

第Ⅱ部

研究論文

オンライン授業のよさを生かしたアクティブ・ラーニングの実践研究

—zoom によるグループワークを通して—

法政大学兼任講師・教職課程センター相談指導員 田神 仁

0 概要

昨年、洗足学園音楽大学の教職課程年報に「大学におけるアクティブ・ラーニングの実践研究 — 授業実践を通じた成果と課題 —」という研究主題で論文*¹を掲載していただいた。今年度は、コロナ禍に伴い、期せずしてオンライン授業を行うことになった。この機会を生かし、本研究では昨年の研究成果を踏まえ、オンライン授業で行うアクティブ・ラーニングについて授業実践を通して研究を深めた。本研究の成果を大学のみならず、中学校・高等学校のオンライン教育の充実に資することができれば幸いである。この時期に zoom を用いた授業実践研究は、新しいのではないかと考える。

1 研究主題設定理由

コロナ禍ではあるが、2020 年度から小学校の新学習指導要領が実施されている。来年以降、順次中学校・高等学校で新学習指導要領が実施されていく。そのねらいは多々あるが、大きくは、これからの持続可能な社会を創造する人材育成である。具体的には、知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等の確かな学力をはじめとする知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」の育成である。そして、それらの実現のために「主体的・対話的で深い学び」が極めて強く求められている。これに先立つこと 8 年前、平成 24 年 8 月中央教育審議会答申*²「4. 求められる学士課程教育の質的転換（学士課程教育の質的転換）」が出され、大学のアクティブ・ラーニングへの授業改善が強く叫ばれた。ここでいう「アクティブ・ラーニング」と「主体的・対話的で深い学び」をほぼ同意語と考えてよいなら、大学で先行実施されているアクティブ・ラーニングの在り方が、これからの初等・中等教育の将来を左右すると言えるのではないだろうか。そこで、筆者は昨年、「大学におけるアクティブ・ラーニングの実践研究 — 授業実践を通じた成果と課題 —」という研究主題で実践的研究を行うこととした。その研究成果を踏まえ、新型コロナ対策として始められたオンライン授業においてもアクティブ・ラーニングの成果が出せるのではないかという

期待を抱いたことが、本研究主題設定の理由である。

2 研究目的、研究仮説、研究方法

(1) 研究目的

オンライン授業においてアクティブ・ラーニングを実践することにより、対面授業におけるそれとの違いを探るとともに、オンライン授業におけるアクティブ・ラーニングの成果と課題を明確にする。そして、その成果を大学におけるオンライン授業の改善のみならず、中学校・高等学校におけるオンライン授業における「主体的・対話的で深い学び」の更なる充実に資することを研究目的とする。

(2) 研究仮説

本研究では、研究仮説を次のように設定し、授業実践を通して検証を図った。

【研究仮説】

「オンライン授業のよさを生かして指導内容や指導方法を工夫すれば、オンライン授業においてもアクティブ・ラーニングを実現できるであろう。」

(3) 研究方法

本研究では、大学におけるオンライン授業において多様なアクティブ・ラーニングを実践し、それにより成果と課題を明らかにする。

3 研究内容

(1) アクティブ・ラーニングに関する基礎研究

ア 平成 24 (2012) 年中央教育審議会答申から (筆者の研究論文*¹から引用)

平成 24 年 8 月中央教育審議会答申「4. 求められる学士課程教育の質的転換（学士課程教育の質的転換）」において、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生

が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。（下線筆者）」と、これからの大学教育におけるアクティブ・ラーニングの重要性が強調されている。

イ 文部科学省の先行研究から

平成 26 年 11 月文部科学省「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」アクティブ・ラーニング失敗事例ハンドブック^{*3}には、図 1-1、図 1-2（以下「失敗マングラ」と記す）にあるように、アクティブ・ラーニングにおける失敗結果とその原因が明記されている。本研究では、その中で「グループワーク無機能化」の部分に焦点を当て、オンライン授業におけるグループワークを中心に実践を行った。特に、教員の失敗原因である「過剰介入」「介入不足」や学生の原因である「発言しない」「提出物の不管理」などに留意しながら実践を進めることとする。

(2) オンライン授業を通じた実践研究

ア オンライン授業実施大学及び実施科目

筆者は今年度、下記 3 大学の教職課程科目においてオンライン授業を行った。

(ア) H 大学

理工学部・生命科学部 100 分間×14 回

「数学科教育法(1)」「数学科教育法(2)」各 40 名

「教育実習事前指導」「教職実践演習」各 50 名

(イ) S 大学 音楽学部 90 分間×15 回×2 期

「生徒指導・進路指導論」30 名

(ウ) M 大学 工学部 数理工学科 100 分間×14 回

「教育実習 I・II」7 名

イ オンライン授業の方法

どの大学においても、ビデオ会議システム zoom による疑似対面授業と大学の学習支援システムを併用した。その理由は、2 つある。一つ目は、本研究の主軸であるグループワークを円滑に行えるビデオ会議システムが zoom のブレイクアウトルームであったこと。もう一つは、学習支援システムを用いる方が、毎回学生が提出する課題の管理や筆者がそれらにコメントを書き返す作業を円滑かつ確実にこなす

るからである。

ウ オンライン授業の工夫

(ア) 指導内容の工夫

対面授業と比較するため、指導内容については、可能な限りこれまで対面授業で行ってきた内容と同じにする。具体的には、最初の 20~30 分はパワーポイントを用いた講義形式。残りの 60~70 分をグループワークによる演習とする。対面授業と異なるのは、スクリーン投影の代わりに zoom による画面共有機能を用いることと、グループワークに zoom のブレイクアウトルームを用いることである。

(イ) 指導方法の工夫

これも対面授業で行ってきたグループワークの方法を可能な限りオンライン授業でも実施することとする。それにより、対面授業と比較したオンライン授業における成果と課題が明らかになるからである。また、板書が必要ときには zoom の「ホワイトボード」機能を用いてオンライン上で板書を行う。実際に行う指導の工夫（アクティブ・ラーニング）は、次のとおりである。

ア グループ協議

イ ロール・プレイング（役割演技）

ウ ディベート

エ 調べ学習

オ ジグソー学習

カ 模擬授業

キ ティーム・ティーチング（TT）

ク 提出課題へのコメント記入及び返却

以下、これらの実践を通して研究仮説の検証を行う。

エ 研究仮説の検証

(ア) グループ協議

これは、zoom のブレイクアウトルームを用いて 4~6 人で話し合いを行うものである。与えられた事例に対して意見交換をさせたり、動画を見て問題点を協議させたりした。また、ロール・プレイングやディベートの後の振り返りとしても実施し、グループワークの中心活動である。グループのメンバー編成は、zoom のブレイクアウトルーム機能を用いて毎回無作為に行った。その結果、グループ協議を充実させるための留意点が、実践を通して明らかになった。それは、次の 3 点である。

- 1) グループ協議に入る前に個人研究の時間を設け、各自が自分の意見をしっかりとって協議に臨める

図 1-1

アクティブラーニング失敗結果マンダラ

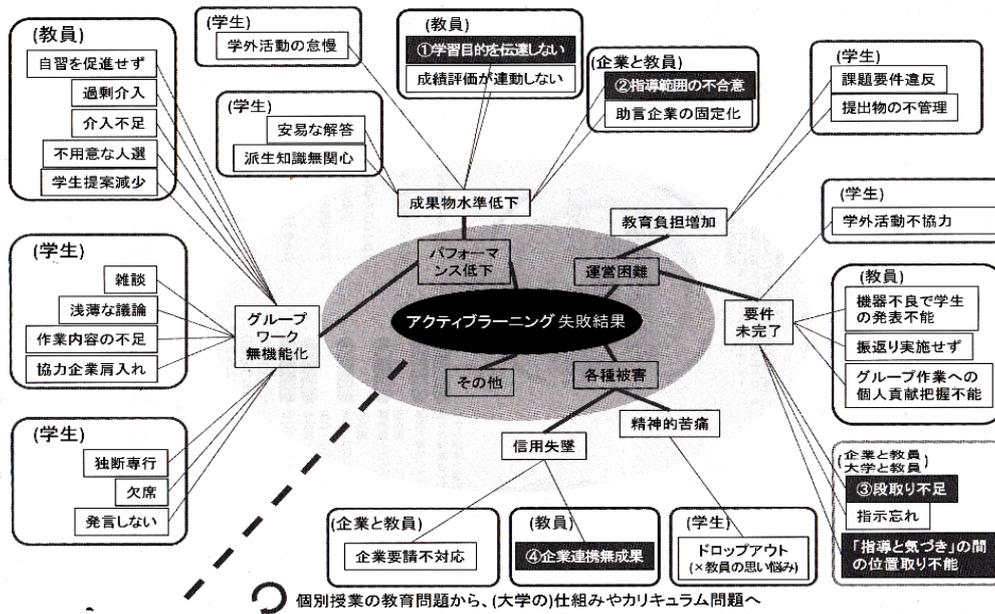
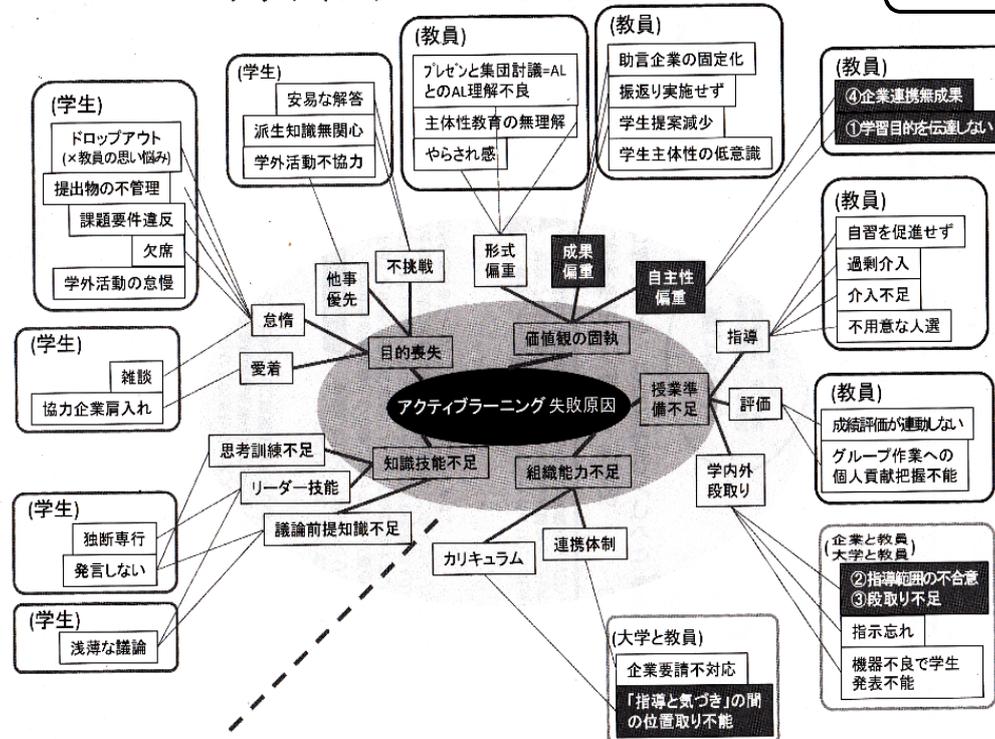


図 1-2

アクティブラーニング失敗原因マンダラ



ようにすること。

- 2) グループ協議の最初に 15 秒間の自己紹介を行い、アイス・ブレイキング（緊張緩和）とする。
- 3) グループ協議の時間を十分に取り、話し足りないことがないようにする。

上記 1)について。演習課題にもよるが、対面授業では個人研究として概ね 5 分間とった。しかし、オンラインでは 5 分間では足りなかったため、概ね 7 分間に増やした。そして、その間は画面にタイマーを表示し、学生が時間の見通しをもてるよう配慮した。また、授業後に学生が行う作業の負担を減らすために、学生が授業中に Microsoft Word で課題に入力してデータとして提出する形をとった。その理由は、そうすれば、グループワークをしながら記入できるからである。

上記 2) について。受講者は多様な学科や専攻にわたっており、互いに知り合いではないことが多い。そこで緊張をほぐし、議論を円滑にするために一人 15 秒の自己紹介を通してアイス・ブレイキングを行った。その結果、互いの距離が近くなり、忌憚のない議論ができた。この方法は、後ほど述べる TT を行った同僚教師から学んだことである。15 秒にしたのは、長くするとグループワークの時間が足りなくなるからであるが、これは Web の zoom による授業実践動画（イワツキ大学）*4 から学んだことである。

上記 3) について。対面授業ではグループ協議の時間を 8 分間としていたが、4 月当初のオンライン授業では 10 分間×1 回を基本とした。その理由は、対面授業ではすぐに話し合いが始まるが、オンラインではブレイクアウトルームに移った後、何故かどの班も一旦沈黙が起きていたからである。若干の沈黙の後、リーダー的な学生が司会を務めて話し合いが始まる。その時間が長いときがあり、8 分間では話し合いが終わらないことがあった。その後、提出課題の「今日の授業の感想・質問等」の欄に「グループ協議の時間を長くしてほしい」という要望が増えた。併せて、自己紹介を導入したこともあり、時間を 12 分×2 回とした。その後、時間にゆとりがある回では 15 分×2 回とした。実際に行ってみると、15 分の場合は、各自の体験談など授業に関連する雑談が生じていて、それが学びを深めるいい材料になっていた。また、課題にもよるが、グループ協議だけのときは、1 回目と 2 回目で班のメンバーを替え、2 回目の話し合いでは 1 回目に出た意見も持ち寄ることとした。そして、2 回目には発表者を互選し、1 班当たり 1～2 分以内で発表会を行った。発表会については、当初は全体での発表会としていたが、班の数が 6～7 班あると発表に時間がかかり、指導・講評や授業のまとめの時間が圧迫された。そこで、TT を行った同僚から学び、ブレイクアウトルームを

用いて 2～3 班合同の同時発表会に変えた。そうすることで時間短縮になるだけでなく、大勢の前で発表するという緊張感が和らいでいた。ただ、ビデオ ON（通称「顔出し」）を嫌がる学生が多数いて、強制するわけにもいかず、班によっては画面に名前しか映っていない中、声だけで話し合いを進めていた。また、「顔を見て話さないと話している気がしない」という声が授業の感想に寄せられていた。しかし、大学に確認したところ、「ビデオ ON を義務付けるわけにはいかない」とのことなので、ビデオ ON について学生からの要望が多かったことを全員に伝え、全体講義ではビデオ OFF でも構わないが、グループワークでは可能な限りビデオ ON で行ってほしいと依頼した。ロール・プレイングやディベートでは、顔を見ないで話していたのでは効果が半減するからである。

(イ) ロール・プレイング（役割演技）

これは、H 大学の「教職実践演習」と S 大学の「生活指導・進路指導論」で行ったグループワークである。担任 vs 保護者、担任 vs 生徒などの事例を用意し、苦情対応や生徒との相談を疑似体験させた。どの大学の学生も意欲的に取り組んでおり、役になりきることを楽しんでいる様子であった。

ロール・プレイングを 2 回行った後にグループ協議で担任役のよかった点と課題について振り返るという形である。苦情対応の時には、生徒指導では「学校に対する不信感でいっぱい、けんか腰の保護者」と「子育てにほとんど困っている、気弱な保護者」、キャリア教育では「クリニックの跡継ぎのことしか考えていない保護者」と「やればできると医学部合格を信じて疑わない保護者」というように保護者のタイプを指定し、担任として多様な保護者に対応できるようにした（図 2 参照）。指導に当たっては、教師が「モンスター・ペアレント」や「クレーマー」という単語を使ったら苦情は解決しないこと、苦情を言うてくる保護者や地域の方は敵ではなく、むしろ学校に関心をもっているの、対応した結果、心が通えば強力な味方になることを強調した。学生の感想には、「相手の圧に負けて何も言い返せなかった」「気弱な保護者が話そうとしないので沈黙が続いた」などと書かれており、授業中に役割演技がうまく行っていたことから実際の保護者対応で生じることを実体験できた様子が伺える。

(ロ) ディベート

これも、H 大学の「教職実践演習」と S 大学の「生活指導・進路指導論」で行ったグループワークである。教材は、「公立高校における頭髪指導の年次進行による導入に賛成か反対か」という事例である。個人研究

教育相談における保護者との関わり方

氏名 _____ 整理番号 _____

- ① 個人研究:6分間 ② 役割分担:3分間 ③ ロールフレイミング:10分間×2回
④ 休憩:5分間 ⑤ グループ協議:10分間&15分間 ⑥ 発表:①1分間

(1) [個人研究:6分間] 次の事例を読んで、状況を把握しなさい。

A高校は住宅地にある学校で、校長は、学校経営方針に「部活動の活性化」を謳っており、部活動の指導に力を入れている。A高校の吹奏楽部は県内でコンクール入賞の常連校であり、外部指導員がいて、練習は厳しい。また、顧問が付いていれば下校時刻を過ぎても練習を行うことができるので、生徒が下校するのが午後6時30分頃になることも多い。2年生の生徒Bは吹奏楽部に所属しており、コンクール金賞入賞と野球部の応援練習のため日々練習している。

7月のある日、生徒Bの保護者から担任Cに相談があるという電話がかかってきた。電話では話せないと言うので、担任Cは、学校で保護者と面談することにした。面談当日、生徒Bの保護者から担任Cに対して、次のような相談があった。「娘は、学校から帰ってくると部活動で疲れ果てて、夕食をとるとすぐに寝てしまう。吹奏楽部の練習が負担になって全く勉強ができない。入学以来、成績は下がる一方である。このままでは志望している難関大学法学部に合格できなくなる。親としては部をやめて勉強に集中してほしいが、娘は部をやめたくないと言っている。部をやめた後、吹奏楽部の仲間を気にして不登校になって困る」と。担任Cは、生徒Bの保護者とともに解決策を考えることにした。

(2) [役割分担:3分間] ★初めに一人15秒で自己紹介を行う。

- 【1回目】担任C vs 生徒Bの保護者(学校に対する不信感でいっぱい、**けんか腰の保護者**)
【2回目】担任C vs 生徒Bの保護者(子育てにほとほと困っている、**気弱な保護者**)

(3) [ロールフレイミング:10分間×2回]

- ① 上記の事例を基にしてロールフレイミング(役割演技)を2回行いなさい。
② ロールフレイミングをしていない人は、担任C役の人の対応が教育相談という点で、よかった点と問題点だと思ったことを書きなさい。(ロールフレイミングしている→記入不要)

1 担任C役の教育相談について

(グループ協議で、なるほどと思った意見があれば追記してください)

(よかった点)

【1回目】

- ・冷静に話をきいて対応できていた。
- ・学校の方針を説明できていた。

【2回目】

- ・話をきいて一つ一つ丁寧に対応できていた。
- ・具体的な改善策をだしてよかった。
- ・保護者に寄り添ってできていた。

コメントの追加 [田神1]: OK

コメントの追加 [田神2]: とっても大切なことです。

コメントの追加 [田神3]: 重要です。

コメントの追加 [田神4]: 一番大切です。

の後、班ごとに作戦会議を行い、ブレイクアウトルームを用いて2班対抗で3グループ同時にディベートを行った。ディベートで重要なことは、2回行い、賛成と反対の両方の立場を経験することである。このことにより多面的なものの見方を身に付けることができる。学生の感想では「自分の考えと反対の立場でも意見を述べなければならないのが難しかった」という声が多かった(図3参照)。実際にzoomによるディベートを行って分かったことだが、班の作戦タイムではzoomのブレイクアウトルームで行う方が、対面授業で行うよりもよかった。それは、他班の作戦会議が全く聞こえないからである。対面授業では教室の座席を区切って作戦会議を行うため、隣の班の話し合いが聞こえてしまうのである。

時間的には厳しいが、学生の感想にあった「最初だけでなく、相手の意見を聞いた後にも作戦会議を行いたい」という点についてはもっともであり、そのための時間配分が今後の課題である。

(I) 調べ学習

これは、H大学の「数学科教育法(1)(2)」で実施したグループワークである。昨年対面授業で実施したが、オンラインで行うのは、もちろん初めてである。6つに班分けを行った後、40分間に班内で分担して与えられたテーマについて調べ、パワーポイントのスライドを作成し、5分間のプレゼンテーションを行うというものである。今年度のテーマは、「教員の働き方改革」「評価に関する中教審答申」「GIGA スクール構想」の3つである。昨年の対面授業では、「STEAM教育」「SDG's&ESD」「Society 5.0」とした。対面授業では、全体で発表する時間を考え、調べる時間を30分としたが、オンラインではテーマの異なる3つの班で1部屋とし、2部屋同時に発表会を行えたので、調べる時間を40分間に増やすことができた。発表会に要した時間は、対面授業では5分間×6班=30分間必要であったが、zoomのブレイクアウトルームを3班合同で2部屋を用いて5分間×3班=15分間で済んだ。

図 3

基本的な生活習慣の確立、校則

教科 (数学) 整理番号 _____ 氏名 _____

(1) [個人研究] (8分間) 次の事例を読み、下の【問い】に解答しなさい。

県立A高校は住宅地にあり、日頃から近隣住民からの苦情や要望が多い。そのため、今年着任したB校長は、学校経営方針に「生徒指導の充実」、特に「基本的な生活習慣の充実」を掲げて学校改革を始めることにした。現在A高校には制服がなく、頭髪についても特に決まりを設けてはいない。A高校を所管する県教育委員会の方針で3年前から学区が撤廃されており、県内の中学校卒業生は県内のどの県立高校でも受験できる。そのため、茶髪生徒の多いA高校の受験者は年々減少し、今年の入学選抜では定員を割ってしまい、全入となった。その結果、学校がますます荒れてきた。中学校や保護者からの評判も年々悪くなってきている。

6月のある日、B校長は、企画調整会議(各分掌主任や学年主任の会議)で、「本校生徒の服装や茶髪などに関して近隣住民や中学校からの苦情が大変多い。このまま入学者が減れば、本校は統廃合の対象になってしまうだろう。つまり、卒業生の母校がなくなってしまう。それを防ぐためには、基本的な生活習慣、特に頭髪指導と服装指導の充実を図る必要がある。そこで、まずは来年度の新入生から年次進行で「頭髪指導の導入」を考えている。このことについて先生方、生徒、生徒会役員の生徒、中学生、中学生の保護者、近隣住民の意見を聞いてから結論を出したい」と話した。

※「年次進行」とは1年目は1年生のみ、2年目は1・2年生、3年目に全校生徒と、3年間かけて導入すること。

【問い】「新入生からの頭髪指導の年次進行導入」について賛成と反対、それぞれの立場で理由を記入しなさい。(後から作戦会議の内容を追加してもよい)

「新入生からの頭髪指導の年次進行導入」に賛成の理由

- ・頭髪をしっかりと指導すれば入学者が見込めて統廃合の対象にならずに済む。
- ・荒廃した姿が変わったことを、地域住民の方にも生徒の服装や頭髪によって分かり易く伝えることができる。
- ・社会に出るときのために頭髪や服装の指導をした方が良い。

「新入生からの頭髪指導の年次進行導入」に反対の理由

- ・年次進行ではなく全校を対象にすべき。
- ・頭髪や服装の指導ではなく、他のことで学校の魅力を出していくべき。
- ・自由な校則によって個性を引き伸ばすことが出来る可能性がある。

(2) 【ディベート】 (45分間)

別紙手順に従って、賛成・反対に分かれてディベートしなさい。

(3) 【発表】 (②2分間)

(4) この授業に関する質問・感想

賛成意見と反対意見をそれぞれ考えることによって、いろんな面から物事を考察することができた。また、賛成派の意見を聞いてからそれに反対する意見を考えることによって自分の班では出なかった意見を新たに考えることやそういう意見もあったのかと気づかせられた。

コメントの追加 [田神1]: それほど簡単ではありませんが。

コメントの追加 [田神2]: 確かに。

コメントの追加 [田神3]: なるほど、「学校は社会の縮図」という理論は昔からあります。

コメントの追加 [田神4]: 全員一斉導入は在校生との入学時の約束(契約)違反になるので、公立学校では余程やんちゃな校長でなければ年次進行にするでしょう。

コメントの追加 [田神5]: 例えば?

コメントの追加 [田神6]: 具体的には?

コメントの追加 [田神7]: それはよかったです。それがディベートのよさですね。

また、事前に与えた指示は、「みんなで作業を分担すること」「Webサイトを引用した場合は、URLをスライドに明記すること」「1枚目のスライドに班名とメンバーの一覧を書くこと」の3点である。そして、班内でのデータのやりとりには zoom のチャット機能にデータを添付することで行った。実際、どの班も限られた時間を有効に使って意欲的に取り組み、見事なプレゼンテーションを行っていた。個々の提出課題では、自ら調べたテーマだけでなく、他の班の発表から学んだことも記入させるようにし、各班が作成した発表内容を pdf にして次回全員に配布した。これらの資料は、特に教員採用試験受験者にとって貴重なものとなるであろう (図 4-1、図 4-2 参照)。

(オ) ジグソー学習

本研究におけるジグソー学習は、班内役割分担を行い、役割ごとに班編成をし直し、議論した後に元の班に戻って検討し、結論を出すという集団ロール・プレイングに近い形をとった。教材は、ディベートと同じ「公立高校における頭髪指導の年次進行による導入に

賛成か反対か」という事例を用い、立場としては「教員」「在校生」「生徒会役員」「その高校を志望する中学生」「その中学生の保護者」「近隣住民」とした。年次進行による頭髪指導の導入のため、筆者の当初の予想では在校生は無関心ではないかと考えていた。しかし実際には、「頭髪が自由なので入学した。卒業まで自分は現状維持とはいえ、例えば4年後に教育実習生として母校に戻ったときに頭髪指導をしなくてはならないのは嫌だ」など、先々のことまで議論されていたのに驚いた。また、どの班でも「学校の存続問題」「人権問題」「頭髪などの身だしなみは個性」「学校は社会の縮図」「高校生らしい身だしなみとは何か」等、現職教員と同じような点が争点になっていたのには感心させられた。これらから、対面授業とほぼ変わらぬ成果を得られたと認識できた。当初、グループメンバーをブレイクアウトルームでその都度編成し直す作業に時間と手間がかかった点は、今後の課題として残った。しかし、その後 zoom がバージョンアップされ、学生が自分でブレイクアウトルームを移動できる機能が付いたため、対面授業と同じようにブレイクアウト

調べ学習「教育時事」

整理番号 _____ 氏名 _____

(1) 調べたことや発表を聞いて分かったことを記入しなさい。(欄に入る程度の箇条書きで)

① 教員の働き方改革

(意味・内容)

- ・学校及び教師が担う業務の明確化
- ・学校の組織運営体制の在り方
- ・勤務時間の在り方に関する意識

(背景・目的)

- ・小中学校の教員で過労死ラインを教員は半数を超えている
- ・上のような現実で、教員の心身の健康を守ることを目的に
- ・働きやすい環境の整備が優秀な人材の確保にもつながる。

(実施上の留意点)

- ・業務の仕分けを検討しているが、限られた予算から行うため自治体によって差が生じてしまう
- ・地域によって格差が生じるのを、国として援助することが必要不可欠

very Good!

② 中教審答申「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」

(意味・内容)

- ・中教審とは中央教育審議会で文部科学省に設けられている有識者の組織
 - ・学習評価は学校の教育活動の根幹で、組織的かつ計画的に教育活動の向上を図る
 - ・主体的・対話的で深い学びの視点からの従業改善で各教科の資質・能力を育成する上での役割
- (背景・目的)
- ・新しい学習指導要領の下での各学校におけるカリキュラムマネジメント確立(上記2番目)
 - ・試験の評価に終始してしまい、児童生徒の学習評価の改善につがっていない現実
 - ・教師によって評価の方針が異なり、学習改善につなげにくい。

(実施上の留意点)

- ・学習評価が児童生徒学習改善につながるものにする。
- ・これまでの慣行として行われてきたものの必要性・妥当性を再度検討すること。

③ GIGAスクール構想

(意味・内容)

- ・GIGAの日本語訳は「すべて人に革新的な入口を」
 - ・児童・生徒一人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備すること
 - ・多様な子供たちを誰一人残さず、公正に、持続的に全国の学校現場で実施をさせる構想
- (背景・目的)

- ・日本語指導を必要とする生徒や発達障害を抱えた生徒など多様な子供たちの存在が認知された
- ・子供たちが教育によって目指すべき未来社会の姿(Society5.0)に適應すること
- ・国際調査によって諸外国に比べてICT活用が遅れていることが明らかになったこと(背景)

(実施上の留意点)

- ・セキュリティの強化、安定したインターネット環境の整備
- ・教員自体がインターネット等のトラブルに対応できるようになること

教員の働き方改革

1班

①教員の働き方改革とは

- ・「教員の働き方改革」とは
⇒持続可能な社会を生き抜く力をもつ子供を育てる必要がある中、
教員の勤務実態調査で看過できない勤務状況が明らかになったため、
その教育業務を改善するために行われた改革のこと。

例えば・・・

- ・タイムカード
→出勤した時間と帰る時間を記録し、労働時間を把握する
- ・部活動指導員
→部活動の顧問として技術的な指導を行うだけでなく、日常的な生活指導を行う
- ・教師業務アシスタント
→教員が担ってきた業務の一部を手伝ってもらうこと（例）印刷の代行

②背景と目的

「背景」

- ・授業などの通常の勤務時間以外に部活動や授業準備などで
仕事をしている時間が長い
- ・グローバル化やインターネットの普及により、現代に対応した質の
高い授業が求められる

「目的」

- ・教師のこれまでの働き方を見直し、教員業務をより良くして、
教育活動を充実させること

③ 実施上の留意点

「財源の確保」

- ・時間外労働を認めることによる残業手当の支払い
- ・教師一人当たりのコマ数などを減らし、教師を増やすことで生じる人件費

「労働実態について」

- ・給特法(残業代は一律給料月額4%というもの)
- ・時間外労働を認めさせる
- ・その上で勤怠管理の厳正化

参考文献

- ・ https://www.mext.go.jp/a_08/04/shisei/shisei/2019/01/18434.html
- ・ https://www.mahabincba.com/edu_watch/018434.html
- ・ <https://education-career.jp/magazine/data-report/2019/teacher-work-style-reform/>

基本的な生活習慣の確立、校内規律に関する指導の基本

氏名 _____ 整理番号 _____

(1) [役割分担] (3分間) 6班編成

(1) 必ず自分の班名を覚えておくこと。

(2) 各班で次の立場ごとに役割を分担しなさい。ただし、必ず誰かが教員になること。

- ①教員 ②在校生 ③生徒会役員 ④A高校志望の中学生
⑤A高校志望の中学生の保護者 ⑥近隣住民

(2) [個人研究] (7分間)

各自の立場に立って次の事例を読み、下の欄に賛成か反対か、その理由を書きなさい。

県立A高校は住宅地にあり、日頃から近隣住民からの苦情や要望が多い。そのため、今年着任したB校長は、学校経営方針に「生徒指導の充実」、特に「基本的な生活習慣の充実」を掲げて学校改革を始めることにした。現在A高校には制服がなく、髪型についても特に決まりを設けてはいない。A高校を所管する県教育委員会の方針で3年前から学区が撤廃されており、県内の中学校卒業生は県内のどの県立高校でも受験できる。そのため、茶髪生徒の多いA高校の受験者は年々減少し、今年の入学選抜では定員を割ってしまい、全入となった。その結果、学校がますます荒れてきた。中学校や保護者からの評判も年々悪くなってきている。

6月のある日、B校長は、企画調整会議（各分掌主任や学年主任の会議）で、「本校生徒の服装や茶髪などに関して近隣住民や中学校からの苦情が大変多い。このまま入学者が減れば、本校は統廃合の対象になってしまうでしょう。つまり、卒業生の母校がなくなってしまうわけです。それを防ぐためには、基本的な生活習慣、特に髪型指導と服装指導の充実を図る必要があります。そこで、まずは来年度の新入生から年次進行で『髪型指導の導入』を考えています。このことについて先生方、在校生、生徒会役員の生徒、本校を志望している中学生、その中学生の保護者、近隣住民の意見を聞いてから結論を出したいと思います」と話した。

※「年次進行」とは、1年目は1年生のみ、2年目は1・2年生、3年目に全校生徒と、3年間かけて導入すること。

立場：教員・在校生・生徒会役員・中学生・中学生の保護者・近隣住民 意見：[賛成・反対]

(自分が考えたその理由)

- ・このままこの状況が続いて、母校がなくなるのは悲しい
- ・黒ではなくてはだめという風にしなくて、髪色のトーンを指定するなどする
- ・自由な校風にひかれて入学した。将来母校に戻った時に全く違う校風になっているのは残念

(3) 役割ごとの班分け (5分間) フレイクアウトルーム分け

- ①教員 ②在校生 ③生徒会役員 ④A高校志望の中学生
⑤A高校志望の中学生の保護者 ⑥近隣住民

(4) 役割ごとの話し合い (10分間) フレイクアウトルームで

(5) 休憩 (5分間)

コメントの追加 [Wユ1]: どの立場ですか？

コメントの追加 [Wユ2]: 確かに、また、学校の存続問題は大きいです。公立高校が廃校になるかどうかの一番のポイントは、入試の倍率です。2年連続で定員割れしたら目を付けられます。教育委員会にしてみれば、県民の二ツのない学校に税金をかけられないからです。都立高校の例では、髪型指導を実施した学校の大半は入試倍率が上がっています。理由は、簡単です。中学生・保護者が高校を決める時、学習塾の先生の助言を受けますが、塾の先生は生徒指導がしっかりしていない高校にダメ出しするからです。廃校になると母校がなくなってしまうので、卒業後に在籍証明書などをもらうときに、隣の県立高校の事務室に行って「A高校の卒業生なんですけど、・・・」と言うと、変な顔をされます。(体験談)

コメントの追加 [Wユ3]: 実現可能ですか？

ルーム間の移動を学生自身で行えるはずである。この機能は、ジグソー学習や合同発表会を行う上で極めて有効である。早速、授業で用いようとしたが、学生が使用しているパソコンやスマートフォン等の機種やzoomのバージョン等によってブレイクアウトルームのメニューや方法が異なり、操作方法について学生に十分な指示ができないため、今後の検討課題とした。(図5-1、図5-2参照)。

(カ) 模擬授業

教師役である学生が黒板やパワーポイント等を用いて教室で行うのが本来の模擬授業であるが、コロナ禍のオンラインでは、どうしてもパワーポイント主体の授業になるのはやむを得なかった。それでも、模擬授業では、発問と返答の他に30分間の持ち時間内で「ブ

レイクアウトルームを効果的に用いる」「生徒役が、記入したプリントをカメラに近付けて見せながら発表させる」「zoomのホワイトボード機能を用いて板書する」など随所に授業の工夫が見られた。一方、生徒役の学生には、模擬授業中に気付いたことを何回でもその場でチャットに記入させ、授業後の研究協議に生かした。チャットがどんどん記入されていくのを見ると授業をしにくいので、授業者にはチャットウィンドウを閉じて授業を行うよう指示した。同時に筆者は、模擬授業を見ながら評価票を記入した。さらに、授業者が模擬授業を振り返るため、受講生の許諾をとってzoomで動画を録画した。模擬授業の後、動画と評価票とチャット記録を授業者に送った。このことは、授業者に極めて好評であった。なお、授業者については、希望を募った。積極的な希望を期待したが、予定した

(6) 元の班に戻す作業 (5分間) フレイクアウトルーム分け直し

(7) 元の班での話し合い (15分間)

立場ごとに意見を述べて協議し、班の結論を出しなさい。

結論：[賛成]

(その結論を出した理由)

- ・個性を出すのは外見ではなく中身(先生)
- ・髪を染めるのは大人になってからでもよい(先生)
- ・近隣の方々から苦情が来ているのは現状。地域の方々の意見にも耳を傾けて協力してよい学校にしたい。
- ・ただし髪色の制限(トーンいくつまで)を設けるなどして、自由な校風は続けてほしい。

(8) 発表 (②分間) × 3班 by 教員 (フレイクアウトルーム2室3班) ≦8分間

(9) 今日の授業に関する質問・感想

私の中高は制服も髪色の規制も厳しかったため、染めたいという気持ちはあっても校風に従って生活していました。容姿で個性を表現することも大切だけれど、学校は嫌なこともやる習慣をつける場所でもあるということを知ることがあります。社会に出るとどうしても自分のやりたいことだけをやって生きていくのは難しいと思います。社会にもルールがあり、みんなそれを守って生活しています。今回の髪色の問題は、校風が乱れているためルールを作ろうということですが過度に自由を規制するのではなく条件を設けて校風を正す必要はあると思います。自分は生徒会としての意見を出しましたが生徒の意思をくみ取りつつ学校の将来を考えて発言できたと思います。また、他の高校の校則の話を知ることが出来てとても参考になった話し合いでした。

図 5-2

コメントの追加 [Wユ4]: 確かにこの議論はあります。ただそうすると、制服やスポーツのユニフォームも没個性の象徴なので反対ですか？

コメントの追加 [Wユ5]: なるほど。

コメントの追加 [Wユ6]: 本人の努力では変えられないこと(皮膚の色、出生、国籍、年齢、性別、ウイルス感染、等)で差別しない、されないようにすることが人権教育の基本的な考え方です。人権教育は、学校教育の最優先事項です。髪色の色も皮膚の色と同様、人権問題に大きく関わります。そのため、入学前から周知し、承知で入学してもらうことが重要になります。承知で入学したということは、生徒・保護者と学校との契約関係が成立したことになります。その場合は、人権問題になりません。

コメントの追加 [Wユ7]: 実際、指導可能ですか？

コメントの追加 [Wユ8]: 昔から言われてきたことは、「学校は社会の縮図」理論です。社会にはたくさんさんのルールがあり、学校は初回に出るための訓練(練習)をする場でもあるという考え方です。言い換えれば、校則も守れない人間が社会のルールを守れるのかという発想です。最近では、ブラック校則など、校則の在り方が問題視されています。規制をずる以上、生徒が100%満足する校則はあり得ませんが、学校と生徒が話し合う場は必要でしょう。

コメントの追加 [Wユ9]: それは、よかったです。

人数に若干差しなかったため、不足分については乱数を用いて授業者を決めた。指名された学生は入念にパワーポイント準備していたので、模擬授業が嫌なのではなく、自ら模擬授業を希望することにためらいや恥じらいがあると思われる。

(キ) ティーム・ティーチング (TT)

恐らくオンライン授業でティーム・ティーチングを行ったのは初めてであり、あまり事例を聞かない。H 大学では、3年生の「教育実習事前指導」と4年生の「教職実践演習」は、理科と数学でときどき合同授業を行っている。したがって、ここでいうティーム・ティーチングとは、理科授業者と数学授業者(筆者)によるものである。回ごとに T1(ホスト)と T2(共同ホスト)を入れ替え、ブレイクアウトルームにおいては T1と T2 がそれぞれルームを巡回し、必要に応じて指導・助言を行った。ブレイクアウトルームでは意図的に理科と数学合同の班編成とし、教科等横断的な視点を意識した。また、授業者自身も互いの授業に加わることで指導法の改善に資することができた。筆者自身も「アイス・ブレイキング」「ブレイクアウトルームを用いた合同発表会」などを学ぶことができた。

(ク) 提出課題へのコメント記入及び返却

対面授業では、紙で提出された課題に朱でコメントを書いていたが、オンライン授業では、Microsoft Word に記入したデータのまま提出させた。それに対して、筆者が Microsoft Word のコメント機能を用いて、必要な個所にコメントを記入していくという方法である。当初は提出された課題をプリントし、朱でコメントを書いたものをスキャンして pdf ファイルにして返却しようと考えたが、その方法で毎回3大学80人程のコメントを書くことは不可能なので上記の方法を考えた。学生の書いた文章を読んではその箇所にコメントを書くわけだが、学生の記述量の多さと学生に伝えたい内容の豊富さのため次第にコメントの量が増えてしまい、結果として膨大な量のコメントを書いた。学生の書いたものを読むのは極めて楽しかったが、コメント書きの負担は膨大であり、改善の必要がある。そのための手だてとして、筆者は途中で音声入力を用いてみた。Microsoft Word と Google Document を用いて比較してみたところ、日本語変換の正確性については、後者の方が幾分高いように感じた。そこで、後者を用いてコメントを音声入力で文章化し、それをコピー&ペーストして課題のコメント欄に貼り付ける方法を取った。確かにキーボードから入力するよりは楽

ではあるが、回を重ねるにつれてコピー&ペーストの手間も結構な負担になった。ショートカットキーを使ってもなかなかの作業量である。結局、この解決は、今後の課題として残った。

(7) その他

① 講義部分の工夫

授業の初めに、筆者がパワーポイントで講義を行うわけだが、対面授業と明らかに違うのは、ビデオ OFF の（顔を出していない）学生が多いということである。前述のとおりビデオ ON を強制することができないので構わずに講義を行ったが、何しろ授業（講義）をしづらいことこのうえない。まるで TV 講座を行っているようである。オンライン授業では、雑音防止のため、学生はミュート（音声 OFF）で授業を受けるのがエチケットとなっている。つまり、対面授業とは違い、無音・無表情・無反応の中で講義をすることになる。学生の表情が見えないので、理解できたのか否かの判断もできない。このことは、模擬授業を行った学生も同じ感想を述べていた。なかなかいい解決法は見付からなかったが、時々発問したり、zoom の反応機能を用いて挙手させたりして若干でも反応を把握するようにした。なお、ミュート中に発言するとき、パソコンのスペースキーを長押ししてミュートを解除するという機能は、突然の発問に答えさせる際に有効であった。

さらに、4 月当初にはなかった機能であるが、zoom の Ver5 から、パワーポイントのスライドを仮想背景として映す機能が加わった。これにより、パワーポイントのスライド画面の隅に授業者の顔が映し出され、話している様子を学生が見られるのである。対面授業ほど大きく映るわけではないが、授業者の表情や若干の身振りも見えるので、対面授業的な雰囲気にはなる。この機能の欠点は、スライドショーが使えないということである。したがって、パワーポイント上で動画を見せたり、順次文字や図を見せたりしていくことはできない。要は、スライド画面を pdf にしたものを提示するのと同じことである。スライドショーによる動的な効果をねらうのか、授業者の表情を見せる効果をねらうのかは教材による。効果の期待できる方を選べばよい。実際に授業で用いた印象では、いろいろな選択肢はあった方がよいと感じた。加えて、Ver.5.4.3 からは、複数のファイルを同時に画面共有できるようになり、授業の効率化を図ることができた。

② 休憩の必要性

S 大学の授業では、授業に対する感想や要望の中で、「zoom による授業に慣れていないので、90 分間連続

では疲れる。休憩を入れてほしい」という要望が多くあった。5 月頃であり、zoom による授業が定着していない時期であったため、授業が 50 分経過した頃（グループワーク 1 回目と 2 回目の間頃）に 5 分間の休憩を入れた。他の 2 大学の学生からは特に要望がなかったため休憩を入れなかった。それは、他の 2 大学は理系の学生であり、比較的パソコン操作に慣れていたからではないかと考えられる。

4 研究のまとめ

(1) 研究成果

ア 学生による授業改善アンケートから

H 大学、S 大学、M 大学の前期授業に対する授業改善アンケートによると、下記の通りであり、受講者である学生の多くは、オンラインによるアクティブ・ラーニングに対して肯定的に受け止めていた。

【H 大学】受講者 24 名中、アンケートへの回答 15 名

(7) zoom によるオンライン授業についての採点

・5 段階評価 全員が評価 5

(イ) 自由記述より抜粋（原文のまま）

- ・実際に話し合うことで積極的に発言しようという気持ちがありました。zoom でもディスカッションができ、他の人の意見も知れてよかったです。
- ・zoom の授業においてもグループで話し合う機会があり、他の人の意見を聞くことができました。自分では気づけなかった部分や同じ考えを持った人など様々で毎週考えさせられるものばかりでした。
- ・教師であった経験を混ぜながら、学生に考えさせる授業構成だったので、新しい発見ができることと教育現場の現状がわかること、自分が考えることを他に発信できることが良かったと思います。
- ・zoom をうまく活用していたと思います。グループワークや模擬授業などスムーズでした。
- ・学校に出向けない中、zoom での授業となったが、できるだけ教室での授業と同じように仲間と意見の交換もできた点が良かった。
- ・他の人との意見交換をすることで、いろいろな意見を知ることが出来たことが良かった。
- ・グループワークなどで話す機会があり退屈しなかった。
- ・毎回の授業でグループに分かれて意見交換をする機会があったので、オンラインでも充実した授業になった。
- ・グループ活動の後に必ずグループごとの意見を発表

して、より多くの人の意見が聞けて考えが深まったので良かった。

- ・課題を提出した後に先生からのコメント付きで返却されるのが、嬉しかった。オンライン授業だと課題を提出しても先生からの反応が返ってこない授業が多く、答えや考え方が合っているのか分からないまま先に進んでしまうので、この点が補えていて安心して授業に取り組めた。
- ・各課題に対して、自身でまた、他の生徒と考える時間があつた。
- ・翌日が課題の締め切りであり、復習をすぐに行うようになった。
- ・実際の現場の話など先生方の実体験が聞けた。
- ・自分では行わなかったが、模擬授業を聞き、教育実習前への意識を高められた。
- ・毎授業目標やねらいがしっかりと示されていたため、何を学ぶかわかりやすかったです。
- ・実際に予想されるケースをグループディスカッションに取り入れられていて、生きる知識が身についたと感じます。
- ・グループワークがおおく、自分だけでは出てこない意見が取り込めて大変勉強になった。
- ・問題、課題に対して自分で考える時間があつて、また、グループワークで自分の思いつかなかった意見を知れたので良かった。
- ・頻繁にブレイクアウトセッションでディスカッションをする時間が設けられていたため、自分の意見を他者に説明する機会や自分とは違った角度や視点をもっている他者の意見を聞く機会が多く与えられており、非常にためになる時間を過ごすことができたと思う。
- ・先生が提出課題に細かいコメントをつけてくださっていたことで、モチベーションも上がり毎回の課題に全力で臨むことができた。またそのコメントで気づかされることも多かった。
- ・授業ではオンラインにも関わらず、主体的・対話的な授業を展開なさっていたので、とても楽しい授業でした。他の授業では、zoom を用いた授業はいくつかありましたが、データダイエットのため生徒がビデオ ON やマイクをオンにすることは NG でした。これが実現できたのは少人数での授業だったからだと思います。
- ・グループワークをおこなっていたことがよかった。
- ・模擬授業など実践的な授業をしていたことがよかった。
- ・教員になってからの考え方などについて多方面から学ぶことが出来てよかったです。
- ・土曜の授業ということで最初は憂鬱に感じていたが

内容としては割と面白く全く苦痛ではなかった。オンラインの授業の中なかではトップクラスにいい授業だと思った。

- ・コロナで zoom を利用した話し合いでしたが、スムーズにでき、対応の凄さに驚きを感じました。
- ・先生の実験の体験談や、小話など、非常にためになるお話ばかりでした。この授業を通して、以前よりも教職についての理解が深まったと感じます。
- ・大変楽しく、有意義な講義でした。
- ・課題の量を取り組みやすい量で良かった
- ・より実践的な数学教育の話から学校現場の問題等に関して、自ら考えグループ活動を通じて自分の意見を発信・共有する時間が多く取られていたことで、一方的な講義よりも深い学習ができたと感じました。毎回の授業が本当に楽しみでこの授業を受けてよかったと思います。
- ・一人一人へのコメント等苦勞されることも多かったと思います。本当にありがとうございました。

【S 大学】受講者 26 名中、アンケートへの回答 7 名

(7) zoom によるオンライン授業に対する評価

Q: 授業に対する教員の意欲や熱意を感じましたか。

A: そう思う 80% ややそう思う 20%

Q: 板書や視聴覚教材の利用、資料の提示方法は適切でしたか。

A: そう思う 100%

Q: 授業に集中できるよう配慮をしていましたか。

A: そう思う 100%

Q: この授業を受講して有意義でしたか。

A: そう思う 100%

Q: この授業は全体としてわかりやすかったですか。

A: そう思う 100%

Q: この授業科目を総合的に評価して満足していますか。

A: そう思う 57% ややそう思う 14% どちらともいえない 14% そう思わない 14%

Q: 遠隔授業での課題提出の指示はわかりやすかったですか。

A: そう思う 83% どちらともいえない 17%

(イ) 自由記述より抜粋 (原文のまま)

- ・生徒指導と聞いて、とても固く難しいものかと思っていました。しかし、先生の授業は動画が使われていたり、体験談が聞けたりとても楽しかったです。オンライン授業が多くある今ではありますが、この授業は毎回班になって話す時間もあつたので楽しかったです。一度も会えなかったのがさみしいですが、先生の授業を受ける事が出来て嬉しかったです、あ

りがとうございました。

- ・グループワークがあったところがよかったと思います。
- ・同時双方向型の授業で、資料や課題の提出方法も分かりやすく、対面と変わらない充実感がありました。

【M 大学】受講者 7 名全員が記述式アンケートへ回答

(7) zoom によるオンライン授業についての採点

- ・5 段階評価 6 名が評価 5、1 名が評価 4

(イ) 自由記述より抜粋 (原文のまま)

- ・Zoom を使った授業でしたが、グループワークや模擬授業などと飽きずに取り組むことができたので楽しかったです。その点が良かったです。
- ・グループワーク前に考える時間が設けられていたり、反応をうかがったりしてくれたため、こちらもやりやすかったです。
- ・グループワークや個人研究での意見をまとめたプリントにも添削して頂き、振り返りにもつながったので、とても良かったです。
- ・ほとんど自由にやらせて頂いたので、こちらもやりやすかったです。
- ・突然 Zoom 授業に変更になったので驚きましたが、有意義な時間を過ごせました。ありがとうございました。
- ・グループワークが多かったため、自分の考えを的確にまとめ、相手に伝える練習がたくさんできた点がよかった。
- ・zoom 越しでも全員が顔を映し、発言の機会があることで対面の講義とあまり変わらない緊張感で講義に臨むことができた点がよかった。
- ・グループワークの際に、実際に先生が体験した話などを聞くことができて、「自分が現場にいたら」をより具体的に考えることができた点がよかった。
- ・毎回の課題に一つ一つコメントを書いてくださった点がよかった。
- ・毎回の授業が刺激的で楽しんで受講できました。
- ・自分の新たな課題の発見など学ぶことも多く、この講義を実習に行く前に受けることで、実際に実習に行ったら、去年よりも具体的に考えることができるようになりました。とても有意義な講義だったと感じています。
- ・いつもとは全く違う環境ではありましたが、充実した講義をありがとうございました。ぜひ対面で講義を受けたいです。
- ・講義よりもグループワークが多く取り入れられていたため、オンラインでやりづらい中でも集中して取り組めた。

- ・毎回の課題にコメント付きで返却されるのは、大学 4 年生になってもうれしかった。
- ・コロナの中初めてのオンライン授業で不安があったが、先生は ZOOM を上手に使いこなしておりとても分かりやすくスムーズな授業だった。
- ・少人数だったこともあり、全生徒の意見・考え方をくみ取っており参考になった。
- ・高校教師時代の体験や事例などが多かったのでイメージしやすかったのは有難かった。
- ・毎時間の問題の難易度が簡単すぎず、程よく難しいグループ学習や発表の時間を設けている点がよかった。
- ・Zoom での授業でしたが、実際の教育現場でもコロナ禍ではこのような状況での授業であると思います。そこで実際の現場を想定してみると、先生の準備力はとても勉強になりました。
- ・講義型の授業だけではなく、グループディスカッションも毎回取り入れてくださったのがとても良かったです。講義のみの授業がほとんどなので、あまりいろいろな人の意見を聞く機会は多くないです。この授業では人の意見も聞けるし、自分が話すことにも慣れることができるのでとても良かったです。
- ・今までの教職の授業の中で 1 番理解しながら学ぶことができたと思います。教職の授業がこんなに笑顔で受講することができたのは初めてです。(笑)
- ・教材の研究、生徒相談上の留意点、教師としてどのように生徒と向き合っていくのかを具体的に学ぶことができた。
- ・毎回の授業で実際に教員として働くことになったらぶつかるであろう問題にグループ協議を通してまなぶことができたのがよかった。
- ・授業で扱う事例研究も現実味があり、面白い事例が多くあったので、前向きに取り組むことができました。

イ 授業実践から

zoom によるグループワークや Microsoft Word による提出課題などの授業実践を通して、次の点が成果として明らかになった。

- (ア) グループワークの形態を工夫すれば、学生が意見交換を行い、学びを深めることが可能である。
- (イ) ブレイクアウトルームを効果的に活用すれば、オンライン授業においてもアクティブ・ラーニングの実現は可能である。
- (ウ) ブレイクアウトルームを効果的に活用すれば、対面授業と同様、ロール・プレイングやディベートなど教員に必要な疑似体験を行うことができる。
- (エ) 出席確認や模擬授業中の意見交換など、チャット

機能を効果的に用いれば、手間と時間の短縮だけでなく、効果的な記録を作成できる。

- (f) ブレイクアウトルームでチャット機能を用いれば、班内のメンバー間でデータのやり取りが可能である。
- (g) zoom の動画録画機能を用いれば、模擬授業等を振り返ることが可能である。
- (h) 対面授業では膨大な量の印刷物が必要であったが、オンライン授業では完全なペーパーレスが実現できた。
- (i) 失敗マングラにおける「グループワーク無機能化」という点でいえば、教員の失敗原因である「過剰介入」「介入不足」や学生の原因である「発言しない」「提出物の不管理」は、オンライン授業でも全く生じなかった。

上記の**ア**と**イ**から、本研究の研究仮説「オンライン授業のよさを生かして指導内容や指導方法を工夫すれば、オンライン授業においてもアクティブ・ラーニングを実現できるであろう。」が正しいことが検証された。

(2) 今後の課題

ア 学生による授業改善アンケートから (原文のまま)

【H 大学】

- ・模擬授業でも zoom での授業は生徒の反応がわからず、戸惑ったし、改善すべき点も多く見つかったが、経験してよかったと思いました。
- ・テーマによってはほとんど似通った点が出てきたりして、なかなか違う意見が出なかったりしました。その時はどうすればよいのだろうと困ってしまい、いわゆる「キレイな考え方」とされるもので統一され、なかなかデメリットとされるのが思いつきにくい場面がありました。
- ・オンラインでのトラブルにどう対応するかをあらかじめ決めて生徒に提示しておく、生徒も安心して対応できると思います。
- ・話し合いの時間が少し短く感じた。
- ・意見をまとめた板書などが可能であれば欲しかった。
- ・内容は実際の教育の場を想定したものが多く、決まった解答がなく難しくは感じましたが、教育実習につなげていければと思います。

【M 大学】

- ・模擬授業だけはオンラインではどうにもならなかった。こればかりは仕方ないし、先生も悪くないので悪しからず。

上記のアンケートを見る限りでは、

- (f) 模擬授業での授業者による生徒の反応把握
 - (i) 議論しやすいようなテーマ設定の工夫
 - (g) 通信回線に関するトラブル防止・対応
 - (e) グループワークの時間確保
 - (o) 提出課題以外のグループワーク記録
 - (h) 討論時間・発表時間の確保と延長
- が、今後の課題として残った。

イ 対面授業と比較した課題

実践授業を通して下記の点が、今後の課題として残った。

- (f) 通信回線不良のため授業に参加できなくなった学生への対策
- (i) ブレイクアウトルーム中の評価法
- (g) ジグソー学習での班員の組み換え作業の簡素化
- (e) 提出課題へのコメント記入の負担軽減
- (o) 受講者のビデオ ON の問題
- (h) 途中休憩の必要性
- (k) オンライン模擬授業の限界
- (k) ディベートにおける複数回の作戦会議実施

特に、上記(i)「ブレイクアウトルーム中の評価法」について。授業者がブレイクアウトルーム間を行き来することは可能だが、どうしても限られた時間しかルーム内にいることができないため、公平な評価を行うことは困難である。ただ、発表会の場合は発表者を評価することができたので、発表者に限定して評価を行った。

上記の**ア**と**イ**については、継続して研究を進める。

5 引用文献・参考文献等

(1) 引用文献

- ※ 1 洗足学園音楽大学教職課程年報、(4),27-42 (2020-03-01), 2433-9245 「大学におけるアクティブ・ラーニングの実践研究 ― 授業実践を通じた成果と課題 ―」(田神 仁)
- ※ 2 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(平成 24 年 8 月 28 日)
- ※ 3 文部科学省「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」アクティブ・ラーニング失敗事例ハンドブック (平成 26 年 11 月)

(2) 参考 Web サイト (zoom の使用法等に関する動画)

- ※ 4 ア イワツキ大学
https://www.youtube.com/watch?v=bbwumzN4_oU

<https://www.youtube.com/watch?v=8SJIGC55SnA>

イ パジちゃんねる

[https://www.youtube.com/watch?v=vSAMu-](https://www.youtube.com/watch?v=vSAMu-ym10Y&feature=push-)

[ym10Y&feature=push-](https://www.youtube.com/watch?v=vSAMu-ym10Y&feature=push-)

[sd&attr tag=Ni9XJly0h9FI8pkH%3A6](https://www.youtube.com/watch?v=vSAMu-ym10Y&feature=push-)

https://www.youtube.com/watch?v=HcmdR_2-J_E

<https://www.youtube.com/watch?v=C2fqzXAKaQ>

ウ iwa sen

<https://www.youtube.com/watch?v=Gus1fIMcE6E>

<https://www.youtube.com/watch?v=5upUE8ioyO0>

<https://www.youtube.com/watch?v=r87t1SQiNdc>

エ リービズ

<https://the-lead-biz.com/how-to-use-zoom/>

オ RouM

<https://roum.info/zoom/>

カ Mizuna

<https://www.youtube.com/watch?v=vloLxW7e6co>

<https://www.youtube.com/watch?v=vloLxW7e6co>

<https://www.youtube.com/watch?v=cJJ0ZTCaSRs>

キ \初心者でも会議・セミナーが始められる！／

15分でわかる zoom の使い方【特選テクニック付】

<https://www.youtube.com/watch?v=ckUdVqL3ZK8>

(3) 使用ソフト

ア ビデオ会議システム

- zoom Ver.4～Ver.5.4.3 (zoom 社)

イ ノイズキャンセリング

- Krisp (Krisp 社)

ウ ワードプロセッサ

- Microsoft Word (Microsoft 社)

エ ブラウザ

- Microsoft Edge (Microsoft 社)

オ 学習支援システム

- Hoppii (法政大学)
- SENZOKU ポータル (洗足学園音楽大学)
- MUSCAT (武蔵野大学)

いい授業とは、いい先生とは

—学生のリアクションペーパーの記述に基づく考察—

法政大学 キャリアデザイン学部兼任講師 遠藤 裕子

【1】はじめに一課題設定

担当している教育心理学や教育相談の授業で、様々な受講の動機に出会う。大半は「教職を目指している」という学生であるが、そうではない学生も結構いることに気づく。例えば、「教師に向いているかどうかを見極めるため」という学生（1年生）がいて、受講した結果、「教師に向いてないと判断したので、今後教職科目は受講しないと決めた」という結論を出していた。他にも「これまでの学校生活の中でひどい教師に複数出会ってきた。どんな勉強をして教師になったのか興味がある」という動機をもつ学生がいた。

近年、教職を希望する人が減少し、教員不足が深刻な問題になっている。また社会全体としては「働き方改革」が叫ばれ、学校現場の“ブラックさ”が問題になってはいるが、なかなか改善されていかない現状がある。そんな中、（筆者の予測の範疇を出ないが）教職に就くことを目指している学生は自身の学校での体験をプラス方向でとらえ、教職に「よいイメージ」をもっていると思われる。そのイメージはどんなものなのだろうか。

担当している教育心理学では、「学習の理論・学習の指導」の授業の導入として、「印象に残っている授業や先生」というテーマで、各自が体験した授業や出会った先生について、グループセッション（以下、GS）で交流を行っている。その回のリアクションペーパー（以下、RP）には受けた授業や出会った先生の影響で専攻科目を決めた、教職を目指すことになったという記述が散見され、興味深い。学生が体験した「いい授業」や出会った「いい先生」とはどんなものなのか、また、学生の教職のイメージはどんなものなのか、学生のRPの記述に基づいて考察してみたいと考えた。

【2】方法

教育心理学の「学習の理論・学習の指導」の回で、「印象に残っている授業や先生」について学生が記述したRPに基づいて考察する。RPは45人分あり、巻末に資料として掲載した。考察の数字は記述の通し番

号である。総人数45名に対して、通し番号が47名分あるのは、授業と先生の両方について記述されたRPを分割したことによるものである。

【3】考察

印象に残った授業のうち、「良い印象」での記述は28名、うち21名が高校と圧倒的に多数であり、次いで大学3名、中学2名、小・中1名、小学校1名であった。高校での授業において、印象に残った理由のひとつとして、担当の先生の専門性の高さや知識の豊富さが挙げられ、それを基盤として興味深い授業が展開されていることがわかる。また、先生の“授業のうまさ”や受動的でない授業展開の良さについての記述が複数あった。高校における授業については、旧来型のいわゆる「チョーク アンド トーク」や工夫のなさへの批判が聞かれるが、学生のRPを読む限りにおいて、そうではない実態も伺えた。

印象に残った授業のうち、「良くない印象」の記述は1名のみ（29）であった。学習の理論で正負の強化（弱負）を学んでいたため、この学生は、それと結びつけて、メモ（この先生はメモを取ることを禁止している）や、あくび、背伸び、居眠りをしている生徒に対して怒鳴りながら叱ることをとらえている。また、認知特性を学んだ後だったからか、「メモを取らないことに何の効果があるのか」という疑問をもっていることがわかる。視覚優位の認知特性をもっている生徒にとっては、話を聞いているだけでは理解できにくかったり、眠くなってしまったりということが起こるであろうと予測される。

印象に残った先生のうち、「良い印象」の記述は17名であった。うち、高校が7名、中学が7名、小学校が1名、大学が7名、不明が1名で、「良い授業」に比べて高校が特に多いわけではなかった。印象に残った授業に比べて数が少ないのは、教育心理学の授業内容が授業にフォーカスしていたことによる影響も考えられるが、07の学生が「先生が本当に楽しそうに授業をしていた」と記述しているように、授業を通して先生を見ているということが言えるかもしれない。

印象に残った先生のうち、「良くない印象」の記述

は1名(47)であったが「印象が悪くなくて何度も怒られた」と記述している。この学生の「印象に残る先生・記憶に残る先生は、わかりやすい授業してくれた先生であるか、生活面で助けてくれた先生、何度も怒られた先生の主に三種に分けることができるのではと考える。」というまとめの記述が面白い。

【4】おわりに—ここまでのまとめとして

今季、教育心理学を受講した学生の多くが、特に高校で受けた授業に影響されて専攻を選んでいること、さらに何人かは教職を志すようになったとしていることがわかった。また、「良くない印象も含めて、印象に残っている授業や先生」と指定したにも関わらず、「良い印象」についての記述が圧倒的に多く、彼らの多くは、彼らの学校での体験をプラス方向でとらえていることが伺えた。

また、08の学生が記述しているように、担当している教育心理学や教育相談の授業で行っているGSでは、それぞれが異なる専門科目をもっていることによる話題の広がりが見受けられる。大切にしたいところである。

資料

学生のRPの記述(45人分)を次の通りに整理した。

1.印象に残っている授業について

1-1 良い印象 1-2 良くない印象

2.印象に残っている先生について

2-1 良い印象 2-2 良くない印象

3.教職を目指す動機と結びついている記述

4.目指す教職のイメージと結びついている記述(備考)

- ・番号は通し番号となっている。人数よりも数が多いのは、印象に残った授業、先生の両方について記述した学生がいて、それぞれに分類したためである。
- ・紙幅の関係で具体的なエピソードやグループセッションでの交流の記述を大幅に省略した。
- ・通し番号の後の下線部分は、考察にあたって筆者が加筆した。
- ・3.と4.の下線は考察にあたって筆者が施した。

1.印象に残っている授業

1-1 良い印象

01. (高校) 感動する授業だった。私学でユニークな授業を行っているとのこと。

国語の授業で使う教科書が独自のものでした。その中でスコット・フィッツジェラルドの「バビロン再訪」を扱った授業がとても印象に残っています。その題材

を扱う前に宿題として読んでくるように指示されたのですが、古く、しかも翻訳された小説とあってものすごく読みにくく殆ど内容を理解できませんでした。しかしそのあと授業が進んでいくと複雑な心情描写や時代背景を教えてもらい、その繊細な人間描写に感動しました。

02. (高1) ディベート。他者との対話によって意見を練ったことが印象的だった。

私の印象に残っている授業は高1で行ったディベートである。高1の頃は私も周りもディベートをやったことがなかったため、初歩的な問題について取り扱った(詳しい内容はあまり覚えていない)。本来自分の意見を持って賛成反対に分かれるが、この時はじゃんけんで賛成反対を決めた。そのため自分の考えではないこともあり、簡単には意見を出せないが、同じグループの人との対話や視点を変えた考え方をすることで意見を練ること非常に印象的であり、これも学習の一つの形態なのだと感じた。

03. (高校) 志望学科に影響を受けた。詳細は不明。

私にとって印象深い授業は何かというと、高校の選択科目での倫理学の授業だった。あの授業があって哲学科を志望することを決めたので、ある意味で私の人生に非常に大きい影響を与えたと言える。

04. (小・中) 大学のゼミのような授業。意欲的に取り組むことができた。国立大学の付属。

自分の小中学校には「自学」の時間というものがありました。その時間は自分の興味関心について自分なりに研究方法を考え、最終的に卒業論文のようにまとめる形になります。(エピソードを省略)なぜこの授業が印象に残っているかということ、大学での学びに近いものがあるかと思っているからです。自分の学びたいことを突き詰めて学ぶことができる点で小中学校での「自学」の時間は非常に有意義だったと思います。さらに、生徒一人一人の個性や自主性を尊重するのでその点からも意欲的に取り組むことができた授業だと思います。

05. (高校) 先生の教科に対する専門性の高さ。苦手意識のあった教科を楽しみ感じた。

私は高校で、古典を教えて頂いた先生がとても印象に残っています。その先生は、俳句、茶道、習字など、様々なことに長けていて、本も出版されていました。授業では、先生がお香を焚いて平安時代の衣服の香りを嗅いだり、実際に筆で手紙を書いてみたりと体験型授業が多く、自分たちとは遠く離れているように感じ、

苦手意識のあった古典の世界は楽しいものだと教えてくれたことが印象的でした。(エピソードを省略) その古典を座学として、取り扱っている今の高校古典には違和感を感じ、「何故古典を学ばなくてはいけないのか」という疑問につながると考えています。古典を生活の一部と認識できると、古典を学ぶことで、現代の文学により詳しくなれると気付くのではないかと考えています。

06. (高校) 先生が生徒たちに様々な問いかけ。人生の中で大変なことがある度に思い出す。

私は高校で国際教養科という科で勉強していて、外国人講師の先生が1人で進行する授業があった。その中の1つの授業で、実用的な英語を勉強する授業があったが、その授業では、英語の映画や音楽、コマーシャルなどをたくさん見た。その内容を元に先生は様々なことを生徒たちに問いかけてくれた。(エピソードを省略) 私たちが普段の普通の勉強だけしては考えることができないようなことを映画や音楽を通して問うてくれたのだ。この授業で見た映画や先生が問いかけてくれた問いが今でもハッキリと頭に残っており、受験など人生のなかで何か大変なことがある度に思い出すようになった。

07. (中学) 「学ぶことの楽しさ」を教えてくれた。先生が本当に楽しそうに授業をしていた。

私に関わってきた先生方の中で、最も印象に残っている先生を選ぶとすれば、やはり中学の時の社会科の先生だろう。(エピソードを省略) その授業の特徴を挙げるとすれば、その先生の授業で寝ている生徒は、嘘のようだが、1人もいなかった。私が複数の友人に聞いたところ、多くの人がその授業で寝ない理由を「先生が厳しいから」ではなく、「その授業を受けて楽しいから」と答えた。また、いつの間にか、成績に特別な「加点」がされないのにも関わらず、その授業を受けるにあたって予習をすることが生徒の間で当たり前になっていた。これらはその先生が、授業中に本当に楽しそうに解説やお話をして下さっていたことが影響し、生徒の内発的動機が自然に刺激され、もたらされたものであると思う。

08. (大学) 自分自身のことを考えるいい機会になった。他人の意見を聞くことがいい刺激になった。

いままで印象に残った授業は前回のグループセッションです。なぜこの学部を選んだのか、どんな能力が必要なのか、自分自身のことを考えるいい機会でした。これを考えることによって、自分が将来何をやりたい

のかあらためて再認識できましたし、どんな能力が自分にはないのか考えることができました。このような機会はとても貴重だと思います。そして、他人の意見を聞くことで自分にとってもいい刺激でした。

09. (高校) 様々な授業形態を試していた。あこがれて専攻科目、教職を目指すことを決めた。

私の印象に残っている先生は高校の現代文の先生である。授業がとても面白く、(エピソードを省略) 授業形式は、グループワークを主体に、ワールドカフェやジグソー学習、生徒に授業をさせるなど様々なものを試していて毎回飽きることがなかった。さらに、教科書と板書に加えて配布教材が多く、そのどれもがおもしろいため、捨てずにとっておこうと思うものがほとんどだった。私はその先生に憧れて日本文学科という進路を決め、教職を目指そうと決めたが、グループセッションで同じようにある先生の影響で進路を決めた人が多く、学校の先生の影響力は強いのだと感じた。

10. (高校) 塾なしでも受験に対応できる授業だった。質の高い授業。広い知識をもった先生。

常に尊敬している先生で高校の国語の先生。授業の教材に模試の過去問や大学入試過去問を使っていて、塾なしで受験に充分に対応できる授業を行っていた。(エピソードを省略) 自学では到達できそうもない質の高い学習を行っていた。古文漢文のみならず哲学や倫理、自然科学や芸術等広く知識を持っていて、学問とはどういうものなのかを教わった。

11. (高校) 演劇の経験を生かした授業展開。言葉の言い回しや話し方に長けていた。

私が今までで一番印象に残っている先生は高校二年生の時に受け持ってくださいだった現代文の先生だ。彼は演劇の経験者だったため、小説のわかりにくい箇所を自ら演じて解説するなど生徒が飽きにくいような授業づくりをしていた。言葉の言い回しや話し方にも長けており、ユーモアを交えながらも締めるべきところは的確に言語化して生徒に伝えるような先生だった。

12. (高校) 生徒の主体性が重視されていた。対話形式だった。能動的に考える授業だった。

私は、高校で人気のあった生物の先生の授業が特に印象に残っています。この先生の授業では、飲食もお昼寝もOK、おしゃべりはむしろ推奨されていました。それでもセンター試験の平均点が非常に高かったのは、生徒の主体性が重視された対話形式の授業だったからです。教科書を友達と勉強してみて、わからないことはお互いに質問し合ったり考えたりして、その上で分

からないことは先生に質問して教えてもらう、一緒に考えるというスタイルの授業でした。この授業では、生徒が能動的に考えることで生徒の理解が深まり、知識の定着率も高かったように思います。また、授業の中での生徒の恥ずかしさに関する話が遠藤先生からもありましたが、友達同士なら質問や教え合いがしやすいですし、周りの人たちと考えてもわからないことを質問するときは自分だけがわからないわけではなくみんなにとって難しいことなのだと思えば安心して、自信をもって質問できます。飲食やお昼寝が許可されているのは、空腹や眠気があっては集中できないだろうという先生の考えからです。お昼寝をする人は、あとで周りの人に教えてもらうというルールでしたが、教えてもらう側は友達相手だと自分事として話が入ってきやすく、教えるという行為は教える側にとっても良い勉強となるので、双方にプラスの効果がありました。私は理系科目が苦手でしたが、この授業スタイルでは生物の学習を苦に感じたことはないし、今でも授業で学んだことは覚えています。

13. (高校) 授業づくりが上手だった。予習が必要で、しっかり予習していくと褒めてくれた。

私が印象に残っている先生は高校1年生の担任です。その先生は英語の授業だったのですが、独特の緊張感が漂う雰囲気での授業でした。(エピソードを省略) クラスメイト全員が英語の授業に対して、他の授業とは違う意識を持って参加していました。今思うと、先生の授業づくりが上手だったことを実感します。

14. (中学) 記憶に残る授業。授業デザインがうまくいった。学ぶことで優しくなった気がする。

私が印象に残っている先生は、中学の担任だった先生である。その先生は国語の担当だったのだが、一番記憶に残っている授業は人間の命についての道徳の授業だ。(エピソードを省略) 学ぶことで優しくなった気がする。今考えるとこの先生は授業のデザインの仕方が上手かったのだと思う。

15. (高校) グループで実験。発言できる。わかりやすく楽しかった。

印象に残っている授業は高校の授業です。地学の授業だったのですが、生徒が6人程度で実験をやったり、思ったことをすぐ発言できるのがよかったです。この先生はわからないところありますかと頻りに聞いてくれたのでわかりやすくて楽しかったです。

16. (高校) 「センター国語演習」担当。とても丁寧な授業。熱心に指導してくれた。

私の印象に残っている先生は、高校三年の時に新しく入ってきた国語の先生だ。主にセンター国語演習の授業を担当していた先生だったのだが、とても丁寧な授業だった。(エピソードを省略) そんな一生懸命な先生がいてくれたおかげで私は今大学に受かって授業を受けることができています。

17. (高校) フレンドリー、質問しやすい雰囲気づくり。授業は能動的にするものと感じさせられた。

わたしの印象に残っている先生は高校の時の世界史の新卒の先生だ。最初は東大大学院卒と聞いて勝手にお堅いイメージを持っていた。しかし彼はとてもフレンドリーで普段から一対一でも質問しやすい雰囲気をいつも作ってくれていた。わたしはその先生に授業は受動的に受けるものではなく、能動的に考え意見を持って参加するもの。ということを知り初めて感じさせられた。(エピソードを省略)

18. (高校) 生徒の考察を否定せず、優しく受け止めてくれた。

自分にとって面白かった授業は高校二年生の時の現代文の授業でした。母校は「教育指導要領なんて守るか!」というスタイルでしたので自分は『こころ』も『舞姫』も『山月記』も読んだことがありません。(エピソードを省略) 一章ごとに担当の生徒がいて、自分の章について考察し毎回発表するゼミ形式の授業でした。先生は生徒の考察に否定をせず、無茶苦茶なことを言ったとしても「面白い解釈だね」と優しく受け止めてくださいました。大学において日本文学を学ぼうと思ったきっかけでもあるので忘れない授業です。

19. (高校) 自分で答えられるように導いてくれる先生。質問にしっかりと答えてくれた。

1人目の先生は高校3年生の時の世界史の先生です。(定年後の男の先生でした。) この先生は授業がとても印象に残っています。この先生の授業は教科書を使わず先生自作のプリントを使って、先生がたくさん話し生徒をバンバン当てていくスタイルの授業でした。生徒にたくさん答えさせるけれど、間違えてもヒントを教えながらきちんと自分で答えられるように導いてくれる先生でした。厳しいところもある先生でしたがわからないところを聞くと放課後などに教えてくれ毎週補講も開いてくれました。

20. (高校) 生徒が意欲をもって学べるように工夫していた。

2人目も男性の先生であったが、これがまさに今日

の授業でいう生徒が学ぶ意欲を持てるような授業展開をされているものだった。物理は難しくしようと思えばいくらでも難しくできてしまう教科なのに彼は校内を自転車で走り回ったり、鉄球を上から落として床に穴を開けてしまったり、など面白おかしく物理を学べて理系ではない私にとってはとてもありがたかった。

21. (小学校高学年) 気をつけなければならないことを体感して学んだ。

印象に残っている授業は、小学校の担任の先生の理科の授業。高学年になり、初めて少し危険なアルコールランプを使うことになった最初の授業だった。先生はクラス全員を1つの机に集め、机にランプの油をばらまき、マッチを投げた。当然机は大炎上し、クラスがシンとなったのを覚えている。(理科室の机は燃えない素材なのですが火は消えました)インパクトがあったから印象に残っているというのもあるが、遊んではいけない、気をつけなければならないと体感した授業だった。このやり方がどうかはわからないが、やはり体感から学んだことは忘れなかった。

22. (高校) どんな生徒の回答も肯定、話を広げようとする姿勢。

印象に残っている授業は高校二年生の頃の倫理の授業である。先生が毎回の授業で全ての生徒に質問する形をとっていた。本来自分は授業で当てられることを恐怖に感じ、正解を導き出さなければいけないという圧を感じていた。しかし、その授業では、些細な授業に関する質問に加え、授業と関連のない事に関する質問をされる事で生徒全員が授業の新たな形に興味を持っていた。先生がどんな生徒の回答にも肯定を示したり、話を広げようとする姿勢が生徒の積極性に繋がったと考えられる。

23. (高校) 専門科目以外にも精通。間違えることを肯定。専門科目の知識が普通ではない。

自分が印象に残っている先生は何人かいます。一人目は世界史の先生で、東大卒の方で、世界史以外の物事にも精通していました。科学の知識なども豊富で、世界史にでてくる科学の歴史などもとても丁寧に説明して下さったことを覚えています。二人目は英語の先生でした。これは、今日の授業にも通じるのですが、その英語の先生から、英語や語学は間違えて恥をかかないと上達しない、と言われたのを覚えています。自分の授業で恥をかけと言っていたのを今でも覚えています。三人目は古典の先生で、その方は古典の知識を普通の先生と比にならないくらい持っていて、授業がNHKの教養番組のようになっていたのを覚えてい

ます。

24. (高校) 専門科目に対する熱意。進路決定に影響を受けた。

私の印象に残っている「いい」先生は高校の地理の先生だ。私が高校に入学する年から赴任した先生で、地理学科を卒業していることからよくお世話になった。まず、私に地理学科という進路を提示して下さった。進路を決めかねていた時期に「地理学」の面白さ、奥深さを熱弁されて心を動かされ、地理学科への進学を決めた。また、受験期には受験科目として地理を使う生徒がかなり少なくなり、ほとんどマンツーマンで指導していただいた。

25. (高校) 時事ネタや最近あった面白い話を盛り込む。わかりやすく、理解しやすかった。

高校の世界史の先生が、一番印象に残っています。その先生は男の先生なのですが、授業で時事ネタや最近あった面白い話を盛り込んでくれて、常に笑いながら授業を受けることができました。世界史の内容についても、面白い語呂合わせなどを付け加えながら教えてくれるので、とてもわかりやすく、授業内容を簡単に理解することができました。

26. (大学) 聞くのみでなく、自分でアクションを起こす授業。

私が印象に残っている授業は、サイエンスラボと入門外国語経営、教育心理学の授業である。サイエンスラボはもともと実験を行い考察する授業で、今も家で毎週実験を行い家族で実験結果を楽しみながら考察している。印象に残っている授業を考えたとき、真っ先に思い浮かんだのがサイエンスラボで、やはり聞くのみの授業であるより自分でアクションを起こす授業の方が記憶に残りやすいのだと実感した。

27. (大学) 自分の好きなことに関連している。

最後に教育心理学だが、私自身子どもが好きで人と関わるのが好きで、この授業が一番心の底から楽しいと思える授業で、毎週土曜日がいつも待ち遠しい。

28. (高校) プレゼンテーション。そのときは辛かったが大切なことを学んだ。度胸がついた。

私の印象に残っている授業は高校1年生のときの情報の授業です。その授業では圧迫プレゼンテーションということをやりました。それぞれ4人の班を作り、各班にテーマが与えられて調べて発表をするという内容でした。さらにその発表の内容について先生が圧迫

面接のようにとても怖い雰囲気です。質問をしてくる。答えられないと怒られるだけでなく皆の前で恥をかくのでとてもつらかったです。女子は泣いてしまう人も多かったです。この授業では班で1つの質問ではなく、1人1つの質問だったので社会的な手抜きが一切できなかったことは良かったことだと思います。しかしこれは間違えることは恥ずかしいという心理を促進させ、それを利用して勉強させているためあまり良くないことだと思います。とはいえ今となっては「あの授業のおかげで準備することの大切さを学べ、度胸もついた」と思えるようになりました。

1-2 良くない印象

29. (高校) なぜ、メモを取ることを禁止しているのか、何の効果があるのか疑問である。

私の印象に残っている先生の授業は、高校2年のときに習った数学の先生です。先生はすでに定年を迎えているベテランの先生だったのですが、授業スタイルがとても独特でした。まず、授業中シャーペンをもってノートにメモを取ることは禁止で、授業態度にはとても厳しい方でした。何かメモや、あくび、背伸び、居眠りをしている生徒には怒鳴りながら叱り怖いと有名な先生でした。これは、負の強化という方法だったのだと感じました。また、今日習ったバズ学習という方法も取り入れていました。このことから考えると、先生の授業はよい授業だったのではないかと考えるのですが、しかし実際に体験した私にとって先生の授業は、効果的ではないと感じています。それは、メモも取らず常に聞くだけの授業だとどうしても眠気が来ます。しかし、寝てはいけない、あくびをしてはいけない、と眠気との闘いをしていると授業の内容が頭に入りません。このことから、負の強化は、有効な時もあるとは思いますが、有効でない場合もあると感じました。そして、最も疑問に思うことは、何故メモを取ることを禁止していたのか、何か効果があるのか。

2. 先生

2-1 良い印象

30. (高校) 厄介な先生だと思っていたが、生徒の今後のことを大事に考えてくれていた。

これまでの中で印象に残った先生は、高校時代の数学の教師だ。私自身、数2Bや数3の内容に入り、当時数学の学習に苦労していたことがあり、授業内の小テストでも点数が取れず、その先生は補習授業や再テスト等を昼休みや放課後等に行った。私も部活があり、

力を入れていたので得意でない数学の補習などやりたくなく、周りの生徒もかなり面倒に感じていた。お互いに負担が大きくもあり、厄介な先生だと思っていた。しかし、いざ受験となると国公立を目指していた私にとって数学は避けられない科目であり、受験の際には当時の補習がかなり有意義なものだと感じた。後々考えると、私にとっては有意義で先生にとっては負担になっているものだと気づいた。そして、その先生が生徒に関して一番に考え、目先の楽をし、好まれようとするものでなくとも生徒の今後を大事に考えてくれていた先生だったと感じ、最も印象に残っている。そして、私もこのようになりたいと感じた。

31. (高校) 校則に関して、頭ごなしに怒るのではなく、生徒の気持ちを理解してくれていた。

私の高校では、校則に関して、違反した生徒を頭ごなしに怒るのではなく、ある程度の違反には理解を示し、生徒の気持ちを理解してくれる先生に多くの生徒が信頼を寄せていました。生活指導や進路指導の場では、教師の主観を押し付けることなく、生徒と同じ目線で考えることが大切だと感じました。

32. (中学) 授業以外のところでも生徒を見て、覚えてくれていた。

私の印象に残っている先生は、中学時代の英語の先生だ。私は当時、廊下ですれ違う先生には必ず挨拶することを心掛けていて、その先生にも当然挨拶をしていた。私が直接関わり始めたのは3年生になってからで、それまでは私のことなど知る由もなかったわけであるが、いざ3年の初めての英語の授業が始まると、「君、よく挨拶してくれてたよね！すごくいいと思う！」と声をかけてくれたのである。授業以外のところで私の行いを見て、覚えていてくれたことがとても嬉しかった。私がこうして教職の授業を取って、先生を目指そうと思ったのもその先生の存在があったからである。私もその先生のように、授業とは関係のないところでも生徒のことをよく見て、良いところに気づいてあげられるような存在になりたいと思った。

33. (中学) 教科の専門性が高い。アドバイスが的確だった。よく褒めてくれた。

2人目に私の中学校の先生がいます。(2人目) その先生は美術の先生で、私は、中学校は美術部に所属していたためその先生が顧問でした。私はその先生の授業が毎週楽しみで授業を毎回真剣に聞き、美術に関する知識を増やしていきました。(エピソードを省略) その先生はとても有名で個展を開くほどの先生にも関わらず私の絵を褒めて、ここを改善すればより良くな

るなどを教えてくださりました。その先生はとても優しいがダメなところはしっかりダメと指摘してくれるメリハリのついた先生でした。その先生は実際のものを見て学んだり自分で体験したりして学ぶということを重視した先生でした。この先生のおかげで中学生の時、部活も授業もとても楽しく過ごさせていただきました。あの時に得た経験は今でも鮮明に覚えています。私は褒められることが大好きで、褒められれば褒められる程成長していたといま振り返るとそう思いました。

34. (高校) 教科はもちろん、それ以外でも人間として大切なことを教わった。

私の印象に残っている先生は高校 2 年生の時の担任の先生です。(エピソードを省略)この経験は私の人生のターニングポイントであったと言えます。先生に会っていなければ私はこうやって先生と同じ日本文学を専攻していないだろうし、教職課程も取っていません。先生のお陰で私は国語が大好きになりました。授業もおもしろおかしく進めるのに論点は抑えていて本当に尊敬できる先生です。また、先生からは「少しでも自分が悪いと思ったら誠意を込めて謝る。そうするとその人は自分の味方になってくれる。」ということも学びました。

35. (不明) 教科以外のことも物知り。雑談が勉強になった。

私のグループでは、「自分の教科以外のことも物知りの世界史の先生。」と発表した人が居て、私も物知りの先生に出会ったことがあり、その雑談などがとても勉強になったことを思い出しました。私もそのような教養がある人間になりたいです。

36. (小学校高学年) 全力でぶつかってくれた。クラス全体が仲良くなった。

2 人目の先生は小学校 5、6 年生の時の担任の先生です。若い男性の先生だったのですが生徒に全力でぶつかってきてくれる先生で、当時少し問題行動をしていた生徒たちにも全力でぶつかってっていました。その先生の雰囲気や生徒への接し方のおかげでそのクラスは本当に仲が良くなって毎日休み時間に男子も女子も関係なく全員で遊べる学級になっていました。

37. (中学) 厳しかったが、大切な教えがあり、社会で生きる上で必須のスキルを学んだ。小学校は「学級崩壊」その先生のおかげで立て直せた。

私が印象に残っている先生は、中学時代の担任の先生だ。3 年間お世話になった先生だが、授業というよ

りも生活面に関することでもとても厳しい先生だった。例えば、理科や体育、音楽の授業などで教室を移動する際に、机の上に教科書や着替えを置きっぱなしにしておくと、帰ってきたころには全て先生に没収されていて、ずっと返してもらえなかった。他にも、他のクラスの人に教科書を貸したことが先生に知られると、借りた方も貸した方も呼び出されて叱られた。私は貸した側だったのだが、教科書を没収されてその後半年以上返してもらえなかった。また、クラスには 4、5 人ずつのグループがあり、グループごとに黒板を消したり消灯したりする役目が週替わりで回ってきたのだが、仕事を疎かにすると連帯責任でもう一週追加で仕事をやらされたりもした。当時は厳しすぎると憤ったこともあったが、今となっては大切な教えとして私の中に息づいている。例えば机の上に物を置きっぱなしにしないこと、これは盗難を防ぐために非常に重要だし、安易に人に物を貸すべきではないことを学んだ。自分の仕事をきっちりやり遂げることに関しては社会で生きる上で必須のスキルだ。

私の学年は小学生の時にいわゆる「学級崩壊」を起こしており、まとまりに欠け、問題を起こす生徒もいた。しかし中学校に上がってからその先生の担任になると、クラスに連帯感が生まれ、問題を起こす生徒もいなくなった。私が教師を目指すきっかけの一つになった先生であり、頭の上がない恩師である。

38. (高校) 自分の失敗談など腹を割って話してくれた。あこがれの女性である。女子校。

私の最も印象に残っている先生は、高校時代の世界史の先生です。その先生は今の進路を志すきっかけを下さった方であり、私にとって憧れの女性です。その先生を一言で表すなら「規格外」だと思います。女子校ということもあり、自分の失敗談や恋愛の話、生徒の前では普通語らないようなことまで腹を割って話し、まるで「友達」のように私たちと対等に渡り合って下さいました。

39. (高校) 進路、受験について一緒に頑張ってくれた。中高一貫校。

私は、印象に残っている先生について記述したい。紹介したいのは、高校 3 年時の担任の先生でもあり、数学の担当教師だ。私は、中高一貫校に通っていたこともあり、中学、高校と同様の先生ばかりが担任だった。しかし、急に受験学年の年に、今まで関わったこともなく、自分たちのことを全く知らないと言っても過言ではない先生が担任になったのだ。この先生が担任になった時は、クラスメイト全員が不安に包まれ、私自身も受験相談の悩みを相談する先生がいなくなっ

てしまったと感じ、正直すごく怖かった。だが、先生は、この私達の感じた思いや、悩みを覆すような先生だったのだ。4 月初めから、一生懸命自分たちに向き合い、毎日毎日、受験相談をしてくれた。私が進路に本当に悩んでいた時は、放課後残って話を聞いてくれ、自分に足りない部分も指摘してくれ、先生も一緒になって頑張ってくれたのだ。

40. (高校) 「高校の先生はドライ」という考えと大きく違って、生徒と会話する工夫をしていた。

私が今まで出会った先生の中で特に印象に残っている先生は、高校 3 年生の時の担任の先生です。その先生は、国語科の先生で、授業中の話も、普段のお話もとても面白い先生でした。私は、それまで高校の先生に対して、中学校の先生よりはドライな感じであるというイメージを持っていました。しかし、その先生は、進路指導や学園祭でクラスのもめごとが起きた時などにとても親身に相談に乗ってくださり、よく生徒を見ているという印象でした。私の高校の先生のイメージとは大きく違っていたため、とても印象に残りました。その先生は大学で心理学を専攻していたようで、生徒が話しやすいように相談に乗ってくださっていたように思います。毎朝、教室にきて、そこにいる生徒と会話をし、放課後にも、よくクラスの生徒と会話をしているところを見ました。そのように普段から会話をすることで、相談するときなども話しやすい雰囲気を作ってくれたように思います。

41. (高校) 生徒との距離が近く、話しやすかった。

自分が印象に残っている先生は生物の先生でとても話しやすい先生なのですが怒ると生徒に罰としてダンゴムシ、ワラジムシを 20 匹ずつ集めさせる先生がいました。とても年配の先生ですが生徒との距離が近く話しやすい先生でした。そんな先生だからこの罰はそんなにおかしくは感じませんでした。自分にとっては印象に残っている先生です。

42. (中学) 親が教師だったため多くのプレッシャーを感じる中、一人の生徒としてみてくれた。

私の印象に残っている先生は中学時代の 2、3 年生の担任の先生です。私の親は同じ市の違う中学校で教師をしているためほとんどの先生が私のことを知っており、生徒会や級長を任されることが多くプレッシャーを感じておりました。しかしこの先生は私のことを一人の生徒として見てくれていました。親のことでいじられることは多々ありましたが嫌にならない距離感だったのでむしろ心地よかったのを覚えています。こ

の先生がきっかけで私も教師を目指し始めました。

43. (大学) 英語の習得などに加えて、人生や生き方について考えるきっかけを与えてくれた。

入門外国語経営学の授業は、英語の習得のみでなく説得のある文章の作り方・表現の仕方や、英語脳に近づくにはなど、社会に出たときに必要なことなどを先生の経験を通して教えてくださる。英語の学習の仕方もちろんだが、人生や生き方についてかんがえるきっかけを与えてくださりとてもためになるお話を聞かせてくださる。自分の人生に影響を与えてくださる先生は一生忘れることはないだろう。

44. (中学) 授業は頭に残っていないが、個人に対してとても丁寧に接していた。公立中学校。

私の中で 1 番印象に残っている先生は、私が公立中学校に通っていた際の担任だった「酒井先生」である。酒井先生は当時 30~40 歳頃の国語科の女性教師であり、私が中学 2 年生と 3 年生だった際にクラス担任をしてくださった。酒井先生の授業は教育要綱に沿った教科書を使ったものがメインであり、あまり生徒の自主性は必要ではなかった。今回の授業でいうところの『「教える」という視点の授業』であったと思う。正直にいうと授業の内容全くと言っていいほど頭に残っていない。そんな酒井先生が印象に残っているのは、個人に対してとても丁寧に接していたからだと思う。

45. (中学) 体育の授業で一人ひとりの力量を見極めて課題を設定して評価していた。

印象に残っている先生は中学校の頃の体育の先生です。その先生は一人一人の力量を見極めてその子ができることをちゃんとやっていたら評価をくれる人でした。そういうふうに関心を持って一人一人に向き合う授業をしてくれる先生はこの人以外いなかったと感じます。例えば私はマット運動が苦手で後転すらもできないのですが、それ以外のできる技をやっていたらちゃんと評価してくれました。運動が得意な子には少し難しい技をやらせたり、一人一人をちゃんと見ていてくれたな、と思っています。

46. (中学) 生徒に干渉しすぎず、進路について、生徒の希望などを淡々と受け止めてくれた。

私の中でよかった先生は中学 3 年生のときの先生と高校の物理の先生である。中学三年生というと受験期で、生徒によって様々な心情の変化があり 1 番先生としても難しい時期ではあると思う。しかしながらその男性の教師の方は生徒に干渉しすぎず、生徒の行きたい学校や目的、能力を淡々と受け止めてくださったと

いうところがすごくよかったなと思っている。(中には君はこういうところが向いてるなどと進路に指図する先生もいるため)

2-2 良くない印象

47. (中学) 印象が悪く、何度も叱られた。

逆に当時、先生に対して印象が悪く何度も叱られた記憶がある先生もしっかりと記憶しています。中1の時の担任の先生で友達と何度も面談したのが今では懐かしい思い出です。印象に残る先生・記憶に残る先生は、わかりやすい授業してくれた先生であるか、生活面で助けてくれた先生、何度も怒られた先生の主に三種に分けることができるのではと考える。

3. 教職を目指す動機と結びついている記述

- ①彼の授業を受けたことが、私が国語科教員を志すきっかけとなった。
- ②私はその先生に憧れて日本文学科という進路を決め、教職を目指すと決めたが、グループセッションで同じようにある先生の影響で進路を決めた人が多く、学校の先生の影響力は強いのだと感じた。
- ③わたしが教職を取ろうと思ったのはこの先生から受けた恩を私も誰かにしたい、この先生のような先生になりたいと思ったからだ。今回の討論を通じて生徒との授業外での交流は確実に生徒との関係を築くうえで重要なものであると再認識した。私も、生徒に寄り添えるような生徒のことを考えた授業ができるような、そんな先生になりたいと思う。
- ④それぞれの「いい」先生との思い出が、教員免許やその学科への進学の動機になっていた。その生徒の進路、人生を変え得る教師という職業を志していく中で、自分の人生の経験から、生徒に合わせて的確なアドバイスをしてあげられるような教師になりたいと感じた。
- ⑤教師の仕事は、紙に書かれたことを教えるだけではありません。もし教師という職に就くことが出来たら、まずは私自身が生徒に本気で向き合うことを大切にして、私にしか出来ないことを模索していきたいと思います。その先生は教師として、女性として、1人の人間として、生きていく上で大切なこと与えて下さいました。
- ⑥このように生徒のことを思って工夫して授業をしてくれ、いるだけで和やかな空気になる先生が私は大好きでいつしか憧れて先生になりたいと思うようになったのだ。

⑦日本文学科の方は国語科の先生を、地理学科の方は社会科の先生を挙げていたことから、やはり尊敬する先生の言葉というものは自分にとってより響くものであり、各人が志す将来とも深い関わりを持つのだと実感しました。

4. 目指すイメージと結びついている記述

- ①私もその先生のように、授業とは関係のないところでも生徒のことをよく見て、良いところに気づいてあげられるような存在になりたいと思った。
- ②私も2人のようにいつもは優しくわかりやすい授業をし、時には厳しく正しい道へ導けるような先生になりたいと感じました。
- ③私は将来この先生のように勉強面で生徒をサポートするだけでなく、心で語りかける、生徒の人生の恩師となれる教師になりたいです。
- ④自分が生徒と触れ合うときには、勉強ではなく学ぶことを好きになってもらえるような教育をしたいです。
- ⑤授業中にペアワークや班での活動を取り入れてくれる先生も好きでした。実際、僕の高校では英語や現代文の時間でそうした活動があり、とても楽しかった覚えがあります。実際に面と向かって同級生と意見を交換しあうのは、学力やコミュニケーション能力の向上にもつながり、とても有意義な時間でした。僕が仮に教師になったら、生徒のアウトプットの場面として班活動などを設けたいと考えています。

教育心理学のルーツとしてのメンタル・フィロソフィー

法政大学社会学部兼任講師 安齊 順子

はじめに

筆者はこれまで日本の教育心理学のルーツとしての西周、元良勇次郎に注目してきた。インターネットの発達により当時訳されていた英語の原本がみられるようになり、今回はその紹介と当時の心理学について考察する。

1. 西周の『心理学』について

今回インターネット上で見つかった『心理学』⁽¹⁾の原著のイントロダクションから教行を和訳してみた。今回利用した本は「Mental Philosophy by Joseph Haven」⁽²⁾出版は1882年、出版社はSheldon and Company、保管はハーバード大学、元の言語は英語である。

太田によれば(1997)⁽³⁾、西の訳した『心理学』の序文に初版は1857年であるが、西が翻訳したのは1869年版であるという注釈がある。

試訳「イントロダクション、チャプター1、精神科学の性質と重要性について。精神哲学、それは何、精神哲学とは何か、科学の他の分野と区別される部分とは何か。哲学は、通常与えられる広い意味で、物事の原因の調査と拡大を意味している。それは、心理的主体とマインドの両方の一般的な法則を科学的に述べることを目指している。その目的は事実とお互いの関係を確認することである。

(精神哲学は事実と、精神活動の法則を確認することを目的としている)

(INTRODUCTION .Chapter 1

On the Nature and importance of mental science. Mental Philosophy, what, -What is mental Philosophy, as distinguished from other branches of science? Philosophy, in the wide sence usually given it, denoten the investigation and expianstion of the causes of things; it seeks to discover, and scientifically to state, the general laws both of master and mind; its object is to ascertain facts, and their reiation to each other.

(Mental Philosophy has for its object to ascertain the facts and laws of mental operation))

本文の最初には以上のことが書かれていた。このよ

うな流れで西周の訳した『心理学』は精神哲学、その性質、科学的にマインドを記述する方法について述べている。西周が翻訳を行った頃の心理学はヴントの新心理学が発展する前の段階であり、メンタル・フィロソフィーという用語と、サイコロジーあるいはプネウマトロジーなどが混在して用いられていた。文章は以下のように続いている。

(Metaphysics, what. -Of the two grand departments of human knowledge-the science of matter and the science of mind-the former, comprising whatever relates to material phenomena,

the science of nature, is known under the eneral name of Physics, the latter, the science of mind, often designated by the corresponding term, neither very correct nor very fortunate, Metaphysics.)

試訳「形而上学、これは何。-人間の知識の2つの壮大な部門のうち-物質の科学と心の科学-前者は物質的な現象に関連するものは何でも含み、自然の科学、一般的には物理学の名前で知られています、後者は、心の科学、多くの場合、対応する用語で指定されますが、心の科学と形而上学は定義は正確には同じではありません」

形而上学はアリストテレスがその学問上で重視し、『形而上学』という翻訳書もある。アリストテレスの世界では物理学の世界以外の世界のこと、つまり見えない世界や心の世界について論じているものであった。西周は『心理学』を訳す際に造語をたくさん行っており、当時の日本に紹介されていない哲学用語も作ったとされる。まず哲学の本がありそれが訳され、その後心理学が訳されたのではなく、スコットランド啓蒙思想時代の哲学と心理学が混在する時代の本を西周が訳したので、哲学の父でもあり、心理学の最初の訳者となった、と考えられる。

アリストテレスはプラトンのいた学園に在籍し、弟子として哲学を学び、その後リュケイオンという学校を建てたが、母の郷里で亡くなった(伊藤、2012)⁽⁴⁾。様々な著作を書いたが、『形而上学』は哲学的な主著と言われる。日本では『靈魂論』(アリストテレス全集第6巻、1966、岩波書店)(ほかの訳は「心とはなにか」「魂について」と訳されてきた心に関する著作もあり、その著作は心理学のルーツとされている。

『通史日本の心理学』では西周の翻訳『心理学』の目

次が載せられているが、例えば「第一篇 心理学ノ旨趣 并ニ其切要ナルヲ論ス」となっており、理解するには漢文や明治時代の文章を読み解く能力が必要である。現代の若者にとっては、かえって英文や英単語を示した方が理解しやすい面もあるかもしれない。

2. Mental Philosophy について

城戸幡太郎の「心理学問題史」⁽⁶⁾に文献として紹介されていた「A History of Psychology (George Sidney Brett) 1921」⁽⁶⁾の p256 以降の記述では、ホップス、ロックなどが紹介されている。同じタイトルで 1921 年に刊行された Vol. III、Modern Psychology⁽⁷⁾の記述により、当時のスコットランド啓蒙思想について紹介する。この本では、Francis Hutcheson (1694-1746) について大きく取り上げているが、彼は哲学者、フランシス・ハチソンとして日本に紹介されており、『美と徳の観念の起源』『道徳哲学序説』などの翻訳がなされている。デイヴィッド・ヒュームに影響を与えた人、またスコットランド常識学派 (Scottish School of Common Sense) としても知られている。

この学派は我々の認識の基礎を「常識」においており、トマス・リードなどを代表とする哲学の学派である。アバディーン大学、グラスゴー大学、エディンバラ大学などで発展した。トマス・リードはアバディーン大学の教授であり、ヘンリー・ヒュームの『道徳と自然宗教の原理』を紹介し、認識論において我々は印象や観念を媒介せずには外的世界を直観できるという立場をとった。つまり外的世界に対する認識を問題としており、当時の心理学的テーマに該当する。「ソウルからマインドへ」(1997)⁽⁸⁾を執筆したエドワード・リードは、トマス・リードをカントと同じように「魂の科学は不可能である」と論じた人物としている。スコットランドは長くイングランドと対立関係にあったが、産業革命時代には経済が発展し、大学も発展しスコットランド啓蒙思想を展開させた。

大まかに述べれば西周のころの心理学は、ヴントの新心理学ができる以前の、哲学の世界で心の科学が論述されていた時代の書物の紹介であるが、その中でもメンタル・フィロソフィーという原著のタイトルが示すように、スコットランド啓蒙主義時代の議論を中心とするものであったと考えられる。別論文で述べたように、西周に訳を依頼した人は西村茂樹と考えられるが、幕末明治の日本では輸入の段階で誰かが本の選出をしているのだがそれを明らかにすることは難しい。西村もしくは西は当時、この「メンタル・フィロソフィー」を訳することが日本にとって必要だと考えたのだと推察される。

3. 元良勇次郎がアメリカに行く前に読んだ本について

元良勇次郎は、安政 5 年 (1859) 兵庫県三田市で生まれ (杉田家)、明治 14 年 (1881) に元良家の養子となった。明治維新後、洋学に強い興味を抱き、神戸のデイヴィス宅に住み込み英語と洋学を学んだ。

明治 8 年 (1875) 同志社英学校に入学し、そこで学んだ。同志社英学校は江戸時代末期にアメリカに密入国し、カルヴァン主義のキリスト教の「日本伝導通信員」となった新島襄が創設した学校であり、元良はその初期の卒業生である。同志社英学校は明治 8 年 11 月 29 日設立である。元良は初代の学生 8 人のうちの一人であった。元良はそこで行われた性心理学の授業と、J.D. デイヴィスが蔵書していた「精神生理学の原理」^(註1)に影響を受けた。

明治 16 年 (1883)、渡米しボストン大学の哲学科に入学するが、教授と対立し、依願退学する。その後、ジョンズ・ホプキンス大学の生物学教室に転向する。実験心理学を学び、ジョンズ・ホプキンス大学にて Ph.D を取得する。彼を指導したのはスタンレー・ホールであった。また、博士論文は「Exchange」であった。元良の帰国後の著作については、翻刻出版全集が大山正らを中心にクレス出版から刊行されており、筆者も翻刻に参加した (元良の人生については『元良勇次郎著作集第 1 巻』を参考にした⁽⁹⁾)。

「精神生理学の原理」には、脳と心の関係、注意について、感情、記憶についてなど、現在の日本で知られる心理学の図書では W. ジェームズの『心理学』に近いことが記載されていた。元良が渡米前にこの本を読んで影響を受けていたのであれば、心理学をアメリカで学んだことも了解できる。

元良が留学前に読んだ本であるが、第 1 章の初めの部分と試訳を掲載する。その本は「Principles of mental physiology ; with their applications to the training and discipline of the mind, and the study of its morbid conditions.」著者は William Benjamin Carpenter, 発行年 1876、出版社は London, H.S. King & Co. 保存はカリフォルニア大学図書館、言語は英語である。

「Summary

1. The Conscious Life of every individual Man essentially consists in an action and reaction between his Mind and all that is outside it, -the Ego and the Non-Ego. But this action and re-action cannot take place, in his present stage of existence, without the intervention of a Material Instrument; whose function it is to bridge over the hiatus between

the individual Consciousness and the external World, and thus to bring them into mutual communication.

And it is the object of this Treatise to take up and extend the inquiry into the action of Body upon Mind, as well as of Mind upon Body, on the basis of our existing knowledge;

so as to elucidate, as far as may be at present possible, the working of that Physiological Mechanism which takes a most important share in our Psychical operations; and thus to distinguish what may be called the automatic activity of the Mind, from that which is under volitional direction and control.]

試訳「総ての個々人の意識的生活は、彼の心と外に出るもの（エゴと非エゴ）との間の行動と反応の中に、本質的に存在している。しかしこの行動と反応は取り換えられない、彼の存在において、個々人の意識と外の世界と間の橋をかける機能をもつ物質的道具の介入なしに、そしてそれは彼らに相互のコミュニケーションを運ぶ。この論文には、心の上の体の動き、体の上の心と同様に、我々の存在する知識の基礎の上で、行われる疑問を拡大し取り上げるという目的がある。以下述べることを説明するために、現時点で可能な限り、肉体の器官の働きが、心理的働きにおいてどの程度重要な役目を果たしているのか。

そして心の自動的活動と呼ばれているものと、意志的な指示とコントロールの下にあるものとを区別する、という目的がある。」

本の最初の部分であるが、人間の体と心の関係、意識と無意識の関係を取り扱った本であることがわかる。本の前半には脳の図と説明が載せられており、生物学者でもあったカーペンターがその知識を生かして、生物としての脳、人間の体と心に挑んだ著作であることがわかる。

元良はアメリカ留学後一時的に生物学教室にいたことがある。これもカーペンターの著作に注目すれば疑問は起きず、むしろ早いうちから元良にとっては脳の機能や心と体の関連について心理学的に理解する気持ちがあったことがわかる。これらの留学前のメンタル・フィロソフィーへの興味が帰国後の活動とどのように関連するかは今後の検討課題となる。

4. ジョセフ・ヘブンとヴァント以前の心理学について

太田 (1997) ⁽¹¹⁾によれば、ジョセフ・ヘブンは、1816年アメリカ生まれ、1851年から1858年まで、アマースト大学の精神哲学、道徳哲学の教授であった。彼はスコットランド哲学の系譜をついでおり、ハミルトンの

影響を受けていた。スコットランド哲学は前述した、人間の常識 (Common sense) を重視する学派である。ハミルトンは Sir William Hamilton (1788-1856) であり、代表著書は *Philosophy of the Unconditioned*. (無制約者の哲学、1829)、*Discussions on Philosophy and Literature, Education and University Reform*. (哲学と文学、教育と大学改革について、1852) である。スコットランド常識学派の代表的な人物である。1857年のテキストについては、授業をする際に適切なテキストがなかったため、自分で執筆したらしいとのことである。Gerald F. Vaughn⁽¹²⁾によってマサチューセッツ歴史論集に寄せられた論文によれば、ヘブンの「*Mental Philosophy*」はアメリカの19世紀後半のこの領域での良い教科書に分類されるという。Jay Wharton Fay はウィリアム・ジェームズ以前のアメリカの心理学ではヘブンの本は素晴らしくクリアに心理学説を述べているが、明らかに William Hamilton の影響を受けていると述べている。マサチューセッツの教師向けの雑誌には、「高校やカレッジの心理学の教科書として最適である」という書評が載っていた。アメリカの著名な社会学者、社会心理学者であるソースティン・ヴェブレン (Thorstein Veblen) は、ヘブンの著書からスコットランド常識哲学を学び、それに強い影響を受けた、と Vaughn は述べている。彼はカールトン・カレッジ・アカデミーでヘブンの教科書を用いた授業を受けた。

ヴェブレンの博士論文は「因果応報説の倫理学的基礎」であり、彼はシカゴ大学やスタンフォード大学で教えた。日本では『有閑階級の理論』が翻訳されている。このヴェブレンのような重要な学者が強い影響を受けたのがヘブンの著作であると Vaughn は述べている。

社会学者、経済学者としてのヴェブレンについてであるが、日本では、2017年に新井田智幸が東京大学にヴェブレンの人間本性論の博士論文を提出しており⁽¹³⁾、いまだに検討される理論である。ヴェブレンの人間本性論は、製作本能 (instinct of workmanship) という人が働くための心理的背景を述べたものであり、ヘブンが影響を与えているとすれば、のちの経済学に大きな影響を与えたと考えられる。ヘブンとその理論のアメリカでの展開はいまだ不明な点が多く、今後も検討する余地がある。

西周が訳した『心理学』の著者であるヘブンについて以上のようなことがわかった。これまではアメリカで教科書として使われていたらしい、という点しか指摘されていなかったが、著者ヘブンはスコットランド常識哲学の強い影響下にあり、特にハミルトンの影響を受けていたこと、のちにアメリカの社会学者ヴェブレンに影響を与えたことが明らかになった。この西周訳

の『心理学』がその後の日本の社会にどのような影響を与えたのかいまだ不明な点が多く、調査と検討が望まれる。

5. まとめ

今回はインターネット上で閲覧できる英語の原著を参考にし、西周と元良勇次郎が読んだ本について検討した。彼らが読んでいた心理学書はもちろん、ここで紹介したものだけではなく。また、今回紹介した図書だけが彼らに影響を与えたとは言えない。しかし日本初の『心理学』翻訳者西周と、日本初の職業的心理学者である元良勇次郎がどのような心理学原著を読んでいたのか検討することにより、教育心理学の日本におけるルーツに少しでも近づくことができるように思われる。今回は触れることができなかったが、実験心理学の手法が日本に紹介され、子どもの実際の調査等がいかに教育心理学上に現れてきたか、さらに検討を進めたい。

註 1

「精神生理学の原理」を執筆した、ウィリアム・ベンジャミン・カーペンターは英国の医師で、様々な研究をしたが、晩年はアルコール依存の研究と、無意識の研究を行った。ロンドン大学で1856年から23年間教鞭をとった。生物学、博物学、また心理学を研究した学者であった。研究時期はダーウィンと同時期である。留学前に元良がカーペンターを読んでいたことは大山らも指摘している。

引用文献

- (1) 西周訳 『心理学』明治8-9年 文部省
- (2) Joseph Haven, *Mental Philosophy*, 1857, Sheldon and Company
- (3) 太田恵子、「西周訳「心理学」刊行」（『通史日本の心理学』佐藤達哉、溝口元編）、1997、北大路書房
- (4) 伊藤邦武、物語哲学の歴史、2012、中公新書
- (5) 城戸幡太郎、心理学問題史、1968、岩波書店
- (6) George Sidney Brett, *A History of Psychology*, 1912, London : G. Allen & company, ltd.
- (7) George Sidney Brett, *A History of Psychology*, Vol. III *Modern Psychology*, 1921, London : G. Allen & company, ltd.
- (8) エドワード・S・リード著 村田純一他訳 「魂から心へ」、2000、青土社
- (9) 大山正監修、大泉博編集主幹、『元良勇次郎著作集1』、2013、クレス出版

(10) William Benjamin Carpenter, *Principles of mental physiology ; with their applications to the training and discipline of the mind, and the study of its morbid conditions.*, 1876, London, H.S. King & Co.

(11) 太田恵子、「コラム・ジョセフ・ヘブン」（『通史日本の心理学』佐藤達哉、溝口元編）、1997、北大路書房

(12) Gerald F. Vaughn, *Amherst Professor Joseph Haven and His Influence on America's Great Social Critic, Thorstein Veblen*, *Historical Journal of Massachusetts* Vol.34, No.1. p43-55.

(13) 新井田智幸、「ソースティン・ヴェブレンの制度理論と人間本性論」、2017、東京大学経済学研究科博士論文

参考文献

- 梅本 堯夫、大山正著 「心理学史への招待」、1994、サイエンス社
- 大山正著 「心理学史：現代心理学の生い立ち」、2010、サイエンス社
- 西川泰夫、高砂美樹著 「心理学史」、2010、放送大学教材
- 南 博著 「原典による心理学の歩み」、1974、講談社
- 篠原 久著 「アダム・スミスと常識哲学—スコットランド啓蒙思想の研究」、1986、有斐閣
- 青木裕子他著 「常識によって新たな世界は切り開けるか、コモン・センスの哲学と思想史」、2020、晃洋書房

〈あっち側〉からの文学教育。小学校5年生、〈単元〉の始まり ——もう1つの「神話」研究によって開かれる、転ずる「基層教育学」——

法政大学文学部兼任講師 須貝 千里

キィ・ワード:〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点 / 〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射・「世界定め」(「おうち」⇒「ふるさと」⇒「世界」)における「時間」「空間」「人間」(じんかん)の「間」の〈こっち側〉と〈あっち側〉・「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」における「世界」の不在とその影の複数性・「トランスフォーメーション」は「構えの転換と再転換」・「ふるさと」作文におけるオオナムチ神話の〈交流と断絶〉の現れ/X(謎)の探究として、〈断絶・衝突〉の現れとしての詩は「〈近代小説〉の神髄」の現れ

2021年1月6日(水曜日)の朝、朝日新聞に目を通して。11面の「耕論」欄で目が留まった。

「〈あっち側〉という線引き」か。

「ああ、あっち側ね」。相手の立場や主張に距離を感じたとき、そんな言葉が浮かぶことがある。じゃあ、自分が身を置いているはずの「こっち側」という場所はどこにあるのだろうか?という問いに対して、三氏が応じている。それぞれの談話のごく一部であるが、引用してみよう。「あっち側の人たちも同じ人間であるとみなす回路を閉じてしまわないこと」(森達也)、「分かりやすい答え」を求めず、「分かりにくさ」を大切にしていきたい」(松本春野)、「境界線を越え、相手の領域に入ってみる事です。相手の心理を経験する。その勇気を持つこと」(田中克彦)とある。

この時、今私が取り組んでいるのも、「〈あっち側〉という線引き」の問題である、と思った。これは、〈あっち側〉から〈こっち側〉を問い直すことの意義とその困難さ、足踏み、「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉の問題である。この探究は、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を切り開いていくための問いとともにあり、わたくしの場合、「国語科」・「教育」という地団駄の増埒で文学教育の課題を開いていくことになる。そのために、「耕論」欄の企画者の問いとは逆に、「〈あっち側〉という場所はどこにあるのだろうか?」と考えていたのである。わたくしに談話が求められたなら、こう切り返すだろうな。この「間」のどちら側に立つのかをめぐる転換は譲れない、と。この点で、森が「拘置所で面会した」「計8人」の「死刑囚」などの

印象として、「凶悪なヤツだから凶悪事件を起こす」のではなく、純粹で善良な人間がそのまま残虐な事件を起こすということ」と言っているのは、看過することのできない切り込み方である。「自分もあっち側にいたかもしれないし、視点を変えれば、こっちはあっちなんです」とも言っている。的確な指摘だ。だが、未だ、このことの問題化は看過されているのだ。本稿はこうした事態に向き合っている。

I. 「おうち」の現れとしての「感情」、「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉。「世界」の不在とその複数性と向き合うのが、転ずる「基層教育学」という課題!?

(1) 〈あっち側〉からの文学教育と全体主義の凡庸こそその強固さ、転ずる「基層教育学」という課題の現れ

「これはなんだ?」、こんなことを言ってよいのか。

こう自問自答しながら始められていったのは、ある先生が小学生に書かせた「ふるさと」というテーマの作文を読んでいくことによって現れ出てきたオオナムチ神話の問題についての考察であった。ふっとしたきっかけで、6か月も行きつ戻りつしていた。「ふるさと」作文から開かれていく授業の課題とはいかなるものであるのか。この探究は、益田勝実の「神話」研究と対話しつつなされていき、「神話」が〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉、これが「あやし」としての「神話」の現れであるにもかかわらず、この事態が〈こっち側〉の「思考」の対象にされ、〈断絶〉が消去されてしまうアポリアを問うていくこととともに進められてきた。とんでもないことだな。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」はそれぞれの〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」であり、それぞれは相互に〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」である。この事態が〈こっち側〉の「思考」によって困り込まれていく事態、こうした〈こっち側〉の陥穽を問い続けていくこととともに進められてきたのである。〈わたしのなかの他者〉の問題化として、である。

「感情」は「イメージーション」の発動であり、それは、それぞれの「感情」が抱えている闇の彼方からの現れ、それぞれ相互に〈断絶〉している。対して、「思考」は「論理」であり、因果律の掘り起こしによって、それぞれ相互に〈交流〉している。「思考」は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との〈交流〉の成立のことであるが、〈こっち側〉の、この言語活動は虚偽である。「感情」は〈こっち側〉の「おうち」の現れである限り、虚偽としての〈交流〉を閉ざし、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点という事態が現れる。こうした事態の中で、回想としての「ふるさと」が現れるが、この事態が〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射によって問題化されると、〈断絶、衝突〉という事態に転回していく。

「世界定め」をめぐる、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点に翻弄されて足踏みを続けていると、「思考」の優位性が発揮され、「感情」と「思考」の対立が激化していくことがある。しかし、両者は〈こっち側〉の現象である限り、流動的であり、この事態が〈ポストモダン〉の混迷である。時に「世界」の不在とその複数性の現れという事態に遭遇することがあるが、現代のシステムが「壁」となり、時代の争点としては、この事態は焦点化されないのである。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点において、〈こっち側〉の「思考」には〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射が求められている。〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの折り返しによって、〈こっち側〉の「思考」が「おうち」の現れとしての「感情」に他ならないことが照らし出されていく、このレトリックに向き合うことが求められている。このことは、〈こっち側〉の「思考」の排斥のために求められているのではなく、〈こっち側〉の「思考」のためにも求められているのである。了解不能の《他者》との対峙の回避、これが「世界」をめぐる混迷であるから。《他者》との対峙を回避する、〈こっち側〉の「思考」は〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の探究によって問われていくから、だ。〈こっち側〉の「思考」の孤立は、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の絶対化である。「ポスト真実」とはこうした事態であり、それゆえに、〈ポスト・ポストモダン〉への展開は遮られる。とりとめのない日々の中で全体主義が耕されていく。この事態を超えていくことの可能性の探究とともに、「あっち側」という線引きが問われている。「あっち側」から問われるために、だ。

全体主義に対する対峙は、2009年2月9日、村上春樹がエルサレム文学賞の受賞スピーチで「壁と卵」という題で語り、自分は「卵」の側に立つとの宣言をしたことと響き合って問われていくことになる。村上は、このスピーチで「高く、堅い壁と、それに当たって碎ける卵があれば、私は常に卵の側に立つ」/しかも、たとえ壁がどんなに正しくて、卵がどんなに間違っているとしても、私は卵の側に立つのです。」と言った。⁽¹⁾しかし、こうした課題を前にして、〈こっち側〉と〈あっち側〉の区分けの曖昧さを肯定的に捉える論調が、時代に求められている論調であるかのように振舞っている。この論調は見えざる「システム」としての「壁」に守られている。曖昧さは、公平さの仮面をかぶり、このことの虚偽に無自覚であることによって、暴虐の限りを尽くすのである。「壁」の中の曖昧さ、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈こっち側〉の「思考」との癒着が、である。

これだ。

〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁の中での交点の現れとしての「思考」においては、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉の囲い込みが図られるだけでなく、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉による、〈こっち側〉の「思考」の囲い込みが同時に図られていく。こうした訳の分からなさの中で、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁を〈こっち側〉の「思考」によってではなく、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」の側の、〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射によって問い直していくことによって、〈ポストモダン〉が〈ポスト・ポストモダン〉に開かれていく。「世界」の不在とその複数性が問われることによって、である。「卵の側に立つ」と、「世界」はパラレルワールドとして開かれていくのである。これが全体主義とのたたかいの第一歩となる。

〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」自体が「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」ということではない。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の、決定的な〈断絶〉という事態が「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」において問題にされていくのである。〈こっち側〉の「思考」を絶対化して交点に止まるならば、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」は現れることなく、すべてが〈こっち側〉の「思考」に従属していくことになる。そのことによって、「システム」としての「壁」の勝利であ

る全体主義が耕されていくのだ。混濁の顕在化、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉は、こうした事態を問題化していくのである。この事態が、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉に依拠しての、〈こっち側〉の「思考」の困り込みである。「感情」は「卵」で、壊れやすい殻に包まれ、「思考」は「壁」で、因果律としての「システム」である。「卵」はぶつけられれば割れてしまう。「卵」は〈ポスト・ポストモダン〉という課題と向き合っている。そのために、「卵」には〈衝突〉による覚醒が求められている。そのことによって、〈こっち側〉の「思考」が《他者》に開かれていくのである。これは、「卵」にとって、命がけの跳躍である。

本稿の考察は、児童の言語生態研究会（以下、「児童言語生態」と表示——引用者注）が問題としている「トランスフォーメーション」としての「構えの転換と再転換」をこうした課題に開いていくことをめざしている。〈単元〉の始まりにおいて、小学校低学年では、それぞれの〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」が〈交流〉の対象として扱われる。これは「世界定め」における「おうち」の段階の課題である。小学校中学年では、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」が〈交流と断絶〉の対象として扱われる。「思考」への展開の中で、である。これは「世界定め」における「ふるさと」の段階の課題である。小学校高学年以降では、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」が〈断絶、衝突〉の対象として扱われる。「感情」への再転換の中で、である。これは「世界定め」における「世界」の段階の課題であり、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」を前提にして問われていくことになるというように、である。

「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」とは、田中実の「第三項理論」⁽²⁾の提起によっている。

田中は、〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉と〈客体そのもの〉という世界観認識に立って、「〈近代小説〉の神髄」を論じている。氏の論においては、俯瞰する地点としての〈語り手〉によって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」（視点人物）と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」（対象人物）との「間」の〈断絶〉という事態が浮かび上がり、それらの相互の関係が〈衝突〉として問題化されていくのである。田中は、「〈客体そのもの〉」は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」において、到達不能の、了解不能な《他者》として問題化されていく、と言う。こ

のことを前提にして、「〈近代小説〉の神髄」を問い、これを〈主体〉と〈客体〉の二項で成り立っているリアリズムを前提にした「〈近代小説〉の本流」に對置する。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点から、このように問題が開かれていく。これは対象人物によって視点人物が問い直されていく事態である。これが「〈あっち側〉という線引き」の問題となるのである。

こう言おう。

〈断絶、衝突〉という事態に「〈近代小説〉の神髄」の起源があり、田中は森鷗外『舞姫』にそうした事態を見い出している、と。村上春樹『風の歌を聴け』においても、〈あっち側〉から〈こっち側〉への眼差し、識閥下の掘り起こしに、である。

（２）最初の現れ、『古事記』と『日本書紀』との「間」で

ここで**転ずる**。「神話」が〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉、これが「あやし」としての「神話」の現れであるにもかかわらず、この事態が〈こっち側〉の「思考」の対象にされ、〈断絶〉が消去されてしまう、このことの最初の現れは、我が国の文字使用に即して言うならば、おそらく『古事記』に対して『日本書紀』が書かれた、和銅 5（712）年から養老 4（720）年にかけての表現史として受け止めることができよう。こう言うと、凡庸な人々からは、とんでもない論の展開として嘲笑の対象にされるに違いない。しかし、そのように簡単に叩き潰すことができる「卵」からの視界であるがゆえに、この主張を手放すことができないのである。

なぜか。

このことによって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点という事態が問題化されていくからだ。『古事記』序文にはその成立年代をめぐって偽書説⁽³⁾があるが、漢字の音を用いた表記のある『古事記』本体と漢字とともに育まれてきたもとの文法によって書かれた『日本書紀』との「間」の問題を、わたくしはこのように受け止めている。しかし、〈こっち側〉の「思考」によって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉が困り込まれてしまう事態は、『日本書紀』においては問題化されることはなかった。こうした「文字言語」による「音声言語」に対する法治体制は、「思考」を分母とし、「感情」を分子とすることの上に成立している「システム」としての「壁」であり、その後、この体制は今日まで引き継がれてき

た。「感情」と「思考」の問題は「音声言語」と「文字言語」の問題であり、「思考」と「文字言語」のタグは実体主義を前提にし、〈モダン〉の時代を切り開いていくことに向かっていった。こうした歴史の推移において、「感情」と「思考」の問題は問われ続けてきたが、この事態はもともと漢字の音の表記による和文が含まれていたにしても「文字」で記述されている『古事記』にすでに胚胎していた。漢字表記の『日本書紀』においてこの見えない事態が可視化されていった、ということなのだ。にもかかわらず、いや、そうであるからこそ、こうした事態の看過を前提にして、音訓混合表記文への展開の中で、実体主義を母にした自然主義、科学主義が生まれていったのである。このようにして、〈モダン〉の時代が開かれていった、と言ってよいだろう。全体主義の起源⁽⁴⁾とともに、である。

(3) 「システム」としての「壁」と益田勝実「わたくし・《転向》の瀬戸際で」の地団駄

わたくしたちは、これからも見えざる「システム」としての「壁」の中を生き続けていくのであろう。文化とか文明とかはそうしたことなのだ。

「音声言語」は「壁」に跳ね返され続けてきた。「文字言語」による創作もこうした事態との抗いの歴史の中にあっただが、「思考」としての「文字言語」の優位性に対する決定的な批判が、〈ポストモダン〉という「現代思想」の台頭であった。これは「システム」としての「壁」とのたたかいであった。「音声言語」は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と共鳴しており、「文字言語」は〈こっち側〉の「思考」によってこうした事態を塞ぎ、「神話」の隠蔽を図ろうとする。我が国においては、こうした事態の暴露がなされたのは1980年代前後のことであった。しかし、〈ポストモダン〉思想はあいまいに受容され、今日も、〈あっち側〉にたどり着けることを前提とする〈モダン〉と〈こっち側〉を超えることができないとする（ポストモダン）との緊張の時代であるのだが、未だ事態は迷走を重ね続けている。それどころか、曖昧さが肯定的に主張されたりもしているのだ。こうした事態には「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」に対する向き合い方を看過することによる混迷を見出すことができる。何が「ポスト真実」の時代の対抗軸になるのか。〈ポスト・ポストモダン〉の展望をいかに切り開いていくことができるのか。こう問われることはあっても、この問いに答えることなく、事態は足踏みを続けている。いや、凡庸な全体主義が蔓延していく。「世界」に、それがパラレルワールドであることを前提にして向き合うことがなされないがゆえに、事態は捻じれに捻じれている。にもかかわらず、事態は見えなくされ

てしまっているのだ。

こうした事態の中で、1975年11月3日のことであったが、益田勝実の「わたくし・《転向》の瀬戸際で」⁽⁵⁾が提起された。捻じれに捻じれた事態にいかに向き合うのかは、今日でも課題であり続けているのである。人によってはどうしてもよいことかもしれないのだが、……。

(4) もう一つの「神話」研究によって、児言態の「トランスフォーメーション」の提起を問い直して、「〈近代小説〉の神髄」という課題の掘り起こしとともに

「ふるさと」作文におけるオオナムヂ神話の現れは、益田勝実の「神話」との向き合い方を問題の坩堝に投げ、「構えの転換」から「構えの再転換」へという視界を開いていく。児言態が問われてきた「トランスフォーメーション」の問題は、こうした潮流とは全く関係なく提起され続けてきたのだが、益田の地団駄を踏まえて探究していくことが求められている。こうした視界の中で、小学校5年生、「国語科」における〈単元〉の始まりが「感情教育」の課題として問われていくのだ。これは、「ふるさと」作文における混濁と交点から現れ出てくる、もう一つの「神話」研究としてなされていく。教室の「神話」への注目によって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点が〈あっち側〉の「おうち」との〈交流と断絶〉に直面し、さらには〈衝突〉という事態に遭遇していく、転ずる「基層教育学」という課題がこのように開かれていくのである。「〈近代小説〉の神髄」という課題の掘り起こしとともに、である。これは田中実が提起する「第三項理論」⁽⁶⁾からの視界である。

再び、問う。

「これは何だ?」、こんなことを言ってよいのか、と。

II. 「秘儀の島」から〈秘儀の現れの場としての教室〉へ、焦点としての「呪的瞑想者」

(1) 沖ノ島の巖陰と記紀神話の〈交流〉、「オブジェ」としての対象の客体性みたいなもの」という倒錯

益田勝実「秘儀の島——神話づくりの実態——」という論考がある。

これは、1971年の『文学』の4、5、6月号に連載されたもので、益田の日本神話研究の到達点である、と言ってもよい論考である。『古事記』、『日本書紀』が編纂される8世紀前半よりも以前、5世紀から6世紀にかけて、玄界灘の孤島、沖ノ島にある宗像神社の奥

津宮の巖陰で、アマテラスとスサノオの「ウケイ」の秘儀が演じられていた。宗像神社の祭祀遺跡の発掘調査報告書の実測図に記された出土物とその分布に依拠して、「これは、スサノヲが高天原に上がってきたのを防ぐため、武装して出てきたアマテラスが、天の安の河原で対峙している光景そのものではないか」と言う。益田はこの信じがたい事実には慄きながら、書き進めていった、とのこと。「推理のプロセスにおいて、わたしは意識しえざる独断に陥っているのではないか。なにか幻を見ているのではないか。そう思いためらう歳月も永かった。わたしは、神話づくりの実態をまざまざとこう見た。しかし、他の冷厳な眼での検討をまたねばならない」というように、この論考は閉じられているのだが、氏は確信をもって、「沖ノ島」で行われていた神儀遺跡の発掘調査報告書から記紀のアマテラスとスサノオの「ウケイ」の神話を読み解いている。これが「オブジェとしての対象の客体性みたいなもの」による「目に見えざるもの」の想起の実際であったのだが、「まざまざ」を「冷厳な眼」に對置する言いぶりに発見の喜び、「記紀耽美」という思いが潜在していなかった、とは言えない。益田の、孤島の神儀遺跡の発掘調査報告書から浮かび上がってくる事態を見つめる「冷厳な目」は曇っていた。「オブジェとしての対象の客体性みたいなもの」という考え方自体が問われていなかったからだ。ここが益田勝実の足踏み、地団駄を踏んでいた地点であった。わたくしには、益田の、額の汗を拭う、あの独特な素振りが目に浮かぶ。黒縁の、分厚い眼鏡は頭のでっぺんまで押し上げられていた。この時、氏は「思いためらう歳月」を封じ込めようとしていたのかもしれない。しかし、この足踏みを強引に突破しようとする熱情、その苛立ちは誰にも気がつかれることはなかった。こうした不幸に、益田は辿り着き、自らの魂の行方を見つめ、虚空の中に吸い込まれていった。これは、益田が自らに見出した「《日本陸封魚の思い》」(7)という事態の顛末であった。

「秘儀の島——神話づくりの実態——」という論考が収められた単行本『秘儀の島 日本の神話的想像力』が筑摩書房から刊行されたのは、1976年8月のことであった。既に取り上げていることだが、その前年、1975年11月3日の日本文学協会大会報告「神話研究の問題点——わたくし・〈転向〉の瀬戸際で」がなされ、その報告が文章化されて掲載された『日本文学』は1976年3月号として発行されていた。この報告で、益田は、西郷の「構造主義」、「現象学」、「社会人類学」などの導入が「方法複合の陥穽」という事態に陥り、それゆえに、西郷の学問は「制動器なしの学問」となっており、諸学の導入による自在さと豊かさが研究の初心の空洞化に向かっているというように、〈転向〉の危機を語った。そ

の上で、益田は返す刀で自らの「民俗学」や「考古学」などの知見の導入も同様の事態を招来していると自らを切り裂いたのだ。これは単に西洋学問の輸入に対する批判ではない。益田は、「勉強しすぎて〈転向〉させられてしまった」、研究の初心に反して、「民族的であっても、階級的視点を希薄にすること」になり、「一種の〈転向〉」という事態に陥っていった、と提起した。このように、氏は、「非社会的非歴史的な立場に転じて、非階級的非民族的に研究しよう」などと考えているわけではないのに、「初一念」を貫くことの困難な「わたくし」の現在の「問題点」を告白したのである。しかし、益田は研究対象と研究主体を二項関係として対置する〈モダン〉の実体主義を問うことはなかった。実体主義は無条件の前提であったのだ。益田にとって、「あやし」は神話とは何かの問題ではあっても、それは研究方法の問題としては受け止められてはいなかった。対象と言葉の問題は〈モダン〉の実体主義の問題としては問われることはなかった。「あやし」は「思考」の対象とされ、因果関係として説明することが研究の前提であったからだ。と言っても、「あやし」を「あやし」として受け止めようとする、これは、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉と向き合い方ということになるのだが、「感情」と「思考」の問題をめぐる混迷に益田の到達点があり、足踏みがなされていた地点であった。「《日本陸封魚の思い》」に〈あっち側〉はなかったのである。「あやし」の発見は捻じれに捻じれている。

益田の最後の単行本は、1984年1月に岩波書店から刊行された『古典を読む 古事記』であった。この書について、古橋信孝の書評(8)がある。古橋は、この書について「戦後の日本文学の新しい研究を切り拓いてきた研究者の一人である益田氏」が「どのように一冊の古事記を〈読む〉ことをして見せてくれているのか期待された」が、「正直に言えば、わたしのこの期待はかなえてもらえなかった」と述べている。古橋は、「益田氏はむしろ従来からの方法をさらに強固に主張している。そして、それは、益田氏らの仕事を批判しつつ方法を形成してきたわれわれに対する批判として受け取れる」ととらえている。古橋は「表現の世界と実体は別のもので」、「実体に縛られて見えなくなることの方が大きい」という認識を前提にし、益田の「表現論」を批判し、「しかし、それなら、われわれだってそうだ。単なる表現論ではなく発生を抱え込んだ表現論をわれわれは展開しつつあるはずだ」と言う。益田においては、「神話」を「政治的意図にささえられたもの」、「支配の正当化を明確にするイデオロギーの武器」と把握することで足踏みし、「益田のいう（「神話」に

おける—引用者注)「司祭的側面」といわれるもの、そして神話創造の中心にいたとされる「呪的瞑想者」なるものの内容が明らかにされ^ていない、と言うのである。

古橋の書評は、最後にこう述べて終わっている。

「一言でいえば実感から日本民族への短絡を拒否して、実感は発生論という論理に捉え返し、普遍的な古代というもののなかに、表現の論理において古事記なら古事記の位置を見定めていくこと、そのような古事記研究がわたしは欲しい」、と。古橋が問題にしているのは、わたくしの言葉で言うならば、〈80年代問題〉＝エセ価値相対主義の問題であった、ということになる。「容認可能な複数性」と「還元不可能な複数性」をめぐる曖昧な事態が問題にされていたのである。

しかし、その上で、このように言わなければならないだろう。「普遍的な古代」という言葉が出てきてしまう古橋信孝にも、益田と同様の事態が問われている、と。「普遍的な古代」の掘り起こしというように自らの研究を囲い込んでいくと、〈こっち側〉の「おうち」の現れとして「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の断絶、「あやし」の事態を「思考」の対象としての因果律として説明していくことになり、「あやし」を「あやし」として受け止めていく表現論に開かれていくことはない。「あやし」は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」にて問われているのだが、このことが欠落しているからだ。これが、「システム」としての「壁」に囲い込まれて、という事態である。ここにも足踏みがあったのである。

(2)〈秘儀の現れの間としての教室〉に、転ずる。「真実の中での「誤り」」と「還元不可能な複数性」

ここで、また転ずる。こうした事態の中で、わたくしには〈秘儀の現れの間としての教室〉という課題が浮かび上がってくる。〈「あやし」の現れの間としての教室〉、〈神話の坩堝としての教室〉が問われていくのだ。「あやし」は〈こっち側〉の「思考」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉をめぐっての事態である。「秘儀」は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」にてのこと、である。この考察は、今日も生み出され続けている「神話」の研究としてなされていく。〈単元〉の始まりという課題は、教室で生起する「神話」の現れとして、問われているのである。このことは「呪的瞑想者」の問題に応えていくことになる。

ここで、またまた転ずる。大森莊蔵の「真実の百面相」が『朝日ジャーナル』という週刊誌に掲載されたのは、1976年12月3日号であった。⁽⁹⁾「生活上の分類」(動物的文化的分類)を「真実に対しての誤り」と

してしまうと、「客観的世界とその主観的世界像の剥離の幻影に陥ってしまう」。この事態は「危険な世界観」、「本物一写し」の比喩の入り口である。このことは「一つの本物の世界(客観的世界)とその十人十色の写し(主観的世界像)という図柄の比喩」として「真実」を考察していくことになる。これは「世界観上の真偽の分類」に基づく「真実」の考察ではない。「生活上の分類」を「真実に対する誤り」として思考を停止させてしまうのではなく、「世界観上の真偽の分類」を「真実の中での「誤り」」として「思考」の転回を図っていくことが求められている。「世界観上の真偽の分類」を「真実の中での「誤り」」とする「問い直して」の取り組みは、「生活上の分類」を「真実に対する誤り」とする「問い直して」の取り組みを「問い直して」いくことになる。道が続いていると思ったら、海だった。車は海に突入してしまった。この事態に対して、「生活上の分類」を「真実に対する誤り」として、思考を停止させてしまうのではなく、「世界観上の真偽の分類」を「真実の中での「誤り」」として受け止めることが求められている。とすると、「一刻」、「道」は確かにあった。大森は、「生活上の分類」を「真実に対する誤り」として、思考を停止させてしまうことと「世界観上の真偽の分類」を「真実の中での「誤り」」として受け止めることとの違いを、このように提起した。しかし、益田勝実には、同時代の大森莊蔵の動向は届いていなかった。これでは「呪的瞑想者」の問題が開かれていくことはない。

ロラン・バルトの論考が、三輪光によって日本語訳され、『物語の構造分析』として刊行されたのは1979年11月のことであったが、この本には「容認可能な複数性」の立場に立つ「構造主義」のバルトの論考と「還元不可能な複数性」の立場に立つ「ポスト構造主義」のバルトの論考が同一の論考として納められていた。そのために、前者の実体主義から後者の非実体主義へのバルトの転回が見えなくさせられてしまっていたのだ。こうした事態の中で、益田勝実は〈モダン〉に対して〈プレモダン〉を対置することはあっても、疑義の眼差しを、自らの実体主義に対して向けることはなかった。実測図に記された出土物とその分布と記紀神話の記述の対照は、〈ポストモダン〉の言説がエセ〈ポストモダン〉の言説として受容されていく事態の中に葬られていった。それゆえに、益田の西郷批判は問題の核心を射貫くことはできなかった。大森とも、バルトとも、出会うことができなかったのである。「あやし」は迷走していた。

今日、実測図に記された出土物とその分布と記紀神話の記述の対照は再評価されることはあっても、なにゆえに、益田の西郷批判が問題の射貫くことができない

かったのかの探究は看過されてしまっている。「あやし」から神話を論じた「神異の幻想」と「実体」から神話を論じた「秘儀の島——神話づくりの実態——」の両方の論考を収録した『日本列島人の思想』（青土社 2015年）という三浦佑之編の益田勝実の論集も看過の中にある、とわたくしには思われる。この事態は、文学研究と国語教育の深層風景が大きく変わったようで何も変わっていないことの現れである。益田勝実を問うことによって、益田以降の文学研究と国語教育が、依然として〈モダン〉の実体主義に囲い込まれてしまっている事態、この反動的な事態が問題にされなければならないのである。(10)

（3）田中実の「概念としての〈他者〉」という提起の先駆性

益田を直接の検討対象にしたものではないが、30年前のこと、〈ポストモダン〉がエセ〈ポストモダン〉として受容されている事態を問題として問うたのが、田中実の「概念としての〈他者〉」（『日本文学』1990年1月号）という論考であった。田中は「天皇制」の問題を「〈他者〉を〈他者〉として機能させず、対象を対象として距離を置く（他者化する）のではなく、自己のなかに呑み込んで対象と（自己化）して増大化していく」働き、「〈個〉が自立しないだけでなく、「関係のなかの孤」のかたちをとり、〈自我未分の意識構造〉が顕在化していく。それはまた〈対話〉が〈会話〉に留まり、モノログ化して〈対話〉を拓くことのできない世界でもある」と論じ、柄谷行人の「他者を「概念」でなく、「観念」だとする立場」に対して、「氏が退けた「概念」を〈他者〉と設定しておくこと」を提起した。「戦中から戦後、制度の巨大な転換にもかかわらず、日本の精神的土壌はいかほども変わりはない」と提起した。この小論の最後に、氏は「作品は読者の読みによって作品となるが、その読者の恣意的な読みをも超えて、作品表現に込められた内的必然の糸による織模様が内在化されているのが明らかにされなければならない。〈わたしのなかの他者〉、了解不能の〈他者〉、そして《他者》、それぞれの虚構の概念装置は日本文学の中に織り込まれた必然の糸、あるいは〈天皇制〉を抱えた日本の土壌そのものを解明すると期待したい。自己を再建する〈歴史〉と〈主体〉の場所もそこにあるはずである」と記している。田中は「〈教材〉のカー・高瀬舟」と安房直子の『鳥島』（『日本文学』1987年7月号）、「〈他者〉へ」（『日本文学』1988年7月号）を書き、「概念としての〈他者〉」を書き、「第三項」問題の提起に向かっていったのであるが、この航跡は、益田勝実に届かなかった。「陸封魚」であり、「荒振る国津神」でもあった益田は沈黙の中を生きていたのである。

本稿は、益田の沈黙に向き合い、〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の微かな振幅に反応しようとしている。「振る」から開かれていくのは、「〈近代小説〉の神髄」の提起に呼応する〈交流と断絶、衝突〉の実践である。

（4）もう一つの「神話」研究は、小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題を開く

こうした事態の中で、本稿は、〈モダン〉の実体主義を超えてとはどういうことなのかを、〈秘儀の現れの場合としての教室〉の問題として論じていくことになる。この、もう一つの「神話」研究は、益田勝実の実体主義に対する批判としてなされ、〈ポスト・ポストモダン〉への展望を問うていくのである。このことは、国語教育研究と神話研究の交差によって、転ずる「基層教育学」における「世界」の不在とその影の複数性をめぐる探究として進められていく。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点が、〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」から逆照射されていく場が〈秘儀の現れの場合としての教室〉であり、そこで小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題が開かれていく。この事態は、「神話」とは「あやし」の現れであるという提起と響き合い、益田勝実の仕事のエセ〈ポストモダン〉の言説の中から掘り起こしていくことになる。この探究が「冷厳な眼での検討をまたなければならない」ことは言うまでもない。もちろん「冷厳」とはということかの再定義の上で、である。再定義は「世界観上の真偽の分類」（真実の中での「誤り」）によって問われていく。「第三項」問題（「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」の現れ）を前提にして、である。「世界」の不在とその影の複数性が問われていくのである。

Ⅲ. 「世界定め」（「おうち」⇒「ふるさと」⇒「世界」）における「世界」の不在とその影の複数性、「世界」の影の複数性は「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の問題。「世界定め」は「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）と向き合つて

（1）「世界定め」（「おうち」⇒「ふるさと」⇒「世界」）は「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の問題

ここで「世界定め」の問題に論を進めていこう。葛西琢也は、

世界定めとは、歌舞伎の用語である。これを（「単

元」の——引用者注）全体構想という代わりに世界定めと言い換えたのは、上原輝男先生であった。全体構想では、文章構成上の技術指導と紛らわしく、誤解が生ずる恐れがあったからであるが、日本人の発想、論理を解き明かしつつ、日本の子どもたちの国語教育のあるべき姿を考えていた先生ならではの命名であったと思う。（中略）時間と空間と人間をどのように捉えまとめようとしているのか、これが全体構想である。ひとつのまとまった世界、これがどう形成されようとしているのか、そこに成長の跡を見いだそうということである。（「成長の跡」は「トランスフォーメーション」という事態のこと。——引用者注。） 149 頁

トランスフォーメーション即ち時空の転換を捉える基本姿勢として、（中略）それは、潜在意識世界からの投影であると考えている。（中略）師説の「かいまみの世界」とは、この顕在世界からの視線によって、のぞくことのできた、深層心理の時空ということも出来る。則ち、この世界の二重性を生きている子どもであるということでもあるし、同時にそれは、子どものイメージの時間性と空間性が、二重のものとしてあるということでもある。このような子どものイメージの時間性と空間性の在り方を、普通の言葉で言えばそれは「つぼ」であるとはやくから上原先生は指摘していた。 183 頁

と提起した。(11)

東京都武蔵野市にある聖徳学園の小学校教員として英才児教育に携わってきた葛西の提起は、氏が所属している「児言態」の今は亡き主宰者、上原輝男が提起した「基層教育学」としての「感情教育」論を踏まえてのものである。「世界定め」における「世界」は「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の問題であり、「定め」は「顕在世界」としてではなく、「潜在意識世界」としての「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の選択に関わっている。「顕在世界」と「潜在意識世界」の問題は、さらに、「潜在意識世界」における〈こっち側〉と〈あっち側〉の「間」の問題として受け止め直したい。「顕現世界」と「潜在意識世界」が〈こっち側〉と〈あっち側〉だとするならば、〈あっち側〉としての「潜在意識世界」の〈あっち側〉に開かれていくのが、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」ということになる。

(2)「世界」の不在とその影の複数性の中での「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）
「世界」は1つではない。3つの「潜在意識世界」ご

とに複数存在し、それらは〈交流〉することはない。「世界」は実体ではないのである。「世界」は到達不可能な、了解不能の《他者》である。「世界」の不在が問われている。「世界」の不在とその影の複数性ととともに、である。さらに、「世界定め」には「おうち」⇒「ふるさと」⇒「世界」という3段階があり、第1段階は「感情」の現れ、第2段階は「感情」から「思考」への逆転の現れ、第3段階は「思考」から「感情」への再逆転の現れである。「おうち」は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」である。「ふるさと」は「おうち」から「おうち」への回想的喚起、そこに「感情」を分母とし、「思考」を分子とする事態から「思考」を分母とし、「感情」を分子とする事態への転換を見出すことができる。「世界」は、「おうち」にとっても、「ふるさと」にとっても、絶対的な外部、了解不能の《他者》へという転換、言葉による表出としての「感情」や「思考」を超えた事態である。そこに「思考」を分母とし、「感情」を分子とする事態から「感情」を分母とし、「思考」を分子とする事態への再転換を見出すことができる。「ふるさと」の段階では「おうち」が選択の対象となり、「世界」の段階では「おうち」も「ふるさと」も選択の対象となる。こうした選択によって、「世界定め」における〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点が〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」によって逆照射されていく事態が生起する。このことが「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）という事態になっていくのである。

「構えの転換」とは分母を「感情」とし、分子を「思考」とする事態から分母を「思考」とし、分子を「感情」とする事態への転換のこと、「構えの再転換」は分母を「思考」とし、分子を「感情」とする事態から分母を「感情」とし、分子を「思考」とする事態への転換のことである。と言っても、「転換」と「再転換」の関係は段階論ではない。「転換」には同時に「再転換」の力が作用している。「ふるさと」の段階では、「転換」と「再転換」が緊張し合っているのに対して、「世界」の段階では、「再転換」の力が「転換」の力を囲い込むことができるかどうか、「世界」の不在とその影の複数性という事態の中で問われているのである。

こうした事態は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」における〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との〈断絶〉によって現れ出てくる。「世界」の段階では、「再転換」の仕掛けとして、田中実が提起している「〈近代小説〉の神髄」に連なる作品の教材価値が問われていくことになる。田中実は、リアリズム小説を「〈近代小説〉の本流」として捉え、リアリ

ズムの虚偽を問う小説を「〈近代小説〉の神髄」として捉えていることを申し添えておこう。(12)

「トランスフォーメーション」は、上原輝男、児言態が提起し続けている「基層教育学」としての国語教育学の根拠に関わる提起である。「基層」への通路が「心意伝承」であり、「心意伝承」は「感情」と「思考」の基盤である。「感情」は「イメージ」であり、その運動態が「イマジネーション」である。「思考」は「イメージ」を因果関係として把握することによって成立する。この提起においては、「世界」の段階との向き合い方が、転ずる「基層教育学」の成立の鍵となっている。

本稿における考察はこうしたことを前提にして展開していくことになる。児童の言語生態としての「世界定め」における3段階（「おうち」→「ふるさと」→「世界」）は、「感情」と「思考」をめぐる、分母としての「感情」→「思考」→「感情」への転換、再転換という事態に対応している。おおよそ「おうち」は小学校低学年までの、「ふるさと」は小学校中学年ぐらいの、「世界」は小学校高学年以降の、「時間・空間・人間（じんかん）」に対応している。分母としての「感情」から分母としての「思考」への逆転へ、分母としての「思考」から分母としての「感情」への再逆転へという事態の中で、詩の現れは、「おうち」の段階の分母としての「感情」の現れと「世界」の段階の分母としての「思考」から分母としての「感情」の現れの再転換の時の、2度にわたって問われていくことになる。前者は小学校低学年まで、これは児童にとって無自覚的な現れ、後者は小学校高学年以降、これは児童にとって自覚的な現れである。「ふるさと」の段階では分母としての「思考」の現れが優位となるが、分母としての「感情」の現れとの混濁から脱し切っているわけではない。この混濁は小学校低学年までの課題を引きずっていたり、小学校高学年以降の課題がすでに現れていたり、ということによる。このことが小学校中学年における詩の現れの停滞であり、可能性である。それゆえに、「構えの転換と再転換」としての「トランスフォーメーション」は、小学校中学年において、すでに現象していることができるが、〈単元〉の始まりという課題として自覚的に問われていくのは、小学校5年生以降ということになる。

「おうち」→「ふるさと」→「世界」という3段階は、「世界」が身体として把握されている段階から身体性を喪失していく段階への転換の過程であり、「世界」は「了解不能・言語以前（第三項）の領域」として問われていくようになる。この過程の中で、「トランスフォーメーション」という課題に応える〈単元〉の始まりとはどのようなことかを問うていくと、この探究は、「基層教育学」に〈交流と断絶、衝突〉という課題を

見出すことになり、小学校5年生以降の国語科授業の課題、「世界定め」における「世界」の不在とその影の複数性に直面し、その事態といかに向き合うのかという課題として焦点化されていくのである。(13)

（3）事態を、小学校の発達段階論として問題にしていくならば、……？

児言態は、小学校低学年では「感情」が受け止められること、小学校中学年以降では「思考」が育まれること、小学校高学年以降では「思考」が育まれることとともに、「感情」が再評価されることを学習指導の課題として提起している。本稿では、この逆転と再逆転ということにこだわって、従来、「トランスフォーメーション」が「構えの転換」とか「構えの変革」とか説明されてきたのに対して、「トランスフォーメーション」は「構えの転換と再転換」のことである、と提起している。このことは、児言態の主張に改変を加えるものではない。この方が児言態の主張が分かりやすく伝わるとの判断による。

こう言った上で、児言態の「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）の提起は、「世界」が「了解不能・言語以前（第三項）の領域」であることを前提にして検討されることになる、と言わなければならない。「トランスフォーメーション」における「感情」と「思考」の問題は〈あっち側〉と〈こっち側〉の問題として捉え直されなければならないのである。

IV. オオナムヂ神話をめぐる混濁と交点、「あやし」をめぐって

とすることで、「ふるさと」作文における混濁と交点という事態に対する考察は、『古事記』におけるオオナムヂ神話の混濁と交点という事態と対照しながらなされていくことになる。オオナムヂ神話をめぐる「心意伝承」が問題にされていく。これは「ふるさと」作文の側から開かれていく地平である。「ふるさと」作文は、「ふるさと」をめぐる「心意伝承」として語られているオオナムヂ神話と響き合っている。こうした自らの「思考」を疑問の眼差しに晒し、思いためらいながら、「ふるさと」作文における〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点に向き合っていく。〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射によって、である。

（1）オオナムヂ神話について、「感情」の書としての『古事記』と「思考」の書としての『日本書紀』『古事記』にオオナムヂの「根の堅州国」の〈物語〉

がある。オオナムヂは、「出雲の国」でもある「根の堅州国」を治める、のちに義父となるスサノオに草原で火を放たれる。オオナムヂはスサノヲの7代目の子孫でもある。そもそもこれも「あやし」の事態であるが、オオナムヂは、その時に現れたネズミの「内はほらほら、外はすぶすぶ」という言葉を聞いて、地下に穴があることに気がつき、そこに身を隠して難を逃れた。今まで何度も「八十神」（オオナムヂの兄たち）の迫害によって死んでは生き返ることを繰り返してきたオオナムヂは、こうして、またも難を逃れることができた。この後もスサノヲによって繰り返されていく「あやし」の事態を乗り越えて（死と再生を繰り返して）、その結果として、オオナムヂは「出雲の国」の王となり、後に「大国主命」と呼ばれるようになる。「オオナムヂ」は複数の名前を持っているのだが、いくつかの試練を克服し、「大国主命」という名に統合されていった。オオナムヂ神話とは死と再生の〈物語〉である。『古事記』や『日本書紀』の神話では、こうした類の「あやし」の〈物語〉が登場人物を異にして繰り返し語られている。その上で、注目しておきたいことがある。『古事記』のオオナムヂ神話では「根の堅州国」と「黄泉の国」、「妣が国」、「常世」、そして「出雲の国」が混濁して語られているのである。ややかしい。

これらが「葦原の中つ国」の王となった大国主命の「ふるさと」であった。このことは、オオナムヂ神話の核心が「あやし」の〈物語〉であることと対応した事態である。高天原を追放されたスサノヲがたどり着いたのは「出雲の国」であり、それは「根の堅州国」でもあった。「根の堅州国」は「常世」とも重なっていく。「根の堅州国」はスサノヲの母、亡くなったイザナミがいる「黄泉の国」、「妣が国」とも入り口を共有している。スサノヲ神話はこうした混濁した事態の中にある。と言っても、スサノヲはイザナミ亡き後、夫であったイザナキのみから生まれたのだから、このこと自体も〈あやし〉の事態である。このように、スサノヲ神話の核心も「あやし」の〈物語〉であったのだ。

それでは、「出雲の国」「根の堅州国」「黄泉の国」「常世」「妣が国」とはそれぞれどのような場所なのか。「出雲の国」は「葦原の中つ国」であり、「根の堅州国」は死と再生の場所であり、「黄泉の国」は死の場所であり、「常世」は死と生を超越した不死の場所であり、「妣が国」は亡くなったイザナミのいる場所であった。「妣が国」は「根の堅州国」とも「黄泉の国」とも「常世」とも混濁して語られている。こうした『古事記』のスサノヲにおける5つの場所の混濁は、オオナムヂ神話に引き継がれており、この事態の継承は「あやし」の現れの継承となっている。ただし、スサノヲにとつての「ふるさと」は「高天原」であり、大国主命にとつ

ての「ふるさと」は「出雲の国」であり、「根の堅州国」であり、「黄泉の国」であり、「常世」であり、「妣が国」であった。この混濁した事態の中に、『古事記』におけるオオナムヂ神話はあった。こうした事態の中での死と再生の繰り返しの後に、オオナムヂは大国主命となった。スサノヲの〈物語〉もオオナムヂの〈物語〉も〈いのち〉の危機の〈物語〉であった。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との〈断絶〉、ここから「あやし」の〈物語〉が生成されていくのである。その上で、こう言おう。

『古事記』は混濁の書で、「感情」の書であった。『日本書紀』はこうした事態を消去していく力が働く交点の書で、「思考」の書であった、と。『日本書紀』には、本伝に対しての別伝が「一書曰」というように併記されているというのは、こうしたことだった。この事態は『日本書紀』における「構えの転換」の現れに対応している。『日本書紀』にはオオナムヂの「根の堅州国」の〈物語〉はない。この事態には、「あやし」を排除し、因果律によって〈物語〉を語ろうとする姿勢が現れている。こうした事態を交点として問い、その上で、再び、混濁を問題化していくことから、〈秘儀の現れの場としての教室〉という課題の地平が開かれていく。「あやし」は〈断絶〉としてだけでなく、〈衝突〉として問題化されていくことは、〈こっち側〉の「感情」の現れとしての「おうち」と〈あっち側〉の「感情」の現れとしての「おうち」との「間」の〈断絶〉を、「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」における、それぞれの世界観認識として問題化していくことになる。この事態が〈衝突〉である。ただし、『古事記』には〈断絶〉の〈物語〉を見い出すことはできるが、〈衝突〉を見い出すことはできない。〈衝突〉には「〈近代小説〉の神髓」という事態が関わっていくのである。

（2）「あやし」の〈物語〉、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶〉をめぐる、益田勝実の足踏み

「神話」が「あやし」の〈物語〉であることは、益田勝実「日本の神話的想像力 — 神異の幻想」（『日本文学』1972年1月号）⁽¹⁴⁾で、氏が自問自答していることである。高天原から、出雲の国の征服のために差し向けられた建御雷神の所業の検討の中で、である。

「あやし」とは、論理的にはおかしい、あり得ない出来事、因果律としての「思考」ではない。

『古事記』上巻の、「国譲り」と呼ばれている〈物語〉において、「十つかの剣を抜きて、^{さかしま}逆に浪の穂を刺して、その剣のさきにあぐみ座して」、建御雷神と天鳥

船神の「二神」は「大国主神」に対峙した。大国主命から交渉を託された息子の事代主神は二神の所業に怖気づいて、その「間」で、「国譲り」を決断する。この「二神」の所業を「あやし」の姿として取り上げて、益田はこれが神話だ、と言ったのだ。こうした「あやし」の〈物語〉への注目は益田の神話研究の最大の成果であり、この成果は「オブジェとしての対象の客体性みたいなもの」による「目に見えざるもの」の想起という神話研究の方法論の提起とともにあった。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁をいかに問題化することができるのかが、益田の神話研究の方法論の課題であった。この地点で、氏は足踏みをしていた。〈あやし〉の発見と〈あっち側〉の消去という事態の中にあっただのである。

従来、「国譲り」神話と呼ばれてきたものは、高天原による出雲の国に対する「征服」神話というように把握されなければならない、と提起する三浦佑之の見解に立ち止まっておこう。

三浦は、『出雲神話論』⁽¹⁵⁾で、『古事記』でも『日本書紀』でも、大国主命の〈物語〉において「国譲り」という語は使われておらず、この話がそのように呼ばれるようになったのは1900年代になってからであると指摘している。先の益田の論考では「国譲りのような極めて政治性の高い神話」という通説の中で、「あやし」の問題が取り上げられている。三浦の提起は立ち止まるに値する提起である。この事態によって現れ出てくるのは、益田の言い方を借りるなら、近代の研究者の側の「あやし」を「あやし」としない態度である。切っ先は益田自身にも向かっていく。氏のアマテラスとスサノオの「ウケイ」の神話の読み解き方にこのことが現れている、と行うことができよう。

V. 「ふるさと」作文をめぐる混濁と交点は、「心意伝承」としてのオオナムヂ神話をめぐる「あやし」の混濁と交点の現れ

いよいよA小学校（複式学級、3・4・5・6年生）とB小学校（4年生）で書かせた「ふるさと」作文とオオナムヂ神話を対照し、検討していこう。

「ふるさと」作文には、「根の堅州国」（死と再生）の話型、「黄泉の国」（死）の話型、「常世」（不死）の話型の混濁と、この事態に対するX（謎）の表出という交点を見出すことができる。このことは、先生に「ふるさと」と問われた時の、児童らの4つの対応として把握することができる。こうした〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点には、「ふるさと」作文における「心意伝承」としてのオオナムヂ神話をめぐる混濁の現れ

とそうした事態に対するX（謎）の表出という交点の現れを見出すことができる。ただし、「妣が国」（イザナミ）の話型については、「死」の〈物語〉として語られている場合には「黄泉の国」の話型に分類し、「不死」の〈物語〉として語られている場合は「常世」の話型に分類することにした。また、「出雲の国」という、4つの話型の混濁を統合したレベルの話型の分類項目は設定していない。

「心意伝承」とは「民俗としての心性」ということである。「民俗」とは現前の生活の中に現れている民衆が伝承し続けてきた「心性」のことであり、「心性」とは「いのち」の現れのことであり、「心意伝承」は「イメージネーション」の母胎であり、「感情」と「思考」の母胎である。「根の堅州国」（死と再生）の話型、「黄泉の国」（死）の話型、「常世」（不死）の話型とはこうした「心意伝承」の現れである。「心意伝承」も「イメージネーション」、「感情」、「思考」と同様に実体ではない。〈主体が捉えた客体〉であり、〈客体そのもの〉ではない。「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」の〈客体そのもの〉の影が「心意伝承」として問題にされていくのである。⁽¹⁶⁾

(1) -1 A小学校の5年生・6年生「ふるさと」作文／A小学校の3年生・4年生「ふるさと」作文／B小学校の4年生「ふるさと」作文を、「根の堅州国」（死と再生）、「黄泉の国」（死）、「常世」（不死）、X（謎）としての「ふるさと」に分類しての話型の質的分析（1）後掲の別表1を参照のこと

①「根の堅州国」（死と再生）としての「ふるさと」を現在から振り返っているタイプ

A小学校5年生・6年生 8人 A小学校3年生・4年生 7人 B小学校4年生 4人

これらでは「ふるさと」が「根の堅州国」（死と再生）の〈物語〉として語られている。「ふるさと」を「根の堅州国」（死と再生）とする小学校3・4年生は11人、小学校5・6年で8人で、多数派である。この〈物語〉は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の〈物語〉である。「根の堅州国」（死と再生）の〈物語〉は、回想の〈物語〉の中での、過去の〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」から現在の〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」への現れである。両者は「思考」によって繋っているが、「思考」は「感情」から完全に離脱しているわけではない。オオナムヂ神話においても、「ふるさと」作文においても、だ。

「ふるさと」作文における、典型的な「根の堅州国」（死と再生）の〈物語〉として、A小学校3年生のHN

の作文を全文引用しておこう。

わたしのふるさととは山の近くのふるさとです。さいしょはりっぱな村でした。ですがせんそうにまきこまれて、もう、村は、ボロボロで、村には見えません。ほとんどの人もなくなりました。村の家がつぶれ、ゴミだらけです。これからどうぞせばいいのかわかりません。その時、「ふるさと」が何なのか村が教えてくれました。ふるさととは、「ボロボロな村」のことだと。十年後、近くの山は山かじになり、でもわたしのふるさとはかわっていませんでした。でもふるさとがかわったのは、小さな学校ができていたことです。十年前よりは子どもがふえてきました。休日にはゴミの中でたからさがしをして遊んでいます。わたしのふるさととは楽しいふるさとにかわりました。

小学校3・4・5・6年生ともに、多数派の「根の堅州国」(死と再生)作文はこうした〈時間・空間・人間(じんかん)没入作文〉である。少数派の「黄泉の国」(死)作文、「常世」(不死)作文も〈時間・空間・人間(じんかん)没入作文〉である点で共通している。(この点、質的分析(2)を参照のこと。)

②「黄泉の国」(死)としての「ふるさと」を提示するタイプ

A小学校5年生・6年生 2人 A小学校3年生・4年生 1人 B小学校4年生 2人

これらでは「ふるさと」が「黄泉の国」(死)の〈物語〉として語られている。「ふるさと」作文においては、小学校3・4・5・6年生ともに、「黄泉の国」作文は少数派である。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の〈物語〉である。死者に対する、かけがえのないものに対する一体化の願いの現れである。「黄泉の国」(死)の〈物語〉は、「ふるさと」としての「根の堅州国」(死と再生)の〈物語〉とは異なり、現在の、「再生」の〈物語〉は語られていないが、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」に属している。

③「常世」(不死)としての「ふるさと」を提示するタイプ

A小学校5年生・6年生 2人 A小学校3年生・4年生 7人 B小学校4年生 0人

これらでは「ふるさと」が「常世」(不死)の〈物語〉として語られている。「ふるさと」作文においては、「常世」(不死)を「ふるさと」とする者は小学校3・4年生に7人であるが、小学校5・6年には2人しか見られない。相対的に小学校3・4年生に「常世」作文が多い。小学校3・4年生の「ふるさと」が「常世」(不死)として語られている作文において「形容詞」の断

定的な肯定表現が多用されている。現在の「おうち」が語られている。相対的に小学校3・4年生に現在の「おうち」としての「常世」作文が多い。

④ X(謎)としての「ふるさと」を表明するタイプ

A小学校5年生・6年生 2人 A小学校3年生・4年生 0人 B小学校4年生 0人

X(謎)としての「ふるさと」の現れは「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)の3つの「世界定め」の混濁に関わっている事態である。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁にたいして、X(謎)としての「ふるさと」の現れは、〈こっち側〉の「思考」への対置である。因果律としての「思考」への対置である。このことに関わって、質的分析(2)で取り上げる「ふるさと」とは何かを問う〈定義立ち止まり作文〉と「ふるさと」での出来事を記していく〈時間・空間・人間(じんかん)〉の問題に注目する必要がある。

A小学校5年生のHSとA小学校6年生のSTにおけるX(謎)としての「ふるさと」の現れは「構えの転換」の足踏み現象である。この足踏みには「構えの再転換」へのベクトルが潜在している。X(謎)としての「ふるさと」の現れは「思考」に属しているのだが、この事態の現れは、「根の堅州国」(死と再生)としての「ふるさと」、「黄泉の国」(死)としての「ふるさと」、「常世」(不死)としての「ふるさと」との混濁した事態に対する問題化であり、足踏みである。この事態の克服は『古事記』に対して『日本書紀』が作られたことと対応している、とすることができよう。

A小学校5年生のHSとA小学校6年生のSTの「ふるさと」作文を引用しておこう。

「ふるさと」はどんなところなのだろう。(A小学校5年生のHS)

自分が入りたかった会社の面接で、「出身はどこですか?」と、聞かれた。けれどこたえられなかった。言えなかったんじゃない。分らないのだ。色々なところを移動してきたから出身地というほど長くいたところはなかった。だから、ふるさとというものも分からなかった。どの土地の好きで決められなかった。だまっているうちに次の質問にうつった。/結局、その会社には入れた。でも、もやもやは晴れなかった。/休日も、ぼやーっと考えていたけれどせつかくの休日なので海に出かけた。海はな夏だから人が多かった。近くの店でアイスを買って、海をながめていた。ずっと移動していたせいで海も、あまり行ったことはな(作文はここで終わり——引用者注 A小学校6年生のST)

別表1 (固有名詞は〇〇と表記した箇所がある。)

A小学校の5年生・6年生「ふるさと」作文/A小学校の3年生・4年生「ふるさと」作文/B小学校の4年生「ふるさと」作文を、「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)、X(謎)としての「ふるさと」に分類しての話型の質的分析(1)

①「根の堅州国」(死と再生)としての「ふるさと」を現在から振り返っているタイプ

A小学校5年生・6年生 8人

DI(「ふるさと」の「環境破壊」。しかし、「ふるさとを守る方法」がある。「ナショナル・トラスト運動で、「ふるさとや自然を守ろう。」5年)、ND(「ふるさとは〇〇保育園」、「保育園」では「おこられた」り、「受験のために」「教えて」もらったりした。5年)、YY(「住んでいた町のこと」、「古」と書くから「元の町」。5年)、NN(「自然のあふれるふるさと」、「笑顔あふれるふるさと」、「そんなふるさとは、もうない」。「天国入試に合格し」、「天国」から「ふるさとをながめる」。「ふるさと」は「けむり」に覆われ「灰色」。「ぼくが大っきライ」な「あいつ」がいる。「あいつ」は「ぼくだん」を造り、「ためし」に落とす。「ぼくは現場にいなかった。だが、放射線を浴びた。そして、たおれて死んだ」。「神様と仏様」は「悪い心を今、あなたは持っている。もう少しで、地ごく行きになるところじゃった」と言う。しかし「ぼく」は神様には「本当の悪の心をもつ、うらの人」が「見えない」と思う。「ぼく」は「生まれ変わったら、あいつをこらしめてやる」、「永遠にうなり続けていた」。「ふと見ると、ぼくは、あのふるさとにいた」。それは「いつもと変わらないふるさとだった」。5年)、KM(「いい町」だったのに、27年後、「事件」が起こった。僕」は「名門の〇〇」に入ることができ、「日本一の大学、〇〇大学法学部」に進み、「司法試験」に合格し、27年後、「裁判官」になっていた。「事件当日」、「母」から「電話」があった。その電話で「ブラック企業」に勤めていた「古太」は持病が悪化して、危篤であることを知らされた。病床にかけ付けた時、「古太」は「僕」に手紙を渡して死んだ。手紙には「……2人で思い出のところをいっしょにいこう。そしてふるさと、心田町のことについて話そう」とあった。その日は「僕」の誕生日だった。「僕」は泣いた。「ごめん、ごめん、ごめん……」と謝って、「つぐなうにはどうしよう」と考え、「公平」「正確」に「さばく」こと、「そのモットーを心に入れて僕はくらししていく、いつかまた古太に会いたい」と思う。5年)、YM(「都会」、「親のいるところ」。6年)、OM(「〇〇〇」で育って、今、思い出が綴られ

ている「母からの手紙」を受け取って、「就職」のために「〇〇に行く」。「〇〇〇がふるさと」と私は心の中に残った。6年)、TI(「心に残る思い出のあるところ」、「楽しい、悔しい、悲しい」「思い出」の「〇〇小学校」を「卒業」したが、「小学校」は「また帰りたと思う場所」。6年)

A小学校3年生・4年生 7人

SK(「山のおくふかく」にいて、「くま」に襲われ、「ナイフでやっつけました」。「せんそうがおこなわれ」、「ひなん」しました。「家族」のことを知りたくて、「少年」は「ふるさと」に帰りました。「少年はなくなりました」。「さいごにかぞくにあえて「うれしかった」と思いました。3年)、NS(「歯医者」になるまでの試練、「じゅけん」にうかって本当によかった。3年)、HN(「山の近くのふるさと」。「せんそうにまきこまれて」「ぼろぼろの村」になってしまったが、「小さな学校」ができて「楽しいふるさとにかわりました。3年)、HM(「古い家」、「もうなくなったひいおじいちゃん」が「ゆめ」の中で「ぼくをだきしめた」。「お前にあいたかった」と言っていた。「それはゆめだった」。「あのゆめはひいおじいちゃんがどうしてもしたかった行動だった。4年)、MU(「山の中」、次から次にいろいろなものが現れ、消えていきます。「おじいさんもおばあさんもなくなりました」。「おじいさんとおばあちゃんのいえにすんではいなくなるのくりかえし。4年)、SG(「私」は「ひさしぶりに実家に帰ってきました」。「お父さん」に「むかつく」から「お父さん」に「ありがとう」への変化。4年)、SI(「香はお盆にふるさとに帰った」。「家に入ると香は安心した」。「香」は目覚めない「病気」(〇〇〇〇〇)に罹っていた。「夢の中で銃を撃たれると目覚める」。4年)

B小学校4年生 4人

B(「ぼく」は「東京都〇〇区のおばあちゃんの家の近くの病院で」「誕生」した。その後、「東日本しんさい」を体験。「今」、その時の情景を振り返えろうとしている。4年)、K(「東京の〇〇〇〇」で「生まれ」、その後、何度か「引っ越し」。「今」、「自然の中でうまれてみたかった」、「自分が赤ちゃんだったころをそうぞうして」ている。4年)、W(「日本大しんさい」、「お母様の実家」がある「〇〇に」避難した。「お父様の実家」がある「〇〇〇〇は自然ゆたかな国」。「今」、自分たち家族は「元気に生活」しており、「うれしく思っています」。4年)、I(「おじい様とおばあ様」の家でのこと、「ぼく」は「サンタクロース」に出会った。「作り話ではない」。「今でも心の中に残っています」。「これは作り話ではない。(完ぜんに、だんげんできない。))」。4年)

②「黄泉の国」(死)としての「ふるさと」を提示する
タイプ

A 小学校 5 年生・6 年生 2 人

AM (おもちゃたちは「やさしいおじいちゃんの家」に帰りたい、願っている。ある夜、「クマのぬいぐるみ(ぼく)」は「おじいちゃん」の家に行くと、「おじいちゃん」は死んでいた。「おじいちゃん」と一緒に焼かれた「クマのぬいぐるみ(ぼく)」。5 年)、TN (「父さんが自殺した」。「僕は父さんが死に、生まれ育った〇〇〇に行くことにした」。「実家」の思い出、「〇〇川」の思い出、「北〇〇小学校」の思い出。「市役所」で受け取った「父さんの遺書」には「「……これ以上〇〇〇を変えるのはやめてほしい。」と書かれていた」。「僕」は「思わず涙を流した」。6 年)

A 小学校 3 年生・4 年生 1 人

MT (「古い」、「昔」のもの尽くし、今のことは書かれていない。3 年)

B 小学校 4 年生 2 人

H (「ぼくは先生がふるさとのことを十回かくと何か思いつくよと言ったのでやってみると悲しくなりました」。4 年)、S (「ふるさとと聞くと悲しくなりました」。4 年)

③「常世」(不死)としての「ふるさと」を提示するタイプ

A 小学校 5 年生・6 年生 2 人

YG (「田舎の風景」、「緑」、「静かな風景」の「ふるさと」の「役割」(「自立をするための役割」「感情豊かにする役割」)。5 年)、MR (「わたしのふるさは〇〇市」、「素晴らしい人がいたのだと実感させられる」。6 年)

A 小学校 3 年生・4 年生 7 人

KG (「自分が生まれたところ」は「いい所」、「すき」、「おもしろい」。3 年)、SH (「ぼく」「ふるさと」は、「いいところ」、「くらしやすいところ」、「たのしい」、「うれしい」、「いい」、「おもしろい」、「よい」、「すずしい」、「さむい」(ゆきがっせん)、「いいところ」。3 年)、OZ (「ふるさと」は「すなはまみたい」。「すな」から始まるもの尽くし、「たのしい話」と振り返っている。3 年)、OD (「昔の大事な場所」、「幼稚園」、場所尽くし。3 年)、ZU (「楽しい、美しい、ふるさと」というように思い浮かべていく。そのようなふるさとをもけいで作ってみる。「ある日、そのふるさと」がなくなるが、しかし、最終的に「二階のろうかに行くと、ふるさとあった」。4 年)、SM (帰ると、「やさしい」ふるさと。元の家に戻ると、「ふるさとはいいな」と思った。4 年)、UD (「ふるさと」は「ふじ山と山ににているのでしょうか」。4 年)

④ X (謎)としての「ふるさと」を表明するタイプ

A 小学校 5 年生・6 年生 2 人

HS (「「ふるさと」はどんなところなのだろう。」の一文のみ。5 年)、ST (「自分が入りたかった会社の面接で、「出身はどこですか?」と聞かれた。けれど答えられなかった。言えなかったんじゃない。分からないのだ」。6 年)

(1) - 2 「ふるさと」作文の話型の質的分析(1)
からの仮説の提起、混濁の発見

①『古事記』においては、「出雲の国」(葦原の中つ国)、「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)、「妣が国」(イザナミ)の、5 つの話型が混濁して語られている。「ふるさと」作文においては、「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)の、3 つの話型が混濁して語られている。こうした『古事記』のオオナムヂ神話と「根の堅州国」(死と再生)、「黄泉の国」(死)、「常世」(不死)の「心意伝承」としての「ふるさと」作文との類似性への注目から、〈単元〉の始まりという課題が問われていくのである。

② X (謎)としての「ふるさと作文」と「根の堅州国」(死と再生)の話型、「黄泉の国」(死)の話型、「常世」(不死)の話型の、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁と〈こっち側〉の「思考」との交点には、「構えの転換」を見出すことができ、この事態には「構えの再転換」へのベクトルが潜在している。「構えの再転換」においては、〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射によって、そのベクトルへの働きかけがなされていくことになる。このことへの注目から、小学校 5 年生、「ふるさと」に関わる〈単元〉が始まる。この〈単元〉の始まりは、「世界」の不在とその影の複数性という事態の中で、詩の現れとして開かれていくのである。

③ここで確認しておかなければならないことは、3 つの話型の混濁とは、その 1 つ 1 つに即するならば、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」であるが、相互の関係としてはそれぞれが〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の現れである、ということになる。この事態は「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」において生起するのである。「混濁」とはこうした事態に起因している。これが「あやし」である。(森達也の提起を思い起こしてみよう。)

(2) - 1 A 小学校の 5 年生・6 年生「ふるさと」作文 / A 小学校の 3 年生・4 年生「ふるさと」作文 / B 小学校の 4 年生「ふるさと」作文の話型

を、〈定義立ち止まり作文〉と〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉に分類しての質的分析（2） 後掲の別表2を参照のこと

① 〈定義立ち止まり作文〉

A小学校5年生・6年生 7人 A小学校3年生・4年生 4人 B小学校4年生 1人

これらの〈定義立ち止まり作文〉は説明文として書かれている。この事態は〈こっち側〉の「思考」の現れである。とすると、これらの児童が「世界定め」をめぐる混濁に対する交点の現れの中にあることが示されている。相対的に小学校3・4年生より、小学校5・6年生の方が多い。この事態は「構えの転換」（「思考」を分母とし、「感情」を分子にする事態）の現れである。しかし、同時に「構えの再転換」（「感情」を分母とし「思考」を分子にする事態）に晒されている、と言うことができる。A小学校5年生のHSの「ふるさと」作文には、こうした事態が典型的に現れている。

② 〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉

A小学校5年生・6年生 7人 A小学校の3年生・4年生 11人 B小学校4年生 5人

これらの〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉は物語文として書かれている。この事態は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の〈物語〉である。絶対的に小学校5・6年生より、小学校3・4年生の方が多い。この事態には「感情」を分母とし、「思考」を分子とする「世界定め」の中にあることが示されている。その上で、A小学校6年生のSTの「ふるさと」作文には、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の〈物語〉が成立していないことが告白されている。〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉に〈定義立ち止まり作文〉が内包されている。

別表2（固有名詞は〇〇と表記した箇所がある。）

A小学校の5年生・6年生「ふるさと」作文/A小学校の3年生・4年生「ふるさと」作文/B小学校の4年生「ふるさと」作文の話型を、〈定義立ち止まり作文〉と〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉に分類しての質的分析（2）

① 〈定義立ち止まり作文〉

A小学校5年生・6年生 7人

DI（「何」。5年）、HS（「どんなところ？」。5年）、YY（「理由」。5年）、YG（「イメージ」探索。5年）、YM（「なんて考えますか」。6年）、TI（「ふるさと」の定義をめぐる。6年）、MR（「〇〇」が「ふるさと」の理由 6年）

A小学校3年生・4年生 4人

SH（形容詞連鎖。3年）、MT（定義連鎖。3年）、OZ（イメージ連鎖。3年）、UD（「何なのでしょう」。4

年）

B小学校4年生 1人

H（「分かせん」。4年）

② 〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉

A小学校5年生・6年生 7人

ND（「〇〇〇〇〇〇保育園」。5年）、AM（「くまの人物」と「おじいちゃん」をめぐる。5年）、NN（「天国入試」。5年）、KM（「事件」。5年）、ST（「入社試験」で質問されて、「分からない」。6年）、TN（「父さんが自殺した」。6年）、OM（「〇〇〇がふるさと」。6年）

A小学校3年生・4年生 11人

KG（「生まれたところ」。3年）、SK（「あかるい家族」。3年）、OD（「ようち園」。3年）、NS（「はいしゃさん」。3年）、HN（「山の近くのふるさと」。3年）、ZU（「ある日」、「次の日」。4年）、SM（「翌日」、「それから、三日ほど」。4年）、HM（「ある日」。4年）、MU（「山の中」。4年）、SG（「お父さん」。4年）、SI（「ふるさとへ帰った」。4年）

B小学校4年生 5人

S（「思い出」。4年）、B（「ぼく」の暮らしてきた場所、出来事。4年）、K（小さかった頃。4年）、W（「お母様」「お父様」の「家」。4年）、I（「サンタクロース」。4年）

（2）－2 「ふるさと」作文の話型の質的分析（2）からの仮説の提起、交点の発見

①「ふるさと」作文における「根の堅州国」（死と再生）の話型、「黄泉の国」（死）の話型、「常世」（不死）の話型の、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とX（謎）としての、〈こっち側〉の「思考」との交点には、〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉と〈定義立ち止まり作文〉との交点が潜在している。「トランスフォーメーション」（構えの転換と再転換）が交点において問われている。焦点化するならば、〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉は課題から紡ぎ出されていく理解の〈物語〉であり、〈定義立ち止まり作文〉は課題に対する分かなさの表出である。

②小学校5・6年生の〈定義立ち止まり作文〉と小学校3・4年生の〈定義立ち止まり作文〉が拮抗しており（小学校5・6年生の〈定義立ち止まり作文〉が7人、小学校5・6年生の〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉が7人）、3・4年生では〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉が圧倒的に多い（小学校3・4年の〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉が16人、小学校3・4年の〈定義立ち止まり作文〉が5人）。このことに注目すると、小学

校5・6年において、「構えの再転換」に関わる〈単元〉の始まりという課題が浮かび上がってくる。

- ③〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉の多数派は「根の堅州国」作文であるが、この事態が、小学校5・6年生で〈定義立ち止まり作文〉によって問われている。このことへの注目からも「構えの再転換」に関わる〈単元〉が始まるのではないかとすると、こうした事態の中に、「トランスフォーメーション」問題が潜在している。〈定義立ち止まり作文〉と〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉との交点への注目から「構えの再転換」に関わる〈単元〉が始まる。交点では、「トランスフォーメーション」問題の核心が具体的に問われている。〈定義立ち止まり作文〉と〈時間・空間・人間（じんかん）没入作文〉が相互相対化される場において、「構えの再転換」が問われている。2つの「ふるさと」作文の、「感情」と「思考」の混濁は、3つの話型の〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とその相互相対化、X（謎）としての「ふるさと」の交点の問題である、というように捉え直すことができる。この交点は「世界」の不在とその影の複数性の現れに向かっていく可能性を有している。「構えの再転換」という事態が開かれ、「世界」の不在とその影の複数性の中に詩が現れ出てくる。（森達也の提起している事態と向き合うと、こうした事態が開かれていく。）
- ④「おうち」の段階の混濁の中での詩の現れが問題にされる時、小学校2年生までの〈単元〉の始まりという課題が問われていくことになる。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とX（謎）としての、〈こっち側〉の「思考」との交点から現れ出る〈単元〉の始まりとしての「トランスフォーメーション」という課題が、「世界」の不在とその影の複数性の中での詩の現れに関わって問題にされる時、小学校5年生以降の〈単元〉の始まりという課題が問われていくことになる。両者の事態が共存する小学校3・4年生ごろにおいては「思考」の教育を進めながら、「感情」の教育を進めていくことが求められているのではないかと。この学習指導のスタンスは小学校5年生以降においても同様であるが、意図的に「感情」に注目することが求められている。

VI. A小学校5年生のHSやA小学校6年生のSTの沈黙の側からの、小学校5年生、〈単元〉の始まりとしての混濁と交点、「あやし」と向き合って

A小学校とB小学校の「ふるさと」作文によって考えさせられたことを総括しておこう。

(1)〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とX（謎）としての〈こっち側〉の「思考」との交点によって問われること

「おうち」は、児童にとって現在の問いであり、小学校低学年の「世界定め」に対応し、「ふるさと」は、児童にとって回想的な問いであり、小学校中学年の「世界定め」に対応している。このことは、「おうち」を暖かい、元気、生き生きとした「生」のイメージとして語り、「ふるさと」を「死」のイメージとともに語るようになっていくらしい。こうしたことは、児童の言語生態研究会の「おうち」と「ふるさと」をめぐる基本的な考え方である。とすると、A小学校5年生のHSの「ふるさと」はどんなところなのだろう。」と書き、以下、何も書かれていない作文が問いかけていることは、上記したような「おうち」と「ふるさと」をめぐる多くの児童の自動的な「世界定め」の発動、この転換に関わる「心意伝承」としての「イメージーション」に対する、躓き、問いかけになっている。同様のことは、A小学校6年生のSTの「ふるさと」作文、「分からない」の表出にも言える。

この事態は、小学校5年生以降の、「世界」の不在とその影の複数性の問題と向き合う〈単元〉の始まりという課題の掘り起こしへという課題の現れである。「ふるさと」作文によって、小学校5年生以降の、国語科の〈単元〉の始まりという課題はどのように開かれていくのか。このことの掘り起こしにとって、A小学校5年生のHSとA小学校6年生のSTの沈黙に向き合うことは決定的なことである。沈黙の「根っこ」に広がる「神話」世界に降りていくことが、である。沈黙は詩の至上の表現である。教師には事態に詩として向き合うことが求められているのである。

そうだとすると、「ふるさと」作文から開かれていく〈単元〉は、近代教育の原理（大量生産システムによる共同体の成員の形成）に背馳したことをなさんとし、「国語科」を「世界」の不在に、「おうち」としての絶対的な外部としての《他者》に開こうとしている。詩の教育は、近代教育の原理（共同体の成員の形成）に背馳する実践を近代教育の課題とする。詩の教育へのこだわりは近代教育を迷走させることになった／なっている。〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の混濁とX（謎）としての〈こっち側〉の「思考」との交点が問われることによって、である。⁽¹⁷⁾これは狭い意味での詩教育のことではない。児言態では、このことが「感情」と「心意伝承」への関心として問題にされ続けてきた。児言態の提起し続けてきた「基層教育学」の意義と困難は近代教育との抗いに関わっている。このことは〈ポスト・ポストモダン〉の時代を

切り開いていくたたかひの意義と困難に通じている。

A 小学校 5 年生の HS の「どんなどころなのだろう」、A 小学校 6 年生の ST の「分からない」という問いは、「おうち」と「ふるさと」の違いに対する立ち止まりであり、両者の混濁に対する立ち止まりの決定的な現れであり、この事態には、「構えの転換」から「構えの再転換」へ、という課題が同時潜在している。

これが詩の現れの根拠、根っこである。

作文を書かせた MM 先生は、後で HS に聞くと、「「ふるさと」という言葉は聞いたことがあるけれど、言葉の意味がよくわからなかったということをはなしていました。」と「ふるさと」作文送付の際に記しているが、「言葉の意味がよくわからなかったということ」をわたくしはこのように読み解いている。これは、単なる字義的なことではなく、「世界定め」に関わった混濁だった。「言葉の意味がよくわからなかった」、これは鋭い問いだった。〈あっち側〉問題の入り口の穴だから、だ。こう受け止めるかどうかが問われているのである。

(2) 再び、問題を「日本神話」の問題に重ねるのなら、……。

「ふるさと」作文には、「根の堅州国」(死と再生)のイメージ、「黄泉の国」(死)のイメージ、「常世」(不死)のイメージが現れ出てきている。このことは「おうち」と「ふるさと」をめぐる「心意伝承」問題として論ずることができる。折口信夫は「妣が国へ・常世へ——異界意識の起伏——」(『国学院雑誌』第 26 巻第 5 号 1920 (大正 9) 年 5 月)⁽¹⁸⁾で、理想郷としての異界(常世)という「世界定め」を「日本神話」の中に見出していた。ただし、わたくしの「根の堅洲国」「黄泉の国」「常世」についての理解は、西郷信綱の、本居宣長、折口信夫の所見を踏まえての考察を経由してのものである。⁽¹⁹⁾西郷は、『古代人と夢』で「日本神話」について夢を信じた古代人の心性の中で論じているが、「根の堅州国」と「黄泉の国」の問題については「黄泉の国と根の国とは、地下という一つの世界の二つの側面、一つのものの二つの違ったあらわれである」としている。対して、わたくしは「一つのもの」は実は混濁した事態であった、と論じている。このことは、上原輝男、児言態の「思考」と「感情」の分類によるならば、「一つのもの」という把握は「思考」の現れであり、混濁という把握は「感情」の現れである、ということになる。混濁と交点は詩の現れの前提である。このことは西郷の「詩の発生」という問題提起⁽²⁰⁾から随分と遠い地点からのもの言いということになる。

「ふるさと」作文において、回想的な「おうち」に対する批評意識が現在の「おうち」として現れている。それが死と再生の〈物語〉として語られている。この

ような現在の「おうち」と回想的な「おうち」の葛藤に「構えの転換」問題を焦点化していくことができる。その上で「構えの再転換」問題が焦点化されていく。「構えの転換」は「おうち」から「ふるさと」への問題、「構えの再転換」は「ふるさと」から「世界」への問題として問われていく。前者では、分母としての「思考」が問題となり、後者では、再度、分母としての「感情」が問題になる。この問題は「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉という事態の現れの中で問題化されていく。このことは、詩と〈小説〉をめぐる問題であり、教材価値をめぐる問題になっていき、転ずる「基層教育学」、小学校 5 年生、〈単元〉の始まりという課題に込めていくのである。

児言態が提起してきた「感情」と「思考」をめぐる「トランスフォーメーション」(構えの転換と再転換)という問題は、このように転じていく。児言態は「あやし」の〈物語〉を「感情」世界として問題にし、「思考」世界に対置している。「感情」世界はイメージ世界であり、「心意伝承」の現れであるというように、である。その上で、児言態では、「感情」と「思考」の問題を「トランスフォーメーション」問題として探究している。「構えの再転換」を、おおよそ小学校 5 年生以降の児童の成長上の課題として問題にしていく。小学校 3・4 年生の「転換」には「再転換」という事態が孕まれているが、それが小学校 5 年生以降では自覚的に問われていくことが求められている。ここで問われているのが、「おうち」にとっての絶対的な外部、了解不能の《他者》への転換としての「世界」の中でということ、である。「時間」「空間」「人間(じんかん)」に対する立ち止まり、「世界」の段階での考察が求められているのである。「間」をめぐる「感情」と「思考」の運動態に対しての、である。

(3) 混濁と交点が、転ずる「基層教育学」、小学校 5 年生、〈単元〉の始まりという課題を開く。「〈近代小説〉の神髄」に連なる作品の教材化とともに

「ふるさと」作文における混濁は、「感情」を分母とし、「思考」を分子とすることを前提にしての混濁である。「ふるさと」作文における交点は、「思考」を分母とし、「感情」を分子とする事態と「感情」を分母とし、「思考」を分子とする事態との交点である。この事態は「世界」の不在とその影の複数性という事態の中での「構えの再転換」に向かっていく。「感情」の再分母化が詩の現れという事態を開いていくことによって、である。これは「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」を前提にしての現れである。『古事記』と『日本書紀』の交点においては「思考」が現れ、混濁が隠蔽さ

れていったのに対して、「ふるさと」作文における交点においては事態が「構えの再転換」に転回していくかどうかが問われていくことになる。A小学校5年生のHSとA小学校6年生のSTの事態をいかに肯定的に受け止めるのかが教師の側に問われている。そのことによって、「ふるさと」作文は、転ずる「基層教育学」、小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題を開かれていくのである。「〈近代小説〉の神髄」に連なる作品の教材化とともに、である。

VII. 「トランスフォーメーション」としての「世界定め」。「世界」の影の複数性とは、「心意伝承」の「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」のそれぞれの複数性のことであり、「世界」の不在を前提にしてのX（謎）の探究へ

- (1) 「時間」「空間」「人間（じんかん）」は「間」の問題、「人間（じんかん）」が視点人物と対象人物の問題であるとすると、……？

上原輝男は、玉川大学での最終講義で、「時間」「空間」「人間（じんかん）」の3つの「間」の問題について、次のように言っている。(21)

いつという時間の問題、どこでという空間の問題、誰がという人間の問題。こういうふうに我々は意識を分裂させてしまったということが過ちだったのではないのでしょうか。おまけに今日、この時間、空間、人間をばらばらに扱ってしまう、しまいつつある。私たちはこれを統合する知恵を持っていたという話をしているつもりなのです。そこで気が付かなければならないのが、時の間、空の間、そしてこれを我々は今、個体として取り扱ってしまっているのが人の間。人間というのは、時間（じかん）、空間（くかん）、人間（じんかん）ですよ。正しくは、ジンカンといわなければならない。169頁

葛西は、この上原の提起を踏まえて、「トランスフォーメーションとは日本人には忘れようと思っても忘れることのできない「間」の感覚の問題なのだということであると思う」と言っている。既に引用している葛西の問題提起も引用しておこう。

トランスフォーメーション即ち時空の転換を捉える基本姿勢として、(中略)それは、潜在意識世界からの投影であると考えている。(中略)師説の「かいまみの世界」とは、この顕在世界からの視線によって、のぞくことのできた、深層心理の時空と

いうことも出来る。則ち、この世界の二重性を生きている子どもであるということでもあるし、同時にそれは、子どものイメージの時間性と空間性が、二重のものとしてあるということでもある。このような子どものイメージの時間性と空間性の在り方を、普通の言葉で言えばそれは「つぼ」であるとはやくから上原先生は指摘していた。183頁

「二重」というのは、「時間」と「空間」の関係のことではない。「顕在世界」における「時間」「空間」と「潜在意識世界」における「時間」「空間」の関係のことを「二重」と言っている。「顕在世界」は〈こっち側〉の「思考」の現れ、「潜在意識世界」は〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の現れである。ということは、「人間（じんかん）」も、そうした事態として「二重のものとしてある」ということになる。このことを前提にして、「トランスフォーメーション」における「時間」「空間」「人間（じんかん）」の問題に焦点化して考察していくことにする。

「人間（じんかん）」の問題は、「読むこと」に焦点を当てるならば、「顕在世界」における〈読者〉相互の問題であると同時に、「潜在意識世界」における人と人の相互の問題である。後者の「人間（じんかん）」の問題は〈物語〉や〈小説〉における視点人物と対象人物の「間」の問題となり、このレベルの「人間（じんかん）」の「二重」の事態は、さらに「二重」の事態として問われていくことになるのである。「顕在世界」における「時間」「空間」と「潜在意識世界」における「時間」「空間」の関係も同様である。これが、「時間」「空間」「人間（じんかん）」における〈あっち側〉の〈あっち側〉、と言うべき事態なのである。

「顕在世界」のレベルでは、「人間（じんかん）」の問題は〈こっち側〉の「思考」に支配されがちであるが、「潜在意識世界」のレベルでは、「人間（じんかん）」の問題は〈こっち側〉の「思考」に対する〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」による逆照射の問題として現れる。視点人物の「思考」が、対象人物の「おうち」の現れとしての「感情」によって問われていく事態が逆照射である。しかし、逆照射は視点人物には把握されない。対象人物の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射は、視点人物の「思考」によって排除されていくのである。〈語り手〉による、この事態の問題化は〈小説〉における詩の現れである。このことは「構えの再転換」という事態にとって、看過することができない。小学校5年生以降の「トランスフォーメーション」においては、こうした「あっち側」の「あっち側」という事態と向き合うことが不可欠の課題となる。文学教育の課題として、である。「世

界」の不在とその影の複数性が問われ、詩の現れとなっていく。これは「〈近代小説〉の神髄」の現れに通じていく事態である。

A小学校5年生のHSやA小学校6年生のSTの沈黙の彼方にわたくしはこのような課題を見出ししている。

(2) 課題の掘り起こし、「自身のイマジネーションの発動を「阻止するすさまじい抵抗」に「顕在世界」の問題としてではなく、「潜在意識世界」の問題として向き合うことによって開かれる、〈あっち側〉からの文学教育

難波博孝は、2019年、「無意識のイマジネーションの発露としての詩作—児童の言語生態研究会の理論と実践に学ぶ—」⁽²²⁾で、「人間（じんかん）」の問題について、次のように述べている。

小学校低学年の子どもに絵を描かせることは、イマジネーションの発露を促し詩作へ誘うことになる可能性がある。(中略)／しかし、小学校中学年以後になると、子どもに絵を描かせることは、むしろ詩作の邪魔になることがある。それは、絵の評価を気にするようになるからであり、次第に人間関係（人間＝じんかん）への傾斜が強まる（人の目を気にする、自分の目を気にする）からである。この人間への傾斜は、小学校中学年の詩作を困難にしていく主因となる。友人や教師、自分自身のメタ認知などが、自身のイマジネーションの発動を「阻止するすさまじい抵抗」となるのである。19-20頁

その上で、難波は「教室、授業のしつらえ」と「てだて」の工夫の必要性を提起している。この提起においては、「現実世界」（「顕在世界」のこと——引用者注）における「人間（じんかん）」の問題が強調されている。こうしたことへの着眼、重要な提起だと思うが、児童態が提起している「人間（じんかん）」の問題は「顕在世界」と「潜在意識世界」の「間」のこと、「トランスフォーメーション」の課題のレベルでの提起である。難波においては、「人間（じんかん）」は「顕在世界」における人と人の「間」での「感情」の混濁と「思考」との交点として問題にされているが、児童態においては、「人間（じんかん）」は「顕在世界」と「潜在意識世界」の「間」での〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射として問題化されていくことになる。後者の問題提起に立ち止まって、「人間（じんかん）」に対処していくと、「友人や教師、自分自身のメタ認知などが、自身のイマジネーションの発動を「阻止するすさまじい抵抗」となる」ことによりにどのように対処するのかという課題とは別に、詩の成立と

「人間（じんかん）」をめぐる課題が現れ出てくる。「人間（じんかん）」の問題によって、「教室、授業のしつらえ」と「てだて」の工夫の必要性ということではなく、詩の教育の課題が照らし出されていくからである。「潜在意識世界」における「人間（じんかん）」は詩の現れ出てくる場である。これが、児童態が課題としてきた「人間（じんかん）」の問題なのである。この視界から、小学校5年生、転ずる「基層教育学」という課題を展望していくことができる。詩の教育の課題が「〈近代小説の神髄〉」に関わる教育の課題として受け止め直されていくことになる。このように「トランスフォーメーション」の課題が現れ出てくる。こうしたことが、小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題になり、〈あっち側〉からの文学教育の課題になるのである。

したがって、こう言うておかなければならない。

難波が、「人間（じんかん）」の問題を「潜在意識世界」で問うことなく、「顕在世界」でのみ問題にしている事態は詩の成立と「人間（じんかん）」とをめぐる課題の核心を忘却させていくことに、わたくしたちを導いていく、と。わたくしたちには、氏の、こうした混迷、〈あっち側〉の消去に自覚的であることが求められている。その上で、「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉ということに向き合っていくことが、である。

〈交流〉は、「構え」の転換以前（分母としての「感情」、分子としての「思考」と「構えの転換」（分母としての「感情」から「思考」への逆転）という事態に対応し、小学校の4年生ごろまでの課題である。〈断絶、衝突〉は、「構えの再転換」（分母としての「思考」から「感情」への再逆転）という事態に対応し、小学校の5年生以降が対応している。小学校2年生ごろまでの、最初の詩の現れは混濁の中からの現れである。自然なる詩の現れである。それに対して、小学校5年生以降の「構えの再転換」による詩の現れは交点の中からの現れである。小学校3・4年生は混濁と交点の葛藤の中にあり、学習指導の重点は「思考」に置かれるが、「感情」世界が忘れられているわけではない。「感情」と「思考」はせめぎ合っている。

それぞれの時期の、こうした特性が〈単元〉の始まりという課題を掘り起こしていくための前提にされなければならない。混濁に焦点を当てるなら、小学校1・2年生段階の〈単元〉の始まりという課題が開かれていくことになるし、交点に焦点を当てるなら、小学校5・6年生段階の〈単元〉の始まりという課題が開かれていくことになる。小学校3・4年生段階の〈単元〉の始まりという課題は混濁に焦点を当てるか、交点に焦点を当てるのかはどちらかに一般化することはでき

ない。児童の多くが「構えの転換」以前であるなら、交点の提示から〈単元〉が開かれ、「構えの転換」が課題にされていくのであるし、児童の多くが「構えの転換」以後であるなら、混濁の提示から〈単元〉が開かれ、「構えの再転換」が課題にされていくのである。こうした選択が求められていくことになる。

(3) X(謎)の探究として、『白いぼうし』(あまきみこ)における詩の現れは「〈近代小説〉の神髄」の現れ

例えば、あまきみこの『白いぼうし』⁽²³⁾における「おうち」の〈物語〉は「世界」の不在とその影の複数性という事態の中での、〈語り手〉による「松井さん」の「おうち」、「もんしろちょう」の「おうち」、「たけお君」の「おうち」の相互問題化(〈聴き手〉・読者の視界に開かれていく「構えの再転換」)は詩の現れであり、「〈近代小説〉の神髄」の現れである。

「ぼうし」に閉じ込められた「もんしろちょう」と「ぼうし」に「もんしろちょう」を閉じ込めた「たけお君」、「ぼうし」から「もんしろちょう」を結果として解放した「松井さん」、「ぼうし」から解放された「もんしろちょう」、「もんしろちょう」が「夏みかん」にすり替えられてしまった「たけお君」というそれぞれの〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」をめぐる事態は、絶対的な外部、了解不能の《他者》としての「世界」との〈断絶、衝突〉という事態の現れである。『白いぼうし』における〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」、これは「世界」の不在とその影の複数性をめぐる事態である。〈語り手〉によって、こうした事態が問題にされているのである。「松井さん」の車の中には「ふるさと」の「お母さん」から送られた「夏みかん」がある。その「におい」は、視点人物の「松井さん」の「おうち」と対象人物の「もんしろちょう」の「おうち」、「たけお君」の「おうち」を繋いでいるが、このことの意味に「松井さん」も「もんしろちょう」も「たけお君」も気が付いていない。3つの家族の繋がりが〈断絶、衝突〉という事態に晒されていることに気が付いていないのである。(この事態においても、「純粋で善良な人間」が問われている。)こうした事態の中で、「女の子」をタクシーに乗せた「松井さん」に聞こえた「白いちょう」たちの「よかったね」「よかったよ」という小さな声が、〈聴き手〉に聞こえてくる。読者にも、いつの間にかタクシーに乗っており、「菜の花横丁」で消えてしまった「女の子」が何者であるかという問いとともに、である。

この問いは、「トランスフォーメーション」という課題に、

対象人物の「もんしろちょう」の側から開かれていく〈単元〉の始まりによって応えていくことができるのではないか。これは、「自身のイマジネーションの発動を「阻止するすさまじい抵抗」をめぐる問題との、もう1つの向き合い方である。児童態の「世界定め」における「間」の提起がこのように受け止られていくと、小学校5年生、〈単元〉の始まりという課題が開かれていくのである。

このように考察していくと、現在、国語教科書で『白いぼうし』が4年生で教材化されていることには検討の余地がある、ということになる。初めてこの作品が教材化されたときにはこの教材は5年生の教材であった。それが、今日では4年生教材にされている。この事態には「国語科」の退行現象が現れているのではないか。4年生では、松井さんの「夢」として納得されてしまい、「思考」を分母とする「構えの転換」に止まってしまうのではないか。5年生になると、こうした納得感が問題化されていく可能性、交点から〈単元〉の始まりという課題が現れ出てくるのではないか。その時、問われるのが、「感情」を分母とし、「思考」を分子とする「構えの再転換」という事態である。「世界」の不在とその影の複数性が問われていくのである。

児童態の会員による座談会「児童の言語生態研究と国語の授業」(『児童の言語生態研究』17号 2009年7月)がある。この座談会では『白いぼうし』における「現実の非現実」が問題にされている。対して、本稿では、〈こっち側〉の「おうち」の問題を、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」の問題として論じている。2つの「感情」はともに「現実」であるのだが、〈こっち側〉からは〈あっち側〉が「非現実」とされ、〈あっち側〉からは「こっち側」が「非現実」とされる。〈語り手〉は、2つの「非現実」をそれぞれ〈超現実〉として浮かび上がらせ、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」を問題化している。〈こっち側〉でも〈あっち側〉でもこうした事態に気が付いていない。(語り手)の視界は、「松井さん」と「もんしろちょう」、「松井さん」と「たけおくん」、「たけおくん」と「もんしろちょう」という、それぞれの「間」に問題を浮かび上がらせている。「現実の非現実」の問題はこのように開かれていく。「現実」があって「非現実」があるのではない。すべての「現実」は「非現実」なのである。この事態が〈超現実〉であり、〈こっち側〉が「非現実」として〈あっち側〉の「非現実」によって問題化されていくのである。上原輝男、児童態の人々の提起、「基層教育学」における「世界」の探究は、「あやし」としての「感情」の混濁と立ち止まりとしての交点に対する〈あっち側〉の「おうち」の現

れとしての「感情」からの逆照射によって、文学教育に開かれていくのである。

こうした事態が、小学校5年生、〈単元〉の始まりの課題になる。この時、詩の現れは「〈近代小説〉の神髄」の現れとして、問われていく。⁽²⁴⁾本稿は、こうした視界の中で文学教育の課題を提起してきたのである。このことは上原輝男、児言態の人々の、小学校段階の文学教育に対する否定的な態度とは異なる。しかし、転ずる「基層教育学」にとって、〈あっち側〉からの文学教育が不可欠なのだ。そうでないと、〈断絶〉は〈交流〉に止まり、〈衝突〉に向かわない。「世界」は実体化され、「世界定め」としての「世界」の段階は閉ざされてしまう。問題が「間」としては問われなくなってしまうのである。この事態が、児言態言説の「トランスフォーメーション」における「構えの転換」と「構えの再転換」という事態の見えにくさに守られている。最後に、こう問題提起しておこう。

注

- (1) 『文藝春秋』2009年4月号に掲載されている。
- (2) 田中実「〈近代小説〉の神髄は不条理、概念としての〈第三項〉がこれを拓く——鷗外の初期三部作を例にして——」(『日本文学』2018年8月号)など。同稿を踏まえた拙稿「〈交通〉と〈衝突〉の「基層教育学」——児童のプレモダンな内部(言語以後)の現れ、Xは外部(言語以前)からの働きかけ——」も、併せて参照のこと。
- (3) 「偽書説」については、三浦佑之『口語訳 古事記〔完全版〕』(文芸春秋 2002年)による。わたくしが読んだのは、同書を基にした『口語訳 古事記 神代篇』(文芸春秋 2006年)である。これは「思考」を分母とする論である。対して、呉哲男は、『古事記』と『日本書紀』の漢字の使用法の違いと両書が「唐「帝国」や統一新羅王国から自立し、「日本」の自己確認のための理論的根拠を提供するものとして」、ほぼ「時を同じくして編纂される必要があった」ことをめぐる考察として、「言語とナショナリズム——古事記・日本書記を通して——」(『日本文学』2003年4月号)を発表している。呉の、唐「帝国」と我が国との「間」の書としての記紀の成立論は、「構造主義」研究方法論批判であるが、三浦の『古事記』序文の「偽書説」には組しない立場の表明としても受け止めることができる。呉の、冊封体制下における「共感の共同性」を仮構することをめぐる提起は、「感情」を分母とする論であり、三浦の提起に対する「混濁」と「交点」をめぐる方法論的提起と言えるものである。〈あっち

側)の「おうち」の現れとしての「感情」からの逆照射を提起する本稿は、呉の提起と響き合っている、と言ってよい。したがって、「共感の共同性」(呉哲男)と本稿でこの後取り上げていくことになる「あやし」(益田勝実)との対応から何が開かれていくのかにわたくしの関心がある。呉の論は「顕教」と「密教」(久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想—その五つの渦』(岩波書店 1956年))ということか。そうだとすると、問題は自他未分の言語、「日本語」という問題に展開していくだろう。ただし、こうしたことは別稿の課題とせざるをえない。

- (4) ハンナ・アーレントに『全体主義の起原』(1951年 大久保和郎・大島通義・大島かおり訳 みすず書房 日本語訳 1972年—74年(再訂版 2017年))があり、取り上げなければならないだろう。焦点は、「自由の否定」についてどのように問題にしていくのかにある。本稿では、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」ではなく、〈こっち側〉の「思考」の罍について論じていることを付言しておこう。なお、このことは、朝日新聞の「耕論」欄における森達也の提起がアーレントの『エルサレムのアイヒマン——悪の陳腐さについての報告』(1963年 大久保和郎訳 みすず書房 日本語訳 1969年(新版 2017年))における「アイヒマン」の「凡庸さ」の描出に通じていくことも付言しておこう。
- (5) 『日本文学』(1976年年3月号)に収録されている。この論考は、1975年11月3日に開催された日本文学協会第30回大会(文学研究の部)における「戦後30年を迎えて——文学研究の現段階——」をテーマにしたシンポジウムでの報告である。『古事記』研究に「対話不能な他者性を見出す視点」を導入しようとする斎藤英喜の『古事記』における〈他者〉の問題——「国譲り」神話をめぐって——(『日本文学』1988年4月号)、西郷信綱の『古事記』研究に「構造主義」の陥穽を指摘する呉哲男の「国学／国学批判——西郷信綱の「読み」をめぐって——」(『日本文学』1997年1月号)なども、参照のこと。
- (6) 「了解不能・言語以前〈第三項〉の領域」に対する向き合い方をめぐる混迷」をめぐって、本稿とは別に、國分功一郎の『中動態の世界 意志と責任の考古学』(医学書院 2017年)の検討を予定している。國分は「中動態」は「第三項」であると言うが、この指摘を検討の対象にする。
- (7) 『火山列島の思想』(筑摩書房 1968年7月)の「あとがき」による。

- (8) 古橋信孝「古事記研究はどこへ行くのか——益田勝実『古典を読む 古事記』をめぐって——」(『日本文学』1984年4月号)
- (9) 後に、大森荘藏『流れとよどみ——哲学断章』(産業図書 1981年5月)に収録されている。
- (10) 拙稿「益田勝実の2つの「戦後」、《日本陸封魚の思い》と向き合って——付けられなかった書名と「国語科」・「教育」の「問い直して」を問い直して——」(『国語教育思想研究』第21号 2020年10月)を参照のこと。
- (11) 葛西琢也『英才児 その心性と野性』(2006年2月 限定私家版)による。
- (12) 注(2)の田中論文による。
- (13) 注(2)の拙稿に同じ。及び、拙稿「「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉、今日の「国語科」の課題——〈困った質問〉がひらく〈開く／拓く〉文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために——」(『国語教育思想研究』20号 2020年5月)も参照のこと。
- (14) 後に、益田勝実『秘儀の島 日本の神話的想像力』(筑摩書房 1976年8月)に収録されている。
- (15) 『群像』に2017年10月号から2019年9月号に連載され、2019年11月に、講談社から単行本として刊行されている。
- (16) 注(2)の拙稿を参照のこと。「ふるさと」作文における「心意伝承」としての「話型」に対する注目の仕方は、やまだようこの質的心理学研究における「人生のイメージ地図」における「8つの基本ストーリー」としての「山登り」「拡張」「道程」「出来事」「選択」「浮遊」「循環」「居る」の関係として把握することができる。しかし、やまだにおいては、「感情」の混濁は問題にされていても、「思考」との交点は問題にされていない。HSやSTが想定されていないのではない。このようなサンプルはなかったのか。このこだわりからは、「外部〈言語以前〉からの働きかけ」が〈あっち側〉問題として浮かび上がってくる。個人の「内的世界」に「共同世界」を見い出すのではなく、「共同世界」に個人の「内的世界」を置いてみると、「共同世界」が瓦解し、〈あっち側〉の危険なメッセージが浮かび上がってくる。やまだとわたくしの間には「語り」問題の齟齬がある。焦点は、「心意伝承」も「普遍的無意識」も「共同世界」も〈こっち側〉では影として問われていると考えるか、どうか。このことは田中実が提起する「〈近代文学〉の本流」と「〈近代小説〉の神髄」の違いの問題に展開していく。その中で、〈ポストモダン〉とは何かと「定量」ではなく「定性」に注目することの意味とは何か問われていくのである。この件、別稿にての課題とする。やまだの、京都大学での最終講義をインターネット上で視聴することができる。氏の著作集は新曜社から刊行中である。
- (17) 難波博孝「根っこを育てる国語教育——第三項理論と児言態理論——」(全国大学国語教育学会 第136回茨城大会研究発表資料(2019年6月1日の自由研究発表) 茨城大学水戸キャンパスにて)を参照のこと。
- (18) 後に、『折口信夫全集』2(中央公論社 1995年)に収録されている。
- (19) 西郷信綱『古代人と夢』(平凡社 1972年)、同氏『古事記注釈』(平凡社、1975年—1989年)など、参照のこと。
- (20) 西郷信綱『詩の発生 文学における原始・古代の意味』は未来社から1960年に出され、その後、増補版が1964年に同じ版元から出されている。
- (21) 上原輝男の言葉は、葛西琢也「トランスフォーメーションの獲得」(『児童の言語生態研究』15号 1997年1月)に引用されている。この論考は、後に『英才児 その心性と野性』(2006年2月 限定私家版)に収録されている。本稿での引用は後者による。
- (22) この論考は、難波博孝・山元隆春・谷栄次編、広島大学附属東雲小・中学校国語科著『詩とイメージーションの教育 理論と実践』(明治図書 2019年10月)に収録されている。
- (23) 初出は『びわの実学校』4号(坪田譲治主宰 1957年8月)に、初版は『車のいろは空のいろ』(あまんきみこ ポプラ社 1968年3月)に掲載。教科書教材としては、1971年版の光村図書、学校図書に小学校5年生教材として、初めて掲載された。1977年版以降、小学校4年生教材として国語教科書に掲載されるようになり、今日に至っている。「ファンタジー」という「思考」の言葉によって、〈こっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」と〈あっち側〉の「おうち」の現れとしての「感情」との「間」の〈断絶、衝突〉が隠蔽されることによって、である。
- (24) 田中実・須貝千里・難波博孝編『第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校篇』(2018年10月 明治図書)、拙稿「「おうち」と「おうち」の〈交流と断絶、衝突〉、今日の「国語科」の課題——〈困った質問〉がひらく〈開く／拓く〉文学作品の「教材研究」と〈単元〉の始まり、〈主体〉の再構築のために——」(『国語教育思想研究』20号 2020年5月)など、参照のこと。

主体的・創造的読みを引き出す国語の授業を目指して

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 福田 淑子

1. はじめに

法政大学の教職科目の指導をするようになって今年で19年目になる。埼玉県公立高校の現役の国語の教師として教壇に立ちながら、国語科教育法の教師として教職志望の学生とともに国語教育の方法と課題、国語科教員に必要な資質を見つめてきた。10年前に現役の高校教師を退職し、今年で法政大学も退職する。8年前より文学部の国語科教育法のほかに通信教育部の国語科教育法の通信添削を担当し、通信で学ぶ教育実践指導の困難さに思いを寄せ、また、4年前からは、教育実習を終えた学生の事後指導として「教職実践演習」と次年度教育実習を予定している学生の「教育実習事前指導」も担当することになり、全国の中学校高等学校における実習受け入れの実態に触れることになった。

また、今年度は、2021年より改訂される新指導要領への対応を迫られた。国語教育の動向としては、これまでの「現代文」という括りで担ってきたテキストを「文学国語」と「論理国語」という科目に分けて、どちらかを選択させるという指導要領の改訂が、国語教育関係者の議論を沸騰させた。改訂の目的についてここでは多くは触れないが、例えば「文学的作品」の授業での読解が、それぞれの教師の知識や方法が職人芸的で定まらず、それぞれの教師の恣意的な読みや、指導力の格差に大きく影響を受けて、生徒たちの国語力の低下に影響しているという議論が持ち上がった。

それゆえ、「文学作品」をテキストとするよりも、できれば「論理国語」という教科書を選択させて、例えば哲学者野矢茂樹氏の主張する「普段着の文章」「誰が読んでも一つの意味になる文章」、また数学者の新井紀子氏の主張する「数学の問題文が正しく読める力」など、いわゆる透明な論理^(註1)を読む力をつけることに重点を置きたいという主張が散見された。しかし、例えば数学で「実数に0をかけると必ず0になる。しかし実数を0で割ることはできない」というような「誰が読んでも同じ意味にならなければならない」^(註2)のような透明な定理だけで成り立つ文章が読めるか読めないかは、国語の読解力の問題だけではない。むしろ、数学の公理や定理の意味を咀嚼して指導しない数学の教師の指導の方に大きな問題があるとも言えるのではないかと。

しかし、2020年2月からのCOVID-19感染症の蔓

延で、この議論が下火になってしまったのは、まことに残念である。

2. 読解力を育てる授業とは

先に紹介した新井紀子氏は「教師付き機械学習・東ロボ」の研究者である。『教科書が読めない子どもたち』^(註3)という著作の中で、いかに日本の中学生・高校生には読解力がないかを示す一例として以下の問題の正答率の低さを挙げている。

次の文を読みなさい

アミラーゼという酵素はグルコースがつながってできたデンプンを分解するが、同じグルコースからできていても、形が違うセルロースは分解できない。

問 この文脈において、以下の文中の空欄にあてはまる最も適当なものを選択肢のうちから選びなさい。

「セルロースは（ ）と形が違う」

①デンプン②アミラーゼ③グルコース④酵素

最も多かった誤答は「③」であるということだ。様々な問題文の解答の中でも、かなりの学力の解答者も誤答するほどこの問いの正答率が最も低かったとある。日本の学生の読解力の低さの証の一つとして紹介されている。この問いの答えは①である。しかし、国語の教師は、このように誤読の多い作文を書いた生徒がいれば、悪文と指摘して、すっきりと明快に理解できるように表現にするためにはどうするか考えさせるだろう。

さらに、国語教育を目指す学生にこの文章の読解の授業をさせるならば、多くの生徒が誤答する教室で、なぜこの文章をそう読んだのかと聞くことを促す。

実際の模擬授業演習の場でのわかりやすい例を挙げよう。大学3年生Aさんが中学一年生の教科書に掲載されている短い随想「字のない葉書」(向田邦子)^(註4)を模擬授業の教材に取り上げた。その文章に

この手紙もなつかしいが、最も心に残るものと言われれば、父が宛名を書き、妹が「文面」を書いたあの葉書ということになるろう。

という一文がある。教師役が「この家族はどのような家族でしょうか。それがわかる表現を本文から取り出して下さい」と質問をした。B君がこの「父が宛名を書き、妹が『文面』を書いたあの葉書ということになる」という部分を指摘して「父が自分（姉である作者）の宛名を書き、妹の様子を姉が把握し、もし何かがあったらすぐに姉が妹の元へ向かえるようにしている。だから姉のことをとても信頼している。」と答えた。ここは「父親が父親の名前を宛名書きして妹に文面を書かせた」と読むのが妥当だと思うAさんは、一瞬戸惑いながら、それでも「どうして宛名は姉（筆者）のだと思いましたか。」と質問を返した。B君「この文章は内容が大きく前半と後半に分かれています。この部分は、父が姉（筆者）の宛名を書いて手紙をくれた前半のエピソードの最後の一文ですから、作者の宛名と読めます。さらに、この文の語り手は作者、一人称です。」そこでAさんは模擬授業の生徒10名に「B君と同じように読んだ人はいますか。」と問うと7対3になった。「これは多数決とはいきません。では、前半の段落で作者は自分のことをどのように表現していますか？」と質問を繰り返した。教室のみんなは作者の代名詞を確認した。Aさんは、「<私><娘>」ですね。であれば、父が私の宛名・・・という表現になりませんか？」と説明するが、そこは指導者の私が割り込んで、人称代名詞の省略は日本語ならよくあることを確認。教室では、生徒役からの様々な角度からの読みの可能性の表明があり、議論は沸騰。ロジックでは突破できず、前後の文脈から内容の解読をするしかなかった。むしろ指示形容詞を省略してしまう日本語のあいまいさによる誤読の発生もありうるということで、英語などの外国語と日本語の表現の比較となった。日本語は語り手と読み手の阿吽の呼吸に頼る表現でもあることを確認した。

「答えが一つ」という授業では、解答の白黒を教師が決めることになるのだろうが、国語教育の目標はまさに新井紀子氏のいう「教師の職人芸を見せる喜びではなく、できなかった子供ができるようになるのを見る喜び」^(註2)である。だからこそ、先ほどの「悪文」はどのようなところが表現として問題なのかを問う方が、すべての生徒の読解力をつけるには重要なアプローチとなるはずである。

(1) 前述の模擬授業を担当したAさんの感想

以下は前述の「字のない葉書」の模擬授業を行ったAさんの振り返りである。

今回の模擬授業は前回より勉強になったことが山ほどあった。「予想外の言葉」に対する応答は、話には聞いていたり、頭で想像していたがやっぱり実際に体験

してみないと意味ないと思った。予想外の答えの中でも、根拠がはっきりしていてそう読むこともできれば、「なるほどそう読めるね。色んな読みができて面白いね」となるものと、今回のようにそうとも読めるが白黒ははっきりさせなくては先が読めなくなるものがある。こうなった場合、私は先に「父が正解である理由」を探そうとしてしまった。私は「自分＝筆者」である読みを仮定すらしなかったため、そのような読みもできてしまうことには「なるほど」と思ったが、授業を止めることはしてはいけない！という気持ちが勝ってしまい、焦ってしまった。しかし、先生のフォローもありながら、教室全体の議論に突入したとき、「こういう授業もあるのだな」と思った。あの授業は間違いなく、「生徒が主役」の授業であったと思う。私が想像していた授業よりもきっと生徒は主体的に考え、読みを深めていた。このような授業を模擬授業で経験できたことは本当に良かったと思う。これからの国語教育は、「いろいろな考えを持った他者がいる」ということを理解することができるものであるべきだと思う。国語は、「ある文学作品を読んで登場人物にこんな人もいるのかと思うこと」、「教室内で議論して自分と異なることをいう人がいると分かること」、「評論文を読んで世界には多くの考え方が存在すること」などを知ることができる教科である。自分の考えのみを信じて、それ以外を排除し、他者を否定するような人は、おそらく「いろいろな考えを持った他者がいる」ことを認められないのだろう。学習指導要領で、「思考力・判断力・表現力」が重要な学力とされている。他者を否定する価値観を持った人ばかりの世の中では、その「思考力・判断力・表現力」を豊かにすることは難しいと考える。他者を否定することは自分の考えのみに価値があると思っているため、それ以上考えが深まることは難しい。否定されれば、その考えはそこで止まってしまう。他者との話し合いや考えを交流することで自身の読みや考える力が深まり、よりその力が育っていく。コロナ禍で人との直接的な接触は減ったが、ZOOMやLINEなど、他者と関わるツールが多くあることに気付いた。良くも悪くも、私たちは人と関わることをやめられない時代に生きている。その時代で自身の力を十分に発揮し、他者と協働しながら生きていくにはやはり「いろいろな考えを持った他者がいる」ことを理解することが最も重要で、基盤になくなくてはならない考え方なのだと思う。国語教育はその基盤となる考えを子どもたちに育ませる教科である。

(2) Aさんの模擬授業の生徒役の感想

以下は模擬授業の生徒役を担った学生の授業の振り返りである。

Bさん：Aさんの授業は、はじめは先生が言う「おばあさんが驚いてリンゴを落としました。さて、おばあさんは驚いてどうなりましたか。」と変わらないレベルの質問をしているのではないのかと感じた。全ての事柄を生徒に答えさせるだけでは、当てられるから授業を聞いていないと答えられなくて恥をかくから聞かなくてはいけないという、純粋な興味による引きつけ方ではなく半強制的に無理矢理授業を聞かざるをえない流れを作っているように感じていた。しかし、私が教師役を立ち往生させてしまう解答をしてから、文法や修辞法など具体的根拠を持って説明はできないため、前半の答えが一つしかない授業よりも、答えが迷走して乱れていた時間の方が各生徒は活発になっていた。このような場合に、教師は困惑するのではなく、「どうしてそう読んだの？」と質問すると共に、教師として「より自然な読みをするにはこういう部分からこう読んだ方が良い」といった論理的な導きができるようにしたい。読解の授業とは一回一回が予測不能であり、様々なことが起こりうるものなのだとすることを、今回改めて感じた。教師に求められる臨機応変さを身につけていきたい。

Cさん：これぞ授業だ！という授業で、とても面白かった。予想外の展開で、作成した指導案通りにはいかない授業だったが、予想をはるかに上回る展開だった。もし私がAさんの立場でも、立ち往生した時に、先生に「お願いします」と言っただろう。先生の対応力はさすがだと思った。

Dさん：この授業を受けて、国語科教育への見方が変わった。この授業を受ける前は、文法や、評論・小説の読み方を生徒に教えることが国語科教育において大切だと思っていたが、それだけではないことが分かった。国語科特有の「一つではない答え・予想外の答え」に対して、教員側も面白がって授業に取り組むことも、文法や、評論・小説の読み方の技法を教えるのと同じように大切なのだと知った。特に、「予想外の答え」に対する対応の仕方はこの授業で深く学ぶことが出来た。生徒に対して、自分が考えていた答えを押し付けるのではなく、「どうしてそう考えた？ほかにもそうやって考えた子はいる？」と聞いて議論を深める。確かにこの方法なら生徒たちの発想力は生かされて、作品に対する読みも深まるし、教員としてもたくさんの意見を聞くことが出来て面白くなる。国語科教育は「答えが明確な文法や、答えが様々な評論・小説の読み方を教えながら、生徒が出してくる予想外の答えに対して教員が「興味を持って面白がる」という姿だと、この授業を受けて考えた。

Eさん：自分の想定していなかった答えが返ってきた

ときに、そこから広げていくことが重要であるということを入れているにもかかわらず、全く頭になかったことが生徒から返ってきたときには、経験が無ければ混乱してしまうという難しさを感じた。今回の「自分」の捉え方のような、「このように捉えるのが自然だからこうだ」と感覚的に捉えてしまいがちな部分ほど、混乱してしまいそうだが、こういうときこそ、特に気にとめずに読んでいた生徒の読みを深めることにつながると思う。話を前に進める上で、どちらの方針で進めるのかを生徒に根拠を尋ねながら、一緒に決めていけば、どちらかの答えを絶対的に否定せずに議論を進めることができ、お互いに興味が持てる授業になりそうだと思う。そういう意味では「筆まめで娘（作者）に対しては過保護な印象な父が、姉である娘が一番、妹が元気を知りたがっているだろう。だから娘の宛名だ」という意見は、結果的には採用されなかったが、先に進める上で十分な説得力があるように思った。この一年間では、文学を取り上げる上で、生徒を「できない、分からないはず」と見下してはいけないということ、教材を展開していくチャンスになるという面においても、生徒の実感をもって読みを深めていることを尊重するという面においても納得した。また、せっかく多様な読みが出来る文学作品を扱うときには、その多様な意見を発表しやすいような質問の仕方や雰囲気作りも重要だ。評論の場合には、理解をしやすくするために、意味の曖昧なことばや概念用語をわかりやすく言い換えるというのは重要なことだと思った。また適切な言葉に言い換えるのも国語力、技術が必要だと思う。その上で、解説になっしまわないように、教材分析をしっかりと行った上で、生徒に考えさせて、読み解かせるものにするには、生徒の抱いた疑問を確認する質問を適切なタイミングで行ったり、内容に合ったような雑談を用意したりして、評論でも教材から展開されるような授業がしたい。その授業で核となることだけは外さずに生徒から出た意見によって、授業の展開を切り替えるという方法を身につけたい。

Fさん：今回の模擬授業は、授業者にとっては恐らく非常に動揺する展開になっていたと思うが、「国語科教育法」という「教員を目指す学生を育成するための授業」として見ると、これまでの授業の中で最も為になる授業であったと思う。自分が模擬授業をする立場になると、授業準備段階で予想していなかった読みが出た時、どうしてもそれをすぐに自分のなかでなんとか受け入れて、本来行おうとしていた内容に戻そうとしてしまう傾向があると思う。今回は授業者にとって予想外の読みが出て、それからしばらくは教室全体というよりも自分の中だけで考えていたと思う。生徒の読みを否定することは出来ないし、今回のようにどちらと

も読めるような「悪文」に出会うこともある。ただ、福田先生が「思い通りに行く授業なんてつまらない」と言っていたように、準備したとおりに進んでいく授業は教師から生徒への一方通行の授業で、生徒にとってもなにも響くことのない授業になると思う。だからこそ、予想外の読みに動揺するのではなく、むしろそれを利用して内容をより深めることが出来るような方向にソフトチェンジできるような力が教員には必要なのだと感じた。

Gさん：実際に授業で起こりうるシチュエーションが作れたと思う。今回は前半部分をまだ読み終わっていなかったため、様々な解釈ができてしまったと思う。実際の子どもたちはみんながみんな文章の内容を把握できているとは限らない。そこで教師がどのように子どもたちを導いてあげるのかも力量の一つだと今日改めて感じた。もし実際に、私があの場面に立っていたら、戸惑いどう対応すればいいのかわからず、生徒の意見を台無しにしてしまうところだ。今回、先生が仰っていた「教材は単に素材にすぎない」という言葉は本当にその通りだと思う。カリキュラムや時間制限などに全てを支配されずに、生徒の自己を確立させることに重きを置くべきだと本講義を通して学んだ。国語科教育は単に文章を読み込ませるだけではなく、生徒が教材を通し様々な解釈や考えるという行為を経験できる環境だと思う。そうなったとき、教師がその環境作りの重要な役割を担うため、本講義のような国語教育における知識を付けなくてはならないと感じた。

Hさん：様々な読み、解釈が出て活発な授業となっていた。予想していなかった解答が出たとき、どのように対応すべきなのか学んだ。いろいろな読みができる、心情の解釈の問いなら、生徒一人一人の読みを大切にするのはすぐ想像できるが、今回のようなパターンは実際の授業で起こりうる、リアルな出来事であったように思う。このような場合に、困惑するのではなく、「どうしてそう読んだの？」と質問すると共に、「より自然な読みをするにはこういう部分からこう読んだ方が良い」といった論理的な導きができるようにしたい。授業とは一回一回が予測不能であり、様々なことが起こりうるものなのだということを、今回改めて感じた。教師に求められる臨機応変さを身につけていきたい。

Iさん：国語科（特に読解）は他の教科のように「正しい答え」があるわけではない。数学の計算問題や化学の化学反応式のような、決まった法則の下で成り立つ式の答えを求めたり、日本語の英訳や歴史・地理の暗記など、正確さを気にしたり、といったことはあまりない。しかし、いわゆる「正解」が無いからこそ、解釈・思考の仕方が人それぞれ異なり、そのどれもが思考過程においてひとつの「正解」として尊重されなくては行けな

いのだと思う。極端なことを言えば、学校での教育において、他の教科は教科書をよく読めば理解はできるだろうが、国語科においては、教科書を読んだだけでは意味がないのだ。だからこそ教師の采配が授業の価値や効果を大きく左右するのではないだろうか。また、他教科は年度によって教材が変わろうとも、学習する内容はほぼ変わらない。一方で国語科は、教材が違えば授業の内容がまるで変わってくる。教材は教材と割り切って、教師が生徒に何を教えたいかを常に自問自答し続ける必要があると私は考える。教える側の視点から言えば、国語教育は最も授業者のその授業における生徒の学習に対する責任が重い教科ということになるだろう。教師になった際には、(生意気な)中学生たちに対して、言葉を通じて多くのことを考えさせ、学び取ってもらえるような授業づくりを心掛けねばならない。

以上、学生たちは、文章表現に使用する言葉が、伝達言語であるにせよ、詩的言語であるにせよ、それが文章表現として現れる時、それを「正解のある言語表現、正解のない言語表現」に分けるのは至難の業であることに思い至っている。

ところで、前述の哲学者野矢茂樹氏は今日の国語教育の無力さを嘆いて以下のように語っている。

「国語には全て正解がある」ということが言いたいのではなく、その後、正解のない問いかけへと踏み込んでいくことも必要になってくる。でも、論理的に考える力を重視していこうという時に、正解のある教育と正解のない教育が混在すると、混乱してしまうと思うんです。まずは正解がある。「語学としての国語」をしっかり身につけるべきではないでしょうか。^(註2)

ここで、野矢氏のいう「正解のある教育と正解のない教育」を授業の中で意識することは「文学的文章」の中でも、かように可能なのである。それは必ずしも「論理的文章」で学習する必要はなく、むしろ十分に「文学的文章」においてより豊かに可能なのである。つまり文学的文章の扱いによっては、「論理的文章」を読み解くより、よほど生徒たちは必死で「正解」を考える機会や要素を含むのである。それは「論理的文章」を深く読み解く力も自然に身につくだろう。それどころか、もし「論理的文章」は、「正解がある表現」だけで構成されていると思わせたなら、それは大なる教育の誤謬を生じさせることにもなる。例えば、伝達言語を用いて論理的な議論をしているつもりでも、それがどれだけ多くの社会的な風潮や偏見、思い込みによって不透明な言語活動を生み出しているかは、多くを語る必要もないだろう。

(3) 読解力の指導とは

たとえ、作者が著名な理論家であろうと有名な作家であろうと、必ずしも一読で理解できる完璧な文章を書いているわけではないことは言うまでもない。さらに言語による表現とは、不自由で不透明なものである。それゆえ他人の文章を読解する力など一筋縄では身につかない。それは、高い偏差値を誇る学校の受験を突破したはずの社会人らが、マスコミ報道の場面で誰にでも即座に理解できる明解な発言をしているかといえ、そうではないことは周知である。先の「難問読解」に戻ろう。

アミラーゼという酵素はグルコースがつながってきたデンプンを分解するが、同じグルコースからできていても、形が違うセルロースは分解できない。

「セルロースは（ ）と形が違う」

①デンプン②アミラーゼ③グルコース④酵素

これが、読解力テストだというのなら、「同じグルコースからできていても、(デンプンと)形が違うセルロースは分解できない」と書くべき文の説明不足を指摘せよと聞けば、正答率は上がるだろう。これが、難問になるのは、有機物の知識に疎いものが読むとアミラーゼ・グルコース・セルロース・デンプンの「形」の違いを一読で理解できる文章ではないからだ。むしろ、化学物質の「形」というものを明解に説明する文章力のなさに問題を感じる。私が担当している授業の学生たちに、この文をもっと端的に表現してわかりやすくしてほしいと頼めば、さまざまな名答が出るだろうことを保証する。先の学生の模擬授業で展開されたように、「どうして誤読が起きるのか」と、文章の欠陥を問うという明確な指示があれば、国語力の向上に貢献する問題になるかもしれない。それにしてもいわゆる「悪文」である。それが、入試問題の十八番なのだから、国語の教師は「悪文判じもの解説者」と随すのではないか。

3. 生徒たちの読みを引き出す授業とは何か

今年度、教育実習を終えた学生が、次年度実習を控えている後輩に、自らの実習体験を伝えるという授業を担当してきた。それが「教育実習事前指導」と「教職実践演習」のコラボ部分である。そこで、気づいたのが、「指導案通りの授業ができて、教壇実習がうまくいった」と報告する学生の模擬授業が往々にしてつまらないということだ。自らの授業を手放しで高く評価できる国語の授業の陥穽は何かについて、学生と議論して

きた。最終的には以下のような分析になった。

(1)「解答」と「読解」

4年生からの授業振り返りをいくつか紹介しよう。

①事前に用意した解答に授業者が拘泥することの危険性が、この一年を通してたびたび問題となった。なぜ授業者は用意した解答に生徒を引きつけようとし、生徒は一つの「答え」を授業者に求めたがるのか。思うに、授業において生徒が口にするようになるのは、いつも、思考した先に見える「答え」であって、「思考の経過」ではない。生徒が授業者から真っ先に聞かれるのは、「私はこのように思います」という結論であって、「私はこのように思考しました」という過程ではない。これは当然である。いちいち考え方で聞いていたら際限はない。しかし、いつでもまず結論を求められるということが、授業者・生徒ともに過剰に「答え」を重視する原因であるように思われる。私は、そこから離れなければならない。真に大事にされるべきは、結論としての「答え」ではなく、「思考の経過」である。そしてそれは、授業者が「なぜそう思うのか」と生徒に問い返さないことには始まらない。また、授業の後半では、価値基準の異なる「他者」と対峙した際、それが「自身をどこに誘おうとしている「語り」なのか」に気づくことが、「科学的」であると学んだ。「未知」や「不知」を「既知」のページに練っていくことを再認識させられた。

②授業の導入で、私たちは無意識のうちに、マスコミやメディアによる印象操作に惑わされているということに改めて思い知った。ニュースで流れる情報をただ鵜呑みにするのではなく、しっかりと自分自身で見極め、考えていかなければならない。また、「人は自身の価値基準を含めずには語れない」という先生の言葉がとても印象に残った。授業を行う者としては教師、生徒問わず、「人と人」として、それぞれの価値観をぶつけ、広げられるような授業を展開していきたいと思う。そして、教材はあくまで材料だというのは肝に銘じる必要がある。その教材が例えば家族をテーマとする作品だとして、教材に入る前に皆で家族について考えて価値観を比べた後で、作品に入るという方法ならば、教師や作者の「正解」を押し付けずに済むかとも考える。しかし、国語という教科にはやはりテストがあり、道徳のようにすべてオープンクエスチョンとするわけにもいかない。道徳と国語科の違いを深く考えてみたいと思った。

③最終授業は「語り手」についての講義であった。先生が言うように語り手には意図がありそれに気づくことができるかが要であると私も思う。例えば、森鷗外

の「舞姫」で考えると物語の中心人物である「我」の回想形式で語られる小説であるが、その回想が自身の不幸ばかりにフォーカスをしてしまい、肝心のエリスの悲劇性が薄まっている。これも、「我」による語りの恣意性と言えるのではないだろうか。もう少し噛み砕いて言えば、「我」に都合の悪いことは語らないという自身に対して「目隠し」をしているとも言えよう。小説を読むことによって語り手のバイアスに気づくことができれば、現実世界でも膨大なフェイクニュースに対応できるように思う。ここに、国語教育が現実へ志向する可能性を見いだせるのではないだろうか。

つまり、国語の教材は、あくまでも「教材」である。その作品から知恵を得て、生き方を学ぶ生徒がいるのは十分考えられることだ。しかし、漱石の「こころ」や鷗外の「舞姫」を道徳教材として用いるようなことがあれば「読解力」の学習を著しく劣化させる。

教師としての入り口に立ちながら、課題はさまざまに広がる。同級の実践発表を聞きながら、自らの教育実習を振り返り、忸怩たる思いを持つものもいる。自らに問うものが教育理論を作り上げる。教育理論がお仕着せのものであっては生徒の力を育むに十分な機能をしていない。教師がつまずき、自省し、思いまどう姿勢こそが学びの入り口である。以下は、自分の教育実習から反省点を見つけた学生の感想である。

- ④「自分とは異なる価値観やモノの見方をする<他者>に寛容であれ」ということがこの授業で学んだ最も大切なことの一つだ。三年間学校教育、国語教育に関する授業を取ってきたが教育実習で十分にいかせなかったことが悔やまれる。何より担当したクラスの生徒たちに申し訳ない。この授業を受けていて、十人十色の教育実習報告から見える課題や先生が提示する問題など考えさせられるものが多く、自分の浅慮をまざまざと突きつけられることが度々あった。教育関連の仕事に就くので、これから突き当たる課題や問題を見て見ぬふりをせず向き合っていきたい。
- ⑤文学は多様な解釈が可能であるからこそ、国語を教える際には自分の価値観に偏り過ぎないように気をつけなければならないが、価値観なしに語ることはできないというのが難しいところだと思った。今後教師になるにあたって、勿論教材研究を十分にしてから授業に臨むが、それでも読み落としが必ずあることを自覚し、生徒から質問をもらうことがあれば、その貴重な疑問を自分の学習や成長のために活用するような、柔軟な頭の人間でありたい。教育実習の学校で自らの価値観を押し付け、実習生に強要する先

生に出会った経験を反面教師にして、自分の読みを強引に押し付けたり、自分の価値観のベクトルの方に歪曲して語るような教員にはならないようにしたい、と強く思った。

(2) 偏りのある「語り」を読む

このような、4年生の実習演習の報告を聞きながら、次年度教育実習を控えている後輩がどのように感じたかについて、以下にいくつか紹介する。

⑥今回の授業で「教材は素材にしか過ぎない」という認識が大事だなと思った。私はかなり前からニュース番組などの報道に興味がない。状況把握や現状把握として捉えていて、芸能関係は娯楽だと思っている。それは「情報操作」があるなと思ったからだ。しかもそれが、国語の授業にも関係していたとは気づかなかった。国語の物語文において、「語り」は重要なもので、状況把握の道具としてだけの解釈では意味がないのだと感じた。知識だけを教えるのはつまらない。それよりは、授業で思考とか感性を共有したいなと思った。

⑦国語の教材において必ず向き合うことになる「語り手」について学ぶことができた。語りには語り手の意図や解釈が含まれており、その語りの構造分析を科学的に行うスキルが求められるという先生のお話が印象的だった。語りの方向性や語り手の主観を読み取るために、「語り手は読者をどう思わせようという意図をもっているのか」ということに注目し、距離感や語り手の位置をつかんでいきたい。多様な読みの可能性を保証すれば、生徒はそれだけ文章の隙や欠陥に気付けるという事であり、そのつまずきや気付きから日本語が見えてくるというのは国語教育の醍醐味であるなと感じた。なぜ読み間違い、誤読が生じるのかについて、文法的・文脈的に説明できるために教材分析が必要であり、教室全体で試行錯誤、考えていくことが大切であると考えた。今回の授業で学んだ語りの構造分析、語り手への向き合い方をしっかりと心得て、国語教育に向き合っていきたい。

⑧「語り」がもたらす効果と、「教師になったときの生徒たちとの意見の相反について」のトピックが非常に印象に残った。教える立場として、誰しものが、自分の意見に賛同してくれる生徒に出会えると嬉しく、正解を見出した気持ちになるが、国語教師として真に成長させ、視野を広げてくれるのは、自分とは相反する意見を持った生徒であると感じた。しかし先生の話聞いて私も、教師になった立場として考えたときに、その意見を認知し尊重することがいかに難しいかを感じることができた。しかし今回これを知る

ことができたことで、これからの実習及び教師生活で、より意識的にこころがけて取り組もうと感じた。

⑨教材の「材」は材料の「材」、すなわち教科書に掲載されるどんな作品も、授業の材料であり、その教材の感動や倫理的要素を伝えることが教員の仕事ではない、という点があった。どんな文章にも「絶対」はなく、それを教師が押し付けてはいけない。読み違いや勘違いを否定してはいけない。それを受け入れたり、なぜ生じたかを考えていく（あるいは一緒に考える）という部分、これまでの授業での実習報告で「生徒の解答を否定してはいけない」「自分の読みを押し付けてはいけない」と先輩方は話されていたその本質に近付けたように思う。

⑩語りが持っている虚偽性や、語り手の価値観が反映されているという話は、大学に入学するまであまり考えたことがなかった。確かに、語り手の価値観に気付くことは大切だ。自分と同じように、登場人物にも価値観があって、それが作品世界にも現れている。それに気付くと、また違った読みができるし、読みがどんどん広がっていくような気がした。私も、読みが広がっていくような授業が作れたらと思った。読むため、考えるために必要な知識（漢字、修辭法、文法、話法等）を身に付け、「教材を素材」にしながら生徒の読みを深めていく、読み考え、言葉にする力を育てていける授業を作るために教育実習までに力をつけていきたい。

⑪授業の中で「教材は完璧ではない」ということに気づかされハッとした。教科書の文章は語られているものに片寄りがあるからこそ、作者の考え、メッセージなどが強く、分かりやすく、それによって問題と正解が作れ、テストができるのではないかと考えた。

⑫「国語は他の教科と違って、正解がないのだから自由に考えてみなさい」といわれても正直入試やテストでは正しい答えが求められ、教師が思い描いていた答えでは無ければ不正解とされるため、国語の苦手な子どもたちからすれば納得がいかないだろうとも思っていた。先生の授業を受けてからは、せつかく文学に触れ合う機会を授業として設けることができるのなら、発問や読解をする際にもっと工夫をして文学を楽しんでもらうということを意識したいと感じることが出来た。本日の授業の最後にも話題になったが、自分とは対極にいるような全く異なる意見を持つ他者の声に耳を傾けることこそが新しい知識や、理解への道に繋がるということ。最初は難しいのかもしれないがその重要性を伝えられるような授業がしたいと改めて考えさせられる良いきっかけとなった。

(3)「読むことの教育」とは

このように、学生たちは、模擬授業や教壇実習の中で、自分の価値観や偏りのある読みに拘泥するという授業から脱却しなければ、「読み」の技術を上げるに十分ではないことを自覚する。答えが一つであることが大事なのではなく、一つに絞るためには多様な「言葉の仕組み」を知ることが肝心だと気付けば、いくらでも「答えが一つの基礎知識」に食いついてくる。

国語教育の中でも「読むこと」の理念や指導法については長年、多くの教育研究者が分析し、言及してきたことであるが、中でも戦後の生活指導、国語教育を担った竹内常一の以下の言葉は、国語教育に携わる多くの者が肝に銘じてきたことの一つである。

国語の教材研究は当の言語・文学作品をその文章に即して読むことを第一の課題とする。国語教室にあっては、生徒と教師はその作品の文章を命綱にして互いの読みを深めていくことを原則とする。もちろん、教師が生徒たちにその作家の他の作品を読ませたり、作品研究を調べさせたりすることを否定するものではないが、普通教育としての国語教育の目的は文学的知識を生徒に教えることにあるのではない。その目的は、生徒たちの中に自分(たち)の読みを踏まえて自分(たち)の解釈と批評を發展させていく力を育てていくことにある。だから、そこでは、教師が外部の権威者の作品研究に依拠して特定の読みを生徒に押し付けることはルール違反である。教材研究の目的は、教師自身がその作品についての自分の読みをつくりだし、それをかいて教材の授業化を構想することにある。^(註5)

文学的な作品や物語りはもちろんのことだが、評論文や説明文の読解にも「語り手」がいる以上、そこには、「語り手」を介在して、意図的に切り取られた事象や現象が「事実」として述べられていく。物事を語る以上、主観をまったく否定することはできないが、「語るもの」の主観がどの方向に導く意図をもって語られていくのか、また「語られず」切り捨てられた事柄は何か、授業者は教材研究の際に、そのようなことも意識して教材を分析し、自分の読みを深めていなければならない。しかし、それぞれが「個」である以上、どうしても授業者の「自分の読み」^(註5)には幅においても深さにおいても限界がある。ならば、どのような問いかけであれば、自分の読みの限界を超えられるだろうか。

予め授業者が答えを用意した質問をすれば、生徒は「私は何を要求しているでしょう」という教師の胸の内を探るために文章を読み、解答を探る。いわば底の浅い正解主義に走らせる。—略—例えば「なぜこの学生

が先生の過去を語る相手として選ばれたのか」と大きな質問をしておく。「真面目だから」と単純には答えられない。なら、なぜ「遺書」でなければならなかったのかと続けなければならなくなる。^(註6)

これは私がかつて夏目漱石の「こころ」の授業の実践の中で発見したことだが、授業者の読みの中で解決している問いにばかり拘泥していると、生徒は先生の読み方を予想し、正解し、模倣するところで終わってしまう。私は、生徒に夏休みに「こころ」全文を読み通す課題を出しておき、授業に入る前に、または、途中で、この作品の不思議なことや、分からないことを書かせた。それらを一覧表にすると、授業者も思い及ばなかった「こころ」のテキストの謎や疑問がずらりと並んだ。それを整理してまとめると、文学研究者や評論家の「こころ」の数多の研究書のテーマに匹敵するほど面白いものだった。

(4) 「教師の読み」からの解放

そのような問題意識を、4年生の授業振り返りから紹介しよう。

⑬「語り」には何らかの意図が含まれている^(註7)と学んだ。国・宗教・生い立ちなどから生まれる価値観、好悪など様々なものも背景にある。これらを客観的な視点から読解しなければならない。これは文学作品だけでなく、人(生徒)に対しても必要だ。授業内では生徒の気づきや疑問、授業外では頑張りや悩み、苦しみを拾い上げる。教師は、生徒の心の声に耳を傾ける必要があると思った。また、報道番組は視聴者を、文学作品は読み手を誘導しているように、教師も生徒を誘導する力をもつと感じた。国語教師による読みの押しつけは、教師の望む答えを考える、100点をとることを求める生徒の育成になってしまう。一方で、生徒主体の授業づくりによって、自らの読みを深められる生徒を育てることができると思う。教師が自分自身を客観的にみたり、生徒から学ぼうと意識したりすることが重要であり、そのことを忘れずにいたい。

⑭どんなに客観視する努力をしても、自分の価値観や感性で歪曲した解釈となってしまう。誘いたい学習目標も、発問の観点も、どこまで行っても主観に過ぎない。なら自己の主観領域を広げればよい。そのためには教材研究時に、同僚と頻繁に意見交換をし、多様な考えに触れることが大切なのではないか。突き詰めて教材研究するためにも、チームワークを意識していこうと強く感じた。

⑮人は語るときに自らの価値観が乗っかって伝えてし

まうということに納得した。事実を人に伝えるときに人それぞれ副詞や副助詞の使用などにより、語り方に違いが出る。だが、その人それぞれ語り方や価値観が違うからこそ文学が輝くのだと分かった。国語を教えるということはやはり容易ではないことを改めてさせられる授業だった。答えが一つに決まったかのように教えていくことは決してあってはならない。だからこそ、そのために、生徒それぞれの答えを重視するのではなく、その答えを導き出したプロセス(なんでそう考えたのか)を重視すべきだ。そして、生徒の考えが教材を面白くしていくのだから、生徒と共に授業を作っていきたい。

以上、竹内常一のいう「普通教育としての国語教育の目的は文学的知識を生徒に教えることにあるのではない。その目的は、生徒たちの中に自分たちの読みを踏まえて自分たちの解釈と批評を発展させていく力を育てていくことにある」とは、教室の生徒の読みをどのように引き出すかということ、読みの技法を育てつつ、自己の内面を相対化しながら内なる他者に問いかける言葉を紡ぎ出すことである。それによって批評力や科学的な言語構造の理解も深まる竹内の「教材の授業化」とはそのようなことを指しているのだろう。

それへの気づきを授業振り返りから紹介しよう。

⑯『少年の日の思い出』の教材分析と授業研究を通して、記憶が心の中で増幅され鮮明になること、だからこそ我々は自分の内面を言語化し、解明しなければいけないというのはどんな教材を用いるとしても大切なことだと感じた。

⑰「記憶」に関する話^(註8)が印象に残った。制御不能という点において、「記憶」は良い思い出であれば何も害はないが、悪い思い出の場合は思いもがけないところで自分自身や周囲の人にも悪影響を及ぼす可能性を持っているものなのだった。

⑱記憶は記録ではないので全てを覚えられない。覚えられるのは印象的なことが多くその前後まで具に覚えている人は少ないと思う。だからどうしてそのようになったのか、どのように解決したのかを見ずに怒りや憎しみなどを抱いたところばかり残って、思い出すたびに感情が増幅されるのではと思った。

⑲「少年の日の思い出」は自分が実際に中学校で授業を受けた時に「エーミールが主人公を軽蔑した」という結論になっていたように思う。「エーミールはただ事実を述べているだけ」、というような見方は中学生のころからこれまで聞いたことがなかった。教師が「読み(解釈)」や「言語分析」を検討し続けなければ、

生徒の答えも教師によって「正解」とされる一つの読みで終わってしまうものなのだと実感した。福田先生が「授業者が研究し考えた3、4つの読みがあっても生徒一人ひとりが読みを考えていたら何十通りにもなる」、「教員が自分の解釈を押し付けるとその枠が小さくなる」と言っていたのを聞いて本当にそのとおりであると感じた。謙虚に様々な読みを検討し、生徒の考えや力を酌み取り、授業に活かすことができる技量が持てたらよいし、またそうでなくてはいけないと思う。

⑩「少年の日の思い出」の生徒の感想として、一見クールで冷淡な態度に見える「エーミールが好きだ」という読み手は少なからずいるという話を聞いた。そのような生徒は教室では発言をしないまま「国語の授業は、教師の解釈を押しつけられて嫌いだった」という印象を持ちつつ、理系や経済の仕事に進んだりしているということもあるようだ。語り手の「ぼく」の気持ちに沿いすぎて、そのような解釈や考えの生徒の意見を切り捨てるということなく、拾いあげ、広げられる力量と余裕が教壇に立つうえでとても大切に不可欠なんだと感じた。それが文学作品に触れるということであり、教師好みの解釈や方向にもっていくだけの授業では、教師が教壇に立ってわざわざ授業をする意味はないのかなと感じた。

ちなみに、ここで取り上げられているヘルマン・ヘッセの『少年の日の思い出』は中学校一年生の国語の教科書の定番となっている教材である。授業の仕方によってはかなりのところまで読み込める作品である。さらに、文学的表現の読みに必要な基礎知識や読解の技法を身に着けられるので、模擬授業や「語り」の構造読みを学ぶのに使用する。多くの教材分析が試みられているが中でも竹内常一の『語り手と語り口』—教師用書と子どもの読み^(註5)と高橋正人『少年の日の思い出』の多層構造分析に関する研究^(註7)を参照していただきたい。

4. 学校教材として「文学作品」を読むことの意義

ところで、表層の思念を突き抜けて、不透明でとらえどころのない人間の内面というものを、何とか言葉と格闘し自問自答しながら表現を創り出し、自分以外の人と伝え合いたいという熱い思いが、「文学作品」を構成する詩的言語^(註1)の生まれた起源であろうと考える。作者も読者も「一つの読み」「一つの意味」に拘泥すれば、文学作品の隠れもつ生命を衰弱させる。「作品の意義や意味内容を誰が読んでも同じ意味にならな

ければならない^(註2)という「伝達言語」・「指示表出」を超えて、「詩的言語」や「自己表出」^(註9)と出会うということは、国語教育の根幹である。

私は、これまで数十年かけて心理学やカウンセリングを学び、高校在任中に国語の教師と並行して教育相談室という役割で長年カウンセリングの仕事も兼任してきた。それは、教師として人間理解や生徒指導には欠かせない「他者受容」や「自己一致」の訓練のために有効であったと確信している。しかし、次に紹介する加賀乙彦氏の言葉は無視できない。

心理学というのは非常に重要な学問であるけれども、限界があることです。ある程度人間を心理学用語で分類し整理しないと診断が付きません。ところが人間にはそういう既成の概念では整理できない、海の底のような深みがある。それは心理と言う言葉では言い表せません。魂と言うようなもう少し複雑なものが心理を支えているのではないかと思うようになったのです。私は魂の作家になりたい。人間というものの奥深いところにある死への態度、そういったものを中心にして小説を書きたいと思うようになりました。^(註10)

加賀氏は医学部を卒業してすぐに東京拘置所に赴任した精神科医である。そこでの死刑囚の監察医の経験を通して、人間の罪を見つめて書いた小説『宣告』という作品を世に出して小説家となり、91歳の今日まで、多くの作品を通して人間の死や人間の弱さを見つめてきた作家でもある。また、氏は死刑廃止を訴えている。最近だが、死刑を廃止することの意味を尋ねた折に、静かに「誰でも殺人者になる可能性はあります。私もその一人です。なぜなら人間は弱い生き物ですから。」と語った氏の姿が印象的だった。私は、その言葉の意味を今でも咀嚼するが、容易には腑には落ちていない。しかし、忘れられない言葉である。

人は何のために学ぶのか。世に出るため、生活のため、社会性をみにつけるため、向上するため、幸福になるため、凄惨な争いのなくなる社会を作るため、・・・答えは色々あるのだろう。しかし理不尽で過酷な生を与えられることもある、意味も分からず死を迎える日が来る。それでも生きるとは何か、なんのために、こんなに不条理な世界を引き受けるのか、その答えを見つけるために、もしくは答えを見つけることはないかもしれないが、それでも生きることを受け入れるために、自問自答する内面的な対話を続けている。科学や経済、音楽やその他のジャンルも私たちにとって必須のものではあるが、最後は「ことば」で人は救われる。その「ことば」を生み出すための教育は、とどまることなく模索を続けるのだろう。文学的な表現との出会いは、生きる

ための必需品でもある。

最後に、文学を通して生徒に向き合おうとする教員志望の学生のこころの声に耳を傾けよう。

授業の中で、「夜の障子孤児は人前では泣かぬ」^(註11)という句を紹介した。私には忘れられない一句であるが、なぜと問われても、感銘した思いを明確に解説できるわけではない。この句から何が読み取れるか、何が伝わってくるかを尋ねて、様々な境遇の子どもの思いを馳せることの意味を考えた授業後の学生の反応の一部を紹介する。

- ② 「人間は自分のためだけに生きるほど強くはできていない」という言葉が印象的であった。「誰かのために」や「何か自分以外にもののために」などの利他的な心構えがなければ人は生きられないと私も思う。この利他性は教師にこそ求められる最大の資質であるように思われてならない。常に生徒のことを考える姿勢は利他的という以外になんとと言えるであろうか。また、これは教師だけではなく生徒にも文学作品を通して読み取りたいものである。
- ② 「寂しくない/苦しくない」自分を知っているからこそ「寂しい/苦しい」と言えるという話を聞いて、教員としてだけでなく、人として、「言葉にできない/言葉にならない」感情や状況を読み取る（汲み取る）ことができる人間でありたいと思った。
- ③ 寂しい等の感情は、自己の状況や他者との境遇の比較から生まれ、孤独が常態であるならばそもそも感じることもなくわざわざ言葉にすることもなく、というのにとでも納得した。そして、言葉を得て人は相対化することも概念化することもできる。それによって、置かれている状況から乗り越える知恵も生まれてくる。いかに自分の発想にないものを授業などで受け入れ、どのように活かすかを、考えていく必要があると感じた。

5. おわりに

授業の最後に国語科教育を志望する学生に向けて次のようなメッセージを送った。

授業者が、作品の解釈を「あっち側」と「こっち側」に分けて、どちらかを安易に絶対化しないことは大切です。しかし、文学作品の解釈を「どれでもいい」「どっちも正しい」という安直な相対主義に陥らせないためには、「それぞれの読みの解釈について納得しうる理由」をわかりやすく提示する、または生徒から引き出す応答力や表現力が教師には必要不可

欠となります。それは、並大抵の力量ではありませんが、できうる限り、言語表現について日々研鑽し、様々なジャンルの知識に耳を傾け、人間としての経験を広げ、それを深化させつつ、「内なるまっつき他者」と対峙する勇気を培ってほしいと願います。

そうして、経済の発展も科学の進歩も、人間一人一人のこころの豊かさや安らぎと逆行するものであってはならないだろうと思うのです。国語の教科における「文学教育」の担うものは、目の前に答えのない「難解なもの」かもしれませんが、答えが早急にでないことにいらだつことなく、粘り強く深化させていって「文学の言葉」を通して、焦燥や失望、挫折を乗り越えた向こうに見えるものを掴まえてください。
(教職実践演習/教育実習事前指導 最終講義にて)

国語教育・言葉の教育とは、授業者には酸素の薄い高い山に登るほどの覚悟がいる。「力量のない教師」でもできる授業を画策するのではなく、教師を志す者は、酸素を補いながら山に登る覚悟をもって日々を送ってほしい。

<引用・参考文献>

- 註1・ロマン・ヤーコブソン『一般言語学』みすず書房（1973年）
「詩的言語（文学的言語）と伝達言語（日常言語）」
- 註2・特集『論理』とは何か 【対談】新井紀子×野矢茂樹「生きるための論理」から
大修館書店 『国語教室』109（2018年）
- 註3・新井紀子『AI vs.教科書が読めない子どもたち』東洋経済（2018年）
- 註4・向田邦子「字のない葉書」『現代の国語1』三省堂（2016年）
- 註5・「対話と話法」竹内常一『読むことの教育』山吹書店（2005年）
- 註6・「自ら問い続ける力を育む文学教育」福田淑子『文学は教育を変えられるか』コールサック社（2019年）
- 註7・「『少年の日の思い出』の多層構造分析に関する研究」高橋正人『文学はいかに思考力と表現力を深化させるか』コールサック社（2020年）
- 註8・岡真理『記憶/物語』岩波書店（2000年）
- 註9・吉本隆明『言語にとって美とはなにか』勁草書房（1965年）
- 註10・加賀乙彦『生と死と文学』潮出版社（1996年）
- 註11・奥田卓司句集『夏潮』たかんな発行所（2020年）

英語科教育法におけるハイブリッド授業

－YouTube ライブとクラウドサービス MEGA の活用－

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 阿久津 仁史

1. 先行研究

1.1 YouTube ライブ配信

コロナ禍の元、多くの大学で、対面授業の実施が難しくなり、オンライン授業に取り組みざるを得ない状況である。本学においてもそれは例外ではないが、教科教育法のような、将来教員になるために、教員としての資質・能力の向上を目的とした授業の場合は、オンライン授業だけでは、その効果に限界があることは異論が少なからずある。そのため、本学の教職課程の授業では、ある一定の条件を満たした場合、対面授業に取り組むことが認められている。

しかし、履修しているほとんどの授業がオンライン授業であると、実家でも受講が可能のため、東京から遠く離れた実家に帰省している学生も少なくない。そのため、対面授業だけしか実施しないと、そのような学生が授業に参加できない、という事態が生じることになる。そのため、本学においては、対面授業とオンライン授業を組み合わせ、Zoom を活用したハイブリッド授業も行われている。

確かに、Zoom を用いた授業を行う大学は数多くあるが、インターネット回線等の不具合が生じた場合に、学生が受講できなくなる、もしくは、教員が配信できなくなる、というような事態も想定される。そのため、逆に、Zoom を用いた授業を原則として禁じている大学もあるが、それも無理はないと思われる。

しかし、Zoom を用いたオンライン授業を行う際に不具合が生じた場合でも、授業を録画することによって、あとからでも、学生が授業を視聴することが可能になる。そのため、そのような配慮をしている大学や教員も多々あるだろう。

その一方で、教科教育法を受講している学生が、オンライン授業の中で、模擬授業を行うような場合は、別の問題も生じる可能性がある。というのは、大学教員が行うような一般的な講義の場合は、Zoom のカメラを固定して、教員と黒板が映るようにすれば、Zoom の授業は可能になる。しかし、学生が模擬授業を行う目的は、実際の中高の現場の授業が行えるようになることであるため、模擬授業の中でも、教卓の後ろにずっといて、一方的に講義を行うような方法をとるだけでは、不十分

であるためだ。

例えば、中高の現場での授業では、教卓の後ろにずっと講義をするだけでなく、必要に応じて、プリントを配布したり、机間巡視をしたりする場合が生じてくる。しかし、カメラを固定したままで Zoom を通じて学生の模擬授業を録画するだけでは、そのような様子を録画することができず、オンライン授業を自宅で受けている学生は、その様子も分からないため、不利益を被る可能性があるのである。

そのため、カメラを固定して Zoom で授業を行いながら、その様子を録画する以外の方法を講じる必要があるだろう。というのは、Zoom を用いたオンライン授業は、カメラを固定して授業の様子を撮影することには適しているが、授業者が動き回るのを追って撮影することには適していないためである。本来、Zoom はあくまでもオンライン会議のためのツールであるから、それも当然と言えば当然であろう。

その一方で、東大 UmeeT 編集部 (2020) によれば、オンライン授業に参加している学生の約 9 割が、講義を録画して見返せるようにしてほしいと考えている。松井 (2019)、染岡 (2019) などの先行研究によれば、Zoom を用いたオンライン授業に比べて、YouTube ライブ配信であれば、録画したアーカイブに対する学生からのアクセスも簡便であり、その動画も、ほぼ永続的に保存しておくことができる。特に、YouTube のアプリは、ほぼ全ての学生のスマートフォンにインストールされていることが考えられるため、PC やタブレットがないような外出先からも、学生は授業の動画を視聴することができるメリットがある。もちろん、スマホで YouTube にアクセスした場合、動画再生に要する通信料は、莫大なものになる可能性があるため、Wi-Fi 環境がある方が、通信料の負担も少ないことは明らかであろう。

それに加えて、模擬授業を録画すれば、模擬授業を行った学生自身も、後から見直して、自分の至らない点を考えることができる。しかし、Zoom だと、録画時間に制限があり、14 回分の授業を全て保存して、後から見直すためには、別に料金がかかることになり、学生にとっては、大きな負担となる可能性もあるのである。

また、YouTube の動画配信サービスを用いた教材つ

くりの例としては、許(2019)、小野(2020)、多賀(2020)、半田(2020)など、枚挙にいとまがない。しかし、YouTube ライブ配信機能を用いた実践例は、前述した松井(2019)、染岡(2019)の2例に過ぎず、教科教育法の授業で、学生に模擬授業を行わせながら YouTube ライブ配信をする例は見当たらない。以上の点を踏まえて、YouTube ライブの配信を用いたハイブリッド授業を実施した。

1.2 クラウドサービス MEGA

対面授業に参加できる学生は、教室内で模擬授業を実施することができるが、オンライン授業に参加している学生は、自宅で模擬授業を行うことしかできない。その様子を録画して、それに対してフィードバックをする必要があるが、動画の録画は、通信料が膨大になる上に、その動画自体の容量も膨大になり、他の学生が視聴するために、メールに添付させることも不可能である。もし、その動画を細かく分けて提出させることができたとしても、Hoppii の教材にアップロードするためには、20MB 以下という制約があるため、一人の学生の動画ファイルの数が多くなり、履修学生全体の動画をアップしようとする、膨大な数のファイルになってしまう。

福井(2020)によれば、Dropbox というオンラインストレージサービスを用いれば、ファイルの共有も容易であるため、春学期は、各学生に、指定教科書の内容を分担して Powerpoint でまとめさせて Dropbox に提出させた。しかし、Dropbox の無料で使える容量は、わずか 2GB で、各学生の動画ファイルをアップロードさせるには、容量が全く不足しているため、動画ファイルの共有のためには実用的であるとは言えない。

そのため、MEGA というクラウドサービスの活用を考えた。MEGA は、50GB までの容量を無料で使うことができ、英語科教育法を履修している学生と筆者でファイルを共有することができるためである。他にも、共有ファイルを活用できるクラウドサービスには、TeraCLOUD、Google Drive、MediaFire などがあるが、50GB の容量を無料で活用できるのは、MEGA 以外にはない。

また、パソコンとオンラインストレージを同期するアプリ MEGAsync をインストールすると 20GB、友人を招待すると 10GB、モバイル用アプリをインストールすると 15GB が追加される設定になっている。確かに、学生を 10 人招待すれば、100GB 追加されるが、そこまでの容量を使うことができる日数は、180 日と決まっているため、実際には、担当している学生を教えている間程度しか使うことができないことに留意する必要がある。

加えて、前述したように、模擬授業を学生が録画した動画も、動画の URL を配信することによって、パソコンにダウンロードすることなく視聴することができるという利点もあるのである。

もちろん、Google Classroom を活用すれば、学生の模擬授業や指導案等をアップロードすることは可能であるが、筆者は兼任講師であり、今年度はたまたま英語科教育法を担当することができたが、来年度以降の担当は未定である。そのため、学生のファイルを保存しておくために、Google Classroom ではなく、MEGA の活用を考えた。

2. 研究の目的

以上の点を鑑みた場合、2021 年度の授業に関しても、2020 年度と同様に、ハイブリッド授業に取り組みざるを得ないことが考えられる。特に、教科教育法のように、学生に技術を習得させることを目的としている場合は、より一層、充実したハイブリッド授業が求められるであろう。

そのため、本研究では、2020 年度の英語科教育法で用いた YouTube ライブを用いた授業、特に、学生の模擬授業とそれを支えるために用いた MEGA というクラウドサービスの効果と有効性を探り、2021 年度以降の授業づくりの一助とすることを目的とする。

3. 授業方法

3.1 模擬授業テーマ

秋学期の英語科教育法、全 14 回のうち、10 月以降に行った授業の 13 回の授業で、YouTube ライブの授業を実施した。そのために、以下のような計画で、学生に模擬授業を実施させた。ただし、コロナウイルスの関係で、春学期の教育実習が秋学期の途中になってしまった学生がいたため、その学生には、教育実習終了後にその報告をさせたため、模擬授業の回数が少し減ってしまった。

- (1)第1回模擬授業：ペアかグループで模擬授業 テーマ：ウォーミングアップ（中・高）
- (2)第2回模擬授業：ペアかグループで模擬授業 テーマ：新出言語材料導入（と練習）（中・高）
- (3)第3回模擬授業：ペアかグループで模擬授業 テーマ：新出単元（教科書）導入（と展開）（中・高）
- (4)第4回模擬授業：ペアかグループで模擬授業 テーマ：コミュニケーション活動の導入（と展開）（中・高）
- (5)第5回模擬授業：単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定

- (6)第6回模擬授業：単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定
- (7)第7回模擬授業：単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定
- (8)第8回模擬授業：単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定
- (9)第9回模擬授業：単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定
- (10)第10回模擬授業：教育実習報告と単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定
- (11)第11回模擬授業：単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定
- (12)第12回模擬授業：単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定
- (13)第13回模擬授業：単独模擬授業 テーマ：(1)～(4)の組み合わせで自由に設定

3.2 学生に対する指示内容

前述したテーマに沿った模擬授業を行わせたが、テーマを与えるだけでは、行うことは難しいと考えられるため、次のように学生に指示をした。

- ①ペアやグループで話し合っ、どの単元を行うか考える。オンライン授業で一人の場合は、自分で考える。
- ②第1回のテーマは、「ウォーミングアップ」なので、教科書は不要。もちろん、使うのも可。
- ③第2回以降は教科書を使うことが推奨される。ただし、必ずしも使わなくても良い。
- ④制限時間は、1グループ20分以内。単独授業の場合は15分以内。
- ⑤一人でやる場合は、参加者の反応は省略しても構わないし、自分で反応を言うのも可。
- ⑥準備するもの：指導案・台本・ワークシート・教科書のコピー（台本以外はMEGAにアップする）
- ⑦配布資料以外に、使いたい教材がある場合、例えば、実物や写真などを用意しても良い。
- ⑧必ず、台本を作成すること。ただし、台本の通りに授業を進めなくても良い。
- ⑨台本に沿って、板書計画を考え、台本を見なくても授業ができるように必ずリハーサルしておくこと。
- ⑩パワポを使って模擬授業を行っても良い。

3.3 学生に指示した留意点

- ①完璧なものを目指す必要はないが、最低限、台本は頭に入れること。
- ②今、自分ができるベストだと思うものを作り上げること。
- ③自分が教育実習で教える生徒を想像して、生徒にとって良いと思う授業をやること。

- ④授業の様子は、YouTube Live で限定公開する。オンライン授業受講者は、Hoppii の「英語科教育法」のお知らせに、URL をアップするので、それをクリックして視聴すること。
- ⑤なるべく、家の PC で見る。というのは、スマホでも視聴できるが、通信量が膨大になり、ライブが止まったりする可能性もあるので、より電波が強い方がその可能性が減るため。
- ⑥授業終了後、授業内掲示板に、各回の授業の感想を、模擬授業者別に投稿すること。

3.4 学生に指示した MEGA への提出方法

- ①期限：模擬授業前日の18時までにMEGAにアップすること。
- ②提出物：指導案・補助資料（ワークシートなど）・教科書のコピー（扱う部分のみ）・その他（必要なもの）
- ③オンライン授業受講者は、自分の名前のホルダーに動画もアップすること。
- ④授業参加者は、授業開始時刻までに、MEGA にアップされた全員分の資料をプリントアウトするか、パソコンにダウンロードしておくこと。

3.5 YouTube ライブ配信上の留意点

まず、YouTube のアカウントを取得してから、YouTube ライブを行うことができるようになるためには、YouTube の許可を得る必要がある。その承認に、約1日かかるため、授業の直前に申請して、すぐにYouTube ライブを行うことができるわけではないことに留意する必要がある。

次に、YouTube ライブの公開の仕方には、公開と限定公開という二つの方法がある。学生の模擬授業を配信するため、学生のプライバシーの保護のため、必ず限定公開にする必要がある。限定公開の場合は、そのURLを知っている者しか視聴することができないため、Hoppii の「英語科教育法」のお知らせに載せられたURLを知らないと視聴できないのである。

また、YouTube の動画を日常的に配信していて、フォロワーが3000人以上いる場合は、スマホからの配信も可能であるが、そうでない場合は、パソコンからしか配信ができない。そのため、パソコンのカメラを使用する場合は、カメラの解像度や位置がかなり限定されることに留意する必要がある。

さらに、マイクも、パソコンの内臓マイクの感度は、かなり低いため、すぐそばで話せば感知するが、少し離れると、音声を感知しなくなる可能性があるため、その距離や発する音声の大小に留意する必要がある。

4. 結果

4.1 学生の感想

本授業においては、毎回の授業終了後に、各学生に、「英語科教育法」の「授業内掲示板」に、模擬授業ごとに感想やコメントを匿名で投稿させ、その投稿をもって出席扱いとした。その感想に加えて、最終レポートの中の学生の感想を分析した。ただし、最終レポートの未提出者もいるため、全ての感想を分析したわけではないが、学生の感想は、主に次の4つに分類される。

(1) オンライン授業参加者と対面授業参加者の模擬授業の質の差

「対面とオンラインで1人と2人という違いはあるにしても、一部で模擬授業のレベルに明らかに偏りがあるように感じました。」

これが、代表的な学生の感想である。本講義は、英語科教育法なので、各学生が英語の授業ができるようになることが求められる。そのため、春学期の授業で視聴した様々な英語の授業を踏まえて、秋学期には、各学生が模擬授業を行った。しかし、対面授業参加者は、模擬授業の内容をペアやグループで話し合ってから模擬授業を行うことができたが、オンライン授業参加者は、自分ひとりで模擬授業の内容を考えて実演し、その動画を投稿した。そのため、どうしても、特に、オンライン授業参加者の模擬授業のレベルは、かなり差が生じてしまった。筆者にメール等で質問する学生もいたが、一人で授業づくりを考えることの限界であろう。

(2) YouTube ライブ配信の難しさ

「初めてオンラインの形で授業を受けましたが、ネット環境により飛び飛びであったり、画質が悪く黒板の字が見えないなどオンラインで受けている学生の現状を知りました。」

「初めてオンラインで授業を受けましたが、オンライン上からでもその場の楽しそうな雰囲気が伝わってきて授業の感じが思ったよりつかめて良かったです。」

「オンラインという形での参加であったため、電波が悪く、しっかりと一語一句は聞くことができませんでしたが、組織として働くことを意識した受け答えなどいくつかポイントを説明してくださりありがとうございます。」

これらが、代表的な学生の感想である。春学期の授業は、全てオンラインで行い、筆者と学生の音声入りのパワーポイントをクリックしたり、YouTube 上の中高の英語の授業を視聴したりする内容であった。その一方で、秋学期の授業では、YouTube ライブ配信の授業であったため、ネット環境や内臓カメラの画素数などの問題で、画面の解像度が低かったり、動画が途切れるなどの問題が生じてしまった。

(3) 対面授業の良さ

「本当に対面でしか得られない実践的な内容と口伝えで、非常に充実しておりました。」

「模擬授業のような対面じゃないとわからない気づきや、実践を通してまだまだ未熟だと思う反面、他の方達から良いところを吸収したり自分の反省をしたりする中で成長もあったと思います。」

これらが代表的な学生の感想である。オンライン授業に比べて、対面授業の方が、パソコンやスマホなどの画面だけでは分からない生の情報を授業参加者が得ることができるため、「対面でしか得られない」という感想は、ある意味当然であろう。

(4) 本授業での学び

「指導案の作成からプリントの作成、また20分という模擬授業の中で、何を発表するのか真剣に考えることによって、毎回のグレードが上がったのではないかと思います。また、途中でgroupを混ぜることによって、新しいアイデアや知識を吸収して、非常に楽しくためになる時間を過ごせました。」

「どの授業も楽しく、面白く、そしてその中に学びがあるという授業であったなと思いました。はじめの頃とは考えられないくらいどの授業も工夫されていてすごいなと思います。」

これらが代表的な授業の感想である。これらの感想に対する、対面授業参加者かオンライン授業参加者かによる差を検証することは難しい。それぞれの参加者なりに本授業の中での学びがあったことが推察される。

4.2 YouTube ライブのメリット

Zoom と比較して、YouTube ライブ配信のメリットは、何と言っても、視聴と保存の簡便さであろう。URL さえ知っていれば、何度でも視聴できる上に、YouTube のアーカイブには、ほぼ無限と言っても良いくらいの動画がいつまでも保存できる。そのため、模擬授業者が、自分の授業改善のために、その動画を視聴して、次の授業に活かす、ということが、ほぼ永遠にできるわけである。特に、動画の URL さえ知っていれば、動画をダウンロードする必要がないため、スマホでも視聴できることは、スマホの活用にたけている昨今の学生にとっては、とても魅力的であるようである。

4.3 YouTube ライブのデメリット

まず、YouTube ライブを実施するためには、通信量が膨大になるためか、本学のインターネット回線を使用しても、実施することができない。そのため、著者個人の Wi-Fi ルーターを使用して YouTube ライブを配信した。前述した通りに、限定公開という方法を用いたが、安全性という面からは、本来であれば、個人の Wi-Fi

ルーターを用いるのではなく、本学のインターネット回線を用いるべきできあろう。

次に、大学のパソコンを用いて YouTube ライブを行ったが、大学のパソコンの内臓マイクでは音声を十分に拾うことができないため、私物の Marantz のマイクを使用した。パソコン内蔵マイクよりは明らかに感度が良く、多少離れて話しても、音声を拾ってくれた。それを踏まえて、パソコン内蔵カメラでは、画素数も小さく、十分に映像を拾うことができないことが予想されたため、私物の Buffalo の Web カメラを用いることを試みた。しかし、なぜか、外付けマイクは認識しても、外付けのカメラは、本学のパソコンは認識しなかった。筆者の設定方法が誤っているのかと思い、サポートスタッフの方にもお願いして設定していただいたが、やはりできなかった。そのため、内臓カメラを用いざるを得なかった。しかし、本学のパソコンの内臓カメラの画素数は大変小さく、教卓の後ろに立って授業を行うだけなら問題ないが、学生の模擬授業のように、板書したり、机間巡視したりするのを撮影する場合は、撮影したとしても、細かい部分が判別できなかった。筆者個人のパソコンも大変古く、内臓カメラすらなく、Web カメラの認識もできなかったため、オンライン授業参加者には、大学のパソコンの内臓カメラの解像度の低さを我慢してもらわざるを得なかった。

また、YouTube ライブ視聴者は、リアルタイムの質問がしにくい、という問題がある。確かに、YouTube ライブ配信を行っている場合、視聴者がコメントを書き込むことはできる。しかし、そのためには、YouTube ライブを配信している画面を、授業者も視聴している必要がある。しかし、筆者は、リアルタイムで行っている模擬授業を視て、終了後にコメントや指導助言を加えなければならないため、ライブ画面を視聴することは不可能である。そのため、どうしても、YouTube ライブ配信中に気づいたことは、各学生がメモをしておいて、授業終了後の掲示板への投稿の中で質問する、という方法を取らざるを得なかった。

5. 本研究の限界と今後の課題

本来であれば、YouTube ライブと Zoom を用いた授業の比較をするべきだが、学生にそのような実験的な授業を受講させること自体が不適切ではないかと考え、行っていない。そのため、あくまでも、YouTube ライブ配信を活用した授業であったため、その検証方法が不十分であった可能性もあるため、今回の結果を絶対視することなく、本研究の限界を検討し、今後の課題についても考察したい。

まず、英語科教育法の授業を履修した学生が、わずか

14 名であったため、一般化できるとは言い難い。というのは、わずか 14 名の学生からのアンケートを数値化して分析することは、統計的には、あまり意味がないと考えられるため、数量的分析をしなかったためである。つまり、本論は、履修学生の感想やコメントを、いわば質的に検証したに過ぎないのである。履修学生の数はコントロールすることはできないが、英語科教育法だけでなく、国語科教育法や社会科教育法などでも、同様に YouTube ライブ配信を用いた授業を行えば、履修学生の数も増え、数量的分析も意味があるものになる可能性もあるだろう。

最後に、神保・伊東（2004）によれば、英語科教員を採用する教育委員会が重視している点として、以下の点が明らかになっている。

- 英語科教員としてふさわしい人物は、「問題に対応する柔軟性」である。
- 教職として必要な資質・能力は、「教育に対する情熱と熱意」である。
- 授業場面での必要な資質・能力は、「分かりやすい授業の展開」である。
- 英語科教員として必要な能力は、「英語教授の知識」、「英語の語学的知識」、「国際理解教育の知識と教養」、「異文化コミュニケーションへの知識」である。
- 英語科教員として必要な英語力は、「英語での授業」である。

そのため、それらの資質に関しても、YouTube ライブ配信を用いた授業を通じて育成できたかどうかを検証すべきであった。しかし、当然のことであるが、それらの資質・能力は、英語科教育法の授業だけで育成できるものではあるまい。教職課程に限らず、本学の全ての授業、あるいは、教職を履修している学生の全ての生活の中で、いわば、全人的に育成されるものであろう。英語科教育法の授業では、教育委員会が重視しているそれらの資質・能力を紹介して、学生にも意識するように啓発したが、その検証にまでは至らなかった。もちろん、検証は難しいであろうが、来年度以降の全ての授業の中で、学生に意識させていくことも必要であるであろう。

引用文献

- 小野庄士（2020）『『教育長はこう考える 小野庄士 山形県川西町教育長に聞く 英語の教科化、YouTube で対応』 内外教育（6871）、2-3。時事通信社
- 許挺傑（2019）「初級中国語教育における YouTube 動画導入に関する学生の利用実態と意識調査：授業内容をまとめた教員自作動画の視聴を中心に」 大分県立芸術文化短期大学研究紀要 57、69-84。

- 神保尚武・伊東弥香（2004） 「全国公立中・高の英語教員募集内容と採用の観点に関する調査」 JACET 3月例会口頭発表.
- 染岡慎一（2019） 「オンデマンド教材の開発、およびインターネット配信授業の実施」 安田女子大学紀要 47, 79-88.
- 多賀三江子（2020） 「アクティブ・ラーニングを試みた漢字授業の取り組み -YouTube『部首のうた』を活用して」 早稲田日本語教育実践研究 (8), 51-52.
- 東大 UmeetT 編集部/東京大学教養学部 2年 「学生から見たオンライン授業」 「学生から見たオンライン授業」 (nii.ac.jp)
- 半田智美（2020） 「YouTube を活用した英語パフォーマンス・テスト動画の作成：CAN-DO リストの活用と中学校間教員連携を目指して」 山形大学大学院教育実践研究科年報 (11), 276-279.
- 福井しほ（2020） 「ノウハウ コロナで見えた「無駄」の多さ：Slack・Zoom・Dropbox は三種の神器（ポスト働き方改革）」 アエラ 33(21), 63-65. 朝日新聞出版
- 松井康（2019） 「視覚障害学生に対するオンライン動画（YouTube LIVE）を用いた授業効果」 筑波技術大学テクノレポート 27(1), 104-104.

授業実践の記録／「勉強は何のために？」中学2年生の問いに答える＝ 「教職入門」第3回

法政大学社会学部非常勤講師 綿貫 公平

はじめに

2012年3月、35年間の中学校教員生活を定年退職した。と同時に4月から、ひきこもっていた若者の社会参加を支えるNPO団体で働くことを決めていたが、法政大学多摩キャンパスの「教職入門」を担当するよう、お声かけいただき、9年を経過して今に至る。もともと、大学で専門とすべき美術分野の勉強を怠り、留年を繰り返して、学内の生協で働きながら、かろうじて教員免許を取得して卒業できた。教職に就いたのは、高邁な理想を掲げたわけではなく、生活を優先させ“奨学金返還免除職”であることを念頭においた「デモンシカ」教員、10年くらいやってみるかという軽い気持ちだった。1977年、生徒の「非行」「荒れ」が話題となる時代、下町のE区がスタートだった。初年度はビギナーズラックというべきか、意外なほど中学生との日々楽しさを感じた。当時の中学生と地域の保護者にいただいた「先生を育てたのは自分たち」との言葉が支えとなって、その後幾多の紆余曲折を乗り越えたのだと感じている。

また、私自身の中学生時代を振り返れば、中1(1964年)の秋、自身が起こした事件を機に「もう(教師の)その手には乗らない、乗るまい」と心がけていた。学校での生活は二つの部活を掛け持ちし充実させていたが、それ以上に、早朝の新聞配達(～中3の12月末まで)や地域の異年齢集団で遊ぶ生活も大切な時間だった。自分は自分、他人と比べて(教師に)煽られるのはたまらない。地域の方言で言う「そんぴん」で通した。

そんな私が教職を志望する学生に「教職」を伝えるおこがましき、自分のことは棚にあげる後ろめたさを感じることもあった。しかし、「反面教師」も教師のうちと、少し居直りながら努めさせてもらっている。

2021年度が、非常勤講師最終の年にあたり、ささやかな実践のメモのようなものではあるが、お世話になった貴大学の教職課程年報に記録を留めておきたい。

〔1〕「観」を揺さぶること

「教職入門」は、教職課程を履修する入り口とされる。受講する学生の9割は高校を卒業したての1年生

だ。大学の授業づくりで心がけてきたのは、自分(たち)の学校現場の教育実践を振り返り、その時々を生徒や保護者、地域さらに学校の実状を捉えながら取り組んだことを率直に伝えること。学生が個人の限られた経験を絶対視するような、固定的な思い込みを崩すことだった。学習観、学校観、労働観、生徒(子ども)観、教師観、…言わば諸々の「〇〇観」を揺さぶること話したが、私の側に必ずしも確たるものがあったわけではない。

初回の自己紹介では、どんどん球を投げるのでしっかりキャッチするなり、故意にファウルにするなり、バットで打ち返すなり、応答して欲しいと伝える。サッカーの攻撃に例えれば、サイドからセンターのゴール前に(高めの)ボールを蹴り上げるから、うまくシュートして、と。そんなイメージでいる。

1) 「勉強は何のために？」を学習課題とするきっかけは、中学3年生の発表から

このテーマを中学生の学習課題として取り組むことを、より強く意識したのは、1985年多摩地域の中学校での出来事からだった。中学生意見発表会の学校代表となった3年生Hさんの「世のため人のために学ぶ」と題した発表の衝撃は忘れられない。Hさんは、小学校入学以来、各担任の先生が話してくれた「自分のために勉強するんだよ」ということを、その通りに感じてきた。けれど、ある本を読んでから、大きく変わったという。彼女の言葉は、教員8年目の私と担当していた中2生徒の胸の中に眠っていたものを刺激し、目覚めさせてくれた。

Hさんの発表は、次のように続く。(長くなるが、私の実践工夫の原点でもあり引用する)

「…その本は単刀直入に“勉強とは世のため人のために役立つ人間になるためにするものだ”と書かれていました。私は自分のためにするものだと考えていただけに“おやっ”と思いました。

そして、この言葉の響きが良いせいもあって、理論的にはこれが正しいと思いました。

しかし、レベルの高い高校、有名な大学へという学歴社会の中で、私の勉強する目的は変わらず、良い学校に入るために勉強する姿がありました。

しかし、中学校に入り勉強をする内容・時間が増え

るようになると、この『世のため、人のため』という言葉が気になり、自分は何の目的で勉強しているのだろうと、ひどく悩み考えるようになりました。

私には憧れている職業がありました。しかし、絶対その夢を叶えてみせようという意志はありませんでした。それゆえに、勉強する目的がさらにわからなくなり、迷いました。夢がなんであろうと、良い学校に入るといった目的だけではどうしても勉強をすすめる気にはなれないのです。そして、好きな職につくためにというだけでも、やる気が出ませんでした。

ある日、私の夢が変わりました。これは誰にでも経験のあることだと思います。私の夢も、今までに何回も変わりました。でも、この時の夢は、これまでのものとはまったく違っていました。今までは、憧れから夢へと変わったものですが、この夢は学習してきたことから生まれ、そしてこの夢の中に『世のため人のために役立つ働きをしたい』という意志がありました。私はそれからようやくマイペースで満足できる勉強ができるようになりました。今の成績は良くありませんが、勉強した一つひとつが自分のものとなっていることで満足しています。

今の日本は、賄賂、地上げ屋、アパルトヘイトの国へ経済阻止の計画を無視した貿易など、自分たちの利益しか考えていないような腐敗した組織が多く見られます。自分のためにと思って勉強する人が増えれば、ますますこのようなことが、多くなると思います。ですから、同じ中学校の仲間の人たちに、友だちを蹴落としてまでも良い学校に入り、楽な暮らしを将来送るために勉強する人がいないことを願うとともに、自分自身、また『自分のために』という考えを出さないように、自分に対して厳しくしていかなければならないと思います。…（以下略）

中学生らしい、正義感にあふれるHさんの堂々とした発表を聞いた2年生は、ちょうど進路学習をスタートさせる時期に当たり、全員に「勉強は何のためにするの？」という問いが投げかけられていた。出されたレポートにはHさんの発表を意識した感想が多く見られた。学年の発表会とともに、2ヶ月近く「学年だより」（私が編集担当）でも連載し、保護者の意見も募り掲載した。この問いに関わる話し合いは家庭の中にも広がっていった。折しも、バブル期の日本。Hさんの言うように、自分の進路が周囲の人々の進路、社会全体の進路を考えることにつながっていくことに気づきつつあることは、2年生として大きな収穫だったと思う。

2) 大学の授業実践で、なぜ「中学2年生の質問」に答える、としたか

私（たち）の取り組みの多くが中2の時期ということもあるが、継続して「中1の初めての定期テスト前」「中1の学年末」「中2の夏休み明け」…たとえ同じ学年集団であれ、状況に応じて繰り返し「勉強は何のために？」という問いを立て、その時々の中学生と実践してきた。

ただ、「教職入門」で「中学2年生＝14歳」を対象とすることには、様々な思い入れがある。短い中学校生活の3年間、最も変化（成長）の大きいのが中学2年生だ。3年生からバトンを受け取り、生徒会活動や部活動でも学校生活の中核を担う。また、何より一人ひとりが第二次成長（性徴）期の真っ只中にあり、心身の成長は著しいと同時にアンバランス。家族との関係、心身の発達の不安定さに揺れる年齢で、生活指導上の課題もあらわになる。

初任の頃、少し年上の同僚：養護教諭と数学科教諭の共同研究による発表が興味深かった。養護教諭が、中学2年生の男子生徒に「精通」の時期を尋ね、数学のテスト結果と重ね合わせたという研究。そのグラフは、数学のテスト結果の伸びに一旦「停滞期」が見られ、その後右上がりに伸びる生徒、下降気味に陥る生徒の「分岐」が見られるという。その「変化」を支えるものは何か。学びへの意欲を支えるものとしての学校の実践課題、家庭環境という背景、因果関係を問うものだった。ほんとにかいな？と思いつつも、自身の経験から頷くものでもあった。

また、世に「14歳」を掲げる書物は多い。私の書棚にも『14歳からの哲学』『14歳の君へ』（池田晶子）、『14歳からの経済学』（竹中平蔵）…、『14歳の本棚』とするアンソロジーも文庫（新潮文庫全3巻）で出版されている。ズバリ『14歳』という児童文学（後藤竜二）、自伝小説（千原ジュニア）がある。石田衣良は14歳の4人組が主人公の小説『4TEEN』（2003）で直木賞を受賞した。文庫本化されたあとがきに、作者本人が書いている。「自分自身の十代のなかで一番楽しかった年はいくつだったのだろうか。高校時代は本ばかり読んで暗かった。やはり中学生がいいだろう。それも受験勉強が厳しい三年生でも、まだ中学に慣れていない一年生でもない。やはり底抜けにたのしかったのは、中学二年生十四歳のときだ。」（同じ主人公4人組の2年後を描いた続編『6TEEN』も面白い）。

中学校生活の三年間だけではない、長い人生の変わり目であり、「自分」を強く意識する「14歳の質問に答える」ことを想定して、機械的に振り分けた数人のグループ（Zoomではブレイクアウトルーム、以下BR）で、自分の経験を通した言葉を紡ぎだし、他人の意見を聞き取り合い、グループとして「ひとつ」にまとめる作業を行う（無理は承知）。14歳のストライクゾー

ンに投げ入れる回答、響く言葉を探すのは容易ではない。各人の学習観が問い直される。あらかじめグループに A3 用紙とペンを配布し、記入してもらい、いくつかのグループに教壇に立ち、発表してもらうという流れだ。

3) このテーマの前に行っていたこと

「勉強は何のために？」は第 3 回目のテーマである。ここに至る 2 回とも、そのテーマに向かう伏線と考ええており、補足しておきたい。

初回は、オリエンテーション。自己紹介：私のこれまでと今、関心を持っているテーマ、動いていることを伝える。さらに、マイケル・ムーア監督の映画『世界侵略のススメ』（2016 年公開）が世に出て以降は、映画の中の一部「フィンランドの教育」（約 10 分）を観てもらってきた。もうここに描かれた映像だけで、学生は「これまでの自分の受けた教育／学校体験」と比較し、自分の中に確立し「絶対視」しつつあった価値観が揺さぶられていくようだ。以下、初回の RP から。

- 衝撃だった。学力で世界一を取るということは、とてつもない量の勉強をしているのかと思ったが、まさか授業時間が 1 日 3、4 時間しかないことに驚いた。ただ勉強をすることだけが脳を活性化させるのではなく、遊ぶことによっても脳は活性化されることに納得がいった。フィンランドでは、生活のすべてが学習であるように見受けられる。(K)
- 自分が抱いていた「教育」という概念を真っ向から反対してもらったと感じた。今まで学校という場所は、席におとなしく座って先生の話の時間をいっぱい聞く場所であり、受験競争に勝ち、いい高校・大学に進学するためには、勉強が苦痛だと感じて我慢して、知識をひたすら身につけないと将来困る、といったようなイメージを抱いていた。しかし、フィンランドの教育は、そんな私が抱いていた概念とは反対で、生徒を主体として考え、勉強を強制することをしない。勉強は、自らの体験や好奇心から学ぶことに重きを置くことで、1 つの体験から枝葉が分かれていくように学びが広がっていくことを指すのだと感じた。このような教育は、生徒自身の学びを手助けするだけでなく、学校が嫌だと思ふ感情も取り払われ、ストレスフリーの精神状態になることで、いじめと言った副産物の問題解決にもなるのではないかと感じた。(S)
- …フィンランドの教育は「幸せになるための学校」という考えなのに対し、日本の学校は「不幸にならないための学校」であること。(W)
- …フィンランドのように、興味を持ったことや好き

なことを学ぶ方がよほど有意義です。自由に使える時間は多く、遊びなどを通して自分の将来したいことも探ることができるでしょう。私が高 1 の時に、クラスにフィンランドから半年間留学にきた子がいました。その子は独学でしたが、日本語がペラペラで、日本とフィンランドを繋ぐデザインの仕事がしたいと言っていました。はっきりとした夢が定まっているからこそ、それを叶えるための学びにも力を入れることができるのだと思います。(K)

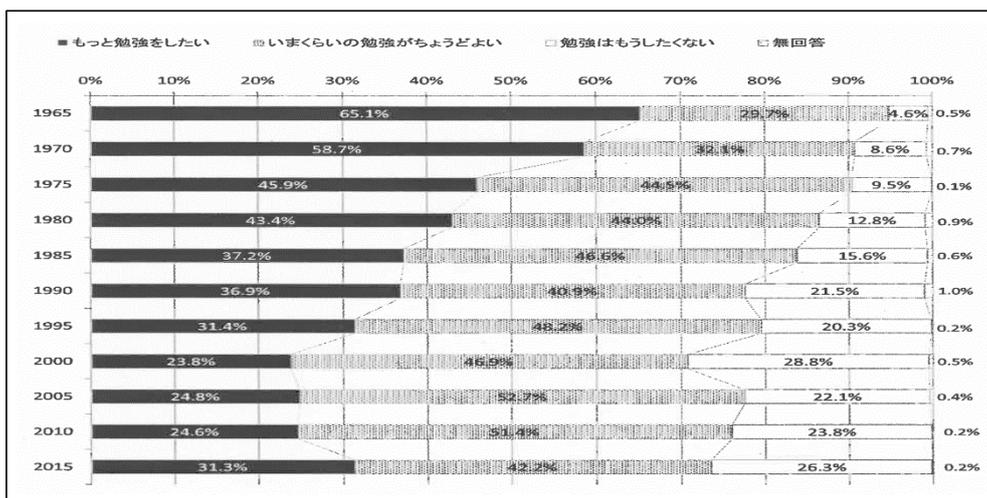
※講義通信『こだぬき』No. 1 (2020 年 4 月 27 日発行) には、27 人(ノ129 人)の RP から掲載し、それぞれ、私のコメントを付している。「反対の意見」や「誤解」は必ず取り上げ、私の意見を述べる。明らかな聞き取りの間違い・勘違いは訂正し、時に私の釈明も含めて応答する。

2 回目は、「学校は『現代の子どもたち』は変わったのか？」をテーマとする。『日本の素顔～現代の子どもたち』の映像(約 30 分)を見てもらう。「現代」と言っても 1963 (昭和 38) 年、この年の「子どもの日 (5 月 5 日)」に NHK が制作放映したドキュメンタリー番組だ。戦争に至った国家主義教育への反省のもとに、戦後「民主化」された教育は、日本国憲法と教育基本法 (1947 年) を具体化する民主主義と「個性尊重」を掲げてスタートした。

しかし、1950～51 年の朝鮮戦争を画し、「池田・ロバートソン会談」(53) を経て再軍備がすすめられる。さらに 60 年安保改定後の高度経済成長政策と軌を一にして「学力テスト」導入 (61)、経済審議会「経済発展における人的能力開発の課題と対策」(63)、「期待される人間像」(66)、…60 年前後、再び社会は「右カーブ」し、国家主義的な雰囲気を持っていく。教育政策に経済界からの圧力が加わって行く。映像でも「産業界は若い労働力を必要」とし、地方の中卒さらには高卒の生徒を「集団就職列車 (1954～75 年)」で大都市圏に運んだことがうかがえる。

この回では、「対面」の際は、映像を見た感想を数人のグループに分かれ、軽く自己紹介の後、この 50 数年で「変わったこと」「変わってないこと」を、それぞれの言葉で交流し合う。他の人の言葉を聞きとる練習でもあり、言いつ放しでいいことを伝える。※昨年春は「資料配布型」で行った。

考える資料として、藤沢市教育文化センターが 1965 年から 5 年ごとに実施している「藤沢市立中学校 3 年生の学習意識調査」の結果のグラフを読み解いてもらう。みなさんはどう考えるだろうか。学生にはまずこの設問は何かを考えてもらう。少し間を置くが、まず答えは出ない。実は「もっとたくさん勉強したいと思



いますか？」という「勉強の意欲」を問う設問だ。

左側の黒ベタは「もっと勉強をしたい」と答えた生徒の割合で、1965年は65・1%、調査の回ごとに減少して、2000年以降は24%前後。最新の2015年は若干増加し31・3%となっている。(2020年度の調査結果は、2021年3月に公表されると思う) グレーは「いまくらいの勉強がちょうど良い」、右は「勉強はもうしたくない」と答えた生徒の割合、2000年調査の28・8%が最も多く、1990年調査以来こしばらくは20%を超えている。ちなみに1965年はわずか4・6%にすぎない。

このグラフを見ての感想を問えば、「もっと勉強したい」という生徒が調査の回ごとに減っている。昔の人は学習意欲が高かったんだ。…と言った素朴なコメントが返ってくる。もちろん「学びからの逃走」(佐藤学)の言葉を使う学生はいない。

私から「それは、そうだけれど映像『現代の子どもたち』を観たばかりだし、もう少し時代背景を考えて…」と声をかけるが、なかなか難しいようだ。「1965年の中学3年生は、私より一歳年上の世代。中学卒業と同時に都会に働きに出た、夜間定時制で学びながら働きだした、自分の家業を継ぐために家事手伝いに入った同級生が合わせて3割を少し超えていた(早朝の新聞や牛乳配達仲間の数と重なる)。神奈川県藤沢市は、今でこそ少し離れた首都圏のベッドタウンだが、当時はどうだったろう。」

「先に観た映像では、63年当時の高校進学率の平均は約62%だとしている。数少ない中卒就職者を励まし合う場、先駆的な取り組みとして“あすなる会”の活動が紹介されていた。その都心の新宿区立四谷二中は高校進学率95%とのナレーションがあったよね。あの教室の場面で、黒板の前に足を組んで座り、若者たちの声をメモしていたのが池上正道さん、私の所属する全国進路指導研究会を立ち上げた方、初代の委員長。映像の最後に、教員と教育の課題を切々と語っていた

のは、やはり研究会の理論的な指導者だった菊地良輔さん。研究会は1963年、この年に設立スタートしている。」

「よく“学びからの逃走”という言葉が語られるが、私がこの調査の存在を知り、初めて冊子を手にしたのは2005年の調査報告書。その時、数ある中で、この設問と回答のグラフに最も興味を惹かれた。もっと学びたい。学びたくても学べない状態に置かれた中学3年生がたくさんいたのだと思う。そうした中3生の思いが、このグラフに表れているのではないだろうか。調査の分析部分にそうした言葉がないのが、不思議なくらいだ。」と補足している。

『現代の子どもたち』の映像はもちろん白黒、光学録音で聞き取りにくい。でも、あの時代の空気は伝えている。高度経済成長と所得倍増計画で、経済的には戦後から脱していた。中学生は、子どもの数が多い「団塊世代」だ。少しでも「良いところ」への競争は激しく、学校外に学びの場(塾)が生まれ、教科書に準拠した参考書や問題集が爆発的に売れる。私の田舎は数年遅れながらも似たような感じだった。映像では、片や「放任型」と名付けられ、親が子どもの教育に無関心であったり、必死で働いても経済的に高校進学が叶わず、「就職」の道を選択せざるを得ない中学生がいることを映し出していた。学校の授業でも、「就職組」と「進学組」が分断され、生徒同士のトラブルや「不良行為(非行)」と生活指導の大変さも語られていた。

時間に余裕があるときは、昨年亡くなった漫画家：矢口高雄さんの漫画『螢雪時代—ボクの中学生日記』の中から、「こうなったらいわせてもらおうだ!!おら高校さいきてえ!!」(第5巻297ページ)のコマ前後のエピソードを紹介する。中3の学級通信、学年通信、進路通信、いたるところで「(たとえ時代状況は変わっても)高校は、このタカオ君のように自分の強い思いで向かうところ」じゃないかと中学生に伝えてきた。

4) 1963 (昭和 38) 年は、教育の大きな転換点だった

NHK が制作した映像では触れられなかったが、この年「高校入試」をめぐる、大きな転換がなされている。戦後の新制高校の理念は「高校三原則」としてあり、新制高校の位置付けは 1948 年の発足以来「希望者全入」「入試はしない」ことを建前としていた。1963 (昭和 38) 年 8 月、文部省は『公立高等学校入学者選抜制度要項』を出し「…高等学校の目的に照らして、心身に異常があり就学に堪えないと認められる者その他高等学校の教育課程を履修できる見込みのない者をも入学させることは適当ではない (いわゆる「適格者主義」)と変えたのだ。翌 64 年の高校入試に臨む生徒は、1948 年生まれであり、団塊世代 (47~49 年生まれ) の真ん中に当たる。この世代は全国で同学年の子どもが、毎年 260 万人を超えていた (合わせて 800 万人を超える)。当時の学校施設は、たとえ増設したとしても「希望者をすべて受け入れる」ことは困難だったかもしれない。しかし、それ以上に、高度経済成長を支える製造業に従事する「若年労働者」を確保することが、産業界からの要請であり「国策」でもあった。集団就職の若者たちが「金の卵」ともはやされ、その数がピークを迎えたのは、翌 64 年東京オリンピックの年である。

当時を振り返る新聞記事(「朝日」2011 年 2 月 12 日)を教材として活用し、一言触れる。



まさに、新聞記事のタイトルにあるように「(希望者)全入から能力主義へ転換」したのだ。当時、都立高校夜間定時制の教員だった亀井浩明(後に、都教委指導部長から帝京大教授へ)は、「入試は必要、高校側が成績で輪切りする今の形ではなく、各校が特色ある教育をし、その教育に合うかどうかを、受験生と高校の双方が確認できる独自入試にする。それが私の入試の理想です。」とコメントしている。彼は、中教審や都立高校「長期懇」(1996~97)の委員として「高校多様化・特色化」路線への旗を振った。現状は、亀井の理想に近づいていると言えるのだろうか。

記事の中で、私の師の一人、竹内常一(國學院大名

誉教授)は、「全入運動は、所得倍増計画など、将来に期待する国民の機運と合致した。だが、その流れは職業教育に向かわず、普通科の受験競争につながってしまった」と語る。自ら住まう地域で高校増設運動の先頭に立ち、自宅近くに開校した新設校に、自分の子どもを入学させている。同時期、高校増設運動並びに「全入運動」に関わった元高校教員から、同じような述懐を耳にしたことがあった。普通科偏重は、いまに連なる課題と言える。

2 回目の教材として、他に「1960 年代の教育に関する年表」、久富善之(一橋大学名誉教授)「競争激化への道」からみた戦後教育の 3 つの時期『競争の教育』(労働旬報社/1993)、拙稿「ほころび始めた『競争の教育』— 中学と高校との接続のなかで—」教育科学研究会編集『教育』2000 年 3 月号(国土社)、1977 年江戸川区立小岩第五中学校「時間割表」などを資料と提示し、紹介している。

1963 (昭和 38) 年は、改めて戦後学校教育の大きな転換点だったと考える。

第 2 回の感想の中からいくつか拾う。

● 前回の講義で、フィンランドの教育について、個性を伸ばす教育という点を日本人である我々は非常に羨ましく見ていたが、実は戦後教育は、個性を伸ばすことを標榜して始まったということを知り驚いた。日本人は、戦後 70 年を経て、能力が高いことを絶対的な善とし、個性を否定する考え方を定着させてしまっているように思える。競争から溢れた人は社会から見放され、行き場を失っている。この映像は、そのような社会の歪みが顕在化しつつある、まさにその瞬間を捉えていると感じた。(T)

● 映像を見て、私は今と変わっていることをあまり見つけることができなかった。今も昔も子どもたちは勉強を自分のためにやっているというより、大人にやらされており、それに打ち勝つことが人生の成功の道だと思っている。現在は勉強して進学しても幸せが保障されるわけではないと感じつつも、レールから外れる勇氣はなく、やらざるを得ないのだ。

このように勉強を強制される反動からマスコミに刺激を受けることは、今でいうスマホに逃げてしまうことと同じだと感じた。目先の高校、大学進学のための勉強ではなく、未来を見据えた生涯役に立つ勉強を子どもたちが自らすることが、昔から今にかけての課題であるとわかったため、私たちの目標はそれを変えることであると感じた。(H)

● 自発的ではなく講義的で、親や教師から勉強させられるという形式は、この番組が放送された後でも、あんまり変わらないんだと思いました。就職組と進学組に大きな溝があり、暴力沙汰になり、新聞の見

出しに出るなどの事件もあった、ということにも驚きました。

あすなる会のように、歳の近い先輩方などからの体験談を聞くことによって、将来を前向きに見据えたりすることができる良い機会だと思いました。今はあまり行われていないグループディスカッションを行い、それぞれの意見をぶつけ合い、より良い方向に進む機会だと思いました。自分で意見を発信し、能動的に将来について考えて行きたいと思いました。

(U)

※24人(135人)のRPを掲載した講義通信『こだぬき』No.2(2020年5月3日発行)から

〔2〕「勉強は何のために？」中学2年生の質問に答える

1) その授業内容(手順)を示す

*事前(前回の課題として)に、「勉強は何のために？」中学2年生に問われたら、どのように答えますか。その段階での自分の言葉を書くことを課題として提出してもらう。

*『講義通信：こだぬき』に、全員の考え出した言葉を記載(無記名)して、(Zoomでは前々日までに)「対面」では当日配布して、軽く目を通してもらう。共感する意見、言葉にチェックをする。

*あらためて、私から「中学2年生(14歳に)に答える」意義を、先述の内容で伝える。中学2年生に向けての回答であることを前提に、言葉を選ぶよう指示する。

*近くの数人(3~4人)でグループを作り(ZoomではBR)、自己紹介の後、中学2年生に答えることを想定して、自分の考えを順次述べ合う。まとめ(進行)役は「生まれ月の早い人」とか、機械的に指示しておく(立候補あれば、それでもよし)。限られた時間(7~10分)にまとめることは困難だが、なるべく共通項を探し出し、互いの理解を得たまとめ方を要求する。あらかじめ用紙とペンは渡しておく。A~Zグループ(全体の人数に応じて)。

*グループごとに発表する人を決めてもらう。

*私の方で、グループの数のカードを切り、出てきた文字の3~4グループに発表を求める。自分たちのグループが当たった場合は、全員が前に立ち(教員になれば、前に立つことも必要だし、その練習のつもりで)用紙を持つ人、発表する人。目の前の「ちょっとふけた中学2年生たち(受講している学生たち)」に伝わるように発表してもらう。

*「ふけた中学2年生」から遠慮のない質問を受けて、グループでの話し合いをもとに答える。この「なり

きり」のやりとりが2~3件交流できると、言葉に真実味や深みが変わり、時に和やかな笑いも生まれる。

*「ふけた中学2年生」がしんと静まり返るようであれば、さらに「ふけた中2」の私が、少し意地悪な質問を返し、深めてもらうこともある。特に「自分の」「将来の」「選択肢を広げる」ためという言葉は、ツッコミどころがあると考えている。多くが、数ヶ月前までそう言われ続け、自分に言い聞かせて受験勉強に励んできたのだろう。

2) 勉強は「自分の」「将来の」「選択肢を広げる」ためにするのだろうか？

グループからの「回答」で、少なくないのがそれら「自分の」「将来の」「選択肢」という言葉だ。もちろん、後述するように、こうした問いに「正解」はないし、どれも間違いだとは言えないだろう。ただ、このワンパターンの答えを、これで良しとは考えたくない。入学して間もない学生たちの、こうっておけば「良いんじゃないか」的な感覚から、少し深めてもらいたい。中学2年生は納得するだろうか。あえて「そうだろうか？」と問いかけてみることにしている。

「自分のため」って、自分のためだけなんだろうか？もしそうだとしたら、学ぶことで得られることは個人の所有物のようになり、学費無償化や、コロナ禍の今語られる「学費半額化」の要求は出しにくいよね。2009年秋、日本はすでに批准していた国際人権規約の適用留保(A規約13条2項b,c)を撤回し「高等教育まで漸進的に無償化することを、世界に約束しているわけだけど。すでに大学まで学費無償の国はいくつもあるし、そうした国々では教育や教育費をどのように考えているのだろうか。」と少し考えてもらう。初回に見たフィンランドも大学まで学費は無償だ。そこには、やはり人々が学ぶこと(教育を受けること)で社会全体が豊かになる、向上する、発展するという考え方があるのだと思う。「自分のため」だけでなく「自分たちのため(社会全体の利益になる)」という意識を持つ必要があるのではないか。「社会課題」と自分の生活との関係に、正面から向き合ってもらいたい、と切に要望するというか、訴える。

発表した学生に「将来っていつのこと？」と尋ねると、高校入試や大学入試としばしば即答される。「いい学校」に入るため、「いい就職先に就く」だったり。さらに「いい学校って？」と問えば「偏差値の高い学校」「名の知れた学校」となったりする。初回と2回のRPに書かれた、あの自分の経験と対照的な「フィンランドの教育」に感激し、半世紀を経ても変わらないこの国の「競争主義の教育」に揺れた「思い」は、どこかに吹き飛んでしまったのか？「中学2年生」の考える

将来っていつのことなのだろう？…しばし、考えてもらおう。私は、あえて「いま学んでいることが楽しい、面白い、興味が湧く」と感じさせる、そう考えさせる、そのきっかけを作るのが教員の本来の仕事、役割じゃないのだろうか、とボールを投げることにしている。

厄介なのは「選択肢を広げる」という答え。「勉強することで将来の選択肢が広がる。」この言葉を、これまで親からも先生からも散々言われてきたとの声が多く、いまも信じきっているようだ。でも、本当にそうなのだろうか、私は無理を承知で疑って問い返すことにする。「選択肢が広がるのはいいこと？ 困ることはないのかな？（時間があれば、牛井の吉野家と松屋の違いを例にして語るが、必ずしも学生の共感は得られない。）」「大学に入ってみて、どう思う？」「大学卒業間際にも、まだ迷っている人がいるし、ひきこもっていた若者たちと関わっていると、迷って就活をパスしてしまった。就職したけれど働かされ方に不満を持ち、心折れて離職して、…そうしたことを述べる若者が、実は意外に多い。」…私には、今日の、〇〇大学なら何学部でも良いと言った感じの受験の仕方は理解しがたい。大学は自分が専門的に学びたいと考えて志望先を選び、入学するところではなかったのか。大学（高等教育へ）進学率が、かつての高校進学率に重なっている今日、あらためて考えておきたい。（自分のことは棚にあげる）

「選択肢」が増えるより、「可能性」が広がるほうが、言葉としては腑に落ちるし、不確実な「将来」に重きを置くよりも、中学2年生が「勉強に向かう気持ち」を喚起するには、やはり「いまを充実させること」にフォーカスしたほうが良いのではないだろうか。

「キャリア教育」は「キャリアプランニング型」から「計画的偶発性」理論（planned happenstance Theory）の考え方に変わりつつあると言われる。実際、中学生の頃に夢見た、考えた職業についている人の方が少ないのではないか。まして今日ある職業が、今後に残っていることも考えにくい。大切なのは「なんの職業に就くか」より「どう生きるか」にシフトしていくのではないだろうか。「（学生の）皆さんも、自分の親や周囲の大人が、中学生から今に至るまでどのような変遷の中にいたか、尋ねて見てください。もちろん将来〇〇になるために頑張るもよし。今を充実させることで先が見えてくるという考え方も大事にしたい。」と伝える。

〔3〕グループ発表の後、あらかじめ用意した「教材」資料をもとにテーマの課題を整理する

1) 「正解のない問い」を考えるために、その取り組み方の工夫

「勉強は何のために？」に関わらず、教育活動は正解のない問いに向き合う連続である。向かう目標は同じであれ、実践方法はその時々を生徒の状況に応じて工夫せざるを得ない。このテーマで3つの実践例を紹介してきた。

① 全体で発表会的な取り組みが難しい時（集まることで、生徒間のトラブルが生じる時期もあった。）

「勉強は何のために？」という問いに、全員が自分の意見を書く。提出された全員の意見を名前抜きに、番号で書き出し、紙に印刷する。→次の時間、その全員の意見を読み（黙読）自分が共感（支持）する意見を選び、コメントを書いて提出する。→あらためて支持の多かった意見とコメントを整理し、プリントにする。→次の時間、そのプリントを読み合わせして、感想を述べ合う。

② 【学年全体】シンポジウム形式で（「勉強は何のために？」というテーマで、立場のことなる複数のシンポジストにお話をしていただく）この形だと、事前に質問を生徒が司会進行を執り行うことができる。

例えば、2007年中1の3月の取り組み。一年間フィリピンのマニラ大学から交換留学で来日し、本校のELTとして生徒に慕われていたMさんが帰国する前に設定した。Mさんに加えて、旧知のKさん。Kさんは小学校教員を途中退職し、ベトナムに渡りストリートチルドレンのための家を建て、生活するとともに働く（職業訓練）場所を築いてきた。実施日は、彼の帰国する日程に合わせて調整した。もう一人、Tさん。隣接する小学校から私立中学校に進学したものの、不登校状態に陥り、NPOが運営するフリースペースで学び、高卒認定を取得し、大学に進学した（現在は某自治体職員となり頑張っている）。この三人にそれぞれに「勉強は何のために？」というテーマで「学ぶこと」の意味を語っていただいた。Mさんは、発言は流暢な日本語で行なったが、生徒が手にする資料には英語で書いていただいた。

③ 【学年全体】意見発表会という形で実施する。

「勉強は何のために？」という題で、全員が原稿用紙2枚程度の意見を綴る。→教室内の班ごとに、互いの意見文を読み合い、班の代表を決める。→各教室で、班代表による「意見発表会」を開く。クラスの代表を2～3人決める。→「学年意見発表会」を

開き、各クラスの代表が発表する。この日に、保護者会を設定し、保護者含む多くの参加者と共有する。

比較的落ち着いた生徒の状況では、こうしたオープンな発表の場が良いと考えている。中学生は、親や教師がどんな言葉を発するか、先回りして考えたり、大体見当がついているもの。ところが、各教室から選ばれてきた代表の意外性含め、同級生の語る言葉に興味津々と、教員が語る言葉以上に集中して聞き入るのだ。また発表する側も、誇らしげに語る。お互いの違いを理解し、受け止める機会ともなる。

また、体育館の舞台にはクラスの仲間が書いてくれた垂れ幕／演題を掲げることにしている。仰々しいが「書道が得意」「レタリングが好き」と見なされる生徒は、ここで仲間のために活躍することができる。毎回、この作業場となる放課後の美術室は、賑やかになる。発表会全体の司会進行も生徒が行うことができる。生徒の出番を増やすこと、それも行事づくりに欠かせない視点となる。

教員生活最後の三年間は、テーマを変えてこのような学年発表会を3回実施した。

2) 「勉強は何のために？」を中2とともに考える際に使用した教材／資料の数々

●「寅さん」の言葉 映画『男はつらいよ＝寅次郎サラダ記念日』（1988年）

毎年正月とお盆は、映画『男はつらいよ』のお世話になっていた。当時、研究会の仲間たちと『いまわが子の進路を』という実践本を出版予定し、巻頭の文章は私が担当することになっていた。89年の正月作品（「寅次郎サラダ記念日」）は、その文を書くのに参考になりそうだった。再び映画館に足を運び、言葉を聞き取り文字に起こすことにした。

一故郷柴又に帰ってきた傷心の寅さんを待っていたのは、大学浪人中の甥ミツオくん。二人は江戸川土手に寝転び大空を仰いでいる。突然、ミツオくんが寅さんにたずねる。「大学へ行くのは何のためだい？」寅さんは「決まっているでしょ。それは勉強するためです。」「じゃあ、何のために勉強するのかな？」というミツオくんに、寅さんは何と答えたのでしょうか。中学生には、セリフの部分を空白にして、その後の展開を考えてもらっていた。――

しかし、最近の大学生に「寅さん」の認知度は低く、50作ある『男はつらいよ』を一つでも観たことがあると手をあげるのは、100人がいたとして1～2人。しかも「テレビで放映されたものを親と一緒に観た」という程度であり、「寅さん」の答えとその場面の可笑しさは、セリフだけでは容易に伝わらない。同じ山田洋次監督の映画『たそがれ清兵衛』（原作：

藤沢周平：2002）にも、似たような場面があった。

「女に学問はいらない」「女は目上の人に質問などしてはいけない」という時代に、清兵衛の娘は「学問は役に立つのですか？」と質問する。10歳の娘に、清兵衛は「…自分の頭で考えなければならない。…考える力をつける（のが学問）ために、女も男も必要…」と答えた。寅さんがミツオくんに答えた内容と重なる。いずれの脚本も担当した山田監督の考え方でもあろう。

- 必ず、中学生と共有してきたのは、80年代後半東アフリカのモザンビークから来日し、埼玉の医師宅に寄宿して、地域の中学校で学んでいたベンビンダ・ツレさん（ベンちゃん）の「本当に生きるということ」という作文だ。1989（平成元）年法務省が主催する全国人権作文コンクールで法務局長賞を受賞している。ポルトガルの植民地時代を生きたベンちゃんの祖父たちは「アイロンをかけながらノートをかくして勉強していた。」「勉強しているところを見つかったら死刑になってしまいます。」「おじいさんは死ぬことを覚悟し、本当に自分の世界を知るために勉強しました。」「勉強をするということは本当の世界を知るということです。」…この一つの作文からだけでも、勉強の意味や重さが強く伝わってくる。私は、特に「おじいさんが死んだとき、ひとつの図書館がなくなったような気がしました。」という一文に深く考えさせられた。ベンちゃんは、日本で7年間の中高校生活を終えて、看護師の資格を取得して帰国。現在は、モザンビークと日本の架け橋として貿易分野や日本大使館等で活躍している。

「世界最高齢の84歳の小学1年生」としてギネスにも認定されたケニアの元闘士マルゲさんの新聞記事も印刷して配布する。マルゲさんの実話をもとに映画化された『草原とおじいさんの学校』（2010年公開）に詳しい。1970年代末、日本でも放映され話題となった米テレビ番組『ルーツ』についても触れることにしている。また、カナダの環境活動家、当時12歳のセヴェン・カリス＝スズキさんが、1992年初めての国連環境サミット（@リオ・デ・ジャネイロ）の場で行った「伝説のスピーチ」も、時間が許せばDVDで視聴してきた。

大学での「教職入門」の授業にあたっては、パキスタンの少女マララ・ユスフザイさん（2014年ノーベル平和賞受賞）、スウェーデンの環境活動家グレタ・トゥーンベリさんの活動と、彼女たちの言葉にも触れることにしている。また、マララさんをイメージし、イスラム圏で人気があるというアニメ「ブルカアベンジャー」も紹介する。悪者を退治する道具が「ペン」と「本」という、ブルカ姿の主人公。ア

ベンジャー（復讐者／報復者）が銭形平次ばりに「ペン」と「本」を投げて活躍する。次年度は、マルゲさんを超えた、ケニアのプリシラ・ステナイさんを追ったドキュメンタリー、昨年末公開された映画『GOGO94歳の小学生』にも触れることになりそうだ。

3) なかなか「自分ごと」として捉えきれない中で「納得解」への共感

考える「素材（教材）」として、様々な作品を資料として紹介してきたが、競争的な学びや「〇〇対策として」の勉強に、どっぷり漬かってきた大学生には、可塑性のある中学生と異なり「自分ごと」として捉えきれない、ある種のこだわりを強く感じてきた。説得力のある言葉として、ストーンと落ちない様子にもどかしさを感じてきた。

そんな時に、我が意を得たりと感じ、加えたのが「納得解」という考えだ。教育哲学を専門とする苫野一徳（熊本大学）の著書『勉強するのは何のため？』からいただいた。—この問いには、絶対的な「正解」はない。「正解」を求めるより「納得解」を求める問題なのだ—と。自分の置かれたその時々で、「納得できる解」を求めていくことを勧めている。

問いには「正解」がある。「正解」を教わり、「正解」を覚える。そして、深く考えずに（自分の言葉にすることなく）それを「正解」として答える。学生の多くは、そうした繰り返しに慣らされているのかもしれない。ことは自分の価値観に帰する問題だ。無理に唯一の「正解」を求めるのではなく、「正解かもしれない」意見を他者と言葉を交わして、自分の「納得できる解」に近づいていく。そうした面倒臭い過程、「分かりにくさ」を楽しむことこそ大事にして欲しい。教壇に立つ時は、その生徒の数だけ「答え」があるかもしれないし、たとえ同じ言葉が使われたとしても背景が異なれば、その意味が変わるのかもしれない。

〔4〕学生の反応から

最後に、20年度この授業を終えた学生から届いたコメント（一部）を付しておく。1、2回目は「資料送付型」の授業だったが、初めてオンタイムで、ZoomのBRを活用したグループセッションを行った。

* 今回の授業では、「納得解」の偉大さを改めて感じました。私自身、中学2年生の頃は周りより上手いかず、「正解」ばかりを追いかけてきた。しかし、振り返ると、ふとした時に自分の力になってくれたのは、何より自分自身が納得して出した答えだったと思います。だから、「正解」がない世界で、自分の

軸になるのはやはり、「納得解」なのだと思います。

また、先生のお話をお聞きし、私が高校生の頃にお世話になった先生が、大学受験直前に「お前は人のために勉強してきたし、これからもそうだ。」と言っていたのを思い出しました。「人のため世のため」ということがよく言われますが、いずれそう思ってやってきたことが自分自身の幸せにもなると私は思います。(M)

* 本来の勉強の意味をすごく考えさせられました。ペンちゃんの作文で、本当の世界を知るために勉強する…という部分がありましたが、おじいさんは本当の世界を知りたいという強い意志に突き動かされたように、今の日本のように義務としてじゃなくて、自分の知りたいものを納得するまで突き詰めて行くような勉強ができる環境を整えたいし、私もやってみたいなと思いました。グループセッションで少し意見を聞きつつも、私が中学2年生に勉強の意味を伝えるとしたら、“自分の好きなものを見つけ、活かすため”と伝えたいです。活かすと言うのは、得意分野を駆使して、自分だけじゃなく、周りの人を幸せにする手段を知恵から生み出すということです。今はまだ義務としての勉強ですが、義務で終わらせてしまうのか、何か一つでも生徒の知的好奇心をくすぐってあげられるのかは、将来の私たちにかかっているのではないかと思います。(W)

* 中学・高校では、あまりグループでの話し合いをしたことがなく、良い体験をしました。今回グループセッションをして分かったのですが、同じような年代でも、相手に自分の考えを正確に伝えることはとても難しい、ということでした。私は、中・高では自分の基礎学力を見極めた上で、やりたいことを探すために勉強し、大学以降では、そのやりたいことについてもっと詳しく勉強する。つまり、専門的な知識を得るために勉強するということを伝えられたのですが、うまく伝えられず、結論として可能性を広げるためとまとめられました。

しかし、マイナスなことだけではなく、私が思い浮かばなかった考え方を聞くことができました。苦手なものを克服するために勉強するという意見でしたが、いまをより良く生きるために苦手なものを克服しなくては行けないという素晴らしい考え方を聞き、人によって考えることは違うということを改めて感じ、素晴らしい意見交換ができました。今回のグループセッションで、自分の考えを人に伝えることの難しさや、意見をお互い交換し合うことの大切さを学びました。(J)

* このテーマについて、親と意見を交わしたことはあったけど、自分と同年代の人との意見交換は初だった

たのでためになった。グループのメンバーから聞いた意見で印象的だったのは、寅さんも言っていた言葉ではあるが、「勉強するのは、困難に直面した時に、自分で考えて、その困難を切り抜けるため」と言う意見である。そのような時に間違った選択をして、解決には至らないことがあるかもしれない。しかし、そのような場合であっても、また新しく自分の力で考えるきっかけになるだろうし、間違いを次に活かすこともできる。これも自分の中では一つの納得解であると感じた。

※19人（／134人）のコメントを掲載した講義通信『こだぬき』No. 3（2020年5月17日発行）から

また、最終回前後に、これまでのすべてのテーマの中で特に思い出深い、興味を持ったテーマの一つだけあげてもらう。ここ数年は、LGBTQの当事者及び若者の団体NPO法人ReBitメンバーの「出前授業」や、厚生労働省委託事業：過労死防止のための「労働法制・労働条件に関する啓発授業」など、ゲストをお迎えした回に「票」とコメントが集まる傾向がある。しかし、第3回のテーマ「勉強は何のために？」は、自らの学習観を問い直した機会として、根強い支持があったことを書き留めておきたい。

〔5〕まとめ

教職課程履修の入り口として多摩キャンパスの「教職入門」では、広く浅く学校教育に関わるテーマを掲げて学び合ってきた。より深い議論は、学年が上がり教職取得の意思を固めつつ、専門的な講義の中で深めていただくことを期待している。中に、教職課程を履修するつもりはないが、一般論として「教育」について考える時間を作りたいので、と履修する学生の姿が毎年のようにあったのが嬉しかった。私が新採の頃担任した生徒の姪、最後の中学校現場の教え子との出会いもあった。

履修登録生の数は、2012、13、14、16年度は、2コマ合わせ優に200人を超えていたが、19年度はどういうわけか80人を下回った。多い時の1/3。他の年度は120～140人台で推移している。「景気（学卒採用状況）が良い時は、教職志望は減少する」と言われている。実際のところは分からない。ただ、「教員の働き方改革」の掛け声と現場での具体化は進められているが、現状では長時間過密労働は避けがたく、残業代そのものの規定がない「給特法（公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法）」による際限のなさ、それを「ブラック化」とみなし、敬遠されていることも事実だろう。教職員を増やす、業務量を減らす、増やすべきは教員の「裁量」だろう。生徒の状況

に合わせ豊かな実践を進めるためにこそ、抜本的な改善「改革」が求められる。

また、この回のような学習観を問う経験は、大学生が自らの労働観、人間観、人生観を問い直していく機会になっていることは確かなことと感じている。何より、ベンちゃんの「本当の世界を知る」ことが学びだということは、時代も国境も越えた人々の課題である。今この国に生きる私たちは「本当の世界」を知っているだろうか、知らされているだろうか。隠されていないか、騙されていないか。…自分ごととして考えよう。そうした問いかけを強調することを忘れないように心がけていきたい。

【参考資料】

- 「…現在の高等学校は義務制でこそないが、国民全体の教育機関として、中学校卒業で希望するものは全て入学させることを立前とし、学区制も法律にその基礎を持っているのである。」文部省『公立高等学校の入学者選抜について』（1951/昭和26年9月11日文初中第660号）
- ベンビンダ・ツレ「本当に生きるということ」（1989年）全文（「東京」1989年12月4日）

私の国は500年間、ポルトガル人に植民地にされました。私のおじいさんは植民地時代に生きた一人です。

私が小さい時に田舎で家族50人くらいで火のまわりに座って昔の話をよくおじいさんから聞きました。ポルトガル人は16世紀頃からモザンビークを占領しはじめました。私のおじいさんは、12歳の時に道を歩いていたら白人につかまえられて白人の家で働きました。毎日朝3時に起きて家の仕事をしました。当時は、黒人は家の中で眠るということは、ゆるされていませんでした。黒人はみんな階段で眠って、食事も家の中の人食べ残した物を食べていたそうです。

でも、もっとひどいのは、モザンビークが独立するまでは黒人は勉強をしてはいけなかったことです。その中でも、私のおじいさんは、洋服にアイロンをかけながら、ノートをかくして一生懸命勉強をしました。もし、黒人が勉強をしているところをみつかったら死刑になってしまいます。どうして黒人は勉強をしてはいけなかったかというポルトガル人は、人間が生きる本当の世界をモザンビーク人に教えたくなかったからです。

その時代の中で、モザンビーク人は生きていくのにとてつと努力と勇気がいったと思います。勉強をしているところをみつかったら、死刑になるなんてい

うことをかんがえられますか？

私の国は植民地であったため、勉強をしてはいけなかったことで、学習的な面や医学的な知識などが大きく 500 年も遅れてしまいました。今のモザンビークの子どもたちは、ノート、鉛筆もない。もちろん教室もない、今はみんな、木の下を教室にして勉強をしています。字は土の上に書きます。土の上だと、字が一度消えたら二度と戻ってきません。だから、その時に全部おぼえなければなりません。今、私、そしてみんなも含めて目の前にノートはある。鉛筆、教室、給食だってある。みんな恵まれすぎています。私は、みんなの勉強や生活態度を見て、これでいいのだろうか？と私は思いました。私は、自分が今味わっている生活を、いつかは味わった分だけモザンビークのみんなに返してやりたいと思っています。

私のおじいさんは、86年に死にました。おじいさんが死んだ時、一つの図書館がなくなったような気がしました。モザンビークが平和になった時、もう一度、あの赤い炎のまわりで、話を聞きたかったです。アフリカには植民地時代がありました。今は内戦や干ばつで苦しんでいるけど、五つの大陸の中で、一番人間性が残っていると私は自信を持って言えます。私のおじいさんは、死ぬことを覚悟し、本当の自分の世界を知るために勉強をしました。勉強するということは、本当の世界を知るということです。

みなさんも日本の恵まれた条件を生かして、もっともっと世界をみつめ、そして自分のありのままの姿をもう一度振り返って見てください。(全国中学生人権作文コンテスト法務局長賞 主催：法務省)



【参考図書／映画等】

- * 菊地良輔『勉強は何のためにするのか—生きることと学ぶこと』(民衆社／1984年)
- * 鈴木光司『なぜ勉強するのか?』(SB新書／2007)
- * 桐光学園+ちくまプリマー新書編集部編『何のために「学ぶ」のか』(ちくまプリマー新書／2015)

- * 竹内塾(教育学者:竹内常一を塾長とする私的な学習会、故人となったもとは「竹の子塾」として継続中)
- * 児美川孝一郎『キャリア教育のウソ』(ちくまプリマー新書／2013)
- * 苫野一徳『勉強するのは何のため?僕らの「答え」の作り方』(日本評論社／2013)
- * 池上彰『なんのために学ぶのか』(SB新書／2020)
- * セヴァン・カリス=スズキ『伝説のスピーチ』(国連環境サミット@リオ／1992: DVD)
- * マララ・ユスフザイ『わたしはマララ』(Gakken／2013)
- * マレーナ&ベアタ・エルンマン、グレタ・トゥーンベリ他『グレタたったひとりのストライキ』(海と月社／2019)
- * 映画『男はつらいよ—寅次郎サラダ記念日』(監督:山田洋次／1988)
- * 映画『たそがれ清兵衛』(原作:藤沢周平、監督:山田洋次／2002)
- * 映画『おじいさんと草原の小学校』(英&ケニア／2010公開)マルゲさんの実話を基にした映画
- * 映画『GOG094 歳の小学生』(仏／2020公開)ドキュメンタリー

【第1回資料】

- * 映像「フィンランドの教育」マイケル・ムーア監督『世界侵略のすすめ』(米／2016公開)より
- * 拙稿:「人と人との出会いが面白い—教師として地域になぜかわるのか」地域教育連絡協議会編集『子ども空間』(1992年5月創刊号)
- * 拙稿:「もっと学びたい、仲間が欲しい、青春を謳歌したい、若者の思いが形になるように応援したい。」佐賀県立佐賀北高校通信制編『樟蔭』(2015年2月27日号)

【第2回資料】

- * NHK制作『日本の素顔—現代の子どもたち』(1963年5月5日放映)2007年NHKアーカイブス
- * 藤沢市教育文化センター『第11回「学習意識調査」報告書—藤沢市立中学校3年生の学習意識調査—』2016年3月
- * 新聞記事「昭和史再訪 全入から能力主義へ転換」2011年2月12日『朝日新聞』
- * 久富善之『競争の教育』(労働旬報社／1993)
- * 矢口高雄『螢雪時代』(角川文庫／1999)
- * 拙稿:「ほころび始めた『競争の教育』—中学と高校との接続の中で—」『教育』2000年3月号

【関連する論考】

- * 拙稿:「中学生生活でのゆれ」全国進路指導研究会編『い

まわが子の進路を』(民衆社/1990年8月)

* 拙稿:「『勉強は何のために』を考え合い・学び合う」
東京経済学会誌 258号 (2008年3月)