東海大学

資格教育研究



論文		
1930 年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への	教師参加の	
実態に関する一考察		
――導入過程と学校事例に着目して――	斉藤 仁一朗	1
J. デューイの批評概念の再検討		
E.W. アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」を手がかりに-	——西本 健吾	13
研究ノート		
「いえ」のミュージアム化		
――ロンドン近郊ニュータウンの事例を通して――	江水 是仁	25
実践研究		
科学的な「表現」力を促す授業		
――大気圧の実験をとおして考える――	前田 善仁	35
「地域貢献活動」を学習指導要領改訂の視点から考える	中野真理	51
実践報告		
公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて		
――「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方につ	いて―	
	稲垣 智則	65
2022 年度活動報告		
教職課程		77
司書課程		81
学芸員課程(湘南校舎)		85
社会教育主事課程		91
		93

【執筆者】

斉藤仁一朗(ティーチングクオリフィケーションセンター講師)

西本 健吾 (ティーチングクオリフィケーションセンター特任助教)

江水 是仁 (ティーチングクオリフィケーションセンター准教授)

前田 善仁 (ティーチングクオリフィケーションセンター教授)

中野 真理(神奈川県立新城高等学校校長)

稲垣 智則 (ティーチングクオリフィケーションセンター准教授)

〈論文〉

1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への 教師参加の実態に関する一考察

―― 導入過程と学校事例に着目して ――

斉藤 仁一朗

1. はじめに

1-1 問題の所在と本研究の目的

本研究の目的は、米国 1930 年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動(通称ヴァージニアプラン)における基礎的考察を行うことにある。その際に、ヴァージニアプランの導入過程と学校導入の事例を考察する。

米国ヴァージニア州では、1931年から 1940年代初めごろまで、初等・中等教育の両方において大規模なカリキュラム改訂運動がおこった。これらのカリキュラム開発の一連の運動は、「ヴァージニアプラン」や「ヴァージニアプログラム」と呼ばれ、戦後日本の教育改革に影響を与えたことで知られる。とりわけ、我が国のヴァージニアプラン研究では、「コア・カリキュラム」の思想を持つカリキュラムの構造、教科と総合との関係、学習のプロセスなどを明らかにした研究が多数ある。また、米国にも、ヴァージニアプランのカリキュラム原理に注目する研究は少なくない。

ただ、ヴァージニアプランの主な狙いは、カリキュラム原理の開発をすることだけでなく、そのプロセスを通して教師教育を活発化することにもあった。実際、コースオブスタディの作成に現職教師が参加する例は、1920年代のデンバープラン以降、全米的にみられる。しかし、その多くは、コースオブスタディの開発に一部の教師が参画する形が多く、カリキュラム開発の委員会に参加する教師の人数は限られていた。一方、ヴァージニアプランは、教師の[1万人参加]といわれるように、州全体の教師への教師教育的な側面を強く持っていた。

しかし、先行研究においては、ヴァージニア州の学校教師が同プランの開発や実践にどのように関わったのかについて、詳細が見えづらい。例えば、ヴァージニアプランを実施する過程において、州内全体で教師教育的な環境整備や仕組み作りをどのように構築したのか、さらには学校レベルでプランが導入される際に、どのような教師教育が存在したのか。このような点は、上記の研究では答えることが難しい。また、ヴァージニアプランへの教師参加の実態に関しては、シーゲル(Seguel, M.L.)、ブルボウ(Burlbaw, L.M.)の研究において、部分的には論じられているものの、教師教育という観点から、その詳細を整理して論じているわけではない。

そこで本研究では、米国 1930 年代のヴァージニアプランに関する教師参加の実際を明らかにするための一考察を行う。具体的には、同プランの開発・実施をめぐる教師教育的な展開の詳述を行い、プラン導入を試みる特定の公立初等学校の教師参加の事例を詳述する。これにより、従来はカリキュラム原理の開発の場として見られがちであったヴァージニアプランを、教師教育の場として捉え直す。

1-2 研究方法

ヴァージニアプランにおける導入過程を明らかにするために、以下の三段階の分析手順をとる。第一に、州教

1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察 一導入過程と学校事例に着目して一

育省の関連史料や既存の調査データをもとに、ヴァージニアプランが1931年に発案されてから、実施に至るまでの4年間(1931年~1934年)の出来事の流れを整理する。これにより、ヴァージニアプランの時系列的な具体像と、関係諸機関の組織連携や教師教育の場づくりの位置づけを明らかにする。第二に、ヴァージニアプランの導入過程を学校レベルの事例で考察する。1930~40年代には、ヴァージニアプランを含む州規模カリキュラム改革の調査研究が一定数見られる。本研究では、とりわけ初等学校への導入過程が明瞭に分かるボーン(Vaughn, E.I.)の修士論文『ヴァージニアのコースオブスタディの導入』に注目する。第三に、ヴァージニアプランの導入に関わる複数の調査データを基に、参加した教師の割合や、地域間でのバラつき、教師の参加意欲の有無の規定要素について明らかにしていく。これらを踏まえて、本研究の結論と課題を述べる。

2. コースオブスタディ導入までのプロセス

2-1 ヴァージニアプランの発案の前後

ヴァージニアプランが正式に公表されたのは、1931年にヴァージニア州の教育長のホール(Hall, S.H.)が声明を出した場面であった。ただ、その前史的な前提準備の期間は存在した。例えば、1920年代のヴァージニア州の教育雑誌等では、コア・カリキュラム的な発想が何度か指摘されていた。また、1918~1930年の間で学区統合が進み、500学区から109学区へと学区数が減少した。州の教育長を頂点として各学区への統制が進んだ点も、ヴァージニアプランに至る背景の一つといえる。学区間での教育の差は早くから意識されており、カリキュラム教材の標準化や、教育実践の質向上のために校長や指導主事の連携が模索されていたが、包括的なプログラムは提案されてこなかった。それゆえに、アレクサンダー(Alexander, W.M.)は「州教育省の現職教員研修に対する関心の顕著な高まりを示すのは、1931年に州規模でのカリキュラム研究が始まったことである。」と述べる。

1931年8月12日に、州教育長ホールは、テネシー州ナッシュビルのジョージ・ピーポディ・カレッジから来た専門アドバイザーのキャズウェル (Caswell,H.L.)とキャンベル (Campbell,D.S.)とカリキュラム構想を話し合う機会を持った。その同年8月に改訂版カリキュラムプログラムの構想が教育関係者に公表され、プログラムの第一段階についての説明のために幾つかの会合が開かれた。その場には、約200人の教師、指導主事(Supervisor)、校長、大学関係者が州内各地から呼ばれ、プログラムの必要性、目的、想定される手続きが説明された。その他にも、様々な地域団体に所属する教師にも説明する場が持たれた。そして、10月に別の会合がもたれ、州立カレッジの学長らが集まり、州内各地のカレッジに「カリキュラム改訂センター (Curriculum Revision Center)」を設立することで、教師の参加意欲を喚起する案が決定した。また、カレッジに夜間学級、土曜学級、日曜学校コースを組織するなど、カリキュラム改訂プログラムにヴァージニア州内のカレッジが協力することが決まった。

これらを踏まえ、1931 年 10 月に州教育長のホールの声明が出された。ホールは、この改革は全米初の州規模でのカリキュラム改革であり、学校に導入するまでに、「学習」「開発」「トライアウト」の三年間を経た後に、完全実施へ至ると発表した。

2-2 学習や情報共有の時期

ヴァージニアプランの専門アドバイザーらと州教育調査官のピーターズ(Peters, D.W.) の協力のもと、1932年1月に『ヴァージニア州カリキュラムプログラムのコース研究』(以後『1932年版』)が発表された。この『1932年版』には「①カリキュラムとは何か」「②カリキュラム改訂の必要性が生まれた展開について」「③教育における教科の位置づけとは」「④教育目標を決定する」「⑤授業を構成する」「⑥教材を選ぶ」「⑦教授の結果を測定する」の7つのテーマが書かれており、テーマに関連する問いと参考文献が列挙されている。そして、この『1932年版』を利用して、教師同士が学習会を開いて議論したり、文献研究をするように促されていた。それに伴い、州内の各地で学習会が毎週・隔週・毎月などの頻度で行われ、会の設定のサポートを州教育省が担った。この学習プログラムの参加人数が、一般に1万人参加と言われる。ただ、セイラーが入手した州教育省のメモによると、学習会への参加者数は次の【表 1】の通りになっている。推計ではあるが、86%の学区と66%の教師がこの学習プログラムに関与していたことが分かる。なお、複数回行われたと思われるグループ活動に、各教師がどの程度の頻度で参

加していたのかは不明であるため、全教師が必ずしも頻繁に活動し続けたことを意味するわけではない点に留意 も必要である。

【表 1】学習プログラムへの白人教師の参加

	郡	都市	合計
州学区数	100	24	124
研究グループの組織が報告された学区数	85	22	107
参加学区の比率	85	92	86
州内の白人教師の数	9552	3250	12802
参加が報告された白人教師の数	6384	2066	8450
参加の比率	67	64	66

また、1932年3月に、『ヴァージニア州カリキュラムプログラムの構造』が発表された。この中では、ヴァージニアプランの開発における各地域及び各委員会の役割が強調されている。委員会は、目的委員会、原則委員会、定義委員会、開発委員会の4つから構成される。また1932年夏に10の州立カレッジが関連する拡大コース (Extension Course)を設置した。1931年時点で2コースしかなかったことから大きな拡大を遂げた。

同じく 1932 年の夏には、目的委員会の長であるアレクサンダー、6つの開発委員会の委員長、そしてキャズウェルとキャンベルらがジョージ・ピーポディ・カレッジのカリキュラム研究所で活動を行い、その結果として、1932 年に刊行されたのが『ヴァージニア州カリキュラムプログラムの方法』(以後、『方法』と略称)である。この『方法』には、ヴァージニアプランのこれまでの経緯、目標・理念、育成を目指す能力、態度、作業単元の事例などが記されている。『方法』は、ヴァージニア州の主要団体、たとえば、市民クラブ、女性クラブ、商工会議所、カレッジ、新聞社などに配布された。また、配布の際に、この資料を研究して、公開ミーティングに向けての意見を提出してもらうように依頼している。このように、州教育省がカリキュラム改革についての地域理解を促そうとしていた。その後、州教育長のホールとキャズウェルと多くの団体代表者がコースオブスタディの目標について議論をし、議論の内容が目標修正に反映された。同年 10 月には、各学区の教育長から批判が寄せられており、ホールはその批判とその改善策を議論する会合を開いた。

このように各学区での学習会活動と、州中央の委員会活動を並走させながら、両者で情報共有などをすることで、幅広い教師の交流や、意見の調整を促すものとなっていた。

2-3 開発及びトライアウトの時期

1932年には先の「学習」時期から教材開発の時期へと移行が見られ、1934年まで教材開発が続けられる。その際に、州各地でローカルな教材開発グループが多く作られ、州中央の教材開発委員会が並行して活動を行った。各地の開発グループの代表が州の開発委員会に関わることで、地方と州の調整が行われた。また、各地での開発グループの活動に対して、州教育省がアドバイザーを紹介したり、活動の場所を提供した。その他、1933年夏には各カリキュラムセンターで、サマースクールが実施され、希望する初等学校教師が集まり、教材開発に参加した。この教材開発自体に、現職教員研修としての狙いが持たれていた。

その後、「初等再検討・統合委員会」のメンバーがジョージ・ピーポディ・カレッジに集まり、州内の各開発グループから集めた教材やサマースクールの成果をもとにして、トライアウト版コースオブスタディを完成させた。そして、550人の教師がトライアウト版コースオブスタディを受け取り、1933~34年の間に実践・効果検証をしている。学期の最後には、初等学校・中等学校の両方でのトライアウト版が回収され、実践した教師から実施上の感想を回収し、データがまとめられた。

2-4 本格的なコースオブスタディ導入

トライアウト組の回答やその他の教師から回収した作業単元の計画シートをもとにして、『ヴァージニア初等学校のコースオブスタディ(試案): 第 $1\sim7$ 学年の場合』が1934年8月22日に刊行された。この刊行にあたり、9月に1934年度の授業が始まる前に、600人以上の教育長、指導主事、校長による会議が行われたり、各地域で会

1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察 —導入過程と学校事例に着目して— 合などが頻繁に開かれた。また同年に『ヴァージニア中等学校のコア・カリキュラムためのコースオブスタディ (試案): 第8学年の場合』も刊行された。

改訂版のコースオブスタディの刊行に続いて、各種の関連・補足資料が発表されている。たとえば、1935年にヴァージニア州教育省は、『カリキュラム改訂プログラムに関する実例教材――ヴァージニア初等学校の改訂版コースオブスタディの使用方法――』と題した文書を刊行した。この文書では、「改訂版のコースオブスタディに使える実際の教材を求める多くのリクエストが教育省に来ている」と述べた後で、授業者目線から、改訂版コースオブスタディを読み込み、単元開発をしていくプロセスが掲載されていた。

その他、学校内での校長の役割や教師同士の協働が重視されていた。例えば、州教育委員会が刊行した『ヴァージニア中等学校のコアカリキュラムのコースオブスタディ(試案)の扱いについて』の中でも、校長がヴァージニアプランの導入で責任を多く負っていることが強調されている。その際に、コースオブスタディの導入にあたっては、校長や教育長は、教師や学校の状況をみながら、すぐに導入すべきか、導入の前段階の学習の段階からスタートするかなど、導入の程度においても柔軟な選択が想定されていた。

また、各種機関、制度との連携も図られた。ここでは三点述べておきたい。第一に、ヴァージニア州の教育大学 (teachers college) との連携である。1935 年と 1936 年にはヴァージニア州の教育大学が、授業実践例を示した『ヴァージニアの初等・中等学校の改訂コースオブスタディのための単元の手順』という冊子を刊行した。この冊子には教育実習生によるヴァージニアプランを意識した授業実践が詳述されており、教員養成とヴァージニアプランとが連動していたことが伺える。第二に、図書館機能の充実である。コースオブスタディの導入にあたり、州は学校図書館での書籍購入を推奨した。結果、図書館の書籍購入のための援助額が、1931 年度から 1938 年度にかけて約 10 倍も上昇し、図書館購入の推薦図書リストが教育委員会から刊行された。第三に、指導主事プログラムの充実である。1931 年から 1934 年にかけて、州教育省は、各地の指導主事が集まる定期会議を開催したり、指導主事らの現状・今後の方針の報告を促すようになる。指導主事の存在は、本コースオブスタディの州と学区とをつなぐカギとして考えられていた。なお、コースオブスタディは、初等学校においては、1937 年、1941年に、中等学校においては、1937 年と 1939 年~1943 年にかけて、さらなる改訂がなされていくことになる。

2-5 ヴァージニアプランの教育行政的背景

このようなヴァージニアプランが実施された教育行政的な背景についても整理しておきたい。例えば教育史家 のスティフェス(Steffes, T.L.)は、20世紀前半の米国において、教育行政における州権力の拡大が進んだこと、教 育学研究の科学化を背景としながら教育行政職の専門性が高まり、指導主事制度の発達が進んだことを指摘して いる。この点ではヴァージニア州も大きくはその変遷をたどっている。ただ、州の教育行政と学校教師との主 体をめぐる構図は多様であり、ヴァージニアの教育政策は中央集権的なものではなかった。例えば、アレクサン ダーは、1930年代に全米で展開された州主導の教育改革研究をしており、ヴァージニア州、テネシー州、ルイジ アナ州の比較を行っている。アレクサンダーの考察によれば、ルイジアナ州は指導主事や行政官(administrator) の指導性が強い「直接的モデル」とされ、テネシー州は一貫した制度はなく、権力性・指導性が弱い「間接的モデ ル」とされる。それに対して、ヴァージニア州の州教育行政は「協働的モデル」であったと結論付けられている。 具体的には、州教育省や指導主事の役割は、教師を指導したり、特定の理論を伝達することにあるのではなく、 勉強会の開催のための会場提供や支援、地方の学習会と州中央の委員会の活動の連携が取れるようにサポートを することにあった。このような教師の自主性重視のアプローチの背景として、同プランの専門アドバイザーで あったキャズウェルの過去の経験が挙げられる。キャズウェルがアラバマ州など他州のコースオブスタディ導入 に関わった際に、トップダウン式での実施では、学校の教師らがコースオブスタディを使ってくれないという実 感があったという。1930年代は「専門家の時代」と称されることもあるが、むしろ、ヴァージニア州は州行政の 主導性はありつつも、実質的には教師の参加や主体性によって、カリキュラム開発を進めた事例といえる。

3. 学校レベルでの導入過程

3-1 ヴォーンの学校について

これまで主に政策的な展開を見たが、これより、学校レベルでの導入過程を検討する。学校レベルでの導入プロセスの事例として注目するのが、公立初等学校教師のヴォーン(Vaughn, E.I.)が1936年に提出した修士論文『ヴァージニアのコースオブスタディの導入』である。この修士論文は、ジョージ・ピーポディ・カレッジにおいて、キャズウェルが主査となり提出されている。ヴォーンは、ヴァージニア州の初等学校での校長としての経験をもとに導入過程を分析しており、当時の状況を理解するための貴重な史料である。

修士論文内では、ヴォーンが校長をしていた初等学校の地域は「ヴァージニア州の南部」としか書かれていないが、別資料をたどれば、ヴォーンがヴァージニア南部のプラスキ(Pulaski)郡内の初等学校の校長や役人を務めた人物であることは分かる。また、ヴォーンの経歴で特徴的なのは、ヴォーン自身がコースオブスタディの作成にも尽力し、その内容理解に長けていた点である。実際、ヴォーンは、自身がヴァージニアプランの初年度の活動から参加しており、彼女が初等理科の州開発委員会の議長を務めていたこと、このことによって彼女が他州や地方の会議に何度も出席することができたこと、そして、ジョージ・ピポディ・カレッジで夏に二回行われた委員会でも教材作りに関わったことを述べている。

また、ヴォーンの勤務する学校は、初等学校の児童は様々な面(経済力含む)で平均以下であったとされる。また、学校自体は「大きな初等学校」で、困窮児童への対応の必要があったり、授業上の設備が不足しているとされる。これらのことから、ヴォーンの初等学校が潤沢な資金を持っていないことが分かる。

3-2 学習・開発段階について

先述の通り、ヴァージニアプランの一年目は、教師と州関係者が学習会を行う時期であった。一方、二年目は、教師らが教材開発を行う段階であった。ヴォーンの勤務校は 20 人の教師がいたが、次ページの【表 2 】にも示した通り、学習段階での参加が 12 人、開発段階での参加が 17 人、トライアウトの参加者が 4 名 (別 1 名は別学校にて経験)となっている。そのため、大半の教師が何らかの段階に参加していた。同時に注目すべきは、ヴァージニアプランに精通したヴォーンの学校でも、1 L・1 N・1 の教師のように、学習と開発に関わらない教師がいた点である。このことから、参加は義務ではなく任意であったことが示唆される。また、当時のヴァージニア州では、約半数以上の初等学校教師が 1 年以下の教員養成期間しか有しない状況にあった。その中でのヴォーンの学校の教師の養成経験の多さは注目に値する。つまり、ヴォーンの学校が当時のヴァージニア州の「一般的な」公立学校に該当していない可能性があることには留意する必要があるだろう。

3-3 トライアウトが行われた年度の実際

ヴォーンの学校でもトライアウト版の実施が、主要教師(Key Teacher)によって、一年間実施された。この主要教師の選定にあたっては、州が実験校を指定して、実験校の校長か学区教育長が教師の選定の権限を持った。トライアウトの一年目の導入にあたり、州教育委員会は、各学区の教育長や、校長に説明会を実施した。トライアウト年度の実施にあたっては、ホプキンズ(Hopkins, T.L.)の論に依拠し、以下の六段階が示された。

- ① 教師と子ども集団を選抜する。
- ② 教師を事前に訓練する。
- ③ 教材の実際の使い方を指導する。
- ④ カリキュラムの変化について、児童の保護者や市民クラブに説明をする。
- ⑤ 一年間の経験を評価する。
- ⑥ 開発委員会がカリキュラムの修正に活用できるように、州の担当者に結果を提出する。

1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察 ―導入過程と学校事例に着目して―

【表 2】ヴォーンの初等学校における教師の経験年数とプログラムへの参加状況

教師の	教師経験·教員養成 経験		プログラムへの 参加の頻度		教師の	教師経験·教員養成 経験		プログラムへの 参加の頻度			
番号	教員養成の 経験年数	教員経験	学習	開発	トライアウト	番号	教員養成の 経験年数	教員経験	学習	開発	トライアウト
A	1+	12	0	0		K	2	15		0	
В	2+	7	0	0		L	4	4			
С	2+	11	0	0		M	2+	15	0	0	
D	4	11	0	0	0	N	2	5			
E	2+	6	0	0		0	4	4			
F	4	10	0	0		P	4	15	0	0	0
G	2	8		0		Q	2+	11	0	0	
Н	2	5		0	0	R	4	21	0	0	
I	2	7		0		S	2+	11	0	0	0
J	4	5	0	0	他校で	T	2	7		0	

(※斉藤註:「教員経験」は、現校長下での年数を指す。教員養成の経験年数の「+」の表記はカレッジ等で特設されたコース履修を意味すると思われる。)

ヴォーンの学校の場合、最終的に計4名がトライアウトを実施したが、指名を断った教師も1名いた。選抜の後、教材の組織の仕方について学んだ校長自身が、教師へ直接指導した。事前練習は6週間程度あったが、その後一年間、議論や研究をする機会は、絶えず続いた。③の指導に関しては、校長から個々の教師に個別指導が必要になった。

では、ヴォーンは、トライアウトに関わる教師たちの実践をどのように授業改善したり、評価していたのか。それに関し、ヴォーンは、トライアウトに参加した教師の授業評価や改善を進める方法として次ページに示した【表3】の6点を紹介している。この【表3】から分かるように、トライアウト教員の授業評価、改善にあたっては、校長と教師が多様な形で協働したり議論する場が多く想定されていた。集団での会議はもちろん、個別面談も頻繁に行われ、校長が教師の授業を参観したり、一緒に授業づくりや教材開発をすることもあった。また、地域住民や地域の市民団体への情報周知や、保護者が学校に招待されて、どんな作業単元がなされているのかを確認するときもあった。

3-4 学校全体での本格的な導入年度

トライアウトの翌年が、完全導入の年度である。ヴォーンが紹介する導入年度のプロセスは、トライアウトの年度と重なる部分も多い。導入の手順としては、以下の通りである。

- 1 全教師に望ましい視点を提供する。
- 2 教師に対してコースオブスタディを説明し、その解釈を示す。
- 3 全教師でコースオブスタディを詳細に分析する。
- 4 教室の授業で実際に教材を使う教師への直接の指導をする。
- 5 補助的な設備や指導用の教材を確保する。(教師や児童生徒用の図書室の設備含む)
- 6 カリキュラムの変化を保護者と市民に対して説明する。

ただ、トライアウト版の教師は学校内でも意欲的な教師たちだった。それに対して、学校全体での取り組みとなった場合に、教師への働きかけの仕方やサポートの仕方も多様化し異なっていた。四点の例を挙げたい。

【表3】トライアウト年度における授業評価や授業改善の方法

方法	概要
会議・面談	集団会議(Group Conference)は頻繁に実施される。校長がコースオブスタディについて説明し、自分自身の解釈を述べる。また、ヴォーンによれば、個別面談(Individual Conference)が一番効果的だとされる。教師と校長が一緒に作業単元と作ったり話し合ったりした。その他、州規模での地方会議に関係者が参加した際に、他校での様子を共有・意見交換した。
教室訪問	インフォーマル、フォーマルの両方があった。教師の依頼で見学するときもあれば、校長判断で突発的に参加することもある。校長は、グループの一員として授業に参加し、児童や教師とも話をした。この教室訪問が、個人面談や集団会議での計画・評価・議論の基盤となった。
指導への 参加	これは、本来は模範授業などを指すが、校長も初めての経験であり、教師と校長が協働で授業を作ることが多かった。授業内のタスク、教材などについて校長と教師が話し合いながら共同開発することもあった。
チェックシートの 準備・分析	教師が、コースオブスタディの教材の評価をするのをサポートするために、州プログラムが用意したチェックシートを用意したり、校長が独自に用意した教材などを教師に提供した。
テストから 解釈する	当時の代表的なテストを活用し、指定学年でテストを実施し、その学年の達成基準 (norm)に近づいているかどうかなどを確認した。
児童の感想や、 校長の記録の分析	授業に参加していていた一部の児童に一年間の経験を記述してもらったり、校長が授業 観察したことを記録していた情報を分析に活用した。

一点目は、教師同士が集まる場・時間を確保している点である。例えば、コースオブスタディを配布する前後において、コースオブスタディの分析や読み込みに時間を注いでいた。また、任意の参加ではあるが、特定の論点について話し合ったり、ヴァージニア州の教育雑誌や全米の代表的な教育雑誌を読み合う場を学校内で確保していた。このような場には、前年度のトライアウト組の教師が協力していた。教師同士が集まってお互いの授業実践を報告する会議を最低でも月2回は設けていた。

二点目は、補助的な設備や教材を確保した点である。校長は、昨年のトライアウト時の経験を踏まえ、カリキュラムが実働するような補助的な設備、資料を集める必要があった。具体的には、①教師が読む文献や定期雑誌の購入、②子どものための図書館設備の増強、③読書机、本棚、他の設備強化が想定された。先述の通り、州からの学校図書館の資金援助額が増加されており、図書館の改築および書籍数の増加をしやすい状況にあった。

三点目は、改訂版コースオブスタディに消極的な教師の存在も想定していることである。たとえば、導入年度において教師同士が授業を見せ合う「相互訪問」が重要とされるが、その際に、校長がこれらの相互訪問を調整する際に、「様々な教師の態度」を念頭に置くべきだとし、嫉妬を起こさないようにしたり、より悪影響が生まれないように注意深く計画を立てるべきと述べられている。

四点目は、カリキュラムの変化について、地域や保護者に理解を得る点を重視していた点である。この点はトライアウト版とも共通するが、学校はコミュニティから共感や協力を得なければならず、望ましい協力をえるためにも、人々にプランの情報が知らされないといけないとし、コミュニティへの教育の必要性を示唆している。

以上の通り、ヴォーンの研究からは、ヴァージニアプランの導入に向けて、州教育省関係者や校長、教師が相互に連携する形で導入の実践準備がされていたことが確認できた。同時に、ヴォーンの学校においても、参加の自主性が保たれていたことが確認できた。むしろ、ヴォーン自身も参加の任意性を意識しつつ、学校全体の教師を巻き込むような授業の「相互訪問」などの試みを意図していた。それゆえ、実態として、全教師がヴァージニアプランの実施・導入をすることよりも、一部の教師であれ、その導入を契機として、学校内での教師教育を活性化することに主眼があったとみるのが妥当であると思われる。

1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察 一導入過程と学校事例に着目して一

3-5 ヴォーンの学校の事例を州内の動向に位置づける

ここまで、ヴォーンの学校の事例について考察をしてきたが、はたしてヴァージニア州内の多くの学校では、ヴォーンの学校のような活動がなされていたとみてよいのだろうか。それに関して厳密な判断は難しいが、当時の州内の調査結果を見ながら、ある程度の推測を重ねてみたい。

例えば、レオナルド(Leonard, J.P.)は、州教育省が行った初等学校と中等学校の教師への調査結果を示してい る。その調査によれば、コースオブスタディを使用した教師の比率は85%、作業単元を開発した教師の比率は 55%いる一方で、教科書のみを使った教師の比率は6%、授業スタイルを変えることに興味を示さなかったり、 快く思わなかったりした教師の比率は9%だった。この調査は、9146人に送られて回答が4356通であり回収率 が半分程度であった。次にシューメイカー(Shumaker, Z.W.)は、1941年に州教育省が行った調査結果について紹 介している。その調査結果によると、7761人の初等学校教師にアンケートをした結果、コースオブスタディを系 統的に使っていたと答えた教師が52%、コースオブスタディを使うように指示があった郡にいた教師が59%、 コースオブスタディの指導を受けていない郡にいたと答えた教師が35%いた。さらにコースオブスタディを使 わなかった教師に理由を聞いたところ、コースオブスタディが実践的ではないこと、コースオブスタディを使わ なくてもよい結果が得られること、コースオブスタディを使うための指導やサポートがなかったことが挙げられ た。これらの点に関し、シューメイカーは、教師がコースオブスタディを使わない主な理由が「適切な指導の欠 如」にあると指摘した。また、ヴァージニア州教育省の方針は、「教師自身が実践できると思えた段階」での導入 を促すものだったとし、結果として、改訂版コースオブスタディの運動時期が、単なる学習期間に終わった学校 もあったこと、さらには、ヴァージニアプランが、教育の底上げを目指すものの、多くの教師は改訂版カリキュ ラムの哲学を理解できていなかったことなどを指摘しだ。これらの調査結果から見ると、ヴァージニアプラン を機能させるには教師教育が不可欠であったことがわかると共に、全ての学校においてその環境が整っていたわ けではないことが確認できる。

さらに、ヴァージニアプランへの教師参加の実態を捉える上でセイラー(Saylor, J.G.)の研究は示唆が多い。セイラーは、ヴァージニアプランの各種委員会・学習会への参加や、コースオブスタディの実施の観点からみて、積極的な郡と消極的な郡を割り出し、特徴を比較した。その際の比較に用いられたのは「地理的、社会的、経済的要素」「教育プログラムに関わる費用」「指導や行政」「教師の人事や個人的要素」の観点であった。例えば、参加の多い郡は、少ない郡よりも税収が多かった。児童一人あたりを指導する時間数も参加の多い郡が高く、図書館の本の冊数や教育備品にかかる費用が参加の積極的な郡の方が多い。また、積極的な郡では、指導主事が継続的に任用されているケースが多く、教育長の給料も高く、教員研修の体制も良い。また、個々の教師の人事や指導技術に関しては、参加の多い郡の方が教師の給料が高く、多くがカレッジの延長コース(Extension Course)を履修していたり、関連する専門書や文献を読むために図書館に通う傾向にある。これらの分析結果を受け、セイラーは、参加・不参加を分ける二大要素として、「リーダーシップ力」と「経済力」の二点を挙げている。また、調査を踏まえて、財政的援助や継続的な指導主事制度を整備すべきと主張している。

これらの結果は、ヴァージニアプランの導入には、教師教育的な営みや条件整備が不可欠であったことを浮き彫りにさせる。先のヴォーンの事例では、学校自体の持つ経済力は潤沢ではなかった。それにもかかわらず、プログラムの導入に至る実践が様々に見られたのは、校長ヴォーンの「リーダシップ力」が影響していたと考えられる。換言すれば、ヴァージニア州内の全ての学校がヴォーンの学校のように実施をできたわけではなく、ヴォーンの学校もヴァージニアプランの導入に前向きに取り組んだ成功例の1つといえよう。同時に、ヴァージニアプランの導入の成否は、学校や地域が持つ人的・物的な資源に規定されることが大きかったと言える。

4. おわりに

これまでの先行研究では、ヴァージニアプランの導入過程を論じる際に、学校レベルの導入プロセスや教師参加を規定する要因についての考察が不十分であった。本研究では、その視点からの考察を深めることで、教師の参加によるカリキュラム開発の実態を明らかにしてきた。ヴァージニアプランのカリキュラム作りは、教育行政

的な「協働的モデル」を背景とし、教師の自主性を喚起するような様々なアプローチが採られていた。また、学校レベルの事例でも、教師の参加をあくまでも任意とし、校長は教師教育の場に教師を巻き込む工夫を講じていた。この点で、自主性は一貫して尊重されていた。しかし、自主性を重視するがゆえに、「全面実施」という意味では「弱さ」を持っていた。ただ、その背景には、行政関係者によるトップダウン的な全面実施をしたところで、教師がコースオブスタディを活用しないという現実もあった。同時に、ヴァージニアプランを本格的に導入するためには、州や各地の連携、各地の行政関係者、校長、教師らの継続的な連携、各地域での経済力や管理職のリーダーシップ力が必要であることも分かった。

我が国の先行研究では、ヴァージニアプランのコア・カリキュラムの構成原理に注目が集まることが多い。しかし、同プランをカリキュラム開発・実践の連続的な試みとして捉え、教師に注目した場合、原理の革新性よりも、むしろヴァージニアプランの教師教育にこそ重要であったという見方も可能である。同時に、その自由度の高い、教師教育に期待する教育政策自体が、教師教育を生み出す人的・物的な環境面に大きく左右されたとも見ることができるだろう。つまり、ヴァージニアプランはそもそもその原理を州全体で完全実施することを意図した計画ではなく、その自由度ゆえに、各地域や学校において実施度合いに大きな差がつくことは前提となっていたと言えるのではないか。

本研究の課題を三点挙げたい。第一に、本研究の結論を裏付ける各学区・学校のケースをより緻密に収集していく必要がある。第二に、中等教育のヴァージニアプランについての考察の必要性である。本研究の結論は初等学校ゆえの内容ともいえる。ヴァージニアプランの全体像を明らかにするうえで、初等と中等の接続的視点の構築が必要である。第三に、人種問題が挙げられる。ヴァージニアプランで論じられる教師参加の多くは、大半が白人教師のみを対象に論じたものであり、この点の追究が今後に必要と考えられる。

【注】

※注釈に関して、State Board of Education, Virginia は VSBE と略称している。

- 1) 例えば、片上宗二(1993)『日本社会科成立史研究』風間書房. 木村博一(2006)「日本社会科の成立理念とカリキュラム構造」風間書房. 倉澤剛(1985)『米国カリキュラム研究史』風間書房. 佐藤学(1994)『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会. 谷本美彦(1987)「初期社会科教育課程史研究(3)」『宮崎大学教育学部紀要』第63号, 教育科学. pp.1-15.
- 2) 例えばKliebard, H.M. (1986) The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958, New York, NY: Routledge & Kegan Paul. Anne-Lise Halvorsen. (2013) A History of elementary social studies: Rhetoric and Reality. New York, NY: Peter Lang. Hicks, D. and Van Hover, S. (2006) A Magnificent Adventure. In Ewing, E.T. & Hicks, D. (Eds). Education and the Great Depression. New York, NY: Peter Lang
- 3) National Society for the study of education (1926) The twenty-sixth yearbook of national society for the study of education, Part2, Foudatnion and Technique of curriculum-making, Bloomington, IL: Public school publishing company.
- 4) Saylar, J.G.(1940) Factors Associated with Participation in Cooperative Programs of Curriculum Development, Contribution to Education. New York, NY: Teachers College.p.33.
- 5) この点に関しては、長尾や斉藤の研究が、カリキュラムの運営面に関連する言及をしているが、ヴァージニアプランの実際の運用などについては論じていない。(長尾彰夫(1985)「アメリカのカリキュラム理論に関する基礎的研究(第5報」『大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門』34, pp.113-123. 斉藤仁一朗(2021)「ヴァージニア・プランにおける作業単元と教科学習の有機的関連」『社会系教科教育学研究』第32号. pp.21-30.)
- 6) Seguel, M.L. (1966) *The Curriculum Field: Its Formative Years*, New York, NY: Teachers College Press. Burlbaw, L.M. (1991) More than 10,000 teachers: Hollis L. Caswell and the Virginia Curriculum Revision

- 1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察 —導入過程と学校事例に着目して— Program. Journal of Curriculum and Supervision, 6(3), 233-254.
 - 7) 例えば、Hall,S,B.(1928) Utilization of Lengthened Classroom Period in the High School, *Virginia Journal of Education*, 21, p.307. Joyner,F.T. (1929) Why Curriculum Should Change, *Virginia Journal of Education*, 22, p.47. など。
 - 8) Alexander, W.M.(1940) State Leadership in Improving Instruction, A Study of the Leadership Service Function of State Education Departments, with Special Reference to Louisiana, Tennessee, and Virginia. New York, NY: Teachers College, Columbia University.p.71,74.
 - 9) Buck, J.L.B. (1952) The Development of Public Schools in Virginia, 1607–1952. Richmond, VA: State Board of Education, p.298.
 - 10) Hall, S.B.(1931) State Department of Education, Official Announcements, *The Virginia Journal of Education*, 25(3), p.75.
 - 11) VSBE. (1932) Study Course for Virginia Curriculum Program, Bulletin, 15(4). Richmond, VA: Division of Purchase and Printing.
 - 12) Saylar, J.G.(1940) op.cit.,p.52.
 - 13) 佐藤学(1994)前掲書.p.278. なお、1936年時において、ヴァージニア州の公立学校の教師は合計で16835人とされ、うち24パーセントの4007人は黒人の教師だったとされる。(VSBE. (1937) *Annual Report Superintendent of Public Instruction*, 1936–37. Richmond, VA: Division of Purchase and Printing.)
 - 14) Saylar, J.G.(1940) op. cit., p.53.
 - 15) VSBE. (1932) Organization for Virginia State Curriculum Program, Bulletin X IV, 5. Richmond, VA: Division of Purchase and Printing.
 - 16) VSBE. (1939). A Brief Description of Virginia Program for improving Instruction, Richmond, VA: Division of Purchase and Printing,p.10.
 - 17) Ibid., pp.10-11.
 - 18) Ibid., pp.11-12.
 - 19) Saylar, J.G. (1940) op. cit., pp.52-53.
 - 20) Ibid., p.55, p.60, p.62.
 - 21) Ibid., pp.62-66
 - 22) VEBE. (1934) Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grade I W, Richmond, VA: Division of Purchase and Printing.
 - 23) VSBE. (1939). A Brief Description of Virginia Program for improving Instruction, pp.14-15.
 - 24) VSBE. (1934) Tentative Course of Study For the Core Curriculum of Virginia Secondary Schools, Grade W. Richmond, VA: Division of Purchase and Printing.
 - 25) Virginia. Department of Education. (1935) Curriculum Revision Program Illustrative Materials On the Use of the Revised Course of Study for Virginia Elementary Schools. Richmond, VA: Division of Purchase and Printing.
 - 26) Ibid., p.1.
 - 27) VSBE. (1934). Manual of Suggestions on How to use the Tentative Course of Study For the Core Curriculum of Virginia Secondary School,, pp.7-8.
 - 28) 例えば、State Teachers College. (1935) Units illustrations procedures in using the revised course of study for Virginia elementary and secondary schools, May, Fredericksburg, VA.
 - 29) Saylar, J.G.(1940) op.cit., p.71.
 - 30) VSBE. (1937) List of Books suggested for first Purchase for Virginia Elementary Schools. Richmond, VA: Division of Purchase and Printing.
 - 31) Saylar, J.G.(1940) op. cit., pp.69-70.
 - 32) Steffes, T.L. (2012). School, Society & State: A New Education to Govern Modern America, 1890-1940,

- Chicago, IL: University of Chicago Press.
- 33) Alexander, W.M.(1940) op.cit.,p.78.
- 34) これらの経緯については、シーゲルの研究やブルボウの研究(註6)で言及されている。
- 35) ヒックスらが指摘するようにカリキュラムの原理開発にはキャズウェルらの力が大きく影響したという見方も可能だが(Hicks, D. and Van Hover, S. (2006) *op.cit.*, p.281.)、そのカリキュラムを理解し導入していく教師の裁量は大きく認められていた。
- 36) Vaughn, E.I. (1936), Installation of the Virginia Course of Study. Graduate School of Education, Dissertation of George Peabody College for Teachers.
- 37) ヴォーンの修士論文については、ブルボウの研究でも言及がなされている。(Burlbaw, L.M. (1991) op.cit.)
- 38) John B. White. Raymond F. Ratcliffe Memorial Museum (2008). Pulaski. Arcadia Pub.
- 39) Vaughn, E.I. (1936) op. cit., p.42.
- 40) Ibid., pp.34-36.
- 41) Ibid., pp.3-5.
- 42) Ibid.,pp.40-42.
- 43) この点はブルボウも指摘している。(Burlbaw, L.M. (1991) op.cit., p.245.)
- 44) Vaughn, E.I. (1936) op. cit., Ibid., p.53.
- 45) Ibid.,pp.39, 41.より筆者作成。
- 46) Ibid., pp.54-56.
- 47) Ibid., p.70.
- 48) Ibid., pp.59-64,79より筆者作成
- 49) Ibid., pp.97-99, pp.113-115.
- 50) Ibid., p.74.
- 51) Ibid., p.79.
- 52) Ibid., p.75.
- 53) Leonard, J. P. (1937) Is the Virginia Curriculum Working?, Harvard Educational Review, 7(1), pp.69-70.
- 54) Shumaker, Z.W. (1942) The Development of the Public Elementary School Curriculum in Virginia. Dissertation of University of Chicago, pp.262–263.
- 55) Ibid., p.262. 268.
- 56) Saylor, J. G. (1941) op.cit., pp.132-133, pp.157-158, pp.182-183, pp.229-231.
- 57) Ibid., p.233. pp.238-239.

1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察 一導入過程と学校事例に着目して一 [Article]

A Study of Teacher Participation in the Course of Study Revision Movement in Virginia in the 1930s: Focusing on the Introduction Process and School Case

Jinichiro Saito

The purpose of this study is to clarify the process of introducing the Virginia Plan to schools in the 1930s, and to clarify the actual situation of teachers' voluntary participation in curriculum development in the Virginia Plan, along with its historical significance.

In this study, the following three points are analyzed and clarified. First, based on relevant historical documents and previous studies, the transition leading to the introduction of the Virginia Plan, and the methods of cooperation among related organizations were organized. Second, to clarify the process of introducing the Course of Study at the school level, I analyzed a case study paper on the introduction process in one elementary school. Third, I examined the disparity in the willingness to participate in the introduction of the Course of Study and its factors.

The findings of this study suggest the need to consider a more relevant view of U.S. curriculum research and teacher education history research, and to reexamine the meaning of "teacher participation" and "course of study" in curriculum research history.

東海大学資格教育研究 第 3 号 DOI: 10.18995/24367664.3.13

〈論文〉

J.デューイの批評概念の再検討

―E.W.アイスナーの「教育的鑑識眼 | と「教育批評 | を手がかりに―

西本 健吾

1. はじめに

本稿はJ.デューイ [John Dewey, 1859-1952] の『経験としての芸術』(Art as Experience, 1934) に登場する「批評」を、教育批評者の自己教育の方法として読解することを目的とする。その際、①E.W.アイスナー [Elliot Wayne Eisner, 1933-2014] の「教育的鑑識眼 [educational connoisseurship]」と「教育批評 [educational criticism]」についての議論と、②デューイの著作『経験と自然』(Experience and Nature, 1925) における批評概念を補助線とする。

『経験としての芸術』はデューイの芸術論について記された著作であり、教育への直接的な言及は少ないものの、教育学研究でも参照されてきた。たとえば、デューイ教育思想の再解釈の手がかりとして彼の芸術論に着目する研究、デューイ芸術論の芸術教育への応用、教育実践の方法としての技芸 [art] についての研究での言及などがある 1 。本稿は主に「教育実践の方法としての技芸」に関わるものであり、批評者自身の自己教育について思想的に検討する。デューイの思想と自己教育といえば、まずデューイの探究論をベースとした 1 D.ショーンの「反省的実践家」についての論が思い出されるだろう 2 。しかし本稿の眼目はデューイの芸術論を自己教育論として再読することであり、その手がかりとなるのがアイスナーである。アイスナーには芸術教育研究者やカリキュラム研究者、質的研究論の先駆者といった側面があるが、本稿が注目するのはそれらと連動する仕方で論じられた「教育的鑑識眼」と「教育批評」である。

教育的鑑識眼と教育批評はデューイの「質的思考 [qualitative thought]」の考えとそれを踏まえた芸術批評論に影響を受けている。特に、『経験としての芸術』からの影響が強い。これらの考えをアイスナーは1979 年初版の著作『教育的想像力』(Educational Imagination)にて詳しく論じている(本稿は第3版を参照する)。その特徴を簡略に述べれば、芸術鑑賞に相当する私的な技芸としての教育的鑑識眼によって教育実践の質を知覚し、受け止められた場面の質を教育批評によって記述し公的なものとする。この一連の活動は、教育活動を量的基準において測定することで見落とされるダイナミズムに着目することを可能にする③。なお、教育批評は「誰でも一生徒、教師、指導主事、学校管理者、大学教授、教育委員会のメンバー —」[Eisner 2002: 244] 行うことができるものであるとされ、その対象は芸術教育に限定されない。

アイスナーの教育的鑑識眼と教育批評を特に教師による自己教育論として論じたのが佐藤学である。デューイの思想にも影響を受けながら佐藤は、アイスナーの教育的鑑識眼と教育批評を踏まえて「カリキュラム批評」という考えを提唱する。カリキュラム批評は教室の出来事の「観察と記録」、教室の出来事を「探究的に叙述」しなおす「記述と説明」、教育実践の価値判断およびそれに基づいたカリキュラム開発の方向性を決定する「評価と開発」という三つの活動に区分されており [佐藤 1996: 39-41]、授業についての批評的省察がカリキュラム全体の改善をもたらすと論じるのだが、それに加えて佐藤は、カリキュラム批評はそれに「参加した教師の開発と実践

J. デューイの批評概念の再検討 -- E.W. アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」を手がかりに--

における創造性を啓発し、開発力量を高める意義をもっている」[佐藤 1996: 38] と述べる。佐藤の論が示すように、教育の現場についての批評行為は授業やカリキュラムの改善をもたらすだけでなく、教師(批評者)自身の力量開発を促す。ただし、佐藤の議論はアイスナーにおけるデューイの芸術論の影響や、アイスナーの教育批評が「芸術」批評という方法を踏まえていることの特性についてはほとんど言及していない。

芸術の特性を踏まえることの意義を、これまでの質的研究論における芸術への注目から確認する。アイスナーがその理論的源流のひとりとなっている質的研究論は、1980年代以降にアメリカで積極的に論じられるようになった考えであり、教育に限定されない領域を主題に、科学的・心理学的研究に対するカウンターとして展開されてきた。1994年には現在も改訂が続くN.K.デンジンとY.S.リンカン編著の『質的研究ハンドブック』(Handbook of Qualitative Research)の初版が刊行され、そのなかでも芸術はひとつの重要な参照対象となっている[Denzin and Lincoln 1994]。また 2005年の第三版のなかのある論文は探究の方法・成果としての芸術という考えを明確に提唱しており[Finley 2005]、最新の第六版(2023年)でもアーツ・ベースド・リサーチ[Arts-Based Research(ABR)]についての最新の議論がまとめて紹介されている[Siegesmund 2023]⁴。質的研究論やABRについての研究は、芸術固有の探究を拡大・深化させてきたが、同時にその根幹はアイスナーの研究から一貫している。すなわち、芸術的探究とは「科学では及ばない方向へと研究者たちを導くような成果を生み出すことができる」[Rolling 2010: 110] 探究の方法だということである。現代の研究動向を踏まえても、アイスナーが教育的鑑識眼と教育批評を論じるにあたって芸術に注目したことは重要であり、彼の議論から批評者自身の自己教育論を引き出すならば芸術に注目した背景とそれがもたらす特性に言及することは避けることはできないだろう。

しかし、アイスナーの記述そのものからは教育批評がどのように批評者の自己教育をもたらすのかについては十分に示し出すことができない。そのことを明らかにしているのが桂直美 [2020] の研究である。桂によれば、そもそもアイスナーの教育的鑑識限と教育批評におけるデューイの影響は、指摘されながらも十分に分析はされてこなかった。桂の研究はデューイの影響という視点から教育的鑑識限と教育批評を分析しつつ、アイスナーが抱えていた限界をデューイの思想によって乗り越えようとする。桂によれば、アイスナーにおいて「「鑑識限」の教育」[桂 2020: 43] は、あくまでも批評の書き手から読み手への教育、つまり「熟達者から非熟達者に与えられるものでしか」[桂 2020: 167] なかったのにたいして、「デューイにおいては、批評家とその読み手との関係の内においてだけではなく、批評家個人内においても、批評を作成する探究的な営みそのものが批評家の鑑識限を高めるものと考えられる」[桂 2020: 167 強調執筆者]と述べる。桂は「同一人物」のなかで生じる鑑識限の教育を[桂 2020: 167]、すなわち批評者の自己教育の可能性を論じているであるのである。ただし、桂のデューイ読解の重心は批評についての「他者による検証」や他者との「伝達と分有」といった共同的な活動に置かれており [桂 2020: 44]、同一人物内での鑑識限の教育がいかなる仕方でなされるのかは十分に明らかでないと思われる。

本稿は桂の論に多くを負いつつ、教育批評がもたらす批評者自身の「鑑識眼の教育」を、デューイの思想内在的に再検討する。別言すれば、アイスナーにおいては欠落しており、彼が思想的参照点としたデューイにおいては含まれていた「批評者による自己教育の可能性(同一人物内での鑑識眼の教育可能性)」を、デューイの思想に立ち返って考察する。その際、アイスナーも桂も中心的には言及していないデューイの『経験と自然』における批評概念にも着目し、『経験と自然』と『経験としての芸術』双方で論じられる批評概念を架橋的に検討する。なぜなら、『経験と自然』で論じられる批評は、芸術批評も含む批評一般についての哲学的な営為について示しているからであり、同一人物内での鑑識眼の教育について論じる手がかりを与えてくれると考えられるからである。

以下ではまず、アイスナーの教育的鑑識眼と教育批評の特徴をまとめ、教育的鑑識眼を育てる視点として〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉の二つを導出する。次にこれら二つの観点を、主にデューイの『経験と自然』における記述に依拠しながら、批評を通じた偏見の除去として再解釈する。そして最後に、批評における偏見の除去という特性をもっとも強く発揮するものとして芸術批評を検討する。

2. アイスナーの「教育的鑑識眼 | と「教育批評 |

2-1 アイスナーの質への着目とデューイの影響

アイスナーの思想のキーワードのひとつとして「質 [quality]」があり、それはデューイからの影響のもとで用いられている [桂 2020: 156]。デューイは『経験と自然』で質を名状しがたい何らかの「感じ [feeling]」[LW1: 198] と説明する。質は人間の経験において直接的・感覚的に受け取られるものである。ただし、直接的に受け取られたものは「言葉によって指示すること」[LW1: 75 強調原文] も可能だと述べられるように、言語を絶したものでもない。

アイスナーによる質への注目は量への批判を含意する。その眼目のひとつとして、測定への批判がある。アイスナーによれば「量的探究者は知覚した質を、統計的に扱えるように量的な用語に変形」し、別々の質のあいだにある差異を「共通の物差し」に当てはめてしまう [Eisner 2002: 235]。つまり、量的な探究は本来個別的で比較不可能な質を比較可能な尺度に照らして画一化してしまう。

この共通の尺度の使用への批判は「目標 [objective]」にたいする言及にも見出せる。1967 年初出の論文「教育目標 — 助けか妨げか?」("Educational Objectives: Help or Hindrance?")にてアイスナーは、教育目標を重視するカリキュラム理論の限界を四つ提示し 5)、その中の第三の限界として、教育目標が教育実践の「成果」を「測定」するための「標準 [standard]」を定める傾向にあることを指摘する [Eisner 1985: 33]。そして、この問題を論じるにあたって、アイスナーは『経験としての芸術』におけるデューイのある記述を援用する [Eisner 1985: 34]。そこでデューイは、量と関わる「標準」とはあくまでも物理的な尺度であり、「価値 [value]」の「判定 [judgement]」に役立つものではあるものの、標準は価値そのものではなくまた尺度は判定そのものではないと論じる [LW10: 310-311]。

アイスナー=デューイにとって、共通の尺度に基づく量的探究は価値を判定することができず、また経験における質の個別性を見失わせる。後述するように、両者が論じる批評とは、この価値の判定と質的個別性についての探究に他ならない。

2-2 教育的鑑識眼と教育批評

では、アイスナーは質をどのように認識しようとしたのか。アイスナーの教育的鑑識眼と教育批評を確認する。

アイスナーは鑑識限を「鑑賞の技芸」であり「私的な行為」であると定義した上で、「それはひとつの特殊な事柄についてのいくつかの質を認識することと鑑賞することによって構成される」と述べる [Eisner 2002: 215]。それにたいして批評は「鑑識眼が知覚した出来事や対象の質を開示する技芸」 [Eisner 2002: 219] であり、「公的な判定」や「公的な記述」を伴う [Eisner 2002: 215]。しかしそれは、受け止められた質を「翻訳」することではなく、「翻案表現 [rendering]」 [Eisner 2002: 219] の創造を意味する。翻案表現の創造は「素材による限界の内で名前のないものを表現するための形式を創造する」 [Eisner 2002: 222] という点で芸術家の仕事と似ている。ただし、批評はまったくの主観的な活動ではなく、客観性の確保が求められる。そのためには、批評内容の構造的な一貫性を意味する「構造的確証」 [Eisner 2002: 237] と、批評とその対象である教育的現象の関係性が妥当かどうかについての「経験的保証」によって定まる「言及の妥当性」の両者を必要とする [Eisner 2002: 239]。この両者があって教育批評は他者へと受け渡すことが可能な客観性を獲得する。

以上の特徴を有する教育批評には、「記述」「解釈」「評価」「主題」という四つの局面がある。まず記述的局面では、批評家は質をとらえるために「詩人」として語らねばならないとされる [Eisner 2002: 228]。だからこそ「批評の記述的局面は、批評家にたいする最も芸術的な要求をなすものとみなすことができる」 [Eisner 2002: 227]。次に、解釈的局面は記述的局面と違って、社会理論を援用しながら教室の出来事の「深い構造」 [Eisner 2002: 231] を解き明かしていくことを重視する。第三の評価的局面は価値判断を含意する [Eisner 2002: 231ff.]。この局面があるからこそ、「教育批評家は、[…] 価値の選択をなすための根拠を提示することができる」 [Eisner 2002:

J. デューイの批評概念の再検討 -E.W. アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」を手がかりに-

232]。ただし、評価を行うにあたって価値判断の基準は必ずしも前もって設けられている必要はなく――基準そのものは必要だが――価値判断の不一致や視点の複数性も許容される。最後に主題的局面について、アイスナーは、「読者が本質的な点を把握できるようなある種の要約」を提供するだけでなく、「他の教室、学校、もしくは教えの実践での知覚を導く自然主義的一般化」をも提供すると述べる [Eisner 2002: 233]。ある教育的状況から導き出された主題は、批評家自身やその読み手が「他の教育的状況を理解する方法としての批評を用いることを可能にする | [Eisner 2002: 233] のである。

教育批評という営みは、教育的鑑識眼によって知覚された教育現場の質を詩的な言語を用いて言語化しつつ、教育の構造を解き明かし、その価値を判断するものであると同時に、主観性に埋没しない客観性を担保してもいる。なお、アイスナーが批評の技術がなくても鑑識者になれるが、鑑識眼なくして批評家になることはできないと述べるように、両者は鑑識眼が批評を支えるという関係性にある [Eisner 2002: 219]。

2-3 鑑識眼の教育をめぐる二つの観点

以上を踏まえ、本稿が問うのは教育批評を介した批評家本人の鑑識眼の教育である。前述のように、アイスナーはこの教育について十分に論じることができなかったとされるが、しかし、示唆的にだが言及はしている⁷⁷。ここでは二つの言及箇所を参照することで、議論の手がかりを探る。

一つ目の言及は、批評の四つの局面の一つである「主題的局面」で登場した「一般化」と関わる箇所に見出すことができる。

教育的な対象と出来事を知覚するための教育批評の帰結は、教育的鑑識眼の発展である。教育的現象の見方を学ぶにつれ、また教育的出来事にたいするありふれた反応を用いることをやめて知覚的探検の習慣を発展させるにつれ、それぞれの質そのものと、それら質同士の関係性を経験するための力が高まる。[Eisner 2002: 242]

アイスナーによれば、教育批評は批評家自身の「教育的出来事にたいするありふれた反応を用いることをやめ」させ、鑑識眼を発展し質を経験する力を高める。このような機能を〈ありふれた反応からの脱却〉と呼ぼう。もう一つは「客観性」をめぐって論じられた「言及の妥当性」と関わって言及されている。なお、ここでの記述は批評の読者にたいする教育的機能を論じているが、本稿はここで示されている教育的機能を批評者自身の教育の方向性を示す手がかりとして引き受けたい。

教育批評にとってのめあて [end-in-view] は教育的な出来事や対象についての知覚の教育である。[…] 仮に [批評の] 語りや記述が役に立つならば、わたしたちは対象もしくは出来事を新しい仕方で、より適切な仕方で経験することができるに違いない。わたしたちは批評家の仕事を、何が見過ごされてきたのかを知覚することを可能にする一連の手がかりとして用いることができる。[Eisner 2002: 239 強調原文]

教育批評が知覚を教育するのは、見られていなかった出来事や対象に目を向けさせ、出来事や対象についての新しい見方や関わり方を提示するからである。こちらの機能をここでは〈対象の見方の修正〉と呼称する。なお、アイスナーの論じる「知覚」とは、鑑識眼と批評の両者が包含された力であり、知覚の教育は鑑識眼の教育を含意していると考えられる [Eisner 2002: 215]。

本稿は、アイスナーの言及から見出された〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉の二つを、教育批評を介した教育的鑑識眼の教育を論じるための手がかりとする。ただし、それらがいかにして批評家個人の内部で育まれるのかについては、これ以上アイスナー自身の思想から引き出すことは困難である。それゆえに、アイスナーが思想的根拠としていたデューイの思想に立ち返って検討したい。扱うのは、彼の批評概念である。

3. 偏見の除去をもたらすものとしての批評

3-1 『経験としての芸術』における印象と批評の関係

まずは、デューイの芸術批評の概略を示す。『経験としての芸術』のなかでデューイは、批評とは「判定」 [LW10: 302] であると定義する。その判定に「素材を提供する」のが「知覚 [perception]」であり [LW10: 302]、判定とは「深く了解された知覚についての思考の発展である」[LW10: 304]。それゆえに「批評はつねに直接的 [firsthand] な知覚の質によって決まる」[LW10: 302]。だからこそ、直接的な知覚を洗練させることが求められる。

また、別の箇所では判定とは「印象 [impression]」の「分析 [analyze]」の「手続き」とも説明される [LW10: 308-309]。印象とは「未分析でひとつの全体としての質的効果」[LW10: 308] であり、これがすべての判定の始まりとなる。語の使われ方からして、「直接的な知覚の質」と「印象」はほぼ同義であり、この直接的な知覚の質と印象はアイスナーの論じるところの、教育的鑑識眼が受け取る質に相当すると考えられる。

デューイが批評を印象の分析と論じる背景には、「法律尊重主義的批評 [legalistic criticism]」[LW10: 306] と「「印象主義的」批評 ["impressionist" criticism]」[LW10: 308] という二つの極端な批評への批判がある。まず法律尊重主義的批評は、すでに述べたような、標準に基づいた測定としての批評である。印象主義的批評はこの法律尊重主義的批評へのカウンターとして登場する。デューイによれば、印象主義的批評は「判定という意味での批評の否定」であり、「既成のルールや判例の標準化された「客観性」」ではなく「客観的統制を欠いた主観性のカオス」に依拠することになる [LW10: 308]。デューイは外的な標準に基づく批評と主観的印象に執着する批評の両者を退ける。求められるのは、印象の根拠とそれがもたらす帰結の分析である。

デューイによれば、「分析は、印象を超えることによって、そして印象が寄って立つ根拠とそれが必然的に伴う結果に言及することによって進めることができる」[LW10:308-309]。批評は印象の根拠と帰結に言及することによって、標準にただ準拠するのでも主観性のカオスに居直るのでもない仕方での批評を可能にし、その結果、印象そのものを超えた経験をもたらす。

批評は鑑識・鑑賞における印象や知覚の直接的な質を根拠と帰結に基づいて判定し、それらを超える。この点を踏まえて〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉の方法を探るべく、以下では『経験と自然』における記述を参照する。

3-2 『経験と自然』における批評論

『経験と自然』における批評論でまず注目したいのは以下の記述である。

批評と批評的態度が鑑賞や楽しみから正当に区別されるとき、わたしたちはすべての意識的経験における […] 直接的側面と間接的側面の交互の強調、完成的側面と道具的側面の交互の強調という絶え間ないリズムに立ち会う。[LW1: 299]

「鑑賞や楽しみ」は先ほど言及した「直接的な知覚の質」や「印象」に該当する。デューイはそれらと批評のあいだにリズムミカルな反復を見出す。すなわち、鑑賞と批評の関係性は、鑑賞の経験を批評によって分析することで終わるのではなく、ふたたび鑑賞へと立ち戻ることになる。このような関係性をデューイは「意識的経験」における「直接的側面と間接的側面」の関係と言い換えている。

この経験の直接的側面と間接的側面は、「一次経験 [primary experience]」と「二次経験 [secondary experience]」という概念でも表現される。まず、一次経験とは「行動と素材、主体と客体の間の区別」のない「未分析の [経験の] 総体 [totality]」[LW1: 18] である。それはすなわち未分析の質的全体の経験である。それにたいして、二次経験は、一次経験にたいする「反省的探究 [reflective inquiry]」[LW1: 15] の結果として経験される経験である。未分析で混然とした経験である一次経験を反省的に探究することで得られる二次経験によって一次経験の

J. デューイの批評概念の再検討 —E.W. アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」を手がかりに—

意味が明らかになり、知識として経験者に与えられる。それゆえに、二次経験は間接的な経験であると説明される。

以上のような知的営みを、デューイは「哲学」と呼ぶ。そして、直接的な印象=一次経験を明らかなものとするという意味で、デューイにとって哲学とは「本質的に批評であり、さまざまな批評の様式のなかでも、その一般性ゆえに際立った地位を持つ」[LW1: 298]。しかし、批評=哲学の働きは、一次経験の内実を明らかにすることにとどまらない。そのことを、デューイは以下のように説明する。

哲学的理論において重要なのは、確かなものや明白なものが尊重されること、そしてなぜそれらが尊重されるのかを承知していることである。しかし、暗闇や薄明にも満ちているということに気づくこともまた重要である。というのも、一次経験のいかなる対象にもつねに未だ明らかになっていない可能性が残されており、明白になっているいかなる対象も隠されたありうる帰結を負っており、もっとも明白な活動も未だ明らかではない要素を有しているのだから。[LW1: 27-28]

哲学=批評は未分析な一次経験を分析し明晰にするだけでなく、一次経験において見過ごされていること、あるいは一次経験がもたらす帰結として未だ未確定なことを明らかにするという機能を有している。

ここから、一次経験はニュートラルなものではなく、何を見て、何を見過ごしてしまうのかという傾向性を帯びていることがわかる。つまり一次経験にはつねにすでに「偏見 [prejudice]」 — それは過去から引き継がれたさまざまな「解釈」や「分類法」と言い換えられる — が混入しているのであり、哲学=批評の働きはそのような偏見にたいする「批判 [critique]」という役割を担う [LW1: 40]。その結果、一次経験の傾向性は修正され、以降の経験のリズミカルな反復のあり方をも変容していくことになる。

したがって、「経験哲学 [an empirical philosophy] は […] 一種の知的脱衣である」 [LW1: 40]。ただし、人間の営みはその時代・場所の文化に規定されているがゆえに、哲学は偏見の全てを取り払ったり、見落としていたものすべてを明るみにできるわけではない。しかしそれでもなお「文化の知的促進は、われわれがその習慣のいくつかを捨て去ることを要求し、その習慣が何から成り立っているか、その習慣を身につけることがわたしたちに何をなしているのかを、批評的・批判的 [critically] に検査することを要求する」 [LW1: 40]。偏見を取り除くこと、あるいは習慣の傾向性を批判的に精査することは漸次的な営みであり、絶えざる過程である。

この偏見の除去に、〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉という鑑識眼の二つの教育的機能を見出すことができると考えられる。すなわち、直接的な知覚の質=印象=一次経験は批評という反省的探究によって分析され、その帰結としての二次経験が一次経験のあり方へとフィードバックされることで、一次経験のあり方をより明確な仕方で知らせるだけでなく、ありふれた反応をもたらすものとしての偏見を修正し、見過ごしていた物事への感受性をもたらすことで新たな対象の見方を批評家に獲得させるのである。

しかし、ここで新たな問いが生じる。批評という行為は、印象の根拠とそれがもたらす帰結を踏まえてなされるとされていた。そしてそれは一次経験の傾向性を修正する。では、そのような修正の方向性を定める基準はどこに置かれるのか。

3-3 判定の標準としての「価値」

デューイにとって経験の修正の方向性を定める根拠を外在的な尺度としての標準に求めることはできない。そうではなく、デューイは「日常経験」そのものが「それ自身の方向性を約束」し、「判定と価値の内在的な標準 [inherent standard] を創造」することができると主張する [LW1: 41]。経験の修正の方向性は、その経験そのものから導かれる。デューイがここで重視するのは価値に関する判定である。

『経験と自然』にて、デューイは述べる。「批評は識別する判定であり、注意深い値踏みであり、識別の主題が善 [goods] や価値に関する場合にはつねに判定は適切にも批評と呼ばれる」[LW1: 298]、と。ある人物がまず直接的に何かを善いと感じそれを楽しむとき、価値は「ただ生じ、楽しまれ、持たれるだけ」であり、そこには「理論はまったくない」[LW1: 301]。それはただ「感覚与件 [datum]」[LW1: 298] として与えられるだけである。し

かし、それらの善や価値は、しばらくすると反省を求めるようになる。「素朴な無邪気さ」は永続せず、次第に「知的探究」の対象となる [LW1: 298]。すなわち、直接的な善さや価値は「問い [problem]」[LW1: 298] になり、その結果、その人物は「それらの価値について語り、定義し、一般化し、種々に区別し始める」[LW1: 301-302]。つまり批評を開始する。そして「価値対象 [value-objects] それ自体を超え」、「より持続し広汎におよぶ価値を確立し永続させる」ことを目指すことになる [LW1: 302]。

一次経験=直接的な経験における言語化されない印象としての価値 — たとえば楽しまれるもの — の探究において注目されるのが、印象の根拠と帰結である。すなわち直接的な善や価値の原因となるような「先立つもの」と、そのような価値が原因となって生じさせる「結果」である [LW1: 302]。批評はある対象がなぜ善いと感じられたのか、そして善がもたらす価値は結果としてどのように行為に影響を及ぼし、それがいかなる効果や帰結をもたらすのかといったことを、説得的・客観的に提示可能なものとすることによって、より持続的で広汎に適用される価値を示し出す。デューイはこの批評によって析出された価値を、経験の修正の標準に据える。

しかし、批評の対象となる印象は価値あると感じられたものにとどまらない。デューイは以下のように述べている。

それ [批評] は、どのような種類の価値がそこにあるのかを見極めようと専念した瞬間にはいつでも生じる。 心から価値対象を受け入れる、つまりそれに心を奪われる代わりに、その価値に疑念の影を提起するとき、 あるいは生じうる未来を推測することでわたしたちの対象についての感覚を修正するときに、いつでも生じ る。[LW1: 299]

批評は必ずしも楽しまれたもののみを対象にするのではなく、疑念や問いによっても駆動され、価値が判定され、その結果ある対象にたいする感覚が修正される。そのような価値の判定は、何を価値あるもの「ではない」として退けるのかの標準にもなるだろう。

批評としての哲学の機能とは、「善いものと悪いものについてのさらなる鑑賞を制御するために、つまり、信念・行動・熟考の対象を認めるような直接的な選択・所有・確認の活動と、それらの対象を除外するような拒絶・排除・破壊の活動にさらなる自由と保障を与えるために」[LW1: 302] 用いられる。主客未分離の一次経験において、何を価値あるものとして選び取り、何を退けるのか。繰り返される批評はその態度を定めていく活動でもある。したがって、批評を介した直接的な知覚の質=印象=一次経験の修正は、価値基準の絶えざる設定によって何を価値あるとするのかという視点を養っていくことを意味する。

4. 偏見の除去をもたらす「偏り」

4-1 芸術の固有性

ここまでの議論で、デューイの思想において、批評がもたらす批評家自身への教育は以下のようにまとめられる。鑑識・鑑賞において直接的に受け取られる質の分析的な検討がその直接的な経験を修正する。その標準としては直接的な経験の分析を通じて見出された価値が位置づけられる。その結果、鑑賞における質の受け止め方としての〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉がもたらされる。

その上で本稿はもう一歩、論を進めなければならない。これまでの議論は主にデューイの『経験と自然』に依拠しており、上述の批評の特性は批評一般の特性であった。では、芸術批評にはいかなる固有性があり、〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉をどのように支援するのだろうか。この問いは、アイスナーが教育批評の基盤として芸術批評を採用したことの意義にたいする問いでもある。

デューイはアイスナー同様、芸術としての「詩」に着目しており、詩とは既存の慣習・習慣・秩序を逸脱するような言語であり、詩人とはまったくこれまでにない仕方で彼女ら・彼らの「ヴィジョン」を表す存在であると述べる [LW10: 350]。それゆえに、「芸術は諸道徳律より道徳的」なのであり、「人類の道徳的予言者」とは詩人として語るものたちであった [LW10: 350]。だが、彼女ら・彼らの詩的ヴィジョンはすぐさま既存の事実や標準、制

J. デューイの批評概念の再検討 —E.W. アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」を手がかりに—

度に馴染むものへと転じられ、硬化されてしまってきたとデューイは言う。芸術的表現の道徳性は、既存の秩序 や制度にたいする脆さがある。芸術にはつねに既存の制度や秩序、標準との闘争がある。

芸術批評もまた、アイスナーにおいては芸術的行為であり詩の創造と類似するものと位置づけられていた。デューイにおいてもそれは同様である。「新しい詩は詩的に読むすべての人によって創られるのである」[LW10: 113]。それゆえに、芸術批評は詩の創造と同様に、既存の慣習・習慣・秩序からの逸脱をもたらす。批評とは、批判的分析のプロセスとその帰結してのヴィジョンの双方において、「偏見を取り除くことであり、観ることを抑制するような[量的測定のための]物差しを捨て去ることであり、風習や慣習のベールを破り捨て、知覚のための力を完全化することである」[LW10: 328]。

これまでの議論で触れてきたように、デューイにとって、偏見とは既存の枠組みや習慣・慣習によってかたちづくられている。それはアイスナーの言葉に即して言えば、〈ありふれた反応〉を規定するものでもある。そうした偏見の除去が完遂されることはないが、経験内在的な批評と価値の確立がそれを漸次的に推し進めるのであり、そのような試みは芸術的活動においてもっとも発揮されるとデューイは考えた。

4-2 批評の始まり/鑑賞の視点としての「偏り」

芸術批評は、批評一般と比してもとりわけ偏見の解除という性格を強くもつ。この強さを支えているのが、批評家個人の「興味」である。デューイの経験哲学は、ある対象への興味・関心を重視する。この態度は芸術に限定されるものではない。しかし、芸術に関連する活動はなかでも特に、興味を抱くことが強調される。たとえばデューイは、批評家は「情報に基づいた激烈な [consuming] 興味」[LW10: 314] を持たねばならないと指摘する。どれほどの知識や情報を有していようと「激烈な興味」がなければ「芸術作品の核心を見抜くこと」はできないとされる [LW10: 314]。

しかし芸術の領域における興味は、単なる「好み」ではない。そこには均衡を失った経験を再統合しようとする欲求があるという。

すべての欲求、たとえば新鮮な空気や食物への飢えは、欠乏である。それは、少なくとも一時的な周囲への適切な適応 [adjustment] の欠如を示している。しかし、欲求は要求でもある。要求は、欠如を補い、少なくとも一時的な均衡を築くことで適応を回復するために環境へと手を差しのべることである。[…]

このような生物学的な決まり文句は、それ以上のものでもある。それは、経験における美的なもの [the aesthetic] の根にまで達している。[LW10: 19-20]

デューイは、生物が環境との調和を失っているときにそれを回復しようとする運動に経験における美的なものの根源をみる。そのことを象徴するように、デューイは「有機体 [organism] と環境とが協働して、両者が十分に統合され、両者が共に消え去るひとつの経験 [an experience] を生じさせるほどのものであるとき」[LW10: 254]、「美的経験 [esthetic experience]」が生じると述べる。このプロセスは、批評における印象の分析とほぼ同一である。批評においては、対象となる芸術作品を鑑賞した経験のまとまらなさや言語の喪失、あるいは理解のできなさといった不調和を端緒として、絶えざる分析と試行錯誤によって、鑑賞者と作品の統合がなされる [LW10: 59-61]。だからこそ、鑑賞と批評もまた美的経験を伴う芸術的実践として位置づけられる。

批評家それぞれの独自の立場あるいは興味が尊重されるという特徴は一見、偏見を脱ぎ去るという議論と矛盾するようだが、そうではない。デューイは「すべての批評家は、すべての芸術家のように、偏り[bias]や好み [predilection]」を捨て去ることなく、「それらを感覚的知覚と知的洞察の器官」へと転じなくてはならないと主張する [LW10: 327]。なぜなら、偏りや好みこそが批評の「方向性」と「誠実さ」の源であり、対象にたいする「応答における特別な選択の様式が決まりきった鋳型に嵌められてしまうと、彼 [批評家] は彼の偏向が導く物事であったとしても判定する力が奪われてしまう」からである [LW10: 327]。批評家の偏りや好みは批評家自身の世界の見方そのものである。それなくして、芸術的実践はなく、その道徳的機能も発揮されない。それどころか、人間がこの世界で他の事物や他者と関わり生きる限り、そのような偏りを除外することはできない。人間が

他の事物や他者と関わることによって生じる経験も、そのような「相互作用 [interaction]」のありかたそのものも、「偏向 [partiality]」を免れないのである [LW1: 324]。デューイの哲学においてそれは世界の特徴そのものである。

4-3 批評という冒険

偏りがあるからこそ芸術批評は働き、それゆえに偏見の除去という批評の特性が前面に打ち出される。ただし、同時に、偏りの表現としての批評はその妥当性を示さなくてはならない。「その名に値するすべての批評は、無知で宿命的な仕方ではなく、責任と知識を伴った仕方で好み・偏り・関心が自らを表現することを可能にする条件と結果を発見し明らかにすることのもう一つの名である」[LW1: 321]。そのために、批評=哲学は「それ自身の時代と場所において入手可能な最も優れた知識を受け入れ、利用」[LW1: 305] しなくてはならない。このような知識を利用した責任ある判定によって個人的な偏りに基づく鑑賞経験が吟味され、その結果、偏りの表現としての批評が習慣化された偏見を退ける。

この点に関して興味深いのは、デューイが芸術批評について論じるにあたって、興味は知識によって活性化されると同時に、興味によって知識の獲得が促されるという相互作用的な影響関係を論じていることである。まずデューイは、知的な「学習は興味の熱烈さの燃料」[LW10: 314] であると論じる。ここで言われる知識とは芸術の伝統についての知識である。なぜなら、批評対象となる作品は伝統のなかに位置づけられており、その伝統についての知識がなければ、その作品を批評することはできないからである。ただし、ここでデューイが重視するのは芸術作品への「個人的な愛着から引き出される」ような「馴染みある知識 [acquaintance]」である [LW10: 314]。対象にたいする興味や関心は、その対象=作品が属するところの伝統にたいする知識を要求するのだが、それは教科書的な知識ではなく批評家の関心によって引き出され批評家の立場から描きなおされた伝統である。そしてそのような知識の獲得はさらに興味を加熱することになる。

芸術批評に「一定の公的に定められた外的客体」[LW10: 311-312] は存在しない。つまり、何を芸術批評の対象とするか、どのような方法で批評を行うのかを定める標準は存在しない。しかしだからといって「芸術の客観的な批評が不可能」[LW10: 312] であるというわけではない。芸術批評は批評家の偏りを尊重しつつ、それぞれが関心を抱いた「対象の質」[LW10: 312 強調原文] に向き合い、知識を駆使しながら、その偏りを(多くの場合言語によって)表現することを試みる。それゆえに、批評は標準にのっとった量的探究ではなく、質的探究の方法となるのである。デューイはこのような批評のあり方を「冒険 [venture]」[LW10: 312] と表現する。

これまでの議論をまとめるならば、偏りや好みがあるからこそ偏見は取り除かれる。偏りがあるからこそ、批 評的吟味が行われ、知識の援用が可能になり、その結果、鑑賞経験は習慣化された反応の形式を退け、新たな視 点を獲得することになる。このような微妙なバランスを進むことが批評という冒険の道程となる。

5. おわりに

本稿はアイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」についての議論に欠けていた批評を介した批評家個人の自己教育のあり方を、デューイの批評概念を手がかりに検討した。その結果見出されたのは、批評家の偏りや好みによって可能となる偏見の除去という視点であった。

本稿はまず、アイスナーの議論を確認し、教育的鑑識眼の教育の方向性を探る手がかりとして〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉という二つの観点を導出した。次に、主に『経験と自然』を参照し、批評は直接的な経験の内在的分析を通じて見出された価値を標準とすることで、直接的な経験に浸透している偏見を除去することを明らかにした。〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉はこの偏見の除去の帰結としてなされることとなる。最後に、批評における偏見の除去という特性は、芸術批評において強く発揮されることを明らかにした。その際、偏見の除去を可能にする視点として、批評者・鑑賞者の関心や「偏り」があることを示した。

批評は鑑識・鑑賞のあり方を規定する偏りや好みによって可能になると同時に、批評を通じた分析が未分析な

第 3 号 21

J. デューイの批評概念の再検討 -- E.W. アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」を手がかりに--

鑑識につねにすでに混入している偏見を批判的に除去していく。ただし、それは偏りや好みそのものを退けるのではなく、アイスナーの言葉で言えば、「ある一連の実践の何が重要なのか、もしくは別の実践の何が重要なのか」[Eisner 2002: 216]を識別する態度としての観点を醸成していく。以上の議論は、アイスナーの議論に立ち返るならば、教師が教室や学校での実践を限差し、記録する際に、何に注目するのかというその始まりの態度のあり方に関わるだろう。

最後に今後の展望を示したい。アイスナーは『教育的想像力』の第三版(2002)で追加された論文にて、カリキュラムの政治性・権力性に触れており、とくに「潜在的カリキュラム」について詳しく論じている [Eisner 2002: 73ff.]。偏見の除去という批評の性格は、潜在的カリキュラムの問題へと応答可能なものにもみえる。潜在的カリキュラムという言葉を初めて提唱した P.W. ジャクソン [Philip W. Jackson, 1928–2015] はデューイ研究者としても知られており、アイスナーとジャクソンの間にも交流がある 8 。教育批評と潜在的カリキュラムをめぐる思想(史)的重なりと展開を、デューイを起点に考察することで、芸術批評に基づく教育批評の思想的射程を検討することを今後の課題としたい。

【注】

- 1) デューイの思想が芸術教育や広く教育実践に与えた影響については、本稿がとりあげるアイスナーもまとまった 記述を残している [Eisner 1997: 41ff.]。
- 2) ショーンの反省的実践論へのデューイの影響については [Schön 1992] を参照。
- 3) 教育実践がもたらす帰結や成果は数量的測定だけでは把握することはできないという批判は、アメリカのカリキュラム研究史において繰り返し登場してきた。その歴史を概観すれば、1920・30年代の教育効果・目標の評価における効率化・科学化への批判、70年代以降の行動科学批判、それと地続きに展開された80年代の質的研究論などが挙げられる[佐藤 2019]。アイスナーは70年代から80年代にかけての議論の展開に大きな役割を果たした。また近年では、アメリカの文脈への言及は行なっていないものの、G.ビースタが教育の現代的傾向を「測定の時代 [age of measurement]」と名づけ、教育政策や教育実践を実証データのみに基づいて定めることの問題を指摘している[Biesta 2011=2016]。なお、ビースタの「測定の時代」という整理とデューイの思想を接続して論じた近年の論文として[梶川 2023] がある。
- 4) 現代のABRの実践とその成果については [小松 2022] も参照。
- 5) 一般的にアイスナーはR.W.タイラー [Ralph Tyler, 1902-1994] を中心に50年代以降に盛んに論じられた「行動目標 [behavioral objectives]」論を批判したと理解されるが、岡村亮佑 [2023] によれば、必ずしもアイスナーは教育目標を全面的に退けたわけではないとされる。岡村は「教育目標 助けか妨げか?」以降のアイスナーの議論の展開が十分に考慮されてこなかったと指摘したうえで、アイスナーは行動目標が「教育実践の教条となること」 [岡村 2023: 111] と行動目標論における「根強い効率性の追求を前提とする教育観」を否定したのだと論じる [岡村 2023: 112]。
- 6) renderingの訳語は桂 [2020: 158] に倣った。
- 7) 本稿が言及するのとは別の箇所でアイスナーは、『経験としての芸術』のなかの、批評を介した「知覚の再教育」についての記述に触れている [Eisner 1985: 34]。そこでも詳細な議論は展開されていないが、批評を介した知覚の教育という議論そのものがデューイを源流としていることが予想される。
- 8) ジャクソンがはじめて潜在的カリキュラムという言葉を使用した『教室の生活』(*Life in Classrooms*, 1968)のなかでもデューイへの言及がある [Jackson 1990]。また、アイスナーはジャクソンとの交流を振り返った文章のなかでも「教育的鑑識限」と「教育批評」を論じており、それをジャクソンの思想に重ね合わせている [Eisner 2007: 156]。

引用文献

Dewey, J., 1969-1991, *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Later Works, 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press.からの引用・参照は、「LW」の略号を用い、略号、巻数、頁数を示した。

その他の文献

- Biesta, G. J.J., 2011, Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy, Paradigm Publishers. (=藤井啓之・玉木博章訳『よい教育とは何か――倫理・政治・民主主義』白澤社, 2016年.)
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds.), 1994, Handbook of Qualitative Research, Sage Publications,
- Eisner, E.W., 1985, The Art of Educational Evaluation: A Personal View, Falmer Press.
- —— . 2002, The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (3rd Edition), Prentice Hall.
- ----- . 1997, Educating Artistic Vision, Stanford University.
- ———. 2007, "Finding Phil," edited by D.T. Hansen, M.E. Driscoll and R.V. Arcilla, *A Life in Classrooms: Philip W. Jackson and the Practice of Education*, Teachers College Press, pp.153–159.
- Finley, S., 2005, "Arts-Based Inquiry: Performing Revolutionary Pedagogy," edited by N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, The SAGE Handbook of Qualitative Research (3rd Edition), SAGE, pp.681-694.
- Jackson, P.W., 1990, Life in Classrooms, Teachers College Press.
- 梶川萌 2023 「測定の時代における「個性」概念の再考 ジョン・デューイの 1920 年代から 1930 年代の思想変遷を手がかりに」『教育学研究』 第90 巻第 1 号, 1-12 頁.
- 桂直美2020 『芸術に根ざす授業構成論 デューイの芸術哲学に基づく理論と実践』 東信堂.
- 小松佳代子 2022 「アーティストによる自己批評を図録に掲載すること Arts-Based Researchの展開可能性」小山市立車屋美術館『Articulation 区切りと生成』図録, 6-16 頁.
- 岡村亮佑 2023 「E.W.アイズナーの教育目標論の再検討」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第69号, 109-122頁.
- Rollins, J.H., Jr., 2010, "A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education," *Studies in Art Education*, 51(2), pp. 102-114.
- 佐藤学1996『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房.
- -----. 2019「カリキュラム編成の基本問題」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版, 18-25 頁.
- Schön, D.A., 1992, "The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education," *Curriculum Inquiry: A Journal from the Ontario Institute for Studies in Education*, 22(2), pp.119–139.
- Siegesmund, R., 2023, "The Arts as Research: Nomadic Materiality and Possible Future," *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th Edition), SAGE, pp.453-464.
- 本研究はJSPS科研費JP22K20284の助成を受けたものです。

第 3 号 23

Reexamination of Dewey's Concept of "Criticism"

Based on Eisner's "Educational Connoisseurship" and "Educational Criticism"

Kengo Nishimoto

E.W. Eisner's concepts of "educational connoisseurship" and "educational criticism" paved the way for a reexamination of J. Dewey's concept of criticism. However, Eisner does not discuss in detail how "educational criticism" develops the critic's "educational connoisseurship." This paper, therefore, examines the development of "connoisseurship" by the critics themselves from Dewey's thought regarding Eisner's concepts of "educational connoisseurship" and "educational criticism." To this end, this paper attempts to consider the concept of criticism in Dewey's *Experience and Nature* and *Art as Experience*.

This paper first confirms Eisner's thought and explores clues for discussing the development of connoisseurship. Next, this paper refers primarily to *Experience and Nature* to show that criticism removes the prejudices that permeate immediate experience by making the values found through the analysis of immediate experience the standard. The development of connoisseurship is a consequence of this elimination of prejudice. Finally, this paper refers to *Art as Experience* to show that the elimination of prejudice is strongly realized in art criticism. Through this, the paper argues that the critic's bias makes possible criticism as a reflective analytic and that criticism, as a result, removes prejudice in appreciation.

東海大学資格教育研究 第 3 号 DOI: 10.18995/24367664.3.25

〈研究ノート〉

「いえ」のミュージアム化

―ロンドン近郊ニュータウンの事例を通して―

江水 是仁

1. はじめに

「いえ」や「まち」をミュージアム化することによって、地域の居住文化や環境を保全継承する動きが広がりを見せている。例えば、保存建築物や古民家活用などでの生活体験や居住文化の継承、地域住民全体でおこなうエコミュージアム(地域まるごと博物館)などにおける地域固有文化の保全継承活動、住宅地における住民自身による学習活動や地域文化の再認識など、地域と一体となったミュージアム活動によって、地域のアイデンティティを確認し、その地域に住むことへの誇りを取り戻すなど、「まち」や「いえ」あるいは広い意味での家族・コミュニティの在り方をミュージアム化する試みが各地でおこっている^{注1)}。

このような試みを、ここでは「『いえ』のミュージアム」概念と捉える。つまり、ミュージアムとしての環境保全と社会教育活動として、活動への参加の如何に関わらず、地域住民の意識を啓発することによって、住宅地や住まい・生活文化の保全と向上を促進することで、社会(生活・文化・産業)とその発展に貢献できるものと捉える。

これらの取り組みは、2023年4月に施行された改正博物館法第3条において、地域の多様な主体との連携・協力による文化観光その他の活動を図り、地域の活力の向上に取り組むことを努力義務とすることを明記されたことから^{注2)}、新たなミュージアムの役割を具現化するための概念として位置付けられる。よって、「『いえ』のミュージアム」概念をもとにした活動の成立要因などを明らかにし、地域の活力の向上に資するための博物館活動の在り方を深化することは、これからの博物館の在り方のみならず、博物館と関わる全てのステークホルダーにとって重要である。

このような「『いえ』のミュージアム」への過程の中で、住民が主体となって地域や住まい、居住文化を保全し次世代に継承してくための計画的な手法としてどのような方法が有効か、という問いに対しては、まとまりのある考察はなされていない。それらの方法を考察すべく、「『いえ』のミュージアム」が展開されている国内外の先進事例での調査を通して、その方法論を確立することが求められている。すなわち、「『いえ』のミュージアム」の実現の促進方法——住まいや居住地をミュージアム化することについての条件整理、手法の整理と開発、促進のための制度・仕組みづくり、それらを社会的に生かすための仕組みづくりの考察、評価など——を明らかにすることである。

ここでは、都市労働者が環境悪化と貧困にあえいでいた19世紀後半に、都市の長所と農村の長所を併せ持つ「田園都市」を構想^{注3)}し、20世紀初頭に都市開発が行われたロンドン近郊のレッチワース、ロンドンの過密化の防止などにより、ニュータウンとして誕生したスティーブニッジにある地域博物館を取り上げる。これらの博物館は、本研究を進めるにあたり、「『いえ』のミュージアム」が実践されている博物館と考えられるからである。それらの博物館の展示で、特に「『いえ』のミュージアム」の展示として特徴のあるものに注目し、どのような展示

「いえ」のミュージアム化 一ロンドン近郊ニュータウンの事例を通して一

が展開されているのかを分析する。

2. 調査結果

2-1 調査対象博物館とその地域

本研究で取り上げるレッチワースとスティーブニッジの概要について説明する。

レッチワースは、エベネザー・ハワード(Ebenezer Howard, 1850-1928)が提唱した「田園都市」(Garden City)によって世界で最初に誕生した田園都市である。その背景には、産業革命による都市部への工場の集積と、それに伴う人口の集中、工場から排出される煤煙や騒音、産業廃棄物が原因となる公害の悪化、工場労働者の住宅供給が追い付かず、また都市のインフラも未整備なため、劣悪な住環境が蔓延する中、ハワードは1898年に『明日の田園都市』(Garden Cities of Tomorrow)を出版し、新たな都市計画論を発表した。ハワードはその中で、都市の魅力と農村の魅力の両方を享受できる都市を「田園都市」としたものである。

スティーブニッジは、第二次世界大戦以降の低質な住宅や戦災にあった住宅の住民を郊外に移住させ、ロンドンへの過度の人口集中を防ぎ、過密化を抑制する方針のもと、パトリック・アバクロンビー(Sir Leslie Patrick Abercrombie, 1879-1957)によってイギリス初の「ニュータウン」として誕生した。

どちらの都市も、ロンドン北部に位置し、ロンドンのターミナル駅である King's Cross 駅より鉄道で25~40分程度、30~50キロに立地している。田園都市やニュータウンとして、20世紀になって都市として発展した経緯を

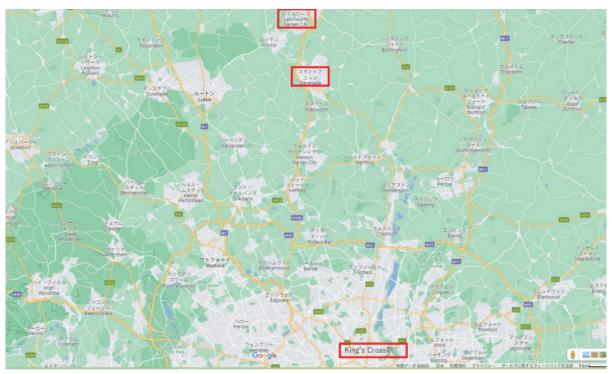


図1 キングスクロス駅とレッチワース、スティーブニッジの所在地(Google Mapより)

持つ(図1)。

「田園都市」と「ニュータウン」に共通する考えは、ロンドン都市部の劣悪な住環境の改善(グリーンベルト地域の設定、公園や森を配置する都市計画)、ロンドンへの過度な人口集中の防止(スプロール現象の防止)、職住接近(労働環境の改善)、住民によるコミュニティ形成(住民自治)などであり、自然との共生、都市の自律性への展開がみられる。これらの都市にある地域博物館は、都市の形成がそのまま「『いえ』のミュージアム」設立過程であるともいえよう。

2-2 地域博物館の展示内容

(1) レッチワース: The Museum at One Garden City

レッチワースの地域博物館は、The Museum at One Garden City という名称で、2019年に開館した比較的新しい博物館である。最寄りのLetchworth Garden City駅から徒歩で5分ほどのところに立地する、小規模の博物館である。カレッジとして使われていた建物を博物館などに転用している(写真1)。

駅から博物館までは、歩道と車道が分離され、街路樹や芝生が整備されている。住宅街区も、一軒家の敷地としては十分な大きさの庭が確保されており、「田園都市」としてのイメージにふさわしい様相を示している。

同博物館は、Letchworth Garden City Heritage Foundationによって運営されて



写真 1 The Museum at One Garden City 外観 (著者撮影。2023年7月)

おり、財団職員が博物館活動を担っており、レッチワースの社会史をテーマに展 示が展開されている。

博物館の展示構成として、世界で最初の「田園都市」であるレッチワースがどのように発展してきたのか、その理解を深めるために時代ごとの写真、家具、家庭用品、おもちゃ、テキスタイルなどによって展開されている (写真2)。



写真2 博物館内部の様子(著者撮影。2023年7月)

なかでも、写真3のように、レッチワースガーデンシティコレクションとして、250,000点もの資料を収蔵していること、それらの収蔵品は、世界で最初の田園都市の起源となる、レッチワースに関する19世紀末から現代にいたるまでの都市計画図や田園都市に関する印刷物、レッチワースの住民が寄贈したそれぞれの家庭で展示され、使用していた美術品や陶磁器、工業製品のほか、レッチワースの開発の様子がわかる古い写真で構成されている。また、資料の保存やドキュメンテーションは、献身的で情熱的なボランティアによってなされていることなどもパネルで展示されている。

「『いえ』のミュージアム」に最も該当する展示がみられたのは、南アジアからレッチワースに移民された方々のオーラル・ヒストリーを収集し、展示している。それらの展示には、レッチワースに貢献した南アジア系住民の功績をたたえ、懐かしいエピソードを披露するものとして展開されている。ここでは展示の一部(写真4の内

「いえ」のミュージアム化 ―ロンドン近郊ニュータウンの事例を通して― 容)を紹介する。

Renu Chopra

Renu Chopra氏はクリエイティブプロデューサーであり、歌手であり、英国放送協会(BBC)のプレゼンターである。

彼女はBBCアジアン・ネットワーク、BBC第3のカントリーラジオ番組「サンデーサウスアジアンショー」で司会を務め、David Attemborough, Clare Balding, ALan Carr と共に撮影・録音を担当している。

26歳の彼女は、実業家である母親のSangeeta Dhallによってレッチワースで育った。彼女はセント・フランシスで学校教育を受け始め、その後ロードシップ・ファーム・スクール、そしてヒッチン・ガールズ・スクールに通った。

そこで彼女はファイン・アート、音楽、メディアといったクリエイティブな分野に 興味を持った。勉強と並行して、彼女は 代々バトミントン一家だったためにバトミ ントンへの愛を受け継ぎ、11歳から16歳 までハートフォードシャー・カントリー・ スクワッドの代表として全国でプレーし た。

Renuは幼いころからレッチワースのアートシーンに関わり、6歳からアートクラスに通い、シルバー・アート・アワード受賞し、子どもたちのアートクラスでボランティアをしている。Renuはまた、街で開催される芸術祭で歌を歌ったり、大道芸を披露していた。

バーミンガムに移り住んだRenuは、メ



写真3 コレクションの収蔵資料に関する展示 (著者撮影。2023年7月)



写真4レッチワースで生まれた南アジア出身Renu Chopra氏の展示(左側、著者撮影。2023年7月)

ディアとコミュニケーションの学位を首席で取得し、また多文化のバーミンガムの街で南アジア人としてのルーツを再認識した。イギリス第二の都市で、ニューストリートを歩くまでは、自分と似た人を見たことがなかったことを今でもはっきりと覚えている。

レッチワースに戻ってから、RenuはBBCアジアン・ネットワークの番組やBBC第3のカントリーラジオ番組「サウスアジアンショー」で司会を務め、南アジアコミュニティ出身者にスポットライトをあてた。

コロナ禍では、多くの人たちが孤独になり、孤立を余儀なくされた。Renuはこの状況を認識し、より劣悪な環境にいる人々に自分の時間を提供したいと考えた。

そこでRenuは、今年初めから、ガーデンハウスホスピスで「思いやりのある隣人」としてのボランティア活動を開始、週に1時間、孤独を抱えた地域住民と接することにした。(著者和訳)

Renu Chopra氏のライフヒストリーを展示することで、同氏とレッチワースのつながりを理解できる内容である。その他にも、南アジア出身でレッチワースに移住した個人やダンスグループ、南アジア出身者で構成されたレッチワースのサッカーチームに所属する人たちの、レッチワースでのライフヒストリーに関する展示が展開されている。これらの展示を通して、レッチワースで生活した経験が、住民に与えた影響を伝えることに成功している。展示された人たちのライフヒストリーを通して、自分と地域とのつながりを認識し、アイデンティティの確立に結び付いているものと思われる。

(2) スティーブニッジ: Stevenage Museum

スティーブニッジの地域博物館は、Stevenage Museumという名称で、最寄りのStevenage 駅から徒歩で10分ほどに立地する。駅から博物館までは、大規模なショッピングモールを通り抜け、公園の入り口に位置するSt. Andrew & St. George教会の一部を博物館として活動している。周囲には戸建てで十分な庭が確保された住宅地が広がっている(写真5)。

同博物館は、スティーブニッジが含まれる Hertfordshire Association of Museum によって運営されており、Hertfordshire 州にあるニュータウンの誕生に関する物語を記録することを目的としたオンライン・オーラル・ヒストリー・プロジェクトが展開されている。



写真 5 Stevenage Museum 外観(著者撮影。2023年7月)

博物館の展示構成として、第二次世界大戦後のスティーブニッジでの生活を回想する地元の人たちに関する有形・無形の資料が収集・展示されている(写真6)。また、ニュータウンとして誕生してから75周年を記念して、スティーブニッジ中心部のワーキングツアーも開催している。



写真6 博物館内部の様子(著者撮影。2023年7月)

「『いえ』のミュージアム」に最も該当する展示がみられたのは、上記したオンライン・オーラル・ヒストリー・プロジェクトにより、スティーブニッジの住民の記憶を語る音声がweb上で公開されている展示である。また、

「いえ」のミュージアム化 一ロンドン近郊ニュータウンの事例を通して一

スティーブニッジの住民のオーラル・ヒストリーをまとめて、住民たちの記憶と共に、スティーブニッジという都市がどのように作られ、発展してきたのかをアニメーションで説明するコンテンツも同様である^{注4}。

ここでは、web上に公開されているスティーブニッジの住民の記憶の音声を文字に起こし、日本語に翻訳したものを以下に記す。なおweb上では、住民の記憶が生じた場所が地図上にプロットされており、地域ごとの記憶の違いなども把握することができる(写真7)。



写真7 スティーブニッジの住民のオーラル・ヒストリー (2023年9月3日閲覧)

https://www.talkingnewtowns.org.uk/content/topics/shopping/mrs-cotter-shares-her-feelings-about-the-stevenage-town-centre

リリアン・カウデリー夫人が語る、スティー ブニッジ造成時の建設業者たちの生活環境

"結婚していないアイルランド人男性のため の家が並んでいて、町の工事をするためにこ こに来ていた"

私の夫や、ヒルダ・ローレンスも苦情を受け付けるためにスティーブニッジの住民組合に加盟していました。600人くらいいたかな。もちろん、彼らはみんなそこに住んでいて、家や家族を持っていた。なかにはアイルランドから来た人もいて、彼らは以前コミュニティがあった場所の小さな平屋に住んでいた。それが今のエルダー・ウェイだった。ちょうどそこに、結婚していないアイルランド人男性のための家が並んでいて、彼らは町の工事をするためにここに来ていた。(著者和訳)

https://www.talkingnewtowns.org.uk/content/topics/developing-a-new-town/mrs-lillian-cowdery-discusses-builders-living-arrangements-during-the-creation-of-stevenage (2023年9月3日閲覧)

スティーブニッジに引っ越してきた当初の仕事について語るナン氏 初期のスティーブニッジの企業と、家族に適した仕事をどのように見つけたかについて語るナン氏

義理の父が、スティーブニッジに引っ越したらと勧めた。工場はまだ開発中だったし、ICIの子会社でポリフィルムを作っていたブリティッシュ・ダイスタッフという会社もあった。唯一の欠点は、3 交代制で、7 日間出勤し、シフトによって1日休み、2日休み、3日休みということだった。私はそこで15ヵ月間働いたが、ある日、義父が、私の妻は妊娠しているから、英国染料工場で日雇いの仕事に就くのが一番だと言った。そこで工場長のフレッド・クロスに会って、こんな状況だから日雇いの仕事に就けないかと尋ねたんだ。そこでジョージ・W・キングというスティーブニッジの老舗の企業に就職し、そこで3年間働いた。(著者和訳)

https://www.talkingnewtowns.org.uk/content/topics/moving-in/mr-nunn-talks-about-first-finding-work-when-he-first-moved-to-stevenage (2023 年 9 月 3 日閲覧)

このように、物理的な資料のみならず、人々の記憶という無形の資料も収集し、展示をする、という活動が充実している。住民がより容易に博物館活動に参加できること、デジタル技術を通してその成果を経験することができることなどを通して、住民と地域とのつながりを認識し、住民のアイデンティティの確立などに寄与していることがうかがえる。

3. まとめ

レッチワースとスティーブニッジそれぞれの博物館では、田園都市およびニュータウンとして誕生したそれぞれの街の発展に関する物的資料を収集、展示している、いわゆる伝統的な博物館活動が展開されている。また、地域に関連する財団法人がそれぞれの博物館を運営しており、地域住民がボランティアなどで参画している点にも共通したものがある。さらに、それぞれの博物館では、その地域住民の記憶や経験を通して、その地域の居住環境などをその地域の生活者の視点を通して評価し、展示を通して利用者に働きかけるといった点も共通点が見られる。特に、それらの地域での生活体験を、オーラル・ヒストリーの手法を使って収集し、蓄積し、公開する活動は、まさに「『いえ』のミュージアム化」を具現化するものとして評価できる。

本研究では、田園都市としてレッチワース、ニュータウンとしてスティーブニッジの地域博物館の活動事例を通して、「『いえ』のミュージアム化」の実態とその評価をおこなった。これらの地域博物館で見られた活動は、我が国の地域博物館の運営にとっても大きな指針となる可能性がある。

我が国は、人口減少社会の到来、消滅集落が現実となっている。地域の生活を再評価し、地域住民のアイデンティティや地域への愛着を確立することは、その地域を持続させるために必要不可欠なことと思われる。博物館活動は、住民のアイデンティティや地域への愛着を涵養するために貢献できるものと思われる。「『いえ』のミュージアム化」が展開されているイギリスの事例を通して、地域住民の記憶の収集、資料としての「オーラル・ヒストリー」を地域住民とともに収集し、調査・研究の成果を展示できる博物館活動と、そのような活動を実践できる学芸員の養成が求められる。

我が国の博物館法も、2023年4月に約70年ぶりに改正された。そこでは、博物館の事業に博物館資料のデジタル・アーカイブ化が追加されたこと、他の博物館等と連携することのほか、地域の多様な主体との連携・協力による文化観光その他の活動を図り、地域の活力の向上に取り組むことが努力義務として第3条に明記された。「『いえ』のミュージアム化」の活動そのものが、改正博物館法第3条で明記された内容そのものを反映しているものと読み取れる。よって、そのような活動を実践できる学芸員の養成と、その内容をより充実したものにするための研究が喫緊の課題となるだろう。

謝辞 本研究は、JSPS科研費JP19H02313「いえのミュージアム概念による居住環境の保全継承の方法論」の助成を受けたものです。

【注】

- 1) 例えば、東京都大田区にある「昭和のくらし博物館(旧小泉家住宅)は、1951年に、中流家庭の住宅として建てられた民家と、家財道具を丸ごと保存し、展示する博物館がある。そこでは、その民家で生活していた家族の暮らしを調査・研究し、その成果を、企画展などを通して公開している。また、大阪市平野区で展開する「平野町ぐるみ博物館」は、住民自身が平野のまちづくりを考え、運営者と訪問者とのコミュニケーションを通して、住民自身が楽しみながら地域を再発見しようとする試みが展開されている。
- 2) 2023年4月1日より施行された、改正博物館法の第3条では、博物館の事業について書かれている。同条3では、「(中略)地方公共団体、学校、社会教育施設その他の関係機関及び民間団体と相互に連携を図りながら協力し、当該博物館が所在する地域における教育、学術及び文化の振興、文化観光(有形又は無形の文化的所産その他の文化に関する資源(以下この項において「文化資源」という。)の観覧、文化資源に関する体験活動その他の活動を通じて文化についての理解を深めることを目的とする観光をいう。)その他の活動の推進を図り、もつて地域の活力の向上に寄与するよう努めるものとする。」と明記されている。
- 3) イギリスの田園都市構想については、一般社団法人大都市政策研究機構からインターネットにて公開されている、「ハワードの田園都市」にてわかりやすくまとめている。URLは以下の通り。

「いえ」のミュージアム化 一口ンドン近郊ニュータウンの事例を通して一

https://imp.or.jp/wp-content/uploads/2021/11/special-2.pdf(2023年9月8日閲覧)

4) YouTubeにて公開されている。https://www.youtube.com/watch?v=NIRTl5lQyck(2023年9月3日閲覧)

参考文献

E・ハワード、長直連訳『明日の田園都市』 鹿島出版会, 1968, 288ページ

小泉和子『昭和のくらし博物館』河出書房新社,2000,159ページ

東秀紀ほか『「明日の田園都市」への誘い — ハワードの構想に発したその歴史と未来』彰国社,2001,247ページ 加藤孔敬「東日本大震災の資料収集から公開:東松島市図書館の事例(震災体験を後世に残す)」『情報の科学と技術』第 73 巻第 9 号,2014,pp.352-356

青木真兵・古川桂「「平野まちぐるみ博物館」について」『阡陵: 関西大学考古学等資料室彙報』No.71, 2015, pp.12-13 野田礼子「地域博物館における戦争の記憶の収集と継承 — 戦後70年「市民の記憶」収集事業の課題 — 」 『土浦市立博物館紀要』第27号, 2017, pp.43-49

川上玲「OUR Shurijo みんなの首里城デジタル復元プロジェクト ── 記憶の収集 ── 」『写真測量とリモートセンシング』第60巻3号, 2021, pp.118-120

西澤泰彦「記憶の継承を考える新たな取り組み(建築歴史・意匠委員会活動報告常置調査研究委員会活動報告)」『建築雑誌』 第 1753 号,2021,pp.34-35

松永悠希ほか「産業遺産周辺地域における記憶の継承に関する研究 — 三井三池炭鉱万田鉱・宮原鉱の跡地周辺を事例として — 」『日本建築学会学術講演梗概集(都市計画)』 2021, pp.981-982

北原糸子ほか「歴史と災害の記憶(特集災害の記憶の継承)」『建築雑誌』第1759号, 2022, pp.4-9

江水是仁「エコミュージアム活動にかかわることによる地域住民の変化〜well-beingの視点から〜」『エコミュージアム研究』第 28 号,2023,pp.50-58

The Museumlization of the 'Home'

Case study of Newtown near London

Tadahito Emizu

This study's purpose is to clarify how to promote the realization of "The Museumlization of the 'Home" — organizing conditions for turning houses and residential areas into museums, organizing, and developing methods, creating institutions and mechanisms for promotion, and considering and evaluating mechanisms for making use of these methods in society.

The author analyzes and discusses the contents of the exhibits at the regional museums in Letchworth and Stevenage, suburbs of London.

As the results, each museum collects and exhibits physical materials related to the development of the respective towns that emerged as rural cities and new towns. In addition, each museum is operated by a foundation related to the community, and the participation of residents as volunteers is common to all museums. Furthermore, each museum has in common the fact that it evaluates the local living environment from the perspective of local residents through their memories and experiences and encourages visitors through its exhibits. In particular, the activities of collecting, accumulating, and exhibiting the experiences of local residents using oral history methods can be evaluated as the very embodiment of "The Museumlization of the 'Home'".

〈実践研究〉

科学的な「表現」力を促す授業

―大気圧の実験をとおして考える―

前田 善仁

1. はじめに

一般的に「表現」といえば思考した結果の出力と捉えられることが多く、その出力の分かりやすさや伝え方に力点を置いて考えられがちである。しかし、理科や科学における結果は、思考した結果(結論)を表記するだけではなく、実験に用いた器具や試薬、実験方法の具体についても記載するし、さらに実験や観察で得られた事柄から仮説を立て、最後に導かれた推論までが、思考の過程として記載される。このように、「表現」は結果の出力だけではなく、その考えに至ったプロセスと思考・推論の過程が大切だと捉えることができる。

日本の哲学者である戸田山(2005)は、次のように述べている。

科学に特徴的な活動として、仮説を立て、それを確からしいものにしていく・・・・(中略)・・・よく確かめられた仮説は呼び名が変わる。「法則」と呼ばれたり、いくつかの法則がまとめられたもう少し大きな単位は「理論」と呼ばれたりする。なぜ、仮説を立て、確かめ、理論を作るといったことを、われわれはやるのか。それは、よくできた仮説や理論は、「なんでそうなるの?」という素朴な疑問に答えてくれるからだ。つまり「説明を与える」ということが、理論のとても重要な機能だから。

戸田山の考える「仮説を立て、確かめ、理論を作る」という一連の流れは、中学校理科にあっては、「仮説を立て、確かめ、推論を導く」と同義だと捉えることができる。ここで、「理論」を導くとか「法則」を導く、という言葉ではなく「推論」を導く、という言葉をあえて使用する理由を説明をしておきたい。科学において、仮説を立て、その仮説を裏付けるような実験結果が出てきた場合、その結果のことを「法則」や「理論」だと定義づけることができる。けれども、科学技術の進歩や観察器具の高度化により、従前の数値や方法、結果に誤りが出てくるケースが多く見られる。つまり、科学における「法則」や「理論」の発見は、後世において変更・訂正されることを覚悟しなければならないのである。よって、仮説から導き出された「法則」や「理論」についても、「推論」と位置づけておくことが好ましいと、筆者は考えるのである。本稿において、科学における「表現」とは、「目の前の現象がなぜ起こるのか、その原因・規則・再現方法について推論し、それを説明することである。」と位置づけて研究を進めていくこととした。

2. 研究方法

具体的な研究方法は、中学校2学年で扱われている「大気圧」に関連する場面で授業実践を行う。アルミ缶が手を触れずに大気圧によってつぶれていく様子を、観察させ、仮説から推論へと導き、その過程で行われる思考か

第 3 号 35

ら、絵や図及び言葉で説明する様子を、質問紙調査によって明らかにしていく。最後に、従前の授業方法に比べて、本研究で実施した授業方法が、「大気圧」の理解を促す上で、効果が高いことも記述していくものとする。

3. 従来の授業方法の問題点

本研究では、主にアルミ缶の実験を取り上げていく。アルミ缶の中を水蒸気で満たしたのち、缶にふたをして放置する。何も刺激を与えていないアルミ缶が十数秒後につぶれていく。生徒たちは音を立ててつぶれていく現象に驚きを覚える。その時、教師から「なぜアルミ缶はつぶれたのでしょうか?」と問いかける。生徒らのほとんどが、文字や図で、アルミ缶内部の空気が冷えていく過程で、収縮するからつぶれたのだと回答した。正答である大気圧の関与によってつぶされたことを指摘する生徒がほとんどいなかった。

この「大気圧」を指摘できなかった理由は、中学校2年生においては、「大気圧」の学習を未履修である事が挙げられる。けれども、既習である中学校3年生において、同様の実験を行った際に、アルミ缶がつぶれた原因を「大気圧」の関与であることを指摘できなかった割合が、未履修の2学年と同程度の正解率であったことは、問題である。では、なぜ3年の生徒たちは既習の知識を活用できなかったのだろうか。その問題点について、生徒側の視点に立てば、目に見えないアルミ缶内部の水蒸気と空気の状況をイメージできなかったこと。また、アルミ缶にかかる大気圧の力をイメージできなかったことが考えられる。一方、教師側の視点に立てば、目に見えないアルミ缶の内部をイメージさせる教材等の工夫が不足していたことや、生徒らの思考する内容を把握せずに、それぞれの段階で「生徒は理解しているはずだ」という誤解が教師側にあったことが挙げられるのではなかろうか。本研究では、生徒のつまずきがどこにあるのか、どう助言をすれば理解することができるのか。このことを明らかにするため、生徒が考えている内面を質問紙調査によって、その都度確かめていく。その上でつまずきを救う手立てを講じていき、大気圧の関わりによってつぶれていく現象であることを認識させたいと考えた。

4. 先行研究

本稿に関係する先行研究について述べる。

4-1 科学における説明の先行研究

小林・永益(2006)は、「仮説設定シート」を用いて、燃焼現象を科学的に説明する能力の育成について述べている。清水(2013)は、定型文を活用することで科学的説明力の育成効果を検証している。栗原・益田・濤崎・小林(2016)は、地球と天体の位置関係を作図させることにより、空間認識的な理解を高め、科学的に説明する能力の育成に有効であることを述べている。また、大野(2022)は、理科サークルがオンライン掲示板を活用し教員同士が意見を交流させ、その成果として得られた説明の構造を考察している。

4-2 科学的推論の先行研究

科学的推論の研究については、様々な捉え方が論じられているものの、それらには共通した定義が見られる。例えば、仮説を立てたり、証拠を評価したりするような認識過程を含む、一連の認知活動であるというものである(清河・植田・岡田、2004)。理科教育にかかわるものを見てみると、ポートフォリオを用いた推論能力の育成に関する研究(市川・堀 2009)などが挙げられる。

一方、本稿で述べる「科学における『表現』とは、目の前の現象がなぜ起こるのか、その原因・規則・再現方法 について推論し、それを説明することである。」と位置づけて研究を進めた例は、管見の限り見られない。

5. 通常の展開(検定教科書の記載から)

通常の授業展開(各、中学校理科検定教科書会社が記載してある展開方法)は、次の図1(A社)、図2(B社)、図3(C社)、図4(D社)、図5(E社)である。図1で示した内容から分かることは、はじめに、ペットボトル内の空気が、

飛行機の高度によって変化が起きることを示し、次に地上と山頂の空気の質量に違いがあることを教えている。 最後に、空き缶を熱してその後ラップでくるみ、空き缶がつぶれる様子を観察させている。

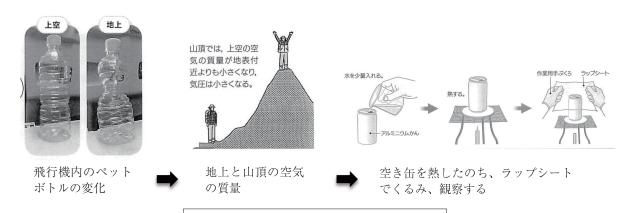


図1 大気圧についての学習の進め方(A社)

図2(B社)では、高度差によって、気圧にも差が生じることを教え、そのことが菓子袋にも影響していることを 教えている。

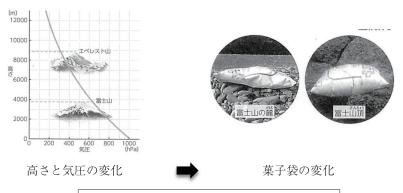


図2 大気圧についての学習の進め方(B社)

図3(C社)ではB社と同様に、高度差によって気圧差が生じることを教え、その現象を利用して、吸盤・ストロー・掃除機などを身近な生活の中で利用していることに気付かせている。

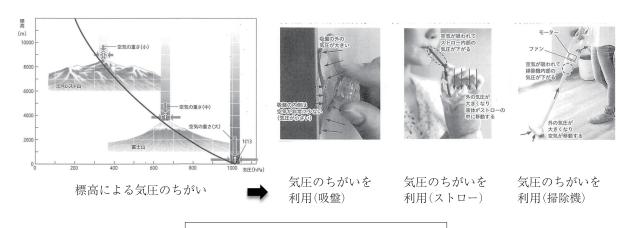


図3 大気圧についての学習の進め方(C社)

図4(D社)は、C社と同様に、吸盤・割箸・ストローなどは、気圧の差を利用した現象が身近な生活の中で利用されていることに気付かせている。そのことは、空気の質量と気圧の関係であることを学ばせている。そこか

ら、アルミ缶に水を入れ、熱したのちにふたをすると、やがてつぶれていく現象を観察させている。

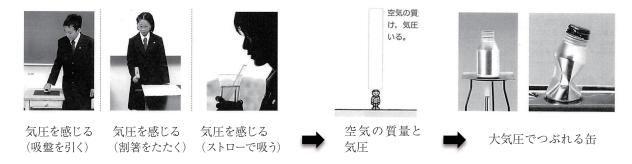
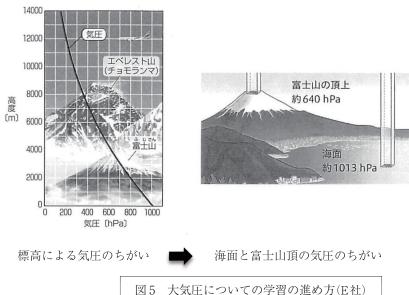


図4 大気圧についての学習の進め方(D社)

図5(E社)は、B社やC社と同様に標高による気圧のちがいを学ばせ、次に富士山頂と海抜0mの気圧のちがい を学ばせている。



このように、各検定教科書の指導方法を見てみると、標高差によって気圧のちがいがあることを学ばせている のは、B社、C社、E社。気圧差による現象を、身近な生活の中で利用していることを気付かせているのが、C社、 D社。気圧差によってペットボトルや菓子袋の膨らみ方に差が出る例を取り上げているのが、A社とB社。空き 缶を利用して大気圧実験を行っているのが、A社とD社であった。

6.研究授業の目的と方法

6-1 研究授業の目的

研究授業の目的は、3点である。1点目は、見えないアルミ缶内のイメージを、生徒らに言葉だけではなく、絵 やモデル図で描かせることにより、教師や他の生徒に伝える活動を行わせることである。2点目は、見えない缶 内の空気や水蒸気の状態について、生徒らが仮説を立て、実験や論証活動を通じ、推論する様子を生徒が記述す る「表現活動(言葉やイメージ図)」により浮き彫りにし、そこから科学における「表現」力(=「目の前の現象がなぜ 起こるのか、その原因・規則・再現方法について推論し、それを説明すること」)について言及する事である。そして、 3点目は実践した授業の効果について明らかにすることである。

特に、1点目の見えない缶内の空気や水蒸気の状態を、イラストで表わす意味について具体的に述べておきたい。実験手順としては、まずアルミ缶にお湯を入れる。そして、すぐにそのお湯を捨てる。捨てた後、ふたをする。10秒後にはアルミ缶はつぶれていく。つぶれていく様子は見えるのだが、アルミ缶の中では何が起きているのかが見えない。この見えない内部の様子を表現するとき、言葉で表わしにくい思いや状態を補完するのがイラストや絵だと考える。ホワイト・ガストン(1995)は、「描画により、他の調査手続きではわからない理解の質を、教師は知ることができるし生徒は示すことができる。私たちが理解の質のある側面を示すのにしても、記述によるよりも事例による方が示しやすい、ということが描画法の本質と一致している。」と述べ、言葉では表現しにくいイメージや考えを、絵やイラストで表現することが効果的であることを指摘している。このイメージについては、小口ら(1983)が、「イメージ(image)は、過去に経験された事物の記憶の再生である。」と定義し、現在起きている内容を、過去の記憶の中からあてはまるものを探し出して、理由付けて表記していることとしている。

6-2 研究授業の方法

研究授業を複数の中学校において実施した。

<実施期間>

令和4年9月~10月

<対象生徒>

神奈川県内A市、B市、C市の3つの公立中学校 2年生132名、3年生138名

<質問紙調查>

生徒の意識を、質問紙によって明らかにしていく方法を取った。

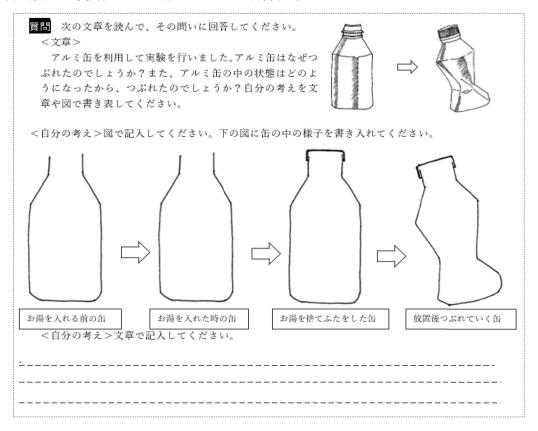


図6 質問紙調査で用いた調査票

6-3 授業の流れ

次頁図7で示したように教師の演示実験を行った。その後、質問紙調査(図6)の1回目を実施した。次に、フリーザーバッグを用いて、空気と少量の水をそれぞれ電子レンジで加熱した。最後にもう一度図7で示した実験

第 3 号 39

を行い、質問紙調査(図6)の2回目を実施した。

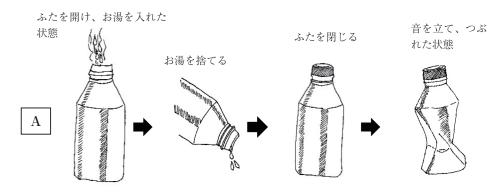


図7 アルミ缶実験の順序

次に、フリーザーバッグ(ポリエチレン製)を2つ用意した。1枚は空気だけを入れたもの。もう1枚には、少量の水を入れたものである。これら2つの袋を電子レンジで20秒ずつ温めた。

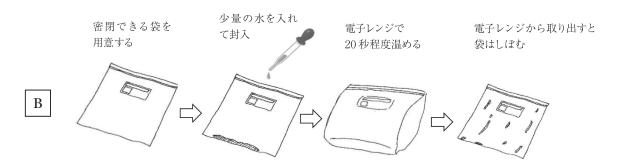


図8 フリーザーバッグを使って、少量の水を温めた実験の順序

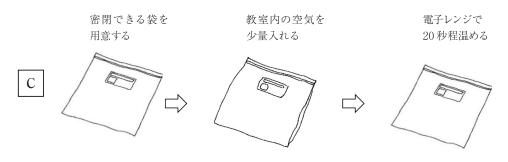
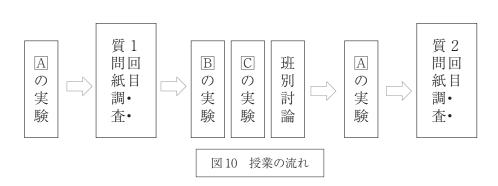


図9 フリーザーバッグを使って、少量の空気を温めた実験の順序



7. 仮説から推論へと導く手立て

7-1 空気と水蒸気の温度と状態変化

アルミ缶がつぶれる理由として、最も多かったのが、「缶の中の空気が冷えて縮んだから」(中2は60%、中3は63%)。その次に多かったのが「缶の中の水蒸気と空気が冷えて縮んだから」(中2は17%、中3は18%)である。いずれも空気が冷えて縮むことを指摘している。この考えを改めさせるため、次のような実験(図8および図9)を実施し、空気の収縮よりも、水蒸気が原因であることを理解するように促した。

7-2 水蒸気の温度による体積変化

班ごとに、密閉式のフリーザーバッグ(ポリエチレン製)を2つずつ用意した。1枚は空気だけを入れたもの。もう1枚には、少量の水を入れたものである。これら2つの袋を電子レンジで20秒ずつ温めた。その結果が図11である。明らかに、空気は温めても体積に変

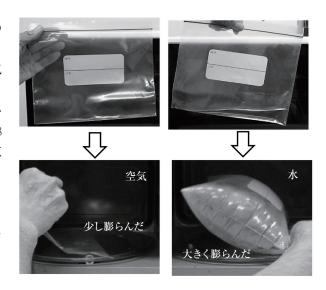


図11 空気と水を電子レンジで温める

化はほとんど見られなかったが、水は水蒸気になると袋の限界まで膨らんでいることが分かる。このことから、 「缶の中の空気が冷えて縮んだから」という考えが改められるヒントになると考えた。ここで、参考までに水から 水蒸気に変化した際の体積変化について記しておきたい。

水 (H_20) の分子量は18なので、1 mdの水の重さは18g。標準状態 $(0 \, \mathbb{C} \, \mathbb{C}$

7-3 空気が膨らんだ

菓子袋を高山に持って行くと膨らむ現象について、 生徒たちは、気圧差によって生じる現象であることを 学んでいる(図1、図2)。けれども、アルミ缶がつぶれ る現象を、大気圧によるものだと指摘できる生徒は、 1割程度だった(中2、中3ともに11%)。このような考 えのちがいはなぜ生じるのだろうか、考えてみたい。

ここで、菓子袋がaの地点からbの地点へ移動したときの変化と、アルミ缶が膨らんでいる状態から、つぶれる状態になったときの、位置関係について図示する(図12)。検定教科書ではB社(図2)のように、富士

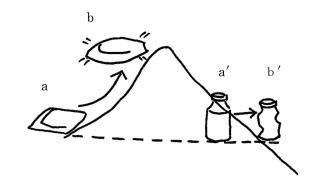


図12 生徒がイメージしている袋と缶

山の麓から富士山頂へ移動したときの写真を示している。つまり、高度が低い位置(図12のa)から、高度が高い位置(図12のb)へと移動をしていることが分かる。一方、本研究で実施したアルミ缶の実験(図7)では、高度の移動は行われない教室での実験である。そのため、生徒のイメージとしては図12のa′b′ともに同じ高さの現象として認識されたことが予想できる。

また、熱湯をアルミ缶に入れたことにより、内部の空気が温められたため膨らみ、その後熱湯を捨てたため、 缶は外側から冷え、やがて中の空気も冷えて縮み、缶は減圧されたため、つぶれたという考えである。ここで、

注意したいのは生徒は外側からの大気圧を意識していない点で ある。

本研究で実施したアルミ缶がつぶれる現象は、熱を加える前のアルミ缶内は、菓子袋の通常の状態と一致する。そこで、アルミ缶に熱湯を入れ、水蒸気で缶を満たす。この状態が、菓子袋のどんな状態と一致するのかを、生徒はイメージしにくかったようである(図12のbとa')。

このことは、通常状態(平地)の袋を高山に持って行くと膨らむ。という流れと違って、通常状態のアルミ缶がつぶれていくということは、通常の状態(平地)にあるアルミ缶をさらに低い高度に持って行ってつぶれる状態を示すことになるからである(図13)。ここに、本来教師がイメージを持たせたいもの(図14)と異なっていることに気付かなくてはならない。

7-4 頂上で空気を捕集した状態から、ふもとに下山した状態と一致する現象であることを意識させる

検定教科書で取り上げている、ペットボトルの例(図1のA社)では、飛行機内の上空で通常の形状をしているペットボトルが、地上に着陸すると、つぶれた状態になることを示している。このことをアルミ缶の実験結果と一致させるためには、次のような提示方法(図15)をとると理解しやすくなる。図15の左側にあるペットボトルは、山頂の空気を捕集した状態(つぶれても膨らんでもいない状態)のものを、地上に持って来ると、つぶれた状態になる事を表わしている。同様に、右側のアルミ缶は山頂の空気を捕集した状態(つぶれても膨らんでもいない状態)のものを、地上に持って来ると、つぶれた状態になる事を表わしている。一方、菓子袋については、製造した工場で密閉

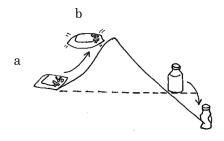


図13 生徒のイメージした袋と缶

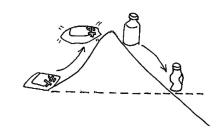


図14 教師がイメージさせたい袋と缶

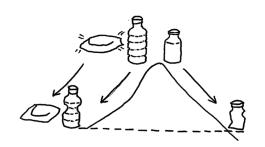


図15 高度と状態変化 (アルミ缶とペットボトル&菓子袋)

されるので、頂上では膨らんだ状態になる。それを地上に持って来ると袋は縮む状態になる。

本研究の授業で実施したアルミ缶の実験(図 16)を、図 15 右側のアルミ缶の移動を想起させるために実施していることを、生徒にイメージさせることが、つまずきを救う手立てになるのである(図 15 の左側ペットボトルと右側アルミ缶は、山頂で空気を捕集し、ふたを閉じることでつぶれることは無くなる)。

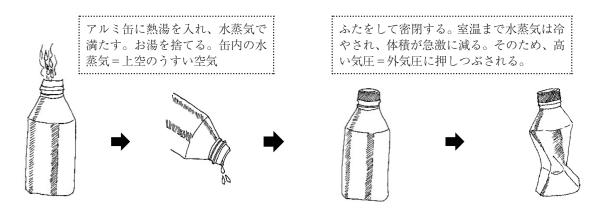


図16 アルミ缶実験の位置づけと、図13との関連

8. 質問紙調査の分析と t 検定

質問紙調査の分析は次のように行った。実験段階を三つの段階に分類し、それぞれの段階ごとに、予想される生徒の考えを書き出した。その書き出した文章に該当する文章表現や、単語の記述および、図の表現が見いだされた場合は、[2] 点を配当した。記述が見られない場合は[1] 点を配当した。おおよそ、どの生徒も三つの段階ごとに、説明の文章や図の表現が見られた。例えば、段階1 では、沸騰したお湯を入れる前は、アルミ缶の内側と外側は同じ空気が存在しており、大気圧も同様である。段階2 では、沸騰したお湯を捨てた後の缶の内部は水蒸気で満たされており、そのままふたをしているので、缶の外側の気圧よりも高い状態になっている。段階3 で

は、缶の内部の水蒸気が冷え て水滴になっていき、体積が 減った分、内圧が下がって、 缶は外側の大気圧によって押 しつぶされていく。これらの 実験の様子を、以下のような 予想される反応ごとに表(表 1と表2)を作成して、分析を 行った。

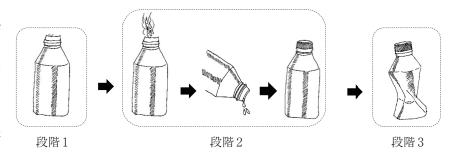


図17 アルミ缶実験の順序と三つの段階

8-1 表1と表2の結果(t検定)

アルミ缶実験のあとに、補助実験を実施し、その結果「極めて有意である」という数値が出たのは、表1の調査項目1,2,3,4,8,9,11,16,17,18であった。また、表2の調査項目では、1,2,3,8,9,11,17,18であった。特に中2と中3に共通して、「補助実験」の前は、質問項目9「ふたをして缶が冷えていくと、中の空気が縮んで、缶がつぶれる」と回答し、大気圧の影響については触れられていないことが分かった。その後、同項目において「補助実験」後に、改善されていることが分かった。

表1 アルミ缶と大気圧の関係に関する意識調査 下位尺度の平均点変化とt検定 結果(中学2年生)

+/ij 右音確率 (而側) 調査項目 平均 SD 平均 1.95 0.36 22.57 .001 1 お湯を入れる前は、缶の中と外は同じ空気で満たされている 0.23 1.15 *** 階 1.00 0.00 1.61 0.49 14.42 .001 2 お湯を入れる前は、缶の中と外は気圧は同じ 1.62 0.48 1.04 13.54 .001 3 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は温かい空気で満たされる 0.19 *** 1.11 0.31 1.00 0.00 3.94 .001 4 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は温かい空気が膨張して満たされる *** 段 1.08 0.27 1.00 0.00 3 45 .003 5 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は湯気で満たされる 1.08 1.00 0.00 3 45 003 0.28 6 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は湯気と空気が混在した状態になる。 1.18 0.37 1.12 0.32 0.97 396 7 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は空気と水蒸気が混在した状態になる。 8 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は水蒸気で満たされる。 1 17 0.38 1.83 0.38 15.39 001 1.61 0.49 1.06 0.24 12.54 001 9 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気が縮んで、缶がつぶれる *** 10 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気と湯気が縮んで、缶がつぶれる 1.06 0.24 1.00 0.00 11 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気と水蒸気が縮んで、缶がつぶれる 1.17 0.37 1.00 0.00 5.12 .001 1.06 0.24 1.08 0.27 0.69 .546 12 ふたをして缶が冷えていくと、中の水蒸気が縮んで(水にもどり)、缶がつぶれる 1.00 0.00 1.00 0.00 13 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気が縮み、中の圧力より外の圧力が高くつぶれる。 1.00 0.00 1.00 0.00 14 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気が縮んで、大気圧で缶がつぶれる 15 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気と湯気が縮んで、大気圧で缶がつぶれる 1.00 0.00 1.00 1.00 0.00 1 12 0.33 4 25 001 16 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気と水蒸気が縮んで、大気圧で缶がつぶれる *** 17 ふたをして缶が冷えていくと、中の水蒸気が縮んで、大気圧で缶がつぶれる 1 12 0.32 1 55 0.50 8.03 001 *** 18 ふたをして缶が冷えていくと、中の水蒸気が水に戻り、体積が減少し、気圧が大気圧より低くなってつぶれる。 1.00 0.00 1.27 0.44 .001 *** *P<0.05 ** P<0.01

各項目で「記述なし」を1点、「記述あり」を2点として得点化し、項目ごとに平均点(M)及び標準偏差(SD)を算出

第 3 号 43

補助実験のあとに、「大気圧」の関与によって缶がつぶれていくことを指摘しているのは、調査項目 $13\sim18$ である。特に、表1において調査項目 16, 17, 18 では「極めて有意である」という数値が示され、効果が上がっていることが窺える。

表2 アルミ缶と大気圧の関係に関する意識調査 下位尺度の平均点変化とt検定 結果 (中学3年生)

N = 138

						N — 136		
			缶実験	補助		t/lili	有意確率	(面側)
	調査項目	平均	SD	平均	SD		13 76 7	(1.0103)
段階	1 お湯を入れる前は、缶の中と外は同じ空気で満たされている	1.76	0.43	1.17	0.38	13.95	.001	***
1	2 お湯を入れる前は、缶の中と外は気圧は同じ	1.12	0.32	1.43	0.50	7.87	.001	***
	3 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は温かい空気で満たされる	1.64	0.48	1.06	0.24	13.75	.001	***
	4 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は温かい空気が膨張して満たされる	1.07	0.26	1.00	0.00	3.27	.005	**
段 階 2	5 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は湯気で満たされる	1.08	0.27	1.00	0.00	3.45	.003	**
	6 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は湯気と空気が混在した状態になる。	1.06	0.24	1.00	0.00	2.90	.012	*
	7 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は空気と水蒸気が混在した状態になる。	1.18	0.39	1.12	0.32	1.55	.179	
	8 お湯を入れてすぐにお湯を捨てた後は、缶の中は水蒸気で満たされる。	1.17	0.37	1.83	0.38	18.29	.001	***
	9 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気が縮んで、缶がつぶれる	1.65	0.23	1.06	0.24	13.95	.001	***
	10 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気と湯気が縮んで、缶がつぶれる	1.06	0.24	1.00	0.00	2.90	.012	*
	11 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気と水蒸気が縮んで、缶がつぶれる	1.18	0.39	1.00	0.00	5.51	.001	***
	12 ふたをして缶が冷えていくと、中の水蒸気が縮んで(水にもどり)、缶がつぶれる	1.06	0.24	1.08	0.27	0.69	.546	
段階	13 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気が縮み、中の圧力より外の圧力が高くつぶれる。	1.00	0.00	1.00	0.00	-	-	
3	14 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気が縮んで、大気圧で缶がつぶれる	1.00	0.00	1.00	0.00	-	-	
	15 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気と湯気が縮んで、大気圧で缶がつぶれる	1.00	0.00	1.00	0.00	-	-	
	16 ふたをして缶が冷えていくと、中の空気と水蒸気が縮んで、大気圧で缶がつぶれる	1.00	0.00	1.09	0.28	3.61	.002	**
	17 ふたをして缶が冷えていくと、中の水蒸気が縮んで、大気圧で缶がつぶれる	1.12	0.32	1.36	0.48	5.25	.001	***
	18 ふたをして缶が冷えていくと、中の水蒸気が水に戻り、体積が減少し、気圧が大気圧より低くなってつぶれる。	1.00	0.00	1.35	0.48	8.55	.001	***
	*P<0.05 **P<0.01 ***P<0.001							

-各項目で「記述なし」を1点、「記述あり」を2点として得点化し、項目ごとに平均点(M)及び標準偏差(SD)を算出

8-2 質問紙調査1回目の分析

先述したように、実験は以下のように実施した。



図10 授業の流れ

ここで、国の実験後に記入させた「質問紙調査1回目」の記述から生徒の思考をみていく。

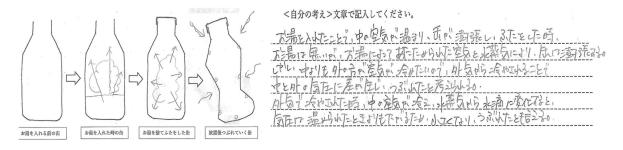
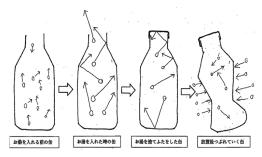


図18 質問紙調査1回目の生徒の記述

図18の生徒は、「温められた空気と水蒸気により缶は膨張する」とし、缶内の空気よりも外の空気が冷たいので冷やされ「中と外の気圧差が生じ、つぶれた」と正しい考えを当初から持っていた。



〈自分の考え〉文章で配入してください。 お湯を入れる前に缶に入っていた空気の松子は缶の外と回程度の個数 と運動をしているか、別に缶をおり湯を入れて温めると空気の松子の 運動力からま発化して空気の松子がアル三缶の外に出ていってしまい。 その状態ではたをするとおりませんかる前に生がいた一般が空気の松子が回数 かい成り、その状態ででなることでアル三缶の空気の松子の運動力士 かいまの外の空気と回程板の運動力が大能に乗るため、空気の松子の「健大ないの」の、かられる何で、別に生かっておい。

図19 質問紙調査1回目の生徒の記述

図19の生徒は、空気の粒子数で、缶内の空気と外の空気を説明している。「アルミ缶にお湯を入れて温めると 粒子の運動が活発化して、アルミ缶の外に出る。その状態でふたをすると、アルミ缶の粒子の数が減っている」 状態になる。その状態で冷えることで、「粒子の個数が多い外から力を受けてアルミ缶がへこむ」と指摘してい る。粒子の個数という考えから、大気の圧力という概念へと導いていきたい考え方である。

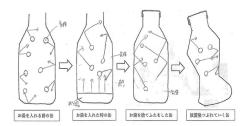


<自分の考え>文章で記入してください。

かある入れる前のまの中では、空気がよっていて、あたためられることにもってで気が関係し、もの中でリンパンによってかなだにつから、牧置すると、まの前の空気ではの外側が行う空気で温度の差が生じ、冷やされたことにより、空気が勝張しなったり、なの中でクラれたする間が生じて、そのまとりまりのかようにいく、たくでく、たくだん、冷トされている、人こむのがでかて止まる。

図20 質問紙調査1回目の生徒の記述

図20の生徒は、お湯で膨張した空気が、「冷やされたことにより、空気が膨張しなくなり、缶の中で生まれたすき間が生じて、そのすき間をうめるようにしてへこんでいく」と述べている。この考え方が1回目の調査で一番多い考え方であった。



<自分の考え>文章で記入してください。

. ひころとうれたことには、2、アル三面の中の空気人、前たためるめ、中の空気分子の望動外 三数しくたる、なると捨て2、小でとした後、中の空気を注することで空気分子の望動かり 落てつき、中かるものかが、かとくなり、色人、コボム2は、た。また、あたためるのからととで、アル三色の中の空気が、かかくなり、ころいんとい、た。

図21 質問紙調査1回目の生徒の記述

図21の生徒は、空気分子の運動量に着目している。缶の中の空気が冷えて「空気分子の運動が落ち着き、中から押す力が小さくなり、缶がつぶれていった」と述べ、空気の量や分子の運動量に着目している。大気の圧力へ視点を向けさせたい考え方である。

8-3 空気は膨張するのか?水から水蒸気へと変化した場合の体積の比較実験

質問紙調査1回目では、「アルミ缶内の空気が縮んだために、缶がつぶれてしまった」という考え方が圧倒的に多かった(約9割)。そこで、BとCの実験(図8および図9)を行った(詳細は、6-1および6-2を参照)。



図10 授業の流れ

Bと©の実験後に、「班別討議」を行わせ、各実験グループへ机間支援を行った。その際に投げかけた問いや、生徒同士の会話などを、きっかけにして、理解を深めていったのである。

8-4 「なぜ山頂の空気を入れたペットボトルは地上でつぶれたのでしょうか?」の問いから生まれた仮説、そして推論へと向かう話し合い活動

生徒たちは袋が膨らむのは空気の温度差によるものではないことにBやCの実験を通して気付いている。そこに、教師側から「なぜ、山頂の空気を入れたペットボトルは、低い所に持ってきたときに、つぶれてしまったのでしょうか?」と問われたのである。生徒らはすぐに、「アルミ缶のつぶれた現象と、ペットボトルがつぶれた現象は同じ意味なのではないか」と、捉え考え始めたのである。その思考の流れをおおまかに表にすると次のようになる。

表3 ペットボトルを山頂から地上へ移動したときの変化のようすと、アルミ缶実験の位置づけ(意味)について話し合う生徒同士の対話



問い:なぜ低い所に持ってきたペットボトルは、つぶれてしまったのでしょうか?

これって・・・お湯は使っていな いよね!



ポテトチップスと逆のパターンで



つまり、教室の中は、標高を変えられないから、水蒸気で中の圧力を高めた。これは標高が高いのと同じということ。



大気圧の低い空気を閉じ込めて、大気圧の高い家(自宅)に 持ってきたから

でも、缶はお湯を使っているよ?



水蒸気が冷えて水に戻って、 缶の中の圧力が弱まったの は、標高が低いのと同じ。



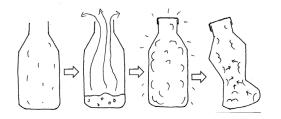
大気圧の力がペットボトル(缶) に加わった。先生の手の力より も強い力が加わった

熱湯をアルミ缶に入れる意味を、水蒸気によって膨圧を高め、缶内の空気を押し出し、高所の空気圧と同様に したことを、しっかりととらえている。また、ポテトチップス(菓子袋)が膨らむ意味を、今回のアルミ缶で行っ た実験は高所の空気を低い位置に持ってくると、入れ物は大気圧によってつぶれる。という現象と逆で、低地の

工場で閉じ込められた菓子袋の空気は、高いところに持っていくと大気圧が低いため、膨らんでしまうという現象を起こす。このことが、アルミ缶の実験と逆であることを指摘できたのである。

8-5 質問紙調査2回目の分析

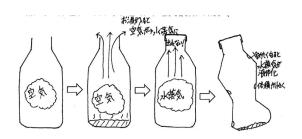
ここでは、図10の圏やCの実験、その後に実施した班別討論などを受けて、最後に2回目の質問紙調査を実施した結果を、記述された内容を中心に分析をしていく。



アルミ缶に熱湯を入れたため缶が温められ、中の空気の体積が大きくなった。ふたをして放置すると、温度が下がって中の空気の体積が急速に小さくなり、内側から外へかかっていた圧力が、外側からの圧力にたえきれなくなって、缶がつぶれた。

図22 質問紙調査2回目の生徒の記述

図22の生徒は、「外側の圧力にたえきれなくなって、缶がつぶれた」と、大気圧の影響を意識できている。



空気が水蒸気になって体積が大きくなる。冷やされて水蒸気が液体化。体積が小さくなるから周りの大気圧で缶はへこんだ。

図23 質問紙調査2回目の生徒の記述

図23の生徒は、アルミ缶に入っていた空気がお湯を入れた時に、水蒸気によって排出されていることを図示している。また、水蒸気が冷やされて液体になったとき、「体積が小さくなるから周りの大気圧で缶はへこんだ」と 指摘できている。



缶の中に入っている熱い空気が冷やされて液体になっ て体積が小さくなって、周りからの圧力でへこんだ。

図24 質問紙調査2回目の生徒の記述

図24の生徒は水蒸気で満たされた缶内を「熱い空気」と表現している。これは水蒸気で満たされていると記述してもらいたい。また、「圧力」によって缶がつぶされている箇所を「大気圧」によってと記述できるとよい。



缶の中には空気が入っている。お湯を入れると、水蒸気が出て、最初の空気を追い出した。缶の中には水蒸気が入っている。この水蒸気が冷えて縮む。外からの大気圧に負けて缶はへんこんでいった。

図25 質問紙調査2回目の生徒の記述

図25の生徒は空気の粒と水蒸気の粒によって、缶内を表現し、さらに「水蒸気が冷えて縮む。外からの大気圧 に負けて缶はへこんだ」と、大気圧の関与を指摘できている。

9 まとめ

本研究の必要性(価値)は、次の二点に集約できる。一つは、科学における「表現」について、「目の前の現象がなぜ起こるのか、その原因・規則・再現方法について推論し、それを説明することである」という位置づけの元で授業実践を行い、実際に生徒らが書いたレポートに、その具体を見ることができた点にある。

もう一つは、中学校理科の検定教科書で取り扱われている空き缶やアルミ缶実験が、大気圧によってつぶれる 現象であることを、生徒たちが理解しにくいことを具体的に指摘した点と、その指摘した点を改善する方策を示 せた点にあると考える。さらに付け加えると、本授業実践内で生徒らが身につけるべき、科学的内容の理解度が 上昇したことが、t検定により、明らかになった点である。

残された課題は、このような科学的な「表現」力を、他の授業内容にも波及させ、効果的に授業を展開するための具体的な方策や、教材教具の提示について研究していくことである。

斜榇

本研究を進めるにあたり、授業実践に協力をいただきました元秦野市立中学校長の田中健嗣氏、厚木市立中学校教諭の成井良平氏、貴重な助言をいただきました横浜市立中学校教諭の田村清佳氏に深甚なる謝意を表します。

参考・引用文献

- 1) 戸田山和久(著) (2005) 『科学哲学の冒険 サイエンスの目的と方法をさぐる』 NHK ブックス, p97.
- 2) リチャード・ホワイト, リチャード・ガストン(著); 中山迅, 稲垣成哲 監訳(1995) 『子どもの学びを探る: 知の多様 な表現を基底にした教室をめざして』。 東洋館出版社, p127.
- 3) 小口忠彦(編著) (1983) 『新学習心理学基本用語辞典』明治図書, pp72-76.
- 4) 小林辰至,永益泰彦(2006)「社会的ニーズとしての科学的素養のある小学校教員養成のための課題と展望:小学校教員志望学生の子どもの頃の理科学習に関する実態に基づく仮説設定のための指導法の開発と評価(<特集>社会に提案した社会と協働する科学教育研究をめざして)」科学教育研究 30 (3), pp185-193.
- 5) 清水誠(2013)「現象を科学的に説明する能力を高める学習指導法の研究: 定型文の活用とその効果」,科学教育研究 37, pp30-37.
- 6) 栗原淳一, 益田裕充, 濤崎智佳, 小林辰至(2016) 「天体の位置関係を作図によって位相角でとらえさせる指導が満ち 欠けの現象を科学的に説明する能力の育成に与える効果」,理科教育学研究 57 (1), pp19-34.
- 7) 大野栄三(2022) 「理科サークルにおけるオンライン掲示板を利用した研究活動と科学的説明の構築」 北海道大学大学院教育学研究紀要 140, pp353-376.
- 8) 清河幸子, 植田一博, 岡田猛(2004)「科学的推論プロセスにおける他者情報利用の効果」, 認知科学 11 (3), pp228-238.
- 9) 市川英貴,堀哲夫(2009)「一枚ポートフォリオ」を用いた小学生の推論能力の育成:小学校4年「もののかさと力」の単元を事例にして」、山梨大学教育人間科学部紀要 10, pp 39-47.

Classes that promote scientific expression Thinking through atmospheric pressure experiments

Yoshihito Maeda

東海大学資格教育研究

第3号

DOI: 10.18995/24367664.3.51

〈実践研究〉

「地域貢献活動」を学習指導要領改訂の視点から考える

中野 真理

1. はじめに

神奈川県の県立高等学校では、「地域貢献活動」を学校の教育活動に位置づけ、平成 18 年度から全校で実施している。また、平成 21 年度に県立中等教育学校 2 校が開校し、対象が県立の高等学校及び中等教育学校(以下、「県立高等学校等」という。)と広がった。加えて、神奈川県は、2025 年度を目標年次と定めて取り組む施策を示した「かながわグランドデザイン第 3 期実施計画」に私立学校における地域貢献活動等への支援を掲げ、私立学校も対象とした 1)。

「地域貢献活動」の目的は「学校教育活動における体験機会の提供によってボランティア意識を高める」ことであり、活動の具体は地域の状況や学校の実情に合わせて各県立高等学校等が計画することになっている²⁾。その場面としては、特別活動のホームルーム活動(学年単位、クラス単位等での環境美化活動など)、生徒会活動(福祉やボランティアに係る委員会の活動など)、学校行事(地域貢献デーの取組など)があり、各県立高等学校等が実践を繰り返しながら、豊かな取組を蓄積している。

他方、平成 30 年告示の高等学校学習指導要領(以下、「現行の高等学校学習指導要領」という。)では、特別活動のホームルーム活動の内容が 18 項目から 12 項目に精査され、「話合い活動」等が重視されることとなった。 それらを踏まえ、今後、県立高等学校等において「地域貢献活動」をどのように充実させることができるかについて考察する。

2. 「地域貢献活動」と「地域貢献デー」

神奈川県立高等学校等における「地域貢献活動」にあたって、神奈川県教育委員会教育局指導部高校教育課が 以下のような「神奈川県立高等学校・中等教育学校地域貢献活動実施要領」(以下、「実施要領」という)を定め ている。

神奈川県立高等学校・中等教育学校地域貢献活動実施要領(抄)

1 目的:ボランティアとは何かを学ぶ機会として、各校が教育活動に位置付けて計画・実施する「地域貢献活動」をとおして、生徒一人ひとりが地域社会の一員であるという自覚を深め、地域社会の中で共に生きる豊かな人間性を養うとともに、自分を見つめ直し自己実現に向かって人生を切り開いていく力を育む。また、保護者・地域住民と連携を図りながら、地域に貢献することの意義を学ぶとともに、県内の市立高校や私立高校等との協調のもとに、取組を充実・発展させることで、学校と地域との連携を深め、他校の生徒や地域住民との交流を図る。

- 2 教育課程上の位置付け:原則として、特別活動の「学校行事」(勤労生産・奉仕的行事)や「ホームルーム活動」(中等教育学校の前期課程においては「学級活動」)に位置付け、当該校の教育目標、学校目標を踏まえて、具体的な展開を検討する。その際、委員会活動、総合的な学習の時間等との関連を配慮する。
- 3 実施時期:学校や地域、生徒の実態とともにホームルーム活動(中等教育学校の前期課程においては「学級活動」)や他の学校行事等との関連性、地域貢献デーにおける取組内容等を踏まえ、年間指導計画の中で効果的な実施時期を検討する。
- 4 地域貢献デー:生徒が地域貢献活動に取り組む象徴的な日として、各学校が「地域貢献デー」を定める。 なお、地域貢献デーは原則として9月から11月の間に各学校が設定するものとする。
- 5 内容:各学校で地域、学校の特色や生徒の実態等に合わせ、生徒にとってどのような活動が望ましいの か検討し、すべての生徒が年間をとおして1回は体験することとする。また、1回だけの活動で終わ らせることなく、その活動にどのような意義があるのかを実感させ、生徒が主体的に活動を継続して いけるような指導を工夫する。(略)
- 6 実施形態:活動時期・活動内容に合わせて、学校単位、学年単位、クラス単位、選択テーマによるグルー プ単位等、ふさわしい形態を工夫して選択し、年間をとおした活動を計画する。

まず、「地域貢献活動」とは、高校生が行うボランティア活動の一つの形態であり、その実施場所が「地域」に限定される。ただし、平成17年度から神奈川県立高等学校の学区は撤廃されており、制度的には、生徒は県内全域から通学できることになっている。例えば、筆者が勤務する神奈川県立新城高等学校(以下、「新城高校」という。)は、神奈川県川崎市中原区(川崎市の中央部)に位置するが、令和5年5月1日現在、川崎市内居住の生徒は約82%、横浜市居住約16%、その他県内市町村居住約2%となっている。したがって、生徒にとっての「地域」は、狭く捉えれば学校が所属する自治会等の範囲であり、広く捉えれば県内全域となるだろう。このように「地域」をどのように捉えて「地域貢献活動」を実施するかも含め、各県立高等学校等が適切に計画する必要がある。

次に、「地域貢献活動」は、特別活動の「学校行事」(勤労生産・奉仕的行事)や「ホームルーム活動」(中等教育学校の前期課程においては「学級活動」)(以下、「ホームルーム活動等」という。)に位置付けることとされている。したがって、部活動に位置付けて行う「地域連携」は「地域貢献活動」とは異なる。また、実施時期は、「年間指導計画の中で効果的な実施時期を検討する」とされていることに加え、生徒が「地域貢献活動」に取り組む象徴的な日として各県立高等学校等が定める「地域貢献デー」の取組内容等を踏まえることとされている。

ここで、「地域貢献活動」と「地域貢献デー」について整理しておく。「地域貢献活動」が始まった平成 18 年度には、神奈川県教育委員会が「地域貢献デー」を 10 月 22 日と定めた。この日に「地域貢献活動」を実施できない特別な事情がある県立高等学校(当時は、県立中等教育学校は開校していなかった)を除き、原則として、全県立高等学校の生徒が一斉に地域貢献活動を行った。その後、この取組が定着したことに加え、活動の多様性を担保するため、「地域貢献デー」は、各学校が「原則として 9 月から 11 月の間に設定する」よう変更された。このことにより、「地域貢献デー」の 1 日だけ活動するのではなく、様々に活動の単位を変えて、複数回の「地域貢献活動」を計画するといった広がりも見せている。

なお、先の「実施要領」には次の6種類の取組例が示されている。

- A:地域の高齢者や子どもたちとの交流を深める活動
- B:地域の文化・スポーツ活動振興にかかわる活動
- C:地域において国際交流を深める活動
- D:地域の防犯や防災に協力する活動
- E:地域の環境美化に関する活動
- F: 学校の特色や学科の専門性を生かした活動

3. 神奈川県立高等学校等における実践例と「地域貢献活動」の意義

3-1 県立高等学校等における実践例

神奈川県立高等学校等では、「実施要領」を踏まえた「地域貢献活動」が展開されている。

例えば、筆者の勤務校である新城高校では、「地域貢献デー」の取組として、10 月に第 1 学年 7 クラスによる学校周辺の通学路の清掃、12 月及び翌年 1 月の土曜日に「地域貢献活動」として、部活動生徒有志及び P TAによる外周清掃を行うことが恒例になっている。これらはいずれも、取組例の「E: 地域の環境美化に関する活動」にあたるものである。

「地域貢献活動」が始まってから筆者が勤務した高等学校7校の「地域貢献デー」は全て清掃活動であった。7校は、横浜市・川崎市・横須賀市・大和市・逗子市といった広域であった。こうした状況から、「地域貢献デー」は、取組例の「E:地域の環境美化に関する活動」にあたる活動に数多くの学校が取り組んでいるものと考えられる。

県立横浜平沼高等学校(以下、「横浜平沼高校」という。)では、一般社団法人横浜西口エリアマネジメントの協力を得て、横浜駅西口エリアの「クリーンアップ」と「防犯パトロール」を行うことが恒例になっているようである³⁾。

まず、「クリーンアップ」については、ゴミの現状から未来への課題や想いを共有する体験型社会貢献活動であり、「ただのゴミ拾いではなく、ゴミの傾向から街の課題を明確にすること」、「誰かのポイ捨てではなく、自らの行動変容につながる意識変化」、「高校生と街の事業者との協働から生まれる街とのつながり」といったコンセプトのもとで取り組まれている。これは取組例の「E:地域の環境美化に関する活動」にあたる。先述のとおり、取組例の「E:地域の環境美化に関する活動」にあたる活動に取り組む学校が多いのだが、清掃活動に参加して終わるのではなく、街の課題について考えたり、自らの意識改革・行動変容を引き出したりすることまでめざしているといった点に注目したい。

次に、「防犯パトロール」については、街の現状から未来への課題や想いを共有する体験型社会貢献活動であり、「街の現状を的確に捉え課題を明確にすること」、「毎日通う街の安全を他人事から自分事にする意識変化」、「高校生と街の事業者との協働から生まれる街とのつながりと誇り」といったコンセプトのもとで取り組まれている。これは、取組例の「D:地域の防犯や防災に協力する活動」にあたる。

これらの横浜平沼高校の取組は、高等学校が地域へと一方的に貢献をめざすのではなく、地域からの求めに応じ、高等学校と地域が協働的に活動を生み出していることに大きな意義があると考える。

一方、県立希望ケ丘高等学校では、近隣の横浜市立希望ケ丘小学校の1年生に本の読み聞かせを行った。視察に出向いた当時の県知事も読み聞かせに参加するとともに、希望ケ丘高等学校で知事と生徒とのランチミーティングも行われている 4 。これは、「実施要領」に示された取組例の「A: 地域の高齢者や子どもたちとの交流を深める活動」にあたる。

他方、県立磯子工業高等学校では、以下の9つの取組が示されている(括弧内は「実施要領」の取組例)50。

- ・近隣道路の清掃活動 (E:地域の環境美化に関する活動)
- ・高齢者住宅の草刈り、庭木の剪定 (A:地域の高齢者や子どもたちとの交流を深める活動)
- ・照明器具の清掃、修理 (F:学校の特色や学科の専門性を生かした活動)
- ・包丁や庭木剪定ハサミなどの研ぎ (F:学校の特色や学科の専門性を生かした活動)
- ・町内会リヤカーや介護スロープなどの整備や修理(溶接、パンク修理)(F:学校の特色や学科の専門性を 生かした活動)
- ・大型荷物の移動(F:学校の特色や学科の専門性を生かした活動)
- ・柵、棚の補修(F:学校の特色や学科の専門性を生かした活動)
- ・防犯、清掃看板、火の用心拍子木などの作成(D:地域の防犯や防災に協力する活動)
- ・川の水質調査(E:地域の環境美化に関する活動/F:学校の特色や学科の専門性を生かした活動)

これらの取組は、工業高校ならではの技術や施設・設備を有効に利用しているという点で大変興味深い。その

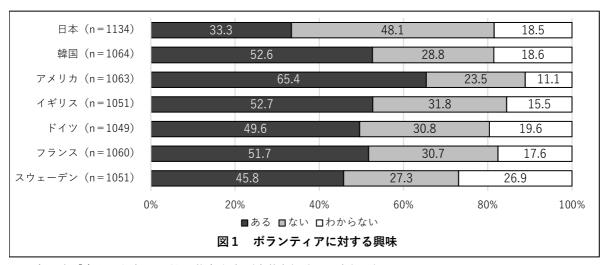
第 3 号 53

効果として、「限られた時間、限られた内容での活動ではありますが、地域住民の方からはとても喜ばれています。ときには涙ながらにお礼の言葉をいただくこともあり、生徒にとってとても励みになる瞬間です。作業服を着て汗だくになり、クタクタになりながらも一生懸命に作業する様子は、なかなか壮観です。地域の方と顔見知りになり、毎日の登下校時にお声かけをいただき、また自分たちの力で綺麗になった近隣のお庭を見て、校内の授業とは違った達成感や自分たちが地域の一員であることを自覚できるようです。3年生ともなると、『小学校の通学路の樹木が折れそうで危ないから切った方が良いみたいです』と自ら気づけるようになり、また、『○○さんから包丁を研いでほしいと聞きました』と、地域住民の方とコミュニケーションをとれるようにもなっています。」と掲載されている。また、「地域貢献デー期間外に地域住民の高齢の方が、『急遽決まった、工事に入る前の庭木の撤去』について、どこに相談しても断られ、最終的に『磯子工業高校で助けてもらえないか』という相談を受けました。名乗りをあげてくれた生徒数人が、放課後にも関わらず、作業を行った事がありました。その後、学校に『あの時やってもらえなかったら、工事が打ち切りになっていた。本当に助かりました』といった、丁寧なお手紙とお電話をいただいたこともありました。地域に根ざした学校の大切さを感じる瞬間です。」ともあり、地域貢献活動をとおして、生徒が自己有用感を実感していることが分かる。

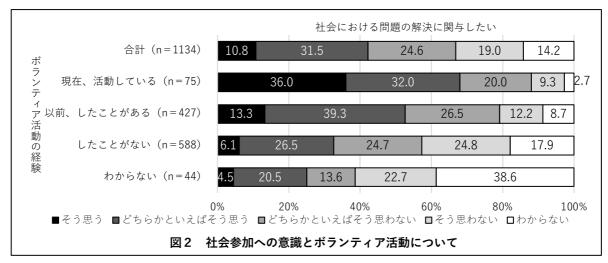
このような「地域貢献活動」は、全日制課程だけでなく、定時制課程でも行われている。県立追浜高等学校定時制課程では、地域の方々やPTAの協力を得て、通学路清掃を行った。特に、追浜駅コンコース周辺では、ガム取りへラを使い、路上のガムはがしを行ったり、プランターに植えた花を追浜駅コンコースに設置させてもらい、生徒が定期的に水やりを行ったりしている 6)。これは、「E:地域の環境美化に関する活動」にあたる。筆者は、平成 $26 \cdot 27$ 年度の 2 年間、同校に教頭として勤務した経験がある。その時既に、この地域貢献活動は継承されていた。こうした活動の継承によって、地域の方々から他の場面でもご協力をいただくことができた。例えば、校地に隣接する追浜球場の外周を使ってマラソン大会を行う際、夜間定時制であるがゆえに、生徒は街頭の灯りを頼りに走ることになる。歩道の凹凸や舗装の切れ目などが見えにくくて危ないと心配してくださった地域の方が、誘導灯を持ってそうした場所に立ち、安全を見守ってくださった。また、PTAは冷えた体を温めるために豚汁を用意してゴールを待ってくださった。こうした地域やPTAの方々による生徒の見守り活動は、「地域貢献活動」の成果とも言えるのではないだろうか。

3-2 「地域貢献活動」の意義

内閣府が平成30年度に実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」(調査対象は、13歳~29歳の男女)によれば、ボランティア活動に対する興味について、「日本の若者で、『ボランティア活動に興味がありますか』に『ある』と答えた割合は33.3%であり、調査対象国の若者と比べて最も低く、『ない』と答えた者の割合



内閣府「令和元年版 子供・若者白書(全体版)(PDF版)」(https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/pdf/b1_00toku1_01.pdf) より作成。



内閣府「令和元年版 子供・若者白書(全体版)(PDF版)」(https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/pdf/b1_00toku1_01.pdf) より作成。

は 48.1% であり、調査対象国の若者と比べて最も高かった」 $^{7)}$ (図 1)。

また、同調査では社会参画への意識とボランティア活動との関連も調査しており、「ボランティア活動について『現在、活動している』又は『以前、したことがある』と回答した者ほど、ボランティア活動を『経験したことがない』と回答した者と比べて『社会をよりよくするため、私は社会における問題の解決に関与したい』に『そう思う』又は『どちらかといえばそう思う』と回答した者の割合が高かった。」、「このように、日本の若者は、ボランティア活動を経験しているか経験したことがある者ほど社会参画への意識が高かった。」⁸⁾ とされている(図2)。これらのことから、「地域貢献活動」の経験には、社会参画への意識を高め、社会における問題解決への実践力を育むことが期待できる。

ここで、新城高校の令和5年度の取組から、生徒が地域との繋がることによって、何を感じたり、どのような変容がみられるか振り返ってみる。なお、ここに挙げる取組は、「学校行事」や「ホームルーム活動」に位置付けられていないため、「地域貢献活動」や「地域貢献デー」とは言えない。しかし、部活動や一部有志の活動であるがゆえに、地域の方々等からの反応や手応えを直に感じることができる取組である。

・小学校での防犯劇の上演 (6月28日及び7月19日)

川崎市立新城小学校第3学年児童(6/28)及び川崎市立大戸小学校第4学年児童(7/19)を対象に、演劇部生徒が防犯劇「かんがえよう やっていいこと わるいこと〜おみせのなかで〜」を上演した。劇中にクイズも交えて、児童に考えを深めてもらった。この活動により、演劇部の生徒は、7月27日に、川崎市中原区を管轄する川崎中原警察署の署長から感謝状を贈呈された。

・JR東日本施設壁面のウォールアート制作(7月)

JR東日本鎌倉車両センター中原支所からの依頼により、美術部の生徒が、「365日春夏秋冬休まずに運行する JR南武線」をテーマに、道路に面した施設の壁面3面にウォールアートを制作した。作品完成後、JR東日本 鎌倉車両センター中原支所の方が来校され、美術部の生徒への記念品贈呈とともに感謝の言葉をいただくことが できた。

・認定こども園園児のどんぐり拾いへの協力(10月29日)

田園調布学園大学みらいこども園の子どもたち約 30 人が、新城高校グラウンドにドングリ拾いに訪れ、第2 学年生徒2名が一緒に活動した。生徒たちは、はじめは子どもたちに何を話しかけてよいか戸惑っていた様子であったが、子どもたちから拾ったドングリが沢山入った袋を見せられたり、「一緒に拾おう」と手を引かれたりすることで、自然と穏やかな表情になり、子どもたちに溶け込んでいく様子が見受けられた。活動が終わった後には、笑顔で手を振りながら、子どもたちが園に帰るのを見送った。

·新城小学校環境整備(11月3日)

新城小学校にバドミントン部と剣道部の生徒が出向き、新城小学校PTAの方々等とともに、グラウンドの側溝に溜まった土を掻き出す作業に従事した。新城高校は、新城小学校と道路1本を挟んで隣接していることから、コロナ禍前には様々な交流の場面があったが、数年間は途絶えていた。感染状況が落ち着く中で、徐々に交流の機会を取り戻しつつある。その一例として、バドミントン部や剣道部の活動場所として、新城小学校の体育館を借用している。その御礼の気持ちを込めて、昨年度から新城小学校のグラウンド側溝清掃に、それらの部員が参加させていただいている。昨年度末に新城高校が開催した学校運営協議会において、委員として出席された新城小学校の校長から、「高校生にとっては他愛のない活動かもしれないが、高校生の力は大きく、清掃範囲が広がるだけでなく、要する時間も短縮できる。新城小学校のPTA等は大変喜んでいる。」との言葉をいただいた。

・特別支援学校でのダンス指導(12月4日)

神奈川県立中原支援学校(以下、「中原支援学校」という。) 高等部の生徒さんに、ダンス部の生徒がダンスの 指導を行った。ダンス部の生徒は、事前に撮影した動画にダンスの解説を付けて中原支援学校に送り、高等部の 生徒さんたちがあらかじめ練習できるように準備した。交流当日、練習の時にはあまり動けなかった高等部の生 徒さんたちも、ダンス部生徒の指導に沿って活発に身体を動かしていたとの評価をいただいている。その結果、 ダンス部生徒たちにとっても楽しい時間になったようである。

このように、日頃の学校生活とは異なる場での活動、異年齢の子どもたちや地域の大人たちとの触れ合いや反響は、新城高校生に豊かな体験と大きな自己肯定感を育んでいる。また、12月と1月に実施した地域貢献活動には、昨年度の約2倍の数の部活動が参加し、参加者も倍増した。この理由の一つに担当教員の強い呼びかけがあるが、昨年度に参加した生徒自身が、新城高校の看板を背負っているという自覚を持ったり、遣り甲斐を感じたりしたことの現れとも考えられる。また、担当教員が生徒に参加を強く呼びかけることができるようになったのには、そうした生徒の意欲向上や成長を目の当たりにしたことも影響しているのではないだろうか。

「実施要領」の目的には「生徒一人ひとりが地域社会の一員であるという自覚を深め、地域社会の中で共に生きる豊かな人間性を養う」ことが掲げられている。そうした自覚や人間性を培うために、「学校行事」や「ホームルーム活動」に位置付けて「地域貢献活動」や「地域貢献デー」を実施する際、活動主体である生徒にも、指導する教員たちにも、「地域」の声を届ける仕組みを組み入れていくことが重要だと考える。

4. 学習指導要領改訂を受けて

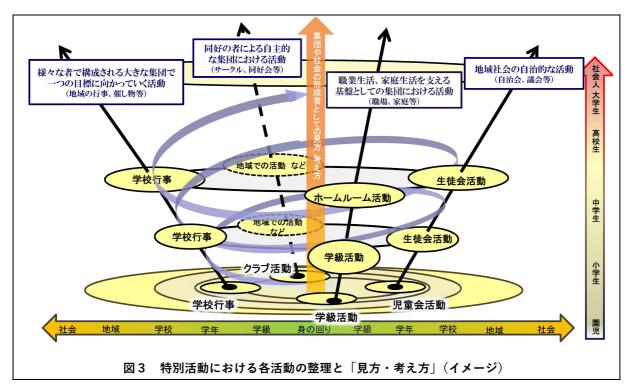
先述のとおり、「実施要領」では、「地域貢献活動」の教育課程上の位置づけについて、「原則として、特別活動の『学校行事』(勤労生産・奉仕的行事)や『ホームルーム活動』に位置付ける。(略)その際、委員会活動、総合的な学習の時間等との関連を配慮する。」としている。委員会活動は、「生徒会活動」の一つであるから、「地域貢献活動」は、特別活動そのものであるとも言える。

そこで、現行の高等学校学習指導要領の特別活動における「地域貢献活動」関連事項を確認しておく。

まず、「生徒会活動」の内容(3)には、「ボランティア活動などの社会参画」が掲げられ、「地域や社会の課題を見いだし、具体的な対策を考え、実践し、地域や社会に参画できるようにすること。」⁹⁾と具体が示されている。

次に、「学校行事」の内容(5)には、「勤労生産・奉仕的行事」として、「勤労の尊さや創造することの喜びを体得し、就業体験活動などの勤労観・職業観の形成や進路の選択決定などに資する体験が得られるようにするとともに、共に助け合って生きることの喜びを体得し、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるようにすること。」¹⁰⁾とされている。

こうした一連の学校学習指導要領の改訂には、平成28年12月21日中央教育審議会答申が踏まえられている。この答申の別添資料として、次の資料(「特別活動における各活動の整理と『見方・考え方』(イメージ)」)が提示されている。横軸には、自分の「身の回り」を中心に据え、学級・学年・学校・地域・社会と社会生活における単位の広がりが、縦軸には、園児・小学生・中学生・高校生・大学生・社会人と発達段階が表わされている。その交わるところに、特別活動の各活動と学校行事が位置付けられており、そうした活動や学校行事をとおして、社会生活においてどのような活動に繋がっていくかが整理されている。



出典:中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)別添資料(3/3)」(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shi ngi/toushin/icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902 3 3 1.pdf)

そこで、先述の「生徒会活動」と「学校行事」について確認すると、「生徒会活動」は「地域社会の自治的な活動」である「自治会」や「議会」等に、「学校行事」は「様々な者で構成される大きな集団で一つの目標に向かっていく活動」である「地域行事」や「催し物」等に繋がっていくことになる(図3)。これら「生徒会活動」と「学校行事」をとおして、集団や社会の形成者としての見方・考え方が育まれることを確認したい。

最後に、「ホームルーム活動」について確認する。現行の高等学校学習指導要領では、特別活動のホームルーム活動の内容が 18 項目から 12 項目に精査されたことについて着目したい。従前の高等学校学習指導要領では、内容の(2)「適応と成長及び健康安全」の中に「カーボランティア活動の意義の理解と参画」が設定されていたが、現行の高等学校学習指導要領では、内容(3)「一人一人のキャリア形成と自己実現」の中に「ウー社会参画意識の醸成や勤労観・職業観の確立」とした設定の中に「社会の一員としての自覚や責任をもち、社会生活を営む上で必要なマナーやルール、働くことや社会に貢献することについて考え行動すること」と変更された。

このことについて、高等学校学習指導要領解説(特別活動編)では、「この内容において育成を目指す資質・能力としては、例えば、他者と協力し合いながら、自らの能力や適性を生かして仕事や役割を担うことが社会づくりにつながることなど、勤労や職業について理解を深め、勤労と職業と自己実現との関係について考え、自分なりの勤労観・職業観を醸成していくことができるようになること。また、こうした過程をとおして、社会の形成者として、自らを生かした責任ある行動を取り、社会生活における課題の改善に向けて貢献しようとする態度を養うことなどが考えられる。」としている。また、具体的な活動の工夫として、「調査、話合い、感想文の作成、発表を行ったりといった活動の展開も考えられる。」「11)としている。こうして、「地域貢献活動」を含むボランティア活動は、「一人一人のキャリア形成と自己実現」の中に組み込まれた。このことにより、キャリア教育の要を担う特別活動の中でも、特に「地域貢献活動」がキャリア教育の一翼を担うとして明確化されたと言えるのではないだろうか。

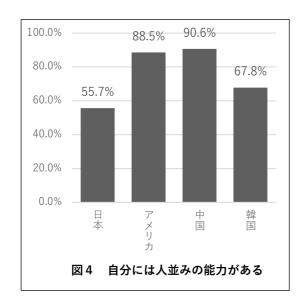
他方で、中央教育審議会答申には、特別活動の課題として、次のような指摘もある。

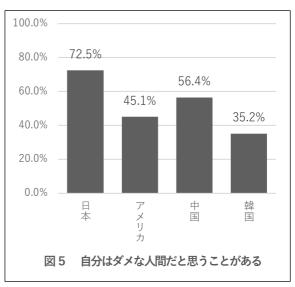
まず、「各活動等の関係性や意義、役割の整理が十分でないまま実践が行われてきたという実態も見られる。特

に、中学校・高等学校の学級活動・ホームルーム活動の内容項目が多いことが、学級・ホームルームの課題を自分たちで見いだして解決に向けて話し合う活動が深まらない要因の一つとなっていると考えられる」¹²⁾ である。逆に言えば、ホームルーム活動の内容の精査をとおして、各活動等の関係性や意義、役割の整理を行いながら、課題を生徒自身が見いだして解決に向けた話し合う活動を深める必要があるということである。この話合いの重視は、今回の学習指導要領改訂の全般にわたって強調されている。

また、高等学校学習指導要領解説(特別活動編)では、「高等学校においても、中学校同様に、話合い活動における学校間、教師間の取組に差が見られ、話合い活動に対する十分な理解の下に実践が行われてきたとは言いがたい状況が見られる。また、高校生の発達の段階として、個人差はあるものの、自己開示に慎重になったり、相手の発言に対して意見を言うことをためらったりしがちな面も見られ、また、これからの時代を生きる力として、個々の生徒に社会参画に対する意識の高揚を図り、合意掲載に関わる自治的な能力を育むことが、これまで以上に求められている。」¹³⁾ 及び「各活動・学校行事において身に付けるべき資質・能力は何なのか、どのような学習過程を経ることにより資質・能力の向上につながるのかということが必ずしも意識されないまま指導が行われてきた実態も見られる。」¹⁴⁾ という指摘もある。「活動あって学びなし」にならないよう、活動をとおして、どのような資質・能力を身に付けることができたのかを明確にしていくことが求められる。そこで、繰り返しになるが、ホームルームにおける話合い活動を行いながら、生徒自らが課題を発見し、その解決方法までも見いだすことができるような活動を大切にしたい。

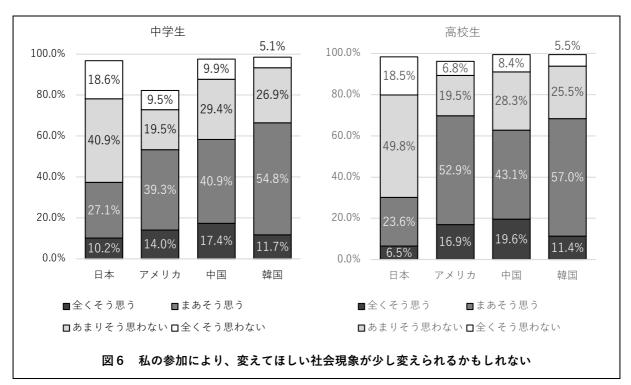
なお、中央教育審議会答申の補足資料には、国立青少年教育振興機構による「高校生の生活と意識に関する調査」の結果における生徒の自己肯定感、社会参画に関する意識が示されている(図4・図5)¹⁵⁾。これによれば、日本の高校生は「自分には人並みの能力がある」と自尊心をもっている割合が、米国・中国・韓国の生徒に比べて低い。逆に「自分はダメな人間だと思うことがある」の割合が、他の3か国に比べて著しく高い。





国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター(編)「高校生の生活と意識に関する調査報告書」(国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター、2015年)より作成。

また、中央教育審議会答申の補足資料には、一ツ橋文芸教育振興協会・日本青少年研究所による「中学生・高校生の生活と意識―日本アメリカ・中国・韓国の比較―」の調査結果も示されているが、「自分の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という問いに対し、「全くそう思う」と「まあそう思う」の合計が、他の3か国に比べて著しく低く、中学生より高校生の方が割合が低い(図 6)¹⁶⁾。成長過程が進むと、「自分の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」と考える生徒の割合が低くなることも大きな課題である。



日本青少年研究所「中学生・高校生の生活と意識―日本・アメリカ・中国・韓国の比較―」(2009 年 2 月発表)単純集計結果(https://youth-study.jp/reserch/2009/tanjyun.pdf)より作成

こうした指摘を受けて、高等学校学習指導要領特別活動では、次のとおり目標が設定された。

高等学校学習指導要領「特別活動」目標

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の 仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、主体的に集団や社会に参画し、生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

このように、特別活動の目標も教科・科目と同様に、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「学びに向かう力・人間性」の3要素で構成されている。また、特別活動で育成をめざす資質・能力として、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の3つの視点が挙げられている。この3つの視点は、令和5年3月発行の文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター『特別活動指導資料 学校文化を創る特別活動【中学校・高等学校編】』において、それぞれの資質・能力と、育成に向けた教師の役割として、次のとおり整理された17。

[人間関係形成]	〔社会参画〕	〔自己実現〕		
特別活動は、多様な集団活動で人	特別活動は、学級・ホームルームや	特別活動は、生徒が手段の中で役		
間関係を形成することで、コミュ	学校をよりよくしていくための活	割を担いながら個性を発揮し、相		
ニケーション能力が向上するよう	動、ボランティア活動などで実社	互に認め合うことなどを通して、		
にしたり、リーダーシップなどを	会に関わる活動ための活動、など	自分らしい生き方につながるよう		

第 3 号 59

学ぶことができるようにしたりする。そこで教師は、生徒相互が関係 性を創ることや、集団の凝集性に 着目しながら指導助言する を通して、集団や社会の形成者と しての資質・能力を育む。そこで教 師は生徒の自治的な能力が発揮さ れるように指導助言する にするとともに、自己有用感を高 める。そこで教師は個々の生徒に 寄り添いながら、生徒が自信を持 って生活できるように指導助言す る

このような生徒に育みたい資質・能力と教師の役割について、藤井(2020)は「特別活動で主体的・対話的で深い学びを実現するときこそ、教師の指導力が重要になります。生徒の自主性・主体性と教師の指導性は対立するものではなく、相互に関連しながら、むしろ両者の相互作用によって、よりよい特別活動の実践が生まれます」 ¹⁸ と述べている。

5. 新たな地域貢献活動への提言

京都市立春日丘中学校(以下、「春日丘中学校」という。)は、国立教育政策研究所から、平成 29・30 年度 2年の期間に特別活動に係る研究指定を受け、その成果を平成 30 年度研究成果報告書にまとめている ¹⁹⁾。研究の主題を「温かな心を持ちながら、地域に貢献できる生徒を育成する特別活動~春日丘フェスティバルを通して~」と設定し、平成 11 年度からの 20 年間(報告書作成当時)取り組んできた「春日丘フェスティバル」の進化をめざした。「春日丘フェスティバル」は、文化的行事としての学校行事であり、「学校に地域の幼児や小学生、高齢者等の住民を迎え、クラスごとに教室で趣向をこらして寸劇やゲーム等を行うものである。また、選出されたスタッフが、校内を案内するおもてなしの要素も含まれる。地元住民に中学生の姿を披露することで、今後の社会参画の入口としたい。また事前、事後の取組のために行われる学級活動によって、よりよい人間環企の形成や集団づくりを通して、生徒一人一人の自己実現に繋げたい。」というものである。研究の成果として、「春日丘フェスティバル」を単なる学校行事で終わらせることなく、ねらいを明確にすることや、学級での話合い活動により「合意形成」や「意思決定」に向かう学習過程が形成されたとの報告がなされている。

この先行事例は中学校における実践であるが、この報告を参考に「地域貢献活動」の今後について考えてみる。 まず、これまでの「地域貢献活動」における課題は何であったか。特別活動で育成をめざす資質・能力の3つ の視点「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」から振り返ると、次のような弱点が見えてくると考える。

- ・生徒同士の人間関係が深まったか
- ・生徒が自分の考えや意見を反映する機会があったのか
- ・生徒が自己有用感を自覚できたか
- ・生徒にどのような力が身に付いたのか
- ・生徒に自分ならではの役割があったか
- ・生徒の力で地域や学校がよりよくなったか

では、これらの弱点を克服するために、学校は何を、どのように改善すべきであろう。例えば、「生徒が主体的に関わっているか」、「生徒に身に付けさせる資質・能力を明確化できているか」の2点を課題として提起したい。

まず、「生徒が主体的に関わっているか」についてであるが、例えば、日にちを決めて行う「地域清掃」は学校 行事であるから、計画を行う主体は学校であってよい。しかし、実施の場面において、生徒会や各種委員会に協力を求めて分担や方法を提案してもらったり、ホームルーム活動の中で地域の課題を発見して、その解決策を話合ったりする活動が位置付けられていたか、という点で大きな疑問がある。

その改善方策の一例として、クラスに班を作り、自治会や近隣の商店会等に生徒が出向き、地域のニーズを調査するといった活動を組み込むことができないだろうか。ある学校では、総合的な探究の時間で、グループで商店街の商店に出向き、商店の方と話合いを重ねて宣伝用のポスターを制作するという取組を行っているという例がある。また、自治会で紹介してもらった高齢者のお宅にインタビューに行き、地域の歴史や伝承を聞き取るという活動はどうか。筆者が平成29年度に勤務した高等学校で、総合的な学習の時間(当時)に「地域インタビュー」を行っていた。その際、地元の方から「高校生が話を聞いてくれるだけで、自分が住んでいる地域の良さを

振り返る機会になり楽しい」との感想をいただいたことがある。

こうした「開かれた教育課程」を具現化する「地域貢献活動」によって、生徒自身が課題を発見して解決する 実践力を身に付けさせることが期待できる。また、前田 (2020) は、「近年、コミュニティ・スクール (学校運営 協議会を設置する学校一筆者注) の実践が進む中、文字通り社会に開かれた学校としての位置づけ及び、社会参 画を体験する仕組みとしての学校が確立されつつあります。こういった視点から捉えると、コミュニティ・スク ールの実践は、特別活動の育成するべき視点に、合致する有効な手段であるといえます」²⁰⁾ と述べている。各県 立高等学校等に設置されている学校運営協議会の地域連携部会等も活用すれば、地域のニーズをより広く収集す ることも可能になる。

次に、「生徒に身に付けさせる資質・能力を明確化できているか」についてである。このために、話合い活動が重要になる。生徒自らが、地域の課題に気づくこと、その課題解決のための方策を話合って決めること自体に大きな学びがあるはずである。もし、こうした話合いの結果、地域に対して提案ができたり、その提案が形になって実施されたりすれば、大きな達成感を得ることができる。また、そうした提案に対する地域の方の反応に触れることができれば、社会参画意識の高揚や自己有用感の実感が期待できる。また、荒木・反町(2018)は、「集団としての達成感が得られたことで、さらに次へと向かう意欲が喚起され、自己肯定感や自己有用感が高まり、特に自分が誰かの役に立つという気持ちは、自分のためだけに困難を乗り越えるよりも一層強いモチベーションとなる」²¹⁾と述べている。

県立高等学校等では、各教科・科目や総合的な探究の時間と同様に、特別活動においても単元の指導計画を作成する。その際 、文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料高等学校特別活動(令和3年8月)に「学習指導要領の『各活動・学校行事の目標』及び学習指導要領解説で例示した『各活動・学校行事における育成を目指す資質・能力』を参考に、各学校において育成を目指す資質・能力を重点化して設定する。」²²⁾とされている。

先の春日丘中学校の研究報告書によれば、2年間の研究の課題の一つに「生徒に身に付けさせたい資質・能力を学校教育目標と照らし合わせながら、係ごとや学年ごと、行事ごとで目標をさらに焦点化していく必要性がある」を挙げている。このように、2年間の研究を行う中でも課題として残るほど、生徒に身に付けさせることができる資質・能力の明確化は難しい。そうであるからこそ、学校全体で組織的に取り組む必要があるとも言える。

さらに、現行の高等学校学習指導要領においては、課題の発見でとどまらず、課題解決に向けた仮説を立てたり、それを検証することまでを求める探究の過程の高度化の重要視されている。特に、「総合的な探究の時間」においては、生徒が実生活における課題を探究することの重要性が謳われた。その事例として、文部科学省『今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開 未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究の充実とカリキュラム・マネジメントの実現(高等学校編)』(令和5年3月)²³⁾において、事例① 単元名:第3学年「町民の健康寿命を延ばすために〜地域住民と共に取り組めること〜」(35 時間扱い)が例示されている。これは、総合的な探究の時間における実践であるが、「地域貢献活動」を特別活動単独で考えるだけでなく、総合的な探究の時間とも関連づけて実施するための示唆に富んだ例として紹介する。

【注】

- 1)『かながわグランドデザイン第3期実施計画(主要施策・計画推進編)』では、「V-3-2豊かな心と健やかな体を育む体験的な学習などの推進」のための主要施策として「地域貢献活動・ボランティア活動の充実」(No.522)を位置づけ、「県立高校及び中等教育学校、私立学校における地域貢献活動や各地域でのボランティア活動の支援」を掲げている(『かながわグランドデザイン第3期実施計画(主要施策・計画推進編)』神奈川県政策局政策部総合政策課、令和元年7月、p.28)。
- 2) 『県立高等学校・中等教育学校地域貢献活動実施要領』神奈川県教育委員会教育局高校教育課、平成 19 年 1 月 17 日施行、平成 27 年 5 月 14 日最終改定。
- 3)「神奈川県立横浜平沼高等学校と街の事業者が協働で『地域貢献活動授業』に協力」(報道発表資料) 一般社団法 人横浜西口エリアマネジメント、2023年10月24日、https://cdn.sotetsu.co.jp/media/2023/pressrelease/pdf/r23-

163-w03.pdf (最終閲覧日令和5年12月27日)。以下、横浜平沼高校の事例はこれによる。

- 4)『かながわ高校生チャレンジボランティア News』第 17 号、神奈川県教育委員会教育局高校教育課教育事業担当、 平成 21 年 10 月 29 日発行。
- 5) 『がっこう最前線:地域貢献活動への取組〜地域に根ざした学校づくり〜【神奈川県立磯子工業高等学校】』神奈川県教育委員会教育局総務室、令和3年12月27日、https://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/cnt/f6558/2021/1227isogokougyo.html (最終閲覧日令和6年1月17日)。以下、磯子工業高等学校の事例はこれによる。
- 6)「追浜高校定時制の地域貢献デー」『追浜タウン』2017 年 12 月 10 日、https://oppama-town.com/letter/2017/12/post-166.html (最終閲覧日令和 5 年 12 月 27 日)。
- 7) 内閣府「令和元年版 子供・若者白書(全体版)」(PDF版)、https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/pdf/b1_00toku1_01.pdf(最終閲覧日令和6年1月19日)、p.15。
- 8) 同前、p16。
- 9) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』 東山書房、平成31年2月15日発行、p.480。
- 10) 同前。
- 11) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』(特別活動編)、東京書籍、平成31年3月25日、p.56。
- 12) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」平成 28 年 12 月 21 日、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf(最終閲覧日令和 5 年 12 月 27 日)、p.229。
- 13) 前掲『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』(特別活動編)、p.67。
- 14) 前掲『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説』(特別活動編)、p.6。
- 15) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)補足資料(8/2)」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_4_2.pdf(最終閲覧日令和5年12月27日)、p.43。
- 16) 同前。
- 17) 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター『特別活動指導資料 学校文化を創る特別活動【中学校・高等学校編】』令和5年3月、https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/tokkatsu_j-h_leafb_1.pdf (最終閲覧日令和5年12月27日) p.7。
- 18) 前田善仁・関口洋美編著『中学生・高校生のこころと特別活動』東海大学出版部、2020 年 3 月 30 日、pp.158-159。
- 19) 京都市立春日丘中学校『平成 30 年度研究成果報告書 中学校 特別活動』https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shi teikou/pdf/h30_mid_tokubetsuk_kasugaoka-c.pdf (最終閲覧日令和 5 年 12 月 27 日)。以下、春日丘中学校の 事例はこれによる。
- 20) 前掲『中学生・高校生のこころと特別活動』p.186。
- 21) 荒木高司・反町聡之「高等学校における特別活動の意義と問題点~2つの事例から学校行事等の改善を考える~」 『東海大学課程資格教育センター論集』第17号、東海大学課程資格教育センター、2019年2月28日、pp.95-102。
- 22) 国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』(高等学校特別活動)、令和3年8月、https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r030820_hig_tokubetsuk.pdf(最終閲覧日令和5年12月27日)p.32。
- 23) 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開 未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究の充実とカリキュラム・マネジメントの実現(高等学校編)』令和5年3月、https://www.mext. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20230531-mxt_kyouiku_soutantebiki03_2.pdf(最終閲覧日令和6年1月17日)、pp.125-126。

引用文献

- 文部科学省(平成30年3月30日):高等学校学習指導要領(平成30年告示)
- 文部科学省(平成30年7月):高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 特別活動編
- 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター(平成 30 年 8 月): 担任必携 学校文化を創る特別活動高校編 (新学習指導要領準拠) ホームルーム活動のすすめ
- 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター (令和3年8月):「指導と評価の一体化」のための学習評価 に関する参考資料高等学校特別活動
- 神奈川県教育委員会教育局指導部高校教育課(令和 4 年 3 月): 神奈川県立高等学校等学習評価の手引き 特別活動 p100-105
- 国立教育政策研究所教育課程センター (平成 31 年 2 月 5 日): 教育課程研究指定校事業研究協議 平成 30 年度中学校・高等学校特別活動分科会
- 独立行政法人教職員支援機構(令和4年1月20日): 新学習指導要領の改訂のポイントと学習評価(高等学校特別活動) 新学習指導要領編 No65

第 3 号 63

[Practical Research]

Thinking about "Local Contribution Activities" from the Perspective of Revising the Course of Study

Mari Nakano

〈実践報告〉

公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて

─ 「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方について─

稲垣 智則

1. はじめに

公立高等学校(以下公立高校)から、教員の人権意識を高めるための内容で、かつ教員参加型の形式での研修依頼があった。心理士である筆者が依頼された公立高校での教員向け研修は、いわゆる「一方通行型」の講義形式での依頼がほとんどであった。しかし学校教育の中でアクティブラーニングが推奨され、教師が生徒に対してグループワークなどを行わせる必要がある以上、教師自身も「参加型」の研修に一層参加する必要が出てきたのかもしれない。今後もこのような研修形式が増えることも考えられる。そのため、教師に対して行う「参加型」の研修で、どのような内容・形式が適切であるかを模索する必要があるだろう。

2. 問題と目的

2-1 グループワークの実情

アクティブラーニングとグループワークは同一の概念ではない(図1参照)。しかし、多くの教員がまず「グループワークを取り入れる」ことを考慮する傾向は見られるようだった。

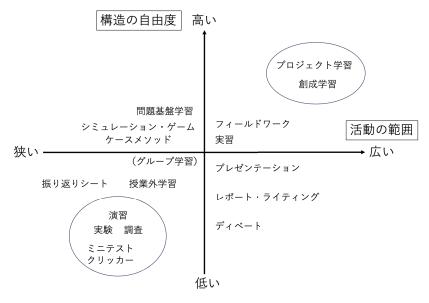


図1:アクティブラーニングの分類例(注1)

公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて ― 「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方について―

2019年から2023年の間に筆者が巡回した公立高校の場合、「4人前後の班ごとに分かれ、課題について話し合っている様子を机間巡視しながらファシリテートしている」教師がいる一方、「生徒同士で話し合わせているが、教師はパソコンで異なる仕事をしている」「形式的に話し合わせているが、生徒はスマホを触るなど別の作業をしており、教師も生徒を見ずに採点作業などをしている」光景も見られた。また、適切にグループワークが行えたとしても、元来できる児童生徒だけが課題を解決してしまうという、以下のような状況も生まれる。

「グループ学習をやったことがあるんですけど、結局できる子が解決して、他の子がそれに従うだけになってしまう。そこで司会を立てて全員話ができるようにすると、話はできるんだけど、あとでテストしてみると結局できない子はわかってないままだったりする」ということがある。(三宅ら、2016)(ほう)

三宅らは「そうしないための型の1つが、知識構成型ジグソー法である」と続ける。ここに記されるジグソー法とは、アメリカの社会心理学者 Aronson らによって開発された手法であり、当初の方法は以下の通りであった。

それぞれ5~6人の生徒の小グループを編成し、教師の役割を変えることで、教師がもはや学習グループにとっても主な情報源でなくなるようにした。この過程で子どもたちは情報源として互いを活用することが必要となる。これは3つの方法で成し遂げられた。

- 1. 学習活動は個人競争と成功が両立しないように構造化された。
- 2. 成功はグループ内で生徒の共同的行動があった後にのみ達成される。
- 3. すべての生徒(教室で彼らの以前の立場は何であっても)は彼らのグループの仲間に自分だけの知識の贈り物を持って行く立場に置かれた。その贈り物とは、その生徒からでなければ簡単に手に入れることができない貴重な情報だ。(Aronson & Patnoe, 2011) (注3)

ただし注目すべき点は、ジグソー法の当初の目的は「学力向上」ではなく「人種差別の影響を軽減すること」であったということだ。そのため、以下の点が強調されている。

競争性が典型的なアメリカの教室の構造の中に根深く染み付いていた。今日、協同学習の技法の影響もあって、協同的相互作用を構成する技能の多くがあらゆる学校で育まれている。(…中略…)他人を妨害することなく話を聞くこと、正しく理解しているか確認すること、人を敬い接すること、他人がどのように感じるのか理解すること、そして感情をコントロールすること、こうした技術を伸ばしていくことに特に注意が注がれている。(Aronson & Patnoe, 2011)

つまり「コミュニケーションの質改善」と、その発揮の場としての状況設定が想定されている。そのため Aronson(2001)は、人種差別や母語を異にする生徒への排除行動だけではなく、「スクールカースト」の中で「ナード」(日本語では「オタク」と訳されることが多い)に分類され排除されていた生徒が犯行に及んだ「コロンバイン高校銃乱射事件」にも言及し、ジグソー法に基づいた協同学習が根付いていれば事件を防ぐことができたのではないか、とも考えている。ジグソー法という構造を用いて育成するコミュニケーションの質向上についての観点は、日本において「多様性」を考慮する際に重要になるだろう。

2-2 コミュニケーション能力とは何か

ここで、コミュニケーション、およびコミュニケーション能力という用語について捉え直す必要がある。日本において「コミュニケーション」という外来語は本来の意味から離れて使用される場合も多い。たとえばネットで用いられる「コミュ障」というスラングはコミュニケーション障害の省略形であり、「常に周りの人に対して遠慮しがちで、自分の意見が話せない」という意味で用いられる場合がある。いわば「内気」「引っ込み思案」に対応する。しかし、DSM-5におけるコミュニケーション障害の診断基準を見れば明らかであるように、「遠慮に

よって自分の意見が話せない」ことはコミュニケーション障害ではない。

社会的(語用論的)コミュニケーション症/社会的(語用論的)コミュニケーション障害

- A. 言語的および非言語的なコミュニケーションの社会的使用における持続的な困難さで、以下のうちすべて によって明らかになる。
 - (1)社会的状況に適切な様式で、挨拶や情報を共有するといった社会的な目的でコミュニケーションを用いることの欠陥
 - (2)遊び場と教室とで喋り方を変える、相手が大人か子どもかで話し方を変える、過度に堅苦しい言葉を避けるなど、状況や聞き手の要求に合わせてコミュニケーションを変える能力の障害
 - (3)会話で相づちを打つ、誤解されたときに言い換える、相互関係を調整するための言語的および非言語的な合図の使い方を理解するなど、会話や話術のルールに従うことの困難さ
 - (4)明確に示されていないこと(例:推測すること)や、字義通どおりでなかったりあいまいであったりする言葉の意味(例:慣用句、ユーモア、隠喩、解釈の状況によっては複数の意味をもつ語)を理解することの困難さ
- B. それらの欠陥は、効果的なコミュニケーション、社会参加、社会的関係、学業成績、および職業的遂行能力の1つまたは複数に機能的制限をもたらす。
- C. 症状は発達期早期より出現している(しかし、能力の限界を超えた社会的コミュニケーションが要求されるまでは、その欠陥は完全には明らかにならないかもしれない)。
- D. その症状は他の医学的または神経疾患、および言語の構造や文法の領域における能力の低さによるものではなく、自閉スペクトラム症、知的能力障害(知的発達症)、全般的発達遅延、および他の精神疾患ではうまく説明されない。(注5)

学校現場における児童生徒のコミュニケーション障害は、「指示が理解できない」「筋道を立てて話せない」という部分に顕著に現れる。これは「引っ込み思案」であることとは無関係だ。しかし心理学の専門家でさえ、「コミュ障」というスラングを「内気」「引っ込み思案」の意味として使用する状況も散見される。診断基準の混乱以前に、「コミュニケーション」の定義が混乱しているとも考えられる。

たとえばアメリカの数学者、Shannonらによる古典的なコミュニケーション理論では以下のようなモデルを想定している(##)。

「送信機 | 「受信機 | などの用語にも表れているが、これは暗号無線のイメージであり、軍事的な通信が暗に想

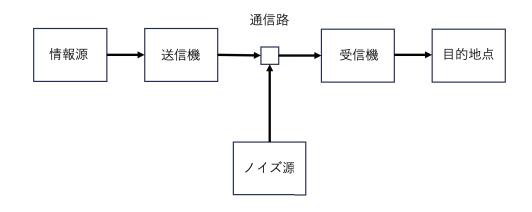


図2:シャノンのコミュニケーションモデル(一部改変)

公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて -- 「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方について--

定されている。このような発想をコミュニケーションのモデルとしているため、送信機あるいは受信機に不具合があれば情報が伝達できないことになる。それが医学的なコミュニケーション障害のイメージだ。

元来、コミュニケーションの語源はラテン語のcommunis(「共同の、共有の」「共通したもの」)である。転じて、communicationとは「人間関係においてやり取りする中で、情報が共有されること」を意味する単語となった。そのため、コミュニケーションにおける最重要な点は「情報が共有されること」なのだ。もちろん、流暢さや快活さなどはやり取りの「円滑さ」を生むが、それでも重点は「情報の共有」にある。ある意味で、「軍事レベルの情報」を持っているのであれば、流暢な情報伝達ではなかったとしても、相手は必死に情報を引き出そうとするはずだ。その結果、情報が共有されることがコミュニケーションなのである。このような意味でコミュニケーションを把握した上で、ジグソー法の効果について考えなければならない。

2-3 ジグソー法で必要とされるコミュニケーション能力

初期のジグソー法では、「チーム編成が決まった後、教師から配布された資料に基づく課題シートの学習に入る。チームは、皆で一緒に課題に取り組み、一緒に学ぶ練習をするが、テストは個人で受けることになる」。またこの際、「チーム得点への生徒個人の貢献は、その生徒の絶対得点ではなく、本人の向上点に基づいている」。さらに「個人の向上点とチーム成績が学級通信で発表される」。

この事例を見ても、ジグソー法の構造はかなり厳しいものであることがわかる。カルロスにとっても、教師から質問をされず、黙っていた方が良いと感じられていたとしてもおかしくない。教師もカルロスに恥をかかせないよう、そっとしておくことを選んでいたかもしれない。その状況から抜け出し、あえて、カルロスが積極的に「恥をかく」構造に入れるのだ。実際にカルロスに対して嘲りや攻撃的な言動が発生した。その上で、実験助手が否定的状況に介入し、カルロスから情報を適切に引き出さないと自らの損になることを伝え、しかも他のメンバーの得点を「下げる」ことではっきり示す。ある意味では「脅す」のである。

現在の日本の学校教育の中で、これほど強力な方略をそのまま採用することは難しい。教師の力量も問われる。しかし目的ははっきりしている。マイノリティーの意見を聞くための「優れた聞き手」になることだ。聞き手の技術を発揮する現実的な場として、ジグソー法が用いられていることに注目する必要がある。

2-4 コミュニケーション能力と傾聴技法

 槌」「強調技法」「Open Question」は、根本的な部分さえ把握すれば、ある程度望ましい形で実行することが可能だ。そのため、短時間での研修などでは優先的に適切な行い方を伝達する。

また、「聞く姿勢」、つまり相手の話を聞く際の身体運用であるが、「望ましくない型」がなぜ望ましくないのかを把握し、それを否定する形で理解することで、「望ましい型」を適切に捉えられる。

傾聴技法は、ある意味では「適切なインタビューの技法」でもある。そのため、グループワークにおいて相手から適切に情報を聞くための基礎となり得る。

2-5 傾聴技法を発揮する場の設定

最終的には「生徒同士」で傾聴技法を発揮する場を設定しなければならない。しかし、「適切に話を聞き出せなければ成績が下る」ような「脅す」手法は第一選択ではない。そのため、「聞き出すことが楽しい」「伝達することが楽しい」課題を設定する必要がある。

ここで参照するのは齋藤孝による「偏愛マップ」である。これは「自分が好きなものがザッと書いてあるという、なんということはない紙きれ」(齋藤, 2007)だ。齋藤の偏愛マップを参照した上で作成した筆者の偏愛マップを掲載する(図3)。これをペアワークの相手に渡し、「インタビュー」をしてもらう形式をとる。さらに、他者紹介という形で、インタビュー相手のことを他のメンバーにプレゼンテーションしてもらう。



図3:サンプルとして配布した筆者の偏愛マップ

公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて ― 「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方について―

2-6 「好きなもの」から、どのような「私」なのかを逆算する

以下は、タレントの伊集院光が言及した、フリートークを展開する際の留意点である_(注9)。日本語文法の修飾語の構造に関する内容から着想を得たものであるようだった。

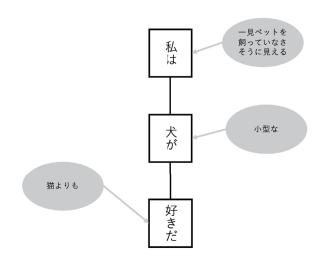


図4: 伊集院光によるフリートーク拡充方法を参考に改変

まず、フリートークとなり得る話を「私は、犬が、好きだ」という極めて単純な形にまで削ぎ落とす。そして「○○な私は」「猫よりも犬が」など、それぞれの要素を修飾する要素として書き出していく。フリートークをふくらませる場合には修飾する部分を広げ、時間が超過する場合には要素を減らし、最終的に「私は犬が好きだ」という「単文」に着地できれば良い。この方略ならばフリートークを5分、あるいは40分など、伸縮が可能であり、かつ聴取者も要点を見失わないよう構造化できる、ということであった。これはあくまで「フリートークをする際」の留意点であるが、偏愛マップとは、いわば「私は○○が好きだ」の一覧なのだ。どのような「私」であるのか、を、好きなもの側から遡ることで肉付けして行くことができる。

筆者はカウンセリングを行う際、クライエントが好んでいるもの、とくに「一人で楽しむこと」を聞くことが多い。「ゲームが好き」という言及があったとしても、そこで止まってはいけない。どのようなタイトル、その中でもどのような点に魅力を感じ、使用可能キャラクターが多数いるのであればどのキャラクターを操作することを好むのかなど、「どのように好きなのか」をかなり細かく聞く。そこにクライエントの「現在の生き方」あるいは「こう在りたい、と感じている像」が投影されている可能性が高いからだ。つまり、本人も気がついていないその人の姿が、好きなものから導き出せる可能性がある。

もちろん、教員研修においての目的は、ペアワークの相手を分析することではない。「偏愛マップ」においても、他者に知られたくないものまで記す必要はない。あくまで、「自分の好きなもののことならば、相手が聞いてくれる環境が整えば、楽しくしゃべってしまう」構造を準備するためである。

3. 方法

3-1 事前の課題提示

参加者に、事前に以下のような指示を伝達する。

課題: 当日までに、『偏愛マップ』の作成(当日 A4 の紙に印刷して持参) をお願い致します。

齋藤孝さんの偏愛マップ(齋藤孝『話し上手 聞き上手』ちくまプリマー新書 p.81)と、稲垣の偏愛マップをサンプルとして添付します。こちらを参考にしていただき、ご自身の偏愛マップを作成してください。

また、当日、A4の紙に印刷して持参してください。手書きでも、ワープロを使っても、どのような形でもかまいません。

ペアワークでは互いに自己紹介をした後、さらに「インタビュー」をすることで相手のことをなるべく深く 理解するようにします。その後、グループワークでは、インタビュー相手(ペアワークの相手)について、他のメンバーに「他者紹介」してもらいます。

「偏愛マップ」は、「好きなものを書いて、相手に見せる」ためのものです。話が膨らむためには「相当好き」 「聞かれたらどんどんしゃべってしまう」ものを選ぶことが必要になります。この「偏愛マップ」を、ペアワークの際に相手に渡していただきます。

齋藤はペアワークで互いに偏愛マップを交換し、好きなものについて語り合うというワークを設定している。 基本的には齋藤の想定する構造を踏襲するが、教員研修においては「傾聴技法」をベースとしたインタビュー技 術の確認という点を重視する。

3-2 当日の講話

当日は、上述の「アクティブラーニングとジグソー法」「本来のコミュニケーションの意味」「傾聴技法」に関する講話を 60 分で行い、ペアワーク・グループワークの目的が「適切なインタビュー技法の実践」にあることを明確にする。

傾聴技法については、「姿勢」「技法」に分けて解説する。

「姿勢」については「望ましい型」のみが提示されることが多いが、まず「望ましくない型」から解説する。たとえば「腕組み」は、「威圧的である」だけではなく、「相手の話を聞くことを、まるで扉を閉じるようなジェスチャーを連想させる」「自分自身の身体を抱きしめることで安心感を得ようとしている、つまり不安であることの表れであると受け取られる場合もある」などの理由も付与して説明する。例外としては、たとえば部活動のコーチや顧問が、部員への指示を一旦止め、相談に来た生徒に向き合うというジェスチャーとして腕組みをする場合もあるだろう。厳しい部活動を経験した生徒の場合「教師が腕組みをして話を聞いてくれると安心する」と言う場合もある。そのため、「望ましくない型」が絶対的に望ましくないわけではないのだろう。ただし、「あらたまった場」では相手の話を、腕組みをして聞かないだろう。対する相手に敬意を表するのであれば、やはり「望ましくない型」を避ける必要がある。そのように「望ましくない型」を消去していくと結果的に「望ましい型」にならざるを得ない、そのため「腕組みをするのではなく、座位であれば両手は膝の上か、両手をゆったりと組み合わせる以外に選択肢が残されていない」という順序で解説をする。

傾聴技法については、「頷き・相槌」「繰り返し(強調技法)」「Open Question」を主に使うことを明示した上で、一通り解説する。たとえば繰り返す語句が異なると、その後の「ストーリー展開」に変化が生じ、場合によっては「バッドエンド・ルート」に入ってしまう、という比喩を用いて解説する。Open Question についても、自由回答式の質問の範囲が「広すぎる場合」や「狭すぎる場合」の例も提示し、たとえ Open Question の形式に則っていたとしても、あたかも Closed Question のようになってしまうことなどを解説する。

	ぶ)「ダメな型」の例	. 1
腕組み	ポケットに手	早すぎる頷き
ふんぞり返る	貧乏揺すり	目を見すぎる
足を組む	手いたずら	強すぎる語気
仁王立ち	上・横への目線	
(一応))「好ましい型」の例	
足は肩幅	相手の話する	くピードに合わせる(テンポ)
手は膝の上か、ゆったりと組む	目網	象は相手の鼻か口元
相手の方〜少し上体を傾ける	目線を外す	特は「下」方向(上・横△)
傾聴でない 12 の反応	『動機づけ面接法』	p.95 から)
1. 命令する、指示を与える	7. 同意する	る、承認する、褒める
2. 警告する 、注意する、脅す	8. <u>辱める</u> 、	<u>あざける</u> 、レッテルを貼る
3. 助言を与える、提案する、解決	策を 9.解釈する	5、分析する
与える	10. 安心	せる、同情する、慰める
4. 論理的に説き伏せる、議論する	、講 11. 尋問	トる、探りを入れるような質
義する	問をする	
5. 何をすべきか、道徳的立場から	説得 12. 興味	・示さない、 気を散らす行動
1 1 2 1 1 2 4	をレス 宣言	炎を言う 、話の途中で話題を
しようとする	<u> </u>	を百万、前の歴中で前題を
しよっとする 6. <u>反対意見を述べる</u> 、裁く、 <u>批判す</u>		<u>化を目り</u> 、前の歴代で前題を

図5: 当日配布した資料から 「姿勢」の部分(注10)

3-3 ペアワークとグループワーク

60分の講話が終了したら、4人あるいは5人1組になるようにグループ分けを行う。今回は「バースデーライン」を用いて、誕生日順に一列に並んでもらい、グループ分けを行った。4人グループの場合には2人ペアを2組、5人グループの場合は2人ペアと3人「ペア」を作る。

まず、ペアワークを行うために、あらかじめ作成した偏愛マップを交換してもらう。3人「ペア」の場合は、時計回りに渡してもらい、所持する偏愛マップの人へインタビューを行う。ペアワークは24分確保、2人ペアの場合は相手へのインタビューが12分となる。3人「ペア」の場合は、相手へのインタビューは8分となる。

ペアワークが終了したら、4人あるいは5人でのグループワークになる。そのグループでインタビューした相手を、残りのメンバーに向けて「他者紹介」する。グループワークの時間は20分確保、4人グループの場合は1人5分、5人グループの場合は1人4分のプレゼンテーションとなる。

3-4 時間配分

ペアワーク、グループワークともに「合計の時間」を統一する。人数によってインタビュー時間・発表時間を変動するのは、「ワークが終わって静かになった場」で、人数の多いペア・グループで発表される内容を他グループの全員が聞く状態を回避するためである。そのため、ペアワークは6の倍数、グループワークは20の倍数で制限時間を設定する。

ペアワーク・グループワーク終了後に、再度今回の研修の目的を確認し、コミュニケーションのあり方について注意を促す。講演60分、グループ分け5分、ペアワーク24分、グループワーク20分、まとめ5分で、合計114分、およそ2時間で収まるように構成する。

4. 結果

4-1 ワークへの評価

研修終了後、無記名・自由記述式で感想を集めた。質問内容は「今回の講演で『良かった』と感じられたところ」「今回の講演で『良くなかった』『改善したほうが良い』と感じられたところ」の2項目のみである。概ね好評ではあったが、否定的な意見も見られた。特に偏愛マップを用いた自己紹介・他者紹介については、好意的な意見と否定的な意見が分かれた。以下、文体を統一し、内容そのものには大きく変化がないように改変したものを記載する。

ワークに対する好意的な意見としては、「自分のことについてなど絶対にしゃべれないと思っていたが、意外と好きなものについてはしゃべることができた」「他者のことを聞き出して伝えることは難しいのではないかと思っていたが、とても楽しく実習が行えた」「グループワークに抵抗感なく取り組むことができたところが良かった」などであった。また、ワークを通して「インタビューをしているのに、自分も話したくなってしまうため、傾聴は難しいことを改めて感じさせられた」という実感を得た教員も存在した。

一方、ワークに対する否定的な意見は、「偏愛マップのサンプルがびっしり埋まっていたため、同じレベルで記さなければならないのではないかと思い、辛かった」「『自分の好きなもの』を公開するのはレベルの高い自己開示なので、少々苦痛であった」「偏愛マップは少々恥ずかしかった」「自分のことを話すことが苦手な人もいるだろう。そのため、傾聴技法の実践にあたって、自己紹介・他者紹介が最適なのかは疑問」などであった。

教職課程を履修する学生向けに同様のワークを行う場合、否定的な感想はほとんど見られない。「楽しく、時間があっという間に過ぎ去った」という感想が大半を占める。学生の場合は20代かつ同世代の学生同士の場合であるために、互いに知りたい、伝えたい、という強い動機が働いていると推察される。また、教育実習に行くことを前提としているため、ある程度の自己開示を「できた方が良い」と考えている学生が多いことも関係していると思われる。しかし職場の同僚同士の場合には、すでに人間関係や上下関係が出来上がっているため、その中での自己開示には抵抗がある職員もいた、ということであろう。

4-2 講師のプレゼンテーション方略自体への評価

ワーク・講義内容以外への感想として、「落語を聴いているようで、人をひきつける話術がすごい」「話に引き込まれた。話し手の技術がないといけないことがわかった」「話の内容、話し方など、興味をひきつけるものだと感じた」「話がおもしろく、聞き入ってしまった」「顔の表情が豊かで、見ているだけで楽しく過ごせた」「時間設定が明確で、要点がおさえられていた」など、筆者が行う講演の「手法」そのものへの言及が見られた。講演内容と直接関係がないように見えるが、実は重要な関連があるのではないかと思われる。今回の講演はコミュニケーションそのものについての内容であり、講演自体が「情報の共有」をする「場」なのだ。もし情報の共有が適切に行われないのであれば講演内容も説得力を失ったであろう。ただし「説明がおもしろすぎて、聴いているとポイントを忘れてしまう」という指摘もあり、過剰な「おもしろさ」が加わると情報が共有されない場合もあることに留意しなければならない。

5. 考察

当初、事前にある種のフィールドワークを課題として出すことを考えていた。「教師側が多数派に所属する感覚で、少数派と目される生徒を理解『してあげよう』」という方略では、生徒の人権を尊重することにはつながらない。しかし、自らを多数派に属させる意識は根深く、そう簡単には拭い去れない。そのため筆者は当初、「異文化に入り込む」フィールドワークを想定していた。もちろん、異国へ赴くことや、今まで触れたことのない集団に属して宿泊体験をするなど行えば「自分が多数派ではない場に入り込む」ことはできる。しかし、教員研修という形でそのレベルのものを行うことは不可能だ。そこで筆者は、「生徒が好んでいるらしい出来事の情報を

第 3 号 73

公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて -- 「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方について--

集め、その中で自分の趣味趣向とは最も離れていると思われる場に『30分』行ってみる。そこで自分が何を見て、何を感じたのか、記録を取って来る。その内容をグループワークで発表する」ことを考えた。たとえば、生徒に人気のアニメ映画の「応援視聴会」の会場に赴いてみる、コミックマーケットに赴いてみるなどのことを想定していた。このフィールドワークをより確実なものとするため、事前学習の形で筆者が撮影・解説した動画を限定公開し、視聴してもらってからフィールドワークに赴いてもらうことを計画した。

しかしこれでは「作業量が多すぎる」こと、動画視聴をどこまで行ってもらえるのか確証が得られないこと、できれば研修会当日のみで完成する形が望ましいことなどをふまえ、計画は破棄された。

その上で、教師が生徒の人権を尊重すること、また生徒「が」人権を尊重できるようになることをある程度包括したものとして本稿の案を採択するに至った。ただし結果にも記したように、「偏愛マップ」を活用した自己紹介・他者紹介は、強制参加型の教員向け研修として最適とはいえない可能性がある。よりニュートラルな課題、たとえば「アクティブラーニングの歴史」「ジグソー法の歴史」をジグソー法として構成し、実際に教員同士でジグソー法を行うなどすれば、否定的な感想が避けられるかもしれない。その場合、課題自体が「楽しい」ものとなる可能性も減ずるかもしれない。

教師として、生徒に対して一切自己開示をしないままで教育活動を行うことは困難であることを考えると、教 員同士で「ある程度の自己開示」は行えたほうが好ましいとも考えられる。偏愛マップの例として筆者が提示し たものは、確かに多くを記しすぎたのであろう。齋藤(2007)の提示する偏愛マップを参照にしたものではあった が、この提示時点である程度「制限」をかけた方が良いのかも知れない。

6. おわりに

実際に授業においてジグソー法を用いていても、その起源を知らない教員がほとんどであること、コミュニケーション障害の正確な診断基準やコミュニケーションの意味について知られていない可能性などが確認できた。また、グループワークを行う場合に自己開示を含めない方略を模索する必要性も確認できた。今後、教員参加型研修が増えることを踏まえ、研修内容を構築する際には今回の反省を活かし、熟慮して行きたい。

【注】

- 1) 山地弘起. 2014: アクティブ・ラーニングとはなにか. 大学教育と情報 2014年度. pp.2-7.
- 2) 三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾. 2016: 協調学習とは 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型 授業. 北大路書房. p.6.
- 3) Aronson, E. & Patnoe, S. 2011: *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. Pinter & Martin.(昭和女子大学教育研究会訳. 2016: ジグソー法ってなに? みんなが協同する授業. 丸善プラネット. p.11.)
- 4) 前掲書. p.34.
- 5) American Psychiatric Association. 2013: Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5. American Psychiatric Publication. (高橋三郎・大野裕監訳. 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村將・村井俊哉訳. 2014: DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引. 医学書院. pp.24-25.)
- 6) Shannon, C, E. & Weaver, W. 1964: *The Mathematical Theory of Communication*. The University of Illinois Press.(長谷川淳・井上光洋訳. 1969: シャノン コミュニケーションの数学的理論 ——情報理論の基礎. 明治図書. p.14.)
- 7) 前掲書. pp.14-16.
- 8) 斉藤敦子. 1995: ワークブック カウンセリングを学ぶ. 医学書院.
- 9) https://youtu.be/3l9ZGg0HQRQ?si=bxBfmduP2Jk6wWbA(最終閲覧 2023 年 9 月 10 日)
- 10) Miller, W. & Rollnick, S. 2002: Motivational Interviewing SECOND EDITION Preparing People for Change. The Guilford Press.(松島義博・後藤恵訳, 2007: 動機づけ面接法、星和書店。)

引用文献

Aronson, E. 2001: Nobody Left to Hate: Teaching Compassion after Columbine. Holt Paperbacks.

Aronson, E. & Patnoe, S. 2011: *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. Pinter & Martin.(昭和女子大学教育研究会訳. 2016: ジグソー法ってなに? みんなが協同する授業. 丸善プラネット.)

三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾. 2016:協調学習とは 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業. 北大路書房.

齋藤孝. 2007: 話し上手 聞き上手. ちくまプリマー新書.

Shannon, C, E. & Weaver, W. 1964: *The Mathematical Theory of Communication*. The University of Illinois Press.(長 谷川淳・井上光洋訳. 1969: シャノン コミュニケーションの数学的理論 — 情報理論の基礎. 明治図書.)

公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて ― 「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方について― [Practical Report]

Practice in teacher training at public high school

Regarding active learning that takes into account "students with special characteristics"

Tomonori Inagaki

DOI: 10.18995/24367664.3.77

2022 年度 教職課程 活動報告

1. 教職課程の開設状況

札幌・湘南・静岡・熊本の各キャンパスには、中学校教諭及び高等学校教諭の養成課程(一種免許状及び専修免許状の課程)が開設されている。また、湘南キャンパス(伊勢原校舎)には、医学部看護学科に養護教諭の養成課程(一種免許状の課程)が開設されている。このほか、2022年度には、湘南キャンパス(湘南校舎)に新設された児童教育学部児童教育学科に、幼稚園教諭及び小学校教諭の養成課程(一種免許状の課程)が開設された。なお、2022年度の学部改組及びカリキュラム変更にともない、以下の学科に置かれていた教職課程が廃止することとなった。

学部	学科	専攻・課程	中学校一種	高等学校一種
	政治学科		社会	公民
政治経済学部	経済学科		社会	公民
	経営学科		社会	公民
法学部	法律学科		社会	公民
	人間環境学科	自然環境課程	理科	理科
教養学部	八间垛児子科	社会環境課程	社会	公民
教養子 前	芸術学科	音楽学課程	音楽	音楽
	云州 子符	美術学課程	音楽	音楽
	光・画像工学科			工業
	電気電子工学科			工業
	材料科学科			工業
	精密工学科			工業
工学部	機械工学科			工業
	動力機械工学科			工業
	航空宇宙学科	航空宇宙学専攻		工業
	建築学科	_		工業
	土木工学科			工業
海洋学部	航海工学科	海洋機械工学専攻		工業

また、改組された学科のうち、以下の学科については、届け出による教職課程の開設が認められた。

学部	学科	専攻・課程	中学校一種	高等学校一種	備考(旧学科)
工学部	生命工学科		理科	理科	生命化学科
海洋学部	海洋理工学科	海洋理工学専攻	理科	理科	海洋地球科学科
文理融合学部	人間情報工学科			工業	電気電子情報工学科
	農学科			農業	応用植物科学科
農学部	動物科学科			農業	応用動物科学科
	食生命科学科		理科	理科	バイオサイエンス学科

2. 教職課程担当教員の状況

開放制の教員養成制度に基づく中学校教諭及び高等学校教諭並びに養護教諭の養成課程の運営と教育は、本学の教職課程に関する統括組織であるティーチングクオリフィケーションセンター(以下、TQC とする。)が開設学科とともに担っている。教職課程の運営と教育を主として担う TQC 所属の専任教員・特任教員は、以下のとおりである。なお、湘南キャンパス以外の教員は、学部・学科に籍を置きながら TQC を兼務している。

札幌キャンパス

池田裕子 教授(札幌キャンパス長付(教職資格)/国際文化学部地域創造学科)、岩田みちる 特任講師(国際文化学部国際コミュニケーション学科)

湘南キャンパス

朝倉徹 教授 (TQC ゼネラルマネージャー)、大島宏 教授 (TQC シニアマネージャー・TQC 学校教育学系マネージャー)、前田善仁 教授、関口洋美 准教授、稲垣智則 准教授、藤井大亮 准教授、斉藤仁一朗 講師、今井良男 特任教授、反町聡之 特任教授、奥村 仁 特任教授、西本健吾 特任助教、保坂克洋 特任助教(以上 TQC 学校教育学系)、古里貴士 准教授 (TQC 社会教育学系・科目担当)

静岡キャンパス

小林俊行 教授(海洋学部海洋生物学科)、鈴木敦史 准教授(海洋学部水産学科)

熊本キャンパス

藤本邦昭 教授 (九州キャンパス長付 (教職資格) / 文理融合学部人間情報工学科)、一井武幸 特任教授 (農学部)、福山裕士 特任教授 (農学部)、蔵岡智子 特任講師 (文理融合学部地域社会学科)、山内絵美理 特任助教 (農学部)

なお、湘南キャンパスの相田紘孝 特任講師は、任期満了にともない 2022 年 3 月 31 日付で退職した。

3. 教職課程履修者の状況

3-1 履修状況

教育実習事前指導(養護教諭養成課程は養護実習事前指導)の受講者数(主に3年次生)は合計572名であった。内訳は以下の通りである(キャンパスは学生の所属キャンパス)。

- ・札幌キャンパス:45名(3年次生43名、4年次生2名)
- ・湘南キャンパス(湘南校舎): 479 名 (3 年次生 463 名、4 年次生 12 名、大学院生・科目等履修生 4 名)
- ・湘南キャンパス (伊勢原校舎):4名 (3年次生4名)
- ・静岡キャンパス:29名(3年次生29名)
- ・熊本キャンパス:15名(3年次生15名)

教職課程全体を省察する科目である教職実践演習の履修者(主に4年次生)は合計488名であった。内訳は以下の通りである(キャンパスは学生の所属キャンパス)。

- ・札幌キャンパス:31名(4年次生30名、科目等履修生1名)
- ・湘南キャンパス (湘南校舎): 408 名 (4 年次生 381 名、大学院生 5 名、科目等履修生 12 名)
- ・湘南キャンパス (伊勢原校舎): 10名 (4年次生 10名)
- ・静岡キャンパス:23名(4年次生23名)
- ・熊本キャンパス:16名(4年次生15名、科目等履修生1名)

3-2 教員免許状の取得状況

2022 年度に一括申請により中学校教諭免許状及び高等学校教員免許状並びに養護教諭免許状を取得した学生は、483 名(実数)であった。各キャンパスに所属する学部生・大学院生の教員免許状取得状況は、「2022 年度

教員免許状取得者数 (一括申請)」のとおりである。

2022 年度 教員免許状取得者数 (一括申請)

	中等	学校	高等	学校	養護教諭	免許状取得	者(実数)
	一種	専修	一種	専修	一種	一種	専修
札幌キャンパス	20	0	35	0		29	0
湘南キャンパス	324	27	413	29	10	404	29
清水キャンパス	22	1	27	1		27	1
熊本キャンパス	5	0	26	0		23	0
合計	371	28	501	30	10	483	30

3-3 教員採用状況

(1) 教員採用試験大学推薦特別選考への対応

2022 年度に実施された教員採用試験大学推薦特別選考にあたって、本学では志願者に対して学内選考(書類選考、面接、模擬授業)を実施し、3 自治体に 10 名の学生を推薦した。その結果、5 名の学生が合格した。合格者の内訳は、相模原市 2 名 (保健体育 1 名、理科 1 名)、横浜市 2 名 (国語 1 名、理科 1 名)、千葉県・千葉市 1 名 (理科 1 名) であった。

(2) 新規卒業者の教員就職状況

2022 年度に本学を卒業した者で、教員として就職した者は 121 名であった。内訳は、小学校 14 名 (公立 14 名)、中学校 62 名 (公立 60 名、私立 2 名)、高等学校 39 名 (公立 21 名、私立 18 名)、特別支援学校 6 名 (公立 6 名) である。

4. 教職課程充実への取り組み

4-1 教職課程のファカルティ・ディベロップメント (FD)

2022 年 3 月 31 日 (金) に、各キャンパスの TQC 所属の教職課程担当教員による教職課程全国会議を開催した。各キャンパスの教職課程運営に関する状況報告や課題の共有のほか、教員養成政策の動向、新型コロナウイルス感染症にともなう教育実習・介護等体験等へ対応、教員採用試験の早期化の動向などについて情報の共有と意見交換を行った。なお、2022 年 9 月 14 日 (水)、熊本キャンパスにおいて、TQC 所長、学校教育学系主任、熊本キャンパス及び清水キャンパスの教員、TQC 課長、熊本キャンパス職員による情報交換を行った。

これにくわえて、湘南キャンパスでは、2023 年 2 月 24 日(金)に、TQC 所属の教職課程担当教員のほか、非常勤講師や学科教員による教職課程全体会議をオンラインで開催し、本学教職課程の状況や課題、学生へのアンケートの結果等に関する情報共有のほか、グループに分かれて授業運営に関する意見交換を行った。

4-2 教職課程充実への取り組み

札幌キャンパスでは、札幌市教育委員会との連携による「学生ボランティア派遣事業」に3 名の学生を派遣した。また、へき地小規模校での多様な教育活動を体験する取り組みとして北海道教育委員会が実施している「草の根教育実習」に2 名の学生が参加した。このほか、さっぽろ青少年女性活動協会が、学習に不安を抱える中学生を対象に、学習習慣の定着や安心して過ごすことのできる居場所の提供を目的として実施している「さっぽろ学びのサポート事業 まなべぇ」に24 名の学生が参加した。

湘南キャンパスでは、例年、秦野市教科学習支援員として秦野市内の小中学校に学生を派遣している。新型コロナウイルス感染症の状況に鑑み、2020年度と2021年度は学生の派遣を中止したが、2022年度は秦野市教育委員会や学校関係者のご理解とご協力により派遣を再開し、37名の学生が派遣された(春学期のみ、秋学期のみの学生を含む)。また、秦野市教科学習支援員として活動する学生を対象とした授業科目「学校インターンシップ」

において、振り返り等を実施した。このほか、近隣自治体の学校教員を講師として、7月7日(水)に「生徒指導困難校における指導と教職員体制」、12月6日(火)に「ICTを活用した授業改善と学校のコロナ対策」をテーマにした教職教養講座を開催した。さらに、12月3日(土)には、教職に就いた本学卒業生による同窓組織である「無限の会」との連携により、「無限の会」会長による講演と教職に就いている本学卒業生4人によるパネルディスカッションを開催した。

静岡キャンパスでは、教職課程履修者を中心に、大学に近接する三保第二小学校における出前授業(「おしえて名人」)を実施した(6月7日、7月5日、9月6日、11月15日、12月13日、1月24日)。また、教育実習事前指導の一環として、近接する静岡県立清水南高等学校・同中等部の開催するオープン・スクールを参観(6月18日)や静岡県立清水南高等学校・同中等部校長による講話(7月2日)を実施した。

熊本キャンパスでは、教員採用試験対策として開講されている「学校教育ゼミナール」において、熊本県教育委員会学校人事課を招き、教員採用試験の在り方や昨今の教育事情などを含めた教育行政の実態と求められる教師像についての講話を実施した。また、関係の高等学校会議への参加や行事への参加協力に、TQC教員が出席し、学校現場や教育委員会との意見交換を行っている。

5. 新型コロナウイルス感染症への対応

5-1 教育実習

2022 年度に教育実習を予定していた学生のうち、新型コロナウイルス感染症の影響により、実習校での教育実習が実施できなかった者はいなかった。

5-2 介護等体験

新型コロナウイルス感染症の影響により、2022 年度の介護等体験にあたっては、全部または一部の体験を中止し、文部科学省の定める代替措置による対応を行った。2022 年度に介護等体験を予定していた中学校及び高等学校教職課程履修者 468 名のうち、代替措置により介護等体験の全部または一部が免除された者は 467 名、2023 年度以降に見送った者は 1 名であった。対象となった学生には、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が開設する免許法認定通信教育の科目に係る印刷教材の学修成果を確認することで対応した。467 名の代替措置対象者のうち、視覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は 180 名、聴覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は 180 名、聴覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は 287 名であった。

なお、これとは別に児童教育学科の学生 (小学校教員免許状取得予定) 143 名も介護等体験を予定していたが、これらの学生についても文部科学省の定める代替措置による対応を行った。このうち、代替措置により介護等体験の全部または一部が免除された者は 141 名、2023 年度以降に見送ったものは 3 名であった。対象となった児童教育学科の学生のうち、視覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は 63 名、聴覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は 78 名であった。

(大島 宏)

DOI: 10.18995/24367664.3.81

2022 年度 司書課程 活動報告

1. 司書課程の概要

司書課程では、東海大学湘南キャンパスで開設されている、司書および司書教諭資格に関する教育を担当している。2022年度には以下の13名の教員(専任教員4名、兼担教員1名、非常勤講師8名)が司書課程の運営と教育を担当した。

〈専任教員〉

朝倉 徹(教授、ティーチングクオリフィケーションセンターゼネラルマネージャー)

竹之内 禎(准教授)

古里 貴士(准教授(社会教育主事課程),「生涯学習概論 1」担当)

西田 洋平 (講師)

〈兼担教員〉

山崎 俊裕(工学部建築学科教授,「図書館施設論」担当)

(非常勤講師)

植松 賢也, 髙田 淳子, 三笠 俊哉, 三村 敦美, 森 智彦, 山口 洋, 丸島 隆雄, 橋塚 耕平 (2022 年度着任)

2. 司書課程履修者の状況

2-1 履修状況

毎学期のガイダンス後に回収する司書課程受講者連絡票の数をもとに 把握した 2022 年度の履修状況を右表に示した。

履修者は、1年次生(2C生)が春学期に54名(前年度より30名減)で、秋学期には39名に減少した。2年次生(1C生)は、春学期が57名

	春学期	秋学期
2℃生	54名	39名
1C生	57名	50名
0C 生	50名	44名

(前年度より7名増), 秋学期が50名であり, 秋学期に履修者が7名減少した。3年次生(OC生)は,春学期が50名(前年度より30名減), 秋学期が44名であり, 秋学期に履修者が6名減少した。

全学年を通じた学部別履修者数は、文学部が80名前後ともっとも多く、次いで文化社会学部が50名前後、その後に工学部、教養学部、政治経済学部、理学部がそれぞれ15名前後と続き、その他学部が数名となっている。

司書資格を取得した 4 年次生(9 B生)は 57 名(前年度より 22 名増)であった。4 年次生は,入学時当初 78 名の履修者がいたが,セメスターごとに脱落・放棄があり,最終的な司書資格取得者は当初の約 73%になった。例年は 50%前後であるため,これはかなり良い成績である。

司書教諭資格申請有資格者は7名であり、司書資格との同時取得者は3名だった。

2-2 卒業生アンケート

毎年 3 月に当該年度の卒業予定者を対象に「司書課程修了予定者アンケート」をオンラインで実施している。 2022 年度(2023 年 3 月実施)には,20 名から回答があった。就職先は,教員・講師 2 名,出版業・情報通信業 4 名,その他業種 8 名,大学院進学 1 名,無回答 5 名となっている。

司書課程での学びが自分自身の能力・スキルの開発・向上のためにどのように役立ったと思うかという質問に対しては、「様々なジャンルのデータベースや図書の分類などを知ることができ、自分で調べられる範囲が広がっ

た」、「情報発信能力を鍛えることができた」、「物事を広い視野で捉えることや、日々の考え方の変化にも繋がった」、「情報を正しく判断し調査する力を得ることができた」、「自分では普段避けてしまうような様々な文学作品や映像作品に触れる機会を得ることができた」等の回答が寄せられた。

3. 司書課程充実への取り組み

3-1 司書課程 FD 会議

2022 年 7 月 26 日 (火) に、専任教員と新任の非常勤講師の先生を対象として、春学期の振り返りと秋学期授業の検討をテーマとした FD 会議をオンラインで実施した。

また,2023年3月14日(火)に,2022年度末司書課程 FD 会議を Teams のオンライン会議で実施した。参加者は専任・非常勤教員合わせて11名で、ゼネラルマネージャー、教務委員・FD 委員による連絡の後,2022年度授業の実践状況と来年度授業計画に関する情報共有と意見交換を行った。

3-2 公開講演会

2022年度は、オンライン公開講演会を2回実施した。

(1) 本のある居心地の良い空間を演出する ―ブックカフェに求められる役割―

2022年11月26日(土)に、駒沢女子大学非常勤講師の高橋怜奈氏を講師に迎え、「本のある居心地の良い空間を演出する 一ブックカフェに求められる役割一」と題するご講演をいただいた。カフェオーナーとしてのご経験を交え、ブックカフェの役割や、それが提供しようとしている体験の様相、そのための工夫などを語っていただいた。参加者は一般含め、約50名であった。

開催報告記事 https://www.u-tokai.ac.jp/news-campus/323313/

(2) 東日本大震災における被災図書館の支援活動 ―いわて高等教育コンソーシアムの活動を振り返って―

2023 年 1 月 21 日 (土) に、関東学院大学教授の千錫烈氏を講師に迎え、「東日本大震災における被災図書館の支援活動 一いわて高等教育コンソーシアムの活動を振り返って一」と題するご講演をいただいた。2011 年 3 月に発生した東日本大震災で甚大な被害を受けた岩手県の図書館の復旧支援活動について、その立ち上げ時の様子から、継続のための工夫、終了時の状況まで語っていただいた。また、復興において図書館が果たすべき役割についても議論がなされた。参加者は一般含め、約 40 名であった。

開催報告記事 https://www.u-tokai.ac.jp/news-campus/371366/

3-3 図書館インターンシップ

2022 年度は平塚市中央図書館に図書館インターンシップを実施していただき,2023 年 3 月 10 日 (金) から (11 日,13 日を除く)15 日 (木)までの4日間,4名の学生が参加した。図書館職員の方たちの指導のもと, 開館前の新聞等の準備,返却ポスト作業,貸出室・こども室のカウンター業務,配架,書架整理,予約本探し,レファレンス実習,資料装備(フィルムかけ)の練習,資料修理等の業務を体験させていただいた。

4. 学内外連携

4-1 新中央図書館関連

2022 年度は、東海大学の新中央図書館構想に関する学内協力の機会があった。

(1) 東海大学付属図書館の現状と新図書館への期待に関するアンケート

司書課程学生を対象に,2022年6月18日から6月30日の期間,東海大学付属図書館の現状に対する認識と,新中央図書館への期待を尋ねるアンケート調査をオンラインで実施した。得られた意見をまとめた報告書は,7月9日にUBジェネラルマネージャー図書館担当に提出した。

(2) 新図書館に関する司書課程学生有志会議

2022年7月20日(水)に、新中央図書館構想に関する座談会形式の学生有志会議を、松前記念館貴賓室(図書館長室)にて実施した。参加者は、司書課程有志学生6名のほか、UBジェネラルマネージャー図書館担当、CSOマネージャー、東海大学中央図書館司書、司書課程担当教員などで、学生側から新中央図書館の理想像について積極的な意見が寄せられた。

4-2 グローカルフェスタ

2022 年 10 月 22 日 (土) に,平塚市中央図書館と共同で,司書課程として初めてグローカルフェスタへの出展を行った。湘南キャンパス 14 号館 312 教室を会場とし,内容は,ミニ図書館,ビブリオバトル,しおりをつくろう,名字のルーツを調べよう,絵本紹介などとした。当日は司書課程学生 6 名の協力もあり,来場者約 100 名と盛況であった。

4-3 講師派遣

2022 年度は、平塚市子ども読書活動推進事業の一環として、小学校 4 年生から 6 年生を対象とした読書感想 文の書き方講座とビブリオバトルを連動させた講座を夏休みに実施した。また、秦野市生涯学習課主催の「はだ の生涯学習講座」への協力も行った。

(1) 平塚市子ども読書活動推進事業「読書感想文の書き方講座」

開催日:2022年8月2日(火)

場所:平塚市中央図書館

講師: 竹之内禎

司書課程学生協力:2名

(2) 平塚市子ども読書活動推進事業「ビブリオバトルに挑戦しよう」

開催日:2022年8月9日(火)

場所:平塚市中央図書館

講師:西田洋平

司書課程学生協力:4名

(3) 第4回はだの生涯学習講座「夏休み読書感想文書き方講座」

開催日:2022年8月21日(日) 場所:秦野市役所教育庁舎

講師:西田洋平

(西田 洋平)

第 3 号 83

DOI: 10.18995/24367664.3.85

2022 年度 学芸員課程 活動報告 (湘南校舎)

1. 学芸員課程スタッフ一覧 (湘南校舎)

	氏名	講義科目	所属
ティーチングクオリフィケーショ ンセンターセンターゼネラルマネ ージャー	朝倉徹	博物館実習 2(無出講)	教職課程 司書課程 学芸員課程 社会教育主事課程
ティーチングクオリフィケーショ ンセンター社会教育学系准教授	篠原 聰	博物館概論 博物館資料論 博物館展示論 博物館資料保 存論 博物館経営論 博物館 実習 1, 2	学芸員課程 松前記念館事務室長代行
ティーチングクオリフィケーショ ンセンター社会教育学系准教授	江水 是仁	博物館概論 博物館資料論 博物館教育論 博物館資料保 存論 博物館展示論 博物館 情報・メディア論 博物館経 営論 博物館実習 1, 2	学芸員課程

2. 学芸員課程の開講科目・履修状況 (湘南校舎)

学芸員課程では、法定科目(必修科目)のうち、博物館概論、博物館資料論、博物館教育論、博物館資料保存論、博物館展示論、博物館情報・メディア論、博物館経営論、博物館実習1・2を担当している。生涯学習概論1については、司書課程・社会教育主事課程の開講科目として各課程の協力の下に運営している。その他の学芸員に関する科目は、学芸員課程開設学部・学科(課程)における主専攻科目(学科・専攻・課程専門教育科目)を充当している。2022年度春セメスターおよび秋セメスターにおける履修登録者数を表1に、複数担当科目の講師およびその所属を表2に、2022年度各種ガイダンスなどの日程を表3に示す。博物館実習2の単位取得者数は39名、最終資格取得者は39名であった。

表 1 2022 年度学芸員課程履修登録者数

科目名	春	秋	科目名	春	秋
博物館概論	144	20	博物館情報・メディア論	8	53
博物館資料論	18	66	博物館経営論	8	49
博物館教育論	15	61	博物館実習1	31	14
博物館資料保存論	4	58	博物館実習 2	3	9
博物館展示論	53	7			

表 2 2022 年度複数担当科目講師及び所属

科目名	氏名	所属
博物館経営論 (秋)	角田 拓朗	神奈川県立歴史博物館
博物館経営論 (秋)	今西 彩子	鎌倉市鏑木清方記念美術館
博物館実習1 (春・秋)	北野忠	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習1 (春・秋)	藤吉 正明	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習1 (春・秋)	大野 一郎	あつぎ郷土博物館

Ī	博物館実習1 (春・秋)	広瀬 浩二郎	国立民族学博物館
Ī	博物館実習1(春・秋)	今西 彩子	鎌倉市鏑木清方記念美術館

表 3 2022 年度各種ガイダンス日程

日程	名称	備考
2022年4月6日	学芸員課程ガイダンス	新入生向け 対面
2022年4月8日		在校生向けの対面
2022年4月7~8日	履修相談	対面
2022年4月25日	博物館実習 2(松前記念館実習)ガイダンス	対面
2022年4月16日	博物館実習 1(春学期開講)ガイダンス	対面
2022年9月24日	学芸員課程ガイダンス・履修相談	新入生・在校生向け 対面
2022年10月1日	博物館実習 1(秋学期開講)ガイダンス	対面
2022年9月26日	博物館実習 2(松前記念館実習)ガイダンス	対面
2022年12月12日	博物館実習 2(博物館実習 1 春学期開講履修者向 け)ガイダンス	対面
2023年2月20日	博物館実習 2(博物館実習 1 秋学期開講履修者向 け)ガイダンス	対面

3. 博物館実習 (湘南校舎) の実施状況

【博物館実習1】

博物館実習1は、学内実習としておこなわれているもので、春・秋それぞれのセメスターに、学期中およびセッション期間中に開講した。日程と内容は、表4のとおりである。

学期中に行った実習は、基本的に土曜日の午後の不定期開講とし、事前指導A(対面)、特別講義(春のみ)、標本制作(対面)、展示企画(対面)、展示制作(対面)、見学実習(はまぎんこども宇宙科学館、金目エコミュージアム、茅ヶ崎市博物館(秋のみ))、事後指導A(対面)を行った。

セッション期間中の実習については、サマーセッションは2022年8月24日~30日(土日除く)、ウィンターセッションは2023年2月15日~21日(土日除く)までの、それぞれ5日間にわたって実施した。実習内容は総論と各論からである。特別講義は講義形式で、はだの歴史博物館の学芸員・横山諒人氏より特別講義を実施した。各論においては少人数制による体験授業を実施するためにクラス編成を4クラスとし、1日4各論でローテーションにより実施した。

備考 日程 内容 春セメスター (学期中) 2022年4月16日 事前指導A(0.5コマ) 江水担当 2022年4月16日 特別講義(1コマ) 江水担当 2022年5月7日 標本制作実習(2コマ) 北野·藤吉担当 2022年5月14日 見学実習(2コマ) 金目エコミュージアム、江水担当 2022年5月22日 見学実習 (2コマ) はまぎんこども宇宙科学館、江水担当 標本制作実習(1コマ) 北野・藤吉担当 2022年6月4日 2022年6月18日 展示企画実習(3コマ) 江水担当 2022年7月9日 展示制作実習(2コマ) 江水担当 事後指導A (0.5コマ) 2022年7月23日 江水担当 春セメスター(セッション期間中・すべてオンデマンドで実施) 2022年8月24日 事前指導B (0.5コマ) 篠原担当

表4 2022年度博物館実習1日程

2022年8月24日	特別講義(1コマ)	横山諒人(はだの歴史博物館)
2022年8月25日 ~ 2022年8月30日(土 日除く)	実務実習(3コマ×4日)	考古・歴史・民俗資料:大野一郎 公開普及:広瀬浩二郎 美術資料:今西彩子 大学博物館:篠原聰
2022年8月30日	事後指導B(0.5コマ)	篠原担当
	秋セメスター (学期中)	
2022年10月1日	事前指導A(0.5コマ)	篠原担当
2022年10月15日	標本制作実習 (2コマ)	北野・藤吉担当
2022年10月22日	見学実習(2コマ)	金目エコミュージアム、江水担当
2022年10月29日	展示企画実習 (2コマ)	江水担当
2022年11月5日	標本制作実習(1コマ)	北野・藤吉担当
2022年11月13日	見学実習(2コマ)	はまぎんこども宇宙科学館、江水担当
2022年12月3日	展示制作実習 (2コマ)	江水担当
2022年12月11日	見学実習(2コマ)	茅ヶ崎市博物館、江水担当
2022年12月24日	事後指導A(0.5コマ)	江水担当
7	 秋セメスター(セッション期間中・すべてオ	ンデマンドで実施)
2023年2月15日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当
2023年2月15日	特別講義(1コマ)	横山諒人(はだの歴史博物館)
2023年2月16日~ 2023年2月21日(土 日除く)	実務実習(3コマ×4日)	考古·歷史·民俗資料:大野一郎 公開普及:広瀬浩二郎 美術資料:今西彩子 大学博物館:篠原聰
2023年2月21日	事後指導B(0.5コマ)	篠原担当

【博物館実習2】

博物館実習2 (館園実習) は、学芸員課程における学修の成果をもとに、学外の博物館などで実際に実務を経験し、博物館や学芸員の実態を把握し、学芸員として勤務できる最低限の知識や技術などを習得する目的で行われている。2022年度は表5にある館園にて実習を行った。なお、昨年に引き続き、学内施設である松前記念館(博物館相当施設)との連携を強化し、同館においても実習生を受け入れるとともに学外と連携した実践教育プログラム等も実施した。

表5 2022年度博物館実習2実習受入館園一覧(湘南校舎)

実習館園名	人	実習期間	実習館園名	人	実習期間
松前記念館	19	春・夏季集中・秋 +実践実習	昭和くらしの博物館	1	8/5.11/11-12/4、 11日間
いわき市考古資料館	1	8/22-8/26	シルク博物館	1	7/27-7/29.8/9- 8/14.8/16
大磯町資料館	1	7/21.8/2-8/6.8/25	はまぎんこども宇宙科学館	1	8/8-8/12.8/15-8/18
大安場史跡公園	1	8/25-8/30	平塚市博物館	2	7/17.9/7-9/15
県立神奈川近代文学館	1	8/3-8/7	平塚市美術館	1	6/3-12/20、14日間
鎌倉文学館	1	7/27-8/4	富士山かぐや姫ミュージアム	1	9/2-9/9
倉吉博物館	1	8/3-8/7	三島市郷土資料館	1	8/30-9/9
群馬県立自然史博物館	1	8/1-8/11	八潮市郷土資料館	1	8/23-9/3
相模原市立博物館	1	8/2-9/10、9日間	横浜開港資料館	1	8/23-8/28
渋谷区立松涛美術館	1	12/1-12/7	雪印こどもの国牧場	1	9/1-9/5

4. そのほかの活動

【全国大学博物館学講座協議会】

2022年度は、全国大学博物館学講座協議会全国役員校および東日本部会委員校として活動した。活動内容などは表6のとおりである。

 日程
 内容
 備考

 2022年5月7日
 全国委員会
 於明治大学

 2022年6月11日
 全国大会
 於岡山理科大学

 2022年7月23日
 東日本部会委員会
 オンライン開催

 2022年11月26日
 東日本部会総会・大会
 オンライン開催

表6 2022年度全国大学博物館学講座協議会活動日程

【学芸員課程専門委員会】

2022年度学芸員課程専門委員会(湘南校舎)を2023年3月6日に、オンライン(Teams)にて行った。審議・報告事項は以下のとおりである。

- ・審議事項 1. 2022年度学芸員資格取得者について
- ・報告事項 1. 実習報告 派遣先および派遣状況
 - 2. 博物館実習2(松前記念館)
 - 3. 資格取得者学部別人数
 - 4. 学年別学芸員課程受講者数
 - 5. 就職状況について
 - 6. その他

【キュレーターの"たまご"プロジェクト(湘南校舎)】

2013年度より開始した次世代のミュージアムを担うキュレーター(学芸員)を育成するプロジェクト。2019年度より「正課外の実践教育プログラム」と位置づけ、松前記念館、外部の博物館施設、近隣自治体等と連携したプロジェクトとして実施している。2022年度も継続して神奈川県との共同事業「ともいきアートサポート事業」との連携を中心に、はだの歴史博物館、横浜市歴史博物館、川崎市市民ミュージアムとの連携による以下のプログラムを実施した。

●ワークショップ・イベント等

①平塚盲学校との連携 (ともいきアートサポート事業)

2022年6月9日,13日,7月9日,9月29日

学生:延べ約20名程度

講師:桑田知明、宮坂慎司、黒川弘毅、半田こづえ、広瀬浩二郎

②伊勢原養護学校伊志田分教室との連携(ともいきアートサポート事業)

2022年6月1日,6日,13日,7月4日,9月12日

学生:延べ約25名程度

講師:吉田晃章、亀井岳、鶴見英成、真世土マウ

③かたちの生命(手の世界制作-3)展 見学鑑賞会(ともいきアートサポート事業)

2023年3月3日 湘南校舎

④彫刻を触る☆体験ツアー

2022年7月30日

学生・市民・自治体職員、高校生ら約30名

講師:羽室陽森・広瀬浩二郎

⑤秦野市との連携 (屋外彫刻のメンテナンス)

2023年3月5日

学生、市民、自治体職員ら約20名

講師:高嶋直人、秦野市職員

⑥北区との連携

2022年9月18日,23日

市民、学生・児童ら約20名

講師:高見直宏・松山沙樹、広瀬浩二郎、高嶋直人

- ●博物館連携
- ⑦はだの歴史博物館との連携 (展示協力)

2022年1月27日

学生:5名

講師:横山諒人

⑧横浜市歴史博物館との連携 (大学と博物館の協働による文化財資料の保存活動事業)

2022年6月28日~9月13日 (全3回)

学生:延べ30名

講師:吉井大門・花澤明優美

⑨川崎市市民ミュージアムとの連携(被災資料レスキュー事業)

2022年6月21~9月13日 (全4回)

学生: 延べ40名

講師:谷拓馬・菊地悠介

⑩合同意見交換会 (横浜市歴史博物館、川崎市市民ミュージアム)

2022年9月13日

学生:20名

講師:吉井大門、花澤明優美、佐藤美子、谷拓馬、菊地悠介、市職員2名

(江水 是仁)

2022 年度 社会教育主事課程 活動報告

1. 社会教育主事課程の履修状況

2022 年度から、社会教育主事養成課程が教養学部人間環境学科に新たに開設され、5 学部 13 学科での開設となった。今年度の 2019 年度以前の旧カリキュラムでの履修者と 2020 年度以降の新カリキュラムでの履修者をあわせて、129 名(4 年次生 23 名、3 年次生 23 名、2 年次生 28 名、1 年次生 55 名)が、社会教育主事課程の履修を登録した(2023 年 3 月 1 日現在)。

2. 社会教育主事任用資格の取得状況と「社会教育士(養成課程)修了証書」の授与状況

2022 年度は、社会教育主事任用資格に必要となる科目の単位をすべて修得し卒業した学生は 9 名(文学部日本文学科 4 名、文化社会学部アジア学科 1 名、政治経済学部政治学科 1 名、体育学部生涯スポーツ学科 3 名)であった。また、本学では、2020 年度の社会教育主事講習等規程の改定にともなう経過措置の規程に基づき、2020 年度から「生涯学習支援論 1」「生涯学習支援論 2」「社会教育経営論 1」「社会教育経営論 2」(各 2 単位)を開講し、2019 年度以前入学者の履修を認めている。2022 年度は、2019 年度入学者 8 名が「社会教育士(養成課程)」の称号付与の要件を充たし、「社会教育士(養成課程)修了証書」を授与された(日本文学科 4 名、政治学科 1 名、生涯スポーツ学科 3 名)。

3. 社会教育実習の取り組み

2020年度からの新カリキュラムに対応するかたちで、社会教育施設等を訪問する「社会教育実習1」を開講している。2022年度は33名の学生が受講し、下記の施設・組織を訪問した。

- · 横須賀市自然 · 人文博物館
- ・伊勢原市教育委員会社会教育課(伊勢原市立図書館・子ども科学館)
- ・町田市生涯学習センター (障がい者青年学級)
- 相模原市立大野南公民館
- ・神奈川県立地球市民かながわプラザ

また、2022 年度より社会教育施設等で 40 時間以上の実習を行う「社会教育実習 2」が開始された。今年度は 7名の学生が受講し、下記の施設等で実習を行った。

- ・厚木市立森の里公民館(神奈川県厚木市)
- ·伊勢原市中央公民館(神奈川県伊勢原市)
- ・秦野市立南が丘公民館、西公民館、鶴巻公民館(神奈川県秦野市)
- · 平塚市立土屋公民館、金目公民館(神奈川県平塚市)
- ・神奈川県立地球市民かながわプラザ(神奈川県横浜市)
- ・清水町地域交流センター、清水町立図書館(静岡県清水町)

4. 社会教育主事課程の充実の取り組み

社会教育主事課程では、学外の学習情報やボランティア情報を提供し、社会教育主事課程履修者の学外での自 主的な活動を推奨している。2022 年度の参加状況は下記の通りであった。

- ・第6回阿智村の自治と協働を学ぶセミナー(オンライン) 2名
- ・大田区若者プロジェクト企画員 2名

(古里 貴士)

○東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター論集内規

(制定 2023年4月1日)

第1章 総則

(目的)

第1条 本内規は、東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター(以下「当センター」と称する)の研究成果を広く一般に公開するために発行する論集に関し、必要な事項を定める。

(名称)

- 第2条 論集の名称を「東海大学資格教育研究」とする。本内規では「論集」と称する。 (発行頻度)
- 第3条 論集の発行は、原則として各年度1回とする。ただし記念号及び特集号等は随時発 行するものとする。
- 2 論集発行計画はそのつど論集委員会より通知する。

第2章 組織

(論集委員会)

- 第4条 当センターに論集の編集・刊行を担当する論集委員会を置く。委員は所長の指名により、教育学、図書館学、博物館学の各分野から選出し、1名を委員長とする。
- 2 委員は論集の刊行と配布,原稿の募集,編集,その他関連する事項の処理に当たり,必要な事項は論集委員会に報告し,確認・了承を得る。
- 3 委員の任期は当該年度とし、再任を妨げない。

第3章 投稿

(投稿資格)

- 第5条 論集に投稿できる者は、次のとおりとする。
 - (1) 当センターの専任教員
 - (2) 当センターの特任教員
 - (3) 当センターの兼担教員
 - (4) 当センターの非常勤教員
 - (5) その他論集委員会が認めた者

(原稿区分)

- 第6条 原稿の区分は、論文、研究ノート、実践研究、実践報告、資料、書評、その他論集 委員会が掲載を認めたものとする。この区分は執筆者の申告に基づき、論集委員会が審 査・決定する。
- 2 投稿する原稿は未発表のものとする。

(投稿手続)

- 第7条 投稿は、当該年度の投稿申込に関する論集委員会からの募集案内に従って行う。
- 2 投稿原稿は MS-Word 形式のデータを基本とする。ただし InDesign 形式で作成した PDF データでも可とする。
- 3 投稿原稿は2部提出する。うち1部は匿名での査読のため氏名,所属を無記入とする。 第4章 執筆要領

(執筆要領)

第8条 執筆は以下の要領に従って行う。

- (1) 論集委員会が定めたフォーマットに従って執筆を行う。
- (2) 論文,研究ノート,実践研究,実践報告,資料は引用・参考文献を含めて邦文2万字以内,欧文1千語以内を目安とする。全体は,図表等含め刷り上がり15ページ以内とする。
- (3) 論文,研究ノート,実践研究,実践報告,資料のタイトルは邦文のほか英文タイトルを付す。欧文の場合は邦文タイトルを付す。
- (4) 論文には英文タイトルおよび 200 語以内の英文著者抄録をつける。研究ノート,実践研究、実践報告、資料については、英文著者抄録の有無は任意とする。
- (5) 本文中の章・節等の表記法はフォーマットに従い、引用文献等の記述法は当該分野の慣行に従う。
- (6) 図表等は本文中に挿入するとともに、別ファイルでも提出する。
- (7) 欧文論文には全文の和訳原稿と,300字程度の和文抄録を添付する。 第5章 査読及び校正

(杳読)

第9条 論文については、論集委員会が依頼する2名の査読者による査読を行う。研究ノート、実践研究、実践報告、資料については、1名の査読者による査読を行う。 (校正)

第10条 査読を経て採録が決定した原稿について,著者校正は初校の1回とする。 第6章 発行

(発行形態)

- 第11条 論文等は、電子的に保存し、原則として学内外に公開するものとする。 (費用)
- 第12条 発行等に係る費用は原則として当センターが負担する。ページチャージは徴収しない。

第7章 発行者及び著作権

(発行者)

第13条 論集の発行者は当センターとする。

(著作権)

第14条 論集に掲載された論文等の著作権は執筆者が有する。ただし、複製権、公衆送信権については当センターに許諾するものとする。

第8章 内規の改廃

第15条 本内規の改廃は、当センター教授会の議を経て行う。

付 則(2023年4月1日)

- 1 本内規は、2023年4月1日から施行する。
- 2 東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター論集規程は、廃止する。

東海大学 資格教育研究 第 3 号

2024年2月28日発行

発行者 東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター 神奈川県平塚市北金目 4-1-1 (〒259-1292)

非売品 ISSN 2436-7664