

「絵本」について

－フレーベル教育論文「形および形態の学、ならびにそれらの高尚な意義と関係」から－

馬場 住子 (甲子園短期大学)

研究目的

幼稚園の創始者フレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852) は教育論文「形および形態の学、ならびにそれらの高尚な意義と関係」において形および形態の教育方法と「絵本」という教育教材について言及している。

現代の幼児教育においても積木などを用いた形および形態の教育が取り入れられ、幼稚園教育要領などでは言葉などの獲得のため「絵本」教材についての具体的な使い方についての記載も見られる。しかしながら、幼児期の教育教材としての積木や「絵本」は子どもにとって非常に身近な教材であり、幼児教育の現場において欠かせない教材であると言えるが、その教育方法について深く論じられる機会はいくつかない。

そこで、本研究では、フレーベルの教育思想を基盤とした形および形態の教育方法ならびに「絵本」教材についての見解が示された教育論文を今一度紐解き、特に身近で広く普及している教材「絵本」における現代教育方法への示唆を得たいと考える。

「形および形態の学、ならびにそれらの高尚な意義と関係」に記されたフレーベルの教育思想および教育方法

(1) 形と形態の学び方について

フレーベルが子どもの玩具として「恩物」を

創造したことは広く知られているが、ここでは幼児期後期から児童期を対象とした形および形態を学ぶ際の教育方法が示されている。

「形」と「言葉」は補完的、付属的な関係をなしており、「形態」は内面的な生命の表現である。これに反して「形」は、主に外部の力に制約されている。フレーベルが幼いころ観察した均整のとれた形の花に対する洞察は、形の本質を洞察することであり、自然の洞察へと導くものであった。例えば、植物や樹木は、テーブルや椅子などの家具と同様に、まずその全体の形態において眺めなければならない。子どもにとって全体的観察把握はたとえどのように不完全なものであっても何よりはじめに行われなければならないことである。

たとえ初めのうちは厳密さに欠けていても、子どもが形成物を表現することが望ましい。最もよい造形材料は、陶土か混砂粘土に少しばかりのねばり強い造形媒介物(蜜蠟、皮脂など)を混ぜたものである。形と形態ならびにその法則を教える場合は、対象物そのものにおいて直観させること、その成り立ちにおいてはまず静止して現存している物体を子どもがその手で始めて生ずる物体において直観させることが必要である。子どもが物体の形態を考察した際にそれらを表現する最もよい教材は、石盤と石筆(紙の生産が盛んでなかった頃、珪酸質粘板岩製の携帯用の小さな黒板にロウ石などの石筆で書いては消すを繰り返す道具)である。そして、教育の場面で注意すべき点は、子どもの自然的な感覚や感情が惜定し把握するところを退けたり否定

したりすることなく、常に吟味し顧慮しながら追っていくことであり、そのことは子どもが形態への探求を好きになることに繋がる。

このように、子どもが自分で探求し、その経験によりさまざまなことを明らかにすることは、形の法則を形の直観と結合することなしに単に言葉と数によって伝えた時よりも、子どもに生きた全体を楽しませることができる。なぜなら、教材により子ども自身の内面的な生命の欲望、自己の生命衝動を促進するという感情が子どもに得られるからである。その後子どもは、例えば加工すべき材料だけを与えれば、おそらくそれを自身で加工することができるであろう。そのために、形と形態の学びは、その厳密な、単純な、容易に直観し把握しうる法則のゆえに、最もよい教材であると言えるのである。

(2) 「絵本」教材について

フレーベルは「絵本」という教育教材を用いた教育方法については以下のことを示している。

子どもを観察していると、子どもは自身が見たものなどを描いてみる(模写)ことや図や絵を見ること(絵本)を好むことが分かる。その理由は、写生は通常空間より小さいことから、観察し、把握することが容易であることと対象を平面的表現として眺めることは快適であり、努力して考えるよりも労が少なくてすむことにあると思われる。そして、一平面上における対象の表現は魅力的ではあるが、対象を一方の側からだけ見ることと言える。それらのことから、無制限に頻繁に「絵本」を用いることは種々の点において形の感覚を混乱させ、眼や精神を弱めしてしまうため、避けるべきことと言える。

人間は自己の内に多くもっているものだけをたくさん把握し、それを自己のうちへとりいれ

ることができる。そのため、子どもに「絵本」を与えるよりも前に、まずできるだけその感覚で実際に形を覚えるようにする必要がある。室内や庭園の植物、室内の動物や家畜およびその個々のものが、それらの機会を多く与えるであろう。子どもは種々の形の丸木や板を集める。そして、種々の葉を保存したり、石や種々の形をした小さい自然の物体を探す。6歳になるかならないかの幼児も、乾かしてもっと容易に観察し理解しようとして植物や葉や花を書物の中へたたんだり、自ら甲虫や蝶の採集を試みたりする。そのため、保育者はただかすかな暗示と刺激と、少しの保育とを注意をすればよい。幼い採集家は勤勉である。すなはち、「絵本」に頼る前に、実際の事前の対象物でとりわけ形についての子どもの感覚を鍛えることが望ましい。保育者が自然の対象物を持ち込んでもこぼむことなく留意することがわかるやいなや、子どもはたくさんの自然物を持ってくるであろう。

その際注意しなければならないことは、子どもは9歳になるまでは、またそれ以上でも、形に心を奪われ、目の前に形が浮遊し、一定の感覚的印象をあたえる間は、実際に形を観察したり見たりはしないということである。子どもは、何かを見、形を見、感じ、固有な印象も感じるのであるが、かなりの年齢になるまで多くの物をよく観察することなしに、見ることなしに、形の個別的な関係を関係全体で捉えることなしにこれを知覚するのである。簡単な形も輪郭が漠然として見えるのである。そのため、第一に同種のもは同種のもので、異種のもは異種のもので分ける必要がある。そして、頻繁に見る三角形や四角形の知識の理解を価値の低い重要でない捉えてはいけない。なぜなら、このような形の中にその他の形の認識、明瞭な理解と洞察の鍵があるからである。これらの形はこ

の重要性のゆえにしばしば現れ、子どもは単純な形の理解において、それを通じて複合した形の観察に対して訓練される。

5歳から6歳にかけて周囲の対象物を多く観察、分類、配列することにより、形を理解するよう発達させ、その後に「絵本」、特によく知られた対象物が写してあるような「絵本」を与えるならば、子どもはただぼんやりとページをめくるだけではなくて、表現もしくは絵を自分の知っている対象そのものと比較しながら、実際に見たり、観察したりするということを理解するであろう。そして、子どもは、対象物そのものの形をより正確により確実に把握し、絵をより正確により確実に把握するようになる。

さらに、フレーベルは絵本の歴史についての見解について次の様に述べている。

歴史において過去には実際の事物の観察から離反していた時期がある。教育者は現実の世界を見失い、対象を見失ってしまっていた。遠くにある抽象的なものだけに留意し、単に対象の外観もしくは影だけ、すなわち絵を捉え、それらが世界絵図となって現れたのである。そのため、子どもの外界に対する感覚が弱められ、子どもが活動し生活している部屋において、子どもに対して椅子やテーブルや暖炉や見慣れない動物などをまず絵として示したのである。すなわち、事物の観察をわきへ押しやって、すべてものをまったく抽象的な概念、形態のないものの概念までも絵で直観させようとしたのである。したがって、笑いや喜びも精神や魂も絵に描かねばならなかった。そのため、子どもは絵本に飽き、形態のある玩具をつかむといった状況となったのである。

人間は事物の不完全な絵よりも事物そのものを見ることを求める。自然および外界の観察から遠ざかっていた人間を豊富な自然の外界へ導

き返したのは「絵本」であると言えるが、そのような歴史を教訓として、「絵本」は教育もしくは発達の派生的副次的な手段、その限度を超えて衰弱させる手段であり、第一の地位をしめるべきではない。外面的な手段がある時期、ある発達段階において優れており、本質的に必要なものでなければならぬとすることほど有害な謬見はないのである。

形と形態の学がどうしても全体もしくは統一の観察と理解から出発しなければならないと同様に、それはまた必ず常に全体もしくは統一の理解と表現へもどってこなければならない。そして、対象の個々の細目と部分を観察するときには全体の像が輪郭として常に基礎におかれるようにしなければならないのである。形態を直観し把握するために、常に全体を全体として示し、対象の全体的直観に熟達させるようにするための具体的な教育方法としては、例えば、がちょう、樹木、椅子、柱、外套、人間、次には部分、例えば、窓、壁、家の部屋、幹、幹から出た大枝、樹木の小枝、頭、外套の折目。すべてこれらを対象の形と形態を理解し捉えるという点から観察するのであり、言語が単にその部分や構成要素の関係において考えることとはまったく異なるのである。

例えば5、6歳の幼児であっても、一枚の葉を考えるのであれば、同時にある一定の植物の葉として考え、例えば枝の一部と結び付けて考えるようにしなければならない。このように子どもが個々の対象を観察する生活が豊富であればあるほど、子どもは対象物の多様性が区別され、分離されることを欲する同種のものや繰り返すものを非常に多く示すために子どもは動揺する。そして、多くのものが同一であるのに、すべての対象において再び多くの差異を見出し、印象の多数性と多様性を明らかに理解し直観するよ

うになろうと努力するのである。

考察

現代の私たちは豊かなものに囲まれ、情報に溢れ、便利な機器を利用し、バーチャルな世界に生きている。一昔前の子どもたちは自然の光で目覚め、湧き水を飲み、山を駆けまわり、川で遊び、自然の厳しさに立ち向かいながら、作物を作り、家畜を飼い、周りの人々にかかわりながら、衣食住の生活を自分の身体を駆使して獲得し、生きていた。しかしながら現代は多くの都会の子どもたちは電子音で目覚め、情報機器から情報を得、携帯電話で連絡を取り合い、エアコンや電子レンジ、冷凍冷蔵庫、全自動洗濯乾燥機などの電化製品を使い、自家用車などを移動手段とし、使い捨ての生活を送っている。

フレーベルは、歴史の中で子どもに「絵本」などを通じて先に絵として、言葉として、ものの存在を知識として教え込んだことを間違いとし、子どもに「絵本」を安易に与えてはいけないことを示している。換言すれば、現代の私たちは身近にある積木や「絵本」といった教材を、手軽に便利に安易に用い過ぎているのかもしれないと言えよう。誕生から子どもは自ら手足を動かし、自身の力で外界のすべてを探索し、五感で理解しようと努めているが、それは誰に教わったものでもなく、人間の本質ともいべき活動衝動である。乳児は胎内にいるときから母親の鼓動を聞き、誕生後は母親の乳を飲んで育ち、生理的から社会的な微笑を返し、およそ一年で離乳し、歩行するようになる。その発達過程は時を経て現代でも変わらず、その発達の段階を根本的に変えることは不可能である。

そのようなことから考察すると、フレーベルの示すように子どもには「絵本」からものを教

えるのではなく、子ども自身がそのものに触れて、感じて、考えて、理解していく過程が必要であることが現代でも変わらないことが分かる。そして、単に例えば「椅子」という語句(単語)を教えるのではなく、(木製の)椅子の形を触って、見て、観察し、その材質は何かを想像し、その原料が木であることを子ども自身が発見することが大切である。木には木目があり、一般的には固く、木独特の香りがする。それらを子どもが自ら探求していくことこそ、人間の本質に叶った教育方法と言える。さらに、木々の生える山々、木々を利用した建築物、地域ごとに種類の違う木々が育ち、その形も特性も同じ木ではあっても違いがあること、そして、例えば木は植えるとどう育つのか、燃えるとどうなるのか、実のなる木があり、木が生えていることで山が崩れないことなど、一つのものから、さまざまなことが子どもの中で繋がりと、広がっていく。そして、あらゆるものには法則があり、その源は繋がっていることを、子どもが必然的に自分自身で観察し、自分自身で考えることから気付くこと、それこそが教育であることをフレーベルは示唆していると考えられる。

結論

結論として、子どもに教材として「絵本」をあたえる場合は、その事物について子どもが観察し、豊富な体験をし、そこにある共通点や違いを考え、直観し、内面的にそれらを心のうちに生き生きといただいていることを確かめた上で、あたえることが望ましい。なぜならば、子どもの教育とは、乳児から子どもがそのものに自ら実際に触れるなどして、五感で感じ、探索し、発見し、考えることに導くことであると言えるからである。そのことから、子どもに「絵本」からの知識を先にあたえるのではなく、それら

を体験した後に、子どもが自分の知る世界が絵になることを喜ぶようになったときにあたえることが大切であり、子どもは自らの体験を通して、多くのものが同一であり、同一であってもすべての対象においては多くの差異が見出せることに気付き、印象の多数性と多様性を明らかに理解し直観するようになろうと努力することから、そのような体験を経た上でこそ、「絵本」教材は子どもの世界を広げ、心を育てていくと考えられた。

引用文献

小原國芳・荘司雅子監修 『フレーベル全集 第三巻 教育論文集』 玉川大学出版部 1982 pp. 381-460.

特別活動指導法における基礎的実践力を高める試み

定 金 浩 一

甲南大学 教職教育センター

1. はじめに

筆者は、2019年から2年間特別活動指導法の授業をすることになり、2018年にある授業で、学生達に中学校、高等学校時代に行った特別活動について具体的に尋ねてみた。そうすると、リクレーションやテスト前の勉強、人権教育や講演会、進路面談等学級会やHRの時間に行われたものが挙がった。また、遠足、修学旅行の班分け、文化祭の用意や合唱コンクールの練習など学校行事の準備なども挙がってきた。そして、特別活動の時間のイメージについて尋ねてみると、授業でない楽しい息抜きの時間だったようだ。全ての学校がこのような状態ではないとは思いますが、多くの学校の現状を表していると思われる。

特別活動は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間として在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」ことを目的として、中学校・高等学校では、学級（ホームルーム）活動、生徒会活動及び学校行事の各内容から構成されている。

一方、生徒達の実情は、生活体験不足や人間関係の希薄化、規範意識の低下などが顕著になっており、好ましい人間関係を築けないことや望ましい集団生活を通じた社会性の育成に不十分な状況が見られる。このような状況に対し、望ましい集団活動、体験的な活動等を通して人間として在り方生き方について学ぶ特別活動の役割はますます重要なものになっている。しかし、特別活動を指導する教師が上記のような特別活動の経験では、真の特別活動を指導することは困難である。

そこで、特別活動指導法の授業は、特別活動

の目的である「望ましい集団活動」を体験させ、その経験を基に特別活動の意義を理解し、特別活動の目的に沿った指導ができるようになることを念頭において構成した。具体的には、「望ましい集団活動を」作り、グループで模擬授業を練り上げることによって、特別活動の指導力の養成を狙った授業構成にした。「学業と進路」と「いじめ」をテーマに1時間分の模擬授業をグループで作る活動行わせた。

今回は2019年に行った「学業と進路」の模擬授業作成の過程と模擬授業の発表について、その教育実践について報告し、その時に取った学生のアンケートをもとに「学業と進路」模擬授業の作成のプロセスにおける特別活動の基礎的実践力育成の有効性について検討する。

2. 特別活動指導法の授業構成について

2020年は、新型コロナウイルスの関係で特別活動指導法の授業がオンデマンド授業になり、集団活動ができなかった。今回の検討のデータを取った2019年度の特別活動指導法の授業構成について述べる。

授業は大きく4分野で構成された。1つは、第1回～第4回で、特別活動の概略や学習指導要領の概説、学級びらきのワーク等。第5回～第8回は、「学業と進路」の模擬授業作成のための集団活動。第9回～第14回は、「いじめ」の模擬授業作成のための集団活動。第15回は、集団活動のまとめと生徒会活動、学校行事についてである。

今回のアンケートの対象となった、第5回～第8回の授業構成について詳しく述べる。

まず、第3回で班別けを行い、第3回以降は、班単位で授業を受け、ワークも活動も班単位で行った。班分けは、第1回で教員採用試験を受験する校種のアンケートをとり、そのアンケー

トをもとに、筆者が学部学科などができるだけ重ならないように考えて班分けをしたものである。初対面の学生も多かったと思われる。

第5回では、指導案の作り方と「学業と進路」の授業の指導案を例示した。残りの時間は、どのような指導案を作るかグループで意見交換をさせた。次週までに各自で指導案を考え、次回の授業に持ってくることを指示した。第6回は、各自が作成した指導案を持ち寄り、それをベースに班としての模擬授業の指導案を1つ作成する。班で相談して、最もいいと思われる指導案を1つ選んで、内容を肉付けするのも、複数の指導案のいいところをミックスさせて新しい指導案を作ることも可能とし、各班で決定させた。ただし、班として1つの指導案をつくり、次回の授業の最後にその指導案を提出することを課題とした。第7回は、班として作成した模擬授業の指導案をもとに、役割分担や時間配分などを考えながら模擬授業の練習をする。いろいろな場面や状況を想定して、それに対応できるようにする。第8回は、2班1組でグループを作り、模擬授業が全て終わらなくても30分で交代した。模擬授業をしていない班は、生徒役をしながら授業観察をし、2班とも模擬授業が終了した後、お互いに授業の講評をした。

3. 学生のアンケートとコメントの抜粋

2019年度の特別活動指導法の授業を登録している学生73名のうち、介護等体験で公欠だった学生を除き、全てのアンケートに回答していた53名についての資料である。

アンケートは問1～問5と感想（自由記述）からなっている。【1または2を選んだ理由】は、1または2を選んだ学生の【3または4を選んだ理由】は、3または4を選んだ学生の代表的な理由を記載している。

【問1】 特別活動「学業と進路」の内容を考えるのは

1 全く難しくなかった 1 (1.9%) 2 少し難しかった 24 (45.3%) 3 かなり難しかった 19 (35.8%) 4 大変難しかった 9 (17.0%)

【1または2を選んだ理由】

・自分も悩んできた事だったので簡単に案を出す事ができた。

・今まで自分で経験してきた特別活動の授業を参考にアレンジを加えたから。

【3または4を選んだ理由】

・教科と違って教科書がないため、どのような内容の指導案にするか、まずそこが難しかった。

・ある程度の授業内容が決まっても、どういう順序で何をしたらより生徒の心に残り、今後の役に立つかわからないので難しかった。

【問2】 各班で発表した「学業と進路」を作成する（発表も含めて）のは、

1 全く難しくなかった 2 (3.8%) 2 少し難しかった 23 (43.4%) 3 かなり難しかった 18 (33.9%) 4 大変難しかった 10 (18.9%)

【1または2を選んだ理由】

・みんなで意見を出し合えばすぐにまとまったから。

・元々あったものに手を加えるだけだったため

【3または4を選んだ理由】

・生徒のアンケートに対する臨機応変に対応することが難しかった。

・どのような時間配分で行うべきか、話の内容など考えなければならぬが多かった。

【問3】 模擬授業をするにあたり、班活動はどうでしたか

1 全く良くなかった 0 (0%) 2 少し良くなかった 10 (18.9%) 3 かなり良かった 26 (49.0%) 4 大変良かった 17 (32.1%)

【1または2を選んだ理由】

・役割分担が難しかった。偏ってしまった。

・介護体験で欠席する人もいたため、それを踏まえてもっと動くべきだった。

【3または4を選んだ理由】

・作業を分担できたり、話し合うことができた。

授業外で集まって話をすすめることができたので良かった。

・みんなで考えて作った指導案は授業をすすめるにあたって進行しやすかった。お互いをフォローすることができた。

【問4】 模擬授業をするにあたり、他人の意

見は参考になりましたか

1 全く参考にならなかった 0 (0%) 2 少し参考になった 6 (11.3%) 3 かなり参考になった 18 (33.9%) 4 大変参考になった 29 (54.8%)

【1または2を選んだ理由】

- ・構成を考えるうえで視野がひろがった。
- ・勉強をなぜするかを考える良い機会になった。

【3または4を選んだ理由】

- ・自分だけでは全然案が思いつかなかったけれど、グループのみんなの指導案をみて、意見を交換することで案が増えたから。
- ・同じ題材で考えても、人によって注目するところ、ワークシートの使い方が違い参考になった。

【問5】 特別活動「学業と進路」を通して得られたものはありますか

1 全くない 0(0%) 2 少しあった 2(3.8%)
3 かなりあった 23 (43.4%) 4 大変あった 28 (52.8%)

【1または2を選んだ理由】

- ・特別活動の授業をする教師としての自分の姿が、今回の講義を通して具体性を帯びたため。
- ・授業構成を考える難しさと共に楽しさも味わった。

【3または4を選んだ理由】

- ・将来先生になったら、こういう授業をする機会は絶対にあるだろうし、良かったところは参考になると思ったから。
- ・自分も高校生の時に同じような授業を受けていれば、もっと真剣に進路について考えることができたと思うから。

【感想】 (「学業と進路」の課題を通して思ったことや感じたことを何でもかまいません)

- ・最初個人で指導案を作成しようとした時は本当に案が浮かばなくて大変だった。グループ内で意見交換しながらもう一度考えてみたら1回目よりも案が思いついて、グループ活動の良さがすごくわかった。班のメンバーの人にもたくさん助けられて指導案と授業内容が完成した時は少し達成感があり、同時に先生の大変さを理解しました。

・班の人とほとんど会話がなくて、最初とても不安だったが、指導案とか作っていくうちに仲間意識みたいなのが出てきて、良かった。

・「学業と進路」は、進路選択が迫られている高校生にはとても重要で役に立つ題材なので、やれて良かった。授業とは関係ないが、班員の人や周りの班の人と仲良くなってきている気がする。

・自分の班の活動は、時間外に集まるのが難しかったのですが、LINEのグループなどで、スムーズに案をだし、意見交換できたので良かったです。ひとつの授業を進めていくことの大変さを実感しました。

4. アンケートの分析

問1の内容を考えることに対して、52.8%が難しいと感じている。コメントから、中学校や高等学校で特別活動としてしっかりと授業を受けた経験や、自分自身悩んで困った経験がある場合は比較的難しくなかったようだ。経験がなく、いちから考えた場合は、難しかったようである。

問2の模擬授業作成及び発表に対して、52.8%が難しいと感じている。難しいと感じている意見の多くは、授業をすることに対するものであった。教科と違って自由度が高く、時間の配分の点や、想定しなかった質問などの対応など、授業成立の基本的な部分に難しさを感じているようだ。

問3の班活動に対して、81.1%が良かったと答えている。全く良くなかったは、0%だった。良くなかったという意見は、分担などがうまくいかず、班活動がギクシャクしたようである。良かったという意見の多くは、問2では難しかったと答えているものの、授業外で集まったり、通信を利用して共同で指導案を作るなど模擬授業を作成する過程で一体感を得られたものであった。

問4の他人の意見に対して、88.7%が参考になったと思っている。全く参考にならなかったは、0%で、2を選んだ人のコメントを見ても、他人の意見は参考になっている。すごく参考に

なった人の意見は、自分一人では気付かなかったことが、多くの人の意見を聞くことで視野が広がり、新しい気付きができたことだった。

問5のこの活動を通して得られたものに対して、96.2%が何か得られたものがあると答えている。質問の意図としては、模擬授業についてのみのことではなかったのであるが、得られたと答えた意見の主なもの、模擬授業をすることで特別活動の授業の仕方や授業の難しさなどで、経験値として得られたことに対するものであった。

感想では、「学業と進路」の課題を通して思ったことや感じたことを書いてもらった。意見として、特別活動の模擬授業をすることによって、特別活動の意味を理解できたとか、模擬授業を今後の教育活動に活かしていきたいなどもあったが、自由記述だったので、班活動での集団凝集性が高まったことや人間関係ができた等集団活動によって得られたものが多く述べられていた。

「授業とは関係ないが、班員の人や周りの班の人と仲良くなってきている気がする。」と述べていることは、この課題を通して一番感じたものを書いていると思われる。これは、表向きはグループで模擬授業を仕上げるという作業であるが、底流に集団活動により自己の変化があったことを示している。この課題を通して、「望ましい集団活動」を作ることができたようである。グループで模擬授業を練り上げることによって、特別活動の指導力の養成を狙った授業目的はある程度達成されている。

5. おわりに

特別活動の目的は、望ましい集団活動を通して、個性の伸長を図ることであり、特別活動の指導法の授業スタイルはいろいろある。

今回、特別活動の目的を達成するには、特別活動の指導者が、まずその体験を積んでおく必要があり、その体験を積んでいないと、児童生徒達に真の意味での特別活動の目的や必要性は教えることができない。という思いで授業を構成しデータを取った。

「学業と進路」の一連の班活動では、アンケートの分析からわかるように、特別活動の目的である「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間として在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」を少しではあるが体験できたように思われる。この経験は、今後特別活動を指導する時の土台になる。

特別活動指導法における、このグループによる模擬授業の共同制作の授業構成は、特別活動の目的を体験させ、同時に授業技術を育成し、特別活動の基礎的な実践力を高める効果があったといえ、特別活動の指導法の授業に有効であるといえる。

今後特別活動の指導法の授業に、グループによる模擬授業の共同制作を取り入れられることを期待する。

6. 引用・参考文献

木村勝美, 2018, 『教職課程における特別活動論の学習・指導の在り方』 崇城大学紀要第 43 巻 115-129

藤田晃之編著, 2017, 『中学校 新学習指導要領の展開 特別活動編』 明治図書

文部科学省, 2019, 『高等学校 学習指導要領 (平成 30 年告示)』 東山書房

稲垣忠彦の教育実践研究観 ——教授学研究の会での位置づけに着目して——

岡村亮佑
京都大学大学院

1. はじめに

本稿では、稲垣忠彦の授業論を検討する。稲垣は、1960年代から授業研究に参入し、「教授学の建設」を追い求めた民間教育研究団体である教授学研究の会の理論的指導者の一人として活躍した。一方で、1980年代以降は、多様な視点を重ね合わせて授業の事後検討を行う「授業カンファレンス」を提唱し、授業研究と教師教育を接続して、授業の事例研究に取り組んだ。

稲垣の研究生涯に一貫しているのは、実践者との実践検討会をその研究の中核に置いたことである。宮城県実践検討会・東海国語教育を学ぶ会・信濃教育会教育研究所など、実践者と共同で授業を検討する場を稲垣は常に有していた。その中でも、教授学研究の会における斎藤喜博・林竹二らとの「教授学の建設」への挑戦は特異な位置を占める。当時は、「教授学」や「授業の科学」への期待が高まり、教授＝学習過程の一般的法則を明らかにするための授業研究が盛んに行われていた。しかしながら、行論において明らかになるように、「教授学の建設」を前にして三者の授業論は決裂し、稲垣は教授学への夢を断念することになる。

稲垣の授業論に焦点を合わせ、それを理論的に検討した先行研究は管見の限り存在しない¹。他方で、稲垣の授業論が日本の授業研究史においてどのような意義を持つのかは、複数の論者によって指摘されてきた²。これらの先行研究では、1990年代の授業研究のパラダイム転換を象徴するものとして、稲垣の「授業カンファレンス」に言及している。しかしながら、稲垣による「授業カンファレンス」の提唱の背景には、稲垣が斎藤らとともに取り組んだ「教授学の建設」への挑戦が理論形成への影響を与えているにもかかわらず、先行研究においては検討がなされていない。よって本稿では、教授学研究の会での授業研究から授業の事例研究へと移行する過程において、稲垣が何を継承し何を

捨象したのかを解明する。

2. 教授学研究の会の授業研究

(1) 斎藤喜博の授業論

教授学研究の会の源流は、教育科学研究会全国研究大会で設けられた教授学の特別分科会である。1963年の教授学特別分科会では、各民間研の研究成果を統一的に収斂し、一般教授学を確立しようとしていた柴田義松と、島小実践の立役者であり、教科研に教授学部会を設置することを熱望していた斎藤喜博が報告者として選ばれた。

柴田にとって、教授学研究とは、教科内容の科学的研究に基礎をおいたうえで、諸教科やそれまでの日本の教育実践を貫く統一的原理や理論を構築することであった³。他方で、斎藤の報告は、柴田の志向、より明確には当時の研究者による授業研究を支配していた、実証的に「授業の科学」を建設していくといった志向とは一線を画すものであった。斎藤は、教授学や授業展開の法則性の追求を重視するとともに、人間性を重視し、授業展開における教師の「人間の豊かさ」や「大きさ」の重要性を指摘した⁴。斎藤は、現場のナマの実践を基盤とし、授業が人間を対象とする営みだからこそ生じる実践の複雑さを捨象せずに、個別具体的な授業展開の検討を通して、教授学を建設することを求めていたといえる。

以降における教授学部会成立の過程は、斎藤による主導権獲得の過程としてみることができる。1965年の第一回教授学分科会では、斎藤によって、教科の親学問に精通した専門研究者、教育研究者、教師という三つの立場それぞれが取り組むべき仕事があることが指摘され、教師の実践を中核におきながら教授学を早急に建設する必要性が主張された(図表1参照)⁵。1967年の第三回教授学分科会では、主として斎藤喜博「授業が成立するための基本的な条件」の報告が三日間にわたっ

図表 1 斎藤喜博「三つの仕事を」

仕事の遂行者(専門家)	三つの仕事
専門研究者・芸術家	教科教材の研究と体系化
教育学者・教育研究者	教授学および授業展開の 一般的法則の建設
教師	具体的授業展開における 理論と方法の創造

て行われ、その後の教授学会の研究の方向性を大きく規定した。この報告では、これまでの斎藤の主張を体現するように、実践の複雑な事実から授業の本質ともいべき要素を抽出し、理論化することが試みられた。斎藤は、「授業は緊張関係のなかに成立する」「展開のある授業」「みえるということ」などの「条件」を、具体的な教材と授業展開の場を伴って提出する⁶。

1973年には教授学会は教科研から独立して教授学研究の会となるが、斎藤の授業論を下敷きにして研究が進められたことに変わりはない。すなわち、授業の機械的側面への批判から人間的側面を強調し、実践者の語りや報告を素材とする「実践の理論化」が行われた。実践検討の場では、教師・教育研究者・専門研究者がそれぞれの分野の専門家として共同することが求められた。

(2) 稲垣忠彦による斎藤授業論の意義づけ

上述した斎藤報告「授業が成立するための基本的な条件」に感銘を受けた稲垣は、1967年から教科研・教授学会に参加し、斎藤の授業論を「教育のシステム化」論と対比する形で意義づける。

当時は、坂元昂らの紹介により、「教育のシステム化」論が台頭し始めていた。稲垣は、「教育のシステム化」論には授業における合理化・機械化への志向が垣間見え、それらは「固定したテクノロジーの教育への適用、工学的技術の論理による教育活動の捨象」⁷であると、批判する。この主張は、稲垣が歴史研究により明らかにした明治期の「公教育教授定型」への批判意識に根ざしている⁸。

稲垣は、授業の技術を研究する上では、「人間学と技術学のセットとしての追求」⁹が求められるという。すなわち、教師による実践の事実の複雑さを

「一つの基軸」で整理することではなく、個々の実践が備えている「複雑さ、固有の特質」を捨象せずに、各々の実践の抽象化を行うことを稲垣は目指していた¹⁰。そして、斎藤による「実践の理論化」にその可能性を見出す。斎藤の授業論には、「複雑な授業の実体をとらえ、とくに、実体を創造しつつ、その論理化、理論化として、技術としての授業の理論が構成されていくプロセスを見ることができる」¹¹というのである。

教育実践において、教師による教育内容・教材の主体的選択、教授＝学習過程における子ども・教材・教師の統一は教師の専門性に基づいてはじめて可能になる。また、実践の主体はそのような専門性を有した個々の教師であり、「教師の実践の自由」が保証されるかぎりにおいて、教育の目的は達成される¹²。これが、稲垣の初期から一貫していた主張であった。稲垣にとって、斎藤授業論との出会いは具体的な理論・実践の両側面において、上の主張の実体化への希望を伴うものであった。

(3) 林竹二の参入とその授業論

上述した斎藤・稲垣らの仕事にさらなる追い風をもたらしたのが、林竹二の参入である。林は、ソクラテスや田中正造、森有礼の歴史研究を起点に哲学的な見地から教育に携わってきた哲学者である。同時に、ソクラテスに倣って、行為の実践に重点をおく哲学者でもあった。林による授業巡礼はそのことをよく表している。宮城教育大学での教員養成に携わっていた林にとって、自ら授業を行うことなくして教育を語ることはできなかった。

林は自らの授業体験をもとにして次のように語る。「教育の事実のなかには、科学とか技術ではどうしても処理できないものがある。しかも、そういうものが授業のなかでかなり決定的な働きをしているのではないか」¹³。つまり、科学や技術に還元されない教授学を指向した点において、林は斎藤や稲垣の授業論と同じ視点に立つ。さらにいえば、林にとって斎藤との出会いは、生きたソクラテスとの出会いを意味していた。林は斎藤の授業論を次のように理解する¹⁴。ソクラテスは「問答」によって人間のドクサを吟味にかけ、「ドクサからの解放」を経験させることに、教育の意味を見出していた。一方、斎

藤による授業でも「子どもたちの持ち合わせの意見」をゆさぶりにかけ、「子どもが本来もっている力を引出す」ことがなされる。そして、ドクサを「吟味」にかけるためには、「教える」技術ではなく、学問（教材解釈）の深さが教師には求められる。深い学問の追求に基づいて授業を組織するためには、教師は専門家としての力量を備える必要がある。以上に共通する授業観は、そのまま林の授業論を構成して彼の授業実践に現れている。

(4) 小括

このように、斎藤—稲垣—林の授業論は、①授業の定型化・機械化への批判に根差していること、②授業の内側から実践の事実を検討し理論を立ち上げること、③専門職としての教師像を有することにおいて通底している。こうして、斎藤—稲垣—林の授業論は結合し、教授学研究の会における「教授学の建設」への期待も最高潮に達する。

しかしながら、三者の授業論の結合は 1974 年ごろを頂点に陰り始め、1977 年 8 月の夏の研究大会をもってその決裂を迎える。次節では、三者の授業論に見られた分水嶺を検討する。

3. 三者の授業論の分水嶺

(1) 林による留別の講演：斎藤—林授業論

三者の授業論の決裂の直接的契機は、林による教授学研究の会への「留別の講演」である。林は、1977 年教授学研究の会夏の研究大会において、「うまい授業」を求めて「子供の事実」を見ようとし、ない教師たちへの批判を提出する¹⁵。「授業研究が教師のための授業研究にすぎないものであるならば、授業研究いよいよ盛んにして、教育いよいよ衰えるということになりかねない」¹⁶というのである。

この講演の背景には、1976 年 10 月以降に林が深く関わる湊川高校や尼崎工業高校での授業実践がある。林は、この二つの学校での授業実践を通して、日本の義務教育が見捨ててきた学習者の存在を感じとり、「授業」以前の「教育の根底」から授業を考えるように教師や研究者に要請するのである。「下手な授業をしてもいい」から、「不幸な子供の、不幸の深さ」を理解し、「授業のあり方を根本から考え直すこと」を林は求めた¹⁷。

(2) 権威主義への批判：斎藤—稲垣授業論

では、稲垣は林による斎藤批判をどのように受け止めたのか。稲垣が上述の斎藤批判や林の「留別の講演」の是非について言及したことはなく、直接的な回答を得ることはできない。しかし、斎藤の授業論への言及を検討していくと、「留別の講演」は稲垣に対しても重大な転機、すなわち斎藤の授業論との乖離をもたらしていたことが分かる。

稲垣による斎藤批判は、実践検討の場におけるその権威主義的性格に向けられた。2. で検討したように、斎藤は教授学構築の主体を研究者に求め、実践者と研究者の役割を明確に区別した。そのような状況において、実践者に求められたことは、「教授学の建設」のために、実践の事実を積み重ねること、いわば授業研究の素材を斎藤や研究者に提出することであった。「実践報告が『斎藤先生』に差し出す形で行われる」¹⁸という横須賀薫の証言は、斎藤と研究者、そして実践者たちという両者の区分を明確に表している。教授学研究の会における研究会では、どんなに大人数でも参加者が一堂に会して実践報告を聞き、斎藤や研究者がコメントをするというスタイルであった¹⁹。その場において稲垣を含めた研究者には、全体を代表して研究者としてコメントをすること、実践者が提出した実践報告を整理することが求められた。

実践者からの報告を整理するということは、時にその報告を裁断するということでもある。ある時実践者から稲垣にかけられた「[実践者による実践報告は、研究者によって]すぐに位置づけられ、まとめられてしまうのだから」という一言はそれを象徴するものであった²⁰。それは、斎藤や研究者たちが権威化していることを稲垣に自覚させる出来事であり、稲垣に研究者の役割を再考させる契機になった。特定の個人や権威によって実践が価値判断されるということは、実践者の労苦を捨象している上に、教師の自律性が排斥されることによって、稲垣自身が批判の対象としていた「教育のシステム化」と結果として同じ構造を生み出すことになる。教授学研究の会における斎藤や研究者のように、実践者の労苦を裁断し整理することは、本来的にはならないことなのではないか、というのが稲垣がたどり着いた結論であった²¹。

すなわち、斎藤一稲垣間の授業論の分水嶺は、指導者的立場が有する権威性の是非にあった。言い換えれば、両者の齟齬は実践研究の場における研究者の役割をどうみるかにあり、その核心は実践者と研究者の関係性の問い直しにあった。

(3) 教師批判の先へ：林一稲垣授業論

林と稲垣の授業論の分水嶺において問われたのも、実践者と研究者の関係性である。前述のように、「湊川入り」以降の林は教師への失望を表し、後にその批判の矛先を教師と文部省へと向けるようになる。その典型が『教育亡国』の上梓であった。

林による教師批判は 1976 年頃から始まる。それは、教師の「助言者」「仲間」としてではなく、「子供の代弁者」として教師に苦言を呈するという形をとる²²。子供はみんな勉強したがっている。それにもかかわらず、教師たちは、子どもを見て、その力を引出そうとすることなく、授業の技術を求めるばかりである。「教師たちに接触する機会が増せば増すほど、教師にたいする失望が深まっていった」と林は語る²³。

稲垣は、そのような林の告発に対し、「日本の教育の現在の分析が必要なのではないか」「現状において、できることは何か、その具体的な手がかりは何かの提案が必要なのではないか」と疑問を投げかける²⁴。すなわち、教師批判の先へと歩みをすすめる必要性を稲垣は訴えていた。

4. 「授業カンファレンス」の理論

稲垣は、1984 年頃から「授業カンファレンス」という手法を提唱するようになる。「授業カンファレンス」とは、実践者の授業をビデオで撮影し、授業後に実践者やその同僚、研究者や各教科に関する専門家が実践の事実に基づいて相互に意見を述べる授業の事後検討会のことである。カンファレンスの舞台は、主として学校現場である。同一学年に対して同一教材を用いて二人の教師が授業を行い、それを比較し検討することによって、現場からの力量形成を達成し、教師の専門性と自律性を確保するという機能を備えている。「授業カンファレンス」は次のような経過をとる(図表 2 参照)²⁵。

図表 2 「授業カンファレンス」の過程

- | | |
|---|-------------------------|
| A | 授業者(ボランティア)の決定 |
| B | 教材の研究・授業案の作成 |
| C | 二つの授業・ビデオによる記録 |
| D | 参加者の批評・感想 |
| E | 授業者の内的過程のコメント(ビデオをみながら) |
| F | プロトコール(授業記録)の作製 |
| G | ビデオとプロトコールによる分析 |
| H | 子どもの評価・アンケート |
| I | 授業者による DGH へのコメント |

「授業カンファレンス」では、授業が複雑な営みであることを前提として、多様な視点や分析方法で授業を検討することが推奨される。特に、参加者による授業の批評はカンファレンスの核心部分とされる。経験や世代の異なる参加者が自らの視点を開示することで、授業内の事実を多層的に理解することが可能になる。また、E や I に現れるように、実践者の語りにより、授業を内側から理解する試みもなされる。さらには、同一教材・同一学年での授業を検討することで、教材や授業の事前準備の問題に解消されない、授業中における教師の一つの行為の意味を検討の俎上にあげることができる。以上の特徴は、2. で確認した斎藤や林の授業論、つまり教授学研究会における授業研究の特徴を継承し、それを発展させたものであるといえる。

一方で、「授業カンファレンス」による実践検討において、最も重視されるのが参加者の対等性である²⁶。カンファレンスの場は授業者を評価し位置づける場ではない。そのため、二人の授業者を比較する際も、実践の事実の比較は行われても、授業者の力量を比較し優劣を判定することは行わないことが原則とされた。この原則には、研究者の役割に対する稲垣の考えがよく表れている。即ち、実践を価値判断する権威としてではなく、実践者とは異なった視点を持つ伴走者としての役割を稲垣は研究者に求めたのである。稲垣は、指導主事や校長といった教師教育者にも、斎藤喜博に代表される「親方的、マイスター的」な指導ではなく、「研究仲間としての研鑽」「対等な研究仲間、同僚としての発言」を求めている²⁷。この点において、教授学研究会における授業研究と「授業カンファレンス」

は明確に区別される。斎藤との共同研究を経験したからこそ、稲垣は上記のように、カンファレンスの場が備える性格を重視したのである。

また、以上におけるカンファレンスの理論は、教師への信頼を基礎にしている。稲垣は、授業研究の主体を実践者へとかえすと共に、個々の現場の教師たちを実践知の構築の主体としたのである。カンファレンスの試みは、教師批判に陥った林に対する、稲垣なりの具体策の提示でもある²⁸。

5. おわりに

本稿では、稲垣の授業論の変遷を斎藤・林の授業論との異同に焦点を合わせて検討した。教授学研究の会において結合した斎藤—稲垣—林の授業論は、実践者と研究者の関係性という論点を巡って対立し、林による「留別の講演」を契機として決裂した。稲垣は実践報告の場における斎藤の権威主義的性格を批判し、教師批判に逡巡する林の主張とも距離をとるようになる。

「授業カンファレンス」は、複雑な営みである授業を実践の内側から理解するといった、教授学研究の会の授業研究が有していた方法を継承し、発展させたものであった。一方で、斎藤の授業論にみられるような権威主義が導く画一主義への危惧から、参加者の対等性を確保し、研究者の役割を実践者の伴走者として位置付けた。また、カンファレンスの試みは、林に対する稲垣なりの具体策の提示でもあった。

本稿では、「授業カンファレンス」の特質を実践的側面から検討することはできなかった。今後の課題としたい。

¹ 稲垣の授業論については、横須賀薫（横須賀薫「斎藤喜博における『教授学』—『カンファレンス』と『介入授業』の間」横須賀薫編『斎藤喜博研究の現在』春風社、2012年、pp.483-533）や、佐藤学（佐藤学「授業研究の軌跡から学ぶもの—稲垣忠彦の『教育学（ペタゴジー）』」『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012年、pp.177-190）による言及がある。

² 吉永紀子「授業研究と教師としての発達—観を編み直す学びに向けて—」田中耕治編『戦後日本教育方法論史（上）』ミネルヴァ書房、2017年、pp.247-266 や、村瀬公胤「授業研究の現在」

『教育学研究』第74巻第1号、2007年、pp.41-48など。

³ 柴田義松「教授学研究の課題と方法について」『教育』第161巻、1963年9月号、pp.76-79。

⁴ 斎藤喜博「授業展開の科学性と人間性」『斎藤喜博全集（第6巻）』国土社、1970年、p.12。

⁵ 斎藤喜博「三つの仕事を」『斎藤喜博全集（第8巻）』厚徳社、1970年、pp.254-263。

⁶ 斎藤喜博「授業が成立するための基本的な条件」『斎藤喜博全集（第6巻）』国土社、1970年、pp.318-480。

⁷ 稲垣忠彦「技術としての授業」『授業における技術と人間』国土社、1974年、p.23（以下、「技術としての授業」と記す）。

⁸ 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社、1966年。

⁹ 「技術としての授業」、p.20。

¹⁰ 同上論文、p.16。

¹¹ 同上論文、p.31。

¹² 稲垣忠彦「教育実践の構造と教師の役割」『岩波講座 現代教育学 18 教師』岩波書店、1961年、pp.36-51。

¹³ 林竹二『授業 人間について』国土社、1973年、p.183。

¹⁴ 同上書、pp.187-196。

¹⁵ 林竹二「教師にとって実践とは」斎藤喜博ほか編『教授学研究8』国土社、1978年、p.7。

¹⁶ 同上論文、p.8。

¹⁷ 同上論文、p.25。

¹⁸ 横須賀薫『斎藤喜博 人と仕事』国土社、1997年、p.155。

¹⁹ 横須賀薫、前掲論文、p.506。

²⁰ 稲垣忠彦「夏一研究会の季節」『総合教育技術』小学館、1985年11月号、p.125。

²¹ 稲垣忠彦「私の授業研究」『授業を変えるために』国土社、1986年、pp.104-105。

²² 林竹二『授業の成立』一莖書房、1977年、p.112。

²³ 林竹二『教育の再生をもとめて』筑摩書房、1977年、ii。

²⁴ 稲垣忠彦「追悼・林竹二先生」『授業を変える』小学館、1988年、pp.191-192。

²⁵ 稲垣忠彦「授業の臨床研究の試み」『授業を変えるために』国土社、1986年、pp.42-58。

²⁶ 同上。

²⁷ 稲垣忠彦「実践者から学んだこと」『教室からの教育改革』評論社、2000年、p.167。

²⁸ 稲垣忠彦「授業のカンファレンス」『授業を変える』小学館、1988年、pp.198-200。

ICTの活用と統計の学習を通じた中等教育における社会科学教育の可能性

児玉 英靖

(洛星中学・高等学校)

1. はじめに

新学習指導要領において探究学習科目が新設され、STEAM教育の充実の重要性がますます高まっている。

これまでの統計の学習は数学科に依存し、ICTの活用は情報科が主に担当してきた。そしてそれを使った実践は、SSHを中心に理数科において取り組まれてきた。

しかし、ビッグデータにもとづくデータ解析は、もはや文系理系の枠組みを越えて必要な知識であり技術である。

そこで本報告では、社会科学教育に統計の学習を採り入れることで上記の課題に答えるという実践について検討する。

2. STEAM教育と社会科学教育

AIの時代において、STEAM教育を充実させることの重要性については、もはや言を俟たないであろう。

今年2月に公開され話題となった『シン・ニホン』の副題は「AI×データ時代における日本の再生と人材育成」であり、停滞する日本の再生には、データとAIをあたりまえのように利活用する社会への脱皮が不可欠であると主張されている(安宅 2020)。「後進国」日本は言い換えればまだまだ伸びしろが大きく、それだけに若い世代が一刻も早くAI-Ready化することが日本の将来を左右するといっても過言ではない。

他方、社会科学の領域においては、証拠に基づいて合理的・論理的に政策を評価し立案するという「証拠に基づく政策形成(Evidence-Based Policy Making, EBPM)」への注目が高まっている。ひとつには限られた政策資源を有効に活用することを目的として、あるいは、政策形成プロセスの可視化と行政監視機能の強化という観点からも、近年注

目が高まり、政府においても「骨太の方針」に盛り込まれ、行政改革推進本部や内閣府にチームが設置されるなど、EBPMへの取組みが急速に進められてきている。

今や、データ利活用能力は、いわゆる「文系」「理系」の枠組みを越えて必要な能力であり、この力は、学校教育に強く求められている「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性」という、いわゆる「学力の三要素」にも深く関係する。「文系」的には「社会科学教育」として、「理系」的には「STEAM教育」として理解され、それぞれに実践されているものを、今後ますます充実させていかなければならない。

こうした状況にあって、新しい学習指導要領の完全実施が、いよいよ目前に迫ってきた。しかし、実際の学校現場では、まだまだ「データ=理系」という意識が根強い。実際に、データを見て考えるにあたって必要な「数式を扱うこと」は理数系の領域として位置づけられる。その結果、データサイエンスが数学科や情報科の領域に閉じ込められてしまっている。これは「統計」についても同じことがいえる。データサイエンスと違って、統計教育はすでに現行の教育課程に随所に位置づけられており、「科学教育における文系理系の壁」を考えるにあたって、現状を把握する上での切り口とすることができる。

3. 「統計教育」の2つの流れ:数学科と社会科

「統計教育」の扱いがもっとも大きいのが数学である。小学校の算数から高校の数学Bにいたるまで、系統的に統計教育が積み上げられてきている(景山 2011)。小学校では表やグラフの読み方や書き方といった、算数科のみならず社会科(生活科)や国語科などとも関連の強い内容が中心となっているが、中学校や高校の数学に進むと、統計学の色合いが強くなり、分散、標準偏差、相関係

数などを実際に計算するようになる。

一方、小学校での流れは、資料の読み取りや、探究学習と発表といった内容として、中学校の社会科学に引き継がれる。ふつう中学3年生で学ぶ「公民的分野」の教科書にもこの分野が特集として組まれている。たとえば日本文教出版の教科書『中学社会(公民的分野)』(平成27年検定)でも、「統計とグラフを使いこなそう!」という特集記事が生まれ(12-13頁=図1)、日本の貿易や食糧自給率に関するグラフを見ながら考察したり、アジアの経済成長について人口推計をもとに予測したりする作業が紹介されている。そして、「統計は議論の共通の土台」「統計をどんどん利用して、論理的に自分の考えを深めたり、表現したりしましょう」として、「思考力・判断力・表現力」の中心に統計の知識とデータリテラシーを位置づけていることをうかがうことができる。

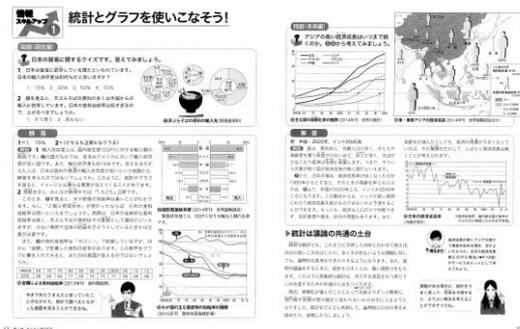


図1 「統計とグラフを使いこなそう!」

こうした資料の利活用に基づく社会科学の授業実践として、官公庁データなどからわかることをグラフやポスターの形でまとめて報告するという一連の学習過程を採り入れた授業実践が報告されている(七里2016)。また、統計情報研究開発センターや各都道府県の統計担当部署が主催する「統計グラフコンクール」は歴史も古く、多くの生徒が夏休みの自由研究として取り組んでいる。

しかし、社会科学からの統計教育は、「統計教育」の中ではきわめて扱いが小さい。たしかに「社会科学教育」や「証拠に基づく」思考は、ただちに「統計教育」とは結び付くものではない¹。とはいえ、客観

的な調査データに基づいてただしく現状を認識し合理的な判断を下すというプロセスは、広い意味でこれまでも「統計」という名のもとで学校の中に持ち込まれてきていた²。

すなわち、日本の統計教育には、社会科学あるいは総合的な学習を中心とする、資料の読み取りやグラフの作成という「統計教育」の流れと、理数系教科(とくに数学科)における「統計(学)教育」の流れという、2つの「統計教育」がある。この両者をどううまくつなげていくかについての理論的な検討と実践の蓄積が不可欠である。

さらに、統計教育において、ICTの利活用は欠かせない。学校の中でのICT利活用教育は、技術家庭科・情報科に大きく依存している。奇しくもコロナ禍によって、日本のICTにおける課題が質的にも量的にも表面化し、その整備について議論が行われている最中であるが、コロナ後の学校では生徒が1人1台情報端末を所持して教室での対面・一斉授業とオンラインによる個別学習とが並行して進むことになることであろう。そうなったときに、統計教育は一気に学習の中心に躍り出る可能性がある。

観点から、学習過程における価値判断を明確にするツールミン・モデルを用いて、対立意見の調整過程を通して問題解決に向けて議論を深めていくという「社会科学入門」の授業実践例の報告があるが、ここでは統計データは議論のためのひとつの手段として導入される。下前弘司2014「持続可能な社会の構築をめざしてクリティカルシンキングを育成する:新科目「社会科学入門」の実践」『広島大学附属福山中・高等学校 中等教育研究紀要』第54巻。

² 国立情報学研究所のCiNiiで「統計教育 中学校」というキーワードで論文検索をかけてみると、国語科教員による総合的な学習の実践報告や、教科横断的な統計教育のあり方についての論考が散見されるものの、圧倒的多数が数学に関連するものである(2020年10月18日検索)。ただし、国語科教員による実践報告は、前述の七里教諭の勤務校におけるものであり、学校としての総合的な学習として統計教育に取り組んでいる授業実践報告として理解するべきであろう(永田郁子2020「中学校国語科「書くこと」の単元「地域のデータを論じよう」:統計教育と探究的学習活動における国語科の役割について」『滋賀大学教育実践研究論集』第2号)。

¹ たとえば「クリティカルシンキング」という

次節では、このような問題意識と現状認識にもとづいて、報告者が行った実践を紹介する。

4. 「同好会活動」という可能性

報告者は、京都府の私立中高一貫校に勤務する社会科教員である。中学3年生の公民と、高校2・3年生の政治・経済(選択科目)を主に担当している。報告者はこれまで、社会科教育と社会科学教育の接続についての考察を続けており、大学教員との連携による大規模社会調査にもとづく「社会科学入門」や、中学3年生「公民」の授業の中での社会科学教育に取り組んできた(児玉 2020)。そこでは、社会科学入門と科学的方法に焦点を当てた社会科学入門の必要性と有効性と、数学や国語など他教科との連携の重要性を確認できた一方で、多くの課題が発見された。とりわけ、いわゆる文系理系が混在する普通科の生徒全員を対象とする通常授業のあり方については、非常に難しい問題が多く見つかった。この思いは、SSH(スーパーサイエンスハイスクール)との交流を深める中でますます強くなった。人数の面でも設備の面でも時間確保の面でも、大きな開きがあることがはっきりした。

これを解決するために、発想を転換し、正課として取り組むことをあきらめ、課外活動としての可能性を探ることにした。課外活動として有志の生徒を対象に社会科学教育に取り組むことには、次のメリットがある。

(1) 継続性

本校では教科担当者は毎年変わるため、教科内での引き継ぎという面でも、他教科との連携という面でも、単発の取組みとなってしまうという問題があった。この点、課外活動とすることで、人的にも内容面でも継続性を確保しやすくなる。

(2) 内容

いくら社会科の学習目標として科学的な能力と態度の涵養がめざされるべきだとはいえ、これが社会科におけるメインではない。授業時間という点からも、他の内容を差し置いてまで社会科学教育を前面に押し出して授業することは難しい。この点からも、学習指導要領から自由になることのメリットは大きい。進度も柔軟に対応できるし、

生徒ひとりひとりに合った内容を提供することも可能である。

(3) 評価

(2)とも関連するが、授業として扱うにあたっては評価の問題がもっとも難しかった。ここから自由になることは、生徒にとっても教員にとってもプレッシャーから解放されることを意味する。

以上の理由から、2019年1月、「スポーツデータ解析研究会」という同好会を立ち上げようと、高校1年生と高校2年生を対象に会への参加を呼びかけた。この呼びかけには10人が応じてくれた。

これと同時に、こうした取組みを考えていることを個人のSNS上で発信したところ、何人からの専門家の方から協力の申し出をいただいた。情報交換を進める中で、本校卒業生でもある大学の経営学部の先生にスーパーバイザーとしてご協力をいただけることになった。

「スポーツデータ解析研究会」のお誘い

(社会科 児玉美晴)

○日本統計学会が実施している「スポーツデータ解析コンペティション」というコンペティションがあります。
「データサイエンス」という名称が募集している。要領「スポーツデータ解析コンペティション」は競争型データの提供を受け、データ解析ツール(StatWorks)を使って分析し、結果を当該のチームで発表する。これは学外です。
*全国大会までの経緯やレポート、バスのなどを知りたい。メールがおすすめです。
○これに参加している学校は、SSH(スーパーサイエンスハイスクール)あるいはSSH(スーパーグローバルハイスクール)の認定を受け、最新のコースを稼働しているのですが、本校ではそのような認定は受けておらず、コースが揃っていません。そのため、継続的な参加し、調査や発表などに参加します。
○今年度のスポーツデータ解析コンペティションの実施要領です。
<https://www.statworks.jp/competition/2019/> (学校事務局宛)
<https://www.statworks.jp/competition/2019/>
QRコード

説明会 兼 決起集会
1月27日(月) 3時10分～
@社会科教室
*第2回を、1月29日(木) 放課後にも検討してまいります。

図2 呼びかけポスター

課外活動としての社会科学教育の入り口を「スポーツデータ解析」としたのは、敷居を下げるという狙いと、日本統計学会統計教育分科会など³が主催する「スポーツデータ解析コンペティション」への参加が会の目標として適当だと判断したことにある。このコンペティションでは主催者側からスポーツに関するビッグデータが提供され、そこから仮説を立てて検証し発表するまでの一連の流れを見通すこ

³ 日本統計学会統計教育分科会・同統計教育委員会／日本統計学会スポーツ統計分科会／情報・システム研究機構統計数理研究所による主催

とがとてもやりやすい。統計教育で先行する SSH 各校でも取り組まれており、確たる実績があることも心強かった。

こうして準備を進めてきた同好会の立ち上げは、突然のコロナショックによって大きく見通しが狂うこととなった。しかし、同好会としては結果的に、休校期間を利用してオンラインで連絡をとりながら、夏休みなどの長期休暇を使って取り組もうとしていた活動にいきなり入ることが可能となった。高校だけでなく大学もオンラインになっていたため、スーパーバイザーの先生にも ZOOM や LINE で参加していただいて、非常にきめ細やかなアドバイスをたくさんいただいた。このことが、会のスタートアップには大変プラスに作用した。

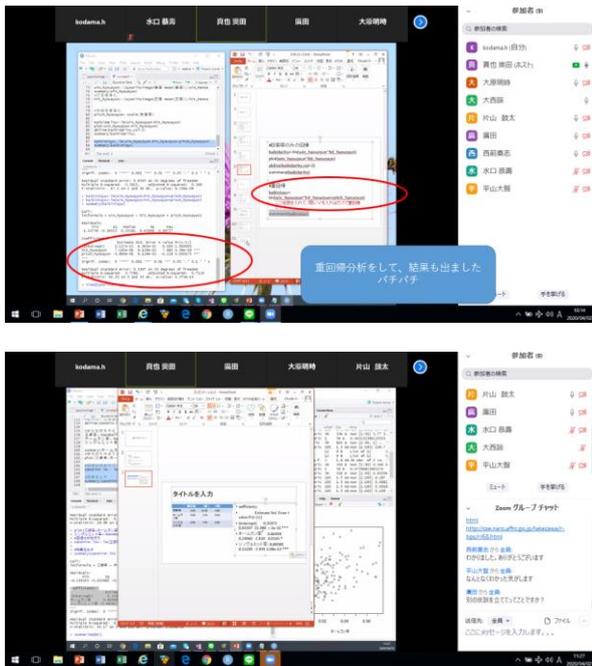


図3 ZOOM でのミーティング

4月5月の2ヶ月で、統計ソフト「R」⁴を使いこなせるようになる生徒が複数名現れ、官公庁データをダウンロードして簡単なレポートを出せるまでに分析

⁴ 本同好会では R を採用したが、Excel で十分であり、また Python を使う生徒が出てきてもおかしくはない。R は独習可能であり、ウェブ上で多くの解説がなされている。無料であること、軽いので PC への負担も小さいことなど、メリットが大きい。

の腕を上げた。彼らが主導する形で、大学のゼミのような形式での学習会およびミーティングを重ねていくことができた。

6月から学校が再開され、部活動や学校行事も動き出したことで、会の活動ペースは落ちた。会の人数は、当初の10人から4人が抜け、新たに2人が加わって、現在は8人となっている。「スポーツデータ解析」という呼びかけで集まったものの、Rを使った分析に学習会の内容が割かれることになったことで、違和感を感じたり、ついていけなくなった生徒が、会から抜けていった。この点は大いに反省すべき点であり、全員が全員、R を使いこなして高度な分析をする必要はまったくないということをもっと強調し続けるべきであった。また、休校期間中であつたために直接ゆっくりと話を聞き、わからないことを目の前で一緒に作業することでクリアしていくなど、細やかなケアをすることができなかった。結局「統計は難しい」という苦手意識を植え付けるだけになってしまったのではないかと、という思いを強く持っている。この点は、今後への大きな反省点である。

夏には全国の SSH 各校が集まる全国統計探究発表会 (FESTAT) に1名が参加して報告し、総務省統計局などが共催する統計データ分析コンペティションにも論文を提出した。そして9月には、スポーツデータ解析コンペティションに4チームがエントリーした。10月後半になって、ようやく秋の学校行事や定期考査が一段落したので、これから会の活動を本格化させていく予定である。

4. 今後の展望 (ICT の活用と統計の学習を通した中等教育における社会科学教育の可能性)

同好会の活動はまだ始まったばかりであり、報告できることは限られている。この同好会の活動を通して得られた経験は、新学習指導要領の完全実施に向けてのカリキュラム編成に、しっかりとフィードバックしていく予定である。

具体的には、総合的な探究における取組みとして、統計やデータ解析の授業が成り立つかどうか、という見通しを立てることや、将来的に全生徒に1台ずつパソコンを持たせることになることとして、そのパ

ソコンをどのように授業に取り入れるか、そしてそこで生徒はどのような活動をするだろうか、といったことについての予備情報を収集することが、可能となっている。また社会科学からの統計教育というアプローチはあまり多くなく、実践例の蓄積もまだまだ少ない。そこで同好会活動を通しての実践例を蓄積することができる。

最後に、報告を終えるにあたって、表題とした「ICT の活用と統計の学習を通じた中等教育における社会科学教育の可能性」という点から、これまでの報告の内容を整理していく。

ICT の活用については、生徒が興味をもって取り組むことのできるコンテンツがあれば、子どもたちは自分で腕を磨いていく。教員がすべきことは指導ではなく支援であり、環境を整えることである。

今後、ICT の利活用の重要性はますます高まっていく。データリテラシーは文系理系の枠を越えて、これからの時代の基本的な技能となることは間違いない。そして、その基礎を統計教育が支えることになるのであれば、社会科学の世界においても今や欠かせないスキルとなった統計教育を、理数系の教科だけに任せておくことは得策ではない。統計学が前面に押し出された統計の学習は、「統計は難しい」という苦手意識を植え付けることにもつながりかねず、まず問いを立てて仮説を考え、データを持ってきてそこから考察を進めていく、という仮説実証型のプロセスがあるべきである。この過程では「問いを立てる力」が重要であり、この力は「学力の三要素」ときわめて親和性が高い。そしてこれは理数系という枠に限ったものではなく、むしろ社会科学の得意とする領域でもある。

現在取り組んでいる活動についての詳細な分析と考察は、次回の報告で可能となる予定である。これからも考察と実践を続けていく所存である。

参考文献

安宅和人 2020『シン・ニホン AI×データ時代における日本の再生と人材育成』NewsPicks パブリッシング

景山三平 2011「小・中・高等学校における統計教育の課題 新学習指導要領から見えるもの」『広島工業大学紀要 教育編』第10巻

児玉英靖 2020「社会科教育と社会科学教育：社会科学入門の授業を通じた「主体的・対話的で深い学び」へのいざない」『関西教育学会年報』第44号

七里広志 2016「統計教育の視点に立った中学校社会科の授業実践」『平成26年度「滋賀の情報・統計教育」研究紀要』第43集

日本におけるサービス・ラーニングの展開 (21)

——定時制高校での学びから——

大東貢生・富川 拓
佛教大学・聖泉大学

1. 目的

この報告の目的は東京都立高等学校定時制課程における教科「人間と社会」におけるサービス・ラーニングによる生徒の学びを促す学校と地域社会との連携について検討することにある。

サービス・ラーニングとは、地域社会のニーズに応じた社会貢献活動に学習者が実際に参加・参画することで、地域社会に対する責任感等を養う教育方法である(1)。東京都教育委員会は2007年より東京都設定教科・科目「奉仕」を必修化し、2016年より教科「奉仕」を発展させた教科「人間と社会」を実施している。教科「人間と社会」は「価値の理解を深める学習、選択・行動に関する能力を育成する学習、体験活動などを通して、道徳性を養い、判断基準(価値観)を高めることで、社会的現実にも照らし、よりよい生き方を主体的に選択し行動する力を育成する」(東京都教育委員会 2016)ことをねらいとしている。

教科「奉仕」及び「人間と社会」はすべての都立高校において必修修となっているため、東京都内にあるすべての定時制課程においても運営されている。定時制課程は中学校を卒業して勤務に従事するなど様々な理由で全日制の高校に進学できない青少年に対して高校教育を受ける機会を与えるために設置されているが、近年従来からの勤労青少年に加えて、全日制課程からの転・編入学者や過去に学校教育を受けることができなかった生徒の学びの場となっている(文部科学省 2020a)。特に、小・中学校及び前籍校における不登校経験、ひとり親家庭、心療内科等の医療に通院しており特別な支援を必要とする等の多様な背景を持つ生徒が増えている(文部科学省 2020b)。

筆者らは以前ここで取りあげるD高校定時制

課程での生徒自身の学びについて、事前学習、体験学習、事後学習の観察及び生徒に対するヒアリングやアンケート調査から、教科「人間と社会」での学びが通信制高校に学ぶ生徒に対して自己充実感や自己肯定感につながり、対人関係能力や自己表現力を身につける可能性があると報告した(大東・富川 2019)。こうした学びがD高校定時制課程の教科「人間と社会」における地域社会との連携による科目運営とどのように関係しているのであろうか。以下ではこうした教科「人間と社会」の運営の経緯について考えたい(2)。

2. 都立D高校定時制課程における

教科「人間と社会」の展開

D高校は東京都多摩地区内にある歴史のある高校である。以下は、都立D高校の担当教員のヒアリングをまとめたものである(3)。

D高校が位置する地域社会は江戸時代より地域社会の物流交流の拠点として栄えており、D高校は地域の有力者を中心に地域社会の要請により設置された高校である。特に定時制課程の設置については地域社会の商家の子弟が学ぶ場として意識されており、昼間働く生徒たちの学びの場として機能してきたと言う。したがって設立当時は地域社会が高校を支えるという雰囲気があったという。

こうした学校と地域社会との密接な関係性は地域経済が衰退するにつれて疎遠となり、近年はその他の定時制課程と同じく、働いている生徒の学びの場から、不登校や学習障がい等の問題を抱える生徒の受け皿となっている。学習障がい等の問題を抱えている生徒や中学校時に不登校であったため学校生活を過ごしていない生徒が数多く、高校で学校生活のやり直しを行っている

る状態である。それは学習面だけではなく、部活動や友人関係といった人間関係を再構築し学校生活を「学び直す」場となっている。また親自体も何らかの障がいを抱えている状態である等の複雑な家庭事情を抱えている生徒も多く、育児放棄（ネグレクト）を経験している生徒も多い。さらに生徒自身も発達障がい疑われる事例も多く、障がい者手帳を持つ生徒も多いという。

入学者数については近年高等学校無償化政策による私学優先の傾向とともに、有力な全国レベルの通信制高校の台頭により志願者が減少しており、高校の統廃合の議論もなされている状況にある。一方、不登校や学習障がい等の問題を抱える生徒の増加に伴い、東京都教育委員会が設置している様々な問題を抱えている生徒の学び直しの高校であるエンカレッジスクールやチャレンジスクール等にもなじめない生徒の「最後の砦」としても機能している。

D 高校の教科「人間と社会」の運営は、生徒を受け入れる学外団体である地域のO太鼓会との連携に特色がある。O太鼓会はD高校が位置する地域での公民館活動のひとつである。O太鼓会の母体はO会という地域の盆踊り団体であり、盆踊り団体メンバーの有志が2015年頃に結成している。地域の公民館を拠点として毎週夜に活動を行っている。活動メンバーは2019年当時は8名で活動、50～70歳代、女性5名男性3名、その内1名のみが隣町から通っている以外はすべて地域住民である。要望に応じて地域の祭や福祉施設、スポーツ大会の応援等で演奏活動を行っている。

D高校の教科「人間と社会」の運営にO太鼓会かかわるきっかけはD高校の教科「人間と社会」担当教員によれば、以下のとおりである。2016年度に教科「人間と社会」に変更される前の教科「奉仕」では、教科名が「奉仕」であったこともあり、高齢者を対象に物語を音読録音する遠方の福祉団体に依頼をしていたとのことである。こうした活動への依頼は、D高校定時制課程の生徒が人前に入る経験が少なく苦手であるためであることから決定したようである。

活動は週1回、外部講師の方の指導に基づき、物語を音読・録音し、録音された音源を年度末に地域の高齢者施設に行き高齢者に聞かせること、こうしたことを通じて他者に役立つことを学ぶというものであった。

音読・録音による授業展開は依頼された外部講師の引退・引継ぎ等により、受け入れ団体にも変遷がありつつ継続していたが、2015年度当時にこれまで外部講師を引き受けていただいた担当者から高齢のため2016年度の講師を遠慮したいとの申し出があり、2016年度の教科「人間と社会」への変更と同時期に新しい学外団体を探すことが必要となった。

ところで、2016年度より開始される教科「人間と社会」は奉仕にとどまらず、「よりよい生き方を主体的に選択し行動する力を育成する」（と京都教育委員会 2016）ことを目指すため、地域社会との連携も視野に入れたものとなっている。この時に当時の担当教員が目じたのは、和太鼓部の卒業生であった。D高校には定時制課程・全日制課程とも和太鼓部がある。この和太鼓部は30年ほど前にD高校に赴任した教員が創設したものである。なおこの教員の努力によってこの教員が赴任した東京都西部の高校には和太鼓部が創設され、全国大会レベルの演奏もなされているとのことである。

さて、当時の担当教員は和太鼓部の顧問でもあった。教科「人間と社会」で連携することが受け入れ団体を探す際に、D高校に和太鼓部の指導に来ていた和太鼓部の卒業生から、地域にO太鼓会という和太鼓の団体ができたことを聞き、O太鼓会と協力して高校内で和太鼓の体験学習を行い地域の祭や福祉施設での演奏を行うことで、教科「人間と社会」の教科書にある「人間関係を築く」「ささえ合う社会」「地域社会を築く」などの学習につなげていければと考えたという。

さらにはD高校定時制課程の生徒数の減少とともに、和太鼓部の部員も少なくなっていたため、和太鼓の魅力を生徒に知ってもらい和太鼓部の活動を活発にすることも視野に入れていたという。

こうした経緯から教科「人間と社会」での和太鼓の体験学習を地域の生徒受け入れ団体である〇太鼓会の協力を基づき実施することとなった。通年の運営は次のとおりである。5月に教科「人間と社会」の教科書で「人間関係を築く」(第1章)について事前学習を行い、6月より体育館において〇太鼓会のメンバーを講師として和太鼓の体験学習が開始され、6月末に地元の神社での祭での演奏、8月に地元の夜祭での演奏、10月にD高校の文化祭での演奏、11月より教科「人間と社会」教科書を使用し「ささえ合う社会」(第11章)、「地域社会を築く」(第12章)を使用して事後学習を行う形式であった。

以上のようにD高校定時制課程の教科「人間と社会」の運営は、和太鼓部の卒業生を介した地域の〇太鼓会による体験学習を中心としてなされている。こうした運営の形が実際にどのように展開されているのかについて、筆者らが2019年度に観察したことを見ていきたい。

3. D 高校定時制課程での

2019年度教科「人間と社会」の展開について

それではD高校の教科「人間と社会」の2019年度の運営について見ていきたい。教科「人間と社会」の担当者は今年度の一年生担任、前年度の担当を含む4名で構成されており、1年間の授業計画の中で、教科書や体験学習ごとに担当が割り当てられている。2019年度の入学者は3名であり、内2名は6月の体験学習が始まる以前に退学したため、2019年度は教科「人間と社会」だけではなく、一年生担当のすべての科目が1名での授業となった。このことは後述するように結果的に1名となった一年生に好影響を与えたようである。

2019年度は例年と同じく5月に教科書「人間と社会」において「人間関係を築く」(第2章)を学び、人は人に支えられていること、どうしたら人間関係を築くことができるのかについて、教科書に掲載されているケーススタディも用いながら学習を行った。

その後6月に体験学習が開始したが、体験学習1回目で1名欠席の2名となり、その次の回

にはもう1名も来なくなり、その後の体験学習は1名のみで続けられた。外部講師の大人たち8名と担当教員4名、合わせて12名の大人の中で練習を行うことになった。最初は戸惑いがあり、まったく太鼓をたたくことができなかった生徒であったが、1名しかいないことで周りの大人たちの支援を一身に受け、周りの大人たちも少し上達するごとにほめることを行い、少しずつ上達していったようである。

体験学習以外でも教員たちと課外で和太鼓の練習を行い、学外での演奏会である6月の地域の神社の祭での演奏、8月の地域の夜祭での演奏、10月の文化祭での演奏を行った。この3回の演奏は生徒が1名であったため、D高校の和太鼓部の上級生とともに演奏を行った。演奏会においては音合わせを和太鼓部とすることが必要である。6月と8月の演奏の段階では、自ら進んで動くことはなかったが、和太鼓部の上級生とも嫌がらずに活動していた。10月の演奏では和太鼓部の上級生も唯一の一年生とコミュニケーションをとり、演奏会においても自分の役割を自覚して和太鼓の持ち運び等を行っていた。

11月以降の事後学習において教科「人間と社会」の教科書履修では、5月の事前学習での教科書履修時には授業中ほとんど発言がなかった生徒が、事後学習の教科書を使用した「地域社会を築く」の学習において、「和太鼓を祭で演奏することが地域社会を盛り上げることにつながるのでは」という教員からの質問に対して「なぜ地域を盛り上げなければいけないのか」と自分の意見を述べた。5月時点では自ら発言することがなかった生徒が、教科「人間と社会」の授業と関連した内容について自分自身の考えを発言することができるようになったようである。

こうした一年生の学びについて、担当教員と〇太鼓会メンバーへのヒアリング結果から見ていきたい。担当教員は2019年度の一年生の学びについては、生徒が1名であったこともあり、周囲の人たちとのかかわりが大きいという。常に一対一での教育となったことで教員の視線が常に自分に向けられていると感じることが多くなり、また上級生も一年生が1名しかない状況

のため、温かく見守ってくれたようである。こうしたことから 2019 年の一年生についても高校が「学び直し」だけではなく「学校生活のやり直し」にもつながっているという。また、O 太鼓会の人たちも何年か D 高校の体験学習を担当されているため、D 高校の定時制課程の生徒の状況をよく理解されていて、2019 年度に関しては 1 名しかいない生徒の状況を理解して熱心に指導していただいた。こうした教員・生徒間・外部講師の大人たちとの関係から授業と関連した内容について自分自身の考えを発言することができるという結果に結びついたのではないかとということである。

一方、地域の O 太鼓会のメンバーにこれまでの D 高校の体験学習の様子を伺ったところによれば、体験学習を開始した当時には D 高校の担当教員から D 高校の生徒の状況はうかがっていたとのことである。D 高校の生徒の体験学習での生徒の印象については、毎年 5 月の体験学習開始時は、体育館の隅の方において和太鼓に触れようとしなない生徒、壁を向いて O 太鼓会メンバー目を合わせない生徒など、積極的でない態度の生徒が目立つという。したがって毎年太鼓の練習の形ができるようになるまでが一苦勞であり、少しできたらほめることの繰り返しによって少しずつ和太鼓がたたけるようになっていく。成果発表ともなっている地域の祭でも演奏を終えた時には、盛大にほめることを行っているとのことである。

以上から 5 月時点では自ら発言することがなかった生徒が、教科「人間と社会」の授業と関連した内容について自分自身の考えを発言することができるようになったのは、高校での学びの中で、教員や生徒間の影響からであるとともに、O 太鼓会による体験学習の影響もあるのではなかろうか。この体験学習は大人たちとの出会いの場を提供し異世代交流となり、大人たちからの肯定的な評価が、学校内での教員や上級生の励ましと相まって、学習に関する積極的な姿勢を生み出した可能性があるといえるのではなかろうか(4)。

5. まとめに代えて

この報告の目的は東京都立高等学校定時制課程における教科「人間と社会」におけるサービス・ラーニングによる生徒の学びを促す学校と地域との連携について検討することにある。

D 高校定時制課程に学ぶ生徒は小中学校時代に何らかの個人的、あるいは家庭の問題を抱え不登校であった生徒も多く、高校は教科の学び直しだけではなく、友人関係といった人間関係を再構築し、学校生活を「学び直す」場であった。その中で、教科「人間と社会」の体験学習を地域の O 太鼓会の協力によって実施することで、生徒に学校や家庭以外での大人たちとの出会いの場、異世代交流を結果的に提供する。こうした場での学校や家庭以外の大人たちからの肯定的な評価は、学校内での教員や上級生の励ましと相まって、自己充実感や自己肯定感につながり、対人関係能力や自己表現力を身につけることに関係しているのではないだろうか。

一方、ここで述べたことは D 高校定時制課程の一例に過ぎない、今後より広範囲に調査を展開し、こうした学びが一般化されるかどうかについて検討を行いたい。

〔註〕

(1) サービス・ラーニングの定義は多様であり、唐木 (2010) によればアメリカ国内においてもいまだ明確には定まっていないという。日本においても櫻井 (2007) や佐藤 (2008) が述べているように、サービス・ラーニングの定義や解釈は多様であるとされる。ここではこのことを持って暫定的に定義を行っている(富川・大東・古川・山田・柴田 2020、大東・柴田・富川・古川・山田, 2020)。

(2) サービス・ラーニングによる学校と地域社会の連携については、以前著者らのまとめによれば、アメリカでのサービス・ラーニングの紹介および日本への展開可能性から、日本において具体的な取り組みのために必要なシステムの構築がなされ、大学における実践報告の増加とともにサービス・ラーニングと大学全体の教育目標、学生・生徒の学びに関するより効果的な

学習システム、地域側の効果（恩恵）についての検討が増加し、多様な実践報告による大学と地域の協働マネジメント、教育システム、地域への恩恵それぞれについての深化した議論がなされているようである。しかし高校でのサービス・ラーニングを通じた地域社会との連携についてはほとんど考察されていないことをまとめている（富川・大東・古川・山田・柴田 2020）。

(3)ここで紹介する内容は 2015 年度からの調査において複数の担当教員から聞いたことをフィールドノートに書き留めたものである。なお、学校制度上、担当教員の異動があることによって、教科「人間と社会」の担当教員も毎年変更がある。教科「人間と社会」の担当教員は D 高校では一年生のクラス担任を中心として運営されている。2016 年度の担当教員は 2016 年当時の一年生クラス担任であり 2018 年度までの 3 年間担当にとどまっていたが 2019 年度には異動があり、2019 年度は新規の体制になっている。

(4)一方、こうした生徒の成長の可能性について O 太鼓会と D 高校の間で共有されているとは O 太鼓会に話を聞いた限りではなされていないようである。O 太鼓会のメンバーによれば、体験学習の連絡については、毎年の依頼となっていることもあり、日程調整だけが行われているようである。また O 太鼓会のメンバーも D 高校への訪問はしておらず、生徒の状況は担当教員を通じてのみとなっているようである。O 太鼓会と D 高校で情報の共有が今よりなされれば、教科「人間と社会」のねらいに適った体験学習の方法についても検討ができそうであると思われる。そうした情報共有には中間支援団体等によるコーディネートも有力な手段として考えられる（大東 2019）。

〔文献〕

唐木清志,2010,『アメリカ公教育におけるサービス・ラーニング』東信堂.

文部科学省, 2020a, 「定時制・通信制課程について」(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaiaku/seido/04033103.htm, 2020.10.15.)

-----, 2020b, 「定時制課程・通信制課程の

現状について」(https://www.mext.go.jp/content/20200522-mxt_koukou02-000007159_32.pdf, 2020.10.15.)

大東貢生, 2019, 「日本におけるサービス・ラーニングの展開 (18) - 生徒を受け入れる団体のメリットとは? -」『関西社会学会第 71 回大会報告要旨集』.

大東貢生・柴田和子・富川拓・古川秀夫・山田一隆, 2020, 「日本におけるサービス・ラーニングの展開 (17) - 評価・道徳教育・キャリア教育との関連から -」『佛大社会学』(44), 44-53.

大東貢生・富川拓, 2019, 「日本におけるサービス・ラーニングの展開(15) - 定時制高校における調査から -」『関西教育学会年報』(43),91-95.

東京都教育委員会, 2016, 「学校設定教科「人間と社会」の設置及び使用教科書について」(<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2016/02/DATA/20q2c600.pdf>) .

富川拓・大東貢生, 2017, 「日本におけるサービス・ラーニングの展開 (13) - 困難校に対するインタビュー調査から -」『関西教育学会年報』41, 56-59.

富川拓・大東貢生・古川秀夫・山田一隆・柴田和子, 2020, 「日本におけるサービス・ラーニングの展開(16) - サービス・ラーニングと地域連携・社会連携との関連から -」『聖泉論叢』(27) 53-56.

櫻井政成,2007, 「『地域活性化ボランティア教育の進化と発展: サービスラーニングの全学的展開を目指して』」『立命館大学高等教育研究』(7) ,21-40.

佐藤豊,2008, 「リベラルアーツ大学 ICU におけるサービス・ラーニング」『体験的な学習とサービスラーニング』,7-12.

〔付記〕

この報告は、科学研究助成（18K01980）による研究成果の一部である。

今井誉次郎におけるロマンチズム論の検討 ——リアリズム論との関係をめぐって——

瀬川千裕
神戸大学大学院

1. はじめに

本発表は、今井誉次郎（1906-1977年）のロマンチズム論について検討するものである。

綴方の文脈において、ロマンチズムとは「俗にいう『夢』や『空想』を大切にすることをロマンティズムとは考えずに、これはむしろ子どもたちの心理の現実を大切にする立場から出てくるものと考えるほうが望ましい」（国分1958：34）といわれる。子どもの作品に夢や空想を希求したのは、ロマン主義に依拠する『赤い鳥』綴方である。一方、子どもの内面と子どもを取り巻く現実を重視したのは、1936年頃に提起されるロマンチズム綴方である。

ロマンチズム綴方を提起した人物のひとりとして、今井があげられる。今井は、雑誌『綴方生活』同人として、戦前綴方運動を牽引してきた人物である。今井の綴方論において注目されるのはリアリズム綴方¹⁾である。しかし、牧戸章もように、「今井は『リアリズム』のあり方として『リアリズム綴方』とともに『ロマンチズム綴方』を考えている」（牧戸1993：27）。今井のリアリズムを明らかにするためには、ロマンチズム綴方にも言及しなければならない。

牧戸は、今井のロマンチズム綴方の特徴を紹介し、「とりわけ『現実認識の深化』が創作文の領域において位置づけられていたことには注目される」（牧戸1993：27）という。しかしながら、牧戸は、「『現実認識の深化』が創作文の領域において位置づけられて」いることの意義について考察していない。今井のロマンチズム綴方を描出するにあたって、一見、矛盾する創作と現実認識の関係を検討することは重要である。

創作と現実認識の関係を検討するためには、今井の童話創作指導をも射程とする必要がある。なぜなら、今井は、ロマンチズム綴方を論じるにあたって5年前の教育実践を多用しているからである。

5年前の教育実践とは、今井の処女作『童話と綴方』（1931年、郷土社）に採録されたものを指す。『童話と綴方』は、今井の童話創作指導を体系的に整理したものである。

以上のことを踏まえて、本発表では、今井のリアリズムを明らかにする基礎作業として、ロマンチズム論を描出する。なお、本研究でいうロマンチズム論の意味を明示しておきたい。本発表での中心的検討の対象は、今井のロマンチズム綴方である。ただし、童話創作指導についても検討することから、童話創作指導とロマンチズム綴方の両方を含む総称として、ロマンチズム論と表記する。リアリズム論と表記する理由もロマンチズム論と同様である。しかし、本発表では、リアリズム論の内実をリアリズム綴方のみ限定する。また、本発表は、今井のロマンチズム論を対象とするものであり、リアリズム論には言及しない。

具体的には、次のような手続きをとる。まず、今井の童話創作指導について整理する。とりわけ、今井の童話創作指導の背景にある思想性に着目する。次に、今井のロマンチズム綴方について、今井の指導作品を取り上げながら検討する。また、童話創作指導とロマンチズム綴方の共通点を指摘する。最後に、ロマンチズム綴方とリアリズム綴方の関係について考察する。なぜなら、ロマンチズム綴方はリアリズム綴方との関係において成立しているからである。

2. 童話創作指導への着目

綴方教師としての今井が全国的に認知されるのは、郷土社に入社する1931年以降である。ただし、今井がみずからの教育実践に綴方を取り入れるのは1924年頃である（牧戸1992）。この頃の今井は『赤い鳥』綴方の影響を多分に受けていた。1929年頃より、今井は綴方における童話、創作に関心を寄せるようになる。今井は子どもの童話創作指導

とともに、みずからも童話を執筆する。1929年から1931年までの時期における今井による童話創作指導の成果は、『童話と綴方』として刊行される。

今井は「新しき時代の綴方」として童話をあげる。今井は「新しき時代の綴方は、見たまゝ聞いたまゝを写して書くのではなくて、それらの素材を巧みに構成して一つの建築をすることである」(今井1931:2)という。今井は綴方において「素材を巧みに構成」する点と童話とを重ねる。今井にとって童話は、あくまで綴方の一形態である。

今井は童話の本質を次の2点にみる。1点目は、生物としての子どもに寄与する点である。生物としての子どもとは、成長を必然とし、食事によって栄養を摂取する子どものことを指す。童話は食事にとえられる。ただし、今井は童話と食事は次の点で異なるという。すなわち、「身体の行動を司る脳髄に、その行動の基準即ち人生観世界観を与へる」(今井1931:33)点である。今井のいう人生観世界観とは科学的世界観²⁾である。今井は「子供達の旺盛なる求智的探究的欲求は、滔々として世界の総てを科学的に解決しようとし、科学的世界観へ進展せざるを得ない」(今井1931:34)ととらえる。今井は、従来のような宗教的、封建的、因習観念的な童話を与えることは子どもの求智的探究的欲求の妨げとなり、望ましくないという。2点目は、物による表現を採用する点である。物による表現とは、事物の象徴としての物ではなく、「物によって物(物の立体、光、力、運動等の構成)を表現すること」(今井1931:36)である。物によって物を表現することで、物の性質等に迫ることができる。物の性質等は科学に裏打ちされる。今井は、童話が物の性質等に着目することで、子どもの科学的世界観の形成につながると考えた。

子どもの求智的探究的欲求と物を表現することからあらわれる科学的世界観を、今井は、次なる時代の科学的構成力への道程であるとする。今井は、科学的構成力によって「世のあらゆる科学的不合理性に対して戦ひを挑むこと」(今井1931:43)ができるという。今井は子どもの科学的世界観の形成に、社会変革への道を創造する。今井は子どもを社会変革の主体と位置づける。

3. ロマンチズム綴方の提起

(1) 認識としてのロマンチズム

童話創作指導を展開した5年後、今井はロマンチズム綴方を提起する。今井はロマンチズムとは、夢や空想ではなくて常に現実に立脚しているという。今井は「現実に深い執着を持ち、その現実をよりよく再創造せんとする」(今井1936a:81)点に、ロマンチズムの意義をみいだす。

今井は、ロマンチズム綴方の特徴として、次の2点をあげる。第一に、現実反逆の精神である。今井は「あったことを、ありのまま」に綴ることを目的とする綴方を批判する。なぜなら、「あったことを、ありのまま」に綴ることは、「現実に対して百パーセントの妥協」(今井1936a:82)を示しているからである。今井は現実をまるごと受け入れるのではなく、現実を批判的にとらえる必要があるとする。今井は、子どもが「正直にすなおに書いた綴方」であれば、そこには必ず現実反逆の精神がみられるという。今井は、現実反逆の精神を「社会進歩の動力であり学芸発展の所因である」(今井1936a:82)という。今井は子どもの嘘のない認識・表現と心情に社会変革の契機をみとる。第二に、現実認識の深化である。今井は、リアリズム綴方では、現実のとらえかたが静観的になることを指摘する。今井は動的な現実をとらえるために、ロマンチズム綴方が必要であるという。また、今井は「あったことを、ありのまま」に綴る綴方では「現実に現われた一面しか描き得なかつた」(今井1936a:85)という。今井は、ロマンチズム綴方においては「起り得べきこと、起らねばならないこと、起るであらうこと」(今井1936a:85-86)も自由に綴ることができるとする。ただし、ここでの自由に綴るとは、夢や空想を綴ることではない。自由とは、みずからの経験にもとづく対象を綴るという意味である。今井はロマンチズム綴方の作品のひとつとして、「木の葉」を提示する(今井1936a:107-108)。

木の葉／林伸次／木の葉が舞つてゐますと、
／「わんわんわん」と弱さうで強さうな啼声がかきこゑて来ました。／木の葉は、「ちよつと行つて見て来よう。」と言つて、とんで行きますと、犬でした。／「かはいさうだな。」と親切であつたから、又いろいろいろな木の葉をよびあつめまし

た。／そして犬にかぶせますと犬は、／「えい、うるさいやつらだ、せつかくいゝ気持になつてゐる所へさわざに來て、このばかやらう。」と言つて、からだをブルブルふるつたので、木の葉たちはつめたい地上へはうり出されて、自分たちが寒くなつてしまひました。(下線は発表者によるもので2文字の踊り字を示す。)

今井は、作品に現実反逆の精神をみる。今井は「子供達の純情にふれ得ない頑固な大人こそ、その犬の類ではなからうか。子供はそれを知つてゐるのだ。其処には無意識にもはげしい諷刺がふくまれてゐるやうに思はれる」(今井 1936a:108)という。今井は犬と木の葉を、大人と子どもの表象であると考える。今井はこの作品を、子どもが、大人の自己中心的な側面について批判していると読み取る。また、今井は、作中の犬の表現を次のように読み取る。「犬こそは、木の葉達の純粋な愛情をも感じ得ないで、却つて冷たい地上へはうり出すところのものである」(今井 1936a:108)。愛情のない冷酷さに、今井は現実認識の深化をとらえる。今井はロマンチズムにおける現実認識の深化を、人間の情操のうちにとらえる。今井は、人間の情操は「ロマンチックな仮象に依つてよりよく表現される」(今井 1936a:106)という。

以上のように、今井は、ロマンチズム綴方を、現実をとらえる視点として位置づけた。今井は、現実反逆の精神は、子どもの嘘のない認識・表現と心情から生まれるものとみる。また、今井は、現実認識を深化させるためには、みずからの経験にもとづくことを前提とする。そのうえで、今井は「起り得べきこと、起らねばならないこと、起るであろうこと」(今井 1936a:85-86)を綴らせようとした。

(2) 生活としてのロマンチズム

今井は現実に執着するロマンチズムとともに、子どもの内面生活に貫かれるロマンチズムにも目を向ける。

今井は、綴方においては『あったこと』ではなくて、児童が『かくありたい』と希求」(今井 1936b=1976:358)するところのものも「作品の上に実現してやらねばならぬ」(今井 1936b=1976:358)という。

今井は、真のリアリズムを構築するためには、子どもの「かくありたい」という希望や要求が重要であるとする。

今井は「かくありたい」と希望する子どもの内面生活は「生き生きとした生活感」に支えられるものであるという(今井 1936b=1976)。今井は「生き生きとした生活感」は「スケッチな態度で表現されるよりは、ドグマチックに表出されることが多い」(今井 1936b=1976:359)とする。スケッチ、ドグマチックとは、表現形式のことを指す。今井はドグマチックな表現形式を通して、「その生活が如何に直観され如何に認識されているかを知ること」(今井 1936b=1976:359)が教育の仕事であるという。

今井はドグマチックな表現形式にあり、「生き生きとした生活感」をもつ作品として、次の「飛行機」を提示する(今井 1936b=1976:359-360)。

飛行機／6 年和田右京／僕は最近出来た蝨という飛行機である。僕の持主は、ぼん吉ちゃんという男の子である。僕が何時もの通り、格納庫にはいつ「早く飛びたいなあ」と思っていると、ぼん吉さんが、僕のしょんぼりした姿を見つけて、大急ぎでやつて來て、僕にガソリンをくれました。／[中略]僕にガソリンをくれると、ぼん吉ちゃんは、大急ぎで、僕の背中の中へはいりました。そして僕の背中を足でつつきました。とたん、僕はとても痛いので、じっとしていられません。／[中略]僕は自分のお腹がすいて來ました。ぼん吉ちゃんは、もうすぐすぐと励ましてくれますが、お腹が承知しません。僕はもうがまんしきれなくなつて、いきなり止まりますと、真つさかさまに下におこちましたが、安心しました。それが夢でした。

今井は「生き生きとした生活感」にある表現として、まず、「ガソリンを飲む」・「お腹が空いた」をあげる。今井は、これらの表現は、子どもの食欲を意味しているという。次に、今井は「僕のしょんぼりした姿」・「僕の背中へはいりました」・「僕の背中を足でつつきました」・「とたん、僕はとても痛いので、じっとしていられません」等の表現を取りあげる。今井は、これらの表現に強い生活感をみてとる。また、今井は

「僕はもうがまんしきれなくなって、いきなり止まりますと、真っさかさまに下におちましたが、安心しました」にも、強い生活感をとらえる。ただし、「安心しました」にみる強い生活感は、時として作品を失敗にみちびくともいう。なぜなら、「作者は客観的な事実をいつしか自己のここのように錯覚して」(今井 1936b=1976:360)いるからである。今井はつづく「それは夢でした」という表現に、みずからを投射した、飛行機に貫徹されない作者の存在をみいだす。今井は「生き生きとした生活感」における負の側面についても指摘する。

今井は「生き生きとした生活感」もまた、「生活感情、生活経験に基づく空想的体験のみを尊重する」(今井 1936b=1976:361)のではなく、現実の経験にもつづく必要があるとする。今井は、子どもは、飛行機に乗った経験なくしては、飛行機を描写することはできないという。「生き生きとした生活感」は、生活することによってのみ「生き生きと」し得る。

4. 童話創作指導とロマンチズム綴方

1929年から1931年までの今井における綴方の軸は、童話創作指導にあった。1931年に郷土社に入社したことを機に、今井の関心は綴方教育のありかた(理論)へと移る。しかし、童話創作指導によって提起された課題は、ロマンチズム綴方にもみることができる。

童話創作指導とロマンチズム綴方の共通点を、次の2点にみいだすことができる。1点目は、童話、綴方が空想ではなく、現実に立脚している点である。童話創作指導において童話創作の対象は物である。物に焦点化されることは、現実をとらえることを意味する。なぜなら、現実には物によって構成されているからである。ロマンチズム綴方においても同様、物を対象とすることから現実をとらえているといえる。ただし、童話創作指導が物を科学的にとらえようとするのに対し、ロマンチズム綴方では物に人間の情操をみてとる。2点目の共通点は、子どもの位置づけである。童話創作指導では子どもを社会変革の主体として位置づける。ロマンチズム綴方においても、子どもの嘘のない認識・表現と心情に、現実反逆の精神をみてとり、子どもを現実との関係において位置づけている。以上の2点

の共通点から、ロマンチズム綴方を童話創作指導の発展ととらえられる。

ロマンチズム綴方を童話創作指導の発展ととらえるとき、ロマンチズム綴方は童話創作指導よりも人間性、子どもらしさが強調されているといえる。ロマンチズム綴方は童話創作指導と同様、現実をとらえてはいるが、しかし、そこで深められる現実には人間の情操の側面である。また、物のとらえかたも単なる物(物の性質等)としてではなく、擬人としての物である。

5. ロマンチズム綴方とリアリズム綴方の関係

今井がロマンチズム綴方において、人間存在そのものを重視した背景には、リアリズム綴方との関係がある。今井がリアリズム綴方について言及するのは1934年から1935年にかけてである。一方、ロマンチズム綴方が提起されるのは、1936年である。リアリズム綴方とロマンチズム綴方の提起の間には、時間的な差が存在する。今井は、ロマンチズム綴方は、「リアリズム綴方を種々な意味で拡充する任務を以て現れた」(今井 1936a:80)という。今井は「リアリズム綴方が根、幹、枝、葉等であるならば、ロマンチズム綴方はその花である」(今井 1936a:80)とする。今井は、リアリズム綴方を基盤とし、リアリズム綴方のうえにロマンチズム綴方を位置づける。

今井がロマンチズム綴方をこのように位置づけるのは、自我意識に集約される従来のロマンチズム綴方との混同を避けるためである。従来のロマンチズム綴方として意識されるのは、『赤い鳥』綴方である。また、今井はロマンチズム綴方を提起することによって、リアリズム綴方における問題の克服を試みる。リアリズム綴方の問題として、今井は、まず、リアリズム綴方による現実認識が静観的になりがちなことをあげる。今井はロマンチズム綴方において、子どもがみずからの経験を自由に綴ることで現実認識は動的になり得ると考える。次に、今井は、リアリズム綴方のみでは「児童性のリアル」を貫徹できないことをあげる。リアリズム綴方においては「児童性のリアルに即く」ことが強調される。しかし、一方で、リアリズム綴方は「今迄の綴方以上に、技術を重視する」(今井 1935:36)ため、教師の

指導性が強く反映される。教師の指導性の反映によって、「児童性のリアル」が背景に退く可能性がある。教師の指導性と「児童性のリアル」は決して相対するものではない。しかし、技術の指導を直接的目的としないロマンチズム綴方のほうが、より「児童性のリアル」を尊重できる、と今井は考える。リアリズム綴方における問題の克服を試みるという観点からロマンチズム綴方をみると、リアリズム綴方を補完するものとしてのロマンチズム綴方の位置づけも浮かびあがる。

6. おわりに

本発表では、今井のロマンチズム論について、リアリズム論との関係にも焦点をあてて検討した。

一見、創作することと現実認識は矛盾する。しかし、創作において物をとらえ物を描くことで、今井は創作と現実認識を整合した。今井は、創作と現実認識を整合することによって、より深い現実認識を追究した。より深い現実認識とは、科学的認識および人間存在に対する認識である。また、これらの認識の形成過程ならびに形成に、今井は社会変革の契機をみてとる。

今井は、ロマンチズム綴方においては、とりわけ、人間存在に対する認識に重点を置く。人間存在に対する認識に重点を置く背景には、リアリズム綴方がある。リアリズム綴方のみでは現実認識が静観的である。今井は動的な現実認識においてこそ、人間存在をとらえられると考えた。また、人間存在をとらえるためには、「児童性のリアル」が尊重されなければならない。今井は、ロマンチズム綴方の基盤としてリアリズム綴方を位置づけるとともに、リアリズム綴方を補完するものとしてロマンチズム綴方を位置づける。

最後に、今後の課題として、次の2点をあげる。第一に、今井のロマンチズム綴方を、当時のロマンチズム綴方の議論に位置づけることである。村山俊太郎(1905-1948年)を中心に、北方教育もロマンチズム綴方に言及している(村山 2017)。北方教育における議論を整理し、今井のロマンチズム綴方と比較検討する必要がある。第二に、今井のいうリアリズムとロマンチズムとの関係である。今井は、ロマンチズムが現実に執着し、現実を

再創造しようとするものであることから、「積極的なリアリズム」と称する(今井 1936a)。本発表では、ロマンチズム綴方とリアリズム綴方の関係については考察した。しかし、ロマンチズムとリアリズムについては十分に言及できていない。今井の言説に従い、「積極的なリアリズム」を手がかりに、リアリズムについて検討していく必要がある。

註

- 1) 今井は、リアリズム綴方とは「あったことを、ありのまま」に綴るのではなく、「事実を正しく表現し、真実を描くこと」であるという(今井 1934)。今井は、真実を描くための技術の指導を重視する(今井 1935)。
- 2) 今井のいう科学的世界観とは、唯物弁証法的世界観を指す。1929年、岐阜市加納小学校兼岐阜女子師範学校の訓導となりマルクス主義の思想に触れる(木村 1989)。

引用・参考文献

- 今井誉次郎(1931)『童話と綴方』郷土社。
- 今井誉次郎(1934)「綴方リアリズムの諸問題」『綴方生活』(第6年1月号)4-10頁。
- 今井誉次郎(1935)「無帽主義の綴方」『綴方生活』7(6)34-37頁。
- 今井誉次郎(1936a)『新綴方教授法』郷土社。
- 今井誉次郎(1936b=1976)「綴方の根幹としてのリアリズム」『戦前生活綴方教育論(今井誉次郎著作集 第1巻)』合同出版、354-362頁。
- 木村勝彦(1989)「今井誉次郎の綴方教育論についての一考察」『筑波社会科学研究』(8)48-57頁。
- 国分一太郎(1958)「ロマンティズムと生活綴方」日本作文の会編『生活綴方事典』明治図書出版、33-34頁。
- 牧戸章(1992)「生活綴方実践研究Ⅰ」『福井大学教育実践研究』(17)21-30頁。
- 牧戸章(1993)「綴方・作文教育の系統化について」『国語国文学』(32)17-28頁。
- 村山士郎(2017)『村山俊太郎 教育思想の形成と実践』本の泉社。

ビックヒストリーの授業を高校で実践してわかったこと ——Big History Class for Japanese Educational Scenes——

幸前 憲和
(元市立尼崎高等学校)

創造力の必要性とその解決

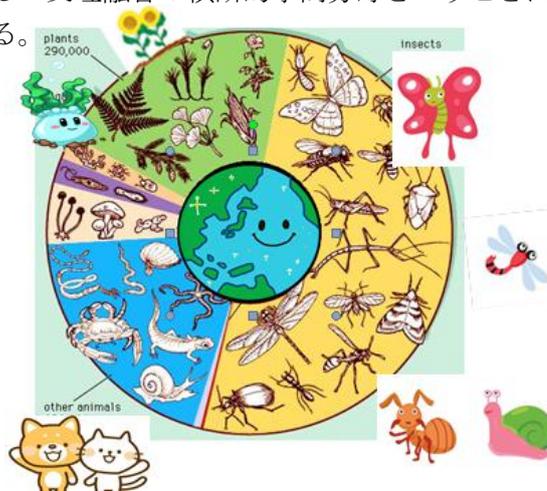
日本の高等学校でこの10年ほど教員をしながら現場を見渡してきた上で浮上してきた問題が学生の創造性を育む機会が少ない又は全くないのではないかということである。一概にこの因果関係を十分な調査なしで決定することはできないがそういった機会を与えられなかった学生が日本の実社会に出た結果からか世界の技術革新力の順位を表す Global Innovation Index Report において日本は2017~2019の3年間で14位あたりを行き来している状態である。創造性がないとどのような問題が起こるのであろうか。全世界が解決策に向けてなかなか出口の見つからない現在のCOVID19対策について考えてみると医療、科学、技術や政治経済分野の日本のブレインは隣国の台湾のそれらと比べると困惑の極みに達しているように感じられないか。

創造力があれば人間の常識の範疇を超えた事態が良くも悪くも起こりうる Society5.0 (for SDGs) の世界を迎えるにあたって大きな力になることは間違いないであろう。創造力について中教審は「文系・理系を分断せず、文理両方の知識を使い、社会課題や身近な課題の解決、新たな価値の創造を試行錯誤しつつできるようになるための横断的な教育手法」が必要だとしている。また創造力への世界的な指標は OECD Learning Compass (学びの羅針盤) 2030 の示す3つの力うちの新しい価値を創造する力 (Creating new value) として謳われている。Pink (2005) は「一見関連のないようなアイデアを結び付け、新たなものを創造する」能力の必要性を随分前から提唱しているが、創造性は普段と同じ思考パターンの集団や環境に接してはなかなか育まれないものである。

思考の限界枠 (mental box) から離れ普段と違う思考パターンを宇宙レベルから生物レベル

までに引き込んで与えてくれる教育方法の一つが歴史学者デイビッド・クリスチャンが世界に広めたビッグヒストリー (以下便宜上 Big History の省略で BH と記す) であり創造力の養成に一翼を担う可能性があるかと筆者は考える。

BH とはダビンチやプラトンが言ったとされる「あらゆる物事はあらゆる他の物事と繋がる」といった抽象的概念についての具現化をする上で普段は考えもしない時空間スケールで思考し自然の一部 (資料 A) としての人類を探究する新しい文理融合の横断的の学問分野ということになる。



資料 A : BH では人類は中心ではない

デイビッド・クリスチャンの BH の実践と考えに感銘を受けたビルゲイツと共に世界中の高校生をターゲットに始めたのがビッグヒストリープロジェクト (以下便宜上 Big History Project の省略で BHP と記す) である。学問の基礎が完成し専門領域へ入る直前のジェネラリストである高校生に BH の授業を行うことは至極的を得た選択であると感じる。

先に述べた中教審の求める「横断的な教育手法」について「横断的」という言葉は高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説における総合的な探究の時間編で実に 83 回も使用されているのである！その意味でも横断的教育そのもの

のである BH の日本の高校での導入は必ず教育界への期待にも応えてくれるはずである。

BH の世界での実施状況について

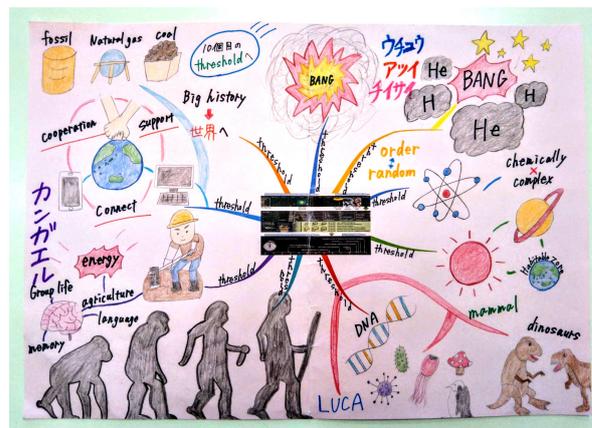
二井 (2017) によれば BHP は 2011 年に開始され、現在ではカリフォルニア大学がこのコースで取得した高校の単位を従来の世界史の単位と認める決定を下したこともあり、2014 年の秋には 2500 校あまりの高校で BHP が採用されたといわれ、オーストラリアでも 200 校以上の高校で採用されており現在も英語圏ではその実施が拡大しているということである。

BH の日本での実施状況と詳細について

日本の教育現場では少なくとも 1 回でも正規の授業として実施された学校は大学で 4 校、高校では 2 校というのが現在確認の取れている状況である。具体的には桜美林大学、東北大学、南山大学、清泉女学院短期大学、アレセア湘南高校そして筆者実施の市立尼崎高校である。

桜美林大学では BH における複雑さが増大する各閾値 (threshold) の専門家による特別講義 2 回を含む全 14 回が複数の教員による分担で実施され現在も行われている。東北大学では日本語と英語によるそれぞれの導入を 1 回ずつを含んだ全 15 回が複数の教員による分担で実施され現在も行われている。清泉女学院短期大学では学生向け全 15 回と 1 回完結の一般向け講座の BH 授業が 1 名の教員により実施され現在も行われている。南山大学に至っては BH という用語が全世界に知れ渡る前に極めて BH に近い内容の授業が正規実施されていたことは特筆に値する。この授業は心理学者である川浦 (2010) が「知識・言語と情報社会：知識の探求」という授業名で副題を「21 世紀のコスモロジー」として全 15 回を全て川浦自身が実施しており現在も行われている。川浦は 8 つの閾値 (threshold) の要所をマインドマップ (以下便宜上 MMP と記す) による提示で行い複雑な内容をやさしく学生に可視化したようだが筆者実践では BH 授業の総まとめとしてビッグバンから現在そしてこれからの表す MMP によるアウトプット課題を学生に与えた (資料 B)。万物の創発性と相性の良い放射状 (幸前, 2018) の MMP と BH の

融合は大変有効であるといえる (資料 H)。



資料 B: 学生作 BH マインドマップ

授業形式については現在日本の大学で行われている BH は主に講義形式になっているようだが各閾値 (threshold) ごとにエキスパート活動からジグソー活動への流れを参加者に行わせて協調的に実施し自分とは違うわかり方をする他者への共感力 (empathy) や他者の行動に「心」を帰属させる (子安, 2000) 「心の理論」の発達を促す要素も含む協調学習を用いて BH を行うとより教育的効果が見込めるであろう。その中でも他の協調学習とプロセスとしての“対話”を起こす点では同じであるが、個人のわかり方が対話を通じ前よりわかるものとなる (幸前, 2015) 仕掛けがある点で知識構成型ジグソー法 (三宅, 2011) による BH 授業を筆者は推奨していきたい。

使用言語については現在日本の大学で行われている BH は主に日本語で行われているようだが筆者は全て英語又は英語と適宜日本語で行った。前実施校と同様に偏差値という指標において全国平均より下回るの学生が多い環境であったが視覚教材も多用したのに加え英語圏現地校の小学 3 年生を想定した英語で行った (一般的に日本人が想定する中学 1 年英語のステレオタイプのようなものではない) ため授業内容に差し支えることはなかった。日本人の第二言語 (英語) 習得は筆者の専門でもあるがその要素はあくまで BH の授業を効果的に行うために随所に散りばめるが英語教育が授業の主題にならないように細心の注意も払った。

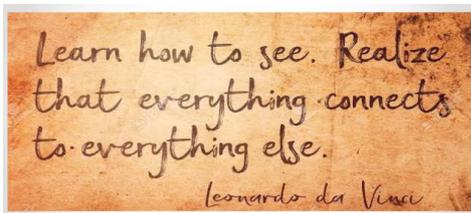
BH の学術的効果について

した。同様の筆者調査 (BH 受講後の他教科への今後の期待度) では母体数は全く異なりわずか 16 名であったが科学と歴史の分野で 7 割から 8 割の肯定的回答が示された (資料 E グラフ参照) がこれらの結果については更なる多角的な検証が今後必要であろう。

高校カリキュラムと BH の時間的制約について

高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説の総合的な探究の時間編では「各学校が目標を実現するにふさわしい探究課題を設定する」とあるがその課題を設定する時間や労力も費やすことができないのが現在の高等学校教育現場の現状であると思われる。この問題は例えば探究課題の設定への糸口として 1 学期あるいは前期を通して総合的な探究の時間で BH 授業を実施することにより解決できる可能性が大いにある。

高校で BH を実施する上での時間的な制約について出口 (2020) はシュメール楔形文字からトランプ政権までの「グローバルヒストリー」5000 年の歴史を 90 分授業の全 15 回で立命館アジア太平洋大学 (略称 APU) で実施しており、「社会人や大学生相手にできたので、高校生でも中学生でもきっとできると思います。」と語っているが、筆者はビッグバンからインターネットまでの「ビッグヒストリー」138 億年の歴史を 50 分授業の全 10 回程で行った (資料 G 参照) わけであるから多忙である高校の教員が専門教科 (分野) ごとに分担して行えば BH 授業を高校で実施することは十分に可能であるといえる。

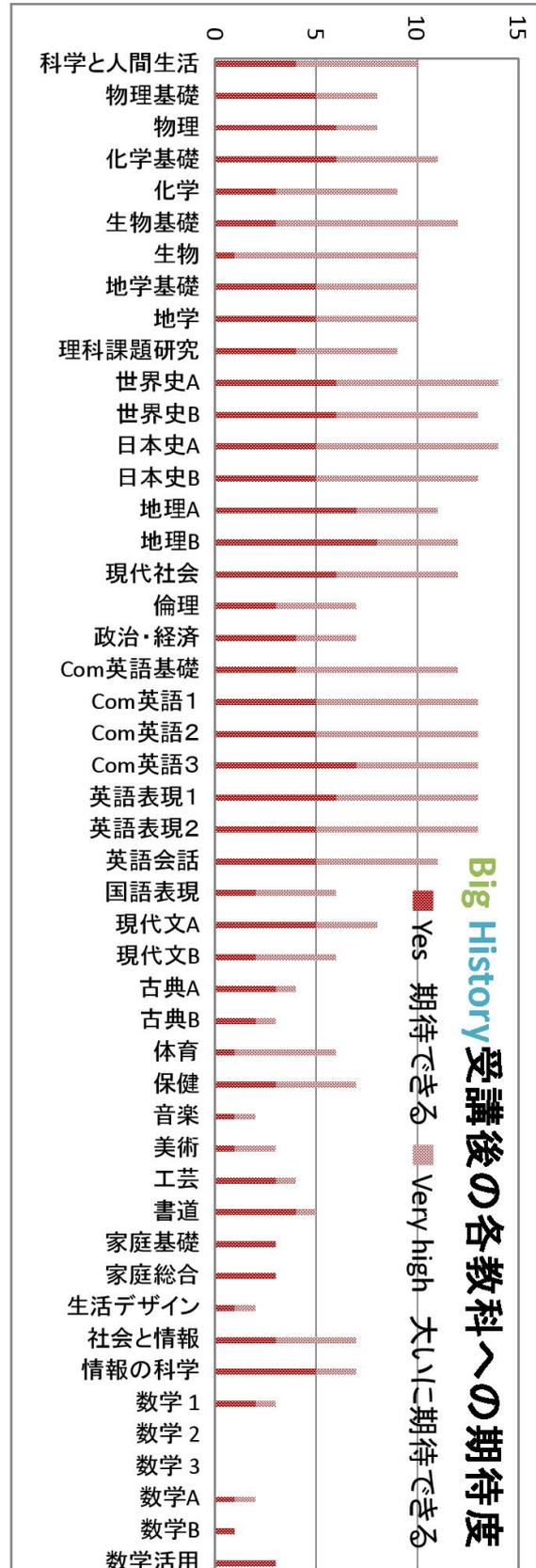


ダビンチが言ったとされる言葉の英訳

最後に

長期的には BH の授業の導入により日本中に創造力に富んだ人材が溢れ世界的に先行きが見えない問題の対処や解決は日本人が率先して行えるようになり、結果として Global Innovation Index Report で日本がリーダー国となり OECD

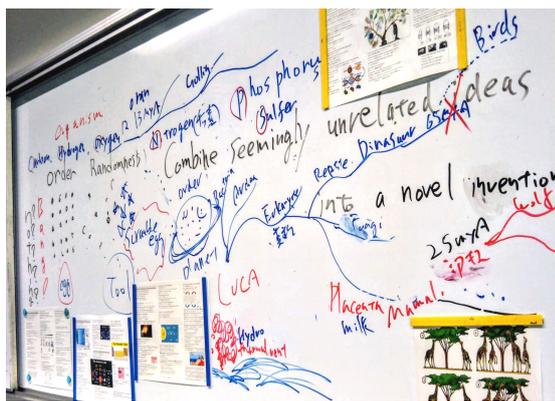
の教育モデル国に選ばれるような到達点に至ることを祈って締めくくりたいと思う。



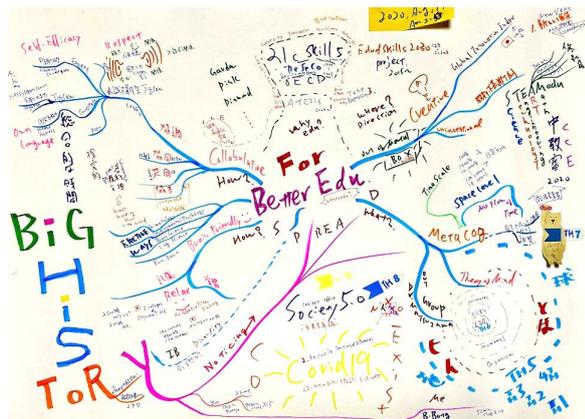
資料 E: 2020 年 2 月実施調査 高校 2 年生 16 名



資料 F: BH Threshold6 では実際の石器に近い
実物を手に取り数十万～数百万年前に思いを馳せた



資料 G: ビッグバン～現在までの授業で使用した白板



資料 H: 発表用に準備した BH と教育に関する MMP

参考文献

高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説
総合的な探究の時間編 平成 30 年 7 月。

片瀬拓弥 (2019). 「ビッグヒストリーによる俯瞰力向上のための学習プロセスの検討 — 宇宙史, 地球史, 生命史, 人類史の学びを通して —」日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集.

川浦佐知子 (2010). 「科学教育とストーリー — 宇宙論学習におけるナラティブ思考の実践 —」名古屋高等教育研究 第 10 号.

幸前憲和 (2015). 「知識構成型ジグソー法を用いた協調学習 : 21 世紀に向けた学習スタイル」関西教育学会年報 (39), 76-80, 2015.

幸前憲和 (2018). 「ヒトの直線思考から自然の曲線と宇宙の放射状思考へ : 日本人が創造的に新規性を生み出すためのすすめ」関西教育学会年報 (42), 41-45, 2018.

子安増生 (2000). 「心の理論 心を読む心の科学」岩波書店.

Pink, D (2005). A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age. New York, NY: Riverbooks.

二井正浩 (2017). 「ビッグ・ヒストリーに着目した歴史教育内容開発研究 Research focusing on educational program about Big History」科学研究費助成事業 研究成果報告書.

三宅なほみ (2011). 大学発教育支援コンソーシアム研究会配布資料.

Website 参考資料

Big History Project (2018). SUMMARY OF BIG HISTORY PROJECT RESEARCH – 2017/18 SCHOOL YEAR
<https://www.oerproject.com/-/media/BHP/PDF/Console/Summary-of-Big-History-Project-Research-2017-18.ashx>.

The OECD Learning Compass 2030
<http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>.

出口治明 (2020). 「ビッグヒストリーが教えてくれること……出口治明の『ビッグヒストリー』講義 9」<https://diamond.jp/articles/-/222387>.

山内一也 (2020). 「ウイルスと共に生きるウイルス学者・山内一也さんに聞く（後編）」
<https://www.nhk.or.jp/heart-net/article/376/>.