



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG



ÉCOLE DOCTORALE 519 DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Unité de recherche LISEC-EA2310

THÈSE présentée par :

Sunami INOUE

Soutenue le : **16 juin 2017**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

**L'éducation à la vie (*inochi*) à l'école primaire
au Japon :
Approche anthropologique au miroir du 21^e siècle**

THÈSE dirigée par :

Monsieur VIEILLE-GROSJEAN Henri Professeur émérite, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Monsieur JAILLET Alain Professeur, Université de Cergy-Pontoise

Monsieur IWATA Fumiaki Professeur, Université kyoiku d'Osaka (Japon)

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Monsieur AUDRAN Jacques Professeur, Institut national des sciences appliquées de Strasbourg

Remerciement

Je remercie mon directeur de thèse, Monsieur Henri Vieille-Grosjean. J'ai été une doctorante ayant besoin d'une grande liberté et d'indépendance dans l'avancement du travail. Un peu trop rigoureuse par mes propres exigences, je ne me suis pas toujours mise en accord avec l'accompagnement qu'il m'a proposé. Malgré cela, il a fait preuve d'une grande patience et de compréhension en me faisant confiance et en me soutenant pour que je réussisse dans mes entreprises. J'ai du respect pour l'attention qu'il m'a prodigué, et il faut que je dise merci à cet accompagnant souvent invisible et silencieux mais demeurant à mes côtés. Je suis heureuse que ma thèse soit achevée après cinq ans d'accompagnement et de nos progressions réciproques.

Je salue Madame Elisabeth Regnault qui a été ma directrice durant mon mémoire en master et la co-encadrante de thèse dans la première année de mon parcours doctoral. Sa grande ouverture d'esprit et sa bienveillance m'ont rassurée et encouragée à faire mon chemin dans la recherche dont j'ai développé le goût en travaillant avec elle. Je la remercie pour sa participation généreuse à ma soutenance.

Je remercie les membres de jury : Monsieur Fumiaki Iwata pour son intérêt porté à cette thèse et pour sa grande disponibilité le conduisant à se déplacer depuis le Japon ; monsieur Jacques Audran pour sa volonté et son attention de me suivre depuis le bilan de mi-parcours en deuxième année jusqu'à l'achèvement de ce travail ; et enfin monsieur Alain Jaillet pour sa disponibilité et sa décision d'accepter de consacrer son temps à l'évaluation de mon travail.

Je remercie mes ami-e-s relecteurs d'avoir consacré énormément de leur temps et de leur énergie pour relire et corriger mon français écrit tout au long de mon parcours doctoral. Sans leurs soutiens, cette thèse n'aurait pas vu le jour. Merci à Sandra Schaal, à Christophe Alonso, à Mireille Meyer et à Mamadou Diouf pour leurs conseils linguistiques, mais aussi pour les échanges intellectuels très enrichissants que j'ai eus avec chacun.

Je rends honneur à mes élèves franco-japonais et à leurs mères japonaises que je côtoyais à travers l'école japonaise où j'ai été enseignante durant mon doctorat. Les expériences avec eux ont grandement alimenté mes intérêts, nourri mes réflexions et contribué à l'approfondissement de ma recherche.

Enfin, j'adresse mon remerciement à mes ami-e-s pour leur présence bienveillante et leurs soutiens moraux, ainsi qu'à mes collègues doctorants pour le travail partagé et l'enrichissement mutuel pendant les ateliers que notre directeur de thèse organisait.

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants portant sur le développement du respect de soi, des autres, voire de la vie des élèves en primaire au Japon. L'« éducation à la vie » est liée au contexte social et scolaire de l'apparition des phénomènes massifs de brimades, de violences, de refus d'aller à l'école et de suicides chez les enfants et les jeunes. S'y associent souvent les soucis et problèmes psychologiques comme une faible estime de soi, la tendance dépressive, le développement relationnel et communicationnel insuffisant. L'émergence de ces problèmes correspond à la montée de la politique néolibérale dans les années 1980 qui, d'une part, a favorisé l'inégalité sociale dans l'ensemble de la population japonaise et, d'autre part, a renforcé la compétitivité et l'élitisme scolaire, a accentué l'aspect discriminatoire de l'institution scolaire et a entraîné une inégalité des niveaux d'acquisition entre les élèves. L'expression « éducation à la vie » renvoie ainsi à une interrogation profonde et fondamentale pour initier, avec conscience, les enfants à évoluer comme être en vie, être humain et être social, et à apprendre à se construire (être heureux et épanoui, savoir édifier de bonnes relations) au lieu de se laisser détruire (être agresseur ou victime des brimades et violences, être déprimé, suicidaire) par les forces utilitaristes (néolibéralisme) qui conditionnent, voire menacent la vie des enfants, leur existence familiale et scolaire.

Une enquête a été menée auprès des acteurs éducatifs de l'école primaire dans la ville de Kyôto. Prenant une approche anthropologique, nous avons construit une conception de l'éducation à la vie basée sur les données empiriques. Les résultats montrent qu'en faisant l'éducation à la vie, les enseignants participent inconsciemment mais pleinement à la transmission culturelle et à la socialisation des élèves, tout en les éduquant aux normes et aux valeurs à la fois culturelles et sociales.

Ainsi, l'éducation à la vie pratiquée dans les écoles correspondrait à une solution, disons, très japonaise (inspirée et argumentée à travers la notion de *vie/inochi*) pour lutter contre les problèmes à la fois relationnels, comportementaux et psychologiques observables chez les élèves.

Mots-clés : Éducation au Japon, anthropologie de l'éducation, problèmes comportementaux et psychologiques, inégalités sociales et scolaires, formation éthique et morale, transmission, socialisation, néolibéralisme, utilitarisme, théorie ancrée

Abstract

This research focuses on the pedagogical practices of teachers relating to the development of self-respect, respect of others and the lives of primary students in Japan. “Life education” is linked to the social and educational contexts of the emergence of bullying, violence, refusal to go to school and suicide among children and young people, which are often associated with psychological problems such as low self-esteem, depressive tendency, insufficient relational and communication development. The emergence of these problems corresponds to the rise of neo-liberal policy in the 1980s which, on the one hand, has fostered social inequality in the Japanese population and, on the other hand, has strengthened competitiveness and School elitism, accentuated the discriminatory aspect of the school institution and led to unequal levels of acquisition among pupils. The expression “Life education” thus refers to the profound and fundamental question of consciously initiating children to evolve as living beings, human beings and social beings, and to learn how to grow as individuals (to be happy and fulfilled, to know how to build a good relationships) instead of letting them be destroyed (being aggressor or victim of bullying and violence, being depressed or suicidal) by the utilitarian forces (neoliberalism) that influence or even threaten the lives of children, their family and school life.

A survey was carried out among different adult educational actors at the primary school level in the city of Kyoto. Adopting an anthropological approach, life education was examined based on empirical data. The results show that by teaching life education, teachers fully participate in the cultural education and socialization of pupils, while at the same time educating them about cultural and social norms and values.

Thus, the practices of life education in schools correspond to a very Japanese solution (inspired and argued through the notion of life/*inochi*) to combat the relational, behavioral and psychological problems of pupils.

Keywords: Education in Japan, anthropology of education, behavioral and psychological problems, social and educational inequalities, ethical and moral training, transmission, socialization, neoliberalism, utilitarianism, grounded theory

Table des matières

<i>Remerciement</i>	<i>i</i>
<i>Résumé</i>	<i>ii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iii</i>
<i>Table des matières</i>	<i>iv</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>viii</i>
<i>Liste des graphiques</i>	<i>viii</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>ix</i>
<i>Liste des matrices</i>	<i>ix</i>
INTRODUCTION	1
Démarche de la chercheuse	2
Être passerelle - un défi complexe	2
Une entrée vers la question : émotion vs cognition ?	3
Question de départ	5
Structure et organisation du travail	6
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE	11
1.1 Période prémoderne : Époque d'Edo (1603-1868)	12
1.1.1 Contexte historique et géographique	12
1.1.2 Éducation et enseignements à l'époque d'Edo	13
1.2 Période de la modernisation : Ère Meiji (1868-1912) jusqu'à la fin de la guerre (1945)	15
1.2.1 Restauration de Meiji	15
1.2.2 Développement du système éducatif moderne	16
1.2.2.1 Développement de la scolarisation	17
1.2.2.2 Établissement du principe de l'éducation	21
1.3 Depuis la période d'après-guerre (1945 - des années 1980)	23
1.3.1 Réforme éducative sous l'occupation américaine (1945-1952)	23
1.3.1.1 Démocratisation du régime et de l'éducation	23
1.3.1.2 Introduction d'un nouveau système éducatif	24
1.3.2 Révision et évolution du système éducatif d'après-occupation (des années 1950 – 1970)	26
1.3.2.1 Contexte : guerre de Corée et réorientation de la politique américaine	26
1.3.2.2 Retour de l'autorité étatique et de l'éducation morale	27
1.3.2.3 Expansion de l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur	30
1.3.2.4 Recherche du système répondant au projet politico-économique	32
1.3.2.5 Monopolisation de l'idéologie et des valeurs méritocratiques dans l'éducation	33
1.3.2.6 Effets secondaires	35
1.4 Période postmoderne (des années 1980 jusqu'à aujourd'hui)	36
1.4.1 Contexte : montée des politiques néolibérales	36
1.4.2 Historique des politiques éducatives néolibérales	37
1.4.3 Impacts sur la société et le monde éducatif	40
1.4.4 « Réforme par le bas »	41
2.1. Remise en question des Droits de l'enfant et des Droits de l'homme	43
2.2 Dispositifs politique et administratif	45
2.2.1 Mise en place de la psychologue scolaire	47
2.2.2 Mise en place de l'assistant social scolaire	48
2.3 Dispositif pédagogique – Renforcement du développement personnel	49
2.3.1 Éducation familiale en question	49
2.3.2 Émergence de l'« éducation au cœur (kokoro) »	52
2.3.2.1 Analyse d'un rapport officiel	52
CHAPITRE III : ÉMERGENCE DE L'« EDUCATION A LA VIE (INOCHI) »	55
3.1 États des lieux sur les problèmes liés à l'« éducation à la vie »	55
3.1.1 Brimades	55
3.1.2 Suicide	56
3.1.3 Conclusion	58
3.2 Changement du contexte social	59

3.2.1 Contexte japonais	59
3.2.2 Contexte mondial	60
3.2.3 Conclusion	61
3.3 Éducation à la vie selon le contexte scolaire.....	64
3.3.1 Travaux pionniers	64
3.3.1.1 Une tentative de la définition	64
3.3.1.2 Suggestion des contenus d'apprentissage	65
3.3.2 Démarche officielle.....	66
3.3.3 Élevage des animaux	68
3.3.3.1 Contexte.....	68
3.3.3.2 État des lieux sur la pratique de l'élevage scolaire	71
3.3.3.3 Aller plus loin	72
3.3.4 Morale	75
3.3.4.1 Contexte.....	75
3.3.4.2 Prévention des brimades par une multiple approche.....	76
3.3.4.3 Au-delà de la « morale »	78
Conclusion de la partie contextuelle.....	80
DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE CONCEPTUELLE.....	83
CHAPITRE IV : « VIE » : DE QUOI PARLE-ON ?	84
4.1 Approche linguistique	84
4.1.1 Langue orale	84
4.1.2 Langue écrite	85
4.2 Approche étymologique	85
4.2.1 Étymologie.....	85
4.2.2 Pensée taoïste et signification.....	86
4.3 Évolution notionnelle.....	87
4.3.1 Vitalisme occidental	87
4.3.2 Vitalisme japonais : confrontation, intégration, accouchement	88
4.4 « Inochi » actuel.....	91
4.4.1 Définitions et expressions	91
4.4.2 Paradigme et phénomène sociétal.....	93
4.4.2.1 Présentation de « publications sur inochi » de Morioka	93
4.4.2.2 Analyse complémentaire de « publications sur inochi »	95
4.5 Éléments théoriques.....	97
4.5.1 « Inochi » et « être inochi »	98
4.5.2 Finitude et infinitude	100
4.5.3 Conclusion	101
CHAPITRE V : ANALYSES DES PENSEES EDUCATIVES AU JAPON.....	103
5.1 Utilitarisme	103
5.1.1 Utilitarisme en tant que philosophie politique	103
5.1.2 Utilitarisme en tant qu'éthique personnelle et sociale.....	105
5.1.3 Utilitarisme et éducation au Japon.....	107
5.1.3.1 Éthique ascétique et développement de la méritocratie	108
5.1.3.2 Système scolaire et société du diplôme	109
5.1.3.3 Norme de risshin shusse et d'auto-responsabilité	110
5.1.4 Conclusion	113
5.2 Éducation nouvelle	114
5.2.1 Condition préalable : à la recherche de la didactique standardisée.....	114
5.2.1.1 Méthodes pestalozziennes.....	114
5.2.1.2 Herbartianisme.....	116
5.2.1.3 Conclusion	119
5.2.2 Mouvement de l'Éducation nouvelle	120
5.2.2.1 Réveil au métier d'enseignant.....	122
5.2.2.2 « Éducation dynamique » - Pensée pédagogique d'Oikawa.....	123
5.2.2.2.1 Biographie et questionnements	123

5.2.2.2.2 Conception du « monde dynamique »	126
5.2.2.2.3 Théorie de l'« éducation dynamique »	128
5.2.2.2.4 « Vie quotidienne » et « Vie »	131
5.2.2.2.5 Conclusion	135
5.2.2.3 Fondement de la relation éducative	137
5.2.2.3.1 Éthique de la relation humaine - à la lumière de Dewey	137
5.2.2.3.2 Ontologie de la relation humaine – à la lumière de Heidegger	141
5.2.2.3.3 Agapè et relation éducative	142
5.3 Conclusion.....	146
TROISIÈME PARTIE : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	151
CHAPITRE VI : CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE	152
6.1 Problématique	152
6.2 Posture de recherche.....	159
QUATRIÈME PARTIE : METHODOLOGIE	161
CHAPITRE VII : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	162
7.1 Introduction : Vers une démarche inductive	162
7.1.1 <i>Élaboration du cadre conceptuel pour le terrain d'étude</i>	162
7.1.2 <i>Questions de recherche émergentes</i>	165
7.1.3 <i>Cible de la population de l'étude</i>	165
7.1.4 <i>Choix de la méthode du recueil des données</i>	165
7.2. Méthodologie générale et appui théorique.....	166
7.2.1 <i>Découverte et Induction</i>	167
7.2.2 <i>Étude multi-méthodes</i>	167
7.2.3 <i>Vers une recherche qualitative</i>	169
7.2.3.1 Choix de l'analyse des données qualitatives	170
7.2.3.2 Grounded Theory	171
7.2.3.3 Les travaux de Miles et Huberman	172
7.2.3.4 Analyse des données qualitatives assistées par ordinateur	173
CINQUIÈME PARTIE :	175
ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	175
CHAPITRE VIII : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES - QUESTIONNAIRE.....	176
8.1 Contexte du terrain d'étude	176
8.1.1 <i>Contexte géographique</i>	176
8.1.2 <i>Accès au terrain scolaire</i>	176
8.1.3 <i>Contexte politique et population enseignante à Kyôto</i>	177
8.2 Échantillonnage	178
8.3 Questionnaire et condition de passation	179
8.4 Analyse des données.....	180
8.4.1 <i>Représentation des acteurs éducatifs : objectifs</i>	181
8.4.2 <i>Représentation des acteurs éducatifs : matières concernées</i>	183
8.4.3 <i>Représentativité des acteurs éducatifs : motivations</i>	184
8.4.4 <i>Représentativité des acteurs éducatifs : difficultés</i>	186
8.4.5 <i>Conclusion sur le résultat du questionnaire</i>	188
CHAPITRE IX : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES - ENTRETIENS.....	191
9.1 Échantillonnage	191
9.2 Méthode d'entretien	192
9.3 Méthode d'analyse des données	193
9.4 Questions de recherche	195
9.5 Analyse des données.....	197
9.5.1 <i>Question de recherche 1</i>	197
9.5.1.1 Matrice 1	197
9.5.1.1.1 Variable « Expériences personnelles et professionnelles ».....	200

9.5.1.1.2 Variable « Problématisation de la réalité des élèves ».....	200
9.5.1.1.3 Variable « Représentation de l'éducation à la vie »	201
9.5.1.1.4 Variable « Motivation-Mise en pratique »	203
9.5.1.2 Emergence d'une nouvelle piste d'analyse	204
9.5.1.3 Question intermédiaire	205
9.5.1.4 Matrice 2	206
9.5.1.4.1 Vue générale	210
9.5.1.4.2 Variable « Amour ».....	211
9.5.1.4.3 Variable « Responsabilité »	211
9.5.1.4.4 Variable « Conviction ».....	212
9.5.1.4.5 Conclusion	213
9.5.1.5 Matrice 3	215
9.5.1.5.1 Vue générale	215
9.5.1.5.2 Interprétation.....	216
9.5.1.6 Modèle de causalité	217
9.5.1.6.1 Matrice 4 (matrice récapitulative).....	217
9.5.1.6.2 Construction d'un modèle de causalité.....	218
9.5.1.6.3 Interprétation générale et vérification des résultats	221
9.5.1.6.4 Cas atypiques et limites du modèle.....	223
9.5.1.6.5 Rapprochement conceptuel et théorique	226
9.5.1.6.6 Conclusion	228
9.5.2 <i>Question de recherche 2</i>	229
9.5.2.1 Matrice 5	229
9.5.2.1.1 Analyse	230
9.5.2.1.2 Conclusion	232
9.5.2.2 Matrice 6	233
9.5.2.2.1 Groupe à « Motivation forte »	236
9.5.2.2.2 Groupe à « Motivation modérée à faible »	237
9.5.2.2.2 Groupe à « Motivation faible »	239
9.5.2.2.3 Variable « Pédagogies »	239
9.5.2.2.4 Spécialistes	242
9.5.2.2.4.1 Spécialistes et éducation à la vie.....	242
9.5.2.2.4.2 Pédagogies des diététiciens	244
9.5.2.2.5 Conclusion	246
9.5.2.3 Emergence d'une nouvelle question.....	248
9.5.2.4 Réinterprétation des résultats d'analyse	250
9.5.2.4.1 Transmission	250
9.5.2.4.2 Socialisation	251
9.5.2.4.3 Éducation ou instruction ?	252
9.5.2.4.4 Conclusion	254
9.5.2.5 Conclusion.....	255
9.6 Conclusion sur l'ensemble de l'analyse et sa validité	258
SIXIÈME PARTIE : CONCLUSION	261
10.1 Retour sur la question de départ et sur la problématique.....	262
10.1.1 <i>Éducation nouvelle et éducation à la vie</i>	262
10.1.2 <i>Formel, informel et semi-formel</i>	264
10.2 Une perspective possible	267
BIBLIOGRAPHIE	269

Liste des tableaux

TABLEAU 1. DIFFERENTS FONCTIONNEMENTS DES DEUX CERVEAUX CHEZ LES OCCIDENTAUX	3
TABLEAU 2. TAUX NET DE SCOLARISATION AU NIVEAU SECONDAIRE (KAYASHIMA, P.14)	18
TABLEAU 3. TAUX NET DE SCOLARISATION AU NIVEAU SUPERIEUR (KAYASHIMA, P.17).....	19
TABLEAU 4. REPARTITION DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE DE TOKYO PAR ORIGINE SOCIALE (%) (KAYASHIMA, P.18).....	19
TABLEAU 5. CHANGEMENT DU LIEU DE DECES	59
TABLEAU 6. CHANGEMENT DU LIEU DE NAISSANCE.....	60
TABLEAU 7. MODES D'ECHANTILLONNAGE	178
TABLEAU 8. RECAPITULATION DU QUESTIONNAIRE.....	179
TABLEAU 9. DEGRE DE CONNAISSANCE DU CONCEPT D'EDUCATION A LA VIE.....	181
TABLEAU 10. LES OBJECTIFS DE L'EDUCATION A LA VIE	182
TABLEAU 11. ESPACES CONCEPTUELS AYANT UN RAPPORT AVEC L'EDUCATION A LA VIE	182
TABLEAU 12. DISCIPLINES SCOLAIRES CONCERNEES PAR L'EDUCATION A LA VIE	183
TABLEAU 13. PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE	185
TABLEAU 14. PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE EN FONCTION DE L'AGE DES ACTEURS SCOLAIRES	185
TABLEAU 15. RAISONS DE NON PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE.....	186
TABLEAU 16. DIFFICULTE DANS LA PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE.....	187
TABLEAU 17. SOURCES DES DIFFICULTES DANS LA PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE.....	187
TABLEAU 18. SOUS-VARIABLES DE LA « POSTURE PERSONNELLE » DES ACTEURS EDUCATIFS	206
TABLEAU 19. TAUX (POURCENTAGES) DE PRATIQUE D'EDUCATION A LA VIE EN FONCTION DE L'AGE.....	222

Liste des graphiques

GRAPHIQUE 1. CARTE DU JAPON CREEE EN 1855	12
GRAPHIQUE 2. COURS DE LECTURE DANS UN HANKO.....	13
GRAPHIQUE 3. ENTRAINEMENT A L'ARC ET AUX FLECHES DANS UN HANKO	13
GRAPHIQUE 4. LEÇON DANS UNE TERAKOYA.....	14
GRAPHIQUE 5. TAUX NET DE SCOLARISATION DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (KAYASHIMA, P.11)	17
GRAPHIQUE 6. EVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (KAYASHIMA, P.16).....	18
GRAPHIQUE 7. SYSTEME EDUCATIF DE L'ANNEE 1944 (OBA, 2015, P.7).....	20
GRAPHIQUE 8. SYSTEME EDUCATIF D'APRES-GUERRE (OBA, 2015, P. 8)	25
GRAPHIQUE 9. CLASSIFICATION DE LA POPULATION ACTIVE (15-64 ANS) PAR NIVEAU D'INSTRUCTION (ASO, AMANO, P.94)	30
GRAPHIQUE 10. CLASSIFICATION DES DIPLOMES PRETS A ENTRER DANS LA VIE ACTIVE, PAR NIVEAU D'INSTRUCTION (ASO, AMANO, P.95).....	31
GRAPHIQUE 11. L'ENSEIGNANT APPRENANT, A L'AIDE D'UN TABLEAU ILLUSTRE, AUX ELEVES LES CHOSES SELON LA « METHODE DES QUESTIONS-REPONSES ».	115
GRAPHIQUE 12. CARTE SIMPLIFIEE DU JAPON.....	176

Liste des figures

FIGURE 1. STRUCTURES CEREBRALES JAPONAISE ET OCCIDENTALE SELON LES SONS DIFFERENTS	5
FIGURE 2. CADRE CONCEPTUEL DE YUMIYAMA.....	164
FIGURE 3. CADRE CONCEPTUEL DE NOTRE TRAVAIL	164
FIGURE 4. EXEMPLES DE PLANS D'ETUDES MULTI-METHODES	168
FIGURE 5. LES ORIENTATIONS DE L'ANALYSE DES DONNEES QUALITATIVES.....	170
FIGURE 6. LES STRATEGIES D'ANALYSE DEDUCTIVES-INDUCTIVES	172
FIGURE 7. LE MIX ANALYTIQUE.....	173
FIGURE 8. CORRESPONDANCE ENTRE LOGICIELS ET TYPE D'ANALYSE.....	174
FIGURE 9. CARTOGRAPHIE SYNTHETIQUE DU QUESTIONNAIRE	190
FIGURE 10. RELATION A DEUX VARIABLES AVEC VARIABLES INTERVENANTES INDETERMINEES.....	205
FIGURE 11. MODELE DE CAUSALITE RETRAÇANT LE PROCESSUS DE L'ENGAGEMENT DES ACTEURS EDUCATIFS DANS L'EDUCATION A LA VIE.....	220

Liste des matrices

MATRICE 1. REGROUPEMENT CONCEPTUEL (EXPERIENCES, PROBLEMATISATION, REPRESENTATION ET MISE EN PRATIQUE DES ACTEURS EDUCATIFS)	198
MATRICE 2. MATRICE DESCRIPTIVE ORDONNEE PAR INDIVIDU (POSTURE PERSONNELLE GENERALE DES ACTEURS EDUCATIFS : AMOUR, RESPONSABILITE, CONVICTION).....	208
MATRICE 3. TABLEAU SYNOPTIQUE ORDONNE	215
MATRICE 4. MATRICE PREDICTEURS-RESULTATS ORDONNEE PAR CAS	218
MATRICE 5. TABLEAU SYNOPTIQUE ORDONNE : DIFFICULTES CHEZ LES ACTEURS EN MATIERE D'EDUCATION A LA VIE	229
MATRICE 6. META-MATRICE DESCRIPTIVE ORDONNEE PAR CAS : LA PEDAGOGIE ET LES DIFFICULTES CHEZ LES ACTEURS EDUCATIFS..	234

À ma mère, qui a toujours respecté mes choix, qui m'a appris à faire de mon mieux et qui m'a donné sa sagesse tant pour le meilleur que le pire moment. Merci à toi, à ta confiance, tes courages et ton amour. J'espère que tu apprécieras le travail que j'ai réalisé et seras fière de moi.

INTRODUCTION

Démarche de la chercheuse

Mon parcours de thèse correspondait, tout au long de ce travail, à une recherche et un développement de la posture de la chercheuse en moi. Étant Japonaise, il a fallu me confronter à mes opinions et représentations par rapport à la société japonaise, et surtout rejeter la comparaison subjective avec la France et le jugement à l'égard de celle-ci. Ainsi, je me suis orientée petit à petit vers la démarche compréhensive et l'approche anthropologique.

C'est après avoir mené une étude de terrain au Japon que j'ai vraiment commencé à comprendre le travail que je devais et pouvais faire dans cette recherche. Devant les données d'entretiens, j'ai alors mis en œuvre l'ensemble des ressources que je pouvais trouver en moi, et me suis appliquée à me considérer d'abord comme objet et instrument au service de la recherche. J'ai donc tenu compte, d'une part de ma faculté de comprendre la société japonaise et les Japonais de l'intérieur, d'autre part d'une capacité à décrire et expliciter les situations dans un contexte transculturel.

Le travail récurrent entre ces deux espaces de sens m'a permis de prendre conscience de deux éléments. Le premier, c'est le fait qu'en moi, existaient des parties déterminées ou conditionnées par la culture à laquelle j'appartenais inconsciemment la plupart du temps et qu'il est impossible de les changer par une volonté personnelle. Le deuxième est l'espace renvoyant à la diversité entre les personnes dans une culture donnée et l'autonomie de l'individu par rapport à la détermination culturelle.

Cette prise de conscience a été concomitante de la progression de ce travail de recherche ; d'une part, elle m'a permis d'élucider les faits japonais par une approche anthropologique et, d'autre part, elle m'a amenée à rester attentive à l'existence et à la permanence d'un déterminisme culturel dans l'esprit de la chercheuse.

Être passerelle - un défi complexe

En tant qu'instrument de recherche, je me suis mise en demeure de mieux comprendre les faits japonais et les Japonais, et en quoi ils sont conditionnés par leur culture. L'expérience personnelle avec le directeur de thèse français (qui avait une ouverture d'esprit assez intéressante, suite à ses nombreux voyages et séjours à l'étranger, en particulier en Afrique) et les collègues doctorants (d'origine européenne) dans le travail de thèse m'aidait à avancer dans cette entreprise. En partant d'un point de vue personnel, il me semblait qu'il y avait différentes manières de penser et comprendre des choses entre eux et moi. Concrètement, mes

raisonnements généraux semblaient plus intuitifs et moins logiques que les leurs. Et il arrivait qu'ils fussent perdus ou bloqués par ma façon de penser qui dépassait parfois leur compréhension habituelle.

Après être retournée au Japon et avoir écouté les Japonais (les enseignants) dans le cadre de l'enquête, j'ai pu confirmer cette première impression. Les Japonais n'étaient pas seulement plus intuitifs et moins logiques, mais aussi leur raisonnement était souvent inséparable de l'espace émotif et de la sensibilité. Je me suis dit que ces différentes caractéristiques plus ou moins identitaires, qui faisaient partie de la transmission et de la socialisation, se reproduisaient de génération en génération, et contribuaient aux productions des faits japonais.

Ces questions se rapportant à l'espace épistémologique et psychologique des Japonais au niveau anthropologique mériteront d'être approfondies dans le cadre de cette thèse. Je me suis engagée dans une double entreprise, c'est-à-dire à la fois rester Japonaise et être un pont sémantique entre le Japon et la France. Ainsi, n'est-il pas pertinent, pour commencer, de donner aux lecteurs quelques éléments psycho et sociolinguistiques sur des idiosyncrasies japonaises ?

Une entrée vers la question : émotion vs cognition ?

De nos jours, on sait que les deux hémisphères cérébraux ont des fonctions différentes l'un par rapport à l'autre. Celles-ci ne sont pas totalement déterminées par nature, puisque le cerveau conserve une certaine plasticité notamment chez la cible finale de la présente étude que sont les enfants, et en cas de dysfonctionnement d'une de ces deux zones suite à un accident, l'autre peut la remplacer jusqu'à un certain degré. Le tableau suivant (d'après Morin, 2008, p.1271) montre un modèle concernant les différentes fonctions entre l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit chez les Occidentaux :

Tableau 1. Différents fonctionnements des deux cerveaux chez les Occidentaux

Hémisphère gauche	Hémisphère droit
Analyse	Appréhension des formes globales
Abstraction	Concret (intonation de la voix, couleurs)
Logique	Émotion ; intuition
Temps séquentiel	Orientation spatiale ; aptitude à reconnaître des modèles visuels complexes
	Aptitudes musicales

Selon ce modèle, le cerveau gauche se caractérise par des activités cognitives et verbales et le cerveau droit par des espaces artistiques, émotionnels et non-verbaux.

Tsunoda est un oto-rhino-laryngologiste japonais. Il a examiné la latéralité du système auditif chez les Japonais et a constaté certaines spécificités liées à la langue japonaise parlée par rapport aux autres langues (Tsunoda, 1982). Il conclut ensuite que la structure auditive de la langue maternelle influence la manière avec laquelle les deux cerveaux (gauche et droit) se développent, et que par conséquent, il est possible que ces phénomènes soient à l'origine des différents systèmes cognitifs et mécanismes émotionnels.

Les examens de Tsunoda consistent à tester la latéralité des oreilles pour les voyelles et les consonnes, mais aussi les divers sons émis par l'homme et ceux de l'environnement, afin d'identifier l'oreille dominante pour chaque type de sons chez les Japonais et chez les Non-japonais. Il est à noter que les nerfs auditifs sont connectés à l'hémisphère cérébral opposé, c'est-à-dire que la dominance de l'oreille gauche pour un son correspond à une dominance du cerveau droit, et *vice-versa*.

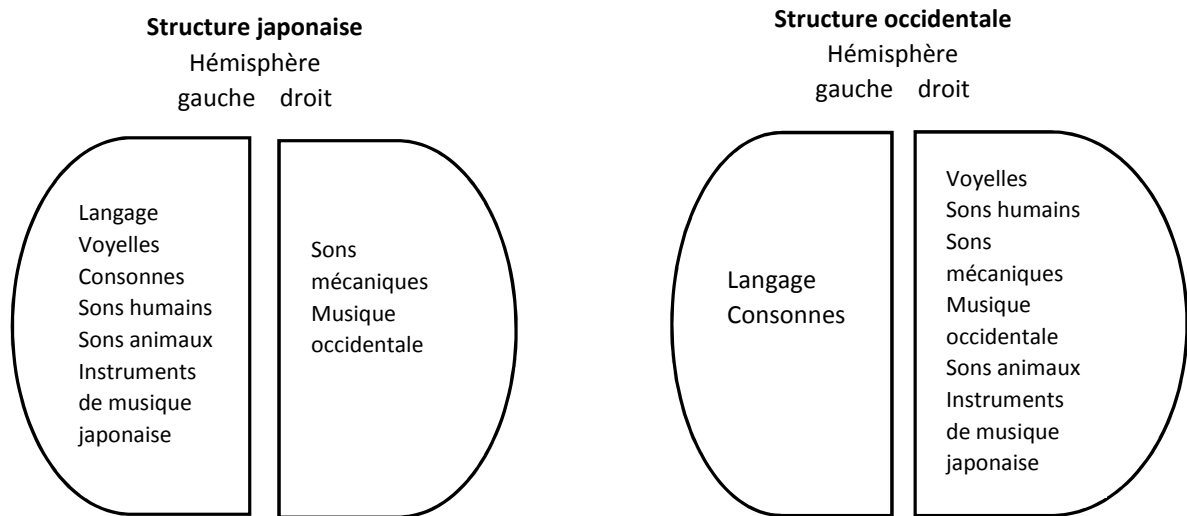
À l'issue de ces examens, il a constaté qu'il était possible de classer les diverses langues en deux groupes :

- 1) celles se rapportant à une dominance de l'hémisphère gauche pour les syllabes comportant des consonnes, et de l'hémisphère droit pour les voyelles,
- 2) celles correspondant à une dominance de l'hémisphère gauche aussi bien pour les voyelles que pour les consonnes.

Le premier groupe comprend les langues européennes et la plupart des autres (y compris les langues asiatiques), et le second seulement le japonais et les langues polynésiennes. Ces dernières ont pour trait commun le rôle décisif des cinq voyelles dans la formation des mots. En effet, il existe, en langue japonaise, une abondance de mots constitués uniquement de voyelles ou centrés sur des voyelles.

En raison de ressemblance avec la structure phonique des voyelles (la fréquence et le niveau d'harmonie), les sons voyelles d'homme, les sanglots, les rires, le gazouillis des oiseaux, les aboiements, les cris des animaux et autres bruits de la nature correspondent également chez les Japonais à une dominance de l'oreille droite, c'est-à-dire de l'hémisphère gauche : le cerveau verbal. Le schéma suivant (d'après Tsunoda, 1982, p.144) montre un modèle japonais et celui occidental de la structure cérébrale pour les divers sons :

Figure 1. Structures cérébrales japonaise et occidentale selon les sons différents



Les sons humains non verbaux liés à diverses émotions (Ah ! eh ! ô ! etc.) sont traités dans le cerveau gauche (verbal) chez les Japonais. De la même manière, les appels des animaux, les cris des oiseaux et les bruits de l'environnement comme le vent, l'eau dans le ruisseau, la vague ainsi que les sons des instruments traditionnels japonais qui imitent souvent les sonorités naturelles sont tous réceptionnés de manière linguistique, c'est-à-dire en tant qu'ayant un/du sens. Ainsi, chez eux, les espaces émotionnels se développent, en raison du lien qui s'établit entre les sons se rapportant aux émotions et les expériences en relation avec celles-ci, principalement dans l'hémisphère gauche. Le cerveau gauche a une aptitude cognitive, alors il est possible que chez les Japonais, le développement émotionnel et cognitif (logique) soit simultané. Chez les Européens et chez les autres asiatiques, les fonctions émotionnelles évoluent principalement dans l'hémisphère droit, plus ou moins indépendamment de l'autre.

Tsunoda conclue sur l'hypothèse selon laquelle la langue maternelle crée des différences entre les façons dont les sons environnementaux sont reçus, traités, ressentis et compris, et par conséquent, elle est dépendante de la formation de la culture et de la mentalité de chaque groupe ethnique.

Question de départ

Le résultat des études et la réflexion de Tsunoda me semblent intéressants du point de vue anthropologique. L'aspect émotionnel et l'expression de la sensibilité chez les Japonais font souvent, directement ou indirectement, l'objet d'études dans le domaine des arts, de la littérature et de l'esthétique, mais ils ne sont pas assez expressément traités dans les sciences

humaines et sociales, en tout cas à l'échelle internationale. Pourtant, pour une thèse menée dans le cadre des sciences de l'éducation, l'aspect logico-émotionnel chez les Japonais paraît un objet de recherche très intéressant en raison de la transmission et de l'apprentissage en la matière participant, consciemment et inconsciemment, au maintien de la compréhension commune et de la cohérence sociale. Aussi, peut-il être une clé de l'intelligibilité, pour les lecteurs français, d'un phénomène japonais que la présente recherche se propose d'examiner : l'« éducation à la vie (*inochi*) ».

C'est dans cette perspective que je formule une question de départ qui se maintiendra tout au long de ma recherche : « Qu'est-ce que l'éducation à la vie ? ». Cette interrogation s'inscrit avant tout dans l'anthropologie de l'éducation mais elle ira puiser quelques ressources dans la sociologie, l'histoire, la psychologie sociale et la philosophie.

Structure et organisation du travail

Dans cette deuxième partie de l'introduction, nous invitons les lecteurs à suivre la présentation succincte de cette thèse chapitres par chapitres.

La première partie de ce travail sera consacrée à l'approche contextuelle. Tout d'abord, les lecteurs sont conviés à se familiariser avec l'histoire de l'éducation au Japon depuis le passage à la modernisation (occidentalisation) de l'ensemble du système éducatif à partir de la deuxième moitié du 19^e siècle et jusqu'à nos jours. Ils découvriront alors un lien étroit entre le développement du pays et celui des enseignements et des institutions scolaires, ainsi que la subordination de l'éducation au Japon à la politique gouvernementale (Chapitre I). Suivra une présentation du contexte social et scolaire actuel qui entoure la vie des enfants en précisant son lien avec l'apparition de difficultés comportementales et psychologiques massives chez les jeunes élèves que problématise l'éducation à la vie (Chapitre II). Cette dernière renvoie avant tout à une préoccupation quant à un manque du respect de la vie, qu'il s'agisse de sa propre vie ou de celle des autres chez les jeunes générations. Diverses recherches, réflexions et propositions préventives ont été formulées par les chercheurs et professionnels en ce domaine, mais ce sont surtout les dispositifs officiels qui influencent finalement le plus les terrains scolaires affrontant ces phénomènes existant chez les élèves (Chapitre III).

La deuxième partie de ce travail portera sur les examens notionnels et conceptuels. Dans un premier temps, nous essayons d'initier les lecteurs aux principaux univers sémantiques que

représente le terme « *inochi* », traduit par « vie » en français. En effet, ce vocable japonais s'avère riche d'un sens culturel nécessitant d'être explicité par une approche linguistique, étymologique et philosophique, afin de rendre ainsi plus intelligible l'usage du terme « vie » dans le contexte de l'éducation à la vie (Chapitre IV). En second lieu, les lecteurs assisteront à la contextualisation de cette éducation à travers des pensées éducatives et pédagogiques japonaises examinées de manière chronologique. Celle-ci éclairera :

- d'une part, l'utilitarisme, très appuyé par les directions gouvernementales depuis la modernisation, qui consiste à concevoir l'éducation, les acteurs éducatifs ainsi que les élèves à des fins politiques et économiques,
- d'autre part, une prise de position humaniste, émergée un peu tardivement à travers le mouvement de l'Éducation nouvelle japonaise dont les auteurs sont les pédagogues et les enseignants plus ou moins militants luttant contre l'utilitarisme dominant, et qui prétend, se préoccuper en premier, de l'intérêt des enfants-apprenants dans les activités éducatives.

L'importance d'une référence à ce mouvement, c'est le fait que philosophiquement il se basait sur la « *vie/inochi* » et le revendiquait au nom de la vie des enfants. Ainsi, l'apparition du terme « vie » dans les pensées pédagogiques japonaises nous semble significative, lorsque nous assistons aujourd'hui à la manifestation d'une éducation portant le nom de « vie », même si cent ans d'écart séparent les deux (Chapitre V).

La troisième partie sera consacrée à la problématique et à la construction de l'objet de recherche. Suivant l'illustration historique des deux pensées éducatives que nous avons opposées précédemment, notre intérêt et notre posture de recherche seront clarifiés. Elles s'orienteront vers les points de vue des enseignants se basant sur la réalité des élèves, tout en écartant l'intention politique et utilitariste voulant manipuler l'acte pédagogique. Ainsi, seront introduits les concepts « formel » et « informel » avec l'idée de concevoir l'espace informel dans la structure institutionnelle formelle, en entendant par informel l'aspect autonome et libre des enseignants en matière d'éthique et de pédagogie. Nous supposons les deux discours possibles pour l'éducation à la vie : au niveau officiel (formel) et du terrain (informel). Et désormais, nous nous intéressons à l'éducation à la vie du point de vue informel (Chapitre VI).

La quatrième partie consistera en une présentation du cadre méthodologique et théorique de notre terrain d'étude. Les deux volets sont particulièrement importants. En un premier temps, nous nous orientons vers une démarche inductive et anthropologique à l'opposé de celle

hypothético-déductive. En s'accordant avec notre posture exprimée précédemment, cette recherche a l'intention de construire une compréhension de l'éducation à la vie à partir des regards des enseignants qui, selon notre supposition, pensent et agissent par eux-mêmes ; nous nous rapprochons ainsi de la théorie ancrée (*grounded theory*). En un second temps, nous décidons de programmer notre terrain d'études en deux étapes : le questionnaire et l'entretien semi-directif. Ce choix est clarifié dans la présentation du plan d'étude multi-méthodes (Chapitre VII).

La cinquième partie sera destinée à la présentation du déroulement et de l'organisation du terrain d'étude suivie de celle des analyses des données, des résultats ainsi que des interprétations de ceux-ci pour chacune des deux étapes. Notre échantillon effectif de la phase de questionnaire se constitue de 143 acteurs éducatifs sur 22 écoles primaires publiques dans la ville de Kyôto. À l'issue de cette analyse, nous obtenons, d'une part, les représentations des acteurs sur l'éducation à la vie, ses objectifs et les espaces scolaires concernés par celle-ci et, d'autre part, les représentativités des acteurs, notamment en matière de motivations et de difficultés liées à la pratique de cette éducation (Chapitre VIII). Dans l'étape suivante, nous avons réalisé 14 entretiens semi-directifs de manière à rechercher plus d'éléments personnels tels que les expériences et les opinions singulières. L'analyse des données des entretiens se base sur l'ensemble des méthodes proposées par Miles et Huberman (2003), une branche de la théorie enracinée, qui vise à avancer l'analyse passant par les deux grandes étapes, la description et l'explicitation, pour arriver au final à la construction conceptuelle et théorique. Les résultats de nos analyses éclaircissent le mécanisme général conduisant les enseignants à s'engager dans l'éducation à la vie, mais aussi le fait qu'en faisant cette éducation, ils participent inconsciemment mais pleinement à la transmission culturelle et à la socialisation des élèves. Cela révèle le fait que l'éducation au Japon a une forte vocation d'*éducation*, à l'opposé de l'*instruction*, sans hésiter à intervenir dans le domaine de la formation morale et des valeurs des élèves (Chapitre IX).

La sixième partie de notre travail correspondra à la conclusion. Nous reviendrons sur la problématique. Sur la base des résultats de l'analyse des données, nous réexaminons en quoi le mouvement de l'Éducation nouvelle et l'éducation à la vie sont liés, en faisant également allusion à une éventuelle contribution dans ce domaine. Nous reprendrons, ensuite, les concepts « formel » et « informel » que nous aurons tentés d'appliquer aux éléments empiriques. En fait, en réalité, ces deux espaces se mêlent l'un et l'autre, ainsi l'espace informel n'existe pas aussi indépendamment que nous aurions pu le supposer, ne serait-ce que pour le cas de l'éducation

au Japon. Par contre, ce constat nous amènera à penser un autre rapport possible entre les deux ; en réalisant l'éducation à la vie, les enseignants éduquent finalement les élèves à des valeurs et des normes culturelles, sociales et institutionnelles, alors que la normativité institutionnelle est aujourd'hui soumise à une influence néolibérale et nationaliste. De ce fait, n'y aurait-il pas une forme d'instrumentalisation de l'espace informel (où les enseignants confrontés aux problèmes des élèves prennent l'initiative) au profit de l'intérêt politique et idéologique ?

PREMIÈRE PARTIE : Approche contextuelle

Chapitre I : Histoire de l'Éducation au Japon - Évolution du système éducatif dans le temps

1.1 Période prémoderne : Époque d'Edo (1603-1868)

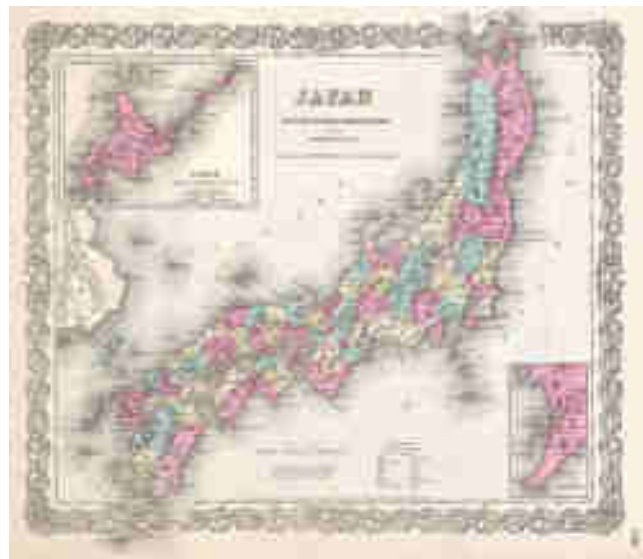
1.1.1 Contexte historique et géographique

La période prémoderne au Japon désigne l'époque d'Edo (1603- 1868) que succède l'ère Meiji¹ qui, quant à elle, est synonyme de modernisation ou d'occidentalisation. Le régime de l'époque d'Edo était féodal. Sous le pouvoir central du shogunat Tokugawa installé à Edo, le Japon était divisé en 300 fiefs (*han*) gouvernés chacun par un seigneur féodal. À cette époque, il existait quatre castes

hiérarchiques rigides – *bushi* (guerrier) ou samouraï, agriculteur, artisan, commerçant. Le *bushi* correspondait à la classe dominante et les autres castes, à la roture².

Le Japon est un pays insulaire situé au large de la côte nord-est du continent Eurasien. Il est composé de quatre îles principales représentant 95 % du territoire et de quelques milliers de petites îles. Le Japon est, du point de vue linguistique et culturel, un pays homogène. À cette époque, malgré la division territoriale en fiefs, la majorité de la population était Japonaise³ et utilisait une langue commune – le japonais, langue orale et écrite en alphabet japonais (symboles phonétiques) et en idéogrammes chinois (Kayashima, 1989, p.3).

Graphique 1. Carte du Japon créée en 1855 (vers la fin de l'époque d'Edo)



¹ L'époque d'Edo correspond au règne du shogunat Tokugawa qui transportera la capitale du pays de Kyoto à Edo - Tokyo. Quant à l'ère Meiji, elle correspond à la période historique suivante (1868-1912) où la souveraineté fut détenue par l'Empereur Meiji.

² Les *bushi* ou la classe dominante représentait seulement 5-6% de la population totale.

³ Les minorités à cette époque étaient les *Ainous* qui vivaient au Nord de l'archipel principal japonais et sur l'île d'*Hokkaido*, et les peuples d'*Okinawa*, qui quant à eux, vivaient au Sud du Japon, dans l'île principal de l'archipel d'*Okinawa*. Ces peuples possédait une culture, une langue et un mode de vie assez différents que ceux des Japonais.

Durant l'époque d'Edo (plus de 200 ans), le Japon a *fermé ses portes* au monde extérieur. Cela signifie d'une part l'interdiction de la mobilité internationale des Japonais et des étrangers dans le souci notamment de se préserver des pouvoirs occidentaux et catholiques, d'autre part le contrôle du commerce extérieur à l'exception de quelques ports restant ouverts dont Nagasaki, situé sur l'île de Kyushu à l'extrême sud du Japon, où les Chinois, les Coréens et les Hollandais furent autorisés à ouvrir des commerces, mais en nombre limité. Par ailleurs, le Pays se tenait informé activement des actualités du monde, des avancées intellectuelles et scientifiques. Dans ce cadre, les sciences occidentales, entre autres la médecine furent introduites par le biais des Pays-Bas. Ceci fut appelé études hollandaises et représentait l'ensemble des sciences occidentales.

1.2.1 Éducation et enseignements à l'époque d'Edo

Sur le plan éducatif, divers établissements d'enseignement existèrent à cette période dont le niveau d'instruction fut considéré relativement élevé.

1) Enseignement élitiste pour les enfants de la classe dominante

Nombreux étaient les fiefs qui créèrent leur propre établissement, qui s'appelait *hanko*, pour instruire les vassaux. Un *Hanko* suivait le modèle des Académies shogunales à Edo, entre autres *Shoheizaka gakumonjo* - le centre d'apprentissage le plus prestigieux de l'époque. Le *Hanko*, réservé aux futurs administrateurs ⁴, se basait sur la doctrine néoconfucianiste que le shogunat Tokugawa adopta comme l'orthodoxie de sa politique féodale. Cet enseignement orthodoxe consistait en un entraînement des arts guerriers (sabre, cheval, arc,

Graphique 2. Cours de lecture dans un hanko



Graphique 3. Entraînement à l'arc et aux flèches dans un hanko



⁴ Les *bushis* qui occupèrent la classe dominante étaient d'origine guerrière. Mais il n'y eut aucune guerre pendant l'époque d'Edo. Leurs fonctions se rapprochèrent plus de l'administrateur que du guerrier. Ainsi, ils se cultivèrent intellectuellement, à travers leur éducation, tout en gardant les exercices guerriers.

arts martiaux etc.) d'un côté et une éducation intellectuelle et morale d'autre part par l'étude des textes historiques, philosophiques et littéraires confucianistes en sino-japonais et en japonais (*Ibid.*, p.6-7). Nombreux diplômés de *hanko* furent recrutés comme professeur de cet établissement (Oba, 2015, p.1).

Par ailleurs, vers la fin de l'époque d'Edo, lorsque les Occidentaux commencèrent à forcer les portes du pays, les autorités centrales et locales créèrent de nombreux établissements spécialisés en sciences occidentales : l'École de Science Militaire Occidentale (1856), l'École de Médecine Occidentale (1858), l'École des langues Étrangères et des Sciences occidentales (École de *Kaisei*, 1863), etc. (Kayashima, 1989, p.7).

2) Enseignement populaire pour les enfants des roturiers et des guerriers

Graphique 4. Leçon dans une *terakoya*



Il existait de nombreuses écoles de temple ou *terakoya* pour cette population. Ces écoles se focalisèrent sur l'enseignement élémentaire comme la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que les règles morales sociales et professionnelles (*Ibid.*). Il existait plusieurs types de manuels scolaires créés pour répondre au besoin des métiers que les enfants de chaque caste exercèrent plus tard. Par exemple, on y voit les modèles de correspondances écrites, les vocabulaires quotidiens et professionnels, les connaissances géographiques, les morales pour les roturiers⁵ etc. Les maîtres de ces écoles étaient des hommes instruits d'origine variée (roturiers, guerriers, membres du clergé bouddhiste et shintoïste). Malgré tout, cet enseignement était laïc (*Ibid.*).

Les *Terakoya* se répandirent largement à l'époque d'Edo, ainsi selon les statistiques disponibles, il exista plus de 10 000 *terakoyas* dans tout le pays dans la première moitié de 19^e siècle⁶. Le taux de scolarisation était de 40 % pour les garçons, de 10 % pour les filles⁷, et le taux d'alphabétisation de 40 à 50 % chez les hommes et de 15 % chez les femmes⁸ (*Ibid.*).

⁵ Le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (2009) Référence à http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317556.htm

⁶ Naka, A. (1984) *Ninon Kindai Kyouiku Shoushi* (Histoire de l'Education Moderne du Japon), Tokyo, Fukuyama Shuppan, p. 15

⁷ Dore, R.P. (1965) *Education in Tokugawa Japan*, Londres, Routledge & Kegan Paul, p. 254

⁸ Kobayashi, T. (1976) *Society, Schools and Progress in Japan*, Oxford, Pergamon Press, p.13

Précisons que les *terakoya* étaient des établissements privés fonctionnant hors du contrôle gouvernemental/shogunal.

3) Enseignement mixte de haut niveau

Les établissements qui s'appelaient *shijuku* étaient des académies privées relativement de haut niveau, destinées aux étudiants de diverses classes sociales (*Ibid.*, p.6). Hors du contrôle officiel, les *shijukus* se développèrent assez librement. Les professeurs de *shijukus*, souvent des spécialistes voire des grands professeurs en certains domaines : philosophie confucianiste, philosophie japonaise, études sino-japonaises, études occidentales (hollandaises), ouvraient leur propre académie chez eux et les étudiants venaient pour leur renommée.

Ces différents établissements d'enseignements de l'époque d'Edo fournirent, quantitativement et qualitativement, les bases du développement des nouveaux systèmes éducatifs modernisés à l'ère suivante, l'ère Meiji.

1.2 Période de la modernisation : Ère Meiji (1868-1912) jusqu'à la fin de la guerre (1945)

1.2.1 Restauration de Meiji

La fermeture des frontières du pays prit définitivement fin en 1854 après des années de négociations forcées par l'Occident (les États-Unis, l'Angleterre, la Russie, la France). Cette réouverture du pays aux étrangers provoqua une grande mutation dans la société et finit par un changement de pouvoir politique. L'ère Meiji commença en 1868 et on appelle l'ensemble des réformes politique, sociale et économique connues au début de cette ère la Restauration de Meiji.

Étant donné que ces réformes globales sont liées à celles relevant de l'éducation, nous pouvons mettre en exergue quelques changements principaux. D'abord, sur le plan politique, le gouvernement shogunal fut remplacé par une monarchie parlementaire dont la souveraineté était détenue par l'Empereur. Les fiefs furent abolis et une administration centralisée fut créée. Sur le plan social et économique, d'une part les castes féodales, la pension versée aux *bushis* et les restrictions imposées aux différentes castes (mobilité résidentielle et commerciale) furent abolies ou supprimées, et d'autre part la modernisation des systèmes d'impôt et monétaire, la révolution industrielle, l'installation du système de poste et de télécommunication, l'occidentalisation du mode de vie furent réalisés progressivement. N'oublions pas la

réorganisation de l'Armée généralisée à l'ensemble de la population au lieu du monopole des *bushis* d'autrefois. Ainsi, la Réforme de Meiji se caractérise, de manière générale, par la transformation radicale d'une société féodale, fermée et autarcique à celle moderne, capitaliste et ouverte à l'étranger (*Ibid.*, p.4), et elle est aussi le contexte, dans lequel, s'inscrit la réforme éducative.

1.2.2 Développement du système éducatif moderne

Le nouveau gouvernement de Meiji fut confronté à la pression militaire des États-Unis et aux nouveaux rapports diplomatiques et commerciaux avec l'Occident. Les dirigeants politiques du gouvernement souffrirent d'un retard considérable du pays sur le plan technologique, économique et militaire par rapport à leurs partenaires. Les développements de ces trois dimensions devinrent des impératifs politiques jusqu'à la modernisation (l'occidentalisation) de tous les domaines incluant le mode de vie des Japonais, car il sembla aux dirigeants politiques japonais que cette modernisation/occidentalisation était le seul moyen de résister aux menaces économique et militaire des pouvoirs occidentaux (*Ibid.*, p.26).

Dans cette situation et du point de vue politique, l'éducation fut la clé de la modernisation dont deux points furent particulièrement désignés comme prioritaires ; l'éducation obligatoire et universelle d'une part, la formation des dirigeants de haut niveau d'autre part.

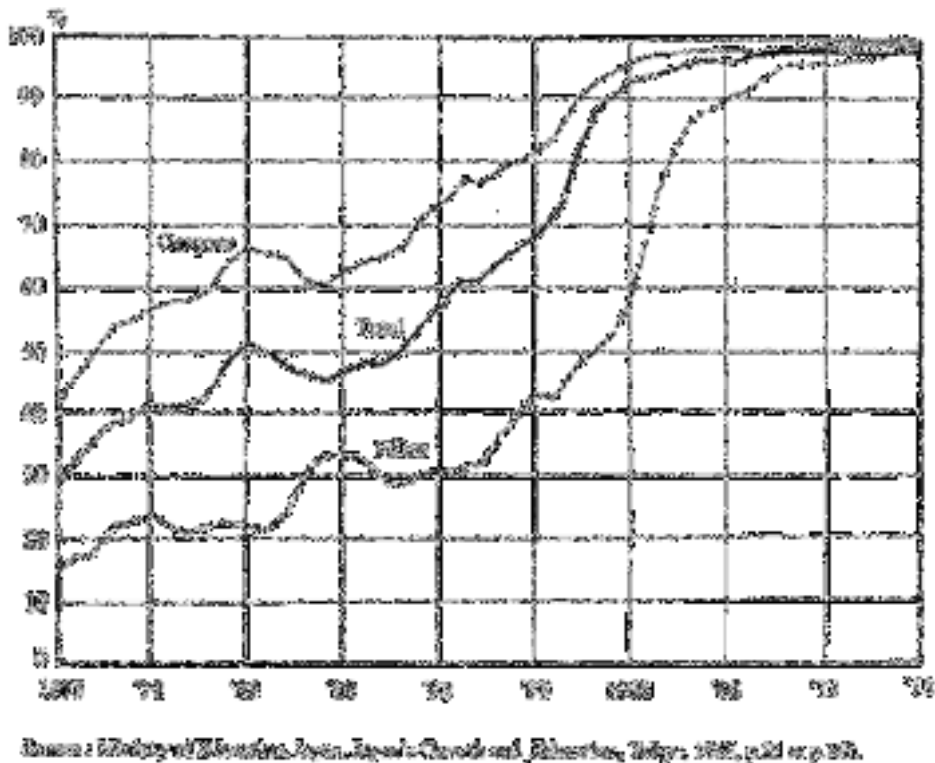
En 1871 fut créé le ministère de l'Éducation. Ce dernier étudia divers systèmes éducatifs occidentaux et s'inspira du système américain sur le plan pédagogique et du modèle français mêlés avec ceux d'autres pays pour l'administration. En 1872, la première loi éducative (le Code Fondamental de l'Éducation) formula les objectifs reflétant l'orientation de la politique générale, à savoir l'ambition pour l'universalisation de l'éducation obligatoire avec l'alphabétisation de toute la population et la formation d'une conscience nationale qui demeure la qualité nécessaire pour le développement et l'indépendance du pays. La loi établit également le système éducatif centralisé en trois cycles : l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Nous allons aborder maintenant, le développement de la scolarisation par cycle.

1.2.2.1 Développement de la scolarisation

1) Enseignement primaire

Dans les premières années de Meiji, la priorité fut accordée à l'enseignement primaire et la formation des maîtres nécessaires. C'est dans les années 1900 où se réalisa l'enseignement primaire universel (Graphique 5).

Graphique 5. Taux net de scolarisation de l'enseignement obligatoire (Kayashima, p.11)



Cette rapide augmentation de la scolarisation est due à un héritage riche du système éducatif du passé. L'entrée dans la période d'industrialisation des années 1890 et la gratuité de l'enseignement obligatoire à partir de 1900 accélèrent le rythme de l'augmentation du taux de scolarisation : 48,93 % en 1890, 81,48 % en 1900 et 98,14 % en 1910 (*Ibid.*, p.10). En effet, de nombreuses écoles primaires furent construites sur la base des *terakoya*, et les communautés locales participèrent aux frais (Oba, 2015, p.2).

2) Enseignement secondaire

Étant donné la priorité donnée à l'éducation de masse (primaire) et la formation des élites (supérieur), l'enseignement secondaire ne fut considéré, dans un premier temps, que comme un simple passage entre les deux. Par ailleurs, à partir des années 1890 avec le

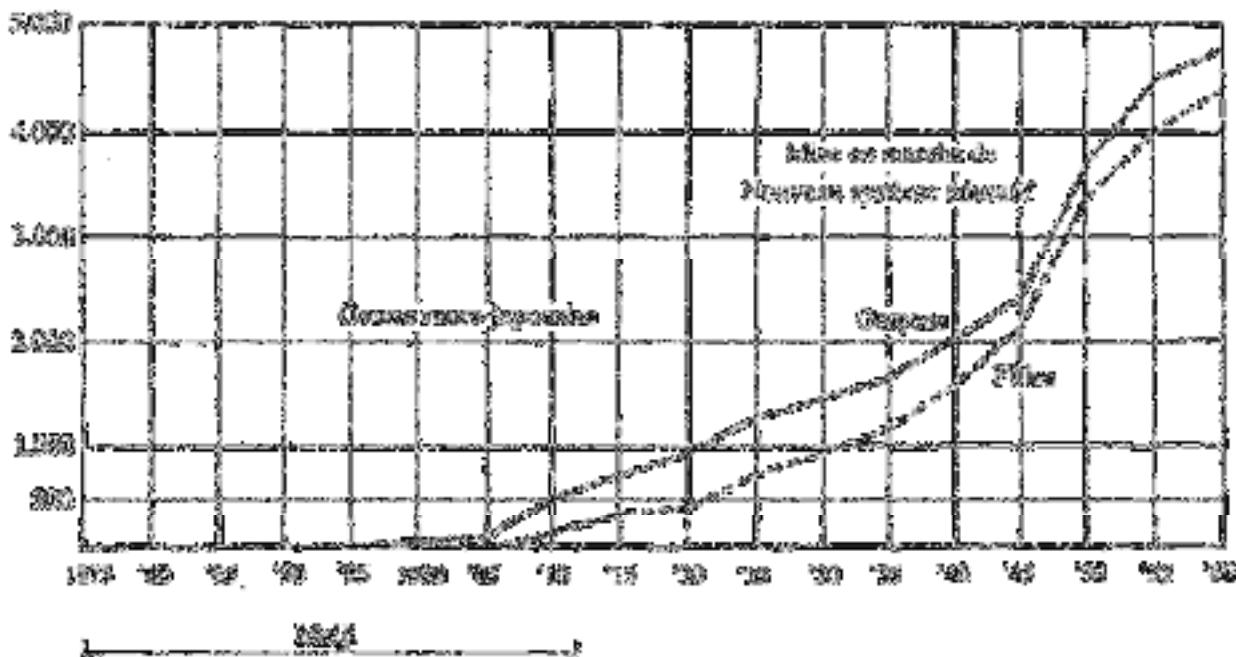
développement industriel, la demande de l'enseignement secondaire augmenta dans la population et notamment chez les industriels (Kayashima, 1989, p.14). Et puis la gratuité de l'enseignement primaire favorisant une augmentation rapide du taux de scolarisation exigea également la préparation du terrain pour l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, diverses formes de l'enseignement secondaire sont nées vers 1900, entre autres, l'enseignement technique, professionnel et celui dédié aux filles. Voici, le taux de scolarisation en secondaire tout confondu : 0,7 % en 1890, 1,1 % en 1895, 2,9 % en 1900 et 4,3 % en 1905 (Voir le Tableau 2 et le Graphique 6).

Tableau 2. Taux net de scolarisation au niveau secondaire (Kayashima, p.14)

Année	Total	Garçons	Filles	Agglomération
1878	0,7 %	1,3 %	0,0 %	14-18
1890	1,1 %	1,3 %	0,1 %	
1895	2,9 %	1,4 %	0,5 %	13-18
1898	0,7 %	1,3 %	0,2 %	
1899	1,1 %	2,1 %	0,2 %	12-16 (a)
1899	2,9 %	3,2 %	1,6 %	
1900	4,3 %	6,9 %	1,7 %	10-11 (b)
1906	15,9 %	12,8 %	9,8 %	
1915	18,9 %	23,2 %	12,8 %	12-18

(a) Secondaire
 (b) Haut-secondaire
 Source : Ministry of Education, Japan, Japan's Growth and Education, Tokyo, 1969, p.35 & p. 188

Graphique 6. Evolution des effectifs de l'enseignement secondaire (Kayashima, p.16)



Source : Ministry of Education, Japan, Japan's Growth and Education, Tokyo, 1969, p.35 & 188.

3) Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur consistait d'une part en écoles spécialisées (mono disciplinaire) nationales, locales et privées, et en universités impériales (pluridisciplinaires) d'autre part (Oba, 2015, p.4). Le gouvernement créa en 1877 l'Université de Tôkyô, le premier établissement universitaire au sens occidental et seule université jusqu'en 1897, qui se composait des facultés de droit, de sciences, de lettres, de médecine et de technologie.

L'enseignement supérieur avait pour objectif de former des cadres hautement qualifiés mais en nombre limité (Kayashima, 1989, p.17). De 1875 à 1900, le taux d'accès au supérieur resta entre 0,3 % et 0,5 %, et dépassa enfin 1,0 % en 1910, alors que celui de l'enseignement primaire atteignait déjà 98,14 % et le secondaire 15,9 %. (Tableau 3).

Tableau 3. Taux net de scolarisation au niveau supérieur (Kayashima, p.17)

Année	Total	Garçons	Filles	Age correspondant
1875	0,3 %	0,7 %	0,0 %	17-20
1880	0,3 %	0,8 %	0,0 %	
1885	0,4 %	0,7 %	0,0 %	16-20
1890	0,4 %	0,8 %	0,0 %	
1895	0,5 %	0,7 %	0,0 %	
1900	0,5 %	1,0 %	0,0 %	
1905	0,9 %	1,7 %	0,1 %	17-20
1910	1,0 %	1,8 %	0,4 %	
1915	1,9 %	1,9 %	0,1 %	

Source: Ministry of Education, Japan, *Japan's Education and Statistics, 1963*, p. 49 et 101 (Graphique 3)

La moitié des étudiants dans l'enseignement supérieur suivaient des études de droit, d'économie ou de littérature afin de se préparer à la fonction publique. D'autres domaines d'étude étaient l'éducation, la science, l'ingénierie, l'agriculture, la médecine et les études ménagères (uniquement pour les filles).

Tableau 4. Répartition des étudiants de l'Université de Tokyo par origine sociale (%) (Kayashima, p.18)

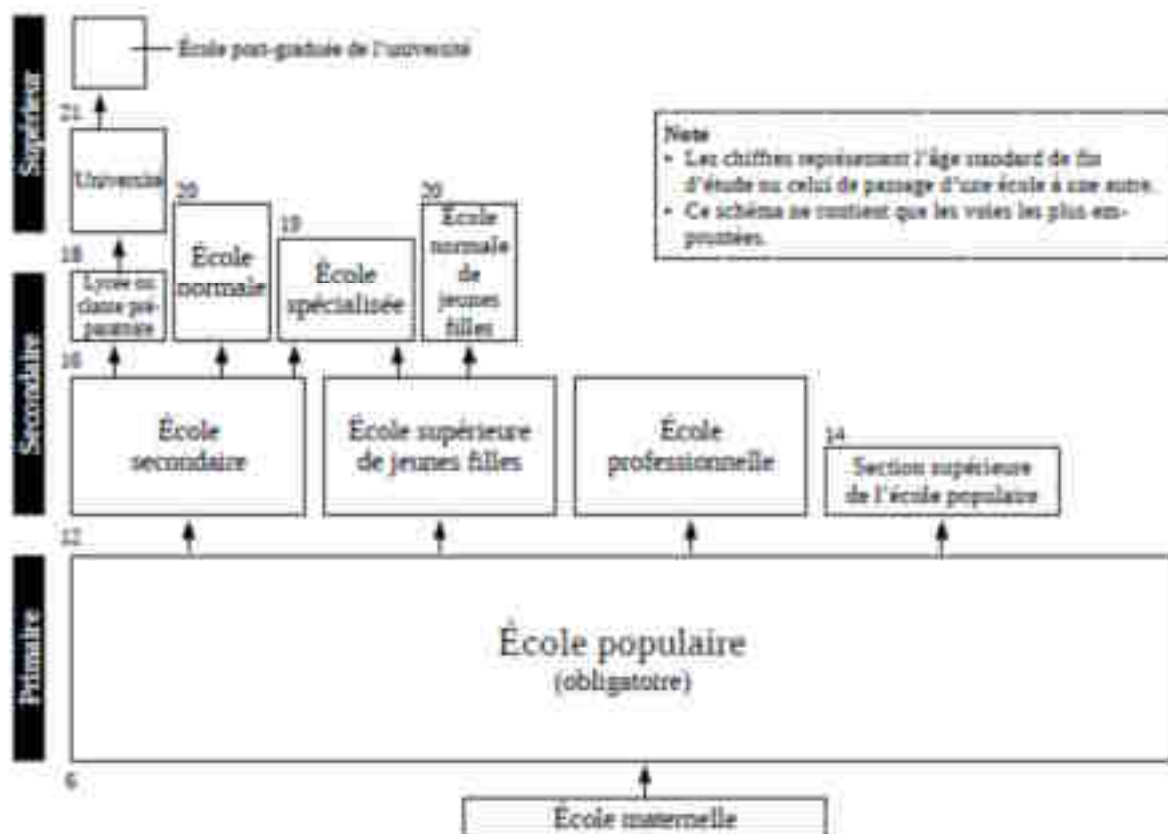
Année	1878	1879	1880	1881	1883	1883	1884	1885
Acristocrate	0,6	0,3	0,0	0,0	0,1	0,1	0,2	0,2
Ex-ôgushi	33,9	77,7	73,6	51,8	49,1	52,8	50,2	51,7
ôpouarier	25,5	21,6	24,5	48,2	50,8	47,9	49,6	48,1

Si le taux d'accès à l'enseignement supérieur n'évolua pas assez pendant des années, la composition de l'origine sociale des étudiants connut une mutation. Comme nous le voyons sur le Tableau 4 ci-dessus qui montre le cas de l'Université de Tôkyô. En 1878, les étudiants issus

d'une famille d'ex-bushi (la classe dominante à l'époque Edo) représentent plus de 70 % contre 25,5 % d'étudiants d'origine roturière. Cependant, depuis 1881, le taux entre les deux se rapproche et se partage presque. Ceci s'explique par une conséquence du développement capitaliste avec l'arrivée de la méritocratie dans la société japonaise.

Enfin, le graphique suivant est le système éducatif de l'année 1944.

Graphique 7. Système éducatif de l'année 1944 (Oba, 2015, p.7)



Nous constatons que si six années de l'enseignement primaire obligatoire sont bien systématisées, faute de législation, l'enseignement secondaire et semi-supérieur se diversifient selon des objectifs d'origine administrative (étatique, local, privé). Les enseignements au-delà du secondaire peuvent être une préparation directe à l'accès à l'Université (Lycée préparatoire), une formation des corps d'enseignants (École normale), des écoles professionnelles de divers domaines (École spécialisée) ou un enseignement dédié aux filles (École normale de jeunes filles).

1.2.2.2 Établissement du principe de l'éducation

Nous venons de voir l'aspect sociologique du développement du système éducatif moderne. Maintenant, nous nous intéressons qualitativement à la réforme éducative de Meiji.

Dans les premières années de Meiji, c'est principalement des occidentalistes qui dirigèrent la politique du pays. Mais petit à petit, l'excès de l'occidentalisme fut remis en question, et le gouvernement commença à chercher une solution de compromis en insistant notamment sur l'aspect culturel du pays. Il s'agit de pousser les développements industriels, technologiques, économiques et militaires selon le modèle occidental, mais en éliminant les idées occidentales modernes comme la liberté, l'indépendance, les droits de l'homme etc. au profit de valeurs *traditionnelles* du pays. Cette idée se résume dans le slogan « esprit japonais et technologie occidentale » (*wakon-yosai*). En effet, c'est sur cette base de l'idéologie nationaliste que se construisit la nation moderne japonaise.

La politique éducative, quant à elle, cherchait, au-delà du système éducatif, le principe et les valeurs de l'éducation pour l'ère moderne, conformément à la direction générale du gouvernement.

Intellectuellement, l'ère Meiji se caractérise par les Lumières. Il y eut différents courants dont la prise de position fut quasi opposée. D'un côté, les progressistes, représentés notamment par Fukuzawa Yukichi, s'engageant dans le mouvement pour les libertés et les droits du peuple au début de Meiji insistèrent sur les « Lumières par le bas » dont l'idée fut l'émancipation des individus en formant un esprit libre et indépendant, et l'élimination des valeurs confucianistes qui ne produisaient que des peuples obéissants. D'un autre côté, les conservateurs traditionalistes prônèrent, quant à eux, les « Lumières par le haut » en voulant former le peuple conformément à l'intérêt de l'État en leur inculquant l'esprit de loyauté, de dévotion et d'héroïsme autrefois associé à la classe des *bushis* (Horio, 1993, p.30).

Ce sont les conservateurs qui prirent finalement la direction en matière d'éducation. La politique éducative de Mori Arinori (1847-1889), un partisan conservateur, ministre de l'Éducation de 1885 à 1889, contribua pleinement à la fondation du principe éducatif d'avant-guerre. Il s'agit de séparation entre « l'éducation » et « le savoir » (*Ibid.*, p.52). Mori définit les écoles primaires comme le lieu de « l'éducation (ou du savoir confucéen) » pour former des individus qui comprennent les devoirs du sujet japonais et pratiquent la morale afin de maximiser la réalisation des intérêts communs du pays. Il annonça clairement la supériorité de

l'éducation morale par rapport aux autres matières, entre autres celles scientifiques, dans l'intention de ne pas développer, dans le peuple, l'esprit scientifique, critique et la rationalité. Quant à l'Université, elle fut définie comme un lieu de « recherches académiques (ou de savoir scientifique) ». On y accorda un *certain* esprit de liberté et de rationalisme afin d'assurer le développement scientifique et technologique et de préparer des élites, futurs administrateurs du pays. Soit l'éducation de masse, soit la formation de l'élite, toutes les deux étaient subordonnées à l'intérêt idéologique de l'État.

Dans ce schéma idéologique, s'ajoute la religion. En fait, les dirigeants japonais, étant très préoccupé au sujet de la consolidation de l'unité nationale, analysèrent la religion occidentale, le christianisme, et l'identifièrent comme un pouvoir permettant de mieux gouverner et mieux réunir les peuples dans le monde occidental. Ainsi, le gouvernement japonais créa une religion nationale du type monothéiste sur la base du culte des ancêtres impériaux qu'on nomma le Shinto d'État. Et la Constitution impériale de 1889, la première constitution japonaise, définit que le Japon était un État impérial gouverné par l'Empereur, le souverain absolu à la fois politique et spirituel, et que tous les Japonais étaient des sujets de l'Empereur.

À la suite de la promulgation de la Constitution en 1890, la politique éducative adopta le Rescrit impérial sur l'Éducation, et ainsi le système éducatif moderne s'acheva législativement. Le Rescrit impérial sur l'Éducation⁹ est un texte élaboré par les idéologues confucianistes et publié au nom de l'Empereur Meiji. On y prône les morales confucianistes associées à l'impérialisme comme la loyauté, la piété filiale, l'obéissance au supérieur et la gloire de l'Empire (Kayashima, 1989, p.30). Le Rescrit impérial fonctionna, désormais, comme

⁹ Texte intégral en traduction française (Oba, 2015, p.3).

« A Nos sujets :

Nos Impériaux Ancêtres ont établi l'Empire sur une base large et impérissable et ils ont profondément et solidement implantée la Vertu dans Notre Patrie ; Nos sujets, constamment unis dans les sentiments de loyauté et de piété filiale, en ont d'âge en âge illustrée la beauté. Telle est la grandeur du caractère fondamental de Notre Empire, telle est aussi la source de Notre éducation. Vous, Nos sujets, soyez fils pieux, frères affectionnés, époux unis, amis sincères ; vivez modestement et avec modération ; étendez votre bienveillance à tous ; adonnez-vous à la science et pratiquez les arts, et par là, développez vos facultés intellectuelles et cultivez vos qualités morales ; de plus, travaillez pour le Bien Public et les intérêts de la Communauté ; respectez toujours la Constitution et observez les lois ; si un jour les circonstances le demandent, offrez-vous courageusement à l'État ; vous défendrez ainsi et maintiendrez la prospérité de Notre Trône Impérial, contemporain du Ciel et de la Terre. De la sorte, non seulement vous montrerez Nos bons et fidèles sujets, mais encore vous ferez briller les plus hautes traditions de vos aïeux. La voie exposée ici est, en effet, la Doctrine que Nous ont léguée Nos Impériaux Ancêtres, pour être observée aussi bien par Leurs Descendants que par les sujets, infaillible en tout temps et vraie en tout lieu. C'est Notre vœu de la prendre à cœur en toute révérence, de concert avec vous, Nos sujets, afin que nous puissions atteindre tous à la même Vertu. »

une seule loi, un seul principe de l'éducation, en tout cas au niveau de l'enseignement primaire universel et obligatoire, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale (1945).

Pour conclure, la réforme éducative de Meiji se mit en marche assez rapidement, d'une part grâce à l'héritage riche de l'éducation et de l'enseignement de l'époque précédente, et d'autre part en raison de l'objectif de la réforme ciblé par l'État dans le contexte d'une urgence nationale. Le système éducatif de l'ère Meiji se caractérisa par un dualisme : l'enseignement primaire pour l'éducation des masses, et l'enseignement supérieur pour la formation des élites. Au niveau primaire, la priorité fut donnée à l'éducation morale dont le contenu fut défini selon le Rescrit impérial, afin d'inculquer dans la population les valeurs confucéenne et impériale. Ce projet d'endoctrinement se transforma, pendant la période de la guerre (des années 1930 jusqu'en 1945), en instrument politico-religieux ultranationaliste, et les sujets japonais furent tous censés participer à la *Guerre sainte* au nom de l'Empereur (histoire du *kamikaze* etc.).

1.3 Depuis la période d'après-guerre (1945 - des années 1980)

La réforme éducative d'après-guerre se déroula, en gros, en deux étapes¹⁰. La première étape correspond à la période de l'occupation américaine qui consiste d'une part en un nettoyage en profondeur de l'éducation sous le régime impérialiste, et d'autre part en l'établissement d'un nouveau système éducatif inspiré de la démocratie américaine.

La deuxième étape renvoie à la réforme d'après-occupation. Il y eut, dans un premier temps, une période de réappropriation des bases éducatives fondées sous l'influence américaine de manière à mieux s'adapter au contexte du pays. À partir des années 1960, le Japon entra dans une croissance économique importante avec une expansion démographique nécessitant un grand aménagement et une massification de l'enseignement professionnel et supérieur.

1.3.1 Réforme éducative sous l'occupation américaine (1945-1952)

1.3.1.1 Démocratisation du régime et de l'éducation

¹⁰ Le site officiel du ministère de l'éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317414.htm (site en anglais)

À la suite de la défaite du Japon contre les Alliés à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'occupation américaine commença par une grande opération de démocratisation, de démilitarisation, de désidéologisation et de pacification de l'ancien régime. Ceci aboutit à la Constitution promulguée en 1946 qui énonçait la séparation complète de la religion et de l'État, la souveraineté populaire de la nation et la garantie des droits fondamentaux de l'homme¹¹.

Sur le plan éducatif, les occupants américains voulurent faire du système éducatif le moyen de démocratiser le pays. Ils éliminèrent, dans un premier temps, les traces idéologiques impérialistes de toutes les institutions scolaires. Ce nettoyage s'appliqua notamment aux manuels du cours de morale et d'histoire-géographie, et aux objets politico-religieux comme le portrait de l'Empereur etc. Quant aux enseignants, qui étaient censés être les premiers à exalter les élèves à la *Guerre sainte*, ils sont appelés à coopérer dans un nouvel esprit pacifique et démocratique, mais certains d'entre eux sont épurés à cause de leur forte idéologie impérialiste.

Le Rescrit impérial, fonctionnant auparavant comme une seule loi sur l'éducation, fut abrogé et remplacé par la loi fondamentale de l'Éducation (1947) ayant vocation démocratique et pacifique. Cette loi déclarait également l'indépendance de l'éducation vis-à-vis du pouvoir politique.

Cette nouvelle orientation de l'éducation guidée par les occupants américains fut adoptée plus ou moins positivement par les responsables japonais, qui regrettaient beaucoup que l'éducation ait servi à la guerre. Ainsi, pendant la période de l'immédiate après-guerre, tout le monde pensait profondément qu'il était important désormais d'éduquer les jeunes japonais dans l'esprit démocratique et pacifique.

1.3.1.2 Introduction d'un nouveau système éducatif

Le GHQ (Commandement suprême des forces alliées installées au Japon dont la majorité était constitué de l'armée américaine) mandata la Commission des États-Unis pour l'Éducation au Japon, se composant de 27 spécialistes de l'éducation, pour donner des conseils au Japon en matière de système, des contenus d'enseignement, des pédagogies, des didactiques etc., afin d'optimiser une démocratisation de l'éducation japonaise¹².

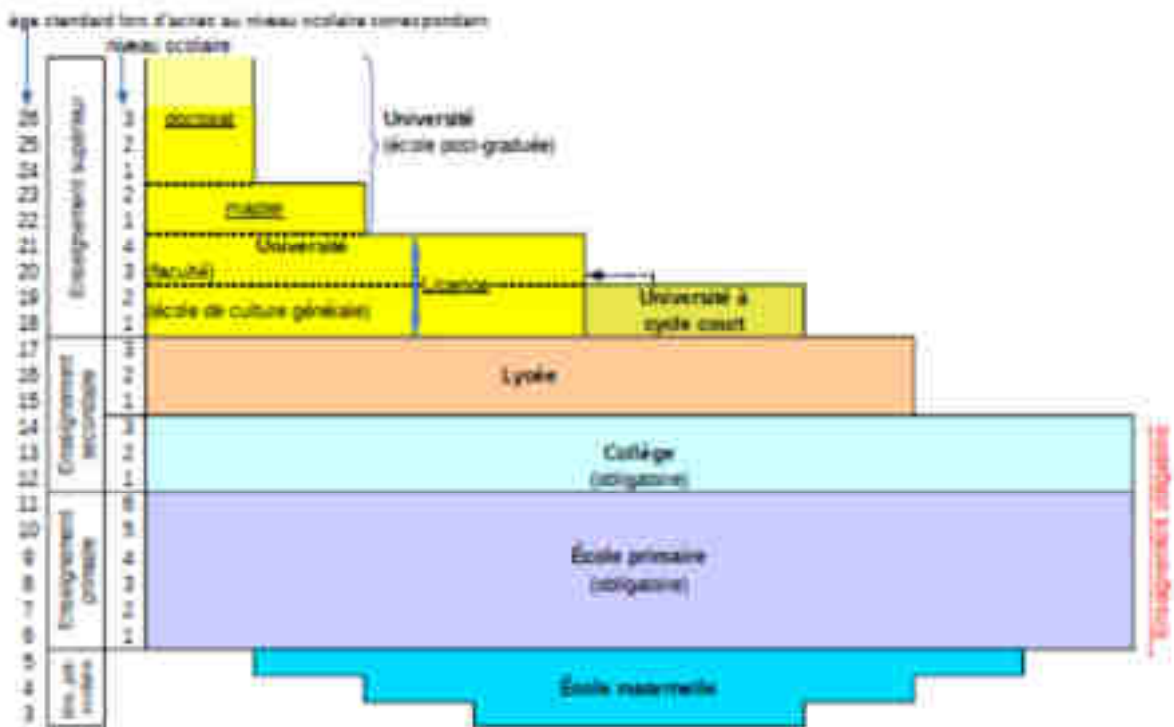
Le Graphique 8 montre le système scolaire d'après-guerre établi sur les bases des conseils des États-Unis. Le nouveau système éducatif, tout en visant à détruire la structure de

¹¹ Malgré tout, l'Empereur reste un symbole du pays. Cela n'a pas changé pas jusqu'à aujourd'hui.

¹² Le site officiel du ministère de l'éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317419.htm (site en anglais)

l'ancien système basé sur l'élitisme, adopta le « système 6-3-3-4 » américain de l'enseignement primaire jusqu'au supérieur.

Graphique 8. Système éducatif d'après-guerre (Oba, 2015, p. 8)



Nous constatons d'abord le prolongement de l'enseignement obligatoire de six ans à neuf ans (jusqu'à la fin du collège). Ensuite, le nouvel enseignement secondaire du 2^e cycle fut introduit en remplacement des divers établissements existant auparavant.¹³ À l'issue de cette opération, la hiérarchie qui existait entre les différents types d'institutions dans l'ancien système disparut.

Quant à l'enseignement supérieur, il fut également simplifié en unifiant les diverses formes d'institutions existant auparavant en un seul statut : l'Université (4 années d'études), à l'exception de l'Université à cycle court (2 années) qui servait surtout à une promotion des femmes en matière d'accès à l'établissement supérieur. Ceci élimina également la différenciation hiérarchique entre les établissements supérieurs de la structure du système éducatif. Concernant les programmes de l'enseignement supérieur, suivant le modèle américain, on les aménagea en intégrant le cursus d'enseignement général (la culture générale ou les arts

¹³ Pour comparer avec le système d'avant-guerre, voir le Graphique 7.

libéraux, dispensé auparavant dans les lycées), dans les deux premières années de l'Université. Les deux années suivantes se consacraient aux enseignements spécialisés dans les facultés, dont la durée se réduit de trois ans à deux ans après réforme.

Une autre caractéristique importante sur l'ensemble du nouveau système, c'est la décentralisation administrative et la libération de l'éducation de l'autorité du Ministère de l'Éducation. Pour que l'éducation soit un droit du peuple et non pas un devoir, le nouveau système éducatif essaya de réduire l'autorité du Ministère de l'Éducation en transférant une part aux politiques locales. On créa un conseil de l'éducation dans chaque collectivité territoriale en tant que responsable de l'administration et de l'enseignement pour les établissements primaire et secondaire publics.

1.3.2 Révision et évolution du système éducatif d'après-occupation (des années 1950 – 1970)

1.3.2.1 Contexte : guerre de Corée et réorientation de la politique américaine

Pendant la période de la guerre, le Japon possédait des colonies d'outre-mer dont la Corée. Et au nord de la Corée, il exista, entre 1932 et 1945, la Nation de Mandchourie gouvernée par l'armée japonaise d'occupation. Le 8 août 1945, quelques jours avant la capitulation du Japon (le 15 août), l'Union soviétique entra officiellement en guerre contre le Japon et dirigea son armée vers la Nation de Mandchourie du nord. Les États-Unis, craignant que la péninsule de la Corée entière ne soit saisie par le pouvoir communiste, proposa à l'Union soviétique de diviser ce territoire en deux et que l'Union soviétique occupât le Nord et les États-Unis le Sud. Ce fut accepté.

La Corée fut libérée de l'occupation japonaise après la guerre. Mais comme convenu lors de la Conférence de Yalta qui eut lieu en février 1945, les États-Unis et l'Union soviétique continuèrent à occuper la péninsule divisée en deux. En 1948, dans le contexte de l'opposition entre les deux occupants, le Sud créa la République de Corée, et le Nord la République populaire démocratique de Corée. En 1950, l'armée de la Corée du Nord, soutenue par l'Union soviétique et la Chine, envahit le territoire du Sud dans une tentative d'unification de la péninsule par la force. Cela déclencha la guerre de Corée qui dura jusqu'en 1953.

Ce contexte géopolitique apporta un changement important dans la stratégie des États-Unis concernant le Japon. En effet, les États-Unis eurent des besoins matériels, militaires et financiers pour remporter la guerre contre les forces communistes en Extrême-Orient. Mais

étant dans impossibilité de gagner l'opinion publique et de mettre en place les budgets nécessaires pour cela, les États-Unis décidèrent de remilitariser le Japon, afin qu'il servît d'une part de frein à l'expansion communiste dans la zone géographique en question, et d'autre part de pays fournisseur tant économiquement, industriellement que militairement.

Ces sollicitations conjoncturelles entraînèrent non seulement une augmentation significative de la productivité industrielle et de l'économie du Japon, mais aussi la remise à niveau scientifique, technologique et d'ingénierie, car les spécialistes américains vinrent enseigner au Japon pour faire fabriquer des armes sophistiquées et de haute précision. Ainsi, ces quelques années d'amélioration économique préparèrent une base favorable pour une croissance économique encore plus significative durant les années 1960 et 1970.

Quant aux États-Unis, ils changèrent, par conséquent, leur politique de reconstruction du Japon ; création d'un pays pacifique mais armée, économiquement forte et indépendant à la recherche d'un intérêt plus ou moins commun. L'occupation américaine se termina en 1952, lorsque le Traité de San Francisco entra en vigueur, et la nouvelle relation de partenaires s'officialisa avec le traité mutuel de sécurité nippo-américain, signé peu après celui de San Francisco.

Par ailleurs, la réorientation politique et le phénomène économique que connut le Japon à cette période furent déterminants pour la conduite politique du pays après l'occupation et le développement technologique et industriel, qui produisirent, par conséquent, un fort impact sur le monde de l'éducation. Il s'agit d'une part du retour d'une idée d'autodéfense collective associée, encore une fois, aux valeurs traditionnelles, et d'autre part des entreprises qui prirent de plus en plus d'initiatives en matière de système éducatif et de formation efficace à l'égard de l'exigence économique (Leclercq, 1984, p.67).

Dans les parties suivantes, nous aborderons ces deux phénomènes l'un après l'autre.

1.3.2.2 Retour de l'autorité étatique et de l'éducation morale

Une fois l'indépendance retrouvée après la signature du traité, la politique japonaise commença à parler ouvertement de la nécessité de corriger des excès de la démocratisation en avançant l'idée de l'éducation patriotique (Horio, 1993, p.106). Il s'agit d'un retour à la politique nationaliste conservatrice et à celui de l'autorité publique sur la scène éducative. En effet, cette dernière qui avait perdu considérablement de son pouvoir pendant l'occupation

faisant avancer une démocratisation de l'éducation, recommença à s'engager à nouveau dans l'éducation publique.

La volonté politique apparut d'abord dans le retour du contrôle des manuels scolaires par la création du Manuel d'orientation des études (programmes scolaires) qui déterminait minutieusement les contenus d'enseignement. Ce qui posa le plus de problèmes, ce furent les manuels d'histoire dont le contenu subirent encore une fois des interprétations idéologiques nationalistes dans les descriptions.

Ensuite, l'autorité publique devait faire face à la résistance des enseignants. En effet, le Syndicat des Professeurs du Japon fut fondé en 1947 sur l'initiative américaine dont le taux d'adhésion était assez élevé à l'époque (plus de 80 %). Le Syndicat des Professeurs, le défenseur de la démocratie et du pacifisme dans l'éducation par nature, s'engageait également dans une politique de gauche (socialiste/communiste). Au-delà de la défense de leur métier, le Syndicat des Professeurs combattait vivement la politique éducative autoritaire et conservatrice. La guerre idéologique entre l'autorité et le Syndicat était tellement acharnée qu'en 1958, lors d'une révision du Manuel d'orientation des études, le Ministère de l'Éducation déclara qu'« il était déconseillé d'enseigner autre chose que ce qui était prescrit, ou de conduire l'instruction d'une façon différente de celle indiquée » (*Ibid.*, p.109), le non-respect de cette règle fut passible de sanction. Comme ceci le montre, la liberté pédagogique des enseignants était relativement limitée par le programme scolaire, les manuels ainsi que par les sanctions en cas de non-respect des directives.

Le retour de l'autorité étatique sur l'éducation signifie également le retour de l'éducation morale, supprimée pendant l'occupation. En fait, si beaucoup reconnurent la gravité du fait que le Rescrit impérial et l'éducation morale servirent à une guerre terrible, il restait chez les conservateurs une nostalgie du Rescrit impérial et le besoin d'un appui moral ; le Rescrit impérial fournissait, bon gré mal gré, un appui moral important pendant un demi-siècle en tant que seul principe d'éducation. De ce fait, des responsables éducatifs essayèrent d'intégrer les valeurs du Rescrit impérial dans le principe démocratique.

À ce propos, pendant l'occupation et dans le cadre de la démocratisation et la pacification des contenus de l'enseignement, les matières scolaires furent aménagées selon des modèles américains. Alors, l'éducation morale, proche de l'éducation civique, fut modestement intégrée dans les *Social Studies*. Étant mécontent, le Ministère de l'Éducation prit la décision, en 1958, de créer l'heure de morale, un créneau indépendant consacré à l'éducation morale à raison d'une heure par semaine, en prétendant que le cours de *Social Studies* était insuffisant pour renforcer l'éducation morale. Nous précisons que « l'heure de morale » n'était pas une

matière qui faisait l'objet d'évaluation. Néanmoins, il existait un cadre composé de quatre repères : 1) le comportement moral 2) la sensibilité morale et le jugement 3) le développement personnel, 4) la pratique et l'attitude morale en tant que membre de la société et de la nation démocratique. Nous confirmons que ces contenus correspondaient mieux à l'appellation d'éducation morale qu'à celle d'éducation civique ; où l'on voit l'intention de l'autorité se manifester clairement.

D'un autre côté, l'heure de morale ne fut pas seule à traiter de la morale. En effet, le Ministère de l'éducation annonça une perspective holistique de l'éducation morale, à savoir qu'elle devrait être abordé à travers toutes les matières et tous les moments de la vie scolaire en fonction des besoins. Quant à l'heure de morale, elle eut pour l'objectif de systématiser, avec un contenu prescrit et un objectif précis, l'apprentissage de la morale chez les élèves de manière continue. Cette double méthode concernant la morale est par ailleurs exactement ce qui existait avant et pendant la guerre.

Malgré la tentative politique d'un retour à l'éducation morale, elle ne prétendait plus, dans l'après-guerre, au Rescrit impérial, en tout cas pas directement. Rappelons qu'autrefois, le principal intérêt de l'État était l'unification et l'obéissance du peuple japonais afin de servir aux besoins de l'Empire impérial. Alors que dans l'après-guerre, l'impératif politique numéro un était une croissance économique, dans un contexte international imminent, pour augmenter la capacité d'autodéfense, nécessaire également pour assurer les accords passés avec les États-Unis. De ce fait, les temps demandaient un patriotisme économique, pour lequel l'éducation d'après-guerre était de nouveau considérée comme un moyen d'atteindre cet impératif.

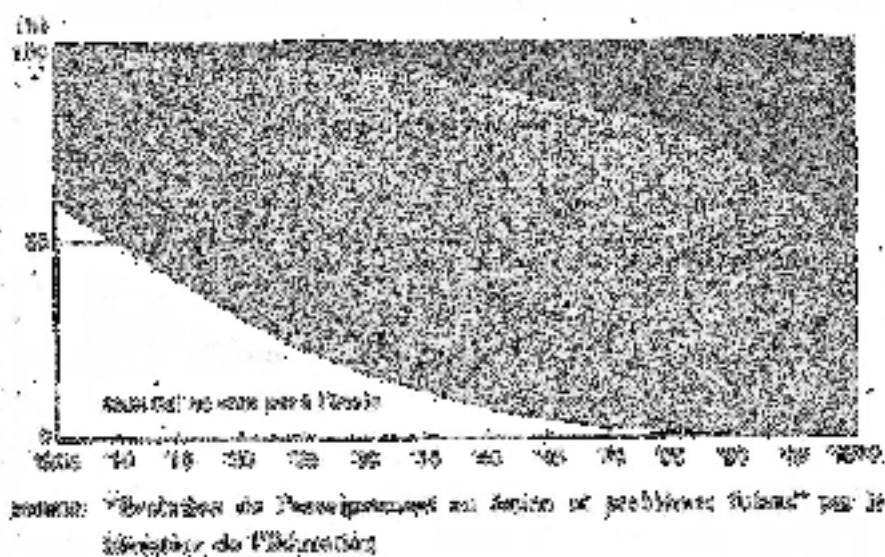
C'est dans l'alliance entre le gouvernement et le milieu socio-économique qu'est né le « portrait idéal du Japonais », le rapport publié en 1966 par le Conseil central sur l'éducation, illustrant des attitudes idéales et attendues chez la population japonaise pour être de bon travailleurs et des membres de la société étatique. Bien conçu pour l'industrialisation du système éducatif réalisé pendant cette période, le « portrait idéal du Japonais » représentait parfaitement l'idéologie gouvernementale et devint le pilier de l'éducation morale d'après-guerre.

1.3.2.3 Expansion de l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur

Depuis la mise en place du nouveau système éducatif d'après-guerre, l'enseignement scolaire fut considérablement développé. À l'issue du nouveau système, la durée de l'enseignement obligatoire fut prolongée de six ans à neuf ans, à raison de six ans d'enseignement primaire (école primaire) et trois ans de premier cycle d'enseignement secondaire (collège). Le taux de fréquentation du collège fut de 99 %, immédiatement après l'inauguration du nouveau système en 1947 (Aso, Amano, 1973, p.74). Ensuite, le second cycle d'enseignement secondaire (lycée), malgré son caractère non-obligatoire, fut rapidement universalisé. Le taux d'entrée au lycée fut à peu près de 50 % en 1955, 70 % en 1965 et atteignit 80 % en 1968. Et les années 1960 connurent une croissance au niveau de l'enseignement supérieur. Le pourcentage des étudiants de l'Université et de l'Université à cycle court augmenta de 10.3 % à 23.6 % entre 1960 et 1970, et puis s'éleva à 38.4 % en 1975. Concernant le nombre des institutions universitaires, il y a eu une augmentation de 245 à 420 pour les Universités, et de 280 à 513 pour les Université à cycle court entre 1960 et 1975. Cette massification de l'enseignement supérieur fut principalement réalisée par les institutions privées (Oba, 2015, p.10).

Le Graphique 9 ci-dessous montre la composition de la population active (15-64 ans) par niveau d'instruction. En 1910, encore 50 % de la population n'allait pas à l'école, alors qu'en 1950, 40 ans plus tard, ce taux se réduisait à presque zéro. En 1970, 20 ans plus tard, le taux de la population qui recevait un enseignement secondaire et supérieur s'élevait à 50 %.

Graphique 9. Classification de la population active (15-64 ans) par niveau d'instruction (Aso, Amano, 1973, p.94)

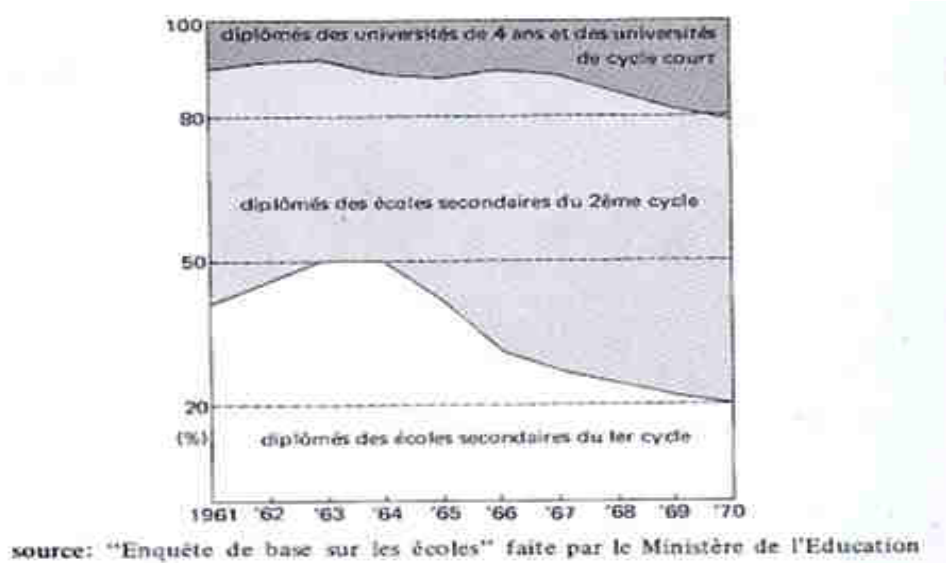


Ces phénomènes s'expliquent par plusieurs facteurs. En fait, depuis la modernisation de l'ère Meiji, l'instruction scolaire fonctionnait comme un moyen pour gravir l'échelle sociale (Aso, Amano, 1973, p.85). Si ce système méritocratique s'installait déjà avant-guerre, l'enseignement secondaire et supérieur n'ouvraient leurs portes qu'à un petit nombre d'élites. Alors qu'après la guerre, le nouveau système démocratisé favorisa l'égalité des chances pour accéder à l'enseignement de plus haut niveau. Le désir et l'attente des Japonais pour l'enseignement scolaire, dans le contexte économique des années 1950, facilitèrent la mise en place du nouveau système.

En effet, une croissance économique conjoncturelle apportée par la guerre de Corée au début des années 1950 contribua à sortir suffisamment l'économie du pays de la défaite de la guerre. Le pouvoir économique revint, vers 1953, à peu près au niveau de celui qu'il était avant-guerre. Vers 1955, le Japon entra dans une période économiquement significative qu'on appelle le « miracle économique japonais ». Dans ce contexte favorable, 72 % des Japonais déclaraient appartenir à la classe moyenne en 1958, et dix ans après ils sont près de 90 %. Cela signifie que la majorité des Japonais s'identifiait à un grand groupe homogène, pas trop riche mais pas pauvre non plus, avec un sentiment unitaire et une satisfaction partagée dans des conditions de vie et des formes de travail plus ou moins homogènes (Vié, 1991, p.118). Cette massification de la classe moyenne n'était pas sans rapport avec l'universalisation de l'enseignement secondaire qui véhiculait l'idée de l'égalité des chances.

Le Graphique 10 montre le taux des diplômés sortants par niveau d'instruction.

Graphique 10. Classification des diplômés prêts à entrer dans la vie active, par niveau d'instruction (Aso, Amano, 1973, p.95)



Les diplômés du premier cycle de l'enseignement scolaire (collège) atteignirent 50 % en 1963, mais tombèrent rapidement après 1965 avec une augmentation parallèle des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire (lycée). En 1970, ces taux se composent de 60 % des diplômés au lycée et 20 % de ceux de l'enseignement supérieur, ce qui signifie la popularisation de l'éducation et de l'enseignement et que le Japon devenait « une société très instruite » pendant cette période (Aso, Amano, 1973, p.96).

1.3.2.4 Recherche du système répondant au projet politico-économique

Si le nouveau système éducatif est structurellement démocratique et ouvert à toute la population, par contre les milieux industriels n'étaient pas assez contents. En fait, afin de satisfaire les besoins d'une main-d'œuvre qui s'adaptent à l'innovation technologique rapide et permanente, les milieux industriels voulurent un développement renforcé sur les enseignements professionnels dans le secondaire et le supérieur en matière scientifique, en ingénierie, et avec une séparation des enseignements généraux. Même si le Ministère de l'Éducation proposait les enseignements professionnels dans le secondaire et le supérieur, ceux-ci ne semblaient pas être en adéquation avec les besoins réels des milieux industriels, qui pensèrent plutôt qu'ils étaient les seuls capables de déterminer le système et les contenus de ces enseignements professionnels.

Autrement dit, le système éducatif d'avant-guerre avec des filières multiples et différenciées à partir de l'enseignement secondaire, destinées aux différents besoins et objectifs de la population et de l'industrie, correspondait très bien à la demande des milieux industriels. Ce n'est pas seulement pour une raison d'efficacité qu'ils souhaitaient former la main-d'œuvre dont ils avaient besoin, mais un système à plusieurs strates servait aussi à cette hiérarchisation à laquelle la société japonaise accordait une grande importance. Pour les milieux industriels, adeptes de la méritocratie, les résultats scolaires étaient très importants pour mesurer la qualité d'un individu. Selon le principe de l'égalité des chances pour tout le monde, le bagage scolaire est un gage de « fonds de connaissances scolaires » (*Ibid.*, p.79) solide, associé à la valeur absolue et déterminante pour qualifier l'individu dans une hiérarchie sociale.

Certains milieux industriels critiquaient le nouveau système éducatif d'une part en raison de son inadéquation et de son inefficacité face au besoin de mains-d'œuvre hautement instruites répondant à la réalité du monde industriel, et d'autre part en raison de l'absence de hiérarchie entre les différents établissements secondaires qui servait, autrefois, d'initiation des

jeunes à la hiérarchie sociale. Ainsi, la politique éducative prit au sérieux ces besoins exprimés par ces industriels, étant donné que le progrès des innovations technologiques faisait partie des priorités du pays.

En fait, pendant les années 1960, les autorités décidaient d'une politique économique avec un programme visant au doublement du revenu national tout en attribuant un rôle important à l'éducation dans ce plan. Le gouvernement, ayant conscience du fait que la qualité et la quantité de la main-d'œuvre (les scientifiques et les techniciens) constituent des éléments déterminants pour la vitesse de la croissance économique, adapté à la nouvelle théorie de l'économie. Cette dernière, développée aux États-Unis et en Europe, consistait à investir dans l'instruction du capital humain. Le Ministère de l'Éducation en accord avec cette attente de la politique économique s'attacha aux points suivants : le relèvement des capacités humaines et la promotion de la science et de la technologie. Désormais l'économie et l'éducation, l'enseignement, la recherche allaient marcher la main dans la main afin d'atteindre un objectif prioritaire du projet national.

En conséquence de cette collaboration économico-éducative, d'abord, un collège supérieur de technologie, conformément à la demande des industries, fut mis en place en 1962. Celui-ci offrait cinq ans d'enseignement professionnel en combinant trois ans d'enseignement secondaire et deux ans d'enseignement supérieur afin de former les techniciens de niveau moyen. Et puis il y eut une augmentation des facultés de Sciences et d'Ingénierie dans les universités publiques ainsi que dans le privé, dont le nombre s'élevait à 68 en 1967. Nous rappelons que les filières scientifique et technologique nécessitent plus de budget que celles du Droit et des Arts libéraux, et c'est exactement pour cette raison qu'on parlait d'investissement dans l'instruction et de la planification de celui-ci à long terme afin d'assurer le développement ultérieur du pays.

1.3.2.5 Monopolisation de l'idéologie et des valeurs méritocratiques dans l'éducation

Le rapport organique noué dans la planification économico-éducative produit, de manière générale, divers effets nuisibles sur le plan éducatif en conséquence du lien étroit avec le monde industriel. En plus de son caractère idéologique nationaliste, la politique éducative fait maintenant une alliance avec le capitalisme, et ceci gagne progressivement tous les aspects de la sphère éducative.

Le Test de niveau scolaire du Ministère de l'Éducation, mis en place en 1956, eut pour but de contrôler le développement intellectuel des élèves du primaire au lycée dans tout le Japon. Ce Test fut spécialement conçu par la mise en place de la politique d'industrialisation afin d'élaborer l'appareil éducatif. Il s'agit du Manuel d'orientation des études (ou Directive d'enseignement), imposé par le Ministère de l'Éducation depuis 1958, qui s'organisait autour de l'efficacité et des besoins en main-d'œuvre de l'économie et de l'industrie japonaises (Horio, 1993, p.141). Ce Test servit également d'évaluation des enseignants et des établissements afin de favoriser ceux fidèles aux objectifs éducatifs gouvernementaux. Les résultats du Test furent classés par départements et affichés publiquement. Cela entraîna non pas seulement une vive compétition entre les établissements et entre les départements, mais aussi les résistances des enseignants contre le Test. Aussi fut-il arrêté en 1966 et repris partiellement dans les années 1980.

Cet exemplaire du Test affiche, en fait, tous les éléments qui caractérisent l'enseignement et l'apprentissage au Japon pendant cette période. Il s'agit d'abord de la standardisation des connaissances fragmentaires et fragmentées associée à la méthode d'apprentissage par la mémorisation et la restitution, le par cœur (Leclercq, 1985, p.91), ceci correspondant à ce que les industriels attendent de la main-d'œuvre. Ensuite, nous pouvons citer la compétition durant les examens en vue de faciliter la classification des élèves par leurs résultats chiffrés. La logique de classification correspond remarquablement à la pratique des entreprises japonaises d'une hiérarchisation des individus par le diplôme. Ainsi, le système éducatif fut transformé, littéralement, en un centre de tri destiné à séparer les enfants en deux catégories : ceux qui sont capables et ceux qui ne le sont pas (Horio, 1993, p.224). Précisons que le terme « capacité » ici désigne uniquement l'intelligence mesurée par le résultat des examens, des concours ou par le diplôme.

Les années 1960 correspondent à une augmentation significative du nombre d'élèves scolarisés : les enfants nés dans la période du baby-boom juste après la guerre (1945-). Ce mouvement démographique est une des causes directes d'un acharnement de la compétition scolaire. Après neuf années d'enseignement obligatoire, le taux des élèves entrant dans les lycées, malgré son caractère payant, augmenta considérablement jusqu'à ce qu'on parlât de l'universalisation du lycée (70 % en 1965, 80 % en 1968). Ce phénomène s'explique, d'un côté, par le fait que les entreprises recrutaient plus les diplômés du lycée que ceux issus du collège. Le niveau du diplôme était associé directement au niveau du salaire, c'est pourquoi aller au lycée devint presque indispensable pour les jeunes afin d'obtenir un poste correct et bien rémunéré. D'un autre côté, dans un contexte de massification de la classe moyenne, les parents

investissaient de plus en plus dans l'éducation de leurs enfants pour qu'ils se retrouvaient mieux dans la hiérarchie sociale. Ainsi, le nombre de candidats aux lycées dépassait le nombre de places disponibles, d'où est née la sélection par le concours d'entrée au lycée. Par la suite, avec une augmentation du nombre d'établissements, les lycées furent classés par niveau et les candidats furent directement répartis, après avoir passé le concours d'entrée, dans les établissements correspondant à leur niveau. Quant aux universités, le taux d'accès s'élevait à 23,6 % en 1970 et à 38 % en 1975. Les universités étaient également classées. Les plus prestigieuses et les plus difficiles d'accès étaient les universités d'État (Tokyo, Kyoto). D'ailleurs celles-ci étaient presque réservées aux élèves des lycées d'élites, suivies de quelques universités privées de renommée (Keio, Waseda etc.), puis par les universités publiques, locales et privées de niveau moins élevé ainsi que celles à cycle court. Les grandes entreprises recrutèrent les candidats selon leur diplôme et plus précisément selon leur université d'étude, car c'était presque les seuls et absolus critères pour qualifier les individus dans ce monde.

Ainsi, la « société du bagage scolaire » fut construite directement au service du monde du travail dans lequel les élèves étaient censés participer plus ou moins activement à la course. Par conséquent, les écoles se réduisirent à des machines de reproduction et de survalorisation d'une partie de la capacité humaine dès le jeune âge (*Ibid.*, p.210).

1.3.2.6 Effets secondaires

En fait, l'intensification de la compétition généralisée par les examens causait divers problèmes sur les terrains scolaires : l'apathie, l'absentéisme, le désinvestissement dans les études, la délinquance et la violence chez les jeunes en état d'échec scolaire d'une part, et la détermination froide et insensible pour battre les adversaires qui voulaient réussir, de l'autre (Horio, 1993, p.197). Le châtement corporel pratiqué par les enseignants fit aussi partie de ces problèmes.

Par ailleurs, cette compétition scolaire était également soutenue par les nombreuses écoles industrielles ou les écoles à bachotage (*Juku*) qui offraient soit du soutien scolaire soit des cours spéciaux pour la préparation de l'examen d'entrée à l'université. Mais étant donné que les établissements étaient privés, ceci fut réservé aux enfants dont les parents avaient les moyens financiers. De ce fait, nous pouvons dire que l'inégalité financière entre les familles rejaillissait plus ou moins sur le résultat scolaire des enfants. Au final, les écoles à bachotage proliférèrent et se banalisèrent dans la vie des Japonais.

Dans ce contexte, dès les années 1970, beaucoup sentaient déjà la nécessité d'une réforme d'un système éducatif trop centré sur la seule préparation aux examens. L'apparition d'une expression « éducation détendue »¹⁴ dans l'éducation officielle s'inscrit dans ce contexte. L'« éducation détendue » consistait, en effet, à alléger les contenus d'enseignement et l'emploi du temps tout en introduisant une « heure de détente » dont l'usage était laissé à l'initiative des établissements (Fujita, 2012, p.17). Cette « éducation détendue » lancée à la base pour calmer la compétition excessive, changea pourtant de nature plus tard lorsque la politique néolibérale réinterpréta et instrumentalisa ce dispositif.

1.4 Période postmoderne (des années 1980 jusqu'aujourd'hui)

1.4.1 Contexte : montée des politiques néolibérales

L'histoire de la société japonaise depuis l'ère Meiji se caractérise par la modernisation accélérée, dans un état d'esprit consistant à « rattraper le retard par rapport à l'Occident ». Pour cela, il était indispensable de mobiliser toute la société et plus particulièrement par le biais de l'éducation. Ainsi, dans les années 1970, le Japon se classa, derrière des États-Unis, à la deuxième place des puissances économiques mondiales avec 450 % d'augmentation du PNB (Produit national brut) entre 1971 et 1985, avec un taux de scolarisation de 94 % en lycée et de 37 % en université en 1980 (Sato, 2012, p.44).

Cependant, suite aux chocs pétroliers (de 1973 et de 1979) qui ont entraîné une nouvelle situation sans précédente, le gouvernement japonais devait reconnaître qu'il n'était plus possible de soutenir cette rapide croissance économique. Le gouvernement décida donc de réorganiser l'économie pour promouvoir une croissance modérée (Horio, 1993, p.245). C'est à ce moment que les politiques néolibérales commencèrent à émerger au Japon. D'ailleurs le néolibéralisme fut appliqué dans la politique japonaise en plusieurs étapes jusqu'à aujourd'hui. L'effondrement de la bulle économique (dans les années 1990, provoquant des déceptions économique, politique, financière et morale) fut sans doute le moment crucial où le néolibéralisme prit la place dominante dans la politique du pays (Galan, 2012, p.89).

¹⁴ En japonais : *yutori kyoiku*

Afin de mieux comprendre la politique néolibérale au Japon, il nous faut également nous référer au contexte international comme la globalisation et le marché international. En effet, dans les années 1980, le renforcement de la position du pays sur le marché mondial était une des priorités du projet politico-économique japonais. Pour se confronter à une telle situation à la fois interne et externe, il fallut naturellement une forte idéologie nationaliste. C'était le moment du grand changement du paradigme politico-social qui perdurait depuis l'ère Meiji ; on passa du paradigme moderne « rattraper l'Occident » à celui, contemporain « dépasser et surclasser ses concurrents » (Horio, 1993, p. 246). Ce qui s'accompagnait de la montée du néo-conservatisme ou du néonationalisme.

1.4.2 Historique des politiques éducatives néolibérales

L'éducation est de nouveau redéfinie par rapport aux nouveaux impératifs économiques. Il s'agit de la formation d'élites adaptées au nouveau contexte. Les politiques éducatives néolibérales apparaissent en plusieurs étapes successives au sein des gouvernements conduits majoritairement par la partie libérale-démocrate.

C'est sous le gouvernement du Premier ministre Nakasone entre 1984 et 1987 que les politiques néolibérales furent lancées pour la première fois au Japon. Nakasone créa en 1984 le conseil national de réforme de l'éducation afin de faire étudier en profondeur les questions de l'éducation pour l'avenir. Le conseil national établit 4 rapports de recommandations, avec des thématiques centrées sur les changements sociaux comme l'internationalisation, l'informatisation ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte du vieillissement de la société. Par ailleurs, les membres de ce conseil étaient composés essentiellement de grands patrons, industriels et économistes, bref, tous étaient extérieurs au monde de l'éducation. Pour ces membres, la politique éducative gouvernementale était trop conservatrice. Après avoir sévèrement critiqué les problèmes récurrents de l'école (ex. absentéisme, violence scolaire, dysfonctionnement des classes...), ils avancèrent des opinions fortement orientées en leur faveur : déréguler le système éducatif, introduire la compétition et la logique du marché afin de revitaliser l'éducation, mettre les écoles en rivalité afin de former le nouveau type de Japonais dont le monde économique avait grand besoin¹⁵ (Galan, 2012,

¹⁵ Précisons que les besoins des entreprises des années 1980 évoluaient par rapport à ceux des années 1960 dont le « portrait idéal du Japonais » reflétait bien les qualités attendues du travailleur.

p. 89). C'est ainsi que les idées néolibérales pénétrèrent progressivement dans la politique éducative.

Dans cet esprit, le gouvernement procéda à certaines réformes administratives dans le secteur éducatif. Par exemple, le gouvernement décida de privatiser l'éducation, comme il le fit dans les secteurs des chemins de fer, de la téléphonie et du télégraphe. La privatisation de l'éducation consistait à réduire la dépense publique attribuée à l'éducation et l'enseignement tout en transférant les fonds pour supporter le secteur privé ainsi que la charge familiale. Concrètement, le financement par l'État des salaires des enseignants baissa de 50 % à 33 % (Sato, 2012, p.39). Auparavant supportés de moitié par l'État, désormais les deux tiers furent à la charge des administrations locales qui les répartissaient entre les départements et les collectivités locales. Ce désinvestissement de l'État dans l'éducation publique entraîna également le transfert de la responsabilité managériale et financière vers les comités d'éducation locaux. De plus, par nécessité de rationaliser la réduction budgétaire de l'État, le Ministère de l'Éducation introduisit un dispositif dit de « liberté du choix de l'école par les parents ». En fait, le choix de l'école primaire et du collège étaient strictement déterminés par le secteur géographique où les familles habitaient. Donc l'idée était de déréguler cette sectorisation et de laisser le choix aux parents, comme si on leur ouvrait enfin une vraie liberté de choix en matière d'éducation de leurs enfants. Mais le réel intérêt politique était de mettre les écoles en rivalité et de générer les meilleures en termes d'efficacité scolaire. Il y eut des écoles très populaires en raison plus ou moins de leur localisation géographique, à savoir les quartiers favorisés, près des transports en commun etc. Ce dispositif ne fit, bien sûr, que favoriser la discrimination entre les foyers aisés et ceux modestes voire défavorisés. En même temps, cette « liberté du choix de l'école » rendit les parents et les enfants de simples consommateurs de l'éducation, voire engendra un certain esprit clientéliste chez les parents vis-à-vis de l'enseignant et de l'école (ex. demander un enseignant expérimenté plutôt qu'un novice pour la classe de leur enfant).

Ces opérations politiques allèrent de paire avec l'idée d'« amincir l'école », ce qui signifiait une réduction des contenus d'enseignement en limitant et en redéfinissant la fonction de l'école. Ceci nous fait penser à l'« éducation détendue », lancée dans les années 1970, pour alléger les contenus d'enseignement et d'emplois du temps trop chargés. Mais cette fois-ci, c'était différent dans la mesure où l'« amincissement de l'école » était une réforme néolibérale ; elle consistait à réduire l'apprentissage scolaire au minimum essentiel (30 % de réduction) tout en transférant les diverses activités scolaires à la charge de la communauté locale et de la famille (Satô, 2012, p.40). Par ailleurs, le critère d'évaluation scolaire évolua également. Si la quantité

de connaissances acquises par les élèves étaient l'objet d'évaluation auparavant, maintenant on demande aux enseignants d'évaluer la manière et la capacité de résoudre les problèmes, l'originalité personnelle ainsi que l'adaptabilité à une situation donnée chez les élèves. Ces valeurs se basent, en effet, sur la logique capitaliste de « formation de l'employabilité basée sur l'individu » (Sonoyama, 2006, p.48). Ceci s'effectua même à l'école primaire. L'expression « force de vivre » que le Ministère de l'Éducation introduisit résume très bien l'esprit néolibéral, car cela renvoie finalement à la formation de la force pour survivre dans la compétition et dans un monde qui change rapidement.

Cependant, la politique éducative rendit compte d'un effet secondaire du dispositif de l'« amincissement de l'école ». Il s'agit d'une certaine baisse du niveau scolaire des élèves et donc des résultats de la première et deuxième enquête PISA, rendus publics respectivement en 2001 et en 2004, montrant quelque déclassement du Japon. Ce résultat provoqua une grande inquiétude du gouvernement. Très sensible à ces évaluations internationales, la politique éducative japonaise décida d'abord de renoncer à la voie de la réduction des contenus d'enseignement. Ensuite de quoi elle réinstaura le Test national, arrêté en 1966 à cause de la polémique puis repris partiellement à partir de 1982, dans le but de mieux connaître l'état des connaissances et des apprentissages des élèves en 6^e année du primaire et en 3^e année du collège (équivalent respectivement à 6^e et 3^e en France). Ce nouveau Test national s'appliquait à tout le Japon. Enfin, le Ministère de l'Éducation révisa, en 2008, le Manuel d'orientation des études pour que les contenus et la quantité d'apprentissage soient adaptés aux critères internationaux.

Entre-temps, sous le gouvernement Koizumi (2001-2006) et ceux d'Abé (2006-2007, 2012-), les partisans néolibéraux renforcèrent le lien avec les néoconservateurs. En 2006, ils remirent en question la loi fondamentale sur l'éducation, promulguée en 1947, qui consacrait le principe de la démocratisation de l'éducation en accordant une place primordiale à l'individu dans un cadre juridique et législatif. Alors, le gouvernement fortement orienté vers l'idéologie néolibérale remplaça le terme « individu » par celui d'« intérêt de l'État ». Ainsi l'esprit démocratique de la loi rendant honneur à la liberté et l'égalité dans les idéaux de l'éducation fut détrôné par l'intérêt d'État qui réduit l'essentiel de l'éducation à la « compétition » et la « compétence » (Sato, 2012, p.41).

Enfin, depuis la création de son gouvernement, le Premier ministre Abé ne cesse de vouloir renforcer et survaloriser l'éducation morale en lui accordant le statut d'une « matière spéciale ». Depuis quelques années, le slogan de l'éducation morale est la « force de vivre » - un néo « portrait idéal du Japonais » remanié du point de vue néolibéral et nationaliste. Cette tentative politique prêta inévitablement à controverse car cela parut un retour de l'éducation

morale d'antan, doublement violent au sens contemporain ; imposer des valeurs et évaluer la moralité des élèves.

1.4.3 Impacts sur la société et le monde éducatif

Le Japon connu, au cours de la période de l'après-guerre, les caractères majeurs de la société contemporaine comme l'urbanisation, l'individualisation et la privatisation qui, selon plusieurs auteurs, causaient en même temps un affaiblissement des liens sociaux entre les individus qui vivaient autrefois en communauté.

Les politiques néolibérales que le Japon a adopté depuis les années 1980, notamment son excès de privatisation et de compétition, non seulement intensifièrent les phénomènes cités à l'instant en affaiblissant « les fondations de la sécurité, de l'assurance, de la confiance et du soutien, de l'aide réciproque et de la protection, et de la mise à mal du rôle et de la fonction de l'éducation, de la famille et de la société locale » (Fujita, 2012, p.31), mais aussi engendrèrent diverses nouvelles formes d'inégalité et d'exclusion sociale où les individus endossent de plus en plus la responsabilité dans une rhétorique de l' « auto-responsabilité » (*Ibid.*, p.32).

Parmi ces problèmes, il y a un écart grandissant des revenus parmi la population japonaise, et on parle, d'une certaine manière, de l'émergence d'un tiers-monde au sein de la société japonaise (Sato, 2012, p.38). Selon les chiffres publiés par le Ministère de la santé, du travail et du bien-être au Japon, en 2009, le taux d'enfants considérés comme pauvres¹⁶ s'élevait à 15.7 %¹⁷, soit environ 3 260 000 enfants âgés de 0 à 17 ans¹⁸. Plus de 50 % des enfants issus de familles monoparentales se trouvent dans une situation de pauvreté, et ce phénomène est observé particulièrement dans les milieux urbains avec une extrême gravité.

Dans ce contexte, les politiques éducatives néolibérales contribuèrent à créer une nouvelle forme de discrimination dans l'éducation publique. Le désinvestissement et le désengagement de l'État pour l'éducation obligatoire signifièrent, par conséquent, une réduction du cadre formel commun à tous les élèves (Shimizu, 2012, p.117). Or, c'est ce cadre administratif qui garantissait l'égalité d'accès à l'éducation et qui maintenait un certain

¹⁶ Le taux de pauvreté est calculé selon les critères de l'OCDE.

¹⁷ « L'état de la pauvreté » dans le dossier du recensement fondamental sur la vie des Japonais publié en 2010 <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa10/2-7.html>

¹⁸ Un dossier établi par l'Institut nationale de la recherche sur la population et de la sécurité sociale remis au Bureau du Cabinet au Japon en 2014 http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k_2/pdf/s3.pdf

équilibre au niveau de l'acquisition scolaire entre les élèves issus des familles de différentes classes socio-économiques. Diverses études démontrent qu'il y a une tendance de plus en plus forte, à partir des années 2000, à l'accroissement de l'écart de l'acquisition scolaire entre les élèves dont des éléments explicatifs majeurs se trouvent dans le milieu familial des enfants (*Ibid.*, p.123).

L'inégalité économique est l'enjeu central. De nos jours, de nombreux enfants japonais ont une double scolarité ; D'une part l'école officielle et d'autre part le *Juku* (école privée et payante) qui dispense des soutiens scolaires plus ou moins personnalisés et la préparation aux examens selon le besoin des élèves et la demande des parents. Plus la liberté/la responsabilité des parents en matière d'éducation augmente, plus la « parentocratie¹⁹ » a de l'importance. Plus la compétitivité devient essentielle à la réussite scolaire voire à la survie sociale, plus les parents investissent dans l'éducation de leur enfant en l'inscrivant dans un *Juku*. Les politiques éducatives néolibérales favorisent avant tout les enfants les mieux dotés en capital financier et excluent les moins bien lotis.

1.4.4 « Réforme par le bas »

Si le désinvestissement de l'État de l'éducation publique est à l'origine de plus en plus des effets inhumains sur l'ensemble du pays, la décentralisation en matière d'éducation n'est pas totalement négative. En effet, les administrations locales et les écoles prennent non seulement plus de responsabilités qu'avant, mais aussi plus d'initiatives afin de régler le problème de l'écart d'acquisition scolaire entre les élèves. Plusieurs rapports concernant des nouvelles pratiques pédagogiques qui se développent sur le terrain éducatif sont disponibles. En revanche, dans la mesure où le problème provient du milieu familial, il est avant tout essentiel d'améliorer le fonctionnement des diverses aides sociales pour mieux aider les élèves et les familles vivant dans des conditions de vie difficiles (*Ibid.*, p.124). Le problème n'est pas seulement d'ordre financier, mais aussi culturel et social ; les familles les moins dotées en

¹⁹ Le terme est utilisé par un sociologue britannique Philippe Brown dans les années 1990. La « parentocratie » renvoie au contexte social de post-méritocratie où le choix en matière d'éducation se base sur des capitaux financiers et les attentes des parents plutôt que sur des compétences et des efforts de l'enfant (Brown, 1990, p.65). Si l'idéologie méritocratique relève d'une équation « compétences + efforts = mérite », celle de la parentocratie est « capitaux + goût = choix ». En l'adoptant au Japon, cette dernière équation se transforme en « capitaux + attentes = niveau scolaire » (Brown, 1995). En effet, la parentocratie au Japon est un phénomène reflétant directement l'inégalité sociale grandissante qui entraîne aussi l'inégalité des acquis scolaires, à la fois dans ses quantités et dans ses qualités, entre les enfants issus des familles de milieux socio-économiques différents (Mimizuka, 2007, p.33).

capital financier ont également moins de capital culturel voire social (relationnel) dans leur environnement de vie, surtout quand elles vivent dans un milieu urbain. Il s'agit d'isolement et d'exclusion sociale qui affecte le développement du capital culturel et social des enfants eux-mêmes. Dans ce sens, il est de plus en plus question de faire fonctionner l'inclusion sociale au sein des communautés locales par des initiatives associatives. Ce qui est intéressant, c'est que les écoles, refondées politiquement comme un lieu essentiel d'apprentissage et d'acquisition de connaissances, revêtent de plus en plus un caractère social et informel tant dans leur organisation administrative que dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

Une fois encore, la décentralisation du pouvoir et la responsabilisation des écoles et des collectivités locales en matière d'éducation, se résout par le renforcement du lien entre les écoles et les collectivités locales. En plus, ceci s'accompagne de la réactivation et de la revitalisation du lien social affaibli causé par l'urbanisation et par l'excès de l'individualisme entraînant l'anonymat et l'indifférence dans la vie quotidienne des habitants. Toutefois, ces nouveaux liens qui sont en train de se nouer ne sont plus basés sur des liens de sang et de proximité comme autrefois, mais sur des « groupes et réseaux organisés par affinité de goûts » (Fujita, 2012, p.33) géographiquement délocalisés. Il s'agit de la volonté et de l'initiative associative et/ou coopérative de chaque individu. Ce retour vers le local va avec la prise de conscience des divers sujets de société comme « l'augmentation des sévices perpétrés sur des enfants et des morts solitaires des personnes âgées, la nécessité de renforcer la prévention criminelle au niveau local et la sécurisation des parcours scolaires, les difficultés éducatives dans le contexte de l'urbanisation et de la baisse de la natalité » etc. (*Ibid.*). Cette volonté de prise en main par les citoyens est petit à petit soutenue par les gouvernements (moins néolibéraux) qui mirent en place un ensemble de mesures de développement local financées entre 1988 et 1998, et qui favorisent la création d'Organisations à but non lucratif en votant la loi relative à celles-ci en 1998.

Depuis plus de deux décennies, le Japon est appelé la « société du risque ». L'inégalité grandissante paraît déchirer la société et briser les liens entre les gens. Pourtant, c'est dans cette situation qu'une nouvelle forme d'entraide se noue petit à petit. Désormais, ce type de collaboration associative va sans doute se développer entre les individus, entre les écoles et les communautés, là où il n'y a pas d'initiative gouvernementale.

Chapitre II : Vers l'« éducation à la vie » – De la macrosociologie à la microsociologie

2.1. Remise en question des Droits de l'enfant et des Droits de l'homme

Lorsqu'on parlait de la compétition acharnée dans les années 1970, celle-ci s'appliquait souvent à l'enseignement au-delà du secondaire (le concours d'entrée au lycée et à l'université), et se basait sur une logique méritocratique. Après les réformes néolibérales, une nouvelle forme de compétition apparaît, notamment à partir des années 2000, dans l'éducation publique et obligatoire, c'est-à-dire à l'école primaire et au collège. Il y a plusieurs facteurs. Tout d'abord, les évaluations internationales, entre autres PISA, influencent beaucoup les décisions en matière de politique éducative. Pour être mieux classé, le Ministère de l'Éducation contrôle constamment les établissements publics et leur performance quant aux notes des élèves via le Test national. En plus, rappelons que la politique néolibérale appliqua la logique du marché au secteur de l'éducation publique. En conséquence de cette double pression, les écoles finissent par démultiplier les examens jusqu'à saturation. Ce sont les enfants qui subissent cet enfer des examens, mais cela implique également les parents. Le terme émergent « parentocratie » désigne l'investissement des parents engagés plus ou moins fortement dans l'éducation de leur enfant. Mais nous reviendrons sur ce sujet plus tard, ici nous nous bornons à souligner que le monde éducatif actuel au Japon est, dans ce contexte interne et externe, organisé de nouveau en privilégiant l'intérêt politique au détriment de celui de l'enfant. Et ces enfants sont les écoliers et les collégiens.

Par ailleurs, dès les années 1970, il existait divers problèmes scolaires comme la violence (*kônai bôryoku*), les brimades (*ijime*) et le refus d'aller à l'école (*futôkô*). Ces phénomènes problématiques étaient plus ou moins expliqués comme se rapportant à la méthode d'enseignement par « bourrage de crâne » (*tsumekomî kyôiku*) et considérés comme un effet néfaste de l'éducation trop centrée sur les examens et la compétition. Le dispositif d'« éducation détendue » des années 1980, qui consistait à alléger le contenu d'enseignement et l'emploi du temps des élèves, n'a pas vraiment amélioré la situation. Dans le contexte récent et actuel, ces problèmes se prolongent et touchent les enfants de l'école primaire. Aujourd'hui, la société japonaise se confronte socialement plus que jamais à des phénomènes de brimades, de violence

scolaire, de phobie scolaire (*gakkô kyohi*), de refus d'aller à l'école ainsi que de suicide chez les enfants et les adolescents (Horio, 2015, p.258).

Selon les résultats de l'enquête menée par le Ministère de l'Éducation²⁰, en 2007, il y a plus de 100 000 cas de brimades (4 900 en primaire et 4 400 en collège, 8 000 en lycée), et 159 suicides (3 au primaire, 34 au collège et 122 au lycée) dont 6 cas sont officiellement reconnus comme issues de brimades répétitives.

Quant au sujet du suicide, chaque année il y a plus de 30 000 morts par suicide sur l'ensemble du pays depuis 1998. En 2010, Pour les enfants entre 10 ans et 14 ans, la première cause de mortalité est l'accident, le cancer en deuxième et le suicide en troisième. Pour les jeunes entre 15 ans et 19 ans, la première cause est l'accident, suivi du suicide. Parmi les 20-39 ans, le suicide occupe la première place. Quant aux quadragénaires, le cancer arrive en première position et le suicide en deuxième²¹. Les raisons du suicide chez les adultes sont souvent complexes, à la fois sociales (problèmes financiers, professionnels, familiaux etc.) et psychologiques (dépression, trouble psychique etc.). Quant aux enfants et jeunes de moins de 19 ans, les deux premières causes de suicide sont d'abord le problème de santé, dont entre autres la dépression, et ensuite divers soucis dans la vie scolaire (examen, concours, relation entre pairs etc.). En effet, aujourd'hui, beaucoup d'enfants et d'adolescents éprouvent stress et symptôme dépressif au cours de leur scolarité.

Ici, s'ajoutent divers facteurs dus à la question familiale qui conditionnent défavorablement la vie des enfants. Ceci s'applique particulièrement à la famille nucléaire (mono-générationnelle) qui vit dans les milieux urbains. Au Japon, de manière générale, les familles monoparentales et les familles reconstituées vivent dans des conditions de vie plus ou moins défavorables à cause de la structure sociale, et requièrent des aides sociales. Par conséquent, les familles de cette catégorie ont une capacité éducative relativement basse, et sont aussi les plus exposées au risque de diverses maltraitances infantiles (violence physique, morale ou sexuelle, négligence etc.). De ce fait, le bien-être matériel, nutritionnel et relationnel des enfants au sein de la famille n'est pas forcément assuré. Nous pouvons donc imaginer que les enfants issus de milieu défavorisé sont encore plus vulnérables que les autres devant l'hyper-compétition scolaire qui risque d'entraîner divers mal-être à l'école.

²⁰ Enquête sur les questions du traitement des problèmes comportementaux chez les élèves (2007)

²¹ Livre blanc sur les dispositifs pour la suicide (2010).

À ce propos, selon le rapport de l'Unicef sur la pauvreté des enfants de 11 à 15 ans, publié en 2007, et au sujet du mal-être (aspects psycho-sociaux), le taux des enfants japonais de 15 ans qui déclarent se sentir « mal à l'aise et pas à ma place » est le plus élevé (18 % environ) parmi les 24 pays de l'OCDE, tandis que le taux de ceux qui se sentent « seuls » s'élève à 30 %, soit un taux trois fois plus élevé que celui du pays le plus proche dans le classement. Ces chiffres montrent qu'il y a un risque très important dans le domaine du bien-être chez les enfants et les adolescents japonais. Et ce risque devrait s'expliquer par l'environnement scolaire, social et familial qui les entoure aujourd'hui.

Nous ajoutons, par ailleurs, que le Japon a été déjà fait l'objet de trois avertissements du comité des Droits de l'enfant des Nations unies (en 1998, en 2004²² et en 2009) sur la question de la détérioration de la situation des Droits de l'enfant au Japon – brimades, violences, suicides -, en rapport notamment avec l'hyper-compétition à l'école et à la paupérisation des familles. En effet, on peut qualifier la situation de « pauvreté dans la richesse » (Horio, 2015, p.259). La *pauvreté* dans ce contexte ne signifie pas seulement l'aspect financier et matériel, mais aussi la conséquence qu'elle peut avoir sur le plan psychologique et social chez les humains. Dans ce sens, la prolifération du syndrome d'étouffement, d'épuisement et de dépression qui touche plus ou moins toute la société peut être une conséquence pathologique de la modernisation japonaise. Et certains n'hésitent pas à dire que les enfants japonais d'aujourd'hui sont pris en otage par celle-ci (*Ibid.*).

L'excès de la politique néolibérale est difficilement compatible avec l'esprit des Droits de l'homme et des Droits de l'enfant. De ce point de vue, ne serait-il pas possible de penser que les dispositifs et les mesures luttant contre les problèmes de la société et des enfants que nous abordons tout au long de ce chapitre ne seraient que des tentatives de réparation des dégâts causés par l'ensemble de l'orientation politique, disons, « inhumaine » ?

2.2 Dispositifs politique et administratif

Une augmentation phénoménale du refus d'aller à l'école, des violences contre les enseignants et entre les élèves, ainsi que des brimades qui peuvent être également une cause de suicide chez les jeunes, le Ministère de l'Éducation prend conscience de la nécessité de prendre

²² Communiqué de presse (2004) - Droits de l'enfant des Nations Unies

des mesures afin de prévenir ces problèmes, plus précisément la prévention pour la santé mentale des élèves, avant que les choses devinssent sérieuses.

Le Ministère de l'Éducation promeut tout d'abord l'écoute et la communication. Un des problèmes des élèves était le manque de personne à qui ils pouvaient parler et confier leur souci. Idéalement, ça devrait être un parent ou quelqu'un de proche, mais ce n'est pas toujours le cas. Même la famille peut être à l'origine de soucis pour certains. De nos jours, les problèmes et/ou les soucis des élèves se diversifient et se complexifient – les causes peuvent être sociales, familiales, scolaires, relationnelles et toutes les combinaisons possibles. Un autre problème, est peut-être le manque de système pour les aider réellement à résoudre le problème ou à améliorer la situation. La complication des problèmes des élèves dépasse largement la compétence des personnels d'école et des enseignants qui sont avant tout les spécialistes de l'enseignement.

C'est dans ce contexte que le Ministère de l'Éducation commença à promouvoir progressivement la mise en place de professionnels du soin mental et de spécialistes de l'aide sociale au sein des établissements tout en mobilisant les médecins, les avocats, la police et les autres organismes compétents. Il s'agit de créer des réseaux entre les écoles et les compétences externes afin d'aménager un système d'aides à la disposition des usagers de l'école (élèves, parents et enseignants).

Au Japon, cela fait longtemps que les enseignants et les personnels d'école²³ s'occupaient des problèmes psycho-mental et psycho-social des élèves liés à l'apprentissage, en collaboration avec les infirmières scolaires²⁴ notamment en cas de refus d'aller à l'école ou en classe. Autrement dit, l'école était en quelque sorte autosuffisante. Dans ce sens, lui affecter un recours auparavant confié aux personnels externes, tels que les spécialistes et professionnels en matière de santé mentale et d'aide sociale, change assez profondément la fonction de l'école. Cela nécessite une sensibilisation des personnels d'école qui n'étaient pas habitués à considérer

²³ A l'école au Japon, la séparation entre l'équipe administrative et l'équipe pédagogique n'est pas nette. Les cadres d'école (directeur, vice-directeur etc.) s'occupent du côté managérial et administratif mais n'excluent pas l'intervention pédagogique auprès des élèves en cas de nécessité. Quant aux enseignants, leur principal travail est pédagogique mais ils font aussi un certain travail administratif. De plus, la structure de l'école est hiérarchique comme dans les entreprises. De manière générale, les cadres d'école sont les supérieurs hiérarchiques des enseignants. Les cadres d'école sont souvent d'anciens enseignants.

²⁴ Les infirmières scolaires sont des personnels de l'établissement qui s'occupent principalement de la sécurité et de l'hygiène, du bilan de santé des élèves et des soins légers. Mais elles reçoivent également des élèves souffrant de mal-être sans donner une consultation psychologique qui ne relève pas de leur compétence. En cas de refus d'aller en classe, elles offrent l'espace calme et sécurisant de l'infirmerie où les élèves sont admis à faire personnellement leur apprentissage. Les infirmières scolaires sont souvent le relais entre les enseignants et les responsables d'établissement pour partager les informations des élèves en souci. Administrativement, elles ont le même statut (hiérarchique) que les enseignants.

ces domaines à part entière. Et surtout, cela demande une sorte d'évolution de la conception de l'aide sociale d'autant plus que c'est un domaine émergeant au Japon.

2.2.1 Mise en place de la psychologue scolaire

En 1995, le Ministère de l'Éducation décida, pour expérimenter, la mise en place de psychologues scolaires dans tous les établissements publics. Celle-ci privilégia les collèges, puis les écoles primaires et les lycées. Administrativement, la psychologue scolaire est à la fois une spécialiste et une personne extérieure qui vient à l'école pour recevoir des élèves en consultation, à raison d'une à plusieurs fois par semaine, soit entre 4 et 12 heures par semaine selon les collectivités locales. Le travail de la psychologue scolaire consiste en consultation des élèves, consultation et conseil aux parents ainsi qu'aux personnels d'école. En effet, dans le cadre de la prévention, la consultation est également ouverte aux parents ayant des soucis familiaux. Quant aux personnels d'école, à cause de la diversification et complication des problèmes des élèves et des réclamations égoïstes de parents-consommateurs, ils sont de plus en plus sollicités et doivent être polyvalents. Ils se confrontent à des situations nécessitant beaucoup d'attention. C'est la raison pour laquelle les enseignants et les responsables d'école sont exposés au stress. Selon les statistiques du Ministère de l'Éducation, chaque année, le nombre de ceux qui prennent un congé maladie à cause de troubles psychiques, entre autres pour dépression, augmente.

La psychologue scolaire est de plus en plus considérée comme indispensable étant donné que le résultat est positif ; le nombre de problèmes scolaires (violence, brimade, refus d'aller à l'école etc.) répertoriés est moins important dans les établissements disposant d'un psychologue scolaire que dans ceux qui s'en sont privés. Il reste néanmoins à améliorer la compréhension des acteurs éducatifs ainsi que le fonctionnement et la collaboration entre le psychologue, les responsables d'établissement et les enseignants, notamment dans des circonstances sensibles nécessitant une intervention auprès des élèves.

En ce qui concerne les personnels travaillant comme psychologues scolaires, nombreux sont diplômés en psychologie clinique, en psychiatrie, ou alors comptent parmi les universitaires ayant les connaissances et l'expérience suffisante dans ces domaines. Actuellement, c'est un travail à temps partiel et précaire. Il est envisagé de créer un diplôme national propre à la psychologie scolaire. Mais le vrai problème, c'est le nombre insuffisant de

psychologues sur l'ensemble du pays. Il est donc avant tout question de promouvoir le métier, la formation ainsi qu'un budget officiel dédié à ce domaine.

2.2.2 Mise en place de l'assistant social scolaire

Le gouvernement japonais ratifia, en 1994, la Convention internationale des Droits de l'enfant. En 2000, une nouvelle loi concernant la prévention des maltraitances infantiles a été promulguée. Cette loi donnait un corps interprétatif à diverses maltraitances infantiles déjà existantes dont la société commençait à prendre conscience.

La mise en place de l'assistant social scolaire au Japon en 2008²⁵ se rapporte à ce contexte, et la protection de l'enfance est un des domaines prioritaires du travail de l'assistant social. Actuellement environs 1 500 professionnels sont placés dans les écoles primaires et les collèges publics. L'assistant social scolaire devient plus en plus indispensable et le Ministère de l'Éducation envisage une augmentation jusqu'à 10 000 personnes pour l'année 2020.

Les assistants sociaux scolaires sont souvent sollicités afin de s'occuper des problèmes de délinquance juvénile et de refus d'aller à l'école (Yonekawa, et al., 2016, p.58). Mais derrière ces difficultés, plusieurs facteurs se cachent, dont la pauvreté (Tsuchiya, 2015, p.428).

Comme nous l'avons présenté plus haut l'expression « pauvreté dans la richesse » est devenue une réalité au Japon. Selon la première statistique publiée, en 2009, par le Ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales, le taux de pauvreté des enfants japonais s'élevait à 14,2 %, soit un enfant sur sept. En 2011, soit en deux ans, ce taux en augmentation est passé à 15,7 %. L'étude révéla également que 50,8 % des enfants issus de [la] famille monoparentale étaient en état relatif de pauvreté. En 2014, la loi dédiée aux mesures contre la pauvreté des enfants entra en vigueur.

La mission de l'assistant social scolaire consiste à examiner les problèmes de l'élève dans ses environnements social, familial et scolaire et de proposer une solution en coordonnant différents acteurs spécialisés, externes à l'école, entre autres le centre d'aide sociale à l'enfance et le bureau d'aide sociale auprès de la famille, en créant un lien avec l'équipe scolaire. Mais la collaboration avec les responsables d'école et les enseignants n'est pas facile. Souvent il leur manque la connaissance de la loi, du système, du mécanisme de la maltraitance, de la pauvreté etc., et même la fonction de l'assistant social n'est pas correctement comprise (*Ibid.*).

²⁵ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2008a).

De ce fait, il y a beaucoup d'efforts et d'améliorations à apporter. Mais ce domaine devrait certainement se développer, étant donné que la situation sociale le demande de plus en plus.

2.3 Dispositif pédagogique – Renforcement du développement personnel

Autour des années 2000, des événements violents parfois meurtriers se sont produits dont les auteurs étaient des mineurs, et stupéfièrent la société. Dans la même période, les médias commencèrent à diffuser massivement la violence et la brimade à l'école dont les boucs émissaires furent les personnels scolaires. En tout cas, cela donna l'impression que la violence scolaire était partout et était en train de devenir un réel problème social.

C'est dans ce climat que le Ministère de l'Éducation, s'inquiétant de ce qui se passait au sein de la jeunesse, commença ouvertement à promouvoir la notion du « respect » sur les terrains. On y parle, en fait, de deux niveaux du respect - le respect au sens civique et normatif et le respect en tant que qualité humaine renvoyant au développement personnel. Le premier « respect » a un sens social. Il se rapporte au fait que l'école se définit comme un lieu pour apprendre à vivre ensemble et former les bons citoyens. Le second est plutôt un espace qui prépare une attitude de « respect » au sens social. C'est le fondement de la capacité relationnelle et interpersonnelle sur le plan du développement personnel. Dans une perspective préventive, le second « respect » est considéré aussi important que le premier, étant donné que le développement personnel est un espace dédié à l'éducation familiale plutôt que scolaire. Or, c'est l'éducation familiale même qui est mise en question aujourd'hui.

2.3.1 Éducation familiale en question

Divers problèmes comportementaux et psychologiques chez les enfants et les jeunes sont plus ou moins reliés à une « certaine baisse de la capacité éducative de la famille ». Par exemple, des enseignants constatent certains changements significatifs chez les jeunes générations. Ils constatent, en fait, une augmentation des élèves qui n'ont pas l'habitude de patienter, de respecter la vie collective (gêner les cours, se comporter égoïstement etc.) ou alors qui n'ont pas une saine hygiène de vie (ne pas prendre de petit-déjeuner, dormir tard etc.) (Furuichi, 2004, p.16). D'un autre côté, ceci renvoie à la question de la parentalité. Au Japon, il existe une tendance aux dysfonctionnements parentaux, par exemple, la névrose de la jeune

maman (femmes au foyer), la surprotection des enfants, l'éducation précoce excessive, le manque de participation/présence des pères dans l'éducation du jeune enfant, la maltraitance infantile etc.²⁶

D'après quelques études menées sur la question d'une « certaine baisse de la capacité éducative de la famille », il est possible de distinguer deux types de « parents éduquant ». Le premier, c'est un groupe de parents qui sont très motivés et s'occupent/planifient de A à Z l'éducation de leur enfant. Le second groupe comprend ceux qui ne s'en occupent pas ou ne peuvent pas s'en occuper pour diverses raisons. Il y a de plus en plus d'écart entre ces deux types de parents. Les indicateurs de ce phénomène, c'est d'une part le niveau d'étude de la mère, et le revenu familial d'autre part (Hamana, 2011, p.94). Autrement dit, c'est le capital intellectuel et financier de la famille qui est en jeu.

Quel est le rapport entre « une certaine baisse de la capacité éducative de la famille » et les comportements problématiques chez les élèves ? En fait, l'émergence de ce genre de « parentocratie » correspond à celle de la politique de dérégulation, responsabilisant la famille et lui donnant la liberté de choix en matière d'éducation. C'est la raison pour laquelle plus le niveau d'étude des parents est élevé, plus les parents ont tendance à préparer stratégiquement le parcours scolaire de leurs enfants. Concrètement, ces « parents éduquant » choisissent et donnent à leur enfant des apprentissages répondant, qualitativement et quantitativement, aux critères scolaires attendus dès la petite enfance. Ils ne manquent pas, pour cela, de supports d'informations et pédagogiques sur le marché de l'éducation. En effet, les « parents éduquant » sont en général mieux dotés en termes de capital intellectuel, culturel et financier ; ils sont aussi souvent les consommateurs importants de divers produits en matière d'éducation (*Ibid.*, p.97), comme les écoles à bachotage et les diverses formes de soutien scolaire privé. Par conséquent, si le temps consacré à un apprentissage supplémentaire et extrascolaire des enfants augmente, le temps de récréation et de détente diminue. Le souci, c'est que pour l'enfant en âge scolaire, jouer avec les autres est aussi important sur le plan social et du développement personnel ; en jouant, les enfants apprennent à communiquer, à coopérer, à penser à l'autre, à négocier, à patienter mais aussi les règles de vie commune (ne pas faire mal aux autres, respecter la règle etc.). L'excès de parentocratie, en ce sens, est préjudiciable à l'autonomie et au développement naturel et nécessaire des enfants.

Pour résumer, si les « parents éduquant » s'occupent passionnément de l'éducation de leurs enfants, et même si c'est par amour, ils ont tendance à accorder un peu trop d'importance

²⁶ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2005).

aux apprentissages, au détriment d'autres choses aussi essentielles et plus fondamentales pour les enfants. C'est par exemple un comportement, une attitude, une valeur minimum pour mener la vie collective à l'école qui préoccupe les enseignants.

La société japonaise est relativement conservatrice par rapport au rôle des hommes et des femmes avec l'homme au travail, la femme à la maison. Par ailleurs, la culture d'entreprise japonaise accorde une grande importance à la disponibilité des salariés au détriment de la vie familiale. Ces conditions entraînent une relative absence paternelle dans l'éducation familiale et le problème de la nervosité de la mère au foyer quant à l'éducation de son enfant, qui peut aller jusqu'à la maltraitance.

Le cas des familles monoparentales est encore différent. Pour le parent masculin, il est souvent contraint de gagner suffisamment et doit partir tôt du travail pour s'occuper de son (ses) enfant(s). Pour le parent féminin, il n'y a quasiment pas de travail stable. Donc il est souvent nécessaire d'avoir plusieurs (petits) boulots en même temps et cela s'accompagne d'épuisement. Sauf s'il y a des proches qui aident au quotidien, la vie familiale s'expose à une grande précarité et ne se déroule pas dans des conditions favorables sans des soutiens sociaux, financiers, psychologiques... Il est de plus en plus connu que la situation des enfants issues de familles monoparentales est défavorisée ; elle se traduit par des problèmes de santé et d'hygiène, de pauvreté matérielle, culturelle et sociale, la difficulté à suivre les cours à l'école etc. Il y a aussi un grand risque de reproduction sociale dans l'avenir de ces enfants, mais ce n'est pas le sujet ici.

Vu les différents problèmes parentaux liés aux différentes problématiques sociétales, nous constatons qu'il n'y a pas une seule « baisse de la capacité éducative de la famille », mais plusieurs. Ce sont les conséquences négatives de la valeur sociale, de la structure sociale et de la stratégie politique.

En tout cas, la position du Ministère de l'Éducation en ce domaine se base sur l'hypothèse selon laquelle la famille est une des causes majeures des divers problèmes comportementaux et psychologiques chez les enfants et les jeunes d'aujourd'hui. Ainsi, le Ministère de l'Éducation lança une campagne d'amélioration de la qualité de l'éducation familiale, entre autres les développements personnels, dès le plus jeune âge.

2.3.2 Émergence de l' « éducation au cœur (*kokoro*) »

Cette campagne est appelée l' « éducation au cœur (*kokoro*) ». Cette dernière consiste dans le développement personnel des élèves dans leurs capacités relationnelle et communicationnelle, ainsi que dans le respect des autres afin de favoriser une adaptation sociale.

La position de la politique éducative est exprimée à travers notamment les deux rapports (de 1998 et 2002) du Conseil central de l'éducation (équivalent au Haut Conseil de l'éducation en France). La caractéristique de ces rapports est qu'ils identifient une « certaine baisse de la capacité éducative de la famille » et la dégradation morale de la société comme les éléments majeurs affectant le développement et la formation de la personnalité des enfants.

Les points de vue du Ministère de l'Éducation et du Conseil central de l'éducation ne sont pas tout à fait neutres, étant donné l'arrière-plan politico-idéologique patriotique/nationaliste. Mais notre objectif n'est pas d'analyser l'aspect politique des rapports. Nous nous intéresserons, en fait, à la continuité d'un espace éducatif plus ou moins formel et informel, en matière de développement personnel, entre les trois environnements que sont l'école, la famille et la communauté locale. Ainsi, nous aurons une idée du rôle supplémentaire demandé à l'enseignant dans le cadre d'un dispositif pédagogique préventif.

2.3.2.1 Analyse d'un rapport officiel

Nous allons examiner le premier rapport (1998)²⁷ dit le « rapport de l'éducation au cœur », qui rappelle l'importance de l'environnement de la vie quotidienne pour le développement personnel (ou celui du cœur) souhaitable dès la petite enfance. Ce développement du cœur englobe ici tout ce qui relève de l'affectif, du relationnel, du communicationnel ainsi que de la sensibilité. Tout cela s'inscrit dans la perspective de l'adaptation sociale.

Au niveau de l'éducation familiale, le rapport rappelle 1) l'importance du lien familial – communication/conversation/discussion familiale, repas en commun ; 2) l'importance de privilégier les jeux et diverses expériences avec d'autres enfants plutôt que de les surcharger par des apprentissages extrascolaires ; 3) l'importance du rôle des parents pour inculquer les bases de l'éducation – politesse (saluer), gentillesse, patience, respect des règles, responsabilité, autonomie - ; 4) l'importance de mettre en œuvre des événements traditionnels et festifs

²⁷ Ministère de l'éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (1998).

familiaux qui favorisent également les échanges générationnels et sociaux à travers une transmission culturelle.

Quant au niveau local ou communautaire, le rapport montre l'importance d'apporter plus de soutiens et d'aides de caractère social répondant aux besoins des familles d'aujourd'hui – les conseils de l'éducation familiale, les consultations en cas de problèmes familiaux, les hotlines pour les parents et pour les enfants etc. Et puis il recommande la mise en place des centres de vacances, d'une part, pour favoriser des activités en plein air et dans la nature et, d'autre part, pour permettre aux enfants d'expérimenter la vie avec d'autres enfants d'âges différents en les séparant un moment de leurs parents. Les objectifs sont de mettre en contact avec la beauté de la nature, et en même temps de développer chez chaque enfant l'esprit collaboratif et d'entraide, d'autonomie, de patience et de sociabilité. Car de nos jours, certains enfants japonais, et surtout ceux vivant dans les villes, jouent plus souvent à l'intérieur de la maison qu'à l'extérieur ou dans la nature. Il semble qu'il leur manque un certain dynamisme physique ainsi que relationnel et intergénérationnel. Enfin, il recommande des mesures de protection des enfants et des jeunes face aux contenus violents et pornographiques à la télé et dans les jeux vidéo.

Au niveau scolaire, les écoles sont aussi redéfinies en tant que lieux de développement personnel des enfants. Les écoles maternelles et les crèches sont les lieux d'initiation à la vie sociale. Les enfants y apprennent les règles et les relations basiques de la vie en commun. Aussi, les écoles maternelles et les crèches sont-elles particulièrement sollicitées pour favoriser l'apprentissage des parents pour l'éducation du jeune enfant et leur participation aux activités de l'école.

Quant à l'école primaire, le rapport surligne l'importance de l'éducation morale et le renforcement de cette dernière. On y rappelle aux enseignants l'importance d'être exemplaire et d'être une personne de confiance aux yeux des élèves. On recommande aux enseignants d'encourager, dans la classe, l'écoute et l'expression verbale des élèves. Ensuite, comme nous l'avons abordé plus haut, les élèves d'aujourd'hui ont de nombreux ennuis personnels, familiaux et relationnels avec leurs camarades, entre autres les brimades et l'humiliation, et les refus d'aller à l'école sont assez fréquents. C'est pourquoi il est recommandé aux enseignants, en plus du dispositif de recours à la psychologue scolaire, de mettre en œuvre une démarche psychologique dans leurs pédagogies au quotidien. En fait, le souci des acteurs éducatifs n'est pas seulement les enfants et les jeunes qui manifestent déjà les signes de problèmes comportementaux, mais aussi les élèves ayant l'air tout à fait normaux et plutôt sages, et n'ayant

jamais eu de soucis à l'école. Ces dernières années, on s'inquiète de plus en plus des élèves de ce dernier type qui explosent tout à coup violemment et produisent des conséquences importantes. Dans ce contexte, la détection de tout signe inquiétant chez les élèves est considérée comme une priorité, et les personnels scolaires sont enclins à être attentifs. Les écoles doivent collaborer avec la police en cas de violence excessive, et avec les centres d'aide sociale à l'enfance en cas de maltraitance.

Pour conclure, les écoles sont aujourd'hui beaucoup plus sollicitées, d'une part, pour compenser, administrativement et pédagogiquement, un certain dysfonctionnement de l'éducation familiale pour le développement personnel souhaitable des enfants et, d'autre part, à travailler plus attentivement sur les aspects psychologiques des élèves de façon à les aider à vivre en bonne santé mentale et à s'épanouir. Mais rappelons, encore une fois, que ces soucis concernant les enfants et jeunes ont un rapport plus ou moins étroit avec diverses causes sociétales qui dépassent le cadre et la compétence de l'école.

Chapitre III : Émergence de l'« éducation à la vie (*inochi*) »

L'« éducation à la *vie* » est une appellation symbolique et/ou métaphorique, utilisée plus ou moins formellement et informellement, comme c'est le cas de l'« éducation au *cœur* ». Ces deux éducations sont assez proches et liées l'une à l'autre. Mais si l'« éducation au *cœur* » se préoccupe du développement personnel dans une perspective sociale et/ou d'adaptation sociale, l'« éducation à la *vie* », quant à elle, renvoie au fondement des valeurs sur l'importance et le respect de la vie, la sensibilisation et l'apprentissage de celles-ci comme d'un complément nécessaire à l'« éducation au *cœur* ».

Le « respect de la vie » est au centre de ces deux champs d'éducation dans le contexte de la prévention de la violence, des brimades et du suicide chez les enfants et les jeunes. Au-delà d'être respectueux dans son attitude, dans une communication souhaitable ou citoyenne, ils se posent la question de l'appréhension du poids de la vie et du fait d'être en vie.

3.1 États des lieux sur les problèmes liés à l'« éducation à la vie »

3.1.1 Brimades

La situation des brimades scolaires et extrascolaires est très sérieuse au Japon. De nos jours, les élèves qui font des brimades volontairement (mettre un camarade en quarantaine, ne pas lui parler, l'ignorer, médire sur le dos de quelqu'un, commettre des violences morales, physiques et psychologiques, brimades via l'internet et le téléphone portable etc.) se débarrassent de leur stress par ces actes et ils n'ont pas de considération pour l'importance de la vie. L'Institut national des recherches sur la politique éducative mena une étude longitudinale sur 6 ans sur la période de 2007 à 2012²⁸. Le résultat montre qu'environ 90 % des élèves de la 4e année du primaire (équivalent au CM1 en France) à la 3e année du collège (3e en France) ont été soit victimes soit agresseurs (ou ont involontairement assisté à une agression), voire les deux.

²⁸ Institut national de la recherche sur la politique éducative (2010 et 2013)

En 2013, une loi pour promouvoir la prévention des brimades fut établie. Ainsi, chaque école du primaire au lycée, qu'elle soit nationale, publique ou privée est tenue de mettre en place une prévention des brimades et des dispositifs fonctionnels au sein de l'école²⁹. Mais le souci est que les cas de brimades sont variés tant dans les moyens employés que dans le degré de gravité, et on estime qu'il existe de nombreux cas non répertoriés et non reconnus législativement. Il reste donc beaucoup de travail à faire pour que cette loi soit appliquée sans trop de rigidité – ce qui risquerait d'empêcher le terrain de s'adapter avec souplesse et délicatesse en prenant en compte les conséquences que peuvent avoir les brimades sur les acteurs. (Matsushita, 2015, p.37).

L'« éducation à la *vie* » existe depuis assez longtemps dans le cadre des cours de morale. Mais ceci a aussi fait l'objet de critiques. Par exemple, le rapport d'enquête sur des brimades répétitives avérées au collège d'Ōtsu dans le département de Shiga (2013) ayant entraîné le suicide d'un collégien, déclare que « de nos jours, il existe un problème de harcèlement (sexuel, moral par un supérieur hiérarchique) même dans le monde des adultes, et ceci a une mauvaise influence sur les enfants. Mais l'éducation de la vie dans le cadre des cours de morale ne prend vraiment pas en compte cette réalité - sa didactique se limite à faire lire aux élèves des histoires moralistes toutes faites » (Watanabe, 2016, p.106).

Dans le contexte actuel, les recherches autour de l'« éducation à la *vie* » sont de plus en plus actives afin de mieux comprendre le mécanisme des brimades, de mieux connaître la compréhension qu'ont les élèves d'aujourd'hui de la vie et d'établir des modèles d'apprentissage de l'« éducation à la *vie* » adaptés aux différents stades du développement psychosocial et répondant à un réel objectif préventif.

3.1.2 *Suicide*

Au Japon, le suicide est avant tout un problème national et concerne particulièrement les personnes d'un âge moyen et avancé ainsi que les personnes âgées. Malgré tout, le suicide des jeunes scandalise le plus étant donné que le fait de mettre fin à leur vie semble si regrettable, et que la société se sent plus responsable pour un tel acte commis par des jeunes. Même s'il existe des cas critiques minoritaires, une majorité des jeunes Japonais ne se trouvent pas, dans

²⁹ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (2013)

l'immédiat, devant le risque du suicide. Mais si on encourage une éducation préventive au suicide, c'est pour l'avenir des enfants et des jeunes³⁰.

En fait, des études scientifiques démontrent qu'il y a une corrélation entre le suicide et le « sentiment de cohérence » (expression traduite de l'anglais « *sense of coherence*³¹ »). Le « sentiment de cohérence » (ci-après SDC) est la capacité permettant à un sujet de maintenir sa santé mentale lorsqu'il fait face à une crise, par exemple une maladie grave, la perte d'une personne proche, un désastre, une séparation amicale ou amoureuse etc. (Yamamoto, 2009, p.76). Le SDC renvoie à la capacité d'interprétation d'une situation de crise donnée, puis à celle d'y réagir ou de s'y adapter, pour enfin pouvoir donner un sens à cet évènement et à sa vie. Bref, il est prouvé que plus le SDC est élevé, plus la personne est résistante aux crises et aux difficultés, et moins elle est sujette aux tendances dépressive et suicidaire. Il est estimé que le SDC se stabilise entre le milieu de l'adolescence et l'âge adulte. C'est la raison pour laquelle l'adolescence est particulièrement importante en matière de prévention du suicide.

À ce propos, une enquête menée par Yamamoto en 2006 auprès de 505 lycéens japonais et de 365 personnes du public adulte montre que le SDC des lycéens japonais est particulièrement bas en comparaison intergénérationnelle avec des personnes de la cinquantaine et de la soixantaine, ainsi qu'en comparaison internationale avec des adolescents des autres pays (*ibid.*, p.79). Par ailleurs, Yamamoto met en lumière que le décalage intergénérationnel du SDC ne se trouve que dans le cas japonais, ce qui paraît signifier que les jeunes japonais d'aujourd'hui ont, de manière générale, un SDC relativement bas et sont donc vulnérables aux situations difficiles qui peuvent se produire dans leur vie (*ibid.*). Autrement dit, ils peuvent assez facilement basculer dans une solution dépressive, suicidaire ou criminelle. Alors, acquérir des connaissances sur le SDC pourrait renforcer la recherche personnelle d'une solution constructive pour mieux surmonter les crises.

Ces études rappellent l'importance d'une éducation préventive du suicide centrée sur l'apprentissage du SDC. Mais le dispositif éducatif actuel n'est pas arrivé à ce stade. De manière générale, l'éducation préventive du suicide consiste à donner des connaissances sur le suicide et à rendre les sujets capables d'agir correctement en cas de nécessité – quand, par exemple, on

³⁰ À titre indicatif, la loi concernant les dispositifs luttant contre le suicide est entrée en vigueur en 2006. Depuis, le gouvernement japonais, entre autres le Ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales et le Ministère de l'Éducation travaillent particulièrement pour la prévention du suicide chez les adultes et chez les jeunes (Tokumaru, 2009, pp.11-13).

³¹ Le « *sense of coherence* » est une notion développée par le sociologue de la médecine américano-israélien Aaron Antonovsky (1923-1994). En s'inspirant des survivants des camps de concentration ayant maintenu leur santé mentale malgré les conditions extrêmes de vie, il s'est intéressé au mécanisme du maintien de la santé à l'inverse du mécanisme de la maladie. Ce champ d'étude est appelé Salutogenèse, avec pour centre la notion de « *sense of coherence* » (Yamamoto, 2009, p.76).

craint le suicide de quelqu'un d'autre plutôt que de soi. Celle-ci n'est non seulement pas conçue pour développer son SDC, mais elle n'est même pas appliquée dans les établissements scolaires au Japon.

La raison à cela est avant tout liée au sentiment de tabou chez les acteurs éducatifs pour traiter des sujets comme le « suicide » ou alors la « mort » en milieu scolaire. Ils craignent d'une part que l'éducation préventive au suicide encourage les jeunes à passer à l'acte (alors que les études scientifiques démontrent le contraire : cela permet aux jeunes d'objectiver leur propre état psychologique), et d'autre part que cet apprentissage force également les enseignants à se confronter aux questions de la vie et la mort. Dans ce cas, soit les enseignants n'ont pas de réponses à apporter et sont embarrassés, soit ceux qui s'impliquent activement dans cette démarche finissent par s'appuyer sur des conceptions religieuses (Iwata, 2009, p.67).

3.1.3 Conclusion

La question fondamentale qui se pose dans la prévention des brimades et du suicide est liée à la question de la vie et de la mort. Plus précisément, cela renvoie à la conception de la vie et de la mort, et à la valeur personnelle qu'on donne à la vie et à la mort. Pour rappel, l'« éducation à la *vie* » se rapporte au fondement des valeurs sur l'importance et le respect de la vie. Nous y ajoutons le besoin réel du caractère préventif. De ce fait, il semble que l'« éducation de la *vie* » est indissociable d'une certaine (re-)construction de la conception de la vie et de la mort chez les jeunes générations. C'est à cette problématique que nous consacrerons la partie suivante.

Bien que l'« éducation à la *vie* » et l'« éducation au *cœur* » soient plus ou moins continues et partagent un objectif éducatif et préventif, l'« éducation à la *vie* » renvoie, à cause de son caractère fondamental, à un arrière-plan social plus profond. En effet, quand on s'intéresse à l'apprentissage de l'importance de la vie et du respect de la vie, un autre champ contextuel émerge. C'est-à-dire qu'il y a des occasions pour apprendre, de manière informelle, des choses sur la vie et la mort dans la vie familiale, communautaire et sociale. Et on peut dire qu'à travers ces occasions, on construit, inconsciemment, une conception de la vie et de la mort, plus ou moins personnelle, sociale et culturelle. Dans le cadre de l'examen de l'« éducation à la *vie* », nous devrions nous interroger sur cet espace.

3.2 Changement du contexte social

3.2.1 Contexte japonais

Iwata, un enseignant-chercheur en philosophie et en éthique de l'éducation, dresse l'état des lieux suivant sur le contexte japonais lié à l'émergence de l'« éducation à la vie ».

Tableau 5. Changement du lieu de décès

	1951	2008
À la maison	82,5 %	12,3 %
À l'hôpital, à la clinique, à la maison de retraite	11,6 %	85,3 %

Selon les chiffres publiés par le Ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales au Japon concernant les lieux de décès (Voir le Tableau 5 ci-dessus), en 1951, 82,5 % des Japonais décédaient à la maison, contre 11,6 % à l'hôpital, en clinique ou en maison de retraite. Autrement dit, la majorité des décès avaient lieu à la maison. En 2008, environ soixante ans plus tard, la statistique s'est inversée : 12,3 % des gens mouraient à la maison, contre 85,3 % à l'hôpital, en clinique ou en maison de retraite. Ce changement en matière de décès s'est accompagné de transformations du vieillissement et de la fin de vie.

Autrefois, les grands-parents étaient soignés par des membres de la famille (souvent la maîtresse de maison) et par le médecin venant à la maison. Ils s'affaiblissaient petit à petit et mouraient. Les enfants étaient tout à fait naturellement témoins du processus menant à la mort de leurs grands-parents. L'enterrement avait lieu à la maison, aussi les voisins étaient au courant.

De nos jours, les grands-parents sont soignés à l'hôpital, et grâce aux progrès médicaux, ils vivent plus longtemps qu'avant. La famille ne leur rend pas visite tous les jours, les enfants encore moins. De plus, l'enterrement peut être organisé dans les établissements spécialisés. Si, autrefois, le vieillissement et la mort faisaient partie intégrante du quotidien des enfants, ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Tableau 6. Changement du lieu de naissance

	1949	2007
À la maison ou hors de l'hôpital	96,4 %	0,2 %
À l'hôpital	3,6 %	99,8 %

De la même manière, les lieux de naissance ont connu de grands changements (Voir le Tableau 6 ci-dessus). En 1949, les naissances à la maison ou hors de l'hôpital représentaient 96,4 % et seulement 3,6 % des bébés naissaient à l'hôpital. En 2007, de nos jours, les naissances à domicile se limitent à 0,2 %, autrement dit elles sont extrêmement rares. Autrefois, comme les fratries étaient nombreuses, les enfants voyaient de très près le ventre de leur mère grossir petit à petit. La sage-femme arrivait à la maison, et ils entendaient les cris du nouveau-né.

Du point de vue éducatif, il existait par conséquent pour les enfants des occasions d'apprendre naturellement des choses sur la naissance, la croissance, la maladie et la mort dans la vie quotidienne au Japon, alors qu'aujourd'hui c'est de moins en moins le cas, sauf si cet apprentissage peut se faire consciemment, par exemple, à l'école (Iwata, 2011b, p.3).

3.2.2 Contexte mondial

Ce genre de situation n'est pas spécialement japonais. Les pays dits développés connaissent plus ou moins le même type de phénomène.

Par exemple, depuis les années 1960, diverses études portant sur la mort ont été menées en Occident. *Geoffrey Gorer*, un anthropologue britannique, expliquait dans son ouvrage *Death, Grief, and Mourning in Contemporary Britain* (1965) que la mort s'éloignait de plus en plus de la vie quotidienne. Selon l'enquête qu'il mena en 1963 sur la manière dont les parents parlaient de la mort de proches à leurs enfants, beaucoup de parents étaient embarrassés, ne sachant pas quoi dire. Aux progrès techniques et médicaux entraînant une augmentation des décès à l'hôpital, s'ajoutait l'affaiblissement des communautés locales et des liens de parenté (avec le développement des familles nucléaires au détriment de celles étendues), ce qui participa aussi à l'éloignement de la mort et des coutumes liées à la mort dans le quotidien des gens. Ces changements progressifs de la société s'accompagnèrent également, de façon phénoménale dans les pays occidentaux notamment, d'une certaine sécularisation des sujets relatifs à la vie

et à la mort. Cela entraîna l'augmentation d'une population qui ne croyait plus en la vie après la mort promise par les religions traditionnelles (Shimasono, 2003, p.28).

Si nous allons encore plus loin, la question de la vie et de la mort se déplaça progressivement du domaine religieux vers ceux technique et médical impliquant toute une série de questions bioéthiques concernant la fin de la vie - la mort cérébrale, la greffe d'organes, l'euthanasie, le suicide etc. Ces thèmes furent et sont encore vivement discutés et étudiés. Mais surtout, ces questions sont vécues en tant qu'expériences professionnelles ou personnelles par les acteurs médicaux, par les patients et par leur famille.

C'est avec le développement du soin palliatif³² que le besoin réel d'une pratique d'accompagnement en fin de vie naquit. Longtemps, le travail des acteurs médicaux se concentrait sur les soins physiques apportés aux patients, mais les progrès techniques et médicaux prirent une place de plus en plus importante en matière de fin de vie, et ce contexte nécessita que les personnels médicaux s'occupassent également des aspects psychologiques et spirituels dans le cadre de l'accompagnement en fin de vie et du deuil de la famille. Ainsi, l'espace occupé auparavant par les religieux céda le pas aux acteurs eux-mêmes (les patients) dans une recherche du sens de la vie et de la mort plus ou moins religieux, séculier et personnalisé.

Ainsi, des études traitant de ces nouveaux champs, au sens contemporain, questionnant la vie et la mort voyaient le jour. Ceci eut d'abord lieu au niveau pratique et rassembla l'ensemble des processus d'apprentissage pour les personnels médicaux d'une part et pour les patients et leur famille d'autre part. On l'appelle, de manière générale, *death education* (l'éducation à la mort) qui se fait via des ateliers, des conférences, des cours ou des formations organisés par les universités, par les hôpitaux, par les associations etc. Quant aux *death studies* (études sur la mort), elles consistent à développer et à fournir des appuis théoriques à ces pratiques d'une part, et à se développer de manière transdisciplinaire d'autre part.

3.2.3 Conclusion

³² Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), les soins palliatifs sont actuellement définis comme suit : « Les soins palliatifs cherchent à **améliorer la qualité de vie** des patients et de leur famille, face aux conséquences d'une maladie potentiellement mortelle... » (2002). L'emploi des caractères gras dans cette citation relève de la source d'origine. Pour la définition intégrale des soins palliatifs, voir le site suivant : <http://www.soinspalliatifs.be/definition-des-soins-palliatifs-oms.html>

Nous avons tout d'abord évoqué le contexte général japonais qui semble avoir eu des répercussions sur les apprentissages informels des choses sur la vie et la mort ainsi que sur la mise en place d'une formation au sens du respect de la vie pour les enfants et les jeunes d'aujourd'hui.

Nous avons ensuite examiné le contexte international en remontant à la mise en place du soin palliatif, avec pour objectif d'éclaircir les enjeux en matière de formation des conceptions de la vie et de la mort dans un monde contemporain où les valeurs personnelles sont très diversifiées d'une personne à l'autre. Il s'agissait aussi de montrer que l'« éducation à la vie » n'est pas sans rapport avec les espaces religieux voire spirituels, lorsqu'elle touche à la question du fondement des valeurs soulignant l'importance et le respect de la vie. Et c'est la raison pour laquelle des études et des recherches en sciences religieuses sont nombreuses et font partie intégrante du paysage autour de l'« éducation de la vie ».

En revanche, il y a évidemment des différences entre le soin médical et l'éducation scolaire (leurs besoins, leurs modalités et leurs conditions) pour appréhender un espace aussi profond que la question de la vie et de la mort.

Dans le cadre du soin palliatif, on accompagne, individuellement, le patient souffrant en fin de vie, passant un moment introspectif de sa vie et se préparant, dans son for intérieur, à la fin de sa vie. L'accompagnement s'oriente fortement vers le soin psychologique et spirituel qui n'exclue pas, si le patient le souhaite, des interventions religieuses. Le soignant respecte la volonté et la liberté du patient pour que ce dernier vive aussi activement que possible jusqu'à sa mort³³.

Quant à l'« éducation à la vie », si elle s'intéresse à la question de la vie et de la mort en milieu scolaire, ses conditions d'accompagnement sont relativement limitées par rapport à celles du soin palliatif. L'école n'est pas l'hôpital et les élèves ne sont pas des patients. Les patients se préoccupent avant tout de la mort, alors que c'est le contraire dans le cas d'enfants et de jeunes qui sont au début de leur vie. Pour eux, l'enjeu est plutôt la vie, vivre au présent et envisager leur avenir.

Ensuite, l'accompagnement scolaire ne peut pas être personnalisé étant donné le caractère collectif du lieu d'apprentissage. Cela signifie que l'« éducation à la vie » doit nécessairement garder un caractère général et public (Iwata, 2002, p. 43).

³³ *Ibid.*

Une autre condition importante concerne le rapport au religieux. Les écoles publiques au Japon sont en principe laïques, et sont assez sensibles aux sujets relevant des religions³⁴. De ce fait, il n'est pas possible que l'« éducation à la *vie* » se mêle, au moins théoriquement, à une sorte d'éducation religieuse ou confessionnelle en donnant une certaine vision religieuse de la vie et de la mort.

Enfin, en plus de ces conditions scolaires particulières, l'« éducation à la *vie* » devrait être plus ou moins conçue pour répondre au besoin de prévention des problèmes chez les élèves – la violence, les brimades, le suicide et le besoin général de développement du sentiment de cohérence (SDC).

³⁴ L'éducation en matière religieuse au Japon est un sujet complexe et délicat. De façon générale, les enseignements relatifs à la religion qui sont considérés comme susceptibles de faire l'objet de cours se répartissent en trois axes. Il s'agit de l'enseignement confessionnel, de l'instruction de connaissances religieuses, et de l'éducation à l'émotion religieuse (Iwata, 2002, p.43). L'enseignement confessionnel est législativement interdit dans les écoles publiques. Il est seulement autorisé dans les écoles privées d'origine religieuse. L'instruction aux connaissances religieuses est proche de l'enseignement du fait religieux en France. Son idée, c'est, faute de transmissions familiale et sociale, de diffuser des connaissances sur les cultures religieuses japonaises ainsi que sur les différentes religions du monde dans le souci d'une compréhension interculturelle. L'instruction aux connaissances religieuses peut être donnée à tous aussi bien à l'école publique que dans le privé. Mais en réalité, il y a des hésitations voire des résistances de la part des enseignants, ce qui fait que cet enseignement est peu développé (*Ibid.*). Quant à l'éducation à l'émotion religieuse, elle a une place ambiguë. Selon la législation, les émotions religieuses qui ne s'appuient pas sur une religion précise doivent être respectées, et donc elles peuvent être traitées, en théorie, aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles privées (*Ibid.*). Mais considérer qu'il est possible de cultiver des émotions religieuses sans s'appuyer sur une religion définie est une illusion (Iwata, 2011, p.387). Les partisans de l'éducation à l'émotion religieuse se défendent en disant que les émotions religieuses sont des éléments importants selon leur vision de l'homme moralement idéal. C'est la position politique que le ministère de l'Éducation japonais adopte depuis toujours. Mais comme il n'est pas possible, dans le cadre de l'éducation à l'émotion religieuse, de centrer son attention sur un objet religieux comme Dieu ou le Bouddha, on a tendance à mettre en avant une émotion religieuse *qui émanerait de la nature/se fonderait sur la nature*. L'éducation à l'émotion religieuse est incluse dans le programme de morale, mais son explication est imprécise, pour éviter d'employer des mots provenant d'une religion définie, si bien que les enseignants comprennent mal de quoi il s'agit. Et, ils ont tendance à la traduire comme une simple recommandation de sensibilisation à la nature, à sa beauté et à son mystère.

3.3 Éducation à la *vie* selon le contexte scolaire

Dans la partie précédente, nous avons examiné les différents éléments et les différents aspects qui peuvent constituer l'« éducation à la vie », un champ de recherche multidisciplinaire et contextuellement assez large et profond.

Dans la partie actuelle, nous traiterons plutôt de la mise en place de l'« éducation à la vie » sur les terrains scolaires ainsi que des études expérimentales portant sur les pédagogies concernant cette éducation. Comme nous y faisons allusion précédemment, l'« éducation à la vie » est encore en phase de développement. Des recherches pluridisciplinaires sont en cours afin d'apporter des appuis théoriques, de faire des propositions de pratiques pédagogiques, ou alors d'envisager de créer un programme indépendant ou intégré dans les matières existantes dans une perspective préventive.

3.3.1 *Travaux pionniers*

Nous allons nous référer tout d'abord à Kondô, un psychologue clinique considéré comme l'un des pionniers de l'« éducation à la vie » pour les enfants et les jeunes. Nous cheminerons au gré de ses réflexions générales sur la définition de l'« éducation à la vie » et des pratiques pédagogiques possibles ou susceptibles de l'être dans le cadre de l'éducation scolaire.

3.3.1.1 Une tentative de la définition

Les réflexions de Kondô se basent sur ses trente années d'expérience professionnelle de consultation psychologique auprès d'élèves de collège et de lycée.

Dans un premier temps, les élèves sont venus lui parler pour des raisons diverses – de leurs problèmes d'apprentissage, de leurs camarades et amis, de leurs soucis familiaux etc. Mais au fur et à mesure des séances et de réflexions approfondies, ces élèves se sont posé des questions importantes comme « Est-ce que je mérite d'être né ? », « Mériterais-je de continuer à vivre ? », « Qu'est-ce que c'est que vivre ? », « Comment se passe la mort ? » etc. – des questions existentielles à la source d'une grande solitude et d'anxiété (Kondô, 2009, p. 10). Selon Kondô, l'origine de ces interrogations est liée à une faible estime de soi dont les synonymes notionnels sont un faible niveau de confiance en soi, de respect de soi, d'amour-

propre (*ibid.*, p. 8). De manière générale, la base de l'estime de soi se développe dans une relation mère-enfant où l'enfant expérimente sa première relation sociale avec sa mère et développe ainsi une confiance fondamentale en soi et envers l'autre dans une relation fusionnelle (Becker, et al., 2009, pp.270-271).

À partir de ces expériences, Kondô développa son idée d'« éducation à la *vie* ». Fondamentalement, il prend en compte autant la vie et la mort mentale et sociale que physique, car il arrive qu'une personne soit physiquement vivante mais socialement morte (Kondô, 2009, p. 19). Ainsi, pour lui, l'« éducation à la *vie* » est un processus d'apprentissage dans lequel des sujets sont amenés à construire une affirmation de soi solide, à travers de réels ressentis sur l'importance de la vie et le partage de leurs expériences (Kondô, 2003, p. 14).

Nous remarquons que la problématique de Kondô n'est pas très éloignée de celle de la prévention du suicide, étant donné que les élèves reçus en consultation sont dans un état plus ou moins dépressif. Nous nous souvenons d'avoir parlé du « sentiment de cohérence » (SDC) à propos de la prévention du suicide³⁵. Le SDC est la capacité permettant de maintenir sa santé mentale dans une situation de crise. Il est également prouvé que plus l'estime de soi est élevée, plus le SDC l'est aussi et moins on est suicidaire (Yamamoto, 2009, p.77). Dans le langage courant, des expressions comme l'affirmation de soi ou l'estime de soi sont plus utilisées que le SDC. Le problème de la faible estime de soi chez les élèves est quelque chose que nous entendons assez fréquemment aujourd'hui dans le domaine éducatif au Japon.

3.3.1.2 Suggestion des contenus d'apprentissage

En se basant sur cette définition, Kondô propose deux niveaux de l'« éducation à la *vie* » correspondant aux différentes activités pédagogiques. Le premier niveau renvoie au principe selon lequel l'« éducation à la *vie* » a pour but de traiter des thèmes en rapport direct avec la vie et la mort, et on apprend, réfléchit et progresse ensemble. Par exemple, on peut inviter à l'école un soignant et un médecin qui travaillent en soins palliatifs, une femme enceinte et une sage-femme pour leur parler de la naissance d'un bébé, d'une personne handicapée, afin de partager les problèmes posés dans ces cas et y réfléchir ensemble (Iwata, 2011b, p.5).

Mais l'« éducation à la *vie* » ne se limite pas à des occasions spéciales comme ces rencontres et ces échanges avec des personnes extérieures à l'école. Kondo pense qu'il est possible de rappeler l'importance de la vie, la joie et le plaisir de vivre à travers des contenus

³⁵ Voir la rubrique 3.1.2 Suicide.

existant déjà dans les programmes scolaires (Kondô, 2003, p.15). Par exemple, il y a des expérimentations à l'école primaire en éducation physique et en hygiène, dans lesquelles on apprend des choses, selon le niveau scolaire, sur la naissance et la croissance de l'humain ou alors sur le développement physique et mental de l'adolescent. Les élèves apprennent non seulement des connaissances, mais chacun est aussi invité à rendre compte personnellement de sa naissance, de sa croissance et de son développement ainsi que des liens existants avec son entourage (*Ibid.*, pp.142-157).

Le second niveau de l'« éducation à la *vie* » a une perspective plus large que le précédent, à savoir qu'elle inclut tout le processus de la vie quotidienne et ponctuelle que des enfants peuvent avoir - des rencontres, des rapports et des séparations avec leur environnement social, culturel et naturel (*Ibid.*, p.15).

Iwata, quant à lui, tout en se basant sur la définition de Kondô - l'« éducation à la *vie* » à travers les différentes matières et les contenus d'enseignement déjà existants -, a développé encore plus avant des idées pédagogiques. Par exemple, dans le cadre d'un cours de science, il a émis la possibilité d'approfondir la question de la vie et de la mort à travers l'observation des feuilles mortes (à propos du cycle de la vie des plantes), l'élevage d'un petit animal ou alors en étudiant des questions environnementales. En rapport avec le cours d'histoire, il a proposé de parler de la guerre et des droits de l'homme, et de l'agriculture en cours de géographie. Pour le cours de japonais, de nombreuses littératures pour enfants sont susceptibles d'être approfondies en rapport avec la vie, la maladie, la mort et les liens entre les gens etc. (Iwata, 2011b, p.5).

Sur le plan pratique, Iwata pense que l'apprentissage transversal dans les matières déjà existantes est une meilleure idée et la plus réaliste pour favoriser l'« éducation à la *vie* » dans les milieux scolaires. Car, d'une part, il est important de faire un apprentissage de l'« éducation à la *vie* » quotidiennement et de manière continue plutôt qu'occasionnellement, et d'autre part, le programme scolaire est déjà chargé et les enseignants très occupés pour ajouter encore une matière supplémentaire.

3.3.2 Démarche officielle

Si Kondô et Iwata développent des idées pédagogiques plus ou moins faisables à l'école à l'initiative d'un enseignant, il ne faut pas oublier que c'est la posture officielle de l'« éducation à la *vie* » qui influence le plus les pratiques sur les terrains. De caractère rigoureux et formel, la position officielle est visiblement moins souple que celle des chercheurs.

Depuis les années 1990, le Ministère de l'Éducation³⁶ promeut des apprentissages à travers des activités empiriques, afin de rendre l'apprentissage scolaire plus dynamique en favorisant le lien entre les connaissances et les expériences chez les élèves³⁷. Les activités empiriques consistent notamment en celles qu'ils peuvent acquérir dans la nature et dans leur environnement quotidien, ou encore comme bénévoles ainsi que dans des stages auprès de professionnels. L'« éducation à la *vie* » du point de vue officiel s'inscrit dans cette même démarche. C'est-à-dire que le Ministère de l'Éducation promeut, au nom de l'« éducation à la *vie* », une valeur centrale dite de « respect de la vie ». Le « respect de la vie » est, en fait, un des thèmes importants qui constituent le programme du cours de morale de nos jours. En se concrétisant dans des activités empiriques, l'expression « respect de la vie » est associée à des activités dans la nature et dans l'environnement quotidien, en s'accompagnant notamment d'une sensibilisation à la nature et aux animaux (Watanabe, 2016, p.110).

Pour avoir une idée plus claire de cette notion, voyons ce que le rapport officiel, le « Rapport de l'éducation au *cœur* » (1998), dit à ce propos. On y encourage des activités empiriques à plusieurs niveaux, par exemple, avoir des contacts avec des animaux et avec d'autres êtres vivants tout au long de l'enfance (Cela concerne aussi bien l'école que les espaces extrascolaires). Au contact des animaux, les enfants apprennent la délicatesse de la vie et éprouvent de l'affection. Ce sont des occasions d'apprendre l'importance de la vie. Le rapport recommande également de donner des occasions aux enfants de jouer dans la nature et de les sensibiliser à la beauté et au mystère de la nature. Il semble qu'on y considère que vivre dans et/ou avec la nature et savoir l'apprécier contribue à un développement affectif souhaitable. Nous comprenons mieux ces propos lorsque nous plaçons cette recommandation dans le contexte du quotidien des enfants et des jeunes d'aujourd'hui – ils passent beaucoup de temps à l'intérieur, ils ont une certaine fragilité psychologique, relationnelle ainsi qu'une certaine tendance dépressive, les espaces naturels et verts sont réduits en milieu urbain, choses auxquelles il faut ajouter le monde virtuel des jeux vidéo, les scènes violentes à la télévision. Le rapport à la nature se présente aussi d'une autre façon dans le « Rapport de l'éducation au *cœur* » : on y trouve une recommandation pour l'aménagement vert, naturel et ouvert des établissements scolaires (aménagement d'arbres, d'un ruisseau, d'une pelouse, d'un biotope, d'une place, d'un intérieur en bois etc.) qui peut servir à différents cours, mais surtout de rendre les espaces scolaires plus agréables à vivre grâce aux effets thérapeutico-éducatifs de la nature.

³⁶L'appellation officielle du ministère concerné est le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. Ici, l'auteur utilise une abréviation.

³⁷ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2008b).

Nous sommes peut-être répétitifs, mais nous préférons préciser que dans la démarche officielle japonaise, il y a toujours un espace normatif qui impose une certaine valeur ainsi qu'une manière précise d'interpréter la nature et le rapport à celle-ci. Car l'amour de la nature et le rapport entre la nature et l'homme ont une longue histoire culturelle et caractérisent la culture japonaise. Mais la politique actuelle a tendance à la survaloriser dans un intérêt nationaliste, autrement dit à l'imposer comme une valeur absolue et commune à tout le Japon à travers l'éducation scolaire. Il est donc important, dans le cas du cours de morale, de séparer le niveau représentatif de l'intérêt politique et normatif du niveau pratique renvoyant à un point de vue éducatif et pédagogique ainsi qu'à des problématiques de terrain.

Malgré une certaine précaution nécessaire pour appréhender la démarche officielle, quelques pratiques pédagogiques sont plus ou moins valorisées en milieu scolaire en tant qu'« éducation au cœur » et qu'« éducation à la vie ». Une des pratiques assez connue et reconnue pour son intérêt éducatif est l'élevage d'animaux. Une autre est le cours de morale. En effet, il y a des efforts faits pour innover dans la didactique et la pédagogie de l'enseignement moral afin de pouvoir promouvoir réellement le « respect de la vie ». Dans les parties suivantes, nous allons donc poursuivre par la présentation de ces deux pratiques, l'une après l'autre.

3.3.3 *Élevage des animaux*

3.3.3.1 Contexte

De nos jours, environ 90 % des écoles primaires au Japon élèvent des petits animaux, entre autres des lapins et des poulets, à des fins éducatives et pédagogiques. Cette pratique d'élevage dans les scolaires date de l'époque Meiji (le début du XX^e siècle), dont le premier intérêt éducatif semblait d'approcher au plus près les observations scientifiques de la nature et des différentes espèces (les poissons, les oiseaux, les amphibiens etc.) (Suzuki, 2011, p.197). Mais ce n'était pas la seule raison. Il y a, en effet, une longue tradition, dans les écoles primaires japonaises, visant à sensibiliser les enfants à la vie des êtres vivants à travers l'observation de la nature, la culture des plantes et l'élevage des animaux. Les écoles primaires et maternelles actuelles héritent de cette tradition (Association vétérinaire médicale au Japon, 2007, p.1).

L'élevage des animaux dans le contexte actuel est plus ou moins associé à l'idée de l'« éducation assistée par l'animal ». En fait, cette dernière se base sur un champ scientifique

qui s'intéresse à la relation entre l'homme et l'animal et à ses effets favorables sur la santé mentale des hommes. Dans ce cadre, différentes pratiques et termes sont développés, par exemple, la thérapie assistée par l'animal, l'activité assistée par l'animal, et enfin l'éducation assistée par l'animal (Fujioka, 2013, p.4). L'élevage des animaux à l'école du point de vue de l'« éducation assistée par l'animal » nécessite, par ailleurs, le soutien d'un vétérinaire afin de respecter de bonnes conditions d'élevage. Selon cette position, les objectifs de l'« éducation assistée par l'animal » sont définis comme suit : Les enfants apprennent ce que sont 1) la vie, la nature et le rapport à la nature ; 2) la relation avec les animaux ; 3) la relation avec les autres (les camarades) ; 4) ceci permettant d'augmenter la motivation des enfants pour l'apprentissage et d'optimiser ce dernier en général (Nakagawa, 2007, p.4).

Quant au point de vue officiel, l'élevage des animaux s'inscrit dans un contexte de renforcement d'une capacité relationnelle et communicationnelle ainsi que de l'encouragement d'un développement personnel dynamique chez les élèves. Précisons que ces objectifs renvoient tant à l'« éducation au cœur » - en ce qui concerne l'adaptation sociale - qu'à l'« éducation à la vie » - pour tout ce qui concerne la formation d'un respect de la vie au sens fondamental.

C'est depuis la création de la matière appelée « étude des environnements de vie » (*Seikatsu-ka*) en 1989 que le Ministère de l'Éducation commença explicitement à citer l'élevage des animaux comme un élément de l'apprentissage à l'école primaire. Actuellement, dans les programmes scolaires, des contenus concernant l'« élevage des animaux » et le « respect de la vie » sont présents de manière transversale au moins dans trois matières, à savoir l'étude des environnements de vie³⁸, le cours de sciences³⁹ et le cours de morale⁴⁰ (Fujioka, 2013, p.5). En rapport avec le cours de morale, le développement de l'affection et d'une attitude de soin à l'égard des êtres vivants ainsi que du sentiment du respect de la vie sont les objectifs incontournables tout au long de la scolarité dans l'éducation obligatoire (jusqu'à la fin de collège) (*Ibid.*).

Si nous regardons de plus près l'« étude des environnements de vie », on y encourage les sensibilisations à la nature, à la croissance des plantes et des animaux⁴¹ afin de développer,

³⁸ L'étude des environnements de vie concerne uniquement les élèves des deux premières années de l'école primaire (équivalentes au CP et au CE1).

³⁹ Le cours de sciences est une matière enseignée à partir de la 3^{ème} année du primaire (équivalente au CE2).

⁴⁰ Le cours de morale est obligatoire pour toute les années.

⁴¹ En guise de précision, quand on dit « la nature » dans le contexte éducatif japonais, cela signifie souvent les êtres vivants en mettant au même niveau les plantes (les arbres, les fleurs) et les animaux (les grands et petits animaux, les poissons, les oiseaux). Dans la culture japonaise, on observe la même « vie » (le même cycle de vie : la naissance, la croissance, la maladie, la mort etc.) chez les plantes, les animaux et les êtres humains. C'est cet

chez les élèves, une capacité affective et relationnelle, la patience, le sens des responsabilités et une compréhension de la vie basée sur ses expériences réelles. Envisager de tels objectifs nécessite, en fait, une approche pédagogie un peu particulière, à savoir favoriser le partage des expériences et des émotions entre les élèves et avec l'enseignant (l'adulte) (Matsumoto, 2008, p.103). Ceci nous rappelle la psychologue Kondô à qui nous nous sommes référés plus haut. En effet, Kondô évoquait l'importance des expériences de partage affectif et émotionnel avec la mère dans la prime enfance, en tant qu'une des conditions nécessaires et favorisantes d'un développement affectif et relationnel, considéré comme le fondement de l'estime de soi à l'âge adolescent et adulte.

Passons maintenant à une réflexion sur le contexte global dans lequel s'insère l'élevage en milieu scolaire d'aujourd'hui. Selon les objectifs éducatifs liés à cette pratique présentés précédemment, nous pouvons considérer qu'elle remplace partiellement les expériences que des enfants peuvent avoir avec des animaux de compagnie à la maison. En fait, au Japon, dans les copropriétés, il est souvent interdit d'avoir un animal de compagnie à la maison. Selon Nakagawa (2007, p.57), seulement 20 % des élèves en 4^e année de primaire (équivalent au CM1) ont un ou plusieurs animaux de compagnie qu'ils peuvent toucher et serrer dans leurs bras comme un chien, un chat, d'autres petits mammifères, un petit oiseau etc., tandis que 20 % ont seulement des poissons, et plus de 50 % n'ont pas d'animaux du tout à la maison. Au total, environ 70 % des enfants japonais d'aujourd'hui grandissent sans jamais avoir touché des animaux, sans jamais les avoir serrés dans leurs bras et sans jamais avoir senti la chaleur de corps vivants. Même si les enfants d'aujourd'hui ont accès à divers animaux via la télévision et l'internet, cela ne remplace jamais de vraies expériences sensorielles. Et puis, comme nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, il existe une réalité inquiétante concernant la qualité relationnelle et communicationnelle familiale, susceptible de produire une certaine insuffisance dans le développement de l'enfant dans ce domaine. C'est dans ce sens qu'on considère important, au moins théoriquement, de créer un apprentissage scolaire plus ou moins holistique et à long terme, visant une familiarisation et une sensibilisation des enfants aux êtres vivants.

arrière-plan culturel qui fait qu'il est fréquent d'entendre l'idée d'« apprendre de la nature », car cela signifie également apprendre sur l'humain lui-même - son mécanisme et son fonctionnement qui font partie de la nature.

3.3.3.2 État des lieux sur la pratique de l'élevage scolaire

Selon les études disponibles portant sur la pratique de l'élevage au terrain scolaire, environs 90 % des écoles primaires déclarent faire l'élevage de petits animaux d'une manière à d'une autre. Les terrains scolaires considèrent l'élevage des animaux, en premier lieu comme un apprentissage affectif et émotionnel pour les élèves (95 %), et secondairement comme un matériel pédagogique pour les matières concernées (40 %). De ce fait, nous comprenons que l'élevage est conçu, sur le terrain, comme quelque chose qui renvoie à l'« éducation au cœur » et l'« éducation à la vie » (Tachikawa, Tanaka, 2009, p.192).

Cependant, plusieurs études menées par les vétérinaires démontrent, en même temps, un dysfonctionnement de l'élevage en milieu scolaire. Le problème est tout d'abord le manque général de compétences spécialisées en matière d'élevage des animaux. En fait, dans la formation initiale des enseignants, presque rien n'est enseigné concernant l'élevage des animaux. Ceci signifie que la plupart d'entre eux n'ont pas l'habileté, au sens propre comme au figuré, pour mener une telle activité pédagogique, même si les programmes d'apprentissage l'incluent. Ainsi, des mauvaises conditions d'élevage sont relevées : par exemple, des écoles dans lesquelles personne ne s'occupe des animaux pendant les week-ends et les jours fériés, des écoles qui possèdent une dizaine de lapins etc. Les écoles sont également embarrassées par le manque de budget, la maladie, la mort et la reproduction incontrôlée des animaux (les lapins). Et puis, il arrive que les enseignants limitent les élèves dans leurs contacts avec les animaux pour des raisons d'hygiène. Dans ce contexte, le Ministère de l'Éducation confia, en 2003, à la Société de l'éducation de la science en premier cycle au Japon⁴², en collaboration avec l'Association vétérinaire médicale au Japon⁴³, la création d'un document guide⁴⁴ pour que le milieu scolaire fassent des améliorations dans les conditions d'élevage, en recommandant notamment le recours à l'aide d'un vétérinaire (Fujioka, 2013, pp.8-9). Ce qui semble le plus problématique, c'est « l'élevage inapproprié dans le cadre duquel les enfants n'éprouvent pas d'affection pour les animaux, ce qui ne peut apporter que des effets négatifs voire contre productifs » (Association vétérinaire médicale au Japon, 2007, p.1).

Par ailleurs, il existe des expérimentations d'élevage qui ont été faites dans de bonnes conditions et qui ont engendré des conséquences positives sur les enfants (Nakagawa, 2007,

⁴² En japonais : 日本初等理科教育研究会

⁴³ En japonais : 日本獣医師会

⁴⁴ « Modalités souhaitables d'élevage des animaux dans les écoles » En japonais : 「学校における望ましい動物飼育のあり方」 (2003).

p.63). Dans ces cas, les enseignants ont l'impression qu'en s'occupant des animaux, les élèves grandissent en développant de la tendresse, de la compassion, une forme de responsabilité et ils semblent se rendre compte du poids d'une vie. Les bons résultats d'apprentissage comme ceux-ci nécessitent tout de même un bon encadrement et un soutien pour les enseignants. Autrement dit, il est important qu'il y ait des soutiens ayant différentes compétences à la fois internes et externes - un professionnel comme un vétérinaire, les parents, la communauté locale et l'entraide entre les enseignants – qui facilitent la pratique pédagogique des enseignants et leur permettent de tirer un meilleur bénéfice éducatif de cette activité. À l'inverse, lorsqu'il n'y a pas de système d'encadrement ou lorsqu'il fonctionne mal, il arrive que tout le travail échoie à quelques enseignants chargés de s'occuper de l'élevage des animaux⁴⁵. Dans ce cas, en raison du manque de main-d'œuvre, de budget et de savoir-faire, de mauvaises conditions d'élevage ont lieu, comme dans un cercle vicieux (Tanaka, Tachikawa, 2009, p.192).

Pour conclure, si de nombreux acteurs éducatifs affirment le bénéfice de l'élevage d'animaux pour le développement affectif et le respect de la vie chez les élèves, et si 90 % des écoles primaires déclarent avoir une telle pratique au sein de l'école, il y a certains décalages entre les souhaits et ce qui est pratiqué réellement et il y a beaucoup d'améliorations à faire.

Par ailleurs, n'oublions pas que, dans la mesure où l'élevage scolaire vise à développer une attitude de respect pour la vie, cette pratique est lointainement liée à un contexte et à une perspective préventive de la violence, des brimades et du suicide dans l'avenir. Mais est-ce que l'élevage en milieu scolaire est approprié pour jouer un rôle dans un tel objectif préventif ? C'est ce que nous verrons dans la partie suivante.

3.3.3.3 Aller plus loin

Chaque fois que des incidents violents se produisent chez des élèves, le Ministère de l'Éducation rappelle, d'une voix forte, l'importance de l'« éducation au cœur » et de l'« éducation à la vie », alors que cela fait longtemps que le terrain des efforts sont faits en la matière. Ainsi, nombreux sont ceux qui posent la question de la pertinence de ce qui est réellement enseigné à l'école. Si l'« éducation à la vie » à l'école a tendance à survaloriser le côté du « vivre » et de la « vie », on évite en même temps de parler de la « mort ». Autrement dit, que ce soit l'élevage des animaux ou que ce soit le cours de morale, ces deux pratiques

⁴⁵ En fait, dans les écoles au Japon, tous les enseignants sont sollicités, annuellement, pour prendre part aux travaux de l'école, en plus de leur travail d'enseignement habituel, comme de s'occuper des animaux.

servent principalement à montrer combien la vie est merveilleuse et précieuse, avec une approche affective et moraliste, mais ceci sans parler de l'aspect négatif de la « vie » comme la maladie et la mort.

Une enquête menée auprès des écoles du département de Yamaguchi (Tachikawa, Tanaka, 2009, p.193) l'illustre bien. Lorsque l'animal d'un élevage meurt, 60 % des écoles répondent que seuls le personnel de l'école et les enseignants s'en occupent. Ils ne pensent pas que la mort d'un animal influence négativement les élèves au sens éducatif, mais ils sont réticents à leur montrer cet aspect de la vie. N'est-ce pas, tout simplement, parce que nous ne sommes plus habitués à la mort ? Il existe l'expression « isolement de la mort » pour désigner les enfants d'aujourd'hui, mais ceci peut peut-être s'appliquer également aux adultes (Tachikawa, Tanaka, 2009, p.203).

Malgré cette opinion négative concernant la mort, certains pensent qu'il est important de confronter sérieusement les élèves à la mort, et développent des activités pédagogiques à cette fin. Il s'agit alors pour eux de faire des expériences d'élevage à des fins alimentaires. Là, l'animal passe de l'objet d'affection à celui de nourriture pour les hommes. Dans le but éducatif, ce genre d'apprentissage consiste plus ou moins en une série d'étapes : « élever – tuer – manger », avec des animaux comme les poulets et les cochons.

Le plus ancien exemple de ce type de pratique est celle de Toriyama, qui date de 1980, avec des élèves de 4^e année (CM1) en collaboration avec leur famille (frères et sœurs, mère). L'expérience a été faite avec de vieilles poules. L'objectif était que les élèves, avec l'aide des adultes, les abattent, les plument puis les mangent. Kuroda, un jeune enseignant inspiré de Toriyama, organisa pour sa part un projet similaire avec des élèves de 4^e année (CM1) en 1990. Les élèves développèrent de l'affection pour un cochon en l'élevant pendant deux ans et demi. Ensuite, l'animal fut envoyé à l'abattoir, et les élèves le mangèrent. Cette histoire, adaptée en film⁴⁶, est notamment connue pour les conflits psychiques que traversèrent les élèves, entre leur affection pour la bête et le fait de l'envoyer à l'abattoir. Il existe d'autres projets de ce type qui n'ont pas abouti. En effet, tuer des animaux, même dans un but éducatif, est choquant voire violent. Aussi, on peut imaginer que le directeur de l'école et les parents ne soient pas toujours d'accord avec l'initiative d'un enseignant.

À ce propos, cette série d'activités peut rentrer dans une catégorie dite de l'« éducation alimentaire », associée à l'« éducation à la *vie* ». Dans cette double perspective, il est plus ou

⁴⁶« *School days with a pig* » (2008, version en anglais). Le titre original en japonais est « Buta ga ita kyôshitsu ». Se référer à <http://www.allmovie.com/movie/v490386>

moins courant que l'enseignant voie comme un problème le fait que des élèves laissent des aliments qu'ils n'aiment pas comme si de rien n'était⁴⁷. Les élèves ignorent que les morceaux de viande sont des animaux ayant eu une « vie », tués pour nourrir les hommes. Ainsi, la pratique pédagogique « élever-tuer-manger » se trouve placée à mi-chemin entre l'affection pour l'animal et l'indifférence à la nourriture, et repose sur une médiation entre les deux⁴⁸.

Mais dans quelle mesure une telle pratique pédagogique (tuer le poulet et le manger) peut être acceptée avec toute la question de faisabilité ? D'après l'enquête menée dans le département de Yamaguchi par Tachikawa et Tanaka (2009, p.199), 20.2 % des écoles donnent une réponse favorable, 60.1 % y sont défavorables, et 19.7 % ne savent pas ou sont sans réponse.

Celles qui sont favorables pensent que cette expérience apprend aux élèves 1) le fait que nous, les hommes, prenons la vie des êtres vivants, 2) une valeur selon laquelle il ne faut pas gaspiller la vie, et 3) un sentiment pour prendre soin de la vie en général. En gros, les acteurs éducatifs attendent que cette expérience forte et même choquante permette de faire réfléchir sérieusement les élèves sur le fait de manger, de vivre et sur la vie elle-même. Elles disent en même temps qu'une préparation minutieuse et une attention particulière à la psychologie des élèves sont indispensables.

Quant à celles qui sont défavorables à cette pratique, elles pensent que tuer un poulet pourrait être traumatisant pour les élèves en primaire, et qu'il existe d'autres moyens pour leur apprendre l'importance de la vie ; elles sont plus favorables à l'élevage affectif. Ou alors, les adultes eux-mêmes ne peuvent pas ou ne veulent pas le faire.

Pour conclure, de manière générale, cette pratique n'est pas réellement acceptée ou suffisamment acceptée dans les terrains scolaires. Parce que, d'une part, cela demande une forte motivation voire une forte conviction de la part de l'enseignant qui dirige cette activité, et que, d'autre part, l'organisation et l'encadrement doivent être bien faits à plusieurs niveaux. Par contre, il est au moins important de retenir que cette activité a une telle densité qu'elle est susceptible d'amener les élèves à s'engager en profondeur dans un conflit intérieur et dans son dépassement, tout en faisant évoluer leur regard et leur compréhension sur l'existence, sur la vie et sur la mort.

⁴⁷ À l'école primaire au Japon, le repas de midi fait partie de l'éducation scolaire, c'est-à-dire qu'il a un sens éducatif. En général, les élèves vont chercher les repas, les assiettes, les ustensiles à la cuisine, les amènent dans la salle de classe, les distribuent et mangent ensemble. C'est principalement le chargé de classe (l'enseignant) qui les accompagne, comme dans toutes les autres matières.

⁴⁸ Il faut savoir que la culture japonaise a un rapport particulier au fait de manger. On y considère la nourriture comme une chose qui rend notre vie possible, tout en liant la vie des végétaux, des poissons et des animaux à celle de l'homme qui mange. La problématisation des enseignants ici se rapporte à cette conception.

Revenons à la question de l'« éducation à la *vie* » qui peut tendre à un réel objectif préventif. La question était d'y introduire la « mort », souvent considérée comme quelque chose de négatif, et d'élargir la perspective de la « vie » à la lumière de la « mort ». La pratique avec l'animal qu'on doit « élever – tuer – manger » entre dans une réalisation de ce concept. Qu'on soit « pour » ou « contre », il semble qu'il soit, dans un but éducatif, bénéfique pour les enfants de pouvoir situer la vie dans la mort ou l'inverse. Car ceci est peut-être susceptible d'amener les élèves à penser, repenser, valoriser et respecter leur propre vie, qui n'est pas quelque chose qu'on peut traiter à la légère. Par ailleurs, nous pouvons aussi parler du « respect de la mort », étant donné que celle-ci ne peut pas être pensée à la légère, comme c'est le cas de la « vie ». Il s'agit sans doute de l'idée clé, dans un objectif préventif, de penser à la fois à la « vie » et à la « mort ».

3.3.4 *Morale*

3.3.4.1 Contexte

Dans le cadre de l'éducation scolaire, la morale intervient doublement. Il y a d'abord l'« heure de morale », qui est un créneau spécifiquement dédié à la morale, avec des contenus définis par le programme officiel de morale, à raison de 35 heures par an à l'école primaire et au collège. Et puis, il y a l'« éducation morale », un champ global de la morale pratique, que les enseignants peuvent aborder dans n'importe quel cours et à n'importe quel moment de la vie scolaire. Si l'« éducation morale » traite, la plupart du temps, des faits et des problèmes qui se sont réellement produits au sein de la classe, l'« heure de morale » a plutôt pour but d'apprendre aux élèves des valeurs morales prescrites à travers des histoires moralistes toutes faites fournies par des supports pédagogiques étatiques. Certains chercheurs appellent cette modalité d'apprentissage la « morale littéraire ». Plus concrètement, la « morale littéraire » rend attentifs les élèves, au fil d'une histoire, à l'évolution des sentiments d'un ou des personnages dont l'interprétation et le jugement de valeur sur leur comportement sont déjà définis. Cette modalité, déjà pratiquée avant la Seconde Guerre mondiale, est difficilement séparable de l'endoctrinement. De plus, c'est la seule modalité d'apprentissage proposée aux élèves de tous âges dans l'éducation obligatoire (du CP à la 4^e), alors il est normal que plus les élèves grandissent, plus ils s'ennuient voire méprisent le cours de morale. C'est pour toutes ces raisons que l'« heure de morale » est un casse-tête pour les enseignants, qui organisent les

choses différemment, à leur manière, ou simplement que ne la font pas. Cela est possible, car malgré tout, l'« heure de morale » n'est pas administrativement obligatoire.

Actuellement, « l'heure de morale » est en train de passer au statut de « matière » à part entière. Le passage est prévu à partir de 2018 pour l'école primaire et de 2019 pour le collège. Concrètement, cela signifie que la morale fera l'objet d'une évaluation. On créera même des manuels scolaires de morale devant avoir reçu l'imprimatur de l'État. En effet, le gouvernement Abe, de tendance conservatrice et nationaliste, promeut ce projet avec force. Il provoque beaucoup de débats, mais beaucoup ne cachent pas leur inquiétude sur cette instrumentalisation de l'éducation d'antan, et certains le critiquent sévèrement comme une violation de la démocratie et des droits de l'homme. En tout cas, selon une déclaration du Ministère de l'Éducation, la création d'une matière « morale » a, en premier lieu, pour objet de mieux prévenir le problème des brimades (*ijime*) qui prolifèrent en milieu scolaire et de mieux réagir contre celles-ci⁴⁹. Par contre, beaucoup pensent qu'un cours de morale rendu obligatoire ne sera pas nécessairement efficace par rapport à l'objectif envisagé, mais qu'il est indispensable, en même temps, d'innover profondément dans une pédagogie qui est actuellement considérée comme archaïque et inefficace.

3.3.4.2 Prévention des brimades par une multiple approche

La prévention des brimades était et reste toujours actuellement traitée à partir d'une approche moraliste : on enseigne aux élèves et on leur fait ressasser, à l'aide de petits textes décrivant leur quotidien, combien elles sont néfastes et qu'elles ne doivent en conséquence pas se produire. Puis, les élèves sont amenés à se mettre à la place de la victime et à se rendre compte de ce que cette dernière peut éprouver, pour ainsi dire combien la vie de chacun est importante et qu'il faut la respecter (Matsushita, 2015, p.50). Les brimades entre les élèves devraient ainsi diminuer, mais au contraire, elles augmentent.

En fait, l'approche moraliste seule est impuissante pour se confronter à une réalité qui n'est pas moralement idéale. Car le problème, c'est qu'il n'est pas difficile pour les élèves de comprendre que les brimades sont une mauvaise chose, et que la majorité des élèves n'en veut pas. Plus on leur inculque des jugements moraux, plus les élèves qui en sont victime ressentent l'hypocrisie de la situation et plus ceux qui en sont témoin culpabilisent en raison de leur manque de courage. Les deux cas entraînent soit l'arrêt de la pensée ou le renoncement à tout

⁴⁹ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2015)

effort (*Ibid.*). Le problème est donc que leur jugement moral ne coïncide pas nécessairement avec leurs actes ou à leur comportement dans une situation donnée. Donc, il faut s'interroger sur d'autres espaces que celui de la morale.

Ce qui est actuellement recherché en termes de prévention est plutôt les connaissances à donner aux élèves : par exemple, la différence et la frontière entre la querelle (la dispute, la bagarre) et les brimades, des actions qui peuvent être considérées comme des brimades, la psychologie collective liée à l'acte de brimer quelqu'un etc., sans oublier le côté pratique et le savoir-faire à déployer lorsqu'on est victime ou témoin de brimades (*Ibid.*). Il s'agit de s'appuyer plus sur les aspects juridiques pour que les élèves eux-mêmes puissent mieux interpréter et juger les situations en question. Par exemple, Umeno, un chercheur, milite pour la création de supports et de pratiques pédagogiques à partir des différents énoncés d'un jugement sur les brimades. Ils permettent aux enseignants et aux élèves, du primaire au collège, d'étudier et de discuter concrètement de faits de brimades, et de relever les critères d'un jugement adapté afin de pouvoir les adopter dans des cas réels produits dans la classe.

Par ailleurs, il est considéré comme essentiel et urgent de transformer l'environnement scolaire (la classe) en un espace respectueux et respecté dans un sens démocratique. Concrètement, il s'agit de créer un climat social au sein de la classe et entre les élèves empêchant ainsi les actes non respectueux comme l'insulte, l'injure, l'humiliation et le harcèlement. En effet, la brimade (*ijime*) est réellement considérée comme une version infantile du harcèlement de toute sorte proliférant dans le monde des adultes. Par contre, dans le cas de brimades entre les élèves, il devrait être traité comme un problème collectif et ne devrait pas se réduire à une responsabilité personnelle (Matsushita, 2015, p.50).

Les brimades commencent souvent par des mots injustes et violents, plus ou moins consciemment ou inconsciemment prononcés (Shinpuku, 2014, p.13). Ceci crée, par la suite, une ambiance dégradée dans la classe dont le climat favorise la prolifération de tels laisser-faire. Si beaucoup d'enseignants affichent un profond souci quant à l'environnement verbal des élèves, le dispositif pédagogique pour lutter contre ne semble pas suffisamment développé (*Ibid.*).

Dans ce contexte, l'entraînement des capacités communicationnelle et relationnelle des élèves est considéré comme une des clés de l'éducation préventive, d'autant plus que beaucoup d'enseignants déclarent éprouver des difficultés pour instruire les élèves dans ce domaine⁵⁰.

⁵⁰ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (2009b).

Ce domaine d'apprentissage est appelé *assertion training*⁵¹ ou alors *social skills training* (l'entraînement au savoir-être). Tous les deux problématisent l'insuffisance de la capacité communicationnelle (choisir les mots, transmettre avec des nuances, argumenter et justifier son opinion etc.) chez les enfants d'aujourd'hui et visent à améliorer cette dernière. Ici, la capacité communicationnelle renvoie, par exemple, aux situations suivantes : lorsqu'on veut demander aux camarades si on peut entrer dans leur groupe, lorsqu'on veut demander à un(e) ami(e) de lui rendre ses affaires, lorsqu'on veut dire « non » à la proposition d'un(e) ami(e), lorsqu'on veut s'excuser etc. (Sonoda, 2014, p.237). Si on n'arrive pas à dire ou à transmettre ce qu'on veut dire ou transmettre, on risque, à la fois, de se sentir humilié, de se voir opposer le refus de la personne avec qui on est en conflit, et de fuir au final cette dernière. À l'inverse, si on exprime tout le temps ce qu'on veut et si on n'écoute pas l'autre ou si on ne fait pas attention à l'autre, cela ne lui apporte pas non plus un sentiment de satisfaction, car ce n'est pas une vraie relation interpersonnelle (*Ibid.*).

Dans les deux cas, ne pas pouvoir s'exprimer ou transmettre et construire une relation respectueuse avec autrui peut être une source de stress pour les enfants. Et l'accumulation de ce stress peut finir par une explosion dans laquelle ils passeront leur colère sur n'importe qui (*Ibid.*, p.238), ou évacueront leur stress via du harcèlement.

Dans le contexte actuel où les brimades se généralisent, ce type d'apprentissage semble important pour tous les élèves et non pas seulement pour ceux ayant tendance à avoir des problèmes comportementaux, d'autant plus que l'*assertion training* ou le *social skills training* s'inscrivent à la base dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme. Ce qu'il faudrait envisager, c'est donc de faire acquérir aux élèves certaines techniques, certaines aptitudes communicationnelles afin qu'ils puissent résoudre les problèmes démocratiquement par un consensus établi communément, et non pas en laissant les choses s'arranger, de manière impuissante, dans l'ambiguïté ou avec résignation (Watanabe, 1999, p.99).

3.3.4.3 Au-delà de la « morale »

Beaucoup constatent que la démarche traditionnelle de la « morale » seule est, de nos jours, incapable voire non pertinente pour apporter des solutions aux problèmes réels des élèves. Et c'est une des raisons pour lesquelles le Ministère de l'Éducation recommande depuis

⁵¹ « Assertion » signifie la manière d'exprimer son opinion, son souhait, sa réflexion etc. envers une autre personne de façon franche, honnête et appropriée. La « façon appropriée » veut dire la manière de s'exprimer en se basant sur une posture respectueuse pour soi-même et pour l'interlocuteur. (Hiraki 2009 cité dans Sonoda, Yoshida, 2014, p.237)

longtemps déjà, afin de donner un caractère plus concret à la morale, de l'associer à des activités empiriques (par ex. l'élevage d'un animal), aux autres matières d'enseignement ainsi qu'à des *social skills training* (Watanabe, 1999, p.93). Et comme nous venons de le voir dans le cas de la prévention des brimades, les apprentissages pour acquérir un esprit et une pratique démocratiques semblent un enjeu plus important que la simple rénovation de la vieille éducation morale. De ce fait, il n'est pas inutile de consacrer un petit moment pour examiner le problème de la « morale ».

Selon Watanabe (1999, p.98), le problème de l'éducation morale au Japon se trouve d'abord dans son épistémologie. L'épistémologie de l'éducation morale au sens officiel renvoie, en effet, au paradigme prémoderne où la vie des gens était régie par la norme sociale qui n'avait pas besoin d'être justifiée. Mais cette norme, une fois mise en doute, perd son caractère absolu et autoritaire ; c'est ainsi que le paradigme prémoderne céda sa place à un paradigme postmoderne. Cela signifie que la recherche de la légitimité des valeurs se transfère dans l'espace personnel de chaque individu. Cet espace de la construction de la moralité à l'intérieur d'un individu devient une question éducative, et ceci sans que l'adulte conduise l'enfant vers la morale et la valeur universelle – cette dernière appartient épistémologiquement à la société prémoderne. Le nouvel enjeu est de conceptualiser l'éducation comme un lieu commun et partagé, où se construisent des consensus pour et par les membres de ce lieu (ou d'une société). Une telle vision de l'éducation génère un lien organique et réciproque entre le développement et l'évolution de la morale et de la valeur personnelle et le développement et l'évolution de celle du groupe (lieu commun, société). Dans cette perspective, la communication devient très importante étant donné qu'elle est à la fois l'objectif et le moyen de l'éducation.

Si nous nous appuyons sur Watanabe, le problème de l'éducation morale au Japon est que, bien que la société soit passée au paradigme postmoderne, la pédagogie est restée archaïque tant consciemment ou volontairement (politique conservatrice) qu'inconsciemment ou involontairement (manque d'ouverture et d'esprit critique). Ce décalage produit méthodologiquement à la fois une incohérence et une contradiction dans l'apprentissage des élèves. C'est-à-dire que, d'un côté, on encourage l'expression de chaque élève et la discussion entre eux mais que, d'un autre côté, la discussion finit toujours par une conclusion toute faite.

Watanabe met en avant ici l'absence d'espace social au profit soit de l'individu solitaire (l'individualisme), soit du collectif sans l'individu (le conformisme). La discussion dans la classe est conçue comme un exercice d'expression orale des élèves, mais elle n'est pas assez

poussée pour approfondir le sujet même de la discussion, ni pour laisser les élèves argumenter sur leur propre opinion.

Le point de vue de Watanabe (2016, p.111) se résume au fait que dans la mesure où tant l'« éducation du *cœur* » que l'« éducation de la *vie* » pointent comme essentielle la notion du « respect » (respect de soi, des autres et de la « vie » en général), il est crucial de promouvoir un espace social et démocratique dans la salle de classe où prolifèrent des germes de violence, de manque de respect et de rapport de force entre les élèves.

Ainsi, la question qui se pose est de savoir si l'éducation morale est prête à évoluer pour aller dans le sens de la prévention qu'elle affiche, radicalement, tant sur le plan épistémologie que méthodologique⁵².

Conclusion de la partie contextuelle

Dans le premier chapitre, nous avons examiné, à travers l'histoire du Japon depuis la deuxième moitié du 19^e siècle jusqu'à nos jours, la création et l'évolution de l'espace éducatif et du système scolaire moderne, de manière à montrer notamment les liens étroits et la réciprocité de l'éducation avec l'évolution industrielle, sociale, économique et politique dans le contexte de la modernisation accélérée. La croissance économique d'après-guerre (1945-) permit notamment au Japon de se classer parmi les pays dits développés et riches. Mais cet ensemble de réussites prit fin et commença à coûter très cher avec la fin de la croissance dans les années 1980. Le gouvernement adopta alors une politique néolibérale pour sauver l'économie nationale et les grandes entreprises, en laissant les autres se débrouiller, et en abandonnant quasiment les plus vulnérables à eux-mêmes. Ce principe politique se traduit, dans l'espace éducatif et scolaire, en un hyper-élitisme et en une hyper-compétition, qui font qu'on ne cessa de contrôler la performance des établissements et des élèves.

⁵² Il existe l'approche de l' « éducation civique ». Mais cette dernière ne trouve pas sa place, ni dans son appellation, ni dans son esprit, dans le contexte scolaire japonais. Disons que, structurellement, tout ce qui renvoie à l'espace social ou collectif est principalement occupé par la « morale ». Et lorsque des choses dépassent sa capacité, on crée d'autres catégories comme l'éducation du *cœur* et l'éducation de la *vie*, on fait appel à d'autres compétences comme les droits de l'homme, au *social skills training*. Mais l'éducation publique japonaise n'est pas prête à abandonner la morale ou à la remplacer, par affection, par habitude, par idéologie... C'est la raison pour laquelle l'évolution qualitative de la « morale » est un peu plus réaliste que d'autres options.

Dans le deuxième chapitre, nous avons fait une analyse sociologique entre les inégalités sociale, financière et culturelle des familles, et l'inégalité des chances en matière d'éducation familiale, scolaire et extrascolaire des enfants. Nous avons également rapproché le problème de l'éducation familiale d'aujourd'hui et la question du développement de la capacité sociale des enfants, afin de mieux comprendre l'origine des problèmes phénoménaux chez les élèves comme les violences, les brimades, le refus d'aller à l'école ou alors la tendance dépressive, suicidaire et le mal-être en général. Dans une perspective préventive, le Ministère de l'Éducation lança une campagne dite de l'« éducation au *cœur* », qui se développa plus tard en « éducation à la *vie* ».

Dans le troisième chapitre, nous avons fait notamment un état des lieux de l'« éducation à la *vie* ». D'abord, nous avons présenté les travaux académiques (notamment les approches psychologique et philosophique) relatifs à cette thématique. Nous avons ensuite examiné l'« éducation à la *vie* » qui se développe sur le terrain ainsi que le cadre officiel donné par le Ministère de l'Éducation. Pour la dernière catégorie, nous avons particulièrement traité, comme pratiques pédagogiques, l'élevage des animaux et l'éducation morale. Dans la mesure où ces deux pratiques sont liées à des questions préventives envers divers phénomènes observés chez les élèves, nous avons illustré ce qui est en jeu dans chacune de ces pratiques. Concernant l'élevage des animaux, il existe deux sortes de pratiques, partant d'une conception différente : d'une part, l'élevage pour le développement affectif, relationnel et le respect de la vie et, d'autre part, une série de pratiques consistant à les « élever-tuer-manger » dont l'objectif est une expérience à la fois profonde et conflictuelle confrontant les enfants à la sévérité de la vie et de la mort. Ces deux conceptions différentes de l'élevage font surgir un enjeu de l'« éducation à la *vie* », sur trois axes : la faisabilité, l'objectif envisagé et le résultat ou la conséquence obtenus. Quant à l'éducation morale, tout en se basant sur ces trois axes, elle nécessite une réelle innovation épistémologique et méthodologie. L'enjeu est de savoir comment développer le « respect de la vie » chez les élèves, sans recourir à la norme et au moral, mais de manière à générer depuis l'intérieur de chaque élève comme une valeur à la fois personnelle et commune. Ceci devrait s'inscrire dans une perspective d'amélioration du rapport interpersonnel, communicationnel en vue de l'établissement d'une sorte de communauté sociale démocratique.

Pour finir, l'« éducation à la *vie* » se rapporte à un large contexte social et phénoménal ainsi qu'aux besoins éducatifs, pédagogiques et préventifs de profondeurs variées. C'est peut-être la raison pour laquelle il y a une difficulté à définir clairement l'« éducation à la *vie* ».

Dans la prochaine partie conceptuelle, nous examinerons le concept de la « vie » - « *inochi* » en japonais, afin de mieux identifier de quelle « vie » il est question dans l'« éducation à la *vie* ». Ce sera une approche anthropologique. Ensuite, nous essayerons de faire émerger la notion de « vie - *inochi* » dans l'histoire de la pensée pédagogique au Japon, en prenant une approche philosophique.

DEUXIÈME PARTIE : Approche conceptuelle

Chapitre IV : « Vie » : de quoi parle-on ?

Dans la partie précédente, nous avons examiné le contexte social et scolaire lié à l'émergence de l'« éducation à la *vie* » ainsi que les activités et les pratiques pédagogiques s'y référant et observables actuellement dans les terrains éducatifs. Cette recherche nous amène à nous interroger sur ce que veut dire la « vie » dans l'expression : « éducation à la *vie* ». Pour ce faire, nous avons à nous poser certaines questions : Que veut-on enseigner de la « vie » ? ; Qu'est-ce que la « vie » ? etc. Pour répondre à ces questions, nous devons nous intéresser inévitablement à la culture dans une approche anthropologique de l'histoire de la « vie » japonaise – son origine, ses évolutions et son présent. La méthode de cet examen sera à la fois diachronique et synchronique ou encore spatio-temporelle.

4.1 Approche linguistique

4.1.1 Langue orale

Deux mots existent, aujourd'hui, dans la langue japonaise, qui correspondent au mot français « vie » - *inochi* et *seimei*. *Inochi* est un terme courant utilisé pour désigner des choses, des événements et des phénomènes de tous les jours concernant la vie, la mort et la nature. Alors que l'emploi du terme *seimei* est plus restreint, c'est-à-dire, plus académique et utilisé surtout dans le domaine de la biologie, de la médecine, de la philosophie et du droit. Historiquement, l'ancien mot *seimei* fut réutilisé lors de la traduction des mots européens « Life », « vie » et « Leben » à l'époque Meiji (19^e siècle), et les Japonais l'acceptèrent comme un terme académique et scientifique. Quant à *inochi*, il a une histoire plus longue et apparaît dans les anciennes littératures comme le *Manyoshu* et le *Kojiki* (8^e siècle). De nos jours, le mot *inochi* est si populaire que même les petits écoliers le connaissent, alors qu'ils ne connaissent pas forcément *seimei* (Morikawa, 2012, p.27).

Pour illustrer l'usage de ces deux termes, prenons un exemple concret dans l'expression du « respect de la vie ». Dans les programmes scolaires officiels, le « respect du *seimei* »⁵³

⁵³ En japonais : *Seimei sonchô*

apparaît régulièrement. Dans ce cas, cette expression fonctionne comme un concept et comme une thèse morale ou philosophique. Mais plus on se rapproche du terrain éducatif, plus on a tendance à remplacer *seimei* par *inochi*. Ainsi, la version populaire la plus répandue pour désigner le « respect de la vie » est « chérir les *inochis* » ou « prendre soin des *inochis* »⁵⁴ (on ne dit pas « respect des *inochis* », car le « respect » est un mot relativement nouveau ayant un usage restreint - il ne s'associe pas au mot *inochi*).

4.1.2 Langue écrite

Nous nous référons également à la manière d'écrire *inochi* et *seimei*. Aujourd'hui, *inochi* peut s'écrire de deux façons, premièrement en *hiragana* – l'alphabet syllabaire japonais –, soit *いのち*, deuxièmement en caractères chinois (sinogramme), soit 命 ou 生命. Quant au *seimei*, il s'écrit uniquement en caractères chinois, soit 生命. « 生命 » peut donc se lire soit *inochi* soit *seimei* selon l'interprétation du lecteur. À l'inverse, l'auteur a deux choix pour écrire *inochi* en fonction de ses intentions ou de ses préférences.

Dans le cas de l'« éducation à la *vie* », il s'agit de la traduction française de l'« éducation à l'*inochi* », l'expression l'« éducation au *seimei* » n'existe actuellement pas. Et puis, l'« éducation à l'*inochi* » est souvent écrite en utilisant les *hiragana*, soit l'« éducation à *いのち* ». En effet, beaucoup de Japonais d'aujourd'hui ont l'impression que *inochi* en caractères chinois (命 ou 生命) désigne uniquement la vie physiologique, alors qu'*inochi* en *hiragana* a un sens plus large et plus conforme à ce que l'on entend de l'« éducation à la *vie* ».

4.2 Approche étymologique

4.2.1 Étymologie

Étymologiquement, le mot *inochi* se compose des trois syllabes *i*, *no* et *chi* (息+内+霊) qui signifie, littéralement, l'âme à l'intérieur du souffle, et plus généralement, l'énergie spirituelle qui permet de vivre. Celle-ci est aussi la racine d'*iki* (le souffle), d'*ikiru* (vivre), d'*iku*

⁵⁴ En japonais : *Inochi wo taisetsu ni suru*

(une version ancienne d'*ikiru* signifiant vivre) (Masui, 2010, p.75). *Inochi* peut être équivalent d'*animus* en Latin et de *psyché* en Grec qui se rapportent au souffle (Morioka, 2012, p.28).

4.2.2 Pensée taoïste et signification

Étant donné que le sens d'origine de l'*inochi* est très proche au « *qi* » - un terme taoïste, il semble pertinent de consacrer quelques lignes à la pensée taoïste.

Le taoïsme est un ensemble de systèmes de pensée cosmologique, religieux, philosophique et médical. Son dogme fut fondé vers le sixième siècle avant Jésus-Christ en Chine. La racine la plus ancienne du taoïsme renvoie à des pensées indigènes et religieuses chinoises qui se sont progressivement structurées à travers diverses écoles de pensée pendant l'époque des Printemps et Automnes et des Royaumes combattants⁵⁵, ainsi qu'en incluant le bouddhisme introduit de l'Inde aux environs du 1^{er} siècle avant et du 1^{er} siècle après J.-C.

La philosophie du taoïsme, achevée vers le 7^e siècle, est aussi appelée la philosophie du *qi* ou du *genqi*. La philosophie taoïste remonte à la pensée de Lao Tseu qui réfléchit, pour la première fois dans l'histoire de la Chine, sur la question cosmologique - la genèse et le développement de l'univers, des choses et des êtres vivants -, et proposa une théorie que nous simplifions ainsi : Le monde fut d'abord un chaos à partir de quoi naquit le cosmos qui se sépara ensuite en deux *qi* complémentaires - yin et yang -, à partir des échanges et interactions desquels, toutes les choses naquirent à leur tour (Fukunaga, 1982, p.104).

Le taoïsme développa une philosophie cosmologique selon laquelle le *qi* est une matière première constituant les choses existantes (mobiles et fixes) et remplissant l'univers. *Qi* peut se traduire par l'air, par l'atmosphère, par le vent, par le souffle, mais aussi par la vie et la vitalité de l'homme⁵⁶. En effet, cette pensée se caractérise par l'homogénéité qualitative du *qi* qui constitue d'une part l'humain, d'autre part l'air et l'univers. Nous retiendrons particulièrement cette continuité et ce lien entre l'univers ou la nature (macrocosmes) et les hommes (microcosme) par l'intermédiaire du *qi* (*Ibid.*) comme une configuration primaire de la conception du monde, au sens anthropologique, dans laquelle le mot *inochi* s'inscrit.

⁵⁵ La période des Printemps et Automnes ainsi que celle des Royaumes combattants sont des appellations qui appartiennent à l'histoire de la Chine. Chacune couvre une période approximative allant respectivement du 8^e au 5^e siècle av. J.-C. et du 5^e au 3^e siècle av. J.-C. Les Printemps et Automnes est un nom provenant des *Annales des Printemps et Automnes* - une chronique des événements survenus pendant cette période. Quant à l'expression de Royaumes combattants, elle exprime la guerre permanente et l'émergence de sept grands États de manière parallèle ou successive.

⁵⁶ On trouve une notion assez proche du QI dans les langues Chamito-sémitiques : « *RUH* »

Par ailleurs, la philosophie taoïste est indissociable de la pensée, de la théorie et des pratiques médicales chinoises qui se développèrent autour du *qi*. L'ensemble de la médecine traditionnelle chinoise consiste à maintenir et augmenter tant la santé physique que la santé mentale en prenant soin du *qi* ou de la vie (*inochi*), dont la finalité, à la fois religieuse et philosophique, se résume en une progression vers l'immortalité ou la longévité dans ce bas monde. Cette représentation de la vie et du monde fut transmise au Japon et donna, d'une certaine façon, une première configuration à la culture japonaise et à la manière de vivre dans la population. Ainsi, le mot *inochi*, en se rapportant à la vie, à la mort, à la santé et à la maladie, se situe au centre de cet univers de la pensée.

4.3 Évolution notionnelle

Précédemment, nous avons évoqué qu'ayant été peu utilisé auparavant, le mot *seimei* fut réactualisé comme néologisme à l'époque Meiji, et que celui-ci était employé et compris comme différent et distinct de *inochi*. Mais dans la mesure où les deux mots existaient parallèlement, ils s'influencèrent l'un et l'autre. C'est-à-dire qu'il arrivait que *seimei* soit utilisé dans le même sens qu'*inochi*, alors que les notions rattachées à ce dernier évoluèrent sous l'influence de la pensée moderne ou occidentale.

4.3.1 Vitalisme occidental

Ici, nous nous référons au « vitalisme » occidental qui apparut dès la fin du 19^e siècle et perdura jusqu'au début de 20^e siècle dans l'Europe de l'ouest, aux États-Unis et en Russie. Ce dernier est une appellation globale désignant un immense mouvement philosophique, religieux voire spirituel, se développant à la suite du darwinisme et des théories évolutionnistes dérivées (biologique, sociale, politique etc.) (Suzuki, 1996, p.157-158).

Il y eut différents courants philosophiques qui s'opposèrent à la pensée cartésienne représentée par le dualisme (l'âme et le corps, l'homme et la nature), le mécanisme et le réductionnisme. Par exemple, dans la première moitié du 20^e siècle, a existé un courant appelé « philosophie de la vie » ou « Lebensphilosophie ». Certains philosophes allemands et français comme Dilthey, Bergson, Driesch, Simmel encore Schopenhauer, Nietzsche etc. sont

considérés plus ou moins comme appartenant à ce courant. De manière générale, ce groupe de penseurs s'accorda, d'une manière ou d'une autre, sur l'importance de la vie considérée comme quelque chose qui conditionne et a une potentialité transcendante par rapport à l'aspect cognitif et à l'intelligence de l'humain, et essaya de comprendre l'humain et les phénomènes humains dans cette perspective (Morioka, 2007, p.6).

D'un autre côté, une « philosophy of biology » se développa dans le monde anglo-saxon. Il existait dans les philosophies européennes, malgré Descartes, une pensée selon laquelle l'être vivant possédait une qualité particulière – la force vitale - qui se distingue du matériel. Au 20^e siècle, à l'issue de l'expérimentation biologique avec des oursins, Driesch développa la notion d'« Entéléchie » (1909), terme emprunté à Aristote, pour qualifier la force vitale. À partir de là, il commença sa réflexion métaphorique qui est considérée aujourd'hui comme faisant partie du vitalisme (contemporain). Par ailleurs, la biologie s'orienta désormais vers le mécanisme. La découverte de l'ADN et de son influence sur la génération, la morphogenèse et l'évolution biologique, suscitèrent le développement d'une philosophie s'intéressant, à la place de l'entéléchie, à la question de la réductibilité des phénomènes vitaux liés à l'ADN. Ceci est appelé la systémique (1950-) - la théorisation de l'organisation et de l'auto-organisation de la vie – qui aboutit au concept d'autopoïèse⁵⁷ (1972) – comme système s'auto-organisant et se produisant lui-même.

Ces différents éléments arrivés progressivement au Japon dès les années 1890, entraînèrent un grand mouvement vitaliste japonais qui atteignit son apogée à l'époque Taishô (1912-1926). Il influença les divers domaines comme la religion, la philosophie, la littérature, l'éthique, le traitement médical, la politique (Maekawa, 2004, p.143).

4.3.2 Vitalisme japonais : confrontation, intégration, accouchement

La théorie de l'évolution biologique de Darwin ainsi que l'ensemble des connaissances biologiques furent accueillis, au Japon, avec beaucoup d'intérêt et sans trop de conflits. En effet les croyances religieuses, loin de s'opposer à l'idée de la continuité entre l'humain et l'animal comme dans le christianisme, favorisaient la pénétration de cette théorie à travers la notion du *qi*, considéré comme l'origine de toutes les existences. Ainsi, les différents aspects et domaines du mouvement vitaliste venant de l'Occident cité plus haut furent compris via des pensées existantes, entre autres le bouddhisme et le taoïsme. Il y eut, par la suite, des confrontations et

⁵⁷ Varela, repris en Sciences de l'Éducation par Henri Vieille-Grosjean (2009)

des efforts pour les intégrer et les intérioriser, qui ont fini par générer de nouvelles idées et notions de la vie basées sur la biologie dans les diverses disciplines (Suzuki, 2002, p.67). On appelle ce mouvement le vitalisme de Taishō.

Seimei était une des notions centrales générées et génératrices. Mais nous comprenons que celui-ci se développait sur la base de l'*inochi* - la notion réceptrice, étant donné son ancienneté – d'où émerge notre intérêt pour l'évolution réciproque de ces deux notions.

La clé du vitalisme, ce sont les philosophies basées sur la biologie. Pour les Japonais, ceci signifiait d'abord la prise en compte de l'aspect autoproducteur de la vie et de son énergie vitale. Car selon les philosophies traditionnelles japonaises, le corps était considéré comme un simple récipient d'une âme ou d'une vie (bouddhisme), ou alors était rempli du qi venant de l'extérieur du corps – prendre de la nourriture, partager avec ses parents (taoïsme). À la réception du vitalisme occidental, il a donc fallu commencer par résoudre ce problème, en faisant évoluer l'idée de la vie qui flotte ou donnée de l'extérieur vers celle de la vie (*seimei/inochi*) ancrée dans le corps humain, et de la vie unique, propre à chaque personne. (Maekawa, 2004, p.166).

À ce propos, il serait utile de nous référer également à l'évolution notionnelle de la « nature » au sens d'environnement. Avant l'époque moderne au Japon, l'humain et l'environnement naturel existaient d'une manière non-séparée ou fusionnelle ; l'introduction de la science naturelle a agi sur l'esprit de l'homme pour que celui-ci regarde tout ce qui n'est pas l'humain comme objet et comme objet d'observation. Ensuite, les Japonais ont découvert la « nature » à l'intérieur de l'être humain - il s'agit de la « vie » (la force vitale) en tant qu'objet biologique observable. De cette façon, la nature (extérieure) et l'humain (ayant la vie en son intériorité) ont de nouveau été reliés, d'où l'émergence du sens de la « vie intérieure » (*Ibid.*) - un synonyme de la « nature intérieure ».

L'idée de la « vie intérieure » devint une thèse importante pour le vitalisme japonais. Par exemple, cela légitimait l'idée selon laquelle la nature humaine était l'instinct, ce qui a entraîné une sorte de divinisation de la reproduction biologique, et donc de la sexualité, en tant qu'instinct de conservation. Cette idée a émergé, socialement, comme une opposition à la morale traditionnelle. Par ailleurs, la « vie intérieure » était également conçue comme quelque chose qui se développait en permanence vers le niveau encore supérieur. Cette idée était opposée à la détermination biologique – l'idée mécaniste excluant l'effort et la spontanéité du sujet. Dans ce sens, la « vie intérieure » rappelant l'importance de la formation personnelle, se rapporta au domaine de l'éducation ainsi qu'à celui de l'éthique.

En outre, n'oublions pas que, d'un autre côté, le vitalisme a servi le totalitarisme en interprétant la vie comme la vie de la nation. Ceci se base sur un aspect théorique du vitalisme qui cherche l'harmonie entre des parties et donc l'organisation de l'ensemble. Si nous l'interprétons au niveau personnel, il peut s'agir de l'harmonie entre le corps et l'âme, entre la cognition, l'émotion et le comportement afin d'unir la vie qui est, dans ce cas, synonyme de la personne entière. Mais si nous portons cette théorie au niveau collectif, c'est-à-dire à l'ensemble renvoyant à la communauté, voire à la nation, l'individu y devient une partie qui constitue l'ensemble. Dans le cadre de l'idéologie totalitariste japonaise qui ressortit dès la fin de l'époque Taishô, cette théorie fut largement employée pour justifier la guerre et pour endoctriner le peuple japonais – la maladie et la mort signifiant la fin de la vie individuelle, mais celle-ci, du point de vue totalitariste, contribuant, métaphoriquement, à la survie de la nation etc.

Pour conclure, le vitalisme occidental – les différentes pensées philosophiques accordant de l'importance à la vie, inspirées plus ou moins par le darwinisme biologique et social – fut reçu et incorporé dans les pensées existantes au Japon, notamment via la notion du qi, notion ayant favorisé une diffusion rapide et intense en divers domaines parmi les intellectuels japonais. Seimei était un mot abondamment employé pour désigner ce qui était en train de se produire dans ce mouvement. Mais du point de vue global, ces entreprises partirent de la notion du qi, remplacé désormais par le néologisme seimei, sur lequel ils bâtirent, dans lequel ils élaborèrent leurs propres pensées à l'issue d'un travail de confrontations. Parmi plusieurs points de tension, nous retînmes particulièrement celui se rapportant à la notion de l'« individu » au sens moderne et à sa manière de le générer. Il s'agissait de la force du lien entre l'humain et la nature dans la pensée traditionnelle japonaise ; d'abord dénoué, il s'est ensuite renoué à un autre niveau, celui qui permet à l'homme de développer, modestement, son autonomie existentielle, sa personnalité, et en gros, son individualité au sein de la nature humaine. Au-delà de la simple question du mot, il y eut cette évolution notionnelle qui ne fut pas indifférente de celle de l'inochi. Rappelons que si seimei est relativement réservé aux intellectuels, inochi est un terme populaire et quotidien pour les japonophones. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons maintenant particulièrement aux usages contemporains et actuels d'inochi, par rapport au degré d'implantation des sens ajoutés au début du 20e siècle.

4.4 « *Inochi* » actuel

4.4.1 Définitions et expressions

Nous allons repérer les différentes définitions d'« *inochi* » ainsi que les expressions contemporaines qui les emploient. Nous nous inspirons, pour cet examen, des travaux de Morioka concernant le concept d'« *inochi* » (2012), mais nous travaillons à des fins de recherches propres, à l'aide de plusieurs dictionnaires japonais⁵⁸.

La première définition est la force ou l'énergie fondamentale qui maintiennent les êtres vivants en vie. Par exemple, il y a les expressions comme « laver son *inochi* »⁵⁹ qui veut dire récupérer ou rétablir, en prenant du repos, la force qui nous maintient en vie. « Déborder d'*inochi* »⁶⁰ renvoie à l'être plein d'énergie vive, « brûler son *inochi* »⁶¹ signifie que, dans un contexte de fin de vie, l'énergie vitale se consume. Et encore, « relier *inochi* à » exprime la transmission de la génération antécédente à la génération suivante de quelque chose d'important qui continue ainsi à vivre et à exister pour longtemps et qui ne se perd pas.

Il est assez clair que ce premier sens du terme s'inspire directement de son étymologie - l'âme à l'intérieur du souffle ou l'énergie spirituelle qui permet de vivre. Même si le mot « souffle »⁶² n'apparaît pas tel quel, nous voyons dans les expressions citées, la notion du *qi* diminuant (causant la fatigue, la mort etc.) ou augmentant et révélant l'être en vie, la puissance vitale. Et puis, l'*inochi* présent dans ces expressions revêt un caractère plutôt flexible et impersonnel, renvoyant à la fois au corps d'une personne donnée et aux échanges avec d'autres vies. Cela est plus facile à comprendre en considérant l'*inochi* comme du souffle, qui entre dans un corps et qui en sort, qui circule entre les corps, voire entre les êtres vivants au sens le plus large. La dernière expression citée (« relier *inochi* à ») se réfère même au caractère interconnecté des vies dans le temps.

La deuxième définition désigne la période entre la naissance et la mort ainsi que la durée d'une vie. Les expressions concernant la mort sont nombreuses, par exemple, « *inochi* se

⁵⁸ En japonais : *Kojien* (Iwanami), *Daijirin* (Sanseido), *Nihongo dai jiten* (Kodansha), *Kokugojiten* (Iwanami)

⁵⁹ En japonais : *inochi no sentaku*

⁶⁰ En japonais : *inochi ga minagiru*

⁶¹ En japonais : *inochi ga moe tsukiru*

⁶² En japonais : *iki* (息)

termine »⁶³, « perdre son *inochi* »⁶⁴, « laisser tomber son *inochi* »⁶⁵. D'autres comme « *inochi* se raccourcit »⁶⁶ nous placent devant le danger compromettant la vie au moment où le risque survient, « râper son *inochi* »⁶⁷ veut dire suer sang et eau ; le reste de vie est alors compté comme l'exprime « son *inochi* est court »⁶⁸, mais il est parfois possible d'échapper à une mort accidentelle et de « ramasser son *inochi* »⁶⁹. Et ainsi de suite...

Le caractère commun de ce groupe d'expressions est qu'elles inscrivent la vie dans un espace et dans un temps limité. Autrement dit, elles supposent qu'il y ait un début et une fin à la vie, propre à chaque individu. Ceci se rapporte d'abord à l'influence d'une croyance ancienne et indigène chinoise selon laquelle la longévité d'une personne est prédéfinie par le ciel (le symbole transcendant). L'idée, c'est la présence d'une vie sur la terre pendant un certain temps comme une loi universelle et commune à n'importe qui. C'est à cette deuxième définition que s'ajoutent, probablement, des sens modernes individualistes avec la conception d'une vie demeurant à l'intérieur du corps, ou alors d'un homme possédant sa propre vie individuelle.

La troisième définition est *inochi* qui signifie ce qui est le plus important, s'agissant tant d'une personne donnée, que de la qualité essentielle d'un objet. La première, comme par exemple l'expression « enlever *inochi* »⁷⁰ se rapporte à quelqu'un dont on a enlevé son statut social, sa fierté, sa fortune etc. voire qu'on amène à perdre sa vie. Dans le passé, l'expression « le sabre est *inochi* pour le *bushi* (guerrier japonais de l'époque ancienne) »⁷¹ signifiait l'importance de cet instrument qui affecta la raison d'être du *bushi*. Plus récemment, on peut s'arrêter sur l'« *inochi* d'une poupée »⁷² qui se réfère à l'artisan l'ayant réalisée, la qualité essentielle de cette poupée apparaissant sur son visage.

Enfin, Morioka ajoute une quatrième définition qui est « *inochi* éternel ». Ceci veut dire la « vie éternelle » - la notion qui se trouve dans les écrits religieux.

⁶³ En japonais : *inochi ga owaru*

⁶⁴ En japonais : *inochi wo ushinau*

⁶⁵ En japonais : *inochi wo otosu*

⁶⁶ En japonais : *inochi ga chijimu*

⁶⁷ En japonais : *inochi wo kezuru*

⁶⁸ En japonais : *inochi ga mijikai*

⁶⁹ En japonais : *inochi wo hirou*

⁷⁰ En japonais : *inochi tori*

⁷¹ En japonais : *katana ha bushi no inochi*

⁷² En japonais : *ningyo no inochi, ningyo ha kao ga inochi*

Les expressions contenant le mot *inochi* sont nombreuses, et ses utilisations sont plus ou moins subjectives selon le locuteur. Malgré ça, on peut les répartir en fonction des quatre catégories de définitions présentées plus haut (Morioka, 2012, p.29).

4.4.2 Paradigme et phénomène sociétal

4.4.2.1 Présentation de « publications sur *inochi* » de Morioka

Morioka, un philosophe travaillant dans le domaine de la bioéthique et l'éthique environnementale, fit un état des lieux sur les publications concernant *inochi* qui eurent lieu dans les années 1980. Les « publications sur *inochi* », selon l'appellation de Morioka, concernent des livres, des journaux, des magazines, des articles, des prospectus et ainsi de suite, dont les sujets concernent la mort, l'euthanasie, l'avortement, les personnes handicapées, l'éducation, le sexe, l'écologie, les problèmes environnementaux et le mouvement antinucléaire. Morioka tentait de déceler à travers les « publications sur *inochi* », la conception du monde, du cosmos, de la nature et de l'humain chez les Japonais contemporains ; mais à l'issue de cet examen, il dégagait une sorte de paradigme, c'est-à-dire qu'il repéra des idées, des thèmes, des logiques, des messages (cachés) qui apparaissaient de manière récurrente. Par ailleurs, nous précisons que ces publications ne peuvent être considérées comme représentatives de l'ensemble des publications, et donc des représentations sociales, ce ne sont que des idées apparues dans les écrits de gens compétents en ce domaine.

Parmi les nombreuses publications étudiées par Morioka, il y avait deux documents du Ministère de l'éducation qui s'intitulaient « Directives pour le développement des sentiments du respect pour *inochi* » (1988) pour les élèves en primaire et en collège. Ceux-ci sont destinés aux enseignants amenés à s'en servir pour leur cours de morale. En les analysant, Morioka pointe l'aspect normatif et partial de la posture du Ministère qui pose problème. À part ceci, cependant, il estime qu'ils contiennent presque tous les éléments représentatifs des discours concernant *inochi* observés dans les différentes publications.

Nous allons présenter l'analyse de ces documents par Morioka sur laquelle nous nous appuyerons pour repérer des caractéristiques de l'*inochi* dans des utilisations concrètes, sur lesquelles les dictionnaires ne nous disent rien, et pour mieux comprendre les enjeux de l'*inochi*

qui ne sont pas sans rapport avec le monde éducatif. Dans cet objectif, nous laisserons volontairement de côté l'aspect normatif déjà évoqué plus haut.

Morioka relève six propriétés de l'*inochi*. Nous les présentons de manière à généraliser les contenus en y ajoutant des modifications et des explications sans en changer le sens initial.

Être irremplaçable

On parle du caractère irremplaçable de l'*inochi*, parce qu'on considère que l'*inochi* (la vie) est unique pour chacun, et qu'on ne peut pas revivre la même vie. Ceci s'applique aussi bien à l'humain qu'aux autres êtres vivants qui sont considérés comme égaux devant ce constat.

Processus de la naissance, de la croissance, du vieillissement et de la mort

L'*inochi* rentre dans le cycle de la vie qui se marque notamment par la naissance, la croissance, le vieillissement et la mort. Ceci s'applique, sans différence, aux humains, aux animaux et aux plantes. C'est une des compréhensions les plus fondamentales de l'*inochi*.

Être au-delà de toute force humaine

Ce caractère fait appel au mystère de la vie qui renvoie, au moins partiellement sans doute, à la question biologique de la vie. On pense au fait que nous (notre corps) ne vivons et ne maintenons pas notre vie par notre volonté. Ce constat amène l'*inochi* à se rapprocher de l'objet religieux transcendant.

Vivre ensemble dans un soutien mutuel

Cette compréhension se base sur le fait que ceux qui ont un *inochi* (qui sont en vie) ne vivent pas hors du réseau du soutien mutuel. Ceci dégage un double sens, synchronique et diachronique. Synchroniquement, le réseau du soutien mutuel se traduit, d'une part, par le rapport ou le lien interpersonnel qui se résume dans l'expression de « vivre ensemble », et d'autre part, par l'écosystème selon lequel l'humain et la nature sont reliés en « symbiose » via la chaîne alimentaire. Diachroniquement, le réseau du soutien mutuel est considéré comme la succession générationnelle entre les parents et les enfants. Ceci semble inclure tant le lien du sang que la transmission de quelque chose d'important à travers les générations.

Personnalité

Dans la continuité du caractère irremplaçable de l'*inochi*, on arrive à l'idée selon laquelle les *inochi* ne sont jamais identiques (sauf à considérer les clones...) et cette originalité

de chaque *inochi* se remarque d'emblée dans l'apparence de chaque être vivant. Dans ce cas, la notion de l'*inochi* soutient la particularité individuelle (sa personnalité ou sa nature).

Chaleur et Respiration

Soit humaine, soit animale, la chaleur corporelle ainsi que la respiration semblent les éléments qui évoquent particulièrement le terme « *inochi* » au sens d'être en vie.

Ce sont les six caractères que Morioka observe dans les deux documents du Ministère de l'Éducation. Ces caractères se partagent, plus ou moins, entre les « publications sur *inochi* » des années 1980, qui nous semblent toujours actuelles, ou tout du moins, peuvent nous donner quelques idées concrètes.

Par ailleurs, dans l'objectif de promouvoir le cours de morale, ces six caractères servent d'arguments permettant d'aboutir à certaines conclusions moralistes voire normatives. Par exemple, l'incitation au comportement respectueux envers les *inochi*, à l'entraide, à l'effort permanent etc. Comme nous le savons bien, cette tendance arbitraire est particulièrement forte dans le contexte scolaire, mais il faut reconnaître que ceci fait partie de la culture scolaire japonaise depuis assez longtemps.

Quant au niveau général, les différents auteurs des « publications sur *inochi* » écrivent à titre personnel et avec un point de vue basé, sans doute, sur leurs expériences privées ou professionnelles. Ils ne peuvent donc pas être considérés comme des idéologues dans un discours officiel ; cependant, ils partagent plus ou moins cette même orientation, disons, paradigmatique dans laquelle la notion « *inochi* » relève de certains sens et messages assez précis.

4.4.2.2 Analyse complémentaire de « publications sur *inochi* »

Nous apportons quelque analyse complémentaire à celles de Morioka. Il nous semble que toutes ces « Publications sur *inochi* » sont, au fond, liées à une sorte de recherche pour répondre à la question « Qu'est-ce que la vie / *inochi* ? ». En fait, c'est avec tout le courant bioéthique arrivé au Japon dans les années 1970 que le débat contemporain autour de la vie et de la mort a commencé. En particulier, la mort cérébrale et la greffe d'organes ont entraîné des discussions en profondeur. L'enjeu majeur était de savoir si la mort cérébrale devait ou bien pouvait être considérée comme la mort d'une personne ou non. Alors que cette question ne s'est

pas posée, de façon si symbolique, dans les pays occidentaux où la séparation du corps et du cerveau, du physique et de l'esprit étaient culturellement fondées, et la greffe d'organes à l'issue de la mort cérébrale était considérée comme un bien (Shimasono, 2008, p.12). On va dire que c'est à la lumière de la bioéthique occidentale avec laquelle les Japonais ne se sentaient pas à l'aise que ce genre de question est réapparu et est à nouveau soulevé par toute une catégorie de population, écrivains, penseurs, journalistes, philosophes : « Qu'est-ce que la mort ? » et « Qu'est-ce que la vie ? ». Ensuite, ces deux interrogations furent transportées dans celle sur l'« *inochi* », compte tenu de la popularité de ce terme japonais signifiant le fait d'être en vie. Cependant, comme nous avons vu, « *inochi* » est un concept ayant une perspective qui relie la vie et la mort qui se définissent l'une par rapport à l'autre. La question bioéthique a entraîné ainsi une large réflexion philosophique collective et personnelle qui faisait partie des phénomènes d'*inochi*.

Revenons sur le paradigme d'« *inochi* ». Morioka a examiné les publications des années 1980. Par contre depuis, il y eut, au Japon, plusieurs événements qui semblèrent encore renforcer et orienter des phénomènes d'« *inochi* ».

Par exemple, le Japon connut les deux grands tremblements de terre – celui de Kôbe en 1995 et celui du Tohoku en 2011. Après la modernisation industrielle achevée, toute une série de destructions de la nature et de pollutions a été dénoncée pour leur capacité de nuisance envers à la santé des êtres vivants, entre autres des humains ; ces sinistres ont rappelé aux Japonais le fait que les humains sont impuissants devant la force naturelle, et le sentiment ancestral de peur et de respect envers la nature. En ce qui concerne le cas du tremblement de terre du Tohoku notamment, malgré de nombreux morts, on y parlait beaucoup d'*inochi* au sens d'entraide, d'espoir et du lien spirituel, non pas seulement entre les victimes, mais aussi parmi les personnes qui ont été touchées par les événements et qui se sont rendues sur place pour les aider. Ceci a vraisemblablement renforcé l'idée d'un soutien réciproque et d'échanges spirituels vécus dans ces situations extraordinaires reliant soi aux autres.

Un autre exemple qui peut être lié aux phénomènes d'*inochi* est la remilitarisation du pays en raison de circonstances géopolitiques et diplomatiques de ces dernières années. D'une part, la lutte contre la menace d'attaque par missiles et par d'autres moyens dans le contexte de l'Extrême-Orient ; d'autre part, le mouvement d'anti-militarisation s'organisant notamment pour s'opposer à l'amendement de la Constitution par lequel le gouvernement actuel a l'intention de passer du pacifisme au militarisme. En fait, la mémoire de la Seconde Guerre mondiale permet difficilement à de nombreux Japonais de penser à la possibilité de disposer à

nouveau d'une force militaire capable de faire la guerre. Dans ce contexte, « *inochi* » intervient comme une revendication pour la protection de la vie potentiellement menacée par la violence, dans une perspective qui va jusqu'à la protection de la génération des enfants pour qu'ils ne partent pas, dans l'avenir, mourir à la guerre.

En plus de ces deux exemples remarquables, au Japon, les personnes travaillent souvent trop et il n'est pas rare d'entendre dire que certains finissent par mourir à cause de cet excès d'effort. En outre, beaucoup de suicides relèvent de problèmes sociaux depuis assez longtemps. L'école, quant à elle, voit la violence physique et morale croître. Globalement, ce qui est qualifié souvent de « société stressante » menace les *inochi*.

Pour conclure, les phénomènes d'*inochi* émergent à travers différents problèmes et diverses questions de la société contemporaine perçue de manière plus ou moins menaçante pour les vies. Ils engagent à rechercher des arguments philosophiques – de manière à faire appel aux affections, aux émotions ainsi qu'aux sensibilités – afin de rappeler à la société l'importance fondamentale de la vie (*inochi*) dans un domaine donné. L'objectif est de générer des messages avec lesquels des individus, par la suite, sympathisent et vont reproduire le même type d'arguments d'une manière ou d'une autre et où, petit à petit, vont s'installer dans la société des valeurs qu'ils s'emploient à consolider.

Par ailleurs, comme nous le voyons explicitement dans les six caractères de l'*inochi* mis précédemment en relief, ils concernent, tant l'*inochi* individuel au sens irremplaçable et déterminé dans un temps et un espace donné, que l'*inochi* qui relie aux autres *inochi* et qui échange avec eux dans un mouvement synchronique et diachronique. Dans la partie suivante, nous allons travailler sur ce double aspect de l'*inochi*.

4.5 Éléments théoriques

Morioka a fait un grand travail anthropologique de conceptualisation de l'« *inochi* » à partir d'un questionnaire ouvert au grand public. Une quantité importante de données lui permit de repérer deux exigences pour que l'« *inochi* » soit perçu comme tel. Nous les présentons l'une après l'autre afin de les considérer comme des éléments théoriques de l'« *inochi* » pour notre recherche.

4.5.1 « *Inochi* » et « être *inochi* »

L'« être *inochi*⁷³ » est une expression assez souvent utilisée à la place de l'« *inochi* », lorsque l'on veut explicitement désigner que la chose a un *inochi*. L'« être *inochi* » désigne souvent les humains et les autres êtres vivants. Mais les humains et les autres êtres vivants ne sont pas toujours forcément considérés comme l'« être *inochi* ». L'« être *inochi* » peut également désigner la mer, l'air, l'écosystème, la terre et l'univers dans certaine condition.

L'« être *inochi* » renvoie plus précisément à un aspect et une phase que les créatures possèdent intrinsèquement ou potentiellement. On considère donc les choses comme des « êtres *inochi* », seulement lorsque cet aspect ou cette phase semble se manifester aux yeux de l'observateur. Alors que l'usage du terme « *inochi* » n'a pas forcément cette précision. Par exemple, tout le monde est généralement d'accord pour considérer l'humain comme une « *inochi* », que ce soit l'homme ou la femme, le jeune ou le vieux. Par contre, l'« être *inochi* » est un aspect ou une phase dans un moment donné, et peut donc être un nouveau-né, un bébé qui crie, un enfant qui se montre épanoui, une femme enceinte, une personne en fin de vie etc.

Prenons un autre exemple. Une fleur et un lapin sont des êtres vivants. Mais lorsqu'on les traite comme des objets, - par exemple, la fleur coupée dans le but décoratif, le lapin comme instrument de l'expérimentation scientifique -, on ne les considère plus comme des « êtres *inochi* ». Mais on les considère comme tel lorsque la fleur et le lapin se montrent dans la pleine jouissance de leur vie.

Ceci est une première exigence selon Morioka. C'est-à-dire que contrairement à ce que l'on pense, en général, à savoir que l'« *inochi* » désigne toutes les créatures, l'« *inochi* » est un concept avec une condition précise, à savoir :

- *L'« inochi » doit être une phase dans laquelle des choses sont nées, grandissent, se reproduisent, vieillissent et meurent.*

En adoptant ce concept-là, nous pouvons comprendre que lorsque l'on utilise l'expression « être *inochi* », le locuteur est en train d'évoquer ce concept dans une perspective évolutive de la vie, que ce soit la croissance ou la dégénérescence jusqu'à la mort. À l'inverse, lorsque l'on appréhende cette notion sans particulièrement tenir compte de la continuité dans

⁷³ En japonais : *inochi arumono*

laquelle elle se situe entre passé et futur comme étapes de vie communes aux êtres vivants, la chose peut être alors entendue comme un objet ou quelque chose de qualitativement proche.

Revenons sur l'exemple précédent. Lorsque la fleur est perçue comme ayant l'*inochi* (ou l'« être *inochi* »), on la voit, sans forcément en avoir conscience, comme quelque chose qui s'inscrit dans un processus de vie, que ce soit les bourgeons qui gonflent, qui commencent à s'ouvrir – ce qui fait sentir à l'observateur son énergie vitale -, où les pétales tombent - ce qui marque la fin de vie après être passée par toute une série d'étapes de la vie (la naissance, la croissance, la reproduction et la mort). Ou alors, le témoin des sauts d'un petit lapin peut y voir l'*inochi* en train de grandir, par exemple.

Il est possible également de saisir une étoile comme l'*inochi*, lorsqu'on la regarde comme un être qui est né il y a très longtemps, a grandi, a donné naissance à une planète, avant de vieillir et *de mourir*. La terre peut-être aussi saisie comme l'*inochi* par ceux qui l'observent. Dans ce cas, on la considère dans sa longue histoire, de sa naissance jusqu'à aujourd'hui. Par contre, ce point de vue semble assez proche de celui énonçant l'hypothèse de Gaïa selon laquelle la terre est un système physiologique incluant la biosphère. Il y a aussi une manière de voir l'ensemble de la nature – le soleil, la lune, la voie lactée, la montagne, la rivière, le sol, la colline etc. – comme l'*inochi*. Cela nous rappelle la conception animiste plutôt que l'écosystème.

Il serait sans doute important de tenir compte de cet aspect animiste dans la culture populaire japonaise. Nous comprenons alors plus facilement la distance rapprochant les humains des animaux, des plantes, en un mot, de la nature dans la conception générale du monde chez les Japonais. Mais il est aussi important de ne pas tout spiritualiser. Dans le cadre de l'animisme, des choses sont divinisées et se voient attribuer une âme. Il peut y avoir un croisement entre l'« *inochi* » et l'« âme » dans un sens religieux, mais vu les différentes utilisations concrètes, l'« *inochi* » renvoie à un monde de significations beaucoup plus large que celui de la religion.

Enfin, nous devons nous référer au fait que la perception de l'« être *inochi* » ou de l'« *inochi* » tout court relève, en quelque sorte, du jugement personnel. Cela veut dire que l'« être *inochi* » et l'« *inochi* » ne sont pas des concepts arrêtés qualitativement ou recueillant l'unanimité. Certaines personnes considèrent l'humain comme seul « *inochi* », alors que d'autres en ont une compréhension plus large incluant les animaux, les plantes et les autres créatures. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises conceptions. La perception de l'« être *inochi* »

et de l'« *inochi* » peut donc varier d'une personne à l'autre, mais sans doute d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre, sachant que ces conditions restent évolutives pour une même personne parce qu'inscrites dans le temps.

4.5.2 Finitude et infinitude

La deuxième exigence de l'« *inochi* », est son caractère à la fois fini et infini. Nous commencerons par la finitude.

Lorsque nous avons travaillé sur les définitions du terme « *inochi* » à l'aide des dictionnaires, nous avons relevé celle qui désignait la période entre la naissance et la mort. Celle-ci supposait qu'il y eût un début et une fin de la vie dans un temps et un espace limité. À partir de ce caractère fini, on attribue, en général, à l'*inochi* des valeurs comme l'être irremplaçable et unique voire la personnalité et l'individualité. Concrètement, on n'y parle pas de la fleur, mais de cette fleur qui est sous mes yeux, pas du lapin mais de ce lapin que je prends dans mes bras etc. La vie de chaque individu, que ce soit l'humain, l'animal ou la plante, commence seul et finit également dans la solitude. Aucun autre individu ne peut remplacer sa naissance et sa mort. Personne ne peut vivre sa vie à la place d'un autre. La finitude de la vie renvoie donc à cette existence singulière et, par extension, à l'importance de l'individu.

Quant à l'infinitude, rappelons-nous d'abord l'étymologie de l'*inochi* qui était l'âme à l'intérieur du souffle ou l'énergie spirituelle permettant de vivre. La première définition de l'*inochi* était directement liée à cette étymologie, à savoir la force ou l'énergie fondamentale qui maintient les êtres vivants en vie. En examinant différentes expressions, nous pouvions dégager une image de l'*inochi* en tant que souffle (ou air), qui entre dans un corps et qui en ressort, qui circule entre les corps, voire entre les êtres vivants. Si nous l'exprimons de manière scientifique, ceci désigne sans doute les échanges dans la biosphère ou l'écosystème. Plus concrètement, il doit s'agir de la chaîne alimentaire et de l'échange des minéraux, des substances chimiques etc. La vie, vue dans cette perspective, n'a pas de caractère personnel, mais revêt celui d'un espace transversal et infini.

D'un autre côté, les Japonais soulignent également le lien intergénérationnel à travers la reproduction. Une vie ne peut pas exister sans ses ancêtres – elle est liée au passé. Une vie va donner naissance à une autre vie – elle sera liée au futur. Ceci s'exprime comme une « chaîne des *inochi* ». Mais la « chaîne des *inochi* » ne se limite pas à l'aspect biologique de la vie, car

L'*inochi* a une signification plus large - il signifie aussi quelque chose d'important, au sens subjectif, qui ne devrait pas se perdre à travers le temps. Dans ce sens, la « chaîne des *inochi* » renvoie également au souvenir, à la manière de vivre, à l'énergie, à la spiritualité voire à la culture au sens plus large qui se transmet d'une personne à l'autre, d'une génération à l'autre ; tant de façon individuelle que collective. Ainsi, le caractère infini de l'*inochi* dans l'espace et dans le temps s'associe à des valeurs comme l'importance du lien, de l'entraide et de la transmission.

La finitude et l'infinitude de l'*inochi* sont à la fois contradictoires et complémentaires, et elles sont plus ou moins présentes ensemble dans la réflexion sur l'*inochi* chez les Japonais. Selon des personnes, l'une peut avoir la primauté sur l'autre, tout comme l'une peut se comprendre à la lumière de l'autre, car on ne peut pas ignorer complètement ce caractère opposé.

4.5.3 Conclusion

Nous exposons ci-après à nouveau les deux conditions théoriques de l'*inochi* abordées précédemment.

- « *Inochi* » doit être une phase dans laquelle des choses sont nées, grandissent, se reproduisent, vieillissent et meurent.
- « *Inochi* » doit posséder les deux caractéristiques de la finitude et de l'infinitude.

Morioka conclut que dans le contexte (ou dans le paradigme) actuel japonais, la conceptualisation de l'« *inochi* » implique ces deux conditions de manière simultanée.

Nous portons notre attention sur le caractère transversal de l'*inochi*, s'inscrivant dans le cycle de la vie, entre l'humain, l'animal, la plante et les autres créatures. Cette simple juxtaposition de toutes les créatures sur le même horizon à travers le concept de l'*inochi* trouvant ses origines dans le *qi* et dans la conception animiste du monde. Elle rappelle l'essentiel de l'existence des créatures, entre autres des êtres vivants, dans la vie et la mort à la fois singulière et universelle – on peut parler du style de vie universel ou commun car le monde était et est toujours constitué des vies et des morts, puis des vies et des morts suivantes... La singularité de la vie est facilement associée à sa finitude. Quant à l'universalité, elle dépasse la singularité de l'individu limité dans le temps et l'espace pour le considérer comme partie intégrante de l'infinitude d'une vie cyclique où les créatures se succèdent dans une incessante répétition. Les première et deuxième conditions sont donc liées.

Morioka a dégagé ces concepts de l'« *inochi* » de manière seulement provisoire ; c'est-à-dire qu'ils pourront être contestés, complétés, élaborés, et enrichis par différentes études dans le futur. Morioka constate que l'utilisation du terme « *inochi* » est aujourd'hui tellement large et variée d'une personne à l'autre qu'il n'est pas possible de prendre en compte tous les aspects observables. Mais d'ailleurs n'est-ce pas la principale raison d'être du concept et de la théorie ? Rendre saisissable l'insaisissable en le réduisant à quelques points essentiels. Nous n'allons donc pas chercher à critiquer son travail conceptuel qui semble déjà assez utile et utilisable. Mais nous devrions maintenant articuler, sur la base du travail de Morioka, notre analyse en anthropologie sociale de la « vie » avec la sphère de l'éducation.

Nous avons déjà fait la recherche, dans la partie contextuelle, sur ce qu'aujourd'hui implique l'« éducation de la vie » comme pratique éducative. Pour aller plus loin, nous devrions peut-être examiner la place de la « vie » dans la pensée et philosophie éducative et pédagogique au Japon, et ainsi apporter un point de vue de l'intérieur de l'éducation qui devrait être pris en compte dans l'appréhension de l'« éducation de la vie ». Voici, l'objet de notre prochain chapitre.

Chapitre V : Analyses des pensées éducatives au Japon

Dans le premier chapitre de la partie contextuelle, nous avons parcouru l'histoire de l'éducation au Japon de l'époque d'Edo à de nos jours, dans l'intérêt d'éclaircir l'évolution du système éducatif dans la société moderne et contemporaine japonaise. Dans le chapitre présent, nous nous intéressons, à l'époque de la modernisation sociétale, à différentes théories, philosophies et pensées qui furent considérées, d'une part, pour l'intérêt politique éducatif concernant la construction de l'institution scolaire, d'autre part pour le développement de la recherche de théories et pratiques pédagogiques au niveau universitaire, dans la formation des enseignants ainsi que dans le cadre des terrains scolaires. Cet examen nous permettra non seulement de mieux comprendre le paysage structurel, philosophique et idéologique du monde de l'éducation actuel au Japon, mais aussi d'éclaircir l'« éducation de la *vie* » au 21^e siècle à partir de l'ensemble de ce paysage historico-philosophique.

5.1 Utilitarisme

La modernisation de la société japonaise qui eut lieu à l'époque Meiji (1868-1912) commença par l'occidentalisation des systèmes centraux de la nation. La construction d'un nouveau système éducatif fut un des projets gouvernementaux prioritaires associé à l'industrialisation et à la croissance économique du pays. De ce fait, il nous semble important de nous intéresser au point de départ de l'institution scolaire moderne et aux pensées qui la sous-tendaient.

Nous essayerons, dans cette partie, de répondre aux questions suivantes : « en quoi la fondation du système éducatif était-elle liée à la modernisation globale du pays ? » ainsi que « sur quelle philosophie se basait l'éducation ? », en réfléchissant au terme d'« utilitarisme ».

5.1.1 Utilitarisme en tant que philosophie politique

Nous rappelons que les dirigeants du nouveau gouvernement dans les premières années de Meiji étaient d'anciens *bushis* issus de la classe la plus haute et la plus élitiste de l'époque

Edo. Ils recevaient, dès la petite enfance et ce jusqu'à l'âge adulte, une formation néoconfucianiste qui était l'orthodoxie telle que définie par le gouvernement du shogunat des Tokugawa. Au Japon, le néoconfucianisme consistait à la fois en des études renvoyant à la formation personnelle à travers lesquelles l'homme s'efforçait d'atteindre la vertu, et en l'art de gouverner et de moraliser le peuple par la vertu (Tsujimoto, 1999, p.32). Les vertus comme « être économe et patient », « avoir du discernement », étaient considérées comme le bien vers lequel l'on encourageait à se tourner par le moyen de l'autodiscipline.

Par ailleurs, un des impératifs de la modernisation japonaise était d'augmenter la richesse de la nation, autrement dit, de se rapprocher, le plus rapidement possible, d'une force économique comparable à celle des pays occidentaux afin d'être reconnu sur le même horizon qu'eux. Pour cela, il était nécessaire de sortir de la tradition confucianiste et d'adopter le rationalisme occidental et le capitalisme.

C'est dans ce contexte qu'un politicien réformateur, Mutsu Munemitsu (1844-1897)⁷⁴, découvrit l'utilitarisme de J. Bentham et fut convaincu du fait que l'esprit néoconfucianiste des membres gouvernementaux et des politiciens devenait une gêne pour faire avancer la modernisation. Mutsu trouva, dans l'utilitarisme de Bentham, un autre *bien* que celui recherché dans le néoconfucianisme. Il s'agissait d'augmenter les plaisirs et de diminuer les souffrances en vue de la réalisation du bien-être collectif maximal.

La naissance de l'utilitarisme s'inscrit dans le contexte de l'industrialisation capitaliste qui commença vers la fin du 18^{ème} siècle en Grande-Bretagne. Cette doctrine se base avant tout sur les valeurs concrètes de l'homme, autrement dit, les pouvoirs humains sont mis en avant par rapport aux valeurs traditionnelles et religieuses qui étaient justifiées par l'autorité et par l'antériorité (Laval, 2007, p.5). Dans le cas japonais, l'utilitarisme s'opposa à la tradition confucianiste en fournissant un nouveau principe moral et le libéralisme. Concrètement, la question n'était plus de chercher, individuellement, à élever la personnalité ni à atteindre la vertu, mais plutôt de rechercher l'intérêt commun et le bonheur de la société – ce qui représentait une valeur utilitaire et utilitariste.

⁷⁴ Il est né dans une famille de guerriers de province de la classe supérieure. Il monta à Edo à l'âge de 15 ans et y suivit des études confucéennes. Dès 18 ans, il rejoignit le mouvement révolutionnaire, et à 24 ans, il entra en fonction dans le nouveau gouvernement de Meiji. Il établit le système des départements et de recrutement militaire et réforma le système fiscal. Il introduisit le libéralisme et envisageait une modernisation législative (Ichikawa, Watanabe, 2012, p.57).

Mutsu voulait abattre la politique d'épargne soutenue depuis l'époque d'Edo, et abolir les classes sociales pour que chacun choisisse son métier et gagne mieux sa vie. L'intention de Mutsu était de changer la mentalité du peuple et de l'instruire au libéralisme. Il préconisa également le passage de l'autocratie gouvernementale à la démocratie parlementaire, afin d'écouter l'opinion publique et de protéger l'intérêt personnel du peuple. Cette pensée trouve son origine dans un fameux principe moral de Bentham : « *the greatest happiness of the greatest number* ».

Mutsu considérait la société libérale comme un synonyme de la modernisation. Il avait l'ambition de passer d'une philosophie politique de type oriental à celle de type occidental en introduisant les idées utilitaristes, en créant une constitution et un parlement qui soutiendrait la nouvelle forme de la société, et en instruisant le peuple dans l'objectif de servir plus fortement les intérêts de toute la société. Mais ceci ne se réalisa que partiellement, et surtout superficiellement. Faute de temps pour attendre la maturité en matière d'esprit moderne la modernisation fut précipitée, et la réforme utilitariste de Mutsu finit par générer des pouvoirs directifs gouvernementaux importants concernant la politique économique : une grande importance fut accordée, d'une part, au rendement et à l'efficacité des activités et des systèmes, et d'autre part, à l'utilité des individus.

Ces valeurs partiales se sont pourtant tellement ancrées au cours de la modernisation accélérée qu'elles survivent encore de nos jours comme une posture ou une culture fondamentale, quand il s'agit d'activités économiques et de politique gouvernementale. Et ceci pose régulièrement des problèmes éthiques (Ichikawa, Watanabe, 2012, p.58).

5.1.2 Utilitarisme en tant qu'éthique personnelle et sociale

J.S. Mill personnalisa l'utilitarisme classique que représentait la pensée de Bentham et développa une éthique et une pensée s'inscrivant, aujourd'hui, au centre du libéralisme social. Il se posa la question suivante : si, comme le dit Bentham, l'homme est égoïste et ne cesse de chercher son plaisir, comment peut-il souhaiter « le plus grand bonheur du plus grand nombre » ? Il sembla à Mill que la capacité d'un homme à définir l'« utilité » par soi-même était une question cruciale. Ainsi, il reconnut la dimension qualitative du plaisir et interpréta « le plus grand bonheur du plus grand nombre » de manière hiérarchisable en l'associant à la capacité du jugement individuel. Ce faisant, il s'écarta de Bentham qui s'intéressait uniquement à la quantité des plaisirs, ce qui causait un problème car la minorité avait tendance à être

sacrifiée au profit du plaisir de la majorité. Par là même, Mill développa une éthique altruiste qui découle du bon sens dans les activités économiques libérales. C'est-à-dire que, lorsque son propre plaisir contribue à augmenter le bonheur du plus grand nombre, il est considéré comme « utile » ou bon, mais lorsque ce plaisir est néfaste pour les autres ou cause plus de déplaisirs que de plaisirs pour l'ensemble, il est jugé comme « inutile » ou porteur de mal.

Si, à l'époque de la modernisation japonaise, Mutsu introduisit le libéralisme classique en tant qu'instrument technico-politique, Nishi Amané (1829-1897), un occidentaliste et un des penseurs des lumières japonaises, s'appuya sur l'éthique de Mill qu'il considérait comme la pensée occidentale la plus innovante à l'époque, afin de tenter d'éclairer le peuple japonais à la morale moderne et libératrice des mœurs et des valeurs traditionnelles.

Étant une des personnes ayant le plus contribué à la traduction des termes venant de l'Occident vers le japonais au début de Meiji, Nishi présenta les idées de Mill de manière à les rapprocher de la culture orientale dans un souci pédagogique. Nishi dit, dans son ouvrage « *Jinsei-sanpo-setsu* » (1875), que l'objectif de la vie de l'homme le plus important est « le plus grand bonheur du plus grand nombre », et propose les trois repères – la santé, l'intelligence ou la sagesse, la richesse – à travers lesquels on devait essayer de rechercher un plaisir de haute qualité. Pour Nishi, cet utilitarisme s'appliquait tout autant à la morale personnelle qu'à la morale sociale, à savoir penser à ses intérêts (améliorer sa santé, son intelligence, sa richesse), à ceux de sa famille et de ses proches, enfin à ceux de la nation. Mais Nishi mit en avant l'altruisme et rappela l'importance de faire attention à ne pas nuire aux intérêts des autres avant de penser à ses intérêts. Dans sa pensée, Nishi est allé jusqu'à mettre en avant les notions de « droits » et d'« obligations » et était d'avis que le gouvernement devait les prendre en compte sérieusement dans la législation.

Pour conclure, Mutsu et Nishi s'intéressèrent tous les deux à l'utilitarisme mais d'un point de vue bien différent. Mutsu avait des fonctions politiques et l'utilisait comme une technique politique afin de favoriser la croissance économique du pays. Quant à Nishi, qui était un intellectuel et était versé à la fois dans les pensées confucianistes et chinoises et dans la pensée occidentale, il penchait vers l'introduction d'un autre aspect de la modernité représenté par la liberté, l'individualité, la citoyenneté – éléments constitutifs de la démocratie.

La politique du *rattrapage* dans les quinze premières années de Meiji changea, pourtant, au fur et à mesure que l'identité de la nouvelle nation s'affermisssait au sein du gouvernement. En effet, le Japon s'orienta vers l'impérialisme avec une idéologie traditionaliste et

confucianiste. Ainsi, les hommes politiques firent le tri en matière d'introduction de la culture occidentale. C'est-à-dire qu'ils ne voulurent accepter que des techniques tout en rejetant ses idées et ses philosophies, ce qui était bien résumé dans le slogan de l'époque : « esprit japonais et technologie occidentale » (*wakon-yôσαι*). Le mouvement éducatif à l'esprit moderne et à la démocratie par le bas que certains penseurs clairvoyants essayèrent d'introduire au début de Meiji ne disparut jamais de la société japonaise, mais cette posture ne fut jamais principale dans la politique officielle.

Maintenant, nous allons revenir sur l'utilitarisme et voir les influences de celui-ci dans le domaine de l'éducation durant la période de la création du système éducatif moderne.

5.1.3 Utilitarisme et éducation au Japon

Malgré une rupture radicale avec l'ancien régime - le féodalisme, certaines mentalités et valeurs liées à l'époque précédente continuaient à résister dans le comportement des hommes et des femmes, qui pourtant fonctionnèrent comme éléments favorisant le passage au capitalisme et à la diffusion de l'esprit libéral vers lesquels voulut les orienter le nouveau gouvernement de Meiji.

Nous pouvons notamment citer *risshin shusse*. Cette expression, littéralement « parvenir » ou « réussir dans la vie », était, à l'époque féodale, une éthique ascétique chère à l'ancienne classe dominante (*bushi*), plus ou moins partagée par la morale populaire des roturiers, signifiant pour eux qu'un enfant, en partant en service ou en apprentissage chez quelqu'un, acquérait les vertus de la vie professionnelle et économique comme l'assiduité, le travail, l'économie et la patience, et qu'il devenait indépendant dans son métier (Ameda, 2014, p.392).

Nous allons voir de quelles manières *risshin shusse* contribua, au moment de la modernisation, au développement de l'aspect économique et utilitariste du système éducatif, afin d'appréhender conceptuellement l'institution scolaire japonaise et quelques-uns des problèmes majeurs de celle-ci dans sa forme originelle.

5.1.3.1 Éthique ascétique et développement de la méritocratie

Les anciens *bushis* de la classe moyenne et inférieure furent les plus touchés par l'abolition successive du système féodal orchestrée par le nouveau gouvernement. Ils perdirent tout à la fois leur salaire, leur honneur et la supériorité légale par rapport aux roturiers. Par besoin financier immédiat, ils étaient les premiers à se lancer dans une voie toute neuve - des écoles institutionnelles, en particulier dans une formation de haut niveau, celle des élites. En fait, ces anciens *bushis* savaient répondre le mieux aux nouvelles exigences, en raison de leur bagage favorable dû à leur posture culturelle, à savoir un bagage savant, un goût pour les études et un désir de se perfectionner. En effet, ils étaient déjà initiés au même type de structure intellectuelle à travers le *hankô* – l'établissement créé par les fiefs – où une certaine méritocratie sur le plan intellectuel était reconnue.

Par ailleurs, pour les anciens *bushis* qui perdirent tout, se consacrer à une voie qui pouvait les amener au rang de l'élite était la seule possibilité de regagner à la fois une vie et un honneur équivalent à celui de l'époque précédente, et ceci, associé à l'honneur de la famille (voire de leurs ancêtres), seuls les *bushis* étant admis à posséder un nom de famille. En fait, la voie des études n'était pas seulement un choix personnel, mais toute la famille soutenait son enfant en espérant rétablir l'ancien honneur de la famille. Ce qui motivait les enfants et les jeunes de cette catégorie, c'était donc un ascétisme basé sur le sentiment de responsabilité pour la mission qui leur était confiée, pour eux et leur famille.

Les enfants issus de familles d'anciens *bushi* monopolisèrent les places dans les collèges, alors que le taux de scolarisation montait à peine chez les anciens roturiers. Rapidement, le concours d'entrée au collège devint une compétition, étant donné qu'au début, il n'y avait qu'un collège par département. De la même manière, il n'y avait que cinq lycées et une seule université dans l'ensemble du pays. Et il fallut, à chaque étape, avoir un diplôme pour accéder à un établissement supérieur. Cette hiérarchisation pyramidale du système éducatif institutionnel était conçue pour sélectionner les meilleurs – les élites. Ainsi, l'ascétisme chez les jeunes ambitieux fut absorbé dans ce système de compétition, et changea petit à petit de nature. C'est-à-dire que les études ne furent plus considérées comme l'objectif en soi, mais elles devinrent le moyen pour obtenir ce qui était au-delà du certificat et du diplôme scolaire – l'emploi. Les métiers les plus attirants pour les jeunes étaient les plus hautes fonctions comme politicien, militaire ou bureaucrate – des métiers à la fois très bien rémunérés et prestigieux –,

mais aussi le métier d'enseignant – très recherché à l'époque, moins rémunéré mais toutefois honorable.

Pour résumer, l'éthique ascétique ou la vertu de *risshin shusse* était un réel moteur pour les anciens *bushis*. Être assidu, travailleur et patient, c'était disposer d'un moyen qui leur permettait de monter l'échelle scolaire. Et l'école leur délivrait une carte d'accès à un emploi de haut niveau, à la fois mieux rémunéré et honorable. Ceci devint synonyme de « réussite ». Autrement dit, c'est grâce à ce moteur à la disposition des anciens *bushis* que le projet gouvernemental de construction de la nouvelle institution scolaire – lieu de la formation des élites dans un premier temps –, fonctionna, comme si l'offre correspondait parfaitement au désir d'une population. Ainsi, l'ensemble de ce phénomène ayant lieu au tout début de l'époque de la modernisation, il projeta le modèle d'un système social et économique – germe utilitariste de l'institution scolaire - qui allait désormais se diffuser, se développer et se reproduire, en s'imposant à toute la population.

5.1.3.2 Système scolaire et société du diplôme

Après la première vague des anciens *bushis* de la classe moyenne et inférieure, ce sont les anciens roturiers aisés comme les familles de médecins, celles des professions religieuses, les commerçants et les agriculteurs riches qui commencèrent à apparaître sur la scène scolaire. Le gouvernement voulait que les nouvelles écoles institutionnelles fussent des lieux de la transmission des connaissances et des techniques occidentaux. Ceci correspondait plus ou moins au besoin de renouveler, au fur et à mesure du progrès social, les connaissances et les techniques liées aux différents secteurs d'activités. De plus, la population de cette catégorie avait une condition culturelle favorable à l'adaptation aux études à l'école. Ainsi, certains parents voulaient transmettre en héritage leur métier à leurs enfants avec certains avantages que l'école pouvait offrir. Cette population, issue des roturiers de la classe aisée entra en concurrence, vers 1880, avec celle des anciens *bushis* pour les places dans les collèges à partir duquel commençait le chemin conduisant à l'élite.

Si les populations ayant des bagages financiers ou intellectuels trouvaient de l'intérêt aux études à l'école, la population modeste et très modeste ne comprenaient pas l'utilité de la nouvelle institution scolaire. En effet, les contenus des enseignements à l'école ne correspondaient pas à leurs besoins dans leur vie et leur travail, la plupart étant des agriculteurs. Par contre, des parents continuaient d'envoyer leurs enfants dans les écoles traditionnelles

terakoya qui enseignaient les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul ainsi que des connaissances directement liées à leur besoins professionnels, considérées comme indispensables dans leur vie de tous les jours.

Le gouvernement voulait scolariser toute la population, non pas pour qu'elle devînt une élite, mais pour l'instruire dans les valeurs impériales et la rendre utile à l'intérêt national. Le gouvernement maniait simultanément la carotte et le bâton pour que les parents scolarisent leurs enfants, mais cela ne fonctionna pas très bien étant donné leur grande résistance. La situation changea dans les années 1890 où l'industrialisation et la production capitaliste grandissantes commencèrent à nécessiter beaucoup de main-d'œuvre ayant au moins le niveau primaire. Étant stimulé par la possibilité de se convertir professionnellement, le peuple voyait petit à petit le bénéfice (l'utilité) de l'institution scolaire et des enseignements qui leur ouvriraient les portes d'un travail de type moderne – ouvrier en usine, employé de bureau, etc. Le taux de scolarisation augmenta considérablement et de manière collective, car la psychologie collective fonctionnait également pour ne pas prendre de retard sur son temps⁷⁵.

Autrement dit, cependant, ce n'était rien d'autre qu'une vulgarisation du système scolaire déjà bien caractérisé par le diplôme et le principe de la compétition. En effet, lorsque, en 1909, le taux de scolarisation atteignit 98% sur l'ensemble du pays, la tension acharnée vers la réussite de l'examen d'entrée au lycée et à l'université se généralisait chez les élites. Les diplômés de haut niveau pouvaient maintenant bénéficier de deux possibilités pour leur orientation professionnelle - la fonction publique, ou alors les affaires. L'utilitarisme du système éducatif préconisé par le gouvernement s'articulant parfaitement au système de recrutement dans le monde socio-économique, créa une grande machine capitaliste qui devint la société du diplôme où l'individu n'avait de choix que de le conquérir consciemment ou non, volontairement ou non.

5.1.3.3 Norme de *risshin shusse* et d'auto-responsabilité

⁷⁵ Le travail agricole s'organisait en collectivité sous le régime féodal. Les paysans partageaient des connaissances professionnelles, négociaient avec le seigneur et payaient des impôts collectivement. La solidarité et la coopération les unissaient fermement, d'où provenait la résistance de l'esprit collectif chez le peuple japonais (Nozaki, 1998, p.118).

Risshin shusse renvoie à une notion dans laquelle une éthique ascétique est indissociable avec le régime féodal. Cette mentalité fut développée chez les personnes se sentant contrariées par le système de classes sociales rigides. C'était notamment le cas des anciens *bushis* de la classe moyenne et inférieure. Même à l'époque féodale, les études, bien que celles-ci ne permettent pas de changer de classe, étaient néanmoins partiellement considérées comme un moyen de se faire reconnaître dans un sens méritocratique. Cette volonté de s'élever soi-même était l'éthique et plus ou moins la norme chez les *bushis*.

Libéré des classes féodales, *risshin shusse* devenait, avant tout, le moteur anti-traditionnel pour les individus aspirant à se détacher de l'ancienne contrainte et à satisfaire leurs désirs personnels. Par ailleurs, dans le contexte international colonialiste et impérialiste de l'époque, ces motivations personnelles se justifiaient comme une contribution à la nation, à savoir faire grandir l'économie nationale. D'autre part, l'aspect social et économique du pays était initié et dirigé de manière monarchique par le gouvernement de Meiji qui voulait faire de la société japonaise une société capitaliste.

Dans la mesure où le projet gouvernemental ne fonctionnerait pas sans la participation de la population, il était crucial pour le gouvernement de gérer, promouvoir et maintenir la motivation, le désir et l'effort de la population de manière à maximiser la croissance du pays et à minimiser les éléments nuisibles à celle-ci, dans une société de plus en plus compétitive, inégale et impitoyable.

La stratégie du gouvernement était d'utiliser la vogue de *risshin shusse*. En fait, dès le début de Meiji, des publications d'histoires biographiques de « réussite » eurent un grand succès. Cela commença en 1871, avec la traduction japonaise de « *Self-Help* » (1859) de Samuel Smiles, un écrivain britannique, racontant l'histoire de la réussite (au sens libéral, bien sûr) de plus de 300 Occidentaux. Faire les plus grands efforts permet à n'importe qui de réussir dans la vie (*risshin shusse*). Dix millions d'exemplaires furent vendus au Japon. Par la suite, de nombreux livres japonais sur *risshin shusse* parurent. Parmi eux, celui de Fukuzawa intitulé « L'Appel à l'étude » (*Gakumon no susume*, 1872) était le plus représentatif et apprécié dans ce genre, étant donné qu'il parvint lui-même, un *bushi* de classe inférieure, à devenir un grand intellectuel occidentaliste - un des grands penseurs des lumières japonaises.

Au cours de ce boom, *risshin shusse* devint petit à petit une nouvelle norme sociale. Lorsque Fukuzawa prônait que l'homme devait parvenir au sommet (faire *risshin shusse*), il valorisait les vertus comme l'assiduité, le travail, la patience, l'économie qui pouvaient faire

partie du processus de *risshin shusse*, en même temps qu'il dévalorisait la pauvreté et la paresse. En fait, suivre des études signifiait à la fois richesse financière et personnalité *de haute qualité* à cause de l'acquisition de vertus, à l'inverse, l'absence d'étude fut jugée à la fois comme un signe de pauvreté en argent et en personnalité.

Le gouvernement instrumentalisa parfaitement ce jugement moral afin d'inciter la population à faire *risshin shusse*, en abusant de sa sensibilité psychologique, à savoir la notion de l'« honneur » personnel ou familial (collectif) ainsi que le sentiment de « honte » - la fierté à la japonaise.

L'école fut l'endroit idéal pour diffuser voire inculquer ces valeurs à tout le peuple. Dans un premier temps, c'est à travers des enseignants issus des anciens *bushi* que cette éthique et ces valeurs furent progressivement transmises et diffusées. Ensuite, le gouvernement les promut par tous les moyens, notamment par les chants et par l'éducation morale, dans l'intention d'inculquer profondément la norme de *risshin shusse* dans l'esprit japonais dès l'enfance.

Risshin shusse stimulait le désir personnel et l'ambition méritocratique, et dans ce sens, donna de l'espoir. Par contre, la société de plus en plus capitaliste n'offrait pas toujours et à tous la bonne récompense. En réalité, les inégalités sociales devinrent de plus en plus grandes et l'instabilité des activités économiques et industrielles entraîna du chômage. La loi du plus fort ne fut jamais ressentie si fortement. Le gouvernement, sans solutions à priori à ce problème, anticipa en introduisant l'idée d'auto-responsabilité pour tout ce qui arrive dans la vie sociale d'un individu, afin d'éviter que des mécontents se tournent vers le gouvernement, et ainsi continua à encourager voire à obliger à penser de la manière suivante : même si la situation vécue est difficile, il ne faut pas se décourager, il faut être patient et continuer ses études et faire des efforts ; le plus important n'est pas de gagner ou posséder beaucoup mais d'élever sa propre personnalité.

L'individualisme au nom de l'auto-responsabilité devint une façon de donner un sens à la vie de la population japonaise. C'est une des raisons pour lesquelles on assiste à un véritable acharnement dans l'investissement de la vie scolaire, dont la réussite est le garant d'une vie sociale et professionnelle plus stable et sécurisée.

5.1.4 Conclusion

L'utilitarisme serait un des éléments clés pour caractériser l'éducation japonaise, l'institution scolaire publique et le problème profond attaché à celles-ci, car la genèse de l'éducation moderne était entièrement dépendante de la politique économique. Il faut souligner d'une part l'utilité de l'institution scolaire du point de vue politique, qui la considérait comme une réelle machine pour pousser le capitalisme et la production du « peuple japonais », et d'autre part cette institution perçue et vécue par le peuple comme un moyen de satisfaire ses désirs et ses besoins dans la vie. Ce climat utilitariste, de motivation variée selon les utilisateurs, précocement fondé, créa une conception de l'éducation réduite à l'adoption du *risshin shusse* ainsi qu'à l'obtention du diplôme scolaire chez les Japonais.

Cela signifie également que la philosophie de l'éducation, censée répondre à la question « qu'est-ce que l'éducation ? », commença par une vision utilitariste de l'homme et par celle, superficielle, de l'éducation, sans se poser de question sur l'homme et le rapport de celui-ci avec l'éducation. L'immaturation ou l'insuffisance de l'humanisme, liées à la pensée utilitariste est, de nos jours encore, constatées par beaucoup de chercheurs et acteurs dans le domaine éducatif. Et lorsque l'on remet en question l'éducation actuelle, notamment la tendance à accorder de l'importance à l'utilité sans la coopération, et à l'autonomie sans l'altruisme, on finit toujours par se retrouver au point de départ - dans la naissance de l'éducation moderne (Tanaka, 2013b, p.98).

5.2 Éducation nouvelle

Dans la partie précédente, nous nous sommes intéressée à la politique de l'éducation – l'aspect gestionnaire du système éducatif et de l'institution scolaire qui marqua le début de l'histoire de l'éducation moderne au Japon. Pourtant, la vision utilitariste et instrumentaliste de l'éducation fut, au fur et à mesure, mise en doute, et finit par produire, selon l'expression courante, un certain mouvement qualifié d' « Éducation nouvelle ». Quel était ce mouvement ? Quelles étaient la posture et les revendications de ce dernier ? Et qu'en retient le monde éducatif aujourd'hui ? Voici nos objets d'examen à venir.

5.2.1 Condition préalable : à la recherche de la didactique standardisée

5.2.1.1 Méthodes pestalozziennes

Durant les quinze premières années de Meiji, le Ministère de l'Éducation cherchait activement à améliorer et moderniser les pratiques pédagogiques des enseignants en primaire en les référant aux modèles occidentaux, entre autres américains. En fait, la majorité des enseignants à l'époque était formée aux méthodes classiques, héritées de l'époque d'Edo - l'écoute, la mémorisation, la récitation et la routine – considérées toujours comme les meilleures façons d'apprendre (Galan, 2001, p.50), tandis que les enseignements traditionnels étaient en train de ressembler aux occidentaux avec l'utilisation courante de manuels scolaires créés à partir de livres traduits. C'est dans ce contexte qu'un Américain, Marion McCarrel Scott (1834-1922), fut invité pour jouer un rôle majeur dans la formation des instituteurs. Scott amena, d'abord, au monde éducatif japonais la méthode d'enseignement simultanée - économique et efficace pour transmettre des connaissances au plus grand nombre -, et le matériel pédagogique adapté à ce mode d'enseignement (tableau noir, pupitres, chaises ou bancs, tableaux illustrés etc.) (*Ibid.*, p.51), qui, par la suite, se diffusèrent dans tout le pays à travers l'École normale de Tokyo, alors qu'auparavant, selon le mode d'enseignement des *terakoya*, l'enseignant s'adressait à chaque élève individuellement.

Par ailleurs, Scott importa également la pédagogie développée dans les écoles publiques américaines - des techniques d'enseignement basées sur la pédagogie de Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). L'introduction des deux méthodes suivantes au Japon, accompagnées des principes de base de l'« Éducation nouvelle » ainsi que de la pensée pestalozzienne⁷⁶, marque notamment cette période. Il s'agit de la « méthode des questions-réponses » fondée sur un jeu de questions et réponses s'apparentant au questionnement socratique, et de la « méthode objective d'enseignement (*object lesson methode*) » dont l'idée principale est de développer harmonieusement les capacités de l'enfant par l'observation ou l'expérimentation directes des choses et des phénomènes réels (*Ibid.*, p.52). Si, tout au

Graphique 11. L'enseignant apprenant, à l'aide d'un tableau illustré, aux élèves les choses selon la « méthode des questions-réponses ».



long des premières années de Meiji, le monde éducatif japonais continuait à étudier, à diffuser et à pratiquer l'ensemble de ces méthodes, les idées essentielles de la pédagogie pestalozzienne, trop innovantes à l'époque, ne furent pas correctement comprises par la grande majorité des instituteurs. En outre, s'y ajoutait la force du cours collectif qui ne favorisait que la centralité de l'enseignant, et ces méthodes se réduisirent souvent à leurs aspects techniques. Ainsi, les questions-réponses mécaniques et répétitives, utilisées en s'aidant d'un tableau illustré afin de faire mémoriser aux élèves des connaissances déjà apprises, devinrent dominantes sur le terrain scolaire.

La tendance mécanique et formaliste de l'utilisation des méthodes inspirées de Pestalozzi fit de plus en plus l'objet de critiques du point de vue pédagogique. En plus, dans un contexte politico-idéologique s'orientant vers le nationalisme impérialiste, les « idées américaines » que représentaient les méthodes pestalozziennes furent également accusées car faisant peu de cas de la formation morale des élèves (Galan,1999, p.55). En effet, l'anti-occidentalisme et la propagande de l'éducation morale dans la politique de l'éducation commença en 1879 quand parut un court texte résumant les réflexions de l'empereur Meiji et s'intitulant « La Volonté impériale sur l'éducation ». Ceci incita le retour à l'étude de principes confucéens plus traditionnels et provoqua une polémique. Dès l'année suivante, la politique de

⁷⁶ « Ne pas être trop sévère avec les jeunes enfants, aller du proche au lointain, du simple au complexe, s'adapter aux élèves, nourrir leurs savoirs en développant leur sensibilité etc. » (Galan, 2001, p.51)

l'éducation alla se fonder sur le contenu de la « Volonté impériale » ; on attribua à l'éducation morale une place privilégiée par rapport aux autres matières dans les programmes de l'école élémentaire ; le Ministre de l'Éducation inscrivit, dans le « Guide de l'éthique des enseignants des écoles élémentaires », leur rôle important et responsable dans la propagande de la morale et de la formation d'esprits patriotiques respectueux de l'empereur, et ainsi de suite. L'ensemble de ces politiques, incluant des aspects législatifs et constitutionnels, aboutit au « Rescrit impérial sur l'éducation », publié en 1890, qui définit l'objectif de l'éducation, dans un sens purement politico-idéologique, comme la formation de sujets au service de l'État impérial et de l'empereur, que ce soit les enseignants ou les élèves.

C'est dans ce contexte que, à partir des années 1880, la politique japonaise se rapprocha de celle de l'Empire allemand ayant une idéologie officielle forte du pouvoir de l'État, ce qui influença considérablement l'orientation de l'éducation publique japonaise (*Ibid.*, p.55). En effet, le Ministère de l'Éducation tourna le dos au modèle éducatif anglo-saxon basé plus sur la conception des droits de l'homme, et alla chercher des références dans le modèle allemand parce que l'éducation allemande accordait de l'importance à la formation personnelle, au sens éthique et moral, comme objectifs de l'éducation. Ceci servait les arguments rationnels de la primauté de l'éducation morale confucéenne et impérialiste au Japon (Hashimoto, 2015a, p.10).

5.2.1.2 Herbartianisme

L'éducation allemande introduite au Japon relevait de l'herbartianisme dont le fondateur est le philosophe et pédagogue Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Elle fut introduite, d'une part, par un Allemand, Emil Hausknecht (1853-1927), invité à l'Université impériale (ancien nom de l'Université de Tokyo) entre 1887 et 1890, et d'autre part par des étudiants japonais rentrant de Prusse et l'ayant appris. Un projet national, l'herbartianisme, fut alors diffusé dans tout le Japon via le canal des écoles normales.

Nous présenterons ici d'abord les travaux de Herbart et l'herbartianisme, puis nous verrons quelle a été sa réception au Japon.

En Allemagne, la tradition de *Bildung* caractérise particulièrement la culture des intellectuels et des philosophes allemands de la période allant de la deuxième moitié du 18^{ème} siècle à la première moitié du 19^{ème} siècle (Ringer, 1978, p.107). Dans le domaine de l'éducation, le concept éducatif de *Bildung* fut construit par Helder, Humboldt et Hegel (Torimitsu, 2013,

p.160). Le terme *Bildung* est à la fois un synonyme d'éducation et de formation, et relève d'une auto-construction d'un individu associée à une philosophie humaniste. Les aspects et les fins de cette *Bildung* varient en fonction des auteurs.

Pour Herbart, la fin de l'éducation est la *Charakterbildung* se rapportant à la maturité en matière de morale. Herbart désigne cinq repères de la moralité ou de l'éthique, à savoir la liberté intérieure (*Idee des innern Freiheit*), la perfection (*Idee der Vollkommenheit*), la bienveillance (*Idee des Wohlwollens*), le droit (*Idee des Rechts*) et l'équité (*Idee der Billigkeit*). Ce sont des valeurs s'apparentant au Christianisme et aux Lumières françaises (Hashimoto, 2015a, p.10).

Dans la pensée pédagogique de Herbart et de ses disciples, les notions de « gouvernement (*Regierung*) » et de « discipline (*Zucht*) » sont importantes. Le « gouvernement » fait référence à l'encadrement ou l'organisation de la situation pédagogique et à la conception du maître et des élèves dans une activité éducative, tandis que la « discipline » renvoie à l'organisation des connaissances ou au programme de l'éducation ainsi qu'à la méthode d'instruction conçue comme un formateur des élèves à la morale et à la discipline ; elle contribue, par conséquent, à la *Charakterbildung*.

Herbart, qui a tenté d'élever la pédagogie au rang d'une science exacte, fondée sur une double base spéculative et expérimentale (Buisson, 1882, p.1252), développa une théorie d'apprentissage basée sur la psychologie des états mentaux des enfants dans une situation d'apprentissage ou d'enseignement. Afin d'éveiller chez l'élève la « multiplicité d'intérêts (*Vielseitigkeit des Interesses*) » - le but de l'éducation selon Herbart -, il théorisa le processus d'apprentissage ou d'enseignement en quatre étapes d'une leçon (*Formalstufen*), à savoir, la « clarté » (la perception des objets) – l'« association » (ou la comparaison) – le « système » (la construction d'un système, d'une loi, d'une règle) – la « méthode » (l'application des connaissances acquises). Ainsi, l'enseignant doit prendre en compte ces différentes étapes cognitives chez l'élève et choisir des méthodes d'enseignement adaptées à chaque moment. Herbart appela l'ensemble des capacités et compétences sollicitées auprès de l'enseignant le « tact pédagogique (*pädagogischer Takt*) ».

Après la mort de Herbart, ses disciples développèrent des didactiques plus formalistes dans le but de pouvoir les appliquer facilement en situation scolaire. Par exemple, Tuiskon Ziller (1817-1882), le fondateur du « séminaire pédagogique » de l'Université de Leipzig en 1862, reformula les quatre étapes d'une leçon de Herbart en cinq étapes en remplaçant la « clarté » par l'« analyse » et la « synthèse ». Quant à Wilhelm Rein (1847-1929), le dernier disciple important de Herbart et un professeur de pédagogie à Iéna dont la notoriété a fait de

cette ville un centre mondial de pédagogie, il proposa, en s'inspirant de Ziller, le fameux schéma de la leçon en cinq étapes. Il s'agit du schéma suivant⁷⁷ :

- « préparation » (ramener à la conscience les acquis antérieurs afin d'y articuler les informations nouvelles)
- « présentation » (des faits nouveaux)
- « comparaison » (qui sollicite les liens associatifs)
- « généralisation » (qui dégage la loi ou le principe organisateur)
- « application » (qui vise la stabilisation des connaissances acquises en vue de leur utilisation dans des situations variées)

Cette didactique dite *classique* était largement enseignée dans un grand nombre d'écoles normales et d'universités en Allemagne dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle. Elle influença également d'autres pays comme les États-Unis, le Japon et l'Autriche-Hongrie. Par contre, au 20^{ème} siècle, l'herbartianisme devint le « repoussoir » obligé de l'Éducation nouvelle (Hameline, 2002).

Maintenant, nous allons examiner la réception de l'herbartianisme au Japon. Ceci se caractérise par deux facteurs. Premièrement, à l'époque, le Ministère de l'Éducation japonais était activement à la recherche de méthodes d'enseignement uniformisatrices - facilement applicables sur le terrain et accessibles pour tous les enseignants. L'assimilation de l'herbartianisme était sélective et réduite à ses aspects technique et méthodologique, voire manipulée pour la rendre conforme aux principes politico-idéologiques de l'éducation japonaise. Deuxièmement, les enseignements de Hausknecht semblaient se baser principalement sur ceux de Hermann Kern (1823-1891), un des disciples de Herbart, et de plus, les étudiants japonais envoyés en Prusse ramenèrent les enseignements de Ziller et de Rein. Ces deux éléments expliquent l'enthousiasme du monde éducatif pour l'herbartianisme et sa force méthodologique, mais beaucoup moindre pour les idées d'Herbart lui-même qui étaient considérées comme trop spéculatives et difficiles pour s'articuler avec la réalité pédagogique. La traduction japonaise des œuvres de Herbart parut plus tard que celles de ses disciples.

En ce qui concerne la réception des idées morales de Herbart au Japon, si l'importance accordée à l'éducation morale avec la notion de *Charakterbildung* était une des raisons

⁷⁷ Nous nous appuyons notamment sur une présentation faite par Philippe Meirieu (2008)

majeures pour que l'herbartianisme reçût un bon accueil au Japon, la nature de leur contenu subit une manipulation politico-idéologique dans son interprétation. En effet, en les interprétant et en les rapprochant des valeurs confucéennes et impérialistes, la confiance en l'homme et en ses capacités éthiques et esthétiques représentant la pensée humaniste de Herbart fut détournée, soit dans le but d'un renforcement de l'endoctrinement, soit dans un sens utilitariste. Grâce à un appui théorique, les spécialistes de l'éducation japonaise réussirent à hisser leurs chères valeurs politico-idéologiques jusqu'au rang de vertus, l'« éducation à la vertu »⁷⁸ était désormais entendue comme la fin ultime de l'éducation. À cette période, la conception officielle de l'éducation morale (ou de la vertu) vit sa forme théoriquement achevée ; ainsi c'est une des raisons pour laquelle l'herbartianisme marqua profondément l'éducation japonaise (Yamamoto, 1985, p.71).

Par ailleurs, dans la pensée pédagogique herbartienne, une série de questions liées à l'éducation – la possibilité, la nécessité, le but et la modalité de l'éducation – sont bien reliées entre elles, dans un sens humaniste et individualiste. Alors qu'intégrées dans le contexte japonais, la possibilité et la nécessité de l'éducation se transformaient en arguments utilitaristes, le but de l'éducation se limitait à une interprétation idéologico-impérialiste, et il manquait la modalité de l'éducation – bien efficace pour diriger un cours collectif.

En fait, la puissance méthodologique et pratique de la conduite d'un cours dans l'herbartianisme, entre autres le schéma de leçon en cinq étapes de Rein, séduisait autant les spécialistes de l'éducation que les enseignants sur le terrain (Galan, 1999, p.56). La considérant comme applicable à n'importe quelle matière, les spécialistes écrivirent de nombreux ouvrages didactiques montrant des exemples de leçons pour chaque matière, qui devaient être par la suite utilisés pour former des maîtres. Ainsi, autour de 1900, la didactique *classique* à la japonaise fut parachevée dans la région de la capitale, et alla se diffuser en province. Au cours de cette diffusion, la « leçon en cinq étapes » semble avoir été réduite à trois étapes (« préparation » – « généralisation » – « application »). Et c'est cette forme simplifiée qui se pratiquait sur le terrain scolaire (Hashimoto, 2015a, p.11).

5.2.1.3 Conclusion

⁷⁸ En japonais : *tokuiku*

La construction de l'éducation moderne au Japon s'accompagna de la recherche et d'un certain achèvement d'une didactique standardisée. Dans un premier temps, la méthode d'enseignement simultané, introduite dans un intérêt d'optimiser la scolarisation des enfants et la diffusion des connaissances, intervint aussi dans le rapport entre le maître, les élèves et les savoirs transmis, de manière à déterminer le statut de chacun entre l'autorité et la soumission. Ensuite, les méthodologies herbartianistes charpentèrent le mode de transmission bien standardisé dans les écoles primaires publiques japonaises. Cependant, la tentative d'une didactique modernisée ou occidentalisée entraîna paradoxalement une tendance traditionaliste telle que la mémorisation et la routinisation du processus d'enseignement sur le terrain. La force unificatrice de la didactique et des manuels scolaires entièrement contrôlés par l'autorité ne servait qu'à répandre une éducation sans vie, sans enfants voire sans acteurs.

L'Éducation nouvelle au Japon apparut dans ce contexte, contre l'éducation officielle et publique.

5.2.2 Mouvement de l'Éducation nouvelle

La critique contre l'éducation publique coïncide, plus ou moins, avec la montée de la conscience démocratique chez le peuple japonais, marquant notamment une période entre les années 1910 et 1920. En fait, le premier gouvernement issu de la politique des partis fut formé en 1918, et la première législative au suffrage universel fut organisée en 1925. Le mouvement démocratique et les revendications pour des droits civils se répandirent alors dans la société. Dans ce contexte global, la politique éducative et l'école publique fondées sur le nationalisme impérialiste entraient en contradiction avec le réveil de la citoyenneté. En plus, l'intention politique centrée sur l'inculcation des valeurs idéologiques entraînant le formalisme voire la momification de l'éducation devint un problème de plus en plus important même pour les responsables de la politique éducative. Ainsi, ces derniers finirent par accorder une certaine liberté pédagogique aux acteurs du terrain afin qu'ils trouvent des solutions eux-mêmes.

Ce qui caractérise donc le mouvement de l'Éducation nouvelle au Japon, c'était d'abord la motivation centrée sur la recherche d'approches nouvelles sur « comment enseigner » (Hashimoto, 2015a, p.13). Mais les questions « quoi enseigner » et « pourquoi enseigner » restèrent entre les mains des politiques, ainsi intouchables directement. Par ailleurs, ce

mouvement japonais n'allait pas de soi : il y eut des influences du monde éducatif de l'étranger comme entre autres l'éducation progressive de John Dewey (1859 -1952) et de William H. Kilpatrick (1871-1965) aux États-Unis, et l'éducation nouvelle de Célestin Freinet (1896-1966), d'Ovide Decroly (1871-1932) et de Maria Montessori (1870-1952) en Europe, développées de façon plus ou moins simultanée. Des pédagogues japonais, dans un premier temps, étudièrent et examinèrent leurs théories et leurs pratiques afin de les incorporer dans leur propre pédagogie. Mais la vraie nouveauté de l'Éducation nouvelle, que ce soit en Occident ou au Japon, demeure dans une nouvelle conception de l'éducation où « pourquoi », « quoi » et « comment » s'organisent autour de l'enfant. Si la pédagogie dite traditionnelle se base sur l'humanisme intellectuel – l'humanité bâtie sur l'ensemble des savoirs intellectuels remontant à la Grèce antique redécouverte au moment de la « Renaissance », se justifiant par son authenticité historique et produisant une autorité idéologique (Houssaye, 2014, p.115) –, l'esprit de l'Éducation nouvelle rappelle plutôt un humanisme éthique et ontologique associé à l'idée démocratique, en s'appuyant, d'une part sur la psychologie infantile – l'enfant saisi comme une entité plus proche de la nature que de l'homme et par conséquent, comme quelqu'un qui comprend et apprend différemment que l'adulte –, et d'autre part sur la nature de l'existence humaine située entre le soi, l'interaction avec les autres personnes et l'environnement. Autrement dit, la pensée de l'Éducation nouvelle rejoint, au fond, celle sur la « vie » humaine entendue comme une « vie » tant physique que métaphysique, éthique qu'ontologique, qui affecte la réflexion sur la relation entre l'enfant et les connaissances, l'enfant et l'enseignant ainsi que l'éducation et la société. C'est le cas notamment des idées qu'on trouve chez Dewey, Decroly et Bergson : leur pensée et idées éducatives traitent de la « vie ».

Le mouvement de l'Éducation nouvelle japonaise peut ainsi, en effet, être considéré comme faisant partie du vitalisme de Taishô (voir Chapitre IV) où le terme « vie (*seimei*) » était une source fondamentale de réflexion dans différentes disciplines académiques et dans des manifestations sociales de diverse sorte, revendiquant l'importance de la « vie » par rapport au régime politique, à la société capitaliste, à la situation internationale (la guerre) etc. de l'époque. Ainsi, sympathisant avec les grands philosophes et ceux promoteurs de l'Éducation nouvelle en Occident, certains pédagogues japonais fondèrent leur pensée et pratique pédagogique sur l'existence profonde de l'homme, l'enfant et l'éducation pour tendre vers un humanisme ontologique fondé sur la vie qui n'a rien à voir avec la vision utilitariste, économique et manipulable de l'enfant et de l'homme qui régnait puissamment dans le monde éducatif japonais.

L'objectif de la section suivante est d'examiner l'exemple d'un pédagogue japonais important pour mettre en avant les idées et les philosophies occidentales auxquelles se référait sa pensée, afin de mieux comprendre certaines des caractéristiques de ce mouvement japonais de la première moitié du 19^{ème} siècle et sa position dans l'histoire de la pensée pédagogique du pays.

5.2.2.1 Réveil au métier d'enseignant

Hashimoto (2014a, p.135) estime que l'importance du mouvement de l'Éducation nouvelle dans l'histoire de l'éducation au Japon correspond à un réveil à la pensée pédagogique et au métier d'enseignant chez des enseignants de terrain.

Quarante ans après la réforme de Meiji (1867), la vie des Japonais évoluait à grande vitesse avec le développement urbain, industriel et économique, et une nouvelle classe dite « bourgeoise » apparaissait. Dans ce contexte, le besoin d'une éducation qui convienne aux exigences de l'époque se ressentait plus en plus fortement dans la population.

Les éducateurs ou penseurs, considérés de nos jours comme des pédagogues ou des partisans de l'Éducation nouvelle, avaient une vision commune quant à la façon dont le Japon devait être par rapport au reste du monde (Abe, 2015, p.233-234). C'est-à-dire qu'ils voyaient que depuis la réforme de Meiji, le Japon ne cherchait qu'à imiter l'Occident mais, pour eux, ce n'était pas comme cela que le Japon trouverait sa place dans le monde car il lui était nécessaire d'abord de se créer une propre culture. Cette problématique s'appliquait parfaitement à l'éducation devenant formalisée et formaliste, leur semblant incapable de projeter quoi que ce soit dans la société du futur. C'est ce point de vue qui donna lieu à un certain réveil à la responsabilité d'éduquer pour l'avenir du pays.

À l'époque, on attendait des enseignants qu'ils transmettent efficacement des savoirs et des valeurs que l'État déterminait. Autrement dit, ils n'étaient pas du tout là pour poser des questions ou réfléchir au sens de ce qu'ils faisaient, mais juste pour développer des didactiques efficaces et économiques – globalement, pour travailler comme des « machines à enseigner » (Hashimoto, 2015a, p.15). Le passage de l'enseignant soumis et inconscient à celui qui pense, réfléchit et critique par lui-même était donc une vraie révolution copernicienne. Le fait que le mouvement de l'Éducation nouvelle émerge du bas, c'est-à-dire du terrain (praticiens-théoriciens, instituteurs engagés) et non pas du haut (professeurs universitaires, politiciens)

révélaient la motivation des révolutionnaires fondée sur leur appréhension de situations concrètes d'apprentissage, des enfants, ainsi que sur leur sensibilité à s'intéresser à tel ou tel aspect.

En fait, malgré la diversité pratique et théorique de chaque pédagogie, leur posture fondamentale partageait plus ou moins les points suivants : la nécessité de se poser la question de leur propre existence dans le métier ; l'importance de se rapprocher des enfants, de s'intéresser à chaque enfant et de les respecter. Pour eux, l'avenir du pays était lié directement à celui des enfants. Ainsi, les apprentissages scolaires devaient leur permettre de mieux vivre et l'enseignant devait chercher à mieux les accompagner.

Le réveil au métier d'enseignant s'accompagnait donc d'une évolution de la relation entre l'enseignant et l'élève, ce qui était d'ailleurs un des éléments principaux de l'Éducation nouvelle que ce soit au Japon ou ailleurs⁷⁹. Dans la section suivante, nous allons voir de manière plus concrète les différents points que nous venons d'évoquer, en examinant particulièrement la pensée pédagogique d'Oikawa - une des figures représentatives de l'Éducation nouvelle japonaise.

5.2.2.2 « Éducation dynamique » - Pensée pédagogique d'Oikawa

5.2.2.2.1 Biographie et questionnements

Heiji Oikawa (1875-1939) est issu d'une famille d'origine paysanne. Par besoin financier, il commença à enseigner dès qu'il sortit de l'école primaire. Après avoir été diplômé de l'école normale de Miyagi (formation des enseignants en premier cycle) dans la région du Tôhoku, il obtint l'habilitation à enseigner au collège en passant le concours officiel. En 1907, il devint enseignant à l'école normale des filles d'Akashi dans le département de Hyôgo, ainsi que responsable pédagogique de l'école primaire annexe, où il passa toute sa vie en se consacrant à ses recherches et expérimentations pédagogiques.

Pendant ses premières années d'instituteur, il rencontra diverses situations problématiques : enfants montrant de la mauvaise volonté à apprendre à l'école, différence de

⁷⁹ Au Japon, l'enseignant n'était pas forcément considéré comme une incarnation des savoirs scientifiques, car, sans doute, la tradition scientifique n'était pas aussi importante que dans les pays européens. Mais l'autorité didactique était liée plutôt à la posture utilitariste de la part de l'enseignant, qui voyait chez les enfants la possibilité de devenir des personnes compétentes et utiles pour la nation (Hashimoto, 2015a, p.27). Il s'agit de la problématique qui est en jeu ici.

niveau entre les enfants due à leur situation familiale, enfants non-scolarisés issus de familles défavorisées ayant de grandes difficultés d'apprentissage. Ces expériences le sensibilisèrent à l'importance de prendre en compte l'environnement quotidien des enfants dans l'apprentissage scolaire. En même temps, Oikawa se posait les questions suivantes : comment aider les enfants connaissant des difficultés ? ; comment faire apprendre les enfants par eux-mêmes ? Ces questions l'amènèrent à faire un grand voyage à la recherche de pédagogies adaptées dans la direction de l'Éducation nouvelle.

Il étudia la tendance pédagogique des États-Unis de l'époque (des années 1900 et 1910) – le mouvement de la *child-centered education* (Reese, 2001, p.17) dont l'herbartianisme américain et le courant de l'éducation progressive⁸⁰ –, lut de nombreux livres d'éducation en anglais et en japonais, y compris des livres traduits, dans divers domaines comme la psychologie, la philosophie, la logique ou la physiologie, et ainsi construisit et théorisa ses propres principes et pratiques pédagogiques en travaillant mutuellement avec des enseignants du terrain. Les principes éducatifs de son école étaient : 1) de soutenir les enfants pour qu'ils apprennent par eux-mêmes ; 2) de soutenir les recherches et les expériences des enfants dans l'apprentissage ; 3) de répondre à la différence entre les enfants et aux besoins de chaque enfant.

Concrètement, la recherche pédagogique d'Oikawa commence par l'aspect d'organisation du cours et de la classe : il s'agit d'introduction de la méthode d'enseignement en groupe⁸¹ (*group method*). En effet, Oikawa critiquait la méthode d'enseignement simultanée qui ne s'adaptait pas aux différences entre les élèves, et notamment ceux en difficulté. La méthode individuelle était un remède courant pour ce problème, mais celle-ci lui semblait présenter une certaine limite. L'invention d'Oikawa fut, tout en se basant sur l'unité de la classe, de combiner la méthode simultanée, individuelle et en groupe en fonction de la difficulté et des besoins de chaque élève. Voici, un modèle de cours selon cette méthode : le cours commence en mode simultané et des élèves ayant compris passent aux exercices, tandis que ceux n'ayant

⁸⁰ Les idées de Rousseau et Pestalozzi eurent une grande influence sur le monde éducatif américain dès le début de 19^{ème} siècle. Notamment, l'attention portée à la compréhension romantique de l'enfance dans l'*Émile* et à l'importance de l'amour pédagogique des éducateurs dans *Gertrude* suscitèrent chez des innovateurs américains de l'intérêt pour l'éducation des jeunes enfants, dont un grand essor du *kindergarten* froebélien dans ce pays. Entre la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, l'éducation américaine connut des innovations pédagogiques importantes en introduisant des approches scientifiques. Parmi elles, nous pouvons citer notamment le courant de l'herbartianisme, du béhaviorisme et de l'éducation progressive (Parkerson, 2001, p.106-112). Concernant l'herbartianisme, à la différence de la situation japonaise, la fameuse « leçon en cinq étapes » se développa de manière éclectique avec des approches centrées sur l'enfant et d'autres courants pédagogiques. Ainsi, Oikawa, dans un premier temps, se référa beaucoup aux pédagogies développées par des herbartiens éclectiques, sans pourtant connaître le détail contextuel américain (Hashimoto, 2005, p.228).

⁸¹ En japonais : *Bundanshiki kyôikuhô*

pas suffisamment compris sont regroupés et l'enseignant recommence. Cette dernière étape peut se répéter suivant les besoins des élèves.

Par ailleurs, un tel changement du mode d'enseignement du type centré sur l'enseignant à celui sur les élèves n'affecterait-il pas le processus d'enseignement représenté notamment par la « leçon en cinq (ou trois, dans le cas japonais) étapes » herbartien ? Oikawa était d'avis que le processus d'enseignement devait concorder avec le processus d'apprentissage des enfants, autrement dit, avec le principal mode d'apprentissage chez les enfants. Cette dernière question rappelle tout d'abord que le processus d'enseignement se rapporte aux savoirs à transmettre, cantonnés en matières, organisés par programme, et ceci du point de vue d'un adulte. C'est-à-dire que l'objectif, le moyen et le contenu de l'enseignement sont tous liés d'une certaine manière. Lorsqu'on s'intéresse au processus de l'apprentissage des enfants, l'organisation de « pourquoi, comment et quoi apprendre » nécessite un changement de point de vue et une autre logique. L'« Éducation dynamique » d'Oikawa est, en fait, un ensemble de conceptions, concepts, théories et philosophies répondant à la question « pourquoi, comment et quoi apprendre ». C'est la pensée fondamentale qui sous-tend toutes ses pratiques pédagogiques, et c'est la raison pour laquelle elle fait l'objet de notre analyse approfondie.

L'expression « éducation dynamique » est un emprunt à *The Dynamic Factors in Education* (1906) d'O'shea, un éducateur américain. O'shea utilisa le terme *dynamic* dans le même sens que *motor* - un synonyme de la spontanéité ou l'auto-(éducation) dans l'éducation progressive. Oikawa entendait par l'« éducation dynamique », en opposition à l'« éducation statique » représentant la transmission classique du savoir, un mode d'apprentissage où la participation des enfants aux activités est primordiale. Il développa ses idées sur l'éducation dynamique notamment dans ses deux ouvrages – *Enseignement en groupe en éducation dynamique*⁸² (1912) et sa suite, approfondissant son propos en l'appliquant à différentes matières, *Enseignement en groupe par matières en éducation dynamique*⁸³ (1915). Ces livres se composent de pratiques pédagogiques s'inspirant de plusieurs éducateurs américains, entre autres ceux du courant de l'herbartianisme, et d'une partie théorique et philosophique correspondant à l'« éducation dynamique » pour laquelle Oikawa s'appuyait sur Dewey et Bergson. En effet, il avait lu *The child and the Curriculum* (1902), *How we Think* (1910) et *Interest and Effort in Education* (1913) de Dewey ainsi que *l'Évolution créatrice* en traduction

⁸² En japonais : *Bundanshiki dôteki kyôikuhô*

⁸³ En japonais : *Bundanshiki kakuka dôteki kyôikuhô*

anglaise(1911) de Bergson, et semblait être convaincu de la pertinence de ses idées sur l'« éducation dynamique » (Hashimoto, 2015b, p.210-211).

5.2.2.2.2 Conception du « monde dynamique »

L'« éducation dynamique » d'Oikawa s'inscrit, en premier lieu, dans un monde perçu comme dynamique où l'histoire humaine est considérée comme évolutive. Selon cette perception et ses expressions ou termes (mis entre guillemets), la vie humaine évolua et continue d'évoluer pour faire tendre les « exigences » humaines vers un « idéal ». Ceci veut dire que l'humain avait et a toujours l'« exigence (ou le besoin ou l'envie) » de s'améliorer et de se renouveler pour que sa vie quotidienne soit meilleure qu'avant. L'histoire humaine est ainsi le « processus » infini des « activités » (la répétition de choix et d'efforts) afin de réaliser des « exigences » de vie dont la plus essentielle est l'idéal. Lorsque l'homme perçoit une impossibilité d'atteindre un certain objectif dans sa vie avec des moyens qu'il possède ou qu'il a développé auparavant, l'homme commence à mesurer quelle amélioration il faut apporter. Autrement dit, il essaye d'évaluer l'« idéal » pour un problème donné. Le degré de pertinence de l'évaluation de l'« idéal » dépend de l'intensité de l'« exigence », c'est-à-dire plus forte l'exigence de l'homme sera, plus haute sa qualité d'évaluation.

Revenons sur le terme « processus » qui a un sens précis chez Oikawa. Le « processus » est une lignée de transformations complexes, destinée à aboutir à une organisation structurée (un ensemble d'étapes) ou à un résultat pertinent (*Ibid.*, p.212). C'est l'ensemble des étapes organisées qui rend une activité réalisable, et chaque étape contient une ou plusieurs fonctions ou valeurs en soi. Prenons l'exemple de la fabrication d'une tasse. Celle-ci a une fonction globale, celle de recevoir une boisson chaude. Par ailleurs, chaque étape de fabrication a également une fonction ou une valeur – préparer un matériau précis, lui donner une forme précise, la cuire avec précision etc. Ainsi, sa réalisation inclut un « idéal ». Voyons un autre exemple, celui de la riziculture. On commence par les semailles, et lorsque le riz mûrit, cette activité aboutit. Le « processus » se compose de nombreuses étapes (préparer le lit des semences, repiquer les plants, désherber, contrôler l'eau, et ainsi de suite...) qui ont, chacune, leur propre fonction ou valeur en soi. L'« idéal » de la riziculture se trouve dans le fait de faire mûrir le riz au mieux et d'en mieux réaliser et assurer la récolte. Au fil du temps, les hommes améliorèrent et firent évoluer ce « processus », et ils continuent à l'améliorer et à le faire évoluer en améliorant et en faisant évoluer leurs savoirs, leurs outils et leurs techniques.

Enfin, dans une telle conception de la vie humaine, Oikawa insère une notion de « développement de personnalité ». L'homme est une entité qui conçoit un « idéal » et qui essaye de le réaliser par des « activités ». Oikawa écrivait que « s'adapter petit à petit, créer des valeurs pas à pas, ne pas se contenter de la situation présente et élargir son univers à travers la réalisation des nouvelles exigences, c'est cela qui fait développer la personnalité » (*Ibid.*, p.214). En effet, pour Oikawa, l' « idéal » n'est pas quelque chose d'immuable ni d'objectif, mais il est subjectif et se renouvelle constamment. Il pensait que c'est parce que l'« idéal » était une passion, une volonté subjective continuant à se construire que l'homme, que ce soit l'adulte ou l'enfant, était capable d'apprendre par lui-même à travers ses expériences, et ainsi de bâtir par lui-même une nouvelle vision du monde.

L'histoire humaine dynamique et évolutive d'Oikawa exposée ci-dessus nous semble rejoindre l'expérience des générations passées – une expression de Dewey. Dewey l'explicitait dans *The child and the Curriculum* (1902) (le titre en français est *L'Enfant et les programmes d'études*) :

« Les diverses branches d'études telles que l'arithmétique, la géographie, les langues, la botanique, etc., sont elles-mêmes des expériences – celles de la race humaine⁸⁴. Elles incorporent les résultats cumulatifs des efforts, des luttes et les succès de l'humanité. Elles présentent tout cela, non pas comme une simple accumulation, un amas confus de bribes d'expériences, mais d'une manière organisée et systématisée ; c'est-à-dire formulée après la réflexion. » (Dewey, 2004, p.65).

Dewey, partisan du progrès, critiquait les méthodes pédagogiques classiques et conservatrices qui se basaient sur l'inculcation de savoirs tout faits sans rapport avec la vie quotidienne des enfants - des expériences qu'ils devraient ou pourraient avoir dans leur vie familiale et sociale. Mais cela ne veut pas dire que Dewey tenta de couper les ponts avec le passé (Blais, Gauchet, Ottavi, 2010, p.226). Au contraire, il était d'avis que l'apprentissage, y compris l'acquisition des connaissances, se faisait par la réappropriation des expériences humaines du passé. Car dans la mesure où le savoir est produit par des êtres humains dont le travail donne forme au monde actuel qui définit l'environnement où des nouveaux-venus

⁸⁴ Pour Dewey, le mot « race » est tout simplement synonyme d' « humanité », écrivait Gérard Deledalle, dans l'introduction, après avoir vérifié l'usage du mot à l'époque ainsi que l'évolution de la pensée deweyenne entre les deux guerres.

grandissent, le savoir les concerne. C'est une manière de concevoir la transmission comme une extension de l'expérience la plus fondamentale, celle de la vie quotidienne (*Ibid.*, p.228).

La doctrine de Bergson est assez significative quand il s'agit de la valeur attribuée à l'« activité » humaine. Dans *La Pensée et le mouvant* (1934), il fait référence aux deux essences humaines, à savoir la fabrication (*homo faber*) et la réflexion (*homo sapiens*). La définition de l'*homo faber* exprime la véritable nature de l'homme ; quant à l'*homo sapiens*, il est né de la réflexion de l'*homo faber* sur sa fabrication, et ainsi les deux sont naturellement étroitement unis (Millot, 1941, p.320). Cependant, il arrive très souvent qu'on exalte l'homme intelligent plutôt que son binôme, car il est fort en rationalité et il réussit à verbaliser une pensée complexe. Quant à l'homme fabricant, il produit un travail mental dont la forme d'intelligence est l'intuition. Bergson récuse la supériorité que l'homme de tête revendique, car la réflexion et la fabrication sont deux activités différentes qui doivent se compléter. Ainsi, chez ceux qui vivent vraiment en conformité avec leur nature, l'*homo faber* et l'*homo sapiens* tendent à se confondre (*Ibid.*, p.321). Bergson était convaincu du fait que l'homme était essentiellement fabricant, non pas seulement pour fabriquer des choses, mais aussi se fabriquer soi-même. La création de soi par soi, c'est ce que Bergson appelle la vie morale.

Ces points de vue sont révélateurs pour la pédagogie. En fait, Bergson proclamait, dans *La pensée et le mouvant*, la valeur du travail manuel à l'école. Parce que tout d'abord « un savoir tout de suite livresque comprime et supprime des activités qui ne demandaient qu'à prendre leur essor », et puis « l'intelligence est essentiellement la faculté de manipuler la matière ». Alors, pourquoi ne profite-on pas de « l'éducation de la main », pour faire remonter l'intelligence « de la main à la tête » ? De ce fait, Bergson fait confiance à l'enfant qui est naturellement « chercheur et inventeur », car il est « plus près de la nature que l'homme fait » (Bergson, 2009, p.92-93).

Pour conclure, nous ne pouvons pas nous empêcher de voir certaines résonances entre la conception du monde dynamique d'Oikawa et celle de l'homme bergsonien, d'autant plus que tous les deux parviennent jusqu'à la fabrication de soi, que l'un appelle le « développement de personnalité » et l'autre la « vie morale ». Nous reviendrons sur ce point plus tard.

5.2.2.2.3 Théorie de l'« éducation dynamique »

Pour Oikawa, le terme « éducation dynamique » suppose les quatre choses suivantes : 1) l'« essence humaine » se trouve dans la « vie » ; 2) les activités infantiles, tout en se basant sur le « savoir », sont enrichies par des « émotions » et des « affections », accompagnées du « corps » et comprennent des « idéaux » ; 3) les activités des enfants sont supportées par leur propre « motivation d'apprentissage », et sont leurs propres « matières d'apprentissage » ; 4) de telles activités infantiles vont de pair avec leur « vie quotidienne » qui est un lieu offrant aux enfants des occasions d'« apprendre à apprendre par eux-mêmes » (Hashimoto, 2013, p.210). Dans la section présente, nous essayerons de mettre en relief la théorie de l'« éducation dynamique » par une association organique des trois derniers points. Le premier point sera traité en détail dans la partie suivante⁸⁵.

Comme Dewey, Oikawa se préoccupait de la distance ou du décalage entre les savoirs enseignés et les expériences des enfants - le monde où se déroule la vie des enfants. En effet, les « savoirs » sont des extractions abstraites de divers faits classés suivant des thèmes, et par conséquent ils sont l'ensemble des décompositions écrites. Tandis que les activités des enfants comprennent non pas seulement des savoirs mais aussi des « émotions » et des « affections ». De ce fait, l'activité de l'enfant est, par nature, globale et expérientielle. Oikawa (*Ibid.*, p.212) écrit, à ce propos, que « les enfants n'essayent jamais d'extraire des concepts similaires des faits établis, mais ils répètent, sans cesse, des hypothèses et des expérimentations en appliquant leurs expériences antécédentes aux nouvelles ». Ainsi, le savoir séparé des émotions et des affections ne peut pas être un mode d'apprentissage adapté à l'enfant.

« Le savoir aide à élaborer le plan d'organisation, mais la réelle organisation se fait par l'activité musculaire » (Hashimoto, 2015b, p.216) écrit Oikawa. Ceci reflète son opinion selon laquelle utiliser les mains, les jambes et agir, c'est cela qui fait reconnaître à l'enfant ce qui lui manque, quel est le problème et ainsi comment changer son comportement. C'est une image qui nous rappelle l'intelligence qui remonte « de la main à la tête » de Bergson. La question qui se pose ici, c'est de savoir comment relier le « savoir » qui est le résultat de toutes les expériences et expérimentations humaines et l'enfant qui commence à apprendre et découvrir par ses propres expériences et expérimentations. Si nous anticipons, poser cette question, c'est déjà supposer la continuité entre les deux, ce qui est l'idée aussi bien d'Oikawa que de Dewey

⁸⁵ Nous nous bornons ici à attirer l'attention sur la distinction que nous faisons entre le terme de « vie » et celui de « vie quotidienne ».

qui surmonta le dualisme programme-enfant par sa philosophie⁸⁶. Revenons et continuons sur la théorie d'Oikawa.

L'activité des enfants est riche en émotions et en affections car elle est dirigée par les intérêts ou les besoins subjectifs de l'enfant. Lorsqu'il cherche, par intérêt ou par besoin, des solutions à des problèmes, son activité s'accompagne forcément d'un « idéal » au sens subjectif. L'apprentissage par l'activité qu'Oikawa développe se base sur cette caractéristique de l'activité. Ainsi, le mode d'apprentissage dans le cadre de l'« éducation dynamique » est l'auto-apprentissage de l'enfant par l'émergence de sa propre « exigence (intérêt, besoin) » s'orientant vers la réalisation de celle-ci.

Prêtons attention, maintenant, à ce qui se passe dans et pendant l'apprentissage. Ceci renvoie au « processus » d'auto-apprentissage qu'Oikawa appelle « matière ». Si, au sens scolaire, le terme « matière » est attribué à l'unité disciplinaire (mathématique, science, français...), la définition d'Oikawa en diffère : la « matière » est un « processus » dans lequel l'enfant satisfait ses « exigences (ou besoins) », approfondit ses « intérêts » et résout ses « problèmes ». Nous nous rappelons que, dans la mesure où le « processus » vise à atteindre un certain objectif ou résultat, le « processus » est un ensemble d'« organisation (étapes) », plus ou moins précis et structuré, qui le rend réalisable. Or, l'« organisation » consiste, en effet, en savoirs, savoir-faire, techniques, sagesses... bref, toutes les intelligences que l'humanité a créées. Pour être simple, pour Oikawa, le « processus », l'« organisation » et la « matière » sont les différentes appellations d'un seul fait d'auto-apprentissage. Sauf que ni le « processus », ni l'« organisation », ni la « matière » ne préexistent (ne sont pas présupposés) et que c'est, en principe, l'enfant qui crée, génère son propre chemin en agissant.

Quant à la fonction des programmes d'études (le contenu de l'enseignement) que les manuels scolaires représentent, ceux-ci sont considérés comme une référence ou un guide qui peut servir à l'enseignant, selon les besoins, pour mieux faire saisir aux enfants leur propre « matière ». En effet, selon l'« éducation dynamique », le rôle majeur de l'enseignant est

⁸⁶ Concrètement, Dewey a inventé l'idée de l'« occupation » comme l'activité d'apprentissage réelle à l'École laboratoire de Chicago (1896-1904). Les « occupations », se transformant plus tard en *curriculum*, sont des activités tirées et organisées à partir des intérêts et des pulsions naturelles des enfants, comme par exemple, cuisinier, jardiner, travailler le bois et le métal, tisser, coudre ; ce sont des activités et des instruments fondamentaux de la société américaine à l'époque (Bertrand, Valois, 2000, p.131). Au Japon, des activités tirées de la « vie quotidienne » étaient plus ou moins introduites dans les écoles s'intéressant à la « nouvelle éducation ». Oikawa se consacra au développement de l'« unité de la vie quotidienne » - le terme correspondant à l'« occupation » de Dewey -, avec les enseignants de son école de manière à prendre en compte les spécificités locales et culturelles. Ceci représente une des premières expériences du *curriculum* au Japon, au sens initial (celui d'éducation progressive) (Hashimoto, 2013, p.203).

d'abord de comprendre le « processus d'apprentissage » de chaque enfant, ensuite de les aider et les orienter pour que le germe de leur propre « matière » se développe mieux et dans une bonne direction.

Ce faisant, on prend en compte la différence qui existe entre les contextes familiaux des enfants – leur « vie quotidienne » respective. En fait, l'« exigence (ou intérêt ou besoin) » des enfants, selon le terme d'Oikawa, est un reflet de leur valeur respective. Il donne un exemple : le dessin de l'enfant est dominé par leur propre valeur. L'enfant dessine tout d'abord une maison transparente, et puis il la remplit en dessinant ses parents, ses frères et sœurs, sa chaise, sa poupée, son chat, et ainsi de suite. Car ces choses ont pour lui une valeur importante pour son foyer (Hashimoto, 2013, p.211). Les valeurs de l'enfant sont établies en relation étroite avec sa « vie quotidienne ».

La « situation » est un concept faisant partie de la « vie quotidienne », mais elle fait l'objet de la « matière (le processus de la résolution des problèmes) ». La « situation » est, plus précisément, une situation qui comporte une problématique et qui nécessite une adaptation. Pour être clair, cette problématique ou cette nécessité d'une adaptation, appelée « problème », est quelque chose qui émerge à l'intérieur de l'enfant, d'où l'inséparabilité entre sa « vie quotidienne » et sa valeur (subjective). Lorsque l'application des expériences antérieures de l'enfant ne sert plus à résoudre un nouveau « problème » - une occasion pour s'adapter, inventer et ainsi surmonter -, une « situation » lui apparaît. La « vie quotidienne » est une répétition des « problèmes » et des résolutions, car une fois résolu, un nouveau « problème » apparaît, et cela continue pendant toute la vie. L'« éducation dynamique », s'inscrivant dans cette perspective, vise finalement à faire développer chez les enfants une capacité d'affronter ses « situations » pleines de « problèmes » et pour pouvoir les résoudre par eux-mêmes. Autrement dit, l'objectif de l'éducation est de leur faire « apprendre à apprendre » pour toute la vie. De même, l'« éducation dynamique » croit que cet apprentissage, utilisant à la fois le corps (pour fabriquer, expérimenter) et la tête (pour réfléchir) et ainsi amenant les enfants à un apprentissage où l'on est profondément impliqué et engagé, rend possible un « réel développement de la personnalité ».

5.2.2.2.4 « Vie quotidienne » et « Vie »

Comme nous venons de le voir, la « vie quotidienne » de l'enfant occupe une place essentielle dans la pensée pédagogique d'Oikawa. L'« exigence », l'« intérêt », le

« problème », qui constituent la « vie quotidienne », sont des éléments pédagogiques fondamentaux tant dans la motivation et l'engagement de l'enfant pour son « activité » que dans la raison d'être de l'éducation (ou l'« éducation dynamique »). Mais que-ce que la « vie quotidienne » dans laquelle l'enfant entre par une « activité » par « exigence », repère son « intérêt » et cherche à résoudre son « problème » en tendant vers un « idéal » ?

Une telle vision de la « vie quotidienne » se rapporte tout d'abord à l'« instinct ». Il semble que certains livres pédagogiques américains auxquels Oikawa se référait parlaient de l'« instinct » référé à l'enfant. La place de l'« instinct » est plus claire chez Dewey : l'« instinct » est un facteur psychologique et une des capacités de l'élève, et ainsi est à la fois le matériau de base et le point de départ de toute éducation (Bertrand, Valois, 2000, p.128). La compréhension de l'« instinct » chez Oikawa s'inscrit dans cette perspective, c'est-à-dire qu'il considère l'« activité » de l'enfant comme celle de l'« instinct ».

Mais sa réflexion va encore plus loin. En fait, l'« instinct » est une apparition de l'« exigence » de la « vie », ou plus précisément la « fonction » devant satisfaire l'« exigence » de la « vie ». Donc, si la « vie quotidienne » est un lieu où le sujet s'engage tout naturellement et agit en réponse à une « situation » problématique qui émerge devant lui, c'est parce que la « vie » l'exige. Et si la « vie quotidienne » s'oriente vers la résolution du « problème », l'amélioration de la « situation », c'est parce que l'« idéal » est dans l'« instinct » qui est une manifestation directe de la « vie ». Chercher à mieux vivre est la nature de la « vie », et donc celle de l'humain, par-là même celle de la pédagogie et de l'éducation.

À ce propos, faisons référence à la langue japonaise. En japonais, la « vie quotidienne » se dit *sei-katsu* (生活), l'« activité » *katsu-dô* (活動) et la « vie » *sei-meï* (生命). La « vie quotidienne » *sei-katsu* (生活) est, selon l'interprétation d'Oikawa, l'« activité de la vie » *sei-meï no katsu-dô* (生命の活動). Cette association du terme n'est pas du tout l'usage courant, mais nous soulignons juste que dans la pensée d'Oikawa, la notion de « vie » est organiquement liée à celle de « vie quotidienne » ainsi que celle d'« activité », et est importante. D'ailleurs, il est plus judicieux de considérer l'« éducation dynamique » comme une éducation centrée sur l'« activité » plutôt que sur l'« enfant », voire centrée sur la « vie » qui sous-tend l'« activité » (Hashimoto, 2015b, p.215).

Une telle conception de la « vie » ne va pas totalement de soi. En effet, elle se rapporte beaucoup à la philosophie bergsonienne, et notamment à un de ses termes : l'« élan vital »,

développé dans *L'évolution créatrice* (1907) semble avoir inspiré et donné un argument théorique à l'image qu'avait Oikawa de la « vie ». De ce fait, nous parcourons rapidement la pensée bergsonienne telle que développée dans son ouvrage, puis nous repérerons quelques caractéristiques de la conception de la « vie » oikawa-bergsonienne.

Bien que Bergson parte de l'évolution biologique des êtres vivants, dans *L'évolution créatrice*, sa vraie intention est de retrouver l'essence de l'homme dans un mode de connaissance animalière, notamment celui de l'insecte, appelé l'« instinct », que des philosophies occidentales écartaient en le considérant inférieur au mode essentiellement humain de l'« intelligence » censée se situer à la pointe de l'évolution. Mais dans la mesure où l'homme est un être vivant et mobile (comme l'animal), dit Bergson, l'« instinct » reste un de ses modes de connaissance et il fait partie de l'intelligence humaine. L'histoire de l'évolution biologique n'est pas aussi linéaire que l'on croit, et il est possible pour l'homme de remonter l'évolution, de retrouver l'« instinct » et de se le réapproprier. L'« instinct » est une connaissance immédiate dont le mode est commun et partagé entre tous les êtres vivants, et de ce fait, l'« instinct » inclue la sympathie. Quant à l'« intelligence », elle sépare les choses, les quantifie, les qualifie, et les analyse même en soi. L'humain, en tant qu'être vivant, peut réacquérir l'« instinct » par un mode spécifique à notre espèce que Bergson appelle l'« intuition ».

Selon l'interprétation traditionnelle de l'évolution, les êtres vivants s'adaptent à leur environnement et à ses changements. Les facteurs d'évolution se trouvent donc à l'extérieur de l'être vivant. Alors que pour Bergson, l'évolution provient de l'intérieur du corps vivant, par l'impulsion dynamique, imprévisible et créatrice. C'est une image selon laquelle la « vie » évolue elle-même par sa propre nature et ses propres moyens, ce que Bergson appelle l'« élan vital ». Bergson veut rendre à l'homme ce dynamisme vital, oublié et endormi au fur et à mesure que l'homme développe son intelligence par la socialisation et l'éducation. Par contre, l'« instinct » et l'« intelligence » ne s'opposent pas dans la philosophie bergsonienne. Historiquement, l'apparition de l'« instinct » est plus ancienne que celle de l'« intelligence », donnée uniquement à l'espèce humaine. Mais puisque la nature attribue à l'homme ces deux modes en même temps, il ne peut pas vivre exclusivement de l'un ou de l'autre ; tous les deux participent à la vie humaine. Rappelons-nous que c'est un argument qui servait à Bergson à insister sur l'importance du « travail manuel » à l'école. Historiquement, l'*homo faber* précède l'*homo sapiens*, ainsi l'enfant qui grandit est naturellement un être plus instinctif et intuitif qu'intelligent.

Maintenant, nous allons voir comment Oikawa intègre la « vie » bergsonienne dans sa philosophie pédagogique. À ce propos, Hashimoto (2013, p.217) relève chez Oikawa les trois caractères suivants : la « vie » mouvementée ; la « vie » continue ; la « vie » éthique.

Pour ce qui concerne la « vie » mouvementée, en se basant sur Bergson, Oikawa dit que « la vie est un rythme de passion et de froid ». La « passion » peut être un état d'être passionné, le fait de faire un bon accueil, la volonté de continuer dans la présence, et de jouir. Quant au « froid », c'est un état inerte et de laisser faire. Mais l'état « froid » ne dure pas longtemps, car l'homme vivant essaye naturellement de retrouver la « passion ». Pour Oikawa, la « vie » est mouvementée, oscillant entre « passion » et « froid », et la « vie quotidienne » est la « vie » en état de « passion ».

Passons à la « vie » continue. Tout en soutenant le caractère fini d'une « vie » limitée dans un corps donné, la « vie » oikawa-bergsonienne s'étend dans une histoire multiple. Bergson a supposé que l'« évolution créatrice » renvoyait au mode de « vie » commun aux êtres vivants, au-delà de la différence d'espèces, qui est l'« élan vital ». De ce fait, l'histoire de l'« évolution créatrice » est en quelque sorte condensée dans la « vie » humaine ; celle-ci entre dans une logique de l'illimité. Quant à Oikawa, il dit que « ce qui existe est ce qui existait, et est ce qui existera. Cela signifie que le monde est vivant, continu et en mouvement. Vivre, c'est la reproduction continue » (1923). Par-là, il veut dire que la « vie » est liée tant au passé au sens personnel, culturel et social qu'au futur qui sera produit de la même manière. Oikawa continue en affirmant que « la vie n'est jamais toute faite, jamais parfaite et jamais illimitée, sans changement. La vie est sans arrêt, elle est un mouvement et elle est libre ». Dans une telle « vie », tant Bergson qu'Oikawa voient une divinité.

Enfin, que signifie la « vie » éthique ? Pour Oikawa, la « vie » éthique est une façon de vivre en union avec la « vie », plus précisément avec la valeur inhérente à la « vie ». Par exemple, être désintéressé, chercher la vérité sans condition, se comporter moralement et avoir un sentiment esthétique. En fait, Oikawa a une confiance totale en la « vie » car « il n'est pas possible que la vie crée une valeur qui se détruit ». La « vie » est un style de vie, et ce style est éthique. « Il ne faut pas détacher le fait de vivre de la valeur. Il ne faut pas vivre pour une valeur (intéressée, égoïste) ». En fait, la « vie » éthique explique pourquoi la « vie quotidienne » de l'enfant – l'« activité » de l'enfant –, s'oriente vers le mieux vivre. Oikawa pense que la « vie quotidienne » qui génère de la « vie » accueillante, sans calcul et sans condition, est par nature le bien. Rappelons également que la « vie quotidienne » de l'enfant est un lieu où sa valeur - inséparable de sa personnalité - se forme. C'est ainsi qu'il est important d'orienter la

« vie quotidienne » des enfants de manière à leur faire apprendre ce qu'est une « vie » éthique, autrement dit, de les aider à apprendre à mieux vivre, ce qui est le synonyme-même de l'éducation. Et par là même, c'est ce mode éthique de la « vie » que Bergson appelle la « création de soi par soi » ainsi que la « vie morale ».

Pour finir, l'image de l' « élan vital » bergsonien est présente dans l'ensemble de la conception de la « vie » d'Oikawa, lorsque la « vie » se transforme en « passion » en dépassant son état inerte, lorsque la « vie » se met en relation avec le passé et le futur en dépassant sa limite physique, et lorsque la « vie » va chercher une valeur éthique en dépassant son mécanisme biologique de nature auto-suffisant et égocentrique. C'est ce caractère « dépassant » qui donne un réel dynamisme à son « éducation dynamique ».

5.2.2.2.5 Conclusion

Nous avons examiné la pensée pédagogique d'Oikawa, un des pédagogues les plus importants de l'Éducation nouvelle japonaise. En tant que praticien-théoricien, ses pratiques pédagogiques s'appuyaient sur de nombreux éducateurs américains, entre autres ceux du courant de l'herbartianisme et de l'éducation progressive. Au niveau de la pensée pédagogique - l' « éducation dynamique » -, il se référait beaucoup à Dewey et puisait chez lui l'essentiel de sa philosophie et de sa théorie, malgré la complexité de cette dernière. Par ailleurs, au-delà de l'éducation, la pensée d'Oikawa était globalement et fondamentalement fondée sur une philosophie de la « vie », plus ou moins empruntée à Bergson. La « vie » s'y caractérisait par la créativité, la liberté, l'individualité et le sens éthique, en tant qu'une manifestation de l' « élan vital ».

Resituons la pédagogie d'Oikawa dans la problématique de l'Éducation nouvelle japonaise. Le premier point de repère était un certain réveil des enseignants à leur métier. Oikawa fut parmi les pionniers dans ce domaine. Il était sûrement ambitieux, mais il n'était pas un haut diplômé et resta toute sa vie un homme de terrain. Après le succès de ses deux ouvrages (*Enseignement en groupe en éducation dynamique* (1912) et *Enseignement en groupe par matières en éducation dynamique* (1915)), il continua à innover dans ses pratiques et ses idées. Entre 1925 et 1926, il voyagea aux États-Unis et en Europe, entre autres en Suisse et en

Belgique, pour se tenir au courant des éducations nouvelles dans ces pays⁸⁷. La découverte de la psychologie du développement du point de vue médical de Decroly ainsi que sa conception de la « vie » (l'école Decroly « Ermitage » fondée en 1907 est aussi appelée l'école « pour la vie, par la vie ») stimula Oikawa. Désormais et jusqu'à sa mort, il se consacra à l'élaboration du « *curriculum* de l'unité de la vie quotidienne » pour les enfants des niveaux maternelle et élémentaire de son école, tout en essayant d'intégrer dans ses pratiques à la fois la « vie quotidienne » deweyenne orientée vers la notion de la vie sociale, et celle decrolyenne basée sur la biopsychique de l'espèce humaine s'ouvrant vers la nature. Mais Oikawa ne fut pas le seul à créer des *curriculums* : il fit appel aux enseignants de son école, car c'est eux qui étaient les mieux placés pour faire ce travail qu'Oikawa considérait comme étant au cœur du métier d'enseignant. (Hashimoto, 2013, p.203).

En définitive, Oikawa était non seulement parmi les premiers à avoir eu conscience des enjeux du métier d'enseignant, mais il encouragea aussi, directement et indirectement, les enseignants de terrain, motivés et sérieux, à prendre en main l'éducation des enfants. Ce faisant, il contestait, en silence, l'image d'une sage « machine à enseigner » que constituait le corps enseignant, en même temps qu'il montrait le caractère indispensable de la capacité pédagogique de l'enseignant dans une activité éducative en général, et l'importance du fait que l'enseignant restât aussi un apprenant (Hashimoto, 2015a, p.25).

Le deuxième point de repère est l'évolution de la relation enseignant-élève qui accompagnait une telle conception du métier d'enseignant. Comme nous l'avons écrit précédemment, le rôle de l'enseignant selon Oikawa n'était plus de transmettre les savoirs unilatéralement, mais d'aider et d'orienter les enfants dans leur apprentissage. L'enseignant a ici un rôle d'accompagnateur d'une activité réciproque avec l'enfant plutôt que de transmetteur fidèle d'une didactique bien définie. La posture de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant - une existence unique -, se base, au fond, sur le respect de leur « vie » et le caractère unique de celle-ci, ainsi que sur une volonté naturelle et éthique de l'enseignant pour les accompagner.

Cette dernière thématique est importante puisqu'elle renvoie peut-être à un mode de relation humaine assez basique - la réciprocité - que ce soit entre adultes, entre enfants ou entre

⁸⁷ Pendant son séjour aux États-Unis, Oikawa découvrit qu'en Europe, les méthodes de Montessori et Decroly étaient les deux grands courants de l'Éducation nouvelle, qui avaient également été adoptés dans le monde éducatif américain. Dès qu'il rentra au Japon, Oikawa écrivit, dans un article, que dans son pays, à l'époque, l'éducation nouvelle pratiquée en Belgique, en Suisse et en France était relativement méconnue par rapport aux allemande et américaine, et que le centre de l'Éducation nouvelle se trouvait en Suisse, à l'Institut Jean-Jacques Rousseau (Hashimoto, 2014b, p.3).

un adulte et un enfant. Ainsi, la question de la relation enseignant-enfant n'est pas accessoire pour l'Éducation nouvelle : c'est une question certes bien ordinaire mais pourtant fondamentale touchant à la nature de notre « vie » et qui rend l'activité éducative possible. Notre dernière partie conceptuelle sera consacrée à cette question.

5.2.2.3 Fondement de la relation éducative

Qu'entendons-nous par réciprocité entre l'enseignant et l'élève ? Posons-nous d'abord la question de l'origine de la volonté d'un enseignant d'accompagner l'enfant ou l'élève. Est-ce parce que cela fait partie de la méthode et parce qu'il assume son rôle d'enseignant ? Quant à l'enfant, si l'on encourage chez lui l'idée d'apprendre à apprendre et d'auto-formation, ce n'est pas tout seul que l'enfant arrivera à entrer dans ce mode d'apprentissage. L'enseignant et l'élève doivent échanger, communiquer et se répondre. Ce mode de la relation pédagogique et d'apprentissage est indispensable pour une telle conception de l'éducation.

Dans le cadre de notre examen, nous supposons que la réciprocité que l'on peut observer dans une situation éducative renvoie, au-delà du cadre social, à savoir la relation enseignant-élève, à une question éthique et ontologique concernant l'ensemble de l'être humain. Dans cette perspective, nous allons reparler à nouveau de Dewey qui traite du sujet de la nature humaine, et par extension, de la nature et de l'éthique de la relation humaine.

5.2.2.3.1 Éthique de la relation humaine - à la lumière de Dewey

Dewey, en tant que philosophe, travailla sur l'idée de l'expérience tout au long de sa vie intellectuelle (Fabre, 2015, p.22). Influencé par la psychobiologie de William James (1842-1910), par l'évolutionnisme de Darwin ainsi que par la psychologie sociale de l'École de Chicago, sa pensée de l'expérience se naturalisa petit à petit en passant d'une approche métaphysique, entre autres celle de l'idéalisme hégélien et kantien, vers l'appréhension de la réalité des choses humaines et de la vie, autrement dit du *sens commun*. De ce fait, son idée de l'expérience s'inscrit dans une méthode philosophique dite phénoménologique tout en s'intéressant à la question de l'interaction entre sujet et objet, soi et environnement (*Ibid.*, p.23-27) de manière à dépasser le dualisme entre les deux.

Voyons ici son analyse de l' « interaction » dans une approche naturaliste à travers son ouvrage *Experience and Nature* (1925).

Il suppose d'abord l'existence d'un monde physique, matériel et inanimé dont les traits géologiques sont les témoins historiques des interactions dans ce monde. Ensuite, des êtres animés, vivants, qui ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière. D'un côté, au sens biologique, l'être vivant se constitue d'un corps organique dans lequel de nombreuses interactions se produisent. D'un autre côté, l'être animé est un organisme sensible étant en contact avec le monde extérieur ; l'organisme intérieur réagit à et interagit avec des stimulations extérieures réceptionnées par ses organes sensoriels. Ce qui attire notre attention ici, c'est le fait que des stimulations sensorielles se transforment en qualité chez les animaux possédant la locomotion et des télé-récepteurs. C'est-à-dire que la stimulation sensorielle provoque immédiatement à l'intérieur de leur corps un certain « sentiment », « même si ce dernier ne consiste qu'en quelque chose de vague et grossier, un malaise, un vague sentiment de confort, de force ou d'épuisement » (Dewey, 2012, p.238). Ce qui caractérise ainsi l'interaction entre l'organisme et les choses non organiques selon Dewey, c'est le fonctionnement psycho-physique qu'il considère comme la qualité commune de la vie.

En revanche, certaines sources de sentiments (ex. des odeurs, des couleurs, des bruits, des sonorités) restent vagues et non séparées sans le langage, car c'est ce dernier qui permet de les identifier et de les distinguer les unes des autres. De ce fait, l'interaction humaine qui se traduit par une communication langagière produit quelque chose de plus complexe que le fonctionnement psycho-physique ; il s'agit du mental. Dewey caractérise ce dernier par les termes d' « association », de « communication », de « participation » et de « coopération » :

« Tout ce qui existe, en tant que connu ou connaissable, est en interaction avec d'autres choses et entre dans des rapports d'association, tout en étant solitaire et unique » (*Ibid.*, p.168). Lorsque l'homme restitue des événements, ses sensations, ses sentiments au moyen du langage, son imagination associe différentes significations ou différents mots. Le langage (l'activité langagière) est avant tout une interaction mentale et « est une fonction naturelle de l'association humaine » (*Ibid.*, p.166).

« Rien n'est plus extraordinaire que la communication. Que des choses puissent passer du stade d'un processus externe à celui d'une révélation faite à l'homme et par là à elles-mêmes, et que de la communication naissent la participation et le partage ... » (*Ibid.*, p.160). En effet, le terme deweyen de la « communication » ne correspond pas tout à fait au sens et à l'usage

quotidien de ce terme, mais il renvoie à quelque chose qui le sous-tend. La « communication » implique indispensablement une « participation » du sujet, ce qui est d'ailleurs considéré comme une qualité spécifiquement humaine. Supposons une « communication » entre l'homme et un évènement (qui se produit à l'extérieur et qui le concerne). La « participation » est autrement dit le fait que l'homme s'intéresse à l'évènement, réfléchit à ce dernier de manière à s'y associer et à y participer (Tanaka, 2015a, p.44). Prenons un exemple. Lorsque le fermier lève les bras pour jeter les grains, les poules volent et s'éparpillent mais elles reviennent aussitôt que son mouvement s'arrête. Leur réaction est toujours la même étant donné que le mouvement du fermier n'est pas pour elles le signe de nourriture : « il s'agit d'un stimulus qui évoque la volée ». Alors qu'un bébé humain, lui, « apprend à s'y intéresser en tant qu'évènements qui annoncent une fin désirée ; il apprend à les traiter comme des signes d'un évènement ultérieur, de sorte que sa réponse est liée à leur signification ». Ainsi, si « l'activité de la poule est égocentrique, celle d'un être humain est participative » (Dewey, 2012, p.170). La « participation » relève ainsi de la capacité d'imagination et de compréhension des signes et des significations.

Maintenant, supposons une « communication » entre deux humains. La capacité participative de chacun rend leur communication « coopérative ». *A* qui demande à *B* d'apporter quelque chose, une fleur par exemple, en la lui montrant est coopératif avec *B* qui l'apporte en réponse à sa demande. Le geste de *A* (indiquer du doigt) attire l'attention de *B* qui voit la fleur dans la direction de son doigt. Au lieu d'agir à l'égard de la chose prise comme stimulus, *B* « répond d'une manière qui est en fonction de la relation de *A*, de manière actuelle et potentielle, à la chose concernée » (*Ibid.*, p.170). Ainsi, le geste de *A* est compris, du point de vue de *A*, par *B* comme ayant la signification de *montrer*, et le langage de *A* comme un signe de la demande d'apporter. Le geste et le langage sont les porteurs de significations partagées qui rendent possibles que *B* apporte correctement la fleur à *A*, qui quant à lui, se prépare tout à fait naturellement à la recevoir en tendant la main vers *B* ; ils réalisent une entreprise commune. Le langage est ainsi « la communication, l'établissement de la coopération dans une activité qui a ses partenaires, et dans laquelle l'activité de chacun est modifiée et réglée par ce partenariat » (*Ibid.*, p.171).

À propos de la notion de « coopération », Dewey fait également appel à l'« animisme » afin de montrer la continuité du fonctionnement. Selon lui, « l'animisme, l'attribution de désirs et d'intentions aux choses inanimées, n'est pas l'effet de la mystérieuse projection de traits psychologiques » mais « l'animisme répond à une logique simple. Puisque les mots agissent

indirectement sur les choses en tant que signes, et puisque les mots expriment les conséquences significatives des choses (les traits qui en justifient l'utilisation), pourquoi les mots ne devraient-ils pas agir aussi de manière directe sur les choses pour en libérer les pouvoirs latents ? Puisque nous *appelons* les choses par leur nom, pourquoi ne devraient-elles pas répondre ? » Sans faire une analogie entre la « coopération » et l' « animisme », cet auteur voit l'origine de l' « animisme » dans un fonctionnement de « coopération » humaine ; l' « animisme » est « la conséquence d'un transfert direct des propriétés d'une situation sociale à une relation immédiate des choses naturelles à une personne ». Enfin, ses mots « toute chose possède une phase de communicabilité potentielle » (*Ibid.*, p.172-173) résument son idée principale de l' « interaction » et notamment l'interaction humaine - ce que nous pouvons sans doute considérer comme une caractéristique humaine voire une caractéristique de la relation humaine.

La « communication » devient également une source de l'éthique humaine, lorsque l'imagination des hommes amène leur interaction à être une « communication consommatoire ». En effet, dans la mesure où la « communication » englobe une entreprise coopérative et commune, nous pouvons parler d'idéaux vers lesquels la « communication » tend. Dewey l'explique comme suit : « Dans la communication, l'union et le contact qui caractérisent la vie animale se transforment en manifestations d'affection susceptibles d'idéalisations infinies ; ils deviennent des symboles de l'accomplissement de la nature ». L'imagination relève, en fait, d'une capacité d'empathie permettant à l'homme de participer « aux joies, aux chagrins, aux sentiments et aux desseins d'un autre » que ce soit « la caresse d'un instant à l'intuition » ou « la loyauté dans la durée » (*Ibid.*, p.191). Dewey qualifie ceci d'équivalent à l' « amour » de Dieu. C'est par cette nature qu'a naturellement l'humain que « l'homme se soustrait à son isolement immédiat et fait l'expérience du partage dans une communion de significations ». La « communication » est un lieu où se produit l'expérience de partage que Dewey exprime par le terme judéo-chrétien de « communion ». Cette nature est, par là-même, « digne de respect, d'admiration et d'appréciation loyale » (*Ibid.*, p.193).

Dewey a fourni, dans une telle vision de la « communication consommatoire » se caractérisant par le partage et par certaines affections ou l'amour pour autrui, un modèle d'éthique de la relation humaine.

Dans la partie suivante, nous poursuivrons cet examen en le croisant avec la réflexion ontologique de Heidegger.

5.2.2.3.2 Ontologie de la relation humaine – à la lumière de Heidegger

À la même époque, M. Heidegger (1889-1976) examinait l' « être » dans le cadre de l'ontologie et de l'ontologie fondamentale. D'après ce qu'il a développé dans son œuvre *Être et temps (Sein und Zeit)* (1927), d'une manière générale, les êtres humains sont trop préoccupés dans leur vie quotidienne qui leur impose de se dissimuler dans la sphère publique - un anonymat représenté par le terme « nous-on ». Mais chaque être humain cache au plus profond de lui un « moi » ; immergé dans le « nous-on », l' « être soi-même » est uniquement accessible par l'écoute de la « voix de la conscience » - le « rappel » ou l' « interpellation » à être lui-même qui résonne à l'intérieur de lui.

Qu'est-ce qu'être soi-même ? C'est accepter la contradiction inhérente de l' « être » et vivre comme on est au sens ontologique. L' « être » est à la fois « pouvoir être » que donne le « moi », et « ek-sistence »⁸⁸ signifiant la sortie de son « moi », ce qui veut dire par conséquent se perdre. Entre le « moi » et le « nous-on », l' « être » oscille. La « voix de la conscience » est, en effet, l' « être » qui est à la fois l'interpellant en tant que « moi » angoissé et l'interpellé en tant que dispersé dans le « nous-on » (Pasqua, 1993, p.123). L'existence de l' « être » est ainsi fondamentalement le « souci » sur quoi l' « appel » se fonde. En termes heideggériens, le « souci » se dédouble : l'attitude de l' « être » vis-à-vis du monde est la « préoccupation », celle vis-à-vis d'autrui est la « sollicitude » (*Ibid.*, p.62).

Par ailleurs, suivant la méthode phénoménologique, l' « être » heideggérien est avant tout l' « être-au-monde »⁸⁹ : le « moi » n'existe pas sans le monde et inversement, d'où la spatialité de l'existence humaine. Ceci suppose qu'ontologiquement l' « être » n'est jamais insulaire, autonome, mais l'existence humaine est fondamentalement coexistence (« être-au-monde-avec »). Cela signifie que l' « être » n'est jamais complètement lui-même, séparé des autres. Il s'appréhende toujours en allant vers le monde et vers les autres, même s'il est isolé sur une île déserte ; la présence d'autrui n'est pas forcément un fait ontologique dans la mesure où cela ne ramène pas l' « être » à la rencontre avec l'extérieur (*Ibid.*, p.60-62). L' « être » est ainsi l' « être-vers-autrui ».

⁸⁸ Terme heideggérien qui se distingue de la conception traditionnelle de l'existence. Dans sa pensée, l'ek-sistence relève d'une possibilité de l'ipsité authentique ou l' « être-soi-même » authentique.

⁸⁹ Être-au-monde n'est pas tout à fait la même chose qu'être-dans-le-monde. Par « au », l'être et le monde sont interconnectés et s'influencent réciproquement, d'où l'impossibilité de parler pour l'un sans l'autre. Être-dans-le-monde n'a pas cette dimension ontologique mais s'inscrit dans une dimension dite ontique ou dans le monde du « nous-on ».

Ce qui nous intéresse ici, en termes de continuité avec Dewey, c'est la manière dont l'« être » est avec autrui ou vers autrui dans un rapport de « souci ». Si la « préoccupation » est le rapport entre l'« être » et des instruments, des choses ou des personnes auxquels il a affaire, la « sollicitude » renvoie à prendre soin de l'autre d'une manière quelconque. La « sollicitude » peut se produire de manière à procurer à l'autre ce qu'il cherchait à se procurer (Zarader, 2012, p.192) - « ôter à l'autre son *souci* » dont la conséquence se rapproche de celle de la « préoccupation » en entraînant la dépendance de l'autre ou l'assujettissement par le moi. La « sollicitude » peut également consister à « devancer » l'autre pour lui « restituer son souci ». Dans ce cas, l'« être » intervient chez l'autre non pas au niveau de sa « préoccupation », mais au niveau de son être en le renvoyant à son désir, à sa préoccupation, dont la conséquence est l'ouverture à la liberté pour son souci (*Ibid.*, p.192) en direction de l'« être soi-même ». La « sollicitude » est enfin guidée par « respect » et par « indulgence ».

À partir du moment où l'« être » n'est jamais absolument soi-même, l'« être » est appelé également l'« être-en-faute » qui entraîne une « culpabilité » ontologique par rapport à son existence. « Être-en-faute » a un caractère d'« être fautif vers autrui... parce que, par ma faute, l'autre voit son existence menacée, dévoyée ou même brisée » (Heidegger, 1977, p.339). Par sa culpabilité que l'« être » entend, il répond à la « voix de la conscience » - la conscience de sa nature ontologique fautive. Chaque « être » est solitaire dans son souci, mais solidaire lorsqu'il s'ouvre à « être soi-même », et la « sollicitude » de l'autre devient également la sienne.

5.2.2.3.3 Agapè et relation éducative

L'ontologie de Heidegger et l'éthique biogenico-psychologique de Dewey montrent le fait fondamental que le soi est indissociable de l'autre, et que les humains ne cessent de s'attirer et de s'unir. Le rappel à soi-même, l'être-envers-autrui, la sollicitude (Heidegger), la communicabilité, la communication consommatoire et la communion (Dewey), la valeur et l'éthique de la relation humaine que nous y trouvons se rapportent, en fait, à l'ontologie chrétienne, entre autres à la notion de l'agapè.

L'agapè est l'amour de Dieu – Dieu qui a pitié des hommes et qui compatit aux souffrances des hommes. L'amour de Dieu, connu par l'homme grâce à Jésus, sa compassion pour les gens sont rapportés par Saint Paul dans la première lettre aux Corinthiens :

« Si un membre souffre, tous les membres souffrent avec lui ; si un membre est honoré, tous les membres se réjouissent avec lui. Vous êtes le corps de Christ et vous êtes ses membres, chacun pour sa part » (12.26-27).

C'est lorsque l'homme compatit à la douleur de Jésus sur la croix, après avoir assumé tout le mal humain, et vit avec lui, que l'amour – celui équivalent à l'agapè de Dieu - émerge en lui pour d'autres hommes. Ce moment appelé « évangile » correspond peut-être au terme heideggérien du temps *kairologique*, et à ceux de Dewey, de *communion* et de *communication consommatoire*. Ainsi, cette dimension ontologique que nous trouvons dans l'agapè chrétienne - une voix, un appel ou une interpellation - se fonde sur la compassion ou la sympathie. Ceci rattrape l'homme et l'amène dans un état où ce dernier ne peut pas ne pas se mettre au service de l'autre ; c'est une manière d'aimer l'autre dans un rapport humain égalitaire, désintéressé, inconditionnel ...

Cet amour peut se trouver dans la relation entre un parent et son enfant. L'enfant aime ses parents sans condition ; le fait d'être ses parents suffit pour que l'enfant soit appelé à les aimer (Tanaka, 2013a, p.283). De la même manière, beaucoup de parents sont capables d'aimer leur enfant et même de se dévouer pour lui. Le fameux amour de Pestalozzi se basait sur celui de la relation mère-enfant qu'il considérait comme la base pour l'éducation familiale et même pour l'éducation institutionnelle. L'amour de Pestalozzi pour les enfants et les élèves comme sa conviction pédagogique sont exprimés par exemple dans sa « Lettre de Stans » :

« Mes larmes coulaient avec les leurs, et mon sourire accompagnait le leur. Ils étaient hors du monde, ils étaient hors de Stans, ils étaient près de moi et j'étais près d'eux. Leur soupe était la mienne, leur boisson était ma boisson. Je n'avais rien, je n'avais ni famille, ni amis, ni domestiques autour de moi, je n'avais qu'eux. Lorsqu'ils étaient en bonne santé, je me tenais debout au milieu d'eux ; lorsqu'ils étaient malades, j'étais à leur chevet. Je dormais au milieu d'eux. Le soir, j'étais le dernier à aller au lit, et, le matin, le premier à me lever... » (Pestalozzi, 1996, p.22).

En revanche, dans le cadre pédagogique et éducatif, l'amour de l'éducateur pour ses élèves ne devrait pas être proprement identique à celui de la mère ou du parent pour son enfant. Et à l'inverse, ce n'est pas évident que l'enfant aime son enseignant comme il aime ses parents. Alors, comment est-il possible que la relation enseignant-élève soit dans le prolongement de l'agapè parent-enfant ?

Commençons par le côté de l'enseignant. Ontologiquement et éthiquement parlant, l'amour de l'éducateur se manifeste comme la foi ou la confiance totale en l'enfant en tant qu'existence ; il croit en l'enfant, en sa potentialité de s'élever, de s'orienter vers le mieux, et cela, sans autre calcul de la part de l'éducateur que de souhaiter sincèrement le bien éthique de l'enfant (Tanaka, 2013a, p.284). Son amour ici renvoie à l'agapè et non pas à l'éros ; l'éros peut être le moyen de domination pour l'éducateur, par exemple il donne de l'amour à l'élève pour qu'il s'oriente vers des valeurs idéales, idéologiques ou utiles socialement.

C'est encore le christianisme, ou cette *foi* dont le mode est de croire malgré l'incertitude - si nous, les adultes, remarquons certaines potentialités chez les enfants, ces dernières ne sont nullement justifiables, en tout cas scientifiquement -, qui faisait là l'objet d'une longue réflexion. Ceci renvoie d'abord au sens de *Parousie*. Pour les chrétiens, *Parousie* veut dire « la nouvelle manifestation du Messie qui s'est déjà manifesté » (Heidegger, 2012, p.114). Il s'agit bien de la résurrection de Jésus-Christ que les chrétiens appellent également l'évangile, le moment de la grâce. La *Parousie* est de caractère contingent (*kairos*), c'est-à-dire qu'on ne sait pas quand elle survient. La vie chrétienne donne de l'importance à la vie dans l'attente malgré l'incertitude ; cette vie se caractérise par la « foi » et par le fait de continuer à pratiquer l'« amour (agapè) » dans et avec l'« espérance » (Badiou, 1997, p.117).

Ce modèle chrétien semble être utile pour comprendre la volonté de l'enseignant pour accompagner son élève. Les clés sont la potentialité et l'incertitude concernant l'élève ou l'enfant. Sans avoir la certitude du devenir de l'élève ou de l'enfant, l'enseignant est capable de l'accompagner. Si ce n'est de l'« espérance » et de la « foi », quoi d'autre pourrait ainsi justifier son comportement – le fondement de ce qui rend possible l'activité éducative ? Cette « foi » ne devrait pas être comprise dans un sens religieux ; nous l'entendons comme une ontologie et une éthique renvoyant plutôt à la « sollicitude » heideggérienne : l'enseignant ne peut pas ne pas sympathiser avec l'enfant, ne peut pas ne pas espérer son bien, ne peut pas ne pas se dévouer à lui en l'accompagnant... L'enseignant n'est sûr de rien, et pourtant il est convaincu que la potentialité de l'enfant se réalisera un jour d'une façon ou d'une autre. Ainsi, il l'accompagne en attendant ce jour.

Mais lorsque la foi amène l'enseignant à montrer de la sollicitude envers l'élève, l'enseignant est en quelque sorte appelé. L'origine de cet appel se trouve chez l'enfant. Plus précisément, cela relève de deux traits essentiels de son immaturité : la dépendance et la malléabilité (Dewey, 1975, p.64). D'un côté, son immaturité l'oblige à être dépendant de l'adulte, mais c'est dans la même dépendance que « les enfants sont eux-mêmes

merveilleusement dotés du *pouvoir* d'attirer l'attention coopérative des adultes » (*Ibid.*, p.65). Comme le cri de l'enfant attire l'attention, l'enfant a une certaine puissance pour entraîner la sollicitude des gens à son égard (Tanaka, 2010, p.11) pour accomplir ses actions. Dewey appelle ceci la « capacité sociale » plutôt que la faiblesse, et c'est judicieux. Car dès que l'adulte est appelé par lui, l'enfant n'est plus dépendant, mais il est interdépendant.

D'un autre côté, la malléabilité renvoie au pouvoir de croître. Le bébé humain est né imparfait et destiné à parcourir un long chemin afin d'acquérir des dispositions et atteindre la maturité. D'après Dewey, la malléabilité est la capacité d'apprendre par « expérience » ; l'expérience, le synonyme de la vie quotidienne de l'enfant. Rappelons-nous notre examen sur la méthode de Dewey et d'Oikawa : l'éducation est pour ces pédagogues dans le prolongement de la vie quotidienne de l'enfant dont le moyen et la fin sont d'apprendre à apprendre. Ainsi, l'immatunité en tant que capacité d'apprendre par soi-même est également un appel pour l'enseignant, et un potentiel pour que l'enseignant et l'enfant deviennent les partenaires d'une « coopération » à travers leur activité éducative. La « coopération » n'est pas simplement de travailler ensemble ; l'enfant « communique » avec sa propre « matière » (occupation) par sa réflexion, par ses mains voire par son corps, quant à l'enseignant, il « communique » aussi avec la « matière » de son élève mais en fonction de ce que la « matière » répond à l'enfant. Chacun fait sa propre expérience avec la « matière », et en même temps ils collaborent dans un mode d'entreprise commune. Dewey appelle cela le « partage de l'expérience », c'est la « coopération » qui se produit dans la situation d'apprentissage. Et n'oublions pas qu'il y a, dans cette relation, une dimension ontologique que Heidegger a appelé la « sollicitude ». Plus chaque partenaire s'oriente vers « soi-même », plus ils s'approchent de la « sollicitude » mutuelle et d'une « vraie fraternité » (Tanaka, 2015c, p.60).

Pour conclure, l'ontologie et l'éthique de la relation humaine que nous avons discutées jusqu'ici se caractérise, dans la relation enseignant-enfant, d'une part par la force d'appel de l'enfant et sa capacité à croître dues à son immaturité, d'autre part par la capacité de l'enseignant de donner l'amour (agapè) et surtout, la foi qui lui permet de l'accompagner et le soutenir malgré l'incertitude. Et la particularité de la relation enseignant-élève, par rapport à l'amour parent-enfant, apparaît lorsque l'enseignant et l'élève deviennent de réels partenaires et réalisent une « coopération » à travers leur activité d'apprentissage.

5.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié, de manière non exhaustive, les différentes pensées éducatives et pédagogiques qui apparurent entre la fin du 19^{ème} siècle jusqu'aux années 1920, période où était en train de se former le fondement philosophique de l'éducation moderne japonaise.

De manière chronologique, nous avons traité d'abord de l' « utilitarisme » en tant que philosophie politique capitaliste accessoirement impérialiste, afin d'appréhender l'usage du système et de l'institution scolaire par deux partenaires : par le gouvernement qui en a fait une machine conçue pour une société du diplôme dans laquelle la compétition et la méritocratie optimalisaient le développement du pays. Et par les candidats y projetant la possibilité d'une vie meilleure et d'un meilleur honneur. Dans le cas japonais, la croissance économique et industrielle rapide était liée à la morale ascétique (*risshin shusse*) et à une certaine normalisation et intériorisation de l'auto-responsabilité afin que la population combattît pour sa survie dans une société compétitive et capitaliste. Ainsi, le sens de l'éducation n'allait pas plus loin que son côté utilitariste, et l'État commençait à imposer les valeurs impérialistes à travers l'école en prenant la population pour des sujets utiles aussi pour ses intérêts idéologiques.

Ensuite, nous avons vu comment la politique générale utilitaire se reflétait dans la politique éducative. Cette dernière cherchait à instaurer un modèle d'enseignement standardisé dans tout le pays en vue d'une scolarisation maximale et de l'uniformisation idéologique des Japonais à travers l'école primaire. De ce fait, c'est l'éducation allemande qui servit de modèle, et le Japon introduisit notamment les méthodes herbartiennes comme la didactique standardisée et nationale. Par contre, l'excès du contrôle politico-idéologique entraîna le formalisme de l'éducation qui donna lieu de façon plus ou moins directe à l'émergence du mouvement de l'Éducation nouvelle.

John Dewey, arrivé au Japon en 1919 pour donner un cycle de conférences, était particulièrement bien connu. Ses idées éducatives eurent beaucoup d'influence sur les pédagogues de l'Éducation nouvelle mais aussi de l'éducation japonaise d'après-guerre. En revanche, sa popularité ne signifie pas que ses méthodes furent bien comprises dans la philosophie les sous-tendant (Kitamura, 2010, p.17). En effet, la pensée deweyenne est au fond inséparable du christianisme, et ceci ne nécessitant pas forcément d'être croyant. La profondeur de la considération humaine du christianisme, représentée par l' « agapè » par exemple, pouvait être vécue, mais ne fut pas nécessairement comprise comme telle étant donné que son univers

est radicalement différent de celui de la culture japonaise (Tanaka, 2015a, p.37-38) dans un sens anthropologique. Malgré tout, certains pédagogues réussirent à saisir le sens profond de Dewey, dont Oikawa.

Nous avons traité en particulier de la pensée pédagogique d'Oikawa en raison de l'importance de son travail pour évaluer le mouvement de l'Éducation nouvelle japonaise au miroir de l'éducation actuelle, ainsi qu'en raison de la disponibilité des recherches de qualité sur lui. La théorie et la pratique d'Oikawa furent construites en s'appuyant d'une part sur la pensée éducative de Dewey et d'autre part sur la philosophie de Bergson développée autour de la « vie ». Bien que la démarche de ces deux grands philosophes soit différente, tous les deux parlent, à un moment donné, de la dimension éthique de l'homme et de la vie ainsi que de l'amour existentiel lié à l'espace éthique (« communion » de Dewey, « élan d'amour » de Bergson). En s'appuyant sur Bergson, Oikawa caractérisa la « vie » par l'éthique (voir p.32). La « vie éthique » oikawa-bergsonienne, quelque fois métaphysique encore, nous semble anticiper sur la « sollicitude » heideggérienne et prédire l'ontologie.

Au cours de nos recherches, nous avons pris l'habitude de juxtaposer l'éthique et l'ontologie, et ceci a sans doute contribué à ne pas mélanger l'éthique et la morale. Ce que nous voulons dire par l' « éthique » se rapproche de l' « éthique fondamentale » de P. Ricœur (2001, p.580). D'après lui, si la « morale » relève à la fois de la fonction de désigner le principe des normes et le sentiment d'obligation subjectif vis-à-vis des normes, l' « éthique fondamentale » renvoie à quelque chose qui soutient les normes et qu'on doit aller chercher dans la vie et dans le désir. L' « éthique fondamentale » est un domaine de la morale pratique spontanée. Par exemple, quand on voit quelqu'un se sentir mal, on s'approche et on lui dit « ça va ? » ; quand quelqu'un (un ami, un proche...) est heureux, on est aussi heureux ; quand on voit quelqu'un se faire duper, on a mal pour lui etc. Ces sentiments, aussi quotidiens qu'ordinaires, qui émergent spontanément en rapport avec autrui, correspondent, selon Ricœur, à la bonne volonté. C'est un domaine de la vie et du désir, et un domaine qu'il est impossible de moraliser ni de normaliser. L' « éthique fondamentale » est aussi fondamentale que dire « Bonjour », que le fait pour un parent d'aimer son enfant comme il s'aime lui-même. C'est dans cet espace pas toujours visible mais plein de petites bonnes volontés que notre quotidien se déroule.

Il nous paraissait important, pour examiner le fondement de la relation éducative, de creuser à travers l'éthique jusqu'au plus profond de l'ontologie et d'atteindre l'agapè, afin de pouvoir relier le mouvement de l'Éducation nouvelle japonais à l'émergence d'une sorte d'humanisme basé sur l'éthique et l'ontologie, en conséquence d'un renversement qu'implique

l'Éducation nouvelle, à savoir de l'enseignement à l'apprentissage, de l'éducation centrée sur l'enseignant à celle sur l'enfant⁹⁰. Car un autre *amour* plus puissant existe dans l'éducation japonaise.

Rappelons-nous que la recherche académique ou officielle japonaise sur l'éducation s'est développée en se référant à celle issue de l'Allemagne. Le thème concernant l'amour de l'enseignant apparut pour la première fois dans *Lebensformen* (1914) de E. Spranger (1882-1963), et depuis, l'expression « *Die Pädagogische Liebe* » (l'amour pédagogique) s'est installée dans le monde éducatif allemand (Okamoto, 1996, p.65). Au Japon, on inventa un néologisme, littéralement l' « amour éducatif », qui fut accepté par la suite comme un terme académique.

À ce propos, « *Die Pädagogische Liebe* » de Spranger est idéaliste. Dans son livre cité plus haut, il dit clairement, tout en assumant l'importance de l'amour de Pestalozzi, que l'amour de l'enseignant est autre chose que l'amour parental ; l'amour de l'enseignant consiste à aimer l'idéal de l'élève, autrement dit, aimer sa potentialité d'atteindre un certain idéal. Ainsi, l'amour de l'enseignant consiste également en une technique pédagogique afin de conduire l'élève à un idéal du plus haut niveau. Dans ce sens, « *Die Pädagogische Liebe* » de Spranger renvoie à l'éros et justifie, en quelque sorte, l'autorité de l'enseignant (Tanaka, 2014, p.137).

Dans l'avant-guerre au Japon, cet amour fut instrumentalisé par l'État. L'État exerça son grand amour de la vocation patriotique et impérialiste en intervenant à tous les niveaux pour désigner ce que devait être l'amour parental, l'amour de l'enseignant et l'amour pour la patrie. Dans l'après-guerre, la mentalité du Ministère de l'Éducation n'a pas fondamentalement changé, puisqu'il inscrit, dans le cahier des charges de la formation d'enseignant, un bel exemple de l'amour de l'enseignant que le candidat devra avoir comme aptitude : l'aptitude à aimer, à respecter, à s'intéresser à et à comprendre les enfants. La question ici n'est pas de savoir si l'amour de l'enseignant est une aptitude ou pas, mais le fait que l'État intervienne dans l'intimité de la relation enseignant-élève et continue à imposer, explicitement et implicitement, consciemment et inconsciemment, son amour utilitariste tant à l'enseignant qu'à l'élève. Le fondement de la relation pédagogique est l'agapè, c'est une sollicitude réciproque, la base de la confiance et un moment de partage. Cependant, une fois normalisé et imposé, cet amour n'est

⁹⁰ L'idée de voir le fondement de la relation éducative dans l'agapè est une chose développée, depuis quelques années, par S. Tanaka, un philosophe de l'éducation et un professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Tokyo. Suivant le contexte japonais, il insiste sur l'importance d'argumenter de manière aussi éthique qu'ontologique, et d'introduire des réflexions d'origine chrétiennes, importantes dans cette matière, mais pas faciles à bien comprendre pour les Japonais.

plus l'agapè ; il perd sa spontanéité – la bonne volonté qu'une personne peut imposer et s'imposer.

Pour finir, revenons enfin au terme de « vie ». Nous avons essayé de le situer dans l'histoire de la pensée éducative et pédagogique et notamment en rapport avec le mouvement de l'Éducation nouvelle. De manière globale, la « vie » était une façon de revendiquer le naturalisme contre l'idéalisme dans l'éducation. La « vie » était associée à la vitalité, à la spontanéité, à la liberté, mais aussi au respect et à l'amour. En fait, ce que nous avons appelé précédemment l'humanisme basé sur l'éthique et l'ontologie était en réalité exprimé par la « vie », et ce n'était pas seulement le cas chez Oikawa. S'inscrivant dans le grand mouvement vitaliste japonais des années 1910 et 1920 et dans le climat démocratique et libéral, la « vie » dans l'éducation prit un réel sens humanisant et humaniste pour les pédagogues de l'époque. Cette apparition du terme « vie » dans l'éducation japonaise et le rôle qu'elle joua ne nous semblent pas négligeables, lorsque, cent ans plus tard, elle réapparaît non pas seulement sur la scène éducative, mais aussi sur l'ensemble de la scène sociale en créant un large phénomène de « vie » que ce soit celui de *seimei* ou d'*inochi*.

TROISIÈME PARTIE : Problématique de recherche

Chapitre VI : Construction de l'objet de recherche

6.1 Problématique

Notre question de départ, « qu'est-ce que l'éducation à la vie ? » s'inscrivait dans deux grands axes. Celui d'abord de l'anthropologie sociale ; nous nous intéressons au contexte social et éducatif de l'émergence de l'« éducation à la vie », et à la diversité des situations et des faits qui relève du terme « vie / *inochi* » selon le contexte à la fois actuel et culturel japonais. Le deuxième axe soulevait une question éducative et pédagogique. Comment l'« éducation à la vie » est-elle intégrée dans l'institution scolaire, comment se passe la mise en place de cette éducation sur le terrain, quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants au niveau primaire ? Voici les questions que nous avons au départ.

De manière générale, l'éducation à la vie vise à développer une attitude de respect pour la vie. Cet objectif se rapporte au contexte de l'apparition des phénomènes de brimade, de violences, du refus d'aller à l'école et du suicide chez les enfants et les jeunes. S'y associent souvent les soucis et problèmes psychologiques comme une faible estime de soi, la tendance dépressive, le développement de la capacité relationnelle et communicationnelle insuffisant. Le « respect de la vie » est avant tout respect de soi et des autres. Il s'agit de cette question fondamentale qui se pose tant pour la vie commune que pour le bien-être personnel.

Les causes sont multiples et complexes, mais le facteur central serait sans doute la crise et la politique économique depuis les années 1980. En effet, sous la politique néolibérale, l'école d'aujourd'hui devient un lieu hyper-compétitif tant au niveau national (hyper-élitisme) qu'international (ex. PISA), et l'inégalité des niveaux d'acquisition entre les élèves est en train de se creuser, et ceci en fonction du capital financier, social et culturel du ou des parents. L'époque où 90 % de Japonais déclaraient appartenir à la classe moyenne appartient au passé. De nos jours, les riches deviennent de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres. Les inégalités sociales s'incarnent dans l'inégalité entre les élèves en matière d'apprentissage. L'école d'aujourd'hui est confrontée ainsi à cette situation phénoménale sans précédent. L'école elle-même est devant un dilemme entre sauver des élèves en difficulté et montrer le bon résultat de la performance des élèves.

Quant à l'environnement familial, comme l'écart grandissant des inégalités sociales peut l'expliquer, il y a deux tendances extrêmes et différentes. D'une part, les familles modestes et défavorisées ont tendance à avoir divers problèmes tels que violence conjugale, divorce,

difficultés financières liées à l'emprunt, cumul d'emplois qui affectent souvent la vie des enfants, par exemple, la maltraitance (l'enfant mal nourri ou battu, la pauvreté matérielle, sociale, culturelle), l'absentéisme, le refus d'aller à l'école et la soumission aux brimades.

D'autre part, chez les familles moyennes et aisées, apparaît le phénomène de la parentocratie. Celle-ci consiste à mieux planifier le parcours scolaire de leur enfant dès l'école primaire (voire l'école maternelle) jusqu'à l'université, pour qu'au moins, l'enfant ne rentre pas dans le groupe des *perdants* de la compétition scolaire et sociale. Le mieux, c'est qu'il obtienne le meilleur travail – la meilleure assurance salariale à l'avenir. Pour cela, les parents l'envoient souvent au *Juku* (école supplémentaire privée et payante, soit pour un soutien scolaire soit pour une préparation d'un concours d'entrée) après l'école. Ainsi, statistiquement, plus les parents investissent dans l'éducation de leur enfant, plus celui-ci se débrouille et obtient de bons résultats scolaires. Mais la parentocratie a également des effets négatifs sur l'enfant. Priver du temps de récréation au profit d'apprentissages supplémentaires, cela peut nuire au développement naturel (affectif, relationnel, communicationnel) et à l'autonomie du jeune enfant. De plus, forcés de rester sages devant ses parents et les adultes y compris l'enseignant, certains enfants finissent par se débarrasser du stress au moyen de brimades de toutes sortes.

Vu les conditions de vie des enfants d'aujourd'hui, nous pouvons mieux comprendre la présence de problèmes à la fois comportementaux et psychologiques chez les élèves. Il s'agit du bien-être personnel et collectif, ou tout simplement de l'humanité menacée dans une société dominée par la logique de la survie.

Si nous remontons l'histoire de l'éducation au Japon, nous arrivons à l'époque de modernisation (à partir de 1867). Dès l'établissement du système éducatif moderne, l'éducation était considérée comme un instrument direct pour industrialiser et capitaliser rapidement la société japonaise. La subordination de l'éducation à la politique économique a commencé ainsi très tôt, ce qui a contribué à enraciner la pensée utilitariste de l'éducation dans la population, mais surtout dans la conscience des politiciens. Aujourd'hui encore, la vision utilitariste de l'éducation, des enseignants et des élèves, explicite ou implicite, est très présente dans la conduite de la politique éducative. Parfois, celle-ci prend une direction produisant une conséquence anti-humaniste à l'école. En l'occurrence, elle est plus qu'avant, le lieu institutionnel de la machine à sélectionner les élèves et à les discriminer les uns par rapport aux autres. Parler du « respect de la vie » dans ce contexte n'est-il pas contradictoire, voire hypocrite ?

Nous avons deux pistes de réflexion. La première est la prise de conscience officielle qui veut réduire les dégâts autant que possible. L'« éducation au cœur » qui se donne comme objectif de développer une capacité relationnelle et communicationnelle et de mieux adapter les élèves à la vie sociale, et l'« éducation à la vie » pour le respect de la vie, de soi et des autres dans une perspective préventive. Ces deux domaines sont censés être renforcés à toute occasion formelle et informelle dans la vie scolaire. Le dispositif officiel par excellence est l'« heure de morale » - un créneau dédié à l'apprentissage de la morale. Mais apprendre la morale et la valeur de la vie en tant que norme, étant donné qu'on les enseigne comme s'il fallait absolument que tout le monde soit d'accord, semble trop obscur et irréaliste comme moyen, en tout cas pour la société japonaise au 21^e siècle. De plus, peu de gens sont convaincus par la pertinence de ce dispositif de secours devant un problème aussi sérieux et complexe chez les élèves, d'autant plus que l'enjeu semble détourné au profit d'une tentative d'endoctrinement idéologique. Nous l'avons appelé « dispositif de secours », car les politiciens semblent employer la même méthode que lors de l'amélioration du classement du Japon à l'évaluation internationale (PISA) en concentrant principalement l'effort durant quelques années sur les mathématiques et la science. Des domaines comme le « respect de la vie », la moralité, la valeur personnelle ou encore l'esprit social (la citoyenneté) ne se développent pas en fonction de la quantité d'apprentissages réalisés, sinon, nous pouvons bien imaginer que les conséquences se limiteraient à un effet temporel et superficiel. La comparaison du rapport apprentissage-résultat entre les mathématiques et la morale est ridicule. Par contre, nous pouvons dégager, à partir de là, une réflexion sur l'éducation intéressante voire importante. Il s'agit de la question de l'apprentissage formel et informel.

Cela nous ramène à la deuxième piste de réflexion qui consiste à questionner l'« éducation de la vie » sous l'angle formel/informel, et formable/non formel.

Nous commençons par une définition des deux notions « formel » et « informel », fondée sur un travail de Vieille-Grosjean (2015). Le terme « formel » se donne comme définition, une formulation « qui est précise, excluant toute ambiguïté et toute incertitude » (p.2). À partir de là, le « formel » peut être interprété comme une « assurance de bien dire, et de bien faire, acte réalisé dans le respect des formes, et de l'apparence, sans forcément avoir à s'intéresser à l'interne, à la complexité des faits ou des situations » (p.2-3). Quant au terme « informel », sa notion renvoie à « ce qui n'est pas soumis à des règles strictes, officielles ». Contrairement au « formel », l'apparition du terme « informel » est plus récente dans l'histoire de la langue française, et ceci en rapport avec le spontanéisme associé, par exemple, à l'art et à

l'éducation. Dans le domaine de l'éducation, l'« informel » évoque, d'une manière générale, une « référence aux multiples et divers enseignements et apprentissages tirés des échanges entre des histoires et des géographies individuelles ou collectives, des échanges non programmés, imprévus, et qui ne suivent pas les codes, rituels et règles procédurales, habituellement requises » (p.3).

Nous pouvons appliquer ces deux définitions à l'« éducation à la vie » même au sein de l'éducation institutionnelle. D'abord, son aspect formel renvoie au cadre officiel et politique qui détermine l'objectif (respect de la vie) et le moyen (l'heure de morale) en vue d'un résultat chiffré et visible (ex. la baisse du taux de brimades). Théoriquement, cela paraît renvoyer à une certaine pertinence, et pourtant, une question reste posée : la moralité et la valeur concernant la « vie » dépendent fortement du vécu et de l'expérience personnelle. Peuvent-elles être compatibles avec le formel, qui est avant tout sous-tendu par le « former à » voire par le « formable (la formabilité) » ? Le formel en éducation nécessite une fin rationnelle et générale comme, par exemple, la vérité scientifique où tout le monde se met en accord. Ainsi, le formel est difficilement applicable au sujet chez lequel la diversité et la complexité occupent une place importante. Mais c'est exactement le point de départ de l'« éducation de la vie ».

Dans le contexte de l'éducation japonaise dans la mesure où le formel demande quelque chose d'infaisable, c'est, en réalité, l'informel qui prend une proportion importante sur le terrain. Surtout en effet quand nous appréhendons les domaines qui concernent la moralité, les valeurs, le développement du respect de la vie, où il est impossible d'obtenir ou d'aboutir à un consensus formel et pour tous. C'est bien plutôt l'approche informelle, partant de l'apprenant et se basant sur des échanges, qui est nécessaire voire la seule façon possible d'aborder ces thématiques. De ce fait, cet espace informel semble renvoyer, en théorie, à ce qu'on appelle l'éducation morale. En fait, il y a deux conceptions de l'apprentissage lié à l'espace moral ; l'éducation morale et l'heure de morale. Si l'heure de morale est un moment formel, l'éducation morale se réfère à des moments et des occasions informels, non programmés, imprévus, mais émerge en fonction du besoin dans la vie scolaire. Bien qu'il y ait un cadre référentiel et formel, l'éducation morale informelle est un espace véhiculé par l'enseignant ; ses valeurs éthiques, professionnelles et personnelles ainsi que sa capacité pédagogique sont mis en avant.

De ce fait, nous pouvons également questionner le formel et l'informel selon la façon d'enseigner. Le formel a, par nature, un contenu d'enseignement précis, enseignable et évaluable avec la méthode didactique plus ou moins précise de l'enseignant. Tandis que l'informel, étant donné qu'il part de l'apprenant, de son intérêt, de son problème et de ses expériences, se rapproche d'un mode d'accompagnement plutôt que de l'enseignement,

domaine de la pédagogie. Si la didactique s'apprend, la pédagogie est une invention personnelle de l'enseignant avec des références ou non, et est aussi une création mutuelle avec l'apprenant ou l'élève qui se produit au cours de l'accompagnement. Et si la didactique impose intrinsèquement un rapport de force autorité-obéissance, une relation pédagogique s'accorde avec la réciprocité et le respect mutuel même entre l'adulte et l'enfant.

Dans ce sens, le « respect » est déjà requis et vécu comme une condition préalable et fondamentale dans une situation dite « pédagogique ». Et c'est cette expérience et ce vécu d'être respecté qui rend compréhensible la valeur dite « respect ». Pour que la moralité et la valeur s'approfondissent en une personne (en un enfant), il faut que l'espace relationnel occupé fasse sens pour lui et que grâce à cela on puisse parler d'un apprentissage plus explicite et avancé. Cet espace informel et non formel - car une relation humaine appréciée dans une pédagogie est, par nature, implicite, préalable et même anti formelle -, au sein de la structure formelle est ainsi très important en matière de morale et de valeur.

Dans le contexte japonais où le formel se renforce dans sa nature élitiste par le moyen de l'hyper-compétitivité, l'informel s'affaiblit-il ? il se renforce au contraire lui aussi, ou au moins, sa part devient plus importante. Le vrai visage de l'« éducation à la vie » est une revendication de l'éducation informelle avec une posture humaniste. Parce que dans l'histoire de la pensée pédagogique au Japon marquée de manière particulièrement explicite par le mouvement de l'Éducation nouvelle, le terme « vie » s'associe à la vitalité, à la spontanéité, à la liberté mais aussi au respect et à l'amour (l'agapè) en impliquant une approche pédagogique centrée sur l'enfant voire sur la « vie » même, pour que l'élève construise son parcours d'apprentissage à partir de ses expériences et de son vécu, autrement dit, dans une extension de la vie quotidienne où l'histoire personnelle demeure.

Dans la société et l'école japonaise au 21^e siècle, le rappel de la « vie / *inochi* » consiste à questionner à la fois la vie et la mort, et le sens de celles-ci en tant que recherche personnelle, collective ou sociétale sur l'homme et l'existence. Ceci se rapporte aux divers contextes sociétaux et contemporains, dans les domaines biomédical, de soin médical, environnemental, écologique, éducatif etc. Ce grand phénomène que nous avons appelé le « phénomène d'*inochi* » est aussi un espace anthropologique qui émerge autour du terme « *inochi* » faisant l'objet de notre recherche.

Le terme japonais « *inochi* » n'est pas tout à fait traduisible par le terme français « vie », à cause de l'existence de la signification très riche et abondante qu'avait ce mot à son origine.

Néanmoins, nous avons dégagé, dans le chapitre IV, les deux principes théoriques qui illustrent un certain cadre conceptuel concernant l'usage du terme « *inochi* » aujourd'hui dans un contexte du phénomène d'*inochi*. Rappelons-nous :

- « *Inochi* » doit être une phase dans laquelle des choses sont nées, grandissent, se reproduisent, vieillissent et meurent.
- « *Inochi* » doit posséder les deux caractéristiques de la finitude et de l'infinitude.

Le premier point explicite une conception bio-sociale du cycle de la vie humaine. Ceci est d'abord un constat selon lequel l'humain, en tant qu'être vivant, est ni un objet fixe et manipulable, ni un numéro, ni un robot, ni un consommable, mais qu'il se caractérise par le dynamisme de la croissance et de l'évolution physique, spirituel, sociale etc. étape par étape. Le deuxième point rappelle d'une part la finitude d'un corps vivant ou d'un individu, par extension dans l'éducation, la particularité d'une « vie », en particulier de celle de chaque enfant. D'autre part l'« *inochi* » est en même temps infinie se rapportant aux liens d'ordre spatial (social, affectif, spirituel, écologique etc.) et temporel (biologique, historique, culturel etc.) entre les individus et entre les générations de l'espèce humaine et du groupe culturel.

La finitude et l'infinitude de l'« *inochi* » nous semblent poser une question existentielle. De ce fait, nous tentons de le rapprocher de l'ontologie heideggérienne. D'après lui, l'être est d'abord l'« être-au-monde », ce qui signifie que l'homme est une existence intrinsèquement ouverte et qu'il se définit dans une ouverture au monde, à l'extérieur de lui. L'être est aussi l'« être-au-monde-avec », l'« être-vers-autrui » ce qui signifie que la nature de l'homme est de sortir de soi, d'aller vers autrui et de coexister. Et l'être qui se définit en interaction avec l'extérieur n'est pas en contradiction avec la particularité de l'être et son pouvoir être « moi ». Dans la pensée heideggérienne, ce « moi », plus ou moins assimilé dans le public, dans l'anonymat qui se donne du « nous-on », est un potentiel pour devenir l'« être soi-même » en plongeant profondément en « moi ». L'« être soi-même » est le « moi » qui atteint le niveau existentiel. Et curieusement, l'être qui atteint l'« être soi-même » réalise le soi qui s'ouvre à autrui. C'est ce que Heidegger appelle la « sollicitude ». Ainsi, l'« être soi-même » est dans une continuité avec l'« être-au-monde-avec », l'« être-vers-autrui » ainsi que la « coexistence ».

Si on parle de la morale, de la valeur ainsi que du respect de la vie, de soi et des autres à l'école, il faudrait commencer par vivre avec sollicitude (ce qui signifie à la fois le respect de soi et des autres) et non pas selon l'individualisme sans coopération ni altruisme. Accorder

l'importance à la particularité de chacun ne devrait pas renforcer l'aspect individualiste, mais la particularité se met en valeur dans et par des échanges. Et si nous continuons à penser comme cela, nous nous retrouvons, encore une fois, dans l'espace informel de la pédagogie.

Aujourd'hui au Japon, la question de la vie (inséparable de celle de la mort) se pose au niveau existentiel, et à travers le terme « *inochi* », on appréhende le sens, la valeur et la dignité de la vie (et de la mort) à la fois dans sa finitude et dans son infinitude. Si nous appliquons cette question au domaine de l'éducation, cela nous amène à nous interroger sur la relation enseignant-élève et sur le respect de l'élève et de l'enfant ainsi que de leur vie. Et là, peut-être, une place existe pour l'« éducation de la vie ». Celle-ci pourrait prendre une posture humaniste et chercher, de manière aussi informelle que pédagogique, à favoriser le bien-être personnel et collectif, l'épanouissement, le goût du partage en tant qu'éléments préventifs contre divers problèmes comportementaux et psychologiques des enfants et des jeunes d'aujourd'hui.

Pour terminer, nous revenons sur le terme japonais « *inochi* » afin de marquer un aspect anthropologique à retenir. Bien qu'il s'agisse de la vie humaine qui est le centre du « phénomène d'*inochi* », l'« *inochi* » interpelle également les Japonais sur la vie animale, végétale ainsi que celle des autres créatures qu'elles soient vivantes ou non. Cette perception est due, d'une part, à une tradition animiste et d'autre part à une pensée taoïste qui considère une seule et même énergie comme l'origine de toutes les créatures, entre autres les êtres vivants. Ainsi, ces conceptions de la vie apparaissent chez les Japonais comme une référence identitaire de l'humain à la nature ainsi qu'un amour de la nature. Sur le plan éducatif, la nature, l'animal et la plante sont souvent des éléments faisant partie de la transmission avec un appui sur la beauté, le mystère et l'importance de la nature et la vie, dans le but de développer une sensibilité et une affection à leur égard. De ce fait, il est possible que cet espace anthropologique se présente comme une source et une référence importante dans la pratique pédagogique de l'« éducation de la vie ».

6.2 Posture de recherche

L'« éducation à la vie » se rapporte au domaine de la morale, de la valeur tout en impliquant diverses pratiques pédagogiques à travers différentes matières et situations de la vie scolaire, qui visent à développer cet espace notamment un respect de la vie, de soi et des autres chez les élèves.

Bien que tout cela s'inscrive dans une structure institutionnelle formelle, l'« éducation à la vie » semble dépasser largement le cadre formaliste, en raison de la nécessité de prendre en compte l'espace privé de chaque enfant renvoyant à son vécu et à ses expériences en rapport avec la question de la vie (et de la mort) comme un point de départ de l'apprentissage plus avancé. De ce fait, notre attention devrait se porter sur un espace informel où le point de vue éthique et déontologique, l'initiative et la capacité pédagogique de l'enseignant représentent une grande importance en matière de l'« éducation à la vie ».

En revanche, nous tenons compte également du fait que dans l'éducation institutionnelle au Japon notamment au niveau primaire, existait un espace semi-informel qui se développait de manière à intégrer la vie quotidienne et sociale des enfants dans l'enseignement scolaire. C'est un vieux souvenir de l'éducation progressive d'avant-guerre et de l'éducation américaine d'après-guerre. Par exemple l'« étude sociale (*Social studies*) » est une étude en histoire-géographie orientée vers une approche expérimentale. Dans un contexte plus récent, l'« étude sur l'environnement de vie » a été créée, dans les années 1990, en remplaçant l'étude sociale et la science naturelle dans les deux premières années du primaire. Comme son nom l'indique, l'« étude sur l'environnement de vie » traite divers aspects de la vie quotidienne au plus proche de l'enfant afin de développer une curiosité et un intérêt pour la science sociale et naturelle plus tard. Le repas de midi est, de la même manière, considéré comme faisant partie de l'éducation scolaire. Dans le contexte actuel, le déjeuner est de plus en plus associé à l'éducation alimentaire qui a tendance à se renforcer sur le terrain. Et dans ces espaces semi-informels, l'aspect culturel et anthropologique, y compris des conceptions de la vie et le rapport à la nature, semble se manifester plus ou moins explicitement.

Pour résumer, notre recherche de terrain accordera une grande importance aux espaces informels et semi-informels, en matière de morale et de valeur en rapport avec la « vie », au sein de la structure institutionnelle et formelle. Notre objet de recherche se portera sur la posture et la pédagogie de l'enseignant comme espace de sens définissant l'éducation en relation avec le contexte culturel japonais au sens anthropologique.

QUATRIÈME PARTIE : Méthodologie

Chapitre VII : Approche théorique et méthodologique

7.1 Introduction : Vers une démarche inductive

7.1.1 *Élaboration du cadre conceptuel pour le terrain d'étude*

Les informations que nous avons pu obtenir à partir d'une revue de la littérature nous ont permis de faire un constat sur l'éducation à la vie à l'école : de nos jours on parle beaucoup de l'importance de la vie dans la société japonaise, mais la mise en œuvre de « l'éducation à la vie » dépend de l'initiative et la volonté des Comités scolaires départementaux ou municipaux. Il suffit de faire une recherche sur internet pour savoir quels sont les territoires locaux qui contribuent explicitement à mettre en place un dispositif favorisant cette éducation à la vie. À ce stade, la ville de Kyôto, dans laquelle nous envisagions de conduire notre terrain d'étude, ne semblait pas être parmi celles qui bénéficient d'un dispositif spécifique. Aussi, nous sommes- nous demandés s'il était pertinent de questionner les enseignants de Kyôto à propos des pédagogies de l'éducation à la vie, avant même que n'existe de disposition pédagogique.

Afin de mieux pouvoir appréhender ce point, nous avons cherché à obtenir des informations supplémentaires. Nous avons ainsi pris contact avec le professeur Iwata, philosophe en éducation japonais travaillant sur le thème de l'éducation à la vie, que nous avons cité dans la partie contextuelle de notre travail. Ce dernier nous a alors recommandé de lire l'article de Yumiyama (2010), sociologue en Sciences des religions, qui avait entrepris une recherche sur « l'éducation à la vie » dans quelques établissements scolaires de la ville de Kyôto.

Précisons le contexte et le contenu de cet article. Entre les années 2007 et 2009, le Ministère de l'éducation a souhaité faire la promotion de « l'éducation à la vie » et de « l'éducation au cœur », en faisant appel à des candidatures destinées à construire un projet centré sur ces deux formes d'éducation. Quelques écoles primaires et collèges de la ville de Kyôto accepteront de s'y associer.

Par ailleurs, en tant que spécialiste en Sciences des religions, l'intérêt de Yumiyama se portait aussi sur l'aspect idéologique de la démarche encouragée par la politique éducative. En effet, dans le cadre d'un renforcement de l'éducation morale, le Ministère de l'éducation publia son propre support pédagogique intitulé « Cahier du cœur », et destiné aux usages quotidiens dans les établissements publics. La notion de « respect » étant l'une des grandes préoccupations de l'éducation japonaise contemporaine, le « Cahier du cœur » faisait apparaître l'expression « respecter ce qui est invisible » (c'est nous qui le soulignons) pour désigner, nous semble-t-il, quelque chose se rapportant à la vie et/ou au cœur. Cette expression mystérieuse recouvre aujourd'hui en Sciences des religions le concept de

« spirituel ». Pour Yumiyama, le « Cahier du cœur », support étatique, comporte une forme de spiritualisme, notamment dans sa description concernant la vie. Selon cet auteur, le Cahier fait apparaître une vision claire de la « vie » à travers trois caractéristiques spécifiques :

1. La vie donnée : la vie appartient à soi, mais pas seulement dans la mesure où elle nous a été donnée ;
2. La vie qui se lie à : la vie humaine est liée au cosmos, à la nature et à quelque chose qui nous transcende ;
3. La vie éclatante : la vie doit étinceler.

Ces trois caractéristiques, que nous nous souvenons d'avoir vues dans la partie conceptuelle de notre travail à propos du phénomène d'*inochi*, sont problématiques dans la mesure où c'est l'État qui les propose en les normalisant.

La problématique de la recherche de Yumiyama vise à mettre en lumière le décalage entre l'intention politique exprimée à travers le « Cahier du cœur », et la manière dont va la réceptionner/adopter le milieu scolaire. Plus précisément, l'expression mystérieuse correspond peut-être bien au concept de « spirituel » dans la description de la vie, mais elle reste abstraite pour l'école qui doit agir concrètement. De ce fait, le terrain finit par la comprendre à sa manière. D'un point de vue sociologique, Yumiyama analyse qu'il existe ainsi des opérations différentes faites plus ou moins inconsciemment par le terrain, afin de transformer une spiritualité invisible en spiritualité visible, de pouvoir la traiter et de s'appuyer sur elle dans la situation éducative.

Yumiyama souligne les différents détournements effectués par la ville de Kyôto pour l'adoption de sa politique éducative. Le comité scolaire du département de l'éducation de Kyôto a créé un autre support pédagogique intitulé « Les enfants de Kyôto » en remplacement du « Cahier du cœur ». La caractéristique de ce nouveau support est une sensibilisation au localisme et au patriotisme local⁹¹. En s'appuyant sur lui, les écoles participant au projet promotionnel lancé par le Ministère de l'éducation ont réalisé les diverses activités en collaboration avec les communautés locales (par exemple, en faisant participer les élèves aux événements traditionnels locaux afin de créer une forte expérience collective et partagée). Yumiyama en conclut que l'adoption d'une éducation spirituelle étatique facilite l'émergence d'un « spiritualisme local et communautaire ».

⁹¹ Ayant été longtemps la capitale du Japon, Kyôto y développa une culture locale riche et patrimoniale. Cette spécificité locale joua un rôle positif dans la représentation de la ville par rapport au reste du Japon. C'est ainsi que l'esprit local est fort sur l'ensemble de la communauté de Kyôto. C'est dans ce contexte que Yumiyama parle ici de la spiritualité locale.

Fort intéressant, cet article nous a informé qu'à cette période (2007-2009), « l'éducation à la vie » ne faisait pas l'objet du même intérêt sur l'ensemble du territoire de Kyôto. Aussi, avons-nous supposé que certains des enseignants de Kyôto pouvaient tout de même avoir quelques idées concernant ce projet d'éducation. Mais en même temps, une nouvelle interrogation s'est immédiatement imposée à nous : celle de savoir si les enseignants de Kyôto partageaient le concept de « l'éducation à la vie » en se basant sur leurs expériences liées à leur participation au programme gouvernemental ? Cette question nous paraissait fondamentale pour la raison suivante : notre position dans cette recherche était celle de parvenir à écarter son aspect politico-idéologique, mais en même temps d'adopter une approche anthropologique en nous intéressant à la fois aux dimensions représentative et personnelle de la population des enseignants tout en prenant en compte les corrélats culturels : leurs pédagogies, leurs conceptions éducatives, leurs engagements personnels, les difficultés auxquels ils étaient confrontés.

Figure 2. Cadre conceptuel de Yumiyama
Approche sociologique d'un phénomène spirituel (Dédectif)

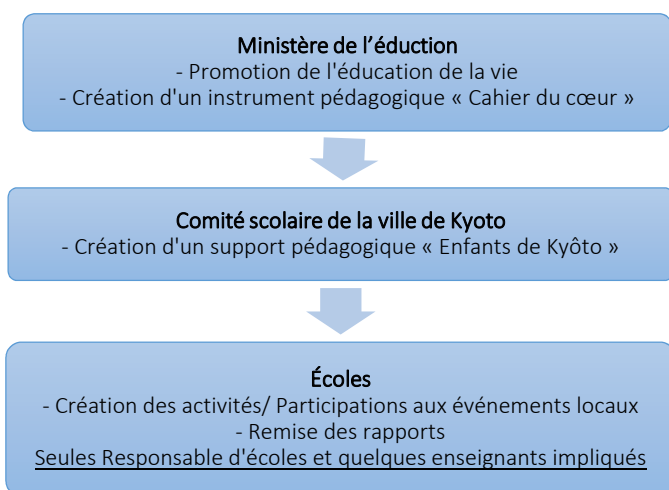
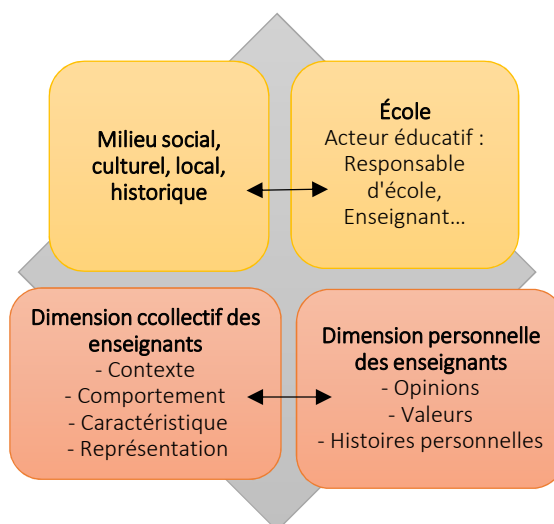


Figure 3. Cadre conceptuel de notre travail
Approche anthropologique du terrain scolaire (Inductif)



À ce stade, le travail de Yumiyama nous a suggéré que deux approches de « l'éducation à la vie » étaient possibles pour deux objectifs de recherche différents : soit une recherche sociologique sur un phénomène qualifié de spirituel/religieux émergeant dans le domaine de l'éducation publique ; soit une recherche portant sur la compréhension de l'ensemble de la démarche pédagogique basée sur les points de vue des acteurs éducatifs. Nous ignorions à l'époque, quelles représentations se faisaient les enseignants de Kyôto de « l'éducation à la vie ». Aussi, la lecture de l'article de Yumiyama nous a permis de clarifier le cadre conceptuel et disciplinaire de notre recherche que nous avons donc décidé d'orienter fortement vers une approche inductive. Nous représentons ci-dessous le cadre conceptuel selon cet auteur (Figure 2), et celui que nous proposons (Figure 3).

7.1.2 Questions de recherche émergentes

Nous devons de plus en plus nous confronter à nos connaissances et à nos représentations sur « l'éducation à la vie ». En fait, plus nous nous rapprochions du terrain, plus nous nous sentions contraints de devoir réviser et d'élargir notre propre cadre conceptuel. Par conséquent, tout en conservant nos questionnements initiaux, nous avons choisi d'accorder une place privilégiée aux découvertes issues du terrain. Voici une première formulation des questions de recherche :

- Comment les enseignants perçoivent-ils l'éducation à la vie tant au niveau des représentations véhiculées dans leur milieu professionnel qu'au niveau personnel (leurs connaissances, leurs opinions, leurs expériences etc.) ?
- Quelles causes ou quels sens peut-on donner aux motivations des enseignants pour dispenser réellement une éducation à la vie ? À l'inverse, comment interpréter l'absence de motivation ?
- Quelles sont les méthodes pédagogiques que les enseignants utilisent pour transmettre l'éducation à la vie : les sujets, les matières, les buts, quelles approches, à quelles occasions et pourquoi ?
- Quelles sont des difficultés que les enseignants rencontrent dans les situations éducatives ou pédagogiques avec leurs élèves ?

7.1.3 Cible de la population de l'étude

Comme nos questionnements concernent les dimensions pédagogique et relationnelle des enseignants, ce sont eux qui doivent être ciblés prioritairement. Nous y rajouterons les infirmières et les diététiciens scolaires, qui ont aussi le statut d'enseignant au Japon, car nous avons considéré qu'ils étaient concernés, en raison de la nature de leur travail, par le sujet de la « vie » dans ses différentes facettes : le vivre, le mieux vivre, le mal vivre, la maladie etc. En revanche, nous avons exclu de notre sélection initiale les cadres d'école (directeur, directeur –adjoint etc.) pour rester en adéquation entre nos questionnements et le cadre conceptuel dans lequel se situe notre étude.

7.1.4 Choix de la méthode du recueil des données

Impliquant à la fois les dimensions représentative et personnelle de la population des enseignants de Kyôto, notre recherche s'est naturellement orientée vers la nécessité d'accorder une

importance primordiale à l'approche qualitative. De ce fait, nous avons retenu l'entretien semi-directif comme technique de recueil des données. De plus, afin de mieux pouvoir appréhender la représentativité de l'échantillon pour préserver au mieux la qualité scientifique de notre travail, nous avons reçu spontanément des conseils du professeur Jacques Audran (HDR) avec qui nous avons déjà été en contact pour notre bilan de recherche à mi-parcours. Ce temps d'échange nous a aussi conduit à prévoir deux étapes successives pour notre recherche de terrain : tout d'abord le questionnaire puis l'entretien. Le questionnaire servant à obtenir des informations générales et à cibler les personnes susceptibles d'être interviewées.

À ce stade, l'objectif du questionnaire était de mieux cerner la généralité de la population d'enseignants : leurs représentations, opinions, pratiques et difficultés *générales* concernant l'éducation à la vie. Autrement dit, recueillir des informations globales sur la population-cible. Dans le même temps, nous avons décidé d'entreprendre une démarche inductive, puisque notre but n'était pas celui de vérifier des hypothèses préétablies, mais de découvrir et de construire notre recherche à partir des données du terrain. Sur un plan méthodologique, ce questionnaire avait aussi un caractère exploratoire pour l'ensemble de notre champ d'étude, et était prolongé par la collecte de données plus personnelles au moyen d'entretiens. De ce fait, le questionnaire s'intéressait aussi à des réponses évoquant des aspects personnels qui expliquent certains axes de significativités, soit en soulignent les différences. Manifestés surtout en termes de motivations et d'intérêts personnels pour le thème de « l'éducation à la vie », comme facteurs déterminants pour certains, où seulement pour répondre favorablement à notre demande d'interview, ces aspects personnels étaient aussi utiles pour la formulation de nos questionnements de recherche ultérieurs.

7.2. Méthodologie générale et appui théorique

Nous venons d'illustrer chronologiquement comment nous sommes arrivés à établir nos choix méthodologiques pour l'analyse de notre terrain d'étude. Nous allons maintenant essayer de les réinterpréter en prenant appui sur des bases théoriques, et clarifier leur utilisation qui, dans un souci pratique, avait un caractère plus ou moins intuitif.

L'intuition d'un chercheur est indispensable pour la recherche qualitative. Malheureusement, elle est aussi une source de problèmes en raison d'un manque de clarté de la procédure susceptible de nuire à la fiabilité scientifique dans son ensemble. C'est en nous référant à cette problématique que nous sommes maintenant soucieux de préciser la méthodologie générale de notre recherche et les fondements théoriques auxquels elle est rattachée.

7.2.1 Découverte et Induction

Nous nous rappelons qu'au cours de l'élaboration du cadre conceptuel de notre travail, nous l'avons défini comme se rattachant à l'une des disciplines de l'anthropologie. Se fondant sur le concept prédéfini de « l'éducation spirituelle », le travail du sociologue Yumiyama s'est donné pour objectif de l'appliquer dans le cadre scolaire de Kyôto. Sa démarche fut hypothético-déductive dans un contexte de vérification ou de preuve. En préférant choisir une approche anthropologique de « l'éducation à la vie », nous n'avons pas trouvé de travaux de terrain antérieurs nous permettant d'élaborer nos hypothèses. Nous avons donc décidé de privilégier l'option de la découverte pour construire un modèle de la pratique de « l'éducation à la vie » à partir du terrain. Notre démarche se rapporte donc à celle qui avait été énoncée par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin : « Dans le *contexte de la découverte*, le chercheur met l'accent sur la *formulation* de la théorie ou de modèles à partir d'un ensemble d'hypothèses qui peuvent émerger pendant et après la recherche. »⁹² (1997, p.62).

Le contexte de la découverte s'associe à l'induction : « L'idée de la preuve n'est pas rejetée, mais elle est souvent mise en œuvre par le chercheur qu'après le début de la cueillette des données, alors que sont formulées les premières hypothèses ». (*Ibid.*). En effet, si notre recherche s'inscrit globalement dans une démarche inductive et dans le contexte de la découverte, cela ne signifie pas le rejet complet d'une démarche déductive. La déduction émerge naturellement au fur et à mesure que le chercheur progresse dans le recueil des données et son analyse. Même si, théoriquement, les pensées inductive et déductive s'opposent, les deux sont assez complémentaires sur le plan pratique. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement lorsque nous nous référerons aux théories.

7.2.2 Étude multi-méthodes

Nous nous rappelons qu'une fois les questions de recherche apparues et mieux maîtrisées, nous avons tout de suite pensé à la méthodologie qualitative, avec l'idée de la découverte et l'induction et, sur le plan technique, par l'application d'entretiens semi-directifs. Par ailleurs, dans le souci de pouvoir assurer la qualité scientifique de notre travail, nous avons suivi le conseil qui nous a été suggéré de réaliser des enquêtes quantitatives préliminaires au moyen d'un questionnaire.

Comment penser alors l'utilisation de deux différentes méthodes tant au niveau technique qu'au niveau des objectifs de la recherche ? Sans vouloir entrer dans la discussion des positions épistémologiques qui sous-tendent le quantitatif et le qualitatif, la réponse se trouve dans le constat fait par Miles et Huberman (1984, p.20) cités dans l'article de Lessard-Hébert et col. (1997, p.23) : ces

⁹² L'emploi du caractère italique dans cette citation relève des auteurs.

auteurs « insistent sur l'écart qui existe entre le niveau du *discours*, où les approches qualitatives peuvent être jugées irréconciliables avec des approches quantitatives, et le niveau de la *pratique* de recherche, où il se trouve que les chercheurs combinent pourtant très souvent les deux perspectives ».

Nous figurons donc parmi les chercheurs qui pratiquent la combinaison des méthodes et, par conséquent, avons besoin de savoir pourquoi relier les données quantitatives et qualitatives, de quelle manière et dans quel but ? Les données de la littérature peuvent nous fournir quelques arguments.

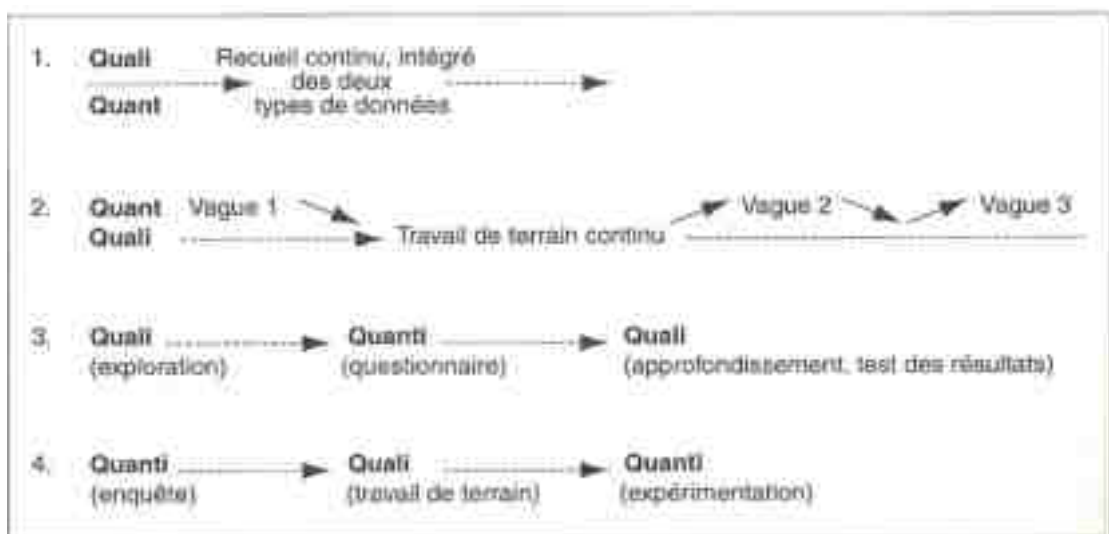
Ainsi, Rossman et Wilson (1984,1991) cités par Miles et Huberman (1984, p.83) suggèrent trois principales raisons :

- a) Pour permettre la confirmation ou le recoupement des unes et des autres via la triangulation ;
- b) Pour approfondir ou développer l'analyse, pour fournir plus de détails ;
- c) Pour initier de nouvelles façons de penser en portant une attention particulière aux surprises et aux paradoxes, « faire tourner les idées dans tous les sens », pour donner une perspective renouvelée.

D'autres raisons sont avancées par Greene, Caracelli et Graham (1989) cités par Miles et Huberman (*Ibid.*) : selon ces auteurs, les études multi-méthodes « opèrent de façon séquentielle (les résultats de la première méthode permettent la définition de l'échantillon de la deuxième, l'instrumentation, etc.) et peuvent étendre le champ et la profondeur d'une étude en utilisant plusieurs méthodes dans différents agencements ».

Il existe différentes façons de combiner des données quantitatives et qualitatives. La Figure ci-dessous (d'après Miles et Huberman, 2003, p.84) donne des exemples de plans d'études multi-méthodes pour ceux qui font le choix de les utiliser.

Figure 4. Exemples de plans d'études multi-méthodes



Dans les premiers deux plans, les phases quantitatives et qualitatives sont interactives ou parallèles alors que dans les deux derniers, elles sont séparées et séquentielles. On peut également remarquer que les phases quantitatives et qualitatives ne sont pas de poids équivalent dans les plans 3 et 4. Le plan 3 utilise d'abord le questionnaire pour mieux contrôler la représentativité de l'échantillon. Dans la phase qualitative suivante, on approfondit les informations recueillies précédemment avant de formuler la théorie ou le modèle. La méthodologie dominante du plan 3 est qualitative. Quant au plan 4, son objectif final est celui d'expérimenter ou de tester les hypothèses formulées antérieurement. Ce plan s'inscrit donc dans la logique quantitative (hypothético-déductive, vérification etc.).

À l'issue de l'examen de ces exemples, notre méthodologie de recherche peut être identifiée au modèle du plan 3 : « Le plan 3 alterne les deux types de collecte des données, en commençant par un travail de terrain exploratoire, qui conduit au développement d'une instrumentation quantitative, tel un questionnaire. Les résultats du questionnaire peuvent plus tard être approfondis et systématiquement testés lors de la phase qualitative qui suit. » (*Ibid.*, p.84).

Essayons brièvement d'illustrer notre travail à l'appui de ce modèle. Dans sa phase qualitative exploratoire, notre travail consistait à : 1) définir le cadre conceptuel de la recherche ; 2) établir le contact avec le comité scolaire de la ville de Kyôto pour nous faciliter l'accès aux établissements scolaire et, 3) élaborer le contenu du questionnaire. Cette première étape nous a donc permis d'élaborer l'échantillon et l'instrument de recherche pour la phase quantitative suivante. Le questionnaire avait pour but de permettre la constitution d'un échantillon représentatif et de repérer les *diverses minorités ou antipodes* susceptibles d'être approfondis plus tard. À la suite du questionnaire, nous avons élaboré notre grille de lecture et procédé à la sélection de notre échantillon définitif par le choix des personnes susceptibles d'être soumises à un entretien lors de l'étape quantitative suivante de notre recherche. Enfin, au moment de leurs analyses, les données quantitatives et qualitatives peuvent permettre la confirmation ou le recoupement des unes par rapport aux autres via la procédure de triangulation.

7.2.3 Vers une recherche qualitative

Comme nous l'avons exposé plus haut, notre recherche du terrain renvoie à une procédure multi-méthodes qui s'inscrit globalement dans une démarche inductive et qualitative et dans la perspective de la construction d'un modèle, d'une hypothèse ou d'une théorie. Un tel plan de recherche nécessite également une méthodologie d'analyse qui lui coïncide.

7.2.3.1 Choix de l'analyse des données qualitatives

Lorsque nous avons décidé de privilégier une approche anthropologique, l'analyse de contenu que nous avons adoptée pour notre mémoire de master, ne nous paraissait pas tout à fait cohérente avec l'objectif de notre présente recherche. En effet, quel sens y aurait-il eu d'analyser les discours des enseignants japonais sans les replacer dans leur contexte culturel ? C'est la raison pour laquelle nous avons cherché à trouver une méthode d'analyse qui convienne mieux au cadre disciplinaire et méthodologique de notre recherche.

Ce n'est cependant qu'à la suite de l'achèvement du recueil des informations issues du terrain que nous avons souhaité approfondir notre réflexion sur les questions méthodologiques et celles de l'analyse des données. Et c'est dans ce cadre que nous avons découvert les travaux de Miles et Huberman (2003) qui s'inscrivent dans le courant de la construction théorique et constituent travaux anglo-saxons les plus importants sur l'analyse des données qualitatives. Leur manuel de 600 pages n'a pas été facilement accessible, mais nous y avons trouvé des pratiques d'analyse et des explications minutieuses et bien argumentées qui ne nous ont pas fait douter de leur grande utilité.

La Figure 5 décrit la taxonomie qui sépare les deux courants : l'analyse de contenu et la construction théorique (d'après Voynnet Fourboul, 2012, p.73).

Figure 5. Les orientations de l'analyse des données qualitatives



Selon L. Bardin (2001), l'analyse de contenu se définit comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications » (p.35), qui « permet de dépasser la simple description du contenu d'une communication et d'expliquer certaines stratégies notamment au niveau comportemental ». Autrement

dit, empruntant largement à la linguistique, la forme du matériau à analyser et les mots exacts employés par l'informateur sont assez déterminants pour l'analyse de contenu, tandis que l'analyse qualitative de théorisation (ou la construction théorique) accorde de l'importance aux phénomènes eux-mêmes, vécus ou observés, au-delà d'une certaine précision des mots (Paillé, 1996, p.180).

Il devient ainsi clair qu'il n'aurait pas été judicieux d'opter pour l'analyse de contenu étant donné que nos matériaux (les transcriptions des entretiens), traduits en français à partir de leur origine japonaise, aurait posé un problème de complexité dont cette analyse n'aurait pas pu tirer le meilleur profit. En revanche, l'analyse qualitative de théorisation nous semblait correspondre à notre souhait de recherche de compréhension d'un phénomène, accessoirement japonais : « l'éducation à la vie ».

7.2.3.2 *Grounded Theory*

Analysons maintenant de façon plus précise ce qu'est la construction théorique et ses différentes méthodes parmi lesquelles nous avons décidé d'opter pour celle de Miles et Huberman (2003).

Pour Doty (1994) cité par V. Fourboul (2002, p.12) « La construction théorique est un processus qui permet d'aboutir à des résultats théoriques : une théorie, un ensemble de concepts organisés, une typologie ».

En réalité, *The discovery of grounded Theory* (l'origine de *Grounded Theory*) que Glaser et Strauss publièrent en 1967 s'inscrit dans le contexte de l'époque où n'existaient que peu de méthodes vouées à la production d'hypothèses, et où les recherches qualitatives présentaient une telle faiblesse scientifique que certains chercheurs ne les considéraient que comme des travaux préliminaires ou exploratoires de recherches quantitatives (*Ibid.*).

Aussi, les objectifs de l'ouvrage de ces deux auteurs sont-ils les suivants (*Ibid.*) :

- Offrir un raisonnement pour une théorie fondée empiriquement et développée par interaction avec les données collectées durant le projet de recherche ;
- Suggérer la logique et la spécificité des théories fondées ;
- Légitimer les recherches qualitatives soignées.

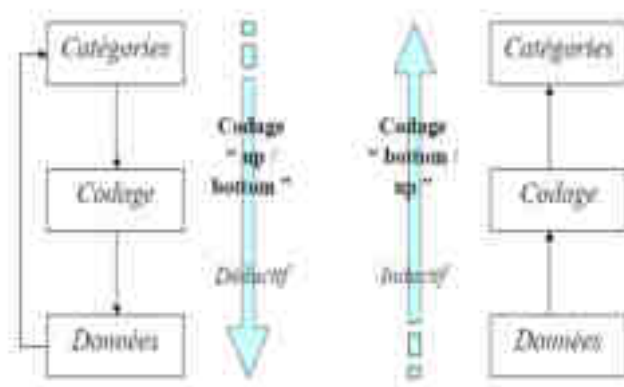
Se caractérisant par des procédures d'échantillonnage et de codage systématiques, mais aussi par une prise de position radicalement inductiviste, leur méthode vient soutenir une théorie fondée essentiellement à partir de données empiriques et le refus de toute revue de la littérature qui pourrait *contaminer* les éléments émergents.

Cependant, avec le temps, des adaptations de la *Grounded Theory* ont été apportées par des chercheurs de diverses disciplines (par exemple, le journalisme, le secteur médical), mais aussi grâce à l'évolution des techniques adressées aux recherches qualitatives (entretien, observation participante, documents sonores, audiovisuels etc.). Par conséquent, un courant mixte d'induction et de déduction qui « adopte une attitude plus ouverte en considérant la possibilité de mobiliser toute littérature avant la recherche » (Voynnet Fourboul, 2012, p.75) a émergé, dont celui porté par Miles et Huberman.

7.2.3.3 Les travaux de Miles et Huberman

Miles et Huberman ont considérablement développé les approches pragmatiques des procédures de la recherche qualitative. Pour ces auteurs, la construction théorique est une manière pour appréhender le monde réel. Mais la théorie est toujours limitée par rapport à un monde réel, si complexe et chargé. C'est dans ce réalisme qu'ils trouvent l'essentiel de la recherche qualitative, non pas au sein des discours épistémologiques, mais dans l'outil méthodologique (Voynnet Fourboul, 2002, p.32).

Figure 6. Les stratégies d'analyse déductives-inductives

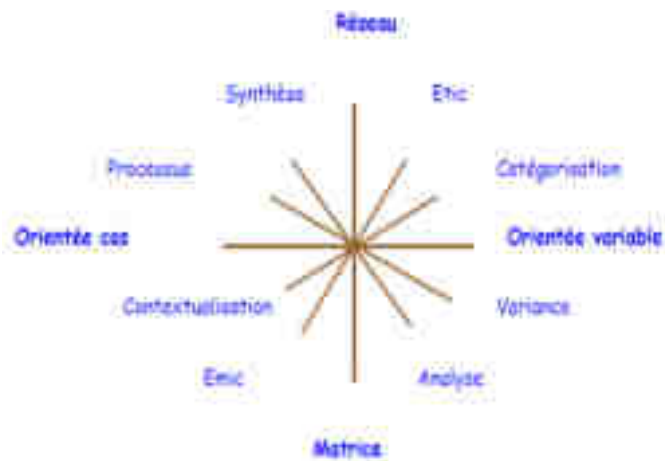


Dans cette perspective, ils vont développer des stratégies d'analyse en prenant en compte le besoin réel des chercheurs.

Par exemple, la Figure 6 ci-contre (*Ibid.*, p.38) montre la stratégie de codage inductive et déductive. Rappelons que Glaser et Strauss (1967) avaient une posture purement inductive. Mais en réalité, un chercheur envisageant la construction théorique peut arriver à combiner ces deux stratégies – « Les concepts et les relations pensés de façon déductive doivent être vérifiés dans les données réelles. Au départ ils sont tenus pour provisoires et s'ils ne sont pas vérifiés par l'examen des données, ces concepts et relations sont alors écartés » (*Ibid.*, p.39). Cet aller-retour entre l'induction et la déduction est un caractère inhérent de la construction théorique.

La Figure 7 à droite schématise la stratégie du mix analytique (*Ibid.*, p.41) proposée par Miles et Huberman. « Orientée cas » et « Orientée variable » sont à l'origine les termes utilisés par Ragin (1987). « Alors que les méthodes « orientées cas » supposent l'examen compréhensif de cas et de phénomènes définis historiquement, l'approche « orientée variable » est moins concernée par la compréhension de résultats spécifiques et se concentre sur la relation entre des variables que l'on peut discerner entre entreprises, au sein de la société en bref, à un niveau plus macro » (Voynnet Fourboul, 2012, p.84). Miles et Huberman mettent en œuvre la mixture de ces deux perspectives qui se complètent et renforcent entre elles la qualité d'une recherche qualitative. De manière générale, la perspective de droite (Orientée variable) est présentée sous forme de matrice/tableau et celle gauche (Orientée cas) sous forme de diagramme/réseau⁹³ (Miles et Huberman, 2003, p.543-544).

Figure 7. Le mix analytique



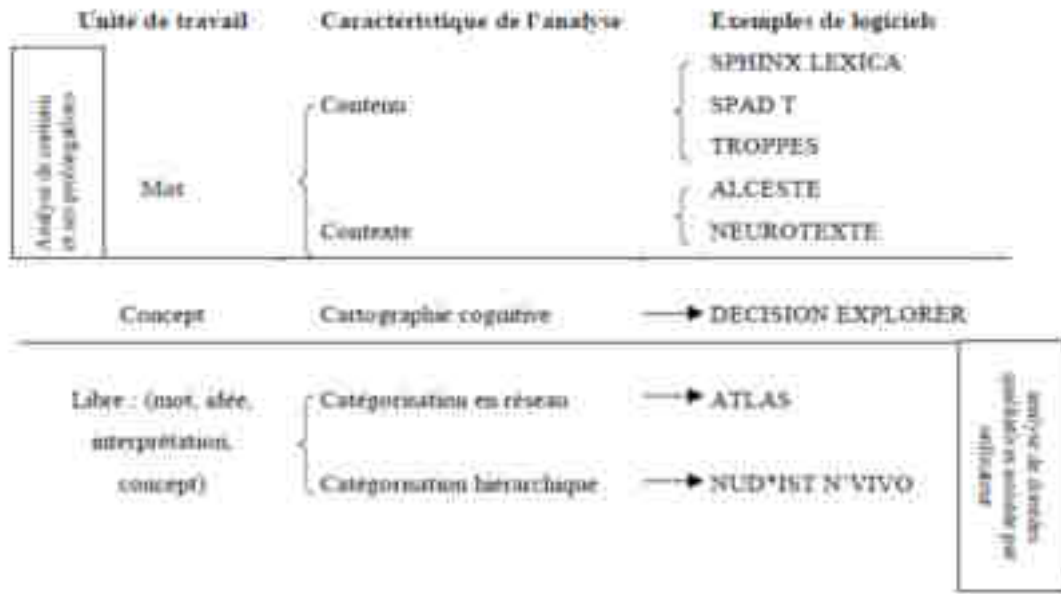
7.2.3.4 Analyse des données qualitatives assistées par ordinateur

Si l'utilisation du logiciel à l'aide d'analyse est quasiment systématique chez les chercheurs « quantitatifs », cette culture n'est pas forcément le cas pour les chercheurs « qualitatifs ». Cependant, il est difficile, avec la méthode manuelle, de gérer les données volumineuses, de coder et de rassembler des informations, et surtout de présenter la procédure qui a conduit aux résultats de recherche. L'informatique n'est pas indispensable, mais elle peut servir à mieux gérer ces différents aspects.

Le logiciel peut être choisi en fonction de l'intention portée à l'aspect spécifique de l'analyse. Dans la Figure 8, Voynnet Fourboul (2002, p.46) classe les différents logiciels en fonction des caractéristiques des analyses qui leurs correspondent.

⁹³ Miles et Huberman préconisent le mode de présentation du résultat d'analyse sous forme visuelle – matrice et diagramme - accompagné du texte narratif explicatif du chercheur. « Nous pensons que ces modes fournissent une aide considérable pour extraire une signification cohérente des données ainsi que pour confirmer et approfondir les conclusions émises. Par extension, ils offrent une communication claire et satisfaisante aux lecteurs. » (2003, p.545)

Figure 8. Correspondance entre logiciels et type d'analyse



Lors de la participation à la formation sur la méthodologie organisée par le Lisec, nous avons découvert que le logiciel N'VIVO se basait sur la méthode élaborée par Miles et Huberman. Nous avons tout d'abord hésité de nous lancer sur l'informatique que nous ne maîtrisions pas et qui nécessitait beaucoup de temps d'apprentissage. Puis nous avons été intéressés par la puissance de ce logiciel capable d'optimiser la qualité d'analyse et le résultat de la recherche. Aussi avons-nous décidé de nous investir dans la maîtrise de son utilisation.

Il convient cependant de préciser que notre application à utiliser la méthode d'analyse de Miles et Huberman et à maîtriser celle du logiciel N'VIVO ont exigé de très nombreuses heures d'auto-formation. Ce travail se présentait comme extrêmement complexe et exigeant et nous n'avons pu l'entreprendre que de notre mieux, en le considérant comme un investissement d'avenir pour une jeune chercheuse.

CINQUIÈME PARTIE :
Analyse et interprétation des données

Chapitre VIII : Présentation et analyse des données - questionnaire

8.1 Contexte du terrain d'étude

8.1.1 Contexte géographique

Comme terrain d'étude, nous avons choisi la ville de Kyôto parce qu'elle nous était familière et que nous en avons une connaissance tant géographique que locale, les facteurs qui nous facilitaient et nous permettaient d'optimiser notre travail de terrain. Kyôto est située sur un territoire de taille moyenne de 827,83 Km² et une population de 2 609 094 d'habitants (2016). La ville de Kyôto est l'une des grandes villes de la zone métropolitaine de *Keihanshin* (Osaka-Kobe-Kyôto) dont la population totale est de 1 474 410 d'habitants (2016) avec 166 écoles primaires publiques et 3530 enseignants (2013/2014).

Graphique 12. Carte simplifiée du Japon



8.1.2 Accès au terrain scolaire

Dans une recherche comme la nôtre, il est d'abord souhaitable de prendre contact avec le Comité scolaire municipal afin d'obtenir l'autorisation d'entreprendre librement une étude sur le secteur. Cet accord du Comité représente pour les responsables d'école une certaine exigence pour l'acceptation du travail proposé et/ou une forme de garantie pour le contenu du projet de recherche. Nous avons appelé le Comité scolaire de la ville de Kyôto et avons obtenu une permission *informelle* par l'un de ses responsables. Mais cela n'oblige en rien les écoles d'accepter de nous accueillir dans leurs établissements. Ce sont les directeurs qui nous en donnent ou non la permission.

En fait, de manière générale, la réalisation d'une étude sur le terrain scolaire avec une permission *informelle* est difficile, car ce n'est seulement lorsqu'elle est *officielle* que le Comité scolaire la notifiera à toutes les écoles, ce qui optimisera leur taux d'adhésion au projet. L'officialisation d'une permission par les représentants qualifiés du Comité ou des Universités locales aura pour effet principal de faciliter l'accès au terrain à des recherches portant sur des sujets éducatifs d'actualité et reconnus comme

importants par ces instances. Sur un plan scientifique, en revanche, elle peut représenter un biais susceptible d'influer plus ou moins fortement sur les résultats des enquêtes.

Notre méthode principale a été d'appeler chaque école l'une après l'autre, de présenter notre projet, de solliciter, de négocier et d'envoyer l'exemplaire du questionnaire. Cette procédure nous a permis d'apprendre beaucoup sur le terrain scolaire et de déceler les problèmes qui pourraient se poser pour notre étude.

8.1.3 Contexte politique et population enseignante à Kyôto

Il nous semblait que l'éducation à la vie était perçue comme quelque chose de très proche de l'éducation morale ou en faisant partie. Or, le cours de morale à l'école publique est un sujet politiquement assez sensible au Japon. C'est la raison pour laquelle certains responsables d'école se sont montrés particulièrement attentifs voire gênés par certaines questions d'opinion évoquées dans notre questionnaire (nous les présentons dans la rubrique 8.3 Questionnaire et condition de passation), alors que nous l'avions fait avec aucune intentionnalité.

Au cours de notre étude, nous avons pu rencontrer un informateur local (un professeur universitaire d'une cinquantaine d'années ayant déjà travaillé au sein du comité scolaire de Kyôto), qui nous a accordé un entretien informel au sujet de la population enseignante présente à Kyôto. Pour lui, il existe une tradition syndicale chez les enseignants de Kyôto. Ce mouvement était assez actif dans les années 1980 et il était animé par des enseignants âgés entre cinquante et soixante ans. L'éducation morale qu'ils se proposaient d'enseigner était souvent la cible des critiques qui leurs étaient adressées. C'est dans ce contexte que notre informateur nous apprit que les enseignants de Kyôto s'intéressaient à la morale et y réfléchissaient plutôt bien, mais que leur intérêt politique restait relativement discret ; alors que les enseignants des autres métropoles qu'il connaissait dans le cadre de sa mission professionnelle, s'adaptaient bien plus facilement à l'évolution des valeurs.

Partant de ces informations, nous avons bien compris que le sujet de l'éducation morale était sensible, au sens politique, pour les établissements de Kyôto, mais qu'une fois ce mur franchi, nous pourrions entendre des paroles d'enseignants franches et intéressantes sur les problématiques de l'éducation morale et, au-delà, de l'éducation à la vie.

8.2 Échantillonnage

Dans cette partie, nous souhaitons signaler le changement de notre stratégie d'échantillonnage lors du recueil des données. Le Tableau 1 montre la distinction que nous avons établie entre l'échantillonnage initialement prévu et celui qui a réellement été effectué.

Tableau 7. Modes d'échantillonnage

	Échantillonnage initialement prévu	Échantillonnage réellement constitué
Terrain géographique	Ville de Kyôto comprenant 166 écoles primaires publiques	Ville de Kyôto comprenant 166 écoles primaires publiques
Cible de l'échantillon	3530 enseignants (2013/2014)	3530 enseignants et 333 responsables d'école (2013/2014)
Type d'échantillonnage	Échantillon aléatoire	Échantillonnage par grappe
Taille d'échantillon	346 ⁹⁴	143 unités effectives sur 22 écoles (3.7 %)
Mode d'administration	Questionnaire sur le web (Logiciel : Lime Survey)	Envoi postal ou par mail
Période de l'enquête	-	Du 15 juin au 4 août 2014

L'étude de terrain a été réalisée entre le 15 juin et le 4 août 2014, et comprenait deux étapes : l'enquête par questionnaire puis les entretiens individuels. Les écoles étaient contactées par téléphone ou par mail. Nous avons tout d'abord appliqué la méthode par sollicitation, en envoyant le questionnaire accompagné par une lettre de notre directeur de thèse à l'ensemble des 166 écoles. Ce courrier était-il adressé nominativement au directeur de chaque école. Nous avons ensuite téléphoné aux 116 écoles, à leurs directeurs, dans l'ordre chronologique de leur liste⁹⁵, pour connaître les réponses à notre demande. Par manque de temps, car nous devons parfois nous y reprendre à plusieurs reprises pour établir un contact, nous n'avons en définitive pu joindre que 97 écoles.

Par ailleurs, faute d'avoir pu obtenir l'aval du comité scolaire de Kyôto qui s'appuyait sur la règle de la protection des informations personnelles, nous n'avons pas pu envisager d'envoyer le questionnaire en ligne aux 3530 enseignants. Nous avons donc été contraints de repenser notre mode de diffusion.

Les questionnaires ont finalement été diffusés par les voies postale ou électronique selon la préférence choisie par chaque école. Sur les 166 établissements, 22 ont accepté de participer à l'enquête par questionnaire. Nous avons aussi collecté 143 réponses valides dont celles provenant de 122

⁹⁴ Calculé suivant la table d'estimation de la taille d'un échantillon de Krejcie et Morgan (1970)

⁹⁵ <http://www.edu.city.kyoto.jp/hp/>

enseignants (incluant 8 infirmiers scolaires, 2 diététiciens scolaires et 3 maîtres-assistants), 9 directeurs d'école et 12 personnes sans statut précis. Les 122 enseignants correspondent à 3,5 % de la population totale des enseignants de la ville de Kyôto (3530 enseignants pour l'année scolaire 2013/2014⁹⁶), et les 9 directeurs représentent 2,7 % des 333 cadres répertoriés⁹⁷. Pour le taux de retour des réponses, nous pouvons uniquement nous appuyer sur les questionnaires adressés aux 9 écoles par voie postale : 100 réponses sur 223 questionnaires envoyés, soit 44,8%, nous ont été retournées.

Par ailleurs, en cours d'enquête, notre échantillon a été modifié. Initialement, la population ciblée était essentiellement celle des enseignants. Cependant, lors de nos appels vers les écoles, certains directeurs d'école ne nous ont pas permis de transmettre le questionnaire aux enseignants mais nous ont proposé, si nous le souhaitions, d'y répondre par eux-mêmes. Deux raisons ont été avancées par ces cadres pour justifier leur attitude : soit que le contenu du questionnaire les contraignait à le transmettre aux enseignants, soit qu'ils ne souhaitent pas augmenter leur travail, déjà surchargé. Nous avons donc laissé à ces 9 cadres le soin de répondre au questionnaire. Parmi les cadres qui y ont répondu volontairement, deux d'entre eux nous paraissaient particulièrement intéressés par le sujet de « l'éducation à la vie ». Nous avons donc préféré découvrir leurs motivations plutôt que de rester fidèle à notre sélection initiale. Ces responsables d'école ont été interviewés ultérieurement.

8.3 Questionnaire et condition de passation

Tableau 8. Récapitulation du questionnaire

Catégorie thématique	Nombre d'items
Questions sur l'informateur	4 items
Questions sur les connaissances de l'éducation à la vie	5 items (4 items pour la première version)
Questions sur les pratiques de l'éducation à la vie	5 items
Questions d'opinion sur l'éducation à la vie	3 items (5 items pour la première version)
Commentaire + Demande de l'entretien	3 items

En raison d'une difficulté rencontrée au cours de la passation, il existe en fait deux versions différentes du questionnaire. En effet, après l'avoir envoyé aux écoles qui nous avaient donné leur accord, certaines nous ont demandé d'y apporter des modifications avant qu'il puisse être diffusé. Sans

⁹⁶ http://www.kyoto-be.ne.jp/soumu/cms/index.php?page_id=680

⁹⁷ *Ibid.*

en préciser les raisons, plusieurs écoles nous ont fait savoir qu'« il y avait des questions auxquelles il était difficile de répondre ». Il nous a semblé que les questions d'opinion étaient particulièrement sensibles. Nous avons donc décidé de supprimer certaines questions qui s'intéressaient aux détails des pratiques, ainsi que les deux questions d'opinion suivantes qui semblaient les gêner : « Êtes-vous d'accord avec le fait d'enseigner l'éducation à la vie ? » ; « Pensez-vous qu'il faudrait mettre plus souvent en place une formation continue en matière d'éducation à la vie ? ».

Comme certaines écoles avaient soulevé d'autres prétextes pour ne pas accepter de s'associer au projet, en remettant par exemple en cause la longueur du questionnaire, nous avons choisi de le simplifier en conservant autant que possible les questions essentielles. De ce fait, dans la version modifiée manquaient des questions qui figuraient dans le questionnaire d'origine, et apparaissaient des modifications destinées à rendre certaines questions mieux compréhensibles par les enseignants.

Nous avons obtenu 31 réponses au questionnaire d'origine et 112 réponses à sa version modifiée. Pour le traitement des données, nous avons utilisé celles fournies par les 112 réponses, en précisant chaque fois les questions qui n'avaient pas été posées d'une version à l'autre.

8.4 Analyse des données

L'un des intérêts des résultats de l'analyse du questionnaire est de permettre de repérer la représentativité de l'échantillon. Par ailleurs, du fait de notre plan d'étude multi-méthodes, le résultat de l'analyse du questionnaire est aussi censé nous servir pour la phase qualitative (entretien) du recueil des données avec l'élaboration d'un 2^e échantillonnage et d'une grille d'entretien.

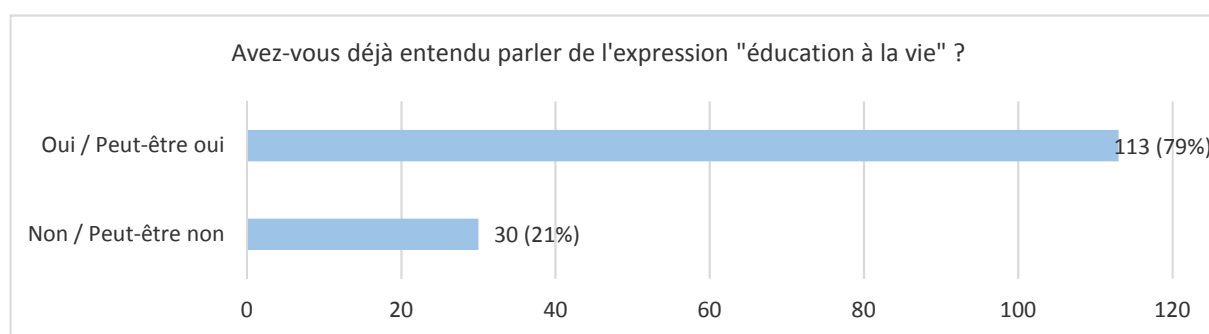
Il n'est donc pas inutile de rappeler ici les quatre questions de recherche que nous avons posées dans un premier temps :

- 1) Comment les enseignants perçoivent-ils l'éducation à la vie tant au niveau de leur représentation que sur un plan personnel (à travers leurs connaissances, leurs opinions, leurs expériences etc.) ?
- 2) Qu'expliquent ou que signifient les motivations des enseignants pour dispenser réellement l'éducation à la vie ? À l'inverse, comment peut-on interpréter l'absence de motivation ?
- 3) Quelles sont les méthodes pédagogiques que les enseignants utilisent pour l'enseignement de l'éducation à la vie (sujets, matières, buts, quelles approches, quelles occasions et pourquoi) ?
- 4) Quelles sont des difficultés que les enseignants éprouvent dans les situations éducatives ou pédagogiques avec leurs élèves ?

En raison de la nature même du questionnaire, à savoir, déceler par une méthode quantitative la représentativité et la tendance globale, certaines questions qui s'intéressent aux détails et à la dimension personnelle ne pourront pas être éclaircies dans la présentation des résultats. Celle-ci nous apportera cependant des informations importantes sur le terrain d'étude qui nous permettront de poser des questions de recherche plus pertinentes et mieux adaptées pour la phase des entretiens.

8.4.1 Représentation des acteurs éducatifs : objectifs

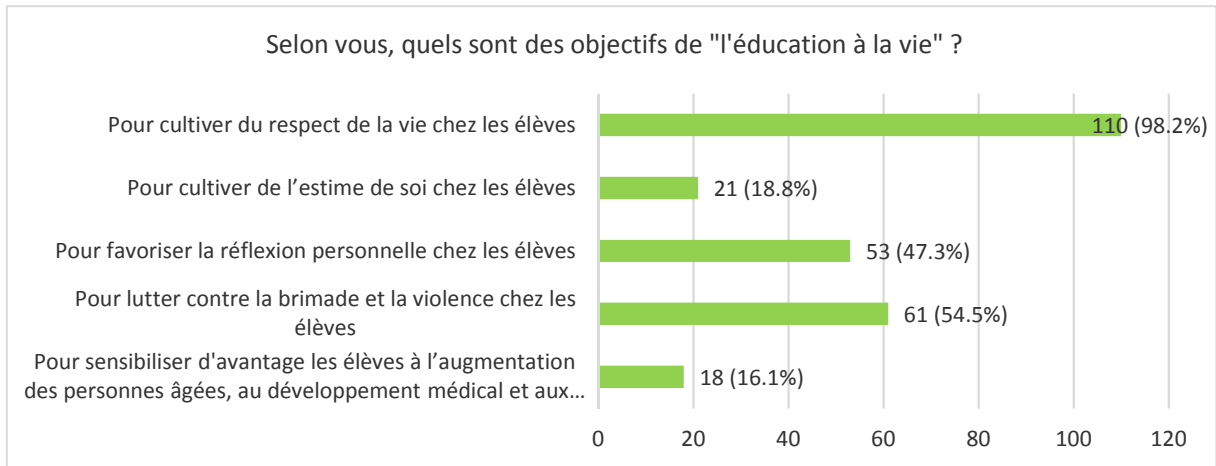
Tableau 9. Degré de connaissance du concept d'éducation à la vie



Le Tableau 9 montre que 79 % des réponses traduisent une sensibilisation par rapport au concept d'« éducation à la vie ». Nous avons mentionné antérieurement qu'en 2014, au moment du début de notre étude, il n'existait pas à Kyôto de dispositif officiel dénommé spécifiquement « éducation à la vie ». L'intérêt de cette question était donc d'apprendre qu'il y avait majoritairement une représentation de ce concept au sein de la population scolaire ciblée.

Dans le Tableau 10 figurent les résultats de la question concernant les objectifs de l'éducation à la vie. Précisons que cette question apparaît seulement dans la 2^e version du questionnaire. Elle concerne donc 112 sur les 143 personnes ciblées.

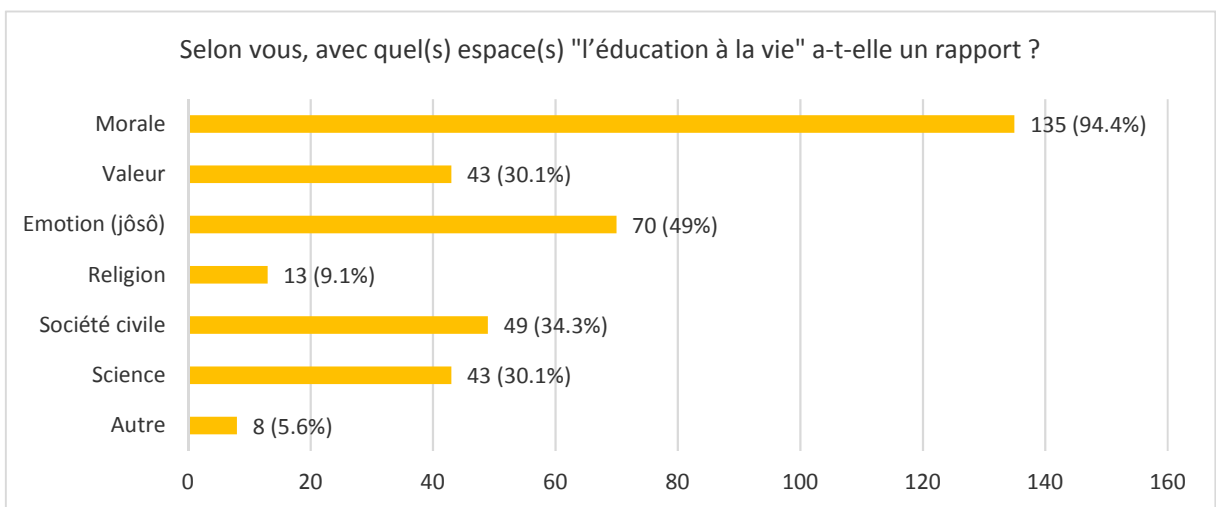
Tableau 10. Les objectifs de l'éducation à la vie



Les cinq objectifs possibles qui accompagnent cette question, ont été définis à l'issue de notre revue sur la littérature, puis proposés via le questionnaire aux personnes scolaire ciblées. Le résultat montre que 98,2% des acteurs scolaires considèrent le développement d'une attitude du respect de sa vie et de celle des autres comme l'objectif premier à atteindre. Cet objectif peut être relié à la lutte contre la violence et les brimades à l'école (54.5 %), un phénomène généralisé par les médias aujourd'hui, et à la sensibilisation pour favoriser les réflexions personnelles à ces problèmes chez les élèves (47.3 %). Ces trois objectifs sont donc liés entre eux dans une tendance qui inspire, chez les acteurs éducatifs, le sentiment qu'ils contribuent à développer l'éducation de la vie.

Le Tableau 11 donne le résultat de la question se rapportant aux espaces susceptibles d'être impliqués dans l'éducation à la vie.

Tableau 11. Espaces conceptuels ayant un rapport avec l'éducation à la vie



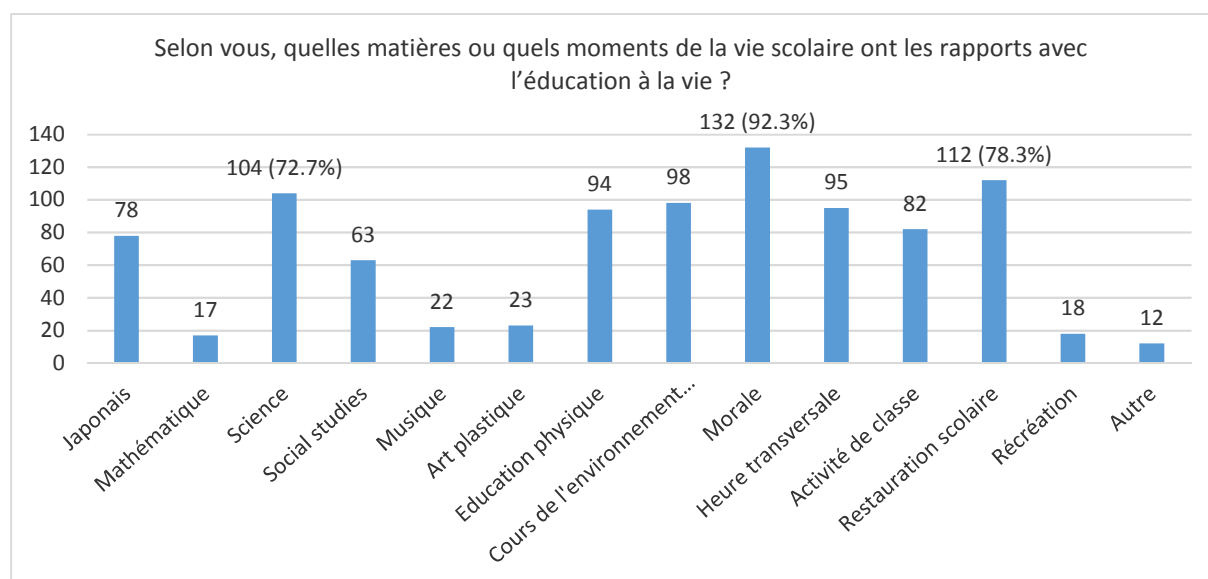
94.4 % des réponses obtenues à cette question rattachent « l'éducation à la vie » à la « morale ». Ce résultat correspond au fait que « le respect de la vie » fait partie du programme officiel de l'éducation morale que tous les acteurs scolaires connaissent. « Émotion/jôshô » (49 %) peut se traduire par la sensibilité et les valeurs éthiques et esthétiques qui marquent la personnalité d'un individu. Dans ce sens, la morale, la valeur (30.1 %) et le jôshô sont des concepts assez proches dans le domaine du développement personnel. Quant à la société civile (34.3 %), « collectivité » est peut-être le mot le plus conforme au cas japonais dans le sens qu'il renvoie plutôt à la norme sociale, et donc en lien avec la morale. La « science » (30.1 %) est aussi impliquée dans la mesure où les connaissances sur l'origine et le mécanisme de la vie, dans son sens biologique, servent à faire comprendre l'importance de la vie voire celui de développer du respect vis-à-vis de la vie chez les élèves.

Notons aussi que, parmi « Autre », une personne a précisé « Droits de l'Homme ». Ce terme apparaît quelquefois sur les questionnaires qui nous ont été retournés, soit dans un commentaire soit sous la rubrique « Autre ». Nous reviendrons ultérieurement sur cette expression pour la développer avec plus de profondeur.

8.4.2 Représentation des acteurs éducatifs : matières concernées

Dans le Tableau 12, nous avons demandé aux destinataires du questionnaire de choisir toutes les matières (ou toutes les activités scolaires) avec lesquels l'éducation à la vie peut être mise en rapport.

Tableau 12. Disciplines scolaires concernées par l'éducation à la vie



Les résultats montrent que, parmi les treize matières ou moments de la vie scolaire proposés, l'heure de morale (92.3 %) et les sciences de la vie (ou sciences naturelles) (72.7 %) occupent les premières places alors que 78.3 % des questionnés considèrent également le repas de midi comme appartenant de cette éducation. Au Japon, l'éducation alimentaire et la question du mieux ou mal manger renvoient directement à celles de la vie et de la mort, mais aussi à la question de l'existence humaine : pour vivre, l'homme a besoin de tuer d'autres êtres vivants animaux ou végétaux, une pensée favorisant la gratitude pour les autres vies et les aliments. Ce sont ces aspects qui ont sans doute fait penser chez plusieurs des questionnés à l'existence d'un lien entre l'éducation à la vie et le développement du respect de la vie.

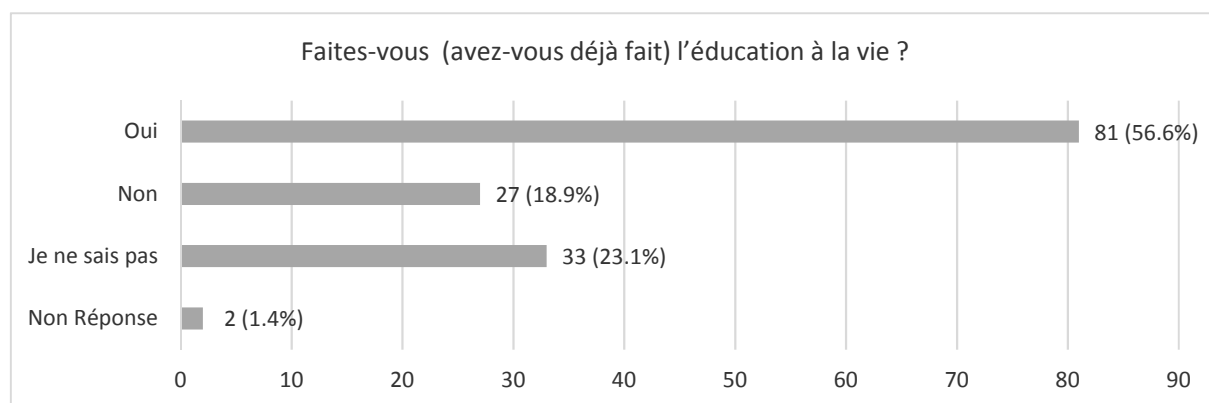
D'autres matières ont été plus ou moins retenues comme Japonais (54.5 %) dans laquelle sont lues des œuvres littéraires traitant de thèmes relatifs à la problématique de la vie et la mort ; *Social studies* (44.1 %) qui apprennent sur l'histoire des guerres, l'Éducation physique et l'hygiène qui enseignent le développement et le soin du corps (65.7 %) ; le cours sur l'environnement de vie dont l'expérimentation animale semble particulièrement concernée (68.5 %) ; l'Heure transversale (66.4 %) pendant laquelle les élèves sont invités à travailler plus spontanément et activement sur différents thèmes sociaux, locaux etc. ; et l'Heure destinée aux activités de classe (57.3 %) où sont entreprises des discussions portant sur la vie de classe et les problèmes qui peuvent s'y poser. Nous voyons donc bien que l'éducation à la vie possède un caractère très transversal où se mêlent des préoccupations de tous ordres : questionnements sur la vie (plutôt que la mort) ; réflexions collectives ou personnelles, acquisition de connaissances, expérimentations...

Nous avons remarqué, par ailleurs, qu'un petit groupe de onze personnes avaient choisi l'ensemble des matières, et parmi elles, certains qui ont tenu à préciser qu'ils considéraient que l'éducation scolaire était l'éducation à la vie dont toutes les matières étaient contributives. Il existe donc une pensée qui considère l'éducation à la vie comme l'équivalent de l'éducation scolaire voire, de l'éducation dans un sens encore bien plus général. Cette pensée relève d'une approche qualitative et peut-être même philosophique. Elle ne peut donc pas être traitée dans le cadre de notre analyse du questionnaire, mais nous lui conservons tout notre intérêt.

8.4.3 Représentativité des acteurs éducatifs : motivations

Dans la question qui figure dans le Tableau 13 ci-dessous, nous cherchions à savoir si les questionnés déclaraient avoir déjà fait ou non de l'éducation à la vie.

Tableau 13. Pratique de l'éducation à la vie



Plus de moitié a répondu « Oui » (56.6 %) soit à travers leur initiative personnelle, soit dans le cadre d'un renforcement de cette éducation au sein de l'école. Par ailleurs les réponses « Non » et « Je ne sais pas » se situent aux alentours de 20 %.

Nous avons ensuite croisé les taux des réponses données par les questionnés en fonction de leur tranche d'âge. Les résultats de ce croisement de données figurent sur le Tableau 14.

Tableau 14. Pratique de l'éducation à la vie en fonction de l'âge des acteurs scolaires

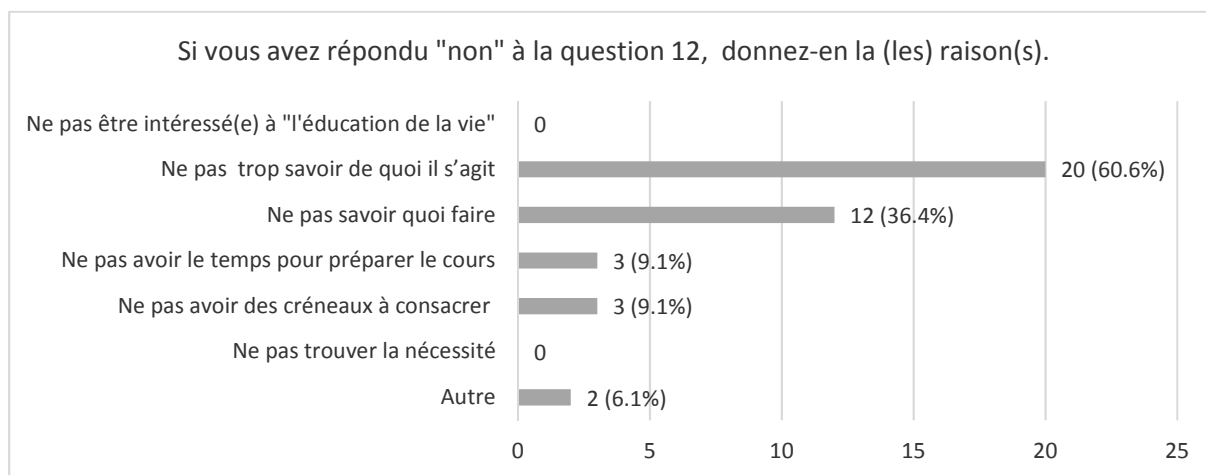
Âge	Faites-vous (avez-vous déjà fait) l'éducation à la vie ?			
	Oui	Non / Je ne sais pas	Sans réponse	TOTAL
Moins de 24 ans	3 23.1 %	10 76.9 %	0 0 %	13 100 %
25-29 ans	12 46.2 %	14 53.8 %	0 0 %	26 100 %
30-34 ans	10 45.5 %	11 50.0 %	1 4.5 %	22 100 %
35-39 ans	12 70.6 %	5 29.4 %	0 0 %	17 100 %
40-44 ans	6 66.7 %	3 33.3 %	0 0 %	9 100 %
45-49 ans	9 90.0 %	1 10.0 %	0 0 %	10 100 %
50-54 ans	10 66.7 %	5 33.3 %	0 0 %	15 100 %
55-59 ans	15 65.2 %	7 30.4 %	1 4.3 %	23 100 %
Plus de 60 ans	3 75.0 %	1 25.0 %	0 0 %	4 100 %
Sans réponse	1 25.0 %	3 75.0 %	0 0 %	4 100 %
TOTAL	81 56.6 %	60 42.0 %	2 1.4 %	143 100 %

Les pourcentages de réponses doivent se lire horizontalement. Les résultats montrent que plus on est jeune, moins le taux de réponse « Oui » (avoir déjà pratiqué l'éducation à la vie) est élevé. Si nous poursuivons chronologiquement la lecture du tableau en fonction de l'avancée en âge, la proportion des réponses entre « Oui » et « Non / Je ne sais pas » se renverse au niveau de la tranche d'âge 35-39 ans, et se maintient jusqu'à la tranche des plus de 60 ans. Une interprétation possible de ce résultat est que,

plus on est jeune, moins on a d'expérience professionnelle et personnelle. À l'inverse, plus l'ancienneté est grande, plus les acteurs scolaires sont sensibilisés aux problématiques éducatives. Les acteurs âgés sont donc davantage susceptibles de comprendre la nécessité que revêt une éducation à la vie. Il nous semble de ce fait que la différence d'âge puisse être l'un des facteurs capables d'éclairer les motivations des enseignants pour dispenser l'éducation à la vie.

Dans le Tableau 15, nous montrons que les raisons majeures pour ceux qui ont répondu « Non / Je ne sais pas » à la question précédente, c'est, à la fois de « ne pas savoir clairement de quoi s'agit l'éducation à la vie » (60.6 %), et de « ne pas savoir quoi faire comme cours (36.4 %) ». Rappelons que l'éducation à la vie n'est pas un domaine d'éducation officiellement défini. Il n'existe donc pas de dispositifs pédagogiques mis en place ni de supports spécifiquement dédiés. Ce constat signifie que ce sont aux écoles, voire aux les enseignants eux-mêmes, de créer leurs propres supports éducatifs matériels et non-matériels. Dans ce contexte, nous pensons que ce travail nécessiterait, non seulement du temps disponible, mais aussi une certaine expérience, de la motivation, et peut-être aussi un degré de conviction personnelle chez les acteurs.

Tableau 15. Raisons de non pratique de l'éducation à la vie

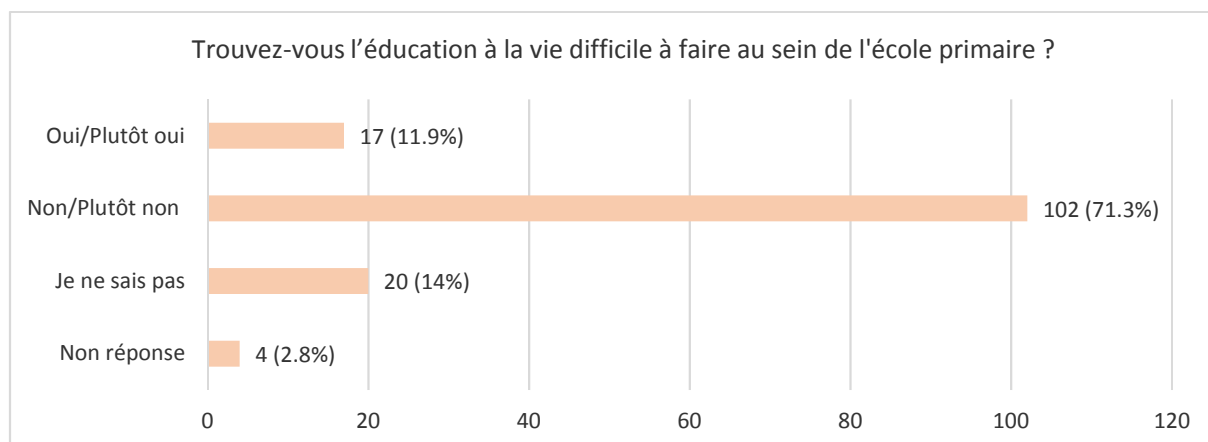


8.4.4 Représentativité des acteurs éducatifs : difficultés

En dehors de la raison organisationnelle nécessitée par l'éducation à la vie, nous avions initialement pensé que les enseignants pourraient avoir quelques difficultés relationnelles avec leurs élèves pour entreprendre une éducation à la vie. Nous nous attendions en particulier à des difficultés liées aux valeurs et opinions personnelles des élèves auxquelles les enseignants devraient prêter attention à travers cette forme d'éducation.

Les résultats affichés dans les Tableaux 16 et 17 ne confirment pas tout à fait notre pressentiment.

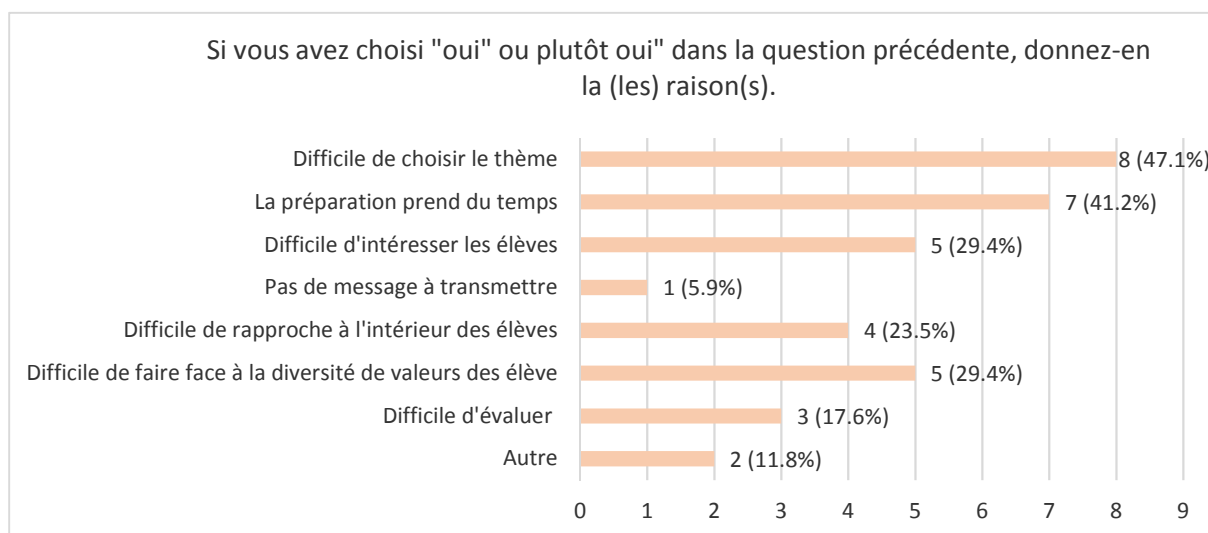
Tableau 16. Difficulté dans la pratique de l'éducation à la vie



Ainsi, dans le Tableau 16, 71.3 % des questionnés ne trouvent pas l'éducation à la vie difficile à réaliser.

Le Tableau 17 donne les résultats des réponses fournies sur les sept options proposées par les acteurs scolaires qui ont répondu que l'éducation à la vie était difficile (17 personnes sur 143, soit 11.9 %).

Tableau 17. Sources des difficultés dans la pratique de l'éducation à la vie



À part la raison organisationnelle (le choix du thème, la gestion du temps etc.), 4 personnes expriment leur difficulté à se rapprocher des élèves, et 5 personnes leur souci de pouvoir préserver la diversité des valeurs des élèves.

L'interprétation n'est pas aisée. Nous pouvons supposer que ces 9 personnes ont répondu très honnêtement aux questions posées en reconnaissant leur difficulté, alors que la grande majorité des acteurs scolaires a préféré répondre qu'il n'y avait, pour diverses raisons, aucune difficulté. Une autre interprétation possible c'est que, pour la majorité des enseignants, la question relevant de la diversité des valeurs et des opinions des élèves, ne se posait pas vraiment ou n'était pas considérée comme un vrai problème. Il est difficile de déceler la bonne réponse à partir du questionnaire, mais en tenant compte de la différence culturelle entre le Japon et la France, la deuxième interprétation paraît plausible. Mais dans ce cas, notre question de recherche devra être posée différemment.

8.4.5 Conclusion sur le résultat du questionnaire

Avant d'en venir à l'étape suivante de notre travail de recherche, il nous importe de faire le point sur l'ensemble des résultats du questionnaire. Rappelons que notre échantillon était constitué de 143 personnes (enseignants, responsables d'école, infirmiers, diététiciens), soit 3.7 % de l'ensemble du potentiel éducatif du territoire de la ville de Kyôto. Manquant de temps, nous avons été contraints de procéder à l'étape suivante (à savoir, aux entretiens) sans avoir pu collecter un nombre suffisamment important de réponses au questionnaire, d'où a résulté un problème de validité. Malgré tout, notre enquête quantitative via le questionnaire, n'a pas eu initialement une vocation stricte de statistique et de validité, mais plutôt celui de nous fournir des informations générales plus ou moins significatives.

L'analyse des résultats du questionnaire a été réalisée selon trois axes : Il s'agit la représentation, la significativité et la particularité.

La représentation des acteurs éducatifs sur l'éducation à la vie, car nous avons décidé d'utiliser une démarche inductive dans le but de reconstituer « l'éducation à la vie » à partir du terrain, celui des acteurs éducatifs travaillant avec leurs élèves. Ce choix correspond également au fait que l'ensemble de notre recherche s'inscrit dans l'anthropologie de l'éducation. Les représentations que ces acteurs ont sur l'éducation à la vie ont donc autant d'importance que leur significativité, à savoir ce qu'une majorité d'entre eux fait ou non et ce qu'elle pense ou non. Ces deux aspects sont d'ailleurs réciproques, l'un expliquant l'autre.

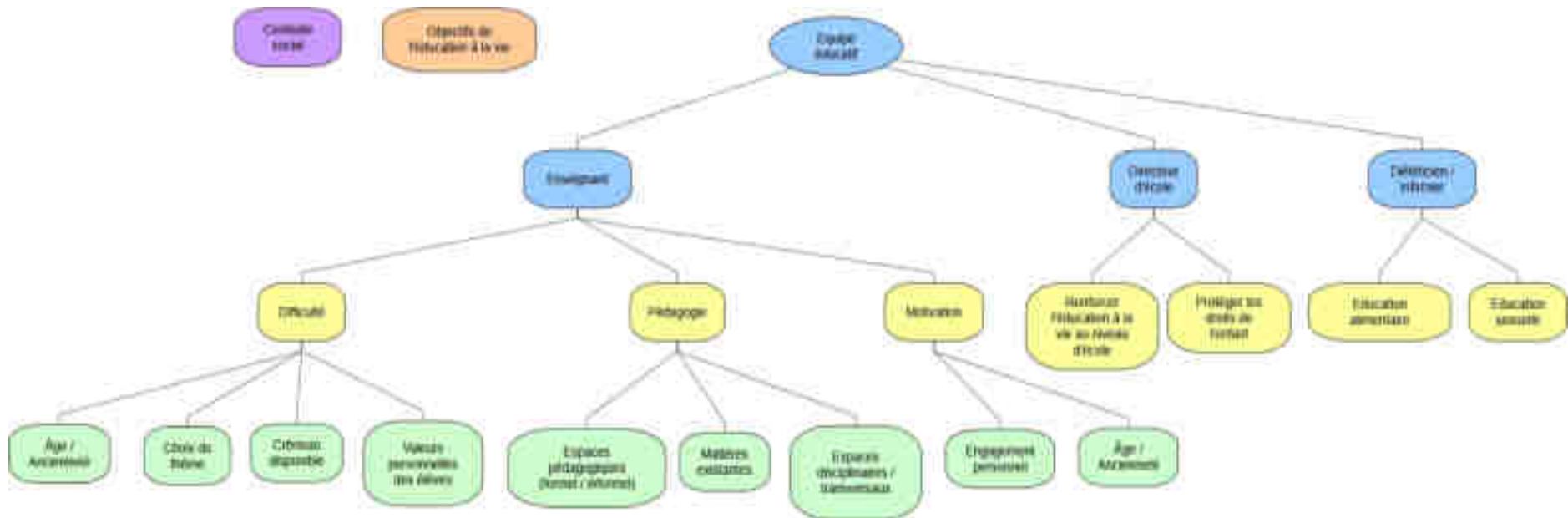
Si leurs représentations et leurs significativités nous donnent des informations générales et des tendances, la particularité nous renvoie aux antipodes, à savoir les pensées d'une certaine minorité qui complète le panorama d'un phénomène étudié.

Afin de pouvoir enchaîner sur la prochaine étape de notre recherche, nous avons créé sur la page suivante, une cartographie synthétisant en fonction de leur importance les données relevées à partir de l'analyse du questionnaire.

Au sommet du réseau se trouvent l'ensemble des personnels éducatifs ayant répondu à notre questionnaire, répartis en trois catégories : « Enseignant », « Directeur d'école » et la spécialiste (« Diététicien » et « Infirmier »). Ensuite, au sein de chaque fonction professionnelle, nous avons représenté les éléments ayant un rapport avec l'éducation à la vie. Étant donné que notre intérêt se portait prioritairement aux enseignants, les informations les concernant sont également les plus abondantes. Ainsi, chez l'enseignant apparaissent les trois thèmes majeurs que nous avons intégrés dans nos questions de recherche : « Difficulté », « Pédagogie » et « Motivation ». Ce sont aussi ces thèmes centraux qui vont être repris dans l'étape des « entretiens » de notre recherche. Enfin, dans la partie supérieure gauche de notre schéma nous avons disposé deux éléments flottants : « Contexte social » devrait pouvoir être mis en relation avec les personnels des différentes fonctions scolaires pour savoir comment ils définissent la nécessité et l'« Objectif de l'éducation à la vie ». Quant à ce dernier, il devrait pouvoir influencer la « Pédagogie » et la « Motivation » de l'« Enseignant » ; mais la « Motivation » pourrait aussi servir à fixer l'« Objectif ».

En conclusion, tous ces éléments nous ont permis de mieux comprendre leurs interrelations potentielles, et à ce titre, conduit à formuler de nouvelles questions de recherche pour l'étape suivante de notre travail.

Figure 9. Cartographie synthétique du questionnaire



Chapitre IX : Présentation et analyse des données - entretiens

9.1 Échantillonnage

À la suite du questionnaire, nous avons interrogé quatorze personnes pour notre recherche afin d'approfondir, par leurs témoignages, les divers points contenus dans nos nouvelles questions de recherche.

Pour leur sélection, nous avons recouru à différentes stratégies d'échantillonnage. D'abord, comme nous portons notre intérêt sur les pédagogies des acteurs de l'éducation à la vie, notre premier critère d'échantillonnage a été celui de prendre en considération ceux qui déclarent dans leur questionnaire avoir déjà pratiqué l'éducation à la vie, quelles que soit les convergences ou divergences entre leurs postures, opinions et ce qu'ils font, soit 81 sur 143 (56%) sujets (cf. le Tableau 13 du chapitre précédent). Par ailleurs, dans la dernière question de notre questionnaire, nous avons demandé si les participants souhaitaient être ou non interviewés sur la problématique de l'éducation à la vie, et obtenu 39 sur 143 réponses favorables. Parmi ces personnes, 26 correspondaient donc à nos deux critères, à savoir avoir déjà pratiqué l'éducation à la vie et souhaiter en parler lors de l'entretien.

D'autres stratégies viendront s'ajouter pour la sélection des interviewés avant le recueil des données. Ainsi, « *l'échantillonnage exhaustif* - examiner tous les cas, exemples ou éléments d'une population donnée »⁹⁸ dans le but d'examiner les personnes de toute tranche d'âge et quelle que soit sa fonction (enseignant, responsable d'école, diététicien scolaire et infirmier scolaire) ; la « *sélection par quota* – identifier les principaux sous-groupes et tirer un nombre de cas arbitraire de chaque sous-groupe »⁹⁹ afin de faire représenter un nombre restreint de personnes ayant un profil proche ; et enfin, « la sélection de cas à partir de *leur réputation* – les cas étant choisis d'après la recommandation d'un expert ou d'un informateur clé »¹⁰⁰ en espérant pouvoir rencontrer des personnes pouvant nous apporter des informations riches et intenses du point de vue de notre recherche.

⁹⁸ C'est une stratégie proposée par Goetz et Lecompte (1984) qui permet d'accroître la fiabilité des résultats analytiques sur la base de leur représentativité (Miles et Huberman, 2003, p.61).

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

Pendant la période de collecte des données, nous avons principalement suivi, afin de pouvoir contrôler la qualité de l'échantillon, les 4 stratégies suivantes¹⁰¹ :

- Intensité : cas riches qui expriment le phénomène avec intensité mais sans caractère extrême ;
- Opportuniste : chercher à suivre de nouvelles pistes ; tirer parti de l'inattendu ;
- Combinaison : triangulation, flexibilité, réponse à des intérêts et à des besoins multiples ;
- Convenance : épargne de temps, d'argent et d'effort au détriment toutefois de la qualité de l'information et de la crédibilité du cas.

En fait, en interviewant différentes personnes de différents âges, sexes et fonctions (triangulation des données¹⁰²), nous avons découvert une grande variété d'interprétations sur l'éducation à la vie. Ce contexte nous a permis de trouver, surtout au cours de la première moitié de nos entretiens, de nouvelles pistes et de nouvelles perspectives conceptuelles (Opportuniste). Grâce aux différentes stratégies de sélection de notre échantillon, nous avons pu identifier quelques facteurs tels que l'âge, le niveau d'adhésion à l'éducation à la vie selon les interviewés susceptibles de nous permettre d'approfondir notre compréhension de l'éducation à la vie (Intensité). Par ailleurs, à la demande de l'école et pour des raisons pratiques et économiques il nous est parfois arrivé d'organiser plusieurs entretiens les uns à la suite des autres, plutôt que d'appliquer le principe équilibré d'une interview par école (Convenance). Les critères d'échantillonnage ont en revanche toujours été respectés.

9.2 Méthode d'entretien

Notre posture épistémologique – « recherche qualitative » définie par la démarche inductive et le contexte de découverte – doit coïncider avec la méthodologie de l'entretien sur laquelle nous nous appuyons. Nous avons particulièrement adopté la démarche de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) qui s'inscrit dans une perspective de construction théorique, notamment la *Grounded theory*, et se prolonge par les méthodes/stratégies de la conduite d'entretien et de l'intervention de l'enquêteur.

¹⁰¹ Ces stratégies sont proposées par Kuzel (1992) et Patton (1990), et sont citées dans Miles et Huberman (p.60).

¹⁰² « La triangulation des données tente de mettre en relief l'originalité et l'envergure des points de vue recueillis, grâce à l'élargissement de l'échantillonnage théorique, faisant ressortir de nouvelles facettes du problème ou du phénomène étudié. » (Mucchielli, 1996, p.261)

Comme son nom l'indique, l'entretien compréhensif s'inscrit théoriquement en sociologie compréhensive (ou interactionniste), qui privilégie les situations d'entretien où l'enquêteur s'efforce de faire en sorte qu'il y ait le moins possible de rupture avec le quotidien de l'interviewé (Ruquoy, 1995, p.64) ni de rapport hiérarchique (Kaufmann, 1996, p.47). Loin d'être un simple recueil de données, l'entretien compréhensif exige de l'enquêteur une capacité d'empathie et de bienveillance pour introduire le questionné dans son monde, et qu'il s'efforce de comprendre ses paroles afin qu'il puisse dégager les questions qui vont à l'essentiel. L'entretien compréhensif demande un engagement personnel plus ou moins important de l'enquêteur et l'interviewé (*Ibid.*, p.52).

Dans le cadre de notre démarche inductive, nous avons adopté le mode d'entretien semi-directif, qui semble le mieux adapté à l'objectif d'approfondissement et de vérification (Ruquoy, 1995, p.69). Vérification, car à l'issue du questionnaire, nous avons pu repérer quelques catégories thématiques et relationnelles (cf. la Figure 9 à la dernière page du chapitre précédent) ainsi que des questions de recherche que nous souhaitons aborder lors des entretiens. Approfondissement, parce qu'avec la méthode de l'entretien semi-directif, nous accordions une certaine liberté à l'interviewé pour qu'il structure lui-même sa pensée autour de notre objet d'étude (*Ibid.*, p.61) et s'exprime tout en mobilisant son histoire personnelle et professionnelle.

Quant à la grille de questions de l'entretien, elle a été moyennement élaborée autour de certains thèmes et hypothèses, tout en présupposant d'éventuelles modifications et une évolution au fur et à mesure de l'avancement du recueil des données. Dans une démarche inductive, il est en effet indispensable que le chercheur fasse des allers-retours permanents entre les données factuelles et les catégories conceptuelles émergentes.

Notre grille de questions est ainsi constituée par une question introductive ainsi que par plusieurs questions portant sur les pratiques et les pédagogies (ce qu'ils disent et qu'ils font), les postures, les réflexions, les difficultés concernant l'éducation à la vie, tout en essayant de nous baser sur les points de vue et les expériences personnelles de chaque personne interviewée.

9.3 Méthode d'analyse des données

Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre « Méthodologie », nous avons fait le choix de la méthode d'analyse des données proposée par Miles et Huberman (2003). Défenseurs d'une posture pragmatiste, ces auteurs développent dans l'ouvrage « *Analyse des*

données qualitatives »¹⁰³, un ensemble de procédures pour l'analyse qualitative en se basant sur une épistémologie mixte : ils recherchent, d'une part, les *patterns* et les régularités dans les données qualitatives, ce qui renvoie à l'objectivité du monde social et à ses concordances chères au positivisme ; de l'autre, ils cherchent à cerner les contingences et la portée des données, à construire des hypothèses sur leurs relations pour en arriver à formuler et à vérifier leurs conclusions de recherche, ce qui implique une perspective phénoménologique suivant laquelle les significations sont construites par les acteurs sociaux (Laperrière, 1997a, p.328).

Apparentées à la théorie fondée (*grounded theory*), les procédures d'analyse proposées par Miles et Huberman en partagent un certain nombre de méthodes et d'étapes plus ou moins communes de la recherche sociale (*Ibid.*). Malgré tout, leur approche est assez originale pour leur forme de mobilisation maximale de l'itération inductive-déductive : pendant le recueil des données, ils cherchent à cerner de manière exhaustive une réalité empirique mais, dans un intérêt et dans un souci pratique et pragmatique, ils emploient des instruments préliminaires tels que les grilles conceptuelles, les listes de codes et les matrices comparatives, qui restent tout de même ouvertes et soumises à une révision continue tout au long de l'analyse (*Ibid.*, p.329).

Comme notre analyse suivante le montre, la construction de matrices (tableau et diagramme) se situe au cœur des procédures d'analyse de Miles et Huberman. Elle se rapporte au problème général suivant : la recherche qualitative produit une quantité importante de données (issues de différentes méthodes d'observation, de différents matériaux, d'une somme impressionnante de transcriptions d'entretiens etc.) dont certaines ne seront pas traitées dans l'analyse qualitative. Aussi, ont-ils inventé de nombreuses matrices afin de pouvoir traiter les données de manière systématique et exhaustive, car essentielles pour la validation des résultats (*Ibid.*). Nous avons adapté certaines d'entre elles à nos propres données et les avons expérimentées dans notre propre recherche.

Une autre stratégie que Miles et Huberman utilisent pour améliorer la qualité des analyses et des résultats est, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre « Méthodologie », celle de combiner les méthodes orientée-variable et orientée-cas. La première est conçue pour trouver des *patterns*, des thèmes et des catégories conceptuelles de caractère transversal et pour établir des comparaisons entre les cas. La seconde postule sur les examens attentifs et détaillés d'un cas spécifique, son contexte et sa logique restant particuliers.

¹⁰³ Ouvrage original : Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Calif. : Sage Publications.

Au cours de l'analyse, le chercheur cherche à décrire et ensuite à expliquer. En pratique, l'articulation entre ces deux méthodes lui sert à ne pas entrer trop rapidement dans l'abstrait et à ne pas omettre des détails importants qui peuvent révéler une nouvelle piste d'analyse. Les matrices proposées sont plus ou moins adaptées à l'une de ces méthodes ou aux deux. En passant par la construction et l'analyse de plusieurs matrices, le chercheur avance petit à petit et passe du niveau concret à un niveau plus abstrait, de la description à l'explicitation, et aboutit au final, en tout cas théoriquement, à quelques propositions conceptuelles et théoriques finales.

9.4 Questions de recherche

Dans la phase des entretiens, les questions de recherche s'inscrivent évidemment dans la continuité de celles que nous avons posées dans le questionnaire pour la phase précédente. Par ailleurs, en conformité avec notre méthodologie orientée vers l'induction et la construction conceptuelle et/ou théorique, nos questions de recherche sont censées évoluer au fur et à mesure que progresse l'analyse des données de nos entretiens. C'est ce que nous pouvons confirmer à travers l'accompagnement du dynamisme entre l'induction et la déduction.

Dans le processus de traitement des données ou pré-analyse (codage, résumé intermédiaire), nous avons repéré, non seulement certains *patterns* et catégories thématiques à exploiter, mais aussi des idées, des conceptions culturelles et/ou philosophiques implicites, ainsi que des contextes sous-entendus rendant complexe et difficilement saisissable une vision d'ensemble générée par les données. Aussi, nous a-t'il semblé pertinent, pour ne pas nous perdre dans une quantité de données difficilement gérables, de revenir au travail déductif pour en dégager des cadres d'analyse et les rassembler autour de quelques propositions conceptuelles et théoriques potentielles.

Une série de travaux déductifs a ainsi abouti au chapitre « Problématique » d'où a émergé l'objet de notre recherche directement exploitable dans nos données réelles, grâce au cadre théorique que nous y avons développé. Il s'agissait des concepts de « formel » et d'« informel ». Nous nous souvenons en effet que « l'éducation à la vie » renvoie à l'espace moral et à la valeur et n'est, par conséquent, pas tout à fait compatible avec la notion d'éducation formelle qui privilégie une modalité d'enseignement unificatrice et un résultat obtenu unifié. De ce fait, « l'éducation à la vie » peut être préalablement située dans un espace informel tout en préservant la différence et la particularité de chaque apprenant. L'espace informel est véhiculé par l'enseignant qui invente sa pédagogie en fonction de l'objectif d'apprentissage et

de l'apprenant (les élèves). Aussi, les enseignants s'inscrivent-ils dans cette dynamique pédagogique aussi bien durant la préparation qu'au moment de l'apprentissage avec leurs élèves.

Depuis le tout début de notre recherche, nous nous sommes attachés à mieux comprendre « l'éducation à la vie » nous postulons à partir du point de vue des enseignants. Cette approche dispose maintenant d'un support théorique qui nous permet de situer cet espace informel dans une structure formelle et dans un objectif existant.

Après de nombreux va-et-vient inductifs-déductifs, nous parvenons enfin à la dernière reformulation des deux questions de recherche qui constituent le socle sur lequel seront construits et analysés nos entretiens.

1. Comment les acteurs éducatifs interprètent-ils et s'approprient-ils dans leurs pédagogies l'objectif général de l'éducation à la vie (le développement du « respect » de la vie, du soi, et des autres) ?
2. Dans une classe, comment les acteurs éducatifs accompagnent-ils des élèves ayant différentes expériences et compréhensions en matière de vie, de mort et ainsi, de respect ?

Ces questions vont nous permettre de construire l'objet de notre recherche qui correspond à la deuxième phase d'analyse de notre travail, censée élaborer méthodologiquement des descriptions ainsi que des explications concernant l'éducation à la vie.

9.5 Analyse des données

9.5.1 Question de recherche 1

- Comment les acteurs éducatifs interprètent-ils et s'approprient-ils dans leurs pédagogies l'objectif général de l'éducation à la vie (le développement du « respect » de la vie, du soi, et des autres) ?

Piste d'analyse : De quelles manières les expériences personnelles et les vécus des enseignants influencent-ils leurs motivations et leurs représentations à l'égard de l'éducation à la vie ?

9.5.1.1 Matrice 1

Dans la Matrice 1 ci-dessous, nous avons listé et numéroté les personnes questionnées dans les deux colonnes de gauche, en les classant selon leur fonction professionnelle (enseignant, directeur d'école, infirmier, diététicien), leur sexe et leur âge. Nous avons ensuite, dans les quatre colonnes suivantes, regroupé les variables ou les éléments conceptuels qui semblent liés entre eux. Afin d'analyser l'ensemble de cette matrice, nous utilisons les différentes méthodes d'interprétation des données présentées par Miles et Huberman (2003, p.437) : repérer les « patterns » et les thèmes, regrouper, compter, établir des contrastes/comparaisons, subdiviser les variables, subsumer le particulier sous le général, repérer les relations entre variables, trouver les variables intervenantes, construire une chaîne logique d'indices et de preuves et atteindre une cohérence conceptuelle/théorique. Ces techniques nous permettront d'orienter progressivement nos analyses vers un niveau plus abstrait, c'est-à-dire plus conceptuel ou théorique.

Matrice 1. Regroupement conceptuel (Expériences, Problématisation, Représentation et Mise en pratique des acteurs éducatifs)

Répondant	Sexe/âge	Expériences personnelles et professionnelles	Problématisation de la réalité des élèves	Représentation de l'éducation de la vie	Motivation-Mise en pratique
Enseignant 1	H/58	(Pas de données : il est politiquement à gauche et syndicaliste. De manière générale, il est contre la société capitaliste et défenseur des droits de l'homme.)	<ul style="list-style-type: none"> • Violence à l'école, brimades, troubles entre les élèves 	Droits de l'enfant / droits de l'homme	Faible
Enseignant 2	F/61	<ul style="list-style-type: none"> • Quand elle est devenue enseignante, elle se sentait toute petite devant des élèves. Elle se demandait modestement ce qu'elle devait/pouvait faire en tant qu'enseignante. Et puis la "vie" a pris de plus en plus d'importance dans ses principes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétitivité et attentes excessives des parents envers leur enfant. • Capacité relationnelle • Esprits humains, liens humains menacés 	Lien humain / bien-être collectif	Forte
Enseignant 3	F/27	<ul style="list-style-type: none"> • En devenant elle-même mère, elle s'est rendue compte de l'amour qu'elle a reçu de ses parents. Cela l'a motivée pour transmettre aux élèves combien ils sont aimés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Violence à l'école, brimades, troubles entre les élèves "il arrive que les élèves prononcent des mots violents. Même si on en n'a pas l'intention, ces mots non réfléchis peuvent être blessants..." 	Respect des élèves / respect de soi / connaissance de soi	Faible
Enseignant 4	H/53	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir travaillé dans un collège d'un quartier défavorisé où la violence s'est quotidiennement produite • Avoir travaillé auprès d'élèves handicapés • Avoir son propre enfant et vivre son décès dû au cancer 	<ul style="list-style-type: none"> • Brimades, troubles entre les élèves • Relation interpersonnelle problématique notamment le comportement égocentrique 	Amour / tendresse aux hommes et à la nature	Forte
Enseignant 5	F/38	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir son propre enfant : "c'est peut-être depuis que j'ai eu mes enfants que j'ai vraiment commencé à y penser et eu envie de transmettre aux élèves." 	<ul style="list-style-type: none"> • Amour de soi, affirmation de soi et estime de soi basse chez certains élèves • Problème relationnel 	Amour de soi / le fait d'être en vie	Forte
Enseignant 6	F/30	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir voyagé dans un pays d'Afrique en cours de développement → réflexion sur la vie japonaise, élargissement du point de vue et des valeurs personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître un monde différent et le confronter à ses valeurs/jugements (réflexion approfondie, rejet, indifférence) • Trouble entre les élèves 	Respect des élèves / développement de valeurs personnelles	Modérée
Enseignant 7	F/34	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir travaillé auprès d'élèves handicapés → connaissances et compréhension sur le quotidien des jeunes souffrant d'une maladie grave (leur vie peut être courte et chaque jour, chaque moment sont importants pour eux), le souhait de leurs parents etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi basse chez les élèves • Motivation basse pour l'apprentissage chez certains élèves (manque de persévérance, d'ambition) • Capacité relationnelle à développer 	Estime de soi / épanouissement	Forte

Enseignant 8	F/48	(Pas de données : elle a un esprit critique et analytique sur les changements sociaux et familiaux dans la société japonaise en matière de vie et de mort.)	<ul style="list-style-type: none"> • Problématique sur l'estime de soi basse et la capacité relationnelle chez les élèves • Violence à l'école, brimades, troubles entre les élèves 	Sensibilisation aux êtres en vie	Forte
Enseignant 9	F/28	<ul style="list-style-type: none"> • Événement familial tragique chez un élève en CP : sa mère s'est tuée dans sa maison. Cet élève avait un trouble comportemental et psychologique en rapport avec ses camarades. • Avoir son propre enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement et relation interpersonnelle chez les élèves "Il arrive que je sois obligée d'apprendre à certains élèves des choses évidentes. Par exemple "si on frappe, ça fait mal"..." 	Importance de la vie et de celle des autres	Modérée
Directeur d'école 1	H/56	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir vécu dans sa jeunesse dans un pays étranger sans doute en Occident → principe des droits de l'homme dans sa pédagogie. "depuis que je suis enseignant, je me préoccupe des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et étant en retrait dans la classe plutôt que des meilleurs élèves et ceux suffisamment épanouis". 	<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi basse chez certains élèves • Motivation basse pour l'apprentissage 	Droits de l'enfant / bien-être personnel / épanouissement	Forte
Directeur d'école 2	H/57	<ul style="list-style-type: none"> • Voyages professionnels réguliers dans les pays occidentaux • Spécialiste des droits de l'homme 	(Pas de donnée pertinente : il s'intéresse à la différence épistémologique entre l'éducation à la vie et l'éducation aux droits de l'homme dans le but, par exemple, de résoudre les problèmes entre les élèves)	Lien entre les gens / question de la vie et la mort	Faible
Infirmier 1	F/50	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir son propre enfant • Position différente de l'infirmière par rapport aux enseignants → ne pas juger la capacité intellectuelle des élèves, les accepter comme une personne à part entière 	<ul style="list-style-type: none"> • Absentéisme et repli sur soi chez certains élèves. 	Amour (soin d'amour)	Modérée
Diététicien 1	F/31	<ul style="list-style-type: none"> • Diététicienne issue d'une famille d'agriculteurs → Porteuse de valeurs liées à la culture alimentaire japonaise. • Expérience d'hospitalisation dans sa jeunesse → éveil à la pratique d'une bonne alimentation • Avoir son propre enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation alimentaire à renforcer (obésité ou maigreur chez les élèves) 	Bienfait des aliments	Modérée
Diététicien 2	F/37	<ul style="list-style-type: none"> • Eveil à la pratique d'une bonne alimentation "Quand mon père a succombé à la maladie, je me suis demandée comment les prévenir pour protéger les gens qu'on aime. J'ai fini par conclure que ce sont les aliments qui aident à vivre en bonne santé." 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation des parents et des enseignants en matière d'alimentation. Les repas de midi à l'école peuvent être le moment pour détecter des problèmes chez les élèves (souci familial, relationnel avec les pairs etc.). 	Santé physique et mentale	Forte

9.5.1.1.1 Variable « Expériences personnelles et professionnelles »

Dans la colonne « Expériences », nous constatons que six interviewés (Enseignants 3, 4, 5, 9, Infirmier 1, Diététicien 1) ont explicitement cité « avoir eu son propre enfant » comme événement expliquant leur motivation d'aujourd'hui pour l'éducation à la vie. En effet, tous nous ont dit que c'est avec cet événement – devenir parent – qu'ils ont vraiment pris conscience de l'importance de la vie. Nous gardons cet élément pour l'analyse de l'étape suivante.

Dans la même colonne, deux enseignants (4 et 7) ont déclaré « avoir travaillé auprès d'élèves handicapés » dans une école spécialisée pour les élèves ayant des handicaps physiques et/ou mentaux importants. Par contre, ce que représente cette expérience n'est pas pareil de l'un de l'autre. L'enseignant 4 a fait lui-même la demande de mutation de l'école ordinaire à l'école spécialisée, où il est resté durant plus de dix ans. À l'époque, il avait besoin de plus de contacts et de sentiment de partage avec les enfants. En travaillant avec des élèves handicapés dont l'état d'âme est *pur* d'après lui, il retrouva une relation humaine chaleureuse et tendre. Quant à l'enseignante 7, elle a été affectée à une école spécialisée pour son premier poste, elle y est restée trois ans. Elle retient de cette expérience que ce sont des élèves qui se donnent à fond malgré leurs difficultés diverses liées à leur handicap et à leur maladie. En arrivant à l'école ordinaire, elle a remarqué que les élèves, pourtant *en bonne santé*, étaient relativement moins motivés, moins persévérants et avaient une estime de soi basse. Ainsi, pour elle, le travail sur l'estime de soi et l'épanouissement constitue des éléments majeurs de l'éducation à la vie.

9.5.1.1.2 Variable « Problématisation de la réalité des élèves »

Examinons maintenant la colonne « Problématisation ». Nous remarquons d'abord qu'il y a une différence nette de point de vue suivant la fonction de l'interviewé, notamment entre celui de l'infirmier et du diététicien, qui semble directement refléter leur rôle de spécialiste. De ce fait, il convient plutôt de nous focaliser sur les points de vue généralistes des enseignants ainsi que du directeur d'école (un ancien enseignant). Nous pouvons relever trois thématiques récurrentes apparues dans les propos des différents interviewés :

- Tout ce qui concerne le problème relationnel (Enseignants 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
- Tout ce qui concerne la violence et les brimades (Enseignants 1, 3, 4, 6, 8)
- Tout ce qui concerne l'estime de soi basse (Enseignants 5, 7, 8, Directeur 1)

Le premier point « problème relationnel » comprend, par exemple, un mot méchant et blessant inconsciemment prononcé (Enseignants 3, 6), un comportement égocentrique (Enseignant 4) et est, en général, un appel à la nécessité de favoriser le développement de la capacité relationnelle et interpersonnelle (l'empathie, la sympathie et le respect).

Le deuxième point « violence et brimades » renvoie au recours à un moyen violent comme frapper (Enseignants 5, 9), les mots violents (Enseignant 2), ou alors à un comportement humiliant, par exemple, le mépris, mettre en quarantaine et les mots blessants (Enseignants 3, 4, 8).

Concernant le troisième point, au moins 4 interviewés ont problématisé un phénomène observable qu'ils dénomment « l'estime de soi basse » en l'associant d'une part avec une « motivation basse pour l'apprentissage » (Enseignant 7, Directeur 1), d'autre part avec un « amour de soi bas » (Enseignants 5, 7, 8) que nous pouvons autrement qualifier de problème du « respect de soi ». Bien que peu d'élèves soient concernés de manière significative par ce dernier problème, pour les acteurs éducatifs, ce n'est pas qu'un simple problème personnel. En effet, tous nous ont dit que les enfants qui n'arrivaient pas à se considérer positivement avaient aussi tendance à avoir des problèmes relationnels et comportementaux avec leurs camarades, et que ce phénomène s'explique souvent par la situation familiale telle qu'un manque d'amour parental.

Concluons sur les trois points problématiques. Il semble, de manière générale, que la question centrale se trouve dans le « problème relationnel » des élèves. Cependant, du point de vue de la problématisation diverse, il peut être un besoin ressenti par l'enseignant pour développer une capacité relationnelle pour tous les élèves ; il peut s'agir particulièrement d'un comportement violent y compris les brimades considérées comme un problème relationnel et comportemental majeur ces temps-ci ; enfin, il peut être lié à l'état psychologique d'un élève ayant tendance à avoir un problème de respect de soi, et par-là même, de respect des autres.

9.5.1.1.3 Variable « Représentation de l'éducation à la vie »

La colonne suivante présente la « Représentation » de l'éducation à la vie de chaque interviewé. Précisons que c'est nous qui avons dégagé quelques idées/mots-clés à partir d'une lecture approfondie de la transcription des cas. Ici, par ailleurs, nous nous intéressons à établir des contrastes/comparaisons de la partie commune de leurs représentations plutôt qu'à nous

focaliser sur la particularité de chaque cas. De ce fait, nous essayons de placer ces représentations au regard de la globalité du concept du « respect » - respect de la vie, du soi, des autres - que nous avons adopté à l'issue d'un travail déductif (dans la partie problématique de notre thèse). Cette opération consiste à subsumer le particulier sous le général dans le but, par la suite, de voir les points convergents et divergents entre les catégories conceptuelles déductives et inductives.

Dans un premier temps, alignons les différentes représentations issues des données dans chaque catégorie. Nous obtenons le résultat suivant :

- « Respect de soi » : Enseignants 3, 5, 7, Directeur 1, Diététiciens 1, 2
- « Respect des autres » : Enseignants 2, 3, 9, Directeur 2
- « Respect de la vie » : Enseignants 4, 8, 9, Diététiciens 1, 2

Il n'y a pas vraiment de frontière entre ces trois catégories, étant donné leur continuité. Ceux qui parlent principalement du respect du soi parlent marginalement du celui des autres, et *vice-versa*. De la même manière, l'expression de la « vie » est souvent une manière abstraite de signifier le soi et les autres. Malgré cette subjectivité qui se joue dans le choix d'expressions, il est possible de voir une certaine tendance dans chaque catégorie. Les interviewés ayant une représentation du « respect du soi » ont tendance à argumenter que si l'enfant ne sait pas se respecter lui-même, il a également du mal à se comporter de manière respectueuse avec les autres, alors que ceux du groupe « respect des autres » tendent à définir l'homme dans une relation sociale ou entre les liens humains. Quant à l'expression de « respect de la vie », les acteurs éducatifs en parlent dans une perspective plus ou moins englobante de la vie des hommes, des animaux, des plantes. Par exemple, l'enseignant 8 essaye de favoriser chez les petits élèves une compréhension sensorielle de la vie grâce au contact avec des animaux, tandis que l'enseignant 4 considère l'amour de la nature (apprécier la beauté d'une fleur, chérir les oiseaux, les chats etc.) si particulier chez les Japonais comme une disposition mentale favorisante et à favoriser pour ne pas faire de mal aux êtres vivants en général, et par extension, aux camarades. Les diététiciens soulignent, tous les deux, non pas seulement le lien énergétique mais aussi existentiel entre les hommes et les aliments, et rappellent autant ainsi l'importance de la vie des hommes que celle des aliments provenant des animaux et des végétaux.

Si certaines données rentrent bien dans ces catégories prédéfinies en tant qu'objectifs de l'éducation à la vie, il y en a d'autres qui relèvent plutôt de catégories voisines. Il s'agit des éléments suivants :

- Amour de l'enseignant pour les élèves (Enseignant 4, Infirmier 1)
- Respect de l'enseignant pour les élèves (Enseignants 3, 6)
- Droits de l'enfant/Droits de l'homme (Enseignant 1, Directeur 1)

L'amour et le respect de l'enseignant pour les élèves vont sans doute ensemble, dans la mesure où tous les deux renvoient à une condition préalable généralement implicite mais sans laquelle la valeur dite de « respect » ne fait pas réellement sens pour les élèves. En outre, le fait que les deux enseignantes mentionnant explicitement le « respect pour les élèves » soient plutôt jeunes (respectivement 27 et 30 ans) nous semble se rapporter à la prise de conscience du métier d'enseignant. Dans ce sens, nous gardons l'indice « âge » et son rapport avec la représentation de l'éducation à la vie pour une analyse ultérieure plus approfondie.

Le dernier point - Droits de l'enfant et Droits de l'homme – renvoie aux niveaux philosophique et politique. L'enseignant 1, de gauche et syndicaliste typique, critique de manière générale la politique capitaliste qui ne respecte pas, d'après lui, la vie des enfants (hyper-compétitivité, temps pris par les examens). Quant au directeur 1, un ancien enseignant, il est soucieux du fait que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage finissent leurs études en primaire sans parvenir au niveau souhaité. En effet, le système éducatif japonais n'accorde le redoublement que très exceptionnellement au nom d'un *faux* égalitarisme. Dans le contexte actuel où s'accroît la discrimination scolaire, aider les élèves en difficulté devient de plus en plus une question relevant de leur droit à l'éducation et leur avenir en matière d'insertion professionnelle. Par ailleurs, cette différence de point de vue entre ces deux acteurs est due, en premier, à leur statut différent – l'un enseignant et l'autre directeur d'école –, et en second, à la culture d'enseignant syndicaliste correspondant surtout aux enseignants de plus de cinquante ans ; il est implicitement réglementé qu'un enseignant (fortement) syndiqué n'est jamais promu cadre d'école.

9.5.1.1.4 Variable « Motivation-Mise en pratique »

Dans cette dernière colonne, nous avons évalué la motivation et le degré de mise en pratique de l'éducation à la vie chez chaque interviewé à trois niveaux – fort, moyen et faible. Nous attirons l'attention sur l'association de deux éléments - la motivation et la mise en pratique – dans cette seule variable, car ce qui nous intéresse ici n'est pas seulement ce que disent les interviewés, mais aussi ce qu'ils font ou ont réellement fait. Ainsi, afin d'estimer à la fois le

niveau de concordance entre la parole et l'action, et l'intensité réelle de la motivation, nous avons considéré comme indicateurs les éléments révélant l'implication personnelle (l'intérêt, l'initiative, la spontanéité), la richesse et le détail des exemples des actions racontées. De manière générale, cette variable nous semble avoir une relation importante avec celle d'« Expérience ». Nous développerons ce point ci-après.

9.5.1.2 Emergence d'une nouvelle piste d'analyse

En lisant la Matrice 1 ligne par ligne, nous constatons que l'histoire personnelle et professionnelle de chaque interviewé est liée, d'une part, à sa manière de problématiser la réalité des élèves, et d'autre part, à sa représentation de l'éducation à la vie qui se crée autour d'une ou de thématique(s) précise(s). De ce fait, nous pouvons considérer qu'il y a un certain degré de cohésion interne, dans chaque cas, entre ces trois variables (Expérience-Problématisation-Représentation).

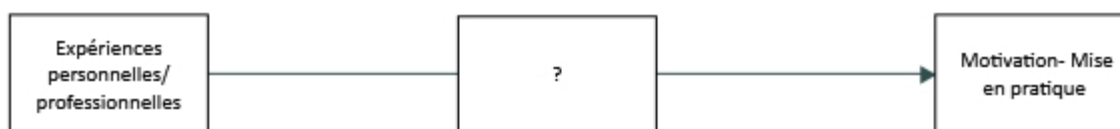
Par contre, s'il y a vraisemblablement un lien entre la variable « Expérience » et la dernière variable « Motivation-Mise en pratique », nous ne pouvons pas comprendre en quoi ces deux variables vont ensemble. En effet, une expérience forte n'explique pas nécessairement une pratique active de l'éducation à la vie, et les acteurs éducatifs ayant eu la même expérience n'atteignent pas forcément le même niveau de motivation pour la mettre en pratique dans leur pédagogie.

Pour illustrer le premier constat, voyons le cas de l'enseignant 9. Elle nous a raconté une histoire datant de cinq ans au moment de l'entretien : la mère d'un élève, ayant un problème psychique, s'est pendue dans sa maison et l'enfant l'a vu morte. Il a été traumatisé et a eu des troubles psychologiques et comportementaux. L'enseignante 9 lui a consacré à l'époque pas mal de temps, ainsi qu'à sa classe, pour parler de la vie et son importance et réfléchir de manière solidaire. Par contre, sans un tel drame, a-t-elle dit, elle n'aurait pas abordé un sujet si difficile et sérieux avec les élèves. Cet événement s'est produit lors de la première année de sa carrière d'enseignante ; elle avait 23 ans.

S'agissant du second constat, si plusieurs interviewés ont déclaré « avoir son propre enfant » comme un événement clé pour se rendre compte de l'importance de la vie ainsi que de l'éducation à la vie, leur application à la pratique est assez hétérogène : si certains intègrent explicitement ou activement ce qu'ils ont tiré de cette expérience dans leur pédagogie, d'autres en sont moins conscients jusqu'à ce qu'ils le verbalisent à l'occasion de nos entretiens. De ce

fait, il nous faut chercher d'autres variables pouvant intervenir entre « Expérience » et « Motivation-Mise en pratique » (Figure 10).

Figure 10. Relation à deux variables avec variables intervenantes indéterminées



9.5.1.3 Question intermédiaire

Avant de nous lancer dans la recherche d'une ou de plusieurs variables cachées, il nous semble bon de poser une bonne question qui nous permettra de réaliser cette tâche dans un cadre d'analyse constructif. Nous nous rappelons d'abord notre question de recherche posée au début de cette analyse, et la révisons. Il s'agissait de la suivante :

- Comment les enseignants interprètent-ils et s'approprient-ils dans leur pédagogie l'objectif général de l'éducation de la vie (le développement du « respect » de la vie, du soi, et des autres ?)

Cette question qui commence par « comment » s'intéressait effectivement à comprendre comment les choses se passaient dans la réalité à partir des données ; en termes d'analyse, ce point renvoie à la description. En revanche, dans une recherche qualitative de l'approche inductive comme la nôtre, la finalité est d'atteindre une certaine généralisation en éclaircissant un ensemble conceptuel ou théorique. Par cette exigence, nous devrions tenter d'aller au-delà de la description : l'explication. C'est la raison pour laquelle nous essayons maintenant de poser une question pour comprendre « pourquoi » les choses se passent comme ceci ou cela. Cela implique une évolution de notre question de recherche initiale :

- Pourquoi certains acteurs éducatifs pratiquent-ils activement une « éducation à la vie » et que d'autres ne le font pas ?

Piste d'analyse : Quels sont les facteurs explicatifs de la variation du degré de motivation et de mise en pratique de l'éducation à la vie entre les interviewés ?

9.5.1.4 Matrice 2

Revenons à la Figure 10 de la page précédente et supposons une variable dite « Posture personnelle » entre celles d'« Expérience » et de « Motivation-Mise en pratique ». Nous subdivisons ensuite la « Posture personnelle » en trois sous-variables : amour, responsabilité, conviction. Chacune de ces sous-variables relève d'un espace expliqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18. Sous-variables de la « Posture personnelle » des acteurs éducatifs

Amour	Il consiste à considérer avant tout les élèves comme des enfants. En effet, plusieurs interviewés ont cité "avoir son propre enfant" comme un événement clé pour se rendre compte, eux-mêmes, de l'importance de la vie. Il semble que cet événement a eu un effet d'éveil d'un amour chez les acteurs éducatifs pour percevoir les élèves autrement qu'avant.
Responsabilité	Elle est assez proche de l'amour. Mais ici la responsabilité est plutôt d'ordre social et professionnel. Devant des élèves ayant des soucis ou des problèmes, certains acteurs sentent ne pas pouvoir, voire ne pas devoir les délaissier.
Conviction	Elle renvoie à la valeur et/ou opinion personnelle ferme de chaque personne et peut être directement liée à des expériences explicitement racontées ou à une histoire personnelle implicite.

La frontière entre ces trois sous-variables n'est pas toujours nette dans les données réelles, et chaque personne en a un mélange particulier selon son histoire personnelle. Malgré tout, cette catégorisation nous permettra de mieux éclaircir le mécanisme de la posture qui affecte le degré de motivation et de mise en pratique de l'éducation à la vie chez les acteurs.

La Matrice 2, présentée sur la page suivante, classe en ligne le groupe dit de « motivation forte » pour l'éducation à la vie chez huit personnes (Enseignants 2, 4, 5, 7, 8, Directeur 1, Infirmier 1, Diététicien 2), celui de « motivation modérée à faible » chez quatre personnes (Enseignants 3, 6, 9, Diététicien 1) et celui de « motivation faible » chez deux personnes (Enseignant 1, Directeur 2). Les colonnes indiquent la posture de chaque individu en rapport avec l'éducation à la vie. Comme convenu, elle est subdivisée en trois sous-variables : amour, responsabilité et conviction. Pour l'entrée des données, nous avons gardé au maximum les citations directes de chaque entretien ou à défaut, nos explications, estimations ou appréciations.

Matrice 2. Matrice descriptive ordonnée par individu (posture personnelle générale des acteurs éducatifs : amour, responsabilité, conviction)

Individu		Posture personnelle générale		
Motivation forte		Amour	Responsabilité	Conviction
Enseignant 2	F/61	<p>Amour</p> <p>Lorsqu'elle avait un élève/enfant battu manifestant beaucoup de problèmes relationnels et comportementaux dans sa classe, elle a sollicité particulièrement la compréhension auprès des parents d'élèves pour qu'on n'exclut pas cet élève et qu'il puisse garder sa confiance aux adultes.</p>	<p>Conviction forte / Responsabilité forte</p> <p>« au fur et à mesure, je suis arrivée à penser que la mission d'un enseignant et d'un adulte est de transmettre aux enfants que la vie est belle et que le lien humain nous rend heureux, et de les faire réfléchir sur ce point. »</p>	
Enseignant 4	H/53	<p>Amour profond</p> <p>« une fois que j'ai eu mon propre enfant, mon point de vue et mon rapport avec les élèves ont changé. Et puis depuis que mon fils est décédé, je vois davantage les élèves avec amour. »</p>	<p>Conviction / Responsabilité</p> <p>Il pense que la capacité empathique est essentielle dans les relations humaines et sociales : personne ne peut vivre tout seul et c'est grâce aux liens aux autres que nous vivons. Ce sont à la fois ses propres valeurs et celles que les enfants, d'après lui, devraient apprendre.</p>	
Enseignant 5	F/38	<p>Conviction forte / Amour / Responsabilité</p> <p>« les enfants plus ou moins maltraités deviennent négligents, pas seulement pour eux, mais aussi pour les autres... quand je rencontre des enfants comme cela, je commence par leur dire que « moi, je les aime » et que « leur existence est importante », et que « comme leur corps est important, la vie de leurs camarades est importante, donc il ne faut pas faire de mal ». On a tendance à punir les enfants violents, mais il ne faut pas qu'ils deviennent des criminels quand ils grandissent. »</p>		
Enseignant 7	F/34		<p>Conviction forte / Responsabilité</p> <p>« j'ai passé trois ans, au tout début de ma carrière, dans une école spécialisée pour les élèves ayant divers handicaps importants. En travaillant auprès de ces élèves et leurs parents, j'ai été amenée à beaucoup réfléchir sur leur vie et sur les soutiens que je leur apportais. Après cette expérience, je suis venue à l'école ordinaire. Alors j'ai remarqué que les élèves avaient tendance à avoir une estime de soi basse. Ça me paraissait dommage et ce sentiment s'est approfondi avec le temps. »</p>	
Enseignant 8	F/48		<p>Responsabilité forte / Conviction</p> <p>« je pense depuis toujours qu'il est important de traiter les unités d'étude ayant un rapport avec la vie. Mais depuis 15 ou 16 ans (où les événements tragiques/violents entre les élèves lui paraissent augmenter), j'ai commencé à parler aux collègues, notamment aux jeunes, pour qu'ils comprennent l'importance de ce type d'activité et lui accordent de l'importance. »</p>	
Directeur d'école 1	H/56		<p>Responsabilité forte / Conviction</p> <p>« Depuis que j'étais enseignant, je me préoccupais des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et en retrait dans la classe plutôt que des meilleurs élèves et ceux suffisamment épanouis. Donc mon principe est de faire en sorte que ces élèves progressent dans leur apprentissage et qu'ils s'épanouissent. »</p> <p>... « le pilier de notre école en termes des droits de l'enfant, c'est de faire en sorte que tous les enfants puissent accomplir leur scolarité (obligatoire) et acquérir un niveau suffisant. »</p>	

Infirmier 1	F/50	Amour « Quand je soigne les élèves, je voudrais qu'ils se sentent bien traités... Je communique avec eux au moment du soin, même quelques secondes ou quelques minutes... Je leur dis que je m'inquiète pour eux en disant par exemple, "reviens pour changer la compresse" ou "je garde le lit pour toi aujourd'hui" etc. ce sont des phrases d'amour. »	Responsabilité « il est fondamental que les élèves qui viennent à l'école en forme rentrent à la maison en forme. Je me préoccupe donc beaucoup de la sécurité au sein de l'établissement... quand il pleut et que les équipements de jeu sont mouillés, je demande au responsable de dire aux enfants qu'ils ne doivent pas les utiliser. »	Conviction À la différence de l'enseignant, elle ignore (exprès) l'aspect cognitif des enfants (leur apprentissage) et les regarde comme des enfants ayant de bons et de mauvais côtés. Ceci est lié à son travail d'infirmier soignant autant le corps que le cœur : l'acte de soigner consiste intrinsèquement en l'amour.
Diététicien 2	F/37	Amour « Qu'est-ce qu'on peut faire pour vivre en bonne santé ? Je me suis alors dit, c'est la nourriture. Je sais que l'alimentation n'est pas la seule en cause pour la santé, mais aimer les aliments sains et aimer les manger ne sont pas de mauvaises choses. J'espère que les enfants les apprennent depuis tout petits et que ces enseignements leur serviront à vivre heureux durant leur longue vie. »	Conviction forte / Responsabilité Elle pense qu'apprendre une bonne pratique alimentaire contribue à un meilleur apprentissage, à construire de bonnes relations interpersonnelles et à maintenir la bonne santé. Le corps et le cœur sont indissociables dans sa pensée pédagogique. À ce titre, elle se préoccupe aussi de la sensibilisation des parents et des enseignants, car idéalement l'éducation alimentaire devrait être continue et cohérente dans la vie quotidienne de l'enfant, sans sa présence à elle (diététicienne).	
Motivation modérée à faible				
Enseignant 3	F/27	Posture en cours de développement - elle a tendance à rappeler son respect pour les élèves et à accorder de l'importance à la connaissance de soi afin que les élèves apprennent à se respecter.		
Enseignant 6	F/30	Posture en cours de développement - elle a tendance à souligner son respect des opinions personnelles des élèves tout en essayant de les conduire à la compréhension des valeurs communes.		
Enseignant 9	F/28	Amour en cours de développement Étant enceinte au moment de l'entretien, elle se rend compte qu'auparavant elle avait beaucoup d'exigences envers ses élèves (ex. apprendre à monter à bicyclette, faire des exercices de gymnastique sur une barre basse en fer), mais maintenant elle pense que s'ils sont en forme et en bonne santé, c'est déjà bien.	Responsabilité en cours de développement L'événement produit chez un élève il y a 5 ans (le suicide de sa mère) a poussé à réveiller, chez cette enseignante, une responsabilité vis-à-vis des élèves ayant un comportement problématique en eux et dans leurs relations.	
Diététicien 1	F/31	Posture en cours de développement - elle a une forte conviction pour son métier de diététicienne, mais son implication dans l'éducation est en cours de développement.		
Motivation faible				
Enseignant 1	H/58	Sceptique - il est sensible à la notion du bien-être, de l'épanouissement et aux droits de l'enfant, mais son opinion idéologisée semble plus forte que sa posture pédagogique. Par conséquent, il ne pratique pas l'éducation à la vie autant qu'il le dit.		
Directeur d'école 2	H/57	Cas déviant - il est partisan de l'éducation aux droits de l'homme qui se distingue, selon lui, de l'éducation à la vie. Sa posture ne rentre pas tout à fait dans les catégories présentes.		

9.5.1.4.1 Vue générale

En comparant le groupe à motivation forte (huit personnes) et celui de motivation modérée à faible (quatre personnes), nous constatons, à première vue, qu'il existe un contraste net au niveau de la quantité des données ; en créant cette matrice, s'il était assez facile, pour le premier groupe, de trouver des anecdotes et des thématiques qui se rapportent aux trois sous-variables (amour, responsabilité, conviction) constituant la « Posture personnelle », chez le second groupe n'apparaissaient pas toujours des éléments identifiables à tel ou tel aspect de la posture en tant que tels. Par contre, comme nous l'avons noté dans la matrice, nous avons pu saisir, pour chaque personne du deuxième groupe, quelques fragments d'idées plus ou moins centrales susceptibles de se consolider en une posture à l'avenir. C'est dans ce sens que nous avons estimé, chez la plupart de celles du second groupe, une posture personnelle en cours de développement.

À ce propos, rappelons-nous l'analyse de la représentation de l'éducation à la vie. Nous avons relevé une représentation dite de « respect de l'enseignant pour les élèves » chez deux enseignantes du groupe modéré à faible (3 et 6). Le « respect pour les élèves » consiste, en effet, à les traiter comme une personne ayant des émotions (« il ne faut pas les blesser », Enseignant 3) et des valeurs (« même si petits, ils ont des valeurs », Enseignant 6) plutôt que de les considérer uniquement comme une entité censée faire de l'apprentissage. Dans ce sens, cet élément « respect pour les élèves » fait peut-être partie d'une « Posture personnelle » des enseignants. Mais il semble un peu prématuré pour le qualifier comme une posture ; nous le considérerons comme une prise de conscience au métier d'enseignant et comme le réveil d'une posture qui devrait s'affermir avec le temps.

Introduisons un autre indicateur comparatif. Il s'agit de l'âge de chaque acteur appartenant d'une part au groupe à motivation forte (de 34 à 61 ans) et d'autre part à celui de motivation modérée à faible (de 27 à 31 ans). Si la « Motivation-Mise en pratique » est une variable dépendante de celle de « Posture personnelle » des acteurs, cette dernière variable est plus ou moins dépendante de l'âge. Il semble y avoir une certaine règle générale et généralisable selon laquelle plus on est âgé, plus solide est la posture et plus on est motivé pour l'éducation à la vie. Cependant, nous restons attentifs à nos données et continuons à les analyser en détail.

Ainsi, le dernier groupe, celui à motivation faible comprenant deux personnes, comporte certains caractères atypiques par rapport au reste de notre échantillon. Ainsi, préférons-nous nous concentrer, dans l'analyse présente, sur les premiers deux groupes et sur l'établissement

entre eux de contrastes et de comparaisons, et gardons les cas atypiques pour approfondir ultérieurement un éventuel modèle explicatif émergent.

9.5.1.4.2 Variable « Amour »

Nous proposons ici une analyse de la « Posture personnelle » (amour, responsabilité, conviction) en rapport, d'une part, à l'expérience et à l'histoire personnelle et, d'autre part, à l'expérience professionnelle.

L'« amour » se développe à partir d'une expérience personnelle dite « avoir son propre enfant », et c'est souvent le cas que l'amour parental réveille également chez les enseignants l'amour pour les élèves/enfants. Concrètement, l'« amour » consiste, par exemple, à accepter et aimer les élèves comme ils sont et à souhaiter qu'ils aient une bonne croissance (Enseignant 9), à rendre compte combien les parents aiment leur enfant, ainsi que combien les élèves sont aimés par leurs parents (Enseignants 3, 5, 7), à créer un lien de confiance et établir la communication avec les enfants (Enseignant 4), à donner l'amour à des enfants mal aimés par leurs parents (Enseignants 2, 5), à s'occuper (soigner) des enfants comme le font les parents (Infirmier 1).

En analysant ces exemples, nous constatons que ces façons de percevoir les élèves différemment qu'avant d'avoir son propre enfant changent également les attitudes vis-à-vis des élèves. Ainsi, l'« amour » semble étroitement lié, d'une part à la notion d'un « respect des élèves » implicite ou explicite, et d'autre part à l'émergence de la « responsabilité » à la fois parentale et éthique.

9.5.1.4.3 Variable « Responsabilité »

S'agissant de la « responsabilité », cette variable est plutôt liée à l'expérience dans le cadre professionnel et affecte directement la problématisation subjective de la réalité des élèves associée à l'éducation à la vie.

Par exemple, l'enseignante 8, 48 ans et à la motivation forte, se préoccupe de la sensibilisation des élèves à des êtres en vie, plus concrètement au fait qu'une fois mort, la vie est finie. En fait, elle voit, derrière la violence de toutes formes chez les élèves, une certaine lacune de la compréhension de ce qu'est d'être vivant liée à un manque d'expérience avec les

êtres vivants, notamment les animaux dans la vie familiale et quotidienne. Par ailleurs, dans le programme scolaire, il y a certaines unités d'étude traitant du sujet de la « vie ». Elle est d'avis de les utiliser pleinement afin de combler ce manque. Son sens de la responsabilité est tellement puissant que, non seulement elle le met en pratique, mais qu'elle en parle également aux collègues, notamment aux jeunes, pour qu'ils comprennent l'importance que représentent les activités sensibilisant à la « vie ».

Nous constatons, de manière générale, que la « responsabilité » se développe avec le temps et avec les expériences professionnelles ou l'ancienneté. Par ailleurs, les cas suivants sont des exemples où un événement/une expérience fort(e) et inoubliable accélère, en quelque sorte, l'apparition de la « responsabilité » chez les jeunes enseignants.

Pour l'enseignante 9, 28 ans à la motivation modérée, le suicide de la mère d'un élève et la confrontation à cet élève traumatisé manifestant des troubles psychologiques et comportementaux dans sa classe est une expérience qui a fortement marqué le tout début de sa carrière. Ainsi, cette enseignante montre un peu plus de maturité en matière de responsabilité que d'autres enseignants de même âge.

Nous pouvons observer le même type de profil chez l'enseignante 7, 34 ans et à la motivation forte. Elle donne un sens significatif à son expérience dans une école spécialisée pour les élèves ayant des handicaps physiques et mentaux importants au tout début de sa carrière. Cette expérience a contribué à réveiller chez elle une responsabilité vis-à-vis des élèves de l'école ordinaire dont, selon elle, l'estime de soi était basse.

9.5.1.4.4 Variable « Conviction »

Pour cette dernière enseignante (7), comme nous le voyons à travers ses dires, le sentiment de responsabilité pour certains élèves en question s'est approfondi avec le temps, et elle a maintenant la « conviction » qu'il faut réagir face à cette réalité (l'estime de soi basse) qu'elle problématise.

La « conviction » peut être issue de l'histoire personnelle ou de l'expérience professionnelle ou bien aussi des deux. La « conviction » est synonyme d'une valeur et d'une opinion personnelle fermes qui s'articulent avec une réalité problématisée par l'acteur. Comme l'exemple précédent le montre, la « conviction » se caractérise par une temporalité plus ou moins longue pour sa formation.

Voyons le cas de l'enseignante 2, 61 ans et à la motivation forte. Quand elle est devenue enseignante il y a longtemps, elle se sentait toute petite vis-à-vis des élèves. Elle se demandait modestement ce qu'elle devait et pouvait faire en tant qu'enseignante pour les élèves qui, selon elle, étaient placés dans des conditions scolaires dures et où la compétition entre les élèves cultivait la méfiance et l'indifférence plutôt que la confiance et l'entraide. Dans cette problématisation, la notion de « vie » a représenté de plus en plus pour elle le lien humain qui constituait maintenant le noyau de sa conviction. Dans sa citation, elle finit par déclarer au niveau de la matrice, que c'est la mission des enseignants de transmettre aux élèves que le lien humain est quelque chose de très important qui rend notre vie heureuse.

Le dernier exemple que nous citerons est celui du Directeur d'école 1, un ancien enseignant de 56 ans à la motivation forte. Sa conviction s'est formée autour de la notion des droits de l'enfant, du bien-être et de l'épanouissement en matière de vie scolaire et de qualité de l'apprentissage. Dans le contexte actuel où les inégalités d'apprentissage se creusent, il se préoccupe d'aider des élèves en difficultés, souvent issus de familles modestes ou défavorisées, plutôt que de se conformer à la tendance élitiste scolaire. Par contre, comme nous le voyons dans sa citation, il était déjà du même avis à l'époque où il était enseignant. Sa valeur accordée aux droits de l'enfant s'est affermie avec le temps, et maintenant il déclare en faire le pilier de son école.

La « conviction » est un élément qui nécessite du temps pour se former et se renforcer. Dans ce sens, il est assez révélateur qu'elle n'apparaisse que chez ceux qui ont une motivation forte où la « conviction » et la « responsabilité » ont tendance à se confondre.

9.5.1.4.5 Conclusion

Nous avons essayé d'illustrer trois sous-variables de la « Posture personnelle » à l'aide de données concrètes et de mieux cerner les conditions d'émergence, de développement et d'approfondissement de chacune. Trouver une généralité à partir de cet ensemble de données n'est pas évident en raison de l'intrication subtile des trois variables entre-elles. Malgré tout, nous pouvons exploiter quelques éléments explicatifs à travers cette analyse.

L'émergence de l'« amour » est fortement liée à l'espace personnel des acteurs éducatifs qui ont dit « avoir [leur] propre enfant ». L'amour parental se transforme, par la suite, dans leur métier, en amour pour les élèves et éveillé, en quelque sorte, un sens des responsabilités.

Même si une responsabilité parentale n'est pas sans rapport, nous avons défini la « responsabilité » dans le cadre professionnel comme quelque chose qui se rapporte directement à une problématisation liée à la réalité des élèves. De ce fait, une ou des expérience(s) marquante(s) chez et avec le(s) élève(s) donnent lieu à l'émergence de la « responsabilité » chez les acteurs, qui se développe d'autant plus avec le temps et avec leurs expériences quotidiennes accumulées. De toute manière, une problématisation (voire interprétation) subjective de la réalité des élèves est nécessairement liée à la valeur personnelle, et donc à l'espace croyant.

La « conviction » concerne ainsi à la fois l'espace personnel et professionnel. Elle se base sur des valeurs et une opinion personnelle fermes, tout en impliquant un point de vue professionnel problématisant la réalité des élèves.

Pour conclure, en termes de niveau de motivation et de mise en pratique des acteurs éducatifs pour l'éducation à la vie, la « responsabilité » et la « conviction » semblent être les éléments les plus déterminants. Autrement dit, si l'« amour » est plutôt une condition préalable orientant et préparant une posture éthique des enseignants, la « responsabilité » et la « conviction », en se renforçant l'une avec l'autre, sont les facteurs majeurs de leur comportement, de leur action ainsi que de leur pratique de l'éducation à la vie.

De ce fait, nous pouvons en extraire la conclusion explicative suivante : plus la « responsabilité » et la « conviction » des acteurs éducatifs vis-à-vis d'une problématique des élèves sont élevées, plus ils sont motivés et pratiquent activement, à leur manière, une « éducation à la vie ».

9.5.1.5 Matrice 3

Dans la continuité de l'analyse précédente comparant le groupe à motivation forte et celui à motivation modérée à faible, nous proposons maintenant une analyse complémentaire de ces deux groupes, croisée avec la « problématisation de la réalité des élèves » - une variable étudiée dans le cadre de l'analyse de la matrice 1. Découvrons donc la Matrice 3 ci-dessous.

Matrice 3. Tableau synoptique ordonné

	Problématique de la réalité des élèves	Nombre de réponses
Acteurs ayant une motivation forte (6)	Problème relationnel	5
	Estime de soi basse	4
	Motivation basse pour l'apprentissage	2
	Amour de soi basse	2
	Violence et brimades	2
Acteurs ayant une motivation modérée à faible (3)	Problème relationnel	3
	Violence et brimades	2

9.5.1.5.1 Vue générale

Dans cette matrice, nous avons, en ligne, les deux catégories d'acteurs, celles à « motivation forte » et à « motivation modérée à faible ». Pour garantir la comparabilité entre les acteurs, nous avons choisi de ne conserver que les enseignants et le directeur d'école (nous excluons ici l'infirmière et la diététicienne), soit six individus pour les uns, et trois pour les autres. Dans la colonne, nous avons la variable « Problématisation de la réalité des élèves » et relevons cinq éléments pour le groupe à motivation forte, et deux éléments pour celui de modérée à faible. Ils sont classés, chacun, en fonction du nombre décroissant de réponses.

En relisant la matrice, nous constatons que pour le groupe à motivation forte, deux premiers éléments présentent le plus d'importance et semblent constituer le cœur de l'éducation à la vie : cinq sur six individus avancent l'élément « Problème relationnel » et quatre individus

celui d'« Estime de soi basse » (Les deux suivants, à savoir « Motivation basse pour l'apprentissage » et « Amour de soi basse », sont des dérivations d'« Estime de soi basse »). Et seuls deux individus ont explicitement donné « Violence et brimades ».

Dans le second groupe, nous ne pouvons observer que les deux éléments - « Problème relationnel » et « Violence et brimades ». Comme pour le premier groupe, le facteur « Problème relationnel » constitue un souci majeur et unanime.

9.5.1.5.2 Interprétation

Comment interprétons-nous ce résultat ?

Nous proposons d'abord d'introduire un élément conceptuel à l'issue de notre travail déductif (la contextualisation et la problématique). Les traits qui émergent aujourd'hui chez les élèves sont à la fois d'ordre comportemental (la relation, la communication, le respect, la violence, les brimades etc.) et psychologique (l'estime de soi, la confiance de soi, la motivation pour l'apprentissage basses etc.). Ces deux aspects ne sont pas de même niveau, mais semblent, en réalité, liés chez les élèves. Aussi, nous nous proposons d'utiliser cet élément conceptuel – l'aspect comportemental et psychologique – pour tenter d'interpréter les résultats de la Matrice 3.

En fait, la violence et les brimades se rapportent assez directement à la question de la vie et de la mort, autrement dit, c'est un thème évoquant la *vie/inochi* ainsi que l'expression de « l'éducation à la vie ». Par ailleurs, la violence et les brimades scolaires et extra-scolaires sont aujourd'hui beaucoup médiatisées et a pour effet de donner l'impression que ce problème augmente et nécessite une recherche active de solution. Les problèmes comportementaux, y compris les questions relationnelles, peuvent ainsi se caractériser par une visibilité aussi bien dans les médias que dans la quotidienneté scolaire ; les comportements problématiques (l'action et la parole) sont visibles et reconnaissables immédiatement.

Quant aux facteurs « Estime de soi basse », « Motivation basse pour l'apprentissage » et « Amour de soi basse », cette problématisation de l'aspect psychologique des élèves nous semble un peu plus profonde et interprétative par rapport à celle de « Violence et brimades ». Elle relève implicitement d'un point de vue pédagogique attentif sur l'enfant, en l'inscrivant dans une perspective plus ou moins longue de son développement et de sa croissance, et se préoccupe de sa construction et de son bien-être personnel aussi bien maintenant que pour

l'avenir. Cette problématisation semble donc renvoyer à une certaine habileté pédagogique de l'acteur éducatif.

Le facteur explicatif de ces différents niveaux d'observations est sans aucun doute l'expérience des acteurs à laquelle vient se rajouter plus ou moins significativement le facteur « âge ». Rappelons-nous également que les trois éléments formant la « Posture personnelle » des acteurs (amour, responsabilité, conviction), qui affectent directement leur motivation et leur mise en pratique de l'éducation à la vie, se développent et s'approfondissent en général avec le temps, avec l'expérience, donc aussi avec l'âge.

Les jeunes enseignants dont la motivation est modérée à faible ont tendance à voir le côté concret de la vie - la vie physique que mettent en cause les conséquences de la violence et des brimades -, alors que plus les acteurs sont expérimentés et plus leur posture est solidement ancrée, plus ils s'intéressent à la vie mentale et spirituelle des élèves, et à ce titre, se préoccupent de leur santé mentale, autant dans leur développement personnel qu'en relation avec leur apprentissage.

9.5.1.6 Modèle de causalité

À travers les analyses réalisées autour des trois matrices précédentes, nous avons tenté de mieux cerner les variables conceptuelles significatives et les relations entre ces variables, ainsi que de développer quelques pistes d'interprétation-explication afin d'éclaircir les mécanismes concernant nos premières questions de recherche. La présente partie a pour objet, en guise de conclusion, de construire un modèle de causalité répondant à nos questions de recherche. Mais avant d'aborder la question du modèle, nous présenterons tout d'abord une matrice récapitulative.

9.5.1.6.1 Matrice 4 (matrice récapitulative)

Présentée sur la page suivante, la Matrice 4 est conçue pour observer les liens entre les éléments prédictifs et les résultats (le degré différent de motivation et de pratique selon les individus), au cas par cas, en rassemblant les variables et les éléments déjà étudiés et retenus

comme pertinents. Pour remplir dûment cette matrice, nous avons également revu nos notes de terrain, nos résumés intermédiaires et nos transcriptions.

Matrice 4. Matrice prédicteurs-résultats ordonnée par cas

Variables Cas classé		Expérience		Posture			Problématisation		
		Âge	Avoir un enfant	Amour	Responsabilité	Conviction	Problème relationnel	Violence Brimades	Estime de soi basse
Motivation forte	EN 2	8	(v)	●	▲	■	√		
	EN 4	6	√	●	▲	■	√	√	
	EN 5	3	√	●	▲	■	√		√
	EN 7	2	(v)	○	▲	■	√		√
	EN 8	5		○	▲	■	√	√	√
	DIR 1	7		○	▲	■	√		√
	INF 1	6	√	●	▲	■			
	DIE 2	3	(v)	●	▲	■	√		
Motivation modérée	EN 9	1	√	●	△		√		
Motivation faible	EN 3	1	√	○			√	√	
	EN 6	2		○			√	√	
	DIE 2	2	√	○					
Pas de motivation	EN 1	7		○	△		√	√	
	DIR 2	7		○	△		√		

Légende

1 : 25-29 ans 2 : 30-34 ans 3 : 35-39 ans 4 : 40-44 ans 5 : 45-49 ans 6 : 50-54 ans 7 : 55-59 ans 8 : 60 ans et plus
(v) : élément implicitement présent

● : Amour profond ● : Amour ○ : Présence implicite d'amour
▲ : Responsabilité forte ▲ : Responsabilité △ : Présence implicite de responsabilité
■ : Conviction forte ■ : Conviction

9.5.1.6.2 Construction d'un modèle de causalité

Le modèle de causalité que nous présentons sur la page suivante a été élaboré sur la base de la matrice 4. Afin de renforcer la qualité de notre conclusion, nous avons utilisé, au cours de

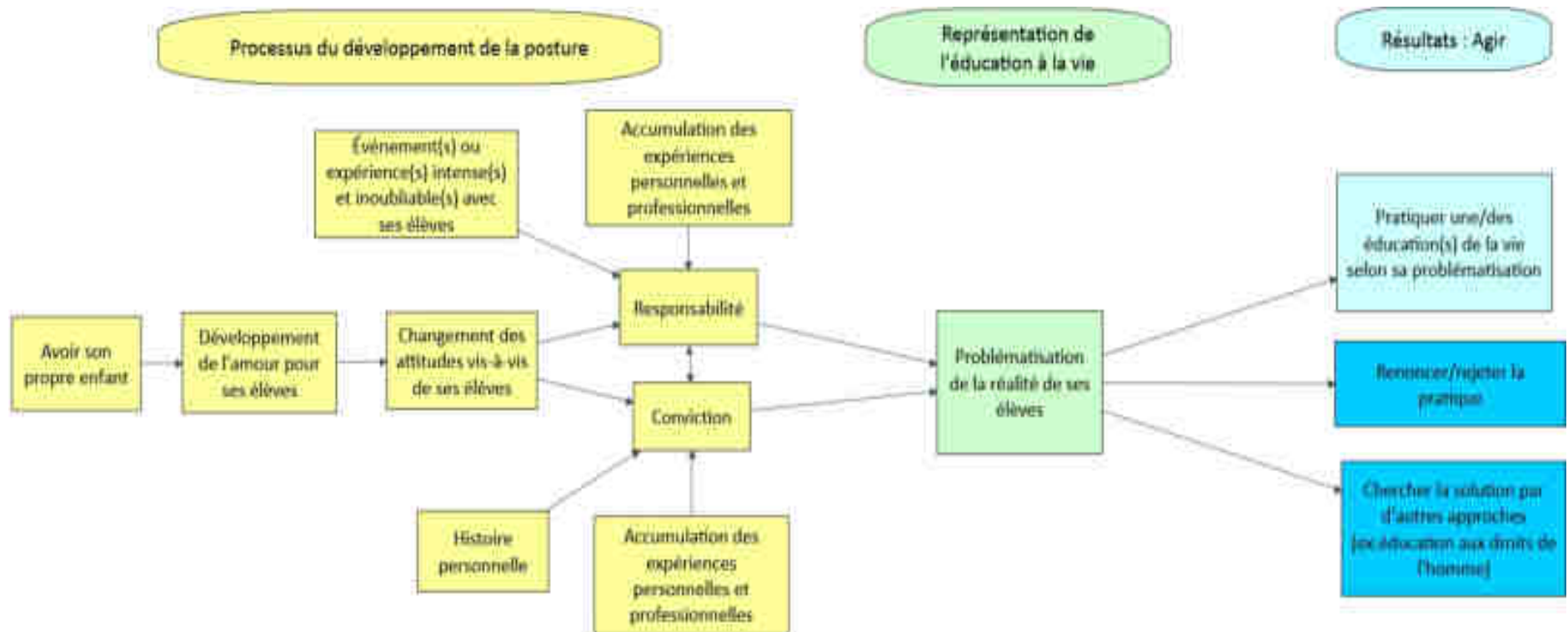
l'élaboration du modèle, diverses stratégies de vérification ou de confirmation des résultats (cf. Miles et Huberman, 2003, p.470) : trianguler, vérifier la signification des cas atypiques, utiliser les cas extrêmes, rechercher les preuves contraires et réaliser des tests « si-alors ».

Avant de procéder à la lecture du modèle, il n'est peut-être pas inutile de faire un rappel de nos deux questions de recherche, l'une descriptive, l'autre explicative :

- Comment les acteurs éducatifs interprètent-ils et s'approprient-ils dans leur pédagogie l'objectif général de l'éducation à la vie (le développement du « respect » de la vie, du soi, et des autres) ? De quelles manières leurs expériences et les vécus personnels influencent-ils leur motivation et leur représentation à l'égard de l'éducation à la vie ?
- Pourquoi certains acteurs éducatifs pratiquent-ils activement l'éducation à la vie et que d'autres ne le font pas ? Quels sont les facteurs explicatifs de la variation, chez les acteurs questionnés, du degré de motivation et de mise en pratique de l'éducation à la vie ?

Le modèle représenté sur la Figure 11 intègre à la fois les deux dimensions descriptive et explicative, mais révèle aussi ses limites d'application dans la réalité concrète.

Figure 11. Modèle de causalité retraçant le processus de l'engagement des acteurs éducatifs dans l'éducation à la vie



9.5.1.6.3 Interprétation générale et vérification des résultats

Sur la Figure 11, ce modèle de causalité est chronologiquement ordonné de sa partie gauche vers la droite.

Considérons d'abord les variables de la « Posture » (cf. l'ensemble des encadrés jaunes de la Figure 11). L'« amour » était un leitmotiv courant dans de nombreux cas. Chez les enseignants, l'amour parental réveillant l'amour pour les élèves et changeant leur regard et leur attitude à leur égard, est aussi un prédicteur plausible (non exclusif, bien sûr) de l'émergence de la « responsabilité » et de la « conviction ». Si, dans le métier de l'éducation, la responsabilité est plutôt de nature sociale, éthique ou encore déontologique, la conviction est indissociable de l'espace personnel qui est un porteur de valeurs et d'opinions. Ainsi, ces deux variables se connectent et se renforcent l'une et l'autre avec le temps, avec les expériences personnelles et professionnelles, ou tout simplement avec l'âge des acteurs éducatifs. Ces derniers éléments sont décisifs pour les résultats en deux étapes qui vont suivre.

Examinons maintenant la « représentation » de l'éducation à la vie située au centre de cette Figure, ainsi que le premier élément du résultat « Pratiquer une/des éducation (s) à la vie selon sa problématisation ». Et concentrons-nous, dans un premier temps, sur la relation entre ces deux variables, les deux autres résultats (encadrés bleus foncés) relevant de cas atypiques. La « Problématisation de la réalité de ses élèves », malgré quelques thématiques apparues (problème relationnel, violence et brimades, estime de soi basse), reste assez personnelle : elle dépend de ce sur quoi portent la responsabilité et la conviction de chaque enseignant, et est donc directement liée à la représentation de l'éducation à la vie de chaque acteur. Quant à la variable « Pratiquer une/des éducation (s) à la vie selon sa problématisation », elle désigne une pratique réelle de l'éducation à la vie qui dépend de la manière dont est perçue l'acteur. Et, plus le degré de responsabilité et de conviction est important, plus le niveau de mise en pratique est élevé. Ces deux constats expliquent combien la « responsabilité » et la « conviction » sont déterminantes pour la manière de concevoir un problème chez les élèves et de réaliser en pratique l'éducation à la vie. Autrement dit, l'« amour » seul ne suffit pas pour qu'une vision de l'éducation à la vie soit claire et consciente pour l'acteur et l'invite à agir. Ainsi, une série de critères (les expériences, l'ancienneté, l'âge) permettra de mesurer et prédire où en sont les acteurs du terrain scolaire en matière de « Posture ».

À ce propos, nous nous proposons de faire une triangulation avec un résultat issu du questionnaire. Le Tableau 19 suivant croise les différentes tranches d'âge des acteurs éducatifs et leur (s) expérience (s) ou non de la pratique de l'éducation à la vie.

Tableau 19. Taux (pourcentages) de pratique d'éducation à la vie en fonction de l'âge.

Âge	Faites-vous (avez-vous déjà fait) l'éducation à la vie ?							
		Oui	Non / Je ne sais pas	Sans réponse	TOTAL			
Moins de 24 ans	3	23.1 %	10	76.9 %	0	0 %	13	100 %
25-29 ans	12	46.2 %	14	53.8 %	0	0 %	26	100 %
30-34 ans	10	45.5 %	11	50.0 %	1	4.5 %	22	100 %
35-39 ans	12	70.6 %	5	29.4 %	0	0 %	17	100 %
40-44 ans	6	66.7 %	3	33.3 %	0	0 %	9	100 %
45-49 ans	9	90.0 %	1	10.0 %	0	0 %	10	100 %
50-54 ans	10	66.7 %	5	33.3 %	0	0 %	15	100 %
55-59 ans	15	65.2 %	7	30.4 %	1	4.3 %	23	100 %
Plus de 60 ans	3	75.0 %	1	25.0 %	0	0 %	4	100 %
Sans réponse	1	25.0 %	3	75.0 %	0	0 %	4	100 %
TOTAL	81	56.6 %	60	42.0 %	2	1.4 %	143	100 %

Regardons la colonne « Oui » pour la pratique de l'éducation à la vie. Nous remarquons tout d'abord qu'entre moins de 24 ans et 25-29 ans, le taux de « Oui » augmente de manière significative de 23 % à 46 %. Cette donnée semble correspondre à la maternité (premier enfant)¹⁰⁴ et à l'émergence d'un amour parental chez les jeunes enseignants. Ensuite, entre 30-34 ans et 35-39 ans, ce taux passe de 45 % à 70 %. En plus de la maternité (deuxième enfant et plus), nous pouvons supposer que leur premier enfant a au moins atteint l'âge scolaire (6-12 ans pour l'école primaire) : celui des enfants (élèves) dont les enseignants s'occupent dans le cadre professionnel. La corrélation entre le fait de devenir parent et la pratique d'une éducation à la vie est claire et incontestable. Elle signifie que pour les acteurs du terrain, l'expression « éducation à la vie » est comprise comme quelque chose d'inséparable de la naissance d'une vie et des valeurs qu'elle véhicule : l'amour, le respect, l'irremplaçabilité, le lien etc. En même temps, il est très plausible que cette expérience personnelle mette en éveil une responsabilité et

¹⁰⁴ L'âge moyen de la maternité pour le premier enfant était de 30.4 ans pour les femmes en 2015 selon les statistiques démographiques officielles. L'âge moyen pour les hommes était de 31.1 ans en 2005 (et de 29.1 ans pour les femmes).

permette la consolidation dans le temps d'une conviction (des valeurs personnelles) conduisant les acteurs à pratiquer une éducation à la vie, d'une manière ou d'une autre, auprès de leurs élèves.

Nous pouvons également constater un autre renforcement réciproque de notre conclusion par le résultat du questionnaire et celui de la matrice 4. En reprenant la matrice 4 (p.27) du haut vers le bas, nous remarquons facilement et visuellement dans les trois colonnes de la « Posture » (indiquée par ●▲■ et leurs variations) une densité importante des variables amour, responsabilité et conviction chez les premières huit personnes appartenant au groupe des acteurs à motivation forte. Par comparaison, chez les quatre enseignants suivants du groupe à motivation modérée à faible, nous ne trouvons qu'une faible référence à l'« amour ». Ce constat s'explique en effet par l'âge : le premier groupe se compose de personnes âgées entre 34 et 61 ans, tandis que deuxième représente des enseignants âgés entre 27 et 31 ans. Ainsi, l'augmentation du taux de la pratique de l'éducation à la vie avec l'âge, observable dans le tableau du questionnaire, signifie corrélativement une hausse du niveau de « responsabilité » et de « conviction » des acteurs en fonction de leur âge.

9.5.1.6.4 Cas atypiques et limites du modèle

Venons-en maintenant aux cas atypiques, à savoir aux personnes qui n'ont pas manifesté de motivation pour l'éducation à la vie et qui ne la pratiquent pas pour une raison X. Dans notre échantillon, deux d'entre elles y correspondent : l'enseignant 1 et le directeur d'école 2. Tous les deux sont classés dans les dernières lignes de la matrice 4. Les informations à retenir à leur propos sont qu'ils ne sont pas très jeunes (ils ont la cinquantaine), manifestent un certain « amour » et une certaine « responsabilité » pour les élèves, et partagent la même problématique scolaire que les autres enseignants. En dépit tous ces traits commun, les résultats obtenus à travers les entretiens de ces deux personnes n'entrent pas tout à fait dans notre modèle.

Revenons de nouveau au modèle et ses deux éléments (encadrés bleus foncés). L'élément « renoncer / rejeter la pratique » provient de l'enseignant 1, et celui de « chercher la solution par d'autres approches » du directeur d'école 2. Bien qu'ils suivent le modèle jusqu'à la « Problématisation », ils tournent finalement le dos à la mise en pratique de l'éducation à la vie.

En effet, tous les deux ont une représentation plutôt négative de cette forme d'éducation. L'enseignant 1 est, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, un syndicaliste enseignant typique (de gauche voire d'extrême gauche), et à ce titre, son opinion et son point de vue sont aussi assez caractéristiques de ce groupe. Il a une image macroscopique et dualiste concernant l'éducation japonaise : pour lui, d'un côté il y a l'État et la politique gouvernementale qui ne respectent pas la vie des enfants (hyper-compétitivité scolaire ; idéologie patriotique-nationaliste ; esprit et la société capitaliste etc.) et, de l'autre, des enseignants du terrain qui défendent les droits de l'enfant en incarnant, pour les élèves, l'aide à l'apprentissage, une vie heureuse et épanouie tout en favorisant le lien, le partage, la confiance dans la vie collective. La posture de ce type de partisan est telle que tout ce que fait ou dit une personne ennemie ou opposée à sa conception de la vie et de l'éducation porte en lui tous les défauts du monde. Par exemple, pour l'enseignant 1, la prolifération des brimades entre les élèves est directement liée à la société que les adultes ont forgée, et si les enfants d'aujourd'hui prononcent, en jouant à des jeux vidéo potentiellement violents, une variété de mots liés à l'acte de « tuer », c'est encore à cause de la société de consommation et de la politique capitaliste qui sont contre-éducatifs. Si ces arguments ne sont pas totalement faux, son point de vue macroscopique et son opinion idéologique le rendent sceptique quant à la question de pratique pédagogique de l'éducation à la vie, qui postule avant tout l'importance et le respect de la vie. Il ne supporte pas l'hypocrisie de la politique éducative qui prône l'importance de la vie, alors que pour lui, c'est justement elle qui menace la vie des enfants. Aussi a-t-il tendance à renoncer ou rejeter à la pratiquer lui-même, en tout cas de manière active et explicite. Ce cas est typologique : il y a de grandes chances que des enseignants ayant la même opinion politique argumentent et se comportent de la même manière, en montrant une réticence pour s'engager dans l'éducation à la vie.

Le cas du directeur d'école 2 est tout à fait différent. Il est spécialiste des droits de l'homme enseignant dans une université et donc, à son sens, partisan de l'éducation aux droits de l'homme. À ce titre, il remet en question les approches courantes des enseignants en matière d'éducation à la vie, considérées comme divergentes avec celles de son éducation aux droits de l'homme.

Il problématise des situations où surgissent des problèmes entre les élèves dans la vie quotidienne scolaire, et se préoccupe des solutions sociales permettant de mieux vivre ensemble et de mieux protéger les droits de chacun. Dans ce sens, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation à la vie partagent l'intérêt commun de favoriser le lien humain. D'après lui,

l'éducation aux droits de l'homme doit se baser sur le respect d'accords et de règles démocratiquement établis entre les élèves. Comme processus pédagogique, il préconise la communication et la discussion en tant qu'apprentissage de la capacité communicationnelle et de l'attitude sociale. Il souligne avant tout la différence individuelle et accorde de l'importance au savoir-se respecter et au savoir-respecter les autres.

De ce point de vue, il trouve que l'éducation à la vie est relativement trop orientée sur les émotions, la sensibilité et l'empathie tant dans son approche pédagogique que dans ses capacités à se développer chez les élèves. Aussi, pour lui, l'éducation à la vie cherche plutôt une solution empathique et solidaire aux problèmes relationnels entre les élèves, tout en les amenant à une harmonisation et une homogénéisation des valeurs et des attitudes souhaitées pour le collectif. Par conséquent, l'éducation à la vie entrave les occasions d'apprentissage de la communication et de la discussion liées au développement de capacités envisagées dans le cadre de l'éducation aux droits de l'homme. C'est pour cette raison que le directeur d'école 2 a une représentation négative de l'éducation à la vie.

Si nous interprétons et résumons ses analyses, la rationalité et la capacité cognitive sont essentielles pour l'éducation aux droits de l'homme pour pouvoir se mettre d'accord malgré les différences de chacun, tandis que l'éducation à la vie a recours à une compréhension empathique plutôt que rationnelle. Vu les caractéristiques de chacune, il nous semble que l'âge des enfants-élèves est un facteur plus ou moins déterminant du choix d'une approche pédagogique. C'est-à-dire qu'il est compréhensible de faire comprendre l'importance et le respect de la vie à des élèves en bas âge en ayant recours à l'émotion et à l'empathie, mais il semble plus adéquat de faire réfléchir et faire argumenter rationnellement les élèves lorsqu'ils se trouvent à un stade de développement cognitif plus avancé.

Si nous nous permettons de nous appuyer sur cette interprétation, nous pouvons considérer que le modèle que nous avons construit précédemment, fortement affecté par l'« amour (parental) », est peut-être particulièrement adapté aux enseignants du niveau primaire. Car nous imaginons que ce sont les élèves en bas âge qui suscitent le plus l'amour chez les enseignants-adultes, alors que les enseignants du collège et du lycée n'ont sans doute pas le même type de rapport et de responsabilité vis-à-vis de leurs élèves. Mais à l'inverse, il est plutôt probable qu'apprendre à vivre ensemble devrait être un réel souci dans le contexte du niveau secondaire. Ce fait semble correspondre à la déclaration du directeur d'école 2 suivant laquelle l'intérêt de son éducation aux droits de l'homme est particulièrement mal compris par les enseignants du primaire : de manière générale, ces derniers ne sont pas très à l'aise par rapport

aux « règles » et « accords » que préconise l'éducation aux droits de l'homme, en raison de leur caractère abstrait excluant la compréhension émotionnelle et empathique d'une situation concrète et précise.

Par ailleurs, nous pouvons avancer une interprétation concernant la divergence d'orientation qui existe entre ces deux éducations : l'individualisation d'une part et l'homogénéisation d'autre part. En effet, l'éducation à la vie qui favorise, d'après lui, une homogénéisation des élèves, peut être comprise comme faisant partie de la socialisation à la vie collective au sens à la fois social et anthropologique ; les élèves partagent plus ou moins la même culture sociale et normative, et sont amenés à se comporter comme la société l'accepte. En revanche, au-delà de cet aspect implicitement commun et exigé de la part de tous les membres d'une société donnée, il y a des valeurs et des opinions personnelles qui se développent, ce qui génère la notion de droits de l'homme ainsi qu'une nécessité de savoir mieux vivre ensemble.

À ce titre, nous attirons l'attention sur les différentes épistémologies sur lesquelles s'appuient ces deux éducations. L'éducation à la vie se rapporte, au fond, à une conception de la vie et de la mort sous-tendue par une sorte de sacré et de culte de vie (*inochi*) suivant le contexte culturel japonais. Quant à l'éducation aux droits de l'homme, dont les principes proviennent des pays occidentaux, elle s'abstient de porter un jugement de valeur sur l'espace dit privé, et s'intéresse avant tout à chercher à mieux vivre soi-même et ensemble dans le respect de chacun sur la scène sociale. Ainsi, si toutes les deux appréhendent l'importance et le respect de la vie (ou de l'individu), il y a des éléments culturels qui jouent différemment de manière importante sur la posture et l'approche de chacune.

9.5.1.6.5 Rapprochement conceptuel et théorique

Enfin, tentons de faire un rapprochement entre l'éducation à la vie au Japon et la notion d'« intelligence émotionnelle » ou d'« habiletés sociales (*social skills*) ». Ces notions ont été développées dans le champ psychologique et psychosociologique, en faisant l'objet d'une pratique d'intervention dans un contexte, comme par exemple, celui du développement de l'enfant. Ce rapprochement est intéressant dans la mesure où des situations problématisées dans l'éducation à la vie (problème relationnel, violence et brimades, estime de soi basse chez les élèves) relèvent du champ d'application de l'« intelligence émotionnelle » et des « habiletés

sociales ». Par contre, si l'« intelligence émotionnelle » se base sur les connaissances scientifiques et implique certaines méthodologies d'intervention tant pour les enfants-apprenants que pour les enseignants-pratiquants, l'ensemble de ce savoir-faire est rarement mis en œuvre sur les terrains scolaires japonais. Ainsi, si la problématique est partagée, l'éducation à la vie au Japon s'appuie globalement sur les expériences, les capacités problématique, analytique et pédagogique des enseignants, et elle est surtout conduite à leur initiative. Au lieu de faire appel au savoir-faire scientifique, les enseignants japonais pratiquant une ou des éducation (s) à la vie puisent dans les sources aussi bien personnelles que culturelles qui donnent un certain sens à la vie et à la mort, et agissent sur les élèves en étant dans un état ou une situation qu'ils problématisent en tant qu'enseignant-adulte responsable.

Les pédagogies utilisées dans le cadre de l'éducation à la vie faisant l'objet d'une analyse détaillée dans notre deuxième question de recherche, nous nous bornerons ici à mettre en lumière la position de l'éducation à la vie au miroir de l'espace dit de l'« intelligence émotionnelle » ou des « habilités sociales ». Moncef Guitouni, un psychosociologue canadien et l'un des pionniers dans le domaine de la psychologie préventive au Québec, explique que l'intelligence émotionnelle joue un rôle important dans l'apprentissage et au sein des relations interpersonnelles (Guitouni, 2013, p.XIII), et nous permet de mieux comprendre les limites de notre intelligence cognitive ou intellectuelle (*Ibid.*, p.X). Connaître et maîtriser ses émotions et leur mécanisme, et capter celles de l'autre permettent à l'individu de vivre dans un équilibre psychologique et comportemental tant sur le plan personnel que professionnel. Par exemple, sachant capter et gérer ses émotions autant que celles de ses élèves, l'enseignant apporte un meilleur soutien nécessaire aux jeunes dans leur compréhension et leur apprentissage (*Ibid.*, p.XII). Et puis, le développement de l'intelligence émotionnelle aide l'élève à neutraliser ses émotions négatives dans la relation avec ses pairs (ex. à l'issue d'un refus, d'un rejet ou d'une sorte d'humiliation) et pour améliorer sa relation avec autrui (*Ibid.*, p.XI).

Nous comprenons ainsi que l'« intelligence émotionnelle » contraste avec l'intelligence cognitive ou intellectuelle et complète cette dernière dans une perspective élargie de la capacité humaine faisant l'objet d'éducation. Autrement dit, dépassant le cadre classique et formel de l'éducation institutionnelle, l'« intelligence émotionnelle » renvoie plutôt à un espace informel. De ce fait, si l'éducation à la vie n'est sans doute pas pratiquée aussi méthodiquement que l'apprentissage de l'« intelligence émotionnelle », elle s'intéresse au même espace informel où l'initiative et la capacité pédagogique des enseignants jouent un rôle déterminant. En revanche, faute d'une formation spécifique ou optimisée, l'éducation à la vie au Japon dépend fortement

de l'aptitude et de l'habileté de l'enseignant-même pour s'intéresser à un tel espace et pour accompagner les élèves dans ce domaine.

9.5.1.6.6 Conclusion

En partant du point de vue des acteurs éducatifs, le modèle de causalité que nous avons dégagé révèle une dynamique co-active de correspondance entre la perception qu'ont les enseignants d'inochi et leur pratique enseignante¹⁰⁵. La cause directe de la mise en pratique de l'éducation à la vie chez les acteurs se trouve dans leurs valeurs et leur responsabilité devant des situations problématiques concernant le développement et le comportement de jeunes élèves. L'analyse du mécanisme causal nous fait comprendre que la formation d'un ensemble de la « Posture » (amour, responsabilité, conviction) est, chez les enseignants, plus ou moins fortement marquée par une expérience personnelle consistant à devenir eux-mêmes parent. Ainsi, l'« amour (parental) » apparaît comme un leitmotiv dans de nombreux cas. Cependant, en tenant compte de notre terrain d'étude (l'école primaire), il serait peut-être judicieux de considérer la part importante de l'« amour » comme un facteur plus particulièrement lié au primaire, et peut-être pas aussi bien applicable aux enseignants du secondaire. À l'issue de la triangulation des résultats du questionnaire, nous avons constaté une tendance selon laquelle plus seront âgés et expérimentés les acteurs éducatifs, plus sera élevé le niveau de leur motivation et de leur mise en pratique de l'éducation à la vie.

Grâce à un cas atypique, nous avons découvert un champ de recherche voisin, l'éducation aux droits de l'homme partageant plus ou moins étroitement le même contexte problématique (problème relationnel, violence et brimades, estime de soi basse) mais ayant une épistémologie et une méthodologie différentes que celles de l'éducation à la vie. Par ailleurs, il existe aujourd'hui des méthodes scientifiques permettant de mieux comprendre le rôle joué par l'« intelligence émotionnelle » dans les apprentissages à la vie sociale. L'éducation à la vie au Japon ne s'appuie pas forcément sur les connaissances scientifiques, mais elle repose sur le sens commun socialement et culturellement défini, et elle est construite à partir des expériences personnelles et professionnelles des acteurs éducatifs, sensibles et intéressés par le domaine concerné, et ayant, en plus, une habileté pédagogique pour la mettre en œuvre.

¹⁰⁵ Il resterait à regarder plus avant cet espace phénoménologique, pour le rapprocher par exemple de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas.

9.5.2 Question de recherche 2

- Comment les enseignants accompagnent-ils dans leurs classes, les élèves ayant différentes expériences et compréhensions en matière de vie et de mort, et ainsi, de respect ?

Pistes d'analyse :

- Quels types de difficultés les enseignants éprouvent-ils en pratiquant l'éducation à la vie ?
- Comment les enseignants abordent-ils l'éducation à la vie ?

9.5.2.1 Matrice 5

Matrice 5. Tableau synoptique ordonné : difficultés chez les acteurs en matière d'éducation à la vie

	Activités pédagogiques			Difficultés	
	Matière ou thématique	Programme	Supports, instruments pédagogiques	Niveau de la difficulté	Raison de la difficulté
À travers les matières existantes	Japonais	√	√	Faible	
	Science	√	√	Faible	
	Cours de l'environnement de vie	√	√	Faible	
	Éducation physique et hygiène	√	√	Faible	
	Repas de midi			Faible	
	Cours de morale	√	√	Faible - Fort (Ça dépend des enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants ne comprennent que superficiellement • diversité des compréhensions des élèves
Activités extra-programme	Toutes occasions dans la vie scolaire			Faible	
	Thématique optionnelle sensibilisation aux pays en cours de développement (Éducation au développement)			Fort	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants ne comprennent que superficiellement • diversité des compréhensions des élèves

Proposons-nous tout d'abord d'examiner le tableau récapitulatif de la Matrice 5 ci-dessus, conçu pour saisir la relation entre l'organisation et la mise en place de l'éducation à la vie au sein des écoles primaires, et les difficultés que des enseignants rencontrent. Nous avons, dans les lignes, deux manières générales d'organiser l'éducation à la vie : de façon transversale dans les matières existantes, et en dehors du programme scolaire. Dans les colonnes, nous avons les « Activités pédagogiques » qui se subdivisent en trois catégories : le nom de la matière ou de la thématique enseignée, le programme formel, les supports didactiques mis à la disposition des enseignants. L'autre colonne que nous avons dénommée « Difficulté » est constituée par deux sous-catégories : l'estimation du niveau de difficulté éprouvé par les enseignants questionnés et la raison de ces difficultés.

Dans la présente analyse, nous souhaitons nous concentrer sur le contenu (variables et éléments conceptuels), sans référence aux cas d'où il a été extrait. Une matrice plus complète sera présentée par la suite.

9.5.2.1.1 Analyse

Commençons par découvrir les matières existantes, dans les lignes : le japonais, la science, le cours sur l'environnement de vie et l'éducation physique et à l'hygiène. Elles ont toutes des programmes formels avec des critères d'évaluation bien définis. Les supports, les matériaux et les instruments didactiques et pédagogiques sont naturellement mis à la disposition des enseignants. Lors des entretiens, aucun enseignant n'a évoqué de difficultés par rapport aux activités faisant partie de ces matières. Mais ils nous ont plutôt parlé de la manière dont ils se servent de ces activités pour l'éducation à la vie, en détaillant leurs intentions et leurs pratiques pédagogiques. Nous les présenterons dans la matrice suivante.

S'agissant du repas de midi, distribué aux élèves collectivement, il y a de plus en plus souvent, ces dernières années, une tendance à le considérer comme un objet d'éducation à part entière. Cela fait au moins depuis dix ans que la ville de Kyôto, notre terrain d'étude, recrute des diététiciens scolaires afin de renforcer l'éducation alimentaire au sein de l'école, en utilisant et en valorisant efficacement le moment et le contenu du déjeuner. Par le passé, si l'importance du repas de midi était généralement reconnue à l'école, il n'était pourtant pas particulièrement considéré comme un moment d'apprentissage par les enseignants censés accompagner les élèves à ce moment particulier de la journée.

Le cours de morale possède aussi un programme et des supports pédagogiques, créés notamment par l'État. De nos jours, la thématique du « respect de la vie » constitue l'un des

piliers de l'éducation morale au Japon. Ce changement correspond, comme nous l'avons vu dans les résultats d'un questionnaire (cf. le Tableau 11 du chapitre VIII), à la perception des enseignants selon laquelle la morale est la matière la plus concernée par l'éducation à la vie. Malgré tout et contrairement aux autres matières mentionnées précédemment, le niveau de difficulté du cours de morale se répartit de faible à fort selon les enseignants interviewés. En lisant les raisons de cette difficulté, nous comprenons que c'est la compréhension des élèves qui est concernée. En effet, quelques enseignants ont exprimé leurs doutes sur le sens pédagogique consistant à dire et à répéter aux élèves que la vie est importante. Ce discours ne leur semble pas suffire, ni pour approfondir la compréhension sur la vie et la mort des élèves ni pour modifier leur comportement. De plus, certains enseignants trouvent que la compréhension des élèves est fortement liée à l'âge et à l'expérience qu'ils ont ou non eu en la matière. Nous reprendrons ce point en détail ultérieurement.

Considérons maintenant la ligne « Activités extra-programme ». Nous nous rappelons que presque tous les interviewés mettaient en relation le problème relationnel des élèves avec l'éducation à la vie. Cet espace relationnel devrait renvoyer en premier lieu au quotidien de la vie scolaire et collective où peuvent naître divers problèmes comportementaux plus ou moins violents, humiliants, irréfléchis etc... Ainsi, de nombreux acteurs ont déclaré explicitement ou implicitement une intervention nécessaire à tout moment d'une journée scolaire lors de la survenue d'un conflit, suivie ou non d'un temps de parole pour en discuter en classe. Dans l'éducation japonaise, on appelle aussi cet espace « l'éducation morale ». Nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises que le concept d'« éducation morale » était une notion générale renvoyant à l'espace de la discipline et de la formation personnelle. L'éducation japonaise est, en effet, construite théoriquement sur le socle d'une l'éducation morale, au-delà de l'enseignement des diverses matières dont appartient « l'heure de morale » censée être dispensée une fois par semaine. Par ailleurs, en matière de difficulté, il existe un contraste net entre « l'heure de morale » et l'éducation morale, les enseignants dispensant une éducation morale à toute occasion qu'ils estiment nécessaire, n'éprouvant pas particulièrement de difficulté à le réaliser. Il nous semble donc que ce sont les créneaux spécialement dédiés à « l'heure de morale » qui créent certaines difficultés chez les enseignants par rapport aux élèves, à leurs valeurs et opinions.

Dans la dernière ligne du tableau nous avons comme thématique optionnelle « Éducation au développement », autrement dit, l'éducation visant une sensibilisation à des pays en voie de développement suivant une réalité japonaise, que l'enseignant peut choisir et

aborder, par exemple, dans un créneau polyvalent. Le choix de la thématique se fait soit au niveau de l'école soit au niveau personnel des enseignants. Dans notre recherche, ce choix a été fait à l'initiative de deux acteurs évoquant l'éducation au développement en lien avec l'éducation à la vie. L'éducation au développement consiste d'abord à faire connaître aux élèves japonais les pays en voie de développement (souvent des pays du continent africain), puis à les sensibiliser aux conditions de vie difficiles et différentes des populations concernées par rapport à la leur afin de susciter leur réflexion et d'élargir leur point de vue. Comme cette matière ne fait pas partie du programme des enseignements officiels, il n'existe pas vraiment de didactique pour les enseignants. Si on reconnaît l'importance de cette forme d'éducation au sens pédagogique du terme, l'éducation au développement n'est cependant pas assez développée. Étant une réalité lointaine (aussi bien géographiquement que culturellement) des élèves japonais, il n'est pas facile de les y intéresser et de pouvoir leur faire appréhender un monde autre que celui qu'ils connaissent. Aussi, les difficultés pour l'enseignant dans cette matière résident à la fois au manque de didactique ou de pédagogie référentielle, et à une faible motivation des élèves à ouvrir leur esprit à cette thématique.

9.5.2.1.2 Conclusion

Pour conclure, force est de constater qu'il existe deux types de difficultés. Tout d'abord, celle liée à l'absence de programme formel, de didactique et de supports pédagogiques. Ce constat signifie également que c'est à l'enseignant de définir lui-même l'objectif de l'activité, concevoir le matériel, inventer la pédagogie etc. C'est le cas pour l'éducation au développement.

L'autre difficulté est celle qui est en rapport avec le cours de morale qui est un apprentissage formellement défini. Quant à l'éducation morale, les enseignants l'abordent en cas de nécessité de manière informelle, dans toutes les occasions de la vie scolaire. De ce fait, le problème n'est pas celui de la morale par elle-même, mais lorsqu'elle est traitée dans le cours de morale sans rapport avec une situation concrète : la formalité des thèses morales se heurte alors à l'intérêt, aux valeurs et aux opinions personnelles des élèves.

9.5.2.2 Matrice 6

Nous représentons ci-dessous la Matrice 6 en reprenant, au niveau des lignes, les trois catégories d'acteurs en fonction de leur niveau de motivation et de leur pratique de l'éducation à la vie, et en les croisant, au niveau des colonnes, avec les résultats précédents (les difficultés rencontrées selon les matières et les activités) et les pédagogies mises en œuvre pour favoriser l'éducation à la vie.

Matrice 6. Méta-matrice descriptive ordonnée par cas : la pédagogie et les difficultés chez les acteurs éducatifs

Répondant			Activités pédagogiques			Pédagogies	Difficultés éprouvées
			À travers les matières existantes	Toutes occasions	Thématique optionnelle		
Motivation forte	Enseignant 2	F/61	Japonais, science, éducation physique et hygiène, cours de morale	√		<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves • Répéter à plusieurs reprises 	Non indiquée
	Enseignant 4	H/53	Cours de morale, science	√		<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves • Respect des élèves (relation enseignant-élève) 	Pas de résultat à court terme
	Enseignant 5	F/38	Cours de morale	√		<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves • Faire apprendre ensemble, faire partager ses expériences, ses opinions • Faire comprendre de manière concrète et intense • Faire remarquer aux élèves l'importance de la vie • Apprentissage à long terme 	Non indiquée
	Enseignant 7	F/34	Education physique et hygiène	√		<ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre de manière concrète • Répéter à plusieurs reprises • Respect des élèves 	Non indiquée
	Enseignant 8	F/48	Cours de l'environnement de vie	√		<ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre de manière concrète et intense • Faire expérimenter 	Non indiquée
	Directeur d'école 1	H/56	Cours sur l'environnement de vie, science, cours de morale	√	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation aux pays en cours de développement (<i>Éducation au développement</i>) • droits de l'homme, sensibilisation à la vie des personnes handicapées) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire apprendre ensemble, faire partager • Faire expérimenter • Faire remarquer aux élèves l'importance de la vie 	Non indiquée

	Infirmier 1	F/50			Éducation sexuelle		Non indiquée
	Diététicien 2	F/37	Repas de midi, japonais, <i>Social Studies</i> , science, mathématiques, cours sur l'environnement de vie		Éducation alimentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre de manière concrète • Faire expérimenter • Faire remarquer l'importance de la vie • Favoriser l'éducation alimentaire en la reliant aux diverses matières 	Non indiquée
Motivation modérée à faible	Enseignant 3	F/27	Cours sur l'environnement de vie	√		<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves • Respect des élèves 	Non indiquée
	Enseignant 6	F/30	Cours de morale	√	Sensibilisation aux pays en cours de développement (<i>Éducation au développement</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité des compréhensions des élèves, chacun a son point de vue • les enfants ne comprennent que superficiellement • la compréhension de la vie n'est pas évaluable
	Enseignant 9	F/28	Cours de morale	√		<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves • Répéter à plusieurs reprises 	<ul style="list-style-type: none"> • La vie et la mort sont des sujets sensibles
	Diététicien 1	F/31	Repas de midi		Éducation alimentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre de manière concrète • Faire expérimenter • Faire remarquer l'importance de la vie 	
Motivation faible	Enseignant 1	H/58	Éducation physique et hygiène, science, japonais, <i>Social Studies</i> , cours de morale, repas de midi				<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants ne comprennent que superficiellement • la compréhension de la vie n'est pas évaluable • La vie et la mort sont un sujet sensible
	Directeur d'école 2	H/57		√			Non indiquée

Nous relèverons tout d'abord les caractéristiques observables chez les acteurs appartenant aux différents groupes professionnels. Par ailleurs, en raison de l'intérêt que nous portons aux points de vue généraux des enseignants, nous excluons dans un premier temps de nos analyses les membres (1 infirmier et 2 diététiciens) des deux autres spécialités professionnelles et reviendrons vers eux ultérieurement.

9.5.2.2.1 Groupe à « Motivation forte »

Nous nous focalisons ici sur les premiers six acteurs du groupe à motivation forte (Enseignants 2, 4, 5, 7, 8, Directeur 1) ayant tendance à citer plusieurs matières scolaires à travers lesquelles ils déclarent faire une éducation à la vie (Colonne : À travers les matières existantes). Ils ont également donné des explications plus ou moins extensivement détaillées sur leurs pédagogies (Colonne : Pédagogies) et la densité des réponses à cette variable est bien plus forte dans ce groupe que dans la plupart des autres groupes. Comme nous l'avions conclu pour notre première question de recherche, les acteurs ayant une motivation forte pour l'éducation à la vie sont également les plus expérimentés et qui connaissent donc bien les programmes de tous les niveaux en primaire. Ils choisissent, en fonction de leur intérêt et de leur préférence, les activités déjà existantes et les mettent en œuvre pour favoriser intentionnellement l'éducation à la vie.

Concernant la colonne Thématique optionnelle, le directeur d'école 1, ancien enseignant, a mentionné l'éducation au développement et la sensibilisation aux droits de l'homme et à la vie des personnes handicapées. Ces deux domaines l'intéressaient personnellement et il avait déjà développé plusieurs moyens pédagogiques et organisationnels en la matière : en facilitant la transmission et la mise en œuvre de ses propres expériences, ou en développant des réseaux locaux permettant de collaborer avec la maison d'accueil des personnes malvoyantes de son quartier (sensibilisation aux droits de l'homme). S'il reconnaissait que l'éducation au développement n'était pas assez exploitée dans le contexte de l'éducation japonaise, il n'avait pourtant rien à mentionner en termes de *difficulté*.

En fait, ce qui caractérise le plus ce groupe, c'est que nous trouvons très peu d'éléments sur le registre de la *difficulté* (Colonne : Difficultés éprouvées) à l'exception de l'enseignant 4 qui a déclaré que l'éducation à la vie n'apportait pas de résultats à court terme. Autrement dit, l'éducation à la vie, dont les objectifs généraux sont d'approfondir la compréhension de la vie (et de la mort), et de développer le respect de soi, des autres et de la vie en général renvoie, comme l'a bien exprimé l'enseignant 5 (Colonne : Pédagogies), à un apprentissage à long terme.

Or, nous supposons justement que les valeurs et les attitudes concernant la vie ne se développent et ne se construisent durablement dans l'intériorité de l'élève qu'avec le temps. Dans ce sens, l'éducation à la vie projette les élèves aussi bien *ici et maintenant* que dans l'*avenir*.

Nous pouvons ainsi conclure que les acteurs du groupe à motivation forte ont une certaine habileté pour se servir des matières et des activités existantes dans les programmes scolaires qu'ils maîtrisent bien afin de donner plus de présence et de force à l'éducation à la vie, en complément de l'éducation morale abordée quotidiennement, sans se mettre trop en difficulté didactique ou pédagogique.

9.5.2.2.2 Groupe à « Motivation modérée à faible »

Le groupe à motivation modérée à faible se compose de quatre acteurs éducatifs, trois enseignants et un diététicien. Comme convenu, nous centrerons ici notre analyse sur les trois enseignants (3, 6, 9) et reviendrons ultérieurement vers le diététicien.

Dans la colonne « À travers les matières existantes », chacun des trois enseignants ne relève qu'une seule matière en rapport avec l'éducation à la vie ; deux enseignants optent pour le cours de morale et l'autre pour celui traitant de l'environnement de vie. La mise en œuvre des matières existantes est ainsi moins importante que dans le cas du groupe précédent. Cette situation s'explique sans doute par le relativement jeune âge (27 à 30 ans) de ces enseignants et par le fait qu'ils sont moins expérimentés et, par conséquent, connaissent/maîtrisent moins précisément les programmes pour pouvoir y trouver des éléments utiles à l'éducation à la vie. En revanche, tous les trois ont explicitement ou implicitement déclaré avoir réalisé des interventions et des discussions en classe à toutes les occasions nécessaires.

Concernant la « thématique optionnelle », l'enseignante 6 nous a raconté son expérience de l'éducation au développement avec les élèves lors de la 1^{ère} année du primaire (équivalente au CP). Dans le cadre de la formation continue pour les enseignants, elle a participé à un voyage organisé dans un pays en cours du développement, en l'occurrence en Tanzanie. Elle a visité des écoles et des hôpitaux. Ce voyage lui a permis de se rendre compte de la vie aisée au Japon et de l'importance de connaître d'autres pays qui ne jouissent pas des mêmes conditions de vie.

Dans sa classe, elle parle ainsi de ce qu'elle a vu en Tanzanie, des conditions de vie des habitants et explique comment les gens y vivent. L'important étant d'abord de faire connaître aux élèves un autre pays, en ouvrant leurs yeux vers un autre monde pour élargir leurs valeurs/points de vue. Aussi souhaite-t-elle que les élèves s'impliquent ou au moins imaginent la vie en Tanzanie, même si c'est un pays très éloigné du Japon. Mais ce travail de transmission

n'est pas toujours une réussite. Il y a ceux qui n'essayent pas de le faire, comme si ce pays n'avait rien à voir avec eux. De plus, les élèves japonais ont tendance à juger autrui par rapport à leurs propres valeurs en disant, par exemple "pauvres enfants", car ces tanzaniens n'ont pas assez à manger, ne peuvent pas aller à l'école, doivent aider leurs parents par le travail etc...

L'enseignante 6 pense que l'éducation au développement offre des éléments de réflexion aux élèves pour qu'au final, chacun d'eux pense librement ce qu'il veut, sans qu'il y ait de bonnes ou mauvaises opinions. En même temps, elle pense qu'on ne peut pas savoir si ces enfants en Afrique sont malheureux ou non. Mais à l'inverse, elle se pose la question : "La vie au Japon est-elle si heureuse que cela ?".

Les difficultés qu'elle éprouve sont à la fois d'ordre didactique et pédagogique. L'éducation au développement n'est pas assez développée au Japon, et il n'y a pas vraiment d'objectif ni de didactique référentielle pour l'atteindre. De plus, certains élèves sont capables de s'y intéresser alors que d'autres ne le sont pas. Pédagogiquement, il est préférable d'approfondir la compréhension et la réflexion des élèves. Mais en même temps, il ne faut pas non plus conduire les élèves vers une opinion attendue ou imposée. C'est l'essence même de toute difficulté d'ordre pédagogique. Rajoutons que cette enseignante (6), relativement sensible aux valeurs et aux opinions personnelles des élèves, a également signalé une autre difficulté par rapport au cours de morale. Lorsqu'il se produit des problèmes relationnels ou comportementaux dans sa classe, elle peut parler sans difficulté de ce qui n'est pas bien, de ce qu'il ne faut pas faire et comment il faudrait se comporter, tout en s'appuyant sur la situation concrète. Alors que lors du cours de morale où sont abordés différents thèmes d'ordre moral (comme par exemple, la gentillesse, le respect, le remerciement...), elle éprouve le même type de difficulté. C'est-à-dire qu'il lui semble que les élèves ne s'y intéressent pas assez, ne comprennent les choses que superficiellement, expriment des opinions qui ne s'accordent pas avec la valeur attendue dans le cadre du cours. Autrement dit, d'une part, elle ne sait pas trop se servir efficacement du cours de morale¹⁰⁶ et, d'autre part, elle ne sait pas encore comment accompagner chaque élève pour lui permettre d'approfondir une valeur, son point de vue et sa réflexion, en tout cas des aspects fondamentalement personnels et individuels.

¹⁰⁶ Cette enseignante a eu le courage de parler de ses difficultés par rapport au cours de morale, ce qui est rare. Mais beaucoup d'enseignants japonais partagent probablement la même opinion, et c'est la raison pour laquelle le cours de morale est un casse-tête.

9.5.2.2.2 Groupe à « Motivation faible »

Dans ce dernier groupe, nous ne disposons malheureusement que d'une seule personne, l'enseignant 1, comme objet d'analyse, puisque le directeur d'école 2 (spécialiste des droits de l'homme qui n'a pas d'affinité pour la démarche de l'éducation à la vie) ne nous a pas fourni les informations nécessaires.

Nous nous rappelons que, lors des résultats de la première question de recherche, l'enseignant 1 n'était pas tout fait d'avis de favoriser l'éducation à la vie à cause de son scepticisme idéologique, et qu'il ne la pratiquait pas vraiment. À partir de la présente analyse, nous pouvons comprendre un peu mieux sa prise de position. C'est un enseignant expérimenté et très à l'aise pour citer les différentes matières et activités figurant dans les programmes susceptibles de se rapporter à l'éducation à la vie. Malgré ses réticences, il espère tout de même que les élèves vont acquérir, pendant les six années de leur scolarité primaire, un certain niveau de compréhension sur ce que sont la vie et la mort, une attitude socialement attendue et acceptable. En même temps, il prétend qu'étant donné ce qui se passe dans l'intériorité de chaque élève, il est impossible de savoir si leur compréhension évolue ou s'approfondit vraiment, ni comment. Il ne s'oppose pas au fait de dire que la vie est importante, mais tous les élèves ne reçoivent pas ce message de la même façon et avec la même intensité. Il pense qu'au final, leur compréhension dépend fortement de leur âge et de leur expérience personnelle antécédente et que, pour certains, le sujet de la vie et de la mort pourrait même être très sensible. C'est pour toutes ces raisons que, pour l'enseignant 1, l'éducation à la vie est difficile à traiter, en tout cas efficacement, dans l'éducation scolaire.

9.5.2.2.3 Variable « Pédagogies »

Jusqu'à présent, nous avons lu la matrice autour d'un thème réunissant différentes activités pédagogiques. Nous proposons maintenant de faire l'analyse de la colonne « Pédagogies » afin de dégager les traits pédagogiques communs servant à promouvoir l'éducation à la vie, et en les illustrant par des exemples concrets.

Au moment de l'étape de codification des données, nous avons proposé sept codes liés à la variable « Pédagogies ». Nous les exposons ci-après en les associant aux numéros des enseignants concernés, tout en rappelant que ce sont des pédagogies utilisées pour les élèves de l'enseignement primaire :

- Favoriser la réflexion des élèves (Enseignants 2, 3, 4, 5, 6, 9) ;
- Répéter à plusieurs reprises (Enseignants 2, 7, 9) ;
- Faire comprendre de manière concrète/intense (Enseignants 5, 7, 8) ;
- Faire expérimenter (Enseignant 8, Directeur 1) ;
- Faire apprendre ensemble, faire partager (Enseignant 5, Directeur 1) ;
- Faire en sorte que les élèves comprennent par eux-mêmes l'importance de la vie (Enseignant 5, Directeur 1) ;
- Respecter les élèves (Enseignants 3, 4, 7).

Reprenons chacune l'une après l'autre :

« Favoriser la réflexion des élèves » consiste à poser intentionnellement des questions aux élèves, de les faire réfléchir et de les sensibiliser autant que possible dans le cas où l'on décèle chez eux des comportements irrespectueux. Cette pédagogie est assez fréquemment utilisée, même par les trois enseignants 3, 6 et 9 moins expérimentés.

« Répéter à plusieurs reprises ». Les trois enseignants ont explicitement mentionné cette pédagogie de répétition. Par exemple, l'enseignante 7 qui problématise l'estime de soi basse chez certains élèves prend l'habitude de répéter au quotidien combien l'existence de chacun est merveilleuse et importante, en espérant favoriser leur confiance en soi. Si personne ne sait très bien si ces paroles répétées ont un impact positif sur les élèves, nous pouvons cependant facilement imaginer que de nombreux adultes (parents, acteurs éducatifs) ont recours à cette pédagogie, consciemment ou inconsciemment, car elle relève du bon sens.

Les quatre autres formes de pédagogies sont plus ou moins liées entre-elles.

« Faire comprendre de manière concrète » renvoie d'abord à une concrétisation (définition) de la notion de « vie » pour être compréhensible par les élèves. En effet, la « *vie/inochi* » est une notion riche en japonais et peut être comprise de diverses façons suivant la représentation (subjective) qu'on en a. Selon notre travail contextuel et conceptuel, la notion de la « *vie/inochi* » dans l'éducation est associée à celle de physique (la croissance, l'alimentation, une bonne santé etc.), de mentale ou psychologique (le développement, le bien-être, l'épanouissement, une bonne santé mentale etc.), de sociale (être respecté, la sollicitude, le partage etc.), mais également de spirituelle (la vitalité, l'énergie, la liberté, la spontanéité etc.). Par exemple, l'enseignante 5 traduit la « vie » par le « fait d'être en vie » tant

au sens physique que mental pour être compréhensible pour les élèves. Dans son cours de morale, elle emploie une sorte de médiation à ce « fait d'être en vie » de manière à ce que « les élèves comprennent par eux-mêmes l'importance de la vie », tout en évitant consciemment d'imposer ou d'enseigner cette valeur. Car elle est aussi d'avis que ce qui a été imposé de l'extérieur ne s'implante pas nécessairement dans la tête de l'élève. Pour elle, afin que les élèves intériorisent la valeur dite « la vie est importante », il est essentiel qu'ils l'apprennent et s'en rendent compte par eux-mêmes et à leur manière. Nous comprenons par-là que cette enseignante prend clairement une posture d'accompagnatrice. À ce titre, elle emploie la pédagogie « faire apprendre ensemble, faire partager », car la compréhension de la vie varie en fonction des élèves : ceux qui n'ont pas eu d'expérience en la matière ne peuvent aller loin seuls dans leur réflexion. Mais les élèves ayant, par exemple, perdu un grand-parent peuvent avoir un point de vue un peu plus approfondi sur le sujet. En échangeant et en partageant des opinions et des points de vue, les élèves peuvent remarquer et apprendre qu'il existe différentes façons de voir et de ressentir les événements. Leur point de vue peut alors s'élargir et leur compréhension s'enrichir.

L'enseignante 7 interprète la « vie » dans un sens psychologique et spirituel, à la manière d'un sentiment de « respect de soi » : se rendre compte que « je suis important » est son objectif majeur dans l'éducation à la vie. En fait, tout le monde sait et comprend que la vie est importante, mais la question est de savoir ce que signifie le mot « important » et comment on parvient à respecter la vie. L'enseignante 7 a ainsi choisi d'entrer dans cette réflexion par le principe « je suis important » et l'a mis en valeur en se servant du cours d'hygiène dans lequel elle a abordé le mécanisme et le mystère de la reproduction (la rencontre de l'ovule et du spermatozoïde, l'évolution de l'embryon au bébé etc.). En découvrant le long et impressionnant chemin que leur vie biologique a parcouru, les élèves se considèrent ainsi différemment. Cet exemple d'éducation à la vie donne un repère interprétatif du « respect de soi » aux élèves et les conduit à se rendre finalement compte du « je suis important ».

Pour l'enseignante 8, la pédagogie « faire comprendre de manière concrète » se relie à celle de « faire expérimenter ». Elle nous a confié un exemple d'expérimentation qu'elle fait avec des animaux d'élevage dans un cours sur l'environnement de vie destiné aux élèves première année du primaire (équivalente au CP). Il existe un programme et des critères d'évaluation pour cette matière. En effet, cette activité consiste à toucher les animaux (des lapins), à les prendre dans les bras, à s'occuper d'eux et à les observer. L'un des objectifs pédagogiques convergents de cette activité avec l'éducation à la vie est, d'après elle, de faire ressentir aux élèves le corps vivant et chaud d'un animal et son cœur qui bat. Au cours de cette

activité, les élèves commencent à s'intéresser à l'animal, à expérimenter son élevage et à s'attacher à lui, alors qu'au tout début, certains avaient peur de le toucher ou le considéraient comme rebutant. L'évolution de l'attitude des élèves peut, par exemple, s'observer dans leurs dessins : ils observent et dessinent de mieux en mieux en détail le corps du lapin. L'enseignante 8 explique que l'expérimentation diffère de l'apprentissage de connaissances. Cette expérience directe de la « vie » est une sensibilisation aux divers aspects du fait d'être en vie, malgré tout commune à tous les êtres vivants y compris les humains : manger, déféquer, être en forme, tomber malade, dormir. Ainsi, pédagogiquement, on attend et espère que cette compréhension sensorielle, affective et aussi émotionnelle contribuera à fonder une compréhension et une valeur générales selon lesquelles la « vie » n'est pas quelque chose à prendre à la légère.

En ce qui concerne enfin la dernière forme déterminée de pédagogie, les enseignants 3, 4 et 7 ont parlé explicitement de la nécessité de « respecter les élèves » en association avec l'éducation à la vie. « Respecter les élèves » relève d'une posture enseignante et d'une relation enseignant-élève fondamentales. C'est un thème que nous avons abordé largement dans notre travail conceptuel et problématique. Citons un exemple. Lorsque l'enseignant 4, chargé d'une classe spécialisée comptant un nombre restreint d'élèves porteurs de difficultés d'apprentissage spécifiques, cherche à apporter l'aide personnalisée dont chacun a besoin, « respecter les élèves » apparaît, chez lui, comme une volonté de se rapprocher des élèves, de communiquer avec eux, de les connaître et d'établir ensemble une relation de confiance. Si nous ne pouvons pas imaginer une relation enseignant-élève aussi étroite et soignée dans une classe normale à 25 élèves et souvent bien plus, les acteurs éducatifs essaient, en tout cas à leur manière et dans la mesure du possible, de traiter les élèves non pas seulement avec autorité mais aussi avec respect et bienveillance. Saisie par la pédagogie de « respecter les élèves », l'éducation à la vie renvoie ainsi à l'humanité et à la relation humaine de manière à atténuer les cadres scolaires formels existants à différents niveaux qui maintiennent les personnes concernées dans leurs stricts rôles d'enseignant ou d'élève.

9.5.2.2.4 Spécialistes

9.5.2.2.4.1 Spécialistes et éducation à la vie

Nous entendons par enseignants spécialistes l'infirmier et les deux diététiciens scolaires figurant dans notre échantillon. Leur position et leur rôle ne sont pas identiques à ceux des enseignants de façon générale, tout comme leur rapport à l'éducation à la vie. C'est pour cette raison que nous souhaitons leur accorder une place particulière dans notre analyse.

En plus de son rôle habituel dans l'infirmerie scolaire, l'infirmier peut s'impliquer dans la promotion de l'éducation sexuelle. Cette éducation est potentiellement considérée comme ayant un rapport avec l'éducation à la vie. En revanche, l'infirmière que nous avons interrogée travaillait dans une école de taille importante exigeant sa présence permanente à l'infirmerie. Elle n'avait donc pas de temps pour se consacrer à l'éducation sexuelle. De manière générale, cette éducation fait partie intégrante du cours d'hygiène dispensé principalement par les enseignants, et dans lequel sont enseignés, suivant le niveau scolaire des élèves, les pratiques hygiéniques et sanitaires quotidiennes, le mécanisme du corps et de la croissance, les différences physiques entre garçons et filles etc... Cependant, compte tenu de l'âge des élèves au primaire, l'éducation sexuelle n'est pas réellement considérée comme indispensable, alors qu'elle l'est au collège et au lycée.

Quant aux diététiciens scolaires mis en place prioritairement dans les écoles primaires de la ville de Kyôto, ils ont pour mission de favoriser et renforcer l'éducation alimentaire dans et à travers l'éducation scolaire. Au sens large, il est possible de considérer l'éducation alimentaire comme un synonyme de l'éducation à la vie, et cette compréhension existe dans les terrains scolaires. En effet, le fait de manger est directement lié à la question de la vie et de la mort. De plus, sur le terrain, il est reconnu que l'alimentation des élèves influence leur motivation, leur disponibilité et leurs performances d'apprentissage, qui sont aussi influencées par le caractère problématique ou non du contexte familial dans lequel ils vivent (Directeur 1, Diététicien 2). S'y ajoutent, de manière générale dans la société japonaise, toute une série de recommandations liées à une pratique alimentaire équilibrée, saine et bien choisie pour rester en forme et pour prévenir des maladies potentielles, ce qui paraît de nos jours suffisamment convainquant pour qu'elles soient prêchées auprès des enfants et de leurs familles.

En revanche, si nous nous rapprochons un peu plus de l'éducation alimentaire pratiquée sur le terrain, nous constatons qu'elle ne s'appuie pas seulement sur des aspects scientifiquement prouvés. Par exemple, même si le repas de midi à l'école n'est pas consciemment considéré comme un apprentissage à l'éducation alimentaire, il arrive assez souvent que les enseignants que nous avons rencontrés parlent aux élèves de la vie des animaux et des végétaux qui nous nourrissent tous les jours (Enseignants 1, 5, 8). Cet argument sert, non seulement à encourager les enfants à manger de tout sans rien laisser dans leur assiette, mais

aussi à les rendre attentifs au lien de vie entre celui qui mange et ce qui est mangé, ainsi qu'au respect de la vie et de la mort de ceux qui sont à l'origine des aliments consommés, sans lesquels les hommes ne pourraient pas vivre. De ce fait, la pratique alimentaire n'est pas seulement une pratique : elle est inséparable d'un arrière-plan culturel qui lui donne sens. Ainsi, de manière étroite, l'éducation alimentaire vient se croiser avec l'éducation à la vie, lorsqu'elles se réfèrent à une série de conceptions culturelles développées autour de la vie, la mort et du respect de ces dernières¹⁰⁷.

9.5.2.2.4.2 Pédagogies des diététiciens

Dans la Matrice 6, nous avons attribué, dans un souci de comparabilité, les codes pédagogiques précédents. En termes de pédagogie, la différence entre les enseignants et les diététiciens tient dans le fait que si les enseignants pratiquent l'éducation à la vie à travers une multitude de matières ainsi qu'en toute occasion de la vie scolaire des élèves, les interventions des diététiciens sont plus ponctuelles et toujours en lien avec l'éducation alimentaire. Aussi, ne traitent-ils sans doute pas des mêmes aspects de la « vie ». Cependant, que l'on soit enseignant ou diététicien, on éduque à la vie et on conduit les élèves, quoi qu'il en soit, au respect de la vie.

Relevons, ci-après, les pédagogies observables chez ces deux diététiciens :

- Faire comprendre de manière concrète (Diététiciens 1, 2) ;
- Faire expérimenter (Diététiciens 1, 2) ;
- Faire partager (Diététiciens 1, 2) ;
- Faire en sorte que les élèves comprennent par eux-mêmes l'importance de la vie (Diététicien 2) .

Dans les écoles de la ville de Kyôto, le déjeuner est préparé sur place, et de préférence avec des ingrédients de saison. De ce fait, l'éducation alimentaire consiste d'abord à faire apprendre aux enfants des noms de plats et d'ingrédients (les légumes), les goûts et de développer leur curiosité et leur intérêt à partir du déjeuner scolaire dont le nombre annuel s'élève à 197. De ce fait, les diététiciens ont pleinement recours à la pédagogie « faire

¹⁰⁷ Nous avons développé cette thématique concernant la conception de la vie/inochi notamment dans le chapitre IV.

comprendre de manière concrète ». Par exemple, la diététicienne 1 apporte dans la classe les ingrédients bruts (par exemple, la citrouille et la courge), avant qu'ils ne soient coupés et cuisinés, les fait soupeser par les élèves (poids du légume), leur demande de les toucher (piquant), en découvrir la couleur etc. La diététicienne 2, plus expérimentée, montre aux élèves un grand chou chinois et ses graines toutes petites comme des pointes d'aiguille. Puis elle affiche des photos du légume (des germes, des fleurs et des gens qui s'en occupent) de manière à montrer le cycle de la vie du légume donnant de nouveau à la fin des grains. Le thème du cycle de la vie fait, en réalité, partie du programme du cours sur l'environnement de vie où les élèves étudient leur propre histoire (la naissance, la croissance et les personnes indispensables à leur vie etc.). Reprenant la même thématique, La diététicienne 2 fait l'analogie avec la vie d'un légume, avec pour objectif de leur faire remarquer l'aspect commun de la vie chez tous les êtres vivants (car les enfants ont tendance à ne pas aimer les légumes). De cette manière, les élèves sont conduits à revenir sur leur propre attitude face à la nourriture.

À ce propos, il y a la fameuse histoire de « *Itadakimasu* »¹⁰⁸ que tous les deux diététiciens soulignent, en relation avec l'éducation à la vie. « *Itadakimasu* » veut dire littéralement « je me permettrais » ; ce sont les mots prononcés avant de manger, qui équivalent au « Bon appétit » français. « *Itadakimasu* » est une expression raccourcie, et la phrase originelle et complète est « je me permettrais de rendre votre vie en ma vie ». La diététicienne 2 espère que, prononcé journallement, le sens de ce mot une fois compris, les élèves mangent avec gratitude et ne gaspillent plus les aliments. Elle voudrait aussi faire remarquer aux élèves que notre vie est constituée de la vie des aliments et protégée par eux, et qu'ainsi notre vie n'appartient pas seulement à nous. Transmise à l'origine dans la famille et de nos jours à l'école, cette argumentation renvoie, plus que la pratique alimentaire, à la conception de la « *vie/inochi* » au niveau anthropologique. Nous l'associons ainsi à la pédagogie « faire en sorte que les élèves comprennent par eux-mêmes l'importance de la vie ».

Par ailleurs, manger, c'est avant tout la pratique et donc l'expérimentation à chaque repas. Dans cette perspective, pour la diététicienne 2, le fait de manger est une expérimentation continue de tous les jours, qui offre des occasions pour apprendre à apprécier le moment du repas, tout en développant les cinq sens en éprouvant du plaisir (pédagogie « faire expérimenter »). Pour cette raison, elle ne manque pas d'idées pédagogiques. En effet, d'après

¹⁰⁸ Cette expression est utilisée aujourd'hui au titre de formule de politesse pour remercier la personne qui offre ou qui a préparé le repas qu'on s'apprête à manger. Mais, dans une acception plus large du monde et de la vie, elle sert originellement à exprimer l'action de recevoir humblement la vie (donnée à manger) pour la faire sienne (pour nourrir sa propre vie).

elle, l'éducation alimentaire n'est pas seulement soucieuse de la santé physique, mais également de la santé mentale voire spirituelle ; « élever ensemble le corps et le cœur » constitue le principe de sa pensée pédagogique. De plus, dans la mesure où manger ensemble est susceptible de favoriser la communication (Diététicien 1) et de rendre le moment du repas plaisant (Diététicien 2), le « partage » est une qualité intrinsèque au repas et aussi la source de la pédagogie « faire partager ».

Enfin, l'éducation alimentaire est, du point de vue officiel, une mission éducative pour les élèves autant que pour les parents ; selon une information donnée par les diététiciens, une statistique révèle que chez les personnes âgées d'une vingtaine et d'une trentaine d'années, le taux de prise du petit-déjeuner est relativement bas. Or ces adultes correspondent aux parents d'élèves du primaire. Transmettre des connaissances et enseigner une bonne pratique alimentaire aux élèves - voire aux parents - figurent parmi les objectifs prioritaires de cette éducation.

Mais finalement, l'éducation alimentaire s'inscrit dans une perspective plus large : celle de la prévention. Elle vise, non seulement à diminuer les maladies liées aux mauvaises habitudes alimentaires, mais aussi à apprendre aux enfants à protéger leur propre vie en augmentant les éléments garants d'une bonne santé, à savoir : s'intéresser aux différents plats, aux ingrédients et aux goûts ; apprécier un repas avec les cinq sens ; remercier ceux qui préparent les repas avec attention et avec cœur ; avoir plaisir à partager un repas etc...

La diététicienne 2, à la motivation forte et expérimentée dans l'éducation à la vie, a une forte tendance à voir ses pratiques pédagogiques dans une perspective préventive à long terme, alors que la diététicienne 1, plus jeune et à la motivation modérée à faible, semble plus préoccupée par des améliorations observables à court terme (connaissances apprises et appliquées dans la pratique) auprès des élèves.

9.5.2.2.5 Conclusion

Nous résumerons ici les résultats de l'analyse de la matrice 6, en commençant par rappeler la question de départ de notre recherche :

- Comment les enseignants accompagnent-ils dans une classe des élèves ayant différentes expériences et compréhensions en matière de vie, de mort, et ainsi de respect ?

Pour y répondre, nous nous sommes intéressés, notamment au niveau des données recueillies, à la relation entre la variable « Pédagogies » et celle de « Difficultés » chez les

interviewés classés dans trois différents groupes en fonction de l'importance de leur motivation pour l'éducation à la vie (groupe à motivation forte, modérée à faible et faible). Nous avons ainsi constaté que les acteurs du groupe à motivation forte sont également ceux qui sont expérimentés et ont tendance à mettre en œuvre les différentes matières et activités prévues dans les programmes scolaires pour promouvoir l'éducation à la vie. Tandis que les personnes classées dans le groupe à motivation modérée à faible, relativement jeunes et donc moins expérimentés, ne savent pas (encore) valoriser cette éducation avec la même efficacité. Toutefois, presque tous les acteurs rapportent l'éducation à la vie à l'espace informel, situé en dehors de l'apprentissage des matières, et que nous qualifions habituellement de vie scolaire ; cette posture renvoie à l'espace relationnel et comportemental des élèves, amical ou problématique, qui peut nécessiter l'intervention des enseignants.

En croisant les résultats de cette analyse avec la variable « Difficultés », nous avons fait émerger un résultat signifiant : d'une part l'enseignante 6, jeune, moins expérimentée et de motivation modérée à faible, et d'autre part l'enseignant 1, expérimenté mais de motivation faible, éprouvent tous les deux certaines *difficultés*, alors que ce n'est pas le cas pour les acteurs à la fois expérimentés et à motivation forte. Les raisons de leurs difficultés sont les suivantes : la diversité des opinions, des valeurs et des compréhensions des élèves ; une compréhension superficielle chez les élèves et, un espace personnel non mesurable ni évaluable. Si tous les acteurs sont susceptibles de rencontrer de telles difficultés dans une situation pédagogique, notre analyse montre que les enseignants expérimentés et motivés pour l'éducation à la vie ne les prennent pas en tant que telles. C'est à ce niveau que la variable « Pédagogies » intervient comme élément explicatif.

À partir de la Matrice 6, nous pouvons constater que les éléments pédagogiques mis en œuvre sont relativement riches chez les acteurs expérimentés, tandis que nous n'avons quasiment pas répertorié des éléments relevant de la *difficulté* chez ce même groupe. Il nous semble ainsi que les différentes difficultés exposées précédemment sont récompensées par certaines habiletés pédagogiques. Par exemple, au lieu de problématiser la compréhension apparente des élèves sur l'importance de la vie, les enseignants envisagent d'abord l'espace concerné (le développement moral, relationnel et comportemental de l'enfant) dans une perspective à long terme et se servent de leur habileté pédagogique (comme celles de ne pas imposer des valeurs, de recourir à l'expérimentation, de faire partager les expériences entre les élèves) pour leur faire approfondir la question par eux-mêmes. De plus, poser la question de la mesurabilité ou de l'évaluabilité renvoie au caractère formel de l'institution scolaire. Si les

évolutions intériorisées d'un élève sont appréciables de l'extérieur grâce à une observation attentive et une pédagogie adaptée de l'enseignant, cet espace de progression n'est pourtant pas censé être évalué dans un sens formel (noté, jugé bon ou mauvais). Par conséquent, l'espace faisant l'objet de l'éducation à la vie relève d'une éducation informelle où les enseignants prennent l'initiative, transmettent des valeurs de manière autonome à leur compte, à titre à la fois personnel et professionnel.

9.5.2.3 Emergence d'une nouvelle question

Lors des analyses précédentes, nous avons constaté que certains acteurs éprouvaient des difficultés d'ordre pédagogique. Il nous reste en revanche à comprendre l'attitude de la plupart des acteurs interviewés face à la question de la diversité des valeurs et des opinions des élèves. Cette attitude s'explique-t-elle aussi par l'association entre une *difficulté* et une *pédagogie* (habileté pédagogique) donnée ? (Tactique de vérification des résultats : rechercher les preuves contraires).

En fait, dans notre échantillon, seules les enseignantes 5 et 6 nous ont parlé explicitement de cet aspect soit en tant que condition pédagogique préalable soit en tant que difficulté. L'enseignante 5, expérimentée et à la motivation forte pour l'éducation à la vie, l'articule dans sa pédagogie : elle considère la diversité et la différences se situant au niveau des compréhensions, des points de vue et des opinions des élèves, à leurs vécus et à leurs expériences, comme le point de départ du cours de morale dans lequel elle favorise l'éducation à la vie ; elle organise et accompagne ses élèves pour que chacun évolue à sa manière dans sa réflexion et dans le long terme, tout en évitant de leur imposer ou de les conduire à une valeur toute faite et immédiate. Quant à l'enseignante 6 du groupe à motivation modérée à faible, jeune et relativement sensible aux valeurs et aux opinions personnelles des élèves, elle est plutôt embarrassée par la diversité des valeurs et des opinions des élèves, et nous a exprimé sincèrement ses difficultés. En dehors de ces deux acteurs, si la plupart des autres interviewés n'ignoraient pas cette question, nous avons eu le sentiment qu'au moment de nos entretiens, ils ne semblaient pas s'en préoccuper outre mesure.

Ce sentiment se renforce lorsque nous nous rappelons du résultat du questionnaire se rapportant à la même question : « Trouvez-vous l'éducation à la vie difficile à faire au sein de l'école primaire ? ». 71.3 % soit 102 questionnés avaient répondu « non / plutôt non » contre 11.9 % soit 17 questionnés disant « oui / plutôt oui » (cf. le Tableau 16 du chapitre VIII). Et

parmi les répondants du « oui », seuls 5 d'entre eux se référaient à la difficulté de faire face à la diversité de valeurs des élèves (cf. le Tableau 17 du chapitre VIII). Nous avons eu du mal à comprendre et à interpréter ce résultat, et cela d'autant plus que nous ne nous attendions pas qu'aussi peu d'acteurs éducatifs japonais remettent en question l'aspect concerné dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes (Tactique de vérification des résultats : trianguler, traquer les faits surprenants).

Au vu cette coïncidence des résultats du questionnaire avec ceux des entretiens, nous sommes amenés à nous interroger sur l'épistémologie qui sous-tend notre manière de poser la question (Tactique de vérification des résultats : contrôler les effets du chercheur). Conclure que les enseignants japonais ne sont pas assez sensibles ni assez respectueux de l'individualité des élèves nous semble un peu précipité, parce que nous ne comprenons pas la manière dont les acteurs scolaires que nous étudions le perçoivent. Autrement dit, supposer que la diversité des valeurs et des opinions des élèves pourrait induire chez eux des difficultés (ou une prudence) pédagogiques comporte un présupposé selon lequel cette distance par rapport à l'individualité des élèves s'inscrirait dans un espace dit privé qui ne regarderait que le sujet-individu. Dans ce cadre épistémologique, si l'enseignant peut encourager le développement de l'individualité de chaque élève, il doit rester vigilant quant à la formation des valeurs personnelles et communes. Cette épistémologie renvoie à une valeur occidentale, et il est tout naturel de penser que dans le contexte japonais, les enseignants ne partagent pas forcément autant l'importance accordée à cette valeur (l'individualité).

Dans cette relativisation émerge une autre façon de poser la question. Il s'agit de mettre en avant une perspective anthropologique en la posant dans l'objectif de tenter de comprendre le point de vue des enseignants japonais sans apporter de jugement de l'extérieur. Aussi faisons-nous évoluer notre seconde question de recherche de manière à nous faire progresser, dans le même temps, vers une explication en termes méthodologiques :

- Pourquoi les acteurs éducatifs japonais ont-ils tendance à ne pas accorder de l'importance à la diversité des valeurs et des opinions des élèves dans le contexte de la pratique de l'éducation à la vie ?

Piste d'analyse : À quoi les acteurs éducatifs japonais accordent-ils de l'importance au détriment de la diversité des valeurs et des opinions des élèves ? Et comment l'éducation à la vie s'y accorde-t-elle ?

9.5.2.4 Réinterprétation des résultats d'analyse

Nous avons précédemment conclu que l'éducation à la vie relevait, dans une institution scolaire formelle, d'un espace informel où les enseignants prennent l'initiative à titre à la fois personnel et professionnel. En nous avançant dans une perspective anthropologique nous vient cette question : qui sont ces enseignants ? Nous proposons d'associer cette interrogation aux concepts de « transmission » et de « socialisation », afin de considérer les enseignants comme des porteurs de savoirs, normes et valeurs de leur culture¹⁰⁹.

9.5.2.4.1 Transmission

L'acte de la transmission ou de l'éducation consiste, dans son sens premier et au-delà de la notion formelle de l'éducation scolaire, à faire en sorte que la société puisse continuer d'exister (Dewey, 1975, p.18) générations par générations. À ce titre, pérenniser la société, malgré ses évolutions dans le temps, relève de la possession commune d'objectifs, de croyances, d'aspirations, de connaissances qui forment une compréhension commune et une orientation d'esprit semblable (*Ibid.*, p.19).

C'est dans cette perspective que nous voulions parler de la transmission. En fait, concernant l'éducation à la vie, il semble que des savoirs (ou des thématiques) non scientifiques et plus ou moins définis culturellement, soient apparus de manière récurrente et partagée entre les différents interviewés. Citons quelques-uns de ces savoirs (thématiques) ayant émergé au cours de nos analyses :

- La vie est importante ;
- Les vies se lient les unes aux autres ;
- Aimer, chérir et soigner la vie ;
- Le respect de la vie renvoie à celui de soi et des autres, et inversement.

¹⁰⁹ Ici, nous nous appuyons sur la notion de la « culture » donnée par J. Bruner : « ... la culture donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme. Elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. C'est elle qui fixe les modèles propres aux systèmes symboliques d'une culture : son langage et ses modes de discours, les formes que prennent ses explications logiques et narratives ; c'est elle aussi qui fixe les règles d'une vie commune faite de dépendance mutuelle. » (2015, p.56)

Lorsque ces savoirs et thématiques sont rappelés spontanément comme une évidence, on dirait que ce ne sont plus les acteurs eux-mêmes qui parlent, mais quelque chose que nous appelons « culture » qui se manifeste à travers eux. Bien sûr, chacun se les approprie à sa manière en argumentant avec sa propre expérience et son propre point de vue. Une personne accordera de l'importance à un aspect plutôt qu'à un autre, et d'autres les exprimeront différemment. Si un enseignant renforcera l'expérimentation pour faire comprendre aux élèves l'importance de la vie, un autre fera partager des expériences autour de la vie pour approfondir le point de vue des élèves. Chacun a sa manière d'aborder la question en classe, mais au fond, toutes ces thématiques sont liées et nous avons presque l'impression que se constitue une sorte d'enseignement sur la vie/*inochi* qui puise dans certaines intelligences (ou sagesse ou savoir-vivre) des générations précédentes auxquelles on peut se référer, sur lesquelles on peut s'appuyer un peu ou beaucoup, de temps en temps ou souvent selon son niveau d'adhésion (conscient ou inconscient). De ce fait, l'éducation alimentaire rapportée par les diététiciens semble aussi très parlante : une médiation à la vie des aliments et à la chaîne alimentaire voire existentielle, un art de manger en apprenant à apprécier à manger avec les yeux, le nez, le toucher, la langue. En effet, comme nous l'avons largement abordé dans la partie conceptuelle de notre recherche (cf. Chapitre IV), le terme « vie/*inochi* » en japonais comporte aujourd'hui des significations larges et riches, mais aussi des valeurs assez précises.

En la plaçant dans son contexte, avec des contenus de transmission plus ou moins sélectifs et des modalités de transmission plus ou moins organisées, l'éducation comporte des valeurs -voire des normes- d'où la « transmission » a tendance à se fondre dans la « socialisation ».

9.5.2.4.2 Socialisation

Du point de vue de la socialisation, un concept sociologique, l'acte de la transmission (ou plutôt de l'éducation) devient plus explicite et normatif. Si la famille a la plus grande influence sur les enfants dans ce domaine, l'école reste un lieu socialisateur important (Castru, 2010, p.98) en raison de son caractère public, social et collectif qui se différencie de la famille. En empruntant à Durkheim, l'école participe ainsi à une socialisation méthodique de la jeune génération par la génération adulte permettant d'inculquer les normes et les valeurs qui constituent le fond commun de la société (*Ibid.*). Dans ce sens, l'éducation sert à chaque société à se faire un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral (Durkheim, 2012, p.50).

Si nous plaçons dans cette perspective les savoirs ou les thématiques concernant l'éducation à la vie cités précédemment, ils peuvent être transformés comme suit :

- Éduquer à l'importance de la vie ;
- Éduquer au lien de la vie ;
- Éduquer à chérir la vie ;
- Éduquer au respect de soi et des autres.

C'est plutôt avec cette nuance plus ou moins normative et idéaliste qu'apparaissent les références à la vie dans les paroles des acteurs-interviewés. De plus, cette tendance est plus visible dans le groupe des acteurs à motivation forte pour l'éducation à la vie que chez ceux qui offre moins d'adhésion à cette orientation éducative.

Si tous les acteurs éducatifs sont, en principe, plus ou moins censés participer à la socialisation des élèves, le niveau d'intériorisation des valeurs et des normes en matière d'éducation à la vie est déjà varié à l'échelon du transmetteur. Ce constat signifie qu'il existe des acteurs qui ont potentiellement plus de possibilités à les transmettre que d'autres. En effet, notre analyse de la première question de recherche a montré que la motivation et la mise en pratique de l'éducation à la vie chez les acteurs dépendaient de leur posture par rapport à trois valeurs : l'amour, la responsabilité et la conviction. Si l'amour (parental) de l'enseignant pour les élèves est quelque chose de spontané et personnel, la responsabilité et la conviction se rapprochent plus de l'espace social et normatif articulant valeurs personnelles et professionnelles. Il n'est ainsi pas surprenant de trouver une certaine coïncidence entre ceux qui s'engagent fortement avec responsabilité et conviction dans l'éducation à la vie, et ceux qui considèrent cet espace comme indispensable et essentiel tant comme moyen d'aider le développement des élèves que pour former des individus qui sachent vivre en société (pouvoir partager la même vision du monde ; pouvoir saisir le sens émis par les autres ; pouvoir agir et se comporter de manière "normale" ; pouvoir faire partie *effective* de la société etc...).

9.5.2.4.3 Éducation ou instruction ?

Si nous nous interrogeons sur le silence des enseignants japonais devant la diversité des valeurs et des opinions des élèves, il est sans doute pertinent de le penser sous l'angle de la divergence entre l'*éducation* et l'*instruction*¹¹⁰.

Au cours de notre entretien avec l'enseignante 7 ayant une motivation forte, après avoir été questionnée sur sa conviction par rapport à la légitimité de soutenir l'éducation à la vie, elle a fini par avouer que « j'ai des doutes à ce qu'un enfant brillant en math mais qui ne sait pas être en relation avec les autres se débrouille dans la société en sortant de l'école... Je ne suis pas d'accord avec l'idée qu'il suffit d'être un bon élève dans les apprentissages ».

Comment interpréter ce fait ? En suivant la divergence conceptuelle entre l'éducation et l'instruction, cette enseignante pense que l'*instruction* ne suffit pas pour élever un enfant (élève), et qu'en tant qu'enseignante, elle a affaire à d'autres espaces que la seule cognition. Par conséquent, elle est partisane d'une école qui dispenserait une *éducation* comprenant l'éducation à la vie. Si cette enseignante a témoigné de manière claire et facilement interprétable, force est cependant de convenir que d'autres interviewés ont apporté une argumentation très voisine : les élèves doivent à l'avenir savoir vivre dans la société. Cette normativité apparue dans le prolongement de l'éducation à la vie renvoie, en fait, à la conception de l'*éducation* dans laquelle s'intègrent les écoles japonaises. Aussi, nous introduirons maintenant cette instance institutionnelle dans le cadre duquel les acteurs d'école sont invités, à leur tour, à s'intégrer.

Notre analyse de la deuxième question de recherche nous a montré que plusieurs enseignants se servent des différentes matières prévues dans les programmes scolaires pour la promotion de l'éducation à la vie. Ils n'éprouvent, de plus, aucune difficulté, étant donné que ces activités pédagogiques sont déjà au programme et que les buts et les critères d'évaluation sont préétablis. Et puis, que des matériaux, supports, instruments didactiques et/ou pédagogiques sont aussi disponibles (ou ont été déjà créés par les enseignants eux-mêmes). Prenons l'exemple d'un cours de japonais présenté par une enseignante. La lecture de la littérature ayant un rapport avec la vie/*inochi* comportant certaines valeurs culturelles et morales peut, dans le cadre de l'éducation à la vie, servir à initier consciemment les élèves à ces valeurs

¹¹⁰ Pour ces concepts, nous nous appuyons sur les notions suivantes : « On emploie le terme éducation par opposition aux termes *enseignement*, *instruction* et *apprentissage*, pour insister sur l'intention de dépasser la simple transmission de connaissances ou l'acquisition d'habiletés » (Legendre, 1993, p.437). Ainsi, l'instruction n'est pas synonyme d'*éducation*, et « vouloir réduire l'éducation à l'instruction, c'est limiter l'homme au seul aspect cognitif de sa réalité, c'est également négliger toutes les autres facettes de l'homme, notamment ses potentialités affectives, motrices et perceptuelles. ... La part de l'information est particulièrement importante dans l'instruction. » (*Ibid.*, p.728).

dont le *message implicite* relève soit l'importance du respect de la vie, soit la reconnaissance du lien ou de la relation, soit l'attachement à la vie en général. Autrement dit, ce sont des facteurs de transmission sélectionnés dans le cadre de l'éducation formelle, mais en réalité, ils se retrouvent partout de manière transversale dans les programmes scolaires. Ainsi, l'objet de l'école japonaise est structurellement l'*éducation* incluant abondamment la transmission des valeurs, qu'elles soient simplement culturelles ou implicitement normatives et donc socialisantes¹¹¹.

9.5.2.4.4 Conclusion

Comment pouvons-nous alors définir, dans ce cas, les enseignants pratiquant l'éducation à la vie ?

D'un côté, ils sont plus ou moins socialisés ; ils sont porteurs de culture, de valeurs et de normes comme sont censés l'être à l'avenir les élèves (les enfants). De plus, à titre professionnel, les enseignants sont placés sous l'autorité de l'instance scolaire officielle qui veut transmettre des valeurs et des normes sélectives, plus ou moins formalisées et représentatives. En s'intégrant dans les valeurs explicitement ou implicitement officialisées, les enseignants finissent par se définir comme les transmetteurs-socialisateurs formalisés et formalisateurs.

Sur un autre plan, comme tout le monde, les enseignants sont des personnes ayant une histoire, une vie et des expériences à la fois personnelles (ou privées) et professionnelles dont dépendent étroitement leurs valeurs et opinions. Aussi, peuvent-ils s'attacher ou adhérer plus à telle valeur qu'à une autre. Ils intériorisent, à leur façon, les savoirs et les valeurs proposés et destinés à être transmis aux élèves, qui, à leur tour, les interprètent et se les réapproprient comme ils veulent et peuvent.

Par conséquent, les acteurs éducatifs s'articulent entre la forme donnée de la transmission des savoirs, des valeurs et des normes, et la force naturelle de leur interprétation personnelle. En revanche, il faut dire que la reproductibilité de la socialisation scolaire semble puissante, et les acteurs de l'école sont plus ou moins fortement imprégnés par une culture

¹¹¹ Nous attirons l'attention sur la transmission des normes implicites. Ceci ne devrait pas être compris comme une intention d'endoctrinement liée à la tendance récente de l'idéologie nationaliste étatique qui instrumentalise plus ou moins la tradition japonaise (non seulement des objets, mais il s'agit aussi de la mentalité, de la moralité et des valeurs) notamment à travers les cours de morale. Cet aspect politique ne fait que provoquer des difficultés et un sentiment de malaise chez les enseignants et n'a rien à voir avec la préoccupation socialisatrice du terrain.

scolaire marquée par cette tendance. En fait, dans le contexte japonais, c'est-à-dire là où l'éducation formelle comprend relativement beaucoup d'éléments sensibilisateur-transmetteur-formateur des valeurs (culturelles, morales, normatives), il est possible que la part collective fasse l'objet d'une éducation plus importante que la part individuelle tant pour les acteurs scolaires que pour leurs élèves.

Malgré tout, cela ne signifie pas l'absence totale de considération pour l'individualité. En fait, au niveau pédagogique, elle est surtout prise en compte chez les enseignants. Si certains de nos acteurs-interviewés sont plutôt à l'aise avec la transmission des valeurs grâce à leur habileté pédagogique, d'autres éprouvent des difficultés. Par contre, pour beaucoup d'interviewés, une pédagogie imposant trop fortement des valeurs et une morale n'est plus d'actualité à l'époque actuelle et, bien naturellement, pose problème. D'après les données fournies par notre revue de la littérature, les enseignants se sentant embarrassés par l'apprentissage moral ont tendance à préférer ne pas trop s'y engager.

Enfin, pour compléter notre tableau de réinterprétation, nous n'oublions pas de nous référer à une minorité existante qui prend de la distance, pose la question, voire critique la place disons « *abusive* » de la transmission à l'école. Rappelons, par exemple, le cas de l'enseignante 6, jeune et relativement sensible aux valeurs et opinions des élèves, qui possède une grande ouverture culturelle (elle a dispensé un cours de l'éducation au développement) ainsi qu'un point de vue distant de la culture avec laquelle elle s'est familiarisée durant son tout jeune âge. Quant au directeur d'école 2, son cas semble assez significatif : étant un universitaire et sa démarche s'inspirant des droits de l'homme avec toutes les valeurs accordées à l'individu, il prend très consciemment ses distances avec la force homogénéisatrice et reproductrice de la transmission (dont l'éducation à la vie) implicitement soutenue par l'autorité institutionnelle.

9.5.2.5 Conclusion

Rappelons nos questions de recherche descriptive et explicative :

- Comment les enseignants accompagnent-ils dans leur classe, des élèves ayant différentes expériences et compréhensions en matière de vie et mort, ainsi que de respect ? (Quels types de difficultés les enseignants éprouvent-ils en pratiquant l'éducation à la vie ? Comment les enseignants abordent-ils l'éducation à la vie ?)

- Pourquoi les acteurs éducatifs japonais ont-ils tendance à ne pas accorder d'importance à la diversité des valeurs et des opinions des élèves dans le contexte de la pratique de l'éducation à la vie ? (À quoi les acteurs éducatifs japonais accordent-ils de l'importance au détriment de la diversité des valeurs et des opinions des élèves ? Et comment s'y articule l'éducation à la vie ?)

Dans notre échantillon, il nous semble que seule l'enseignante 5 prend clairement la posture d'accompagnatrice. À la suite de la lecture d'une histoire morale (dont le message souligne l'importance de la vie) dans le cadre de son cours de morale, elle fait échanger entre eux, de manière spontanée, les expériences et les points de vue des élèves. Cette attitude a pour objectif de rendre les élèves attentifs, malgré leur bas âge, au fait qu'ils ont des expériences différentes affectant leur compréhension et leur manière de voir des choses. L'échange et le partage d'expériences concrètes et vécues sont parfois plus parlantes qu'un récit pédagogique. Ainsi, dans ce contexte, chacun apprend quelque chose de l'autre. Il peut s'agir d'un fait complètement nouveau, ou bien d'événements qui rappellent une même situation, le sentiment d'une expérience antérieure. Chacun avance personnellement à l'aide du partage, et c'est le but. Cette enseignante pense que la thèse « la vie est importante » est évidente, et personne ne dit le contraire. En revanche, la compréhension, voire l'intériorisation de cette valeur nécessite une longue période d'accumulation des différentes expériences de la vie. Aussi, si elle pratique l'éducation à la vie, c'est pour participer à un apprentissage continu dans lequel les élèves s'inscrivent à long terme.

Mais si les autres enseignants n'accompagnent pas vraiment les élèves, que font-ils à la place ? Tout d'abord, les acteurs ne nient pas le fait que les élèves ont déjà plus ou moins vécu des événements susceptibles d'être considérés comme des expériences de vie à partir desquelles se sont développées des compréhensions en matière de vie et de mort, ainsi que de respect. Mais, s'ils sont d'avis de favoriser et de renforcer l'éducation à la vie, c'est parce qu'ils trouvent qu'il y a un certain manque dans ce domaine chez les élèves d'aujourd'hui. Il faut en revanche prendre en compte l'âge des élèves au primaire car ces jeunes sont, de manière générale, considérés comme ceux qui sont censés d'apprendre plutôt que de savoir. C'est dans cette perspective que nous avons fait le rapprochement entre la notion de « transmission » croisée avec le concept de « socialisation ». Nous avons ainsi exprimé que la pédagogie des enseignants pratiquant consciemment l'éducation à la vie se rapprochait de la transmission autour de la vie/*inochi* (ou d'une sorte d'enseignement sur la vie incluant certaines valeurs et logiques culturelles) sans exclure l'intention socialisatrice explicite et implicite, et tout en s'appuyant

sur la réalité et les faits se produisant dans le cadre de la vie scolaire, en favorisant les expériences et les expérimentations développées à partir des matières prévues dans les programmes.

De ce fait, nous constatons que la pédagogie et la posture d'enseignant en matière de l'éducation à la vie ont tendance à s'orienter vers la transmission plutôt que vers l'accompagnement. En faisant appel aux *savoirs culturels*, considérés comme évidents ou presque unanimes, les enseignants transmettent également des valeurs et des normes qui y sont attachés. Afin de tenter d'interpréter ce point aux niveaux anthropologique et épistémologique, nous avons fait appel à la divergence entre « l'éducation » et « l'instruction ». Pour simplifier, l'instruction s'adresse à l'intelligence cognitive relevant, en grande partie, des informations et de la transmission de celles-ci, alors que l'éducation vise un homme dans son ensemble, à savoir, ce qui relève non seulement de la cognition mais aussi de l'intervention au niveau de la formation personnelle.

Référons-nous un peu à l'histoire de l'éducation au Japon abordée dans le Chapitre I de notre recherche. À l'époque prémoderne d'Edo, « l'éducation » signifiait avant tout la formation morale pour les membres de la classe supérieure. Devenir un homme moral était indissociable de son intelligence, et l'exigence d'une discipline de soi était très élevée. Ces représentants de la classe supérieure ont administré, à l'époque Meiji, l'éducation et l'école moderne sur la base des différents systèmes éducatifs des pays occidentaux. Ils ont, d'une part, introduit des enseignements de type scientifique avec des savoirs détachés de la vie quotidienne qui sont l'objet de la cognition. De l'autre, ils se sont donné du mal pour intégrer la formation morale au-dessus de l'intention politique, qui signifiait pourtant fondamentalement pour eux d'élever l'homme. Depuis, la tension entre l'éducation et l'instruction est inévitable dans le contexte japonais, avec souvent une survalorisation (culturellement et idéologiquement) de l'éducation par rapport à l'instruction dans le cadre de l'éducation formelle et institutionnelle.

Terminons, en illustrant par un exemple ce que nous venons d'expliquer. Pour l'éducation à la vie dans un sens large, il est possible d'utiliser une approche scientifique, par exemple, dans le cours de science où l'on apprend les mécanismes biologiques et la croissance des végétaux et des poissons. En revanche, une fois l'étape d'acquisition des connaissances achevée, le langage scientifique se transforme en langage japonais, c'est-à-dire que tous ces savoirs sont utilisés pour faire que les élèves se rendent compte du mystère et de la merveille de la « vie ». Par extension, cette étape les éduque implicitement à l'importance de la vie, à l'aimer et à la respecter. Ce qui relève avec ténacité de l'aspect « éducation » et demeure dans l'esprit enseignant, se glisse dans l'espace de l'« instruction ».

9.6 Conclusion sur l'ensemble de l'analyse et sa validité

Nous avons initialement posé deux questions de recherche. Ces questions ont été traitées séparément. En guise de conclusion, nous allons essayer de retracer l'ensemble de nos analyses dans leur progression analytique continue, de la description à l'explication, du concret à l'abstrait et de l'inférentiel au concept.

Avec la première question de recherche, nous nous sommes intéressés aux acteurs éducatifs, dans leurs dimensions à la fois personnelle et professionnelle, afin de mieux comprendre leurs paroles concernant l'éducation à la vie. Quels sont les objectifs de cette éducation selon chaque interviewé ? ; quelle est leur représentation de cette éducation et quels sont les rapports entre leur représentation et leurs expériences, leurs vécus respectifs ? etc. À l'issue de l'analyse comparative continue entre les différents interviewés et les différentes catégories plus ou moins conceptuelles créées au fur et à mesure de l'analyse, nous avons dégagé une forme de loi générale expliquant le processus de l'engagement des acteurs dans l'éducation à la vie, et lui donnant un sens par rapport aux élèves mais aussi par rapport à eux-mêmes. Il s'agit en fait de la production d'un modèle causal. Ce processus a souligné la maturité de la posture générale des acteurs dans le temps. Nous avons ainsi identifié les éléments déterminants pour différents niveaux d'engagement dans l'éducation à la vie chez ces acteurs, à savoir l'amour, la responsabilité et la conviction, qui pourraient expliquer pourquoi des acteurs pratiquent activement, modérément ou très faiblement l'éducation à la vie. Il nous reste cependant à spécifier les limites de ce résultat et sa possible généralisation dans le cadre de la validité externe (Laperrière, 1997b, p.365) : il devrait pouvoir être reproduit, testé ou appliqué dans un autre contexte de terrain plus ou moins rapproché du nôtre (les écoles primaires dans la ville de Kyôto) au profit d'études ultérieures menées par des chercheurs dans le primaire d'une autre ville, par exemple, et/ou dans le secondaire d'une autre région où la culture locale enseignante est différente (cf. Miles et Huberman, 2003, p.506).

Par ailleurs, en cherchant le sens d'un cas atypique (celui du directeur d'école 2) qui interroge la légitimité de l'éducation à la vie et la méthode pédagogique générale utilisée à cette fin, nous avons été conduits à l'examiner en profondeur dans l'analyse de la deuxième question de recherche.

La première question de recherche s'intéressait aux acteurs éducatifs en tant qu'individus qui pensent, interprètent et agissent par eux-mêmes, alors que la deuxième question de recherche renvoyait aux pédagogies des acteurs en matière d'éducation à la vie, et

les inscrivait ainsi nécessairement dans un contexte institutionnel et formel avec lequel ils entraient en négociation permanente.

L'analyse de la seconde question de recherche a commencé par la description des formes de pédagogies utilisées par les enseignants et les difficultés auxquelles ils sont confrontés au regard des opinions et des valeurs personnelles exprimées par les élèves, ainsi que par l'étude des liens potentiels entre leur pédagogie et ces difficultés. Cependant, les résultats de notre analyse ont relevé peu d'éléments se rapportant à des difficultés liées à la diversité des élèves, ou à des enseignants parlant expressément des opinions et des valeurs de leurs élèves.

Cette absence de données nous a conduit à réviser notre cadre épistémologique implicite qui contredisait, au niveau anthropologique, celui de la population japonaise. Nous avons ainsi introduit les différentes notions nous permettant de spécifier l'acte éducatif sous un angle croisé, en faisant notamment appel aux notions de « transmission », de « socialisation », d'« éducation » et d'« instruction ». L'absence de référence à la diversité des valeurs et des opinions des élèves par les acteurs s'expliquait ainsi par l'éducation à la vie puisant grandement des aspects de la transmission culturelle et normative qui intervenaient au niveau de la socialisation. Cette dernière prétendant reproduire une compréhension commune plutôt que d'encourager les particularités individuelles. Ce point est lié au fait que la fonction de l'école japonaise définie par « l'éducation », s'est fondée sur l'idée de former l'homme dans son ensemble, en s'écartant d'une vision de l'éducation scolaire réduite à « l'instruction ».

Dans cette perspective, si nous intégrons le résultat de la première question de recherche, le modèle de causalité explicitant le processus d'engagement dans l'éducation à la vie chez les acteurs éducatifs, leur posture, notamment en ce qui concerne leur responsabilité et leur conviction, devrait se référer non seulement aux éléments personnels et professionnels de chacun, mais aussi à l'ensemble des éléments culturels qui le conditionne en tant que membre d'une société cohérente. Par conséquent, le niveau d'engagement dans l'éducation à la vie chez les acteurs peut implicitement désigner le degré de leur imprégnation dans la culture transmise, socialisatrice et socialisée, plus ou moins formalisée et normalisée par l'instance institutionnelle scolaire.

Enfin, en termes méthodologiques, nous nous sommes efforcés, tout au long du processus de l'analyse et de l'interprétation, de suivre les règles méthodologiques mises en avant par les méthodes qualitatives (les différentes tactiques de vérification des résultats proposées par Miles et Huberman), afin d'augmenter la validité interne des résultats de recherche. Cette démarche tient à la justesse et la pertinence du lien établi entre les données

empiriques et les interprétations (Laperrière, 1997b, p.384) : en les triangulant avec les résultats de l'analyse du questionnaire, ceux-ci ont été approfondis par les données qualitatives et nous avons pu dégager le sens caché (la correspondance entre l'âge des acteurs et l'engagement à l'éducation à la vie ; une absence de la référence à la diversité des valeurs et des opinions des élèves chez les acteurs japonais). De plus, en raison de notre recherche s'appuyant sur une approche anthropologique, nous avons aussi abondamment intégré les contextes historiques, sociaux et culturels dans nos interprétations. Nos conclusions devront toutefois aussi faire l'objet d'une évaluation par les lecteurs ainsi que par les informateurs pour garantir leur crédibilité et leur authenticité (Miles et Huberman, 2003 p.505)

SIXIÈME PARTIE : CONCLUSION

10.1 Retour sur la question de départ et sur la problématique

10.1.1 *Éducation nouvelle et éducation à la vie*

Au début de notre travail, nous nous sommes demandés pourquoi le phénomène éducatif que nous examinons dans le cadre de notre recherche était appelé l'« éducation à la vie ». Cette question a amené notre recherche vers une approche anthropologique, et restait centrale tout au long de ce travail. Pour le monde éducatif au Japon, le terme « *vie/inochi* » est quelque chose de familier et qui revêt beaucoup de sens. La preuve, c'est que bien qu'il n'existe pas à Kyôto de dispositif éducatif dénommé l'« éducation à la vie », une majorité de la population enseignante questionnée avait une certaine représentation de cette notion. Réinterroger le sens de ce terme si populaire et ancré dans l'esprit des éducateurs japonais semblait se rapporter non seulement à l'actualité liée à l'« éducation à la vie », mais aussi à une culture enseignante en primaire qui semble conserver une certaine pensée pédagogique liée à la « *vie/inochi* ».

Interpellés par cette intuition, nous sommes allés rechercher une éventuelle référence cachée dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, émergé au début de 20^e siècle, qui visait une réforme de l'éducation des jeunes enfants dans les écoles maternelles et primaires. En nous basant sur les travaux qui ont été réalisés en la matière, nous avons avancé l'idée selon laquelle ce mouvement consistait, au fond, en une forme de revendication humaniste basée sur la *vie/inochi* des enfants qui traduisait leurs vitalité, spontanéité, motivation et potentialité, vues comme une force naturelle de leur existence. En nous appuyant notamment sur Oikawa, un pédagogue représentatif de ce mouvement participant d'une pensée humaniste contre celle utilitariste dominante, nous avons pu mettre en évidence que celui-ci se concrétisait à travers des cours, apprentissages contenus et des relations entre enseignant-élève organisés dans le respect de la *vie/inochi* des enfants.

Afin d'établir un lien entre l'Éducation nouvelle et l'éducation à la vie qu'environ cent ans d'intervalle séparent, il est nécessaire de préciser ce qui se dégage de nos résultats et l'interprétation d'analyse en termes de relations entre ces deux phénomènes éducatifs. À l'époque où le mouvement de l'Éducation nouvelle est apparu, la politique éducative était sclérosée dans une formalisation et une momification du cours et de la didactique enseignante qu'elle avait elle-même créée et suscitée. Alors, les responsables décidèrent d'accorder une liberté pédagogique aux praticiens (qu'ils ont sévèrement contrôlés quelques années plus tard) pour qu'ils cherchent les solutions eux-mêmes. C'est ce contexte qui permettait aux pédagogues

d'expérimenter les nouvelles pédagogies (telles que l'éducation progressive) dont la logique officielle de l'éducation passait de l'enseignement à l'apprentissage, de la didactique à la pédagogie, de l'autorité-obéissance à la réciprocité, de manière à déplacer le centre de gravité vers l'intérêt de l'enfant-apprenant.

Si nous pouvons observer quelque trace du mouvement de l'Éducation nouvelle notamment dans les enseignements officiels d'aujourd'hui (introduisant des éléments de la vie quotidienne de l'enfant), l'éducation à la vie qui émerge au 21^e siècle n'hérite pas de tous ses aspects novateurs et militants. Aujourd'hui, le système éducatif et l'autorité institutionnelle sont solidement établis, et l'éducation à la vie ne remet pas en question, en tout cas aussi fondamentalement, l'éducation officielle. Mais notre analyse nous porte à constater, sans nier la tension, une forme d'apprivoisement réciproque et stable entre l'autorité institutionnelle et le terrain scolaire.

Mais si, malgré tout, un certain esprit de l'Éducation nouvelle semble demeurer, il renvoie sans doute à l'espace d'autonomie offert aux enseignants. L'engagement de ceux-ci dans leur métier pourrait être un de ces éléments. Les termes tels que la responsabilité et conviction sont également de cet ordre. En fait, tous ces mots gravitent autour du professionnalisme, et c'est avec l'Éducation nouvelle que la question de l'identité enseignante apparaît pour la première fois dans l'histoire de l'éducation moderne au Japon, en tout cas de manière importante ; elle constitue une référence à un modèle d'enseignant qui pense et agit de façon autonome. Sa posture se résume en un sentiment de responsabilité quant au fait d'être impliqué dans l'éducation des enfants ; elle révèle en outre une grande potentialité et malléabilité qui amène les enseignants à se projeter dans l'avenir et l'espoir de la société, avec la conviction de mieux élever plutôt que de mal élever, en traitant ces jeunes humains avec amour et respect. La *vie/inochi* des enfants constituant le centre de toute la motivation des enseignants est ainsi vue comme quelque chose de sacré. Et, c'est précisément cette perception de la *vie/inochi* qui relie l'Éducation nouvelle à l'éducation à la vie.

De nos jours, l'objectif de l'éducation à la vie est majoritairement pensé comme le fait d'éduquer les enfants au respect de la vie, de soi et des autres. Pourtant, il arrivait, lors des entretiens, que les enseignants parlent de *leur* amour et de *leur* respect pour les enfants. Cela ne signifie-t-il pas expressément l'existence d'une réciprocité intrinsèque relative à cette question ? : L'enfant apprend à se respecter et à respecter en étant respecté. Le respect renvoie ainsi à une façon de considérer l'enfant dans le sens profond que dégage leur *vie/inochi*. Comme

nous l'avons montré dans un examen conceptuel du terme *inochi* (Chapitre IV), l'*inochi* peut être considérée comme telle seulement lorsqu'elle est vue dans sa dimension vivante ; le lapin conçu comme instrument expérimental et la fleur coupée destinée à une décoration n'ont pas la dimension d'*inochi*, mais on perçoit comme une *inochi* les sauts d'un lapin dans la nature ou l'épanouissement d'une fleur dans un champ. Ceci s'applique aussi à l'enfant. Le classement des élèves en fonction des notes obtenues s'appuie sur une représentation de leur existence qui n'a rien de commun avec la notion d'*inochi*. Par contre, si un enseignant s'intéresse à la vie d'un enfant, ce dernier est considéré dans sa personnalité, dans sa nature, et par-là même dans la dimension d'*inochi*. Ainsi, parler de la *vie/inochi*, c'est déjà percevoir son expression humaine et humanisante qui transparait implicitement dans l'intitulé « éducation à la *vie/inochi* ».

De nombreuses études ont été faites sur les méthodes et les pratiques pédagogiques concernant l'Éducation nouvelle au Japon, mais pendant longtemps le monde éducatif japonais s'est très peu intéressé aux influences qu'elle a pu avoir sur la pensée éducative, et cette tentative vient de commencer. Il est encore moins habituel de faire le lien entre l'Éducation nouvelle et l'éducation à la vie qui, pourtant, nous semblent être en continuité avec la façon de penser la *vie/inochi*, sans doute conservée dans une culture enseignante en primaire. En tout état de cause, la référence à l'Éducation nouvelle nous a permis d'approfondir la perspective de notre recherche, rendant plus compréhensible l'ensemble de l'éducation à la vie à l'école primaire pratiquée sur le terrain à Kyôto.

10.1.2 *Formel, informel et semi-formel*

Nous avons introduit ces trois notions dans notre chapitre « Problématique » parce qu'elles nous semblaient utiles pour spécifier les espaces que nous voulions étudier en profondeur dans la partie d'analyse. En effet, notre idée initiale était de concevoir un espace informel dans l'institution scolaire formelle (Bezille, 2012 ; Brougère, 2007 ; Brougère, Bézille, 2007) ; à travers cette expression, nous entendions, d'une part, une forme d'autonomie de l'enseignant en matière de valeurs éthiques professionnelles et personnelles ainsi qu'une forme d'inventivité pédagogique en rapport avec les besoins perçus des élèves et, d'autre part, les contextes de vie rassemblant les éléments personnels des apprenants comme les expériences et les vécus pris en compte dans leur apprentissage. L'espace informel ainsi conçu impliquait aussi la réciprocité entre l'enseignant et les élèves dont la relation pouvait se former autour du respect

mutuel. Quant à la notion de « semi-formel », nous l'avons utilisée pour désigner une partie des enseignements formels introduisant des aspects de la vie quotidienne de l'enfant tels que le cours sur l'environnement de la vie, le repas de midi. Il est à préciser que ceux-ci sont entendus comme se basant sur la logique culturelle et locale contrairement aux enseignements formels du type occidental, et où la conception de la vie/*inochi* reste susceptible de se manifester explicitement dans la pédagogie des enseignants.

En revanche, au fur et à mesure que notre analyse des données des entretiens avançait, nous avons eu de plus en plus tendance à rester prudente, voire à nous éloigner de l'usage prédéfini de ces trois termes. En effet, partant des données concrètes, nous avons plutôt constaté que les espaces formel et informel étaient comme entremêlés, et par conséquent, que l'espace informel n'existait pas de manière aussi indépendante que nous le présupposions initialement.

Concrètement, l'éducation formelle (institutionnelle, officielle...) est directive comme en témoignent, par exemple, la sélection des contenus, les critères d'évaluation, les interprétations référentielles sur les valeurs incorporées aux programmes, sur lesquelles les enseignants s'appuient en faisant l'éducation à la vie à travers les matières et les activités existantes dans les programmes. D'une part, nous avons observé une sorte de formalisation de l'espace informel ; les critères d'évaluation proposés par l'autorité ne se limitent pas à l'emploi classique des notes, mais ils incluent des critères d'appréciation adaptés aux activités de caractère informel (ex. pour une activité d'élevage des lapins, l'enseignant regarde si les élèves essaient de s'intéresser aux animaux et de les toucher, d'observer comment évolue leur attitude etc.). D'autre part, malgré une intégration importante des enseignants dans la culture scolaire, nous avons eu l'impression qu'une force de « déformalisation » de l'espace formel est présente dans les actes didactiques ; en tant qu'individu avant d'être professionnel, les enseignants finissent par interpréter les valeurs proposées par leurs propres valeurs, opinions, compréhensions, expériences, vécus... Ainsi, l'espace que nous avons appelé semi-formel semblait s'inscrire, en réalité, tant dans le formel que l'informel, étant donné que l'éducation formelle japonaise, au 21^e siècle, intègre déjà pas mal d'éléments de l'espace culturel et traditionnel dans et à côté des enseignements de caractère plus formel.

La question qui se pose ici, c'est de savoir comment spécifier l'espace formel et informel dans le cas de l'éducation au Japon. Mais aussi, nous devons nous interroger sur l'intérêt et la pertinence d'y introduire ces concepts.

Par ailleurs, la question de formel/informel semble se poser aussi et surtout au niveau politique. En effet, replacée dans le contexte actuel où le néolibéralisme et le nationalisme se

mariet et pèsent sur l'ensemble des institutions scolaires publiques, la fonction socialisatrice de l'éducation devient un instrument à cette fin.

Nous rappelons que l'éducation au Japon postule résolument l'*éducation* à l'opposé de l'*instruction*, et à ce titre, comprend nombre d'éléments moraux et normatifs basés sur les valeurs socioculturelles. Fortement intégrées dans ce système épistémologique, la responsabilité et la conviction forte de l'enseignant en s'engageant activement dans son métier, à savoir dans une démarche *éducative*, confortent, en conséquence, la normativité institutionnelle. C'est à ce niveau que nous avons précédemment désigné une fusion entre l'espace formel et informel.

Le néolibéralisme instrumentalise l'autonomie et la spontanéité de l'enseignant, à savoir la responsabilité et la conviction de ce-dernier pour s'engager activement dans la socialisation des élèves dont fait indirectement partie l'éducation à la vie. Par exemple, lorsque le ministère de l'éducation emploie l'expression « force de vivre », cette dernière ne se réfère pas à une éventuelle inquiétude pour la santé mentale des élèves. Il s'agit bien plutôt d'une rhétorique néolibérale traduisant une volonté de développement de l'enfant et de socialisation en termes d'employabilité : la « force de vivre » signifie, dans ce cas, une capacité d'adaptation des élèves à renforcer afin qu'ils puissent survivre dans une société qui évolue rapidement, etc.

Quant au nationalisme, il idéologise l'aspect culturel en avançant l'idée de l'identité japonaise. Dans ce cas, une référence à la *vie/inochi*, le terme si populaire et riche de sens pour la population japonaise, devient un moyen efficace et subtil de transformer la conséquence des pratiques quotidiennes de l'éducation à la vie dans une interprétation politique. Une autre version de l'éducation à la vie, plus formalisée, traditionaliste et officialisée, apparaît, et tout se passe comme si les enseignants éduquaient directement, à partir de l'éducation à la vie, des patriotes, alors que cette interprétation idéologique s'éloigne, en réalité, de la préoccupation socialisatrice et pédagogique des acteurs du terrain vis-à-vis des situations des élèves considérées problématiques.

Ces deux cas sont une nouvelle forme d'utilitarisme selon l'histoire de l'éducation moderne au Japon, où l'initiative et les efforts des enseignants risquent, indépendamment de leur intention de soutenir l'intérêt politique. Ainsi, s'il nous était difficile, précédemment, de concevoir un espace informel suffisamment autonome au sein de l'institution formelle dans le cas japonais, une formalisation d'un espace informel générée par le néolibéralisme et le nationalisme n'est-elle pas susceptible d'être approfondie dans l'ensemble des concepts en question ?

10.2 Une perspective possible

Si nous revenons sur le fait, l'éducation à la vie pratiquée dans les écoles correspondait à une solution, disons, très japonaise (inspirée et argumentée à travers la notion de *vie/inochi*) pour lutter contre les problèmes à la fois relationnels, comportementaux et psychologiques observables chez les élèves. D'une manière générale, cette éducation s'inscrit dans une perspective longue, continue et préventive pour l'avenir des enfants. Nous nous questionnons, par ailleurs, sur la possible complémentarité d'autres méthodes (et d'autres logiques) visant le même domaine à plus ou moins court ou moyen terme.

Ce questionnement se rapporte, concrètement, aussi au fait que le niveau si fondamental de la transmission culturelle et de la socialisation des jeunes générations, gage de la pérennité de la société, est instrumentalisé à des fins utilitaristes qui ne savent que réduire l'individu en un moyen soit économique soit idéologique, et méprisent radicalement le travail humain, sacré (ou digne dans une expression plus moderne), qui est à l'origine de l'acte éducatif.

C'est à partir de cette nouvelle problématique que nous avons tendance à rechercher, en nous demandant quels poids et rôle peut avoir dans l'éducation un complément de l'éducation à la vie, les éléments qui ne s'implantent pas dans le profond de la culture japonaise mais qu'on peut apprendre. Nous nous souvenons de l'existence de la minorité d'opinions de celles et ceux qui n'ont pas montré suffisamment de responsabilité et de convictions *pour s'engager activement dans l'éducation à la vie*. Nous savons également qu'il existe un champ voisin de l'éducation à la vie, par exemple l'éducation aux droits de l'homme, qui partage la même problématique scolaire et le même intérêt pédagogique. Nous pouvons ainsi supposer qu'il y a des enseignants capables de s'intéresser à d'autres modes d'accompagnement que l'éducation à la vie pour se confronter aux mêmes problèmes visibles chez les élèves. C'est sans doute la question de l'ouverture et de l'esprit critique et autonome que nous avons surtout perçu chez les jeunes enseignants lors d'entretiens.

Enfin, nous clôturons notre recherche en posant une question dans un sens que nous venons d'évoquer : l'« intelligence émotionnelle » (ou les « habiletés sociales »), concept psychosociologique dont l'espace fait l'objet de l'éducation préventive de la violence scolaire, peut-elle être introduite dans le milieu scolaire japonais comme complément ou non de l'éducation à la vie malgré la différence épistémologique sur laquelle elle s'appuie ?

BIBLIOGRAPHIE

Abe, A. (2014). « Kodomo no hinkon taisaku ni kansuru kentôkai » [Réunion d'examen du dispositif concernant la pauvreté des enfants]. Institut nationale de la recherche sur la population et de la sécurité sociale. Disponible sur : http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k_2/pdf/s3.pdf [Consulté le 31 mai 2016]

Abe, K. (2015). « Inage Kinshichi no kyôiku shisô » [La pensée pédagogique de Kinshichi Inage]. In : M. Hashimoto et S. Tanaka (Éd.), *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô* [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]. Tôkyô : Tôshindô. pp.232-255.

Acapovi, C. M. C. (2010). *L'Être et l'amour : une étude de l'ontologie de l'amour chez Paul Tillich*. Berlin : LIT.

Agence de la police nationale (2009), *Heisei 20 nenchû ni okeru jisatsu no gaiyô shiryô* [Documents statistiques sur le suicide pour l'année 2008] Disponible sur : http://www.npa.go.jp/safetylife/seianki/jisatsu/H20/H20_jisatunogaiyou.pdf [Consulté le 4 juin 2016]

Ameda, E. (2009). « Kindai Nihon ni okeru bengaku iyoku to kyôiku netsu no keisei to seisei no rekishi (1) ». [L'apparition et la formation du désir et de l'acharnement pour les études à l'époque moderne au Japon (1)]. *Tokyô joshi daigaku kiyô ronshû* [Revue de l'Université pour filles de Tôkyô], vol. 60, N°1, pp.223-243.

Ameda, E. (2014). « Kindai Nihon ni okeru bengaku iyoku to kyôiku netsu no keisei to seisei no rekishi (2) ». [L'apparition et la formation du désir et de l'acharnement pour les études à l'époque moderne au Japon (2)]. *Tokyô joshi daigaku kiyôronshû* [Revue de l'Université pour filles de Tôkyô], vol. 64, N°2, pp.391-416.

Aso, M., et Amano, I. (1973). *L'instruction et la modernisation du Japon*. Tôkyô : Ministère des Affaires étrangères, Japon.

Association médicale vétérinaire du Japon (2007). *Kodomo no kokoro wo sodateru gakkô de no dôbutsu shiiku* [Élevage des animaux à l'école pour développer l'affectivité chez les enfants] Disponible sur : http://nichiju.lin.gr.jp/small/school/h19_08.pdf [Consulté le 8 juillet 2016]

Badiou, A. (1997). *Saint Paul : la fondation de l'universalisme*. Paris : Presses universitaires de France.

Balazut, J. (2013). *Heidegger : une philosophie de la présence*. Paris : L'Harmattan.

Beauté, J. (2008). *Courants de la pédagogie*. Lyon, France : Chronique sociale.

Becker, C., Yumiyama, T., Iwata., F. (2009) *Inochi kyôiku supirichuariti, La spiritualité de l'éducation à la vie*, Tôkyô : Taishôdaigaku

Bergson, H. (2006). *L'évolution créatrice* (6^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bergson, H. (2008). *Les deux sources de la morale et de la religion* (9^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bergson, H. (2009). *La pensée et le mouvant : essais et conférences*. (F. Worms, A. Bouaniche, A. Feneuil, & A. François, Éd.) (16^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bertrand, Y., et Valois, P. (2000). JOHN DEWEY. In Houssaye, J. (2000) *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*. Paris : Bordas. pp. 124-134.

Bezille, H. (2012). Les apprentissages informels à la rencontre de la forme scolaire. *La revue française d'éducation comparée*, N°8, pp.13-30.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. Paris : Fayard-Pluriel.

Blanchet, A., Bézille-Lesquoy, H., Florand, M.-F., et Pagès, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.

Boudon, R., et Lazarsfeld, P. F. (Eds.). (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales : concepts et indices*. Paris : La Haye.

Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, N°160, pp.5-12. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.582> [Consulté le 27 mars 2017]

Brougère, G., et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, N°158, pp.117-160. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.516> [Consulté le 27 mars 2017]

Brown, P. (1990). The « Third Wave »: Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, [en ligne] 11(1), pp. 65-85, disponible sur : <http://www.jstor.org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/stable/pdf/1392913.pdf> [Consulté le 11 mars 2017]

Brown, P. (1995). Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment and the Labour Market. *Work, Employment and Society*, [en ligne] 9 (1), pp. 29-51, disponible sur : <https://doi.org/10.1177/095001709591002> [Consulté le 8 juin 2016]

Bruner, J. S. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. (Y. Bonin, Trad.). Paris : Retz.

Buisson, F. (Éd.). (1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1ère partie, Tome premier). Paris, France : Librairie Hachette et Cie.

Bureau du Cabinet (2010), Livre blanc sur les dispositifs pour la suicide. Disponible sur : http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/whitepaper/w-2010/html/honpen/part1/s1_1_06.html [Consulté le 3 juin, 2016]

Bureau du Cabinet. (2015). *Heisei 26 nendo no jôkyô / Jisatsu tôkei ni motozuku jisatsusha* [État des lieux sur le suicide pour l'année 2015 en se basant sur les statistiques] Disponible sur : <http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/toukei/h26.html> [Consulté le 6 juin 2016]

Castra, M. (2010), Socialisation, in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », pp.97-98.

Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. In : Gauthier, B. (2003) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. pp.51-84.

Corbin, J., et Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles : SAGE.

Date, K. (2011) Les rapports entre la laïcisation et les avancées des droits de l'homme au Japon, *CROISEMENTS : Revue annuelle francophone de sciences humaines d'Asie de l'Est*, vol.1, p.111-123

Date, K. (2012) *La crise de l'école au Japon : problématiques structurelles et statut du religieux*, Les Cahiers Fernand Dumont : pour l'avenir de la mémoire, no°2, p.397-420

Date-Tedo, K. (2007). *L'histoire religieuse au miroir de la morale laïque au XIXe siècle en France* (Thèse de doctorat). Université Charles de Gaulle, Lille, France.

De Champs, E. (2014). Le « moment utilitaire » ? L'utilitarisme en France sous la Restauration. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, [en ligne] (123), pp. 73-89, disponible sur : <https://chrhc.revues.org/3498> [Consulté le 7 septembre 2016].

Decroly, O. (2009). *Le programme d'une école dans la vie*. (S.Wagnon-Charpy, Éd.). Paris : Éditions Fabert.

Deleuze, G. (2011). *Le bergsonisme* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. (G. Deledalle, Trad.). Paris : A. Colin.

Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. (L.-S. Pidoux et G. Deledalle, Trad.). Paris : Fabert.

Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. (J.-P. É. scientifique Cometti, Éd., J. Zask, Trad.). Paris: Gallimard.

Droits de l'enfant des Nations Unies. (2004). LE COMITE DES DROITS DE L'ENFANT EXAMINE LE RAPPORT DU JAPON | Couverture des réunions & communiqués de presse. Disponible sur : <http://www.un.org/press/fr/2004/DHG314.doc.htm> [Consulté le 2 juin 2016].

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.

Durkheim, É. (2012). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : J. Vrin.

Fabre, M. (2015). *Education et humanisme : lecture de John Dewey*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris, Dunod

Fédération Wallonne des Soins Palliatifs. (s. d.). Définition des soins palliatifs - OMS. Consulté 3 juillet 2016, disponible sur : <http://www.soinspalliatifs.be/definition-des-soins-palliatifs-oms.html> [Consulté le 3 juillet 2016].

Filloux, J.-C. (2001). *Épistémologie, éthique et sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Fourboul, C. V. (2002). *L'analyse de données qualitatives assistée par ordinateur* (ebook). E-theque

Fourboul, C. V. (2012). Ce que « analyse de données qualitatives » veut dire. *Revue internationale de psychosociologie*, Vol. XVIII, N°44, pp.71–88

Fu, C.-L. (1995). « Meiji 30 nendai ni okeru risshin shusse ronkô : « seikô » wo chûsin ni » [La logique de « risshin shusse » dans les années 1930 de l'ère Meiji : autour de la notion de « réussite ».] *Society of Comparative Literature and Culture University of Tokyo*, vol. 11, pp.1-16.

Fujioka, K. (2013). « Kodomo no hattatsu to dôbutsu to no kakawari : dôbutsukaizai kyôiku no tenbô » [Le développement de l'enfant et l'interaction avec les animaux : avenir de l'éducation assistée par l'animal], *Yamagata daigaku daigakuin kyôiku jissen kenkyûka nenpô*, [Annales des études sur les pratiques éducatives à l'Université de Yamagata], n°4, pp.4-11.

Fujita, H. (2012). L'évolution des politiques éducatives et du rôle de l'école et de la famille au Japon. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, [en ligne] (27), pp. 15-35, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/dse.427> [Consulté le 27 avril 2016]

Fukunaga, M. (1982). *Dôkyô to Nihon bunka* [Le taoïsme et la culture japonaise] Kyôto : Jinbun shoin.

Fukunaga, M. (1987). *Dôkyô to kodai Nihon [Le taoïsme et la civilisation antique japonaise]* Kyôto : Jinbun shoin.

Furuichi, H., et Kato, M. (2005). « Katei no kyôikuryoku no teika to oya no ishiki no hen.i ni tsuite » [Une dégradation de l'éducation familiale et un changement de la conscience parentale]. *EDUCARE*, Volume 25, pp.15-30.

Galan, C. (1999). Pestalozzi, Herbart et la pédagogie japonaise. *Japon pluriel 3, actes du troisième colloque de la Société Française des Etudes Japonaises*, pp.53-61.

Galan, C. (2001). *L'enseignement de la lecture au Japon : politique et éducation*. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.

Galan, C. (2012). Une stratégie du désordre : l'assouplissement de la sectorisation scolaire au Japon. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, [en ligne] (27), pp. 87-101, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/dse.481> [Consulté le 25 mai 2016]

Galan, C. (2015). L'ère Taishô, premier âge d'or de l'« éducation rêvée » au Japon. *Japon Pluriel* [en ligne] 10. Arles : Philippe Picquier. disponible sur : http://sfej.asso.fr/IMG/pdf/japon_pluriel_10_debut-154.pdf [Consulté le 31 octobre 2016].

Ghiglione, R., et Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris, A. Colin

Greene, J. C., Caracelli, V. J., et Graham, W. F. (1989). Toward a <Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp.255–274

Guex, F. (1913). *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Lausanne, France, Suisse : Payot.

Guitouni, M. (2013). La place de l'intelligence émotionnelle en éducation. In *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. VIII-XIV). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hamana, Y. (2011). « Yôji kyôiku no henka to yôji kyôiku no shakaigaku » [Changements et sociologie de l'éducation des jeunes enfants] *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, [*Recherches en sociologie de l'éducation*], [en ligne] vol. 88, pp.87-102, disponible sur : http://ci.nii.ac.jp/els/110008673098.pdf?id=ART0009750543&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1489241086&cp= [Consulté le 8 juin 2016]

Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne, Suisse : Editions des sentiers : LEP, Loisirs et pédagogie.

Hashimoto, M. (2004). « Kindai Nihon ni okeru karikyuramu no nijûsei ni miru Nihon gata senzaiteki karikyuramu [Un modèle potentiel japonais de programme d'étude vu dans un double aspect de programme d'étude à l'époque moderne]. *Kindai kyôiku fôramu [Forum d'éducation moderne]*, N°13, pp.123-133.

Hashimoto, M. (2005). « Oikawa Heiji « bundanshiki dôteki kyôikuhô » no keifu : kindai Nihon ni okeru Amerika • herubaruto shugi no juyô to shinkyôiku [Analyse chronologique de l'« instruction dynamique en groupe » de Heiji Oikawa : la réception du herbartianisme américain et le mouvement de l'éducation nouvelle à l'époque moderne au Japon] *Kyôikugaku kenkyû*, [Revue des études sur l'éducation], vol. 72. N°2, pp.220-232.

Hashimoto, M. (2013). « Karikyuramu - Oikawa Heiji kyôiku shisô no seimei gainen [Programme d'études - la conception de la vie dans la pensée pédagogique de Heiji Oikawa], In : Morita, N., Morita, N. (2013) *Kyoiku shisôshi de yomu gendai kyôiku [Lire l'éducation contemporaine dans l'histoire des pensées pédagogiques]* Tôkyô : Keisô shobô. pp. 202-224

Hashimoto, M. (2014a). « Kyôin yôsei ni okeru kyôikuteki shikô » [La pensée pédagogique dans la formation des enseignants], *Kindai kyôiku fôramu [Forum d'éducation moderne]*, N°23, pp.129-143.

Hashimoto, M. (2014b). « Akashi joshi shihan gakkô fuzoku shôgakkô ni okeru Decroly kyôikuhô no juyô : Oikawa Heiji ni yoru Decroly rikai to karikyuramu kaihatu [La réception de la méthode pédagogique de Decroly dans l'école élémentaire attachée à l'école normale pour filles d'Akashi : la compréhension de la méthode de Decroly et le développement d'un programme d'études par Heiji Oikawa], *Karikyuramu kenkyû [Revue des études sur les programmes d'études]*, N°23, pp.1-13.

Hashimoto, M. (2015a). « Taishô shinkyôiku • Saihô » [Revoir le mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô] In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]*, Tôkyô : Tôshindô. pp.3-31.

Hashimoto, M. (2015b). « Oikawa Heiji no dôteki kyôikuron – Seimei to seikatsu » [La théorie de l'éducation dynamique d'Heiji Oikawa : la vie et la vie quotidienne], In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]*, Tôkyô : Tôshindô. pp. 203-231.

Hashimoto, M., et Tanaka, S. (2015). « Hachidai kyôiku shuchô no kyôiku rinen – Ai ni tsuranaru seimei, [Les idées pédagogiques des huit grands pédagogues – La vie et l'amour (agapè) », In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]*, Tôkyô : Tôshindô, pp.164-202.

Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. (F. Vezin, R. Boehm, A. De Waelhens, J. Lauxerois, & C. Roëls, Trad.). Paris : Gallimard.

Heidegger, M. (2012). *Phénoménologie de la vie religieuse*. (J. Greisch, Trad.). Paris : Gallimard.

Herbart, J. F. (2007). *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*. (J. Tilmant, Éd.). Paris: Economica : Anthropos.

Hilgenheger, N. (2000). JOHANN FRIEDRICH HERBART. *UNESCO : Bureau international d'éducation*, [en ligne] XXIII (3-4), disponible sur : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/herbartf.pdf [Consulté le 29 septembre 2016].

Hiraki, N. (2009). *Assertion training : Sawayakana « jiko hyôgen » no tame ni [Entraînement à l'assertion : pour améliorer l'expression personnelle]* (2e édition). Tôkyô : Kaneko shobô.

Horio, T., et Sabouret, J.-F. (1993). *L'Education au Japon*. Paris : CNRS Editions.

Horio, T. (2015). Individus, éducation et démocratie : la question des Droits de l'homme et des Droits de l'enfant au Japon. In C. Galan & J.-P. Giraud (dir.), *Individu-s et démocratie au Japon*. Toulouse : Presses universitaires du Midi. pp.247-259.

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.

Ichikawa, K., et Watanabe, H. (2012). « Nihon ni okeru kôrishugi shisô no ryûnyû to kyôiku : Meijiki no « risshin shusse » wo tegakari to shite » [L'afflux de l'utilitarisme et son influence sur l'éducation au Japon : avec comme clé l'idée de « risshin shusse » au début de l'époque Meiji], *Utsunomiya daigaku kyôiku gakubu kyôiku jissen sôgô sentâ kiyô [Revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université d'Utsunomiya]*, vol. 35, pp.57-64.

Institut national de la recherche sur la politique éducative. (2010). *Ijime tsuiseki chôsa 2007-2009 [Brimades en recherche longitudinale 2007-2009]* disponible sur : <https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/shienshiryou2/3.pdf> [Consulté le 13 juin 2016]

Institut national de la recherche sur la politique éducative. (2013). *Ijime tsuiseki chôsa 2010-2012 [Brimades en recherche longitudinale 2010-2012]* disponible sur : https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2507sien/ijime_research-2010-2012.pdf [Consulté le 13 juin 2016]

Ishikawa, M., Onoduka, T., Yoshinami, S., Okui, K., et Tokumaru, S. (2016). « Shôgakkô de no dôbutsu shiiku jugyô ni okeru jidô no shinjô henka : buta no shiiku kara shukka made » [L'évolution des émotions des élèves en primaire en cours d'élevage d'animaux : de l'élevage d'un cochon jusqu'à l'abattage], *Jôetsu daigaku kenkyû kiyô, [Revue de l'Université de Jôetsu]*, Volume 35, pp.239-255.

Ito, H. (2011). « Kyôikushi kara mita bakumatsuki kara Meiji shoki no kyôiku » [L'éducation de la fin de l'époque d'Edo au début de l'ère Meiji], *Ôtemae daigaku ronshû [Revue de l'Université d'Ôtemae]*, vol. 12, pp.17-32.

Iwata, F. (2002) *Inochi no kyôiku no genri to kadai [Le principe et la perspective de l'éducation à la vie au Japon]*, *Ôsaka kyôiku daigaku kiyô [Revue de l'Université kyoiku à Ôsaka]*, vol.51, no°1, pp.37-49.

Iwata, F. (2007a) « Dôtoku kyôiku ni okeru « shûkyôsei » », [Le « religieux » dans l'éducation morale] *Gendai shûkyô*, [*Religion contemporaine*], vol. 2007, pp.84-104.

Iwata, F. (2007b) « Nishida no seimeiron to inochi no kyôiku » [Conception de la vie de Nishida et éducation à la vie], *Nishida tetsugaku gakkai nenpô*, [*Revue de l'association de la philosophie de Nishida*], vol. 4, pp.63-77

Iwata, F. (2009). Jisatsu yobô kyôiku wo sasaeru shiseikan : kokugo kyôkasho wo tegakari ni » [La conception de la vie et la mort supportant " l'éducation préventive du suicide " : à partir de l'analyse des manuels scolaires de japonais]. In : *Gakkô de no jisatsu yobô kyôiku wo saguru* [La possibilité d'une éducation préventive du suicide à l'école]. Sagamihara : Gendai tosho. pp. 49-70.

Iwata, F. (2011a) « Kokkôritsugakkô ni okeru shûkyô kyôiku no genjô to kadai » [Les circonstances actuelles et les perspectives d'éducation en matière religieuse au sein des écoles publiques et étatiques], *Shûkyô kenkyû*, [*Revue des études religieuses*], vol. 85, no°2, pp.375-399.

Iwata, F. (2011b) *Inochi no kyôiku wo kangaeru : kôtei to hitei no dainamizumu* [Réflexion sur l'éducation à la vie – dynamisme entre l'affirmation et la négation]. In : Ishikawa NISHIDA KITARO Museum of Philosophy, *Réfléchir sur la vie*. Ishikawa, 14 novembre 2011.

Javeau, C. (1992). *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles, France : éd. De l'Université de Bruxelles

Kageyama, N. (1999). « Meiji zenki no Pestalozzi shugi kyôiku : Taishô jiyûshugi kyôiku no genten » [L'éducation basée sur les méthodes de Pestalozzi au début de l'ère Meiji : un point de départ de l'éducation libre de Taishô], *Seijô Bungei* [*Revue de la Faculté des arts et de littérature de l'Université de Seijô*], N°167, pp.84-61.

Kaizuka, S. (2002) *Senryôka no shûkyô kyôiku seisaku – « Shûkyôteki jôsô » wo jiku toshite* [Politique en matière d'éducation religieuse sous l'occupation – autour du problème de l'éducation à l'émotion religieuse], *Nihon bukkyô kyôikugaku kenkyô*, [*Revue de l'association pour la recherche sur l'éducation bouddhique au Japon*], vol.10, pp.60-81.

Kaizuka, S. (2006) *Sengo kyôiku no naka no dôtoku/shûkyô* [La morale et la religion dans l'éducation d'après-guerre], Tôkyô : Bunkashobo-Hakubunsha

Kaizuka, S. (2009a) « Sengo no dôtoku kyôiku ni okeru « shûkyôteki jôsô » no kyôikushiteki kentô – Kyôiku seisaku no kanten wo moto ni » [Une étude sur l'histoire de l'éducation à l'émotion religieuse au sein de l'éducation morale d'après-guerre – du point de vue de la politique éducative], *Kirisutokyô kyôiku ronshû*, [*Revue de la société de l'éducation chrétienne*], vol.17, pp.1-14.

Kaizuka, S. (2009b) « Sengo no dôtoku kyôiku ni okeru « shûkyôteki jôsô » to « seimei ni taisuru ikei no nen » - « shûkyôteki jôsô » wo meguru futatsu no tachiba » [L'émotion religieuse et la révérence envers la vie dans l'éducation morale d'après-guerre – les deux

positions sur l'émotion religieuse], *Sengo kyôikushi kenkyû*, [Revue des études sur l'éducation d'après-guerre], vol.23, pp.39-55.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. (F. de Singly, Ed.). Paris, Nathan

Kayashima, N. (1989). Le développement de l'éducation au cours de l'ère Meiji (1867-1912) : modernisation et montée du nationalisme au Japon. *IIEP*, (78), pp.1-58.

Kitamura, M. (2010). « 1919 nen no Dewey to Nihon » [Dewey et le Japon en 1919], *Komazawa daigaku kyôikugaku kenkyû ronshû* [Revue des études sur l'éducation de l'Université de Komazawa], vol. 26, pp.5-32.

Kondô, T. (2003) *Inochi no kyôiku : hajimeru, fukameru jugyô no tebiki* [L'éducation à la vie - Commencer, approfondir ; support pédagogique], Tôkyô : Jitsugyô no Nihon

Kosaka, M. (1963) *Ningenzô no bunretsu to sono kaifuku* [Scission et rétablissement d'un portrait humain], Tôkyô : Risôsha

Kosaka, M. (1966) *Shiken, kitaisareru ningenzô* [Portrait idéal du Japonais], Tôkyô : Chikuma shobô

Krejcie, R. V., et Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, [en ligne] 30(3), pp.607-610, disponible sur : <https://doi.org/10.1177/001316447003000308> [Consulté le 1 février 2017].

Kuramoto, K., Hasuo, H., et Okamura, H. (2016). « Dôtoku kyôiku no tame no hihanteki kôatsu » [Critique des cours de morale] *Ôsaka kyôiku daigaku kiyô*, [Revue de l'Université pour l'éducation d'Ôsaka], vol. 64, n°2, pp.57-74.

Kuroda, Y. (2003). *Buta no P-chan to 32-nin no shôgakusei : inochi no jugyô 900 nichi* [Le cochon P et 32 écoliers : 900 jours d'éducation à la vie] Kyôto : Minerva shobô

La Bible : Segond 21 : l'original, avec les mots d'aujourd'hui. (2016) (19e éd.). Romanet-sur-Lausanne : Société biblique de Genève.

Laperrière, A. (1997a). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1997), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin. pp.309-340.

Laperrière, A. (1997b). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1997), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin. pp.365-389.

Laval, C. (2007). L'École saisie par l'utilitarisme. *Cités*, [en ligne] (10), pp.63-74, disponible sur : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CITE_010_0063 [Consulté le 5 septembre 2016].

- Leclercq, J.-M. (1984). *Le Japon et son système éducatif*. Paris : La Documentation française.
- Leclercq, J.-M. (1985). *Éducation et société au Japon*. Paris, France : Éd. Anthropos.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles, Belgique, France.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California : Sage.
- Lombard, J. (1997). *Bergson, création et éducation*. Paris, France.
- Madelrieux, S. (2016). *La philosophie de John Dewey : repères*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Maekawa, M. (2004) « Kindai no seimeishugi – shizenshugi he no ôtô to shûkyô [Vitalisme à l'époque moderne - une réponse au naturalisme, et la religion] *Seimei – Seiroubyôshi no uchû* [La vie : le cosmos de la vie, du vieillissement, de la maladie et de la mort], Tôkyô : Iwanami shoten, pp.143-174
- Maroy, C. (1995) L'analyse qualitative d'entretiens. In : Albarello, L. et al., 1995. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : A. Colin. pp.83-110
- Masui, K. (2010). *Nihon gogen kôjiten* [Dictionnaire étymologique de la langue japonaise] Kyôto : Minerva shobô.
- Matsumoto, M. (2008). « Seikatsuka ni okeru dôbutsu shiiku no genjô to kadai » [Situation actuelle et problèmes de l'élevage d'animaux dans l'étude de l'environnement de vie], *Aichi kyôiku daigaku kiyô*, [Revue de l'Université pour l'éducation d'Aichi], vol. 6, pp.97-104.
- Matsushita, K. (2015). « Ijime ni kansuru kodomo no ishiki chôsa kekka kara miru dôtoku kyôiku • jinken kyôiku no kadai » [Problèmes en matière d'éducation morale et d'éducation aux droits de l'homme au vu des résultats d'une enquête d'opinion sur les brimades auprès d'élèves], *Saga daigaku bunka kyôiku gakubu kenkyû ronbunshû*, [Revue de la Faculté de la culture et de l'éducation de l'Université de Saga], Vol. 19, n°2, pp.37-51.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville (Québec) : G. Morin.
- Meirieu, P. (2008). Master 1 de sciences de l'éducation Apprentissage et didactiques des disciplines scolaires Séquence n°2 : Herbart et le modèle de la didactique classique. Disponible sur : https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1_DOC002.pdf [Consulté le 11 octobre 2016].

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (J.-J. Bonniol, Éd., M. Hlady Rispal, Trad.) (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Millot, A. (1941). L'intérêt pédagogique de la doctrine de Bergson. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, Volume 131. N°3/8, pp.319-342.

Mimizuka, H. (2007). « Shôgakkô gakuryoku kakusa ni idomu : dare ga gakuryoku wo kakutoku suru no ka » [L'inégalité des acquisitions scolaires à l'école primaire : qui acquiert des connaissances ?] *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, [*Recherches en sociologie de l'éducation*], [en ligne] vol. 80, pp.23-39, disponible sur : <http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/31284/1/%E6%95%99%E8%82%B2%E7%A4%BE%E4%BC%9A%E5%AD%A680.%E8%80%B3%E5%A1%9A.pdf> [Consulté le 11 mars 2017]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (1998). *Atarashi jidai wo hiraku kokoro wo sodateru tame ni : jisedai wo sodateru kokoro wo ushinau kiki* [Le rapport de l'« éducation au cœur »] disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309687.htm [Consulté le 11 mai 2014]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2005). *Heisei 17 nendo ban monbukagaku hakusho* [*Livre blanc du Ministère de l'Éducation pour l'année 2004*] disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/index.htm [Consulté le 9 juin 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2007). *Heisei 19 nendo « Jidô seito no mondai kôdô tô seito shidô jô no shomondai ni kansuru chôsa* [*Enquête sur la question du traitement des problèmes comportementaux chez les élèves pour l'année 2006*] disponible sur : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1278479.htm [Consulté le 4 juin 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2008a). *Sukûru sôsharu wâkâ jissen katsudô jireishû* [*Mises en œuvre des assistants sociaux scolaires et exemples d'interventions des assistants sociaux scolaires*] disponible sur : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm [Consulté le 7 juin 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2008b). *Taiken katsudô jireishû* [*Exemples d'activités expérimentales*] disponible sur : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055.htm [Consulté le 7 juillet 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, (2009a) *Bakumatsu ishinki no kyôiku* [*L'éducation vers la fin de l'époque d'Edo*], Disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317556.htm [Consulté le 1 mai 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2009b). *Jinken kyôiku no suishin ni kansuru torikumi jôkyô no chôsa kekka ni tsuite* [Résultats d'enquêtes sur la promotion de l'éducation aux droits de l'homme] disponible sur : http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/11/25/1286571_1_1.pdf [Consulté le 22 juillet 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2013). *Ijime bôshi taisaku suishinhô wo fumaeta gakkô no torikumi jôkyô ni kansuru chôsa ni tsuite* [Recherches sur l'avancée de la mise en place des dispositifs dans les écoles à la suite de la loi promouvant les dispositifs préventifs des brimades] disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_02.pdf [Consulté le 12 juin 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2015). *Dôtoku kyôiku no bapponteki kaizen, jûjitsu* [Révision radicale de l'éducation morale] disponible sur : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846_9.pdf [Consulté le 16 juillet 2016]

Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-Être. (2010). *Heisei 22 nen kokumin seikatsu kiso chôsa no gaikyô - Hinkonritsu no jôkyô* [Résultats de l'enquête élémentaire sur les conditions de vie de la population pour l'année 2010 – Taux de pauvreté] disponible sur : <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa10/2-7.html> [Consulté le 30 mai 2016]

Morandi, F. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Morin, E. (2008). *La méthode* (Vol. 1). Paris : Édition du Seuil.

Morioka, M. (1991). « 1980 nendai no « inochi » ron » [Le débat sur « la vie » dans les années 1980] *Nihon kenkyû*, [Études japonaises], n°4, pp.225-243.

Morioka, M., Inaga, M., et Yoshimoto, S. (2007). « Seimei no tetsugaku no kôchiku ni mukete (1) Kihon gainen, Bergson, Jonas » [Vers la construction d'une philosophie de la vie (1) Les concepts fondamentaux, Bergson, Jonas] *Ôsaka furitsu daigaku kiyô*, [Revue de l'Université départementale d'Ôsaka], Volume 3, pp.3-68.

Morioka, M. (2012). The Concept of Life in Contemporary Japan. *The Review of Life Studies*, Vol.2, pp.23-62.

Mucchielli, A. (Éd.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

Murakami, S. (1970) *Kokka shintô* [Shintô d'État], Tôkyô : Iwanami shoten

Nakagawa, M. (2007). « Shôgakkô ni okeru dôbutsu shiiku katsuyô no kyôikuteki kôka to arikata to shien shisutemu ni tsuite » [De l'intérêt éducatif de l'élevage d'animaux à l'école primaire et du système d'aide vétérinaire], *Ochanomizu joshi daigaku kodomo hattatsu kyôiku kenkyû sentâ kiyô*, [Revue du centre du développement de l'enfant de l'Université Ochanomizu], [en ligne] vol.4, pp.53-65, disponible sur : http://ci.nii.ac.jp/els/110006559944.pdf?id=ART0008542942&type=pdf&lang=en&host=cini&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1490327668&cp= [Consulté le 11 juillet 2016]

Nishiwaki, R. (2004) *Nihonjin no shûkyôteki shizenkan : ishiki chôsa ni yoru jisshôteki kenkyû* [La conception religieuse de la nature chez les Japonais : une recherche empirique par l'enquête], Kyôto : Minerva shobô

Nozaki, T. (1998). « Weber no shihonshugi seishinron to Meiji ishinron ni kansuru hôhôteki shûsatsu : shihonshugi no sôshutsu to ishoku » [Une réflexion méthodologique sur le capitalisme selon Weber et la restauration de Meiji : création et acclimatation du capitalisme], *Bukkyô daigaku shakaigakubu ronshû* [Revue de la Faculté de la sociologie de l'Université de Bukkyô], vol. 31, pp.105-121.

Oba, J. (2014). L'émergence et le développement de l'université japonaise entre héritage et adaptation de modèles occidentaux. In Y. Bettahar & M. -J. Choffel-Mailfert (direction), *Les universités au risque de l'histoire : principes, configurations, modèles* (pp. 385-407). PUN-Editions universitaires de Lorraine.

Oba, J. (2015). L'organisation du système éducatif japonais 2015. In : Centre international Chugoku, JICA (Agence japonaise de coopération internationale), *Stage de formation de professeurs pour l'éducation de base en Afrique*. Hiroshima, du 18 janvier au 24 février 2016.

Olivier, L., Bédard, G., et Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique de recherche : sources, outils et méthode*. Paris : L'Harmattan.

Paillé, P. (1996). Qualitative (analyse), In : Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin. pp.182-184

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.

Parkerson, D. H., et Parkerson, J. A. (2001). *Transitions in American education: a social history of teaching*. New York ; London : RoutledgeFalmer.

Pasqua, H. (1993). *Introduction à la lecture de « Etre et temps » de Martin Heidegger*. Lausanne : L'Age d'homme.

Pestalozzi, J. H. (1996). *Lettre de Stans*. (M. Soëtard, Trad.). Carouge-Genève: Ed. Zoé.

Piaton, G. (1982). *Henri Pestalozzi : la présence de l'amour*. Toulouse : Privat.

Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (2000). OVIDE DECROLY. In Houssaye, J. (2000) *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers* Paris : Bordas. pp.135-148.

QUINT-ESSENZ Promotion Santé Suisse. (s.d.). Salutogenesis. Disponible sur : <http://www.quint-essenz.ch/fr/topics/1249> [Consulté le 1 juillet 2016].

Quivy, R., Van Campenhoudt, L., et Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd). Paris : Dunod.

Reese, W. J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, [en ligne] 41(1), disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/369477> [Consulté le 8 novembre 2016].

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.

Ricœur, P. (2001). Éthique. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris : Presses universitaires de France. pp. 580-584.

Ringer, F. (1978). Reviewed Work : The German Tradition of Self-Cultivation: "Bildung" from Humboldt to Thomas Mann by W. H. Bruford, *Central European History*, [en ligne] vol.11, N°1, pp.107-113, disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/4545821> [Consulté le 11 octobre 2016].

Ruquoy, D. (1995) Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In : Albarello, L. et al., 1995. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : A. Colin. pp.59-82.

Sabouret, J.-F. (1985). *L'Empire du concours : lycéens et enseignants au Japon*. Paris : Autrement.

Sabouret, J.-F., & Sonoyama, D. (dir.). (2008). *Liberté, inégalité, individualité : le Japon et la France au miroir de l'éducation*. Paris : CNRS Éditions.

Sakade, Y. (1983). « Chôseijutsu » [L'art de la longévité] In : *Dôkyô to ha nanika [Qu'est-ce que le taoïsme ?]* Tôkyô : Hirakawa shuppansha. pp. 239-284.

Sasaki, M. (1980) « « Jôshô » to iu yôgo no kigen to teichaku katei ni tsuite no kôsetsu – Meijiki shinrigaku wo chûshin ni » [Réflexion sur l'origine et la conceptualisation du mot « jôshô » (émotion) à partir de l'histoire de la psychologie à l'ère Meiji], *Ôtani gakuhô [Revue de l'Université d'Ôtani]*, vol.60, no°2, pp.40-52.

Satô, M. (2012). À la recherche d'une école pour le XXIe siècle. Quelles (réformes scolaires) alternatives aux politiques néolibérales ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, [en ligne] (27), pp. 37-54, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/dse.447> [Consulté le 27 avril 2016]

Shimazono, S. (2003) « Shiseigaku shiron 1 » [Essai sur les études sur la vie et la mort 1], *Shiseigaku kenkyû*, [Études sur la vie et la mort], n°1, pp.12-35

Shimazono, S. et Takeuchi, S. (2008) *Shiseigaku 1, shiseigaku to ha nanika*, [Études sur la vie et la mort : qu'est-ce que les études sur la vie et la mort ?] Tôkyô : Publication de l'Université de Tôkyô

Shimizu, K. (2012). Ecart entre les performances scolaires des élèves et organisation de l'école. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, [en ligne] N°27, pp. 117-132, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/dse.503> [Consulté le 26 mai 2016]

Shinkawa, Y. (2016). « Kôkatekina dôtoku kyôiku no tame no shidô hôhô ni tsuite no kenkyû : dôtoku gakushû puroguramu no jissen wo moto ni [Une recherche sur la didactique efficace de l'éducation morale, basée sur une utilisation pratique d'un programme d'apprentissage en morale], *Kansai fukushi daigaku hattatsu kyôikugakubu kenkyû kiyô* [Revue de la faculté d'éducation au développement de l'enfant à l'Université de Kansai Fukushi], Volume 2, n°1, pp.37-45.

Société de l'éducation de la science en premier cycle au Japon (2003). « Modalités souhaitables de l'élevage des animaux dans les écoles ». disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06121213/001.pdf [Consulté le 8 juillet 2016]

Soëtard, M. (1994). JOHANN HEINRICH PESTALOZZI. *UNESCO : Bureau international d'éducation*, [en ligne] XXIV (1-2), disponible sur : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalof.pdf> [Consulté le 1 octobre 2016].

Soëtard, M. (1998). Pestalozzi : du chrétien éducateur au pédagogue chrétien. In *Le pédagogue et la modernité : à l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827* Bern ; Berlin ; Paris : P. Lang. pp.139-150.

Soëtard, M. (dir.) (2012). *Méthode et philosophie : la descendance éducative de l'« Émile »*. Paris : l'Harmattan.

Sonoda, M. (2014). Jinken kyôiku ni kakawaru asâshon torênîngu : « Jitasôgoshonchô » wo gutaikasuru kotsu [L'entraînement d'assertion pour l'éducation aux droits de l'homme : concrétiser le « respect mutuel »] *Kyôiku shinrigaku nenpô*, [Annal de l'association de la psychologie de l'éducation au Japon], [en ligne] Vol.53, pp.237-240, disponible sur : <https://doi.org/10.5926/arepj.53.237> [Consulté le 15 juillet 2016]

Sonoyama, D. (2006). Une politique volontariste des savoirs et des compétences basées sur l'évaluation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [en ligne] N°43, pp. 47-55, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/ries.211> [Consulté le 27 avril 2016]

Sueki, F. (2004) « Meiji shisôka ron » [Les penseurs de l'ère Meiji] Tôkyô : Transview

Sueki, F. (2006) « Nihon shûkyô ron » [L'histoire des religions au Japon] Tôkyô : Iwanami shoten

Sugiyama, R. (2004). « « Inochi no kyôiku » no kentô ». [Un examen de l' « éducation à la vie »], *Yamaguchi daigaku kyôiku gakubu kiyô*, [Revue de la faculté d'éducation de l'Université de Yamagata], Vol. 54, n°3, pp.55-65.

Sumimoto, K. (2015). « Shôgakusei, chûgakusei, kôkôsei no “inochi” ni taisuru ishiki no jittai : “inochi no kyôiku” ni kansuru shitsumonshi chôsa kekka wo tôshite » [La situation actuelle des compréhensions de la « vie » chez les élèves en primaire, au collège et au lycée : à travers un questionnaire sur l' « éducation à la vie »] *Kantaiheiyô daigaku kenkyû kiyô*, [Revue de l'Université de Kantaiheiyô], n°9, pp.159-169.

Suzuki, S. (1990) « Sengo kaikaku ni okeru shûkyô kyôiku to shinkyô no jiyû (1) » [L'éducation religieuse et la liberté de conscience religieuse dans la réforme d'après-guerre (1)], *Ferris jogakuin daigaku bungakubu kiyô*, [Revue de la Faculté de Littérature à l'Université Ferris], vol. 25, pp.1-23.

Suzuki, S. (1991) « Sengo kaikaku ni okeru shûkyô kyôiku to shinkyô no jiyû (2) » [L'éducation religieuse et la liberté de conscience religieuse dans la réforme d'après-guerre (2)] *Ferris jogakuin daigaku bungakubu kiyô*, [Revue de la Faculté de Littérature à l'Université Ferris], vol. 26, pp.1-22.

Suzuki, S. (1992) « Sengo kaikaku ni okeru shûkyô kyôiku to shinkyô no jiyû (3) » [L'éducation religieuse et la liberté de conscience religieuse dans la réforme d'après-guerre (3)] *Ferris jogakuin daigaku bungakubu kiyô*, [Revue de la Faculté de Littérature à l'Université Ferris], vol. 27, pp.83-99.

Suzuki, S. (1993) « Sengo kaikaku ni okeru shûkyô kyôiku to shinkyô no jiyû (4) » [L'éducation religieuse et la liberté de conscience religieuse dans la réforme d'après-guerre (4)] *Ferris jogakuin daigaku bungakubu kiyô*, [Revue de la Faculté de Littérature à l'Université Ferris], vol. 28, pp.1-25.

Suzuki, S. (1996). « Tôzai no seimei shugi - 20seiki shotô no datsu kindai shisô [Vitalisme occidental et oriental - Anti-modernisme au début du 20ème siècle] In : T. Yamaori et S. Nakanishi (Éd.) *Shûkyô to bunmei* [Religion et civilisation] Tôkyô : Asakura shoten. pp. 151-171

Suzuki, S. (1998) « Nishida Kitarô « Zen no kenkyû » wo yomu – Seimeishugi tetsugaku no keisei » [Une lecture de l' « étude sur le bien » de Kitarô Nishida – La formation de sa philosophie de la vie] Bulletin of International Research Center for Japanese Studies, vol.17, pp.87-136

Suzuki, S. (2002). « Seimeikan no kindai - shinkaron juyô wo chûshin ni [La modernité de la conception de la vie - autour de la réception de l'évolutionnisme]. In : *Nihon tetsugakushi fôramu* (Éd.), *Tokushû - Seimei* [Édition spéciale - Vie] Kyôto : Shôwadô. pp.52-70.

Suzuki, T. (2011). « Shôwa shoki no rika kyôiku ni okeru gakkô shiiku dôbutsu no ichizuke » [Utilisation de l'élevage au profit de l'éducation scientifique au début de l'ère Meiji] Tôkyô

mirai daigaku kenkyû kiyô, *Tokyo Future University Bulletin*, [Revue de l'Université de Tôkyô Future], [en ligne] vol.5, pp.51-59, disponible sur : http://www.tokyoumirai.ac.jp/info/research/bulletin/pdf/07/suzuki_tetsu.pdf [Consulté le 8 juillet 2016]

Tachikawa, K., et Tanaka, R. (2009). « Shôgakkô kyôiku ni okeru dôbutsu shiiku to inochi no kyôiku » [Élevage d'animaux et éducation à la vie à l'école primaire] *Yamaguchi daigaku kyôiku gakubu kiyô*, [Revue de la Faculté d'éducation de l'Université de Yamagata], vol. 59, pp.191-205.

Takamiya, M. (2007). « J · S · Mill ni okeru kôrishugi to kyôiku shisô no kankei » [Le rapport entre l'utilitarisme et la philosophie de l'éducation chez J. S. Mill], *Kyôiku tetsugaku kenkyû*, [Revue de la société de la philosophie de l'éducation] [en ligne] N° 95, pp.51-70, disponible sur : <http://doi.org/10.11399/kyouikutetsugaku1959.2007.51> [Consulté le 7 septembre 2016]

Tanaka, S. (2007). « Kanzensei he no kanzensei : nani ga hito wo tôsô ni mukawaseru no ka ? » [La résolution pour la perfection : Qu'est-ce qui pousse l'humain à la lutte ?], *Kindai kyôiku fôramu* [Forum d'éducation moderne], N°16, pp.75-83.

Tanaka, S. (2009). *Shakaisei gainen no kôchiku : Amerika shinposhugi kyôiku no gainenshi* [La construction du social : une histoire des idées de l'éducation progressive aux États-Unis], Tôkyô : Tôshindô.

Tanaka, R., et Tachikawa, K. (2009). « Shôgakkô ni okeru dôbutsu shiiku no genjô to kyôshi no futankan no kenkyû » [Une étude sur les situations actuelles d'élevage à l'école et la charge des enseignants] *Yamaguchi daigaku kyôiku gakubu kiyô*, [Revue de la Faculté d'éducation de l'Université de Yamagata], vol. 59, pp.181-190.

Tanaka, S. (2010). « Kyôsonzai gainen no kigen he : Sei Paulo no « yowasa no chikara » to « ai » » [Vers l'origine de la conception de la coprésence : la « faiblesse » et l' « agapè » chez Saint Paul], *Kindai kyôiku fôramu* [Forum d'éducation moderne], N°19, pp.1-14.

Tanaka, S. (2013a). « Rinriteki kiso – Kyôiku wo sasaeru ai » [Le fondement éthique – l'amour en éducation], In Morita, N., Morita, N. (2013) *Kyôiku shisôshi de yomu gendai kyôiku* [Lire l'éducation contemporaine à partir des pensées éducatives], Tôkyô : Keisô shobô. pp.269-287.

Tanaka, S. (2013b). « Taishô shinkyôiku no shisôshi he : yakudôsuru seimei no shisô » [Vers une histoire de la pensée du mouvement d'Éducation nouvelle de Taishô : la pensée comme élan vital], *Kindai kyôiku fôramu* [Forum d'éducation moderne], N° 22, pp.91-99.

Tanaka, S. (2013c). « Kyômei kyôshin suru sonzai : Heidegger/Tillich no kairosu » [Être de résonance affectueuse : Kairos selon Heidegger et Tillich], *Tôkyô daigaku kyôikugaku kenkyûka kenkyûshitsu kiyô*, [Revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Tôkyô], N°39, pp.1-10.

Tanaka, S. (2014). « Agapè to kyôgen mae : Marcel no comyunion [Agapè et coprésence : la communion de Marcel], *Tôkyô daigaku kyôikugaku kenkyûka kenkyûshitsu kiyô*, [Revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Tôkyô], N°40, pp.119-141.

Tanaka, S. (2015a). « Dewey kyôiku shisô no kiso – Shizen no koô kanôsei » [Fondements de la philosophie de l'éducation de Dewey – Communicabilité de la nature], In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô* [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie], Tôkyô : Tôshindô, pp.34-60.

Tanaka, S. (2015b). « Shisô toshite no Taishô kyôiku he – koôshi yakudôsuru agape [Vers une histoire de la pensée de l'Éducation nouvelle à Taishô – Agapè se répondant et vibrant], In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô* [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie], Tôkyô : Tôshindô, pp.518-550.

Tanaka, S. (2015c). « Sonzai ni mukau shikô : Heidegger no “manabi” » [Une pensée se dirigeant vers le *Sein* : l'“apprendre” ontologique de Heidegger], *Tôkyô daigaku kyôikugaku kenkyûka kenkyûshitsu kiyô*, [Revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Tôkyô], N°41, pp.49-66.

Tillich, P. (1999). *Le courage d'être*. (J.-P. P. LeMay, Trad.). Paris ; Genève ; Québec : les Éd. du Cerf ; Éd. Labor et fides ; les Presses de l'Université Laval.

Tokumaru, S. (2009). « Gakkô de jisatsu yobô kyôiku ha kanô ka ? » [Une « éducation préventive du suicide » est-elle possible à l'école ?] In : *Gakkô de no jisatsu yobô kyôiku wo saguru* [La possibilité d'une éducation préventive du suicide à l'école] Sagamihara : Gendai tosho, pp.1-30.

Torimitsu, M. (2013). « Ningen keisei – kyôiku kagaku no kiso gainen toshite no *Bildung* » [Formation personnelle - *Bildung* en tant que concept fondamental des sciences de l'éducation], *Kyôiku shisôshi de yomu gendai kyôiku* [Lire l'éducation contemporaine à partir des pensées éducatives], Tôkyô : Keisô shobô. pp.156-175

Toriyama, T. (2011). *Inochi ni fureru : sei to sei to shi no jugyô* [Sentir la vie : cours sur la vie, le sexe et la mort] Tôkyô : Tarôjirô sha.

Tsuchiya, K. (2015). « Sukûru sôsharu wâkâ no tachiba kara » [Du point de vue de l'assistant social scolaire], *Nihon kyôiku shakaigakkai taikai happyô yôshi shûroku* [Revue de la société de la sociologie de l'éducation au Japon], [en ligne] (67), pp.428-429, disponible sur : http://ci.nii.ac.jp/els/110010040436.pdf?id=ART0010607102&type=pdf&lang=en&host=cini&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1489240353&cp= [Consulté le 18 janvier 2017]

Tsujimoto, M. (1999). « Kinsei ni okeru seiji to kyôiku : jukyô shisô to no kanren » [La politique et l'éducation à l'époque pré-moderne : le rapport avec la pensée confucianiste], *Nihon kyôiku gakkai taikai kenkyû happyô yôkô* [Actes du symposium de l'Association de l'éducation au Japon], vol. 58, pp.32-35.

Tsunoda, T. (1982). Latéralité du système auditif central et langue maternelle. *Le Genre Humain*, Volume 3-4, pp.137-146.

Ueno, T. (1958) « Jôshô kyôiku no kitei ni aru mono » [Fondements de l'éducation aux émotions], *Kyôiku to igaku*, [Éducation et médecine], vol.6, no°3, pp.188-194.

UNICEF (2005), La pauvreté des enfants dans les pays riches, *Bilan Innocenti* [En ligne] (6), disponible sur : <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/repcard6f.pdf> [Consulté le 31 mai 2016].

UNICEF (2007), La pauvreté des enfants en perspective : Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches, *Bilan Innocenti* [En ligne] (7), disponible sur : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_fre.pdf [Consulté le 4 juin 2016].

UNICEF (2012), Mesurer la pauvreté des enfants : nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches, *Bilan Innocenti* [En ligne] (10), disponible sur : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc10_fre.pdf [Consulté le 31 mai 2016].

Vié, M. (1991). *Le Japon contemporain* (5e édition mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.

Vieille-Grosjean, H. (2015), *Plaidoyer pour l'informel en éducation* : Dernière conférence à la faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Strasbourg.

Watanabe, M. (1999). « Komyunikêchonteki kôï riron ni yoru dôtoku kyôiku no kanôsei » [La possibilité de l'éducation morale selon la théorie de l'agir communicationnel] *Hyôgo kyôiku daigaku kenkyû kiyô*, [Revue de l'Université d'éducation de Hyôgo], vol. 19, pp.93-101.

Watanabe, M. (2016). « Chûgakkô no dôtoku kyôiku ni oite « inochi » no kyôiku wo donoyôni jissensuru ka ? (1) » [Comment peut-on pratiquer l'éducation à la vie à travers l'éducation morale au collège ? (1)], *Okayama daigaku kyôshi kyôiku kaihatsu sentâ*, [Revue du Centre de développement de la formation des enseignants de l'Université d'Okayama], vol. 6, pp.106-112.]

Worms, F. (2013). *Le vocabulaire de Bergson*. Paris : Ellipses.

Yamaguchi, K. (1979) « Monbushô kunrei daijûnigô (1899) to « Shûkyôteki jôshô kyôiku no kan.yô ni kansuru » monbujikan tsûchô (1935) no rekishiteki igi ni tsuite » [Une histoire de l'administration sur l'éducation en matière religieuse (1935)] *Kokusai kirisutokyô daigaku gakuhô*, [Revue de l'Université internationale chrétienne], vol. 22, no°3, pp.41-69.

Yamaguchi, K. (1989) « « Kokusai kokka Nihon » nashonarismu no dôtoku kôzô : tennôsei ideorogî to shûkyôteki jôshô kyôiku no shakaiteki haikei » [Système moral du nationalisme de l'« Etat international nippon » - Contexte social de l'apparition de l'idéologie impérialiste et de l'éducation à l'émotion religieuse], *Kyôiku* [Éducation], vol.39, no°6, pp.78-90.

Yamamoto, M. (1985). « Nihon ni okeru Herubaruto-ha kyôikugaku no dônnyû to tenkai » [Introduction et développement du Herbartianisme au Japon], Keiô gijuku daigaku daigakuin shakaigaku kenkyûka kiyô [Revue de la Faculté de sociologie de l'Université de Keiô gijuku], N°25, pp.67-74.

Yamamoto, K. (2007). « Shubiikkan kankaku wo takameru shiseikan no kyôiku no arikata wo saguru » [La possibilité d'une éducation à la vie et la mort améliorant le sentiment de cohérence], *Shûkyô kenkyû*, [Revue d'études religieuses], vol.80, n°4, pp.947-948.

Yamamoto, K. (2009). « Ikiru imi to jisatsu yobô » [Le sens de la vie et l'éducation préventive du suicide]. In : *Gakkô deno jisatsu yobô kyôiku wo saguru* [La possibilité d'une éducation préventive du suicide à l'école]. Sagamihara : Gendai tosho. pp. 71-90.

Yamazumi, M. (1980), *Kyôiku chokugo* [Rescrit impérial sur l'éducation], Tôkyô : Asahisensho

Yanabu, A. (1977) « Hon.yaku no shisô : « shizen » to nature [La pensée de la traduction : « shizen » et « nature »], Tôkyô : Heibon sha

Yanabu, A. (1982) *Hon.yaku.go seiritsu jijô* [Une histoire de la traduction], Tôkyô : Iwanami shoten

Yonekawa, K., et al. (2016). « Kokusai hikaku wo tsûjita sukûru sôsharu wâku no teigi no ichikôsatsu » [une réflexion sur le concept du travail social à travers les comparaisons internationales], *Teikyô heisei daigaku kiyô* [Revue de l'Université de Teikyô Heisei], [en ligne] vol. 27, pp.57-66, disponible sur : https://lib.thu.ac.jp/webopac/kiyou27_057.?key=BFTCZZ [Consulté le 18 janvier 2017]

Yumiyama, T. (2009) « Shûkyô shakaigaku kara mita inochi no kyôiku » [L'éducation à la vie vue de la sociologie des religions] *Gendai no esupuri*, [Esprit d'aujourd'hui], no°499, pp.156-165.

Yumiyama, T. (2010) « Nihon ni okeru supirichuaru kyôiku no kanôsei » [La possibilité 'une éducation spirituelle au Japon] *Shûkyô kenkyû*, [Revue d'études religieuses], vol. 84, no°2, pp.553-577.

Zarader, M. (2012). *Lire « Être et temps » de Heidegger : un commentaire de la première section*. Paris : J. Vrin.



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG



ÉCOLE DOCTORALE 519 DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Unité de recherche LISEC-EA2310

THÈSE présentée par :

Sunami INOUE

Soutenue le : **16 juin 2017**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

**L'éducation à la vie (*inochi*) à l'école primaire
au Japon :
Approche anthropologique au miroir du 21^e siècle**

ANNEXE

Table des matières

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE	3
I. COURRIER DE SOLLICITATION AUPRES D'UNE ECOLE PRIMAIRE A KYOTO (VERSION EN FRANÇAIS).....	4
II. COURRIER DE SOLLICITATION AUPRES D'UNE ECOLE PRIMAIRE A KYOTO (VERSION EN JAPONAIS).....	5
III. LETTRE DE RECOMMANDATION DU DIRECTEUR DE THESE (VERSION EN FRANÇAIS).....	6
IV. LETTRE DE RECOMMANDATION DU DIRECTEUR DE THESE (VERSION EN JAPONAIS).....	7
V. QUESTIONNAIRE (VERSION EN FRANÇAIS).....	8
VI. QUESTIONNAIRE (VERSION EN JAPONAIS).....	13
ANNEXE B : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	18
VII. GRILLE DE QUESTIONS (VERSION EN FRANÇAIS).....	19
VIII. GRILLE DE QUESTIONS (VERSION EN JAPONAIS).....	20
IX. TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS (VERSION EN FRANÇAIS).....	21
<i>Enseignante 5</i>	21
<i>Enseignante 6</i>	29
<i>Enseignante 9</i>	37
<i>Diététicienne 2</i>	51
X. TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS (VERSION EN JAPONAIS).....	64
<i>Enseignant 1</i>	64
<i>Enseignante 2</i>	74
<i>Enseignante 3</i>	79
<i>Enseignant 4</i>	84
<i>Enseignante 5</i>	92
<i>Enseignante 6</i>	98
<i>Enseignante 7</i>	105
<i>Enseignante 8</i>	112
<i>Enseignante 9</i>	125
<i>Infirmière 1</i>	136
<i>Diététicienne 1</i>	145
<i>Diététicienne 2</i>	153
<i>Directeur d'école 1</i>	165
<i>Directeur d'école 2</i>	176
XI. QUESTIONS DE RECHERCHE PRE-ANALYTIQUES.....	191
XII. CODIFICATION THEMATIQUE	192
<i>Posture des enseignants vis-à-vis des élèves</i>	192
<i>Lien entre les pédagogies et les objectifs de l'éducation à la vie</i>	193
<i>Contexte et perspective de l'éducation à la vie</i>	194
XIII. RESUMES INTERMEDIAIRES.....	195
<i>Enseignant 1</i>	195
<i>Enseignante 2</i>	196
<i>Enseignante 3</i>	197
<i>Enseignant 4</i>	198
<i>Enseignante 5</i>	199
<i>Enseignante 6</i>	200
<i>Enseignante 7</i>	201
<i>Enseignante 8</i>	202
<i>Enseignante 9</i>	204
<i>Infirmière 1</i>	205
<i>Diététicienne 1</i>	206
<i>Diététicienne 2</i>	207
<i>Directeur d'école 1</i>	209

Annexe A : Questionnaire

i. Courrier de sollicitation auprès d'une école primaire à Kyôto (version en français)



Kyôto, 19/06/2014

À Madame la directrice de l'école primaire A

Madame,

Je m'appelle Sunami INOUE et suis doctorante en France à la faculté des Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg. À présent, je mène une recherche sur un sujet d'actualité qui est l'« éducation à la vie ». Je m'intéresse à la manière dont on l'aborde au sein des écoles primaires.

Je souhaiterais dans ce cadre enquêter auprès des enseignants de la ville de Kyôto dont je suis originaire, avec un questionnaire dans un premier temps, suivi d'un entretien dans un deuxième temps pour mieux comprendre leurs pratiques pédagogiques ainsi que leurs opinions et réflexions sur cette éducation.

J'ajoute que j'ai déjà sollicité une responsable du comité scolaire de Kyôto et obtenu son accord pour réaliser des investigations sur ce territoire.

Par ailleurs, ayant préalablement contacté l'une de vos collaboratrices qui a souligné l'intérêt d'une lettre de recommandation de mon directeur de thèse, je la joins au questionnaire préconisé que je souhaiterais faire remplir par les enseignants de votre établissement.

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer, Madame la directrice, l'expression de ma très haute considération.

Sunami INOUE

Doctorant en Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg,
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation
et de la Communication (LISEC)
(sunami.inoue@etu.unistra.fr)

ii. Courrier de sollicitation auprès d'une école primaire à Kyôto (version en japonais)



平成 26 年 6 月 19 日

京都市立■■■■小学校校長 様

アンケート調査ご協力をお願い

私、フランス・ストラスブール大学教育科学学部博士課程の井上須波と申します。「いのちの教育」をテーマに研究をしております。この度、京都市立小学校の教諭の方々を対象にアンケート調査をさせていただきたく、ご連絡申し上げました。なお、調査に当たりましては、京都市教育委員会の学校指導課に問い合わせ、了承いただいております。

先日、貴校に電話で問い合わせいたしましたところ、指導教官の推薦状が必要とのこと承りましたので、推薦状（フランス語原本および日本語訳）を送付させていただきます。

また、アンケートの見本を同封いたしましたので、併せてご確認下さい。

研究のための大変貴重な資料となりますので、御助力賜りますよう、お願い申し上げます。

井上 須波

ストラスブール大学教育科学学部博士課程

sunami.inoue@etu.unistra.fr

iii. Lettre de recommandation du directeur de thèse (version en français)



Strasbourg, 16/06/2014

Henri Vieille - Grosjean
Université de Strasbourg
7, rue de L'Université
67000, Strasbourg
FRANCE

A Mesdames et messieurs les
directeurs des écoles primaires de Kyôto.

Madame, Monsieur,

Je soussigné Henri Vieille-Grosjean, directeur de recherche, atteste par la présente que Mme Sunami Inoué est inscrite en thèse à l'université de Strasbourg, et travaille sous ma direction sur une thématique relevant de l'Education comparée. Le titre de sa thèse est « L'éducation religieuse à l'école publique au Japon - de l'éducation du sentiment religieux à l'éducation de la vie - (depuis la fin du 19ème siècle jusqu'à présent) »

Elle doit réaliser des enquêtes auprès des enseignants et de toute personne ayant une responsabilité d'éducation. J'apprécie beaucoup le travail de cette étudiante, qui fait montre d'une maturité et d'un sérieux exemplaire, et dont les analyses sont d'une grande pertinence. Je vous demande de bien vouloir recevoir Me Inoué dans l'exercice de son travail, et j'espère que les informations qu'elle pourra tirer des contacts avec vous et vos subordonnés l'aideront à satisfaire aux exigences de connaissance et d'analyse demandées pour cette thèse. Avec mon respect, et mes remerciements anticipés pour votre disponibilité et votre coopération.

Henri Vieille Grosjean
Directeur de Recherches,
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences
de l'Education et de la Communication (LISEC)

iv. Lettre de recommandation du directeur de thèse (version en japonais)



平成 26 年 6 月 27 日

京都市立 [REDACTED] 小学校 校長

推薦状

私こと、井上須波さんの指導教授 アンリ・ヴィエイユ＝グロジャンは、井上須波さんがストラスブール大学教育科学学部博士課程 2 年に在籍し、私の指導の下、フランスと日本との比較教育をテーマに研究を行っていることを証明致します。

彼女は今、小学校の教員や教育に携わる人のもとで調査研究を行う必要があります。私は、この学生の勉強ぶりを高く評価しています。彼女は、大変真面目で、分析力の鋭い、非常に優秀な学生です。井上須波さんが貴校で研究調査を実施することを許可していただけますよう、お願い申し上げます。私は、貴校で、彼女が博士論文に要求される学問性や緻密な分析をするために有用で不可欠な情報を得ることができるものと確信しております。

何卒ご高配を賜りますよう、よろしくお願い申し上げます。

アンリ・ヴィエイユ＝グロジャン
ストラスブール大学教育科学学部教授
教育科学・コミュニケーション学研究所 (LISEC) 研究員

v. Questionnaire (version en français)

Questionnaire sur "l'éducation à la vie"

INOUE Sunami

Doctorante à la faculté de Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg

L'objectif : Je souhaiterais connaître les points de vue des enseignants sur "l'éducation à la vie" afin de mieux cerner la possibilité et les difficultés du développement de cette éducation. Définition de "l'éducation à la vie": j'utilise cette appellation pour toutes les matières enseignées et tous les moments de la vie scolaire qui ont un rapport avec la "vie".

Merci d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire. Cela prendra 10 minutes pour répondre.

Ce questionnaire est anonyme et sera traité de façon statistique, nous ne rendrons jamais public vos réponses.

Nous utiliserons les informations recueillies uniquement à des fins scientifiques.

1. Quel est votre sexe ?

Femme	
Homme	

2. Quel âge avez-vous ?

	ans
--	-----

3. Quel poste occupez-vous ? *

Enseignant(e)	
Enseignant(e)-infirmier	
Enseignant(e)-diététicien	
Autre (à préciser)	

4. De quelle classe êtes-vous en chargé(e) ?

1re année	
2e année	
3e année	
4e année	

5e année	
6e année	
Autre	

5. Si vous le voulez bien, précisez le nom de votre école.

--

6. Quels mots parmi les suivants associez-vous à la « vie » en général ?
Vous pouvez choisir plusieurs mots.

Santé	
Soins médicaux	
Amour	
Famille	
Ancêtre	
Nourriture	
Nature	
Homme	

Animal	
Végétal	
Mort	
Cœur	
Corps	
Morale	
Philosophie	
Religion	

7. Avez-vous déjà entendu parler de l'expression "éducation à la vie" ?
Choisissez la réponse qui vous semble correspondre le mieux.

Oui	
Peut-être oui	
Peut-être non	
Non	

8. Selon vous, quelles matières ou quels moments de la vie scolaire ont des rapports avec l'éducation à la vie ?
Choisissez toutes les réponses possibles.

Japonais		Vie et ménage	
Mathématique		Morale	
Science		Heure de l'apprentissage synthétique	
<i>Socials Studies</i> (histoire et géographie)		Heure spéciale ou activité de la classe	
Musique		Restauration scolaire	
Art plastique		Activité récréative	
Éducation physique et hygiène		Autre(s) Précisez.	

9. Selon vous, quels sont les objectifs de "l'éducation à la vie" ? (Question posée uniquement dans la 2e version)
Choisissez toutes les réponses possibles.

Pour cultiver le respect de la vie chez les élèves	
Pour cultiver l'estimation de soi chez les élèves	
Pour favoriser la réflexion personnelle chez les élèves	
Pour lutter contre la brimade et la violence chez les élèves	
Pour sensibiliser davantage les élèves à l'augmentation des personnes âgées, au développement médical et aux questions bioéthiques	
Autre (à préciser)	

10. Selon vous, avec quel(s) type(s) d'éducation(s) "l'éducation à la vie" a-t-elle un rapport ?
Choisissez toutes les réponses possibles.

Éducation morale		Éducation sociale ou civique	
Éducation des valeurs		Éducation scientifique	
Éducation du sentiment		Autre(s) Précisez.	
Éducation religieuse			

11. Y-a-t-il un ou des dispositif(s) pour favoriser l'éducation à la vie dans votre école ?
Choisissez la réponse qui vous semble correspondre le mieux.

Oui	
Non	
Je ne sais pas	

12. Faites-vous (avez-vous déjà fait) l'éducation à la vie ? *
Choisissez la réponse qui vous semble correspondre le mieux.

Oui	
Non	
Je ne sais pas	

13. Si vous avez répondu "oui" à la question 11, c'était dans quelle(s) circonstance(s) ?
Choisissez toutes les réponses possibles.

Dans le cadre du projet de votre école	
Sur votre initiative	
Autre (à préciser)	

14. Et en rapport avec quelle(s) matière(s), et quel(s) en est/sont (étai(en)t) le(s) thème(s) abordé(s) ?

Matière(s)	
Thème(s)	

15. Si vous avez répondu "non" à la question 12, donnez-en la (les) raison(s).
Choisissez toutes les réponses possibles.

Vous n'êtes pas particulièrement intéressé(e) à "l'éducation à la vie"	
Vous ne savez pas trop de quoi il s'agit	
Vous avez une vague idée de cette éducation, mais vous ne savez pas quoi faire	
Vous n'avez pas de temps pour préparer le cours	
Vous ne trouvez pas de créneaux à consacrer à cette éducation	
Vous considérez que cette éducation n'est pas nécessaire	
Autre (à préciser)	

16. Pensez-vous que l'éducation de la vie est utile aux élèves ?
Choisissez la réponse qui vous semble correspondre le mieux.

Oui	
Plutôt oui	
Plutôt non	
Non	
Je ne sais pas	

17. Trouvez-vous l'éducation à la vie difficile à faire au sein de l'école primaire ?
 Choisissez la réponse qui vous semble correspondre le mieux.

Oui	
Plutôt oui	
Plutôt non	
Non	
Je ne sais pas	

18. Si vous avez choisi "oui" ou plutôt oui" dans la question précédente, donnez-en la (les) raison(s).
 Choisissez toutes les réponses possibles.

Il est difficile de choisir concrètement le thème	
La préparation prend du temps	
Il est difficile d'intéresser les élèves	
Vous n'avez pas de message à transmettre à travers "l'éducation à la vie"	
C'est compliqué à aborder (traiter) en cours car cela rapproche beaucoup d'intérieur de chaque élèves	
Il est difficile de faire face à la diversité de valeurs de chaque élève	
Le critère de l'évaluation n'est pas très clair	
Autre (à préciser)	

19. Êtes-vous d'accord avec le fait d'enseigner "l'éducation à la vie" ? (Question posée uniquement dans la 1^{er} version)

Choisissez la réponse qui vous semble correspondre le mieux.

Oui	
Plutôt oui	
Plutôt non	
Non	
Je ne sais pas	

20. Pensez-vous qu'il faudrait mettre plus souvent en place une formation continue en matière d'éducation à la vie ?

Choisissez la réponse qui vous semble correspondre le mieux. (Question posée uniquement dans la 1^{er} version)

Oui	
Plutôt oui	
Plutôt non	
Non	
Je ne sais pas	

21. Si vous avez des commentaires sur ce questionnaire, décrivez-les librement.

22. Voulez-vous me parler au sujet de "l'éducation à la vie" ?
Choisissez une seule réponse.

Oui	
Peut-être	
Non	

23. Si vous répondez "oui" ou "peut-être", veuillez me communiquer vos coordonnées pour que je puisse vous joindre.

Je vous remercie pour votre collaboration.

vi. Questionnaire (version en japonais)

京都市立■■■■小学校
フランス・ストラスブール大学教育科学学部博士課程
井上 須波

「いのちの教育」についてのアンケート (第2バージョン)

めあて:このアンケートは「いのちの教育」が学校現場でどのような目的でどのように行われているかを知るとともに、今後「いのちの教育」を発展させていくための手掛かりを得るため、先生方の率直なご意見やお考えを伺うことを目的としています。なお、このアンケートでは「いのち(命)」に関する教育全般を指して「いのちの教育」という言葉を用いています。

この度はアンケートに御協力いただきありがとうございます。回答時間はおおよそ10分です。調査結果は統計的に処理され、個々の回答が公表されることはありません。また、学術目的にのみ使わせていただくことがありますことをご了承下さい。

*必須

1. あなたの性別をお答えください。
次のリストの中から一つ選んで下さい。

女	
男	

2. あなたの年齢をお書きください。

<input type="text"/>	歳
----------------------	---

3. あなたの役職をお答えください。*

教諭	
養護教諭	
栄養教諭	
その他 :	

4. クラス担任をされている方は、学年をお答えください。
次のリストの中から一つ選んで下さい。

1年	
2年	
3年	

4年	
5年	
6年	

5. 「いのち」という言葉を聞いたとき、どのような言葉を連想しますか？
次の中からあてはまるものを全て選んで下さい。

健康	
医療	
死	
愛	
家族	
先祖	
食物	
自然	
人間	

動物	
植物	
心	
体	
倫理	
哲学	
宗教	
その他：	

6. 「いのちの教育」という言葉を聞いたことがありますか？ *
最もあてはまる答えを次のリストの中から一つ選んで下さい。

聞いたことがある	
たぶん聞いたことがある	
たぶん聞いたことがない	
聞いたことがない	

7. 「いのちの教育」はどの教科、または学校生活のどのような場面と関わりがあると思いますか？
次の中からあてはまるものを全て選んで下さい。

国語	
算数	
理科	
社会	
音楽	
図工	
体育	

生活・家庭	
道徳	
総合的な学習の時間	
特別活動もしくは学級活動	
給食	
クラブ活動	
その他：	

8. 「いのちの教育」はどのような目的で行われると思いますか？
次の中からあてはまるものを全て選んで下さい。

命を大切にすることを育てるため	
自信のない子に自信をつけさせるため	
自ら考える力を育てるため	
暴力問題やいじめ問題に対処するため	
延命治療の発達に伴う命の問題について子どもに関心を持たせるため	
その他：	

9. 「いのちの教育」は次のどの教育に関連して行われると思いますか？
次の中からあてはまるものを全て選んで下さい。

道徳教育	
価値教育	
情操教育	
宗教教育	

社会教育(市民性の育成)	
科学教育	
その他：	

10. あなたの学校では、「いのちの教育」を推進するために学校全体で行っていることがありますか？
最もあてはまる答えを次のリストの中から一つ選んで下さい。

ある	
ない	
わからない	

11. あなたは実際に「いのちの教育」を行っていますか(行ったことがありますか)？*
最もあてはまる答えを次の中から一つ選んで下さい。

ある	
ない	
わからない	

12. 質問 11 で「ある」と回答された方は、行ったきっかけをお答えください。
次の中からあてはまるものを全て選んで下さい。

学校全体のプロジェクトの一環として	
自分の意志で	
その他：	

13. 質問 11 で「ある」と回答された方。それはどのような教科と関わりがありますか(ありましたか)？
また、どのようなテーマですか(でしたか)？ 教科とテーマをお書きください。

教科	
テーマ	

14. 質問 7 で「行ったことがない」と回答された方は、その理由をお答えください。
次の中からあてはまるものを全て選んで下さい。

「いのちの教育」に対して特に関心がないから	
「いのちの教育」がどのようなものかよく知らないから	
「いのちの教育」のイメージはあるが、具体的に何をしたらよいのかよく分からないから	
準備をする時間がないから	
「いのちの教育」をする時間がないから	
「いのちの教育」をする必要がないと思うから	
その他：	

15. あなたは「いのちの教育」が子どもたちの役に立つと思いますか？
最もあてはまる答えを次のリストの中から一つ選んで下さい。

そう思う	
どちらかというと思う	
どちらかというと思わない	
そう思わない	
わからない	

16. あなたは小学校で「いのちの教育」を行うのは難しいと思いますか？
最もあてはまる答えを次のリストの中から一つ選んで下さい。

そう思う	
どちらかというと思う	
どちらかというと思わない	
そう思わない	
わからない	

17. 「そう思う」または「どちらかというと思う」と回答された方は、理由をお答えください。
次の中からあてはまるものを全て選んで下さい。

具体的なテーマを選ぶのが難しいから	
準備をするのに時間がかかるから	
子どもたちに興味を持たせるのが難しいから	
いのちの授業を通して伝えたいことが特にないから	
子どもの内面に深く関わり、授業で取り上げるには複雑すぎるから	
子どもの価値観の多様性に対応しきれないから	
評価の基準がよくわからないから	
その他：	

18. 何かご意見・ご感想があれば、自由にお書きください。

19. 「いのちの教育」に関して直接お話を聞かせ頂けますでしょうか？*
次のリストの中から一つ選んで下さい。

可能	
場合によっては可能	
不可能	

ご協力誠にありがとうございました。

Annexe B :

Entretiens semi-directifs

vii. Grille de questions (version en français)

Thèmes	Questions posées	Explicites de l'objectif des questions
Question pour commencer	<ul style="list-style-type: none"> - Entendez-vous souvent l'expression "l'éducation à la vie" au sein de l'école ? - Où est-ce que vous avez entendu l'expression "l'éducation à la vie" ? - Pensez-vous que l'éducation à la vie se développe actuellement ? Ou alors se dégrade-t-elle ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour donner une piste de démarrage aux interviewés et pour favoriser des expressions sur le sujet. - Pour savoir s'il existe un concept commun (ou partagé) de "l'éducation à la vie" entre les enseignants ou pas.
Ce qu'on fait	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles matières et quels thèmes ont des rapports avec ce que vous faites dans le cadre de l'éducation à la vie ? - Quel(s) message(s) voulez-vous transmettre à travers ces cours ? - Qu'est-ce que c'est la "vie" pour vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour voir avec quels thèmes les interviewés ont un engagement personnel plus ou moins fort. - Pour découvrir les histoires personnelles qui sous-tendent leurs motivations pour l'éducation à la vie.
Ce à quoi on fait attention Attitude des élèves Critère de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous faites attention à quelque chose de particulier lorsque vous abordez l'éducation à la vie dans la classe ? - Quelles sont les réactions des élèves ? - Est-ce que vous avez déjà eu des réactions/des questions/des commentaires des élèves non attendus ? Si oui, donnez-moi un exemple et dites-moi comment vous avez réagi ? - Que pensez-vous de l'évaluation de l'éducation à la vie ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour voir si les enseignants ont une certaine conscience de l'articulation entre la posture d'accompagnement et la question de la valeur personnelle tout en impliquant l'objectif éducatif ; amener les élèves au respect de la vie. - Pour voir le processus de la découverte et de la réflexion des élèves, et s'il y en a qui ne se conforment pas forcément à l'attente des enseignants (ou l'attente éducative).
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, quelles capacités l'éducation à la vie peut cultiver chez les élèves ? (La réflexion personnelle, la sensibilité affective, le jugement etc.) - Selon vous, en quoi l'éducation à la vie peut être l'éducation du sentiment ? (L'éducation de la valeur, religieuse, sociale, scientifique, etc.) - Pensez-vous que l'éducation à la vie est utile aux les élèves ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour amener les interviewés vers les réflexions profondes sur les questions abordées dans le questionnaire. - Pour découvrir les raisonnements des interviewés au niveau anthropologique.
Passé, présent, futur	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis quand vous faites l'éducation à la vie ? - Auparavant, comment vous enseigniez ? - Comment c'était par rapport à maintenant ? - Selon vous, que va devenir l'éducation à la vie ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour connaître ce qui est temporelle et ce qui ne l'est pas grâce aux éléments comparatifs.

viii. Grille de questions (version en japonais)

テーマ	質問
導入の質問	<ul style="list-style-type: none"> - 「いのちの教育」という言葉は学校現場でよくお聞ききになりますか？ - どこで「いのちの教育」という言葉を耳にされましたか？ - 「いのちの教育」は現在広まっていると思われますか？それともすたれていっていると思われますか？
行ってること	<ul style="list-style-type: none"> - OOさんにとって、「いのち」とは何ですか？ - どういう教科、とういった内容と関連して行っておられますか？ - それらを通して目指していること、伝えたいことは何ですか？
気をつけてること 子どもの様子 効果・評価の観点	<ul style="list-style-type: none"> - 取り上げる上で、特に工夫していることや、気をつけていることはありますか？ - 子どもたちの反応はどうですか？ - 子どもたちから想像していなかったような発言や質問があったことはありますか？ その時、どう答えましたか？ - 「いのちの教育」の評価について、どうお考えですか？
考察	<ul style="list-style-type: none"> - 「いのちの教育」を通して、子どもたちにどんなことが育つと思われますか？（考える力、感じ取る心、判断力 etc.） - どういう点で、「いのちの教育」は情操教育（価値教育、宗教教育、社会教育、科学教育 etc.）と関係すると思われますか？ - 「いのちの教育」は子どもたちの役に立っていると思われますか？
以前・現在・今後	<ul style="list-style-type: none"> - いつ頃から「いのちの教育」を行っておられますか？ - それ以前も、「いのち」に関わる要素は色んな教科の中に存在していたと思いますが、どのように教えておられましたか？ - 今と比べてどうですか？ - 今後「いのちの教育」はどうなっていくと思われますか？

ix. Transcription des entretiens (version en français)

Nous avons réalisé la traduction en français de la transcription de quatre entretiens. Le choix des entretiens se base sur l'importance qu'ils représentent pour notre analyse.

Enseignante 5

Sexe	Femme	Âge	38 ans	Date de l'entretien	25/07/2014
Lieu de l'entretien	Dans une salle à l'école primaire B		Nature d'acceptation de l'entretien	Recommandation par la directrice	

Entendez-vous souvent l'expression l'« éducation à la vie » au sein de l'école ?

Souvent... je ne pense pas que ça soit nécessairement (souvent), mais en principe, il y a un espace fondamental, disons, « (l'école et les enseignants sont censés) être responsable de la vie (des élèves) ». Par exemple, quand j'ai le cours de natation, j'en parle avant à mes élèves.

Ah, vous leur en parlez ?

Oui, en fait, en principe, l'école doit être un lieu sécurisé. Donc, lorsque les parents les déposent... C'est évident qu'on les leur rend en forme. Ainsi, je pense à ce que la piscine et l'éducation physique ne causent pas d'accident grave en faisant attention à ce que les élèves ne s'amuse pas trop. C'est une chose basique à laquelle je pense toujours. Voilà, il n'arrive pas nécessairement souvent qu'on apprenne précisément sur la « vie », si on parle du nombre. Mais je pense que l'enseignant est sans doute conscient de la « vie » de manière primordiale. Sur cette base, on fait des exercices de sauvetage, des instructions quotidiennes sur la sécurité etc. Par exemple, on apprend la sécurité en vélo. Il existe aussi le contrôle de sécurité des établissements auquel les enseignants participent - vérifier si les portes sont bien fixées etc. Tout cela rejoint finalement la vie des enfants. Dans ce sens, je pense que tous les enseignants y pensent toujours même s'ils font un cours de japonais ou de math ou d'autre chose.

D'accord. On peut parler de la « vie » sur plusieurs niveaux, n'est-ce pas ? La « vie » en tant que fait de vivre, de mourir, de blesser, par exemple. Que représente la « vie » pour vous ?

Comme vous dites, vivre, mourir, et aussi, si on parle dans un sens de la naissance de la vie... Cela rejoint le cours de science (naturelle) mais la « vie », quand je la prononce... je ne parle pas trop aux élèves de ce qu'on devient quand on vieillit, mais le fait qu'ils sont en vie, je pense qu'il m'arrive assez souvent de leur transmettre, en tant qu'enseignante, la vie dans le sens d'être en vie. Votre question, c'est qu'est-ce que la « vie » pour moi, c'est bien cela ?

Oui, et puis ce que vous voyez comme « vie » dans le rapport avec vos élèves.

... Sans doute, ce ne serait pas un seul aspect. Par exemple, quand on traite la « vie » dans le cours de morale, la thématique du « respect de la vie » revient non pas à l'enseigner mais à faire

que les élèves remarquent par eux-mêmes qu'il faut respecter la vie des autres comme sa propre vie doit être importante et respectée. En fait, si l'enseignant leur dit qu'il ne faut pas faire ceci et cela, c'est une imposition. Mais l'important, c'est qu'à travers la lecture d'un document, d'un article d'un journal, d'une histoire ou même d'un livre d'image, les élèves se rendent compte que « la vie est enfin importante ». Et je pense que cela correspond à l'âge.

La compréhension dépend de l'âge, c'est bien ce que vous dites ?

Oui, oui. Les élèves en première année (équivalent au CP) et en sixième année (équivalent à la 6^e) ne regardent pas du même point de vue. Malgré cela, le point final est le même – « il faut respecter et chérir la vie ». Et cela ne signifie pas seulement sa vie, mais celle des autres. C'est à partir de cette compréhension de base que d'autres choses dérivent comme « (c'est pourquoi) il ne faut pas persécuter » ou alors « il faut remercier ses parents » etc. La « vie » se trouve dans le fondement de tout cela, je pense.

Vous avez dit que vous faisiez lire à vos élèves, par exemple, une histoire. Avez-vous l'intention de les faire réfléchir ? Faites-les-vous écrire ?

En écrivant et en discutant avec leurs camarades, peut-être leurs valeurs... en fait, les valeurs...

Les valeurs ?

En fait, il y a des élèves dont les valeurs sont élevées et, au contraire, ceux qui pensent, disons, très simplement. Je pense que cela dépend de leurs expériences, par exemple, les élèves ayant déjà perdu leur (s) grand (s) – parent (s), ils savent le poids de la vie. Mais dans le cas où les élèves en petite classe (les deux premières années de l'école primaire), leurs grands-parents sont bien portants, leurs parents et leurs frères et sœurs sont pareils, ces élèves ne réalisent pas vraiment le fait que la vie est importante et que si on l'a perdue une fois, c'est fini. C'est pourquoi, en les faisant discuter entre eux et présenter leur écrit devant la classe, il arrive qu'ils découvrent différentes façons de voir et ressentir des choses en écoutant leur camarade même s'ils ont le même âge. Ils apprennent par les témoignages et cela se différencie de ce qui a été inculqué ou imposé par l'enseignant.

D'accord, c'est votre pédagogie de faire partager les opinions et de faire approfondir, si j'ai bien compris ?

Oui, c'est ça. En fait, les élèves savent qu'il faut respecter leurs camarades et que si l'on fait du mal, ça blesse. Mais s'ils se rendent compte vraiment du poids de la vie... Ça ne serait peut-être pas seulement la question de la vie, je pense qu'il est primordial que les enfants remarquent par eux-mêmes. Et cela nécessite beaucoup de temps.

Je vois.

Oui, donc ce n'est pas tant la question de leur dire « je vous l'ai déjà dit ! ». Je programme annuellement quelques fois ces occasions, pendant les cours ou en-dehors du cours, pour leur lire des histoires ou des livres d'images traitant la thématique de la mort. Ceci existe également dans les manuels scolaires dans différentes matières. Ces contenus ne parlent pas forcément de la vie humaine, mais cela peut être la vie des animaux qui se sacrifient pour sauver les humains, par exemple. À travers ces activités-là, je considère que le point de vue s'élargit et la compréhension s'approfondit chez les élèves.

D'accord, donc il ne suffit pas simplement de transmettre que la vie est importante ?

Non, et je pense que nous les enseignants, on ne devrait pas prétendre que « la vie est importante » auprès des élèves. Parce que ce n'est que de la connaissance, et tout le monde sait que la vie est importante. Ce n'est pas ça l'objectif, l'important est que les élèves se rendent compte du fond du cœur même durant une petite heure, que cette expérience pourrait empêcher dans l'avenir de passer à l'acte suicidaire... Ce faisant, je pense contribuer à l'avenir des enfants plutôt qu'à l'immédiat.

Ah, le résultat ne se voit pas dans l'immédiat ?

Non, non, non. Cela peut être l'année suivante, dans 5 ans, dans 10 ans, mais je pense que c'est comme ça. C'est quelque chose qui s'accumule dans le temps et on ne peut pas dire que c'est « dans ce cours » et « à ce moment » où des choses sont développées.

Depuis quand pensez-vous ce que vous venez d'expliquer et faites-vous vos cours dans ce sens ?

Depuis quand... Sans doute je ne suis devenu capable d'expliquer comme maintenant, de comprendre, j'ai l'impression que depuis que j'ai mon propre enfant. Quand je suis devenue enseignante après ma formation à l'université, je savais que la vie était importante que de la même façon que les élèves, sans vraiment m'en rendre compte. Mais mon enfant est né, et je l'amène à la crèche, alors il est normal qu'on me le rende en forme. Tous les parents y pensent, et il m'est venu à l'idée de raconter aux élèves en les interrogeant sur le sentiment des parents les envoyant à l'école. Lorsque les élèves font un jeu dangereux... Pour moi c'est comme de neutraliser la ligne de défense de l'ennemi. Et il est possible que ce soit à partir du moment où j'ai eu mon enfant que j'ai commencé à penser de cette façon et à m'efforcer à le transmettre aux élèves...

S'agissant de l'éducation morale, en quoi et depuis quand vous intéresse-t-elle ?

En fait, pour la morale, il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Imaginons le cours de math. La réponse est 3 et un élève répond 1. Si je peux reconnaître qu'il a fait de son mieux, je ne peux pourtant pas lui dire que sa réponse est correcte. Ceci est à peu près valable de n'importe quelle matière sauf de la morale. Si, après avoir lu un document, un élève dit « c'est pas grave s'il meurt » par plaisanterie, c'est bien sûr hors de question. Mais de manière générale, ce que chaque élève pense et juge en lisant un document ou en regardant des images est divers et d'un niveau de profondeur différent. Parce que cela peut dépendre de leurs expériences antérieures. C'est comme ça, et c'est aussi le point intéressant de la morale.

Avez-vous appris la didactique de la morale durant votre formation à l'université ?

Non.

C'est vous qui avez tout inventé ?

Oui, ou je ne sais pas si la spécialité en morale existe à l'université... La formation des enseignants se divise en général en spécialités par matière dès le concours d'entrée. Je ne pense pas qu'à mon époque il existait la spécialité en morale. Cela pourrait exister aujourd'hui. Mais

je pense qu'il y a seulement deux unités de valeur à obtenir pour la morale durant toute la formation.

C'est peu...

Oui, donc je n'ai pas l'impression qu'on forme bien en la matière.

Si je reviens sur la vie, tout le monde se met en accord avec le fait que « la vie est importante » en tant que connaissance. Mais d'où vient la nécessité d'en faire se rendre compte les élèves ?

La nécessité ?

On la traite dans le cours afin qu'ils remarquent eux-mêmes...

Comme je vous ai dit tout à l'heure, je pense que tout renvoie à la « vie ».

Ah...

Je veux dire l'amour familial ou alors le favoritisme entre les élèves. Par exemple, un élève prête son crayon à son camarade, mais pas à un autre camarade. Je pense que cela relève au fond décidément de la question de la vie. Les brimades aussi, euh... si je trouve d'autres exemples... la persévérance – aller jusqu'au bout de ce qu'on a décidé de faire. Il y a forcément et fondamentalement un rapport avec sa propre vie. Les enfants dont les parents disent « Je t'aime » depuis leur plus jeune âge ont l'amour de soi en quelque sorte. Les enfants qui sont aimés par leurs parents ont en général une haute estime de soi. Mais les enfants dont les parents ne leur adressent pas ces paroles...ceux qui ont été malheureusement maltraités par leurs parents ont l'air de dire « je m'en fous » ...

Ils sont négligents ?

Oui, oui. Ils deviennent négligents, pas seulement pour eux, mais aussi pour les autres... ils sont dans cette attitude à l'égard des autres. J'imagine que ces enfants n'ont pas été beaucoup embrassés ou que leurs parents n'ont pas suffisamment transmis leur amour aux enfants. Comme j'ai vu beaucoup d'enfants, je m'en rends compte. Et donc, quand je rencontre des enfants comme cela, je leur transmets assez activement que « moi, je les aime ». Ce n'est plus une question de cours, je m'adresse à eux personnellement. Je pense qu'il faut les aborder en leur disant que « leur existence est importante », et que « comme leur corps est important, la vie de leurs camarades est importante, donc il ne faut pas faire de mal ». En fait, on a tendance à punir les enfants violents, mais il ne faut pas qu'ils deviennent des criminels quand ils grandissent, n'est-ce pas ? Et c'est l'affirmation du fait qu'il a de la chance d'être né, qui le persuade de renoncer à emprunter de mauvaises voies. Donc tout est lié à la « vie ». Je ne me suis jamais demandée si je faisais l'« éducation à la vie » aujourd'hui ou non, mais si vous me posez la question expressément, j'ai l'impression que pour la première fois je m'en rends compte clairement.

J'aimerais vous poser une question sur les élèves. Vous m'avez dit tout à l'heure que les valeurs des élèves étaient diverses. Avez-vous été déjà surprise par leurs paroles ? Ont-ils dit quelque chose que vous n'attendiez pas ?

Oui, oui.

Pouvez-vous me donner un exemple ?

En rapport avec la vie ?

Oui et dans votre cours.

Si c'est rapport avec la vie, je me souviens qu'à la fin d'une unité d'activité, j'ai passé les lettres des parents à chaque élève. Alors ils étaient très émus plus que j'imaginasse en disant que « Je ne savais pas que mes parents pensaient autant à moi » ou alors « Je n'ai jamais pensé comme cela » etc. Plus les élèves sont grands, plus cette tendance est forte.

Ah, bon ?

Oui. Quand les enfants grandissent, les parents disent de moins en moins expressément « Je t'aime ». Sans doute, lorsque les enfants sont petits, c'est plus simple. L'enfant réclame à ses parents de le prendre dans leurs bras qui lui répondent « Tu es câlin » etc. ça se transmet par les paroles et par les gestes, et l'enfant est satisfait. Mais quand ils grandissent... un garçon en 6^e année (11 ans ou 12 ans) ne réclame pas la même chose à sa mère. Et les parents ne les prennent plus dans leurs bras comme avant. Par contre, les parents ont de plus en plus tendance à les gronder en disant, par exemple, « Tu as fini tes devoirs ? » ou alors « Tu n'as pas fait ce que je t'avais demandé » etc. Je sens, en effet, une sorte de d'incompréhension entre les parents et les enfants. C'est dans ce contexte que les élèves pleurent à grands cris en lisant les lettres de leurs parents adressés dans le cadre d'un cours.

D'accord.

En fait, si c'est le cas des petits élèves, disons, en 2^e année (équivalent au CE1), ils lisent tout en souriant. Ça veut dire qu'ils savent que les parents les aiment. Mais les élèves des grandes classes, ils sont très surpris en découvrant l'amour de leurs parents. Ce décalage entre eux (entre les élèves d'âges différents) ... me fait penser que l'expression des parents n'est sans doute pas suffisante. Parce que ce n'est pas possible que plus les enfants grandissent, moins les parents les aiment. Mais lorsque les enfants arrivent à l'âge de collégien ou de lycéen, ils commencent à se révolter... de ma propre expérience, j'ai regretté de m'être révolté contre mes parents, donc je comprends... en tout cas, j'ai été très surprise par les réactions de mes élèves.

C'était votre idée de passer aux élèves les lettres de leurs parents ?

Oui, oui, oui.

C'est alors une grande réussite.

...en effet. Mais cela ne veut pas dire que les élèves qui se rendent compte que leur vie est importante changent leur attitude immédiatement. Cela ne fonctionne absolument pas d'une façon si simple. Mais c'est l'accumulation des petites expériences comme celle-ci, et puis quand ils lisent des documents et des histoires, ils deviennent petit à petit capables de se mettre à la place d'un personnage (un enfant) et d'imaginer ce que la mère (dans l'histoire) peut ressentir dans une situation donnée. Moi, je pense que ce sont ces expériences intérieures qui font développer la compréhension et l'attitude souhaitable. Oui.

Si nous nous permettons d'appeler l'« éducation à la vie » tout ce que vous m'avez raconté jusqu'ici, qu'est-ce que cet apprentissage permet de développer chez les élèves, de la 1^{re} année à la 6^e année de primaire, à long terme ?

..... Ben, on ne peut pas le faire si on ne croit pas que ça développe quelque chose, sinon ce n'est pas la peine de le faire, mais plutôt il faut le faire...

J'entends, mais ce n'est pas le genre d'éducation où il y a une bonne réponse comme, par exemple, les math.

Oui, le fait de se rendre compte par soi-même. Cela peut être dans 5 ans, 10 ans, 20 ans ou alors plus. Mais j'espère que... ils deviennent des adultes sachant respecter tant leur propre vie que celle des autres. Je leur parle à l'occasion de la cérémonie de fin d'étude du primaire. Je leur rappelle ce qu'on a appris ensemble en morale, et je leur adresse le message dans le sens que je viens de vous expliquer. Ben, je pense que la personne qui ne respecte pas ni sa vie ni celle des autres ne peut pas avoir un rêve. Et... malheureusement on entend que ce type de jeunes augmentent dans la société japonaise. Oui, je trouve une certaine lacune quand j'entends dire qu'il suffit d'améliorer le taux (de quelque chose) au sein de la ville de Kyôto... ou alors on dit que le nombre des gens qui ne pensent qu'à s'enrichir s'accroît. J'ignore si ce type de gens est seulement à l'ordre de jour ou non. Mais le respect de soi et des autres est lié au fait de vivre au sens global... Oui, le fait de manger, l'éducation alimentaire rejoint aussi la « vie » - pourquoi dit-on *Itadakimasu* (équivalent à Bon appétit) ? – amène aussi à cela. J'en ai très conscience... ou plutôt j'y pense personnellement... Eh... mais je pense que, sans doute, tout le monde (tous les enseignants) y pense.

De votre point de vue, est-ce que les autres enseignants s'impliquent dans l'éducation morale aussi bien que vous ?

Eh... l'éducation morale... il est possible que certains enseignants trouvent plus important le japonais et les math. Mais c'est aussi sans doute la personnalité de chaque enseignant. Oui. Mais il est à noter que l'éducation morale en tant que centre de toutes les matières telles que le japonais, les math, la science, l'heure de morale etc. se différencie de l'heure de morale censée être dispensée une fois par semaine.

?... *C'est-à-dire ?*

L'éducation morale est, comme je vous l'explique depuis le début, la base commune et transversale de toutes les matières que ce soit le japonais, les math, la science ou les *Social Studies*, dont fait partie l'heure de morale. L'éducation morale et l'heure de morale sont des choses différentes. L'éducation morale est le pivot de tous les enseignements.

Alors, qu'est-ce que l'heure de morale ?

Comme je l'ai expliqué, il existe différentes thématiques morales, et on aborde aujourd'hui la « vie » etc.

D'accord.

Si la thématique est « gentillesse / attention », on lit une histoire la concernant. Par exemple, une histoire où, dans un bus, une fille cède sa place à une personne âgée. En lisant ceci, les élèves n'ayant jamais cédé leur place dans la réalité pensent désormais à l'appliquer. Cette histoire appartient à la thématique « gentillesse / attention ». Mais au fond, elle est liée à la « vie » que j'avais expliquée dans un sens d'éducation morale, n'est-ce pas ?

Ben, c'est une valeur morale.

Oui. Dans cette histoire, la thématique est l'« attention » en prenant soin de la vie d'une vieille dame. Mais on s'y focalise sur l'« attention », car c'est l'heure de morale. Vous voyez ? C'est une posture officielle exprimée dans le programme d'étude et ce n'est pas ma compréhension personnelle. Mais je doute que tous les enseignants le comprennent correctement.

Ce n'est pas évident d'expliquer aussi bien que vous...

Je devais l'apprendre dans la formation à l'université. Mais je n'ai pas forcément pu l'appliquer en devenant enseignante. C'est avec le temps et avec l'expérience que je comprends de mieux en mieux ce qui a été dit dans la formation.

D'accord.

Oui... Dans le quotidien à l'école, les élèves sont divers, et ceux qui disent que le repas de midi « n'est pas bon », c'est en-dehors du cours, mais il existe le moment du repas. Et là, des fois il m'arrive de leur dire « Tu te rends compte qu'il y a quelqu'un qui a préparé ton plat ? » ou alors « Tu reçois la vie de cette viande de cochon » pour les encourager à manger. Cela est lié finalement à la vie.

Oui.

Mais un élève qui ne peut manger que la moitié de son plat aujourd'hui sera capable de manger tout un autre jour. Donc ce n'est pas quelque chose d'immédiat... mais comment dire... c'est comme si on cultive le cœur de cet enfant, je pense. Eh... par exemple dans la musique, on peut s'intéresser à la parole... je pense qu'il y a toujours un espace renvoyant à la vie, ça existe

fondamentalement... Et c'est ainsi que l'école devrait être un lieu sécurisé. Il ne faut pas que le mur du bâtiment tombe. Et si on se porte mal, il existe l'infirmier pour cela. J'ai l'impression que l'organisation scolaire même est aussi censée protéger la vie.

C'était vraiment intéressant. Merci beaucoup.

Enseignante 6

Sexe	Femme	Âge	30 ans	Date de l'entretien	28/07/2014
Lieu de l'entretien	Dans une salle à l'école primaire A		Nature d'acceptation de l'entretien	Sollicitation suite au questionnaire	

Entendez-vous souvent l'expression l'« éducation à la vie » au sein de l'école ?

Non pas souvent...

Non pas souvent ? Qu'entendez-vous par expression l'« éducation à la vie » ?

Je pense à quelque chose qui concerne le suicide et les brimades qu'on entend dans les médias. Et puis, il y a le repas de midi à l'école primaire, alors je supposerais un certain rapport entre cette éducation et le fait que nous, les humains, on reçoit la vie des aliments pour vivre.

Vous voulez dire l'éducation alimentaire ?

Oui.

Vous avez répondu au questionnaire. Et ici, vous avez cité l'éducation au développement en rapport avec l'éducation à la vie. Pouvez-vous m'expliquer ?

Ah oui, je m'intéresse personnellement à ce domaine. J'ai participé à un voyage organisé dans le cadre de la formation continue pour les enseignants. On est allé en Tanzanie et on a visité les hôpitaux, les écoles primaires et les lycées. En fait, les conditions de vie au Japon sont favorables, n'est-ce pas ?

Oui.

En grande partie nous vivons dans l'aisance. Mais assistant à la formation avant de partir, je me suis rendue compte que nous, les Japonais, devons connaître et nous confronter aux situations des autres pays.

Pourquoi avez-vous participé à cette formation ? Qu'est-ce qui vous a intéressé ?

J'aime les cultures des différents pays et je suis allée personnellement dans divers pays. Cette formation proposait des endroits auxquels on ne peut pas facilement accéder en voyage personnel.

Et vous avez visité l'intérieur de l'école et...

L'intérieur de l'école et aussi de l'hôpital... en fait, des choses naturellement mises en place au Japon ne sont pas naturelles et sont en cours de mise en place dans un pays en voie de développement. Mais le Japon était sans doute dans la même situation autrefois.

Oui

Nous (les Japonais) pouvons leur transmettre diverses choses, mais à l'inverse, il m'est arrivé d'apprendre pas mal de choses d'eux (les Tanzaniens). Je trouve ce voyage vraiment une occasion importante.

Bien. Que voulez-vous transmettre à vos élèves à travers cette expérience ?

Ah...

Je suppose que pour les élèves japonais, c'est une réalité éloignée. Malgré cela, voulez-vous transmettre quelque chose tant du point de vue personnel que professionnel ?

Pour les élèves en primaire, je pense que le plus important est de connaître. Parmi eux, il y en a sans aucun doute qui pensent « Ehhhhhhh, je ne veux pas ça ! » ou alors « J'ai de la chance d'être né au Japon » etc. Mais le monde des enfants est petit, n'est-ce pas ? Je dirais que c'est le rôle des adultes de leur apprendre et de leur donner les occasions de connaître diverses choses. Sans connaître, ils n'ont pas à penser que « c'est horrible », et il est possible que certains élèves réalisent et ont envie de connaître davantage. En fait, les participants à ce voyage y compris moi-même ne savions pas comment transmettre tout ce que nous avons vu aux élèves japonais. Mais, nous avons aussi rencontré et écouté l'ambassadeur du Japon sur place qui nous a dit « transmettez, s'il vous plaît ». Alors je me suis dit que tout commence à partir de là – connaître. A l'époque, j'étais enseignante à l'école précédente et étais le chargé d'une classe de 1^{re} année (équivalent du CP). (En leur parlant de son expérience), ils semblaient se sentir proche d'une réalité éloignée, d'un pays qu'ils auraient pu jamais connaître dans la vie. Je me suis rendue compte ainsi que (quelques soient les pays) il est important de connaître (et de faire connaître).

Oui

Ça serait peut-être la même chose pour leur apprendre l'importance de la vie. Quand j'étais petite, il n'y avait pas de problèmes aussi souvent qu'aujourd'hui. Mais quand même, lorsque j'entendais quelqu'un de louche rencontré sur le chemin de l'école, je ressentais comme un malaise. Je pense, peut-être, que c'est en apprenant aux enfants et en leur parlant de diverses choses, non seulement les enseignants mais les adultes en général, que les enfants deviennent petit à petit capables de réfléchir.

En revenant sur le thème de la vie, vous abordez ce sujet ou créez des occasions pour faire réfléchir vos élèves dans le domaine de l'éducation au développement ainsi qu'à travers les affaires sociales concernant la sécurité des enfants, est-ce bien ça ?

En effet.

Dans quelles occasions, êtes-vous consciente en termes de la vie dans le quotidien à l'école ?

Le plus proche, la chose la plus fréquente, c'est quand des troubles entre les élèves se produisent. En fait, les enfants d'aujourd'hui utilisent facilement les mots tel que « crève ! ». Ils l'apprennent en regardant des séries télé.

Je vois.

Ou alors ils entendaient les enfants plus âgés du voisinage le dire. Ils comprennent que c'est un mot blessant et qui fait du mal aux gens et ils l'utilisent, sans vraiment savoir le sens qu'il représente.

En effet.

Il arrive des choses comme cela. Alors j'interviens pour leur dire que « ce n'est pas ça » et « est-ce que tu comprends le sens ? ». Je pense que c'est la chose la plus proche au quotidien.

Quand parlez-vous à vos élèves ?

Pardon ?

Intervenez-vous lorsque les troubles se produisent, ou alors parlez-vous-en à toute la classe ?

En principe, seulement aux enfants concernés. Mais si toute la classe a tendance à utiliser ce genre de mots, il arrive que je les instruisse.

Oui.

Mais ça reste rare puisque la plupart des élèves sont doux.

Oui.

Mais quand même, je suis surprise lorsque j'entends les enfants prononcer ce genre de mots.

Je comprends.

Oui.

Peut-être ne se rendent-ils pas compte du poids que représente ces mots.

Oui.

Après avoir parlé aux élèves, est-ce qu'ils comprennent ?

Cela dépend des élèves et de leur stade de développement. Ils comprennent que ces mots ne devraient pas être utilisés, mais il y a ceux qui recommencent et ceux qui s'arrêtent. Cependant, je ne peux pas vous dire s'ils sont vraiment convaincus ou non.

Est-ce difficile à dire ?

Oui, c'est difficile. On ne voit pas cela. Donc, c'est difficile pour moi.

Dans votre questionnaire, vous avez répondu que l' « éducation à la vie » était compliquée à faire et les valeurs des élèves étaient diverses. Est-ce que c'est par rapport à l'éducation au développement ? Dans quelles circonstances les avez-vous trouvés ?

Euh... alors si c'est en rapport avec l'éducation au développement, comme je vous l'ai raconté tout à l'heure, j'attends que mes élèves l'apprennent positivement en s'intéressant au monde et aux conditions de vie différentes des leurs, mais des fois il y en a qui restent dans une impression négative sans essayer de regarder la réalité en face comme si ce pays n'avait rien à voir avec eux. Donc, mon intention n'est pas une réussite pour tout le monde. Je trouve là une difficulté.

Vous m'aviez dit que certains élèves s'intéressent davantage ?

En effet. Quelques élèves ont en parlé à la maison, et donc cela se diffuse. Dans le cas inverse, ils se bornent à ce qu'ils ont appris sans partager voire s'arrêtent d'y penser.

De votre point de vue, quelle est la différence entre ceux qui s'y intéressent de près et ceux qui ne le peuvent pas ?

...

Ils regardent et écoutent la même chose, mais ils le prennent différemment, n'est-ce pas ?

Oui, oui.

Qu'est-ce qu'ont de plus ceux qui se sentent concernés par rapport à ceux qui ne s'y intéressent pas ?

Euh..... il me semble que cela dépend du stade de développement de chaque élève ; les enfants sont égocentriques, mais avec l'âge ils deviennent capables de regarder (d'écouter) leur entourage.

Oui.

Même les petits, ils peuvent être attentifs à leurs camarades. Par exemple aider celui qui est en difficulté. Je ne sais pas quand cela commence, mais c'est une accumulation de tous les jours, n'est-ce pas ?

Oui, bien sûr.

Donc, je pense qu'ils apprennent plus ou moins dans ce domaine-là.

Oui.

C'est difficile d'indiquer clairement là où est la différence.

C'est une question qui dépasse le cadre scolaire. La famille et tout l'environnement de vie des enfants sont concernés...

On peut transmettre le fait et la réalité à travers l'éducation au développement, mais après, les élèves sont libres de ce qu'ils pensent.

Oui

N'est-ce pas ?

Oui, tout à fait.

C'est difficile parce que « il faut que ça soit comme ça !! » n'existe pas.

En effet, ce n'est pas le genre d'éducation qui prétend qu'« il faut que ça soit comme ça ».

Non.

Faire connaître aux élèves et favoriser leur réflexion, c'est ce que ce genre d'éducation envisage. Le leur faites-vous écrire et présenter en classe ?

Ah... oui, en effet. Je le leur ai fait écrire chaque fois.

Les élèves discutent entre eux ?

À l'époque, c'étaient les élèves en première année, donc la discussion entre les élèves n'a presque pas eu lieu. Mais je leur ai fait un petit peu écrire et parler à la classe. ... En principe, il serait peut-être plus efficace et approfondissant de mener cette activité avec les élèves des grandes classes (équivalent à CM 2 et 6^e) car ce sont les âges où ils commencent vraiment à avoir leur propre opinion.

Vos élèves sont plutôt dans les petites classes ?

Oui

Quelle est la manière dont les petits élèves comprennent les choses ? Ils sont soumis à l'enseignant ou ils réfléchissent par eux-mêmes ?

Ah...ils réfléchissent à leur façon. Mais si je leur dis « c'est bien », ils ont l'air fier (rire). Oui, petit à petit ils deviennent capables de réfléchir à leur façon, par exemple « je veux faire comme ceci » ou « je vais tenter de faire comme cela ».

Ça vient avec l'âge alors ?

Oui, je pense.

En rapport avec la « vie », que ce soit dans l'éducation au développement ou non, est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'être surprise par les opinions des élèves ?

..... étant donné que les bonnes réponses n'existent pas, j'ai été embarrassée de ne pas savoir quoi répondre par rapport à ce qu'ils disaient.

Pouvez-vous me donner un exemple ?

... En fait, dans les pays en voie de développement, il arrive souvent que la nourriture manque. Aussi l'eau, il faut aller puiser de l'eau. Les enfants tanzaniens vont puiser de l'eau, travaillent

ou alors aident leurs parents dans leur travail au lieu d'aller à l'école. En voyant ces images-là, mes élèves disaient « c'est dur » « c'est pénible » (rire). Je ne savais pas si je devais leur répondre « en effet » en me mettant en accord avec eux. Dans mon intention, ... mais il est possible que pour les enfants tanzaniens, ce sont des choses qui les rendent heureux...

Ah...

Nous avons tendance à juger à partir de nos valeurs, n'est-ce pas ? Quand j'étais sur place, je me suis dit avec les autres enseignants que si on nous demandait lequel était le plus heureux, personne ne saurait répondre.

Oui.

Si ces enfants tanzaniens vivaient au Japon, pouvaient aller à l'école, que leur droit à l'éducation était assuré et qu'ils mangeaient sans souci, seraient-ils vraiment heureux ? Puisqu'il n'y a pas d'électricité, les gens ne sortent pas le tard de soir. Mais je me demande si ces gens deviennent vraiment heureux après la mise en place de l'électricité ? C'est normal pour nous, et nous nous croyons heureux en comparaison avec les Tanzaniens. Mais s'ils étaient dans notre situation, seraient-ils heureux ? Finalement, le bonheur est relatif et divers.

Oui.

Lorsque mes élèves disent que « je ne veux pas être à leur place » et « j'ai de la chance d'être ici (au Japon) », moi-même je n'ai pas de réponse et je me tourmente avec eux (rire) en cherchant des réponses à leur apporter.

Ah, d'accord...

Cette question est aussi bien valable dans les pays développés que dans ceux en voie de développement. Les conditions de vie diffèrent d'un pays à un autre, encore plus pour ce que les gens considèrent comme le bonheur. Nous ne pouvons que relativiser nos valeurs.

Oui.

À l'inverse, si j'étais en Tanzanie, pourrai-je vraiment être heureuse ?

Oui.

(rire)

Vous avez parlé de tout cela avec vos élèves actuels en 3^e année (équivalent au CE2) ?

Ah, en fait, j'en ai parlé pas mal avec les enseignants participant au voyage. Il y avait des enseignants de collèges et de lycées. Je pense que les enseignants des collèges prenaient cette approche avec leurs élèves. C'est vrai que les élèves de ces âges sont sans doute plus capables de réfléchir et de discuter entre eux.

En effet.

Même les adultes ne peuvent pas aboutir à une conclusion (rire).

C'est vrai.

Mais je me dis que l'important est de réfléchir plutôt que d'atteindre à une conclusion.

Ça peut être un sujet de discussion.

Actuellement, plusieurs moments se rapportant à la « vie » existent dans l'éducation scolaire. Pensez-vous que cet espace devient de plus en plus important ou l'inverse ?

... Il semble que l'heure de morale deviendra bientôt une matière à part entière. Elle ressort de plus en plus. Et puis, par rapport à autrefois, les enfants victimes de divers crimes et les petits enfants produisant des incidents sont en augmentation. J'ai l'impression qu'il y a un certain mouvement grandissant qui prétend éduquer les enfants au respect de la vie des gens.

Et quel est votre avis ?

Je pense quand même que c'est difficile à aborder. Mais pas forcément prendre le temps pour cela, oui c'est aussi important mais à part cela, j'en parle, ce n'est pas seulement moi, des autres enseignants le font aussi, chaque fois que des problèmes se produisent dans la classe. Dans ce sens, je me rends compte que j'en fais pas mal au quotidien.

Vous avez dit difficile, pourquoi ?

... Même si les supports pédagogiques existent ... Même si de bonnes réponses n'existent pas, on espère que les élèves réfléchissent dans tel sens et que leur compréhension devient telle etc., alors qu'il est difficile d'amener les élèves à ce stade.

Parlez-vous du cours de morale ?

En effet.

Une formation en matière de morale existait à votre université ?

A l'université... (rire)... concernant le cours de morale... il me semble sans doute que ça existe...

La didactique de la morale ?

Ah non, je ne pense pas.

Si cela existait, cela vous intéresserait-il ?

Oui, oui.

Les exemples de construction du cours en utilisant des supports ?

Ben... finalement tout dépend de la classe et des circonstances, le manuel ne résout pas tout. Mais c'est vrai que ça m'aiderait un peu (rire).

Oui.

Les plans pédagogiques (didactiques) généraux sur la morale existent. Mais en suivant ce plan, on n'arrive pas forcément au même point final (rire).

C'est donc très différent des autres matières ?

... oui, en effet...en effet (rire).

Merci beaucoup.

Enseignante 9

Sexe	Femme	Âge	48 ans	Date de l'entretien	30/07/2014
Lieu de l'entretien	Dans une salle à l'école primaire C		Nature d'acceptation de l'entretien	Sollicitation suite au questionnaire	

(Cette enseignante a commencé à donner, avant de nous installer, son opinion et ses réflexions sur l'éducation à la vie. En raison de l'enregistrement, nous lui avons demandé de reprendre et de continuer)

Bon, voulez-vous continuer ?

Ah, oui, eh... j'ignore ce qui se passe dans les autres pays, mais originellement, diverses choses telle que la morale et ce qu'on appelle l'« éducation alimentaire » ou en ce qui concerne l'alimentation, je pense qu'originellement, ces choses devaient être enseignées à la maison. Autrefois, peut-être autour de la première période de l'ère Shôwa¹¹², je pense que c'était la famille qui s'occupait de ça. Mais après la défaite japonaise lors de la Seconde Guerre mondiale, il y a eu un revirement en matière de ce qu'on considère comme important de manière générale. Cela a affecté l'éducation familiale gâchant certains domaines éducatifs, et avec le temps, de mauvaises conséquences sont apparues à la surface de la société et qui ont fait des vagues. J'ai l'impression que dans ce contexte, c'est finalement l'éducation scolaire qui en subit toutes les conséquences en devant s'occuper de ceci ou de cela. Notamment en matière de morale, on appelait cela « *shûshin* »¹¹³ avant-guerre, la morale d'aujourd'hui n'a pas beaucoup changé par rapport à l'avant-guerre. Et aujourd'hui, on parle à nouveau de l'importance de la morale dans un contexte où surgit le problème social autour des jeunes qui, par exemple, deviennent les acteurs d'évènements importants.

Qu'est-ce que vous inspire l'expression de l'« éducation à la vie » ?

Votre question est qu'est-ce que je considère comme l'« éducation à la vie » ? On ne parle pas de l'« éducation du cœur », c'est bien ça ?

Déjà, quelle est la différence ?

Eh... il me semble que l'« éducation à la vie » est plus fondamentale que l'« éducation du cœur ». Par exemple, « Je suis heureux d'être en vie », « J'ai envie de vivre », « Je ne veux pas mourir », des choses comme ça...

La finalité.

Il se peut que la finalité soit un point de départ.

¹¹² L'ère Shôwa correspond au règne de l'empereur Hirohito qui débute en 1926 et s'achève en 1989.

¹¹³ Littéralement, la discipline de soi.

Et l'« éducation du cœur » ?

L'« éducation du cœur » surgit plutôt dans la question relationnelle et la vie quotidienne. Par exemple, le soi dans une relation avec les autres, penser aux autres, soi-disant le « cœur », et l'éducation envisageant cet espace, je pense. Quant à l'« éducation à la vie », elle part, avant tout, du niveau fondamental tel que sa vie et celle des autres. Après, des choses dérivent et dérivent actuellement de ce point essentiel. Mais on n'en parlait pas jusque-là à l'école.

Donc, on peut se mettre d'accord avec le fait qu'il existe la part de l'« éducation du cœur » et celle de l'« éducation à la vie » ?

Oui, je pense que les deux existent. Dans le quotidien, tout le monde suppose inconsciemment qu'« on veut vivre » et en général on ne pense pas à ôter la vie à quelqu'un. Ainsi l'« éducation du cœur » est mise en avant au quotidien. Mais en parlant, je me rends compte soudain que l'« éducation du cœur » se rapportait également à la vie. C'est-à-dire qu'on a l'habitude d'en traiter en tant que problèmes du « cœur », mais c'est vrai que la parole adressée à l'autre pourrait lui ôter la vie... ça arrive en réalité. Du coup, dans une perspective large, l'« éducation du cœur » et l'« éducation à la vie » sont proches, voire identiques.

Êtes-vous consciente que vous êtes en train de faire l'« éducation du cœur » ou que vous abordez l'« éducation à la vie » ?

Ben...

Quelles sont vos approches ?

Comme je l'avais écrit diversement dans mon questionnaire, l'« éducation du cœur » et l'« éducation à la vie » se rapportent à plusieurs matières. Par exemple, le cours sur l'environnement de vie pour les élèves des petites classes, le cours d'hygiène dont l'éducation sexuelle, ce sont des éléments directement concernés par l'éducation sur la vie. S'agissant du thème de la vie, on l'aborde trois fois par an à partir de la 1^{re} année. Cela consiste en l'apprentissage de son propre corps, de la relation avec l'autre sexe, du SIDA etc. Je les considère comme directement concernés par l'« éducation à la vie ». Et puis la matière qu'on appelle cours sur l'environnement de vie pour les élèves des petites classes, (elle nous montre le document), là où je trouve toujours un rapport avec l'« éducation à la vie », c'est dans l'unité d'étude consistant à faire recueillir aux élèves des renseignements auprès de leurs parents sur leur naissance et leur croissance. À ce moment, ils découvrent combien la famille était contente de leur naissance. Cela leur fait plaisir et les motive pour l'apprentissage de la suite. Je leur explique que ce n'est pas seulement eux, mais aussi leurs amis qui ont été fêtés à leur naissance, donc chaque vie est importante. Alors l'enfant comprend que sa vie est importante, mais j'attends qu'il remarque que les autres sont pareils et c'est pourquoi il faut les respecter.

C'est un objectif de cette unité d'étude ?

Oui.

Ah, donc, on considère que c'est important de faire prendre conscience aux élèves de cet aspect ?

Oui, je pense que c'est important. L'exemple que je viens de vous donner était pour la 2^e année. Et pour la 1^{re} année, il existe une unité d'étude qui s'appelle « relation avec les êtres vivants » se focalisant sur la vie. En général, il s'agit de petits animaux desquels on peut s'occuper, que l'on peut toucher. Idéalement des animaux chauds au toucher, pas comme une grenouille. Souvent on élève des lapins à l'école, ils servent, en fait, à cette unité d'étude. Les lapins sont peu dangereux et familiers aux enfants. Lorsque je les leur fais porter, les enfants disent « Ah, il est chaud ». Et si je leur fais écouter les battements de son cœur au stéthoscope, ils disent « J'entends le cœur qui bat. Il est vraiment vivant ! ». Je digresse un petit peu, mais à notre époque, il existe des chiens-jouets, par exemple Aïbo (chien robot fabriqué par Sony). Même si on ne peut pas avoir de chien à la maison, on peut en avoir une simulation avec les jeux vidéo (ex. Nintendo DS). Et dans les jeux, on peut facilement changer de chiens en remettant à zéro et en en générant un nouveau. Mais dans la vraie vie, ce n'est pas pareil. Il me semble que les enfants d'aujourd'hui ne comprennent pas forcément ceci. Donc, il faudrait donner l'occasion de toucher, de s'occuper de vraies vies.

Hum.

C'est une des choses que j'aborde dans le cours de l'environnement de vie.

Le cours de l'environnement de vie est une des matières. Faites-vous l'évaluation de cette matière ?

En effet.

Comment évaluez-vous cette unité d'étude ?

Un instant, s'il vous plaît (elle cherche le document).

Faites-vous écrire et présenter devant la classe ?

Oui, je fais les deux.

Je suppose qu'il existe différentes compréhensions chez les élèves.

En effet. (en nous montrant un document) c'est un document fourni par la ville de Kyôto, il montre les critères d'évaluation heure par heure, par exemple si les élèves essaient de se rappeler l'état d'un animal etc. Ah, l'évaluation du cours sur l'environnement de vie est, comme cela, la plupart du temps des choses concrètes. On n'évalue pas par l'examen, mais par l'observation des élèves sur les animaux et par leur comportement, par exemple s'ils essaient de les toucher. L'enseignant est censé apprécier ce que chaque enfant a trouvé et remarqué. Si je vous donne un exemple, un premier dessin d'un élève présente un lapin avec quatre pattes simples et identiques, alors que dans son dernier dessin, après l'avoir touché et pris dans les bras, les pattes arrières montrent l'élasticité.

Ah, d'accord. Il a bien observé.

Oui, donc ça évolue. Et...j'apprécie l'implication des élèves dans une relation avec les lapins. C'est-à-dire que comme je vous l'ai dit tout à l'heure, il s'agit de ce qu'on peut constater par

l'expérimentation, par exemple, « Il était chaud », « Son cœur se battait », « Il mange bien », « Il ne mange pas assez aujourd'hui, est-il malade ? ». J'apprécie (évalue) ces éléments-là. Même si certains élèves n'arrivent pas à s'impliquer activement, je ne leur donne pas la note « C » (une mauvaise note), mais j'estime la raison pour laquelle cet enfant n'y arrive pas et l'oriente pour qu'il améliore son rapport aux animaux.

Quelle est la raison pour laquelle il n'arrive pas ?

Il a peur de toucher le lapin, par exemple.

Ah, il a peur.

Ou alors, il trouve la cabane à lapins sale. Ça arrive assez souvent. Mais je leur explique que quand ils étaient petits, leurs parents changeaient leurs couches. Les lapins ne peuvent pas aller aux toilettes eux-mêmes, alors il faut les aider, sinon ils tombent malades. Même si les élèves n'ont pas envie au début, au fur et à mesure que je les accompagne, il arrive que leur impression sur les lapins évolue et que finalement ils soient contents.

Hum.

Des choses comme cela, ça fait partie de l'« éducation à la vie » dans l'autre sens que j'ai évoqué tout à l'heure.

Bon, au début, vous avez dit que l'« éducation à la vie » se rapporte aux problèmes d'actualité. Depuis quand le sentez-vous ?

(Un long silence)...il me semble que depuis 15 ou 16 ans, on entend de plus en plus des cas de brimades entre les élèves parfois les acculant à la mort.

Hum.

C'est mon impression. Et les apprentissages concernant le cœur et la vie existaient sans doute auparavant.

Oui.

Mais ils sont de plus en plus à l'ordre de jour et je me rappelle que je me suis dit que je devrais leur accorder de l'importance.

Hum... Est-ce que vous constatez un changement dans votre manière d'aborder les mêmes thématiques par rapport à avant ?

Hum... fondamentalement, ce que je pense n'a pas assez changé depuis 15 ou 16 ans, ou plutôt j'ai toujours pensé que ces thématiques étaient importantes. Donc, je n'ai pas changé, mon approche pour les enfants n'a pas changé. Mais puisque ces apprentissages sont importants, j'en parle de plus en plus dans mon entourage.

Consacrer du temps pour ces activités ?

Oui, prendre le temps, ben, pour toucher les lapins... Si on amène le lapin dans la salle de classe, on dirait qu'on fait bien l'apprentissage aux yeux des personnes extérieures. Mais en vérité, ce n'est pas l'essentiel de montrer qu'on fait l'apprentissage, mais l'important, c'est que l'enseignant soit conscient et qu'il ait l'intention de faire en sorte que la relation avec le lapin apporte tel effet éducatif auprès des élèves. Et je me sens responsable de transmettre cela aux jeunes enseignants.

Voulez-vous dire aux enseignants moins expérimentés ?

Oui, c'est ça.

Je suppose que dans les activités concernant la vie, il arrive que les élèves donnent leur opinion ou vous posent des questions. Est-ce que vous avez déjà eu des commentaires inattendus des élèves ?

(Un long silence)...ce n'est pas ma propre expérience, mais j'ai entendu il y a quelque temps que, en fait il existe une unité d'étude où on a un petit animal tel que la grenouille et l'écrevisse dans la classe. Et quand la grenouille est morte, ah ! je me rappelle, c'était dans ma classe. Lorsque la grenouille est morte, un élève a dit « Je vais demander à mon père d'en acheter une autre ».

Hum.

Dans un *home center* (équivalent du magasin de bricolage).

Ça vous a étonnée ?

Mais, ben, ce n'est pas la question d'acheter. Une fois mort, c'est...

C'est fini ?

Oui.

Vous avez trouvé que c'était insensible et sans pitié ?

Oui. Je me suis dit « Il suffit d'en acheter ! ? »

Je comprends.

Oui.

Quelle était la réaction des autres élèves ?

Eh, à ce moment ?

Oui, les autres élèves ?

Les autres, alors les autres, en fait, c'est surtout les garçons qui ont déjà eu cette expérience, ben, d'acheter des insectes dans un *home center*, ainsi ça ne les étonnait pas. Mais les filles, puisqu'elles avaient relativement peu d'expériences de ce genre, la parole du garçon leur

semblait choquante. Et je me souviens qu'elles disaient « La pauvre grenouille », « Il faut faire une tombe »¹¹⁴ etc.

Hum.

Ça fait déjà 10 ans, cet évènement s'est produit il y a environ 10 ans (rire).

C'est vrai que c'est un peu étonnant.

Oui. Mais d'autres enseignants ont eu la même expérience : les élèves disent « Une fois mort, il suffit d'en acheter un autre ».

Hum.

Je me suis déjà demandée si ces élèves-là pensaient aussi qu'une fois mort, l'humain revenait à la vie, ou alors qu'il suffisait d'en amener un de quelque part...

Vous accordez de l'importance à ces activités ayant le rapport avec la vie. Comment jugez-vous si les élèves s'impliquent sérieusement ou non ?

Hum... si ce sont les élèves dont je m'occupe depuis longtemps, je connais le processus de leur progression, et quand il y a un changement, ça se voit dans leur expression et dans leur parole.

Hum.

Eh... comment dirais-je. Si je vois un élève qui n'aimait pas trop les animaux au début mais qui va à la cabane à lapin tous les jours, je suppose à partir de son comportement qu'il n'aime pas de manière générale avoir les animaux, mais qu'il commence à s'attacher à ce lapin ou à ce hamster. Je me suis dit que peut-être lorsqu'un animal devient unique (singulier) pour cet enfant, il se préoccupe de lui.

Oui.

Je pense que l'expérimentation est importante.

Comme vous l'avez évoqué tout à l'heure, ces activités se différencient de l'apprentissage évaluable par les examens. Selon vous, l'« éducation du cœur » ou l'« éducation à la vie » se positionnent où au sein de l'éducation scolaire ?

...il se peut que je ne réponde pas exactement à votre question, mais à mon avis, nous, les enseignants, ne devrions pas les évaluer. Mais nous ne pouvons qu'espérer, dans la relation avec les élèves, que le sentiment et l'émotion se développent chez eux. En ce qui concerne cette partie-là, ce n'est pas à enseigner, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, je pense que l'école prend en charge ce qui devrait être fait dans la famille.

¹¹⁴ Faire une tombe pour les petits animaux (les insectes, les reptiles, les amphibiens, les petits poissons) morts est quelque chose d'assez courant chez les Japonais, notamment pour les enfants et dans l'éducation des petits enfants. Cela est dû sans aucun doute à l'attachement et à la sensibilité pour la nature et pour la vie particulièrement développés dans la culture japonaise.

Hum.

Ce n'est pas la question d'évaluation. Mais il faut qu'on élève les enfants pour qu'ils s'orientent vers ces sentiments-là et que tout le monde s'y engage. Oui, donc, je dispense l'éducation sexuelle, mais je n'évalue pas.

On apprend également les connaissances.

Oui, ça existe. Mais on n'évalue pas si les élèves les ont mémorisées ou non, ou alors « toi, tu as un rattrapage », cela n'existe pas. Mais plutôt, on transmet aux élèves chaque année sous un angle différent et de manière continue.

Il y a des choses qu'on devrait connaître dans la vie réelle telle que ce qui concerne le SIDA, mais à part cet aspect, et à part le sentiment et l'émotion, qu'est-ce qui se développe encore chez les enfants ?

Hum..., je pense que les enfants qui savent prendre soin de leur corps sont également capables de prendre soin de la vie des autres.

Oui.

...c'est pour ça que c'est important. Et je vais sans doute faire une digression, mais parmi les problèmes d'actualité, il y a l'histoire de grossesses non souhaitées chez les collégiennes et les lycéennes. On n'en parle pas autant que des autres problèmes, mais les acteurs éducatifs au collège et au lycée s'en préoccupent beaucoup. Et je pense que la question du cœur et de la vie se rapporte finalement aussi à cela.

D'accord.

L'éducation sexuelle à l'école primaire est un apprentissage dans un sens positif, à l'opposé de celui négatif¹¹⁵. Eh... (en cherchant une page dans un document) oui, l'unité qui s'appelle la « vie précieuse » dans laquelle on parle de la mystérieuse rencontre d'un spermatozoïde et d'un ovule qui se transforme en la vie unique de chaque enfant avec une probabilité d'un sur cent millions. En argumentant de cette façon et en leur transmettant que « Vous êtes vraiment unique et précieux », j'espère qu'ils vont chérir leur vie. Et j'espère aussi dans l'avenir, lorsqu'ils auront des rapports sexuels, ils s'en souviendront quelque part dans leur tête et qu'ils évitent de tomber (ou faire tomber) enceinte sans le vouloir.

J'aimerais revenir sur ce que vous avez dit concernant l'éducation familiale et l'éducation scolaire en matière d'« éducation à la vie ». Voulez-vous en parler un peu plus ?

Du point de vue personnel ?

Oui.

¹¹⁵ Ce sont ses termes. Elle par l'apprentissage négatif, elle veut dire la prévention.

Autrefois... je ne sais pas jusqu'où on peut remonter (rire), sans doute, d'après ce que j'imagine en regardant des émissions à la télévision, l'école d'avant la Seconde Guerre mondiale semble un lieu où on transmettait essentiellement les connaissances.

Hum.

J'imagine que la famille s'occupait de la discipline des enfants, et en ce qui concerne la vie, il y avait des coqs ou des vaches à la maison rendant possible de se rendre compte de la chaîne alimentaire.

Hum.

Alors qu'aujourd'hui, on apprend ces connaissances sur la chaîne alimentaire et sur le fait que nous recevons la vie des autres êtres vivants pour vivre. Mais on ne s'en rend pas compte, n'est-ce pas ?

Hum.

Mais il n'est pas possible maintenant de revenir à la manière de vivre d'avant.

C'est difficile.

C'est la raison pour laquelle, j'imagine, on le fait à l'école à présent. Si je reviens sur l'histoire de la DS, il existe beaucoup d'enfants qui se contentent d'un chien virtuel étant donné qu'ils ne peuvent pas avoir un vrai chien à la maison.

Il y en a beaucoup ! ?

Oui, il y en a beaucoup.

Les parents le leur donnent.

Oui. Même si l'enfant insiste auprès de leurs parents, si ces derniers n'aiment pas les chiens ou en raison d'interdiction des animaux dans les appartements, les parents finissent par donner un jeu d'élevage virtuel, je suppose. C'est une problématique. Et d'autres enfants n'ont jamais eu l'occasion de toucher des êtres vivants. Quand apprennent-ils l'importance de la vie ? Si l'école ne fait rien, quand s'en rendent-ils compte ? J'y pense comme ça, car sans doute je suis imprégnée par l'école... mais j'y pense. En réalité, il n'est pas sans risque d'avoir des animaux d'élevage à l'école.

Quel risque ?

Les frais de pâture, par exemple.

Oui, oui.

Et puis, qui s'en occupe ? Si le lapin tombe malade, il faut payer pour le soigner. Ainsi, l'école a tendance à éviter d'avoir des animaux. Mais, du point de vue éducatif et en tenant compte de l'âge des élèves, je voudrais bien qu'ils expérimentent l'élevage des lapins, les prennent dans leurs bras et entendent leur cœur durant la scolarisation en primaire. Je pense plutôt qu'il faut le faire. Par ailleurs, dans les écoles à Kyôto, le nombre des lapins augmente et les écoles qui ont des lapins en donnent à celles qui n'en ont pas mais qui en veulent. Ce qui est avantageux

à Kyôto, c'est qu'il y a un soutien de la part de l'association des vétérinaires de Kyôto. Une convention a été signée entre la ville de Kyôto et l'association, qui consiste en consultations gratuites.

C'est bien.

Oui. Et puis nous pouvons également leur demander la stérilisation des lapins étant donné qu'ils sont féconds. Nos lapins se font examiner quand ils se portent mal, reçoivent une pommade pour soigner les blessures causées par d'autres lapins. Et puisque les élèves regardent les enseignants s'occuper des lapins, ils ne les traitent pas rudement.

C'est ça. Les élèves regardent comment les enseignants les traitent.

Et puis, ce sont les élèves des grandes classes qui s'occupent des lapins au quotidien aussi bien en hiver qu'en été quand il fait très chaud. Les petits élèves, tout en disant que « c'est sale » et que « c'est dur », pensent, malgré eux, « merci les aînés pour les lapins ». Parmi ces petits élèves, il y en a des fois qui rêvent de s'en occuper quand ils seront dans les grandes classes.

Ah bon ?

En réalité, les délégués à l'élevage devraient travailler dur, ils devraient venir à l'école même pendant l'été car on fait le ménage tour à tour. Lorsque j'ai demandé aux élèves délégués pourquoi ils l'ont choisi malgré le travail dur, certains m'ont répondu qu'ils voulaient essayer car ils ne peuvent pas à la maison.

Ah...

Je disais à d'autres enseignants qu'« autrefois, il y avait des chiens errants un peu partout ».

Ah, c'est possible.

Je ne sais pas à votre époque, mais quand j'étais petite, je les voyais sur le chemin de l'école. Un chien nous suivait jusqu'à l'école.

Hum !

Donc, des chiens et des chats étaient un peu partout. Mais de nos jours, les chiens restent... à la maison.

Oui.

On met un collier au chien, même les chats sont attachés (rire).

C'est vrai.

Si je conclus, notre environnement de vie a beaucoup changé, et ce qui était naturel auparavant ne l'est plus. C'est pour ça que je pense qu'il y a de plus en plus de choses que l'école devrait prendre en charge expressément.

D'accord. Dans ce que vous venez de raconter, comment la part de l'« éducation du cœur » et celle de l'« éducation à la vie » se croisent ?

Eh... je l'ai évoqué tout à l'heure... (un long silence)...je ne peux pas vous dire laquelle commence en premier, mais je vois un certain rapport entre les deux, par exemple le fait que l'enfant qui ne se sent pas soi-même important a une attitude négligente et violente envers les autres. Les paroles peuvent blesser les gens, à cause de quoi il arrive qu'on perde la vie. Les gens qui ont le respect de leur vie peuvent respecter la vie de leur entourage, et je pense que ces gens sont généreux.

Concrètement, à quelles matières se rapporte l'« éducation du cœur » ?

Je pense sans doute qu'on la fait dans n'importe quelle matière. Ça peut être la morale au sens strict. J'ai dit n'importe quelle matière en supposant des situations où les élèves réagissent à la parole d'un élève dans un contexte d'apprentissage. Par exemple, lorsqu'un élève donne une mauvaise réponse dans un cours de maths, au lieu de réagir sèchement en disant « C'est faux », on peut répondre gentiment « C'est plutôt ça, non ? Parce que ça et ça et ça... ». C'est avant tout une question de relation humaine.

Oui.

Accepter l'autre, relève de l'« éducation du cœur ».

D'accord.

Cela paraît un peu vague.

Non, mais je suis en train de me demander s'il s'agit de respect.

Pour vous donner un exemple, lorsqu'un élève a une petite voix et prend la parole, des fois il arrive que les autres réagissent en disant : « J'entends rien ! Répète s'il te plaît ! ».

Hum.

Comment dirais-je... Il y a différentes manières de s'exprimer. L'exemple que je vous ai donné ridiculise l'élève qui a pris la parole. Mais on peut aussi dire « Nous voudrions entendre ce que tu dis ».

Oui, oui.

« Je voudrais que tu répètes car je n'ai pas entendu ton opinion ». Ça, c'est très différent du premier.

Tout à fait.

Ainsi, je leur dis qu'il est important d'écouter les autres.

Vous faites cette instruction ?

Oui, j'instruis de cette manière. Bien écouter et accepter l'autre, c'est aussi important que prendre la parole. Il arrive que les petits élèves parlent par des mots sans pouvoir formuler des phrases complètes et qu'on ne le comprend pas très bien. Et des fois il y a des élèves qui réagissent par des : « Je comprends rien », mais je leur réponds : « Écoutez-le en essayant de comprendre ce qu'il veut dire ».

Et ils arrivent à comprendre ?

Il y en a qui comprennent.

Mais le fait que certains élèves disent sèchement : « Je comprends rien », ça ne serait pas aussi le manque de tenue ?

Bien sûr. Mais ces élèves-là, ils ne sont pas toujours (psychologiquement) stables, il arrive qu'ils perdent leur équilibre et finissent par dire : « Je comprends rien »... En tout cas, ça m'est arrivé déjà plusieurs fois d'instruire en entendant ce genre de parole méchante.

C'est ma dernière question. Comment évolue désormais l'« éducation à la vie » à votre avis ?

(Un long silence)... Je ne sais pas quoi dire pour l'« éducation à la vie », mais on est de plus en plus obligé de dispenser l'éducation morale.

Obligé ?

J'entends par là que la morale va devenir une matière à part entière. Donc on n'a plus le choix. Mais c'est mon opinion (rire).

Oui, bien sûr.

Le ministère de l'éducation considère que c'est important, et c'est pour ça que... il faut le faire et nous obliger de le faire... mais je pense que de cette façon, ça va perdre sa nature et se formaliser... ainsi, je me demande si cela apportera vraiment le résultat attendu ou non (rire).

Hum.

Mais je pense que ça se diffuse plus efficacement par l'initiative et l'autonomie de chaque enseignant parlant aux élèves et les instruisant sur ce qu'ils considèrent comme important.

Dans les deux cas, c'est quand même important.

Oui.

De plus en plus nécessaire ?

Tout à fait.

Hum.

S'agissant de la question de la vie, il y a de moins en moins d'occasions d'entrer en contact avec des vies, en même temps que notre quotidien se virtualise et se numérise avec l'arrivée de l'informatique, des ordinateurs et des robots qui rendent notre vie plus pratique. J'imagine que ça sera encore plus pratique quand les enfants deviendront des adultes. Mais dans la mesure où l'humain reste l'humain, on est nécessairement dans une relation... On est humain parce qu'on est dans une relation humaine.

Oui.

Si je continue à penser comme cela, j'en arrive finalement à la question de mieux établir la relation...

Oui.

Finalement, c'est cela qui est essentiel pour l'humain. Ainsi, que ce soit l'« éducation du cœur » ou l'« éducation à la vie », ce sont des choses primordiales pour l'homme... je pense. En fait, avant que vous veniez, je disais à mes collègues que quand on était jeune, on disait : « je n'aimais pas l'histoire universelle », « j'étais nul en géographie » etc. mais : « apprendre par cœur ces enseignements, ça ne sert rien aujourd'hui » car « on peut aller chercher facilement sur l'internet avec un smartphone ». Ce que je veux dire, c'est qu'il existe des moyens pour chercher les connaissances que j'avais apprises par cœur à mon époque. En revanche, les machines ne compensent pas la capacité relationnelle, par exemple, parler avec les autres, se faire aider.

Hum.

Et les robots, il existe un robot qui aide à l'apprentissage. Le robot apprend le prénom et tient compagnie à l'enfant. Mais on ne peut pas tout confier à un robot, il est juste programmé et ne peut pas agir avec à-propos comme l'humain. Lire les expressions du visage et ce que l'autre pense, ce sont des choses que seuls les êtres vivants sont capables de faire. Et je pense parfois que, finalement, c'est cette partie qui reste (après la numérisation et la virtualisation de notre vie quotidienne) et qui se spécialise dans l'école comme l'objet de l'éducation. Parce qu'on peut apprendre le calcul en faisant des exercices à la maison, ou alors il y a aussi la possibilité de suivre des cours à distance en utilisant une tablette numérique.

Hum.

On n'aura peut-être plus besoin du cahier d'exercices de calcul si on amène partout une calculatrice. Ou alors on n'a plus besoin de mémoriser les caractères chinois, car il suffit de savoir taper sur un clavier d'ordinateur pour que le logiciel de traitement de texte transforme automatiquement en caractères chinois. Ce qu'il va rester finalement, c'est par exemple, la créativité et la capacité de collaborer avec les autres.

Il s'agit du contenu de l'éducation...

Je pense que cela va changer.

Hum... ça sera une autre époque.

Je me demande si le présent est une période transitoire de la société du diplôme à celle où les entreprises prennent en compte non seulement les diplômés mais accordent aussi de l'importance à la personne-même en organisant l'entretien d'embauche. Je pense que tout le monde devrait vraiment réfléchir sur quelles sont les personnes dont notre pays a besoin pour l'avenir et qu'il faudrait former, au lieu de faire trop confiance aux diplômés.

Hum.

On entend que telle personne est intelligente car il est de l'Université de Tôkyô etc.

C'est vrai que ça fonctionne plus de cette façon.

Non, ce n'est plus possible. Peut-être je change de sujet, mais j'aimerais personnellement que la société accorde plus d'importance à la capacité d'un individu et que le système éducatif et l'orientation professionnelle la fassent valoir. De nos jours, le diplôme universitaire n'a plus de valeur. Mais si on ne va pas à l'université, c'est encore pire... Donc, ça ne me paraît vraiment pas raisonnable quand je vois les enfants détruits par l'étude et le stress et dont la santé mentale est de plus en plus mauvaise. Autrefois, les gens étaient plus ou moins acceptés comme ils sont, mais aujourd'hui tout semble être standardisé. De plus, tout est évalué par le chiffre en mettant les enfants dans une cage. Si on sort de là, on est considéré comme un étranger et on fait l'objet de brimades. Au Japon, on pense inconsciemment que tout le monde doit être identique. Et il y a de nombreux enfants qui souffrent de ça. Je suis moi-même parent, et je me pose beaucoup de questions entre l'envie de respecter mon enfant comme il est et l'inquiétude pour qu'il reste soi-même. Sans doute tous les parents passent par-là (rire).

Quand vous dites « l'inquiétude pour qu'il reste soi-même », c'est pour entrer dans la société en sortant de l'école ?

Oui.

C'est une question difficile.

Oui.

Question très difficile.

Je ne connais que le Japon, et je suppose que tous les pays ont de bons et de mauvais côtés. Il y a bien sûr de bonnes choses au Japon. Mais une idée qui me vient de temps en temps, c'est que le fait que le Japon a été battu coûte cher...

C'est-à-dire ?

Dans l'après-guerre, le Japon s'est concentré avant tout sur le rétablissement économique. La société est passé par une période de croissance très importante, et si je me souviens de mon enfance, il me semble que tout le monde avait l'air heureux. Mais une fois économiquement saturé, il ne reste pas grand-chose. L'éducation, la loi, tout est en retard. L'économie était le premier impératif pour rétablir le pays.

Oui, oui.

Du coup, les influences néfastes se manifestent de diverse façon. Et à présent, j'ai l'impression que pour réagir à cela on dit qu'il faut renforcer l'« éducation du cœur » ou alors qu'il faut inculquer la discipline et la norme etc. C'est une chose à laquelle le Japon devrait réfléchir sérieusement. Mais en réalité, on était conduit par les États-Unis. Je ne connais pas la situation des autres pays, mais je me demande s'il existe autant de personnes en dépression qu'au Japon. J'ai entendu dire par un pédiatre que la névrose augmente considérablement chez les enfants.

Ce n'est pas seulement le problème chez les enfants, mais c'est plutôt une influence de la société des adultes.

(Elle continue à parler. L'enregistrement a été arrêté étant donné que nous avons recueilli suffisamment d'informations pour nos questions).

Diététicienne 2

Sexe	Femme	Âge	37 ans	Date de l'entretien	29/07/2014
Lieu de l'entretien	Dans une salle à l'école primaire B		Nature d'acceptation de l'entretien	Recommandation par la directrice	

Entendez-vous souvent l'expression l'« éducation à la vie » au sein de l'école ?

Eh... je considère que l'éducation scolaire elle-même participe généralement à l'« éducation à la vie » plutôt que l'entendre comme un terme.

Vous l'avez écrit dans votre questionnaire.

Oui.

Pouvez-vous détailler ?

Eh... je considère l'école comme un lieu qui permet aux élèves de vivre heureux et sainement. Je pense personnellement que l'éducation scolaire dans l'ensemble rend la vie des enfants saine et la chérit. Ça peut être les connaissances, la relation interpersonnelle, la protection de la santé, l'hygiène, l'éducation alimentaire – je considère que les enfants apprennent à protéger leur propre vie.

Eh...

Ce que je vous raconte vous paraît trop vague ?

Non, non. Mais hier, j'ai rencontré une autre diététicienne dans une autre école.

Oui.

Elle m'a renseigné sur la loi relative à l'éducation alimentaire. Ça fait environ 10 ans que cela existe, n'est-ce pas ?

Oui, oui.

Et puis, la mise en place des diététiciens scolaires a commencé assez récemment.

En effet.

Alors, n'existait-il pas auparavant l'éducation alimentaire au sein de l'éducation scolaire ?

Eh... il est vrai que l'institutionnalisation des diététiciens (littéralement, l'enseignant-diététicien) est récente. Auparavant, il existait des fonctionnaires-diététiciens ainsi que des

diététiciens dans chaque établissement scolaire. En fait, on (je) considère que le repas de midi voire le fait de manger comme l'éducation alimentaire.

Ah, d'accord.

Actuellement, on essaie de transformer le repas de midi en matériel pédagogique, et cela est à l'ordre de jour. Mais ceci ne veut pas dire que l'éducation alimentaire n'avait pas été dispensée.

En quoi consiste votre travail en tant que diététicien scolaire (l'enseignant-diététicien) ?

Eh... je pense que l'essentiel, c'est d'être ici tous les jours. Je vous ai amené des documents. Ça, c'est le plan pédagogique annuel sur les repas, l'objectif de cet établissement ainsi que le principe affiché par le comité scolaire de Kyôto. Le slogan de cette école en matière de repas de midi est « Manger en savourant, le corps et le cœur en pleine énergie ». L'idée, c'est que non seulement le corps, mais aussi le cœur des élèves soient en pleine forme (le terme « cœur » prend souvent un sens à la fois psychologique et esthétique). C'est le but du repas de midi, et comme les moyens pour y atteindre, je diffuse une sorte de journal au sein de l'établissement informant les enseignants sur les plats de tous les jours, mais aussi sur les liens qu'il peut y avoir entre les aliments et les différentes matières enseignées. Je mets en avant également les repas à des occasions spéciales annuelles ainsi que les ingrédients de saison. J'essaie d'établir une compréhension commune au sein d'équipe pédagogique par divers moyens.

D'accord.

En me basant sur ce plan annuel, je dispense l'éducation alimentaire à chaque classe en utilisant les matériels adaptés aux élèves de différents niveaux tels que les théâtres d'images, les vidéos, les théâtres de papier, les graphiques.

C'est vous-même qui intervenez dans les classes ?

Oui, c'est moi qui viens parler.

Dans chaque classe ?

Oui.

L'une après l'autre ?

Oui. Il existe une salle qui s'appelle « *lunch room* » où les élèves ont l'occasion de manger. Chaque classe y mange deux jours (par an ?). Avant ces jours-là, j'organise avec le chargé de classe une intervention dans la classe pour leur parler. Je parle aussi dans la *lunch room* des recettes de ce jour-là ainsi que des choses prévues dans le plan annuel. Mais l'important, c'est que chaque enseignant continue à instruire tous les jours de manière répétitive, étant donné que je ne peux pas rester dans une même classe chaque jour. En fait, il existe un calendrier des repas de midi que le comité scolaire de Kyôto diffuse.

*Je l'ai vue hier à l'occasion de la visite d'une école. Il était affiché sur le mur dans la *lunch room*.*

En effet. Tous les diététiciens scolaires de Kyôto participent à sa création. Il consiste non seulement en recettes, mais aussi en connaissances sur les ingrédients destinées aux enseignants pour les aider à instruire quotidiennement. C'est la répétition de tous les jours qui amène à mieux gérer sa santé et, par-là même, soigner sa vie. En tout cas, je pense que le fait de manger chaque repas avec beaucoup de soin et de les savourer revient à prendre soin de sa propre vie.

C'est très profond ce que vous dites.

Je suis sans doute un peu trop abstraite...

Non, j'ai compris qu'il existe des contenus importants. Vous avez parlé du lien avec les différentes matières. Mais c'est l'enseignant (le chargé de classe) qui dispense ces cours, n'est-ce pas ?

Oui.

Quels sont les liens entre l'éducation alimentaire et les autres matières ?

On peut les associer facilement. Par exemple, la distribution des aliments pour le cours des *Social Studies*, l'histoire de la culture alimentaire pour le cours d'histoire. D'ailleurs cette dernière se reflète dans les recettes des repas. Si c'est la classe de 3^e et 4^e années (équivalent respectivement du CE2 et du CM1) où on apprend la notion de gramme et de litre, on peut calculer, par exemple, la quantité de sucre en grammes dans le jus par litre. Comme ça, on peut l'appliquer à la vie alimentaire quotidienne. Je dis aux enseignants qu'il suffit de trouver les bons thèmes pour élargir la perspective. Il n'est pas possible d'utiliser toutes les idées qui viennent, mais l'importance, c'est que les enseignants s'en souviennent. Donc, j'insiste pour le leur rappeler (rire). En tout cas, je leur transmets à l'occasion de la réunion journalière des enseignants, le matin, le menu de ce jour-là et son objectif. Si c'est un jour événementiel annuel où s'accompagne le repas de midi, je diffuse expressément une annonce et appelle tous les élèves en disant « Un des plats d'aujourd'hui est un plat unique dans l'année. Voyez-vous lequel ? », et puis j'explique en détail. La directrice d'école est forte en musique, alors je lui demande de jouer du mélodica (un instrument de musique à vent) pendant que je parle au micro. Quand elle n'est pas là, je sollicite d'autres enseignants étant donné que je considère que la compréhension commune est importante. Il arrive qu'on me dise d'apprendre un instrument moi-même, mais je trouve un autre enseignant sachant jouer de la flûte à bec. En tout cas, l'important, c'est d'intéresser les élèves au manger - « Ah, il y a une annonce, c'est quoi le déjeuner aujourd'hui ? » etc.

D'accord.

J'ai l'impression que je m'éloigne de la « vie », mais je pense finalement que si l'on s'intéresse au repas et sait apprécier et savourer, cela amène à protéger sa propre vie. J'espère tous les jours que chaque repas de midi serve de matériel pédagogique concret dans le but d'élever le corps et le cœur sains des élèves. C'est dans le même souhait que les cuisiniers préparent les repas. Ils prennent leur initiative pour que les élèves puissent avoir plaisir à savourer. Par exemple, les *happy carrots* – ce sont des carottes coupées de diverses formes. Deux *happy carrots* se cachent dans un mets par classe. C'est un jeu mensuel. Les gagnants des *happy carrots* peuvent ensuite demander auprès des cuisiniers leur plat préféré en déposant une *happy card* contre

laquelle les cuisiniers leur offrent un beau signet fait à la main. De nombreux élèves prennent plaisir à ça, même ceux qui sont dans les grandes classes. Il y a quelques années, on les mettait souvent dans un curry à la japonaise ou dans un ragoût pour que les carottes se cachent bien. Mais aujourd'hui certains élèves sont allergiques, donc on choisit des mets que tout le monde peut manger. Mais comme elles se trouvaient habituellement dans le roux (de la sauce à base de farine roussie dans du beurre), si le plat de jour est du curry ou du ragoût, les élèves se hâtent, encore aujourd'hui, de les chercher dans leur plat après avoir dit « *Itadakimasu* » (équivalent de Bon appétit) (rire).

Hum.

Les élèves l'attendent tellement impatiemment que même ceux des grandes classes me demandent : « On les a aujourd'hui ! ? ». J'espère, en en prenant plaisir et en savourant avec leurs cinq sens comme cela, que leur cœur se cultive. Est-ce que je m'éloigne encore ?

Pas du tout. Maintenant, j'aimerais vous poser des questions sur vous.

Oui, bien sûr.

Qu'est-ce qu'il vous est arrivé pour que vous ayez des opinions et des réflexions si fortes ?

Eh.....ben, déjà j'ai choisi l'école comme lieu de travail. Mais en premier lieu... j'ai perdu mon père. Il était malade. Avant de tomber malade... on dit que tels aliments sont bons pour telles maladies etc., mais on peut prévenir la maladie en faisant attention dans le quotidien. Alors je me suis dit que c'étaient les repas de tous les jours. C'est pourquoi je voulais faire des études de diététique et faire apprendre aux élèves des choses souhaitables dès la tendre enfance qui serviront à vivre heureux. Mais, moi-même je ne me gère pas autant que je le dis aux élèves... (rire). C'est vrai que ce qu'on considère comme souhaitable varie d'une personne à l'autre. En tout cas, je pense que manger en utilisant ses cinq sens et en prenant le plaisir de partager, cela aide déjà énormément à développer le cœur voire à vivre en bonne santé. Ce n'est ni évaluable ni notable comme les connaissances, mais j'aimerais donner aux élèves quelque chose d'utile pour leur longue vie. Est-ce que ça vous convient (rire) ?

Oui. Tout ce qui concerne le repas vous intéressait depuis que vous étiez petite ?

Non, j'avais des goûts très marqués, ainsi je comprends très bien les élèves qui ne peuvent pas manger certains aliments. À mon époque, on m'obligeait à continuer de manger dans le couloir durant l'heure de ménage et le cours de l'après-midi (Au Japon, le repas de midi est pris dans la salle de cours qui se transforme en salle à manger au moment du repas. L'emploi du temps japonais prévoit tous les jours une petite heure de ménage de la salle de classe, après l'heure du repas, à laquelle les élèves devraient participer tour à tour). J'adorais manger mais j'étais un enfant difficile pour la nourriture. Mais pour la première fois, quand mon père est tombé malade, j'ai réfléchi comment prévenir et protéger une personne qu'on aime. Je suis arrivée à la conclusion que c'étaient la nourriture, c'était l'époque où j'allais au collège et au lycée. À présent, il est regrettable que je ne m'applique pas autant que je le dis (rire). Je sais que l'alimentation n'est pas la seule en cause pour la santé, mais aimer les aliments sains et aimer

les manger ne sont pas de mauvaises choses. J'espère que les enfants apprennent cela depuis tout petit et que ces enseignements leur serviront à vivre heureux durant leur longue vie.

Vous m'avez dit tout à l'heure que votre enseignement se différencie des connaissances au sens général.

Oui.

Votre enseignement est-il bien transmis aux élèves ?

Eh...

Est-il difficile de constater une progression chez les élèves ?

J'enseigne depuis des années en planifiant annuellement, et les élèves se souviennent de ce que je leur ai appris l'année précédente. Il se peut que certains oublient, mais je pense que des choses s'acquièrent par la répétition. Il arrive, par exemple, que certains élèves disent à la maison : « on a fait ça à l'école » ou alors : « je n'aimais pas ça, mais j'ai pu manger » etc. La différence est également observable dans leur manière de manger après m'avoir écouté. Et cela peut être appréciable pour moi.

Apprécier comment ils mangent ?

Par exemple, pour commencer le cours, je leur demande : « Est-ce que c'est bon ? », alors tout le monde répond : « C'est bon ! ». Mais si je leur pose la question « Dites-moi qu'est-ce qu'un bon goût ? », ils ne savent pas répondre.

Ah, c'est une question difficile.

Oui. Cela fait partie d'un cours pour les élèves en 1^{re} année. Je continue à leur demander : « Eh bien, quels sont les aliments qui ont bon goût et sont sucrés ? ». Ils répondent : « Les fruits ! » ou bien le nom de diverses sucreries. Je leur donne encore un indice en disant : « Vous le mangez tous les jours au repas de midi, il est aussi sucré que les gâteaux », et puis j'écris la première lettre au tableau. Ils devinent ainsi qu'il s'agit du riz. J'ajoute : « Si vous faites quelque chose, il en ressortira un goût sucré », « Si vous mâchez bien le riz et le pain, vous sentirez le goût sucré ressortir. On va essayer maintenant ». J'entends qu'ils disent : « C'est vrai, j'ai trouvé un goût sucré ! ». Ce n'est pas seulement le moment où je le leur apprends, mais ils viennent même plus tard vers moi pour me dire : « Maîtresse, j'ai trouvé le goût sucré aussi aujourd'hui ! ». Ensuite, je leur apprends également qu'on peut savourer avec les yeux, avec le nez et avec d'autres parties. On peut savourer aussi avec le cœur, le cœur est le plus important. Manger avidement ou manger une bouchée en essayant de trouver un goût, ce n'est pas la même chose. Je leur dis toujours que trouver le bon goût ou non est une question d'un état d'esprit. Un élève apprend le nom d'une recette, un autre me dit : « Je n'aimais pas, mais j'ai quand même réussi à manger une bouchée », c'est un petit pas. Même si certains élèves n'arrivent pas à manger tels ou tels aliments, s'ils apprennent les noms des recettes et devinent les ingrédients, je me dis : « OK ». C'est l'accumulation de ces petites choses qui les amènent à pouvoir dire correctement les noms des plats, à sentir l'odeur un peu plus qu'avant et à l'exprimer par des mots. Je considère que ces petites progressions leur apportent déjà quelque chose à long terme.

En accumulant les expériences des goûts, on saura apprécier les divers aliments qu'on n'aimait pas forcément auparavant. C'est comme lorsque l'amertume de la bière devient un bon goût avec l'âge, je trouve avantageux que le goût s'élargisse grâce aux expériences des goûts et à la conscientisation de ceux-ci.

Je vois. Et on n'est pas loin de la gastronomie, n'est-ce pas ?

Eh... ben, ça dépend de ce qu'on appelle la gastronomie, en tout cas, mon intention est de créer un moment où les élèves développent leur capacité de manger en remerciant, en savourant et en prenant plaisir. Il existe les élèves qui laissent tous les jours des restes sur leur assiette, mais ils apprennent quand même les noms des plats et si je leur demande : « Qu'est-ce que c'est ce légume vert ? », ils répondent correctement : « *Komatsuna* ! (Épinard-moutarde) ». Ou alors les élèves prennent l'habitude de saluer tout naturellement les cuisiniers. Ce sont des choses impossibles de noter. C'est vraiment quelque chose de modeste. Pouvoir manger ce qu'on n'aimait pas, saluer les cuisiniers et les remercier, finir son bol de riz jusqu'au dernier grain avec les baguettes : je crois que toutes ces petites choses sont des progrès qu'ils ont faits. Je ne réponds pas vraiment à votre question ?

Si, si. C'est vrai que les enfants aiment les fast-foods tel que hamburger ayant un goût prononcé mais identique.

En effet.

On dit souvent que si les enfants se nourrissent trop de ce genre d'aliments, ils ne sauront plus savourer.

Je ne pense pas qu'il ne faut pas les manger. C'est acceptable dans la mesure où ça fait plaisir. Mais je parle notamment aux élèves des grandes classes de l'importance de connaître quel genre d'aliments c'est. En fait, les repas de midi sont faits maison dans la ville de Kyôto. Et nous utilisons des ingrédients tels que des *konbus* (laminaires), des *shiitakés*, des *niboshis* (petites sardines séchées) et des *katsuobushis* (bonites séchées râpées) comme fond pour les soupes. Du curry et de la cuisine chinoise sont les plats préférés incontestables des élèves, mais nombreux sont ceux qui aiment aussi le *souimonos* (la soupe claire) telles que la *misoshiru* (soupe de miso) et la *kakitamajiru* (soupe d'œuf brouillé). J'imagine que les élèves reconnaissent la saveur du bouillon naturel.

C'est formidable.

De plus, ce qui est avantageux à Kyôto, c'est que la nourriture est faite sur place en cuisine. Alors, une très bonne odeur se diffuse dans toute l'école autour de la troisième heure (l'emploi du temps japonais prévoit quatre créneaux dans la matinée). Du coup, les élèves peuvent se rendre compte que leur repas est en train d'être préparé et sentir l'odeur. Je veux bien le mettre en valeur pour l'apprentissage. Le roux est aussi fait maison – faire fondre du beurre et faire revenir de la farine dans l'huile végétale -, alors ça sent tellement bon que les élèves me demandent : « Maîtresse, on fait des biscuits dans la cuisine ? »

Je vois bien les élèves frétillement de plaisir.

Oui. Je prends les photos des cuisiniers en train de préparer, et je les montre aux élèves. Les photos où ils sont en train de laver des légumes et de les couper. J'en profite pour poser des devinettes aux élèves : « Quel est ce légume ? » - « Komatsuna ! », et puis on le déguste etc. Je fais tout cela en espérant modestement pouvoir augmenter et approfondir la conscience du goût chez les élèves (rire). De nombreux élèves n'aiment pas le poisson mais les raisons majeures se trouvent dans le fait qu'ils ne les ont jamais mangés ou alors qu'ils ont du mal à les manger en utilisant les baguettes. Je les instruis avec des peluches, le théâtre d'images et les photos. Des fois, les enfants n'arrivent pas à bien peler une mandarine, n'est-ce pas ? Je leur apprend les trucs pour mieux faire avec un théâtre d'images, alors un élève me fait venir pour me montrer son bol de riz bien fini (il a réussi à rassembler les grains de riz avec les baguettes) et un autre élève, pour les arêtes de poisson, rassemblant les grandes à côté des petites. Ce qui était rigolo, c'est que ce dernier était tellement content qu'il m'a demandé : « Maîtresse, on dirait que ce sont les os d'un dinosaure, je peux les ramener à la maison ? ». Bien que je lui aie répondu : « Tu as bien mangé, maintenant rends-les à l'école s'il te plaît », en fin de semestre, quand on a fait ranger les affaires de leur bureau aux élèves, plein d'arêtes ont été retrouvées dans son plumier. Il était tellement content de pouvoir bien manger alors qu'auparavant il n'était pas à l'aise de manger des poissons avec les baguettes. Au lieu d'insister à manger ce qu'ils n'aiment pas, je les invite à progresser dans une atmosphère amusante en posant des devinettes par exemple.

Dans ce processus, ils apprennent à se servir des baguettes, les manières de table...

C'est difficile, même pour les adultes. Mais je le leur rappelle à plusieurs reprises. Par exemple, sous la thématique de « la vie », j'invite les enfants à réfléchir sur la signification de « *Itadakimasu* » (expression qu'on dit avant de manger). Je leur raconte qu'autrefois, il y avait une longue phrase avant « *Itadakimasu* » et leur annonce que c'est le sujet du cours d'aujourd'hui. Ensuite, je leur donne deux points de réflexions. En 2^e année, les élèves cultivent un légume d'été dans le cadre du cours sur l'environnement de vie, alors je m'y associe en inventant un conte autour des tomates. Quelqu'un essaie de récolter une tomate, alors cette dernière pleure en disant qu'elle est née pour mûrir et laisser son descendant et qu'elle ne veut pas être récoltée. Tandis qu'une autre tomate lui dit que leur vie continue à vivre dans le corps de celui qui les mange. C'est une interprétation centrée sur l'humain mais cela parle beaucoup aux élèves des petites classes : ils remarquent que leur corps est constitué des vies des divers aliments et que leur vie n'appartient pas qu'à eux. L'histoire d'une tomate est en fait le rêve d'un enfant. Les élèves se rendent compte qu'ils n'avaient pas toujours respecté la vie des aliments en disant que ce n'étaient pas bons et en les laissant dans leur assiette. Et je les invite à réfléchir sur la manière dont on devrait manger désormais. Ce cours renvoie à la thématique « le cycle de vie » en l'associant à celui d'un chou chinois que je leur enseigne également ainsi qu'au cours sur l'environnement de vie où les élèves cultivent un légume.

D'accord.

Le fait de manger suppose de couper ce cycle de vie à mi-chemin. J'aborde cela en utilisant un théâtre d'image pour transmettre que « nous interrompons ce cycle pour manger ». Après avoir vérifié tout ça, je les fais réfléchir au sens initial de « *Itadakimasu* ». Alors les enfants émettent

beaucoup d'idées, par exemple « Je mangerais en remerciant pour la précieuse vie des aliments », etc.

Oui.

Tout en reconnaissant leurs réponses, je leur donne quand même la bonne réponse à la fin, qui est « Je me permettrais de faire de votre vie la mienne ». C'est une phrase un peu religieuse, mais bon c'est ainsi qu'on dit. J'explique que « votre » désigne les aliments, et que nous vivons en les assimilant à notre vie. J'enchaîne en posant la question « alors, comment devons-nous manger ? Avec quel genre de sentiment ? ». Et je les laisse conclure. Quant aux élèves en 5^e année, ils sont partis pour un long séjour à la montagne. Les élèves ont fait un barbecue de poissons en expérimentant la préparation des brochettes de poissons. À ce moment, le chargé de classe m'a demandé de parler aux élèves de la « vie », alors j'ai fait un jeu concernant les manières de table et rappelé le cycle de vie des poissons tout en attirant leur attention à la répétition de la vie. Le chargé de classe m'a informé après que les élèves n'aiment pas assez le poisson ont quand même mangé par respect.

Ah.

Ainsi, j'intègre ce type de thématique dans le plan annuel. Et cela me fait plaisir quand les élèves me disent qu'ils veulent parler ce que je leur ai appris à leurs parents. En fait, il existe une porte ouverte pour les parents qui sont invités à venir voir les enfants manger et aussi à goûter le repas de midi à l'école. Dans cette école, nous prévoyons deux jours pour leur présenter et informer sur le repas de midi. Même si le déjeuner scolaire est bien étudié d'un point de vue diététique, les élèves prennent 2 des 3 repas quotidien à la maison. Donc, il y a des choses à améliorer. Actuellement, ce n'est pas suffisant, mais j'aimerais bien m'adresser plus aux parents à travers des lettres et le site web de l'école etc.

Je voudrais vous poser des questions par rapport à ce que vous venez de me raconter.

Oui.

L'histoire de « Itadakimasu » me semblait très convaincante. Elle était compréhensible tant pour les enfants que pour les adultes. Mais elle me semble nécessiter une certaine imagination. Avez-vous appris quelque part ?

De quelle partie parlez-vous ?

Personnellement, je comprends que les végétaux et les animaux ont une vie. Mais ça demande quand même de l'imagination pour penser qu'une laitue ou une tomate ont une vie, n'est-ce pas ?

Oui.

Du coup, je ne pense pas pouvoir y parvenir sans que vous me donniez cette explication.

Vous parlez des élèves ou de moi ?

Je m'intéresse à vous, comment êtes-vous arrivée à cette compréhension ?

Ah, c'est moi ! ?

Oui.

Oh !

Il y a bien des messages, non ?

C'était si convaincant ?

Oui.

Les enfants semblaient s'intéresser sérieusement.

Ça ne m'étonne pas.

J'en suis contente, mais si je l'ai appris... ?

À mon sens, tuer les animaux et les poissons pour manger, c'est assez familier, bien compréhensible concrètement. Mais si vous me dites que les végétaux ont aussi un cycle de vie comme les animaux, oui vous avez raison, mais pour moi, ce rapprochement entre les animaux et les végétaux est surprenant... C'est pour ça que je me demande si cette idée vient de vous ou d'ailleurs.

Ah... J'ai créé cette histoire en l'associant à l'unité d'étude « la naissance de la vie » dans le programme de 2^e année... bien sûr, je voulais parler des animaux qui se transforment en viandes, mais je me suis dit que c'est trop choquant. Moi-même je suis déjà allée à l'abattoir, et c'est assez difficile d'en parler aux élèves. Je me contente de l'évoquer sans détailler. Mais, je pense que c'est la même chose que ce soit les animaux ou les végétaux, on mange ce qui a eu une vie. C'est pour ça que j'ai inventé cette histoire. Pour les élèves en 2^e année, j'ai choisi les végétaux car le processus qui va des animaux vivants à la viande est un peu trop choquant.

Je comprends.

De plus, en 1^{re} année, les élèves cultivaient un volubilis, et ont ainsi expérimenté le fait de s'occuper d'un végétal d'un germe jusqu'à une fleur. C'est dans cette continuité qu'ils cultivent un légume d'été en 2^e année. Je suppose qu'ils ont suffisamment de compréhension sur le cycle de vie du végétal. C'est la première raison. Et deuxièmement, ce sont les repas de midi de tous les jours. De nombreux élèves n'aiment pas les légumes et ils ont pris l'habitude de les laisser. Je ne voudrais pas qu'ils considèrent cela comme normal et j'aimerais le leur faire remarquer à un moment donné. C'est une autre raison pour laquelle j'ai choisi le végétal pour mon conte. Je ne réponds pas à votre question, désolée.

Si, si.

Mais c'est vrai que la fleur a aussi une vie. Les insectes que les enfants rattrapent aussi, je leur demande de les laisser rentrer chez eux. Hier j'ai dit la même chose à quatre enfants qui ont rattrapé des cigales. C'est moi qui suis particulière dans ma façon de penser... ?

Non, mais peut-être êtes-vous sensible à cet aspect.

Eh... je voudrais bien que les élèves s'en rendent compte et mangent respectueusement.

Oui, c'est le respect.

Je pense que cela est lié au respect de soi.

En effet, « le moi qui reçoit la vie des autres ».

Et puis, j'espère qu'ils remarquent aussi que leur vie est très importante et bien chérie par leur entourage, entre autres, leurs parents. Tout est lié en fait, je pense. Excusez-moi, c'est encore abstrait...

Non, non. J'aurais encore des questions.

Bien sûr, si ce que je raconte répond à vos attentes.

Comme vous l'avez expliqué, il existe un objectif plus ou moins précis de l'éducation alimentaire à l'école primaire. Est-ce que les diététiciens scolaires sont aussi mis en place dans les collèges actuellement ?

Non, même dans les écoles primaires, seulement un tiers d'entre elles les mettent en place. Et au collège, parmi les différents rôles confiés aux enseignants, il existe, officiellement, un chargé de l'éducation alimentaire. De manière générale, ça devrait être l'infirmier scolaire ou un enseignant. Mais autrement, il n'existe pas de fonction de diététicien scolaire au collège à Kyôto. Quelques écoles publiques unifiées (l'école primaire suivie d'un collège dans le même établissement) sont inaugurées, d'ailleurs mon école précédente était de ce type. C'était difficile de s'occuper des collégiens. Mais je pense que ça devrait être exigé de plus en plus...

Difficile pour continuer (l'instruction en éducation alimentaire) ?

Eh... il y a une certaine rupture. En devenant collégiens, les élèves ne font plus ce qu'ils faisaient en primaire. Ça devrait être un stade dans le processus de la croissance des enfants. Mais ça se voit bien dans une école unifiée. Par exemple, ils rangent les paquets de lait impeccablement jusqu'en 6^e année de primaire, mais dès le collège ils ne le font plus. Quand les anciens élèves reviennent, je leur rappelle mes enseignements en leur montrant le calendrier du repas scolaire etc. Juste après seulement, ils mangent de nouveau sans rien laisser et rangent bien les couverts. Mais bon, ça change quand ils vont au collège et je le regrette. Donc continuer... je ressentais vraiment l'importance que quelqu'un d'un poste convenable comme

diététicien continue à leur parler. Mais j'ai été déplacée dans cette école, alors je n'ai pas pu faire grande chose (rire).

À l'âge du collègue, j'imagine que leur compréhension ne serait plus la même...

C'est très différent. L'environnement de vie change aussi.

Si le système permet de continuer l'éducation alimentaire au collège, quelle approche voudriez-vous prendre ?

Quelque chose de...

On ne peut pas utiliser le théâtre d'images, non ?

Non, non. Par exemple, dans un support pédagogique sur le repas publié par le ministère de l'éducation, on explique comment utiliser les *conbinis* (les supérettes ouvertes 24h/24h, 7jours/7jours) intelligemment. Donc ce qu'on peut faire, c'est quelque chose comme cela qui répond à la réalité des jeunes. J'en parle déjà aux grandes classes et en rapport étroit avec leur vie, par exemple, les connaissances et l'activité sportive. J'utilise aussi les données concrètes, ils aiment ça.

Ah, des choses concrètes.

Oui, les données concrètes. Je combine des personnages populaires, des données et beaucoup d'autres éléments afin de les intéresser. Plus les élèves grandissent et se rapprochent de l'adulte, plus ils sont en dilemme entre ce qu'il faudrait faire (manger) et le fait qu'ils ne le peuvent pas en réalité. Donc j'essaie de proposer quelque chose leur permettant d'avancer d'un pas. C'est la même chose pour les parents en matière de petit-déjeuner. J'essaie de proposer des choses à la fois nutritionnelle et facile à acheter. Mais soit les enfants soit les adultes, il risque de finir par ne faire que m'écouter. C'est pourquoi, je propose diverses activités. Par exemple, un jeu d'équilibre pour les élèves en 6^e année, il y a des pièces à combiner et il faut bien réfléchir pour bien les combiner, sinon ça s'écroule. J'utilise souvent des activités dans lesquelles les élèves eux-mêmes s'impliquent. Et je pense que ce genre d'approche sera plus nécessaire au collège.

Hum.

Je suis désolée d'être vague.

Mais pas du tout, au contraire, c'est très concret. À propos, le système du diététicien et l'éducation alimentaire ont été mis en place à Kyôto à partir de 2005. Comment cela va évoluer selon vous ?

Ah ça, je ne sais pas quoi dire.

Je suppose une certaine difficulté financière, mais vu les situations des enfants et des parents, pensez-vous qu'il est important de continuer à dispenser l'éducation alimentaire ?

Absolument. Dans la mesure où l'école continue à exister, le repas scolaire existe aussi, et c'est nous qui réfléchissons comment nous adresser aux enseignants - comment rendre le repas de midi de tous les jours de façon concrète pour le matériel pédagogique vivant etc. Même si c'est un mets exceptionnel et ayant un sens éducatif important, si les élèves ne sont pas informés, ça ne sert rien. Donc, tout dépend des enseignants, s'ils le mettent en œuvre ou non. Et c'est nous, les diététiciens scolaires, qui devons agir sur eux. Et deuxièmement, l'éducation alimentaire a été considérée comme importante à partir de ma génération, ainsi il existe pas mal de formations là-dessus. Mais en même temps, il me semble qu'il y a de quoi améliorer les choses en matière de préparation et de gestion nutritionnelle des repas scolaires. On a l'impression que le rôle principal du diététicien scolaire est de dispenser l'éducation alimentaire. Mais comme le ministère de l'éducation souligne que l'instruction et la gestion nutritionnelle vont ensemble et que l'une ne devrait pas être négligée au profit de l'autre, je pense que les diététiciens scolaires devraient désormais faire plus d'effort pour approfondir les connaissances en préparation culinaire et en gestion nutritionnelle sur lesquelles devrait se baser notre éducation alimentaire. Pour que le repas de midi soit un matériel pédagogique vivant, il doit être avant tout sûr et bon. Donc j'essaie d'améliorer ces deux aspects en même temps.

À propos, depuis quand y a-t-il des repas scolaires ?

Depuis 1947, je pense.

Et depuis tout ce temps ?

Ben, pour la ville de Kyôto... (en cherchant dans les documents)

Cela date de longtemps, je voulais juste l'information.

Oui. Cela a commencé dans le département de *Yamagata* (dans la région du *Tôhoku*) pour les enfants ayant faim. Au début, c'était des *onigiris* (boules de riz salés), du saumon grillé et des *tsukemonos* (légumes salés pour accompagner le riz). Ah, oui à Kyôto en 1947. Donc il se peut que la première apparition à *Yamagata* date d'un peu plus tôt... C'est juste après la guerre, à l'époque où il n'y avait pas assez de nourriture et c'était pour aider un petit peu les enfants...

D'accord.

Je pense que c'est comme ça que le repas scolaire a commencé. À Kyôto, le repas consistait seulement en lait écrémé en poudre en 1947. Des pains ont été ajoutés en 1949, des plats d'accompagnement en 1950, du lait servi en bouteille en 1970, et du riz complet pour la première fois en 1978. Actuellement, il y a deux jours d'orge et quatre jours de riz blanc par semaine. Parfois on les remplace par du riz avec germes ou du riz complet. Le repas scolaire a beaucoup évolué et aussi dans son objectif. Dans l'après-guerre il avait pour but d'apporter une

meilleure nutrition aux enfants, alors que de nos jours nous avons l'intention de proposer l'exemple d'une vie alimentaire souhaitable avec les menus des repas de midi. Et puis, le repas scolaire est réglementé par la loi qui définit le repas complet comme devant contenir du lait, du riz et un plat d'accompagnement. La présence de lait est parfois contestable et on n'est pas sûr que le lait soit vraiment souhaitable ou non. Nous essayons de créer les menus sans forcément inclure de lait.

Je découvre que le repas de midi est une éducation.

Absolument ! Eh... en primaire, on a 205 jours de cours par an dont 197 repas de midi. Pour vous donner une idée, par exemple en 1^{re} année, il y a 306 heures de cours de japonais et 136 heures de cours de maths. Ainsi, le repas de midi est plus fréquent que ces cours, et c'est ainsi qu'il faut bien se servir de ces moments précieux. J'espère vraiment que les chargés de classe mangent avec autant de plaisir que leurs élèves, mais bon, ils sont tellement surchargés qu'ils travaillent même pendant le repas (corriger les copies etc.), sinon leur journée ne se terminerait pas, et je comprends.

Hum.

Malgré tout, le repas de midi est intentionnellement bien préparé et il a encore beaucoup de potentialité. Les enfants montrent une autre expression sur le visage pendant qu'ils mangent. Et s'ils ne mangent pas, il faut se demander pourquoi. Quand les stagiaires viennent, je les fais toujours réfléchir sur les raisons qui font qu'un élève ne mange pas. Tout le monde pense qu'il a des goûts marqués. Mais je leur dis qu'il est possible qu'il ne puisse pas manger car il a un souci.

Ah.

Ça peut être la relation avec ses pairs, la famille ou alors qu'il se porte mal. Dans ce dernier cas, il faut coopérer avec l'infirmier scolaire. S'il est allergique à certains aliments, il faut contacter les parents. À travers le moment du repas, nous pouvons ainsi détecter diverses choses. J'en parle toujours aux stagiaires. Mais je voudrais bien que les enseignants prennent le temps de manger tranquillement car eux aussi ils ont leur vie et leur famille. Par contre, c'est surtout moi qui mange trop vite et qui parle trop (rire).

Merci beaucoup.

x. Transcriptions des entretiens (version en japonais)

Enseignant 1

- 「いのちの教育」という言葉は学校の中で、学校現場でよく聞く言葉ですか？
- ……んー… あまり聞かない。
- あまり聞かない…どこでお聞きになったことがありますか？
- うーんと…（長い間）…どっちかとうと、あのー…いのちを守ると…という言い方はするね。命を守るための安全教育、とか。
- うん
- …そういう言い方をするけれども、「いのちの教育」という言い方はあまり聞かない。で、例えばその…うーん…性に関する教育と、まジェンダーに関する教育。で、そこでその…性に関する教育なんだけれどもそれは命の誕生から命の成長を学習するから、そこで命について学ぶ、勉強すると。という表現はある。うーん…例えば身体測定、とか…うーん…例えば検尿もあるし検便も学校でするんですけども、その時に、自分の体の健康についての理解を深めると。…ためにその検査をするけれどもね、何のために検査をするのか、どういう意味があるのか、て時に命や体の健康っていうことに触れながら、いのちの問題に触れると。そういうふうに行くと、各学校のカリキュラムの中のいろんな…、横断的にはね、あるわけですよ。体育であれば、健康維持、よりよく体を保つために、維持するために必要なこと。だからそれは、そういう風に言うけどそれは命のことなんだね。命のこと。それから例えばプールが、水泳の授業があるけれども、その水がすごい危険だから、命を守るためにこういうルールがあるよ、というのを教えて授業に入るとか。そういうところでの命とか、…健康とかっていう問題、を扱っているのが現場的じゃないかな、という気はします。少なくとも僕たちの周りではね。…だからその、カリキュラムの中に命に係わる時間が設定されている、というよりも、今言ったような形で設定されている。指導する中身としてあるという、一定の形としてある…ことの方が多いいかな。
- というと、指導要領の中でこういう単元があってあってあって、っていう中で、命に関わる点がある場合、命のことについてちょっと強調して話すことがあるということ。
- そうそう。そうそうそうそう。…いのち、うーんそうやねえ…だからその…うーん…「いのちの教育」という一つのカリキュラムが、ジャンルがあるというわけじゃないような気がするな。ま少なくとも僕らのまわりではね。ただ日本の…、日本というか学校の場合には、あのー…例えばうちの学校ではこういうことを重点的に研究しようとか、っていうテーマを設けて研究する場合がある。その時に、いのち、いのち、命を大事にして、その一、命を何とかする、っていう、何かそういう、そういう命に関わることをテーマにした研究を進める学校があった場合には、またそれはそれで、一つの命に関わる学習なり、命に関わることを…集約した形で何か柱を作ってく、勉強する、教えていくっていうことはあるかもしれないけど、そういう特別な体制なりプロジェクトがない限りはね、一般的な学習の中であれば、今言ったような横断的ないろんな側面で、いろんな場面で、いろんな単元に関わって指導する、ということの方が、「いのちの教育」と言った場合にじっくりくる。

- なるほど。じゃあ、それを前提に「いのちの教育」というふうに便宜的に使わせていただきたいんですけど、そういう命に関わる教育っていうのは今どんどん広まっていると思いますか？それともすたれていっていると思いますか？

- いや広がっている。

- 広がっている。

- 負の意味で広がっている。例えば、例えば、あの一日本で大きな事件で、子どもが巻き添えになる事件がけっこうあるわけだ。例えば、それこそ大阪の教育大の池田小学校の事件のような、そういう不審者が入って子どもに乱暴するとか、通学、登下校で子どもが、あの一、車の…拉致されて殺されちゃうとか。そういうその一、ある意味その一…変質者って言われる、言われちゃうけども、うーんそういう人による子どもへの加害というのがあって、それからこの前だったら、登校中の子どもたちの列に車が突っ込むとか、子どもがたくさん被害を受けるとか、そういうことがこの間ずっとあるんだ、たくさん。だから、そういう意味で子どもの命を守るっていうことについては、けっこうみんな神経質になっている面はある。だからそういう意味で、命を守る…教育とはちょっとニュアンスが違うんだけど、そういう切り口で命の問題が入ってくると。もっと言うと、「安全」という意味かな。「安全」という切り口で入ってくる。だからその一非常にその一受身的な発想やし、教育といた時にそれがほんまに教育…の対象というよりも、ま条件やね、教育の条件。子どもが生きていくための条件の分野なんだけども、そこが教育の場に入ってきたら。…ってな感じの方が僕はするけどね。

- なるほど。

- だから、そういう意味やね。前向きに命をこう…学習するという意味での、あの一いのちの教育っていうのが現場の中ででてるか、よりこう何て言うかな…取り組まれているかってゆうふうに考えると、決してそうはなっていない。逆に、それは、後退している。僕の感覚でいくと。

- 後退・・・

- それは、あの一子どもが、一人一人の子どもが大事にされてない、現状がいっぱいあるから。それは、子どもたちがよりよく生きていく、子どもたち自身の成長や発達っていうものを命の発達というふうに見ていけばね、見れば、ちょっとおつきな、ちょっとマクロになうんだけど、そういう意味でみれば、今の教育現場は決して子どもたちを大事に、命を大事にした、教育現場になっていないと。もっとと言うと、いじめが起きるし、…それからいじめね、ま最たるものは。いじめが起きるし、子どもたち自身が命や…うーん肉体的な命も精神的な命も傷つけられる場面がいっぱいある。そういう意味でいくと、命っていうものを、ほんとにその豊かにしていくための教育が現場で広がっているかといったらそうではなくて、逆だと。広がっていないと。逆に子どもたちはしんどい思いをしてる。でもそれを、さっきも言ったように「安全」という切り口で、色んな事件が起きるから「安全」という切り口で子どもたちを守らなければいけない、大事にしなければいけないという切り口はあるんだけど、それは、本来的な教育のいのちの教育とはかけ離れたものが叫ばれているだけで、教育現場で起きているそういう諸矛盾についての切り口で、子どもの命なり、うーん…生きることを豊かにするための教育、になってないということ。…が僕の思い。

- いま、色んな単位であるとか、学校全体の中でこういうことを気をつけよう、命に関することで気をつけることがあったりだとか、というお話ですけども、特に大西さん自身がその一、自分が行っている授業の中で、こういう単位ができてこういう時にこういうことを意識して命のことで伝えようとしてるとかいう例はありますか？

- うーん。
- なんの教科でもかまわないし、どんな場面でもかまわないんですけれど。
- うーん。ま一番その…その命とか、が出て、命に関わる…、命を大事にするってことが出てくるのは、うーん…ま…体育とか特別活動とか、いう分野は、ま、その…ケガとか事故ってのがついてくるから、そういう直接的な意味でのね、場面での指導ってのはある。のはありますよね。あとは、例えば理科なんかでいうと、それこそその…命の誕生っていう单元もあるわけだし、そういう部分で触れていくという。それは、あの一人間である場合もあるし、例えばそれが、あの一命を見つめるっていう意味で言えば、例えば昆虫であり植物でありっていう分野まで広げれば、理科はもうちょっと広い面で広い分野でそういう、命っていうものにつながっていくし…。それから例えば食育、給食の関係でいけば、命を食べることで自分たちの命は生きてると、いう場面での話もするし、あの…魚にしる牛肉にしる豚肉にしる鶏肉にしる、その命が人間、その命をもらうことによって人間は生きてるみたいな部分があるから、まそういう意味での場面もあるし。それから、あの一国語なんか、国語というか教材によってはね、教材文によっては命の問題が出てくる場合、命そのものではないけれどもね、その、派生する形で命のことに触れるとか。…ま道徳なんかだと趣旨は違うけども、道徳の中の教材には出てくる場合があります、命の問題はね。あの一趣旨が違うって言ったのは、日本の道徳って、今の現場の道徳ってのは、あの一「態度」やから。「態度」の問題にしてしまうのでね。本来的に命がどう、どう大事にするかっていう問題には触れなくても授業できる道徳なんで、日本の場合は。それからあと、あの一…ま、直接的というかわりと話として授業の中で扱ったり関連があるのはそういったところかもしれない。

- うーん。
- ま、もっとあの、例えば社会で言えば、えーあの歴史を、6年生で歴史を勉強すれば、古代の人たちの生きるための努力っていうところから命の問題もつなぐこともできるし、それからあの一戦争ということで命の問題、原子爆弾という問題もあるわけだし、今では3.11の問題、原子力をどう見るかということだって触れれば命の問題ってのは関係してくるし。…そういう問題ってのはたくさん触れる機会はある。で、時事的な事件なり出来事があればそれについて触れる。カリキュラムの中にはないけども触れていくということもできるし…。ま、そういう場面はある意味無数にあるというか、

- うーん。
- うん。こちらの指導の意図によって、いろいろしゃべることができるというか指導することができるというのはあるかな。ただ、それはちょっとカリキュラムの中でっていう意味ではなくてね、カリキュラムの柱はあるけども、それに派生するというか、関連する…

- プラスアルファ…
- うん、そういう感じで話をするにはあるし、できるし。まあだから戦争の問題にしたって、その一命が大事だっていう基本的…教えるということじゃなくて、社会の場合にはその、それは戦争の起きてきた背景なりその…その一科学的な認識なり社会を見る、科学的な認識を育てる一環で学習するんだけど、しかしそこに命の問題ってのは、入ってこざるをえない、ですよ、場面場面によっては。ま、そういう機会、扱いになるのかな、っていう気はするけどね。

- 折々の授業の中で、命について触れることがあって、で一子どもたちは「いのちの教育」というものを強めていくことによって命に対する理解や自覚は深まっていますか？

- うーん。難しい、それは難しい。深まってるかどうかは難しい。それはわからへんな。

- 子どもたちが何か言ったりしますか？例えば食育なんかで先生が説明すると、「いのちをもらってるんだよ」とかって…

- それはびっくりする。なるほどびっくりするし、新たな発見にはなるんだけども、だからじゃあ結びつくかと思ったら…、命ということに結びつくかどうかそれは難しいねー。うーん。なんかその子どもたちは命ってのは見えないからね。子どもたちが何をもって命とするかってのは、難しいから。

- 何をもって命とするか…

- 生きているってということが命ということであればね、…子どもたちが生きているってことであれば、「あ、なるほどな」ってことだけでも…命の理解ってのは、そういうことが理解なのかちょっとわからへんな。そこは微妙やね、そこは。「命」として理解してるのか、「生きている」ということで理解してるのか、そこはちょっと難しいかなあ。

- そういうことは聞いたことないですか？書かせたりとか。取上げてとり上げて。

- いや、あるけれども、そこは絶対「いのちは大事ですよ」って話になっちゃうんですよ。それは分かる。言葉としては分かる。…うーんだけど、じゃあ家に帰ってゲームやってて、やっつけろ殺せって言ってる場面が一方ではあるわけよ。うーん。じゃあそれはその一どうなんだということになると、学校での時間なんてもうほんのわずかだけど家に帰ってゲーム一時間二時間してたらね、そっちのほうがいっぱい…やっつけろ殺せとかね、死ぬとか言ってる時間のほうが長い時間やってんの、じゃあ深まっていますかって言われて深まっているなら家でそんなことするかよ、って思ったりするじゃないですか。一般的には（笑）。深まっているってということなのか、それとも全く別物として扱っているのか。と命に対する具体性がない…。だから生きる死ぬってということが具体性がない、イメージ感がない。そりゃ子どもの場合は当然なのよね。大人でもないんだから。大人にもっとあつたらもっと戦争反対するよ、もっとがんばって。うーん。だから今なんて、大人自身が麻痺してるから、…戦争に行こうってな、戦争に行こうとか、紛争なんていうのはありなんだよね。殺し合うってということは。そこで起きてることのイメージが全く貧困だから、生きるとか死ぬとか殺すってことに対する理解力がない。いや麻痺させられてるっていうほうがいいのかもしいけど。子どもだってそうなんだから、片や生活がそういう生活がある中で、じゃあ学校のたまたま食育で話をしました、はい命の理解深まりますかってそれは難しい。

- 難しい。

- 難しい。だからやっぱり命ってのを扱う場合には、まあ勿論抽象的だからね、命って言っちゃったら。だからその一、勿論命を大事にしるよってことは言うんだけれども、その命題はその命題で真なんだけど、それじしんがどれだけ具体性をもって認識できるかってのは、子どもの発達年齢によって違ってくるわけだから、その発達年齢できちっとそこを理解できるようなレベルでokとせないかんわね。7歳8歳の子どもたちの理解と、11歳12歳の子どもたちの理解とではね、同じ小学生でも全く違うわけだから。小学校1・2年、7・8歳の子どもたちはどの程度の命の理解でいいのか、11歳・12歳、思春期始めの子どもたちの理解はどこでいいのか、どのへんなのか、っていうことの中身は議論の余地があると思う。議論しないと。単純に命の理解が深まったか…、っていうことだけでは難しいな、という気はしますね。

- 今のところ、その、評価の対象にはなっていない？

- ならない。で、こっちは聞いて「ああ、わかってきてるな」って思う時に…、「わかってきてるな」っていうふうにこう、やっぱりなかなか思えないね、やっぱり話をしても。

- というと？

- 伝わってるかどうか、難しい。難しいな、っという。難しいな、っと思う。

- 子どもたちはきょとんとしてる？

- きょとんとしてる面もあるし、「そうなんだ」と思っても、「そうなんだー」なんやね。それがその、実生活にこうピンピン響いてくるような形…、にはなかなかならない、かったりするよね。うーん、だからそこは、うーん・・・難しいところやね。命のその一のちの教育を…、命の大事さを訴えても、それがなかなか子どもらの中に…こうストンとおちなかつたり、なかなか理解につながらなかつたりする。でも、それを積み上げていくことで、例えばそれをずっーと毎年積み上げていくことで、小学校卒業するころには一定のね、理解ができて、命とか生きるとかいうことへの一定の理解力が、想像力が身につく…ということを目指すしかないと思うけどね。

- なるほど。

- 難しい面があると思うわ。特に生き死にの問題は、

- いきし・・・？

- 生き死に、生きるとか死ぬとかね、要するに命に関わる問題わ。だっておばあちゃんが死んでもおばあちゃんが死んだことに対するショックはあるけども、…その一…やっぱり小学生の低学年だったら…悲しみは分からないでしょ。

- どういう分かり方をするのかという問題ですね。

- そうそう。

- だからそれを言葉にできるかという問題もあるし。

- あるし、どう感じてるかってのも含めてね。だからおぼろげながら死とはこういうことなんかって、死は周りの大人が皆泣いてるから死とは悲しいものなんだと。というのか、いや違う、いのちが一つ消えるっていうことのその、なんてのかな…、ことへの理解てのがどの程度なんかてことは、たしかにちょっと難しいわね、だから。ま難しいというか、その年代で、年齢年齢によって…

- そうですね。個人の問題もあるし。

- 個人の問題もあるし、その子の成育歴にもよるし。

- 考えたくないっていう子もいるかもしれないし。

- いる。避けて通るかもしれないし。うーん、まだけど、ま学校で扱う場合にそこをどこまで期待するかっていうか、子どもたちに求めるかっていうのは…、うーん、ま、ま、だから難しいね。微妙っていうか、判断しにくいね。だから、話をするけれども、…子どもたちがどこまでどう感じどう思い…、そら難しい。だから1足す1は2になるよってことが分かった？ってのとは意味が違う。「命が大事だよ」て言うのと「大事だね」っていうけど皆、…うーん、それをその僕が言ってる「大事だよ」ってのと子どもが思ってる「大事だよ」ってのは全然違うだろうし。9・10歳の子がどの程度なのかなあ…ってのは、なかなか難しいね。

- 「いのちの教育」とか「命を大切にしよう」とか声高に言われたのって、やっぱりその池田小学校の事件があったりだとか、阪神大震災があったりだとか、その辺の平成に入ったころぐらいからやっぱりこう高まってきたかな、と思うんですけども…

- そうだな、「安全」という意味で、まだから「安全」ということとの兼ね合いでね。

- で、それ以前にも、体育の中でケガや病気の話があったり、理科の中で生物の話をしたりとか、そういうことは勿論あったわけですよ。以前と今と、命に関わるテーマが出てきたときの、アプローチのしかたに違いがありますか？大西さんのペダゴジーの中で。

- うーん。だから、テーマに沿っ、…テーマじゃないかもしれないけど、問題になってきたり、いろんな声高に言われるようになった最近の状況はさっき言ったとおりだね、だから。やっぱり子ども

に直接的な被害が加えられてしまっているという、うん、ま子どもが子どもを殺すってこともあるわけだけど、そういう…ことが増えてきたのは最近やね。そう意味でいったら、僕の感覚で言えば、子どもの命、子どもの成長をめぐる環境が、きわめて悪化していると。その中ででてきている問題、今はね。だけど、そうなる前はね、そうなる前は、そうなる前って完全に線は引けないんだけど、もっと以前で言えば、んー、それこそ研究対象になると思うけど、あの…子どもたちの、がより良く生きていくっていうことをもっと念頭に置いた中身で、生の問題も扱たわね、命の問題も扱たわね。

- 以前ですか？（ちょっと驚いて）

- 以前はね。今はだから色んな矛盾が悪化している中に子どもたちがいる、それをどう安全面で予防していくか守っていくのか、という。あるいは防ぐのかという。

- うん。

- だからそこに、より良くという発想では僕はないような気がする。

- より良くというと、例えばどういう？

- 子どもたちがもうちょっと豊かに生きてゆけるという。例えば、その一みんなが勉強が分かるとかね。ま皆というよりかより多くの子が勉強がよく分かるとか。でいっぱい楽しく遊べるとか。それから皆が、えー将来その一進学とか、就職について大きな不安がないとか。

- それは社会的な状況も関わってきます、…かね？そういう問題でもない？

- そうです。そういう問題です。

- そういう問題（確認）。

- 子どもたちが暮らしてる状況ってのは社会的な、社会なんだから。そこでの諸矛盾が子どもたちに影響を及ぼしているし、命が軽く扱われてるってのはそういう諸矛盾の関係なんだから。そこんところをぬきに、命を考えても意味がないわけで。ところがもっと以前は、子どもたちがそういうふうにもっと豊かに生きていける、さっき言ったような勉強の問題、あるいは将来の不安の問題、進学の問題、そういった面がもっと、あの一、子どもたちに保障されていると。でもっと言えば、あの一…子どもの生存権がきちっと保障されてて、それが豊かに保障されるという。それは、そのためには家族の保障も必要やし。そういう中で、積極的な意味での命を育むってイメージが僕らにはあったけども、今は…「守る」よ。守るだけではないよね、一方では壊してるわけよ。だっていじめだって、あんなふうに子どもが子どもを殺すようになった社会、背景は何かと言ったら、命を軽視している大人社会があるわけだから、そこを無視して子どもだけの命を論議しても意味がないわけで。そういう中にいる子どもたちなんだから、今はね。だって3、11であれだけ放射能で子どもたちを蝕んで甲状腺のがんが出て来てるってのに、そこさえもきちっと対応しない大人でしょ？今は。残念ながら。そういう中で、子どもの命や安全を議論をするってのは、より良くじゃないよね、もう既に。

- うーん、より良くではないですね。何とかマイナスをプラスに…

- うん、何とかマイナスを何とか最小限にとどめようみたな、いうイメージしかないんだ僕は。で、そんな時にそんな…「安全だ」とか言いながらね、そんなことやってても、一方では安全をぶつつぶしてるっていう、この矛盾を、壊しつつ最小限にしとこうとか、壊しつつ何とか見栄えだけはよくしとこうというのがもうありありなんだ。

- うーん。

- で、例えば、朝でも登校の時にね、今登校の時にね、登校班に車がぼんぼん突っ込んでくるからって、いう事件があるからって言って、登校の時に、下校の時でもそうなんだけど、その下校の時に、子どもがどっか連れてかれるってことがあるから。だから、大人がつくんですよね。でコーナーコーナーに大人が立つ、立ったりするんだ。ほんなそれってね、微笑ましいなって見るかね、なんていうナ

ンセンスなことをやってるんだっていうふうに見るかによって、そりゃ背景を考えたら全然違ってくる。だから、大人が子どもに付き添って登校します、下校の時も「ああ、おかえり」とかって言って大人が立って、ま見守り隊っていう名前なんだけど。地域パトロールとかね。子ども110番の家とかね。そんなんはね、もう貧困の最たるものなんや、僕に言わしたら。

- 確かにね。

- これは貧困なんや。命を守るとか命を豊かにするっていうレベルじゃない。そんなことをしなかったら子どもが学校から家まで安心して帰れないようなね、登下校できないような状況にしたのは誰なんや、ってことを僕は問いたいわけです、逆に（笑）。それなのに、一方では、そうすることで命を守ってます、大人の力で、地域の力で子どもを守りましょう、ってな話になっちゃうの。

- まあねえ。

- ちょっとずれてるんちゃいますか、と僕は思うけどね。

- 何か起きたらそれに対処する、どちらかという、その対処という。

- 対処。対処だし、対処だし、起きてることを覆い隠すという、もっと悪く言えばね。いやいや、その方が正しいかもしれない。起きている矛盾を覆い隠すという。

- …うん。

- だから子どもはさ、不幸だと僕は思いますよ。

- ふん。……でもま、その中で、食育で、そのあんまりなんていうんですか、…色んな事件とか社会的なこと少し離れて、食育なんかで命を食べているとか、そういうことを知ったりして驚くかもしれないけど、そういうこと自体は悪いことじゃないんじゃないですか？

- もちろんもちろん。そういうことだからがんばって話をするわけです。だからそうだし、ジェンダーの問題もそうだし、それからその一あの一性別でも男性女性しかないわけではないと、いうそういう話だってね、やっぱりしっかりしていかないかんわけやし。

- その辺りは子どもはちゃんと理解している？

- それだって子どもははっきりしないですよ。あの年齢によりますよ。でも高学年、ま10歳超せばね、何かしら、「あ、そうなんかな」って思える部分持ちだすから。やっぱりその時にはそのことをちゃんと提起してやる。だらやっぱり、性同一性障害と今は言わないとしても…不一致なんかって言い方を変えたのかな。でも、やっぱり小学生の高学年から違和感持ってる子いるかもしれないわけで、そういう時はきちっとそういう話もしてやっ…ておかないといけないわけだ。

- ジェンダーの話（確認）

- ジェンダーのこと。そういう、自分の持ってる性的な問題でもそうだし、それは命の問題ですね。だから、そういうことはどんどんどんどんやっぱり、今の研究の成果とか、世界的な運動の一つの到達点としての中身で、話をしてやるという、教育をしていく、命の問題について語るというのは必要なんやね、それは。

- なるほど。

- それは必要なんや。だから、その一、ただそれがなんて言うんかな…でもそれはね、人によりけりなんだ。教師にもよりけりだからね（笑）。

- もちろん。

- それはもう、色んなんがおるから大変ですけど。ま、僕らにできることは、やっぱりそういう…、例えば僕にできる、よりいいもの、よりいいことっていうかな、より伝えたいこと、を伝えていくということは、やっぱりやっていく必要があるよね。

- んー。

- それはそれで、一方ではやっていくと。で、一方では、おかしなことはおかしいということ、大人のレベルでやっていかないといけない、という話。それは、それを分けて考えるという発想は取らない、僕はね。多くの人は分けちゃうんだけどね。分けちゃうんだけど、それは間違っていると思う。

- そのいまおっしゃった授業に関することでも予防関することでも、全部ひっくるめて「いのちの教育」と言わしていただくと、そういうものをしていくことで、子どもたちにどう能力とか資質とか、そういうものが育っていくというふうに思われますか？もっと長いスパンで見た時に。例えば1年生から6年生とかで、そういう授業を折々にやっていくと、そういうことで、子どもたちのどう点が育っていくというふうに思われますか？

- 効果的に教育されればということで、での話ですけどね（笑）。今はまあさっきも言ったように、色々な条件があるので、あの一温室の中で純粋培養するわけではないのでね、まあ教育はそういうものなんだけども。だからそういう…ことは置いといて、その一教育を、命というものを子どもたちに教えていくっていう作業をする場合に、ま命というものを勿論「生きる」とかね、ということも含めてっていう、そういう意味でってことなんだけど、あの一…やっぱり例えば、うーん…僕はやっぱり人権意識とかね、基本的人権の大切さとか、将来的にはね。そういうものにつながっていく。一人一人大事にしていくとか。基本的人権、一人一人の人間を大事にしていくとか、大事にするとか。そういうところへどんどんつなげて、つながっていく中身ではないかな、という気はするのと、それとやっぱり…自分も含めてそうなんだけど、子どもも自分も含めて、周りの人も、やっぱり皆が大事にされて、で、あの一皆が豊かに育っていくという、そういうもの見方や考え方を身に付けていってくれば、っていうことへの期待感があります。難しいんだけど、難しいんだけど、そういう期待感はある。命のことを言えばやっぱり、そこなるかな、という気はしますね。

- 自分で考える力がついたりとか、そういうことは？

- もちろん、だからそれは前提ですよ。でないと、それは自分のことを考え周りの人のことを考えるということではできないですから。だから自分自身…考える力とかっていうのは、その…命のことを考えていけば即ちもうその…自分自身をどう捉えるかということと、同時に周りの人をどう捉えるかということへつながっていくわけで。だからその、人間関係をね、関係自身をどう捉えるか。要するにまあ、こういう関係とかね、強い弱いとかいうんじゃないって、障害持っていても持たなくても、やっぱり人間として尊重し合っていくべきもの、存在なんだということまで、基本的人権はそういうことなんやね。そこまできちっと理解を深める。これは考える力ぬきには無理ですね。

- そうですね、理解する力とかねえ。

- そうそう。だからこれは、話を聞いたり本を読んで自分自身が理解し考え、そしてつくっていくという、作業をしていかないといけないわけで。そういう意味で言ったら、あの一考える力とは表裏一体、表裏ってことはないな、深く…命のこと考えるのは…あの一覚えてすむって問題ではないので、でもその、その教育とか…その、…その「考えて」っていうところは難しいね、ほんま難しい。…うん、感覚的に分かってくれるってことも大事なやね、あの一教育とかの場合にはね、命のこともそうだし、感覚的に「あ、してはいけない」とかね、「大事なことなんだ」とかね、感覚的にわかるというか。…まあ日本風に言えば「しつけ」とかね。

- うーん。

- いうレベルで考えても確かに…それも一つの方法なんだけど。でもやっぱり思春期、要するに10歳・9歳を超えてからは、しつけのレベルではなくて、やっぱりその一今までしつけをして自分の体に染みついていることをもう一回相対化して、思考の対象に乗せると、いう作業を思春期以降はして

いかないと、なかったらね、自分のものになんないよ。…ないし、深まらない。ベースにはそういう価値観が、確かに「しつけ」としての価値観が、ベースには…最初はね、あるかもいんないけど、そのベースも自分の思考によって変えていくこともできるわけだから。そういう作業をほんとはしてほしいと思うけどね。…それはしかし、より子どもにとって環境がなかったらなかなか難しいね。

- なるほど。

- その環境を作るっていう作業を一方ではしないとイケないんだけど、…

- ふーん。

- ま、いかんせん、なかなか難しいね。

- うーん。

- うーん。さっきも言ったように逆作用が働くから今は（笑）。

- じゃ、最後の質問なんですけど、今後、「いのちの教育」、命全般に関わる教育っていうのは、どうなっていくと思いますか？

- ……うーん、だから二つの流れがあると思う僕は。一つはね、日本の場合だけでも、命自身を、あの…見せかけでは大事にするという動きが強まると思う。

- うーん。

- でも、…その見せかけって言ったのは、ホントのところはね、ホントのところは、大事にしないっていう意味が含まれているのね。軽視してる。だけど、一方では、もう一方の流れとしては、やっぱり子どもの命をホントに大事にしていく方向って一体どうあるべきかっていう、それを問う流れも出てくる、今もあるし、それも並行していくと思う。僕はその二つの流れは絶対これから強く、両方絶対出てくると思う。

- ふーん。学校教育の中で？

- 中で。以前よりももっと鋭く問われてくる、そのことが。

- あ、その、ギャップが出てくるってことですか？それともそれぞれがこう…

- それぞれが、それぞれが強まってくる。

- 強まっていく（確認）。

- うん。要するにギャップが強まるっていうことよ。

- （笑） 同じ学校の中でそういう二つのものが？

- うーん、同じ学校の中ってどうかってことよりも、おっきな意味で。同じ、一つの学校の中だったら、それはもう全然わからないけど。

- カラーみたいなもの…

- カラーもあるし、一つの学校で行ったらそれは◎◎の形だから、そんなにややこしくない。単純なもの、言われた通りやったらそれでいいって話になっちゃうから。

- それは表面的な方に入る？

- 表面的な方に入る。だから、形は日本、すごく大事にしていますよ、「いのちの教育」「安全教育」やっていますよ、「命を大事にする教育やっていますよ」、言いつつ、…しかしそうはなっていないという現実を見ない。

- なるほど。

- それをことする方法である、ということ、それは僕すごく思いますね。だって一、だっても今はあれでしょ、だって普通そうじゃない、だって競争やらしたらそうなるに決まってるじゃない。

- …競争？

- 競争。子どもに競争さしたら。…子どもに競争さしたら勝ち負けでてくるんだから、負けたやつは俺はダメなんだお思うに決まってるやん。その競争はもっと激しくしようっていうんやから。何なん一体、それはどういう目的なん、という、問わざるを得ないじゃないですか。

- ふん。

- でもそこを、一方では、…「皆命は大事だよ」、…でも一方ではがんがん競争させて、負けたらお前自己責任だ…

- うん（同意）。

- …言っちゃうわけでしょ。それはねえ、それは就職、面接、100回全部キャンセルされても、キャンセルちゃうわ、採用されなくても、「それはお前の責任だ」って…。将来そうなるんちゃうの、って思ったら…だって今の中学生や高校生、私将来結婚するの子ども産むのいややわって言ってる子がけっこういるわけでしょ。

- ああそうですか？

- だから命を、次の命を安心して産めない、だから日本の人口減ってるじゃないですか（笑）。

- そうですね（笑）。

- 安心して命が産めない、ってところに今あるのにね、それは楽観はできないでしょ。

- うん、できない。

- できない。だからそういうその命の問題は、おっきな社会の問題と関わりがおっきいから、そこんどこ抜きにはやっぱ考えられへんな。だからそういう意味で言ったら、あの一そういう流れ…その一命を軽視する…軽視するけど表面的には見せないようにするという流れと、いや、ほんとに子どもを大事にするってどういうことなの…

- うーん。

- やっぱりもっと一人一人の子どもが、子どもらしく豊かに勉強、そして将来の就職や進学のこともね、そんなに大きな不安なく…。勉強頑張れる、友達と一生懸命遊べる、仕事についても一生懸命考えられる、…そういう流れをどう作るかっていう…そういうふうに考える流れを…一方ではあるし。そこは、僕はおっきいなと思う。うん、だからその二つが絶対出てくると思う。

- ふーん。

- だってもっと言ったら今度集団の自衛権が日本がやっやで、その一…海外に、戦争してるところに日本の人が行く、行って、相手を殺したり自分たちが殺されたりするっていう場に行っちゃう…でしょ？

- …ふん。

- 片やそういう事態になってんのに、じゃ学校で何を教えるか、「君らは絶対に戦争に行くな」っていうふうに教える？命の問題。教えへんで、今の学校の先生。そんな簡単なこっちゃない。教えない。命が大事だってこと言うけど、「お前戦争に行け」って言うねんで、一方では。そういうシステムが今学校の中で働いてる、と僕は思ってるので。楽観はできないし、その二つの流れ、ってのはこれからもちょっとせめぎ合うような形で流れていくんではないかなと、いう気がします。だから、あの一命が大事だっなのは、っていう命題はすべての人にokなんだけど、その中身と具体的な姿は、もーホントにいっぱい。

- うん。

- いっぱい。だから、何をもってホントに命を大事とするのか、ていうのが、そこを問わないと、ま現場ではね、現場って変やね、やっぱ教育って場面では、ないと。あの一表面的なことだけ、でお茶

を濁して終わりってことになりかねない、この問題は、命の問題は。だからちょっと難しい問題があるかもしれない、今の日本では。うーん…、とは思いますがね。

- はい、ありがとうございます。

Enseignante 2

- 学校現場で「いのちの教育」ってよく聞く言葉ですか？

- あのね、「いのちを大切に」とか、いのち…うーん「いのちの教育」とは言わないけど、「命について」でことで、設定して考えることがありますね。

- うーん。じゃ例えば「いのちの教育」って聞かれたっておっしゃた時、どこできかれましたか？

- それは、教育課程とか、教師同士のコミュニケーションの中で、例えば性教育の時に、命をね、どういうふうにかう産み育てるのかとか、それから理科で、えっとめだかの誕生とか命のこととか、えーとそういう場面で「いのち」って言葉使いますね。

- えっと、じゃあ一応命に関わる教育全般のことを指して「いのちの教育」と便宜的に言わしていただきますけど、

- そうですね、はい。そうしてください。それでいいのかな？

- あの一私はそういう風に理解してます。

- はい、じゃあ同じです。

- 「いのちの教育」で特にあの行われていること、そしてそれが目的としていること、伝えたいことっていうのを、ちょっと例を挙げて教えていただけますか？

- 例えば、ここにも書かしてもらったんだけど、えーと、私は、たぶんね、んーと（アンケートの回答用紙を見ながら）、国語の場面でしたらね、文学なんかを通して、生きることとかね、それから人間の尊厳とか、それから命の尊厳とかね、こういうことやっぱり子どもたちに伝えたいと思うし、そういうことをテーマにした作品でけっこうあるんですね。

- それは何年生ぐらいの？

- いや、例えば1年生であれば1年生なりの、そういうのもあるしね、例えば2年生であのー、あのー例えば「かさこ地蔵」にしてもね、代表的な、ああいうのもあってもね、やっぱりそのー、んー貧しさの問題だけじゃなくって、そういう人間としての尊厳、生きることの大事さみたいな、そういうことを伝えたりもするし、で直接的にはえーと4年生で「ちいちゃんのかげおくり」とかいうふうな作品であればね、あのー…お父さんが亡くなって、そのー、しまったという現実に向かい合うちいちゃんのことをね、なんかこうその気持ちや心情にせまらせる、ってなことやっぱりあるんですね。えっとそれから理科で言えば、理科ではやっぱりめだかの誕生とか…（携帯が鳴る。一時中断）で理科であれば、そうですね、そのーさっき言うたようにめだかの誕生とかね、そんなんで、命てとても大事とかいう話もするし、それか他に理科でね、あ、植物のね、育ちなんかで言ってもやっぱり、そこだって命の問題だし、人間の命だけじゃなくてね、そういうのもあるやろし、…あともう一つなんやった、あ、体のつくりってのがあるんですね、でその時にもやっぱり人間てこんなふうにして体の中が出来上がってるって言ったら、それだけのことじゃなくって、そういう命なんだということをね、語っていったり。それからあとはね、体育なんかでは、やっぱり清潔にするとか、講義なんですけどね、

それから健康をどう守っていくかとか、保健なんかでは、ほんとにそういうことは、5・6年の保健なんかでは、やっぱり命のことはすごくできますね。

- ふーん。

- あの、そういうことはやります。あと、家庭科なんかでもそういう一般論としてあるやろし、道徳では、やっぱりそのうん情的にね、命ってとても尊く大事なものだよってな話はしますね。もっと他に…ほんっとに給食なんかでもそうやしね、食べることはすごうもう生きるということやし、本当に教育全般を通して命の問題ってやっぱり子どもたちに語りかけ考えさせね、でーやってるかなって思ってます。

- あー、意識して子どもたちに考えさせる機会を作っている。

- そうです。

- それいつ頃からそういう形で行われていますか？

- 学年ですか？

- いえ、あの一、長いこと教師をされてたと思いますけど。

- 私ですか？それは、あの一、ずっとはじめからやと思います。

- ああそうですか。じゃあやっぱり■■■■さんは「いのち」っていうものを伝えていきたいっていうのが強かった。

- そうですね。はい。というかね、人間としてのつながりとかね、で人、豊かさとかね、それからつながりとか、そういうの語ってる時、命って切り離せない問題やと思うしね。で、自分の命を大事にすることと、人の命を大事にすること。でそれは人をほんとに大切にすることとつながっていくと思うし、で人っていうのはその命を輝かせるために、人と人はつながり合って豊かに生きていくんだよっというふうなことを、やっぱり伝えたいし、それは私たちの役目かな、って思ってたから。そういうことはずっと思っていました。

- そういふに思われるようになった経緯とかってのは、何か特別なこととかあるんですか？

- それはそうですね、それはね、えっとーんー…やっぱ教師を目指した時にね、何か私は自分が何ができるんやろうって、やっぱり思ったんですね。何か自分とてもねえ大それたことを語れる人間でもないし、何も伝えるものなんてないような気がして、最初すごいとまどったんですね。私はこの子達に、どんなふうに関わりどういうふうに私は、なんか、向かっていけばいいんだろうということを考えて、いろいろ考えていたり子どもと出会う中でね、ああそうやなって、あの、すごく子どもたちって厳しい現実の中に生きてますよね。シビアなこともあるし、親からの期待過剰もあるし。だけどね、とても生きることってすばらしいよとか、あの一つながれると人間は豊かで幸せになれるよっっていうことを、伝えたり、子どもたちに考えさせていくことが、私たち大人であり教師の役目かなっていうふうに、やっぱり感じたんです。

- うーん。

- それをずーっと…

- 続けてらっしゃる。

- はい。

- わりとその、命の、ま社会的にゆった時に、その命を大切にしようとか声高に言い出したのって、やっぱり平成にはいつからいろいろな事件があったりとかしましたよね。で表面的には「いのち」って声高に言い出したのってその辺りかなって思うんですけど、以前からずっとやってらっしゃったかと思うんですけど、…

- 私はね、命、即命がね大事にするとかしないとかいう問題じゃなくって、「いのち」ってね、もうちょっと広い、って思ってたんですね。だからそう、とり立ててこうそういう事件が起きたり粗末にしているからこそ、「命の問題」じゃなくって、もっと広い意味でね、生きるってとても、幸せに生きる権利って皆にあるんやし、そういうことは追及していいんやから、そのことをやっぱ子どもたちにね、そういうことを考えさしたりね、あの一なんか、うん、やっていきたいなって思っていましたね。

- じゃあ「いのちの教育」される中で、特に気をつけていることとか、そういうことはありましたか？工夫していること、その子どもに伝えるということ。

- そうね。だから、あんね、私は「命って大事だよ」とかね、「どうしてそんな粗末にすんの」っていうことはあんまり言わないんですね。

- ああ。

- それよりもね、あの一なんか自分、皆が幸せでね、私たちが楽しかったり嬉しかったり良かったりっていう思いやとかね、人間て信じられるもんやなってなことをね、語っていったりすることで、子どもたちは自ずと、やっぱあつ、自分の命を輝かせんのは自分だし、自分とつながってる皆なんやなって思えるようなね。そういうことであればいいなと思ってきたから。とり立てて命がどうかね、あの一だから命がこうなんだよというふうな、こうあんまり、そういうことでは言わない。

- 上からこう言うようなのではない。

- そう、そう。広一いところでね、豊かさみたいな。

- なるほど。あのそういう授業で目標にされていることって、あのそうやって命の授業をされたとして、

- なにで行こうかな。えーと、性教育でいきましょうか？

- はい、何でもいいです。で、子どもたちが、たぶん上から言ったりされてないから反抗するってことはないと思うんですけど、やっぱ■■■さん自身が「こういうこと子どもたちおもうのか」とか、ちょっとびっくりするような子どもの発言とか、そういうことってありますか？

- ……

- 想像しなかったようなことを子どもが言ったりとか。

- んー…、それはね、例えば、あの一ん一なんかこうネグレクトとかね、色んな事を受けた子どもたち、っと接したときにね、「えっ」と思うことはやっぱりたくさんありましたね。例えばね、ケンカしたときにね、普通やったらあほばか死ね、ま「死ね」っていう言葉すごく私は、すごくつらい思い、あの、何か、思いで受け止めてしまうんやけど、それは言ってほしくないなと思ったりしますね。でもね、あほばかぐらいの程度やったと思うんですよ、ちんこうんこの話やったと思うんですけど、だけどねやっぱね、そういう子たちっていうのはね、「あーそうなんか」って、命が脅かされ育ってきた子どもたちっていうのは、私たちの想像つかないぐらいね、あの一うん、そのことが切羽詰った課題として、この子たち、請け負わされて生きてきたんやなっていうことありますね。

- ネグレクト、っていうのは虐待のことですか？

- そうですね。

- お家の中でとか。

- うんうん。

- それほんとに乳幼児期に受けた…、にも関わらず、私1・2年生担任したんですけど、ずっと引きずってましたね。でこの間6年生で卒業したんですけど、大分落ち着いてきてはいたけど、1・2年生の時でも、夢の中で、「ごめんさーい」ゆってね、うわ言で言ううんですね、もう。なんか「もうし

ません」「やめてー」とかね、なんかそう叫んだり。でケンカしたときにね、なんかね、ものすごいケンカするんですよ。ほんっとに殺すんじゃないかと思うような、相手を。

- 激しいんですね。

- 激しいんです。ね、でね、言葉もすごいんです。なんか包丁持ってきて、なんかするぞー、とかね。目ん玉えぐり出すぞ、とかね。たぶんそれはね、1年生って7年間生きて来て色んな事獲得してるけど、でもそういう環境ん中できつとね、育ったんだな、って思うことやっぱあったし。そのこと私には、うん、つらい思いでというか。なんかその子の悲しさをどう受け止めていいのかね。で、あまりにも愛おしくてこう抱きしめようとするやっぱ怖いんですね。こうされるのが怖い。（抱きしめるジェスチャー）…という感じやしね。うーんそういうのありましたね。その子ね、やっとうんと2年間付き合っってやっとうん手がつなげたというね。

- ふーん。

- そういうのありましたね。

- じゃあ命のこと話すにも、集団ですよ子どもたちは、30人とかいるわけですよ。で、先生が何かを言ったとしても、子どもたちの受け止め方がそれぞれ違う…

- 違いますね。で私はほんとにその子がいた時何をしたかという、周りの大人たちにまずね、「受け止めてやって」って、「現実を受け止めてやってね」ということをずーっと、家庭訪問ではね、も絶対問題児なること分かってたし、あの、こうなるの分かってたから、あのいろいろと迷惑かけてると思うし、いろいろいっぱい聞いてると思うけど、でも、彼は今から変わるんやし、大人たちがそういう目で見やらないと、ね彼が、大丈夫やで、皆分かってるで、受け止めるで、あんたは何しても大丈夫やで、っていう思いを皆で、そういう姿勢をきっちりね、してやることを彼をほんと成長させ、そこから抜け出させることやから、大人たちってのは信頼に足るものだってことを伝えようねってことを、学級懇談会でも家庭訪問でも、いつも言ってきましたね。

- ふーん。クラス全体の子どものこと思っってほしいんですけど、命についていろいろ問いかけていく、話していくことによって、長いスパンで見た時に、命に対する理解とか自覚とかは深まっていると思われませんか？

- …わからない。

- わからないですか？

- んー…それはデータで取ったこともないし、理解が深まったのかどうか、そのことは私確信持ってないですね。でも、私があの一自分が担任して、その子たちに、あの私がこのクラスにいたい、幸せに思えるなって思うようなクラスを作ろうって思ったし。で、そのことが何かその子たちに、どう影響したかというの分からないけれど、でもあとあとずっとつながれたりね。で卒業の時に私も退職してから見に行くねって言ってなんかお話ししたりね。そういう点ではこうずっとつながっていったのかな、って思わんでもないですね。

- ふーん。例えばそのネグレクトの難しい子が、クラスでは他の子っていうのはその子に対してどういう、なんかこう付き合いを気をつけるとか、そういうことってあったんですか？子ども同士で。

- うーん、ありましたね。うーん、響き合う子って絶対いるんですね、そういう時にも。あの、すごく好きなんやけれど、けんかでしかつなげれないとかね。

- はいはいはい。

- そういう時にはやっぱね、席を離す、とかね（笑）。そゆったんしましたよ。でも、その、席は離すけれど、心情的には一緒なんやから、すぐにケンカにならないような条件だけを作りながら、ほんでも仲良くするということのかな。

- 子どもたちもあの一優しくするじゃないですけど、気を使うとかそういう気配りみたいなのとかもあったわけですか？

- そうですね。でもお母さんたちもそのことすごくわかってくれたはったから、例えば子どもが「よっちゃん…」とか言っても、うんそれはそうやけど、こうやで、とか、よっちゃんやさしいで、とか、なんかそういう話が出たりしてね。それすごい、そこでフォローがあったかなって、思いますね。でもすごくね、嬉しかったんがやっぱり6年間の教育だなと思ったのが、卒業式見た時に、すごく顔が穏やかになってたことと、でお母さんが、そのお母さんがね、ほんとに夫の暴力で、ねえ、離婚もされたり、それからえっと一、お母さん自身も暴力振るってきはって、ね、で自分も「私も振るわれてたんです」って言われて、ほんと連鎖なんですけど、そのお母さんもととも穏やかな顔つきになっておられてね。うん、あー私はあの一ほんとに皆をそういう意味でね、彼を守り見守り育て、した、そして彼の家族を支えてきたことなのかな、って。それをすごいこの間卒業したんですけどね、思いましたね。

- うんうんうん。■さんの話を聞いてると、命っていうのが「つながる」とか、非常にポジティブな意味で捉えられてるなって感じるんですけど、1年生から6年生までずっと子どもを持たれるわけではないと思うんですけども、そうやって子どもたちと過ごしてこられて、で長いスパンで見た時に、子どもたちは思いやりであるとか、そういうことも身に付くんじゃないかと思えますし、

- そうです。

- その難しかった子も顔が穏やかになってっていうのも随分な変化だと思うんですけど、いろんな子たちを見た時に、命に関することを言っていくっていうことで、子どもたちにどういうものが育つという風に思われますか？内面、資質、能力とかいろいろあると思うんですけど。どういう面に働きかけるものだと思いますか？

- やっぱ心情というかね。うーんあの一今競争社会でしょ。でこう人を蹴落とすとかね、そういうことがね、ねえ、で、なんか、あの子よりも良い点を取ることが至上命令になってたりね。すごくなんか厳しい世界だろうと思うんですね。で、あの一なんかこう能力にしても、物にしてもなににしてもお金で買えるみたいだね。そういうふうにも子どもたちも親も錯覚してるようなところあると思うんですね。すごく安上がりに、水泳ができなかったらスイミング行かすとかね、体力がだめならこち行かそうとかね、全部お金に変えちゃうんですね。で、そゆことって、そういう中で私は、あの一そうでない豊かさとか、そうでない大事なものってあるよってのが、大きな意味での「いのちの教育」だと思ってるの、ですね。

- なるほどね。

- んーそゆことに、なんか気づいたりね、気づき合えたりね、少しでもね、「あっ、まあいいや」とかね、こんなぎすぎすさせないでおこう、って思えたりね。なんかもっと大事なもんってあるんじゃない、って子どもや親がね思えたらね、それってすごく大事な教育かなって。

- 人間味というか…

- そうですね。人間性ですよ、それこそ生き方の問題ですよ。

- うーん。大西さんと同じような考え方でいらっしゃる先生って多いですか？ご経験から言って。

- あかね、私たちの世代はたぶんそういうことを語って、ほんとにねいろいろ議論し合いね、なんかしてきたんですね。今の若い人はどうなのかんってちょっと思いますね。

- じゃあこれから聞いてみて（笑）。

- うん。ほんとに今の若い人たちはどんな風に思うてはるんかなて、私にはちょっと、あの一そんな話がなかなかできなかった、というか。

- 世代によって差があるかもしれない。
- 差がある気がしましたね。
- ふーん。

- 最後の質問ですけど、これから「いのちの教育」ってのはどうなっていくと思われませんか？学校の中でということですけども。

- ……んー私教育全体がやせ細っているなーっていうのはね、あのほんとに私たちの世代が憂えてることなんですね。んーだから、なんか「命大事にしましょうね！」ってのでも終わってしまいそうね。なんか私たちがにんぐりもんぐりしながらね、なんかこう長いスパンでね、子どもたちって育つもんやってゆう、ところがなかったらね、こんな話はほんとにしてくれないね。「どうして暮らすんや」っていう話になってるからね今、だからね…

- 「いのちの教育」に関しても成果とか何をやったかとか、学校として何をやったかということ言う、みたいな感じ…

- そうです。日本の教育ってのは今ほんとにこうね、なってるから、それが私はすごく心配ね。 - どうなっていってほしいと思いますか？

- んーもう全然違う方向になってほしいと思ってる（笑）。ほんとに憂えてます。それはいかんやろうと思ってます。

- ふーん、そうですね。

- 現場の先生たちもほんとに大変、きゅうきゅうして。…と思いますね。なんかほんま「も一命なんかどっちでもいいんや、それよりも点数とれー」そこに駆り立てられてるというかね。

- あ、先生が？

- うーん。

- 先生が子どもにそう言いますか？

- いや、そうは言いませんよ。でも、も形や、とかね、見栄え、とかね。そういうことがね、今すごく重要視されてるんですよ。

- 今に始まったことですか？

- 今に始まっています。もうここ10年20年の話ですね。

- それ以前は…

- かつてはね、もっともっとね、あの一教師にもゆとりがありね、で社会にもゆとりがあったような気がするんです。

- 80年代とかですか？あそうですか。私は高度経済成長と一緒になんかこう成果とかそういうことを言い出したのかなって…

- この頃は特にそうですね。最近。今の若い先生なんてほんとに気の毒。そう思います。求められているものが違う。それホントに…

- 難しい問題ですね。…はい、ありがとうございました。

Enseignante 3

- いのちの教育という言葉は学校教育の現場でよく聞く言葉ですか？

- そうですねえ…

- …聞かれますか、「いのちの教育」という言葉は？

- 聞き、聞いたことはあるくらいです。
- どこで聞かれましたか？
- どこやったかなあ…あ、あー大学で、勉強した時に聞きました。
- あ、そうですか。何の授業だったんですか？
- 何かね、うんと、何の授業か忘れたんですけど、あの一、教授が、ま昔、以前に、小学校に勤めてた時に、「いのちの教育」をしたっていう実践を、授業で教えてくださって。なんかそれ映画にもなっていたんですけど、あの「ぶたがいた教室」っていう映画で、小学校の1年生かな、が、豚を育てて、その豚を食べるか、それとも、かわいがってきたから、豚を食べるなんて、っていう意見と、何かそういうので子ども達が・・・
- 葛藤するというか、
- そうそうそうそう。そういう実践があって、それを大学生の時に習ったっていうか教えてもらって。ですね、それぐらいかな、なんかピンときたのは。
- はあ、じゃ「いのちの教育」というと、そういう豚さんの食育とか、そういうものがパッと…
- そうですね、食育みたいな感じで…パッと出てきますね。

- じゃあ、今便宜的に、色んな教科の中とか学校教育の色んな場面で命に関わる面てありますよね。
- はいはい。
- そういうものを全般的に指して「いのちの教育」という風に言ってみると、色んな教科でそういうことに触れる時あったと思うんですけども、意識して行われたこととかありますか？特に今「いのち」のこと言ってるとか？
- そうですねえ、今まで…授業とかでは、意識して取り入れてないです。
- ふーん。学校とかでも特に「いのち」のことについて目標を立てたりとか…
- うーん、それはないですねえ。なんか…例えば道徳の中で、あの一そういうテーマに触れるようなことは、テーマ出てきたりはしますけど…それで、何か研究授業をしたりとか、学校の教育の…重点教育みたいのはなっていないので、そこまで意識は重くないですが。
- ふーん。教員は何年くらいされてるんですか？
- 今、6年目です。
- あ、長いですね。
- はい。ははは

- 大学の時に例えば「いのちの教育」をされた先生なんかは、どうしてそういうテーマを取り上げられたんでしょうね。
- どうなんでしょうえ。
- どういうことに関連してだったんでしょう。
- あの一、「いのちの教育」をしようと思って、あの豚さんを飼ったわけじゃなかつたみたいなんですけど、
- あ一、たまたま
- そう、授業で、何て言うかな、飼育とか、そういう経験？経験活動の一環で使い出したのが、きっかけで、そこから、こう成長していくにつれて、子ども達もそこに思い遣りが出てきたり、ペットみたいに思ってる子もいたりして…。だけど先生としては、「食」というのを教えたかったというのもあ

る…し、自分らが食べている肉っていうのは動物たちを殺して食べている、いただいているっていうことも教えたかったという風に言ってはりましたね。

- …それについて賛成ですか？そういう教育を子ども達にするっていうことに賛成ですか？

- うーん、そうですね、賛成ですね、わたしは。

- ショックを受ける子がいる子がいるかもしれないけど…

- ああ、そう、それはあると思いますけど。なんかその実践のdvdを見せてもらったんですけど、当時の。やっぱりすごい子ども達が考えを出し合うんですよ。普段やったら、先生の話聞いてってしてるのが普通だったんですけど、ホント子どもが横を向き合って、討論じゃないけど、ディベートみたいな感じで。で、中には、すごい感極まって、泣きながら訴える子もいたり（笑）。何て言うかな、そこで、命のついて考えるし、ショックを受ける子もいたと思いますけど、それでマイナスにはなっていなかったかなあという印象は受けましたね。

- ご自身でやってみようというのは？

- そこまでは、できてないですけどね（笑）。でも、そうですね、豚まではいかないけど、学級で例えば昆虫飼ってみるとか、そういう、小動物みたいなんは飼ってみる経験はありますけど…そこまで「いのち」という風にはならなかったですね（笑）。

- ま、教材の一つ、っていうことですね。…他にも性教育であるとか…。

- あ、そうですね。性教育、そうですね。まだ、4年生ぐらいまでしか、1・2・3、4年までしか持ったことがなくて。性教育って言ってもまだ体のつくりとかそういった男女の違いみたいなどころまでしか、教えたことがないので。例えば受精してとか、出産してとか、そういうところまで教えてないので、まだ「いのち」というところまでは行ってないですね。

- ふーん。もし今後そういうことを取り扱うとして、

- うんうん、やってみたいなあとは思いますがねえ。

- 何かそういう人体の教育とかを通して、命に関して伝えたいこととかありますか？

- うーん、そうですねえ。命を通して伝えたいことか…

- 男の子と女の子で体のつくりもちがうし、お互いを尊重するとか、色んなことが出てくると思うんですけど…

- そうですねえ、何かあるかなあ。子どもを育ててみて（笑）、感じてたのは、なんかやっぱり、自分という存在は、すごくお父さんとお母さんから愛情注がれて、こう育てられてきてるっていうこととか、お腹の中に居る時から、ほんとに楽しみに待ちわびて、生まれてきて、でここまで大きくなったっていうのも、なんか、そうそう、子育て側に立ってみて、

- なるほど。実感する…

- そうそう。それはやっぱり、改めて考え直すというか、授業でも取り上げてみたいなって思いますね。

- なんか、1年生とか2年生わりと低学年で、そういう誕生のこととか扱う単元あるじゃないですか。自分の生まれた時のこととか。

- そうでうねえ。2年生ぐらいになったら、生活科とかで、「生まれてからの自分」という単元があって、昔の、生まれたころのことを、聞いて調べてこようっていうのはありますね。その時初めて、生まれた時ってこんな様子やったとか、エピソード聞いたりとか、例えば、どこの病院で生まれたとか、名前はどやってつけられたとか、そういうなのを知る機会は、2年生の生活であるんですけど。

- ま、そういうことが単元に入ってくる、教育の目標は何だと思われませんか？
- うーん、目標かぁ。やっぱり、自分について知る、というか、自分を大切にできる、っていうことかなあとと思いますねえ。自分一人で育ってきたわけじゃないって、色んな人と関わりがあって、ここにいるっていうのを知るきっかけかなあとと思いますね。
- それはされたことある授業ですか？
- はい。2年生であります。なんか、そう、宿題で、生まれた時のことを調べてきましようとかいうの出して、それを授業とかで交流し合って、で最後は絵本にまとめたりしたんです。真っ白な絵本に、「生まれてからのぼく」とか「ぼくの歴史」とか作って（笑）、絵本にして、で、まとめて、それをみんなで発表して、っていう授業をしました。
- 自分を大切にするとか、そういうこと目標になると思いますが、
- そうですねえ。
- 実際子どもたち、そういう授業通して、そういうこと実感していたみたいですか？
- そうですねえ。なんか、こう、自分の昔とか、子どもの頃、赤ちゃんの頃を「知る」っていうのは、すごく子ども興味があって、嬉しがるんですよ（笑）。「僕こんなんやった」ってのを写真とか持ってきて見せたがったりとか、こんなんやったってお母さんが言ってたとか、そういうのはすごい嬉しい、喜んで…（そばに居た子どもの声で聞こえなかった）

- これからは、「いのちに関する教育」、意識してやってみようと思われませんか？
- うーん、そうですねえ。
- そういう必要性あると思いますが…
- うんうん、それは必要あると思いますね。
- どういうところからそう思われますか？
- うーん、やっぱり、そうですねえ、んーやっぱりなんか、世の中見てても、自分の命も大切にできなかったり、他人の命も大切にできなかったり、っていうことが、たくさん起こっているなっていうことは感じてるんで、んーまず自分を大切にすること、とか、色んな人に大切されて育ててきてもらったんやっていうこととかを、伝えていきたいなあとと思いますねえ。
- 子どもの間にケンカがあるとか、そういうちょっと難しいことがあったりしませんか？
- あーあ、これまでの中では多少ありましたねえ。いじめみたいなのがあったりとか、ちょっとね…クラスの中で…外されるみたいなのがあったりとか、言葉も乱暴やったりとか、やっぱり軽く発せられる言葉、にも、受け手にとってはすごく…（聞き取れない）っていうこともあるし。そんなんは、うまいこと伝えられてなかったかもしれないですけど、
- 話し合われたり？クラスの中で？
- そうですね。なんか、ちょっと気づいてくれたらな、とかいうことはありましたね。

- 「いのちの教育」をしていくのは難しいと思いますか？
- いや、難しいとは思わないけど、やっぱ日頃から、この時だけするんじゃないかって、日頃から
- 積み重ね…
- うん、これが「いのちの教育」だとは言えないんですけど、（赤ちゃんが寄ってきたのでちょっと中断…）そうですね、日頃から、接し方とか、そういう所気をつけたいと思います。
- ああ、先生が子どもに接する時の接し方？
- うんうん、そうですね。

- 例えば？
- 例えば、その子、その子も一人の、ねえ、何というか、人権を持った子というか、だから、傷つけることがあってはならないし、うん。やっぱり、その子の、良さを伸ばしてあげるといふか、そういう風な声掛けであったりとか、関わりを、するようにしています。
- ふんふん。そういう話を他の先生方とされることはありますか？あるいは話題にあがる？いじめとかは、話題に上がるかもしれないですけど？
- 学習は、お互いにしています。教師同士でも、ま、「いのち」っていう時点までは学習してないですけど、例えばこういう事象があったとか、いじめの起こったクラスがあったとか、そういうのを、皆でどうしたらいいとか考えあったりとか、学習とか、しますね。
- で、対処法を？
- そうですね。うん。まどういふフォローができるかとか、皆で考えようとか。
- ふん。
- よくしていますね。
- その辺のことは難しいですか？
- ああ。
- それとも、解決策は見つかる？
- うーん、まあやっぱり話し合うと、一人の意見だけじゃないので、色んな人の意見を聞くと、「あ、そうか」って色んな見方ができるんですけど、やっぱりすぐには解決するかわからないことも多いですね。長い目で見るといふか、その子だけ…その子だけに関わって解決できる問題は少ないといふか、
- ま、色んな子が関わってるから。
- そうです。だから、長い時間かけて、っていうことですね。

- じゃあ最後の質問なんですけど、今後、いのちに関わる、全般的な教育っていうのはどうなっていくと思われませんか？
- うーん、そうですねえ。うーん、何か、重要性は増してくるかなと思います。
- どうしてですか？
- んーやっぱり悲しいことが多くなってるかなって、ニュースとか見ても。クラスの中でそういうことがあったりとか、そうですねえ、何か、うーん、学校の外でも、学校の中で起こって、それがまた学校の外に出ると、また違う（聞き取れない）て、また違うトラブルが起こって、が多いような気がして。前ちょっと学校で、考えられる…何て言うかな、授業の中でみんな考え合ったりとか、そういう体験をするのは大事なかなと。そういう意味で重要性は増すのかなあと思います。
- じゃあ、命の教育をすることで、考えたりする機会ができると思われませんか？話し合ったりとか？
- うんうんうん。知らなかったではすまないような気がしますね。
- うーん。子ども一人一人にとってそういうのが役に立ってくると？
- うんうん。
- ありがとうございます。

Enseignant 4

- 「いのちの教育」という言葉は学校現場でよく聞く言葉ですか？
- …、そうですね、はい。
- あ、そうですか。どういう場面で？
- えっと…もともと私採用されたんは中学校の教師やって、であの一…けっこう「いじめ」とかね、〇〇とつかてもう、それこそほっといたらもう…あの一子どもの命に関わるようなことが多々ありまして。でそれであの一命に関わるようないじめとか、暴力とか、そういうなんダメやなっと思って、で、ま、あの学校が一枚板というか一つ、皆の気持ちが一つになって、そういう生徒指導とかしてきたわけですけども。
- それはいつ頃からそういう傾向が出てきたんですか？
- っていうかあの一…ま、もともと私いたのは、日本には同和校っていうのがありまして、たくさん、で私が行ったところも、ま同和校、京都府南部の大きい同和地区を抱えた中学校やったんです。ま、そこではもう、やっぱり親の教育力がないがために、あの一…っていうのは、教育力がないってことは、親がちゃんとした仕事についてなくて、あの一…ま、生活保護とか、そういう…そういうものをもらって生活をしているわけで。で、まあ、そういうところに住んでる生徒やから勿論就職口もね、働き口もあんまりないから、あの一ちゃんとした教育を受けてこられなかったってことで、やっぱり子どももしっかりした（そういう）親から色んなことを教えてもらったりとかがなかったんですよ。で、あの一、ま、シンナーに走ったり、あの一…風俗で働いたり、もちろん生活保護もらいながら…でも、暴力振るったり、家出したり、ま、色んなことが日常茶飯事的に起こってた学校なんで、もう、あの一、私がそこで働く以前からね、あの一そんなことしてたらやっぱり…子どもたち一人一人、やっぱり大事にしなあかん、ので、そこでもまあ、そういうことしっかり教えて、命の大切さも教えて、あの一…日々教育実践してきたわけなんです。
- あ一なるほど。そこでは「いのちの教育」という、そういう言葉で出てきたことっていうのはあるんですか？
- あ、それはないです。
- それはない（確認）。
- はい。
- 「命を大切にする」とかそういういい方で？
- は、してないですね。
- はあ…
- 「命を大切にする」っていうとやっぱここ最近ですよ。
- ああ、ここ最近。じゃあ「いのちの教育」って言葉を聞かれた時に ■■■先生が最初にこうポンと思いき浮かばれるのは、その一学校での経験であるとか、そういう現場の状況ですか？
- そうですね。やっぱり…もともと日本人で、その、何て言うか…心優しいじゃないですか。自然を愛するし、花見て美しいて言うし、鳥ってかわいいとか猫ってかわいいとかあるじゃないですか。そういう、優しい気持ちに、なってほしいな、と。
- なるほど。
- で、そういう優しい気持ちを持ち続けたらやっぱり、ねえ「命を大切にする」ってことも、気づいてくれるかな、と…思います。
- あの一、それどういう風に子どもたちにアプローチしていったんですか、実際には？

- えっとね…
- 教科を通してですか？それとも学校生活全体を通してですか？
- あの一もともと中学校にいた時は国語科、でして、で、ま、どっちかっていうと生徒指導…中心ですよね、中学校は。で、あんまり教科を通してってのはなかったんですけど、その後すぐに小学校に変わってからは、ま、あの一、理科とかで生き物を飼ったりとか、植物育てたりとか、そういうところでは、すごい自然を愛するような授業は取り組んでましたし。で、ま、中学校は道徳そんなしてないわけじゃないですけども、やっぱり小学校で道徳週一時間教えて、その中でやっぱり「命」っていうのは、けっこう、教材としては出てくるんで、それで話し合ったりとか、でまあ、あの一小学校の時もそういった「いじめ」とか、「仲間はずれ」とか、そういう問題〇〇が起こるたびに、学活、学級活動で話し合いをしたりして、どうしたら仲良くなれるかとか、そういった話、ですよ。
- ふーん。

- 漠然とその…やっぱり「命」って難しいじゃないですか、小学生には。は、は、は（笑）。
- 難しいですね。抽象的でもあるし。
- はい。
- それを、どんな風に子どもたちが話し合って、意見を出し合って、どんなふうに理解していつてるんですか？子どもたちは。
- …、まーでも子どもたちですからね、やっぱりその一…踏み込んでやっぱりなかなか難しいですから、やっぱり「いじめはいけない」とか、「仲良くしよう」とか、「皆と仲良くするってどうしたらいいか」とか、そういう意見は出して話し合いはしてくれますがね、子どもらは。
- それで…なんていうんですか…その後生活に生かされてる感じ…ですか？
- あ、そうですね。でもやっぱり、あの、なかなか「いじめ」自体がその…生かされるかいうたらやっぱりその、いじめてる方の子どもの、ねえ、なんか屈曲したものが場合がありますから、こちらの目の届かへんところで、そういうことしたりすることも、多々あります。
- ふーん。
- で、やられてる方は、先生に注意されるより、その子どもらにいじめられてる方が、いってことで、いじめられてる子もいます。
- ふーん。
- っていうのは、そういうふうに、一緒にいないと、余計何か悪いことされるとか。
- …うーん。
- はい。
- まあ、子どもたち同士の間で、そうやって…残念ですね。
- はい。
- 命を大切にできないというか、そういう現実ですよ。
- はい。あの一、そやし、どこまでやったらどうなるのかも、子どもたち自身も分かってないでしょうね。
- そうでしょうね。…そういう風にして、まあその、「いじめ」を中心として「命」というものをテーマに取り上げて、話し合う機会を作るということは、いつ頃からやってらっしゃいますか？
- …、あーそれはやっぱり…うーん、私がやっぱり、小学校の教師になってからですね。
- いつ頃ですか、それは？
- 小学校に入ったんは、えー今から25年ぐらい前かしら。

- ジャ、ま、その当時から、そういう問題は存在して…
- 存在して、はい。
- といふかね、女の子は女の子でグループができちゃうから難しいですね。
- あー
- (笑、二人で)

- あのアンケート、これ書いていただいたのを私持って来てるんですけど、あの、「いのちの教育」は度の教育に関連して行われると思いますか、というところがあつたんですが、…ここのところですけど、全ての所チェックして頂いてるんですけど、あの、それぞれの関わりを少し教えてもらえませんか？

- あ、関わりですか？

- どんなふうに思われたのか。

- 道徳はやっぱり、さっき、からお話しているようなそういう、ね、自然を愛するとかそういう優しい心、心情を育てるとか、ありますよね。で、価値教育はやっぱり、それぞれの子どもにやっぱり価値が違うから、一人一人やっぱりそれが価値が違うってことを、やっぱり人権につながってくるので、やっぱりそれぞれの人の人権も考えて、あの…していきなさいいけないってことを話し合ったりとか。まあ情操、やっぱり気持ちの問題ですからね、ま、道徳につながってくるような感じがありますし、ま、宗教はやっぱり、あのーまあ生まれてから死ぬまでの、そういう長い一つの生命に対する話やから、やっぱり「命」は全部関わってくると思ひ、ますし。それから社会教育、市民性の育成、も、やっぱりそのさっき言つた同和教育とか、あのーありますから、差別許せないとか、そういうことにつながってくると思ひますし。で、ま、科学ではやっぱり、あのー、今やたらね、科学も発達してるんで赤ちゃんの誕生からずっと母体の中で見ることできますよね。だからこうやって長い間かけて小さいものから君たちが大きくなって生まれてきたことも…ので、そこでやっぱり一つの命を大事にせなあかんという話もできると思ひますよ。で、その他はやっぱり色々な場面で、という、何かある度に、それ、やっぱり題材にして話し合ったり、授業したり、すること可能やと思ひるので、全ての教育活動の中で、できると思ひます。

- あの、特にあの一人権、道徳で人権っていうテーマ挙げられてるんですけど、これについてもうちよっとお聞きしたいんですけど。そのテーマを特に取り上げて行われてるっていうのはどういふ…？

- やっぱりあのー、自分…えっとこの前も、今ちょっと放送大学でも学んでるんですけども、あのーえっと何やったけな…自己…自己中心的…

- エゴイスト？

- ああ、そうです。だから自分中心にどうしてもなっちゃうんで、その辺から、やっぱり、グー…自分もやっぱり人権あるし友達も人権あるし、自分のしたいこと…があつても友達はいやかもしれないし。だからそれでお互いの…その何て言うんですか、人権を大事にしな、きやいけないっていう話をして。今もこのクラスで、この子が(机を指さして)、あのーいろんな子に対して自分のやりたい、わがままを言っていくわけなんですけども、他の子はいやがつてこの子から離れてる、わけなんですけども。そこでやっぱりこの子は、自分…友達の気持ちが考えられないから、あのー考えられないし分らないから、そうやっていじめたりとか暴力振るったりしてしまうんです。だからやっぱり、それぞれ…100人いれば、ね、100人違う考え持ってますし、やっぱり自分の思うままに人は動いてくれないし、自分のやりたいように、あのー…物事は進まないですから、やっぱり人権、っていうのを考

えて、あの、集団生活の中ですので、あの一過ごしていかないと、これが社会、ね、卒業して社会出ていった時に、やっぱりそういうこと考えないとやっぱり社会出てから会社の中でうまく人付き合いできないと思いますし、あの、それでやっぱり人権を大事に、大切に教えていきたいなとは思っています。

- ふん。ここは何年生ですか？

- ここはね、育成なんで、今、2年生から6年生。

- ああ、混ざってるんですね。

- はい。

- 人権という言葉使われますか、子どもたちの間で？

- あのー学校の中で人権週間とか、あるんですよ。人権目標考えるとか。

- 子どもたち分かってますか、内容？

- 育成の子どもたちはちょっと難しいですね。で、もともとねえ、あの…憲法の中に、いつも、人権とは何かってのが書いてありますから、まあ6年生、5・6年生になると、こういうことが書かれてるんだよという話をして、あのー…その中で、その人権週間の時に、あの改めて人権について考えるというような取り組みは、したり、しています。

- ふーん。

- でもこの子らに分かるようにとは、人権やから、「いじめ」とか、あの一人の邪魔をしないとか、そういうことがらでしか、ちょっと、説明はしにくいです。

- あの、まー、うー、そうですね、「いじめ」に対処するであるとか、集団生活をうまくできるようにするとか、そういう直接的な目的は勿論一番大きいかと思うんですけども、もっと長いスパンで見た時に、例えば1年生から6年生までで、そういう人権に関する意識をつけさせていくっていうのは、将来的にどう…その、子どもたちのどういった点を、教育的な観点から言って、どういった点を育てていくという風に思われますか？色んな要素があると思うんですけど。

- やっぱり、あのー…ここ何年か、やっぱりひどい事件とか、起きてますよね。無差別で人を殺したりとか、あのー…傷つけたりとか。やっぱり自分さえよかったら、っていうのは、あのー…やっぱり日本っていう国はどちらかいうたら皆で助け合って、ね、生きてきたっていう、その…風習みたいなものがあるじゃないですか。で今はもう町内会とかあっても、人付き合いも減ってますし、ましてここは団地ですからね、あの…そういうつながりなんかも、あまり、薄いかもしれないんで、あのー…そういう、自分一人では生きていけないし、助け合ってこそ皆で、こう、生きていけるんやから、あのー…人とのつながりを大事にして、ずーっとこう、生活していくのが大事だよ、ってことを、あのー分かってもらいたいなとは思っています。ちょっと今…質問の答えになってなかったですか？

- いえいえ、聞きながら、人と人とのつながりであるとか、そういうことも命の、おつきく言えば「いのちの教育」というものに関わってくるのかなあという風に思いながら聞いていたんですけど。どう思われますか？

- え、何をですか？

- 人と人とのつながりというものも、例えば「命」って言った時に、色んな物を思い浮かべますよね、生とか死とかいじめの問題があるとか。で、今のお話だと、「人と人とのつながりがある」とか、大切にするとかいう、ことも、「いのちの教育」っていうものに大きな意味では関わってくるのかなあというふうに、感じたんですけど…どう思われますか？

- 人と人とのつながりを大切にすることっていうことは、やっぱり人の気持ちを考えることになるので、人権につながると思っています。し、あのー……、はい

- ■■■先生にとって「命」って何ですか？

- …うーん、難しいですね。あのー、ぼく、あのー…他の先生には言ってないですけど、6年前に実は子どもがね、癌になったんです。で、5年…5年ちょっと京大病院で入院繰り返して、で、今年1月の終わりに亡くなったんですよ。

- …そうですか…

- はい。で、「命」っていうのもあんまり、あのー…ま、一般的にはね、教えたりしてたんですけども、自分の子どもがそうになって、それから、一秒一秒、自分の子どもとの、あのー…会ってる時間ね、そんなん大切に…あの一ま、いつ死ぬかわからへんから、でもあかんこと教えなあかんし、…ま、家内と…まそうやって普通のことのように、育てたりして…ま、幼稚園行って、で小学校行ったんやけども、ま小学校でも…まもう〇〇の管とか出てましたからね、でまあ先生やらも家の子ども大事にしてくれはったし、あのー…えー子どもたちも、家の子どもが学校行くと、皆集まってきて、世話してくれて、…あの一、ま最後亡くなった時なんかはお通夜にも、来てくれたし、…まそれはそれなりに家の子どもが、まその行ってた小学校で、一つの命の、尊さについて、いろいろ、学んでくれたら…学んでくれたらうれしいなと思う。…ってるんです。

- ふん。

- はい。ま実際自分が、ん、自分の子どもがそんななかってなかったらね、…うーん、あんまり、そこまで深く考えたりはしなかったと思いますけど。

- やっぱそういうご経験が、あの、子どもたち、実際に教壇に立たれて子どもたちに接するときにも、やっぱ、そういうのが関わってますか？

- そうですね。やっぱ物の見方、子どもの見方が変わってきます。自分の、価値観の中で。

- 以前に比べて、どういうふうになりましたか？

- いや、何かもってね、…子どもをほんまに、心から愛するようになったような気がしますし。

- ふん。

- はい。…何て言うのか、子どもを、…内面にまで…突っ込んで物を、子どものことを考えられるようになったっていうか。まそれ勿論あの、よくあの若い頃は、「先生、結婚して子供がいいひんから、親の気持ちわからへんやろ」とかよう言われましたね。まその時は「いやそんなことないですよ。僕も子ども好きやし」とか言ってたんですけど、やっぱ子どもが生まれてから…学校の中に子どもにねえ、対する…考え方とか、接し方も変わってくるし、で今回さらに自分の子どもが亡くなって、しまったから、さらにこう、何か、子ども、愛情もって、考えるられるようになりました。

- ふーん。

- で、もともと僕あの、養護学校にもいたんで、

- あ、

- 特別支援学校。それはもう長い、長いこと、10年以上、いたので、やっぱ肢体不自由さん、重度の肢体不自由さんの、クラスにもいましたし。でそこで、やっぱ、あの、…何て言うんですね…もその子らってやっぱ、命って短いじゃないですか。やっぱ、短かったら、その短い間にちょっとでも楽しいことしたろうとかね、…思う…思ってたんですよ。ほんで、やっぱ、それにはやっぱ子どもと、その肢体不自由さんの子ども、とか、重度の自閉症さんの子どもとか、もうコミュニケーションとれないから。でそこで、まどうして接しようかなと思ってたんですけども、ま、その、ま、その、勤めた時の校長先生が、…あの一、「ただ好きだけではあかん」って、やっぱ子どもを心から好きになって、…接して、この子どものためには自分が何ができるかかんがえて、やっていかない

と、子どもとのコミュニケーション絶対無理やで、って。…でそこでもやっぱり、僕ちゃんとしてるはずやなと思いつつ、さらにやっぱりもうちょっと、子どものことを…今は、それまでは真剣に考えたことなかったんですけども、やっぱり、もうちょっと踏み込んで真剣に考えて、ほんまに親が接するような気持ちで…接して、…指導してたらやっぱりコミュニケーションが取れまし、取れるようになってきましたし。（あれは家のクラスの2年生です。）

-（あ、そうですか。）

-（今、上でちょっと勉強さして）…、で、やっぱり、そうやって子どもとの信頼関係作れると…言うことも聞いてくれますし…

- ふーん。…あの一、例えば、色んな先生がいると思うんですけども、あの一、先生の人柄が、どうやって子どもを見るか、にも、すごくこう、あの一、子どもとの関わり方に影響してきますよね。

- そりゃそう、勿論。

- で、子どもの側からみると、あの一、まあ…やっぱり愛情もって接してもらおうほうが子どもたちにとってはいいと思うんですけど、いいと思うっていうと当たり前なんですけども（笑）、何て言うかな、あの一…やっぱり学校ってただ単に教科を勉強するところだけではなく、って生活の場でもあるし人間関係を作る場、とかいろんなことがやっぱりありますよねえ。

- はい。

- だからその一、何て言ったらいいんでしょうね、じつ実感ですね、「いのちの教育」というのも、頭だけで、例えば体のつくりを理解するとかそういうことも勿論あるでしょうけれども、あの一、気持ちの問題とか、そういうことにもすごく深く関わってくる、ものですねえ。

- そうですね。

- で特に最近は親がね、保護者の方が子どもの、今言われてるように虐待とか、あの一子ども放棄とか、ネグレクトとか、ありますけども。やっぱり…今、日本人の内二人はそういう親から虐待受けたり、してるんで、朝ごはん食べてないとか、晩御飯食べてないとか、実はあの一、ひどい状況で、ま取りあえず朝学校来たらやっぱり、もの食べないとかね…あかんので…このクラスだけじゃない、普通のクラスも勿論、そういう子どもがいるんで。学校で、置いてあるもんで何か、食べさしてあげたりとか。

- あ、そうですか。

- はい。

- うーん、やっぱり学校の役割って何かこう広がってますかね、そういう意味で。

- さー、でも僕がなった頃からやっぱり…ま、僕がいたところは、大変な学校やったんで。朝から、僕も子ども起こしに行ったりとか、して周ってましたし。で、食べられへん子やったら晩御飯一緒に、近くの、ねえ、とこ行って食べさしてあげたりとか、そんなしてました。

- それは全部ご自身で、そういうふうにしよと思ってやってらした？

- あ、そうです。皆がそんな感じでした。はい。食べさすお金も、自分の少ない〇〇…

- あの一、最初に同和の学校に行かれたりとか、養護学校に行かれたりとかいうのは、ご自身でやっぱり希望されて行かれたんですか？

- いやいや違います。

- あ、違うんですか？

- ええ。同和校は、最初の中学校は採用試験受かって、で、ここやて言われて。

- あ、そうなんですか。

- はい。養護学校は、あの、採用される前にちょっとだけ働いて、ま、あの…一部、ま、あの…いつかはまた行きたいなと思ってたんで。

- それはどうしてですか？

- え！？

- どうして行きたいと思われてたんですか？

- あの…、何か、え…少しでもね、その、子どもの成長を伸ばしてやりたいとか、学校生活楽しくできたらええかなとか、子どもとね。

- 普通の学校とはまた違う…？

- え？質問がよく分からないですけど。

- あの、養護学校に行かれたのは、普通の学校であっても子どもたちと楽しく過ごせたりとかするのはあるんじゃないですか？

- ああ（質問が理解できた）、それはありますね。でもあの、…えー、その頃ちょうど僕自身もいろいろ学校の中で悩んだりとか、してた時期やって、自分自身がつぶれそうな（笑）、気持ちになって、でちょっと、職場環境変えて、違うところ行って、で、あの、ま、そういう問題抱えた子どもと…あの…触れ合いたいなあって思って、変わった。やっぱり、あの、いいですね。子ども自身もって純粋なんで、あの…、っていうか障害児は天使って言うじゃないですか、この家に生まれた。知りませんか？

- はい。

- 障害を持った子どもがいることで、その家庭が一つにまとまったりとか、穏やかな気持ちになったりとか、そういう…面があるので、そういうことも言われてるんですよ。

- はー。

- で、そういう子どもと接しさせてもらうわけやから、あの…普通の一般校ではできない経験なんで、やっぱり、こう、勉強したり遊んだり色んなことしてると、自分の気持ち、あの…きれいになっていくというか、そういう感じがしてきて。あの…なんか小学校勤務してた時はもう日々、授業とか、生徒指導とか、追われたけども、今、何か、その、障害児の…支援学校で、そういう子らと接することで、なんか慌ただしかった自分の…自分が、あの…解放されて、人間らしくなったような気もしたんで。ま、僕にとっては、あの、いい経験でした。ま、当然ね、支援学校はその、命が短いですから、その命と向き合う…子ども自身は分かってないですけども、そういう…支援学校の子どもも、あの…強い治療受けてる子どもたくさんいますから、また、その、命に対する向き合ってる子どもと、こう…授業するというのは、やっぱり、いいですよ。

- 何かすごい強いものがありますね。

- はい。

- うーん。あの…最後の質問なんですけれども、…生と死の問題や、人とのつながりであるとか、色んな事を含めて「いのちの教育」といった時、今後、将来的に、「いのちの教育」は学校教育の中でどういうふうな方向に行くと思われませんか？どうなっていくと思われませんか、今後？

- 今後ですか？うーん…

- 例えば、その、人権教育であっても、その、学校で人権週間を作ったりしてやってるわけですよね？

- はい。

- そういう動きも含めて、今後、そういうものが、より広まっていくか、それともすたれて行くか、ということ…
- あの、人権教育自身がすたれることはないと思います。で僕らもそうでしたし、若い頃やっぱり、ベテランの先生から見たら、やっぱりなってないと思われてるじゃないですか、経験は少ないし。でその方たちが、幼い頃から教育されてることと、僕らが教育されてることって違うじゃないですか、人間関係も違うし。で、僕らが今と、若い先生とも、また、育ってきた家庭も違うし、考え方も、だいぶ違うと思う。で、…何かこう、人権教育自身が、形だけになってるような気がします。
- …、というと？
- や、どうしても、こう、学校の中で、勿論、人権週間というのがあって、ま、日本の、日本の中でも、その、12月に人権月間とか週間とかあるですけども、それ、自身がほんまに皆で、その、考えるような…ことができるのかどうか。今の子どもたちも、あの一、そこまで、考えるような、確かに学力はあっても、そういう人権とか、を、深く、考えるような子が、少なくんるんちゃうかなとか…思ったり。
- 以前に比べて、そういうことをより感じられますか？
- はい。
- 何かこう、変化がありますか？
- 変化、ですか？やっぱり、ものの考え方、若い先生としゃべっても違いますよね。
- ふーん。
- 世代の差もあるだろうし…
- そうです（笑）、はい。で、若い先生はやっぱり、人間関係…へた、下手な…のいますよね。
- 下手な人もいる。
- はい。多いですよ。だから若い先生でもうつ病になって、辞めていかれる先生多いです。昔うつ病やったら大概年配の先生になって、退職という形が多かったんです。今は、仕事に追い詰められ、そういう生徒指導の問題に追い詰められて、誰にも相談する場所がなくて、辞めていかはる。でもそれはやっぱり、人間関係作ってる基盤がだんだんだんだん小さくなってきて、今もう家族…家庭でしかないかもしれないですよ。
- …ま、基本的なことですけどね…
- （笑）でその辺でやっぱり人権教育、自身がそうになってしまうかもしれない。みんな仲間やとか、言うてても、そこまで、
- あんまり深いところまで入り込んで、
- 考えるような子どもは、昔ほど、多くはないん、じゃないかなあと。
- うーん。
- どっちかいうたらねえ、いじめてても、やってたら、おもしろいし、同調したりとか、傍観者があつたりとか、そういう子どもも増えてるんじゃないかなあと。
- うーん。
- そこを止めてくれる子どもが、クラスに、減ってるかもしれない。
- うーん。…はい、ありがとうございました。

Enseignante 5

- 「いのちの教育」という言葉は学校現場でよく聞く言葉ですか？
- よく一……は敢えてだしてはいないと思いますけど、基本的に、ベースとして、やっぱり「いのちをあずかる」とか、その例えば水泳学習するとかいう時なんかには、まず初めにそういう話を子どもたちなんかに、あの…するようにしてるんです…
- あ、話をするんですか。
- はい。だから、その一根本にやっぱり学校って安全な場所じゃないとダメじゃないですか。だから、親御さんが預けられた時に、やっぱりその一元気で帰ってくるのが当たり前、ですから、例えばプール入るだとか体育とか大きいケガにつながったりしないように、その一…ふざけすぎないとかね、そういったことをやっぱりベースとして考えているので、敢えて今日いのちの勉強するよみたいなことは、年間通してそんなにはないかもしれませんが、数としては。だけど基本的に根本的に、その一命っていうものを、教師はたぶん意識してると思うんです。ただその中で避難訓練にしたって、普段の安全指導というか、学級活動の中で安全の勉強したりする。自転車の乗り方勉強したりだとか、それから教師が安全点検みたいなのもあるんですけど、戸が外れやすくなってないかとか。それって結局どこに行きつくかっていうと、子どもの命に関わる部分につながるじゃないですか。なんかそういう意味では、教師は…常にそれは思ってると思うんですよ。国語を教える方が算数を教える方が。…っていうのはあると思います。
- なるほど。…「命」という言葉をいった時に、ろんなレベルの理解がありますよね。具体的に生きる死ぬケガをするというような命。■■先生にとって「命」というのはどういうものですか？
- おっしゃるようにその生きる死ぬという部分もあるし生命誕生って意味で言ったら、あの一理科とかにもつながってきますし…だけどやっぱり「命」、ってあの一…言葉でいう時たぶん…何やら…終末的なことはあまり子どもたちに話したりとか、年いったらこうなるとかそういったことはあまり言わないですけども、あの現時点で君が生きているっていう、生きているっていう意味の命っていう、ことを伝えるっていう、こちらが、教師として伝えるっていうのはよくやっ…多くとってると思うんです。「命」とは何か、私にとって「命」とは何かっていう質問でいいんですかね？
- まずそれと、子どもとやり取りしていく中で、教育的な意味というか、教育の中で「命」というのをどういうふうに見ておられるのかなっていう。
- …たぶん、一面のものではないと思うんですよ。…だから、道徳で、命の学習をする場合は生命尊重っていうのは、自分の命も大切になように、人の命も大事にしなあかんっていうことを、教えるのではなくて、子どもに気づかせる。子どもが「ああ、友達の命も大事にせなあかんにゃな」ってことを子どもが気づいたり、考えたり。その先生が「これはいけませんよ」「これもダメですよ」とかっていうのが、教え付け、じゃないですか。やなくて、ある資料を読んだりとか、それから新聞記事であったりだとか、お話であったりとか絵本である場合もあると思うんですけど、それを読んで、子どもたちが自分から、「やっぱり命って大事にせなあかんにゃな」とか。それは年齢に応じてやと思うんです。
- その理解の仕方ってのは（確認）。
- はい。はい。やっぱりその一年生と六年生では物の見方も違うけれども、ゴールは、「命は大事にしないかんにゃな」っていうことと、やっぱり、それは、自分の命だけじゃなくって、人の命も同じように大事にしなあかんにゃな、っていうところが根本としてそこから「だからいじめたらあかんに

ゃな」とか、「親に感謝しなあかんにゃな」とか、っていう派生していくものであって、命っていうのは根本にあるもの、もんやと、思います。

- …その一、読み物を読んで、考えさせるっていうことですよ。子どもたちが最終的に授業を受けて考えたことっていうのは、書かせるんですか？

- 書いていたり、友達同士話したりしてる中で、おそらく子どもの価値、…価値って…

- 価値観？

- 価値観の価値は、そのすごく価値観の高い子と、ま言うたら、その一…すごく簡単に考えてる子もいたりするじゃないですか。だから、それは自分の経験にけっこう依ってくる、と思うんですけど、例えば家族とか、おじいちゃんとかおばあちゃんとか亡くした経験がある子やったり、…ってなったらやっぱり命の重さを知ってますよねその子はね。だけど、まだ例えば小学生の低学年ぐらいやったら、おじいちゃんおばあちゃんも健在で、4人とも例えば健在で、お父さんお母さんも元気で、兄弟も元気で、…ってゆった中で、命って大事なやでって、一回なくしたら終わりなんやなっていうことを実感としてあんまり感じてないですよ。それを、友達同士で、あの一…すごく話し合ったり書いたものを口で発表したりしあった時に、その友達、30人やったら30人の友達の意見を聞いている中で、「あ、そういう見方もあるんやな」とか考え方もあるんやな、っていう、その同じ年の中でもね。知るっていうことが、それがやっぱりその一…対一の教え込みとは違う、と思うんですよ。

- あじゃあそういうふうにして、意見をお互い聞かせて、で聞くことによってまた深まるしっていうのを、教育方法として取っておられるということですね。

- はい。はい、そうです。だからそういう中で、「あ、だから友達大事にしなあかんあ」とか、うん、傷つけたら痛いとかってそら分かってるやろうけど、その重みがやっぱり…だから、あの一…命だけではないかもしれないですけど、自分で気づくってことが一番大事やと思うんです、子どもが。でそうさせるには、すごく時間のかかる、ことで。

- そうでしょうねえ。

- うん。だから「前言ったでしょ」とかそういうことではなくって。うん、そういうことをこうやって年間に、ま授業として取り入れるのであれば、何回かこう、読んだり、絵本を読んだりとか、別に授業としてじゃなくてただ絵本の読み聞かせの時に、あの、死を扱うものであったりとか、個々の教科書なんかでも入ってきますしそういうものは。でそういう中で、それがその一、生き物や、つまり人間ではない、動物が最終的に、が死んで、助けてくれる。例えば人間を救うお話やったりとか、なんかやっぱりこう色々あるじゃないですか。そういう中で子どもたちはやっぱりこう広がっていくし深まっていくっていうような、イメージでいるんですけど。

- なるほど。やっぱり道徳って命は大切だと伝えたくっても、それを言っただけでは意味がない…

- ないし、私らが「命は大切だね」、って押さえてはいけない、と思うんです。それは知識・理解でしょ。だから知識・理解で命は大切だなんてみんな知ってるし、わかっているから。じゃなくって、子どもが、そのたとえ一時間でも、「ああ、やっぱり大事にせなあかんにゃな」、…とかね。ちょっとこう、考えてくれることが…あれば、どこかで、例えば、えっと…将来自殺を考えた子がもしいたとしても、あの一あの時先生が「命は大事にせなあきませんよ」って教えられたことではなくって、自分らが、心の底からそういうふう思うことが、経験があれば、うん、踏み止まれるかもしれへんし。だから私等はたぶん目の前の子を育てるというよりかは、道徳は特にそうですけど、未来の、あの、子を育てるというか。

- すぐに結果がでるとか、そういうものではなく？

- うん。うん。うん。だから、…それが5年後かもしれへんし、来年かもしれんし、10年後かもしれないけども、そういうもんなんじゃないかなと思うので。それが別に、あの時のあの授業で育てたっていうんじゃないかって、蓄積されたものと違うかな、と思うんですけど。

- そういうふうなお考えで授業を行ってこられたのは、いつ頃からですか？

- いつ頃から……たぶん明確にこうやって言葉に出して…理解ができるようになったのってたぶんどうなんやろ、自分に子どもができてからなんかもかもしれません。自分が単に大学卒業してすぐに教師になってる時ってのは、子どもらと一緒に、命は大事やってことは知ってるだけであって、実感として、やっぱり自分に子どもができて、その子が、例えば最初やったら保育園に通わず時に、やっぱり元気に戻ってくるってのが…当たり前でなくてはならないんだけど、親御さんもその思いで出してはるし、その思いを子どもに、語ってやるのも、一つやと思う。「どんな思いであんたらのことを、お父さんお母さんは送り出したはると思う？」っていうね。例えば危険な遊びをしていた場合に、やっぱりそういうふうにご外堀から埋めるじゃないけれども、そういうふうにご自分がそういうふうにご考えるようになん、もしかしたら自分に子どもができるようになってから、かもしれんし、努めて子どもにそういうなん伝えようとか、やっぱりしたいなとか思うのは、そういうことなんかな、とは思いますが。だからいつからって言われたら、んー…

- 道徳教育に関心を持つって言ったらかわいんですけども、やっあくばりしっかりやらなくちゃって思うようになったきっかけってあるんですか？

- でも道徳は、やっぱり、あの一二重丸とか、はいあなたその発言バツね、とかってない、ないでしょ。ま言うたら算数やったら答えは3で決まってるのに、1って言ったから、「んーがんばたねえ」、「がんばたねえ」はゆってあげられても、でもやっぱり「あってるよ」とはゆってやれないじゃないですか。それすべての教科もそうやと思うんですけど、道徳だけは、あのー…、ま、ふざけてね、例えばそういう資料を読んで、「別に死んだっていいやん」っていう子がいたとしたら、それは勿論…ちょっと、論外ですけども、やっぱり一つの資料を読んだり、ま映像で見たりとかした時に、それぞれが持つ価値観とか、感想っていうのは、その子の経験によったりするから、まちまち、いろいろあって幅も広いし、深さも違うし、で、それでいい…んですよ。と思うので、だからそれはすごく道徳の面白さでもあるしい。うん。

- 特に大学でそういう教授方法について学ばれたとかあるんですか？

- それはないですね。

- ご自身でお考えになって。

- はい。っていうのはたぶん、分からないですけど、えー…大学って道徳専門であるんですかね？ないよね。

- 道徳教育、教育大学…どうでしょうね。道徳教育というのはあると思う…

- 私は教育学部…っていうかあれなんですけど、国語専門、算数専門って入口から分かれてるじゃないですか、入試の時から。その中で、やっぱり道徳ってのはなかったし。今はあるんかもかもしれませんけれども。なんか道徳結局卒業するまでたぶん今2単位、やと思うんですよ。

- 少ないですよ。

- はい。だから、ほんまに、道徳は、そんなに、ね？、大学ではたぶん、んーしっかりとされてるなっとはあんまり思わないんですけどね。

- あの「命が大事だ」ということはOKじゃないですか、そのこと自体は知識として。で、ほんとに気づかせるっていうことの必要性っていうのは、どういうところからくるんですか？

- 必要性？

- んーあの一、教育…授業で取り上げて、それを気づかせていくという、その一…

- さっきも言ったけど、たぶん、全部が命につながるからやと思うんです。

- あー…

- だから家族愛もそうやし、えっと、友達を例えば差別するとかね、分け隔てするとかしないとか。

あの子にはこの鉛筆貸したげるけど、この子には貸してあげへんとか。っていうのんも、

掘ってたら絶対命につながるんやと思うんですよね。そのいじめにしたって、やっぱり、んーほかに
どういうところあるかな…例えば、やり通そうと思ったことやり通す、がんばりぬくとかね。そういっ
たことも、基本、やっぱり自分のいのちに対して、…ま一番最初親の愛やと思うんですけども、「あ
んたのこと大事やで」とか、ちっちゃいときからね、こう思われて育っている子っていうのは、これ
が当たり前であってほしいんやけども、思われて育っている子っていうのは、やっぱりその、あの一
自己愛というか、自分を大事にできますね、でセルフ・エステームも高いじゃないですか。だけど、
その一やっぱり、親にそう見てもらっていない子やったりとか、ま乱雑に扱われて残念ながら育っ
てしまった子っていうのは、「ええねん別に」みたいなね。

- なげやりな感じ…

- うん、うん。でそれは、自分にだけでなくって、人に対してもそういう…もちろん態度も取るし。

だからその中で根本はやっぱりこの子の命っていうものを大事に、「あんたが生まれてくれてよか
った」「生きていてくれてよかった」という言葉を、言葉じゃなくてもいいと思うんです伝われば
いいと思うんですけど、抱きしめられてくるとか、そういったことが、きっと少なかった、にやっ
ていうことは、数多くの子どもを見てくる中で、やっぱりそうなんやなっていうの、すごい分かる、ん
ですよね。だから、少なくとも自分が、この子と、そういう子と出会った場合っていうのは、あの一
「私はあなたを大事に思ってる」ということを、あの一…積極的にこう伝えて、それを授業をうん
ぬんとはちがって個人的にですよね。「だから、あんたは大事な存在なんや」というところからこ
の子を育てなあかん、と思うんですよ。だから、あんたの体も大事にしなあかんし、同じように友達
の命も大事なんやから、手出したらあかん、とかね。つまりその、なんかこう乱暴な子っていうのは、
その行為ばかりが責められたり怒られたり…すると思うんですけども、やっぱ犯罪者を育てたらあ
かんでしょ。この子がそのまんま大きくなって。どこでそこを踏み止まるかっていった時に、やっ
ぱり自分の命は生まれてきてよかったんだとか、そう…誰かに思われてるんだ、っていうことがき
つとここにあるから、そやし全部につながると思う、んですね。やっぱ「いのちの教育」、自分がいま
今日は命の教育したとかしてへんとかあんまり考えたことないですけど、取上げて、質問を
してもらおうと、それは…たぶんそういうことやったんやな、って私自身が整理ができてるよ
うな、気がします。

- あの、子どもたちのことについて聞きたいんですけど、先ほど授業の例で、子どもたちの発言があ
るっていうので、まあ価値観もいろいろですよね。それで、先生が「へえ、こういうことを子ども
たちって思うのか」とか、予想されなかったようなことを子どもたちが言うということはある
ですか？

- あります、あります。

- 例えば？ちょっと例を挙げてみてもらえますか？

- 命に関わる時に？

- そうですね、そういうものを取り上げて授業をしている時という…

- 命の時はどっちかって言ったら、例えば保護者の方から最後にお手紙書いてもらって、子どもらに渡した時に、思った以上に、子どもらは、「お父さんお母さん、こんなに僕の子とってくれてたなんてしらんかった」とか、「そんなん思わへんかった」とか、っていうのは、学年が上がれば上がるほどそれはすごく強いなって…

- 上がれば上がるほどですか？

- はい。だから、年が大きくなっていくと、面と向かって「あんたのこと大事やで」とかって、なかなかね、伝えられへんじゃないですか。おそらくこんなちっちゃい時は、それが、態度で表されていたと思うんです。「だっこ」って言うてくるし、「ああ、もうかなんな、あんたは」ってね、「かわいいなあ」とか。なんかそういうふう言葉であったり態度で、伝わるし、この子もこれで満足するんだらうけど、それがこう高学年ぐらいになってくると、まあ下の子にはそういうふうになっても上の子は…6年生になって男の子が「お母さん、だっこ」って言わないじゃないですか。言わへんし、こっちもっていうか、ね？、大人側も、だっこすることもなくなるし。で、「あんた勉強したんか」とか「あの用事やっというたのに何でやってへんにゃ」とか、要するにまあ小言も増えてくるし、そういう中でやっぱし親子の…行き違いみたいなもんも、たくさん…あーあるんやな、っていうのは感じますし。だから子どもらが親御さんから、その…授業を通して手紙を書いてもらったりして読んだ時に、子どもらがわーわー泣くんです、よね。

- へー（驚き）

- だからそれは、その…「こ、こんなにお母さんが私のことを思ってるなんてー」、っていうことを言うて、それぞれがうわーって泣いた、ことがあるんですけど、やっぱり小さい子って、2年生ぐらいとかやと、なんかこう、ってニコニコして読んでるんですよ。つまり知ってる分かってる、でも嬉しい、っていう感じなんですけど、高学年は、その、…ま、知ってる言うたら知ってるんやけど、でも、ここまで自分のことを思ってくれてたんや、っていうことに、子どもらはびっくりして泣いてる子が多かって…。うん、その差はやっぱり、伝えきれてない…のかなあ、ってね。だって2年生の時に愛してて6年生になったら愛してないわけじゃないじゃないですか。だけどきっと、それが…、で恐らくまた中学生とか高校生を超えると、も言わんでも分かってる、けど、自分もこう反抗したり、ねえ、するようになって後で自分で子どもたちは後悔をして、っていうのは私等の自分の記憶としても、思春期の頃に反抗したことってのはある、のは分かるけど、あんまりその高学年ぐらいの…記憶ってのがあんまり、ないから…。だからやっぱり、それは、びっくり、した反応ですね。

- 私もびっくりしました、それ聞いて。それは、ご自身で考えてそういうふう手紙を書いてもらおうって考えられて、お願いされたんですか？

- はい、はい、はい。

- じゃあ、すごくうまくいったわけですね、そういう意味では。

- …そうやね。だからって、家帰って、その…どんだけ、ね、子どもたちが、その「ああ、やっぱりだから私の命は大事にしなあかんにゃな」っていう、日常生活に入ってくかっていうと、そんな…パン、パン、っていうわけには絶対行かないから。そういった小さいことの積み重ねであったり、またその一資料を読んだりした時に、あの…こう自分を主人公に重ねて考えたりとか、するように子どもなっていくじゃないですか。主人公がいはって例えばお母さんとのお話やったら、自分とは違うんだけど、自分もこの主人公に重なって、「ああ、こんなお母さん思っはんにゃんあ」とか、っていうその経験が、私はその子どもを育てていくんちゃうかなと、思うんです。うん。

- 今までずっとおっしゃったこと全部「いのちの教育」と考えていただいて、そういうことをずっと長いスパンでしていく、例えば1年生から6年生とかで、でーそれをしていくことで、子どものどうい
う点が育つと考えられますか？

- ……んー、そりゃ育つと思わんとできひんと、する必要がないと思うし、あの、むしろしなあかん
ことやと…

- ただその、算数やみたいに答えのある教育ではなくって、

- うん。自分で気づくこと。だから、それはその子らが5年後、10年後、20年後、もっと先かもし
れないけれど、やっぱり、その…人の命も自分の命も大事にできる人間に、なってほしいし、そう
いうことを、例えば卒業生を持った時には最後卒業式の話でやっぱり、そういった…ま締めくりで
すよね。自分が手放す子たちに、やっぱ最後そういう話をするんです、よね、うん。だから、その一
今まではずっと授業として気づかせて自分らでしゃべたせていくけれども、最後に、ま卒業式の頃と
かになったら、やっぱり今度はこちらからのメッセージとして、今までずっと道徳でこういうべんき
ょうしたやんかあ、っていう形。だから、あななたちにはこういう人間になってほしい、って、いう。
だから、…人の命大事にできひん人、自分の命も大事にできひん人なんか夢も持てないと思うんです
よ。うーん、だから…ね、そういう残念ながら若者が増えてるやとか何とか言われるじゃないですか、
今日本はととか。…うん、だから京都市で上がったらええんやとか。それもやっぱりそういう部分が欠
けている、と思うし、うーん…なんか、その一ずるいこととして金儲けさえしたらええにやとか、ね、
なんかそういう考えの人間が、あおの、増えてるのか、単にクローズアップされてるだけなのか分か
らないですけども、やっぱり…人を大事にするとか、自分を大事にするとかってのは、生きること全
てにつながると思うので。…、うん、食べることだって、食育だってやっぱ命につながるわけやし、
その一…なんでもいただきますを言うのかとか、そういった部分もやっぱりそこにつながると思うので、
それを強く…意識してるというよりか、私自身がこう思ってるだけなのかもしれませんけど…。うー
ん、…うーん、…でもたぶん、みんなそう思ってるんやと違うかなあと思うんですけどね。

- あの、どの先生も道徳教育ってのはしっかりされていますか？周りの先生見た時に。

- ーん…道徳教育…よりもそら…算数が大事国語大事ってのも勿論あるやろし、そら、それがまあき
っと先生のカラーやと思うので、個性というかね。うん。…ただ、…道徳教育が真ん中であって、国
語・算数・理科・社会・道徳の時間、っていうそのいわゆる週一回の道徳の時間は、道徳教育とは別
なんで。

- ……、は、というと？

- 道徳教育ってのは今ずっと話してたような、こと、がベースにあって、国語のお話を読んでもそう
やし、算数やっても理科のめだかの勉強やっても何でも社会で歴史やっても、その一つの中に、道徳
の時間、っていうながあるんです。道徳の時間と道徳教育は別なんです。道徳教育は全ての授業の要
になるのです。だから道徳教育があって、国語・算数・理科・社会・道徳の時間、っていう。

- じゃ道徳の時間では…

- さっき言うてた、今日は「いのち」やった、今日は「いのち」っていう目当てがあるんですよ。

- なるほど。

- だから「親切・思いやり」やったとしたら、今日は道徳の時間は「親切・思いやり」やから「親
切・思いやり」のお話を読むと。例えば、女の子が座席をバスでかわってあげるお話やとかね。で、
あの一…そういう思いやりの心って私には普段…知らん人が、しんどそうなおばあちゃん乗ってきは
ってかわってあげたことがなかったわ、とか、でも今度からはしてあげたいな、だとか。っていう

のは「親切・思いやり」じゃないですか。でもこれはけっきょく根本として、道徳教育の「いのち」につながるでしょう？

- ま、道徳観ですね。

- はい。つまり、えっと、このあばあさんの…命というか、人を大事にするっていうところにはここはつながるんだけど、この時間の時には、今日は「思いやり」っていう勉強だから、それだけ取り出してやってるから。だけど、ここには道徳教育があって、ここは道徳の時間ですよ。だから日本の教育の道徳教育は要であるってのは書かれていますし、この考え方は私の考え方ではなくって、日本の、あの、学習指導要領の考え方なんだけれども、これをほんまに分かってやってるかって言ったら、それは分からないです。

- 今おっしゃったようにしっかりと説明できる人ってそんなに多くないと思います。

- でもこのことは恐らく大学でも私も習ってるんですよ、ちゃんと。でも、そんなことを思って考えて、…大学出てすぐん時にそんなこと考えてやってるかって言うたらそうではなくって、たぶん経験の中で「ああ言うたはったことはこういうことなんやな」っていうのは、やってみると分かってへんと思います。

- なるほど。

- うん。…なんか常の授業の中で、例えば、やっぱりいろんな子がいるから、…給食おいしくないって言うて、例えば、子がいたり、それは、ま、この授業のこととは違うけれど、給食の時間てのがあるわけですよ。その中で「あんたでもそれ誰が作ってくれはったんやの？」とか、「豚肉の命もろてんにゃで」という話をする、してその子に食べさせようとするってのは例えばここにつながってくるわけで。

- そうですね。

- でもこの子が今日、は半分しか食べれへんかったかもしれんけど、いずれそれはちゃんと食べれるようになっていく。だから即席なものではなくて、…この子の、何て言うたらいいんやろ、…その子の心を耕していくのが大事なんかな、っと思うんですね。うーん。音楽してたって、その0歌詞を読んでみたりだとか、そういった中で、…やっぱりつながる部分もあるやろし、根本にここにあるんやと思うんですね。…、で学校に子どもが来るってことは安全な場所ではなくてはならないっていう、ことじゃないですか。壁が倒れてくるような校舎であっては困るわけやし。ねえ、しんどくなったらちゃんと保健の先生がいて、手当をしてくれはって、っていうその一学校組織自体も、まずは命を守るというか、うーん、…っていう気がするんですけどね。

- 大変興味深いお話をありがとうございました。

Enseignante 6

- 「いのちの教育」という表現は、学校教育の中で、学校現場の中でよく聞く表現ですか？

- あんまり聞かない…

- あんまり聞かないですか？私は「いのちの教育」っていった時に、いのちに関わる教育全般っていうように捉えているんですけども、そういう意味で「いのちの教育」って聞かれた時に、どういうものを思い浮かべますか？

- やっぱり最近ニュースとかでも、自殺であったりとか、いじめであったりとか、そういう部分であったり、あとは小学校、給食をしてるので、その中で、食べ物、の命をもらって私たちは生きてるんやみたいところで、関わりが深いのかなと思ったんですけど。

- 食育みたいな…

- はい。

- このアンケートのところに、「開発教育」というの挙げられてますけど、ちょっと詳しく教えていただけますか？

- ああ。個人的に、そういう分野に、まあ関わらせてもらうことがあって、〇〇なんですけど、教師だけが行けるような研修制度があって、それに調度行かしてもらった時に、タンザニアだったんですけど、それで行かしてもらって、色んな病院であったりとか小学校であったりとか、高校であったりとか、そういう色んな所を訪問さしてもらったんですけど。やっぱり日本で恵まれてる部分があるじゃないですかあ。

- そうですねえ。

- で、やっぱりこう、言ったら何不自由なく暮らせてる部分大きいんですけど、まあ行くまでも色んな研修受けさしてもらって、やっぱりこう、私たち自身が日本人として取り組まなあかん部分もあるし、他の国のことも知らなあかんのちゃうかなーっていうことで。ま、それ実際に帰ってきて、授業を、「こういう国だったよ」とか、「こんなことに取り組んだるよ」というようなことを、授業して。やっぱりどうしても、恵まれてるだけに、「かわいそうやなあ」とか、そういう視点で見てもまいがちなんですけど、それってあんまり良くないし。でも逆に、そういう所のことを知ると、今置かれてる現状を、何か普通というか、どこにでもあるんじゃないんやっていうのに気づけるという意味では、すごい教育も必要、っていうか大切にしなあかんのちゃうかなあとは思ってたんです。

- その研修は、先生のための研修ですか？

- そうですね。

- それに参加されたのはご自身の希望で？

- そうですね。

- どういうところに興味持たれたんですか？

- もともと、まああの、色んな国の文化だったりだとか、実際に診たりするのは好きなので、個人的に色んな国に行ったりはするんですけど、まあ、なかなか個人では行けないようなところも行けるっていうことだったので、、、

- それは主に学校の中を見せてもらうというような感じだったんですか？

- 学校の中ですし、病院…あの、日本では当たり前のように、取り組まれてるようなことが、発展途上国ではそれが当たり前じゃなくて、今こう取り組んでる状況とかにあたりして。多分日本も昔はそうやったんやと思うんですけど、

- うーん。

- で、なんか、こちらから色々伝えることもできるやろうし、逆に、なんか「はっ」とするとか、教えてもらうことも多かったんで、すごくいい機会やったと思うんですけど。

- ふん。やっぱりそういう経験を通して子ども達に伝えたいことは何ですか？

- あー

- ■先生にとって、個人的にでも、教師としてでもいいんですけど。やっぱり難しいじゃないですか、現実感が子ども持ちにくいと思うんですけど、それでも伝えていきたいことがある…？

- なんかやっぱりこう、小学生だったら、まず知ってということが一番やと思うんですよ。中には多分、「ええーそんなんイヤやな」とか、「日本に生まれてよかったな」って思う子もいると思うんですけど。でもまず、何かこう、自分の世界って狭いじゃないですか、子どもって。それを、色んなことを教えてあげるといふか、知る機会を与えてあげるっていうのは大人の役割なのかなみたいな。まず知らへんと、そんな「いややなあ」とかも思わへんやろうし、「あ、そうなんや」って、その中で何人かでも気づいて、関心を持って、とか、さらに調べていく子がいてるかもしれんし、とか。私とか、一緒に参加した人たちも、何かそれを果たしてどんな風に伝えればいいのかっていうことはすごく、こう一番悩んでたんですけど、現地の日本大使館の方とも会わせてもらって話を聞いてた時に、やっぱりこうまずは、知ることが一番大切なんで、「伝えてください」と、いう風に言われて、そこから始まるんやなあと思って。だから多分、なかなかこっちの学校に…前、前任校にいる時に行かしていただいたんで、そのところに担任してた子たちには、まあまだ1年生やったんですけど、そういう授業とかをさしてもらって。何か、すごく遠くの国で、言ったら、一生知らなかったら知らんままやろうな、みたいな国のことを、けっこう身近に感じてくれてたんで。やっぱりこう、どんな国とかどんなことであれ、大切なんやなあって思ったんですけど。

- ふーん。

- 多分、命の大切さも、なんとなくこう、自分のちっさい頃もそうじゃないですか。なんか頻繁に事件とかはなかったけど、変な人出たとかってきいて「いややなあ」とか、感じてたでしょうし。なんか、多分、先生だけじゃなくて、色んな大人がそういうことを教えてあげるといふか、言ってあげる中で、子どもたちはちょっとづつ考えられるようになるのかなあって、思うんですけど。

- うーん。命ということについて、あの…例えば社会で起こる問題であるとか、直接関わるよう、安全とかいうこととか、まあ「開発教育」といふかそういうテーマを通して、命について触れたり考えたりするような機会を作るといふか、そういう感じですか？

- そうですねえ。

- 「命」ということを普段意識されてますか？その、学校教育の中で。どういう意味で意識されてるんですか？

- やっぱりこう、一番身近といふか、よく頻繁にあるのは子ども達が、なんかしてきはったとか、トラブルがあったりとか。なんか今の子ってけっこう簡単に「死ね」とかいう言葉を使ってしまうたりすることもあるんですよ。でもなんとなくドラマで見たりとか、

- そうですねえ。

- なんか近所のお兄ちゃんお姉ちゃんが言ってるの聞いたりとか。意味も分からず「ああ、これは人を気づ付ける言葉なんや」とか、「言われたらいや」って思う…そこだけで使ってしまう…

- なるほど。

- っていうことが、やっぱりあるので、そういうのが一番、「そうじゃないんやで」って、「どういう意味が分かる？」みたいなところから入るのが、一番こう日常の中では身近かなあって思うんですけど。

- それはどういう時にお話するんですか？

- はあ…

- その場ですか？ケンカが起こったその場で言うのか、それともクラスの中で取り上げてお話しする時間があるのか…

- 基本的には、その起こった対象の子ですけど。やっぱりね、全体的にそういう言葉を使うような、ことが多いのであれば、やっぱりこっちみたいに、指導もしたりしますし。

- うーん。
- 基本的には皆穏やかな子が多いんで、そんなことは、そんなにないですけど。
- ふーん。
- でもやっぱり、そういう言葉を使う子を見ると、「へっ」ってなりますよね。
- ちょっとびっくりしますねえ。
- うんうん。
- 多分本人はそんなに意識して…その言葉の重みが分かってないんでしょうね、きっと。
- ふーん。
- それで、そういうお話をしたりして、「そうじゃないんだよ」って言って、子どもたちは「ふん」ってなりますか？
- やっぱり、何か、なかなか成長の具合にもよるんでしょうけど、なんか「あかんかったんや」は分かるけど、また使ってしまう子もいれば、なんかまあ「それはあかんにゃな」って思って、使わへん子もいるし。でも果たしてそれが、ホントの意味で、何かこう落ちてるのかと言われると、そこは、うーん…
- 難しいですか？
- 難しいですね。
- その、測ったりとか？
- …やっぱりそこってね、目に見えないところなんで。だから難しいのかなって思いますけど。

- あの、これはアンケートの中で、「開発教育」と関係してなんか分からないですけど、例えば「いのちの教育」をするので、授業で取り上げるにはちょっと複雑だとか、子どもの価値観が多様だ、ってというのは、どういう所で感じられたんですか？
- …うーん、やっぱり開発教育で言えば、さっきお話したみたいに、こっちの意図としては、なんか、ま、こんな子もいるんやなとか、なんかこういう世界もあるんやなとか、ま、どちらかと言えば肯定的に捉えてほしいけど、やっぱりその中でも、なんかこう否定的に捉えてしまう子もいるし、なんか、現実的に捉えられへんというか。ま、自分の…そんなに身近ではないから、なんかこう、「あ、そうなん」みたいな、他人事に思ってしまう子もいるし。やっぱりそこはねえ、全員が全員うまくはいかへんかなっと思うんですけど。そこは難しいなあと思いますねえ。
- たとえば、色んな子がいる中で、興味を持ってもうちょっと調べてみようかなっていう子も、中には出てくるわけですか？
- そうですね。やっぱりなんかこう、興味持ったり、「へー」って思ったら、そっから例えばお家の人に「今日こんなこと聞いたよ」っていう風に伝わったりもしますし。うん、こうなんか自分の中だけで留めといたりとか、もう全く「いや、私には関係ないわ」ってなったら、もうそこでストップされるし…
- その一、ちょっと関心を持って自分に近く感じる子と、そういう風になれない子ってというのは、先生から見てて、どういう違いがありますか？内面的な。
- …
- 受け止め方が違う訳じゃないですか。
- はいはい。
- それで、近く受け止められる子ってというのは、そうじゃない子に比べて何があるんですか？

- うーん……やっぱり、こう、発達段階にもよると思うんですけども、こう、「自分だけがよければそれでいいやん」みたいなところから、だんだん周りを見ていけるようになるじゃないですか、年齢があがるにつれて。

- ふん。

- で、その中でも、なんか、ま、幼いながらも、お友達のことを気かけられてあげたりとか、ま、なんかこう、困ってはったら助けてあげるとか。それってすごい、あの、どっから始まっているか分からないですけど、日常の積み重ねじゃないですか。

- ええ。

- そこも、多少は勉強するのかなと思います。

- ふーん。

- なんかが違うって言われると、「ここです」ってはっきりは言えないですけど。

- ま、学校教育だけの問題ではないでしょうね。家庭とか、その子の生活する全ての場っていうのが…

- うーん、で今、関わることであったりとか、開発教育でこういう現状があるとか言っても、ま、事実は伝えられるけど、そこからどう考えるかは、ま、はっきり言ってしまえば、子どもの自由というか、

- ふん。

- ね、

- そうですね。

- 「こうじゃないとあかんにゃー」っていうことでもないから、難しいかなと思いますけど。

- 「こうじゃないといけない」っていうものを求める教育ではないですよ。

- 違います。

- 子どもにまず知らして、そこから自分が考えたりしてどう思うかということ促すようなタイプの教育ですよ。それ書かしたりするんですか？発表さしたり？

- あー…そうですね。（聞き取れない）その都度、感想とか書いたりしてましたねえ。

- 子ども同士で話し合うとか、発表し合うとか、聞かせ合うとか…

- その時は1年生だったんで、子ども同士でっていうことはほとんどなかったですけど。ま、でも、どう思ったか、みたいなことは、ちょっとこう、手挙げて言ってみたりとか、ちょっと何か書いてみたりとか…。本来であれば多分、高学年とか、ある程度自分を持ってきた年代の子にするのが、より効果的なのかなあ、より考えが深まっていくのかなあと思うんですけど。

- 今、わりと低学年が多いんですか？

- そうですね。

- 低学年の分かり方って、どんな分かり方するんですか？例えば先生がこう言ったから、「こうや」っていう感じですか？それとも考えるんですかね？

- あー、自分なりに考えるけど、まだなんかこう、やっぱりこう、先生に「いいね」って言われると「よし！」みたいになるし、フフフフ（笑）。そうですね…ちょっとづつちょっとづつ、「自分はこうしたい」とか、なんか、「こうしようかな」とか、こう自分なりに考えられるようになっては来ますけど、

- うーん。やっぱりそれは成長と共に。

- そう、そうですねえ。

- 例えば、開発教育でも何でもいいんですが、「いのち」に関わることをやっている時に、子ども達から例えば想像しなかったような発言があったりとか、こんなことえお子どもたち思うんだ、っていうようなことはありますか？

- ……正解がないというか、そういうものなんで、こっちもそんな風に言われると何て返したらいいのか、みたいな、なんかこう、ね。

- 例えばどんなことがあったんですか？

- ……なんか、そういう発展途上国っていうのは、食べ物があんまりなかったりとか多いですけど、やっぱり水、が、乏しくて、ま、汲みに行ったりとかするんですけど、なんかまあ、そういうのを見た時に、なかなかこう学校に行けなくて、その代わりに水汲みに行ったり、お仕事をしたりとか、お家のお手伝いしたりとか。で、「大変やなあ」とか、「そんなん嫌やん」とか（笑）、言った時に、「そうやなあ」って言うべきなんか。でもこっちの意図としては、なんかこう……でもその子らにとってはそれが幸せなことかもしれへんやん、みたいな、なんかこう

- あ、ああ。

- こっちの価値観で、全てを、こう決めてしまいがち、じゃないですか。なんかすごくその…ま、現地に行った時に、他の人、他の先生たちと（聞き取れない）、「どっちが幸せなん？」って言われたら、それって分からへんよなーって。

- うーん。

- なんか、その子たちが、ホントに、例えば日本にいたり、例えば学校に来てます、教育もちゃんと受けられます、食べるものにも困りません、それがホンマに幸せなんかなあ…とか。電気が通ってないことに、だから、まあ、夜そんなに遅くに歩いたりできひんけど、そこに電気が通ることによって、ホントにその人たちは幸せになれるんかなあとか。なんかこう、私たちは、それが当たり前、それできるのが当たり前。けど、それがホンマに…自分は幸せやと思ってる、なんかいいなと思ってるけど、その人たちがホントにそういう状況に置かれた時に、幸せなんかなあ、って考えたら、なんか、幸せは色々やんな、みたいな。

- ふーん。あ、じゃ子ども達が

- 「僕やったらそんなん嫌やわ」とか、なんかこう「今、ここにいてよかったわ」とか、なんかこう、言った時に、何か、自分自身は答えがないから、出えへんから、「あ、何て言ってあげたらいいんやろうなあ」みたいな、こう一緒に悩んでしまいます（笑）。

- ああ。確かにねえ…

- 発展途上国じゃなくても、先進国の中でもそれぞれ状況違うやろうし、ましてじゃあ、その人が幸せなのかっていうことは、自分の価値観で見たら幸せかどうかはまた違うし、

- ふん。

- 自分がそこに行ったらホントに幸せになれるのかって言われると「どやろうな」ってなるし。

- ふーん。

- ッフッフ

- それは3年生とかとやったんですか？そういう話は？

- ああ、それは、けっこう、その、現地に一緒に行った先生たちと、話をしたりしましたねえ。

- ふん。

- なかなか、でも、多分、中学高校と、色んな所から先生一緒に行ったので、…中学の先生とかは、そういうこともされてたと思います。

- 中学生ぐらいになればね、もうちょっと子ども達も色々考えることができるし、ああだこうだって言って話し合いとかもできるかもしれない。

、ですね。

- 大人でも結論が出ないですね（笑）。

- そうですね。

- うん、でも、ま、結論を出すというよりは、考えることに意義があるのかなあ

- そうですね。話し合いの題材にはなりますよねえ。

- あの一現在、そういう「いのち」に関わる場面が、学校教育の色々な場面であり得りますよね。そういうものっていうのは、やっぱり、やっていかな、っていうのが広まっていると思いますか、それとも廃れていってるとは思いますか？

- ……道徳の教科化、教科化されるって言うてるし、やっぱり出てきてるし、こう昔に比べたら、その、色々な事件に巻き込まれたりとか、事件起こすような子が低年齢化してたりとか。やっぱり、「いのち」、「人のいのち」を、もっとこう大切にできる子に、みたいな動きは高まっているんじゃないかなと思います。

- はい。ご自身ではどういう風に考えられますか？

- なかなかやっぱり取り扱う時に、難しいな、っていうのは、やっぱり思うんで。でも、その、時間として取るんじゃなくて、まそれは大事ですけどそれとは別に、こう日常の中で何かしら起きた時に、その都度、ま、けっこうこういう話は、私だけじゃなくて、他の方もされてるし、そういう意味では、こう、日々の中で、けっこうやってるかなあっていう、実感はありますねえ。

- 難しいっていうのは、どういう点が？

- ……なんか、まあ、どんな風に、こう例えば教材があっても、こんな風に組み上げていったら…正解はないけど、こんな風に考えてほしいなとか、こんな風になってほしいなっていう思いはあるじゃないですか。でも、そこに持って行くのが、難しいなって思う。

- ふーん。例えば道徳、とかですか？

- そうですね。

- 大学とかで、道徳の授業、道徳に関する授業ってありました？

- 大学…（笑）大学で…道徳に関する授業…教職の中に多分あったかなあとは思いますが、

- 道徳の教授法とか、そんなのは・・・？

- いやーないと思いますねえ。

- そういうなんあったりいいと思いますか？例えば、教材を使って・・・

- はいはい。

- そういう伝えたいことっていうのを、如何に授業として組み立てていくか、みたいな。そういうなんあったらいいと思いますか？

- そうですねえ…ま、最終的には多分、そのクラス、その時の状況とかによって、変わってくるから、じゃあそのマニュアル的なものがあつたらそれで全部オクケーになるかって言われたら、それはちょっと多分難しいと思う。でも、ま、ちょっとあつたら心強いかなとは思いますがね（笑）。

- ふーん。

- 一応その道徳とかの、まこんな風な流れでやったらっていう、ま、指導案的な、一般的なものもありますけど、それに合わせたらちゃんとそうなるのかって言われると、ま、そういうもんでもないので（笑）。

- やっぱり他の教科と全然違いますか？
- …なんか、そうですね・・・そうですね（笑）。
- ありがとうございます。

Enseignante 7

- 「いのちの教育」という表現自体、学校現場でよく聞く言葉ですか？
- …そうですね、その「いのちの教育」イコールこれ、っていう定義を持ってやっているわけではないんですけども、例えば道徳だったり、あと保健の授業にやっぱりおつきく関係してるかなあと思ってて、私が実践したのは、あの、4年生の体育の、保健の授業だったんですけども。なので「いのちの教育」イコールこれです、っていう感じで、謳ってるようなものはないんですが、命に関係する、教育っていうような捉え方で、はいます。
- 一、■■■■先生にとっては、その、「いのちの教育」って聞かれた時に、どういうものをイメージするんですか？イメージされますか？命に関わるものであるけれども…
- そうですね。まず、自分がどうやって生まれたのか、ヒトがどうして生まれるのかっていうことが、子どもきっと分かってるようで分かってない、んですよね。4年生の授業やった時も、「はっ、そう考えるんや！」っていうようなすごいおもしろい反応が返ってきて、
- へー
- 自分がどう誕生して、んん、ん、なぜ生きられるって言ったら変やけど、命がど、どうして、こう、維持できるというかな、色んな人、こう、関わってもらうとか、色んな人に支えられて、今があって、っていうところぐらいまでが小学生の間で分かってくれたらいいな、っていうイメージがあります。でその先にはきっと、ね、なぜ死ぬのか、そういうことについて、こう知っていかなあかんというか、知る日が来るんだと思うんですけど。小学生で「いのちの教育」って言ったら、こう、なぜ生まれて、どうして生きているのかみたいな…っていうところぐらいまでかな、っていうイメージが、持ってます。
- それは最初、その一、どういうふうに生まれるかっていうのは生物学的なことから始まるんですか？その、お父さんがお母さんがとか、そういうこと始まっていくんですか？
- そうですね。うん、あの一
- で、学んでる中で、だんだんと、生まれてくるのはこうなって、育つためにはこんなにいろんな人が関わっているっていう話につながっていくわけですか？
- そうそうそう。はい。で、みんなは違うっていうところに最後、その、辿り着くというか。
- ふーん。
- あの、同じように命が誕生してるんやけど、一人一人全然違う存在なんや、それを、こう、みんな認め合ったりとか支え合って、るから今なんだよって、いう、ところでいいかなと、いう捉え方です（笑）。
- うーん。それで子どもたちは驚く、驚いたりするんですか？
- ああやっぱり誕生のところですごくびっくりします。疑問もたくさん持ってて、そこが小学校の段階で、なぜお父さんとお母さんがその精子と卵子が会えるのか、っていう辺り、へ疑問を持つんですけど、それについては「こうなんだよ」ってまだ返したことはなくて、「なんでなんやろうなあ」

って、で、もう個人的にどうしても聞きたかったらおいでって、いう感じ位でまだ返してて。でも大体その絵の中でね、その、裸の男性と女性が、必ずこうあって、そこから赤ちゃんがとか、これは何かこう秘密があるんだな、何かこう聞いてもいいのかな聞いたら恥ずかしいのかなぐらいの感じで子どもたちはちょっとこう、そこら辺はね、もやもやとしてはいるんですけども、でも最初自分たちがこんなちっちゃな卵で、卵がだんだんだんだん気持ち悪い形になっていって人間になって、お母さんのそんなところ通って産まれてきたんや、っていうところですよ。すごいびっくり

- まあびっくりしますよね。ん、確かに。

- こんなちっちゃかったんやとかいうことでびっくりして、うーん、でまた保健の中で一番知ってほしいのは、成長期に、あって、みんなは全然違うスピードで成長してるんだよ。で、違っていいんだよ、っていう、話なんですけども。4年生の中ではね。だけれども、そこで一番びっくりして、くれるので、おもしろかったです。

- ふーん。じゃその後の、ま、メッセージ的な部分っていうのは、子どもたちはオッケー何ですか？ふんふんっていう感じですか？

- そうですねえ、だからあの一、人によっては胸がおっきくなってる子もいれば、私まだ全然やんとかいうこもいたし、男の子と女の子では体の、体格が、違ってくる、とかいうことも「へーそうなんや」とかって、なんで体、女の子の体は丸いのか、男の子はがっちりしてるのかみたいな。

- ふーん。

- こととか、「へーそうなんやー」「私の方ががっちりしてんのんにな」とか言ったりとか（笑）。男女がこうしゃべったりしながら、

- でもそれはおもしろいですね。

- そうですね。

- 子どもたち、そこでちゃんと認識するようになるんでしょね、きっと。

- うーん。そうです。で、やっぱりスピードに差があるしい、絶対にこうなるっていうことがなくて、先生も「女やけどいつまでたっても肩張ってるし」とかいう「丸くはならへんかったわ」とかいう話もすると、やっぱり人によって違うんやっていうことがこう、分かってきたりとか。うーん。ゆう感じでしたかねえ。

- あの、最初に■■先生、「いのちの教育」、私も興味持ってる分野やったっておっしゃったんですけども、どういう、あの…

- うーん、やっぱりね、その、いろんな学年の子どもたちと、接し、接するというか子どもたちを見てすごくて、あの、自尊感情っていうんですか、自分が大切っていう気持ちがすごく薄い感じがしてて、

- ふーん。

- 「あたしなんかぁ」、とか「おれなんか」とかいう子がいるのがやっぱりすごい気に、なるんですね。

- 謙遜ではなくってですか？

- うん。

- ほんとにそう思ってる？

- うん。ま勿論謙遜で言ってる子もいるんですけど、そうじゃなくて「いいやん、あたしなんか」という子にやっぱ出会くと、よくないねん、君たちはこんな卵から神秘的な出会いから始まってこん

なに大事にされて今があるねん、ってことを、やっぱり、いくらそう伝えても、何かこう、上っ面と
いうか、きれいごとと言われてるような（笑）、

- はーはーはー

- 感じがするのでやっぱり、うん、事実こうなんやっていう授業やっぱきちんとしてやらんとあかん
なあって。

- なるほど。重みが違いますよね。具体的に言ってくれと。

- うーん。で必ず私は、その、授業の最後には、親御さんからの内緒のお手紙を用意しておいて、あ
の感想文の時もあるんですけど、あなたを産んだ時こんな気持ちやったとか、こんな風に育ててほし
いって思ってるんだよとか、なんかちょっとエピソードを添えたようなお手紙を渡してやると、やっ
ぱり泣く子もいれば、感想見ると、「私ってすごく大切に育てられてたんだな。」「妹ばかり大
事にされてると思ってたけどそうじゃないんやなあ」とかいう感想が返ってくるので、もここ、ここ
ーと思いつつながら、あなたはとっても大切な存在なんやーっていうことを、知ってほしいっていう気持
ちがあるので、やっぱり命の、ね、ことってすごく、大事なんじゃないかなっていう風に、自分の中
では思ってるんでえ。

- ふーん。

- 興味があるっていうか、やっぱりそこかなっていう、ふうんに、思ってます。

- そういうふう強い思いを持たれたのは、ずっと以前からそうなんですか？それとも何かきっかけ
あるんですか？

- …うーん、きっかけ、これっていうのはきっとないと思うんですけど、だんだん深くなってくるっ
ていうか濃くなっていくというか。やっぱり子どもとの出会いが重なっていったりとか、私一番最初
に赴任した学校が実は支援学校だったんですね。障害を持った子ども、たちと3年間一緒に勉強して
て、その中でこう親御さん…と関わる中で、うーん、すごく…なんだろう、言葉でちょっと…説明しに
くいんですけど、うーん…産まれてきてくれたこと、だけで、やっぱりすごく幸せなことなんやけど、
その障害を持ってでもこれから生きていかなければならない彼らの人生を、どう支えていくかとか、
うーん、何かそれをたくさん考え…て、一般校に出てきたのでえ。今の子たちがその「私なんて」
とか言うのが、すごく、こう、もったいないというか、いう感じが…深くなっていった気はしますね
え。

- あーなるほどねえ、その、障害を持ってる子たちのしんどさというか、

- そうですよ。うーん…そうねえ…そうですねえ。あんまりね、こう、「死」とかは全然身近に
はなかったの、身近な人が亡くなったとか、そういうことは全然なかったの、自分が何かをこう
体験したとかいうことでは、なかったんですけど、やっぱ先生になってからですかね、すごいそのこ
とを考え始めたのは。

- ふーん。やっぱりこども…たちに直接関わってっていう中でですか？

- うーん。

- 見方変わりましたか？

- そうですねえ、命が大切っていうのは、ね、もう当たり前でこう分かってるんやけど、大切ってじ
ゃあどういふことって具体的に言われた時に、やっぱり子どもたちのその…「私って大事」ってこう
…思う、気持ち、なのかな、っていう、風に、出会いの中で、やっぱ感じましたかね。

- うーん。

- うーん。

- その、自分のこと大事にしてるってうか、さっき自尊感情っておっしゃいましたが、そういうのが低い子と、普通、並並の子、ってやっぱり色んなところで違いが出て来るんですか？

- そうですね。やっぱりそれが学習意欲につながっていると思うんですよ。

- ふーん。

- あとは人大切にできるかどうか。やっぱ自分の子とどうでもいいわって思っ、思ってるっていうか、その、感じてしまってる…子、優しい子も勿論いるんですけど、やっぱり人付き合いが上手じゃなかったりとか、勉強してどうなるとか、うーんなんかその50メートル走ががんばって走ってどうなるみたいな、と、こうなんか、うん、なんか、価値観的なものが、低いというかね。

- うーん。

- ていう感じがするんですよ。これー、「これがんばったら…すごい楽しいことが待ってるんじゃないか」みたいな、ちょっと希望を持ちにくいというか。

- ああ。

- うん。そういう感じがやっぱりするので、「そんなことないよー」とかって言うんですけど、「そんなことないと思えないんだな」という風に、ずーっと、感じてたのでえ。

- ふーん。

- うん、何か…いい、授業の仕方はないかなあって、今も模索中ですけど、でもその4年生の保健の単元てのは一番、その、命の誕生勉強出来るんで、ここは使える、しかもね、その時調度私妊娠してたんですよ。お腹がおっきかった時なんで、自分を教材にしてやる（笑）

- 例えば、あの一何て言うんですか、一回授業を、それだけしっかりやったら子どもたちの中には残ると思うんですけど、やっぱり自尊感情が低いとかそういうことって、一回バンってやったらもうすごい効果があってオッケってような問題でも、ないと思うんですけど、

- そうですよ。

- その一、どうですけ、例えば…やっぱり続けてやってらっしゃいますか、そういうことっていうのは？

- あの一、やっぱりクラス経営の中で一番大事というか、一番、どの先生でもそうだと思うんですけど、自分も、みんなも大切にできるクラス、っていうのが根底にあって、それがクラスづくりのスタートなので、日々そういうことを言ったりとかそういう取り組みをしたりとか、

- あー日常的に。

- っていうことをしてると思うんですよ。で、その、今まで行ってきたことやってきたことってこうなんだよっていう、このおっきな授業があって、やっぱり自分たちって大切なんだね、って、言う確認とか。

- んー

- うーん、なんか頭では分かってたこと、を、ここで再認識させる。こういう事実やから、っていうものなんかなっていう、ように、自分の中では思ってます。も毎日毎日のことの積み重ねなんやけど、その中の、こういう、一つの、おっきな、確認点というか（笑）。で、その後はもっとやりやすくなって、ほら、あの時こんな勉強したよねっていうことがまた、残っていったらいいなあ、っていう…感じですよ。これ、そのためにこれ一個っていうのでは決してないと思う。

- ふーん。

- あの、ほかの教科の中でも、「いのちの教育」ってできますか？

- やっぱりそうですね、全ての於いてしなければいけないと…思います。

- ああ。算数とかでもできるんですか？
- ㊄ー、算数っていうと、その、例えば意見の交流とかね、友達との意見の交流とか、集団の中で意見言ったりする人に対する認め合いとか、そういうことだと思います。子どもたちは、絶対それを「いのちの教育」だとは思ってないけど、こっちがそういう意識をもって、発表者の方向いてとか、その意見に対してどう思ったか意見をきちんと伝える、とか、そういうことがその相手の意見を大切にすることであったり、自分の意見が大切にされたっていう、経験の積み重ねかなっていう風…な認識をしてるんで、算数でも勿論できると私は思います。
- なるほど。
- うん。国語でもそうですね。教材の中にでてくる、その人の気持ちを考え…て自分のほうにこう…考えるっていうことも、そうかなあって、言う風には、思ってます（笑）。
- ふーん。
- こじつけですけど（笑）。
- やでもそういう話聞いてると、なんかあの一人を尊重するとか、そういうなんか人権意識みたいなものにすごいつながっていったるなっていうのは感じますね。
- そうですね。うーん、どの教科でも絶対に、そこが根底にあるから勉強出来るっていう風な、捉え方、ですね。きっと他の先生方もそうだと思いますけど。
- ただ「命」という言葉を使った時に、「命」って広いじゃないですか、生きる死ぬとか、何を「命」というかも、ちょっと抽象的で、でー、色んなレベルで、授業…教育の中に溶け込んでるような気がするんですけども、その辺りどう思われますか？
- そうですね、やっぱり子どもたちにとって「命」って言ったら産まれることと死ぬことだと思うので（笑）。子どもにとっての「命」って言ったら、やっぱり…ほわんとしてる。
- ほわん（確認）
- で、理科の、あの一生命の誕生とか、今言った保健とか、道德の、そういう、内容の、お話だったりとか、そういうものの中ではきっと、子どもたちは「命」っていう、ものに触れてる気がしてると思うんですけど。やっぱ教師が常に命イコール人権っていう、その一ね、意識を持って、子どもに向き合ってること…が大事なんじゃないかなっていうふうに…思ってるんですけど。
- そりゃ、そうですね。
- ふふふふふ（笑）
- じゃやっぱりそうやって長いスパンで、あの、教師がそういうふうに思っているものもあるし、授業の中でやっていくっていうのも含めて、「いのちの教育」っていうのをしていくことで、長い目で見た時に、子どもの…どういう点が育ちますか？
- …うーん。
- その、教育、という言葉を使った時に、まあ何か目標とすることありますよね。
- そうですね。やっぱり、最初に戻りますけど、自分は大切、自分が大切…と同じだけ人も大切、だから大切に合わないといけないという、意識になってほしいなって。6年生ね、あの一戦争のこととか勉強するんですけど、その時に、何で戦争はやっぱり起きるのか、とかどうすれば戦争がおきないのかみたいな話になった時に、やっぱり命が大切、自分も自分の家族も大事、この、この思いが、世界中の人たちみんな同じなんやっていう。だから戦争は武力で、戦ったりしてはいけないんだ、っていうところになるためには、やっぱり自分はすごく大切な存在で、大切にされなければいけないし、じゃあ、相手も大切にしなければならんだっていう、意識につながる…ことが、目標っていうんですかね。ゴールかなと。思います。ちょっと私もぼやんとしている。

- いえいえいえ。分かります。あの、アンケートの所で、私あの、次のどの教育に関連していると思われませんか、っていうので、道徳教育とかいろいろ挙げてたんですけど、道徳教育と価値教育と情操教育のところチェックされてて、それぞれどういう風に考えられたかちょっと教えてもらえますか？

- ああー、そうですね。価値っていうのはやっぱり、あの…美しい部分を美しいと思うというか、がんばれ、「がんばれ」という言葉をすなおに受け取るというか、がんばってどうなる、ってやっぱ思ってる子がいることがすごく残念なんで、んーどっかで「一番取って何になんの」、そういう価値観のことを、いや、別にご褒美なんかないけど、一番になりたいんや、自分が今まで頑張ってきたことをこう発揮して一番になりたいんや、って思えるような。まあ小学校で言うと道徳の勉強とかになってくるんですけど、あの、そこら辺の、ことイメージして、価値教育。なんか、ご褒美のためにやるんじゃなくて、あの一、自分がやりきったーとか、やってよかったって思う、その気持ちのために、

- やることに意味があるという…

- そうですそうです。

- あーなるほど。

- かなと、いうイメージで。だから日日の、例えば学級活動の中のそういう話であったりとか、運動会の目標決めるよという時に、こちらが話をしてやれること、とかになってくるのかなって…思う、思いながら。

- それは、子ども自身が自分の価値観を作っていくっていうのか、それとも、価値観っていうものをすなおに受け止めるっていうのか？

- あ、作っていく方です。

- 作っていく方ですか？

- うんうん。

- あー、実行していくって感じですか？

- そうですね。うーん。あんまりね、価値教育って言葉で考えたことはないけど。

- 言わないですけどね。

- そういうことかなって思って。

- 情操教育ってどんな風に考えられたんですか？

- それもね、ちょっとなんかね、価値とこう…私の中でリンクしてるんですけど、やっぱり…ん、あの一豊かな心というか、がないと、がんばろうっていう前向きな気持ちにこう…ならないかなって思って、まネガティブな発言をついついしてしまう子っていうのは、「自分なんて」って思ってる子なんで、そうじゃない、やっぱり自分で大事なんやっていうことを、やっぱ道徳の授業にちょっと、あれなってくるんですけど、道徳の授業の中で、だったり、その保健の授業の中であったり、うーん、国語の教材から、伝記とかを読んでその人から学んだことが自分の中にも生かせるとか、なんかそういうことで、自分の中の、心の中を豊かにしていく教育、っていう感じで（笑）、捉えています。

- あー、なるほど。ま、内面…

- あ、そうです。

- 自尊感情ですか、が低い子っていうのは、増えてるんですか？

- うーん、統計を取ってないので、低いとか、高いとか、分からないんですけど、

- ご経験から言って？

- うーん、増えているという言い方よりは、必ずいる。

- あ、必ずいる。(確認)
- っていう感じです。クラスの中にやっぱり認められてないと感じている子が、いる。っていうふう
に思います。うーん、そんなことないのに、ってこう、救ってあげたくなる子が、やっぱりいますね。
その大小はありますけど。
- ふーん。
- なんか他にお話になりたいことがありますか？
- いえいえ、とんでもないです。
- (アンケート用紙見ながら) ー、自分で考えたりする力っていうのはやっぱり、その考える機会っ
ていうのをたくさんあげてますか、子どもたちに？
- そうですね、むかし昔自分たちが教えてもらった時みたいに、これはこうだから覚えなさいって
いう授業は今ほとんどされていないので、
- あー
- きょうのミッションじゃないけど、課題があって、なぜこうなのかみたいなことを解き明かすため
に自分たちで考えていく、授業なので、それを、前向きにやるかやらないかっていうのもすごく…差
があるから、
- それは、わりとどんな授業でもそういう…
- 基本的にそうですね。問題解決学習ですね。勿論そうじゃない单元もあるんですけどね。
- アプローチの仕方自体がそういうふうになってきてるってことですか？
- あ、そうです。だから、ここまで、もう答えゆったほうが楽ちんなんですけど(笑)、子どもの
思考をじゃましないように、こう、考えさせる。あとちょっとだよ、ってこう引っ張ってやるような、
おもしろみはあるんですけど。
- そういう時って、評価ってどうなりますか？その一、子どもによるじゃないですか、理解…
- うーん、そうですね。それがやっぱり絶対評価に変わった…当たりなのかなと、思うんで。その、
一人一人のゼロ地点からの成長率、もちろん点数でねえ、そこ表現してやらなあかん部分もあるので、
…子どもによって違うんやけど、成長率は見てあげなあかん。
- 成長率を測るんですか？
- んー。ただ、じゃあ、ゼロの子が、こндаけ伸びたのと、あの一Bぐらいにいた子がこндаけ伸び
たの…でこの子はAかって言われたらAにはならないんですけど、やっぱり…ね、そこは、なかなか
…もんもんとするとか。やっぱ学力ははっきりと点数で出してやらんとあかんところなんやけども、
そこをこういかにして子どもたちに言葉とか、所見の中で伝えてやるかかな、っと思うんですけどね。
やっぱりBやとか、やっぱりCや、子どもたちがやっぱり自分のことを評価しちゃうんですけど…。
でもあなたこんなにできなかつたけどこんなにできるようになったやんか、っていう目に見える成長
率は、示してやらなあかんのかなっていう。…難しいですけど。
- うーん。
- え、でもこれができへんかったやん、できなかつたことがこндаけできるようになったやん、って
いう、ことの積み重ねが、あ、やったらできるんかなあに、ちょっと、つながっていくと、信じてる
んですけど。
- うーん。その、評価できる学力っていうものと、例えばその一、自分を大切にするとか、できると
かできひんとかっていうことは、学力、勉強頑張れるかどうかっていうことに関わってくる、その、

一人一人がどういう精神状態でいるかっていうことは関わって来るっていう話じゃないですか。でも、評価するのは、その見える学力っていうものを評価するわけですよね。

- そうです。通知表の中ではそれしか評価してあげられないので、それがやっぱり道徳が、教科になっても評価されない…理由？

- はい。

- なのかな、と。人の心を勝手に評価できないというか。点数化できない、ですよね。そこは、難しいなって思います。やっぱりこう、伝えてやらんとあかん…ところかなと思うんですけど。

- うーん…そうですね。だけれども、やっぱりそうやっていくっていうことは、必要不可欠？その、ベースにあるみたいな子どもの心の部分っていうのは、絶対育てていくっていうのは不可欠？

- 不可欠だと思います。それなしにして算数よくできる子育てても、社会に出た時に、通用しないとします。

- じゃやっぱり、その人間性とかそういうことに関わってくる教育？

- そうですね。

- 学力とか、直接こうバンって目に見えるものじゃなくって…

- んーどうなんですかねえ、それ私、これから先の課題というか。全然できなかった子が、大人になって、学者になったりとか、なんか発明したりとか（笑）、なんか、したとしたり、それは、ね、その、私もやったらできるやんて気持ちが、努力する自分になって、その努力が学力をつけてっていう、プロセスがあったとしたり、やっぱりここが、この子の耕があったからやかな、って思えるやろし。ただ小学校の間では、点数化された評価がでるから、…算数できひんかったやん、ってこう、なるんかなっていう、気はする、しますけどね。うーん…でもなんか、いくらここで算数100点取れてても、人付き合いができない子…

- なんか問題がまた別になってきますね。

- 社会に出た時、じゃあ、どうなん、ってこう。自分は天才、勉強さへ出来ればいいのってことになってくるのでえ。それは違うかなあと。…思うんで。

- じゃやっぱりなんか人権教育とか、…市民性育みたいなのも入ってきますか？要するに社会に出て、あの、色んな人と上手くやっていけるっていうのは、社会性ですよね。

- そうですね。

- とかにも関わってきますよね。

- 関わってきます。はい。

- ありがとうございます。

Enseignante 8

- じゃあすいません、続きでもかまわないですけど。

- ああ、はあ。えーと、私もそのほか国がね、どういう風にされているかわからないけれども、あの、本来、本来、色んな、色んな、道徳にしても、あのー今言われている、「食育」って言われてますけど、食べることとかにしても、あのー本来は家庭の中で、あのー教育されるべき、ことなんだろうなって思いますけど、それが、まあ、戦争で負けたこととか、色んなやっぱり、その日本の国としての、あのー大きな、方向転換があったことで、大事にされてることが、若干変わってきてね、こうそれま

でと、でそういう中で、あの一ちょっとだけ、家庭の中で、おぎなりにってしまった部分が、色々なことに波紋を呼んで、結局学校教育の中で、あれもこれも、うん、やらなくちゃいけなくなった、気がします。特に、あの一道德教育は、あの一戦前、「修身」で形であったものを、道德という形にしたので、前からあったものに近いなと思うんですけど、今道德教育またすごく大事にされているっていうのは、やっぱり色々なことで、青少年の子どもたちが、あの一事件を起こしたりとか、色々な社会問題になってることがあって、あの一改めて、また道德を大切にしていかななくちゃいけないかなとか、こころの教育を大事にしていかななくちゃいけないんじゃないかなっていうのになってるんやろうなあって、ゆう気はします。

- ■先生にとって、「いのちの教育」って言われた時に、それはどういうものを指すものですか？

- 私にとって「いのちの教育」ですか？「こころの教育」とは別ですよ。

- その違いは何ですか？まず。

- うーんとね、「いのちの教育」っていうのは、やっぱり、えー…「こころの教育」よりも、もっと根本にあるものかなあ。あの一「生きててよかったな」とか、「生きたいな」とか、…「死にたくないな」とか。なんかもうそういうものの凄く、

- けっこう究極的な

- うん、究極的なところが、こう、私は、出発なのかなあ。

- で「こころの教育」の方は？

- 「こころの教育」の方はね、もうちょっとこう、生きていって、中で、人との関わりの中で生まれてきたり、することだと思うので、ま人との関わりの中で自分はこういう風に思うとか、相手のことどう思い合っただけあげるとか、そういう、ま、所謂「こころ」、の教育かなあー、って思いますけど。「いのちの教育」はもうホントにまず、自分の生であったり、人の生であったり、そういう根本的なところが、出発なんじゃないかな、って気はします。まそれが色々ね、あの一派生はしてくるんですけど、してきると思うんですけど。学校ではそこまではいわないですけどねえ。

- ということは、学校の中で一応「こころの教育」と「いのちの教育」の部分両方があるという。

- 両方あると思います。でも、今までの、今までのっていうか、普通、生活をしている中では、皆が「生きたい」と思っていることが当たり前であって、そんなに、人の命を、奪おうとか、っていうことなんてゼンツゼン皆考えてないから、ま「こころの教育」の方を、ま普段は重きを置いているような気がするけども、でも今、今しゃべりながらふっと思ったんは、でも「こころの教育」、もやっぱり命に関わるなって思うのは、「こころの教育」をしな…教育の中で、ああっていうか「心の問題」として色々やっているけれども、やっぱり相手に投げかけた言葉が、その相手の、生を奪ってしまう、ことも、今ありますよね、現実には。だから、ま、大きく捉えれば…近いもんでいうか、やっぱり、似てるのかなあ、同じ、同じかなあ。

- それを意識して取り入れてる、今「こころの教育」やってる、「いのちの教育」やっていう風に感じられたことありますか？

- …あのねえ、

- どういうアプローチになるんですか？

- いろいろな、んとアンケートにも書いたと思うんですけど、やっぱり色々な中に、「こころの教育」は勿論入ってますけど、「いのちの教育」っていろいろやっていて、あの一「生活」っていう低学年の学習の中でもあるし、保健の中で性教育、も、も、この辺は、何て言うのかな、もう直接的な生/性の教育っていうのかなあ、家の学校でいうと、生/性に関する指導っていうことで、1年生からずっと、年に3回、系統立てて、学習をしていくんです。もうホントに、えっと自分の体のこととか、

あおれから、あの一異性との関わりであるとか、そういうことも学習していくし、エイズのことも学習していくし、この辺は、ま、「いのちの教育」の直接的なところだろうな、って私は思っています。で、生活っていう低学年の教科があるんですけど、（資料を見せながら）この中で、直接的な「いのちの教育」やなっていつも思うのは、2年生の最後に、産まれてから今までの自分を振り返って、これからの自分を、こう、こんな風になりたいなって言う風に、あの一考えていくってところでね、あの自分が今までどういう風に育ってきたのかな、っていうことを、お家の人たちとか、あの一身の周りの人たちに聞いていくんですけど、その時に、あなたが生まれてきて、すごく嬉しかったよとか、そう言われることが、あの、子どもたちには、やっぱりすごく嬉しくって、次頑張ろう、っていうステップになっていく。で、それは、あなただけじゃなくって、隣にいるだれだれだれちゃんも同じだし、その隣にいるだれだれちゃんも同じだし、皆同じようにお家の人から、あ一の喜ばれて、祝われて、生まれてきた、一つ一つにの、あの命なんやって、いう話をする、皆自分は大事やってこと分かってるけど、周りの子は自分じゃないからどういう風に思ってるかってあんまり分かってない、ことが多いんですけど、改めてそう言われると、私もだれだれちゃんも同じなんや、っていうので、あ一の改めて周りの子の、大切さ、っていうことに、気づけるんじゃないかんあ、って。

- それは、そういうのを目的にした単元になるんですか？

- そうです。

- ふーん。ということは、やっぱりこういう低学年の時に、そうやって気づかせ、何て言うんですか、こう改めて授業で取り上げて気づかせていくってということやっぱり大事やと、

- 大事やと思います。で、これ今2年生なんですけど、1年生の方は、あの一えっとね、またこれは自分より「命」っていうものをクルーズアップさせるのに、えっと「生き物と関わる」っていうところがあって・・・（資料をめくって探しながら）、大抵は小動物が、小動物と、あの一、こう触れ合うっていうか、お世話をしたりそういうことをしたりして、あ一の命って大事、なんだねって。こういう動物も、あの一これもね、できたらね、こういう、こう触って温かい小動物。カエルとかじゃなくって、やっぱり、よく学校でウサギを飼ってるのは、ウサギってあまり、こう、噛んだりとかもしにくいので、子どもたちも、あの親しみやすいので、ウサギ飼っててこの単元の時に、扱うことが多いんですけど。だっこさせてあげたら、「わーあったかいー」、とか、あと聴診器で心臓の音を聞かしてあげたりすると、「わー心臓の音どきどきしてるー、やっぱり生きてるんやー」っていう風になって、あのこれはさっきの話とはちょっと違うんだけど、今おもちゃってね、犬のおもちゃとか、アイボとか、あるじゃないですか。だから子どもたちって、あの一犬を飼ったりすることが家でできないけど、DSで疑似体験ができたね、色んなことが、できるでしょ、タマゴッチがあったりとかいうので、飼ったりする疑似体験はできるけど、死んじゃったからじゃありセットしてもう一遍あ一の新しいの生まれさせたらいいんやとか、この犬もう名前飽きたさかいにもうリセットして新しい犬に変えて、育てていこうっていうのはゲームではできるけれども、本当の命ってそういうものじゃないよね、っていうのは、実際に触れ合わせたりとか、あ一の飼わせ、飼う、自分たちで世話をする、っていうことを経験していかないと、やっぱり、分からへんにやろなって。

- うーん。

- っていうので、こうことも、「生活」の中ではやっています。

- ふーん、これ生活科っていう教科があるっていうことは、これに伴って評価もあるんですか？

- あります、はい。

- じゃ例えばこの単元だと、どういう風に評価するんですか？

- ちょっと待って下さいね（何か探してる）
- ■■■先生が…例えば何か書かせたりするんですか？発表とかさせるんですか？
- あ、させますね。書かせたりとか発表もさせますけども、
- そういう時に、子どもら、色んなレベルでの理解があるんじゃないですか？。
- ありますね、はい。（私に資料を見せながら）んっとこれは、これ、京都市から出してるもので、一時間一時間なんですけど、生き物の様子を思い出そうとしているとか、あ、生活の評価ってそういう、何て言うのかな、具体的なことが多くて、テストがあるとかっていう問題ではないので、生き物に触れて、その様子をカードに書いていくとか、あーの、生き物に触れ合おうとしているとか、それが評価になってくるので、ホントにその子その子の様子なり、その子が気づいたことを、あーの、見取っていくって言うのかな。だから、だからじゃなくて、よく、あーのー私たちが言ってるのは、一番初めの絵は、例えばウサギとかでもこういう風に足がピョンピョンとか出ているけれども、今ここに載っているか分からないけれども、（ページをめくりながら）あーの最後にウサギを、ずーっとあーの、えっと触れ合ってきた後には、後ろ足がこうぐっと、あーのーバネになってるような絵になってたりって言う。
- ああ、観察するし。
- うん、あーの、っていう風が変わっていったりってするので、あーのー…とか、さっき言ったように触れてみて温かかったとか、あーの心臓の音がこうだねとか、よく食べるねとか、今日はあんまり食べないから病気になってるのかなとか、やっぱりそういう子どもたちとウサギとのふれ合いとか、子どもたちがウサギにどういう風に関わってるかっていう部分を、あーのひょう、評価にしていきます。で、出来ていない子は、出来ていなかったからCとかじゃなくって、出来ない子やったら何でできひんにゃらうな、っていうところを生活の所では、必ず見取って、その子も関わっていけるように、するして行くっていうのが、ま、あーの、大事などこなんかなあ、って。
- 出来ひん子っていうのは、どうして出来ない子が・・・
- 怖いとか、あーのウサギ触わんのが怖いとか、
- あ、怖いとかね。
- 後はあーのウサギ小屋の掃除臭いしやりたくないとか、よくそういうのはありますけど、でも、それも、あなたたちだってちっちゃい時に、あーの、オムツのお世話をお家の人にしてもらったでしょ、とか。やっぱり、ウサギは自分でトイレに行けないから、それを代わりにやってあげないと、病気になっちゃうんだよ、とかっていうことを、話をして。でもやっぱ、嫌でも一緒に子どもとやって行くことで、子どもも、変わっていくって言うかな、気づいていくこともあるし、汚いと思ってやりたくなかったけど、やってて良かったとかって言う風に変わっていけば、それはそれで、いいと思うし。
- ふーん。
- そういうことも、これは、えーっと、さっきの話とは違う「いのち」の学習かなあって、思います。
- ふーん。あーの、一番最初の方で、時事的なものもある、あーの教育に関わって、っていうのをおっしゃっていましたが、それ感じられ始めたのはいつ頃ですか？
- （長ーい間）… やっぱ、15・6年前から、友達同士…で、子どもが、子どもを傷つけるとか、あーの…みんなで、それこそいじめてね、…その子を、救ってあげられないような、ところに、まで追いやってしまう、っていうのが、私の中で、15・6年前くらいから、増えてきたかなって、
- ふーん。

- っていう気が、して。で、たぶんそれまでもこういう学習とかは（教材に触れながら）、もちろんこういう学習もあったけれども、

- ええ。

- あったけれども、クローズアップもされてきた気もするし、自分でも大事にしていきたいなあっていう、ことも思ったような気がしますね。

- ふーん。…例えば、以前と最近で、こういう同じ単元を扱うのでも、ご自身のアプローチが変わられたとか、そういうのありますか？

- うーん。…基本的に、自分が考えていることは、そんなに、15・6年の間に、は変わってないっていうか、前からこういうことは大事やと思っていたので。あの、自分自身では変わっていないと思うけれども、あの、子ども達へのアプローチは変わっていないと思うけれど、でも、やっぱり大事だから、きちんと、授業の中で、取り組んでいかなくっちゃいけないっていうのを、周りにも広報はするようになったかなっていう気はします。

- うーん。じゃあ時間をしっかり取るとか、

- 取って、うん、どうしてもね、こう、ウサギとかを触ったりするのって、こういうことって、何て言うのかな、あの、やっ、…ウサギ、ウサギをこう教室に連れて来て何かやってたら、この単元やってるだけのように、思う。あっ、やったはるやんとか、ちゃんと学習したはるなっていう風に思うけれども、実際に、その、こういうところに、気がついていく、気がつくように、あの、して欲しいとか、こういう風に、あの、こういうことをやると子どもたち、こういうことに気がつくと思うよ、っていうのを、ま、ちょっと若い先生とかには、伝えなあかんあ、っていう風には、思うようにはなりましたね。

- んー、若い先生っていうのは、あんまり経験のない先生に…

- そうそう、そうそう。

- あーの、こういう、命に関わる活動する中で、子ども達が色々発言したり質問したりとか、あると思うんですけども、そういう中で、なんかこう、こういうことを子どもたち思うんや、とか、予想しなかったようなこと、ってありましたか？その、命に関わるようなことで。

- （長ーい間）…私自身はないんですけど、聞いた話では、その、この前にちょっともっと小さい小動物を飼うとかっていう単元があるんですよね、ザリガニ飼ったりとか貝を飼ったりとか。その時に、カエルが死んだときに、あっ、あったあった、ありました。私の、クラスの子なんですけど、カエルが死んだときに、「お父さんに言うてまた買ってきてもらおう」って言うたんがありました。

- ふん。

- ホームセンターで。

- はーはーは。どうびっくりされたんですか？

- えっ。かっ。お金を出して、買ってくるもんっていうか。死んだら、それで、なんていうのかな…

- 終わりというか、

- うん。

- 情も何も無いという、そういう感じ？

- うん。「買うたら、しまいなんや」って。

- 確かにね。

- うん。

- ど、どう反応されました、その時？

- あの、え、その時ですか。

- 例えば周りの子とかは？

- 周りの子、周りの子はね、やっぱりね、あの…男の子とかはやっぱりそういう経験をしてるんですよ。えっとホームセンターで昆虫買うとかっていう経験をしているので、何か、さらっと「せやなー」みたいな感じだったけど、女の子はやっぱり、さすがにそういう経験…っていうか、あんまりそういう昆虫を飼ったりとか、カエルを飼ったりとかっていう経験がないから、あーの、「ええっ」、なんか、そんなん、まず死んだことに対して、「かわいそうやん」「お墓作ってあげな」みたいな、感じやったのを覚えてますね。

- ふーん。

- それも、もう10年…10年ぐらい前かなあ。その出来事があったのは（笑いながら）。

- ふーん。確かにちょっとびっくりしますね。

- うん。でもそういう話は私だけじゃなくて、やっぱり色んな学校の、あーの、先生たちが、あーの、経験したはりますね。「死んだらまた買うてきたらいいやん」、みたいなことを言うって。

- うーん。

- …この人たちって、人間死んでも、また生き返るとか、また、どっかから連れてきたらいいやんぐらいに思ってたのかなあ、って思ったことも、うーん、あったかな。

- 例えば、その、しっかりしていかなって思われて、あーの重点置かれて授業でやっていって、で、子どもたちがどの程度一生懸命考えてくれてるっていうか、そういうのってどこから分かりますか？

- うーん。…やっぱり、まあ、ずっと一緒にいるクラスの子だったら、あーの、それまでの経緯っていうか、何か変容があれば、分かるし、やっぱり表情とか、その、話す言葉、とかでは、それは分かります、ね。

- うーん。

- あーの、何て言うのかな。あんまり好きじゃなかったのに、こう、毎日見に行こうとしている、姿があったら、「あっ、この子やっぱり」…一般的には嫌い、あんまり好きじゃない、動物飼うのは好きじゃないけれども、この、今飼っているウサギであったりハムスターっていうのは、情が湧くっていうのが正しいのかどうか分からないけど、やっぱり、固有のものになると、可愛くなるから、気になるんやなーとかって言う風に、思ったこともあるし。

- うん。

- やっぱり、何て言うのかな、…飼ってみる、経験してみる、っていうことは、大事なんじゃないかなって、思います。

- あの、こういうタイプの教育って、他の、何て言うんですか、テストをするようなタイプの教育とまた違いますよね、評価の方も色んな意味で。で、学校教育の全ての教科の中に、ま、学校教育の中で「いのちの教育」とか「こころの教育」っていうのは、どういう位置づけになると思われますか？

- …私は、…ちょっと質問されていることと違うことかもしれないけど、評価をすべきものではないし、私たち…が、何らかの関わりをすることで、子ども達の中に、そういう、気持ちとか、心情とか、育てていったらいいんだろうなって。その部分に関して、だからその部分に関しては、ホントに、学校で教え、さっきも言ったけど教えるっていうよりも、ホントは、お家で、やるべきことなんだろうけども、学校で、やってるんだろうな、って、いう、思いはある。ありますね。

- んー。

- 評価して、いいか悪いかっていうよりも、もう、皆で、そういう気持ちになるように育てて、いなくなっちゃいけないんじゃないかな、って、思います。だからこれも、ええと、特に、指導はしますけれども（資料を触りながら）、評価とかはこれほしきですね、もう。指導はしますけれど、性教育とか。

- うーん。知識として一応学ぶという面もある…

- それも、面もありますね。だからといって、それが、覚えられたから、丸とか、覚えられなかったから、あなた、もう一遍再試験ねとか、そういうことはしない。それよりも、毎年、毎年、違う切り口で、あの一、継続的に、子ども達に伝えていくって感じかなあ。

- うーん。まそれは実際に、エイズのこととか知ってたら役に立つ面もあるかと思うんですけども、それ以外に、なんですかその、うーん、どう言ったらいいのかな、心情もそうかと思うんですけど、他にどういう点子どもたちに育つと思われませんか？

- これですか？

- ふん。

- うーん……自分の体、を、大切にできる、子は、自分の命も大切にできると思うし、そういう子は、人のことも大切にできると、思います。

- うん。

- …なので、やっぱりこれは大事やと思うし、あの一の、ちょっと観点ずれるかもしれないんだけど、中学校・高校とかで望まない妊娠が増えたりっていうことが、それもまあ、大きな時事問題でもあると思うんですけど、そんなにね、むちゃくちゃね、あの一他の事件みたいね、大きなニュースにはならないけれども、やっぱり、あの一教育関係者、特に中学校・高校の先生の中には、あの、すごく、心配をされている、ことだと思うんですね。で、そういう風なことでも、命の問題であったり、心の問題に繋がると思うんだけど、そういうことにも、ひいては繋がっていくんやろうな、って思うので、

- うんうん。

- やっぱりこう、小学校から、性の問題を学習する。それは、えーっと小学校の場合は、マイナスの学習じゃなくて、あのプラスの学習っていうのかな。だからあの、んーとどこ（資料のページをめくりながら）、「大切ないのち」の辺かな、この辺で、その、精子と卵子がこうあの、合体してっていうおとも、あの、すっごく神秘的で、あなたたちはもう何億分の一の確率で生まれてきたんだよ、みたいな、そういう言い方をして、「あなたたちはホントに一人しかいなくて大事なんだよー！」っていう言い方を、もうずっとしてあげることで、これ、自分を大事にしていくと思うし、して欲しいと思うし、将来自分たちが、そういう風なことを、性交渉をしたりする時も、心のどこかに、頭のどこかに、そういうことが、あの、覚えてくれていれば、むやみやたらな、あ一の望まない妊娠には、ならないんじゃないかな、なってほしくないなっていう、そういう願いもありますね。

- ふーん。…あの一、家庭でやるべき、やってたようなことを学校でやっているとおっしゃいましたが、それについてもうちょっと詳しく聞かせていただけますか？

- あの一こんなこと言うたら、これはもう私見ですよ。

- ええ。

- 昔…私もどこまで昔て言うていいか分からないけど（笑）、きっと、その、戦前の、学校とか私良く知らないけれども、テレビとかで見ると、ホントに知識、を伝達してもらう場所、…だったんだろうな学校は。

- ふーん。

- で、いわゆるしつけであるとか、そういうことは、きっと家でやってたんだろうし、あの一、その、命の問題でも、家でにわとりを飼っていたりだとか、牛を飼っていたりとかいうことで、身近に、その、んーと、植物連鎖みたいなことを肌で感じてた。

- ふーんふん。

- っていうことが、あると思うんですよ。でも、あの一、今の状況って、あの一、そういう食物連鎖的っていうかな、命をあたしたちが載いて、私たちは生きている、っていうことが、学習ではするけれども、実感として伴って、ないでしょ？

- ふん。

- だからそういう…ことが、あの、今…だからと言って、じゃ「やれ」って言っても、無理な話じゃないですかあ。

- 難しいですねえ。

- だからこそ、学校で、もう今は（資料を押さえて）…になっているのかなあって。さっきの、あの、DSの、犬を飼うソフト、っていうのもね、犬欲しい子はたくさんいるけれども、家で犬を飼えない子がいるから、仕方がないからそれでバーチャルで、犬育ててるって、いう子がやっぱりたくさんいて、

- たくさんいるんですか！？

- たくさんいるんです。

- 親がそれを与えると。

- 与える。「どうしても犬欲しい」っていう子がいても、例えば親が嫌いであったりとか、あの「家はマンションだから飼えない」とか、っていうことがあると、やっぱり、そういう風に、「もうこれでがまんしといて」って、なるんだと思うんですよ。で、よく、んー、それもそれだと思うし、全然そういうことと触れない、生き物と触れないで来てる子っていうのも、それはそれで、何ちゅーのかなあー、…んーじゃあその子はどこで命の尊さであるとか、そういうのを、気づくんかなって言ったら、「学校でそれしいひんかったらホンマに、どこできづくんやろう」、って私なんかは、ま、私どっぷり学校に浸ってるからそう思うのかもしれないけど、そういう風に思ったりもするので。あの、実際ね、学校でもね、あの、飼育動物を飼うっていうことが、いろいろ、リスクも、あるんですよ。

- リスク？

- 餌代であったりとか、

- ええ、ええ。

- あーの、誰が世話するんやとか。病気になったらね、お医者さん代、かなりかかるじゃないですか。なので、やっぱりこう、敬遠されがち。なんだけれども、敢えて、やっぱり、ウサギを世話したり、ウサギを抱っこしたり、そうやって心臓の音を聞かしてあげるっていう経験は、小学校の間に、して欲しい。やっておかなあかんのちゃうかな、って思って。また、京都市では、けっこうウサギ、「家いいひんしどっかいたらちょうだい」みたいな感じで、あの一増えてはきてる感じはします。特に京都市は、京都市獣医師会が、すごくその、学校飼育動物に、力を入れて下さっているの、京都市と獣医師会との約束で、学校の飼育動物は、京都市獣医師会の先生に診てもらったら、ただで診てもらえるんですよ。

- ああ、いいですね。
- うん。なのでウサギはとっても繁殖しやすいんだけど、あの一、去勢手術とかそういうことも、お願いしたらやってもらえるし、うちのウサギもいつも、あの、具合悪くなったら診てもらったりとか、ケンカしてここ、むしられたら、お薬もらってくるとかっていうことをやっているの。で、あの一、子ども達も先生達がそうやって、やってるっていうので、自分たちも、なんていうのかな、ウサギを邪険にしない、っていうのかな。
- そうですよ。やっぱ見てますよねえ、扱い方っていうのをね。
- で、飼育当番のお兄さんやお姉さんたちが、ホントに、冬でもね、暑い暑い夏でもね、蚊に刺されながらも、糞の掃除をしたりとかっていうのを見てるとね、低学年の子は、「きたなー」とか、「大変」とか言いながらも、やっぱり「やってくれてありがとう」とっていう思いも持ってるし、その中で、やっぱり好きな子は、自分が高学年になった時は飼育係の当番になりたかった、って言います。
- へえー。
- で、飼育委員会の子に、飼育委員会ってやっぱり、そういうのですごく、しんどい思いをしなくちゃいけない、委員会なので、夏休みも餌の当番とかね、お掃除の当番とかあるから、あの、来なくちゃいけないしね。そういう「大変なのにどうしてなったの？」って、聞いたら、やっぱり、家で飼いたいけれども、動物飼えないから、そういうこと、自分でやってみたかった、っていう子が何人かいましたね。
- ふーん。
- 昔てね、ホントにね、最近職員室でも良く言うんだけど、「昔って野良犬ってその辺にいっぱいいたよね」って。
- ああ、そうかもしれないですねえ。
- 井上さんがちっちゃい時はそうでもなかったかもしれないけど、私がちっちゃい時とかはホンマにいたから、集団登校で、こう歩いてくると、犬もこうくっついて来て、学校の中に入って来るとかいうの、あったんですよ。
- ふーん！
- だから、それぐらい、犬やら猫やらも、その辺に、まあ、ちょろちょろいたけど、今なんで、犬はもう、あの、家の中でね、
- ううん、そうですねえ。
- ちゃんとね、首輪つけられていたりとかね、下手したら猫もつながれたりとかするじゃないですか（笑）。
- ううん、確かにねえ。
- だから、色んなことが、様変わりしてる分、今まで自然やったことを、敢えて、学校で、教育として、取り組んでいけなくちゃいけないことも、増えてるのかな、って。
- なるほど。で、今お話いただいた「いのちの教育」の部分、と、「こころの教育」が、リンクするところっていうのは、どういう風に見ておられますか？
- うーん、さっきもちょっと言ったかもしれないけど、そん、何て言うのかなあ、…んー…（長い間）…どっちがどっちか、分からないけど、関連してるな、って思うのは、やっぱり、自分が、大切じゃない、自分自身が、大切じゃない、って思う子は、…なぜやりになったりもするし、人にも、粗暴になったりもするし、…人に、投げかけた言葉で、相手の子が、傷つくこともあるし、それがもとで、さっきも言ったけど、命を落としてしまったりすることもあるだろうし、やっぱり、んー…自分の命、

っていうか自分の命もそうだし他の命もそうだけど、一つ一つの命を、大事に…できる人は、…自分や、身の周りの人も、大事にできるし、気持ちがね、豊かなんじゃないかなあ。

- ふん。「こころの教育」の部分は、具体的に、どういう教科とかで？

- や、「こころの教育」はねえ、今は、たぶん、どの教科でも、やっていますね。それは、も直接的な、その道徳であったり、そういう意味の、あの「こころの教育」である、あることもあるだろうし、どの教科でもっていうのは、その、友達が何かの時に発言をすることを、周りのみんながどう受け止めてあげるかとか、例えば算数とかで誰かが間違った答えをいった時に、「それ間違いやん」って、ポーンって言ってしまわないで、それも受け止めて、「こうこうこうじゃないの」とか、こう、ね、そういう風な、人間関係を、こう…

- 円滑にするというか、スムーズにする…

- するとか、相手を受け止めてあげる、っていうことは、やっぱり、「こころの教育」、なんじゃないかなって。

- ふーん、なるほど。

- ちょっと漠然としてますけど。

- いやいや、あの一、人を尊重する…、とかそういうことに繋がるのかなあっていう風に…

- あの一、最近よくね、学校現場でっていうか、私たちが聞いて、「ああ、なるほどな」って思ったのはね、声が小さい子が、何か発言した時に、あの一、よくね、「聞こえませーん！もっかい言ってくださいーい！」みたいに、言う、時あるじゃないですか。

- うーん。

- それがね。あの一、なんちゅうかな、…言い方色々あって、やっぱり、ちゃかした感じで、「聞こえませーん！もっかい言ってくださいーい！」みたいな言い方もあればね、「あなたが言ってることを、私たちは聞きたいから、」

- うんうん。

- 「あなたの意見を聞きたいと思うから、もう一回言ってほしい」っていう、そういうような投げかけていうの、全然違うじゃないですか。

- 違いますね。

- ね。だからやっぱりそういう風に、して、相手の話を聞くっていうことを、大事にしなあかんよねっていうのは、最近ちょっと言うかな。

- そういう指導されていますか。

- そういう指導していますね。話をするのも勿論だけれども、聞くっていうこと、相手を受け止めるっていうこと。で、あの一、何かを言ってはる時に、言ってはって、で、こう、意味わか…やっぱり、小さい子って、単語でしゃべったりとか、ぶつぎりでしゃべったりするから、意味わからへんてことあるやないですか。その時「わからへーん」て言う子もやっぱりいるけれども、その時に、この人…「だれだれちゃんが、今何を言おうと思っはるのか考えながら聞いてごらん」ていう返し方を、したりします。

- ふーん。それで、うまいこと汲み取れる子もいますか？

- 汲み取れる子もいます。

- その、「わからへんー」っていうのって、行儀がいい・悪いのその辺にも入ってくるような気もしなくはない…

- もちろんね。だから、わからへんー…うん、その辺をちゃかしてしまう子ども達っていうのも、ま、心がね、いつもいつも安定してるわけじゃないけれども、乱れる時もあるじゃないですか。そういう時に、「わからへんー」とか言ってしまうことも、あるので、ま、それはそれで、全てに、通じるものじゃないけど、やっぱり、そういう風な言い方をする子が、あれば、そういう風に言ってごらん、って返していくのは、度々、ありますねえ。

- ふーん、なるほど。ふーん。わかってきました。

- わかっていただけました？

- はいはい。最後の質問、大丈夫ですかお時間？

- あ、大丈夫ですよ。

- あの、今後、「いのちの教育」っていうものは、どうなっていくと思われませんか？

- (長ーい間) …「いのちの教育」かどうかわからないけど、…道徳教育は、もっと、やらされる、んだと思います。

- やらされる。

- 道徳が教科になる、っていうことも、もう言われているので、やらされると思います。ただ、…ふふ(笑) ホントに私の個人的な会見やけど、

- ええ、もちろん。

- 文部科学省が、大事に思って、思うからこそやらしたいんだろうけども、やっぱりやらし…やらなあかん、やらさなあかん、っていう風に、なっていくと、変に形骸化して行って、なんか…思う、望むような、成果に繋がるのかなあ、…て思ったりして(笑)。

- うーん。

- それよりも、やっぱり、個々の、担任であったり、個々の教員が、自分で、ここは大事にしていきたいと思って、子ども達に指導したり、語りかけたり、していくっていうほうが、あの…すごく、ホントは浸透していくんじゃないかなあ、…(笑)、思ったりもしますねえ。

- どちらにしても、しっかりやっていくということは大事…

- は、うん。

- ふーん。ますます必要ですか？

- ますます必要です。

- ふーん。

- …命の問題も、さっきから言うてるけど、命と触れ合うことが少なくなってきた、バーチャルになってきて、バーチャルっていうかそういうものになってきて、そういうIT機器であったりとか、コンピューターであったりとか、ロボットができてきて、便利になることっていうのは、いっぱいある、いっぱいできる。きっと今の子ども達が、大人になるころには、もっともっと便利になっていると思うけれども、人間が人間である以上、人と絶対関わっ…絶対じゃないなあ…人と関わっていくからこそ人間じゃないかなあ、…

- ふん、ふん。

- 思うと…人、と、どう関わっていくか。人と、んーと、よりよく、関わっていくか、っていうのが、やっぱり、最終的には、

- うん、うん。

- …最終的にはそこが一番人間の本質として残っていくところかなって、思うと、あのー…「いのちの教育」であったり、えーと、「こころの教育」であったりっていうの…人間として一番大事な

とこかな、って思うし、うーん、大事かなあって。で、あの一、ホントに変な話だけど、いわゆる…さっきもしゃべってて（笑）、私世界史全然嫌いやったわあとか、地理とか全然できひんかったわあとかって他の先生とかとしゃべってたんですけどね、世界史なんて覚えてたって、今全然役に立たへんやんなあとかって、地理かって覚えて、今もうわからへんけど、別にスマートフォンあったらすぐに調べられるやんなあとかって言ったら、やっぱりその、今まで、えっとあの、自分が学生やった時に暗記をしていたような、知識的な部分、っていうのは、別に覚えてなくっても、調べられる媒体がすぐに身近にあれば、困らないわけでしょ。それよりもね、他の人と話をするとか、自分が、やっぱり、誰かにお世話になるとか、誰かと関わるっていうのは、そういう力っていうのは、あの一、そういう部分では身に付かないじゃないですか。

- うーん。

- で、今はね、ロボットもできてきてね、学習を助けてくれるロボットって言って、ね、ロボットが自分の名前を覚えてくれて、相手してくるロボットもいるっていうけれども、ロボットにどれだけ、人間のような臨機応変さを求められるかっていうと、求められないじゃないですか、プログラミングされた部分しかできないから。そう思うと、人間ですごく臨機応変やし、人の顔色見てどう考えるか、相手がどういう風に思っているかっていうのを考えたり、今こういういい方したらどうかとか考えたりっていうことで、やっぱ、人間とか、生き物でないといけないでしょ、犬とか猫やったらすると思うけど。そういうところが、最終的には、やっぱり、大事に、残っていくんじゃないかな。もしかして学校ってそういう部分が、特化されていくかもしれないな、と思う時もある。別に計算なんて、お家でドリルでやってもいいし、お家で、それこそね、タブレットでね、放送教育みたいにね、そういう部分やったら何ぼでも出来るでしょ。

- ううん。

- も、へたして、もう計算ドリルなんていらなくなるかもしれないじゃないですか。いつも計算機持ち歩いているとか。漢字だって覚えなくなったって、別にワードが、ワードとかね、パソコン打てたらいい感じになってくるとね、そうすると最終的に何を、何が残っていくんかっていくと、そういう、想像・創造していく力であったり、新しく生み出していく力であったり、人と一緒に何かをしていく力であったり、していくのかなあって。

- 教育内容自身…

- 変わっていくんじゃないかなあ。

- うーん。すごい時代ですね、今は。

- …今ね、たぶんね、私はね、大きく言えば過渡期なんかなあって。昔の、以前の、学歴社会から、企業なんかは、やっぱり、そういう、人の持つる力っていうのを、大事に、しなあかんって、思ってる。何て言うんかな、うん、学歴だけじゃなくって、面接で、その、人を取るとかってのも増えてきてるっていうのを聞くとね、やっぱり、長い目で見て、どんな、人が、日本の国を支えていくんかとか、日本の国にとってどういう人が大事になってくるんやとか、どういう人材を育てていかなあかんにゃとか、っていうことを、もっともっと、みんなが考えていかなくっちゃ、いけないやろうなって。東大出たからどうやとか、

- ふーん。

- 東大ではった、あの人賢いなあ。

- そういう時代じゃなくなってますよね。

- ダメなんだろうなって。それより、ちょっと話違うけど、さっき言ったのは、もっと、その人の持つる能力が、生かせるような、教育制度であるとか、就職支援であるとか、そういうことに、なっ

て、いくといいのにねえ。今は、大学行って…何ぼみたいな、行って、行ったって、みたいなどころもあるし、行ったってって言うてもなんぼやし、行ってへんかったらもうひとつでしょ。…だからなあんか、なんか、なんかホントに変。それで、勉強ばかり言われて、で、ストレスに潰されるとか、…メンタル弱くなっていくとか、そういう子どもたちも、増えていって、で、昔やったら、アナログぽくって、みんな誰でも受け入れられたのが、今はすごく画一化になってきて、なんか全てがデジタル化になってきて、なってきたような気がして。なんでもかんでも数値で求められたりとか、そういう風になってきて、子どもたちも何かの枠にはめられて、そこからポって出たら、「あいつ変な子」って言うていじめられるとか。みんなが、みんなが、中流意識、…って言い方違うけど、皆が同じでなかったらあかんとか、特に日本はね、なんか、そこで、息苦しく思っている、子ども達、もいっぱいいるし、私自身も、親だけど、子どもを見て、「その子の持っているものを」と思う部分があれば、「これでいいのかな」ってすごく思う部分もあるし、きつとなんかもう、ある程度の年代になると皆悩んでのちゃうかなあって（笑）、って思ったりもしますね。

- うん、「これでいいのかな」ってというのは社会に出ていくという意味で、

- そう。

- 難しいですね。

- うん。

- すごく難しいですね。

- 私日本しか知らないけれど、やっぱり他の国の…それほどこの国もどこの国も良さもあればそうじゃない部分のあるだろうけど、何か、日本の良さは日本の良さであうだろうけど、時々思うのは、戦争で負けたことってというのが色んなところでツケがきてんなって…

- っていうのは、どういう意味ですか？

- さっきも言ったけど、…ホントに一週間くらい前に思ったのは、日本が負けて、まず経済を復興させようっていうので、たぶん高度経済成長でワワワって、行ってたのが、たぶん、行って、こうワって良くなっていたのが、私が、小さい頃、たぶんそうやったんやろうなって今から思えばね、今から思えばそうやったけど、それが一端飽和状態になって、もう、教育も、いろんな法律も、全て後付けなんちゃうかなあって、全てが経済を復興させるために、こう、日本の戦後の、一番の大事なことやったから、

- うんうん。

- だから、色んなことが、そのあおりで、弊害があったことがね、今、こう問題になってきていて、それを何とかするために、「こころの教育」をしなあかんとか、今は特にまたあの、ええと、規範意識をきちんと持たせなあかんとか、ゆうようになってきてる…んじゃないかなあ。

- なんかやっぱりこう、過去を持って、過去に帰るではないけれども、昔ああやったやんとか、そういう懐古的な部分ありますか…

- ううーん。もっともっと、ホンマは、長い目で、日本がきちんと考えなあかんかったことを、アメリカ主導でビーって引っ張られてたんやろなー、って思うと、うん、多少、多少、うん、主導やったんやろなーあって、思うことが、いろいろ出てきてんのかなーって。私わからへんけど他の国、日本みたいに鬱病の人多いのかなーって。今日も、小児の先生に聞いてたら、小児の神経症の子もすごく増えてるんやで、って。

- んー、やっぱり子どもだけの問題じゃないし、大人社会のものが子どもにまで行っているっていうのはあるんでしょうねえ。

Enseignante 9

- 「いのちの教育」っていう言葉はあんまり聞かれたことないですか？
- そうですねえ。最近、調度ニュースで、なんか事件があったのを、テレビで見たら、何か…佐世保市ですか、何かすごい「いのちの教育」やってた、っていうのを聞いて、「あっ、そういうの、あったんや」という風に、最近認識しましたけれど。そのアンケートもらった時は、その「いのちの教育」って題名を打ったことは学校ではしてないので、
- そうですね。
- はい。まあ…知らなかったな、っていう方が大きいですね。
- どういう風ものをイメージされました、じゃあ？
- そうですねえ。もうホントに…先生たち個人が、自分で思って、クラスの子にやるようなイメージで…思っていましたね。だから、学校挙げて、とかかいうのはあんまり想像しなかった。
- ああ、個人的なもの。
- そうそう。

- 個人的に、どんなことをされているんですか、ここ（アンケートを指しながら）？
- ああ…イヤなんかそのお話をいただいたときに、思ったのがまあ、もう大分前ですけど、5年くらい前にもったクラスの子…で、が、まあ今考えたらすごかったんですけども、…んー、その子、のまあお母さんが、その子の目の前で自殺してしまって…その子が、うちのクラスの子が、お母さんが、首つったお母さん見て…っていうのがあったんです。調度あって、でその時に、その子が、ね、何しても、友達的首絞めたりとか、も何しても、もー…っていう風になっちゃったんですよね。それを、クラスの子で見て、「あ、これは、いかん」と思って、
- その担任してた子ですか？
- あ、そうですそうです。それで、もう、やっぱり、道徳とか、特別活動とか、何か色んな時間とかに、やっぱ色んなお話…まだ1年生やったんで、
- その子が？
- だからまだそういうので、……「大事なんやでえ」とか、「お母さんは、あなたのことを嫌いじゃないんやで、大事なんやで」とか、いのちの、ま最初の、「子どもが生まれえ嬉しかったんやで」とか…のも、ホントに、まあ学校でやってたわけじゃなくて、もその子のためだけに、やってたな、っていうのは、思い出しますね。
- でも心のケアとかってすごくいいですよ。
- そうですねえ。
- も学級とか担任だけの問題じゃなくて、学校挙げて、そういう子って…
- ああ、勿論で学校でも…次の年のクラス替えは、その子メインで、その子の友達関係を崩さないとか。で担任も私がしましたし。
- んー。
- もう、校長先生とか、色んな先生にも、「こんな教材やってみたら」、とか、「こんな絵本あるよ」とか。ま、なんかそういうのが、ま、私の中で、これをもらった時に、まあ、イメージしたことかなって思うんですけど。
- んー。
- ま、今考えたらね、ちょっと悲しかったですけどね。

- んー、そっか。じゃあ、それはクラスのみなどと一緒にやったんですか？その子だけじゃなくて？
- そうですね、うん。
- どういうアプローチしたんですか？それは。
- あー授業でやったりとか。なんか「自分なんか」って思ってたから。「いのち」ですか？「生まれてくるまで大変だったんだよー」っていう授業もしたし、あと、友達的首絞めるってのがあったから、ま、命も大事っていう話を特別したし、……そういう授業は、その時、いっぱいしたかな。
- んー。子どもの反応はどうでした？
- うーん、その子に響いてたかは、分からないですけど、みんな、その子通して、なんとなく、なんか、「大事な話してる」って…
- 1年生ですよ、しかも。
- ああ、そうですね。
- 難しいですよ、1年生の子にとって。
- までも、なんかそれで、「まーこの子も悩むんだねー」って言って。そういう授業を通してその子のことを、なんか許してあげてみたいいな、こともあったんで、
- そ、そのお母さんが亡くなった子っていうのは、その直後、荒れたんですか？どうなったんですか？具体的に。
- ああ、もうすごかったですよ。やっぱり、自分で見ちゃってるわけだし、
- うん。
- 助け呼びに行ってお兄ちゃんも見ちゃってるし、
- 発見したわけですね、その子が。
- だからね。
- お父さんはいらっしゃる？
- は、会社だったんですけども。お仕事いかれてて。おばあちゃんも…
- 子どもは理解できないですよ。何でお母さんそういう風になってしまったのか。急、突然？…どう理解していいか…
- だからもう、教室行ったら、机とか椅子とか、バツってひっくり返したりとか、そんなんしてましたけどね。
- …ショックですよ。
- ふん……なんかね、そういう、授業じゃないですけど、時間取ってしゃべったりとか、うん。道徳とかでも「いのち」ってありますけど、そんなんした後は、不思議とまあまあ落ち着くから。まあまあ、「こういう経験をした人が他にもいるんやな」とかって言ってたし…授業は、無駄なものではなかったんじゃないかなとは思いますが。
- ふんふん。
- …だから、「いのちの教育」するとしたら、なんか、命は大事っていうことなんかな、ってすごい思いましたけどね。
- そういうことを、子どもに伝えていったりとか、意識してしようと思いますか？
- その時は、ですね。
- その時は。
- 今は…
- 普段とか、今は？

- …あんまり。道徳で、ある分をするぐらい、ですけどね。
- 「いのちの教育」を行うのは難しい、と思われる、という所に○ついてますけど。
- そうですねえ。なんかこう、繊細な問題だなあと。
- 繊細な問題。あ、ま特にその
- さわりがね。授業を組み立てるにしても、「これひっかかったらどうしよう」とか。
- ひっかかったらっていうと？その子の傷つくところとか？
- とか、「この子にとってはいいけど、この子にとっては傷ついたらどうしよう」とか。
- ふーん。
- なんかそういうなん思いましたけどねえ。
- そうですねえ。やっぱりみんながみんな同じように感じるわけではないし。
- って思って選ぶと何かこう、ぼやんとした教材しか、選べなかったこと、ありましたけどね。
- 具体的に何の教科ですか？…算数とかあんまり関係ないじゃないですか？
- そうですねえ。そんな時はやっぱり道徳とか。やっぱりもともと道徳にはそういうところあるし。
- 道徳って、けっこうしっかりやってるんですか？その学校なり。
- そうですねえ。週1時間、当てられてるんですけど…私道徳、こう教科書見てやるのあんまり好きじゃなくて、何かクラスで起こった問題を、「どう思う？」って考える方が、道徳の時間には好きで、
- なるほど。
- 教科書とかね、大事ですけど。
- たとえば、毎週毎週違う話題でやるんですか？
- あ、そうです。
- たとえばどういうことを？
- 道徳…「いのち」とか。なんか、交通事故にあって、助かってよかったとかってというのが1年生とかであるし。すごいわかりやすいんですよ、1年生。
- ふんふん。
- とか、友達の嫌がることはしちゃダメとか。なんかそういう、ホントに1話1話全然、子ども達に教えたことが全部違うんですけど。自然大事にしようねっていうお話もあったし。で、そんな中でも特に何個かは命についての教材がある、ま、どの学校もそうなんですけど。
- ふん。
- もうちょっとこういうのがあればな、って思う時が、ま5年前でしたけど（笑）。
- その時にね。
- はい。もっと教材あればいいのにな、思いましたけど。今は、そうは思わないですけど。クラスでそういう子いないし。
- それはケアっていう意味で？というか、考える題材として。
- ま…自分を大事にしてほしかったっていうのがあるので。
- そうですねえ。
- あと友達と。
- でも、命を大事にできなかった人ですよ、死んじゃったっていうことは…そういう例になってしまうけど…？
- やけど、あなたは、ちがう。人生選んでねってちょっと思いましたけど。ね。ねえ、今考えても、その子も、クラスの子も、私も、うん、すごい、体験をしたなどは、思いますけどね。

- うーん。

- えっと、他の学年も持ったことあるんですか？

- えっとね、1年と2年だけなんですよ。

- あ、ずっとそうなんですか？

- ずっと低学年で。わりと、なにしても素直な…

- その子どもたちに、道徳の時間とかで、色んな話題、学級の中で起こった話題、とか考えさせるんですか？

- そうですね。もう1年生とか2年生でもわりと、考えるし、むしろ何か、んなんて言うんですか、邪悪な考えがなく、素直に、ずっと考えるんで。「いのち」の話題とかも、ホントに、こっちの伝えたことを、そのまま受け取って、

- 意見言ったりとかあるんですか？

- あ、しますします。

- じゃ、皆素直に、あんまり「えっ」っていうような、そういう発言はない？

- はい。おっきい学年になったらあると思うんですけど。1年生とかには…もう、そのまま受け取って。…だからなんでも…「いのちの教育」ですか、そういうもし…って言って、学校でもしることが、この何年か先あるとしたら、

1年生とか2年生でも、する意味はあると思うんで。植え、植え付けるんじゃないけど、「命大事」とか、ね。そういう、良い悪いを「そうかー」って思うのは、ちっちゃいうちかなと。

- うーん。

- ひねくれなく。でそれで、社会の色んなこと知って、そうかな、あーかな、って、こう色々、考え出すのが、あのもっと大きくなってからかな。すれて考えてみたり。それも大事ですけどね。斜めに見てみたりよか。そういうのも大事だし。…いい意味でちっちゃい子らは、何にも、悪い、意見なく。5年前も、悪い意見なく(笑)。

- ああ。

- ホントに、一つの良い意見で。(エピソード…聞き取れない)、そんなありましたけど。

- ■■■さんにとって、「いのち」って何ですか？

- …ああ…いのち…一個しかないもの…

- 一個しかない

- なんかね、ホントに、自分が妊婦さんになって、こんなに、人が一人育つのはこんなにも大変で、…でなんかホントに、小学校の先生してると、こうしてほしいな・ああしてほしいな、ってすごい思ってたんですよ。去年まで。自転車乗ってほしいなとかね、逆上がりしてほしいなとか。

- あ、それは子どもたちに？

- すごい要求があったんですけど、今自分の子に対して、ま、元気で、健康でいてくれさえすればいいか。って思ったら、子ども達も…この子達が歩いたとき、すごい親も嬉しかったやろうな、と思ったら、なんかね、

- 見方変わってくる？

- うんうん。変わりましたね。去年、「こんなんもできひんの」って、ちょっと、内心ねえ、言っちゃだめですけど、

- ええ。

- でも何か、この時間内にこれ終わってほしいな、とかっていうの、あったんですけど、今年皆のこと見てると、なんか、までも、大きく成長したね…って思ったりしましたね。なんかそういう意味で…この時間だけ…幸せなことかなと思ってます。

- 毎日元気で、

- うんうん。思うようになりましたけどね。

- ふーん。

- 「いのち」って、けっこう抽象的かな、って私思うんですよ。「いのちを大切に」って…100人に聞いたら100人「うん」って言うことやと思うんですけど、自分の命とか、特に人の命とか。具体的に、誰かが死んだとか、そういうことがあったら、すごく実感わきますよね。ズドンとくるじゃないですか。ただ、…「命を大切にしましょう」だけだったら、なんかこう、言葉だけ宙ぶらりんというか、…実感が伴わないと…難しくないですか？

- それは思います。自分でもそう思うんです。うん。伝わらないとかね。「命を大切に」とか言われても、ホントにその、5年前は具体例があったから、

- んー、みんな真剣になりますよね。

- んー、私も5年前のことと、今お腹の中にいるっていうことで実感しますけど。その間は、言われてみたら（笑）…考えないですね。むしろ考えないくらいじゃないですか。

- そうですよ。子どもの頃なんか。普通元気いっぱいやし。これから「生きる」っていう子たちやから。「死」っていうことってね。そういうことが実際に体験として起こって見ないことにはでようがないですよ。ねえ。

- …でもなんか、「いのちは一つ」とかっていうのは、すごい抽象的という、ねえ、けど、なんか…私事ですけど、なんか、命ってことから、家の父が、色んな病気になって、えっこうし、死にかけてはないと思うんですけど、でもその度に、「いつか死ぬいつか死ぬ」って言って、そんなんやったんですよ。やから、何か、最初に思ったんは、小学校、幼稚園の5歳くらいの時に、「人間ていつか死ぬんだ」と思って、

- あ、思ったんですか？お父さんの様子とかを見てて？

- 言ってんのを

- ああ、言ってるのを

- 聞いて、人間はいつか死ぬっていうのを。「あなたも、自分のお友達も、いつか死ぬ」っていう。ずーっと言われてて。なんか、それは大きかったですねえ。

- そうでしょうねえ。

- なんかその日は、一日泣きましたけどね。始めて、認識した時は。「死ぬの!？」と思って。…なんかね、そういう風に、抽象的なことだけど、繰り返し言われたら、認識した（笑）

- でも実際にお父さんが苦しんでらっしゃったりしてたんですもんね。

- 何回か入退院とかしてて、その度に「冷静にしとけ」と、言わせ聞かされてきたので。いざそういう時も、冷静でしたけども。

- んー。

- 今でも元気ですよ、元気ですよ。

- あ、そうですか。

- 元気ですけどもね。…なんかね、普通は言わないと思うんですけどね、そんなことね、娘に。

- お父さん、自分に言ってたのかもしれない。

- そうですね。ま、でそこで思ったのが、ま今思うと、すごい漠然とした、ね、「死ぬ」とかいうのは、すごい現実的だったなど、思いますね。

- ああ、そうなんだ。

- 他人によって（聞き取れない）って教えられたすごい。

- ふーん。

- うん。

- えっとテーマ、子ども達の体験色々やし、きっと理解の仕方も違いがあったりして、それでもそういう命のこととかって、ま、伝えていくなり、具体的に、ホントに具体的なことで話していくとかで、子ども達にそうすることは、いいと思われますか？

- …そうですねえ。

- 賛成？

- わたしは、うん。やっぱり知らないと、大事にしないだろうし。うん。

- ふん。

- …私はむしろこう、自分の父から言われたのもあるし、5年前の経験もあるし。1年生でも言ったら響くっていうのは分かってたんで、5年前にね。

- うーん。

- 多少重い話ですけど、言ったら響くっていうのは分かってたから。何かある度に…言ってみましたけどね。

- ふーん。

- 皆からしたら、訳の分からないことも言っていたかもしれないけど…ふん。

- 子どもってどんな風に理解するんでしょうね？

- …何とな〜くやと思いますけど。多分もっと身近な人に言われたらドンってくるんじゃないかなと思いつつ。うーん。ま、教師位では、漠然と考えるのかな…

- この間、いくさん？

- はい。

- いくさんに聞いたときに、え、大学いっしょなんですか？

- ああ、そうです。

- なんか、「いのちの教育」ってうのを何か大学の授業で聞いたことがあるとか言ってはって、

- そうなんですか。私学部がね、違うんですよ。

- あ、違うんだ。

- やから取ってる授業がまた違うかったと思うんですけど。

- ああ。何かね、「食育」、で何かビデオを見て、その時にそういうのが出てきたっていう話したはったけど。それは、取ってないやつ？

- そうですね。

- 何か、「食育」ってそういうでは授業はなかったみたいなんです。何か分からないけど、先生が実際に実践された、

- あ、

- ビデオを、

- ブタですか？

- ふんふんふん。
- ビーちゃん？
- あの、ブタを育てて、
- 食肉場に送るか送らへんかってやつですかね？
- そういう話でしたね。
- あ、くろ、黒田先生やったかな、なんか仏大にいはる、
- 覚えておられます？
- はい。教授の方で、実際にその方が小学校の先生しておられた時に、
- うんうん。
- あ、その話なら一回、聞きましたけど。
- じゃあそのビデオも見られました？
- 私の時は、講演だけ。なんかたしか映画化されたんじゃ、
- あ、そうですか。へー
- 妻木くん、ですか？主演で、『ブタのいた教室』っていつて。
- 『ブタのいた教室』っていうんですか。
- 確か、映画化されてて。その記念の時の講演で行かされてもらったんで、すごい〇〇〇〇やっと思ひます、私が行ったの。
- その先生が正にそれをやらはったんですよね？
- そうですね。
- どうでしたか、印象は？
- や、も一小学生がね、ブタ育てて愛着湧いてるところにねえ、売りに行くとか行かへんとかっていう、
- ものすごいお話ですよ…
- …普段ね、みんなお肉食べてるんですけど、
- うーん。
- 切ったまま出てくるから。
- そうですね。そこまで想像しないですよ。
- しないけど、ホントは生きてたもんや、って思ったら、
- うーん。
- 子ども達も、お肉食べれなくなる子がでるんちゃうかなとかね、なんか、そんなん思いながら見てましたけど。でも実際そこで、なんかね、動物の命をもらって自分の命が…なんて言ってたかな…「命が、繋がってる」？「生きていられる」？とか、子どもが…
- 命をもらっている…あ、子どもが言ってたんですか？
- 発言したのを見た時に、おお、それはすごいなって
- すごいですね。
- って思いましたけどねえ。うーん。…そうそう、ありましたね。それも「命」ですねえ。命もらってねえ…
- すごく具体的ですよ。
- そうですね…
- ああいう授業っていうのはあんまりされてないんですか？
- いや～、動物を飼って大切にしましょう、とかってのはあるけど、それを、行く行く、殺して食べ

るっていうのはね、そこまでは（笑）、ようしないですけど。

- ふーん。

- ね。その分、あの授業は賛否両論っていうんですか、あってみたいですけどねえ。当時、何か…

- どういう意味で？

- 「いい」、ね。子ども達に考えさせられるっていう面もあれば、もう一方で、学校、のね、学校現場で、なんか…ブタを殺して、とかっていいのかなっていうのもあったっていうの、ちょっと聞きましただけだね。

- ■■■さん自身はどう思われます？

- うーん…

- そういう授業をするっていうことについて？

- すごくいいなと思いつながら自分では（笑）って…

- 自分がやるのは難しいですよ。

- 收拾がつかなくなりそうだな、とは…。お肉嫌いになったりとかねえ。そっちの…そっちの怖さを感じています。

- そうですね。ショック受けて食べれなくなることはありそうですね。

- 躊躇しちゃうでしょう。

- なかなかやる方も勇気のいることですねえ。

- はあ。うーん、でも…いいですよ。だからこそ、興味持たれて、映画になったんやと思いますし。

- ふんふん。でも何で今なんでしょうね？何で今、そういうことをやろうって思う人がいるんでしょうね？食育…まあ、それをもって食育の代表としていいのかちょっと分からないですけど…

- なんか昔は、母が言ってましたけど、鶏飼って、逆さにつるして、首絞めて、鶏食べてたって言ってたし。

- あ、ああ。

- 母がちっちゃい頃ですけど。だから、身の回りに動物の死っていうのがあったみたいで。それが普通だったけど、今って全然見ないし。

- そうですねえ。

- 昔の人からしたら、

- そんなん当たり前やみたいなの？

- 動物殺して食べてんの当たり前やってゆう風に言ってたけど、今は見ないから。

- ふーん。

- だからこそやる意義があったんかもしれないね。

- ああ、なるほどねえ。

- ふふふ（笑）何やったかな。どっかの体験、体験やったかな…ちよつとうる覚えなんですけど、教員になった、研修とかでどっかに、農作業とかに体験で。私の時、乳搾りやったんですけど。

- へー

- 何年前かは、鶏の（笑）羽むしるっていうのが…

- ええ！

- やっているのを見てた子がいて、「え、ホンマ！？」って思ったんですけど。うそかもしれないけど。

- 教員の研修？

- うそかもしれないけど。冗談やったんかもしれへんけど。「ええー!？」と思ったんですけど。ま、その話を母にしたら、昔は普通やでっていう話をしてて、

- なんでそういう研修するんでしょうね?それはどういう研修?乳搾りもどういう枠組みやったんですか?

- 農作業体験。

- 農作業体験。じゃあ、まあまあ分かりますね。

- や、それがあったんかどうかは、その人の冗談やったんか嘘やったんかわかんないですけど(笑)。

- 飼育体験とかそういうのかなあ?飼育でもないですね、もう死んでるんだから。

- どうなんだか、ホンマにそんなんあるんかなと思いつつながら。何年も前ですけどね。まそれを母に冗談っぽく言ったら、昔は普通やったって感じで言ってたし。

- へー。

- ふーん。

- だから、意義があるんですかね、むしろ。

- ふーん。

- あの、性とか死とか、色んなところにあるけど、今、そうやって家畜飼ったりとかもする家少ないですしねえ。街中やったら飼えないし。

- うんうん。

- あと、普通におじいちゃんやおばあちゃんが老衰で亡くなるんとかいうのも、病院の中ですね。

- そうやね、見てないかもしれないね。

- もうちょっと年齢の上の先生に話聞いてたら、そういう機会も減ってるって言わはる人も、いはりましたね。

- うーん。

- 以前やったら、普通に生活してたらそういうことがけっこう身近にあったりしたけど…

- …そうですね。確かに病院で、おじいちゃんとか、死んだけど、母が見せないようにしましたもんね。

- 見せないように?

- 最後の瞬間っていうんですか。

- ふーん。

- おじいちゃんバイバーイって言って。多分、あかんかったんやと思うんですけど。私たちだけ、ちっちゃい子だけ帰って、母たちだけで、見取ったんかな。見せないようにって。

- 見せないように…

- …やったと思いますねえ。

- ふん。

- …今考えると、見てないですね私も。

- 私もあんまり見てないですね。…私も、少し上ぐらいなんですけどね。だから大体多分ほとんど同じような感覚で。ま、「死」ってそんなに身近に感じたことない、ホントにないんですけど。あ、つい最近、向かいのアパートの人が、おじいちゃんやったんですけど、以前は懇意にしてて、最近出てきはらへんかったんですよ。そしたら突然、救出されてっていうか、掃除のおばちゃん来たんやけど出はらへん、みたいな感じで。警察かなんかわかんないんですけど、窓を割って入ったら、床に倒れてはってみたいな。

- 一人暮らしやったんですねえ。

- その時は生きてはったんですけど。その時まで病気って知らなかったんです、私。で、お見舞い行こうってずっと思ってた、ちょっと忙しくて1か月程行けへんくって、で病院に電話したら、亡くならはりましたって言われて…。で、自分の祖父とか、以前亡くなってるんですけど、やっぱり一緒に暮らしてなかったし、ちょっと病院に行ったことがあっても、何か、悲しいとか思わないんですよ。そこまで親しくなかった。でその近所の人や亡くなったのがものすごくショックやって、なんでか分からないんですけど、ですごく「死」、親しくしてた人がいなくなって、心が痛い、まそういう感じかなあ。でも何を「死」っていうか、けっこう難しいなあって。私は見てないし、その方が亡くなったのを。ただしんどかったやろうな、とか、そういうことを…

だから子どもも、生とか死とかって、何を持って「生」と思っているか、「生きてる」ことなのか…死ぬっていうのも何をもって「死」やおもってるんか。周りの大人が泣いてるから、悲しそうやから、それが「死」ということなのかなと。ちょっと深い話ですけど。

- ふん。

- だから私は、多分免疫ないんだと思うんですよ。そういうことに。30になって初めて考えるって感じです。だから昔はそういうのはごく日常的やったやでって言われると、今はそういう機会が減ってるんやろうなって、イメージしたりはしますけど。やっぱり学校教育の中で、わざわざそういうことをよろう、って、「いのち」のことをよろうってなるのって、敢えてやるわけじゃないですか。教育の必要性があるというか。「命は大切です」、大切やし、っていうのは皆okで知識としては分かってる、けどそれを敢えて言わなあかん今の時代なんかなと。反対に思ったりする。

- そうですねえ。

- そんなに声高に言わなあかんにやろなど。

- 言わなあかんにやろなって思ったりしますけどねえ。

- やっぱ「死」がホントに身近で、行き倒れしてはるような人がいるような、そういう環境にいたら、「死」も身近っていう、「大事」って言っても仕方がないっていう（笑）。

- ねえ。（聞き取れない）…言わんでも、見てとか体験してそういうのが身近にあったけど、そういうのが今は、ない子が多くなってきたなあ。こういうことも言わんとあかんなにや、（笑）っていうことが、私の中であるんですよ。例えばまあ、叩いたら痛いんやとか（笑）、これすらも言わあかん？みたいな。

- ふーん。

- うん。

- 気づいてない？

- 気づいてない。人を傷つけてはダメです、って当たり前のことも、なんかどっかの成長過程でスルーされて…（聞き取れない）…持ってきちゃって、友だち傷つけも平気とかね。延々とここで言わないといかんとかね、なんか。

- なんか、ケンカした経験とかってないのかな？怒られた経験とかってないのかな？

- なんか近所で遊ぶ子ほど、ケンカ上手ですけどね。

- そうですよ。怒られたこともあるやろうし。

- あんまり遊ばない子は、ケンカ上手じゃないなと。なんかね、手加減もすごい出来なかつたり。バーンとかって。イッターい。鉛筆でガシツとかねえ。

- へー！

- っていうのを、やっぱ教える場所があるのかなとは思いますねえ。

- それを教えるのかあ。そっかあ。怖いですねえ。…しつけのレベルやったことなのかなあ。
- なんですかねえ。見て当たり前やったことがそうじゃないとかね。気になるんわね。…難しいですよねえ。ホントに、考えれば考えるほど…
- 深いですねえ。
- うん。
- それこそホントに、傷つけたら痛いんや、血がでるんや、それが大変なことになったら死ぬこともあるんや、っていうのをホンマに言わなあかん、のかもしれないですね。
- 話す時もありますね。
- うーん。何なんですかねえ？
- 経験がなかったりとかありますけどね、その。
- 6年、7年で経験なし。
- ね。
- 世代のあれがあるのかもしれないですね。
- そうですね。

- 何か他に行っておこうっていうことはありますか？
- いや、もうホンマに大事やと思うんですね、「言う」っていうのは。
- 「言う」っていうのは？
- 大事って言う、「友だち大事」とか。ま言って初めて気づく子もいるやろうし。そういうこと、授業通してやらなあかん子もいるし。一人でもひどい子がいるんやったらやったほうがいいやろうし。
- 皆に一応は「ふんふん」っていう風になってほしいでうよねえ。そんなん当たり前やんぐらいにはなってほしい。
- そうそう。…でもホントにそういうのがちゃんとあるならば、…5年前の子なんて
- ううん。すごくショックング、えっ先生になられた時ですか、それは？
- 1年目の頃ですね。衝撃的でしたけど。1年目で…毎日その子の家に行っていましたねえ。
- 家に行ってた。お父さんと話をしたりとか？
- お父さんいなかったですね。やっぱりもう考えられなかったみたいで。お酒に逃げてたってね。お家帰ってなかったから。
- うーん。難しいですねえ。
- お家訪ねて、何してたんですか？話したりとか？一緒にいたりとか？
- 専らごはん食べて遊んで。
- へー、一緒にいてあげるといふか・・・
- そうですね。毎日は無理だったんですけど。たまに行って。…二階に上がれへんっていうから、二階でお母さん死なはったからね。二階に上がれへんっていうから、まあ、二階に上がって物とってあげたりとか、おもちゃ取ってあげたりとか。
- どうしてるんですね、その子？
- 毎年のように、担任の先生がこっち来てましたね。
- 今は中学生くらい？
- 今は小学6年生。
- 6年生。まだ同じ学校にいてるんですか？
- いえ、私変わっちゃったんで。

- でもそういうことあり得りますよね、先生長いことしてたら。子どもの家庭で。
- すごくデリケートな問題で。そこを考えよう、っていうんですからね。
- 考えたって大人でも答えがでないですよ。
- すごい個々のことなんですけどね。
- …でもそういうのを避けなかったのがその子は良かったかもしれないね、なんか。その子にとって。そこも難しいですよ。しなけりゃよかったっていうこともあるかもしれないし。ねえ、それが「教育」ってなると何かまた、難しいですねえ。恐ろしいって言うか。成功、成功って言うかね、その子に響いたら「ああ、してよかったあ」って。その子にとって、「キー」ってなったら〇〇やったかなーって思ったりしてましたねえ。どれも一緒なんですけどね、〇〇にしても命にしても。・・・ね、こんな大事なテーマ考えて卒論書かはるのすごいですね。
- いやー、私が考えるというか、皆さんの考えを聞いているという感じなんですけども。
- んー、答えが出ないかもしれないですね、考えても。
- 深いですよー、で、いい悪いとかいう問題でもないしねえ。
- そうですねえ。
- 「死」というものをバンと突き付けていいものかとかいう問題もあるし、何を取り上げるかっていうのも、
- ああ。
- その教育の場で、となると、非常に選ばないといけない、問題でもあるなあとも思うし。
- 「いのちの教育」って聞いて、視点がいっぱいありますよね。
- そうですね。
- 食育とかもそうだし、クラスであったことをやってもいいし、…色々な方面からののがあって、
- クラスであったことって必ずしも命に繋がってくるわけでもなくないですか？
- それは、全部が全部っていうわけじゃないですけども、人を大事にしないとかねえ、ケガさせるとかいうのは関わってくるし、
- そうか。
- 給食食べへんっていったら関わってくるしい。
- そのままですね、食べへんかったらっていう。
- 何でも、ひっついてると言えば、ひっついてるんかなあとは思いますがね。…人と、うまいことやっていくっていうのも、…ま生きて行くっていうことやし。ま、なんでもかんでもつながらないかなあ～とは思いますが。
- ありがとうございます。
- あ、いえいえ。

Infirmière 1

- 「いのちの教育」という言葉は学校現場でよく聞く言葉ですか？
- ……うーん、あんまり聞かないと思うんですけど。
- あんまり聞かない（確認）。
- うん。改まって…「生きる力」という言葉は、なんか、よくね、使われるけど。「いのちの教育」、あんまり聞かないような気がします。ただ私は、養護教諭なので、ま、性教育とかね、あの一関わる

時には、「命のつながり」とか…なんかそういう意味で、「いのちの教育」って、たま〜に使うかもしれないですね。基本はそんな…「いのちの教育」ていう、言葉自体は使わないような気がします。

- 言葉自体は使わない（確認）。じゃ「いのちの教育」って聞かれた時には、その、ご自身の専門分野の、そういうものを想像されたって感じですか？

- そうですね。…あの、この学校道徳が、ね、今研究指定になってるので、

- あ、そうですか。

- ので、まあ、道徳の分野…と、自分が関わっている性教育と、ぐらいですね。あとはまあ、我が子育ててるので…まあ、ちょっとそっちを少し想像するぐらいかな。…と思います。

- じゃ主に、その、保健の先生としては、性教育を、行う、っていう感じですか？

- うーん。

- その、学校教育の中でどういう場面で登場するかって、

- いのちの教育が？

- ん、というか、保健の先生としての仕事ですね。ま、勿論、ケガの手当とかいろいろお仕事あると思うんですけど、その、何ですか、教室に入って行って、子どもたちと一緒に授業するってこともある…？

- ほとんどないです。

- ああ。

- うん。あの一学校によって違うんですけど、この学校大きいので、私が保健室を抜けること自体、あの一、とても大変、で。まずは自分の居場所、居場所じゃないな、ポジションの位置を抜けないように、ほんと小さい学校ときはね、あの一保健学習の授業、とか、保健指導の授業、が、あの一、ま、宿泊の前の指導とか、ま、いろいろ出ることあったんですけど、もこの学校おつきくなってから、26学級ほどあると、もう、居てることが、一番なので、あんまり出ないですね。

- じゃ、その、性教育をされたっていうのは別の学校での話ですか？

- とか、そうですね、そうとか、まあ資料の方は用意しているので、担任さんにこんなやらないとか、

- あーなるほど、

- ねえ4年やし、とか、5年やしつながりの…命やらない？とか。100年前には自分の子孫何人いたか計算ささへん、とか。

- へー。

- うん。なんか、ま、そういう授業の資料はあるので、そんなの提供したりはします。今は私、この学校来てから私が実際にやってないです。

- ふーん。じゃ、その一以前やられてたこととか、担任の方と一緒に話されることの内容、とか…も少し教えて頂けませんか？

- あの一、ま、1年から全部あるので、…えー

- 1年生には1年生のそういう保健の内容っていうのが…？

- そうですね。あの一それとか、生活科でお母さんから生まれた…たぶん生活科でけっこう長い時間を取って、10時間ぐらい取って一つの単元あるので、お母さんから手紙書いてもらったりとかねえ、あるので、ま、そんなとからめて。性教育って年2回しかやらないので、そこは、あの一…お母さんから生まれた命の話をしたり、一番最初はお風呂とか、お風呂の入り方とかトイレの紙の拭き方とか、一年生はそこから入るんですけど。ま、お母さんから生まれた、話もあるし、自分の二次成長の

話もあるし、それから、その、つながりで、その、自分が子どもを産むとかではなく、自分の子孫が…どっかに一人でも命を粗末にしてる人がいたら、あの、今の自分と違う人になってね、今の自分はないっていうので、あの一お父さんとお母さんで二人やろ、って、そっからおじいちゃんおばあちゃん何人やろ、こっから何人やろって言って、授業にバーってものすごい人数を、出して、

- 子どもたちはどうですか、反応は？そういう時。

- いいですね、自分が実際に知ってるのおじいちゃんまでとか、ひいおじいちゃんまでしか知らないの、でもたった、こう、100年200年とかっていうつながりでも、ものすごい人数になるんで、あの一わりと、何やろ、ねずみ算じゃないけど、下に、こうね、広がるものもあるけど、上に、上からこう広がって…からこう自分に、たった一人の自分にこう来る、のものあるので、そんな話を…あー「大切な命」が5年生ぐらいであったりとかしますねえ。ふーん。

- そのアイディア自身は■■■■先生のものですか？

- あ、いえいえ。あの一たくさんで使われています。そういう絵本もあります。

- ふーん。じゃ授業でそういうことを、単元やる時には、そういうのやったりして…

- なかなか性教育って決まった単元の中でこれをやるってのがないんですよ。で、特に、10年…はたっていないかなあ、文科省の方で、あの、性交の指導はしたらあかんやとか、あの、ね、セックスっていう言葉使ったらあかんとか、ヴァギナとかペニスとかいう言葉はなくしましょうとか。なんか一時性教育がすごーく、あの、大事大事って言われたり、エイズ指導があったりして。で急にそれやりすぎちゃうかいうことで、日本では今すごいキューって下火に…

- あ、今ですか？

- はい。今なってるんですよ。あの、性交の話は小学校には入れない、

- 小学校には入れない（確認）。

- 入れない、っていうので、えっと昨日もたまたま保健の学習の出張で行ったんですけど、やっぱり文科省から出ているものは、入れない…って、今なんかはっきり性教育でこんな指導せいでっていうのが今なくなってしまっていて、京都市も、性教育の指導っていう冊子を出してたんですけど、一端それが止めになって、今宙ぶらりんの時期なんですよ。

- ふーん。

- うん。前のやつは、今ちょっと、やりすぎ、って、ちょっと、名称も含めてやらない、っていうことになって。でも新しい指針とか、指導内容ってのが出てなくて、みんな手探りの状況で。

- でも一応性教育はやりましょうということになってるんですか？

- そうですね。

- 内容は定かじゃなくて…

- うん、うん。

- うーん。

- やし、すごーく古いビデオを流してる学校もあれば、ちょっと自分とこで新しいものを考えてたり、そういう絵本とかから、無難な（笑）、やつを取ってきたり。うーん、してるかなあと思います。

- そういうのどう思われますか？その一、何ですか、少しやる、全部伝えずに伝えようとする、そういう傾向？

- ふーん。

- 全部知らせずに、というか…

- そうですねえ。うーん。

- やっぱり性教育ってその一…男の体女の体って知識として知るっていうことも、大事じゃないですか？

- 大事ですよねぇ。

- そういの、高学年とかなってくるとやっぱり…

- ふん、あの一…結局…保健学習、は教科書勿論あって、指導内容きっちり決まってるし、理科で、あの一、めだかの、動物ですけど、「めだかと人間」みたいなので、命の受けつがれ方みたいなそういうのきちんと教科書はあるんですよ。ただ、性教育、っていう教科書はないので、そこが難しいですよ。なんか、ちょっと道徳もからみながら、

- うん、うーん。

- うーん、性教育ってなんか、大体どこの学校でも人権教育の中に入ってるんですね。

- 性教育…、あー

- うん。人権、人権部とか人権教育の中に同和教育、とか、外国人教育とか、男女の、とーなんでしたっけね、…同和、外国人、男女、

- 障害者とか？

- そうですね。障害、ハンディキャップのことと、性教育っていうのが、学校の中で人権教育っていうくりなんですね。この学校も月一回笑顔の日っていうのがあるんですけど、もう決めて、それは毎月十日やったかな、決まってて、今回の十日は、障害、のこととか、ま、この学校育成学級…総合育成支援…のクラスがあるので、そのクラスの子どもの紹介があったり。あの一、男女の、何かね、ランドセルの色を含めたいろいろ男女の、なんか、あったり、外国人この学校にも、ルーツのある子がいるので、そういうものがあったり…あります。なんかあの車いす体験があったりとか。月一回そういうのの中に、ま、年2回は性教育が入ってて。ま、この学校では5年生の、この、学習をしてほしい、あれはしてほしいとかいうのはあるんですけど、でも教科書みたいにきちっとした、教える内容ではないので、まあなんか、その担任の先生がやりたいと思うことも含めて、ちょっとやりしますね。

- ふふーん。

- そう、やっぱり教科書になってしまったら、ほんとに指導内容きちんと決まるのに、性教育は、きっとなんかどこの学校もその学校独自だったり。ま、その年の担任さんが、今の子どもに合ったと思われることを選んだりして、ちょっと中途半端に、のまま来てるのが。昨日の保健学習の授業でも質問がそれだったんです。性交の話とか出ないままになってますけど、どうなってるんですか？、っていうのが質問だったので。あの、みもんなやっぱりそんな風に思ってるよなあとかって思います。

- あの一、性教育の学習だけじゃなくて、その、長岡先生のお仕事全部で、あの、命との関わりはどいう風に思われますか？

- ……命との関わり？

- うん。養護教諭、としてされていお仕事の内容ですよ、そういうものと命、まず、長岡先生にとって命ってどういうものですか？

- ま、元気に来た子は元気に返さな、返すのが、もう、当たり前ですよ。絶対あるべきなので、学校の安全とか、子どもの命とかは…とても心配です。うん、あの一大きなケガもやっぱり起こるし、…この学校でもね、やっぱり救急車呼ばなあかんような大きなケガもあって、元気に来た子を元気に返す基本がでけへんかったらどうしょーって（笑）、ちょっと心配なぐらい。

- やっぱり、その、養護の先生っていうのは、そういうことに、より敏感ですか？ケガとか。責任はある？

- うーん、結局職員40何人いても、救急車呼ぶようなケガになっても、担任さんと私と管理職ぐらいしか知らない、こともあるんですね。その場に居合わせなければそんなびっくりするようなこと、はないので。そうすると担任さんは、何十年仕事しても、ほんとに命に関わるようなケガ、に体験することはとっても少ない、と思うんですけど、私はやっぱり、ねえ、学校であれば絶対に関わるんで、機会も多いし、うーん…元気に帰ってほしいので…心配します。

- ふーん。

- うーん。やっぱり今までの中でも、とっても、命キリキリだったなっていう…のがあるので、あの一夢に出てきたりします。

- あー

- で、当たり前ですけど、元気で元気に帰れる、ところ、が基本ですね。

- うーん。

- 雨の日に子ども走ってるとすごく心配になるし、あの一、なんか校舎の柵が低いと、こっから落ちひんやろか、心配になるし。

- なるほどー。

- うん、うん。遊具からもよく落ちるので。遊具、雨、ちょっと降った後、とかは、あの一、放送かけてもらったりとか、先生まだ遊具濡れてるから今日使わないって言って、とか、言ってますね。心配をしています。

- うーん、なるほど。

- うん。あとは、あの一、子どもが、大事にされてる、命、自分を大事にされてるっていう思う感覚も、ま、家の人以外でも大事にしてくれてるっていう思いは持ってほしいので。ま、私授業がないので、あの一余裕もあるから、あの一とっても高い熱出たらずっと横に付き添うとか、あの一、さすってあげて、ねえ、タオル変えて、ちょっとずつお水飲ましてとか、お母さん来はるまでですけど、なんか、手当て、看病してもらった、とか。ケガでも、あの一、じっとそのケガ見て、その子に合う、ちょっとちゃんときちっと見てもらったと思ってほしいので、ふふふ（笑）、あの一、これにはどうしようかなあ、どうやってあげんがあんたにいいかなあ、このケガにいいかなあ、って言って、ちょっとあの、ためるようにしています（笑）。

- ふーん。

- あの一、バンドエードぴって貼るのは簡単やけど、先生、きちんと見てもうたって思えるように。とってもたくさん休み時間子ども来るんですけど、

- あ、そうですか。

- うんうん。あも、ま、休み時間の終わるころにばーってやって来るんですけど、まあほんの何分、何十秒やけど、「このケガなあ、そやなあ、痛かったなあ。どうしたあげんのがいいかなあ」とか言って、ちょっとためることにしています（笑）。

- あーなるほど。コミュニケーションの場にしてるんですね。

- うんうん。なかなかあの一、私と800人やし関わる機会の少ない子も多い、卒業するまでにキッチンとしゃべらへん子もきつといてると思うんですけど、ま、何か関わる機会があった時には、ちょっと…見てもうたって、思えるといいかなあと思って。おなか痛いって言ったらしばらくさするとか、まそれで治るわけじゃないですけど（笑）。別に薬も何にも今保健室出さないんですね。昔は、私が働きだした30年ぐらい前、25年ぐらい前はまだ薬出してたんですよ。

- ええ。
- ちょっと、ビオフェルミンとかね、簡単な、熱出したら熱さましとか、ちょっと普通に薬局で売ってるような薬は出せたんですけど、もう今はまったくそういうのもできないので。
- できない（確認）。
- で、私はまだシップも貼るし、あの、薬もちょっと塗るんですけど、もう今、やっぱりアレルギーの問題、とか…って、あの、薬塗らない学校も増えてきました。シップとかも案外子どもにはかぶれたりとか、するのがあるので、そこのところ、まあ、あの…副反応、学校が責任取れるわけじゃないので、も、シップを貼らないとか、薬塗らないっていう学校も増えてきました。
- じゃもう薬塗らないといけないぐらいのキズなってきたら、
- 病院へ行くってことですよ、親御さんと呼んで病院へ行くっていう、うんうん。学校では、もう、洗って、冷やして、なんかガーゼで覆ってもう受診みたいな、のに変えてる学校も多いですね。私が、ま、古いので、古いままなので、なかなかそこには踏み切れなくて、なんか、ちょっとシップ貼ってもらってスースーとして、なんか、やってもらった感あんのいいでしょ（笑）。だから、も、私はまだ、よっぽどかぶれる体質はない、とか必ず聞くんですけど、「かぶれる人もいんねんけど、かぶれたことはないか」とかは聞くんですけど、まあ貼って、その上から冷やすのんとかも渡して、「心配してるしな、もっかい冷やすのんがぬるくなったらもっかい来るんやで、今日は先生一日あんたのこと心配してるしな」って、あの、
- へー。もう半分愛情ですね。
- えーそうですねえ。あの、寝てる子とかも、あの、一回寝た子は「今日あんたのためにこのベットは空けとくから」、あのー、ま、3台ベットあったらそんなつまることないですよ（笑）。で、大概そんなん言ってた来いひんのですよ。
- んー。
- やし、そのフレーズは、愛情ですね。命という愛情ですね。なんか、
- ほっとしますよね、一言言ってもらおうと。また来ていいかなっていう。
- なんか、「このベット今日はあんたのために空けとくから」、休み時間とか、勉強したり休んだり勉強したり休んだりしなあかんような体調の悪い日も、ま、あるよ、って。だから「おいとくからまたおいで」、とかいうのは、あの、うん…ちょっと、あんたの命というか、あんたを大事にしてるよー、というメッセージは。とって、800人いるから、ねえ、ちよっ、たぶん、6年いて、私とそういうのはホントに何回かし、できないと思うんですけど…ま、ちょっとそういうフレーズは、使うようにしています。
- なんかやっぱり保健室っていうと、保健室登校とか、なんかその、教室には行かれへんくっても、保健の先生のところには、なんかこう、行けるとか、そういうのよく聞いたりしますよね。やっぱりありますか？
- います。はい。えー…800人の割には少ないけども…一年間ずっと保健室登校っていう子はいままでいないんですけど、やっぱりちょっと教室がしんどくなって、保健室を居場所に…する子どもたちは毎年、ちょこちょこ出てきます。
- ああ。なに、何なんですかね、それは。しんどいっていうのは、どういう問題なんですかね。
- うーん、まあ教室って、いう、集団の中に入りにくい時期があったり。うーん、き、基本はっていうか、やっぱり家の基盤が…ちょっと…こう…土台の部分が何かちょっと弱くなっている時期、ね、…の時に、そこがあるしちょっと不安な教室行けたり、とか、するのが、そこが、ちょっと、微妙になると…

- ふーん。じゃそういう子が来た時どういう風に対応されるんですか？なにか、薬あげるとかそういう問題じゃ全然ないですよ。

- そうですね。

- どうするんですか？

- ま、居場所作りですよ。学校では、困ったら…

- お話したりするんですか？しゃべったりとか？

- あ、します。別にカウンセリング、あの、スクールカウンセラーってこの学校来てるんですけど、スクールカウンセラーさんみたいにきちんと50分やって、はい、じゃそろそろ時間になったね、というタイプではない、ので、そういうカウンセリングではないので、一日保健室に居てる子もいるんですよ（笑）、朝来て。

- 何してるんですか、その子？

- まあ学習も、するし、私の手伝いと称して、「助かったわ」って言うてちょっと手伝わせることもあるし。も保健室から一歩も、保健室の中について奥があるんですけど、そこから、まあ、一歩も出てこない子も、給食もそこで食べて。エネルギー蓄えてる時期は出てこないことも…でも家からは出てこれたんやしそれはオッケーで。そうするとちょっと私の仕事場の、あの、みんな廊下から見えるところまで出て来るようになったり、それから私はちょっと朝の旅と呼んでるんですけど、朝欠席カードというのを、各クラスから、廊下に出されてるんですよ。でまあそれを、24…25学級分集め、るんですけど、ま、集めながらもトイレのスリッパを片付けながらもちょっと石鹸チェックしながら、なんかあったことしゃべったり、たまにはビオトープの方言って花見たりして、一周周ると十…早い日は15分位で周れるんですけど、もうちょっとかかったり。ま、空き教室があったらちょっと空き教室入って、掲示物…何か絵とかも子ども語ってるもの多いので、あーってちょっと教室見たり、体育行く前、体育行ったら、ま体操服の置き方見たらぐっちゃぐちゃな子とかあるので、ものすごいきれいな子もいるんですけど、ま、そういうの見て、ああこの子こんな感じなんやあとか、この子やっぱしんどいなあとか、そんなんを見たりして、一日旅をするんですけど朝に。それを子どもに、保健室登校してる子どもに「行くー？」「旅行くー？」って言って、ああだんだんエネルギー出て来ると「行く」って言って、で、一緒に学校の中を、くるくる周ったりします。

- そういうちょっとまあ心のエネルギーみたいな問題ですよ。それと、たとえば「命」っていうことは、どういう関わりですか、どういう風に思われますか？どういうつながりがありますか？

- …うーん。

- その子を大事にするっていうことは、その子の、何ですか、その一肉体的な、生物学的な命だけじゃなくて、たぶん…

- きっとたぶん、こころ、私の「命」はその、ケガが、あるので、そういうほんとに生物学的な命もあるんですけど、仕事の、どれぐらいの割合なんだろう、その一、何となく「あんた大事にしてるよ」とか「心配してるよ」とかいう、心面の命も、けっこうウエイトが占めてるのかな、と思います。

- 心面の命…

- うん。なんか大事にされてるなあ、っていうのが。中には、親にも大事にされてない、子も居ますよね。そうすると…何か…「大事にしてあげてるよ」って、何て言うんやろ、なんか、大事感ほしいなと思うんで。うーん…したりします。保健室登校の子どもが、いるのは私にとってもすごいエネルギーがいて、

- あ、そうですか。

- 一日居てるので。何となく心に傷があったり、なんか、とても土台が不安定やっという子と一日付き合うのは、あのーすごい気楽、私まあ気楽そ〜にしゃべるんですけど、あの、けっこうエネルギーがいます（笑）。中にはお母さんが朝から晩まで一緒に付き合う方もいはるので、
- そうですか。
- お母さん、のケアも。お母さんもちょっと、ほぐしてあげたいし、
- はー
- お母さん、お母さんがやっぱ不安定なところ、が一番、なんか、保健室登校とか不登校に影響しているような気がします。うん。母のやっばり、母を…
- どういうことを気をつけるというか、その一、疲れるっていうのはどの辺に気を遣ってらっしゃるからですか？
- ……なんやろ。…やっばりその、心面…を傷つけたり、しない、あのーその人の傷になってるところを刺激しない。
- はー
- でも、何かエネルギー出てきたら、ちょっと、ちょっと押し下げたい気もするし、
- うーん。
- 何かその辺を測ってってしゃべっていることですかね。
- なるほどねえ。
- お母さんのなん、お母さんを励ましてあげたいけど、励まされるのが嫌な時期もあるでしょ。
- ふーん、がんばれがんばれっていうのがねえ。
- ねえなんか励ます言葉がいない時もあるし、今この人どういうステージにいはるかなあとか。なんか気楽そ〜にしゃべりながら、（笑）なんか測っているので、疲れます。
- ふーん。
- うーん。でも疲れたなーっていう素振りを、あの、なんやろ、普通の、プリント作るとか、健康診断を、800人やる日とかいうのは、物理的に疲れたは人に言いやすいけど、なそういうなんはちょっといいにくいね。
- ふーん。
- 自分の中でも今日「疲れた、あー」って言わないので、ので、よけい疲れます（笑）。
- うーんなるほど。そういう、その、保健室登校の子とかっていうのは、以前に比べて、どうですか？昔から、あのー、そういう傾向の子がいて、心のケアが必要で、保健の先生がそういう部分を担ってる、とかいうのはあったんですか？
- うーん。…うーん。ここ20年くらいで私は、特に増えた…という気はしないですね。なんか言っちゃってね、最近やから、今時で、心の弱い人が増えた、とかいう傾向はあるけど、私は思わないのと、この嵯峨野小学校の子どもたちが、わりとあの、大河の流れに沿って、こうどよみが少ないというか、家庭的にはとってもしんどいお家いっぱいあるんですけど、なんか、このおっきな流れに、なんとなく、流されてって、
- ふーん。
- うん。よく私は表現としても「大河の流れ」って…よどんでられへん、とか言って。
- あー
- 前の100人とかの学校でも、やっぱり保健室登校1人2人とか不登校も1人2人とかいたんですよ。この、800人いても、そのぐらいの割合なんですよ。そう多くななくて。でも家庭的にはとっても大変なお家いっぱいあるので、もっとあってもいいんだけど。なんか子どもの力、子どものな

んか、が一って活気の、流れが、あって、あの一転校生とかでもとても大変、途中転入とかねやっぱ大変な子どもさんけっこういて、「ああいかん、来れるかな学校」とか思っても、何かこう、嵯峨野の子どもの活気に…押されて来れてる子がいたりして。

- それはいいのか悪いのか、どうでそうね。

- あああ、ほんま、そうですねえ。今出さないのはどうなんやろ。でも私にとってはいいですねえ。へへへ（笑）。

- ふーん。

- うん、なんか、昔千何百人とかいう学校が多かった時とか、も、そんな一人一人の子どもそんな見てへん。お母ちゃんもきっと子どもが10人とかいてるときには、そう子ども一人一人見てなかったけど、今やっばすごく子どもが人数が少なくなって、学校もクラスが少なくなって、なんか、あまりに、丁寧に、見すぎてるところはあると思うんですよ。子どもに暇をつくらないとか、

- ふーん、そういう意味での、物理的な意味でねえ。

- で手もいっぱいかかって。でも、なんか、子どもって、子ども力の…があると、少々の悩みとか、なんとなく言葉にしてないもやもやとした、グーなんか満足できてないものがあったとしても、なんか子どもの力ってすごいので、エネルギーって、なんかそれに、いけてて、ちょっと、昔ながらの、子ども…力がある学校やなって。

- ここですか？

- ここ。そうなんです。

- ふーん。

- うん。地域的にも、あも、碁盤の目の京都、あっちとはまた違う、新しい人も多くて。でも、あの、昔ながらの地域の人…が支えてもいはるんですよ、ここ。

- ふーん。

- うーん。そういう意味でここ好きですね。

- なるほど。ここ長いんですか、もう？

- ここ4年目です。

- 4年目（確認）。あの、最後の質問なんですけど、あの、養護教諭って、学校の中って一般の教諭の方がいらっしゃるし、その方の方が圧倒的に多いじゃないですか。その中で、養護教諭っていう、教諭なんですけども、他の教諭の方と全然ポジション違いますよね。その、ポジションについて、どう思われますか？その、役割分担なのかわからないんですけど、その、役割として。

- ……担任以外の目があるっていうのは…味方の違う人がいる…のはいいなあ…と思います。

- 見方が違う？

- うん、子どもを見る目がね。やっぱり担任の先生は学習面とか、集団を動かす上での子どもみたいなところをね、つい見られるんですけど、私は…わざとも含めて、学習の能力とか見ないんですよ。

- ふーん。

- 何か…そこ、は私が重きを置いたって仕方がないところなので。子どもの良いところも悪いところも含めて、なんか学習面じゃない、ところを見…重視したいので見てるんですね。やし、そういうポジションの人間が、いるのはいいなあと思います。

- ふーん。

- うーん。あの、一人なのでちょっと寂しいですけども（笑）

- うーん。

- 私自身は、養護教諭仲間で、あの、各校の養護教諭が、集まりのグループがあって、やっぱりそこはすごく盛り上がりますねえ。
- へえー。
- 自分らの悩みが共感できるので。
- 一人ですもんね、普段は。
- でも学校の中にそういうポジションがいることはいいなあと思います。
- ふーん。ありがとうございました。

Diététicienne 1

- 私自身、栄養教諭って、私が日本に居たころ、学校にいたころ、なかったので、栄養教諭ってどんな仕事なんですか？

- えっと、栄養教諭っていうのは、今までは、学校の、給食のおばちゃんっていう形でしか、いなかったと思うんですけど、今、やっと京都市でも、平成17年に私京都市に採用していただいたんですけど、平成19年に食育基本法が、法律として、あの、作られたので、その時に、学校で、あの、教壇に立って、子ども達に、食の学習を進めていきたいと思いますっていうので、もホントに出来立てほやほやの栄養教諭という制度です。

- ふーん。

- なので、なんか、今まだ、学習指導要領とかはないんですけど、食育の。なので、学校学校の実態に合わせて、学級活動とか、総合的な学習の中とか、でも国語科とか社会とか家庭科でも、食に関わる分野があれば、どこでも、栄養教諭とタイアップして、なんか授業を進めていきたいと思いますっていう、教諭制度。出来立ての…先生です。私も、今までは栄養職員として活躍されていた先生に、色んなことを教えてもらうので、まねるまねるばかりしています。こんなこととしてはったし、一回自分の学校にも取り入れてみようっていうことばかり…です。

- ふーん。

- でも何か、こうやって、食…っていうか、命のアンケートをされていたし、私も卒論の時に…実際あの、アンケート調査というか、お世話になったので、自分も、こうやって「お話を聞いたら」って書いてあったので、自分もお世話になった分、少しでも、返させてもらったらなっと思って。

- 助かります。ありがとうございます。

- はい。

- じゃあ今の時点では、栄養教諭としてどういう場面に登場されるんですか？学校の中では。

- 学校の場面では、うん、学校学校によって、今190、約180校あるんですけど、京都市は、一つの小学校に、一つの調理室があるので、ホントに子ども達が中間休みぐらいに、「はあ、今日はカレーのいい匂い」とか、なんか、こうホントに身近に、だれが作ってる給食で、どんな食材が運ばれてきたかっていうのが分かるような中で、毎日生活しています。なので、主に給食に関わる栄養管理の面で、今は京都市で約7万食の給食の献立を考えるので、今は暑い8月ですけど、えーと、12月、先の献立も作成してるんです。それで、栄養管理に基づいた献立を作成する、「栄養管理」っていう仕事の一つの柱で、

- ふーん。

- もう一つは、O157とかの、食中毒があるから、給食が、安全に、安心で、子ども達に食べてもらえるような、衛生面の管理をするっていう、「衛生管理」っていう、柱が、二本目。

- ふん。

- で、もう一つの柱は、やっぱりさっきも言った、食育基本法ができたから、食に関する指導を進めるっていう、もう一つの、この、三本柱、が栄養教諭の仕事です。

- なるほど。じゃあ、食育に関わることでは、どういう授業で、そういう指導をするんですか？

- 今ここに移動してきたばかりなので、今は、この、ランチルームで、子ども達が、言えば、算数とか国語とか、そういう風な勉強している教室ではなくて、ここに来て、赤の食べ物って、ああいう風な魚とか、牛乳とかがあるんやなとか、こういう風な…前も言われたんですけど、今京都市は必ず197回給食を実施しなければいけないので、1分間でも、赤の食べ物、黄色の食べ物、緑の食べ物っていうのを、子ども達に教えると、197分、子ども達に食の指導ができるので、毎日の、置いてなかったかな（教室の中を探しながら）、あ、あった。毎日の給食にも、給食カレンダーというのを作成していて、今日作った献立の中には、赤の食べ物はどんな食材があつてとかって、あれも、6か月前から作成するんですけど、プラス、今は、ユネスコで、和食が、世界遺産に登録されたんですけど、色々な国の料理もできるので、今日は、あの、沖縄の料理のクーグイニチがでたら、クーグっていうのは、あの、昆布のことだよ、とか、その日の献立の…なんか、知ってもらいたい、んー豆知識じゃないけど、食に関わる、あの給食カレンダーっていうのも、私がクラスに、えっと今やったら13クラスあるので、13クラスはいっぺんに入れない、13分の1にしか、給食の時間も関われないけど、同じような指導を担当の先生に、してもらえるような、給食カレンダーを作ったり、とかを、日々しています。

- なるほど。

- あとは、えーと、給食委員会、前任校に比べて、ホントに子ども達が…素直というか、けっこう前の学校なんか…ちょっと地域がら、課題のあるところが多かったんですけど、とつても、すれずに、委員会の仕事とか給食委員会の仕事をしてきていて、自分がびっくりするんですけど。で、一緒に給食委員会の子と、えーと返却の指導を、やーと食器はここに置くんだよとか、そういう給食指導も、一日の日々の中でさしてもらったり。でも、こちらは個人的なことなんですけど、今は12クラス、あ13クラス、あつて、給食数としては360人なんですけど、調理員さん3人で、作っているんで、一人の人が、2か月間、骨を骨折されて、やっぱ369食を2人でするのはとてもしんどかったんで、栄養士って献立作成で子どもに関わる仕事だけけど、4月5月6月は、一緒に調理もしながら、やっぱり「ピーマンはこれぐらいちっちゃく切った方がいいですよね」とか、

- へー。

- なんか、「今日は、なんか、新玉ねぎで、水分がたくさん出そうやし、ちょっと水の量を…」やっぱりあの、「少なめにしときましようか」とか、なんか日々そんなんしながら、でも、子ども達がよく食べてくれるように、調理の工夫をしたりとか、した…3か月4か月でした。

- ええ。

- 移動してきて、ホントに怒涛のような毎日で。でなんか、そう、メールをいただいて、なんかインタビュー丸にしたけど、「大してしゃべることない」とかホントに思ったんですけど、

- いや、あのー…例えば、ご自身のそういう日常のお仕事と、あの「いのち」との関わりって、どういう風に思われますか？

- なんか、あのその「いのち」って、書いておられた時に、やっぱりあの、前任校なんですけど、まだ十分この学校でできてないので、

- はい、いいですいいです。

- やっぱり『いただきます』って、子ども達に…食べ物を食べる前に、する前に、たくさんの、「たくさんの、命をいただいているんだよ」っていう話をしたなあと、その…なんかスローフードとか、ファーストフードとか、それから早寝早起き朝ごはんとか、なんか食育に関わるフレーズだけが、何か、テレビとか、コマーシャルとか、本とかで、行政の方とかも、たくさん出てるけど、ホントに子どもたちの目の前にある197回の給食は、そうやって食べ物の命をいただいて、今自分の命を作ってるんやなっていうのは、日々感じていたことなので、何か…関係があるなっていうのは日々思っています。命を戴いて、その食べ物とか、んー植物も命があるし、それで自分の命ができあがってるんだなあっていう、感覚があります。

- ふーん。そういうことって、ご自身は昔っからずーっと思われていたんですか？そういう自覚をすごく持っておられたんですか？

- うーん、なんかー、こんな自分のことしゃべっていいんですか？

- はい、しゃべってくださいご自身のこと。

- あー、父…というか自分の実家が、えっと兼業農家だったので、

- はー。

- お米…とかを作っている家庭でした。なのでホントに、お米…ゴールデンウィークとか他の家庭は、旅行に行ったりとかされてるんですけど、我が家は田植えの、種まきの時期なので、ホントに種のあの、種もみのところから、ああやって色んな人が、ま言えば太陽とか、雨とか、土とかのおかげだけでも、あのお米、自分らが何気なく食べているお米が、食卓に上がるまでには、たくさんの人とか、まあ、自然の恵みとか関わってるんやなっていうのは、ちいちゃい頃から思っていました。

- ふーん。

- で、この栄養士っていう職業に就きたいなって思ったのも、ま小学校の頃からの夢がかなったんですけども、丁度中学3年生の時に、あの一盲腸炎になってしまって、で丁度自分が文化祭、中学3年生の最後の文化祭の時に、入院することになって、でもうすぐ受験もあって最後の文化祭にも出れなかったけれども、でもやっぱり1週間ずっと手術…あ、手術…してから、1週間くらいICUっていうところに入ってたので、でも結局、ずっと、あの…食べ物が食べられなかったんです。管が、けっこう盲腸炎で膿んでいたんで。でも、一か月くらい食べ物が食べられなくても、ここの、中心栄養からは、栄養は、ちゃんと点滴を通して、自分には補給されていたけれど、なんか好きな人のこととかを考えるとかなとか思っても、「あーオムライスが食べたいな」とか、「お母さんの肉じゃがが食べたいな」とか、自分がなんかこう思うことって、食べ物のことだったんですよ。で、実際、ずっと一か月くらい食べれなかったから、こっちの流動食って言って、味が無いようなあるような…ホント液体のものしか食べれなかったんだけど、だんだんだんだん、その重湯になったりとか、おかゆになったりとか、で栄養士さんがなんか、見た目の彩だけじゃなくて、大きさとか、食べやすさとか…を、合わせて作ってくれてはる時に、食べ物って、なんか、その、栄養素だけじゃないんやなって思っ。

- んー。

- なんか、同じ病室の人とも、いっぱい何か、食べれないから、お茶とかも飲めなかったけど、ま、コーヒーとかも一つあれば、「いい香りですね」とか、何か、食べ物を一つ通すだけで、コミュニケーションが広がるというか、なんかそんなことを、中学校3年生の時にすごく感じました。

- んー。

- だから、なんか、自分も病院で、栄養士になるためには色々なフィールドのところで、実習をしな

いとイケないんですけど、自衛隊にも行ったし、学校現場にも行ったし、病院とか、保健所にも行ったけど、みんな、病気になってから、「食べ物って大事なんですよねー」って、言わはる…人に、指導を、先輩っていうか、実習所の先生が、それを指導したはるのを聞いたんですけど、でも食べ物で、糖尿病とか腎臓病とかになってる人がいて、

- ふん。

- でも、食べ物が原因で、腎臓病とか糖尿病とかになってる人が、ま全部が食べ物が原因ではないですけど、じゃあ、食べ物で、食べ方ですよ、バランスよく食べて、健康で、長生きするんであれば、その病気になって気づくよりは、あ、小さいうちから、食べ物って食べ方によって、この、自分の、体を、悪くもできるし良くもできるんやったら、良くしたいなど。…思って、栄養士さんって病院とか、それから…そういうような会社とか…それから色々なフィールドがあるんですけど、やっぱり小学校がいいなと思って、

- ふーん。

- 受けました。この小学校の、栄養教諭という…まその時は栄養教諭制度っていうのはなくて、栄養職員として、京都市で採用してもらいました。

- ふーん。子どもたちに、食べ物から命をもらってるんだよ、って言っていった時に、子ども達みんな「ふんふん」っていう感じですか？びっくりしますか？どうですか、子どもの反応は？

- …うーん、まだ、この学校では、

- あ、前の学校のことでいいです。

- でもやっぱり前の、学校の時は、たくさんお母さん方から、「食べ物の命をいただいているんだよ」とか、「うんうん、お母さんから聞いてた、そういうこと」って、いう子どもと、「そんなん知らんわ」、っていう子と、

- はあ。

- やっぱり、低層の子っていうか、低層の子にも、楽しめるような食育の授業を。…言えば、算数とか国語の授業じゃないので、その子と一緒に勉強できるようにっていう授業を心掛けなさいって、やっぱり授業指導の方にも言われてるので、やっぱり、「フン」って、言ってる人がいたけれど、でもとても、何か授業中にエスケープするような、けっこう、何やら、何々が教室からいなくなったからちょっと探してください、って言われるような、学校に居たんですけど。だからそういう風な学年が、調理実習をするのって、包丁を持たすのは危ないって言われたんですけど、…ホントに野菜炒めを作るっていう、家庭科の実習があって、「先生、そんな野菜切ったりとかあ」、でしかも尚且つ、しょうゆとかじゃなくて塩コショウだけの味付けの時やったから、「絶対まずいし」とか言われてたけど、なんか自分が切って、自分が調理して、塩コショウのみの味付けやったけど、…「先生初めて…」、色んな子に言われてたけど、その子、荒れてた子に、「野菜っておいしく感じた」とかって

- へー。

- 言われた時は、なんかこう、点と点との指導なんですけど、ある程度なんか子どもに伝わってたのかなあとかって思うと、やっぱり日々の積み重ねなんかなあって思って。やっぱり、そんな一回の指導では、命を戴いてるっていうのは伝わらなかったとしても、継続して、やっぱり命を戴いてるっていうのは伝え、一番なんか大切したいな、とと思っている、食育を進めるうえで大切にしたいなと思っていることです。

- ふーん。

- うん。

- いや、面白いなーと思って聞いてるんです。

- (2人で笑い)

- あの、私フランスに居ると、食べるものに対する感覚が違うなっていう気がしてて、みんなじゃないですけども、やっぱり残したりとか、そういうのけっこうあって、で、食べるものを物みたいにみてるっていうのを感じるんですよ。で、日本人として、なるべく残さずに食べようとか、うん、学生食堂なんかでも。それで、例えば友達同士でご飯会した時に、トイレに捨てはった、とかね。なんかそういうことけっこう、あんまり何とも思わず、やっちゃったりしてるんで、随分、食べ物に対する感覚が違うのかなあっていう気がしたんですね。で、私の研究で、「いのちの教育」、「食育」というのが日本にはあるんです、っていう話して、すると、やっぱり食べ物を、植物を育てるとか動物を育てるとか、そういうところにも、日本人は尊重する、敬意みたいなものを払っているっていう風に、まあ、見はるんですよ。で、そういう価値観があんまり向こうにはない、っていう、そういう感じがあるみたいなんですよね。なんで、私も日本人なので、食べ物を大事にするって分かるし、聞いたこともあるし、そういう気持ちが自分の中にもあるっていうの思うし。ただ、それって世界的に普遍ではないのかなって気がして、すると、日本でそういうことをすごく言うっていうのは、どういうルールなんかになって思ったりするんですよ。

- ふーん。

- どう思われます、すいうのって？

- でもなんか、ちいちゃい時から、「いただきます」とか「ごちそうさま」の「ごちそう」の「ち」とかの漢字の意味とかを、お母さんから教えてもらった記憶があります。なんで食べる前に「いただきます」とか、なんで「ごちそうさま」って言うのかって、毎日言ってたことなんで、毎日×3回は言ってるので、

- そうですねえ。

- だから、何か、フランス…ホントにフランス、すいません、大学名だけやったので、どこの大学か分からなかったし、フランスか分からなかった。フランスで、何て言ったはるのか分からないけど、

- まあ、西洋文化っていうのは大体似たようなところがあると思います、そういう意味では。

- アーメン、とか言って食べるんですかね？

- いや。

- キリスト教の人ですか？それは。

- フランスの場合は、「良い食事を」というのを自分と相手に言って食べるっていう感じ。ただ、「いただきます」、日本語にすると「いただきます」に対応するんだけど、食べる前だから。でも「いただきます」という意味ではないですね。「良い食事を」なんですよ。「食事を楽しみましょう」ってそういう意味なんですよ。

- でも、なんで、「いただきます」って言うのか知ってる？っていう授業は、えっと…前任校でもした時に、「いただきます」という言葉には、ホントに自分も、社会人になってからなんですけど、「いただきます」って「い・た・だ・き・ま・す」って6文字だけど、その前には、もう少し長い文章があって、「食べ物の命を自分の命に代えさせていただきます」なんだよ、って聞いたことあるんですよ。「なるほどな」って思って、それを聞いたときは、「そうなんや!」、ちゃんとワークシートにも書いてましたよ子どもたち。4年生の児童が対象だったんですけど。で、でも、「ご・ち・そ・う・さ・ま」っていう言葉にはたくさんの人が走り回ってくれて、そんな思いをし1食を作ってくれたんやな、って。その理由、いってる意味の理由が分かって言ってるのと、まったく、とりあえず「ご馳

走さま」って言うんや、って意味もなく言うのでは、また違うかなって思います。

- そうですねえ。

- 毎日の食事が。でもやっぱり自分は、お父ちゃんお母ちゃんが、そうやって食べ物を育ててた、環境にいたからやと思うんですけど、でもやっぱり、ホントに京都市の子たちは、私が小学校の時はセンター給食で、給食が運ばれてきて、何かホントに匂いとかも、これからできるだけ、今日は、まあ地産地所から万願寺唐辛子とか、それこそ今日は旬の野菜のカボチャとかは、あのークラスに入る時とかは、それこそ冬瓜とかは、赤ちゃんぐらい3キロもするやつがあるから、できるだけ、もう目の前に給食として、現れると、切ったりとかしてるので、どんな大きさをどんな重たいのか、どんな色をしてるのかとかは、できるだけ実物を買って、教室に、あの一食の指導に入るようにしてるので、やっぱり、「こ～んな重たいんや」とか、「こんなトゲトゲしてんのか」とか、そんな反応がとっても、私自身はおもしろいです。

- ふーん。

- ふーん (笑)。

- おもしろいです、お話聞いてて。…食育法っていうのができたのが平成17年っておっしゃいました？

- はい。

- で、食育っていうのを、小学校、学校教育の中でもしっかりやっていこうっていう、そういう動きですよ。どうしてそういう動きになってきたんですかね？

- んーなんか、今17、18、私採用されて10年目なんですけど、やっぱり今は、えーと10年目だから、なんか二次…二次食育基本法が出されて、子ども達の今の実態が、早寝早起き朝ごはんって言われた時は、その時はやっぱり早寝早起きして朝ごはんを食べる率がぐんと高くなったみたいなんですけど、なんか、えっと、昨日一昨日、金曜日に研修があったんですが、えっと…20代・30代の男女で、やっぱり朝食を食べる率が、とても低いそうなんです。

- へー。

- やっぱり20代・30代というと、丁度小学校ぐらいの、子どもちゃんがいる、お父さんお母さんですね。で、えっと、その家庭科の調理実習も、ま、勿論担任の仕事なんですけど、やっぱり食とか…なんかこう今もゴーヤとか育ててはる、そういう風な部分では関わっていきたいんですけど、やっぱり、食べてない子っていうのも、この学校でもいますし、前任校でもいました。で理由としては、まあ食欲がないからとか、それから食、えっと…食欲がない、何て言ってたかな。でもあの、やっぱり用意されていないっていう子も中にはいて、でもやっぱり用意されていないから食べてこない。で尚且つあの一、調査して、いつ頃から、いつ頃から朝ごはんを食べなくなりましたか、とかいうのも、中学校とかじゃなくて、やっぱりもう小学校の段階で、もうずっと朝ごはんを食べて来てなかったっていう、この始まりがやっぱり小学校なんですね。で、勿論お父ちゃんお母ちゃんが用意してくれなかった家庭に生まれた子は、仕方がないのではなくて、やっぱりこの小学校の、6年の間に、家庭科の調理実習が5・6年であるので、あ、給食にも赤・黄・緑がちゃんとそろってるんやなって。で調理実習で、スクランブルエッグと、野菜炒めを、一番5年生の調理でやるんですけど、「野菜炒めってこんなに簡単にできんの！？」、簡単にできんにゃなっとか。フライパンで、短時間で、炒めるのが、野菜炒めのコツなんやとか。あ、卵一個割るだけで、目玉焼きができた。別に目玉焼きでうまく割れへんくっても、スクランブルエッグができれば赤の食べ物が揃うんやなって。「じゃあ自分でもできんにゃな」っていうのが、やっぱり小学校で分かって、それが、ま、ちょっとでもね、パン一個だけでも、お母

ちゃんポンと置いていってくれてるのであれば、その一…スナック菓子とかじゃなくて、パンと、ミニトマトでもきゅうりでも、買って、まあ、キュウリなんて、トマトなんて別にスライスとかせんでもそのまま食べれるんやし、何かそう、食べ物を選択してもらえたら、もらえる力をこの6年かについて、大人になるのとは全然人生が変わるんじゃないかなって思って、だから、小学校の間に、ちいちゃい段階で食の指導なんかな、ってのは、すごく感じます。

- ふーん。

- 我が子も保育園なんですけど、別に保育園でどうのこうのじゃないんですけど、保育園を沢山選ぶ時も、やっぱりあの一作ってる人の見える、ガラス張りの保育園に丁度出会ったので、で、保育園の先生も、これは赤の食べ物で、血とか肉とかになるんやなとか、教えてくれて、自分が実際にあの、レタスとかをむきむきしたりとか、ころころポテトとか、ポテころとかをするのとかも、自分でやったりとかすると、これはこういう風な働きがあつてとかって、保育園の段階からでも子どもの中に入ってんねんっていうのは、我が子を見ながらも…なんか実感します。それで、じゃあ肉になったり体の調子を整えるから、苦手な野菜も食べるとか、

- 頭で考えてやるよりもなんか、

- なんか、そんなんを、ひしひしと、感じます。なんかでも、一番自分が赤ちゃんを産んで、自分がこう離乳食とかあげたりして、子どもを持ったってのも、食べ物って大事なんやなってのは、なんか、大きく変わった。

- 変わった。

- 大事やなって思う。大きく変わったことかな、って自分で感じてます。

- ふーん。

- 我が子を通して。

- ふーん。

- うん (笑)。

- あの最後の質問なんですけど、私が小学校の時、自分が子どもだからはっきり分からないですけど、栄養職員っていうの全然知らなかったんですね。で、以前っていうのは、勿論そういう給食のおばちゃんとか、いらっしやったんでしょうけど、そういう方…というか食育というのは、してなかったんですか、以前は？なかったんですか、学校には？

- 以前というか、現段階でも、養護教諭とか、それから事務職員とか、そういうな形で全校に一人はまだ配置されてないのが状況です。

- まだ配置されていない。

- 京都市としても、政令指定都市なので、とても課ととかが、とても新しいことが好き、というかとても熱心に色んなことをしてくださっているから。でも、片や、今は兼務という制度があって、

- 何ですかそれは？

- 本務校はこの■■校なんですけど、食に関する指導だけ、未配置の学校にいます。なので、まあ給食時間だから、10時ぐらいから、給食の時間の12時半ぐらい、あ、12時半までなんですけど、少しでも栄養教諭が食に関する指導に言ってるってことになる、それが勤務校が一人3校になったり4校になったり、まだいないんですけど、すると、全部に、栄養教諭がいるよっていう、表向きにはなるんですね。

- ふーん。

- でもそれが果たして、栄養、今の栄養教諭として、まあ、毎日の、本務校にいれば、どの子は食が

細いとか、この子はなんか咀嚼が難しいとか、日々、知ってる中で、声掛けができる部分があるのと、

- ふーん。

- 週に一回だけその学校に行って、しかも、短時間の、時に、行く指導では全然違うんですけど、それと同じで、私が小さい時も、全然栄養士さんに

触れ合うことってなかったです。だから、

- 家庭科の授業とかでは、たぶん、その、緑・黄色・赤って何かやった気がするんですけど、

- 自分がちっちゃい時も、そんな食育…子ども達もやった、「ああ、先生来たから食べ物の勉強なんやな」って前任校では。「あ、何かまた野菜が見れたり、またちょっと食べれたり」とか、やっというてくれるようになったけど、私の小さい頃にはありませんでした。

- ふーん。

- しかもセンター給食だったし、統一の、何千人、っていうような規模で、給食センターで作っておられる、っていう中で育ってきたんですが。でも、ま、それも、中学校1年生の時に、給食の献立を考えるっていう、なんか、募集があって、

- へー。

- で多分、募集したのは私だけやったと思うんですけど、私の考えた献立が、その全市の、一日の献立になって、色んな先生から、あの、旧姓の、さん、さんって書いてあったし、「献立今日食べたよ！」って反響があったので。別に自分がちっちゃい時に食育の授業受けたっていう記憶はないんだけど、自分の考えた献立が給食になったっていうのは、s すごい嬉しかった。

- すごいですね。やっぱり、お家のなんかでやっぱり全然意識が育ってったんじゃないですか。そういう環境やし。実際に野菜植えたりしてるわけじゃないですか。そういう人と、全然知らないで食べる時にだけ、あの食物とご対面するような生活とでは、やっぱり全然見方が違ってくるような…

- ふーん。…でも、この職種に就けて、ここの校の子ども達は、ホントにでも残菜は少ないって聞いてたので、で尚且つ調理員さんもとっても工夫して下さっていて、切り方も、ま、ホントにね、ひじきの中に、あの綺麗に千切りした、人参と、それから黄色のコーンが入るひじきのソテーっていうのがあるんですけど、その、調理の仕方もすごい上手で、ほんっとに愛情、手間暇かけて作ってくれるから子どもに伝わってるんやと思うんですけど。でも、残菜は少ないけれど、課題として見えてきたなあと思うのは、女の子の食が細くって、「はい、どーしても減らしたい人」、自分の苦手なものは最初にちょっと減らして、その分を少しずつ少しずつ増やしていこうっていう風にしてるんですけど、やっぱり女の子がバツて減らしに来て、それを、男の子たちが、食べてくれるので、結果的には残菜がないという、とてもいいような、表向きにはなってるけど、やっぱり必要な量を、これから思春期にもなって生理も始まって貧血にもなるような、女の子が食べてないなあっていう、状況はあるなあ、って見えてきました。

- 好き嫌いですか？

- 好き嫌いじゃなくて、単なる食の細さなんかかもしれません。

- 個人差ありません、そういうのは？

- うーんでも、高学年になったら、これぐらいやったら減らしてもいいかな、皆も減らすし…みたいな流れがあるような気がします。

- ダイエットなんですかね？そういうのでもなくて？太るの嫌やし、ってのでもなくて？

- でもなんか肥満の子も少しはいるんですけど、肥満な子でやっぱり、ま普通の子と、やっぱりこの5・6年で子で、すごい細い子、っていうのもやっぱり、幅が大きいなと思います。すごい細い子と。でも、保護者の方も、そんな何か、前の学校の時はなんか、授業参観の時とかに、携帯電話取ってし

もうようなお母ちゃんがいったりとかしてびっくりしたような時とかあったんですけど、今とかは別に保護者の方とかも熱心に。ま前任校もとても熱心な方もいらしゃったんですけども。そんな何か…家庭が落ち着いてないとか、は、あんまりそんな印象は受けないですけど、でもその分、朝ごはんをしっかり食べてきていますか？とあって、「食べてきている」って答える人は多くても、パンだけとか…パンにもうプラスアルファ牛乳があったら、ワンステップ上がって、そこにもう一個、もう一個サラダと、もう一個目玉焼きのとか、その…ワンステップ、ツーステップはもうちょっと上げてもらいたいな、っていうところとか。

- んー、ま子どもだけじゃなくて、ホントに親の教育みたいなのところも入ってきますね。
- だからそれが、食の指導で食べた時に、だから、だーかーら、朝ごはん赤・黄・緑を、その一腸を目覚めさせるためには緑がいて、そしてなんか体のスイッチをするのに赤のソーセージないしミートボールでも食べなあかんで聞いたから、じゃあお家の人にも「お母さん、これ必要って言ったはったし」とか言ったら、お家にも返っていくのかなあ。
- ふうん。
- ま、でも一回きりじゃあ無理だけど、とは思っていますけど。
- ふーん。
- 何回も何回も。
- そうですねえ。はい。
- はい。
- ありがとうございます。

Diététicienne 2

- 「いのちの教育」という言葉は学校教育の中でよく聞く言葉ですか？
- んー、うーん。よく聞くというよりも学校教育自体がもう「いのちの教育」を全てしているのではないかな、っていうような意識でいます。
- 書いてらっしゃいましたね。
- はい。
- もう少し詳しく教えて下さい。
- うーん、ホントに子どもたちが幸せに健やかに生きていけるように、ていう、その場が学校だっという風に考えてるので。私個人かもしれませんが、もう学校における教育の全てが、子どもたちの命を健やかに大切に教育だっという風に、自分では考えてます。それは勿論学力であったり、人間関係であったり、まあ健康を守る、保健、食育、どんな風に食べるか、もう全てが、子ども達自分の命を守ることを学んでもらっている、と言う風に思っています。
- んー。
- んー、すいません、漠然としたいい方で。
- いえいえ。あの一、昨日、実は■■■■小学校に行っってね、■■■■先生に会ったんですね。
- はいはい。
- そして、食育法のこととかおっしゃってて、まあここ10年くらいですよ、
- はい、はい。
- 栄養教諭さんが学校に設置されるっていうのも、ここ最近の話ですねえ。

- はい、そうです。
- ということは、以前は、「食育」っていうのは学校教育の中になかったんですか？
- うーん、ま、栄養教諭っていう制度ができたのは最近ですが、それよりもっと前には栄養職員として京都市にもまあ、そういった職種の者はおりましたし、各教育機関にも栄養師、ひっちぎんではないですが、あのー必ずいたとは思いますが。で、ま、あのー給食自体が食育、食べることで食育だとは考えていますので、
- なるほどねえ。
- まあ、それを使っていかに給食を生きた教材にするか、っていうことが、今クローズアップされているというだけで、食育が今までされていなかったということはないと思います。

- 栄養教諭としての■■先生のお仕事っていうのは、具体的にどういうことですか？
- んー、もう日々居ることかなっていう風に思います。取りあえず、この資料、どれだけ何がいるかなと思いつつ、これあの「食」にかんする全体計画っていうことで、学校の目標に際して、まあ実態こうです、っていうことと教育委員会の基本理念。で、本校ではあの『おいしさを味わって、体も心も元気もりもり』、っていうことで、体だけを育てるんじゃなくて、心からもこう、元気になっていけたらいいなっていうことで、こんな風な給食目標をあのー、一応挙げています。で、で、一応育成と、こんな姿になっていけたらいいなっていうことで、目標を一応あのー、挙げて、で、その手段としては給食便りであるとか、あのー日々の給食、で、まあ給食だけじゃなくて、色々な風な教科で、あのこんな風に（資料をめくりながら）、全部じゃないんですけど、古いところも入っているんですが、色々な教科から、食べ物に繋がること、が…に意識ができるということで、担任の先生からも声掛けいただいて、で、その行事と、ま、行事食・給食にもあり、そして、そんなことにちなんだ季節の食材がある、っていうことで、色々なこと関連付けることができますということで、教職員に共通理解を図って、で、色々な方法で、私も働きかけをしています。

- はあ。
- で、あのまあ年間計画で大体はこんな風なことを色々な媒体、紙芝居であるとか、ビデオ、ペープサート、まあ〇〇グラフ、というようなものを使いながら発達段階に合った、実態に合ったものを選んで、あの、食に関する指導を、学級活動の時間に、あのー授業時間をちょっと調整してもらって、話をさせてもらっています。
- それは担任さんが話をされるのか、それとも登場されるんですか？
- はい。私が話を…
- 各クラスで、
- そうです。
- 順番に？
- はい。ランチルームっていうお部屋がありまして、そこで給食を食べる機会があるんです。あの、二日づつ、各クラス、そのお部屋で食べるんですけど、その日程に合わせて、私が、あの、授業時間もらったり、ランチルームで話したり、その時の給食を取り上げて、であったり、まあこの年間計画に沿って話をしてもらって。ただ、担任の先生がそれを継続して、毎日そのクラスに入るわけにいかないんで、あのー毎日担任の先生がそれを使ってまた繰り返し指導してもらえるように、持ってきたらよかったんですけど、給食カレンダーっていうのが京都市にありまして、内輪先生から何か聞かれましたかねえ？
- 何か貼ってありました、ランチルームに。

- そうです。もうすごく、栄養教諭が京都市全体で作っているもので、献立だけじゃなくって、献立を知るっていうこと、献立の名前を知るっていうことから始まって、それを「言う」っていう国語的な活動、「聞く」っていう活動とか色んなことにもあの一繋がってくるので。で、あの食材のこと、これを使って必ずこう、担任の先生が毎日、あの指導してもらったら、繰り返し繰り返しそれが入っていくかなあって。それが自分の健康管理に繋がって、命を大切にすることに繋がっていくという風に、私は考えています。とに角日々に給食を大事に食べてもらうこと、それをまた豊かに味わうことによって、心も体も健やかに、命を大事にしていくことに繋がるんじゃないかな、っていう風に、思っています。

- すごく深いですね。

- そんなもう何か抽象的なことばかりで大変申し訳ないんですが。

- いいえ、すごく内容があるんだなという風に思いました。あの教科との関係ってというのは、これは…えっと…教科を担当されるのは担任さんですよ。

- そうです。

- で、こういうところが、食育と関わっているということですか？

- まあ何とでもなるんです。あの、例えば社会やったら食品の流通、歴史やったら食文化の歴史も繋がっていくし、給食にもそれも出てますし。で、ね、別に重さの話をする時に、あの、4年生・3年生で習う、「グラム」っていう時にも、あの一何リットルっていうそういう単位のお勉強の時にも、例えば今の季節やったら、ジュースに含まれている、何ミリリットルに含まれている砂糖は何グラム、って言う風に、したり、あの一そうやって食生活にどんどん繋げることができるので、題材をちょっとそっちに持っていってもらっただけで、すごく幅は広がっていくっていう風に、お話をします。まあ、ほんとにそれを全て使ってもらってということとはとっても難しいんですが、担任の先生が心に留めてもらってということが、すごく大事ななっていう風に思うので、うるさく声を掛けています（笑）。とにかく、今日の給食はこんな狙いでこんな給食です、ってというのは、朝の職員の打合せでは、必ずお伝えをするようにしています。特にそれが年に1回の給食だったりす…給食のときは、お昼に放送をかけて、校長先生が音楽堪能な方なんです。ですので、ちょっとテーマ曲をピアノで放送で吹いてもらって、で、私が「今日の献立は一年に一回の献立です。どれか分かりますか？」っていう風なことでも声を掛けて、でその説明をして、で、演奏は校長先生でした、と（笑）。校長先生がおられない時は、あの違う先生方に、違う先生方に関わってもらうことが私はあの共通理解の大事なことやとと思っているので、「自分で練習したらいい」と言われるんですけど、違う先生にリコーダーとか、吹いてもらって、とにかく子どもたちが「何か放送ある、今日の給食何やろ」っていう風に関心を持ってもらう機会があったらいいなっていう風に思っています。

- うーん。

- どんどん命から外れていくかもしれないですけど、結局、それが、食に興味・関心を持って、豊かな気持ちで、少しでも美味しく味わえるっていうことが、自分の命を守っていくってことに繋がっていくんじゃないかっていう風に思っています。まずは健やかな体と心を育むってものに給食が生きた教材になって行ったらって思いで、毎日、います。それは給食調理員も同じような思いで作っています、はい。給食調理員の取り組みやったら、あの「少しでも深く楽しく味わえるように」って毎月可愛い形に人参とかこんにゃくを貫いて、ハッピーキャロットっていうので、クラス数多いんですけど、クラスに2個必ず入れて、でハッピーカードって下のトイレの所に貼ってあるんですけど、何年・何組・名前・好きな献立っていうのを書いて、給食室に放課後持っていきます。そした

ら給食調理員のお手製のすごく美しいしおりに作って、それと交換して交流も図りながら、あの、ものすごく楽しみにしてる子ども達が多いので、高学年も。昔はカレーシチュー、カレーとかシチューにルーがやっぱり隠れるのでね、良く出てたんです。今はちょっとアレルギーの子がいるので、皆が食べられる献立になるべく入れるようにはしてるんです。ただ、ルーに入ってるってことが多かったんで、今でも「いただきます」ってした後、お行儀悪いんですけど、みんなこーやって探すんです(笑)。カレーとかシチューやったら。

- へー。

- 「今日ある？」って高学年も聞くぐらい。そんな風に、みんなで楽しく、しっかりこう色んなところ使いながら味わうっていうことで、心が豊かに育つといいなあっていう風に、思っています。外れてますか？

- いいえ、全然。あの一先生ご自身のことをちょっとお伺いしてもよろしいですか？

- はい、勿論です。

- あのーそういう、あのー風に強く思われるようになったのは、何かあるんですか？きっかけとか。

- んー。きっかけ。ま、学校に勤めたっていうことはそういうことかなって思うんですけど、もともと、あのー…父を病気で亡くして、ま病気に…なる…前、病気になってから食べ物効くとかこれが効くとか色んなこと…があるけれど、ま、病気になる前に、大事にすることって言ったら日々の当たり前の生活を大事にする心なのかなっていう風にこう、感じて、それって一番は毎日の食事やな、っていう風に、私は思ったんです。で、なので、今のこの栄養士の、食べ物の勉強したいなっていうのがきっかけで、それをこう広〜く子ども達に、知ってもらって、幼い時から、こう、少しでも望ましいことを、学んで、で、幸せに生きていってもらえてらいいな、っていう風に…思ってるからですかね。そんなん言いながらホントに自分の管理ができてなくて自分も色々、情けないんですが(笑)。ま望ましいものっていうのはきっと人にとって違うと思うんですけど、とに角こう、あのー色んなところを使って楽しんで皆で食べるっていうことだけでもすごく心が豊かになるかなって思うんです。それがきっと健康に繋がっていくんじゃないかなって、まあ学力みたいにすぐに点数は出て、表に出てこないんですけど結果としては、長い人生の中で子ども達がいつか、何か役に立てるようなことを今、発信できたらいいなって、いう風に思っています。こんなんでもいいですか？(笑)

- ええ。あの、食とかに興味を持たれたってというのは、もう…ずっと小さい頃からそういうのはあったんですか？

- いやーもう私自身は好き嫌いが、すごく多い子どもだったので、今食べられない子たちの気持ちもよく分かるんです。掃除の時間も5時間目の時間になっても、あの、廊下で食べてなさいっていう世代のものだったので。もうホントに食べることも好きだけど好き嫌いも多くて、ま一番は、父親が、そうやって病に倒れた時に、何で、防げるのかなって、大事な人を守るってというのは、自分を守ることであって、でそれを守るためには、少しでも、まあ、健康的に生きていきたい。そのためには何ができるか、じゃあ食べ物かな、っていう風な流れなので、ホントに中学・高校ぐらいですかね。実践ができてないのが、自分自身の生活でね(笑)、実践ができていないのが悲しいところなんです。自分自身がそれを「こうです！」っていう風に、こうももっともと言えるように勉強中です、はい。食べ物だけがね、要因ではないってのはじゅうじゅん分かってるんです。ただね、健康的な食べ物を食べたいな、とか、楽しく食べたいな、ってことは決して悪いことではないと思うので、それが子どもたちの将来のどこかで、何か役に立てたらいいなあって、思っています。

- あの前ほど学力とかと違うっておっしゃいましたよね。
- はい。
- 伝わってるかどうか。
- うーん。
- 子どもたちにどう、そういう感覚が育っていったらどうかっていうのは見るの難しいですか？
- いやーまあ何年も、こんな風に年間計画でね、年を追ってあの一見していると、やっぱり去年習ったし、あの一「こうやね」とか、あの一、やっぱり、毎日のことが入ってきてるんです。で、お話しした時は、特にそれがずっと入って、やっぱり忘れてしまう、っていうこともありますし、でも、繰り返す言うことで、あの一身に付いていくこともあると思うんです。お家の、お家でこんな風なもの作ったよ、とか、苦手やったけど食べられたよ、とか、あの実際に給食食べてる姿、その話をしてその後の給食をどう食べるか、っていうのが恐らく評価に繋がると思うんです、自分の。
- どう食べるか、ですか。
- まあ、例えば…（ページをめくりながら）、ただ、例えばね、お話するのにこう「おいしい？」って聞くと「おいしい！」って皆言ってくれるんですけど、じゃあどんな、「じゃあ美味しいってどんな味？」って、言えないんですね。
- うんうん、何か難しい質問ですね。
- で、それで1年生の最初に授業するんですけど、あの一「じゃあ甘い味で美味しいものってなんだろう」って言うと、こうワーと「くだもの」とか色んな風なお菓子を言うんです。でも「毎日給食に出てくるもので、お菓子ぐらい甘くなるものがあるよ」って、パッと一文字で『ご』って書いたら、「ごはん」やってすぐ分かってくれるんです。けど、「皆があることをよーくすると、とっても甘い味が出てくるよ」って、「ごはん・パン、よーく噛んだら甘い味が出てくるので、じゃあみんなで作ってみよう」ってことで、こう、皆でよーく噛んで、「ホンマや、甘い味見つけた！」っていうので、こう、それがその時だけじゃなくて、「先生、今日も甘い味見つけたよ」とか、で後は目とか鼻とか色んな所で味わえるよ、って。で心でも味わうことができるって、心が一番大事やで、って。『モリモリモリ』って思って食べるのか、一口その味を見つけようと思って食べるのか、美味しさを見つけるのかどうかは皆の心次第、っていうのをいつも言うので。「苦手やったけど、とにかく一口がんばって食べたよ」とか、おかずの名前を言えることだけでもね、一歩かなって。その、どうしても食べられないものでも、これは何て言うおかずで、これは何が入ってるっていうことが分かるだけでも、「オッケ」って思うので、そういうことを積み重ねてるうちに、食べ物のおかずの名前をきっちり言えるようになったとか、ちょっとにおいが嗅げるようになったとか、それを言葉で表すことができるようになったとか、もうそれだけでもその子達に何か食べることでプラスになったんじゃないかな、っていう風には、ま、長ーい目で見ると、いつか、味の経験を積み重ねる上で美味しくなっていくものって沢山あると思うんです。ビールでもこう「苦いな」て思ってるのがだんだん今はとっても好きで美味しくなるように、味の経験を積み重ねて、意識を重ねることで、美味しいものの幅が広がっていくってとっても得やね、っていう
- そうですね。ちょっと美食にもつながっていく所ありますねえ。
- んー、ま、何が美食かっていうのも分からないですけど、とにかくこう、感謝しながら、美味しいな、楽しいな、って食べられる力を、どこからかでもきっかけとして作れたらいいと思うので、日々、毎日残しに来る子も、毎日、こう、言うことによって、ちゃんとおかずの名前覚えてきたり、「この緑のお野菜は何？」「小松菜」ってちゃんと分かってきたり、で調理員さんにもちゃんと挨拶しよ

うってというのが、もう身についてきたり、もホントに点数化できるものではないですし、ホントにもう、すごく、ささやかなことばかりですけど、ホントに苦手なものが食べられるようになった、きちんと挨拶ができるようになった、ごはんつぶが上手においおいでできるようになった、それだけでも、あの、皆の力になってるんじゃないかな、っていう風に、思います。すいません、答えになってないですか？

- いえいえ。確かに一時、ハンバーガーとか、そういうファーストフードとか、そういう味のすごく強いもので単調なもの、子どもああいうもの好きじゃないですか、

- 好きですねえ。

- ああいうものを食べすぎていると、味が分からなくなると、よく言いましたよねえ。

- 絶対食べたらかんと私は思わないので、楽しむ程度に食べるのはいいけれど、それがどんな風なものか、ってうのは知ることが大事って高学年にはその話もしますし、わりとね、あの給食、京都市の給食聞かれたと思うんですけどね、手作りなんです。もうカラーでなくて申し訳ないですが、だしも全部昆布とかしいたけの戻し汁、煮干し、削り節、全部だしで取ってるんです。で、カレーとか、いろんなプリプリ中華とか、人気のメニューはあるんですけど、わりとね、お汁ものを好きっていう子がたくさんいるんです。お味噌汁とかかき玉汁とか、でそれは、天然のだしのおいしい味を分かってくれてるのかなあ、っていう風に思うんです。

- すっごいですねえ。

- でまた、京都市のいいところは、自己方式なんです。そこに給食室があって、今日もあの一新採の調理員さんが研修を、実際に色んなもの作るっていう研修の会場に使われてるんですけど、3時間目ぐらいになったらものすごい匂いがね、学校中に広がるんです。で今そこで作ってるんやな、これから食べるものを、っていうのを感じることもできるし、そうやって匂いを感じることもできるので、あの一十分にそれを生かせたらあって言う風に思うんです。で、ルーも全部手作りで、バターから溶かしてサラダ油でこう、小麦粉炒めてっていうのもするので、「先生、給食室でクッキー作ってるの？」っていうくらいいい匂いがね、ワッと広がるので、なんかそういうことを…

- ワクワクしますね。子ども達。

- ええ。っていうような様子も、調理員が、給食調理員さんが作ってる様子を私がまたカメラで納めて、その時に知らせて、こんな風に作ってるよ、って。で、洗ってる様子、切ってる様子、「これ何て言う食べ物やろう？」っていうので、「小松菜！」ってクイズもしながら、じゃあこれつまんで食べてみよう、「はい、どんな味？」とかいうことで、その味の意識を、何とかもっと深められたら、高められたらいいなあ、っていう風に、日々、思って、そんな風にささやか〜に、います（笑）。で、ま、魚苦手な子もたくさんいるんですけど、大体は食べられないとか食べたことがないっていうのが理由の一つなので、あのーぬいぐるみとか、紙芝居を使って、あのーこんな風な写真とかね、こんな風に甘夏ミカンもなかなか上手にむけないじゃないですか、子ども。上手に、「こんな風にしたらできるよ」っていう風に言うとね、こんな風なこう色んな紙芝居とかも使いながら、きれいにしたら、「先生、上手においおいで出来たよ、見てー」って呼んでくれはって、こんな風に寄せられたで、まあ魚のおっきい骨とか小骨もね、ちゃんと上手に分けてこっちに置いてくれたり。笑ったのが、あんまりにも上手にとれたので、「先生、この骨恐竜みたいやし持って帰っていい？」って言って、「持って帰らんといて。それよかったね。それはもう学校でもらっとくからね」って言ったのに、夏休みごっそって綺麗に取った骨ばかりがね、お道具箱から出てきた（笑）。でも、それぐらい上手に食べられた、嬉しかった、っていう風にその子は思ってたみたいで、苦手やったのに、上手に食べる

ことができたっ、ていう風に思えたみたいで。「食べる食べる」とは言わないですけど、こんないいことがあるよとか、写真のクイズも交えながら楽しい雰囲気、食べ物と、向き合っていてもらえたらいいな、って。

- ま、そういう中で、お箸の持ち方とか、食のマナーとかもやっていく…

- それも、難しいですけどね。大人でも難しいので。でも、繰り返しお話ししていくことは大事やなって思ってるので、それも繰り返し話をさしてもらってます。で、「命」っていうことで、『いただきます』っていう意味を考えようっていうので、昔は『いただきます』の前に長い言葉があったんだよっていう話をして、それをじゃあ今日は考えるべしきょうしようっていうことで、ま、私の作った紙芝居なんですけど、考える視点を2つぐらい、考えようっていう時は必ず出すようにしてるんですけど、ま、あの2年生で大体はするんですけど、夏野菜育ててるので、夏野菜を取ろうとしたら、トマトが泣いてて、なんで泣いてるんやろうと思ったら、おじいさんになって子孫を残して、それがまた芽を出して次のトマトになるために生まれてきたのに、なんで途中で取って食べられなあかんのやあって、言う風に泣くけど、もう一方のトマトが、「食べた人の中で、命は生き続けるよ」、って、まあ、勝手な人間の解釈なんですけど、ま低学年なので、で、そんな風な、「体を作るんだよ」って言ったら、「あ、そうか、自分の命は色んな食べ物の命に守られてて、自分一人の命じゃないんだなあ」っていうことに気がついて。でまあ、ハッと気がついたらそれは夢やったという、夢オチなんですけど。それやのに、こんなこと言うて残したり、減らしたりして、食べ物の命を大事にしてなかったことがあったなあ、食べ物は悲しかった、命はかなしかったやろうなあ、って。これからは、どんな風に食べたらいいか、考えてみよう、みたいなことと、後あの、大体学期末にするので、こう大きい白菜、でっかいの持って来て、で、「白菜の種ってどんなのか知ってる？」って、「作ってみて、種の大きさを、どんなの？」って。ホントにちっちゃいんですね、ホンマに針を通したようなこんなちっちゃいのから、こんな風に育っていくって。産地の取材も行くので、その時に取った写真を、芽が出てる様子、植え替えた様子、お世話してる様子。で、その花が咲いて、ほんとやったら種ができて、っていう話もして、そしたら黒板に丸く貼ったら、「繰り返していくんや」、「ホントや、命って繰り返していくんやねえ」って。丁度2年生で、自分が生まれた時のことを生活科でも勉強するので、それに合わせてするんですけど。

- ホントですね。

- で、それで、食べるっていうことは、そこでパンと矢印を切って、それを、あの、「繰り返しを止めさせて、それを載ってるんやね」、っていうことを、紙芝居と、それを確認して、じゃあ、『いただきます』の意味って、ここ、何て言う言葉が、あったんやろう、っていうのを考えるんです、その2つから。そしたら、「食べ物の大切な命を感謝していただきます」とか、何か色んな言葉が2年生でもいっぱい出てくるんです。

- ふんふん。

- でまあ、それはもう皆全部正解やって、その通りやって認めて、一応合ったのは、『あなたの命を私の命に代えさせていただきます』って、ちょっと宗教的な感じにもなるんですけど、何かそういう言葉が、まあ、あるので、「あなた」っていうのは食べ物、それを私たちの命に代えさせてもらって生きてるんやね、って。私たちはじゃあ、どんな風な気持ちで、どういう風に食べたらいいんやろう、っていうようなことで、こちらから答えを言わずに、皆が言う、子ども達が言う答えが、まとめとして、その授業を終わるといふ風にいつもしてるんですが。で、5年生は、あの一この間長期宿泊で山の家に行った時に、いわなを掴んで、刺して焼くっていうような活動した時に、このバイキングのね、あの一、その、食事なので、バイキングの話っていうのも、マナーっていうのも知って、で「命」の

ことももう一回言ってほしいって学級の担任さんの方から言われたので。でまあバイキングの話で、なずは自分の命を守ってちゃんと行動するためには、こうこういう風に食べた方がいいね、っていうような気づきができるようなゲームをして、でその後、同じように、卵と、川やったらね、お目目があるの見えるので、それが稚魚になって、大きくなって、繰り返してなってるけど、そこで切ってるよねって。2年生の時こんな紙芝居見たよね、っていうのもちょっと押さえて、で苦手な子も大事に食べたっていう風に、担任は言うていたので。

- うーん。

- でまあ、そういったことも、ちょっと、ま、この年間計画に入れながら、話をしています。お家で、その子たちが、お家の人にも教えてあげたい、っていう風に言ってくれたらすごくありがたいな、すっと入ったんやなって思うんですけど。あの一、年に一回、給食試食会って保護者向けの試食会、給食実際に食べてもらって、あの、子ども達が食べてる様子を参観してもらう会があるんです。■■■■小学校は1年生に1日、新1年生の保護者の方に1日、2年生から6年生の保護者対象に1日、2日間取っているんで、その時に、こんな取り組みをしていますとか、給食の成り立ちとか、こんな献立食べてますとか、で、体と心両面から育むためにこんなことしていますっていうことと、後は朝食の話。なかなかね、給食の、昼食のお昼だけなので、後はもうお家、3食の内2食はお家なので、あの一、給食にもたくさん課題があるので、あの一お家で食べていただきたいもの、がたくさんあるので、ま自分に言うてるように、自分の家庭に言うように、皆さんに、「私もできてないんですが」っていう形で、押し付けるんじゃないかって、ま、「こんなことを聞きました」っていう提案という風な形で発信をする、っていうようなことをしています。あとは給食便りであったり、あの一、なかなか更新できないホームページだったり、そういったことで、保護者の方にもこんなことしてます、っていう発信ができたらいいなと思っているだけで、まだ十分にはできていません。

- ちょっと質問したいんですけど、

- はいはい。

- 『いただきます』のお話で、すごく説得力のあるお話やなと思いながら聞いてたんですけど、大人でも、勿論子どもでも理解できるし、言われたら、ただ、すごく想像力を豊かにして、何て言うんですかね…そういう話はどこかで習われたんですか？

- それは、どの部分？

- あの、もちろん、植物にも、動物にも命があるっていうのは分かるんですけども、例えば、それは私の感覚ですけどもね、改めて、切ってあるレタスやトマトを、命があったものとして見るというのは、非常に抽象的というか、想像力を要することじゃないですか。

- はい。

- だから、言われたらなるほどなって思うんですけども、自分一人でそこまで行けるかっていうと…ちょっと言われなかったらそこまで行けないかなって、私はそう思う…

- 子どもの話？私のお話？どっちですかね。

- ■■■■先生が、どうやってそこまで説得力を持って説明できるようになられたのか。

- ああ、私自身の話ですか？

- そうです。

- おお。おお。

- メッセージがすごいあるじゃないですか。

- 説得力、ありましたか？大丈夫でしたか？

- ありました。はい。
- 子どもたちはすごいいい顔で聞いてくれはって、真剣な顔で考えてくれるので、
- いや、そうだと思います。
- あの、嬉しいなと思うんですが。は一、習ったって…
- 例えば、動物の命をもらってる、魚を殺しちゃう、っていうのはけっこう身近です。分かります。けれども、植物もちろん命がある、そして動物と同じように命を繰り返している、種を通して。言われたらその通りなんですけど、魚、とか、お肉とかより、ちょっと遠い感じで…そういうのってどっかで聞かれたりするんですか？
- (ページをめくる音) おー、どうですかねえ。ま、2年生の、自分の命の誕生っていうところに合わせて、私が勝手に作ったストーリーなんですけど、まあもちろん、お肉になってくれる動物たちの話もしたいけれど、あまりにも、こう、ショッキングな、とさつも含めてね、私も見学行かしてもらったけど、それを伝えるにはちょっと難しいところはあると思います。ただ、言葉ではもちろん言います。でも、ま、その、同じやと思うんです。私は同じやと思っているので、命あるものをもらって、食べてるっていうのは、動物にしても植物にしても、私は同じやと思っていたんです。それで、こういうのも、こういう風に思ったんです。ま、ま、まず一歩としては、動物たちお肉っていう、動物から肉っていう過程を、2年生に言うには、あまりにもちょっと衝撃が大きいので、この題材としては植物を選んだというのがまず一つ。
- ああ、なるほどね。
- で、2年生で、夏野菜を育てるんです。で、大事にこう、1年生であさがおで、こう、芽が出て、ツルが伸びて支柱をして、芽ができて花が咲いた「やったー」っていうのを経験した後の、夏野菜を育てるなので、勿論子どもたちも、そうやって大切に育てたものが、花が咲いて実を結ぶっていうことに対して、十分理解がある。それに結び付けられるって思うのがまた一つ。で後は日々の給食。野菜がやっぱり苦手っていう子もたくさんいて、残すのも当たり前って思う子もたくさんいるので、それは当たり前にしてはならないことや、っていうのをどこかで気がついてもらえてらいいなっていう思いから、こういった題材で描いた、というところですかね。答えになってないですね、すいません。
- いえいえ。うーん。
- ただホントに、花にも命があるし、子どもたちが捕まえる虫を見たら、「お家に帰してあげてな」って、「自分も家帰りたいやろ」って。「必ずお家帰してあげてな、虫さんも」って。皆に命があるよっていうのは、ま、「命があるよ」とは言わないですけど、虫捕まえて、昨日もセミを捕まえた子に、「お家帰してあげてな」って。「十分今仲良くしたら、お家帰してあげてな」って。「セミもお家帰りたいと思う。絶対帰りたいと思う。もう家帰してあげて」て。昨日も4人くらいに言いました。私になんかちょっと偏ってるんですかね、何かそういう風に…
- いや、やっぱすごく…敏感というか、そういうところに気持ちがあるんですよね。
- ううーん。ねえ、何かそれに気づいてもらって、その上で大事に食べてもらいたいなって、
- うん、大事にするっていうことですねえ。
- それがきっと自分を大事にすることや、って思うんです。
- 繋がってますね。「命をもらってる自分」っていう。
- で、その命は、皆に大事にされてるよ、とっても大事な存在やであなたは、っていう風に、全部繋がって気づいてもらえてらいいなあって、思ってます。すごい抽象的ですね、すいません。
- いえいえ。もうちょっとだけいいですか？

- もちろん、もちろんです。こんなですいません。
- 小学校には、小学校の食育の目標みたいなものあるじゃないですか。中学校になっても、そうやって、栄養教諭さんていらっしゃるんですか？今のところ。
- いやー小学校、京都市の栄養教諭も3分の1しかいないんです、全校配置ではないので。で中学校になると一応公務文書って色んな学校の役割の中では、「食育担当」っていう名前の者は、あの一養護教諭もしくは教諭、でいると思いますが、今のところ学校に配置されている中学校の栄養教諭は、京都市ではいません。ただ、小中一貫校っていうのが今できてますので、私も前任は小中一貫校だったんですが、なかなかこう中学校まで、は、発信は難しかったです。ただ、これから求められてくることやと思うので、
- ずっと続けていくことが？
- うーん。ただ一端崩れるんえすよね。小学校であんなにきっちりできていたことが、まそれは成長過程の一つかなっていう風に思うんですが、で、小中一貫校になりましたら、それが目に見えて分かるので。もうきっちり6年生までできていた、例えば小さいことですけど、牛乳パックの片づけとか、そういったことが全然できなくなるので。卒業生が来たら、もう一回集めて「こうこうこうやったやろ」って、もう一回給食カレンダーを出して、個人的に会った子たちにバーって話をしたら、ちょっと、その時だけは、しっかり残さず食べたり、片づけができたり、っていう風にはできるんですけど、ま、一端、中学校って崩れる時期が来る時なのかなって、あんなに、去年まできっちりして残さず食べていたのに、って思うことはあります。だから、続けて、ねえあのう、そういう立場の者が話をしていくっていうことは、とても大事なかっていう風には、肌で感じて、何もできずに、移動してきました（笑）。
- でもまた中学生やったら中学生で、あの一理解の仕方も異なってくるでしょうね。
- 全然違います。生活環境も全く違うようになるので、
- もしうまくこういうの続けられていたとしたら、例えば中学生にはどんなアプローチをしてみようと思われることってありますか？
- 何かほんとに。
- 紙芝居じゃね。
- うんうん、ホントにだから、こう、今文科省が出してる副読本みたいな食の本に、コンビニの上手な使用の仕方が載ってるくらいなんで、もうそういった実態に即したことを。
- 家庭科に近くなってくる？
- うーん、かなっていう風に、私もまあ高学年には、そんな風に話をすることもありますし、ホントにその子たちの実態、部活や学力、もっとホントに目に見えるデータのものを高学年には使って。でそんな好きですし、子ども達も。あの一そういう、
- 具体的なことでね。
- 具体的なデータで、まあ
- すぐに役立ちそうですね。
- 脳がこういう風に活性化していくとか、ほら赤く光るとか、そういう写真とか、すごく興味を示すので。で後、あの、これが試食会でも話をして、6年生でも話をしてて、この、脳トレのね、DSの子ども達が好きなゲームの、DSの脳を鍛えるトレーニングっていうのを、脳トレっていうのをこう、東北大学の川島教授っていうのが、ロゴでね、知ってる知ってるって、見せた時に「知ってる知ってる」って言うので。この方、東北大学ですごく、大規模な、朝食の、調査をされて、ものすごく興味深かったです。私話を聞きに行って。で、こういうことは、試食会でも6年生に話をしたんですけど、

すごく具体的なデータで、あの一出されていたので、その興味を引く、キャラクター的なものと、そのデータのなものっていうのを、こう、より、たくさん、組み合わせつつ、話をしていけたらなあって。ただ、いいのはわかっている、そうせなあかんのは分かっているけどでけへんねん、っていうのが、どんどんこれからも大人も含めて年齢が上がるにつれて、そうなると思うので、一步プラスできるもの、っていうのを提案していけたらいいなあって。それは保護者の方も同じなんですけど、ま、朝食をステップアップ、こんな風にしてけたらいいんちゃうかって。それは手軽に買えるものやったらこうなんちゃうかっていうのを、こちら側が、…それは小学校も大人もそうなんですけど、こっちが言うてるだけではあの、聞くだけに終わってしまうので、活動を、色んなことを取り入れて、あの、6年生やったらバランスゲーム、こまのバランスガイドっていうのがあるんですけど、上手に組み合わせないとこまが崩れてしまうとか、活動して、自分が考えて、自分にできるような取り組みを小学校も含めて考えているので、中学校はより、それが必要になるかな、とは思ってます。

- ふーん。

- すごい漠然としててごめんなさい。

- いいえ、全然漠然としてないです。具体的です。じゃあ、まあ、京都市では平成17年くらいから食育、その-何ですか、栄養教諭さんのあれが始まって、これからますます、どうでしょうかね？

- どうでしょうねー。

- どうなっていますかね？ま、いろいろとね、実際の難しい面、費用とか予算とかもあるかもしれないですけども、その現場で、子どもさんとか親御さんとか見てて、まその、食育しっかりやっていくのは大事やと思われませんか？

- 勿論です。ま、学校ある限り給食が必ずあるので、まあ私たちがどう働きかけるかやと思うんです、担任の先生に。日々の給食をどう生きた教材にするか、例え年に一回のこんな狙いのこもったすごい献立でも、何にも言わんとそのまま食べてしまったらそれで終わりですけど、それを担任の先生がどう活用してくれるか、毎日一緒にいる先生がどう活用してくれるかにかかっていると思うので、その働きかけをがんばっていかなあかんことが一つ。で、私たちの世代から、食に関する指導がやっぱり大事にされてるので、あの一その研修は沢山あるんですが、実際の給食作り、栄養作り、栄養管理の力がどんどん、私はちょっと、頑張ってしなあかんなと思っているんです。ま、栄養教諭って言ったら指導がメインっていう風に思っていたことが多いたと思うんですが、文科省も、給食管理と食に関する指導は両輪であって、どっちが疎かになってもいけないということなので、あの、これからの栄養教諭は、もっと調理面、給食管理、栄養管理の知識も磨きながら、それを生かした食に関する指導を考えていかないといけないと思っています。食に関する指導を、その、給食を生きた教材に、って言っても、給食が安全でおいしくなかったら、成り立たないものなので、両方ががんばっていかないといけないものだと思っています。

- ちなみに給食って、いつぐらいからやってるんですか？日本って。

- ああ。日本の学校、昭和22年でしたっけね。

- そのころからずっと？

- 京都市はね、(資料を探しながら)

- もしご存じだったら。。すごい遡ったことなんですけど。。

- ええ。山形の小学校から始まったんです。お腹すかせた子どもたちのために、おにぎりや焼き鮭、つけものから始まった、っていうのが最初なんです。で、京都市としては、昭和22、あ、京都市が22

年でしたね。だからもっと早いかもしれませんね。

- 昭和22年、戦前ですかね？

- はい。これが、噂の脱脂粉乳（資料を見せながら）。

- ああー。

- …戦前？

- 戦前ではないのか、昭和22年っていうのは。すいません、私ちょっと変換が…

- 私も今フツと言われて…昭和…終わってからですねえ。

- 終わってからですか？

- 1945年が、終戦ですよ。

- そうです。

- ということは、戦後…直後ということですね。たぶん、山形の鶴岡も、食糧難の時代に子どもたちのことを考えて、ちょっとでもっていうんで始まったんだと思うんです。

- ああ、なるほどねえ。

- それが恐らく開始やと思うんです。京都市は22年に脱脂粉乳だけの給食。で、24年にパンがついて、で25年におかずがついて、で45年に脱脂粉乳が、ビンの形になって、で初めて53年に米飯給食が出て、という形です。今は週に2回麦ごはんがあって、週4回が白ごはん、ま、麦ごはん和白米、後は玄米ごはんとか胚芽米ごはんとか、週4回ごはんになってます。結局それも移り変わり、役目が移り変わってきたから形が移り変わってきたっていう風に考えていて、それこそ最初の戦後の食糧難の時に少しでもっていうところから、今は少しでも、その、望ましい生活が、食生活が送れるように、その見本になれたらいいなっていう気持ちで、献立を立てています。ま、ね、色んな、牛乳が完全給食っていうのは、牛乳・ご飯・おかず、っていうのが完全給食っていうのは給食法で決められているので、ま、ご飯に牛乳とか、乳製品の分解酵素が日本には、日本人には少ないとか、色んな説があるので、ホントにそれが望ましいかっていうのは、確かに人によって違うと思うんですが、今ある、望ましいと思われるものを、今…まあ牛乳にも頼らない…で何とかできるように、まあ色んな食品を使いながら、献立を立てていきたいなと思ってます。

- 給食って教育だったんですね。

- あ、そうなんです！そうなんです。えっとね、190…えーとね、205日学校、授業がある日があって、197回給食があるんです。ほぼ給食があるんですけど、1年生で言うたら、45分、国語が306時間で算数が136時間、っていうことは、給食の方が、回数としては、時間の取り方としては、大きいわけなの、長いし、沢山のわけなので、これをそんな、使わない手はないっていうことで、もうホントに人間を育てる貴重な場と思ってるので、担任の先生にもホントに大事にしてもらいたいのに、担任の先生自身がね、楽しんで子どもたちと給食を食べてもらえたらいいなと日々願ってるんですが、ホントに忙しいので、給食の時間にワーと雑務、連絡帳なり丸付けなりをね、してしまわないと1日が回っていかないっていうのもよくよく分かるんです。

- ううーん。

- ただ、ただ、ものすごく色んな願いも、狙いもつまっているんで、で、無限に広がっていく幅があるので、で、子ども達も、見せない表情をやっぱり見せてくれるのはやっぱり給食の時間かなって思うんです。で、食べない理由にしても、何で食べへんのか。必ず教育実習生、先生方の実習生にもお話しするんですが、給食、そのおかずだけ食べへんって言ったら、何で食べへんにやと思います？って聞いたら、大体が好き嫌いって言われるんですが、ホントに好き嫌いなのか、何かこう、とっても心配なことがあって、食べられない。

- ああ。
- 友人関係のことなのか、家庭環境のことなのか、またはもう、具合が悪いのか。あの、それやったら賢護して、養護教諭と連携せなあかんし、具合が悪くて食べられへんのか、好き嫌いなのか、心の具合が悪いのか、もしくはアレルギーで違和感があって、どうしても食べられないのか。そしてまた保護者と連絡取らなあかんし、給食時間の色んな出てくる、子どもたちの変化で、すごく色んな背景が分かってくるので、すごく大事な、時間やって思っています、っていうのは必ずお話しはしています。あと、よくよくお分かりになってると思うんですけど、なんせ忙しいし、子ども達もたくさんいるので、なかなかそこまでは難しいと思うんですけど、とに角先生も一緒に楽しんで、リラックスして食べてもらえたらいいなって。先生も勿論、大事な命があって、ご家族がある大事な方やから、大事に、リラックスして、食べる時間取ってほしいなって願ってます。で、自分が一番ワーと食べて、ワーと話をして、っていう風なことをしているような気がするんですけど（笑）。
- ありがとうございます。
- すいません、こんなでまとまりなく。

Directeur d'école 1

- 「いのちの教育」という表現自体、学校現場でよく聞く言葉ですか？
- いやあんまり聞いたことがないです。
- あんまり聞いたことがない（確認）。
- はい。
- 「いのちの教育」と言って、どういうことを思い浮かびますか？
- あの一、ま、もちろん直接命に関わることであれば、性教育とか、えーという部分もありますし、例えば、あの一、安全教育みたいなものも、思い浮かぶし、もっと広く、人権教育、うー…という。ま、なんか色んな事に、ま、全てがやっぱり子どもたちの命を守るとか、子どもたちのエネルギー、ま命を大切にするとか、っていうなところに、その言葉だけを聞けば、感じられるかなあと思いますけど。あの、そうですね、あんまり「いのちの教育」という、フレーズっていうのは
- フレーズ
- 聞いたことないですね。
- それ自体は、あまり聞かない。
- はい。
- あの「いのちの教育」というのは便宜的に使わしていただく、んですけど、命に関わる教育全般のこと指して、「いのちの教育」と今言わしていただきたいんですけども、そういうものっていうのは、現在広まっていると思いますか、それともすたれて行ってると思いますか？
- うーん、すたれてるというよりも、あの一、ま、いろいろな、あの一命に関わるような、ま事象も、直接子どもたちの身の周りに起こってきますから、ま、例えば具体的に命が脅かされるというような状況も日本でもありますから、そういう、だから事件が起こると、そういう風な例えば教育の、やっぱそういうことが、学校現場でこう、指導するように、強く…そういうのは通達があったりとか、っていうなことはあります。でも、あの一例えば人権教育という言葉…の中に、色々、そういう内容は含まれる、とも思いますね。そりゃ廃れてるということはないと思います。それをだからどう具体化

していったり、どう体系化していくかっていうのは、まだまだ課題があるかなあと。例えば人権教育という言葉も、それもそれ自身はまあ、あの一海外から入ってきた、言葉でもありますけれども、それをじゃあ日本の中で、どういう風に具体的にしていくのかとか、こういうものが人権教育だと、いうふうなのが、たとえばもう十分に定着してるかというのと、そうでもないし。それぞれの学校なり、それぞれの部署で、ところで、それをまあ、考えていると、というような段階だと思いますけどね。

- ああ、アンケートの中で、人権教育のことをたくさん書いて下さってるんですけども、■■■■先生にとって、人権教育というのはどういうものですか？

- ああの一真に、っていうか子どもたち自身が、ま、あの一、ま、自分に持っている力を最大限に発揮できる、それも、特に厳しいというか、家庭環境が厳しかったり、その一そういうものが、あーまあ言うたら十分に保障されていない子どもたちにこそ、保障されていくというか。全ての子どもたちが、どんな状況の子どもたちであろうが、自分の力を最大限に発揮できるような、ま、教育内容が、保障されていくと、というようなことかなあと思ってるんですけど。だから、具体的には、ま、学校ですの、学力向上・・・というのが、一番、大きな命題ですし、個々の子どもたちが自分の力を発揮して、自分のいいところ、を勿論出してくれるとともに、ま、決められた教育課程がありますので、それを確実にクリアーしていきけるような、全ての子が、んーそういう取り組みをしていくこと、がもう、うちなんかでは、人権教育の軸に、なってます。勿論たとえば、人権感覚を養うとかっていうような意味で、さまざまな人権問題を扱ったりとか、あー個々に、さっき言った性教育みたいな分野で、えー命を扱うような部分も、あります。だから、個々の部分もあるけど、大きく人権教育と、っていう風に捉えれば、その、子どもたちの人権が、まさに、例えば、ま、学校ですから、ま、学習環境…きちっと保障されていくと、というようなことかなあと、思っています。

- 人権ということを直接学ぶということはあるんですか？

- ああ、ありますあります。例えばだれだれの人権、例えば障害がある方の人権、外国人の人権、そういうことはあります。まず、教材の中にそういうものもありますので。

- 例えばどういう授業が関連してきますか？

- 例えば、えーと、ま、あの一学年によっていろいろですけど、例えば、あの一障害のある子どもたち…障害のある人たちに対する教育課程なんかやったら、教科書の中に、えー例えば点字の問題があったりとか、あるいは、そういう、たとえば絵本なんかもありますよね。例えば障害のある子どもたちの、あー○○をしようする絵本なんかを教材にして、えー1時間授業するとか。っていうようなこともあります。

- 例えばそういう授業だと、目標は具体的にはどういうことですか？その、一つの授業の中で人権というものを扱う時の、その、授業の目標ですか？

- うん。だから、例えば障害のある子どもたちの、あー、人権、その子が、たとえば、生きたいように生きられているかって行ったら必ずしもそうじゃない。その子自身ががんばっても周りの子がその子のことをきちっと、んー、保障していかないと、その子のそういう生き方を保障していかないと、ああ、その子の人権は守られないっていうようなこと、なので、その子に対する理解と、理解を促すというか。その子と、その子一…と共に生きていけるような、そういう姿勢を、養うっていうことが、ま、その授業やったらその授業の目当てになってくると思います。

- クラスの中に例えば障害のある子が一緒にいたりとかするんですか？

- ああ、いる…ケースもあります。ま、そうですね。まあ、いろいろあります。例えば耳が、片耳が聞こえないとか、えー、ま、目が見えないとか、っていうようなことも、ま、普通学級の中であれば

あるし、それから、同じ学校の中に、肢体不自由の子がいると、というようなこともあります。…、あるいは、例えば、うーんえー、盲犬を飼っておられるような、盲導犬、を使っておられるような方を、例えばお呼びして、ゲストティーチャーとして、その方のお話を聞く、っていうようなこともやったことがありますし。あるいは、また障害のことで言えば、えー…ま、あのーアイマスクして例えば、目の見えない方の、まあ思いみたいなののに少し、えー近づいてみるとか。っていうようなこともしてますし。ま、例えば、うちなんかやったら、近くに、〇〇ハウスって言って、あのーいわゆる、視覚障害者のための福祉施設があって、もそういうところに子どもたちが行って、そういう方のお話を聞いたり。うちの学校の子は割と、白杖ですね、白い杖をつけて歩いておられる方が身近にたくさん見ることができるので、まあ、そういう方の学習をしたり。それから、盲の方の老人ホームがあるんですけども、そこへ慰問にいったりとか、ふなこともしてますし。けっこう、その、そういうまあ具体的な、行って、ま体験的に、あるいはそこで話聞いて、目の不自由な方の生活を知る、ということも、各現場ではやってます。そうですね、あと、命というキーワードを言っていけばいろいろあると思うんですけども、ま、下の小さい保育所へ行って、保育所でのボランティア体験をすることで、とか、それから、生活科なんかでは自分が生まれた時にどうやったか、というようなこと、ま例えばお母さん、家族の方にインタビューして、まそれを、まレポートするというような授業も生活科の中にはあります。もっと物理的に「命」っていう、例えば生物としての「命」、自分の生物としての「命」を学習する時間もありますし、理科の学習の中にも…だからそれを、今ただ「いのちの教育」という形で、切った時に、まあ色んな、今でいえば色んな教科の中に、ま、ばらばらにある…

- アンケートの中で私、「いのちの教育」はどの教育に関連していると思われますか、という、あったんですけども、道徳教育、情操教育とかあって、ここチェックされてるんですけど、関係をちょっと教えていただけますか？ どういうふうに考えられたのか？

- うーんと、ま、「いのちの教育」って言ったら例えば、まあ相手のことを傷つけないとか、っていうような、あの、その、情緒的な、っていうか、道徳心、を養うという意味では、道徳教育も一つ、貢献するところかなあ。あの、んーとちょっと（隣の部屋へ資料を取りに行く）……（戻ってきて）道徳って、今おっきく、こういう視点で書いてある…（ページをめくって）この4つの視点なんですけども、だからこういう、こういう項目の中に、えーまあ例えば人の命を大事にする、自分の命を大事にすると、いうような、あのー内容も、ま、含まれているんですね。そのま、自分に関すること…ま、あと、自然とか、ま、社会集団なんですけども。まどっちかゆったらこういう部分。ま、直接「命」に関わるというか、内容、かなあと。てのが道徳教育。まあ情操っていうのは、特に、情操教育ってそういう分野が、あるんじゃないかって、生徒指導の中でとか、日々の生活の中でやってると思ってるんですけども。んで一、日本ではあんまり、宗教教育ってのは、まあ、特殊、特殊っていうか私立の学校じゃない限りはとり上げることはないと思うんですけど、あのーまさに、あの一人の生き方というか命みたいなものを、宗教なんかは、僕は取り上げてるんじゃないかなと、ま、勝手に思ってるんですけども。ま社会教育の中で「いのちの教育」っていうと、どうなんですかねえ、あのー…ま、僕は、たとえば家庭とかね、それから一、ま今はなかなか薄くなってますけど、地域の中でいろんな…あのー行事とか、何かの中で、そういうものが養われってってもいいのかなあと、いう風には思ってますし。ま科学教育ってのは、ま理科の中でとか、物理的に「命」をっていう、あのー生物としての命を、っていうような教育と関わってるかなあと思ってるんですけど。

- 今校長先生、校長先生は授業はもう直接されたりしないんですか？

- ああ、そうです、ほとんどしてない、ま、おおくの、私はたまたましていますけど。
- あ、そうですか。
- 私はあのー、はい一緒にあのー外国語活動っていう授業があるんですけど、はい、を、今6年生と一緒にやっていますけど。まそれは週一時間ですけどね。基本、管理職は持たないですね、授業は。
- 以前は、教諭されていたんですよね。
- はい。はい。
- その時にも、今と同じような思いでやってらっしゃいましたか？
- そうですねえ。わりと若い時から、
- 人権とか思ってらっしゃいました？
- そうですねえ。あのーま…そういう、子どもたちが少なからず、というか、僕自身は、そういううなっていうか、クラスの中でも、まあよくできる子とかリーダー格の子っていますよね、そういう子たち…よりも、あのーやっぱりこう、勉強もなかなかできなくてとか、こ、なんかこう一歩、いろいろこう、ゆっくりな子がね、そういう子ーがずっと気にかかってましたし、だからそういう子どもたちが、んー何とかこう、生き生きするというか。ま、学習やったら学習、ま僕らは…勉強教えることが多いので、だからそういう場面で生き生きできるようにって、いうことを、ずっとまあ、あのー考えてっていうか、ベースにやってきたんですけども。まだからそういう意味ではこの学校来た、僕2校目ですけど校長さんの、基本スタンスはずっと、一緒、ですね。それと、うーん、これはま、全然関係ないと…は言えないと僕は思っているんですけども、あのー、うんと、国際理解教育という分野が、あって、まあ僕は開発教育っていうのに、ずっと興味を持ってやってたんですけど、ま、発展途上国の課題、あるいは地球上の課題をとり上げて、えーま子どもたちにどんな風に指導していくかっていうこと、模索する、教育なんですけども、ま、これも当初は、あのー欧米でスタートしている教育なんですけども、ま日本ではなかなか広がらないんですけども、
- どうしてですか？
- うーん、そういう、直接扱うような教科が少ないからやと思いますね。社会なんかで、高学年の社会なんかで、世界の国を扱う、国連の問題を扱うというぐらいで、あのーそういうアプローチっていうか、なかなかこう…ませ世界、地球、グローバルにこう物を見る、あのー教科っていうか、そういう視点で学習する機会、非常に子どもたち少ないので、
- どうして、その開発教育に興味を持って一生懸命やってらっしゃるんですか？ どういうところがいい、まあ教育上いいと思われているんですか？
- まさにその、自分が知らないことが多かったので、そっからまあ興味持って、あのーまあ例えば世界の実際の今の状況というのが、日本にはなかなか、見えてこないものがあるし、ま、僕の、僕自身の生い立ち、で、ま海外生活してたってこともある、あるんでね。まあそういうことに、なんとなく興味が…あったんだと思いますけど。だから、アジア、アフリカの、うー、問題なんか、ま、ずっと、どうしたら子どもたちにこう、理解してもらえるかなあとか思いながら、いくつかの実践はやってきたんですけど。なかなかでも、単発で、例えばこの教科のこれっていうんじゃなくて、〇〇みたいな感じで一時間ぽつとするというような、ぐらいのことしかできないので、なっかなか、こう、何て言うか、それぞれがリンクしていろいろな教科でというところまではできなかったんですけども。まそんなんでも、例えば、子どもたちは自分の命を考える、例えば、ホントはでも、いうたら非常に日本にいればうー豊かな生活してそんな命脅かされることはない生活を子どもたちしてるけども、実際には多くの子どもたちは、5歳まで生きられなかったりとか、産まれてもすぐ死んでしまったりっていうようなこととか、例えば、発展途上国での子どもの死因の一番は下痢だとか、ようするに水分

が、十分な水が確保できないから、っていうような、問題に、僕が直面した時に、まそれこそさっき言うた、一番しんどい思いしてる子どもたち、学校へも行けない子どもたちが、現実にはいるっていう。ま、そゆことを、ま自分が知った時、何とかこう事実を、伝えられないかなって、思ってたね。

- 子どもたちはそういう話は興味持って聞きますか？

- うーん、でも遠い話ですねやっぱり。「かわいそうだ」とかっていう話、

- びっくりしたり？

- びっくりし、はしますけどね。ふん。ま、

- そうですね、現実味が…

- 現実とはほんとに厳しいものやし、んー、だから日本で人権問題って言ったって、ほんとにまだ、基本的なああいう、言ったら生きるための第一段階の人権はほぼ守られていますよね。

- ええ。

- ま中にはそれこそ食べられないでそのまま餓死して死んでいく子どもも、日本でね、時々ニュースになって。でもそんなん、ニュースになるってことはめずらしいってことですよ。

- うん。

- だからそれらの授業から考えたら、それもそれほどめずらしいことじゃない。

- そうですね。

- あるいはストレートチルドレンみたいな子もいるわけで、だから、ま、そんなこと考えると、ね、あの一…「いのちの教育」っていうのも、いろんな、逆に言うたら、レベルがある。

- そうですね、ま、日本の場合は、その貧困とかいうよりも、虐待であったりいじめであったり、そういう方向の方が問題になる。

- 問題ですね。

- その、「いのちの教育」の話に戻ると、「命」という言葉自体は、抽象的というか、で、その命を大切に、子ども自身が命を大切にできるように、っていうのも、どのようにこう、子どもの中に内面化していくような、なんか、その、工夫とか、ありますか？ただ、命を大切にしようねって、みんな「ふん」て言うかもしれないけども、その、それで、どうでしょう、教育になってますか？それとも、その…

- ふーん。あの一、どう、だからね、「命」のそれじゃレベルを、やっぱり細かく、考えて行って、で、それぞれターゲット。例えば、今「命」で言ったら、例えばさっきの衣食住のレベル、それも保障されてない子もいます、うちの学校でも。例えば朝ごはん食べて来れない子、十分な睡眠が保障されてない子、というレベル、がそこを指導していくってのは学校教育の一つの…うん。それから、人の命を大事にする。あるいは勿論自分の命を、自分を傷つけないと、っというレベルの問題。それから、自分の命が持つてる可能性を広げていく、というレベルの問題。あの一、んー、何か、あるいは、ま、今言ったみたいに世界の実際の命の問題、とか、それから、他人の命の問題、例えば障害があるとか、お年寄りであるとか、赤ちゃんとかで、そういうなので、命それ自身のやっぱり大切さみたいなものも、感じさせるもの。それと例えば、科学教育みたいに、命の不思議みたいなのを教える。だからその、「命」っていった時に、どうしても、抽象的になるので、どのレベルの「命」を、

- そうですね。

- というのも、いるようにも、今お話し聞いてて、

- なるほど。

- 思います。

- 例えば、何らかのレベルの、ものをしたとして、子どもたちがそれをするによって、「命」に対する理解や自覚が深まったというような、そういう、ことが、分かる面というのは、ありますか？
- うーん。
- その、効果というか。やったことが、こう、目に見える形で、何か…評価ということにも関わってくると思いますが。
- 評価ねえ。自分の命に…とどう向き合うかという、例えば、あの、生活科なんかでもあんねんけど、自分の生まれた時のこと、お母さんのインタビューしたりするんです。
- はあ。
- ね、実際そういう活動をして、それを聞いて自分はどう思ったか、みたいな振り返りするんですよ。そうすると、自分がとても小さい、まあまあお母さんがすごく苦勞して産んでくれた、もー自分が小さい時はこんなんでお母さん大変やった、でそれを、感謝の気持ちみたいなものを、も今まで全部忘れて、気づきもしなかったことを、つまり、自分に命の生まれてきたことへの感謝とか、あーまあ言うたら自分の命を見つめ直す。今また、ごくごく当たり前前に生活してるけども、実は、自分が今ごく当たり前前に生活してることって、いろんな人に苦勞かけてきたり、その課程の中で今の自分があるみたいな気づき。そういうことを繰り返して…行くことはとても大事やと思う。常に自分の命を見つめて、あの一、今生きてること、は当たり前じゃない。逆に言うたら、こんな可能性も自分はあるんだなって気づく、場面、それこそ、何か新しいことやって、こんな新しい発見があったとか、自分にこんないいところがみたいな、そういう気づきを、やっぱり、こうフィードバックしていくとか、一つ一つの活動で。そしたら自分が生きてることを、ま生きてることが楽しいし、
- ふーん。
- それから自分の命を、今あるけれどもそのために色んな人が実は周りに関わってくれたり助けてくれたり、してるから今自分があるんだなって、例えば、気づくとか、全部、一遍やっぱフィードバックしていくっていうか。今、学習したことが、自分にとって何なのかって。
- 自分にとって…
- うん、やっぱそう、まあ、そうして、そういうことの、まあ、繰り返しじゃないかなと。それをどうスパイラルに、その、色んなレベルで、していけるかっていうのは何か、体系化があるかなあとは。
- それを教育目標ということ言えば、ま、長いスパンで見た時に、1年生から6年生まで、中学、高校とか、ってそういうことを繰り返していくっていうのは、子どものどういう点が育つというふうに思われますか？
- うーん、自尊感情育ちますよね。
- 自尊感情（確認）
- うん。つまり、自分でいいじゃん、って、まんざらでもない、いいとこ、そんな悪いところは、すぐ子ども、悪いところはすぐ言いますからね、
- ああ。
- できないことは言います。私はこれができない、あれができない、っていうことはよく言うけど。あなた～まんざらでもないような、できるようなところもあるじゃない、て言ったらば勿論それは嬉しいんやけども、でも自分の口からは、決して。
- なんか日本的な感じがしますね。
- 日本的な感じですね。うん。だから、海外の子たちは「これできる、あれできる」って主張する、で主張しないと生きていけないってのが…あると思うんやけど、

- ちょっと主張しすぎなところもあるけど。
- 主張しすぎなところもあるけど。でも、あの一、まその、バランスよく、あの一、自分のここはいい、っていう風に、何か、言わないでしょ、確かに、日本の子どもたちは。褒められることが少ないってのもるのかもしれない。
- そうですか？褒められることよりも怒られることの方が多い。
- 怒られることの方が多い。あの一いや学校でというよりも、家庭でという、部分があると思いますね。
- ああ。
- そういう、子どもたちは自尊感情が低くて、その一、何か、けっこう、俺どうせできへんもんで、言うて投げ遣りになって、前向きになれない。うー…という部分はあると思いますね。
- それって、俺できない、ってこう引いてしまうっていうのは、やっぱりその、他の活動にとってもよくない…
- いやもう非常によくない。マイナスですね。夢持てないっていうか。
- ふん。
- ふん。今あの、てか、あの一そういう傾向の子が、割と多いですね。夢って聞かれても、「夢ない」。も子どもだったら別に何か昨日これ見たからあれになりたいなとか、今日はこれ見たからこれになりたいなって、もっと色々あっていいと思うにゃけど。でしばらくの間例えば電車の運転手さんになりたいとかって言って、一生懸命例えば電車の勉強、ばーと本読んで、何とかしてもう、鉄道マニアみたいになっただけども、ふと違う時になったらまた違うものに興味持って。そんな部分があると思うにゃけど。そういうのが割と、ないですね。
- ふーん。
- ふん。

- 色んなレベルで「いのちの教育」を考えられるっていうおっしゃいましたけれども、えー、例えば、その、フィードバックしてくるような、そういう授業の場合、その…理解していく過程の中で、子どもたちがいろいろ思ったりとか発言したりとかいうことがあるかと思うんですけども、先生として、予想しなかったようなことを子どもが言ったりとかいうことは、ありましたか？
- うーん。あり…えますね。はい。あの一そうやねえ、今の〇〇からの話になると、教員でこういう発言をしてくれたら、まあ言うたら、概ね満足、
- ふふ（笑）
- 教員としてね、この授業としては。ってのは大体イメージしてるんですよ。あるいは、もっとそれを、とんでもなく詳しくとかいうか、あの一、言ってくれたり、何かこう、例えば他の子どもたちの発言も、取り入れたり、受けてりしながら、まあさらに高いレベルに、これは非常に十分に理解してるなあって。まあその二つくらいはイメージしてるんですけど。で、あの、何か、あの一うー感想は言ってるんだけど、もう一つこう、あの一表面的だなあ、っていうような子、まああるんですよ。いろいろこうまあ。で、こういう子にはどういっただけか、どんなどこ見てそういう風に思ったの、とかっていうようなそういう突っ込みを入れて、少し補足させて、深めるというような、まあよく、評価する際にね、やるんですけども。そ〜やねえ…
- 何か一つちょっと、例を挙げてみてもらえませんか？よく覚えてらっしゃるような…

- そうやねえ。どんなのあるかなあ。ま、ま、例えばね、えーと、何か障害のある方の、あの一例えば、学、指導した時に、あの一例えばま、「かわいそうだった」っていうのが、そういうのがまあ第一、的に出てるんですよね。そんで、まあそういう風に「かわいそうだった」って、でもかわいそうなんだけども、あの一その人が、別に、えー障害と一生付き合っていく中で、その人なりに、えーま…何て言うのかな、障害はあるけれども、あの一障害についてその人はどういう風に思ってるのかなって、あの、質問したりすることあるんですよ。子どものなかには、かわいそうで、すんでしまったりともあるし、あの一えっと一、ま、「障害があるけれどもがんばったはる」と、評価する場合もあるし、あの一あの一、何てのかな、その人なりについていうか、その人は自分のできることを一生懸命やってる、それが「えらいな」って、いう風にいう子もいるんですよ。

- うん。

- うん。で、もう一つレベル行くと、じゃあ、自分は、例えば、あの一すぐ諦めてへんかな。つまりその、例えば、障害があってもこれがしたいからこの人は努力してこうなった、話があるじゃないですか。ほな、自分は、その、こういう風になりたいと思ってるけど、この人みたいにこんな風に、えー努力してるかな？って。どっか諦めてしまってることないかなって。

- はー

- って考える。つまりその人と、自分を比べて、

- 反省して

- 反省して、自分はずっと自分のやりたいことに積極的に挑戦していてもいいんじゃないかなって考えてくれる。これはかなりレベルが高い。

- そうですねえ。

- だから、子どもの発言の中にそういう、色んな、単の「かわいそう」、まかなり、これ「かわいそう」ってことは、もう、かなり自分から離れて物を、考えて、いますね。だからその問題をどれぐらい自分に引き寄せて、自分の問題として、何をその、自分に取り入れるかっていうところまで考える。だから、答えにレベルが、ありますよね。

- そうですね。

- だから僕らにしたら、今言ってみるみたいに自分い引き寄せて、例えば障害があるこの人の生き方から、自分は何を学ぶのか、っていう話ですよ。

- んー

- だから「かわいそう」って言って、助けてあげるって話じゃなくて…うん、自分は何ができるのかな、と。勿論助けてあげなあかん場面ってあるし、その助け方を、勉強するってものあるんやけど、その人自身の生き方みたいなものにせまっていく、答えが欲しいなっていつも思ってるんですよ。子どもたちに対してね。そういうふうに、引き上げるために、どんな質問したら、とか、どんな場面設定したら、そういう風に考えてくれんのかなっていうことを、考えた、それは障害のある方の命について考えるっていう、生き方について考えるっていう。そこから、自分は何学ぶのかっていう、ま、一つの、例かなあと思います。

- ま、子どもによって理解のレベルが違いますよね。

- で、今まで言ってなかったけど、例えば自分のお父さんに障害があるって話をしてくれたりする子もいるし。うん。…つまり、今まではそんなことなかなかほら、言い、言いたくないって思ってたかもしれないし。うん。でも、障害のある人の話を聞いた時に、ふと自分の例えば家族の中に障害ある人もいて、でその人、と今の話を結び付けて、なんか、ひょっとして見方が変わる。その、例えば、お

じさんが障害があると。あるいは、よくある、自分の弟、妹が実は障害がある、自分のお兄ちゃんに障害がある、っと結び付けて、考える。

- 身近な例…

- 身近な例として。というのはありますね。それから、例えばお兄ちゃんや家族に障害がある人いるってことに差別的な体験を受けた経験のある子もいるんですよ。

- うん。

- 嫌な思いをしたりとか。そんなのが表に出て来ることがあります。

- そういふのを皆で聞いて…

- そうそうそうそう、聞いてね。で、どういう風に、考えるとか…ま、ほんとに、だから色んな、だから「いのちの教育」、これももとはフランス語なんですか？命の…

- いやいや。日本語なんですけど。

- あ、日本語なんですか？

- はい、あの心理学とか、やっぱり自尊感情を高めるとか言う方向から、えっとね、ホスピスケアとか、そちらのほうから始まって、心理学とかそちらの方に広がって、ま自尊感情を高めるとかいうの、あと食育とか、そういうこと、で、「いのちの教育」って言ってるんですけど、でもまあ京都市には「いのちの教育」って銘打った教育ないんですよ。だからほんとに便宜的に使わせてもらってるんですけど。

- 食育っていうのも実はすごく注目…してて、すごく色んな可能性のある教育やなあと思ってますねえ。前任校では、栄養教諭がずっと、常時いたので…けっこうしっかり…

- 今度栄養教諭の方にも話聞きに行くんですけども。

- すごいやってくれてたんで。だから、まさに食は命に直結じゃないですか。生きる死ぬの、ね。

- それから皆に関わる

- それと、意外と、食べることに、問題のある子は、色んなことに問題がありますよ。うん。

- 例えばいま障害の…人の話と、食育とかの話と、食育ってホントに食べることっていうのは、全ての人間に、大人も子供も関わりなく全ての関することで、実感持ちやすいですよ。で、反対に障害…のある人の話っていうのは、まあ具体的に家族の中での、とか、そういう人に関わったことがあるって、経験のある子の方がピンときやすいんじゃないかなあと思いますね。

- ピンときやすい。うん。

- で、それで評価をするのって難しくないですか？

- あの、勿論それは少数派なんでね。だから、例えば、障害のある人の生き方に共感できるとか、あの一、ま、「知る」っていう、段階、も一つ大事やと思う。だから今おっしゃったように、身近に障害のある子どもがいない、んー、あるいは気づいてない、ことが多いんですよ。もっと世の中には障害のある方たちがいるし、自分自身だっていつ障害を負うか分からない。けど、そうなった時に、あの一、例えばどう思うんだとか、あの一具体的にどんな不自由があるんだろうとか、というようなことは、やっぱり学ばないと分からない、知らないとほんとに分からない、という、ことで、少しづつ、学校でも入れて行ってるって感じやと思いますよね。教科書の中にも、そうですね、例えば、点字の、あの一、点字を初めて作った人の話とか、出たりするんですけど、その時に、子どもたちが実際に点字に触れたり、点字を使ってる人の、生活の様子が紹介されてたりするんですけど。だから、ちょっとずつちょっとずつ色んな場面に触れて行ってると思いますね。

- ふーん。
- だからそれを、どっかで、だから今「いのちの教育」って食育も含めて、どっかで、何か、模式図的に、体系化、
- でも色んなレベルがありますよね。
- ああ、ありますねえはい。だから人権教育も一緒なんですよ。個々の教科でどんな目標でやっていくかって言われた時に、じゃあ、もう人権教育ってなったら、全てが、そうなんですよね。だから…人のことも自分のことも大事にするっていうのは、まあ言うたらもう究極、「いのちの教育」たって、自分や人の命を大事にするっ、ていう例えば大きな目標。それもそれは非常に抽象的やから、色んなことが…
- そうですねえ。抽象的ですね、随分。
- ……どう、で、具体的にどういう大きな目標をもって、例えば「いのちの教育」っていうのを、行われることになるんですか？
- や、やっぱり、平成に入ったぐらいから、池田小学校の事件とか阪神大震災とか、いろいろそういう自然災害も含めて、いろんな事件、今までなかったような、子どもが被害にあうような事件、が増えて来てますよね。それで、「命」っていうことをかなり声高に言い出したかなっていう、そういう背景を私は思ってるんで、で、文科省もそういう意味で「命を大切にする」とか「生きる力」であるとか、そういうことを言ってますし、まそれは10年20年それぐらいじゃないかと思うんですけども、やっぱり、「命」っていう、…私が興味があるのは、ま、国の対策としての一つのそういうものもあると思うんですけども、それぞれの学校現場の先生自身が、そういうものをどういう風に理解されて、どういう風に子どもに伝えていきたい、子どもと授業やってらっしゃるかっていう。ほんと「命」って広い、って思うので、概念自体が、だからその、個人差すごいあると思うんですね。どこを強調してやられているか、とかいうのも、すごく、その個人の経験であるとか、思いに、よると思うので、あの一その辺を色んな人に尋ねながらあ、それでもその、「命」という、「いのちの教育」という風に大きくいった時に、やっぱり共通点が、どっか、あるわけですよ。その一、うん、ま、人権につながっていくっていうのは、おっきなものとしてあると思うんですけども。なので、「いのちの教育」って何が目標なの？って、上から、こういうものがあって、現場でこうやってますか、じゃなくて、現場で一体どういうことばされているのだろう、と、こっから、最終的に核となるものを抽出していきたいなっていう。そういう、私は、そういう研究なんですけども。
- だから、ついこないだも防犯訓練、とかあったりするんですよ。暴漢が入ってきたときにどう対応するかとか。そんなのも一つやし。子どもたちも教室のたとえば隅に逃げんときとか。それから京都で一昨年、プール日で子どもが…亡くなりましたよね。それ以来、プールの事故ってのはあってはいけない、まさに命を預かっているのにそこで命を失うっていう、ことがあってはいけないということ。もうプールあんで僕らも戦々恐々として、やってますけども（笑）
- 神経質になってきそうですね。
- それはなりますねえ。監視体制をどう充実するかっていうこととか…まさにそういう、生物としての命がなくなるという、ことの内容、という部分もそりゃ、「いのちの教育」と言われたら、その一つだろうし。僕らが、子どもたちの命を守る体制なり、子どもたちの、その一自分の身を守る意識をどう高めていくかっていう、まあ安全教育と言われる、も一つだし。安全ノートってのあるんですけど、それには自転車の乗り方から、不審者が…みたいなことまで全部書いてあるんです。そんなのも、ま、学校現場ではやってますし。
- まー防ぐ、予防っていう…

- そうですね、予防やね。だから、そういうのんも入ってきます。
- ま、子どもにとっては必要なんだけど、あんまり有難いことではないですね。
- ああ、そうですね。聞いたところで、ま、自分がなんか身の危険を感じて、経験があるんやったらね。あれかもしれんけど。

- 最後の質問にあるんですけど、あの一すごく広い意味で「いのちの教育」と、言ってたんですけども、あ、そういうものが、今後どういうふうになっていくと思われませんか？

- う、うーん。

- やっぱり必要とされていくか…

- それはもうさっきの、その、僕らん何かで言えば、自分の命、自分ていうもの大事に思っほしって、いう観点から言えば、この今、自尊感情が非常に低い子どもたちが多く中で、大切に思っほしなあとを思います。そういう、まあ、キーワードで考えていく教育が、色んなとこでくっつけて、そうしていくことで、子どもたちの自尊感情を高めていけるような取り組み、が増えていくにゃったら、っと思えますね。

- 自尊感情が低いってというのは、今に始まったことですか？

- うーん。

- 以前とかはどうだったんですか？

- やっぱ家庭の状況が変わってきてるっていうのありますよね。家庭でいい思い…あんまりしてもらってない子どもたちは、やっぱり、自尊感情低いんですよね。だから、ま、子どもて、他の家とあんまり比べることできへんから、自分の家がどうなんやて、あんまそんな意識でいないので、それが当たり前だと思ってるんだけど。うーん…例えば、アンケート取って、家庭での安らぎってのが極端に低い子っていうのがいるんですよ。

- 家庭での？

- 家庭での安らぎを感じる事が。そういう項目があるんですよ。そういう、生活、アンケートみたいなのが、毎年、取ってるんですけども、そしたら、極端に、家庭での安らぎの点数が低い子がいたりするんですよ（笑）。まあ、極端に怖かったり、家で自分の言うことがなかなか受け入れられなかったりとかね。お姉ちゃんから、こう、やられてるとか、色んなケースがあって…でもそんなのを見ると、で、その子が学校でどうしてるかっていうと、けっこうイライラしたりするんです。

- そうでしょうね、分かりますよね、その気持ち。

- まあ、気持ち、当然そうなんですよ。だから学校では、もう、私のこと大事にしてっていうオーラみたいなんを、しきりに出すんですよ。

- …そらね、子どもだし…

- だから、そんな子どもたちの様子を見てると、勿論、だからこそその子大事にしてというか、褒めてやって、ねえ…ま家でなかなか満たされない、とは到底でけへんにゃけども、やっぱり、「あなたもこんなすばらしいところあるじゃない」っていうような思いを、その子に、やっぱしてもらいたいと思うんで…。だから、そういう、まあ、別に命に軽い重いがあるわけじゃないにゃけども、その子自身が、その子自身が自分の命について、何て言うのかな、すごい意識の違いが、やっぱあるんですね。

- ふーん。自尊感情が低いってというのは、その、人数的な問題ですか、それとも低さの、低い具合ですか？

- え、人数的なって？

- 例えば、30人の学級だったら、30人が平均的に低いとか、人数…
- そんな問題じゃない。
- 何人か非常に重要な子がいる？
- そうです。だから勿論、恵まれた、家庭で恵まれた状況にいる子は、やっぱり穏やかな、精神状態ですよね。ま、通り一遍の子どもらしい、ねえ、そんなことはあるにしても…でも、そういう子、僕らにしてみたら、そういう子こそ何か、ま、あの一学力も伸びにくいし、
- 問題があるとですか？
- そう。その、自尊心が低い子は学力も伸びにくい、夢も持ちにくい。だから、そういう子にこそ、やっぱり、ま、学力付けていくっていうか、力つけていくのが、まあこの教育では大事にしたいところやなあ、僕自身は思ってます。
- えでも、難しい子にどうやって学力をつけるんですか？
- だからもう手変え品変え、勿論、個人的に呼んで、ピックアップして、個人的に指導することもありますし。ま、夏休みなんか特にね。今日なんかでも学習会して、でもだんだん定期的な学習会以外にも、呼んで、勉強見たりとか。そういう子は例えば、家で宿題見てもらえないから…から、そういう環境の子こそ、なんか、ね……ま、学校でいい思いしてほしいなと思ってるんですね。
- 学校ぐらいしかない…
- そうなんです。その子にとってはね、居場所としての学校というかね。家に居ても居心地悪いは、学校に来て居心地悪かったら、もう逃げ場がないしもう、それかもう両方から逃げるしかないんで。ほなもうロクなことしないでしょ。そういう居場所としての、安心した居場所としての学校というか、その子のまあまあ「命」といえば、「命が活かされる」？、うん、そういう場、としての学校っていうのが大事かな、と思うんですけど。ま、だから、そのために学校は何ができるかってのは、いろいろ考えられると思う。…ま、そりゃ考えてるんですけどね、いろいろ。そう思って、行事なんかも、ねえ、子どもたちが生き生きできるように思って勿論やってるし、
- 「生き生き」っていうのは、ただ単に楽しいってことじゃなくて？
- じゃなくて、だからやっぱり子どもが、力を発揮できるような、場面を作りたいなって思います。ね。勿論楽しいのも大事やし。楽しい姿を親御さんに見ていただくっていうのが、一番安心感を、親御さんにとっても、ですよね。家では見せないような、やっぱり生き生きとした姿を、ね、学校で見せられたら。そう思ってやってますけどね。
- ……、ありがとうございます

Directeur d'école 2

- 「いのちの教育」という言葉は学校現場でよく聞く言葉ですか？
- 学校現場ではね、えっと「いのちの教育」っていうよりも、「こころの教育」っていう風に、僕らの中では、よく置き換えられますね。だから「命」、ま、「ライフ」っていうんですかね、あの一そういう風なことがダイレクトに「いのちの教育」というよりも、「生命」という言葉とかはあるんですけど、うん、「いのちの教育」ってのは、僕、今回、正直、あの一アンケートで、聞かあった時に、ま、そのジャンルとしては使うにゃけど、じゃその言葉は学校現場でよく使われますか、って言うたら、「はい」とはちょっと答えづらいような状況ですねえ。
- 「こころの教育」というのはどういうものですか、じゃあ？

- うん、「こころの教育」というのは、心のよりどころ、あるべき、例えば、人を大切にするとか、あるいはその中で人を大切にすると、その延長線上には、人の命、を大切にすると、人の最低限の命を守る、あるいは命を尊重する、という風なことの場合で使うことが多いですね。存在そのもの、ニアイコール命、その人の、うん、っていうな時に、よく使いますね。

- 校長先生にとって「命」って何ですか？

- 命、僕の場合はね、自分の研究で我田引水なんですけども、あの一やっぱ僕は「人権」やと思う、ヒューマンライツやと思ってのんです。…うん。イコール。存在…

- イコールですか？

- うん、まあニアイコールやね。完璧な、パーフェクトイコールじゃないと思う。うん。ニアイコールやと思うんやけどねえ。だからそれを、カテゴリーに分けるつもりもないし、反対に、その集合体の中の、一つの、あの一こう包含していくような、気持ちもないのやけど、ただ、それぞれ、あの一どういうたらしいんですかね、教育の、様々な分野分け、算数や国語、数学英語とか、あるいは社会とか、科学とか、ま理科とか分けられているような分け方じゃなくって、生き方とか、あの一…人とは何ぞやという、きわめて教育哲学的な、うん、意味合いがあるように僕は思っています。

- 今おっしゃったように、たぶん命とあって、その、色んな意味合いありますよね、抽象的なもの、生物学的な生きる死ぬ傷つくっていうものから、そういうものを恐らく含んでいるんだと思うんですけども、うーん、じゃ学校教育の中で、例えば「いのち」なり「こころ」、っていう言葉で切っていた時に、その、教育と、「いのち」なり「こころ」の関係っていうのをもうちょっと詳しく教えてもらえませんか？

- ああ、教えるというよりもね、僕はねえ、限界を感じてのんです。っていうのは、日本の教育制度における中立性、そこに、宗教的イデオロギーであったり、政治的イデオロギーを、極めて薄めてきた、戦後の教育、からすると、「いのちの教育」であれ、「こころの教育」であれ、そこを語ると、言うてみたら宗教観、あるいはイデオロギーを抜きにしては、語れへん、僕はジャンルやと思っただけです。ところがそれを敢えて語らずして、「いのち」や、あるいは「こころ」、というものを見つけ出そうと、あるいはそこに、あの言うてみたら迫ろうとすると、非常に抽象概念的な、教育でしかなくなっているというのが僕の現実なんです。

- うん。

- うん。だから、僕はそれを打破するまでは言わんまでも、少しでもそこに近づきたいために、「人権」という、人の、生き様、あるいは、尊厳、尊重、ま尊厳より尊重やろうね、尊重の所からアプローチして、行く方法を取ったんです。命の話をしましようとか、どっかの大学のオープン講義じゃないけども、心の話をしましようとなると、やはりそこには宗教観なり、まもっと言ったらアイデンティティーの問題やね、そこ物凄い前を出していへん限り、掴みどころないもんやっていうのを、思ってるわけやね。うん。だから、さっき言うた、生物学的に「命」、は、いずれ、生まれて、消える、でも、その中の、「魂」という概念、は受け継がれていくとかね。あるいはその人の考えた思想なり、あるいは思いなり願いは受け継がれていく、っていうのは、命の問題よりも心の、変遷に移っていくような教育の話をする人が多いですよ、一過性のものじゃなくって。うん、だから、すぐそれは抽象的な部分でしか括れへん、っていうのは僕も思ってるんやけどね。

- そうですね。じゃあそういう抽象的なものを、小学生、のその年代の子どもたち、っていうのが、どういう風に理解していくか、例えば人権でもそうですけども、あの一その抽象的なものを、目に見

える分かりやすいものとして子どもたちに提示する必要があるかと思うんですけど、その辺りはどうですか？

- 僕はね、そこはね、感性というところに、やっぱし、言い方変ですけども、責任を負わしたらええと思うてるんですよ。うん。感性を磨くとか、感性に訴えるとか、という言葉があるように、感性というのは非常に重要な、僕は、要素やと思うてるんですよ、人間の中の。だからそこに具象的な、具体的なものを提示しなくっても、抽象的なものを提示する、あるいは抽象的なものに出会わず、こと自体で感性は、どんどんと、磨かれていく、深まっていくという風に思うてるんです。

- うん。

- 有名な画家の絵を見せる。そして、美術大生の絵を見せる。どちらから感銘を受けるかいうたら有名な画家、これ感性という風な、非常に、具体性もない、説得性もない、けども、そういう、言うてみたら訴える、あるいは「心」っていうものに、届く、そういう、どういうたらいいですかね、電波というか、

- 直観みたいなもんですか？

- ねえ、うん。だから僕らが、花を見てきれいやなとか、うん、いうところに、何でやっというあたりは、「きれいなものはきれいや」という物凄い単純な理屈の中で、あの一…きちっと整理してくるような、そういうなんが、ま、本来備わってんにゃろな、っていう風に思ってるんです。それを、どう磨いていったり、どうそれを、言うてみたら、目覚ましていくか、っていう作業が教育的な作業なん違うかな、っていう風には思ってるんですわ。

- 例えばその「命」っていうことでいうと、「命を大切にしましょう」というのは命題で、知識としては皆オッケーだと思うんですけど、それをどう…その具体的に内面化さしていくっていうか、そういうのって教育の目的になりますか？

- そうですね。だから自分の考えではね、「命を大切にしましょう」というよりも、隣のなんとか君、そして近所なんとかさんを大切にしましょ、っていうのが具象化だと思ってるんですよ。

- 確かにね。

- だからそこで「命」という漠然とした、一つの、あの一…名称やね、うん、っていうのよりも、Aさん Bさん Cさん、できればたくさんの方を、具体的なことで、あの大切にしていきたいと思いますというような学習活動なり、を、することが、「命を大切にする」という僕らのジャンルでくくる、ものやと思うて、さあ今から命の、ね、教育をしましょなんて話にならへん。受け手の学習者である子どもからすると、あ、隣の人大事にしいや、隣の人を尊重しいや、隣の人生き様、っていうのを、言うてみたら、じゃましたらダメよ、っていうことが、命を大切にしていることや、っていうことになればいい、と。「命を大切にする」、という、その文言を、具体的な表現として再構成することが目的じゃなくって、結果として、命を大切にしているっていうことであればいいかなと。よく僕もあの一人権大切にしましょとか、自然大切にしましょとか、いうスローガンの中で、皆「自然大切にしようね」、って、言うてる割には皆ペットボトル飲みながら、「あー暑いなー」って言うてたら、これって石油製品であつたり、ねえ、でしょ。その時、竹筒に水入れて、(省略)

- 人権教育っていう枠組みでは具体的にどういうことをされてるんですか？

- 人権教育っていう枠組みではね、具体的に、っていうことじゃないにゃけども、日々、言うてみたら、様々な現実に出会わすってことをしてます。だから、自分は、あの人権教育は、基本的に、「みんな好きにならしましょ」ってスタンスは置いてません。

- ふん。

- うん。嫌いなものは嫌いではかたがない。でも最低限のルールは守ろうよね、っていうスタンス、なんで。うん。だから、最低限のルールって何？って。クラスの中で、嫌いな人がいます。ええやん、しゃべらんで。ところが、けなしたり邪魔したり、嫌なことをするのは良くないよねって。うん。それを無視と呼ぶ、人がいるかもしれん。でも、関わり合いを最低限にする、っていうのんも、一つの僕は人権教育の在り様や、というような。うん、どういふことかていうたら、おはようございます、さようなら、挨拶をしたらいい、あなたに何の利害関係発生せえへん。うん。ところが、関わって、勉強教え合うとか、一緒に作業するとか、するとイラッとすると、それはしなくていいよねって。っていう、スタンス。

- ふーん。

- それが現実だよって。だから、ケンカして、あのーこれが人権教育という一つの、あのープログラムを組んだものじゃなくって、ま普通の、姿勢っていうか、スタンスっていうように聞いてもらったらいと思うんですけども。うん、ケンカしました、それぞれして、握手して、はい仲直りしなさい、ってじゃなくて、それぞれ言いたいこと言いなさい、って。

- ふん。

- うん。そしてどちらが悪かったか、自分らで決めたら。うん。で納得いかんかったら、もういいやん平行線で。うん。ほとんどの人は納得せえへん。そこで議論が起こる。その議論こそが、僕は、人権を考えたり、お互い、コミュニケーションのつまづき、を自覚するすごく大事なことやと思うんですよ。だから、コミュニケーションが、豊かに、なることは目標であって、それに向かうプロセスの中では豊かでない現実、あるいはうまくいかなかった現実を、僕は認知しなあかんと思うてるんです。みんなそやけどこの認知を忘れて、とりあえず、「ごめんね、仲良くなりましょう」、っていうのんでは何の解決にもならないし、人権について深く考える、っていうチャンスも逃してるように思う。

- ふん。

- うん。だから、あのーこれも我田引水的で申し訳ないんやけど、「いのちの教育」を推進しようとするのに対して、僕なりの、迷い、あるいは、足踏み、っていうのんは、今の理屈で言うたら、命がなくなるその瞬間、生命体としての、その現実、人の死やね、うん、ていうのんを直視…すること、っていうのを、すごく、重視、しなければならない僕は理屈やと思うてるんですよ。ただ、小学校や中学校で、要は義務教育年代の子に、「死」っていうものを、直視させることが、どうなんかていう僕自身の不安があるんです。生命尊重、人の命は輝き、人の命は大切、それはもっともその通りなんや。でもそこにある現実にある「死」、っていうものに、どう向き合わせるか、っていうことを用意しとかん限り、僕自身、の問題としては、「いのちの教育」っていう活動やね、あるいはプログラム、取り組みやね、に、すごくやっぱしこう、行くのに躊躇、感がまだあるね。

- ということは、「生きる」ということを、についての、何でしょう、命を輝かせるだとか、そういう面にアプローチをしようとするれば必ず、その「死」ということを考えざるを得ないということですか？で、「死」を考えることについて、どうしたらいいかわからないということですか？

- そう。どうしたらいいかというよりも、これが例えば大学生や院生の中で、どうなん？っていうことは、例えば死の美学、やないけど、そういう哲学的な話も含めてできる年代の子にはそこまで思わへんにゃけど、小学校中学校、特に小学校僕ら対象なんで、死を見た時に恐怖、怖い、っていうのんは当然ある、わけで、で、それはなんだから言ったら自分の研究フィールドである、やっぱり穢れ意識、っていうのは畏怖感なんです。死者に対して塩をまく、葬式から帰ってきたら塩をまく、清める、っていうのに対して、所謂「死」というものは恐怖なんです。そして忌み嫌う、そういう、実態なんです。うん。そこに、その、言うてみたら、認識力が、まだ十分に発達も含めて育ってな

い子どもたちが、そこに向き合わすっていうのは、もどうせ死んだらこうしかならへんやろ、60年70年80年、どんな人生歩もうと、最終ここやろうと、いう、言うてみたら、絶望にも似た、虚無な、心を、持たさへんかな、という不安。

- そうですよ。これから生きていく子どもたちにとって。

- うん。いずれ、どんな金持ちであっても、どんな、著名な人であっても、最終ここやろと。おぎゃーと生まれた時も一緒やけど、ほにゃと死ぬ時も、ねえ。っていうようなことを、一つやっぱりこちらがひっかまえへんかったらあかんのかな。

- だからその宗教的なものが関わってくると思われるんですか？

- おっしゃる通りです。だから、そこで、宗教的イデオロギーを僕らの業界は嫌う。うん。本来、体が朽ちても心は、って言うことによって、極楽浄土に行けるとか、魂は、ただ単なる肉体的消滅は、っていう話の中で、それは、キリスト教も、あるいは仏教も、あるいはイスラム教も含めて、全てその死後の世界、自分の生がある、次の世界までも、意図して、描いていますよね。うん。そこを、僕らは、どうしても、日本の教育は・・・ってするでしょ。でも、僕らが交流してるところはきちっとそういう自分らのアイデンティティーやないけれども、隣の、あの一韓国ですよ。のところで、儒教思想やないけれども、そういうところに裏打ちされた上での教育活動っていうのがあるにやけども、日本1945年以来それに対しては、ノーと、言っちゃったので、非常に、やり難くなったなあ。

- ふん。

- うん。だから、何でも言えるので自由なんだけど、アメリカの教育を見た時に、「どうなんだよー」って、「僕たちは生まれ変わったらこんな風になれるんだから大丈夫だよー」みたいな、だからそれは偏向教育やとか、偏っているね、とか言われても「いいじゃないか、僕の学校はこうしてるんだから」とか言って、普通に言い返してるでしょ。日本の学校はとにかく物凄く中途半端な、中性的な、部分。ええ意味で中立、悪く言ったらどっちつかず。だからそこに対して、取り組むことよりも、国語や算数や理科や社会という教科学習を充実させておいた方が、安全って言ったら安全やね。教える側にとったら。うん。っと僕は思ってるんやけどね。だから敢えて、人権教育とかっていうアプローチの中で、人権教育を、人の権利であったり、人の生き様であったり、いうことに対して、アプローチをかけるけども、「死」というところまでは、追及しない。うん。人が死んでどうなんにやみたいだね。生きていの中でどれだけの権利が保障され、どれだけの不合理を解決していくための営みを行っていかなければならないのか、いくべきかとか、そんな話をするわけで、「死」までを見据えない。結果としてね、虐げられて、死を、選択せざるを得ない、ねえ、自殺も含めて、うん、ということはあるとしても、そこを追及するための、教育活動じゃないもん。っていうのが僕の中にあってね。

- 校長先生の描いてらっしゃる人権教育っていうのは、あの一勿論校長先生の個人のものだと思うんですけども、実際に、現場で、子どもたちに、対するのは先生方、なわけですよ、担任の方とか。で、必ずしも校長先生がいらっしゃるわけじゃないと思うんですけども、どの程度、校長先生の思われている人権教育が皆さんに理解されていますか？っていうのは、私は、やっぱりフランスにいるから、そういう感覚の人権っていうものは、非常にピンとくるんですけども、他の学校でもやっぱり人権のことお話になる、ことあったんですけども、やっぱり、日本に人権というものが入ってきた時点で、その、もともと何ですか、ルールとか、そういうもうちょっとクールなものなんですけど、何か違うものになってしまっている…

- そやね。

- っていうの感じるので、その辺、やっぱり先生は世界に出られて色々な物見てらっしゃるから、やっぱり、その、もともとの意味っていうのをしっかり押さえられてるんだと思うんですけども、やっぱり日本に入ってしうと違うもんになってしまってるような…

- そやね、違うもんになりますね。そういう教育を受けて来て、教員になってるので。そういう現場の中でね。だから、さっき言うたように、変わってますね、っていう存在なんや僕は。

- …変わってるっていうことですか？

- うんうん、皆から。それはもう先生やからそう思われるんですね、って。だから、僕自体が、マイノリティーなんや（笑）。

- なるほど。分かりました。え、じゃあ、ということは、先生の思われてるような人権教育が、実際に学校でされてるとは限らないわけですか？

- うん、限らない。で、限らないがゆえに、していこうというエネルギーにはなっているという個人的な問題。もうこんなんがメジャーであればね、別に僕ががんばる必要はないし、声高く言う必要もないにゃやけど。うん、でも、やっぱり、グローバル化、って言われる中で、こんなけグローバル化してたら、今言うように、すり替わっていると僕も思うんですよ。うん、その、すり替わって、人権というものは、例えば行政的な、都合によって、変化するもんでもなんでもなく、っていう風なことがね、まやっぱりすり替わってる部分、うん、があるっていうことすら、今は、必要ない。うん。何でかというたら皆が中流階的幸せを、手に入れてる中で、人権を意識することなんていうのは、悪口言われたりいじめられたり、うん、不合理なことがあった時に、ま、自分との利害関係が発生したときに、はっと、気づくわけで、普段、そんなこと、気づかへん。そこそこ皆幸せやもん。そして、悪口言われたり嫌なことされたり、皆から無視されたり、「人権蹂躪や」とか「人権侵害や」とか言うことはあってもね、うん、自分がそういう目にあわん限り、うん…全然そんなん、僕はあの一さっきの話やないけども、マンチェスターに行った時にね、北アイルランド紛争があつてね、テロが、もうボンボンボン、だから昨日ここで爆発があつたんだよという次の日に駅に行って、マンチェスターのね、駅に行って、ボーンとリバプールとかボーンと。でふっと見たらまだ、言うてみたら、帽子、子どものキャップやね、帽子が落ちたまま、そのままになって。うん。ここでいう人権は命なんや。そのものなんや。僕が悪口言われたとか、嫌な思いさされてるとか、一人ぼっちで友達いないとか、いう人権じゃなくて、この子の命が奪われたっていうこと自体に人権を、言うてみたら侵害された、っていう、こと、なんやもん。その家族とかが、その子供の、ひよっとしたらそこに家族と一緒にいたかもしれん、かといってこの子は駅の近くで遊んでた子かもしれん。色々なことを想像する。でも、この子らにとつたら悪口言われたとか、ねえ、友達から、ハミゴにされてるとか、そういう問題じゃなくて、自分の命そのものが奪われた、

- 突然何の理由もなく。

- そう。自分に、利害関係や、恨みとか、あるいは報復、報酬の関係もなく、それがやっぱし人権を侵害されるっていう、現実だ、という風に、思う。うん。かといって、ニューヨークに行った時に、コミュニティーガーデンがあるんですよって、言われて、ハーレム地区ね、へえハーレム地区にコミュニティーガーデンというそんなすばらしいとこあんの？て。僕はどっちかていうと、あれ、あの一大教皇前的高级住宅街なんですよ、あそこは。ハーレム地区ていうのは。今やったら廃墟のようになって、ゴスペルの歌歌いながら、マフィアの親分が日曜礼拝してるようなイメージが強いにゃやけどね、あそこは高級住宅街。だから、今でも、鉄筋が残ってるんですよ。1800年代の高級住宅の。鉄筋

コンクリートがね。で、家コミュニティーガーデンやったんですよ、って言って、ほんなら、コミュニティーガーデンは、フェンスに囲まれた中にあるんですよ。

- ふふふふふ (笑)

- うん、だからそこでは皆が、あの一地域コミュニティーの中で、お互い、あの一言うてみたら貧困な、生活から少し抜け出しかけた人、安定就労した人たちが、やっぱり草育てたいよねハーブも育てたいよね花も育てたいよねって言ってフェンスで囲って、ガーデンを作って、そこに鍵で入ってきたら、「おお、なんと自由なんだ、おお」って。その人たちの人権は、フェンスの中の人権。

- そういうもんですよ。

- うん。

- だから、そこでないと機能しないものである、という部分ありますよね。だから、ポンと全然別のコンテキスト、社会に持ってきたときに、それがそのまま機能はしないですよ。だから必ず、変形しますよね、そこにあるものと混じるというか。で、その人たちの概念として、あの、その人たちなりに理解される。

- そうですよ。だから、僕からしたら、そういう風な、ことについて、…もちろんこれ、偏見ですよ。やけどもね、今、フランスの、大学で、やった時に、フランスってもともと農業国、っていう風なイメージが強くて、イギリスのように植民地、に、動いたにせよね、やっぱり艦隊まで作ってわーさかわーさか行くようなイメージはないんですよ、内部拡充で。だからね、何が言いたいかっていうたらね、極めて、人権に対して、ね、国内的には鋭いにやけども、国際的には、うん、所謂世界的には、すごくこう、うん、独自の道を歩んでるんじゃないかなと、

- フランスですか？

- うん。ま、僕が…偏見っていうのは前置きしとくで、ちゅうのはね、市民革命とか、ねえ、色々な形で、国内的な部分っていうの、所謂ヨーロッパ大陸やね、の、中での、所謂人権意識っていうのはいち早く生まれたにせよ、例えば東洋、であったり、あるいは、南北のアメリカ、であったりするところの、人権意識なり、現実を知ってるのはやっぱりスペイン、ポルトガル、イギリス、っていう、艦隊組んでね、わざわざ人の所荒しに来たって言うたら失礼やけど、そういうところやからこそ、その国のアイデンティティーなり、その国の、伝統的文化、風習を、ぶっつぶさへんかったら、ぶっつぶさへんかったら自分らの支配下に置けへんと知ってるいうのんは、逆に言うたら、ものすごく、ええ意味ですよ、ええ意味で、人権について鋭かったんやと僕は思ってるんですよ。

- は〜私はそういう大規模な感じで考えたことないですし、フランスしか知らないの正直、何とも言えませんけれども、恐らくまあ…あるかもしれないですね。

- だからこれはあくまで大風呂敷の偏見で言うたんは、でも、そういう風に考えていったら、僕らが、ま、一言で、人権とかヒューマンライツ、って言うてることは、先ほどの「いのちの教育」と、あったようにね、うん、僕は何とかさんが大事です、僕は何とかさんが大事です、って身近な人、を、大切に思い、そして尊重する、こと、から始まって、ことに、終わりがあんにゃろなど、思うように、最近はなってきたんですよ。だから世界の制度とか、あるいは世界の、人権、あ的一条約とかを、締結させようなんて、ちょっとだけ思ったこともあんにゃけどね、ちょっとだけね、わーわー言うて。でも、結局僕、がやっていったり、校長としてもやっていく中では、自分の周りの人、の存在いうものを、大切にしたい、僕がいて、その僕が大切にしたい人が隣を大切に、数珠つなぎじゃないけどもね、そういう連鎖で、を、これを連帯と呼ぶ人もいるんやけど、連鎖していくことが、やっぱり、僕らが、日々、教育活動の中で、進めていく、ことなんかなと、

- ふん。

- うん。だから、何が言いたいっていうわけでもないにゃけど、一番やぱり…それを、理念や概念じゃなくって、共同的な作業であったり活動であったり学習を通して、ああやっぱし、人間て好きやね、と、いいね、と、ああこの人と一緒に作業して楽しかったとか。で、最近よく色んなところで、あの一言うてんのが、シェアリングなんですよ。分かち合いというか。うん。それがやっぱし、僕がこれまでやろうとしてきたことかなって、…ごめんね（本を探しに行く）

- どうぞ。

- で、この一番最初のところにあるような、だから僕は今人権という言葉をほとんど使わないで、今ここで話したように使ったんやけど、「集まって活動する楽しさ」、っていうことを僕は、その、人権教育進めて、皆が集まって活動するって楽しいよね、っていう風なことで、所謂、カテゴリー的には人権教育を進めようとしている。

- それは、先生がいろいろ考えられた結果、そういう風なところに行きついたということですか？

- うん。そこにあるように、書いてあるように、色んな形で感性でいうさっき言葉言うてきたようにね、チャーリーブラウンのねえ、ピーナッツのその、あれを取ってんにゃけども、そんな中で、一番最後にある、あの…チクチクした感性も含めて、ポーとしてることもいいよねと。でも、やっぱし分かち合い、そこのあの一、網掛けしてあるところは分かち合いなんですけど、シェアリングなんですけども、やっぱり、周りに、自分が成功して喜んでくれる人がいて、一緒になって、楽しんでくれる人がいて、っていうことが、やっぱり幸せじゃないの？ハピネスじゃないけども、うん、っていうのがやっぱり人権を大切にしている状態、って僕は（笑）年取ったから思うようになったのかもしれないけどね。うん…っていう風に思ってるんです。だから、うん、どうぞ。

- あの一、やっぱり西洋の方だと、人権という和法律が出て来て、ルールが出て来て、それをちゃんと理解して、それを守ることが、市民性育成になる、

- そうですね。

- っていうことじゃないですか。それを、ただ、ポンと日本に持ってきたときに、そんなに日本では、法律、ルール、とかって、これをまもりましょう、っていう教育にはならないと。だけれども、人権教育っていうのは、あり方は違うんだけど、要するに目指してるところは同じなんだな、と感じることはあって、それは何なのかなって考えてたんですけど、やっぱり、日本の場合は、感情でつながる、要するに実践ですよ、皆と分け合っている、皆と心がつながっていると感じたら、それが結局目指してるその人権というもののあり方につながっていくと。

- うん。っていうのはね、（また何かを探しに行く）…これよかったらどうぞ。一つあったし。

- 何ですかそれ？

- 教育実践という大学の叢書の中で、僕はね、第9章、を担当してるんですよ。

- はい。

- そやけど言わはったようなことは、僕もそう思うてるんですよ。

- いや、だからまさにこういう風な、実際にする時にこういうアプローチ、をされてるっていうのは、要するに、こういう感情があれば、人間悪いことしないですよ。

- うん、ただね、そこで、言う中で、それはね、あくまで小学校の、バージョンの中で、

- もちろん小学校なんですけど。

- うん、んでね、何が言いたいかわいたらね、この、今、奇しくも言わはったようにね、やっぱり僕はこの中で世界人権宣言じゃないけど、やっぱり制度の問題、ネオナチにも原理主義、にもやっぱりコミットしていくことが、やっぱり人権教育やとホンマは思うてるんですよ。

- というと、どういうことですか？
- うん。っていうのはね、心の在り様とか、心構えの問題で、括りがちな日本の人権教育。うん、自分の心の在り様とか心構えで、そら違うよと（笑）。
- それだけの問題ではないですよ。
- うん、うん、っていうようなことを、奇しくもよう勉強してはるなと思うんやけど、ここで、あの、イギリスとか出て来んにゃけどね、やっぱし、法律なんですよ。
- うん。
- うん。そして、世界人権宣言も含めて、人権条約は締結なんですよ。ねえ、お互いが、そこで、
- 契約ですよ。
- そうそう、おっしゃる通り。世界見てみた時はそうなんですよ。うん。でも、先ほどまであなた、日本では、極めて、その、発想や、その言うてみたら考え方が根付かない。何でか言うたら、やっぱりそうなんですよ、情なんですよ。
- 人情ですよ。
- うん、情なんですよ。でも、「情」があったとしても、その、皆が、僕最後そこでね、何でシェアリングになったか言うたら、うん、でもお互いが共通的に、所謂コミュニケーションやね、していく関係性を築いてへんかったら、きっとあなたの嬉しさは、私の、妬みにしかならんよ、っていうのが、気分、あるんですよ。良好な関係性を、「契約」っていう堅苦しい言葉でなくて、お互いの合意、の中に形成されてる上にしか、それは成り立たへん。
- そうですね。
- うん。だから、それまた、そんなことも…だからねえ、今言わはったように、言葉で言うと、（ページをめくる）…「対話的な人権教育」、ま相手やね、「社会のルールとしての人権教育」、というポジショニングなんですよ。
- うん。
- うん。だから、「ルール」、なんですよ。
- そうですね。
- うん。だから、最近されてる「こころの教育」かて「いのちの教育」でもですね、心の、心の持ち様に焦点を当てるのに対して、人権がまあ焦点、社会のルール。その点において、「こころの教育」とは異なるともう言い切ってしまうんですよ。
- これ先生書かれたんですか？
- はい。私がこれ、第、第9章は、私が、執筆、なんですよ。んだから、で、でもさっき言うたように、嫌いな人がいるのは已むを得ない。その人の、嫌いな人に対しても最低は守りましょうと。
- そうですよ、ルールですよ。
- ねえ。当然、「心の傷を癒すことや他者との関わりをつなぐりを大切にする点では両者に違いはない。しかし、心の傷を癒すために」、こっからやね、「人権教育はカウンセリングではなく社会的要因を探り、それを〇〇を追及する。他者との関わりやつなぐりを大切にする上で、対等な関係を豊かに結ぶ方策を豊かに培い、関係性を育む制度やルールを作ろうとするのが人権教育である」と。だから、所謂、合意形成、を、言うてみたら、追及せえへん限り、心が、僕は大切にしているよじゃなくて、お互い合意できてるかっていう風な、合意するにはルールが必要やね、お互いの、合意、のための。それが、やっぱし、必要や、ってなことを、まひつこく。だから、ここにある、「道徳教育との関係において」も「社会の規範に焦点を合わせるという点では違いはないにしても」てすぐ否定するんですよ。

- ふふふ (笑)

- 「規範に、法律的基礎を求めるのが、人権教育である」と。うん。規範は規範として、心構えにおさめるんちゃうくて、法律的基礎、に求めなあかん。「人権教育が焦点を当てる規範の土台には、話し合いを経て、成文化された法律がある」と。「法律的な条文を土台に、幅広い価値を出し合うことができ、その価値観も話し合いを経て〇〇から発展していくものである」と。「よって学校におけるクラスでの話し合いによって合意を形成していく過程の経験や、合意されたルールや、内容に基づいて活動する経験そのものが人権教育」、ま、こういうの。だから、人権教育ってどんなんですか？って言われたら、合意形成する過程をちゃんと学んでおくこと、そして合意してきたルールに基づいて活動すること、これが僕は人権教育やて、端的に言うたら。

- 私もそう思います (笑)。

- ははははは (笑)

- ホントに、あの、同感ですけれども…うーん、ただまあ難しいですよ。日本の多くの人がやっぱり、人権教育と言いながら、人権教育と分かっていないから、やっぱり政治家だってね、政治家っていうのはどこの国でもそうですけども、法律知らないで法律破ってたりするじゃないですか。ね、だから人権ってやっぱり、ないな、って。

- うん。ですよ。

- だからやっぱりコツが必要ですね。日本に、人権という、所謂、もともとの意味を根付かせようと思うと、何かその、要するに、アプローチを変えて、その…人権感覚育成みたいな、何かそういう…橋渡しみたいな部分ありますよね。

- だから、これね、学生についたらね、考えさせる、ああ、すごく、僕なりに考えてみます、っていう刺激にはなるんですよ。でも小学校とか中学校の実践には馴染まへん。皆、どう言うたらいいかな、難しい、概念的である、そこまで自分らは、日々、毎日の生活をやる中で。だから所謂学部生とか、になると、こっち側持っていくんですよ。うん。で、すごくね、学校の現場の先生は、すごくフレンドリーに見てくれはるんですよ。「そうだよー」って。これまあ戦略的な方法なんやけどね。

- いや、まあ…こういう工夫が必要なんですよ。

- よねえ。うん、戦略的な。これをダイレクトにしたらね、まずね、読解力がない (笑)。それで今言うたように、あのどこかが〇〇っていう話やないんやけど、やっぱりそういう書物とか、読解で、一つの研究フィールドを持つてる人は、普通に批判も、賛成も含めて、読めんやけども、ほとんどの人は、生活の中でこういう文章とか、こういうことに触れる機会がない。それやったら、こっちの方が入口としては、非常に、間口が広くって、敷居も低い。

- で、心情にも訴えるし、理解してもらいやすいですよ。あわよくば、自分たちの行きたいところまで行けるかもしれないというか (笑)。

- だからねえ、今日あの来ていただいた時にお話しようと思ってたのは、実は自分のねえ、大体こうやって、来客あった時に、いっぱい僕はおしゃべりするの好きなんやけど、その、しゃべる中でね、色々こうお話をして、自分の中でもっかい再構築、整理したいなと思う時がある。だから、あの「いのちの教育」っていうの、僕からしたらね、すごくね、タイムリーなんですよ。ジャンルは重なっているようで意外と重なってない。先ほど言いましたように、「死」というものを、〇〇しんで済む、とにかく楽しい人生をばっかり思ってるようなね、ま楽しいっていうのは現実的な部分については、改善、あるいは、改革していかなあかん、っていうところは一緒なんかもしれんけど、その先にある、必ず皆が待ってる「死」、みたいなものを見通さんでも、話が完結しちゃう自分のジャンルと、「い

のちの教育」ていうたら、必ず「死」をいつも意識しながら、人って命が奪われたらつらいよね、から始まってね。

- ふん。

- うん。だから、ああ、楽しみやったなっていう。ハッピーネスで分かち合いなんてねえ、「死」の分かち合いなんていかへんでしょ、僕らのジャンルは。

- ははははは・・・ はあ、そうですねえ。

- だからこれはよく、あの冗談半分で色んなことで、同志としてやってきたり、研究者らね、生まれた場所も時間も、ねえ、生年月日も違うけど、死ぬ時の〇〇は一緒やなとか、わけわからん事言って。そんなもんですよね。あの、生まれるっていうことに対して、最近は倫理観も含めて、ねえ、色んな形で操作されて、この前はね、今日の新聞には、ねえ、あの一人工的な、親の、ねえ、倫理観の受精、ねえ、体外受精によって、旦那の父親の云々っていうのがあったけど。ただ、あの一飛行機事故やないけどもね、「死」っというのんは、うん、意図的に、時には、必然的に、やってくるもんね。誕生は意図的に、あるいは必然的に、やってくることにしては、まだまだ、色んな、倫理観も含めて議論が、いっぱいあるけど、「死」ということに対しては、そういう倫理観をどうこうする、以前に、ね、ある面受け入れてしまってるよね、僕らは。

- いや、でもやっぱり、医療の発達で、以前やったらもう死んでしまったた、脳梗塞とか心臓発作でそれっきりやったものが、助けられて、後の命がつながってしまう。でつながったはいいんだけど、長生きすることによって、寝たきりになってしまったりとか、

- ですよ。

- だから、助けるということの、倫理的な問題っていうのもやっぱり出て来る。

- ですよ。

- だから自分で決めないといけない。もし植物人間になってしまったらどうしてほしい、とかって、やっぱり意志を聞かれるし、決めなきゃいけなくなってる。

- やろ。だから、その時に極めてドライに、考えることができない人間の持つ「感情」というものやね。僕は、「いのちの教育」のところに於いても、人権教育に於いても、極めて日本的に、そういうなものがあると思うんですよ。これね、おもしろい、また横道それる話やないけどもね、あの、この保護者にお医者さんがおられるんですよ。まあ京都ではおやじの会とか、ま、PTAの、母親の会みたいなんがあるね、ま一人だけしかいいひんにゃけど、も、そこの、お医者さん。（省略）・・・優秀な看護師の話になってね、優秀な看護師ってどんな人やと思いますか、って聞かれて、注射がうまい人ですかねえとか、脈取んのがうまい人ですかねえとか。んん、お医者さんが、所謂、「ご臨終でございます」って言うた時に、パバッと機械を外せる人やって言わはったてん。

- えー（笑）すごいショックですね、それ。

- なんかか言うたらね、そのお医者さんがね、瞳孔を見はるでしょ、そして心臓の心音を聞くでしょ、で、昔は、さっき言うたように、医学的進歩がなかった時には、それで、お医者さんが、「ご臨終です」て言うたらそれで終わったでしょ。今横についたはるでしょ、機械が、全部、ほんなら、「ご臨終でございます」ってもこれ電気信号やから、こやって見てつーとなって「ご臨終です」と。んでから、ポーっとしてたら、また、ピクッて、電気信号やから、でるんですって。ほんなら家族の方が、「あっ」。ってやったらそこからまた心臓マッサージして、一から、も一回全部やらなあかん。そして、優秀な、看護師は、「ご臨終です」て言うたらその瞬間にパバッて、外して。っていうのはね、結局、「死」ていうものを、どこで判断するか。自分らでも物凄く難しいって言うてはった。

- うん。

- 脳死議論は、よくされてるけども、じゃなくって、所謂、どこをもって「死」、とするか。うん。この頃機械があつて、電気信号としての、心拍、あるいは波形、が、ピーーっとなつたら、あれは逆に言うたら操作もできるんですよ、って。何ですか？て言うたら、だから優秀な看護師ていうたらジョークなんやけどね、ずらしたら、そんなもんピーーとなりますよと。感知せえへんかったらええわけやから。

- …怖いですねえ。

- うん。もう、ま、言うてみたらもう2日3日、もうもたへんやろうと。逆に、「あの親戚の者、間に合うか、生きてる間に一目」、ていうたら、逆に、できるでしょ。ピン、ピン、ピン、って、あばら折れてもいいですねって断つていて、バン、バン、バン、といたらピン、ピン、ピンって。で人間はそれ見て「あ、間におうた」って言うて、生きてる人が、言える、その悔いの残らんように、そして、「みんな揃いましたね」って、「もうよろしいですか」って、ピーーンって、そのお医者さんがね。うん。ですよ、と。うん。て言わはった時に、優秀な看護師は、お医者さんは基本的にそれをね、見立てていく、ね、アセスメントする方やけど、その機械を、体に装着したり、あるいは取り外したりする仕事は看護師の仕事ですよ。そのタイミングが「あ・うん」の呼吸でできる看護師が優秀な看護師なんですよ、って。もう、ねえ、新人とかは、戸惑ってやややとかしてるうちに、またピュンて、ピュンと波形が、電気ショックで出てきたりしたら、「もう一度先生、まだ生きています」って「そうですか」いうてまた一からやらなあかん。ふふふ。

- わかります。何をもって「死」とするかねえ。

- さっき「死」と関連して宗教という話が出たんですけども、道徳教育の、学習指導要領に、自然や崇高なものとの関わり、とかありますよね。で、美しいものや自然を愛するや、に感動する心とか、生命を尊重する、とか、さらには、人の力を超えたものに対する畏敬の念、とか出てきますよね。で、その部分、宗教学研究で、対象にされてるんですよ。そのところは、どういう風にお考えですか？

- あの、僕ねえ、きわめて東洋哲学的で、あの一反対はしてないんです。もろ手を挙げて賛成してるわけじゃないんやけどね。でも、それは、非常に宗教がかつてるんじゃないかな、っていう批判を、言うてみたら展開しようとは思ってない。そこでしか、言うてみたら、表現できない、部分やろな、って、思ってるので。ただ、すっごく気いつかって書いてあんのんは、様々な宗派、に、対して配慮した書き方やから、やっぱし、一般の、僕たち、教える側が読んだ時に、結局なんなんやろうて分からへんようになる。うん。それやったら、あの一言霊やないけれども、自分たちの言葉には、言うてみたら凄い力がある。

- うん。

- そして、様々な、万物には、精霊が宿る、ぐらいなつもりで書いた方が、うん、わかりやすなと思うてるんやけどね。うん。だから千と千尋の神隠しやないけれども、うん、コロボックルみたいなやつがいて、森にはそういう、言うてみたら、精霊たちがいて、そしてその中でね、穢れの神が、みたいなね、話をきちっとしてあげたほうが、教える側としては、それをどう料理するかは、分かりよい。うん。結局レシピが示されてるようで、実は、こんなおいしいのを作ってみたいな。うん、でも、方向性は見えたな、ていう風には思ってるんです。

- …というところ？ どういう方向性ですか？

- 自然や、ものに対して、畏敬の念を抱く。うん、ていう辺り。こんなもん畏敬の念で言うたかって、わけわからへん、概念でしょ。手を合わせなさいということでしょ、平べったく言うたら。

- ふふ。恐れおのけということですよ。
- そうでしょ。ねえ、「なんまいだー、なんまいだー、なんまいだー」とか言って。
- 具体的にはそういうイメージになってしまいますよね。
- ですよ。
- 具体的にね。
- ねえ。うん。「怒りを鎮めたまえ」みたいな話でしょ？あるいは、「天の岩戸よ開き給え」みたいな話ですよ、畏敬の念を抱くっていうのは。まあまあ、所謂日本神話やないけれども、出雲、あるいは伊勢、の、アマテラスオオミカミとか、スサノヲノミコトとか、国造りの、部分にまで、うん、行ったんかなと。
- くくくく（笑）。
- （省略）でもねえ、それは何でか言うたら、僕は海外で合った時にね、「歴史学んでますよね、日本人は。すごいですね。僕らは国史学んでます。」て言われた。「ん？」て、初め思て、日本人は、日本語教育と言わないよね、国語、って言うよね、って。それはすごい素晴らしいと。国の言語なんだと、単一民族、国家と言われる、ホンマは違うんやろけども、ま少数のマイノリティーはあったとしても。うん。僕たちは、英語と言ったり、フランス語と言ったりドイツ語と言ったりして、国語とは言わない、学習で。その代り日本は、「歴史」というよね、って言われたん、イギリスで。私たちが「国史」という。…その時に、お隣の、中華人民共和国や韓国、とかを例に捉えてね、日本のお隣の国、「国史」ですよ。だから、国の歴史としてやんのんは、1947年からですよ、韓国は、て。建国からなんです。うん。それは「国史」であって、その前は、「歴史」なんだよね、って。日本で、建国ていつですか？って聞かれたん。
- 建国ね、国を建てる。
- うん。だから、基本的に「国史」ってできないよね。邪馬台国からかな、でも魏志倭人伝も違うなあとか、ね、大化の改新、ん、違うなあ。…どこの、ところも、国史っていうのは、こっからスタートした。中華人民共和国も。
- でもやっぱ建国記念日っていうのは、あれは近代的な日本国家っていう、そういう記念日じゃないんですか？そういう意味で、そっから始まったらもしかしたら国史ですか？
- そうなんや、だから。ただそれは建国記念日という日でしょ？だから、第1代の、神武、から始まるのが建国。
- それを、見越してそう言ったんですもんね。
- うん。
- 大変なことですね。
- ね。んなら、ないですよ、って。私等は、必ず、この地域の歴史は学ぶにゃけど、国、の歴史、っていうのは、あの一例えば中華人民共和国であれば、うん、文化大革命で、毛沢東政権になてからが「国史」です、と。それまでは、ね、唐や明やわけわからんけど色んな、国が、出来ては潰れ出来ては潰れ。うん、だから、変な話やけど、日本史日本史っておっしゃるけども、ホントに日本史なの？、って。
- そりゃあ歴史って曖昧なもんです。歴史ってのは作られたものじゃないですか。
- ですよ。うん。だからーそうか、とか言いながら、でも古文書を紐解くとか、言うにゃけど、その当時のねえ、為政者が、自分らの都合のいいように書いたはるわけやからねえ。ていうような話をした時にね、うん、やはり、羨ましいとか、良く出来てるかっていうよりも、先ほどの畏敬の念に戻るんですけどね、僕は、どこを起点として、「畏敬」という、ことを、うん、自分出発なのか、そ

のものの自体の存在価値なのかっていう辺りいつも僕はね、うん。僕らでも、人権教育の分野でもね、「畏敬の念」いえのはね、ものすごくよく使うキーワードなんですよ。

- あ、そうですか？へー、どういう時に出て来るんですか？

- 穢れ、清めの時。だから女性は穢れた存在や。「死」は穢れたものや。皆、畏敬の念を、んたびに、清めるんですよ。

- それ神道の考え方ですよ。

- うん。清めるんですよ。ちゅうのんは、ご存じのように、女性が、今では風習で民俗学的には残ってへんにゃけども、生理になった時は、昔のおばあちゃんは、和紙に塩をまいて、腰巻の中に入れてなさい。それはもうそういう、

- 穢れ。

- ん、だから、葬式から帰ってきたら塩まきなさい。でも、最近では、なんで使者に対して穢れんの？っていうのんで、塩が、葬式上からも入ってないところが多くなってるんですよ。昔は必ずお通夜とか行ったらね、まき塩とか、清め塩が入ってたんですよ。今ね、セレマとか、公益社行ったら、入ってへんですよ。やっ、そういうことに対して、清める、死の恐怖から、逃げて、死というもの、ある面畏敬の念をもって受け入れる。ま、背中わせの話なんやけども、それがやっ、現代的解釈の中で、うん、そんなもんやないやろと、いう風なことになってきてるんですよ。（省略）

それとかね、どうしても、命っていった時に「カミ」とかいうのんも引っ付いてくるでしょ、あの僕らでもそうやけど。そうするとね、この前は、あのー今祇園祭あったでしょ、祇園の宮司さん、の息子、っていうのんに、会ってしゃべってたのね。おもしろいことがあってね。「やっばし先生、人間が一番偉いんですよ」って言うんですよ。「え、神さんちゃうのか？自分とこらにいはる」言うたら、「いやいや、神さんね、神輿、」あの祇園祭、神輿の祭なんですよ、もともと、あの鉾じゃなくてね。魂入れるでしょ、神さん。その神さん乗っからせるのに、人間の力いるんですよ。

- ふふふふふ。

- そしてその時にね、例が出たん、伊勢の、あのー40年か50年に一度の、遷宮ある、式年遷宮で、出雲大社も、お社移らはるやつ。あれみんな人間の力で移してんにゃから。「神さんて万能やから自分で行けへにゃるか」てそいつ。

- それ言い出したら…もう、神は死んだですね。

- でも、そんな話をして、それを例えば不謹慎であるとか、あるいはそういうことを、例えば庶民が、言うんであれば、ええにゃけども、本来それを、伝承的に、言うてみたら伝統も含めて、継承していく立場のものが、そういう考え方とか、見方をしている、ことに僕は非常に安心感を覚えるんですよ。

- ふん。

- うん。っていうたら、伝統的、一つの文化であったり風習であったりするものを、次の世代にまで、自分の息子、に、また息子に、伝えていくべき、その、ね、立場、である息子がね、「これが一番偉いかなあ」とか言いながら、伝統的儀式に則って、その仕草をし続ける、っていうことに、僕はすごい意味があると思うんです。今までは、信じて疑わなかった、行為が、「ん？」ということをして、弾力的に取り扱得られるようになるっていうことが、僕は、人権教育についても、こうあるべきやっっていうのんは、すごく…人の命は大切にされるべきや、誰が言うたって100人に聞いたら100人ともそうなんです。うん、でも、その大切にされる在り様は、100人に聞いたら100通りやと思うるんですよ。うん。そこを、分かってるかどうか。「大切にされるべきや」っていうのを、100人が、100人とも同じ意見やっ、その在り様も、100人は100人とも同じやっ、っていうのんが、一つの、うん、

時代が、僕は人権教育にもあったと思ってるんですよ。それが、そうやない、っていう辺りが、進歩と
いうか、発展というか、ええ加減というか・・ん、に、僕は安心感を覚える方なん。

- ふん。

- 安心感言うたらおかしいけどね。まさしく、あの一人、は、人なりやな、っという。愛すべき存在
やな、未完。

- ぶ（笑）…何かすごい宗教的なものを感じますね、私は。例えば「神様」っていうものの地位が人
間に移ってきてるというか、やっぱり一番大事なんは人間や、という風に、私も感じますけれども、
すごく世俗的っていう感じですかんえ、どちらかというと。

- 極めて世俗的で、僕はあの、素敵やなと思って、それをね、あの、僕らの、人の中には、僕も含め
てなにやけど、これは現場でね、こういう風に、やってるもんからすると、大学の、学者の、所謂、
人権論者、であったり、する人たち、は、すごく、崇高なものに高めていこう高めていこう、アカデ
ミックなものにしていこうという作業を、されるが故に、非常に遊離していった、部分、っていうの
あるんじゃないかなと、思ってるんですよ。うん。僕は、きわめて世俗的であって、極めて、言うて
みたら、人間的である、こと自体に、僕も、意味を見出してる方なんですよ。それが、所謂、学問的
に、ここまで学んでおかないと分からないもんだよ、っていうものになっちゃうとね、僕は非常に、
人の生き様、っていうのは、そんなに、大層なもんやないで、って。うん。昔の日本の人が言うた
ように、たかが、寝て一畳、立って半畳、人間やろ、みたいなね。そういう風な、言うてみたら、意
識、っていうのは、持ち続けとかなあかんああと。何ぼのもんでもないでという、ね。

xi. Questions de recherche pré-analytiques

Les treize questions de recherche suivantes ont été formulées au fur et à mesure que le traitement des données (notamment la codification, la codification thématique et les résumés intermédiaires que Miles et Huberman (2003) proposent) avançaient. C'est sur cette base que nous avons finalement reformulé en les réduisant à deux questions présentées dans la partie dédiée à l'analyse des entretiens.

Questions pédagogiques

1. De quelles manières les expériences personnelles (ou les vécus) des enseignants influencent-elles leurs motivations et leurs points de vue sur l'éducation à la vie ?
2. Quels sont les rapports entre les approches pédagogiques des enseignants et les objectifs de l'éducation à la vie ?
3. Concrètement comment les enseignants enseignent l'éducation à la vie ? (arguments, logiques et enchaînements, etc.) ?
4. Quels types de difficulté éprouvent les enseignants en faisant l'éducation à la vie ? (pédagogique, relationnel...)
5. De quelle manière la diversité des opinions et des points de vue des élèves pose-t-elle un problème pour les enseignants dans le contexte de l'éducation à la vie ?

Question sociologique

6. Quelles sont les principales raisons expliquant la motivation des enseignants selon les différents âges pour faire l'éducation à la vie ?
7. Est-ce qu'il y a une différence de points de vue entre les acteurs éducatifs selon leurs fonctions ou postes (enseignant, cadre d'école...) ? Si oui, laquelle ?

Question analytique et inférentielle

8. Quelle est la position de l'éducation à la vie par rapport à l'apprentissage des autres matières et dans l'ensemble de l'éducation scolaire (objectif, perspective, évaluation...) ?
9. Quel est le rapport entre l'éducation à la vie et les droits de l'homme ? À quel niveau ?
10. Malgré le caractère transversal et la diversité des activités de l'éducation à la vie, existe-t-il un principe permettant une cohésion interne ?

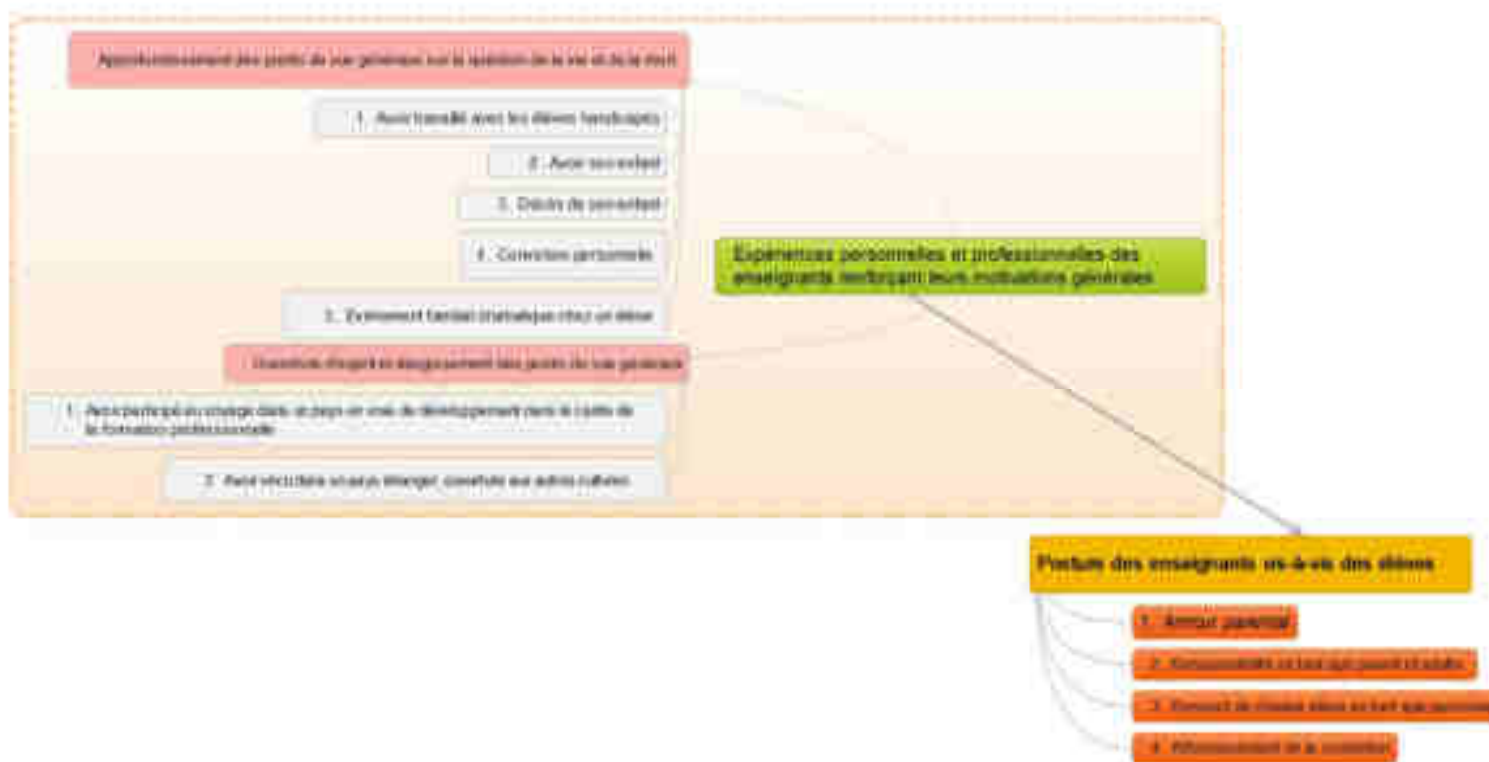
Question sociale et anthropologique

11. Quels sont les contextes sociaux (y compris ceux scolaires) liés aux différents aspects de l'éducation à la vie (l'éducation d'*inochi*) ?
12. Que signifie le mot japonais « *inochi* » (« vie » en français) dans un domaine éducatif aujourd'hui ?
13. Quels sont les éléments conceptuels et théoriques de caractère anthropologique qui se trouvent dans les activités et dans les pédagogies des enseignants dans le cadre de l'éducation à la vie ?

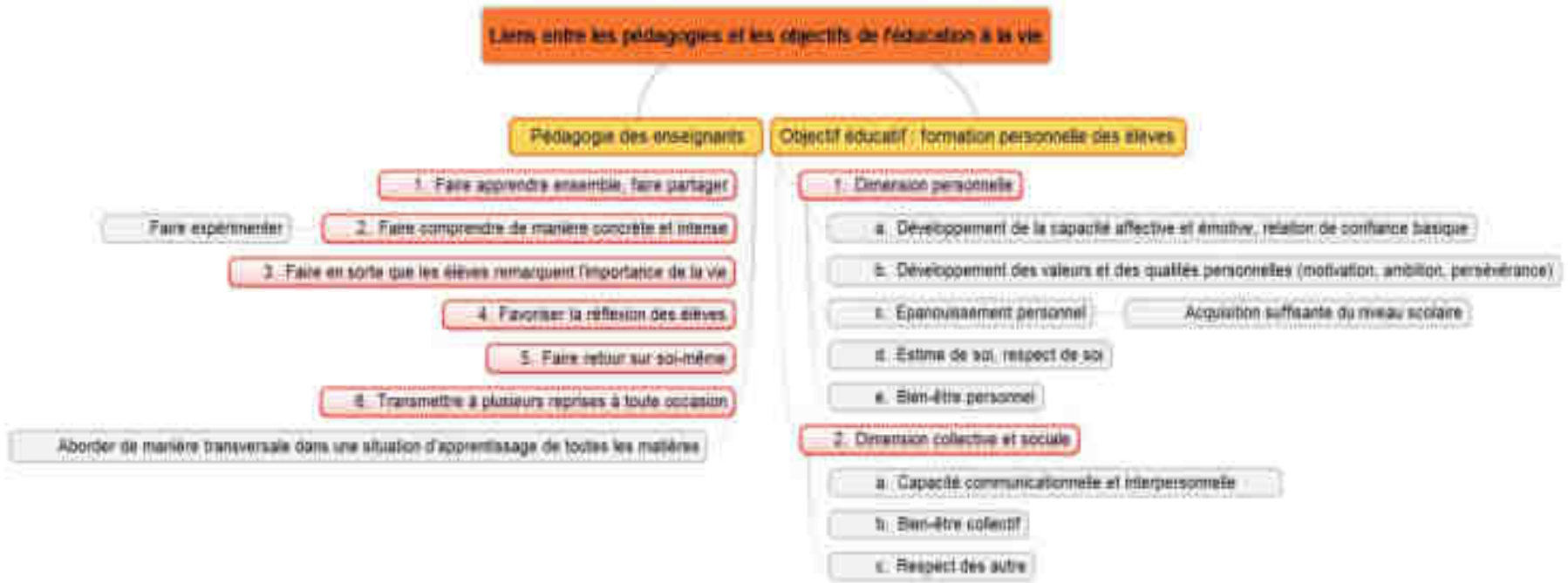
xii. Codification thématique

La codification thématique est la codification du deuxième niveau consistant à dégager les codes explicatifs ou inférentiels, qui identifient un thème, un pattern ou une explication émergents suggérés à la chercheuse (Miles, Huberman, p.133). Dans notre recherche, nous avons identifié notamment les trois thématiques avec les éléments plus ou moins conceptuels et théoriques. Nous les présentons ci-dessous respectivement sous une forme de carte heuristique.

Posture des enseignants vis-à-vis des élèves



Lien entre les pédagogies et les objectifs de l'éducation à la vie



Contexte et perspective de l'éducation à la vie



xiii. Résumés intermédiaires

Les résumés intermédiaires correspondent à la dernière étape du traitement des données de pré-analyse selon la méthodologie proposée par Miles et Huberman (2003). Chaque résumé est organisé de manière à élucider, au maximum, les éléments répondant aux questions de recherche précédentes. Ils comprennent également les remarques et les réflexions de la chercheuse ainsi que les éléments conceptuels et théoriques susceptibles d'être l'objet de l'analyse. Les contenus des résumés ont été, par là suite, directement ou indirectement incorporés dans les tableaux d'analyse (les matrices).

Enseignant 1

Cet enseignant cite assez aisément les éléments relatifs à la thématique de la vie qui existent dans les diverses matières de manière transversale.

L'expression de l'éducation à la vie lui rappelle d'abord la sécurité et la protection. Il évoque un contexte social – les violences, les homicides, les enlèvements dont les enfants sont les victimes. Il lui paraît que de manière générale la sécurité publique se détériore dans la société japonaise et que les écoles sont assez vigilantes. C'est dans ce contexte que le renforcement de la sécurité des écoles et une éducation protectrice (comment se protéger, faire attention à...) sont considérés comme une éducation à la vie.

Il a deux visions de l'éducation à la vie - celle négative et positive. L'éducation à la vie négative est protectrice, donc liée au contexte détaillé plus haut. Quant à l'éducation à la vie au sens positif, elle est constructive et amène dans la bonne direction le développement et la croissance (synonyme de la « vie ») des élèves, et les approfondit.

Pour lui, l'éducation à la vie est liée à l'éducation aux droits de l'homme. Il espère que chacun est respecté et qu'on se respecte l'un l'autre. Cela renvoie à l'apprentissage de la relation interpersonnelle y compris la réflexion sur ce sujet.

Par rapport à ce point de vue, il a fait allusion à la compétitivité scolaire qui existe entre les élèves et qui crée des gagnants et des perdants - une miniature de la société japonaise compétitive.

Nous n'avons pas entendu ses expériences personnelles liées à son point de vue concernant l'éducation à la vie, mais nous avons trouvé sa position politique de gauche - cela signifie, de manière générale, socialiste voire communiste dans la mesure où tous les deux s'opposent au capitalisme.

Il trouve qu'il est difficile d'évaluer la compréhension de la vie chez les élèves. Il a l'impression que les élèves comprennent son message « la vie est importante » que superficiellement. Mais le manque de profondeur des élèves est pourtant assez compréhensible étant donné leur âge - peu d'expérience personnelle et peu d'imagination.

En plus, il trouve contradictoire et est sceptique pour parler de l'importance de la vie aux élèves alors que les élèves crient « crève ! » en jouant aux jeux vidéo chez eux. Il pense que la « vie » n'a rien de concret pour les élèves.

Il n'y a pas de bonne réponse comme pour les mathématiques car la compréhension de la vie dépend de l'expérience personnelle des élèves, donc ce n'est pas évaluable. Cependant il espère, malgré lui, que ses messages s'accumulent petit à petit chez les élèves et qu'ils acquerront certaines compréhensions sur la vie et sur le fait de vivre.

Concernant l'utilisation du mot « vie » en japonais, nous en avons observé trois :

1. le développement de la vie¹¹⁶ ; pour signifier ce qu'aide l'éducation à la vie positive
2. observer la vie¹¹⁷ ; pour signifier l'observation des plantes, des insectes dans le cours de science
3. recevoir la vie¹¹⁸ ; pour signifier le fait qu'on mange d'autres vies en les tuant (l'éducation alimentaire)

Enseignante 2

Elle est partie en retraite depuis 1 an. Elle avait 61 ans au moment de l'entretien.

Quand elle est devenue enseignante, elle s'est posée la question sur le principe et la posture qu'elle devrait prendre vis-à-vis de ses élèves. Elle a réfléchi sur ce qu'elle devrait et ce qu'elle pouvait faire. Au fur et à mesure que sa conviction s'est affermie sur les fait que la « vie » prend une place importante. Pour elle, la « vie » est une notion englobant la manière de vivre et la qualité de la vie.

Elle parle de la fameuse importance de la vie. Le centre de sa pensée est le lien humain. Trouver le sens de la vie dans une relation, dans un lien et dans un esprit solidaire est une valeur privilégiée chez elle. Elle croit que c'est dans une relation et dans un lien que la vie de chacun s'épanouit.

Elle pense que transmettre et faire réfléchir sur ce point les élèves est une mission pour les adultes ainsi que pour les enseignants.

Elle pense que ce genre d'éducation contribue à faire développer la sensibilité relationnelle et l'empathie, plus globalement l'ensemble de l'humanité au sein des élèves. Elle oppose ces éléments contre la tendance de la société japonaise compétitive et capitaliste. En effet, cette caractéristique de la société dissocie le lien social et interpersonnel, et peut rendre

¹¹⁶ En japonais : *Inochi no hattatsu*

¹¹⁷ En japonais : *Inochi wo mitsumeru*

¹¹⁸ En japonais : *Inochi wo morau*

les gens indifférents, égoïstes et méchants. C'est dans cette perspective qu'elle prend une posture militante.

Par ailleurs, son point de vue général peut aussi être contextualisé de façon générationnelle. Elle nous a raconté qu'à son époque, les enseignants avaient plus de temps pour se consacrer au bien-être personnel et collectif des élèves, en conséquence on traitait mieux la vie des enfants. Alors qu'aujourd'hui, le terrain scolaire est débordé, les enseignants sont beaucoup plus chargés et l'exigence du résultat d'apprentissage augmente. Par conséquent, on n'a tendance à rappeler l'importance de la vie que superficiellement, et en réalité on traite moins bien la vie des élèves par rapport à avant.

En ce qui concerne l'expression avec le mot la « vie »,

- « Faire étinceler la vie »¹¹⁹ est apparu deux fois dans son entretien.

Enseignante 3

Elle est parmi les plus jeunes enseignants que nous avons rencontrés (27ans).

Elle n'avait pas l'air particulièrement engagée dans l'éducation à la vie, autrement dit nous n'avons pas senti de conviction ou de réflexion personnelle approfondie par rapport à la « vie ». Normalement ces éléments s'approfondissent avec l'âge et avec les expériences personnelles et professionnelles. Par contre nous avons eu l'impression, qu'en tant que jeune génération, elle a un sens plus moderne. Par exemple, elle appréciait le processus de la réflexion et la discussion des élèves plutôt que de les amener vers des valeurs incontestables. Ensuite, elle a utilisé le mot "connaissance de soi" par rapport au respect de soi, cela nous fait sentir l'existence de l'individu. Alors qu'en général, les enseignants ont tendance à accorder plus d'importance aux autres (parents, entourages, amis etc.) pour dire qu'on ne peut pas vivre tout seul.

Elle a une image plus ou moins précise sur l'éducation à la vie car elle en a entendu parler lorsqu'elle était étudiante à l'Université. En fait, un jour, un prof, un ancien instituteur, a présenté sa pratique pédagogique de l'éducation alimentaire associée avec l'expérimentation d'élevage d'un cochon. À travers l'élevage, le rapport des élèves au cochon évoluait et certains élèves s'y attachaient vraiment. Alors, ce prof voulait confronter les élèves au fait de le manger.

Les élèves sont amenés à faire face à la vie et au fait de manger, et ils ont discuté vivement entre eux. Ce genre d'apprentissage est complètement différent du cours magistral à quoi les élèves sont habitués.

Elle a une opinion favorable pour cette pratique, car cela favorise une vraie réflexion et la discussion approfondie entre les élèves.

¹¹⁹ En japonais : *Inochi wo kagayakaseru*

Elle a eu son propre enfant récemment. En devenant mère, elle se rend compte de l'amour parental. Cela la motive de traiter cette thématique dans un cours et de le transmettre aux élèves. Car elle pense que connaître son histoire (sur sa naissance) rend les enfants respectueux de soi, et les rend conscients du fait qu'ils sont entourés.

Vu la société, elle pense qu'il est davantage important et nécessaire de le transmettre, ou de créer un moment pour faire réfléchir et faire discuter entre eux les élèves.

Enfin, elle donne sa version de l'éducation à la vie. C'est sa posture dans les relations avec les élèves au quotidien : respecter la personnalité des élèves ; ne pas les blesser.

Enseignant 4

Il avait travaillé dans un collège d'un quartier défavorisé où la violence et les brimades se produisaient quotidiennement. Il était donc important d'enseigner aux élèves que la vie est importante.

En arrivant dans une école primaire, il se préoccupe du problème des brimades entre les élèves.

Il pense qu'avoir un amour pour la nature (apprécier la beauté de la fleur, chérir les oiseaux, les chats...), une mentalité japonaise, est lié à « prendre soin des vies »¹²⁰.

Mais le problème des brimades existe depuis longtemps et il reconnaît qu'il y a la réalité où l'on continue à ne pas pouvoir prendre soin des vies à faire du mal aux vies¹²¹.

Par ailleurs, il nous a raconté son histoire personnelle : son enfant a eu un cancer il y a 6 ans et il est décédé récemment. Il nous a également dit qu'il lui est arrivé de faire la demande de mutation vers une école spécialisée pour les élèves handicapés où il est resté plus de 10 ans. Il a souhaité sa mutation car il voulait avoir une relation plus chaleureuse et tendre avec ces élèves dont l'état d'âme est plus pur que les élèves des écoles ordinaires.

Par conséquent, il a eu beaucoup d'expériences de vie avec ceux qui vivent confrontés à une vie (courte).

Tout cela explique son regard et sa posture pleine d'amour pour la vie, voire pour les enfants en général.

Pour lui, la capacité empathique est essentielle dans les relations humaines et sociales. Il argumente que personne ne peut vivre tout seul et c'est grâce au lien entre les gens qu'on peut vivre.

¹²⁰ En japonais : *Inochi wo taisetsuni suru*

¹²¹ En japonais : *Inochi wo taisetsuni dekinai*

Il nous semble qu'il utilise le mot « droits de l'homme » pour signifier le fait de ne pas faire de mal aux gens, ne pas être égoïste, avoir la capacité empathique et être respectueux du lien interpersonnel et social.

Par ailleurs, il dit que les relations interpersonnelles sont différentes entre les générations, et il pense que les jeunes générations s'intéressent moins aux droits de l'homme en ses termes. Il veut dire par là que la capacité interpersonnelle, communicationnelle et sociale s'affaiblit chez les générations postérieures à la sienne (il a 53 ans.).

La valeur accordée au collectif et à la capacité empathique serait un concept à développer.

Enseignante 5

Elle est une des informatrices clés en raison de la qualité et de l'intensité de ses informations.

Son point de vue renvoie à celui de parent, et sa posture se base sur l'amour parental. Elle nous a dit que c'est après avoir eu son propre enfant et en se mettant à la place de parentes qu'elle a pris conscience de l'importance à enseigner et transmettre l'importance de la vie aux élèves.

Sa forte conviction s'explique aussi par son sentiment de responsabilité sociale dans un contexte social et familial. Il s'agit d'enfants maltraités et du nombre important de mort par suicide chez les jeunes. Pour ce dernier, un dispositif préventif est une question réelle et elle travaille dans cette perspective.

Elle limite le champ qui couvre *la vie* au « fait que les élèves sont en vie ici et maintenant ».

Elle pense que l'importance de la vie provient du fait que la « vie » est le fondement de toutes les thèses morales, comme « il faut remercier ses parents », « il ne faut pas faire de mal aux autres ».

Nous remarquons dans son argument qu'il existe une logique récurrente « de soi aux autres », à savoir « comme ta vie est importante, la vie des autres est également importante ». Selon son explication, comprendre (de sa propre manière) l'importance de la vie - sa vie et celle des autres - est lié au fait de vivre. Nous interprétons ce point comme apprendre à vivre sous la condition qu'il existe une manière de vivre voire « un art de vivre ».

Son originalité pédagogique est :

- 1) de faire que les élèves partagent leurs opinions, leurs expériences et leurs points de vue entre eux, avec une profondeur et une ampleur différentes en fonction des élèves
- 2) de faire remarquer ou ressentir l'importance de la vie au lieu de l'inculquer sans argument.

Pour le premier point, elle a conscience du fait que ce genre d'éducation n'a pas de bonne réponse et que les points de vue et la compréhension des élèves dépendent de leurs expériences personnelles. C'est la raison pour laquelle elle trouve l'éducation morale intéressante. À partir de là, nous comprenons qu'elle a une posture d'accompagnatrice. Autrement dit, la diversité d'opinions ne cause pas de difficulté pour elle.

Pour le second point, dans son rôle d'accompagnatrice, elle considère ce genre d'éducation comme un apprentissage à long terme. Elle sait que la compréhension des élèves s'approfondit dans le temps et avec l'âge et qu'il est important pour les enseignants de continuer à répéter à chaque occasion.

Elle a parlé également de l'importance de l'amour parental pour le développement de l'amour de soi, le sentiment d'affirmation et la relation de confiance fondamentale chez les enfants. L'apprentissage de la compréhension sur l'importance de la vie se situe dans le prolongement de ces éléments fondamentaux.

Enseignante 6

Elle appartient à la jeune génération des interviewés (30 ans).

Personnellement, elle s'intéresse aux autres pays et aux autres cultures. Elle a participé, dans le cadre de la formation continue pour les enseignants, à un voyage organisé dans un pays en voie de développement, en l'occurrence la Tanzanie. Elle a visité les écoles et les hôpitaux. Ce voyage lui a permis de se rendre compte de la vie aisée au Japon et de l'importance de connaître les autres pays ne bénéficiant pas des mêmes conditions de vie.

Dans sa classe, elle parle de ce qu'elle a vu, des conditions de vie et comment les gens vivent là-bas. L'importance, c'est d'abord de faire connaître, sensibiliser les élèves, les ouvrir vers un autre monde et ainsi élargir leurs valeurs et leurs points de vue.

Elle éprouve des difficultés lorsqu'elle s'adresse à ses élèves. Du point de vue pédagogique, elle veut que les élèves s'impliquent ou au moins imaginent la vie là-bas, même si c'est très éloigné. Mais cette tentative n'est pas toujours une réussite. Il y a ceux qui n'essayeraient pas de se rapprocher du fait comme si cela n'avait rien à voir avec eux.

Elle pense d'une part que c'est parce que la compréhension dépend du stade de développement de chaque élève (de l'égoïsme à l'altruisme), et d'autre part qu'il y a des valeurs personnelles dues surtout à la vie familiale.

La sensibilisation aux pays en voie de développement offre, en effet, des éléments de réflexions pour les élèves japonais. Chacun pense librement et il n'y a pas de bonne réponse.

Mais la difficulté qu'elle éprouve, c'est que les élèves ont tendance à juger selon leurs valeurs, par exemple ils disent "ils sont pauvres" car ils n'ont pas assez à manger, ils ne peuvent pas aller à l'école, il faut aider leurs parents par le travail etc. Mais elle pense qu'on ne peut pas

savoir s'ils sont malheureux ou non. À l'inverse, elle se pose la question « la vie au Japon est-elle si heureuse ? » Elle ne sait pas comment répondre aux élèves.

De manière globale, elle trouve que la violence chez les jeunes et chez les petits augmente et qu'on a de plus en plus tendance à souligner la « vie », « le respect de la vie chez les enfants » etc.

Elle le fait au quotidien, souvent lorsque des problèmes se produisent entre les élèves.

Par ailleurs, quand il s'agit de traiter ce thème spécialement, par exemple dans le cours de morale, elle éprouve des difficultés. Elle souhaite que les élèves atteignent certains objectifs éducatifs mais en réalité, il est difficile d'amener les élèves jusque-là.

Nous avons l'impression qu'elle a une posture de respect des opinions et des valeurs personnelles des élèves. Elle ne conçoit pas de conduire les élèves à des valeurs toutes faites. Du coup, elle se pose la question. Elle est honnête.

Nous constatons également en elle un esprit moderne (ouverture d'esprit, sensibilité à l'espace privé etc.).

Enseignante 7

Elle avait travaillé durant 3 ans dans une école spécialisée pour les élèves handicapés où elle a été amenée à beaucoup réfléchir sur leur vie, sur leurs difficultés et comment les soutenir.

En arrivant à l'école ordinaire, elle a trouvé que les élèves qui n'avaient pas de handicaps avaient tendance à avoir une estime de soi basse et à se minimiser. Elle a trouvé cela très dommage. C'est pourquoi elle a à cœur de transmettre et de faire prendre conscience aux élèves que chacun est très important.

Son point de départ au nom de l'éducation à la vie est donc d'améliorer l'estime de soi chez les élèves.

Elle trouve que le problème de l'estime de soi est lié au manque de motivation pour l'apprentissage, elle affecte la relation interpersonnelle et le développement personnel (motivation générale, persévérance etc.).

Elle pense que "la vie" signifie pour les enfants naître et mourir.

Elle nous a notamment parlé de son cours traitant la genèse de la vie - de la fécondation, la croissance du fœtus jusqu'à la naissance d'un bébé. Ensuite, elle rappelle aux élèves qu'ils existent et vivent grâce à leurs parents et leur entourage qui s'occupent d'eux afin de leur faire comprendre l'importance de leur existence.

Dans un deuxième temps, son objectif s'élargit vers le respect des autres et la création d'une classe respectueuse (Au Japon, on l'appelle spécialement « l'éducation du cœur »¹²²). Ses logiques s'enchaînent de manière analogique : tu es important, comme tu es important les autres aussi sont importants, donc il faut prendre soin de et se respecter les uns les autres. Les élèves sont amenés à raisonner de façon empathique en se mettant à la place de quelqu'un. La thématique « du soi aux autres » nous semble un élément conceptuel à retenir.

Concernant la position de l'éducation à la vie, nous avons remarqué que cette éducation renvoie à l'état psychologique général des élèves (motivation, persévérance, sérieux, disponibilité) qui affecte leur apprentissage et leur vie commune à l'école. Dans ce sens, cette éducation postule, en partie, un apprentissage de la relation interpersonnelle et communicationnelle (gestion des émotions, savoir s'exprimer).

Enseignante 8

Cette enseignante est une des informatrices clés quant à la qualité des informations, notamment sa manière de poser la question sur le phénomène et le contexte social et historique en relation à l'éducation à la vie voire à l'éducation scolaire tout simplement.

Il y a en gros deux éléments à prendre en compte par rapport à son contexte de problématisation.

Elle a dit que l'école, lieu de la transmission des connaissances à la base, était aujourd'hui de plus en plus sollicitée pour prendre part à l'éducation familiale. Elle pense que ce qu'on appelle l'éducation à la vie, l'éducation au cœur, l'éducation alimentaire etc. devraient normalement être faites au sein de la famille. Elle suppose deux raisons principales, la baisse de la capacité éducative de la famille et les changements de l'environnement de la vie et de la société avec le progrès dans les divers domaines.

Pour le premier point, elle suppose qu'après la fin de la Seconde Guerre mondiale contre les États-Unis, il y a eu un grand détournement des valeurs sociales qui sous-tendaient la vie des Japonais. La baisse de la capacité éducative de la famille signifie aussi le changement de valeurs de la vie. En effet, après la guerre, le premier et presque seul objectif au Japon était le rétablissement économique. Mais tant les dirigeants politiques que le peuple en général, ils ont largement négligé de réfléchir à d'autres choses et à d'autres valeurs importantes dans la société d'après-guerre dont l'éducation. Il manquait de principes et de référents pour élever les enfants et les jeunes. Une fois atteint le sommet économique des années 70 et 80, ces problèmes surgissaient au sein de la société sous diverses formes de problèmes sociaux comme le suicide, la dépression. Et elle voit que ces phénomènes surgissent, aujourd'hui, chez les enfants autant que chez les adultes.

¹²² En japonais : *Kokorono kyôiku*

S'agissant de son second point, concernant le changement de l'environnement de la vie, elle donne l'exemple suivant : autrefois on élevait les bêtes (les poulets, les vaches...) chez soi et il y avait des chiens et des chats sauvages un peu partout. Alors cet environnement fonctionnait naturellement comme un lieu éducatif populaire pour comprendre la chaîne alimentaire ou pour expérimenter l'élevage. Alors que notre environnement est de plus en plus sophistiqué et il est possible que les enfants sont plus familiers avec des chiens virtuels dans un jeu vidéo qu'avec de vrais chiens, et que les enfants pensent que les petits animaux peuvent s'acheter au magasin et qu'ils sont facilement remplaçables en cas de mort.

Dans le programme scolaire, il existe des activités traitant le thème de la « vie » ainsi que des critères d'évaluation.

Elle nous a présenté un exemple de cours sur l'environnement de la vie pour la 2^e année.

Activité : les élèves se renseignent sur l'histoire de leur naissance auprès de leurs parents.

Objectif : faire remarquer l'importance de la vie – de sa vie et de celle des autres -, développer une attitude de respect entre les élèves.

Elle a aussi présenté un exemple d'expérimentation avec des animaux au cours d'étude sur l'environnement de vie pour la 1^{re} année.

Activité : toucher des animaux en l'occurrence des lapins. S'occuper d'eux et les observer.

Objectif : faire sentir leur corps chaud et leur cœur qui bat.

Évaluation : s'y intéresser, essayer de s'en occuper (les toucher, leur donner de la nourriture...), approfondir l'observation.

Il y a deux niveaux différents dans l'apprentissage :

1) apprendre sur le corps, la santé et l'hygiène en tant que connaissances

2) sensibiliser à une valeur autour de la vie faire en sorte que la compréhension de la vie s'approfondisse (s'adresser à l'intériorité des élèves, faire ressentir, expérimenter etc.)

Pour elle, ce genre d'éducation devrait normalement être fait au sein de la famille car cela concerne l'intériorité des élèves (le développement psychologique et émotionnel ainsi que la sensibilité). Cela est aussi la raison pour laquelle on n'en peut pas en faire une évaluation au sens scolaire. Mais dans la mesure où cela fait partie de l'apprentissage à l'école, il est important de le faire de manière continue et dans une perspective à long terme.

Les diverses activités et études traitant de l'importance de la vie, présentées plus haut, existaient depuis toujours dans les programmes d'études japonais. Mais elle pense aujourd'hui davantage à la nécessité de les renforcer. Il lui semble que depuis à peu près 15 ans, la violence chez les élèves (des brimades jusqu'au suicide) augmente. Ce contexte la pousse à accorder davantage d'importance à l'éducation à la vie et à en parler à ses jeunes collègues.

Enseignante 9

Elle est une des plus jeunes parmi les interviewés (elle avait 28 ans).

En fait, l'expression de l' « éducation à la vie » lui rappelle ce qui s'est passé il y a 5 ans.

Elle était chargée d'une classe de 1^{re} année. Un jour, la mère d'un élève s'est suicidée à la maison. Cet élève l'a vu. À l'école, il manifestait des troubles psychologiques dans son comportement et dans ses paroles vis-à-vis de ses camarades. Durant cette période, elle lui a beaucoup parlé de la vie (que sa mère l'aimait, un long voyage que fait la vie avant la naissance etc.) pour l'apaiser et le consoler. Elle s'est également adressé à la classe entière pour réfléchir ensemble sur le comportement violent (ex. si on frappe, ça fait mal, les amies sont importantes etc.).

La situation était très spéciale et sérieuse. Même si les enfants de 6 et 7 ans ne comprenaient pas tout ce qu'elle disait, tout le monde l'écoutait et réfléchissait sérieusement.

Mais elle pense que cette occasion qui l'avait nécessité, elle n'aurait pas forcément pensé à traiter ce genre de sujet. En effet, elle trouve la question de la vie et de la mort un sujet sensible. Il arrive qu'elle aborde le thème relatif à la vie dans le cadre du cours de morale. Mais le choix du support pédagogique n'est pas facile car le sujet peut être bon pour certains élèves mais blessant pour certains d'autres. Tout le monde ne le prend pas de la même façon. C'est la raison pour laquelle elle préfère faire réfléchir et faire discuter les élèves sur les problèmes produits au sein de la classe plutôt que d'utiliser le support avec des histoires toutes faites et conçues pour aborder des thèmes précis.

À notre question « Que vous inspire la notion de « vie » ? », elle a répondu « une seule chose ». En fait, elle était enceinte au moment de l'entretien. Depuis, son point de vue sur les élèves a changé. Avant elle voulait que les élèves soient capables de faire beaucoup de choses (monter à vélo, faire de la gymnastique etc.), mais maintenant elle pensait que s'ils étaient en formes et en bonne santé, c'était déjà bien. En résumé, elle commençait à voir les élèves du point de vue de l'amour parental.

Par ailleurs, elle a dit qu'elle savait que même les petits étaient capables de ressentir et de comprendre la gravité ou l'importance de la vie. Elle se rappelle bien sûr des élèves de sa classe d'il y a 5 ans. Et puis elle nous a raconté son histoire personnelle avec son père. Quand elle était petite, son père était souvent malade et il devait souvent se rendre à l'hôpital. Alors il avait l'habitude de lui dire « tout le monde meurt un jour. Toi aussi tu vas mourir et tes amis aussi ». Elle a assimilé ses paroles et elle a fini, en pleurant, par se rendre compte. Elle avait 5 ans. Elle ressentait, même intuitivement, « la mort » comme quelque chose de réel.

Donc, d'une part les petits élèves sont capables de comprendre la gravité de la vie si la situation est sérieuse ou si les élèves ont déjà eu une expérience intense dans leur propre vie. Mais d'autre part sans contexte pareil ou sans expérience personnelle particulière, les élèves et même les adultes ne peuvent pas vraiment se rendre compte de la gravité ou de l'importance de la vie.

Elle l'a confirmé en disant que sans l'avoir expérimenté elle-même (le fait d'être enceinte) ou sans avoir rencontré de situation qui rendait nécessaire d'en parler (comme il y a 5 ans), elle n'aurait pas pu vraiment comprendre que « la vie était importante ». De la même raison, il est difficile de faire passer le message aux élèves.

Elle nous a raconté ses remarques par rapport aux élèves d'aujourd'hui. Parfois il y a des élèves qui n'ont vraiment pas conscience du mal qu'ils font à leurs amis. Il est arrivé qu'elle ait dû expliquer des choses très fondamentales (ex. « il ne faut pas blesser car ça fait mal », « ça va être grave » etc.). Mais si certains élèves ont un problème de conscience, il faut un lieu pour leur apprendre. C'est pourquoi, elle pense qu'il est important, quand même, de dire que « tes amis sont importants ». Il y a des élèves qui s'en rendent compte pour la première fois...

Pour conclure, ses réflexions se basent sur ce qui s'est passé réellement et sur ses expériences concrètes. Elle ne met pas en avant des valeurs toutes faites. Elle est jeune et on peut dire qu'elle n'en est pas encore à avoir une forte conviction pour transmettre des choses importantes aux élèves. Mais elle découvre la nécessité à partir du terrain et se confronte à la réalité.

Infirmière 1

Elle est infirmière scolaire.

Son travail consiste à s'occuper du bilan de santé des élèves, de tout ce qui concerne l'hygiène et la santé dans l'établissement, à donner des conseils sur la sécurité au sein de l'établissement et à donner les soins d'urgence aux élèves.

Elle apporte son aide aux élèves manifestant des signes inquiétants de mal-être. L'absentéisme et le repli sur soi sont les phénomènes les plus courants au Japon.

L'infirmière scolaire a également une mission éducative en matière d'hygiène et de santé ainsi que d'éducation sexuelle. Elle n'assure pas cette mission dans l'école actuelle étant donné le nombre d'élèves important et l'exigence d'être en permanence à l'infirmerie.

Concernant la « vie », cela lui rappelle premièrement la sécurité au sein de l'établissement, les accidents et les blessures des élèves, donc c'est la vie au sens physique.

Deuxièmement, l'acte de soigner consiste intrinsèquement en amour. Dans ce sens, soigner les gens est synonyme de soigner la vie. En soignant les élèves, elle prend le temps de communiquer avec eux. C'est un geste humaine tendre et les élèves se sentent bien traités.

Au Japon, il arrive occasionnellement ou régulièrement que les élèves manifestant des signes inquiétants de mal-être et ayant du mal à rester dans la classe aient recours à l'infirmerie. Ces élèves y passent du temps, font l'apprentissage, mangent le midi selon leur état d'inquiétude. L'infirmière scolaire n'est pas psychologue et elle ne fait pas de consultation pour eux. Mais elle offre un espace calme pour qu'ils se sentent en sécurité.

Ces élèves sont dans un état psychologiquement sensible et elle les garde avec une attention délicate. Elle attend avec patience que les élèves rechargent de nouveau leurs batteries. Elle appelle ce qu'elle leur apporte le soin d'amour.

Il est clair que dans son cas, les enfants sont synonymes de « vie » en tant qu'objet de soin du corps et du cœur.

L'infirmière, dans son rôle et dans sa posture par rapport aux élèves, se distingue des enseignants qui se préoccupent avant tout des élèves dans le rapport avec l'apprentissage ainsi qu'avec la gestion de la classe.

Diététicienne 1

Elle est diététicienne scolaire.

Son travail consiste dans la gestion nutritionnelle et hygiénique du repas scolaire, et en éducation alimentaire. L'éducation alimentaire se rapporte à la loi fondamentale sur l'éducation alimentaire mise en vigueur en 2005. La ville de Kyôto favorise l'éducation alimentaire à l'école et recrute des enseignants-diététiciens. Il n'existe pas actuellement de programme pour cette éducation. Le diététicien travaille en collaboration avec les enseignants et peut intervenir dans les cours de toutes les matières lorsque le sujet d'étude relève du rapport au manger.

Concernant le contexte social lié au développement de l'éducation alimentaire à l'école, la réalité est que le taux de prise du petit-déjeuner est particulièrement bas chez les parents ayant la vingtaine et la trentaine - générations des parents d'élèves du primaire. Souvent les élèves prennent l'habitude de ne pas manger le matin à ce stade. En ce sens, la nécessité du dispositif scolaire est liée à une dégradation de l'éducation familiale.

Par rapport à notre question sur le lien entre la « vie » et son travail général, elle rappelle en premier le mot « *Itadakimasu* » dont l'idée centrale est sa conception générale selon laquelle les aliments sont des vies qui se transforment par la suite en son propre corps.

En fait, ses parents sont riziculteurs. Depuis son enfance, elle sentait les bienfaits de la nature (le soleil, la pluie, la terre) et voyait beaucoup de gens travailler pour que du riz arrive sur notre table.

Elle rêvait de devenir diététicienne depuis son enfance. À l'âge de 15 ans, elle a eu une appendicite durant laquelle elle n'a pu manger que de la nourriture liquide sans goût. Au fur et à mesure qu'elle guérissait, elle a remarqué que la taille et la coupe des nourritures étaient adaptées à son état. À ce moment, elle s'est rendu compte que la nourriture n'était pas que la nutrition.

Quand elle était étudiante en diététique, elle a fait des stages dans plusieurs lieux dont l'hôpital et l'école. Elle s'est rendu compte que la nourriture pouvait être la cause d'une maladie. Mais si on mange de manière équilibrée, cela nous rend en bonne santé et prolonge notre vie.

Elle s'est intéressée au fait que manger affectait positivement ou négativement le corps. C'est la raison pour laquelle elle souhaitait travailler à l'école pour que les enfants prennent de bonnes habitudes depuis petits.

Ses pédagogies de l'éducation alimentaire correspondent à son histoire personnelle. Une de ses pratiques, c'est de donner des connaissances sur la bonne nutrition pour chaque repas. La nourriture appartient aux groupes rouge, vert ou jaune qui correspondent aux catégories fonctionnelles nutritionnelles. Les élèves sont amenés à examiner pour chaque repas s'il y a des nourritures des 3 couleurs de manière équilibrée ou non. Cela peut fonctionner comme une éducation pour les parents, car les élèves parlent de ce qu'ils ont appris à l'école sur les repas et sur le petit-déjeuner. C'est un apprentissage pour pouvoir choisir les aliments selon une combinaison nutritionnelle équilibrée.

Depuis qu'elle est devenue parente elle-même, en donnant la nourriture à son bébé elle se rend compte davantage de l'importance de la nourriture.

Elle présente aussi aux élèves les ingrédients - les légumes de saison - avant d'être cuisinés et transformés pour en examiner la forme, le poids etc. Étant un membre d'une famille d'agriculteurs, elle a eu cette idée pédagogique.

Une autre pratique qu'elle nous a racontée a un rapport avec la culture (ou l'art) de manger et la transmission familiale. Beaucoup d'enfants japonais ont déjà entendu parler de quelque chose comme « on reçoit la vie des aliments » ainsi que de ce que signifie « Itadakimasu » et « Gochisôsama ». Ce sont des choses qui se transmettent au sein de la famille ou font partie de l'éducation familiale. Dans la culture ou le savoir-vivre sur le manger au Japon, l'idée selon laquelle on reçoit la vie des aliments est quelque chose d'assez présent directement ou indirectement. Cet élément renvoie à l'attitude ou à la posture d'une personne vis-à-vis des aliments qui se forment dans le temps et par la répétition.

En résumé, l'éducation alimentaire envisage l'amélioration de la santé et les bienfaits pour chaque enfant, et elle concerne chacun tout au long de sa vie. L'éducation alimentaire au Japon est au fond indissociable avec les valeurs culturelles et philosophiques accordées au fait de manger. Ces éléments comprennent même la conception de l'homme dans la nature et par rapport à la nature, et accordent une grande importance aux liens entre l'homme et la nature, l'homme et l'homme à travers le fait de manger.

Diététicienne 2

Elle est diététicienne scolaire.

Elle a beaucoup d'idées pédagogiques pour favoriser l'éducation alimentaire dans les différentes matières chez les élèves de la 1^{re} à la 6^e année du primaire. En le liant aux événements annuels traditionnels, cet apprentissage fait également partie de la transmission culturelle et culinaire japonaise.

Son travail consiste particulièrement à mettre en œuvre les 197 repas scolaires de midi annuels, afin d'intéresser les élèves aux divers aspects du fait de se nourrir, et de faire du moment du repas un plaisir en l'appréciant avec leurs 5 sens.

Quelques exemples de ses pédagogies : *happy carotte*, chercher le bon goût au travers d'un jeu de devinettes etc.

Savoir apprécier les repas avec ses cinq sens est une idée clé de son apprentissage à l'éducation alimentaire. En effet, elle a une forte conviction quant à la façon de former le corps et le cœur des enfants ensemble. Donc pour elle, la santé physique et mentale est indissociable de son principe et de ses pédagogies. Elle pense que c'est une bonne pratique pour améliorer la santé ou la vitalité, autrement dit cela protège l'élève et soigne sa vie.

Il nous semble que sa forte conviction renvoie à son histoire personnelle. En effet, son père a perdu la vie à la suite d'une maladie lorsqu'elle était collégienne ou lycéenne. Elle s'est rendu compte combien la vie quotidienne était importante notamment quant à ce qu'on mange tous les jours. C'est cette histoire qui l'a poussée à étudier la diététique et à transmettre ce savoir aux enfants en espérant que ses enseignements serviront un jour dans leur longue vie.

Par ailleurs, la sensibilisation et la proposition des pratiques alimentaires souhaitables auprès des parents ainsi que des enseignants (chargés de classe) font partie de ses préoccupations.

Le repas de midi à l'école peut aussi être un indicateur pour repérer les changements des élèves liés aux divers problèmes ou soucis comme l'allergie, le souci personnel (familial, relationnel avec les camarades), la maladie etc.

Concernant sa pratique traitant directement le sujet de la vie, il y a l'histoire de « *Itadakimasu* ». Un jour, elle a fait réfléchir les élèves sur ce sujet, et a donné quelques pistes de réflexion. Elle a créé une histoire sur la vie d'une tomate qui pleure, après avoir été récoltée, parce qu'elle ne pouvait pas laisser ses enfants. Alors une autre tomate lui dit que « notre vie continue dans le corps des hommes ». Son but est de faire remarquer aux élèves que notre vie est constituée de la vie des aliments et protégées par eux. Notre vie n'appartient pas seulement qu'à nous.

En fait, « *Itadakimasu* » veut dire à l'origine « Je me permettrais de recevoir votre vie en ma vie ». Si on comprend le sens de cette phrase, on mange avec gratitude et on ne gaspille pas les aliments. C'est ce qu'elle voudrait transmettre et que les élèves remarquent.

Dans cet entretien, nous trouvons plusieurs éléments conceptuels philosophiques et culturels, à savoir ;

- 1) l'idée d'élever le corps et le cœur ensemble
- 2) goûter et apprécier avec les cinq sens
- 3) le lien entre la vie des hommes et celle des plantes et des animaux à travers l'alimentation.

Les expressions utilisant le mot « *inochi* » apparues dans cet entretien :

- « Rendre la vie saine »¹²³ renvoie à l'amélioration de la santé, la vitalité.
- « Prendre soin de la vie »¹²⁴ est pour elle, la conséquence et le synonyme de la bonne pratique alimentaire.
- « Protéger la vie »¹²⁵ signifie pour elle prévenir la maladie.
- « Recevoir la vie »¹²⁶ est lié directement à l'alimentation en considérant que tous les aliments sont à l'origine des vies.

Directeur d'école 1

Cette personne a vécu dans un ou plusieurs pays étrangers (sans doute des pays occidentaux) dans son enfance et dans sa jeunesse. Cette expérience personnelle l'a sensibilisé à la relation internationale et aux problèmes des pays en voie de développement. Cette expérience est aussi liée à son intérêt et à sa compréhension pour les droits de l'homme qui occupent une place importante dans sa pensée pédagogique, et aussi en rapport avec l'éducation à la vie.

Par ailleurs, il a une posture personnelle en tant qu'acteur éducatif, selon laquelle il accorde personnellement de l'importance aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et qui sont en retraits dans la classe plutôt qu'aux meilleurs élèves et à ceux suffisamment épanouis.

Pour lui, l'éducation à la vie consiste en deux choses.

En premier, ce sont les droits de l'enfant et les droits de l'homme que l'école devrait assurer pour tous les enfants, mais particulièrement pour ceux qui sont défavorisés à la maison. Son point de vue s'enchaîne au problème de l'estime de soi faible chez certains élèves qui manifestent également des problèmes d'apprentissage, plus simplement le manque de motivation en général. Dans ce cas, l'éducation à la vie se traduit en une posture philosophique de l'acteur éducatif dans la manière de traiter les élèves.

En deuxième, l'éducation à la vie est considérée comme l'ensemble de la sensibilisation aux droits de l'homme chez les élèves. L'éducation aux droits de l'homme consiste, en effet, en un ensemble de catégories éducatives regroupant divers thèmes sous le nom de droits de l'homme (les personnes handicapées, les personnes âgées, les personnes étrangères, le genre, l'éducation sexuelle, les brimades etc.) afin de sensibiliser aux diverses discriminations sociales et à l'attitude de vivre ensemble.

Concernant sa pédagogie, il a une problématique générale selon laquelle les enfants japonais ont tendance à se minimiser (mettre en avant ce qu'on est incapable de faire plutôt que

¹²³ En japonais : *Inochi wo sukoyakani*

¹²⁴ En japonais : *Inochi wo taisetsuni*

¹²⁵ En japonais : *Inochi wo mamoru*

¹²⁶ En japonais : *Inochi wo morau*

ce dont on est capable, par exemple). C'est une des raisons pour laquelle l'estime de soi est un objectif privilégié pour lui de manière générale.

En se basant sur ce point, il utilise les pédagogies comme l'expérimentation (ex. mettre un bandeau sur les yeux pour savoir comment vivent les malvoyants) et une approche empathique pour rapprocher des difficultés des personnes handicapées dans diverses situations. Il attend également que les élèves apprennent par la vie de ces personnes en difficultés (courageux malgré leurs difficultés etc.) et fassent retour sur eux-mêmes de manière à élever leur estime de soi.

Le fait qu'il est directeur d'école (un ancien enseignant) explique son point de vue s'appuyant grandement sur la notion des droits de l'homme et des enfants en tant que principe de son école.

Dans son entretien, la vie est traduite en

- Énergie que les enfants ont dans leur corps et dans leur esprit¹²⁷
- Les droits de l'enfant¹²⁸
- Protéger et assurer leurs droits
- Épanouissement¹²⁹
- Affirmation de soi¹³⁰

Le concept de la vie (*inochi*) est ici complètement traduit en droits, dans un concept occidental. Il mentionne clairement que le « droit » est un concept importé et qu'il ne s'enracine pas encore au Japon. Du coup, il nous paraît important de prendre en compte l'intégration et l'interprétation de ce concept dans un contexte culturel japonais.

Directeur d'école 2

Il est directeur d'école. Il enseigne également à l'Université dans le domaine des droits de l'homme et de l'éducation relative à ces derniers.

Il s'intéresse à l'éducation à la vie par rapport aux « droits de l'homme », dans leurs ressemblances et dans leurs différences. Son opinion et son point de vue par rapport aux droits de l'homme sont en fait, comme il l'a dit lui-même, minoritaires parmi les Japonais. Il est aussi praticien pour tenter de nouvelles approches adaptées et abordables pour la population des enseignants japonais (au niveau du primaire).

¹²⁷ En japonais : *Kodomotachi no enerugî*

¹²⁸ En japonais : *Kodomotach no jinken*

¹²⁹ En japonais : *Ikikisur*

¹³⁰ En japonais : *Jibunno motteiru chikarawo hakkisuru, Jibunno iitokoroxo dasu*

Par ailleurs, il a voyagé souvent dans les pays occidentaux. Il est quelqu'un d'ouvert et de curieux.

Pour lui, la vie humaine, l'existence de l'homme et les droits de l'homme sont synonymes. Tout comprend la question philosophique « Qu'est-ce que l'homme ? »

À son avis, l'éducation à la vie implique forcément la question de la mort. Il se demande si c'est un choix pertinent de mettre les élèves du primaire face à la mort car parler de la mort peut leur faire peur. Il pense que la question de la vie et de la mort est au fond forcément liée à la religion et à l'idéologie. Alors qu'au Japon, on a exclu les religions de l'école publique depuis longtemps. C'est la raison pour laquelle il pense que l'éducation à la vie a des limites.

Quant à l'éducation aux droits de l'homme, même s'il arrive à traiter la question de la mort telle que le suicide du point de vue des droits de l'homme, son objectif n'est pas d'approfondir la question de la mort elle-même. Selon lui, l'éducation aux droits de l'homme recherche les solutions pour mieux vivre ensemble et pour mieux protéger les droits de chacun.

Il a fait une autre remarque concernant les approches différentes entre l'éducation à la vie et celle aux droits de l'homme. Selon lui, l'approche de l'éducation à la vie comme de l'éducation au cœur, se base fondamentalement sur l'émotion, la sensibilité et l'empathie. Ce caractère anthropologiquement japonais intervient dans l'interprétation des droits de l'homme chez les enseignants. Alors qu'en tant qu'expert, il ne parle pas de la même éducation aux droits de l'homme. Pour lui, cette éducation se base sur une posture sociale et sur les accords et les règles établis démocratiquement.

Une grande divergence entre son approche et celle d'une majorité des enseignants japonais (en primaire) se situe au point de départ et au cours du processus. Il accorde une importance à la communication et à la discussion afin de favoriser les solutions relationnelles et démocratiques quand les problèmes se produisent entre les élèves. Alors que les enseignants japonais ont une grande tendance à se précipiter dans la fameuse solution qui consiste à dire qu'« il ne faut pas se battre, il faut rester amis » qui ne favorise pas du tout la communication et la discussion.

En tant que praticien, il voulait favoriser une éducation aux droits de l'homme dans son sens. Mais les Japonais, surtout les enseignants en primaire ne sont pas à l'aise avec l'aspect « règles et lois » des droits de l'homme. Cela ne se conforme pas assez avec leur mentalité.

Actuellement, il met en avant le sens du partage. À travers le plaisir de travailler ensemble et le travail solidaire, il essaie de favoriser une attitude de respect social qui est secondairement l'objectif de l'éducation aux droits de l'homme.

Pour conclure, l'éducation à la vie et l'éducation aux droits de l'homme s'appuient tous les deux sur l'importance du lien entre les gens. C'est un point convergeant. Mais les deux ont leur propre spécificité. L'éducation à la vie est indissociable de la question de la vie et de la mort, et son approche pédagogique est très japonaise (émotion, sensibilité, empathie).

L'éducation aux droits de l'homme au sens propre se heurte aux valeurs culturelles et à la mentalité japonaise. La stratégie de ce directeur est de mettre en avant le côté émotionnel et

solidaire tout en essayant de favoriser les relations interpersonnelles et communicationnelles au niveau social.

Sunami INOUE

L'éducation à la vie (inochi) à l'école primaire au Japon : Approche anthropologique au miroir du 21^e siècle

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants portant sur le développement du respect de soi, des autres, voire de la vie des élèves en primaire au Japon. L'« éducation à la vie » est liée au contexte social et scolaire de l'apparition des phénomènes massifs de brimades, de violences, de refus d'aller à l'école et de suicide. S'y associent souvent les problèmes psychologiques comme une faible estime de soi, la tendance dépressive, le développement relationnel et communicationnel insuffisant.

Une enquête a été menée auprès des acteurs éducatifs adultes à Kyôto. Prenant une approche anthropologique, nous avons construit une conception de l'éducation à la vie basée sur les données empiriques. Les résultats montrent qu'en faisant cette éducation, les enseignants participent pleinement à la transmission culturelle et à la socialisation des élèves, tout en les éduquant aux normes et aux valeurs culturelles et sociales.

Mots-clés : Éducation au Japon, anthropologie de l'éducation, formation éthique et morale, transmission, socialisation, théorie ancrée

Abstract

This research focuses on the pedagogical practices of teachers relating to the development of self-respect, respect of others and the lives of primary students in Japan. "Life education" is linked to the social and educational contexts of the emergence of bullying, violence, refusal to go to school and suicide among children and young people, which are often associated with psychological problems such as low self-esteem, depressive tendency, insufficient relational and communication development.

A survey was carried out among different adult educational actors at the primary school level in the city of Kyoto. Adopting an anthropological approach, life education was examined based on empirical data. The results show that by teaching life education, teachers fully participate in the cultural education and socialization of pupils, while at the same time educating them about cultural and social norms and values.

Keywords : Education in Japan, anthropology of education, ethical and moral training, transmission, socialization, grounded theory