

第Ⅱ部

研究論文

教職科目「特別活動論」におけるアクティブ・ラーニングの実践研究

－ 演習を通して－

Practical study of active learning in the teaching profession “Special Activity Theory”

－ Through exercises －

法政大学兼任講師 田神 仁

0 概要

2019年度洗足学園音楽大学教職課程年報に「大学におけるアクティブ・ラーニングの実践研究 ―授業実践を通しての成果と課題―」という研究主題で論文*¹を掲載していただいた。その研究成果を踏まえ、2020年度は法政大学教職課程年報に「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－」という研究主題で、オンライン授業におけるアクティブ・ラーニングに関する実践研究を発表させていただいた。今年度（2022年度）は、幸いなことに法政大学で教職科目「特別活動論」を初めて担当する機会を得た。そこで、「特別活動論」の授業において実践できるアクティブ・ラーニングとはどのようなものかについて授業実践を通して検証した。言うまでもなく特別活動は、「学級（ホームルーム）活動」「学校行事」「生徒会活動」から構成されている。私は、学生が担任や生徒指導部などいろいろな立場に立った時に直面する様々なトラブルやその対応について学生が演習を通して疑似体験すれば、将来教員になったときに自信をもって解決できるのではないかと考えた。また、大学の授業は、とすれば特別活動の歴史や学習指導要領等に関する説明が多くなりがちであると聞く。これからの学校教育においては、主体的・対話的で深い学び、つまり、アクティブ・ラーニングの実施が強く求められている。将来教員になる学生が大学でアクティブ・ラーニングを体験していなければ、中学校や高等学校の授業で主体的・対話的で深い学びを実践できるはずがない。私は、演習を重視した授業を行うことで、特別活動における教員としての実践的な指導力の育成を図った。演習を中心とし、授業者はファシリテータに徹するという点で本研究及び実践は新しいのではないかと考える。

1 研究主題設定理由

依然としてコロナ禍ではあるが、2020年度の小学校から新しい学習指導要領が実施され、今年度からいよいよ高等学校でも実施された。その主たるねらい

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（2012）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。その5年後文科省は学習指導要領の改訂を行うが、改訂に先立つパブリックコメントを求める際に「アクティブ・ラーニング」という単語を用いたため、文科省の趣旨と異なる部分で大学を中心に議論が持ち上がってしまった。そのため、文科省は以後、学習指導要領においては「アクティブ・ラーニング」ではなく「主体的・対話的で深い学び」を用いるようになった。したがって、学習指導要領の趣旨を踏まえれば、この2つの単語は同意と考えてよい。ただ、本研究は大学における実践研究なので「アクティブ・ラーニング」を用いることにした。

筆者自身の大学生時代を振り返ってみても、大学の講義の大半は教員が一方向的に説明する形式であった。教員によっては板書さえも行われなかった。当時は中学校や高等学校の授業も、大学ほどではないにしても、いわゆる講義形式が多かった。そこで、平成28（2016）年12月21日に出された中央教育審議会答申では、これからの持続可能な社会を創造できる人材の育成を目指し、そのために必要な資質・能力を育成するべく、生徒の学び方を「アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）」に変えることが強く求められた。3年前小学校から新しい学習指導要領が年次進行で実施され、今年度から高等学校が実施された。そのような状況下において、一足先に実施されている大学教育においてはなおさらアクティブ・ラーニングが実現できていなければならないと考える。

そこで、本研究では、「教職科目『特別活動論』におけるアクティブ・ラーニングの実践研究 ―演習を通して―」という研究主題を設定した。本研究が、大

学におけるアクティブ・ラーニング実現の一助となれば幸いである。

2 研究目的, 研究仮説, 研究方法

(1) 研究目的

教職課程の「特別活動論」の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、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、その成果を大学授業の改善のみならず、中学校・高等学校における授業での「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】

学校において担任や校務分掌で経験する様々な事例を基に授業内容及び授業方法を工夫すれば、「特別活動論」においてアクティブ・ラーニングが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「特別活動論」の授業において授業内容及び授業方法を工夫して演習を行うことで、「特別活動論」においてアクティブ・ラーニングを実践し、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 (2012) 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 (2014) 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、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、対面授業と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にした。

(2) 「特別活動」に関する再確認

「特別活動」の目標や内容については、学習指導要領の中で次のように規定されている。

【目標】

- ① 人間関係形成
- ② 社会参画
- ③ 自己実現

【内容】

- ① 学級 (ホームルーム) 活動
 - ② 生徒会活動
 - ③ 学校行事
- ※ 部活動は特別活動ではないが、この授業で扱うよう文部科学省から指示されている。

(3) 「特別活動論」における授業実践

ア 受講生人数

理工学部	2 年生	17 名	
	3 年生	5 名	
	4 年生	1 名	
生命科学部	2 年生	13 名	
	3 年生	3 名	
情報科学部	3 年生	3 名	合計 42 名

イ 授業内容の工夫

授業内容では、学生が将来担任や校務分掌で遭遇すると思われるテーマを基に演習を行うべく、各回の授業では次の通り教材 (事例) の工夫を行った。

- ① 生徒間の人間関係構築 (学級活動)
○他己紹介 ○いいところ探し
- ② 席替えにおけるトラブル対応 (学級活動)
- ③ 学級だよりを発行すべきか否か (学級活動)
- ④ 委員選出におけるトラブル対応 (学級活動, 生

徒会活動)

- ⑤ 文化祭の出し物決めにおけるトラブル対応 (学級活動, 学校行事, 生徒会活動)
- ⑥ 生徒総会の在り方 (生徒会活動)
- ⑦ 文化祭実施上の課題と解決策 (学校行事, 生徒会活動)
- ⑧ 生徒会役員選挙に関わる課題と解決策 (生徒会活動)
- ⑨ 「生徒会サミット (学校間生徒会交流)」 (生徒会活動)
- ⑩ 修学旅行の班分けにおけるトラブル対応 (学校行事, 学級活動)
- ⑪ 職場体験実施上の課題と解決策 (学校行事)
- ⑫ 卒業式に関わる課題と解決策 (学校行事)
- ⑬ 現職教員から学ぶ [外部講師招へい]
- ⑭ 部活動指導における課題と解決策 [体罰]

特に⑬では、現職の中高一貫教育校教員を講師に招き、中学校や高校で行われている特別活動の実態や指導上の留意点等について理解を深める取り組みを行った。具体的には、「学校への携帯電話持込を認めるためのルール」について中学生自身に話し合いをさせるという演習であった。

授業内容は、上記のとおり「学級活動」「学校行事」「生徒会活動」「部活動」に関する事例を取り扱った。

「学級活動」と「学校行事」では、年度初めに行う生徒間の人間関係構築、席替え、各種委員選出、文化祭の出し物決め、修学旅行の班決めについて、担任として遭遇するテーマを扱った。「生徒会活動」と「学校行事」では、生徒総会の在り方、文化祭実施上の課題と解決策、生徒会役員選挙、生徒会サミットを題材に生徒指導部教員としての関わり方について演習を通して理解を深めた。「部活動」では、教員による体罰に関する事例を基に体罰禁止について再確認した。これらのテーマは、ほぼ全ての中学校・高等学校教員が遭遇するものである。

ウ 授業方法の工夫

授業方法としては、次の工夫を行った。

- ① グループ協議
- ② 他己紹介・いいところ探し (体験)
- ③ 担任の模擬授業 (席替え, 委員選出, 文化祭の出し物決め, 修学旅行の班分け)
- ④ デイバート (学級だより発行, 生徒総会の在り方)
- ⑤ ジグソー法 (文化祭の実施, 職場体験の実施)
- ⑥ ロール・プレイング (生徒会サミット, 部活動指導)
- ⑦ オンライン授業 (zoom の活用)

毎回、個人研究やグループ協議について課題に記入して提出させ、コメントを書いて次回に返却する形式をとった。また、必要に応じて解説プリントを配布し、コメントの全体共有を図った。[文末の図1～図5参照]

対話的な学習の基盤として、「グループ協議」は全ての回において実施した。その際の留意点としては、「先に個人研究の時間を確保する」「アイス・ブレイキングとして、グループ協議の最初に一人15秒の自己紹介を行う」「必ず班で話したことを代表者が発表する機会を設ける」ことを意識した。

「他己紹介・いいところ探し」は、担任として生徒間の人間関係構築のための手法の一つとして学生に体験させた。「担任の模擬授業」は教科ではないのでほとんど実施されていないが、教員になってから必ず遭遇する場面なので、敢えて模擬授業の形態をとった。「デイバート」と「ジグソー法」は、物事を多面的に考えることの重要性を再認識させるために行った。「ロール・プレイング」は、実際に教員や生徒になったつもりで思ったことを述べ合い、それに対する対応力の育成を意識した。「オンライン授業」は新型コロナ対策として3年前から必要に迫られて実施してきたが、そのよさを生かし、「デイバート」と「ジグソー法」の授業で用いた。その理由は、授業で42名が数回席替えを行うには手間と時間がかかるからである。特に、模擬授業においては、受講生の許諾を得てzoomで動画を録画し、授業後に動画を送付して授業の振り返りに生かすようにした。オンライン授業では、学生が提出課題をWordで立ち上げ、授業中に記入する。そして、授業後に学習支援システムに提出する。授業者はWordのコメント機能を用いて提出された課題にコメントを書き、学習支援システムで返却する。つまり、完全なペーパーレスとなる。また、新型コロナ等を理由にオンラインでの授業参加が認められることがあった。その場合は、当該学生のみzoom参加というハイフレックス授業となる。その学生を教室前方のスピーカーに近い座席である1班に属させ、音量を下げたマイクと画像を使ってzoom参加者を交えた話し合いを行った。

以下、これらの実践を通して研究仮説の検証を行った。

4 研究仮説の検証

ア 授業内容・方法

① 学級活動・学校行事 (模擬授業)

これらの内容については、担任による模擬授業の形で実施した。授業者は希望者を3人募ったが、毎回4人以上の希望者があり、じゃんけんで授業者を決めて

いた。他の学生は生徒役として予想される発言やトラブルなどを次々と起こしたが、どの担任役もそれに対して上手に対応していた。担任役が困ったときは同じ班から助けを出す予定であったが、結果として手助けなしで済んでいた。模擬授業後は、全体で研究協議を行ったが、活発な意見交換が行われ、予定時間を過ぎることがしばしばあった。授業後は、受講者の許諾を得て模擬授業の様子を録画して配布し、振り返りに資するようにしたが、受講者の感想によれば極めて好評であった。

② 生徒会活動・学校行事(ディベート・ジグソー法)

ここでは、校務分掌の生徒指導部生徒会担当教員になったという想定で、「生徒総会の在り方」「文化祭実施上の課題」「生徒会役員選挙」について、zoomを用いたディベートやジグソー法により理解を深めた。42名の受講者が授業の途中で何度も席替えを行う手間と時間を省くためにzoomを用いたが、ディベートの際、ブレイクアウトルームによって作戦会議で他班の声が聞こえないという想定外のよさもあった。これらの授業においては、各班でタイムキーパーを決めて進行管理を行ったが、事後のグループでの振り返りが白熱し、100分間の授業時間を超えてしまうことが多かった。

③ 部活動(ロール・プレイング)

本来部活動は特別活動ではないが、大学(文科省)の依頼により、この授業で扱うことになっている。部活動指導ではいろいろな場面が考えられるが、最も今日的な話題である体罰について取り上げ、ロール・プレイングにより体罰禁止の意味理解を図った。体罰発生事例を読み、登場人物になり切ってロール・プレイングを行った。当該授業の直前に起きた体罰のニュースを見てその状況を事例に盛り込んだ。それは、「体罰動画がSNSにアップされた」「当該教員はもちろん、体罰を受けた生徒や保護者たちは体罰だと思っていない。むしろ全国大会進出がふいになることを恐れている」「他部の生徒は体罰だと認識している」「SNSを見たマスコミが校長を訪ねて来た」という部分である。そして、4回のロール・プレイングは、全て校長と相手との対話とした。その理由は、教員なら必ず遭遇する「苦情対応」についても体験させたかったからである。その結果、どの班も活気あるロール・プレイングとなり、各回とも時間ぎりぎりまでロール・プレイングが続いていた。

イ 提出課題の感想欄から見た検証(原文のまま)

① 他己紹介・いいところ探し

- ・感想を共有する時間がよかった。グループ全体で

フィードバックができるので、自分との比較ができた。

- ・アイス・ブレイキングが楽しかった。
- ・「いいところ探し」は、初対面の人と仲良くなるのによいグループワークだと思った。
- ・自分が先生になったら、このような企画をたくさん行いたい。
- ・顔見知りでない人がほとんどだったが、他己紹介を通じてスムーズに協議ができた。
- ・同じ班の人の意見を聞いて考えが広がった。
- ・実際に現場で行われている取組を自分たちで行うことで、生徒の立場に立って考えることができたのでよかった。
- ・最初の授業でどんなことをするのかと思っていたのですが、楽しくてあっという間に終わったので、来週以降が楽しみです。

② 模擬授業

- ・教室のみんなで小さな感動を共有できたのがよかった。
- ・教員は、表情や言葉選びに気を付けないといけないと思った。
- ・改めて高校時代の担任のすごさが分かった。
- ・模擬授業を見て、生徒への対応の難しさを感じた。
- ・模擬授業を見て、全ての生徒を納得させるのは難しいと分かった。
- ・生徒とのやり取りが信頼関係を築く上で重要だと分かった。
- ・生徒の立場になって考えるということが如何に難しいかが分かった。
- ・どこまで生徒の意見を取り入れるかが難しい。
- ・その場で話し合わせるのではなく、前の週から考えさせておくのがよい。
- ・模擬授業をやってくれるおかげで気付けることがたくさんあった。
- ・文化祭の出し物として認められない案を生徒が考えた場合、きちんと理由を説明しないとイケないと思った。
- ・教師自身の体験談を話すことで1年生の文化祭に対するイメージが湧く。
- ・模擬授業でグループ協議をするとは思ってなかった。
- ・自分が思い付かないようなトラブルがたくさんあり、学ぶことが多かった。

③ ディベート

- ・自分の考えと反対の立場でも意見を述べるのが大変だった。

- ・Zoomでの話し合いはあまり盛り上がりせず、つまらないものだと思っていた。しかし、今回のディベートでは、みんなが自主的にメモを取っていたり、話し合いが円滑に進むよう仕切る人が現れたりして、とても内容の濃いものになった。私自身も、しっかりと話し合いに参加することが出来たし、自分の意見も言うことが出来た。
- ・「学級だよりの発行」について、「生徒のため」「保護者のニーズ」「担任の負担」「配布・配信方法」など、様々な観点から考えることができた。
- ・自分の意見と反対の意見を考え、述べることはとても難しいと思います。しかしながら、教師にとっていろいろな角度から物事を考えるということは非常に良い経験だなと感じています。これからの教師人生でもディベートの機会は大切にしていきたいと思います。
- ・ディベートの中でみんなの意見をきれいにまとめてくれる方がいたので、そのようなスキルがあるのは素晴らしいことだなと感じた
- ・毎週手書きの学級だよりを出していた自分の担任（恩師）のありがたさが分かった。
- ・ディベートでは感情的になったら負けだと思った。生徒との関わりも感情的になったらいけないと学んだ。
- ・どちらの意見ももつともで、審判として判定するのが大変だった。
- ・自分の体験談を根拠にした意見には説得力があると思った。
- ・発表が不安だったが、相手チームが相槌を打ちながら聞いてくれたので安心して発表できた。
- ・いろいろな視点からの意見が飛び交い、飽きなかった。
- ・教員の働き方改革を理由に学級だよりの発行反対と言われた時は反論に困った。
- ・「配布しても生徒が保護者に見せない」という意見に対し、「ネットで配信する」という意見は目からうろこだった。
- ・オンラインでディベートを行う場合は、「理由は3つあります」などと初めに言うのが分かりやすい。
- ・皆さんの根拠を聞き、生徒総会自体と生徒主体の重要性に気付かされました。
- ・自分は教員主導の生徒総会しか経験していなかったが、生徒主体で行う生徒総会もありだと思った。
- ・2回目のディベートだったので、意見を闘わせるだけでなく建設的な方向に議論が進んでいたのがよかった。
- ・生徒主体の生徒総会が理想だが、生徒指導で手のかかる生徒が多い学校ではそう簡単に生徒主体と言えないと分かった。
- ・生徒主体で行われている学校行事は、生徒を学校が信頼し、かつ、そうすることで生徒が成長するという信念を長い間引き継がれてきたものなのだと分かった。
- ・ディベートを行うことで、個人研究よりも深く考えることができた。
- ・初めてディベートの発表者になったので、慣れないところも多く、上手に話すことはできませんでしたが、班の人たちに助けってもらったり、反駁の人たちの意見をよく聞いてそれに反論できるように考えをまとめたりして、なんとかやりきることができたし、終わった後に班のみんなに「よかったよ」とほめてもらったので、自分の中でひとつ成長できた授業でした。
- ・今日は初めてのzoomでのディベートで、最初は絶対対面授業でやった方がいいと思っていたが、いざやってみるとzoomのほうが画面共有できたり、一度に全員の顔が見られたりするなどの素晴らしさに気づかされた。なので、授業で積極的にzoomを取り入れるのはありではないかと考えた。

④ ジグソー法

- ・今まで生徒の立場でしか文化祭を考えたことがなかったため、新しい視点や知識が増えた。
- ・問題など特にないだろうと思っていたが、考え始めるとどんどん出てきたし、班のメンバーの意見を聞いたら気づいたことが多くあった。
- ・5つの視点に分けて考えることで、深いところまで話し合うことができたのではないかと思います。
- ・ジグソー法を用いて、文化祭の実施に伴う課題について、様々なことを知ることができました。ありがとうございました。
- ・自分の決められた項目だけ見るのではなく、複数項目を基に問題点を挙げることも必要であると学びました。
- ・今日の授業は久しぶりのジグソー法の授業だったので意外と面白かった。
- ・今回の講義で、「生徒として文化祭に参加したことがある人」の視点からは見えない、教員や地域間で発生しうるトラブルについても学ぶことが出来た。
- ・今回は、ジグソー法を用いて行なったが、とても効率的に議論できたと思う。それぞれの分野で

相談し、班で持ち寄ることで課題を厳選したりすることが容易に感じた。自分が教師になった際もこの方法は使えると思った。ぜひ利用したいです。

- ・考える視点次第で、異なる課題が見つかることがわかった。このことから、様々な問題点が潜んでいることと、それをあぶりだして対策することの重要性を感じた。

⑤ ロール・プレイング

- ・今日の授業では、生徒会サミットを経験することができ、様々な学びがありました。私は今回生徒会サミットを見ている立場だったのですが、見ているだけでも色々な発見がありました。
- ・生徒会長同士が会議をするという斬新な企画であり、戸惑うことがあったが、進行が上手くできていて、おもしろいものになっていたと感じました。
- ・「生徒会サミット」というものを特別活動論の授業で初めて知ったのですが、様々な特徴のある学校の生徒会役員同士が話し合うことで、いろいろな発想が出てくるので面白いと思いました。
- ・生徒会サミットを実際に行ったことがないので、こういう活動を生徒会が行っているということが知れてよかったなと思った。
- ・今日はロール・プレイングで生徒会サミットを行った。どの高校もそれぞれ特色があってその特色をつくるものとして校則が果たす役割が大きいことを感じた。
- ・サミットを行うことで、ほかの高校のいいところを盗めるということ、自分の高校についての理解を多角的な視点から得られるということ、高校としての普遍的な課題に気付くきっかけとなること、というようなメリットがある事に気付いた。
- ・このようなサミットの場合は、悪いところを指摘するのでなく、よいところを取り入れあっていくことが大切だと思った。
- ・授業を行う前は、生徒会同士のサミットになんか意味があるのだろうかと感じた。実際に行ってみると、新たに発見することが多くて面白く感じた。
- ・今回初めてのロール・プレイングでしたが、さまざまな角度から意見が出て面白かったです。
- ・この機会は実際に設けるととても良いと感じた。自分の高校の周囲には、公立と私立高校など多角的な意見が出ることが予想できるので、取り組んでみたかったなと感じた。
- ・ロール・プレイングでもこんなに意見が出てきた

ので、実際に、生徒はもっと意見を持っているだろうという予測をして学校側は校則に責任を持つべきだと現実の問題に繋がられていたので良かった。

- ・こういった学校の会長副会長になるロール・プレイングはやったことはなかったが、様々な意見を交わして、肯定的立場や否定的立場の視点をもって対話的に実施することができて思っていたよりもやりやすかった。
- ・サミットの様子としては、どの学校の会長、副会長も全員が喋ろうという雰囲気であったため、とても活発な話し合いだと感じました。
- ・ロール・プレイングを通して、苦情対応は感情的にならない方がよいと分かった。
- ・マスコミの対応は一生したくないと思った。
- ・校長という仕事は、客観視しながらバランスを見ていかなければならない。
- ・初めて校長役をやったが、とても緊張した。対応する相手によって話す内容や話し方を変えなければならないのは大変だと思った。
- ・実際にロール・プレイングをしてみて、校長先生の気持ちになることができた。
- ・ロール・プレイングを通して、体罰とどう向き合うか考えることができた。
- ・体罰を報告しないと大変なことになると分かった。
- ・SNSの影響はすさまじいと感じた。
- ・「被害者も加害者も体罰だと認識していない」という点が難しいと思った。
- ・同じことでも立場によってとらえ方が全く違うと思った。だから、校長は大変だ。
- ・体罰はいじめと違い、生徒がどう感じるかではなく、暴力行為があったかどうか重要であることがロール・プレイングを通して分かった。

ウ 学生による授業改善アンケートから見た検証

① 5段階評価による評価5と評価4の比率 (受講者42名中回答30名)

- 「この授業では、積極的な工夫がされていましたか」
大変工夫していた：56.7%
工夫していた：33.3% 合計90.0%
- 「この授業内容を理解できましたか」
大変理解できた：76.7%
理解できた：3.3% 合計80.0%
- 「この授業を履修してよかったと思いますか」
大変よかった：66.7%
よかった：20.0% 合計86.7%

② 自由記述より（原文のまま）

- ・授業形態がしっかりと成り立っていて良かったと思いました。基本的にホームルームの課題や事例について考えられ、今まで生徒目線でしか見てこなかったことを教員目線から見て話し合いができたため、面白かったと同時に懐かしさもありました。そして、教員になる上で重要となってくる事例を楽しく学べて良かったです。
- ・模擬授業などを通して特別活動論とは何か、工夫する点などを学ぶことができた。
- ・とてもわかりやすく、受けやすい授業でした。
- ・多くの人と意見交換をし、自分の視野を広げることができたとともに、人前で発表することに少しずつ慣れることができたので良かったです。
- ・全体的にとても面白かった。生徒として参加していた学校行事を教員目線で振り返る貴重な体験が出来る授業であった。教員目線で分かる意外な新たな事実を見ることも出来た。
- ・一見問題点などなさそうに見える教員の仕事だが、様々なトラブルが起こり得ることがわかった。それを話し合ったり模擬授業を行ったりするという活動を通じて知ることができた。
- ・ロール・プレイングや模擬授業等で行うグループディスカッションを主体とした形式が楽しかった。
- ・HRの模擬授業はなかなかできない経験で、とても役に立った。実際に学校で起きそうな問題について具体的な話し合いができたり、他の人の模擬授業を見て学んだり、とても濃い授業だった。
- ・授業がとても工夫されていました。毎回、これまで考えたことのないテーマを扱っていただき、そして学生主体で授業が進み、とても楽しかったです。ありがとうございました。
- ・模擬授業やzoomの特性を活かしたディベート、ジグソー法による授業など毎回面白かった。グループワークも多かったので、自分の意見を考え、伝える練習にもなった。
- ・教師になる上で授業以外の場で経験するであろう問題について事前に考える機会になってよかった。自分では想定しきれない問題にグループワークを通じて気づくことができた。
- ・いろいろな特別活動の懸念点について考えられた
- ・特別活動（文化祭や卒業式等）の授業を教職でここまで扱うとは思っていなかったの、とてもためになった。改善点は特にないです。ありがとうございました。
- ・話し合いや時間を決めて話すことができた点がよ

かった。

- ・模擬授業はとても面白く、貴重な経験となったので良かったです。
- ・生徒会活動、修学旅行、文化祭などの様々なテーマについて、教師として注意しなければいけないことを学べて良かった。
- ・ディベートやジグソー法など、内容により対面とオンライン（Zoom）形式を使い分けたことで、他の受講生とより効果的に意見を交わすことができたと思います。
- ・演習がメインであったため、より実践的に学びを深めることができ、大変勉強になりました。模擬授業などは、とても貴重な経験となりました！半年間、ありがとうございました！
- ・自分が学生時代に疑問に感じていたこと（生徒会の意義、文化祭等行事と生徒の関わりなど）に関してじっくり考えることができた。答えのようなものは存在しないものの、他者の意見を通して、自分なりの答えをつくることができた。

Ⅰ 研究仮説の検証

上記の結果から、授業実践を通して次の通り研究仮説が検証された。

学校において担任や校務分掌で経験する様々な事例を基に授業内容及び授業方法を工夫すれば、特別活動論においてアクティブ・ラーニングが実現できる。

5 研究のまとめ

（1）研究成果

上記のとおり、授業中の学生の様子や課題に書かれた授業感想、授業改善アンケート等から、「学校において担任や校務分掌で経験する様々な事例を基に授業内容及び授業方法を工夫すれば、特別活動論においてアクティブ・ラーニングが実現できる。」という研究仮説が検証できたことが研究の成果である。つまり、次の工夫を行えば、「特別活動論」の授業においてアクティブ・ラーニングを実現できることが明らかになった。

ア 授業内容の工夫

- 担任や生徒指導部の教員が遭遇するテーマ
- 学級活動・学校行事・生徒会活動・部活動の分類を明確にした事例
- 正解が一つでないテーマ

イ 授業方法の工夫

- 個人研究の時間確保

- グループ協議及び開始時の自己紹介
- ジグソー法
- ロール・プレイング
- デイバート
- 代表者による発表及び発表時間の厳守
- 授業内容に応じたオンライン授業の活用
- 対面授業における zoom 参加者への対応
- 毎時間の課題にコメントを書いて次回に返却

(2) 今後の課題

ア 授業改善アンケート（自由記述）より抜粋

- ・タイムキーピングが甘く、時間内に終わらない授業が多くあったため、改善すべきだと思います。また、学生の発表や意見交換の時に、先生の意見で遮らないで頂きたいです。
- ・グループワーク、模擬授業ともに間伸びしてしまっているように感じるがあったので、もう少しメリハリがあると良いかと思った。何度か授業が時間を超えて終わらなかったことがあったので、5限のさらに遅い時間まで授業が伸びるのは少し辛かった。
- ・発表するのに内容の軸を決めたり構成をしたりする時間がなくて大変だった。
- ・活動ごとの時間配分については、場合によって多かったり少なかったりしたことがあったので、その時々で調整していただけるとより良い授業になると思います。
- ・ジグソー法も工夫したら教室でできたのではないかと思った。教室で行った方が話し合いが良くできた。デイバートはもう少し準備時間がないとしっかりできないと感じた。
- ・Zoomで行った内容の授業も対面で良いと思う。

イ 今後の課題

授業改善アンケート、授業中の様子、提出課題の感想欄により、次のことが今後の課題として残った。

- ① 演習内容の効率化（100分に収まるように）
- ② 全ての授業の対面授業実施
- ③ 振り返りのためのグループ協議時間確保
- ④ 授業の最後に行う指導講評の内容精選
- ⑤ 授業の最後に書かせる感想の時間確保

6 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) 使用ソフト

- ア ビデオ会議システム
 - zoom Ver.5.11.3 (zoom 社)
- イ ワードプロセッサ
 - Microsoft Word (Microsoft 社)
- ウ ブラウザ
 - Microsoft Edge (Microsoft 社)
- エ 学習支援システム
 - Hoppii (法政大学)

図1 (グループ協議)

特別活動論 第12回 提出課題

田神 仁

学級活動・学校行事に関する演習④(卒業式) グループ協議

座席番号 () 氏名 _____ 整理番号 _____

(1) 【班分け】 8班に分ける。数学と理科が混ざるように。なるべく知らない人と。(5分間)

(2) 【個人研究】 次の事例を読んで、公立H高校の卒業式に関わる課題とその解決策を下の欄に記入しなさい。(8分間)

T教諭は公立H高校で、3年D組担任である。12月のある日、3学年会で3月の卒業式が話題に出た。A組担任のA教諭は、「そもそも思想信条の自由が憲法で保障されているのだから、『国歌斉唱』を強制するのはおかしい」と言った。それに対してB主任教諭は、「儀式的行事においては国旗掲揚・国歌斉唱を生徒に指導することが義務付けられています」と述べたところ、A教諭は「何という法律に書かれているんですか？そんな法律聞いたことがない」と言い返した。このやり取りを聞いていたC教諭は、「卒業式は生徒が主役の行事なのだから、式次第は生徒に考えさせればいいじゃないですか」と話した。それを聞いていた副担任のE教諭は、「私は担任ではないので当日生徒を指導する立場ではないから、国歌斉唱のときは教員席でずっと座っているつもりです」と言った。T教諭が「保護者は自分の子どもが卒業証書をもらうところを見たいはずだから、生徒一人ずつ全員が卒業証書をもらうようにしたらどうですか」と話したところ、「それじゃ時間がかかり過ぎる」とC教諭が答えた。なかなか議論が進まないまま学年会の時間は過ぎていった。

○ あなたが考えられないことを推測し

【課題】

- ① A教諭のコミュニ
- ② 国歌を歌うべきか
- ③ 生徒一人一人に
- ④ 担任以外の意識

【解決策】

- ① ボランティア活動など
- ② 生徒にアンケート
- ③ 来賓の方の紹介
- ④ 卒業式の仕事の

(3) 【グループ協議】

- ① 一人15秒以内
- ② 上記(2)で書いた

(4) 【グループ替え】

- ① グループのメンバー

(5) 【グループ協議その2】 (15分間)

- ① 1回目のグループ協議で出た意見を持ち寄り、グループで意見交換しなさい。
- ② グループで出た意見の中からなるほどと思った意見を下の欄に記入しなさい。
- ③ 発表者を決めなさい。

【課題】

- ・国歌を歌うべきか
- ・卒業証書はどのようにするか

【解決策】

- ・一人ずつやる
- ・強制式でかたず。アンケートをとって親の要望をまき、生徒にも、副担任の考案と任意。

(6) 【発表】 どんな意見が出たか。(1分間×8グループが発表)

(7) 指導・講師

(8) 今日の授業に関する感想・質問等

卒業式で生徒からアンケートを取ることは、今まで聞いたことかなか、たので新たな意見だと感じた。卒業式というのは、受け身の立場であつたので、生徒が主役となった卒業式は、生徒としても満足ないく結果となると思う。来賓紹介や校長先生の話を短縮することかできれば、生徒一人一人に卒業証書を渡すことかできると思った。

2分、お通りです。

科目は文科を短く対等かし、来賓は若く人数に合わせる。

図2 (模擬授業)

特別活動論 第5回 提出課題

田神 仁

学級活動・学校行事に関する演習① (文化祭の出し物決め)

座席番号 (36) 氏名 _____ 整理番号 _____

(1) 班分け [3分]

- 6~8人ずつ 8班に分かれる。1つの班にはなるべく数学と理科の両方がいること。

(2) [個人研究 1] 次の事例を読んで、文化祭の出し物決めに伴うトラブル (生徒の反応など) とその対応について、考えられることをなるべくたくさん下記の欄に書きなさい。 [8分]

T教諭は公立高校新採2年目の教員であり、今年度初めて1年A組の担任になった。来週の文化祭実行委員会で、文化祭での各学級の出し物を持ち寄ることになった。そこでT教諭は、今週のホームルームで担任をしている1年A組の出し物を決めることにした。ただ、文化祭の出し物については飲食店の数や保健所の事前申請、壁や天井にガムテープを貼らないなど多くの制限があるため、事前に学級の文化祭委員と学級委員を呼んで打ち合わせをすることにした。なお、不参加も含めて出し物は次の5つが考えられる。

- 飲食店 ○ 展示 ○ ゲーム・カラオケ等の体験施設 ○ 演劇 ○ 不参加

(文化祭の出し物決めに伴う)

- ① トロツ人の意見
- ② 意見の対立がある
- ③ 一部の生徒は

(その対応)

- ① 最初に1人の人と
- ② 代表者に7秒で
- ③ その生徒が来たまま

予定のある人は

(3) [グループ協議 1] 文化祭の出し物についてグループで意見交換し、最初に1人15秒で自己発表する。

(席替えに伴うトラブル) 生徒

- ・ 千鳥のついでにセリフを
- ・ 根拠を守らねえ
- ・ 意見の小さい人がいる
- ・ 意見の対立

(その対応)

- ・ 現金を便やたふら
- ・ 先生と委員と話し合
- ・ 事前に知らせる
- ・ 学級委員に呼びかける

(4) [模擬授業] 代表して2つの班が実施。(2つの班を決める)

代表者が担任になって、ホームルームで文化祭の出し物決めを行ってください。他の班の人は、生徒役になってトラブルを起こしてください。担任役は、それぞれに対応してください。担任役の班の人は、担任役が終わったときにヘルプしてください。(担任交代可)

[e20分間×2回]

(5) [グループ協議 2] [10分]

模擬授業における担任役の話し方や態度で、よかった点と悪かった点についてグループで意見交換し、なるほどと思えた意見を書きなさい。発表者を決める。

(よかった点)

- ・ 最初に、各自発表する前に、みんなの意見を聞いてから発表する。
- ・ 最初に、話し合いをしてから発表する。
- ・ 生徒の意見を聞いてから発表する。

(悪かった点)

- ・ 最初に、金銭的な理由で発表しない。
- ・ 不参加という意見と尊重しない。
- ・ 先生が発表する前に発表する。

(6) [発表] 模擬授業以外の3つの班が代表して発表する。 [e1分間×代表して3つの班]

(7) [個人研究 2] 下記の欄に記入しなさい。 [8分]

(模擬授業、グループ協議、発表等を通して学んだこと)

- ・ 先生が発表する前にみんなの意見を聞いてから発表する。
- ・ 先生が発表する前にみんなの意見を聞いてから発表する。
- ・ 先生が発表する前にみんなの意見を聞いてから発表する。

(今日の授業に関する感想・質問など)

教室の雰囲気が良かった。(生徒や学級委員)はどのようだったか。先生は、生徒の意見を聞いてから発表する。先生は、生徒の意見を聞いてから発表する。先生は、生徒の意見を聞いてから発表する。

(8) [指導・評価]

就実業科で解決を図ります。

初めに委員会を行います。

また、生徒会と委員会の間には関係がある。

生徒会委員も出席します。

確信は、セリフや行動を模範とする。作業者、1人1人が果敢と、自分の意見を述べ、昔々ありきたり、若者たちが8BTの視点で見ると模範です。

図3 (ディベート)

特別活動論 第3回 提出課題

田神 仁

学級活動に関する演習③(学級だより) zoom

氏名 _____ 整理番号 _____

(0) 手順等の説明 (2分間): zoomの「ビデオ ON」にする。顔を見て話す必要がある。

(1) 個人研究 (8分間): 下の事例を読んで、自分が考えた両方の立場の意見を記入しなさい。

テーマ: 担任は学級だよりを発行すべきか、否か?

T教諭は公立高校新採2年目の教員であり、今年度初めて1年生の担任になった。5月下旬のある日、T教諭は教育委員会の初任者研修で「これからの学校に必要なことは社会に開かれた教育課程、つまり、家庭や地域との連携である」と学んだので、6月から担任として学級だよりを出すことにした。そのことを1学年会(1学年担任の会議)で話したところ、ベテランのA教諭が「ただでさえ教員は死ぬほど忙しいのに、自分で自分の首を絞めてどうするのか」と述べた。学年主任のB主幹教諭は、「若手教員が学級だよりを出そうとしているのに邪魔しなくてもいいでしょ」と言った。このやり取りを聞いていたC主任教諭は、「学級だよりを配布しても生徒は保護者に渡しませんよ。私も昔発行しましたが、無駄だと思いました」と話した。T教諭は、「工夫すれば学級だよりを出す効果はあると思います」と言ったものの、どう工夫すればいいかは分からなかった。

(自分が考えた「発行すべき」)

- ・クラスの雰囲気よくなる
- ・毎回クラスの人紹介をした
- ・保護者の方が、学校での
- ・修学旅行や体育祭などの

(自分が考えた「必要なし」)

- ・私が中学生や高校生の頃
- ・人もいなかった。
- ・教員は忙しく、もっと他
- ・で出す程度がいい。そのほ

(2) 班分け(1分間): zo

★立場と手順の確認。

★審判の班は、ディベ

	ルール
発行すべき立場	1班
必要なしの立場	2班
審判	3班

(3) 作戦会議(その1)(1分)

★15秒で自己紹介。共

★1班の立場で理由を

★1班の審判の班は、(3班の)「必要なしの立場」で作戦を立てておく。

- (1) 発行すべき・必要なしの立場 ←いづれかにO印を付ける。
- ・私が中学生や高校生の頃は、重要書類以外は渡さなかったし、周りに学級だよりを読んでいる人もいなかった。
 - ・教員は忙しく、もっと他にやらなければならないことがあるので、行事の前等の必要な時に臨時で出す程度がいい。そのほうが生徒は親に渡そうという気持ちにもなるし、教師の負担も減る。
 - ・保護者が求めてないかも
 - ・生徒が親に知ってほしくないこともある
 - ・ブライパシー、肖像権等の問題やトラブルにつながる

- (4) ディベート1班 実施(15分間) ツレイクアウトルール1とルール2を使用。
- ★審判の中からタイムキーパーを出す。タイムキーパーは、スマホのタイマー画面を見せる。
 - 手順: ①「発行すべき」立場の意見表明(4分間)
 - ②「必要なし」の立場の反駁(4分間)・・・相手側の理由を論破する。
 - ③「発行すべき」立場の最終意見表明(2分間)
 - ④ 審判による勝敗判定・誤評(3分間)・・・審判が多数決で決める。

- (5) 作戦会議(その2)(6分間)
- ★2班の立場で理由を出し合い、ディベートに備える。下記の欄に追記する。
 - ★2班の審判の班は、(3班の)「発行すべき立場」で作戦を立てておく。

- (発行すべき・必要なし)の立場 ←いづれかにO印を付ける。
- 理由:
- ・クラスの雰囲気がよくなる。クラスのみんなのことを知る(面白い学級だよりにするために、毎回クラスの人紹介をしたりするといいたいもー)
 - ・保護者の方が、学校での様子を知れる
 - ・修学旅行や体育祭などのイベントに向けて、クラスで情報を共有できる
 - ・家庭との連携

- (6) ディベート2班 実施(15分間) ★審判の中からタイムキーパーを出す。
- 手順: ①「発行すべき」立場の意見表明(4分間)
 - ②「必要なし」の立場の反駁(4分間)・・・相手側の理由を論破する。
 - ③「発行すべき」立場の最終意見表明(2分間)
 - ④ 審判による勝敗判定・誤評(3分間)・・・審判が多数決で決める。

- (7) ディベート3班 実施(15分間) ★審判の中からタイムキーパーを出す。
- 手順: ①「発行すべき」立場の意見表明(4分間)
 - ②「必要なし」立場の反駁(4分間)・・・相手側の理由を論破する。
 - ③「発行すべき」立場の最終意見表明(2分間)
 - ④ 審判による勝敗判定・誤評(3分間)・・・審判が多数決で決める。

(8) グループ協議(8分) →発表(代表者3人×1分) →誤評

(9) 今日の授業の感想・質問等(授業後に記入)

今日の授業では、今年初めてのディベート形式の授業で、あまりうまくいかないことも多かったですが、慣れて話し合いをしたとき、なかなか意見が出ないときがあり、話し合いがうまく進みませんでしたが、今回はこの反省を生かして、話し合いの時に意見が出なくなったら自分から話題を振ってみたい、新しい視点を提案できるようになりたいです。また、他の班の意見を聞いたとき、生徒目線だけでなく、先生成長できると言っている班があって、私たちの班にはなかった発想だったので面白かったです。

コメントの追加(誤解): 預れば大丈夫です。

コメントの追加(誤解): いいですね。教員研修センターでは、教員向けに希望者を対象に集団討論研修を行っています。そこでは、テーマの受け止め方や話の取り方、議論の話し方などについて指導してくれます。

コメントの追加(誤解): いい議論でした。

図4 (ジグソー法)

生徒会活動・学校行事に関する演習③(職場体験) ジグソー(zoom)

氏名 _____ 監理番号 _____

(1) [班分け] zoomで8つの班に分ける。数学と理科が班内に混在するように。(2分間)

(2) [事例把握] 次の事例を読んで、状況を把握しなさい。(2分間)

丁教諭は公立中学校新採2年目の教員であり、2年A組の担任である。2年生は10月に職場体験を予定している。7月上旬の2学年会(2学年担任の会議)で、2学年担任にはベテランも若手もいるので、職場体験実施上の留意点について事前研修することが提案された。研修方法は、実施上の留意点を考える視点を決めて分担し、次回の学年会に持ち寄るというものであった。その視点は下記のとおりでである。

A体験先開拓 B体験先割り当て C実施中の対応 D事後の発表会 E家庭地域対応
そこで、2学年担任全員を5つの班に分けて検討し、その結果を持ち寄ることになった。

(3) [役割分担] (5分間)

- ★最初に1人15秒で自己紹介する。[今]
- ★各班の中で、次の検討する視点の担当を
A体験先開拓 B体験先割り当て C

(4) [個人研究] (8分間)

- ★自分の「検討する視点」に○を付け、
「点」について自分で考えた意見を記入

視点 A体験先開拓 B体験先割り当て

(自分の視点で考えた実施上の留意点)

- 現実的に行ける距離であるか。
- 開拓先は中学生が学ぶのにふさわしい場所か。
- 開拓先にとって過度な負担にならないか。
- 適切な人が対応してくれるかどうか。(前)

(5) [部屋替え & 協議] (20分間)

- ★視点ごとに行き、イクアウトルームに集まる
- A 体験先開拓 ー ルーム1
- B 体験先割り当て ー ルーム2
- C 実施中の対応 ー ルーム3
- D 事後の発表会 ー ルーム4
- E 家庭地域対応 ー ルーム5
- ★協議の中でやるべきと思った留意点

視点: A体験先開拓 B体験先割り当て C実施中の対応 D事後の発表会 E家庭地域対応

- (なるほどと思った実施上の留意点)
- ・生徒が体験するような職業の許可をもらうのが難しい場合がある。
- ・担当がどういふ立場で何人欲しいと思っているかを確認する。
- ・開始時間を早めに設定して余裕持つ。
- ・生徒の身の安全が保障出来るか。
- ・力仕事など限られた生徒しか出来ないのは避けたい。
- ・下見で職場の雰囲気をつかみ、ふさわしい場所を選ぶ。
- ・生徒がイメージしやすい場所にする。

(6) [互いへ意見を述べ] (10分間)

★元の班に帰って、視点ごとの「留意点」をまとめて協議し、重要留意点(上位3つ)を指定して決める。互いの班に記入しなさい。★発表者を決める。

- 1位: (視点: C 実施中の対応)
- ・生徒もお店側も気持ちよく終わるために重要だと思うから。
- 出来れば
- 体験先にたどり着けるか
- 遅刻・欠席対応の連携
- 企業側の事情による対応(他のどこに行けるようにするなど)
- 実施中の体調不良・ケガの対応
- 生徒の言葉遣い・言動・服装対応
- 器物損壊などの対応
- 2位: (視点: E 家庭地域対応)
- ・多くの人が関与する分、注意も必要だから。
- 出来れば
- 体験先でのマナー
- 交通マナー
- 家庭からの説明・覚悟
- 保護者が来てしまう
- 体験中というようなプレートをつける
- 地域からのトラブル対応
- 関係先(生徒のお客さんとお店)に対する対応
- 生徒がケガをし、保護者とお店間で口論が起きた場合の対応
- 生徒体験によるお店のイメージ変化
- 3位: (視点: A 体験先開拓)・学校外のことが聞けることから留意する必要があるから。

(7) [発表] (各1分×5班)

★各班の発表者が、重要留意点3つごとの解決策を1分以内で発表する。

(8) [指導・評価]

(9) [各自の授業の感想・質問等] (授業後に記入)

職場体験という研修を通してとても楽しい機会がメインだったが、そこに至るまでに教師と生徒色々と試行錯誤を繰り返しているのが分かった。またこのように考えられて実施しているのだ、と感じた。ただ付で終わらないうちにやるだけでも、生徒に目的を伝えたり自分で考えたりする時間もあるべきだと思った。さらに、実際に職場体験の実施にあたってどのような問題が生じたことがあるのか気になった。そして問題が生じた場合、学校内だけでなく地域の人々や子ども達にも迷惑をかけるような行事であるので、学校内で教師が生徒にしっかりと意識を持って取り組んでもらえるようにする方法も考えたいと思った。他に、現在の意見交換が活発で良かったことから、どのようにアツロ一平していけば解決できるかということも考える機会にもなった。今回体験するべく話を振るようにして対応したが、既成の慣習のせいでやる方法があまり思い浮かばなかった。

コメントの追加 [講師] 学校内の人々には気を遣わなければならぬので、校外行事は慎重に入塾です。

コメントの追加 [講師] 体験先でトラブルが起きたときどのような手順で対応していくかを説明会で担当を交えて危機管理マニュアルにしておくことが重要だ。

コメントの追加 [講師] 一般的にイベント実施について留意点を考える場合は、「事前・事中・事後」で考えることが多い。「体験先開拓」は事前準備に当たるので、「もしも問題が起きたら何処が原因か」というような観点で考える必要があると思います。

図5 (ロール・プレイング)

特別活動論 第14回 提出課題

田神 仁

部活動指導に関する演習 ロールプレイング

氏名 _____ 整理番号 _____

田
227.15
神

(1)【班分け】8班に分ける。数学と理科が混ざるように。なるべく知らない人と。(5分間)

(2)【個人研究】下の事例を読んで状況を把握しなさい。(5分間)

県立H高等学校では学校経営方針に「文武両道」を謳っており、部活動が活発で、特にサッカー部は全国大会常連校であり、顧問であるA教諭の指導の下、厳しい練習で有名である。サッカー部入部を目的に全国から大勢の生徒がH高等学校に入学してくる。^{指導も過信}

7月のある日、サッカー部が夏の大会前の練習を行っているとき、部員が気に入って練習していないと判断したA教諭は、特に気を抜いている部員3人を整列させ、尻に蹴りを入れて気合を入れた。その後、部員たちは練習に身が入り、その日の練習を終えた。後日、サッカー部は県予選を勝ち抜き、今年も全国大会への出場権を得た。^{+2-3人泣いているのを見た}

全国大会直前のある日、A教諭が部員である生徒を並ばせて尻を蹴っている動画がSNS上に流れ、A教諭が日常的に部員の生徒に対して暴力を振るっているという情報が校長のところに届いた。校長がA教諭やサッカー部員を個別に呼び寄せて事情を聞いてみると、全員が「指導は

厳しいが体罰ではない。全国大会へ一部員ではない生徒に聞いたところとがあるという多数の証言が出た。考たちが校長室に押しかけ、「A先生一部のどの生徒もどの保護者もA先指導してもらいたくないから他県から入す。この件を体罰として教育委員会「SNSで体罰動画を見た。学校はコミから相次いだ。校長は、どうし

(3)【役割分担】面談のロールプレイング

- ★初めに一人15秒で自己紹介す
- 1 回目：校長 vs A教諭
- 2 回目：校長 vs 目撃した他部
- 3 回目：校長 vs サッカー部の
- 4 回目：校長 vs マスコミ

(4)【ロールプレイング】(10分間×4)

- ① 上記の事例を基にしてロールプレイング
- ② ロールプレイングをしていないことを書きなさい。(自分がロールプレイング実施上の注

【1 回目】
(校長役のよかった点)
・ コーチ事情と確認はいい良かった。初めに事実確認の入りで良かった。
・ これまでの実績も認めた上で、今後の対応を決めては良かった。
(校長役の課題)
・ もう少し「体罰」と呼ばれた時の状況について詳しく掘り下げた方がいいかも。

【2 回目】
(校長役のよかった点)
・ 事実確認の際に、A教諭の発言とコーチの話を合わせて話を聞いた。
・ 他の目撃者がいかにどう確認しているの、今後の情報収集はつづけてほしい。
(校長役の課題)
・ 他部活の現状も確認できるといい(4回目もあつて)。
・ SNSがどういった状況で、それによってA教諭に何の影響があったか、今後の生徒の対応

【3 回目】
(校長役のよかった点) サッカー部の保護者役 10分間 6分40秒
・
(校長役の課題)
・

【4 回目】
(校長役のよかった点)
・ A教諭の今後の扱いについて、慎重に説明はいい良かった。
・ 現状、どういった話し合いが行われるかも説明はいい良かった。
(校長役の課題)
・ 情報収集の際に「体罰」という言葉を使わない方がいいかも。
・ 暴力で「体罰」という表現が入った場合は「暴力」が良かった。

(5)【グループ協議】校長としてどのような結論を出せばよいか検討しなさい。(発表者を決める) (15分間)

(6)【発表】(10分間×8班)
(7)指導・摘発
(8)【今日の授業についての感想・質問】

保護者役として、SNSの情報は不確定な要素をきっかけに全国大会まで進んでしまった。先生が大変な面前で報告されたらどうなるか、事実として報告されたらどうなるか、この事態にどう対応するか、これはどうも各々の考えが強く出てくる。そして、この事態にどう対応するか、これはどうも各々の考えが強く出てくる。

全14班の演習で事とした。授業改善アンケートにご協力ください。
確かに、でも、事例のように良い見解が出ていると、本人は自分も指導も過信し、周囲の意見も口に出さない人間員になりやすい。

「主体的、対話的で深い学び」を追求する授業づくりを通じて育まれたこと

——特にソフト・スキル、非認知能力とよばれるものに着目して——

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 遠藤 裕子

【1】問題と目的

2019年度に法政大学中学高等学校の石川秀和教諭(以下、石川)と中学1年生の社会科の授業で『『主体的、対話的で深い学び』を追求する授業の試み』をテーマとして共同研究を行った(遠藤2019)。石川の「教師が講義を行い、教師との対話があるものの、基本的に生徒は話をきくことが中心の一斉授業になることが多い。生徒が受け身になっていることへの悩みが強くある」「グループワークなどを取り入れてはみるが、うまくいっているとは言い難い。時にはグループワークをやりたくないという生徒も出てくる」という課題に依拠し、特に「対話的」に重点をおいて研究を進めた。共同研究の詳細は2019年度法政大学教職課程年報Vol.18に掲載された拙論を参照していただきたい。

スタートにあたっては、生徒になぜ授業に対話を取り入れるのかとロジャーズのカウンセリング理論をベースに作成した「対話のグランドルール」(授業では「対話の仕方」と表現)を丁寧に説明した。「対話のグランドルール」は法政大学で筆者の教育相談の授業を受講した学生が銘々したものである。「対話の仕方」は、スタート時はもちろんのこと、その後も機会あるごとに確認し、生徒が身につけていけるように丁寧に取り扱った。授業の共同研究はひとまず1年で完結したが、2年時、3年時とさまざまな場面で活かされている様子をうかがい知ることができた。

当時(2019年度)中学1年生だった対象学年は、現在(2022年度)高校1年生になっている。3分の1程度は受験をして高校から入学してくる生徒(高入生と呼ばれている)であるが、担任の教員から「高入生を気遣う様子が見られ、クラスの雰囲気が優しい」という声や生徒会指導の教員から「話し合いがうまくできる」という声が学年スタート時より聞こえてきていた。ここでは特に、共同研究を含む中学3年間の対話を大切にしたい諸々の取り組みが、そうしたソフト・スキルや非認知能力とよばれるものを育てることにつながっていたのではないかと仮説を立てて検証を試みる。

【2】方法

1. 対象学年生徒へのアンケート(中学3年時に実施)

2. 対象学年担当教員へのアンケート
3. 共同研究者である石川による振り返りをもとに考察する。アンケートの結果と石川による振り返りは巻末の資料にまとめる。

【3】結果と考察

1. 対象学年へのアンケートの結果に基づく考察

対象学年は4クラス各クラス35名(140名)、アンケート実施日は2021年3月11日である。修学旅行明けの学年集会(時節柄リモート)に出席した123名を対象に実施し、全員から回答を得た。

設問1「授業で学んだ「対話の仕方」をどの程度活用できたか」に対する回答を資料1のFigureに示す。123名全員の回答が得られた。「大変活用できた」が27名(22%)、「まあまあ活用できた」が83名(67.5%)、「どちらとも言えない」が11名(8.9%)、「あまり活用できなかった」が2名(1.6%)、「活用できなかった」は0名(0%)であり、89.5%の生徒が何らかの場面で活用できたと回答し、設問2で具体的な場면을記述している。「あまり活用できなかった」とする生徒の具体的な場面での記述は「あたり前にやっていることだから意識していない」というような内容で否定的なものではないと解釈できる。

設問2「具体的な活用場面や役に立った場面」についての記述を資料2の表1に示す。120名の回答のうち、「グループワークの時」「話し合いの場面」といったものを除き、より具体的に記述された77名分を抽出した。さらに「非認知能力とよばれるものが育まれたのではないか」と思われることに関連する記述15人分を以下に記載する。001.相手の気持ちを考えてから、007.相手の意見をしっかりと尊重、014.後輩に優しい言葉で会話、018.日頃から天使言葉、030.相手の話をさえぎらない、032.人に思いやりをもって言葉遣いに気を付ける・弟でも誰でもあたらない、034.相手のことを考えて会話、041.相手の話を遮らないように、045.友達の話最後まで聞いてから自分の意見を言う、052.まずは相手の話を聞いてから客観的に意見を言う、053.どの人にも寄り添って優しい言葉を使えるように、063.反対の意見を言うときに天使言葉に注意、068.口を挟まないで聞く・人の話を否定的にみない、068.肯定的に会話する、071.言葉遣いに気をつける、

072. 人の話をしっかり聴くということ、が挙げられる。

設問3「3年間で成長したことを教えてください。
*ソフト・スキルの視点から」に対する回答を資料2の表2に示す。119名の回答のうち、「対話の仕方」を学んだことと直接関連がないと思われるもの（例：計画を立てるのが上手くなった）を除き、104名分を抽出した。さらに「特に非認知能力とよばれるものが育まれたのではないか」と思われることに関連する記述31人分を以下に記載する。005. 人を傷つけないような言葉遣い、008. 人に対する口調に気をつける、009. 優しい言葉遣い、010. 感じの良い話し方やコミュニケーションの仕方、011. 積極的にみんなとコミュニケーション、017. 言い方に気を付けるようになった、021. 最後まで聞くように心がけた、022. 相手を思いやることの大切さ、023. 言葉を選んで相手のことを考えて話せるようになった、028. 人の意見をきちんときいたりなるべく優しい言葉で喋ること、035. 相手のことを考えて話したり意見の言い合いをすることができるようになった、039. 思っていることや意見がちがっても否定せず肯定すること、040. 他人の話丁寧聞くようになった、045. 人の気持ちを考えながらワードを選びながら話すこと、047. 相手の気持ちを考えるようになった、048. 人の言うことに聞く耳をもちそれを吸収すること・思いやり、053. 他人の意見も取り入れ納得する回答ができるようになった、055. しっかりと相手の表情を見て会話すること、062. 相手の話を聞こうと意識するようになった、063. 相手の意見を尊重したコミュニケーション、067. 言葉遣いが優しくなった、068. 相手が傷つか嫌な思いをしないか一度考えてから言うようになった、069. 3年間で相手の意見をまず聞くことが出来るようになった、078. 相手のことを考えたり思いやりたりできるようになった、082. 相手の話最優先に、085. 人の話を以前より集中してその場で深く理解しながら聞けるようになった、089. 人の声色で悲しそうとか喜んでそうとかイライラしてそうとかの感情に気付くようになった気がする、094. 少し丁寧な言葉を心掛けるようになった、096. 相手の気持ちを考えて発言することができるようになった、097. 誰かが発言中に自分が何か言いたくなくても最後まで話を聞くことの大切さを学ぶことができた、098. 公の場（人の前に立つ時）で感情のままに行動や発言をできるだけしないように気をつける事ができるようになった、100. 相手の意見を尊重するようになった、がそれにあたると言える。

2. 対象学年担当教員へのアンケートに基づく考察

1名（A教諭とする）から回答があった。A教諭はクラス担任として中学1年から中学3年まで持ち上

がった。設問1に関して、アンケートをふまえて話を聴いたところ、話し合いなどの際、生徒の間で「最後まで意見を聞こう」「天使言葉を使おう」という言葉かけができていたとのことであった。設問2に関しては、A教諭が過去に担当したクラス（学年）との比較による記述がある。「対話の仕方」が定着し、問題が生じた場合でもそれを活かして解決できるようになっていることが伺える。また「まずは相手を認める姿勢が学年を追うごとに基本姿勢になっていたように感じる」とあり、1年時の共同研究の取り組みが3年間を通じて継続され、定着したと言える。設問3への回答では、これまでの「コミュニケーションの仕方」についての取り組みもふり返り、「全クラスを対象に同一の取り組みを行ったことにより学年全体がムラなく、コミュニケーションに対して同じ問題意識を持ち、実践し、相互に成長することができた」としている。さらには今後の取り組みへの提案がなされており、生かしたいところであると考ええる。

3. 石川のよるふり返りに基づく考察

1年時の共同研究者である石川の記述をもとに考察する。石川は教員になって15年目（当時）である。授業時間の50分を教員主導で展開していくスタイルを確立してきたことを冒頭の記述からうかがい知ることができる。「授業の内容に関心を持ってもらうため、導入の部分には特に力を入れ、」とあるように入念に授業準備を行い、生徒を引きつけることに力を注いできたのであろう。共同研究を開始した直後の授業の際、石川が時にはユーモアを交えながら生徒に穏やかに語りかける姿や聴き入る生徒たちの様子がとても印象的だった。そのままでも授業は成立していて、石川自身が課題意識をもたなければ大きく変化することはなかったかもしれない。しかし、授業者が主導する授業スタイルを「生徒自身を主体者にしていく」ための挑戦を開始したことで、授業の流れを共有する、ワークシートは生徒が書きやすい方を選択する、個人の取り組みが終って生じる「スキマ時間」を生徒の裁量で活用するといった工夫が生まれている。

「対話的」という視点から、グループワーク（以下、GW）は授業者主導でスタートして、慣れてきたところで徐々に生徒に運営を委ねるというように進めたことがわかる。段階を追って丁寧に進めたことで、「対話の仕方」が着実に身につけていったと考えられ、石川が記述している「生徒が授業者の指示通りに動くことを目的化してしまっていたのではないかと思われるGW」とは明らかに異なると言える。以上のように、「生徒自身を主体者にしていく」という授業者の意識の変化、そのための工夫、GWの丁寧な導入などによって

授業空間が変化したと考えられる。石川は「これまでに比べ生徒が主体的に動いているように感じている。また、お互いがしっかりと聴き合うことで、生徒の力によって対話的な授業空間が創造できたように感じる」と記述している。

冒頭にある「一斉に黒板の方を向き、授業者の「トークとチョーク」による板書のみで50分の授業を毎時間運営し、授業を受ける生徒各自にその内容を深めさせることには限界を感じていた」という状態から、「授業者である自分自身が「待つ」という姿勢を取ることによって、ゆとりが生まれ、こちら側が生徒のことをよく観ることができるようになった分、生徒もじっくりと課題に取り組めるようになっていたのではないかと考えている」「取り組みを生徒に委ねることによって「形」に関わることはもとより、お互いが自身のペースで授業内容に向き合うゆとりが生まれ、学習内容を各自で深めることが可能となったように感じている」と授業者の心情が変化していることの意味は大きいと考える。

[4] 今後の課題

共同研究を含む中学3年間の対話を大切にした諸々の取り組みが、ソフト・スキルや非認知能力とよばれるものを育てることにつながっていたのではないかとという仮説を立てて検証を試みた。「対話的に」といっても、ただ「話し合ってみて」では、当初の石川の課題にもあるようにうまくいかず、対話することで傷つき、「グループワークをやりたくない」という生徒が出てくる可能性が否めない。共同研究では、「対話の仕方」を丁寧に継続的に学ぶことに重点をおいた。その結果、考察したように、話し合いへの抵抗感が薄れたり、聴き取られ聴き取ることを通じて、相手を思いやる気持ちなどのソフト・スキルや非認知能力とよばれるものが育まれたりしたのではないかと考える。藤村ら(2018)は、協同的探究学習の主要な目的である「わかる学力」を高めることと同時に、「もうひとつの目的」として自己肯定感の育成と他者理解の深まりを挙げ、「お互いに聴き合い、認め合うような人間関係がつくられていくことが、長期的には「できる学力」や「わかる学力」を支えていくのではないかと考えられる」としている。今回の研究は協同的探究学習と銘打ったわけではないが、ベースには同じ原理、すなわち他者の意見を受容的に聴くことで他者への理解を深め、聴き取られることで自己肯定感を育むということが流れていると言えるだろう。「対話すること」そのものを丁寧に扱い、教育活動全体を通じてあるいはどんな関係性においても育てていくための方策を追求す

ることをこの研究につながる今後の課題とする。

また、石川がふり返りの中で明らかにした、学習の「成果物」に対する評価のあり方や成績評価への反映のさせ方、さまざまな特性をもつ生徒を含むすべての生徒に「分かりやすい」授業をどう展開するのか、授業への関心や学びのモチベーションをどう高めていくのかといった課題を大切に考えていきたい。

参考文献

- 遠藤裕子(2019) 中学1年生社会科の授業で行った共同研究から見えてきたこと——「主体的、対話的で深い学び」を追求する授業の試みを通じて—— 法政大学教職課程年報 2019年度 Vol.18
- 藤村宣之/橘 春菜 名古屋大学教育学部附属中・高等学校編著 (2018) 協同的探究学習で育む「わかる学力」豊かな学びと育ちを支えるために

資料

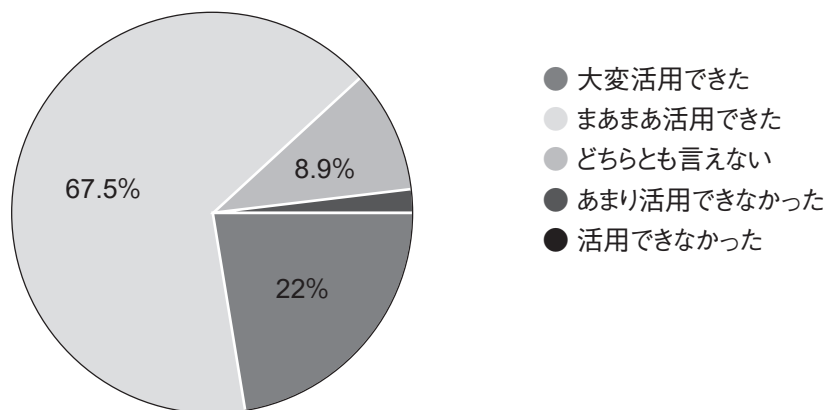
資料1 Figure1 対象学年生徒へのアンケート①

設問1

一巡法、傾聴、Imessage、天使ことばをキーワードに「対話の仕方」を学びました。

あなたはどのくらい活用できたと思いますか。*ひとつ選んでください。

123件の回答



資料2 表1 対象学年生徒へのアンケート②

設問2 「対話の仕方」を活用できた場面、もしくは役に立った場面を教えてください。

001. 自分で発言する前に相手の気持ちを考えてからするようになった
002. 友達と話すときにやりやすくなりました。
003. 弟と口論になった時もちくちく言葉を使わなかった。
004. 1、2年生の時にクラスの話し合いをまとめる時
005. おばあちゃんのお友達と2人きりになった時に、歳の差がすごく離れていたけれど楽しく話せたこと
006. グループワークでやり方が分からず詰まったときにとっても役に立った
007. 学校の話し合いで一巡方を意識することで相手の意見をしっかりと尊重できるようになった。
008. 前までは人が話している途中で割り込んでいたが、最後まで聞けるようになった
009. 他の授業などで班で話し合いなどがあった時に一巡法や人の意見を否定しないということを活かして話し合いをすることができました！
010. 委員会の話し合いで一巡法を活用出来た。
011. ラインの言葉づかいを気をつけるようになった。
012. 相手の話の聞き方やあいづちの打ち方などが参考になりました
013. 意見の相違で話し合った時
014. 後輩の指導をするときに優しい言葉で会話ができました
015. 特に初めましての人とかと喋るときに使いました。
016. 授業中のグループでの会話などで、一巡法を利用することが出来た。
017. 友達と遊びに行く場所を決める時

018. 場面とかではなく、日頃から天使言葉を気にすることができた。
019. グループワークや何かみんなで一つ決めると言った場面で役に立った。
020. 何かを複数人で決める際にスムーズに決めることができた
021. オンラインでのグループワーク
022. 次に誰が話すかを把握している上で対話できるので色々な場面で活躍した。
023. 理解されにくい考えを説明するとき。
024. 友達との会話の時も今まで以上にスムーズになった
025. 文化祭の企画代表者として話をまとめる時などにもものすごく役に立った
026. 授業でのグループワークや友達との会話
027. 友達と話す時に天使言葉を使うようになった
028. 家族と会話する際や、同級生との会話で役に立ちました。
029. 日々の友達とのコミュニケーションをより膨らませることが出来た。
030. どんな時でも人が喋ってる時にはさえぎらないようにした。
031. いろいろな教科でのグループワークなど
032. 人に思いやりを持って言葉づかいに気を付けるようにし弟でも誰でもあたらないようにした。
033. 野球のコミュニケーション
034. 友達と話すときに相手のことを考えて会話することができた
035. 部活で先輩に教える時に、自分が中学1年生の時のことを思い出しながら教えられるようになった。
036. 何か決める時に、常に周りの人の意見を一巡法で聞けるようになりました。
037. 社会の授業ではもちろん、そのほかの授業や zoom の授業でも、自然と一巡法で話し合いが進められるようになった。
038. マスク越しの会話など。
039. 1年生の頃はグループの話し合いなどで意識をして一巡法、傾聴、I message、天使ことばを活用していたら、2年は自然とできていた場面もあったと思う。
040. 級長の仕事
041. 一巡法などを行ったことで、普段話す時に相手のお話を遮らないように意識することができました。
042. 人の話に割り込まないように意識した
043. 学校行事の文化祭や陸上競技大会などでクラス全体で話すことができました。そのときに否定的な意見でなく、肯定しながら話すことが出来た。
044. グループワークをするときに前よりもみんなの意見を聞いて効率よくできた
045. 小学校の時には、友達の話を知っている最中に突っ込んでいたが対話の仕方を学んでからは友達の話最後まで聞いてからするようになった。
046. クラスで話し合いをする時に一巡法が役に立った。文化祭で案を出す時など、1度グループで各自で意見を出し合ってからグループの代表者が発表をするというのをした。クラスのまとめ役の人が一巡法でお願いしますと声をかけるとみんながすぐわかった。
047. 相手の気持ちを考えることができた

048. 相手の意見に対して途中で口を挟まなくなった
049. 3年生で級長をしたときにどういえばみんなに伝わるのか考えて発言した。
050. 部活のミーティング等会議等での進行に役に立ちました
051. 授業などで話し合いをする時にまずは相手の話を聞くことで話し合いをスムーズに行うことが出来ました。
052. 友達の相談に乗ったりする時に、一度相手の話を聞いてから客観的に意見を言うことができた
053. 後輩との対話で活用出来た。どの人にも寄り添って優しい言葉を使えるようにできた。
056. 社会の授業では毎回、最初の5分間を使って今社会で起きている出来事について対話する時間があり、その時に役に立った。
057. 授業で、グループワークによって複数で話し合う時。
058. 私は学校の授業のペアワークや修学旅行のルート決めなど対話をする場面で一巡法を活用できたと思います。一巡法を活用することで話し合いがスムーズに進み話の整理がしやすかったように思います。
060. コロナ禍でマスクをしての生活の中で、表情が見えづらい時に心掛けた
061. 友達や家族と何かを決めたりするときに役立ちました。
062. 同輩や後輩から相談を受けるときや、日常生活でおしゃべりするときなど、いろんな場面で活用できたと思います。
063. 鈴掛祭実行委員の時など、反対の意見を言う時、天使言葉に注意しながら言えた。
064. 1.2年生の間に遠藤先生の授業をたくさん受けて、私は3年生の表現のグループワークに役に立ったと思います。他の人が話しているときは口を挟まずに聞けるようになったし、zoomでやった時も自分の意見も言いつつ他の人の意見を肯定できるようになりました。
065. 修学旅行の発表の話し合いなどのあまりしゃべったことのない人との対話
066. 部活の今後の進行についての話し合いを中3でした時など、話し合いをする場面で人の話を否定的に見るのではなく、そういう意見もあるのかと捉えることでより活動の幅や、みんなで協力する力が大きくなったと思います。
067. グループワークや部活での対話形式に一巡法を使う機会が多くなりました。
068. グループワークのときや発表を聞くときに口を挟まないで聞くことができました。また友達との会話の際も否定的に会話するのではなく肯定的に会話することが出来た気がします。
069. 私は〇〇だと思うなど Imessage を使って自分の意見を言えるようになりました
070. マスクで相手の顔が見えないとき、コロナ禍で、会えない友達と電話するとき。
071. 友達話すとき言葉遣いに気をつけた
072. 中3の一年間級長を務めて、クラス全体の意見を一度に沢山聞くことが多く、その中には様々な意見がありましたが、3年間遠藤先生の対話に関する授業を受けたことで上手くファシリテーターを務めることが出来ました。
073. 覚えていません。が、それは当たり前と言える事だからだと思います。いちいち人との会話に一巡法を用いる事はしませんが、発言することを嫌う傾向のある日本人には集団で意見を出す際に効果的な方法だと考えています。
074. 長崎に修学旅行に行った際、山里小学校の原爆資料館で被爆者と一巡法や、天使ことばを意識して管理人の多田由美子さんとお話をする機会がありました。その際に、普段よりも一巡法を意識してコミュニケーションをすることができ、最後には笑顔を見せてくださいました！この経験は遠藤先生が教えてくださったことのおかげです。ありがとうございました！

- 075. 部活で中学三年生同士で話すときに人の話をしっかり聞いた
- 076. 委員会で司会をすることがあったのですが、話している人の意見をしっかり聴くということは出来た。しかし、人の意見をまとめるということはいま出来なかった。
- 077. みんなの意見が聞きやすかった

資料3 表2 対象学年生徒へのアンケート③

設問3

3年間で成長したことを教えてください。*ソフト・スキルの視点から

- 001. ちゃんと会話するようになった
- 002. 受容的コミュニケーション
- 003. 話すことが上手くなったと思います。
- 004. 語彙力が上がりディベートなどがしやすくなった
- 005. 人を傷つけないような言葉遣いができるようになった。
- 006. スムーズに話し合いを進めることができるようになった
- 007. 話し合いをまとめことが上手になった。
- 008. 相手に対する口調を気にすることができました
- 009. 言葉遣いが優しくなりました
- 010. 感じの良い話し方やコミュニケーションの仕方がわかったような気がします。
- 011. 自分から積極的にみんなとコミュニケーションを取れた
- 012. 性別や年齢などの違いを超えて積極的にはなせるようになった。
- 013. 自分の意見を積極的に言えるようになった
- 014. communication 能力
- 015. 話し合いの際に対立が減った
- 016. 自分の意見だけでなく人の意見を取り入れることで意見を変えたり柔軟性が持てた。
- 017. 表情ではなく言葉で伝えないといけないから、言い方に気を付けるようになった
- 018. グループワークで人の意見をしっかりと聞くことが出来るようになったと思う
- 019. 対話する力
- 020. 最初は人とコミュニケーションを取る時目を見ながらが怖い～などがありましたが今は目を見ないとわからないこともあると知り極力見るようにしました！
- 021. 他人が発表をしている時に最後まで聞くように心がけた。
- 022. 相手を思いやることの大切さがわかりました
- 023. 小学校の時と比べて言葉を選んで相手のことを考えて話せるようになった
- 024. みんなの意見を聞いて理解してまとめる事や話す上での言葉づかい
- 025. 相手とのコミュニケーションの取り方や意見の伝え方が三年間を通して成長したと思います
- 026. 聞きかたが上手くなった

027. 普段話さない人でもあまり緊張しないで会話ができるようになりました
028. これを思い出してわざわざできたというわけではないですが、人の意見をきちんときいたり、なるべく優しい言葉で喋ることはできました。
029. 天使言葉など、言葉遣いが成長した
030. 自分と違った意見の人がいた時に否定から入りたくなる時もあるが、意見をしっかり聞いてから考えて自分の意見を言うと言った、しっかりとした「対話」ができるようになったのではないかと思います。
031. 人前で話すことに対する苦手意識が少し薄れた
032. 天使言葉を使った
033. 初対面でも話せるようになった
034. 人と話すことが得意になった気がする。
035. 相手のことを考えて話したり意見の言い合いをすることができるようになりました。
036. 天使ことばをたくさん使えたと思います。
037. 話すタイミングを見計らうこと。
038. 人の話が今まで以上に聞けるようになった。また、自分も要点をまとめるのがうまくなった。
039. 思っていることや意見がちがっても否定せず、肯定すること
040. 他人の話を丁寧に聞くようになった
041. 言葉遣いが変わった
042. 一巡法を知れて話し合いの仕方が分かるようになりました
043. 対話する力
044. 一巡法を活用して、相手の話をしっかりと聞くことが出来るようになったと思います
045. 人の気持ちを考えながら、ワードを選びながら話すことが出来るようになったと思う。
046. 他人のことを考えながら対話するようになった
047. 相手の気持ちを考えるようになった
048. 人の言うことに聞く耳をもちそれを吸収すること、思いやり
049. 話を回すこと
050. 天使言葉を使えるようになった
051. 物事をわかりやすく説明できるようになった。
052. 対話の中で自分との違いだけではなく共通点を見つけられるようになった。
053. 他人の意見も取り入れた、納得する回答ができるようになった。
054. 今まで、話し合いの場で自分の意見を積極的に言えるタイプではなかったけれど、一巡法を学んで、自分の意見を言えるようになった。
055. 会話をするときしっかりと相手の表情を見て会話をすることができた。
056. クラスをまとめる力はついてきたかなと思いました
057. 相手の話をきちんと聞くことを意識することができました
058. 天使言葉が増えたこと

059. 話し合いの進め方がまなべた
060. 人の話をしっかり聞くことができるようになった
061. 1年生の学んでない段階に比べて今は対話の能力がグンと上がりました。
062. 相手の話を聞こうと意識するようになった
063. 相手の意見を尊重したコミュニケーションを取れるようになった
064. 相手の話しを最後まで聞く力。
065. 天使言葉の大切さを学び、人の気持ちを考えながら話す事ができた。一巡法を使うことで、グループワークがスムーズに行う事ができた。自分の意見を出す大切さを学び、積極的に意見を言うことが出来た。
066. 一巡法のおかげでスピーチが昔よりできるようになった
067. 言葉遣いが優しくなった
068. 自分の意見を言うときに相手が傷つくか、嫌な思いをしないか一度考えてから言うようになれた。
069. 3年前は自分の意見を優先して自己中心的でしたが3年間で相手の意見をまず聞くことが出来るようになりました。
070. 自分の中で人の意見を消化して落とし込むことが出来るようになった
071. 人と話すことを努力した
072. コミュニケーション能力が向上した。
073. 相手の意見を聞いた時にアイズチや、その意見に対して自分がどう思うかを言えるようになったこと。
074. 今まで生きてきて話し合いについて学ぶことはあまりなく、話し合いはこれからの人生でずっと必要なので学べてよかったです。また、これからも相手の話をよく聞き自分の考えを正確に相手に伝えてられる能力などを伸ばしていきたいです。
075. 話し方や言葉遣いを意識するようになった。
076. 一巡法を活用したことで、話し合いがよりスムーズにいくようになった。
077. 班でしゃべっていてほかの人が話しているとき、意見を挟まなくなった。
078. 相手のことを考えたり、思いやったりできるようになった。
079. 以前はグループワーク中等であまり話せなかったが、自分の意見を言えるようになった
080. 人と会話をするのがあまり得意ではなかったのですが、人の意見を聞いたりすることが楽しくなりました。
081. コロナ禍で人の表情が読みとりにくい生活をしていたので、相手に伝わりやすいように会話すること
082. 自分の話が最優先ではなくて、相手の話最優先になりました。
083. これも鈴掛祭実行委員の話になってしまうのですが、生徒の視点の意見を導入するために工夫して行った。
084. スムーズに会話できるようになった
085. 人の話を以前より集中してその場で深く理解しながら聞けるようになりました
086. 3年間で私が1番成長したと思うところは、人の意見をしっかり聞き入れて自分の意見も言えるようになったことです。
087. 人の話をよく聞くこと。話し合いをスムーズに進めること

088. 部活で先輩、後輩がどう動くか、どうすればよいか、ということをよく考えてここはこれを準備しようということや、こうアドバイスをしよう、ということなど、相手の気持ちを考えて行動することができた。
089. 私の勘違いかも知れませんが、人の声色で悲しそうとか喜んでそうとかイライラしてそうとかの感情に気付くようになった気がします。
090. 主に聞く力が成長したと思います。相手が話しているときは聞くことに専念して相手の考え方などを取り入れる力がついた気がします。
091. 自分の好きなことについてばかり話さず相手のことを考えて話すことを意識できるようになりました
092. 相手の意見を取り入れて自分の意見を交えていい話し合いができるようになりました
093. 今まで以上に人前で話すことに慣れた
094. コロナ禍になって、顔が見えなくなったり、電話ばかりになることで会話しづらくなったけれど、そのおかげで、少し丁寧な言葉を心掛けるようになった。
095. いままで以上に班とかで会議をするとき意見を積極的に出すようにした
096. 相手の気持ちを考えて発言することができるようになった
097. 授業中のみならず、休み時間に友達と話しているときも誰かが発言中に自分が何か言いたくなくても最後まで話を聞くことの大切さを学ぶことが出来ました。また、そのことを意識して実践することが出来ました。
098. 実感がありません。公の場(人の前に立つ時)で感情のままに行動や発言をできるだけしないように気をつける事ができるようにはなりました。
099. コミュニケーション能力が上がったかなと思います！
100. 相手の意見を尊重するようになった
101. コミュニケーションなど
102. 上手く応えられているかは分からないのですが、行事に対する考え方が変わった。行事から何かを得ようと意識するようになった。発表の場面では自分の意見がしっかり言えるようになった。
103. みんなの意見をまとめるスキルが上がった

資料4 表4 対象学年担当教員へのアンケート①

設問1

「対話の仕方」など、教育活動の中で生かされていると思われる場面がありましたら、教えてください。*思い当たらない場合は「特になし」とご記入ください。

01. 話し合いの中で相手を否定しない、最後まで意見を聞く、天使言葉を使うという生徒間での言葉かけ。

資料5 表5 対象学年担当教員へのアンケート②

設問2

ソフト・スキル(非認知能力)の向上に役立ったと思われる場面がありましたら教えてください。*思い当たらない場合は「特になし」とご記入ください。

01. 修学旅行の班決めは、小グループに分かれる時に、生徒間の利害が対立して気まずくなるが多々あるのですが、今年度の1組では、相手の立場を考えた上での I message の交換と傾聴の姿勢があり、問題解決ができていたように感じました。その他、行事の話し合いでも、まずは相手を認める姿勢が学年を追うごとに基本姿勢になっていたように感じました。

資料6 表6 対象学年担当教員へのアンケート③

設問3

* 思い当たらない場合は「特になし」とご記入ください。その他お気づきのことをお書き下さい。

01. これまで、コミュニケーションの仕方はHRなどで担任が、また各授業を通じて各教員から散発的に指導されてきた現状であったと思います。今年度の学年は、遠藤先生から全クラス対象に同一のお話を授業の中でしていただいたことで、学年全体がムラなく、コミュニケーションに対して同じ問題意識を持ち、実践し、相互に成長することができたと思います。
コミュニケーションに特化した授業や活動を通年計画に設置され、遠藤先生のような専門の先生にお話しをいただく機会が、さらに増えていくと、生徒も教員も学ぶことが多いのではないかと思います。
3年間ありがとうございました。先生の優しいお話しのされ方には大変刺激を受けまして、私自身が反省したり、学ぶことが多くありました。今後ともよろしく願いいたします。

資料7 石川による振り返り

共同研究に取り組んだ1年間とその後を振り返る

法政大学中学高等学校教諭 石川 秀和

1. 授業づくりに関してもっていた課題

これまでの、授業の導入・展開・まとめという流れを1時間の授業中でどのように創っていくのか、とりわけ生徒に授業の内容に興味関心を持ってもらうため、導入の部分には特に力を入れ、授業づくりに取り組んできた。今思い返すと、関心を持ってくれた後の展開や関心を持ちにくい生徒のことや授業に「ついていく」モチベーションを持ちにくい生徒のことはあまり考えられていなかったと考える。そのような中で、生徒が一斉に黒板の方を向き、授業者による板書のみ「トークとチョーク」による50分の授業を毎時間運営し、生徒各自にその内容を深めさせることには限界を感じていた。

2. 共同研究者（以下、遠藤）の提案を引き取りながら授業者自身が教科の中で取り組んだこと

一番に考えたのは「生徒を授業の主体者にしていく」ということであった。そのためにいくつかの取り組みを試みた。一つ目は授業の流れを冒頭で明確に示すようにしたことである。これにより、生徒が1時間の授業で取り組もうとしているラインナップ（流れ）をよく理解し、自分のペースをつくり、主体的に授業に参加することが可能となるように考えた。二つ目は、授業の内でのグラドルール、とりわけグループワークの際のルールを明確にしたことである。当初は「MIの分析によるグループ分け」（遠藤 2018）を行い、こちらからグループの役割を指定し、作業などに当たるようにした。回を重ね「一巡法」（遠藤 2019）などの流れが定着していくにしたがい、徐々に生徒自身に運営を委ねるようにしていった。三つ目は、授業中は生徒の取り組みやそこから生まれる「化学反応」をひたすら「待つ」ということに徹したことである。反応を

事後に拾って返すことのみが中心の授業から、深めてもらいたい課題を念頭に置いた2問程度に「問い」を絞ることや提供する教材の精選など授業前の取り組みを重視していくスタイルに大きく変わっていった。

また、ワークシートについても罫線があるものとなものを両面刷りで用意し、各自が書きやすい方を選択し、取り組むようにした。個人の取り組みが早く終わってしまった生徒は、自分で出来る課題（自学自習）に取り組むなど、授業中のいわゆる「スキマ時間」の活用も生徒に積極的に委ねた。以上のように各自の書きやすさや取り組みのペースについても授業者が可能な部分で配慮するように心がけた。

3. 生徒の成長や変化、それまでの生徒との違いなど

これまでに比べ生徒が主体的に動いているように感じている。また、お互いがしっかりと聴き合うことで、生徒の力によって対話的な授業空間が創造できたように感じる。生徒に主体的に考え行動する力量が備わっていたとしても、授業者の都合やペースで授業を創っていれば、生徒が十分に力を発揮する可能性を奪ってしまうと考える。これまでもグループワークや班による討論に取り組んでいたことはあった。今回の共同研究を通して、これまでの取り組みは、生徒が授業者の指示通りに動くことを目的化してしまっていたのではないかと身を持って感じている。

授業者である自分自身が「待つ」という姿勢を取ることによって、ゆとりが生まれ、こちら側が生徒のことをよく観ることができるようになった分、生徒もじっくりと課題に取り組めるようになっていたのではないかと考えている。

4. 成果と課題

授業者のこれまでの授業スタイルは、生徒が課題に取り組むことをいかに「管理」するかが中心となっていた。取り組みを生徒に委ねることによって「形」に

関わることはもとより、お互いが自身のペースで授業内容に向き合うゆとりが生まれ、学習内容を各自で深めることが可能となったように感じている。

課題としては、授業への取り組みをどのように評価していくのかということがある。多くは、事前に「成績評価に反映させるための評価基準」を示し、どのような項目をどういった割合で評価するのかを明確に示してきた。その内容はグループワークでの意見をメモした内容や自分の意見をワークシートに書いて提出してもらうものがほとんどであったが、評価の対象とする「成果物」を文章などで「書いたもの」のみとするのか、それともその他の形で表現したもの（例えば、動画、ポスター発表、パフォーマンスなど）にまで広げるのかが大きな課題である。

また、これまでは「授業者が板書した内容を書き写したノート」を定期試験毎に提出し、成績評価に加味していた。様々な認知特性をもった生徒を目の前にするようになり、「目で見て自分の手で書き取るノートの在り方」を今後どのようにしていくのかも課題としてある。さらには、様々な特性をもった生徒がいる中で、どの生徒にも「分かりやすい」授業をどのように展開していくのか、生徒の授業への関心、学びのモチベーションをどのように高めていくのか、学校全体で考えていかななくてはならない課題であると考えている。

参考文献

遠藤裕子(2018) 学生の主体的な学びのために—— Multiple Intelligence 理論、Universal Design for Learning を活用した授業の試み—— 法政大学教職課程年報 2018年度 Vol.17

遠藤 裕子(2019) 中学1年生社会科の授業で行った共同研究から見えてきたこと——「主体的、対話的で深い学び」を追求する授業の試みを通じて—— 法政大学教職課程年報 2019年度 Vol.18

高校1年物理基礎指導を通し、中高一貫校で学ぶ意義を考える

～改訂された学習指導要領の理念を活かした学習指導～

法政大学小金井キャンパス兼任講師 藤牧 朗

アクティブ・ラーニング、主体的な学び、対話的な学び、深い学び、真正の学び、形成的評価、学習方略、3観点評価、演劇的手法、KP法、「教えて考えさせる授業」、獲得型教育、指導と評価の一体化、ルーブリック、学びの場のデザイナー、知識基盤社会、アクティブラーニング型授業、学習指導要領、社会構成主義 Active Learning, Independent Learning, Interactive Learning, Deep Learning, Authentic Learning, Formative Evaluation, Learning Strategies, Three-Perspective Evaluation, Theatrical Methods, KP Method, “Teaching and Thinking Lessons”, Acquisition-based Education, Integration of Teaching and Evaluation, Rubric, A Designer of Learning Fields, Knowledge-based Society, Active Learning Classes, Course of Study, Social Constructivism

0. 現状把握

(0) 中央教育審議会及びそれに関する会議の傍聴

2015年から文部科学省で開かれている中央教育審議会及びその下部の部会等の傍聴に出かけてきた。特に、この時期は、学習指導要領の改訂とともに高大接続システム改革会議が並行して開かれていたこともあり、多いときは週に3回ほど文部科学省の講堂や会議室の方へ出かけた。そこにおいて、これからの教育の目指すもの、学習指導の方向性を事前につかんで、学校現場における学習指導に活かそうと考え、そこで出てくる考え方を理解するために、委員の方々のお話を聴いたり著作物を購入したりしてきた。

ここでは、従来の「教科主体」の改定ではなく、現在のそしてこれからの国際社会を見据えた将来を生きる人たちを育成する意識をもった議論がでていた。また、この中で審議会の委員による「主体的・対話的で深い学び」の実践もあった。その議論等を聴かせていただきその方向性を自分なりにとらえた上、自分自身の教育実践に活かそうと意識してきた。

(1) 勤務校の現状

ここ数年、一般に発行されているさまざまな雑誌に取り上げられている内容をみると、勤務している中等教育学校はほぼ一貫して「たいへんにお得な学校」「優れた教育指導を行っている学校」ということで描かれ

ている。SSH（スーパーサイエンスハイスクール）指定校でもある。そして、ゼミ形式によって教員全員が「探究」の指導に係っていることで、学校全体として探究活動を進め、生徒ひとり一人の学びを深めている形になっている。入学時の「偏差値」がそれほど高くはないが、卒業時の大学進学者数をみると半数以上が東大をはじめとした国公立大学に合格（進学）している。その多くの取り組み及び数値として出ている結果から、外部からは高い評価がなされているといえよう。

入学してくる生徒さんの様子を見てみると、全般的に素直で学びに対して真面目に取り組む人がほとんどである。ただし思春期の6年間という中で、成長の方向性にもさまざまな生徒がいるので、考え方が勤務校に合わないと感じて進路変更される生徒も若干存在することは事実である。

そのような状況から、入学する生徒さんたち、またそのご家庭の人たちの思いを考えると、非常に重い責任を感じるとともに、それに応えるために多種多様な教育活動を並行して行っていかなければいけないと考えられる。そして、実際に、さまざまな教育実践が行われてきたといえる。

(2) 「物理という科目」の特徴

上記のような状況において、物理は、自分自身が中学高等学校時代に学んできたそのなかでは、最も難しいと感じた科目の一つである。自分自身、自然科学の一つの分野として興味は感じていた。しかし、段階が進むと、問題を解いていてだんだんと難しく感じていくことが多かった。教える側に立つと、特に、数学に不得意感をもっている生徒にとっては、初めから逃げ出したくなるような気持ちをもってしまうことが考えられた。そこで、この科目の『学びへの入り方』が重要であると感じてきた。

気持ち的に「後ろ向き」になってしまっている生徒を「結構おもしろいな」「もしかしてできるかも」と前向きな気持ちをもてるように工夫することが求められているのである。そのため、強制的な宿題でがちがちに縛ったり、頻繁な小テストで「勉強しなければいけない」という感じ方をもたせたりすることは、生徒たちの自らの学びへの意欲を削ぐものと考え、できるだけ避けるようにした。

授業の中では、個人的に考える時間とともにグループワークや仲間といっしょに考えを共有する時間をできるだけ多く確保するように工夫してきた。何を学ぶ場合でも、「学ぶことがたのしい」ことを感じられることを最も大切にしている。そして、この楽しさを感じることによって、自分自身で学ぶ方法（学習方略）をつかんで欲しい、これから長い時間生きていくために「学び続ける力」を身につけて欲しいと常に考えている。このことは生徒の希望とも合致すると判断できる。

『4月第1回授業(オリエンテーション)後の生徒の「思い」』から一部抜粋

- ・物理(というか理系全般)が苦手な上にあまり好きではなかったのですが、オリエンテーションを経て、もしかしたら楽しみながら学ぶことができるかも、と思いました。物理を好きになりたいなと思いました。よろしくをお願いします。
- ・最初の時間のオリエンテーションでのお話、楽しかったです！いろんな気づきがあって面白かったです。物理は難しいようなイメージがありますが、楽しんで行きたいです！！
- ・私の思いについてですが、先生が私たちに対して言ってくれた「自信を持って！」の根拠がすごくシュールで心に残っています。(中略)日本は世界で一番理系が得意とかの話です。妹にも教えてあげようと思います。

1. 通常の授業実践

(0) 「通常授業時間」の進め方～「教えて考えさせる授業」の流れを用いて

もともと、授業形態の基本は、市川伸一氏の提唱する「教えて考えさせる授業」を基軸として構成されている。さまざまな「アクティブラーニング型授業」がある中で、この形式をもととして組み立てていくが最も従来の授業方法とのつながりがよく、かつ、さまざまな手法を取り入れやすいと考えたからである。

通常授業においては、「教えて考えさせる授業」の中に、グループ学習やペア学習はもちろんのこと、獲得型教育（故渡部淳氏提唱）にある演劇的手法やKP法（紙芝居プレゼンテーション）などを取り入れて進めている。また、一定の学習が進んだ単元のまとまり毎に、ジグソー法などを用いて学びを深め確認していく工夫をしている。

(1) ホット・シーティングから始まる

ホット・シーティングとは、演劇的手法の一つである。これは、他の人や動物など何か自分以外になりきって行う「なりきりプレゼンテーション」の一つである。

場合によっては、生物でないモノとなって出てくることもある。「なりきった人」（ある意味の主演）が前に出て、他の人の質問に答えていくことになる。

昨年度の4年次生物基礎においては、「私はチロキシンです」といって、一つのホルモンになりきって、自分自身（チロキシン）の大切さを語り、他の生徒からのその場での厳しい質問に答え返していく姿などが観られた。

この方法を授業の初めで使う目的は、前回までの授業で学んだことの確認を行い、さらに理解を深める（「教えて考える授業」でいう「理解深化」にあたる）ことがまず挙げられる。言い換えると、前時の学習内容を発展的に復習することになる、実際にはその中において、生徒同士のやり取りを通して興味や関心が広がっていく様子が多くみられる。

上のような教科科目の学習の確認及び発展ということ以上に大きな効果は、『自分ではない何か』になりきって語ることで、人前で話しやすい環境をつくっているということである。このことは「今は自分ではないんだ」という意識づくりからくるものである。こうすることにより、「失敗してはいけない」「間違っではいけない」という気持ちの強い真面目な生徒の心を「解放」する効果が期待できる。ここから自由に気軽にどのような場でも話ができる感覚を育てることができると考えている。この手法を用いることによって、授業の初めの雰囲気を明るい学びの場に創り替えるという「学びの場創り」へのアイスブレイクのはたらきも担っている。

物理や数学においては、この方法をそのまま取り入れられる場面が少ないため、今年度は途中から、ホット・シーティングと選択できる「生徒が先生役を務める」という形での「演劇的な入り方」を取り入れた。すると、生徒は自分でその時その時に求められていることを自分で考え、かつ自分のやりやすい方法を選んでクラス全体に向けて学びを深める授業の導入を行うようになった。特に、前時までに学んだ内容の問題をもってきて解説する形をとって、クラスの生徒の実践力を高めようと試みる様子がうかがえた。「先生役」担当の生徒はもちろんのこと、説明を聴く生徒たちからも「身に付いた」「分かりやすい」という声が多くでてきた。

(2) 生徒からの「問い」を真ん中に置いた授業設計

「授業時間を生徒主体に」をはじめの目標として進めるために、生徒への過重な負担を避け、生徒が興味関心をもって学びに向かう方向へ導くことを常に意識してきた。そこで、教科書を用いて、生徒が「問い」を見つけ、その「問い」をきっかけとした授業展開を

進めている。

授業時間の中に、教科書を読み込み考える時間をつくっている。ここで、グループになって生徒同士が疑問をぶつけあい答え合った上で、「問い」を挙げるようにしている。ここでは、ロイロ・ノートを用いて「問い」を共有し、生徒自身の関心からクラス全体の学びを広め深めていくことを目指している。

生徒は教科書内容に関する疑問から用語の質問、そして教科書を超える問いまでさまざまなレベルの「問い」が出てくる。グループの中で議論をして「これは」と考えたものが生徒から出されることとなり、次の「教師からの説明」の中で言及するものになる。

この生徒から出される「疑問」「質問」「問い」の内容によって、授業の深まりが大きくかわることがある。そこで、場合によっては、他のクラスで出てきた疑問や質問を提示したり、教師側から問いを投げかけたりする必要があることもある。

(3) KP法を用いたコンパクトな教師からの説明

KP法（紙芝居プレゼンテーション法）とは、川嶋直氏が考案したもので、学びを進めるときだけではなく、考えをまとめたり共有したりするときにも有用な方法である。

授業で教師が用いるときは、主に事前に作成した「紙芝居」の紙を黒板やホワイトボードに貼りながら説明していく。貼り終わったときには、全体の流れができあがって見える。原則としてその授業時が終わるまでは、そのまま全体を提示しておくようにしておく。この利点は、聴覚優位な生徒でも視覚優位な生徒でも、内容を受け入れることができる方法となっていることである。

さらに、黒板（ホワイトボード）上にできあがった全体像を画像として生徒に送っている。そうすることで、生徒が授業の中で板書に気をとられる必要なく、説明を聴くことや自分で考えることに集中し、また、仲間と話し合ったり教え合ったりする時間の確保ができる。実際、従来の板書しながら説明する授業で45分程度使っていた説明を、KP法を用いることにより15分以内で実施できるようになっている。

(4) 一つの質問（課題）を考えて学習内容を振り返る

ここは、学習項目により時間の取り方が変わるが、本時の授業の中で学んだことを確認し深める時間としてとらえている。今まで学んできた知識を利用し、仲間といっしょに応用的な課題に意欲的に取り組むことができるように促している。せっかく周りに同じことを学んでいる仲間がいるのだから、ここでも、いっしょに考え協力して進めれば難しいと感じる課題も解決に

向かうことができるという実感をもてるようにしていきたいと考えている。

この段階でも、教え合い学び合うことを通して、社会に出て活躍できる人、そして人生を愉しめる人として育つことを意識して授業を進めている。

(5) リフレクション（自己評価または授業評価）記入

授業の終わりには、振り返りとして評価をするように進めている。評価は主に二つのものを行う。一つは生徒自身による自己評価、もう一つは授業評価（教師への評価）である。

ここでは、特に適切に自己評価できるようになることが大切であると考えている。それは、メタ認知ができるようになることが学びを深めていくために大きな役割を担うと考えているからである。しかし、自己評価は難しいと感じられるので、簡易的に評価できる単純化されたループリック形式の表を作成し、それに基づいて短時間で評価ができるように工夫している。授業評価については、自己評価と同様の項目に関して、評価の視点を変えて評価をできるような記入表を作成してある。

授業初めの段階では、3観点評価に基づいたループリック型の選択とさらに記述する形式のものを作って配付したうえで提出を求めた。数回実施した上で、評価に慣れ評価する項目が身に付いたところで、自由記述方式に変えて提出をするように促した。

授業を振り返ることで、学んだ内容を思い出して理解を促すとともに、“自分の学び”として自らが意識するようになることを目指している。

(6) ノート作成とノートの共有

授業は、上記に示した通り、板書を書きながら進めていくという形式ではない。板書を写すということは求められていない。すなわち教師がノートの作り方を決定することはなく、各生徒の自由な形に任せられている。そうすることで、自分で考えて自分にあつたもの、自分の学びやすい形でノートをつくることができるようになるように進めている。生徒ひとり一人が自分のスタイルで学びこと、自分自身の学び方を身につけることを求めるとともに、どのようにノートをとることが自分にあつているのかを自分で感じ取り、将来の仕事などで使うメモの取り方や自分の役に立つ記録の残し方につながる基盤をつくることを考えている。

しかし、自分だけではどのように創っていいのかわからない生徒もいる。基本的には、KP法を用いた黒板（ホワイトボード）上のものをもとにして作成できるようにしてはいるが、『写せば完成』にはならないようになっている。全ての場面において“考える”こ

とを基準にしているのである。そこで、ロイロ・ノートの共有機能を利用して、同じクラスの生徒が作成したノートを見ることができるようになっている。ここにおいては、早めに提出してくれる生徒は「他の生徒の学びに協力してくれている」ことになるということ伝えてある。そして、この“協力するという型”を身につけることは、将来仕事をする場において、最も役に立つ力の一つになると考えている。

(7) 通常時の課題について

基本的に強制的な課題は出していない。何ごとも強制されるとそれだけで「嫌い」になってしまう可能性があるとともに、強制されることに慣れ過ぎて『強制されることによって行動する』ことが当たり前の人、『指示されないと動けない』人になってしまうことは、勤務校の『グローバルリーダーを育てる』という教育方針とそぐわない。だからといって、全ての生徒（中学生高校生）が習ったことを自分で決めて復習していくことは難しいことである。そこで、一つのペースメーカーとして課題を出している。授業毎にそれぞれ期限を決めてロイロ・ノートに提出をする形をとっているが強制はしてこなかった。



ホット・シーティング



KP法（黒板上）+ 教え合い学び合い

*写真加工をしています

2. 「単元の区切り（主に各章）毎の授業」「試験前の授業時」の進め方

～簡易ジグソーおよびワールドカフェ方式を用いて

(0) 生物の授業時と比較してみる

生物担当のときは、単元のまとめの授業として演劇的手法を取り入れた「対話的な学び」を行った。ジグソーを用いて知識の共有を図ったうえで、代表者による演劇的な手法を用いた議論を行った。「他のモノになりきる」という演劇的手法の一つによって、生徒たちは一つの学びの深まりを体験できたと感じていたことを示していた（⇒詳細は教育課程年報 Vol.20 参照）。

しかし、物理は数学と同様、問題演習を通して理解を深める面が強く、生物と同じ方法をそのまま利用することは適当とは考えにくいため、他の適切な方法を模索することとなる。そこで、単元ごとにまとまりのある授業時あるいは定期試験の直前の時間は「生徒同士が問題を解き教え合う」時間をとるようにした。ここで利用した方法が、ジグソー法とワールドカフェという方法である。

ここでは、二つの手法の実施方法についての説明詳細は省略するが、どちらもそれぞれの生徒が『一つのことについて詳しいミニ“専門家”』となって、理解したことや身につけた知識や情報について教え合い学び合うことで、みんなで「理解を共有」する方法である。

(1) 担当の問題を決める

教科書等で範囲を決め、例題や類題等を用いて、各生徒に担当を割り振る。一題につき数名の生徒が担当者となる。担当が決まったら、同じ問題の担当者が集まってグループをつくり、担当者全員が自力で解答し説明できるようにする。ここでは、教師は必要に応じて、グループ内で教え合い説明し合うことを促す。慣れてくると生徒の方で動くようになるので、教師の主な役割は時間設定を行い生徒の学びの進捗状況を観察することとなる。

(2) 共有する

共有する方法として、ジグソー法を使ったり、ワールドカフェを用いたりするのだが、その選択基準は、全体の人数、使える時間、生徒の理解度（課題の難易度）などによって変えることが求められる。

生徒各々が一つの問題について、その“専門家”として、他の生徒（他の問題についての“専門家”）に対して説明していく。質問も受けることになる。それぞれ異なる問題に関して“専門家”同士が責任をもって説明し合う。知識や解法を交換し共有していく。ここでは、「一つのことについて責任をもって説明する」とい

うことに意義がある。「一題だけでいい」「一題だからこそ責任をもって」「生徒から説明する」「生徒同士だから質問しやすい」「知識、解法を共有する」など、この時間の意義は大きいものと考えられる。このことは生徒の感想からうかがい知ることができよう。

『感想及び意見』（6月末）から一部抜粋

- ・生徒主体の授業は受けたことがあります。その中でも少し特殊な授業で毎回の授業が楽しいです。ホットシーティングは友達がやることでより興味を持つことができました。自分がやった時は緊張したけれど、どうやったらみんなのためになる授業をできるか考えることで、より理解が深まったように感じました。グループワークも多く、友達と協力することで身についたことも多いと思います。あと、先生が持ってきてくれるかっぱさんなどのぬいぐるみによって、より物理へのモチベーションがあがっています。
- ・また、その日のうちに問題演習をすることで自分の理解しているところとしていないところを明確にすることができていて、テスト前も効率的に勉強できています。
- ・そして、藤牧先生は物理もそうですが、人生に役立つことを教えてくださり、とても良い学びになっています。
- ・これからも、このような授業形態のものを受け続けたいと思います。楽しい授業をありがとうございます！
- ・最初の方はグループの中に自分から参加して話し合うことは少なかったが、回数を重ねるごとに意図的に質問を投げかけて議論をするようになった気がする。内容がだんだん複雑になってきて、計算もややこしくなっていると感じるので、図などを用いて可視化しながら工夫して問題を解くようにしたい。また授業の初めに生徒が先生役をする取り組みは、先生役の考える、注意すべきポイントなども聞くことができていると思う。

前期終わり時の感想及び意見（9月末）から一部抜粋

- ・グループワークで問題を解くのが、分からないところを教えあったり、質問しやすかったりしたので、後期でもこのような進め方であってほしいと思った。
- ・運動エネルギーの分野では、ホットシーティングを含めて説明が詳しくて、分かりやすかった。また、物体に加わる力を適切に図に書き込む力が身についた。
- ・グループワークの時に分からないことがあったときに、積極的に質問することができた。また、その公式を使う理由など、丁寧な説明をできるようになった。
- ・とてもわかりやすかった。特に紙に教科書の内容をまとめてくださっていたので、教科書の表現がわかりにくいところも紙を見ることで理解できた。
- ・鉛直投げ上げや投げ下ろしの授業が図を用いて説明して下さったのでとてもわかりやすかった。

- ・普段は苦手科目が嫌いになる傾向があったが、物理は苦手でありながらも嫌いにはならなかった。
- ・ホットシーティングによってクラスメイトの解き方や考え方が見れるのがよかった。
- ・最後のクラスメイト作の問題が楽しく、また教科書の解説の仕方などによって自分の理解が必須になる状況になって大変だったぶんその問題はよく理解できた。
- ・全体を通して、生徒同士が自主的にする活動が多く、今日の質問疑問など生徒に自分から課題を考えさせる要素が多かった。個人的には1つの話題に対して複数人で深掘りするのが好きなので、すごく個人的で楽しい授業だったなと思った。
- ・テストでノートを持ってきていいというのは大学では基本ということを知らなかったのが、驚いた。また、それを高校で行うのがすごいなと思った。
- ・最初のほうは今までに見たことがないような授業スタイルで戸惑ったが、今ではすごく楽しい時間だったと思う。
- ・「【教科書読む】→【グループで考える】→【分からなかったら質問】」の流れはとても良かったです。
- ・自分が問題を解説した時の授業が印象的。自分が理解していないと何を説明すれば良いのか、そもそも何を話せば良いのかが分からないことに気がついた。あの経験を活かして、人に教えることの大切さ（教えることが大切なのではなく、教えられるようになること）が分かった。
- ・物理の授業を通して、手を動かすことと継続を学んだ。手を動かさないと、何も進まない。当たり前すぎるけれど、実際、学校であまり聞かない言葉だと思う。また、毎日の継続が大きな力になることがわかってきた。自分が当たり前のことすらできていないことに気がつくことができてよかった。ありがとうございました。
- ・問題を友達に教えてもらう教え合う活動の中でわからないところも気軽に聞いて図を使ったりわかりやすく教えてもらうことができてよかった。
- ・物理の根本的な「なぜ？」を深く考えることができてよかった。
- ・勉強でのコミュニケーションの大切さを知りました。これからもわからないところは友達に聞いて勉強しようと思います。
- ・藤牧先生の授業は、教えあいやホットシーティングなど、生徒同士の話し合いが多く、活発に授業を受けられとても良かったです。でも実は先生がHRなどで自分や今の社会、恋愛、仕事などについて話していただいた時間が一番好きでした。そのテーマを考えながら、先生の意見を聞くのが、とても楽しかったです。
- ・物理基礎の授業を受けて、当たり前のことを疑う姿勢が身についたと思う。今までは教科書に書いてあることは絶対で、それを疑うことはなかったが、この授業を受けてそのような姿勢が変わった。また、「自ら」学ぼうとする姿勢も生まれてきた。先生に指図されたことをただやるのではなく、自分から学びを深めていく必要性に気がついた。後者に関してはまだ完全に習得したわけではないが、物理基礎の授業が気づききっかけを与えてくれた。今後、その

姿勢を伸ばしていきたい。

- ・他の授業と異なる進め方で新鮮だった。グループ内での話し合いの時間を重視しているように感じた。デジタルの時代で、あえて黒板に手書きの紙を貼り付けていて、珍しい方法だと思った。
- ・この授業や進め方で身についたのは自分で考えて進める力だと思う。また、最初の疑問を共有する時間では自分で問を見つけて課題発見力のベースになる力を身につけられたと思う。
- ・授業の最初に質問をする時間で、教科書に載っていないようなことを学ぶことができた。また、ホットシーティング、例題の生徒による解説、班の中で教えあう活動などもあって、先生と生徒の両方から学ぶことができたし、さらに自分自身も人に教えることで定着が早まった。自分にとっては新しく、いい授業だと思った。
- ・物体に働くエネルギーや熱について学んだ。印象に残るのは運動エネルギーの類題を生徒同士で教えあう授業で、自分で解いてみたときはよく分からなかった問題も友達に説明されて「あ、なるほど!!」と納得できたのを覚えている。また、個人的にはもし地球上に〇〇がなかったら～という話が面白かった。垂直抗力がなければ私は今ここに座していることはもちろんできないし、ずっと地球の中心に引っ張られることになる。床や地面は意味をなさない。もし空気抵抗がなかったら、雨は人に穴を開ける勢いで落下してきて、人類は少なくとも雨の日は地中にひきこもるしかなくなる。そしてもし摩擦力がなければ、釘などで物を固定しないと何もかもが滑り続けて、教室に等間隔に机が並んでいるという状態をキープするのはきわめて困難になると考えられる。このような話を聴いて、これらの力をとて身近に感じた。
- ・今までは課題に強制されて問題を解いていたけれど、今年（前期）の物理の勉強は自分が必要だと思った部分を自分からやる形で、どれほど自分が意識して演習を重ねたかが直にテストの結果に表れた。不十分なところを自身の力で補い、成長する力が付いたように思う。
- ・質問を行いやすく、単元のごとに毎回、自分の不明点を確認することができたため、引っ掛かりを無くしながら勉強していくことができました。また、授業の復習としてゼミナールの提出課題をこなすことで、定期的に復習を行うことができ、テスト前だけの勉強でない、定着させるための勉強にすることができた。
- ・先生のおかげで、物理という教科に興味を持ち、学びたいという積極的な姿勢で授業に取り組むことが出来ました。私の一番の成長は、物理基礎を好きになったということです。

(3) 定期テストとルーブリックによる採点及び評価

定期試験（選択問題、短答式記述問題を除く）にも、あるいはグループで行う演劇的な発表においてもルーブリック形式の評価表を作成し利用している。今回はグループで行う演劇的な発表を行うところまで至らな

かった（昨年度は年度後半で複数回行っている）が、ここにおいては他者（生徒）評価も実施することが多い。

定期試験においてルーブリックを用いることは、大きく二つの効果がある。一つは、文章回答型問題及び図解や数式を使った回答を求める問題について、ルーブリックを事前に生徒に示し共有した上で、そのルーブリックを用いて採点することにより、採点に対する生徒からの信頼度が上がることである。その結果、返却時に疑問が上がったり修正を求められたりすることはほとんどなくなり（例えば、直近の今年度前期末試験では全くなかった）、返却などの時間も短くてきている。

もう一つは、こちらの方がもともとルーブリックを導入した理由であるが、ルーブリックを示すことによって、どのように学べばいいのかを生徒自身が理解して、それに合わせて学ぶようになることである。今回改定された学習指導要領の理念を強く意識し、授業を構成した上、その授業に適した試験形式及び試験内容となるように工夫している。そうすることによって、新しい学習指導要領に沿った真正の学びと「指導と評価の一体化」を目指している。

3. 真剣に「主体的・対話的で真正の学び」を追究する

(1) 子どもたちと学校選択

中高一貫校への進学を選択しているのは、ほとんどの場合、実際に通う児童生徒というよりも、その保護者の方であると考えられる。たとえ、進学する前の子どもが形式上選択したといっても、選択することに至った『考えるための情報』等は多くのものが保護者によって事前に取り捨選択されて与えられている可能性が高い。このことは、実際に通学する本人だけでなく家族ぐるみで学校選択をしているということの意味している。そして、12歳から18歳という発達にとって重要な思春期6年間をその学校に『託す』ということとても大きな意味合いをも含んでいる。

特に、11～12歳の小学生段階で完全な自己決定をすることは難しいときに、大きな選択をして入学してきていることは大きな意味をもつ。中学3年生（14～15歳）で選択しているのとは意味が異なる。中学3年生であれば、中学3年間の経験や先輩からの情報の獲得、教員をはじめとした学校からの情報提供、さらに年齢的な成長によって、自分で判断できることはもちろん、「自分で選択した」という自負をもつことができる。そのことは、「自分で責任をもって学び（さまざまな意味での「学び」を含む）を進めていく」

ことに結びつく。

上記のように、中高一貫校（中等教育学校を含む）に中学1年生から入学する場合は、保護者の方々の意向が大きく影響を与えている。多くの場合、保護者の意向でほぼ決まっているといてもいいと考えられる。本人からすると「その学校がいいと信じ（させられ）て」「受験勉強をして（させられて）」入学したということも少なくない。そして、そのように信じ込ませてしまう原因の一端は、学校側が説明会などで提供している情報内容や形式に大きく影響されている。そのため、入学する学校（中高一貫校、中等教育学校）の側としては、「選択したのは生徒の側なのだから」「地元の公立の学校に通うことができるのだから」という理由により、自己責任的な対応は許されない。これは、高校入学段階で選択をする場合に比べて大きな違いである。もちろん形式上は、誰でも高校進学時の選択は可能なのである。しかし、中高一貫校は一般的に人気があり、特に、その地域で高い評価を受けている学校の場合は、その学校に通学している生徒が他の学校へ転学する（または単に退学する）という選択をすることは、周りの目もありそのハードルが高いということになる。また、子どもが少ない昨今のご家庭において、中高一貫の学校へ入学させるということは、その子どもたちは一身に保護者の期待を背負っているという場合が多いと考えられる。このことは、当該生徒からみると、うれしい面もあるであろうが、非常に重い意味をもつことである可能性が高く、生徒たち（さらに保護者も）はさまざまなストレスを抱えることが考えられる。現状は、それを学校において、教員をはじめとしたスタッフが支えていかなければならない状況となっているといっても過言ではない。

上記のように、中学と高等学校と別々の3年間ずつの学校に通うことと一貫校に通うことには大きな違いがあることを認識したうえで、その組織をつくり人事配置を行い、特に精神的・心理的な面を支えるシステムをしっかりと構築したうえで、きめ細やかな教育活動を進めていくことが求められている。

（2）高校受験がないということ

中高一貫校の長所と短所を考えて、その長所を生かせるように意識していかなければならない。中等教育学校のため、当然のこととして高校受験がない。このことは、原則的に中学校の成績が何かに影響することはないということである。学びを進める生徒本人はもちろん、教育をする学校側教員側としても時間的にも形式的にもある一定の時間を縛られないで教育活動を行うことができるということに他ならない。それだけの余裕と時間の使い方の自由さがあるのである。中学

校時代（中等教育学校においては前期）は、やりたいこと学びたいことを徹底的に進めることができることになる。

すなわち、教師からみると長期を見通した一貫した教育指導ができる。これには以下のような長所がある。

①生徒保護者と教員をはじめ学校の信頼関係創りができる

6年間という長い時間いっしょに過ごし人間関係をつくっていくことによって、安定した信頼関係をつくることのできる可能性が高い（が諸刃の剣でもある）。

②一生付き合える人間（生徒同士）関係創りができる

思春期の大切な6年間をいっしょに過ごすことで、同級生同士、先輩後輩関係の信頼のおける人間関係ができ、将来の仕事などの付き合いにおいてもさまざまな点で有利にはたらく可能性がある。

③安心安定した学校生活ができる

思春期の繊細な時期に同じ学校で同じ仲間たちと高校受験という切れ目のない中で、安心してさまざまなことを体験でき、多くのことを学ぶことができる。

（3）‘学び’を『勉強』にしない…たのしく学ぶこと、そして「学び続ける力」

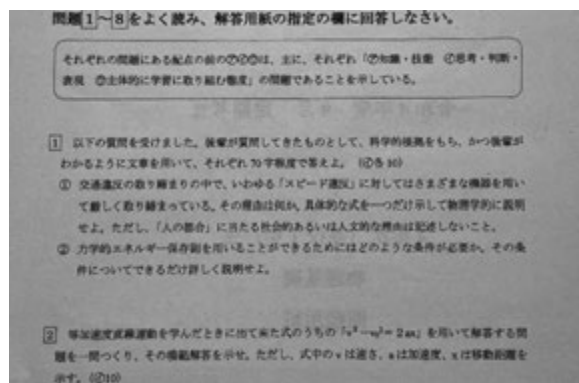
中学校、高等学校の6年間を通して、学びへの前向きな思いを育て膨らませていくことが最も大切なことと考えている。学びとは『たのしいこと』『おもしろいもの』という感覚を伸ばしていくこと、そして、それと同時に、一人ひとりが自分に適した“学習方略”を身につけていくことが重要である。その結果として変化の激しい人生全般において、学び続けていく力を身につけていく。上記のことがこの中高6年間一貫校に課せられていることであり、学校そしてそれに係る教師の果たすべき最も大きな責務である。6年間つながっていることで、そこに高校入試という生徒たちにとってはとても重い軛がない。この部分を徹底的に掘り下げていくことができるはずである。そのように考えるとともに、その期待と重い責任を感じるのである。実際にそれに応えることが求められているし、応えることもできると考えている。

勤務校はSSH（スーパーサイエンスハイスクール）の指定も受けていることから、理科系の探究的な学びは先進的に行われてきている。特に、総合的探究の時間は、高校生が全員ゼミに所属し、一つのテーマについて「探究していく」形になっている。ゼミは、医学をはじめとして、広い分野にわたり生徒がさまざまな

分野から選択できるようになっている。それぞれのゼミには、4年5年6年（実質的に学ぶのは4・5年次）が数名ずつ入るが、その各ゼミに担当の教員が配置されていて、ほぼ週1回の探究の時間に指導を受け学んでいく形となっている。テーマは個人で決められるので、学年やクラスを超えて学びが深まるようである。また、教員は多くの場合、それぞれが専門に近い分野のゼミ配置となるため、そこにおいても適切な指導ができる可能性が高いように工夫されている。

低学年においては、必要な最低限の知識を身につけるために、『テスト』という形で強制的な感覚で捉えることがないように工夫することも必要である。学ぶことを『イヤなこと』『強制的にやらされること』と感じさせてはならない。学ぶことを“たのしいこと”“よろこび”と感じるようにもっていくことが我々教師の腕の見せどころであり、醍醐味であり、そしてそこそが学校教育の役割の一つである。そこで、『勉強をさせるための道具』としての評価（成績評定）に関連するようなテスト（試験）を強調しないようにしていくことが適切と考える。自ら進んで愉しみながら知識を身につけることができるように工夫することが大切である。そのきっかけとして定期的に「クイズ形式」「コンテスト形式」企画を提案しているところである。

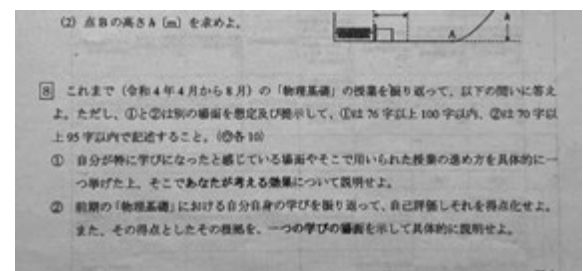
私たち教師の仕事の中心は、学ぼうとしている生徒たちに、「学びを深め広げられるような場を創る」ことであると考えている。そのために、自分自身がさまざまな学び方を探し、体験し、それを示していくことが必要である。そして、まず私たち教員が学び続けることによって、生徒たちに学び続ける姿とその意義を示すと同時に、生徒ひとり一人が学び続けるための“学習方略”を身につけられるように創意工夫を重ねる続けることが求められている。



【資料1】定期テスト問題①

令和4年度 4年生 物理基礎 ②月定期テストループリック 配点は各10点(内容配+形式配) 作成 藤牧									
内容配					形式配(内容配が配点の1/2)				
(1)点	(2)点	(3)点	(4)点	(5)点	(1)点	(2)点	(3)点	(4)点	(5)点
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

【資料2】定期テストループリック①



【資料3】定期テスト問題②

令和4年度 4年生 物理基礎 ③月定期テストループリック 配点は各10点(内容配+形式配) 作成 藤牧									
内容配					形式配(内容配が配点の1/2)				
(1)点	(2)点	(3)点	(4)点	(5)点	(1)点	(2)点	(3)点	(4)点	(5)点
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

【資料4】定期テストループリック②

【注記】

上記は、2022年10月末に作成したものを修正したものであり、主に当時の状況で記述されていることをご了解いただきたい。

なお、文中の「勤務校」とは、関東近県にある県立の某中等教育学校のことを指している。

【参考文献】

- ・石井英真『今求められる学力と学びとは』（日本標準ブックレット）2015
- ・石井英真『授業づくりの深め方』（ミネルヴァ書房）2020
- ・市川伸一『学ぶ意欲の心理学』（PHP新書）2001
- ・市川伸一『教えて考えさせる授業』の挑戦（明治図書）2013

- ・河川竜行ら編著『シリーズ学びとビーイング①いま授業とは、学校とは何かを考える』（りょうゆう出版）2022
- ・川嶋直+皆川雅樹『アクティブラーニングに導くKP法実践』（みくに出版）2016
- ・教育課程研究会『「アクティブ・ラーニング」を考える』（東洋館出版社）2016
- ・国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【高等学校理科】』（東洋館出版社）2021
- ・小林和雄『真正の深い学びへの誘い』（晃洋書房）2019
- ・佐藤浩章監訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』（玉川大学出版部）2014
- ・佐藤浩章編著『高校教員のための探究学習入門』（ナカニシヤ出版）2021
- ・奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』（東洋館出版社）2017
- ・西岡加名恵、石井英真『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価』（日本標準）2019
- ・藤牧朗『“深い学び”を促す「アクティブラーニング型授業」と評価を考える～今年度の中等教育学校における実践を中心に～』（法政大学教職課程年報 Vol.20）2022
- ・溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（東信堂）2014
- ・松下佳代、石井英真『アクティブラーニングの評価』アクティブラーニングシリーズ第3巻（東信堂）2016
- ・松下佳代『ディープ・アクティブラーニング』（勁草書房）2015
- ・三宅なほみ監訳『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』（北大路書房）2014
- ・森朋子『学習科学入門－「学び」を学ぶ』（放送大学面接授業配布資料）2013
- ・渡部淳『教師 学びの演出家』（旬報社）2007
- ・渡部淳+獲得型教育研究会『教育プレゼンテーション』（旬報社）2015
- ・渡部淳+獲得型教育研究会『AL型授業が活性化する参加型アクティビティ入門』（学事出版）2018
- ・渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』（岩波新書）2020
- ・『高等学校学習指導要領』（文部科学省）2018
- ・『難関大「現役」進学実績進学率ランキングで見る本当に強い学校』（サンデー毎日増刊『大学入試に勝つ！2023年度版』）2022
- ・『合格力ランキング』（ダイヤモンドセレクト

2023年8月号『中高一貫校・高校大学合格力ランキング』）2022

・『おススメ中高一貫「お徳校203」』（プレジデントFamily2021秋号）2021

教育心理学と中村古峡

法政大学社会学部兼任講師 安齊 順子

これまで筆者は、明治大正時代の教育心理学や、心理学のルーツについて探求してきた。今回は、この時期に催眠術に関連した人物として、中村古峡を取り上げる。正規の心理学教育を受けたとは言えないが、中村は「心理治療者」として非行少年の治療を行っていた時期がある。この時期の教育と催眠について理解するため、中村を中心として以下詳述する。

筆者は、2019年の「西周と教育心理学の関係性」という論文で、「松本時代を実験心理学の時代とすれば、オランダ留学後に西が翻訳した『心理学』とドイツ留学後の松本の「実験心理学」との間の時期にどのような「教育心理学」が存在し、どのように受容されていったのか、は今後の研究課題となる」（安齊、2019）と述べているが、中村の活躍時代はこの間の時代である。

1. 中村古峡と雑誌『変態心理』概要

中村古峡（なかむら・こきょう、本名・霧、読み・しげる）は東京帝国大学出身の文学者で、夏目漱石の弟子で朝日新聞に小説「殻」を連載した小説家であったが、弟の精神病の発病・病死をきっかけに現在で言う「異常心理」に興味を持ち、「日本精神医学会」を大正期につくり、雑誌『変態心理』を発行しつづけた（1）。この『変態心理』は森田正馬が独自の森田療法を創始しはじめた時期に、論文を発表した雑誌として最近再評価がなされている。なお変態はabnormalの訳であり、現在で言う「異常心理学」にあたる。

日本精神医学会を設立した時、中村古峡の有力な協力者は森田正馬であった。雑誌『変態心理』には根岸病院（当時、森田が勤務していた病院）の広告が載せられ、森田は頻繁に『変態心理』に寄稿していた。『変態心理』には中村と森田の対談も載せられている。

中村古峡は最終的には東京医学専門学校に入学し、精神科医に転身した。文学の領域では瀬沼茂樹の「日本文壇史」に「漱石門下の文人たち」として登場している。中村古峡と夏目漱石の交流の様子は漱石の書簡集に残されている。また夫人・夏目鏡子著「漱石の思い出」では五女雛子が突然の病気になった日、夏目漱石のもとを中村古峡が訪ねていたことが記されている。

中村古峡は当時の文学と精神医学領域の間に挟まる人物であった。フロイトの本を久保良英（2）と一緒に翻訳している。ユングの翻訳も行っており、ユング全集（ドイツ語版）には日本語に訳されたユングの著作一覧があるが、その初期のものは古峡が翻訳を計画、実行したのであった。1926年、『ユング論文集』（近世変態心理学大観第10巻）が中村古峡・小熊虎之助訳として刊行された。1931年「生命力の発展」ユング著、中村古峡訳が刊行された。この書は今日『変容の象徴』と訳されているユング初期の大作であった（安齊、2001）。小熊虎之助は1917年「心理研究」に「精神病学に於ける人本主義運動」としてユングの論文（のちに『分裂病の心理』に収録されるもの）を翻訳紹介している。小熊は中村古峡の協力者で、しばしば「変態心理」にも寄稿していた。

現在、中村古峡の療養所は中村古峡記念病院として遺族が精神科の診療を続けている。雑誌「変態心理」が復刻されたこと、また中村古峡が「日本初の多重人格事例発表者」として一部から注目を受けたことなどにより、これまで認められなかった業績が掘り出されつつある（3）（竹内他、2016）。

中村古峡のつくった「日本精神医学会」であるが、当時、現在で言う精神医学の学会には「日本精神神経学会」があり、東大精神科の教授たちを中心に研究が進められていた。その研究内容はどちらかというと脳神経学に傾斜しており、中村らはそれとは別に現在で言うノイローゼ、非行、犯罪、流言飛語などの臨床心理学・社会心理学・社会病理に相当する内容を毎回扱い、海外の知見を含め発表していた。真摯な研究雑誌であったが、「変態心理」というタイトルに対しての偏見、世間の誤解が重なり、戦争で雑誌がなくなる等の不運もあってか、これまで埋もれた存在であった。雑誌内容については、当時の「神経学雑誌」と「心理研究」（日本心理学会発行）との間をつなぐものであったと考えられる。

中村はフロイト研究も行っていた。フロイトの著書の翻訳や精神分析概論をたびたび「変態心理」に掲載した。翻訳の協力者は久保良英であった。久保はアメリカに留学後、日本ではじめての「精神分析学」という本を執筆した人物であった。東大・福来友吉の千里眼実験の助手も勤めた。その後心理療法ではなく知能

検査の研究を行っていた。

中村古峡はこのあと紹介する事例では積極的に催眠の技法を用いている。日本では日本心理学の父・元良勇次郎の元で学位をとった福来友吉が東大在職中に催眠の研究をし、「催眠心理学」などを執筆していたが、諸般の事情で東大を離れ、他私立大学で研究を続けたため、アカデミズムでは実験心理学が重視され、催眠はしばらく研究がなされない状態が続いていた。このブランクの時代に中村古峡は個人的事情から催眠などの治療法を外国文献からとり入れ、検討・実施していたと考えられる。なお、精神医学については森田正馬との親交や助言、論文投稿もあり、かなりの知識をもった上で治療上の問題を感じ、医師の免許取得を志したと考えられる。

なお文学者としての中村古峡については曾根(1999)が詳細な研究を行っている。中村古峡にとって弟の精神病の発病から死までを小説『殻』という形で書き記したことはその後の精神医学研究者としての人生を決定した事件だったと言える。当時の書評には「人間が精神を病むとはまさにこのような様か、と思わされる」と絶賛されていたが、漱石との不仲、興味の移動があり、文学者としてではなく精神医学・心理学研究者としてのその後を歩むことになった。

なお雑誌「変態心理」は復刻版が出ており、現在では比較的簡単に論文を見ることができるようになっている。雑誌「変態心理」には森田正馬も催眠に関する論文を寄せている。先行研究はあまりなく、中村は海外の文献を読み試行錯誤で治療を実施していた。

2. 催眠治療にいたる経緯

中村古峡にとって最初に公開された事例は「不良少年と二重人格」として『心理研究』(第65号、第11巻第5冊)に掲載された記録にあるように、少年を対象とした催眠療法であった。中村は催眠の技術は村上辰午郎から学んだというが、はっきりした時期は不明である(曾根, 1999)。「二重人格の少年」によれば中村はある中学から盗癖のある子供の矯正を依頼されたという。ある中学とは以前中村が勤務していたところであり、曾根(1999)によれば中村は1910(明治43)年より高輪中学の英語教師をしていた。ここから、『変態心理』創刊の1917年までの間に、中村は新聞小説『殻』を連載しており、小説で身を立てることを目指していた(小説の連載時期は1912・明治45年)。その後、1916(大正5)年に中村が師と仰いでいた夏目漱石が没したあと、「変態心理」研究の道を志したと曾根は述べている。『変態心理』の創刊(1917)後、二重人格の少年の続編が載せられていることから、二重人格

の少年の治療は、『変態心理』創刊の少し前から行われていたと考えられる。推測であるが小説『殻』のあと見るべき小説が生まれない状態で、悩んでいたとされる時期に中村は催眠療法家への道を歩んでいたようである。「二重人格の少年」がまず『心理研究』に掲載されたことから、掲載前には『心理研究』の編集関係者と知り合ったと推察される。

催眠に関する著書を書いていた精神科医では石田昇がいたが、彼はアメリカに留学中事件に巻き込まれ(4)その後精神科医として復帰することはなかった。森田正馬も催眠についてはいくつかの論文を残している。

催眠術の明治時代の最大の流行は1903(明治36)年頃であったと考えられるが、その後催眠術は1908(明治41)年より処罰の対象となる。明治の末から下火になりかけていったが、大正時代にもなくなったわけではなく、このような時期に中村は単行本となる『二重人格の女』の研究を行った。雑誌『心理研究』は東京大学の心理学専攻生が卒業後に元良の許可のもと、発行していた雑誌であり、これまで述べてきたように教育心理学の学会や雑誌は第二次大戦後に生まれたことから、『心理研究』は教育心理学のルーツの雑誌の一つと考えることができる。『心理研究』には当時東京大学を卒業した心理学者の論文が載せられていたが、中村は文学出身であるものの、論文内容が心理学に関連するとみなされたようである。

中村にとって重要な心理学の知り合いは久保良英であり、久保は東京大学卒業後、都内の児童相談所に勤務した人物である。留学後、精神分析の著作を発行した。また、中村と一緒に翻訳を行った。最後は広島大学教授となっている。久保はアメリカのホール(Granville Stanley Hall)のところに留学したが、ホールは初代アメリカ心理学会会長であり、「青年期」の研究者として著名であり、教育心理学の領域の始祖と言える。アメリカ帰国後の久保にとって、フロイトや精神分析について理解してくれる心強い仲間が中村であった、と考えられる。ホールは1878年にウィリアム・ジェームズのもとで心理学の博士号を取得し、ライプツヒ大学に留学シメントに直接指導を受けた。

3. 中村の心理学史的検討

中村自身がテーマとしていた治療法は、催眠、フロイトの精神分析、変形森田療法、仏教の講和、作業療法と変化した。博士号を取得したのは「作業療法」に関する論文である。雑誌『変態心理』はモートン・プリンスの Journal of Abnormal Psychology (当時刊行されたアメリカの異常心理学の雑誌)を参考にし

た可能性がある。ジャストロー（当時のアメリカの異常心理学者）の論文を翻訳紹介していることから、アメリカの文献を入手して読んでいたと推察される。（ジャストローと文通記録あり：中村古峽記念病院に現在も保存されている）

今回中村記念病院での調査で見つかった資料群の中から、ジャストローからの手紙が見つかっている。内容は、「無意識」（1906）の本の翻訳権利を中村先生にあげます、というものであった（資料番号 B1-L38）。中村は当時の異常心理学の著作の翻訳をいくつか行っているが、関東大震災が起こったために計画通りに訳書を刊行することができなかった。

今回発見された資料は中村が行った翻訳に際して、著者本人と文通によって実際に交流し、翻訳許可を得たことを示している。中村の文通相手のジャストロー（Joseph Jastrow (1833—1944) は、ポーランド生まれ。ペンシルバニア大学卒。ジョンズホプキンス大学で博士号を取得（1886）。ウィスコンシン大学で心理学教室を作り、1927年まで教授であった。1900年アメリカ心理学会、会長となった。1869年、国際心理学会で W. ジェームスと知り合う。1890年代、催眠の研究を行った。催眠、自動書記の研究で有名である。弟子はクラーク・ハルである（以上の内容は Stewart, W.A. Biographical Dictionary of psychologists, psychiatrists and psychotherapists による）。

中村は当時、アメリカ心理学会会長であり、催眠の研究者でもあったジャストローと交流し、その本の翻訳許可を得ていた。これらのことから中村は心理学者として、海外の心理学者と交流し、また留学経験のある久保と翻訳を行い、心理学の知識の吸収や普及に努めていた、と言えるだろう。

さらに1920年刊行の「無意識の心理学」（ユングの心理学の本）の翻訳を許可します、という手紙が Beatrice Moses Hinkle から来ている（資料番号 B1-L38）。中村から日本語の「変態心理」を送ったようだが、日本語が読めなくて残念だ。とある。Beatrice Moses Hinkle は、ユング派分析家、サンフランシスコ生まれ。1911年にニューヨークにできた精神分析学の学校に所属。1909年、フロイトのもとで学ぶためにウィーンにいった。その後、フロイトの理論に納得できず、ユングに学んだ。1915年、アメリカに帰り、ユングの理論を広めた。1916年、アメリカではじめてカール・ユングの理論を翻訳し、”The Psychology of Unconscious”として発表した。ワシントンやコネチカットで、精神分析を行った。（以上の内容は Stewart, W.A. Biographical Dictionary of psychologists, psychiatrists and

psychotherapists による）。経歴によれば彼女は非常に初期のフロイトとユングの弟子であり、ワシントン等で働いていた精神分析家であり、中村はアメリカの精神分析家と文通し、さらに翻訳許可を得ていたことが新たに判明した。

まとめと考察

序に記したように、西周の時代から東大の松本教授までの間の教育心理学には謎が多い。その時代の中で、アメリカ留学から帰国した久保の強い味方が中村古峽であった。彼は非行少年の治療を催眠を用いて行った。当時は現在のような行動療法や認知行動療法はもちろん存在せず、治療法は海外文献から得るほかなかった。催眠に関しては村上辰午郎から学んだとされるが、中村はその後自分でアメリカの文献等を取り寄せて学び、独学を深めていったと考えられる。フロイトについては久保との関係もあり、知識を得ており、またユングについても翻訳を計画していた。本文中で述べたが、中村は結局は医師になり、作業療法を行い、それを研究テーマとした。当時は精神科の有効な治療薬がなく、精神病に類する内容の治療を行うためには医師になって病院を経営することが最善の選択だったと考えられる。その医師になるまでの途中で、品川で開業し「心理治療者」の時期が存在した。この時期、フロイトやユングの翻訳や紹介、催眠治療者時代は中村を心理学者と考えることができる。

この時期の彼の活動を教育心理学的活動とみなすことはできるだろう。中村と交流していた久保も都内で「児童相談所」で働いていた。悪癖、夜尿等の周囲が困るような子供の矯正方法の一種として、フロイトやユングの理論がその時期紹介された。その活動の中に中村も存在していたと考えられる。

久保の勤務していた児童相談所は現在ある、各県に存在する公的な児童相談所ではない。また、時代背景として心理学者は少なく、現在のようにスクールカウンセラーなどの仕事をするものもいなかった。その時期に精神病院ではなく、心理相談を行っていた意義は大きい。教育心理学は子供の発達を心理学的知識を利用して行うものだが、当時は「心理学的知識」「研究」「実践」のいずれもが足りなかった。東大の心理学専攻を卒業した者たちもすべてが大学の先生になったわけではなく、また精神科医も足りなかった（森田の卒業時、精神科を希望したのは森田ただ一人だった）。この時期に独学や海外からの知識の輸入、また相談実務についていた中村の存在は大きいものであり、評価すべきである。

序に記した時期の日本の教育心理学については不明

な点が多いため、今後の調査がさらに必要であるが、雑誌『変態心理』の編集主幹であった中村について今回は調査し、結果を述べることができた。教育心理学の歴史については今後も調査を深めていきたいと考えている。

註（１）雑誌「変態心理」や中村古峡の人となりについては日本大学・曾根博義教授の研究を大幅に参考にした。

（２）久保良英 日本初のまとまった「精神分析学」（1917）を著した人物で、東京大学文学部哲学科（心理学専攻）出身、元良勇次郎の弟子。クラーク大学、ホールの元に留学し、帰国後東大助手をしていたときにこの著を書いた。後に日本の集団式知能検査の翻訳・開発者となる。

（３）筆者は、竹内瑞穂教授の協力のもと、中村記念病院の資料の探索調査に加わり、現地での中村の日記等の確認作業を行った。（科研費課題番号19H01234、中村古峡資料群と近代の〈異常心理〉に関する総合的研究）

（４）石田昇は留学中に精神病に罹患し事件を起こし、精神病院に入院した（安齊、2000）。

謝辞 今回の資料の探索と利用にあたり、中村古峡記念病院の皆様、理事長様、竹内瑞穂教授には大変お世話になりました。記載して謝意を表します。

文献（提示順）

安齊順子 2019 西周と教育心理学の関係性 法政大学教職課程年報 VOL.18, p22—27.

安齊順子 2001 日本の「変態心理」と小熊虎之助——ユング著作の翻訳と開業心理療法活動の紹介 心理学史・心理学論／「心理学史・心理学論」刊行会編 Vol.3 p29—36.

竹内瑞穂他著（メタモ研究会編）2016 変態二十面相——もうひとつの近代日本精神史 六花出版

曾根博義 1999 中村古峡と『殻』 研究紀要・日本大学文理学部人文科学研究所編（通号57），p51—69.

沖縄修学旅行と総合的な探究の時間をつなぐ

——「問いを立てる」ことから始まる探究学習としての沖縄平和学習の検討——

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 吉田 直子

1. 問題意識

本稿の目的は、高等学校における特別活動と総合的な探究の時間の有機的な連関を目指す沖縄修学旅行の可能性を探るため、特に平和学習に焦点を当て、その教育活動の新たなバリエーションの創造に資する取り組みを提案することにある。

沖縄は、全国の高等学校で実施される国内修学旅行において、もっとも代表的な行き先のひとつである。加えて、沖縄修学旅行を行う学校の多くで、現地を訪れる前に事前学習と称して何らかの学習活動が行われている。しかし、沖縄修学旅行実施校数の多さとは対照的に、事前学習にかんする研究・実践報告は非常に少ない。また、事前学習に比べて事後学習が軽視されがちであるとの学校関係者の懸念もしばしば聞かれる。これは、沖縄修学旅行という特別活動が単発的なイベントという視点でのみ捉えられており、高校3年間のカリキュラムの中で、他の教育活動との相互関連性が考慮されないまま実施されていることの表れとみることができる。もちろん、総合的な探究の時間において計画した学習活動が特別活動の目標や内容と同等の効果が得られる場合は、「総合的な探究の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』第1章総則第2款の3(3)ケ)ことから¹、実務上は、総合的な探究の時間での学習として事前・事後学習を位置づけている学校も多く、その意味では相互関連性はあるのかもしれない。しかし、その研究・実践報告がほとんど存在しないという事実は、事前・事後学習、およびそれらの学習を含む総体としての沖縄修学旅行が、総合的な探究の時間で求められる本来の探究学習に見合うレベルでは行われていない可能性を暗に示している。このことから、主たる学習活動とは切り離された、付属的な教育活動として沖縄修学旅行が捉えられている傾向が見て取れるだろう。

そこで本稿では、特別活動であり、探究学習でもあるような沖縄修学旅行、すなわち特別活動と総合的な探究の時間を有機的につなぐ高等学校での沖縄修学旅行のあり方について検討を試みる。なお本稿は、沖縄県外からの修学旅行を取り扱う関係上、対象となるのはいわゆる本土の高校・教員・生徒であることに留意

されたい。また沖縄修学旅行では、自然・文化体験、環境学習、地域交流など、さまざまな活動が行われるが、本稿では平和学習にかんする提案に焦点を絞ることとする。沖縄戦と米軍占領下の時代を経験し、今なお広大な米軍基地が残る沖縄での修学旅行において、平和学習は欠くことのできない要素であることは、多くの学校関係者が首肯するところと考えるからである。さらに、探究的要素を含み持つ平和学習が、今日の沖縄平和学習が抱える課題の乗り越えにもつながり得ることも合わせて示したい。

2. 沖縄修学旅行の現状と平和学習の課題

(1) 入込状況

修学旅行で来沖する学校数等の現況を示す前に断っておかねばならない。2019年の末から始まった新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の流行は、沖縄修学旅行にも大きな打撃を与えた。沖縄県が毎年公表している「修学旅行入込状況調査結果」²でも、直近10年間ほどは年間2,500校前後で安定的に推移していた入込校数が、2020年は395校にまで落ち込んだ。その後は回復基調となり、2022年は1,198校に回復する見通しとのことだが³、コロナ前に戻ったとはまだ言いがたい。そのため、以下では2019年のデータで現況を確認する。

2019年の「修学旅行入込状況調査結果」における校種別入込校数は表1、発地別入込校数は表2に示しておりである。表1、表2から、沖縄修学旅行の主軸は高等学校であり、発地別では関東地方と近畿地方が多いことが分かる。本稿が高等学校での沖縄修学旅行に焦点を定めるのも、こうした現状を鑑みてのことである。

表1 校種別入込校数

校種	校数	構成比
小学校	21	0.9%
中学校	727	30.3%
高校	1,620	67.6%
専門学校	16	0.7%
短大・大学	0	0.0%
その他	14	0.6%
合計	2,398	100%

出典：沖縄県観光政策課(2020)

表 2 発地別入込校数

発地	校数	構成比
北海道・東北	106	4.4%
関東	837	34.9%
甲信越・北陸	181	7.5%
東海	295	12.3%
近畿	675	28.1%
中国	141	5.9%
四国	98	4.1%
九州	65	2.7%
合計	2,398	100.0%

出典：沖縄県観光政策課（2020）

(2) 行程例

特に公立学校の場合、修学旅行の行程は、一般的には、各自治体が定める修学旅行実施基準⁴の範囲内で学校側が入札条件を提示し、これを落札した旅行業者が作成する。もちろん旅行業者が一方的に決めるのではなく、学校側の要望等も取り入れながら作成されるのだが、実施基準が定める予算や日数、あるいは受入先のキャパシティの制約などもあるため、結果的にどの学校も似通ったものになりがちである。例えば首都圏の公立高校の典型的な行程は、3泊4日の以下のようなものである。

- [1日目] 正午前後に那覇空港に到着。南部戦跡（ひめゆり平和祈念資料館、魂魄の塔、沖縄平和祈念資料館、ガンマ体験のうち2か所ほど）を訪問。
- [2日目] 美ら海水族館やグスク等の施設見学。または文化体験活動やマリンスポーツ。
- [3日目] 終日民泊体験。
- [4日目] 午前中に首里城を見学し、国際通りで自由行動。午後の便で羽田空港に戻る。

このうち、2日目と3日目の行程は前後することが多く、また訪問先も学校によってさまざまだが、初日の午後に南部戦跡を周って平和学習を行うのは、どこもほぼ同じである。

(3) 事前・事後学習

そもそも修学旅行の事前学習にかんする研究・実践報告は限られている。CiNii Research (<https://cir.nii.ac.jp>) 上でも、2022年12月30日の時点で、「修学旅行 事前学習」で検索した際の2000年以降の論文ヒット件数は18件、「沖縄 修学旅行 事前学習」で6件、「沖縄 修学旅行 総合的な学習」では5件であった。ただし、研究・実践論文での報告がないだけで、実際

は何らかの事前学習を行っている学校は多い。沖縄修学旅行であれば、沖縄の歴史や文化、自然、または訪問する施設にかんする調べ学習や、ゲスト講師を招いて沖縄について基本的な知識を得るといった活動が行われる。

事後学習についても、状況は変わらない。同じくCiNiiでの検索ヒット件数は、「修学旅行 事後学習」で7件、「沖縄 修学旅行 事後学習」で1件であった。この中には「事前学習」を含む検索結果と重複する論文もあるため、実質的にはさらに少ない。沖縄修学旅行の事後学習としては、修学旅行の思い出などをまとめた文集の作成や校内での報告会の実施が典型的であるが、事後学習を行わないという話も聞く。

沖縄修学旅行に限って言えば、事前・事後学習があまり活発に行われないのは、沖縄の戦中戦後の歴史について、教員自身が知識をあまり持ち合わせていないことも大きいと考えられる。かつてはどここの学校にも沖縄に特別な思いを寄せる教員が一人や二人おり、沖縄平和学習も、そうした教員のある種の贖罪意識に近い情熱に支えられてきた側面があった。しかし平成生まれの教員が増える今、事前・事後学習の重要性は理解していても、実際に何をすればいいのか分からない、という教員の戸惑いの声はよく耳にする。

なお、一般財団法人沖縄観光コンベンションビューロー（OCVB）では、沖縄県の委託を受け、沖縄修学旅行を実施する学校に対し、事前・事後学習に必要な知識やノウハウを有するアドバイザーを派遣する事業を請け負っている。筆者も2019年より登録アドバイザーとして活動しており、事前学習のゲスト講師としてOCVBより派遣され、主に平和学習をテーマに講話を行っている。本項の記述内容の一部も、当該事業で派遣された先の先生方とのやりとりから得られたものである。

(4) 沖縄修学旅行における平和学習の課題

このような事前学習と行程で実施される沖縄平和学習の最大の課題は、あくまで一般論ではあるが、端的には、知識偏重（実際は知識というよりも情報）、かつ結論ありきの戦争学習に留まっているという点にある。

まず、事前学習での取り組みも含めて、外部から与えられた断片的な情報を詰め込む学習になっている。しかもそこで詰め込まれるのは、「知識」になる以前の「情報」に過ぎない。沖縄を訪れてからも、生徒たちは、分刻みのスケジュールに合わせるために、バスで目的地まで移動し、受け身の姿勢でガイドや説明員の話聞き、またバスに戻って次の目的地へ、といったことを繰り返す。しかし、ただ話を聞くだけなら、

わざわざ時間をかけて現地を訪問する必要はないはずだ。現地の景色も、今いる場所からネットで簡単に確認できる時代になった。否、実際に現地に出向いて自分の目で確認し、直接話を聞くことに意味があるのだ、といったこともよく言われるが、その言葉通りの学習を行う学校、すなわち訪問先を絞り、そこでしっかり時間を確保して、身体感覚を総動員しながら思考を巡らせるような平和学習を行う学校はそれほど多くないのが実情である。

次に、その平和学習は「戦争は二度と起こしてはならない」という結論ありきの学習に留まっている。そのため、戦争にまつわる多種多様なメディア表象の中から、凄惨さや残酷さを強調する写真や映像、語りばかりが選ばれ、生徒に与えられる。生徒が恐怖を感じるものでなければ、「戦争は二度と起こさない」という結論の妥当性が崩れるからである。一方、教員の意図を敏感に察し、これに応えようとする生徒たちは、「戦争は二度と起こしてはならないと思います」と直ちに述べ、思考停止状態になる。戦争とは何なのか、なぜ戦争が起こったのか、戦争の何が問題なのか、戦争がなければ平和なのか、そもそも平和とはどういうことなのか、なぜ私たちは自分が経験してもいない過去の戦争の記憶を継承するのか、といった問いを挟む余地は、そこにはない。残るのは、生徒の「やらされ感」だけである。

さらに、その平和学習は単なる戦争学習になっている。別言すれば、沖縄戦の特異性を考慮に入れない一般化された「戦争」を、現在とは切り離された過去のできごととして捉えることを前提とする学習になっている。教員も生徒も「悲惨な沖縄戦」という紋切型のフレーズを口にしますが、沖縄戦の何がどう「悲惨」なのか、あるいは日本各地で人々が経験した「悲惨な戦争」と何が似ていて何が違うのか、こうした問いに、自分の言葉で応答できる人はどれくらいいるだろう。こうして、その地で戦争を経験した人々の声が響かない、抽象度の高い言葉だけがふわりと浮いた戦争学習は、「〇〇で起こった悲惨な戦争」の「〇〇」の部分にどんな地名が入ろうとも似たような内容になっていく。さらに、沖縄戦の特異性に目を向けないのだから、沖縄戦の学習は行っても、その戦争の結果、戦後の沖縄を抱えることになったさまざまな問題についても地続きで学ぶところまでが沖縄平和学習である、という話になりにくいのも道理である。それは同時に、本土でもそれぞれの場所に残っている地域の戦争体験の固有性を忘却することにもつながっている。

(5) 沖縄平和学習に対する思い込み

前項の課題が生じる背景には、次に挙げる学校関係

者の四つの思い込みが潜んでいるように思われる。

- (ア)「知識（実際は断片化された情報）は多ければ多いほど良い」という思い込み
- (イ)「教師は『教える存在』でなければならない」という思い込み
- (ウ)「次世代の若者が戦争の記憶継承を担うのは当然」という思い込み
- (エ)「今の日本は平和である」という思い込み

(ア)は、だからといって「知識は不要」ということでは全くない。知識を増やすことが問題なのでもない。沖縄にかんする基礎的な知識の習得は必要である。生徒にとっては、それが沖縄への関心を持つ際の最初の手がかりになるからだ。しかし実際の沖縄平和学習では、生徒は、知識を得る過程で生じた感情や問いに向き合う猶予もないまま、新しい情報をさらに獲得するように求められる。時間的にタイトな行程例は、そのことを如実に表していると言えるだろう。問題は、生徒が吟味しきれない大量の情報を教員の側から一方的に与えても、生徒の頭上を通り過ぎるだけで、戦争や平和問題に対する生徒の当事者意識を高めるなどといった学習効果は期待しにくいということである。

さらに、情報の多さに価値を置くということは、効率的な情報収集・情報処理を良しとすることを意味する。そのことが、沖縄戦というできごとをできるだけ短い時間で分かりやすく説明してほしいという教員の要望につながっていく。筆者への「沖縄戦について1時間で説明してください」という講話依頼であったり、「ホンモノに触れさせたい」⁵という理由で招いた沖縄戦体験者の語り口が理路整然としたものではなかったとして、「あの体験者の話はわかりにくかった、去年の人のほうがよかった」などといった発言が教員の口から聞かれるのは、こうした価値観の反映とみてよい⁶。

(ア)の思い込みにより、教員が知識（実際は断片化された情報）の量にこだわる背景には、(イ)も関係しているように思われる。教員自身に沖縄にかんする知識が少ない場合を考えてみよう。教員は通常の教科教育で行っているようなやり方で沖縄平和学習を主導するのが難しい。しかし教師として何か教え導かなければならない。そこで生徒に情報収集活動を課し、彼らが獲得した情報量の多さで教員の指導力と生徒の学習成果を測ろうとする。一方、沖縄に詳しい教員であっても、同様のことが起こり得る。教員がすでに持っている豊富な知識を、生徒に一方的に伝授しようとするからだ。その結果、生徒は現地を訪問しても「この話はもう聞いたから、これ以上知る必要はない」とし

て、自身の知のセンサーの感度を下げってしまう。

また(ウ)は、どちらかと言えば、沖縄に詳しい教員に見られる傾向で、これが、生徒にとっては「結論ありき」と受け止められる平和学習につながっている。生徒の立場に立てば、自分たちには何ら責任のない過去の戦争の話をなぜ継承しなければならないのか、という疑問が生じるのはごく自然なことだと思うのだが、そのような疑問を教員にぶつけても「あなたは戦争の恐ろしさが分かっていない」と問答無用で却下されるだけだと分かっているため、そこで考えることを止めてしまう。逆に(エ)は、どちらかといえば沖縄の状況に明るくない教員に見られる。実際は、沖縄に関する知識の有無というよりも、構造的差別や安全保障体制に対する問題意識がない、または薄いことが影響していると考えられるが、自身が理想とする平和教育のシナリオがまずあって、そこに沖縄戦の記憶を部分的に利用、または消費することを厭わない教員（そして当の教員にはその自覚がない）にも同様の傾向が見られる。

何よりも、学校関係者から話を聞いたり、報告等を読む中で、筆者が理解しがたいのは、数日程度の学習で沖縄戦や戦後沖縄の全体像は把握可能であるという前提で、沖縄平和学習が計画・実施されていることである。このことと教員サイドの思い込みが相俟って、知識偏重、かつ結論ありきの戦争学習が行われる。しかし、沖縄近現代史研究に少しでも触れれば容易に想像できることだが、沖縄戦・戦後沖縄というできごとには、近代という時代性と、その中における沖縄のポジショナリティの問題に加え、さまざまなアクターやその時々々の社会・政治情勢が複雑に絡み合っている。しかも、今なお新しい史料や証言等が発見され、そのたびに通説が上書きされていく、現在進行形のできごとでもある。要するに、限られた時間で、外部から一方的にあれもこれもと断片的な知識（情報）を詰め込まれたところで、全体像を理解することなど、どだい無理な話なのである。ならば、全体像の把握を諦める代わりに何をすればよいのか。そこで提案したいのが、探究学習としての沖縄平和学習への転換である。そして、そのことにより、特別活動としての沖縄修学旅行と、総合的な探究の時間における学習が有機的に連関させた学びの可能性が生じる。鍵となるのは「問いを立てる」ことである。

3. 探究学習としての沖縄平和学習

(1) 「探究」の定義

文部科学省は、「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」第3章第2節1

の(1)において、探究とは「①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく」ことであり、要するに「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みのことである」と説明している。また佐藤（2021）は、先行研究で論じられている探究学習の定義に共通してみられる特色として、以下の5点を挙げている⁷。

- ①学習は問いや問題によって刺激される
- ②学習は知識を構築することと新たな理解のプロセスに基づく
- ③為すことによって学ぶことに関与する
- ④学生中心のアプローチはファシリテーターとしての教員とともに行われる
- ⑤自己主導学習へと移行していく

このような探究学習の考え方を、沖縄修学旅行における平和学習の実践計画に落としこむとすると、ざっと次のようなプロセスが考えられる。

まず生徒が沖縄での平和学習で考えてみたいことと、それについて問いを立てる（①）。その問いを深めるためにどんな情報が必要なのかも生徒自身が考える。人から与えられるのではなく、自分が必要と思った情報を自らが集めるのだから、それらを知識化し、構築するという作業も生徒自身が納得して行うことができるだろう（②）。また当初立てた問いにこだわりすぎないことも大切だ。情報収集の段階で、その問いはすでに公表されている客観的事実によって明確に答えが示されていることに気づいたなら、その事実をもとにまた別の問いを立てる、あるいは原点に立ち返り、なぜ自分はその問いが気になるのか、といった切り口から新たな問いを立ててみる、といった柔軟性が、より深い問いの探索には不可欠である。

問いを探究するための準備をひととおり終えたら、沖縄に行かなければわからないことや、沖縄に行って確認したいことを整理すれば（③）、それが旅の目的にもなり、修学旅行への期待やモチベーションにもなる。ここまでやれば、事前学習としては十分成立する。

一方、教員も生徒とともに探究活動を行う。沖縄に詳しくないのなら、無理に何か教えるようとしなくても、「教員も学ぶ」という姿勢で生徒と一緒に探究活

動を行えばよいのではないか。探究学習の実施にあたって、教員のフォローが必要と想定される生徒が多い環境であれば、生徒の問いをともに探究するサポーターとしてもいいし(④)、探究学習に比較的慣れている生徒が多い環境であれば、教員も自ら問いを立て、生徒を圧倒するほどの「これぞ探究」というべき活動を行って範を示すのもよい。

修学旅行から帰ってきた後は、事前学習で掲げた問いや旅の目的を踏まえつつ総括を行うことで、事前学習から現地での学習、事後学習を貫く平和学習をひとまず終える。そのうえで、得られた知見をもとに、さらに新たな問いを立て、それ以降は学校での学習としてではなく、自らの意思で探究をさらに深める(⑤)。自分たちには責任のない過去の戦争の記憶を次世代につなぐことの意味も、当然そうすべきものと教員から指導されることではなく、自らの問いの探究を通じた一連の学習活動の過程で、生徒自身の内側から湧き上がってくる意識の中から見出されるものではないだろうか。

(2) 探究学習と課題解決学習

ところで佐藤は、文部科学省の説明は、探究学習というよりは、課題解決学習のプロセスのように思われる、とも述べている⁸。課題解決学習は課題の解決が目標となるが、探究学習は必ずしも解決を求めたものではなく、探究課題(research problem)から想起された疑問、すなわち「探究上の問い(research question)」を立てることに主眼を置いているからである⁹。

この指摘は、探究学習としての沖縄平和学習のあり方を考える上で重要である。沖縄平和学習を課題解決学習として行うには限界があるからだ。例えば、いわゆる「『沖縄問題』の解決」を目標に置いた場合、「沖縄問題」という名の問題がすでにあるという地点からでしか議論が始まらない。その問題のあり方自体を問いなおす、つまり誰にとって/どういう理由で「問題」として浮上したのかといった地点に立ち戻ることはないのである。「沖縄の米軍基地問題の解決」というテーマで、基地賛成派と反対派のそれぞれの主張を生徒に調べさせ、それをもとにディベートを行うという授業実践はその典型であろう。沖縄の問題を身近に感じてほしいから、と関係者は説明するが、そこで議論されているのは文字通り机上の空論であって、実際は、遠く離れた安全な場所から、厳しい状況に置かれた当事者の言動にジャッジを下すことにしかならない。これでは「身近に」どころか、自分には関係のないこととしてますます遠ざかるきっかけになってしまいかねない。また「平和」という概念も、それを阻むものを取

り除けば解決するというものではなく、不断に目指すものであり、創っていくものであるという視点に立つならば、課題解決学習としての平和学習とはいったい何をどうすることなのか、わからなくなってくる。

改めて考えてみたい。「沖縄平和学習」とは何なのか。「沖縄」で「平和」について学ぶということだろうか。だとすると「沖縄」はいつから「平和」になったのだろうか。「沖縄」の「平和」とはいったい何なのか。そんな疑問を巡らせるだけでも、課題解決学習より探究学習として沖縄平和学習を捉えることの意義が見えてくるように思われる。「探究上の問い」を追求することによって、当初の「探究課題」の枠組み自体が捉えなおされていくような学習、と言ってもよいだろう。その意味で探究学習とは、「探究上の問い」の答えに近づく学習活動であると同時に、「問い」そのものを解きほぐす営みなのかもしれない。

(3) 「問いを立てる」ことと批判的思考

「問いを立てる」ことの重要性は、探究学習を担当する教員にとってはほぼ自明のことになりつつある。同時に、生徒自らが「問いを立てる」こと、あるいは生徒に問いを立てさせることの難しさを痛感しているのもまた、当の教員たちだろう。「問いの立て方」をテーマにした書籍や研究論文、教員向け雑誌の特集記事などが耳目を集めていることから、これが学校関係者の共通の課題になっていることがわかる。ただ、「問いの立て方」の具体的な方法の検討は本稿の範囲を超えるため、ここでは探究学習としての沖縄平和学習において、生徒自らが問いを立てる際に、批判的思考という概念に注目することの意義について考えてみたい。

批判的思考(critical thinking)という、一般的には、メディア・リテラシーやネット・リテラシーなどの観点から、物事を批判的・懐疑的に捉えることと認識されている。もちろんそれも批判的思考の一側面ではあるが、楠見(2016)は、より広い射程で批判的思考を定義している。楠見によれば、批判的思考とは、第一に、証拠に基づく論理的で偏りのない思考であり、第二に、自分の思考過程を意識的に吟味する、省察的(reflective)で熟慮的な思考であり、第三に、よりよい思考を行うために目標や文脈に応じて実行される、目標志向的な思考である¹⁰。

道田(2016)も同様に、合理性(論理性)、反省性(省察性)、懐疑性(批判)を批判的思考の三つの方向性として挙げている。また道田は、今日の批判的思考概念の源流には、デューイ(Dewey, J)の反省的思考(reflective thinking)があることも紹介している。デューイが、批判的思考という語を「留保された判断」と定

義し、反省 (reflection) とほぼ同義で用いていた¹¹ という指摘は、非常に興味深い。

一方、信原 (2016) は、批判的思考とは理性的な思考であって、情動 (emotion) はその妨げになるため、排すべきとする理性主義的な捉え方に対し、批判的思考には適度な情動が不可欠であるとして、批判的思考の情動論的転回を主張している。これは、ダマシオ (Damasio, A) のソマティック・マーカー仮説 (外部からの刺激に対して生じた情動によって引き起こされる身体的反応が、人間の意思決定を効率化させているとする仮説) に端を発する情動説の議論を援用したものである。信原は、批判的思考における情動の必要性について、道徳的思考には情動が必要であること、私たちが日常的に行っている実践的思考においても、情動的な価値評価が理性的な価値評価の基盤にあることなどを、その理由に挙げている。

では、沖縄平和学習において、生徒が「問いを立てる」際に批判的思考に注目することは、どのような意味を持つのだろうか。

ひとつはメディア・リテラシーの向上に資するという点である。楠見の第一の定義、および道田の合理性 (論理性) と懐疑性 (批判) の方向性がこれに該当する。沖縄にかんして流布している情報の中には、地元紙の琉球新報や沖縄タイムスが「ファクトチェック」という語を掲げて特集記事を組まなければならないほど、事実の歪曲やデマなどの悪質なものが含まれているが、逆に言えば、本やインターネットなどで調べて得た情報を再検討することで別の捉え方が見えてくる機会に遭遇しやすい、ということでもある。また沖縄戦については、その特殊性ゆえでもあるのだが、住民の証言が数多く残っており、これが軍部 (政府) の記録と相容れない、という状況にもたびたび出くわす。その歴史叙述はどの立場から書かれたものなのか、誰にとっての事実¹²なのか、といった視点から歴史を読み解くことの重要性にも気づくことができる (これは楠見が用いる「証拠」や「偏りのない」という語に対する、筆者のある種の懐疑でもある)。こうした情報の吟味を経て立ち上がる問いは、おのずと「探究」にふさわしい問いになっているはずだ。

もうひとつは、それが自己省察を迫る学習になり得るという点であり、直接的には楠見の第二の定義、道田の反省性 (省察性) という指摘に該当する。地理的に遠い沖縄のことや、時間的に遠い沖縄戦について学んでも、どこか他人事、自分とはかわりがないことだと生徒が感じてしまう要因のひとつは、その学習が省察性を欠いているからではないだろうか。例えば、生徒にとっての「当たり前」が、沖縄の人にとっては当たり前ではない状況 (その逆もしかり) がある

ことに気づくことができれば、沖縄について学ぶ自身自身の立ち位置や思考の枠組み、価値観などを振り返るきっかけになるだろう。いわゆるポジショナリティという観点への気づきである。また別の要因として、理性のみに依拠した学習の結果ということも考えられる。これに対する処方箋が、信原が支持する批判的思考の情動論的転回である。沖縄戦や戦後沖縄をめぐっては、善悪や正しさといった基準では割り切れない複雑さを内包する事例も多いが、その「割り切れなさ」という自身の心の揺れに向き合うことで、自分と当事者との間の距離感も変わっていくだろう。言い換えれば、いったん自分が立てた問いに対して、その内容を吟味することとは別に、「なぜ私はその問題が気になるのか」と自分自身に問いかけることによって、より深い問いが立ち上がってくるかもしれない、ということである。そのような省察的な問いの探究が原動力となって、楠見の第三の定義、つまり「より良い社会の実現に向けて、私たちは何ができるのか」という思考に基づく、主体的な問いがさらに誘発されていく。このことが『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』の第 4 章「総合的な探究の時間」が目標に掲げる「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力」の育成、あるいはシティズンシップの育成にも関連することは言うまでもない。

4. 総合的な探究の時間と特別活動をつなぐ

ここまで述べてきた総合的な探究の時間における探究学習の一環として、修学旅行当日の現地学習を位置づけることでどのような学びが可能になるのか。以下、中学校の実践ではあるが、2018 年度に実施された奈良教育大学附属中学校の事例から、「ひとに出会う」というコンセプトで特別活動と総合的な学習の時間をつなぐ沖縄平和学習の可能性について検討する¹³。

(1) 奈良教育大学附属中学校の事例

奈良教育大学附属中学校は、奈良教育大学および他の附属学校園とともに「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development: ESD)¹⁴の推進に力をいれており、学校運営も、ESD の特徴であるホールスクール・アプローチによって、3 年間の生徒の学びを包括的に捉え、支える方針をとってきた。したがって同校の修学旅行も、他の教育活動と切り離された別個の行事ではなく、中学校 3 年間のカリキュラム全体、あるいは総合的な学習の時間や他の教科教育との相互連関の中に位置づけられている。2018 年度の修学旅行については、その前年度に行われた鳥羽・

答志島での「臨海実習」と、地元での「奈良めぐり」の延長線上に置かれ、これら三つの活動を貫いていたのが「ひとに会う」というコンセプトであった。

同校の沖縄修学旅行は、二日目の行程を除いて、本稿2(2)で例示した一般的な行程と大きく変わるところはない。一方で二日目は、生徒がジャンボタクシーに分乗し、グループごとに戦跡や施設を訪問するタクシー研修で平和学習を行うのが例年の流れであった。2018年度は、このタクシー研修に「ひとに会う」という新たなコンセプトが加わり、生徒たちは「ひとに会う」ことをひとつの目的として平和学習を行うこととなった。

生徒たちを迎えたのは、あらかじめ教員が協力を取り付けた11名の方々と、沖縄戦の体験者もいれば、沖縄戦の継承活動や、戦後の沖縄で平和運動に取り組んできた方々もいた。生徒は10コースに分かれ、コースごとに一人の関係者(1コースだけ2名同席)に会いに行った。一例として、1970年代から80年代にかけて、本島東海岸に位置する金武湾の石油備蓄基地(CTS)建設に反対し、いわゆる金武湾闘争を闘った崎原盛秀さん(2020年11月没)に会いにいったグループの行程を振り返ると、午前中は、本島とCTSが建設された平安座島をつなぐ海中道路沿いにある資料館で、かつての金武湾の姿や人々の暮らしぶりを学んだあと、平安座島に渡り、島の高台からCTSのようすを確認するなどした。午後からは、海中道路脇の公園で、金武湾を背に、崎原さんから当時のお話をうかがった。現地の案内は、県内の大学に通う学生ガイドが担当した。他のコースの生徒たちも、学生ガイドのサポートのもと、それぞれが会うひとのゆかりの地や関連施設などを周ったあと、本人に会いに行き、直接お話をうかがう、というルートを通った。そのため、生徒たちの事前学習は、自分たちが会いに行くひとや、そのひとにまつわるできごとを調べたり、実際にお会いしたときに質問したい項目を考えることが主な内容になったほか、現地の案内を担当する学生ガイドともウェブ会議システムを通じて事前に顔合わせをし、タクシー研修の目的やコースを確認し合うなどした。事後学習では、タクシー研修での出会いとそこで学んだことをまとめ、同級生や下級生にプレゼンテーションを行ったほか、学外関係者を招いて毎年行われる同校の教育研究会でも、ポスター発表を行った。

(2) 「ひとに会う」沖縄平和学習がもたらすもの

「ひとに会う」学びを進めるにあたって中心的な役割を果たした吉田寛教諭は、修学旅行の準備にとりかかる段階で、「私たちは『沖縄』に何を学びに行くのか」、「沖縄で何が『問題』になっているのか」、「そ

の問題を自分たちの問題として、私たちはどう考え、生きていくのか」と生徒に問いかけたという¹⁵。生徒たちは、この大きな問いを共有しつつ、それぞれが自分なりの問いを立てて沖縄に向かった。では生徒たちは、「ひとに会う」沖縄平和学習で、何を学び、どんなことを考えたのか。修学旅行から帰ってきたあとに開かれた各種報告会での生徒らの声から、この取り組みの意義を特徴づける発言と思われるものをいくつか紹介したい。

A. それまでの自分の認識や価値観が覆されたことで得た学びを表現したもの

学童疎開船「対馬丸」の生存者である平良啓子さんに会いにいった生徒たちは、もっとも印象に残ったこととして、「平良さんにとって自衛隊とはどのような存在ですか」と尋ねた際の、平良さんの応答を紹介していた。おそらく生徒たちは「怖い」、「嫌だ」などの答えを想定して、このような質問をしたのだろう。しかし平良さんは次のように答えたという。「自衛隊を嫌っているのではなく、自衛隊を軍隊として認めてしまうことで、彼らが戦地で傷つくことが恐ろしい」、「誰もが、誰かにとっての大切な人であり、加害者といわれた日本兵にも、大切な家族があった」、「この世界にいる人皆が傷つくことなく、幸せに過ごせる世界が平和なのだ」¹⁶。

昭和高等女学校の生徒らで編成された梯梧学徒隊の生存者である稲福マサさんに会いに行った生徒たちは、そのときのエピソードをもとに平和宣言を作成した(下線は筆者)。

私たちが戦争について学ぶとき、「かわいそう」「たいへんだなあ」、そんな言葉が浮かんだ。

稲福さんの話を聴いた。

親友の顔が半分削げ、足が細い筋一本でつながっているような状態で、その後親友は息を引き取りました。

息がつまり、言葉をなくした。

「かわいそう」「たいへんだなあ」という感情は、自分たちが平和な立場にいるからこそでてくる感情だった。

私たちは戦争を本当には理解していない。平和が何かを本当には理解していない。

もう一度理解し、深め、言葉を語り継ぐことが大切だ。

ひめゆりの塔には観光客がたくさんいた。しかし梯梧の塔には人はいなかった。この差は何からくるのだろうか。

私たちも稲福さんがいなければ、梯梧学徒隊のことを知ることはできなかった。

なら、もし梯梧学徒隊のことを語る人がいなくなったら、梯梧学徒隊のことは人々の記憶から消えてしまうのだろうか。

なら、もし戦争体験者がいなくなったら、また戦争はおきるのだろうか。

きっと戦争の犠牲を忘れてしまったら、また戦争は繰り返される。

私たちが沖縄で学んだのは、戦争の記憶が人々から消えるのを防ぐため。しかしそれを伝えていくだけでは平和にはならないのではないか。

大切なのは話し合うということ、理解し合うということ、互いに認め合うということ。

稲福さんの伝えなかったことは、自分の夢をかなえられる時代になってほしいということだった。

戦争のことを学ぶことも、戦争のことを聴くこともしようと思えばできることかもしれない。しかしその先にある自分たちの夢をかなえられる時代を見据えなければならない。

私たちは話し合いながら語り合いながら、自分たちの夢をかなえられる平和な社会を築きます¹⁷。

B. 「ひとに会う」という行為そのものの意義について表現したもの

崎原盛秀さんに会いにいった生徒は、これから修学旅行の準備を始める下級生に対し、タクシー研修について紹介する場で、次のように述べていた(下線は筆者)。

(実際に話を聞くことについて) 一番感じたことというのが「(他人の) 人生に入る」ということです。〔中略〕(会いに行く) 人についても、コースごとに事前学習で、いろいろ人生とか何をした

かっていうのを学んだんですけど、その事前学習で学んだってというのは、結局他人の人生なんです。他人の人生を学んだだけであって、知識として入ってきただけなんです。ただ、実際に現地に行き、崎原さんから話を聞いたことで、崎原さんの人生に入れた、というか、入り込んだというか。実際に自分がCTSの反対運動に参加して闘っていたかのように感じました。実際に聞かなくてというので、崎原さんの人生っていうのをよりリアルに感じることができました。実際に聞かなくてというのは「その人になる」っていうことで、そうすることで、もう1回自分とは何なのかとか、自分の人生とは何なのかっていうことを見直すきっかけにもなると思いました。

ところで、同校で沖縄への修学旅行が始まった2005年当初から平和講話の講師を務め、今回の平和学習の策定にもかかわった琉球大学の北上田源は、「ひとに出会う」沖縄平和学習の意味について、次の三点を挙げている¹⁸。

1. 戦争／歴史認識をより具体的で確かなものにして
2. 「既知」を「未知」に——モヤモヤ感の原点として
3. 「生き方」を考えるきっかけとして

1は、歴史の教科書では数行程度の概説としてしか記述されない沖縄戦への歴史認識が、個別的・具体的な体験談を聞くことでより確かなものになるということ、2は、実際にひとに会って話を聞くことで、自分が「知っている」と思っていたことが実は全然知らなかったことに気づき、既存の認識が揺らぐことで「モヤモヤ感」が生まれ、そのことがモチベーションとなってさらに知ろうとする、といった螺旋状の学びが生じることを指している。3は、例えば戦争体験者に話を聞く場合、その体験者が経験したできごとだけではなく、戦前や戦後の暮らしぶりまで合わせて聞くことで、これまで点として存在していた戦争というできごとや体験談が、目の前にいる体験者の人生と重なり、絡み合いながら、時間軸上で幅を持った線として捉えられるようになることを指している。それは裏を返せば、その体験者の歩んできた道程に触れるということであり、そのことが「では私はどう生きるのか」といったことを考えるきっかけにもなる、と北上田は言う。

先の生徒たちの発言は、いずれも北上田の主張の妥当性を裏付けるものであったと言えるだろう。付言すれば、生徒たちは本稿2(5)で挙げたような教員側の思い込みを軽やかに飛び越え、3(3)で示した批判的思

考力を発揮しながら平和学習を深めていったことが見て取れる。こうしたことから、探究学習としての沖縄平和学習と、その一環としての現地学習を修学旅行の行程（の一部）を位置づけることの意義を見いだすことができる。

(3) 高等学校の修学旅行への応用

いうまでもないことだが、教員の深い沖縄理解に支えられた素晴らしい教育実践を行っている学校も少なくない。小学校の実践になるが、東京都にある和光小学校・和光鶴川小学校の沖縄学習旅行の実践は、中学・高校関係者にも学ぶところが多い¹⁹。同じく東京都の聖学院高等学校も、和光小学校同様、古くから沖縄とのつながりが深い学校として名前が挙がる。島根県のキリスト教愛真高等学校の卒業生から聞いた沖縄修学旅行では、沖縄県内でも行われないような深みのある平和学習が行われていた。

東京都の中央大学附属中学校も、「体験型学習」の一環として沖縄修学旅行を位置づけており、さらにこれらの体験型学習での学びを高校での学習にも接続させるという、中高一貫校ならではの取り組みを行っている。川北・頓野（2018）で詳細に述べられている修学旅行の行程も、複数の場所を短時間で周るのではなく、テーマを定めてじっくり学ぶスタイルである。特に二日目は、ひめゆり学徒の足取りを辿るというテーマで、生徒たちが最後に追い詰められ、逃げまどったという荒崎海岸²⁰にも訪れる行程になっており、ひめゆり平和祈念資料館を30分～1時間ほどの滞在で済ませる他校との差が際立つ。さらに、一日目に平和の礎でじっくり時間をとり、戦没者一人ひとりに向き合わせる機会²¹を確保した理由について、川北慧教諭は同論文の中で次のように述べている。この点も「沖縄を学ぶ」際のある種のかまえとして示唆に富む。

平和の礎を最初の見学地に組み込むことによって、沖縄戦を抽象的で漠然とした存在としてではなく、「小さな物語」の積み重ねとしてとらえさせることができる。こうした視点から物事を考えることは、沖縄戦のみならず、沖縄をめぐる様々な問題を考える際に必要となる視点であり、事前学習において「大きな物語」を学んできた生徒にとって、思考の転換を迫られる契機となる。

川北・頓野論文では、「構造的沖縄差別」という文言も見られるが、これに関連して、東京農大第一高等学校（当時）の五十嵐学教諭も「オリエンタリズム」あるいはポジショナリティの視点から、批判的思考「態度」の育成を図る沖縄修学旅行の実践を報告している

（五十嵐，2014）。五十嵐論文には、事前学習での導入および展開の詳細な記録があり、一般的な沖縄修学旅行が想定している「沖縄理解」からかなり踏み込んだ実践を行っていたことが確認できる。

とはいえ、これらの事例は、ほとんど学校文化とも言えるレベルで、長きにわたって沖縄との関わりをもってきた学校か、沖縄近現代史を専門的に学んだ経験を持つ卓越した教員の主導で行われている実践でもある。参考になる部分は多いが、実際の学校現場では、ここまで沖縄について理解している教員は限られているだろう。その点で、奈良教育大学附属中学校が行ったような「ひとに出会う」沖縄平和学習の場合、教員が担う役回りとして最も重要になるのは、むしろ現地との調整を含むコーディネーターとしての側面である。沖縄でひとに話を聞きに行くときの事前準備や心構えにかんする基本的な指導は、校外学習等で地域の方々に話を聞きに行くときに行うそれとほとんど変わらない。「問いを立てる」ことについても、本来はもっと深い水準で行うことではあるが、探究学習の入口に立ったばかりの生徒たちに対しては、さしあたり「会いに行く人への質問を考えてみる」ということでも代替可能であろう

高校生の学習として行うのであれば、会いに行くひとの選定やインタビューの交渉、当日の活動計画等も生徒に任せてはどうだろうか。生徒主体の修学旅行の実現につながるだけでなく、社会勉強にもなるからだ。もちろん予算や時間は限られているので、その最低限の枠組みは教員が決めるが、具体的に何をするのかは生徒に委ねる。これなら、たとえ教員が沖縄に詳しくなかったとしても「ひとに出会う」平和学習は実践できる。そして「沖縄に詳しくない」からこそ、教員も生徒と一緒に学習を行うことに意味があり、それによって教員自身の沖縄理解が深まるという学びのサイクルが創られることにこそ、沖縄平和学習の大きな可能性があると思える。

5. 結びにかえて —— 「知ること」の、その先へ

本稿では、総合的な探究の時間における学習の一環として、沖縄修学旅行を位置づけることの可能性について、一般的な沖縄修学旅行の特徴や課題を整理したうえで、理論面では批判的思考に基づく問いを立てること、実践面では「ひとに出会う」という側面から検討を試みた。

文部科学省は、これまでの学習指導要領でも目標としてきた「生きる力」について、新学習指導要領では、実際の社会や生活で生きて働く「知能及び技能」、未

知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力など」、学んだことを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性など」の三つの力をバランスよく育むことと定義しなおし、これを「生きる力 学びの、その先へ」というスローガンとして掲げている。沖縄平和学習においても、「問いを立てる」ことで取り持たれる特別活動と総合的な探究の時間の有機的な連関が「生きる力」の育成にも寄与するであろうことは、これまで述べてきた実践が示すとおりである

他方、これほど多くの中高生が修学旅行で沖縄を訪れ、「悲惨な沖縄戦」を学んできたにもかかわらず、近年、沖縄の軍事要塞化は加速度的に進んでいるという現実をどう考えたらよいのだろうか。悲惨さを表面的に学んでも、現在の沖縄の状況とは無関係のこととされてしまうが、逆に、何がどう「悲惨」なのかを生徒自身が納得する前に、問答無用の平和主義を上から押し付けてしまうこともまた、生徒の批判的思考を封じ込めることにつながる。その結果、フェイクニュースやデマに感化されて平和教育を否定しはじめるか、自分とは異なる考えを持つ者へ恐怖が憎しみに変わり、排外主義が高じて新たな戦争を肯定（「平和のための戦争」）することになっているのではないだろうか。みずから問いを立て、探究し、さらに問いを深める学びの推進は、長期的な視点に立って行われるものでありながら、「沖縄の現実」とっては切実かつ喫緊の教育課題なのである。

ひめゆり学徒隊として沖縄戦に動員された津波古ヒサさん（2020年12月没）は、生前こう話していた²²。

戦場で怖いのはね、鉄砲や弾じゃないですよ。
人間が変わっていくんですね。
人間が人間らしさを失ってはおしまいですね。

人間らしさを失うことがもっとも恐ろしいことである、という津波古さんのことばは、私たちが目指すべき探究学習としての沖縄平和学習の方向性を示しているように思われる。

〔注〕

- 1 中学校の場合は、「総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」（中学校学習指導要領第1章総則第2の3(2)エ）
- 2 沖縄県観光政策課作成。経年データは <https://www.pref.okinawa.lg.jp/site/bunka-sports/kankoseisaku/14737.html> より取得可能。
- 3 一般財団法人沖縄観光コンベンションビューロー（2022）「2022年OCVB重大ニュース」（<https://>

www.ocvb.or.jp/topics/4007 2022年12月30日閲覧）

- 4 一例を挙げると、都立高校の場合、行き先が国内であれば旅行期間は96時間、旅費は86,000円（税抜）以内と定められている。公益財団法人日本修学旅行協会「令和4年度修学旅行実施基準概要一覧」（<https://jstb.or.jp/relays/download/51/1358/74/3644/?file=/files/libs/3644/202208251152245135.pdf> 2022年12月30日閲覧）
- 5 「ホンモノ」志向の弊害については、吉田（2019）に詳述。
- 6 戦争体験者がますます減少する中、体験者の生の語りを聞かせたいという学校関係者は少なくない。しかし福間は、それはむしろ有意義なことではあるとしながらも、これまでに体験者らが遺した戦争の記憶にかんする膨大な量の記録はどの程度顧みられているのか、その記録と比べて今の体験者の語りは何がどう目新しいのか、として、次のように問うている。「『いま聞き取らなければならない』という『継承』の欲望は、過去の体験者の『忘却』を生み出している。さらに言えば、メディアや教育の場においては、存命の体験者に話をきくことと、過去の膨大な資料を読み解く手間を省くことが、ときに表裏一体になっていることもあるのではないだろうか」（福間 2020: 11）
- 7 佐藤編著（2021），p.9
- 8 同上書，p.34
- 9 同上書，p.29
- 10 楠見・道田編（2016），p.2
- 11 楠見・道田編（2015），pp.3-4
- 12 沖縄戦研究者が沖縄戦について詳述する際、「沖縄戦の事実」よりも「沖縄戦の実相」というフレーズを選ぶ傾向にあることにも通じる。
- 13 筆者は、見学者としてこの修学旅行（平和学習にかかわる行程のみ）に同行し、後日同校で開かれた報告会等にも参加した。なお同校の沖縄修学旅行には、2017年度以前も何度か同校させていただいた経緯がある。
- 14 2002年、持続可能な開発に関する世界首脳会議（ヨハネスブルグサミット）で提唱された教育の考え方。第57回国連総会では、2005年から2014年までの10年間を「国連持続可能な開発のための教育の10年（DESD）」とする決議案が採択された。
- 15 2018年12月26日に琉球大学で開かれた沖縄平和学習研究会での発言。
- 16 2018年6月21日に同校で開かれた行事報告会での発表内容。

- 17 同上。
- 18 2018年9月28日に同校で開かれた教育研究会での発言。
- 19 同校の取り組みは、行田・丸木(監修)(2006)などに詳しい。
- 20 「ひめゆり最期の地」ともいわれる荒崎海岸には、この場所で自決した学徒たちの慰霊碑があるが、そこまでの道程にはゴツゴツした琉球石灰岩の岩場が広がっており、非常に歩きにくい。海岸線に打ち寄せる波の容赦のなさ、靴底から感じる珊瑚礁の刺々しさは、室温調整の効いた部屋で証言を読んだだけでは得られない戦場の現実をまざまざと感じさせ、実際に現場を訪れることの意味を痛感させられる。
- 21 平和の礎での学習プログラムの一例として、北上田らが開発した学習冊子『歩こう探そう調べよう 平和の礎』(沖縄平和ネットワーク)の活用がある。詳細は、北上田・吉田(2022)を参照のこと。
- 22 2020年12月9日付けNHK沖縄放送局のニュース映像より。

〔引用文献〕

- 五十嵐学(2014)「批判的思考「態度」の育成へ向けて—観光化された沖縄修学旅行の再考—」『中等社会科教育研究』33号, pp.47-56
- 川北慧・頓野綾子(2018)「『修学旅行』のあり方を考える～中央大学附属中学校7期生の実践を通して～」『教育・研究』第32号, pp.77-122
- 北上田源・吉田直子(2022)「ワークショップで学ぶ沖縄戦—「人」や「暮らし」に迫るための教材開発の試み—」『開発教育』68号, pp.69-75
- 楠見孝(2016)「市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」楠見孝・道田泰司(編)『批判的思考と市民リテラシー—教育、メディア、社会を変える21世紀型スキル』誠信書房, pp.2-19
- 行田稔彦・丸木政臣(監修)「沖縄に学ぶフォーラム2006」委員会(編)(2006)『沖縄に学ぶ子どもたち』大月書店
- 佐藤浩章編著(2021)『高校教員のための探究学習入門 問いから始める7つのステップ』ナカニシヤ出版
- 信原幸弘(2016)「批判的思考の情動論的転回」楠見孝・道田泰司(編)『批判的思考と市民リテラシー—教育、メディア、社会を変える21世紀型スキル』誠信書房, pp.20-34
- 福間良明(2020)『戦後日本、記憶の力学—「継承という断絶」と無難さの政治学』作品社
- 道田泰司(2015)「近代知としての批判的思考—定義の変遷をたどる」楠見孝・道田泰司(編)『批判的思

- 考 21世紀を生きぬくりテラシーの基盤』新曜社, pp.2-7
- 吉田直子(2019)「沖縄戦から何を学び、何を語り継ぐのか：沖縄戦の記憶の継承活動にかかわる戦後世代の語りからの示唆」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第58巻, pp.179-189
- 吉田寛・竹村景生・片岡弘勝・福井雅英・北上田源・葉山泰三・有馬一彦・岸田みなみ・若森達哉・佐竹靖(2019)「『ひとに出会う』を通して学ぶESDの価値実現の教育実践の構想—ESDの価値観の根っこに迫る『総合的な学習の時間』の具体化に向けて—」『次世代教員養成センター研究紀要』第5号, pp.295-301

(研究ノート)

中学校・小説教材の授業を考えるために

——〈語り〉を相対化して捉え、作品の価値を掘り起こす——

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 丸山 義昭

1 はじめに——教材価値を深く掘り起こすために

「教職実践演習（国語）」の授業では、今年度（2022年度）も、教育実習に行った受講生が、毎回順番で教育実習の報告をし、その後質疑応答、担当教員である私のコメント（講義）という形をとった。研究授業で扱った教材の分野別に、中学校・説明的文章、中学校・小説、高校・評論、高校・小説、高校・古文、漢文の順でおこなった。

中学校の小説は、光村図書・中学1年『大人になれなかった弟たちに……』（米倉斉加年）、同・2年『盆土産』（三浦哲郎）、東京書籍・3年『百科事典少女』（小川洋子）の三作品であった。

いずれも学生が意欲的に実習に取り組んだことが分かる報告であった。私としては、言語技術教育的な側面での助言とともに、文学教育的な側面での助言をしてきた。この三作品を授業でどう読んでいったら、より深く作品の価値——それはそのまま教材としての価値に繋がると考えるが——を掘り起こすことができるか、そのために必要と思われる切り口を助言として述べたのだが、本稿は、それを検討し直して、整理したものである。三作品の教材研究として、作品の冒頭から終わりまで、全体を丁寧に〈分析—総合〉するものではなく、教材価値を掘り起こすための文学教育的視点から、論点を絞って述べていくものである。

私たち読み手は（教師も生徒も）既成の準拠枠に当てはめながら文学作品を読み、いわば〈自己化〉された〈文脈〉を形成してしまう。手持ちの世界観や人間観に基づいて読んでしまうということである。

私は、文学教育の授業を構想する時、面白い授業を目指して教材研究を重ねている。私がここでいう「面白い授業」とは、上述の〈文脈〉が（一部か全体かはともかくとして）壊され、生徒が既に持っている、世界や人間、人生に対する見方、捉え方——それは準拠枠としてあった既成の認識や価値観なのだが——が揺さぶられたり、変えられたり、思わぬ方向に深められたりするような授業のことである。授業が終わった後には、始まる前と少し世界が変わって見えるような授業である。

そのためには、授業者である教師自身が自分の既に持っている、解釈のための準拠枠にこだわることなく、

準拠枠を問い返しながらか、読みを更新し続けていくことが大事である。教師も生徒も既存の文化共同体にからめとられている存在である。文化共同体のどのような世界観・価値観にとらわれているか、常に自問が必要である。

その自問と読みの更新のために、ここでは次のような読みの原理を踏まえていく。

小説は語り手によって語られ、私たちの脳内で現象するものであるから、通常、その語り手の〈語り〉に沿って、私たち読み手は最初読んでいくことになる。次の段階で、語り手から読み手は自分の身を引き離して、〈語り〉を、そのもう一つ外側から相対化して捉えることが必須である。その時に、作品の価値が掘り起こされ、上記のような体験がもたらされる。これを読みの原理として教材研究の基底に据えたいと考えている。

2 『大人になれなかった弟たちに……』（米倉斉加年）と「カルネアデスの舟板」

米倉斉加年『大人になれなかった弟たちに……』は偕成社より刊行された同題の絵本が教材化されたものであり、教科書には作者自身の手になる絵も2枚載っている。ここでは絵との関連づけ等はしないで、本文を一個の小説教材として読んでいく。作者の実体験が基になっているが、独立した一個のお話として再構成されて書かれているはずであり、「小説」として扱うのが順当だろう。

主人公の「僕」は国民学校（現在の小学校）の4年生。家族は祖母、父、母、「僕」、妹、生まれて間もない弟「ヒロユキ」の6人家族だが、父は戦争に行っていて不在である。太平洋戦争の真っ最中で、アメリカのB 29による空襲が毎日のようにあった時代である。食べ物がないために、母は「僕たち」に食べさせて、自分はあまり食べないために、ヒロユキに吞ませるお乳が出なくなる。ときどき配給があり、ミルクが一缶配られるが、甘いものに飢えている「僕」はヒロユキの大切なミルクを何回も盗み飲みしてしまう。空襲がひどくなってきたので、一家は田舎へ疎開する。疎開者には配給もなく、母は自分の着物を近所の農家の人たちにお願ひして米と交換してもらうが、ヒロユキのお乳には困る日々であった。ヒロユキは病気

になり、町の病院に入院するが、十日間くらいして死んでしまう。死因は栄養失調であった。死んだ弟をおんぶした母と「僕」は家まで歩いて帰る。部屋の貸主である農家のおじいさんが作ってくれた小さな小さな棺の中に、小さな弟なのに入りきらない。母は、大きくなってたんだねと言ってヒロユキの膝を曲げて棺に入れ、初めて泣く。弟が死んで9日後の8月6日にヒロシマに原爆が落とされ、ナガサキにも、そして戦争は終わった。「僕はひもじかったことと、弟の死は一生忘れません。」と結ばれる。以上が、この小説のあらすじである。(本文は、光村図書『国語1』に拠る。以下、同じ。)

冒頭に「僕の弟の名前は、ヒロユキといいます。僕が小学校四年生のときに生まれました。そのころは小学校といわずに、国民学校といっていました。」(傍線・丸山、以下同じ)とあるように、回想の形で語られているので、現在の(戦後の)、大きくなった一人称の「僕」が語り手である。少年の「僕」の体験が語られると同時に、大人になった「僕」が過去の体験をどう捉えているかについても語られる作品である。

この小説は、授業では、時間があれば、生徒たちにいくつもの問いを立てさせ、それらを基軸に皆で読み深めていきたい作品である。たとえば、「題名は、なぜ『弟に』でなく『弟たちに』なのか? / 『……』にはどういう言葉が入るのか?」「『ヒロユキ』と、なぜカタカナなのか?」などという問いをはじめ、さまざま問いを生徒たちが出しやすい小説だと考える。教育実習に行った学生は「母は『僕』の盗み飲みを知っていたのか? / 知っていたなら、厳しく『僕』を叱らないのはなぜか?」という問いを授業で出していたが、これも時間をかければ生徒の方から出るかも知れない、重要な問いの一つである。

本稿では、この作品についてそうした重要な問いのすべてを明確にしたり論じたりしたいのではない。見落としがちだが重要な問い、かつ、生徒たちの既成の認識を揺さぶるような問いを考えていきたいのである。そのために、まず、〈視点人物〉である「僕」の心情を読むことばかりに傾斜しないようにして、〈対象人物〉である母を掘り起こすと同時に、その母を語っている現在の「僕」が捉えているものを明らかにしていきたい。それは現在の「僕」の語りを、そのもう一つ外側(「僕」に語らせている〈機能としての語り手〉の位相)に立って見つめていくと浮かび上がってくるものである。(注1)

弟は生まれて間もないのですが、いつも泣かないで一人でおとなしくねていました。母は穴を掘りながら、ヒロユキがおとなしいから助かる、と言っていました。

ここを読むとまず違和感を覚えるのが普通であろう。赤ん坊が「いつも泣かないで一人でおとなしくねていました」というのは尋常ではない。赤ん坊はしょっちゅう泣いて顔を赤くしているから「赤ん坊」というくらいなのに。「おとなしい」赤ん坊というのは異様である。

そのころは食べ物が多分になかったので、母は僕たちに食べさせて、自分はあまり食べませんでした。でも弟のヒロユキには、母のお乳が食べ物です。母は自分が食べないので、お乳が出なくなりました。

この後、「僕」が配給の、ヒロユキ用のミルクを盗み飲みしていたことが語られ、それが弟・ヒロユキの栄養失調で死ぬ一因となったことが分かるように語られている。

母親には、ヒロユキは3人目の子どもである。したがって、ヒロユキが「いつも泣かないで一人でおとなしくねてい」た原因は分かっているはずである。食べ物は「僕たち」を優先し、自分が食べないために、お乳が出なくて、ヒロユキに吞ませることができずに、それで元気がなくて「おとなしい」ということを知っていたはずである。だから、「ヒロユキがおとなしいから助かる、と言っているのは、「僕たち」に気遣いをさせないために、「おとなしい」のはヒロユキ固有の性質のように言って、真相を「僕たち」に隠していたと読めるのである。

西郷竹彦監修・土井幸代著『文芸研・教材研究ハンドブック 中学校1 米倉斉加年=大人になれなかった弟たちに……』(1993年・明治図書刊)所収の土井の授業では、その辺のところがすべて扱われている。生徒から次のような発言を引き出している。

もし、お母さんが栄養失調で泣かないんだと事実を言ったら、「僕たちのためにお乳が出ないんだ、お母さん食べて」と、自分たちが、がまんして、むりにお母さんに食べさせたりして、今度は僕たちまで栄養失調になりかけるかもしれないから、すごく悪いなと思って、本当のことを言わないのだと思います。

そしてこの後、傍線部「言っていました」を「言いました」と比較させた土井は、「四年生のときはわかっていましたか。回想視点ということ思い出してね。」と言い、生徒は「四年生の時には気づかなかったけれど、今思い出してみると、母の気持ちがわかったので〈言っていました〉となっていると思います。」と答えている。つまり、大人になっている現在の〈語る私〉からすれば、母がなぜそのように言ったのか、すべて分かっているということである。

同書所収の座談会で西郷竹彦は次のように述べてい

る。

これは被害者だから加害者になる。戦争によって自分が被害者になっているからこそ加害者になるのです。

例えば〈僕〉が弟のミルクを飲むでしょう。それは被害者であるから加害者になるということなんですね。被害者であると同時に加害者という並列的なものではなくて、自分が食べられないという被害者だから弟のミルクをとって飲む。そこが切なさなのです。(略) 被害者だからそうならざるをえない。それが本当の矛盾ということなのです。「被害者なのに」ではなく、「被害者だから」そうならざるをえないところへ追い込まれていく。(傍線・丸山)

「被害者だから加害者になる」は、正鵠を射た指摘である。ただ、この座談会の司会が「でも、母の方は、被害者なのに加害者になっていませんね。」と言っているのに対して西郷・土井ら出席者の誰もが、母も加害者であると指摘しない。土井は授業でも母は被害者としか規定しない。しかし、母も被害者であるがゆえに、ヒロユキに対して加害者になっているのである。母は「僕たち」の命の方を優先せざるを得ず、いわば〈命の選択〉をしたわけだから。そう捉えると、「母が、大きくなってたんだね、とヒロユキのひざを曲げて棺に入れました。そのとき、母は初めて泣きました。」とある、その時の母の内面も一段と陰翳深く読めてくる。泣いたのは、兄と姉に食べ物を優先し、ヒロユキには十分なお乳をあげられなかったという申し訳なさ、すまないと思う気持ちが、それでも大きくなっていたヒロユキの姿を確認して、強まったから、という読みが加わるのである。

加害者として母を位置づけ得なかったのは、せっかく視点論に立って現在の「僕」の母に対するまなざしを明らかにしながらも、母の言動を相対化して捉えることが徹底されなかったためである。

ここで大事なことは三つある。

一つは、教師がここを読みましようとして指示する前に、赤ん坊がいつも泣かないでおとなしく寝ているのはおかしい、そして、母がおとなしいから助かると言っているのもおかしいのではないかと生徒たちの方から声を挙げるような授業をつくる、ということである。自然に湧く疑問を大事に扱うことができるかどうかである。本文を読んで疑問に思ったことを生徒が出しやすい授業なら、「ここを読んでみてどう？」くらいの発問で生徒は何か言ってくるだろう。

次に、語っている現在の「僕」の、もう一つ外側の位相から、現在の「僕」がその時の母をどう捉えているか読みとることである。母の言動の意図を現在の

「僕」は見抜きながら語っていることが見えてくるのである。

なぜ赤ん坊はいつも泣かないでおとなしく寝ているのか、すでに二人の子を産み育てている母親が、なぜ「おとなしいから助かる」などと言うのか、そのわけを大人になった現在の「僕」はどう考えているのか、等の発問が考えられる。

三つ目は、生きていること、存在していることは、そのまま〈カルネアデスの舟板〉(注2)なのであり、それが究極のかたちで強烈に現れるのが〈戦争〉という事態下なのであるから、決して戦争下だけの事象ではないという認識を持つことが大切だということである。〈カルネアデスの舟板〉では、先に板に捕まっていた男も後から来た者もどちらも被害者であり、男は自分の命が助かるためには後から来た者を払いのける(その結果死なせる)しかない、つまり、被害者であるがゆえに加害者になるのである。

しかし、これはそういう極限状態、緊急事態にのみ起こることではなく、人間社会(広く言えば生き物の世界)では日常的に起こっていることである。生存が招き寄せる必然と言ってよい。私たちがみな、「弱肉強食」「適者生存」というような〈システム〉の被害者であることは普段はなかなか自覚されないが、被害者であるために加害者になってしまう。したがって、〈カルネアデスの舟板〉が教えてくれるのは、人間の存在、生存が背負う罪である。人間とはいったいどういう存在なのか、人が「生きる」とはいったいどういうことなのか、考えたいところである。

戦争教材、平和教材を扱う授業では、生徒がこうした物語で描かれている出来事に向こう側の世界の不幸な出来事として捉え、戦争なんて暗くて悲惨でいやだ、自分たちの時代は平和でよかった、という感想を抱いて終わってしまったのは惜しい。もちろん、そこから、戦争はあってはならない、平和の世を続けていかなければならない、という思いにも繋がるから、そういう感想は大切だが、実は、自分たちの今生きている世界と戦争のあった世界は、人間の事象としては地続きであるという認識に至ることが、当たり前のようにだが、世界観の深まりとして肝要だと考える。

(注1)「機能としての語り手」については、田中実監修『「読むこと」の術語集』(2014年双文社出版)の内の「機能としての語り」の項(齋藤知也執筆)を参照されたい。齋藤は次のように書いている。

〈機能としての〉とは、「実体としての」と対照的であり、例えば一人称で語る「実体としての語り手」や、無人称でも「批評する〈語り手〉」として顕在化する事実上一人称的な〈語り手〉を、読者がさらに構造的に対象化するための術

語である。(略) 但し、文学を読むには必ず〈機能としての語り(手)〉を設定する必要があるという公式に陥ってはならない。(略) 小説では、全てを〈語り—語られる〉相関として捉え、「物語+〈語り手〉の自己表出」として読んでいくことが重要である。その突き詰めの中で、〈語り手〉自身をも対象化しなければならぬ問題が見えてくる時に、〈機能としての語り〉の領域を、読者が立体的に構造化していくのである。そのことは、読書主体が自らの文化共同体と対峙し、〈文脈〉を掘り起こす自己教育的な営みを必然とする。もっとも教室ではこの術語を必ずしも用いなくてもよい。

(注2) 古代ギリシャの哲学者・カルネアデスが考えた問題と言われる。船が難破して、海に投げ出された一人の男が海に浮かんでいる壊れた船の板にしがみついていた。そこへその板につかまろうとしてもう一人寄ってくるが、二人がつかまれば板もろとも二人は沈んでしまう。そこで男は、後から来た者を突き飛ばして死なせてしまう。この場合、男に殺人の罪を問えるかどうかという問題である。刑法では「緊急避難」といって、殺人罪には問われない。

3 『盆土産』(三浦哲郎) ——危ういがゆえの光輝

三浦哲郎『盆土産』の出典は1980年刊『冬の雁』である。「えびフライ、とつぶやいてみた。」というのが冒頭の一文で、小学校三年の少年が視点人物であり、語り手であるように読める。東北地方と思われる山村に住む少年の一家が、東京に出稼ぎに出ている父親の、お盆での帰郷を迎える2日間のお話である。8月12日の朝、父親のために生そばのだしにする雑魚を釣っている少年がつぶやいてみた「えびフライ」は、まだ一家の誰もが見たことがないものである。これは、前日に帰郷を知らせてきた父親の速達に書いてあった「盆土産」。父は六尾のえびを、夜行列車で一晩中、眠りを寸断して冷やし続けながら持って帰ってきた。夕食で皆でえびフライを食べ、えも言われぬ旨さを味わうが、少年と姉(中学生)、祖母の3人はえびフライの尻尾まで口に入れてしまう。13日の午後には皆で死んだ母親の墓参りをして、父親は再び夜行で慌ただしく東京に戻る。父を村外れのバス停留所まで見送る少年。別れ際、父に手荒く頭を揺さぶられた少年は「さいなら」と言うつもりが、うっかり「えんびフライ」と言ってしまう、父を苦笑させるのだった。以上が、あらずじである。舞台は、上野駅から夜行でおおよそ8時間、人物たちの会話=地域語、などから青森あ

たりの貧しい山村(農村)と考えられる。(本文引用は、光村図書『国語2』に拠る。)

この作品の場合、その〈語り〉はどう論じられてきたか、先行研究を見てみよう。加藤郁夫は、会話では「父っちゃん」と呼ばれているのに、地の文では「父親」という呼称が使われていることなど、小学校三年の男の子が語っているとは考えられないことから、次のように述べる。(加藤郁夫「『盆土産』(三浦哲郎)を読む—二層に重なる物語」(東京法令出版『月刊国語教育』2006年7月号))

大人になった息子が、自分を前には出さず、あたかも小三の息子が語っているように見せる。その小三の息子の背後に、もう一人の語り手の存在が想定できるのである。(略) 大人になった息子も小三の息子と同じように事態を見ているのだろうか。そんなことはありえない。大人の息子は小三の息子には見えなかった、いや知るすべすらなかったことを知っている。

以上のように、小三の男の子に語らせている〈語り手〉——それはあくまでも〈機能としての語り手〉であるのだが——を実体化して捉える。そして、

小三の息子の目に映るほのぼのとした家族の温かい姿と、大人の息子の目に映る家族の姿とは、決定的に異なっている。子どもの目と大人の目の違い、そして何よりもその間に流れたたくさんの時間……。 (略) 父親が東京での仕事をやめて家族のもとに戻ってくる、そのような日は来なかったであろう。家族そろっての温かな団らんや食事を日常的に持つことなどできはしなかった。

と読んでいく。大人になった現在の語り手がいるとして、男の子に語らせている語り手を実体として捉えてしまえば、現在の語り手のまなざしを推量してしまうのは無理からぬことである。

加藤自身は、上記引用文の前に、「大人の息子が過去を振り返って語っているような述べ方はほとんど見られない」と書いているが、実際には、全く見られないのであって、回想的な表現など、語られる「小三の息子」と、語る「大人になった息子」の〈分離〉を示す表現は一つも見られない。このことは決定的に重要なのではないか。それではどう考えたらよいのか。

一人称なり三人称なりの主語を省きながら、語り手が実体としてでなく、あくまでも機能(働き)として、小三の男の子を視点人物にし、終始、この少年と同化しながら実況中継的、現在進行形的に語っている、ということである。それが、この男の子が語っている一人称小説としても、三人称小説としても読めてしまう原因である。(注1)

つまり、小三の男の子にこのように語らせている存

在が物語の背後に隠れているとして、それを物語の世界内に存在する〈実体としての語り手〉として設定してしまうのではなく、実体ではない〈機能としての語り手〉を最初から措置しておけばよいのである。(注2)

だから、未来のことについて、あくまでも可能性の一つとして言うことはできるが、予測をすることは避けなければならない。加藤の論に見られるように、予測は読み手の〈思い入れ〉に基づく想像になってしまい、いくらでも想像はできるからである。

語り手が同化している視点人物である小三の男の子に私たち読み手も同化しながら読んでいくことになるが、その語りの〈外部〉——といっても言外に語っていることになるのだが——も読みの対象とすることが大事である。それによって、語り手が同化している小三の少年には、十分には捉え切れていないものが見えてくる。

この小説では、〈時代〉を読むことが極めて重要である。「えびフライ」を一家が知らないこと(テレビがあれば海のえびを見ることくらいはあるだろうからテレビがない)、えびフライ＝冷凍食品の登場、少年たち家族がドライアイスが知らないこと、電話でなく速達で帰郷を知らせていること、貧しさもあろうが「油とソース」が常備されていないこと、ただし、学校には「給食」があること、そして、バスに車掌が乗っていることなどから、昭和30年代と考えられる。地方の農村・山村でも電化製品がそろっていくのは昭和40年代に入ってからであろう。

授業では、生徒たちに時代が読めそうな語句に〈線引き〉をさせ、手元にパソコンやタブレットがあれば、その場で調べさせる。なければ、図書館の百科事典や家庭のパソコンで調べておくように言う。授業の進行上、その手間暇を省かざるを得ない時は、語句を挙げさせた後で教師が説明するのでよいと考える。試しにインターネットで「冷凍エビフライ」を検索すると発売は昭和37年以降と分かる。また、バスの車掌がよく見られたのは昭和40年代の初頭まで、とある。

この時期は、日本の高度経済成長期であり、昭和39年に東京オリンピックがあり、東京は空前の建設ラッシュに沸いていた。建設工事現場での事故による死亡者は、合計303人という。本文中にも「東京から速達だということから、てっきり父親の工事現場で事故でもあったのではないかと思ったのだ」とある。

一方で、昭和36年に農業基本法が制定され、農業の集団化・機械化が促された。これによって小規模の零細農家の離農が増えていった。それと同時に、消費社会化(消費文化の地方への浸透)が起り、現金収入の必要性が増したのである。(この点は、和田悦子「三浦哲郎短編小説論——〈出稼ぎもの〉における〈崩壊〉

の構図」・『文月』2号1997年所収を参照した。)

東北在住の働き盛りの男性(一家の大黒柱である男性＝父親も)の、東京(を中心とする首都圏・都市部)への出稼ぎが増加したことは言うまでもない。本文でも、隣の「喜作」の家でも「父親が帰ったとみえて」とある。こうした都市による地方の労働力の取奪は、家族解体の危機や家族崩壊を招いた側面がある。(それを三浦哲郎は『ボールペン』などほかの短編で描いている。ただし、『盆土産』では、家族の崩壊には至っていない。)

以上のような時代背景を押さえた上で、小三の少年の語りをもう一つ外側(〈機能としての語り手〉の位相)から捉えると、少年には(少年ゆえに)はっきりとは認識し得ていないもの、その語りの〈外部〉が見えてくる。

それは、「真新しいハンチング」が端的に示すような、否応なく都会化していく父親(注3)、これからも出稼ぎし続けざるを得ない未来、そのために生じる家族解体の可能性(現段階ではあくまでも一つの可能性にとどまる)である。それが見えれば見えるほど、少年の置かれている現実が、実はそうした危機とせめぎ合っている状態なのだと分かる。それが分かれば、少年と重なる〈語り〉が(少年には分からないだけに)一層切ないものとして読み手に迫ってくるし、ここでの家族の紐帯は大変貴いもの、光輝を放つものとして目に映じる。

授業での教師の指導言としては、時代背景について調べさせた上で、家族解体の可能性については、説明に依らざるを得ないと考える。説明をし、小三の男の子には、当然それがよくは分かっていないことを確認して、それがために読み手がこの〈語り〉から受け取るものを押さえていきたい。

教育実習に行った学生は、「家族にとって『えびフライ』は何の象徴なのか考えよう」という課題を出して授業で考えさせ話し合わせていた。「父親の愛情」などの答えが予想される。さらにその流れで「私たち読み手にとって『えびフライ』は何の象徴になるのか考えよう」という課題を持ってくれば、容易に「家族の絆」という答えが出されるのではないかと思われるが、果たしてそれだけでよいであろうか。

「私たち読み手にとって」ということは、「〈機能としての語り手〉の位相から見た場合には」ということと同義である。その場合には、少年と重なる〈語り〉の外部を踏まえることとなる。前述のように、時代背景を押さえ、父親の様子を読んでいった時に、「盆土産」＝えびフライの両義性が浮かび上がってくる。ここでの「えびフライ」は地方(田舎)に浸透していく都会文明・消費文化の象徴でもある。それは家族解体とい

う危機の可能性と表裏一体のものであった。家族の「強い紐帯」と「可能性としての解体の危機」とがせめぎ合っている、そのはざまに「えびフライ」がある、という把握が必要であろう。

さらに、この作品でも（『大人になれなかった弟たちに……』と同様に）題名よみが重要である。題名が「えびフライ」でなく、「盆土産」なのはなぜか。「盆」は墓参りと結び付いており、すでに亡くなった、弔われる死者（ここでは祖父と母）も含めての家族の紐帯が確認される場である。（注4）里帰りする父親も含めての一家団欒のひとつときこそ、皆にとっての「盆土産」なのである。同時に、それは、1年に1回のお盆だけに限られたもの、一時的な、はかないものであり、それゆえに貴いものであった。

（注1）黒田俊太郎・幾田伸司は、一人称の主語が一度も出てこないこと、一方で語り手が出来事をほぼリアルタイムに語っていくことから、「語りの現在は一九六〇年代半ばであるかのように装われる」とし、「そして、これら語り手が仕掛けた装置により、〈語り手＝小学三年生の子供〉と、読者は錯覚させられていくのである。」と述べている。（『盆土産』（三浦哲郎）教材研究のための覚え書き・『語文と教育』32号2018年）この「錯覚」は自然なことであり、そこに違和感を覚えたとしても、〈実体〉として「大人になった息子」という「もう一人の語り手の存在」を想定して論じるのではなく、この少年と同化した語り手を相対化して捉えれば事は足りると考える。

（注2）稿者の考え方に近いのが和田崇である。和田は次のように述べる。（『三浦哲郎「盆土産」における「えびフライ」と「えんぴフライ」ーテキスト・クリティックを応用した文学教材研究ー』『三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践』第70巻2019年所収。最初の「野中論」というのは注4の野中潤の論文を指す。）

先に野中論を用いて述べたとおり、この物語は三人称小説にも転化可能で、その場合は物語世界の外から、あたかも一人称のような限定視点を装って語る構造となり、必ずしも語り手が物語世界内にいるとは断定できないのである。／そもそもナラトロジーでは、「語り」は概念的なものであり、物語世界内の「語り手」は「語り」によって仮構された虚像であると考えられる。（略）「盆土産」の語り手も、あくまで語りによって仮構されたものであり、大人になった息子であるという仮想の桎梏に縛られることなく、その語り手は縦横無尽に語られる対象である息子

に同化する。内的焦点化とも呼んでいいのだが、本稿ではあえて、語り手と息子の知覚の一致と捉えたい。

三浦哲郎に『とんかつ』という短編小説があり、随分前から高校1年の教科書に載っていたが、新しい教育課程下でも東京書籍など4社の『言語文化』の教科書に採られている。この小説では、語り手は旅館の女将と読めるのだが、一人称の主語は一切使われていない。そのことについて、与那覇恵子は「読者に語り手との同一性をもたらしように作用している。つまり読者は語り手の主観に同化しながら言葉を読んでいくことになる」と指摘している。（『三浦哲郎「とんかつ」論』、田中実・須貝千里編『〈新しい作品論〉へ、〈新しい教材論〉へ』第6巻1999年有精堂所収）実は、この小説も『盆土産』と同様に三人称小説にも転化可能なのである。主語に「女将は」とか、具体的な名前にして「〇〇は」とかを入れてみたら分かる。

（注3）墓参りの場面で「父親は、少し離れたがけっぶちに腰を下ろして、黙ってたばこをふかしている。父親は、先にお参りを終えた後、家族には背を向けて、村の風景を眺めている。この時、父親の考えていることは家族三人とは別であるだろう。現在の自分の生活、自分のこれから、家族の将来のことを考えているに違いない。しかし、この父親の内面は小三の息子には分からない。それが同時に示されている。

（注4）このことについては野中潤が「教材としての「盆土産」（三浦哲郎）」（都留文科大学国語国文学会『国文学論考』第53号2017年）で「六」という数字が、墓に入っている祖父と母親を合わせた「家族全員」の数と符合している」と指摘して論じている。

4 『百科事典少女』（小川洋子）——現在の「私」はなぜこの出来事を語るのか

小川洋子『百科事典少女』の出典は、連作短編集『果てアーケード』（2012年講談社）だが、教材化に際して一部改変が行われている。

「私」が語る一人称小説で短編だが、教科書教材としてはやや長いとか、本文はやや小さい活字で二段組みにしてある。

アーケードの中にある「私」の住宅は父の事務所と倉庫を兼ねており、「私」が11歳の頃、その1階倉庫部分に父は手を加え、本棚を作って本を置き、読書休憩室にした。「私」はそこで一心に本を読んで過ごす、小学校の同級生の「Rちゃん」が出入りするようになる。学校では無口でひとりぼっちのRちゃんだが、こ

ここではおしゃべりで、おせっかいで、いきいきとしていた。「私」が「うそのお話」を好むのに対し、Rちゃんは「本当のお話」を求め、最も愛したのは百科事典だった。Rちゃんは第1巻の最初のページから順番に読んでいき、最終巻である第10巻「ん」のページに辿り着くことを夢見るが、そこに到る前に、病気にかかってあっけなく死んでしまう。「私」が「紳士おじさん」とひそかにあだ名をつけたRちゃんのお父さんが読書休憩室に来るようになったのは、Rちゃんの死から半年くらいたったところだった。紳士おじさんは勤め帰りの夕暮れ時や休日の午後にやってきて、百科事典の第1巻の初めから一字残らず全部大学ノートに鉛筆で書き写していく。それを見て「あのとき、百科事典を買っておいて本当によかった。」と父はつぶやく。紳士おじさんの来訪は何年も続き、火事があったときも、心配して翌朝一番にアーケードにやってきました。父亡き後も父の遺言を守るようにアーケードの店主たちは皆黙ってその姿を見守った。とうとう紳士おじさんは第10巻「ん」まで書き写し、静かに去って行き、二度と姿を見せることはなかった。以上があらすじであり、最後に事典の「ンゴマ」という民族楽器の記述が引用されて終わっている。(本文引用は東京書籍『国語3』に拠る。)

この小説では、最初の方に「私が十一歳の頃の話だ。」とあり、『盆土産』と違って、明瞭に、過去を語っている現在の「私」(実在の、生身の語り手)がいることが分かる。

しかも、「紳士おじさんの来訪は何年も何年も続いた。」などの表現から、現在の「私」は二十歳を越えたあたりと考えられる。

そこで、語られている「私」と「父」「Rちゃん」「紳士おじさん」の相関関係だけでなく、語っている現在の「私」と語られている「私」「父」「Rちゃん」「紳士おじさん」の相関関係を読む必要がある。

『大人になれなかった弟たちに……』と同様に、最初に生徒たちに自然に抱いた疑問を率直に出すように言えば、「私」の周囲にもRちゃんの周囲にも、母の影がささないことを指摘する生徒がいるだろう。事情は全く分からないが、物語内ではそれぞれの母親は「不在」である。それゆえ、父と娘の結び付きが強くなっているのではないかと推測したくなる。教材本文では割愛されているが、原典には次のようにある。

私が読書休憩室にいれば、父は安心していた。本さえ読んでいれば子供は安全である、という固い信念を持っていた。二人きりの生活の中で、幼い娘の安全をどう守るかは父にとって重要な問題だった。本のページをめくっている間、子供はふらふら出歩かず、じっと座っている。

大橋幸雄は「読書休憩室のあるアーケード。この発想に父は満足していた。」という二文について「仕事をしながらどう娘の生活を見守っていくかという父親にとっての最大の問題への解決策としての読書休憩室の実現に満足していた」と的確に読んだ上で、次のように述べている。(注1)

この「二人きりの生活」という割愛された表現がなければ、『百科事典少女』の文章中に母親に関する表現は一切ないため、母親がいない生活であることを推測することはできないので、父親の満足はお客さんに対してのものであるとしか読み取ることはできない。

確かにその通りなのだが、物語世界内での、双方の家族における「母の不在」は押さえておいてよいし、それを主因とするそれぞれの父娘の紐帯の強さという推測もなされてよいと考える。

〈語り一語られる〉関係を読んでいくと、現在の「私」がどういう思いで、この過去の出来事を語ろうとするのかを考えていかざるを得ない。

現在の「私」には、自分の父が「紳士おじさん」をどう見ていたか、分かっている。『あのとき、百科事典を買っておいて本当によかった。』そう、父はつぶやいた。、「父亡き後もその遺言を守るように、店主たちは皆黙って紳士おじさんの姿を見守った。」と語っている今の「私」には、百科事典が「紳士おじさん」にとって娘を偲ぶよすがになっていること、娘の行き着けなかった道を踏みしめていくことを、いわば娘の供養としていること、同時にこの作業を経ることによって喪失の絶望から立ち直っていけるであろうことなど、自分の父の感じとったことが分かっている。百科事典を書き写すことは、自分が娘を「生きる」ということであり、それは娘に支えられて自分がこれからも生きていくということだったのである。

しかも、「父亡き後も」とあることから、語っている現在の「私」は父親を亡くした後の「私」であり、現在の「私」の推定年齢(二十歳を越えたあたり)からすると父を割と早くに亡くしている可能性がある。(注2)

父を亡くし、時を経るごとに、「私」自身が「紳士おじさん」の気持ち、それを見守っていた父の気持ちに対する理解を深めていったであろう。

そして、亡くなった父の、自分に対する思いと、「Rちゃん」に対する「紳士おじさん」の思いが、現在の「私」には重なって見えているはずである。だからこそ、今の「私」には父の、紳士おじさんに対する深い共感・共鳴のわけがよく分かっている。つまり、「私」は、父の自分に対する思いが今よく分かるからこそ、「紳士おじさん」のRちゃんに対する行動(思い)を語り

たいのだ。

娘と一体化するようなかたちで、追慕し悼む「紳士おじさん」の姿を語りながら、そこに「私」自身の父を追慕し悼む気持ちをひそませている、と言えよう。

教科書の「てびき」には「人物像や、人物の考えを読み取ろう」とあって、次の三つの問いが書かれている。

- ① Rちゃんと紳士おじさんは、それぞれどんな人物として描かれているだろうか。二人の人物像をまとめよう。
- ② 「百科事典は大丈夫です。」とあるが、「私」は紳士おじさんにどんなことを伝えたかったのだろうか。
- ③ 「そうして百科事典第十巻を閉じ、表紙をなで、両腕に抱えて本棚にしまった。」とあるが、このときの紳士おじさんはどのようなことを考えていたのだろうか。

さらに、「作品の結末の書き方について批評しよう」とあって、

- ④ 作品の結末が「ンゴマ」についての百科事典の記述で締めくくられていることにはどのような効果があるだろうか。話し合ってみよう。

とある。①は対象人物の二人について、③も対象人物の「紳士おじさん」、②は視点人物である「私」についてだが、これはその時の「私」に関わることである。④は現在の「私」の〈語り〉に関わる問いになっているが、話し合わせると、やはりRちゃんと紳士おじさんの関係に重ね合わせるような意見が出されるのではないだろうか。たとえば、娘（Rちゃん）と父親（紳士おじさん）の「合奏」を思わせる効果がある、二人三脚で南アフリカという遠い異国の楽器にまで到達した感慨深さを感じさせる効果がある、というような意見である。（注3）

これらの問いがいけないというのではない。Rちゃんと「紳士おじさん」にまずは焦点を当てることは必要だと考える。ただ、以上のように捉えると、教科書の「てびき」は、父を亡くしている現在の「私」の、過去の出来事へのまなざし、特に「紳士おじさん」と自身の父親に対するまなざしを問題にしていないことが分かる。

そこで、「てびき」の入れ替えではなく、追加として次のような問いを提案する。

- 語っている現在の「私」には、Rちゃんへの紳士おじさんの気持ちがよく分かる。それはどうしてか考えてみよう。

〈語り—語られる〉相関関係をしっかりと押さえることで、なぜ、この出来事を現在の「私」は語ろうとするのか、それが分かってきて、この作品の世界は立

体的な奥行きのあるものに見えてくるだろう。読後感是一段と深まるに違いない。

（注1）作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部『教職実践センター研究紀要 第7号』（2019年）所収
（注2）この『最果てアーケード』という連作短編集の最初は『衣装係さん』という作品であり、そこには「私が十六歳の時、町の半分が焼ける大火事があり、近所の映画館にいた父は死んでしまった。」とあるのである。この情報があるのとないのとでは、「火事があつたとき、心配して翌朝一番にアーケードへやってきたのは紳士おじさんだった。／「大丈夫ですよ。」／その姿を認めて、最初に私はそう言った。／「百科事典は大丈夫です。」の読みが随分と違ってくる。娘を亡くしている「紳士おじさん」であればこそ、実は百科事典どころではなく、「私」のことを心配してやってきたわけである。現在の「私」にはこの時の「紳士おじさん」の気持ちがよく分かるがゆえに、「心配して翌朝一番に」と語っているのである。教科書教材として『百科事典少女』単独の作品として読むのでは、この部分の読みは浅くなってしまうが、仕方ないだろう。教科書では、「私」たちのことを心配してやってきた「紳士おじさん」に対して「私たちは大丈夫ですよ」という意味で答えた後に「百科事典は大丈夫です」と言い足す「私」の「紳士おじさん」への（心配に応えながらの）思いやりは押さえておきたい。

（注3）本文には次のようにある。「ンゴマ 南アフリカ共和国の北東部にあるトランスバールの民族楽器。この地方に住むベンダ族が用いる大型の太鼓で、木で作られたつぼの形の胴の上面に革が張られている。地面に置き、一本のばちで革をたたいて音を出す。普通奏者は女性である。合奏のときは、ミルンバとよばれる高音用の太鼓とともに用いられる。」

5 まとめ——さらなる読みの更新のために

『大人になれなかった弟たちに……』と『百科事典少女』では、大人になっている現在の、一人称の語り手を把握して、その現在の語り手によって語られている、過去の、（前者では）母親と弟の関係、（後者では）父親と「紳士おじさん」の関係を読みとることが肝要であり、それによって、小説の〈語り—語られる〉構造を立体的に捉えることができる。その上で、〈語り〉を外側の目から相対化していくことが〈価値〉を掘り起こすためには重要であった。『盆土産』の場合には、視点人物の少年と一体化した〈語り〉をやはり外側から囲い込み、その〈語り〉の外部を読もうとすること

が重要な起点となった。

三作品とも家族関係、親子関係が題材であるが、『大人になれなかった弟たちに……』では、母親をめぐる〈文脈〉が揺さぶられ、人間の生存に対する認識が深められる。『盆土産』では、父の短い帰郷を迎える家族の「絆」という〈文脈〉が揺さぶられ、〈はざま〉にある家族の存立という認識が得られる。『百科事典少女』では、死んだ娘の夢見た道を辿る父親の姿という〈文脈〉に、〈語り手〉の父に対する思いが重ねられ、親子のあり方に関わる認識が深まっていく。

もちろん、以上のように読んで事足りりではない。これらの読みを〈正解〉としたまま、ここで得られたり深められたりした認識に安住してしまえば、固定された新たな準拠枠となって、〈価値〉を掘り起こそうとする深層の読みを縛り、更新を阻害するものになりかねない。さらなる読みの更新に向けて、検証と追究を続けていくことが、その打開の道であると考え。

津留宏『一少女の成長 小さな魂の記録の分析』再考

—発達の視点からみた青年期の自我と心理的資料としての日記—

法政大学社会学部兼任講師 山下 大厚

1 はじめに

青年心理学⁽¹⁾を専門とする津留宏（以下、津留とする）は、女子高等師範学校教授兼女子大学助教授時代に、ある少女（仮名 菊池登喜子 以下、登喜子とする）の日記を主な資料とした研究を『一少女の成長を見る教育心理学的考察』として纏め昭和25年秋に出版した。30年ほど絶版になっていたこの書を新たな出版社の勤めで、改訂新版『一少女の成長 小さな魂の記録の分析』として昭和55年に復刊している⁽²⁾。

改訂新版は、主な資料となる日記などの部分には手を加えず、本文を読み易いものに手直しし、立教大学の村瀬孝雄心理学教授が新しいあとがきを寄せている一方、旧版にあった心理学者の依田新の序文と津留と同じ女子大学・女子高等師範付属小学校主事 重松鷹泰の推薦文は省かれている。

本稿では、津留による詳細な検討と分析を辿り直し、登喜子の日記の読み直しを試みる。

2 津留宏の『一少女の成長 小さな魂の記録の分析』について

津留は大学卒業後、旧制女子専門学校の教職にあるとき、一生徒が書いた回顧録が目にとまり、かねてから「ごく平凡な人の一生の変化を心理学的に眺める仕事を」したいと考えていたところ、「意外に早くこれを試みる機会に恵まれたと感じた」（津留1980：3）と述べ、「彼女の豊富に残した日記・綴方・随筆・手紙・成績物など」（津留1980：1）、子ども時代の図画、身体発育の記録なども含め登喜子から多くの資料の提供を受けたと述べている。また津留は、偶然にも彼女の東京での生育環境や小学校、女学校のみならず、記録に登場する2、3人の人物についても個人的な知人であったこと、また不明曖昧な点については登喜子自身が熱心に質問に答え、また昔の彼女を知る関係者からも当時を振り返る手紙を得て、日記資料の欠点を十分補えると考え、彼女が昭和20年に（津留の勤める）女子専門学校国文科に合格するまでの精神生活を、これらの資料を総合して、青年期の心理的発達の観点から再構成している。ちなみに、新版の献辞には「今は学位をとり、りっぱな大学教授に成長された菊池登喜子氏に捧げる」と記されていることを書き添えておく。

3 心理的資料としての日記

伊藤・松村・大村編『心理技術事典』の「日記的記録法」の項目には、「日記は児童や青年の心理を知る上にきわめて貴重な資料の1つになる。…（中略）…だれにも見せる目的のものではなく、たんねんに書かれたものならば資料として価値があるが、それは至って少なく、また得がたい」とし、学校に提出したり、誰かに見せるために書かれたものや、いい加減に書かれたものでは資料的価値は乏しく、家族などに読まれないように慎重に隠しながら、嘘偽りなく誠実に内面を吐露したものがこそ貴重な資料となりうるものであり、それこそが日記資料の特質だとしている。

しかし、そうした日記が入手困難な理由として、「①青年の日記は他人に見せたくないような心の奥の秘密まで書きこまれてあること、②青年が日記を書いている問題に直面し、自分の感情が過大に誇張されている場合が多いこと、③ややもすれば、日記を書く青年に内向的傾向が強いものが多いこと」（伊藤・松村・大村1977：83-4）など、決して他人に見せられないことが書かれているため、秘匿され続けてしまう可能性が高く、かつ日記を好んで書くような青年は、そもそも内向的傾向があり、丹精込めて書き溜めた日記を提供してくれることなど、たやすく期待できないことを、百編を超える青年日記を蒐集しその精神生活を解明したシャルロツテ・ビューラーの指摘として紹介している。

津留は、②については、登喜子本人や過去の友人などに質問することを通じて、かなり注意深く資料を扱っており、①と③にかんしては、すでに述べたとおり、登喜子は非常にオープンで協力的であったことから、津留は稀少な「機会に恵まれたと感じた」のだろう。しかしながら、やはり日記というものが、極めて私性の強い資料であり、自分の回顧録に強い関心を寄せてくれた津留の研究意図を、登喜子が十分理解したとしても、果たして見せたくない、隠しておきたい、あるいは削除したいものはなかったのか、やはり疑問に感じなくはないが、この本にはこれ以上の説明や理由は述べられていない。しかし、日記をつける営みが生み出す自我にかんする精神分析的議論の力を借りて、十分ではないにせよ、いくらか仮説的なことを紹介して

おきたい。

ヨーロッパの日記の精神分析的アプローチにおいてベアトリス・ディディエは、そこに記された「『自我』はまた無意識でもある」とし、「日記の一機能は、日記作者が文章を使って自己分析をほどこすことによって、まさにこの領域の露出を可能にすること」(Didier 1976=1987: 160)であり、日記の書き手は、日記の文章が表現し創造する、自らの自我である内面世界のなかで、無意識を意識化してエクリチュールにしていると考える。さらにディディエはつぎのように述べる。「日記作者は一方では日記を注意深く隠し、他方ではその出版を企てる」。「日記は自我の逆説をも知っている。すなわち内部と外部とのあの弁証法を。自我とは、…(中略)…内部と内面性の領分、したがって秘密地帯の領分である。しかし真に存在するためには、自我は他の『自我』に出会う必要があり、それゆえ自己を外在化し、外部に立ち向かわなければならない」。「実際、出版は多少とも無意識に、日記の袋小路と自我の矛盾の出口のようにおもわれる」。かたちの定まらなかった日記のエクリチュールが、印刷されることによって、また、「不確かであった自我が、公衆の目の前で凝固し、確かなものになる。そしてそれは作家の真の自我となるだろう」(Didier 1976=1987: 170-1)。「無限に分裂させられた多数の『自我』は、いかに多様な形をとるとはいえ、出版され本になることで一種の統一性を獲得するこの著述のなかで、再び集結するのである。日記の執筆が果たしうる精神分析的治療は、日記が出版される日に完了する。あるいは少なくとも一段階がのり越えられたのである」(Didier 1976=1987: 172)と述べるディディエは、自らの日記を出版しようという出版社に出会うことができれば、「ほくはそれによって過去を清算することができ」と語るデュ・ボスの興味深い一節を引用している。つまり、ディディエによれば、日記作者はおのれの生きづらさ、生きる力の乏しさを公にすることで、母胎的宇宙の袋小路からの抜け出ることが可能になるのというのである(Didier 1976=1987: 172)。

後段で触れるが、登紀子の日記は、危機を乗り越えた後に、あきらかに一つの終わりを迎えている。ディディエが提示した日記作者による日記の出版が、日記を書く行為が無意識を意識化し、それがエクリチュールとなり、内部と外部の対立を乗り越え、確かな自我を得て、新たな段階に踏み出していく治療的意味を持つというならば、登紀子が自分の少女・青春期の日記や綴方などをあらいざらい津留に開示し、どんな質問にも積極的に答え自己の客観化にもはやひるむことがなかったと思われるのは、彼女にとってもそれが分析的治療の締めくくりのプロセスであったからではない

かと筆者は考える。

再び、『心理技術事典』に戻り、「日記的記録法」の項のつづきをみると、「青年の内面生活の展開は、ふつう日記や手紙の形で表現の機会を持つことである。自己をいとおしみ、自己に語りかけ、それによって自己をより高く形成しようとするものが青年の日記である。したがって、日記は自己反省であるとともに慰めであり、自己批判であると同時に自己弁護である。…(中略)…このように同一個人の成長発達を縦断的に長期にわたって追跡する場合に必要な記録である」(伊藤・松村・大村 1977: 84)としている。

津留は、児童期の日記は、義務的で自発的でなく、先生や両親などの勧めに応じたもので、勉強と類似した善い行ないのようなものにすぎないとし、またその日にしたことを来る日も来る日も事実列挙するものであり、自己の内面を見つめる態度がまだ育っていないなどとして、心理学者の間では研究資料としてあまり高く評価されていないとしている。しかし、生活行動の資料としては信頼性が高く、発達著しい時期であるので、生活行動、観察態度、記述量、表現能力などの発達過程を総合的に見ることに利用可能だとし、登喜子の小学校時代の日記は、これに準じて分析されている。

一方、青年期の日記は、青年期の心理的資料として日記を重視したビューラーを踏襲するものの、エドアルト・シュブランガーが青年の感情・感激が一過性であることや主観の動揺の激しさ、意味連関性の欠如や背景の省略、あまりに自由奔放でむらが多いことなどから、日記の無批判な利用を戒めたことを引き合いにし、登喜子の日記の一般的短所は認めつつ、その鋭い観察や客観的描写などの長所をあげ、客観的状況は補助的な資料で補うとし、日記資料の提示の意義を説いたビューラーにならって、「青年の日記それ自体に語らせるより勝る表現はできない」と述べ、日記原文の引用の意義を強調している(津留 1980: 17-8)。

本稿で取り上げる津留の日記研究の第一の主要な資料となったのは、小学校1年(昭和11年)から女学校4年(昭和20年)までの日記である。登喜子は小学校1年で、すでに192日分の日記を書いており、2、3年では200日を超え、4、5、6年では351日、340日、309日の日記を残している。また友人関係に悩んだ女学校2年では、259日とやや減らしたものの、学徒労働員や空襲が激化した昭和19年の3年生においては295日分の日記を残している。昭和20年には、いよいよ空襲の激しさも増し、姉の一人と疎開することとなり、ようやく得た友人との強い絆を失ってしまう。しかも、疎開先で世話になった「小父さん」は、

当初謹厳で立派な人物に見えたのだが、彼が女中に産ませた少女と仲良くなり互いに同情を寄せあつたばかりに、登喜子は疎まれることとなり、彼女だけ荒廃した東京に帰されることになる。やがて敗戦を迎え、東京の街も、学校も、家庭も荒みきり、生活の惨めな暗さが、彼女の人生嫌悪を急速に深刻にしていく中、ある日、家族が皆で登喜子の「研究会なるもの」を開いている場面に出くわし、自殺を決意して実行してしまうが、この年は313日分の日記を記している。

紀田順一郎は、人々が「戦時下に綴った日記を読み返すにつけ、あの過酷な日々によくも営々と書き続けることができたものだと思う。…(中略)…絶え間ない空襲や食糧難に悩まされ、生命の危険に脅かされながら、わずかに残った気力をふりしぼって書きつけた」(紀田 1995 : 204) のだろうと述べている。ところが、ディディエは、日記の孤独のなかで本当の自分の内的世界、精神生活が構築されると考える「日記主義」(Didier 1976=1987 : 79) というものは、世界との絶縁、断絶と結びついているとして、アンネ・フランクの日記の例を挙げて、「追いつめられた人種に属しているために、自分が排除されていると感ずることもある」(Didier 1976=1987 : 79) と述べ、アンネの日記の持つ意義はここにあるとしている。彼女は、ユダヤ人としてだけでなく、何の力も持たない少女であり、本人が述べているように家族には恵まれていたが、やがて始まる潜伏生活では、ナチスと戦争の脅威による外的幽閉状況だけでなく、隠れ家のなかの大人たちに反発、衝突し、大人同士の諍いにさらされる日々において、日記によって自分自身のなかに引きこもることで、精神生活の自由を求めることになる。アンネは、誕生日にプレゼントされた日記帳の始めにつきのように記している。「あなたにやら、これまでだれにも話せなかったことを、すっかり打ち明けられそうです。どうかわたしのために、大きな心の支えと慰めになってくださいますように」(Frank 1952=1986 : 10) と。

「日記自体が毎夜作者が会いにゆく『友』であり、打ち明け話の相手であり、ほとんどが恋人になる」(Didier 1976=1987 : 133) とディディエが述べているように、自己の外部が極限的状况であったからこそ、日記を書かずにはいられない状態にあったとも考えられるのではないだろうか。

昭和19年8月中旬から登紀子は学徒勤労員で軍需工場に送られ、工場も激しい空襲を受け、日々命の危険にさらされるが、精神は明るく、生活は活気を帯び、11,12月のあいだに1年あまりブランクになっていた「秘密のノート」に啄木の歌に触発され、和歌、俳句などを329首も書いていることに、津留も驚嘆し、「急激な詩情の活動は注目に値する」と述べている(津

留 1980 : 183)。

4 津留の日記研究の問題設定

登喜子の日記研究の目的について、「一見目立たないがかなり個性的な少女の誕生から幼児期・児童期を経て女学校をおえるまでの精神の発達過程をたどってみた。一つのいたいけな魂が、いかに育ち、いかに個性を形成してゆくか。彼女の豊富な日記…(中略)…などの貴重な資料を通して、私は自分の解釈を進めてゆく。その立場は発達心理学的であるが、…(中略)…一人の少女の心の成長してゆく全体の姿をできるだけありのままに再現することである」(津留 1950 : 5) とはしがきで述べている。

しかし、問題と方法においては、「成長史研究の対象に扱ったのは若干の理由がある」。「彼女がその成長過程において、多くの問題性を持って」おり、「一見平凡な目立たない少女であるが、少しつき合えばかなり個性的なことに気付く」と津留は述べ、経済的・教育的にも代表的中流家庭に育ち有能な母の熱心な教育的指導を受け、頭脳明晰、観察眼もするどいが、「自我の独立する青年期に入って、明らかに社会への適応に失敗し、遂に女学校四年生の時、自殺を謀るに至っている。その原因は遠く幼児期から遡って解明されなければならない」(津留 1950 : 5) としている。

さらに、登紀子は、「今次大戦を中にはさんで、最も時代的に生きていることである。軍国主義の最盛期に小学校を卒え、鋭敏な青年期の感受性の中に東京で苛烈な戦争を体験し、その間、工場動員や空襲や疎開等の一通りの試練も受けている。更に彼女の家は敗戦に伴う没落階級の小さな雛形であり、特に軍人であった父親の老老がそれに伴ったので一層惨めである。豊かな幼・児童期には夢想だにしなかった深刻な窮乏を敗戦直後から迎えている。その時代と生活の激変を、若い鋭い彼女がいかに受け取り、いかに対処して」いったのか、そのことを、同時代の多くの青年にとっても共通の課題として、日記などの個人史的資料から検討しようということであった(津留 1950 : 5)。

登喜子から提供された資料などから、津留が再構成していく彼女の発達の歴史は、一人の少女の内面の成長、自我の確立に寄り添ったものになっていることは確かである。一人の少女の誕生から、パーソナリティが形成されるまでの精神発達/成長史を「たどってきた後に残るものは、本人に対する深い人間的な愛着である」とし、「性格形成上に働いた教育心理的な問題にいろいろな感慨が湧く」と津留は述べている。また、ある人間の行動や心理的構造を事例史的にとらえるためには、「断片的なものの単なる時間的集積」とせず、

個性によって貫かれた時間的関連」において「了解」（シュプランガー）的に理解されなければならず、そのように捉えるときはじめて、登喜子の「深刻な憂鬱も人生への嫌悪も母親への強い愛着も正しく理解できる」（津留 1980 : 237）としている。

しかし、本書のあとがきに「本事例における性格形成上の問題」を論じるとして、登喜子の性格形成上の問題として、異常性があるということはまったく言えないし、環境・経歴も特殊なものとは言えない、にもかかわらず、「多くの問題性を発見するのに驚くのである」（津留 1980 : 229）と津留は述べる。

まず、登喜子は幼児期から病弱であり、数え4歳で気管支炎をわずらうなど児童期の間ずっと病弱で、家族のなかで、ときに学校でも特別扱いを受け、人生の最初の時期に非社会的な性格をつくってしまったとしている。また、母親は有能で優れていたが、勝気で特別なプライドをもって娘たちを教育し、最優秀の成績を求め、その圧力のせいか、娘たちは神経質になり、独善的で、ときとして偽善的でさえあったと津留はみている。こうした教育的態度の場合、学校生活は競争の場でしかなく「社会人としての基礎的陶冶をするところとは考えない」。社会生活、交友関係は二の次で、子どもの社会的態度における欠陥や「掃除当番をまじめに果たしているか」（登喜子はよく掃除をさぼっていたらしい）ということより、成績が劣ることが重大問題で、このような場合、他人への同情、協調性、社会的責任感などの代わりに利己的態度や実践から遊離した観念性、人の欠点を喜ぶなどの反社会的態度が養われやすく、「社会的訓練の未熟さのゆえに、社会的独立の時期において深刻な障害に逢着する」と津留は述べる。

「登喜子の幼児童期の非社会的な生活から養われた反社会的態度がもたらす不幸」は、「青年期の成長が、必然的に強く友人を求めながらも、…（中略）…女学生時代における友人関係は失敗の連続だった。そしてこのことが彼女を激しく動揺させ、苦悩させ虚無的にさえしたのだが、母親もこの悩みを十分理解できず、（母は）「自分の愛によって代え得るものと思っていた」（津留 1980 : 233-4）と津留は考えている。

かいつまんで、以上に挙げたことを、「多分に感情的でありながら外に冷たい、理知的に見える登喜子の性格形成過程」の問題点としてとらえ、「これらの問題は、特にわが国の青少年の性格形成の上にも広くみられ」、「それはわが国の親たちの子供に対する態度を反映し」、「特に幼児童期において、もっと社会的訓練という面を重視して子供を育てなければならない」と津留は戒める。自我の完成によって独立的になり、以前から比べると外部への依存性を示さなくなった「登

喜子はその優れた頭脳によって、一応救われてゆくけれど、その反社会的性格については今後もなお問題となろう」（津留 1980 : 235）とも述べている。

津留の用いる非社会的／反社会的という、強すぎる表現に筆者はかなり戸惑うが、現代的には、やや自閉的であるとか、コミュニケーション能力や協調性などの非認知的能力が十分に育っていないといった表現に落ち着くのもかもしれない。しかし、津留は、「精神の発達という時、それは一つの社会的価値観より眺められ」、「私はそれを一応『社会への好ましき適応』と措定し、その見地から登喜子の場合を批判している」（津留 1980 : 11）と述べる。

パーソナリティは、「社会的場において形成される個人の社会的構え」であり、「社会に対する人格的な適応態度である」。だから、精神発達は、パーソナリティ形成の過程でもあり、好ましい適応は好ましいパーソナリティをつくることにほかならず（津留 1980 : 235）、津留は、そうなることが好ましいと締めくくっているとみて差し支えないと筆者は考える。つまり、本書は、主に日記や綴方資料などを用いて、時系列的に登喜子の成長／精神発達を追いながら、彼女に起こるさまざまな出来事、それに対する捉え方、わきおこるさまざまな感情などを、津留の上に述べた観点からパーソナリティ形成上の問題点として指摘していくものになっている。

5 登喜子の小学校時代

登喜子は昭和4年7月に生まれ、当時父は49歳、母は38歳、3歳上と2歳上の姉と弟がいる。父は兵学校出身の海軍大佐だが、彼女の誕生当時、もう予備役であった。終戦まで海軍省嘱託、軍需会社の顧問などを務めたが生活力に乏しかったようである。母は二度目の妻であり、女学校時代は秀才で女子高等師範技芸科を出て、結婚するまで女学校の裁縫の教員を勤め、その後も再び勤め、また終戦後、夫が軍属であったことが仇となり、一家が経済的に立ち行かなくなったとき、再び教職に戻っている。この母は夫を自分にとっては不足とみていて、子どもたちが父親を軽蔑する原因をつくったとし、津留は彼女に対してなかなか手厳しい（津留 1980 : 235）。

また、父親が登紀子の母と再婚したとき、すでに45歳で、彼が、病没した前妻と、その間に生まれ肺病で15歳で亡くなった男児（登紀子からみて継兄）への追憶を断ち切れなかったことが、後妻との融和を妨げたと津留は見ている（津留 1980 : 28）。また、2歳ほど離れた下の弟は乳児期に小児麻痺になり、満5歳まで歩行が困難であった。こうしたことも、家庭

を暗くした一因であったと津留は述べている（津留 1980 : 29）。

登喜子については、小学校時代の担任から手紙をもらっていて、精神的に強く信念をもっているようだが、口数少なく無邪気な子どもらしさを欠き、孤独で頭が良すぎるせいや友だちと楽しむことを知らず、学友もあまり親しみを持たなかったようだと言っている（津留 1980 : 37）。的確な観察かもしれないが、このように担任に見られていたとすれば、子ども心にはかなりショックではなからうか。小学校時代の日記からも読み取れるが、登紀子は病弱で小児喘息を起しやすく、母親は遠足などは休むよう勧めたようであり、遅刻や長期の病欠もしばしばあって、そのつと疎外感を感じていたようであるが、津留は、こうしたことが、家での手伝いを避け、姉たちに任せきりにしたことが、学校では当番逃げもよくしたという自己中心的な性格につながったと考えている（津留 1980 : 33）。

小学校 6 年 3 学期に女学校入学準備のための 2 回の人物試問の結果が残っており、1 回目の結果はかんばしくなく、2 回目は対策を講じ全優となっているが、1 回目の評価では、「落ち着きがたりない、早口なり」、「くつに注意、口のまわりがきたない」と指摘されており、行動面の粗雑さ、容姿などに頓着しない様子など、この頃の登喜子の自然な姿がうかがえると津留は述べている（津留 1980 : 36-7）。

小学校時代の登喜子の書いたものについて、くわしく述べる余裕がないが、小学校 1 年生で、正月を迎えた様子や夏休みについて日記を書いており、「報告的」であるが、「正確な観察と表現」をもった書く能力が十分にそなわっていると津留は述べている（津留 1980 : 46-7）。

3 年生になると、綴り方作品では、分量や観察の正確さに加え、叙述の緻密さ、会話体の自然さなど驚くほどの上達があり、「当時の彼女の家庭の柔らかい少女的な雰囲気さえ匂い出ている」ようだと言っている（津留 1980 : 72）。

4 年生になると、幼児期を脱し、児童期に入り、綴り方作品に「折りおりの感情や修飾も現れ、構成にも注意されて良い文にしようという意図がますますはっきり生じている」。「品格があり、成人の作家の文体さえ思わせる」「自己の主観の生じない客観的描写」ができる成人とよく似た態度を示している（津留 1980 : 80）。自然の描写も、「自然から離れ、自然を眺めている自我がある。…（中略）…自然と渾然融合している児童前期以前の姿ではない。一方、この子供らしくないまでにまとまって、落ち着いた創作態度の陰に登喜子の強い自尊心も感じられる。…（中略）…小さいながらもしっかりまとまった一人の少女の姿に成長して

きている」と津留は述べている（津留 1980 : 90-1）。

ところが、5 年生になると、両親や教師に対して軽い不信を感じ始める。たとえば、11 月 16 日の日記では、担任に忘れ物について叱られて、「昨日持って来たから今日はいいと思っていたのに。別に烈しくお叱りにならなかったが私の心は恥と怒と悲しみで狂いそうなくらいだった。…（中略）…何で叱る必要があるか。けれど一時間、心を鎮めたらやっとな静かになった」（津留 1980 : 97）と記している。また、登紀子は回顧録のなかで「算術の教授法などに不満をおぼえて家へ帰って母に話すと母も同意したので益々、教師への不信を感じた。母は小学校教員風情を軽蔑していた風だった」（津留 1980 : 98）といったように書いている。

また、自分だけ罰を逃れたいばかりに、体の不調を理由にした言い逃れをするようにもなっている。津留は、登喜子の個性が、ようやく鮮明になりだしたと述べ（津留 1980 : 100）、児童期の一般的特性に覆われていた登喜子の性格がしだいに青年期の個性化の時期に足を踏み入れ始め、「綴り方が素直な調子で書けなくなり、しだいに寡作になっていった。そして自分の作品を級友の前で読まれることをひどく嫌うようになった。…（中略）…後の批評の時間に教師に読まれることを頑強に拒んだ」こともあったと津留は述べている（津留 1980 : 104）。

昭和 16 年 4 月から、小学校は国民学校となり、登喜子は 6 年生になる。津留は、「『小学校』というこのかわいらしいなじみ深いことばを捨てて、国民学校という生堅な翻訳語を強いて唱えしめるほど、当時の国粹主義は狂躁的になっていた。小学校の教育までが、幼い者の夢を踏みにじる対外的憎悪の教育へと転落していった。それは個人の尊重と、人間性に対する明るい肯定を捨てた中世的な鍛える教育への逆行でもあった。この年の 12 月 8 日、日米開戦となるまで、日本国民は不気味な緊張と焦燥の中に戦争への道へ駆り立てられていった」と述べている（津留 1980 : 107-8）。

登喜子の家庭は、父がかつての海軍大佐の肩書を活用し、軍の恩恵の下で生活してきたので、時勢には単純に協力的だが、特別に国家意識を子どもたちに教え込むこともなかったと津留は述べているが、小学 5 年生のとき姉弟で家庭軍隊をつくり、軍人勅諭をまねた家庭軍人生活五訓を定めた（津留 1980 : 96）ということがあり、大人が思う以上に、子どもたちは軍国主義を自ら内面化していたのではないかと筆者は感じる。生活物資はしばらく比較的めぐまれており、学校生活でさかんになった体錬以外は、時勢の圧力をほとんど感じることはなかったようであるが、日記の端にわが国の戦果など書き込むようなことはあったと津留は述べている（津留 1980 : 108）。

発達心理学的な視点からいえば、「かなりナイーブに思春期的心性の芽ばえを見ることができる」ようになり、綴方は「ますます寡作になり」、「教師に注意されたほどである」。津留はこれを「児童期の客観的描写の行きづまりであり、青年期の主情的な文章への転換期と見」ている。「叙述がどうしても自己表現的になるので、いっそう書きにくく」、「皆の前で自分の文を読まれることを恥ずかしがり出したのも、それは自己をさらけ出すことになるからである」（津留 1980 : 109-10）と津留は分析している。

登喜子は女学校入試準備で算数の指導を通じて接することが多くなった若い先生に淡い恋心を抱き、他の生徒と親しくしているのを見ると不安や焦燥を覚えるようになったと津留は述べている。日記にはこの先生への思いが何度も綴られるが、3月になると入試の準備や卒業前の慌ただしさからか、この先生のことは日記にすっかり登場しなくなり、自然と疎遠になったようであるが、この体験が「登喜子の心を飛躍的に複雑にし、今までにない秘密の意識を持たしめたことは否定できない」（津留 1980 : 121）と津留は見ている。

やがて、姉二人が通っている都立のある高女を受験し、合格発表を見に行ったときのことを、小学校時代最後の綴方で書き残している。津留は、その完璧な情景描写を綴方最後の作品にふさわしいと評している（津留 1980 : 122）。

6 登喜子の女学校時代

登喜子が入学した女学校は都内でも最も優秀な都立高女のひとつで、現在の新制中学校とは大きく異なり、「環境の変化が精神の発達を誘発する点で、かつての中等学校進学は著しい効果があった」。「小学校と旧中等学校の間にはあらゆる点で質的に大きな開きがあった。中等学校に進んだ者は、しばらくはその高等な自律的な空気と賢そうな新しい級友たちが、冷たくなじみ薄く感じられてとまどうが、やがてそこが小学校より一段誇らしい選択された勉学の場所であることを喜ぶようになる。女学校の制服は少女の憧れでもあり、誇りでもある。…（中略）…子供から成人への最も神秘的な発達過程をつつむ記念すべき制服である」（津留 1980 : 130）と津留は解説しており、登喜子も4月4日の日記において「入学式の日だ。制服を着るのが嬉しい。一段偉くなった様で胸を張って歩く。お父様に連れられて憧れの校門をくぐる。…（中略）…早く授業が受けたい。明日が日曜でないといいのに。女学生になったら『努力』の二文字を掲げて一生懸命務めるつもりだ。私の将来は明るい希望にもえ立っている」（津留 1980 : 132-3）と記している。

この年は昭和17年であり、「緒戦の戦果の最もあがった年であり国内も活気にあふれ、いわば旧日本の児童期的な夢が極度に膨張した頃だった。女学生たちの純真な愛国心は、かなり極端になりつつあった国粹主義教育にも一応随順したが、やはりそれは彼女たちの本質には触れ得ず、内面生活は元と変わらぬ女学生の小さな個人的、身辺的な自由の世界において展開している」（津留 1980 : 132）と津留は振り返っている。

登喜子の日記も「石井先生の物象のお話がさっぱりよくわからない。頭がよすぎるのもこっちには災難だ。体操の時したメヂンボールがとても面白かった。かけっこをやらされるかとビクビクしてた所だったから」。「どうも朝、早く起きられない。往き、那子お姉様と何だか気が合わなくて前後に別々に来た。私は孤独が欲しくなった。『一人ぼっち』、「シャクにさわってあの時はよっぽどうちのめしてやろうかと思った。今考えるともったいい気味なことをいってやりたかった。私は那子お姉様がきらいだ。食いしんぼう、横着、高飛車！」といった調子で、津留は「自己中心的な書き方！これはもはや他人に理解させることを予期していない、自分が自分に語る青年期の日記の体裁になりつつある」（津留 1980 : 134-5）と述べている。

しかし、「やがてこの頃から登喜子の心が急に激しい動揺の嵐の中に投げられ」たと津留はみている。姉妹の仲は、以前からあまりよくなかったが、姉妹はこの頃相次いで青年期に入り、互いに「いっそう主我的、かつ批判的になり出したため」、「冷たい戦争に陥りつつあった」ところ、9月末のある晩、喘息が起きて登喜子がひどく気分が憂鬱なときに、両親と姉たちから非難と攻撃を受け、母も味方してくれず、強い孤立感を味わうことになる。この日の日記には、大きく「苦悶」と書き、新たに「秘密のノート」と名付けたものには、「死」と題して、「人を恨むな 人を恨むな 私は自殺なんかこわくて出来ない 誰かがこの胸をするとい短剣で ぐさりと突いてくれればよい それともこうして眠ったまま 永久に目覚めないといい …（中略）… 神様 お願いします 私を墓場へ連れて行って下さい」（津留 1980 : 137-8）と記している。

登喜子は暗鬱な気分が2、3日続いたあと、気管支炎がひどくなり、3週間ほど病床につくことになり、やっと登校してみると、一番の親友だと思っていた宮崎さんが池内さんと親しくなっており、登喜子は取り残され、かつてない孤独と思慕に悩まされる。彼女の内面は急激に複雑さを増していったと津留は述べる。彼女の心の変化がはっきりと目立ってくるにつれ、「日記の記述は貧弱になり、むしろ自由な『秘密のノート』への記述が多くなってくる」。これまでの日記は、出来事を中心に書くため、いまやその枠には収まらなく

なっており、自分の感情を吐露するには自由なノートの方が都合よく、記述も思うままに自由詩や独白が多い。こうして、11月頃の日記は、「はっきりと主情的なものへと転換」し、このかんは、彼女の精神が明確に児童期から青年期への転換期だったと津留は分析している（津留 1980:139）。

淋しく（10月24日記） 私は誰にも愛されないので こちらから愛しても 向うが離れてゆくのだもの マル（飼犬の名）だってそうだし、宮崎さんだって、周囲がみんな気まぐれなのだ 私は ひとりで生きてゆくより外に 仕方がない（津留 1980:143）

宮崎さんへの手紙（11月2日記、未函） 宮崎さん 私は今、非常に悩んでいます、頭がわるいような悩みなのです。あなたはこの悩みがわかって下さるでしょうか。私はつくづく後悔しています。この間、気管支カタルなんかでお休みしなければよかったと思っているのです。何故とって——私のお休みしている間に「私の宮崎さん」を池内さんに取りられてしまったのですもの。…（中略）…ただただ湧いてくるのは涙です。…（中略）…私はこの頃死ということ深く考えるようになりました。…（中略）…しかし私には勇気がありません。…（中略）…あなたが「私の照ちゃん（登喜子の愛称）」と呼びかけて下さったら私はどんなに嬉しいでしょう。ただただお手紙を待ちます。私の宮崎さんへ（津留 1980:143-4）

11月9日 死にたい 死にたい！ 何を泣くんだ、…（中略）…なぜ泣くんだ、馬鹿！ …（中略）…みんな自分を愛してくれないんだ！ 涙で字がかすむ（津留 1980:144-5）

このように書かれたものだけ読むと「登喜子の孤独感や人生に対する否定的気分の急激な高まりにはむしろ驚くほどであるが、…（中略）…主我的な子の受けた強いショックであることを理解する一方、また、これらの記録はこうした気分のクライマックスにおいて書かれたものであることに留意」すべきだと津留は述べ、そのうちけろりと忘れたようになったり、他愛のないことに熱狂したりするもので、感情的な動揺期の特色だとしている（津留 1980:145）。登喜子は、宮崎さんを取り戻そうとし、池内さんを恨み、孤独と絶望にさいなまれるが、やがて3人で仲良くなり、そうかと思うと宮崎さんと絶交になり、その反発と代償として、池内さんとさかんに手紙のやりとりをはじめ。

少し前まで、絶望し、死にたい、とまで記していたのが、打ってかわって、自嘲も交じったふざけ調子の手紙を池内さんに送っている。

1月26日 アノ人（宮崎さんのこと）のどこが好きだったのでしょうか。その頃の私は確にきちがいじみておりました。たった一人のあの人を失って外に友達もない私はそれが怖かったです。池内さん、あなたがあの人が好きであろうと嫌いであろうと私にとっては何の関係もないことです。私、今は本当にアノ人がきらいなんですもの。一とう好きなのはあなたです。宮崎さんがあなたに心移したのも今考えると当然だと思います。あなたには私など及びもつかない徳があるんですもの。とにかくこのことは「恋愛小説」にしたらずい面白いものが出来るとお思いにならない？ 結局勝利者はあなたです。ふみ子様 いつまでも仲よくしてね。（津留 1980:152-3）

登喜子の池内さんへの手紙は、開けっぴろげに「大好きな大好きな池内さん」（津留 1980:150）などと何度も繰り返すような、告白とも、おどけ調子ともとれるようなものが何通も書かれている。津留は、「この告白じみた、真剣なような、ふざけたような、機知とユーモアといきいきとした感情とに満ちた女学生の手紙の中に、何かかつての日本の女学生の自由な、真実な姿を見たような気がする」（津留 1980:154）と述べている。津留の念頭に浮かぶのは、旧制の中等教育の女学校の少女たち——本田和子が、描きだした家父長制と良妻賢母教育に囲われ、逆説的に社会から浮遊する特権的な存在となった女学生たちの姿なのだろうか（本田 1990）。

「女学生生活においては生活に主導的意味を持つ仕事、あるいは目標——例えば男学生における進学準備の如き——がほとんどない。主なる関心は日常生活の幸不幸に限られ、愛情の問題はその決定的要素となる」（津留 1980:161）と津留は述べ、女学生たちが、本人らの意思とは関わりなく、自らの将来と国家の将来を重ね合わせることでできた男子学生とは非対称な、囲いの中で浮遊するほかない条件をつくり出していた当時の学校制度のあり方を指摘している。

登喜子は2年生になり、宮崎さんとの仲を回復するものの、クラス替えもあり、結局また疎遠になり、今度は新しい級友たちに心を惹かれ、新たに末松さんに夢中になるのだが、やがて転校してしまう。仕方なく宮崎さんと池内さんのもとに戻ろうとするが、彼女らも新しい交友関係をつくっていて、登喜子が割って

入る余地はなかったようである。

9月6日 …ああ、池内さん、二人の間にはもうすでに埋めることの出来ない大きな溝が出来てしまった。よくわかっているのだ。相手の心が話すのもばからしい位よくわかっているのにその溝がとびこせない。校長室の床を磨きながら甘い気持ちで末松さんを思い出した。人生は後悔の連続だ。ああ淋しい。なんだって私は暗い方へ暗い方へと自分を落としていくような性質に生まれついたのだろう。(津留 1980 : 158)

9月21日 ああ何だか分からない。めちゃくちゃになってしまえと思う。実際私は妙な人間だ。或は自分で妙な人間を作っているのかも知れない。私はやっぱりひとりでいいのだと思う。那子お姉様を羨しがらる必要はない。友達の中で窮屈な思いをしているよりひとりで向きたい方を向き、言いたいことを口走り考え悲観したいことを悲観している方がずーっと楽だ。お母様にさえ窮屈を感じずる自分だもの。(津留 1980 : 158)

9月23日以降、また気管支炎で床に臥すことになってしまい約1か月日記に空白が生じる。10月21日に再び日記をつけ始めるが、「あきらめを含んだ沈んだ調子に落ち着いてきて、以前ほど浮ついた動揺や悩みも少なくなってきた。錯綜をきわめた友人関係も、一応整理され、特別な友もなくなって、さびしく秋に病む登喜子に、悲哀と孤独の境遇が彼女の心を初めて鍛えたらしい。その気分はあきらめの沈んだ調子だが、自我を内的に深めてくれた」(津留 1980 : 160)と津留は分析している。しかし、孤独になった登喜子は、11月7日に自殺のための遺言状を書く。津留は、本当に死ぬことを考えていたというより、感傷的な創作欲が手を貸したところもあり、文章には文学的な銜いがみられ、「悩めること自体に甘える気分」もあったのではないかとみている(津留 1980 : 163)。

4月6日 私の心はほぐれない。教室に入るのが敵の中へ入る様な気がする。誰かに話しかけようと思って舌が縛られたようにものが云えない。自分が自分の思うとおりにならないのは何てじれったくかなしいものだろう！…(中略)…私は病気かも知れないと思う。ヒステリーだったらいと思う。そしたら治せばいいのだもの。だけどこれが私の性質なのだったら一生こうしていなければならぬ。ああ、何とかして自由に喋れる様になりたい。私は始終何かの影にお

びえてるようだ。誰かが「喋べると殺すぞ」と睨んでる様な気がする。(津留 1980 : 171)

4月29日 …だけど私はお母さま以外誰も要らない。お姉さまたちに可愛がって貰えればそれにこしたことはないけれど、憎まれたって大した事に思わない。私にはお母さまがあるんだもの。私はひとりぼっちで生きていくように生まれついているのだ。誰も愛さないし愛されもしない。私が今までに心から愛したのはお母さまだけだし、私を今まで本当に愛したのはお母さまひとりだ。ひとりぼっちでいいと思う。結局それが一番気楽だ。少しはさびしい事はあっても。お父様は修身みたいなことばかりいってちっとも私を理解して下さらない。…(中略)…私を理解して下さっているのはひろい世の中にお母さまだけだ。(津留 1980 : 172)

暗い気持ちが晴れぬまま3年生になるが、戦況の緊迫にともない生活物資の不足、食生活の急激な逼迫が家族の生活を苦しめるようになる。そうした社会的圧迫もあり、対人恐怖症のような症状まで示すようになる(津留 1980 : 168)。こうした状況に登喜子がなんとか耐えられたのは、母親の愛情のおかげであり、また、彼女自身も、「ただ一人の自我の擁護者として」、退行的に母に対する愛情の要求を強めていったと津留は述べている(津留 1980 : 169-70)。

7 学徒動員と疎開、そして敗戦

登喜子のこの行き詰まった状況の転機となったのは、意外にも学徒勤労働員であったと津留はみている。国内の労働力不足を補うため、昭和16年、国民勤労働国協力令によって軍需工場への動員が始まり、翌々年には学徒出陣、昭和19年には学徒勤労働員令によって中学校以上の全員が工場などに動員されることになったが、登喜子も8月中旬から学友とともに東京郊外のN航空機制作所に配置される。この新しい環境の刺激が彼女の気持ちを変え、視野を広げ、「何よりもよいことはもっと広い生氣ある友人関係に彼女を投じてくれた」ことで、「徐々に生氣を取り戻し、やがて活発で才気走った都会の女学生らしい交友生活を楽しむようになる」。登喜子の心が健康を取り戻したのは、「よき友情に囲まれ」たことによるものであり、それは生活を幸福にしてくれた。しかし、激しい空襲で家庭も街もいよいよ荒廃し、「母親と父親とは生活の重圧に負けて老いてゆく」(津留 1980 : 175)。

長く戦時下であり、かつ戦況はますます厳しく、子

どもや若者に対して全体主義的、国粋主義的教育が行われてきたが、「女学生たちの生活は、これらに対し義務的、でき得れば逃避的で、その主たる関心は相変わらず自己身辺的なものであった」。「生活の主な悩みは、戦争の前途ではなくて友情の問題であった」。「激しい空襲下でも親友とともに壕にいる時は、はしゃぎたいような気分になったのである」と津留は述べている（津留 1980 : 177）。

とはいえ、厳しい戦局の影響はより一層深刻で、登喜子の家庭でも「両親とも過去の威厳と寛容の余裕を急速に失ってゆく」。「父親への強い軽蔑と反比例して、一人苦闘する母親——と登喜子には思われた——に対しては、ますます同情を深めている」。学校での孤独と家庭の困窮から登喜子自身の焦りも高まり、また、「何かもっと直接戦列に加わっていることを意識することによって、この重圧感をもっと自然に受け取りたいという焦燥は当時の銃後の人々には多くあった心理である。それは逃げ場もない窮迫に追いつめられた人々の最後の捨鉢な希望であった」（津留 1980 : 180-1）。このような切迫した状況が、孤立感にさいなまれる青年期の登喜子の「行きづまった感情に一つの吐け口を与え」（津留 1980 : 185）、明るさと活気をもたらしたとすれば、大変皮肉なことであったと筆者には思われる。

エリク・エリクソンの「自我同一性」という概念は、「集団同一性」というもうひとつの鍵となる概念と対を成していると考えられているが、「自我」と「集団」というありふれた対概念が、〈集団〉対〈個人〉という、近代社会についてのさまざまな議論の枠組みを提供してきたのとは別に、〈個人／自我〉と〈集団〉とを「同一性」という概念で媒介したところにエリクソンの特徴があると、渡辺公三は指摘している（渡辺 2003 : 5）。

エリクソンは、「集団同一性」と「自我同一性」を、相互補完的な対を成すものとして提示し、同じ集団の成員である個人は、その集団の人間のあり方の標準的モデルを共有することで、安定した同一性を確立することができるが、標準モデルそのものが、ゆらぐとき、集団の成員は同一性の拡散という困難な状況に陥りかねないことになるとらえている、と渡辺は述べている（渡辺 2003 : 9）。

だから、勤労働員という危急存亡のときにある国家の命運との同一化によって、登喜子が、学友や家族のなかで孤立化し神経症的になっていた状態から脱し得たと、単純には言えないと筆者は考える。

「当時、一般に勤労学徒を迎えたどこの工場でもそうであったように、意気込んで出勤してきた学徒たちを巧みに活用し、その精神を指導し得るほどの組織と教育力を、登喜子たちを迎えたこの著名な大航空機工

場も持ち合わせてはいなかった。品位の低さ、仕事の単調さと洪滞、要領第一の気分などはたちまち学生に失望と倦怠を与えてしまった。ただ登喜子を救ったものは、身体の弱いことと学業の優れていることとで、事務室勤務にされた十名ほどの学友たちとの間に生まれた豊かな新鮮な友情である」（津留 1980 : 185）と津留が述べるように、単純に勤労働員に引張り出されたことが登喜子の神経症に治療的役割を果たしたわけではないのである。

工場という環境は教育的には好ましいところではなかったが、登喜子たちの工場も激しい空襲を受け、「血にまみれたはらわたのはみ出している負傷者」を初めて自分の目で見て、「怪我だけはしたくないと思った。直撃で一髪も残さなくてもよい、粉みじんになった方がどれだけよいかと思った。私はけがした時、自分の生命を断つナイフが必要なことを感じた。…（中略）…神様！私は決して安全をお祈りするものではありません。死んでもよい、だけど死に方だけは美しくさせて下さい！ あんなむざんな死に方はさせないで下さい！」（津留 1980 : 188-9）と日記に書くほど危険が迫っていたが、「彼女たちの友情の力は…（中略）…恐怖や絶望に沈んでゆくことを相互に防ぐ力となった」のであると津留は述べている（津留 1980 : 184）。

少女たちには、「スリルの間にもユーモア」があり、「暗鬱な待避壕の中でも、都会の女学生らしい感覚と機知とをもって戦局や文学や人生が活発に語り合わされ」、「登喜子の青年期の交友生活の最も幸福な時期は、実にこの張り切った弦のような生活気分の中に、こうした場面において展開」（津留 1980 : 184-5）し、日記にも工場での交友について多く書かれることになる。

つまり、登喜子が同一化したのは、敗れゆく国家ではなく、勤労働員で出会った彼女と同じような、優秀で機知にとみ、文学を愛する都会の女学生たち同胞を、集団同一性の標準モデルとすることによって、拡散の危機にあった自我同一性を救い出すことができたのではないかと筆者は考えている。

しかし、この死を間近に感じながらも、生き生きとした日々は、8ヶ月足らずで終わることになる。軍需工場が空襲の標的となるのは当然で、「たちまち修羅場と化し、ほとんどその機能を停止してしまった頃から、親しい学友たちも一人、二人と地方へ疎開転校し出して、再びたまらない凋落と寂寥が訪れてくる」（津留 1980 : 189）。すでに述べたが、登喜子も上の姉と父の知人を頼って愛知県の田舎に疎開することとなり、最も親しかった学友の小沢さんが、別れぎわに登喜子のサインブックに次のように書いてくれた。

もうすぐ二人もはなれてしまわなくてはならな

い事を思うと本当に悲しくなります。これもみんなみんなお国のためと思って、そして笑ってお別れしましょう。…（中略）…立川に来てからはほんとに夢のようにすぎてしまった半年余をふりかかって見るといろいろとなつかしい事のみです。阿佐ヶ谷の疎開跡に立って時間のたつのも忘れてお話しした事、工場の行きかえりに、さわがしい人間界にあって二人のみは希望にみちた、かがやかしい思いにひたって人生についてお話しした事、…（中略）…そうした中に私は、度々貴女の鋭い御観察、お考えにハッとさせられました。冷静に、真面目に人生をみつめ、深く深く考えていらっしゃるあなたを、或る時は高い高い所に尊敬の心を以て接しました。「いい人になりたい」と真剣に考えた事……あの心を一生、私達は忘れますまいね、いつ、どんな時でも、もっともっと新しき歌をうたいつつ立上って行ける人でありたいと思います。ね、一刻々々死に近づきつつある我々の、それは最上の生き方ではないかしら……。…（中略）…どんな時にも強く真剣に生きましょう。私達は日本人でありG校の生徒です。そして二人は永久に真心からのお友達です。三千年の歴史を、輝かしい歴史を考える時、日本は絶対に負けてはならないわ。我々日本人は大きな使命をになって居るのですもの、ほろびてはいけないわ。生きぬいて、そして勝ちましょう。（津留 1980 : 190-1）

津留は、当時の彼女たちの気分が出ていて涙ぐましいと述べている。銃後ではあったが、厳しい戦局を直接肌で感じながら、日本は負けてはならないと書かざるを得ない心情はもちろんだが、登喜子をこの後待ち受ける困難を考えると、筆者はなんともやるせないものを感じる。

すでに概略を述べたが、登喜子は、疎開先で転入した女学校の東京とのあまりの落差に、また農作業のつらさにも失望するが、さらに思わぬ事を知ったがために不興を買い、東京に帰されてしまう。謹厳で端正に見えた疎開先の「小父さま」が不義の子を産ませ、それを知った登喜子は、「おまえは慢心している、他人を馬鹿に見ている」と論されたのである。

きちんとした外の家で生活しただけでなく、人間の裏表も知って戻ってきた彼女は、「わが家の欠点」を、「父の老耄」を一層批判的に見えるようになってしまったようである。しかも、敗戦間際の「東京はもはやすべてにわたってあまりにも急迫し荒廃し」、「この大きな圧力の前には暗い失望に終わってしまう。若い夢や憧れを持つべき年頃なのに、敗戦直前の客観的情勢は

あらゆる面にまさにまったく絶望的であった」と津留は述べている（津留 1980 : 198-9）。

まもなく無条件降伏の日が訪れる。登喜子は日記に、「出来るなら阿南陸軍大臣のように自刃すべきだ」（津留 1980 : 201）と記す。聖戦と教えられ、一億玉砕と叱咤された少女には、敗戦は自分の身の心配や不安よりも、自責の念が強かったのだらうと津留は推察している。とはいえ、津留は、この日の日記のこれ以上の引用をしていない。われわれには、登紀子がどのようなことを書き、どうして津留がそのように受け取ったのか正確にはわからない。旧版の出版が昭和25年であることを考えると、あえて詳細を伏せたとも考えられなくはない。

「しかし、社会は案外混乱もなく、学校も数日後には始まるけれど、それは来る日も来る日も真夏の炎天下に空腹を抱えて、惨めに焼け落ちた校舎の跡片付け作業であった。思い出の種に満ちたわが家や母校の変わり果てた焼跡を整理する惨めな気持ち！ 動員中の親しい友も疎開先からまだ帰らず、虚脱したような教師たちには生徒を励ます力もなかった」と、津留はなまなましく述懐している（津留 1980 : 201）。

登喜子にとって、こうした生活の惨めな暗さは、彼女の人生嫌悪を急激に深めたのだが、津留は、彼女の主観においては、愛情の欠乏感として感じられ、自分が愛されないパーソナリティゆえにこうなったと考え、自己嫌悪とも結びついてしまったとしている（津留 1980 : 201）。そしてある日、家族が全員で登喜子を批判しているのに出会ってしまう。

9月1日 学校もG校の冷たい空気そのままのように味気ない。帰ったら一家揃って私の研究会なるものをやってらっしゃった。腹が立った。お姉さまの取澄ました顔を一つ撲りつけてやりたかった。…（中略）…私はたしかに間違っていた。どんなことがいけないということかよく知らなかった。人の家に行ったらぜったい自分の思う通りにしてはいけないということを知らなかつた。私はどうしてこういう暗い性格に生まれついたのである。今までよい子になろうなろうとつとめたことがあまりにも今日は馬鹿らしいことだったように思える。私はいくら努力したってよい子にはなれないのだ。人もみんな好きになかなれないし好かれることだってできはしないのだ。私の生れ附きがそうなんだもの……。…（中略）…私は生まれつき呪われているのだ。…（中略）…よい子になるなんて凡そくだらないことだ。…（中略）…自ら私の人生を破壊してやろう。それが私の性質に対する復讐であり私をこのよ

うに生んだ神への復讐である。私は明日から幽霊のように生きよう。不必要なことはぜったいに口を閉じよう。自分ひとりの殻に閉じこもろう。私はそうやってめちゃくちゃな人生を送るのだ。萬歳！（津留 1980 : 202-3）

日記の中の登喜子の自己像と、疎開していく別れぎわに、小沢さんがサインブックに書きつけた、あのときふたりの間に確かに存在していた登喜子の像とが、あまりにも異なることに筆者は愕然とする。家族や学校の外部に出て、自分と同じような心性の少女たちと、命の危険にさらされながらも澁刺と過ごしながら、青年期の独立的な自我が確立しようとしていたのにもかかわらず、家族が、それをあっさりと崩してしまった。家族や級友から承認を得ようと、一生懸命「よい子」になろうと努力してきたが、結局意味のないことだと悟ったのだ。敗戦のその日まで、どんなに苦しくても、理不尽でも、正しいとされてきた生き方、価値観に合わせようと努力してきたことは、結局無駄だったのである。ならば、こんどは自分の人生を破壊してやろう。それが、無意味な努力を強いておきながら、突然手のひらを返した者たちへの復讐となるというのである。

この日から十日目に登喜子は自殺を決意し、睡眠剤を求めて、東京のあちこちを訪ねて歩き、15日について入手する。

9月30日 とうとう機会は来た。しかし死ぬるかどうかまだ分からない。死ぬなければ又そのときだと思う。白い物をつづつ口に入れるとき私は少しも躊躇を感じなかった。むしろ掌一杯にあって中々減らない白い物を見て、これだけ片付けなきゃならないかとうんざりした。済んでしまったらほっとしてあとのことなんかどうでもいいという感じがした。書置もしない。自然に死ぬことにした。第一、死ぬかどうかさえ分りゃしないんだもの。あとのことばみんなで何とかしてくれるだろう。…（中略）…さようなら、この世よ、私は実に思い切りよくこの世を捨ててしまうことになったものだ。さようなら、お母さま、さようなら、皆さん、ゆりちゃんにも、小沢さんにも吉木さんにもポンにもトンにもさようなら。私はこれで自由だ。すべては終わりだ。これで楽になった。すっかりおしまいだ。ならいいんだけど。（津留 1980 : 207-8）

就寝の前に睡眠剤百錠をすべて服用し、「例の如く冷静にこの日記を書き終えて床に入った。しかしこの自殺は失敗し、彼女は丸一日の昏睡の後意識を回復し、

一週間後にはまったく正常に復して、再び日記にペンを執っている」（津留 1980 : 208）。

10月7日 死んでしまうつもりだったのに私は生き返ってしまった。…（中略）…きけば私はまる一日の間、眠っていたのだそうだ。それなのに生き返って来た私の心は少しも変わらずいる。不思議な気さえする。子供にかえったようにお母さまの手からお蜜柑を食べさせて頂く。甘い幸福感が湧いた。私は死ねなかった。とすれば生きていかなくはならないのだろうか。これから先何年、何十年も生活すべく余儀なくされることを考えると面倒でおくくうで仕方がない。ああ、死ねて居たらどんなに楽だったろうに。私は又いつか死を図りそうな気がする。（津留 1980 : 208-9）

津留は「結局この自殺は、その面^{つら}あての意識が示すように愛の要求の最後の表現であったとみれば、それは現世と最後まで繋りをもっていた——生き返るかも知れないという意識があったのも当然である。彼女はやはり生きて愛されたかったのである」（津留 1980 : 214）と述べているが、たまたま質の悪い睡眠剤が失敗させたのであって、死ぬるものなら、死んでしまえ、という気持ちはあったのではないか。「死ねなかった」、「考えると面倒でおくくうで仕方がない。ああ、死ねて居たらどんなに楽だったろうに。私は又いつか死を図りそうな気がする」と書いているのも、そう嘘ではないのかもしれない。登喜子は実行を躊躇することはなかった。偶然にも未遂に終わったのであって、詰めが甘く本気ではなかったと考えるのは疑問を感じる。

紀田によれば、戦中の庶民日記が申しあわせたように悲愴味を帯びてくるのは、空襲がよいよ激しさを増す昭和19年12月あたりから20年1月にかけて、敗戦が濃厚になってからであり、当時東京医大の苦学生であった山田風太郎が8月15日に大衆食堂で玉音放送を聞き、「頬が白み、唇から血がひいて、顔がチアノーゼ症状を呈したのが自分でもわかった」と記した一節を紀田は紹介している（紀田 1995 : 209-11）。しかし、紀田は、いくつかの立場から玉音放送を聴いた者、聴かなかった者の日記の一節を紹介した後で、山田が、自分は「ドラマの通行人どころか傍観者」でしかなかったと回想したことを紹介し、彼がどのように考えたのは、小学校時代の同窓生34人中、14人が戦死したにもかかわらず、「生きのこったということじだいへの内心忸怩たる思いは、当時の若者（戦中派）のほとんどすべてに共通する思い」（紀田 1995 : 216）

からであろうと述べている。「傍観者が本質的に戦争責任を負う存在でないとすれば、戦争指導者に対して『この（注 自殺未遂を起こした東条の）死に対する踏み切りの悪さだけはどうにもいただきかねる』（『戦中派不戦日記』二十年九月十九日）というような手きびしい批判は行っても、自責の念は生じないのが当然であろうと」紀田は述べ、昭和20年8月15日から29年2月までに敗戦が理由で自決した日本人は約600名に及ぶが、大部分は軍人・官吏とその家族などであったとして、紀田は一般の民間人には、国家に心中立てする理由なかったとしつつも、例外として、責任を取って自裁しようとした作家の海野十三を挙げている。海野は作家仲間から説得されても、遺書を書き、夫人や子どもとともに死のうとし、主治医に青酸加里をもらいに行くが手に入らず（紀田1995:226）、数日間の逡巡の末、「夜半、忽然として醒め、子供をいかにして育てんとするかの方途を得たり」などと記し、突如として死ぬことをやめ、現実の問題に眼を醒ますのである（紀田1995:227）。登喜子の自殺の理由には、津留がいうように多分に個人的なものであったにせよ、睡眠剤を求めて焼け野原の東京を彷徨い、ついに実行にまで導いたのは、このときの国民の集団心理からの後押しがあったと考えても、こじつけにはならないのではないかと筆者は考える。

それはともかく、蘇生後まもなくは内的な意識的変化は起きていなかったものの、外的な環境の方に変化があったと津留は述べている。学校において進学指導が始まり、勉学が登喜子の眠っていた向学心を呼び覚まし、前向きな意欲が生まれ、また親しい友人も疎開先から戻り、次々と復学し、学校が活気あるものに変わっていったのである（津留1980:215）。

学校には「新しい勉学気分の勃興」があり、「敗戦後、知的空白を埋めんとする強い欲求が、まじめな若い人々の間にみなぎり起こった。教師たちも不慣れた作業や工場の監督から本来の教壇に帰れた喜びをもって、かつは学生たちのこの欲求に同情し、彼らを知的に鍛えることによって、敗戦に対する教師としての学生たちへの自責の苦しみからいくぶんなりとも逃れようとした。これが敗戦後しばらくの間、優秀な学校であらゆる困難な条件にもかかわらず気魄ある勉学がなされた心理的理由であった」（津留1980:217）。登喜子の学校も進学希望者が多く、進学準備の指導が熱をもって始められ、しばらくぶりに登校した彼女にも、学級の雰囲気が一変し、かつての逃避気分が一掃されていることを感じ取り、向学心に火をつけたと津留は述べている（津留1980:217-8）。

10月13日 …力一杯しようと武者ぶるいが湧

く。いよいよ力を出すときが来た。うれしい。一日、一日が元気と緊張のうちに過ぎてゆく。…（中略）…出来るだけ勉強しよう。全力を出そう。ああ勉強できることは何てしあわせなんだろう。勉強で頭がいっぱいになって何もかも忘れられたらよいだろう。（津留1980:218）

津留は、青年には全力を投入できるような仕事が、生活に統一と目標を与えることができると述べ、「戦時中、日本にはそれが国家の要請として限りなくあるように思われながら、何か個人の目標とは遊離していた。個人生活は案外空虚だった。そこにかえって逃避的な張りのない生活が生まれ、諸種の悩みや暗い生活気分を生じる余地を残していた。少なくとも女学生たち、特に登喜子の生活に対してはそういうことが言えると思う。しかし今や登喜子には学生としてのその本来の目標が個人生活に直結して与えられた」（津留1980:220）と述べている。戦時中の集団同一性は虚構に終わった。そのことが、直後の虚脱状態を引き起こしたが、いまや青年が自己の存在証明のために、エネルギーを投入すべき新たな対象を見つけつつあったのだ。

津留が日記資料などから再構成した登喜子のサイコヒストリーは、そろそろ締めくくりとなるのだが、残念なことに、残すところあと入試準備に無心に専念すれば良いというわけにはいかなかったのである。登喜子の父は退役海軍大佐として軍のコネで軍需会社の顧問などをしてきたが、軍が崩壊したため、一家の生計が立ち行かなくなってしまった。この危機に際して、母を中心にずっと不仲だったに姉妹たちとも、はじめて結束しなければ生きていけないことを受け入れ、上の姉は女子専門学校を中退し、東京の家は人に貸し、母の郷里に引っ越すことになる。昭和20年12月に一家は東京を去り、登喜子はそのままG校を卒業したかったという思いはあったものの、3学期から移り住んだ県で最優秀の高女に転入学し、地方の女学生に笑われまいと、また希望どおり進学して、なじめない転入生生活をすみやかに終わらせようと熱心に勉強し、女子の最高官学府の一つに数えられる某官立女子専門学校に合格。苦学を条件に家族から入学を許される。母は再び地方の女学校の教員となり上の姉は家事、下の姉は勤めに出て、弟は新制中学校に入学することになった（津留1980:227）。

2月23日 私の日記はこの頃くだらなくなつた。紙が無駄だと思う。それにしても私は一年前のように友だちのことばかり書いたり、人をあれこれ批評したり、むやみな感傷におちいつたりす

る、ああした日記は書きたくないと思う。今から思えばあの頃は若かった。あの頃がなつかしい。あの頃の少女らしい感傷的な気分がしたわしい。(津留 1980 : 226)

かくて、登喜子の少女時代、すなわち、交友関係の悩みや家族との葛藤を、日々日記に書かずにはいられなかった時期は終わりを迎えたのである。

8 結びにかえて

津留は、昭和 30 年に出版した『女子青年心理学』のなかでつぎのように述べている。

青年の生活を知るために、教師に見せるための日記を書かせることは、如上の青年日記の特性を知らない、教育的には極めて野暮な方法であり、青年を冒瀆するものですらある。… (中略) …徒に彼等に生活の二重表現を強いるか、激しい反抗心をあおる結果となるだろう。教師が青年の真の内面生活を知りたいなら、まず何よりも彼等の信頼を克ち得ることである。信頼する成人には、青年の方から自己の内界への理解を求めに来るであろう。(津留 1955 : 72)

シュブランガーが、人間の一生の中で、「青年期ほど、人が理解されたいという強い要求をもつ時期はない」(Spraner 1924=1973 : 5)、「青年ほど深い孤独のうちに触れ合いと理解とを渴望している人間はいない」(Spranger 1924=1973 : 47) と述べたように、確かに津留の言うとおりにかもしれない。青年は自己の内面世界を理解してくれる信頼できる他者を心から求めている。そうであるからこそ、青年期にある若者といえるのだろうけれど。理解してくれることを期待して他者とふれあうことによって、そしてディディエのいうように、自分以外の自我とふれあうことによって、自らの自我を確かなものにする機会を得るのであろう(Didier 1976=1987 : 170-1)。

津留は、多くの女子学生たちの手記を資料として、昭和 30 年のこの本を書いているので、すでに登喜子の事例だけに限ったことではないのかもしれないが、彼女が日記を中心に多くの資料を提供し、津留に全面的に協力したことから、筆者からすると、上のような実感と自信に満ちた言葉が出てきているように読めてしまう。

しかし、山下恒男は、「青年心理学は青年に対する愛情の科学である」⁽³⁾としたある青年心理学のテキストの著者の一人であった津留が、1968～76年の大学

闘争にショックを受け、「好意的な学生観をこわされた人が多いように見える」と述べているくだりに対して、津留には「自分の胸の中につくりあげていた『青年像』が見事に打ちこわされたくやしさを読み取ることはできて、… (中略) …『好意的な学生観』の本質に対する根本的な問い直しの姿勢は見られない」と指摘し、さらに津留が「現代の青少年に見られる乱雑で珍妙で分裂した諸行動を、すべて新しい創造的価値を含んだ未来的なものなどと説く甘さを脱して、もっと学者らしい客観性をもって彼らを研究してゆくことこそ、今後の青年心理学の課題であろう」と締めくくっていることについて、居直り的で、愛情の科学であるはずの青年心理学の破綻だと批判している(山下 1977 : 98-9)。

津留のこの『女子青年心理学』の「序にかえて」のなかで、依田新は、「じつは私にもちよつとひつかかるところがあるのです。… (中略) …読みながら私は多少の抵抗を感じ、がらにもなく青年のがわにたつて抗議したい衝動にかられたところもあります。… (中略) …この本が青年に対して同情的な立場で書かれていると申しましたが、概してそうなのですが、時々津留君の中のおとなが出てくるのでしょうか。私は現代の青年たちが、この津留君の中のおとな、そしてそれは今日の社会が持つている青年観を代表するものであるが、それにどのように抗議するか聞きたいと思います」(津留 1955 : 3) と忌憚のない感想を寄せている。

青年心理学は、依田が述べるように、多分に青年に「同情的」であり、青年を理解したいという気持ちに満ちていることは否定できない。しかし、山下恒男(山下 1977) や北村三子(北村 1998) が指摘するように、青年の反乱に対する防波堤としての役割を期待され、予防的、かつ統制的な対応が取れるようになるための研究であり理解なのである。その二律背反するところを、どのように引き受けてゆくべきか、長年の解決されない課題であるだろう。

津留による登紀子の日記分析においても、心理学者として、<客観的かつ科学的>まなざしをもって、「女性」らしい肉体に成長する過程で、健やかならざる発育が、パーソナリティの形成にいかなる影響を及ぼし得たのかにまで迫り、躊躇うこともなく初潮の時期や 20 歳時の体形にまで論及しながらも(筆者も生物学的な発育状況が無視しえないという理由を理解しないわけではないが)、日記という脆弱な資料から一人の少女の成長を再構成するうちに生じていった「深い人間的な愛着」(津留 1980 : 229) を認めつつ、学術的研究としては、パーソナリティの形成上の問題性を挙げ、心の歪みを指摘し、そこにこだわらざるを得ないところに、前述した二律背反と同質のものが見えてし

まうのである。登紀子自身は、日記という心理装置によって、煩悶し、苦悩を増幅させてもいるが、自我を育て、やがてその内閉的な世界を必要としなくなる成長を示しているのにも関わらず、心理学のまなざしが、あくまでも日記という心理的資料のうちに、いびつな心の病跡をたどることに、あくまでもこだわる姿勢に、筆者は異和感をぬぐいきれないのである。

*引用文の漢字は原文そのままとし、仮名遣いは現行のものに変えている。

[注]

- (1) 津留は『女子青年心理学』の「はしがき」において、「従来の日本の青年心理学は、多く男子青年を主にして」、「女子青年の本質的特徴そのもの」を「直接的考究」するものがなかったため、自分はこの書で〈女子青年〉の特性を描き出そうとしたものの、「この書も、ただ従来の男子を主にした青年心理学の立場から女性を見直し吟味して、そこに何等かの女性的特徴を見出そうと試みたものに過ぎ」なかったかもしれないと、その限界を自ら述べている（津留 1955：5-6）。ジェンダー論的問題視角のない時代ゆえの限界として、アプリアリに近代の青年期なるものが、男女どちらにも存在するかのよう前提になっているのだが、今日の青年（期）の歴史研究から、自己実現の過程で国家的理想を内面化し、現実の自己との乖離に煩悶苦悩するのは、特権的な男子青年だけであったと考えられている。ひとまず本論文でも「青年（期の女子）」としたが、はたして女子青年というものがあるのか、という問題は避けられない。今回の小論では取り上げることができないが、〈近代の青年〉は、男子に限ったものであったと考えるが、発達段階における〈青年期〉をジェンダー化して置き換える適当なものが思いあたらないという困難がある。こうした問題を無視することはできないものの、津留が多くの「女学生諸姉」から提供を受けた率直な資料に基づいて書かれた『女子青年心理学』をジェンダー論的に読み直す意味があると筆者は考えている。
- (2) 津留宏の少女日記研究の再検討を勧めたのは、法政大学社会学部を退職された指導教授の横山浩司先生であり、旧版、改訂新版および少女日記の研究の助けとなる資料を数点お貸しくださった。
- (3) 旧版の推薦文を書いた重松は、「津留さんは青年を愛することが深い。それ故に、この貴重な資

料の提供を受けることができたのである」と述べているのは、裏付け的にも読めて興味深い。

[文献]

- Bühler, Charlotte Malachowski, 1921, *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. Jena: G. Fischer. (原田茂訳, 1969, 『青年の精神生活』協同出版.)
- Didier, Béatrice, 1976 *Le journal intime*, Presses Universitaires de France. (西川長夫・後平隆共訳, 1987, 『日記論』松籟社.)
- Frank, Anne, 1952, *THE DIARY OF A YOUNG GIRL*, Doubleday & Co. Inc., New York. (深町眞理子訳, 1986, 『アンネの日記』文藝春秋.)
- 本田和子, 1990, 『女学生の系譜 彩色される明治』青土社.
- 伊藤祐時・松村康平・大村政男編, 1977, 『心理技術事典』朝倉書店.
- 紀田順一郎, 1995, 『日記の虚実』筑摩書房.
- 北村三子, 1998, 『青年と近代』世織書房.
- Spranger, Eduard, 1924, *Psychologie des Jugendalters*, Quelle & Meyer. (原田茂訳, 1973, 『青年の心理』協同出版.)
- 津留宏, 1950, 『一少女の成長を見る 教育心理学的考察』秀英社.
- , 1955, 『女子青年心理学』明治図書.
- , 1980, 『一少女の成長 小さな魂の記録の分析』ナツメ社.
- 山下恒男, 1977, 『反発達論 ——抑圧の人間学からの解放』現代書館.
- 渡辺公三, 2003, 『司法的同一性の誕生 市民社会における個体識別と登録』言叢社.