いっそう成熟し，自立し，自

分への自信をもつようになる。広い世界について学び，共同体の相互依存性を学ぶ。社会正義や倫理的責任に対する感性を発達させ，自分の選択や態度が，地域・国家，あるいは世界的な緒問題や社会組織にどんな影響を与え得るかを理解し始める。学校や共同体の活動に十分に参加するにはどうすればよいかを学ぶ。どうすれば自信をもって情報に通じた選択ができるか，また，どうすれば責任感をもち，自立的にかつ集団の一員として自らの学びを創造できるかを学び，いじめを阻止する。(性教育・健康教育部分の目標は略)

上の目標を達成するにあたり，NCでは英語科とクロス・カリキュラムを組織することが謳われ，その指針として英語科における以下の指導事項と関連させることが示されている。ただし，これら諸項が上の目標に挙げた人格とどのように対応・関連するかまでは解題されていない。

○話すこと・聞くこと：集団の話し合いと対話

a.話題に関係あるように発言したり，交代で話し合ったりすること。／b.活動や目的に合わせて発言の仕方を変えること。この中には，考えを一緒に集めている場での探究的で実験的なコメント，話し合いが結論または実行に向かうように筋の通った評価的なコメントが含まれる。／c.他の人の質問や話を聴いた後で，自分の考えたことを修正したり肯定したりすること。／d.反対の立場に対して礼儀正しく対応し，話し合いを続けられるようにすること。／e.状況に応じて異なる役割を遂行すること。この中には司会，記録，話し手が含まれる。／f.様々な方法を用いてグループ活動が前進するように援助すること。この中には，中心点の要約，発言していたことの検討，明確化，他の人の引用，合意形成，手段の考察，結論の予想が含まれる。

○読むこと：情報の読み取り

a.テキストから得るべき情報を精査すること。／ b. 要点や全体的印象を概括すること。／c.精読を通して特定の情報を入手すること。／d.異なる特徴をもつテキスト（印刷物，音声，映像を含む）を引用して意味を得ること。／e.秩序だった特徴や組織を用いて，テキストや情報を見つけること。／f.事実と意見を見分けること。／g.クリティカルに議論を考察すること。

５．PSHE 実践の実際

５．１　調査対象校の概要

調査対象として選定した学校はハートフォード県(Hertfordshire)にあるロックザム初等学校(Wroxham School, 以下 W 初等学校)という。4～5歳の幼児教育課程を併設したすべて単級の学校で，児童数は 242 名(2012年段階)である。同校は 2006 年の教育水準局による査察で，総合的に「優秀(outstanding)」の評価を受け，同じく 2009 年査察では 30 に及ぶすべての評価項目で「優秀」の評価を得ている。現在は教育省から「指導学校(teaching school)」[(4)]兼アカデミースクールに指定され，国内に 227 校の同盟学校を有している。また，同校の実践はこれまでに 4 冊の専門書を含む複数の教育関係文献で紹介されている。調査者は，2007 年より 9 回（のべ 66 時間）同校を訪問し，終日滞在による参加観察調査を継続している。

５．２　W 初等学校における教育理念

W 初等学校の教育目標(2011-2012)は，以下のように示されている。

> 子どもたちの学びを支援するために最大限の経験の場を提供する。子どもたちが生涯にわたって自尊心をもった学び手であるように，学びに対する積極的な態度と責任感を育てる。子どもたちを励まし，彼らが他人の欲していることに気づき，互いに尊敬し誠実にかかわる心を育てる。自信のある行動をするための場を子どもたちに提供する。

この目標の理論的背景は，ケンブリッジ大学教育学部が運営する「限界なき学びプロジェクト(learning without limits project)」(Hart et al, 2004)による。これは，すべての子どもが潜在的には自ら学び成長したいという欲求を持っている前提に立ち，子どもの人格形成に寄与する実践理論の構築を目的として始まったプロジェクトである。Swamm(2011)によれば，本プロジェクトは，10 年以上に及ぶ教育実践場面の事例研究を通して，子どもの真の学力を引き出すためにはテストによる能力別編成等の制限を見直し，学びを総合的な営為として捉え，子ども自身による問題解決と自己評価を促す教育活動を創造する必要があるとしている。

以上の議論の中で，本プロジェクトでは能力主義的な立場と対極をなす概念として，「変容可能性(transformability)」と呼ばれる学力観が示されている。「変容」とは子どもの内面・外面における「態度」，「社会性」，「知

性」の成長を意味するものであり，これを実現するための条件として，教育実践場面には以下の教育理念が付与される必要を挙げている。

共同主体(co-agency)：教師と子どもが変化を求めて共に学ぶ。子どもたちは活動的な学び手として，意味生成主体として認知される。

全ての人(everybody)：決定は皆のためになされる。集団は皆の学びのための強力な資源となる。

信頼(trust)：子どもは誰でも学ぶことができ，学ぶことを求め，そして支えとなる状況が無限に豊かに与えられる。(Swamm,2011:6)

５．３　実践事例の概要

table1:　訪問学級の日程

8：45am	出欠点呼
8：50am	1時間目(Numeracy)
10：30am	休み時間
10：45am	2時間目（PSHE）
12：15pm	昼食
1：20pm	保護者を招待して劇発表
3：15pm	下校

小稿が事例として取り上げるのは，2011年12月8日に訪問したY5(10歳児，男子16名・女子13名,正副担任2名・TA2名)におけるPSHEの授業及び午後の学校行事である(table1)。

この日はクリスマスの学校行事にPSHEの授業が組み込まれている。本事例では，午後に上演される劇への不安や恥ずかしさを子どもたちがいかに克服するかという課題に基づいて，「自信」を形成するための言語活動が展開していく。

５．４　PSHE授業(10.45am－)における言語活動

① 友にメッセージを書く：教室の前方に全員が集まる。担任のニッキー(Nicky Easey)先生は級友の名を記したカードを一人一人に手渡し，「午後の劇に向けて，友達に励ましのメッセージを書きましょう」と指示する。子どもたちは自分の席でメッセージを書き，ニッキー先生に提出する。

② サークル・ミーティングで語り合う：再び教室前方に全員が集まり，輪になって座る。ニッキー先生は人形をかざして「これを手にした人は自分が今日の午後に演じる劇についてどう感じているか，どうしてそう感じるのか話してみましょう」と指示する。子どもたちは時計回りに人形を手渡ししながら，順番に次のように語っていく。

エリーゼ「もしかしたら失敗するかもしれないと思うと不安です。でも，劇をすることには興奮しています。」

トーマス「僕はうまく演じる自信があります。でもちょっと怖い。心配です。」

レイチェル「僕も興奮していますが家族が観ている前で上手に演じられるか心配です。」

サークル・ミーティングで子どもたちから出された気持ちはTAによって要約され，ホワイト・ボードに以下のように書き出されていく。

興奮している／ 不安／ 台詞を忘れないか心配／家族の前で演じるのが恥ずかしい／ 待ち遠しい／ 変な気分　（以下略）

VTR記録では，29名中27名が劇を上演することに対して何らかの不安や自信のなさを訴えている。ただし，ほぼ全員が劇を演じることに興奮や楽しみを感じているとも述べている。

③ グループでマインド・マップを作る：ここでニッキー先生は「自信（confidence)）をキーワードとして取り上げることを宣言し，「どうすれば自信を感じることができるか，グループごとにマインド・マップを作って話し合ってみましょう」と指示する。子どもたちは5つのテーブルに分かれ，自信をもって劇に臨むための方法を色画用紙に書き出していく。

④「自信」を得るためのアイデアを挙げる：マインド・マップの作成が一段落したところで，グループごとによいアイデアを発表するように促される。子どもたちは，マップに書いたアイデアのどれが有効かを話し合い，代表が発表する。副担任のサラ(Sarah Munn)先生は各グループから出された以下のアイデアを電子黒板に書き出す。

やればできると口にする／深呼吸する／友達とおしゃべりをして気をそらす／Break a leg（頑張れ）と言う／観客は面白がるだろうと考える／友だちが助けてくれるから大丈夫　（以下略）

⑤ アニメーションを観て話し合う：全員が教室の前に集まり，電子黒板を使って"Mr.JELLY"(FLICKS FILMS)という約7分間のアニメーションを視聴する。極度に心配症の主人公が自分の性格を見直し，克服するという筋のPSHE用教材である。アニメを見終わると，電子黒板には④で書き出されたアイデアが再び投影され，「皆さんが出したアイデアの中に，

Mr.JELLY と同じように自信を持てるアイデアはありますか」とニッキー先生が尋ねる。子どもたちは自信の持てそうなアイデアを指摘する。

⑥ 友からのメッセージを聴き合う：ニッキー先生が「劇で演じる自信が高まった人は親指を掲げて」と言うと，子どもたちの大半が反応する。その様子を確認した後，①で書いたカードのメッセージが読み上げられる。子どもたちは誰が自分に対してメッセージを書いたか知らされていないため，当初は不安気な表情であったが，自分へのメッセージが読まれると，ほっとしたり嬉しそうな表情に変わったりしていた。

５．５　集会での劇公演

昼食をとった後，プレイルームを会場にして，劇が上演された。入り口にはあらすじと配役，劇中曲の記されたパンフレットが置かれ，受付役の子どもが観客(保護者)に手渡している。演目は，学校演劇を配給している Out of the ark 社が制作したコメディ・ミュージカルで，昔話の「シンデレラ」を現代劇にもじったものである。

Y5 の子どもたちは，全員が配役を得て舞台に上がり，これに Y3，Y4，Y6 の子どもたちが劇中曲の歌い手としてステージ下に登場する。主役のシンデレラとロックフェラー(昔話の王子役)を始め，意地悪な姉，付き人，取り巻き，デビル，魔法使い，妖精，飼い犬など，のべ 28 種類の役柄がある。劇はおよそ１時間にわたって演じられ，最後のカーテンコールでは全員が登場して挨拶と合唱を披露し，幕となった。

６．抽出児童の観察

６．１　抽出児童の設定

本事例では，大人の前で劇を演じることが学びのゴールに設定され，「どうすれば自信をもって劇を演じることができるか」という問題意識が，学びに一貫性と必然性を与えている。それによって，子どもたちは「自信」を観念的に理解するのではなく，実感的に経験していると考えられる。この認識が子どもの学びから裏付けられることを検証するために，小稿ではロジャー(仮名)という児童に注目し，彼の言語活動を観察・検討した。彼を選んだ理由は，校長に対する聞き取り調査(2011 年 12 月 8 日)で以下の情報を得たことによる。

ロジャーは学習障害を理由に複数の初等学校で就学継続を断念し，第4学年からW校に編入した子どもである。編入当初，共同学習ができず孤立していたが，数か月間の観察を通して，彼が読書を好むこと，手先が器用なことを発見した。そこで彼の母親に自宅での読書を習慣づけるよう依頼するとともに，学校では「折り紙」を与えている。ロジャーには人前で堂々と話し，他者と協力することに自信をもつ機会を提供したいと考えている。そのため，Y5のPSHEの授業では，この時期に「自信」を取り上げることとした。

６．２　抽出児童の活動経過

PSHEの授業における「②サークル・ミーティング」の場面で，ロジャーは，劇に対する自分の心境を「僕は心配です。僕が台詞を忘れたのを人に見られたらどうしようと思うと恐いです。ちゃんとした演技ができるかどうかも不安です。」と告白する。この後，彼は「③グループによるマッピング」で，級友と共にアイデアの書き出しに参加し，自信を持つための方途として，「自分を勇気づける・水を飲む・深呼吸をする・大丈夫と言い聞かせる・友だちの助言をもらう」といった言葉に触れる。続く「④自信を得るためのアイデアを選ぶ」場面では，「自分が台詞を忘れても，次に演技する人が助けてくれるから大丈夫と考える」という助言を得ている。

「⑥友へのメッセージを聴き合う」場面で，級友のロナルドからのメッセージとして次の言葉が読み上げられる。「ロナルドからロジャーへ。君の演技はおもしろい(funny)ってみんなが知ってるよ。」ここで，ニッキー先生からは「すてきね(What a lovely!)」という評価言が添えられている。

午後の劇におけるロジャーの役柄は，「主人公の舞台衣装を製作するデザイナー」である。自分がデザインしたガウンを主役に着せる場面では，以下の台詞を発する演技が求められている。

「このガウンを着てください。きれいな生地で仕上げてあって，背中にはSTARとプリントしてあります。お望みなら，どんなものでもプリントして差し上げますよ。」

この台詞とともにガウンを渡し，相手が着替えるのを見届けるまでの，約3分間の演技である。プレイルームを埋める100名近い観客を前に，彼は澄明な発音で滞りなく演じることに成功した。

7．言語活動の充実と人格形成との質的関係

7．1　言語活動とロジャーの自信獲得

ロジャーにとって，自信を獲得するための課題は「台詞を忘れずにきちんと演技できること」である。このことに合わせてPSHE授業から劇の上演までを振り返ると，7種類の言語活動が配列されている(table2)。

table2:ロジャーの言語活動.

言語活動	目的	主体の関係	NCとの対応
級友へのメッセージを書く	他者を励ます	自己から級友へ	
サークル・ミーティング	感情を表す	自己から級友・教師へ	話す・聞く a
マインド・マッピング	解決策を創案する	自己と級友との協働	話す・聞く c·f
アニメーションの視聴	批評する	教材(教師)から自己へ	読む d
級友のメッセージを聴く	自己肯定感を得る	級友から自己へ	話す・聞く c
劇の上演	他者を楽しませる	自己から観客集団へ	話す・聞く e

(NCとの対応欄の英記号は4．参照)

ロジャーの自信獲得にとって，これらの言語活動はどのように機能しているだろうか。以下，注目すべき点についで考察してみたい。

第一に注目されるのは，言語活動が「問題の言語化→解決策の展望→問題の解決」という構造をなしていることである。PSHE授業の導入段階で自己の不安を言語化したロジャーは，級友との話合いを通して「周りの人が助けてくれるから大丈夫と考える」という方略を発見する。教師は，子どもたちに不安を抱かせる要素をホワイト・ボードに記した後，「自信」を持つためのアイデアは電子黒板に書き分けている。これによって，自信を阻害する要因とそれを克服する方略とが対比的に把握され，大勢の観客の前で劇を演じることへの意欲形成に繋がっている。

第二は，言語活動にかかわる「他者」の位置づけである。7種類の言語活動をみると，親しい友人から学級集団，不特定多数の大人へと，心理的距離が段階的に遠くなるように構成されている。同時に，言葉遣いもより社会性を帯びたものとなるよう配慮されている。例えばロジャーが劇で担当したデザイナーの台詞は，自作製品のメリットを論理的に説明するもの

であり，ビジネス社会における大人の言葉である。これを演じることによって「精密コード」(Bernstein,1971)を経験する契機が与えられている。

第三は，メッセージをやりとりする主体が特定され，授受される情報の個別的・具体的な文脈が保証されていることである。それによって，子どもたちは，自分の持つべき「自信」の有無が対峙する相手との関係において生じることを知り，自らの発話がすべて「宛名性」(バフチン,1979)を持っていることを感覚的に理解する。ロジャーの場合，母親が仕事の関係で彼の劇を見に来られないという状況を抱えている。これに対してW初等学校のスタッフは，我々日本人調査者が観客であると伝え，すべての出演者が発する台詞の「宛名」にしつらえるというアイデアを思いついている。

7．2　事後観察における抽出児の状況

本事例以後のロジャーの状況を知るため，実践から3か月を隔てた2012年3月と11か月を隔てた2012年10月にW初等学校を訪れ，教員及びロジャーへの面談調査と授業観察を行った。

3か月後の調査時，彼はW初等学校のリーディング・ヒーロー(Reading Hero：読書活動にいそしむ子どもに授ける称号）として表彰され，「子ども司書」係を務めていた。放課後，彼に対して読書活動を話題とする15分間の面談調査を実施し，「月間読書量・図書館の利用率・好きな本・読書の効果・読書嫌いの人への助言」などについて質問を投げかけ，その反応を観察したところ，すべての質問によどみなく応答していた。

11か月後の調査ではロジャーはY6に進級していた。この学級でロジャーは学級委員を務めている。「英語」の授業(詩の群読)を参観した際には，グループのリーダーとして群読の表現方法を主導し，学級全体の前で発表した。また，課外では自己の経験を活かして，勉強に課題のある級友に向けた学びの助言集を作成している。この助言集は校長室に置かれている。

8．「自信」と言語活動の充実への実践的示唆

我が国への実践的示唆として，三点述べる。

第一は，言語活動の展開構造についてである。事例研究によれば，①受容と発信とを連鎖的・問題解決的に繰り返しながら，②他者との心理的距離を次第に拡張して使用言語のコードを洗練化させ，③言語活動における

「宛名性」を明確化することの有効性が示唆される。特に，外部からの訪問者を学校に受け容れ，子どもたちとかかわらせる取り組みは，W初等学校が理論的基盤とする「制限なき学びプロジェクト」の「変容可能性」に挙げられた構成要素である「社会性」を育てる上で，有効と思われる。

第二は人格形成としての言語活動が担うべき教育内容についてである。本事例において，教師は「自信」という概念の対語・類語を挙げつつ，問題解決の方途を子どもたちが身につけるべき中心的な教育内容としている。子どもたちは，「自信」の有無に対する問題を「自信とは何か，自信を持つためには何を考えねばならないか」という問題へと変容(transform)させている。すなわち，本事例の言語活動が持つ人格形成としての教育内容は，「自信を獲得すること」にあるのではなく，「自信の獲得という課題を自ら捉え解決するための方法知の獲得」におかれているのである。これこそが教科横断型に行われる言語活動に整合性・一貫性を担保する要諦と考える。

第三は，教育対象となる子どもについてである。一斉指導の名の下に，すべての子どもに一定の能力を獲得させるという目標設定は，集団を相手にして行う教育活動の原則には違いないが，人格形成という側面でみた場合，必ずしも適切ではないと思われる。なぜなら，本事例でみたロジャーのように，目標設定に応じて重点的に配慮すべき子どもが存在するからである。

とはいえ，ロジャーだけが折り紙をもらい，実践展開の上で注視されているという状況は，ある意味では不公平にも見える。この点について，調査者は，アリソン・ピーコック校長に「クラスの中からロジャーのような特別な配慮をする子どもはどのようにして見出すのか」と質問している。

答えは次の一言だった

「一人残らずよ！(Everyone!)」

W初等学校では，ロジャーに対して行った個別的で特別なかかわりを，時機を選んで全ての子どもたちに提供するよう努めている。子ども一人一人をそれぞれの必要性にあった文脈で慈むのである。この営みこそが，ロンドン北郊の小さな学校から学ぶべき，最も巨大な「人格形成としての言語活動」に他ならない。

【注】

(1) 文科省(2011)『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校編】』「道徳」にある6事例には，すべて「気持ちを考える」活動が示されている。同様の活動は文学の読みの授業でも頻繁に行われているが，両者の関係を臨床的に追究したものは見出すことができない。

(2) イギリスはイングランド，ウェールズ，スコットランド，北部アイルランドの連合王国だが，小稿ではイングランドを中心とする。

(3) 新井浅浩（城西大学経営学部教授)。W初等学校の存在に日本で初めて注目したのは新井氏である。

(4) 地域の学校指導と大学の教員養成指導の一部を担うことが負託された学校として教育省から認定される。

【引用文献】

石原千秋(2005)国語教科書の思想，ちくま新書

河野哲也(2009)国語と道徳教育のための覚書,立教大学教育学研究科年報 53,pp.157-165

倉澤栄吉(1970)国語科対話の指導，新光閣

輿水実 (1954)人間形成の国語教育，有朋堂

柴沼晶子・新井浅浩(1996)英国の1988年教育改革法後の公立学校における宗教教育と人格教育(PSE)に関する基礎的研究，敬和学園大学研究紀要 5,pp.203-241

須貝千里・田中実(1999)〈新しい作品論〉へ，〈新しい教材論へ〉一文学研究と国語教育研究の交差(3)，右文書院

難波博孝(2006)母語教育という思想一国語科解体／再構築に向けて，世界思想社

バフチン，伊東一郎訳 (1979) 小説の言葉，新時代社，pp.43-44

藤森裕治(2002)話すこと・聞くことの学習指導目標設定に関する研究の成果と展望，国語科教育学研究の成果と展望，明治図書，pp.86-95

水口恵子(2009)国語教育と道徳教育,ICU国語教育(1),pp.31-36

宮園美佳(2010)小学校国語科学習指導要領における道徳との関連の扱いについて，関西学院大学文学部研究紀要(10)，pp.95-103

武藤孝典・新井浅浩編著(2007)ヨーロッパの学校における市民的社会性教育の発展一フランス・イギリス・ドイツ一，東信堂

村松賢一(2001)対話能力を育む話すこと・聴くことの学習，明治図書
望月久貴(1053)言語活動にもとづく道徳教育，国語科教育第二集，pp.18-33
森美智代(2011)〈実践=教育思想〉の構築―「話すこと・聞くこと」教育の現象学，溪水社
Bernstein, B.(1971). *Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*, London: Routledge & Kegan Paul.
Campoy,R.(2005). *CASE STUDY ANALYSIS IN THE CLASSROOM*, California: SAGE
Department for Education(2013). *Primary curriculum subjects: Personal, social and health education* http://www.education.gov.uk/schools.html
Shulman,L.(2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach.*, San Francisco: Jossey-Bass.
Hart, S.(et al), Dixon, A,, Drummond, M. J., Mcintyre, D.(2004) . *Learning without Limits,* UK:Open Umiversity Press.
Swann, M., Peacock, A., Hart, S., Drummond, M. J.,(2011) . *Creating Learning without Limits*, UK:Open University Press.
OFSTED(2012). *Generic grade descriptors and supplementary subject-specific guidance for inspectors on making judgements during subject survey visits to schools*, http://www.ofsted.gov.uk/resources.html

※小稿は科学研究費補助金（基盤研究(C)研究課題番号：22531027／(B)研究課題番号 24330243）の研究助成を受けています。
※小稿の執筆に当たって，新井浅浩氏(城西大学)よりご助言とご協力をいただいた。また，アリソン校長を初めとするＷ初等学校のすべてのスタッフから惜しみない研究協力をいただいた。記して感謝申し上げます。

（ふじもり　ゆうじ　信州大学教育学部）