

ISSN 2433-782X

2019

金沢学院大学 教職センター紀要

第3号

金沢学院大学 教職センター 編

巻頭言

金沢学院大学に附置する教職センターで発刊する教職センター紀要第3号を上梓しましたので、電子データ版限定となりますが、ここに配信いたします。

教職センター紀要の刊行は、2017年の発足以来、教職センターの研究機能の一環として業務の中に位置づけてきましたが、発足3年目の今年度も順調に第3号を編纂することができました。

本号編纂に向けての公示に応じて、教職の理論と実践の推進にかかわる数多くの投稿論文があり、所定の査読をふまえた結果、ここに共同研究2編、個人研究9編、研究ノート2編、実践報告2編の研究論文集として第3号を取りまとめることができました。各論文執筆者の依拠する研究分野は教育学、心理学、保育学など多岐にわたっていますが、いずれの論考も、執筆者各位の研究関心を掘り下げ、教育学研究や教職実践をめぐって各自の視点からまとめられた成果として仕上がっています。

本紀要は電子データでの配信になりますが、関係各方面においてご高覧の上、広く議論に供していただければ幸甚に存じます。

本センター紀要では、「教育学に関する実践・理論についての論文」を広く募るという編纂方針を掲げていますが、教職センターの主軸ミッションである「高度の専門性と教育実践力を身につけた、教育者・保育者を目指す学生の支援」という観点に鑑みて、いわゆる「研究のための研究」という方向ではなく、教職実践や政策実践とのつながりへの展望、つまり「理論と実践の往還を基盤とする研究」に軸足を置く編纂の方向性を大事にしたいと考えています。

いつの時代でも教育現場では取り組むべき課題、解決すべき課題に数多く直面しています。教育実践にかかわる切実な課題に対してどんな切り口から迫り、どのような解決の手立てを見出すことができるのか、教職に携わる者にとってはあらゆる局面での確かな着眼点や取組の方向性が問われます。こうした状況認識に立って、「理論を実践につなげて生かす」、あるいは「実践の中から理論を析出し読み解く」といった理論と実践の架橋を展望する研究が本センター紀要を通じてより一層活発になることを念願しているところです。

教職が「希望ある未来社会の担い手を育成する」魅力ある職業であり続けるためにも、教職センター紀要が本学における「教職研究の交流と共創の拠点」となるように、今後とも引き続き学内外の皆様のご支援とご協力を賜りますことをお願い申し上げます。

教職センター長 田邊俊治

金沢学院大学教職センター紀要 第3号 目次

【巻頭言】—教職センター長 田邊俊治	1
--------------------	---

＜第一部 研究論文＞

他者としての自然との対話的学び

—農業倫理の構築に向けて

増渕 幸男	6
-------	---

総合的な学習の学習方法の考察

多田 孝志	37
-------	----

大学の教員養成メソッドへの認知心理学的視点からの提案

中崎 崇志	51
-------	----

障害をもつ子どもの通常学級への通学ニーズに応える「チーム学校」の運営に関する研究

—学校と地域との協働の事例を通して—

米澤 利明・木村 昭雄	67
-------------	----

京都学派の教育学を捉え直す

—後期西田における倫理の基礎付けをめぐって

水橋 雄介	95
-------	----

共生の教育実践学の考察

—「負の国際化」の克服を視点として

多田 孝志・南雲 まき・村松 麻里・竹澤 賢樹	114
-------------------------	-----

戦後の篠原助市による、戦前の自らの教育哲学論および教育学理論の再構成

—『民主主義と教育の精神』（1947）および『新教育学概論』（1948）を中心に—

米澤 正雄・・・133

公民科政治・経済科目の授業の一例と軽減税率に対する考え方への影響分析

—「公平性」と「効率性」の理解を目指して—

奥井 めぐみ・・169

乳児保育の現状と課題

—乳児にふさわしい保育環境の視点から—

松下 明日香・・185

道徳教育は何を教えるべきか

—対話と道徳の教育可能性に関して—

水橋 雄介・・197

商業科における「原価計算」の指導方法について

—総合原価計算を題材に—

米澤 順一・・211

＜第二部 研究ノート＞

『協働して音楽活動をする楽しさ』の探究とその指導法の一考察

—バイエル連弾を通して—

森 舞・・235

事例研究：自閉スペクトラム症児の発声と行動のつながりに関するマイクロ分析と支援への展望

嶋田 容子・船曳 康子・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・253

新学習指導要領における情報科教育

ーアルゴリズム・プログラミング教育の必修化の視点で

藤本 祥二・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 263

「総合的な探求の時間」の実施上の諸課題と提案

ー「総合的な学習の時間」のアンケート調査からー

高橋 栄一・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 270

＜第三部 活動（実践）報告＞

情報リテラシー能力向上のための学校教育

小里 千寿・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 295

キャリア教育関連科目における構成的グループエンカウターの効果

杉本 亜由美・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 309

金沢学院大学教職センター紀要 編集規程

金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領

第一部 研究論文

< 研究論文 >

他者としての自然との対話的学び
農業倫理の構築に向けて

増渕幸男*

Interactive Learning with Nature as Others
Towards Establishment of Agricultural Ethics

Yukio MASUBUCHI*

概要：

教育の目的を「人格の完成」と定めた教育基本法の第1条との関連で、近年何かと論議を賑わせている「Society5.0に向けた学校 ver.3.0」の内容に関する検討課題が取りざたされている。「学校 ver.3.0」の説明図には、その最基底部に「人間存在としての基本的な価値や人格形成（善く生きるとは、個人と他者、社会との関わり方…）」と記されている。また、そこから順次展開されていく中間過程に、4項目からなる「個別最適化された学びと学びのポートフォリオ」があり、その中に「学校は、実体験や他者との対話・協働をはじめ多様な学習活動の機会を公正に提供する役割を重視」という項目がある。(1) 本稿は、この他者を自然と考えた場合、どのような学びが求められるのか、その際自然という他者との対話を根本に据えた「農の世界」に求められる倫理の問題について論じる。

キーワード：農業教育，農業倫理，近代技術文明，エコエティカ，自然との共生

* 金沢学院大学 文学部 教授

1. はじめに

農に関する教育と学びの内容を理解するためには、学習指導要領と教科書に記載されている関連事項を検討することが避けられない。学習指導要領の指示するところに従って全国一律に農に関する教育は推進されているし、また農についての知的学びは教科書の記述

に従ってなされているからである。しかし、農にかかわる本格的な学びは職業専門教育の領域に属することであるから、高等学校での専門教科「農業」に任せておけばよいとの考え方が支配的である。

だが、いずれの教科の学習においても、学びのステップは初等教育段階から始まって、学年と学校の段階が進むにつれて広がりとし深さを身に付けていくように構成されている。したがって、本格的な農に関する学びも小学校から高等学校へと継続性をもってなされるように、教育課程は編成されているはずである。その上、教育課程の基本的方針の一つは豊かな人間性(rich humanity)を育むことを目標に掲げているから、人間性(human nature)は自然との共生を学ぶことによって豊かさを獲得すると言えるだろう。そうした理解が教育活動の基本にあつてこそ、学びの各段階で人間と自然の関係を確かなものとし、そのことによって「生きる力」に直接・間接に影響を与えるものになろう。これは持続的社会の創出につながる農の世界の学びへと繋がっていく。

たしかに、教育基本法の第2条「教育の目標、四」には、「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」と明記されている。また、学校教育法の第2章「義務教育、21条の七」にも、「生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと」とある。そこで、この自然に関する範囲を「農」の世界に対応させてみると、「主体的、対話的で深い学び」に通じる自然体験活動の意味も理解しやすくなると知られる。

このことを明らかにするためにも、農の世界についての学びを説明する学習指導要領と教科書の確認作業が必要となる。にもかかわらず、教育学研究においては自然主義教育に関する思想や主張に対する研究はなされてきたけれども、農と人間形成の関係を現実に実践されている具体的な教育と学習の内容から論究することが十分になされてきたとはいえない。そこで、本稿では教育現場を指導している農に関する学びの内実を論じることになる。

それと同時に、自然環境への関心度が世界的に高まっているにもかかわらず、人間と自然との好ましい関係を構築することが難しくなっている現実がある。人類の進歩と発展という崇高な目標を掲げる一方で、地球の生態系が変化を余儀なくされている現実に直面している。そこには人間のエゴが肥大化していくことに対して、謙虚な反省が求められる。そのことを意識化するための教育に欠かせない視点として、倫理・道徳の位置と役割を軽視することはできない。とりわけ、近代文明・科学技術と自然環境との両方に関係し

ている問題に触れざるを得ないだろう。それをここでは農業に求められる倫理の立場から考え、農業倫理の構築を試みてみたい。

(なお、以下で引用する平成 29 年告示の小学校・中学校、平成 30 年告示の高等学校の学習指導要領は、それぞれ「小・指導・(教科名)」「中・指導・(教科名)」「高・指導・(教科名)」とし、また学習指導要領解説からの引用は、「小・解説・(教科名)」「中・解説・(教科名)」「高・解説・(教科名)」として文中に略記し、該当する頁数を記した。)

2. 農の世界の学び方

2.1 Society 5.0 が求める学び方

教育の役割として、知識・技能の伝達と育成が中心にあることは明らかである。さらに、価値の担い手および創造者の形成もまた、持続的社会の形成には不可欠の使命となる。このことは国家的レベルにおいて考えると、ファーストフード主流の食文化と食料の自給自足の問題とも重なり、持続的社会を創出することに警鐘を鳴らすことになる。こうした問題を踏まえると、農に関する知識と技能の学びそして農の担い手の形成は、教育においても軽視すべきではないと言ってよいだろう。少子高齢化および過疎化が深刻化している現実を考えると、これは農林水産業のそれぞれの世界に共通している後継者育成の問題と重ならざるをえない。もちろん、農業の担い手を形成する重要性を理解しているからといって、教育の主要目的がこの担い手を形成することにあると結論づけるわけにもいかないだろう。

その上、後継者の育成という場合であっても、農家の後継者として農業を継承する場合、離農者が帰農する場合、あるいは新規参入者のケースもあるから、直接的あるいは将来的に結び付くこととして、どのようなケースに対応するための担い手の形成に資する教育であるかが問われる。小・中・高の各学校段階での普通教育と職業専門教育（特に農業教育）での教育上の役割も無視できないのである。

この点とも関連することとして、これからの農に関する学びをどのように展開すればよいかの手がかりとなる学校教育の在り方を考えてみよう。

これからの社会を担う人材育成の問題として、今次の学習指導要領の改訂とも歩調を合わせるがごとく、society5.0 の社会を創出するための教育課題が論議されてきた。そこでは society5.0（「超スマート社会」とも名づけられる）に向けた学校 ver.3.0（「学び」の時代）として、「能動的な学び手」つまりアクティブ・ラーナーを育てるために、「個別最適

化された学び」が可能になる諸条件を提案している。これは個々の子どもちに対応した個別的な学びを支援して、いつでもどこでも学べるユビキタス・ラーニングを可能にする教育環境の構築が必要と考えていることである。(2)

このことは、「K-12教育」と称する「幼稚園 (KindergartenのK) から始まって、高等学校を卒業するまでの義務教育及び義務教育後中等教育期間」の12年間の教育課程においては実現不可能であるとみなして、これに「K-16プログラム」と称する大学教育段階までを含めて、それら一連の学校卒を越えた教育の一貫性を考えているのである。そこでは「次世代型学校」と呼ぶ教育形態において、教育プログラムを個別最適化した学び、および学年ではなく能力レベルで教育する仕組みを構築していくと言うのである。(3)

この提案が実りある成果を得るためにも、実体験・対話と協働ができるような学びの機会を提供すべきだと唱えて、さらに個々の児童・生徒の学習成果をポートフォリオとして電子化し蓄積することが主張されている。そこでは個々人の特性に見合った教育支援ができるようになる学校のあり方を、AI、ICTを積極的に導入して持続可能な開発モデルを創出する時代になっていると唱えているのである。

だが、そうした提案は、集団で学びあうという基本的な学びの形態を教育の基礎に据えてきたこれまでの学校・学級の在り方を軽視して、個々人の能力に応じて特化された教育内容や教育方法を取り入れる学びの形態であろう。これは、多様な他者と学びを共有し、協働しながら成長を促す「学びの共同体」とは間逆のものになってしまう危険性が高いと言わざるを得ない。

このことは「人格の完成」を唱える教育基本法での教育の目的に対する挑戦とはならないのだろうか。すなわち、教育基本法第4条の「教育の機会均等」で言われる「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない……」の「能力」に対して、矮小化された理解がなされていないかどうかである。また、同第6条2では、学校が「教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない」とあるように、どこまでも「心身の発達に応じ」た教育であって、学習成果に関するポートフォリオなどではないのではないだろう。

ところで、改訂された学習指導要領で強調されている「能動的な学び」をめざすアクティブ・ラーニングが、「主体的、対話的で深い学び」を意味するとしたら、児童・生徒たちが互いに教えあい学びあいながら、それぞれが主体性を発揮できる機会を用意し、各々が

協働しつつ互いに高めあっていく「学びの共同体」づくりこそが大切となる。学校は子どもたちの各々がそうした機会を有効に活用できる仕組みを工夫して構築することに努力しなければならないだろう。事実、「Society5.0に向けた学校 ver.3.0」の説明図でも、「学校は、実体験、他者との対話・協働をはじめ多様な学習活動の機会を公正に提供する役割を重視」（4）すべきであると主張しているにもかかわらず、「個別最適化」の教育形態を提案していることには多くの困難を免れないであろう。

このように、society5.0の「超スマート社会」を担う人材育成を求められている教育は、本稿で論じる自然との対話から人間性を育む教育に対して、どのような意味をもつのだろうか。Society5.0と比較して、農業社会はSociety2.0と呼ばれ、それはSociety1.0、3.0、4.0と呼ばれる狩猟社会・工業社会・情報社会と共に後進社会とみなされている感がしないでもない。これからめざすべき超スマート社会に求められる学校には、はたしてSociety2.0の社会に属する農業社会での学びは価値をもたないのだろうか。

そこで、この問題を教科書と学習指導要領の内容を検討することによって考えてみたい。その際、農業に関する内容面の学習については特に社会科が中心となるが、しかし他の複数の教科にも触れることになるだろう。それと言うのも、農業との関わり方を多面的に周知できるようにするために、社会科は主に内容理解が、総合的な学習の時間と特別活動は実践を含む方法的理解が、そして特別の教科道徳は内面的態度の育成が、学びの目標となるからである。したがって、内容理解に関しては社会科の教科書を、実践を含む方法的理解と内面的態度の育成に関しては学習指導要領を、手がかりにする。

2.2. 教科書の記述から

小学校社会科の教科書に出てくる農業関係用語について、その頻度数をデータ化した北口まゆ子・広田純一両氏の研究（1999年）があるので参照してみたい。（5）なお、本調査で使用された資料等については、時期的には過去のものであるが、内容面で現在のものと著しく異なるものではないであろうから、資料としての価値を失うものではないと考える。また、使用される用語の頻度数が教育の質を保証するとは限らないものの、学ぶ側の動機付けに大きな役割を果たすことは確かである。

この研究で使用された教科書は東京書籍出版「新編 新しい社会」（1998年版）である。もちろん、その他の出版社の教科書でも内容上の大きな差はなかったと言う。対象学年は3～6年生であり、総ページ数は652ページで、教科書全体に占める農業・農村の割合は19%

であり、工業・都市の15%よりも多い。また、以下の記述で適宜参照している教育出版の教科書「小学校 社会5年 上・下」(2018年版)でも類似の比率である。

次に、「農業・農村・農家」といった話題別の比較では、農業が74%、農村が12%、農家が14%である。そして「農業」に関する話題としては農業生産に関するものが多く、特に「稲作」にすることがその約4割を占めていると指摘されている。(6) これと比較して、教育出版の教科書では「農家」が頻出度では圧倒的に多く、農業生産に関するものでは、取り上げられている回数から、「田・米」「水田」「畑」「米づくり」といった順番になる。この教科書では、東京書籍版とは異なり、特に「水田」が取り上げられていることに注目してよいだろう。

また、北口・広田氏の研究によれば、教科書には農薬や化学肥料に代わる堆肥による土づくりに関することも取り上げられている点が指摘されており、これは農業と環境保全との関係が問題として顕在化してきていることと無縁ではないだろう。高等学校農業用の入門となる教科書「農業と環境」(古在豊樹他著、農文協、平成29年6刷)もまた、従来は教科書名が「農業基礎」であったのだが、書名からもわかるように、現在は環境問題を取り込んで作成されているのである。このことは、地球環境破壊が進行する中で、環境倫理との関係も含めて、「農」の世界の問題として受け止めた時の対応の仕方に関わっている。そのひとつの例として、有機農業推進の趨勢についても取り上げていることを指摘できる。

ちなみに、1980年代の高度経済成長期に代表される現象の一つとして、経済優先政策に伴う自然環境破壊の問題があり、そのことが農業関係者に有機農業への意識を喚起したひとつの要因にもなったと考えられる。1991年に有機栽培のガイドラインが制定されこともあり、土地改良への機運が高まることから、翌年には農林水産省も生態系と調和した持続可能な環境保全型農業を提唱した経緯を無視するわけにはいかないだろう。(7) 農業用の教科書を作成する際には、自然的・社会的な背景を無視することは許されない時代状況下にあると知られる。

一方、農の世界に関するより重要な社会的問題として、教科書に取り上げられている農村の話題には、過疎化、活性化、山村の暮らし、農村の暮らし等々が出てくる。そこでまず、過疎化の問題は農村地域においては年々その深刻度を増しているのも、その実態に一言しておこう。近年テーマになっている地域創生や地方の時代についても、コミュニティ・スクールという観点から教育が重要な役割を果たすべき立場にあると指摘されているように、地域との連携を確かなものとする学校活動のひとつに、自然体験活動があることは軽

視すべきではないのである。

さて、過疎化は進学や就職のために農山漁村から若者が都会へと流出していくことによって生じる現象である。そのために農業を代表として、第一次産業を担う人材がいなくなり、また地域共同体としても機能しなくなる限界集落と言われる労働力減少の問題が現出してきた。この限界集落では65歳以上の住民が50%以上を占めることを指すことから、将来的に見て持続的な労働力を確保することが難しくなる社会であると理解できる。平成27年の調査では、限界集落が15,568集落も存在し、平成22年の10,091集落から大きく増えていることがわかる。つまり、農山村の過疎化は確実に進行しているのである。なお、65歳以上だけで構成されている限界集落は801集落、75歳以上の後期高齢者で占められている集落も306存在するとのことである。(8)

また、活性化については農業振興政策との関係から、次のような施策がとられている。農林水産省による農村地区の活性化が主張される前提となっている基本的な理解はこうである。すなわち、「農業は、食料を供給する役割だけでなく、その生産活動を通じた国土の保全、水源のかん養、自然環境の保全、良好な景観の形成、文化の伝承等様々な役割を有して」いることである。そのことに関連して、農業と農村地区の活性化のために、毎年農産、園芸、畜産、蚕糸・地域特産、むらづくり、の各部門での優秀者に対する天皇賞、内閣総理大臣賞を授与することになっている。この試みも一つの励みにはなるであろうが、根本的な農山漁村の活性化に結びついていくかどうかは不明である。(9)

ところで、教科書に見られる農家の話題としては、農家の様子と暮らしについてが主である。だが、教科書には、農の現実を知るために欠かせない離農、耕作放棄の問題、経済的現状等々が把握できる記述は見当たらない。例えば、平成29年の農水産省の調査データによれば、水田作経営の農業経営収支（全国平均値）は、粗収益277万円、経営費207万円、所得70万円となっている。それでも前年に比べて11.2%増加というから、農家にとって厳しい環境にあることは否めないだろう。もちろん、農業には稲作以外にも野菜や畜産に係る経営も取り込まれていることが多いので、この所得がすべてというわけではない。(10) それでもなお、教育をとおしてこうした課題と向き合いながら、農業への正しいまなざしと理解を促すには、多くの疑問を抱かせることになると言えそうである。

話を元に戻して、教科書に出現する農業関連用語について考えてみよう。北口・広田氏の指摘から、農業と比較して農村と農家の話題が簡略的であるのは、農業・農村・農家といった用語自体の使用頻度数から見ても頷ける。ちなみに、中学・社会の「地理」教科書

（教育出版、2015年）を調べてみると、農業（55.5%）、農村（25.5%）、農家（19%）という割合での頻出度であり、北口・広田氏の指摘と類似していることがわかる。ただし、同じ教育出版の「小学校 社会 5 年」（2018年）では、農家が農業を上回っていたことも指摘しておこう。

また、上記の北口・広田氏の研究で具体的な関連用語として挙げられているものには、使用頻度数順に挙げると、町づくり・堆肥・ビニールハウス・稲作・土づくり・食料生産、ハウス等々、といった用語がある。もちろん、その他にも田・米（いずれも57回）、畑(41回)、野菜（40回）、米づくり（25回）、用水(19回)、用水路（17回）、耕地(14回)、水田（10回）等々、である。(11) 要するに、農業は田と畑、米と野菜が中心内容となる学習を意図している感が強い。したがって、農業の体験学習として実践されているのが米づくりとさつまいも作りに代表されるのも、当然と言えそうである。農業ファームでの体験活動のほとんどの報告事例も、このことを裏付けているのである。

では、以上のような教科書の内容を方向づけている学習指導要領を取り上げ、そこでの目標と内容に従って、生徒たちが農業について学ぶように指示されていることに触れておこう。その際、前回の学習指導要領と今回のそれとを対比しつつ考えてみたい。

2.3. 学習指導要領の内容から

学校では、自然および農業に関する学びは、もっとも基本的立場として地域とのつながりを無視しては成り立たない。子どもたちが日常生活の中で身近に接することができる環境こそ、学びの場を提供しているからである。「小・解説・社会」（平成20年）、「2 社会科改訂の趣旨」の項目で改訂の改善点として説明していることは、「我が国の国土や地域に関する内容について、環境保全、防災及び伝統や文化、景観、産物などの地域資源の保護・活用などの観点を重視して再構成する。」とある。また「3 社会科改訂の要点（2）内容の改善について」でも、「地域の生産活動を取り上げる場合には自然環境との関係について」取り扱うよう指示している。さらに、第2章「社会科の目標及び内容」の第2節「社会科の内容」では、第5学年で「イ我が国の農業や水産業（食料生産）の様子と国民生活との関連」を取り上げることによって、いずれの学年の社会科においても「地域の人々の健康な生活や良好な生活環境、安全な社会を実現していく」ことをねらいとしていることがわかる。

このことに関して、人間が自然の一部であり、自然と共に生きていることの学びが示さ

れている今次の学習指導要領の改訂では、次のように言われる。「小・解説・社会」（平成29年）でより具体的な説明をしながら、「人々は自然環境に適応して生活していることを理解することとは、……人々は自然条件の中で工夫しながら生活していること、人々は自然条件を生かして野菜や果物、花卉の栽培、酪農、観光などの産業を営んでいること」（74頁）と述べている。すなわち、自然と共生する形態を学ぶことに、農業が果たしている役割が重要な位置を占めているとわかる。

一方、子どもたちが生活している地域の実体を理解するためには、調べ学習が不可欠であることを教えている。教科書や資料による調べ学習が大切であると同時に、実際に自分の目を見て、足を使い、体で触れることへの導きである。「小・解説・社会」（平成20年）第3学年の内容（1）イ（ア）市の地形や土地利用の説明として、「土地利用に着目するとは、田や畑、森林の広がり……土地利用の広がりや分布について調べること」（35頁）とあり、これに対して「小・解説・社会」（平成29年）では、「身近な地域や市区町村の地理的環境、……地域の産業と消費生活の様子、……調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付ける」（31頁）と、いっそう具体的な学習方法を示している。

ところで、より身近に農の世界を体験的に学ぶためには、農業の仕事、つまり栽培から生産・収穫・販売にまで至る一連の工程を観察したり確認したりする学びが必要となる。そこで、「小・解説・社会」（平成29年）の第3章「各学年の目標及び内容」の第1節・第2節での第3学年に関する説明を見ると、「地域の人々の生産や販売」について学ぶ内容として、農業に関して言えば、身近な地域や市（区、町、村）の人々の農作物の生産に関する仕事や販売に関する仕事を、さらに農作物をつくる仕事のほかに、木を育てる仕事、魚や貝などを採ったり育てたりする仕事などを取り上げること（同、37頁～40頁）、要するに第一次産業全般が学習の対象になっている。また第5学年でも、農業や水産業における食料生産が地形や気候などの自然条件と密接にかかわってなされていることや、仕事の工夫と努力がなされていることに注目するよう指示されている。（同、79頁）しかも、その学びが「具体的に」なされるように促していることから、この学年では地域の実態に応じた観察や調べ学習が実践的活動として求められているのである。

こうして、農業や水産業が国民の食料を確保するために重要な役割を果たしていること、自然環境と深いかかわりをもって営まれていること、を考えさせ、調べ学習をさせるとしている。そのような学習があつて、里山教育や米作り、野菜栽培等々といった次の学びの

段階である自然体験活動への導入が可能となるのである。そうした学びの中で、第一次産業が食生活にどのような関わりをもっているかも理解するようになる。「小・解説・社会」（平成20年）の「内容」第3章2節 第5学年では、その（2）ではっきりと「我が国の農家や水産業」の役割として「国民の食料を確保する重要な役割を果たしていること」を理解させるとしている。

たとえば、「各種の資料を活用して我が国の主な農産物や畜産物とその分布、土地利用の特色、主な漁港や漁場など我が国の食料生産の概要、農業や水産業の盛んな地域における生産や輸送の面での工夫を調べること」が挙げられている。ただし、食料生産と国民の食生活という観点からの学習では、現実の農業や水産業が抱えている諸価値や諸課題を理解するのに多くの限界を抱えることになりはしないだろうか。第一次産業の担い手が減少している現実、そして自然環境の破壊といった待ったなしの問題に触れなくてもよいのかである。だから、「実際の指導に当たっては、我が国の農業や水産業の様子を概観し、そこに見られる大まかな特色を調べる」（傍点筆者）と指示しているのだろうか。気になるところである。

政治と歴史を扱う第3節「第6学年の目標と内容」では、第一次産業に関する指導内容は皆無といってよいだろう。グローバル化時代には避けがたい農産物・畜産物の輸出入に関する国家間で論議されている政治的対応（TPPや関税など）を考えると、高学年だからこそ国際政治の問題が農業に及ぼす影響について触れておくことが望ましいのではないだろうか。小・中・高の各学校間での学習の継続性についても配慮したい点である。

さらに課題になることは、農の学びには必ず体験活動、実践行為が伴うことで学びの内容も具体性をもつ点である。つまり、知識と技能に関する学習と同時に、活動しながら学ぶことで農の意味が確かなものになるという問題である。学習指導要領で言われる体験活動が、知識として農の世界を学ぶという農に関する理解を入り口として、その理解を確かなものとするために取り組む学習課程のひとつであることは疑いない。知識と体験が結び付くことによって、その学びは一定の成果をもつための体験活動となるはずである。だとすれば、ただ体験すればよいという教育課程であってはならないであろう。換言すれば、理論と実践の統合化を意図した学びでなければならないのである。

このことに関して、中学校指導要領の「総則」の第5「学校運営上の留意事項」の1（ウ）には、「教育課程外の学校教育活動と教育課程の関連」に関わることとして、「学校や地域の実態に応じ、地域の人々の協力、社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連

携などの運営上の工夫を行い、持続可能な運営体制が整えられるようにする」(27頁)とも指摘されている。つまり、農の学習に不可欠な体験活動に必要とされる学習環境を整備するあり方として考慮すべきことが示されている。農業体験活動に関する学校の役割も実際上は限られているであろうから、学校外部との協力関係を構築することが求められるのである。

すでに平成27年4月に、「新しい時代の教育地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方について」という諮問が文部科学大臣から中央教育審議会に対して要請された。そこでは社会情勢の変化や教育改革の動向を踏まえたコミュニティスクールのあり方が問われ、学校と地域が相互に連携・協働した活動を展開するための総合的な方策や、学校と地域をつなぐコーディネーターの配置を考えるような仕組づくりが審議されている。まさに学校と地域社会はパートナーとして子どもたちの成長を実現しようというのである。その活動の中に農業体験活動が含まれることは言うまでもないであろう。

したがって、中学校指導要領の「総則」の第6「道徳教育に関する配慮事項」においても、その3で「職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動、地域の行事への参加などの豊かな体験を充実すること」(28頁)といった内容が言われている。道徳教育の観点からも、体験活動を重視することは、人間関係の望ましい学び方を身に付けるという考えによるのであろう。だから、そこで重視されることが協働・協力といった体験活動に欠かせない内面的姿勢なのである。とりわけ、農業に携わるそうした活動を通じて、自然や他者との共生を自覚し、持続的社会の建設に不可欠の態度を身に付けることは疑いないであろう。

また、「中・指導・技術・家庭」でも、「第2(技術分野)2内容」の「B 生物育成の技術(1)ア」では、「育成する生物の生長、生態の特性等の原理・法則と、育成環境の調節方法等の基礎的な技術の仕組みについて理解すること」および「(2)ア」では、「安全・適切な栽培又は飼育、検査等ができること」(133頁)と指示している。これらの内容を実際に理解するためには、自然体験活動としての里山教育がもっとも適していることは明らかである。その点にまで言及することが望ましいとすれば、そのことを端的に述べているのが「中・指導・総合」の第3「指導計画の作成と内容の取扱い 2(4)(5)(6)」である。

それらの内容を見ると、(4)「自然体験や職場体験活動、ボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論など

の学習活動を積極的に取り入れること。」(5)「体験活動については、……探求的な学習の過程に位置付けること。」(6)「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ、……」とある。(161頁)それゆえ、総合的な学習の時間で基本とされている学びの姿勢は、探求的な学習の過程で身につくということである。そうした姿勢がもっとも顕著に現れるのが、自然体験活動においてではないだろうか。

さらに、「中・指導・特活」においても、他の教科では触れていない内容として指摘されていることがある。「(学校行事)2内容(4)旅行・集団宿泊的行事」として、「平素と異なる生活環境にあつて、見聞を広め、自然や文化などに親しむ……」、「(5)勤労生産・奉仕的行事」として、「勤労の尊さや生産の喜びを体得し、職場体験活動などの勤労観・職業観に関わる啓発的な体験が得られるようにする……」(165頁)と記されており、明らかに体験活動の教育的役割が示されているのである。ここで言われる「勤労の尊さや生産の喜び」を全身で実感できる体験活動こそ、農業体験に他ならない。

また、「中・指導・社会」(平成29年)の「2内容 C日本の様々な地域」の「(3)日本の諸地域」の学習で身に付けるべきこととして、①自然環境を中核とした考察の仕方、②人口や都市・村落を中核とした考察の仕方、③産業を中核とした考察の仕方、が指示されていて、それらについて一度は取り扱うことになっている。しかもその場合に留意すべき点は、①の自然環境と、②に属する村落を知的かつ具体的にどのように受け止めるかである。

もちろん、社会科の教科書を通して学ぶことが大切であるから、一概には言えないけれども、より具体的な学びになるための体験活動との関係をも視野に入れると、どのように実践課題として考えるかである。それと言うのも、その対象地域の考察には「地域の持続可能な社会づくりを踏まえた視点に留意すること」(47頁)が条件づけられているからである。この点を正面から受け止めるならば、後継者および地域のリーダーを養成するという緊急の実践課題に結び付くであろう。

地理的観点からも、同指導要領「C日本の様々な地域」の「(4)地域の在り方」でも「課題を追究したり解決したりする活動を通して」と、机上の学習によるというよりも、体験活動的意味を含んだ指示をしている。その内容としては、そのイ(ア)で「地域の結び付きや地域の変容、持続可能性などに着目し、そこで見られる地理的な課題について多面的・多角的に考察、構想し、表現すること」(45頁)と記している。それゆえ、特に農に関しても地域がどのような現況にあるのかを学ぶ必要があるだろう。しかし同時に、「3内容の

地理扱い」の（５）ア（ア）では、地域を調べる際には「対象地域は学校周辺とし」と学習の主題が限定されているから、農に関する学びは不可能とも思われる地域に位置する学校の対応が問われることになる。

以上が、社会科のなかでの地理的分野として、中学校第１学年と第２学年を通じて 115 単位時間が配当されていて、その時間内で創意工夫をした指導計画を作成するように要請している内容である。

しかしまた、すでに触れたように、農業についての学習は社会科だけで行われるわけではないことにも注意しておこう。むしろ、学校においては、総合的な学習の時間や特別活動の中で取り扱う食育関連の学習内容として、積極的に学ぶことが求められているのである。

たとえば、家庭の食卓で出された食物を残すことは好ましいマナーではないことが言われ、ご飯の一粒にも農家の人々が汗水を流しながら育てたことへの理解を促す教育が語られてきた食文化が日本にはあった。そこに感謝の気持ちを込めて「いただきます」という食前の言葉も生まれた経緯がある。しかも、この言葉には次のようなもっと深い意味が含まれていると考えてもよいだろう。

農作物をはじめ生物は成育し、実を結び、種子を残して子孫へと継続する営みによって、自らが存在する意味を保持している。そこに見られる一連の生命の流れ（比喩的には生物の意思と言ってもよいだろう）には、その流れを断ち切る行為によって自らの生命の流れを維持しようとする人間の意思が対峙して、いわゆる農の世界を成立させることになる。この断ち切る行為を必然事とする農の世界に求められることが、断ち切られた側に対する感謝の姿勢である。

その上、収穫の喜びの根底に感謝の気持ちがあるように、同時に意識的であれ無意識的であれ、作物の生命の連鎖を断ち切ってしまうことへの反省が心底にあってこそ、本当の感謝する心を育てるのではないだろうか。上に述べた「いただきます」の言葉は、「ありがとう」を内に含んでいる食物・生物との対話的学びに通じており、それらの言葉の背後にはまた生命の流れを断ち切ることへの反省が主体的で深い学びとしてあるのではないだろうか。

このように、農の世界と食育の関係を取り上げてみると、そこには後述される倫理的問題が浮上してくると知られる。

たしかに、今次の改訂にあたって、小学校と中学校の学習指導要領に共通して見られる教育課程の基本に据えられていることは、第１章「総則」の第１の２にある、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する」（17 頁・19 頁）ことにある。この文言の内容からすれば、農に関する学びの

意義を受け止めた教育活動としても、かなり積極的な学びの活動となることが予想される。

この「主体的・対話的で深い学び」というキーワードは、文部科学省の英語版ホームページでは、アクティブ・ラーニングの視点に立って授業を向上させるためにという説明をしながら、「proactive, interactive, and deep learning」と表記されている。この英語表記で使われている proactive(pro-active)は、語の成り立ち「前の・活動的」のとおり、「先を見越した、事前に対策を講じる」という意味であるから、農業においても欠かせない姿勢である。つまり、土壌作りのための施肥、病虫害防御のための対策などを考えても、まさに農業の学びの基本原則になることである。それを「主体的」と表現することが最適かどうかは問われるであろうが、高等学校農業用教科書「農業と環境」でも取り上げているプロジェクト学習の4段階、課題の設定、計画の立案、実施・実践、反省・評価と一致することは確かである。(12) このことは、明らかに生徒の主体的活動を促すための学びに相当するであろう。

一方、後者の interactive(inter-active)も「間・活動的」の意味から「対話的」とされていることに関して言えば、本来は情報工学の領域で送・受信の際に使用される「相互作用」の意味をもつものであるが、あえてコミュニケーションという広い意味で解釈すれば、自然との関係に応用可能となるであろう。すなわち、「対話的な学び」を実現するためには、学ぶ側が自然もしくは農作物との対話を実感できる相応しい教育環境を準備する必要がある。自然との対話は、自然と人間との共生を実践することでもあるから、ICTの世界とは異なり、自然から発せられる何らかの信号を可視的に捕らえることはできない性質のものである。そのマイナス面を克服するためには、自然との直接的対話の実現つまり体験活動による学びの機会を確保することである。里山教育をはじめ自然体験活動が不可欠となる理由である。

それゆえ、そうした基本的な考え方に従って、小学校および中学校の学習指導要領の総則の第3「教育課程の実施と学習評価」では、1の(5)で「児童(生徒)が生命の有限性や自然の大切さ、主体的に挑戦してみることや多様な他者と協働することの重要性などを実感しながら理解することができるよう、各教科等の特質に応じた体験活動を重視し、家庭や地域社会と連携しつつ体系的・継続的に実施できるよう工夫すること」(22頁、24頁)と指示している。ここで言われる各教科とは、体験活動や地域社会との連携を考えた時、小学校と中学校の学習指導要領の内容を見る限り、社会科、総合的な学習の時間および特別活動を指しているとみなしてよいだろう。

たとえば、「小・解説・総合」(平成29年)では、「2 内容」に関する具体的説明として、その計画に「(4) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。」(54頁)が、農業の教育・学習に関係している。ここで言われる調査・発表・討論といった活動は、いわゆる「深い学び」に通じるものであろう。そのためには、この体験学習について同「解説」の第1章「総合的な学習の時間の改訂の要点」として、学習内容、学習指導の改善点として、具体的に「自然体験やボランティア活動などの体験活動、地域の教材や学習環境を積極的に取り入れること」(7頁)といった学習の方向づけがなされているのである。

さらに、同「解説」の第2章「総合的な学習の時間の目標」の第2節「目標の趣旨(3)よりよく課題を解決し、自己の行き方を考えていく」に向けた態度として、「探究的な学習に主体的、協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」(16頁)とある。この教育課題を実現するためには、自然に興味・関心をもたせることや、異なる学年や世代の人と協力して地域活動に参加することが大切となる。このこともまた、「主体的、対話的で深い学び」へと結び付く教育の方向づけであるが、肝心なことは地域活動への参加をどのように用意するかである。

学校では、この地域活動の実践に結び付く指導が問われてくる。「小・解説・総合」の第4章「指導計画の作成と内容の取扱い」の第1節「指導計画の作成に当たっての配慮事項」の中で、「近くの森林の酸性雨による被害に関心をもち、探究的な学習を行った場合、児童は、森林に入り一本一本の樹木やその植生を調査し、生育の様子や被害の様子を調べていく。ここでは、自然観察の力や植物に関する知識が発揮されることで、豊富な情報が収集される。」(40頁)と解説されている。だが、このような指導に適応できる環境下にいる生徒はきわめて限定されるのではないか。いわゆる学校林もしくは森林教育の役割に関係してくる課題内容だからである。

また、この配慮事項において特別活動とも重なる内容として取り上げられているのは、「総合的な学習の時間に行われる自然体験活動を、環境や自然に関する探究的な学習という観点から、遠足や集団宿泊行事を通して、自然の中での活動といった異質の生活環境にあって、見聞を広め、自然や文化などに親しむとともに、人間関係などの集団生活の在り方や公衆道徳などについての望ましい体験を積むことができる」(42頁)である。この指摘は極めて重要である。個人的な学びに止まらず、多様な他者と協働しながらの体験活動をとおしての学び、つまり倫理的な意味を身に付けながら自然との共生をも学ぶからである。

さらに、「体験活動は、自分の身体を通して外界の事物や事象に働きかけ学んでいくものである。具体的には、視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚といった諸感覚を働かせて、あるいは組み合わせ、外界の事物や現象に働きかけ学んでいく。このように、児童が身体全体で対象に働きかけ実感をもって関わっていく活動が体験活動である。」(54頁) その一方で、教育が心身の調和的な発達を目標にしている時、身体性の位置づけが看過されがちである。既述した Society5.0 の「超スマート社会」では、AIやICTを導入する個別化が基本となる学習形態へと移行することを学校に求めている。そのことを想起すれば、同じ体験的学習であっても、活動の意味は大きく異なるであろう。その場合に大切なことは、学ぶ教科を特定の教科に限定せず、各教科間の横断的なつながりを基本とすること、そして地域社会との連携を継続的に確立することである。そうした課題がクリアされることによって、総合的な学習の時間における体験活動は実りあるものとなる。そこで「小・解説・総合」では次のように言われる。

「児童は、人々や社会、自然と関わる体験活動を通して、自分と向き合い、他者に共感することや社会の一員であることを実感する。また、自然の偉大さや美しさに出会ったり、文化・芸術に触れたり、社会事象への関心を高め問題を発見したり、友達との信頼関係を築いて物事を考えたりなどして、喜びや達成感を味わう。」(54頁)

体験活動に関するこうした説明内容は、日本学術会議の環境学委員会の提言としても述べられていることである。すなわち、「全国すべての児童、生徒、学生に対して、学校教育は自然の驚異や環境の大切さ、景観の美しさを感じる心を養い、併せて人間と環境の適切な関係について学ぶことの機会を提供するべきである。」(13)これは一言で「環境リテラシー」の涵養という目標をもった体験教育活動のことである。

こうした態度を身に付けるための具体例として、環境問題を学習の課題にした時に考慮すべきことは、「自然に対する豊かな感受性や生命を尊重する精神、環境に対する関心」を育むためにも、「身近な自然に浸る時間を確保し、飼育・栽培や自然観察などの活動を実際に行わなければ培えない。」(「小・解説・総合」55頁) という理解の仕方である。まさに「自然に浸る時間」とは、身体的・精神的に英気を養う時間、つまり「ゆとり」に他ならず、「飼育・栽培」は農業の体験活動を意味する。

その際、総合的な学習の時間が今次の改訂で意図している「探求的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質や能力を育成すること」(同、8頁) という教育目標を掲げていることに注意しておこう。そして、そうした資質・能力を育成するための学習対象として、「身近な自然環境と

そこに起きている環境問題 ・自分たちの消費生活と資源やエネルギーの問題 ・食をめぐる問題と地域の農業や生産者」について考えるとしているが、自然環境に負荷を与える諸問題と農業との関係を自らの生き方に結び付ける学びは、あまりにも大きすぎる学習課題と言えなくもない。それゆえ、この環境問題については次節で、人間の生き方との関係として倫理的問題の観点から改めて述べることになる。

以上のような内容と密接に関係しているのが特別活動である。「小・解説・特活」の第4章「指導計画の作成と内容の取扱い 指導計画の作成に当たっての配慮事項」の「(4) 各教科、道徳、外国語活動及び総合的な学習の時間などの指導との関連を図る」の中で、「体験的な活動は全教育活動で配慮することが必要であるが、特に、特別活動、生活科及び総合的な学習の時間の学習活動のいずれにおいても自然体験や社会体験を充実し、自己の生き方についての考えを深める」(108頁)と解説していることが、それに対応する。こうした活動が必要となるのは、学校生活では得られない体験から新たな気づきを得ることを重視するからである。そこでは自然や文化を体験する活動として、遠足・集団宿泊的行事の意義が唱えられることになる(「小・指導・特活」187頁)が、残念ながらそうした学校行事の中で農業体験についての記述はない。

それでも、「小・解説・特活」第3章「各活動・学校行事の目標及び内容」の第4節「学校行事(4) 遠足・集団宿泊活動的行事」で、農林水産業に関わる体験活動を取り入れるという解釈も成り立つ言及がある。「児童の発達の段階や人間関係の希薄化や自然体験の減少といった児童を取り巻く状況の変化を踏まえると、小学校段階においては、自然の中での集団宿泊活動を重点的に推進することが望まれる。」(93頁)と指示されている。この宿泊体験活動を実践している学校は皆無ではないものの、これもまた残念ながら、現実には多くの児童・生徒たちには体験しがたいと言わざるを得ないだろう。だから、送り出す側(学校・家庭)と受け入れ側(農家・地域社会)そして支援する側(教育委員会・行政)の一致協力が不可欠となる。

ただし、次の同「小・解説・特活」の「(学校行事) 内容(5) 勤労生産・奉仕的行事」の中で、「イ(イ) 飼育や栽培の活動で収穫したものの扱いについては、生産の喜びを味わえるような指導を配慮する。」(93頁)点には、多くの学校で実施されているであろう。いわゆる収穫を感謝して、地域社会の指導者や協力者と一緒に収穫物を食するといったことが行われている。それでもなお、継続性や衛生・安全管理などでの課題は山積している。

以上のような意味をもつ農業体験活動に関して、その教育的効果を追求した実証的研究があるので取り上げておこう。山田伊澄氏の「農業体験学習の取り組み方と教育的効果の関連性

に関する分析」(2006年)である。そこでは、小学校での農業体験学習がもたらす教育的効果の内容として、①人間と自然とのつながりの側面、②人間の社会生活に関わる側面、③人間の精神的側面、という3つのファクターから論じている。これら各側面には7～8の調査項目が用意されており、5段階評価で調査結果が表示されている。(14)

この調査結果から理解できることとして、①の側面に関しての評価が高いこと、②の側面に関しては、調査項目の中の「農業の担い手となる」「地域への定住意欲」についての評価が著しく低いとわかる。つまり、①と②の結果から、自然および農業への興味・関心、自然および環境に対する知識・理解、は高まったという教育的効果が出ているけれども、自らが農業に関わる環境に身をおくことには否定的なのである。もちろん、教育的効果の範囲をどこまでと考えるかによるが、こうした評価結果に対して指導の面で問題がないわけではないだろう。

また、③の側面に関しては、精神的 content としての想像力や表現力、自主性等の向上があまり見られないことも明らかになっている。感性を磨くという効果についても40%と低く、農業体験活動に期待されている効果を生んでいるとは言いがたい結果である。ここでも体験活動を実践する際に、自然との触れ合いの仕方に工夫する必要があるであろう。

最後に、この調査では、宿泊の有無と教育的効果の関係を問う評価結果についても言及しているので、触れておきたい。宿泊の有無が①と②の側面に与える影響に関する評価の変化は見られない。だが、③の精神的側面に関しては、宿泊を伴う体験活動が精神的 content に与える効果が高いと報告されている。この点についても、学習指導要領に指摘されているとおり、総合的な学習や特別活動の時間を生かして、宿泊体験活動へのより積極的な取組を工夫しなければならないであろう。「小・指導・特別」の「(学校行事) 2 内容(5) 勤労生産・奉仕の仕事」において、「勤労の尊さや生産の喜びを体得するとともに、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるようにすること。」(187頁)の中に、農業体験活動が位置づけられている理由でもある。これらの体験から学ぶ内容が、倫理的・道徳的な意味をもっていることは明らかであろう。

3. 農業倫理・農業道徳の構築のすすめ

3.1. 自然体験活動と農業倫理

ここで耳慣れない言葉である農業倫理について言及することは、一般的にはすでに定着している環境倫理との異同点にも触れることになるだろう。生命倫理や社会倫理、環境倫理は良く知られている倫理学の対象領域であるが、農業の倫理についての論究はほとんど

皆無と言ってよい。また、農業の道德についても目にすることはほとんどないが、農の世界が公共性という性格を持っている以上、道德と無縁ではないと考えてもよいだろう。

農業倫理の取り扱い方としては、農業という職種に固有の倫理が求められるのか、それとも農業従事者（農家）が実践すべき倫理なのか、を明らかにしておく必要がある。たとえば、企業倫理と言えば、企業自体が保有すべき努力目標としての倫理観を意味するし、生命倫理・医療倫理と言えば、医師および医療行為に要請される倫理観に属する。だとすれば、対象分野それ自体を問うことが避けられない性質の倫理と、その分野を担っている人が自覚すべき倫理との両方を指すことになるだろう。つまり、農業倫理は、農業それ自体が保守すべき倫理と、農業を担う人が実践すべき倫理との両方を意味することになる。

農の世界は本来、自然の中で（in nature）、自然と共に（with nature）、自然によって（by nature）、成立している世界である。それゆえ、農の世界の存在を規定している性質は、自然の摂理・法則に従うものであるから、農の活動が勝手に自然を操作できることではないだろう。しかも、自然そのものは人間が考える倫理の法則とは無縁であろうから、農の世界に対しても自然は「あるようにある」という状態で姿を現すことを本質としている。そこで農業に求められる倫理は、自然の「あるようにある」状態を維持することに努力すると同時に、もしも自然が「あるようにはない」状態として現出するようなことがあれば、「本来あるべき」自然へと引き戻すことに与する農業形態へと立場を定めなければならない。ここに自然のための（for nature）農業の位置づけという、倫理的反省が求められることになる。

このことを教育の観点から捉え直した公式で表わせば、「ある（be）」自然、「あるべき（should be）」自然、「あらねばならない（must be）」自然、それぞれへの気付きと関わり方の学びである。ここでも当為と義務・責任に結び付く農業の倫理的・道徳的な役割があると知られる。

倫理は基本的に個人および社会が保守すべき規範に関係している行為準則を示唆するものである。そこでは倫理が取り扱う課題領域として、行為の善悪を判断する基準の設定が大きな意味をもつことになる。価値・自由・責任・正義・罪等々の諸徳が問われるのもそのためであり、そうした諸徳を成り立たせる基盤としての他者との関係性が問われるのである。この他者を解釈する際に、「人間の学としての倫理学」を唱えた和辻哲郎が有名だが、漢字の倫理が仲間を意味することからも、人間関係のあるべき状態を問うことが基本にあることは明らかである。だが、人間以外にも物・自然・事象など多様な他者を軽視するわ

けにもいかない。それらの他者との関係性を構築する際に不可欠となる「あるべき状態」が求められる。

ここで農業倫理として農業のあるべき状態を問うことは、人間と自然とのあるべき関係性を問うことでもある。農業が agri-culture（土の文化）として文化の一形態に他ならないとすれば、自然との関係において創造すべき文化とはどのようなものであるべきかが問われることになる。

周知の通り、人間は自然環境と共生することで存在し、自然を生かす活動を促進してきたと同時に、自然から生かされてきた事実がある。人間としての最終的な生き方は、それゆえ自然環境に対する感謝と責任を具体的な行為で表わすことであろう。そうした環境には山川草木、海洋に代表される体感できる自然の占める位置は大きく、そこに関わる人間の活動こそが自然との共生に他ならない。それを可能にするための倫理的判断を形成するためには、知性と感性と身体性を総動員することが必要となる。ここでは農業の立場を取り上げるが、まさに農の世界はこれらの人間的能力を発動させる条件に満ちているとすれば、農業倫理を語ることは決して理不尽なことではないのである。

一般的には、農業哲学は「農業とは何か」という農業の本質・存在意義を問うことになるが、哲学の重要な構成領域として倫理学があることを考えれば、農業倫理について語ることは自然である。倫理は当為(sollen)としての「当然為すべきこと (should do)」を問うと同時に、「あるべきこと (should be)」を問うことだったから、農業倫理は農業の本質・存在意義がどのようにあったらよいのか、その本質・存在意義を実現する道筋を指示するものである。要するに、農業倫理は農業のあるべき姿を問うことであり、そこに問題を見いだすことがあれば、その問題を質す役割を果たすことが義務となる。そうした役割をもつ農業倫理を考えていくことが大切である。

さて、自然環境をめぐる倫理と道德の問題は、多くの点で農業と重なり合う対象領域と研究課題をもっている。そこでは人間の生き方を左右する大きな意味が含まれているからである。高等学校農業科の入門用となっている教科書が「農業と環境」であったように、農業と自然環境の両者が密接な関係にあることは明白である。農業が成立するのは自然界という場においてであるから、自然環境を無視して農業を語ることは不可能である。

一方、環境倫理については、「市民や企業などがみずから環境を破壊することのないよう配慮し、生活様式や企業活動の形態を環境保全型（[環境保全型社会](#)）に改めるための [倫理](#)」と定義されている（百科事典マイペディア）。この定義の背景にあるものは、先進諸国による

地球資源の膨大な消耗への批判であり、国際会議でも中心的に取り上げられている環境倫理の観点からの警告としての地球温暖化防止の問題である。ここでは、環境倫理は自然環境破壊を招いている人間の責任と義務を問う倫理ということになる。

だが、自然との関係性を中心に据えた場合、環境倫理は自然を対象として捉えた上で、そこに生じている諸問題を客観的な立場に立って倫理的視点から考察するものであるのに対して、農業倫理は人間が自然に働きかける際の人間の農業活動そのものが有する意味を倫理的に問い、またその行為の対象としての生物・植物を育成・栽培する活動が自然にもたらす諸課題に対して、人間はどのような姿勢を保持すべきかを問題にする。その意味では、農業倫理は、主に企業や行政の責任が問われる環境倫理よりも、自然に対する人間自身の責任と義務が強く問われるものである。

こうして、自然環境を守るための倫理的要請があり、その代表が自然との共生のあり方を構築するための倫理の学びに他ならない。そこで文部科学省は環境教育について、「豊かな自然環境を守り、私たちの子孫に引き継いでいくためには、エネルギーの効率的な利用など環境への負荷が少なく持続可能な社会を構築することが大切です。そのためには、国民が様々な機会を通じて環境問題について学習し、自主的・積極的に環境保全活動に取り組んでいくことが重要」との認識を示している。(15)ここで言われている教育活動としては、知的、実践的の両面から環境保全を推進することが大切であるとわかるが、同時にその教育を確かなものとするために必要とされる倫理についても触れることが避けられない。はたして、道德教育での[自然愛護]で言われる「自然のすばらしさ、不思議さ、偉大さ」を知ること、上の環境保全活動に繋がる学びとなるのだろうか。

今回の「高校・指導・農業」の改訂に関して、「高等・解説・農業編」の第1章第1節 改訂の趣旨の「3 改訂の要点(1) 教科の目標の改善」では、「農業を含めた社会の持続可能な発展を担う人間性豊かな職業人の育成を図る観点」にたった改善が提案されている。その内容として、改訂前の「農業に関する諸課題を主体的、合理的に解決し」となっていたものを、今回の改訂では「倫理観をもって解決し」に改めている。ここで倫理観と明言したことは、まさに内面的姿勢を重視したことでもあり、農業倫理の構築と一致するのである。もちろん、その場合に倫理観の内実が問われなければならない。

こうして、農業倫理の構築で大切なことは、人間が自然環境との共生に関わる時に配慮すべき内容を整理することである。農業が基盤にしている要因を考えると、太陽（光と温度）と水と土壌であるが、その中で太陽は人間の努力範囲の外にあるものだから、水と土

壤に対する意識の持ち方が大切となる。もちろん、光と温度に対しても、その課題であるオゾン層の破壊および温室効果ガスの排出問題を見做することは許されない。それら以外にも肥料（養分）や種についての配慮が不可欠であり、要するに自然との共生を考えながら自然保全と栽培・生産の望ましい関係、あるべき関係を問う視点が重要となろう。そこに上に述べた「自然のための(for nature)」倫理的対応が求められることになる理由がある。

まず、農業によって大気と水質の汚染をしないこと、田畑の管理をする際に除草剤や化学肥料を過度に使用することで土壌を弱体化させないこと、大量の薬剤散布によって生物・微生物が生息できなくなるような生物多様性という自然環境を破壊しないこと、等々が考えられる。それゆえ、農業の倫理観・道徳観として最初に指摘できることは、人間の側からすれば自然保護、自然維持、自然保全といった、自然に対する見守りの責任と義務の遂行である。一方、自然の側からすれば、そうした農業の倫理・道徳が尊重されることによって、人間生活を維持し、安心と安全を提供すること、過酷さもあるが心の安らぎを与えるといった、自然から人間への恩恵の贈与が可能になるであろう。そこに共生の本当の意味がある。

さて、倫理はその語源からわかるとおり、ギリシア語のエートス(ēthos)として習俗・慣習を意味している。同時に、エートスを意味するラテン語にはモーレス(mōrēs)があり、それがモラルとして道徳のことであるから、本義は倫理と同じである。こうして、農業の倫理も道徳も一時的に対処すればよい特殊な事象に属することではなく、より一般化・慣習化された日常的行為として実践されなければならない性質のものである。農業には豊穡を願う多くの儀式や、自然の恵みに対する感謝の祭りがあるのも、それらが人間の自然に対する心を表明する慣習として引き継がれてきたのであろう。もちろん、そこには宗教的行事としての性格を免れないけれども、社会を円滑に維持するための人間的要因を考えると、人間と自然との間に築かれてきた共生を確認する倫理の意識が存在すると言ったほうがよいだろう。

ところが、以上のような農業の倫理と道徳を根底から覆すものが存在する。それが近代文明とその主要手段となっている近代技術である。農の世界に入り込んできた近代文明、その強力な影響に飲み込まれた農業は、本来あるべき人間と自然の関係性を変えてしまったと言ってもよいだろう。それは人間と自然の共生関係ではなく、支配―被支配の関係へと転換させることに寄与したのである。以下でこの問題を考えてみたい。

3.2. 農の世界と近代技術文明

まず、現代人が直面している生活状況を見ると、近代文明を代表する科学技術の支配があるとわかる。それは生活や社会の豊かさをもたらしたプラスの側面をもつと同時に、負の要因としては世界にさまざまな危機的状況をもたらしたと言わざるを得ない性質の支配である。そこで、こうした現実には農の世界も埋没している面があることを認識するならば、未来に対する責任の取り方を受け止める農業倫理の役割、そしてこの役割に教育がどのように関わるのかを考えてみる必要があるだろう。

このことは、小・中学校のいずれの教育においても、道徳教育の内容として指示されている、自然環境を大切にする自然保全の心、前述した「自然のための (for nature)」農の世界観を育成することに結び付くのである。

小・中学校の学習指導要領の「特別の教科 道徳」では、「内容D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の項目に[自然愛護]が唱えられている。小学校第1・第2学年で「身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接すること」、第3・第4学年で「自然のすばらしさや不思議さを感じ取り、自然や動植物を大切にする事」、第5・第6学年で「自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする事」とある。また、中学校では「自然の崇高さを知り、自然環境を大切にする事の意義を理解し、進んで自然の愛護に努めること」とある。

しかも、こうした内容の取扱いに関して、小・中学校共に体験的な学習を取り入れること、そして特別活動等における多様な実践活動や体験活動も授業に生かすことを指示している。それは自然との直接的な関わりを重視する自然体験活動こそが、まさに道徳教育においても大きな位置を占めているとわかる。

また、高等学校学習指導要領においても、「第3節 公民」の「第2 倫理」では、2 内容の「(3) 現代と倫理 ア現代に生きる人間の倫理」として、「自然や科学技術と人間のかかわり……について、倫理的な見方や考え方を身に付けさせ、他者と共に生きる自己の生き方にかかわる課題として考えを深めさせる」(49頁)とある。この他者には自然も含まれるであろうから、自然と近代文明への関わり方を無視しては成り立たない現代的課題に関する学びの姿勢である。

このような理解の仕方に対して説得力をもった主張を展開しているのが、自然から学ぶ倫理としてエコエティカを唱える今道友信氏である。すなわち、対人倫理 (ethica ad dominem) と共に対物倫理 (ethica ad rem) を考慮する必要があるという立場から、自然や物

に対する人間の責任を考える倫理・道徳を要求するのである。それは「自然に対する共生の態度」「自然に対する人間の責任」「自然のための人間の責任」を問う倫理あるいは道徳的意識の涵養という立場を意味している。(16)

この自然に対する共生の態度や責任の取り方を考える際に、避けては通れない問題が科学技術の進歩、より大きな枠組みで捉えると近代文明の対自然観であろう。つまり、人間は自然との関わり方を文明の力と言われる近代技術を介して推し進めてきたのである。そうした近代文明をわが物にしながら、「人間は自然の中で最高の位置を占めるばかりではなくて、自然をとり押さえて、それと自分との間に機械を介入させ……環境としての自然を技術で超克しようとした」(17)結果が、自然環境破壊という現実である。だから、自然に対する責任の取り方の問題は、エコエティカつまり倫理の学び次第と言える。

さて、近代文明の特徴を今日的立場から理解する際のひとつの視点として、エネルギー・資源、自然環境、経済成長の三者の関係が、未曾有のエネルギー消費、自然環境破壊、人口増加に伴う食糧問題といった緊急の問題に結び付いて、いわゆるトリレンマ状態に陥っていることを指摘したい。(18) それぞれが抱えている問題の深刻さは想像できないほど大きく、これらの問題群に対する共通した理解の仕方には、問題発生背景ないし基礎に自然との関係性が含まれているのである。と言うことは、まさに農の世界とも切り離せない問題に他ならない。

年々、顕著に見えてきた自然環境破壊と人口増加による食料問題は、自然に対する責任と義務を自覚せざるを得ない待ったなしの倫理的対応を迫られている。そうした課題を主体的に引き受ける役割を担うため、農業倫理の構築が急務である。もちろん、農業に求められる責任の範囲は限られているだろう。それでもなお、そうした農業倫理の立場から見て無関係ではない、自然に対する責任と義務について改めて見てみよう。

近年、世界の各地で天候不順、異常天候による甚大な被害が生じている。日本においても地震や豪雨による自然災害の多発は、環境省(2001年)や復興庁(2011年)が創設されるまでの国家行政に影響を与えている問題である。確かに、昔から二百十日、二百二十日などと言われて、稲作にとっての収穫時期になると台風が襲来することが知られている。いわゆる収穫直前の稲が強風によってなぎ倒される、田んぼが冠水すると収穫できない稲穂から芽が出てしまう、といった非情な光景を目にすることも多い。また、野菜類にしても豪雨で根こそぎ流されたり、収穫間じかの果実類が強風で落ちてしまったり、トウモロコシのようなスリムな成長の仕方をするものも強風によって折れ曲がって台無しにされてし

まうことも多い。農業にとっての自然の猛威は、ただ人間の無力さを知らされる現実として受け入れるしかないのである。こうした現実を受け入れる謙虚さからは、農業の倫理観に通じる姿勢として、農業従事者の人間性を垣間見ることができる。

一方、人間の場合は、成長・発達に障害となるような諸事象が必ずしもマイナスの要因として位置付けられるわけではない。日常生活のすべてが順調に成長を助長するように用意されているとは限らないにもかかわらず、マイナス面をプラス面へと転換する方途を見いだすのが人間だからである。

たとえば、人間形成にとって有意味の現象として捉え直す必要がある「危機」、これをO.F. ボルノーは実存哲学の視点から、成長・発達にとっての不可避免的な要因とみなした。いわゆる生の連続性を分断する現象として危機が存在するが、しかしその生の非連続性こそが人生を飛躍へと導く契機ともなるのである。(19)危機に遭遇して味わう不安や挫折感から立ち直る時の生命の働きは、人間を何倍にも強くするであろう。予告なしに襲い掛かる「危機」を体験することが、次の人生のステップへの飛躍を促すことになるのである。それは人間の生き方の問題、自己自身に対する責任の取り方の問題でもあり、結局は「～に対して為すべき責任」という倫理の問題に収斂することになる。

以上のことから、次のような理解も必要となる。まず、科学技術に依存している近代文明がもっている特徴としての均質性・公共性と結びついて、地球的規模で蔓延している自然環境破壊の問題が人類に共通した内容をもつとすれば、この内容に関係している農業もまた問われることになる。すなわち、ひたすら近代文明に依存する農業が唱える公益のための大量生産に貢献しているという自己弁護の態度には、ひととき重い責任があると言わざるを得ないのである。だから、倫理的観点を括弧に入れた農の世界観は許されないということである。

このように、自然環境破壊に関する認識は、温暖化や酸性雨、化学薬品やプラスチックによる汚染といった問題からも見えてくるように、明らかに近代文明の進歩と無関係ではない認識であろう。自然の摂理に従うはずの農業においても、そうした認識に基づく限り、技術的に自然を操作しようとする農業は自然環境破壊に一役買っていることなのである。そこでは、人間の立場と自然環境の立場のどちらを優先すれば、現在および将来に対する農業の位置づけが倫理的判断に耐えられるのかという問いにも答えることができる農業でなければならない。むしろ自然から生かされている人間が、自然を生かす農業でなければならないことを理解することが重要なのである。

すでに人間はその本性 (nature)からして自然の一部であると述べたとおり、自然との共生は人間が人間らしくあるための不可避的な生き方を実現することに他ならない。エコエティカを唱えた今道友信氏は次のように言っている。「自然とは本来、成熟を待つ存在、時が熟するのを待つ存在である、ということを意識しなければならない。そのときに、自然がたんにわれわれにとって利用さるべき材料、あるいは征服さるべき材料というだけではなくて、むしろ人間にとって、「教師」であるという面をもっていることに気づかなければならない。そこから「自然に学ぶ」という態度が生まれます。」(20)

こうした態度が理解されるならば、自然環境を犠牲にしてまでも経済的効率性を最優先する価値観は括弧に入れて、自然に関する実践哲学＝環境倫理学へのまなざしが生まれてくるはずである。その中で大きな役割を果たすのが農業倫理であることは疑いない。自然との共生を基礎にして成り立っている農の世界は、棚田に代表される稲作や、有機肥料を重視する露地栽培のように、自然に対する優しさと責任を意識したものである。ここには農業の倫理・道徳が息づいていると言えよう。

こうして、近代技術を農の世界に引き入れる際の境界線を明確にすることによって、近代文明が支配―被支配の関係へと陥れてきた人間と自然のあり方を、相互に生かしあう共生関係へと導くことに農業倫理の使命がある。それを実現するための自覚と学びを可能にすることへの地道な努力こそ、教育による農の世界の体験的な学びなのである。

もちろん、そうした教育の実践には多くの課題が待ち構えていることも覚悟しておかなければならない。すなわち、自然環境の問題に関して教育が為すべきことは多い反面、教育にできることはきわめて少ない、否、限定されているのである。近代技術が推進する効率化や便利さの功罪を見極める判断力の育成が教育に課せられることになるけれども、それでもなお生じてくる負の結果に対する責任の取り方を身に付ける、つまり環境倫理・環境道徳の実践活動を習慣化することについては、学校教育だけに委ねるわけにはいかないからである。まさに、農の世界に触れながら「主体的、対話的で深い学び」に結び付くような自然体験活動を用意することの困難と同時に、その活動を知識として頭で理解するだけでなく、五感を総動員して倫理面でも納得できるように学ぶことは、現在の知の学びを中心とする教育課程が支配的な学校教育には無理な要求と言わざるを得ないかもしれない。ましてや、Society5.0の「超スマート社会」を目指そうとする教育とは、相容れないのではないだろうか。

3.3. 農業倫理の学び方

農の世界を直接体験することで学ぶ教育によって、今日支配的な「人間→技術→自然」という垂直的で一方通行の進行体系を転換して、「自然⇄技術⇄人間⇄自然」という水平的で相互交通的な関係に基づく農の世界を築くことに気づかせる教育が求められる。そうした三者の水平的関係によって、人間と自然との間に対話が成立する可能性も高くなり、それも関係する回数の多い農業体験活動がもっとも効果的な学びの機会となろう。そうした農の世界が果たす役割の基礎に倫理的観点があれば、農業は人間と自然の共生関係に影響を与える媒介的位置にあるとわかる。

こうして、体験的活動を通じての学びから、五感を総動員した自然との対話によって農業倫理の実体を意識化していくのである。とりわけ、農の世界において典型的に見られる一連の体験活動の行程から生まれる、「労働—収穫—感謝」のつながり、つまり人間は自然に働きかけ、自然から生かされ、自然と共生していると感得できる時、そこには農業倫理の実践があったと言えるのである。

ところが、自然環境を自らの活動に適合するように変化させて、施設栽培やコンピュータに頼る農業が多くなり、自然との対話を可能にする農の世界が、自然の摂理とは無関係に成り立つ農業になっているのである。これは人間と自然の相互性と連帯性を欠くものであり、人間中心主義に基づく農業として自然との真の共生を実現することには結び付きがたく、農業の倫理に対応するものではないのである。

さて、農業倫理は人間が自然と共生・共存していくことを重視する立場であるにもかかわらず、すでに近代技術文明が組み込まれた形での農の世界と向き合わざるを得ない現実には直面している。そのような農業倫理は、自然の外化（ヘーゲルでは疎外となる）に対して抵抗することになる。しかし、近代技術文明が誇示する勢力を学ばせることも教育の使命であるので、農の世界の学びにおいて身に付けるはずの倫理的意識も育つかどうか疑わしい。こうして近代技術が農の世界を変質させてきた結果、この世界は改めて自らの存立基盤を取り戻すべき倫理的課題に直面させられていると言ってよいだろう。そこに現出してくる教育の新しい責務として、自然との共生の仕方を学ぶことが人間形成の根本問題となってきた理由がある。

農の世界は本来、農業が「土・土地の文化（agri-culture）」という意味から成立していたことからわかるように、文化として洗練された教養とも結合していた。それに対して、文明は「(civilization)」として、技術に代表されるように市民(civil)が共有できる性質もの

である。この近代文明が農の世界に入り込んだことは、人間生活と自然的制約とを調停するための役割をもつはずであったにもかかわらず、これまで述べてきたように、むしろ人間と自然との共生形態を確実に変質させてきたとすれば、農業こそは自然環境の有機的体系を維持し担うのに不可欠の働きをすることになる。その際、農業を自然の中に取り込む側の人間に一定の農業倫理の視点がすでに同時に要求されるのである。

ところで、近代技術文明が自然へのはたらきかけを本質とすることから生起する自然環境破壊という非価値の現実を無視できなくなっている以上、技術文明に対して農業倫理が心すべき内容を明らかにしなければならないだろう。このことは人類の未来、地球の将来との関連で問われることになる環境倫理の問題でもあれば、農の世界観に関する農業教育の問題なのである。そこでは農業教育を普遍性に裏打ちされた「あるべき知＝倫理的知」に基づく学びへと転換することが求められる。言い換えれば、自然環境の未来に生じるであろう結果に対する責任を担うものとして、農の世界に優しい技術文明のあり方を倫理的観点から考えることである。こうした倫理的観点が確立されない限り、農の世界において自然の存在に対して正しい理解がなされるための教育が、すなわち自然に対する倫理的意識の形成、エコエティカを構築する教育が求められるのである。それはまた農業倫理の実現に関わる諸能力の育成に他ならない。

一方、とかく反目しあう自然環境保護と成果第一主義のからみあった構造、農業で言えば有機農業と化学的農業との関係を、全体的観点に基づいて対自然的な行動形態を組み立てることが求められる。自然環境を見直すための農の世界における実践哲学が求められていると言える。

自然に対してマイナスの変化と影響をもたらす環境問題に目を向けるほど、自然との共生を重視する教育の内容と方法も倫理的価値に基づいて探究されなければならない。とりわけ、大きな変化を余儀なくされたのが農の世界であることを考えると、教育の役割として農に関する学び方には、知識面と実践面の両方に倫理的価値観を取り込むことが必要になるだろう。

そこで、農の世界が優先して取り組むべき農業倫理について問う教育は、自然環境の保護に結び付くような資料研究や農業実践のあり方を、教育課程の中に位置づけることが必要となる。たとえば、高校の農業用教科書「農業と環境」には、「熱帯地域での焼き畑が森林破壊の原因として問題にされるのは、自然の遷移による回復を待たずに火入れと栽培を過剰に繰り返すからである。」(44頁)と説明されている。このことを具体的に学ぶ例とし

て、ブラジルの農地開発推進政策によるアマゾンを代表とする熱帯雨林が焼畑の被害に見舞われて大火災を引き起こし、地球上の酸素産出の約 20% が損なわれてしまうという現実を、どのように調べ学習で取り扱っているかが問われる。また、小さな領域を確保して実践する、焼畑農業の体験活動も有効であろう。

ところで、人間は自らの生活環境を常に新たに作り出していくことをとおして、生命の拡充を図ってきた。だから、環境はそこで生きている人間によって創造される産出物でもあるので、その内容や形態に対する責任は人間が負うべきものである。言い換えれば、人間と環境の関係に倫理的観点が欠かせない理由である。同じことが農の世界においても言えるし、そこに農業倫理を軽視できない理由もある。

したがって、農業が成り立つための所与の自然環境も、単に与えられるものではなくて、人間が倫理的観点を基礎に据えながら作り出していくものに他ならない。だが、同時に、母なる大地といい、一般的に自然を女性名詞で表すことから予想されるように、自然環境だけは他の環境とは性格が異なる面をもち、自然自体が自らの存在根拠を生み出す力をもっており、その本質面は人間によって勝手に作りだせないはずである。それでもなお、この自然環境さえも意図的に作り出していこうとする営みの代表が技術文明であり、その文明が自然を人間の側から自由にコントロールできる環境へと作り変えてきた結果が、現代に集約的に現れている自然環境問題なのである。

いわば人間が生み出した技術文明、つまり人間の第二の本性とも言えるものが、人間の生き方を規定するという逆転現象を招き、自然環境破壊の諸原因を作っている。そして、こうした技術文明に絡めとられていく農の世界もまた、その文明を担う人間を巻き込みつつ、自然環境破壊に加担することになるのである。それゆえ、自然環境破壊の問題は、同時に農の世界や人間の生き方の危機的状況として跳ね返ってきている。そうした現実を理解すればするほど、農業教育において、自然と人間の本来的な関係を見直すための学びの中に、農業倫理の役割を明確にする教育課程が編成されなければならないであろう。

4. おわりに

以上の問題に対応していくためには、自然環境そして農の世界を、本来のあり方に近い状態へと取り戻すための教育が必要である。それと同時に、自然に対して謙虚で敬虔な態度を身につけることや、他方では、技術文明社会を取り入れながら農の世界を倫理的観点に立って維持することも重要となろう。もちろん、文明と自然の関係を問題にする時、両

方の位置づけ、存在価値を論じる際には葛藤が出てくるだろう。それでもなお、この両者に人間が関わっていることを考えれば、そうした葛藤を解消する努力が求められる。それが農業倫理の構築に他ならない。

現代急速に失われてきている自然の生態系を回復することは、人間の努力なしには不可能であるが、農の世界においても農業倫理で対処しがたい多くの課題が次々と生起してくる現実を無視するわけにはいかない。自然の猛威に打ちのめされる農の世界があり、技術を用いた効率化・便利化・迅速化といった誘惑があり、それらに対して倫理的要求は説得力を持ちがたいのである。この点は教育においても同様の弱みである。それゆえ、教育にできることとして、まず自然から学ぶ姿勢を育てることによって、人間と自然の正しい関係を築く端緒が開かれ、そこに倫理が働く範囲を明らかにする学習とその内容を実践する体験活動を取り入れる教育課程の工夫である。こうして、この学びが結実するためにも、頭でわかっていることを実際の行動と結びつかせる自然体験活動をとおして、農業倫理の重要性を実感できるようにすることが大切なのである。

以上のことから、技術文明が人間的・自然的な環境にもたらしている危機は、農の世界に典型的に現れていると見てきた。しかも、そのことが物理的次元においてだけでなく、人間の精神的次元や農業の文化的次元にまで及んでいることを軽視するわけにはいかないと知られた。そうだとしたら、自然に対する人間の生き方を具体的に教えてくれる農の世界での学習活動が重要であり、自然との関わり方を指示する道徳教育に多くの期待がかけられるであろう。そこでは農の世界に関する知識の伝達や共感が大切であることは言うまでもないが、さらにそこから一步踏み出して、人類の未来と結びついた農業哲学を模索しなければならないのである。

こうして、できるだけ早期の段階から実感できる教育、また全教科にわたって自然環境問題を念頭に置いた学習活動の工夫、教員養成課程における農の世界と触れ合う機会の確立、自然環境の尊厳性を同時に取り込む実践哲学＝農業倫理の構築、そうした努力に人間と自然の対話的学びを実現する確かな手がかりがあると言える。

参考文献

- (1) www.mext.go.jp>chukyou3>siryo>_icsFiles>afieldfile>2018.06.20
- (2) 同
- (3) 同

(4) 同

(5) 北口まゆ子、広田純一「教科書に見る農業・農村の位置づけの変化—小学校社会科を対象に、30年前と現在—」農村計画論文集 1、農村計画学会、1999年、pp.199-204

(6) 同

(7) www.maff.go.jp/j/seisan/kankyo/hozen_type/pdf/suisin_280401

(8) 「限界集落とは？日本における過疎化の問題と対策」 <https://chiikihyaku.jp/reginal-revitalization/227.html>

(9) 農林水産省ホームページ www.maff.go.jp/j/wpaper/_maff/h18_h/trend/1/tl_t_04.htm

(10) 農林水産省ホームページ www.maff.go.jp/tokei/kouhyou/kensaku/bunya3.html

(11) 北口まゆ子、広田純一上掲論文、たとえば、話題として挙げられているものを頻度数順に取り上げると、「土地柄と農業」「農産物の産地・生産高・流通」「農作業」「農業施設」「農地・耕地」「農業と環境保全」「農業の近代化・技術改良」「日本の歴史と稲作」「農業・農家が抱える問題」「農業協同組合」「外国の農業」といったものである。

(12) 古在他著「農業と環境」農文協、2009年、第6版、p.25

(13) 日本学術会議環境学委員会 環境思想・環境教育分科会の審議結果（平成20年）
www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20 参照。

(14) 山田伊澄「農業体験学習の取り組み方と教育的効果の関連性に関する分析」『農林業問題研究』第162号、2006年、pp.101～104 参照。

(15) 文部科学省 www.mext.go.jp>教育>小学校、中学校、高等学校

(16) 今道友信『エコエティカ』講談社学術文庫、2010年第21刷、p.43

(17) 同書、p.182

(18) 増渕幸男「近代文明と環境倫理」佐島群已・高山博之・山下宏文編『資源・エネルギー・環境 21世紀に向けた環境教育』所収、国土社、2000年、P.8

(19) ボルノー『実存哲学と教育学』峰島旭雄訳、理想社、1966年参照のこと。

(20) 今道友信上掲書、p.197

<研究論文>

総合的な学習の学習方法の考察

多田 孝志*

A Study on Learning Process for Integrated Study

Takashi TADA*

概要：総合的な学習の学習方法の基礎理論としての「統合の思想」および、その下位概念について考察する。また、統合の思想が希望ある未来社会に育成に資する理論でもあることを明示する。基礎理論の考察から明らかにされた総合的な学習の学習方法の有用性について、小学校の実践事例により検証する。理論と実践の融合により得た成果により、総合的な学習の実践方法を提示する。

総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとする。故に、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代において重要な役割を果たす学習と位置付けられている。

その重要性への認識の広がりから、総合的な学習の実践は全国各地で実施されているが、実践の基調となる、学習方法の基礎理論が明確になっているとはいは言い難い。このため、多様な実践の展開の成果は私的段階にとどまり、学習者の変容・成長に迫る実践方法は、常に手探りの状況にある。

本稿においては、総合的な学習の学習方法の基礎理論として、「統合の思想」を提示する。また、この統合の思想を基調に置いた、実践事例を紹介していく。理論と実践の両面から、総合的な学習のあるべき方向を提示する。

キーワード： 総合的な学習 知識基盤社会 学習方法 基礎理論 統合の思想

* 金沢学院大学 文学部 教授

1. 総合的学習の学習方法の基礎理論としての統合の理論

20世紀、人類はさまざまな知的資源を「細分化」し、詳細に探究することにより、科学を進歩させ、稀有な物質的な豊かさを享受してきた。しかし、細分化の指向は一方において、広い視野から物事の本質を洞察し、また、多様な立場から事象を考察する視点を喪失させ、物的豊かさ・自利益の過度の追求の傾向を増幅し、地球環境の破壊、経済的格差の拡大等の歪みを生み出した。

こうした地球的課題を解決し、先行き不透明で、ダイナミックに変化していく地球社会、地球生命系の未来を希望あるものにするためには、さまざまな分野の知見が統合され、多様な視点から検討・考察・実証される必要がある。総合的学習は、持続可能で希望ある未来社会を構築する資質・能力、技能を有する人間を育成するための有用な手立てである。

総合的学習の展開において必須の学習、それは、権威主義、比較・効率重視の競争主義を克服し、参加・協働・共創の原理を追求する学習の方向であり、事実として学習者が成長することを希求したプロセス重視の学習である。

こうした、持続可能で希望ある未来社会の担い手の育成を希求する学習の基本理念、それを筆者は「統合 (integrate)」の思想と考える。さらに統合の思想を支える下位概念として、「多元性 (Multiple Perspective)」「関係性・つながり (Holistic Perspective)」「変化へ対応 (Transformative Perspective)」を位置付ける。

2005年、日本が世界に向かって提言した、「国連 持続可能な開発のための教育(ESD Education for Sustainable Development)の10年」がスタートした。21世紀の人間形成の指針ともなるとなるESDについて、日本の国際実施計画への具体的な提言(総論)には、「社会のあり方とそれを構成する個人のあり方の理念と具体像の構築」として、「自分の考えをもって、新しい社会秩序を作り上げる地球的視野をもった市民の育成(個人のあり方)」「持続可能性を基盤とし、将来に向かって経済的、社会的、資源・環境的視点から持続的で未来に希望がもてる社会を築く(社会のあり方)」が提言されている。

佐藤学は、「持続可能な社会のための教育」の最終ゴールは「持続可能な社会の実現」であると、その過程を次のような図式を描くことができると記している。

①社会の持続可能性が脅かされている事実の認識とその克服への決意

↓←a 多くの人々への 認識の伝達と集団としての決意の確立

②持続可能な社会を実現する条件やその実現にいたる道筋の確認・発見

↓←b 実現条件や実現過程に対する合意形成

③持続可能な社会を実現するための知識や技能の獲得

↓←c 知識や技能の多くの人々への普及・伝達，意識啓発

④持続可能な社会を実現するための総合的な計画策定

↓←d 計画実施に向けた協力体制の確立，利害関係者との協議

⑤持続可能な社会の実現のための具体的な行動とその評価

↓←e 実施状況についての広報と，協力体制の継続的確保

⑥持続可能な社会の永続性維持のための新たなシステムの開発と構築

(佐藤学，木曾功 多田孝志 諏訪哲郎，教職出版，2015)

ESD の目指す方向と，総合的学習のねらいと相似であり，「統合の思想」は，総合的な学習の学習方法のみでなく，未来志向性を重視し，未来社会の市民育成を希求するによる学習の基本理念ともいえる。

2. 統合の思想の下位概念

統合の思想を支える下位概念に位置づけた「多元性」，「関係性」，「変化へ対応」の3つの視点，その意味するところを考察してみよう。

(1) 多元性

多元性とは，さまざまな立場や文化的背景などを含む概念であり，個の確立と，多様なものとの共生により構成される。その意味を考察してみよう。

○ 個の確立

個が確立しているとは，自分に問いかけ，何よりも現時点で自分が納得できる本当の自分の考えや感じ方みつけ，行動できることである。また，個の確立とは，不動の信念，確固とした生き方を確立することではない。他者との相互啓発により，自己変革していく，プロセスである。

○ 多様性の尊重，

多様性には個人的多様性と文化・社会的多様性がある。前者は個々人の考え方・感じ方，成育歴等であり，後者は人類全体の多様性，および生物多様性を包含する。

2001年に出された「多様性に関する世界宣言」は，第1条：人類の共有遺産としての文化の多様性，第3条：発展の要因としての文化の多様性，4条：文化の多様性を保証する権利を示している。ここに示された，世界の多様性の認知と保障，発展の要因としての多様性との考え方をもち，行動できることは，21世紀に生きる人間に必須のことである。

(2) 関係性

関係性とは、自己・他者・事象との関わりであり、それぞれが網の目状に関連し、相互に浸透し合っていることをいう。また生物多様性に示されているように、生物相互の関わりをも包含する。

○ 立体的な関わり

地球時代に生きる私たちは、事象をみるとき、点としてではなく、立体的な関わりを意識する必要がある。自分たちの生活が地域や世界各地とつながりをもっていること、現代社会は、過去と未来の歴史に流れの中に位置づいていることを認識し、行動する姿勢をもつ必要がある。

○ 相互的関わり、

関わりの基本は、対話において語り手と聴き手が交互に入れ代るように、相互である。お互いが自由で平等の立場で、相互浸透（inter-penetration）を重視し、相互理解、相互信頼、相互尊重を心がけることは、自立と共生による社会の人間関係の基本的要件といえる。

○ 共創的関わり

社会・集団などに、傍観者的に参加するのではなく、自分が共同体を構成する当事者であることを自覚し、知見を出し合い、少しでもよい結論を見つけようとする、「文殊の知恵」の意識をもつ、共に創る意識と姿勢での関わりが重要である。

(3) 変化への対応

統合の思想を基調とする学びとは、多元性・関係性を樹脂しつつ、自己変革・自己変容・自己成長することにその意義がある。変化への対応とは、以下の3つに収斂できよう。

○ 変化する社会への対応

グローバリズムの進行により、世界各地の政治・経済は流動しており、一定のルールや方向性を見いだすのは困難となってきた。また、多文化共生社会が現実化し、世界各地でいま多様な文化や世界観、思惟方式や行動様式をもつ人々が混在する多文明化がおきている。さらに、ロボット、バイオテクノロジーなどが急速な発展しており、作業効率をあげることのみならず、人の感情を理解し、精神面のケアにさえ対応でき、ITが社会あり方を根底からくつがえす状況が現実化しつつある。こうした地球規模での変化に対応していく必要がでてきた。

○ 資質・能力、技能の変化

多様な人々が混在する社会では、それらの人々と共存，共生できる資質・能力をもつことが不可欠となってくる。臨機応変の対応，異やズレの活用，探究心の継続，冒険心や発想力，イメージ・共感力の錬磨，情報活用力，グローバルコミュニケーション力の育成など，あらたな時代に対応した資質・能力，技能を高かめていくことが望まれる。

○ 自己変革・成長への姿勢

世界は，ダイナミックに変化し，予測つかない事態が起こってきている。そうした時代であるからこそ，未知なもの，自分とはことなる生き方や見解に，知的好奇心をもち，それらを吸収し，自己を変革・成長させていく姿勢をもつことは大切である。

3. さまざまな学習方法の考察

「統合の思想」を基調におく学習方法の考察の前提として，さまざまな学習方法について整理しておく。取り上げる学習方法については多くの先駆的研究があるが，ここでは「統合の思想」を基調におく学習方法論を構想する手がかりを得ることを目的に検討する。

(1) さまざまな学習方法

○ 修養としての学びと対話による学び

「修養としての学び」とは，学習者が自分自身のものの見方を意識化し，その限界や矛盾に気づき，新たなものの見方を生み出す学びの方法である。いわば自己の内面を深く掘り下げることであり，沈黙，瞑想などの学習状態をとる。

「対話による学び」は，協同の学びの場を創りだし，相互啓発しつつ高まっていく学びの方法である。他者とのつながりを意識し，ちがいを尊重し，変化のプロセスを重視することにより，一人では到達できない高みに至り，また視野を広げることができる。

統合の思想を基調とした学習は，「修養としての学びと対話による学び」のそれぞれのよさを生かす必要がある。

○ 現状維持型と革新型

「現状維持型学習」とは，与えられた問題に対する問題を解決する。繰り返し起こる周知の状況に対応するための確定した見解方法，規則を習得することを目的とした学習の在り方である。一方，革新型学習は，「先見」と「参加」を重視した学習である。「先見」とは，起こり得る偶発的な事件に備えて，長期未来のための代替策検討しようとする姿勢を意味している。「参加」とは形式的でなく，当事者意識をもち，協力，対話，共感していく

ことである。また「自らがよりどころにしている規則や価値観を常に吟味し、時宜にかなったものは残し、時期遅れになったものは捨てていくこと」も意味している。

(ローマ・クラブ『限界なき学習』1972)

ダイナミックに変化する現代社会では、革新型の学習が重要となろう。

○ 定型型学習と非定型型学習

定型型とは、いわば回答が決まっている学習である。知識の伝授 記憶を重視した **Teaching-Learning** 型学習といえる。年号、漢字、単語の記憶、計算方法などはその例である。我が国の学校教育は伝統的には、知識伝授を主目的とした定型型の学習を重視してきた。比較・効率が重要視される **Bad** 主義の色彩が強い。

他方、非定型型学習は、活用型学力、探求型学力の向上を意図する。「引き出す」こと「探求する」ことを重視した **Education-Study** 型学習である。具体的には答えの決まっていない問題・課題を追及してく。たとえば「この町のよいところを 100 見つけよう」「地球温暖化を防ぐために自分たちができることを考え、実行する」等が課題となる。教師は学習者の発想、表現を推奨する、**Get** 主義の姿勢を大切にする。

先行き不透明な社会、多様な人々と共存する社会に生きる人間としての資質・能力や、技能を高めるためには、非定型型の学習が効果的であり、促進すべきである。

(2) 「統合の思想を基調とする学習」その基本となる学習方法

本稿で提示する統合の思想を基調とする学習は、課題探求型、参加型、対話型学習のよさを活用するものである。これら3つの学習方法について考察を加えておく。

○ 課題探求型学習

「探求とは、不確実な状況を、確定した状況に、すなわちもとの状況の諸要素をひとつの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係が確定した状況に、コントロールされ方向づけられた仕方で転化させること」「われわれは疑問をもつとき探求する」この、デューイ(J.Dewey)の記述は、探求型学習の本質を表している。

課題探求型学習は通常、課題の設定→探究→表現へと展開していく。課題に設定では、テーマが重要となる。学習者にとって、やや高度であり、文献だけでなく、フィールドワークやインタビューなど、多様な活動が必要なテーマが望ましい。探究段階では、学習スキルの習得が有用となる、情報活用スキル、コミュニケーションスキルを習得しておくことが、探求の内容を豊かにしていく。表現段階では、プレゼンテーションの技能と共に、

探求した成果，そこから得た知見などの独自性ある報告内容が大切である。

課題探求型学習では，先行きが見通せず，学習者が混乱したり，対立したりする，しかし，その途中プロセス自体が貴重な成長の「とき」なのである。こうした「とき」を大切にすることが，思考方法，合意形成の手立てなどの技を習得する過程ともなる。

○ 参加型学習

参加型学習とは，「参加」という基本原理の実現を目指す学習であり，学習者が当事者意識をもち，主体的に参加することを基本とし，学習者間の対話や交流を核とした相互啓発・作用による学びを重視し，探求行動と発見を軸に進める学習である。また学習者の内的成長の場面として「気づき」「振り返り」を重視していく。

参加型学習では学習者が技能を習得しておくことが大切である。それは，コミュニケーションの技能であり，情報活用の技能である。これらの技能により学習者が相互啓発し合い，また親和感が醸成される。

何よりも，学習者の当事者意識，参加意識が重視される。自らが問題・課題を発見し，解決に向かって，学習への前向きに取り組む意識をもつことが重要である。

参加型学習は，教室内の学習にとどまらない，生涯学習社会，市民社会を形成する担い手となる「社会参加」力を高めるための有用な学習なのである。したがって，現実の社会と関わりをもたせ，自らが課題解決の主体となる体験をさせ，「気づき」「発見」「実感」を入口に社会参加意識の高める学習も積極的に展開させたい。

○ 対話型学習の考察

学習の中に対話を持ち込み，仲間と語り合うことにより新たな発見・価値を共有し，その過程で相互信頼や共創意識を高めていく学習である。対話の対象は，自己内対話，他者との対話，社会・事象との対話，すなわち「モノや人やこと」との対話などに分けられる。いずれにしても，知識を獲得し蓄積する「勉強」から脱し，知識や技能を互いに表現し共有し，相互啓発しつつ高みを共に目指す，「共同的な学び」のタイプである。

対話の基調は，ポリフォニック・ポリフォニー（多声音楽）といえる。複数の個性や論理・感性・感覚が単一の客観的な世界の中で展開されていくということではなく，それぞれが，各自の独立性を保ったまま，調整・調和しつつ広がり，あらたな世界を奏でていく。対話型学習とは，相互の響きあいによる，新たな文化の創造を目指すものであり他者の声を聴き，自己の声を響きあわせながら，ポリフォニーを奏でられる主体の育成を希求していく学習なのである。

以上、さまざまな学習の型を検討してきた。これらから総合的学習の学習方法の基調に「未来志向性」を重視しつつ、「多元性」、「関係性」、「変化へ対応」の3つの下位概念によって構成される「統合の思想」を位置付けることの整合性を得ることができた。

4. 統合の理論を基調に置く，総合的学習の実践方法の具体例

富山県氷見市立十二町小学校宮林次美の6年生「十二町のよさを伝えるパンフレットを作ろう」の実践事例を紹介する。本実践は、国語科と総合的学習の融合により実施された。

(1) 授業の概要

主体的に知らせたいことを調べ、相手に合わせて構成や表現を工夫して書く力の育成を図るために、「十二町のよさを伝えるパンフレットを作る」という活動を取り上げ、相手意識や目的意識に重点を置いた。タブレットPCを活用し、デジタルパンフレットとしてまとめることにより、書いたものを加筆・修正したり、全体の構成を見直したりするなど、推敲しやすくなるようにした。

構想、取材、構成、記述、推敲の各場面では、児童と話し合って決めた「十二町のことを知らない人にも、分かりやすく十二町をPRしよう」をテーマに掲げることで、「何の活動をしているのか」という指針を常に念頭に置いて活動を展開していくことができた。完成したパンフレットは、学校のホームページに掲載したり、印刷したものを取材した相手や家族、地域の方等に見てもらったりした。感想をもらうことで、達成感や成就感を味わうことができた。このように、自分たちの慣れ親しんできた十二町のよさを6年生という節目の年に再認識する契機となった。

(2) 授業開始までの企画

- ・対話力（インタビュー，グループでの話し合い，全体での意見発表）
- ・情報収集力（家族や地域の方への聞き取り，インターネット・文献等による調査）
- ・取材する力（話す，聞く，尋ねる，メモする，電話にて取材を依頼する）
- ・情報活用力（情報の取捨選択，ブレインストーミング，情報を整理する表やグラフの作成）
- ・探究する力（「課題の発見→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」の流れで学ぶことを児童自身が体得している）
- ・仲間との学び合いによる効果・変容・成長の実感

- ・タブレットPCの活用力（ソフトを活用した資料の作成，キーボードのタイピング，カメラ機能の活用）

(3) 単元計画

<全体計画（全12時間）>

第一次 十二町にはどんなよさがあるだろう・・・（2時間）

第二次 十二町のよさを伝えるパンフレットを作ろう・・・（9時間）

第三次 作ったパンフレットを交流しよう・・・（1時間）

<第一次 における工夫>

- ①ブレインストーミング（個人活動）・・・十二町のよさに対するイメージを膨らませる。
- ②グルーピング（生活班による活動）・・・ブレインストーミングで出てきたワードを生活班でグルーピングする。そのグループに小見出しを付ける。

- ③パンフレットで取り上げるテーマの決定（一斉指導）・・・②の結果を全体で共有する。

「歴史・伝統」「自然・食べ物」「現在の十二町小学校・卒業生」の3つに決定する。

<第二次 における工夫>

- ①チーム分け・・・自分が調査したいものを上記の3つの中から選び、それぞれの担当を決める。→願いが共通するもの同士でチームを構成する。
- ②見通しをもつ・・・パンフレットのページを各自が分担して作成し、グループで1冊のパンフレットを作り上げることを伝える。→各自に責任をもたせる。担任が様々な施設等から集めてきたパンフレットを見せ、表現方法やその効果についてよさを見付ける。→自分たちのパンフレット作りに生かす。

- ②取材活動・・・日時，内容等，計画を立ててから活動をする。

取材したことを整理し，分からないことが出てきたら，再度取材するようにする。→学びの広がり・深まりにつながる。

取材内容をチームで共有する。→1つのものを作り上げているという一体感をもつことにつながる。意欲が向上し，新たな視点も醸成される。

表1 取材先一覧

	対象・内容	方法等
歴史・伝統	十二町潟	資料，地域の方への取材
	駒つなぎ桜	栗原地区長の石上さんに来てもらい取材
	獅子舞	獅子舞クラブの講師に来てもらい取材
自然・食べ物	白鳥	資料，インターネット，元白鳥の会の会長の西田先生への取材
	オニバス	地区の藺生先生へのインタビュー
	イタセンパラ	学芸員の西尾さん，研究員の川上さん
	イタセンパラ米	実際に試食
	フナ	
	竹の子	栗原地区長の石上さんに来てもらい取材
十二町小学校・ 卒業生	学校の活動	自分たちの活動の振り返り 先生方や他学年児童への取材
	季節毎の行事	
	パティシエの早川さん	店に訪問し取材
	ソプラノ歌手の西浦さん	学校に来てもらい取材
	國學院大學の陸上競技部の 浦野選手(箱根駅伝の選手)	児童から本人への電話による取材
	校長先生	取材

③構成・・・・・・各自，下書きの紙にレイアウトを手書きし，どこに何を書くかを決める。

それを基にチーム内で話し合い，取り上げる話題や見出し等について決定する。

④記述・・・・・・タブレットP Cのソフトを使って，各自デジタルの紙面を作成する。

⑤推敲・・・・・・「よりよいものを作ろう」を合い言葉に，グループで互いの紙面を推敲する。→よりよくなっていくことを実感させることで，助言され

でも受け入れられる。

→見出し，文章表現等，より相手に伝わりやすい言葉や表現を選ぶように，互いにアイディアを出し合う。

→何度も推敲することで，よりよいアイディアが浮かぶ。

＜第三次 における工夫＞

①完成品の配布・・・・・・・・取材に協力してくださった方々や家族へ手紙を添えて配布する。感想をもらうことで，一層充実感が高まる。

②完成品をホームページに掲載

(4) 子供たちの様子，エピソード等

- ・ 第二次では，チームでの活動に重きを置いた。「どうやってるの？」と聞き合う中で対話が生まれていた。「○○さんの上手だよ」と自然的に相互評価がなされ，仲間から学ぶ環境が醸成された。互いの願いが一致したチーム構成になっているため，自分たちの作品に誇りをもって取り組んでいる。「よりよいものを作ろう」が合い言葉にあるため，チームの作品はもちろん，学級全体としてもそれぞれの作品の質が高まることで「より十二町のよさが伝わるはず」と意識を高めることができた。
- ・ 取材対象とは取材の段階から推敲まで，何度も向き合うことになる。最初気付かなかったことも，何度も見直していく中で新たな視点に気付くことができた。対象が「ひと」である場合，インタビュー内容を整理していくうちに，「仕事の合間をぬってわざわざ自分たちの取材のために時間をさいてくださっている。どうしてここまでしてくださるのだろう」「白鳥やイタセンパラ等に，なぜここまで情熱をもてるのだろう。なにか魅力があるのかな」「大人になって活躍している方から，今年小学生を卒業する私たちにアドバイスがほしい」など，その人自身の魅力に触れ，生き方・考え方にまで興味が発展していった。また，獅子舞に関しては，十二町の中でも人口の減少により獅子舞がなくなってしまった地区もある。児童は寂しさを感じるとともに，「未来に残していくためには何ができる？」と，地区が抱える課題についても目を向けるようになった。
- ・ 「十二町を知らない人にも十二町のことをPRしよう」というテーマであったため，すでに知っていることであっても，知らない人に伝えるためには，より分かりやすく伝えなければならない。そのため，頭の中で，知っていることを再構築したり，

違う角度から捉えてみたりすることが必要であった。自分たちには当たり前であっても、知らない人にとっては難しかったり理解しにくかったりすることがある。「年表を入れよう」「写真を入れよう」「地図があつたらいいんじゃない」など、互いにアドバイスし合い、自分で再構築してみた後は、友達に「これで伝わる？」と何度も確認する姿が見られ、印象的であった。

(5) 授業後の振り返り

- ・ 「十二町には、こんなに活躍している人がいたんだ」「獅子舞が当たり前のようになつたけれど、氷見市の獅子舞のルーツになっていたことは初めて知った」など、知らないことを知ったときや、新たな発見があつたとき、すでに知っていたことでも違う角度からそのもののよさを見付けたとき等には、児童は目を輝かせていた。「何を学んだのか」「なぜそう思う／感じるのか」など、知的な学びと心の動きを同時に振り返ることにより、児童にとっては一層記憶に残ると考える。児童にとって、知的発見は喜びであるということを改めて実感することができた。
- ・ 単元を通して学んだことをまとめたり発表したりするなど、学びをやり通すことで児童には成就感や達成感が生まれ、自信につながる。
- ・ 対象として何を取り上げるかについては、児童による家族や地域の方への情報収集はもちろん、担任としても、地域の物的・人的資源について、材となるものを集めておく必要がある。
- ・ 国語と総合的な学習の時間を関連させることで、取材活動に十分時間をかけることができ、活動の範囲も広がった。
- ・ 本学級には、書くことに抵抗のある児童がいる。推敲するという活動を何度も行うとなると、手書きでは非常に負担感がある。デジタルにすることで、加筆・修正等が簡単にできる。単元を通して、何を手書きし、何をデジタルにするのか、計画を立てておくことにより、それぞれのよさを生かしてパンフレット作りを行うことができた。
- ・ 地域の行事、伝統、自然、人と触れ合うことで、地域に誇りと愛着をもつ心が育まれた。心にいつもふるさとがあるからこそ、開かれた社会でも自信をもって活躍することができるのではないだろうか。
- ・ 今回取材した方々からは、本当に熱く思いを語っていただいた。「夢をもつ素晴らし

さ」ということを子供たちはよく言われるが、なかなか漠然として夢をもてない子もいる。しかし、生き生きと語られる先輩方の語気や表情、雰囲気、パフォーマンスは、確かに「夢をもつ素晴らしさ」が感じられる生きた教材であった。「熱く語っておられてカッコいい」「目標があると、つらくても頑張れるんだ」と希望を抱くことができた。

5 統合の思想を基調においた総合的学習展開の意義

明治期に近代教育制度が発足以来、システムとしての学校は、教科中心の学習内容、教師の役割、施設・設備等々がほとんど変化してこなかった。他方、グローバル化の進展、多文化共生社会に現実化、ITの急速な普及と発展等により、社会の価値観・倫理観・生活様式が変化してきている。学校教育を注視すれば、学校と保護者・子どもたち・地域との関係も変化してきている。しかも、現今の学校は、競争原理の過度の蔓延により、理想を追求する聖域としての学校教育の崩壊の危機にあるとあって過言ではなかろう。こうした学校をめぐる変化に対応する学習として「総合的な学習の時間」が設置されている。

「総合的な学習の時間」では、各教科等で学んだことをいかして、自ら調べたり、考えをまとめ発表したりするなど、多様な教育資源を活用し、関連付ける、そこから新たな叡智を共創することが求められている。個別の分野にとどまらず、歴史、環境、経済、社会等の各側面から学際的かつ総合的に学ぶことが重要となる。

宮林実践は、統合の思想の下位概念である「多元性」、「関係性」、「変化へ対応」の3つの視点から学習を展開することが、学習者に立体的な見方・考え方を育み、深い思考を生起させ、また、それらの成果を統合し、パンフレット作成をする協働・探究・参加、対話の型が学びを自然と生起させ、チーム及び一人ひとりの学び手の自己変革・自己成長を促進することを実践の事実から証明している。

何よりも、自分たちの郷土には、誇るべき受け継がれてきた伝統文化があること、敬愛すべき先輩達がいること、地域には豊かな自然環境があることを発見し、地域の一員として誇りをもったことは本実践の特質であった。さらに、小さな学校の11名の子供たちが、知的好奇心を継続し、高みを目指し、友と協力しつつ、多くの大人も感心した内容・構成・表現の優れたパンフレットを制作した過程は、子供たちに学ぶことの楽しさを感じさせ、また自己成長の喜びを体感させたに違いない。

宮林次美先生が実現した。学習者を事実として成長させるこうした実践研究が全国各地

で展開されることを期待してやまない。

＜引用文献＞

- 佐藤学・木曾功・多田孝志・諏訪哲郎編著『持続可能性の教育』教育出版，2015，
134頁
- 多田孝志『学校における国際理解教育』東洋館出版，1997，241頁
- 多田孝志『地球時代の教育とは』岩波書店，2000，209頁
- 多田孝志『地球時代の言語表現』東洋館出版，2003，208頁
- 多田孝志『対話力を育てる』教育出版，2006，231頁
- 多田孝志・手島利夫・石田好広『未来をつくる教育 ESDのすすめ—持続可能な未来
を構築するために—』日本標準，2008，70頁
- 多田孝志『共に創る対話力』教育出版 2009，232頁
- 多田孝志『授業で育てる対話力』教育出版，2011，256頁
- 多田孝志・佐々木幸寿・和井田清司『東日本大震災と学校教育』かもがわ出版，2012，
144頁
- 多田孝志・和井田清司・黒田友紀『グローバル時代の学校教育』三恵社，2013，
367頁
- 多田孝志編『教育のこれからを読み解く57の視点』教育出版，2017，215頁
- 多田孝志『グローバル時代の対話型授業の研究』東信堂，2017，278頁
- 多田孝志『対話型授業の理論と実践』教育出版，2018，220頁
- 日本国際理解教育学会編著『現代国際理解教育事典』明石書店，2013，331頁
- 目白大学人間学部児童教育学科編『未来を拓く児童教育学—現場性・共生・感性—』
三恵社，2015，380頁

< 研究論文 >

大学の教員養成メソッドへの認知心理学的視点からの提案

中崎 崇志*

A proposal from cognitive psychological point of view for method of teacher training in university.

Takashi NAKAZAKI*

概要：

現代の心理学においては、注意の概念は認知処理の中核をなすものであり、知覚・認知的処理には不可欠であるにとらえられている。教師の視覚的注意の働かせ方が、教師の職業的な熟練度や教師（教育）の経験の長さによって異なることが、複数の研究において示されている。熟練の教師は、注意を適切に分割し、また分割した注意を適宜適切な対象に集中させることができているが、初心者・初任者においては、注意は分割または分散させられるものの、その対象が適切に定まらないことが明らかになっている。本論文では、まず注意のさまざまな特性について、認知心理学・知覚心理学の知見に基づいて解説し、このような「教師の視覚的注意」の性質について分析した。続いて、教員養成のメソッドにおいて注意の分割や集中を意識したトレーニングをおこなうことの意義について述べた。

キーワード：注意，教室，アイトラッキング，授業撮影

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. 初めに：認知心理学からみた教員養成のメソッドとは

4年制大学の教員養成課程では、教職専門の科目を設置して、その教育内容も精査される。教職専門科目には、教科教育法や教職教養、教壇での実習を含む実習科目などが配置される。これらの科目を通して、学生は教員となるための知識と技能を身につけていく。2006年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、

教職課程において「教職実践演習」の設置・必修化が提言されたほか、教職大学院の創設や教員免許更新制の導入など、教職の専門職としての位置づけがより鮮明になった。2017年11月に文部科学省「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が公表した「教職課程コアカリキュラム」では、教科指導、教育の基礎的理解、道德・総合的学習の時間に関する指導法、生徒指導、教育相談、教育実践の科目群が設置され、これらの科目は「教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示す」（教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方（2）教職課程コアカリキュラム作成の目的）ものとされている。

これらの科目で修得するものは知識や教育に関する理念などがその多くを占めている。しかしながら、授業の技法などについては、講義で学ぶことで身につくもの、言い換えれば口頭ですべてを伝達することが可能なものばかりとは限らない。「学ぶ」の語源が「真似る」であることからわかるように、教員を目指す学生には、実際に教壇に立つ教員の行動を見て身につけなければならないことも多い。さらには、後述するように「教員として教壇に立つ経験の長さ」自体が、技能の改善・向上につながるものも見受けられる。

本論文では、このような「言語的な伝達・教示では、十分に修得できない技能」の訓練について、認知心理学の中心的概念である「注意」の働きに基づいて提案する。教育における心理学の活用としては、教育心理学や生徒指導、教育相談などが挙げられるが、認知心理学的知見から踏み込んだ研究は限られている。そこで本論文では、最初に注意の概念について解説し、実験心理学的な研究で明らかになっている注意の分類や測定法について述べる。続いて教室における注意の問題について分析し、注意が教員の技能の1つであることを述べる。最後に大学の教員養成のメソッドにおける注意の技能の訓練について提案する。

2. 心理学史に見る注意の概念

現代の心理学史においては、現在に至る心理学の出発点は1879年とされている。この年、ドイツ・ライプチヒ大学の哲学教授であったヴィルヘルム・ヴントが心理学実験室を創設した。これを以て、学問としての心理学が正式に誕生したとされる。その後、1885年に大学が正式に運用を認め、大学案内にも掲載されるようになった（Leahey, 1986）。

注意に関する研究は20世紀に入ってから盛んになったが、注意の概念そのものは、すでにこの心理学の黎明期から関心を持たれていた。プラグマティズムの思想家としても知

られ、ヴントと同時期にアメリカの心理学の礎を築いたウィリアム・ジェームズは、注意の性質について次のように述べている。

Everyone knows what attention is. It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thought. Focalization, concentration, of consciousness are of its essence. (James, 1890)。

ジェームズの記述は、現代の認知心理学の考え方から見ても的確である。ヴントも、注意に関わる実験を実施している（岩崎, 2011）。

1913年のジョン・ワトソンの講演「行動主義者から見た心理学」以降、心理学の主流を行動主義が占めるようになった。行動主義は、客観性の確保を掲げ、「外部から観察可能な行動のみを対象とすべきである」という主張を展開した。しかし、注意の働きは不可視の内的処理の過程であるため、行動主義が主張する「外部から観察可能な」ものではなかった。そのせいもあって、1900年代から1950年代にかけて、注意の研究の件数は一定数を保っているものの、決して多くはない。注意の研究が増加に転じるのは、1960年代後半に入ってからである（岩崎, 2011）。

1948年のヒクソン・シンポジウム、1956年のダートマス会議という2件の学術集会、そして1967年にアルリック・ナイサーの“*Cognitive Psychology*”が出版されるに至って、認知的側面についての研究が大きく取り上げられるようになった（Gardner, 1980）。その後、知覚・学習・認知の領域や臨床の一部領域（脳機能障害や発達障害など）で、注意は心的機能の基本概念として定着するようになった。1980年代に入ると、人間の視覚情報処理のモデルとしてアン・トリーズマンらが提起した特徴統合理論（Treisman & Gelade, 1980）や、記憶処理に関するアラン・バッドリーとグラハム・ヒッチのワーキングメモリのモデルなど、人間の知覚・認知処理において注意の機能を前提としたモデルが提起されるようになった。特徴統合理論では、対象物の色や形、方向、動きなどの特徴を処理する前注意的過程と、これらの特徴の表象を注意によって統合する注意過程とに分けている。バッドリーとヒッチのワーキングメモリのモデルは3要素モデルと呼ばれ、視空間スケッチパッド、音韻ループ、中央実行系の3つで構成されている。このうちの中央実行系が、注意の監視機能を持つとされる（荻阪, 2002）。このように、知覚・学習・認知の領域にお

いて、注意の概念は不可欠なものとなり始めた。

3. 注意の分類

注意にはいくつかの分類があり、注意を向ける対象や注意の働かせ方によって分類できる。空間的注意、選択的注意、集中的注意と分割的注意（注意の集中と分割）、能動的注意と受動的注意、持続的注意（ビジランス）などが挙げられるが、大まかに言うと、注意を向ける対象に基づく分類が空間的注意と選択的注意、その他が注意の働かせ方に関する分類である。

空間的注意とは、空間内の特定の位置に向ける注意である。人間は空間を把握するために視覚情報を多用する視覚優位の動物であり、そのため空間的注意も視覚的に働かせることが多い。もちろん聴覚的に注意を向けることもあり、例えば、音源定位のために耳をすませることが、これに相当する。

選択的注意とは、複数の刺激から特定の対象を選び出したり、特定の刺激次元のみに注意を向けたりする働きである。選択的注意については、騒がしい場所でも特定の相手の声を聞き取って会話が成立するというカクテルパーティー効果や、色名单語をその単語が意味する色とは異なる色で着色し、その色を読み上げさせるストループ課題（Stroop, 1935）が知られている。前述の特徴統合理論においても、選択的注意は不可欠である。

このとき、見たいものに視線を向けることや、音源を探し続けることは、積極的に注意を向ける作業である。これを能動的注意と呼ぶ。読書は、手元の本に空間的な注意を向け、さまざまな情報が視覚的に入ってくる中から、ページに書かれている文字だけに選択的に注意を向ける。このときの注意は自分の意思で向けているので、能動的な注意である。しかし、読書中に突然屋外で大きな物音（例えば雷鳴）がすると、我々はそれに対して定位反射（おや何だ反射）と呼ばれる反応を示す。これは一種の防御反応として生じるものであるが、この定位反射が起きた瞬間、本に向けられていた注意は、その物音へと移動する。言い換えれば、自身の意図とは別に、外部からの刺激に注意が引きつけられる現象である。これは、受動的注意と呼ばれている。

読書のみをしているときは、読書という認知活動に対して注意が集中的に向けられている。これが集中的注意で、特定の対象や課題に注意を集中させることを言う。一方、音楽を聴きながら読書をするという場合、音楽にも読書にも注意を振り分ける。これが分割的注意である。定位反射のように受動的に注意を移動させられる場合も、一時的な注意の分

割がおこなわれている。一方、音楽と読書に交互に注意を振り向ける場合や、音楽を完全に無視できる場合、あるいは読書から音楽鑑賞へ切り替える場合は、集中的注意である。

工場の作業ラインなどでは、注意の焦点を絞って集中させるだけでなく、それを持続的に働かせ続ける必要がある。これを持続的注意、あるいはビジランスと呼ぶ。

現在の心理学においては、注意は我々の認知機能の中核を支える機能を持つものと考えられている。その根拠となるのが、注意機能に障害が生じると、さまざまな認知的課題の遂行に困難が伴うようになることである。例えば、空間的注意の障害の1つに半側空間無視がある。半側空間無視は高次脳機能障害の症状の1つで、視覚は正常であるにもかかわらず、片側の空間の認知処理ができなくなる障害で、脳梗塞等を発症した後に生じる。一般的には、左半側を無視することが多い。半側空間無視の患者に、見本（例えば花）の線画を見せて、それを模写させる課題をおこなうと、患者は見本の右側半分だけの花を描く。1本の長い線分を2等分する課題をおこなうと、患者は提示された線分の左半分を無視し、実際の半分程度の長さで認知するので、右から4分の1あたりのところに「2等分」の印をつける。これらの症状は、空間的注意の右方偏倚によって生じると考えられている。注意機能に障害を持つ患者は、自身の行動のモニタリング（実行機能）にも困難を抱えるため、周囲の状況を判断せずに行動を起こそうとしたり、次々と注意を切り替えながら作業を進めたりすることが困難になる。

4. 注意の測定

視覚的な注意がどのように働いているかを測定する方法は、いくつかある。知覚・認知心理学の分野では、視覚探索課題が視覚的注意の測定に用いられる。この課題では、画面上に散らばった複数の妨害刺激（ディストラクター）から、特定の標的刺激（ターゲット）を検出する。例えば、右に45°傾いた直線（ディストラクター）の中から、左に45°傾いた直線（ターゲット）を検出する、という課題である（図1）。『ウォーリーを探せ！』（マーティン・ハンドフォード作、1987年、フレーベル館刊）や、『とこちゃんはどこ』（松岡享子・作、加古里子・絵、1970年、福音館書店刊）などの絵本は、いずれも似たようなキャラクターの中から特定のものを探し出すもので、視覚探索課題の例の1つと言える。

視覚探索課題の遂行の際には、能動的注意を探索対象に働かせる必要がある。教室での出来事を例にとると、教室に生徒が1人しかいないとき、生徒が「質問がある」と発言

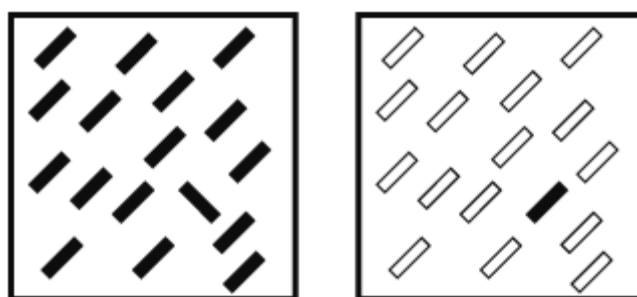


図 1. 視覚探索課題の刺激の例

すれば、たとえ教員が生徒に背中を向けていたとしても、誰が発言したのかすぐに判断することができる。視野内に存在する「発言する可能性を持つ刺激」は生徒だけであり、かつその刺激が 1 個しか存在しないためである。視野内に存在するさまざまな他の刺激（机や椅子など教室内にあるもの）の中から、生徒（ターゲット）をすぐに特定することができる。生徒が複数いる場合でも、誰かが手を挙げて質問すれば、「手を挙げる」という動作または「手が挙がっている」という状態で、ターゲットを特定することができる。いずれの場合でも、視覚探索に必要な認知的負荷はそれほど大きくない。一方、40 人の生徒が 5 人ずつ 8 グループに分かれて話し合いをしているとき、教員が生徒たちに背を向けているタイミングで生徒の 1 人が大声を出したら、教員はどの生徒の声なのかがわかったとしても、その生徒がどこに座っているかは、視野内に存在する複数の生徒の中から探さなくてはならないかもしれない。このときは、一定の認知的負荷が探索のために必要になる。

アイトラッキング（視線計測）は、このような視覚探索時の視線の動きを明らかにし、注意を可視化して測定することができる技法である。計測方法は何通りかあるが、最近の研究で用いられることが多いのは角膜反射法である。この方法では、角膜の表面にできる光源からの反射像（プルキンエ像）を測定する。視線の向きが変わると、瞳孔の中心位置とプルキンエ像の位置関係が変わることを利用して、視線の方向を検出する方法である。角膜に赤外線 LED で光を当て、眼球運動に伴って平行移動するプルキンエ像を赤外線カメラで撮影する。測定対象者がメガネやゴーグルに装着した LED とカメラを装用する機器と、パソコンのモニタやテレビの画面の下側に設置して測定対象者の視線を撮影する機器がある。装用型の測定機器は、装用した測定対象者が自由に動くことができるが、対象者を撮影するタイプの機器は、モニタに向かって座った対象者の頭部をあご載せ台や顔面固定器で固定して測定することが多い。

装用型の機器では、対象者が顔を向けている方向の映像を CCD カメラで撮影し、その映像と赤外線カメラが検出した視線位置を、解析ソフトで合成する。例えば、顔を正面に向けたまま、視線だけ右方向に向けるというような状況も撮影可能である。図 2 は、変化検出課題をおこなった際のアイトラッキングの結果を図示したものである。変化検出は視覚探索課題の一種で、実験参加者は変化前の写真と変化後の写真を見比べ、変化があった場所を報告する。図 2 の例では、左上の写真が提示され、その後ブラックアウト画面を挟んで右下の写真に変わる。変化後は、自動販売機の側面に書かれた「KIRIN」の「R」の文字が、「P」に変わっている。実験参加者は、変化した場所を口頭で回答するよう求められる。その他の 4 枚の写真がアイトラッキングの結果で、中央が視線の滞留点と移動経路、右上がヒートマップ（長く滞留した場所ほど赤くなる）を示しており、上の 2 枚が変化前、下の 2 枚が変化後の図形に対する視線である。変化前の解析は、変化前の刺激の提示が終わる直前の約 7 秒間、変化後の解析は、発見したという参加者の報告の直前の約 5 秒と報告直後の約 2 秒の合計約 7 秒間の結果を示している。変化前の視線移動を見ると、写真の上半分を移動していて、下半分にはあまり視線が向いていないことがわかる。変化後は、比較的写真全体に視線が移動しているが、変化した対象（P）を発見した後は、ほぼその位置から動いていないため、ヒートマップの赤い部分が集中している。

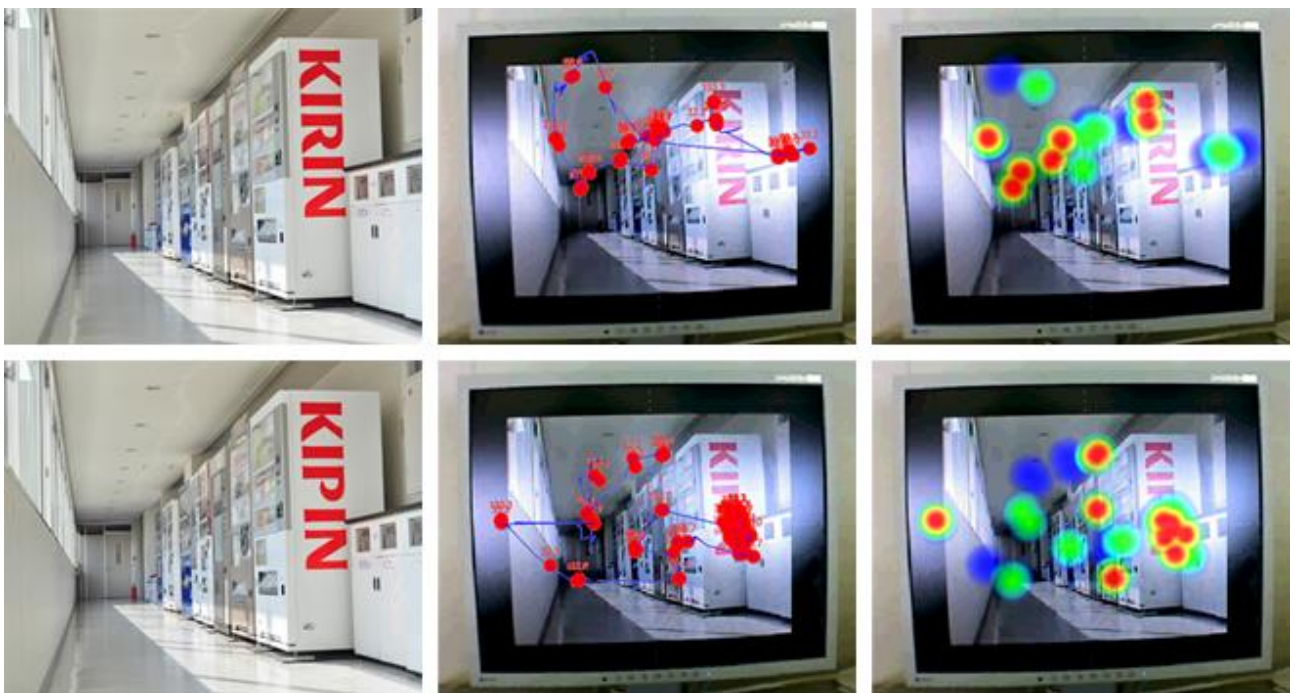


図 2. 変化検出課題におけるアイトラッキングの結果の例

5. 教育／教室における注意

教育分野における心理学として真っ先に挙げられるのは、教育心理学であろう。教育心理学は、各心理学分野のさまざまな知見を教育に応用する領域である。主に取り上げられるのは、児童生徒の発達や学習の諸過程に関する一般法則である。

注意の研究は、教育心理学の領域でもおこなわれている。知覚・学習・認知の領域の研究は注意の性質自体に関わるものであるが、教育心理学で注意が扱われる場合は、注意の性質そのものよりも、児童生徒の注意がどのようなものであるか、どのように機能しているか、あるいは機能していないかがテーマとなる。その背景には、注意機能の障害が、学習（心理学的な意味ではなく「勉強」という意味で）の困難さに直結するという問題が存在する。注意機能の問題から、学習に困難を抱える例の1つがADHD（注意欠如・多動性障害）である。ADHDでは、衝動性、過活動、不注意等の症状が見られるが、このうち不注意については、気をそらされやすい（集中をそがれやすい）、ケアレスミス、忘れっぽい、作業に集中し続けるのが困難であるなどの状態が見られる。教室においては、「気をそらされやすい」ことや「作業に集中し続けるのが困難」という状態が、授業を受けることへの困難となる。

もちろん、注意を持続させて授業を受けることは、障害を持たない児童生徒、学生においても、容易にできることとは限らない。前述の通り、我々の注意の機能には、定位反射のように「外の刺激に引きつけられる」という働きがある。定位反射は一種の防御反応であるから、これをなくすことは不可能である。また、意図的に分割し、複数の対象に同時に注意を振り向けることもできるのである。分割した先に、注意の対象が移動して、そちらに集中してしまうこともあり得る。そのため、児童生徒の注意機能に関する検査の開発も試みられている（今田・小松・高橋, 2003）。

一方で、教員が発揮する注意の機能に関する研究は、決して多くない。授業中の教室には、教員と児童生徒の視線のやり取り、教員の発話や発問、それに対する児童生徒の応答や発言など、多様な知覚情報が存在している。教員は、理解の程度を児童生徒の行動や視線などから読み取る必要がある。教室管理という観点から見れば、授業の状況は常に一定ではなく、刻々と変化を続け、授業の計画にはない不測の事象が発生することもある。また、授業の進め方という観点から見れば、教室あるいはそこでおこなわれる授業の場面は、注意に関する障害の有無にかかわらず、持続的に、かつ集中して注意を働かせるにはどのような工夫をすればよいかを、常に要求される場である。

6. 教員の技能としての注意の重要性

教員は、授業中に非常に複雑な知覚情報を次々と処理しなければならない、そしてその情報の大半は、視覚的に受容しているといえる。教員の職業的技能の1つである「目配り」は、まさにこの連続して発生する視覚情報の処理、言い換えれば、視覚的注意を適切に分割することや、滞りなく機能させることを意味している。教員が教室内で働かせている注意とは、どのような性質のものであろうか。

Sabers, Cushing, & Berliner (1981) は、教員という職業への熟練度によって視覚的な注意の分割が異なるかどうかについて検討した。Sabers らは、実験参加者を熟練群 (experts)、初心者群 (beginning)、非教員群 (novice, 教育に携わりたいという意味はあるが、教員としての訓練を受けていない者) の3群に分け、授業の映像を3台のモニタに同時に流し、それらを観察させる課題をおこなった。映像は、あるクラスの科学の授業をそれぞれ別方向から撮影したもので、3台のモニタのうち、中央のモニタの映像(25分間)から再生が開始された。中央のモニタの映像が再生されてから3分後に、向かって左側のモニタの映像(12分間)の再生が開始され、さらに最初の映像の再生開始から5分後に、右側のモニタの映像(14分間)が再生された。中央のモニタには男子生徒4名のグループが2つと女子生徒1名、左のモニタには女子生徒4名のグループが2つ、右のモニタには女子生徒4名のグループと、女子生徒2名のペアが映っており、すべてのグループは授業への参加態度や教員への話しかけ方が異なっていた。実験参加者は3台のモニタを同時に観察し、そこで何が起きているかを認識しなければならなかった。3台のモニタに同時に映像が再生されている時間は、約10分間であった。

この研究において、参加者の熟練度の違いが最もよく現れたのは、実験の第2セッションの結果であった。このセッションで、参加者は、映像を観察しながら、そこで起きていることやそれを見ながら何を考えているのかを、常に声に出して報告する課題を与えられた。その際、今どのモニタを見ているかをパソコンのキーボードの数字キーを押して回答しながら、発話しなければならなかった。実験で得られた参加者の発話を「状況の記述」、「解釈」、「評価」、「結論」、「提案」の5カテゴリに分けたところ、非教員群の発話は、全体の45%が「状況の記述」カテゴリに属するもので、他の4カテゴリよりもかなり多かった。初心者群でも発話の37%が「状況の記述」に該当し、5カテゴリの中で最も多くなった。「状況の記述」カテゴリは、例えば「生徒が入室してきた」とような場面や行動を説明する発話であるので、これらの群では、映像の内容を描写・説明する発話が4割近くを占

めていたことが明らかになった。一方、熟練群では、状況を記述するだけでなく、そのときに起きている生徒の行動の意図を解釈したり、評価したりしようとする発話が多かった。また、発話内容の詳細な分析において、非教員群はそこで起きていることや生徒の行動を外見的には説明できても、その意図などを解釈できていないことが示唆された。セッション中にどのモニタを見ていたかの報告についても、熟練群は同時に3つのモニタに映像が映し出されている10分間で、3つのモニタを観察する時間にあまり偏りがみられなかった（左24%、中央42%、右34%）のに対して、初心者群（左15%、中央61%、右24%）と非教員群（左18%、中央56%、右26%）では、中央のモニタに注意が偏る傾向が見られた。これらのことから、熟練群は、初心者群と非教員群に比べ、教室内で起きていることをより詳細に監視・理解・解釈できることが明らかになった。

この研究において重要なことは、3台のモニタに同時に映像が再生されている間、教員経験が長い実験参加者ほど、注意を適切に分割できていたという点である。さらに、単に3台のモニタを偏りなく見ることができただけでなく、それぞれの映像内において何を見るべきかを理解して見る、すなわち注意を集中させることもできていた。これは、注意の分割と集中、すなわち視線の移動と観察対象の変更が、教員経験の長さによって向上する技能の1つであることを示唆している。熟練者群においても左右のモニタ間にやや偏りは見られるが、焦点的な注意を必要とする課題では右視野が優勢になる（e.g., Previc, 1996）ことから、この程度の偏りが生じるのは自然なことであり、むしろ注意を働かせていることの証拠でもあるといえる。

教員の視線について、伊藤・関根（2011）は、黒板への注視、発言している児童への注視、発言していない児童への注視の3パターンに分かれると指摘している。また、児童の視線との相互作用により、児童が授業へ参与するための手がかりとして機能する可能性を示唆した。つまり、適切な注意の分割（＝視線の移動）は、授業への児童生徒の関わり行動を規定する可能性があるということである。

では、適切な注意の分割とは、どのような分割がなされている状況であろうか。教室にくまなく注意を払うことができることが、適切な分割なのであろうか。

Wolff, Jarodzka, Bogert, & Boshuizen（2016）は、熟練の教員（以下熟練者、35名）と研修中の教員（以下初心者、32名）に対して、実際の授業の映像を見せて、アイトラッキングをおこなった。映像は教員の視点から、パンやズームをおこなわない固定した映像として撮影されたものであった。映像は2種類あり、いずれも生徒が授業に集中せず、学

習態度も積極的とは言えないものであった。また、一方の映像内の生徒は授業を混乱させるような行動は示していなかったが、もう一方の映像内の生徒は教員の指示をあからさまに無視したり、廊下にいる他の生徒に向かって手を振ったりするなど、明らかに授業の妨げになるような行動を示していた。これらの映像の視聴をしながらアイトラッキングをおこなった結果、熟練者に比べ、初心者の視線はより分散する傾向を示した。これは、熟練者が必要な情報が手に入る部分に注意を向けていたのに対して、初心者は教室全体に注意を分散させたためであると解釈された。また、映像内で注視された領域を比較すると、熟練者は、生徒の身体や腕などを繰り返し見ていたのに対して、初心者はより多くの領域に視線を向けてはいたものの、生徒の行為を認識するための情報は手に入らない領域も多く含まれていた。

Sabers et al. (1981) の結果と Wolff et al. (2016) の結果は、一見矛盾しているように見える。Sabers et al. (1981) の結果では、熟練した教員ほど複数のモニタへ注意を分割できていることを示しているが、Wolff et al. (2016) では、初心者ほど注意が分散する結果となった。重要なのは、注意が分割された／分散した結果、何がどのように認識されたのかである。Wolff et al. (2016) の研究では、初心者は生徒の行為を理解するのに役に立たない領域まで観察している。結果として、入手できる教室管理に役立つ情報の量は熟練の教員よりも少なくなり、教室管理は困難になるであろう。つまり、ただあちらこちらと注意を向ければよいのではなく、あらかじめその場面では何を注視すべきかを知った上で、注意を分割しなくてはならないのである (e.g., Wolff, van den Bogert, Jarodzka, & Boshuizen, 2015)。

同様の結果は、有馬 (2014) や玉宮・林・田代・開 (2014) も報告している。有馬 (2014) によれば、熟練の教員も初任の教員も、授業中の約 70% は児童に視線を向けているが、初任者は広範囲に、熟練者は個々の児童に視線を向ける傾向があった。玉宮他 (2014) は、公立の幼稚園において、現職の教諭と学生を対象にアイトラッキングを実施した。注視の対象となった園児の数には両者の間で差がみられなかったが、幼稚園教諭は園児全体に対して注意を向けていたのに対して、教育経験のない学生は、自分の正面に座っている園児に対して注意を向けがちであった。つまり、どのように注意を分割し、どこに集中させるかは、教員（教育）の経験が長いほど上達する技能なのである。

Berliner (2001) は、熟練の教員はより迅速で正確なパターン認識が可能であると指摘している。また、Wolff et al. (2016) は、熟練群の知覚スタイルは「知識駆動型」である

が、非教員群では「画像駆動型」であると述べている。知識駆動型スタイルとはトップダウン型の知覚・認知処理であり、既有知識を利用して何を処理すればよいかを判断し、知覚対象を決定しているということである。画像駆動型のスタイルはボトムアップ型処理であり、見えているものから何かを判断したり、評価したりしているということである。これは、経験の浅い教員では、視野内で何かが起きると、そこへ注意が向いていく受動的な分割が起こりやすい可能性を示唆している。

7. 注意の技能の訓練：教員養成メソッドにおける活動として

大学における教員養成メソッドでは、授業案の作成や模擬授業、場面指導、実習など、さまざまな形で実際の教育現場に近い形でのトレーニングが実施されている。そのどれもが基本的には「教員としての技能・技術」を高めるためのものである。しかしながら、ここまで論じてきた「熟練にしたがって上達する」ような技能的要諦、言い換えれば教員としての「コツ」に相当するものは、特別に訓練されることはなかなかなく、実習やあるいは実際に教壇に立ちながら修得することが多いのが現実であろう。例えば、模擬授業の評価項目に「目配り」があったとして、「目配り」に高評価がつくのはどのようなときか、口頭で説明するのは難しくないだろうが、実際に学生がそれを実践するのはかなり難しい。これは教員役学生の授業に対する経験が乏しいことも影響しているが、「目配り」に指導者からの言語的な教示だけでは伝わらない技能的な要諦（むしろ、指導者は意識せずともできる）が存在していることも考えられる。このような、言語化困難な技能的要諦の1つが注意の分割や集中なのではないだろうか。前述の通り、教員が教室内で働かせる注意は、教員という職業への熟練度、教員経験の長さによってより適切に働かせることが可能になるものである。経験を積むことによって改善がみられるということは、心理学的な意味での学習（訓練）が可能な技能であることを意味している。では、大学における教員養成メソッドではどのような訓練が考えられるだろうか。

最も有効な手段として考えられるのは、注意そのものを測定し、訓練者自身がそれを第三者的に観察することである。注意は、外部からの観察が可能かどうかについても分類できる。外部から観察して注意を働かせていることが判断できる注意は、観察可能な注意（overt attention）と呼ばれるのに対して、動作や仕草では観察できない注意は、隠れた注意（covert attention）と呼ばれる。観察可能な注意については、模擬授業や教育実習での授業全体を撮影し、教員役学生あるいは実習生の行動や視線などを分析することで判別

することができる。授業撮影は、実際の教育現場で研究授業や自己の振り返りのために活用されている事例も見受けられ、例えば札幌市教育センター（2016）は、『校内研究・研修の手引』の第4章「授業研究に関する研修の充実のために」の中で、特別支援教育の中でのビデオ撮影について、撮影自体のガイドラインを提示しながら、その有効性を説明している。大学内での模擬授業であれば、撮影した映像による振り返りを撮影から時間をおかず実施することで、教員役学生の行動や言動と、実際に教員役学生自身がそのときに意図していたことを映像と照合しながら、より適切な注意の働きかけ方とは何かを、教員役学生だけでなく模擬授業に参加した学生全体で考えることが可能である。

隠れた注意については、Sabers et al. (1981) や Wolff et al. (2015), Wolff et al. (2016) 等で用いられた「発話思考」を伴う映像観察の課題が、そのまま採用できるだろう。特に、授業をおこなう教員の視点からの映像を用いた課題の有効性は高いと考えられる。

アイトラッキングも隠れた注意に対しては有効な手段である。前章で紹介した研究では、注意の分割などを測定するために用いられているが、自分自身の注意の配分の振り返りに利用することも可能である。模擬授業などのトレーニングの場で、アイトラッキング機器を装用し、模擬授業中の頭位と視線の移動を撮影する。角膜反射法を用いるアイトラッキング機器の場合、以前はパソコンと有線で接続して測定をおこなっていたため、机間巡視のような教室内を大きく動く行動は制限されていたが、最近はワイヤレスの機器も登場しており、授業中の教員あるいは教員役学生・実習生の動きを妨げることはない。撮影した映像データは、その場で再生可能で、また専用の解析ソフトにかければ、教員役の学生が児童生徒側を見ているときに、どのような視線の移動があったのかを追跡することができる。視線の動きや滞留点を含む映像を出力して、自分のパソコンやタブレットなどで振り返りをすることもできる。

ただし、アイトラッキングの機器および解析ソフトはいずれも高価であり、導入のためにはコストがかかる。また、アイトラッキングの解析の際は、映像の中から特定の静止画像、例えば生徒の方を見ているときの画像のみを切り出して、その場面对してどのような視線の移動が見られたかを明らかにするので、教室内の全てについての解析は、リアルタイムにその場でおこなうのは難しい。

アイトラッキングに比べ、もう少し安価かつ手軽な方法で、どの程度児童生徒の側へ注意を向けたかを大まかに知ることができる。アクションカム（ウェアラブルカメラ）を用いる方法である。小型のカメラを装着し、自分が向いている方向の映像を記録する。視線

そのものは測定できないが、頭の向きがそのままカメラの向きになるので、頭部の自分の視線の高さに近い位置に装着すると、ほぼ視線の位置からの映像が撮影できる。記録媒体も内蔵できるので、机間巡視など、教室を自由に移動することができる。カメラの特性上、人間の視野をそのまま再現することはできず、また機種によっては映像の端が円形にひずむこともあるが、コスト的にはアイトラッカーの20分の1から200分の1で導入できる。特に、前述の映像観察の課題においては、アクションカム映像は有効に利用することが可能であろう。

授業撮影では、身体全体を撮影し、頭や手の動かし方などから注意の動きを推測するため、注意の動きを詳細に分析することは難しい。それに対して、アイトラッキングは注意の方向は明確に示されるものの、自分自身の行為は「自分の目に映るもの」しかわからない。それぞれにメリット・デメリットがあることを踏まえた利用が望ましい。

また、授業撮影やアイトラッキングを、現職の教員や教育実習での実習生が、実際の教室場面や授業に持ち込む場合には、いずれも慎重な配慮が必要である。配慮すべき事項の1つめは、カメラを持ち込むことが授業の妨げになる可能性である。前述の札幌市教育センターの手引きでは、持ち込まれたカメラそのものや撮影という行為が授業者、児童生徒の活動の妨げにならない配慮が必要であることが指摘されている。2つめは、カメラを意識した被撮影者（教員あるいは実習生）や児童生徒がふだん通りの教え方や授業態度にならない可能性である。3つめは被撮影者（教員あるいは実習生）や児童生徒のプライバシーへの配慮である。授業撮影やアイトラッキングなどは、あくまで教員あるいは実習生自身の技能の向上と研鑽に用いられるべきであり、その他の目的に使用することがあってはならない。したがって、撮影やアイトラッキングは実際の授業で何度も繰り返しおこなうものではなく、少ない回数でなるべく効果を上げるべきであり、そのためには事前の綿密な課題設定（何を明らかにしたいのか、そのために何を撮影するのか）と手際よく撮影を実施できる準備が必要である。

8. 終わりに：よりよい訓練のために

第5章から第7章まで、視覚的注意を可視化し、注意の分割や集中についての訓練を積むことが教員養成のメソッドに貢献できる可能性について述べてきた。模擬授業の場面での「目配り」は、口頭で何をすればよいかの伝達はできても、どうすればそれが実現できるかは、口頭での伝達が難しい。Sabers et al. (1981), Wolff et al. (2016), 有馬 (2014),

玉宮他（2014）などが指摘しているように、注意の分割や集中が、教員という職業への熟練度、教員経験の長さによって改善されるということは、教室内的での注意の働かせ方が、口頭での伝達だけでは伝わらない要諦を含む技能であることを示唆している。注意の働かせ方を意識して訓練し、それを振り返ることが有効であろう。実験室的な条件での訓練ではなく、模擬授業や場面指導といった実際の教室場面に近い設定での訓練が望ましい。

ただ、訓練するだけでは技能は伸びないことも、先行研究から示唆されている。経験の浅い初心者・初任者がボトムアップ型処理（目に見えるものに基づいて処理を進め、対応する）になりやすい理由として、単なる経験不足ではなく、トップダウン型処理に必要な知識が不足していることが指摘されている（Wolff et al., 2016）。課題を処理する際、既有知識や経験によって認知的負荷が変化する（Cook, 2006）ことも指摘されており、単に視覚的注意についての訓練を積むだけでなく、複数の課題に適切に対応するための裏づけとなる専門知識を獲得する必要がある。知識を調べてさまざまな対応策を頭に入れたとしても、注意の技能が充分でない状態では、リアルタイムで教室内の問題が発見できない。しかし、注意の技能を向上させても知識が伴わなければ、そもそも何が問題点で、どう対応すべきかという判断ができない。知識と技能の両輪で教員としての技能を伸ばしていくことが、教員養成のメソッドには必要であると考えられる。

引用文献

- 有馬道久（2014）. 授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究—熟練教師と初任教師の比較を通して— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 63, 9-17.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Cook, M. (2006). Visual representations in science education: The influence of prior knowledge and cognitive load theory on instructional design principles. *Science education*, 90, 1073-1091.
- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books.
- （ガードナー，H. 佐伯胖・海保博之（監訳）（1986）. 認知革命：知の科学の誕生と展開 産業図書.）
- 今田里佳・小松伸一・高橋知音（2003）. 児童を対象とした集団式注意機能検査開発の試み 教育心理学研究, 51, 22-32.

- 伊藤崇・関根和生 (2011). 小学校の一斉授業における教師と児童の視線配布行動 社会言語科学, 14, 141-153.
- 岩崎祥一 (2011). 注意の理論とその歴史 原田悦子・篠原一光 (編) 注意と安全 現代の認知心理学 4 (pp. 2-35) 北大路書房.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Company.
- Leahey, T. H. (1980). *A History of Psychology: main currents in psychological thought*. Prentice-Hall. (リーヒー, T. H. 宇津木保 (訳) (1986). 心理学史: 心理学的思想の主要な潮流 誠信書房.)
- 荳阪満里子 (2002). ワーキングメモリー脳のメモ帳 新曜社.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63-88.
- 札幌市教育センター (2016). 校内研究・研修の手引き 札幌市教育センター Retrieved from <http://www.sec.sapporo-c.ed.jp/download/tebiki.html> (2019 年 10 月 10 日)
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- 玉宮義之・林安紀子・田代幸代・開一夫 (2014). 教育経験と教室における注意: 実際の教育場面における視線計測を通じて 日本認知科学会第 31 回大会論文集.
- Treisman, A., & Gelade, G. (1980). A feature-integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 12, 97-136.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66, 68-85.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44, 243-265.

< 研究論文 >

**障害をもつ子どもの通常学級への通学ニーズに応える
「チーム学校」の運営に関する研究
—学校と地域との協働の事例を通して—**

米澤 利明* 木村 昭雄**

**Study on Management of “Team School” in order to meet the needs
of children with disabilities to join regular classes
—Through examples of collaboration between school and community**

Toshiaki YONEZAWA* Akio KIMURA**

概要：

近年、文部科学省による学校教育法の一部改正や学校教育法施行令の改正により、障害のある子どもへの教育の場が拡大され、特別支援学校の就学基準に該当していても就学先が特別支援学校に限られることなく、「通常学級」で共に学ぶことが可能になってきている。しかし、障害のある子どもたちの中には、「通常学級」に通いたいという願望があっても、現実には学校の受け皿が不十分で、そのため特別支援学校を選択せざるを得ないというケースが散見される。そのような学校では、コーディネーターの配置や校内委員会等の設置などシステムとしては構築されているものの、実際に支援を行う体勢の不備や適切な学校マネジメントの欠如等のためシステムが十分に機能していない場合が多い。

本研究は、学校マネジメントの視点から「通常学級」への通学を望む児童や保護者のニーズに応えるために、地域住民等を巻き込んで、共に協働する効果的な支援体勢の学校運営の基になる学校マネジメントの実相を探るとともに、関連する課題を明らかにすることを目的とする。このことは、今後の我が国のインクルーシブ教育及び共生社会の理念の実現にとって極めて意義深いものである。

キーワード：

障害をもつ子ども 通学ニーズ 合理的配慮 チーム学校運営 学校と地域の協働

* 金沢学院大学文学部教育学学科 教授

** 横浜市立下永谷小学校 校長

1. はじめに

今日、我が国ではインクルーシブ教育の理念を実際にどう実現していくかが大きな課題のひとつとなっている。教育課程企画特別部会の資料（H27.4.28）によれば、平成25年5月1日現在で日本の特別支援学校に在籍する児童・生徒数（幼・小・中・高合計）は、約13万2千人と過去最高になり、この約10年間（H15～H25）で約37%増加している。また、同資料によれば、公立小・中学校に設置されている特別支援学級の在籍児童・生徒数は、17万4千人であり、同じく10年間で約2倍に増えている。つまり、この間、義務教育を受けている子どもたちの数は少子化によって減少を続けていることを考慮すると、徐々に理解は進んでいるものの理念が思うように進展していないことが分かる。

我が国では、学校現場の実情を考慮して、インクルーシブ教育システムの定義を「一人一人に応じた指導や支援（特別支援教育）に加え、障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶ仕組み」（中央教育審議会（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」より）としている。いわゆる「日本型インクルーシブ教育」であり、すぐに全ての子どもが「通常学級」で学ぶことは想定していない。実際、同資料を見る限り、現状においては、障害に応じて手厚く支援が受けられる特別支援学校を希望する子どもや保護者が大多数である。それでも、中には、地元の学校の「通常学級」に通いたいという希望がある子どもも存在する。そうしたニーズがあるにもかかわらず、学校の受け入れ体勢が可能でないためにやむなく特別支援学校に通うケースが散見される。

インクルーシブ教育の理念は崇高な理念である。崇高な理念ゆえに実現には困難な課題が数多く生じる。とはいえ、この「可能な限り」をいかに拡大していくか、すなわち、いかに「日本型インクルーシブ教育」をより世界と同様の「インクルーシブ教育」に拡大していくかは重要課題である。この課題を克服していくことが、今後の我が国のインクルーシブ教育及び共生社会の理念の実現の道を拓いていく。

さて、「可能な限り」の範囲を拡大していくためにどの学問領域が役立つのか？これまでの研究は、ほとんどが特別な配慮を必要とする児童生徒への支援の在り方等、学校生活や学習面での困難や問題行動、もしくは障害によって被る不都合を解決するという特別支援

教育の観点からアプローチされてきた。しかし、「可能な限り」の拡大をめざすという課題解決には、障害というフィルターを介して子どもを支援する特別支援教育からのアプローチだけでは限界がある。日本型のインクルーシブ教育の「可能な限り」の範囲を拡大していくためには、エレベーター等の設備の充実だけでなく、学校にすでに整備されている支援体制（システム）を最大限活用し、さらに地域住民を巻き込んで、「学校を核とする地域コミュニティ」を組織し、相互に協働させる支援体勢づくりが重要である。すなわち、学校マネジメントという新たなアプローチの必要性である。

前述の資料では、どの学校も支援体制については、「校内委員会の設置」「実態把握」「コーディネーターの配置」「専門チーム」「研修」等のすべての項目で大きな伸びを示し、全体として体制整備は大きく進んでいる。しかし、いくら体制が整備されてもそれを活用する効果的な学校マネジメントがなければ機能しない。このことから、研究の中心課題は、支援体勢のマネジメントそのものの実相を明らかにすることである。

2. 日本型インクルーシブ教育における「合理的配慮」

これからの我が国の共生社会を目指すためには、障害のある人と障害のない人がふれ合い、地域の中で生涯にわたって共に生きていくための方策が重要となっている。また、インクルーシブ教育においては、同じ場で共に学び、共に育つことを追究するとともに、特別な教育的ニーズのある子どもに、そのニーズに適切に対応できる教育システムを構築し提供することが求められている。

そもそもインクルーシブ教育は、1994年にスペインで開催されたユネスコによる「スペシャルニーズ教育に関する世界会議」最終報告書の冒頭に掲載された「サラマンカ宣言」に由来している。その中に、「学校は、あらゆる教育的ニーズをもつ子どもを全て包括するインクルーシブなものでなければならない」という趣旨の文言が記されている。インクルーシブ教育の提唱である。

このサラマンカ宣言でのインクルーシブ教育の実現に向けて、様々な指摘がある。たとえば、荒川（2016）⁽¹⁾は次のように述べている。

ユネスコなどの文書によれば、そもそもインクルーシブ教育は、障害のある子どもの教育にとどまらず、民族・文化・言語的背景、ジェンダー、貧困など多様な理由による排除をなくし、全ての子どもの多様な学習ニーズを受け止め、それに応えていく教育全体の改革

である。何より通常の教育の在り方が問われているのである。

インクルーシブ教育の実現は教育全体の改革であるとし、通常の教育の在り方が問われているという指摘である。

また、清水（2012）⁽²⁾は通常の学校でインクルーシブ教育を実現するために大切なことは、“共生の学校文化”を育むことであると、次のように指摘する。

通常学校がインクルーシブ教育を実現するためには、学校が多様な特別ニーズ児が学習し生活する場であること、また子どもたちが差異をもつことを承認し、非排除・非差別・平等が学校ぐるみで共有される“共生の学校文化”を育まなければならないであろう。“共生の学校文化”は、一人ひとりを大事にしながら多様性を包摂する学校文化であり、排除しない学校文化である。

清水のいう“共生の学校文化”を創造する主体はもちろん教師である。教師自身がインクルーシブ教育の実現は教育全体の改革であり、通常の教育の在り方が問われていると自覚し、一人ひとりを大事にしながら多様性を包摂する学校文化である“共生の学校文化”を創造する主体となることが求められるという指摘である。

しかし、我が国では、団塊世代の大量退職と若手教員の大量採用という事態、多忙化を極める職場環境の問題、保護者の価値観の多様化への対応等々の理由により、“共生の学校文化”の創造に向かって教師集団がなかなか一丸となれないのが現状である。また、実態として、特別支援教育の関係者は障害者権利条等の条約に関心を寄せるが、通常教育の関係者の関心は低く、反対に通常教育の改革に対しては特別支援教育の関係者の関心が薄いという状況にあつては、インクルーシブ教育の実現を期することはなど到底難しい。

そこで、前述したように我が国では、学校現場の実情を考慮して、インクルーシブ教育システムを「一人一人に応じた指導や支援（特別支援教育）に加え、障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶ仕組み」と定義し、「日本型インクルーシブ教育」として漸進的な実現を図っている。

2006年12月には、国連で障害者権利条約が採択をされたことを受けて、我が国でも2016年4月より障害者差別解消法が施行され、障害によって差別されることなくお互いの人格と個性を尊重しながら共生社会を実現していくために大きく動き出している。清水（2012）は、「インクルーシブ教育の漸進的实现は、通常教育の漸進的改革である。」と主張し、次のような提言を行っている⁽³⁾。

通常教育関係者が、障害者権利条約は憲法を除く国内法の上に位置づく法令であると認識し、インクルーシブ教育が何であるのかを知り、インクルーシブ教育一歩でも前進させるために、何が通常教育に求められているのかを議論しなければならないであろう。

これを受けて雇用の分野で取り上げられていた「合理的配慮」が、学校にも義務付けられるようになった。合理的配慮とは、「個人の必要とする合理的配慮が提供される」と規定している。合理的配慮については、障害者権利条約第2条で「障害者が他の者と平等にすべての人権および基本的自由を享有し、または行使することを確保するための必要かつ適切な変更および調整であって、特定の場合において必要とされるものであって、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」（障害者権利条約第24条第2項（C））と定義されており、障害のある子どもが、他の子どもと平等に学習する権利を行使するために、社会的障壁を取り除くのに必要な、理に適った変更や調整を行うことであり、インクルーシブ教育を進める重要な条件の一つである。

今後順次に完全実施される新学習指導要領総則においても特別支援教育についての記述があり、また、教科の解説の中にも児童生徒の特性に応じた指導の工夫の例として「合理的配慮」が初めて示された。これは、全ての教科等で「合理的配慮」を行うことを明らかにしたという点で画期的なことである。

3. K小学校の実践とエピソード

本研究は、K小学校という一つの個別学校の実際の現実を対象とし、障害を持つ子どもの「通常学級」への通学ニーズに応えるために様々生じる課題をどう整理し、どう克服しているのか、また地域コミュニティとどう協働し、どうマネジメントしているのか等、その具体的な実相を校長や教師たち、保護者、地域住民など関係者への聞き取り調査やエピソード記述などでまとめるという方法をとる。また、実践現場で生じた事実の意味を分析するための関係者の記述の考察に関しては、実践と理論の重なりに直目する「接面の心理学」の研究者である鯨岡俊氏の提唱するエピソード記述に関する見解に依拠することとする。

一つの個別学校の実践に着目することについて、吉本二郎（1984）は、学校の組織経営について、単に機能論としてのみ捉えず、自律性教育組織体としての学校の経営を現実的な実体関係において問うとき、鍵的概念となるのは「単位学校」である、と指摘しているが、その考え方に共感するからである。K小学校のように障害を持つ子

どもを実際に「通常学級」に受け入れている学校のマネジメントから得られる知見は、たった1校の事例ではあっても、事実としての理念の実現が見られた貴重な事例でありかつどの学校においても有効な知見であると考ええる。さらに、ドナルド・A・ショーンらが指摘するように、そこに関与した教師等関係者から、その内面に生起したことがらやエピソードを聴き取ることができれば、「局所的事実」の意味を省察することが可能になると考える。

K小学校は、校長、教頭以下、学級担任と専科教員、養護教諭、栄養教諭合わせて正規教職員数24名の中規模校である。初任者2名を含めた8名（33%）が教職経験5年未満であり、10年次以下を含めると12名（50%）となる。一方50代のベテラン教員は7名（29%）である。インクルーシブ教育を実現するために十分な余剰のスタッフはいない状況である。

このK小学校での次の2つの事例を研究対象として取り上げる。1つは、入学を希望してきた、四肢体感機能障害の男子児童Y児を受け入れ、保護者・地域住民を巻き込んだボランティアのネットワーク「チームY」を組織しながら、インクルーシブな学校とインクルーシブな地域づくりに取り組んだ事例を「エピソード1」として、もう一つは、交通事故によって肢体が不自由になり車椅子生活を余儀なくされた女子児童M児と学級・学年の子どもたちとの交流の事例を「エピソード2」として取り上げる。

この二つの事例には、次の二つの共通点が存在している。一つ目は、インクルーシブ教育を進める上での重要な条件の一つである「合理的配慮」とそれに基づいた授業のユニバーサルデザイン化を実践していった点である。障害のある子どもたちと「共に学び、共に育つ」「共生の学校文化」を育てていくために、学校ぐるみで子どもたちの多様なニーズを受け止め、それに応えていくための「合理的配慮」と授業のユニバーサルデザイン化を進めた。

二つ目は、エピソード1で取り上げた「チームY」とエピソード2で取り上げた「学年研究会」というそれぞれの組織（チーム）が学習しながらインクルーシブ教育を推進していくという学校マネジメントを実践していった点である。「日本型インクルーシブ教育」を克服するために、マネジメントの一つの手法である「チーミング」の考え方に依拠した学習しながら実行する「学習する組織」のマネジメントによりインクルーシブな学校と地域に変化させていった。

以下の記述は、同校の校長からの聴き取り内容の要約である

(1) エピソード1・・・Y児と共に学び、共に育つ

(ア) 学校と保護者、地域住民で「チームY」を結成

Y児は、知的な障害や情緒的な障害は全く無く、自力で立ち上がったり歩いたりすること、字を書いたり箸を持って食事をしたりすることができない四肢体感機能障害の肢体不自由児である。Y児が入学する1年前に、両親がK学校を訪ね、Y児をこの街とこのK小学校で育てていきたいという熱い思いを訴えていった。Y市の個別支援学級には、知的障害、情緒障害、弱視などの視覚障害をもった児童は入級できるが、肢体不自由児は入級することができない制度となっている。従ってY児がK小学校に入学するということは、通常学級で受け入れる以外の選択肢はない。

車椅子に乗ったY児の安全は確保できるのか、施設・設備面は大丈夫か、学習権は保証できるのか、担任の負担はどうか、共に入学する児童とその保護者の理解は得られるのかなど、受け入れるための課題は山積していた。

インクルーシブ教育の実現のために通常学校が直面する最も大きな課題は、人的条件の整備をどうするかということである。そこで校長は、保護者や地域住民から支援員としてボランティアを募ることにした。そのために、関心のある方々を対象とした説明会を開くことにしたのである。保護者には、ボランティア募集と説明会の手紙を配付し、地元の社会福祉協議会の全面的応援を得て、当協議会の広報誌に同趣旨の案内を掲載した。各町内会の会長からも理解が得られたため、回覧板で周知していった。「20人ぐらいは集まってほしいのだが」と思っていた校長の予想とは裏腹に、当日は48名が出席した。

説明会では、両親が作成した保育園や家庭での様子の様子を収めた写真や資料を使いながら、支援してもらいたいことの説明を行った。Y児本人にも同席してもらい、Y児と直接話をしたり、車椅子を押すなどの体験をしたりする時間を設定した。

次の図1は、説明会で配布した資料である。

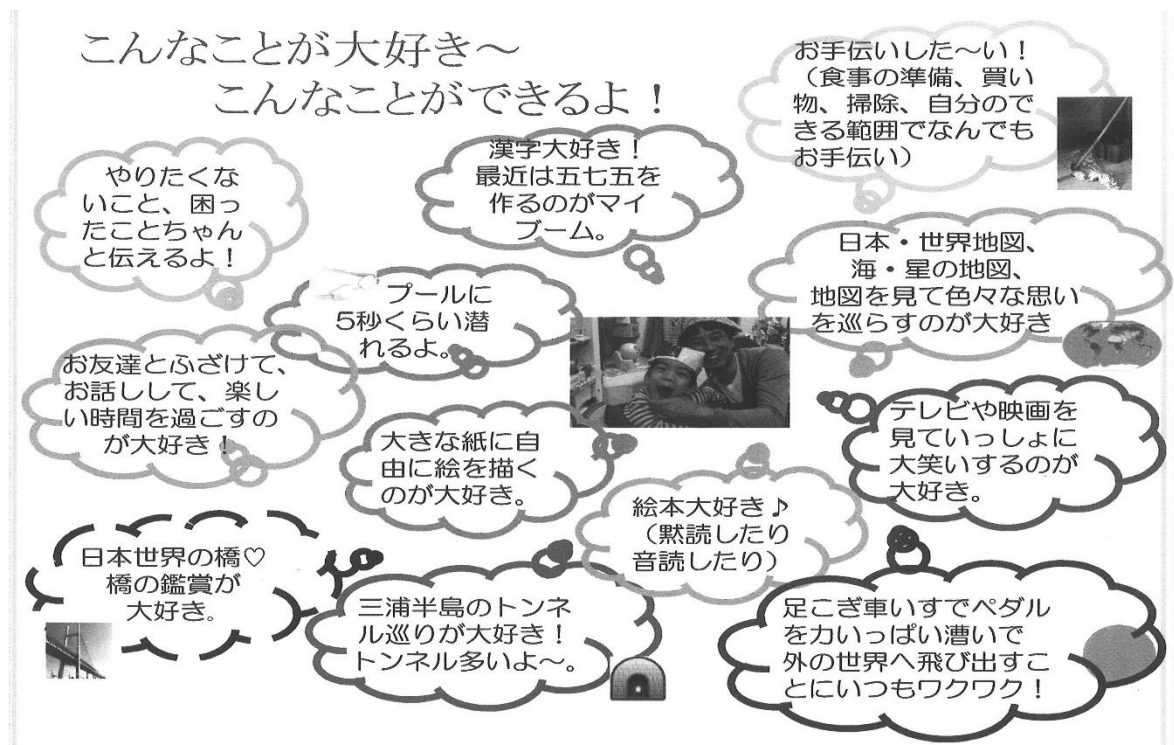


図1 配布資料「こんなことが大好き！こんなことができるよ！」

(イ) Y児の両親の思いが伝わる

この説明会の最後にY児の父親から次のような思いが伝えられた。

私たちはこの街が大好きです。大好きなこの街でYを育て、Yと一緒にずーっと生活していきたいと思っています。ですから、K小学校に入学して、K小学校のたくさんの友達と一緒に成長できたらどんなにか幸せだろうと思っています。

そして、次の図2のメッセージがパワーポイントで映し出された。

おわりに

- 皆様のお力をお借りしつつも、可能な限り子供同士の関わりの中で成長させたいと願っています。
- 湧貴のもっている能力を活かし、親亡き後も自立(必要な支援を頂きながら人間らしく生きていくこと)した社会人として生きていくため、社会の縮図である一般学級で、今から刺激を受け成長してほしいと願っています。
- たとえ障がい者であっても、地域の皆様方と多くの関係を築いて育つことで、湧貴が大人になった時、地域に根差した生活をおくって行けるよう、より多くの理解者と支援者を増やしてあげたいと考えております。
- 今回湧貴の就学支援のお願いに温かいお気持ちをお寄せ下さっている皆様に、心よりお礼申し上げます。

図2 Y児の両親の思いを綴ったパワーポイント画像

説明会に参加した48名の中から、若い母親から70代の高齢者まで26人の男女が支援員としてボランティアが集まった。

今回の説明会を開催するにあたり理解と協力を得ることができた各町内会長や地元の社会福祉協議会委員等のメンバーと支援員、そして管理職を含めた教職員の代表によって「チームY」が立ち上がったのである。「チームY」は、特別支援コーディネーターが中心となって運営していったが、後に元PTA会長ら3名で構成された学校・地域コーディネーターも加わり、Y児への支援活動が円滑に展開できるように運営し続けている。5年経った現在でも支援員の人数は変わることなく、Y児が登校してから下校するまでの支援を交代で行っている。

(ウ) 学年研究会は学び合いの場

入学したY児の学級担任は、初任4年目の個別支援学級担任の経験があるT教諭だった。T教諭はこの経験を生かしながら、学校生活に慣れ、学校生活のリズムをつかませることを重視していった。1年生にとっては見るもの聞くことのほとんどのことが初めてであり、新鮮である。Y児も同様であると思われたが、他の児童と最も違っていたのが疲労感であった。3校時目に入る頃にはぐったりしていたり、動きが緩慢になっている姿を見ることがしばしばであった。しかし、T教諭は注意したり急がせたりすることは決してしなかった。

Y児はもちろんのこと他の児童へも、その子のペースを大切にしながら指導していった。Y児が字を書くときは支援者が手を添え、鍵盤ハーモニカの演奏では息を自力で吹き込み、指差したところを支援者が押して音を出し、体育もできること何なのかを模索しながら指



図3 ペープサートを使った音読練習



図4 ピアニカの練習

導していった。図3，図4はそのような授業の様子である。

個別支援学級の経験があるとはいえ、T教諭は教員経験が4年目であった。1年担任の学年研究会では、常にT教諭への指導方法に関する話題が多くなっていった。必要に応じて特別支援教育コーディネーターのO教諭も加わり、学年の担任による研究会がおこなわれていったのである。学年研究会で取り上げられることが多かったのが「合理的配慮」と「授業のユニバーサルデザイン化」についてであった。

この学年研究会で学んだことを受け、T教諭が授業で最も心掛けたことは、指示や説明は一つずつはっきりした言葉で、単純明快にしていくことであった。入学以来実践してきたスタートカリキュラムが終了しても、モジュールを使ったカリキュラムを導入し続け、学習への興味・関心が続くよう配慮していった。

学年研究会では、他の3名の担任が自分の学級に所属する配慮を要する子どもの多様な学習ニーズを受け止め、それに応える形で実践していった事例を報告するようにしていった。T教諭は勿論のこと、他の1学年の担任も通常学級での個に応じた指導の在り方が問われていることに常に意識するようになっていった。

T教諭は、一斉指導であっても個に配慮した工夫、手掛かりとして残りやすい絵や図、キーワードを書いた短冊などの教材を準備して黒板に掲出するなど、視覚的な手掛かりを

重視した工夫をしていった。さらに、黒板には学習のめあてと、そのめあてを達成するための手順を必ず書くこと、机間指導を多くすることなども心掛けていった。

その結果、Y児にとっては必要不可欠な支援であったが、その他の子どもたちにとっても必要な大いに助かる支援となることが分かってきた。このような支援について須田、伊丹、中村ら（2011）は次のように述べている⁽⁴⁾

特別支援教育におけるユニバーサルデザインは、すべての学習者が、学習に対する知識、技能、やる気を得ることを可能にするカリキュラムを設定するための枠組みを意味し、一つの教室で、学力差・能力差への対応をすること、一つの指導方法で全員が学ぶことを可能にする方法である。まさに障がいのあるなしにかかわらず、「ともに学び、ともに育つ」集団づくりには欠かせない考えである。

T教諭のY児への支援は、Y児を特別扱いしないような配慮から始めたことではあったが、まさにユニバーサルデザインそのものであった。K小学校には、若手教員の学習する場としてメンターチームが組織されている。T教諭は、メンターチームで、Y児のための支援は、他の児童にとっても有効な支援であったことについて実感を込めて報告することができた。このことはやがてK小学校では、「個に応じた指導」や「個を活かす学習」などの取組は、何も「特別」なものではない「当たり前」の取組として少しずつ意識付けられていった。

Y児がK小学校に入学し、進級するにしたがって、さらに「エピソード2」で報告するM児とのかかわりの中で、教職員は、「1 はじめに」に記した清水の「学校は多様な特別ニーズ児が学習し生活する場であること、また子どもたちが差異をもつことを認め、非排除・非差別・平等が学校ぐるみで共有される“共生の学校文化”を育まなければならない」こと、「“共生の学校文化”は、一人ひとりを大事にしながら多様性を包摂する学校文化であり、排除しない学校文化である」という理念を学習しながら実践していった。

（エ）学習しながらチームで支える

T教諭は、個別支援学級の担任経験を生かしながら「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」を作成し、保護者、支援員と一緒にY児に応じた支援を工夫していった。

そこで校長は、T教諭のこれまでの支援について共通理解し、今後のより効果的な支援の在り方を求めて、夏休みが終わる頃に、「Yさんが安心安全な毎日を過ごすための会」を

開催した（図5）。この会の運営は特別支援教育コーディネーターが中心となっており、Y君と両親、管理職、担任、児童支援専任、支援員、自治会民生委員、社会福祉協議会委員、作業療法士など「チームY」のメンバーが出席した。

会の冒頭に特別支援教育コーディネーターのO教諭から次のような話があった。

T先生は、授業のユニバーサルデザイン化の考えに沿って授業づくり、学級づくりをしています。これにはポイントが二つあり、一つ目は「基本的な授業計画」、二つ目は「認め合う学級づくり」です。初めにこの二つについてT先生から説明してもらいます。

これを受け、T教諭は次のように話をした。

一つ目は、勉強のねらいを明確にして、Y君が安心して参加できる授業を工夫しています。「できた・分かった」と思ってもらえるような授業の終わり方を目指しています。Y君にとって分かりやすい授業のやり方は、他の子どもたちにもいいみたいです。二つ目の「認め合う学級づくり」については、Y君の障害を認め、Y君のよいところを認め合える温かい学級づくりをしたいと思っています。Y君の友達づくりについて皆さんからいいアイデアとかご意見とかをいただきたいと思っています。



図5 「Yさんが安心安全な毎日を過ごすための会」

T教諭の話を受けて支援員の方から「Y君と子どもたちがかかわっているときは、できるだけ離れて見守るといいみたいです」という意見が出された。この意見は、支援員全員の共感を得て、学び合いの場面や休み時間には、支援員は図6のようにそっと離れ必要最

低限の支援にとどめることにしたのである。その結果、Y児と学級の子どもたちが仲良く会話する光景が頻繁に見られるようになった。



図6 支援員の位置にも配慮した

「Yさんが安心安全な毎日を過ごすための会」は、その後、10月と3月の年2回開催することになった。学習上または生活上の課題を改善・克服するための配慮に関することや、災害時等の支援体制の整備に関することが話題となっていった。さらに、作業療法士から機能回復に関する専門的なアドバイスや心理面、健康面についての配慮事項に関する助言を得る場ともなり、「チームY」のメンバーにとっては学習する場となっていった。

Y児が2年に進級すると担任はK教諭に代わった。K教諭は、学級の子どもたちがY児の障害とY児のよいところを認めると同時に、互いの違いを認め合える学級づくりに努めていった。学級通信をほぼ毎日のように発行し、子どもたち一人ひとりの頑張りやよさを伝え続けていった。その頃には教師集団にもさらに変化が見られるようになってきた。メンターチームでは、特別支援教育コーディネーターのO教諭と「エピソード2」で紹介するS教諭を講師に、授業のユニバーサルデザインに関する学習会が行われるようになった。Y児が3年生に進級する頃にはK小学校は、Y市の人権教育実践推進校の指定を受け、多様な配慮を要する児童が学習し、生活する場が学校であるということ、そして、子どもたち自身も差異をもつことを認め合える学級風土づくりに努めるようになっていったのである。“共生の学校文化”の萌芽であった。

(オ) インクルーシブな社会づくりをめざす

「チームY」の一員である地域の社会福祉協議会委員の協力により、その広報誌に毎回

Y児の学校での様子を伝える記事を掲載してもらえるようになった。Y児の両親も、Y児と一緒に買い物に出かけたり、地域行事に積極的に参加したりしていった。その結果、地域でもY児や両親に声を掛けてきたり、車椅子を押してもらえたりするようになり、保護者と地域住民の理解と支援を一層得られるようになっていった。

「チームY」は、「Yさんが安心安全な毎日を過ごすための会」を通してインクルーシブな学校づくりに向けて校長がリーダーシップを発揮してつくった会であり、学習する組織である。構成メンバーの半分以上は地域住民である。現在「チーム学校」や「コミュニティ・スクール」の構想が議論されているが、子どもをとりまくネットワークを構築するインクルーシブな地域づくりの視点も今後は欠かせなくなるであろう。そこでも校長は中心的な役割を果たし、やがて学校が地域のランドマークとなっていかなければならないと考えていった。

（２）エピソード２・・・M児と共に学び、共に育つ

（ア）保護者の思いに寄り添う

５年生の女子児童M児が学習塾へ行く途中に交通事故に遭い、瀕死の重体で病院に搬送された６月のその日から、校長と副校長は病院に通い続けた。退院するまでの約６か月間は一度も当該児童と面会することはできなかった。にもかかわらず通い続けたのは、M児の回復を祈ること、学校はいつもM児の回復を願っていることを伝え、保護者の辛く悲しい思いに寄り添い続けたいと思ったからだという。面会時間が終了する午後８時になると出口付近の椅子でその日の様子を聞く日々が続いた。「右手の小指が動きました」「右足がほんの少し動きました」「今日は目が明いたんです」ほんのわずかな回復を両親と共に喜び合う日々が何日も続いた。学校では、朝の職員打合せで毎回、M児の様子を全教職員に伝え続けていった。「たった１人の幸せを願えない学校は、６３１名の子どもの幸せは願えない」が校長の口癖となった。

（イ）６か月ぶりの登校

１２月の祝日に一時帰宅が許されたため、登校したいとの連絡が校長のもとに届き、学年の子どもたち４１名と保護者１１名、教職員１２名で出迎えることとなった。



図7 子どもたちが書いた歓迎のメッセージ

教室の黒板にはその日参加できなかった子どもたちが書いた「Mちゃん、もどってきてくれてうれしいです」等のメッセージが書かれていた（図7）。

この日集まった児童全員で、交通事故に遭う3日前に実施された宿泊体験学習の歌を合唱したのである（図8）。



図8 宿泊体験学習で歌った歌を合唱

6か月振りの再会を笑顔で迎える子どももいれば、車椅子に乗ったM児の姿に涙する子どももいた。泣きながらM児のために心を込めて歌う子どもたちの姿に感動し、ここに立ち会った教職員と保護者の誰もが、M児を受け入れ、共に学び、共に育って行ってほしいと願ったはずである。

(ウ) 6年に進級して

M児が6年生に進級すると新たな学級編成が行われ、担任も代わった。M児は、その後もリハビリ病院への入退院と、院内学級への転籍などを繰り返していった。そのような状況の中にあってもK小学校の6年1組（以降、当該学級）にはM児の座席があり、ロッカーがあり、係活動表などの掲示物にはM児の名前があった。いつ学級に戻ってきてもここがM児の居場所であることを伝えようと子どもも担任も環境を整えていた。実際にM児は一時帰宅の許可が得られれば常に当該学級に戻り、子どもたち同士の交流を深めていった。筆者はこの事実の中にこそインクルーシブ教育の真髓があるのではないかと考えている。このことについて清水（2016）は、自らの著書の中で山口薫氏の次の文章を紹介している（5）。

子どもはすべて、車椅子を使用していようが、ベッドに寝たきりであろうが、必要なら保護者に付き添われて、地域の小・中学校で入学式を迎え、その後自分の学級でクラスの一員として紹介され、クラスの子どももその保護者たちもその子どもがクラスの一員であることを認めたうえで、必要があれば、通教指導、特別支援学級の教育を受ける。時には、長期間、盲・聾・養護学校で特別支援教育を受けることがあっても、一緒にできる活動は必ず、自らの学校、学級に戻って活動を共にし、週休二日には地域の子ども、親をはじめすべての人が仲間として迎えてくれる。これは教育におけるインクルージョンにとどまらず、社会的インクルージョンの基礎になるものである。

（山口 薫 2008『特別支援教育の展開—インクルージョン（共生）を目指す長い旅程—』文教資料協会）

清水は、山口氏のこの提起に賛成であるとし、居住地校に主学籍（登録）を全ての子どもに保証し、その上で、保護者に学校選択権を与えてはどうかというのである。S小学校の校長は、転籍等の手続をこまめに行うことによって、居住地にあるK小学校での教育を保障していったのである。

(エ) 学級目標から見えてくるインクルーシブ教育の真髓

当該学級の学級目標は、“One for all, all for one. 「一人はみんなのために、みんなは一人のために」”であった。担任のS教諭はこの学級目標について次のように語っている。

この目標について学級会で話し合っている時、正直言ってびっくりしたんです。ラグビーでよく使われるこの言葉ですが、「自分はクラスのために精一杯力を出すぞ」という感じがするとか、「クラスが自分を必要としている。一人でも欠けたらダメなんだ。自分はみんながいるからこそ頑張れるんだ」という思いがしてくるとかいう意見が出てくるんですから。今年はMさんを真ん中に置いた学級経営をしていきたいなと思ってました。きっと子どもたちも同じ思いだったんじゃないかなって。

この学級目標に関する学級会で話し合われた内容は、前述した清水の「共生の学校文化」、インクルーシブ教育を実現するために育まれなければならない共生の「学級」文化であり、「一人ひとりを大事にしながら多様性を包摂する「学級」文化であり、排除しない「学級」文化に関する内容ではないだろうか。

当該学級の子どもたちは、M児を大切に思いながら学級生活を送り、M児の入退院ごとに何をしてあげたらよいのかを考えていった。子どもたちのM児へのこの思いは、学級の構成員同士の関係性にもよい影響を与えていったと、S教諭は振り返る。S教諭が語った「M児を真ん中に置いた学級経営」が、「一人ひとりを大事にしながら多様性を包摂する「学級」文化、排除しない「学級」文化を創出していったのである。

進級してしばらくの間はエピソード1で記した「チームY」のメンバーがM児の支援員を引き受けていたが、10月からはAサポート非常勤講師が加配されたことにより人的環境はある程度整えられた。そこで担任のS教諭は、インクルーシブ教育を一步でも前進させるために、何が通常教育に求められているのかを学年研究会で議論するようにしていった。これはやがて、6学年担任3名にAサポート非常勤講師、O特別支援教育コーディネーター、B養護教諭が加わり、エイミー・C・エドモンドソンのチーミングという手法を活用しながら、M児への適切な指導の在り方を追究していくこととなった。

（オ）チーミングによるインクルーシブ教育の推進

チーミングは、協働するという「活動」を表すエドモンドソンの造語である。「組織が相互に絡み合った仕事を遂行するためのより柔軟な新しい方法」であり、チームというこれまでの考え方とは違って、「チーミングは静的な集まりではなく、活動的なプロセス」である⁽⁶⁾。チーミングの概念についてエドモンドソンは「チーミングは動詞だ」と明言し、次のように述べている⁽⁷⁾。

チームングは動詞だ。それは、境界のある固定された集まりではなく、動的な活動である。効果的なチームのデザインや構造によってではなく、チームワークという考え方やその実践によって、主に生み出されたものでもある。チームングは、休む間もないチームワークだ。それは、安定したチーム構造を持たないまま一丸となって動き、協働することを伴う。

つまり、課題解決が図られたり結果を出したりすれば召集されたチームはすぐに解散する。エドモンドソンは、このような働き方のことを「チームング＝“teaming”」と呼び、チームを名詞とするならば「チームングは動詞だ」というのである。さらにエドモンドソンは、

チームングとは、新たなアイデアを生み、答えを探し、問題を解決するために人々を団結させる働き方のことだ。

とも述べている⁽⁸⁾。つまり、エドモンドソンのチームングとは境界を超えてつながり合うこと、これまで境界によってばらばらになっていたチームやチームの構成員同士が、問題の解決のために団結していく働き方、境界と境界をつないだ働き方のことである。

Aサポート非常勤講師はヘルピング理論を研究している大学院生であり、O教諭は特別支援教育コーディネーターの資格を、B養護教諭はM児の健康面の管理を担当できる看護師の資格をもっていた。

チームングが効果を発揮するためには学習が必要である。エドモンドソンは、学習について「個人にとってもグループにとっても、学習は情報や理解や能力を得るための活動的なプロセス」であるとし、さらに次のように述べている⁽⁹⁾

仕事の成功に欠かせない知識は多様で、さまざまな場所に存在する。成功するには、グループは知識に近づき、その知識の最良の使い方について共通の理解を深め、新たな洞察を反映する方法で一体となって行動しなければならない。これはつまり、グループでの仕事はしばしば集団的な学習を必要とするということである。

S教諭は、10月に予定されている運動会へのM児参加の仕方に悩んでいた。6年生が参加する競技は100m走と騎馬戦である。保護者と相談をして決めればよいのだが、その前に学校ができることはどんなことが考えられるのか、協議したいと考えたのである。いつものメンバーによるチーミングが始まった。O教諭やB養護教諭の専門的知識やこれまでの経験に学ぶことが多かったという。次の会話はそのような一場面である。

S教諭；安全を第一に考えるならば騎馬戦は見学しかないと思うけど。

O教諭；「合理的配慮」という考えからするとそれはどうかしら。

S教諭；「合理的配慮」というのは？

O教諭；車椅子を使っている、走れないからといって区別や排除をするのではなくって、運動会に参加できて楽しかったって思ってもらえるように、「特別支援」というよりみんな別々の得を感じるような、「得別支援」をしてあげてはどうかってことなんだけど。

B養護；騎馬戦の間くらいなら車椅子から降りて立っていられる体力は十分あると思うので、何か立って参加できることってないかしら？

このように次から次へと疑問や課題が出され、チーミングに参加しているメンバーそれぞれがもつ専門的知識や得意分野ならではの発想を生かしながらインクルーシブ教育の具現化に取り組んでいった。つまり、仕事に取り組みながら、同時にどうすればもっとうまくできるかを探し続ける「学習しながら実行する」という取り組みが実践されていったのである。



図9 10分以上の開会式に
立って参加できた



図10 騎馬戦では太鼓を担当し、
迫力ある熱戦を演出



図 11 徒競走，ゆっくり一歩一歩…。

**M児の回復ぶりに会場から
大きな拍手が沸き起こった。**



図 12 「頑張ったね，Mさん！

すごい！すごい！」

チーミングによって出た考えを当該学級の子どもたちに伝えた時のことについて，S教諭はこのように語っている。

Mさんが太鼓を担当することになったよというのと、子どもたちは「Mさんが太鼓をたたくときっと盛り上がるよ」「何だかやる気が出てくな」などの声が上がったんです。

徒競走の話をしたときは、スタートは何処からしたらいいかを決めようと、一緒に事前練習をしたんです。「コーナーだって走れるってところを皆に見てもらえるように第4コーナーからスタートしたほうがいいよ」という意見も出て、お母さんとM児と一緒に走ってました。ゴールすると同時に子どもたちが歓声を上げて取り囲んだんです。

図 10～12 は、チーミングによってM児と両親の思いや願いに寄り添った合理的配慮がなされ、当該学級の子どもたちと共に生み出された場面である。インクルーシブ教育の実践は，“共生の学校文化”を創造していくことを証明したエピソードである。“共生の学校文化”を創造する主体はもちろん教師である。しかし，“共生の学校文化”の実践者は子どもたち自身である。

ところで、エドモンドソンは、「学習しながら実行する」という活動の基盤としてチーミングを行うためには、共有したり試みたり学習したりすることを支援・奨励する環境を生み出そうとするリーダーが必要である，としている。運動会という場面におけるM児への支援について、最初はチーミングの経験のある特別支援コーディネーターのO教諭が中心となってチーミングをリードしていった。チーミングを繰り返すうちに担任のS教諭自

身がリーダーとなって、インクルーシブ教育を推進していった。S教諭は特に授業のユニバーサルデザイン化をK小学校全体に広めていくために、「エピソード1」でも紹介した特別支援教育コーディネーターのO教諭と共に、メンターチームで学習会を開いたり職員会議の中にミニ研修会を設定したりしていった。

S教諭はその当時を振り返り、ユニバーサルデザインについては次のように述べている。

ノートのとり方をどうしようかな？と思ってるときに、先生方でやった勉強会で出た方法を使ってました。一番は、学習課題をカードに書いて渡すという方法を取ってました。また、Mさんに分かりやすくって書きやすいようなプリントも作りましたし。それを他の子どもたちの中にも使いたいっていう子がいたんです。Mさん用のプリントが、理解するまでに時間がかかる子にもいいっていうことなんです。授業のユニバーサルデザイン化に興味を増々もって、それからみんなに広げてみようかなって思ったんです。

（カ）週1回の夜間登校

11月になると週5日間はリハビリ病院に入院し、週末は自宅に戻るという生活になった。金曜の午後7時頃に登校し、担任や学年の教師と触れ合うことにし、土・日は近所の同級生や地域の方々と触れ合うことにしたのである。これは、前述した山口薫氏の次の考えそのままに実践した形になった。

時には長期間、盲・聾・養護学校で特別支援教育を受けることがあっても、一緒にできる活動は必ず、自らの学校、学級に戻って活動を共にし、週休二日には地域の子ども、親をはじめ全ての人が仲間として迎えてくれる。これは教育におけるインクルージョンにとどまらず、社会的インクルージョンの基礎になるものである。

M児が登校してくると、担任や学年の教師たちが出迎え（図13）、教室の黒板にはいつも当該学級の子どもたちからのメッセージが記されていた。子どもたちが書くメッセージはM児への優しさと思いやりにあふれていた。学級目標“**One for all, all for one.**”
「一人はみんなのために、みんなは一人のために」を常に意識し、“共生の学級文化”そのものであった。



図 13 親子4人で7時頃の夜間登校。

担任のS教諭はその当時を振り返り、M児が学級に戻ってくるたびに子どもたちが黒板に書くメッセージについて次のように話している。

学級で生活しているうちに、子どもたちはMさんにいろんなことをしてあげたい、沢山してあげたいって思っていることが伝わってくるんです。病院から帰ってきた時は、温かく迎えて上げたいとか。勉強を教えてあげたいけど、どこまで手を出してあげていいのとか。いろいろ考えていたみたいなんです。

Mさんのことを考えたり、Mさんにしてあげたりしているうちに、子どもたちはどんどん優しくなっていくのが分かるんですよね。友達にもお互いに優しくなっていくというか、学級のまとまりもよくなっていった。だから、黒板に書くメッセージにもそういう気持ちが出てくるようになって……。MさんとかかかわるとMさんのいいところも分かってきて、書きたいことも増えていく感じでした。

また、M児の保護者は、当時を振り返りながら次のように語っている。

退院してきて学校に戻ってきた時、受け入れ体制がきちんとしていたので有難かったですね。保護者の皆さんも優しく迎え入れてくださって有難かったですね。

学級目標が“One for all, all for one.”になったと聞いて、うちのMのことを考えてくれたんだな……。ってすぐ分かりました。Mにもいろんなところで役割がきちんと与えられていて、そういうのも有難かったですね。特に、運動会の騎馬戦では太鼓をたたか

せてもらったのが、ほんとうに嬉しかったです。

終末の一時帰宅の時など、学校に行っても、子どもたちが挨拶をしてくれたり、声を掛けてくれたりっていうのも嬉しくって、よく恥ずかしがるじゃないですか・・・そういうのがまったくなくて、いつも優しくったんですよね。車椅子を押すときなんかも。

保護者がこのように実感したことが、子どもたちの社会生活の場面で行動としてあらわれることとなった。

(キ) インクルーシブ教育は障害者の依存先を増やしていく

Y児が2年生の、M児が6年生の冬休みを目前にした頃であった。校長のもとに車椅子を使っている地域の方から一本の電話が掛かってきた。

K駅のエレベーターに乗ろうとした時に「ホームまで上がるんですか？」と言って一緒に乗ってボタンを押してくれたんです。降りる時も車椅子を押し、電車に乗るときも駅員さんに手伝おうとしてました。エレベーターの中で、「ありがとう。優しいね、君たちは」と言うと、「僕たち、車椅子を押すのに慣れていきますから」と言ったんです。

K小学校ではたて割り活動が活発であり、特に1年生と6年生のペア活動が日常的に行われている。「エピソード1」のY児の学級にも6年生の児童が登校直後や給食準備、清掃時間にやってくる。ごく自然な形でY児とのかかわりも深まり、車椅子を押すという経験もするようになっていた。Y児の入学とM児の復帰を契機としたインクルーシブ教育の実践の成果は、校外においても障害をもった人にも自然にかかわることができる力を培い、多様性を認め合う意識の涵養を図ることにも結び付いていった。この行動力は、やがては多くの障害者の依存先となっていくに違いない。熊谷は、第39回総合リハビリテーション研究大会の特別講演「当事者の立場から考える自立とは」で次のように述べている⁽¹⁰⁾。

障害は個人の特徴の身に帰するのではなく、その人が生きている社会の有り様によって規定されるものであり、社会的障壁（バリア）を取り除くために必要な合理的な配慮（合理的配慮）により、障害のある人々の活動や社会参加が充実するという考え方である。このような考え方は「障害の社会モデル」と呼ばれている。

さらに熊谷は、

障害者は、身体と、主流派向けの環境との物理的な相性が悪いため、依存できる環境資源が少なくなるという特徴がある。そして自立生活運動において目指された自立の概念は、依存しないこと（independence）ではなく、社会モデルに基づき、少数派にとって相性の良い依存先を増やすこと（multi-dependence）だったはずだ。

と主張している。つまり、障害者にとって大切なことは、「independence [独立・自立]」ではなく、「multi-dependence [多種多様な依存関係]」こそが必要であると強調しているのである（※[]の和訳は筆者による）。

また、上述した障害の「社会モデル」について藤井（2019）は、WHO（世界保健機構）の障害についての定義に言及しながら次のように述べている⁽¹¹⁾。

従来、障害とは、障害者の体の中に宿るものであり、医学的な方法でそれを取り除くことではじめて、解決されるものであると考えられてきた。今日このような障害の捉え方は、障害についての「医学モデル」と呼ばれている。しかしそのような考え方に対して、自立生活運動は異議申し立てをし、障害者の体の中に宿るものではなく、少数派の体と、その体を受け入れない社会との「間」に生じる摩擦こそが障害だと主張した。このような捉え方は、障害の「社会モデル」と呼ばれる。

学校におけるインクルーシブ教育の実現は勿論のこと、インクルーシブな地域づくりにとっても「合理的な配慮」は、藤井（2019）が述べている「障害の社会モデル」の考え方にも即しており、Y児の可能性を引き出していくためには必要不可欠なものである。

（ク）インクルーシブ教育は子どもたちの意識と行動を変えていく

M児の卒業式でのことである。卒業証書は壇上で受け取りたいとの本人と保護者の希望に沿った合理的配慮がなされ、登壇、授与、降壇の際には二人の教師が支えることにしていた（図14）。驚いたのは降壇した後のことだった。降壇したところに二人の男子児童が待っていたのである。その二人の男子児童は、M児を座席まで支えていったのである。「卒

業後は、自分たちが支えます」という同級生たちの意思表示であった。教職員は誰一人としてこのような行動については知らなかった。

K小学校の中期学校経営方針の中には次のような文言がある。

K小学校は、子どもたちの今と未来に幸せを提供する小学校でありたいと願っています。子どもが幸せになれば、お父さんもお母さんも、お爺ちゃんもお婆ちゃんも幸せになる……。みんなを幸せにすること。それが教育の醍醐味であり、私たち「チームK」の幸せです！そして、「たった一人の子どもの幸せを願えない学校は、631名の子どもの幸せは願えない！」そんな思いで、子どもたち一人ひとりを徹底的に大切にする学校づくりに努めています。子ども一人ひとりの人権を尊重した教育活動の展開に向け、特に「いじめは絶対に許さない」「特別な支援を必要とする児童に心と力を注ぐ」という教職員間の共通理解を図っています。

K小学校教職員一同



図14 授与後の降壇

インクルーシブ教育は「障害のある子どもとない子どもが、できる限り同じ場所で学ぶこと」と捉える「日本型インクルーシブ教育」で、「同じ場所」が注目されるが。実はそこが問題なのではない。それ以上に注目すべきは、インクルーシブな学校とは、「子どもたち一人ひとりが徹底的に大切にされている学校」であり、「子ども一人ひとりの人権を尊重した教育活動が展開されている学校」であるということである。「子ども一人ひとりの人権を尊重する」とは、障害の有無だけでなく、子どもたちが差異をもつことを認め、非排除・

非差別・平等が学校ぐるみで共有され、「共生の学校文化」を育むということである。

「共生の学校文化」は、すべての子どもが共に学び、共に育つインクルーシブな学校となっていく。本当の意味でのインクルーシブな学校には、子どもたちの意識と行動をインクルーシブなものに変えていく力がある。そして、インクルーシブな学校にするためには保護者と地域住民を巻き込んでいくことが必要である。保護者と地域住民を巻き込んでいけば、インクルーシブな地域へと変容していくことも可能である。

4. おわりに

本稿の目的は、「日本型インクルーシブ教育」における「可能な限り」の内実をいかに拡大していくか、すなわち、いかに「日本型インクルーシブ教育」をより「インクルーシブ教育」に拡大していくかという重要課題を克服していくことが、今後の我が国のインクルーシブ教育及び共生社会の理念の実現の道を拓いていくという認識の基、その具体を明らかにすることであった。本稿では、「日本型インクルーシブ教育」から脱却し、本当の意味でのインクルーシブな学校にするためには、先ずは全教職員がインクルーシブ教育についてしっかり学習していくことの重要性を明らかにすることができた。そして、教職員がしっかり学ぶためには、「学習しながら実行する」組織すなわち学校が「学習する組織」になることが有効であり、「学習しながら実行する」ための方法として、エドモントソンの提唱するマネジメント理論の一つ「チーミング」理論が効果的であった。

また、学習しながら実行していったことにより、インクルーシブ教育は、障害のある子どもの教育に限らず、多様な理由による排除をなくし、全ての子どもの多様な学習ニーズを受け止め、それに応えていく教育全体の改革であり、通常の教育の在り方が問われていることを全教職員で共通認識することができたことは、大きな成果であった。

さらに、障害のある子を単に「通常の学級」に入れた時に、そこでの学習や生活に一方的に適応させることをせず、「合理的配慮」に基づいた人的環境整備、バリアフリー化と空調設備（特にY児は体温調節に困難を伴っていた）等の物的環境整備、そして何よりも“共生の学校文化”といったことをしっかり育んでいくことが大切であることを共通認識することができた。

もう一つ重要なことは、K小学校では、地域を巻き込んだ「チームY」を立ち上げ、そのチームを「学習する組織」へと成長させる「チーム学校運営」を確立することができた。これによって、インクルーシブな学校にと止まらず、インクルーシブな地域づくりの可能

性を見出すことができた。

校長等の管理職はじめ、どの教職員が異動しても「チームY」のような学習しながら実行していく組織が存続し続けるためには、持続可能にさせる仕組みが必要であろう。K小学校では「学校・地域コーディネーター」がその役割を果たしていくことになるが、それぞれの学校に応じた独自の仕組みをどのようにしてつくっていくかが今後の課題である。子どもたちの成長・発達、また周りの環境の変化等により、子どもたちのニーズもまた変化していく。その変化に応じた適切な配慮のためには、定期的な評価と改善が必要である。つまり、指導と評価と改善を効果的に実践していくためにはどうすべきか。こんごの課題である。

さて、本研究の独自性は、インクルーシブ教育システムの推進という課題に対して、これまでの特別支援教育の視点ではなく、学校の組織マネジメントの視点から切り込むことにあった。肢体不自由など重度な障害をもつ子どもが「通常学級」に通学したいというニーズなどは、多くはないかも知れないが、特別なことではなく、全国のどこの学校でも起こりうることである。そのニーズに応えるために、障害そのものに対する知見のみでなく、障害をもった子どもを取り巻く全ての人間や地域コミュニティを含む環境を最適化するマネジメントの視点からの知見が加わることがより有効になると考えたからである。この成果は、これまでにない新たな研究領域の開拓にもつながるものとする。

<注>

-
- (1) 荒川智「インクルーシブ教育の推進に向けて」『月刊プリンシパル』2016・6, 学事出版, p19, 2016
 - (2) 清水貞夫『インクルーシブ教育への提言 特別支援教育の革新』クリエイツかもがわ, p123, 2012
 - (4) 須田正信・伊丹昌一・中村忠雄編著『基礎からはじめるインクルーシブ教育の実践ーともに学び ともに育つー』明治図書, p122, 2011
 - (5) 前掲書(2), p89
 - (6) エイミー・C・エドモンドソン著, 野津智子訳『チームが機能するとはどういうことか』, 英治出版, p12, 2014
 - (7) 前掲訳書(6), p24
 - (8) 前掲訳書(6), p38
 - (9) 前掲訳書(6), p41
 - (11) 藤井慶博「インクルーシブ教育の推進に向けて」『月刊プリンシパル』2019・11, 学事

出版, p18, 2019

<引用および参考文献>

- ・吉本二郎『学校の経営行為と責任』, ぎょうせい, 1986
- ・ピーター・M・センゲ, 枝廣淳子他訳, 『学習する組織 システム思考で未来を創造する』
英治出版, 2011
- ・関田聖和, 『インクルーシブ教育の基礎・基本と学級づくり・授業づくり』, 黎明書房,
2018

< 研究論文 >

京都学派の教育学を捉え直す
後期西田における倫理の基礎付けをめぐって

水橋雄介

Reconsidering the Theory of Education in Kyoto School
On the Foundation of Ethics on Late Nishida

Yusuke MIZUHASHI *

概要：(MS 明朝 10.5pt 太字 40 字 10 行以内)

本論文は、西田幾多郎および彼を中心として組織された哲学的潮流と目される「京都学派」の哲学と教育学との関係性を考察するものである。とりわけ、近年着目されている「京都学派教育学」という試みの中で、潜在的に存続している西田および京都学派が前提としていた問題点を明るみに出したい。そして、そのことを通じて、現行の「京都学派教育学」と呼ばれるものに不足している観点を補うことを試みたい。とりわけ、本論はこの問題点を後期西田が論じる倫理・道徳の基礎づけをめぐる議論の中に見出していくだろう。そして、この問題点を指摘するだけではなく、最後に後期西田の本人が取ることはなかったが示されていた別の可能性を明確化することによって、京都学派と教育学の関係に関する新たな方向性を提示したい。

キーワード：京都学派 京都学派教育学 西田幾多郎 絶対矛盾的自己同一 対話

* 大阪大学 人間科学研究科 OD

はじめに⁽¹⁾

本論は日本の哲学者である西田幾多郎(1870-1945)の哲学と教育学との関係性について考察する。とりわけ、本論は西田の哲学を教育学的に捉えようとするときに現れる問題点

を批判的に吟味するものである。その理由は以下のものとなる。西田および西田が中心を担った思想的グループである「京都学派」の哲学は、教育学においても受容されてきた。さらに近年では、教育学における京都学派研究は「京都学派教育学」と呼ばれ得るような新たな展開を迎えようとしていると言える。このような状況の中で、本論は西田幾多郎の哲学を批判的に検討したい。後ほど確認するように、「京都学派教育学」と呼ばれるものが参照の枠組みとして選択する西田幾多郎の哲学の中に、十分に考究されることなく残されたある問題が見受けられるためである。すなわち、「京都学派教育学」が知らずに前提としてしまっているような西田幾多郎の哲学の持つ問題点を批判的に検討することを通じて、今後の「京都学派教育学」の展開に貢献可能な知見を提供することが本論の第一の目的となる。加えて、本論は西田の哲学の問題点を指摘するだけではなく、それを踏まえた上で、これまでの研究では見逃されてきた西田の理論の持つある側面に目を向けたい。そして、そのことを通じて、これまでに気づかれてこなかった西田幾多郎の哲学が保持する教育学研究に貢献可能な新たな地盤を提示することが本論の第二の目的となる。

本論の議論の順序は次のものとなる。まず、現代の「京都学派教育学」の旗手の一人と目される矢野智史の論文を検討する。そして、その検討を通じて、矢野の論文が西田の理論が抱えていた問題点をそのまま受け継いでしまっていることを示したい。次に、その問題点をより明確化するために、西田本人のテキストを検討する。とりわけ、本論が問題点として検討するものは後期の西田の理論における倫理・道德の基礎づけをめぐる論点となるだろう。最後に、それらの論点を踏まえた上で、本論は西田の哲学におけるこれまでに十分に注目されてこなかった論点に焦点を当て、それをもって今後の「京都学派教育学」の研究に貢献可能な立場として提示したい。

1. 「京都学派教育学」と矢野智史の西田解釈をめぐって

「京都学派教育学の外観」

それでは考察を行っていこう。教育学者である西村拓生の論文『『京都学派』教育人間学の暫定的マッピングの試み』では⁽²⁾、現代においても西田および京都学派の哲学の教育的な展開が試みられていることを伝えている。過去においては西田の教え子である木村素衛（1895-1946）によって、西田の理論を骨子とした教育学の考察が試みられていたが、その文脈とは異なり、現代においても再び西田および「京都学派」の理論に基づいた教育学

の可能性が論じ始められていることを西村の上述の論文は提示している。

そして、西村の論文からは、京都学派の教育的人間学を引き継いだ人物として、田中毎実、矢野智司、皇紀夫の三氏が挙げられているが、とりわけ、矢野智司が西田の影響下にあると論じられている。

このように現代の教育学でも着目され始めている西田の哲学ではあるが、本論の考えでは西田の哲学を教育学に適用しようとするときにはある問題が生じる。そして、その問題点は現代の京都学派に基づこうとする教育人間学にもある程度影を落としているように思われるためである。さて、本論文はこの三者のうち、矢野の議論を取り上げたい。その理由は、矢野の理論に最も明確に西田の影響が強く見受けられるためである。

本論文は、京都学派に基づいた教育学を構築しようとするときに現れる問題点の明確化を通じて、今後、教育学的に京都学派を考察しようとするときに避けるべきアポリアを示したい。そして、それらの問題点を明るみに出した後に、西田のテキストから示唆されるその教育学的な新たな可能性を取り出すことを模索するだろう。

矢野の論文における西田解釈をめぐって

まず、議論の手がかりを探るために田中毎実編『教育人間学』の第8章として収録された矢野智史の論文「生命と発達を実現するメディアとしての身体」を扱いたい⁽³⁾。

この論文での矢野の関心は「次元の異なる『体験』と『経験』とが、どのようにして人間という場に生起するのか、その機構について明確にする」ことにある⁽⁴⁾。矢野の述べる「体験」とは、我を忘れて根元的な生命性に触れることを意味し、他方で「経験」とは思惟を媒介とする問題解決を意味するとされている⁽⁵⁾。矢野によれば、我を忘れた「体験」の中で人間性の「生成」が、そして思惟を媒介とする「経験」の中で人間性の「発達」が現れる。矢野によれば、「生成」と「発達」という本性の異なる二つの成長過程を人間は持っているものであり、この二つの交錯に基づきながら、彼は「生成と発達の教育人間学」を考察している。

さて、この「生成と発達の教育人間学」を考えるために、矢野は西田幾多郎の哲学を参照する。彼によれば、西田の哲学によって「次元の異なる『体験』と『経験』とが、どのようにして人間という場に生起するのか、その機構について明確にする」ことが可能であるとされる。ここから矢野は、歴史における具体的な人間相互の関係性を主題とした後期西田の哲学にその手がかりを求めていく。そして、この矢野の論文では後期西田の論文「論

理と生命」(1937)が主に参照される。

ここで矢野が西田の「論理と生命」という論文に理論的に依拠しようとした理由は明確であるだろう。その理由は、西田が「生命からどのように論理が生まれてくるか」という問題を主題的に扱う論文がこれだからである⁽⁶⁾。そして、矢野は西田の「矛盾の自己同一」あるいは「絶対矛盾的自己同一」という概念に着目し、そこから体験と経験の関係性を探っていく。このため、まずはこの概念に関して考察したい。矢野は西田の次の引用に依拠して議論を行なっている。

矛盾の自己同一といえ、人はただ過程的に、否定が直であり肯定が直に否定である
と考える。しかし絶対否定の弁証法というのは、個物的限定即一般的限定、一般的限
定即個物的限定、時間即空間、空間即時間ということでなければならない。個物が個
物自身を限定するということは他を否定して自己となすことであり、それはやがて自
己自身を否定して一般となることであり、一般が自己自身を限定するということは自
己を個物化することであり、それはやがて自己自身を否定して個物となることである。
故に個物と個物との相互限定ということは非連続の連続の媒介者が自己自身を限定
することであり、非連続の連続の媒介者が自己自身を限定するということは個物と個
物との相互限定ということである。かかる矛盾の自己同一として生命というものが考
えられるのである。(8-282)

きわめて難解に見える文章だが、これは次のようなことを意味している。すなわち、「生命」とは矛盾の自己同一である。この「矛盾の自己同一」とは、互いに相容れない二つの側面が、個人の一つの行為の中で同居し、その二つの側面が相互に独立しながら、お互いを規定し合うことによって、秩序化された世界経験が成立することを意味している。

とはいえ、上の述べ方だと少し抽象的であるために次のような例を用いて敷衍したい。たとえば、〈私〉が「私は今お腹が空いている」と隣にいる人に対して述べたとする。ここで、〈私〉は「お腹が空いている私」として自己自身を公共的な仕方では世界に対して示す。〈私〉が述べる言葉は隣にいる人物だけではなく、日本語を介する他者にとって理解可能であるという仕方では、公共性および一般性を持つこととなる。ここで、〈私〉は公共的な一般性の中に自らを置き直しているのだが、この一般性の中に自らを置き直すことで、逆説的に〈私〉という存在の固有性が成立する。換言すれば、一般性への置き直しと共に、個

別化の運動性が生じる。上述の例であれば、「お腹が空いているこの私」として、空腹であることが自己にも隣の人物にも明確な仕方で〈私〉は自らを個別化する。他方で、裏を返せば、個別化の運動性は一般化の運動性と共に現れることなしに成立しない。「私は今お腹が空いている」という言葉は日本語という言語を介さなくては述べることができないように。ここで私は他者にも通じるように、一般的な言葉の中に自分の個別的な感覚を置き直さなくてはならない。そして、ここで〈私〉の空腹の持つ個別的な側面は、抽象化された「空腹」という言葉に置き直され、一般化される。一言で言い直せば、〈私〉が「私は今お腹が空いている」と述べる場合のような「行為」の場面では、個別化と一般化という相異なる二つのプロセスが同時に現れる。これが、西田が上記の引用で述べた個人の行為に現れる基本的な構造である。

そして、個別化と一般化はそれぞれが別のものでありながら、他方を規定する。たとえば、上述の例だと「私は今お腹がすいている」と述べるという一般化は、「お腹が空いている私」の経験を規定し、逆に「お腹が空いている私」は「私は今お腹が空いている」という言葉を述べるように規定するというように。西田はこのような絶対に相反しながらも、共立し相互に規定し合う二項の関係性を「絶対矛盾的自己同一」という概念として提示する。

やや簡略化して述べれば、上記の引用で述べられているように、西田は独立し相反する二項の共立と相互規定に「生命」の本質を見出す。西田によれば、独立する二項の逆説的な相互規定は、世界に内在する根本的な論理であり、それに基づいて、時間論における過去と未来、あるいは個人的経験における物質と意識などの様々な二分性の分節が生じる。

とはいえ、ここで次の疑問が浮かぶと考えられる。なぜ、両者は独立しながら相互に関係することができるのだろうか。端的に独立しているのならば、相互に関係することもできないのではないだろうか。

矢野が論文の中で指摘するように、ここで後期の西田が意識を向けるものは関係の媒体であり、矢野の表現に置き直した場合の「メディア」である。とりわけ後期哲学の中で西田が着目しているものは、「……に於いて」という言葉で表されるパースペクティブの媒体性・メディア性である。〈私〉という自己同一性を持った確固とした存在に先立って、「……と見ている」、あるいは「……と感じている」という「直観」が現れる。あるいは、これは一つの光景の現出であるといい直してもいいだろう。たとえば、「鳥が飛ぶ」という光景そのものの現れの構造がここでは問題とされているのである。そして、〈私〉の意識と客観的

な光景とを結びつけるものがこの媒体的な「直観」となる。

そして、西田によれば、この媒体的な「見ること」は、実在として存在する存在者とは異なる存在論的なステータスを持つ。媒体としての「見ること」を〈私〉は一個の存在者として示すことができない。それは「ある」という判断の裏側に常に周り、それを支える映写機に対するスクリーンのような役割を果たす。後期の西田は、このような非指標的である媒体的なパースペクティヴが、個物と一般、さらには〈私〉と「他者」という相互に独立した二項を結びつける役割を果たすと述べる。

ここでの西田の発明は、パースペクティヴが個人に属するものではないと見なした点にあるだろう。つまり、「……と見ている」、「……と感じている」という西田の言葉での「直観」は、〈私〉がそれを与えるのではなく、「世界」の側から与えられる。とはいえ、その世界とは、個別的な〈私〉に対応する、言葉によって秩序化され一般化された〈私〉が眺めている世界ではない。そのような媒体的なパースペクティヴを可能とする世界は分節に先立つ必要があると考えられるためである。このような、パースペクティヴとして現れる分節に先立つ「世界」を、西田は「非連続の連続の媒介者」である「絶対無」と名付ける。これが「無」と言われる理由は、指標不可能であると共に、一切の分節に先立つためである。つまり、私たちはその媒体的なパースペクティヴを「ある」とも「ない」とも指標できないために、西田は「絶対無」という用語を選択すると言える。

さて、少し議論が錯綜したために、一旦まとめよう。

矢野が論文の中で着目する西田の議論は「生命からどのように論理が生まれてくるか」という問いに答えるために用意された「絶対矛盾的自己同一」という概念である。そして、この概念で論じられていることは、個人の行為は個別化と一般化など、二つの全く相異なるプロセスの同居と相互規定によって導かれるということであり、またその行為において、二つの全く相異なるプロセスを結びつける「……と見える」という媒体的な「直観」として現れる。そして、この媒体としての直観を西田は世界の側に属するものとして提示する。この世界とは一般化に基づく秩序化・言語的に分節に先立つものであるために、西田はそれを「ある」という分節でも「ない」という分節でも示すことのできない「絶対無」として提示する。

さて、これまで矢野が「生成と発達の教育人間学」を考察するために依拠する西田の「絶対矛盾的自己同一」という概念について確認してきた。とはいえ、この難解かつ抽象的にも思われる西田の「絶対矛盾的自己同一」という概念を、どのように矢野は教育学に用い

ようとしたのだろうか。次に、この事柄を検討したい。

「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」

それでは、矢野がどのように西田の理論を教育学と連関させたかを確認していきたい。西田の理論を教育学に転用するに当たって、矢野は上記の二重性を人間の「身体」に収斂させる。

「身体である」とことと「身体を有つ」ということとは、それぞれが互いに絶対的に矛盾するといつてよく、この二つの項の絶対矛盾的自己同一として「歴史的な身体」が立ち現れると考えられる。西田自身は、この身体の二重性の関係を、「絶対矛盾的自己同一」という言葉でもって明示的にテキストの中で表現しているわけではないが、歴史的な身体もまた弁証法的な一般者 M の具体的な姿と考えられるのである。[……] この二重性は「身体である」という意味で「見る」面と、「身体を有つ」という意味で「見られる」面との二重性に言い換えることができる。⁽⁷⁾

現段階の筆者の観点からすると、確かに類似した論点は後期西田にも見受けられるが、このような身体の二重性は明示されていないように思われる。そしておそらく、この身体性への収斂に矢野の解釈の優れた点が存在するだろう。また、本論では媒体的な「……と見えること」である「直観」を「絶対無」の性質として位置付けたが、矢野がこの論文で着目する論点は、「……と見えること」が成立する中に既に個人の個別性と一般性の二つの極が現れている点である。

そして、この二重性は、個別性から一般性へ、一般性から個別性へという相互規定性として現れることは既に見たが、矢野はこの相互規定性が人間の「身体」の性質として現れることを主張する。すなわち、個別性と一般性の相互規定は〈私〉の身体が〈私〉の個別的な「身体である」とあるとともに、〈私〉は行為の際に用いる一般性を帯びた道具として「身体を持つ」という二重性として現れる。そして矢野によれば、この「身体がある」と「身体を持つ」という二重性こそが、当初に矢野が考察の課題としていた「体験」と「経験」の二重性に対応するものとなる。

さて、ここから矢野は技術の問題系へと踏み込んでいく。これも考察の価値がある議論に思われるが、本論は一足飛びに本論の問題となる箇所に飛びたい。本論が次に注目した

い問題は、矢野が依拠する西田がどのように行為の優劣を捉えているかという問題である。なぜなら、本論の観点からは、この議論をもって、西田の理論を教育学へと接続しているように思われるためである。

さて行為の優劣に関して矢野が依拠する西田の主張は、『独断と我執』を否定して、「物そのもの」となって、世界の真の問題、真の自己を見出す」というものである。ここで矢野は次の西田の引用に依拠する。

我々はどこまでも自己の私を去って物そのものとなって考え、物そのものとなって行う、どこまでも真実を求め、真実に従う、そこに科学があり、道徳があるのである。
[……] 我々が世界の真の問題を見出すことは、真の自己を見出すことである。[……] 行為的直観的に物そのものとなって考え、そのものとなって行う所に、真の自己があるのである。否定すべきは、我々の自己の独断と我執でなければならない。(9-300, 301)

難解な文章であるために、少し敷衍して解釈しよう。これは次のように考えられるだろう。

〈私〉に対して現れる「……と見える」という光景の成立は、「絶対無」の性質をそのままに引き継いだ純粋な「見ること」として現れることができない。なぜなら、そこには個別性と一般性、あるいは主観と客観、〈私〉の内面と世界というような、相異なる二項の運動性が既にそこに挟まれているためである。そして、この二項を矢野は「身体がある」とことと「身体を持つ」ことの二重性――〈私〉の身体は〈私〉のものでありながら〈私〉のものではないという逆説――と論じたのであった。

とはいえ、単にそれだけでは西田の理論は教育学と接続不可能なものとなる。なぜなら、どのように良き行為に向かうことが可能かという事柄に対する説明を欠いているためである。これを補うものとして、西田は次のように主張する。「否定すべきは、我々の自己の独断と我執でなければならない」。自己の独断と我執を否定し、純粋な「見ること」へと戻ろうとすることを通じて、行為は倫理的なものへと向かうと西田は述べる。すなわち、「物そのものとなって考え、そのものとなって行う」という言葉で述べる。そして矢野が教育学の問題を導く「行為の優劣」を定める原理として西田の理論と教育学の立場を接続するための鍵がこれとなる。ここで矢野の言葉を引用しよう。

[……] だからこそ、主観的な思惟にとどまることは危険なことであり、私たちは行為的直観的に世界に働きかけることで、また世界から作られることで、世界の真の問題を発見し、真の自己を見出す必要があるのだ。

この「無限なる当為の方向」へと向かう努力が道徳的立場と呼ばれる [……]。このとき道徳とは、自己の行為の動機の在りようではなく、またその行為による功利的な結果の有無にでもなく、個人の生を超えて「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」ことに尽きるのである。⁽⁸⁾

つまり、教育の方向性を定める「行為の優劣」に関して、矢野は西田の「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という事柄を受容する。歴史において事物は、個人の独断や我執、あるいは過度の一般化を被った意味を持たない単なる「物」として、〈私〉に「見える」。だが、この見えを純粹な「見ること」へと差し戻していくこと、あるいは我を忘れて虚心坦懐に見ようと努力していくことの中で、「私は何をなすべきか」という「道徳的立場」の「当為」が定められる。すなわち、「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という事柄から行為の方向を定める「当為」が見出されるという議論によって、「どう教えるか」という問題に関する教育学の原理は基礎付けられる。この論文では、このように矢野は考えていると言えるだろう。

さて、本論の見立てではこの点にこそ、西田の理論を教育学に用いようとする際に現れる困難が隠れている。そこで現れる問題とは次のものである。「行為の優劣の基準はどのように判定可能か」。すなわち、「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という事柄は教育の良し悪しの判断基準としてどのように用いることができるだろうか。本論の考えでは、この「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という事柄は個人の主観的な経験に即したものであり、客観的な判定基準を欠いているのではないだろうか。

こう本論が述べる理由は、次の例から理解することができるだろう。たとえば、ある人物が「人の頭をはたくことは好ましいことだ」というアイデアが浮かんだとする。彼は、このアイデアが「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」ような虚心坦懐な実在の把握から得ることができたと信じきっている。同時に、彼は自らのアイデアが何にもまして真理であることを確信している。当然、私たちから見れば、このアイデアは誤っていると言わざるを得ない。では、「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」

という事柄を基準とした場合に、そのアイデアに対して、私たちはそれがどのように誤っていると言うことができるだろうか。言えないのである。「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という事柄が他者と共有することが不可能であるためである。加えて、「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」ことの中に我執と真の「見ること」を区別するための原理が欠けている。どのような原理の下に、〈私〉は自己の見出した当為が我執に過ぎないと否定することができるのだろうか。この点に関して西田は明確な説明を行っていないのである。この二つの意味で「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という事柄は客観的な基準を欠いている。そのために矢野が期待したような行為の優劣を定める原理となることができず、そのために西田の理論は教育学の基準となることができない。

これは矢野に対する批判ではない。そうではなく、矢野が依拠する西田の哲学そのものがそのような問題点を抱えてしまっている。また、これは矢野の西田解釈だけが持つ問題ではなく、西田の影響を受けた教育学理論の中に広がっているのではないかと本論は考える。その一例は、西田の教え子のうち、教育学者として最も有名な人物のうちの一人である木村素衛の理論である。たとえば、『表現愛』に収録された論文「一打の鑿」において、木村が基本的に上述の西田の道徳・倫理の基礎づけに関する立場をそのまま受容していると考えられるためである⁽⁹⁾。

本論としては、この事柄によって西田および京都学派の教育学的な考察が無意味だと述べたいわけではない。とはいえ、この問題はその教育学的展開を試みる際には意識されるべき問題なのであって、同時にその問題点は西田の哲学を超えて、すでに戦後の教育学の中に幾分か広がってしまっているとも言えるのである。

さて、この問題を受けながら、本論は次に西田幾多郎のテクストそのものを考察したい。そして、その考察を通じて、上記に挙げた問題点を回避する仕方で、西田の理論の教育学的な展開の可能性の模索を試みたい。

2. 後期西田幾多郎を捉え直す

これまでに私たちは、後期の西田の哲学の中に倫理および道徳の基礎づけに関して問題点が見受けられることを考察した。そして、その問題点は伏在的にはあるが、西田以降の日本の教育学の展開の中にも影を潜めているものであるとした。

次に私たちが試みる事柄は、この問題点を回避することを可能とするような理論を西田の哲学の中に見出すことである。そして、そのことを通じて、これまでには気づかれていなかった西田の哲学の可能性と、教育学への応用可能性を明確化したい。

さて、西田が教育学を主題として論じたものに、『続思索と体験』（1937）の中に収められた「教育学について」という小論文がある。この論文を参照することによって、西田自身の教育学へのスタンスが確認できると思われることから、まずこの論文における教育学の位置付けを確認したい。西田はこの論文で次のように述べている。

教育ということも、私は一種の形成作用と考えることができると思う。彫刻家が彫像を造る如く教育者は人間を形成するのである。形成するということはイデヤによって客観的に物を造ることである。イデヤ的なものを実現することである。かく言えば、形成作用ということは主観的と考えられるかも知れぬが、真の形成作用というのは、単に主観的なものを客観的に現すということではなくして、客観的なものをして自己自身を現せしめることである。（12-87）

西田は教育を彫像になぞらえて提示する。教育者は自らが見出した理念を、生徒の中に実現させる。そして、彫像の素材となる石それ自身が、製作者の意図から独立し、時折製作者の意図に反発するようなそれ自身の秩序を持つように、生徒もまた教師への反抗・反発も考えられる自律的な存在者である。そのような自らとは異なった存在者である生徒との関わりの中で、試行錯誤を通じて、教師がもともと持っていた理念も変化していく。そのような教師の見出した理念と生徒、そして教師の三項関係の中で、教育は行われていく。教育学に対する西田の意見を要約するとこのように言えるだろう。そして、上の引用の「形成作用ということは主観的と考えられるかも知れぬが」という留保の中に、本論が指摘した問題点に西田もうっすらと気づいていたことが示唆されているとも言える。とはいえ、上記の論文によれば、西田は本論が批判するような見方は間違っていると述べるだろう。つまり、虚心坦懐に「物そのものとなって見、物そのものとなって行う」立場の中には、客観に位置する自律的な対象からの規定が既に含まれているためである。たとえば、石という素材が、彫刻家がもともと持っていたアイデアを変化させ、自律的な生徒の存在が教師がもともと持っていた理念を訂正させるように。

とはいえ、だが、とおそらく言うべきである。一見、西田の言い分はもっともに見える

が、世間に目を向けるとそのような図式が当てはまっていない事例を見出すことができる。たとえば暴力へと導かれる「私は絶対的に正しい。故に他者を傷つけてもよい」という盲信を考えてみよう。このような盲信と「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」ことから得られた真性な理念とを区別する原理は、たとえ「客観的なものをして自己自身を現せしめることである」という注釈をつけたとしても得られるものではない。すなわち西田の留保を受け入れるにせよ、いまだにそこには行為の良し悪しを客観的に判断するための基準が欠けてしまっているのである。

さて、ここまでに確認した論点をまとめておこう。これまで、私たちは後期西田の倫理・道徳を基礎付ける「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という立場に関して考察した。この立場に関する西田の理論の利点は、理性的な命法ではなく、個人と個人との即興的・一回的な関係性を軸に倫理的な関係性を捉えた点にあるだろう。つまり、一個の超越的な理性によって、あらゆる個物の持つ個性や自由を取り消してしまう仕方で倫理を考えるのではなく、個人の生活における行為に即して倫理と道徳の基礎づけを捉えようとした点に新しさがある。

だが、この強みは同時に弱みを示している。そして、この論点こそが私たちが本論で確認したものだった。すなわち、西田の理論ではその判定基準を全て個人の「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」ことに委ねてしまっているために、自らの行為が善であることを保証する基準が欠けてしまっているのである。〈私〉が行為の中で善であると看取した理念が実際は悪である可能性があるのであり、そして、西田はこの点に関して十分な考察を行えていない。そのために、行為の良し悪しの客観的な判断に関して、後期西田の倫理・道徳に関する理論は教育学の指針とはなることはできないと考えられるのである。

教育学的观点から見た西田幾多郎の別の側面

これまでに私たちは西田の個人と個人の関係性をめぐる議論に関して次の事柄を確認した。まず、西田の理論の強みは、一個の絶対的な理念を元に個人の自由を取り消してしまうのではなく、個人と個人との自由な関係性にその理論的基盤を求めた点にある。他方で、その問題点は、個人と個人との関係性に焦点を当てすぎたために、その行為がはたして倫理的かどうかを判定する基準が損なわれてしまった点にある。

この問題点の克服を模索するために、本論は逆説的に、その個人と個人とが関係する側

面をより強調した読解を行いたい。すなわち、上記の問題に関して、西田は十分に個人と個人の即興的・一回的な関係性に基づく倫理・道德の基礎づけを捉えきれていないというのが本論の立場となる。そして、そのことによって、後期西田の提示する世界観が相互の対話を欠いた論争的なものとして現れることを確認したい。そして次に、その遠因が後期西田の隠し持つ、あらゆる個物が同一の世界に存在するという前提に由来することを見るだろう。

さて、はじめに後期西田の提示する世界観が相互の対話を欠いた論争的なものとして現れることを確認したい。再び「教育学について」と題された小論文を参照しよう。西田は「教育学」の基礎づけに関して、次のように述べている。

歴史哲学という如きものが教育学の基礎として重要な意味をもつと考えることができるだろう。社会的・歴史的イデーの形成作用というものを中心として、教育の目的とか作用とかいうものが考えられねばならない。(12-93)

西田はここで教育学を導く源泉として「歴史哲学」を提示する。とはいえ、ここで述べられる「歴史哲学」は西田独特の意味合いが込められているのでそれを確認したい。上記で西田が相互に独立した二項の相互規定を重要視することは既に見た。そして西田が「歴史」と述べる場合、身体を持った〈私〉が行為における、今という「現在」と、今には実在として存在していない「過去・未来」の二項の対立と相互規定が念頭に置かれている。

本論ではここでの後期西田の時間論に深入りできないが、人間の行為に即して上記の相互規定の内容を確認してみよう。後期著作『哲学的論文集 第三』の中で、西田は行為の中で行為の対象となる事物と関係することを「絶対的に客観的な表現、創造的表現によって媒介される」こととして述べている(9-35)。「絶対的に」という言葉が付けられているということから、ここでの「客観的」は主観と対応した単なる客観とは異なる水準に位置付けられていることが推測されるが、その客観性とは、行為の中で〈私〉が対する事物が歴史的なコンテクストを持っているということに他ならない。西田の言葉に基づけば、「与えられたものは作られたものでなければならない。[……]しかしてそれは歴史的世界の生成に対していつも過去の基礎の性質をもつのである」ということになる(9-45)。

〈私〉が行為の中で対する事物は、過去からの歴史を背景に持つものとして〈私〉に対して現れる。そして、ここで現れる過去からの歴史は静的なものではなく、〈私〉の行為の

行き先を規定する。この規定に抗う仕方で、〈私〉は客観的に見ることを通じて、理念を見出し、それに基づいて行為を遂行する。そして、この過去からの翻りは、「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という純粋な「見ること」への帰還に基づいて遂行される。

ここでのポイントは、行為の中で基礎として現れる「過去」も、「当為」に基づいて見出される「未来」も、一つの領域の中に存在すると考えられていることだ（9-29）。西田はこの過去から未来の出来事を現在には存在しないものとして保持する地平を「歴史的空間」と呼ぶのだが、後期論文「行為的直観の立場」（1935）以降、この「歴史的空間」は議論の内容上、「絶対無」と重ねられながらに提示される。

加えて、この「歴史的空間」は個人だけに妥当するものではなく、万物に共通する歴史性として提示される。これに関して、西田は「塵が動く」という事柄であっても、万物に共通する全体的な歴史性によって媒介されていると述べる。

ある一つの出来事が生ずるということは、世界が世界自身を限定することである、全体が全体自身を限定することである。[……] 働く物はいつも全体に対しているのである、否働くものは同時に働かれるものである。働くものの主体はいつも弁証法的主体でなければならない、一塵の動くのも歴史的事件でなければならない。（8-118）

ようするに、後期西田にとって、行為を媒介する「見ること」とは、全体的な歴史の運動そのものである。そして、教育学は、そのような歴史の把握に基づいて組織されるべきだと述べられているのである。

とはいえ、この万物に共通する一個の「歴史」という観念は、先ほど確認した倫理・道徳の基礎づけの問題と連関して、教育学の適用に際して、ある困難を引き起こすものに見える。つまり、西田の理論には、倫理的な行為を倫理的足らしめる判定基準が欠けていることは既に見た。すなわち、判定基準の欠けたあらゆる信念が過去から未来に渡る「歴史」という一個のテーブルに並べられることとなる。そして、ここでは人間はそれぞれが「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」中で抱く自らの信念の妥当性の正しさを検証することができない。では、そこではどのようなコミュニケーションが現れるだろうか。答えが欠いた状態で、互いに信念をぶつけ合い、それぞれの信念を序列づけ、ヒエラルキー化していく闘争以外にはないのではないのか。これは突飛な推論に見えるかもしれ

ないが、西田の言葉自身がこのように述べている。「個物と個物の相互限定の世界は、無限なる争の世界でなければならない」(8-523)。あるいは「生きるためには、我々はどこまでも戦わねばならない。[……] しかも [……] 我々は何のために戦わねばならないかを知らない」というように (7-298)。

つまり、後期の西田が論じている歴史把握とは実は理念と理念の闘争に他ならないと言える。西田はそれが真正な現実の把握であると述べるだろう。だが、本論の立場からはそのような世界観が取られるべき根拠を見出すことができない。すなわち、筆者から見てそれは一個の独断にすぎないものに見える。

この点において、後期西田の持つ世界像は一個の超越的な歴史性を軸に組み立てられた闘争的な世界像であり、教育において語られるべき対等な対話は実はそこに入る余地がないのではないか。そして、この前提は唯一の歴史性を万物が共有するという着想に由来するものであるように思われる。

このような一個の全体的な歴史性を軸に組み立てられた後期西田の理論は教育学を基礎付けることができないと私たちは論じた。だが、後期西田の議論はそれだけに尽きるものではなく、西田自身が十分に取り出すことのできなかつた別の方向が暗示的に予見されている。私たちは、その方向を強制的に読解することを通じて、教育的な対話それ自身が独自の意義を持つものとして考察する手立てを、後期西田の理論の中に見出したい。

ここで重要となる論文は『哲学論文集 第一』(1935)に収録された「世界の自己同一と連続」である。上述で引用したように、西田は全体的な歴史性をその直後の論文である「行為的直観の立場」で確定させる。直前となる、この論文「世界の自己同一と連続」にもその兆候が現れてはいるものの、それからは分岐する別の議論をこの論文の中に見出すことができる。それを西田は次のように述べている。

個物が真に自己自身の媒介者となるというのは、直線的に自己自身を媒介するのではなくして、円環的に自己自身を媒介するのである、すなわち個物は一般である。これに於いて個物は一つの世界と考えられる。(8-22, 23)

ここで本論が注目したい論点は、「個物は一つの世界と考えられる」として、全体的な歴史性とは異なる領域として、個物に固有の世界が存在すると主張されている点である。そして、残念ながら西田はこの論点を十分に推し進めることができなかった。それは、その直

後に彼は同論文でも「我々が働くというには、かかる〔主観的である個物の〕世界を踏み越えねばならない」と述べられていることから理解できるだろう（8-50）。そして、踏み越えた先に見出されるものは全体的的な歴史性である「歴史的世界」とされる（8-56）。

だが、ここで西田が取らなかった方向として「個物は一つの世界と考えられる」という立場を徹底する方向性があるのではないか。すなわち、歴史性を万物に共通する唯一の全体的なものとして捉えるのではなく、無数の共立することのできない断片的な無数の歴史性があるというように。〈私〉の身体を構成する物質が〈私〉の身体とは全く関わりのない〈私〉の身体に現れる以前の歴史性を持つというように。

ここでは本論の目的から外れるために断片としての歴史性という着想を十分に展開することはできないが、西田が取ることのなかったこの方向性に基づいて、道德・倫理的関係の基礎づけという課題を取り上げたい。私たちが既に見たように、後期の西田は倫理的な「客観的表現」によって呼び起こされるとする（9-26）。つまり、私が行為の中で対する対象との関わりの中で、媒介者である「歴史」の中から理念を見出すことによって、倫理的な関係は基礎づけられる。

ここで私たちが書き換える論点は、媒介者である「歴史」が唯一的なものであるという着想である。これに対して、私たちは、本来共立することのできない複数の歴史が、あたかも一であるように与えられる、と述べ直したい。全体的な歴史性は〈私〉という個人の歴史性を捉え尽くすことができない。「世界史」としても述べられる全体的な歴史性は、昨日お腹が空いたときに〈私〉が何を食べたいと思ったのかを知らない。行為の中で、〈私〉と他者をつなぐ媒体として現れる歴史性は、平面ではなく、共立不可能な歴史の堆積であり、それは一なるものではない。西田も認めるように、〈私〉が歴史の全てを見通せないように。さらに、ここに万物に共通する歴史性が存在しないと仮定しよう。すなわち、〈私〉が媒体として看取する歴史性と、他者が媒体として看取する歴史性が同一であると言い切ることができないものとして、媒体としての歴史性を捉え直してみよう。

このように西田の歴史性を捉え直すことによって、問題点となっていた行為の良し悪しの判断基準について、次のような事柄が帰結する。すなわち、〈私〉は行為の中で〈私〉が見出す理念が真に正しいものであるかどうかを決して確証することができない。なぜなら、〈私〉が看取した理念と、他人が抱く理念を比較する共通の地平である全体的な「歴史」が欠落しているためである。また、〈私〉の抱く理念は他人の抱く理念と比較不可能であることから、西田が論じた以上にペシミスティックな世界観が帰結すると思われるかもしれ

ない。だが、本論の見立てではそうではない。すなわち、絶対的な理念が存在しないからこそ、唯一のテーブルの上で争い合うのではなく、私たちは対等に対話を行い、新たな媒体を形成できると考えられるからである。すなわち、比較不可能である〈私〉の理念と他者の理念との双方が互いを損なうことのない、それらを共有可能にする、新たな媒体を私たちが相互的な行為の中で作り上げるという方向性がここで浮き上がるということである。すなわち、〈私〉が絶対的に正しいということを断念することによって、逆説的に倫理的な関係の可能性が開かれる。ここで本論はプラトンの言葉に手がかりを求めたい。プラトンは『国家』の中でこのように述べる。幾何学など諸学術は「自分が用いるさまざまな仮設を絶対に動かさないものとして放置」する⁽¹⁰⁾。これに対して、「哲学的な対話・問答」は「そうした仮設をつぎつぎと破棄しながら、始原（第一原理）そのものに至り、それによって自分を完全に確実なものとする」ものと述べられる⁽¹¹⁾。すなわち、あらかじめ見出されていた理念や根拠を崩し、そのことを通じて、別のより確実な理念に至ろうとする対話の運動性がここで語られている。

もちろん、西田とプラトンとの違いを考慮すると、このプラトンの言葉をそのまま西田の哲学の中に据え付けることはできないだろう。まずもって、西田の理論には、そのような終着点となる「始原」は見出せないものであるためである。だが、このプラトンの言葉を手掛かりに、後期西田の理性と地平の関係性に関して、次のように述べたい。

〈私〉は絶対に正しい理念を持つことができない。だが、正しい理念を持つことができないという事柄によって、〈私〉は他者に対して一個の理念を押し付け、自分が優位に立つ序列化を図るのではなく、他者と倫理的な「対話」を行うことができる。完全な善が歴史の中に現れず、私が手中に収めることができないものであり、自己と他者とを包括する一個の理念は存在しないと断念しながらも、なお、その現れることのない善に対する目配りを行いながら、他者との対話の中で、〈私〉は自らの誤った理念を書き換え、新たな理念を見出すことができる。あるいは、他者の理念と自らの理念が対等のものとして位置付けられる新たな地平を作り上げることができる。西田の後期哲学から万物に共通する唯一の歴史という前提を取り除いたとき、こうした対話における新たな理念と新たな地平の相互産出の運動性を見出すことができるのである⁽¹²⁾。

そして、ここに本論は自己と他者とが序列付けを際限なく行う西田の「無限なる争の世界」という世界像とは異なる、教育学のための基礎付けの原理としての、理念と地平の相互産出を行う「対話」という原理を見出したい。そして、本論の見立てが正しければ、こ

の原理によって教育学と西田の理論は接続可能なものとなるだろう。

また、蛇足となるが、この論点は後期では放棄されたものであるものの、中期の西田が主張していたものでもある。中期著作『無の自覚的限定』（1931）で西田は次のように述べている。「善のイデアという如きものはどこまでも実現することのできないものである」

（6-31）。西田のポイエシス概念なども踏まえて、本論はおそらくさらなる考究が必要であると思われるが、筆者としては、今後さらにこの方向から西田幾多郎の教育学的側面を考察していきたい。

結論

これまで本論は西田幾多郎と教育学の接点に関して考察してきた。私たちは現代の「京都学派教育学」の旗手とされる矢野智司の論文「生成と発達を実現するメディアとしての身体」を手引きに西田の哲学に内在する問題点を考察してきた。とりわけ、私たちが問題視したものは「物そのものとなって考え、物そのものとなって行う」という事柄によって教育哲学を基礎づける行為の良し悪しを論じることにはできないという論点である。また、この問題点の背景には西田が前提とする万物に共通する全体的な「歴史」という舞台設定が隠れていることを見た。この問題を回避するために私たちが提示する西田の新たな理解は全体的な「歴史」という唯一的な媒体を断念し、その都度ごとの「対話」における媒体の形成に着目するというあり方である。

<注および引用文献>

- (1)西田幾多郎の引用は旧版『西田幾多郎全集』，第三刷，岩波書店，1979 から行なう。また、引用の際には（巻数・ページ数）の形で略記する。
- (2)西村拓生「『京都学派』教育人間学の暫定的マッピングの試み」『近代教育フォーラム』23，pp.77-87，2014
- (3)矢野智司「生成と発達を実現するメディアとしての身体」田中毎実編『教育人間学 臨床と超越』東京大学出版会，pp.225-249，2012
- (4)*Ibid.*, p.227
- (5)*Ibid.*, p.227
- (6)*Ibid.*, p.229
- (7)*Ibid.*, p.236

(8)*Ibid.*, p.241

(9)木村素衛『表現愛』こぶし書房, 1997

(10)プラトン 田中美知太郎・藤沢令夫訳『プラトン全集』11, 岩波書店, p. 539, 1976

(11)*Ibid.*, p.540

(12)この論点は西田の理論は西田の理論にとって内在的なものであると本論は考える。とはいえ、そのためには西田のポイエシス概念の詳細な議論が必要となるため、ここでは他日を期したい。

＜参考文献＞

西田幾多郎『西田幾多郎全集』岩波書店, 1979

木村素衛『表現愛』こぶし書房, 1997

西村拓生「『京都学派』教育人間学の暫定的マッピングの試み」『近代教育フォーラム』23, pp.77-87, 2014

矢野智司「生成と発達を実現するメディアとしての身体」田中毎実編『教育人間学 臨床と超越』東京大学出版会, pp.225-249, 2012

矢野智司『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版, 2008

山田真由美「高坂正顕における超越と人間の問題」『道徳と教育』333号, pp.43-53, 2015

山田真由美「高坂正顕の歴史観：「期待される人間像」再批判のために」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』81, pp.63-79, 2016

< 研究論文 >

共生の教育実践学の考察
—「負の国際化」の克服を視点として—

多田 孝志*・南雲 まき**・村松 麻里***・竹澤 賢樹****

Exploring the Practical Pedagogy of Symbiosis
—Overcoming Negative Paradigms in Globalization

Takashi TADA*・Maki NAGUMO**・Mari MURAMATSU**・Masaki TAKEZAWA**

概要：

本論考は、「負の国際化」の実態を考察し、その克服を目指した各国の実践事例を分析し、成果を活用して、共生の教育実践学創造への手掛かりを示すことを目的としている。

グローバル時代の到来、多文化共生の現実化を背景に、教育には、そうした時代・社会に対応した人間の育成が期待されている。国際理解教育、開発教育、異文化間教育など諸学の研究は、そのための直接的な理論研究を展開してきている。また近年の持続可能な開発のための教育、その発展としてのSDGsの研究・実践は、グローバル時代の人間形成の目標や、手法を提示してきている。

しかしながら、グローバル化、国際化に対応した教育研究の潮流の中で、欠落しているのは、過度の富の追及による経済格差・貧困、政治・文化の衝突により派生した難民問題、人間優位の思想による絶滅危惧種の激増など国際化の負の部分（これを「負の国際化」と呼称することとする。）への考察である。

国際化の負の部分を包含することなしに、グローバル時代の到来、多文化共生社会の現実化に対応した人間は育成できない。

本論考においては、負の国際化の実態を分析・検討する。さらに、多様な文化・立場をもつ人々のための最新の教育の方向をポーランド、米国、日本の現地視察を踏まえ紹介する。また「負の国際化」を克服するための各国の先駆的实践を分析し、グローバル時代、多文化共生社会における教育の在り方を考察する。

その成果を踏まえ、持続可能で希望ある未来社会の担い手を育成するための基本的考え方を「共生の教育実践学」として提唱する。

キーワード：共生，グローバル化，教育実践学，海外教育事情，SDGs

* 金沢学院大学 文学部 教授

** 金沢学院大学 文学部 講師

*** 金沢学院大学 文学部 講師

**** 金沢学院大学 文学部 助教

1. 教育の国際化の根源を問う

未来志向の教育の場とは「地域や世界が生起させた多様な問題や課題に対応する場」「時代が提起する課題に立ち向かい、未来の課題を探究する場」であろう。先行き不透明で、ダイナミックに変化するグローバル時代、人口移動（migration）時代、多文化共生社会における、相互浸透（inter-penetration）による新しいタイプの人間の育成には、知識の伝授の教育から、多元性・関係性・変革性を基調におき、対話力や響感・イメージ力を重視し、汎用力や類推力を育む学びに転換していかなければならない。このためには、事象を部分でなく総合的に捉える広い視野や深い思考が必須である。教育の国際化の考察には、未来志向の前向き検討だけでなく、「負の国際化」を包含する必要があると指摘する所以である。こうした趣旨から、ここでは、国際化の断層としての負の部分について若干の考察をしておく。

1-1 精神・教養の劣化

経済格差の拡大、地球環境問題などの「負の国際化」は、政治・経済・文化などの複雑な要因が関わりつつ世界の各地で生起している。ことに重要なのは、負の国際化の根底をなす「精神・教養の劣化」である。この事例として少年兵士を取り上げる。

いま、世界各地に紛争地帯で蛮行を強要されている少年兵の数は、約25万人と推定されている。かれらは、実際の戦闘から誘拐、スパイ活動、物資の運搬など幅広い活動に従事

させられている。地雷避けにと、真っ先に地雷原に突入を命令されるケースも報告されている。

ユネスコの調査によれば、少年兵士の多くが、恐怖から逃れるため、薬物を投与されているという。武器として与えられる小銃の弾丸に使われている火薬には、燃焼力強化のためにトルエンが含まれている。このトルエンを飲まされると、少年兵士は、朦朧とした状態となり、恐怖心をなくし、激しい銃撃戦の中でも、身をさらしつつ攻撃していくという。

かつて大人たちは、子供たちを守るために命をかけて戦ってきた。第二次世界大戦末期に敢行された特別攻撃、その隊員たちは、「たった一度しか生きられないこの自分の人生、戦争という非常な権力につかまれたために、納得のゆかない死に方を強いられる。」(『日の沈む国へ』色川大吉)¹、その納得いかなさに、なんとか意味を与えたのは、家族への思いではなかったろうか。

鹿児島県の南さつま市の「万世特攻平和祈念館」は第二次世界大戦の最末期、吹上浜に急造された万世飛行場の跡地に建てられている。かつて、国際理解の根源を求めて、一人旅し、知覧、坊津を経て、そこを訪ねたことがあった。

たったひとりの訪問者であった。祈念館の2階の展示室には、若い隊員たちの遺影が掲示されていた。その一角に、特攻隊としての出撃を翌朝に控えた隊員たちが肉親・愛する人達へ宛てた最期のメッセージが展示してあった。隊員の一人は、我が子への手紙の終末に、「たとえ死しても父はあの空の上から見守っている」と記していた。この文章を読み、様々な思いが去来し慟哭を禁じえなかった。

いま世界各地に起こっている、少年兵士の徴用と蛮行への強要は、守るべき、慈しむべき子供たちを屈強な大人たちが自己保身に使うとの、「精神・教養の劣化」に他ならない。

2018年、紛争や迫害により故郷を追われた難民数は7000万人を超えたとされる。また、世界の経済格差は周知のとおりであるが、日本もまた格差社会なのである。たとえば、日本の子供貧困率は16.3%と、OECD加盟国の中で最悪の水準にあり、かつ上昇している。また、一人親家庭の貧困率(54.6%)もOECD諸国で最悪の水準にあるのである。

こうした「負の国際化」を引き起こす悲惨な状況の根底にも弱き者、辛い立場の人々への「あたたかな心」を喪失した精神・教養の劣化があるのではなかろうか。冷厳な現実、負の国際化も視野に入れた教育は、グローバル時代の人間形成の必須の要件なのである。

1-2 文化の概念の再考

紛争・テロ，人種差別等の「負の国際化」を生起させる大きな要因に文化理解のあり方があることを指摘したい。

文化をいかに規定するかについては，学問領域や科学方法論上の違いなどによって様々に異なる見解があり，またそれらについてのすぐれた整理・検討もなされているが，大まかに文化規定の見取り図を描くとすれば，文化をそれぞれの時代，社会における知的・精神的活動の到達点である上位文化と，人々の生活様式や生活パターンそのもの，即ち生活・生業の文化があると考えられる。

生活・生業文化とは，衣食住や言語・制度・民族性などを含む，庶民の日常から作られてきた広範囲な文化をさす。

筆者は，「文化理解」においては，生活・生業文化を重視する。生活・生業文化の大切さについて，17世紀京都で活躍した天才学者伊藤仁斎は，真理は日常生活の中にこそあるとし，「身近であるからこそ内容があるのだ。高遠ならば，必ず内容がなくなる。だから学問は卑近であることを嫌ってはならない。」²と記している。

世界中で勃発している紛争・テロの大きな要因は，生活・生業文化の違いによる，偏見・差別の蔓延にあるのではなからうか。文化理解の基本的姿勢について，大塚久雄は，マックス・ウェーバーの「価値の自由論」の立場に立って，異文化の価値を認識する場合「自分の価値的立場や価値判断はあくまでも保持しながら」なおかつ，「相手の身になって，相手の考えや行動の意味を内側から理解する，いや，そういうことのできる『心情』をもたねばならない。」と指摘している³。

「負の国際化」を引き起こす文化理解を克服する有用な方途として，文化的多元主義，文化相対主義にも通底する大塚の指摘を基本としつつ，文化の概念の再定義の必要を指摘したい。

日本のアニメーションや和食が世界に広がり，ファッションの世界共通化が日常になっているように，「文化のハイブリッド性 (cultural hybridity)」「文化の流動 (cultural flows)」が拡大している。グローバル化の進展にともない文化は，流動し，変容しているのである。偏狭な自文化中心主義，鎖国的心情の弊を脱却し，文化の融合性，流動性を重視する，新た

な文化の捉え方によってこそ負の国際化をもたらす、文化摩擦、偏見は克服できるのではなからうか。

1-3 人間中心主義から生命中心主義へ

新たな時代の人間の育成において、重視し、心を砕くべきことに人間以外の他の生命たちとの共生がある。地球の歴史において、過去幾度も生物の大量絶滅は起こった。ただ問題は、現在の生物の絶滅・現象が人間の活動の影響によるものとの事実である。

人間の経済活動がかつてないほど増大した現代では、人間の活動が生物環境に与える影響は無視できないほど大きく、それによる種の絶滅も発生してきている。野生生物の絶滅は、これからの社会のあり方にも深く影響すると考えられている。

2011年夏、30年ぶりにバルセローナからリスボンまでイベリア半島の海岸部を自動車で旅した。衝撃的であったのは、当時、数キロごとに点在していた町と町がつながり、海岸全体に人間の居住空間が広がっていたことである。おそらくは、地球上のすべての地域で人類は増殖し、他の動物たちが生きる地域を減少させているに違いない。

人間は動物の一種であるのだが、他の動物に比して優れているのは、完全とは言えないものの未来をある程度予測できるという点であろう。とすれば、見通しをもち、地球上の多様な生命体が生きられる環境を保持するための活動をしていくことは人類の責務である。

地球上で確認されている175万種の生物のうち、約6万5000種が絶滅する危険があるという。無数の生物体は他の生命の維持のための環境保全に欠かせぬ役割を担っている。同じ地球上に生きる生命として、彼らとともにあることは、人類が持続可能な発展をしていくために不可欠なのである。

人間は、傲慢さを脱却し、むしろ他の生物から学ぶ姿勢をもつべきである。アフリカの動物調査チームは死んだ老キリンを吊問するキリンの群れについて報告している。横たわる老キリンに次々とキリンたちがすり寄り、姿勢を低くし、鼻をつけて悲しみ、それは24時間余りも続いたという。ドッグセラピーを職とする筆者の娘の一家は、大型犬を3頭飼育している。その一頭が、老い、病み、歩くこともおぼつかなくなった。すると他の犬たちが、散歩のとき、老いた仲間を気遣い、振り返り、待っているのである。好きな玩具を、横たわる老犬の鼻先にはこんだ行為に胸うたれたこともあった。植物たちのしたたかな生き方、昆虫たちの生きるための工夫など、人間が他の生物から学ぶことは多い。

人間にとって持続可能で希望ある地球社会の構築には、他の動物の生命・生きる権利を保

障する視点、人間中心主義から生命中心主義への転換こそが必要なのである。

2. 負の国際化の克服のために—各国の取り組み—

2-1 ポーランドの事例

ポーランドは第二次世界大戦時には世界でアメリカに次ぎユダヤ人が多く居住した地であり、歴史的に多様な文化が混交する国である。国が消滅し、国境が動くなかで、ポーランド人とは何かが問われてきた。暗い社会主義時代を経て、現在、ポーランドは好景気の時代を迎えている。しかし、ポーランドの労働人口を支えているのは現在、ベラルーシやウクライナからの移民や難民である。同じスラブ圏の国の移民受け入れに対してポーランドは非常に寛容である。小学校から成人まで、公立学校では多くの場合、移民がポーランドの言語や習慣、文化について学び、生活や学習が問題なく行える教育の制度が整っている。ポーランドもベラルーシもスラブ語圏であり、言語だけでなく文化圏としても近いため、このようなプログラムで「新しいポーランド人」としてポーランドにおいて問題なく生活することができる。これは移民に対する教育の明るい側面である。

対して、同じ国内においても、言語や文化を共有しておらず、教育と独自の文化が葛藤を起こす共同体がある。そのひとつがロマ（ジプシー）である。東欧は、ロマの人々が世界中で最も多い地域であり、特にポーランドはひとつの国のなかに「ポルスカ・ロマ」をはじめとする大きな四つの共同体を抱えている。

社会主義時代のポーランドでは、ソヴィエト・ロシアの大きな方針を受け、他の社会主義国と同じように、ロマの人々を理想的な労働者とするための教育が企てられた。学校では、ロマニ語を話すことを禁じられ、スラブ風の名を名乗ることが強制された。これはポーランドにおける教育の歴史の暗い側面のひとつである。そして、ロマと教育をめぐる問題は、いまだに決着をみない。

ポーランドのロマのなかで一番大きな共同体である「ポルスカ・ロマ」の人々は、第二次世界大戦後の社会主義時代にとられた定住化と学校教育の推進の政策に対して大規模な反対運動を繰り広げた。その際のスローガンは「子供を学校へ通わせるくらいなら、自分の手で殺した方がまし」である。

ロマにとって教育は自らの文化を侵略する一種の暴力であった。言語や名を奪われるというだけでなく、教育によって思想の枠組みを変化させられることを、ロマの人々は拒否したのである。コロニアリズムの思想は、他者を自己の目的のための手段と捉えるもので

あった。力をもつ者がもたないものを征服し、所有する時代を経て、現代ではこのようなあからさまな暴力という形での支配は姿を消した。しかし、ポストコロニアリズムの時代においても、力のある者、マジョリティの側が法を作り、異質なものを包摂、同化しようとする構造に変わりはない。力による支配ではなく、合法的で民主的に他者を包摂する方法として、政治や法、教育が機能してきた歴史があることも忘れてはならない。

例えば SDGs が提唱する明るい未来は、確かに世界中の多くの人々の生活の質を向上させるものであろう。しかし、ロマのように、定住や教育を受けることを自ら拒絶することで自らのアイデンティティを保つ人々にとって、明るい未来が唯一の正解であって良いのであろうか。

一方が一方に従属させるのではなく、他者の他者性を尊重し、相互の価値観の葛藤のなかから新たな価値観を生み出すことが現代の教育や社会に必要なのではないだろうか。ポーランドのみならず、このような考えは遠く離れた日本の現代の社会においても強く必要とされると考える。生活と価値観が多様化し、また多様な文化背景をもつ人々がひとつの社会に生活する時代が訪れようとしている。このような時代において、最も求められる力は、自分が理解しえない他者に対して、感性と想像力を働かせ、新たな価値観を創造する力である。では、このような力がどのようにして育まれるのであろうか。ポーランドにおける芸術表現が、そのような力の涵養について重要な示唆を与えている。

ポーランドをはじめ、旧社会主義圏では検閲による表現への抑圧の歴史が長かった。しかし、抑圧されていたからこそ、検閲の目をかいくぐって思想や感情を他者へ伝えようとする表現者がおり、それを受取ろうとする人々がいた。プロパガンダ映画のなかにも政府を批判するメッセージが織り込まれ、それを観る者に暗喩の手法でメッセージを伝えた。このような歴史は、今もポーランドの表現には色濃く受け継がれている。

ポーランドの表現の多くは謎めいており、思想的なメッセージが含まれ、観る者に解釈を求める表現形式である。鑑賞者は知識だけでなく、感性を働かせて、作者が何を伝えようとしているのか、また、作品を媒介としての問題提起に対して、自分はどのように考え、どのような立場を取るのかを感じ、考える必要がある。

ポーランドの映像作家である、アグニエシュカ・ポルスカ氏の 2017 年の作品『セイレーンに尋ねよ』を例に上げよう。

この作品では、ワルシャワの都市風景が水中の映像と重ねられている。目と口が沢山あるふたつの顔による謎めいた会話で物語が進行する。片方は人間の肌を、片方は魚のよう

に鱗の肌をもつ。顔たちは、異教徒としての過去はキリスト教の洗礼を受けて消されてしまった、私は人間なのか、それとも魚なのか、忘れてしまったと語る。また、唐突に外国人は嫌い、生まれたところで死ねば良い、という過激な言葉を語る。

ワルシャワという都市には古くより人魚の伝説があり、人魚はワルシャワという都市そのものと考えることができる。人魚は魚であり、人間でもある。その二重性、アイデンティティの曖昧さは、ポーランド王国の成立に伴い、非キリスト教文化が消し去られた歴史や、他国からの侵攻、国の消滅、分裂、現代の移民問題と重ね合わせることができる。

鑑賞者は、この作品を通して、自らが現在所属しているポーランドという国のメインカルチャーが、かつての侵略者の文化であったことを知る。また、ポーランドという国が幾度も解体され、他国に多くの人々が亡命した歴史と、現在、ポーランドに流入する移民たちとの問題を重ね合わせて考えることになる。感情を伴った思考の材料が提供され、最終的にどのような考えをもつかは、鑑賞者に委ねられる。

また、ポーランドの現代アートの作家であるアグニエシュカ・カリノフスカ氏の2012年の作品に『ネズミたち』がある。この作品は、青少年更生施設で暮らす少年少女たちが美術館で白い空間に自由に描くというワークショップの記録映像である。動物のマスクをつけ、白い防護服を着た少年少女たちがおしゃべりしながら壁や床に落書きをする。マスクと防護服で匿名性を得た子供たちは、自分がもっと普通の家に生まれていたら、他の子供と同じように犬を飼って、ボランティアをしていたと思う、と語る。作品を通して、鑑賞者は法を犯した子供たちがどのような生活をし、現在の境遇に至ったかについて、知識として理解するのではなく、共感を通して知ることとなる。

ポーランドでは、芸術は教育のなかにも生活のなかにも浸透している。思考が言語だけではなく、視覚や聴覚、他の多様な感覚によって、より深くなされることを誰もが経験を通して知っている。抑圧された歴史が育んだ、表現の文化の根強さが感じられる。子供たちは、多くの思想を含んだ芸術表現に幼い頃から触れ、鑑賞者として、また表現者としての自己を確立していく。芸術を通して自己の立場を歴史のなかで相対化し、他者の立場に立って思考することも学んでいく。

それに対して、日本では芸術教育は作品主義、成果主義に陥りがちではないかと考える。他者の表現に触れ、他者の思想や歴史的、文化的背景を読み取り、それに対して自己の立場や考えをもつという能動的な鑑賞のプロセスを学ぶ機会があまりにも少ない。また、鑑賞と両輪をなす表現について学ぶ機会もまた少ない。

表現と関連の深い言葉に「造形的思考」がある。つくり，つくりなおし，つくるという試行錯誤の過程を伴う思考の方法である。従来の知性を象徴する言語での思考に比して，迂回が多いが，より多角的で多層的な思考方法である。このような思考方法を取った時に，合理性では排除されるような答えが導き出されることもある。

現代の社会，今後の社会を生きる際に，芸術を通し，表現と鑑賞という活動を通して，育てられる能力は大きい。変化の大きい社会，異なる文化の接点において，芸術による教育は，より一層重要なものになると考えられる。

2-2 アメリカの事例

本節では，カリフォルニア州の，ある公立小学校における国語（読み書き）の授業を事例として，アメリカの教育から私たちが学べることについて考察したい。2019年3月と9月に筆者はロスアンゼルス市近郊の穏やかな住宅地にある公立小学校において小学校3年生の学級を中心に2週間ずつの参与観察を行ってきた。その目的は，大量の絵本や写真絵本を子供たち自身が読み進めることによって読む力を育てていくという，日本では見られないスタイルのアメリカの言語教育の実態を把握することであった。実際に毎日子供たちとともに生活しながら観察してみると，その学びのなかで子供たちがいかに自立した学びの担い手として扱われ，またそうなることを期待されているか，教師たちとの個別的な関わりの機会に恵まれているか，カリキュラムに弾力性があるかといったことに深く印象づけられた。

まず，アメリカにおける言語教育をめぐる背景について述べる。カリフォルニア州は多くの移民を抱える全米でも有数の州であり，メキシコや南米，アジアからの移住者も多い。家庭で英語以外の言語を話している児童やアメリカに移り住んできたばかりで英語をほとんど理解できないといった児童がクラスに複数いるケースも珍しくなく，筆者が訪れたこの小学校でも，スペイン語や中国語，日本語等を母語とする子供たちがそれぞれの言語で会話したり教員や級友たちの話すことを理解できない子に対してそっと通訳をしてあげたりしている姿は日常の一部であった。

アメリカのみならずカナダやイギリス，オーストラリアといった国々もそうであるが，このように多文化・多言語的な社会を持つ英語圏の国々では言語教育のもつ意味は大きい。その国で生きていくために必要な言語の力を獲得できないまま義務教育段階で学校教育からはじきだされた子供たちがその先の人生においても就学や就職，社会生活に困難を抱え

続けることは社会調査でも明らかであり、各国で社会問題となってきた歴史があるからである。

しかし、英語は文字（綴り）と音との関係性が一定でなく例外的な発音をする単語も多い言語であるため、英語の読み書きを習得することは母語話者にとってさえ必ずしも容易ではない。ましてや非母語話者の子供たちにとっては時として大変な困難が伴い、粘り強い鍛錬を必要とする作業である。そのため、英語のリテラシー能力を幼少期から養うことはアメリカにおいて社会的命題であり、現在、大半の州で採択されている Common Core State Standard（全国共通スタンダード）でもリーディングには特に大きな比重が置かれている。

こうしたなか、現在のアメリカのリテラシー教育において採用されている手法の一つが、言語教材としてレベル別に編まれた読み物（leveled readers）を用いたリーディングの授業である。そこでは一見すると短い絵本や写真絵本のように見える教材絵本が用いられ、この一話完結の読み物は語彙・文法など言語面で難易度や長さがコントロールされており、物語作品から地理や歴史に関する情報文まで、多様なジャンルの作品を徐々に難易度を挙げながら読み進むことができるようにシリーズ化されている。そして、そのようなリーディング・プログラムを用いた指導には、教師が児童の読み書き能力を一对一でアセスメントしてその子にあったレベルの本を選んでやり、適宜必要な援助を行うガイディッド・リーディングというプロセスが必ず組み込まれている。

例えば、2年生のある日の授業では、学級全体がそれぞれに読み物の一人読みや電子ブック、ワークシートなどに静かに取り組んでいる。その間、教室後方にあるガイディッド・リーディング用の机では、同じ読み書きレベルのグループに属する3、4名の児童が座り、授業者である学級担任はその正面の席から個別対応を行う。

ある日のこと、児童が一人ずつ所定のページの音読を教師に披露していた際に、ある子がタヌキの生態について書かれた“Racoons”という写真絵本を読んでいた。「冬がきて食料が乏しくなると余計に蓄えておいた脂肪がタヌキたちの生命を維持するのに役立ちます」という文中の“food is scarce”という表現の“scarce”という語が正しく読めずに詰まってしまった。すると教師は、同様の発音パターンを持つ他の語彙を例に挙げてこの語の発音を類推させたり、ヒントを与えて語の意味を理解させたりする。さらに語だけでなく文や文章全体のレベルでも“Think!”と声掛けをして前後の文脈から意味を推察するよう促したり、子供自身の従前の知識を活用して理解しようと心がけることを勧めたりし

ていた。また，“says”などのように綴りと文字の関係性からは発音をしづらいが使用頻度が高く視覚的に覚えてでもどうしても読めるようにしておかなければならない語（sight word）でつまずけば、プラスチック製のアルファベット教具を用いて文字を並べ替えさせるという負荷の低い練習からスタートさせたり、逆に習熟度の高い子に対しては当該の文章を一通り読んだ後に、内容を思い出して児童自身のことばで再話（retell）することを促したりもしていた。習熟度に関わらず児童が読み方や意味理解にあいまいな点があるのにごまかしたりそのままやり過ごしたりしようとすれば、それを決して看過しはしない。

さらに、このような少人数グループのガイディッド・リーディングでもなお学習が当該学年の平均的なレベルに追いつかない児童に対しては、担任教諭以外の様々な専門家の支援体制も整備されている。その一つがインターベンション（Intervention. 「介入」の意）である。インターベンションは、言語の学びに極端な遅れが生じている児童に読み書きを専門的に支援する、学級担任とは異なる専門家であり、彼らは校内にブック・ルームとも称される専用の個室を持っている。家庭で英語以外の言語を話していることによって英語力に問題があるケース、あるいは学習障がいや認知・発達上の課題といった個々の資質・能力によるものなど要因は様々だが、読み書き能力に問題があり専門家の支援が必要との診断を受けた児童は、学級の授業をそっと抜け出し、定期的にブック・ルームへやってきてインターベンションの先生から、より個別的で緊密な、個々のニーズに応じたガイディッド・リーディングの指導を受けることができる。この部屋には様々なレベル、様々な種類の読み物が多数蔵書されていて個々の児童のレベルや興味・関心に対応した作品を求めることができる他に、読み書きを行う際の助けとなる基本的な方略が簡潔にまとめられた掲示物が子供の席の正面に貼られていたり、必要に応じて場所を移動してフォニックス（英語の文字と音の関係性のルール）指導を受けられるように黒板を備えた絨毯敷きのコーナーが設けられていたり、読み書き学習に特化した教室環境になっている。

インターベンションよりもさらに濃密な支援を必要とする児童には、より高度な読み書き支援の専門課程を修了した教員しか受け持つことのできない、リーディング・リカバリーと呼ばれる指導法を用いたさらに専門的な支援が行われる。月曜日から金曜日まで毎日一対一でこの専門家と過ごす時間を設けてもらっているというある1年生児童のケースを一例にあげると、彼女の学びは、複数の絵本や様々な教具をつかって目先を変えた活動を行いつつも、学習内容としては“A (dog) is here.”というひとつの文章だけにフォーカスしたものであった。それは、数日かけてようやく“here”という語を認識し、綴りが書

けるようになったと思うと、次の日にはまた振り出しに戻って“here”も文全体も読むことすらできなくなるといった具合に、非常に歩みの緩やかな学びであった。しかし、担当教師はどんなにささいなことでもそのができるようになったことを褒め、単調なくり返し学習に粘り強く付き合い続けていた。そして、時間をかけてその児童がやっと書き上げた文章に対して、自らイラストを添えると、最終的には短いオリジナル絵本として冊子にし、保護者に見せてあげることのできる成果物として児童にプレゼントしているのである。学級にいるときはどちらかといえばおとなしく、ほとんど声を発することのなかったこの女兒が、小さなリーディング・リカバリーの部屋で見せる生き生きとした話しぶりや先生に褒めてもらったときにほころぶ誇らし気な笑顔、そして、彼女とリーディング・リカバリーの教師の、机にむかって二つ並んだ大小の背中はとても印象に残るものであった。

こうした指導が可能になる背景には、何があるのだろうか。

先に述べたようにアメリカでは移民社会・多文化社会という事情から言語政策が非常に重視されており、そのなかでカリキュラムや指導法、教材の開発が行われてきたこともあるであろう。実際、一見しただけではただの絵本の多読とも見えるこのリーディング・プログラムのなかにも、教師が個々の児童のアセスメントを行う段から、指導・評価に至るまで、教材及び教師用指導書、補助教材はかなりの分量に及ぶ充実したものであり、教員研修制度も整備されていた。また、日本に比して学級の人数が少なく、各担任が児童一人一人の見取りをしやすい環境にあることや、習熟度が低く専門家の支援が必要な児童にはその環境を与えねばならないという州の法律が存在することもあるであろう。こうした制度・環境がなければ、個別指導など到底実現できるわけがない。

しかし、そうした制度面、環境面の問題だけではなく、私が見てきたアメリカの教室風景の背後には、児童一人一人を学びの主体とみなし、あくまでも「個」に考えさせ、「個」に表現させることを徹底し、自立した学び手・表現者として社会へ巣立っていく子供たちを育てようとするアメリカの教育観があると私は考える。

今回の調査を含め、これまでの10年間で3つの小学校と幼稚園を訪ね、たくさんの学級を見てきたが、元々が多種多様な文化的背景を持つ子供たちが集まる多文化社会アメリカの学校では、他者との差異に対する考え方、感じ方が日本とは異なるものであると毎回感じさせられる。異なる社会、家庭環境のなかで生まれ育ってきた子供たちに、ある時点において読み書き能力のばらつきがあったとしても、そして、そのために今取り組んでいる教材のレベルが違ったり、一部の子だけが毎日教室から出て別の部屋で別の先生から指導

を受けていたりしたとしても、そのことを子供たちは意に介さない。例えば、ある ADHD 傾向を持つ児童は個別作業の時間になると他のものが視界に入らないようにするために卓上用のコの字型のついたてを取りに行き机の上にそれをセットするのだが、その時に「ぼくが集中するためにはこれが必要だからね」と、当たり前のように言う。インターベンションやリーディング・リカバリーに出かけていく子も、それを見送る子供たちも同様の態度である。それぞれの子にそれぞれの事情とニーズがあることを、子供たち自身が理解して互いを受け入れ、「あの子にはそれが必要だからなんだよ (Because he/she needs it.)」とさりと言え——そのような雰囲気、筆者の見てきたアメリカの教室にはいつもあった。個人の多様性を当たりの前提条件として受容し尊重する人間観・教育観が、彼らの暮らす社会や学校文化のなかで児童と教師たちに共有されていた、と言い換えることもできるかもしれない。

一概にどちらが良い、悪いと言えるものではないが、それは、検定教科書を用いた一斉授業で、「この時の主人公の気持ちは次のうちのどれでしょう」といった問いかけが行われる日本の授業の教室風景とは大きく異なるものであったことは事実である。

これからのグローバル社会、Society 5.0 の時代を生きていく子供たちにとって、自己選択力や、恐ろしいほどの速度で変化していく先の読めない社会で自己実現を図りながら生き抜いていく力は大きなテーマであり、そこに母語であれ外国語であれ、言語の力が大きくかかわってくることは間違いない。様々な背景・事情を持った異なる者同士が学び合う教室で、子供たちが自らの「個」と他者の「個」を認めあい、自他に認められる「個」の力をそれぞれの学び方で育もうとするこのアメリカの公立小学校の一事例は、正と負の両面において国際化していくであろう世の中で、次世代の子供たちが他者と平和で豊かな共生を図っていくための言語教育の在り方として、大切なものを示唆しているのではないだろうか。⁴

2-3 日本の事例

本節では、背景は様々ではあるが、困難な状況におかれている子供たちの現状から、日本の子供の育ちの状況を捉えてみる。筆者は、数年にわたりスクールソーシャルワーカー（以下 S S W e r）として学校教育現場に携わってきた。S S W e r は、昨今の児童虐待や子供の貧困、あるいは児童・生徒の不登校やいじめ等の現状を踏まえ、文部科学省により平成 20 年度から全国的に導入された「スクールソーシャルワーカー活用事業」において

活動が広まった職種である。筆者も実際に S S W e r として活動していたときには、その導入の要因となったいくつかの問題を通して児童・生徒やその保護者と関わることが多かった。そして、これらの問題を単一で抱えるのではなく、複数の問題を同時に抱えている家庭が少なくないことも印象的である。S S W e r は、学校を中心にソーシャルワークを展開するが、その大きな目的の一つとして子供の権利の保障があり、特に学習機会の保障に重きを置く。

今回は、その学習の機会が大きく奪われることになる不登校の状況について、S S W e r の視点から検討していくこととする。文部科学省の報告によると 2017（平成 29）年度の不登校の児童・生徒数は、144,031 人となっており、内訳は小学生が 35,032 人、中学生が 108,999 人である。児童・生徒数は減少しているにもかかわらず、不登校の児童・生徒数はここ数年増える傾向にあり、在籍者数に占める割合は高まっている。筆者が、不登校の子供たちにかかわる際に、重視していたのは、単に在籍校や在籍学級への復帰を目標にするのではなく、子供たちの様々な状態に応じた学習の機会をいかに保障するかであった。ここで、個別の事例を取り上げることにはしないが、子供たちの訴えから見えてくることを整理したい。

まずは、子供たちが登校を嫌う理由として、現在の学校教育に違和感を抱く場合も少なくない。具体的には、学校で行われている教育の内容や学び方、そして教育の仕組みに対する違和感である。子供たちの話を聴くと、子供の生活と結びつきを感じるのが薄い学習については、学ぶ意欲を強くもつのが難しいばかりか、逆に戸惑いを抱くようである。また、担任の先生との相性も登校には大きく影響する。とくに学級担任制で多くの授業を担当が指導している小学校においては、担任との関係が、子供の学校での居心地の良さ、居心地の悪さに直結することも多い。教育の仕組みについては、学習につまずいた場合でも、他の子供たちと同じように進んでいかなければならない日本の学校では、つまずきを取り戻すことができないまま次の学年に進まざるを得ない。逆に、わかりきっている学習を皆と同じように進まなければならぬのも苦痛に感じるのは当然である。つまり、画一的で子供に選択の余地がないのが、現在の日本の学校教育である。そういった学校教育に違和感を抱く子供たちには、学校以外の学びの場を提供する必要がある。現在では、教育委員会の設置する教育支援センター（適応指導教室）のみならず、民間団体の運営するフリースクールやフリースペース、子供の居場所などが徐々に増加しており、子供たちが参加できる場所は多くなりつつある。フリースクールやフリースペースは、明確な規定はな

いが、全国各地においてNPO法人や任意団体が、子供に対して、学習やさまざまな活動のできる場所や機会を提供している。決まった時間割があったり、決まった学習が行われていたりするわけではなく、遊びや創作活動や調理活動などを取り入れているところが多い。また、活動に対して、全員参加を強いるのではなく、子供自身の過ごし方や参加のしかたを尊重しているのも特徴と言ってよい。一般的な学校とは違い、子供のニーズに応じた活動が行われ、それぞれの子供に応じた関わりがされているのが、子供にとっては、安心できる居場所になっている。

不登校の子供たちの背景をみると、そのなかに虐待を受けている子供たちがいる。虐待を受けている状況では、子供が、前向きに生きることや意欲的に課題に取り組むことは困難である。厚生労働省の2019年8月の発表によると、2018年度の全国の児童相談所での虐待対応相談件数は、159,850件となっており、過去最高の相談対応件数となっている。また、今年1月に千葉県野田市で当時小学校4年生の児童が、父親からの虐待により亡くなったことは、記憶に新しく、同じように虐待により死亡する子供が、多い年には、年間で100人を超えることもある。児童虐待は、子供に対する最も重大な権利侵害であり、SSWe rとしては、絶対に解決させないといけない事案である。学校は、虐待を受けていることが疑われる児童・生徒を発見した場合には、児童相談所や市町村の担当窓口に通告をする義務があり、適切な対応が必要となる。通告後の被虐待児の支援においては、児童相談所との連携が欠かすことができない。児童相談所の判断によっては、子供と保護者との分離がなされ、児童養護施設を中心とした家庭以外の場所で生活することにもなるが、多くの場合は、自分の家庭に戻り、それまでの生活を継続する。子供だけでなく、保護者の支援も含め、児童相談所と学校は、しっかりと役割分担を行い、子供の安全で安心な環境を構築する必要がある。

そして、不登校や虐待の要因として家庭の経済的な状況が影響していることも、多くの子供との関わりから見えてきた。厚生労働省の「国民生活基礎調査」では2015年の子供の貧困率は13.9%であり約7人に1人が経済的困窮家庭に所属している。とくに一人親家庭の子供の貧困率は、54.1%であり、一人親家庭の半数以上が該当することになる。そのような状況のなか、国は、子供の貧困対策推進法や生活困窮者自立支援法を制定し、貧困対策を行っているが、経済的格差の解消や貧困に苦しむ子供たちの明らかな状況の改善は、見られていない。

現在、子供の貧困に対する地域社会の取り組みの一つに「こども食堂」がある。NPO

法人「全国こども食堂支援センター・むすびえ」などの調査によると、2019年5月時点で、全国に3700か所を超えるこども食堂が運営されている。こども食堂の実施主体は、NPO法人やボランティア団体、企業などその食堂により異なっているが、現状では、子供の権利を保障するための一つの社会資源となっていることは間違いない。こども食堂の運営の目的として、単なる食事を提供する場所だけでなく、子供の居場所となることを目指して活動しているところも増えている。一人親家庭や共働き世帯の増加で、家で一人で食事をするいわゆる「孤食」の子供たちに、会話をしながら食事を楽しみ、他者と関わることの重要性を感じてもらえるように取り組んでいたり、塾に通うことができない子供たちに、学習を支援する活動も行っていたりと、活動の広がりを見せている。それは、子供の学ぶ機会の保障にもつながっている。

上述の通り、子供たちは、さまざまな生活の困難さを抱えながら生き、学校に通っている。学校という場所は、さまざまな背景を持った子供たちの成長・発達を支援する場所であればならず、単に学習指導要領に基づいた学習を伝える場所であってはならない。しかし、現在の学校は、それに対応できる場所にはなっているとは思えない。それは、教員が多忙であり、子供たちの小さな変化に気づくことができる余裕をもった状況ではないことが、大きな要因といえるであろう。

いくつかの困難な子供たちの状況から、現在の日本の子供の育ちの環境について考えてきたわけだが、決して楽観視できる状況ではない。画一的な日本の学校教育を変えるには、南雲や村松らが述べるような諸外国の教育から学ぶことも重要であろう。また、真に子供たちが望む教育を考えるのであれば、子供たち自身の声を聴くことが重要である。子供の権利条約では、「子供の最善の利益」と「子供の意見表明権」が規定されており、その権利を保障していくのは、子供に関わる全ての大人の使命である。子供の学ぶ機会を保障していくためには、子供の話を聴き、社会の様々な状況をしっかり理解し、社会の在り方も含めて、教育を再考することが急がれるところである。

3 まとめ 教育は未来を構築できるか

沖縄の宮古島には、お年寄りに配慮した漁場がある。岸近い、浅瀬では値段のよい貝類が簡単に採れる。その浅瀬での採集はお年寄りのみができる約束になっている。そこに競争ではなく、共生の社会づくりの実際を見た思いがした。

「負の国際化」の現象は、紛争・テロ、難民、貧困、地球環境の崩壊、多様な生物の消

滅など地球系を破滅の危機に向かわせるごとく世界各地で頻発し、増殖している。最近、持続可能で希望ある社会の担い手のための教育として注目されるSDGsは、そのための指針を提示している。しかし、社会運動としてのSDGsの喧伝には疑問を抱かざるを得ない。

いま教育実践者がなすべきことは、問題の指摘、新たな教育の必要性の声高な喧伝だけではない。国際化、ことに「負の国際化」の根本要因を考察し、教育は未来を創る営みであることを自覚し、改善への方策を共創することである。

本論考においては、「負の国際化」を生起させる根本的要因を人間の精神・知性の劣化とした。物質的豊かさを追求する競争・効率偏重の思想は、人間の良心を麻痺させ、他者を同胞ではなく、利用価値で判断したり、出し抜く相手とみたりする傾向を現出させている。それは精神・知性の劣化とみることができよう。

改善への根本的方策として、全人的見方と感性的アプローチの重視を提唱する。物質的豊かさの過度の追求、科学文明への盲信は、理性偏重の考え方を蔓延させた。理性偏重の思想は、理詰めの見方・考え方にこだわるあまり、対人関係における人間疎外(Alienation)を生起させた。人間は理性・感性・霊性など、さまざまな要素により人として生きているのである。論理的見解の偏重が自他・事象への偏狭な見方・考え方を誘発することに敏感でなければならない。

「負の国際化」とは論理偏重から派生する強者の立場からの選別・排除・偏見により生起する。人や事象を二分法で選別するのではなく、相互の関わりを重視する共生によってこそ、希望ある未来社会は構築できる。たとえば、異文化は蔑視したり差別したりするためのものではなく、相互浸透し合い、変容しつつ相互発展するための要因とらえるべきである。

全人的とは感性・霊性と理性の総和である。感性・霊性と響き合う理性といってもよい。全人的見方とは、人間をHolisticな存在として把握することである。人間を感性・霊性と理性が響き合うHolisticな存在と捉え、部分でなく総体としての理解しようとすることによってこそ、相互理解・相互信頼が醸成される。「負の国際化」への対応には、厳しい立場の人々の背景や立場に響感し、ときには「悲しみ」を共有し、さらに、人間以外の生命の状況にも目を向け、多様な生命の関わり大切さを実感する姿勢をもたねばならない。

こうした見方・考え方を青少年が身につけることが、他者と共創し、持続可能な社会づくりへの確かな歩みにつながる。それは、鋭敏な感性や豊かな情緒をもつ人々のよさに気付く機会となり、多様な潜在能力をもつ自己への自信をもたせることにもなる。

本論考の最後に、感性的アプローチの必要を提唱したい。地球社会・生命体は、さまざまな生命や事象とのつながりによって成り立っている。間主体性すなわち、自己を維持しつつ多様との共創的なかかわりをもつことが共生社会に必須の要件である。そのかかわり(絆)自体を強固にするものは、相互浸透、相互理解の促進であろう。楽しい、嬉しい、辛い、厳しい、寂しいなどの相手の思いや心情を「感じ取れる心(感性的アプローチ)」が希望ある未来社会の担い手としての人間の精神の高みを形成し、さまざまな生命や事象とのつながりを確かなものにしていくのではなかろうか。

感性的アプローチでは、人や事象に関わるとき、直感、感覚などを鋭敏にし、そこから感得できるものを大切にする。また、未知なるものに出会ったときの感激、美しいものを美しいと感じる感覚、人の優しさや寂しさなどを受けとめる感受性(Sensitivity)を育てていく。感じ受けとめることは、知りたい、理解したい気持ちを醸成し、やがてものごとの本質を探究し、洞察する感性(Sensibility)を醸成していく。

いま、教育は多様との共生を必須要件とした地殻変動にも似た大変革期を迎えている。多様性には、個人的多様性、社会文化的多様性、生物多様性がある。異質・多様との共生に対応した人間形成が教育の緊要の課題となってきたのである。

本論考のテーマとした共生の教育実践学についての深い考察は、現時点では、その第一歩を踏み出したにすぎない。しかし、「負の国際化」の実態把握と、その克服への取り組みの検討は、鋭敏な感性こそが、共生社会の基層に位置付くことを、ゆらぐ思索の中で一条の光として示している。

<参考文献>

- 多田孝志『学校における国際理解教育』（単著 東洋館出版 1997年）241頁
 多田孝志『地球時代の教育とは』（単著 岩波書店 2000年）209頁
 多田孝志『地球時代の言語表現』（単著 東洋館出版 2003年）208頁
 多田孝志『対話力を育てる』（単著 教育出版 2006年）231頁
 多田孝志『未来をつくる教育 ESDのすすめ』（共編 日本標準 2008年）70頁
 多田孝志『共に創る対話力』（単著 教育出版 2009年）232頁
 多田孝志『授業で育てる対話力』（単著 教育出版 2011年）256頁
 多田孝志『東日本大震災と学校教育』（共編 かもがわ出版 2012年）144頁
 多田孝志編集代表『現代国際理解教育辞典』（共編 明石書店 2013年）331頁
 多田孝志『グローバル時代の学校教育』（共編 三恵社 2013年）367頁
 佐藤学 諏訪史郎 多田孝志『持続可能性の教育』（共著 教育出版 2015年）134頁

多田孝志編集代表『教育のこれからを読み解く57の視点』（教育出版 2017年）215頁
多田孝志『グローバル時代の対話型授業の研究』（単著 東信堂 2017年）278頁
多田孝志『対話型授業の理論と実践』（単著 教育出版 2018年）220頁

注

- ¹ 色川大吉『日の沈む国へ 歴史に学ばない者たちよ』小学館、2001年
- ² 伊藤仁斎『童子問』[岩波文庫](#)、1970年
- ³ 大塚久雄『社会科学の方法 マルクスとウエーバー』岩波書店 1966年
- ⁴ ただし、このように児童一人一人の「個」を大切にし、そのニーズに応えようとする教育は教員にとっては負荷の高い側面があり、その負担の大きさや個別対応の限界について担任教諭たちがインタビューで度々言及していたことも事実である。また、インターベンションなどの特別な支援については学校側の人的資源・予算の関係から受け入れ可能人数に限界があり、そこに入れなかった子供たちのニーズに応えるための指導が日常業務に迫られる担任教諭の負担をさらに増加させているという一面も語られていた。

< 研究論文 >

戦後の篠原助市による、戦前の自らの教育哲学論および教育学理論の再構成

—『民主主義と教育の精神』（1947）および『新教育学概論』（1948）を中心に—

米澤 正雄*

Shinohara Sukeichi's Reconstruction of his Philosophy of Education and his Theories on Theoretical and Practical Education After World War II

: Focused on his *Democracy and the Spirit of Education*, published in 1947, and his *New Outlines of Education*, published in 1948

Masao YONEZAWA

概要：本論文では、大正期に「批判的教育学」を確立した篠原助市(1876－1957)による戦後の自らの教育哲学論および教育学理論〔「理論的教育学」と「実際的教育学」（「教授原論」・「訓練原論」）〕の再構成のありようを、『民主主義と教育の精神』（1947）と『新教育学概論』（1948）を中心に解明した。戦前の篠原は、「自然の理性化」としての教育規定にもとづいた『理論的教育学』（1929）を「実際的教育学」へと展開する際に、後者（「実際的教育学」）における教育規定を、「自然の理性化」から「個人の歴史化」とへと「書き改め」ている（『教育学』1939）。この教育規定の「書き改め」は、篠原が満州事変後の国民教育の目的（「個人の歴史化」）を、「人道」理念を目指す「自然の理性化」に優先させたものである。敗戦後の篠原は、理念としての「人道」の方向での「自然の理性化」に制御された、「横にゐての指導」論を提起し、自らの教育学理論を「民主的」に再構成したことを示した。

キーワード：篠原助市 自然の理性化 個性の歴史化 理論的教育学・実際的教育学
横にゐての指導（学習輔導）

*金沢学院大学 文学部 教授

1. はじめに

本論文の課題は、戦後の篠原助市による、戦前の自らの教育哲学論および教育学理論の再構成のありようを、『民主主義と教育の精神』（1947）および『新教育学概論』（1948）を中心に解明することにある。

この課題を設定した理由は、第一に、先行研究において、篠原「教育学体系」が教育哲学・「理論的教育学」・「実際的教育学」（「教授原論」・「訓練原論」に分節化）の三つの思想水準において構築されていること（特に、篠原による戦後の『教育哲学』1951が彼の戦前の『教育の本質と教育学』1930の改訂版であること）、が十分に意識されていないこと⁽¹⁾にある。理由の第二は、戦時中の篠原が、「実際的教育学の要項」・『教育学』（1939）において、自らの教育規定を、「批判的教育学」における教育規定・「自然の理性化」から「個人の歴史化」へと「書き改め」ていること。しかし戦後の篠原は、戦時中に一度廃棄した自らの教育規定・「自然の理性化」を、何らの理論的説明なしに再び使用していること、にある（例、篠原『改訂 理論的教育学』（1949）「第一章 教育の意義」「第一節 発展」「三 自然の理性化」）。戦後の篠原が、戦前の自らの教育哲学論および教育学理論（「理論的教育学」・「実際的教育学」）をいかに再構成することによって、「批判的教育学」における「自然の理性化」としての教育規定を再使用しているのか、精査する必要があると考える。

以下、次の手続きによって上記課題の解明をおこなう。

- ①『民主主義と教育の精神』における「人道」理念の復活と「平和的文化国家」論提示
- ②『新教育学概論』における自らの教育学理論の全面的再構成（「理論的教育学」・「実際的教育学」について）の見通し提示
- ③『教育哲学』における「理念」としての「自然の理性化」と「理想」としての「個性の歴史化」との関係づけ提示、および教育の「弁証的」把握の修正再提示
- ④戦後の篠原による、戦前の自らの教育学理論の全面的再構成にとって、論文「デューイの教育論」（1917.12・1918.1）におけるデューイ教育思想批判の意味するもの

2. 戦後の篠原による、戦前の自らの教育哲学論および教育学理論の再構成

篠原助市（1876.6.6－1957.8.3）が戦後に（再構成して）公刊した著作を年代順に列挙する〔（ ）内は戦前の著作名・出版社・出版年と戦後再構成に関する補足〕。

『民主主義と教育の精神』宝文館, 1947.10, 『独逸教育思想史 上・下』創元社, 1947.10・1947.11（同書の改訂版『欧洲教育思想史 上・下』創元社, 1950, 同・相模書房, 1956）,

『新教育学概論』富士書店 1948.7.10（なお、同書の新訂増補版として、『新教育学概論』理想社, 1957.4.15), 『教育学』「第三刷」岩波書店, 1948.7.20 (同書「第一刷」岩波書店, 1939, の訂正版), 『家庭教育の話』宝文館, 1949.1⁽²⁾, 『改訂理論的教育学』協同出版, 1949.4 (『理論的教育学』教育研究会, 1929 (「絶版」, 1941), の戦後「改訂」版), 『訓練原論 道徳教育の原理と方法』宝文館, 1950, 『哲学新講』宝文館, 1951.6 (『哲学綱要』宝文館, 1926 (「絶版」, 1941), の「全部書き改め」版), 『教育哲学』富士書店, 1951.11 [『教育の本質と教育学』教育研究会, 1930, の戦後改訂版], 『教授原論 学習輔導の原理と方法』玉川学園大学出版部, 1953 (『教授原論一特に国民学校の授業一』岩波書店, 1942, の「改訂」版), 『教育生活五十年』相模書房出版部, 1956.12。

(1) 『民主主義と教育の精神』における「人道」理念の復活と「平和国家・文化国家」論提示

戦後の篠原は、敗戦とその翌年年頭の天皇「人間宣言」(「官民挙ゲテ平和主義ニ徹シ、教養豊カニ文化ヲ築キ」) および日本国憲法公布を受け止め、まず『民主主義と教育の精神』において、「理論的教育学」の論述内容面では「人道」理念を復活させ、「実際的教育学」の論述内容面ではこの「人道」理念に方向づけられた「平和国家・文化国家」論を提示し、「平和的文化国家建設の道を一步一步歩み続けよう」⁽³⁾と「我国民」に訴える。

「新憲法に於て「戦争と武力による威嚇又は武力の行使」を放棄し、武力の不保持と交戦権の否認により、……世界の平和に邁進しよう」と決意したことは、我々の当面せる平和国家が「武力を保持しない平和国家」であることを中外に宣言せるものである。／武力を放棄した国家は文化で以て戦ふの外ない。ここで戦ふとは、……平和の建設への戦、人道の実現に対する奮闘を意味し、それには第一に、我国民が……好戦国民ではなくて、平和の愛好者であることを如実に現示し、第二に、最も重要なことは、真理(広義)を熱愛し、世界共通の真理—それは「人道」から導かれたものである—に従って我国独自の文化を創造し、世界の人道に寄与する所がなければならない。人類の平和は人道の要請であり、人道の特殊な顕現としての国民文化は、独自でありながら、しかも世界的である。従って平和と文化とは終局の理念としての人道に於て合一し、この意味で平和国家と文化国家とは二つのものでなくて、分ち得ない連関を有する」⁽⁴⁾。(ゴシック体は引用者の強調、以下同じ)

篠原は、戦時中の『教育学』（1939）において「民族（民族国家）」の枠内に「人道民族」^{（5）}として自ら押し込めていた「人道」理念を「民族（民族国家）」の枠外で、「世界の人道」・「終局の理念の人道」として復活させる。そして、戦時中に自ら高唱した、「人道民族」の理念に照らして「地上における神的全体としての民族国家への肢体的奉仕」^{（6）}として意義づける「国民学校」「授業」論（『教授原論—特に国民学校の授業—』1942）を、「究極の理念としての人道」「から導かれた」「平和国家・文化国家」建設をめざす「横にゐての指導」論へと転換する^{（7）}。

この「世界の人道」・「終局の理念としての人道」に方向づけられた、「平和的文化国家建設」は、篠原にとって、1946 年年頭の天皇の「人間宣言」（「官民挙ゲテ平和主義ニ徹シ、教養豊カニ文化ヲ築キ」）を承けて日本国憲法に具体化されたものであるから、何を措いても「我国民」によって実現されねばならない。その実現を「我国民」に可能にするのが、篠原の主張する、「民主主義の根本態度」としての「弁証的な」「語り合ひ」（「真への愛」を「其の前提」として「意見の一致」を目指して進む^{（8）}）である。篠原は、教師がこの「民主主義の根本態度」としての「弁証的」「語り合ひ」を子どもとの関係において実現するために、児童・生徒の「横にゐての指導」という新たな「教授」論を提唱する。

「横にゐての指導は、横なるに於て、生徒の地位に身を下し、生徒の内からの発展に絶えず眼をくばり、指導なるに於てこの発展を正路へと一步一步前進せしめる。ここで彼〔教育者〕は生徒の主観的精神の代表者（横に於て）であると共に生徒の発展し行くべき客観的精神の代表者（横に於て）たるの地位に自らを置き、其の眼はいつでも横と同時に上に向ひ、生徒における人間性の刻々の発展をこれ見守る」^{（9）}。（傍点は篠原）

このように、戦後の篠原は、最初の著作『民主主義と教育の精神』において、早くも「人道」理念を復活させ、この理念に方向づけられた新たな「国民」教育論（「民主主義」の「根本態度」たる「弁証的」「語り合ひ」—「横にゐての指導」—によって「生徒における人間性の刻々の発展」をもたらすこと、そしてこの「生徒における人間性」「発展」を通して「平和的文化国家」を「建設」すること）を提唱している。このことは、次の著作『新教育学概論』において篠原が、戦前の『理論的教育学』（1929、戦時中「絶版」措置・1941）に示した「自然の理性化」としての教育規定を友連れで復活させるのではないかと、との予期

を我々に持たせる。なぜならば、戦前の篠原の教育学理論の形成・展開過程（特に、大正期から昭和初期にかけての篠原「批判的教育学」）を想起するならば、上記「横にゐての指導」論において、生徒の「横にゐて」「見守る」「教育者」の「眼」の「向」う—「生徒における人間性の刻々の発展」の一「上」に位置するのは、復活した「人道」の理念しか考えられないからである。そして、この「人道」理念に「向」う「生徒における人間性の刻々の発展」を、戦前の篠原は、「自然の理性化」と呼んでいるからである。

（2）『新教育学概論』における自らの教育学理論の全面的再構成（「理論的教育学」・「実際的教育学」について）の見通し提示

『新教育学概論』の章立ては、教育哲学および「理論的教育学」の論述内容〔第一～第五章、章題は順に「教育の意義」「教育の本質」「教育の一般目的と特殊目的」「教育者と教育的態度」「教育作用と意志」〕と「実際的教育学」の論述内容〔第七～十五章、章題は順に「教育の方法」（総論部分）、「教授とその目的」「教授の根本条件」「教材の選択と配列」「教授の方法」（以上「教授」論）、「意志の発達」「しつけと習慣」「身体的精神的発動」「道徳意志と道徳的性格」（以上「訓練」論）〕とに区分される。

『新教育学概論』において篠原は、教育哲学および「理論的教育学」の論述内容として、「第二章 教育の本質」「一 人間性と教育の根本動機」において「自然の理性化」としての教育について、同章「二 民族文化と個性の発展」において「個性の歴史化」としての教育について、それぞれ説明する。そして、同書において、「実際的教育学」の論述内容として、「教授」論（教師と生徒との「共同作業」としての「教授」）および「訓練」論（「無律から他律を経て自律へ」至る「意志」の発達・形成としての「訓練」）を提示する。以下、その骨子を順次取りあげよう。

①『新教育学概論』における教育哲学および「理論的教育学」の論述内容
まず、「自然の理性化」としての教育について、篠原はこう述べる。

「教育の任務は人を「まことの人」たらしむるにある。まことの人とは然らば如何なる人であるか。／人は二重の世界の住人であると言われている。生物として動物的生活を営みながら、真を求め、美を愛し、善を行うなど、動物以上の生活にあこがれ、……精神的な生活にあこがれながら動物的な生活にしばられている、……之を人間と称する。……／動物性以上のもの、感覚的、物質的欲求とは全然異つた、即ち真、善、美等の価

値をあこがれ求める精神……それは人を人たらしめる，人に固有な精神なるが故に又之を「人間性」と呼び，「感性」（物質的な）との対立において「理性」とも呼ぶ。……／動物の生活は本能による自然の生活のただの延長に過ぎないが，理性的存在としての人の人らしき生活は自然の延長ではなくて，生まれながらの自然を，人間性に照らされ，理性に導かれた生活に化するところに成り立つ。この意味で私は以前から，教育を「自然の理性化を助ける作用」と定義しておいた」⁽¹⁰⁾。

この引用文は，篠原による戦前の『理論的教育学』（1929）の次の文章を敷衍したものである。

「我々の自然的生活を理性化し，自然の中に価値を実現し，人から「まことの人」に高まり，人の内なる「まことの人」の発展し行くこと *„ Entwicklung des Menschlichen im Menschen ”* これこそ，人間一般の本分で又教育の理念である」⁽¹¹⁾。

篠原は，このように，戦後の『新教育学概論』「第二章 教育の本質」の論述において，戦前の『理論的教育学』に示した教育規定（「自然の理性化」としての教育規定）を復活させ再使用する⁽¹²⁾。

しかしこの「自然の理性化」としての教育規定は，戦時中の篠原が，「実際的教育学の要項」・『教育学』において一度は廃棄し，これを「個人の歴史化」としての教育規定に「書き改め」たものである。

「私自身亦嘗ては教育の課題性を重視し，「自然の理性化」といふ一語で教育を定義したが，この定義は，……まさしくは「個人の歴史化」と書き改められねばならない。私はこのことを，此处ではっきりと自白して置く」⁽¹³⁾。

こう断言していた以上，自らがひとたび「書き改め」廃棄した「自然の理性化」といふ教育規定を，いかに敗戦後とはいえ，何らの理論的説明もなしに突如復活させ再使用することは，教育理論研究者としては，ドサクサまぎれの掟破り，との誹りを免れえない。

なぜ篠原は，「個人の歴史化」へと「書き改め」て戦時中に一度廃棄した「自然の理性化」としての教育規定を，戦後にもう一度拾い上げて再使用するのか？ しかし篠原は，『新教

『教育学概論』においてこの問いに何ら答えることなく、上記「自然の理性化」としての教育の説明のあとに、同書「第二章 教育の本質」「二 民族文化と個性の発展」において「個性の歴史化」としての教育の説明を、こう続ける。

「人であるとは民族の一員たることであり、歴史的に存続発展しつつある民族の懷に生い育つものとしての人である。民族は……一定の、即ち民族固有の素質と環境とに制約せられた（即ち個性的な）一全体として、ただに自然的に生産するのみでなく、又精神的に生産する母胎として、一定の限界内において人間性を顕現しつつ歴史的に存続発展する。そしてこの民族発達の過程において人間性顕現の証拠として伝え承けつがれたものを一般に民族文化と呼ぶ。それは人間性の顕現たるにおいて人類共通であるが、個性的なるにおいて特殊であり、前者なるにおいて世界的であり、後者なるにおいて独自の価値を有する。……／……歴史的に存続発展し、民族において生動しつつある精神内容を「客観的精神」と称するならば、客観的精神との対立により、個々の主観的精神は次第に……客観的に、即ち精神的、文化的に形成せられ行くので、……この点からして教育は主観的精神を客観的精神に導き入れる作用であるとも言われ得るし、「自然の理性化」は直接的ではなくて客観的精神を媒介として成り立つ。或は又客観的精神が歴史の所産である点からして、教育は「自然人を歴史人たらしめる作用である」と言っても宜い。この意味で私は前に「個性の歴史化」という言葉で教育を定義しておいた」⁽¹⁴⁾。

篠原は、引用文中の結語部分において、「「自然の理性化」は直接的ではなくて客観的精神を媒介として成り立つ」と言う。「客観的精神を媒介として」の教育は、篠原の上記説明によれば「自然人を歴史人たらしめる作用」、つまり「個性の歴史化」に他ならないから、篠原の主張する命題「「自然の理性化」は直接的ではなくて客観的精神を媒介として成り立つ」は、「自然の理性化」は直接的ではなくて「個性の歴史化」を媒介として成り立つ」と言い換えられる。篠原は、『新教育学概論』の「理論的教育学」の論述内容面において、「自然の理性化」としての教育規定と「個性（個人）の歴史化」としての教育規定とを、前者が後者を「媒介」する関係として一義的に明示して、ともに復活させているのである。

これに加えて、『新教育学概論』において篠原は、『民主主義と教育の精神』に示した「民主主義の根本態度」としての「語り合ひ」の「弁証的」性質を、「精神的発展の根本形式」として捉え直す。篠原は、『民主主義と教育の精神』において

「若し語り合ひに於て意見の一致に達するを弁証的（弁証的 dialectic と「語り合ひ」 dialogue とは同根の語であり，弁証的とは本来反対に於ける一致を指す）と称するならば，民主的態度は，弁証的であると言ひ得られる。／語り合ひにおける意見の一致は，真への愛をその前提とする」⁽¹⁵⁾。

と述べていた，「真への愛」を前提として「意見の一致」をめざす「語り合ひ」の「弁証的」性質—「反対における一致」—を，「精神的発展の根本形式」と位置づける。

「「反対における一致」は精神的発展の根本形式である。人は自分で自分を見る眼はもたないで，他という鏡に照して始めて自分の姿を明視しうる。優れるもののにに対して始めて……自分の愚かさがわかり，……社会から承認せられて自信を加えるなど，凡ては他との対立による自己認識に外ならない。だが，この認識はただの認識ではなく，反省として，自覚としての自己認識であり，おのずから他の如くありたいとの意志として発動する。……個性を有するかぎり他と対立し，人間性の座において一致し，恰も石と石と打ち合つて火花の発する如くに，対立によって人間性の現れ行くこと，これが精神発展の過程である」⁽¹⁶⁾。

『新教育学概論』に示したこの「精神的発展の根本形式」にもとづいて，篠原は『教育哲学』（1951）において自らの教育規定を「弁証的」に進展させ，「教育は教育者と被教育者の弁証的対立を媒介として，精神の課題的，弁証的発展を助け導く作用であるとも言える」⁽¹⁷⁾と述べることになる。

②『新教育学概論』における「実際的教育学」の論述内容

篠原はさらに，同書「実際的教育学」の論述内容面で，「教師と生徒との共同作業によって客観的文化を習得する」⁽¹⁸⁾，「共同作業」としての「教授」論を提示する。篠原は，「教師と生徒との共同作業によって客観的文化を習得」させる過程において，生徒に「真を愛求する「真への意志」が呼び覚まされ」「終に知識，技能に対する純真な意志と持続する興味に支えられ，いつまでも，どこまでも，自力で以て文化内容を習得しようとの態度と能力と，基礎的な内容を身につけしめるのが教授の目的である」⁽¹⁹⁾と述べる。そして「教授」のとらえ方に関して，「[文化内容を] 教師が教え生徒が受容するという立場（所謂教

師本位) から生徒が学び教師が指導するという立場 (所謂生徒本位)」への移行について、
こう論及する。

「教授は教師と生徒との共同作業であり、教師が教えるか、又は生徒が自ら学ぶか、との二者選一的なものでない。デューイが巧みに比喩した如く、「教えると学ぶとは売ると買うとの如く、相関的な又は対応した過程である。誰も買わないのに売ったとは言い得ない如く、誰も学ばないのに教えたとは言い得ない。しかも教育的行動における学ぶものの発意は買うものよりも一層多く存在する。」[We should ridicule a merchant who said that he sold a great many goods although no one had bought any. But perhaps there are teachers who think that they have done a good day's teaching irrespective of what pupils have learned. There is the same exact equation between teaching and learning that there is between selling and buying. The only way to increase the learning of pupils is to augment the quantity and quality of real teaching. Since learning is something that the pupil has to do himself and for himself, the initiative lies with the learner.]」しかし反面、売らないのに買ったと言いきれない如くに教えないのに学んだとは言い得ないであろう。教え方如何である。学び方如何である。そして其の目的は自力で以て、進んで知能広め深め、日進月歩の文運に立ち遅れないだけの有力な基礎を築き上げるに存し、教授の効験は、生徒の自己活動をよび起し、よび起された自己活動を[教師が]一定の方向に導き、実質的および形式的の両方面にわたり、自助奮励の基礎と精神を確立しえたかによって定まる」⁽²⁰⁾。(ゴチック体・下線および [] 内英文は引用者の強調および補足、傍点は篠原)

篠原は、「教師と生徒との共同作業」としての「教授」を、デューイ『思考の方法』(増補版、1933) からの上記引用文「誰も買わないのに売ったとは言い得ない如く、誰も学ばないのに教えたとは言い得ない」に対して、この引用文の「買う」「学ぶ」と「売る」「教える」とを入れ替えて「しかし反面、売らないのに買ったと言いきれない如くに教えないのに学んだとは言い得ないであろう」と批判する。そしてこの主張(デューイの学習指導論への批判)を根拠として、「自助」としての生徒の「自己活動」を教師が「導く」篠原自身の「教授論」を正当化する。

しかし、篠原の引用したデューイの引用文中の二重下線部二文の訳「しかも教育的行

動における学ぶものの発意は買うものよりも一層多く存在する」—は、デューイの原文を一文脱落させ、もう一文も文意不明確な訳である。この二重下線部は、「生徒の学習を増やす唯一の方法は、実際の教授活動の質と量を上げることである。学習は生徒が自ら、独力で行わなければならないから、その主導権は学習者にあるのである」と訳すべきであろう。篠原の立場は、「教授」論（教師が「教授」の「主導権」（「発意」）を有する、とみなす立場）であるから、「生徒」の「自己活動」は認めてもあくまでも「教授」の対象として、である。篠原は、上記引用文中にデューイの学習指導論の文章を引用しているけれども、その引用文章中の一文「学習は生徒が自ら、独力で行わなければならないから、主導権は学習者にあるのである」は、自らの「教授」論にそぐわないので、上記引用文では削除しているのである。

篠原はこのように、生徒の「自助」としての「自己活動」を教師が「導」く「教授」論—後の『教授原論—学習補導の原理と方法—』（1953）では、副題の用語、「学習輔導」（谷本富の用語）としての「教授」論—の立場から、次の「教授の二大原則」を提起する。

「第一原則 自然に従え（合自然の原則）。凡ての教授の効果は児童が自然に学習する過程に近づき、又は之から遠ざかる程度に応じて計られ、教授の方法の正しさはどれほど自然の学習過程における心理に一致したかの程度によって定まる。

第二原則 適宜に後退せよ（後退の原則）。教授の目的は生徒の自立的な学習に存するから、彼らが自主的に学びうるの度に応じて、指導は漸次差し控えられねばならぬ。のみならず彼らが自主的に学ぼうとする場合、よし多少の誤に陥ろうとも、早急に干渉してはならない」^{（21）}。

このような骨子の「教授」論に加え、『新教育学概論』において篠原は、「無律から他律を経て自律へ」と至る「意志」の発達・形成としての「訓練」論^{（22）}を提示する。彼は、「道徳的意志の……究竟の目的は自由な自律的性格の育成である」^{（23）}との立場から、「訓練の段階を大凡」「（一）主として適法への訓練としての「習慣の養成」」（「児童の身体的精神的発動」としての「遊戯と作業」を介した）「（二）主として自律的な道徳的意志陶冶に向けられた「性格陶冶」」に分けて論及する。

「服従を通して自由に、……とは……意志発達の順路であるが、服従の服従たる所以は

それが自由の第一条件たるところに存し、他律の他律たる所以はそれから自律への道の開かれ行くところに存する。……幼児の教育が主として追隨的であるべきは已に述べた通り……。あまり重要でないことは出来得る限り、児童の自由に一任し、行動の自由と自己決定の機会を与え、許し得ないことをのみ断固として拒絶するによって適法に導き、長じて児童自身の責任において果し得る分野の拡まるに依じて、教育者は徐々に後退し、「適度の後退」という原則を守るときそこに他律から自律への道はおのずから開け行くのである」⁽²⁴⁾。

それ故篠原は、「児童の衝動欲望の発動を外から制限し、又は誘導する手段」としての「しつけ」に関して、「禁止よりも奨励、抑圧よりも転換〔「注意転換の原則」にもとづいた〕とは「しつけ」において先ず守らるべき格率である」⁽²⁵⁾、と述べるだけではない。「遊戯は児童にとりては……最も真面目な活動である。児童はただ遊戯するのみで他あるを知らない。其処では心身の全勢力が遊戯における一々の活動に集中し、それが自然に最高の努力とも忍耐とも持続ともなり、自然に意志の修練となる」⁽²⁶⁾から、「指導上守らるべき二大原則」として、

「第一、遊戯は本質上、命令して行わしむべきでなく、ただ単に誘発すべきである。

第二、遊戯から自然に、徐々に作業に移行するよう配慮せられねばならぬ」⁽²⁷⁾。

と提起することになる。もちろん、「遊戯から他律的作業を通して自律的作業へとは作業指導の順位であり、他律的作業から自律的作業への道は興味を以て専心作業に当たる遊戯的態度によつて開かれる」⁽²⁸⁾のは、言うまでもない。「作業の発達と同時に意志の発達であり、この故に又作業が他律から自律へと、意志発達の線に沿って進み行くので、作業の指導は意志教育の半ばを占めると言っても言い過ぎではない」⁽²⁹⁾。「自律的な道徳的の意志陶冶」にはたす「遊戯」と「作業」の意義を、篠原が高く評価する所以である。

(3) 『教育哲学』における「理念」としての「自然の理性化」と「理想」としての「個性の歴史化」との関係づけ提示、および教育の「弁証的」把握の修正再提示

篠原は、以上に示した『教育学概論』での「理論的教育学」の論述内容にもとづいて、『教育哲学』(1951)の「序」において、『教育学』での「自然の理性化」としての教育規

定から「個人の歴史化」への教育規定の「書き改め」については一切言及せずに、両規定を次のように関係づける。

「先ず第一章で教育を「自然の理性化」の方向（理念としての）における「個性の歴史化」（理想としての）と解し、進んで教育の可能と限界を措定し、第二章と第三章で教育の本質とその歴史的、社会的考察に転じ」⁽³⁰⁾云々。

ここで篠原は、「自然の理性化」としての教育規定と「個性の歴史化」としての教育規定とを挙げ、前者を「理念として」位置づけかつ後者を「理想として」位置づけることによって両者を関係づける。しかし、戦前の篠原による『教育学』での教育規定の「書き改め」（「自然の理性化」から「個人の歴史化」への）を記憶している者にとって、この引用文から読み取りうることは、篠原が、『教育学』における教育規定をめぐる二者択一の問い―「自然の理性化」か「個人の歴史化」か―を立て、前者から後者への「書き改め」を宣言したことが、教育の「理念」（「自然の理性化」）と教育の「理想」（「個人の歴史化」としての教育）との思想水準^{レベル}の違いを混同した、誤った問題設定（疑似問題）であった、ということである。

何故に篠原は、自らの誤った問題設定について一言も説明しないのか。言い換えると、戦前の『理論的教育学』において、教育の「理念」と「理想」との区別についてカントに依拠して説明していた⁽³¹⁾はずの篠原自身が、何故に、カントに依拠した教育の「理念」と「理想」との区別を忘れて、教育理論上の誤った問題設定をおこない、それに答えてしまったのか。この誤った問題設定について、篠原自身は十分な反省や説明を提示していないが、篠原自身の弁明と思われる箇所が、『教育哲学』にわずかに確認できる。

「自然の理性化とは、しかし、教育理念の上から見てのことで、教育活動の純形式的な規定たるに止まる。形式的なものは内容で充たされねばならぬ。そうでないかぎり空虚であり、空虚なものは理想たり得べくもない。この内容を、それなら、何処に求むべきか。歴史においてである。……人たるには先ず以て歴史的とならねばならぬし、それには先ず以て歴史的伝統として存続する文化を身につけねばならぬ。この点からして教育は「個性を歴史化する作用である。」と定義し得られる。……／上に教育を「自然（の個性）の理性化」、或は「個性の歴史化」と定義した。前者は純形式的であり、後者は之に

比すれば具体的であり、前者が教育の方向を示すに対し、後者はこの方向線上において現実から一步一步理想的なものへの実践的な目安を示す。前者だけでは内容はなく、後者だけでは歴史の中で教育的なものと、そうでないもの（歴史はいつでも理性的なものへと前進しないで、時には後退し、伝統にしてすらが、棄て去らるべきものと生かし行くべきものとある）との区別がつかない。少なくとも方向がはっきりしない。要するに、この二者は内容的と形式的、多様その統一という関係において一つにならねばならぬ（32）。

引用文中のゴシック体の文は、篠原が、『教育学』（1939）以降『教授原論—特に国民学校の授業』（1942）を経て敗戦に至る自身の教育学理論を、「自然の理性化」としての教育規定を「個人の歴史化」としての教育規定に「書き改め」、この「書き改め」た「個人の歴史化」としての教育規定に依拠して展開したために、「方向」舵を失って彷徨してしまったことを示唆する。即ち、当時の篠原にとって、現今の「歴史」上のできごとが、「理性的なものへと前進」しているのか、それとも「前進しないで、時には後退し」ているのか、「歴史の中で教育的なもの」なのか、それとも「そうでないもの」なのか、わが国の「伝統にしてすら」が、「生かし行くべきもの」なのか、それとも「棄て去らるべきもの」なのか、篠原自身「区別がつかない」状態であったこと、「少なくとも方向がはっきりしない」状態であったこと、を示唆している。

例えば、戦時中の篠原は、『教授原論—特に国民学校の授業—』（1942）終章・「第十三章 学級生活と教授及び教育者」において、「団体訓練」にこう論及する。

「かやうに行爲共同体は体験共同体及び作業共同体を含み、夫れ等の向ひ行くべき深層に位し、其処に始めて理念としての共同社会、即ち国民生活のまことの「在り方」が反映せられるのであるが、尚之に対し特殊の領域が考へられぬでもない。所謂団体訓練なるものが夫れである。団体訓練に於ける団体は体験共同体でも、又単なる作業共同体でもない。夫れは学級又は学校が一つの団体として、各員自己の任務を果たしつゝ、団体のためにといふ強い信念の下に行はるゝ訓練である。共同の感情的体験はあるが、夫れに止まらないし、各員自己の責任を果たしつゝも、作業共同体の如くに客観的な目的の実現を目指すものでなく、寧ろ訓練それ自身が目的である。其処ではかりそめの利己心も洗淨し尽くされ、「一切これ団体のため」といふ精神が打ちこまれ、「われ」といふ意

識は背後に退き、凡てが「われわれ」といふ全体意識に於て行動する。そしてこの「われわれ」といふ意識こそは普く共同体を共同体たらしめる最初の、そして最後の、紐帯である」。 (33)

篠原は、書名（「教授」原論）にもかかわらず、本来「訓練」論の領域に属する「学級生活」論（「理念としての共同社会、即ち国民生活のまことの「在り方」が反映せられる」、「学級生活」の進展—「体験共同体（感情共同体）」から「作業共同体（目的共同体）」を経て「行為共同体（道徳共同体）」への一）を終章に配置する。しかし、篠原によるこの「団体訓練」論は、「実際的教育学」を構成する伝統的な「教授」論・「訓練」論のうち、後者の「訓練」論（ここでは、篠原自身による上記三段階にわたって進展する「共同体」としての「学級生活」論）の領域にすら分類しえない、「特殊な領域」での実践である。それは、「学級又は学校が一つの団体として、各員自己の任務を果たしつゝ、団体のためといふ強い信念の下に行はるゝ訓練である」。言い換えるとそれは、「普く共同体を共同体たらしめる最初の、そして最後の、紐帯である」「われわれ」といふ（全体）意識」を児童・生徒に直接植えつけ体得させる「訓練」であるが故に、この「訓練それ自身が目的である」。なぜならば、「其処ではかりそめの利己心も洗淨し尽くされ、「一切これ団体のため」といふ精神が打ちこまれ、「われ」といふ意識は背後に退き、凡てが「われわれ」といふ全体意識に於て行動する」「各員」が形成される、からである。この、「かりそめの利己心も洗淨し尽くされ、「一切これ団体のため」といふ精神が打ちこまれ」る、児童・生徒への「訓練」、「われ」といふ意識は背後に退き、凡てが「われわれ」といふ全体意識において行動」「せしむる」、児童・生徒への「訓練」、は、「実際的教育学」を構成する伝統的な「教授」論・「訓練」論の埒外に属するものであり、間違っても「教育」の範疇に帰属させうる事象ではない（この「団体訓練」によって児童・生徒に「一切これ団体のため」といふ精神が打ちこまれ、「凡てが「われわれ」という全体意識に於て行動する」ことを児童・生徒に可能にするのであるならば、一切の教育（特に「国民教育」）は不要となるからである）。篠原による、この「団体訓練」への論及自体が、「篠原教育学」の、教育理論としての破綻を、如実に示していると考ええる。

この考えに対して、戦時中は「教育」と呼ばずに「錬成」と呼んでいるのであり、戦時中の教育（特に「国民学校」の教育）では「少国民錬成」が目指されたのだから、篠原が、「特に国民学校の授業」という副題を持つ自著『教授原論』において、「団体訓練」につい

て論及したからといって批判される筋合いはない、との反論（弁護論）がありうるであろう。しかし篠原は、『理論的教育学』「第九章 方法上の原理」「第五節 社会」（「生活と社会」・「家庭」・「学校社会」・「作業団体」・「自治」に論述区分される）の、「学校社会」結語部分において、「学校社会」の任務としての「団体意識の涵養」について、こう述べている。

「社会による教育は、第一次的に意志の教育であり、社会により、意志の水平線が広まり同時に集中し行く事は、其の最高本質であり、社会にまでの教育では、意志社会の道德化が其の中心着眼点でなければならぬ。のみならず、社会の文化価値の発展といふ如きは学校教育の主要な任務ではない。文化価値の立場から見れば、学校は、已存の文化を伝達し、伝播し、生徒の受容能力 capacity に応じて、之を取得せしむるに止まる。……教育の最も重大な任務は、国民の精神的連関の意識を喚発し、強き団体感情を起し、此の意識に内容を与へ、強固な団体意識を養ふにある。かくて、文化の向上発展といふ如き……高い理想よりも、団体意識、くはしくは、社会感情、正義感情、同僚感情及び、之に相応ずる意志を陶冶し、社会の道德化に導くことは、社会にまでの教育の切実な目標でなければならぬ。／……団体意識の涵養によって、「余といふ意識」„Ich-Bebewusstsein“を「我々といふ意識」„Wir-bewusstsein“に高め、しかも、狭い団体意識から次第に、より大なる団体意識に、換言すれば、家庭、学校、郷土より進んで、国民に、国民から更に進んで、ヒューマニティに至る迄次第に拡張し行くこと、これが社会にまでの教育の最も重要な内容である。然るに、近時に於ける学校教育の努力は、偏へに知的方面に集中し、団体感情の養成に対しては、さまで、深甚の注意を払つてゐない。識者の三省を要すべきではなからうか」⁽³⁴⁾。（ゴチック体は引用者の強調、傍点は篠原）

『理論的教育学』において篠原は、「実際的教育学」（特に学校教育）における役割として、「国民の精神的連関の意識の喚発」―「強固な団体意識」の「涵養」―を強調する。この、「団体意識の涵養」とは、篠原によれば、「已存の文化」の「伝達」を通して、児童・生徒において「余といふ意識」を「我々といふ意識」に高める働きかけを、「家庭、学校、郷土より進んで、国民に」、「国民から更に進んで、ヒューマニティに至るまで次第に拡張し行くこと」、である。しかし戦時中の篠原は、学校教育を通じた、この、児童・生徒における「余という意識」を「我々といふ意識」に「高め」る「団体意識の涵養」を、「家庭、

学校、郷土より進んで、国民に」、までで止めてしまい、この「団体意識の涵養」を「国民から更に進めてヒューマニティにいたるまで次第に拡張すること」は放棄する。そして学校教育によるこの「拡張」任務の放棄を、篠原自身による自らの教育規定の「書き改め」（自著『教育学』における、「自然の理性化」としての教育規定から「個人の歴史化」としての教育規定への）および「自然の理性化」としての教育規定に依拠した『理論的教育学』（上記の「団体意識の涵養」を「国民から更に進めてヒューマニティにいたるまで次第に拡張すること」の主張を含む）の絶版措置によって、事実上正当化する。「自然の理性化」という方向舵を失った状態での、自著『教授原論』における、自らの教育理論上位置づけ不能な、「特殊な領域」としての「団体訓練」への論及は、篠原によるこの放棄および正当化の帰結なのである⁽³⁵⁾。

篠原は、敗戦後の著作『民主主義と教育の精神』において、戦時中とは異なり、「人道」（上記「ヒューマニティ」）理念を復活させ、この理念に方向づけられた「国民教育」の目的を（「理想」としての）「平和的文化国家建設」と定め直す。そしてこの教育目的を実現するために、篠原は、「民主主義の根本態度」を「弁証的な」「語り合ひ」として捉え直すとともに、この「語り合ひ」を生徒との関係において実現するための「教授」論として、「横にゐての指導」論を提起する。そして篠原は、『民主主義と教育の精神』での自らの教育学理論の再方向づけを、戦前に展開した自らの教育学理論全般（「理論的教育学」および「実際的教育学」、後者は各論の「教授論」・「訓練論」を含む）に及ぼし、その見通しを、『新教育学概論』に示す。篠原の『教育哲学』は、この『新教育学概論』に示した、自らの教育学理論全般の再構成の前提にある、「理論的教育学」および「実際的教育学」の枠組み、それぞれを構成する基本的な諸概念、について、自らの戦前の「理論的教育学」・「実際的教育学」の再構成に合わせて、戦前の自らの教育哲学論・『教育の本質と教育学』の論述内容を再構成することによって、提示されている。『教育哲学』と『教育の本質と教育学』との論述内容の詳細な比較検討は他日を期さざるを得ないが、本稿では、『新教育学概論』の論述内容の検討を通して、戦後の篠原による、自らの教育学理論全般の再構成の骨子（「理論的教育学」・「実際的教育学」および後者の各論「教授」論・「訓練」論、の枠組みとそれぞれの基本的諸概念）を示した。

（4）戦後の篠原による、戦前の自らの教育学理論の全面的再構成にとって、論文「デューイの教育論」におけるデューイ教育思想批判の意味するもの

篠原は、『新教育学概論』において「「反対における一致」は精神的発展の根本形式である」と述べている。この「精神発展の根本形式」としての「反対における一致」は、篠原の把握する教育—「「自然の理性化」は直接的ではなくて「個性の歴史化」を媒介として成立する」—過程のひとコマひとコマにあてはまる。それ故、篠原は教育を、この「精神発展の根本形式」としての「反対における一致」という視点から、「教育は教育者と被教育者の「弁証的対立」を媒介として、精神の課題的、弁証的发展を導く作用である」⁽³⁶⁾、と定式化することになる。もちろんこの命題は、戦前の篠原の『教育の本質と教育学』結論部の次の命題—「教育は弁証的发展であり、課題としての教育は、教師と生徒との両極的弁証を通し、之を介して、精神の単極的弁証发展を助成する作用である」⁽³⁷⁾—を修正再提示したものである。しかし、戦前の命題における「教師と生徒との両極的弁証」の理論モデルは、篠原論文「教育の根本原理としての弁証法」(『批判的教育学の問題』(1922)所収)では、ボールドウィン「人格生長の弁証法」論(「一」の「斜道」の「高所」に位置する教師と「低所」に位置する生徒との「交互関係」を前提とする)に求められる。これに対して、戦後の『民主主義と教育の精神』では、ボールドウィン「人格生長の弁証法」論が生徒の「横にゐる」[教師の]指導」論に置き換えられ、さらに『教育哲学』において、ソクラテスの「無知の知の反省」⁽³⁸⁾に最終的に求められる。

「自然的なものと理性的なもの、現実と理想は相互に対立し、矛盾し、緊張の状態にある。対立し、矛盾しながらも合一し、相互に離れながら一つになるということは精神生活本然の姿であり、個別的なさまざまな対立と統一は、……「二分における統一、統一における二分」という精神の最も根本的な本質に基づくので、さような二分における統一はとりもなおさず自覚である。自覚はソクラテスの「汝自身を知れ。との呼びかけへの呼応であり、彼の有名な「無知の知」、即ち反省における自己の否定に端を発する」⁽³⁹⁾。

「理念」としての「自然の理性化」をめざす絶えざる「精神発展」を「弁証(的)発展」ととらえる点において、「批判的教育学」確立以降の篠原は戦後も一貫している。しかし篠原は、「精神発展」における「反対における一致」「二分における統一」(「弁証法」)の理論モデルを、戦前から戦後に至ってソクラテスの「無知の知」へと求め、「民主化」しているのである。

そして、「教育の本質」としての、「精神発展」のこのような「弁証的」把握の修正再提示にもとづいて、『教育哲学』「第五章 科学としての教育学」「第七 精神科学としての教育学」において篠原は、「科学としての教育学」を「精神科学（文化科学）」に帰属させる。

「精神科学は態度において倫理的であり、発展の相につけば歴史的であり、現実の作用においては社会的であり、一般的価値の具体的な顕現として考察するときには文化科学である。それなら教育学を、他の精神科学（文化科学）と区分する本質徴表はいずこに存するか。／文化なる語には……少くも三つの意味がはっきり区別し得られる。第(一)に、それは客観的精神として存続する体系（科学、芸術、道德、法制、宗教、経済、技術等）を意味し、例えば科学的文化、芸術的文化などと称するものがそれに当る。第(二)に、例えば文化人とか文化民族といった如き、より高度に発展した人々、言いかえれば、人間性のより高き発展段階を指し、第(三)には一般的価値の個々人の心術及び行動に具体的に表現せられることを意味する。この中、教育学以外の文化科学が主として第一の意味における文化（……文化活動と創造された文化の両方面から見て）に関するに対し、教育で考える文化は、個性を人格たらしめる活動として、即ち人間の文化化として、主として第三に向う。即ち教育は先ず以て、歴史的社會に存続する文化（第一の意味における文化）を主観的に体得せしめ、文化に具わる価値内容を心術および行動に生現せしめ、翻って歴史的社會の創造要素として、ほどほどに歴史的文化的社會に寄与するに至らしめ、その理念は人間性のより高き発展（第二の意味における文化）にある」⁽⁴⁰⁾。（ゴシック体は引用者の強調）

以上、篠原による「精神科学としての教育学」の説明を一瞥した。

篠原は、自著『教育哲学』において、『新教育学概論』に示した自らの教育学理論再構成の見通し（「理論的教育学」および「実際的教育学」各論「教授」論・同「訓練」論についての）にもとづいて、自らの教育学理論の体系的再構築を試みる。戦後の篠原にとって、「理論的教育学」と「実際的教育学」との関係は、「理念」としての「自然の理性化」に方向づけられた、「理想」としての「個性の歴史化」と把握され、前者は後者を「媒介」する、と関係づけられる。戦後の篠原は、「理論的教育学」を、『民主主義と教育の精神』に提示した「語り合い」としての「民主主義」論・「横にゐる指導」論にもとづいて、『改訂理論的教育学』（1949）において、戦前の『理論的教育学』（1929）の「批判的教育学」を希

薄化させる方向で「民主的」に（同書「第九章 方法上の原理」「第五節 社会」の全面的削除を含む）再編成し提示する。そして「実際的教育学」を、「個性の歴史化」としての教育として、『教育哲学』「第三章 歴史的文化社会と教育」での再考察をふまえて、『訓練原論 道德教育の原理と方法』・『教授原論 学習補導の原理と方法』とに分節化して提示することになる。

もちろん、戦後の篠原による「教育」規定および「科学としての教育学」観は、デューイのそれとは異なる。篠原は、教育について考察する場合、まずその「理念」と「理想」とを区別し、教育を、「理念」としての「自然の理性化」に方向づけられた、「理想」としての「個性の歴史化」と位置づける。この位置づけにもとづいて教育を最終的に、「教育は教育者と被教育者との弁証的対立を媒介として、精神の課題的、弁証的发展を助け導く作用であるとも言える」と「弁証的」に規定する。この教育規定をふまえて篠原は、「科学としての教育学」を、自然科学とは異なる「精神科学」に帰属させる。

これに対して、デューイは、篠原のように教育の「理念」と「理想」とを区別せずに「生長そのもの」を「教育」の目的とみなし、「教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力をたかめるように経験を再構成ないし再組織することである」⁽⁴¹⁾と規定する。そしてデューイは、自らの「反省的思考」論（「探究」理論）にもとづいて、「科学としての教育学」を教育諸問題についての教師の「反省的思考」に求め、「教育の科学は……教育活動を指導することに従事する人々〔教師〕のマインドの中にある」⁽⁴²⁾と主張する。

篠原とデューイとでは、それぞれの教育学理論を構成する諸概念も「科学としての教育学」観もこのように異なる。しかし、篠原によるデューイ教育思想への論及は、既にその一端を示したように、デューイ教育思想への真正面からの批判および代案提示としてよりも、むしろ、教育に関するデューイの論述内容をデューイとは異なる概念システムによって代替する、という方向で行われる点に大きな特徴がある。

例えば、論文「教育の根本原理としての弁証法」（『批判的』所収）において篠原は、「コミュニケーション」を通した「教育」についてのデューイの見解（『学校と社会』・『民主主義と教育』）に対して、ボールドウィン「人格生長の弁証法」論（論文「教育の根本原理としての弁証法」）を代置し、こう述べる。

「けだし一切の社会現象は投視・主観化・投出の弁証法的過程のうちに動くものである

から、いやしくも社会の存する限り、それより高きものを投視し、低きものに投出するという運動、すなわち教育という作用は社会生活のある所には必ず行われざるを得ぬ。右に向かつて投視し教育せらるるとともにまた左に向かつて投出して教育する。教育とはゆえにその根基からして一の社会現象である。**デューイが社会は Communication [交信] より成り Communication はすなわち教育であるから教育は社会生活の本質から必然に起こり来るべき現象で、社会生活そのものはすでに一つの教育であるといったのは、これとは異なった立場からして、上の事実を捉えたものである**」⁽⁴³⁾。(ゴチック体、下線は引用者の強調)

篠原は、上記ゴチック体に論及したデューイによる「コミュニケーション」を通しての「教育」論を、「社会的教育学」の立場に立つ「教育」論の一環として位置づけ、これを、ボールドウィン「人格生長の弁証法」論の援用によって「投視・主観化・投出の弁証法的過程のうちに動く」「社会現象」として説明し直している。しかも篠原は、先行するデューイによる「コミュニケーション」を通じた「教育」論を、篠原の援用したボールドウィン「人格生長の弁証法」論とは、「異なった立場」からの論構成であると認めている。言い換えると、篠原の教育理論とデューイのそれとでは、「教育という作用は社会生活のある所には必ず行われざるを得ぬ」との共通の「事実」に対する「異なった立場」からの立論、という点においては本来、理論的に同格であり、優劣が論じられるものではない。しかも、戦後の篠原は、ボールドウィン「人格生長の弁証法」論における、「一」の「斜道」の「高所」に位置する教師と「低所」に位置する生徒とを前提とした、「より高きものを投視し、低きものに投出するという運動」、という説明を否定し、「右に向かつて投視し左に向かつて投出して教育する」同一平面上（「横」）に生徒・教師を位置づけ直している（「民主主義の根本態度」としての「語り合い」）。言い換えると戦後の篠原は、自らの「横にゐての指導」論提唱により、同一平面上に位置する児童・生徒と教師との間の「交互作用」（デューイの用語では「相互作用」）をめぐって、デューイの「コミュニケーション」を通じた「教育」論との間で、理論上の差異をますます強調しなければならなくなる。篠原は言う。

「横に於ける指導では**教育者は**生徒の主観的精神と、其の発展し行くべき客観的精神とを同時に代表し、二者を媒介する位置にある。彼は遠くにある一定の目標への指導者ではなくて、**生徒を、今ここでの、一歩進んだ発展に導き**、同時に生徒の遠い将来の代表

者ではなくて、**現在の代表者である**。……ここでは教育者は生徒の横に身を置き、生徒の内からの発動に眼を注ぐ。彼は生徒の自由な発動に干渉しようとしなくて却つて之に対する権利を確認し、自由の中に芽生え行く人間性—教育者以上にも発展可能性を有する生徒の人格を敬重し、忍耐強く其の動きに追随する。しかし他方、**客観的精神の代表者として**、身に具わる権威に於て一権力を装うのではなく、却つて人格の自然な表現として、……**おのづからにして生徒を客観的精神に導き入れる**。指導しないが如くにして指導し、追随するが如くにして、其の実、生徒を自己に追随せしめる」⁽⁴⁴⁾。

篠原は、上記引用文ゴシック体部分に示されるように、生徒（「主観的精神」）と教師（「客観的精神」）との「弁証的」「語りあひ」として、「横にゐての指導」論を説明する。しかし、戦後の篠原の、上記引用文中ゴシック体—「教育者は」「生徒を、いま、ここでの、一歩進んだ発展に導き」云々—を「教育者は生徒を更なる生長（more growth）に導き」云々と表現し直すならば、デューイの「コミュニケーション」を通した「教育」論が立ち現れるのではないか。篠原の引用した、売り買いの比喻による学習指導についての先の説明箇所、デューイは元々こう述べている。

「生徒の学習を増やす唯一の方法は、実際の教授活動の質と量をあげることである。学習は生徒が自ら、独力で行わなければならないから、その主導権は学習者にある。教師は案内者、指導者である。教師は〔学習指導という〕船を操舵するが、船を推進するエネルギーは学習する者から来なければならない。生徒の過去の経験や生徒の希望・願い・主要な関心事を教師が知れば知るほど、教師は、生徒の反省的習慣形成のために利用され導かれるべき、今生徒に働いている諸力を、ますます良く理解するであろう」。⁽⁴⁵⁾

デューイの主張する、「更なる生長」を目指す、「コミュニケーション」を通した「教育」論の立場からのこの「学習指導」論と、篠原の主張する、「教育者と被教育者の弁証的対立を媒介として、精神の課題的、弁証的发展を助け導く作用」としての「教育」論の立場からの「横にゐての指導」論とは、少なくとも、理論上同格なのである。

しかるに、何故に篠原は、戦前・戦後にわたる自らの教育学理論の形成・展開・再構成の過程において、デューイとの教育理論上の差異をこれほどまでに強調し、デューイ教育思想・哲学を排除して止まないのか。篠原が、自らの「批判的教育学」確立時に、デュー

イの「特に主著『民主主義と教育』」を「繰り返し精読」して⁽⁴⁶⁾論文「デューイの教育論」を著し、そこで「批判的教育学」の立場からデューイ教育思想・哲学を論難し、最終的にこれを「国体」論的に排除し「足蹴りにし」⁽⁴⁷⁾ているからである。しかし篠原は、デューイ教育思想への代案をデューイとは異なる立場からデューイとは異なる概念・用語を用いて構成し、この代案提示によってデューイ教育思想を批判・排除しようとするほど、デューイ教育思想に提示される諸論点を、自らの教育学理論の課題として引き受け（引き寄せ）ることになるのではないか。[例、デューイ「生長」概念に対する、篠原論文「生活準備と連続的發展」における「連続的發展」概念の代置、およびデューイの「生活」教育思想（『民主主義と教育』での）と篠原論文「生活即教育論」での教育思想との区別し難い類似、など]。そしてこの場合、デューイ教育思想への批判および代案提示へと篠原を駆り立てているのが篠原自身の「国体」論である、ということに留意する必要がある、と考える。篠原が「批判的教育学」確立以前に既に保持していた、そして満洲事変以後敗戦に至るまでの「実際的教育学」樹立に際して内なる「理性化」の制御を凌駕して噴出する、「国体」への自身の確固たる信念に照らして見るならば、篠原は、「国のかたち」—「我国の如く、民族全体が、言はゞ一つの大きな家族であり、国民の誰もが、皇室を大宗家と仰ぎ、且民族の範囲と国家の範囲とが略一致し、国家が大体大和民族の国家であるやうな特殊な国柄」、そしてこの「国柄に於ては、民族は、彼の家族主義の崩壊し、多くの民族が相合して一つの国家を組織してゐる諸外国には見ることの出来ないほどの関係を、教育に対して有する」⁽⁴⁸⁾—を異にする「民主主義」国アメリカに「理想的」なほど根差すデューイ教育思想・哲学とこれにもとづく教育実践の、「我国」における上陸・跋扈を、何としても認めたくなかった、排除したかった、のであらうと考える。その意味で、「批判的教育学」確立期以降生涯にわたる篠原によるデューイ教育思想・哲学の批判・排除は、篠原自身の「国体」への強固な信念に発する、（尊王）攘夷のしぐさに他ならない、と考える。

篠原は、論文「デューイの教育論」結語部分において、「デューイの教育学」が「米国の「国家・社会の特色」（「民本主義」）にもとづいた「理想的のもの」と認めつつも、自らの「国体」論に照らして「唯夫れ米国式」として排除し「既に足蹴り」にしている。それ故篠原は、デューイ教育思想への肯定的評価の言は、口が裂けても発するつもりはない。しかし篠原は、デューイ教育思想の論点を、デューイとは異なる（「批判的教育学」の）用語によって組み立て直し、これに代置せずにはいられないのではないか。この意味で、「批判的教育学」確立期以降の篠原の教育学理論にとって、デューイ教育思想・哲学は、その

アイデンティティの確立・保持に必要不可欠な、否定的媒介項なのである。

3. おわりに

篠原による、デューイの教育思想・哲学への最後の対応は、亡くなる三ヵ月半ほど前の、理想社・増補版『新教育学概論』結語部分における、「デューイ」名指し、なし、である。

「私たちはアメリカのエマーソン、ロングフェロー、ホイットマン、ホーソンなどに与えられた精神的な糧を振り返って見よう。ジェームズやロイスの心理学、哲学に負うところがいかに大であるかを追想しよう。自然科学的、技術的方面におけるこの先進国の偉大なものを感謝しよう。こいねがわくは、自然科学的に、それにもまして精神科学的に相携えて共同社会の立て直しに邁進し、混沌のカオスを光り照るコスモスに、その一片にでもしたいものである。これが私の、特にアメリカからの影響を反省しての一片の感想である」⁽⁴⁹⁾。

これは、篠原による、「批判的教育学」確立時のデューイ教育思想・哲学への「足蹴り」に続く、二度目の「ダメ出し」否定である。篠原は、「アメリカ」から与えられた「精神的な糧」については「デューイ」を名指さないことによってその無存在化をはかるだけでなく、「共同社会の立て直し」という戦後日本の喫緊の課題に対しても、デューイ教育思想・哲学に論及することなく代わりに、「自然科学的に」「それにもまして精神科学的に相携えて」「邁進する」と述べることにより「特にアメリカからの影響」の「反省」からデューイを完全に締め出すとともに、篠原自身の立場（「精神科学的に」「邁進する」）をさりげなく忍び込ませて正当化する。逆に言うならば、「特にアメリカからの影響」の「反省」について論ずる際に、篠原自身が「デューイ」の名前をかくも慎重に消し去り指し示すことを決してしないほどに、篠原の教育学理論は、デューイ教育思想・哲学によって根底的に規定されている、と解することができる。なぜならば、篠原が福井県師範学校主事時代に受容した、子どもの「自己活動」を「善導」する「新教育」思想の典型であるケルシェンシュタイナーの教育思想・作業教育論の影響源は、デューイの教育思想にあるからであり、ケルシェンシュタイナーについての論文を書いている篠原本人がこのことを最も良く知っている⁽⁵⁰⁾からである。篠原が、ケルシェンシュタイナー教育思想・作業教育論への影響源としてのデューイ教育思想を正当に認め、デューイ教育思想を、戦後におけるルソー教

育思想の肯定的評価（戦前の篠原「批判的教育学」では「自然主義的教育思想」として批判・排撃していたルソー教育思想の評価を逆転させた）の延長上に正しく位置づけるならば、「デューイ」の名前の無化までも実行する、研究者・篠原による、デューイに対する教育理論上の理不尽な差別的取り扱いは不要になるのではないか。戦後の篠原は、自らの教育理論の全面的再構成において、ルソーの教育思想を幼児期の「追隨的」教育として肯定し、「教授の原則」として「合自然の原則」を「第一」に挙げる（戦前の篠原は自らの「批判的教育学」においてルソー教育思想を「自然主義的」教育思想として、「生物主義的」デューイ教育思想とともに、批判・排撃する）。しかし、何故に篠原は、デューイ教育思想を戦前と同様に排撃し続けるのか？ デューイ教育思想に対する篠原のこのような差別のしぐさ・構えは、研究者の行為として見るならば、戦後のドサクサ紛れの掟破り—戦前に「書き改め」て廃棄したはずの自らの教育規定・「自然の理性化」の理由説明欠如の再使用—とともに、決して容認しうるものではない。

『教育の本質と教育学』の戦後改訂版としての『教育哲学』に示された篠原助市の教育哲学論は、戦後に再構成した自らの「理論的教育学」・「実際的教育学」の全体系とともに、『民主主義と教育』に示されたデューイの教育哲学論・教育理論と対比して、改めて根本的に再吟味される必要があるのである。

なお、篠原のこの差別のしぐさ・構えの根底にあると推測される、戦前・戦後の篠原自身の「国体」観の解明、この「国体」観とのかかわりにおける『新教育学概論』以降の篠原自身の教育学理論再構成の詳細[『教育哲学』（特に「第三章 歴史的文化社会と教育」）・『改訂理論的教育学』・『訓練原論』・『教育哲学』・「改訂」『教授原論』]については、稿を改めて考察する。

<注および引用文献>

- (1) 篠原助市の教育学理論の、生涯にわたる形成と展開、に関する先行研究として、林博常の連続論文（「篠原助市に関する研究」～「同 —8—」、『学苑』494・1981.3～同誌 534・1984.6）、木内陽一の論文（「篠原助市教育学と朝永三十郎の西洋哲学史研究」『比較思想研究』28・2001、『篠原助市著作集 第7巻』木内陽一「解説」,「初期」および「中期」の篠原助市「教育思想」・「教育学」に関する木内論文〔中国四国教育

学会編『教育学研究紀要』36(1)・37(1)・38(1)[1991.3・1992.3・1993.3]収録], および、矢野智司「京都学派としての篠原助市―「自覚の教育学」の誕生と変容―」〔小笠原道雄ほか著『日本教育学の系譜 吉田熊治 篠原助市 長田新 森昭』「第二章」, 勁草書房, 2014)], がある。

これらの先行研究には見られない, 筆者の研究の特徴は, 次の三点である。

第一の特徴は, 篠原の教育学理論の形成・展開を, 三つの思想水準のレベル(「教育哲学」・「理論的教育学」・「実際的教育学」)を区別しつつ, 次の四つの時期に分節化して, 解明・把握することにある。すなわち, ①福井師範主事時代は「国民教育」論(プレ「実際的教育学」としての, なお教育思想としては, 「自己活動」を善導する「新教育」思想の受容)の展開として把握すること。②大正期の京都帝国大学・同大学大学院時代は二段構えの教育学構想(「理論的教育学」・「実際的教育学」)にもとづいた「批判的教育学」―教育規定は「自然の理性化」―確立として把握すること。③昭和前半期の東北帝大・東京文理科時代は二段構えから三段構えの教育学構想とその具体的提示途上での挫折(『理論的教育学』1929から「教育哲学」としての『教育の本質と教育学』1930へ, その「教育哲学」から満州事変後に「実際的教育学」「要項」・『教育学』1939―「自然の理性化」から「個人の歴史化」への教育規定の「書き改め」―へ, そして戦時中の「少国民錬成」の正当化・『教授原論―特に, 国民学校の授業』1942, へ, の展開と敗戦によるその挫折)として把握すること。④敗戦後は, 「批判的教育学」の希薄化を伴う, 自らの三段構えの教育学理論全体の「民主的」再編成・提示として把握すること, にある。

筆者の研究の特徴の第二は, 篠原の生涯にわたる教育学理論の形成・展開を規定する最も根本的な動因として, 「日本」において「新教育」思想にもとづいた学問的な教育学を樹立したい, との福井県師範学校主事時代以来の彼の問題意識を重視していることである。この篠原の問題意識において, 一方には愛媛県師範学校在学中からと推定される(篠原『教育生活五十年』相模書房出版部, 1956年, 10頁), 篠原にとっての「日本」の核としての教育勅語への強固な信があり, 他方には『「新教育」思想にもとづいた学問的な教育学樹立」への源としての, 東京高等師範学校在学中からの, 「出来得るなら, ルソーの『エミール』を原文で読み得るようになりたいとの念願がこびりついてた」(そのためにフランス語をマスターしたい)こと(同書, 60, 144頁)である。篠原による教育学理論の形成・展開は, 彼の問題意識におけるこれらふ

たつの、教育勅語への信と「新教育」思想の源・『エミール』の原文読解の「念願」との、せめぎ合う、ジグザグな歩みとして行われる。これら二つがバランスを保ち安定して関係づけられる（その安定的関係によって三段構えの教育学構想が揃って具体化し提示される）ようになるのは、『民主主義と教育の精神』1947、において篠原が、戦後の「象徴」天皇制のもとでの天皇を「日本民主主義」の象徴と解釈し、この解釈に伴って「横にわたる指導」論（「学習輔導」論）を提示して以降の、篠原の最晩年約十年間のことである。

筆者の研究の第三の特徴は、篠原の生涯に亘る教育学理論の形成・展開を分析する視点として、篠原におけるデューイ（教育）思想の受容・評価（東京高等師範卒業前に「一気」読みしたデューイ『学校と社会』に始まる）のありよう如何、を立てて「批判的教育学」確立以前・以後の篠原の教育思想・教育（哲）学を分析し、この分析結果を、同時代（でやや下の世代）の永野芳夫におけるデューイ（教育）思想受容および経験主義的教育哲学論提示のありよう（大正期・昭和前半期と戦後）と対比して位置づけていることである。言い換えると、この対比的な位置づけは、「大正期」篠原が「批判的教育学」にもとづいて指導する千葉県師範学校附属小学校「自由教育」と、永野が、自らのデューイ教育思想研究・経験主義的教育哲学論を構築・提示する際に「研究同人」として参加し続ける、澤柳政太郎の陣頭指揮する成城小学校教育実践研究（教育実践研究誌『教育問題研究』を含む）との対比解明（つまり、「デューイ教育思想」批判・排除する篠原「批判的教育学」（から析出される教育哲学）と「デューイ教育思想」受容を位置づけうる永野・経験主義的教育哲学論との、異なる教育思想・教育哲学に依拠した教育実践研究のありようの、比較解明）、を意味している、ということである。

本論文に密接に関わる、以上に説明した三つの特徴を有する、筆者自身のこれまでの研究をあげる。

- ・米澤正雄「永野芳夫のデューイ研究と澤柳政太郎の成城小学校教育実践との関連性（上）——「経験哲学」にもとづく「新しい教育の諸事実」の「基礎づけ」に焦点をあてて——」『（東洋大学）アジア文化研究所年報 2007年 第42号』（2008年2月28日）、417（159-146）頁。
- ・同 「永野芳夫のデューイ研究と澤柳政太郎の成城小学校教育実践との関連性（下）——「経験哲学」にもとづく「新しい教育の諸事実」の「基礎づけ」に焦点をあてて——」『（東

洋大学)アジア文化研究所年報 2008年 第43号』(2009年2月27日), 33-44(132-121)頁。

- ・同 「永野芳夫におけるデューイ思想受容再考—篠原助市の場合との対比を念頭において—」『日本デューイ学会紀要第50号』(2009年10月), 137-147頁。
- ・同 「篠原助市における教育学理論の形成・展開とデューイ教育思想受容との関係の解明—永野芳夫の場合との対比を念頭において—」『(東洋大学) アジア文化研究所年報 2009年 第44号』(2010年2月27日), 28-43 (193-178) 頁。
- ・同 「篠原助市における「国民教育」論教育学理論の形成・展開とデューイ思想の受容・評価との関係の解明—福井師範時代(一九〇六年四月—一九一二年九月)における「新教育」思想受容と「児童の歴史化」の問題化—」『日本デューイ学会紀要第52号』(2011年10月), 1-12頁。
- ・同 「京都帝国大学・同大学大学院在学中の篠原助市における『批判的教育学』確立とデューイ教育思想批判との関係の解明」『(東洋大学) アジア文化研究所年報 2012年 第47号』(2013年2月28日), 18-39 (215-194) 頁。
- ・同 「篠原『批判的教育学』と彼の国体論との関係の解明—「自然の理性化」の, 「社会による教育・社会の為の教育」としての展開—」『東洋大学文学部紀要 第68集 教育学科編XL』(2015年3月), 145-154頁。
- ・同 「篠原助市は何故に自らの教育規定を転換したのか?—『教育の本質と教育学』(1930)における「理論的教育学」の構想と『理論的教育学』(1929)の論述内容とのズレに着目して—」『東洋大学文学部紀要 第69集 教育学科編XLI』(2016年3月), 43-54頁。
- ・同 「戦後における篠原助市『批判的教育学』の再構成—『民主主義と教育の精神』(一九四七年)と『批判的教育学の問題』(一九二二年)とにおける理論上の異同に着目して—」『日本デューイ学会紀要第58号』(2017年10月), 97-106頁。
- ・同 「篠原助市による教育規定と彼の教育学教科書における「理論的教育学」・「実際的教育学」の論述内容およとの関係との解明—『批判的教育学の問題』(1922年)における「自然の理性化」としての教育規定と『新撰 女子教育学』(1922年)「家庭教育」・「小学校の教育」の論述内容とに焦点をあてて—」金沢学院大学教職センター紀要編集委員会編『金沢学院大学 教職センター紀要 第1号』(電子版, ISSN 2433-782X, 2018年3月25日), 19-61頁。

以上にあげた筆者の研究に照らすと、矢野智司「京都学派としての篠原助市―「自覚の教育学」の誕生と変容」〔小笠原道雄ほか『日本教育学の系譜 吉田熊次 篠原助市 長田新 森昭』「第二章」, 勁草書房, 2014〕には、次の問題点を指摘することができる。すなわち、この論考において矢野は、福井県師範学校主事時代の篠原の「著作活動」について自ら調べて見ることもせずに「篠原が〔京都〕帝大入学以前に執筆した著作が今日評価の対象になっていない」と根拠なしに断定したうえで、「京都帝国大学での卒業論文という学問的出発点に立ち帰れば、すでにその哲学研究の始まりにおいて、篠原が西田の哲学の洗礼を強く受けていたことがわかる」と述べる（同書, 168-169 頁）。福井師範時代の篠原が「執筆した著作」についての私見は、上記拙論、米澤正雄「篠原助市における「国民教育」論としての教育学理論の形成・展開とデューイ思想の受容・評価との関係の解明―福井師範時代（一九〇六年四月―一九一二年九月）における「新教育」思想受容と「児童の歴史化」の問題化―」『日本デューイ学会紀要 第52号』（2011年10月）、に既に示している。筆者は、この拙論において次のことを解明した。すなわち、篠原が、京都帝国大学入学以前の福井師範時代に、既に、小西重直（1875-1948）の教育学思想の影響を受けていること（特に、日本の国民教育の目的としての教育勅語を、小西とともに確固として信じていること）、そしてこの教育勅語への堅固な信にもとづいて、福井師範時代に自ら受容した「自己活動」を善導する「新教育」思想の問題点として、「児童の歴史化」を既にあげていること、である。つまり篠原は、子どもの「自己活動」を尊重してこれを教師が導こうとした場合、教育勅語に盛り込まれた考え方を児童がおざなりにしてしまいかねない、との懸念を表明している。この、教育勅語への信に淵源する「児童の歴史化」の問題は、京都帝大に入学して「西田の哲学の洗礼を強く受けた」あとにも、篠原において、「教育するとは歴史化することである」との言明（『批判的教育学の問題』）や「自然の歴史化」から「個人の歴史化」への教育規定の「書き改め」（篠原『教育学』1939）となって現れる。篠原は戦後、用語・「個人の歴史化」を「個性の歴史化」へと変更するけれども、この「歴史化」によって各「個性」の向かう「理想」を、篠原「日本民主主義」論においては、「人間宣言」よって自ら「人道」実践の先頭に立って進む「天皇を中心とし、敬愛の至情において結合せる敬愛共同体」としての「家族国家」、と想定していることにも現れる（篠原『民主主義と教育の精神』参照）。篠原において福井師範主事時代に既に堅固に確立されていた教育勅語への信は、「西田哲学の洗礼を強く受けた」ぐらいでは、変わらないのである。

なお、本論文の論述内容に関わる「先行研究」の問題点に関して補足すれば、先行研究においては、篠原による教育学理論構築の三つの思想的水準（「教育哲学」・「理論的教育学」・「実際的教育学」の三水準）について、篠原によるこれら三水準に対応した著述の書き分けについて、そして戦後の篠原による、これら三水準それぞれに対応する著作すべての書き直しについて、これまで十分な注意が払われていない。篠原助市『教育の本質と教育学』教育研究会（1930）の「第九章 教育学の方法と体系」「十三、理論的教育学と実際的教育学」・「十四、理論的教育学の内容」・「十六、実際的教育学の内容」には、この著作当時の篠原による「理論的教育学」および「実際的教育学」の区別とそれぞれの内容構想が示されている。このことは、篠原『教育の本質と教育学』が、同『理論的教育学』教育研究会（1929）と「実際的教育学」「要項」・『教育学』岩波書店（1939）とに展開される篠原の教育学理論に対するメタ理論、即ち「教育哲学」、として位置づけることを示している。『教育の本質と教育学』が戦前の篠原による「教育哲学」提示であることは、篠原の戦後の著作『教育哲学』の論述内容が、戦前の『教育の本質と教育学』の論述内容の再編成・書き直しであることから、逆にわかるはずである。

例えば、稲葉宏雄「篠原助市教育学における「理論的教育学」と「実際的教育学」」『龍谷大学教育学会紀要』3(2004年3月), pp. 79-102, において、稲葉は、篠原の「理論的教育学は、教育本質論をも内包した彼の教育哲学的研究の集大成と見るべきである」として、篠原の教育学理論を「理論的教育学」および「実際的教育学」とに区分する。そして「『教育哲学』は教育本質論、理論的教育学を、『新教育学概論』はより多く実際的教育学を、戦後の時代状況の中で展開した」（同論文、95頁）と述べる。しかし稲葉は、篠原の『教育の本質と教育学』については書名を挙げるのみで（同論文、83頁）内容には一切触れない。稲葉は、「篠原の『教育哲学』は……教育哲学概説としては後世に残りうる質の高さを具していると思う」（同論文、95頁）と述べるに止まり、この『教育哲学』が戦前の篠原『教育の本質と教育学』の戦後改訂版であること（篠原が戦前も戦後も「理論的教育学」と「教育哲学」との業績を著作として分けて公刊していること）については一言も説明しない。

- (2) 篠原の「家庭教育」への関心は、既に福井県師範学校主事時代に確認することができるが、檜崎浅太郎との共著『新撰 女子教育学』宝文館（「訂正四版」、1922）を、『独逸教育思想史 上巻』「第四章 啓蒙時代と教育」「第六節 ルソーと啓蒙の超克」・同「第六章 十九世紀に於ける教育学の発達」「第二節 フレーベルと幼児の教育」など

を介して戦後に単著として書き改めたのが、『家庭教育の話』宝文館（1949）である。

篠原「批判的教育学」の教育規定（「自然の理性化」）と檜崎浅太郎・篠原助市（共著）『新撰 女子教育学』の論述内容（「家庭教育」・「小学校の教育」）との関係については、上記拙論「篠原助市による教育規定と彼の教育学教科書における「理論的教育学」・「実際的教育学」の論述内容の関係の解明—『批判的教育学の問題』（1922年）における「自然の理性化」としての教育規定と『新撰 女子教育学』（1922年）「家庭教育」・「小学校の教育」の論述内容とに焦点をあてて—」金沢大学教職センター紀要編集委員会編『金沢大学教職センター紀要 第1号』，を参照のこと。「篠原助市教育学（体系）」に関する先行研究では、篠原の共著『（新撰）女子教育学』は、従ってこの『（新撰）女子教育学』と『批判的教育学の問題』との論述内容上の関係如何については、全く検討されていない。このような現状では、篠原「教育学（体系）」に占める「実際的教育学」の有する意味（「篠原教育学（体系）」・「実際的教育学」が同時代の日本の家庭教育・小学校教育の現実に対して果たした役割）は、それ故、篠原「批判的教育学」（から析出する彼の「理論的教育学」および「教育哲学」）が篠原「実際的教育学」を介して同時代の日本の教育現実にはたした役割は、全く理解できなくなるのではないか。

- (3) 篠原『民主主義と教育の精神』，pp. 197-198.
- (4) 同，pp. 99-100.
- (5) 同，pp. 23-14.
- (6) 篠原助市『教育学』岩波書店（1939），p. 111.
- (7) 参照，拙論「戦後における篠原助市「批判的教育学」の再構成—『民主主義と教育の精神』（一九四七年）と『批判的教育学の問題』（一九二二年）とにおける理論上の異同に着目して—」『日本デュイ学会紀要 第58号』（2017年10月）。
- (8) 篠原『民主主義と教育の精神』，pp. 50-54.
- (9) 同，pp. 132-133.
- (10) 篠原助市『新教育学概論』富士書店（1948），pp. 13-14, 16-17.
- (11) 篠原助市『理論的教育学』教育研究会(1929)，p. 59.
- (12) 『新教育学概論』における「自然の理性化」としての教育規定が、戦前の『理論的教育学』における「自然の理性化」の説明の単なる復活・再説でなく、戦前の篠原「批判的教育学」における「自然」と「理性」との二元論的峻別の希薄化による、ルソー教育思想の肯定的評価、および篠原の援用したボールドウィン「人格生長の弁証法」論（論

文「教育の根本原理としての弁証法」)の廃棄を伴っていることは、上掲の注(7) 拙論「戦後における篠原助市「批判的教育学」の再構成—『民主主義と教育の精神』(一九四七年)と『批判的教育学の問題』(一九二二年)における理論上の異同に着目して—」,を参照のこと。

(13) 篠原, 上掲『教育学』, p. 57. 篠原は, 引用文中の末尾文「私はこのことを, 此处ではっきりと自白して置く」を, 「昭和二十三年度教科書」[と奥付の四角枠外上部に記載あり]として出版された同書戦後改訂版において, 削除する(篠原助市『教育学』岩波書店, 昭和二十三年七月二十日 第三版発行, 57頁)。

(14) 篠原, 上掲『新教育学概論』, pp. 17-19.

(15) 篠原『民主主義と教育の精神』, p. 51.

(16) 篠原『新教育学概論』, pp. 33-34.

(17) 篠原, 上掲『教育哲学』, p. 213. なお, 同書「第五章 科学としての教育学」「第七 精神科学としての教育学」を参照のこと。

(18) 篠原『新教育学概論』, pp. 109-110.

(19) 同, p. 111.

(20) 同, p. 114. なお, 引用文中に補足した, デューイ『思考の方法』(増補版, 1933)の原文の出典は, John Dewey, *Later Works, 1925-1953, vol. 8: 1933*, Southern Illinois University Press, 1986, p. 141.

(21) 篠原による「教授の二大原則」(特に「第一原則 自然に従え(合自然の原理)」提示には, 文理科大学教授時代の篠原の教え子, 梅根悟の文理科大学卒業論文「近世教育思想史における自然概念および合自然原理の発展」(卒業は1933(昭和8)年, 梅根悟『教育史学の探求』講談社, 1966, pp. 11-207.)の影響が大きい。梅根はコメニウス, ルソー, ペスタロッチそれぞれの教育思想をこのテーマのもとにとりあげて考察しているからである。篠原による『独逸教育思想史 上巻』(1947.10)におけるルソー教育思想の考察も, 梅根のこの卒業論文が大きな刺戟になっていることは言うまでもない。愛媛県尋常師範学校卒業後に赴任した同県内の福岡高等小学校において「谷本富の「自学輔導」に心を傾け, その著「新教育学講座」や「新教育学綱要」を精読し, その後進学した高等師範学校「本科一年生」の折に「暁星学校の夜間部でフランス語を習い始め」, 引き続き福井師範学校主事時代も「九段の暁星学校の仏語初歩を手放さなかった。出来得るなら, ルソーの「エミール」を原文で読み得るまでになりたい, との念願がこびりついて

いた」(篠原『教育生活五十年』, pp. 36, 59-60, 144.) 篠原をして、そして、東北帝国大学から東京文理科大学に異動した 1930 年 4 月に—この時梅根悟も、東京高等師範卒業後に教えていた岡山師範教諭から東京文理科大学教育学科に入学(中野光『梅根悟 その生涯としごと』新評論, 2019 年, 巻末「梅根悟 年譜」参照)—「講読は、英語ではデューイの『デモクラシーと教育』, 仏語ではルソーの『エミール』を、演習用としてはナトルプの『社会的教育学』を使用した」(篠原『教育生活五十年』, 331 頁) 篠原をして、「梅根の前に梅根なし, 梅根の後に梅根なし」と言わしめた所以である。

戦前の自らの「批判的教育学」においてはルソー教育思想を「自然主義的教育理想」として批判・排除していた篠原による、ルソー教育思想(特に幼児期の「受動的, 追従的教育」)への戦後の積極的評価は、この『独逸教育思想史 上巻』ののち、『家庭教育の話』(1949.1)を経て『訓練原論 道德教育の原理と方法』(1950)・「第四章 身体的精神的発動と訓練」(「第一節 遊戯」・「第二節 作業」)の論述内容に提示される。

(22) 篠原『新教育学概論』, pp. 169-173.

(23) 同, p. 211.

(24) 同, p. 172.

(25) 同, p. 174.

(26) 同, p. 183.

(27) 同, p. 184.

(28) 同, p. 192.

(29) 同, pp. 192-193.

(30) 篠原, 上掲『教育哲学』「序」(二頁に亘るが、頁数の記載なし)

(31) 篠原, 上掲『理論的教育学』, pp. 57-58, 63-64.

(32) 篠原『教育哲学』, pp. 35-36.

(33) 篠原助市『教授原論—特に国民学校の授業—』岩波書店(1942), p. 450. なお、同書「第十三章 学級生活と教授及び教育者」は、戦後に至り、同書「改訂」版『教授原論 学習補導の原理と方法』(1953)では全面削除され、その戦時色を脱色し「民主的」内容に書き改められ(「改訂」前の篠原の「団体訓練」論はもちろん再論及されない)、本来位置すべき『訓練原論 道德教育の原理と方法』(1950)に同書「第六章 生活と性格陶冶」「第二節 学校と共同生活」・同「第三節 自律と自治」として位置づけ直される。また、戦時中日本全国の青少年に対して行われた、引用文中で篠原の強調した「訓

練それ自体が目的である」「団体訓練」は、戦後の文部省著作『新教育指針』（1946.5－1947.2）において、体育教育の教材としての価値を、「軍事教練」とともに否定される。同書「第三分冊一第一部 後篇 新日本教育の重点一／[第一章より第七章まで]」「第五章 体育の改善」「二、体育はどんな風に改めらるべきか」の「(二) 教練的な取り扱いの廃止」にはこう述べられる。「教材の取り扱いに関しては、軍事教練的な行き方をやめなければならぬ。これまでは教練以外の教材の取り扱いも、教練との結びつきを重んじて、形式的訓練の面を強調したのであるが、今後は社会生活、集団行動に必要な躰の範囲を超えた形式的訓練は、一切これを廃し、体育運動本来の特色を活かすことにとめなければならぬ……／なほ取り扱いについて最も注意を要するものに、いはゆる秩序運動と行進とがある。これらについても、つとめて教練的な取り扱いを避け、教材のもつ限界を守り、その範囲を超えないやう指導しなくてはならぬ。元来、集合・整頓・行進などの諸動作は、学級・学年などの集団を対象として指導する場合に、秩序と協同と能率のために要求されるものであつて、教練とは切りはなして取り扱つてゐたのであるが、軍国主義にわざはい禍せられて全く教練に含ませられるに至つた。これからは教練的に着色された軍事色を取り除き、秩序運動及び行進本来の姿にかへさなくてはならない。それには、集合・整頓の実施に際し、指導や矯正に必要な以上の時を費やさぬやうにし、また殊更に団体行進それ自身を目的として訓練を行はぬやうにしなければならぬ」。(同書「第三分冊」, pp. 92-93, 責任編集・寺崎昌男『現代日本教育基本文献双書／戦後教育改革構想 I 期 2』日本図書センター(2000), 所収)(傍点は原文, ゴシック体の強調は引用者)

しかし、戦後の学習指導要領の度重なる改訂のなかで、当初は取り上げられていなかった教材・「集団行動」が、1953(昭和28)年の『小学校 学習指導要領／体育科編／(試案)』の「第四章 指導と管理」「III 学習をどのように指導したらよいか」「4 学習内容とその指導」・「C 集団行動の指導」において、「体育と関係の深い集団行動」の指導として、次のように例示され、復活する。

「**体育と関係の深い集団行動** 体育的活動には集団としての活動が多いので、これらの活動を民主的、能率的に運ぶことは、体育指導の関心事である。しかしその行動形式には、他の活動場面におけるものと共通なものをもっている。したがって、これらを考慮して、体育の場合に学習したところの行動様式をうつして、他の集団行動の能率化を図ろうということが必要になるであろう。」／「**学習の場** ……過去の形式主義

から脱却するには、具体的な行動の場で学習させるようにしなければならない。したがって、集会、遠足などの行動の場面を学習の場としそこで学習するのを主体としなければならない。しかし、体育に関連して学習される集団行動の様式は、他の場合と共通性をもっているので、体育の場で、指導しうる限りの行動様式を学ばせることは必要であろう。／「**学習の方法** (1) 強制的でなく、理解に基く行動が行われるような指導、(2) 共通な行動様式については、約束として、それを固定化し、他の場合にも、それを適用する、(3) 必要な場合に、特定の形式を取り出して練習する。」「**行動形式の範囲** ……次のような形式を学習することが便利であろう。(1) 集合(身長順、間隔、整列)しゃべらないこと、直立姿勢をとる、(2) 準備態勢と解緊一(気を付け、休め)(3) 整とんの仕方一(たて、よこ)一前(右、左)へならぶ。正確な動作、(4) 列の増減一(集団の収縮と散開)一次の動作と場面の必要に応じて、(5) 方向転換一(回れ右)(6) その他」, 同『小学校 学習指導要領／体育科編／(試案)』(1953.11), pp. 67-68. (上記引用文のゴシック体は原文、下線は引用者の補足)

そして、この次の『小学校学習指導要領(文部省告示)』1958(昭和33)年版の「第2章 各教科」「第8節 体育」の各学年「3 指導上の留意点」に「縦隊(や横隊)」の「整列(や方向転換、列の増減)」が指導事項として明確に書き込まれ、それ以後の小学校学習指導要領の改訂のたび引き継がれる。1977(昭和52)年には愛知県教育委員会編『集団行動指導の手引き』が編集・発行され、1993(平成5)年には、文部省による次の「指導」「手引」も発行される。参照、文部省編『学校体育実技指導資料集 第5集 体育(保健体育)における集団行動指導の手引 (改訂版)』東洋館出版社、1993年。1958年以降復活して近年にまで継続されるこのような、「集団行動」の「指導」「手引」を、戦後に自らの教育学理論を全面的に再構成した篠原ならば、「人道」の理念に方向づけられた「理論的教育学」・「実際的教育学」の再定位、および後者「実際的教育学」各論としての『教授原論 学習輔導の原理と方法』・『訓練原論 道德教育の原理と方法』にもとづいて、断固否定するはずである。

(34) 篠原助市, 上掲『理論的教育学』, pp. 577-578, 579-580.

(35) 参照, 篠原助市「民族と教育」『教育断想 民族と教育其の他』宝文館(1938), pp. 1-29.

この論文において篠原は、「『民族的なれ,』『最も内部的な最も緊密な……日本民族統一に献身的に奉仕する人格者たれ。』私は将来の日本国民に対して、教育者としての立場から、かく呼びかける。」「『民族的なれ』と『人格者たれ』との二つの呼びかけは、具体的

には全然合一する。……／民族各員は民族の中に生まれ、民族的素質を稟け民族精神に育まれ、民族精神の表現としての歴史的伝統に培はれつゝ、民族精神の独自の表現としての人格に発達する」（同論文、pp. 20-21）、と「教育者の立場」から「日本国民」に対して指示・命令口調で繰り返し説教する。満洲事変（1931年9月18日勃発）が、篠原をして、「日本国民」に対する「教育者」としての、このような怒号に近いトーンの指示・命令（あるいは説教）を繰り返す文章を書かせたとするならば、遠からず、篠原の思考において「理性化」のタガ・方向舵は吹き飛び、内なる「自然」（「国体」への信念）が制御不能になって噴出するであろうことは、想像に難くない。この論文が起点となって、以後の篠原は、自らの教育規定の「書き改め」（「自然の理性化」から「個人の歴史化」への）へと、さらに「国民学校」での「授業」を「特に」取り上げた『教授原論』において当時の「少国民錬成」を正当化することへと、突き進んで行くのである。

- (36) 篠原『教育哲学』, p. 213.
- (37) 篠原, 上掲『教育の本質と教育学』, p. 423.
- (38) 篠原『教育哲学』, pp. 46-47.
- (39) 同, p. 47.
- (40) 同, pp. 202-203. なお、篠原の『理論的教育学』「第八章 文化価値と教育の方法」および『改訂理論的教育学』「第八章 文化価値と教育」では、「自然科学」と「精神科学」との区分にもとづく教材論として、「説明」を旨とする「自然科学的对象」と「理解（了解）」を旨とする「精神科学的对象」とが区別されている。
- (41) デューイ著, 松野安男訳, 上掲『民主主義と教育(上)』岩波書店, p. 127. John Dewey, MW9: 82.
- (42) John Dewey, *The Sources of a Science of Education*, in LW5: 16.
- (43) 篠原助市『批判教育学の問題』宝文館（1922）, pp. 288-289.
- (44) 篠原, 上掲『民主主義と教育の精神』, pp. 133-134.
- (45) John Dewey, LW8: 1933, op. cit., pp.140-141.
- (46) 篠原助市『教育生活五十年』相模書房出版部（1956）, p.211.
- (47) 同, p. 222. 篠原は、「デューイの教育論」結語段落において、「若し教育学が国民性を基礎とすべきもの、教育学は特殊的に国家・社会の特色を顧みるべきものであるとすれば、デューイの教育学の如きは恐らく理想的のものであらう。唯夫れ米国式である。」（篠原,上掲『批判的教育学の問題』, p. 390.）として、デューイ教育思想・哲学を最後

は「国体」論的に一蹴・排除してしまう。

(48) 篠原助市『現代教育学』宝文館，1932年，pp. 48-49.

(49) 篠原助市『新教育学概論』結語，理想社（1957），p.296.（なお，篠原の自伝『教育生活五十年』，p. 474，も参照のこと。）

(50) 篠原助市「ケルシェンシュタイネルの教育思想」『教育断想 民族と教育其の他』宝文館（1938），pp. 315-381. 篠原は，ケルシェンシュタイナーへのデューイの影響についてこう述べる。「殊にデューイの影響は彼[ケルシェンシュタイネル]の著書の随所に散見し，デューイに於て始めて彼の立場の論理的説明を発見したかの観を呈してゐる。一彼は一九〇七年始めてデューイの「学校と社会」に接し，……一九一〇年米国滞在中，其の「思考の方法」を手に入れた……と言っている。そして是が，彼の実証主義から理想主義への転出の第一歩である。……兎に角，彼は米国，実用主義の教育学と論理学との研究によって，「実証的」といふ従来の衣を脱ぎ棄て，新しい視点に立った。そして此の時期に於ける主要な述作として我々は，彼の前期の三大著述とも称すべき「公民教育の概念」（一九一一年），「作業学校の概念」（一九一一年），及び「性格の概念と性格教育」（一九一二年）を挙げることができる」，と。（同書，p. 320.）なお，次の文献も参照のこと。高橋勝「第一部 ケルシェンシュタイナーの「作業学校論」の形成と特質」，ケルシェンシュタイナー著，高橋勝著訳『世界新教育運動選書2 作業学校の理論』明治図書，1983年，pp. 9-60.

本稿は，日本デューイ学会第61回研究大会，個人研究発表（第2日目）（於，早稲田大学本部キャンパス16号館306号室，2017年9月18日（月曜日）），における筆者発表レジュメ（発表題目「戦後の篠原助市による，戦前の教育哲学論および教育学論の再構成」）を大幅に加筆・訂正したものである。

< 研究論文 >

公民科政治・経済科目の授業の一例と
軽減税率に対する考え方への影響分析
「公平性」と「効率性」の理解を目指して

奥井 めぐみ*

An Example of Politics and Economics Class
and Analysis of Effects for Students' Way of Thinking about
Reduced Tax Rate
For the Purpose of Making High School Students Understand
“Fairness” and “Efficiency”

Megumi OKUI*

概要：

本研究は、高等学校公民科政治・経済科目の単元の一例として、経済の基礎を実社会に結び付けて考えさせることを目的に行われた高校生向け模擬授業の内容を紹介し、受講した高校生の講義前後の意識変化から、授業が高校生に与えた影響について分析するものである。具体的には、高校生に対する進路教育の一環として依頼された模擬授業で、経済学の基礎である需要曲線の導出、さらに需要の価格弾力性について説明し、軽減税率は効率的な観点からは望ましくないことを示した。その上で、アンケート調査に基づき、授業前後で軽減税率に対する考え方に変化が生じたかを観察する。結果より、授業前後で軽減税率に対する考え方の選択肢が変化した学生は全体の50%であった。講義後の自由記述では、授業の内容を踏まえつつ、より明確に自分の考えを示すケースが目立った。

キーワード：公民科 経済 需要曲線 需要の価格弾力性 軽減税率

* 金沢学院大学 経営情報学部 教授

1. はじめに

本研究は、「高等学校学習指導要領公民編（平成30年告示）」で示される、「政治・経済」の科目の性格と目標より、特に「社会で判断を迫られるであろう、正解が一つに定まらない現実社会にみられる複雑な課題を把握し、課題を追求したり解決に向けて構想したりする学習に取り組む（P121、4段落3行目～5行目）」性質、また「社会の在り方に関わる現実社会の諸課題の解決に向けて探究するための手掛かりとなる概念や理論などについて理解する（P123、4段落囲み部分）」、「よりよい社会の実現のために現実社会の諸問題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることは、我が国及び国際社会において国家及び社会の形成に、より積極的な役割を果たそうとする自覚などを深める（P126、2段落囲み部分）」という目標を踏まえ、軽減税率をテーマとした高校生向け模擬授業で講義を受講した高校生の受講前後の意識の変化から、「政治・経済」科目としての目標が達成されているかを評価することを目的としている。

高校生向けの軽減税率をテーマとした授業に関する研究には、田中（2016）がある。田中は授業中でのコミュニケーションを通して、自分の意見を構築することを目的としているのに対し、本研究では、需要の価格弾力性という経済学の専門知識を踏まえた上で、軽減税率について考えさせるという点が異なる。田中が指摘するように、「選挙年齢が18歳に引き下げられ、高等学校3年生のなかから選挙権を持つ生徒が登場することとなり、主権者教育の役割は今まで以上に重要になる」と考えられ、有権者として、答えのない問題について、専門分野の知識を活かして自分なりの回答を見つけさせることが重要になると考えられる。

真島（2013）は、社会科教員を目指す大学生に税に対する意識調査を行った。その結果、全員が社会科の授業で税に関する学習を行うことが必要と回答していながら、「1～2割の学生は、税に関にする学習に消極的な考えを示した。その要因として、①自分の生活と税との関わりに実感が持てない、②税のしくみと使い道に関心がない、③税制度についての知識・理解が不足していることが考えられる」と記している。社会科教員を目指す大学生ですら、税金を身近なものと考えていないのであるから、一般の高校生に至っては尚更、税金について考える機会は少ないと予想される。しかし、税金は高校生にとっても重要な問題である。特に、税金は選挙の焦点ともなることもあり、高校生は正しい知識を持ち、自分なりの意見を持つことが大事になる。今回の授業は、高校生にとってより身近な消費

税を取り上げており、税に関心を向けてもらうよい機会となると期待される。

今回の模擬授業でポイントとなっているのは「効率性」と「公平性」である。政策決定の際、両者を考慮する必要があるが、その考え方は人それぞれである。経済学における「効率」と「公平」の考え方については、小塩（2012）が以下のように表現している。

経済の仕組みを考えるうえで、効率性という観点がきわめて重要であり、しかも、その観点から見て市場メカニズムがかなり高い点数をあげられるからである。市場原理を無視した経済政策はあり得ない。しかし、それと同時に、経済が市場原理ですべてが解決できると考えるほど不遜ではない。経済学は効率性ととも、公平性というもうひとつの重要な判断基準を持っている。

小塩（2012）p. 1, 5 行目から p. 2, 3 行目

このように、経済学では効率性が重視されているものの、高校公民科の授業に関する研究では、効率性について明確に取り上げているものが少ないが、以下で「効率」と「公平」に関する研究を示す。

桑原（2012）は、平成 20 年度の中学校学習指導要領の改訂により、「（個別の）事象や出来事とらえるための見方や考え方が重視され、それが『対立と合意、効率と公正』として具体的に提示された」ことを指摘し、両者を公民的分野のスタート学習においてとらえさせるための具体的な単元開発を、中学校社会科、高等学校公民科について示している。また、「効率」と「公平」に着目した授業の展開を提案する中学生の授業を山本（2014）が示している。しかし、いずれの研究も経済学で重視される「効率性」の定義や考え方には重きを置いていない。

そのような中、経済学における効率性を抑えた授業の提案として、猪瀬（2014）は、農業学習において、厚生経済学の基本原理である「『市場の失敗と政府の失敗を取り除く効率化と格差是正策』から『効率と公正』の概念的枠組みを示し、高等学校公民科「政治・経済」の単元として、「構成のための目標・内容構成と、授業プラン」を提示している。

今回の模擬授業は 2019 年夏に商業高校の学生 33 名に対して、課外授業という位置づけで行われた。授業の目的は 2 つある。一つは需要曲線の導出とその形状について理解すること、二つ目は需要曲線の形状から財の性質によっては増税による消費者の利得の減少が異なることに注目し、軽減税率の賛否について考えてもらうことである。授業内ではアン

ケートを配付し、軽減税率に対する考え方が講義前後でどのように変化しているかを調べた。

主な結果として、1) 模擬授業前後で軽減税率に対する考え方が変化した学生は全体の50%であったこと、2) 模擬授業後の自由記述では、授業の内容を踏まえつつ、より明確に自分の考えを示すケースが目立ったこと、が示された。今回の模擬授業は、「社会の在り方に関わる現実社会の諸課題の解決に向けて探究するための手掛かりとなる概念や理論などについて理解する」公民科政治・経済科目の目標を踏まえ、専門知識に基づき、税金について身近な問題として考えさせることに成功したといえる。一方で、授業の前後で半数が軽減税率に対する考え方を变えており、高校生にとって授業の影響力が大きいことから、教員は偏りのない説明することに努める必要があることを痛感した。

2. 模擬授業の概要

本節では、模擬授業の概要について説明する。

模擬授業の位置づけ

模擬授業は、高校生のキャリア教育の一環として行われた。授業は高校生が夏休みに入ってからすぐの2019年7月下旬、課外授業として1回のみ行った。時間は高校生の授業としては長く、70分である。この授業は、高校生に大学の授業を体験してもらい、進路を考える上で役立ててもらいたいということもあり、大学の90分授業に近い長めの時間となっている。

コーディネーター役の業者からは、「経済学の実際の授業内容・雰囲気が感じ取れる模擬授業をお願いいたします。また、進路選択のきっかけとなるよう、生徒にわかりやすく、より興味を持てる内容にてご対応お願いいたします」との依頼があり、また高校からの要望として「商業高校という特徴から、経済の基本ではなく少しレベルを高くお話しいただきたい」とあった。著者がこの高校の模擬授業を担当したのは、2018年度に続き2回目である。2018年度に参加した際には、受講した高校生の授業中の様子やリアクションペーパーの内容から、生徒の理解力が高く、非常に優秀であるという印象を受けており、この要望も踏まえて、大学のミクロ経済学で学ぶ内容を少し盛り込んだ。

対象となった高校生

模擬授業の対象は、北陸の商業高校の2,3年生33名である。男女比は女子学生の方がやや多い印象である。また、上述したように、授業中の反応やリアクションペーパー⁽¹⁾の記述内容から、全体的に理解力が高い生徒という印象を受けた。例えば、需要の価格弾力性についての質問をした際、他の高校（普通科）で同様の授業を行った際、誤った方を選ぶ生徒もちらほら見られたが、この高校は全生徒が正しい方を選んでいた。受講態度もまじめである。ただ、やや遠慮がちで、質問を投げかけた際に、個別に当てられない限りは、自分から率先して発言する生徒はいなかった。

授業の構成

授業の目的は、二つある。一つは需要曲線の導出と財の性質によってその形状が異なることを理解させること、二つ目は、需要曲線の形状によっては増税による消費者余剰の減少に差があることに注目させ、軽減税率は効率性を損ねる内容となっていることを理解させることである。

具体的な授業の構成は次の通りである。

- ① イントロダクション
- ② 消費税増税と軽減税率とは何か
- ③ 経済学とはどのような学問分野か（効率性と公平性の両方の視点が大事）
- ④ 限界効用とは何か
- ⑤ 需要曲線は限界効用に一致する
- ⑥ 消費者余剰
- ⑦ 需要曲線の形状は財の性質によって異なる
- ⑧ 効率性の観点から増税が望ましいのはどのような財か
- ⑨ 軽減税率について再考（国際比較の紹介）
- ⑩ むすび

※尚、授業の構成には、赤木博文（2017）『コンパクトミクロ経済学（第2版）』第2章（新世社）を参照した。

当初、70分の授業としては盛りだくさんの内容と感じていたが、高校生の理解力も高く

実際にはスムーズに授業が進行した。授業では質問を投げかけたり、分かりづらい点は例を示したりするよう心掛けた。途中で何回か、「最後に軽減税率に話をつなげるために、この説明が必要」ということを強調して、授業の最終目的を意識させた。

また、④では授業の開催が暑い時期だったので、アイスを1本、2本と増やしていった場合に、新たに消費する1本に対して最大支払ってもいい金額を記入させるというワークを行い、限界効用逓減の法則を理解してもらった。

3. アンケート調査

アンケート調査項目

アンケートは、以下の項目から成る。

1. 講義の最初に

(ア) 10月から消費税が10%になることを知っていましたか。(当てはまるものに○を付けてください。)

知っていた 知らなかった

(イ) (ア)で「知っていた」に○を付けた人に尋ねます。消費税増税に関して、以下のことについて知っていましたか。(当てはまるものに○を付けてください。)

① 軽減税率 知っていた 言葉を聞いたことはある 知らなかった

② ポイント還元 知っていた 言葉を聞いたことはある 知らなかった

③ 何に使われるか 知っていた 知らなかった

(ウ) 軽減税率とは何か、理解できましたか。(当てはまるものに○を付けてください。)

理解できた だいたい理解できた あまり理解できない まったく理解できない

(エ) 軽減税率に賛成ですか、反対ですか。(当てはまるものに○を付けてください。)

賛成 どちらかというと賛成 どちらかというと反対 反対 どちらともいえない

(オ) (イ) についてその理由があれば、ご自由に記入してください。

2. 講義終了後に

(ア) 公平性と効率性について理解できましたか。(当てはまるものに○を付けてください。)

理解できた だいたい理解できた あまり理解できない まったく理解できない

(イ) 軽減税率に賛成ですか、反対ですか。(当てはまる方にものに○を付けてください。)

賛成 どちらかという賛成 どちらかという反対 反対 どちらともいえない。

(ウ) (イ) についてその理由があれば、ご自由に記入してください。

以上

1.については、授業の導入部で軽減税率とは何かについて説明してから回答してもらった。2.については授業が終了してから回答してもらった。

アンケート集計結果

まず、単純集計結果を図1、図2-1~2-3、3、4、5、6に示す。

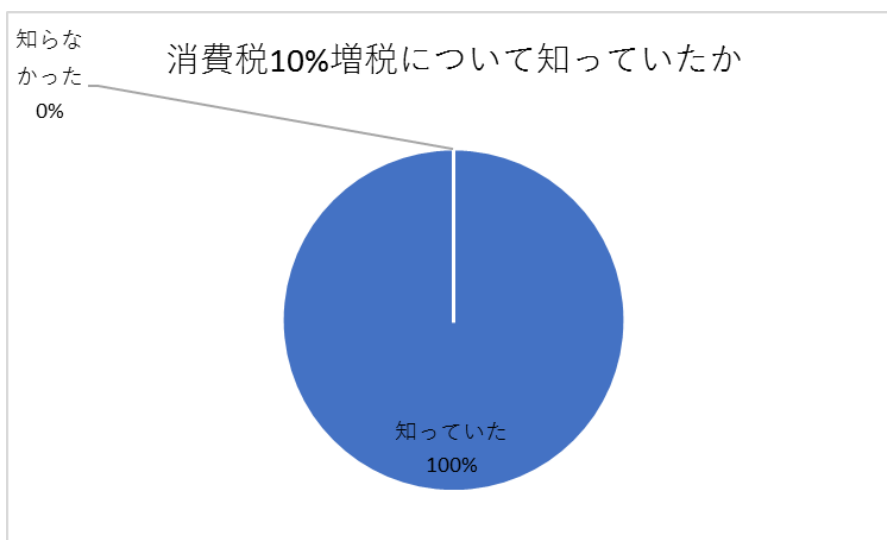


図1 消費税増税について

2019年10月1日より、消費税率が8%から10%に上がることは、受講者全員が知っていた。

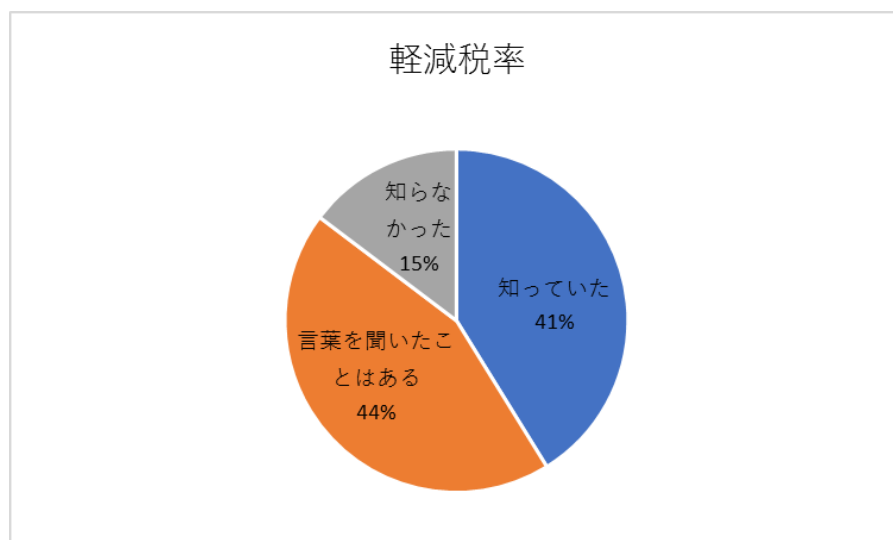


図2-1 授業前の知識（軽減税率）

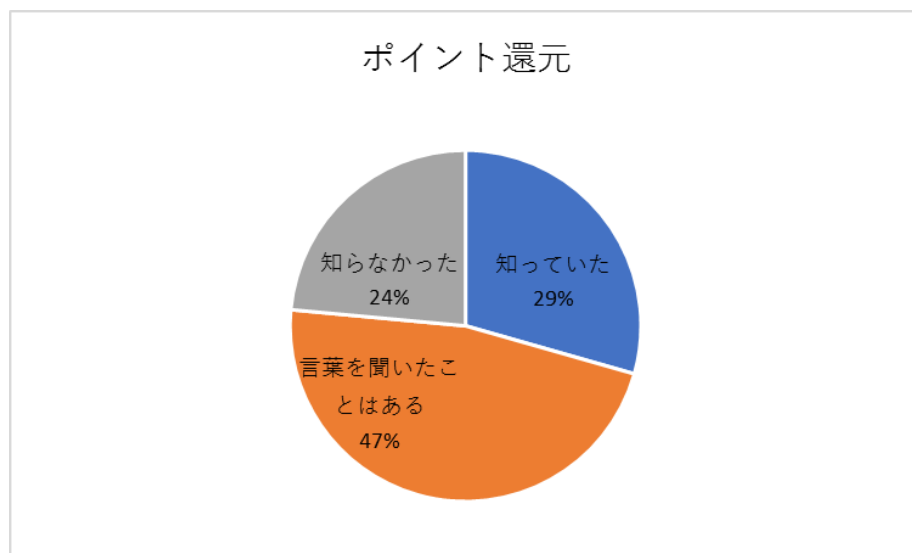


図2-2 授業前の知識（ポイント還元）

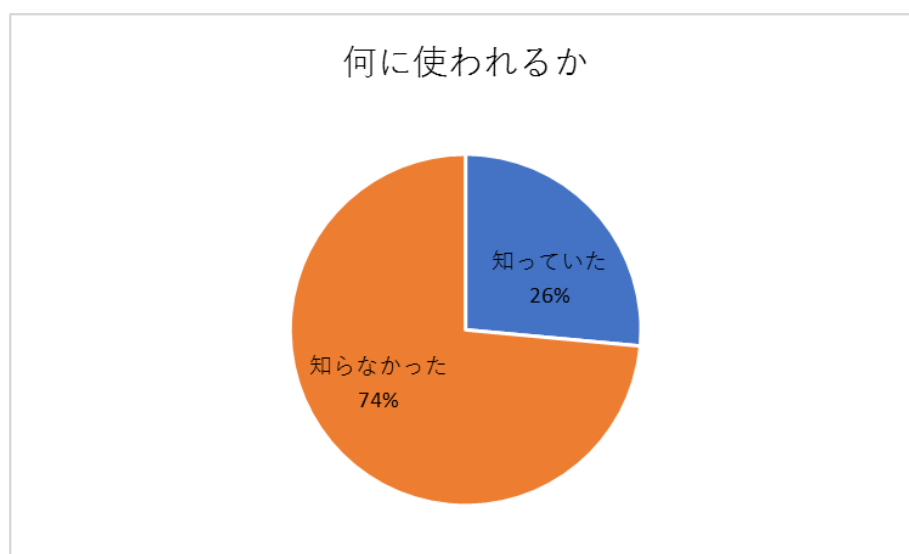


図2-3 授業前の知識（増税した消費税は何に使われるか）

消費税増税に関連して、軽減税率、ポイント還元、税収の増分が社会保障関係費に使われることについては、それぞれ認知度に差があった。軽減税率は41%が「知っていた」と回答しており「言葉を聞いたことはある」の44%を合わせると、85%の学生が聞いたことがあることがわかる。また、消費税増税後に中小小売店でカードにより購入した場合に5%のポイントが還元されるという制度については、軽減税率よりやや認知度が低く、「知っていた」が29%であった。増税した消費税が社会保障関係費に使われることについては、「知っていた」が26%であり、以外と認知度が低かった。

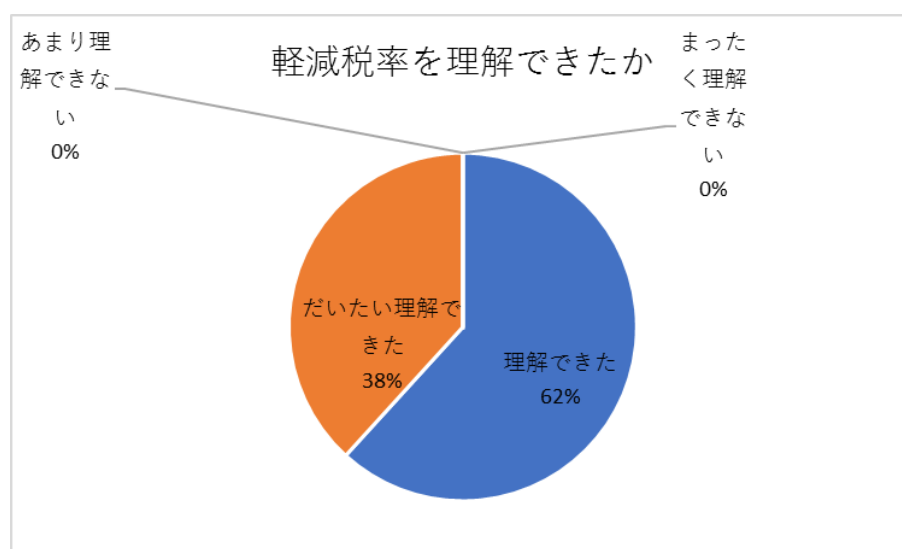


図3 軽減税率を理解できたか（イントロダクションでの説明後）

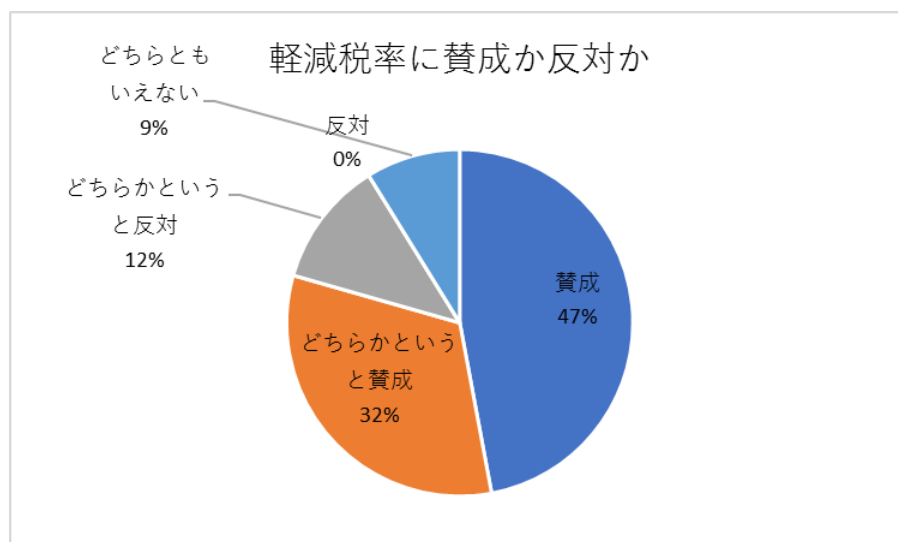


図4 当初の軽減税率に対する意見

導入部分で、軽減税率について説明し、その理解度を確認したところ、「理解できた」が62%、「だいたい理解できた」が38%で、理解できなかったという回答は0%であった。受講生が理解した上で、この時点での軽減税率についての意見を尋ねたところ、「賛成」が47%、「どちらかという賛成」が32%、「どちらかという反対」が12%、「どちらともいえない」が9%であり、賛成意見が約8割を占めた。

次に講義を終えた後に尋ねた部分について示す。

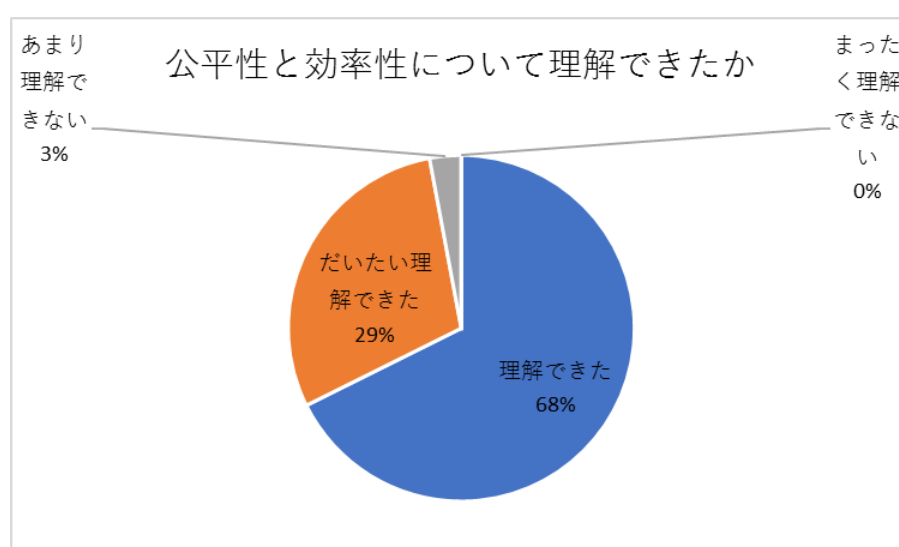


図5 授業内容の理解（公平性と効率性について）

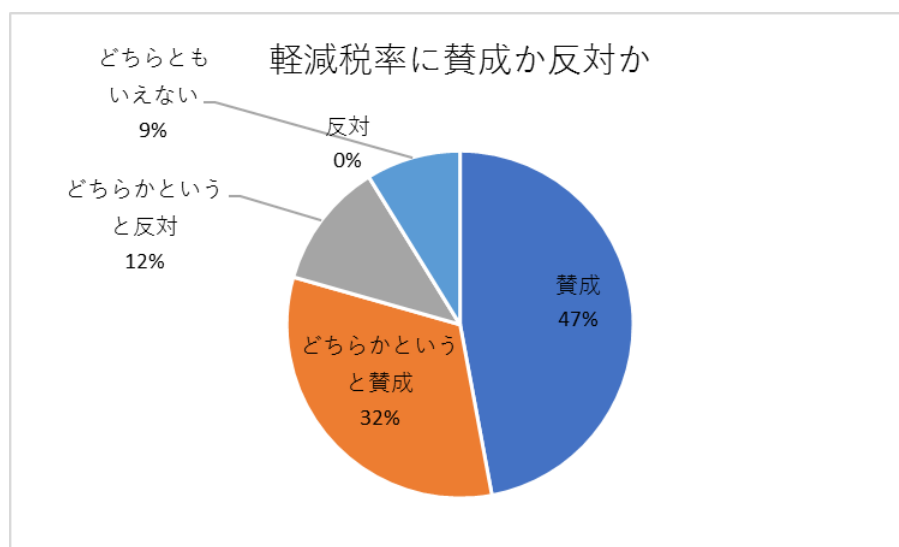


図6 授業後の軽減税率に対する意見

公平性と効率性については「理解できた」が68%、「だいたい理解できた」が29%と、97%が理解していたが、3%が「あまり理解できない」と回答していた。授業後の軽減税率に対する意見は、「賛成」が47%、「どちらかという賛成」が32%、「どちらかという反対」は12%、「どちらともいえない」が9%と授業前と比率が全く同じである。

そこで、表1に、個々人について授業前後で全く同じ回答がなされているのかどうかを調べるため、クロス表を示す。

表1 講義前後での軽減税率に対する考え方の変化(%)

	授業後					総計(人)
	賛成	どちらかという賛成	どちらかという反対	反対	どちらともいえない	
授業前						
賛成	62.5	18.8	18.8	0.0	0.0	16
どちらかという賛成	36.4	54.5	9.1	0.0	0.0	11
どちらかという反対	25.0	25.0	0.0	0.0	50.0	4
反対	-	-	-	-	-	0
どちらともいえない	33.3	33.3	0.0	0.0	33.3	3
総計(人)	16	11	4		3	34

表1より、個々人では、授業前と授業後で軽減税率に対する意見を変えている生徒がいることがわかる。授業前後で異なる選択肢を選んだ生徒は全体の50%(34人中17人)で、

授業前と意見が全く同じ者も 50%である。授業前に「賛成」だった者で、授業後も「賛成」だったのは 62.5%であり、18.8%が「どちらかという反対」に意見が変わった。また、授業前に「どちらかという賛成」だったもののうち、授業後が「賛成」になったものは 36.4%、「どちらかという賛成」のままの者が 54.4%、「どちらかという反対」が 9.1%であった。

授業前に「どちらかという反対」だった者は 25%が「賛成」、25%が「どちらかという賛成」、50%が「どちらともいえない」に大きく意見が変わっている。授業前に「どちらともいえない」という中立的な意見だった者は、授業後は 33.3%が「賛成」、33.3%が「どちらかという賛成」に移っており、授業によって軽減税率に賛成する方向に変化したことがわかる。

授業では、効率性の観点からは軽減税率は望ましくない点について説明したが、これを踏まえた上でも、軽減税率を支持する意見が大半であったことがわかる。一方で、当初「賛成」だった生徒のうち「反対」に寝返った者もあり、今回の授業が高校生の考え方に与える影響力は大きかったといえる。

では、軽減税率に対する意見について、その自由記述を示す。まずは、授業前の自由記述である。

賛成意見としては、

- ♦ できるだけ経済的負担を減らしたいから
- ♦ 必要最低限のものについては所得が低い人もいるので 8%のままで良いと思う
- ♦ 少しでも安い方が助かる、少しでも（税率が）低い方がいい

といった消費者としての視点を強調するものや、低所得者を配慮する意見が目立った。

反対意見や中立的意見としては、

- ♦ 飲食店などの会計が複雑になるから
- ♦ 外食の中でも、店で食べるときと持ち帰るときとで税率が違うなど、ややこしくなると思うから。

というように、導入による小売店側の業務の煩雑性に注目したものや、

- ♦ あいまいだから
- ♦ 何が対象で何が対象でないかが分かりにくいから

という制度のあいまいさを指摘する意見、

- ♦ シュリンクフレーション⁽²⁾によって内容量が減らされる可能性があるので上げなくても変わらない
- ♦ 自分達の将来のためにはお金が必要だから（増税したほうがいい）

といった、個人の知識を踏まえての意見もあった。

続いて、授業後の自由記述を示す。

賛成意見としては、

- ♦ 低所得者を重視している点がいい
- ♦ 払うお金が減るから
- ♦ 日用的なものに対しすえおきにするのはいいと思いました。
- ♦ 増税による負担を減らせるから
- ♦ 何かが増税されないだけでも国民はありがたいから
- ♦ 消費者、生産者の互いの利益を考えて。
- ♦ 所得が違っていても消費税率が同じだが、生活用品の税率を下げることで低所得者の負担が軽くなるから。

というように、低所得者の負担軽減に着目した意見が目立った。授業前では、個人の消費者としての意見だったが、同じ消費者の視点でも視野が個人から社会全体を見渡したものに变化している傾向がある。

また、次に上げるように、授業で学んだ公平性と効率性との観点を理解した上で、自分の考えとして公平性をとるという意見があった。

- ♦ 公平性の方が大切だと私も思うから
- ♦ 全てのものが同じ税率だと「効率性」が低く、「効率性」と「効率性」を平等にかんが

えなければいけないから

- ♦ 消費税増加は、「効率性」に欠けるものがあるとは思いますが、「公平性」を考えたときに、日用品の8%の維持は必要だと感じた。

一方で、軽減税率の反対意見としては、

- ♦ 後々また財政悪化したとき、軽減税率の対象品も増税されるのではないかと考える。
後手後手の政策は良くないのではないかと考えたから。
- ♦ 効率性を考えて増税すべきだと思ったから
- ♦ 自分たちにとって不利な点があるから
- ♦ 低所得者にとって不利だから

というものがあつた。ただ、中には、「低所得者にとって不利だから」という勘違いしていると思われる記述も残る。

「どちらともいえない」を選んだ者の記述では、

- ♦ 10%にする意味がわからない。でも実際に取り入れている国があると思うといいなと思った。
- ♦ 良い点もあるため反対と言えないと思ったから

といった、政策のあいまいさを指摘するものや、政策決定の難しさを理解してかえって自分の意見を明確にできなくなったというものがある。

5. むすび

本研究では、高校生に対する需要曲線と軽減税率をテーマとした模擬授業の中で、授業前後の軽減税率に対する考え方の変化を調べることで、経済学の主要な課題である「効率性」と「公平性」について、専門知識を踏まえた上での自分なりの意見を持つことに授業がどれだけ貢献したかを調べた。特に今回は、学習指導要領で提示される公民科政治・経済科目の「社会で判断を迫られるであろう、正解が一つに定まらない現実社会にみられる複雑な課題を把握し、課題を追求したり解決に向けて構想したりする学習に取り組む」性

質を実現する授業を目指した。主な結果として、1) 授業前後で軽減税率に対する考え方の選択肢が変化した学生は全体の50%であったこと、2) 授業後の自由記述では、授業の内容を踏まえつつ、より明確に自分の考えを示すケースが目立ったことが示された。今回の模擬授業は、公民科政治・経済科目の目標を踏まえ、専門知識に基づき、税金について身近な問題として考えさせることに成功したといえる。一方で、授業前後で半数が軽減税率に対する考え方を変えていることから、高校生にとって授業の影響力が大きいことが示された。

小塩(2012)は、軽減税率について「所得階層間で消費パターンにそれほど大きな違いはなく、そもそも10%前後の消費税率であれば逆進性は限定的なので、そこで細かい工夫をしても仕方がない。低所得者層に不利にならないようにと思って、食料品の税率を引き下げても、そのメリットは高所得者層にも及ぶ。公平性を追求する方法としては、これは効率的とはいえない」という指摘を行っている。今回は、高校生にはこの点については説明しておらず、「公平性」を検討する上で、示すべきであった。むしろ、授業の中で軽減税率の国際比較を示したが、北欧やヨーロッパの先進諸国では、軽減税率を用いているところが多く、それが影響して、生徒を「軽減税率賛成」意見に傾かせた可能性はある。このように、授業の微妙な構成によって、高校生の考え方に与える影響は異なると予想される。改めて、授業担当者は様々な情報提供を行い、偏りのない説明を心がける責任があると痛感した。

今回の模擬授業では、有権者となりうる高校生に対して、専門知識を踏まえた上で、税金について身近な問題として考えさせるきっかけを提供する授業に成功したといえる。一方で、軽減税率に関しての有識者の考え方についての紹介が不足しているという改善点もある。今後はこの点を改善し、また1回限りの授業でなく、複数回の授業として、受講生に発言の機会を与えるなど、より理解度を深めることのできる授業を提案したい。

<引用文献>

- (1) 猪瀬武則「経済的見方から構成する農業学習－効率と公正の両立をめざして－」,日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.122,2014年,pp18-28.
- (2) 奥井めぐみ「リアクションペーパーから探る需要曲線と軽減税率に対する理解－2018年、2019年の高校生向け模擬授業を通して－」,金沢学院大学紀要第18号,2020年(掲載予定)。

- (3) 小塩隆志『効率と公平を問う』日本評論社,2012年。
- (4) 桑原敏典「社会科における見方考え方とその育成の方法ー中学校社会科公民的分野及び公民科『現代社会』の単元開発を事例としてー」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録、第151号,2012年,pp.59-68.
- (5) 田中一裕「18歳選挙権によって高校地歴科・公民科はどうかわるか」日本社会科教育学会編『社会科教育の今を問い、未来を拓くー社会科（地理歴史科、公民科）授業はいかにしてつくられるかー』東洋館出版社,第7章,2016年,pp.103-122.
- (6) 真島聖子「税のしくみから社会を捉える社会科授業の開発研究ー『租税の意義と役割』、『税務の義務』に焦点を当ててー」日本社会科教育学会第63回全国研究大会（山形大学）大会発表論文集第9号,2013年,pp.54-55.
- (7) 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編」,2018年.
- (8) 山本悦生「『効率』と『公平』の教材化ー『消化しない消防会社』を例に」『歴史地理教育』No.819,2014年,pp.48-53.

<注記>

- (1) 授業のリアクションペーパーについては、奥井（2020）に掲載予定。
- (2) 値段は同じでも、内容量が減ったり質が落ちたりして、実質的な値上げであることを、シュリンク（内容の収縮）とインフレーション（物価の上昇）を掛け合わせた造語で表している。

< 研究論文 >

乳児保育の現状と課題 —乳児にふさわしい保育環境の視点から—

松下 明日香*

Current States and Issues of Infant Care and Education — From the Viewpoint of Suitable Environment—

Asuka MATSUSHITA*

概要： 本稿では、近年の乳児保育を取り巻く状況の中で、保育現場が抱える困難感に焦点をあて、乳児保育にふさわしい保育環境の検討を試みた。乳児保育の需要増加に保育の受け皿が追いつかず、国は保育所最低基準等の保育制度を規制緩和する形で、保育の量的拡充をはかってきた。一方、乳児期は人生の基礎となる力を育む極めて重要な時期であることから、平成30年に改訂された保育所保育指針には、3歳未満児の保育がより積極的に位置づけられ、記述が分厚いものになっている。保育の制度的基準は乏しくなる中で、子ども一人一人に対応した手厚い保育が求められていると言える。実際に保育にあたる保育者へのインタビューを分析した結果、保育環境は「人」、「空間」、「時間」の3つの要素で構成される。これらは相互に関わりあっており、「人」、「空間」、「時間」各々の条件が十分に満たされている状態が、乳児にふさわしい保育環境であることが示唆された。

キーワード：乳児保育，保育環境，保育の困難感，児童福祉施設最低基準

* 金沢学院大学 文学部 助教

1. はじめに

幼児教育・保育への関心の高まりとともに、その重要性の認識も広がっている。2015年にミレニアム開発目標の後継として示された、SDGs（持続可能な開発目標）では、ゴール4ターゲット2にて、保育について言及している。目標として、「2030年までに、すべての子どもが男女の区別なく、質の高い乳幼児の発達・ケア及び就学前教育にアクセスすることにより、初等教育を受ける準備が整うようにする」と掲げている。乳幼児の発達・ケア及び就学前教育、つまり保育においては、機会の保障のみならず質の高い保育の保障が世界共通の課題として提示された。

日本においても、待機児童が社会問題となり、また女性の社会進出を後押しするためにも保育所へのアクセスが課題となっている。待機児童の解消に向け様々な施策が為され、保育の量的拡充が進められてきた。

また、平成30年に改訂された保育所保育指針では、1歳未満の乳児、1歳以上3歳未満児、3歳以上児と、年齢の区分別に保育のねらいと内容が記された。3歳未満の保育では特に、一人一人の発達発育や状況に対応した保育が強調されている。つまり、保育を行う条件は厳しくなる一方で、一人一人に対応した細やかな保育が求められている。

このような厳しい保育状況の中で、質の高い保育の実施は可能なのであるのか疑問が残る。また保育現場の実態と保育者の認識はどのようなものであろうか。これらの検討に入る前にまず、保育環境に係る先行研究を整理するとともに、乳児保育の現状を概括する。

2. 先行研究

保育環境に係る先行研究としては、森田（1980）が保育環境を規定する児童福祉施設最低基準の制定過程から1979年までの変化についてその歴史を明らかにしている。特に人的環境に注目して、1人あたりの保育者が受け持つ子どもの人数に係る保育条件を検討した。

三浦(2009)は、1997年50年ぶりの児童福祉法改訂以降の児童福祉施設最低基準を対象として、保育士配置基準の適正について考察した。非正規保育士の雇用が進む現状では、保育の質の低下を招くと警鐘を鳴らしている。

保育施設の環境を全国的に調査したのが小池ら(2015)の研究である。全国の認可保育所の物理的環境に関して実態を明らかにする中で、地方と都市の保育施設環境の比較では、都市部においては敷地面積および屋外遊技場面積が狭い傾向にある。空間や設備について

改善したい点として、建物の改築、トイレの改善、食寝分離のために食事室・午睡室の設置等を保育者の要望として明示した。

勝部（2018）は、児童福祉施設最低基準の地方条例化が保育水準に与える影響を考察している。研究では物理的環境および人的環境から分析を試みているが、保育時間・保育内容・業務の質の評価等の分析、面積基準の相対的指標としての役割、さらに保育士実配置数の考察が課題として残るとしている。

これらの研究から、現行の最低基準では人的にも物的にも課題が残ることが示されている。ただし、その内実は最低基準の人的環境や物的環境といったある一定の側面から検討されたものである。保育基準を巡る探究において、保育の実態と切り離して基準を規定できるものではない。適切な保育環境を論議する上では、保育という営みの中で保育者が抱える課題を明らかにする必要がある。そこで本論では、よりよい保育を追求し、実践する主体である保育者が、現場で抱えるもどかしさや矛盾、葛藤などの困難感から、乳児保育の現状を読み解き、乳児にふさわしい保育環境の検討を行う。

3. 乳児保育を取り巻く状況

(1) 乳児保育のニーズの拡大

厚生労働省（2019,2016）によると、保育所等利用定員は平成30年度より8万8千人増加し、289万人である。平成31年度の就学前児童の保育所等利用率は、全体で45.8%であり、1・2歳児においては48.1%が保育所等を利用している。平成24年の3歳児未満児の保育所等利用率は33.0%であった。平成31年のデータでは1・2歳児を、平成21年のデータでは3歳未満児を対象としているので正確に比較することはできないが、それでも0～2歳児クラスに入所している乳児の割合はここ10年で大幅に増加していると言える。なお、保育所利用率には、保育所、幼保連携型認定こども園、幼稚園型認定こども園、地方裁量型認定こども園、小規模保育事業、家庭的保育事業、事業内保育事業及び居宅訪問型保育事業など様々な事業形態の利用定員が含まれている。待機児童数は、0歳児が12.2%、1・2歳児が75.7%であり、0～2歳児の低年齢児が全体の87.9%を占めている。

このように0～2歳児クラスへの入所は増加しており、保育所等を利用できていない潜在的なニーズを含めると、乳児保育の利用需要は増加し続けている。保育所保育指針改定における乳児保育の重視は、人間の発達における乳児期の重要性の強調する意味合いとともに、ニーズの拡大を踏まえてのことだと言えるだろう。

(2) 保育所最低基準の変遷

1948年、日本国憲法第25条「健康で文化的な最低限度の生活」を保障するために、保育所最低基準が、児童福祉施設最低基準に定められた。保育所最低基準の設置にあたって、アメリカ・ワシントン州の児童福祉施設の最低基準を参考にして作成された「児童福祉施設最低基準日本社会事業協会案」が提案された。当時のアメリカの保育水準は日本の状況と大きくかけ離れており、また乳児保育の実践も浅かったために、不十分な職員配置基準などが設定されている（日本保育学会，2016，pp150）。しかし，1948年に制定された保育所最低基準は，協議案よりさらに基準が引き下げられたものだった。表1は保育所最低基準のうち，乳児保育に係る基準を抜粋した。

表1 設置当初の保育所最低基準（松崎，1949，pp.188-189）

（施設の基準） 第五十条 乳児又は幼児を通じて三十人以上を入所せる保育所の施設の基準は、左の通りとする。 二 乳児室の面積は、乳児又は前号の幼児一人につき、〇・五坪以上であること。 三 ほふく室の面積は、乳児又は第一号の幼児一人につき一坪以上であること。 （職員） 第五十三条 保育所には、保母及び嘱託医を置かなければならない。 二 保母の数は、乳児又は満二歳に満たない幼児おおむね十人につき一人以上、満二歳以上の幼児おおむね三十人につき一人以上とする。但し、保育所一につき二人を下ることはできない。

保育所最低基準は制定当時から十分な基準とは言えず、改善が必要なものであった。保育利用ニーズの高まりに伴って保育充実の声があがり、国は基準改定に向けてゆっくりとした歩みを進めてきた。表2に、保育士配置基準の変遷を示す。カッコ内の数字は、措置費の支給によって実現した職員配置である。0～3歳児の保育士配置基準は、措置費によって最低基準より高い基準を保ち、後に制定基準を引き上げるという形で改善してきた。0歳児保育については、乳児保育特別事業の補助事業の要件を満たした場合のみ補助対象だった3対1の保育士配置基準が、1998年に児童福祉最低基準が改訂し、どの施設も満たすべき最低基準に位置付けられた。しかし、4・5歳児の基準は1948年当時のままである。

保育制度確立に向け試行錯誤の時期を経て、1958年には現在の保育制度の枠組みが整えられた。保育条件は、国や自治体の財政支出によっても改善が試みられてきた。これは法律の改訂よりも実施ハードルが低く、保育条件の改善に寄与する政策であった。しかし、

自治体独自の助成は、保育条件の自治体間格差および、保育施設の公私間格差を生むこととなった。国全体の保育条件の改善においては、課題が残る状況であることが明らかだ。

表2 保育士配置基準の改善状況（日本保育学会，2016，pp.152）

年度	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児以上
1948～51	10:1		30:1		
1951～61	10:1		(10:1)	30:1	
1962～63	10:1(9:1)			30:1	
1964	8:1		(9:1)	30:1	
1965	8:1			30:1	
1966	(7:1)			30:1	
1967	6:1			30:1	
1968	6:1			(25:1)	30:1
1969～97	(3:1)	6:1		20:1	30:1
1998～	3:1	6:1		20:1	30:1

（ ）内は最低基準ではなく措置費（運営費）上の定数。1969～97の0歳児の対比は、乳児指定保育所の場合のみ。

（3）保育制度の規制緩和

保育所最低基準を改善しようとする流れに逆行して、規制緩和により実質的に保育の基準が引き下げられているのも実情である。1999年に、定員を超えての入所を受け入れる規制緩和がなされた。年度当初は15%、年度途中では25%の定員超過を認めた。超過定員はその後徐々に制限が撤廃されていき、利用定員以上の入所が常態化することとなる。また、2016年には最低基準における保育士配置において、最低2人配置の原則が除外された。

施設面では、2000年に保育所設置主体の規制が撤廃され、社会福祉法人でなく企業等の営利法人にも設置が認められるようになった。しかし、営利法人は施設整備補助を受けることができない。これまでは施設整備補助により、最低基準に上乗せした条件で保育施設の建設ができていたが、保育所最低基準ぎりぎりでも建設せざるを得ず実質上の最低基準引き下げである。

さらに2012年からは、「地域の自主性及び自立性を高めるための改革の推進を図るための関係法律の整備に関する法律」が施行された。職員配置基準と居室面積基準などは国の基準に従うが、他の基準については「参酌基準」として条例で規定することができるようになった。さらに、待機児童の多い都市部などを中心に、厚生労働省が指定する地域においては、保育所に係る居室の床面積についても特例として、児童福祉施設最低基準が従うべき基準から標準として位置づけられた。

このように、もともと改善の余地があった保育所最低基準が規制緩和されることで、人的にも施設面でも現場にとって厳しい状態がもたらされている。

4. 研究方法

本研究では、以下の質的研究方法を用いた。なお本稿では、0歳児、1歳児、2歳児までを乳児とする。

(1)調査方法

乳児クラスを担当した経験を有する保育士5名を対象に、インタビュー調査を実施した。保育士経験年数は9年から40年で、調査期間は令和元年7月である。

ICレコーダーとメモを用いて半構造化面接を実施した。面接前には、研究の趣旨と収集したデータの取り扱い、個人情報保護について説明し、録音の許可を得た。インタビューでは、乳児を保育する中で感じる困難について話してもらい、返答の内容を明確にするために、適宜追加の質問を行った。面接所要時間は1時間から2時間程度であった。

(2)分析方法

以下の手順で分析を行う。なお、分析の際には佐藤（2008）による質的データ分析を参照した。まず、収集した音声データを逐語録に起こし、繰り返し読みこんだ。次に、逐語録を意味のまとまりごとに文章セグメントを切り出し、各セグメントにその内容を要約した定性的コードを振った。同様または類似する定性的コードが振られた文章セグメントをまとめて、一覧表を作成した。定性的コードが文章セグメントの内容を的確に表しているのか、また他の定性的コードとの差異を明確にしながら、定性的コードの再割り当てを行った。また、関係が深い定性的コードのまとまりごとに、焦点的コードを振った。さらに、焦点的コードの内容を整理し、関連があるものをカテゴリーとしてまとめた。カテゴリーのうち、焦点的コード間に関係が見られるものについてはサブカテゴリーとして整理した。

5. 分析結果

表3に分析結果を示す。分析の結果、子ども一人一人を大切にする保育をする上で保育者が抱える困難感には、「人的環境」、主に保育室に係る「物的環境」、「時間」の3つのカテゴリーで整理された。3つのカテゴリーは相互に影響し合い、保育環境を構成している。

表3 保育者が抱える困難感

カテゴリー	焦点的コード	定性的コード
人的環境	職員配置（対比）の不十分さ	現行の職員数では対応しきれず、応援の職員をあてる場面がある
		4・5月は子どもの気持ちが不安定で、職員の応援が必要
		他の職員の応援は、生活面の大変さに対応するもの
		遊びの保障を十分にするには、職員体制の充実が必要
	保育集団の大きさ（密度）	小さい集団にして、散歩先で子どものペースに合わせた手厚い保育をしたい
		少人数で、活動をしっかり見てあげたい
		グループの中でさらに分けることができると、子どもの言葉をよく拾える、子どもの思いがよくわかる
		小さな集団内では、子ども自身が友だちや担任に目を向けやすい
		1部屋でのグループ保育では、子どもの人数が少ない方がよい
		子どもの人数は少ないに越したことはない
		子どもの人数が多いと、子どもも大人も気持ちが落ち着かない
		密集すると子どもがイライラする
		噛みつきがある時期なので小さい集団が望ましい
物的環境（保育室）	1部屋でのグループ保育の課題	グループごとに部屋があると職員の声が飛び交わない
		職員の声が飛び交うと子供が集中できない
		グループごとに部屋があると身体活動に必要な設定が可能
		課題が異なる子ども集団に対する環境設定の難しさ
		子どもの遊びの要求に応じた環境設定の必要性
		1部屋でのグループ保育は大変
	2部屋でのグループ保育の課題	部屋が分かれるとグループ間の職員の連携が難しい
時間	話し合い時間確保の難しさ	担任間で話し合いをする時間を確保するには工夫が必要
		ノートの記入量を調整して話す時間を確保する
		午睡中に他の職員に保育に入ってもらい担任同士で話し合う
		0歳児生活のリズムが整ってくると話す時間が取れる
	カリキュラムの時間的余裕	時間のゆとりがないと、職員のこころのゆとりはない
	保育者の多忙さ	業務が多くて忙しい
		労働時間内に保育と保育準備と事務をこなしきれない

(1)人的環境

職員配置は改善されてきたとはいえ、時期、時間帯によって、現行の保育士配置基準では対応しきれない現状がある。進入園児を迎える春の時期は特に、子どもは園生活に不安を覚え、泣いたり気持ちが不安定になったりと保育者のケアを必要とする。乳児クラスでは、乳児が泣くと保育士が抱いてあやしたり、気持ちを聞いたりと個別の関わりが多くなる。複数人の乳児を同時に対応するとすると、必然的に人手が必要となる。また、年度初めは子ども自身、生活の見通しが持てず、慌ただしく、混乱した状況になる。園庭から部屋への出入り、調乳時、午睡の寝かしつけなどの場面では、担任だけでは安全保持や子ども一人一人への対応ができない場合もある。そのため、園長を含め担任を持たないフリー職員、看護師など担任以外の職員が、人手が必要な時間帯に限り、クラスの保育に入っている状況がある。ただし、担任以外の職員がクラスに入る場合は、あくまでも生活上の安全を保ち、混乱期や緊急時の対応である。保育内容の充実のために常時職員を配置できる訳ではなく、そこに保育者の困難感が窺える。

人的環境においては、子どもと職員の対比だけでなく、「保育集団の大きさ（密度）」に関連して、保育者の困難感が見られた。1 クラスあたりの子どもの数が多いと、保育者が望むような手厚い保育を行いにくい状況がある。散歩など園外での活動では特に、安全の確保が第一である。保育集団が大きいと、子どもの興味やペースに合わせて活動することが難しい。また、一人一人の様子に目を配り、言葉を拾って応答的な関わりをするためには、現在の保育集団では不十分で、より小さい集団の方が望ましいと保育者は考えている。また、保育環境は、保育者や子どもの心理状態にも影響している。保育室の中に子どもや保育者も含めて、人が多いとイライラしたり、落ち着かなかったりする状況がある。さらに、乳児期は言葉でうまく思いを表現できないため、噛みつきや引っかきなどが起こる時期である。保育集団が大きいと保育者の目が届きにくい。また子どもが密集すると噛みつきを防ぎにくい現状がある。

(2)物的環境（保育室）

乳児期は発達発育が著しい時期である。一人一人の子どもの発達に応じた環境を用意し、応答的な関りをするための工夫が見られた。クラスの中で集団を分けることで、月齢差に対応し、保育者が細やかに子どもをケアする、グループ保育という形態がある。グループ保育には、1 部屋で 2 グループが生活する場合と、グループごとに別の保育室を使用する

場合がある。ただ、保育室や職員体制に余裕がなければ2部屋でのグループ保育の実施は難しい。しかし、1部屋でのグループ保育では、それぞれのグループの職員の声が飛び交い、子どもが集中しづらい環境である。保育室の広さだけでなく人口密度やグループ数が、音という保育環境に影響を与えていると言える。また、月齢差がある中で、子どもの課題に合わせた保育室の環境や、活動内容、遊具を設定することにも困難が生じる。そのため、グループごとに保育室が割り当てられる方が望ましいと保育者は考えている。一方グループごとに保育室がある場合には、グループ同士の様子を把握しにくい。そのため、グループ間の連携が、1部屋でのグループ保育に比べて取りづらいという課題がある。ただし、1部屋内での複数グループ保育の方が保育者の抱える課題は多く、基本的にはグループごとに部屋が使える方が好ましい結果となっている。

(3)時間

乳児クラスでは複数人で担任を受け持つため、担任間で話し合いながら保育を進めることが不可欠である。一人一人の子どもを大切にする保育の原点は、子どもの姿の細やかな読み取りであろう。複数担任の良さとして、一人ではみとり切れない様々な場面での子どもの姿を共有した上で、保育を組み立てることができる点が挙げられる。しかし、その話し合いの時間を捻出するには、努力を要するというのが保育現場の実態である。ここに問題を見いだせる。その背景として、保育所には1日中子どもがいるため、担任が話し合いを持てる時間帯は主に午睡時に限られる。その午睡時に少しでも話し合いの時間を捻出するためにも、業務量を調整したり、他の職員にクラスに入ってもらったりと工夫をしている。特に、年度当初は睡眠のリズムがついていなかったり、気持ちが不安定であったりと寝かしつけに時間と人手を要するため、時期によっても、話し合い時間の持ちやすさは変動する。

また、時間の余裕が保育者のこころのゆとりに繋がる。子どもの思いに向き合うためにも、保育カリキュラムには時間に余裕を持たせるよう意識している。ただ、業務全体としては、業務量の多さや、保育中は子どもから離れて保育準備や事務作業ができない状況があるため、保育者は忙しさを感じていることが窺える。業務量と実質作業ができる時間との間にギャップが生じており、保育者の負担につながっているのではないだろうか。保育時間上の活動時間のゆとりと、保育者が抱える業務全体をとらえた時間の両面に課題があることが垣間見える。

6. 考察とまとめ

保育の中で保育者が抱える困難感の分析を通して、「人的環境」、「物的環境」、「時間」という保育の3つ側面が抽出された。保育所最低基準で規定された人的、物的な保育環境の現状と、よりよい保育への希求との間に、保育者の困難感が表れることが示唆される。

保育所保育指針（厚生労働省，2018）の総則には、「保育の環境には，保育士等や子どもなどの人的環境，施設や遊具などの物的環境，更には自然や社会現象などがある」と示されている。加えて、「時間」も保育環境を構成する要素であることが分析を通して明らかになった。「時間」は保育の中での時間の使い方と，保育をつくる土台となる保育者同士の話し合いの時間や保育準備の時間を含んでいる。

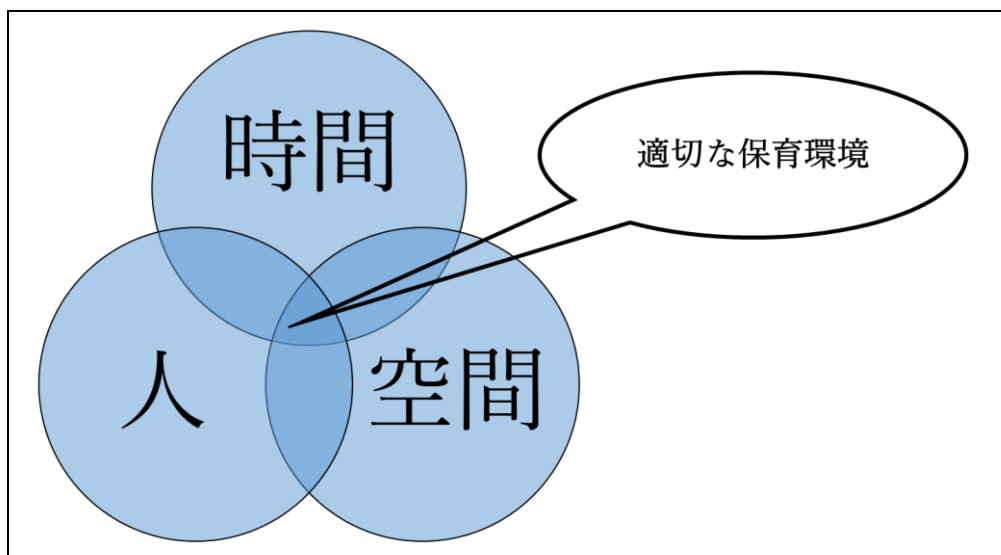


図1 適切な保育環境の3つの要素

図1に，保育環境を構成する3つの要素とふさわしい保育環境との関係を示す。「人」は，適切な子どもと保育者の対比および集団の規模であること。「空間」は，適切な広さかつ必要な数の保育室があること。「時間」はゆとりのある保育の活動時間と保育づくりの時間が日常的に取れることである。3つの円が重なり合うところが適切な保育環境であり，各条件を満たしている状態を示している。分析結果では保育室の数や広さを「物的環境」と分類していたが，保育所保育指針に記載の物的環境と区別し，遊具等ではなくスペースの意味合いを示すために「空間」という表現を用いる。

これらの3つの要素は，相互に関係しあっている。「時間」は主として，人的環境である保育者と子どもを含めた「人」に影響を与える。時間的な余裕は，保育者のこころゆと

りをもたらし、子どもの自我やペース、いざこざなどに根気よく向き合う、保育のタイムスケジュール上のゆとりと、保育者のこころのゆとりをもたらす。また、職員配置が十分にあると、業務を分担したり、保育の話し合いの時間が持てたりと、保育づくりのための時間的な余裕に繋がる。また、適切な広さの「空間」は、そこに入る「人」の数で変わる。保育では、子どもと大人の密度が、その環境で何をするかという活動内容だけでなく、その環境下で子どもと保育者がどのような状態であるかにも影響する。「人」、「空間」、「時間」が相互に影響し合いながら、適切な保育環境はつくられると言える。

「人」と「空間」の枠組みは保育所最低基準によって設定される。しかし、保育所最低基準あくまでも、平常時、何もトラブルが起きない場合を想定した、1人の保育者が対応できる子どもの人数でしかない。時期や時間帯によって、必要な保育者数は変化することを加味して、基準を設定すべきである。保育現場では今ある枠組みの中で最大限子どもにとってよりよい保育をしようとしているが、そこに困難を感じているのが現状である。子ども一人一人を丁寧に育てるためには、制度からの見直しが不可欠である。

本稿は小規模な調査であったことから、規模を拡大して保育の課題を明らかにするよう探求していくことを今後の課題とする。

＜注・引用文献＞

勝部雅史『「児童福祉施設最低基準」の変更による保育水準への影響』『東洋大学人間科学総合研究所紀要』第20号，2018，129-147頁

小池孝子・近藤ふみ・定行まり子「保育施設の物理的環境指標に関する考察－全国認可保育所の施設環境実態調査を通して－」『日本建築学会技術報告集』第2巻，第48号，759-764頁，2015

厚生労働省「保育所等関連状況取りまとめ（平成31年4月1日）」2019

https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000176137_00009.html

（参照日 2019年10月1日）

厚生労働省「保育所等関連状況取りまとめ（平成26年4月1日）」2014

<https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000057750.html>

（参照日 2019年10月1日）

厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館，2018

日本保育学会編『保育学講座2 保育を支えるしくみ制度と行政』東京大学出版，2016

松崎芳伸「児童福祉施設最低基準」財団法人日本社会事業協会，1949

三浦正子「保育所の職員配置に関する一考察—最低基準の変遷を検討して—」『中部大学現代教育学部紀要』第1号，165-172頁，2009

森田明美「保育実践と保育条件に関する一考察—最低基準の変遷を検討して—」『長野大学紀要』3・4号，45-59頁，1980

＜参考文献＞

OECD 編著「OECD 保育白書人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較」明石書店，2011

OECD 編著「OECD 保育白書人生の始まりこそ力強く：ECEC のツールボックス」明石書店，2019

秋田喜代美・佐川早季子「保育の質に関する縦断研究の展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第51巻，2011

阿部和子編『改訂乳児保育の基本』萌文書林，2019

加藤敏子編著『乳児保育一人一人を大切に』萌文書林，2011

佐藤郁哉『質的データ分析法原理・方法・実践』新曜社，2008

杉山隆一・田村和之編著『保育の理論と実践講座第4巻保育所運営と法・制度その解説と活用』新日本出版社，2009

野澤祥子・淀川裕美・高橋翠・遠藤利彦・秋田喜代美「乳児保育の質に関する研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第56巻，2016

< 研究論文 >

道徳教育は何を教えるべきか
—対話と道徳の教育可能性に関して—

水橋雄介*

What should be taught in Moral Education?
On the Dialogue and the Possibility of Moral Education

Yusuke Mizuhashi*

本論は「道徳の教科化」をめぐるさまざまな議論が行われている現状において、道徳教育の問題点と可能性を思想的な観点から原理的な水準で問い直すことを目的としている。とりわけ、本論はプラトンが『メノン』の中で提示した「徳は教えられるか」という問題設定を引き受け、それを現代の日本の状況の中で問い直すことを通じて、現代の日本の道徳教育の中に内在する諸問題の明確化を行なっていきたい。とりわけ、本論が焦点を当てる問題は、近代教育が前提とした「教えるもの-教えられるもの」という教師と生徒の関係が道徳教育では、その問いの不確定性によって成り立たない点である。この不確定性を通じて、本論は原理的なレベルで道徳教育がその不可能性に行き着かなくてはならないことを示すだろう。だが、これは単なる否定ではない。本論の末尾で、この論文はその不可能性に基づいた道徳教育の逆説的な可能性を論じる。

キーワード：道徳教育、対話、教育思想

* 大阪大学 人間科学研究科 OD

はじめに

近年、2018年度から施行された「道徳の教科化」に際して、学校における道徳の授業を取り巻く状況に関して大きな変更がなされた。この変更に際して、現在、賛同・批判を含

め、さまざまな議論が交わされている。

このような状況の中で、本論は「道德」の授業に関する原理的な考察を行いたい。その理由は「道德」という授業そのものが考察されるべき困難を含んでいながら、それがなおざりにされているように考えられるためである。すなわち、過去の道德の授業が画一的であり、新鮮味を欠いたものであるとして批判され、新しい「特別の教科 道德」が称揚される時、「特別の教科 道德」は当然画一的ではない新鮮なものであることが求められるものの、原理的水準において、新たな「特別の教科 道德」には不明瞭な点が残されていると考えられるためである。

このような状況の中で、本論は、「道德」という教科が含む困難を明るみに出し、それらの困難を念頭に置いた上で、そこからどのように「道德」という科目を教えるための指針を見出すことができるかという問題に取り組みたい。

本論の出発点となる問いは、古代ギリシアからよく知られている問いである。哲学の祖の一人とも言えるプラトンは『メノン』の中で登場人物にこう語らせていた。

こういう問題に、あなたは答えられますか、ソクラテス。一人間の徳性というものは、はたしてひと教えることのできるものであるか。それとも、それは教えられることはできずに、訓練によって身につけられるものであるか。それともまた、訓練しても学んでも得られるものではなくて、人間に徳がそなわるのは、生まれつきの素質、ないしはほかの何らかの仕方によるものなのか…。⁽¹⁾

ここで問題とされる事柄は次のものである。「徳は教えられるか」。古代ギリシアにおいて、「徳」は性格の卓越性を意味するが、勇気などの優れた卓越した性格の特質は他者に伝達することが可能であるかという事柄がここでは問われている。この問いはプラトンの著作の中で繰り返し現れるものであるが、とりわけ主題的に扱われる『メノン』の中で、プラトンが描くソクラテスは徳を教えることは不可能であると結論する。

目下のわれわれの議論だが、もしこれまでの探求と議論の進め方がすべてまちがっていなかったとすれば、徳とは、生まれつきのものでもなければ、教えられることのできるものでもなく、むしろ、徳のそなわるような人々がいるとすれば、それは知性とは無関係に、神の恵みによってそなわるものだということになるだろう――すくなくと

も、誰か政治的能力のある人物たちのなかに、ほかの者にもその能力をさずけるような人が出てくるのではないかぎりはね。⁽²⁾

そして、この「徳は教えられるか」という、「徳」の意味づけが大きく変容したと考えられる現代においても重要な問いであると言えるだろう。そして、「道徳」で教えられる事柄が「日本」という西欧諸国とは違ったアジア思想を背景に持つという理由で、この問いを考えることは無意味だとすることもできない。なぜなら、道徳教育に関する国の指針の中で「今後グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きること」がその目的とされているためである⁽³⁾。つまり、「道徳」という観念が日本に固有のもの、特殊なものだと述べ、その道徳の特殊性に閉じこめることはできない。特殊な「道徳」を、より国際な視野に置いて眺めることが求められているのであり、そのために、仮に日本の「道徳」が固有の意味づけを伴っているとしても、それを西欧諸国の道徳観念を踏まえた上で捉え直す必要が既に生じていると言えるだろう。このような理由から、本論は古くから論じられてきたこの問いを改めて問い直し、プラトンから遠く離れた現代の日本の見地から見直すことによって、現代の日本において「道徳」を教えることがどのような意味を持つかを考察していきたい。

さて、本論は次のように議論を進めていきたい。本論はまず、現代の道徳教育が抱える困難を浮き彫りにするために、プラトンが『メノン』で主張したような「道徳を教えることは不可能である」という立場に立ちたい。これは方法的な措置であり、本論としては「道徳を教えることは無意味だ」という類の否定的な主張を行うつもりはないことを確認しておきたい。そして、この方法的措置を通じて、道徳教育が持つアポリアが明確されていくだろう。私たちは、このような方法的措置からあぶり出されたアポリアを踏まえた上で、今後の道徳教育の可能性を示唆し得る立場の提示を模索したい。

1. 教師にとって道徳は疑いえない

それでは議論を始めたい。まず、前述したように「道徳を教えることは不可能である」という立場に一度立とう。そして、この立場を仮説にして、道徳教育が含む困難を明るみに出していきたい。

まず、「道徳を教えることは不可能である」という立場に関して考察したいものは、道徳を教える教師は道徳を疑うことはできないという問題である。

「私はなぜ道徳的でなければならないのか」という問いは、道徳を教える教師からすれば不遜な問いに見えるかもしれない。だが、現代の倫理学では、この問題は「Why be Moral?」と名付けられて、積極的に論じられている。また、この「私はなぜ道徳的でなければならないのか」は現代にとどまるものではない。「Why be Moral?」問題を主題的に扱った杉本俊介の論文「‘Why be Moral?’問題の再検討」⁽⁴⁾では、この問いが明確に定式化されたのはイギリスの哲学者であるブラッドリーの1876年の著作であるとされるが、問いそのものとしては古代ギリシアから綿々と論じられてきたとされている。すなわち、哲学・倫理学の立場にとって、「私は道徳的でなければならない」という事柄は自明のものではなく、問われ、そして考究されるべきものである。

他方で、道徳教育の場合はどうだろうか。おそらく、道徳を教える教師は、道徳であることが良いことであることを自明としなくてはならないのではないだろうか。品川哲彦は『倫理学の話』の中で、中勘助の小説である『銀の匙』を例に出しながら「自己自身の倫理観に断固たる自身をもち、他人を教導しようとするような倫理好き」を批判的に論じ、それを「倫理学」と区別している⁽⁵⁾。だが逆説的に、他人を道徳の授業を通じて教導しようとするならば、程度の問題はあるにせよ、ある程度は自己自身の倫理観を正しいものとして前提しなくてはならないのではないだろうか。そして、教師の教え方による部分はあるにせよ、そこには品川が指摘するような「倫理的判断がまさに他人をある行動に駆り立てる力を持ち、それゆえに往々にして暴力や抑圧につうじる」その危険性が潜んでいるのではないだろうか⁽⁶⁾。倫理学者は「道徳である必要はない」という主張を行うことも可能であるが、道徳を教える教師は「道徳」という価値そのものの正しさを疑うことはできない。道徳の授業では「不道徳でありなさい」と教えることはできない。そのために、そこには必然的に危うさがつきまとうようになっている。一言で言えば、道徳の授業で教師は「道徳」という価値の正しさを自明のものとみなさざるを得ず、そのことが困難につながっている。

とはいえ、本論は教育において道徳を教える教師よりも、倫理学の立場がより優れていると主張する意図はない。逆に言えば、道徳的な価値を正しいと信じているからこそ、子どもに対して教えることが可能であるものも存在すると思われるためである。ただし、ここで念頭に置かれるべきことは、道徳を教える教師は理論的な負荷を最初から前提とせざるを得ないという事柄である。

論旨の明確化のために、さらにここで一度次のような例を考えてみたい。道徳を教える

教師が子どもから「先生、なぜ私は道徳的でなければいけないの？」と尋ねられるケースである。ここで教師は子どもに対してどのように答えることができるだろうか。本論の立場は、「そう決められているからそうだ」、「そうになっているからそうだ」以外の答えは現代では基本的に不可能であるというものである。

別の可能性をまず考えてみよう。教師はその説明のために別の根拠を提示する場合である。たとえば、「人間として生まれたからには、そうしなくてはならない」。この場合には人間のあり方という概念がその根拠に据えられている。あるいは、「それが生きることなのだ」というように。ここでは「生命のあり方」あるいは「生き方」が説明の根拠に据えられている。だが、そのように答えた場合、問いはさらに背進してしまうのではないか。「なぜ人間はそのようなあり方をしなくてはいけないのか」、「なぜそのように生きなくてはならないのか」というように。このような問いの連鎖を打ち切るためには、超越的な根拠を持ち出す必要があるだろう。「社会がそう決めたのだ」と言われる場合の「社会」のように。

だが、たとえば J.F. リオタールが『ポストモダンの条件』において論じたように、そのような無条件に正しい超越的な根拠の役割を果たす「大きな物語」は現代において存在しなくなってしまうのではないだろうか。これは、現代の道德教育でテーゼの一つに掲げられている「いのち」というような根拠であっても同様に思われる。すなわち、生物学的な「生命」から超出し、形而上学的な「いのち」を無条件的に妥当する根拠として見なそうとする場合、経験からの超越による物語化が行われてしまうと考えられるためである。つまり、形而上学的な「いのち」であっても、現代においては道德を基礎付ける根拠とみなすことはできないのである。

つまり、現代において道德の根拠を求めようとする立場は「なぜ」という問いの無限背進に行き着くか、超越的な根拠となる実証不可能な「大きな物語」を持ち出さざるを得なくなる。これらを回避するためには、もはや「そうになっているから、そうになっている」と言わざるを得ない。現代において必然的に道德の授業は明確な根拠が欠落した状況から出発しなくてはならない。言い換えれば、「道德」という価値を無条件に肯定するが、「そうになっているから、そうになっている」以外のそれを守るべき明確な答えを持っていない状況の中で、授業の授業は組み立てられなくてはならない。だが、なぜそうになっているか説明できないものを教えることはできるだろうか。数学が何かを知らない人間が数学を教えることができないように、道德が何かを知らない人間が道德を教えることはできない。すなわち、「道德を教えることは不可能である」。

このようにして、私たちは道德教育にまつわる第一の困難を明確化することができた。それは「道德」を説明不可能な正しさを持つものとして自明視しなくてはならないという困難である。

2. 対人関係論の観点からの道德教育の不可能性

道德が抱える次の困難の考察に移りたいが、もう一度念のためにここで補足しておきたい。繰り返しになるが、本論は「道德は不可能である」という主張だけで終わるのではなく、この命題の下に現代の道德教育の持つ問題点を考察し、そこから道德教育の可能性を模索する点にその目的がある。

補足することができたので、再び考察を行っていききたい。続いて、「道德を教えることは不可能である」という立場を、日本の哲学者である大森荘蔵の独我論をめぐる議論を参照しながら考察したい。もちろん、これは大森の議論の文脈そのものからは外れたものであるだろう。だが、あえてここでそれを引用する理由は、大森が人間のコミュニケーションの持つ本質的な特性を指摘しているためである。仮に世界に自分が一人きりであるならば、そこに倫理的な関係は存在しない。「道德」という事柄は他者の存在を必然的に前提し、要請する。そして大森はこの他者との関わりの持つ重要な側面を指摘しているために、本論ではそれを下に考察を行いたい。

ここで参照する大森の議論は二つの水準に分かれている。まず、「言語」というものが持つ必然的な性質であり、次に「他者」との関わりが持つ必然的な性質である。はじめに第一の論点である「言語」に関する大森の『知覚・言語・世界』での考察を参照したい。彼は言語の持つ性質を次のように論じている。

私は言葉を私が理解するようにしか理解しないのである。そして他人の言葉もまた私が意味するようにしか理解できないのである。他の人が「赤いセダン」と言うとき、その人が「赤い」で何を意味しようとも、何を感じようとも、私は私の意味し私が感覚する「赤」以外には理解できない。言葉は複数の人に共有され、共有されることは言葉によるものであるが、言葉を理解することは全く個人的なことがらであり個人的でしかあり得ない。⁽⁷⁾

「私は言葉を私が理解するようにしか理解しない」という事柄は、個人の感覚が他者と通

約不可能な、なかば独我論的なものであることを意味する。たとえば、大森が例に挙げているように「赤」という色を考えてみよう。「私」は、赤という色が他者の見ている赤と同一であることを、「赤」という言葉によって確証することができない。「赤」という言葉自体にはそのような共通性を保証してくれる特質がない。「私」が見えている「赤」は他人にとっての「紫」かもしれない。だが、「私」は「私」の「赤」を赤といい、他人は「私」にとっての「紫」を「赤」と言っていたとしてもコミュニケーションは何も問題なく行うことができる。このように同じ言葉を使いながら、全くバラバラの内容が示されている可能性がつねに存在するのである。

さらに大森は議論を一步先に進める。そもそもあらゆる言語が、「赤」の感覚のように個人的な側面を持つものであると。たとえば「私」が思い浮かべる「犬」という音声とともに喚起される言葉の内容は、他者が喚起される内容と異なっている。「私」が思い浮かべる「犬」の内容は、「私」の来歴や言葉の使い方、信念、さらには他人とは通約不可能である感覚と連関した仕方で現れるし、他者も同様である。私たちは言語によってコミュニケーションを行うことができるということから、言語的な音声の下につねに同一の意味内容が喚起されると考えがちであるが、大森によれば言語とは実は個人的なものでしかあり得ない。そして、他者との意思の疎通は見かけ上の効果に過ぎないと言えるだろう。あるいは、相互に〈私〉の言語に置き換えた理解のみが存在すると言い直すこともできるだろう。これに関して、上記引用の中で大森は「言葉を理解することは全く個人的なことがらであり個人的でしかあり得ない」と述べる。

そして他者に関する第二の論点は、この言語の私的性格に由来する、他者への到達不可能性である。大森によれば、他者の意識の描写は「私に論理的に遮断されている」⁽⁸⁾。私は、言葉によって果たして他者が心の中でどのような感覚を示しているかを知ることができない。これは仮の話ではあるが、仮に「私」が話している他者が人間に精巧に作られたロボット、あるいは哲学的ゾンビであったとしても、コミュニケーションが正常になされる場合、私は他者がそうであることを知り得ないのである。道徳という事柄に引き付けた場合、これは次のように言えるだろう。「私」は「道徳」という言葉で他者が何を意図しているのかを知ることができない。あるいは、教師は自らの知る「道徳」という言葉に基づいてのみ、「道徳」を語るができるが、それが正しいと前提される限り、客観的な見地からそれが誤っているか正しいのかどうかを教師は明確に知ることができないのである。なぜなら、比較項となる他者の「道徳」を教師は知ることができないためである。

くわえて、大森の議論のラディカルな点はこの言語と他者に関する議論を間主観性の問題へと及ぶところにある。大森はこう述べる。「間主観性の概念そのものが始めからいわば主観化され、私有化されているのである」⁽⁹⁾。すなわち、科学的な知であっても、その成否の最終的な判断は「私」に委ねられる。あるいは、「何が正しいのか」、「何が間違っているのか」、「何が道徳的であるのか」という判断の最終的な審級は、それぞれのこの「私」となる。つまり、「道徳」の授業によって伝えられる事柄に、純粋な意味で客観的なものはあり得ない。それは、数学の授業を通じて数式を教えるような場合とは異なり、その心情を捕捉することができない他者との関わりを前提とする。すなわち、客観的な道徳の授業というものは、人間の関係性の性質上あり得ないのである。そのような状況の中で、教えられる客観的な道徳とはどのようなものになるだろうか。实际的に教えられる道徳の客観性は、それぞれの私秘的である個人の持つ特質を捨象し、「道徳」という言葉で想起される共通点だけを抜き出した客観性、言い換えれば個人をパーセンテージに置き換えた街頭アンケートのような客観性にならざるをえないのではないか。そして、そのような客観性に基づいて、個人の内面を育むことはできるだろうか。おそらく、そうとは言えないだろう。この点からも「道徳を教えることは不可能である」。そして、これを踏まえて次のように考えられるのではないだろうか。旧来の道徳教育に対する批判に、画一的で無味乾燥であり効果が得られないというものが主張されることが多いが、この画一性、無味乾燥さは、「道徳を教える」という事柄そのもののの中に不可避免的に存在する困難に由来するのではないだろうか。そして、この困難に目を向けずに単に批判に終始するだけでは、また同様の批判が後代に現在の新たな道徳教育に対して繰り返されるだけになるのではないだろうか。

3. 行為論としての道徳教育の不可能性

だが、上記の意見に対して、次のように反論ができるかもしれない。「そもそも道徳は言語ではなく行為の領域から捉えられるべきである」と。つまり、言語という事柄にのみ集中するだけでは、道徳の持つ重要な性質を見落としてしまう。たとえば、川で溺れる人を助けに飛び込む場合、そこでは言語的ではなく行為の領域において道徳的な振る舞いが選択されている。このように、道徳を考えるときにも、言語ではなく行為、あるいは心情に着目すべきである。上記の道徳教育に対する批判は言語の水準のみが考えられているが、道徳教育の真の可能性は、行為的なところにあるというように。

とはいえ、本論から見ると、そう述べた場合でも本論の立場からは問題を回避したこと

にはならず、繰り延べただけに思われる。仮に、道德の本性は言語的な関係性にではなく、川で溺れる人を助けるときのような、とっさに現れる状況に行為の中でどのように対応するかにあると仮定しよう。だが、そのように仮定した場合、どのようにそのような対応を道德の授業の中で教えることができるのだろうか。ここでも道德の教授可能性の問題が現れる。

ここでは、まず言語に基づいて道德的な心情を植え付けるという方針が現れる。だが、この方向は取ることができないものである。なぜならば、それは品川が指摘したような「倫理的判断がまさに他人をある行動に駆り立てる力を持ち、それゆえに往々にして暴力や抑圧につうじる」というケースに他ならないと考えられるためである⁽¹⁰⁾。道德の授業が、国の指針が示すように、「内省しつつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって誠実に向き合う意志や態度」を養うべきであるのならば⁽¹¹⁾、教師は当然、生徒に対して、特定の情操性を持つように強制することはできない⁽¹²⁾。そうすることによって、「主体性をもって誠実に向き合う意志や態度」を養う機会が失われてしまうためである。いわば、道德の授業において、絶対的なものとして推奨されるべき心情は存在しないのであり、また同様に生徒に特定の心情を抱くように強制させることもできないのである。

とはいえ、言語によってではなく、行為の領野に基づく教授法があるのかもしれない。それは道德の教材によってではなく、道德の授業を教える教師の全人的な振る舞い・スタイルによる非強制的な道德的な心情の教授法があるのではないだろうか。そして、それによつては、憧れという仕方で、道德的なものへの方向づけを行うことができることもあるのではないだろうか。だが、このように考えたとしても、教師の振る舞いやスタイルというものを道德教育の基準として見なすことはできないと言える。その理由を説明するために、再びプラトンの『メノン』を参照したい。プラトンが「徳は教えられない」という主張の論拠として提示する事柄が、まさしくこのケースに対応するように思われるためである。そしてプラトンはその論拠として、有徳者の息子が有徳ではないというケースを例に出す。

するといったい、われわれとしては、この父親〔テミストクレス〕が自分の息子に対して、先に行ったようなことについては教育を与えるきにあんりながら、自分のもっていた肝心の知恵に関しては、そこらにいる隣近所の連中よりも何らすぐれた人間にしようとは思わなかったことが、はたして考えられらるだろうか――もしいやしくも、

徳というものが教えられうるものだったとしたら。

[……] こうして、先人たちのうちでも最もすぐれた人とあなた自身もみとめる人物は、徳を教える教師としてみると、かくのごときありさまなのだ。⁽¹³⁾

もし、徳が教授可能なものであるのなら、有徳者の息子は必然的に有徳者でなければならない。私たちが今論じている事柄に引き付けて述べれば、次のように言えるだろう。もし、スタイルや振る舞いによって道徳を教えることができるのなら、言葉だけでなく、共に生活する有徳である父親の振る舞いやスタイルを通じて、子どもは必然的に有徳な人物とならなくてはならない。だが、だが実際にはそうではない事例が多く見受けられる。つまり、優れたスタイルや振る舞いであっても、道徳的な情操へと向かわせるための必然的な根拠にはならない。換言すれば、「道徳の授業」では、教師の優れたスタイルや振る舞いであっても、その教育の客観的な基準とすることはできないのである。教師も有限な人間であるため、全人的な教授を全ての教師の規範とすることは実際的には不可能であるという事実的な問題を抜きにしても、振る舞いやスタイルを道徳教育の基準に据えることはできないと言えるだろう。ここで、プラトンが『メノン』で述べた理由をたどりつつ、再びこう述べたい。この点から見ても、「道徳を教えることは不可能である」と。

さて、これまでに道徳教育の持つ困難を明るみに出すために、仮説的に「道徳を教えることは不可能である」という立場に立ちながら議論を進めてきた。本論が提示した論点は次の四つのものであった。(1) 道徳を教える教師は道徳を守らなければいけない理由が何かを明確に知らないまま、それを自明のものとして前提しなくてはならない。(2) コミュニケーションの持つ性質に由来して、純粹に客観的な道徳教育はあり得ない。(3) 道徳の授業がそれぞれの個人が自ら考えることを育もうとするのなら、ある特定の心情を客観的な基準として前提することはできない。(4) 教師の優れた振る舞いやスタイルというのは、道徳教育の客観的な基準にはなり得ない。

もちろん、ここで挙げた四つに道徳教育の抱える問題は尽きるわけではない。本論では詳細に論じなかったが、仮に生徒の養育者が誤った偏見を抱いていて、生徒がそれを正しいと信じている場合、ほんのわずかな時間の道徳の授業で、それを訂正することは可能なのかという問題など、他にも道徳教育が抱える困難は非常に多く存在すると言わざるを得ないだろう。

とはいえ、本論は「だから道徳教育は不要である」というような悲観的な帰結で論を閉

じようとするものではない。むしろ、本論は上記で挙げた道德教育が抱えるこのような困難を踏まえて、どのように道德教育の可能性と展望が考えられるのかを最後に論じたい。

結論にかえて—不可能性からの出発

これまで本論は「道德を教えることは不可能である」という立場を仮設とすることを通じて、道德教育の持つ困難を明るみに出そうとしてきた。だが、それらの議論を組み立てる上で、本論が暗黙のうちに前提としていた事柄が存在する。それは、教育関係は「教える側-教えられる側」という上下関係の下に成り立っているという前提であり、「教師は教えるべき知を持つものでなければならない」という前提である。上記では「先生、なぜ私は道德的でなければいけないの？」と問う子どもを例に出した。だが、ここで教師が何かしらの確定的な答えを持っている必要があるのだろうか。「私には分からない」という教師側の無知の自覚から出発することはできないだろうか。たとえばプラトンにとってのソクラテスがそうであったように。なぜなら『メノン』で描かれるソクラテスはまさしく次のようなことを言う人物であったためだ。

[……] なぜならぼくは、自分では疑問からの抜け道をしっていながら、他人を困難に行きづまらせるというのではないからだ。道を見うしなっているのは、まず誰よりもぼく自身であり、そのためにひいては、他人をも困難に行きづまらせる結果となるのだ。いまの場合も例外ではない。徳とは何であるかということは、ぼくにはわからないのだ。[……] だがそれでもなおぼくは、徳とはそもそも何であるかということ、を、君といっしょに考察し、探求するつもりだ。⁽¹⁴⁾

他方で、近代の教育の出発点は、「知を教え込む側の教師」と「知を教え込まれる側の生徒」という構図を前提とすることから開始したと言えるだろう。たとえば、それは産業革命を背景にした人手の供給を念頭においたランカスターの教育法に明確に見受けることができるものだろう。近代教育の出発点には「知を教え込む側の教師」と「知を教え込まれる側の生徒」という関係の前提があり、そこでは子どもは教師の知に従属するものとして捉えられていた側面もあると言えるだろう。

だが、道德を考える上では、上記で述べたように「知を教え込む側の教師」と「知を教え込まれる側の生徒」という構図はもはや維持することができない。そして、この事柄は

絶対的な世界観がなく多様な価値観が並列する現代において、より力を増して現れていると言えるだろう。

とはいえ、ここでソクラテスが暗に示した「知を教え込む側の教師」と「知を教え込まれる側の生徒」という関係性を前提としないあり方が残されているのではないだろうか。これを明確化すると次のように述べられるだろう。道德教育はその不可能性から出発しなくてはならない。それは、『メノン』でのソクラテスの「道を見うしなっているのは、まず誰よりもぼく自身」であるという言葉に示されているような、「私は客観的に正しい知としての道德を持つものではない」という教師側の自覚から始まるものであり、「教える側-教えられる側」という二項対立を疑い、それを超えて、「徳とはそもそも何であるかということ、君といっしょに考察し、探求するつもりだ」というような共に答えのない問いを考えていこうとする態度である。

だが、ここで教師が描くことができるものは、不可能性だけではない。再び、文脈の外からにはなるが、大森の議論を考察したい。上述した『言語・知覚・世界』の中で、大森は、伝達不可能である他者と、なぜ哲学的な議論は可能であるのかという問いを考えている。そして、それに関して大森は次のように述べている。

例えば、数学について、あるいは論理的妥当性について、あるいは今私自身が述べているような哲学的問題について、他人と語りあうとき他人の話を私はどう受け取ることができ、事実どう受け取っているだろうか。

それらを広い意味での情景報告と受け取ることができ、またそう受け取っていることはほぼ間違いない。その情景は私の知覚できる情景ではないが、私の思考内のものであり思考において眺め把えることのできる抽象的情景である。⁽¹⁵⁾

この大森の言葉を目下の課題の検討に適用してみよう。たとえばカントの倫理学の中では、あらゆる理性的存在者が他者を手段としてではなく目的としてのみ見なすという「目的の国」が語られている。ところで、このような「目的の国」は現実世界において実現可能だろうか。カントが述べたように、それは一個の理想にすぎないものだろう。そして、カント以降の人間の歩みを見て考えても、残念ながらいまだにそれは理想にすぎないと言わざるを得ないだろう。だが、この「目的の王国」は実際に意味を持たない無意味な学説ではない。それは現実としては実在しないが確かに存在する一つの「抽象的情景」である。

次に道德の授業を例に考えてみよう。たとえば、教師が知恵を授けるべき弱い存在者として生徒である子どもをみなすのではなく、それ自身の自律的な自由な主体であるとみなし、対等に対話を行なうことによって、ほんの一時的ではあるにせよ、その授業の間のみ、「目的の王国」は事実的なものとして実現することとなるのではないか。そして、それは万人が知る共通の現実ではないものの、一個のリアリティを持つ情景として、生徒の心の中に情景として刻まれると言えるだろう。そして、そのような一瞬のかりそめのリアリティがあったことが、そういう瞬間があったとして、生徒の心に問いとして残り、生徒が悪しき行為を現実的に妥当するものとして行おうとする際に押しとどめる良心としての役割を果たすのではないだろうか。このように、道德教育はその不可能性から出発したとき、現実では不可能であることをかりそめのリアリティとして映し描くことにより逆説的に可能となるのではないだろうか。もちろん、このアイデアはまだ発展途上ではあるものの、不可能性からの道德教育をアイデアとして提示するところで本論を終わりたい。すなわち、道德の授業はその不可能性から出発しなければならない。

また、「道德」の授業制度の改定とともに議論が行われている中で、ふたたび私たちは「子どもとはそもそもどのような存在者なのか」を考える必要があるのではないだろうか。

＜注および引用文献＞

- (1)プラトン 加来彰俊・藤沢令夫訳『プラトン全集』9, 岩波書店, p.248, 1974
- (2)*Ibid.*, p.331
- (3)文部科学省編『特別の教科 道德編』, p.1, 2017
- (4)杉本俊介「‘Why be Moral?’ 問題の再検討」京都大学, 2015
- (5)品川哲彦『倫理学の話』ナカニシヤ出版, pp.22-23, 2015
- (6)*Ibid.*, p. 23
- (7)大森荘蔵『大森荘蔵著作集』3, 岩波書店, p.30, 1998
- (8)*Ibid.*, p.33
- (9)*Ibid.*, p.31
- (10)品川哲彦『倫理学の話』ナカニシヤ出版, pp.23, 2015
- (11)文部科学省編『特別の教科 道德編』, p.4, 2017
- (12)とはいえ、ここで想定しているあり方は後ほど論じる「教える側-教えられる側」という立場を前提とした、一方的なあり方であり、後述する対話的なものではない。

(13)プラトン 加来彰俊・藤沢令夫訳『プラトン全集』9, 岩波書店, p.314, 1974

(14)*Ibid.*, p.275

(15)大森荘蔵『大森荘蔵著作集』3, 岩波書店, p.46, 1998

＜参考文献＞

プラトン 加来彰俊・藤沢令夫訳『プラトン全集』9 岩波書店, 1974

大森荘蔵『大森荘蔵著作集』3 岩波書店, 1998

石寺一秀「道德の教科化について」,『東北公益文科大学総合研究論集』35, 東北公益文科大学, pp.39-50, 2019

貝塚茂樹『戦後道德教育の再考 天野貞祐とその時代』文化書房博文社, 2013

川上はる江「道德の教科科へ向けての考察（哲学的教育学入門から読み解く）」『吉備国際大学研究紀要』増刊号, 吉備国際大学, pp. 23-30, 2017

川原茂雄「『道德教育』の可能性と不可能性—『道德の教科化』をめぐる—」『札幌学院大学総合研究所紀要』6, pp. 29-36, 2019

小柳正司「『道德の教科化』と『教科の道德化』 : ジョン・デューイの道德教育論の今日的意義」『日本デューイ学会紀要』58, pp. 129-138, 2017

品川哲彦『倫理学の話』ナカニシヤ出版, 2015

杉本俊介「‘Why be Moral?’ 問題の再検討」京都大学, 2015

鈴木俊裕「道德教育の変遷と今日的役割 ——「特別の教科 道德」について ——」,『八戸学院大学紀要』55号, pp.5-15, 2017

林泰成「道德の教科化とその教育学的背景」『学校教育研究』30, pp.38-49, 2015

文部科学省編『特別の教科 道德編』, 2017

< 研究論文 >

商業科における「原価計算」の指導方法について — 総合原価計算を題材に —

米澤 順一*

A Study on Teaching Method of "Cost Accounting" in a High School Commercial Course — Based on Process Costing

Junichi YONEZAWA

概要： 2018年3月に高等学校学習指導要領が改訂され、商業科目は2022年4月から年次進行で実施される。簿記では一部内容に変更等が、財務会計Ⅰ・Ⅱの間で学習内容の移動が、原価計算および管理会計では内容の一部に追加が見受けられた。

本稿で取り上げる総合原価計算における月末仕掛品原価の評価方法については、大別すると公式による解答方法、仕掛品ボックスによる解答方法、ワークシートによる解答方法が考えられる。そこで、商業科で使用されている教科書『原価計算』の設例を用いて、これらの解答方法を検討してみた。それぞれの解答方法には、一長一短が存在するが、原価計算の初学者にとっては、仕掛品ボックスによる解答方法が理解しやすいであろう。

しかし、学習指導要領では、職業会計人等の資格職へ就くことを目指している。その視点に立てば、ワークシートによる解答方法を取り入れる意義は十分あると考えられよう。

キーワード：総合原価計算，月末仕掛品原価の評価，平均法

* 金沢学院大学 経営情報学部 准教授

1. はじめに

2018年（平成30年）3月に高等学校学習指導要領が改訂され、商業科目は2022年（令和4年）4月から年次進行で実施される。本稿では、まず「商業」の目標、科目構成、分野構成にどのような変更があったのかを概観する。次に筆者が専門としている会計分野の中から「原価計算」に関して、授業等で実践してきた内容を取り上げ、その指導法を検討する。

2. 学習指導要領の改訂

今回の改訂によって、商業科の目標、科目構成、分野構成は以下のように改訂された。

2.1 商業科の目標

今回の改訂では、教科の目標は次の通りである¹。（抜粋）

商業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通してビジネスを通じ、地域産業をはじめ経済社会の健全で持続的な発展を担う職業人として必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 商業の各分野について体系的・系統的に理解するとともに、関連する技術を身に付けるようにする。
- (2) ビジネスに関する課題を発見し、職業人に求められる倫理観を踏まえ合理的かつ創造的に解決する力を養う。
- (3) 職業人として必要な豊かな人間性を育み、よりよい社会の構築を目指して自ら学び、ビジネスの創造と発展に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

これまで商業科では、関連する職業に従事する際に必要な資質・能力を育て、社会や地域の産業を支える人材を育成してきた。

そして、経済のグローバル化や情報技術の進歩など社会を取り巻く環境が大きく変化する中で、必要とされる専門知識や技術が高度化してきている。

今回の改訂では、それらを踏まえ、商業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を通して、ビジネスを通じ、経済社会の健全で持続的な発展を担う職業人として必

要な資質・能力の育成を目指すことを目標としている。

そこで、目指す資質・能力に関して、ビジネスに必要とされる資質・能力を見据え、上述の(1)では「知識および技術」、(2)では「思考力、判断力、表現力等」、(3)では「学びに向かう力、人間性等」の三つが示された²。

次に、科目構成についてみてみよう。

2. 2 商業科の科目構成

商業科の科目構成であるが、今回の改訂では科目の新設、整理統合、分離などが行われたが、改訂前と同様に 20 科目で構成されている³。従前の科目との関連については、以下の表 2-1「新旧科目対照表」を参照すること。

表 2-1 新旧科目対照表

改 訂	現 行	備 考
ビジネス基礎	ビジネス基礎	
課題研究	課題研究	
総合実践	総合実践	
ビジネス・コミュニケーション	ビジネス実務	再構成
マーケティング	マーケティング	整理統合
	広告と販売促進	
商品開発と流通	商品開発	名称変更
観光ビジネス		新設
ビジネス・マネジメント	ビジネス経済応用	分離
グローバル経済	ビジネス経済	整理統合
ビジネス法規	経済活動と法	名称変更
簿記	簿記	
財務会計Ⅰ	財務会計Ⅰ	
財務会計Ⅱ	財務会計Ⅱ	
原価計算	原価計算	

管理会計	管理会計	
情報処理	情報処理	
ソフトウェア活用	ビジネス情報	名称変更
プログラミング	プログラミング	整理統合
ネットワーク活用	電子商取引	再構成
ネットワーク管理	ビジネス情報管理	分離

<出所：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 商業編』文部科学省
p17より転載>

では次に分野構成を見てみよう。

2.3 商業科の分野構成

次に商業科の分野構成であるが、現行では教科組織上の分野を、マーケティング分野、ビジネス経済分野、会計分野、ビジネス情報分野の4分野とした。原則履修科目である「ビジネス基礎」を教科の基礎的科目、そして「課題研究」、「総合実践」及び「ビジネス実務」を総合的科目とした。他の16科目については、上述の4つの分野に分類し、各分野にそれぞれ位置付けていた。

今回の改訂では、教科組織上の分野についてビジネスで必要とされる資質・能力を視野に入れ、従来のビジネス経済分野からマネジメント分野へと名称が変更された。他の3つの分野に変更はない⁴。各科目の位置付けについては、表2-2に示した通りである。

表2-2 分野構成

分野	各分野の科目	分野共通の科目	
		基礎的科目	総合的科目
マーケティング分野	マーケティング	ビジネス基礎*	課題研究*
	商品開発と流通	ビジネス・コミュニケーション	総合実践
	観光ビジネス		
マネジメント分野	ビジネス・マネジメント		

	グローバル経済		
	ビジネス法規		
会計分野	簿記		
	財務会計Ⅰ		
	財務会計Ⅱ		
	原価計算		
	管理会計		
ビジネス情報分野	情報処理		
	ソフトウェア活用		
	プログラミング		
	ネットワーク活用		
	ネットワーク管理		

＊は、商業に関する学科における原則履修科目である。

＜出所：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説商業編』文部科学省
p18より転載＞

今回の改訂で目を引きく変更点といえば、マーケティング分野の科目に「観光ビジネス」という科目が新設された。この科目は、地域の活性化を担うよう、観光ビジネスについて実践的・体験的に理解し国内に在住する観光客および海外からの観光客を対象とした観光ビジネスを展開するために必要な資質・能力を育成する観点から新しく設けられた⁵。

ここで会計分野に関して簡単に改善点などに触れておく。

「簿記」については、コンピュータを活用した会計処理の普及に伴う実務の変化を踏まえ、仕訳帳の分割に関する指導項目が削除された。従来は、単一仕訳帳制度と複数仕訳帳制度（特殊仕訳帳制度）を学習してきたが、今回の改訂で単一仕訳帳制度のみとなった。また、伝票については、これまで3伝票（仕入・出金・振替）および5伝票（入金・出金・振替・仕入・売上）を学習してきたが、実務を考慮して今回5伝票が削除された。そして会計ソフトの活用に関する指導項目が、従前のビジネス実務から移行された。

「財務会計Ⅰ」については、株式会社の実務で必要とされる会計処理の内容を踏まえ、外貨建取引の会計処理に関する指導項目などを、従前の「財務会計Ⅱ」から移行すると

もに、社債の発行の会計処理、連結財務諸表の作成に関する指導項目などを「財務会計Ⅱ」に移行した⁶。

「財務会計Ⅱ」では、連結財務諸表会計に関する指導項目を取り入れるとともに、会計的側面から企業および企業の経営判断を分析する力を育成するようにするなどの改善が図られた。

「原価計算」については、実務で必要とされる原価計算、会計処理などの内容を踏まえ、標準原価計算において従来からのパーシャルプランによる記帳方法に、新たにシングルプランの記帳方法が追加された。その他の指導内容には、大きな変更は見受けられなかった。

「管理会計」については、実務で必要とされる経営管理などの内容を踏まえ、業績測定に関する指導項目が取り入れられるなど改善が図られた⁷。

会計分野では、学習内容の一部に科目間での移動があったり、各科目で指導内容の一部に追加・削除が見受けられたりするものの、現行の5つの科目が再度位置付けられ、当該科目の名称に変更は見られなかった。そういう意味では大幅な変更は見られなかったといえよう。

ここまで改訂された学習指導要領の会計分野を中心に見てきたが、その詳細な内容やその他の分野については、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説商業編』を参照してもらうことにする。次に原価計算の指導方法について見てみよう。

3. 「原価計算」の指導方法

前章では、学習指導要領の改訂に関して概観したが、「原価計算」では、分野の科目自身には大幅な変更はなかったと考えても良いだろう。したがって、従来とほぼ同様な指導方法でも対応が可能であると考えられよう。

本章では、「原価計算」の指導方法の中でも、総合原価計算⁸による月末仕掛品⁹の計算方法を中心に検討する。

3. 1 指導上の注意点

月末仕掛品原価の計算方法の検討に入る前に、原価計算全般に係る指導方法について少し触れておく。

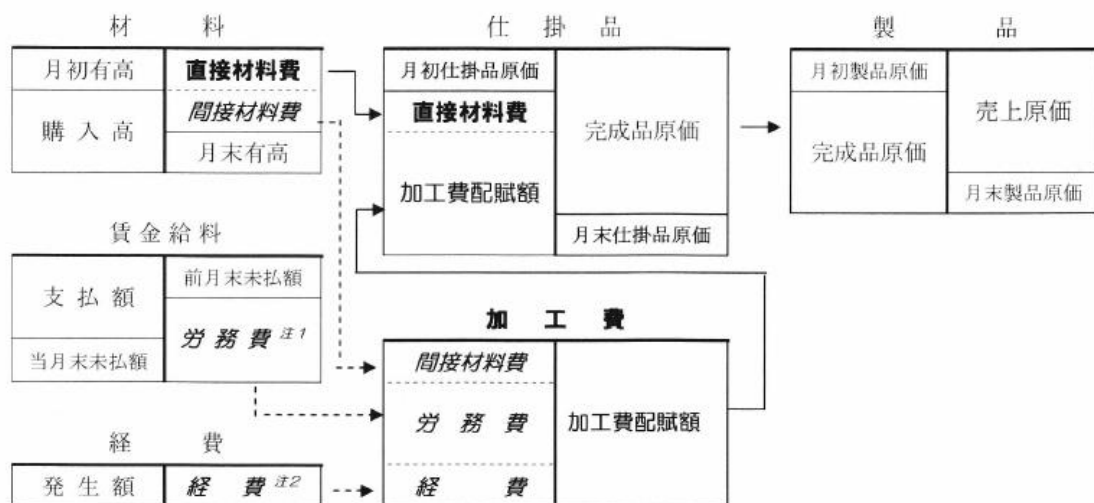
これは高校生に限ったことではないが、商品売買業やサービス業については、日常生活の中で接する機会があるので、何とか理解することはできる。その反面、製造業に特有の

製品の製造現場を直接見る機会といえ、意識的に工場見学などに参加することを除けば、それほど多くはないであろう。インターネットやテレビ番組などで、製造現場にカメラが入ることがある。このような番組などを授業に活用することで、生徒たちに原価計算の具体的なイメージを持たせることができるだろう。

筆者は、「原価計算」を講義で指導する場合、例えば図3-1のような勘定連絡図を使ってコストフローの全体像を意識させるようにしている。なぜならこの科目は振替仕訳が中心であるが、総じて個別の計算に終始してしまう恐れがあるからである。

なお、図3-1における加工費勘定とは、間接材料費、労務費や経費の加工費を記帳する勘定である。

図3-1 勘定連絡図（総合原価計算の記帳体系）



注1 直接労務費および間接労務費 注2 直接経費および間接経費

（出所：『ALFA教材 2級課程工業簿記B』大原簿記学校 p14 から一部修正し転載）

商業科で使用される文部科学省検定済教科書の『原価計算』では、仕掛品勘定の代わりに製造勘定が用いられている。また、加工費勘定は設定されていない。そのため図3-1の加工費勘定に集計される間接材料費、労務費、経費は製造勘定に集計されている。

原価計算の手続きは、「費目別の計算」にはじまり、続いて「部門別の計算」（省略される場合がある）が行われ、最後に「製品別の計算」が行われる。学習者にとっては、個別項目の計算は容易に解答できる。しかし、総合問題を解答させると忽ち解答ができなくなってしまうことがある。筆者のこれまでの指導経験から考えると、これは原価計算の全体

像を理解していないことが、その解答を困難にさせている一因ではないかと考えている。

商業簿記を学習する場合についても、同様な事象が見受けられる。商業簿記の場合は、簿記一巡の手続きを理解しているか否かでは、問題への対処能力、とりわけ新作問題、複数の論点を組み合わせた応用問題などに対しては、その解答力に差が生ずることになる。

原価計算の場合、問題は基本的に総合問題として出題される。初めに費目別の計算すなわち材料費の計算、労務費の計算、経費の計算、それから製造間接費会計を学習することになる。ここまでは個別項目を学習することになるが、次の製品別の原価計算を学習する段階で、特に個別原価計算¹⁰では、これまでの内容が複数組み合わせられ出題される傾向が多い。そして、さまざまな総合原価計算の計算方法を学習することになる。

それでは、単純総合原価計算¹¹を前提に、月末仕掛品原価の計算方法を見ていくことにする。

3. 2 月末仕掛品原価の計算方法について

本節では、単純総合原価計算における月末仕掛品の評価方法に係る解答方法について検討する。当該解答方法には、大別して公式による解答方法、仕掛品ボックスによる解答方法、ワークシートによる解答方法がある。

それでは、以下の設例¹²を用いて、これらの3つの方法で具体的に計算してみよう。

【設例】 次の資料によって、月末仕掛品原価を平均法を用いて計算しなさい。

ただし、素材は、製造着手のときにすべて投入されるものとする。

①生産データ		②月初仕掛品データ	184,000 円
月初仕掛品	200 個（加工進捗度 25%）	〔	内訳：素材費 96,000 円
当月投入	<u>800 個</u>		加工費 88,000 円
投入量	<u>1,000 個</u>		
月末仕掛品	400 個（加工進捗度 50%）		
完 成 品	<u>600 個</u>		
産出量	<u>1,000 個</u>		

③当期製造費用 1,860,000 円

〔 内訳：素材費 360,000 円 工場消耗品費 110,000 円
 労務費 940,000 円 経費 450,000 円

3. 2. 1 公式による解答方法

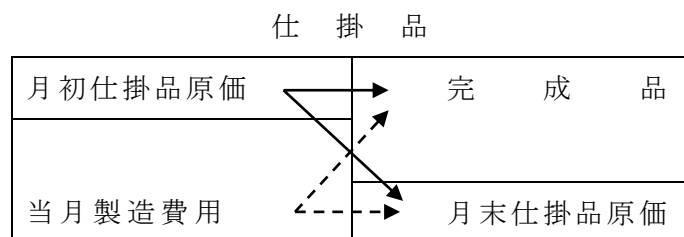
この方法は、月末仕掛品への原価配分方法に対応する公式に、所与のデータを当てはめて、完成品原価と仕掛品原価を計算する。この方法の指導にあたっては、総合原価計算の基本的な考え方、評価方法等を説明した上で、公式を明示するという手順をとる。

「1」平均法による原価配分

図3-2は、平均法の原価配分方法の考え方を仕掛品勘定で示したものである。

平均法とは、月初仕掛品と当月投入分を区別なく加工するとみなして月末仕掛品原価計算する方法である。月初仕掛品原価を当月に製造を開始し、当月発生した原価であるとみなすので、月初仕掛品原価と当期の製造費用の合計した金額を、数量または換算量を使用して平均単位原価を算定し、これを用いて月末仕掛品原価及び完成品原価を計算する。

図3-2



「2」月末仕掛品原価を計算するための公式

平均法による公式は、以下のとおりである。

- ・ 素材費の計算式（素材を製造着手のときにすべて投入する場合）

$$\text{月末仕掛品原価} = \frac{\text{月初仕掛品原価} + \text{当月製造費用}}{\text{完成品数量} + \text{月末仕掛品数量}} \times \text{月末仕掛品数量}$$

・加工費の計算式

$$\text{月末仕掛品原価} = \frac{\text{月初仕掛品原価} + \text{当月製造費用}}{\text{完成品数量} + \text{月末仕掛品の完成品換算数量}} \times \text{月末仕掛品の完成品換算数量}$$

上記の計算式において、各算式の分母は、素材費の計算の場合は「月初仕掛品数量＋当月投入数量」に、また、加工費の計算の場合は「月初仕掛品の完成品換算数量＋当月加工換算数量」に置換することができる。なお、月初仕掛品及び月末仕掛品の完成品換算数量の計算は、月初仕掛品数量及び月末仕掛品数量にそれぞれの加工進捗度を乗じて計算する。

したがって、上記の設例では、月初仕掛品の完成品換算数量は、同数量 200 個に加工進捗度 25% を乗じて 50 個、月末仕掛品の完成品換算数量は、同数量 400 個に加工進捗度 50% を乗じて 200 個となる。当月加工換算量 750 個は、完成品数量 600 個に月末仕掛品完成品換算数量 100 個を加算し、月初仕掛品完成品換算数量 50 個を差し引いて計算される。

「3」月末仕掛品原価の計算

月末仕掛品に含まれる素材費は、以下の算式で計算される。

$$\frac{96,000 \text{ 円} + 360,000 \text{ 円}}{600 \text{ 個} + 400 \text{ 個}} (@ 456 \text{ 円}) \times 400 \text{ 個} = 182,400 \text{ 円}$$

素材費は、図 3-1 の勘定連絡図において直接材料費に該当する。なお、算式の（ ）内の @ 456 円は、素材費の平均単位原価を表している。続いて加工費の計算を見てみよう。

月末仕掛品に含まれる加工費の計算は、以下のとおりである。

$$\frac{88,000 \text{ 円} + (110,000 \text{ 円} + 940,000 \text{ 円} + 450,000 \text{ 円})}{600 \text{ 個} + 200 \text{ 個}} (@ 1,985 \text{ 円}) \times 200 \text{ 個} = 397,000 \text{ 円}$$

工場消耗品費、労務費および経費は、総合原価計算では加工費として処理される。なお、算式の（ ）内の @ 1,985 円は、加工費の平均単位原価を表している。

上記の計算により、月末仕掛品に含まれる素材費 182,400 円、加工費 397,000 円がそれぞれ計算され、最後にそれらを合計して、月末仕掛品原価 579,400 円が求められる。

「4」完成品原価の計算

最後に、完成品原価の計算については、当月の総製造費用（月初仕掛品原価＋当月製造費用）から月末仕掛品原価を差し引くことにより求められる。

まず、完成品に含まれる素材費の計算は以下のとおりである。

$$(96,000 \text{ 円} + 360,000 \text{ 円}) - 182,400 \text{ 円} = 273,600 \text{ 円}$$

同様に完成品に含まれる加工費の計算は以下のとおりである。

$$\{88,000 \text{ 円} + (110,000 \text{ 円} + 940,000 \text{ 円} + 450,000 \text{ 円})\} - 397,000 \text{ 円} = 1,191,000 \text{ 円}$$

最後に完成品原価の計算は、上記の素材費と加工費を合計して計算される。

$$273,600 \text{ 円（素材費）} + 1,191,000 \text{ 円（加工費）} = 1,464,600 \text{ 円}$$

それでは次に、仕掛品ボックスによる解答方法を見てみよう。

3. 2. 2 仕掛品ボックスによる解答方法

この方法は、仕掛品勘定を一つのボックスと見立て、生産データの投入量（月初仕掛品、当月投入）と産出量（完成品、月末仕掛品）の関係を対応表示したものである。

このボックスは、直接材料費（素材費）と直接材料費以外の加工費に分けられ、それぞれのボックスに数量、換算量、金額などを記入しながら、月末仕掛品原価を計算する方法である。

それでは仕掛品ボックスによる解法を見ることにする。

「1」生産データの記入

最初に図 3-3 の波線のように、素材費の計算用に生産データの数量を、そして加工費の計算用に各自で計算した完成品換算量を、それぞれ所定の位置、波線部分に記入する。

図 3-3

仕掛－素材費（数量）		仕掛－素材費（換算数量）	
月初仕掛品 <u>200</u> 個	完成品 <u>600</u> 個	月初仕掛品 <u>50</u> 個	完成品 <u>600</u> 個
当月投入 <u>800</u>	月末仕掛品 <u>400</u>	当月加工 <u>750</u>	月末仕掛品 <u>200</u>

<u>個</u>	<u>個</u>
----------	----------

<u>個</u>	<u>個</u>
----------	----------

投入合計 1,000 個 産出合計 1,000 個 投入合計 800 個 産出合計 800 個

月初仕掛品の完成品換算数量は、同数量 200 個に加工進捗度 25% を乗じて 50 個、月末仕掛品の完成品換算数量は、同数量 400 個に加工進捗度 50% を乗じて 200 個となる。

当月加工換算量 750 個は、完成品数量 600 個に月末仕掛品換算数量 200 個を加算し、月初仕掛品換算数量 50 個を差し引いて計算される。

「2」原価データの記入

原価要素ごとに生産データの記入が終わったら、続いて原価データを記入する。

① 素材費の計算

まず、月初仕掛品および当月投入分の素材費を、図 3-4 の波線部に記入する。

図 3-4

仕掛－素材費（数量）

<u>96,000 円</u>	月初仕掛品 200 個	完 成 品 600 個
<u>360,000 円</u>	当 月 投 入 800 個	月 末 仕 掛 品 400 個
計 <u>456,000 円</u>	1,000 個	1,000 個

素材費の平均単位原価は、当月総製造費用 456,000 円（96,000 円＋360,000 円）を産出量合計 1,000 個（200 個＋800 個）で、あるいは投入量合計 1,000 個（600 個＋400 個）で除することにより @ 456 円と計算できる。

そして、この平均単位原価を、完成品数量および月末仕掛品数量に、それぞれ乗ずることにより計算する。

最後に、これらの計算結果を図 3-5 の波線部分に記入する。

図 3-5

仕掛－素材費（数量）			
96,000 円	月初仕掛品 200 個	完 成 品 600 個	$600 \text{ 個} \times @ 456 \text{ 円}$ = (<u>273,600</u> 円)
360,000 円	当 月 投 入 800 個	月 末 仕 掛 品 400 個	$400 \text{ 個} \times @ 456 \text{ 円}$ = (<u>182,400</u> 円)
<u>456,000 円</u>	(@ 456 円) <u>1,000 個</u>	合 計	(<u>456,000 円</u>)

次は加工費の計算を見ていくことにする。

②加工費の計算

加工費の計算も素材費と同じである。ワークシートに生産データの換算数量を記入したら、引き続き原価データを図 3-6 のように、波線部に記入する。

図 3-6

仕掛－加工費（換算数量）			
<u>88,000 円</u>	月初仕掛品 50 個	完 成 品 600 個	
<u>110,000 円</u>	当 月 加 工 750 個		
<u>940,000 円</u>		月 末 仕 掛 品 200 個	
<u>450,000 円</u>			
計 <u>1,588,000 円</u>	800 個	800 個	

加工費の平均単位原価は、当月総製造費用 1,588,000 円（88,000 円＋110,000＋940,000 円＋450,000 円）を産出量合計 800 個（50 個＋750 個）で、あるいは投入量合計 800 個（600 個＋200 個）で除することにより @ 1,985 円と計算できる。

そして、この平均単位原価を完成品数量および月末仕掛品完成品換算数量にそれぞれ乗

ずることにより計算する。

完成品原価および月末仕掛品原価を計算しながら、図 3-7 のようにそれぞれの原価を波線部に記入する。

図 3-7

仕掛－加工費（換算数量）			
88,000 円	月初仕掛品 50 個	完 成 品 600 個	$600 \text{ 個} \times @ 1,985 \text{ 円}$ = (1,191,000 円)
110,000 円	当月加工 750 個		
940,000 円		月末仕掛品 200 個	$200 \text{ 個} \times @ 1,985 \text{ 円}$ = (397,000 円)
450,000 円			
<u>1,588,000 円</u> (@ 1,985 円) <u>800 個</u>			(<u>1,588,000 円</u>)

③ 完成品原価および月末仕掛品原価の計算

完成品原価については、図 3-4 の 273,600 円と図 3-6 の 1,191,000 円を加算した 1,464,600 円となる。

また、月末仕掛品原価については、図 3-4 の 182,400 円と図 3-6 の 397,000 円を加算した 579,400 円となる。

最後にワークシートによる解答方法を見てみよう。

3. 2. 3 ワークシートによる解答方法

総合原価計算では、一定の原価配分方法により計算された完成品原価および月末仕掛品原価、そして月初仕掛品原価および当期製造費用を一枚にまとめた「総合原価計算表」が作成される。前述の設例を用いた場合の「総合原価計算表」は、表 3-1 のようになる。

表 3-1

総合原価計算表

(単位：円)

摘 要	素材費	加工費	合 計
-----	-----	-----	-----

月初仕掛品原価	96,000	88,000	184,000
当月製造費用	360,000	1,500,000	1,860,000
合 計	456,000	1,588,000	2,044,000
月末仕掛品原価	182,400	397,000	579,400
完 成 品 原 価	273,600	1,191,000	1,464,600
完成品単位原価	@ 456	@ 1,985	@ 2,441

ワークシートでは、この「総合原価計算表」の摘要欄の項目を、各種原価配分の方法に合わせ、その配列を工夫することにより、ワークシート上で月末仕掛品原価や完成品原価などを計算することができる。この計算方法を考案されたのは番場嘉一郎教授である¹³。

以下の表 3-2 は、平均法によるワークシートである。

表 3-2

＜平均法＞		ワークシート			(単位：円)	
摘 要	数量	素材費	換算数量	加工費	合計	
月初仕掛品						
当月投入						
合 計						
(差引)：月末仕掛品						
完 成 品						
単位原価						

「1」ワークシートの計算

次に表 3-3 のように月初仕掛品、当月投入の行に、数量、換算数量、素材費および加工費を、それぞれワークシートへ記入する。ワークシートへの記入が終わったら、摘要欄

の合計の行（点線部）で、素材費および加工費の平均単位原価を求める。続いて完成品原価および月末仕掛品原価に含まれる素材費および加工費の計算を行うことになる。

表 3-3

＜平均法＞		ワークシート			（単位：円）
摘 要	数量	素 材 費	換 算 数 量	加 工 費	合 計
月初仕掛品	200	96,000	50	88,000	
当 月 投 入	800	360,000	750	1,500,00	
				0	
合 計		456,000	800	1,588,00	
	1,000			0	
月末仕掛品	400		200		
完 成 品	600		600		
単 位 原 価					

「2」ワークシートによる素材費の計算

素材費の計算に関しては、月初仕掛品原価と当月製造費用の素材費の合計額 456,000 円を月初仕掛品と当月投入数量の合計数量 1,000 個で除することにより@456 円となる（表 3-3 の点線部を参照）。そして、この平均単位原価に月末仕掛品数量 400 個に乗じて月末仕掛品原価 182,400 円を、完成品数量 600 個に乗じて完成品原価 273,600 円をそれぞれ計算し、ワークシートへ記入する（表 3-4 の点線部を参照）。

「3」ワークシートによる加工費の計算

加工費の計算に関しては、月初仕掛品原価と当月製造費用の加工費の合計額 1,588,000 円を月初仕掛品完成品換算量と当月加工完成品換算数量の合計 800 個で除して@1,985 円となる（表 3-3 の点線部を参照）。

そして、この平均単位原価を月末仕掛品完成品換算量 50 個に乗じて月末仕掛品原価 397,000 円を、完成品数量 600 個へ乗じて完成品原価 1,191,000 円をそれぞれ計算し、ワークシートへ記入する（表 3-4 の点線部を参照）。

表 3-4

< 平均法 >

ワークシート

(単位：円)

摘 要	数 量	素 材 費	換算数	加 工 費	合 計
月初仕掛品	200	96,000	50	88,000	
当月投入	800	360,000	750	1,500,000	
合 計	1,000	456,000	800	1,588,000	
月末仕掛品	400	182,400	200	397,000	
完 成 品	600	273,600	600	1,191,000	
単位原価					

「4」 摘要欄の各項目の計算

以上の金額が記入されたら、最後に摘要欄の各項目の行合計を計算する。例えば、月初仕掛品の行合計は、素材費 96,000 円に加工費 88,000 円を加算することにより 184,000 円となる。以下、同様にそれぞれの行合計を計算すると、当月投入は 1,860,000 円、合計は 2,044,000 円、月末仕掛品は 579,400 円、完成品は 1,464,600 円となる。すべての金額が計算されたら、それぞれの金額をワークシートへ記入する（表 3-5 の点線部を参照）。

そして最後に、完成品原価 1,464,600 円を完成品数量 600 個で除すことにより、完成品単位原価@2,441 円を計算する。なお、完成品単位原価の内訳が必要な場合には、各単位原価を、それぞれ素材費および加工費の欄の最終行に記入する（表 3-5 参照）。

表 3-5

< 平均法 >

ワークシート

(単位：円)

摘 要	数 量	素 材 費	換算数	加 工 費	合 計
月 初 仕 掛 品	200	96,000	50	88,000	184,000
			-227-		

当月投入	800	360,000	750	1,500,00	1,860,000
				0	
合 計	1,000	456,000	800	1,588,00	2,044,000
				0	
月末仕掛品	400	182,400	200	397,000	579,400
完 成 品	600	273,600	600	1,191,00	1,464,600
				0	
単位原価		@ 456		@	@ 2,441
				1,985	

以上、原価配分方法が平均法の場合のワークシートによる解答方法である。

参考までに、原価配分の方法が、先入先出法¹⁴の場合のワークシートを、表 3-6 で紹介しておく。摘要欄の項目（点線部分）の配列が平均法とは異なっていることに注意が必要である。なお、先入先出法による計算は、機会をみて別稿で検討したいと思う。

表 3-6

<先入先出法> ワークシート (単位：円)

摘 要	数量	素材費	換算数量	加工費	合計
当月投入					
月末仕掛品					
差引					
(+) 月初仕掛品					
完 成 品					
単位原価					

4. 各種計算方法の考察

前章まで、平均法による月末仕掛品原価の計算方法を 3 つ紹介した。本章では、それぞれの計算方法について考察する。

最初は、公式による計算方法であるが、これは平均法による原価配分の考え方をしっかりと理解させたいうえで、生産データおよび原価データを所与の公式に当てはめることにより、月末仕掛品の素材費および加工費を計算した。そして、完成品原価に含まれる素材費および加工費は、当月の総製造費用から月末仕掛品に含まれる素材費および加工費をそれぞれ差し引いて計算された。

学習者にとってはある意味、数学を勉強する場合に陥りがちな公式そのものを、ただ丸暗記することだけに終始する可能性を内在している。もちろん、ここで暗記することそのものを否定しているわけではない。しかし、原価計算ができるということは、その公式の背景にある理論、すなわち原価計算の考え方をしっかりと理解することに他ならないと筆者は考えている。なぜなら、平均法による原価配分の考え方をきちんと理解していれば、月末仕掛品原価の計算するための平均単位原価を算定するには、おのずと公式のような計算をするしかない。すなわち必然的に公式が導き出されるので、暗記する必要はないものと考えられよう。今回の設例は、総合原価計算の中でも最も基本的な原価配分による計算方法である。他にも先入先出法という原価配分による月末仕掛品原価の計算方法があるし、製品の製造過程で減損・仕損¹⁵が生ずる場合にそれらの負担関係（完成品のみが負担、あるいは完成品と月末仕掛品の両者が負担）の計算もある。これらの計算方法にも当然ながら公式が存在する。これらの公式を、その考え方を理解することなく、すべて暗記するにはかなりの労力を要するものと考えられる。公式による解答方法の場合、式の暗記のみに頼る学習方法は危険である。その公式の持つ意味、すなわち式の背景にある理論的な考え方をきちんと把握したうえで、公式の暗記に努めることが大切である。前掲書である『原価計算』では、公式が明示され、問いの解説には仕掛品ボックスに準ずる図解を取り込んでいる。

次に仕掛品ボックスによる解答方法であるが、平均法という原価配分の考え方を仕掛品ボックスで説明した後、完成品原価や月末仕掛品原価などを計算するために、仕掛品ボックスを描き、計算に必要な生産データおよび原価データを仕掛品ボックス内に記入した。具体的には、原価要素ごとに数量、換算数量、素材費、加工費をそれぞれの仕掛品ボックスに記入する。そして、原価要素ごとに当月の平均単位原価が計算され、それらをそれぞれ月末仕掛品数量、同換算数量に乗じて月末仕掛品に含まれる素材費および加工費を計算し、最後にその両者を合計することにより、月末仕掛品原価が計算された。完成品原価は、原価要素ごとに当月総製造費用から月末仕掛品原価を差し引いて計算された。なお、完成

品原価に含まれる原価要素の内訳が不要な場合は、当月総製造費用の合計から月末仕掛品原価を差し引き計算される。これらの計算過程および結果は、すべてそれぞれの仕掛品ボックスに集約されている。

この方法は、学習者にとって平均法の考え方が、仕掛品ボックスの形態で明示されている点で理解しやすい解答方法であると考えられる。さらに、原価要素ごとに計算の基礎となる生産データおよび原価データや計算結果（計算過程）が、すべて月初仕掛品、当月投入、月末仕掛品および完成品に、それぞれ対応する形式で記入されている。仮に製造過程で減損・仕損が発生する場合にも、それらが図式化されている点では、学習者にとって、それらの負担関係（完成品だけが負担する、あるいは完成品と月末仕掛品の両者が負担する）を理解し、計算するために役立つものと考えられる。その一方で、計算結果が仕掛品ボックスごとに集約されているので、原価要素ごとにすなわち素材費と加工費に計算結果が分かれている（散在している）ので、完成品、月末仕掛品など項目ごとに必要な金額を拾い上げて集計する必要がある。その点では、製造過程が複雑になり計算が必要な論点が多くなると、完成品原価、月末仕掛品原価の計算や、それらの集計・検算などに時間が費やされるであろう。

最後にワークシートによる解答方法であるが、この方法は、生産データや原価データを一覧できるワークシートを利用することにより、月末仕掛品原価や完成品原価などを計算した。まず、原価配分の方法に応じたワークシートを準備し、原価要素ごとにそれぞれ数量および素材費（直接材料費）の金額、換算数量および加工費の金額を記入する。それからワークシートの摘要欄の配列に従って、素材費の平均単位原価を計算し、当該平均単位原価を月末仕掛品数量、完成品数量にそれぞれ乗じて月末仕掛品原価、完成品原価に含まれる素材費の計算をした。引き続き加工費も、素材費の計算と同様に計算をしていった。

そして、最後に各項目の行合計を計算し、ワークシートの最終列である合計欄へそれらを記入した。最終的には、表 3-5 のようなワークシートが完成することになる。この方法は、ワークシートの適用欄を、上から下へと順番に解き進めていくことで、計算過程が明示され、当該金額を計算することができる。他の方法と比較すると、ワークシートにおける配列項目の計算過程をトレースでき、その計算結果を一覧できる点で、計算ミスなどを防いだり、ワークシートそのものに検算したりするための機能¹⁶がある。

したがって、学習者にとっては、原価配分の考え方と計算過程等をまとめて一枚のシートに明示することができる有効な解答方法の一つであるといえよう。ただし、様々な場面

におけるワークシートの適用欄の配列を覚えなくてはならない点については、学習者にとっての負担となりうる可能性がある。

しかし、やみくもに公式を暗記しようとするよりは、もしかするとワークシートの配列を覚えるほうが容易なのではなかろうか。この方法で学習に取り組もう考える場合、まず基本となるワークシートの配列をしっかりと覚える。その後、製造工程で減損・仕損などが発生する場合のそれぞれの処理方法をきちんと理解する。そして減損や仕損を、摘要欄の配列のどこへ組み込むかを考えて、最終的にワークシートを覚えることになるであろう。なお、減損・仕損が発生する場合の摘要欄の配列に関しては、今後、別稿で検討したいと思う。

筆者のこれまでの指導経験から、ワークシートによる解答方法は、製造工程で減損や仕損が発生したりする場合などには、その有用性を実感できると考えている。すなわち公認会計士試験や日商簿記検定1級など高度な原価計算を必要とする場合、その有用性を十二分に発揮するであろう。日商簿記検定2級では、その有用性を体験することはできないかも知れない。

5. おわりに

筆者は、これまで総合原価計算において月末仕掛品原価を計算する場合には、公式による、仕掛品ボックスによる、そしてワークシートによる計算方法のいずれも試したことがある。

しかし、総じてワークシートによる解答方法を中心に指導を行ってきた。これは製品の製造工程が複雑化したり、その製品の製造過程で減損・仕損などが発生したりする場合、月末仕掛品や完成品の計算がかなり複雑になる。その場合、できるだけ計算に必要なデータを集約し、極力計算ミスを抑え、後で計算結果の検算などが効率的にできる計算方法は、このワークシートによる計算方法であると考えからである。もちろん、これら3つの計算方法に優劣をつけることは困難である。また、どの計算方法が理解しやすいかは、当然ではあるが個人差があるといえよう。

したがって、学習者がどのような目的をもって原価計算を学んでいるかが重要であり、どの解答方法で学習を進めるかは、まず学習者がこれら3つの解答方法があることを認識することである。そのうえで自分自身にもっとも理解しやすい、あるいは解きやすいと考えられる方法がどれなのか見つけ出すことが良いであろう。前掲書の『原価計算』では、

どちらかといえば仕掛品ボックスによる解答方法の考え方を利用しているものと考えられる。もちろん、この計算方法でも平均単位原価を算定し、月末仕掛品に含まれる素材費や加工費を計算するための公式は明示されている。

今回改訂された学習指導要領では、商業科が育成を目指す職業人として、製造業、サービス業等様々な業種における経理、原価管理、情報等の部門に関わる職の担当者などが挙げられている。さらに、商業の学びを継続するなどして、公認会計士、税理士、中小企業診断士等の資格職に就くことを目指している。このような視点に立てば、総合原価計算を指導するうえで、ワークシートによる計算方法を取り入れることも良いのではなかろうか。

最後に、本稿では総合原価計算の月末仕掛品原価の評価方法に関する計算方法を取り上げたが、原価計算を学習する場合には、その学習内容（論点）の理論的な構造をしっかりと理解したうえで、量より質に重点を置き、基本的な問題の反復練習を中心に行うことが重要であると考えられる。

参考文献

- ・文部科学省『高等学校学習指導要領』2018
- ・文部科学省『高等学校学習指導要領解説 商業編』2018
- ・教材開発部『ALFA 2B INDUSTRIAL BOOKKEEPING』大原簿記学校、1998
- ・伊藤博、伊藤嘉博『原価計算』実教出版社、2014
- ・小林健吾「総合原価計算でのワークシート方式のねらいと展望」LEC 会計大学院紀要、第15号、2018

注記

-
- 1 文部科学省『高等学校学習指導要領』, p418, 2018
 - 2 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 商業編』, p14, 2018
 - 3 同上書, p17
 - 4 同上書, p18
 - 5 同上書, p62
 - 6 同上書, p89,96
 - 7 同上書, p102,110,117
 - 8 総合原価計算とは、食料品、衣料品など同じ規格の製品を大量に製造する大量見込生産形態に適用される原価計算である。なお、総合原価計算は、大量生産する製品の種類に応じて、単純総合原価計算、組別総合原価計算、等級別総合原価計算に分類される。
 - 9 月末仕掛品とは、当月末において加工中、すなわち製造過程の途中段階であり、未完成状態のものをいう。
 - 10 個別原価計算とは、船舶、特殊機械装置、建物など顧客の注文に応じて特定の製品を製造する個別受注生産形態に適用する原価計算をいう。

-
- 11 単純総合原価計算は、単一製品を大量生産する形態に適用される原価計算である。なお、組別総合原価計算では、2種類以上の異種製品を、等級別原価計算では、同種製品ではあるが等級に区別できる製品を大量生産する形態に適用される原価計算である。
 - 12 文部科学省検定済教科書高等学校商業科用『原価計算』p144の問2を抜粋、一部を修正したものである。
 - 13 小林健吾「総合原価計算でのワークシート方式のねらいと展望」LEC会計大学院紀要第15号、p89、2018
 - 14 先入先出法とは、最初に月初仕掛品を加工して完成させ、その後に、新たに当月に投入した分を加工したものと見なして月末仕掛品を計算する方法である。
 - 15 製品の加工中に、投入した原料が蒸発、粉散、ガス化等によって減少するが、この減少分を減損という。また、製品を加工する際に、何らかの原因で加工に失敗して、製品検査において不合格品が発生することを仕損という。そして、その不合格品を仕損品という。
 - 16 ワークシートにおける適用欄の完成品の行の素材費と加工費を加算した金額は、ワークシートの最終列（最右側）の合計欄の計算結果である最終行の金額と必ず一致する。

第二部 研究ノート

<研究ノート>

『協働して音楽活動をする楽しさ』の探究とその指導法の
一考察
ーバイエル連弾を通してー

森 舞

A consideration of studying and teaching about [The fun of music
learning together]
Throughout BEYER

Mai MORI*

概要：

小学校学習指導要領（第6節音楽）の目標に「協働して音楽活動する楽しさを感じながら」とあるが、「協働して音楽活動する」ためにはアンサンブル力が必要不可欠であると考え、アンサンブル力とは具体的にどのような力なのかを探究し、児童一人一人がアンサンブル力を高めて音楽活動することによって、「楽しさ」を感じることができると考える。本稿では、バイエル教則本にある旋律を使った連弾譜を用いて、アンサンブル力習得の過程の一例を考察するとともに、その実践が「協働して音楽活動する楽しさ」を感じられる指導法の一例になり得ると結論づけた。

キーワード：小学校学習指導要領、音楽表現活動、アンサンブル、鍵盤奏法

* 金沢星稜大学附属星陵幼稚園非常勤講師 及び

課外活動：星稜ミュージックファクトリー講師

1. はじめに

平成29年度（2019年度）に告示された小学校学習指導要領の第6節「音楽」の第2「各学年の目標及び内容」の目標の（3）が以下である。

第1学年及び第2学年

（3）楽しく音楽に関わり，協働して音楽活動をする楽しさを感じながら，身の回りの様々な音楽に親しむとともに，音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う。

第3学年及び第4学年

（3）進んで音楽に関わり，協働して音楽活動をする楽しさを感じながら，様々な音楽に親しむとともに，音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う。

第5学年及び第6学年

（3）主体的に音楽に関わり，協働して音楽活動をする楽しさを味わいながら，様々な音楽に親しむとともに，音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う^{（1）}。

どの学年にも「協働して音楽活動をする楽しさを感じながら」との文言がある。まず協働して音楽活動をするには、自分一人ではなく、少なくとも1人以上の他者と一緒に音楽活動をしなければいけない。わかりやすく言えば同じ楽譜を同時に演奏して同時に終わる活動、もっと言うならば他者と同じテンポ感を共有しながら拍を進める活動である。これを円滑に進めるには、アンサンブル力が必要不可欠である。アンサンブルとは少人数の合奏・合唱、または、まとまりのある演奏^{（2）}のことであるが、まとまりのある演奏をする力とは具体的にどのようなものなのか。また、アンサンブル力を習得するにはどのような指導法が適切なのかを考察する。

2. アンサンブル力について

（1）アンサンブル力とは

アンサンブル力とは、言い換えれば自分以外の相手を感じ取る力である。例えば、音楽を演奏する際に言葉を交わさなくてもぴったりとタイミングを合わせて音を出したり、休符を機械的に数えるのではなくテンポの伸び縮みを感じながら音楽的に数えたり、音量のバランスを全体を考えながら調節したりする力である。これらは何人かのグループで演奏する際に非常に重要な能力であり、演奏者それぞれが持ち合わせていないと、到底まとまりのある音楽は演奏できない。その場の雰囲気を感じ、暗黙のうちに要求されていることを把握して履行することを意味する表現⁽³⁾として「空気を読む」という言葉があるが、アンサンブル力とはこの言葉に近いと考える。

アンサンブル力は自分以外の他者とのコミュニケーションの一つであり、決して機械的にではなく、その時々によって微妙な差異に対応できる力である。例えば同じ曲を数回演奏する場合、1回目と2回目が全く同じということではなく、譜面に書かれている音はすべて正しく演奏されていたとしても、わずかなテンポ感の差、拍の伸び縮み、音の発音のタイミング、音質、音量など様々な要素で微妙な差異が生じる。それらを、共演者と言葉を交わさずとも同じ感覚を共有し、確認し、瞬時にその場に最もふさわしいと推測される演奏をすることが理想である。アンサンブル力のある演奏とは、機械には真似できない、その場その瞬間の演奏者間で行われる高度な意思の疎通によってなされる演奏である。そのような演奏は聴衆にとって気持ちの良いものであることは言うまでもなく、演奏者にとっても大変楽しく気持ちの良いものである。

(2) 未来におけるアンサンブル力の重要性

2013年に発表された論文「雇用の未来」では、「今後10年から20年の間で人間が行う仕事の約半分(47%)が機械に奪われるだろう⁽⁴⁾」と、英オックスフォード大学でAI(人工知能)などの研究を行うマイケル・A・オズボーン准教授は述べている。

同論文は、米国労働省のデータに基づいて702の職種が今後どれだけコンピューター技術によって自動化されるかを分析し、これから「消える職業」「なくなる仕事」を示している。いずれの職種もコンピューターに代わられる確率は90%以上という驚くべき数字が報告されている。

では「消えない職業」「なくなる職業」とはどのような職業なのかを考えたときに、芸術分野が一つ思い当たる。実際にオズボーン氏も論文中で「ロボットやコンピューターは芸術などのクリエイティブな作業には向いていない⁽⁵⁾。」と述べている。ここで言うク

リエイティブな作業とは、まさにアンサンブル力を持って一つの音楽をまとまりのある演奏に磨き上げること、つまりは「協働して音楽活動をする」ことも含まれると考える。アンサンブル力を習得することは、単に音楽活動において有効だけでなく、これから AI が台頭する未来において目まぐるしく変化する社会に適応する重要なスキルの一つになり得る。その重要なスキルの一つを、音楽活動を通して児童に習得させることは大変意義のあることだと考える。協働し音楽活動をすることから、アンサンブル力を学び、それによって生まれる「楽しい」という人間らしい感情を持って他者とコミュニケーションを図ることは、今後の未来においてますます重要なことである。

3. アンサンブル力習得に向けての実践例

アンサンブルとは少人数での合奏・合唱のことであることは先にも述べたが、今回はピアノ連弾に焦点を当てて指導を実践した。対象は児童④で、筆者が連弾の下パートを演奏し、児童④が上パートを演奏する。

(1) 題材

今回は題材に Ferdinand Beyer (フェルディナント・バイエル 1803 年 - 1863 年) (以下バイエル) 作曲の教則本と、三枝成章作曲の「バイエルであそぼう一連弾と 2 台ピアノのための一」を使用した。

まず、バイエル教則本とは、「はじめてピアノを弾く人が最も優しい方法で、良いピアノ奏法を会得するように手ほどきをするという目的を持っている。特に幼いもののために、あまり広い範囲にわたらないで、段階を追って進んでいくように考慮されている⁽⁶⁾。」とある通り、ピアノ学習の最初の教則本として大変適切である。「1 世紀以上にわたる長い年月を経た今日でも、世界各国で愛され数多くのピアニストを養成しており、初めてピアノを学ぶ人に、順序よく、確実に、起訴の訓練を課し、芸術的な価値の高い小品を数多く収めている点で、初歩の教則本として最も優れたものと言える。⁽⁷⁾」と記載されている。

また、三枝成章作曲の「バイエルであそぼう一連弾と 2 台ピアノのための一」とは、バイエル教則本から抜粋した練習曲、あるいはそのメロディーに伴奏をつけた曲集である。

「バイエルを楽しく学ぶための一つの手助けになれば、とこの曲集を作りました。また、すでにバイエルを学び終えた人も、単なる練習曲としてではなく、“音楽”としてこの曲集を楽しむことができるでしょう。⁽⁸⁾ (三枝氏著)」とあるように、多彩なハーモニーでバ

イエルが全く違った作品に聴こえ、主にハーモニー（伴奏）を担当する下パートは難易度が高く、メロディーを担当する上パートはバイエル教則本となっている。

今回は、三枝成章作曲の「バイエルであそぼう」より、最初の2曲を題材として選定した。バイエル教則本の原書番号では8番と9番にあたり、作曲者によってそれぞれ「リスのないしょばなし」と「たんぽぽらっかさん」という題名がつけられている。8番はバイエル教則本で曲らしい曲として最初に出てくる練習曲で、8番も9番もドレミファソの5つの音で作曲されている。三枝編では、伴奏のハーモニーに変化をつけるために、バイエル教則本では書かれている左手のソの音が省かれている。また、メロディーをより豊かな音楽に仕上げるために、1小節省かれていたり、バイエル教則本では本来3拍伸ばす音価が1拍ずつ3回弾くように編曲されている部分もある。いずれも音楽をより良い作品に仕上げるための工夫であり、もともとの難易度が大きく変わるわけではない。

バイエル教則本⁽⁶⁾の8番と9番、三枝成章作曲の「バイエルであそぼう⁽⁸⁾」より、最初の2曲である「リスのないしょばなし」と「たんぽぽらっかさん」の譜面をそれぞれ以下に掲載する。

バイエル教則本より8番

指の位置

1 2 3 5
ハ ニ ホ ト
c d e g

2
ト
g

生徒

バイエル教則本より9番

Allegretto. (アレグレット 少し速めに)

9

The musical score is presented in a grand staff format, consisting of a treble staff and a bass staff. The time signature is 3/4. The tempo is marked 'Allegretto.' with the instruction '(アレグレット 少し速めに)'. The score is numbered '9' in the top left corner. The melody is written in the treble staff, and the bass staff provides a simple accompaniment. The score includes fingerings (1, 2, 3, 5) and articulation marks (accents) for the melody. The bass staff has a steady eighth-note accompaniment pattern.

三枝成章作曲の「バイエルであそぼう」より第1曲目

上パート

リスのないしょぼなし
——バイエル第8巻——

♩ = 104 三枝成章 作曲

© 1979 Shapacki Sangens
© 1980 assigned to GINGAKU NO TOMO SHI, Tokyo, Japan

下パート

リスのないしょぼなし
——バイエル第8巻——

♩ = 104 三枝成章 作曲

© 1979 Shapacki Sangens
© 1980 assigned to GINGAKU NO TOMO SHI, Tokyo, Japan

三枝成章作曲の「バイエルであそぼう」より第2曲目

上パート

たんぼほらっかさん
——バイエル第9巻——

♩ = 126

三枝成章 作曲

© 1979 Shigeki Sazawa
© 1980 assigned to ONGAKU NO TOMO SHA, Tokyo, Japan.

下パート

たんぼほらっかさん
——バイエル第9巻——

♩ = 126

三枝成章 作曲

© 1979 Shigeki Sazawa
© 1980 assigned to ONGAKU NO TOMO SHA, Tokyo, Japan.

(2) 児童Aの現状

児童Aは5歳女児で、ピアノを習い始めて約1年が経過した。ピアノに合わせて童謡を歌ったり、カスタネットでリズムを打ったりといったアンサンブルの経験はあるが、連弾の経験は無い。児童Aの現状を技術の面と読譜の面に分けてそれぞれ箇条書きで以下に記す。

① 鍵盤奏法の技術について

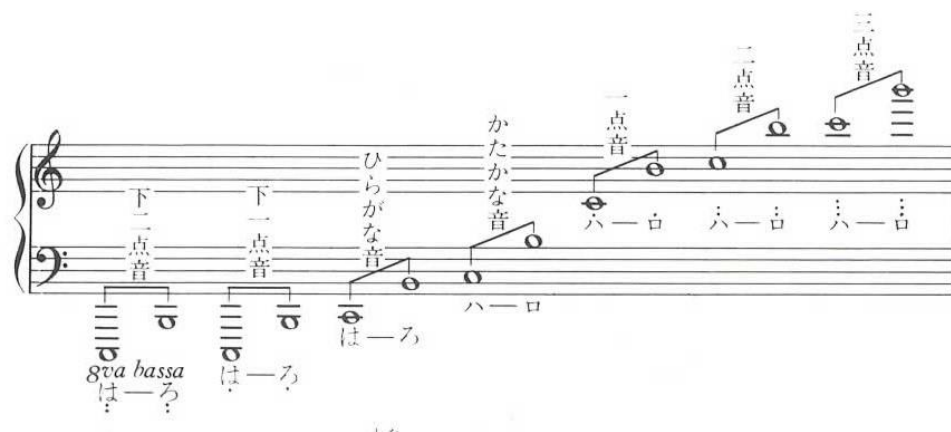
- ・鍵盤のどこにドの音があるかわかる。
- ・ドに右手の親指（1の指）を置いてドレミファソと弾ける。
- ・同様にドに左手の小指（5の指）を置いてドレミファソと弾ける。
- ・ユニゾン（※1）でドレミファソと弾ける。
- ・ユニゾンでドレミファソを弾くときに、テンポを保ちながら拍を数えることができる。

② 読譜力について

- ・楽譜上のト音記号の一点ハ音（※2）と二点ハ音（※2）が読める。
- ・一点ハ音と二点ハ音を基準に、指で5線の線と間（※3）を一つづつ上がったり下がったりしながら、一点音の高さすべてと、二点音のラまで読める。
- ・八分音符、四分音符、二分音符、符点二分音符、全音符の音価を判別し正しく演奏することができる。

（※1）ピアノ奏法に於いてのユニゾンは両手で同時に同じ音を弾くことを意味する。

（※2）日本語の音名は高さを以下のように表す（9）。



（※3）5線譜において、線の上にある音を「線の音」、線と線の間にある音を「間の音」と言う。

(3) 実践例とその考察

実践では、「リスのないしょばなし」から取り組むこととした。児童④にまずどんな曲か知ってもらうために筆者が最初に「リスのないしょばなし」を弾いて聴かせ、それから書いてある音を実際にピアノで弾けるようにするために楽譜を読む(以下譜読み)。すでに多くの研究者や指導者によって譜読みの指導法については研究されているが、今回は教師が先に音を口頭で読み、児童④がそれを反復する方法をとった。

① 「リスのないしょばなし」の譜読み

譜読みに関しては、実践方法を述べるに留め、考察は割愛する。

まず、最初の2小節だけ音を読む(歌う)。この時に音程はなるべく正確に、テンポは最終的に演奏したい速さで伝える。教師が歌った後に、児童④が歌い、次に一緒に歌う。この時に教師がピアノで音を弾きながら歌うとより効果的に児童の記憶に定着する。

次の2小節を同様に行い、問題なく歌えるようであれば最初から4小節つなげる。さらに、4小節が問題なく歌えたら、次は8小節をつなげる。このように少しずつブロックをつなげるようにメロディーを反復しながら進めた。

全体を歌えるようになったところで、楽譜全体を見て同じ部分がどこにあるのかを目で確認する。同じ部分を教師と一緒に指差しながら確認し、4小節のまとまりがあることを理解する。この時に4小節のまとまりがわかりやすいように、楽譜をコピーして切り貼りし、以下のように楽譜のレイアウトを4小節単位に並べ替えた。

The image displays two versions of a musical score for the song "リスのないしょばなし" (No Squirrel in the Forest). The left page is the original score, featuring 8-measure blocks and handwritten annotations such as "4小節ずつ" (4 measures each) and "3小節ずつ" (3 measures each). The right page shows the rearranged score, where the music is organized into 4-measure units for easier learning, with green highlights and handwritten notes indicating the structure.

このように提示することで、4小節のまとまりがより確認しやすくなり、途中3小節のところも意識が生きやすくなると考える。より記憶に定着しやすくなり譜読みがスムーズに行えると推察する。

全体が止まらずに歌えるようになったら、ピアノで弾いてみる。最初にしっかりと歌い全体像を把握することで、鍵盤に向かった時に音のイメージを持ちやすくよりつまづきを少なくすることができる。何度か繰り返し、教師と一緒にユニゾンで弾いたり、最初からばかりでなく途中から弾くことをしたりして、より譜読みを定着させる。問題なく弾けるようになれば、譜読みはひとまず完了とする。

② テンポ感について

伴奏と合わせて弾いてみる。1回目では、教師と児童④のテンポが合わずに、バラバラな演奏になってしまい、前奏から1小節のところで止まってしまった。児童④は一人で弾くときはすらすらと弾けるが、筆者と合わせると、どのくらいのテンポで弾けばよいのかわからなくなってしまい、途中で止まってしまった。これは、相手をうまく感じられずにできなかったというよりは、誰かと一緒に演奏する経験が初めてで、相手を感じることに意識が向いていないことが原因と考えられる。相手と一緒に演奏している意識、合わせようとする気持ちがなかったために演奏が途中で止まってしまったのである。

ここで「このくらいの速さでやってみよう。」とテンポを音で提示し、筆者は伴奏部分を弾きながら、上パートを歌って速さを伝えた。すると、2回目は、ところどころずれが生じる部分もありながらも最後まで合わせることができた。ここで言う「できた」とは、ほぼ機械的に拍が進む中で合わせることであって、楽譜上の速度の変化に関する用語をすべて無視した演奏である。

しかしながら、最初から最後までを通して演奏できたことは、児童④の中に他者と合わせようという気持ちが働いたからに違いない。指のテクニックの問題や、連弾にまだあまり慣れていないという問題も重なり、たどたどしい演奏ではあるが、児童④に最後まで一緒に演奏できた達成感と喜びは感じてもらえたと考える。

③ rit. と a tempo について

まず rit. と a tempo は速度の変化を表す用語の一つで、rit. は「次第に遅くなる」、a tempo は「元の速さで」という意味である⁽¹⁰⁾。「リスのないしょばなし」には4か所の5小節、

17小節、20小節、39小節に rit. が書かれている。ここで少しずつゆっくり演奏するのだが、両者のゆっくりの仕方が合わないと、演奏にばらつきが生じる。

また、a tempo は rit. のあとに良く書かれる用語だが、ゆっくりしたテンポをもとの速さに戻すためのものである。実際に「リスのないしょばなし」でも、4か所の rit. の後の6小節、18小節、21小節、40小節で書かれている。

まず17小節目と18小節目について述べる。ゆっくりする度合いをお互いで共有するために、筆者が下パートを弾いている間に、児童④に手で拍を打ってもらった。筆者は17小節目を弾きながら、上パートの音を歌うこともあわせて行った。次に、児童④にも17小節目のミドミレと一緒に歌ってもらい、どのくらいゆっくりしようと筆者が考えているのかに対しての理解を促した。

次の18小節目でテンポを戻す指示が書かれているが、ここはなかなかうまく合わせられずに試行錯誤を重ねた。17小節目のだんだんゆっくりする部分は、児童④も筆者の呼吸をうまく感じ取って合わせることができるのだが、18小節目に入った時に、そのままゆっくりになっているテンポで演奏を続けてしまうことが何度も続いた。解決策として、下パートには本来書かれていない上パートの音を筆者が弾き、一緒に演奏した。すると、児童④は下パートの中に聴こえてくる自分の弾くべきメロディーを察知して、すぐに合わせることができた。ハーモニーの中から自分のメロディーを聴きとり、瞬時にそのテンポに合わせることができたことは大きな進歩だと言っても良い。アンサンブル力の向上とみなせる変化であると考える。

続いて20小節目と21小節目もほぼ同じ実践を行った。21小節目については、a tempo が難なくできた。これは、20小節目の下パートが八分音符で書かれており、最初の1拍目のテンポが感じ取りやすいためだと考ええる。しかしながら、ここで難なく合わせることができたのは、八分音符の音価を聴きとり、児童④が自らテンポを判断して合わせようとする気持ちが働いたからである。

14小節目から21小節目に入るまでを何度も繰り返すうちに「ここからやろう」と自分から伝える姿が見られた。これはテンポの伸び縮みを筆者と合わせることができた喜びが、演奏する楽しさにつながっていると考ええる。

5小節目と39小節目の rit. については、下パートのみに音があり上パートは休符となっているため、次の⑤の項目で述べることにする。

④ フェルマータについて

フェルマータ (♯) とは楽曲の途中や終わりで、拍子の運動を停止する場合に用いられ、使用する場所によりそれぞれ意味が異なる。音符や休符の上、または下につけられたフェルマータは、適当な長さに延長され、その度合いは演奏者の解釈に任される⁽¹¹⁾。「リスのないしょばなし」では4小節、3 2小節、4 5小節の3か所に書かれている。

4小節目のフェルマータは前奏中のもので、下パートのみに関わるものであるので、今回は割愛する。

3 2小節目のフェルマータについて実践と考察を述べる。まず児童④には「フェルマータは音を長くのばすよ」と伝えた。この言葉の選択の良否については今回議論の対象としない。「フェルマータの音の次のレに入る時に息を吸うから良く見ててね」と伝え、3 2小節目を一緒に演奏した。3拍目のフェルマータの音を伸ばした後、少し大げさに息を吸う動作を見せ、息を吐くときに4拍目のレを弾いた。1回目は合わせようとする意志は見えたものの、多少のずれが生じた。2回目では、児童④も一緒に息を吸う動作を見せ、ぴったりと4拍目のレの音を合わせることができた。ただこの時に、4拍目のレの音を意識するあまりに、レにアクセント（強調）が付いたような演奏になってしまった。これでは急に驚いたような表現になってしまい、音楽的であえるとは言い難い。ここでは、フェルマータの後、優しい雰囲気を崩さずにレの音を演奏するのが望ましい。そこで、「4拍目のレの音、こんな感じがいいかなあ」と告げ、実際に演奏して聴いてもらった。その後、再び一緒に3 2小節目を演奏すると、フェルマータも4拍目への入り方も程良い演奏となって、非常に音楽的に合わすことができた。

この後、何度か3 2小節目を演奏したが、その時に、フェルマータの伸ばす長さを微妙に変える演奏を試みた。フェルマータの音をだいたい3拍分だと感じて筆者は演奏していたが、その3拍を淡々と早く心で数えたり、割とゆっくりと感じたりして演奏した。筆者は児童④がそのたびにテンポ感の変化に惑わされて演奏にずれが生じると推測したが、児童④は筆者の呼吸をうまく感じ取り、自分も一緒に呼吸をしてうまく合わすことができた。

また、最初は呼吸のたびに筆者の顔を見ていたが、回を重ねるごとに筆者の顔を見なくても隣に座る筆者の動きや呼吸感を横目で確認し、うまく合わせることができるようになった。「だいたいこのくらい」という感じを理解し適応していたと推測する。お互いを意識し合い、呼吸を感じ、合わせようとお互いが働きかけた結果、どんな演奏でもうまく合わせられる確率が上がった。これはアンサンブル力が向上した結果と考えても良い。

何度か繰り返すうちに、児童④はフェルマータのついているミの音で必ず「1, 2, 3」と声に出して数えるようになった。最終的に声に出さずとも合う演奏が理想ではあるが、児童④が毎回大変嬉しそうに「1, 2, 3」と数える姿は、この部分でどのくらい拍が停止するのかを理解していることの表現であり、楽しさの表れである。さらに驚くべきは、児童④が数える「1, 2, 3」のテンポが毎回微妙に違っており、「私に合わせてね」と言わんばかりにこちらに4拍目を自身の呼吸を持って促すようになったことだ。筆者がそれに合わせて4拍目を弾くと、「いまぴったりやったねー」との発言がみられ、この部分のテンポ感を共有できたことが楽しいと感じている発言だと考える。

45小節目のフェルマータについては、曲の一番最後の音についたもので、響きの余韻感じながら曲を終える指示と解釈する。この曲には終始優しい雰囲気が満ちているので、弾き終わった後、鍵盤からすぐに手を放してしまうのではなく、余韻を持ってゆっくり手を下ろす様子を見せた。すると児童④はその様子を感じ取って、ゆっくりと優しく手を鍵盤から放し曲を終えた。最後までこの曲の雰囲気を相手と共有しようとした気持ちの表れであると考えられる。

⑤ 休符の数え方と休符の中での rit.

5小節目と39小節目にある rit. は下パートのみに音があり、上パートは休符になっている。上パートは休みを数えながら、それを機械的に数えるのではなく、下パートの音楽のテンポのゆるみを感じながら数えなければならない。そして、上パートは次の a tempo の小節でぴったりと合わせて弾き始める演奏が理想である。

まず5小節目と6小節目について、どのくらいゆっくりにしてどのようにテンポを戻すのかを筆者が弾いて児童④に聴いてもらった。次に、筆者が5小節目までを弾き、6小節目から児童④に入ってもらったが、児童④は筆者よりも先に6小節目に入り、演奏にずれが生じた。児童④がフライングしてしまった原因として、休符の数え方がうまくできていないことが挙げられる。

次に、5小節目を弾くときに筆者が「1, 2, 3、はい」と声をかけた。そうすると、児童④は6小節目の音を下パートにぴったりと合わせて弾き始めることができた。さらに、児童④に「次は何にも言わないから自分で数えて入ってみてね」と伝え演奏すると、ここでもうまく合わせることができた。

項目③での実践経験も活かしていると推察されるが、自分で音を弾きながらだんだんゆっ

くりするのと、自分は弾かないで相手がだんだんゆっくりするのを感じるのとでは、微妙に意味合いが違ってくる。自分が弾くときは、下パートの筆者に促されるとはいえ、多少なりとも自分で弾きたいテンポを表現することができる。しかし、休符の時は、相手のゆっくりするテンポ感を受動的に待たなければならない。より相手が演奏する音楽に意識を向けなければいけないのである。そして、適当と思われるタイミングで a tempo の最初の音を演奏する。これはまさに相手を感じながらアンサンブル力を持って一緒に演奏しなければ成し得ないことである。そこでぴったりと合う喜びが演奏する楽しさへとつながると考える。演奏を重ねるにつれて、休符の rit. の部分に差し掛かると自ら「1, 2, 3、はい」と筆者の声かけを真似する姿がみられ、その声掛けが筆者の下パートのテンポの伸び具合にぴったりと合っていた。これは次をぴったりと合わせたいという児童④の気持ちの表れであり、項目④の繰り返しにはなるが、この部分に合わせる楽しさを感じているからこそその表現だと考える。

⑥ 音量のバランス

音量のバランスについては調整が難しかった。下パートの音の数が多くペダルも使用するため音の響きが厚くなってしまうことと、児童④の手がまだ小さく、テクニックも発達段階にあるため大きな音で演奏することが難しいことが原因と考えられる。「もう少し大きな音で弾いてみよう」と児童④に促すことも一つの解決策ではあるが、大きな音を出そうとして鍵盤を乱暴にたたくような演奏になってしまう危険があるため慎重に言葉を選ばなければならない。楽器を演奏する際のテクニックの向上については、一日にしてならずという側面があるので、手のポジショニングの問題や筋肉の発達など様子を見ながら進めていくべきである。

児童④にもう少し音量を上げて演奏もらいたいと考えたときに、筆者が下パートの音量を故意に上げて連弾を試みた。そうすると筆者の音の大きさにつられて児童④もいつもよりも大きな音を出そうとする姿勢がみられた。だが、先に述べたようにまだ手が発達段階にあるため、大きな音を出そうとすると手のポジショニングが崩れてしまい、今後良い影響を与えないと考えたため、音量についての実践は深められていないのが現状である。

しかしながら、筆者が音量を故意に上げて演奏したときに、自分もそれに合わせて大きな音で弾こうとした姿勢がみられたことは特筆すべきで、児童④の相手の音を聴いてそれに合わせようとする気持ちがうかがえる。残念ながらここから楽しさを見出すまでは至ら

ないが、ここではアンサンブル力を持って相手に合わせようとした児童④の姿勢のみを述べるに留める。

⑦ テンポ感の再考

最初は全体的にゆっくりと演奏していたが、慣れてくるに従って、「もっとはやくしよう」という提案が児童④からなされた。演奏に慣れてきて上達した証拠でもあるが、問題は、曲の途中でどんどん速くなり、途中で演奏が崩壊して止まってしまうことである。作曲者によって楽譜の冒頭に速さの指示が書かれていることと、この曲の優しい雰囲気を考えて、ある程度の速さは良いとしても、あまりに急速なテンポはこの曲にふさわしくないと考える。そのように考える筆者と、弾けるようになってきたのもっと速く弾きたい児童④との間にテンポ感のずれが生じるようになった。

速く弾きたい児童④の欲求を解消するために、一度児童④が思うままのテンポで一緒に演奏した。だが小節の途中でどんどん速くなり、やはり途中で頓挫してしまうので、「小節の途中では速くしない」とルールを決めて演奏をやり直した。本来の理想的なテンポよりかなり速いテンポだが、一緒に演奏すると最後まで合わせることができた。児童④は「もう一回やろう」と言い、大変面白そうな様子であった。これはテンポが上がって難易度が上がったにもかかわらず、合わせることができた喜びと楽しかった気持ちの表れであると考えられる。

そのような速いテンポで演奏するのは最終的には理想ではないが、rit. と a tempo の部分について面白い発見があった。全体的に速いテンポで演奏する方がより rit. が引き立ち、a tempo にしたときに面白さを感じられたことである。また、フェルマータも曲全体の中でより引き立ち、そこで拍を止めることの面白さを感じられた。児童④も速いテンポの中で、17小節目と20小節目の rit. を大げさに表現しようとしていた様子が見られた。また、フェルマータの箇所では、いたずらをした時のような表情でこちらを嬉しそうに伺いタイミングを計る様子が見られた。ここから、児童④の中で「ここは相手と合わせるために意識しなければいけない部分だ」という認識がはっきりとできていることがわかる。さらに、合わせるために意識しなければいけない部分がぴったりと合ったとき、嬉しさや楽しさを感じられることが児童④の表情や発言から読み取れた。

⑧ 「たんぼぼらっかさん」の実践

続いて、「たんぼぼらっかさん」の実践について述べる。譜読みについては「リスのないしょばなし」とほぼ同じ方法で行った。音の数が「リスのないしょばなし」よりも少ないので、短い時間で譜読みを完了することができた。

1回目の筆者との合わせで、ところどころ音を間違えて止まることはあったが、最後まで合わせることができた。「リスのないしょばなし」と比べると難なく合わせができたという印象を持った。この曲は速度の変化を表す用語が最後から2小節目1か所のみで、合わせることがそれほど難しくないことも要因の一つであると推測するが、「リスのないしょばなし」で連弾経験を積んだことも大きな要因の一つであると考ええる。児童④は、1曲を通してアンサンブルできた経験から、下パートの音を聴きながら、音楽の流れを感じ取り、その上で自分のメロディーを演奏する力を向上させた。そして、合わせられたときの嬉しさは楽しさにつながり、「協働して音楽活動する楽しさ」の真意を体感したと言える。

4. まとめ

実践の結果、最終的に児童④の演奏は機械的に拍を合わせるのではなく、非常に音楽的なものとなり、アンサンブル力を持って筆者と音楽の呼吸を合わせ、その時々合った演奏をすることができた。さらに、自ら「連弾やろう」と声をかけてくるようになり、これは「楽しかった、またやりたい」という気持ちの表れであると考ええる。一緒に音楽を演奏しながらぴたりと合う楽しさ・面白さを存分に感じてもらえた。まさに『協働して音楽活動をする楽しさ』を感じたといっても良い。

曲の理解が進むにつれて二人のタイミングが合ってくるのは良いが、ただタイミングを合わせることに終始しては、ぎこちない演奏になってしまう。これでは楽しいという感覚は得られない。あくまでも音楽の自然な流れに乗ってお互いが呼吸し合い、その結果タイミングが合うという状態が望ましい。演奏中の同じ時間や感覚を共有し合う喜びが楽しさにつながると考える。教師は常に音楽の中で相手の呼吸を感じ取れるように児童を導かなければならない。メトロノームを用いての練習を否定はしないが、ただ楽譜の縦の線を合わすのみの機械的な演奏になってしまわないように指導に留意すべきである。

今回は約1年間のピアノ経験のある5歳児との実践例となったが、小学校1年生（6歳児）で鍵盤楽器の経験が全くなかったとしても、十分に学習を進めていける内容と考える。また小学校2年生（7歳児）ではさらなる演奏と理解が期待できる。小学校学習指導要領

（音楽）の目標に沿った一つの実践例として、特に低学年において適切な内容と考える。児童一人一人がアンサンブル力を高めながら、協働して音楽活動をする楽しさを感じられるように、様々な角度から実践を重ね研究したい。

5. おわりに

本稿ではアンサンブル力の習得を目指すにあたり、児童④個人への実践をもとに考察を加えるに留まり、クラス全体への実践とそれに対する検証・分析にまでは至らなかった。1対1ではできたことも1対多数になるとうまくいかないことも多々あると推測される。また、使用楽器がピアノに限定されており、鍵盤ハーモニカやオルガンなど学習指導要領で扱いが明記されている鍵盤楽器の使用は実践していない。今後、小学校の音楽の授業の現状を把握し、それぞれの学年の違いも把握した上で、さらなる音楽教育の指導法の考察へと発展させたい。

＜注および引用文献＞

- （1）文部科学省 「音楽編」 小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）
- （2）広辞苑
- （3）実用日本語実用辞典
- （4）論文「雇用の未来ーコンピューター化によって仕事は失われるのか」 オックスフォード大学：マイケル・A・オズボーン博士 （カール・ベネディクト・フライ研究員との共著）2013 年
- （5）上記（4）の再掲
- （6）標準バイエルピアノ教則本 全音楽譜出版社
- （7）上記（6）の再掲
- （8）バイエルであそぼう一連弾と2台ピアノのための一 三枝成章作曲 音楽之友社
- （9）楽典 入試問題と解答 相原末治・鈴木重 共著 音楽之友社
- （10）楽典 音楽家を志す人のための 菊池有恒 著 音楽之友社
- （11）上記（10）の再掲

<研究ノート>

事例研究：自閉スペクトラム症児の発声と行動のつながりに
関するマイクロ分析と支援への展望

嶋田容子・船曳康子

Case study: micro analysis on consistency between vocalization
and actions of an autistic child

Yohko Shimada* Yasuko Funabiki**

概要

自閉スペクトラム症児の私的言語について、家庭でのビデオ記録に基づいて分析した。自閉スペクトラム症では私的言語が特定のはたらきをもたないとされてきたが、本研究で示す事例では、遊び行動の中の行動の転換と、リズムカルな反復の開始や声量の変化など音声の転換とのタイミングが一致する例がみられた。私的言語が、非言語的な音の変化を通じ、行動の転換を支える役割を果たしたことが考えられる。自閉スペクトラム症は症状が幅広く、支援については個々の特性を理解する必要がある。

キーワード：自閉スペクトラム症、音声、私的言語、行動の転換、支援

*金沢学院短期大学 幼児教育学科 講師

**京都大学大学院 人間・環境学研究科 教授

1. 序論

自閉スペクトラム症の特性と保育者・支援者に求められる理解

保育所・幼稚園・子ども園や子育て支援の場が、「我が子が発達障害ではないか」と悩む保護者にとっては、身近な相談窓口となりうる。保育者が発達臨床の専門家や療育と連携することは、重要である。しかし、その連携以前に、また連携が始まってからも、保育者や支援者は、ひとりひとりの特性を観察に基づいて理解する必要がある。

自閉スペクトラム症（ASD：autistic spectrum disorder）はそれ自体が「スペクトラム」と称されるように、重症度には非常に大きな幅があり、表面に現れる症状も多種多様である。精神障害の診断は、国際的な基準である DSM-5 に基づいて下される。最新版である DSM-5 では、以前は「広汎性発達障害（PDD：pervasive developmental disorders）」の下にあった「アスペルガー障害」「自閉性障害」「特定不能の広汎性発達障害」の診断名が消え、それらが「自閉スペクトラム症」に一括された。あらたに、注意欠陥・多動性障害（ADHD：attention-deficit hyperactivity disorder）等との併存も認められた。幅広い症状に対して診断が個別化されず、連続的な「スペクトラム」として扱われるようになったと言える。

この DSM-5 では、聴覚過敏や光への感覚過敏などの感覚の特異性が、診断基準に加えられた。感覚の特異性は、触覚・嗅覚・温痛覚にも現れる（熊谷，2015）。

感覚の相違は、知覚できるアフォーダンスの相違となる。物理的には同じ音や光に囲まれていても、感覚の異なるのであれば、お互いが異なる世界を認識する。しかも、自閉スペクトラム症の、それぞれの子どもが抱える感覚の特異性の質や程度は、個々に異なる。たとえば「特定の物を食べない」など、子ども自身にも説明できない行動特性も、感覚の特異性として捉えれば理解しやすく、また支援に結び付く場合がある（加藤・松本，2018）。

また自閉スペクトラム症には、いわゆる「健常者」とは対人距離の感覚に相違があることも指摘されている。Asada（2014）は自閉症者では、「他者が接近したことで不快に感じる距離」すなわちパーソナルスペースが、定型発達者とは異なることを示した。自閉スペクトラム症者は、他者との相互行為を「快い」と感じるための要件が異なるとも考えられる。

ひとりひとりの子どもと家族が具体的にどのような困難を抱え、また今後生きていく中でどのような困難が予想されるか。それを理解することが、本人と家族にとっても、また支えていく保育者や支援者にとっても、「診断名」を知るよりはるかに大切なことだと言え

る。

本稿は、自閉スペクトラム症の診断を受けた子どもたちの観察の中から、いわゆる定型発達児の一般像とは異なる姿を紹介する。人とは異なる行動特性が、ある人にとっては意味を持ち重要な機能を果たすということがある。ここで示す事例分析を、「異なる」ことを何らかの欠損としてではなく差異として捉える手がかりとしたい。

自閉スペクトラム症と私的言語

私的言語について、自閉スペクトラム症児では定型発達児とは質的に異なる機能を有している可能性がある。私的言語 (private speech)」とは、他者の応答を必要とせずに独りで発話する、いわゆる「ひとりごと」を指す。私的言語は幼児期からみられ、自己制御のはたらきをもつことが明らかにされている (Berk, 1992)。たとえば、難しいパズルを解く際に、次にどうするか、自分が何をしているか等をひとりでつぶやくのが、私的言語の一つである。この例で言えば、パズルに関係するひとりごとを発する子どもの方が、黙っていた子どもや無関係のひとりごとを発していた子どもよりも、難しいパズルを解くことができる。ひとりごとが歌になることもある。私的歌唱 (private songs) もまた、自己制御や音楽的スキルの向上、歌詞にある言語の理解、そして自己をなだめるはたらきがあるとされる (Sole, 2016)。ヴィゴツキーの論じた「外言から内言へ」の発達変化が、私的言語の研究では具体的に示された。

自閉スペクトラム症児も、ひとりごとを発する。しかしこれに関する研究は、自閉スペクトラム症児では、私的言語が目の中の作業に関連づいておらず、したがって自己制御のはたらきを果たさないと報告してきた。自閉スペクトラム症児に独自のはたらきが報告されず、定型発達児との対照において不足部分が強調されてきた印象がある。

本研究では、発声と行動の時系列のマイクロ分析を通じて自閉スペクトラム症児の特性を探索する。発声の特性および行動との関連から、定型発達児の類似の行動との相違と、自閉スペクトラム症児におけるポジティブなはたらきを探り、支援への具体的視点の一つとして提示したい。

2. 研究の方法

目的

ASD 児の私的言語には、先行研究の示す定型発達児の私的言語とは、異なるはたらきがあるのではないかと考えた。そこで、自閉スペクトラム児の私的言語について、定型発達

児を主とした研究で同定されていないはたらきを見出すことを目的に、研究をおこなった。

参加児

自閉スペクトラム症と診断された5歳児1名（男児）。調査への参加については、口頭と文書による調査者からの説明を経て、対象児の保護者が代諾者として文書により同意を示した。なお、本研究は京都大学医学部附属病院における医の倫理委員会の承認（E2192）の上で、実施した。

本研究に参加した対象児は、表1に示す検査を通じ自閉スペクトラム症と診断された。

検査名	概要	所要時間
ADOS(自閉スペクトラム症診断観察尺度)	検査者が専門のキットを用いて対象者と一対一で遊びながら、行動特性を観察し評定する。	約1時間
ADI-R (自閉症診断面接改訂版)	本人または保護者に対する構造化面接。設定された質問項目を順次質問する。	3～4時間
MSPA(発達障害の要支援度評定尺度)	主として幼少期(4歳頃)の様子について、本人と保護者に質問する。	40分～1時間

表1. 対象児が受けたアセスメントの一覧。検査は筆者らを含む発達アセスメントチームが実施した。検査後、検査者らと専門医らによるカンファレンスで評定結果が共有され、総合的に議論された。それらを踏まえて、医師が診断をおこなった。

脚注1：MSPA（発達障害の要支援度評定尺度）は、発達障害の度合いそのものを評価する既存の評定ツールと異なり、子どもの成育歴や環境を踏まえ、一人一人の必要とする支援を明らかにする。既存の検査の長短所を踏まえて本質的な質問に絞り、40分という短時間で評定を終えることができる。

手続き

自発的で自然な私的言語を捉えるために、家庭の慣れ親しんだ状況で撮影を実施した。保護者が撮影用の小型ビデオカメラ（Sony HDR）と撮影手順書を調査者から受け取り、家庭内の対象児の遊び慣れた部屋の、目につかない位置に固定した。そして、対象児が独りで遊ぶ様子がみられ次第、録画を開始した。家庭内でのビデオの設置と操作は参加児の保護者がおこない、調査者が介入することはなかった。

撮影は2週間に渡って続けられた。2週間後に調査者がビデオを回収し、音響分析と行動分析をおこなった。

本稿では、研究に参加した複数の対象児のうち、典型的な一事例について詳細を報告する。（全データの傾向については、Shimada, Funabiki (2017)で報告した。）

2.分析の結果

分析の要点は（1）リズムカルな発声の反復 （2）発声のピッチとメロディパターン （3）一連の行動と発声パターンの一致・不一致 とした。実際の発声と行動の詳細を表2に示す。

遊びの中で、一定の行為のパターンが現れてはまた次のパターンへと移行し、その際に、発声の内容にもパターンや声量の変化がみられた。両者を時系列で見比べると、互いの移行のタイミングが関連する様子が見て取れる。

表2にみられるように、17行目からフレーズA（またはAB）の反復を13回続ける間、対象児は、それまでの作業とは異なる、おもちゃのパーツを付け替える単純作業を続けた。作業がいったん「おもちゃで手を叩く」行為に移った際（32行目）には、ひと呼吸おいて声を張り上げるように声量が上がり、その音量で音声の反復がさらに続いた。そして、ねじを回すというあらたな作業に移行した時（40行目）、それまで続いた反復が止まり、声量が落とされた。

	時間	発話	主要な動作	発話と動作の関連
1	0:01	おかねをいれます		言語的な行動説明
2		いれます		同上
3		だからきょうは		同上
4		この時計を つかいます		同上
5		この時計と		同上
6		この 時計 と		同上
7		この 磁石 です	見せるしぐさ	同上
8		この磁石見つけた		同上
9		これ を つかいます		同上
10		まずこれを このなかに いれてはじめ	容器に入れる	同上
11		これをこの中に いれれ ませんから		課題解決
12		こうしよう		同上
13		まずは これ		言語的な行動説明
14		と これ とこれ を して	容器を閉めて振 る	同上
15	1:15	いっしゅうかんごろ ま つ		同上
16				
17		ゆめーじゃなーいよ	部分を順に確認	A フレーズ A, B の反復を開 始

1 8		なんとーなんと	時計部の付替え	行動の転換
1 9		びーたぼんの なかまに なれたんだ		
2 0		ゆめーじゃなーいよ		A
2 1		ほーんとなんでー		B
2 2		びーたぼーんの ゆめに なるたーめの		
2 3		ゆめーじゃなーいよ		A B
2 4		ほんと なーんだ		
2 5		ゆめーじゃないーよ		A B
2 6		ほんと なーんだ		
2 7		ゆめーじゃないーよ		A B
2 8		ほんと なーんだ		
2 9		ゆめーじゃないーよ		A
3 0		ゆめーじゃないーよ		A
3 1		ゆめーじゃないーよ		A
3		ゆめーじゃーなーいよ	おもちゃで手を	A

2			叩き始める	行動の転換
3 3		ほんと なーんだ		
3 4		ぴーたぱーんのなかまに っなれたーんだ		声量が大きくなる
3 5		ゆめーじゃなーいよ		A
3 6		ゆめーじゃなーいよ		A
3 7		ゆめーじゃなーいよ		A
3 8	4:09	ゆめーじゃなーいよ		A
3 9		ゆめーじゃなーいよ		A
4 0		ほんとーなーんだ	ネジを回し始め る	行動の転換 Aの終了
4 1		ぴーたぱーんの		声量が小さくなる
4 2		お°		
4 3		だ		
4 4	6:38	ほい		作業の継続
4 5		そ こうしてこうして こう		課題説明
4 6		こあくな		

表 2. 対象児の発声とそれに伴う行動を時系列で記述したもの。発声の転換と行動の転換（または連続）のタイミングが一致するものは右端の欄に太字で示した。

3. 考察

音声の反復・変化と行動の転換

対象児の音声パターンや歌の転換は、探索行動や遊び行動の内容の転換としばしば同期していた。私的言語や歌が、自身の行動をそれまでの流れから別のものへ転換させることを支えた可能性がある。

また、一定のフレーズ A が 13 回反復された例のような、音声の冗長的な反復は、乳児の独り言でも確認されている (Shimada, 2012)。乳児の独り言は、外的な目的がみられない「遊び」行動と解釈できる。そのことから、声で遊ぶ行動、音楽的な行動の原初的なものと考えられた。乳児がひとりで音声に没入した際にみられた、音声のリズミカルな反復は、今回観察された自閉スペクトラム症児の私的言語の特性に通じる。これまで示されてきた定型発達児の私的言語とは異なり、言語的内容ではなく、リズミカルな音響による音楽性が主要素であったと考えられる。

自閉スペクトラム症への支援に向けた特性理解の方法

成育過程で家族や周囲の支援を受け、学習して適応してきた人は、気質的に同等の障害を持っていても、要支援の度合いは小さい。逆に、周囲に理解されずに自己肯定感を喪失し、精神的に追い詰められることで、注意散漫や攻撃性など、本来のもの以上に複数の症状を呈するケースもある。このような現れ方の相違を把握することが、支援には不可欠であろう。たとえば、本研究の参加児が診断の過程で受けた「MSPA」は、ひとりひとりの「生きにくさ」の本質的な理由を洗い出し、具体的な支援の方針につなぐものである。

本研究でみられたような、行動の転換に関連する発声は、行動転換が困難であるという「生きにくさ」を、自らの発声のリズムや音質の転換によって、軽減しようとする行動かもしれない。生きにくさに対して、自ら適応する方策とも考えられる。先行研究は、自閉スペクトラム者のこのような私的言語には特に機能がみられず、むしろ街中で発せられれば社会生活に支障をもたらすとして、支援者が制止することを認める。しかし、自閉スペクトラム症児の「ひとりごと」が、独特の適応行動なのであれば、制止すべきかどうか状況に応じて慎重に判断する必要がある。適切な支援に向けて、今後もマイクロな分析と特性理解が必要である。

<引用文献>

Asada, K., Tojo, Y., Osanai, H., Saito, A., Hasegawa, T., & Kumagaya, S. (2016). Reduced Personal Space in Individuals with Autism Spectrum Disorder. PLOS ONE, 11(1), e0146306. doi: 10.1371/journal.pone.0146306.

DSM-5

Berk, L. E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), Private speech: From social interaction to self-regulation (pp. 17-53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sole, M. (2016). Crib song: Insights into functions of toddlers' private spontaneous singing. Psychology of Music. doi: 10.1177/0305735616650746

Shimada, Y., Infant vocalization when alone: possibility of early sound playing, International Journal of Behavioral Development, 36(6)407-412.

熊谷晋一郎.(2015). 当事者研究から見た自閉スペクトラム症における感覚過敏・鈍麻の考え方 (特集 自閉スペクトラム症者における感覚過敏・鈍麻). 発達障害研究 : 日本発達障害学会機関誌, 37(4), 309-323.

船曳康子(2018). MSPA の理解と活用, 勁草書房.

Shimada, Y, Funabiki. Y., Private Speech in Autistic Children: Vocal patterns and Circumstances, ICP2016, Yokohama.

<研究ノート>

新学習指導要領における情報科教育
アルゴリズム・プログラミング教育の必修化の視点で
藤本 祥二*

Informatics Education for New Ministry's Curriculum Guideline
From the Perspective of Algorithm and Programming Education as a
Required Course
Shouji FUJIMOTO*

概要：

情報教科は他の教科と比べて新しい教科であり、学校現場の環境や時代の要請に合わせて大きく改訂されてきた。そして、今後も時代の要請に合わせて大きく変化していくと考えられる。本稿では高等学校における情報分野の教育の内容編成がこれまでにどのように変わってきたかについて解説する。特にプログラミング教育が必修化されることに注目し、どのような指導が求められているかを考察し、教材としてすぐに利用可能だと考えられるものを提示する。

キーワード：情報科教育法，教職課程，学習指導要領，プログラミング教育

* 金沢学院大学 経営情報学部 准教授

1. はじめに

21世紀に入り「情報」を取り巻く環境は大きく変わってきた。特に2010年代はビッグデータ時代の幕開けと呼ばれ、日本では昨年6月に「未来投資戦略2018」が閣議決定され、「狩猟社会（Society1.0）」「農耕社会（Society2.0）」「工業社会（Society3.0）」「情報社会（Society4.0）」に続く、第四次産業革命がもたらす「データ駆動型超スマート社会（Society5.0）」に向けた戦略が策定された。第四次産業革命によって産業の形態がIoT（Internet of Things：モノのインターネット）やAI（artificial intelligence：人工知能）を用いたものに大きく変革していくことが期待される。このような状況の中、シス

テムエンジニアをはじめとする IT（Information technology：情報技術）関連産業の人材不足が将来問題として浮かび上がっており、学校教育に於ける情報に関する教科も新しい時代に向けて大きく改訂される。

改訂に当たって特に注目されているのがプログラミング教育である。小学校では「算数」「理科」「総合的な学習の時間」において、プログラミングを行う学習が必修化される。中学校における情報に関する教育は「技術・家庭科」の「技術分野」で行われる。プログラミング教育の理念は、プログラミング教育を通じて、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な「論理的思考力」を身に付けることにある。小・中学校におけるプログラミング教育の理念は「情報」や「プログラミング」といった教科があるわけではなく「情報活用力」の一つである「プログラミング的思考力」を身に付けて、それによって算数や理科等のそれぞれの教科の理解を確実にするようなカリキュラム・マネジメントを実施することが必要とされている。

本稿では、高等学校の「情報」科目におけるプログラミング教育に注目し、これまでどのように変遷してきたか、今後どのように変わっていくのかについて解説を行う。そして、新学習指導要領の内容に合わせた指導を、特に必修化された部分に関してどのように行っていけばよいのかについて検討する。

2. 高等学校の学修指導要領の変遷と現状

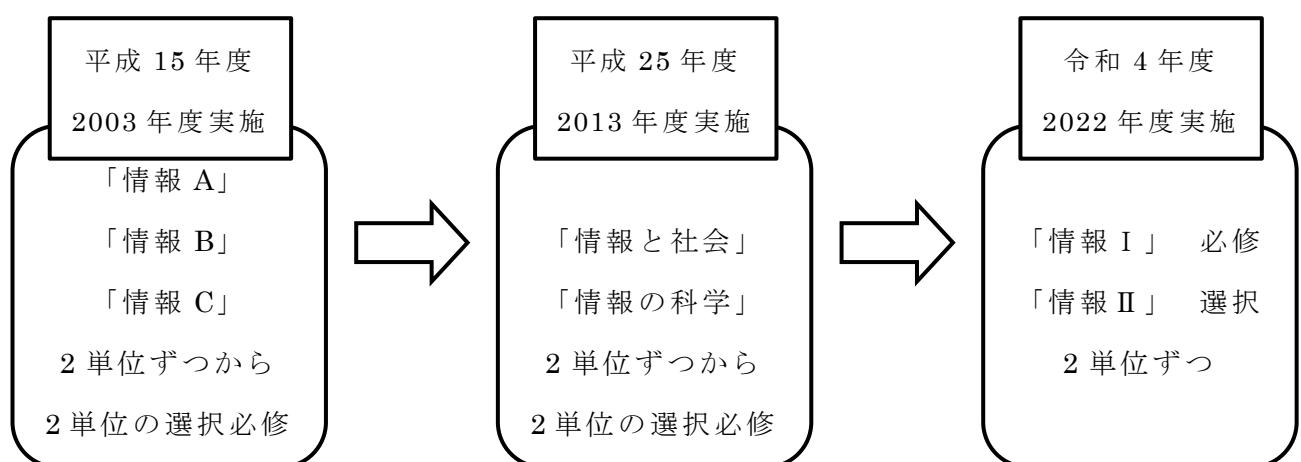
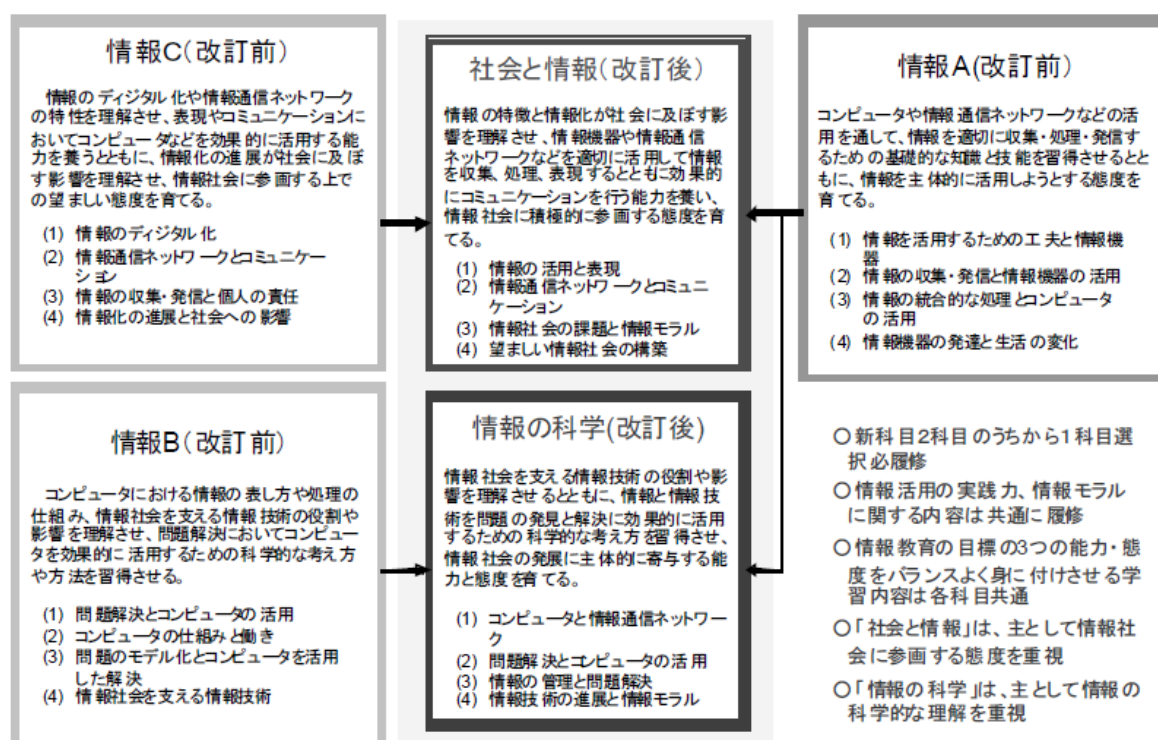


図1 高等学校の情報科の科目の改訂

図1は高等学校の学修指導要領の改訂を、実施年度の推移で表した模式図である。情報教科が必修化された当初、「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」の3つが共通教科の目標として定められ、これらの3つの目標の扱いに強弱をつけて普通教科の「情報A」「情報B」「情報C」が定められた。「情報A」は「情報活用の実践力」を身につける目標に強い重みをつけて、コンピュータ・情報通信ネットワーク・データベースの活用を通じての情報収集や、社会に流通している情報の信頼性や信憑性など情報化の進展が社会に及ぼす影響を考えさせる内容である。「情報B」は「情報の科学的な理解」を身につける目標に強い重みをつけて、コンピュータによる情報処理・アルゴリズム・コンピュータ言語などを扱っていた。「情報C」は「情報社会に参画する態度」を身につける目標に強い重みをつけて、情報を画像や音声で表現する方法・情報のデジタル化の仕組み・情報通信ネットワークの仕組み・情報セキュリティの確保、等を通じてコンピュータソフトや通信による他者とのコミュニケーションを扱っていた。2003年から2007年のそれぞれの教科書の採択率は「情報A」は82%から75%、「情報B」は7%から10%に、「情報C」は7%から15%に変化している⁽¹⁾。「情報A」の採択率は年々減少傾向に、「情報B」「情報C」の採択率は年々増加傾向にあった。

これらの「情報A」「情報B」「情報C」の3科目が、2010年告示の現行の2科目「社会と情報」と「情報の科学」に改訂された。図2は学習指導要領解説⁽²⁾に掲載されている科目内容の編成の改訂をまとめたものである。「社会と情報」は「情報A」の内容項目の7割程度と「情報C」の項目の9割程度を引き継ぎ新たな項目を加えて内容を改善し、「情報の科学」は「情報A」の項目の3割程度と「情報B」の項目の9割程度を引き継ぎ新たな項目を加えて内容の改善を図っている。また、当時の高校生の実態の多様化に合わせて、両科目を通じて情報に関する倫理的態度と安全に配慮する態度や規範意識の育成を特に重視している。全国の高等学校教員を対象にした2014年12月から2015年1月の2カ月間の有効回答数499校のアンケート調査⁽³⁾によると、中部地方の設置科目は「社会と情報」が約56%で、「情報の科学」が約25%、代替科目は約20%である。後に注目する「プログラミング」は「情報の科学」の方で学修する項目であるが、こちらの科目を設置している学校は全国的に2～3割程度しか存在していない。また、同アンケート調査に於ける質問項目「教育目標の設定」として一番割合が高かったものは「情報モラル」の約24%で、次いで「情報技術」の約17%、「情報の表現と伝達」の約14%と続いていく。「プログラミング」を目標としたものは11番目で約3%であった。

図2 「情報A」「情報B」「情報C」から「社会と情報」「情報の科学」への改訂⁽³⁾

3. 新指導要領改訂に於ける高等学校のプログラミング教育

図3は2022年度実施の高等学校の新学習指導要領の解説⁽⁴⁾の21ページの、科目内容の編成の改訂をまとめたものである。現行の指導要領でプログラミング教育と密接に関連しているのは「情報の科学」科目の内容の「(2)問題解決とコンピュータの活用」の項目である。ここで、問題解決のための処理の自動化としてアルゴリズムを学び、具体的なプログラミング言語を用いた学習活動を行う。そして問題解決のための「モデル化とシミュレーション」という方法を、プログラム処理を交えて学習する。しかし、情報の科学を科目として設置している学校は20%程度と少なく、アルゴリズムやプログラミング言語を用いた学習活動を実際に行っている学校は20%程度であるのが現状である。

図3の改訂後の必修科目「情報Ⅰ」では内容の大項目に「(3)コンピュータとプログラミング」があり、この項目だけでもプログラミング教育の充実化が図られていることを計ることができる。また、選択科目の「情報Ⅱ」の内容の大項目に「(4)情報システムとプログラミング」があり、プログラミングについて更に発展的な内容を学習することになっている。また、更に注目すべき科目編成に「情報Ⅰ」の「(4)情報通信ネットワークとデータの活用」と、「情報Ⅱ」の「(3)情報とデータサイエンス」がある。これは昨年6月に閣

議決定された「未来投資戦略 2018」が描く「データ駆動型超スマート社会（Society5.0）」と密接に関係している項目である。

改訂前と改訂後の共通教科情報科

- 「情報Ⅰ」は、問題の発見・解決に向けて、事象を情報とその結び付きの視点から捉え、情報技術を適切かつ効果的に活用する力を全ての生徒に育む必修履修科目。
- 「情報Ⅱ」は、「情報Ⅰ」の基礎の上に、情報システムや多様なデータを適切かつ効果的に活用する力や、コンテンツを創造する力を育む選択科目。

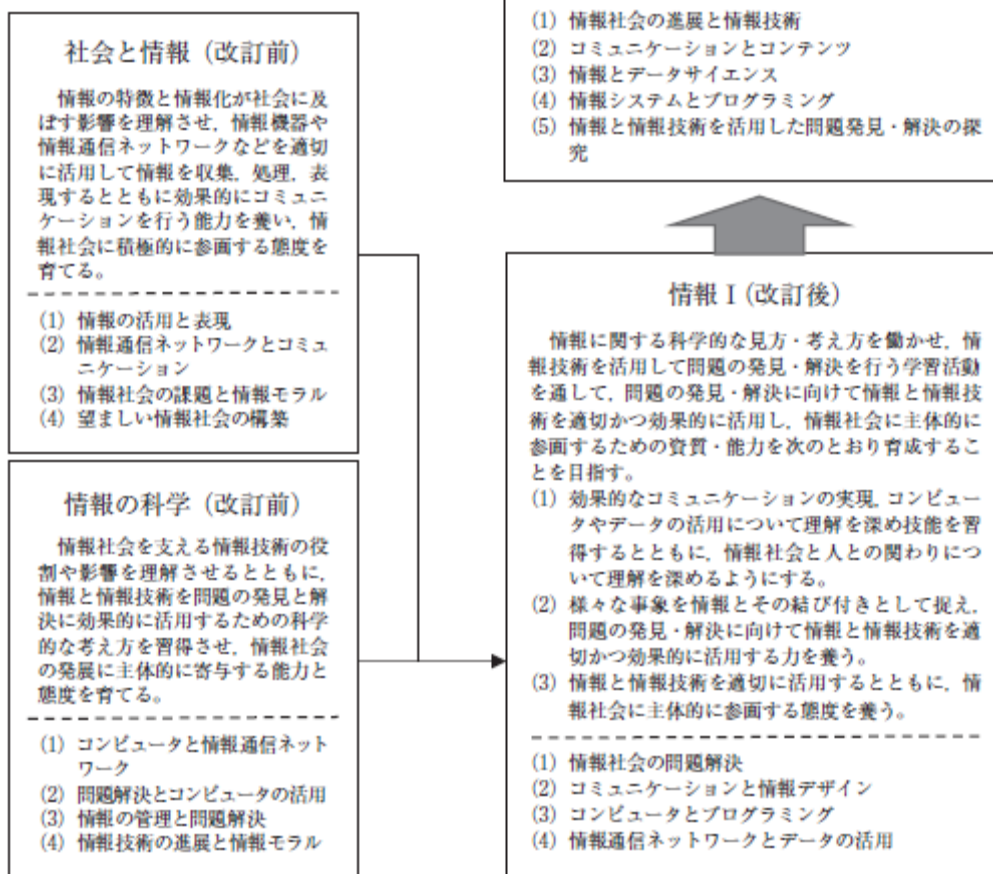


図3 「社会と情報」「情報の科学」から「情報Ⅰ」「情報Ⅱ」への改訂⁽²⁾

図4は2022年度実施の高等学校の新学習指導要領の解説⁽⁴⁾の31ページにおける、必修科目「情報Ⅰ」における内容(3)とその取扱いを抜粋したものである。

(3) コンピュータとプログラミング

コンピュータで情報が処理される仕組みに着目し、プログラミングやシミュレーションによって問題を発見・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

(ア) コンピュータや外部装置の仕組みや特徴、コンピュータでの情報の内部表現と計算に関する限界について理解すること。

(イ) アルゴリズムを表現する手段、プログラミングによってコンピュータや情報通信ネットワークを活用する方法について理解し技能を身に付けること。

(ウ) 社会や自然などにおける事象をモデル化する方法、シミュレーションを通してモデルを評価し改善する方法について理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) コンピュータで扱われる情報の特徴とコンピュータの能力との関係について考察すること。

(イ) 目的に応じたアルゴリズムを考え適切な方法で表現し、プログラミングによりコンピュータや情報通信ネットワークを活用するとともに、その過程を評価し改善すること。

(ウ) 目的に応じたモデル化やシミュレーションを適切に行うとともに、その結果を踏まえて問題の適切な解決方法を考えること。

(内容の取扱い)

(4) 内容の(3)のアの(イ)及びイの(イ)については、関数の定義・使用によりプログラムの構造を整理するとともに、性能を改善する工夫の必要性についても触れるようにする。アの(ウ)及びイの(ウ)については、コンピュータを使う場合と使わない場合の双方を体験させるとともに、モデルの違いによって結果に違いが出ることにについても触れるようにする。

図4 「情報Ⅰ」内容(3)とその取扱い⁽²⁾

図4の内容の取扱いに注目しよう。「関数の定義・使用によりプログラムの構造を整理するとともに、性能を改善する工夫の必要性についても触れる」という点は「構造化プログラミング」や「オブジェクト指向」と呼ばれるコンピュータプログラムの開発法を身に付けるために必要なものであると考えられる。また、「コンピュータを使う場合と使わない場合の双方を体験させるとともに、モデルの違いによって結果に違いが出ることにについても触れる」という点は「アルゴリズムの違い、モデルの違い」を「プログラミング言語、プログラミング作業」と切り離して考える力をつけるために必要なものであると考えられる。このような取り扱いが実行できる教材として「並べ替え（ソート）」や「検索（サーチ）」や「乱数シミュレーション」など、古くから定番とされているプログラムが利用できる。

「コンピュータを使う場合と使わない場合の双方を体験」のコンピュータを使わない場合の体験には次のような教材を用いることができる。「並べ替え」のアルゴリズムには「トランプカード」や「手書きの数字カード」を用いた体験を、「検索」の体験には「辞書」や「本の索引」を用いた体験を、「乱数シミュレーション」には「サイコロ」や「コイン」を用いた体験を、それぞれ手作業で行うことによってコンピュータを使わない体験を実行することが可能である。

「モデルの違いによって結果に違いが出る」ことについては「並べ替え(ソート)」の「安定ソート性」や「画像データの圧縮」に関しての「可逆圧縮性」が教材として考えられる。安定ソートとはソート前の順序がソート後も維持されているか否かのことであり、可逆圧縮とは圧縮後のデータから圧縮前のデータを復元できるか否かのことである。どちらの例もモデルの違いによる結果の違いを分かりやすく学べる教材として提案する。

4. まとめと今後の課題

新指導要領で強化されたプログラミング教育は、プログラミング的思考を身に付けることによって論理的思考を身に付け、ICT(情報通信技術)を、能動的に、目的のために活用できるスキルを身に付けることが目的である。この目的のために適切な教材と考えられるものを本稿で提示したが、他にも様々な教材が考えられる。例えば、アニメーションによる視覚化によってアルゴリズムの修得を促す研究⁽⁵⁾では、感覚的に理解するためのアニメーション教材が提示されている。実施年度を迎えるまでに様々な研究結果を検討し、更に研究を進めていくことによって十分な準備を進めていきたい。

<注および引用文献>

- (1)久野靖、辰巳丈夫『情報科教育法』オーム社、p.11, 2003
- (2)『高等学校学習指導要領解説 情報編』文部科学省、p.14, 2010
- (3)重田桂子、植原啓介、村井淳「高校教科書「情報」に関するアンケート調査と分析」,『情報教育シンポジウム 2015 論文集』, p.31-38 2015
- (4)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 情報編』文部科学省、2018
- (5)大城正典、永井保夫「初学者向けプログラミング学習のための初等アルゴリズム視覚化システム」,『情報教育シンポジウム 2018 論文集』, p.104-111, 2018

< 研究ノート >

「総合的な探求の時間」の実施上の諸課題と提案

—「総合的な学習の時間」のアンケート調査から—

高橋 栄一

Some problem and suggestion in carrying out for
“Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study”

—From a questionnaire survey on “periods for integrated study”—

Eiichi TAKAHASHI

概要

「総合的な学習の時間」の経験について、本学の学生を対象にアンケート調査を実施し、2017年に実施された文部科学省の調査結果と比較し、学習内容、学習方法・形式について分析した結果、本調査の方では、主に「キャリア教育」や「調べ学習」が中心で、「課題研究」は少数派であったことが明らかになった。また、学習内容・学習方法・形式と学習成果についても分析したところ、「キャリア教育」は全般的に成果が低いと認識していることが分かった。それらの原因は「総合的な学習の時間」に対する根本的な捉え方の相違が原因であることが推察された。これらの分析を基に、「総合的な探求の時間」の実践に関して具体的な改善策に言及するとともに、教職科目としての「総合的な学習の時間」に関する実践的な指導法の要点についても提案した。

キーワード 総合的な探求の時間 キャリア教育 実践力

金沢学院大学 文学部 講師

1. はじめに

2017年に文部科学省から「総合的な学習の時間」について、公立学校における実地調査の結果が明らかにされた。科目の開設・実施状況、指導方法、学習評価の実施状況、校内研修の実施状況、カリキュラム・マネジメント取組状況などが報告されている。その結果、現在の移行期間を経て2022年度から完全実施される「総合的な探求の時間」に向けての準備は、まだ十分に進んでいない状況が明らかとなっている。

本学のある石川県では2022年度から完全実施されるのを前に、移行措置として多くの学校で本年度から「総合的な探求の時間」が先行実施されている。ⁱ⁾ SSHやⁱⁱ⁾ SGH、県から特別に指定された高校では、すでに数年前から本格的な「総合的な学習の時間」に取り組んでおり、スムーズな離陸に成功している。一方、今年度初めて取り組む学校では、未だ手探りが続いている状態である。「総合的な探求の時間」の必要性や真意を十分に理解しておらず、実施しているもの実態が伴わず有名無実化している学校など、その取組には大きな温度差があるようだ。

筆者は、これまで長年にわたって高校教育現場で「総合的な学習の時間」に取り組んできた。その経験と実績から、今年度、石川県教育委員会より高等学校における探求型学習推進事業における「探求学習アドバイザー」に委嘱され、石川県内の2つの高等学校を支援している。どちらの学校も、それぞれの地域の特徴を踏まえながら、教師も生徒もその対応に腐心している様子を肌で感じている。しかしこの2校には「総合的な探求の時間」への取り組みに大きな差がある。「総合的な探求の時間」が一定の存在意義を得、学校全体で指導しようとする体制と雰囲気ができつつある学校と、管理職や担当教師が必要性を認識し、トップダウンで「総合的な探求の時間」の導入を図ろうとするが、教師側の熱意が生徒や一般の教師にも伝わっておらず、実施に向けて十分な土壌が整っていない学校である。久我(2017)の中でも、他大学で実施したアンケート調査の結果、高校で「総合的な学習の時間」をしたことがないと回答した学生が10～23・3%あったという報告があり、このようなコントラストは決して本県だけのことではなく、全国的に見られると考えられる。

2006年『総合的な学習の時間の現状と課題、改善の方向性（検討素案）』で文部科学省は、「総合的な学習の時間」の実施にあたって次のような課題があることを示していた。

「総合的な学習の時間の実施状況を見ると、大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる。また、小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複も見られる。こうした状況を改善するため、総合的な学習の時間のねらいを明確化するとともに、児童生徒に育てたい力（身に付けさせたい力）や学習活動の示し方について検討する必要がある。総合的な学習の時間においては、教科の補充・発展学習や学校行事などと混同された実践が行われている例も見られる。そこで、関連する教科内容との関係の整理、中学校の選択教科との関係の整理、特別活動との関係の整理を行う必要がある。」

10年以上前に指摘されていた懸念が、ここへきても十分に払拭されていない現実を改めて思い知らされる。

今般、本学の学生に、高校時代の「総合的な学習の時間」に関するアンケート調査を行い、実施状況を調査した。本学は全国的にみれば標準的なレベルの高校を卒業した学生が多いのが特徴で、「総合的な学習の時間」の実態を明らかにする資料としては、かなり有効なものが得られると考えている。調査資料の分析により、かねてから指摘されてきた総合学習の成果や課題に関して、文科省が実施した調査結果にも増して興味深い結果が得られた。この結果を受けて、高等学校における「総合的な探求の時間」をより効果的に実践するために、教師側が考慮すべき具体的な留意点と、将来そのファシリテーターとしての役割を担うべき教師を育てるためのポイントを探った。

2 アンケート調査結果

実施したアンケートの項目は、（１）学習活動、（２）学習方法・形式、（３）総合学習の指導体制、（４）総合学習の成果の４分野である（後掲 資料１）。（４）の学習成果については、文部科学省『総合的な学習の時間について』2016年より「育てようとする資質や能力及び態度の例」を参照に項目を作成した（後掲 資料２）。

回収した標本数は1年生から3年生までの105である。なお、本学の学生は過年度卒業生が非常に少ないのが特徴である。

2-1 学習内容について

文部科学省は平成27年度入学者に対して、「総合的な学習の時間」の実態調査を行い、その結果を「平成27年度 公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果

について」で明らかにした（表1）．今般筆者が実施したアンケートは高校の学科別による区別はしておらず，また，標本数も多くはない．が，公立学校で総合学習を実施している学校だけを対象にした文科省の調査より，むしろ，私立高校も含まれている点や，あえて「総合的な学習の時間」に取り組んでいない学校も対象にした点で，こちらの方が実態に近い可能性もあると考えている．

表2に今回の調査の学習内容に関する結果を示した．学習内容の区分が文科省の調査ほど細分されていないのは，記憶に頼って回答させたため，細かいことまで覚えていない学生が多いという声に配慮したためである．本質的な比較分析には支障はないと考えている．

さて，2つのアンケート結果を比較して最初に気付くのは，文科省の調査結果に対して，本調査の結果は全般的に数値が低いことである．それは文部科学省の調査では調査項目対象外の“何もしなかった”や本来「総合的な学習の時間」の趣旨とは異なる“修学旅行”の事前調査や“小論対策・他教科の補習”等が本調査には「総合的な学習の時間」として含まれているからと考えられる．一方，大学調べ・職業調べなどキャリアに関する割合が突出して高い点は非常に似た結果となった．

表1 総合的な学習の時間の具体的な学習内容

「平成27年度 公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」による

（平成27年度入学者）

（複数

回答）

学年		学習内容	国際理解	情報	環境	福祉・健康	伝統と文化	防災	まちづくり	キャリア	社会と政治	その他
全日制	普通科	1年	25.4%	19.0%	23.9%	27.6%	27.1%	16.2%	9.4%	80.5%	12.1%	23.3%
		2年	29.2%	19.2%	23.0%	24.5%	35.2%	14.9%	7.9%	84.1%	15.4%	21.5%
		3年	23.2%	18.9%	20.2%	23.7%	22.2%	13.6%	6.4%	84.2%	20.1%	17.6%
		※実施学科数	39.7%	27.1%	33.3%	36.6%	45.5%	19.1%	12.9%	90.8%	26.2%	34.2%
	専門学科	1年	22.2%	16.6%	19.5%	23.3%	24.5%	13.6%	7.2%	70.2%	8.7%	23.4%
		2年	24.4%	16.4%	19.1%	22.8%	27.9%	11.8%	6.9%	72.2%	10.0%	23.4%
		3年	16.8%	15.5%	17.6%	19.6%	20.2%	11.5%	8.6%	62.6%	11.7%	22.9%
		※実施学科数	27.4%	21.0%	25.7%	25.8%	32.3%	14.2%	11.1%	72.7%	16.2%	31.4%
	総合学科	1年	9.1%	8.6%	10.2%	15.2%	11.7%	7.1%	4.6%	32.0%	4.1%	11.7%
		2年	28.1%	20.8%	25.3%	25.7%	38.2%	13.9%	13.2%	88.9%	18.8%	24.0%
		3年	34.9%	35.6%	35.6%	40.1%	37.3%	15.4%	18.5%	77.1%	27.1%	34.6%
		※実施学科数	42.4%	38.7%	41.4%	46.1%	51.5%	19.9%	21.5%	92.6%	31.6%	64.6%

※「その他」には，自己理解，進路研究，自主設定テーマ探求等が含まれる

表2 学習内容調査結果

	・地域 まちづくり 課題	グル ープ 課題	防 災	環 境 問 題	個 人 研 究	（キ ャ リ ア） 大 学 ・ 職 業	修 学 旅 行	策 小 論 対 補 習	何 も し な か っ た
1 年	9.5%	3.8%	13.3%	4.8%	14.3%	27.6%	0.0%	1.9%	26.7%
2 年	7.6%	7.6%	10.5%	6.7%	17.1%	32.4%	1.9%	1.9%	23.8%
3 年	1.9%	5.7%	9.5%	6.7%	13.3%	69.5%	0.0%	1.9%	18.1%

* 公立高校 53 名 私立高校 42 名 合計 105 名（学科による分類はしていない。）

次に特筆されるべきは“何もしなかった”を解答している学生が多いことである。105 人中 14 人（13.3%）も 3 年間何もしなかったと答えた学生がいたことに驚く。

なぜ、13%もの学生が「総合的な学習の時間」の経験がないと回答したのか、詳しくそれを分析する資料はないが、その理由を推察するのはそれほど難しくない。「総合的な学習の時間」をした覚えがないという何人かの学生から事情を聴くと、そのほとんどが、修学旅行、進路指導、論述指導などで代替していたというのである。

また、聞き取りの結果、大学調べ・職業調べなどキャリアに関する割合が突出して高い理由も、次のように推察できる。本質的に総合学習の時間の意義を十分に理解していないまま、これまでの HR 活動や進路指導などの特別活動の延伸として、自主的な調べ学習や発表活動を加えただけの「総合的な学習の時間」が実施されていたということなのだろう。

特に「総合的な学習の時間」に積極的に取り組んでいないのは私立高校に多い傾向が読み取れる。それは私立高校では進学にも直接関係がない「総合的な学習の時間」はその必要性を認めていないのか、あるいは実施する余裕がないからだろう。いずれにしても教師に余計な労力を割きたくないというのが本音なのだろう。かつて、世界史未履修が問題視されたことがあったが、「総合的な学習の時間」においても同様な状況を生んでいると考えられる。

2-2 学習活動について

「総合的な学習の時間」の他教科・科目と異なる最大の特徴は、生徒の主体的な参加を促すような学習方法や活動形式が主となることである。そこで、学習活動について、学習形態・活動形式別に集計し分析してみた。

「総合的な学習の時間」の形態は、一般的に“個人研究”と“グループ学習”に大きく分かれる。また、学習成果の表現に関しては“レポート提出”と“発表会”に大別できる。さらに、グループ学習では様々な思考ツールや活動方法があり、特に“KJ 法”と“ジグソー

法”がよく用いられる．成果発表会では一般的に“クラス内発表”“校内(学年全体)発表”“ポスターセッション”の方法が実践される場合が多い．表3に学年別に集計した調査結果を示す．

表3 学習活動調査結果

	学習形態		思考ツール		プレゼン方法			成果物		発信	他のそ
	個人研究	グループ学習	KJ法	ジグソー法	クラス発表	ポスターセッション	(当該学年)校内発表	個人レポート作成	グループレポート作成	言・社会に発信	
1年	40.7%	36.3%	1.1%	—	12.1%	4.4%	3.3%	9.9%	5.5%	—	3.3%
2年	46.2%	36.3%	1.1%	—	14.3%	8.8%	3.3%	17.6%	6.6%	2.2%	3.3%
3年	64.8%	24.2%	2.2%	—	7.7%	3.3%	3.3%	15.4%	8.8%	2.2%	3.3%

*その他は、「講演会」「体験」

この結果から、高学年ほど個人研究の割合が高く、グループ学習の割合が減る傾向があること、高学年ほど第3者に対する発表の機会も減る傾向が読み取れる．また、グループ学習は発表の機会とセットになっていることが多いのに対して、個人研究では発表の機会が非常に少ない傾向があることもわかった．これは一人ひとりに発表の機会を与える計画にするのが難しいという、現実的な側面から考えても頷ける結果といえよう．

学習方法では、グループ学習は取り入れているが、KJ法やジグソー法など思考ツールの利用はほとんど進んでおらず、協同作業の効果的な利用は十分ではない可能性が高い．

2-3 学習指導体制について

「総合的な学習の時間」を実施する際、教師や講師がどのようにかかわっていたのかという学習指導体制についての調査結果を表4に示す．

まず、特徴的なのは学習内容や方法を問わず、担任が主導するケースが多いためである．座学中心の一斉授業とは本質的に異なる「総合的な学習の時間」は、生徒個々の性向をある程度把握していることが様々な場面で有利に働く．特にマインドセットを高める仕掛けをする際やグループ構成決める際など、クラスの状況を最も把握している担任が適しているのは当然であり、「総合的な学習の時間」をまず担任に担当させたのは至極自然の成り行きであろう．

次に担任以外の教師のかかわり方を調べた。学習内容を“大学・職業研究”いわゆる「キャリア教育関連」と密接にコミットした内容 A と“地域課題研究”などのキャリア教育とは直接かかわらない内容 B と二分して比較してみた。その結果、「A キャリア教育関連」は「B キャリア教育以外」に比べて、担任以外が関わる割合がかなり低く、ほぼ担任や学年担任団に一任して実施している実態が見えてきた。担任でない場合は、進路指導の教師が関わっていることが多いと考えられる。

「B キャリア教育以外」の内容の場合、中心は担任であるが、それに加えて、多くの教師が関わる傾向がある。おそらく、アドバイスをしやすい関連教科の教師など加わり、課題研究のテーマ別に指導・助言をしたり、ティームティーチングの形式の指導体制を実施していることが推察される。

校外講師や校外研修の割合は内容 A, B で大きな差はないが、その割合は低く、校内の教師による指導を中心に展開していることが予想される。校外講師については、多くは講演会であり、個々の生徒の活動に直接コミットする外部講師は稀であることもわかった。外部資源の利用についてはまだ、十分に取り組めておらず、それが今後の課題の一つと考えられる。

以上の結果から、A, B の内容いずれにしても担任が指導するのが自然で妥当性があることは疑いのないことであろう。しかし、単なる調べ学習＋発表から脱皮し総合を深い学びにつなげていくには、担任に一任するのではなく、校内外を問わず組織的なバックアップ体制の構築が必要であることを示唆しているといえよう。

表 4 学習指導体制

	A 大学・職業研究のみ					B 大学・職業研究以外実施				
	担任に	異なる教員	担任以外の教員	担任以外の教員	担任以外の教員	担任に	異なる教員	担任以外の教員	担任以外の教員	担任以外の教員
1 年	38.5%	3.3%	5.5%	5.5%	3.3%	33.0%	9.9%	10.9%	7.7%	3.3%
2 年	49.5%	5.5%	9.9%	10.9%	3.3%	28.6%	13.2%	13.2%	10.9%	3.3%
3 年	56.0%	9.9%	6.6%	14.3%	2.2%	24.2%	10.9%	13.2%	15.4%	1.1%

2-4. 学習成果

前出した通り、学習成果の調査項目は、文部科学省『総合的な学習の時間について』2016 年より「育てようとする資質や能力及び態度の例」を参照に作成した。その結果を表 5 に示す。資質が高まった項目に「○」、特に資質が高まった項目に「◎」をつけさせた。集

計は「○」が1点, 「◎」が2点と点数化し, 総計点を人数で割り, 項目ごとの1人当たりの評価割合を数値化した。考えられる最高点は「2」, 最低点は「0」である。各項目の平均は0.338, 標準偏差は0.19である。

表5 学習成果

	全体 (n=91)				各項目の偏差値
	○ 実数	◎ 実数	総 計 点	1人 平均	
・複雑な問題状況を踏まえて適切な課題を設定する	15	2	19	0.2	43.3
・仮説を立て, それに適合した検証方法を明示した計画を立案する	8	4	16	0.1	41.7
・目的に応じて臨機応変に適切な手段を選択し, 情報を収集する	24	10	44	0.4	57.5
・必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し, 多角的・実	33	7	47	0.5	60.0
・複雑な問題状況における事実や関係を構造的に把握し, 自分の考	12	0	12	0.1	39.1
・視点を定めて多様な情報から帰納的・演繹的に考察する	7	1	9	0.1	37.5
・事象や事象間の関係を比較したり, 複数の因果関係を推理したり	13	0	13	0.1	39.6
・相手や目的, 意図に応じて, 手際よく論理的に表現する	9	4	17	0.1	42.2
・学習の仕方や進め方を内省し, 現在及び将来の学習や生活に生か	26	10	46	0.5	59.1
・自らの行為について当事者意識と責任感をもって意思決定する	23	10	43	0.4	56.9
・目標を明確にし, 課題の解決に向けて計画的に確実に行動する	25	10	45	0.4	58.0
・自らの生活の在り方を見直し, 改善に向けて日常的に実践する	17	5	27	0.3	48.0
・自己の将来について具体的に考え, 夢や希望をもつ	39	16	71	0.7	73.3
・異なる意見や他者の考えを受け入れ, 尊重し理解しようとする	26	6	38	0.4	54.3
・互いを認め特徴を生かしあい, 協同して課題を解決する	25	7	39	0.4	54.8
・環境の保全について主体的, 協同的に行動する	10	5	20	0.2	43.8
・課題の解決に向けて多様な社会活動に当事者意識をもって参画す	3	3	16	0.1	41.7

これを見ると評価の高いものと低いものとのコントラストが大きいことがわかる。特に得点が低かったのは, 「仮説を立て, それに適合した検証方法を明示した計画を立案する」, 「複雑な問題状況における事実や関係を構造的に把握し, 自分の考えを形成する」, 「視点を定めて多様な情報から帰納的・演繹的に考察する」, 「事象や事象間の関係を比較したり, 複数の因果関係を推理したりして考える」, 「相手や目的, 意図に応じて, 手際よく論理的に表現する」などの項目で, 文科省の予備調査(資料2)では“学習方法に関すること”に分類される項目である。

一方で, 「自己の将来について具体的に考え, 夢や希望をもつ」の成果が圧倒的に高い。次いで「目標を明確にし, 課題の解決に向けて計画的に確実に行動する」や「学習の仕方や進め方を内省し, 現在及び将来の学習や生活に生かそうとする」, 「必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し, 多角的・実証的に分析する」が高い。これらは“自分自身にかかわること”に分類される項目である。

これらの傾向から考えると、やはり、キャリア教育とそれを踏まえた将来の目標に向かって、生徒一人ひとりがこれからどのような進路選択するか、そのために何をしたらよいのかという、かなり個人的な側面は総合的な学習の時間」の成果として捉えることができる姿が見えてくる。また、「必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し、多角的・実的に分析する」が高いのも、単に必要な進学先や就職先の情報を、適切に集めることができ、自分の進路を考える材料として役立った。それを成果として評価したというのが実態ではないかと推察される。つまり、生徒のニーズに合った“調べ学習”を丁寧にさせたのを成果と評価しているだけなのであろう。課題解決のために立てた仮説を検証するために情報を集めたのではないのだ。

ただ、「異なる意見や他者の考えを受け入れ、尊重し理解しようとする」「互いを認め特徴を生かしあい、協同して課題を解決する」「他者や社会との関わりに関すること」に分類される項目の割合も小さくはない。このことから、グループ学習などで他者の意見を聞く機会を設けることは学習成果を意識する効果的な学習方法であることは認識しているようである。

3 学習内容・学習形態と成果の関係について

3-1 学習内容と成果の関係

学習成果に関しては、学習方法に関する成果が低い理由をさらに詳しく分析するために、学習内容との相関関係も分析してみた。そこで、まず、「A キャリア教育関連」と「B キャリア教育以外」に分けて集計・分析した（図1）。

この集計結果からわかることは、内容「A キャリア教育関連」より「B キャリア教育以外」の方が全般的に高い評価を得ていることである。また、「自己の将来について具体的に考え、夢や希望をもつ」、「目的に応じて臨機応変に適切な手段を選択し、情報を収集する」、「必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し、多角的・実的に分析する」に関しては内容で差がなく、A・Bともに高い評価を得ていたことも分かった。

一方で、「相手や目的、意図に応じて、手際よく論理的に表現する」、「事象や事象間の関係を比較したり、複数の因果関係を推理したりして考える」、「視点を定めて多様な情報から帰納的・演繹的に考察する」、「複雑な問題状況における事実や関係を構造的に把握し、自分の考えを形成する」など学習方法に関すること、つまり「思考・判断」「表

現・省察」に関しての評価が非常に低い。特に内容が「A キャリ教育関連」の方がかなり低いことがわかる。

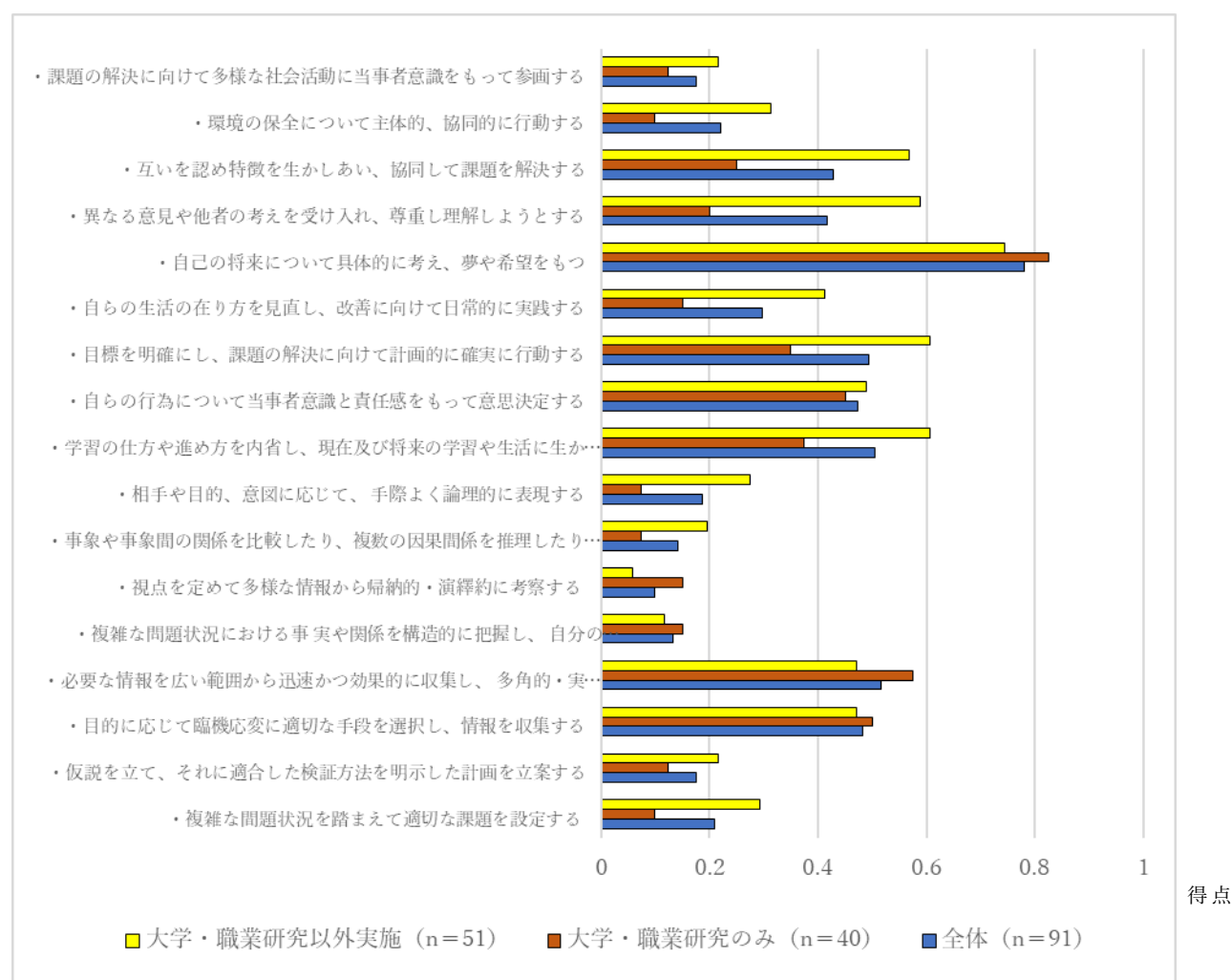


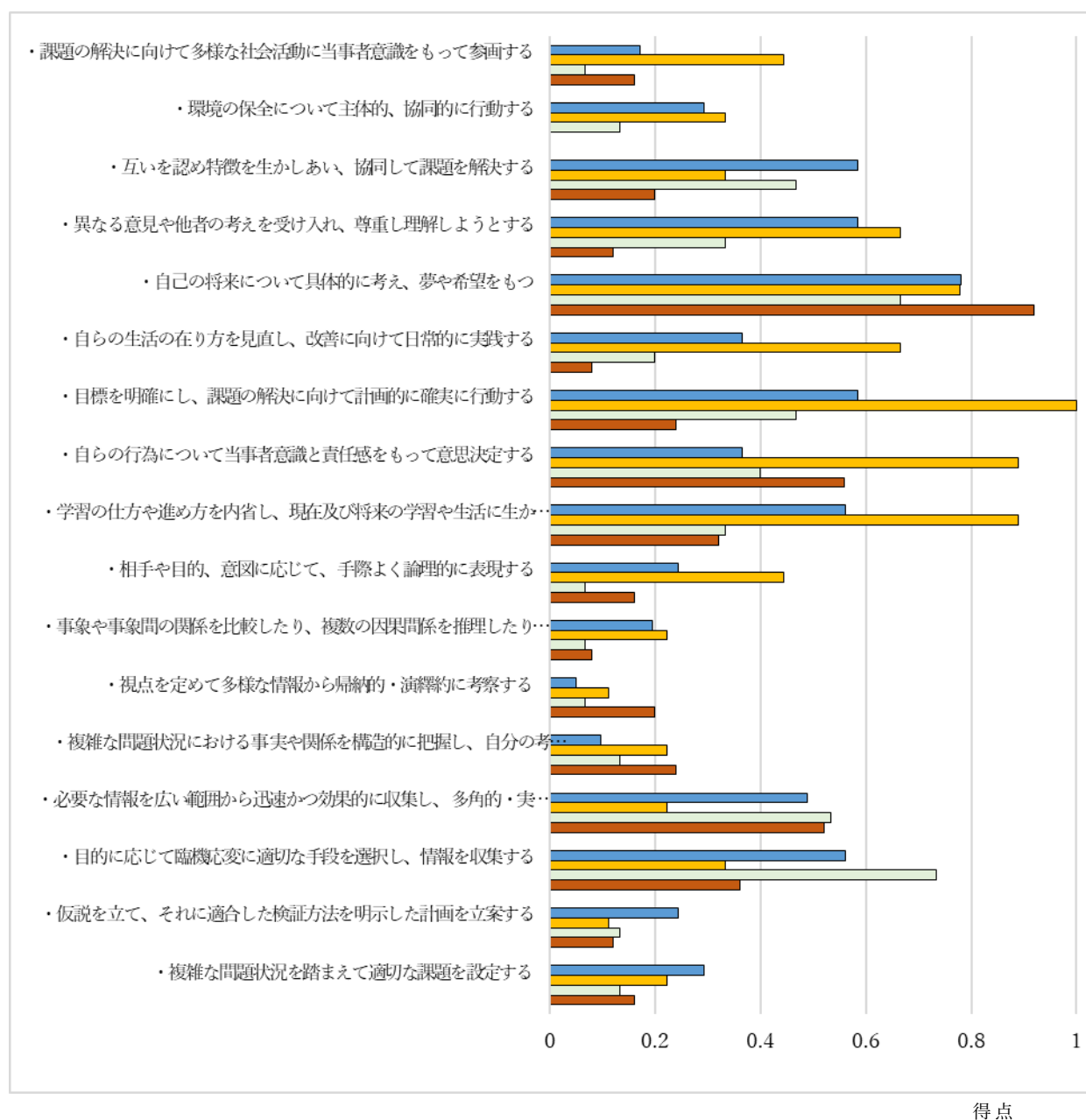
図1 学習内容と成果の関係

3-2 学習内容・学習形態と成果の関係

さらに、学習成果と学習内容・学習形態の相関も分析した。学習活動・方法に関しては“個人研究”であるか“グループ学習”なのかという活動形態別に二分し、研究成果に関して“レポートのみ提出”なのか“発表会（クラス or 学年）”を実施したかに二分し、これらの視点をマトリクス状に四分して分析してみた（図2）。

図2 内容別・学習方法と成果の関係

	グループ学習，ポスターセッション， 発表会	個人研究・レポート のみ
大学・職業研究のみ	n=15 	n=25 
大学・職業研究以外 実施	n=42 	n=9 



その結果，「学習の仕方や進め方を内省し，現在及び将来の学習や生活に生かそうとする」，「自らの行為について当事者意識と責任感をもって意思決定する」，「自らの生活

の在り方を見直し、改善に向けて日常的に実践する」など自分自身に関する個人研究・レポートが最も成果を上げていることが読み取れる。

また、「自己の将来について具体的に考え、夢や希望を持つ」に関しては学習内容・方法に関わらず、成果を感じている割合が高いこともわかる。

さらに、「互いを認め特徴を生かしあい、協同して課題を解決する」ではグループ学習を行った方が成果を感じる割合が高いことも読み取れる。

以上を概括すると、次の4点に集約することができよう。

- ① キャリア教育の内容＝自分の進路や将来にかかわる内容で、個人で調査・研究するような学習に関して、最も成果を認めている。
- ② 内容にかかわらず、個人研究の方が深い学びができており、その成果を感じる割合が高い。
- ③ 個人研究よりグループ研究の方が、他者理解や受容、協同の意識を醸成し、それを成果としている割合が高い。
- ④ 「学習方法」に関しては全般的にその成果を認めていない。

以上から、誤解を恐れずに言えば、残念ながら今般の結果では、自分に直接還元される内容でないと、総合学習に積極的になれていない、成果も認めていない。加えて、「総合的な学習の時間」に取り入れられることの多い多様な学習方法も、その効果を実感していないということがわかるのではないだろうか。

資料3 高等学校学習指導要領 総合的な探求の時間の目標

目 標 探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

資料3は、新学習指導要領の「総合的な探求の時間の目標」である。これまでの分析結果をこの目標に対照してみた場合、次のように言える。まず、「自己の在り方生き方を考えながら」の部分はよく遵守されていること。(2)の「情報を集め、整理・分析して、まとめ」はかなりできている。一方で、(1)に関しては全体的にかなり希薄な理解にとどまっていること、(2)の「自分で課題を立て・・・表現する」ことは十分でないこと。(3)の「新たな価値を想像し、よりよい社会を実現しようとする態度」についても十分な成果を上げていないことが読み取れるのである。

4 「総合的な探求の時間」と「キャリア教育」について

4-1 「キャリア教育」偏重の原因

このように、相変わらず「総合的な学習の時間」が本来の目的を果たせず、十分な成果が上がっていない上、内容では「キャリア教育」偏重になっている現状が浮き彫りになった。なぜ、このような事態を許しているのだろうか。

従前の学習指導要領では、第4款の(8)で「総合的な学習の時間」の実施による特別活動の代替を以下のように認めた。

「総合的な学習の時間における学習活動により、特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる。」

「総合的な学習の時間」を実質的に行わなかった学校のほとんどはこの代替措置を選んだ結果ではないだろうか。「総合的な学習の時間」の導入に際して、文科省的には明確な趣旨と意義はあったが、指導方法、指導体制、学習目標、評価方法等や支援体制など十分に準備されないままに実施されてしまった。多様な高等学校という環境の中で、現場のニ

ーズに必ずしも沿った学習ではなかったこと、実は現場に一任された形になったこと等が、現場の乱、戸惑いを招いた。そしてこのような抜け道をしたことが、かえって本来、目指すところの総合学習の在り方を大きくゆがめてしまった可能性が高い。その結果、全国的に特別活動が総合学習に読替えられ、実質、何もしない学校が許されてしま

ふさわしくない事例

- 修学旅行
- 生徒会活動
- 運動会の応援合戦
- 文化祭の準備活動
- 合唱コンクールのための練習
- 他教科の補完学習、補充学習
- 読書、漢字、計算、英単語

行
混
許
学
高
み
っ

たのである。そのことに強い反省を込めて、「総合的な学習の時間の現状と課題、改善の

方向性（検討素案）」のなかで、右のような案件は「総合的な学習の時間」としてふさわしくないと明示されたのである。

文科省から学校行事などの「特別活動」を「総合的な学習の時間」に充ててはならないと釘を刺されてから、多くの学校で文科省が新指導要領で新たに示した具体的な学習課題（資料4）のうち「自己の在り方生き方や進路にかかわる課題」を取り入れた総合的な学習の時間」が実施されるようになったのではないかと考えられる。特に「キャリア教育」に重点化された学習は、生徒のニーズが最も高く、生徒のモチベーションを上げやすい。学校側も「キャリア教育」ならこれまでの進路指導の経験を生かしやすいと考えたのは無理がないだろう。「キャリア教育」でも、自己と社会のかかわりを具体的に考察している例もあり、生徒の成果も高い点に関しては、ある程度評価できる。

しかし、単なる調べ学習意の域を出ない例も多く、学びのプロセスで協働作業、相互評価、本質的な対話的授業になっているのかという点では全く不十分であると言わざるを得ない。本来的に「総合的な学習の時間」が求めるような目的を果たすような形式には程遠いと言えよう。

学習指導要領の「総合的な探求の時間」の目標の趣旨によれば「総合的な探究の時間」の特質に応じた学習の在り方」として、以下の3点が示されている。

- (1) 探究の見方・考え方を働かせる
- (2) 横断的・総合的な学習を行う
- (3) 自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していく

現実には、このうちの、(3)の特に“自己の在り方生き方を考え”ばかりに重点化されて、(1)や(2)に関する趣旨を反映した実践が行われていないと言わざるを得ない。

図3は新学習指導要領で示された生徒の視点からみた探究活動における学習のイメージである。総合学習が目指している学びはこのようにスパイラルに深化してゆくことが期待されている。しかし、現実はこのスパイラル構造が十分に機能しないまま実践されているということなのだ。

「総合的な探求の時間」を定着させていく場合の、最初の課題は、このスパイラル構造を実践できるようなカリキュラムマネジメントが必要だということだ。

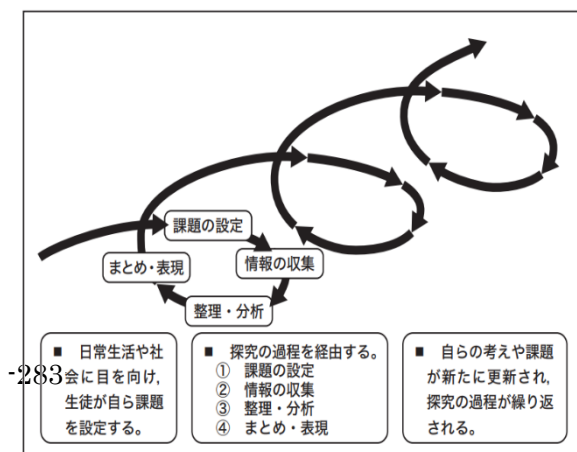


図3 探究における生徒

新指導要領の学習課題の事例（資料4）にもある通り進路や職業に関して探求すること自体は問題ではない。つまり、「キャリア教育」を「総合的な探求の時間」に深化させる方法があれば良いのである。果たして「総合的な探求の時間」の趣旨に沿うように「キャリア教育」のカリキュラムマネジメントをすることはできるのだろうか。

4-2 金大附属高校の事例よりー「グローバル・キャリアパス」ー

「キャリア教育」の工夫の一つとして、筆者の前任校である金沢大学附属高校が行っている「グローバル・キャリアパス」の実践例を取り上げて考えてみる。

金大附属高校の「グローバル・キャリアパス」は平成26年に文科省からSGHに指定されたときから実施されている。キャリア教育を単なる調べ学習に終わらせず、学びのプロセスで協働作業、相互評価、本質的な対話的授業を取り入れ、学びのスパイラル構造が機能する工夫がなされている好例といえる。

（1）ねらい

「グローバル・キャリアパス」のねらいは以下である。

自己の特徴を認識し、高校3年間のさまざまな「学び」を踏まえて、持続可能な共生社会を創生するための自己の将来像を構想し、そこに到達するキャリアパスを考える。

- ① 将来、自己の能力を生かして、持続可能な共生社会を創生するため、地域・国家・世界に貢献できる自己の将来像を構想する。
- ② 自己の目標を明確にすることにより学習意欲を高める。
- ③ 自己の将来像を実現できるよう、種々の制度に対応できる準備を行う。

（2）「グローバル・キャリアパス」の内容と方法

「グローバル・キャリアパス」は高校三年生で実施されている。高校2年間の経験と学びを振り返り、その上で自己分析を行う「学びの履歴書」と、社会・世界の要請から自己の将来像を設計する「学びの設計書」の2つのステージで構成されている。

（ア）「学びの履歴書」

- ①内容 (i) 2年間の経験と学び（「総合的な学習の時間」，「教科」，生徒会・行事・部活動・特別授業，各種コンクール・ボランティア・外部セミナー・留学体験・地域貢献など自主的活動での経験と学び，その他の経験）についてまとめる。（3年1学期～）

(ii) 自己分析：2年間の経験と学びを踏まえて、自己の能力・資質について考察する。

②方法 ・レジュメを作成してグループ内発表（他者に表明してよい部分）

※コメントペーパー（資料5）を利用して相互評価

- ・レポート作成（非公開）
- ・担任による個別面談

③評価 対象：レジュメ・レポート

- ・自己をどれだけ分析できているか
- ・具体的な経験に基づいているか
- ・経験や学びから得たものや成長できたことを明らかにできているか

(イ) 「学びの設計書」

①内容 (i) 自己の将来像

- ・社会・世界からの要請（現在・将来）
- ・自己の貢献できること（在り方・生き方，職業）

(ii) 学びの設計書

- ・高等教育機関での学びの設計書（大学生活において何を目標にし，どのように学びたいか）
- ・将来にわたる学びの設計書（大学卒業後，大学で学んだことをどのように活かしたいか）

②方法 ・グループ学習・・・生徒を希望により以下のグループに分ける．

医療系 技術系（工学系 情報系） 自然科学系 政治行政系 法曹系
ビジネス系 出版・マスコミ系 人文科学系 未決定

- ・レジュメを作成して外部人材との「ひざ詰めディスカッション」
若手実務家・職業人 若手研究者（金沢大学 JAIST）など
- ・レポート作成（非公開）

この「グローバル・キャリアパス」は単なる調べ学習に終わらせず，主体的・対話的で深い学びになるような工夫として，「学びの履歴書」や「学びの設計書」を作成し，グループで発表し合う仕掛けが特徴的である．また，各界の若手の社会人や研究者を招き，少人数のグループで設計書を発表する「ひざ詰めディスカッション」は主観的判断をより客

観的な評価に結び付ける工夫として効果的である。グループ学習を多く取り入れ、自己評価に加えて他己評価も多く取り入れている。

金大附属高校の「グローバル・キャリアパス」はそれ自体単独で実施されている総合的な学習の時間」ではないことも付け加えておく必要がある。金大附属高校では一年次に「地域課題研究」、二年時に「グローバル課題（SDGs）に関する研究」を実施し、さらにそのうえで三年次に実施しているのが「グローバル・キャリアパス」である。一年次から二

「学びの履歴書」コメント・ペーパー	3年組 氏名
「学びの履歴書」の発表を聞いて、以下の点について発表者にコメントしてあげてください。	
(1)発表者の特徴・個性が強く表れている点	
(2)もっとアピールした方が良い点	
(3)発表者が気づいていないが、他者から見てアピールすべきだと思われる点	
発表者 _____	
評価の観点 ・ 自己をどれだけ分析できているか ・ 具体的な経験に基づいて	

年次にかけて繰り返し、課題の設定（計画・仮説）、調査・検証、発表・省察などのスパイラルな学びを繰り返し、その上で最後のスパイラルとして「グローバル・キャリアパス」がある。「グローバル・キャリアパス」だけではなく、多くの機会をとらえて、スパイラル構造が担保されるような工夫がなされているのだ。「キャリア教育」の内容を総合学習で取り入れる際の工夫としては優れた取り組みの一つと言えよう。

資料5 「学びの履歴書」コメント・ペーパー

しかしながら、金大附属高校の実践は興味深い例ではあるが、課題もある。それは「総合的な学習の時間」と「キャリア教育」のコラボが果たして本当にうまくかみ合っているのかという疑問だ。

まず一点は、高校三年生の春に自分の将来像を描かせることが必ずしも時宜にかなっていないのではないかという点だ。それは、遅すぎるという意味でも、早すぎるという意味においてもある。遅すぎるというのは、進学を考える際、三年になってからでは準備が

十分にできない場合が多いということ。早すぎるという意味は、学力面からみれば、三年になってからもさらに成長が期待できたり、その逆の場合もあり、春先に描いたキャリアパスが、結果的に本人の意向と合わなくなる可能性も大いにあり得るということだ。

さらに、「学びの履歴書」では自己評価や相互評価が要だが、その評価についても課題がある。一般に、実質陶冶された成果は自他ともに認識しやすいが、形式陶冶されたものは評価することは難しい。形式陶冶は長い目で見て評価すべきもので、性急に成果を求められるものではない。「学びの設計書」を作成する際、自己能力の評価を前提にする。しかし、自己の将来を展望するとき、その時の能力の如何とは別に、何らかの強い思いや可能性や信念が行動を規定することもあるだろう。ある時点での実質的に陶冶された自己の能力で判断するだけでは、個人の気持ちにフィットしたキャリアパスは作れない。つまり高校時代の学びの成果を全て、ある時点で表出し明文化するのは、本来的に、無理があるのではないかということだ。実際、自己評価をする際、戸惑いを見せる生徒も少なからずいた。いくら公開できる部分だけだとしても、それを人前で発表する行為は、相当な勇気が必要であろうし、喜んで積極的に発表できる生徒ばかりではない。

しかしながら、筆者が違和感を覚えながらも「グローバル・キャリアパス」を実践してきたのは、高校三年生の時点で、入学以来の自分の学びや自分の成長を、一旦客観的に詳らかにする行為、自らの来し方行く末を見つめなおす機会として大いなる意義を感じていたからである。現在はすでにe-ポートフォリオの導入が進んでいる。自らの成長の軌跡を可視化するのは必然の流れである。すなわち「グローバル・キャリアパス」は筆者にとって「総合的な学習の時間」というより、むしろ、生徒指導上の問題、まさに「キャリア教育」「進路指導」として重要であったと言っても過言ではない。

このように「総合的な学習の時間」と「キャリア教育」のコラボは課題も多く、うまくかみ合わない、どちらにも中途半端になる危険性があるのだ。「キャリア教育」「進路指導」だと割り切ってしまった方が、教師も生徒ももう少し楽にできて良かったのではないか。これが実践していた時から感じていた違和感の正体でもある。

4-3 「キャリア教育」からの脱却

このようにみてくると、基本的に「キャリア教育」そのものが本質的に「総合的な学習（探求）の時間」に取り上げるのはかなり難しい側面を持っていると言えはしないだろうか。にもかかわらず、現実の「総合的な学習の時間」は「キャリア教育」に偏りがちなもの

は、前述した通り、生徒のニーズが最も高く、生徒のモチベーションを上げやすい。学校側も「キャリア教育」ならこれまでの進路指導の経験を生かしやすいからに他ならないだろう。

かつて、20世紀前半に進歩主義の考えに基づく実践が、「這い回る経験主義」と批判されたことがある。子どもの興味・関心ばかりを重んじたのでは、日常生活から飛躍したことに関心を持つことはなく、それゆえに高度なものに関心が向かないという論理であった。グループ学習は勿論のこと個人研究であっても、現場では適切な指示や指導が難しく、課題解決学習に関してのイメージは、かつての「這い回る経験主義」のそれに近いのかもしれない。教師側は生徒の育ちに十分、係れないもどかしさや歯痒い思いが大きくなる。別の方法なら、もっと効果的な陶冶ができるとしてしまう。「キャリア教育」が「総合的な学習の時間」として許されるなら、その歯痒さは多少なりとも軽減されるのだ。

今般のアンケート分析の結果が示す通り、「キャリア関連」以外の内容を学んだ学生の方が全般的に「総合的な学習の時間」の成果を認めている。石川県内の「総合的な学習の時間」が軌道に乗りつつある高校の様子を見ても、「職業」や「進路」に関する学習課題を直接取り上げている学校は寡聞にして聞かない。ほとんどの高校が「地域」の課題解決学習または現在世界的に注目されているSDGsに係る課題解決学習を実践している。現場では利用しやすい様々な思考ツールが研究開発され、指導のマニュアルも作成されている。その時々学びのプロセスで、生徒にモチベーションが上がるような手だてや指導を上手に工夫している。別して生徒のモチベーションを高めるのは「キャリア教育」だけではないのだ。

だが、最も肝要なのは、マニュアルやツールの完成度ではない。「総合的な学習の時間」が将来に役に立つに違いない。でも確証は得られない。そんな不安な気持ちを残したままかもしれないが、思い切って根本的な教育に対する価値の転換を受け入れることができたかどうかということだ。生徒も教師もこのような学びこそ、将来最も役立つのだという信念を持ち続けることができるかどうかということだろう。要は「総合的な探求の時間」が効果を上げるには、まず、教師自身の価値の転換や、教師としての姿勢を大きく変化させなければならないということである。課題解決学習が機能している高校は、少なくともこの価値の転換に成功している学校といえるのではないだろうか。

その価値の転換を図るためにはどうしたらよいか。少し乱暴な言い方ではあるが、これまでの経験と、生徒のニーズに安住している現状を改革するには、その材料を奪ってしま

うことが最も効果的であろう。つまり、文科省が提案している多岐にわたる学習課題から思い切って「キャリア教育」関連、すなわち「職業」や「進路」に直接かかわる課題は除外するのが良い。本気で取り組ませたいのなら、このくらいの荒療治が必要ではないだろうか。

残念ながら新指導要領では総合的な探求の時間の特質の説明の中で、「社会への出口に近い高等学校が・・・（略）・・・自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、自ら課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することが求められている。」とある。真意を読み取れば、単なるキャリア教育ではないことは明らかなのだが、従前の「総合的な学習の時間」より、キャリアの表現が加わることによって誤解や拡大解釈を生むかもしれないと大変危惧している。

5. 終わりに

文科省が示す学習課題はどれも将来を見据え新時代を牽引する教育理念に基づく課題であることは間違いない。しかし、実利が見えにくい課題解決学習より、プラグマチックな課題が優先されてしまう現状も見逃せない。もし、本当に「キャリア教育」意外の学習課題にしっかりと取り組ませたいのなら、逆に、それらの課題解決学習の実績を実利と結び付ける仕組みが必要だろう。それには、これまでとは全く異なる視点、例えば高大接続などから、新たな実利と結び付けるものに改革しなればならないのではないだろうか。残念ながら、その改革は高校側の力だけでできる範囲をはるかに超えている。

今般の教育改革は三位一体といわれる。つまり、「高等学校教育改革」は「大学入試改革」「大学教育改革」とセットで実施されて始めて意味を持つ。しかしながら、どの改革もまだ途上であり、また連携も希薄である。大学入試改革一つをとっても今般の英語民間テストの導入で頓挫したのが良い例である。にもかかわらず、高校現場では待ったなしで「総合的な探求の時間」を中心に様々な教育改革が進んでいる。まだ、受け入れ皿も十分整っていないのに、理念に踊らされて、右往左往している高校現場の姿が見える。理念は良い。ならば、いち早く三位一体の改革が全体として機能するような環境を作り上げてもらいたいと願うばかりである。

最後にまとめにかえて、高等学校における「総合的な探求の時間」をより効果的に実践するために、将来そのファシリテーターとしての役割を担うべき教師の資質をとは何かにについて指摘したい。教職課程に進む学生は、将来、教職に就いた時、必ずや「総合的な探

求の時間」を担当するだろう。アンケート結果からもわかるように、現学生は「総合的な学習の時間」ほとんど経験したことがなく、そこで用いられる様々な学習方法や様々な思考ツールを知らない。筆者が2017で指摘したように、教職課程で重要なのは、論理だけではなく、実践力を養う指導方法を充実させることである。様々な学習方法や思考ツールの効力は実際に経験することが重要だ。その際の、つまずきや達成感を実感することこそ理解と実践力向上につながるといえよう。

その際、これまで論じてきたように、専門の教科とは異なり、教師は指導し導きたがる側面を抑え、歯痒くても、ファシリテーターに徹することが肝要である。「総合的な探求の時間」の求める教師像はこれまでの教師像とは大きく異なることを認識してゆく必要がある。つまり、「総合的な学習の時間」における実践力とは教師の意識を変え、生徒のモチベーションをいかに上げるかということに尽きる。そして、そのモチベーションは決して目先の打算によるものではないということは言うまでもない。

今後は、学生に実践経験をさせながら、ファシリテーターとしての資質向上のためには何が必要なのか具体的に研究したいと考えている。

注

- i) SSH：スーパーサイエンスハイスクールのこと。先進的な理数教育を実施するとともに、高大接続の在り方について大学との共同研究や、国際性を育むための取組を推進する高等学校。
- ii) SGH：スーパーグローバルハイスクールのこと。グローバル・リーダー育成に資する教育を通して、生徒の社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、もって、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を図ることを目的とした高等学校。

引用・参考文献

- ・文部科学省(2006)『総合的な学習の時間の現状と課題，改善の方向性（検討素案）』
- ・文部科学省(2015)『今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(高等学校編)』
- ・水口洋(2015)「総合的な学習の時間の行方」国際基督教大学学報, I-A 教育研究 vol57, pp35～45
- ・文部科学省(2016)『総合的な学習の時間について』 教育課程生活・総合的な学習の時間 ワーキンググループ資料7

- ・久我周夫(2017)「総合的な学習の時間」の課題と改善についての検討 大阪夕陽丘学園短期大学 紀要 第60号 pp23～35
- ・高橋栄一(2017)「『特別活動・総合的な学習』の指導法に関する研究 ―シミュレーションを多用した実践力向上のための指導方法―」金沢学院大学 教職センター紀要 vol. 1. pp135～148
- ・文部科学省(2017)『平成27年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について』P19
- ・文部科学省(2018)「『高等学校学習指導要領解説 総合的な探求の時間編』, p153
- ・金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校(2019)『平成26年度指定 スーパーグローバルハイスクール研究報告書 第5年次』, p148
- ・佐藤知条(2019)「『総合的な学習の時間』の扱いの変遷に見るこれからの課題」スポーツと人間 第3巻 第2号 pp99～104

資料1

総合的な学習の時間に関する調査にご協力ください。

* 該当する項目全てに丸を付けてください。

1) 貴方は高校時代に総合的な学習の時間としてどのような学習活動をしましたか。

	1年次	2年次	3年次
* 何もしなかった			
まちづくりや地域活性化の研究			
グローバル課題研究			
防災のための研究			
個人的興味・探求			
環境問題の研究			
大学・職業研究			
その他 ()			

2) 前問の活動はどのような方法・形式で行われましたか。	1年次	2年次	3年次
個人研究			
グループ学習			
KJ法を使ったグループ学習			
ジグソー法を使ったグループ学習			
研究発表会1) クラス内発表			
研究発表会2) ポスターセッション形式			
校内発表会(当該学年全員)			
校外発表(場所:)			
個人でレポート作成			
グループでレポート作成			
アイデアを社会に提言する機会があった。			
その他 ()			

3) 総合学習の活動はどのような指導体制で行われましたか。	1年次	2年次	3年次
主に担任が指導する			
担任とは全く異なる先生に担当してもらった			
担任の他に何人かサポート先生が指導に加わっていた			

校外から講師の先生などのサポートを受けた			
校外で調査や研修を行い郊外の方の指導・助言を受けた。			
その他（ ）			

4) 総合学習の活動はどのような成果があったと感じますか。資質が高まったと感じる項目全てに丸をつけなさい。特に高まったと感じる項目には◎をつけてください。

・複雑な問題状況を踏まえて適切な課題を設定する	
・仮説を立て、それに適合した検証方法を明示した計画を立案する	
・目的に応じて臨機応変に適切な手段を選択し、情報を収集する	
・必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し、多角的・実的に分析する	
・複雑な問題状況における事実や関係を構造的に把握し、自分の考えを形成する	
・視点を定めて多様な情報から帰納的・演繹的に考察する	
・事象や事象間の関係を比較したり、複数の因果関係を推理したりして考える	
・相手や目的、意図に応じて、手際よく論理的に表現する	
・学習の仕方や進め方を内省し、現在及び将来の学習や生活に生かそうとする	
・自らの行為について当事者意識と責任感をもって意思決定する	
・目標を明確にし、課題の解決に向けて計画的に確実に行動する	
・自らの生活の在り方を見直し、改善に向けて日常的に実践する	
・自己の将来について具体的に考え、夢や希望をもつ	
・異なる意見や他者の考えを受け入れ、尊重し理解しようとする	
・互いを認め特徴を生かしあい、協同して課題を解決する	
・環境の保全について主体的、協同的に行動する	
・課題の解決に向けて多様な社会活動に当事者意識をもって参画する	

資料2 総合的な学習の時間の時間に関する予備調査

育てようとする資質や能力及び態度の例

学習方法に関すること	課題設定	・複雑な問題状況を踏まえて適切な課題を設定する ・仮説を立て、それに適合した検証方法を明示した計画を立案する
	収集分析	・目的に応じて臨機応変に適切な手段を選択し、情報を収集する ・必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し、多角的・実的に分析する
	思考判断	・複雑な問題状況における事実や関係を構造的に把握し、自分の考えを形成する ・視点を定めて多様な情報から帰納的・演繹的に考察する ・事象や事象間の関係を比較したり、複数の因果関係を推理したりして考える
	表現省察	・相手や目的、意図に応じて、手際よく論理的に表現する ・学習の仕方や進め方を内省し、現在及び将来の学習や生活に生かそうとする
自分自身に関すること	意思決定	・自らの行為について当事者意識と責任感をもって意思決定する
	計画実行	・目標を明確にし、課題の解決に向けて計画的に確実に行動する
	自己理解	・自らの生活の在り方を見直し、改善に向けて日常的に実践する
	将来展望	・自己の将来について具体的に考え、夢や希望をもつ
他者や社会との関わりに関すること	他者理解	・異なる意見や他者の考えを受け入れ、尊重し理解しようとする
	協同	・互いを認め特徴を生かしあい、協同して課題を解決する
	共生	・環境の保全について主体的、協同的に行動する
	社会参画	・課題の解決に向けて多様な社会活動に当事者意識をもって参画する

資料4 学習課題

学習課題	学習対象
------	------

① 横断的・総合的な課題	国際	地域に暮らす外国人とその人たちが大切にしている文化や価値観
	情報	情報化の進展とそれに伴う社会経済生活や消費行動の変化
	環境	自然環境と環境問題
	資源エネルギー	自分たちの消費生活と資源やエネルギーの問題
	福祉	高齢者の暮らしを支援する福祉の仕組みや取組
	健康	毎日の健康な生活とストレスのある社会
	食	食をめぐる問題と農水産業の流通過程と従事者
	科学技術	科学技術の発展と社会経済生活の変化
	地域行政・司法	地域行政や司法への高校生の関わりと民主的な社会
	経済・消費	グローバル社会における経済不安と消費をめぐる問題
	安全・防災	防災のための安全な地域づくりとその取組
② 生徒が興味・関心、進路等に 対応した課題	郷土	郷土の自然や風土、歴史と文学
	都市計画	歴史的な景観と利便性が調和した都市計画
	地域社会	まちづくりや地域活性化に向けた取組
	観光	新しい商品の開発による観光の活性化
	生命・医療	生命の尊厳と医療・看護の在り方
	共生	人の自立と多様な人々との共生
	教育・保育	社会の変容と教育・保育の転換
③ 自己の在り方 にかかわる課題	人生観	物質的な豊かさと精神的な豊かさを巡る問題
	社会奉仕	ボランティア活動とそれに取り組む人々
	文化の創造	文化や流行の創造と表現
	職業	職業の選択と社会への貢献及び自己実現
	勤労	働くことの意味や働く人の夢や願い、社会的責任
	アイデンティティ	世界の中の日本・日本の中の地域・家族の中の自分等におけるアイデンティティ

第三部 活動（実践）報告

＜活動（実践）報告＞

情報リテラシー能力向上のための学校教育

小里 千寿

School education to improve information literacy skills

Chizu Kosato

概要： 本稿では「情報リテラシー能力」を、高校時代にどの程度身につけているか、今後どのように伸ばすべきかについて、高校の出張授業や大学1年生の意識をもとに、本学のキャリア教育プログラムを通して考察した。

授業でおこなった自己評価によれば、高校生活においてのリテラシー能力は、身近なツールとしてICTを利用はしているが、「正しく情報を取る」「有効に活用する」といった能力が十分身につけているかどうかわからないという意識を持っている者が多かった。それら能力向上に繋がる機会として、大学でのキャリア科目がある程度機能していることが伺えた。

キャリア教育で扱う進路決定のように答えのない選択においては、情報の選択を正解にするか否かは自分次第である。そのための継続的な働きかけと仕組み作り、その効果測定を自己・他者（客観）の両側面から捉えることと、大学の教育体系の中に、いかに情報教育を組み込んでいくかが今後の課題である。

キーワード： キャリア教育、ICT、情報リテラシー、ポートフォリオ、情報リテラシー能力基準

金沢学院短期大学 准教授

1. はじめに

1946年の開学以来、本学は多くの地域社会に貢献する人材を世に送り出してきた¹が、その間、社会も急激な変化を遂げてきた。今や社会や地域で活躍する人材育成を考える際、情報通信技術（Information and Communication Technology, 以降「ICT」と表記）を抜きには語れなくなっている。さらに ICT は、産業分野における企業においても重要な意思決定に影響をあたえ、働き方の変革、生産性の向上など日々遂行する業務においても多大な影響を与えている。したがって、これよりあらゆる産業分野において、ICTの有効活用および情報リテラシー能力の向上が、今後の産業及び社会全体の発展に対して大きな課題となるのは間違いないであろう。

そのような社会の変化を踏まえ、金沢学院大学・金沢学院短期大学の教育は、「社会および地域と密に連携を取った体験学習」を通じて実践力を醸成するカリキュラムが組まれている。初年次からのキャリア教育は、高校時代に醸成してきた情報リテラシーをどのように活用するか、また、さらに伸ばすにはどのような経験や知識が必要かを考えながら、自分の選択すべき進路を自分が納得できる形で選択できるよう設計されている。

では、そもそも情報リテラシーとは何を指すのか。@IT マネジメント用語辞典によれば、狭義では「コンピュータが操作できること」とあり、広義には「情報を活用する創造的能力のこと」とある。また、「情報リテラシー教育」とは、「情報及び情報手段を主体的に選択して活用していくための個人の基礎的な資質」を伸ばすことだとしている（臨時教育審議会第2次答申, 1986年）。

私立大学情報教育協会の調査によれば、それら情報リテラシー教育を、教育課程の中でどのように位置付け、どのような方法で実施しているかについては、78%の大学が初年次教育と情報部門センターで実施しており、学修プロセスに見合って発展的に学ぶシステムとはなっていないということであった。また、2割の大学は初年次教育に加えてキャリア教育の中でも実施しており、卒業時まで身に付ける能力の定着化に取り組んでいることがわかった。

本学においては、1年生前期に配当されている初年次教育プログラムに続き、1年生後期から3年生まで続くキャリア教育において、情報リテラシー能力の定着と向上に取り組んでいる。本稿ではその取り組みを紹介するとともに、効果についての検証をおこないたいと考えている。

¹ 金沢学院短期大学HP 学長メッセージより

2. 取り組みの概要

(1) キャリア教育

金沢学院大学・金沢学院短期大学のキャリア教育は、狭義の職業訓練、就職・就業支援とは異なり、学生に対して早期からキャリア意識を持たせる仕組み作りがされている点に特徴がある。演習中心の授業と自己課題のフィードバックを組み合わせ、1～3年次に配当している（図1）。

まず、1年次配当科目の「キャリア・デザインⅠ」では、大学生活及び社会に出てどうなりたいかという自分の目標を考えさせることを狙いとしている。続いて、2年次配当科目である「キャリア・デザインⅡ・Ⅲ」では、有意義なキャリアを築くために必要な情報を効果的に収集したり、人間関係を構築するためのコミュニケーション力を強化し、選択のためのリソース（利用できる強みとなるもの）を磨くことを目的としている。短期大学では、「キャリア・デザインⅠ・Ⅱ・Ⅲ」を集約し、1年生前期・後期に配当している。

そして、3年次配当科目（短期大学では1年次後期配当）である「キャリア・プランニングⅠ・Ⅱ」で、それらを統合させ、将来に向けてのより具体的な目標と実践力をつけるようにデザインされている。

本稿では特に情報リテラシー能力の向上を中心としたプログラムである大学・短期大学の1年次配当の科目「キャリア・デザインⅠ」において、高校時代にリテラシー能力をどの程度身につけているか、今後どのように伸ばすべきかを検証する。

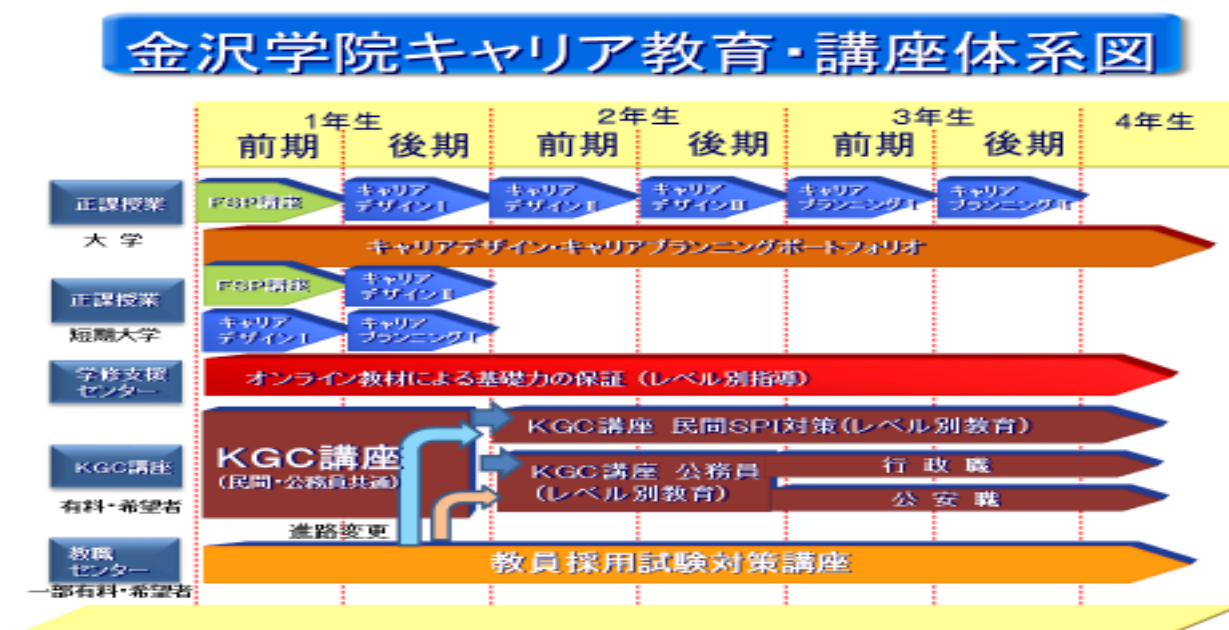


図1 金沢学院キャリア教育・講座体系図

（２）キャリア教育における情報リテラシー活動

1年次に配当されている「キャリア・デザインⅠ」は、世の中に存在する様々な仕事・役割・取り組みの姿勢等を知り、自分にとって最適なキャリアを考える際の気づきや視点を提供することが狙いである。勤労観（なぜ働くのか）、職業観（働くイメージ）を醸成し、自らの進路を考え選択する実践的な能力及び総合的な就業力を育成する。具体的には、自分を知り、企業を知る（企業分析・インターンシップ等）ことによって、求められる能力を知り、自分に足りない「基礎学力」「文章力」「対話力」等を伸ばし、社会で活躍できる力をつけられるようデザインされている。

授業では、講義やセルフワーク、グループワーク、ディスカッションの中で、考えられる様々なリソースから情報収集を行い情報共有、情報選択をしていく。また、複数の社会人を招き、自身の経験や生き方・考え方を語ってもらったり、学生の研究領域に近い業種で活躍している場合には、学生が職業理解を深め将来の選択肢を広げると共に、必要とされる能力や今自分がやるべきことを考えるきっかけを作る工夫をしている。最終的には、自ら調べた情報リソースと社会人の講義等を整理し統合するためのグループワークをさせ、学生個々に目標設定をさせることをゴールにしている。

最終授業では、これまでの成果をポートフォリオや課題としてアウトプットしたものを成績に反映させている（図2）

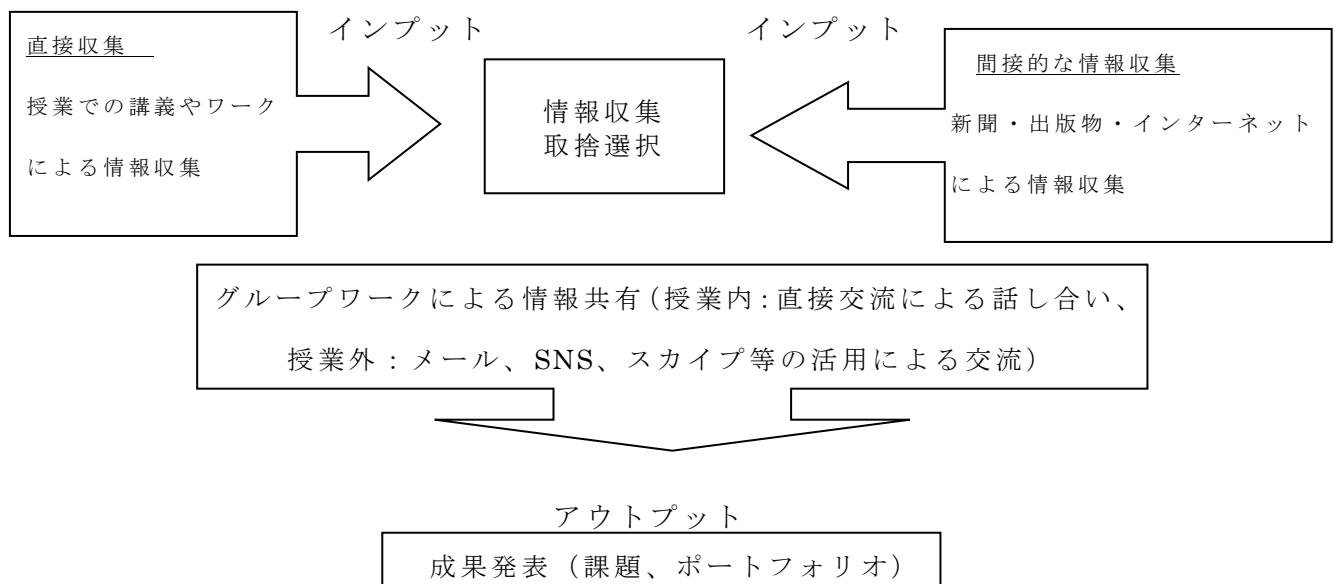


図2 情報リテラシー活動の流れ

図2のように、この授業の中で特に意識しているのは「情報リテラシー能力の向上」である。情報は、学生が授業の中で見聞きする直接的なものと、新聞・出版物・インターネット等を活用して得られる間接的な情報を組み合わせている。

また学生同士の情報共有も、授業時間内のグループワークによる直接交流に加え、課外の交流では、メール、SNS、スカイプ等のICTを活用している。授業の目的である「この科目で醸成された勤労観（なぜ働くのか）、職業観（働くイメージ）をもとに、自らの進路を考え選択する実践的な能力及び総合的な就業力を育成する」ためには、自己理解とともに、現在自分がどのような環境の中にいるのか、取り巻く社会情勢はどのようなものなのか、自分の使えるリソースはどのようなものがあるのか等を知ることが必要となる。その際の情報収集においてICTの活用は不可欠となっている。

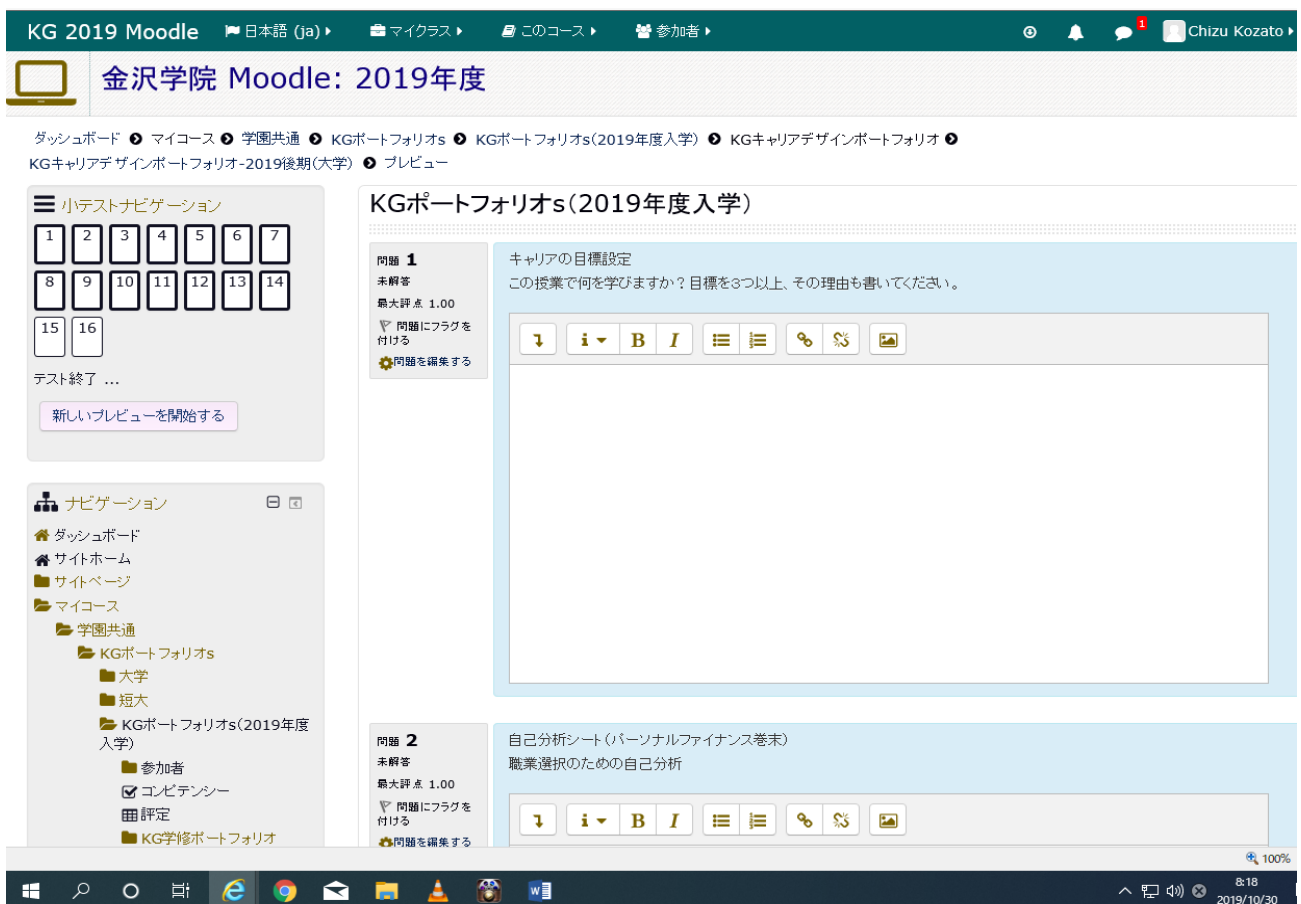


図3 KG キャリアデザインポートフォリオ

図3のKG キャリアデザインポートフォリオは授業の内容に沿って設計されており、それぞれの単元が終了した際に入力する時間を設けている。例えば、自己分析などはアセスメ

ントを使ったり、マインドマップやライフラインチャート、自分史シートなどを利用しながら過去の出来事をたな卸ししながら掘り下げることが1年生、2年生で繰り返し行っていく。WEB上のポートフォリオは結果を常に振り返ることができる上、自分の成長や考え方の変化を過去にさかのぼって確認できることも利点である。学生たちは、記述した内容を振り返ることで、学生生活にやるべきことや自分に足りないものを探すツールとして積極的に活用している。

以下図4のKG就活ポートフォリオは、KGキャリアデザインポートフォリオとは別に、学生が就職の活動情報を入力するフォーマットになっている。

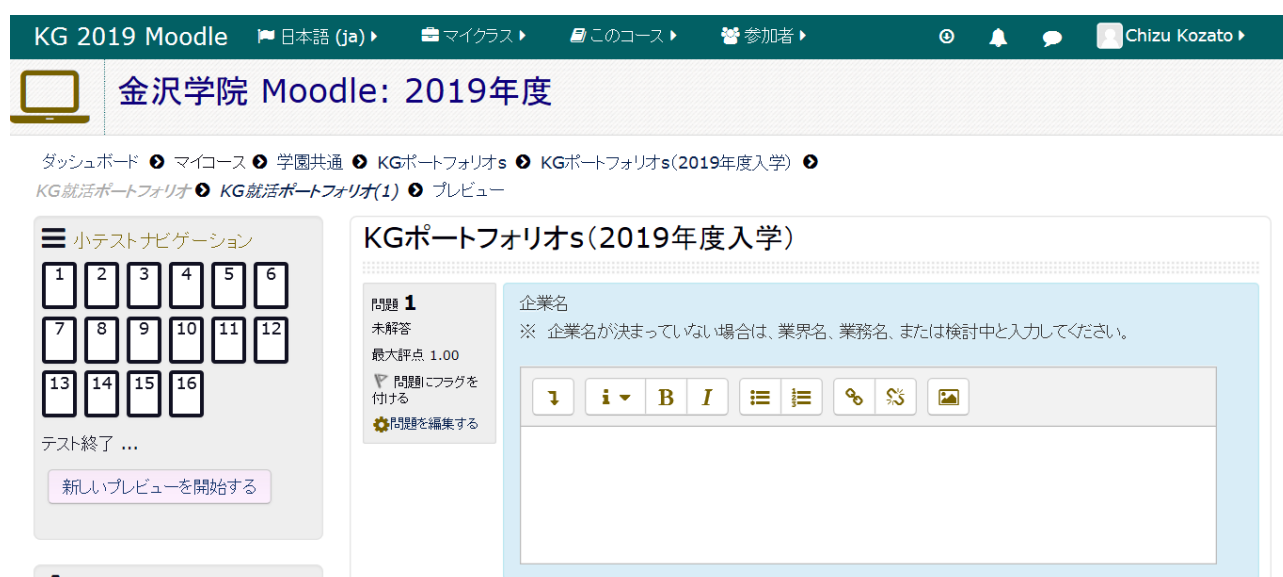


図4 KG就活ポートフォリオ

KG就活ポートフォリオは、企業ごとに就職活動の状況を記録するようになっている。特徴の1つとして就職活動以前に経験したインターンシップの履歴も入力することができるようになっており、その際に見たり聴いたり感じたことを入力しておくことで、企業分析の参考にもなる。さらに、その企業がどのような人材や能力を求めているのかを知ること、自分の課題等も明確になり効果的な就職活動をおこなうことができる。

さらに、就職支援部の職員やゼミの担当教員が、この履歴をもとに学生の就職状況を共有することで、連続性のある効率的な支援が可能となる。これにより、相談の対応者が変わることのデメリットが情報の共有化によって軽減されるだけでなく、複数の対応者が共通認識にもとづいて多角的な意見やアドバイスを学生に与えることができる。また、

企業の選考状況は他の学生や次年度以降も参考にすることができるため、大学としても情報の蓄積が貴重な財産となっている。

このKGキャリアポートフォリオやKG就活ポートフォリオの活用によって、学生自らが早期にキャリア意識を持ち主体的に行動する力を身に付けていく中で、教員や就職支援部の職員も学生に的確な情報とアドバイスを与えることができ、将来の目標に近づく効果的なサポート体制として機能している。

3. 考察

(1) 高校での情報リテラシー教育

筆者は高校からの要請を受け、頻繁に高校生向けの授業を行っている。テーマはコミュニケーション能力向上のための授業が多く、その中では、従来の口頭によるコミュニケーションや印象形成についての講義に加え、インターネットやSNSにおけるコミュニケーションに対するルールやマナーを伝える内容である。高校生にとってインターネットやSNSは身近なコミュニケーションツールとなっているが、操作技術向上を目的とした授業はあるものの、入手した情報の選び方や活用方法という面では、個々の判断や基準によっておこなわれている場合も多く、まだまだ認識が低いのではないかという実感がある。

文部科学省が告示した平成30年度の「高等学校学習指導要領」によれば、「情報活用の実践力」を「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」と定義付けている。

この定義からも明らかなように、情報教育によって育まれる「情報活用の実践力」とは、単に情報手段が操作できるという意味での「使うことのできる」力のことだけではない。以下、高等学校学習指導要領（平成30年告知）からの抜粋である。

- 情報活用能力とは、世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉えて把握し、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力のことである。
- 将来の予測が難しい社会においては、情報や情報技術を受け身で捉えるのではなく、手段として活用していく力が求められる。未来を^{ひら}いていく子供たちには、情報を主体的に捉えながら、何が重要かを主体的に考え、見いだした情報を活用しながら他者と協働し、新たな価値の創造に挑んでいくことがますます重要になってくる。

- また、情報化が急速に進展し、身の回りのものに情報技術が活用されていたり、日々の情報収集や身近な人との情報のやりとり、生活上必要な手続きなど、日常生活における営みを、情報技術を通じて行ったりすることが当たり前の世の中となってきた。情報技術は今後、私たちの生活にますます身近なものとなっていくと考えられ、情報技術を手段として活用していくことができるようにしていくことも重要である。
- 加えて、スマートフォンやソーシャル・ネットワーキング・サービス（以下「SNS」という。）が急速に普及し、これらの利用を巡るトラブルなども増大している。子供たちには、情報技術が急速に進化していく時代にふさわしい情報モラルを身に付けていく必要がある。
- 情報技術の基本的な操作については、インターネットを通じて情報を得たり、文章の作成や編集にアプリケーションを活用したり、メールやSNSを通じて情報を共有することが社会生活の中で当たり前となっている中で、小学校段階から、文字入力やデータ保存などに関する技能の着実な習得を図っていくことが求められる。
- また、身近なものにコンピュータが内蔵され、プログラミングの働きにより生活の便利さや豊かさがもたらされていることについて理解し、そうしたプログラミングを、自分の意図した活動に活用していけるようにすることもますます重要になっている。将来どのような職業に就くとしても、時代を超えて普遍的に求められる「プログラミング的思考」などを育むプログラミング教育の実施を、子供たちの生活や教科等の学習と関連付けつつ、発達の段階に応じて位置付けていくことが求められる。その際、小・中・高等学校を見通した学びの過程の中で、「主体的・対話的で深い学び」の実現に資するプログラミング教育とすることが重要である。
- また、社会生活の中でICTを日常的に活用することが当たり前の世の中となる中で、社会で生きていくために必要な資質・能力を育むためには、学校の生活や学習においても、日常的にICTを活用できる環境を整備していくことが不可欠である。
- 文部科学省が設置した「2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」において、次期学習指導要領等の実現に不可欠なICT環境やICT教材の在り方について方向性がまとめられたところである。こうした方向性を踏まえ、国が主導的な役割を果たしながら、各自治体における必要な環境整備を加速化していくことを強く要請する。

とある。

（２）高校生の情報リテラシーに対する意識

2018年度のキャリア科目スタートにあたり、1年生151名に対して、高校時代の情報リテラシーに関する能力や意識を探った。アンケート形式により、[ACRL/ALA 理事会承認「高等教育のための情報リテラシー能力基準」2000]の基準に基づいて、それぞれの能力を自己評価してもらった。以下、代表的な意見を抜粋する。

①必要な情報の範囲を確定することができるか

- ・スマートフォンの使用によりたくさんの情報を同時に知ることができたが、その内容が必要なのか、探しているものにふさわしいのかを判断できず、それに対しては何もしないままであった。
- ・授業で教科書の中から大事な部分や伝えたいところを読み取る練習をしたから、できていると思っている。
- ・高校の授業でパソコンから情報収集する練習の機会があった。
- ・基本的にアバウトなままであると感じている。情報量が多いため、自分の中で確定したつもりでも本当にそれを見据えられているのかはわからない。

②必要な情報に効果的かつ効率的にアクセスできるか

- ・進路ガイダンスで習ったことを実行している。
- ・パソコンを使って調べる授業があったので、一応はできていると思っている。
- ・スマートフォンの調べ物をしていくうち、どういう検索の仕方したらよいかを知ることができた。
- ・自分のことを調べることやパソコンの授業で力がついた。
- ・自分の中で情報が薄いことが多く、調べていくうちにまた新たに出てくることがあり、さらに深く調べようとしてしまう。気になることは調べているが、必要のないものまでアクセスしているような気がする。

③情報と情報源を批判的に評価することができたか

- ・どこまで本当かを見分けることは難しいと思った。授業や講演で聞いたが、あまり理解できなかった。
- ・経験があまりないため判断できない。
- ・難しいということはわかったが、勉強が必要である。

④選り出した情報を個人の知識のなかに組み入れることはできたか

- ・気になった情報のキーワードは覚えるようにした。
- ・自分で調べるよりテレビで見るほうがわかりやすいと思い、テレビで見た情報を頭に入れていたので、あまり積極的に調べようとしなかった。
- ・進路について学習する授業があり、そこでの知識は頭に入れるようにした。

⑤特定の目的を達成するために情報を効果的に利用したか

- ・進路を決めるときに活用した。
- ・大学の推薦入試のときに色々調べたことをまとめた。
- ・ゲームをするときに調べた情報で攻略することができた。

⑥情報利用をめぐる経済的、法的、社会問題を理解し、倫理的、合法的に情報にアクセスし、利用することはできたか

- ・ネットでアクセスしたものを全て利用したため、できていたかどうかわからない。
- ・講習を受けたので出来ていると自分は思う。
- ・無断転載のサイトは見ないようにしている。
- ・新聞やニュースで見て学校の授業でも少しやったと思うが、よくわからない。

以上、1年生の意見を抜粋した。これら回答を総括してみると、習ったことを実行した、また普段の生活でも、スマートフォンの普及によりインターネットやSNSを使用する頻度が格段に増えたことにより活用の場面は大幅に広がっていると回答した者が大多数であった。

しかしながら、取得した情報が正しいのか、どのように活用してよいのかについては、確立した基準がないままに利用しているというのが現実である。それら認識の甘さや経験値の低さを踏まえつつ、筆者も高校の授業では情報リテラシーについての講義をおこなっている。

(3) キャリア教育を通しての情報リテラシーの変化

これまで見てきた1年生の高校時代の能力レベルを意識しながら、授業では情報リテラシー能力の向上を目指して、様々な情報収集の機会を作り、学生に最適な情報収集と選択ができる能力が向上するよう工夫している。情報リテラシーとは、「情報が必要なときに、それを認識し、必要な情報を効果的に見つけ出し、評価し、利用することができるように、

個々人が身に付けるべき一連の能力である」と定義している²。主体的にキャリアを選択する上でも、この能力は非常に重要であると言える。

表1は、授業終了時の学生の情報リテラシーに関する能力の自己評価結果を示したものであるが、効果を探るための参考となるのが、評価の理由を記述させている表2の自由記入欄である。

表1 情報リテラシーに関する自己評価結果

(回答数 138)

評価項目	向上した	どちらとも言えない	向上していない
必要な情報の範囲を確定する	60%	30%	10%
必要な情報に効果的かつ効率的にアクセスする	56%	28%	16%
情報と情報源を批判的に評価する	42%	31%	27%
選び出した情報を個人の知識基盤のなかに組み入れる	62%	30%	8%
特定の目的を達成するために情報を効果的に利用する	62%	31%	7%
情報利用をめぐる経済的、法的、社会的問題を理解し、倫理的、合法的に情報にアクセスし、利用する	23%	46%	31%

(「高等教育のための情報リテラシー能力基準」ACRL/ALA 理事会承認 2000 年)

表2 評価の理由について自由記入欄より抜粋

評価項目	理由
必要な情報の範囲を確定する	・ ゲストスピーカーの話を聴き、必要な情報を取得できた ・ まだ見極めることはできないが、ある程度確定できるようになった
必要な情報に効果的かつ効率的にアクセスする	・ 必要とする情報にたどりつくまでの時間が短くなった ・ 必要な情報を得るための手順を考える習慣を身に付けることができた ・ 何をすればよいかはわかったが、まだそれが短時間ではできていない
情報と情報源を批判的に評価する	・ 取得した情報をそのまま鵜呑みにしないようになった

² The Association of College and Research Libraries A Division of the American Association 「Information Literacy Competency Standards for Higher Education (高等教育のための情報リテラシー能力基準)」(2000,1)

	・新たに得る情報が多くただ感心するばかりでまだ批判する知識がない ・知識量がまだ十分でないため、自分の考えが正しいのか迷う時がある
選び出した情報を個人の知識基盤のなかに組み入れる	・ゲストスピーカーの話等を聴いて、そのポイントを理解することができた ・わからないと思ったことはすぐに調べ、知識が確実に増えた ・授業で聴いた時は意識するが、だんだんそれが薄れてしまった
特定の目的を達成するために情報を効果的に利用する	・将来を考えどのような事が必要で何をすべきかの意識ができた ・目的に合った情報を選び出すことはできるようになったが、効果的に利用できているかどうかについてはわからない
情報利用をめぐる経済的、法的、社会的問題を理解し、倫理的、合法的に情報にアクセスし、利用する	・発信元がしっかりしたものであるかどうか以前より気にするようになった ・意識が必要であることは理解したが、自分にはまだ判断できない

表1、表2を見ると、授業が情報リテラシー能力向上の「きっかけ」や「気付き」に繋がる機会として、ある程度、機能していることが伺える。しかしながら、自己評価が「どちらとも言えない（もしくは向上していない）」とする割合も高く、その理由としては、「求められる評価基準がこれまで自分の持っていた基準と違うことに気づいた」、「やらなければいけないことは理解したが、実際にまだ行動できるレベルに至っていない」という意見が多くなっている。このことから、必要性を十分意識しながらも簡単に実行できる訳ではないため、その点において自己評価が厳しくなったものと考えられる。つまり、今まで出来ていたと思っていたことが実はそうではなかったという気付きも相まって、単純に上がったという評価を下せないという評価に繋がったものと考えられる。「わかる」から「できる」に移行するまでにはある程度の時間と本人の意識の継続が必要になるが、本科目がそのきっかけになっている様子が伺える。

（４）就職支援における情報リテラシーの活用

キャリア教育によって醸成された「きっかけ」や「気付き」をもとに、自分の描いた目標に近づくための重要な選択の機会の1つに就職活動が挙げられる。その際に、納得のいくキャリア選択のためには多くの情報を収集し、取捨選択する必要がある。また、客観的な視点を取り入れることも重要である。その力は、高校から大学へと進む中で、多くの経験や知識を取り込むことで伸びていくと思われる。それを助ける大学側の関わりについ

では、キャリア教育のカリキュラムに連動した KG キャリアデザインポートフォリオ、学生の就職活動の状態を記録した KG 就活ポートフォリオ等の WEB 上の記録によって、これまでの相談や活動の履歴を踏まえた客観的で継続的な支援を行うことが可能となっており、それらが個々の学生にマッチングする複数の選択肢の提供につながっていると考える。

4. 今後の課題

情報にあふれる今、何を選択し活用していくかを見極めることは大変重要である。学生にとって大きなキャリア選択の機会となる就職活動においても、従来の書籍、求人票をベースとしたものから、インターネットによる情報の提供や WEB エントリーの一般化など、ICT スキルは必須となっている。このように情報化された今日においては、様々なキャリアの選択の場面に情報リテラシーは必要不可欠であると言える。

キャリアのように答えのない選択においては、情報の選択を正解にするか否かは自分次第である。そのための自己理解であり目標設定であると言える。授業の中では考え方や取り組みの方法を伝えているが、それはきっかけにすぎない。今後、どのようにその意識を持続させ、「わかる」から「できる」に変えていくための継続的な働きかけと仕組み作り、そして、キャリア教育全体の効果測定を自己・他者（客観）の両側面から捉えることの必要性を感じている。

また、「大学教育の中で情報教育の位置づけが不明確で、初年次教育・キャリア教育に集中している。情報リテラシー能力を活用できるようにするには、あらゆる分野の授業の中で学士力の汎用的技能の一環として分野別教育で情報教育をとりあげ、学習活動での実践を通じて確実に身に付けさせることが必要となろう」（私立大学情報教育会, 2011 年）という指摘もあるように、さらなる学生の能力向上と定着のためには、大学の教育体系の中に情報教育をどのように組み込んでいくかを検討する必要があるだろう。

<注および引用文献>

- (1) アイティメディア株式会社 “@IT 情報マネジメント用語辞典” (2006)
- (2) 経済産業省 IT 人材の育成 “ハイレベル若手 IT 人材の発掘&育成” (2019)
- (3) 厚生労働省商務情報政策局 情報処理振興課 “産業構造審議会 情報経済分科会情報サービス・ソフトウェア小委員会 人材育成ワーキンググループ報告書 高度 IT 人材の育成をめざして” (2007)

- (4) The Association of College and Research Libraries A Division of the American Association 「Information Literacy Competency Standards for Higher Education (高等教育のための情報リテラシー能力基準)」(2000, 1) pp1、ACRL/ALA 理事会承認、野末俊比古(青山学院大学)日本語訳
- (5) 私立大学情報教育協会 “情報リテラシー教育の実践状況の調査”(2011)
- (6) 情報処理推進機構 (IPA) “IT人材白書”(2019)
- (7) 総務省, 平成 29 年度版情報通信白書 (2019)
- (8) 内閣閣議決定 高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部 (IT 総合戦略本部) “世界最先端デジタル国家創造宣言・官民データ活用推進基本計画の変更について”(2019)
- (9) 文部科学省 “キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために～の骨子”(2004)
- (10) 文部科学省 “高等学校学習指導要領 (平成 30 年度告示)”(2018)
- (11) 文部科学省 “臨時教育審議会答申”(1986)

<実践（活動）報告>

キャリア教育関連科目における構成的グループ エンカウターの効果

杉本 亜由美*

The Effectiveness of Structured Group Encounter on Career Education

Ayumi SUGIMOTO*

概要：

本稿では、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が2006年に提唱した「社会人基礎力」に含まれる、「チームで働く力（チームワーク）～多様な人々とともに、目標に向けて協力する力～」中、中でも特に、「発信力、傾聴力、柔軟性」に焦点を当て、それらの力を学生が身につけるために、筆者担当授業内で構成的グループエンカウター（Structured Group Encounter）を導入し、その効果を検証した。

検証の結果、学生アンケート（主観的評価）とテスト（客観的評価）の両方において、構成的グループエンカウターによる一定の効果を認めることができ、有益であることが示唆された。

キーワード：キャリア教育、構成的グループエンカウター（Structured Group Encounter）、能動的学修（Active Learning）、FD（Faculty Development）、IR（Institutional Research）

* 金沢学院短期大学 現代教養学科 講師

1. はじめに

1.1 背景

2011年4月より、高等教育機関においてキャリア教育が義務化された。これに伴うキャリア教育指標として汎用的能力（ジェネリックスキル）が挙げられる。スピードの時代と言われ、これから目まぐるしく変化していく社会の中で活躍していくために、どのような場面でも役立つ汎用的能力を身につけることが求められている。OECD（経済協力開発機構）では課題対応力として、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）、③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）、の重要性を説いており^{注1}、その他21世紀スキルを始めとして各国が様々な「汎用的能力（ジェネリックスキル）」の定義とその習得の必要性を説いている。

社会の変革に応える新しい能力に注目する海外の動きに追随し、国内でも各省庁がその必要性を提唱し、定義づけを行っており、経済産業省の「社会人基礎力」、内閣府の「人間力」、文部科学省の「学士力」、厚生労働省の「就職基礎力」がそれにあたる。

本稿では、近年言われるようになった「人生100年時代」や「第四次産業革命」の下でさらに重要性を増し有効であるとされ、中学生、高校生、大学生がそれぞれの学校で身につけるべき力だと言われている「社会人基礎力」に注目し、筆者が担当するキャリア教育関連科目である「応用秘書演習」の授業内において、「社会人基礎力」に含まれる、チームで働く力（チームワーク）を醸成するために、構成的グループエンカウンターを実践し、その効果を検証する。

1.2 社会人基礎力

「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が2006年に提唱した^{注2}。力の詳細は以下のとおりである。

・前に踏み出す力（アクション）～一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力～

主体性：物事に進んで取り組む力

働きかけ力：他人に働きかけ巻き込む力

実行力：目的を設定し確実に行動する力

- ・考え抜く力（シンキング）～疑問を持ち，考え抜く力～

課題発見力：現状を分析し目的や課題を明らかにする力

計画力：課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力

創造力：新しい価値を生み出す力

- ・チームで働く力（チームワーク）～多様な人々とともに，目標に向けて協力する力～

発信力：自分の意見をわかりやすく伝える力

傾聴力：相手の意見を丁寧に聴く力

柔軟性：意見の違いや立場の違いを理解する力

状況把握力：自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力

規律性：社会のルールや人との約束を守る力

ストレスコントロール力：ストレスの発生源に対応する力

これらの基本的なスキルは，中学校，高等学校，大学等で身につけるべき力とされており，教育機関の授業では上記の力を，生徒や学生が身につけられるように取り組まなければならない。本研究では，上記の「社会人基礎力」に含まれる，「チームで働く力（チームワーク）～多様な人々とともに，目標に向けて協力する力～」，中でも特に，「発信力，傾聴力，柔軟性」に焦点を当て，それらの力を学生が身につけるために，筆者担当授業内で構成的グループエンカウンターを実践し，その効果を検証していく。

1.3 本研究の目的，意義

本研究は，キャリア教育科目の一つである「応用秘書演習」の授業に，学生のチームで働く力（特に発信力，傾聴力，柔軟性）の醸成が期待できる構成的グループエンカウンターを導入し，その教育効果を実証することを目的としている。大学の大衆化の進行により，高等教育機関で強く求められるようになった教育の質保証において，FD（Faculty Development）の一環であるともいえる，IR（Institutional Research）という，学内の様々な情報を収集，分析し，数値化したものを教育，学生支援等に活用するという観点からも，構成的グループエンカウンターの効果の数値で表わすということは有効である。

本稿では，「応用秘書演習」の授業内において構成的グループエンカウンターを実施し，その効果を，事前テスト，事後テストという客観的評価および，学生アンケートという主

観的評価から測定することによって教育の質保証を実証し、キャリア教育効果向上に寄与するという、効果の検証された具体的な教育方法を提案することで本研究の意義を示したいと考えている。

2. グループエンカウンター

2.1 グループエンカウンターとは

グループエンカウンターとは、グループ内でグループメンバーに対し、互いに自身の言いたいことを思うままに語り合い、その意見を認め合う体験のことであり、日本においては國分康孝が提唱したものである。もともとはカウンセリングの一形態であるとされていたが、現在では教員の研修会や、中学生や高校生の進路指導、宿泊研修などにも広く応用されている^{注3}。

グループエンカウターの目的は、お互いに自分の本音に気づき、気づいた本音を自己開示し他者の本音を受け入れることと、自身の、「周りの人々は気づいているが自分は気づいていない自分自身」に気づくことである。これらを通じて、自分を理解すること（自己理解）、自分を理解するのと同様に他者を理解すること（他者理解）、自身の思うところを他人に批判されることなく、他者とふれあう過程を体感できることに、グループエンカウターのねらいがあるとされている。

また、グループエンカウンターは、構成的エンカウンターと非構成的エンカウンターに分けられる。「構成」とは、条件設定（場面設定）をするという意味で、具体的には、エクササイズによる設定、エクササイズをするときのグループサイズおよび時間の設定、などが挙げられる。本研究においては、90分の授業時間内に、公益財団法人である実務技能検定協会主催による、文部科学省後援秘書技能検定試験（以下、秘書検定）の過去に出題された問題の解説、テキストを用いた事例研究などを実施するため、短時間で効率良くグループエンカウンターを行う必要があり、グループサイズおよび時間の設定を含む構成的グループエンカウンターを実施することとした。

2.2 構成的グループエンカウターの導入意義

構成的グループエンカウターの特徴としては、多人数のメンバーで活用できること、自分の主張を自由に語るにより、感情を伴いながらグループメンバー相互の交流をはかることが可能であること、自身の主張を述べ合うテーマに変化を持たせることによって

交流の深度をある程度制御できること、短時間で出来ること、プログラムが定型化されていれば熟練者でなくてもリーダーとしてファシリテートできる、などが挙げられる。

何らかの形で自己の人生観が伴うキャリア教育関連授業において、授業中に知識を伝える教育だけでは、知識が定着せず、行動変容に繋がりにくい。また、一時的に行動変容がなされたとしても、定着し継続するまでには至らない。しかし構成的グループエンカウンターにおいては、自己意識の向上にともなう積極的な行動変容が見られるという効果が注目されており、先行研究として、片岡・二村（2017）^{注4}、金山・吉竹（2018）^{注5}が挙げられる。

片岡・二村（2017）は、大学の授業内で受講学生に対して、構成的グループエンカウンターとピア・カウンセリングを実施したところ、受講後、自尊感情と自己効力感の尺度得点が上昇し、「エンカウターの効果」「スキル獲得の効果」「ピアの効果」の学びと実感を深め、挑戦しようとする前向きな気持ちを持つようになったと、受講学生自身の変化を報告している。

また、金山・吉竹（2018）は、教員志望の学生を対象として構成的グループエンカウンターに関する研修プログラムを実施し、その効果を検証したところ、研修を実施した学生の方が、研修を実施していない学生に比べて、構成的グループエンカウンターに関する自己効力感を向上させていたことが明らかとなったと報告している。

しかしながら、構成的グループエンカウターのキャリア教育科目への導入は見当たらず、このことから、キャリア教育科目「応用秘書演習」への導入意義が認められる。

3. 調査方法

本学のキャリア教育科目の一つである「応用秘書演習」の授業内において、教師がリーダーとなり、2人から4人の受講学生でいくつかのグループを作り、授業内容に沿ったテーマについてグループ内でそれぞれに自身の主張を語り合い、グループメンバーの意見を聞いた後に自身の考えをまとめるという、構成的グループエンカウンターを行った。

また、授業の効果を数値で測るため、第1回授業終了後に事前テスト、第15回の授業を終えた後に事後テストを行い、それぞれの平均値、標準偏差を比較した。さらに、事前テスト時、事後テスト時に、受講学生にアンケートを実施し、授業内容の理解度、授業内容に興味を持てたか、自主的に学習したか、などについて回答してもらい、それぞれの結果を比較し、構成的グループエンカウターの効果を、客観的な面と主観的な面の両側面

において検証した。以下に、授業の概要を述べる。

3.1 授業概要

科目名：応用秘書演習

受講学生数：現代教養学科 16名

授業時間数：2018年度後期 週1回 90分授業 15回

到達目標：秘書として働く上での基本的な知識やスキルの学修とともに、能力を発揮できる実践力をつける。そのための、「チームで働く力（チームワーク）～多様な人々とともに、目標に向けて協力する力～」中、中でも特に、「発信力、傾聴力、柔軟性」を養う。

3.2 授業内容

授業の内容は、以下のとおりである（表1）。

表1 授業内容

回数	学修内容	構成的グループエンカウンターテーマ
1	授業ガイダンス	社会人と学生の違いについて考える
2	心構え、資質、職場の人間関係	秘書の心構えについて考える
3	職務上の心得と仕事の進め方	越権行為をしてはいけない理由
4	企業の基礎知識、社会常識	ビジネス用語
5	職場での話し方	職場での言葉遣い
6	敬語と言葉遣いの基本	お客様への言葉遣い
7	マナー・接遇の基本	ビジネスマナーの必要性
8	話し方・聴き方の応用	話し方、支持の受け方のポイントとは
9	電話対応	電話対応で注意すべきこと
10	接遇用語	接遇用語の必要性について考える
11	グループワーク	敬語の役割について
12	交際業務・慶弔に関する知識	社交マナーの重要性
13	オフィスでの・技能（1）	文書作成時に注意すべきこと
	社内文書・社外文書	
14	オフィスでの・技能（2）	グラフ作成時に注意すべきこと
	会議設営、情報管理・グラフ作成	
15	まとめ	授業で学んだことを整理する

3.3 テスト内容

事前テスト（9月26日実施）、事後テスト（1月28日実施）ともに、資質、職務知識、一般知識、マナー・接遇、技能の5分野から満遍なく、秘書検定の過去問題からランダムに抽出したものを参考に問題を作成し、出題（各分野20点×5分野＝100点満点）した。2つのテスト問題のレベルは同等とした（表2）。

表2 テスト内容

分野	事前テスト	事後テスト
資質	社会人と学生の違いとは	秘書の心構えとは
職務知識	敬語言い換え	越権行為について
一般知識	接遇用語	ビジネス用語
マナー・接遇	話し方のポイント	お客様への言葉遣い
技能	指示の受け方のポイント	円グラフ作成

3.4 アンケート内容

事前アンケート（9月26日実施）、事後アンケート（1月28日実施）ともに、応用秘書演習の「授業の理解度」「授業に興味を持てたか」「配布資料の理解度」「授業への集中度」について、「よくできた」「できた」「できない」「全くできない」より選択することとした。

「週あたりの学習時間」については、「2時間以上」「1時間以上2時間未満」「0.5時間以上1時間未満」「0.5時間未満」より選択することとした。

また、最後に、授業について述べることのできる自由記述欄を設けた。

3.5 実施における工夫

90分の授業時間内に、秘書検定の過去問の解説、テキストを用いた事例研究などを行うため、短時間で構成的グループエンカウンターを実施するにあたり、工夫を施す必要があった。具体的には、構成的グループエンカウンターそのものの説明をして受講学生の理解を得るところから始め、グループで話し合うテーマを漠然としたものではなく、より具体的なテーマにするように心掛けた。また、構成的グループエンカウンターを実施する直前に、話し合いの手順を説明するなど、受講学生がテーマに沿って話しやすくなるように促した。

4. 結果

それぞれの結果を以下の表にした。表1が事前・事後テスト結果，表2が事前アンケート結果，表3が事後アンケート結果である。

なお，アンケートの結果に関しては，実施当日の受講学生数（表2は $n=14$ ，表3は $n=16$ ）としたが，事前・事後テスト結果に関しては，対応のある t 検定を実施するにあたり，事前テストと事後テストそれぞれの欠席者を考慮し，両方のテストを受けた人数（ $n=14$ ）とした。

表3 事前・事後テスト結果 $n=14$

	事前テスト平均値	事後テスト平均値	差	t 値
	(標準偏差)	(標準偏差)	(事前-事後)	
資質	7.86 (7.25)	15.71 (6.45)	-7.86	-3.54*
職務知識	12.79 (3.73)	17.86 (4.17)	-5.07	-3.83*
一般知識	13.14 (4.64)	4.71 (5.32)	8.43	5.36*
マナー・接遇	4.21 (5.23)	16.21 (3.76)	-12	-5.90*
技能	6.86 (7.72)	10.29 (5.75)	-3.43	-1.36 n.s.
総合 (100点満点)	44.86 (18.03)	64.79 (17.79)	-19.93	-4.03*

※: $P<0.01$, n.s.: 非有意

表4 事前アンケート結果 $n=14$

	よくできた	できた	できない	全くできない	無回答
授業理解	8名	6名	0名	0名	0名
	57.1%	42.9%	—	—	—
興味	8名	6名	0名	0名	0名
	57.1%	42.9%	—	—	—
資料理解	9名	5名	0名	0名	0名
	64.3%	35.7%	—	—	—
集中度	6名	8名	0名	0名	0名
	42.9%	57.1%	—	—	—
学習時間	2H以上	1H以上2H未満	0.5H以上1H未満	0.5H未満	無回答
	0名	3名	3名	7名	1名
	—	21.4%	21.4%	50.0%	7.1%

表5 事後アンケート結果 n=16

	よくできた	できた	できない	全くできない	無回答
授業理解	8名	8名	0名	0名	0名
	50.0%	50.0%	—	—	—
興味	6名	10名	0名	0名	0名
	37.5%	62.5%	—	—	—
資料理解	6名	10名	0名	0名	0名
	37.5%	62.5%	—	—	—
集中度	7名	8名	0名	0名	0名
	43.8%	50.0%	—	—	—
学習時間	2H以上	1H以上2H未満	0.5H以上1H未満	0.5H未満	無回答
	2名	3名	7名	4名	0名
	12.5%	18.8%	43.8%	25.0%	—

5. 考察

5.1 事前テスト結果と事後テスト結果の比較考察

テスト全体の平均点を見てみると、事前テストの平均点は 44.86 点（標準偏差 18.03）、事後テストの平均点は 64.79 点（標準偏差 17.79）で、事前テストの平均点よりも期末テストの平均点は 19.93 ポイント上昇するという結果であった。また、事前群（事前テスト結果とする）－事後群（事後テスト結果とする）間で t 検定を施した結果、事後群の方が有意に値が高く（ $t=-4.03$, $P<0.01$ ）、授業内容に効果があったということが統計的にも実証できた。

分野別に見ると、【資質】7.86 ポイント上昇、【職務知識】5.07 ポイント上昇、【マナー・接遇】12.00 ポイント上昇、【技能】3.43 ポイント上昇と、4 分野でポイントが上昇したものの、【一般知識】では 8.43 ポイント下降した。さらに、分野別においても事前群（事前テスト結果とする）－事後群（事後テスト結果とする）間で t 検定を施した結果、【資質】【職務知識】【マナー・接遇】の 3 分野においては事後群の方が有意に値が高かった（【資質】 $t=-3.54$, $P<0.01$, 【職務知識】 $t=-3.83$, $P<0.01$, 【マナー・接遇】 $t=-5.90$, $P<0.01$ ）。

事前テストについて、動詞を尊敬語と謙譲語に書き換えられるかを問う【職務知識（平均 12.79 点、正解率 63.95%）】と、よく使う接遇用語について出題した【一般知識（平均 13.14 点、正解率 65.70%）】の分野においては 6 割以上の正解率であったが、他の 3 分野である、【資質（平均 7.86 点、正解率 39.30%）】、【マナー・接遇（平均 4.21 点、正解率 21.05%）】、【技能（平均 6.86 点、正解率 34.30%）】においては、4 割以下の正解率にとど

まった。特に、【資質】の分野においては、第1回授業の構成的グループエンカウターのテーマが、「社会人と学生の違いについて考える」であったにもかかわらず、その後の事前テストで出題した「社会人と学生の違い」について、全く述べられていない受講学生が、14名中4名（28.57%）いた。この結果より、第1回目の授業においては、まだ構成的グループエンカウターが受講学生に定着しておらず、受け入れられていないことが示唆された。

事後テストについては、秘書としての具体的な心構えを問う【資質（平均 15.71 点，正解率 78.55%）】，秘書が行ってはいけない越権行為についての具体的な事例を問う【職務知識（平均 17.86 点，正解率 89.3%）】，お客様への言葉遣いをシチュエーション別に問う【マナー・接遇（平均 16.21 点，正解率 81.05%）】，アンケートの結果をフリーハンドで円グラフに書くことができるかを問う【技能（平均 10.29 点，正解率 51.45%）】と，4分野において事前テストの平均値を上回った。これは，第2回授業（テーマ：秘書の心構えについて考える），第3回授業（テーマ：越権行為をしてはいけない理由），第6回授業（テーマ：お客様への言葉遣い），第14回授業（テーマ：グラフ作成時に注意すべきこと）において実施した構成的グループエンカウターの中で，秘書に求められる役割と機能，秘書の業務，自身のキャリア，自身の就職について，他の受講学生と本音で語り合い，意見交換をしながら互いに認め合い，自身の考えを深めていったことによって生じた効果である可能性が示唆される。

しかしながら，ビジネスでよく使うカタカナ用語の意味を問う【一般知識】においては，平均値 4.71，正解率 23.55%と，接遇用語を問う事前テストの平均値よりも，8.43 ポイント低い結果であった。ビジネス用語に関しては，第4回授業の構成的グループエンカウターのテーマであったものの，受講学生のカタカナのビジネス用語の習得には繋がらなかったと考えられ，この結果より，テーマによって構成的グループエンカウターの効果が出やすいものと，そうでないものがあるということが示唆された。

次に，主観的評価である学生アンケートの結果を考察したい。

5.2 事前アンケート結果，事後アンケート結果比較考察

事前アンケート，事後アンケートともに，「授業の理解度」「授業に興味を持てたか」「配布資料の理解度」と3つの質問項目で，「よくできた」「できた」と受講学生全員が回答しており，「授業への集中度」の質問項目においても9割以上の受講学生が「よくできた」「で

きた」と回答していたことより、受講学生の授業満足度は概ね高いと言える。

「週あたりの学習時間」については、「2 時間以上」の割合が 0.0%から 12.5%へ増加、「0.5 時間以上 1 時間未満」が 21.43%から 43.75%へ増加、「0.5 時間未満」が 50.0%から 25.0%へ減少した。

また、アンケートの自由記述内容については、受講学生全員が授業に対して好意的な記述をしており、授業全体の満足度の高さを表した記述内容（「授業で身につけたことは、社会に出たら役に立つと思う」「勉強になった」など）と、構成的グループエンカウンターに関する記述内容（「グループメンバーの意見は参考になった」「自分の考えを相手に話すことが学習につながると思う」「いろいろなことの意味を考えさせられた」など）に大別された。

6. おわりに

以上、筆者が担当したキャリア教育関連科目の授業において実施した構成的グループエンカウンターの効果を、学生アンケートという主観的評価、及びテストという客観的評価から測定した。

測定の結果、学生アンケート（主観的評価）とテスト（客観的評価）の両方において、あくまでも構成的グループエンカウンターによる一つの指標として、一定の効果を認めることができ、教育の質保証を数値で表わすことができたと言える。

また、構成的グループエンカウンターの実施にあたり、その効果が期待できるテーマとそうではないテーマが存在することもわかり、より効果的な構成的グループエンカウンターを実施するためには、テーマ選びが重要になることが明らかとなった。

ただし、この結果のみでは一般性までは示唆できない。今後もこのようなカリキュラムを積極的に実施し、より多くの事例を集め、分析し、結果を一般化させ、今後の構成的グループエンカウンターを用いた教育開発に貢献したいと考えている。

<注および引用文献>

注 1) 文部科学省『OECD における「キー・コンピテンシー」について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1395298.htm 2019.10.13 取得

注 2) 経済産業省『社会人基礎力』

<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> 2019.10.13 取得

注 3) エンカウターの公式ネットワーク「E-net2000」には、全国における構成的グループエンカウターの実施例が数多く寄せられている。

<http://www.toshobunka.jp/sge/e-net/index.htm> 2019.10.13 取得

注 4) 片岡優華・二村文子「大学生に対する構成的グループ・エンカウターとピア・カウンセリングを用いた授業による学生の心理的变化」『創価大学看護学部紀要第2巻』2016, pp.23-32, 2017

注 5) 金山元春・吉竹由「教員志望学生を対象とした構成的グループエンカウター研修プログラムの開発と効果検証」『教育カウンセリング研究 Vol.9』1, pp.35-43, 2018

その1【金沢学院大学教職センター紀要 編集規定】

概要

本学の教職教育に関わる研究成果や実践報告を収集、蓄積、発信することにより、教員養成および教職教育の充実と、それに向けた取り組みを学内外に伝える。

- 機関誌は、原則として年1回、電子版による発行とする。ただし、編集委員会が必要と認めた場合は、追加の発行を行うものとする。
- 機関誌の編集のために、編集委員会を置く。論文等の掲載については、編集委員会の審査によりこれを決定する。
- 機関誌に論文の掲載を希望する者は、以下の条件を満たす者とする。
 - (1) 本学専任教職員、学生、卒業・修了生とする。
 - (2) 共著の場合、共著者のうち少なくとも1名が本学専任教職員、学生、卒業・修了生であることとするが、それ以外でも編集委員会が認めた場合には投稿することができる。
- 査読は、原則一回とし、採用、条件付き採用、不採用の結果を投稿者に通知する。
- 採択された論文の形式、内容について、編集委員会において軽微な変更を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。
- 論文等の印刷に関して、図版等で特に費用を要する場合、その費用の一部を執筆者の負担とすることがある。

附則：この規定は平成28年10月1日から施行する。

その2【金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領】

- 論文原稿は、未発表のものに限る。(ただし口頭発表及びその配布資料はこの限りではない)
- 原稿は、完成原稿とする。
- 提出原稿は、編集委員会で特に認められた場合を除き、Word形式のフォーマットに入力(A4版打ち出し：横書き 40字×30行)し、5万字を上限とする。この書式以外での投稿を希望する場合は、投稿申込み時に理由を添えて申請し、編集委員会の判断を仰ぐこととする。
- 図表は、必要最小限で活用するものとし、本文枚数に含めて換算する。
- 提出用原稿(Wordフォーマット)の1枚目には、①投稿区分、②論文題目、③著者名、④英文題目、⑤ローマ字著者名、⑥概要(400字まで)、⑦キーワード、⑧所属を記入し、2枚目以降に本文をまとめる。
- 投稿区分は、①「研究論文」、②「研究ノート」、③「実践(活動)報告」、④その他(「教員採用試験合格体験記」「学生による教育実習報告」「教職に就いている卒業生からの報告」など)とし、いずれのジャンルへの掲載を希望するか明記するものとする。
- キーワードは、5語以内とし、日本語、英語のいずれかとする。

-1- ■投稿申込みは、原稿提出時に行うものとする。締切りおよび最終原稿提出期限は、当該年度の

編集委員会が指定する期日とする。原稿の提出は、データを編集委員会まで添付ファイルで提出する。

■投稿論文数の上限は、筆頭論文は1編、共著を含めて3編までを原則とする。

■投稿者は、金沢学院大学機関リポジトリへの登録に同意したものとみなされる。

■執筆者による校正は原則として1回とする。校正は誤字脱字等の修正に留め、大幅な加筆・修正はしないことを原則とする。

■注および引用文献は、以下のいずれかの表記方法で統一する。

・方式①：注と引用文献はともに注記として示す。

注記は、文中の該当部（1）、（2）…と表記し、論文末に一括して記載する。

なお、文献の記載方法は、次の様式を準用する。

〔論文の場合〕 筆者、論文名、雑誌名、巻号、年、頁。

〔単行本の場合〕 筆者、書名、発行所、年、頁。

・方式②：注記は、文中の該当部に（1）、（2）…と表記し、論文末に一括して記載する。

また、引用文献は、文集に「・・・である（佐藤 2003、15 頁）。ところが、鈴木（2004、25 頁）

によれば、…」などのように示し、アルファベット順に並べた引用文献のリストを、注の後ろにまとめて記載する。

なお、引用文献の記載方法は次の様式を準用する。

〔論文の場合〕 筆者、年、論文名、雑誌名、巻号、頁。

〔単行本の場合〕 筆者、年、書名、発行所、頁。

附則：この要項は、平成30年8月10日から施行する。

金沢学院大学教職センター紀要 第3号

- 発行日 2019年12月31日
- 編集者 金沢学院大学教職センター紀要編集委員会
- 発行者 金沢学院大学教職センター

ISSN 2433-782X