

第Ⅱ部

研究論文

西周と教育心理学の関係性

法政大学社会学部兼任講師 安齊 順子

1. 問題の所在

(1) 西周（にし・あまね）と翻訳「心理学」

西周の翻訳の経緯は、心理学史上の謎である。日本ではじめての、「心理学」の訳業は西周によって行われたことは、よく知られている。しかし、西周は、幕末明治の蘭学、洋学者であるが、どのような経緯で翻訳されたのかは、明らかになっていない。今回はこの問題をめぐって、筆者が調べたことをもとに、西周と心理学の関係性を述べてみたい。

「日記の不在の問題」について、まず述べる。西周の日記は、国会図書館に現在は保管されているが、文章が当時の崩し文字であり、歴史的文書の読解ができなければ、読み解けない。また、西が「心理学」の翻訳を依頼されたとされる頃の時期の日記は保管されていないことが判明した。そこで、依頼した人物は誰なのか不明である。また、訳に関して西本人がどのように考えていたのか不明である。渡部（2005）によれば、西周の日記は「日記断片」として、慶応三年から、明治三年十一月十五日まで、明治十四年三月十七日から明治十四年三月二十九日まで保存されている。また、「日記帳」として、明治十五年以後が保存されている。心理学史の論文などで、明治四年ごろ「心理学」の訳を依頼された、とあるが、その時期の日記は現時点では保存されていない、また、翻刻されていないようである。西の日記の翻刻はあまね会、川崎勝らによって行われているが、明治二十年以後が中心である。また、現在伝わっている西周の「自伝草稿」は、徳川時代の終わりの戦乱までは記載されているが、それ以後がなく、「心理学」翻訳のあたりの記載はない。

このようなことから今回は、西の思想的背景について、文献調査をし、また、国会図書館デジタルコレクションで現在確認できる「心理学」の訳書本体を利用し、持論を述べてみたい。

西に関する先行研究としては「西周の思想における心理学」（松野、1985）、『奚般氏心理学』の研究（1）」（児玉、1982）、「「心理学」という学名の起源—メンタル・フィロソフィーかサイコロジーか」（西川、1998）、「西周の訳語の定着—『哲学字彙』から明治中期の英和辞書と中後期の国語辞書へ」（手島、2002）などがある。菅原光（2009）の著書によれば、西周に関する先

行研究は膨大であり、すべてを網羅することはできないため、今回は心理学に関連する文献に限定してあつた。

以下、従来の心理学史での西周の扱いについて触れる。心理学史の立場から西周に触れているのは、佐藤（2005）「西周における「psychology」と「心理学」の間」（『西周と日本の近代』島根県立大学西周研究会編、ペリカン社）と、佐藤（2002）「日本における心理学の受容と展開」北大路書房、がある。

前者では、留学中の西の記録『茶面帳』を中心に、オランダでの西の学びを中心に検討している。実験心理学との関連に触れ、心理学理論発展の時代と西の関係を考察している。また、後者は、留学での西の学びから、西が「心理学」を翻訳したとしており、学制や教育心理学との関係については、触れていない。

(2) 教育心理学と翻訳「心理学」——明治初期の心理学、教育心理学

日本の教育学の領域では、高嶺秀夫、伊沢修二がアメリカに派遣され、帰国後（1878、明治十一）に東京師範学校においてペスタロッツ主義教育を展開した。高峰が翻訳紹介した、ジョホノットの教育学には「心理学」を重視する旨が記されており、高嶺は東京師範学校において「心理学」を独立した科目として扱っていた（安齊、2008）。

教育心理学と似た名称の古い本としては有賀長雄著『教育適用心理学』（1885、明治十八）があり、教育心理学を冠するはじめての書は塚原政次『教育心理学』（1889）だといわれている。さかのぼれば、1875-76（明治八-九）年にかけて文部省から出版された翻訳書『奚般（ヘブン）氏心理学』が、教育のための心理学としての翻訳であつたと理解されている（鈴木祐、2007）。これが今回問題にしている「心理学」である。

明治五年に学制が敷かれ、東京師範学校では1877（明治十）年に中学師範学科に「心理学」が教科として加えられ、ウェイランドの原著が用いられた。1879（明治十二）年には『奚般（ヘブン）氏心理学』が教科書として使用された（鈴木祐、2007）。この時期は原著と翻訳が両方使われていた、と伝えられている。

『奚般（ヘブン）氏心理学』の訳者は西周であり、幕末明治期に活躍した翻訳家、思想家である。西周に

翻訳を依頼した人物は不明であるが、西は「心理学」の翻訳のあとは、兵部省に仕事の拠点を移し、軍事関係の翻訳に従事するため、心理学だけをその後教えていたわけではない。その意味では、西周については、『心理学』の訳者ではあるが、心理学者であるとは言えない、という評価が一般的である。

2. 西周の人生について

(1) 西周の思想的背景、翻訳前後の事情

西は、明六社が出来た時の 10 人の創設メンバーである。これが、西が明治啓蒙期の思想的啓蒙を可能にした背景である。このメンバーは会合し、論文を発表した場合は相互に読んでいたのであるから、彼ら同士はお互いの思想や、翻訳能力などを熟知していたと考えられる。西が明六社のメンバーとなった理由は、江戸末期にオランダ留学していたこと、幕府の開成所教授職をしていたこと、明治維新前より翻訳の仕事をしていたということが理由としてあげられるだろう。

まず、「心理学」については、西村茂樹より、翻訳を依頼されたという説がある。西村茂樹は、佐倉の支藩佐野藩士の息子であり、明治維新前にも佐野藩の仕事についていた。また西周よりも年上である。そのようなことから、翻訳を依頼するということもありうることでありと考えられる。濱下（2005）によれば、西村茂樹は、明治以後、文部省編書課長であったので、学術書の翻訳にあたっていたが、西周は、蘭、英、仏の諸国語に通じ、又漢学の素養があったため、翻訳を依頼したという趣旨の発言をしているとのことである。

次に時期であるが、明治四年ごろに翻訳は依頼されたと仮定されている。この時期は明治五年八月に「学制」が公布されたことが大きな事件であると言えよう。一般的には現在の視点から見て「心理学」は、教育心理学のルーツとして認識されており、師範学校等で教師を育成するにあたり、心理学の教科書として翻訳された、と理解されている。明治四年ごろに教育の改革に取り組んだ人物は多く、「学制」に関わっている人々でもあった。

明治四年十二月、「学制取調掛」は任命された。学制散調掛については、後述する。

西はペリー来航の年には数え年 25 歳であり、日本の幕末の激動時代を生き抜いてきた人物である。新しい明治の世を作るため、啓蒙思想の論文を多く書き、翻訳をたくさん行った。それは蘭学者、洋学者として当然のことであり、現代のように学問が細分化し、心理学者が心理学の本を書く、という時代ではなかったのであるから、ある意味当時においては当然のことであつたようである。

西周は「非学者職分論」の中で、江戸時代の読書人は風変わりであり、政治にかかわることはなかった。明治になり、書生から官途を目指すことが可能となった。これは学問と知識人と政治との関連を述べたと考えられている。

今回の文献調査の中で、高坂（2005）によれば、西はオランダへいく途中の船の中で書いた手紙にデカルト・ロック・ヘーゲル・カント等を学びたいと述べていた。当時の日本で、翻訳業にあたっていた西にとって、西洋の法や西洋事情を学ぶこと自体が目的であったことは当然のこととして、儒学を学んでいた西としては、哲学的な思想、形而上学を学ぶことを留学の目的としていた、と考えられる。このような指向をもつ西であるから、依頼された可能性もあるが、『心理学』については、翻訳をするにあたり本人の意思も働いていた、と筆者は考えている。日記がみつからない以上、推論の域を出ないが、従来言われてきたように「翻訳を依頼されたから」という受け身な理由で訳したのではないと理解できる。

(2) 西周の人生とそこでの翻訳の時期

以下は松島（2005）高坂（2005）を参考にし、西周の人生の前半を記述する。

西周は、文政十二年（1829）に石見国津和野森村、父は藩の御典医の家に生まれた。四歳のころより祖父から『孝経』を学び、六歳のころから『大学』『中庸』『論語』『孟子』の四書を学んだ。十二歳で津和野藩校養老館へ入学した（1840）。医師になることを志していたが、20 歳のとき、一代還俗し、儒学を学ぶことを命じられた。その時期に母親が亡くなる。「狼狽恍惚、茫然として手を下す処無き」状態となった。津和野藩の官学は朱子学であった。18 歳ごろ、荻生徂徠の学問を読み、影響を受けた。20 歳になった七月には、養老館句読（助手）となった。21 歳の秋から 3 年間、大阪で遊学した。嘉永六年（1854）、25 歳の年の六月、ペリーが浦賀に来航した。藩主の命令で藩から数人が江戸に派遣され、西周も江戸に向かった。この年の冬よりオランダ文典を学びはじめた（野村春岱につく）。西周は洋学を学びたいと考え、脱藩を願い出たが、「永の暇」を与えられた。当時西洋について知り、日本を救わねばならないという気持ちは多くの知識人が持つものであり、松島弘によれば、藩主は「哀憐」に思い目こぼしをしたのではないかと、としている。

脱藩後、西は手塚律蔵の又新堂（ゆうしんどう）で英語を学んだ。手塚律蔵も周防国を脱藩し、長崎の高島秋帆のもとで蘭学、兵学を学んだ人であった。佐倉藩につかえていたが、蕃書調所が開設されたとき（1856）に、教授手伝いとなった。

西は脱藩後オランダに留学するまで 10 年間、オランダ語と英語を学んだ。

西は箕作阮甫の『和蘭文典』で学んだ。一般に「ガランマチカ」と呼ばれ、緒方洪庵塾でのオランダ語の入門書と同じである。その後中浜万次郎について英語を学んだ。幕府は当時アメリカ公使ハリスとの交渉を行っており、西周は手塚律蔵、森山多吉郎とともに、アメリカ使節和解（翻訳）御用を担当した。文久元年（1861）幕府がハリス宛に洋式軍艦二隻を発注し、同時に人員の派遣が決定された。この一行に西周は、榎本釜次郎、津田真一郎らとともに選ばれた。アメリカは南北戦争であったので、急遽交渉はオランダに変えられ、16 名がオランダに派遣された。

西周らの船は、文久二（1862）年六月品川を出帆し、文久三（1863）年四月オランダ本土に入港した。船の中で「関係者各位」あてに書いた手紙には、「統計学、法律学、経済学、政治学、および外交の学」が日本では知られていない、留学によってそれを学びたい、とある。帰国は慶応元年（1867）十二月であった。

佐藤（2005）によると、留学中の記録は『茶帳面』に記されていた。西の訳語については、慶応二、三年ごろ発表された『百一新論』では、ルビ無しの「性理学」とピシコロジーとルビのふられた「性理学」がある。明治六年の『生性発蘊』では性理の学は英語「サイコロジ」、大要相似たるを以て直に性理と訳す。また、明治八年の「心理学」ではサイコロジ訳して性理学。西の訳では **psychology** はずっと性理学があてられていたことになる。

その後の西周の人生であるが、試みに、西周の事典解説を見てみると、「哲学者・啓蒙学者。津和野藩医の子。通称経太郎・周助。甘霖斎・天根と号す。はじめ儒学を、のち蘭学・英語を学び、王政復古に際しては徳川慶喜に近侍したが、維新後山県有朋のもとで新政府軍部官僚となる。一方、明六社に加盟し啓蒙活動にも尽力、『明六雑誌』に哲学論文を発表した。哲学・心理学の術語を創り日本近代哲学の父といわれる。貴族院議員。明治三十年（1897）没、69 才。」（美術人名辞典）

この事典の記述の中では、「維新後山県有朋のもとで」のころ、つまり維新後、山県のもとへ行く前か、山県のところで働いていたところに「心理学」の翻訳をしたことになる。

菅原光によれば、江戸時代末期の津和野藩において朱子学や徂徠学を学んだ。菅原によれば西は<啓蒙的>文章を書いた、として理解され、政治評論的な文章を書いていないため、政治思想史研究の対象としては重視されてこなかった、という。西の評価は長い間「日本における哲学の父」とされてきた。

留学は津田真道とともにいっており、津田の辞典解説によれば「1857 年蕃書調所（ばんしょしらべしょ）教授手伝並となり、同僚の西周（にしあまね）と親交を結ぶ。1862 年（文久二）西らとともにオランダに留学、フィセリング Simon Vissering（1818—1888）教授について国法学を学ぶ。1865 年（慶応元）帰朝。翌 1866 年西周とともに開成所教授職となり、（後略）」（日本大百科全書、津田真道より）1866 年、オランダからの帰国後、西は「万国公法」の翻訳に従事した。西周の記した「自伝草稿」によれば、政事学、性法（自然法）学、万国公法学、国法学、経済学、政表（統計）学、をフィセリングから学んだ、という。

これらの辞典の解説によれば、つまり、西周は、若いころに蘭学、英語を学び、津田真道とともに 1862 年から 1865 年、オランダに留学した。その後、幕末は徳川慶喜に仕えていたが、明治維新後、新政府に呼び出され（明治三年）、翻訳などの活動をし、その後山県有朋に仕えた。その傍ら、明六社の活動をしたことになる。新政府に呼び出され、翻訳などの活動をし、という時期に「心理学」を訳したことになる。

森鷗外「西周伝」（明治三十一）では、明治三年、沼津兵学校時代にしきりに学政について聞かれ、二月に「文武学校基本並規則書」を草した。その体裁は、初等教育からはじまり、「文は国文学、外国文学、政治法律歴史道德医薬の諸科に至り、武は歩騎砲工の諸科に至る。」（p104.鷗外歴史文学集第 1 巻）

以下、現代語訳していくと、九月二十日、太政官書記官から静岡藩を通じ、西周助、津田真一郎に御用がある、至急上京せよと命が下った。二十一日、西周は藩命で沼津を発した。

二十八日兵部省出仕少丞准席を命じられ、学制取調御用掛を兼ね。となり、このとき、学制取調御用掛を兼任したことがわかった。二十九日兵部省に至る。翻訳局の事を視る。

以上のような事情で、西周が沼津から上京し、兵部省に出仕したときに、「学制取調御用掛」を兼任したことがわかった。

学制取調御用掛は、明治五年の学制を制定する前に、制度を検討したメンバーによる合議体である。このメンバーに西が加わっていたとすれば、現代の教育心理学と思われる「心理学」の必要性を感じ、翻訳したということも考えられる。学制取調掛は、12 名であると言われているが、それは、箕作麟祥、岩佐 純、内田正雄、長 燃、瓜生 寅、木村正治、杉山 孝敏、辻新次、長谷川 泰、西潟 納、織田 尚種、河津 祐之の 12 名である。つまり、西周は含まれていない。

森鷗外の「西周伝」については、様々な研究がなされている（村上、2010 など）が、翻訳時期の日記がみ

つかっていない以上、この時期の西については、「西周伝」を信じるしかない。学制取調御用掛を兼ね。という記述からは詳しいことはわからないが、歴史上記録されている 12 名の誰かに何らかのアドバイスをした可能性もある。『心理学』の翻訳には、西村の意向か、この学制の仕事との関連の可能性が指摘できるだろう。現時点では、西と学制との関係は「西周伝」しか見当たらず、詳しい内容検討は今後に期待される。

菅原（2005）によれば、西は、陸軍省に出仕する役人であり、「軍人勅諭」草案の起草者であったことを、どう評価するかが難しく、それにより政治思想史としての検討はなされず、国語学など（翻訳家としての）の研究対象者とされることが多い、という。また、菅原（2009）によれば、従来は丸山真男の説の影響で、荻生徂徠の影響を受けた西周、として論じられることが多かった、という。今後はこのような従来の説に引きずられることなく、西と荻生徂徠について論じていくべきだとされているが、本論文は西と『心理学』について述べているので、荻生徂徠との関係については触れない。しかし、ライデン留学以前の西の学んだものと、留学以後の西との関連性は、今後も検討していくべき問題だと考える。

植手（1984）『日本の名著 34 西周・加藤弘之』の年譜によれば、1881 年（明治十四）年、西が 53 才のとき、六月に東京師範学校長を嘱託されている。この点は長く見過ごされてきたのであるが、西が東京師範学校長としてどのようなことをしたか、今後の解明が期待される。ただし西は 1885 年（明治十八年）に脳疾患により人事不省となり、翌年一月には文部省等を退任している。仮に活動していたとしても、晩年の短い期間であった。

(3) 西訳「心理学」より

訳文からは、アメリカ国ジョセフヘーブン氏によること。サイコロジー（カタカナ）に性理学、が充てられている。p3 には、生徒の理解が早くなる、という趣旨の文章が見られる。

「観念、实在、主観、客観、帰納、演繹、総合、分解」などは新しい訳語を作った、としている。はじめてこの学問に従事する者にはこの書が適している、と訳者識、に記載している。

13、14 コマ（国会図書館デジタルコレクション）では、心理学といえ、心意運用の事実を、相互に相関する理法を考定するものなり、としている。

32 コマでは、シンティレスアナリシスを総合分解、アブストレクトを抽象とした。ノーションを概念、カウズを因縁、ライトを正直とした。

(4) 西と哲学

桑木（2008）は、明治七年、西周著『百一新論』において、はじめて哲学という言葉が使われたのであるから、西は日本哲学の祖である、という。佐藤（2005）の論証のように、この時期は新心理学、精神物理学的測定法、がまだ西には知られておらず、内容的には哲学にかなり近い心理学を西は紹介したのであった。つまり、哲学の祖、ということは同時に心理学の祖ということになる。西は心理学には実験が必要ということを知りながら、自分はその実験をしていないので、という但書つきで、心理学を紹介していた。西の訳語は「哲学」「論理学」「倫理学」「美学」なども含まれており、心理学だけではなく、抽象的な概念や学問の翻訳語を多く手掛けていた。鈴木登（2005）による西周の「統一科学」の理解によれば、心理学は、行門実践論、つまり応用の側におかれ、感性、感覚の世界、「美、信、情、教」の世界に分類される。西にとっての究理の学は、「論理学」に分類されていた。

(5) 西と「人世三宝説」

西は明治七年、「明六雑誌」に J・S・ミルを下敷きにした、「人世三宝説」を投稿した。これは、第一の規則「いやしくも他人の健康を害することなかれ。しかして助けて以て進達すべくばこれを進達せよ」

第二の規則「いやしくも他人の知識を害することなかれ。しかして助けて以て進達すべくば進達せよ」

第三の規則「いやしくも他人の富有を害することなかれ。しかして助けて以て進達すべくばこれを進達せよ」という社会道徳を説いた。

これは少なくとも他者の健康などの権利を犯すことなく、また、他の人の健康などの増進を手伝うべきだという内容であり、当時西が紹介していた J・S・ミルという思想家の社会における究極の幸福は、国民全員の福祉だという思想に基づいている、と言われている。

発表された時期は「心理学」を翻訳していたいた時期と重なる。西の時期の心理学は、いま現在の教育心理学とは異なり、現実の子供の教育に関する研究などではないが、西が当時、「人世三宝説」にあるような社会道徳を啓蒙思想として説いていたことは記されてよいだろう。

3. 『心理学』翻訳刊行後の日本の心理学

前述したが、教育心理学の歴史では、1875-76（明治八-九）年にかけて文部省から出版された翻訳書『奚般（ヘブン）氏心理学』が、教育のための心理学としての最初の翻訳であったと理解されている（鈴木祐、2007）。明治五年に学制が敷かれ、東京師範学校では

1877（明治十）年に中学師範学科に「心理学」が教科として加えられ、ウェイランドの原著が用いられた。1879（明治十二）年には『奚般（ヘブン）氏心理学』が教科書として使用された（鈴木祐、2007）。ただし、この理解は、第二次大戦後の「教育心理学」という存在や科目がすでにあり、現在の大学教育を受けた心理学者としての、筆者がみる見かたである。西が活躍した時代、現在の東京大学も存在しない時期に、『心理学』に期待されたものはなんだったのか。西にとっては、留学で学んだ形而上学を示すための方法であったかもしれない。学制は発布されたが、予算の問題などで、その時期は江戸時代の寺子屋の名前を付け替えただけの学校が存在し、就学率の向上にはかなり時間がかかったことは教育学史上、有名な事実である。西は多くの国民が、子供が等しく教育を受けることができる社会を想像してはいたが、現実には容易に達成されないことを知っている立場にあった。

教育心理学と似た名称の古い本としては有賀長雄著『教育適用心理学』（1885、明治十八）があり、教育心理学を冠するはじめての書は塚原政次『教育心理学』（1889、明治二十二）だといわれている。西の「心理学」の訳本の発刊後、『教育適用心理学』が刊行されるまでの間に、西の訳をダイジェストした形の教科書が作られたという説もあるが、これまでこの時期の心理学の本については、細かい調査はまだ行われておらず、詳しいことは不明である。

師範学校を中心に学校の教師を作っていく過程で、『奚般（ヘブン）氏心理学』そのものが入手できないか、内容が難しいため、海賊版が作られたという説があるが、これについては師範学校の歴史資料などを調べるしかなく、今後の調査に期待するしかない。

高等師範学校では、1900（明治三十三年）年以後、研究科に「児童研究」や「実験心理学」の科目名がみられるようになった。

1906（明治三十九）年、松本亦太郎が京都帝国大学の心理学講座の教授として就任し、ドイツ等から輸入した実験機器を東京高等師範学校から持参し、心理学実験演習を開講し、実験研究の指導にあたった。松本が留学中に購入した機器は、本来は東京高等師範学校のために購入し、教育のための心理学的研究に使われるはずのものであった（安齊、2008）。そのことから見ても、松本の実験心理学は本来、教育と深いかわりを持っているはずである。実験を中心とした「教育心理学」は、松本の帰国以後、日本で教育や研究がなされていった、と考えられる。

西の翻訳から、松本らのドイツ留学後の心理学まで、30年程度間があり、この時期の「心理学」については、謎が多く含まれている。元良勇次郎の帰国と講義の始

まり、その弟子の活動などが解明されているが、それらの心理学研究が現在からみてどのような部分が教育心理学的活動だとみなされるのか、師範学校ではどのような活動、また心理学研究がなされていたのだろうか。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たか、は、今後の研究課題となる。

さいごに

明治十五年に書かれた「尚白答記」では、西は「まず百科の学術において統一の観を立て、各自にその精微の極にいたることより始まるなり。これ学者分上の事業なり。それ以上は作業者の事業にて、学者の事にはあらず。」として、学者としては統一的な理論を追求することが必要だとした。そのような理由から晩年も哲学を極めようとした、と考えられる。しかし、実験等、形而上学でないこと、また社会における現実の困難の解決等は学者の仕事ではないとした。西にとっては、学者のすべきことが厳密に規定されていた。西にとっては、「心理学」の翻訳のように西洋で学んだ学問とその精緻な紹介、移入が学者の仕事と捉えられていたと考えられる。また、明治維新後も主に翻訳や文章を書き、「明六雑誌」に発表する活動などの文筆活動を中心にしており、明六社で同じ時期に活動した加藤弘之のように東京大学の総長になるなどの政治的な活動はしなかったようである。西は「学者として」なすべきこととして、あくまでも「百科の学術において統一の観を立て」ることを目的としており、「百一新論」などに認められるように学問の系統的理解、統一的理解を晩年もすすめていた。それが現在の世からは「哲学」であるように見え、哲学の父としての西周の評価がされていったのではないかと、筆者は考える。

引用文献

- 安齊順子 2008 日本の教育心理学 服部環編『使える教育心理学』北樹出版
- 濱下昌宏 2005「西周における西洋美学受容—その成果と限界」島根県立大学西周研究会編集『西周と日本の近代』ペリかん社
- 井上厚史 2005 「西周と儒教思想—「理」の解釈をめぐる」島根県立大学西周研究会編集『西周と日本の近代』ペリかん社
- 児玉斉二 1982 「『奚般氏心理学』の研究（1）」『日本大学人文科学研究所研究紀要』26、97-115p

- 桑木厳翼 2008 『日本哲学の黎明期：西周の『百一新論』と明治の哲学界』書肆心水
- 松野安男 1985 「西周の思想における心理学」東洋大学文学部紀要 教育学科・教職課程編 (11), p1-15.
- 松島 弘 2005「西周と津和野」島根県立大学西周研究会編集『西周と日本の近代』ペリかん社
- 森鷗外 1898 (明治 31)「西周伝」『鷗外歴史文学集』第 1 卷 (1999) 岩波書店
- 村上祐紀 2010 「森鷗外『西周伝』論」小山工業高等専門学校研究紀要 第 42 号, 183-192.
- 西川泰夫 1998 「「心理学」という学名の起源—メンタル・フィロソフィーかサイコロジーか」科学基礎論研究, 26 (1) p17-22.
- 佐藤達哉 2005「西周における「psychology」と「心理学」の間」島根県立大学西周研究会編集『西周と日本の近代』ペリかん社
- 佐藤達哉 2002「日本における心理学の受容と展開」北大路書房
- 菅原光 2005 「平常社会論」としての軍人論 島根県立大学西周研究会編集『西周と日本の近代』ペリかん社
- 菅原光 2009 『西周の政治思想：規律、功利、信』ペリかん社
- 鈴木祐子 2007 日本の心理学「明治」大山正監修『あたりまえの心理学』文化書房博文社
- 鈴木登 2005「西周哲学の認知体系と統一科学—総合化への構図を求めて—」島根県立大学西周研究会編集『西周と日本の近代』ペリかん社
- 高坂史朗 2005 「新しい世界を求めて—西周とオランダとの出会い」島根県立大学西周研究会編集『西周と日本の近代』ペリかん社
- 手島邦夫 2002 「西周の訳語の定着—『哲学字彙』から明治中期の英和辞書と中後期の国語辞書へ」『文芸研究』154
- 植手通有 1984 『日本の名著 34 西周・加藤弘之』中央公論社
- 渡部望 2005 「西周の日常—「西周日記」から—」島根県立大学西周研究会編集『西周と日本の近代』ペリかん社

謝辞

本論作成にあたり、「洋学史学会」の皆様には、蘭学についてご助言をいただきました。また、政治思想史について、首都大学東京の河野有理先生は、筆者の質問に答え、ご助言いただきました。森鷗外研究者の林正子先生には、「西周伝」についての論文を教えていただきました。記して感謝いたします。

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. はじめに

2018 年 12 月に、Universal Design for Learning (学びのユニバーサルデザイン 以下 UDL) の研究会で、法政大学中学高等学校(社会科)の石川秀和教諭(以下、授業者)にお会いした。その際に『主体的・対話的で深い学び』を意識して、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。何とかしたいという思いで研究会などに参加している。」とお聞きして、授業づくりの共同研究を行うことを申し出たところ、快諾していただいた。

筆者にとっては、2018 年度法政大学教職課程年報に掲載された小論の「これからの課題」としての研究となる。筆者は教育心理学の授業で、学生が主体的に学ぶことを目標として、ペアワークやグループワークを取り入れ、対話的に進める授業を展開している。学生のリアクションペーパーや授業改善アンケートへの記載から、学生の主体的な学びのために一定の効果があつたと考察し、本年度も継続した。また、教育心理学の授業では教育方法を取り扱うが、理論として学ぶだけでなく、さまざまな教育方法を用いて授業を行い、学生が体験しながら学べるように工夫している。授業者と相談の上、授業者のこれまでの実践の積み上げに依拠しながら、筆者が教育方法の提案を行い、共同して授業づくりを進めること、生徒に教育方法を説明する役割は筆者が担い、一部参与観察を取り入れることとした。

授業者の思いをもう少し詳しく記載しておきたい。授業者は教師になって 15 年目である。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聴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状態であることへの悩みが強くあり、数年前から、アクティブラーニングを盛んに行っている学校の授業研究に参加したり、「共同的な学び」の研究者の講演を聴いたりしたが、今ひとつしっくりこなかった。そんな中、教育相談の研修会に参加した際、講師の話から UDL を知り、その後、UDL を取り入れた実践に出会った。それらの実践から、教室には多様な生徒が存在していることや生徒一人ひとりを見ることの大切さを改めて認識したこと、そして複数の教材を用意するなど、ちょっとした工夫で生徒が学びやすくなることを発見することができたが、未だ自分の授業でできることを模索している状態とのことである。

2. 研究の進め方

授業対象は法政大学中学校 1 年生 4 クラスである。教科は社会科で、前半は地理、後半は歴史を取り扱う。授業者の授業スタイルを基本に、筆者が提案する教育方法を取り入れた授業を 10 回程度行い、授業記録、生徒による振り返りシートへの記述、授業者との対話による振り返りを基に、特に授業者の課題である「生徒が主体的・対話的に深く学ぶこと」に着目して検討を行う。

共同研究を行うにあたっては、筆者が「共同研究のお願い」を作成し、授業者が学校、当該学年・教科に提起して承諾を得た。

3. 授業記録と考察

3-① 1 回目 4 月 10 日 オリエンテーション

4 月 6 日が入学式、授業者が 1 回目の授業でオリエンテーションを行い、本時は 2 回目の授業であった。筆者が 50 分間を担当した。自己紹介を行い、共同研究について「授業者と一緒に『主体的・対話的で深い学び』をテーマに、よりよい授業づくりの研究を行っている。1 年間で 10 回くらい授業にお邪魔する。生徒の皆さんには振り返りシート記入などで協力をお願いしたい。」という旨を説明した。さらに、研究の内容とし

て、ラーニングピラミッド（資料 1・図 1）を示しながら、積極的な学習から得られる「定着率からみた学習効果」について解説し、授業にグループワークや自ら体験すること、人に教えること（伝えること）を取り入れると話した。また、Multiple Intelligences 理論（以下、MI 理論）とグループワークの際に活用することを説明して、MI のチェックシートに取り組んでもらった。MI 理論については、遠藤（2018）を参照していただきたい。

入学式から 5 日しか経っておらず、授業開始から 4 日目で、教室は緊張感で空気が張りつめているような雰囲気であった。授業始めに軽いストレッチとディープブレスを行って、雰囲気を和らげた。解説と MI のチェックシート記入でそれぞれ 20 分ほどを要したが、よく集中できていた。

3-② 2 回目 4 月 16 日 グループワーク 1 回目

筆者が始めの 15 分を担当し、グループワークの際、安心して意見を述べあえるようにするために取り入れる「一巡法」（資料 2）について説明した。生徒は、授業者が予め行った「The True Cost」の授業でワークシートに「自分の意見」を記入しており、それを題材にして意見交流を行った。グループについては、出席番号順（男女混合名簿）を基に MI の結果を取り入れ、「学び方の特徴」が片寄らないようにマイナーチェンジして組んだ 4 人のグループを提示した。

入学してから 1 週間と数日が経過して、まだ緊張が残っているが、1 回目の授業よりは和らいだ印象であった。1 回目と同様、授業始めに軽いストレッチとディープブレスを行った。グループワークについては、どのグループもスムーズに活動を開始しているように見受けられた。授業者側から提示したグループに抵抗を示すことはなかったが、男女混合名簿による座席表を用いたため、「名簿上の男女」の片寄りが生じ、「男女のバランスを考えてほしい」という声が複数の生徒から聞かれた。

3-③ 3 回目 5 月 8 日 MI のフィードバック

筆者が 50 分間を担当した。MI のチェックシートを基に、「学び方の特徴」を示す資料を作成して個々に配布し、フィードバックを行い、感想などを書いてもらった。授業づくりと直接関係する内容ではないので、生徒の感想などの記述は省略する。

入学から 1 カ月が経過しており、クラスメイトとの関係も少しずつできて、幾分、雰囲気が和らいだ感じを受けた。10 連休明けの授業であったが、特に疲れた様子は見られず、集中して話を聴いているのが伝わってきた。

3-④ 4 回目 6 月 5 日

前半は筆者が担当して、20 分程で「聴く」をテーマにカクテルパーティ効果（資料 3）を用いた演習を行った。後半は授業者が担当して、グループワークで扱う題材の VTR（地球への課題 15 分間）を観て、各自がワークシートに取り組んだ。

事前に、授業者より「前の週に、炎天下で陸上競技大会が実施され、その後、疲れや体調不良を訴える生徒もいる。」とのことを聞いていた。授業前の休み時間に「保健室に行きたい」という生徒が数名いて、少し落ち着かない状態で授業が始まった。保健室に行った生徒は授業が始まってすぐに教室に戻ってきた。授業の始めに、授業者が「体調が悪かったら対応するから、個別に言ってほしい。」と話したところ、教室の空気が落ち着いた感じになった。授業に入ると、観よう、聴こうという意識が強く伝わってきた。なお、4 クラス中、ひとクラスはインフルエンザで学級閉鎖となっていたため、6 月 11 日に「一巡法」の説明と 1 回目のグループワークのみを行った。カクテルパーティ効果を用いた演習は行っていない。

3-⑤ 5 回目 6 月 18 日 2 回目のグループワーク

6 月 11 日の授業からの流れで、「地球への課題」を題材に、「一巡法」を用いてグループワークを行った。グループワークが概ね良好に行えたので、次の段階として考えている全体での交流を見据えて、1 か 2 グループに、前に出て発表してもらった。グループはクラスで席替えした座席表（男女のバランスを考慮）を用いて 4 人のグループを作り提示した。全体での発表に対し、フロアから自然な形で質問が出て、発表者とのやり取りが行われる場面があった。

入学式から 2 ヶ月が経過し、学校生活にもすっかり慣れた感じが伝わってくる。休み時間に、筆者に親し

げに話しかけてくる生徒も多くなった。授業者が「授業始まりにけじめをつけるように」と注意を促す場面もみられた。にぎやかな休み時間から気持ちの切り替えをするために、ディープブレスを丁寧に行い、教室の空気を落ち着かせてから授業を開始した。

3-⑥ 6回目 7月17日 1学期のまとめの授業

授業終わり 15分程を筆者が担当し、ふり返りアンケートに記入をしてもらった。どのクラスも落ち着いた雰囲気、話を聴き、アンケートに協力してくれた。

3-⑦ 7回目 10月2日 1学期ふり返りアンケートのフィードバック

筆者が授業始め 20分程を担当し、7月17日に行ったふり返りアンケートの記述部分を全員分（氏名は省略）まとめたプリントを配布して、コメントを入れながらフィードバックを行った。次にグループワークを発展させる旨の話をして、「一巡法レベルアップバージョン」（資料4）について説明した。

9月に文化祭が入ったためにフィードバックまで日にちが空いた。文化祭の取り組みを通じて課題が生じる場面もあったようであるが、教室の雰囲気は穏やかであった。プリントに全員の意見が載せてあるためと思われるが、とてもよく読んでいるのが伝わってきた。ふり返りアンケートのまとめは資料5に掲載する。

3-⑧ 8回目 10月8日 3回目のグループワーク

前半、授業者が「中国社会の事情を知る」というテーマで授業を行い、生徒はワークシートに自分の意見をまとめた。後半、「一巡法レベルアップバージョン」を用いて、グループワークを行った。筆者はTA(teaching assistant)の役割を担った。ファシリテーターを立てるため、グループの人数は5名にした。

クラスの雰囲気が落ち着いてきているのを感じる。ちょっとした声掛けで、教室の空気が休み時間から授業開始へと切り替わるのがわかる。机をグループの形にすることやグループワークを行うことに慣れてきている様子が見られた。この授業で初めて「先生の説明を少なくする。生徒の動きを見守る」という授業者側の目標を生徒に語った。

3-⑨ 9回目 10月29日 改めてここまでの授業のふり返り

中間テストで間が空いたため、授業始めに、筆者が15分程で前回(10月8日)の授業のふり返りを行い、改めて「一巡法レベルアップバージョン」の説明を行った。

3-⑩ 10回目 11月9日(授業参観日) 4回目のグループワーク

授業の冒頭で、授業者が「日本列島の石器時代」についての授業を行い、生徒はワークシートに設問に対する自分の考えを書いた。その後、グループワークで意見の交流を行い、1,2のグループが発表を行った。全体での発表の前に、筆者が5分程で「プレゼンテーションのコツ」について話した。

4クラスとも授業参観での授業となった。参観の保護者は20名程であったが、生徒には思ったよりも緊張はみられず、楽しげにグループワークを行っていた。授業後のふり返りシートに「保護者が大勢いる前で発表した人はすごい」と書いている生徒がいた。

この日の授業の後、11月12日に、授業者が全クラスで全グループの発表(プレゼンテーションと位置づけ)を行った。発表は、グループのメンバー全員が行ってもよいし、代表が行ってもよいとしてあり、この時点では、全員がプレゼンテーションを経験したわけではない。

3-⑪ 11回目 12月10日 「一巡法レベルアップバージョン」のふり返り

11月12日の授業者による授業の後、生徒にふり返りシートを書いてもらった。この日の授業の冒頭で、筆者が生徒の記述をまとめたプリントを配布し、フィードバックを行った。また、「プレゼンテーションのコツ」について確認を行った。

12月13日に「Tokyo working」と題して、都内にある施設(指定された中から選ぶ)をグループで巡り、事後学習として、グループごとに発表する行事が行われることになっていた。グループごとの発表は全員が行うことになっており、ここで全員がプレゼンテーションを経験することになるため、本時は「Tokyo working」の事前学習を兼ねた授業として位置づけた。「Tokyo working」が、4月から段階を追って取り組

んできたグループワークの一応の完成形となった。生徒の「一巡法レベルアップバージョン」と「プレゼンテーション」のふり返しプリントの記述は資料 6 に掲載する。

3-⑫ 12 回目 1 月 11 日 1 年間のまとめの授業についての説明

前半 20 分程の時間で、筆者が改めて「4 月 10 日授業オリエンテーション時の話」を確認し、「1 年間のまとめの授業」として、グループで、指定されたテーマからひとつを選び、各自が調べ学習をした後に、グループワークとプレゼンテーションを行うことを説明した。

クラスの雰囲気は落ち着いて、休み時間からの切り替えも早い。少しの声掛けで集中することができる。筆者自身は生徒に自然に受け入れられている感覚を覚えた。ほぼ 1 年が経過して、「中学生の顔」になっていると感じる。

「1 年間のまとめの授業」は、プレゼンテーションまで本時を入れて 4 回の計画で行うが、本稿の締め切り後となるため、授業記録の記載はここまでとなる。

4. 生徒によるふり返しシートの記述と考察（資料 5 および 6 を参照）

生徒が記入したふり返しシートは 4 クラス 140 人分ある。ここでは、無作為に選んだひとクラス 35 人分の記述を基に考察を行う。

① 誰もが安心して発言できるように配慮する必要性

グループワークが得意ではないと思われる生徒の声を拾ってみる。（番号は資料 5 による）

- 1-② 一巡法により、考えたことをあまり発表しない私でも、班の人と共有することができて、良かったです。
- 1-⑫ （前略）また、私は普段積極的に発言する方ではないが、授業ほど大人数の場ではなかったのも、意見をいいやすかった。
- 2-② みんなよく聞いてくれてはいたが、逆に 1 人に注目され、話すのが得意ではない私は、緊張してしまった。聞くのはまわりが静かなのでやりやすかったし、メモも取りやすかった。「話す」のは少しやりにくかったけど、「聴く」のは、やりやすかった。

授業者の思いとして語られた「グループワークをやりたいくないという生徒が出てくる」（はじめにを参照）ということから、グループワークの開始時に、生徒に「聴きあう」ということを丁寧に語り、「一巡法」を取り入れたことで、苦手意識を和らげることができたのではないかと考える。

② 段階を追って話し合いを発展させていくことの必要性

一巡法では「聴きあうこと」を目的にしているため、意見の交流は行わないが、回数を重ねていくと、自然に意見の交流を行うようになってきたり、意見交流をしたいという思いが出てきたりするようになる。生徒の声を拾ってみる。

- 1-⑪ みんなが意見をしっかり聞いて、それに対する意見をしっかり言ってくれたのでよかった。
- 1-⑯ 他のみんなと意見が違うので、聞いていて楽しかった。
- 1-⑲ 普通に話し合いをするとすると、個人で勝手にしゃべりだし、話し合いが進まないことが多いが、一巡法では他の人の意見をしっかり聞こうとするため、きちんと手を挙げて発言することが出来、比較的話し合いが上手く進むと思います。
- 3-① 他の人が言った意見に対して、意見できないことがもどかしかった。
- 4-② 相手の意見をきくときは、何か、その意見についてのことを押さえるのが難しく感じた。
- 4-③ 他の人が意見を言っているときに、自分の意見を言ってしまうがちなところを、気をつけた。

「意見交流を行いたい」という思いが見えたタイミングで、次の段階に進みたいが、グループワークのスタート時と同様、グループワークが苦手な生徒の存在を忘れず、安心できる状態で意見交流が行えるように配慮していきたい。ここで「一巡法レベルアップバージョン」を取り入れたことが有効であったと考える。

③まとめ

（個人差はあるが）生徒のアンケートやふり返しシートは、どの生徒も丁寧に記入していることがわかる。「聴きあうこと」を大事にする「一巡法」、ファシリテーターを立てて意見交流を行う「一巡法レベルアップバージョン」、そして最終的には「全員がプレゼンテーションを行う」というところまで、生徒とのやり取りを大切にしながら進めてきてみて、生徒一人ひとりをよくみることに、理解しようとすることの重要性を再認識することになった。このことは、授業者からも繰り返し語られている。

5. 授業者との対話によるふり返し

筆者が問いを立てて授業者にインタビューする形で授業づくりのふり返しを行った。授業者の語りは、筆者が立てた問いへの応答から、授業者の思いに広がっている。

5-①

（筆者の問い）グループワークが苦手な生徒が存在していることに配慮して、少しずつ段階を追う取り組みを行ったが、取り組んでみてどう総括するか。

（授業者）段階を追うごとに、グループワークの行い方が自然に身についていると感じている。段階を追って丁寧に進める中で生徒をよく観察するようになった。1時間の中で取り組む分量も改めて見直すことができた。ワークシートの取り組みひとつとっても個々で進度が違う。終わった生徒からワークシートを預かり、「自分で考えて自習」という指示を出すと、各々が考えて取り組むことに驚いた。今まで、1時間の授業のすべてをギュッと管理していたことに気がついた。もっと一人ひとりの生徒の力に依拠して、それぞれのやり方を尊重してもよいのではないかと考えるようになった。

5-②

（筆者の問い）クラスで作成された座席表を活用して、偶発的なグループを作ったが、概ねよく取り組んでいたと考える。どう思われるか。

（授業者）最初の頃に MI のデータを基にして、バランスを考えたことで、どのグループもスムーズにグループワークをスタートできたのではないかと。段階を追って練習していく中で、安心してグループワークに取り組むことができたのではないと思う。「授業の中での取り組み」というように限定されているため、日頃の人間関係の影響が少なく、授業の内容を深めることに集中できたとみている。

5-③

（筆者の問い）評価はフィードバックの中で行ってきたが、評定への反映が今後の課題となると考える。どう思われるか。

（授業者）評定への反映が課題であることは同感である。評定は大学進学に影響することもあり、非常にシビアな問題である。調べ学習のレポートやプレゼンテーションをどう反映させるか、今後の大きな課題だと考えている。

5-④

（筆者の問い）今後の授業への活かし方などで考えていること、その他何かあればお話していただきたい。

（授業者）これまで、一斉授業の中でも生徒との双方向を意識しながら授業を行ってはきたが、グループワークに取り組んでみて、もう少しカジュアルに、授業の随所に取り入れていける可能性があると思った。最初は MI を取り入れたグループからスタートしてみるのがいいと考えている。

5-⑤

（筆者の問い）最後に、今回取り組んでみて良かったと思う点と課題を教えてください。

（授業者）今回、授業づくりを行う中で、生徒一人ひとりをよく見るようになった。授業がうまくいかないとき、「生徒のせい」にすることも、逆に「自分のやり方が悪い」と思うのも違って、いろいろな生徒が存在しているのだから、やり方を工夫していけばよいと考えるようになった。課題はやはり評定への反

映のさせ方である。また、忙しい日常の中で、ちょっとした工夫でできる授業改善を考えていきたい。

6. おわりに

「生徒が主体的・対話的に深く学ぶこと」を追求して、教育方法を提案させていただきながら、授業者と共に授業づくりを行ってきた。同校はひとクラス 35 人である。気候や行事などの影響を受けて、教室にはその時々で違う空気が流れているが、全体的に生徒は落ち着いて授業を受けている。今回、「教育方法について説明する」という役割をもって生徒の前に立ってみた。筆者は小・中・高校において 17 年間の教職を経験しているが、自然な感じで質問をする生徒がいたり、時には授業の本筋からは外れた発言が飛び出したりすることもある中、全体を掌握して授業を成立させていくというだけでも結構なエネルギーが必要であるということを再認識することになった。一斉授業において、授業者が授業を進めることにかなりのエネルギーを割く中で、一斉に授業を受けている状態からだけでは、一人ひとりの状態や課題は見えにくいかもしれない。今回の授業づくりの試みを通して、授業者が「教室にはさまざまな生徒が存在していることを再認識した」と繰り返し語っているように、グループワークを行うと、生徒の発言や様子がよく見えてくることを筆者も改めて実感した。

一斉授業においては、コントロールしなくてはならない場合も多々ある生徒の発言であるが、グループワークの中ではコントロールする必要が少なくなり、授業者が生徒の間を自由に動き回れることで、生徒の声に耳を傾けながら、必要な援助をすることが可能になる。生徒のふり返りシートの記述からは、積極的に参加している様子や、意見交流をすることで考えが深まっている様子がうかがえ、「グループワークを取り入れることは、生徒が主体的・対話的に深く学んでいくことにおいて有効である」ということができると思う。

グループワークを取り入れるにあたっては、グループワークを行うことや他の人と話すことに苦手意識をもつ生徒の存在を配慮する上からも、段階を踏んで丁寧に進めていく必要があることを再認識した。今回は授業対象者が中学 1 年生であったため、さらに丁寧に取り組むことを授業者と共に心がけた。グループワークを進める上で、「一巡法」や「一巡法レベルアップバージョン」は有効な方法であったと考えている。

本研究におけるグループワークは、授業者の授業内容の流れの中で設定したものの、佐藤（2012）の言う「ジャンプの課題」のような特別な位置づけとしての要素があったと認識している。授業者が「忙しい日常の中で、ちょっとした工夫でできる授業改善を考えていきたい。」と語っているように、今後の課題として、通常の授業の流れの中で、もう少しカジュアルな取り組みを追求することが挙げられる。

参考文献

遠藤 裕子（2018）学生の主体的な学びのために—Multiple Intelligences 理論、Universal Design for Learning を活用した授業の試み— 2018 年度法政大学教職課程年報 Vol.17（pp.18-pp.23）

佐藤 学（2012）学校を改革する—学びの共同体の構想と実践— 岩波書店

謝辞

1 年間、共に研究を進めてくださった法政大学中学高等学校の石川秀和先生に感謝いたします。継続した授業コンサルティングというかたちでの共同研究は貴重であったと思っております。また、今回の共同研究に理解を示し、協力してくださった同校、クラスに入ることを受け入れてくださった 1 学年の先生方、特に担任の先生方に感謝いたします。そして何より法政大学中学校 1 学年生徒の皆さん、本当にありがとうございました。皆さんの授業に伺うのがとてもうれしく、皆さんの学ぶ様子から、たくさんのことを勉強させていただきました。

資料

1. ラーニングピラミッド

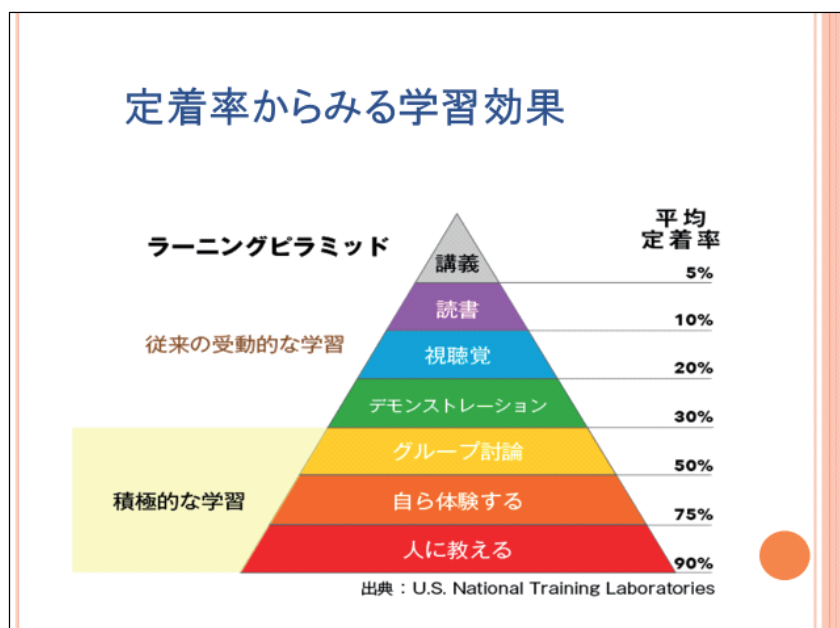


図1 定着率からみる学習効果 Learning Pyramid

2. 一巡法

グループワークでの傾聴をわかりやすく説明し、グループワークが苦手な生徒も安心して体験できるようにするための方法として、筆者が名付けた。「話し手が一巡する。聞き手は口をはさまずに、話し手の話をすっきり聴き取る。」というように進める。資料7に「一巡法」説明用資料を掲載した。

3. カクテルパーティ効果 (cocktail party effect)

自分に必要な事柄だけを選択して聞き取ったり、見たりする脳の働きのこと。カクテルパーティのような騒音の中で、会話をする相手の声だけを判別できるような選別能力をいう。授業の中では「人間の脳は、聴く気にならないと聴くことはできないようになっている」ということを説明するために用いた。

4. 一巡法レベルアップバージョン

資料2の「一巡法」を基に、筆者が考案したグループワークの方法である。口をはさまずに傾聴する「一巡法」から進んで、ファシリテーターを立てて、意見交流を行う。意見を述べるときには、相手の話を遮ることなくすっきり聴き取ってから「わたしメッセージ (I message)」や「天使言葉」を使い、相手の気持ちに配慮して意見を述べることを留意点としている。さらに、グループ内での意見交流が成立したら、全体での交流としてプレゼンテーションに発展させるため、プレゼンテーションのコツを提示する。資料8、9に「一巡法レベルアップバージョン」説明用資料を掲載した。

5. 1学期ふり振り返りアンケート記述まとめ

紙幅の都合で4クラス分(140人分)のうち、ひとクラス分のみ掲載する。

5-1 「よかった」という感想

- ①一人ひとりの意見がしっかり聞けて、いろいろ意見があるんだなと感じました。
- ②一巡法により、考えたことをあまり発表しない私でも、班の人と共有することができて、良かったです。
- ③グループの人達が、話をよく聞いてくれたり、誘導してくれたりしたので、グループワークがやりやすかった。

- ④自分の意見を相手に伝えることはできたが、ごちゃごちゃしてしまって、ちゃんとまとめて伝えることができなかったけれど、グループワークを何回かやると、だんだん意見をまとめて言えるようになった。
- ⑤全員が発表するので、いろいろな意見がでたが、どの意見も認め合うことができたので、とてもいい話し合いになったと思う。
- ⑥グループの人は意見をよく聞いてくれた。
- ⑦グループの中でも考え方が違っている人がいた。その人の意見を聞けるので、グループワークはいいと思った。
- ⑧他の人の意見を聴けてよかった。
- ⑨自分とは違う意見も深く考えることができた。また、自分の意見もきちんと相手に伝わったと思う。
- ⑩自分の意見をしっかり言えたし、他の人の意見も聴けたので良かった。
- ⑪自分が発言した際に、みんな何も言わずにきいてくれて、言いやすかった。
- ⑫ある物事について、1人で考えこむより、複数の人の意見を取り入れて考えると、また違った見方ができるようになるので、とてもいいと思った。また、私は普段積極的に発言する方ではないが、授業ほど大人数の場ではなかったのも、意見をいいやすかった。
- ⑬グループの人の意見をしっかりと聴くことができたので良かった。
- ⑭みんなの意見からまとめるのが、とてもやりやすかった。自分の意見とみんなの意見との相違点がわかりやすかった。
- ⑮みんなちゃんと自分の話を聴いてくれて、話しやすかった。話し合いがスムーズに進んでよかった。
- ⑯まわりの人がしっかりと聞いてくれたので、話しやすかった。また、自分の意見と違う意見ができておもしろいと思った。
- ⑰みんなが意見をしっかりと聞いて、それに対する意見をしっかりと言ってくれたのでよかった。
- ⑱他のみんなと意見が違うので、聞いていて楽しかった。
- ⑲普通に話し合いをするとすると、個人で勝手にしゃべりだし、話し合いが進まないことが多いが、一巡法では他の人の意見をしっかりと聞こうとするため、きちんと手を挙げて発言することが出来、比較的話し合いが上手く進むと思います。
- ⑳友達が意見を言っている途中に口をはさむことができないため、しっかり言いたいことが伝わっていたことが、すごいと思った。
- ㉑結論は同じでも、結論に至るまでの経緯や理由は異なるため、他人の意見を聞くのはとても大事だと思った。
- ㉒聴くだけで、相手の考えに対する意見を言わないというのは、しゃべるのが苦手な人でも、安心してしゃべれるので、とてもいい方法だと思った。クラスでの話し合いでも活かしていきたい。
- ㉓一巡法を意識してグループワークを行って、今まで少し人の話をしっかりと聴けていないところがあったと思った。しかし、今回は一巡法を意識していたので、人の話は割とよく聴けていた。話すのが苦手な人の話も、最後まで聴いた。
- ㉔自分とは違う意見や考え方が聞けて、より理解が深まりました。
- ㉕一人ひとりの意見がちゃんと聞けるので、良い方法だと思う。普段、意見を言わない人の意見が聞けたので、その人がどういう考えをもっているかがわかった。
- ㉖相手の意見もきちんと聴かないとグループワークが成り立たないことが分かった。相手の意見はしっかり聴けた。
- ㉗一人ひとりの意見をしっかりと理解できた。人の意見を聴くと自分の意見が深まるからいいと思った。
- ㉘一人ひとりの考え方が分かるやり方だったので、とてもやりやすかった。
- ㉙自分以外の考えがたくさん分かった。みんながちゃんと聞いてくれたので、発言しやすかった。
- ㉚人の意見が聞けて分かりやすかった。
- ㉛発言しても受け止めてくれて、様々な人の意見がきけたのでよかった。

5-2「よかった」と「よくない」が混ざった感想

- ①一巡法は他の人の意見に対して賛・否の意見が言えないから、あまり話が盛り上がらなかったけれど、

その方がむしろ必ず全員の意見を聞くことができ、時間もかからず有効だった。

- ②みんなよく聞いてくれてはいたが、逆に1人に注目され、話すのが得意ではない私は、緊張してしまった。聞くのはまわりが静かなのでやりやすかったし、メモも取りやすかった。「話す」のは少しやりにくかったけど、「聴く」のは、やりやすかった。

5-3「よくない」という感想

- ① 他の人が言った意見に対して、意見できないことがもどかしかった。

5-4「改善したい」と思うこと

- ①自分の意見を言うとき、どうしても早口になったり、声が小さくなったりしてしまったので、改善したいです。
- ②相手の意見をきくときは、何か、その意見についてのことを押さえるのが難しく感じた。
- ③他の人が意見を言っているときに、自分の意見を言ってしまうがちなところを、気をつけたい。

6. 2 学期ふり返りアンケート記述まとめ

紙幅の都合で4クラス分(140人分)のうち、ひとクラス分のみ掲載する。

6-1 一巡法レベルアップバージョンについて(ファシリテーターを立てて意見交流を行う)

- ①初めて行ったけど、慣れていけば、すぐに班でまとめられると思いました。
- ②班の人たちの意見を聞くことができ良かった。また自分の意見を言うときも話しやすかった。他の人の意見も聞いてみたいと思いました。
- ③人の意見に対しての意見や疑問があまりでなかった。でも、初めてにしては、とてもスムーズに進んで、いろいろな意見も出てよかった。
- ④この前の一巡法(初歩)では、共感も何も言えなかったが、今回は「たしかに～」などの意見が出たので、話し合いが盛り上がった。
- ⑤コーディネーター(ファシリテーター)をみんなやった方がいいと思う。
- ⑥話し合いはスムーズに行えた。
- ⑦人の意見に対して意見できたのでよかった。でも、意見がなかったときに、話が止まってしまった。
- ⑧他人の意見を聞き、質問して、スムーズに進められて良かった。
- ⑨前の一巡法より難しかった。「一人のリーダーをはじめ、意見をまとめて、みんなに発表する」というところまで進んでいくのも難しいと感じた。
- ⑩今までの一巡法は、他人の意見に対して、賛成・反対・質問などが言えなかったが、今回は言えたので、他の人の意見により理解が深まったと思う。
- ⑪「意見」や「質問」が言えるようになったことで、相手の意見をより理解できたので良かったです。
- ⑫みんながちゃんと話し合いに協力していて、一人一人意見を言えてよかった。
- ⑬みんなの意見を上手くまとめられるようになりたいと思った。それぞれ違った意見があって面白かった。
- ⑭反論を少ししてしまった。
- ⑮みんなの意見をまとめることで、よりよい意見がでた。長い時間が必要だと思った。
- ⑯今まで通り、一巡法としては、全員意見を言えて、聞けて、共有できていたと思う。しかし、それぞれの意見が違うとき、全体に共有するメモを誰の意見で出せばいいのか。全員の意見をまとめるのが大変だった。
- ⑰コーディネーターに仕事がかたまりすぎだと思った。
- ⑱グループで行ったとき、質問がでなかった。
- ⑲「全体での発表」をもっと多くやって、他のグループの意見を聞きたかった。
- ⑳全員が意見を発表できたし、ちゃんと意見を聞いてから質問したりすることができて良かったです。いろんな意見があるんだなと思ったし、お互いに学べたので、グループワークの時間をもっと増やしていただきたいです。

- ②① レベルアップして、やっぱり人の考えを否定する人がいた。だから改善していくべきだと思った。
- ②② 自分の意見や考えをもち、班の人と共有できてよかった。また、班の人の意見や考えを聴けてよかった。
- ②③ レベルアップした一巡法をやってみて、話し合いがスムーズに進んだと思った。4人それぞれの意見が聞けたので、とてもいい話し合いになったと思う。
- ②④ 急だったので、上手くまとめられなかった所があったかもしれない。発表するときに、少し恥ずかしくてモジモジした所があった。ハキハキと話す。班での話し合いは、協力し合って進めた。
- ②⑤ 一人ひとり違う意見が出て、「そういう意見があるんだ」と思いました。あんまり知らない人の知られざる能力を知ることができてよかった。
- ②⑥ コーディネーター（仕切る人）がいることで、話し合いがスムーズにいったと思う。少し口をはさんだ人はいたけど、基本上手くいったと思う。少し声が小さくて聞き直すことがあった。（早口だったりして）
- ②⑦ 意見と質問をしっかり言えてよかった。全体で発表した後に、質問も出てよかった。自分が思っていたことと違った意見が出たけど、なるほどと思った。
- ②⑧ 人に質問したりして、話題を深められ、より面白い話ができたとと思う。
- ②⑨ 5人全員一巡できたが、まとめるまでにはいかなかった。指揮役がいたことによって上手に進められた。
- ②⑩ みんなの意見を聞けてよかった。ちゃんと聞いてくれたので、言いやすかった。
- ②⑪ 一巡法で、みんなの意見を知ることができて面白かったが、自分があまり質問できなかった。
- ②⑫ 一巡法がレベルアップして、自分の意見が言えたので、お互いの意見がさらにきけて良かったと思った。しかし、みんなの意見を1コの意見にまとめるのは難しいと感じた。
- ②⑬ 初めてファシリテーターをやって、みんな自分勝手に意見を言うのではなく指された人が発言することができていたので良かったと思いました。
- ②⑭ 私の班では意見が分かれたが、お互いの考えを言い合うことができた。
- ②⑮ 人によって意見が違ったりしたときに、話し合いながら、相違点をみつけ、まとめられていたので、よかったと思いました。
- ②⑯ 一人ひとりの意見がしっかりと聞けたのでよかったです。また、みんなの意見もよくまとめられたと思います。
- ②⑰ 班のみんなでスムーズに話し合いをすることができてよかった。だれも、意見を否定したりしていなくて、良い話し合いだった。
- ②⑱ 今日はいつもと違う人がまとめていたので良かったと思う。
- ②⑲ 議題から考えることが同じなので、意見を出すのが難しい。もう少し議題をわかりやすくしてほしい。
- ②⑳ うまくできたとします。楽しかったです。
- ㉑ 一人ひとりの意見を聞いて、いろいろな考え方があったので良かったと思います。
- ㉒ 私たちの班では、一人ひとりの意見をくわしく聞いたため、時間が長くなりましたが、ほとんどの人の意見が一致し、そこに新しい意見がみつかったりと楽しく意見交換できて楽しかったです。グループワークの時間をもっと増やしてほしいです。
- ㉓ みんな大体同じような意見が出て「レベルアップ」した一巡法があまり重視されずに、スムーズに進みすぎたところがあったので、もう少し意見が分かると面白いと思った。
- ㉔ ちゃんとそれぞれが意見を言い、まわりも聞いていたので、いいと思った。だいたい同じ意見のはずなのに、それぞれ少しずつ違って、それを理解しあえてよかったです。
- ㉕ 初めてファシリテーターをやった、人任せにできない緊張感、責任感、難しさを知ることができました。
- ㉖ 違う意見の2人が、意見をぶつけ合っていたところが良かった。
- ㉗ みんなで意見を交換したら、結構似ていた。
- ㉘ 毎回、違う人とグループになるので、新しい状態でグループワークを行えて、やりやすかったです。
- ㉙ 自分たちの意見をまとめるのが難しかった。
- ㉚ グループワークをきいていて、他の意見もあったり、「それもそうだな」と分かたりして、よかった。
- ㉛ 初めてファシリテーターをして、最終的に、みんなの意見をまとめるのが難しかった。自分には思い

つかない「たまたまいた」という意見などあっていいと思った。

6-2 プレゼンテーションについて

- ①楽しかった。いろんな意見があった。
- ②教科書とかを使って説明していて、よかったと思いました。
- ③プレゼンのときに、自分たちの班での話し合いをまとめて言うために、班での話し合いをまとめておいたほうがよかったと思いました。3番と4番の意見をまとめて言えている班があって、良いと思いました。
- ④意見をまとめるまではできなかったが、プレゼンテーションの時は簡潔に発表できた。他の班の意見を聞いて、同じ考えの人もいたが、違う考えの人もいた。どの意見も納得できた。反対意見も出てよかった。
- ⑤班全員で発表した方がよいのでは？と思う。今度は自分がプレゼンしてみたい。
- ⑥〇〇さんの発表が、とてもまとまっていてよかった。逆にぐだぐだの人もいた。
- ⑦同じ物をみているのに、人によって感じ方が違っていて、案がたくさん出た。途中まで似ていても、最後が全然違う人もいた。納得する意見も多かった。
- ⑧今回、自分がファシリテーターを務めたが、難しかった。問題の意味が難しかったので、共有することができてよかった。
- ⑨図を見ながら説明しているのは分かりやすくて良いと思った。
- ⑩言いたいことを、はっきりと明確にした方が伝わりやすい。
- ⑪みんながそれぞれのグループの意見をしっかり聞いていてよかった。「～ページをみてください」みたいに、聞き手によびかけているところがよかった。
- ⑫教科書を使って発表している人がいて、すごいと思った。
- ⑬意見に対して反対意見（ぼくは～と思う）というのもあっていいと思った。
- ⑭班の中では、みんな意見が同じだったけど、クラスになるといろいろなとらえ方があって、面白かったです。
- ⑮資料を使って説明するのは、わかりやすかった。
- ⑯出た意見があまり分かれなかったけど、少し分かれるところもあった。
- ⑰難しい問題だったけど、みんなの意見をきいて、少しだが分かったような気がした。そのことから、他の人の意見をきくのは大事なことだと改めて思った。この問題にとっても興味が湧いた。
- ⑱発表している人は、みんな前を向いてしゃべっていた。わたしも、これからクラスの前でしゃべるときは、下を向かずにしゃべれるようにしたい！！
- ⑲ふざけてプレゼンしているように見えたので、やめてほしいと思った。
- ⑳目を見て、ちゃんとスピーチ（プレゼン）ができていたので、良かったです。
- ㉑他の班の意見を聞くと、とても納得する意見があった。
- ㉒グループで意見をまとめて発表していくのが面白いと思った。
- ㉓同じ内容でも、違った方法で説明をしているので面白かった。
- ㉔それぞれ違う意見なので、聞けてよかった。

7. 「一巡法」説明用資料

2019年6月
作成：遠藤 裕子

法政大学中学校 1年生社会科



グループワークで

一巡法 (いちじゅんほう) を使ってみます。

目標：

- グループ内の、他の人の意見をしっかりと聞き取る。
- 安心・安全にグループワークを行う

やり方：

- ひとりずつ、1～2分で「自分の考え」を話します。
- 聴く人は、黙って、話を聴きます。
- 聴くだけで、それに対しての意見は言いません。
- 必要なことは、メモを取ります。

気をつけたいこと

- 話す人が、安心して話せるように、耳と目と心を傾けましょう。
- グループの中には、「話すこと」が苦手な人がいるかもしれません。どうしても話せない場合は、それも認め合えるようにしましょう。

8. 「プレゼンテーションのコツ」説明用資料

法政大学中学校1年生 社会科

2019年12月 作成：遠藤 裕子

東京ウオーキングの発表に生かしてください！



よりよいプレゼンテーションを行うために 大事なこと

1. 「伝えたいこと」と「伝えたい気持ち」
“これ”があることが前提です。
2. しっかり準備
準備が十分にできていると、自信をもってプレゼン
できます。

3. よい聴き手

一巡法で学んだ「聴く」を生かしてください。

☆ちよっとしたコツ

- いつもより、ゆっくり話すように心がける。
- 大きめの声で話すように心がける。
- 顔を上げる。※声が届きやすくなります。

2019年11月
作成：遠藤 裕子

法政中学校1年生 社会科



一巡法 レベルアップします！

どのようにレベルアップするのですか？

1. ファシリテーターを立てて、話し合いを進めます。

※誰もが、ファシリテーターができるようにする。

2. プレゼンテーションを行います。

※グループの意見をまとめて発表できるようにする。

ファシリテーターの役割

グループワークがうまくいくように、進行や調整を行う。
中立の立場をとり、自分の意見は言わない。

ファシリテーションの行い方

1. 最初に発言する人を決める。

※指名してもいいし、立候補してもらってもOK。

2. 発言する人が言い終わったら、

「質問はありませんか？」「意見はありませんか？」

目標：

1. 一巡法ベシックの良さを生かして、グループワークをレベルアップする。
2. グループの意見を全体で共有する。

やり方：

1. ファシリテーターのリードで、グループ内で意見交流を行う。
2. グループごとに発表して、全体で意見を交流する。※プレゼンテーション

意見をまとめる：

グループでひとつの意見にまとめる必要はありません。
対照的な意見があったら、それはそのまま並べて、記録します。

プレゼンテーション：

1. 発表する

ひとりが代表で発表してもいいし、何人かで分担してもいいし、全員で発表してもいいです。グループで相談して決めてください。持ち時間は3分程度とします。

2. 発表を始める 終わる 例

「これから、○グループの発表を始めます」

「これで、○グループの発表を終わります」

3. 発表を聴く

- ・前に出て、発表します。
- ・安心・安全に発表できるように、一巡法でのグループワークと同様、黙って耳を傾けましょう。
- ・発表が終わったら、拍手をしましょう。

気をつけたいこと：

安心・安全に実施するために、

- ①ファシリテーターの指示で、発言しましょう。
- ②質問や意見は、I_message で述べましょう。
- ③「天使言葉」を使いましょう。

公立高校定時制課程における主権者教育の取り組み

—「課題発見」・「課題解決」に注目して—

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 窪 和広

1 はじめに

(1) 研究の目的・方法

本稿は、2019年11月に、東京都立A高等学校定時制課程における「シティズンシップ」という2年次以上の配当の学校設置の自由選択科目において、実践された主権者教育に関する実践報告である。研究方法としては、2019年11月11日の授業実践についてフィールドノーツを取り、授業前後に授業担当教員へのインタビュー、授業指導案を基に検討する。

2022年度から、高等学校公民科に必修設置科目として「公共」が設置されることが決定している。

各高校公民担当教員は、新科目「公共」で扱う主権者教育について、これまで以上に授業実践の方法を模索しているところである。本稿が全国の高校公民担当教員の授業実践の一考になればと思うものである。以下では、最初に日本におけるシティズンシップ教育について、振り返ってみたい。

(2) 日本におけるシティズンシップ教育の歩み

シティズンシップ教育は、1990年代ごろから、イギリス、ドイツ、フランス、北欧の国々で推進されたものである。日本のシティズンシップ教育に関する歩みについては、以下、坂井清隆（2019）の分析を参照に述べる。日本で最初にシティズンシップ教育に関する提言を行ったのは、経済産業省が2006年に発表した『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会 報告書』とその概要をまとめたパンフレット「シティズンシップ教育宣言」である。この報告書・パンフレットにおいて「市民一人ひとりが、社会の一員として、地域や社会での課題を見つけ、その解決やサービス提供に関わることによって、急速に変革する社会の中でも、自分を守ると同時に他者との適切な関係を築き、職に就いて豊かな生活を送り、個性を発揮し、自己実現を行い、さらによりよい社会づ

くりに参加・貢献するために必要な能力」を身に付けることを目標とした教育を「シティズンシップ教育」と呼び、日本が成熟した社会の形成のために必要であるとしている。この報告書について坂井（2019）は「経済産業省が、経済分野での活動に必要な知識として、市場原理、景気、資本主義の仕組み、ボーダーレス経済、消費者の権利、労働者の権利、多様な職業の存在と内容、税制、社会保障制度などの獲得が、これからの日本の経済を支え、幅広い市民活動と結びついてくることを意図している」と分析している¹。

総務省（2012）の『常時啓発事業の在り方等 研究会最終報告書 社会参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して～新たなステージ『主権者教育』へ～』において、「政治的な側面からシティズンシップ教育（最終報告書では主権者教育と同義）の必要性を提示している。この最終報告書では「政治を決めるのは最終的には有権者の資質である」とし、「新しい主権者像のキーワードの一つとして「社会参加」を挙げている。そして、知識を習得するだけでなく、実際に社会の諸活動に参加・体験することで社会の一員としての自覚をもたせ、主権者としての資質・能力を高めようとしている」²。

内閣府（2013）は、『子ども・若者白書』において、「社会の一員として自立し、権利と義務の行使により、社会に積極的に関わろうとする態度等を身に付けるため、社会形成・社会参加に関する教育（シティズンシップ教育）を推進します」とし、「社会形成・社会参加に関する教育（シティズンシップ教育）の推進」が盛り込まれたほか、2013年度より、文部科学省も、「地域の抱える具体的な課題の解決に係る体験的・実践的な学習を学校と地域が連携して行うためのプログラム開発に関する調査研究」を教育委員会などに委託し、中学生と高校生の社会参画に係る実践力の育成を図る事業を行っている³。

また、2014年には、中央教育審議会「道徳に係る教

¹ 坂井清隆（2019）「シティズンシップ教育実践の研究—シティズンシップ教育実践のための理論的基盤の明示—」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』 第9号 54頁

² 坂井清隆（2019）「シティズンシップ教育実践の研究—シティズンシップ教育実践のための理論的基盤の明示—」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』 第9号 54頁

³ 坂井清隆（2019）「シティズンシップ教育実践の研究—シティズンシップ教育実践のための理論的基盤の明示—」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』 第9号 54頁

育課程の改善等（答申）」において「道德教育は、人が一生を通じて追求すべき人格 形成の根幹に関わるものであり、同時に、民主的な国家・社会の持続的發展を根底で支えるものでもある」とし、「キャリア教育や社会を構成する一員としての主体的な生き方に関わる教育（いわゆるシティズンシップ教育）等の充実の観点からも、外部の人材の協力を得る」としている⁴。

文部科学省は 2015 年 11 月に「主権者教育の推進に関する検討チーム」を設置し、2016 年 3 月に「中間まとめ」を公表し、主権者教育の目的を「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるのみならず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一員として主体的に担う力を、身に付けさせること」とした。また、授業実践では子ども・若者を対象とした取り組みに限定しても、東京都品川区の「市民科」や神奈川県では全県立高校で 2011 年度から①政治参加教育、②司法参加教育、③消費者教育、④道德教育の 4 つの柱でシティズンシップ教育を実施するなど、自治体単位でシティズンシップ教育を推進する自治体が多く出てきている。

以上のことから、シティズンシップ教育・主権者教育とは選挙管理委員会と共同で行う投票活動のみを指しているわけではなく、課題解決や社会の構成員として主体的に担う力することを身につけさせることが求められていると理解することができる。次節では、シティズンシップ教育・主権者教育の中心でなであろう新科目「公共」と現在、シティズンシップ教育・主権者教育の中心でなであろう「現代社会」の相違について述べる。シティズンシップ教育・主権者教育は公民科だけで行うのではなく、総合的な学習の時間や、他の教科においても、社会的な課題を考える力や課題を解決する力を身に付けるような取り組みを行うことが望まれる。

（3）新科目「公共」の特徴

2022 年度から新設される新科目「公共」の特徴について、現行の「現代社会」との科目の「目標」と「内容」の違いから、文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 公民編』（以下『解説』と略す）に基づき検討してみたい。本節は河合塾（2018）を参照している。

1) 「公共」と「現代社会」の共通性

「公共」の科目の「目標」は、「人間と社会の在り方

についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を育成することを目指す」と述べている。「人間と社会の在り方についての見方・考え方」について『解説』は、「社会的事象等を、倫理、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論等と関連付けること」と説明している。さらに『解説』は、「見方・考え方」を働かせる際に着目する視点として、「公共」における「幸福、正義、公正」などを挙げて、「学習における追究の過程においては、これらの視点を必要に応じて組み合わせて用いることが大切である」としている。「公共」と「現代社会」の科目としての目標において同じ文言は「広い視野に立」しかないが、「公共」において「幸福、正義、公正」という視点をを用いることは、「現代社会」の学習指導要領の「内容」においても言及されている。「幸福、正義、公正」の視点をを用いる点において、「公共」と「現代社会」において共通の部分がある。

2) 「公共」と「現代社会」の違い

「公共」と「現代社会」の違いとしては、学習指導要領の「目標」の記述に変化がみられる。学力の 3 要素（「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）について「目標」が規定されている。初めに「公共」の目標の記述を見た上で、「現代社会」の目標の記述の有無を述べる。

目標（1）は「知識・技能」の要素であり、「現代の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論について理解するとともに、諸資料から、倫理的主体などとして活動するために必要となる情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする」（下線は筆者による）とあり、「現代社会」では下線部の記述はなかった。『解説』では、情報を収集する技能、情報を適切かつ効果的に読み取る技能、そして読み取った情報を効果的にまとめる技能の「三つの技能」を学習の中で養う重要性について述べている。その際に、「関連する各種の統計、年鑑、白書、新聞、読み物、地図その他の資料の出典などを確認し、その信頼性を踏まえつつ適切に活用できるようにすることが大切であり、情報の出典や発信者の立場

⁴ 坂井清隆（2019）「シティズンシップ教育実践の研究—シティズンシップ教育実践のための理論的基盤の明示—」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』 第 9 号 55 頁

や意図を踏まえ、その信頼性や客観性、真偽などについて適切に吟味するよう指導を工夫することを求めている。

目標(2)は「思考力、判断力、表現力等」の要素であり、「現実社会の諸課題の解決に向けて、選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」(下線部は筆者による)とあるが、「現代社会」には、下線部の記述はなかった。目標(2)について、『解説』は、「収集した情報を取捨選択しながら事実を捉え、様々な立場の考え方があることを理解した上で判断する力を養成することや、機会の公正さや結果の公正さなど「公正」にも様々な意味合いがあること」の理解に基づき、現実社会の諸課題について判断できるようになる力を養成することを求める」としている。『解説』は、「合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」ことは、「公共」における表現力に関わるものである。「公共」の学習において養われる表現力とは、学習の結果を効果的に発表したり文章にまとめたりする力だけを意味しているのではなく、「学習の過程で考察、構想したことについて議論することも含んでいる」と説明している。

目標(3)は「学びに向かう力、人間性等」の要素の部分であり、「よりよい社会の実現を視野に、現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚や、公共的な空間に生き国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める」(下線部は筆者による)とあるが、「現代社会」には下線部の記述はなかった。これについて目標(3)の『解説』では「教育基本法及び学校教育法に規定されている公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」を「公共」において育成することが期待されると述べている。具体的な指導場面として、「主権者として、また、消費者などとしてそれぞれ求められる役割を責任などについて多面的・多角的に考察したり、深い理解につなげたりして、社会の発展に寄与する態度を養う」ことなどとしている。

以上の目標を達成するために「公共」の「内容」についても大きく変化している。「公共」の「内容」は、「A 公共の扉」「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する力」「C 持続可能な社会づくりの主体と

なる私たち」の3つの大項目から構成されている。「A 公共の扉」の項目は「(1) 公共的な空間を作る私たち」

「(2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方」「(3) 公共的な空間における基本的原理)」で構成されている。「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する力」では「(1) 主として法にかかわる事項」「(2) 主として政治にかかわる事項」「(3) 主として経済に関わる事項」として具体的な主題を設定している。「現代社会」の学習指導要領における「内容」は、「(1) 私たちの生きる社会」「(2) 現代社会と人間としての在り方生き方」「(3) 共に生きる社会を目指して」と3つの項目から構成されている。「(2) 現代社会と人間としての在り方」は「ア 青年期と自己の形成」、「イ 現代の民主政治と政治参加の意義」、「ウ 個人の尊重と法の支配」、「エ 現代の経済社会と経済活動の在り方」、「オ 国際社会の動向と日本の果たすべき役割」の中項目で構成されている。「公共」と「現代社会」の内容を比較すると、「公共」の「内容」は「公共」「主体」「参画」というキーワードを新しく打ち出している点が大きな違いである。

以上から、「公共」の科目の「目標」では、「現代社会」の科目の「目標」と比べ、情報に関する三技能や、平和で民主的な国家や社会の形成者に必要な資質や能力を養成するという視点が加わるなど、育成する資質・能力の範囲が広がった。また、「目標」「内容」から諸課題の解決に向けて必要となる力や議論する力の養成をめざすなど、「主体的・対話的で深い学び」の指導に重点が置かれている。新科目「公共」ではこれまで以上に「主体的・対話的で深い学び」を達成するような授業実践が望まれている。

2 東京都立 A 高等学校における事例

(1) 東京都立 A 高等学校の概観

本稿で取り上げる東京都立 A 高等学校(以下 A 高校と略す)は、東京 23 区内にある昼夜三部制の定時制課程の高等学校である。A 高校の入学定員は 1 学年 I 部(午前) 54 人、II 部(午後) 54 人、III 部(夜間) 36 人の計 144 人である。I 部(午前)では、しっかり学び、大学等への進学を目指す生徒に対応した教育活動を行い、II 部(午後)は、じっくり学び、進学・就職を目指す生徒や部活動にはげむ生徒に対応した教育活動を行い、III 部(夜間)では、ゆっくり学び、就職・進学を目指す生徒や、部活動に励む生徒に対応した教育活動を行うことを目標としている。生徒が所属する部以外の部(他部)の授業を積極的に受講することにより、卒業に必要な 74 単位を修得することで、3 年間で卒業することができる(三修制)。そのため、3 年間で卒業す

る生徒が大多数である。数多くの自由選択科目が設置されており、本稿で取り上げる授業も「シティズンシップ」という名称で学校設置科目として自由選択科目としておかれている科目である。

(2)「シティズンシップ」の目的

A 高校での「シティズンシップ」は、基本的人権の学習を発展的にとらえ、「受験指導」では重点的に扱いにくい、参政权や請願権について学ぶことを重点的に考え、法政大学キャリアデザイン学部のゼミナールとの協力により、生徒が身近なものから、主体的に考えるきっかけづくりをすることを目的としている⁵。

そのため、A 高校担当教員は、なぜ権利が認められるのかについて、国民の義務から授業を展開し、納税者として、自分が納めている税金が何に使われるのか、勤労の義務として、高校で学ぶことなどから、なぜ権利があることを理解することでより身近に主権者をと

らえて、生徒の生活に活かすというところまで、持っていくことを理想として授業を行っている（表 1 参照）。しかし、生徒の生活に活かすという点については、理想であり、数時間の授業で生徒の意識を高めることは現実ではないと認めている。ただし、今回の授業で学習したことが今後、生活の中で役に立つことがあれば良いと考えている。むしろそれこそが「個人の尊厳として大切なことだと思います」⁶と発言している。さらに「欲を言うと誰かがやってくれるという視点から抜けることがむづかしい生徒層です。生徒自身、経験や知識不足など成功経験がある生徒が多くありませんし、学力的にもしっかりと学習した経験のある生徒が少ないため、自分自身では自信がなく、「できないかたまり」の生徒たちです。だからこそ、自分で何ができるか、どういう手段があるか、周りとの意見を成熟させて説得力を持たせるなどのことが必要」⁷だと考えている。

表 1 単元（題材）の指導計画と評価計画（20 時間扱い）

時数	内容	月曜日	火曜日
1、2 時間	基本的人権とは（人権のそもそも論）		7/9
3、4 時間	20 世紀的基本権を考える		9/3
5、6 時間	身の回りから税の使い道を知る		9/10
7、8 時間	自らが支えている税、保険料を知る		9/17
9、10 時間	税、保険料がなかったら、損をしないためには？		9/24
11、12 時間	そもそも政治ってどんなことだろう	10/7	10/8
13、14 時間	主権者とは何だろう（選挙権から考える）	10/21	10/29
15、16 時間	主権者とは何だろう（請願権から考える①）	11/11	11/5
17、18 時間	主権者として行動する（請願権から考える②）	11/18	11/12
19、20 時間	まとめ（レポート作成）	11/25	11/19

(3) 授業実践—グループ活動

授業実践は、「授業は生き物」であるため、表 I の「単元（題材）指導計画と評価計画（20 時間扱い）」のような計画を事前作成したとしても、ずれが生じる。表 2 は 11 月 11 日に終了した授業実践から再構成した学習指導案である。

授業は 3 つに分かれた班に、3 人の法政大学の学生がファシリテーターで作業を見守る。グループ活動を行う際には、何がゴールで、どんな時間配分で何をするのかを、作業開始前に明らかにすることが必要である。作業内容について、A 高校 Z 教員が板書し、タイマーを使用した。

⁵ A 高校担当教員 Y 作成の授業計画書

⁶ A 高校担当教員 Y の発言より（2019 年 11 月 12 日）

⁷ A 高校担当教員 Y の発言より（2019 年 11 月 12 日）

表 2 授業実践から再構成した授業指導案

時	主な学習の活動	主な指導上の留意点
導入	単元名「主権者として行動する（請願権から考える②）」 「気になったこと、変わってほしい」ことに取り組む 前回の内容を振り返り、生徒の課題を整理する。 グループで課題が出されたことを確認する。	前回の模造紙を返却する。
展開	Z先生：説明開始 生徒：前回出された課題の中で、班で共有できるかどうかを話し合う。 ①班で選んだ理由、②共通の課題 自分たちの課題を社会に拡散させる方法を考える。 自分たちの課題を、どのように世の中に共有してもらい、解決を探るのか、その具体的方法を考える。 拡散する方法を共有する。 生徒：自分たちの班の課題・拡散方法を発表する。 拡散させる方法がなぜ有効だったのかを改めて整理・共有する。	生徒の感情が優先され、短絡的な議論にならないように、批判的な立場を生徒に伝えることで、自己の意見をより鮮明にする。 机間指導を行い、積極的に参加していない生徒へ配慮する。 生徒からの質問がない場合は、質問を促す。
まとめ		

各班の作業の進めかたの詳細は記述しないが、率先して司会役を努めながら議論を進めていく班、グループのメンバーが話しながらも、議論から脱線しすぎると誰かともなく議論を戻す班、日本語の指導が必要な生徒には、日本語を確認しながら進めていく班などであった。ファシリテーターの学生達は、作業が止まっている班に積極的に話をかけたり、生徒個人にアイデアを投げかけたり、雑談をしたりするなど、生徒たちの作業が進むようにはたらきかけを行っていた。

授業観察を行っていた筆者が、関心をもったのは、ある班は、休み時間の間も話し合いを続け、発表する際の質問について予想し、その質問に対する回答も考えていたことである。本稿と同じ学校において、主権者教育の授業観察を行った筒井（2016）によれば、「第

1 に非常に多くの生徒たちが、わいわい相談をしながら模造紙に文字やイラストを書く／描くことを楽しんでいること、第2に、そこには興味深い思考と活動の回路がある」ことが、驚きと発見と述べている。第1の点についていえば、イラストを描く生徒が少なかったといえる。第2の点について「まず手を動かすことで疑問が生まれ、疑問が対話を促し、その対話のなかで考え合うという、思考と活動の回路をもっている」とあるが、今回の授業観察でも同様の行為が見られた。今回の授業観察では、課題（学校でできたこと、変わってほしいこと）について拡散する方法を考えて模造紙に記入する作業であった。詳細は記述しないが、ある班の模造紙の記入の仕方は真中に課題を3分野分けて挙げ、解決方法を両端に書くとする（図1）。

図1 課題の拡散方法

解決方法	課題	解決方法
学校	学校独自の課題	
	行政に関わる課題	政府・東京都
	法律の改正・新法の必要	国会議員へ

3 おわりに

新科目「公共」において、主権者教育の充実が要求されていることから、主権者教育をどのように行くと新学習指導要領の目標を達成できるかという問題関心にもとづき、ある公立高校定時制課程における主権者教育の実践について述べた。ある公立高校定時制課程では、「シティズンシップ」という名称の科目を設置し、主権者教育を行っている。

主権者教育の授業内容は、大多数の学校が行ってい

る模擬投票、政党間の政策・マニフェスト比較の読み比べではなく、生徒それぞれの日常生活・体験から始まり、それを意識化し言語化し、共有し拡散する方法を含めて発表し、質疑応答を行うというものであった。

この授業の試みについて述べたい。筒井（2016）と比較すると科目名は、当初と変更されているが、授業内容は事前準備、法政大学の学生がファシリテーターとして参加するというを含めて、大枠での変更はない。筆者は2017年から「シティズンシップ」におけ

る主権者としての権利という授業内容について授業観察を行っているが、年々洗練されてきていると考える。なぜなら、担当教員はこの授業内容を3年～4年行っており、生徒は毎年変わるが、生徒気質に変化はあまりないため、どのようにすれば生徒が授業内容や活動に積極的に参加できるかを考慮しながら、授業を行っているからだと考える。

この授業は、日常生活・体験から課題発見・課題解決・課題解決活動のそれぞれの場面において、生徒が自分以外の声を聴き、ときにはそこに浮上する葛藤と向き合いながら、課題を解決するために何が必要か考えていくということを行わせている。そして、自分たちなりの課題解決・課題を解決する活動（拡散を含めて）を練り上げている。可能であれば、実際に課題にかかわる様々な人たちに交渉したり力を借りたりしながら、実際に課題解決活動を実現していくことまでできれば、「生きる力」を身につけることができる。生徒たちは、実際に行動することにより多様な人たちとのかわりから学び、課題を解決していく力を獲得していくことができると考える。

東京都立A高等学校のような授業実践は、実践的なカリキュラム構成が難しい進学重視の学校の生徒たちにとっては、日常生活・体験から課題発見・課題解決方法を考えることになり、課題発見・課題解決能力を育成する方法ともいうことができる。

東京都立A高等学校のような授業実践は、ビースタのいう、「実際の民主主義の実践を通した学習」(Biesta, 2011)である。

ビースタの「実際の民主主義の実践を通した学習」について、吉田(2014)は「子どもたちの市民性を育む教育実践であるとともに、実際に社会に参画し、社会をより良くつくり変えていく実践でもある。そのため、大人たちの自明視してきた価値観やルールの問い直しを迫る契機にもなるのである。すなわち、ある一定の価値観を自明視しそこに子どもたちを動員するのではなく、大人もまた様々な意見や価値観の中にも身を置くことで、自らの価値観を反省的に捉え直すことが期待されている」述べている。

最後に法政大学の学生ファシリテーターについて述べる。筒井(2016)は「外部連携というと、授業やイベントの時間中、どれだけ上手く「盛り上げた」かに、とにかく注意が集まりがちだが、それは皮相的にすぎると述べている。学生の中には高校生の作業活動に積極的に参加するあまり、ファシリテーターの望む方向に誘導しすぎる場面が見受けられる時がある。あくまでも高校生が主体であるということは意識して行うべきである。さらに「外部連携は、丁寧な準備があつてこそ、より良きものへと練り上げられるのであるから、

準備段階での学生たちの貢献力を高めるよう、学習指導案の吟味や生徒データの収集・入力・分析の方法などについて大学教員が指導することが不可欠である。そしてまた、外部連携は「打ち上げ花火」で終わっては意味がない。今年度の経験を来年度に引き継ぎ、内容の改善ができるか。メンバーが少しずつ入れ替わるなかで、学習の実践共同体は持続していかなくてはならない」(筒井:2016)と述べられているが、4年間継続しており、大学生の丁寧な準備が感じられ、より良いものになっているといえる。

引用・参考文献

- 遠藤野ゆり(2017)「総合的な学習時間において育成される力とその課題—課題発見・解決能力の育成に向けて—」『法政大学教職課程年報』VOL.15 2017年度版 3-8頁
- 坂井清隆(2019)「シティズンシップ教育実践の研究—シティズンシップ教育実践のための理論的基盤の明示—」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第9号 53-61頁
- 筒井美紀(2016)「公立高校定時制課程における「人間と社会」の時間を活用した主権者教育の実践——大学生との協働学習をふり返る——」『生涯学習とキャリアデザイン』法政大学キャリアデザイン学会14巻 1号 115-127頁
- 古田雄一(2014)「シティズンシップ教育研究の観点から」『日本学習学会年報』10巻 28-31頁
- 河合塾(2018)「高等学校学習指導要領分析」(2020年1月20日閲覧)
<https://www.kawai-juku.ac.jp/highschool/analysis/civics/public/>
- 『高等学校学習指導要領(平成21年告示 平成26年1月一部改訂)解説 公民編』(2009)文部科学省(2020年1月20日閲覧)
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1282000_4.pdf
- 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 公民編』(2018)文部科学省(2020年1月20日閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/1407073_04_1_2.pdf
- Biesta, G. J. J. (2011) Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship. Rotterdam, NL: Sense Publishers. (= ガート・ビースタ(著) 上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二(訳)(2014)『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房.)

報告

<本校学生の教育実習の実態報告>

教育実習指導に関する全国規模での共通ガイドラインの必要性について

法政大学キャリアデザイン学部 兼任講師 福田 淑子

I はじめに

今日、学校や子どもたちを取り巻く社会問題を語る時に、評論家やマスコミは必ずと言っていいほど、「教員の質の低下」「教師の仕事に魅力がないので成り手がいない」「ブラック企業のような学校現場の労働実態」などというような定番の学校現場や教師批判を口にする。長年、教育現場にいる身としては、それがどうして起きたのか、ではいつの時代のどのような教師像が「質が高かった」のか、これまで財産として蓄積されてきた教育実践はいかなるものかが語られないことが残念だ。確かに、今日まで優れた教育者は数多くいたが、その財産が十分に生かされているとは思えない。教育行政は PISA の結果を横目で見つつ幾度も教育改革を重ねてきたが、明らかに「進化」したのは、ほかでもない「教育 IT 機器」の導入だけなのではないか。「利便性」の追及はとどまるところがないが、さまざまな弊害も懸念される中、加速度的に性急に導入される IT 機器だけで閉塞している教育の現状を打破することができるのか、さらに子どもたちの心の危機を加速することはないのか、教師の仕事が本来的などころから外れてさらに多忙になることはないのか、時代の変化に対応しようと努力を重ねつつ、現場の教師は戦々恐々としている。今日の教育現場では何が起きているのか。実態はいかようなのか。現場を垣間見た本校の日本文学科の教育実習生の報告から探してみたい。

II 今年度の教育実習体験の報告から

1. 教育実習生の実習報告マニュアルについて

筆者は、今年度で 18 年目に入った文学部の教職資格取得希望者の学生のための「国語科教育法」という科目のほかに、3 年前からは教職課程の 3 年生のための「教育実習事前指導」と 4 年生のための「教職実践演習事後指導」という科目を担当することになった。内容は、来年度に教育実習に行くことを予定している 3 年生に、すでに実習指導を終了した 4 年生が「自らの教育実習の体験を伝える」ということを目的とした講座である。

前任者から引き継いだ一年目は、前年度 3 年生だっ

た時に 4 年生から受けた発表形式にのっとり、4 年生は 3 年生に教育現場での実習概要のほかに、そこで感じたこと、思ったことを自由に述べるという形で授業を展開してしまった。その結果、「感じたことを率直に伝える」4 年生の話の内容に面食らうことになった。4 年生のほぼ半数が、教職ではなく、すでに企業や役所に内定しているのだが、全国津々浦々で受けてきた中学校や高等学校での教育実習より、民間企業のインターンシップの方が「お客様のよう大切にされ」「仕事の魅力を語ってくれ」「企業の先輩の方が、人間的にも仕事の説明も感じがいい」。だから「ぜひインターンシップを上手に受けて、教育実習の時には、企業にも学校にも二股がばれないようにうまくこなすといい」という、なんとも世渡りのノウハウらしきことを強調して発表する学生も少なからずいたからだ。もちろん教職資格を取ったからといって、必ずしも教師にならなくてもいいわけだから、職業選択の幅を広げるためにも、企業研修と教職体験のメリット・デメリットを伝えることには意義があると思つての先輩の情のあるアドヴァイスである。

当世の各企業のインターンシップの現状については、流通業界、IT 業界、広告業界、金融関係、学習塾、受験産業など、文学部の学生を採用する市場はかなり広範で、好条件を売りにして学生を引き付けているという印象を与える報告であつた。しかし、厚生労働省から出ている今年度の「新規学卒者における就職者・離職者集計」を見ると、事業所規模によって凸凹はあるが概ね大学卒が最初の就職先を 3 年以内に離職する割合はほぼ 30%である。また、入社前から、近いうちに転職したいと考えているという新入社員の割合は事業所の規模によって異なるが、20%余という調査結果もあるので、入社直後からすでに転職を考えている新入社員の数はかなりのものだといつていい。とはいえ、3 年次後半から始まるインターンシップによって自分と企業とのマッチングに成功して、企業の内定を取った直後の学生には、将来の不安はあまり感じられないところを見ると、学生側の職業設計の傾向が一職種・一企業定着型ではなく、先々で転職していくことがすでに想定されている時代なのかもしれない。それも新自由主義経済での今日的状況や背景が関係してい

るのだろう。

一年目の発表を聴き終えて、そのような市場の状況の中で、私立・公立を問わず、教職のインターンシップである中学高校の教育実習の受け入れや指導方法の実態には驚くべき「格差」があるということが分かった。そこで、昨年度から、発表の形式に明確な縛りを入れることにした。「目標一何を学びたいと思って実習に臨んだか」「実習結果一どのような、発見があったか。また何を学びそこなったか、思うようにできなかった

理由を分析すること」「教職の難しさだけではなく、教職の魅力語る」などを報告に織り込むこととした。

2. 本校の教育実習生の3週間の実習実態調査

以下は、今年度報告を行った学生の、教育実習期間3週間の間に実習した研修内容別時間数の表である。本校の学生の教育実習受け入れ校の概要は以下のとおりである。

教育実習生 37 名中 公立中学・高校 18 名
 私立中学・高校 19 名
 (高校実習 23 名 中学校実習 14 名 母校外 4 名)
 (受講者：37 名)

学校種別	名前	担当教員の全持ち時間数	教壇実習時間	見学時間
中学	A-1	22	21	10
中学	A-2	38	28	10
中学	A-3	33	18	15
中学	A-4	40	12	30
中学	A-5	30	21	30
中学	A-6	30	14	42
中学	A-7	36	12	24
中学	A-8	46	32	16
中学	A-9	42	30	10
中学	A-10	46	28	38
中学	A-11	38	14	30
中学	A-12	37	7	30
中学	A-13	70	9	35
中学	A-14	44	20	24
高校	B-1	33	25	8
高校	B-2	25	10	10
高校	B-3	46	6	40
高校	B-4	36	32	5
高校	B-5	30	24	14
高校	B-6	42	28	14
高校	B-7	30	18	12
高校	B-8	48	7	15
高校	B-9	21	6	15
高校	B-10	40	10	30
高校	B-11	34	24	10
高校	B-12	45	22	22
高校	B-13	15	8	20
高校	B-14	43	28	15
高校	B-15	43	13	30
高校	B-16	20	10	15
高校	B-17	45	10	40
高校	B-18	27	12	15
高校	B-19	20	10	10
高校	B-20	32	28	15
高校	B-21	38	35	3
高校	B-22	30	17	20
高校	B-23	36	22	20
	平均	36.0	18.1	20.1

註：(全持ち時間数)とは指導教員の教科の持ち時間数。

(教壇実習)とは学生が実際に教壇で授業体験をした時間数。

(見学時間)とは指導教員や他の教員の授業見学数。他教科の見学も含む。

3. 教育実習の体験から、実習受け入れの側の問題点を考える

この表からわかるように、中学・高校を問わず、学校によって教壇実習のコマ数にかなりの差がみられる。また、教育実習期間が3週間というのがどの学校でもほぼ共通であるにもかかわらず、その際の指導教員の教科持ち時間数にはかなり開きがあるのがお分かりいただけるであろう。中学、高校の通常の教員の授業持ち時間数からしても、3週間で20数時間というのは、一日平均1~2時間程度ということである。そのような勤務条件はありえない。その理由は、例えばその期間に体育祭などの学校行事、もしくは指導教員の長期出張等によって、数日間授業が行われていないという状況だからである。A-1 B-9 B-13などの学生の受け入れ校がそのようなケースであった。例えば、修学旅行の引率で指導教員が不在の間、自習監督を10時間以上行っているものもいる。受け入れ側は、当然それを読み込んで実習生の担当を引き受けているという。学生が実習指導を受けた学校は、南は鹿児島から、北は宮城までの広範囲にわたる地域で、私立か公立かということでの顕著な格差は見られない。むしろ、地域性、指導者の個性や考え方、学校の特徴に多く依拠していると思われる。

次に、事例として具体的な報告を紹介する。B-9の学生は教壇実習が6時間、そのうち1時間は公開研究授業である。3週間のほとんどの時間を指導教員の授業見学に充てられている。教壇実習を十分にさせない理由として指導教員から「授業を荒らされたくない。私立学校なので、高いお金を払っている保護者に対して、あなたのような素人に授業をさせては申し訳が立たない」という説明を受けている。また、B-4の学生は、「思う通り自由にやっていいよ」ということで、指導教員の持ちコマのほとんどを当該学生の教壇実習に提供している。この学生に充てられた国語科の指導教員は3名で、その一人は病欠でほとんど実習生の指導ができず、ほかの2名も教壇実習に対して連携のある適切なアドヴァイスがなかったという報告をしている。実習生をどう指導するかは、指導教員の匙加減ひとつというのはありうることで、教育の指導はマニュアルを作ってその通りにするなどというような性質のものではない。が、ここまでくると教育実習生の受け入れの時期とプログラムに対しては最低のガイドライン作りが必要であることが分かる。

一方、母校であるというメリットとデメリットを考えて、デメリットを回避しようと、母校ではないところを教育実習の学校として希望した学生が37名中4名ほどいたが、おおむね充実した指導を受けている。それは、昨年の事後指導の4年生の報告などから、ど

うやら母校での教育実習には非生産的なリスクがあると考えて、それを回避しようという志のある学生なので、その積極性やモチベーションの高さからも当然とも言える。

4. ブラック企業並みの過剰労働

多くの学生は母校の中学や高校で実習を受け入れてもらう形をとっている。これまで提示した5つのケースは、かなり極端な例だが、母校での実習の対応である。顔見知りの教師が指導者であったり、まだ当時の指導教員が在籍しているということで、双方にゆるみや馴れ合いがあり、「頭が上がらない」ということも生じて指導教員の指示通りに動くしかなくなるのは想像に難くない。また、教師によって個人差のあるところだが、教科指導外の仕事で多忙な指導教員に当たれば、部活動や学校行事の準備などのアシスタント代わりにこき使われて、毎日下校時間が夜の9時を過ぎるといふ報告もあった。さらに、中学校の事例だが、担任クラスの生徒全員が「一日の生活」を24時間こまめに記録するノートを配布されていて、教師はそのノートを、一日5人分回収して点検、日々の生活に乱れがないか、自宅での学習時間、外遊び、食事の内容、就寝時間などをチェックしてアドヴァイスを書き込み、あくる日にそれを返却するという。実習生がそうした業務も経験したという報告があった。中学校ではこの「スケジュール手帳」はかなり配布されているという。この実習生は勤務時間内には点検できず、ノートを家に持ち帰って、生活のアドヴァイスの書き込みをしたということだ。放課後の私生活のチェックをクラス全員の生徒にするというのはどう考えても中学や高校の教師の仕事とは思えない。まさにブラック企業の無報酬残業さながらである。生徒の24時間の生活に眼を配り、指導するというのが当たり前と思うなら、家庭での教育も学校の教師に見張られ、指導を受け、点検されているということにならないか。子どもの生活指導もこころの成長もなにもかも学校の教師に任せるのでは、地域や家庭の教育力が脆弱になり、親子のコミュニケーションがなくなり、限りなく家庭の教育は学校教育に侵食され、学校の教師は私的な時間も授業の研鑽をする時間もない。学校教育の根幹も家族の根っこも形骸化していくのではないか。

このような実態を聴きながら来年教育実習を予定している3年生がどのように感じているのか、以下に紹介する。

Ⅲ 教育実習生の実習報告から実習時の学生に内包する無気力感の原因を分析する

1. 4年生の報告に漂う無気力感に対する3年生のリアクション

以下は4年生から実習体験を聞いた3年生の12月4日のフィードバックシートの内容の一部である。

- ①教育実習は先輩が言うように「迷惑をかけている」という引け目で小さくなっているような態度で受けても意味がないと思う。積極的に自分の教育に対する理想や夢を実現するにはどうしたらいいか、また、どこが現実と異なるのか、疑問を持ったら現場の指導担当の教師に積極的に聞いていけばいいという先生のアドバイスはその通りだと思った。
- ②これだけ話を聞いてもまだまだ様々な実習があり、千差万別だと、毎回思う。自分の母校とは異なる仕組みの学校での実習体験で、生徒視点でも、教師視点でも異なるので、教育の場という狭い世界なのに、幅広い多様性があることに気が遠くなる。
- ③多くの実習校の指導教員が、本気で授業を意味あるものとして実習体験させたい、教師の仕事に夢を持ってほしいと考えているとは思えない。前向きに取り組む、積極的に学ぶとはどうしたらいいのか。
- ④なぜだか理解できないような理不尽な要求を（例えば、化粧を落とせ・トイレは教員用を使用するな・朝は教員が来る前に職員室の掃除をする・他の教員の授業を見学するのは迷惑になるから禁止・好きなようにやっていいよと言いながら、最後の日に、あてがはずれたという、など）だまって受け入れるのではなく、理にかなった合理的な行動をとりたいと思う。実習を受ける側の主体性というのは大切にしたいと思った。
- ⑤教育実習生みんなに感じられる現場での「無気力感」が気になる。なぜ、そろってそのような無気力感を持っているのだろうか。（以上3年生）

2. 「無気力感」に関する4年生の心理と現状分析など

以下は、それに対する12月11日の4年生のフィードバックシートからの抜粋である。

- ①実習報告を聴いていて、教壇実習が32コマというのは、やりすぎで無理がある。自分の体験からも、教壇実習は10～20コマ程度が最適だと考える。指導教員にリクエストを出してもよかったのではないかな。
- ②教育実習はコマ数が少ない方が集中できる。授業の質も上げられると思う。しかし6コマは少なすぎる。

希望を言うことができない雰囲気は分かるが、それではむなしい。

- ③そもそも答えが一つの受験中心の授業を受けてきた自分たちには、実習の面倒をかける教師に「要求」や「希望」を伝えるなどという発想すらありえない。
- ④感性やセンスを磨き始めるのは中学・高校の時代であり、その時期を受験勉強にのみ費やすのか、あらゆるものに触れて考え、広範な価値観を養っていくのか、それはとても大切な選択の時期だと思う。
- ⑤意見を言わないというのは、相手の意見に反論するほど自分の意見に自信がないというのがある。その原因の根本には、他人と自分との比較の中に、自らの幸せを見出しているからだと思う。
- ⑥教育実習中に「あの実習生は非常にはきはきとして良い」と評価を受けた実習生の研究授業は、黒板にひたすらテキストの答えを書き写していただけだった。ここで、「堂々とする」とは何だろうかと考えてしまった。
- ⑦「生徒の発言を拾う」授業と、よく言われるが、その授業技術とはどのようなものかよくわからない。現場での指導もなかった。
- ⑧無気力の外側には「何々しておけば良い」そこから転じて「何々以上はしなくても良い」というような最低限の労力で、上質な安心を得たいという欲求があると考えられる。ここでの「最低限の労力」とは、外に向けての働きかけとはもはや言えず、自分自身を納得させるだけの、ただの言い訳になり果てていて、どこにもそのフラストレーションを向けられない、それが、自分の中にたまって、無気力につながっていくのではと思う。
- ⑨自己主張しない人は「楽な人」として嫌われることが少ないが、エスカレートすると何をしても、何を言っても大丈夫な人になる。一度ついた印象はなかなか変えられない。自分が傷つくことに耐えるというかたちでしか人との付き合い方がなくなってしまう。
- ⑩声を上げる大切さを、生徒に伝えるにはどうしたら良いのだろう。最近の若者が新しいことにチャレンジしようとしなないという話に似ていると思った。この場合はチャレンジしないのではなく、チャレンジできないというのが正確で、一度の失敗も許されない社会だからだ。一度の失敗が自分の人生を左右してしまう。だからチャレンジできないのだ。
- ⑪「それはだれのために、何のためにしていることか」初心に戻る、常になんのためにこれをするのか、必要なのかという原理原則に戻って考えるという先生の指示は、確かに最も合理的な指針だと思う。
- ⑫誰が見ても怒らない、自分が「いきがっている」と

思われない文章を書こうと自分や周りの生徒が意識していると感じるが、その意識の根底には周囲と波風を立てたくないという思いがある。しかし、その大前提として、他人と深く関われない、関わりたくないという考えがあるのではないか。その大前提があるから優先席などで声をかけない、譲らないという現象も起きるのだと思う。

- ⑬周囲と争うことを避け、自分より強いものに従う習慣は、今の日本社会において自分が傷つかずに生きていくために身に付けてきたものだと思う。今、所属している部活でも、「役員が言うことが全て」という風潮があるが、反論があっても誰も口には出さない。そうして何も言わないのは楽ではあるが、果たしてそれが自身のためになるのかは、疑問に思う。しかし現場では何も言う気が起きない。
- ⑭日本社会の結果や社会にはびこっている無力感の背景には、幼い頃から協調性という名のもとに、空気を読む事を押し付けられているというのがあるからではないか。他人に迷惑をかけてはいけないと言われて育ったということと、発言や振る舞いにスタンダードを求められ、そこから逸脱すれば、抹消されるのではないかという不安が、無力感の根底にある。このような「しこり」というようなものが人の心の底にあるからではないだろうか。
- ⑮無力感や生きづらさを抱きながらも、毎日を無難に送ろうとする日本人が多いように思う。中学校生活を通して、言いようのない無力感に襲われたことがある。しかし、今になって考えると、無力感とはいわば激しい被害者意識なのではないか。
- ⑯他者からの抑圧の末に、自らの思考を放棄することが、精神的自殺行為であると思うのだが、そこからいまだに立ち直れたとは言い難い。しかし、少しでも他者との関わりの中でよりよく生きていきたいと思う。
- ⑰思考し続けることと自らの意志を持つ努力をするのが、この閉塞感を打破する方法なのではないか。この無力感の小中高の教育から植えつけられているものだと思う。生徒が何かを希望し申し出たとき、例えば文化祭で模擬店をやりたい等と申し出たら、学校が頭ごなしに否定してきたら、もう何を言っても無駄だと思う無力感につながる。学校側の評価を気にしなければならない環境、内申書、指定校推薦なども無力感の土壌になると思う。
- ⑱学校時代、授業中に質問や反論もできないという環境だったという指摘があったが、本当にそうだったのだろうか。もう一度考えてみたら、今まで出会った先生はそんなに高圧的だったか。先生の対応や、答えを間違えることが怖いというよりは、責任が自

分に集中することが怖いだけなのではないかと思う。

- ⑲日本という国が、今ある程度、食うことに困らなくなったので、昔を生きた人たちの本当にひもじさを知っている人たちによって育てられた親世代から生まれた私たちの世代は、生きるということにあまり執着していないのではないか。今日の授業を聞いてそう思った。
- ⑳毎日、なんとなく流れるように流されるように生活している。目標を立てず、とにかく、日々安定していることが重要だ。あまり冒険はしない。そういった感覚のことを無気力というのであれば、私は確かにそうかもしれない。
- ㉑何もしなければ何も起こらないし、楽である。今、何かをするエネルギーすら持ち合わせていないのではないか。それより、今日の世相に、どこかで無気力が良いという価値観があるのではないだろうか。
- ㉒自分の周りを見ても、正直何か目標に向かって過している人は多くないように思う。どこかに就職すればいいと思っているに違いない。
- ㉓「空気を読む」世界に日本はなっているが、誰もが「空気を読むこと」を前提に生きているわけではない。例えば、「優先席の前にいたけど、座っている人に気づいてもらえなかった」と何もせずあきらめてそこから離れるのでは、結局何もしていないのと同じだ。それで被害者のように振る舞う人が、現代では多いと私は感じるけれど、人として言語が通じるのであれば、声を出さなければならないし、声を出してコミュニケーションを図ることを、これから生きる子供に伝えていくことが必要だと思う。
- ㉔私立の学校は、おおむね有名大学への進学実績と修学旅行とクラブ活動が「売り」なので、文学の授業をするのは大変だと思う。保護者も塾のような授業を求めている気がする。そこで、本来の「考える授業」や「掘り下げる読み」や「創造的な読みの指導」などできるのだろうか。しかし、この教材の分析に時間をかけず、読みの多様性を考えず、国語の授業を流れ作業のように短時間で仕上げる教材の扱いで、PISA の成績は、本当に上がったのだろうか。（→日本人の読解力の成績がまた下がったという PISA で出題された文章読解問題だが、翻訳された問題そのものに欠陥があったのではないか。読解力の問題は世界共通で日本語に翻訳されたものが出題されたと言う。しかしながらこの日本語訳が誤訳とまではいなくても、あまり好ましいものではなかったと言うことだ。（東京大学大学院人文社会系研究科・文学部英文学の阿部公彦さんの Twitter より）以上 4 年生

ここに書かれている 4 年生の自己分析や状況分析は、

授業中の合間に各自走り書きをした程度のものだが、学生が置かれている現状に対する切実な叫びが感じられる。貴重な現代の学生の生の声を記録しておく。

Ⅳ 教育実習の問題点と、その改善策について

学年末のレポートの課題として3年生には「今、教育実習指導に求められる改善点と実習生側の問題点」という課題を、4年生には「今、教師という仕事に求める改善点」というレポート課題を課した。力が入ったレポートが集まっているので、短期間ではそれらの内容を分析できず今学期中に報告することは難しい。本報告においては、いくつかの記述をピックアップするにとどめる。

1. 「今、教育実習指導に求められる改善点と実習生側の問題点」3年生の課題から

(1) 学校や教育行政に求めること

- ①教育実習で得られる経験値に大きな差が生じるのを避けるためには教壇に立つ教壇実習の時間数がある程度の制限を設けるなどの規則を定める必要があるのではないか。
- ②国として、実習後における実習生の指導評価方法に関して明確な基準がないことが問題であると思う。実習生に対する現場の教師の権力の大きさが気になる。実習生には提案したり、要求したりする権利は無いのだろうか。評価の基準が明確でないから、指導教員と自由に議論するという形になれないのではないか。
- ③指導教員の経験や知識に当たり外れがあるという状況は仕方がないとしても、最低の行うべきマニュアルや受け入れの方法が欲しい。
- ④教壇実習の前に、学校側と連携をとって何を準備してくるべきかという打ち合わせが大事だと思うが、学校側からの綿密な指示がないことに驚く。教員が忙しいと言う話を聞くが教育実習の受け入れがさらに負担を増加させるということであれば、それを避けるべく何か考える必要があるのではないだろうか。
- ⑤学びの場であるはずなのに、それ以外の雑用が多すぎると感じる。学生は学校の雑用を研修してくるよう感じる。
- ⑥中学も高校も最も忙しい時期に教育実習を迎えるのはなぜなのか。忙しさを経験させたいのか。行事の時期を避けられない理由は何なのか知りたい。
- ⑦教師が自分の後輩を育てるという思いがないのは、自分の勤務校に勤務してもらえないというつながりがないので、まるで熱が入らないのではないだろうか。その点、企業のインターンシップは、自分のところ

に来る後輩となる可能性があるのだから、懇切丁寧にもなるのではないだろうか。学生側の心構えの変容も重要だがそれだけではどうにもならない気がする。

- ⑧教員が、学生に「授業は好きにやっていい」と言ったという話があったが、好きにやれる位なら、教育実習はいらない。やはりその学校の教師の指導の指針を示してやらせるべきではないか。ましてや「好きにしていよいよ」と放り出しておいて、実習が終わってから「本当はこうして欲しくなかった」というのは無いのではないか。
- ⑨雑務も仕事の事かもしれないが、やはり教育の現場の仕事のメインは雑務ではない。教育のエッセンスを学びに行くのではないだろうか。ともに教育を語る仲間であるという、せめてその程度には熱い共同体意識が欲しい。
- ⑩教壇実習の授業後の指導の重要性について言及している人があまりおらず、指導教員の熱心さも感じる事ができなかった。それぞれ個性があるかもしれないけれども、基本的な授業のエッセンスや、それを引き出す学生側の姿勢や気持ちも大事なだろうが、教師側も回ってきたノルマをこなすという姿勢が強いのではないだろうか。
- ⑪受け入れる側の体制がもっと寛容であれば良いと感じる。

(2) 実習生側の問題点

- ⑫学びの場であるという自覚のもとに、学校現場に参加する機会を有効に使うべく、実習生がもっと果敢に食欲に行動する必要があるのではないか。
- ⑬学びを得る機会を作るという気持ちで、忙しいところを実習生として受け入れてもらっているという謙虚な姿勢も大事だが、実習先の要求に応えるだけではなく、しっかりと自分の要望や課題を持っていくべきではないか。
- ⑭学校側が忙しいと言うことが最大の理由かもしれないが、実習生の側の問題点として、自己主張の少なさが気になる。それは学生側に知識の不足があり、また気になるのはハングリー精神の不在である。
- ⑮学生の教材研究不足や準備不足が消極性の原因かと考える。それを補うには、授業準備がもっとなされていなければならない。
- ⑯学校からの連絡を、来るまで待つのではなく、早いうちから自ら進んで学校と連絡を取ろうとした方がいい。企業のインターンシップは3年生の後半からやっているのだから。

2. 「教師という仕事に求める改善点」(4年生の課題から)

- ①教員不足が問題となっている昨今、その問題の原因は、教育実習にあるかもしれない。教育実習期間にハードワーク経験したり（例えば、3 週間の教育実習期間中に 40 コマの授業を担当するなど）、教育実習の指導教員に厳しい態度をとられたり（例えば、指導教員が実習生の質問を遮るなど）などすれば、教員を目指す実習生が、自分の目標とする職業の見直し（教員という職業形態を見つめ直すなど）をはかり、教員の職業・仕事を選択しなくなる可能性があるのである。
- ②教育実習は、いわば実習生が教員とは如何なるものであるかを実践的に経験する場である。其の、実践的に経験する場は無論、学校という生の教育現場であるために臨場感が漂っており、実習生は必ずといっていいほど緊張する。そんな実習生に対する既存の教育実習システム（コマ数の量、指導教員の指導）は、実習生に「教員の多忙さ・教員の大変さ」などを思い知らせるためのものと化し、より実習生に緊張感をもたらすものとなっていないか。
- ③無論、教育実習において、生半可な気持ちやいい加減な態度は許されないことを忘れてはならないが、実習生が教員の卵という立場に位置していることもまた忘れてはならない。実習生がリラックスして教育実習を受け、さらに教員という職業に興味を持つようになること、これが今の教育実習における当事者の社会的課題であり目標である。
- ④特に私立校の場合、教員の入れ替わりが少ないため、公立校と比べてより閉鎖的になりやすい傾向があるように思われる。それゆえに、教員としての実力が備わっていないような者でさえも、ぬくぬくと仕事を続けることができるのである。学校現場や教師を変えていくためには、こうした閉鎖的な状況を打破し、教員の自主研修の時間を確保し充実させる必要があるのではないか。
- ⑤今日の学校は、大学の進学率や学力テストの結果など、目先の数字だけにとらわれ、単に「知識を吸収し、結果を出す場」に陥っていると言っても過言ではない。物事の考え方や、他者との関わり方、もっと幅広く言えば、生き抜く力を子供たちに身につけさせるために、社会や学校そのものの意識を変えていく必要があるだろう。
- ⑥まずは、時間外労働の削減であると考ええる。テレビや新聞の報道によると、授業準備や生徒指導に部活動指導が加わることで、十分な休日を確保できないことが問題視されている。母校の公立中学校へ教育実習に行った時、20 時を越えても学校に残っている教員がほとんどであり、この問題の深刻さを感じた。私の中学時代は、月曜日以外は朝部活を行っていた。

だが、現在は「睡眠不足による成長の弊害を防ぐ」という長野県の方針で、朝部活は行っていなかった。この場合は、生徒の視点での政策ではあるが、部活の顧問の教員にとっても時間にゆとりができ、時間外労働の削減に繋がるだろう。このように、生徒と教師共に良い環境へとつながる政策である。

- ⑦教師という職業が今後より良くなるには「教師とは何か」をはっきりさせる必要があると考える。教師には①授業②学級活動③部活動④行事⑤地域とのつながり⑥保護者替わりとここにあげただけでも多種多様な仕事がある。しかも、一つ一つの手間は増えている。例えば、通知表では道德の欄が増えたり、データ保護の関係上持ち帰りができなかったりと形式に過ぎない事務上の問題でより手間隙がかかってしまっている。そんな状況でいい授業をしたり一人ひとりにきめ細かく指導したりすることはできないと思う。時間も精神的ゆとりも足りないのが今の学校現場の現状なのではないのかと思う。それでいて、給料も労働の手間隙を考えると決して高くはない。これでは、ブラックと言われるのも志望者が減るのも当然のことである。
- ⑧本来、教師という職は「教え導く師」として尊敬され、憧れるべきものだったはずだ。教師という職が再び魅力的になるには「教師とは何か」をはっきりさせていく必要がある。この観点で社会的条件、担い手側に求められることを考えていきたい。社会的条件としては、一人当たりの先生の仕事量に制限をかけるべきと考える。一人の先生が担当する HR の人数限度を今より低くし、教科で担当する生徒数も制限すべきだ。人ひとりが一度に対応できる人数は限りがある。それ以上に対応するとなるときめ細かい指導が難しくなり、先生の精神的負担も大きくなる。「生徒のため」という免罪符の元、過重な負担がかかってしまう。そのため、今の HR40 人前後から 20 人くらいまで減らし、一人ひとりの負担を減らす社会の仕組みを作る必要がある。
- ⑨授業以外の仕事、例えば部活などをコーチに頼むなどして減らしていく必要がある。外部ができること、外部と協力する方が効率の良いことをどんどん学校外に広げる必要がある。部活は技術向上だけではなく、礼儀や団体行動を教える場でもあるが、部活の顧問は担任以外の身近な先生となり、担任に相談しにくいことも相談出来るというメリットもある。しかし、やりたくない部活の仕事をするばかりにやりたい教科勉強や HR 対応ができていない先生もいるのが現状だ。そのギャップをなくすために、部活の顧問は学内で公募にし、あとは外部に頼む形でもいいのではないと思う。部活動上での責任も学校

が負いつつ、コーチが顧問のように活動できる事務システムをつくる必要があるのではないかな。

- ⑩学校事務、または教務助手と教師の人数の増加は必須。今日、学校に教育を任せず、勉強は塾などに通うという家庭も珍しくない。しかし、このままでは教育格差は広がるばかりだ。公的な教育にお金と人員をかけることで改善可能だと思う。
- ⑪教師が働きにくいのは給料というより環境にあると思う。社会的状況は規制や外部委託がしやすい仕組みをつくることで変わるのではないかな。
- ⑫「教師の業務の多さ」は「教育現場の人手不足」や「公立と私立の違い」、「教科への研究時間確保の困難さ」にもつながる問題である。この複数の問題点については学校だけで解決することは難しく、社会全体が考えなければならないことである。教育にかかる公費が低く、私費負担は高い状態は、社会や国が教育に無関心になっていくばかりである。また事後指導の際も、明らかに一部の私立学校の方が公立の学校より、教育実習の仕組みが整っているという声が三年生から挙がっていた。確かに金銭的にゆとりがある私立学校は教員を多く雇い、教員の業務を分割し研究時間も確保することが出来る。公立学校は学校だけでそのような環境に出来るのだろうか。この公立と私立の教育実習受け入れの格差について、実習校だけでなく教育実習を体験した実習生や指導教員も社会に向けて声をあげ、体制を変えていくことが必要である。

V まとめと提言

ここまで、教育実習の受け入れ側の学校体制と現状、また、教育実習を体験してきた直後の学生たちの声、これから実習を体験する予定の学生たちの要望と覚悟を生声として列挙してみた。今回は、問題点にのみ焦点を当てて論考したのだが、もちろん、教育実習の中で、生徒との豊かで楽しい経験も、指導教員などから心に染みる意義のある指導を受けたという報告もある。そして、ここに列挙した問題意識や提言は、今更新しいものではない。筆者は、機会があれば、法政大学の卒業生のみならず、首都圏の中学校、高等学校で教壇に立っている現場の教師とも、交流し、研究会を開催しているので、どれも現場の教師の様子から感じ取っていたことだった。だが、現場に入ってから気づくのではなく、すでに3週間の教育実習の体験から、これほどまでに、全国レベルで広がる厳しい現場の状況を目の当たりにしてくるとすれば、そこに何か早急に、抜本的に変革しなければならないものがあると考えざるべきであろう。

部活指導や教務などの書類のパソコン処理、家庭の教育力の低下による生徒の問題行動などをカバーするのは、現役の教師がやらなくても、適任の人材が世の中にはいくらかでも眠っている。退職後の企業人やスポーツ界の元選手やコーチ、退職教員や公務員など、年金を減らされない程度に貴重な職能を利用し、力を発揮したいと考えている人材は周囲にも大勢いる。ジャンルごとに公募して大いに活用し、教師が本来の仕事に専念できるようなシステム作りが早急に待たれる。

教員の人材確保、資質の向上のために、まずは、労働時間の縮小、教師の仕事とは思えない雑務の軽減、教材研究や指導法についてのブラッシュアップの機会の保証、そして、なにより「教育実習指導における全国レベルでの共通ガイドライン」の作成は必須である。

<研究ノート>

発達障害等のある子どもへの理解を深めることの必要性を学ぶこと

「特別な教育的ニーズの理解と支援」の授業の実践記録

法政大学社会学部兼任講師 小池 雄逸

1. 本稿の目的

本稿は、教育職員免許法の改正に伴い新設された「特別な教育的ニーズの理解と支援」の実践記録である。

本授業の目的は、「発達障害や軽度知的障害をはじめとするさまざまな障害、外国籍あるいは家庭養育基盤が弱いことなどにより、特別な支援を必要としている幼児、児童、生徒が、通常の学級に在籍し、授業活動にも参加している実感をもち、また、子どもたちが生きる力を身に付けていくための、現状の把握、支援の方法を学ぶ」ことである。2019年度は1年生が対象で、本授業は前期の土曜日に行った。

発達障害のある子ども（幼児児童生徒）は、社会性、コミュニケーション、学習、運動などの面に障害の特性があり、学びづらさや生きづらさをかかえやすくなる。発達障害等のある子どもの育ちと生活を支えるために、学校教職員は、指導・支援の目的・内容・方法を検討する。その際に、一人ひとりへの理解の深化が求められる。

本授業を構想するにあたり、①教職課程を学び始めたばかりの学生が、発達障害、知的障害等のさまざまな障害、特別支援教育等について問題関心をもち、深めること、②子ども理解と、その理解と結び付いた指導・支援の在り方に関心をもち、学びを深めることの2点を重視し、小学校の特別支援教室ⁱでの自身の指導経験を活かし、次の手だてを取ることにした。

- ① 子ども理解や教師の指導・支援への関心を高め、理解を深めやすくするために、映像、絵本、新聞記事などを、授業の目的に応じて組み合わせて用いること。
- ② 学びを深めるために、リアクションペーパーやグループワークで安心して言葉に表せるようになることが大事であることを踏まえ、授業者自身の小中学校の学校体験についても話すことで学生一人ひとりの学校体験を振り返りやすくしたり、学生の声を授業で紹介することで言葉に表すことに自信をもてるようにしたりすること。
- ③ 筆者の経験を活かし、実際に小学校の授業の一部を体験できるようにすることで、指導・支援へのイメージをもてるようにすること。

- ④ はじめに、特別な支援を必要とする子どもたちを理解すること（第1～8回、第12回）、次に、子どもの願いや思いを把握し、指導・支援につなげる（第4～8回、第10回、第12、13回）、さらに、インクルーシブ教育、指導・支援及び教育的支援の充実を図ること（第9、11、14回）という授業の進め方を授業者が意識し、学生にそのことを説明することで、本授業の目標に合わせて、理解が深まりやすいようにすること。

本稿は、受講生が、学校現場で教師が特別な教育的ニーズのある子どもへの理解を深めることの必要性を把握し、また、どのように指導・支援の内容・方法を考えるようになるのかについて、授業経過を通して検討していくことを目的とし、授業内容と手だて、および学生の学びについて整理して考察する。

2. 本授業の目標と授業計画

（1）本授業の目標

- ① 特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性、心身の発達を理解する。
- ② 特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法を理解する。
- ③ 障害はないが特別な教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援を理解する。

(2) 授業計画

回数	テーマ	内容
第1回	オリエンテーション	① 本講義の目的・到達目標・進め方を知る。 ② 特別支援教育の概要について学ぶ。
第2回	特別な支援を必要とする子どもたち	① 教育的ニーズについて考える。 ② 特別支援教育の制度の理念や仕組みを知る。 ③ 児童生徒理解の必要性和重要性を学ぶ。
第3回	認知特性とは何か	① 子どもの発達のだんを理解することの重要性について考える。 ② 認知特性及び学習の過程について学ぶ。
第4回	自閉症スペクトラム障害のある子どもとその支援	① 自閉症スペクトラム障害について知る。 ② 児童生徒理解と指導・支援のあり方について考える。
第5回	AD/HD,ADDのある子どもとその支援	① AD/HD、ADDについて知る。 ② 児童生徒理解と指導・支援のあり方について考える。
第6回	学習障害のある子どもとその支援	① 学習障害について知る。 ② 児童生徒理解と指導・支援のあり方について考える。
第7回	軽度知的障害のある子どもとその支援	① 知的障害について知る。 ② 児童生徒理解と指導・支援のあり方を考える。 ③ 「自立」について考える。
第8回	肢体不自由・病弱の子どもとその支援	① 肢体不自由・病弱について知る。 ② 児童生徒理解を考える。 ③ 「障害」理解について考える。
第9回	多様性とインクルーシブ教育	① インクルーシブ教育と合理的配慮について知り、考えを深める。 ② 通級による指導、自立活動について知る。
第10回	個別の指導計画、教育支援計画	① 一人ひとりに応じた指導について考える。 ② 個別の指導計画、教育支援計画の作成の意義と方法を学ぶ。
第11回	多様な関係・連携と支援	① 校内支援体制の構築について学ぶ。 ② 関係諸機関との連携について学ぶ。
第12回	家庭基盤の弱い子どもとその支援	① 「子どもの貧困」について学び、考える。 ② 外国語を母語とする子どもへの教育的対応について知る。
第13回	介護等体験の意義と留意点	① 介護等体験の意義と留意点について学び、理解を深める。 ② 特別支援学校の教育について知る。
第14回	まとめ：特別支援教育の今後の展望	① 障害のある児童生徒、困難をかかえる児童生徒への理解の必要性和重要性について考える。 ② 指導・支援及び教育的対応の充実を考え深める。

(3) 授業の流れ

授業は、基本的には、1) はじまりの活動（ワークショップのアイスブレイクに近い活動。筆者が小学校の授業で実際に行ったことのあるソーシャルスキル指導の一部を実施した。）、2) 前時の学習の振り返り、3) 前時のリアクションペーパーの紹介、4) 授業の目標の紹介、5) 講義と学習活動、6) リアクションペーパーの記入の順序で行った。毎回の流れを一定にすることで、学生が見通しをもって安心して学べるようにした。また、視覚的にも理解しやすくなるように、筆者は毎回プレゼンテーションソフトを使用した。

3. 発達障害等のある子どもへの理解を深めるとは

(1) 授業者の問題意識と授業のねらい

本授業で、筆者は、学生に、教師が発達障害等のある子どもを理解する必要性和、理解を深めるためのアプローチの方法について、授業者とともに深めてほしいと考えた。

障害のある子どもへの理解を深めるとは、各障害の特性や、認知の特性について把握することのみを指す

のではない。一人ひとりのかかえる困難は、それまでの育ちと、いまの生活と結び付いていることも踏まえ、子どもへの理解を深めることが必要となる。

第1～8回、第12回の授業では、毎授業の最初に「一人ひとりが学びやすい、生活しやすい教室や授業をつくるには、どうしたらよいか。」「困難をかかえる子どもの学びと育ちと生活を支えるために、子ども理解が大切になるのは、どうしてか。」「生きづらさや学びにくさを理解するために、一人ひとりのどのような点を把握し、どのように深めていくのがよいのか。」「自閉症スペクトラム障害はどのような困難をかかえやすいのか」などの問いを2,3設定し、それらを考えるための視点や教材を、筆者が提示する形で、授業を展開した。

なお、「特別な教育的ニーズ」という用語については、本授業の参考図書であった、戸田竜也(2015)の、「障害の有無にかかわらず、通常環境では教育への実質的な参加が難しかったり、発達保障されづらい多様な子どもたちが『教育に対して要求する特別な配慮や対応』のこと。」ⁱⁱ⁾という定義を使用した。

(2) 発達障害について知る

第1回の授業では、学生とほぼ同世代であり、俳優として活躍する、発達障害当事者の栗原類さんの新聞記事や番組を通して、第2回の授業では、NHKサイトのアニメ「ふつうってなんだろう」ⁱⁱⁱ⁾の映像(5本)を視聴しながら、教師が子ども理解(児童生徒理解)を深めることがどうして必要なのかについて考えた。第3回の授業では、番組視聴に加え、認知特性について理解を深める活動も設定した。

第2,3回の授業では、筆者が子ども理解を深める必要性や方法について次のように考えていることを述べた。

- 1) 教師は、学校生活、家庭、地域での生活を生きる子どもの状況と現実を見つめ、子どもの生きづらさ、学びづらさ、願いやよろこびを把握しようと努める。その子ども理解を深める姿勢が、子どもが主体的に生きていくことを支えること、子どもの学びと育ちと生活を支える教育につながっていく。
- 2) 困難は、生活(環境)との関係の中で生じる。また、生きづらさは、障害や経済的な困難など、さまざまな要因が重なっていることがある。困難への理解は、観察、知能検査・発達検査の結果等を踏まえ、医学・心理学的な特性を把握することに加え、対象の子どもをよく見たり、問題意識をもってかわったりすることで深めていく。子どもの言動や表現を受け止め、子どもの側に立って、その場面での意識・感情の動きをていねいに追うことをとおして、思いや願

いを探ることを大切にする。

第1～3回の授業のリアクションペーパーから、学生らは発達障害について次のように考えるようになったことが見えてきた。

第1に、発達障害の特性について知るとともに、発達障害への理解を、これまでの自身の生活経験などを通して考え深めていったことである。

学生らは、資料に触れる中で、「この講義を受けるまでは自分とはどこか遠いものと考えている面もあったが、思い返してみれば、関係のないものではないのだと気づかされました。」(第2回)などの感想を記した。学生が発達障害について、これまでの自身の生活経験などを振り返りながら考えるようになったことがうかがえる。

また、「栗原さんのビデオを見て、発達障害の症状であるのか、それともその人の性格であるのか判断するのが非常にむずかしいと思いました。たとえば道順を覚えることが苦手な人がいたとしても、その人が単純に地図を覚えたりするのが苦手なのか、それとも発達障害による影響なのかということは日常生活の中だけでは気付きにくいと思いました。」(第1回)との感想があった。学生から困難の要因について考える必要があることが問いとして出され、筆者が授業の中で取り上げることで、学生らと共有できたのは、発達障害についての理解を深める上で良かったと考える。

第2に、学生らの中に困難をかかえる子どもたちを理解し、育ちや生活を支えていきたいという思いが大きくなっていったことである。

第2回の授業で「ふつうってなんだろう」を視聴した際には、(当事者の)「サトシさんが『だれもが自分らしく生きる権利』をもっていることを伝えたいと言っていました、それは発達障害の有無にかかわらず、私自身も含め重要なものだと思います。」という感想や、「発達障害を抱えている人は、『ふつう』に苦しんでいることが分かった。(中略)私たちの間でも、多種多様な感情をもっている。そのような感情を受け止められるようになりたい。」との感想が出された。一人ひとりへの理解を深め、願いや感情を受け止めていきたいという思いが生まれてきたことがうかがえた。

また、自身の学校体験を綴った上で、「今まではただ漠然と先生になりたい、勉強を教えたいとしか思っていませんでしたが、一人ひとりの子に目を向けて指導することも考えていきたいなと思いました。」(第2回)という感想をもった学生がいた。本授業の学生は社会科や保健体育科の教員免許状の取得を目指している。学生の関心が社会科等の授業づくりのみならず、生徒一人ひとりの学びや学校生活の保障にも広がりつつあることがうかがえた。

（３）各障害の特性と、当事者の困難を知る

第４～８回は、各障害の特性と、当事者がかかえる困難について取り上げた。子ども（幼児児童生徒）に起きている体験（たとえば困難の体験など）の理解や援助について考え深める際に、子どもの障害特性を把握することは重要となる。第４～８回では、毎回、自閉症スペクトラム障害等の各障害について取り上げ、障害特性、当事者がかかえる困難、生徒への指導・支援のポイントなどを学べるようにした。

授業を通して、学生らが気付いた点は、特に次の２点にあったと考える。

第１に、発達障害等のある生徒は、活動によっては、周りの生徒たちよりも、数倍エネルギーを使っても同じように行うことが難しい場合があること、また、教師が生徒の特性や困難を把握し、配慮することで、生徒の学校生活の改善につながることにについてである。

第４回の授業では、自閉症スペクトラム障害のある子どもたちに対して、「気持ちをしっかりと受け止めて丁寧に理解させてあげることが重要であると思った。

（中略）『伝える』ということは思っているよりもずっと難しいことだと感じました。伝える第一段階として、どう話すかの前に相手がなぜそういう行動をとったのか考えなければならぬと思いました。」という感想があった。

また、特別支援学級の児童生徒に同級生としてどうかかわったらよいか悩んだ経験（第７回）や、高校時代、朝起きられない友だちにどうかかわればよかったのか分からなかった経験（第８回）など、授業を受けて自分の学校体験を思い返し、かかわり方を再考したいと思うようになったことを記した感想があった。

さらに、「前回のリアクションペーパーにもあったように、自閉症スペクトラムやADHDについてそのもの自体を教えるのは難しいかもしれないけど、クラス皆で一人ひとりを支えていく環境を整えていければ、『様々な人への、様々な対応』は教えてあげられると思う。」（第５回）という意見があった。このように、子ども理解について、教師が子どもへの理解をどう深めるかという視点だけでなく、子ども同士のかかわり合いと相互理解についても言及するものがあった。この点についても、授業で筆者が取り上げ、全体で共有した。

第２に、一人ひとりのよさに気付くことや、一人ひとりの思いや感情を大事にしていきたいという視点をもち、大切さである。

障害の特性について学ぶ中で、「特定の分野に詳しいのなら、その道のプロにはもってこいの能力だし、順序に厳しく、変化に弱いのは、現代の人々に多い周囲に

流されやすいタイプではなく、自分の意志を貫ける人といったように秀でたものであるという考え方もありなのではないかと思った。」（第４回）などの感想があった。一人ひとりのよさを見つめ、捉えようとする視点の大切さが述べられていた。

第５回の授業で、怒りの感情と上手に付き合うための方法として、アンガーマネジメントを取り上げた。その際、複数の学生が怒りの感情について否定することはよくないのではないかという考えを述べた。たとえば、「アンガーマネジメントを取り入れることで、負け癖がついてしまわないか心配になりました。負けて悔しいという感情は重要なものだからです。私自身、今でも体育の授業でやる試合に負けると腹が立」つし、「顔にも態度にも出ませんが、この気持ちは大切にしています。」という意見、また、「感情をコントロールするという点で『まあいいか』『しかたがない』と思えるようになるのは、この歳になっても難しいことでもあると思います。自分が一生懸命頑張ったからこそ、そのように思えないこともあると思います。」という感想などである。

授業では、筆者は、中川ひろたか作、長谷川義史絵（2008）『おこる』という絵本を通して、怒りという感情について見つめる活動を行ったうえで、アンガーマネジメントに関する説明を行った。学生は、怒りという感情について、自分のこれまでの経験などを振り返り、自分の感情をありのままに受け止めつつ、どう行動をしたらよいかという流れで考えを深めていったように思う。

なお、受講生から、学生同士が話し合っただけで生徒への理解を深めるような活動を、もっと取り入れてほしいという意見をもらった。筆者は、授業内容についての講義だけでなくアクティビティも毎回取り入れるようにしたが、学習理解がより深まるようになるにはどのような活動を設定するとよいのかについては、今後の実践課題としたい。

４．子どもの願いや困りを把握すること

（１）問題意識と授業のねらい

第１～８回の授業を踏まえて、学生にさらに考えてほしいのは、教師が子どもの願いや困りを把握することについてである。教師は日ごろから子どもとかわる中で、子どものすがたをじっくりとみて、受け止めることで、願いや思いなどを把握するようにしている。同時に、授業や行事等において、子どもが困っていること、困りそうなことを把握し、それに対して指導・支援の手だてを検討し、対応することも重要となる。

第10回の授業では、個別の指導計画、個別の教育支援計画の目的・作成の方法を取り上げ、それと関連させる形で、生徒の困りごとを見つめることを目的としたアクティビティを設定した。

(2) 授業内容

①自分の困りごとを言葉にし、解決方法を考える実践の紹介

児童は、たとえば学校行事などで取り組む初めての活動や苦手なことに対して、緊張や不安を強く感じることもある。児童の中には、自分自身の困りごとを捉えたり、言葉にしたりすることが難しい場合もある。

筆者は、小学校の特別支援教室の指導で、児童が自身の思いや願いを把握し、表しやすくするために、自作のワークシートを用いて実践を行っている。教師ではなく、児童が気づきを深めるために活用するシートである。

以下は、筆者が特別支援教室の授業の中で活用した、運動会に関するチェックリストである。リストの一部を紹介する。

【かけっこ・リレー】

- ☐ 走るレーンや走る順番が分かりづらい。
- ☐ 負けるのはたえられない。

【表現・ダンス・組体操】

- ☐ おどりや 動きが覚えられない。

【運動会全体をとおして】

- ☐ ピストルの音が 苦手。
- ☐ 応援の声や お客さんの声が苦手。など

本シートは、職員間で話し合い作成した。各項目は、児童が運動会当日に困りそうなことを想定して作った。全部で12項目程度とし、A4サイズの手紙1枚に収められるように項目数を絞った。

練習が始まって数日経ち、運動会当日や練習へのイメージがもてるようになってきたころに取り組んだ。児童は、チェック項目を見ながら、いろいろなことを話した。児童の中には、この活動をきっかけに、かけっこの練習を特別に行うことで、不安を減らせ、当日、安心して取り組めてよかったことなどがあった。

②生徒の困りごとを見つめよう

続けて、「生徒の困りごとについて見つめよう」と題し、中学生が自分の困りごとに関心し、言葉にできるようにするために、チェックシートを作るアクティビティを設定した。

作成にあたって、目的、内容、方法を以下のように示した。

【目的】教師になったときに、生徒の困りごとを把握

するにあたり、1) 自身が困りごとを想像する視点として、2) 実際に生徒がチェックリストを使うことを想定して、作成すること。

【内容】自身の学校体験と、これまでの講義内容を踏まえつつ、テーマに対して生徒が困る可能性があることは何かを想像し、言葉にしていけることを目的とする。(必ずしも、発達障害等のある生徒を想定して、リストの項目を考えなくてもよい。)

【方法】各自テーマを選択し、テーマごとにチームに分かれる。生徒の困りごとを書き表す作業を、個人作業、グループ作業の順で行い、仕上げる。

学生が作ったのは4種類で、「社会の苦手を克服しよう」「数学の困り事～数学と仲良くなろう～」「テストの不安や困りごとはありませんか?」「体育祭を楽しみたいんだけど…」という名前を、それぞれに付けた。

たとえば社会科の学習では、「地図が読めない」「地図を書くのが苦手」「過去の歴史と関連させて考えるのが苦手」「人物名が覚えられない」「難しい漢字が出てくると覚えづらい」「カタカナの単語が覚えづらい」「要点が分からない」「『～の戦い』などの事件を学んだり、聞いたりするのが苦手」などの項目が挙がった。項目を整理する際には、【地理】、【物事の関係の想像】、【感受性】などと項目を設けて分けていた。

定期テスト対策の学習では、【試験前①学習面】、【試験前②試験に対する疑問】、【試験前③スケジュール管理】、【試験前・中・後の精神面・気持ち】、【試験中の環境・空間】に5つに大きく分けられ、それぞれ下位項目があった。たとえば【試験前②】では、「いつから準備すればいいのかわからない」「前日何をすればいいのかわからない」「休み時間の過ごし方がどうすればいいのかわからない」などが、【試験中の環境・空間】では、「テストの問題用紙が見づらい」「長時間座るのが苦手」「テスト中に周りがとても気になってしまう」「テストに集中するのが苦手」などが挙げられた。

学生らは、中学校・高校の学校体験を思い出しやすい点を生かし、リアリティーのある項目を作った。

学生らが本活動を通して良かったこととして挙げたことは大きく分けて3点あった。

第1に、自分の学校体験などを基盤にして、想像を働かせることの大事さである。「困りごとを考えて書きだすことは自分の中で一度整理することもできて、とても良いことだと思いました。実際やってみるとほかの人とは全く異なる意見が出てきて面白かったです。自分の過去の経験や生活を振り返ることが大切なのだと実感しました。」(第10回)、「どこの班のチェックシートも苦手なところが細かく書かれていてよかった。

特に体育祭やテストなどを読んで、中学時代の頃の記憶がよみがえってきた。」(第10回)などの感想があった。それらは、筆者が本授業のねらいにしていたことと重なった。

第2に、話し合うことによって、理解が深まることの良さに気付けたことである。第11回の授業では、第10回で作ったチェックリスト案を見て、さらにそれらに対するコメントを書き入れる作業を設定した。その際、「みんなで作った困りごとチェックリスト案を見て、すべて付箋に書くことはできなかったけれど、共感することも多くありました。逆に自分が思いつかないようなこともあり、考えること、とらえ方は、人の数だけあるのだなと感じました。」(第11回)との感想があった。話し合うことによって、理解を深めていくことの良さに気付けたことがうかがえた。

定期テスト対策のチェックリストには、試験勉強中、教室が静かでないと勉強しづらいという内容の項目と、反対に、何も音がないとかえって落ち着かなくなるという項目がともに作られた。そのことについて、ある学生は「新たな気づきとして私がダメなことが違う人にとっては良いことだったり、当たり前とは何かをもう一度考えたいと思いました。もっと多くの人の声に耳を傾けられたらいいなと思いました。」(第10回)という感想を記した。同じ環境であっても人によって捉え方が異なることがあるということを知り、子ども理解の必要性について改めて考えられたことは、大きな意味をもつと考える。

第3に、子どもの願いや思いを反映させる授業づくりをすることの必要性に気付いたことである。教科学習に関するチェックリストを作った学生たちは、「作るのがとても難しかったです。生徒がどこをできないのかを把握しないといけないのが大変でした。」(第10回)、「分かる人に合わせるのではなく、分からない人にわかってもらえるような授業を心掛けたいです。」

(第10回)などの感想を書いた。また、「教師は生徒に対して一方的にならず、生徒が感じたり、思っていることを授業に反映させなければならぬと改めて考えさせられた。」(第10回)と書いた感想もあった。生徒の願いや思いを反映させる授業づくりの必要性を、自分の学校体験などを想像する作業を通して考えられるようになったことがうかがえた。その気付きは、個別の指導計画、個別の教育支援計画を作成する際に生かされていくものとなる。

5. 困ったときに相談できるようになるために

(1) 問題意識と授業のねらい

第14回の授業の後半は、子どもが困ったときに相談することの大切さについて取り上げた。それまでには第9回の授業で合理的配慮等を説明することがあったが、第14回では、必要に応じて配慮を求めていくことも含めて、相談することの必要性・重要性について扱った。

子どもが緊張や不安を和らげたい、悩みごとを解決したいと思ったときに、一人でかかえこまず、相談できるようになってほしいと考える。また、できないことがあったとき、一人で頑張るだけではうまくいかず、自信をなくしてしまいそうときには、必要に応じて、周りの人に適切に援助を求め、やり遂げたという経験をもつことも大切である。

相談についての力を伸ばすために、筆者は子どもが自分の思いや考えを話してみようと思える、安心を感じられる場や関係をつくることを大切にしたいと考える。私たちは自己の感情を知り、時に言葉で心の動きや思考を捉えることを積み重ねていくなかで、次第に自己理解を深める。そのことが感情を調整して行動したり、不安を感じたときに一人でかかえこまずに相談したりする力につながっていく。

第14回の授業では、NHK 学校放送番組『u&i』の「アイツだけ、ずるい！」(公平性)の回を視聴した。本番組の目的は、身体障害や発達障害のある子どもや外国人の子どもなどについての理解を深めることにある。この回の内容は、番組サイトでは、「転校生のユウは、テスト中にタブレットを使っている。成績が良いのは、タブレットでカンニングしているからではないかと疑うアイ。ココロの電話でタブレットを使う理由について聞いてみると、ユウは文字を読んだり書いたりすることが苦手で時間がかかるため、タブレットを使っていることが分かる。しかし理由を知っても『ずるい！』という気持ちを抑えられないアイ。シツチャカ・メツチャカと話すうちに『ずるい』と思う気持ちの正体がだんだんと見えてきた…」¹⁾と紹介している。筆者は、学生らに本番組を通して合理的配慮についての理解を深めてほしいと考えた。

相談する力については、教職員にとっても重要となる。教師になったときに指導や支援のあり方で悩んだときには、一人でかかえこまず、複数もしくはチームで対応をすることで、状況を改善しやすくなる。第11回の授業では、連携や協働の重要性について取り上げた。子どもの育ちと生活を支えることを目的とし連携したり協働したりすることは、子ども理解を深めるために、また、互いに役割をもって子どもにかかわって

いくために、必要かつ重要となる。連携・協働の質を高めることは、子ども理解や指導に関する力量の形成や、共に支えあい、育ちあうことのできる職場・学校づくりにつながることに触れた。

上記の授業内容に関して学生が学んだことは、リアクションペーパーから、大きく2点あったと考える。

第1に、一人ひとりに合わせた支援・配慮の必要性和方法についての考えの深まりである。たとえば、生徒への環境づくりに関する配慮として、「生徒をどの席にするかという配慮の点では、私は今まで学級にいる生徒が全員平等であることが大切だと思っていたため、特定の誰かを優遇すべきではないと考えていたが、普通やみんなの基準がないことが分かり、特性によってそれぞれが適切なものに合わせるべきだと考え直した。」(第11回)という感想があった。

『u&i』について、番組の中では「形式平等ではなく、実質的平等になるような合理的配慮が行われて」いたこと、また、「アイくんはユウくんがずるくない理由を説明するとき、アイくんの眼鏡の話を出して、とても分かりやすかった」こと、さらに、「説明するときになるべく本人に身近であり、自分のこととして置き換えられるような話し方をするとよい」と考えるようになったことについて記した感想(第14回)があった。

教育的ニーズに対してどう対応することが、一人ひとりの学習や生活を保障することにつながるのかという課題を、学生らは番組から感じ取り、考えを深めようとしたことが見えた。

第2に、学校現場で困りを感じた場合に相談することの重要性を感じるとともに、実際に自分自身がどのように相談したらよいかを想像したことである。

たとえば「授業で先生自身の情緒の安定や健康の保持も大切だとありました。私は自分の情緒を安定させることがそこまで得意ではなく、疲れているときなどはマイナス思考になったり、いやなことや悩んでいることばかり考えてしまうことがあります。そういう時にどう自分と向き合うのか、誰かに相談するのか、自分らしくがんばれる方法を見つけたいと思いました。」(第11回)などの感想があった。また、校内支援体制を扱った授業では、「教員同士でも連携、協働をして、自分たちの応援団、理解者を増やしていくことも大事だなと思いました。いろいろな学校問題について教職の授業で扱う中で、実際に問題に直面したらどうしようと不安になることもありました、しっかりと連携できる仕組み、機能を学べたことはプラスになるなと思いました。」(第11回)という感想があった。それらの感想から、学校現場で困りを感じた場合に相談することの重要性を感じ取ったと考えられる。

また、困ったときに相談することの必要は理解したうえで、相談が実際にできるかどうか不安であると書いた学生が複数いた。たとえば、「困ったときに相談することは私が苦手とすることのひとつで、何でもできる限り自力で解決しようとしています。でもやっぱり周りの人々に助けを求めてもいいのかなと思いました。」(第14回)、「相談することが大事だと今回だけでなく、今までの授業で知ることができました。私自身、人に相談することは苦手です。(中略)だからそういうときに相談できる人をつくっていくことが大切だなと思いました。」(第14回)などの声である。学生には、大学生活などで困ったときの相談先として学生相談室などがあることも紹介した。

6. 授業者が深めた学生理解

筆者は今回初めて教職課程の授業を担当した。最後に、筆者が授業者としての学生理解について気付いたことを3点述べる。

第1に、授業者がリアクションペーパーや、活動中の学生のつぶやきを受け止め、言葉を返していくことで、学生と関係をつくることができる点である。

第9回の授業で、筆者が特別支援教室の授業で行った活動のひとつで、あるランキングの項目を話し合って解答するというグループ活動を設定した。その際に、「ランキングクイズの時に、(授業者に)良い気付きだと言ってもらえたことが嬉しかったです。子どもたちにも面白い考えが出てきたときに、あのような反応をしてもらえることがどれだけ自分の自信につながるのか肌で感じた気分がしてよい経験になりました。」と記した感想があった。この感想をもらって以降、筆者は学生らがグループワークをやっているときに、さらに意識して声を掛けるようになった。

また、第2回の授業で、第1回の授業のリアクションペーパーの記述の中から、一部分、紹介した。それ以降、学生らの記述が量も質も豊かになっていった。授業者への質問や、さまざまな意見も、授業を豊かにしていくために必要だと考えた場合には積極的に取り上げた。授業者が学生の声を肯定的に受け止めていくことによって、授業が豊かになったと考える。

第2に、学生は授業を通して「学び直す」経験をしていることである。

全14回の授業の中では事例検討やアクティビティなどを設定した。その中でたとえば「グループで活動をする際に、どうしても自分も意見が通らず、もやもやすることが多いので、今日はランキングを考える際、人によって各教科に対する視点が異なり面白かったので、自分の持っていない、また新たな視点を発見でき

るグループワークを自分も教員になったらやってみたいと思った。」(第9回)などの声があった。学生は、それまでの学校生活の中で、ペア活動やグループ活動で有意義な学び合いにはならなかったことを経験している場合もある。話し合うことによって、自分にはない視点をもてるということ、対話をすることによって新たな視点に気付かされたり、新たな考えが生み出されたりすることがあることを、学生らが本授業の中で経験できたことは意義がある。

本授業では十分には触れられなかったが、現場では校内委員会なども含め、ケース会議(カンファレンス)を行い、一人の子どもについて、さまざまな人たちが集まって、目的に応じて話し合っていくことで、子ども理解を深め、指導・支援に関する検討をしている。受講生には、一人で検討するのではなく、複数で話し合い、理解を深めていくことのよさを、教職課程の中で学び取り、学校現場で実際に生かしてほしいと考える。

第3に、学生は学びを通して生活を作り替える経験、自分を作り替える経験をすることがあり、学生にとってどのような学びの経験が大切となるのかを考え、意識して、授業をつくる必要がある点である。

授業では、「今までの自分の考えが変わることが多々ありました。」(第14回)と記してくれた学生がいた。また、「私は授業をきっかけに、生徒を受け持った時に伝えたい絵本を探すようになりました。」(第14回)、(パソコンのプレゼンテーションソフトなどで使用する)「フォントで、UD デジタル教科書体が見やすいという話がされたときから、ゼミのレポートなどでもこのフォントを使って打ち込むようにしました。」(第9回)などの声もあった。学びを通して、自分を作り替える経験、生活を作り替える経験をしていることがうかがえる。

また、「私はもし教師になったとしたら、一人ですべて解決するということは不可能だと思います。周りに相談できて、みんなで解決していけるようなことを体験したいと思いました。このことは仕事だけでなく、普段の学校生活の中でもできると思うので、今後、何かに悩んだりしたら、友だちや自分の知っている誰かに相談してみたいし、逆に相談されたいっしょに悩んでいきたいです。」(第14回)との感想もあった。本授業は教職課程に位置付けられているが、学んだことは実際の生活に生かされていくことにもなる。

学生にとって本授業で学ぶことがどのような経験となるのかを意識して、授業をつくっていくことが求められる。そして、そのためには、学生理解を深めることが授業者に必要なことにあらためて気付かされた。

註

ⁱ 東京都の公立小・中学校の特別支援教室とは、通常の学級に在籍する発達障害又は情緒障害のある児童・生徒を対象として、発達障害教育を担当する教員(巡回指導教員と呼ぶ)が特別な指導を行う教室のことである。都内の公立小学校では、2016(平成28年)度から設置を開始し、2018(平成30)年度には都内の全ての公立小学校に設置された。制度上は、国の通級による指導に位置付けられるものである。それまでの情緒障害等通級指導学級の制度から特別支援教室へと変更し、児童・生徒が特別な指導を在籍校で受けられるようになった。

ⁱⁱ 戸田竜也(2015)12ページより引用。

ⁱⁱⁱ NHK 健康 ch「【特集】発達障害って何だろう」のサイト(https://www.nhk.or.jp/kenko/special/hattatsu/sp_1.html)より。2020年1月21日掲載確認。

^{iv} NHK for School の「u&i」のサイト(<https://www.nhk.or.jp/tokushi/ui/origin/schedule/>)より。2020年1月21日掲載確認。

引用文献

戸田竜也(2015)『学級担任・特別支援教育コーディネーターのための「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもの支援ガイド』明治図書

中川ひろたか作、長谷川義史絵(2008)『おこる』金の星社

小学校1年生、〈困った質問〉に向き合い続けて

——文学教育を拓く、今日の「国語科」の課題——

法政大学文学部兼任講師 須貝 千里

問題提起として（始まりとしての「三日月」をめぐる〈困った質問〉）

（1）「うち」の孔、〈物語〉の無限明滅に晒されて

昭和30年代始めの東京には戦災による焼け跡が残っていた。わたくしの家は板橋区熊野町の川越街道の傍にあった。その大通りを渡ると、だるま市場があった（と思う）。小学校1、2年生の頃、よく卵（㊟）を買いに行かされた。市場に入ってすぐ左側の店、卵は藁屑に包まれ、木箱の中にあった。箱の中身はそれぞれ大、中、小の卵に分けられていた。母（●）には大きいを選んでくるように言われた。母の密命は、小の卵の箱から大の卵を選ぶこと、一個10円の卵の箱から大の卵を選んで来い、ということであった。一個15円の卵を10円で買って来い、というのである。藁屑をかき回していると、店の人には嫌な顔をされるし、「そんなにかき回したら割れるじゃないか。」と言われる。すごい緊張で、うまく選べず、適当に選んで買っていると、「エランデカッテコナケリヤダメジャナイ」と叱られた。これは、6つや7つの子には無理なこと、少なくともわたくしには無理だった。

市場の肉屋に5円のコロケもよく買いに行かされたが、この時には母の密命に打ちのめされることはなかった。10円のメンチを買ってくるように言われた時はうれしかった。ナイフとホークが家になかったのが残念だった。ナイフとホークで食べるのが洋食だ。このことはラジオで聞いた古今亭今輔のおばあちゃん落語で知った。憧れた。ケチャップは存在自体を知らなかった。チキンライスも存在自体を知らなかった。家にソースはあったが、胡椒はなかった。まだコーラを知らなかった。バナナは最高の憧れだった。ショートケーキもだ、な。

我が家は杉板張りの総二階、戦前からの建物であった、とのこと。空襲で焼け残り、玄関は硝子の引き戸、その左横に須貝建築・測量事務所という看板がペンキで書かれてあり、そのペンキはところどころ剥げて薄くなっていた。賃貸だったようであるから、もともとは何かの事務所か、お店か、だったのだろう。だから玄関はかつての事務所スペースでコンクリート敷き、入ると、場違いに広々としていた。右端に自転車とラビットが置いてあったが、寒々しかった。

父（●）は茨城県の潮来の人で、早稲田大学を卒業すると同時に「特甲幹」として応召、海南島で終戦を迎え、復員した、とのこと。わたくしが父から断片的に聞いていたことによると、あちこち建築関係で働いていたようであるが、建築・測量の個人会社を開業したこともあったらしい。看板はその名残だったのだろう。会社はわたくしが物心ついたころには廃業していた。理由は聞いていないし、わたくしには事務所だった記憶はない。ということで、わたくしが小学生の時には、父は30代になったばかり、丸の内の連合軍司令部に勤めていた。あるいは、もう府中基地の第5空軍司令部に移っていたのかも知れない。学校の個人調書の職業欄には「一級建築士」と書いてあった。「イッキウケンチクシ」は職業ではないのに？ このことを問い質したことはない。罪悪感があったのだが、言ってはいけないうこととして心得ていた。1年生なりに気を遣っていた。

わたくしは、父、母、爺さん、妹と暮らしていた。

爺さん（㊟）は50代後半、年金暮らしの元巡査で、父が大学生の頃には辞めているらしかった。茨城から夫婦で、大学に入った息子とともに上京し、暮らすようになった。不祥事を起こして、酒をめぐるトラブルらしかったが、わたくしが爺さんを意識するようになった時にはいつも家にいた。婆さん（㊟）はいなかった。わたくしの生まれる前に死んでいた。父の母とは、爺さんが入り婿として結婚していた女性と別れ、結婚したのである。先妻との間には女の子が一人いて、わたくしは全く知らないことであったのだが、戦後、一度だけ板橋の家に来たことがあるそうである。この話を父から聞いた時、会ったことのない伯母さん（●）のことを思い浮かべようとしたが、カオナシだった。どこかに親戚がいるのだろう。今、住んでいる町田の家のすぐそばにもう一軒、須貝さんの家があるが、我が家と全く関係はないらしい。いまでは本籍地は茨城県から東京都に移してしまったので、こうしたもろもろのことはどうでもいいことにされ、伝承されることはないだろう。父の母、爺さんの妻のことだが、昭和24年、近くの日大病院に歯の治療で通っていて、白血病で死んだ。死因が納得できないだけでなく、霊安室に遺体を安置することなく送り出そうとする、病院の死者に対する扱い方に不信感を抱いた夫、爺さんだ

が、死んだ妻を背負って病院を出て、自ら手配した三輪車の荷台に一緒に乗って家に帰った。これら爺さんをめぐるエピソードは父から聞いた。爺さんと二人になった父は、母の死の半年後、卵の仲買人のマノさんの紹介で結婚し、すぐにわたくしが生まれ、その2年後に妹が生まれた。見合いをし、その後会うことなく、家が本当にあるかどうかを自分で確認に来て、家があったので、結婚したそうだ。これは母から聞いた。父は30歳、母は26歳だった。その母は埼玉の東松山、下青鳥の人で、戦時中、川越の鉄道病院の看護婦だった。白衣の写真を見たことがある。

爺さんは妻の遺骨を死ぬまで納骨せず、65歳で死んだ。仏壇は不気味だった。真っ黒の孔、底が見えなかった。60歳の時に脳溢血で倒れた後は、爺さんから、それまでの常に何かを撥ねつけているような威厳、檜の木のような無骨さは失われていた。爺さんは倒れた後、調布に引っ越して3年ほど生きていた。よく迷子になっていた。亡くなる半年ぐらい前には山芋掘りに熱中し、朝から晩まで家の周りを掘りまくり、ある朝、布団の中で死んでいた。これは、庭の水道のところのバケツの中に、父が前日、多摩川で釣ってきた鯰がおり、手を突っ込んで鯰のところを抑えたわたくしがトゲに刺された朝のことだった。そのナマズがその後どうなったのかの記憶はない。一度、居間と玄関の間の廊下で、わたくしは馬乗りになった爺さんからナグラレたことがある。母が止めに入ったのを覚えている。なぜ、そうなったのかはわからない。母も大変だったのかも。その母にお線香で灸を据えられたことがある。そのころはどの家でもそんなもんだと思っていた。

母は、わたくしが幼稚園に一人で通うことが出来なかったので、一年間、教室の後ろで付き添っていた。妹を背負って、眉間に皺を寄せた息子を見守っていた。どういうわけかその時の母の写真が残っている。半纏みたいのを羽織っていた。幼稚園に行っている間にウチがなくなる。家族が消える。この時に抱いていた根柢のない恐怖感は今でも消えずに残っているのだが、亡くなった母は妻や子にその時のことを話すことがあった。「センチャンハネ……」には参った。わたくしは黙り続ける。その時の私に対する妻の目と子供たちの沈黙が忘れられない。わたくしは相当な〈ジコチュウ〉なのだろう。それぐらいなことは自覚している。その時にも感じていた。しかし、止められなかったのだ。

家の近くには同級生の京子ちゃん(●)、高橋君(●)がいた。京子ちゃんのお父さんは社長さんのお抱え運転手で、高橋君の家はお風呂を薪で沸かし、御飯も竈で炊いていた。高橋君とは、1年生の時、通っていた第七小学校の正門前で着ているものを全部自分で脱いで帰ってしまった京子ちゃんの衣服とランドセルを持っ

て、家に届けに行ったことがある。きっとボクらが悪かったに違いない。しかし、お母さん(●)は「キョウコハキガツヨクテ、ゴメンネ」と言っていた。助かった。うれしかった。京子ちゃんはお母さんの後ろにいた。三人でウスカワマンジュウを食べて、庭で遊んで帰った。家に帰ってそのことは言わなかった、と思う。わたくしは、小学校3年生の5月に引っ越して、調布の方に行き、転校してしまったので、それきり二人とは会っていない。二人のような友達はその後できなかった。京子ちゃんのことは好きだった。そうだ。中村君(●)とは引っ越しする前の日、ハナジマのグラウンド横の坂道で石けりをしていて、ボクの石が線を超えたか、越えなかったかで喧嘩をしてしまった。中村君は怒って帰ってしまった。ボクが悪かった。謝りたい。と言っても、中村君ともあれから会っていない。中村君のお父さんは練馬区役所に勤めていて、「ゴジラ」は自衛隊の宣伝映画だと言っていたようである。中村君の受け売りで、家でそのことを言うと、父は怒ったような、怯えたような、何とも言いようのない嫌な顔をしていた。「ゴジラ」ハジエタイノセンデンエイガダ、これは言うてはいけないことだったらしい。

家の隣には齋藤という名前の少し年上のお兄ちゃん(●)がいた。父も母もどういふわけだか分らなかったが、このお兄ちゃんのことをあまりよく言っていなかった。お兄ちゃん一家が、スピッツを飼っていた親戚の家の、離れに間借り生活をしていたからかもしれない。いじめられていた。そんな記憶はないのだが、親はそう思っていたようだ。このお兄ちゃんとも転校後、一度も会っていない。妹の友達には近くに晴夫君(●)がいた。栃木屋という酒屋の隣に住んでいた。転校後の妹の友達のことは誰も思い浮かばない。そもそも転校前も転校後も家にはあまり人が訪ねて来なかった。転校後は、学校まで4キロも離れていて、同級生はほとんどいなかった。家も周りに1軒しかなかった。目の前は谷と林で、清水が流れ小鯉がいた。家はハケ地の行き詰まりに立っていた。崖の上だ。住所は、調布市入間町、名前ばかりの「成城高級分譲地」だが、自然が残っていた。野犬(●)の群れもいた。

熊野町の家玄関の隣の台所には、玄関側の際に氷の冷蔵庫があり。その右がガス台、そして、流しだった。冷蔵庫の対面に手動式布搾り器付き洗濯機も置いてあった。台所には簀の子が敷いてあった。いま気が付いたことではあるが、ここも元は玄関部分と一続きで事務所部分であったのだろう。玄関とは同一平面で、玄関と台所から60センチぐらいかな、一段上がったところが廊下だったからだ。1階の居間はこの廊下に接した8畳ぐらいかな、炭の炬燵があった。その奥の、湿っぽい、澁んだ空気の爺さんの部屋の押し入れには

テレビ(■)が仕舞ってあった。14 インチの、サンヨーの白黒だ。時々近所の人が見に来ていた。その時は押入れを開け、見ていた。置いてあるところが上段、畳に座って見るにはかなり高めだった。

テレビと言えば、わたくしがフランキー堺主演の、C 級戦犯の問題を取り上げた「私は貝になりたい」を観ていると、いや、たまたまテレビをつけていたにすぎないのだが、部屋に入ってきた父が「ウソバカリイッテイル」と激怒し、テレビを切ってしまったことがある。バチン。他に誰がいたのかの記憶はない。いま調べてみると、これは昭和 33 年 10 月ごろのことだと思われるのだが、その時、なぜ、と問い質すことはできなかった。取り付く島もなかった。父はすでに亡くなっているのだが、このことも父に訊くことはなかった。しなかった。訊いてはいけない。勝手にそう思い込んでいた。ここにも孔が開いている。

家には扇風機も車もなかった。夏には蚊帳を吊って寝ていた。トイレは汲み取り式の便所であった。目の前に、新聞紙が切っておいてあった。それはいつしか白い柔らかな塵紙になっていた。裏庭は狭かったが、大きな柿の木があった。渋柿だった。隅にはドクダミが茂っていた。裏に行くといつもドクダミの臭いがし、陰鬱な気分させられた。父、母、妹とわたくし(●)は二階で寝ていた。夜中に目が覚めた時、なぜ、僕はここにいるのだろう、と思うことがあった。ナカムラクノイエノコダッタラ、ドウナルノカ。底のない孔を落ちていく、とてつもなく不安な感じ。忘れるために寝ることに焦る。そして闇の深さと眠りが 1 つになっていった。川越街道には時々戦車の隊列が行き交っていたが、そんな時には家ごと揺れた。窓ガラスが鳴る。雨が降ると、家の傍の大きな下水路から水があふれ、よく床下浸水した。玄関のコンクリートダミから、居間に通じる廊下は何十センチか高かったので、畳の上まで水が来ることはなかったが、玄関外のコンクリートの防火桶は水没していた。家に入ることも、家から出ることもできなくなった。水はすぐ退いたが、「ウチニハイレナイ、デラレナイ」。何か象徴的だな。

おそらく分かる人には分かる、分からない人には分からない。当たり前だ。昭和 30 年代前半の日本の都会の、どこにでもあった家であり、闇の深さと眠りのかけがえのなさは個人的なかけがえのなさではないのであろう。このエピソードはその程度のことに過ぎないのだが、ある種の共同性がある。これが大切なかもしれない。だからと言って、意味のあることとも言えない。しかし、わたくしが生まれ、育ってきたこと、今でも生きていることは紛れもないことに他ならない。意味のないこととされかねないことの意味は〈言語以後〉ではなく、〈言語以前〉の領域に属している。掬い

取ろうとすると、決定的に変質してしまう。しかし、小学校の 1、2 年生の頃のことを書き記してきて思うことは、豊かな、陰影のあるということだが、そうした精神生活を送ってきたな、ということに関わっているのだろう。

唐突かもしれないが、〈学習・発達論〉を考えていく上で、このことは伝えたいとおきたいことだ。しかし、〈逃げ水〉を追っている感じ。〈客体〉は、言語化すればするほど、遠くなっていく。孔に吸い込まれていくのだが、底にたどり着けないのだ。

(2)「三日月」の孔に吸い込まれて

昭和 32 年、わたくし(●)が小学校 1 年生の秋のことだった、と思う。そもそも本稿はここから書き出されていた。担任の齋藤先生(●)から、「三日月」の観察の宿題が出されたことがある。その夜は晴れていたもので、わたしは色鉛筆と先生から渡された画用紙を持って外に出て、三日月を見上げることができた。家の前は、道を隔てて、製材所、その右側に銭湯があった。3 時ごろには行き、男湯にも女湯にも入っていた。脱衣所には何人かの女性の使用人がいて着替えを手伝ってくれた。何湯だったかは覚えていない。銭湯の煙突の向こうに三日月が出ていた。右だったか、左だったか、これも覚えていない。

この後、訳の分からないことになった。

三日月はこちらから見て左(○)が欠けていたのに、迷った挙句、渡された画用紙には右(○)が欠けている絵を描いてしまったのだ。なぜか。「右」「左」が分からなかったわけではない。利き手が、私の場合、右手であることももちろん知っていた。迷う余地がないはずなのに、訳が分からなくなってしまったのだ。天空の月に背を向け、月の向こう側から月を見ている立場で、その立場は月の立場に重なっていき、右が欠けている絵(○)を描いてみたり、月を見上げて左が欠けている絵(○)を描いてみたり、挙句の果てに右が欠けている三日月(○)になったり、左が欠けている三日月(○)になったり、どっちなの？という自らの〈困った質問〉に立ち往生し、月に背を向け、地上に正対する「月」自体の立場で右手の側が欠けている絵(○)を描いてしまったのだ。地上から三日月を見上げる立場を「こちら」側にすると、左が欠けている月の絵(○)になるのだが、描いたのは右が欠けている月の絵(○)だった。あれ、おかしい！？「右」なの？「左」なの？分からなくなっちゃったのだ。右手はどっち！？誰かに訊きたかった。しかし、誰にも訊けなかった。訊いてはいけないことのように思われた。家に問題があったのか。わたくし自身に問題があったのか。このことはあれこ

れ書き連ねたが、分らない。

嫌な気分で、翌日、宿題(㉔)を提出した。かなりヤバイことなのかもしれない。この予感的中し、その日の帰りの会で、先生から、月を見ないで絵を描いた子として叱られてしまった。どこかに褒められるのではないかという思いがなかったわけではない。すごく大事なことに気が付いた子として、だ。馬鹿だな。「スガイクンハツキヲミナイデシユクダイヲヤッタ。センセイハカナシイ」と言われてしまった。1年生は黙って泣いていた。どういうことなの？しかし、この声にならない声は届かなかった(と思う)。訊いてはいけないことにこだわっていることが、恥ずかしかった。自分を消したいような感じだ。ここにも孔が開いている。

これが「三日月」をめぐる〈困った質問〉問題である。「消したい」と言えば、そのころ、母の背中に小便を掛けたことがある。漏らしたのではない。このことの方が消したい思い出であることも間違いないことである。しかし、「三日月」の「右」と「左」のことも忘れられないのだ。何の脈絡もなく思い出す。60年以上も前のこと。臆な記憶であるが、鮮明な記憶である。

(資料1) このことは「ウチニハイレナイ、デラレナイ」問題に関わっているのだろう。鯰の〈トゲ〉の痛さにも、捕獲された〈野犬〉にも、あれもこれも象徴的だ。人はどうでもいいこと、と言うかもしれないが、いや、誰も覚えていないかもしれないかも。その後も、今日に至るまで、似たような出来事の連続だった。いくら因果を掘り起こそうと書き連ねても、事態は因果の外部に現れ出てくる。〈言語以後〉を生きながら、〈言語以前〉に逆襲されてしまう。そして、誰からも忘れられていくこと。推敲の際に、長々と〈ミカヅキ〉問題とかかわりのないことを書き足さずにはいられなかったのも、そういうことに関わっているのだろう。書きたいというより、書かされているということかな。

もう1つ書かされてみよう。これも過去が《他者》であり、〈逃げ水〉であることに関わっている。

菜の花や月は東に日は西に(与謝蕪村)

この「月」は「満月」(○)なのだろうが、蕪村の、この句も〈ミカヅキ〉問題の中にある。「月」と「日」が〈逃げ水〉であるということではない。このことは〈言語以後〉の事態である。認識である。「菜の花」は重層的な事態を生きている。その中で翻弄されている、ということだ。「菜の花」から見た「東」と「西」は、「月」から見た「東」と「西」は同じなのか。「日」から見た「東」と「西」は同じなのか。ここにも〈ミカヅ

キ〉問題が隠れているのだ。「菜の花」は自らに問い続けているに違いない。自らの〈命〉はこの事態を囲い込んでいるのか、自らの〈命〉はこの事態に囲い込まれているのか、と。これは〈生〉と〈死〉をめぐる問題であり、〈自力〉と〈他力〉をめぐる問題となっていく。

〈自力〉は〈言語以後〉、〈他力〉は〈言語以前〉の問題となっていく。〈言語以前〉の把握は〈言語以後〉に反転していく。その上で、〈言語以後〉を〈言語以前〉によって囲い込むことはいかに可能なのか。これが闇の深さと眠りのかけがえのなさをめぐる問題にもなっていく。「問い直して」と「問い直して」を「問い直して」のめぐり問題になっていくのである。これは認識の外部との闇に関わっている。理不尽な事態に翻弄されている。とりあえず、「菜の花」は「僕」、「月」や「日」は「母」「父」「爺さん」「京子ちゃん」「高橋君」「京子ちゃんのお母さん」「中村君」「齋藤のお兄ちゃん」「中村君」「中村君のお父さん」……、そして、〈ミカヅキ〉問題の「僕」は「月」に翻弄され、「齋藤先生」をも「月」とすることができかどうかを問い続けていく。闇の深さと眠りのかけがえのなさの中で問い続けていくのである。解決困難だと思われることに会って、眠ることを学んだ。しかし、だからと言って、《他者》の了解不能性を消去することはできない。《他者》はパラレル・ワールドという事態の現れとともに問われていくのである。

このように〈逃げ水〉を追っていくと、始まりとしての〈困った質問〉問題が現れ出てくる。それでも闇の深さと眠りのかけがえのなさに、こだわっていきたくない。あまりにありふれたことかもしれないが、そうであるならば、ありふれたことからこそ、その事態の中で〈困った質問〉によって自らを囲い込んでいこう。訊いてはいけないことの囲い込みは自覚しにくい事態なのだが、本稿は、「三日月」をめぐる〈困った質問〉問題を問い続けていくことから、「文学教育を拓く、今日の「国語科」の課題」を開いていくことを目指していくことになる。〈逃げ水〉とのデット・ヒートの中で、だ。《他者》論の実践として、である。

1. 文学教育を拓く、「ナンダ、コレ?!」の坩堝の中で

〈言葉以前〉問題との出会いとしての、〈ミカヅキ〉問題のいくつかをさらに記していこう。

(1) 〈交流と断絶、衝突〉

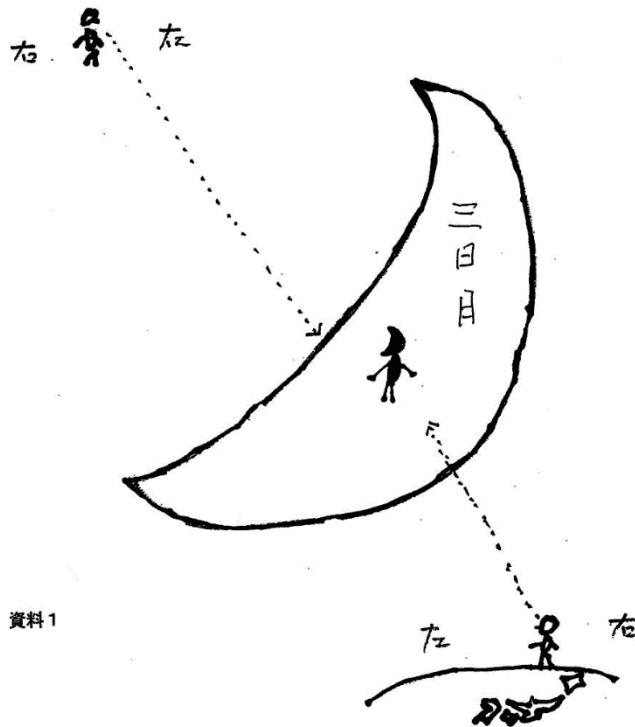
昭和の終わり、40歳の頃に「鏡のなかの世界」(朝永振一郎『鏡のなかの世界』(みすず書房 1965年12月)収録)(資料2)と出会った。「鏡の外」と「鏡の

中」の右と左の逆転はなぜ、上下は、なぜ逆転しないのか、こうした事態の不思議が朝永振一郎の提起であった。この提起に出会って、1年生の時の狐憑きから解き放たれたような気がしたのだが、しかし、ナンダ、コレ?! 50歳の頃に「ケロちゃん危機一髪」(佐藤雅彦『プチ哲学』(マガジンハウス 2000年6月)に収録。)(資料3)と出会った。わたくしが編集に関わっていた中学校の国語教科書の教材として、である。この作品は教科書のおもて表紙の裏側、表3部分に収録した。教科書にはその作品は全部で6作品を収録した。表3と表4部分、一般にはグラビア欄にされている箇所、である。

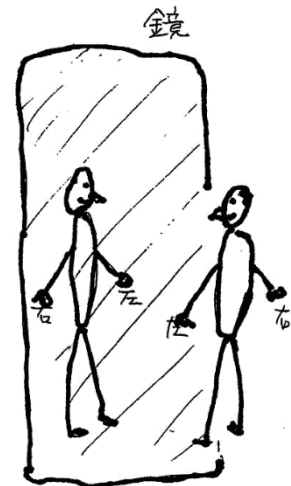
右の絵の、「ケロちゃん」(☹)に対する「もう一匹のカエル」(☹)?からの「いじめ」の危機か、左の絵の、「ケロちゃん」(☹)の頭上に落下する「リング」

(〇)の危機からの、「もう一匹のカエル」(☹)による「救助」をめぐる危機か、こうした事態の逆転がどのようなことに起因しているのか、「なぜ」をめぐる「危機」が佐藤雅彦の提起であったのだが、しかし、ナンダ、コレ?!これらは世界観認識の問題か。いろいろあったな。〈ミカヅキ〉問題から開かれていくこと。

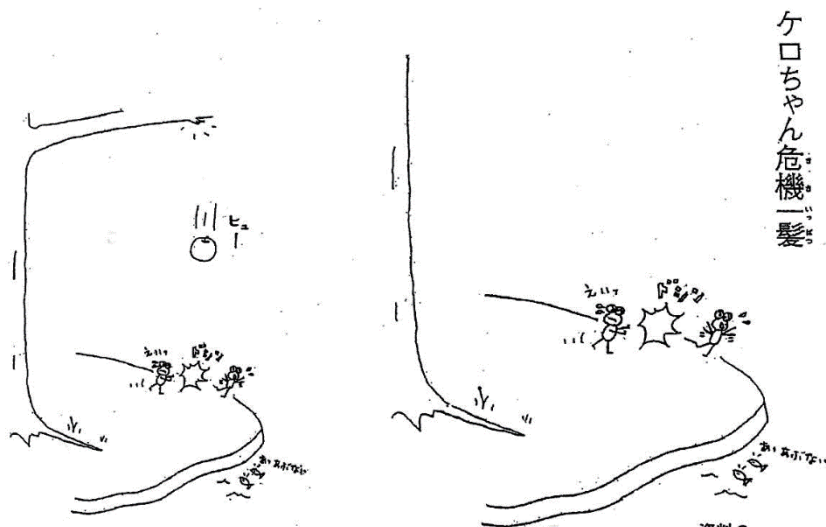
このことは、わたしとあなたの対話の機能不全を問題化し続けていくことである、と言うことができる。すると、そこに「生活上の分類」(真実に対する誤り)から「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)への転回が問題として浮かび上がってくる。「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)という「問い直して」の取り組みが「生活上の分類」(真実に対する誤り)という「問い直して」の取り組みを「問い直して」いくことになるというように、である。



資料1



資料2



資料3

かつてわたくしは『〈対話〉をひらく文学教育——境界認識の成立——』（1989年12月 有精堂）を出したことがあるが、その〈対話〉をめぐる足踏みを問題化していくことによって、「文学教育を拓く」という、本稿の課題の方に焦点化されていくことになる。「生活上の分類」（真実に対する誤り）から「世界観上の真偽の分類」（真実の中での「誤り」）への転回が問題として浮かび上がってくるのである。

（2）「生活上の分類」（真実に対する誤り）と「世界観上の真偽の分類」（真実の中での「誤り」）

① 大森荘蔵「真実の百面相」の「一刻」／宮澤賢治「注文の多い料理店」の「白熊のような犬」問題

「生活上の分類」（真実に対する誤り）と「世界観上の真偽の分類」（真実の中での「誤り」）との違いとは、大森荘蔵の「真実の百面相」（『流れとよどみ——哲学断章』（産業図書 1981年5月）に収録）の提起である。道が続いていると思ったら、海だった。車（）は海に突入してしまった。大森は、この事態を「生活上の分類」（真実に対する誤り）としてだけではなく、「世界観上の真偽の分類」（真実の中での「誤り」）として捉えることができる、と言う。とすると、「一刻」、「道」は確かにあったのだ、と。

ナンダ、コレ?! これも世界観認識の問題か。

宮澤賢治の「注文の多い料理店」では死んだ「二匹」の「白熊のような犬」（）が生き返っている。ナンダ、コレ?! 「紳士」は「山猫の子分」だった。「二人の紳士」が「ふと後ろを見」ると現れた「山猫軒」（）は「東京」だった。「山奥」は「東京」だったのだ。しかし、〈視点人物〉の「二人の紳士」（）はこのことに気が付いていない。それゆえに、恐怖のあまり「一ぺん紙くずのようになった顔」は元に戻らなかったのである。〈対象人物〉の二匹の「山猫の子分」（）の側から〈視点人物〉の「二人の紳士」との同一性を問題化していく〈機能としての語り手〉が、こうした事態を〈聴き手〉に問う。読者に問う。この作品では、「一刻」が「二人の紳士」にとって「一刻」のことではなく、〈対象人物〉の「白熊のような犬」の〈命〉が〈お金〉の価値でのみとらえられている限り、自らの〈欲望〉を自明のものとし続ける限り、永続的な事態であることが問われている。「言語以前・了解不能 第三項の領域」によって、〈視点人物〉と〈対象人物〉との間が遮られていることが事態の源泉であり、両者の同一性が〈機能としての語り手〉によって問われているのである。〈交流〉が〈断絶、衝突〉であったことが、だ。（「注文の多い料理店」では、「世界観上の真偽の分類」（真実の中での「誤り」）としての「一刻」の事態がこのように問題化されている。わたしとあな

たの対話の機能不全という事態が問題化されている。世界観認識の問題が問われ続けていくのである。）

② 三島由紀夫「美神」の「3センチ」の裏切りのこと

「美神」における〈視点人物〉の「R博士」と〈対象人物〉の「アフロディテ」の石像との「交流」と「衝突」を思い起こしてみよう。「アフロディテ」の石像に魅せられた「R」は2.14メートルの石像の高さを2.17メートルと学界に発表した。「アフロディテ」を独り占めしようとした。死の床で、優越感に浸りたいと思った「R」は、親しい、この世で唯一信頼している医者 of 「N博士」に、この秘密を告白し、石像の高さを測らせる。すると、高さは2.17メートルであった。ナンダ、コレ?! 「R」は、自ら「アフロディテ」の秘密、学者としての学界における信頼をなげうってまでの行為を「N」に告白し、「アフロディテ」を裏切ってしまったのである。しかし、「R」はそのことに気がつかない。「R博士」は「アフロディテ」に、

「裏切りをつたな」

と言う。「R」は、「アフロディテ」が裏切った、と思って死んでいった。このことが「アフロディテ」の石像によって問われている。この三人称小説においては、〈語り手〉によって、〈視点人物〉の「R博士」が問われている。〈対象人物〉の「アフロディテ」の側から〈視点人物〉の「R博士」を問題化していく〈語り手〉が、このことを〈聴き手〉に問う。読者に問う。「美神」でも〈語り手〉が登場人物ではないので、〈機能としての語り手〉によって、ということになる。この機能が、3センチのナゾを「R博士」の裏切りとして問題化しているのである。〈交流〉が〈断絶、衝突〉であったことが、だ。（「三日月」の話は、〈客体〉としての〈対象〉に関わる問題であり、この小説に向き合っていく始まりに関わっている。「言語以前・了解不能 第三項の領域」に配置されている〈主体〉と〈客体〉との間に抜き差しならない事態が生起し、そのことを浮かび上がらせる〈機能としての語り手〉を設定するならば、「一刻」がこのように問題化されていくのである。）

③ 村上春樹「鏡」の「僕以外の僕」の憎しみのこと

「鏡」における〈視点人物〉の「鏡の外の僕」と〈対象人物〉の「鏡の中の僕」との〈交流と断絶、衝突〉を思い起こしてみよう。「体制打破」を標榜し、単純労働をしながら、全国を放浪し、「僕」は中学校の夜警のアルバイトをしたこともある。ある晩、玄関にあった「鏡」に「僕」が写っていた。「鏡の中の僕」が「僕以外の僕」で、「鏡の外の僕」を憎んでいる。「僕」は「鏡」を「木刀」で叩き割ったが、翌朝には「鏡」の破片すらそこにはなかった。昨日吸っていたタバコの吸い殻は落ち

ていたのだが。ナンダ、コレ？！「鏡の外の僕」はこの出来事を直視することを回避し、生き続けてきた。そして、10年後、今の「僕」の部屋には「鏡」はない。〈対象人物〉の「鏡の中の僕」の側から〈視点人物〉の「鏡の外の僕」を問題化していく〈機能としての語り手〉が、このことを〈聴き手〉に問う。読者に問う。このことは〈語り手〉の「僕」の現在に関わっていく。「僕」の部屋には「鏡」がない。この事態を〈機能としての語り手〉が問題化していくのである。〈交流〉が〈断絶、衝突〉であったことが、だ。（「鏡のなかの世界」は、〈客体〉としての〈対象〉に関わる問題であり、この〈小説〉に向き合っていく始まりに関わっている。「言語以前・了解不能 第三項の領域」に配置されている〈主体〉と〈客体〉との間に抜き差しならない事態が生起し、そのことを浮かび上がらせる〈機能としての語り手〉を設定するならば、「一刻」がこのように問題化されていくのである。）

④ 森鷗外「舞姫」の「エリス」と「母」／夏目漱石「ころ」の「余所余所しさ」と裏切りのこと

鷗外の「舞姫」の〈視点人物〉の「余」と〈対象人物〉の「エリス」、識域下の〈対象人物〉の「母」の問題、「余」は二人の女性によって問われている。このことは「余」がなぜベルリンでの思い出を手記にまとめようとしたのかのナゾに関わっていく。ナンダ、コレ？！〈交流と断絶、衝突〉、この事態のたどり着いた地点に関わっていくのである。漱石の「ころ」の〈視点人物〉の「先生」と〈対象人物〉の「K」、〈視点人物〉の「先生」と〈対象人物〉の「奥さん」、〈視点人物〉の「学生であった私」と〈対象人物〉の「先生」、「学生であった私」の「両親」などの関係の中で重層的に浮かび上がってくる「余所余所しさ」（「自由と独立と己れ」に満ちた「明治の精神」の陥穽に気が付いた「先生」の対処の仕方）の問題、〈交流と断絶、衝突〉が問題となっていく。〈対象人物〉によって〈視点人物〉が重層的に問われている。「先生」も、「学生であった私」も、「先生」の「奥さん」も、〈視点人物〉と一体化している、生身の〈語り手〉も、〈機能としての語り手〉によって問われている。〈機能としての語り手〉が、このことを〈聴き手〉に問う。読者に問う。このことは「先生」の遺書を、「先生」の願いに反して、生身の〈語り手〉の「私」が自らの手記の中に引用し公表したのかというナゾに関わっていくのである。ナンダ、コレ？！（「ケロちゃん危機一髪」は、〈客体〉としての〈対象〉に関わる問題であり、これらの〈小説〉に向き合っていく始まりに関わっている。「言語以前・了解不能 第三項の領域」に配置されている〈主体〉と〈客体〉との間に抜き差しならない事態が生起し、そのことを浮かび上がらせる〈機能としての語り手〉を設定

するならば、「一刻」がこのように問題化されていくのである。）

⑤ 村上春樹「風の歌を聴け」の「仏文科の女の子」、そして鲁迅「故郷」の「希望」のこと

「風の歌を聴け」における〈視点人物〉の「21歳の僕」と〈対象人物〉の「仏文科の女の子」の〈交流と断絶、衝突〉に関わるナゾを思い起こしてみよう。〈視点人物〉の側に立つ〈語り手〉、「29歳の僕」が問われている。「完璧な文章などといったものは存在しない。完璧な絶望が存在しないようにね。」としながらの、「29歳の僕」の「書くこと」は闘いの中にある。事態が〈機能としての語り手〉によって問われている。〈対象人物〉の「仏文科の女の子」の側から〈視点人物〉の「21歳の僕」を、事態を相対化しきれない〈語り手〉の「29歳の僕」を問題化していく〈機能としての語り手〉が、このことを〈聴き手〉に問う。読者に問う。

「ねえ、私を愛してる？」（彼女）

「もちろん。」（僕）

「結婚したい？」（彼女）

「今、すぐに？」（僕）

「いつか……もっと先によ？」（彼女）

「もちろん結婚したい。」（僕）

「でも私が訊ねるまでそんなこと一言だって言わなかったわ。」（彼女）

「言い忘れてたんだ。」（僕）

「……子供は何人ほしい？」（彼女）

「3人。」（僕）

「男？ 女？」（彼女）

「女が1人に男が2人。」（僕）

彼女はコーヒーで口の中のパンをかみ下してからじっと僕の顔を見た。

「嘘つき！」（彼女）

と彼女は言った。

しかし彼女は間違っている。僕はひとつしか嘘をつかなかった。

ナンダ、コレ？！「21歳の僕」と「仏文科の女の子」の〈交流と断絶、衝突〉は二人の世界観の違いに関わっている。「ひとつ」の嘘の重さに関わっている。問題は「愛」は「数値」で示せるのかどうかに関わっている。「ひとつ」の「嘘」とは「数値」で「愛」を語っていることであり、29歳の「僕」は書き記すことによって、この問題を問い直し続けようとしている。「完璧な文章などといったものは存在しない。完璧な絶望が存在しないようにね」と言いながら、「完璧」に槌を打ち込もうとしている。〈立場〉を超えようとしている。こ

の事態を〈機能としての語り手〉が問題化し、〈聴き手〉に問う。読者に問う。「僕」の文章には、魯迅の「鉄の部屋」(『呐喊』自序)の、自己の「絶望」によって「希望」の存在を否定できないという「希望」の論理、「歩く人が多くなればそれが道になるのだ」(「故郷」)の論理が沈んでいる、ということができるだろう。(視点人物)の「私」にとっての〈対象人物〉の「楊おばさん」、「閩土」の见えない世界は、〈語り手〉でもある「私」にとっての了解不能の《他者》をめぐる問題であり、「私」には世界観認識の転換が問われている。このことの困難さが現れ出てくることによって、「希望」が問われている。それゆえに、「希望」は外部に属している、となる。こうした事態が〈機能としての語り手〉によって照らし出され、「歩く人が多くなればそれが道になるのだ」という〈語り手〉の「私」の言葉が意味づけられ、〈聴き手〉に問う。読者に問う。「私」に「希望」が思い浮かべられないことが「希望」に転回していくのである。(〈交流と断絶、衝突〉、世界観認識が問われることによって、だ。(〈言葉以前〉によって〈言葉以後〉が囲い込まれていく。これらの〈小説〉では、〈機能としての語り手〉によって、「一刻」がこのように問題化されているのである。)

(3) 〈困った質問〉に「言語以前・了解不能 第三項の領域」という事態を見出し、〈対象人物〉からの折り返し、〈機能としての語り手〉問題を問うていくと、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いという課題の現れ

「三日月」、「鏡のなかの世界」、「ケロちゃん危機一髪」の事例で問われているのは、まずは〈主体〉の相対化(ポストモダン)である。世界観認識の相対性が問われている。さらに、これらの事例に2つの場面を問う〈機能としての語り手〉を設定すると、〈視点人物〉(こちら側、鏡の外、ケロちゃんの側)と〈対象人物〉(向こう側、鏡の中、ゴリちゃんの側)の〈交流と断絶、衝突〉という事態が問題化され、〈視点人物〉と〈視点人物〉の立場に立つ〈語り手〉の〈主体〉の再構築(ポスト・ポストモダン)という課題が拓かれていく。(立場)の問題化である。「三日月」の「右」「左」をめぐる〈困った質問〉は「ウチ」(●)をめぐる問題である。(立場)の無自覚に関わる問題である。現在において、この事態は〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉となっていく。この事態を超えていくことが、本稿で問題にする「問い直して」を「問い直して」という課題となっていくのである。このことは「美神」、「鏡」、「舞姫」、「ころも」、「風の歌を聴け」、「故郷」などの〈近代小説〉の掘り起こしに向かっていく。了解不能の《他者》という事態が問題化されていく。こうした探究が、

「今日の「国語科」の課題」をひらいていく〈開いていく／拓いていく〉のである。

(4) 「問い直して」を、「問い直して」を「問い直して」というように掘み直して

〈困った質問〉をめぐる探究は、「次期学習指導要領」(国語科)の「言葉による見方・考え方」の「対象と言葉、言葉と言葉の関係」を「問い直して意味付けること」という提起を「問い直して」を「問い直して」に拓いていくことになる。(視点人物)による「問い直して」では対応不能だから、認識の対象は認識者の立場を超えて捉えることはできないからである。(視点人物)(●)にとって〈対象人物〉=〈相手〉(●)とは了解不能の《他者》である。ここに「問い直して」を「問い直して」という課題が現れる。「問い直して」では、〈相手〉の立場を自分なりに知ることを超えることはできず、「問い直して」を「問い直して」では、〈相手〉の立場を知ることには止まることなく、〈相手〉の立場を自分なりに知ることを超えることはできないことが問題化され、その困難さの中で、考え直し続け、〈立場〉の問題が問題化され、〈主体〉の再構築が問われ続けていくのである。

こうした「問い直して」と「問い直して」を「問い直して」へのこだわりが〈交流と断絶、衝突〉の教育学の入り口となる。(交流)は分かったと思うことを前提にし、(断絶、衝突)は分からないことを前提にする。このことは、「主体的・対話的で深い学び」の「主体」と「対話」の核心が〈相手〉の立場、了解不能の《他者》からの振り返りにあることを示している。「教室」が学びの場であることの根拠に関わっていくのである。

さらに、このことは、「予測困難な時代」(「中教審答申」平成28年12月21日)という課題が「予測可能」な事態に反転していくこと(「次期学習指導要領」の落とし穴)に自覚的に向き合い、まさに「予測困難」な事態を「予測困難」な事態として受け止め続けていくことになる。「予測困難な時代」について具体的に事態を提起した瞬間に、そう認識しているわけだから、事態は「予測可能な時代」となってしまう。それゆえに、「予測困難な時代」という問題は認識の内部と外部の問題として問われていくことが求められている。すると、〈ポストモダン〉が問題の焦点として浮かび上がり、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を拓くという課題が問われていく。「問い直して」に止まることなく、「問い直して」を「問い直して」をめぐる課題が現れ出てくる。こうした把握は、「中教審答申」、「次期学習指導要領」のもやもやした事態に眠り込まされている可能性の地平を拓いていく。この地平に〈近代小説〉の教材価値と〈近代の物語文学〉の教材価値をめぐる課題

が現れ出てくるのである。

課題の焦点は、〈相手〉とは了解不能の《他者》である、ということにある。〈言語以前〉という事態に関わっている。「ナンダ、コレ?!」の坩堝、世界観認識の倒壊体験の中で、わたくしは、〈主体〉と〈客体〉の二元論ではなく、田中実が提起する〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉、そして〈客体そのもの〉(第三項)の了解不能性との向き合い方を問う、「第三項理論」に出会っていった。文学作品の教材価値の掘り起こし、授業構想の提案に取り組んでいくことになった。〈困った質問〉がその扉を開いていくのである。

2. 「予測困難な時代」／「言葉による見方・考え方」の再定義が拓く、「今日の「国語科」の課題」(「特別の教科 道徳」の課題も)

(1) 問題を「今日の「国語科」の課題」に、「特別の教科 道徳」の「文学教育」?に引き付けて

「今日の「国語科」の課題」は、「次期学習指導要領」の「言葉による見方・考え方」が提起する「対象と言葉、言葉と言葉の関係を「問い直して」に止まることなく、「問い直して」を「問い直して」に進み出ていくことにある。「対象と言葉、言葉と言葉の関係を「外部の客体とそれを捉えようとする主体の関係」のこととするならば、そこには了解不能性をめぐる事態が潜在しているからである。このことに着目し、「次期学習指導要領」の足踏みを問い、その克服のための視界を拓いていくことが求められている。「予測困難な時代」という課題が捉え直されていくことによって、である。

しかし、そうはなっていない。

「特別の教科 道徳」の場合、その課題は何か。それは、22の「徳目」の指導と「考え、議論する道徳」の授業の創造のネジレの克服ということ。だったらどうするか、となっていくのだが、「特別の教科 道徳」においても、そうはなっていない。「問い直して」自体が機能していないのである。「道徳科における見方・考え方」は「様々な事象を道徳的主価値を基に自己との関わりで(広い視野から)多面的・多角的に捉え、自己の(人間としての)生き方について考えること」(小学校・中学校の「次期学習指導要領」(特別の教科 道徳)引用文のカッコ内は中学校のみ)とされているが、「多面的・多角的」な学習とは程遠い教材が提起され、学習がその中に閉じ込められてしまっている。そのため、文学みたいな〈物語〉が教材とされている。この事態は「国語科」において文学作品が「読むこと」の対象から「教養」の対象にされ、結果として教材として軽視されてしまっている事態とともに現れ出てきている。この事態は、1980年代以降の〈ポストモダン〉

の〈ナンデモアリ〉の世界観認識の台頭とその対極の価値絶対主義の台頭という事態の癒着という事態に抱え込まれてしまっている。これは「読むこと」の排除、その準拠枠の喪失という事態の帰結である。この事態が「問い直して」自体を抑え込み発動させないようにし、「問い直して」を「問い直して」への道を塞いでしまっているのである。「国語科」の場合でも。

「かぼちゃのつる」(小1、「特別の教科 道徳」)、「少年の日の思い出」(中1、「国語科」)、「ごんぎつね」(小4、「国語科」)を例にして、具体的に見ていこう。

①「かぼちゃのつる」(大蔵宏之)

「特別の教科 道徳」の教材「かぼちゃのつる」の場合、これが「蔓を切られた「かぼちゃ」がかわいそう?」という発言を〈困った質問〉として排除する〈物語〉になっていることが問われることのない授業がなされている。これでは文部科学省の「考え、議論する道徳」の提起に反しているにもかかわらず、である。〈物語〉の質が問われているのだが、このことを問わない授業がなされている。今日、このような「特別の教科 道徳」における「文学教育の挑戦」といかに対峙するのかが問われている。「問い直して」が「徳目」に収斂してしまう事態の克服が課題ということになる。

かぼちゃばたけの かぼちゃは、つるを はたけの
そとへ ぐんぐん のぼしていきました。

ぼくは こっちへ のびよう。(かぼちゃ)

かぼちゃさん、そっちへ のびては だめですよ。
(みつばち)

そんな こと かまうもんか。(かぼちゃ)

かぼちゃさん、ここは わたしの はたけだから、
はいって こないで ください。(となりのはたけのす
いか)

なんだと、ちょっとくらい はいったって いいじ
やないか。(かぼちゃ)

かぼちゃさん、ここは、みんなが とおる みちで
すよ。ここに のびては、こまりますよ。(こいぬ)
またいで とおれば いいじや ないか。(かぼちゃ)
こいぬは おこって、かぼちゃの つるを ふみつ
けました。

かぼちゃは つるを こいぬに ふまれても へ
いきなかおを して います。

ぶるるるるる……。くるまが みちを とおっ
ていきました。

いたいよう、いたいよう。(かぼちゃ)

かぼちゃは、ぼろぼろ ぼろぼろ なみだを な
がして なきました。

(「特別の教科 道徳」は、平成27年3月に学習指導要領が一部改正され、小学校では平成30年度より全面实施されて

いる。「かぼちゃのつる」は小学校の1年生の道徳教科書全社（8社）共通教材、これは、大蔵宏之作品で『母の友』（昭和29年7月号、8月号）初出、『道徳の指導資料 第3集（第1学年）』（文部科学省）に掲載されていたものだが、ダイジェスト版を教材にし、作者名を載せていない教科書もある。引用は、K社の教材文、ダイジェスト版である。）

「特別の教科 道徳」の教科書では、「かぼちゃのきもち」、「かぼちゃさんに教えたこと」を考えさせる教材とされている。「道徳科」で目標にされている22の「徳目」の1つ、「節度・節制」を教えるための教材にされている。原作は「おひさまが、ぎんぎら んぎんぎら まぶしい あさです。」と始まり、〈命〉の誕生という場が設定されており、〈対象人物〉の横暴な行為が語られ、単純に「わがまなかぼちゃ」とはされていない。しかし、教科書では「わがまま」はいけないという「徳目」が先行（ダイジェスト版ではなおさらそうされている）し、こうした〈語り手〉のものの見方・考え方が「徳目」として絶対化されている。〈視点人物〉の「かぼちゃ」の認識は、〈対象人物〉の「みつばち」、「すいか」、「こいぬ」、「くるま」の認識によって、「わがまま」とさせられている。〈語り手〉は〈視点人物〉を裏切り、〈対象人物〉の側に立つ。〈対象人物〉の〈視点人物〉に対する包囲網の中で、〈語り手〉は問われることなく、「徳目」の絶対化が図られている。（「問い直して」NG）それだけでなく、読書行為として「読むこと」を看過し、学習者を「かぼちゃさんはわがまま」に誘導しようとし、「かぼちゃさんはかわいそう!？」を「困った質問」とし、排除する教科書／排除する授業となっているのである。（「問い直して」NG）

このような二重の排除。これでは「考え、議論する道徳」（文部科学省のキャッチ・フレーズ）にはならない。このことは「特別の教科 道徳科」、「教科書」と「授業」の問題点である。原作の「かぼちゃのつる」の冒頭の「おひさまが、ぎんぎら んぎんぎら まぶしい あさです。」から思い浮かべることができる「かぼちゃ」の「内心」はダイジェスト版では全く排除されている。原作においては、〈対象人物〉は絶対化されておらず、〈視点人物〉の成長への願いも思い浮かべることができるように語られ、〈語り手〉も〈視点人物〉を裏切っていないのであるが、原作を教材としている教科書と授業においても、こうしたことは看過されているのである。

「問い直して」の教育が既存の「徳目」に回収されてしまう。〈対象人物〉の認識は〈視点人物〉の認識を既存の「徳目」に囲い込んでいく。こうした「特別の教科 道徳」の問題点は、「国語科」の、文学教材を「言

語文化」として扱い、読書行為としての「読むこと」の対象としないという問題点と連動している。読書行為としての「読むこと」による「問い直して」は軽視され、「問い直して」を「問い直して」という課題に展開していくことはないからである。

この事態は後述するが、「国語科」の文学教材の扱い方に止まらず、高等学校の「国語科」の科目編成に端的にも現れている。文学作品の教材価値が公的に認定されたものとして、学習者に提示される事態は、読書行為としての「読むこと」を看過し、学習者の「内心の自由」に対する抑圧となっていく。読書行為としての「読むこと」の場の保障とともに教材が提示されていないからである。「次期学習指導要領」で、高等学校の「国語科」において、必修の「現代の国語」から文学教材が排除され、必修の「言語文化」では文学教材は読書行為としての「読むこと」の対象とされず、選択の「文学国語」も同様の事態に陥っている。こうした事態も「特別の教科 道徳」における排除の事態に通じているのである。

②「かぼちゃのつる」の〈物語〉と「桃太郎」の〈物語〉

〈視点人物〉、〈語り手〉の世界観の切実さの有無が問われている。確かに「桃太郎」の〈物語〉も「問い直して」が排除されている。しかし、「桃太郎」の〈物語〉における〈視点人物〉の「桃太郎」や〈語り手〉の切実な〈立場〉（おじいさん・おばあさんに対する思い、貧しさからの脱却の願いという「内心」）の現れと「かぼちゃのつる」における〈視点人物〉のかぼちゃの切実な〈立場〉（内心）の消去、これは〈語り手〉による「かぼちゃ」の切実な〈立場〉（内心）の削除に他ならないのだが、それゆえの「かぼちゃのつる」における「徳目」の台頭というように両者の違いを捉えることができる。「桃太郎」の〈物語〉では〈語り手〉が〈視点人物〉を裏切っていないのに対して、「かぼちゃのつる」では〈語り手〉が〈視点人物〉の「かぼちゃ」を裏切っている。〈対象人物〉と〈語り手〉が「徳目」の体現者にされている。すでに本稿で指摘してきたことであるが、この事態は〈語り手〉の傲慢さの現れである。〈価値絶対主義〉と〈ポストモダン〉の〈ナンデモアリ〉とが癒着しているのである。これは「読むこと」の排除、その準拠の喪失という事態の帰結である。

ただし、「桃太郎」の〈物語〉においても話型の自己運動という事態が読者に開かれており、「米英鬼畜」の〈物語〉までもが作り出されていったことがある。詳細は滑川道夫の『桃太郎の変容』（東京書籍 1981年3月）が明らかにしていることであるが、これは読者の問題であると同時に〈物語〉自体の問題であることを指摘しておこう。芥川龍之介の「桃太郎」は「桃太

郎」を侵略者として描いている。〈物語〉の作品価値／教材価値はこうした事態を抜きに論ずることはできないのである。ここからは〈言葉以後〉が問われていくことになる。

③「ごんぎつね」(新実南吉)

「国語科」の教材「ごんぎつね」の場合、「「ごんぎつね」が日本語で話していて(考えていて)おかしい?」という発言を「困った質問」にしてしまい、〈物語〉の現れ、〈語り手〉による「問い直して」への着眼によって〈困った質問〉に答えることができるにもかかわらず、こうした発言を排除する授業がなされている。この事態が、克服の課題である。今日、「国語科」における「文学教育の排除」といかに対峙するのかが問われている。これは、「ごんぎつね」の場合、「問い直して」の課題ということになる。出来事→「兵十」によって語られた出来事→……「茂平」によって語られた出来事→「わたし」によって語られた出来事→〈聴き手〉、読者。「問い直して」OK)しかし、登場人物(〈視点人物〉の「ごんぎつね」)の心情に焦点化して、〈困った質問〉を排除する教科書／排除する授業となっている。「問い直して」NG)

「ごんぎつね」における「兵十」の語りは、「兵十」にとっての「問い直して」の〈物語〉である。このことは、作品冒頭の「これは、わたしが小さい時に、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」によって示されている。「兵十」の〈物語〉は、村人へ、「茂平」へ、「わたし」へと伝承されていった。「そのばん、ごんは、あなの中で考えました。「兵十のおっかあは、どこについていたにちがいない。それで、兵十が、はりきりあみを持ち出したんだ。ところが、わしがいたずらをして、うなぎを取ってきてしまった。だから、兵十は、おっかあにうなぎを食べさせることができなかった。そのまま、おっかあは死んじゃったにちがいない。うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら、死んだんだろう。ちよっ、あんないたずらをしなけりゃあよかった。」という〈視点人物〉の「ごんぎつね」の声は、「兵十」の声であったのだ。〈聴き手〉、読者がそのように受け止めるかどうかが問われている。「ごんぎつね」は〈語り手〉の「問い直して」の〈物語〉であったというように受け止めるかどうか、である。「兵十」は「ふと顔を上げ」と、「きつねがうちの中に入ったではありませんか。こないだ、うなぎをぬすみやがったごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな」と思い、「火なわじゅう」で撃ち殺してしまう。その時に、「兵十」は「栗」や「松茸」を自分の所に届けに来ていたのが「ごん」であることを知り、「兵十」は「火なわじゅうをばたりと、とり落とす。「青いけむりが、まだ、つつ口から細く出てい」る。この

出来事の後、「兵十」は「村人」に「ごんぎつね」のことを語る。したがって、「ごん」の思いは「兵十」の思いである。「兵十」は、「ごん」が自分と同じように「母」を失い、「一人ぼっち」であるのに、「草の深いところ」「お百しょうのうちのうら」「六地藏さんのかげ」「物置のうしろ」「うら口」「道のかた側」「いどのそば」「かげぼうしをふみふみ」「うちのうら口」というように、人間と接しないに気を付けていることも思い起こしている。それでも「ごん」は「兵十」に償いのために「栗」や「松茸」を届けにきた。このように「兵十」は「ごん」のことを思い起こしている。「兵十」の「問い直して」の〈物語〉の伝承、それを引き継ぐ「わたし」の語りに「ごんぎつね」の作品価値／教材価値は関わっているのである。

④「ごんぎつね」と「かぼちゃのつる」における〈物語〉、「桃太郎」における〈物語〉、〈語り手〉に注目して

「ごんぎつね」の〈物語〉は、「かぼちゃのつる」の〈物語〉とどう違うのか。〈語り手〉の世界観の切実さの有無がポイントである。「かぼちゃのつる」の〈語り手〉には、「ごんぎつね」の〈語り手〉としての「兵十」の切実さがない。「兵十」にとって語ることは鎮魂の行為であった。対して、「徳目」を語る「かぼちゃのつる」の〈語り手〉の揺らぎのなさ。「つる」を切られた「かぼちゃ」への〈語り手〉の鎮魂の思いは「かぼちゃのつる」の〈物語〉には浮かび上がってこない。ここにも、〈語り手〉の、〈視点人物〉としての「かぼちゃ」に対する傲慢さ、裏切り問題を指摘することができよう。「かぼちゃのつる」の〈語り手〉は絶対者であり、「言語以前・了解不能 第三項の領域」に属していない超越者である。このことを見逃すと、読者は裏切りの共犯者に追い込まれていくのである。

「ごんぎつね」の〈物語〉は、「桃太郎」の〈物語〉とどう違うのか。「ごんぎつね」においては、〈語り手〉は〈生身の語り手〉であり、その人物の価値観の中に読者が囲い込まれていく。読者の〈ナンデモアリ〉は〈生身の語り手〉の価値観に規制されている。このレベルで〈語り手〉の「問い直して」の質が「読むこと」の対象にされていく。〈価値絶対主義〉は排されているのである。「かぼちゃのつる」においては、〈語り手〉は〈価値絶対主義〉の体現者であり、このことを前提にして、読者による〈語り手〉の置き換えが自由である。読者の〈ナンデモアリ〉が許される。〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に囲い込まれていくのである。

⑤「少年の日の思い出」(ヘルマン・ヘッセ)

「国語科」の教材「少年の日の思い出」の場合、「なぜ、前書きがあるの?」という発言を〈困った質問〉にしてしまい、〈小説〉の現れ、〈語り手〉による「問

い直して」を「問い直して」への着眼によって〈困った質問〉に応えることができるのにもかかわらず、こうした発言を排除する授業がなされている。作品は〈困った質問〉に応じているのだが、授業は「僕」を「闇」の中に閉じ込め続け、〈近代小説〉を排除する。この事態が、克服の課題である。今日、「国語科」における「文学教育の排除」といかに対峙するのが問われているが、このことは、「少年の日の思い出」の場合、「問い直して」を「問い直して」という課題になっていく。出来事→大人になった「僕」(客)によって語られた出来事→〈聴き手〉の「私」(僕が訪ねて行った先の人)によって語り直された出来事→「私」の話を聴く「僕」=〈聴き手〉(読者)。「問い直して」と「問い直して」を「問い直して」OK)しかし、〈視点人物〉(少年の「僕」と〈語り手〉(大人になった「僕」)の心情を焦点化して、〈困った質問〉を排除する教科書／排除する授業が一般的である。「問い直して」を「問い直して」NG)こうした教科書／排除する授業では、〈語り手〉の「私」の語りが〈対象人物〉の「僕」(友人・客)の「問い直して」の語りを「問い直して」いること、「対象人物」として「エーミール」の声を了解不能の《他者》の声として、〈聴き手〉の「僕」の「闇」を拓いていくことが看過されるのである。

「私」の「子どもができてから、自分の幼年時代のいろいろの習慣や楽しみごとがまたよみがえってきたよ。それどころか、一年前から、私はまた、チョウチョ集めをやっているよ。お目にかけようか。」という問い掛けに対して、客の「僕」は「きみの収集をよく見なかったけど、僕も子どもの時、むろん、収集していたのだが、残念ながら、自分でその思い出を汚してしまった。実際話すのも恥ずかしいことだが、ひとつ聞いてもらおう。」と応じて、話し出す。「僕」の語りの動機には、分ってほしい／分かってもらえるかもという願いが潜在している。この行為は「僕」の「問い直して」の〈物語〉である。「僕」の話は「友人はその間に次のように語った。」というように、「私」の「問い直して」の〈物語〉として語られている。ということで、この作品は、〈語り手〉の「友人」(僕)の語り(「問い直して」)の、〈聴き手〉、〈語り手〉の「私」による語り直し(「問い直して」)、〈聴き手〉の「僕」の「問い直して」のレベルで、三重に読むことが要請されている。「僕」の語り(「問い直して」)は依然として「闇」の中でなされているのに対して、「聴き手」の「私」の語り直し(「問い直して」)は「明」の中でなされている。〈聴き手〉の「僕」が直面しているのは、こうした事態である。「僕」にとっての「蝶」が「宝物」であるのに対して、「エーミール」の「蝶」は「宝石」である。こうしたことに〈聴き手〉の「僕」は直面させられる

であろう。〈語り手〉の「僕」の「盗み」よりも「蝶そのものの美しさの破壊」という認識と「エーミール」の「盗み」に入れ「丹精込めた蝶の標本を壊された」という認識の違いにも〈聴き手〉の「僕」は直面させられるであろう。このように〈聴き手〉の「僕」は「明」の世界に引き出されている。読者も、である。このことに作品価値／教材価値が関わっていくのである。

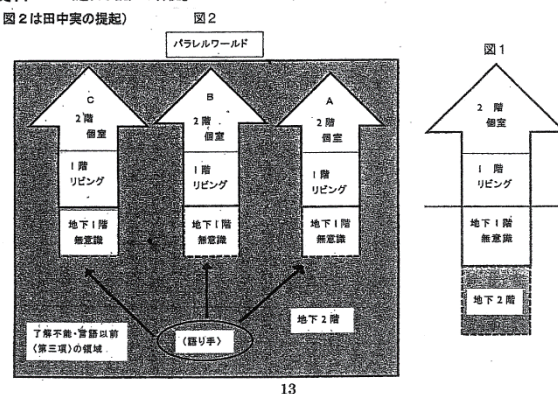
⑥「少年の日の思い出」における〈小説〉の現れと「ごんぎつね」における〈物語〉の現れ

「少年の日の思い出」の〈語り手〉の「僕」は心の中で出来事を「問い直して」いるが、〈聴き手〉の「私」は〈語り手〉の「僕」の「問い直して」を「問い直して」いる。〈聴き手〉としての「僕」、読者はその声に向き合っていくのである。ここに〈近代小説〉が現れる。対して、「ごんぎつね」の〈語り手〉の「兵十」は「ごんぎつね」を火縄銃で撃った後、「ごんぎつね」のことを心の中で「問い直して」語っている。〈聴き手〉、読者はその声に向き合っていくのである。ここに〈近代の物語文学〉が現れる。

(2)「第三項理論」と今日の「国語科」の課題

「第三項理論」は〈物語〉と〈小説〉の質を問い、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いを授業の課題として照らし出していく。「困った質問」に「言語以前・了解不能 第三項の領域」という事態を見出し、〈対象人物〉から折り返し、〈視点人物〉、〈語り手〉の虚偽を問うていくと、〈物語〉と〈小説〉の教材価値の違いが現れてくる。〈視点人物〉と〈対象人物〉が「言語以前・了解不能 第三項の領域」(田中実「近代小説の神髄は、不条理、概念としての〈第三項〉がこれを拓く——鷗外初期三部作を例にして——」(『日本文学』2018年8月号)で提起されている「パラレルワールド」図を参照のこと(資料4))の中に浮遊していることが〈語り手〉によって問題化されることによって、である。

資料4 「〈近代小説〉の神髄」についての「パラレルワールド」図(図1は村上春樹の提起、図2は田中実の提起)



この理論は「読むこと」の課題に応える提起であり、〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》をめぐる

る問題、〈言語以後〉と〈言語以前〉をめぐる問題の提起である。こうした問題に応えることは、「予測困難な時代」という提起に対して、「問い直して」を「問い直して」というように応えていくになっていくのである。このことが今日の「国語科」の課題に応えていくために求められている。「特別の教科 道徳」の課題に応えていくためにも、である。

〈困った質問〉は「第三項」問題への入り口である。〈言語以後〉ではなく、〈言語以前〉の事態に向き合っていこう。しかし、そうはなっていない。このことの方が「ナンダ、コレ?!」であるにもかかわらず、「読むこと」の準拠枠を問うことを不問に付すことによって、課題が看過されてしまっている。〈ナンデモアリ〉に彷徨い続けるのではなく、この課題に応えることが、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という、今日の「国語科」の足踏みを踏み越えていく第一歩となっていく。この第一歩は「文学教育を拓く」ことによって記されていくのである。

3. 「次期学習指導要領」の足踏みとその克服のために

「次期学習指導要領」の方に焦点化し、その文言の彼方にどのような事態が蠢いているのかを掘り起こしてみよう。「次期学習指導要領」に〈困った質問〉を掘り起こし、その文言の側から事態を照らし出していくと、どのような事態が浮かび上がってくるのか。

この試みも「三日月」をめぐる〈困った質問〉による問題提起に他ならない。

(1) 「次期学習指導要領」告示

小学校 (国語科) 2017年3月31日告示、2020年4月から実施。

中学校 (国語科) 2017年3月31日告示、2021年4月から実施。

高等学校(国語科) 2018年3月31日告示、2022年4月から実施。

(2) 「次期学習指導要領」の足踏みとは、「予測困難な時代」の「予測可能な時代」への反転

「次期学習指導要領」は「予測困難な時代」に対する処方箋として提起されている。この提起に対して、本稿は「予測困難な時代」という提起の混迷と向き合い、世界観認識をめぐる課題の地平を切り拓くことを目指しているのである。

「予測困難な時代」を「予測可能な時代」にすり替えて論じてはならない。「予測困難な時代」にいかに対処するかを提案することが、「予測困難な時代」を「予測

可能な時代」にすり替えることになってしまっている。このことを看過してはならない。そのためには、「予測困難な時代」を、「言語以前・了解不能 第三項の領域」に妨げられ、〈主体〉と〈主体〉の〈交流〉が〈断絶〉し、〈衝突〉してしまっている事態として受け止め直すことが求められている。このことは、〈ポストモダン〉の時代の〈ナンデモアリ〉にいかに向き合うのかをめぐる問題であり、〈価値絶対主義〉に足をすくわれ、その事態に居直ってしまうことなく、〈ポスト・ポストモダン〉の時代の地平をいかに拓いていくのか、という問題になっていく。「問い直して」を「問い直して」いくことによって、である。「言葉による見方・考え方」の「問い直して」は、このように課題をつかみ直していくことが求められているのである。

(3) 「次期学習指導要領」(総論)の提起

① 「予測困難な時代」という提起に向き合って

「予測困難な時代」とは、「2030年には、少子高齢化が更に進行し、65歳以上の割合は総人口の3割に達する一方、生産年齢人口は総人口の約58%にまで減少すると見込まれている。同年には、世界のGDPに占める日本の割合は、現在の5.8%から3.4%にまで低下するとの予測もあり、日本の国際的な存在感の低下も懸念されている。また、グローバル化や情報化が進展する社会の中では、多様な主体が速いスピードで相互に影響し合い、一つの出来事が広範囲かつ複雑に伝播し、先を見通すことがますます難しくなっている。子供たちが将来就くことになる職業の在り方についても、技術革新等の影響により大きく変化することになると予測されている。子供たちの65%は将来、今は存在していない職業に就くとの予測や、今後10年～20年程度で、半数近くの仕事が自動化される可能性が高いなどの予測がある。また、2045年には人工知能が人類を越える「シンギュラリティ」に到達するという指摘もある。このような中で、グローバル化、情報化、技術革新等といった変化は、どのようなキャリアを選択するかにかかわらず、全ての子供たちの生き方に影響するものであるという認識に立った検討が必要である。」

(「中教審答申」平成28年12月21日) というように提起されており、「次期学習指導要領」はこうした事態に応えようとしている。この「予測困難な時代」の説明の仕方は、「予測困難な時代」を「予測可能な時代」にすり替えていくことになってしまう。〈言語以後〉の因果律として提起されているからである。この事態に対して、「予測困難な時代」は〈言語以前〉という事態との対応の課題としてつかみ直していくことが求められているのである。〈ポストモダン〉の時代と向き合い、いかに〈ポスト・ポストモダン〉の時代を拓いていく

ことができるのかというように、である。

②〈言語以後〉の因果律の中で

3つの「資質・能力」とは、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」（学校教育法では「主体的に学習に取り組む態度」）のことである。「次期学習指導要領」における「予測困難な時代」に対する対処の仕方として、「見方・考え方」の「問い直して」、3つの「資質・能力」、「主体的・対話的で深い学び」、「言語活動」、「カリキュラム・マネジメント」が提起されている。これらの提起も〈言語以後〉の因果律の中で提起されているのである。

（４）「予測困難な時代」と3つの「資質・能力」をめぐる課題

「次期学習指導要領」において、「予測困難な時代」は主体の内部（認識のレベル）での、「問い直して」の課題として問われているが、世界観認識（ポストモダン、相対主義）の問題としては把握されていない。それゆえに、「予測困難」としながら、そのように事態を提起することによって、「予測可能」なこととして問われていく。「予測困難」は了解不能の《他者》ではなく、〈わたしのなかの他者〉として問われている。

「予測困難な時代」という事態を〈主体〉とその外部との抗争の時代というように把握すると、「予測困難」な事態は「予測可能」なことにはならない。ここに「問い直して」を「問い直して」という課題が現れるのである。この課題は「言語以前・了解不能 第三項の領域」という事態の中で問われていく。しかし、3つの「資質・能力」の「思考力・判断力・表現力等」の「技能」をめぐる混乱（位置づけの曖昧さ）が「問い直して」を「問い直して」という課題の現れを妨げてしまっている。「予測困難」な事態を「予測可能」な事態とすることによって、である。この事態は、読書行為としての「読むこと」が軽視されていることとともに進行していく。これでは、「予測困難な時代」はその表層においてしか問題にされないことになる。「予測困難な時代」が「予測可能な時代」に反転していく事態が看過されていく。そこに〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態が現れ出てくる。

これが「言葉による見方・考え方」の提起が足踏みしている地点である。この事態に対して、「問い直して」を「問い直して」の提起が対置されているのである。

（５）「次期学習指導要領」（国語科）に関わる提起

①「言葉による見方・考え方」の「問い直して」

「言葉による見方・考え方」とは、「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き使い方等に注目して捉え、その関係

性を問い直して意味付けること」である。（次期「学習指導要領」（国語科））この提起は「言葉」（主体）と「対象」（客体）という二項論である。両者の接続を「問い直して」というように問題化している。こうした二項論に対して、〈主体〉（言葉）と〈主体が捉えた対象〉（主体が捉えた客体）と〈対象そのもの〉（客体そのもの、了解不能、到達不可能な《他者》）という三項論の提起が求められている。「問い直して」を「問い直して」というように問題化していくことが、である。こうした世界観認識は、すでに田中実の「第三項理論」によって提起されている。

② 3つの「資質・能力」と「言語活動」

「国語科」における「思考力・判断力・表現力等」とは、〔創造的・論理的思考の側面〕、〔感性・情緒の側面〕、〔他者とのコミュニケーションの側面〕と、それぞれにおける《考えの形成・深化》のことである。「中教審答申」（平成28年12月21日）によると、それらは次のように提起されている。

- ・〔創造的・論理的思考の側面〕は「説明的文章」の「読むこと」の「技能」が対応。
- ・〔感性・情緒の側面〕は「文学的文章」の「読むこと」の「技能」が対応。
- ・〔他者とのコミュニケーションの側面〕は「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「技能」が対応。
- ・《考えの形成・深化》は3つの領域の「技能」の習得を前提にしての「思考力・判断力・表現力等」という位置づけ。

こうした「技能」の位置づけは、「思考力・判断力・表現力等」という括り方の中に「読むこと」「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「技能」を埋没させ、「知識・技能」の「技能」において「読むこと」「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「技能」が排除されている事態を問うことなく、「学びに向かう力・人間性等」が問題にされていく事態を招来していく。この事態は「言語活動」の自己目的化の温床となる。このことの看過は「言葉による見方・考え方」の「問い直して」の提起の空洞化となる。これでは「問い直して」を「問い直して」という課題は封殺されてしまう。

③ 高等学校の「科目編成」

高等学校の「国語科」では、必修は「現代の国語」と「言語文化」、選択は「論理国語」、「文学国語」、「古典探究」、「国語表現」とされている。高等学校の「次期学習指導要領」（国語科）の、新たな「科目編成」には、小学校・中学校の「次期学習指導要領」（国語科）の改訂の核心が現れている。このことが「読むこと」「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「技能」を排除し、とりわけ「読むこと」を課題としない「国語科」の現れ

となっていく。繰り返すが、これでは「問い直して」を「問い直して」という課題は封殺されてしまうのである。

「問い直して」が迷走してしまっている事例として、わたくしは、すでに「世界観認識として、「予測困難な時代」を問い質して——「資質・能力」としての〈第三項〉論と「故郷」（鲁迅）の「学習課題」の転換——」（『日本文学』2017年8月号）で、大滝一登と幸田國広の問題について考察している。氏らの、汎用的な「資質・能力」から各教科の「資質・能力」を問題にしていく提起は、「大学入試共通テスト」に関するテスト推進の立場から逆算されている。この事態は、言語表現としての教材価値の軽視とそれを「大学入試共通テスト」によって正当化していく提起の問題に止まらない。研究と行政の関係がどうあるべきかの倫理的な問いにもなっていく。研究の独立の問題が問われる。

（6）「問い直して」の質と文学作品の教材価値

「国語科」の「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」における「技能」の彷徨。「思考力・判断力・表現力等」に配置されている「技能」の領域が分かり難い。このことは「問い直して」の質に関わる事態である。これでは、「言葉による見方・考え方」の提起を踏まえている、と言うことはできない。「問い直して」の提起の可能性が受け止められていないからである。「問い直して」を「問い直して」は課題として把握されていないのである。「言葉による見方・考え方」の「問い直して」の問題提起に対して、指導事項の提起は2周遅れとなっている。

高等学校の「国語科」では必修の「現代の国語」からは文学教材が排除され、必修の「言語文化」に文学教材が位置付けられている。「文学国語」は選択である。これらは、領域としての「読むこと」の教材を、読書行為としての「読むこと」の対象としない態度の現れである。こうした文学教材の位置づけは、小学校・中学校でも同様である。文学作品を読むこと／教材価値が軽視されているのである。このことは、「思考力・判断力・表現力等」における「技能」をめぐる混乱の源泉であり、「特別の教科」としての道徳科」の物語教材／授業の質の問題と源泉を同じくしている。こうしたことも「問い直して」の質に関わる事態である。

「次期学習指導要領」（国語科）の課題は、「問い直して」いくことにふさわしい指導事項に捉え直していくことと、その上で、さらに「問い直して」を「問い直して」に開いていく指導事項をいかに提起していくのか、にある。このことは、「国語科」が「予測困難な時代」という課題の提起にどのように向き合うのか、という課題に関わっていくのである。

4. 文学教育を拓く、〈困った質問〉を起点にし、問われ続けていく授業のために

（1）文学作品の教材価値、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いをめぐる

「問い直して」を「問い直して」という課題の現れは、文学作品の教材価値を論ずる際には〈視点人物〉と〈対象人物〉の関係として問題化されていく。〈視点人物〉の立場からの「問い直して」（交流）と〈対象人物〉の側からの、〈視点人物〉の立場からの「問い直して」を「問い直して」（断絶、衝突）が問題の焦点にされる。前者においては、〈語り手〉の立場が問われることなく、〈近代の物語文学〉ということになり、後者においては、〈語り手〉の立場が〈機能としての語り手〉によって問われることになり、〈近代小説〉が問題にされていくことになる。

このことは、「ごんぎつね」で言えば、「兵十」と「ごん」の関係をめぐる問題であり、〈物語〉の教材価値として論じられる。〈対象人物〉の「ごんぎつね」の側からの「問い直して」は、〈視点人物〉であり、〈語り手〉である「兵十」の内部の現れだからである。「少年の日の思い出」で言えば、「僕」と「エーミール」の関係をめぐる問題であり、〈小説〉の教材価値として論じられる。〈対象人物〉の「エーミール」の側からの「問い直して」は、〈視点人物〉であり〈語り手〉である「僕」の内部には現れることなく、「僕」の話を語り直す（問い直す）〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」の〈物語〉によって現れ、その話を聴く「僕」に現れてくるからである。

「国語科」においては、「問い直して」を「問い直して」によって、〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いを問うこと、違いを生かすことという課題がひらかれ（開かれ／拓かれ）る。このことは、複数の人（〈相手〉）の垣塙で学ぶという教室の価値を考えていく実践的な課題ともなっていく。〈会話〉と〈対話〉をめぐる、教育が問われていくことになる。〈会話〉（交流の成立）においては〈相手〉が消え、〈視点人物〉と〈語り手〉の〈物語〉が現れる。〈対話〉（断絶、衝突に直面）においては〈相手〉、了解不能の《他者》が問題化し、〈視点人物〉と〈語り手〉の〈物語〉が問題化していく。こうした〈言語以後〉と〈言語以前〉をめぐる事態が教師や学習者の〈場〉においても問われているからである。

以下、2編の教材の「学習課題」と「学習目標」を提起することによって、〈困った質問〉から展開する授業の実際を具体的に提示しよう。この授業は、ナゾとしての〈困った質問〉に答えが与えられていくのではな

く、〈困った質問〉に問われ続けていく事態を創り出していくことになる。

(2)「ごんぎつね」の「学習課題」、「問い直して」の実際

- ① 音読、語句の学習と学習者の感想・疑問の発表、「あらすじ」(構成、出来事、〈語り手〉と登場人物・〈視点人物〉と〈対象人物〉)を把握する。教師が感想・疑問を整理し、〈困った質問〉を学習で取り上げるナゾとして提起する。(仮に、「ごん」が日本語で話していて(考えていて)おかしい?)を取り上げるとすると、「学習課題」は次のようになる。何をナゾとするかが、授業計画を左右する。)
- ② 作品冒頭の「これは、わたしが小さい時に、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」から分かることを考える。(〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」、「兵十」、「茂平」、「わたし」の関係の検討。)
- ③ 〈視点人物〉の「ごん」と〈対象人物〉の「兵十」の共通点について考える。(〈視点人物〉の「ごん」と〈対象人物〉の「兵十」の関係、「一人ぼっち」、「母」の喪失の検討。)
- ④ 〈視点人物〉の「ごん」の居場所を表す語句を抜き出し、どのようなことが分かるか、考えをまとめる(〈視点人物〉の「ごん」、「草の深いところ」「お百姓のうちのうら」「六地藏さんのかげ」「物置のうしろ」「うら口」「道のかた側」「いどのそば」「かげぼうしをふみふみ」「うちのうら口」にいる〈視点人物〉の「ごん」に注目し、検討。)
- ⑤ 「そのばん、ごんは、あなの中で考えました。「兵十のおっかあは、どこについていたにちがいない。それで、兵十が、はりきりあみを持ち出したんだ。ところが、わしがいたずらをして、うなぎを取ってしまいました。だから、兵十は、おっかあにうなぎを食べさせることができなかった。そのまま、おっかあは死んじゃったにちがいない。うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら、死んだんだろう。ちよっ、あんないたずらをしなけりゃあよかった。」に注目して、この後、〈視点人物〉の「ごん」が〈対象人物〉の「兵十」に対してどのようなことをしたのか、それはなぜか、まとめる。(〈視点人物〉の「ごん」がその後、〈対象人物〉の「兵十」にしたことの検討。)
- ⑥ 「ごん」が日本語で話していて(考えていて)おかしい?という〈困った質問〉に対してどう答えるのか、自分の考えをまとめる。(〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」、日本語で話して(考えて)いる〈視点人物〉の「ごん」(=〈語り手「兵

十」→「わたし」の〈主体〉の構築)の検討。)

(3)「ごんぎつね」の「学習目標」、「問い直して」の実際

■「知識及び技能」(「言葉の特徴と使い方」、「情報の扱い方」、「わが国の言語文化」から1つ。)

〈視点人物〉の「ごん」の居場所を表す語句を抜き出し、どのようなことが分かるか、考えをまとめる。(〈視点人物〉の「ごん」の検討／〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。この目標にはこうした2層の目標が内在している。1層目の〈視点人物〉の「ごん」の検討に焦点化。ただし、2層目の目標に学習が及んでいくことがある。)(学習課題④)

■「思考力・判断力・表現力等」①(領域「読むこと」の技能から1つ。)

〈視点人物〉の「ごん」と〈対象人物〉の「兵十」をめぐる出来事を時間の展開に即して整理し、「ごん」の「兵十」のすれ違いについて考える。(〈視点人物〉と〈対象人物〉の関係の検討／〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。この目標にはこうした2層の目標が内在している。1層目の〈視点人物〉と〈対象人物〉の関係の検討に焦点化。ただし、2層目の目標に学習が及んでいくことがある。)(学習課題①②③)

■「思考力・判断力・表現力等」②(領域「読むこと」の「考えの形成・深化(共有)」から1つ。)

〈視点人物〉の「ごん」が〈対象人物〉の「兵十」に対してどのようなことをしたのか、それはなぜか、まとめる。(〈視点人物〉の「ごん」の検討／〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。この目標にはこうした2層の目標が内在している。1層目の〈視点人物〉の「ごん」の検討に焦点化。ただし、2層目の目標に学習が及んでいくことがある。)(学習課題⑤)

■「学びに向かう力・人間性等」(メインの「言語活動」に即して、1つ。ただし、「学習評価」は「主体的に 学習に取り組む態度」とする。)

「ごん」が日本語で話していて(考えていて)おかしい?という〈困った質問〉に対してどう答えるのか、自分の考えをまとめる。(〈視点人物〉の「ごん」の検討／〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討。この目標にはこうした2層の目標が内在している。2層目の〈語り手〉の「兵十」→「わたし」の「問い直して」の検討に焦点化。)(学習課題⑥(①から⑥への過程を踏まえて))

(4)「少年の日の思い出」の「学習課題」、「問い直して」を「問い直して」の実際

- ① 音読、語句の学習と学習者の感想・疑問の発表、「あらすじ」(構成、出来事、〈語り手〉と登場人物・〈視点人物〉と〈対象人物〉)を把握する。教師が感想・疑問を整理し、〈困った質問〉を学習で取り上げるナゾとして提起する。(仮に、「なぜ、「まえがき」みたいのがあるの?」を取り上げるとすると、「学習課題」は次のようになる。何をナゾとするかが授業計画を左右する。)
- ② ■〈視点人物〉の「僕」の「蝶」を表す語句と〈対象人物〉の「エーミール」の「蝶」を表す語句を抜き出し、比較し、どのようなことが分かるか、考えをまとめる。(「宝物」(僕)と「宝石」(エーミール)の違い、〈語り手〉の「僕」の「問い直して」の検討。)
- 〈視点人物〉の「僕」の「エーミール」観が分かる表現を抜き出して、それらから分かることは何か、まとめる。(〈視点人物〉の「僕」の「エーミール」観、〈語り手〉の「僕」の「問い直して」の検討。)
- ③ 「クジャクヤママユ」をめぐる事件に対する〈視点人物〉の「僕」と〈対象人物〉の「エーミール」の受け止め方の違いを捉える。(「盗み」よりも「蝶そのものの美しさの破壊」という認識(僕)と「盗み」に入られ「丹精込めた蝶の標本を壊された」(エーミール)との認識のズレ、〈語り手〉の「僕」の「問い直して」の検討。)
- ④ 〈視点人物〉の「僕」が謝ったのに〈対象人物〉の「エーミール」が許さなかったのはなぜか、考える。(「盗み」よりも「蝶そのものの美しさの破壊」という認識(僕)と「盗み」に入られ「丹精込めた蝶の標本を壊された」(エーミール)との認識のズレ、〈語り手〉の「僕」の「問い直して」の検討。)
- ⑤ 「僕」(客)は「私」(主人)に、なぜ少年時代の「僕」に関わる出来事を話したのか、考える。(分ってほしい／分かってももらえるかも、〈語り手〉の「僕」の「問い直して」の検討。)
- ⑥ 「私」(主人)は、なぜ「僕」(客)の話を語り直したのか、考える。(〈語り手〉の「僕」の「問い直して」に対する、〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」の「問い直して」の検討。)
- ⑦ 「僕」(客)は、「私」(主人)の語り直しを聴いたら、どのようなことに気がつくのか、自分の文章にまとめる。(〈語り手〉の「僕」の「問い直して」に対する、〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」が「問い直して」、それを聴く「僕」の「問い直して」、〈聴き手〉の「僕」の〈主体〉の再構築の検討。)

(5)「少年の日の思い出」の「学習目標」、「問い直して」を「問い直して」の実際

■「知識及び技能」(「言葉の特徴と使い方」、「情報の扱い方」 「わが国の言語文化」から1つ。)

〈視点人物〉の「僕」にとっての「蝶」と〈対象人物〉の「エーミール」にとっての「蝶」を表す語句の違いに注目して、違いを考える。(〈語り手〉の「僕」の「問い直して」／「僕」の「問い直して」を、〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」が「問い直して」／「僕」の「問い直して」を、〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」が「問い直して」、それを聴く「僕」の「問い直して」の「問い直して」。この目標にはこうした3層の目標が内在している。1層目の〈語り手〉の「僕」の「問い直して」の検討に焦点化。ただし、2層目、3層目の目標に学習が及んでいくことがある。)(学習課題②)

■「思考力・判断力・表現力等」①(領域「読むこと」の技能から1つ。)

少年時代の「僕」の出来事を時間の展開に即して整理し、〈視点人物〉の「僕」の「エーミール」観を考える。(〈語り手〉の「僕」の「問い直して」の検討／「僕」の「問い直して」を、〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」が「問い直して」の検討／「僕」の「問い直して」を、〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」が「問い直して」、それを聴く「僕」の「問い直して」の検討。1層目の〈語り手〉の「僕」の「問い直して」の検討に焦点化。ただし、2層目、3層目の目標に学習が及んでいくことがある。)(学習課題①③④⑤)

■「思考力・判断力・表現力等」②(領域「読むこと」の「考えの形成・深化(共有)」から1つ。)

〈語り手〉の「僕」の話したことを〈聴き手〉の「私」が語り直したことの意味について考える。(2層目の〈語り手〉の「僕」の「問い直して」を、〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」が「問い直して」の検討に焦点化。ただし、3層目の目標に学習が及んでいくことがある。)(学習課題⑥)

■「学びに向かう力・人間性等」(メインの「言語活動」に即して、1つ。ただし、「学習評価」は「主体的に学習に取り組む態度」とする。)

〈語り手〉の「僕」(客)が「私」(主人)の語り直しを聞いた、どのようなことに気がつくのか、自分の文章にまとめる。(3層目の「僕」の「問い直して」を、〈聴き手〉・〈語り手〉の「私」が「問い直して」、それを聴く「僕」の「問い直して」の検討に焦点化。)(学習課題⑦(①から⑦への過程を踏まえて))

(6)「ごんぎつね」の「学習課題」「学習目標」の足踏み、〈学習・発達論〉の足踏み

本稿では〈困った質問〉を起点にし、問われ続けて

いく「ごんぎつね」の授業のための「学習課題」と「学習目標」の提案において〈語り手〉に着目しているのだが、このことは小学校4年生には難しいとの意見が出されるのではないだろうか。すでに述べているように、現行（2019年時点）の小学校の国語教科書の「ごんぎつね」の「学習の手引き」で、〈語り手〉問題を取り上げているものはない。難波博孝も2018年2月に刊行した『ナンバ先生のやさしくわかる論理の本——国語科で論理力を育てる——』で、「ごんぎつね」を取り上げ（112頁～126頁）、「次期学習指導要領」に即して、次のような提案をしている。

「学習目標」を、

態度目標…本単元や教材、授業に興味・関心を持つ。

技能目標1…ごんや兵十の行動や気持ちについて、
叙述を基に捉える。

（学習指導要領 読むことイに拠る）

技能目標2…ごんや兵十の気持ちの変化について、
場面の移り変わり結び付けて具体的に
想像する。

（学習指導要領 読むことエに拠る）

価値目標…「ごんぎつね」を読んだ感想をまとめた
意見や感想を共有し、一人一人の感じ方
に違いがあることに気付く。

（学習指導要領 読むことオカに拠る）

とし、「単元計画案」を提起し、「小学校高学年以降では、ここで示した単元にあるような「読者⇒登場人物」に加えて、「登場人物—登場人物」や「読者⇒[登場人物—登場人物]」が出てきます」、「さらに中学高校以上では、「読者⇒[語り手⇒登場人物]」「読者⇒[語り手⇒[登場人物—登場人物]]」といったように、「語り手」を介在させて考えていくことが必要な文学教材が多くなってきます。この場合は、「現実世界」と「登場人物の世界」に加えて「語り手の世界」を想定し、それぞれ推論していくことになります」と述べている。

こうした提案は「ごんぎつね」をめぐる国語教科書の現状とも軌を一にし、教室での実践の現状とも軌を一にしているが、本稿は、こうした現状、〈学習・発達論〉の常識を検討の課題にすることを提起している。

〈困った質問〉が教室で発せられる事態に基づいて、である。〈困った質問〉は、教師によって提起される、学習者にとってのする課題の提起ではなく、学習者によって喚起される、教師にとってのさせられる課題の提起である。これが机上の空論であるかどうかは、実践によって問われていくことになるが、「ごん」が日本語で話していて（考えていて）おかしい？」に、あの「三日月」をめぐる事態に対する齋藤先生の立場で

向き合うことになってしまっていないか。

こう問いたい。

〈第三項授業論〉によって、事態が問われている、と。

〈対象人物〉から考え直すことは、〈相手〉から考え直しことである、と。〈主体〉と〈客体〉は、相互に「言語以前・了解不能 第三項の領域」に遮られている。

〈機能としての語り手〉を設定するならば、〈主体〉と〈客体〉の間の抜き差しならない関係が浮かび上がってくる。このことを〈単元〉の始まりとは何かに関わる〈学習・発達論〉の前提とするかどうかが問われているのである。この件については、すでに、3編の拙稿、「〈困った質問〉に向き合って——文学作品の「教材研究」の課題と前提——」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年10月）、「この話、おもしろいところあるでしょ」と訊かれた時に——「心意伝承の国語教育」の〈死〉と〈蘇り〉——」（『国語教育思想研究』NO.15号 2017年10月）、「〈交通〉と〈衝突〉の「基層教育学」——プレモダン内部（言語以後）の現れ、Xは外部（言語以前）からの働きかけ——」（『国語教育思想研究』NO.18号 2019年5月）で探究を始めている。庄司たづ子の

- ・「ごん」の死後語られた話が、「ごん」の立場で村の人々によって語り継がれ、それを「わたし」が語るという作品の構造をとらえる。
- ・「兵十」が現実にとらえた「ごん」像と、語りの中で作られた「ごん」像を読み、違いをとらえる。
- ・村の人々によってこの話が語り伝えられているわけを考え、交流する。

を「学習目標」とした「ごんぎつね」の授業の実際（「村人が伝える「ごん」の話——第4学年「ごんぎつね」の授業——」（『語り合う文学教育』第17号 2019年3月））と合わせて、検討の対象にしていなければ、と願う。

なお、「少年の日の思い出」における〈語り手〉問題も実践の課題にされているとはいえない。〈学習・発達論〉は検討し直されなければならない。このことは「今日の「国語科」の課題」を開いていくための核心に関わっている。

再び、問題提起として（〈言語以前〉によって〈言語以後〉を囲い込み、〈言語以後〉を世界の複数性によって問い直し続けると、拓かれていくこと）

本稿は、子どもの「豊かな」「陰影のある精神生活」について書き記すことから始められた。それが〈困った質問〉にされてしまうことを問題にしてきたのである。これは、わたくしの自己肯定の作業であるとされ

てしまうかもしれない。弁明はしない。これを受け入れよう。その上で、「ナンダ、コレ?!」の坩堝の中に身を晒そう。こう提起して、喘ぎ喘ぎ2つのことを、このことを「教師にとってさせられる課題」としての授業の創造の入り口として、投げ出すだけだ。わたくしの提起が外側から囲い込まれることを願って、である。これが〈言語以前〉と〈言語以後〉をめぐる問題を開いていくからだ。

(1) 〈学習・発達論〉は、世界観認識としての、了解不能の《他者》が課題の焦点

課題としての〈学習・発達論〉を、世界観認識としての、了解不能の《他者》問題として受け止め直すことが求められている。そのことによって、「学習課題」と「学習目標」が「言語以前・了解不能 第三項の領域」という事態に向けて開かれ、「今日」が問題化されていく。〈言語以後〉としての「今日」を〈言語以前〉によって囲い込んでいくことになる。こうしたことが、「問い直して」の〈物語〉の授業、「問い直して」を「問い直して」の〈小説〉の授業のみならず、〈学習・発達論〉自体を正解到達主義から、いや、正解到達主義批判が正解到達主義に逆行してしまう事態、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態から解き放っていくのである。〈共同と価値相対主義の共存〉から〈学習・発達論〉は論じられていくのだが、このことに止まってしまうと、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に囲い込まれていく。両者は流動可能な、〈言語以後〉の世界観認識の中にあるからだ。〈共同と価値相対主義の共存〉は常に〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉に反転していく可能性の中にある。両者の世界観認識の倒壊が課題の核心である。課題が「世界観認識としての、了解不能の《他者》問題として受け止め直すこと」に焦点化されること、〈言語以前〉の世界観認識に焦点化されることが求められている。流動可能性を絶つことに向かって、〈学習・発達論〉の探究がなされていく。〈共同と価値相対主義の共存〉に止まる問題把握が問われていく。授業を、〈困った質問〉を無視したり、排除したりして進めていくのではなく、〈困った質問〉を起点にして進めていくことが求められているのである。

〈困った質問〉に向き合つての「教材研究」が不可欠である。「教材研究」は「学習課題」を掘り起こし、「学習目標」として焦点化されていく。「学習目標」を立て、「学習課題」として具体化していくというように考えると、外部としての〈困った質問〉は消されてしまう。正解到達主義になる。これが汎用的な「資質・能力」論の決定的な問題点である。この事態を超えていく〈学習・発達論〉が田中の「パラレルワールド図」(「近代

小説」の神髄)の提起)と向き合うことによって拓かれていく。「対象人物」から「視点人物」を囲い込んでいくことは〈困った質問〉によって「教材研究」を囲い込んでいくことに展開し、〈語り手〉問題が〈学習・発達論〉の課題として探究されていくことになる。このことが、〈学習者〉と〈教師〉にとって、同時に課題にされていくことになる。ただし、〈教師〉が〈語り手〉の役割を果たすのではない。それでは正解到達主義に戻ってしまう。〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に囲い込まれてしまうからである。

(2) 「予測困難な時代」も《他者》が課題の焦点

それだけでなく、こうした〈学習・発達論〉においては、課題としての「予測困難な時代」を、世界観認識としての、了解不能の《他者》問題として受け止め直すことが求められている。そのことによって、「言葉による見方・考え方」が「言語以前・了解不能 第三項の領域」という事態に向けて開かれ、「今日」が問題化されていく。〈言語以後〉としての「今日」を〈言語以前〉によって囲い込んでいくことが求められている。こうしたことが、「言葉による見方・考え方」の「問い直して」の提起を「問い直して」を「問い直して」というように受け止め直していくことであり、「特別の教科 道徳」における「文学教育の挑戦」と高等学校の教科編成、必修科目「現代の国語」と「言語文化」からの「文学教育の排除」という事態を問題化していく。〈近代の物語文学〉と〈近代小説〉の違いが問われていない事態を乗り越えていくことが、である。

しかし、こうしたことは高等学校の新設選択科目「文学国語」でも問われていない。小学校、中学校の「国語科」でも問われていない。これは大学入試共通テスト、「国語科」の「記述式」出題の問題点、「読むこと」をめぐる問題の核心ともなっていく。わたくしは、現状における、こうしたことが看過されている「凡庸」な「今日の「国語科」の課題」の把握の仕方、「文学教育の課題」の取り上げ方に決定的な違和感がある。〈言語以後〉の因果性で論じられている限り、事態は〈共同と価値相対主義の共存〉と〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉の、どちらにも流動可能なのである。採点の平等性が問題にされているが、問題はそのことに止まらない。文学作品がないがしろにされて実用的な文章が教材として取り上げられていることに止まらない。必修「現代の国語」から文学作品が排除され、必修「言語文化」において文学作品が「教養」として取り上げられ、「読むこと」が抜け落ちていることに止まらない。選択における「論理国語」と「文学国語」というように分断されていることに止まらないのだ。問題の焦点は、「読むこと」の「問い直して」の足踏み

とそれゆえに「問い直して」を「問い直して」の扉が閉ざされていることにある。そうでないと、〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉という事態に囲い込まれ、〈言語以前〉と〈言語以後〉の問題に向き合うことができないにもかかわらず、である。それゆえに、「読むこと」の「準拠枠」の喪失という事態を課題として把握し、この事態を超えていくことが求められている。

こうした課題を看過してしまっている、「予測困難な時代」という課題に対する「凡庸」な対応として、わたくしが、まず想起するのは紅野謙介の対応である。

「凡庸」という言葉に依拠しての、益田勝実と田中実の主張に対する批判が、紅野の1995年度の日本文学協会大会（文学研究の部）報告「教材の多様化と文学主義の解体」（『日本文学』1996年4月号）という提起であった。「教材の多様化」と「文学主義の解体」を肯定的に論じた氏が、近年、「大学入試共通テスト」、「国語科」の「記述式」のあり方の不平等性の批判と文学教材の排除という国語教育の動向に対する批判（同氏著『国語教育 混迷する改革』（筑摩書房 2020年1月）他）を展開している。この不可解な軌跡は、氏の世界観認識の流動可能性を浮かび上がらせており、それが、現状においては〈共同と価値相対主義の共存〉に依拠し、その地点に止まった「凡庸」な論の展開になっている。この「凡庸」に囲いこまれた逆ベクトルの無自覚は〈共同と価値相対主義の共存〉と〈ナンデモアリと価値絶対主義の癒着〉との流動可能性に対して、「凡庸」なまなざしで彷徨い続けている。「国語教育 混迷する改革」は、この提起の混迷とともに論じられなければならない。氏は、〈言葉以前〉という事態と向き合っていないがゆえに、〈言葉以後〉という事態に囲い込まれ、足を掬われてしまう。自らの〈ジコチュウ〉に対する免疫がない。「ウチ」(人)の人は〈困った質問〉に晒されることが求められている。「生活上の分類」(真実に対する誤り)から「世界観上の真偽の分類」(真実の中での「誤り」)へと、開かれていくことが求められている。了解不能の《他者》に翻弄される地点に、批評の足場が据えられることが求められているのである。紅野については未発表であるが、拙稿「わたくし・〈転向〉の瀬戸際で、大童。益田勝実の地平から——「戦後」・「国語科」・「教育」と「問い直して」を問い直して——」（仮題）で取り上げている。別に発表予定である。

「読むこと」の「準拠枠」の喪失という事態とその克服に関する提起は、すでに田中実の「第三項理論」が提起し、周非も「鉄の部屋を壊す」ために——失われた「読むこと」の準拠枠、『美神』論を通して——」（『日本文学』2020年1月号）で提起している。〈ミカヅキ〉問

題から開かれる考察の始まりはこれらの提起とともにある。「ナンダ、コレ?!」の問題化が、〈ポスト・ポストモダン〉の時代を拓いていく。「問い直して」に止まることなく、「問い直して」を「問い直して」の探究によって、である。

付記

わたくしは、田中実が提起する「第三項理論」に依拠し、文学作品の教材価値の研究を続けている。教材研究と授業づくりに取り組んでいる。田中実・須貝千里・難波博孝編著『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』（明治図書 2018.10）がある。本稿で取り上げた宮澤賢治「注文の多い料理店」、三島由紀夫「美神」、村上春樹「鏡」、森鷗外「舞姫」、夏目漱石「こころ」、村上春樹「風の歌を聴け」、鲁迅「故郷」、新実南吉「ごんぎつね」、ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」の「教材研究」に関して、本文中に明記しているものの他、以下の文献を前提にして考察している。

- ・三島由紀夫「美神」：田中実「現実と言葉で出来ている——『金閣寺』と『美神』の深層批評——」（『都留文科大学大学院紀要』19号 2015年3月）、周非「鉄の部屋を壊す」ために——失われた「読むこと」の準拠枠、『美神』論を通して——」（『日本文学』2020年1月号）
- ・村上春樹「鏡」：相澤毅彦「村上春樹「鏡」における自己と恐怖——その克服への希望と危険性——」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年10月）
- ・森鷗外「舞姫」：田中実「『舞姫』の〈語り手〉「余」を相対化する〈機能としての語り手〉」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年10月）
- ・夏目漱石「こころ」：田中実「『こころ』の架け橋／〈読み〉の革命——新しい作品論のために——」（『第三項理論が拓く文学研究／文学教育』明治図書 2018年10月）
- ・村上春樹「風の歌を聴け」：田中実「数値の中のアイデンティティ——『風の歌を聴け』——」（『日本の文学』第7集 有精堂 1990年6月）
- ・鲁迅「故郷」：田中実「続〈主体〉の構築：鲁迅の『故郷』再々論」（『国語教育思想研究』8号 2014年5月号）、須貝千里「世界観認識として、「予測困難な時代」を問い質して——「資質・能力」としての〈第三項〉論と「故郷」（鲁迅）の「学習課題」の転換——」（『日本文学』2017年8月号）
- ・新実南吉「ごんぎつね」：田中実「物語童話「ごんぎつね」の〈読み方〉」（『語り合う文学教育の会』10号 2012年）、須貝千里「狐語人語——「権狐」問答——」（2006年 未刊行）
- ・ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」：須貝千里「語り手」という「学習用語」の登場——定番教材『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）にて——」（『日本文学』2012年8月号）

「総合的な学習の時間」と時事問題（現代的課題・地球的課題） を結びつける

・・・ SDGs と「総合的な学習の時間」・・・

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 本山 明

1 研究目的と研究課題

地球温暖の進行、続く戦争とテロ、経済格差の拡大などの現代的課題・地球的課題はその解決を私たちに迫ってきている。特に日本においてこれらの課題に応える教育は十分とはいえない。いかにしたら学校のなかで自立した市民として育ち、主体として育つ機会があるのか。その切り口として、日々、報道されるニュース（時事問題）を教室に引き入れ、子どもたち・学生が考え合い、交流、刺激し合い、一市民として育つ授業の研究をしていきたい。時事問題を考えることが、授業、「総合的な学習の時間」において、子ども、生徒、学生にどのような教育的意味を持つのかを研究する。

2 戦中の時事問題

(1) 「時事問題と教育」 清水幾太郎 より

「昭和 17 年の初め・・・小学校に通っている子どもの教科書がいわゆる戦時色に彩られることを知ってびっくりしたことがあります。いつの間にか沢山の時事問題が教科書に盛り込まれ、あの大東亜共栄圏に関するさまざまな事実と理想とが学校教育の内容になっているではありませんか。教科書が戦局に合わせて作られていると私は感じました。今、私はびっくりしたと書きました。しかし実を言うと戦慄した、と申すべきでありましょう。(中略) 子どもは黙って勉強していれば良かったのであります」「こう考えて来れば日本の教育は、というより日本の社会は、子どもが時事問題に触れぬことで持ってきたと言えるのではないのでしょうか。子どもを時事問題から遮断する事、万一これに触れた時は、これに頭からおつかぶせるだけの大義を予め持たせておくこと、これが眼目であったとみられます。しかし、それだけでは追いつかぬという焦りが、戦争中のあの教科書を生み出したと考えるほかはありません。そして、その時、日本の教育は、教育よりも、むしろ宣伝の方向へ決定的な一歩を踏み出したと言わねばなりませんまい。」⁽¹⁾

(2) 初等科国語三 教科書⁽²⁾ より

四 君が代少年

昭和十年四月二十一日の朝、台湾で大きな地震がありました。

公学校の三年生であった徳坤（とくこん）といふ少年は、けさも目がさめると、顔を洗ってから、うやうやしく神だなに向かって、拝礼をしました。神だなには、皇大神宮の大森がおまつりしてあるのです。それから、まもなく朝の御飯になるので、少年は、その時外へ出てみた父を呼びに行きました。家を出て少し行った時、「ゴー。」と恐しい音がして、地面も、まはりの家も、ぐらぐらと動きました。「地震だ。」と少年は思ひました。そのとたん、少年のからだの上へ、そばの建物の土角（どかく）がづれて来ました。(中略) 少年は、あくる日の昼ごろ、父と、母と、受持の先生にまもられて、遠くの町にある医院へ送られて行きました。「おとうさん、先生はいらっしゃらないの。もう一度、先生におあひしたいなあ。」といひました。これっきり、自分は、遠いところへ行くのだと感じたのかも知れません。それからしばらくして、少年はいひました。「おとうさん、ぼく、君が代を歌ひます」少年は、ちょっと目をつぶって、何か考へてゐるやうでしたが、やがて息を深く吸って、静かに歌ひだしました。

きみがよはちよにやちよに

徳坤が心をこめて歌ふ声は、同じ病室にゐる人たちの心に、しみこむやうに聞えました。

さざれいしの

小さいながら、はっきりと歌はつづいていきます。あちこちに、すすり泣きの声が起りました。いはとなりてこけのむすまで

終りに近くなると、声は、だんだん細くなりました。でも、最後までりっぱに歌ひ通しました。君が代を歌ひ終った徳坤は、その朝、父と母と、人々の涙にみまもられながら、やすらかに長い眠りにつきました。

昭和十七年二月十六日発行⁽³⁾

教師用 初等科国語三 文部省
文章

「このつらい手当の最中にも、少年は、決して台湾語を口に出しませんでした。」

苦痛を訴へるほとんど無意識的な語も台湾語ではな

かったことを意味し、以下徳坤の国語に対する平生の心構が簡明に叙してあるが、これも適当に補説して感銘を深くするがよからう。

取扱の要点

文に即して発言を正し、文字・語句等を指導し、確実に読ませる。読みが進むにしたがひ、主人公徳坤の環境を明らかにさせ、その行ひを文に即して読み取らせる。

神棚に拝礼したこと

自分の重傷をも忘れて、母のことを気づかったこと

常に国語を使ひ通したこと

早くなほって学校へ行きたいといったこと

最後に苦しい息の下から、君が代を歌ってなくなったこと

等がその主なる点であるが、あくまでも本教材を通して、児童に感銘を与えるべきである。

(3) 時事問題の両義性と「政治的中立」

戦争を遂行するために戦局に合わせ時事問題を教科書に入れるということが、国により行われていたとの清水の記述には納得のいくものがあつた。政治的中立性は授業の場において配慮されなければならない。市民として自律し民主主義の社会をつくりだすには一人ひとりの自由な意見表明と意見交換で自己の政治的な考えをつくる必要があるであろう。

しかし教室という場で政治・社会問題をこども・生徒が語ることは今の社会の雰囲気の中では容易ではない。著名人がひとつの立場をもって発言するとネット上で叩かれることは日常的にある。国会の場でも、質問や意見に対し不誠実な答弁がまかり通る。

現代の政治的状況において権力を持つ者から、教室における授業の内容の「政治的中立」が問題視されることがある。

権力を持つ者が「政治的中立」を語る時は疑う必要がある。自分たちの政策を押し通すために、批判をさせず疑いを持たせないために、「政治的中立」を掲げてくる。ある意味では「政治的中立」とは権力から遠いところにあるのかもしれない。

こども・生徒からの時事問題を通じた問題提起は上記の構造からも有益だ。

時事問題には両義性があると思われる。この時代の本当の時事問題は戦争のリアルな状況であつたはずだ。何を時事とするのが授業者には問われている。

3 戦後初期社会科の時事問題

(1) 「時事問題は問題である」 勝田守一 より

「平和的といっても、社会に利害が反する対立がある以上転換に伴って何らかの犠牲や混乱が生ずるのはやむをえない。それまでを否定したならば、何ほどの変化も期待できまい。しかし大衆の納得と理解が進められ、自覚した行動が知的に強まれば強まるほど、この転換は平和と合理性のうちに進むであろうことも確かである。そして、それは教育が受け持つ仕事であるはずである。時事問題は、しかもそのような教育の本質的な性格をおびている。このコースは、政治、経済、社会の動向の中に、いかに生きるかを、知的な探究と自主的な判断を通じて青年たちが学ぶコースだからである。これはきわめて難しい指導だということはくりかえしいわなくてはならない。教師にとってもこれはやっかいな仕事である。けれどもこれを生徒とともに考え、青年たちの心に火を点ずる契機とするかどうか、教師の良識と良心にかかっていることも事実である。私たちはこの困難な仕事を、この困難な時代に引き受ける教職の重さを考えるとともに、ここに一つの希望がかけられている事実を見逃してはならないと思う。そして、それが基本的な深さに達するためには、やはり、理論の歴史的背景への顧慮を現代の問題に結んでらうことがきわめて有効な方法ではないかと愚考している。」⁽⁴⁾

(2) 批判的思考の醸成

勝田は教員に時事問題を通じて生徒とともに考え青年たちの心に火を点ずる契機とすることを期待している。時事問題のコースは、「政治、経済、社会の動向の中に、いかに生きるかを、知的な探究と自主的な判断を通じて青年たちが学ぶ」と書いている。

時事問題は 1947 年の学習指導要領で制度化され高校の選択科目となった。1955 年の学習指導要領でなくなる。その理由はいくつかあるであろう。大きな原因は教員の時事問題を扱う意味、切実さの欠如、準備不足があると思われる。社会は東西の冷戦に入っていく。その点では扱いにくさも出てきただろう。短命で終わったが千葉、三重、京都、新聞教育と繋げた東京の高校などいくつかのプランや実践がある。⁽⁵⁾

現代において教員はどのような時事問題を取り上げ、どう展開すればよいのか。より具体的な枠組みが明らかにされる必要があると思われる。

「批判主義の社会科」の中で池野範男は「問題の第三はこの定義には社会との関係が明示されていないために、社会科が『社会』という名称をもちながら、それを学習対象に限定してしまったことである。(中略)その結果、社会科が単に社会を知るだけの教科となり、子どもたちの学習において社会離れを引き起こしているのである」

社会科が社会の現実やそのことと関連する政治や経済のありようを探っていく教科になることが必要である。その意味では、批判的思考を、こども・生徒が身につけていくべきである。池野は「市民的資質は、社会の中に位置づけられた市民、あるいは社会を作り出す市民として必要な能力や態度である。このような態度や能力こそ、社会科が実質的に掲げる目標である。民主主義を社会編成原理とした現代社会の市民に必要な能力や態度とは自律した市民としてのそれであり、その能力と態度は一言で言えば、批判であろう」

池野は「批判的（対抗的）公共性」という理念をドイツの『中等政治的陶冶』シリーズから導き出している。⁽⁶⁾

新学習指導要領を参照しても多く出てくるキーワードは「見方・考え方」と「多面的・多角的に考察」である。この二つのキーワードは現学習指導要領でも使用されている。「見方・考え方」は全教科に共通する深い学びに至る筋道としての用語になっている。「多面的・多角的に考察」は様々な角度の切り口、異なった見方・考え方、意見、主張、立場でと読み取ることができる。

学習指導要領では批判という文言はほとんど使わない。

批判とは自分の意見をもって、現状をただすことであろう。子どもたちの意見表明である。主体的になるには批判的な思考の育成、社会的な提言、社会参画が必要ではないか。

4 「総合的な学習の時間」の実践

(1) 全校総合学習

葛飾区立本田中学校（著者の所属していた学校）の取り組みで1999年度から始まる。

①「地球の光と影」

2005年、3月に本校の体育館で総合学習の発表がおこなわれた。その中で特に注目をあつめたのは、「地球の光と影」というテーマでの中学3年生の誠也と秀平の発表であった。

「アフリカでは、今までに数々の内戦が行われてきました。例えば、ナイジェリア内戦、ルワンダ内戦、コンゴ内戦などがあります。」アフリカでは、今一番深刻な状態にあるのがスーダンです。スーダンでは紛争により約100万人が避難民になっています。その難民キャンプでは5歳未満の子ども4人に1人が栄養失調や下痢・マラリアで命を落としています。」それぞれの内戦と難民キャンプの写真が次々に体育館のスクリーンにうつし出される。部族対立、利権をえようとするアメリカ・ロシア（ソ連）などの大国、対人地雷など様々な要素もいれながら発表は続く。「しかしアフリカ

には、長年続いた内戦が終わり着実に平和への道を歩んでいる国もあります。それは『アンゴラ』です。27年間もの暴力の応酬が続いていましたが、何回もの交渉がようやく実り、2002年に平和条約が結ばれ、難民となった人々も町に帰っています」彼らは、未だに続く困難にもふれながら私たちにできるいくつかの援助を提案している。

「私たちにできることは何かないのでしょうか。たった100円で救える命があるのです。肺炎や風邪の時に使う抗生物質を3.8瓶、脱水症状で死んでしまうのを防ぐ経口補水塩10袋、失明を防ぐビタミンAカプセル11人分・・・一人ひとりの平和を願う気持ちがたくさん集まればたくさんの命を救うことが出来るのです。現在3秒に1人のペースで幼い子どもが死んでいます。この地球で共に生きる地球人として、この現実をしっかりと見定めて、世界の動きに関心を持ちつつ取り組むことが、影から光へと歩いていく第一歩であると思います」

発表が終わったあと職員室でされた会話は、「社会のことをけっこう考えていてびっくりした」「人前で話すことが苦手ではずかしがり屋だったのに」「資料をよくここまで集めた。写真もすごいね」「久しぶりの男の子のがんばりだった」（このごろしっかりして目立つのは女の子が多い）など、二人の成長に関したことだった。

数日たったあと二人から話を聞いた。

「このテーマで研究しようと思ったのはイラク戦争の様子をテレビや新聞で報道していて世界の事を考えなくてはと思ったのが最初だった。一学期の総合学習の全校講演会で国境なき医師団の人とアンゴラの子ども・青年たちをとっている写真家・竹内弘真さんの話を聞いたことがきっかけだった。社会科（公民）の授業でスーダンの新聞記事を題材にした意見発表をしたこともよかった。講演のときにもらった国境なき医師団のパンフをみて、小遣いをためて5千円送ったら、毎月家に医師団のパンフがおくられてきてよけい関心が出てきた。将来は海外で援助関係の仕事をしたいと思っている」と話していた。4月に1人は国際理解教育に力を入れている高校に、もう1人は野球少年で野球の盛んな都立高校に進学した。

②「本田中の総合学習」

本校の総合学習を全校でとりくんでいる内容を紹介する

0 ねらい

以下の4点がねらいとしてとりあげられ、子どもたちにも4月にこの中身について話している。

① 学習方法を工夫し、様々な「学び方」や発表の方法を身につけよう。

- ② 地域の自然や文化、人々の生活や過去に学び、現在を見つめ、未来をよりよく創造していくためにどうしたらよいのかを考えよう。
- ③ 様々な方とのふれあいや諸施設での調査・体験活動を通して、生き方を学び、自己の将来に生かしていこう。
- ④ 学級・学年の枠をこえたグループでの活動を通じて、協力して学び合う大切さを知ろう。

「総合的な学習の時間」のねらいについて、文部科学省や教育委員会が説明する時に必ず入っているのは、「学び方を学ぶ」という点である。確かにこのことは、必要な点ではあるが、それだけでは不足に思われる。

現在の課題や人類的課題は私たちのさしせまったテーマとしてマスメディアから報道され、家庭の会話のなかでも日常的に話されている。環境・平和・国際・健康・福祉・地域といったテーマを、子どもと大人が横並びになって追求し、その道でがんばり、悩んでいる人と出会い、影響をうける・・・そんなダイナミックな学びとしての総合学習に取り組めたら、意味を感じる学びとして生涯続くのではないと思われる。

O 1年間のながれ

二時間続きの総合学習を設けている。一学期は全校が集まつの講演会。グループの研究テーマ決め。二学期は、各グループの調査・体験活動の期間。三学期はまとめと発表を行う。夏休み前に、子どもたちは「環境」「平和」「地域」「福祉」「国際」「その他」「健康」のコースに分かれる。そして自分のテーマを決めていく。共同研究という形で友だちといっしょにグループをつくり取り組むところが多い。学校全体でのグループの合計は140を超える。

夏休みには、生徒たちはそれぞれのテーマを追求するために、新聞記事を集めて意見を書いたり、博物館に行ったりする。

二学期は調査・体験活動の時期。約140名の子どもたちが、図書館、教師との相談、インターネット、資料整理などで校内に残る。100名の子どもたちは、区内の図書館、立石駅でのアンケート、自転車にのって水質検査に区内の河川をめぐる。中には、葛西の水族館まで海洋環境の状況聞きに行くグループもあれば、南アフリカの様子聞きに上野にある日本国際ボランティアセンター（JVC）の南アフリカ担当者まで足を運ぶ子どもたちもいる。

三学期はまとめと発表の時期である。2月には、9ヶ所の教室で全員が発表し、3月には体育館で代表発表を行う。発表は保護者と地域に公開されている。

最後に、一学期に行われる課題を掘り起こすための講演の各テーマと講演者を示しておきたい。（ここ数年の講演から）

- ・「私の体験から」伊藤恵美子・・・耳の不自由な体験を語りつつ、障害者運動についても熱っぽく話す。本田中のそばに住む
- ・「環境問題に取り組むために」福岡清治郎・・・地域の靴屋さんを営みながら環境問題を学ぶためにシカゴ大へ通う
- ・「あなたの声が聞きたい—植物人間からの生還への挑戦」紙屋克子・・・看護師としての体験から看護が病気を治す大きな力をもっていると話す
- ・「知的障害者への理解を深める」高山義夫・・・知的障害者のある方とともに生活をしている指導員の立場から
- ・「葛飾の自然」五十嵐吉夫・・・水元自然クラブに所属するプロのカメラマンが撮った水元公園の生き物たちを映像で
- ・「立石の街づくり」豊田芳和・・・葛飾区の都市計画課に勤務。区は街づくりにどのようなビジョンをもっているのか
- ・「東京大空襲・命の尊さ」橋本代志子・・・町は火の海だった。その中で人々はどのように生きようとしたのか
- ・「国際ボランティア」長谷川賢治・・・小山内美江子氏が主催するNGOの大学生が語るカンボジアでの学校建設。ドイツ平和村
- ・「折梅の映画づくりをつうじて」松井久子・・・映画監督の仕事を通じて語る『老いと家族の人間模様』
- ・「被爆者として生きて」里見かよこ・・・胎内被爆をして生きていく。差別やいじめ、仲間と希望を語る

(2) 教科・総合学習の学力の相互発展の可能性

本田中の総合学習では、一人ひとりの子どもの興味・疑問にもとづいた自由研究が行われている。そのとりくみと教科学習がつなぎあい「問い」が深められていけたらと思う。

<体験→問い→調査・研究→発表・発信→持続する問い>という学びのサイクルが、教材と総合学習を通じて形成されていけたらと考える。その時、学力は広くとらえていくことが大切だ。学力というと、いわゆる読み・書き・算などの基礎的知識や理解を連想する。社会科でいえば、彼の名前や産物、年表などの重要事項といわれるものが入るだろう。ではこれらをマスターすれば学力が高いと言えるのか。そうではないと思う。自分やクラス、教師が設定したテーマに対し、今までの知識や理解した事柄を使って調査し、まとめ、分析する。自分なりの意見をもち表現する。クラスに発表し仲間の意見も聞く。そのような自分の主体をととし

た学びを通じて、集団も介しながら学力は形成されてくる。「問い」に対し、自分の主体を通して考え、そのプロセスのなかで様々な知識が能動化され、分析し、まとめられ、表現されていく—各レベルでの習熟をともしながら—そこでついていく力の総体を「学力」と呼びたい。

今の時代は、大人でも解決しえないような地球的・現代的な課題に満ちている。大切なことは、前に述べた学びのサイクルの最後は、発表・発信ではなく、持続する問いである点だ。自分や仲間のいただいた問いに対し、簡単に終結しないで問いを持ち続け、それ自体を豊かにしていくことが、将来的に課題を担っていくことにつながると考えたい。

5 SDGs の視点で「総合的な学習の時間」と時事問題を結びつける

現代的課題・地球的課題を「総合的な学習の時間」のテーマとして設定する場合、何をよりどころにできるのか。SDGs の 17 の指標が有効であると考えられる。テーマ設定・研究のながれで考えると、全校または学年で SDGs の 17 の指標についてのリアルな実態を描く視覚資料・統計資料の提供を子ども・学生にする。生業・NGO として関わりがある方を招き講演してもらうなど、人間と子どもたち・学生を出合わせるものがポイントになると思われる。その後、子ども・学生が、グループをつくり研究テーマを設定する。その時に、現実には起きている時事問題を介し、作成することが重要であろう。そのことが問題解決に取り組む切実性の保障になるからである。子ども・学生は研究ののち発表の準備に入る。できれば、その前に社会・世界・地域にどう働きかけをするのかを考え、実際に働きかけをさせたい。また調べるにしても、机上で調べるだけではなく、学校の外に出かけ調べたい。このながれに必要な時数は、50 分の単位で 2 コマ、30 週ほどが必要になると思われる。

この SDGs の 17 の指標での「総合的な学習の時間」の取り組みの目標とそれにかかわる資質・能力はどのようなものであろうか。目標は、「持続可能な社会の創り手、担い手を育てる」ことになろう。

資質・能力は、学習指導要領に従えば①知識・技能②思考力、判断力、表現力③学びに向かう力に分けられるだろう。それぞれの構成要素としては①には「SDGs の諸課題に対する理解とその関連性への理解」「SDGs の諸課題について子ども・学生が介入できる方途についての理解」があげられる。②については「自分への気づき、他者とのコミュニケーション」「批判的で創造的な思考」「メディアリテラシー」「現実を問い

直し、社会変革のために何ができるかを考え、判断し、社会的責任を持つことができる」があげられる。③については「自己肯定感、アイデンティティを持つことができる」「人権や多様性を大切にすることができる」「公正や平等、参加と共生の観点から社会に関わろうとすることができる」「人や社会は変わることができる」という感覚が持てる」があげられる。⁽⁷⁾

これらの資質・能力は、SDGs の 17 の指標によるコントロール下にあるため一般的なものより、共生、公正、循環、変革・創造に重心が置かれるものとなっている。

本論文における註

- (1) 清水幾太郎「時事問題と教育」『私の教育観』河出書房 p158、159 1950 年
- (2) 文部省『初等科国語 三』昭和十七年二月十六日発行
- (3) 文部省『教師用初等科国語 三』昭和十七年
- (4) 勝田守一「時事問題は問題である」『勝田守一著作集 I』国土社 p217 1952 年
- (5) 黒沢英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏『高校初期社会科研究「一般社会」「時事問題」の実践を中心として』学文社 1998 年 p110～145
- (6) 池野範男「批判主義の社会科」『社会科研究』第 50 号 p61～70 1999 年
- (7) 田中治彦・奈須正裕・藤原孝章編著「SDGs カリキュラムの創造」学文社 2019 年 p56
SDGs 学習のフレームワーク 藤原孝章作成

知的障害特別支援学校高等部において作業学習の 主体的な学びを支える授業実践

—実態把握シートの記述内容の分析を通して—

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 太田 研

1. 問題と目的

文部科学省（2019a）は、新たな特別支援学校高等部学習指導要領を公示した。今回の改訂では、先立って公示された幼稚園教育要領や小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領と同様に、アクティブ・ラーニングの視点である「主体的・対話的で深い学び」からの授業改善と学びの改善、生きて働く知識・技能等を含む3つの資質・能力を育むための「カリキュラム・マネジメント」が重視されている。このような見直しの背景には、我が国のインクルーシブ教育システムが関係している（阪木・木船・阿部，2019）。例えば、中学校に在籍した生徒が特別支援学校高等部に入学するケースが増加している。多様な学びの場を柔軟に行き来するインクルーシブ教育システムにおいて、児童生徒の学びを確保するには、学びの連続性を踏まえた学習設計が学校に求められる。

ところで、特別支援学校の学習指導要領には、各教科等を合わせた指導の形態として、作業学習が位置づけられている。文部科学省（2019b）によると、「作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。」と定義されている。さらに、作業学習における指導の留意点として、「作業学習の成果を直接、生徒の将来の進路等に直結させることよりも、生徒の働く意欲を培いながら、将来の職業生活や社会自立に向けて基盤となる資質・能力を育むことができるようにしていくことが重要である。」をあげている。作業学習は、キャリア教育としての一端を担う（青木，2014）。作業学習における学びをアクティブ・ラーニングの視点から改善することで、高い離職率の予防につながることが期待できる。

作業学習は、生徒主体の学習活動として計画する必要がある。例えば、中坪（2002）は、作業学習において、目標や課題を明確に設定し、やり遂げた達成感を味わえるようにすること、作業における活動を生徒に委ねること、生徒自身が自ら作業ができるように活動や環境を整えること、教員と生徒が共に作業活動にあたることを主体的な学びの条件として指摘している。

この指摘から明らかなように、作業学習は主体的な学びを促す実践として位置づけられている。さらに、作業学習は複数の生徒で班を構成し、教員と共に作業活動に従事する。作業学習の主体的活動や協働的活動の特性をふまえると、アクティブ・ラーニングの視点から授業改善を実施しやすいと考えられる。

作業学習における授業改善の先行例は、実践者によって報告されている。なかでも、川住（2014）は、自閉的傾向および知的障害のある生徒の作業学習の支援にあたり、作業学習以外の個別の学習時間に手指の巧緻性を高めた上で、作業時間の終了を知らせるタイマーや作業内容の視覚的な提示、作業教具の改良を行った。その結果、教員からの指示や声かけの回数が減り、生徒が自ら作業内容を確認しながら目標とする時間内に作業を遂行することができた。また、佐々木・海野・島津・鈴木・野口（2013）は、外部講師による実演や校内販売会など、作業学習の目的意識を高める授業計画が生徒の動機づけを高めること、個々の作業技能の向上が生徒同士の関係構築につながることを指摘している。作業技能の向上のためには、柳澤・名越（2018）が紹介するように、一連の作業工程を細分化し、生徒がつかずいている工程を把握した上で、特定の技能の向上を高める指導が有効である。

以上の実践報告から、作業学習への目的意識を高める動機づけ、作業技能の実態把握、作業技能の向上を図る指導、作業の目標設定ならびに自己評価という観点から授業改善が提案されている。しかしながら、産業構造の変化に伴い、作業学習にて扱う活動は多様化している。文部科学省（2019b）は、作業学習にて扱われる活動の種類として、「農耕，園芸，紙工，木工，縫製，織物，金工，窯業，セメント加工，印刷，調理，食品加工，クリーニングなどのほか，事務，販売，清掃，接客作業学習で扱う」としている。作業活動の多様化にともない、教員に求められる専門性も幅広くなる。このような課題に対応するためには、太田・小倉・高倉・藤田・中坪（2009）が指摘するように、作業学習に関する指導の手立て、実践上の工夫を継続的に集約する必要があるであろう。

そこで、本研究では、関東圏内に設置された高等部

単独の知的障害特別支援学校において、教員が工夫している作業学習の指導実践について、調査することを目的とした。参加者が日常の教育研究活動において、作業学習における工夫を回答できるように、校内研究活動にて用いている実態把握シートに記述された内容を調査対象とした。調査対象校では、軽度知的障害のある生徒を対象に職業中心の教育を行う職業科と軽度知的障害から重度知的障害のある生徒を対象に生活を中心とした教育を行う普通科が設置されていた。職業科と普通科の記述内容の比較から、教育課程の異なる学科に特徴的な指導の工夫の調査を第二の目的とした。

2. 方法

(1) 参加者

参加者は、関東圏に設置された高等部単独の特別支援学校（以下、「対象校」）の教員であった。対象校の教務主任によると、参加者の教員経験年数は、約 2 割が 1～10 年の若手教員、約 3 割が 11～20 年の中堅教員、約 5 割が 21 年以上のベテラン教員であった。

本研究は、作業学習における授業実践の実態調査を目的としていた。作業学習は、生徒の実態に応じて複数の人数から成る学習班で行われていた。教員は、4、5 名で作業学習の班に分かれ、チームティーチングを実施していた。そこで、本研究では個々の教員に調査をするのではなく、作業学習班毎のグループを対象に調査を実施した。作業学習班は、園芸班、木工班、陶芸班、ハーブ班、農園芸班、食品衛生班、服飾班、流通班、メンテナンス班、接客班から成った。

(2) 場面

対象校は、関東圏に設置された高等部単独の特別支援学校である。知的障害を有する生徒が約 350 名在籍していた。職業教育を中心的に行う職業科と領域・教科等を合わせた指導や教科別の指導を中心に行う普通科の 2 学科が設置されていた。在籍生徒の障害の状態は、多様であった。生徒が所持している療育手帳は、最重度判定から軽度判定であり、なおかつ複数の障害を重複する生徒も在籍していた。そのため、生徒の実態に応じた複数の教育課程を編成していた。職業科では、一般就労を目指し学校近隣の企業等で継続的な就業体験を積み重ねるコースを編成していた。普通科では、一般就労も視野に作業学習や職業の指導を行うコース、自立活動を主として日常生活の指導を重点的に行うコースを編成していた。

対象校の校内研究テーマは、作業学習に焦点をあて、自立と社会参加を目指した生徒一人ひとりの主体的な学びを支える授業づくりであった。研究スケジュール

は、月 1 回の作業学習班毎の実態把握、実践、評価、改善に関する協議、および長期休業中の研修会であった。著者は、校内研究の助言者として対象校に参与していた。本研究では、校内研究における生徒の実態把握について報告する。

(3) 倫理的配慮

研究に先立ち、管理職に対して、研究目的、方法、参加の自由、データ管理方法、結果の公表について書面をもとに説明し、書面にて同意を得た。教員に対しては、研究の開始前に、管理職と同様の事項を研修会にて説明し、研修会への参加をもって、同意とみなした。収集したデータは ID により管理した。

(4) 材料

対象校では、作業学習班毎の生徒の実態把握を行い、目標設定、目標達成に向けた支援の手立てを計画するため、授業改善シートを活用していた。授業改善シートは、校内研究部によって開発され、A4 版用紙 2 枚から成った。1 枚目は、実態把握シートである。作業学習班において、①生徒が一人でできる行動水準、②作業を初めて学習する際の指導方法、③作業の終わりを判断するための終了合図、④作業後に作業過程や作業結果を自分なりに評価する自己評価手段、⑤作業に従事するための動機づけの記入欄が含まれていた。これにより、生徒の動機づけを高めるための工夫や主体的に作業に取り組むための環境構成、目標に向けて進捗度を確認するための自己評価の手段を整理できることが予想された。2 枚目は、支援計画シートである。生徒が①現在、熟達してできること、②もう少しで熟達できること、③作業の実行までに支援が必要なこと、④作業学習における目標設定、⑤目標を達成するための支援の手立ての記入欄が含まれていた。2 枚目への情報記入により、短期的に生徒が達成可能な目標を設定し、1 枚目の実態把握も考慮し、有効な支援の手立てを整理できることが期待された。なお、本研究の目的は、指導の工夫に関して現状を把握することであるため、1 枚目の実態把握シートを分析の対象とした。

(5) 手続き

参加者は、各作業学習班にて、実態把握シートを作成した。シートの作成前に、各作業学習班において、指導の改善と成果を確認するために 1 名の生徒を抽出した。基準は、設けず、各作業学習班が任意に選定した。実態把握や支援目標設定のために、月 1 回、約 1 時間の会議を設けた。各作業学習班は、会議において実態把握シートを作成した。実態把握作成のスケジュールは、5 月に生徒選定、6 月に実態把握シートの作

成、7月に支援目標の設定や支援手立ての計画、10月に中間評価と支援の改善、1月に最終評価であった。本研究は実態把握に焦点を絞っているため、6月に作成された実態把握シートを分析の対象とした。

(6) 分析方法

本研究では、作業学習における生徒の主体的な学びを実現するための指導の工夫を調査するために、KH Coder (Ver. 3: 樋口, 2018) を用いて、実態把握シートに記述された文書のテキストマイニングを実施した。テキストマイニングにて抽出した単語を用いて、以下の2つの分析を行った。第一に、職業科および普通科の実態把握シートに記述された単語数の量的な比較である。職業科と普通科の実態把握シートに書かれた延べ語数と異なり語数を用いて χ^2 検定を実施した。 χ^2 検定は、職業科と普通科の各項目、各学科内の項目間で行った。学科間の各項目の単語数の比較から、指導の工夫等に関する種類の多さを学科間で比較した。学科内の各項目の単語数の比較から、指導の工夫等に関する種類の多さを学科内で比較した。

第二に、職業科および普通科の実態把握シートに記述された単語の種類の質的な比較である。KH Coderの機能を用いて、実態把握シートの各項目について対応分析を実施した。対応分析の対象となった品詞は、名詞、サ変名詞、動詞であり、最小出現数3の単語を対象とした。職業科と普通科の単語の関連を二次元上に布置することで、各学科の実態把握シートに記述された特徴的な単語を視覚的に把握した。

3. 結果

(1) 実態把握シートに記述された単語数

表1に、職業科および普通科の実態把握シートの各項目に記述された延べ語数、異なり語数、トークン比を示した。トークン比が高いほど、多くの種類の単語が出現したことになる。職業科と普通科の実態把握シ

ートに記述された異なり語数について、全体および各項目を対象に χ^2 検定を実施したところ、有意差は認められなかった。学科内の各項目の異なり語数について、 χ^2 検定を実施したところ、職業科では「行動水準」の異なり語数が「終了合図」($\chi^2=9.49, p<0.01$)や「自己評価」($\chi^2=4.24, p<0.05$)よりも有意に多かった。また、「動機づけ」の異なり語数は、「終了合図」($\chi^2=7.46, p<0.01$)や「自己評価」($\chi^2=4.39, p<0.05$)よりも有意に多かった。

普通科の各項目間の異なり語数についても有意な差が認められた。普通科では「行動水準」の異なり語数が「終了合図」よりも有意に多かった($\chi^2=7.01, p<0.01$)。また、「動機づけ」の異なり語数が「終了合図」よりも有意に多かった($\chi^2=4.05, p<0.05$)。以上のように、職業科では、「行動水準」や「動機づけ」の異なり語数が「終了合図」や「自己評価」よりも多く出現しており、普通科では、「行動水準」や「動機づけ」の異なり語数が「終了合図」よりも多く出現していた。

(2) 各学科の実態把握シートに記述された特徴的な単語

図1に、現在の行動水準に関する単語と各学科の関連の布置図を示した。図中のcareerは職業科を、regularは普通科を表しており、近くに布置された単語は各学科に頻出した単語である。一方、原点0付近に布置された単語は、両学科に頻出した単語を表している。図中の円の大きさは、各単語の出現数を表しており、円が大きいほど出現数が多い単語である。

図1に示したとおり、職業科では、「質問」「挨拶」「分かる」といった単語が布置された。原文を確認すると、「分からないことがあれば、質問できる」「自ら挨拶することができる」の記述が見られた。一方、普通科では、「教員」「声かけ」といった単語が布置され、「声かけをすると作業に戻ることができる」「教員と一緒にであれば作業ができる」の記述が見られた。原点0付近には、「理解」が布置されており、原文から作業内容を理解していることが確認できた。

表1 職業科および普通科の実態把握シートに記述された単語数

	職業科						普通科					
	全体	行動水準	指導方法	終了合図	自己評価	動機づけ	全体	行動水準	指導方法	終了合図	自己評価	動機づけ
延べ語数 (N)	607	167	110	181	91	58	613	192	79	147	117	78
異なり語数 (V)	273	113	68	92	49	42	307	135	49	82	73	55
トークン比 (V/N)	.449	.677	.618	.508	.538	.724	.501	.703	.620	.558	.624	.705

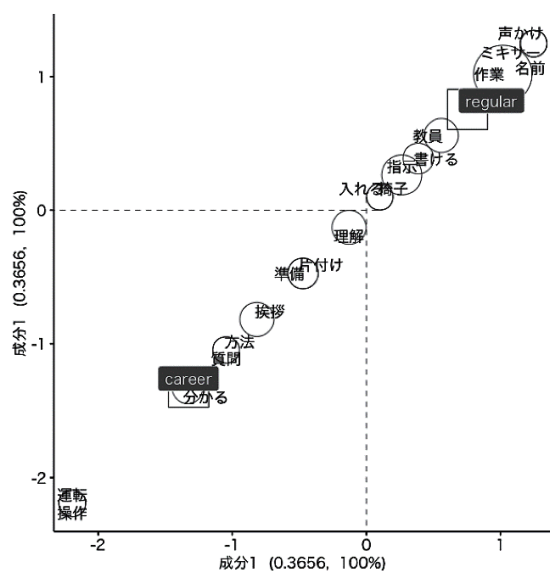


図1 現在の行動水準に関する対応分析

図2に、初めての作業を行う際の指導方法に関する単語と各学科の関連の布置図を示した。職業科では、「指示」「手順書」「確認」といった単語が布置された。原文を確認すると、「手順書を確認しながら作業を行う」や「教員の指示を聞いて作業する」の指導方法に関する記述が見られた。一方、普通科では、「声かけ」「一緒」といった単語が布置され、「個別に声かけをしながら教える」「教員が一緒にやって見せながら教える」の記述が見られた。原点0付近には「見せる」「手本」「具体」が布置されており、作業の工程を実際に見せる指導が両学科に共通していた。

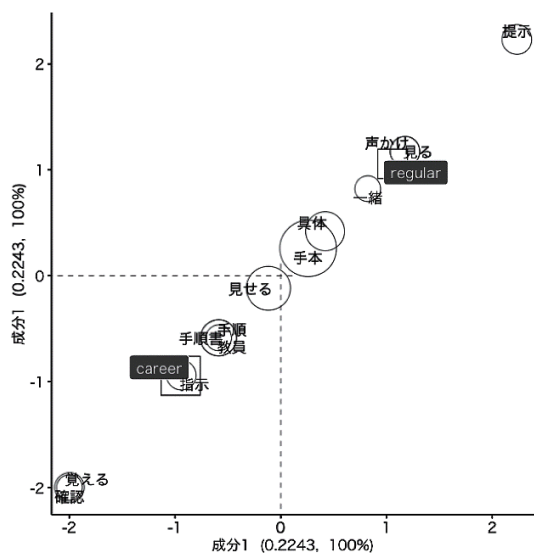


図2 指導方法に関する対応分析

図3に、作業の終了を判断する終了合図に関する単語と各学科の関連の布置図を示した。職業科では、「教員」「出来栄」「確認」といった単語が布置された。原文を確認すると、「出来栄を教員に確認して終える」などの記述が見られた。普通科では、「見本」「タイマー」「無くなる」といった単語が布置され、「見本と同

じように作れた」「タイムタイマーで時間を区切る」「目の前の作業品が無くなったら」などの記述が見られた。原点0付近には、「意識」「判断」が布置された。原文の確認から、作業の完成を生徒自身が判断する難しさが記述されていた。

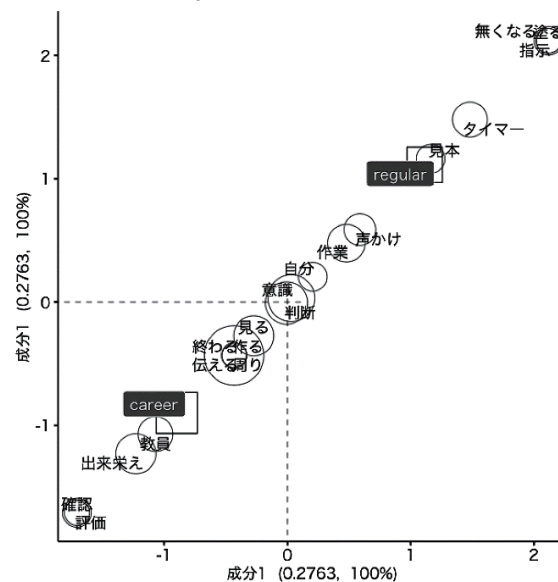


図3 終了合図に関する対応分析

図4に、自己評価に関する単語と各学科の関連の布置図を示した。職業科では、「目標」「項目」「文字」「内容」といった単語が布置された。原文を確認すると、「目標を具体的に立てると評価できる」「評価項目によっては評価が難しい」「文字で記述された項目をABC評価できる」などの記述が見られた。普通科では、「自己」「書く」「反省」といった単語が布置され、「○△×の自己評価を実施している」「反省を書く際には教員が書いた文をなぞる」などの記述が見られた。原点0付近には「評価」「シート」「自分」が布置され、自己評価シートが活用されていることが確認できた。

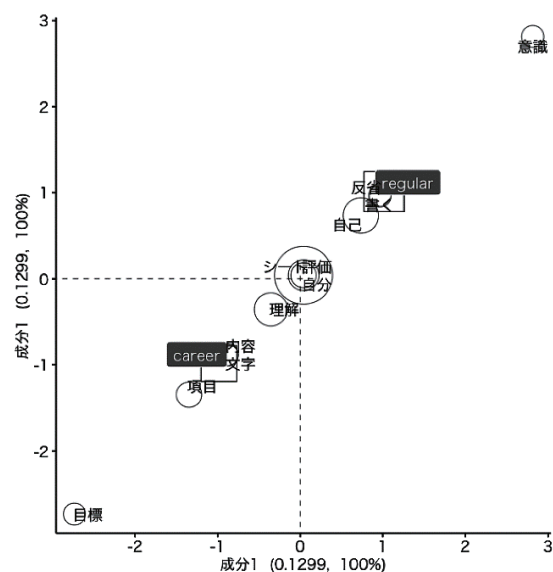


図4 自己評価に関する対応分析

図5に、作業への従事を高めるための動機づけに関する単語と各学科の関連の布置図を示した。職業科では、「作る」「売れる」といった単語が布置された。原文を確認すると、「商品が売れるように作ること」などの記述が見られた。普通科では、「休み」「報酬」といった単語が布置され、「休み時間に好きなことをして過ごす」「報酬シールをもらう」などの記述が見られた。原点0付近には、「褒める」「教員」といった単語が布置され、教員から褒められるという期待は両学科に共通していた。

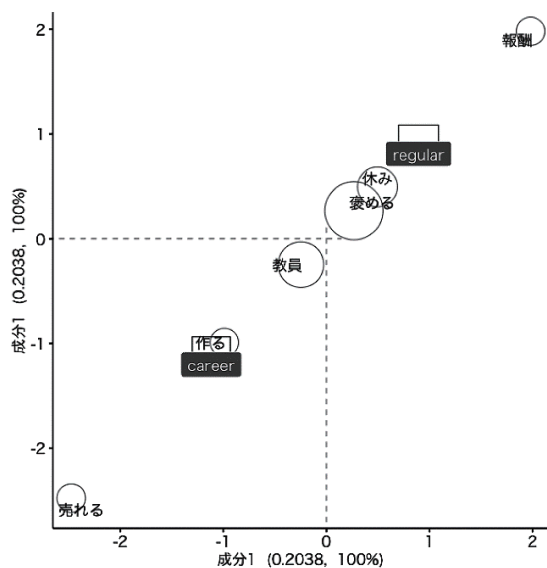


図5 動機づけに関する対応分析

4. 考察

本研究では、知的障害特別支援学校高等部の職業科および普通科の教員が、生徒の主体的な作業学習に向けて工夫している指導方法等について、実態把握シートの記述をもとに調査した。その結果、実態把握シートに記述された異なり語数は、学科間で有意な差は認められなかった。ただし、学科内においては、実態把握シートの各項目間の異なり語数に有意な差が認められた。以下では、実態把握シートの各項目の単語数に差が生じた要因および教育課程の異なる学科間における指導の質的な共通点や差異について考察する。

まず、実態把握シートの「現在の行動水準」や「動機づけ」において記述された異なり語数は、「終了合図」や「自己評価」よりも多く出現していた。「現在の行動水準」は、生徒が作業活動において独力で可能な技能や行動の記述欄であった。個々の生徒の作業技能の向上のためには、柳澤・名越(2018)が指摘するように、作業工程を細分化し、独力で遂行可能な水準と部分的な支援が必要な水準、全面的な支援が必要な水準に分

析し、部分的な支援が必要な水準の向上を目指すことが効果的である。対象校の教員は、日頃から生徒の作業活動における技能水準を注意深く観察していたため、多くの種類の単語が記述されたと考えられる。

「動機づけ」は、生徒が作業へ意欲的に取り組むための工夫である。生徒が作業に意欲をもって主体的に作業学習へ取り組むためには、佐々木他(2013)が指摘するように、目的意識を高める工夫が必要である。作業学習への従事は、その後の課題設定や自己の振り返り等の学習活動の前提である。そのため、職業科では作業活動にて製作した商品の販売機会を設定し、普通科では作業の個数毎に報酬表に印をつけることによって、生徒の意欲を高める工夫を実施していた。

一方、「終了合図」や「自己評価」の異なり語数が少なかった要因として、生徒の知的機能に応じた作業内容や作品の自己評価システムが確立していないことが考えられる。学習者が自ら作業の出来栄を評価するためには、目標となる水準をイメージできなければならない。現在のパフォーマンスが目標に達しているか否かの判断は、パンの焼き加減や生地 hardness、床の清掃状況など、作業内容によって難易度が増す。作業の出来栄について具体的な目標を設定し、目標達成を自分自身で評価するには高次の認知過程を必要とするため、教員は自己評価の指導を困難と感じる可能性がある(Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000)。Wehmeyer & Schwartz (1997)によると、目標設定や自己評価といった行動の獲得は、就業継続状況と関連がある。よって、生徒が目標をイメージし、達成状況を自ら振り返ることができる指導の工夫を今後も蓄積していく必要がある。

続いて、本研究では主体的な作業学習のための指導上の工夫について、職業科と普通科の記述内容を比較した。職業科に特徴的な記述は、作業内容のみならず挨拶や質問、報告といった職場内でのコミュニケーションに関する行動を重視していること、生徒が参照できるように手順書を教材として準備すること、自己評価では文字やアルファベットによる段階的評価を活用することであった。職業科では、軽度の知的障害のある生徒を対象に、職業教育を中心に展開している。障害者の離職率の原因として、精神障害者や身体障害者を対象とした調査ではあるものの、職場の雰囲気や人間関係が高い割合を占めている(厚生労働省, 2014)。就業継続率の向上のためには、職場の環境調整を欠かせないが、教育機関としてコミュニケーション技能を指導し、教員や生徒同士のコミュニケーションによる成功体験の蓄積を図っている表れであろう。

普通科では、生徒の作業速度に合わせて、教員が見本を示しながら一緒に作業活動を展開すること、作業

の出来栄えというよりも個数や時間を終了の合図とすること、記号やシールによる段階的評価の活用が特徴的な記述であった。普通科の生徒は、企業就労を目指す生徒から重度重複障害の生徒まで、障害の状態は多様である。Wehmeyer et al. (2000) の調査では、重度の障害の程度の生徒を担当する教員ほど、目標設定や自己評価に関する指導内容を指導計画に含めていなかった。今後、重度の知的障害のある生徒が自ら目標をもち、意欲的に作業に参加し、肯定的に自分の作業を振り返ることができる指導の工夫を蓄積することが望まれる。

最後に、本研究の課題を記す。第一に、本研究では実態把握シートの記述が支援の改善をもたらした程度を評価していない。阿部・常楽 (2014) は、複数の教員が児童生徒の現在できる活動と困難な活動を把握したうえで目標を設定し、目標を達成するために手がかりや行動達成時の動機づけを計画するシートを作成した。シートに基づく実践を通して、PDCA サイクルによる実践の改善が促され、生徒の主体的な学習につながったことを示している。本研究で用いた実態把握シートの活用が、生徒の主体的な学びを改善したか客観的に評価する必要がある。第二に、調査対象校が制限されていた点である。本研究は、高等部単独の特別支援学校 1 校にて実施した。本研究の結果が小学部や中学部併置の特別支援学校や他の高等部単独の特別支援学校に該当するかは不明である。なおかつ、他の学校にて調査を実施することで、指導の工夫の種類が増え、太田他 (2009) が指摘する実践の蓄積に寄与するであろう。

謝辞

本研究の実施にあたり、趣旨を理解し快く協力して頂いた、調査対象校の教職員の皆様に心よりお礼申し上げます。調査対象校の生徒の健やかな発達と教職員の皆様の益々のご活躍を祈念いたします。

引用文献

- 阿部美穂子・常楽知明 (2014). 「できるシート」の開発と活用に基づく授業改善の実践的研究——児童生徒の主体的な活動の広がりを目指して—— 富山大学人間発達科学部紀要, 9(1), 147-164.
- 青木猛正 (2014). 特別支援学校におけるキャリア教育のあり方 教職研究, 24, 1-10.
- 川住文博 (2014). 重度の障害のある生徒に対する自主的・自発的な作業学習を促す支援——教材・教具や支援の方法の工夫—— 教育実践研究, 24, 241-246.

厚生労働省 (2014). 平成 25 年度障害者雇用実態調査結果 (<https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11704000-Shokugyouanteikyokukoureisshougaiyououtaisakubu-shougaisakoyoutaisakuka/gaiyou.pdf> 情報取得 2020 年 1 月 6 日)

文部科学省 (2019a). 特別支援学校高等部学習指導要領 (平成 31 年 2 月告示) 海文堂出版.

文部科学省 (2019b). 特別支援学校高等部学習指導要領解説 (平成 31 年 2 月) 平成 30 年度新特別支援学校高等部学習指導要領等説明会における文部科学省説明資料 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/21/1399950_23_1.pdf 情報取得 2019 年 12 月 21 日)

中坪晃一 (2002). 作業学習——実践の方法—— In 太田俊己・宮崎英憲・中坪晃一 (編) 障害児教育指導法 (pp. 79-107) 放送大学教育振興会.

太田俊己・小倉京子・高倉誠一・藤田俊明・中坪晃一 (2009). 生徒主体の作業学習に関する考察——知的障害特別支援学校教師に対する 4 つの要点に即した調査から—— 植草学園大学研究紀要, 1, 97-104.

阪木啓二・木舩憲幸・阿部敬信 (2019). 特別支援教育における「学びの連続性」——平成 29 年 4 月告示の学習指導要領に基づいて—— 人間科学, 1, 49-59.

佐々木健太・海野善和・島津真樹・鈴木徹・野口和人 (2013). 特別支援学校高等部木工班における生徒の主体性を高める作業学習の授業作りの取組——生徒の内発的動機付けを促す状況作りを通して—— 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, 8, 89-99.

Wehmeyer, M.L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.

柳澤真美・名越斉子 (2018). 知的障害特別支援学校の作業学習における授業改善に関する研究 (1) ——課題分析を用いた授業改善の検討—— 埼玉大学紀要 (教育学部), 67(2), 83-95.

法政大学の教職課程について考えてきたこと

法政大学名誉教授 佐貫 浩

法政大学を退職してもう3年目となった。私が退職した次の2017年度に、全国の教職課程の再課程認定が実施されることとなった。そのため2017～18年度は、法政大学においても、この再課程認定のために、非常に多くのエネルギーが費されることとなった。幸にも一というのは、全く個人的な言い方になって恐縮だが一私はこの作業から免れ、大学の外にあって、この非常に苦勞の多い作業の様子をまれ聞くという立場となった。

正直なところ、ここ5年ほどの間に強力・強引に進められた破壊的ともいうべき文科省の教員養成制度改革、大学教育改革への強い怒りとでもいうような感情もある。その思いを再度教職教育をめぐる理論問題へと引き寄せたときに、一体どのような教員養成のための大学制度が浮かび上がってくるのかとあらためて問えば、ひょっとすると、この間の法政大学の（私をも含んでこの間に進めてきた）教職課程改革の方向と、逆向きのことをいってしまいそうな気もする。退職して、3年も経った時点で、リアルな現実から離れて、無責任なことを言うものもあるものだと思いつつ読んでいただければ、十分である。

（一）なぜ教職課程センターを立ち上げたのか

法政大学教職課程センターは2012年度に発足した。センター長は、キャリアデザイン学部教授で教育評論家として著名でもあった尾木直樹さんであった。教職課程センターを立ち上げた「公式」の趣旨などについては、2012年度の教職課程年報などにも書かれている。しかしここで述べるのは、その背後にある「意図」や「思い」である。

1990年代に入って、日本社会は激変した。特に若者の生き方が一挙に不安定化し、格差貧困が広がった。90年代前半は、まだその現象は、豊かな日本の若者が、モラトリウムを享受するためのフリーターとして、気ままな浮遊状態を選択したものだという社会の一般的な受けとめもあった。30代に至るまでには、定職を確保して、彼らもやがては、安定した仕事に就き、ライフサイクルを駆け登っていくだろうという楽観的な見方も多かった。何しろ、1990年頃には、イギリスとドイツとフランスのGDPの合計を、日本単独のGDPが上回っていたという直近のバブルの体験もあった。

しかし事態は急変していく。20世紀が終わる頃には、若者の就職は一挙に不安定化し、およそ半分以上が、非正規雇用となっていた。それまでの大学教育や高校教育も、その卒業時に、いわゆる「新規卒採用」という日本型終身雇用の雇用慣行にしたがって、学校から職場へと、太いパイプが繋がっていた状況が一変したのである。それまでは大学入学の所に激しい競争のボトルネックがあったが、卒業と就職という所はそれほどでもなかったのである。ところが大学進学率が五割を超え（大学のユニバーサル化）、卒業して仕事に向かう入り口に、非常に格差化された競争が組み込まれ、その激しいサバイバル競争に勝ち抜かないと、若者の将来が見えないという事態が、突然出現したのである。そしてその頃から大学は、学生の就職に対する手厚いサービス、「キャリア支援」、「キャリア教育」を提供することを迫られた。2003年にキャリアデザイン学部が開設されたことも（私も、文学部から移籍してこの学部に加わった）そういう動向と深く結びついている。

教職という点で見れば、90年代は、教員採用が非常に困難な時代であった。団塊世代の教員が現場教員の割合の多くを占めており、教員定数の拡大、クラスサイズの縮小などを求める運動もあったが、具体化されないままであった。その頃、法政大学の教育学科（教育学コースと心理学コース）は、文学部二部（夜間部）に所属していたが、人数も一学年60人程度であり、教職に就くものも多くはなかった。90年代はむしろ、福祉施設や各種の養育施設、介護などの仕事に進んだものも多かった。教員採用は、全体としての日本の教員の新規採用数の減少と、法政の教育学科の発行免許の大半が、全国的に養成数の多い社会科免許だったこともあって、非常に狭い門となっていた。そもそも、歴史的な経過から見れば、二部（夜間）の教育学科は、いわば教員採用をめぐるニッチ（隙間）的戦略で、社会的役割を果たしてきた面があった。

同時に、法政大学の全体としての教員養成は、むしろ各学部のしっかりした専門教育の土俵で勝負するという性格で、展開してきたものであった。そのひとつの典型は文学部ではなかったかと思う。日本文学科、英文科、史学科、地理学科などの各専門を深く追求する学科の中で、その専門に対応する教科の論理を深く身につけて教師をめざすという、「大学における教員養成」の理念に依拠した教員養成の場であった。ただし、

反面、そういう教員養成は、意識的な教員養成や教員養成改革の動向に対する無関心などをも伴うことがあり、それらの改革が法政大学の教員養成の改革課題にもなっていた。しかし、そういうある意味で「古い」仕組みの上で、教員養成と教員採用が行われるという事態が90年代に入って、次のように大きく変化した。

- ①教育政策の側、そして自治体の教育行政も、その教育政策を受け入れて推進する資質を獲得させる教員養成を強力に推進し始めた。その背景には、90年代末から、競争や財界の人材養成に傾斜した新自由主義的教育改革が強力に展開され、さらに東京都の学校への「国旗・国家」強制に見られるような権力と行政に従うような教員養成に乗り出してきたという背景がある。
- ②そのこととも関係するが、教育行政の上記のような意向にも沿いつつ、教員採用試験のための対策に特化したような教員養成大学が、次第に教員採用比率を高めてきたことがある。
- ③同時に教育現場の困難——子どもの荒れの拡大、学校暴力やいじめ、不登校などの学校矛盾が拡大し、にもかかわらず教員の増員がいつこうに進まず、新規採用時に直ちにこれらの難題に対処するスキルを求めるような事態も生まれてきた。また、特別支援教育の拡大、あるいは「介護等体験」を求められるなど、採用までに教師としての全体的なスキルを身につけることを求める教員養成が強まった。
- ④それらの動向を背景に、文科省の政策が、急速に統制的様相を強め、教職のためのスキルの獲得へと教員養成を一面化していく方策を連発し始めた。それは明らかに、戦後教員養成の基本理念であった「大学における教員養成」を根底から廃棄する勢いで進んでいる。2018年度の教職課程再課程認定は、そのために、大学の教職カリキュラムを徹底して画一的なスキル教育へと向かわせていく論理の下に進められた。「コア・カリキュラム」なる文科省提示の「モデル・カリキュラム」に適合しないと——驚くべきことに文科省指定の「文言」が書かれているかどうかをチェックし書き換えさせることまで含んで——認可しないというほどのものであった。それまでの教員養成では、それぞれの学部理念に基づく専門学部の個性的な専門科目が、それに対応する教員養成のための教科に関する科目として当然認定されていたが、文科省の指定する教員養成のための教科科目の内容に沿うように変えなければならないという圧力までかけられてきた。それは、個別大学の専門の学問の固有の理念を捨てよということにもつながる可能性をもったものであった。
- ⑤加えて、教員養成に特化しない一般の大学での教員

養成体制においても、スキルに傾斜した教員養成を強化し、教員研修を担うことも求められる事態が生まれた。一つは免許更新講習であり、法政大学もこの講習を開設した（2009年度開設、一旦停止したが2015年度より再開）。また、教育実習の受け入れ条件と結びついて、教育委員会の教員養成・採用体制との連携を大学が求められつつある。もちろんそういう「連携」が必要であるとしても、教員採用を行う教育委員会が、その「連携」を通して、大学教育のありように深く関与し、方向づけの力を及ぼしつつあることは、大きな問題を孕んでいる。

以上のような変化が本当に早いスピードで進行し、法政大学の教員養成をも包囲する事態が出現した。そして、大学全体として毎年400人程度に及ぶ教育実習生のニーズに対応していくためには、これらの新たな体制に何らかの形で対応する仕組みを立ち上げることが不可欠になったという次第である。教職課程センターの設置はそれらの改変に対応しつつ、法政大学としての教員養成の理念を貫き、かつ法政大学全体としての教員採用の実績を向上させる意図の下に設置されたものであった。

（二）教師への力量とは何か

しかし、これらの変化に対処するという事情の土台に、以下のような思いもあったことを述べておきたい。それは、教師になる力量で一番大切なのは、しっかりした学問研究への情熱や方法の獲得と、人間に対する深い理解と働きかける力量ではないかという思いである。

今、子ども達は、本当に大きな困難と格闘し、あるいは押しつぶされそうな状態で日々を生きている。おそらく日本の教育史上一番広く、深刻ないじめが展開している。学校そのもののものつ強い圧力に押しつぶされそうな中で、不登校が最も高率になり、子どもの精神の病も多発している。加えて子どもに未来を絶望させてしまうような競争での敗北の不安に追い立てられている。人間的な思いを率直に表現して、その思いに沿って自分の生きる世界を切り拓いていきたいという見通しや、そのための力を自分がもっているという実感が子どもから奪われている。その思いに共感して、支えてくれる教師や友達を見いだすことがとても難しい状況に取り囲まれている。

今教育の現場に求められる教師には、何よりも、この子どもの思い、苦悩に共感し、それを支え、その困難をともに生き励ます力と方法が求められているのではないか。語弊を恐れずにいえば、授業実践のスキルが少々未熟でも、現場で1年とか2年、失敗を重ねて

いく中で、まわりの同僚が励まし支えてくれれば、急速にそういうスキルは獲得できる。しかし今、教師は過労死状態が普通になってしまっている。そして権力的な管理で、なんとか矛盾を抑え込もうとして、かえって子どもをあれさせ、教師の側も本当の熟練や成長ができない状況に追いやられている。学校は子どもに競争に勝つことだけを求めている。学校の学習もテスト対策の訓練となり、学びの面白さや楽しさを味わえなくなっている。

こういう事態に正面から立ち向かっていく学びと共同の力量を持った学生こそが、今教育の現場に教師として出て行くことが期待されているのではないか。子どもはそんな教師と出会えることを、半ば諦めながらも、強く求めているのではないか。その意味では現代社会の生きにくさ、矛盾を正面から受けとめ、現代を切り拓く主体の育成をこそ正面に据えた「大学における教員養成」の理念が、今こそ取り戻されなければならない。もちろんそれは、教員の養成に必要な教職専門や、一定の教科についての専門的な力、教育実践の技や理念についての学習を否定するものではない。しかし何よりも、大学教育が、学問の自由の実感を深く体験させ、人間としての共同を創り出すような民主主義や自由な議論、社会への深い参加を組み込んだサークル活動や地域活動、クラブ活動などでの共同の体験、そして現代という時代の課題と矛盾を鋭く捉えて社会変革の主体たろうとする構えが求められている。そのために、大学での学びが、そのような現代社会の改革と現代の人間の主体形成に深く食い込んでいくような質を生み出すことが、今日の教員養成にとっても基底的な改革課題にならなければならないのではないか。

そう考えてみれば、実は、今日の教員養成の改革の中心課題は、大学教育の専門と教養の2つの領域に渡る改革、その本来の姿を回復すること、「大学における教員養成」の理念の根幹を回復することの中にこそあるのだと、あえて言いたいのである。

しかし、そういう理念にたって大学教育改革や教員養成改革を進めても、すぐに現場で役立つ教師のスキルや、上からの規範や「スタンダード」に忠誠を表明しなければならないような事態、さらには教育行政が自らの思惑に従う教師の資質を鋳型にはめ込んで作り出していくような教員養成と採用の一体化という乱暴な事態が立ち塞がっている。

それにどう対処するか。そう考えたときに、このような統制された教員採用の仕組みが強まる中だからこそ、法政大学のようなある意味で比較的自由な大学教育を経験してきた学生が、その信念を曲げないで、自らの知恵によって教職への道を切り拓いてくれるようなアドバイスもまた不可欠ではないかと考えたのであ

る。この困難な状況を見据えつつ、それでも意識的に教師への道を切り拓こうとして、短期的にはあっても共同して頑張ることができる場とアドバイスを提供したいと考えたのである。その一つの具体化が教職課程センターの開設であった、というわけである。

その意味では、本来の大学教育の切り拓きを「主」とし、採用に向けての短期的な集中的な共同的努力を支える援助を「従」として、法政大学の教職課程のあり方を創り出そうと考えたのである。「大学における教員養成」の神髄を維持し、活性化するためにこそ、教員採用に向けての補助機関としての「教職課程センター」を立ち上げたということなのである。それは今の破壊的な教員養成改革に対抗するための一つの方法でもあると言いたいのである。

(三) 教職を目指す学生の皆さんへの期待

今しばらくは、日本の教育現場の困難——子どものいきられない苦しみや、過労死状況に追い込まれている教師の苦悩など——が続くだろう。政府の教育政策がこの日本の学校教育の困難を放置し、いやそれ以上に矛盾を拡大させるような愚策を強行するという事態が続いている。子どもの貧困も深刻化している。全国一斉学力テストで競争させられることで、子どもの発達課題に沿った教育のプログラムを組むことができなくなっている。

しかし、その破綻は、誰の目にも見えるほどになりつつある。教師を目指す多くの学生の皆さんは、子どもとともに人間として共に生きられる教育、学校を取り戻すことを、心から願っているに違いない。その転換を作り出せるかどうかを抜きにして日本の教育の未来を語ることはできない地点にあると思う。

そのことを率直に語り合いつつ、それでも、いやだからこそ、教師を目指すという構えを、大学の中に、教師を目指す大学の学びの中に創り出してほしいと思う。