

ISSN 2436-7664

東海大学

資格教育研究

第4号



TOKAI UNIVERSITY

■ 目次

---

論文

道徳教育における「なすことによって学ぶ」のあり方について  
—— F・W・パーカーの教育思想に注目して—— 小笠原 正太郎 1

---

研究ノート

地域地形に合わせたオーダーメイド型防災教育について  
——土砂災害を事例にして—— 前田 善仁  
佐野 友洋 11

梅根悟の戦後初期カリキュラム思想におけるデューイ評価  
——『生活学校の理論』（1948）を中心に—— 西本 健吾 25

---

実践報告

教員養成課程における「チーム学校」への理解を促す有効なアプローチ  
の検討 中野 真理 37

教職科目「特別活動論」における話し合い活動の実践  
——体育祭の組体操をテーマとしたジグソー学習を事例として—— 藤井 大亮 45

---

講演報告

生成 AI の社会実装化にともなう教育と教材のあり方について  
——ポスト・ミドルマンの方法と倫理—— 朝倉 徹 57

---

展覧会評

特別展「吟遊詩人の世界」を観て 篠原 聡 65

---

2023 年度活動報告

教職課程 67

司書課程 71

学芸員課程（湘南校舎） 73

社会教育主事課程 79

---

東海大学資格教育センター論集内規 81



**【執筆者】**

小笠原 正太郎（東海大学資格教育センター非常勤講師）

前田 善仁（東海大学資格教育センター教授）

佐野 友洋（公立諏訪東京理科大学大学院（院生））

西本 健吾（東海大学資格教育センター特任助教）

中野 真理（東海大学資格教育センター特任教授）

藤井 大亮（東海大学資格教育センター准教授）

朝倉 徹（東海大学総合教育センター教授・所長）

篠原 聡（東海大学資格教育センター准教授）

〈論文〉

# 道徳教育における「なすことによって学ぶ」のあり方について

— F・W・パーカーの教育思想に注目して —

小笠原 正太郎

## はじめに

平成26年(2014年)2月、中央教育審議会が答申した「道徳に係る教育課程の改善等について」では、「本来、道徳性と道徳的实践力は、いずれも児童生徒が今後出会うであろう様々な場面、状況において、道徳的行為を主体的に選択し、実践するための内面的な資質・能力を指すものであり、道徳に係る内面の向上やそれに基づく道徳的实践を求めるものであるということにおいて、基本的に同じ性質のもの<sup>1</sup>」である、ことが指摘されている。これは、「道徳教育の目標である『道徳性』を養うことと、道徳の時間の目標である『道徳的实践力(内面的資質)』の育成との関係が、教師を含む関係者に十分に理解されていない<sup>2</sup>」、という当時の課題を受けて、示されたものである。

現行の学習指導要領では、「道徳的实践力」という言葉は使用されていない。柳沼が整理するように、「従来のように学校の教育活動全体を通して行う道徳教育全体では資質・能力としての『道徳性』を養い、道徳授業では内面的資質としての『道徳的实践力』だけ養うという奇妙な二重基準は、道徳科[筆者注:「特別の教科 道徳」]の目標においては撤廃<sup>3</sup>されている。「人格の基盤となる」<sup>4</sup>「道徳性」は、「児童生徒が今後出会うであろう様々な場面、状況において、道徳的行為を主体的に選択し、実践するための内面的な資質・能力<sup>5</sup>」であるとして、「道徳的实践力」を内包したものと位置付けられている。いわば、道徳教育を通じて「道徳性」を養うことで、実際の生活において道徳的な行為・選択を適切に実行出来ることが、望まれているのである。

以上の現行の学習指導要領の特徴をふまえ、本稿では学校全体を通じて取り組まれる道徳教育のあり方について考察を行いたい。特に特別活動の一つの方法原理であり、まさに実践を通じた学びの重要性を示す「なすことによって学ぶ」に注目し、これと同義の言葉をアメリカの教育界で広めたフランシス・W・パーカー(Francis W. Parker, 1837-1902)の教育理論や教育実践を取り上げる。「なすことによって学ぶ」なかで道徳教育はどのように位置づけるのか、パーカーの知見からその答えの一つを提示したい。

## 1. 学校全体を通じて行われる道徳教育と「なすことによって学ぶ」

### 1-1 先行研究の課題

小学校及び中学校の学習指導要領の第1章総則の第1の2の(2)で示された、学校教育全体を通じて行われる道徳教育と、「特別の教科 道徳」(以下、「道徳科」)の目指す点は同じである。「いずれも最終的には、児童生徒の主体的な道徳的实践につながることを目指して、道徳に係る内面的な資質・能力である道徳性を育成するという意味において共通する<sup>6</sup>」。

総則に記された道徳教育についての記述を確認しよう。

学校における道徳教育は、特別の教科である道徳(以下「道徳科」という。)を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達<sup>7</sup>の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。

ここで重要な点は、「道徳性」の育成は道徳科を中心としながら、各教科・領域においても取り組まれる、といったように「特設主義」とならんで「全面主義」も採用されていることである。旧学習指導要領まで「道徳の時間」の役割とされていた「計画的、発展的な指導による補充、深化、統合」の意味がより明確化されている。すなわち、道徳科と各教科・領域との関わりがより連続的なものとして捉えられることが、より強調されるようになったのである。

しかし先行研究においては、道徳科の特質をかんがみ、もっぱら道徳的思考による「探究」という側面に焦点があてられることが多かった。すなわち、旧来の「道徳の時間」で中心的であったいわゆる「読む道徳」から、「考え、議論する道徳」への転換を具体的にどのようにとらえるか、という問いである。

例えば柳沼は、道徳科の授業の質的転換のために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に目を向けている。主体的な学びになるために「自分ならどうするか」という観点から問題に向き合い、対話的な学びになるために考えた解決策を集団や学級全体で比較・検討していく。そして、学びを深めるために、問題発見的な学習と問題解決的な学習を組み合わせることが提案されている。この質的転換に求められているものを一言でいえば、「子ども自身が道徳的問題に向き合い、『自分ならどうするか』を多面的・多角的に考え判断し、日常生活の道徳的行為や習慣に繋がる授業になるよう創意工夫」することである。しかし、道徳科における探究的な学びと学校生活全般の道徳的行為とをどのようにつなげていくのか、という問いには答えていなかった。

萩野は、「道徳科の授業では、質的転換を図るべく『問題解決的な学習』を取り入れた指導に注目できる」<sup>11</sup>として、ジョン・デューイ(John Dewey, 1859-1952)の思考論や経験論から道徳教育における問題解決のあり方について考察を行っている。デューイの「道徳的性質と社会的性質は同一である」という考えから、「学校それ自体を小さな社会と捉え、他者と協働的に、共通の経験や関係性を築きあげ、社会的関心や社会的認識を共有できるコミュニティの活動の中に、道徳的成長をもたらす」<sup>12</sup>、というひとつの道徳教育論が導かれるという。しかし、そうであるならば、いかに共同体の中で人々が道徳的な問題と対峙しているのか、またそれをいかに学びに落とし込んでいくのか、という問いに答えなければならないであろう。

したがって、以上の先行研究からわかることは、道徳科において道徳的な課題に対する探究的なアプローチのあり方に関する考察はもとより、学校全体を通じて取り組まれる道徳教育に目をむけ、学校という一つの共同体のなかで、どのような「道徳性」を養う機会があるのか、という考察がこれから求められるということである。

## 1-2 道徳教育と学校生活

そこで本稿では、「学校における集団活動や体験的な活動を通して、各教科や道徳等で身に付けた力を、実際の生活において生きて働く汎用的な力とする」<sup>13</sup>人間形成の場といわれている特別活動と道徳教育の関連に焦点を当てたい。

なによりも「学習指導要領」に次のように記されていることは、両者の関連が強く示唆されている、といえる。

生徒の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。その際、それらの活動を通じて学んだ内容の意義などについて考えることができるようにすること。また、特別活動等における多様な実践活動や体験活動も道徳科の授業に生かすようにすること。<sup>14</sup>

西野は上記の点に注目し、「道徳の時間」と特別活動は「共に『生き方』を学習する領域として教育課程上に位置づけられながらも、学校における実践において必ずしも有機的な連携が図れてこなかった実態が意識されて

いるように思われる<sup>15</sup>」、と論じている。同じように、東風も、現行の学習指導要領における道徳科と特別活動に共通するものとして「自己の生き方についての考えを深めること」<sup>16</sup>を挙げている。自己の「生き方」を深めることは、総合的な学習の時間についても同様に目標として掲げられていることから、両者にのみ特有なものとして特記はできない。しかし、道徳教育について「特設主義」とならんで「全面主義」も採用されていることや、「道徳性」には「道徳的実践力」の概念も内包され、生活における実践が重視されていることをかんがみれば、「なすことによって学ぶ」を方法原理とする特別活動に注目する価値はあるだろう。

西野は、小学校での道徳教育が「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」<sup>17</sup>を目指していることに着目し、「この目標は、特別活動の特質である自発的・自治活動と親和性が高い」<sup>18</sup>と論じている。学級活動をはじめとした学校生活のあらゆる場面で、現実の問題を発見し、そして同級生、上級生や下級生、その他大人などと対話をしながらその解決を模索していく機会があるだろう。いわば、「生活の中に問題を見出し、共に問題の解決を図る中で生み出されていくどこまでも文脈的で創造的な問題解決のプロセス」<sup>19</sup>のなかに、道徳的な問題もかかわってくる、というわけである。

それでは、実際に学校という共同体生活のなかで捉える道徳教育というのは具体的にどういったものであろうか。そのなかでどのような「生き方」を通じて「道徳性」を育成することが望まれるのであろうか。次にこの問いに対する答えの一端を、パーカーの教育理論と教育実践に求めてみよう。

## 2. F・W・パーカーの「なすことによって学ぶ」論

### 2-1 パーカーの「なすことによって学ぶ」論

特別活動の方法原理である「なすことによって学ぶ」は、デューイと娘のエヴェリン(Evelyn Dewey, 1889-1965)との共著、『明日の学校』(*Schools of Tomorrow*, 1915)などでみられる、“Learning by doing”の邦訳として知られている。しかし例えば佐々木は、『明日の学校』に多くこの言い回しが登場する一方で、デューイの著書である『民主主義と教育』(*Democracy and Education*, 1916)においてこの言葉が一回しか使用されていないことから、デューイは自身の用語としてこの言葉を使用していない、と指摘している<sup>20</sup>。

じっさいに「なすことによって学ぶ」はデューイが初出の言葉ではない。教育史を遡れば、その源泉はチェコの教育学者、コメニウス(Johannes Amos Comenius, 1592-1670)にたどり着く。デューイが生まれた1850年代ごろにはアメリカにこの言葉が受容されており、この言葉の普及に努めた一人がパーカーであった<sup>21</sup>。デューイが大学院を卒業し、ミシガン大学に着任する1880年代には、既に「なすことによって学ぶ」と類似した「なすことによってなすことを学ぶ」(learn to do by doing)という表現が、「新教育」の文脈で使用されていた。パーカーは「なすことによってなすことを学ぶ」が示す「教育的教義に関して、近代的使徒と称せらるるだろう」、とされていた。それではパーカーはこの言葉をどのように捉え、評価していたのだろうか。

1885年にパーカーはロング・アイランド歴史協会(Long Island Historical Society)で「なすことによってなすことを学ぶ」(Learn to Do by Doing)と題する講演を行った。そのなかで、「教師にとって最初の偉大なる教訓は、何をすべきか発見することと、それをなすことである。子どもは『おそらくそれを将来、使用できるであろう』からといって行すべきことは何もない。教育は人格(character)の陶冶を目的とするべきであって他の目的ではない」、と主張した。ここで彼が対比しようとした考えは、例えば、「私たちは別の事をなすことによって、ある事を学ぶ」(we learn to do one thing by doing another)<sup>22</sup>という主張であった。

後者の考えを代表するものとして、全米教育協会(National Educational Association)で「なすことによって学ぶ」という考えを難論したシェイファー(Nathan C. Schaeffer, 1849-1919)や、のちに内務省教育局長も歴任(1889-1906)するほど、当時大きな影響力を持っていたハリス(William T. Harris, 1835-1909)の教育理論を取り上げられよう。

シェイファーは、次のような理由から、「なすことによってなすことを学ぶ」ことは不十分である、と考えていた。

商売を学ぶ方法と、精神訓練の過程の厳格な並行性は、塑造や模型作り(modelling)そして具体的な事物を取り扱うなかでのみ見つけられる。大陸を黒板に描いたり、それを砂やパテで形造ったりすることが、外形や構造の正確な知識を獲得するよう、精神を大いに助けるであろう。ここでもしこの格言[なすことによってなすことを学ぶ]がこのような事例に当てはまるならば、私たちは次のような意味になるよう、解釈を変えなければならない。私たちは手工的な行為を手段として、<sup>25</sup>知性的になすことを学ぶのである、と。言い換えれば私たちは、別の事をなすことによって、ある事を学ぶのである。

すなわち彼は、「なすことによってなすことを学ぶ」ことが示す具体的な学びは、手を動かすこと——なすこと——を手段として、概念(知識)の獲得を目指すものである、と主張していたのである。すなわち、「なす」その行為の内実と、その成果との分離が求められていた。

同様な考えをハリスも主張していた。彼もまた、「『なすことによってなすことを学ぶ』というのは、私たちが学ぶべきことについてなんら示唆を与えない」、と断罪する。<sup>26</sup>ハリスにとってこの言葉は、まさに何をやるのか(the what to do)、という点が明瞭でなかったのである。そこで彼は、人格を陶冶するためにも、正確な習慣を持つ意志と、世界を正確に見渡す知性をもてるよう、自己活動(self-activity)を推奨したのであった。<sup>27</sup>

こうしたシェイファーやハリスに共通する懸念は、「なすことによってなすことを学ぶ」だけでは、知性や精神——そしてそれらの統合によって形成される人格——を陶冶できない、ということであった。彼らにとってこの言葉が示すことは、単に、人格を陶冶する手段として手を動かすこと——例えば塑像や模型作りといった手工訓練(manual training)——が有効である、ということだけである。言い換えれば、<sup>28</sup>知的訓練や道徳的訓練の手段として手工訓練が有用である、ということだけであった。

それに対してパーカーは「意志はただその行為によってのみ訓練がされる」、と主張した。<sup>29</sup>何か別の事柄を実行するのではなく、まさに道徳的な事柄それ自体を「なすことによってなすことを学ぶ」、というのである。学校は子どもたちが従順になるよう訓練する場所ではない。「学校は子どもがより大きな共和国(greater republic)の主権者になるための準備が行われる、小さな共和国(little republic)になるべきである」。<sup>30</sup>すなわち、子どもは実際に小さな国家といえる学校で、道徳的な行為を行うことによって、道徳性が芽生える、というのであった。

このような発想の背景には、この世界のすべてが思考の現れである、という彼の考えがあった。彼は、「もし諸君が考えているならば、何かをしているということにならないだろうか。美しい芸術作品を創造している芸術家は何かをしている。彼の精神は、何世代にもわたって生きながらえるものを創造しようと動いている。哲学者は何時間も椅子に座って分析しているが、彼はなしているのである。[中略]なすことは思考の現れ(manifestation)であるが、なす前に何かが完了(done)しなければならない」、と訴える。<sup>31</sup>人々が考え抜いた結果生み出された作品、例えば美しい教会や、音楽、絵画、書物といったもの、それらすべてが思考の現れであった。すなわち、これらは様々に思考を重ねることによって——なすことによって——知識や感覚が養われ、その結果生み出された、ということである。

したがってパーカーにとってあらゆる教育理論の根源が「なすことによってなすことを学ぶ」ことになる。しかし、1880年代ごろまでのパーカーは、旧教育で行われていた無意味な言葉の教え込みや、暗誦が、子どもたちが考えること——なすこと——の障害になっている、と非難することに重点を置いていた。それゆえ、彼が「なすことによってなすことを学ぶ」という言葉を用いるとき、念頭に置かれていた具体的な教育実践の姿は、<sup>32</sup>基礎学校(elementary school)で取り組まれていた読み・書き・算(以下、3R's)が主だったのである。

たとえば、綴り字本を捨て去ることを訴えた1880年の講演では、自身がニューヨーク州クインシー(Quincy)で取り組んでいた読み・書き・算の実践が、「なすことによってなすことを学ぶ」ものである、と紹介されていた。<sup>33</sup>また、インディアナ州の教師協会での講演では、「ねえ——みて——あの——美しい——花々を」と子どもが機械のように朗読する読み方教育を咎め、「なすことによってなすことを学ぶ」ことの意義が強調されていた。<sup>34</sup>

このことから、1880年代にパーカーが「なすことによってなすことを学ぶ」を主張するとき、3R'sの学習原理を示すものと、道徳教育のあり方を示すものの、2通りの文脈があることを指摘できる。1880年代の主著である、『教授にかんする講話』(Notes of Talks on Teaching, 1883)では、読み方・書き方・算数・学校運営、道徳訓練など

各項目ごとに章立てされているが、このことからわかるように、3R'sと道徳教育のつながりが曖昧であった。

たしかにパーカーは、「なすことによってなすことを学ぶ」ことで習得する3R'sも道徳の訓練も、思考を表現する活動である、という共通した側面がある、と考えていた。「あらゆるなされる事柄は、道徳的、もしくは非道徳的な傾向を有している。いわばなすことは、繰り返されることで習慣を形成し、習慣が人格を作り上げる」<sup>35</sup>こと、これがパーカーの教育目標であった。この「人格」概念は、魂—精神—身体、「存在全体の調和のとれた成長」<sup>36</sup>による人格の完成を目指す、フレーベル(Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852)の考えを引き継いでいた。したがって、3R'sも道徳の訓練も、意志を訓練し人格の完成を目指す、その一過程であるとして、同一の側面に位置付けられるのである。

しかし、「なすこと」が世界のあらゆる——物理的、精神的関係なく——事柄を内包する、と想定されている以上、「なすこと」の内実はどこまでも追究が可能である。したがって「人格の完成」のために何を行うのか、という個別具体的な議論をどこまでも突き詰めていかなければならなくなる。そこで、3R'sも道徳の訓練も包括し、「なすことによってなすことを学ぶ」に代わる、具体的な教育原理が求められるだろう。

## 2-2 「なすことによって学ぶ」から「生活することによって学ぶ」へ

パーカーは、1890年代ごろから「なすことによってなすことを学ぶ」という表現をほとんど用いなくなる。1880年代の主著である、『教授にかんする講話』では繰り返し「なすことによってなすことを学ぶ」に言及されていたが、1891年の講演録である『教育学講話』(*Talks on Pedagogics: An Outline of the Theory of Concentration*, 1894)にこの言葉を見つけることはできないのである。

この頃、パーカーが重点を置いていたのは、子どもたちの生命の営み、すなわち日々の学校生活である。学校が「興味深く、教育的で、それ故に実りある作業のもとでの個人の生(individual lives)の統合」<sup>37</sup>を実現する場所になることが理想である、と語っていた。デューイの言葉としてパーカーが紹介しているように、「教育は生活のための準備ではない。それは生活」(Education is not preparation for life ; it is life)<sup>38</sup>それ自体だからである。これを、「生活することによって学ぶ」、と言い表せるとすれば、それはどのような道徳教育を帰結するのだろうか。

『教育学講話』では、中心統合法という、コアカリキュラムの原型となる教科組織論が論じられていた。パーカーにとって諸教科の中心はこの世界の創造主と、その創造主によってデザインされた私たち人間である。しかしこれらをもくもくと暗記することが主張されたわけではない。この世界がすべて思考の現れであると述べられていたように、子どもは思考し、それを表現することによって学ばなければならない。表現活動(彼は「教育的作業」(educative work)と呼んだ)のなかで、物事を分析・比較する力や、分類する力、独自の推理を行う力などが学ばれるのであった。そのために、自発的な子どもの活動が重要である。そこで教育の役割は、子どもが自らこうした「自己活動」(self-activity)<sup>39</sup>に励む諸条件を整えることであった。

『教育学講話』で語られる彼の道徳教育論は、この「教育的作業」と密接にかかわっていた。「教育的作業」と道徳教育とのかかわりについて次のように論じられている。

学校は一つの共同体である。共同体の生活は、精神的、道徳的成長に必要不可欠である。もし個人の行為が、なんらかの方法で、共同体の最大の仕事を邪魔するならば、彼は悪いことをしている、ということである。個人の最大の義務は、自身の力を、全員の最大の善のために貢献することである。この原理は、学校のあらゆる諸規則や正義を確かに導くものである。どれだけの騒がしさ(noise)が学校にあるのだろうか。個人や全員が最良の作業に取り組むには十分であろうか。どれだけ静かであろうか。個人や全員が最良の作業に取り組むのに十分静かであろうか。どれほどつぶやきがあるだろうか。登校したり下校したりするための規則とはどのようなものであろうか。時間厳守のためにはどうしようか。<sup>40</sup>

ここで注目すべき点は、「学校は一つの共同体である」、という点から「教育的作業」の道徳の訓練としての役割が論じられていることである。パーカーにとって——『教授にかんする講話』では「小さな共和国」として表現されていたように——学校は萌芽的な社会であった。「未来の理想的な学校は理想的な共同体であり、萌芽的

な民主主義である<sup>41</sup>」、と信じていたのである。したがって、「裕福な子どもたちも貧乏な子どもたちも、知性であろうと無知であろうと、相互的な行為と愛によってまじりあい統合される。コモン・スクールは道德訓練の完璧な手段をもたらしてくれる<sup>42</sup>」、として、学校で民主主義を生きる市民としての訓練が行われることを期待したのであった。敷衍すれば、小さな社会で子どもたちが小さな市民として自己表現活動にとりくみながら、相互に助け合ったり、自身の役割を会得したりすることで、将来、実際の社会で民主主義を支える市民へと育てていくことが期待されたのである。したがって、学校での生活による学びを経て、道德性の涵養、人格の形成を目指す彼の道德教育論は、市民性(civics)の涵養にかんする彼の主張と地続きである、といえる。

なお、彼の「生活することによって学ぶ」道德教育論は、「なすこと」を「生活すること」に具体化した、いわば「なすことによってなすことを学ぶ」の変奏であると捉えられるであろう。たとえば、『教授にかんする講話』において、「正しさの知識は、精神が真実を発見するように導くことから到来する。行為の内ですれが表現されなければ役に立たない。家庭や学校におけるこの行為の機会は無数に数えきれないものである。これらの機会、自己統制の訓練の手段として、教師や母親によって捉えられ、用いられるべきである<sup>43</sup>」といった主張には、様々な生活の具体的な行為を通じて道德の訓練を行うことが、示唆されている。反対に、『教育学講話』のなかで、理性的習慣、行為の継続、忍耐、粘り強さ、勇気、自己統制といった彼の掲げる徳目は、「実際に、なされる事柄をなすこと(doing of that which is to be done)を実行するなかで、生み出される<sup>44</sup>」、と論じられているとき、1880年代に繰り返していた「なすことによってなすことを学ぶ」の論調と重なるのである。

パーカーは、こうした生活することによる道德教育を通じて、身体—精神—魂の調和のとれた人格の育成を目指した。そして、彼が学校を萌芽的な社会とみなしていたことから、人格陶冶を達成した子どもたちが将来市民となってアメリカの民主主義を支えることが期待されたのである。最後に、パーカーはいわゆる「特設主義」の考えに反対していた、という点を付記しておこう。慣習的な徳目を演習する時間は学校に不要であった。なぜなら、「教育的作業」に取り組んでいれば、不当な騒音や他者へのちょっかいなど、他人の作業への妨害が不道德である理由が、おのずと理解できるからである。学校において重要なことは、こうした不道德に気づき、「正しい行い」に気づける条件整備であった<sup>45</sup>。

### 2-3 パーカーの宗教観と道德教育

ただし、彼の道德観念はキリスト教からの影響が色濃く反映されていることに留意が必要である。これまで多分に示唆されたことであるが、彼が言う「真理」は、自然科学を通じて定式化された科学的事実ではなく、科学の証明を超えた形而上学的真理を指す。パーカーが子どもの自発的な活動を奨励する文脈で使用される「自己活動」も、魂—精神—身体の調和を図り、「神の創造物である真理の知識が子どもの自己努力の営みによって子どもの生命に統合されていくプロセス<sup>46</sup>」を指している。したがって、パーカーが生活を通じて会得する「道德」は、すでに子どもの外的要因によって決定されたものであることに留意が必要である。たとえ、「神はいくらか受動的な行為者として、つまりその意志は個人の自由な活動を通じてのみ達成される<sup>47</sup>」、という19世紀のリバイバリズムの共通原則を受け継いでいるにしても、当時のキリスト教的道德観のうちにパーカーの「正義」(righteousness)観があったことは避けられない事実であろう。

また彼の民主主義の概念のうちに、後千年王国説(postmillenarianism)への信仰が見られる。千年王国説は、「聖書の『ヨハネ黙示録』20章1-7節を出典とする神学説で、全人類の最後の審判以前にキリストがよみがえった聖人たちとともに地上にもどり、この地上で千年にわたって栄光ある王国を統治するという信仰<sup>48</sup>」である。これはさらに四種類に分類されるが、そのうち後千年王国説は、世界が墮落する代わりに、「歴史は勝利に至る進歩的な展開とみなされる。それは平和に満ちた進歩ではない。終焉が近づくとつれ[サタンとの]戦いが激しくなるが、各々の闘いはキリストと教会の勝利で終わる。そして新しい時代が確立されていくであろう。それからキリストが復活する<sup>49</sup>」、という考えである。いわば、永遠の樂園である神の(王)国が地上に成就するために、人々の善良な意志に基づく歴史の進歩を信頼するのである。

パーカーは、神の国の到来を待ちわびていた。パーカーは市民の育成と民主主義の到来を予期しながら、繰り返し聖句を引いていた。たとえば「最も良い意味で市民性(citizenship)は最高の目標に向かうこと以外の奮闘で

は達成し得ない。これら低次の理想は不滅にいたるまでの単なる途中経路(way)である<sup>50</sup>」、という言葉に「まず神の国と神の義とを求めなさい。そうすれば、これらのものはみな添えて与えられる」(マタイ 6:33)、と続ける。また、真実を発見することはすなわち、「神の国はあなたがたのところに来たのだ」(マタイ 12:28)、ということ<sup>51</sup>を意味していたのであった。<sup>52</sup>

パーカーの聖句解釈と当時のプロテスタンティズム、また千年王国説との関係についての考察は別稿に譲りたい。しかし、彼が教育を通じて完全な民主主義社会の実現をめざそうとしたとき、それはキリストの復活によるキリスト教徒の救済の図式と重ねて論じていた可能性が極めて高い。そうであるならば、価値観が多様化し、一概にひとつの道徳的「真理」を行動規範として統一することが困難な現代社会において、パーカーの道徳教育論から何を取捨選択し、一般化するのか、という点に留意が必要である。ここに、パーカーの道徳教育論を現代に応用する際の限界点を見出せる。

### 3. 結論

本稿においては、現行の学習指導要領において、道徳科が要となりながらも学校教育全体を通じて道徳教育が求められていることに注目し、学校という共同体においてどのような道徳教育が行われるのか、その検討を行った。そこで、「なすことによってなすことを学ぶ」という言葉の使徒と称されたパーカーの道徳教育論に着目した。

パーカーの道徳教育論は、子どもが「自己活動」を通じて、神によってデザインされた自然と人間といった全存在の法則——「真理」を発見することを目指していた。当時のリベラルなプロテスタンティズムの影響を色濃く反映したものであった。したがって、何が道徳的であるのか、といったことや何が「正義」であるのか、といった個別具体的な議論について、パーカーの教育思想から現代への示唆を得ようとしても大きな成果はない。重要なことは、パーカーの教育思想からどのような一般論を導き出せるのか、ということである。

彼の教育思想から得られる示唆の一つは、「なすことによる学び」もしくは「生活による学び」の教育活動のうちに、協働的な学びを通じて市民性を養うものとして、道徳教育を位置付けられる、ということである。現代の日本の学校教育制度にあてはめていえば、特別活動にとどまらず、教育課程全般で道徳教育を行うべきとする、「全面主義」の発想であるといえよう。さまざまな協働的作業に取り組む中で、共同体における自身の役割を知り、自身が全体の助けになるという、利他的な感覚と自尊的な感覚を陶冶する。また、パーカーの挙げた例をいえば、騒音を出したり、クラスメイトにちょっかいを出したりすることが道徳的に良くないことであることを、身をもって経験する。こうしたことが道徳科と特別活動に共通して会得することが期待される、自己の「生き方」である、と考えられる。

より敷衍すれば、学級活動や児童会・生徒会活動など、「学校における集団活動や体験的な活動」を通じて実際の生活を営む、特別活動の範疇でパーカーの道徳教育論を捉えられる。学校を「小さな共和国」、「萌芽的な民主主義」の場であると見做し、身近な問題から出発する、問題発見・解決型の学びとして、道徳教育を捉えられるのである。

これまで、現行の学習指導要領をめぐっては、道徳科の授業の質的転換をふまえて探究的な道徳教育のあり方が語られることが多かった。しかし、パーカーの教育理論を枠組みにして道徳教育の在り方を検討することによって、次のような新たな示唆を導ける。すなわち、共同体の生活によって学ばれる道徳教育という観点から、「道徳性」と「道徳的実践力」の涵養のあり方について考え、そのうえで道徳科を特設する意義を考えるべきではないか、という示唆である。

#### 注

- 1) 「道徳に係る教育課程の改善等について」中央教育審議会、平成 26 年(2014 年)2 月、6 頁。
- 2) 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」平成 25 年(2013 年)12 月 26 日、7 頁。
- 3) 柳沼良太「道徳科で『主体的・対話的で深い学び』をどう実現するか——問題解決的な学習を通じた『深い学び』

を中心に」『道徳と教育』337号、日本道徳教育学会、2019年、126頁。

- 4) 「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」文部科学省、平成29年7月、2頁。「道徳の授業については、特に小学校高学年や中学校において課題が大きいことが指摘されており、その改善のためには、児童生徒の発達の段階を踏まえ、内容や指導方法等を適切に見直すことが必要と考えられる」(5頁)という、「道徳に係る教育課程の改善等について」に示された指摘に従い、基本的に本論文では、中学校の学習指導要領ならびにその解説を参照する。
- 5) 「道徳に係る教育課程の改善等について」、6頁。
- 6) 同上書、7頁。
- 7) 「中学校 学習指導要領(平成29年告示)」文部科学省、平成29年3月、19頁。
- 8) 柳沼上掲論文、127-130頁。
- 9) 同上論文、130頁。
- 10) ほかに貝塚茂樹は、柳沼と同様「考え、議論する道徳」への質的転換として道徳科の意義を示している。しかし、各教科・領域で取り込まれる道徳教育との、その要としての道徳科との関連について、その考察は及んでいない(貝塚茂樹『「特別の教科 道徳」の成立と意義』日本道徳教育学会全集編集委員会『新道徳教育全集 第1巻 道徳教育の変遷・展開・展望』学文社、2021年、87頁)。
- 11) 萩野奈幹「道徳科授業における問題解決学習に関する一考察：デューイ哲学の経験論と思考論に基づく道徳教育論に着目して」『道徳教育方法研究』28号、道徳教育方法学会、2023年、11頁。
- 12) 同上論文、15頁。
- 13) 「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 特別活動編」文部科学省、12頁。
- 14) 「中学校 学習指導要領」、157頁。
- 15) 西野真由美「道徳性を育む特別活動」『日本特別活動学会紀要』24、2016年、7頁。
- 16) 東風安生「道徳と特別活動で養うメタ認知能力」『道徳と特別活動』39(4)、文溪堂、2022年、12頁。
- 17) 「小学校 学習指導要領(平成29年告示)」文部科学省、17頁。なお中学校では、「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること」(19頁)、とある。小学校では「自己の」と子ども自身の考えが中心であったが、中学校では「人間として」と変わり、より客観的な視野が求められるようになっている、といえる。
- 18) 西野上掲論文、11頁。
- 19) 同上論文、12頁。
- 20) 佐々木正昭「『なすことによって学ぶ』という用語についての考察」『日本特別活動学会紀要』29、2021年、1-2頁。
- 21) Michael Knoll, *Beyond Rhetoric: New Perspectives on John Dewey's Pedagogy*, Peter Lang AG International Academic Publishers, 2022, p.170.
- 22) George P. Brown "Department of Pedagogy", *Indiana School Journal and Teacher*, Vol. 30, No.2, Feb. 1885, p.79.
- 23) "Theory of True Education : Col. F. W. Parker on 'Learn to Do by Doing'", *The New York Times*, Mar. 6, 1885, p.5.
- 24) Nathan C. Schaeffer, "The Meaning and Limitation of the Maxim: Learn to Do by Doing in Elementary Education", *The Journal of Proceedings and Addresses of the National Educational Association*, Observer Book and Job Print, 1888, p.378.
- 25) *Ibid.*, [ ]内、下線引用者。
- 26) W. T. Harris, "Psychological Inquiry", *The Journal of Proceedings and Addresses of the National Educational Association*, Press of J. J. Little & Co., 1886, p.92.
- 27) *Ibid.*, p.101.
- 28) この点に関する詳細は、小笠原 正太郎「19世紀後半アメリカにおけるフレーベルの『作業』の理解：職業訓練と『手工訓練』の観点から」『幼児教育史研究』18、2023年を参照。
- 29) "Theory of True Education : Col. F. W. Parker on 'Learn to Do by Doing'" *loc. cit.*

- 30) *Ibid.*
- 31) Francis W. Parker “Learning to Do by Doing”, *Indiana School Journal and Teacher*, Vol. 30, No.3, 1885b, pp.129-130. [ ] 内、傍点筆者。
- 32) 1880年代のパーカーの3R'sの教育方法論の詳細については、小笠原正太郎「1880年代におけるF. W. パーカーの教育方法論についての研究——読み・書き・算(3R's)と教育の目的に注目して——」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』29-1、2021年を参照。
- 33) “Quincy Ways of Teaching: Col. Parker Explains them at Flushing, Children Learning How to Do Things to Be Right—By Beginning to Be Right One Is Never Wrong — A Way with The Spelling Book — Col. Parker Would Burn It” *The New York Times*, Nov. 13, 1880, p.8.
- 34) Francis W. Parker, “Learning to Do by Doing”, *Indiana School Journal and Teacher*, Vol.30, No.3, Mar. 1885, pp.130-131.
- 35) Francis W. Parker, *Notes of Talks on Teaching*, E. L. Kellogg & Co., 1883, p.167. 傍点は引用者による。以下、『教授にかんする講話』は、*NTT*と略記する。
- 36) *Ibid.*, p.22.
- 37) Francis W. Parker, *Talks on: An Outline of the Theory of Concentration*, E. L. Kellogg & Co., 1894, p.345. 以下、『教育学講話』は、*ToP*と略記する。
- 38) Francis W. Parker, “Syllabus for Discussion in Faculty Conference”, Francis W. Parker (Ed.), *The Elementary School Teacher and Course of Study*, Vol.2, No.3, The University of Chicago Press, Nov., 1901, p.182.
- 39) *ToP.*, p.26, p.260, 376, p.381. ここでいう表現活動は、ジェスチャー、声、音楽、スピーチ、制作、模型作り、ペインティング、図画そして作文が掲げられている。また、彼が具体的に取り上げている中心教科は、地理学などの無機物にかんする科学と、物理学や化学といった無機物の運動や変化にかんする科学、そして、生物学や歴史といった有機物質や生命に関する科学と、有機体にかかわる生理学、この4領域であった(377頁)。
- 40) *ToP.*, pp.337-338.
- 41) Francis W. Parker, “Application of Child Study in the School”, *National Educational Association, Journal of Proceedings and Address: Session of the Year*, The Pioneer Press Co., 1895, p.428.
- 42) *ToP*, p.346.
- 43) *NTT*, p.169.
- 44) *ToP*, p.355.
- 45) *Ibid.*, pp.343-344.
- 46) 中村和世「芸術の教育的価値に関する研究——F・パーカーとJ・デューイのカリキュラム論の比較を通して——」『日本デューイ学会紀要』52号、2011年、101頁。
- 47) George M. Thomas, *Revivalism and Cultural Change: Christianity, Nation Building, and the Market in the Nineteenth-Century United States*, University of Chicago Press, 1989. p.68.
- 48) 丹治陽子「アメリカ的想像力における千年王国論の終末論とタイポロジー」『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅱ人文科学』4、2002年、16頁。[ ] 内引用者。
- 49) Thomas, *op. cit.*, p.76.
- 50) *ToP*, pp.252-253.
- 51) 本稿で参照する『聖書』は、聖書協会共同訳(2019年)を使用している。
- 52) *ToP*, p.372.

[Article]

## “Learning by Doing” in Moral Education Focusing on the Educational Thoughts of F.W. Parker

Shotaro OGASAWARA

This paper presents a discussion of the optimal approach to moral education across the entire school system. In particular, we will focus on the methodological principle of “learning by doing,” which is an essential concept in the Student-Led Activities and indicates the importance of learning through practice. Additionally, we will examine the educational theories and practices of Francis W. Parker (1837-1902), who popularized the term synonymous with it in American educational circles.

One of the implications of Parker’s educational philosophy is that moral education should be conducted in the context of “learning by doing” or “learning by living.” Through a variety of cooperative activities, students learn about their own roles in the community and develop a sense of altruism and self-respect by learning to help the whole. This is the “way of life” that is expected to be acquired through moral education and the Student-Led activities alike.

〈研究ノート〉

# 地域地形に合わせたオーダーメイド型防災教育について

—土砂災害を事例にして—

前田 善仁

佐野 友洋

## 1. はじめに

我が国においては近年、災害の激甚化や・頻繁化により甚大な被害が発生しているとともに、今後も気候変動に伴い災害リスクが高まっていくことが懸念されている。そのため防災について検討していくことが求められるが、我が国の国土は地形的要因(土地の傾斜度、傾斜方向、尾根と谷、山地と平野などの地形分類、など)、気象的要因(気温などの温度、降水量などの水分、日照などの光、風などの大気など)の面において極めて厳しい条件下にある。そのことと関連して、昭和57年から令和5年の間の土砂災害発生件数の推移について、国土交通省水管理・国土保全防災局が公表している。これによると、令和5年の発生件数は1,471件で、直近10年(平成25年～令和4年)の平均発生数(1446件)を上回ったと報告された<sup>1</sup>。これは、日本のどこかで1日に4回以上の土砂災害が起きていることを示しており、より身近な災害になりつつあるのではないかと推察する。このことは、とりもなおさず学校教育において「土砂災害」に係る防災教育の徹底が求められていることに他ならないと考える。

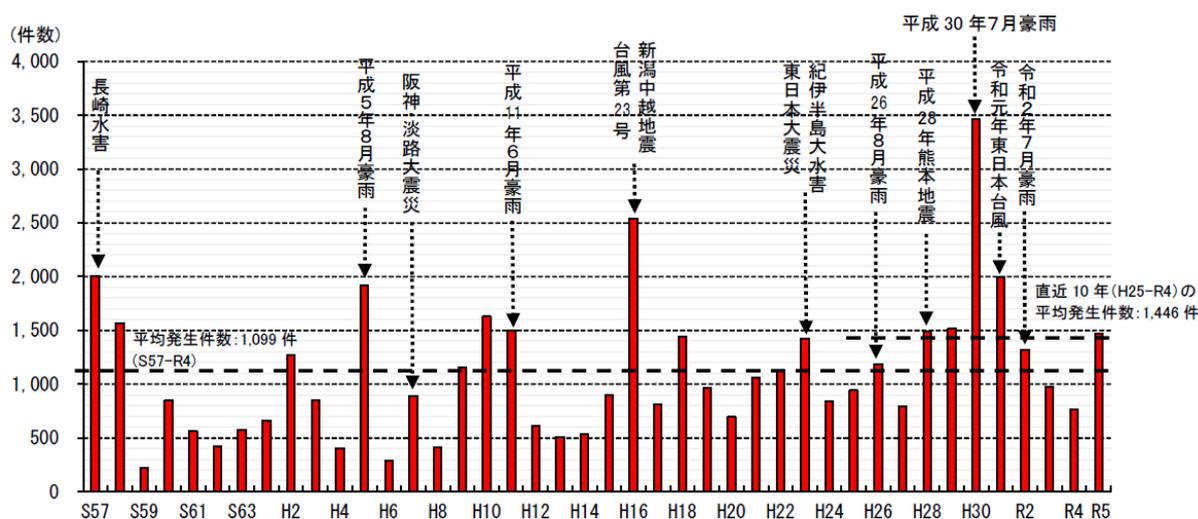


図1 土砂災害発生件数の推移(S57～R5)

では、実際の学校現場において、どのような防災教育や対策が行われているのか俯瞰してみたい。平成23年3月11日に発生したマグニチュード9の東北地方太平洋沖地震、その後の巨大津波では広い地域で甚大な被害が発生し、多くの人命が失われた。これを契機にして、文部科学省は全国の学校に向けて「自然災害に対する学校

防災体制の強化及び実践的な防災教育の推進について(依頼)」<sup>2</sup>を発信している。そこでは、学校保健安全法第29条に規定され、既に作成されている「危険等発生時対処要領(学校防災マニュアル)」の見直しや改善を行う事が指示されている。あわせて、実践的な防災教育の実施を推進することを依頼している。この学校防災マニュアルについての見直しにあたっては、学校安全資料『「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育の展開』<sup>3</sup>が配付され、作成の手順および盛り込むべき内容が示された。そこには、マニュアルに盛り込むべき具体的な内容として「災害が発生した場合、又は災害発生の恐れがある場合の学校の対応方針(地震、津波、台風、大雨、火山噴火、学校の立地環境と予測される災害等により取り上げる災害を検討する)」という文言を見ることができる。つまり、地震や津波を念頭に置き、続いて台風、大雨、火山噴火と続いている。残念ながら、「土砂災害」の言葉はみられない。

ここで、防災教育について具体的にどのような災害を対象に行われてきたのかを、先行研究を調べることでよりその傾向を見ていくこととする。

## 2. 防災教育に関する先行研究

学校における防災教育の筆頭にあげられるのは、避難訓練であろう。山田(2012)<sup>4</sup>は、東京都、神奈川県、静岡県、愛知県、大阪府、兵庫県の小・中学校、427校に質問紙調査を実施した。その結果ほとんどの学校で行われている避難訓練の被害想定は、地震を想定していることがわかった。さらに、金井・片田(2015)<sup>5</sup>は、全国の小中学校1,968校にアンケート調査を実施し、防災教育の内容について回答を得ている。「どのような災害を想定した訓練を実施しているのか(火災、地震、津波、風水害、竜巻、火山、不審者)」の間に対して、そのほとんどが、「地震、津波、風水害」と回答している。このように、地震、津波、風水害を中心とした避難訓練を通して防災教育が行われていることがわかった。

その一方で、「土砂災害」に係る防災教育については、主に次のような研究があげられる。朝位ほか(2005)<sup>6</sup>は、大学生を対象に、地震・風災害・水災害・落雷・土砂災害・津波・火山活動の5つの災害について関心度を調べた。その結果、地震に対する関心度が最も高く、落雷・津波・火山については低い結果となった。また、災害情報が減災意識に与える影響については、「災害のニュースに接して心境に変化があったとしても具体的な防災対策の行為には結びついていない」としている。此松・中北(2010)<sup>7</sup>は、和歌山県内の小学生から大学生を対象にアンケートを実施し、「高校生や大学生でも、自分の居住している地形環境について、災害を予測するための前提となる地形認識ができていないことは大変な問題である」ことを指摘し、「自分の命は自分で守る」リアルな防災教育が必要だと述べている。岡田・森下ほか(2022)<sup>8</sup>は、小中高の防災教育の効果が疑問視されているため、大学の防災教育の教育効果について研究を行っている。その結果、減災については、災害の危険性と安全な避難に関する科学的理解と行動が欠かせないことや、災害のメカニズム等の知識と危険察知や対処等の科学的判断能力が必要であることを示唆している。村瀬(2024)<sup>9</sup>は、土砂災害を防止・軽減するためには、構造物によって土砂移動現象を無害化するような防災対策が急務であり、その開発に向けての教育は、地質学など、土石流や土砂崩れのメカニズムを学ぶ防災教育が重要で「土石流等のシミュレーションを行える3D地形モデル」は防災教育に有効だと述べている。

このように見てみると、学校教育の現状では、防災教育は地震被害を想定した訓練が中心であることがわかる。また、防災教育の題材に土砂災害を掲げている研究をみると、実際に授業を行っている研究はみられず、アンケート調査から傾向を分析するものや、授業の内容そのものを提案しているものがほとんどであった。このことから、本研究のように実際に、土砂災害を題材に授業を実践し、その認識の変化を調べる研究については、管見の限り見られなかった。

## 3. 研究の目的と方法

### 3-1 背景

防災教育は様々な危険から児童生徒等の安全を確保するために行われる安全教育の一部をなすものである。し

たがって、防災教育のねらいは、「『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育」(文科省、2010)<sup>10</sup>に示した安全教育の目標に準じて、次のような3つにまとめられる。

- ア 自然災害等の現状、原因及び減災等について理解を深め、現在及び将来に直面する災害に対して、的確な思考・判断に基づく適切な意志決定や行動選択ができるようにする。
- イ 地震、台風の発生等に伴う危険を理解・予測し、自らの安全を確保するための行動ができるようにするとともに、日常的な備えができるようにする。
- ウ 自他の生命を尊重し、安全で安心な社会づくりの重要性を認識して、学校、家庭及び地域社会の安全活動に進んで参加・協力し、貢献できるようにする。

以上のように災害に対する知識の習得、危険予測と主体的な行動、社会貢献と支援活動などが重視され、地域の防災活動や災害時の支援活動において、適切な役割を自ら判断し行動できる生徒を育成することが目標である。

### 3-2 目的

背景などから本研究では、文部科学省から防災を含む安全に関する教育(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育)が求められている。(学習指導要領の記載から<sup>11</sup>)とりわけ、扱いが少ない「土砂災害」について、教科横断的な学習の中で展開していこうと考えた。そもそも、これら災害において求められる究極的な目標は、被害に遭わず逃げる・避難する、そして生き延びることが大切だと考える。これらは国土交通省が令和3年8月に更新した発災前の確実な避難による効果事例集にも示されている<sup>12</sup>。これらの意識を早い段階で育みたい。そしてその地域のレベルにあった防災教育をより強固に浸透させたい為、現状の身近に潜む災害を意識させることで正しい知識・理解を促すための効果的な教育方法は、地域地形に合わせたオーダーメイド型(※)防災教育を実施することが効果的であることを提言することを目的とする。

(※「オーダーメイド型」とは、学習者が所属する学校が立地する大地の歴史と、地質図から作成したハザードマップを用いて学習を進めることを指す)

### 3-3 調査対象

授業実施者は、本研究(男性50代)である。授業対象者は神奈川県私立T高校1学年1クラスの合計23名および、神奈川県公立N中学校1学年1クラス29名である。授業実施日は、令和6年11月中旬である。アンケート調査は授業内の前後に実施した。

### 3-4 調査内容

授業前と後で、同内容のGoogle formを利用しアンケート調査を実施、6項目について回答を求めた。回答方法は、自由記述2項目と選択方式4項目1選択を実施した。下記に具体を示す。

#### 【選択式】

【質問1】あなたは次の自然災害が起きたら、どのタイミングで避難を開始しますか？

①自宅で地震があったとき

・揺れが始まってすぐに・揺れの途中で・揺れがおさまってから・余震(よしん)が無い確認してから・大きい揺れではない時は避難しない・大きい揺れがおさまったら・避難情報が出てから

【質問2】あなたは次の自然災害が起きたら、どのタイミングで避難を開始しますか？

②海に遊びに来て大きい地震があったとき(津波)

・揺れが始まってすぐに・揺れの途中で・揺れがおさまってから・気象庁から「(津波)早期注意報」が出てから

・気象庁から「(津波)注意報」が出てから・海の水が引いて底が見えてきてから・気象庁から「(津波)警報」が出てから

【質問3】あなたは次の自然災害が起きたら、どのタイミングで避難を開始しますか？

③自宅での洪水(床上浸水)被害のおそれがあるとき

・天気予報で大雨が予想されたとき・気象庁から「大雨洪水注意報」が出たとき・大雨が降り続けているとき・気象庁から「大雨氾濫注意報」が出たとき・気象庁から「大雨洪水警報」が出たとき・テレビのニュースで「氾濫情報」が出てから

【質問4】あなたは次の自然災害が起きたら、どのタイミングで避難を開始しますか？

④自宅で土砂災害のおそれがあるとき

・市町村から「避難勧告」が出てから  
・雨が強く降ってきたら・「大雨警報」が出たら・裏山から水がチョロチョロと出てきたら・「土砂災害警戒情報」が出たら・「大雨特別警報」が出たら・小石がパラパラと落ちてきてから・がけから聞いた事がない音が聞こえてから

【記述式】

「土砂災害」には、どんなイメージを持っていますか？

質問4に対して上記のように【質問4】で選んだ理由を書いて下さい。

## 4. 授業内容

### 4-1 授業の主な流れ

- ①授業の開始に災害とはどのような物があるか考えてもらいアンケートを実施した。
- ②アンケートの入力の方法の説明を行った。
- ③具体的な災害(地震、津波、台風、洪水、土砂災害)が発生したらどのような行動をとるか確認
- ④土砂災害がどのようなイメージか問いを投げた
- ⑤土砂災害が増加傾向であり身近な災害になりつつあると説明した。
- ⑥航空写真を使用して種類等の説明・災害の実例と威力を説明した
- ⑦避難について問いを投げ実例を示した。
- ⑧利用ができるハザードマップや国土地理院の地図などを示しアンケートを実施した。

以下が授業で使用したスライドと、授業の流れ及び、生徒の主な反応である。

### 4-2 授業の流れ(教師の発問・指示と、生徒の反応)

図2 授業の展開その1

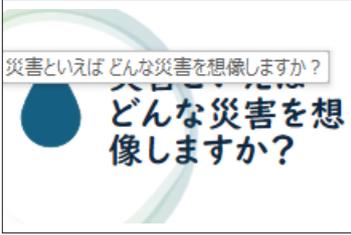
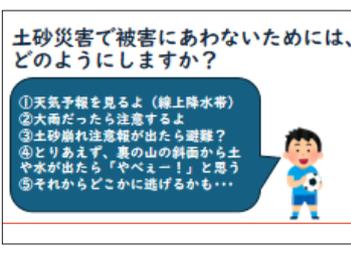
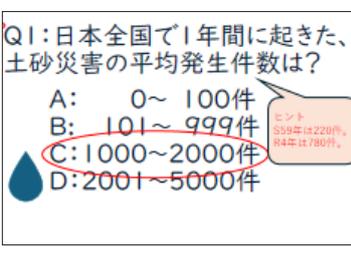
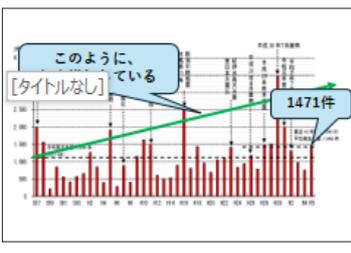
スライド画面	発問・指示・板書	生徒の学習の実際	時
	<p>発問:「災害」といえば、どんな種類の災害をイメージしますか?</p> <p>&lt;板書&gt;地震、津波、台風、洪水、豪雨、噴火</p>	<p>生徒:地震や津波 生徒:洪水 生徒:台風</p>	5分
	<p>指示:QRコードを読み取ってアンケートに回答しましょう。</p> <p>発問:「土砂災害」に対するイメージを教えてください。</p> <p>発問1:自宅地震があった時、どのタイミングで避難しますか?</p> <p>発問2:海で大きな地震があった時、どのタイミングで避難しますか(津波)?</p> <p>発問3:自宅で土砂災害のおそれがある時、どのタイミングで避難しますか?</p> <p>発問4:自宅で洪水のおそれがあった時、どのタイミングで避難しますか?</p> <p>発問5:発問3で回答した理由を教えてください。</p>	<p>生徒:地震よりはこわくない 生徒:起きる可能性は低い</p> <p>生徒:地震はゆれがおさまったら避難する</p> <p>生徒:波が高くなったら 生徒:避難放送が出たら</p> <p>生徒:がけや山が崩れてきたら</p> <p>生徒:避難の放送が出てから</p> <p>生徒:土砂が崩れる可能性は低いとおもう。</p>	5分
	<p>発問:「土砂災害」で被害にあわないためにはどうしたらいいでしょうか?</p>	<p>生徒:避難場所を確認しておく</p> <p>生徒:裏山やがけの状態(くずれていないか)を見る</p> <p>生徒:避難指示などテレビの情報を見る</p>	
	<p>発問:日本で1年間に起きた土砂災害の発生件数は?</p> <p>A:~100件 B:~999件 C:~2000件 D:~5000件</p>	<p>生徒:999件だと、1日に3回だから……</p> <p>生徒:そんなに起きていないと思うからAかな?</p> <p>生徒:わたしは、Bぐらいかな</p> <p>生徒:そんなに起きているの……</p>	3分
	<p>発問:答えはCで、1日に4~5回起きています。1年間に1471件です。緑の線が示すように、年々増加しています。どうして?</p>	<p>生徒:地球温暖化の影響かぁ……</p>	

図3 授業の展開その2

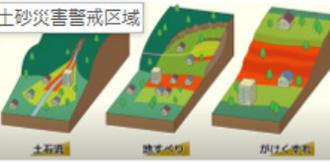
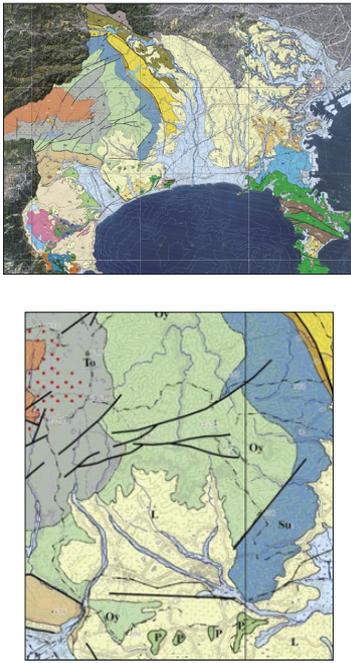
スライド画面	発問・指示・板書	生徒の学習の実際	時
	<p>指示:実際に土砂災害が起きた現場を空から撮影した写真です。被害は数100mの幅で起きています。</p> <p>上の写真は、2023年7月九州で記録的豪雨にみまわれた際に起きた、「土石流」の様子です。</p> <p>中の写真は、同じ2023年7月に起きた「がけ崩れ」と「地すべり」の様子です。</p> <p>下の写真は、平成27年4月、北海道羅臼町で起きた「地すべり」で道路が海側に崩れてしまった様子です。</p>	<p>生徒:この茶色いのは、全部どろとか土ですか?</p> <p>生徒:このどろとか土の下に家が埋まってしまったのかあ</p> <p>生徒:木がたくさん生えていても山は崩れるのですね</p> <p>生徒:先生、あの上の方にも地割れみたいな線が入っていますが...</p>	5分
	<p>発問:土石流によって運ばれた岩の大きさを、イラストの少年と比較してみよう!</p>	<p>生徒:10mの岩?</p> <p>生徒:ええ〜!こんなに大きな岩が水の力で運ばれたのかあ</p>	5分
	<p>発問:土石流の流れる速度は時速20km~40kmです。秒速に直すと?</p> <p>100mを9秒で走り抜けますね。勝てますか?</p>	<p>生徒:時速40kmは、分速だと666m。</p> <p>生徒:秒速に直すと、11.1m。</p> <p>生徒:やべえー!世界記録よりも速い!</p>	5分
	<p>土砂災害は3つのパターンで呼びます。「土石流」、「地すべり」、「崖崩れ(がけくずれ)」です。</p>	<p>生徒:さっき見た写真がこれだね。</p>	5分
	<p>指示:〇〇町のハザードマップです。学校がある住所の危険度がわかります。どうなっていますか?</p>	<p>生徒:小さくてよくわからない</p> <p>生徒:学校の周辺は、色がついているから危険なのかな?</p>	5分

図4 授業の展開その3

スライド画面	発問・指示・板書	生徒の学習の実際	時
	<p>発問: 拡大したハザードマップから、学校周辺の危険度を確認ください。</p>	<p>生徒: 学校の周辺は危険度が高いなあ。 生徒: どこにも逃げられないんじゃない?</p>	
	<p>解説: 神奈川県地質図です。皆さんの学校がある地域を拡大して説明します。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 北部は丹沢山地の南側です。1700万年前の火山活動で海底に溶岩による火山ができました。</li> <li>・ 1500万年前に、サンゴ礁ができました。</li> <li>・ 800～500万年前に、日本列島に衝突して丹沢山塊ができました。</li> <li>・ 200万年前、フィリピン海プレートによって伊豆火山島との間に深い海ができて、礫岩、砂岩、泥岩がたまり足柄層群と呼ばれています。</li> <li>・ 70万年前に、丹沢山地が隆起し</li> <li>・ 40万年前に箱根火山の活動が活発になり、</li> <li>・ 10万年前に富士山の噴火で大量の火山灰がたまりました。</li> </ul>	<p>生徒: 古い順に積もっているのでしょうか? (隆起や沈降を繰り返していて、順番通りの地層になっていない)</p> <p>生徒: 火山灰だと崩れやすいのでしょうか? (江戸時代の噴火による火山灰は崩れやすいです。そこに建物などは建てられてはいけません)</p> <p>生徒: それでも、土砂災害が起きやすい場所もあるということだね。 (崩れにくい場所であっても、大量の雨が降れば危険です)</p>	10分
	<p>解説: 裏山などから、普段嗅いだことがないような臭いがしたら、迷わず避難してください。</p> <p>解説: 走ればすぐに逃げられると考えていた人が、泥に足を取られて、裸足で逃げたそうです。けがをしたそうです。</p> <p>解説: とにかく気付いたら一刻も早く避難してください。</p>	<p>生徒: どんな臭いなんだろう?</p> <p>生徒: 避難命令とか関係なく、避難したほうがいいという事?</p> <p>生徒: 自分で判断して逃げろということでしょ!</p>	5分
	<p>指示: QRコードを読み取ってアンケートに回答しましょう。</p> <p>発問: 「土砂災害」に対するイメージを教えてください。</p> <p>発問 1～5 について回答してください。</p>		5分

## 5. 調査の結果

私立T高校1学年1クラス合計23名および、神奈川県公立N中学校1学年1クラス29名の合計52名に授業をおこなった。授業の前半と後半に、アンケート調査を実施した。結果を以下に示す。

表1 関する意識調査の下位尺度の平均点変化とt検定の結果(高校生)実験授業

T高等学校 (n=23)		事前調査		事後調査		t値	有意確率(両側)	
	質問項目	平均	SD	平均	SD			
1	自宅で地震があったとき	3.00	1.73	2.61	1.08	0.12	.570	
2	海に遊びに来て大きい地震があったとき(津波)	4.39	2.45	3.87	1.96	0.10	.381	
3	自宅で洪水(床上浸水)被害のおそれがあるとき	3.87	1.74	3.57	2.04	0.56	.651	
4	自宅で土砂災害のおそれがあるとき	2.17	1.27	3.52	1.68	0.91	.004	**
		*P<0.05 ** P<0.01 ***P<0.001						

【質問項目1】で、「揺れが始まってすぐに」を1点、「大きい揺れではない時は避難しない」を2点、「揺れの途中で」を3点、「大きい揺れがおさまったら」を4点、「揺れがおさまってから」を5点、「避難情報が出てから」を6点、「余震(よしん)が無いか確認してから」を7点としてそれぞれ1点刻みで得点化し、項目ごとに平均点(M)及び標準偏差(SD)を算出。

【質問項目2】で、「揺れが始まってすぐに」を1点、「気象庁から「(津波)注意報」が出てから」を2点、「揺れの途中で」を3点、「海の水が引いて底が見えてきてから」を4点、「揺れがおさまってから」を5点、「気象庁から「(津波)警報」が出てから」を6点、「気象庁から「(津波)早期注意報」が出てから」を7点としてそれぞれ1点刻みで得点化し、項目ごとに平均点(M)及び標準偏差(SD)を算出。

【質問項目3】で、「天気予報で大雨が予想されたとき」を1点、「気象庁から「大雨洪水警報」が出たとき」を2点、「気象庁から「大雨洪水注意報」が出たとき」を3点、「テレビのニュースで「氾濫情報」が出てから」を4点、「大雨が降り続けているとき」を5点、「市町村から「避難勧告」が出てから」を6点、「気象庁から「大雨氾濫注意報」が出たとき」を7点としてそれぞれ1点刻みで得点化し項目ごとに平均点(M)及び標準偏差(SD)を算出。

【質問項目4】で、「雨が強く降ってきたら」を1点、「大雨特別警報」が出たらを2点、「大雨警報」が出たらを3点、「小石がパラパラと落ちてきてから」を4点、「裏山から水がチョロチョロと出てきたら」を5点、「がけから聞いた事がない音が聞こえてから」を6点、「土砂災害警戒情報」が出たらを7点としてそれぞれ1点刻みで得点化し、項目ごとに平均点(M)及び標準偏差(SD)を算出。

表2 関する意識調査の下位尺度の平均点変化とt検定の結果(中学生)実験授業

N中学校 (n=29)		事前調査		事後調査		t値	有意確率(両側)	
	質問項目	平均	SD	平均	SD			
1	自宅で地震があったとき	3.66	2.13	3.55	1.96	0.06	.843	
2	海に遊びに来て大きい地震があったとき(津波)	4.52	2.10	3.97	2.06	0.16	.320	
3	自宅で洪水(床上浸水)被害のおそれがあるとき	3.79	2.21	3.83	2.09	0.05	1.000	
4	自宅で土砂災害のおそれがあるとき	3.35	1.74	5.14	1.27	0.99	.001	***
		*P<0.05 ** P<0.01 ***P<0.001						

【質問項目1~4】は表1と同じ。また、それぞれの選択肢も、それぞれの点数化も、表1と同じである。

表1および表2に示したとおり、有意差が顕著に出たのは、高校生も中学生も同様に、土砂災害に関する学習についてであった。それ以外の地震、津波、洪水に関しては、「2防災教育に関する先行研究」で述べたように、避難訓練で何度も避難のタイミングを学んできているので、実験授業前後で意識が変化しなかったことがわかる。その一方で、これまで避難訓練等で取り上げられてこなかった土砂災害については、実験授業で得た知識から、避難のタイミングに関する考え方に変容が起きたことが窺える。

## 6. 考察

アンケート調査の土砂災害に関する【質問項目4】は、「雨が強く降ってきたら」を1点、「『大雨特別警報』が出たら」を2点、「『大雨警報』が出たら」を3点、「小石がパラパラと落ちてきてから」を4点、「裏山から水がチョロチョロと出てきたら」を5点、「がけから聞いた事がない音が聞こえてから」を6点、「『土砂災害警戒情報』が出たら」を7点としてそれぞれ1点刻みで得点化し、項目ごとに平均点(M)及び標準偏差(SD)を算出したものが、表1および表2である。

土砂災害に関して有意差が顕著に出たわけは、避難訓練等で扱われていなかったもので、避難のタイミングについての知識が無かったからであろう。本実験授業で土砂災害の実態や被害者の証言から、生徒達の考えの変容が読み取れる、生徒の感想(文章)がある。

- ・危ない、怖いイメージ対策してもしきれないことがある(崩れてからだと遅いんだと思いました)。
- ・土砂がとても早いスピードで流れてくる、怖いけど早く避難すれば大丈夫!
- ・早く逃げるべきだなと思った(広範囲に起こる危険な災害・起こったらおしまい)。
- ・いつ起きても避難できるように準備しなければいけないもの。
- ・一瞬で巻き込まれる。すごく速くて怖いです。危険でなるべく早めに行動しないと危ない。

授業の中で、土石流の速度は約時速40kmであることを伝え、秒速に計算しなおしさせている。その結果秒速約11mであることがわかり、100mの世界記録を上回る速度であることから「土砂がとても早いスピードで流れてくる。怖いけど早く避難すれば…」という感想に結びついている。

また、学校が立地する地域のハザードマップと、地質図や大地の歴史の話しから、神奈川県地盤そのものが、箱根火山の噴火、富士山の噴火による火山灰が降り積もった地域では、非常に軟弱な地盤であることを理解したことが窺える感想があった。

(授業前の感想)

- ・自分の家は地盤が強いから警報が出てから避難する

(授業後の感想)

- ・自分の家の地盤が固くても、山側の斜面は、地盤が弱く、警戒区域になっていたから避難したほうがいいと分かった

また、学習前は避難のタイミングがわからなかったもので、前兆現象が起きてから行動しようと考えていたことが改められた例があった。

(授業前の感想)

- ・土砂災害の避難は警報が出るまで、いつ避難したらいいかわからない
- ・大雨特別警報が土砂災害と関係するかどうかわからない
- ・小石が落ちてきたら身に危険を感じるから避難するかもしれないが、その前はわからないから避難できない

(授業後の感想)

- ・警報がでたら本当に危険だから、その前に避難したほうがいい
- ・裏山からチョロチョロ水が出てくると高確率で土砂災害が起きる
- ・大雨警報が出た時点で、避難先など確認して荷物をまとめておく

その他、「家と山の間に距離があるから少し時間があると思ったから」と余裕をもっていた生徒も、土石流の速度を知り、余裕がないことを意識し、「今日の講義を聞いて人ごとではなくしっかり考えてできるだけ早く逃げたほうがいいと思った」と述べ、自分事としてとらえることができていたことがわかった。

## 6. まとめ

本研究の冒頭、「土砂災害」の被害が甚大であることや、防災教育の中で「土砂災害」がほとんど扱われていないことを述べてきた。では、どのように生徒達に授業で教え伝えていけばいいのだろうか。本実践から言えることは、次の5点に集約されると考える。

- 1) 地球温暖化により、「土砂災害」の発生件数が今後も増加して行き、ひとたび発生すれば恐ろしい被害を起こすものであることを伝える。
- 2) 自分たちが暮らす大地の歴史を知り、地盤の性格やハザードマップの見方を学ぶ必要性を伝える。
- 3) 「土石流」の運搬力、流速を知り、その破壊力を映像を通して伝える。
- 4) 「土砂災害」の被害に遭われた方々の証言から、早めの避難の大切さを伝える。
- 5) 避難訓練だけではなく、理科(地学)の学習と、避難行動(総合的な学習)との横断的な学びで、自分事として考えられるような授業展開を行うこと。

上記の5つの教え伝えるべき内容を加味した本実践を通じて生徒は、中学校1学年であろうが、高校1学年であろうが、同じ授業内容で、どちらも「土砂災害は恐ろしいもので、早めの避難が大切であること」を意識できたことが、表1と表2が示す有意差からわかった。今後は広くこのような授業実践を多くの学校で行い、土砂災害時の早めの動作と避難の大切さを訴えていきたいと考える。そのための方策として本実践で行った授業方法が有効であることがわかった。

## 7. 展望

今後も横断的な防災を含む安全に関する教育(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育)が求められているがこれらは、家庭間においても重要であると考え。どのようにこの学習を進め・広めていけばいいのかを日々の生活などに落とし込みが必要であるため、保護者などにも同様なアンケートなどを実施し包括的に防災教育の実態について解明と地域コミュニティとも連携する方法も模索し提言したい。

## 8. 謝辞

本研究では、調査にご協力頂いた学校並びに授業スライドを作成するにあたり貴重な航空写真をご提供して頂いたアジア航測株式会社様に深甚なる謝意を表わしたい。

### 引用文献

- 1 報道発表資料:令和5年は過去平均を上回る土砂災害が発生～令和5年の土砂災害発生件数を公表～.国土交通省. <https://www.mlit.go.jp/report/press/content/001718260.pdf>(2024.06.10取得)
- 2 「自然災害に対する学校防災体制の強化及び実践的な防災教育の推進について(依頼)」。文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課長三好圭。令和元年12月5日。 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kenko/anzen/1422067\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/1422067_00001.htm)(2024.8.30取得)
- 3 文部科学省。「学校安全資料『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育」。 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/03/1289314\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/03/1289314_02.pdf)(2024.08.01取得)
- 4 山田兼尚。「統計に見る防災教育の現状」。国立教育政策研究所生涯学習政策研究部。 [https://bosai-study.net/column/backup\\_20120622/3\\_4.pdf](https://bosai-study.net/column/backup_20120622/3_4.pdf)
- 5 金井昌信・片田敏孝。「東日本大震災以後の学校防災教育の実施状況とその実施効果に関する実態調査」。

災害情報 No.13 2015

- 6 朝位 孝二.「大学生の防災意識に関するアンケート調査 —社会建設工学科学生を対象に—」山口大学工学部研究報告 2005年10月
- 7 此松 昌彦・中北 綾香.「和歌山県北部の児童・生徒・学生に行った防災教育意識調査」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 2010年08月31日
- 8 岡田大爾、森下淳その他.「大学での土砂災害に対する防災教育の効果に関する研究 —授業前後の考えの変化の理由を中心として—」防災教育学研究. 3-(2):83-94, 2023
- 9 村瀬孝宏,杉原 健一.「防災教育のための土石流等の数値実験可能な内部構造を持つ3D地形モデルの自動生成」日本教育情報学会 年会論文集 35 216-217, 2019
- 10 学校安全資料「『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育の展開」.平成10年3月.文部科学省.  
<https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryoku/data/saigai03.pdf> (2024.8.30 取得)
- 11 文部科学省学習指導要領  
文部科学省.「小学校学習指導要領(平成29年告示)」. [https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf). (2024.8.30 取得)  
文部科学省.「中学校学習指導要領(平成29年告示)」. [https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf). (2024.8.30 取得)  
文部科学省.「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」. [https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf). (2024.8.30 取得)
- 12 国土交通省.「発災前の確実な避難による効果事例集【令和3年8月更新】」.  
[https://www.mlit.go.jp/river/sabo/210830\\_R3.8\\_hinanjirei.pdf](https://www.mlit.go.jp/river/sabo/210830_R3.8_hinanjirei.pdf) (2024.08.01 取得)

□ 参考資料

- ・国土交通省.(2024年5月6日). 国土交通白書 2023. 参照先: 国土交通白書: <https://www.mlit.go.jp/statistics/file000004.html>
- ・国土交通省.(日付不明). 国土交通白書 2020. 参照先: 第1節我が国を取り巻く環境■5自然災害の頻発・激甚化: <https://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/r01/hakusho/r02/html/n1115000.html>
- ・【資料2】文部科学省における防災教育の現状について (mext.go.jp)
- ・地域安全学会論文集 2016年29巻p.135-142 著 川見 文紀, 林 春男, 立木 茂雄 リスク回避に影響を及ぼす防災リテラシーとハザードリスク及び人的・物的被害認知とのノンリニアな交互作用に関する研究 2015年兵庫県県民防災意識調査の結果をもとに
- ・日本地すべり学会誌 2018年55巻6号p.286-292 著 菊池 聡 論説 災害における認知バイアスをどうとらえるか—認知心理学の知見を防災減災に応用する—
- ・参議院 調査室作成資料 【連載】視点 415号 [令和元年9月10日] 掲載 災害時の心理学～正常バイアス～ 国土交通委員会 専門委員 著 林 浩之

□ 解説に使用した資料

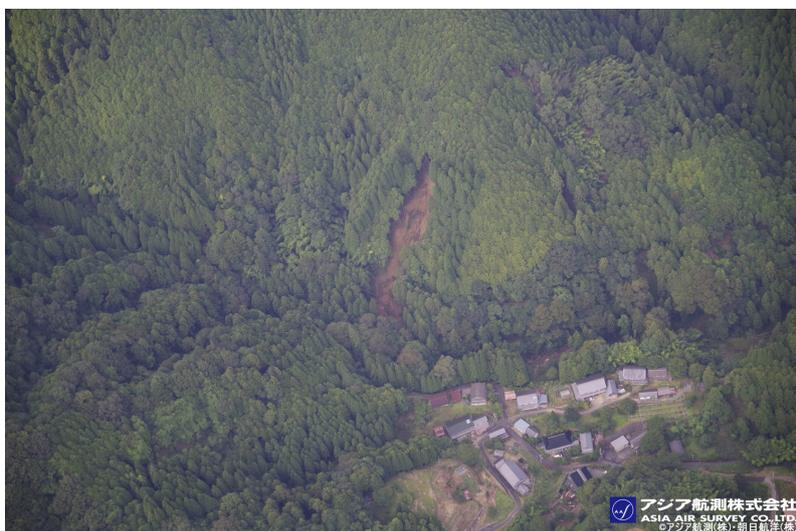
- ・国土地理院 地理院地図 シームレス空中写真と20万分の1日本シームレス地質図V2より引用し著者らが編集した
- ・松田地区全域(town.matsuda.kanagawa.jp)

□ 解説に使用したアジア航測様からご提供いただいた写真の一覧

- ・国土地理院 地理院地図 標準地図と赤色立体地図より引用 著者らが調査該当場所にマークした。
- また、アジア航測株式会社の赤色立体地図作成手法(特許3670274、特許4272146)を使用し、著者らが作成したものである。
- ・「九州での記録的大雨被害状況(2023年7月)」写真番号 T0004 の写真を1枚
- ・「2023年台風7号による被害状況(2023年8月)」写真番号 0044 の写真を1枚
- ・「平成27年4月北海道羅臼町幌萌町の地すべり」撮影番号 ATF0520 の写真を1枚



2023年7月九州での記録的豪雨



2023年台風7号による被害の状況



平成27年4月北海道羅臼町幌萌町

[Research Note]

## Custom-Made Disaster Prevention Education Tailored to Local Topography Using Landslide Disasters as a Case Study

Yoshihito MAEDA  
Tomohiro SANO

**Abstract:** In recent years, Japan has experienced severe and frequent disasters, making landslides more familiar. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology requires education on safety, including disaster prevention. This study aims to develop interdisciplinary learning on landslides, which are less addressed. A survey using Google format was conducted before and after the class to assess awareness. The results showed that awareness of landslides was low before the class but improved through the class. It is recommended that disaster prevention education tailored to regional characteristics is necessary.



〈研究ノート〉

## 梅根悟の戦後初期カリキュラム思想におけるデューイ評価

—『生活学校の理論』（1948）を中心に—

西本 健吾

### 1. はじめに

本稿の目的は戦後から1950年頃までの梅根悟（1903-1980）のカリキュラム思想におけるデューイ評価を精査することである。

戦後新教育をリードした人物の一人として知られる梅根の重要な仕事の一つは、1948年のコア・カリキュラム連盟（1953年に日本生活教育連盟に名称を変更。以降コア連と表記）の設立にかかわり、その初代副委員長を務めたことだろう。コア連は梅根や海後勝雄（1905-1972）を中心に10名の教育学者や教師によって立ち上げられた民間教育研究団体である。各地の新教育の実践校や教師、研究者らが加盟し、戦後初期の「カリキュラム・ブーム」を先導したこの団体は、生活実践に根ざしたカリキュラムについての理論研究や実践記録を積み重ねたことで知られている。

コア連立ち上げ時期の梅根の理論的・思想的な参照先のひとつには、ジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）の思想がある。本稿は、戦後から1950年頃にかけての梅根のデューイ評価を検討する。それは、のちに詳述するように1950年を一つの画期とする梅根のカリキュラム論の再構築以降のデューイ再評価を迎えるための準備作業として位置づけられる。

以下ではまず1950年頃までの梅根の思想を対象とする理由を、先行研究の整理とともに示す。次に、本稿の主な検討対象である『生活学校の理論』（1948）におけるデューイ評価を、オキュペーション概念を中心に確認する。第4節は梅根のデューイ批判を学校の理想化という点から示す。第5節ではデューイ批判から導かれる梅根の「長幼一体の生活」についての思想を整理する。第6節では「郷土の喪失」をめぐる議論から「長幼一体の生活」思想の射程を検討する。

### 2. なぜ1950年頃までの梅根のデューイ評価なのか

コア連は1950年前後からいくつかの批判にさらされた。もっともよく知られたものは矢川徳光（1900-1982）による「はいまわる経験主義」批判だろう〔矢川1973:141〕。それらの批判においては一般的かつ基礎的な知識・技能の薄さ、教育目標の曖昧さといったことが指摘された<sup>1)</sup>。それらを受けて、コア連内部では反省と新たな理論の模索がなされ、「コア・カリキュラム論」を発展させた「三層四領域論」が提唱されることになる<sup>2)</sup>。

コア・カリキュラムとはもともと1930年代アメリカで提唱されたカリキュラムであり、生活上の問題解決をあつかう「中心課程」とそれを支える「周辺課程」が同心円的に編成される〔新井2001a〕。一般的にコア連はアメリカのコア・カリキュラム論を取り入れたとされる。コア連内部でもそれぞれの論者によって解釈には揺れがあったが、総じてコア連のコア・カリキュラム論の特徴は、戦後新設された社会科を中心に据えた点にあり、なおかつそれを通常の教科とはことなる「超教科的、または総合教科的なもの」と捉え〔金馬2004:109〕、そこで「作業、調査、見学、討論、構成、発表、劇」などの「活動」をおこなうことを想定していた点にある〔金馬2003:

74]。そして、周辺課程は「コア」としての社会科における活動を「広げ・深める」ための「手段（道具、用具）」として必要となった各教科の知識・技能を教える課程」として位置づけられる [金馬 2004: 109]。コア・カリキュラム論はその論者に応じて多彩なものであったが、金馬国晴によればそれらは梅根の「生活教育」論へと収斂していった」という [金馬 2003: 74]。生活はこの時期の日本の教育言説の中心をなす概念の一つであり、コア連のコア・カリキュラム論もまた生活活動をその中核に据えていた。そして、生活との連続性を担ったのがコア（中心課程）としての社会科であった。

そこから発展された三層四領域論においても生活の重視は継続する。しかし、知的活動の位置づけがより強調される。まず三層とは「学校での生活経験として遊び・生産労働を行なっていく日常生活課程（実践課程、生活単元課程）、市民形成のための社会的な問題解決力を育てる中心課程（問題解決課程、問題単元課程）、そして系統的な文化遺産の学習を行う系統課程（基礎課程・系統単元課程）」の三つの課程を指す [新井 2001b: 24]。これら三つの呼称・解釈については論者や時期によってもことなるが、系統学習が明確な位置を占めている点や、生活課題の解決を扱う課程が知的な解決を目指す「中心課程」と「日常生活課程」の二つに区分けされた点にコア・カリキュラム論との相違が確認できる。次に四領域には「健康、経済（自然）、社会、分化（教養、娯楽）」が設定され [新井 2001b: 24]、教育目標の具体化が図られた。

田中耕治は、戦後初期の新教育運動とデューイの関係を検討するなかで、コア連の三層四領域論を基礎づけた梅根の理論再構築の出発点に、コア連刊行の機関誌『カリキュラム』1950年4月号に掲載された梅根の論考「生活単元と問題単元」を位置づけ、その末尾に記された「デューイに帰れ」これが私の自己反省であり、新しい提議である」 [梅根 1950: 5] という一文をあげる [田中 1998: 224]。田中は三層四領域論への方向転換にデューイの思想の影響を看取するのだが、しかし、田中の議論はこの言葉の意味を掘り下げることもこれを画期とした戦後新教育をめぐる「第二ラウンドの論争」の検討に向かっていく [田中 1998: 224-225]。とはいえ他の先行研究を踏まえるならば、田中の見立てには一定の妥当性があるように思われる。

田中は梅根について、デューイ教育思想へと「帰る」ことで「生活単元学習」を昇華するものとして、「問題解決学習」が自覚されたのだと分析する [田中 1998: 224]。ここで参照されているのは1954年の梅根の著作『問題解決学習』である。梅根にはさらに「問題解決とは何か」（1951）と「問題解決学習とは何か」（1952）という二つの問題解決に関する論考があり、この時期から梅根は思考と課題解決の関係を論じるようになる [中西 2017: 38]。梅根の問題解決学習研究が三層四領域論の理論的深化と連動していることは他の先行研究でも指摘されてきた。磯田一雄は梅根が三層四領域における問題解決課程（中心課程）をほかふたつの層を「媒介・統一」するものとして位置づけることで [磯田 1971: 565]、「教科カリキュラムを前提とした学習指導論に解消」されることのない [磯田 1971: 567]、「コア・カリキュラムの初期の理念の発展」を試みたと述べる [磯田 1971: 565-566]。ただし、磯田が参照する1952年の論考時点では梅根の「カリキュラム構造論」は未完成であり、『問題解決学習』がこの時期の梅根の「到達点」であると中西修一郎は指摘する [中西 2015: 81]。中野光も三層四領域論における「三つの層がどう関連し、どのように位置づけられるべきか」という問題について「実践と理論とが一応整理されたのは [...]『問題解決学習』においてであった」という [中野 1982: 193]。

梅根の問題解決学習論と三層四領域論は連動的に展開されたものであり、その到達点が『問題解決学習』である。ここで重要なのは、『問題解決学習』がデューイの『思考の方法』(*How We Think*, 1910)をもっとも重要な参考文献として扱っていることである [著作選集 7: 16]。したがって梅根の『思考の方法』受容を整理することが三層四領域論におけるデューイの影響を明らかにする鍵となると考えられる<sup>3)</sup>。

ただし、1950年以降の梅根のカリキュラム理論の修正にデューイの思想がどのような影響を与えたのかを検討するには、そもそもそれ以前に梅根がデューイをどのように受容していたのかを整理し、そこからの変化を記述することがもとめられるだろう。デューイに梅根が「帰った」のであればそれはどこからの回帰だったのか、それまでのデューイからの離脱はどのようなものであったのかについての整理が必要だろう。というのも、コア・カリキュラム論から三層四領域論への展開と連動するように、デューイへの着目の仕方そのものにも変化があるからである。本論で詳しく論じるが、戦後から1950年頃までの梅根は主にデューイの思想から「生活」を問い直していく。そこには、コア・カリキュラム論の中心をなす生活活動への強い関心を見てとることができる。別

の著作では、梅根は「コア」に相当するものとしてデューイの「センター」という語を位置づけてもいる〔著作選集 2: 205〕。それにたいして『問題解決学習』では生活経験そのものからやや距離を置いた思考論の観点からデューイを参照している。この変化にはどのようなデューイ解釈の修正と連続性があるのか。その詳細を明らかにすることを見据えながら、その準備作業として、本稿はコア連がコア・カリキュラム論を展開した時期、すなわち戦後から 1950 年頃までの梅根のデューイ解釈を確認する。なお、戦後の梅根がデューイに影響を受けたことはよく知られているものの、その影響の細かい読解や変遷についての研究は十分にはなされてこなかった。

以上を踏まえ、本稿が着目するのはデューイのオキュペーション〔occupation〕概念の受容であり、特に論点となるのが「遊び」と「仕事」の連続である<sup>4)</sup>。金馬によれば、「梅根は戦前から労作・労働、さらには科学・研究をも重視していたが、戦後に、デューイの occupation 概念を援用しながら、「生活」を、遊びから社会奉仕、職業へと「連続的発展」を遂げていく一連の過程としてとらえなおすようになった」〔金馬 2000: 19〕<sup>5)</sup>。金馬がいうように戦後直後の梅根のデューイ受容はオキュペーション概念を中心としている。したがって本稿はとくにオキュペーションが強調して論じられる著作である『生活学校の理論』(1948)を主な検討対象とする<sup>6)</sup>。

### 3. 『生活学校の理論』におけるデューイ評価

『生活学校の理論』は、『問題解決学習』および 1947 年出版の『新教育への道』とあわせて「生活教育論の三部作」をなす著作である〔浜田編 1963: 6〕。また『新教育への道』が新教育の歴史研究であるのに対して、『生活学校の理論』は新教育の理論研究についての著作となっている〔著作選集 4: 13〕。『生活学校の理論』には、『新教育への道』以上にデューイへの言及があり<sup>7)</sup>、デューイの『学校と社会』(*The School and Society*, 1899)の一文「Learning? Certainly, but living primarily and learning through and in relation to living.」<sup>8)</sup>の引用と解説から始まる。そこでは「私のこの書物でのすべての議論も結局このことばの解釈に終始することになるかも知れない」とさえ述べられる〔著作選集 4: 16〕。

この著作において梅根がデューイのオキュペーション概念に注目するのは、生活教育における「生活」が子どもの生活を指すのか、それとも大人の生活を指すのかについての対立を調停することが期待されるからである。この対立は「児童中心主義と社会中心主義」の対立とも言い換えられる〔著作選集 4: 22〕。両者にはそれぞれ問題点が指摘される。「遊び」を重視する前者の「児童中心主義」は、「子どもの生活を生活させることによって教育しようとするもの」で〔著作選集 4: 22〕、「極端な自由主義」や「放任教育学」と批判されてきた〔著作選集 4: 23〕。梅根は留保をつけつつも、この批判に同意する〔著作選集 4: 23〕。後者の社会中心主義は「おとなの社会的活動そのものを実践させることによる教育」である〔著作選集 4: 22〕。それは労働そのものを教育と捉えるような「徒弟教育的生活教育」であり〔著作選集 4: 24〕、この発想の先には戦時下での「学徒の通年動員」がある〔著作選集 4: 23〕。そこにはもはや「学校」の役割はない。さらに複雑なのは、子どもの自由や遊びを重視するものとして知られる新教育運動だが、そこには社会中心主義の考え方も取り入れられているとされる点である〔著作選集 4: 24〕。というのも、「おとなの生活の複雑さは急激に昂じ」ており、早くからその準備をおこなうことがもとめられているからである〔著作選集 4: 23〕。それゆえに「およそおとなの生活にあるものは何一つそこから漏れてはならない」という思考に支配される〔著作選集 4: 24〕。それは「新しい百科全書主義であり、新しい注入主義である」〔著作選集 4: 24〕。梅根はこの「準備説」とでもいうべき新教育のあり方を徹底して批判する。

以上から梅根は、大人中心の立場と児童中心の立場それぞれを批判しつつ調和的に止揚するものとしてデューイのオキュペーション概念に注目する〔著作選集 4: 25〕。

梅根はオキュペーションについて、ヨハン・フリードリヒ・ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) が、のちにはゲオルグ・ケルシェンシュタイナー (Georg Michael Anton Kerschensteiner, 1854-1932) もその労作教育論において用いた、「ベシエフティグク [Beschäftigung]」概念との思想史的な結びつきを示すことから始める<sup>9)</sup>。梅根によれば「ベシエフティグクは単なる遊び」ではなく、「すでにある作業がその完成を目指して行われる」ものであり、「暇で困っている子どもを騒がせないために、彼にたとえば折紙細工で鶴と舟と風車とを作ることが課される」といったものである〔著作選集 4: 26〕。これはあくまでもヘルバルトにおいては管理

の手段として提示されるのだが、「このペシフェティグニクから管理の手段という旧式の目的を抜き取り、その代わりに本来の教育の方法という新しい目的を差しかえるならば、そこにはデューイのいうオキュペーションが出て来ると言い得るだろう」と述べられる〔著作選集 4: 26〕。

単なる遊びではない、仕事・作業との連続性を持った活動。なおかつそれが管理の手段から解放されたものがデューイのオキュペーションだと梅根は論じる。参照されているのは『学校と社会』第7章「オキュペーションの心理」(“The Psychology of Occupations”)である。梅根のより詳細な記述を引用しよう。

それ〔オキュペーション〕は学校以前の遊びの生活と、学校以後の労働生活との中間に位するものであり、まさに学校生活の名に価するものとも言えよう。デューイはかくして、明瞭な自覚の下にはないにしても、とにかくこのオキュペーションによってわれわれの求めている問いに対する一つの解答を提供していると思われるのである。特に彼はこの論文〔「オキュペーションの心理」〕の中でこのオキュペーションが子どもの興味の対象であることを説明して「学校外における子どもの遊びの大部分はおとなの社会的生活のまねごと遊びである」ということから、このオキュペーションが子どもの自発的興味に訴える最善の道であると考えている。しかも彼はそれを単に子どもに快楽を与え、子どもを喜ばせるだけのものではなく、その活動の内容が彼らの周囲でおとなたちが現にやっている基本的な労働と同じ内容のものであることからして、およそおとなの生活(労働)に必要な諸要素と同じ要素を含むものであること、そこに含まれる興味は多方的であり、将来の生活にとって有意義なものであると説いている。〔著作選集 4: 27〕

まず、デューイが論じているとされる「学校外における子どもの遊びの大部分はおとなの社会的生活のまねごと遊びである」という箇所だが、デューイは「オキュペーションの心理」でほぼ同様のことを論じている。「子どもたちの遊び〔plays〕は「多かれ少なかれ、社会におけるオキュペーションの再現〔reproducing〕における模型〔miniature〕や偶発的な試みである」〔MW1: 94〕。オキュペーションとは学校外の社会生活を再現した遊びであり、それゆえに仕事や労働といった要素をそのうちに含むのである。

また、梅根も指摘するようにデューイは「オキュペーションによって湧きあがってくるようなタイプの興味は、まったく健全で、永続的で、実に教育的なものであるということに十分な理由がある」とも主張する〔MW1: 94〕。オキュペーションは子どもの生活を象徴する遊び同様、「心がそれに占領されて夢中になってやっている活動というような意味を持っている」のである〔梅根・濱田 1949: 24〕<sup>10)</sup>。

以上から、オキュペーションは子どもの遊びという性質を捨て去ることなく、しかし児童中心主義に陥らない社会との連続性を同時に獲得している。それゆえに、児童中心主義と社会中心主義、両者の立場を止揚するものとして位置づけられるのである。

#### 4. 梅根のデューイ批判——学校を理想の社会とみなすことの問題

ここまで見てきたように、梅根は生活教育をめぐる二つの対立を調和的に止揚する道筋をデューイのオキュペーション概念に見いだしていた。しかし、梅根はデューイの限界も指摘する。梅根は『生活学校の理論』第4章「勤労と娯楽」で、出典は明記されていないがデューイの『デモクラシーと教育』(Democracy and Education, 1916)を参照していると思われる記述において、デューイを以下のように批判していく。

まず問題となるのは、まさに梅根が評価していたはずの遊びと仕事の連続性である。『デモクラシーと教育』第15章「カリキュラムにおける遊びと仕事」(“Play and Work in the Curriculum”)で論じられるように、オキュペーションは遊びと仕事の両者を含む。両者の差異はあくまでも時間のスケールに限定され、より長い活動過程がもとめられるとき遊びは仕事となる〔MW9: 212〕。また、遊びも、遊びと連続するものとしての仕事も、外的な目的のための手段ではなく目的をその活動のうちに含みもつ。外的な目的をもたず、「遊びの態度が浸透した仕事は芸術」であるとさえデューイは主張する〔MW9: 214〕。

それにたいして梅根は「われわれはデューイの遊びと勤労の一体観を一応肯定する」としつつも〔著作選集 4: 74〕、遊びから仕事・勤労〔work〕が展開されるという点に「デューイのローマンチズムの限界を見出す」〔著

作選集 4: 74]。梅根にとって、遊びの要素を十分に含んだ仕事・勤労をおこなうことができるというのは「ユートピアンの夢」、「遠い夢」である [著作選集 4: 74]。たしかに、梅根は人間の生活活動においてはつねに遊びと仕事の両者が含まれていることを認めている。しかしそれは、日中は勤労に従事し夜に余暇の時間を過ごすというような仕方、分割された状態で併存しているに過ぎない [著作選集 4: 77-78] <sup>11)</sup>。

なぜ、梅根はデューイのオキュペーション概念を「夢」として位置づけるのか。その一つの根拠は、デューイの記述そのものから引き出される。デューイは外的な目的のための「単なる手段」となった仕事を「労役[labour]」とよび、それは「誤った経済的条件」のもとに生じると述べる [MW9: 214]。それは遊びと仕事・勤労が分裂した状態である。このように述べるデューイは、そのような事態が現実が生じていることを認めているともいえる。したがって、梅根が「現実社会の模型的縮図的社会」と呼ぶデューイの学校は単なる社会の模倣ではなく理想の社会の縮図である [著作選集 4: 75]。現実社会において仕事・勤労が遊びから切り離されていることが問題だからこそ、学校においてはそれらを連続させるのである。それによって、社会そのものを改革しようとするのがデューイの思想であると言えるが、それゆえに、限界を抱える。梅根は教育学者・篠原助市とデューイの共通点を指摘しつつ、以下のように論じる。

今のおとなの生活は汚濁に充ちているが、自分たちが、理想的に学校教育を施した子どもたちがおとなになった際にはかかる汚濁の生活でなく、学校でやったのと同じような清浄で理想的な生活が、学校生活の連続として展開されるであろう。かくておとなの生活も浄化されるであろう。このような願望と期待がそこにはあるのである。 [著作選集 4: 102 強調原文]

梅根からすれば、現実の不十分で「汚濁に充ちた社会」と理想の「清浄」な学校社会とを区分けすることは、学校と社会を連続として捉えるどころかむしろ二元論的に捉えている。これでは理想の小社会たる学校から「汚濁の社会」に子どもを突如投げ込むことになりかねない [著作選集 4: 104]。梅根はいう。「もし生活教育が連続的發展であるならば子どもは初めからこの汚濁の世界の中に立ってその世界と戦うことを学ぶべきではないか」 [著作選集 4: 104]。この時期の梅根は「連続的發展観の代表的な主張者」の一人であるデューイの思想に学びながら [梅根 1951: 25]、しかしそれを超えて、連続性の思想を徹底すべく、子どもに現実社会の問題と向き合うことをもとめる。そこにあるのは教育を大人への「準備」として捉える考え方への徹底した批判である [梅根 1951: 5]。

さらに、梅根はオキュペーションによって培われた能力が社会に「転用可能 (transferable)」であるというデューイの考え方を批判する [著作選集 4: 75 強調原文]。デューイはこのように述べる。「若者たちの力能に働きかけ、社会的活動の一般的な様態を象徴するような単純なオキュペーション」は「社会を代表するものであるがゆえに、獲得された知識や技能が学校-外の状況に転用可能 [transferable] なものとする」 [MW9: 213]。これにたいして梅根は、オキュペーションによって養われた知識や技能は「どこの社会にも通ずる一般的な社会的能力」となりうるが、しかしそのような知識や技能を有した人間は「結局どこの社会にも根を下せない人間ではないのか」と述べる [著作選集 4: 76]。続けて彼はこのような疑問を呈する。「彼 [子ども] はすべてをオキュペーションとして楽しむことを知っているであろうが、現実の社会の中であって社会の苦難を切り抜けて行こうとする意欲を持っているであろうか」 [著作選集 4: 76]。

梅根からすれば、遊びと仕事の連続としてのオキュペーションを中核に据える学校は、それが「理想」の体現だからこそ現実生活から切り離されたものとなっている。そして現実生活から切り離されることによって、オキュペーションは転用可能な知識や技能の獲得を可能とするのだが、それゆえに現実社会から遊離してしまう。

## 5. 「長幼一体の生活」の思想

オキュペーションを大人の「まねごと遊び」と捉えるデューイの発想は、結局のところ大人と子どもの生活を区別している。そこに梅根は「致命的な欠陥」を剔抉する [著作選集 4: 28]。それにたいして梅根が提唱するのが、「長幼一体の生活」という考えである。それは「おとなの世界と子どもの世界」を区別することなく連続する

ものとしてあつかう生活教育思想である[著作選集 4: 28]。その背景には梅根なりの教育史の整理と理解がある。

大人と子どもの区別は、労働や経済、政治についての義務によって特にもたらされていると梅根は考える[著作選集 4: 29]。子どもはそれらの義務から解放されるかわりに権利を剥奪されている。そして、「この区別の峻厳さは原始社会にさかのぼる程甚だしく、文化的な社会に進むに従って緩和され、ぼやけて来る傾向がある」と述べる[著作選集 4: 30]。このような梅根の歴史理解の妥当性については措くとして、梅根が言う「原始社会」における子どもと大人の境界は「成人式」のようなイニシエーションによって飛躍として越えられることとなる[著作選集 4: 30-31]。

上記のような子どもと大人の区別を成立される制度的構造が揺らいだ最も重要な文化的契機として梅根が取りあげるのが、「文字の普及」である[著作選集 4: 32]。文字は二つの変化をもたらした。一つは「教育の面におけるおとなと子どもとの境界線の消滅」である[著作選集 4: 32]。文字の普及によって子どもは幼い頃から意識的・制度的教育を受けることとなり、「子どもからおとなへの移行行きは飛躍でなく、転生でなくてただ漸進的な発達にすぎなくなった」[著作選集 4: 32]。もう一つの変化は、「部族的あるいは地域的な生活共同体の一員としての社会的な生活訓練の消滅である」[著作選集 4: 32]。この変化は共同体における習慣や伝統の無意識的な伝達から、文字による「普遍的文化」の教育への移行によって生じた[著作選集 4: 32]。

梅根はこの二つの変化が「新教育運動」の地盤となり、生活教育はこの二つの変化に応答するものであるという。まず、梅根は「おとなと子どもの境界の消失という事実を積極的に肯定」しつつ、他方で「生活教育の消滅、文化教育 [=文字による普遍的文化の教育] の独裁」を批判し「古い社会の特色であった生活教育を復活させようとする」[著作選集 4: 33]。そこから導かれるのが、生活を通じて直面する様々な現実的問題に大人と同様に、しかし子どもの立場から関わっていくような教育としての「長幼一体の生活」である。

梅根の「長幼一体の生活」に基づく教育は、「かつて成年式を終わった少年が[...] あらゆる社会的義務と、そしてまたあらゆる社会的権利とを与えられたのと同様に、すべての子どもたちが、あらゆる社会的義務と権利を与えられるということを前提」とする[著作選集 4: 33-34]。そして、そのような前提に立ったとき、「さまざまな現実社会の問題を子どもたちが真剣に取り上げて研究し、討議し、解決してゆく」ことになる[著作選集 4: 35]。たとえばそれは、「子どもが学校で町の衛生問題を討論し、町の交通機関の改善について具体策を立てたり」するような教育実践であり、「決してまねごとや遊びや、何かの学習手段ではなく、現実の生活である」[著作選集 4: 35]。

なお、長幼一体の生活は一見、子どもに大人の生活をそのまま経験させる社会中心主義のようにも映るがそうではない。「そこでは子どもは一個の自由なる、責任ある市民として遇せられ、しかも幼き、能力低き者として庇護せられる(老人が庇護されるように)が故に、彼らは無理な生活実践を強いられることはない」[著作選集 4: 36]。したがって、子どもの立場を尊重しつつ、しかし大人のまねごとでもない、子どもの立場から現実社会の問題に向き合うことを通じた学びが、梅根の生活教育思想の根幹である<sup>1 2)</sup>。

以上から、本書が冒頭に引くデューイの言葉への梅根の応答が導かれる。

学校は子どもの立場から言えば生活学校であるが、教師の立場から言えば学習学校である。**Living primarily and learning through living** とはこの意味であった。「まず生活」とは学習の展開の手がかり、あるいは基盤としてオキュペーション活動が行われなければならぬということであった。教育的意図は学習にあって生活にあるのではない。それは依然として学習学校の思想に立つものと言わねばならない。[著作選集 4: 37]

梅根がみるデューイの「致命的な欠陥」は、したがって、大人になるための「準備」としての「学習」のために「生活」を位置づけた点にある[著作選集 4: 37]。「われわれはこの立場を越えなければならぬ。子どもに生活遊びをやらせることから、子どもを現実の生活者にすることにまで飛躍せねばならぬ」[著作選集 4: 37]。梅根は、生活への徹底的な没入を通じた教育を提唱するのである。

## 6. 郷土の喪失をめぐる問題と政治教育の可能性

大人の世界への準備としての教育にたいする批判と生活への没入という梅根の主張は、「郷土」の喪失という問題への応答にも反映される〔著作選集 4: 76〕。最後にこの点を確認することで、梅根の「長幼一体の生活」思想の射程を示したい。

郷土の問題はそれぞれの地域に根ざした社会科カリキュラムの開発が進んだ戦後初期の「カリキュラムの地方化」をめぐる動向を反映している〔著作選集 4: 79〕。まず前提となるのは「カリキュラムの中央集権的官僚的制定」は「教育内容の生活からの遊離」をもたらしてしまうという点である〔著作選集 4: 81〕。それゆえに梅根は地方や郷土を重視し、その共同体の歴史と現実を踏まえた「独自の教育目的」の設定と「独自のカリキュラム」の構築をもとめる〔著作選集 4: 83〕。しかし他方で、近代社会においては人びとの移動の自由が担保されなくてはならない。

近代人は運命社会である地域的共同体の中にとじこもっている者ではない。村は封鎖的でなく出入自由である。職業の選択は自由であり、交通は自由であり、移住も自由である。これらはすべてコスモポリタニズムを可能にする条件であり、それが近代民主主義社会の一つの原則である。〔著作選集 4: 83〕。

教育行政の観点から言えば、教育を国家の「依託事務」のように捉えれば〔著作選集 4: 87〕、生活に根を下ろすことのできない大人への準備としての教育に陥る。他方で教育を地域性に極度に限定すれば人間の移動の自由という観点と衝突しかねない。そこには「コスモポリタニズム」すなわち「世界性」へのまなざしも伏在している。問題は両者の調停である。

ここでも教育を大人への準備と捉えることの問題から応答がなされる。つまり、国家的事業としての教育だけでなくカリキュラムの地方化においても準備の問題が見いだされる。梅根はこのような例を挙げる。「村の学校なら農業生活中心の生活教育が行われるのは当然」であるが、しかしその村には移住してきた「都会生まれのサラリーマン」も、農業に従事しない住民も多くいるだろう〔著作選集 4: 86〕。それゆえに農業に従事することを前提とした、そのための準備としての教育をおこなうわけにはいかない。

以上から、「教育の地域性と超地域性、郷土主義と世界主義、固有事務性と依託事務性とを二重写し」<sup>13)</sup>にした地方カリキュラムとして〔著作選集 4: 87〕、子どもが子どもなりに「生活共同体の一員として充実した社会生活」を生きることが、すなわち長幼一体の生活が提唱される〔著作選集 4: 87〕。それは将来への準備ではない。子どもが将来どこで暮らしどのような仕事に就くかは未知であるからこそ、目前の生活に徹底し、そこで直面する課題や問題に向き合うことを通じた教育が重視されるのである。しかしそれは、郷土の生活に埋没するものでもない。梅根は郷土の生活が結果として世界性を獲得することをも見据えている。

先にも引用したように、梅根はすべての子どもにあらゆる社会的義務と権利が与えられるべきだと考える。郷土の生活を充実させるには、そこで暮らすことに伴われる義務と権利を引き受けることもまたもとめられるのだろう。それゆえに梅根は「選挙権の年齢は能う限り引き下げられる方がいい」とも述べる〔著作選集 4: 134〕。改訂版『新教育への道』(1951)に登場する「政治人の育成」の議論にも通ずるこの考えには〔著作選集 2: 106〕、郷土の教育を(世界)市民の育成と捉えるような視座を見いだすこともできるだろう。

森田伸子は 1950 年代半ばに子ども観の断絶を見だし、それまで子どもは「政治的主体」とみなされ、子どもが「政治的自局に直接さら」されることが避けられていなかったと分析する〔森田 1998: 241〕。小玉重夫によればそのような観点は 1950 年代後半から急速に解体され、子ども・青年を「保護」の対象として捉える見方が日本の戦後教育学の主流となっていく〔小玉 2016: 11〕。小玉は 50 年代後半から進む政治的主体としての子ども観の解体——それを推し進めた一人は梅根と社会科をめぐる論争を繰り広げた勝田守一であったと小玉は指摘する〔小玉 2016: 9-12〕——を教育の「脱政治化」と呼び、2015 年の選挙権年齢の引き下げを引き受けながらその「再政治化」を主張する。脱政治化以前に子どもを大人と切り離された存在とみなすことを批判した梅根の思想はまさに 1950 年代半ばまでの時代性と子ども観を反映しており、それは現代の政治教育やシティズンシップ教育の視点からも改めて捉え直すことができるように思われる。

しかし、梅根の郷土をめぐる思想には疑問も残る。現実生活の充実はいかにしてコスモポリタニズムを、世界性を、獲得するのだろうか。その点についての梅根の記述は明瞭ではない。『生活学校の理論』第5章「郷土主義と世界主義」は突如以下の一文が置かれ、閉じられている。「彼らは村の政治について考えると共にその一連の問題として国際連合の問題について考えるであろう」[著作選集 4: 88]。梅根は現実生活の充実、目前の問題を超える思考が生じることを確信していたように見える。

## 7. 結びにかえて

ここまでの議論をまとめる。終戦直後から 1950 年頃までの梅根のデューイ解釈は、オキュペーション論における遊びと仕事の連続性に注目することで児童中心主義と社会中心主義を止揚する可能性を見いだしつつも、その限界もまた明らかにしていた。その限界とはデューイが大人と子どものそれぞれの生活をことなるものとして解釈し、子どもの世界＝学校を理想として描いた点にある。それにたいして梅根は「長幼一体の生活」を提唱し、子どもが大人同様現実の生活世界を生き、そこで生じる課題に応答することを通じた教育のあり方を示した。それは、郷土と世界を直接的な仕方で接続するような射程を有しており、そこには政治教育的な意義も見いだすことができる。

今後の課題は、本稿を踏まえて、1950 年以降に梅根のデューイ評価がどのように変化したのかを検討することである。特に『問題解決学習』が中心的な検討対象となるだろう。ここではその見通しを示しておきたい。まず、本論の最後に提示した村の政治から国際連合への接続という梅根の主張についてだが、そのヒントは『生活学校の理論』の「取り立て」という表現に示されている[著作選集 4: 35]。金馬はコア連にたいする「はいまわる経験主義」批判に回答する可能性を当時の梅根の思想や教育実践に探るなかで、「〈生活活動〉での必要に即して、知識・技能」を「あえて「とり立て」で教えて、〈生活活動〉全体にその知識・技能をうまく〈接合〉し、中心課程から周辺課程への一方向的な接続ではない「〈双方向的〉なカリキュラム実践がなされることで「はいまわらない」経験」が成り立つのではないかと指摘する[金馬 2003: 81]。つまり、コア・カリキュラムには周辺課程という、生活世界の外へと開かれる回路がすでに含まれているのであり、それと生活活動が双方向的に交わるところに郷土と世界を繋ぐ糸口があるように思われる。

そして問題解決課程が実践課程と基礎課程を媒介するという梅根流の三層四領域論とは、この糸口をより理論的に示したものであったのではないだろうか。そうであるならば、梅根のデューイ批判とその後のデューイ再評価には思想的連続性を見てとることもできるだろう。さらに、ただ梅根のデューイ解釈の変化を追うだけでなく、本稿が示した長幼一体の生活論がどのように引き継がれたのか、とりわけその政治教育的含意はどのように継承されたのかを確認することも課題である。

以上を精査するためには『問題解決学習』に至るまでの梅根の著作だけでなく社会科をめぐる勝田との論争も検討の対象とする必要があるだろう[臼井・高宮 1999]。さらには新教育の政治性という観点から『問題解決学習』と『世界教育史』(1955)の共鳴についても検討の対象としたい。というのも、『世界教育史』の執筆において梅根は自らの新教育研究を反省的に捉えており、新教育運動と帝国主義の展開のあいだに呼応関係を見ているからである[梅根 1975: 225]<sup>14)</sup>。この問題を乗り越える視点が『世界教育史』と同時期の著作である『問題解決学習』においてどのように示されているのか、そしてそれが梅根の政治教育の思想にどのような影響を与えているのかが問われることになるだろう。

### 【注】

- 1) 「はいまわる経験主義」批判は、矢川の 1950 年の著作『新教育への批判』に登場する。矢川はソヴィエト教育学をその背景に据えている。アメリカの思想家であるデューイの思想を背景とするコア連とソヴィエト教育学を背景とする矢川の対立は、アメリカとソヴィエトのあいだの当時のイデオロギー対立を反映している[田中 1998: 221]。また、当時コア連を批判したのは矢川だけではない。ひとつは「保守的な立場」からの批判であり[中野 1982: 195]、もうひとつはコア連とはことなる民間教育研究団体の担い手たち、とくに戦前の生活綴方教育やプロレタリア教育、教育科学の運動に携わった人々によるものである[金馬 2000: 15; 中野 1982: 196-197]。なか

でも早くからコア連を批判したのが日本民主主義教育協会（1947-1949）の教師や研究者たちである〔金馬 2000: 15; 磯田 1980: 14〕。彼らは「中間層の生活に合う大正新学校の理念と、それを公立学校一般にまで普及するコア連の運動は、戦後直後の貧困な物質的生活にそぐわずに、学校設備・制度の物質的条件ともかけ離れている「観念的」なものだ」といった批判を投げかけた〔金馬 2000: 17〕。それだけでなく、1950年頃からはコア連内部からも自己批判がなされるようになる。その代表的なものが、広岡亮蔵がコア連の機関誌『カリキュラム』にて発表した「牧歌的カリキュラムの自己批判」だろう。日本民主主義教育協会が機関誌『あかるい教育』でコア・カリキュラム批判を特集したのとまったく同時期の1950年3月に発表されたこの論考で、広岡はコア・カリキュラム論の「教育目標がぼんやりしたあいまいなものが多い」点を批判し、「過小資源と過剰人口、このむじゅんの解決がわが国の今後のもっとも危機的な課題である」と述べ、より具体的なカリキュラムの構成をもとめた〔広岡 1950: 12〕。

- 2) 三層四領域論の原型は、機関誌『カリキュラム』の1951年9月号に掲載された新潟合宿の記録にはじめて登場する〔コア・カリキュラム連盟 1951〕。
- 3) ただし『問題解決学習』にいたるまでの「問題解決とは何か」（1951）と「問題解決学習とは何か」（1952）ではほとんどデューイへの言及は確認できない（「問題解決学習とは何か」で一箇所『経験と教育』への言及があるにとどまる〔梅根 1952: 15〕）。それゆえに梅根がデューイに「帰る」ことを宣言した1950年時点から、『問題解決学習』（1954）にいたるまでのあいだにどのようにデューイの思想を摂取したのかは明確ではない。
- 4) 「遊び」と「仕事（作業）」の連続性という論点は1990年代以降の日本における教育思想史研究において改めて主題化された論点でもある〔西本 2021: 97〕。そこでの議論は、目的・手段が強固に結びついた活動としての「仕事」にたいして子どもの生成的な側面を浮き上がらせる「遊び」が対置されるのだが、それにたいしてむしろ両者の連続性を重視する研究も重ねられてきた。梅根の思想はこの文脈から見ても現代的な議論に資するものであると考えられる。
- 5) ただし、1927年に東京高等師範学校を卒業し、岡山師範学校で教鞭をとった頃から梅根はすでにデューイからの影響を受けていたとされる〔中野・山崎 2022: 116〕。
- 6) 梅根の『生活学校の理論』の詳細な内容を紹介しているものとしてはすでに〔田中 2001〕がある。本稿は『生活学校の理論』をデューイ受容の観点から分析する点で目的と視点を異にしている。
- 7) なお、『新教育への道』で梅根は（彼の解釈からすれば）約400年におよぶ新教育の歴史の到達点とも言えるべき地点にデューイを位置づけている。たとえば、〔梅根 1947: 128-131〕を参照。
- 8) 梅根はこの言葉を「学習ですか？ そりゃ学習もたしかに必要でしょう。だがまずもって生活することが先で学習はこの生活を通じて、またこの生活に関連して行われるのです」と意識する〔著作選集 4: 16〕。この一文は『学校と社会』第2章「学校と子どもの生活」（“The School and the Life of the Child”）に登場する〔MW1: 24〕。なお、梅根の引用は引用元と若干の違いがある。
- 9) この語はオキュペーション同様「作業」や「仕事」と訳される概念である。たとえば梅根〔著作選集 4: 26〕が言及するヘルバルト『一般教育学』（*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, 1806）の第1編第1章II「児童の管理の仕方」では *Beschäftigung* は是常正美によって「仕事」と訳されている〔ヘルバルト 1968: 57〕。あるいは『教育学講義綱要』（*Umriss pädagogischer Vorlesungen*, 1835）の付録（第2部）第1篇「児童の管理」のなかの第47節に登場する *Beschäftigung* は是常によって「作業」と訳されている〔ヘルバルト 1974: 114〕。
- 10) したがってオキュペーションは「仕事」という訳語ではその「心を占領される」という性質をつかみきることができない。それを反映するように、上野正道訳者代表『デューイ著作集 6 教育 1 学校と社会、ほか』（東京大学出版会、2019年）では「仕事＝専心活動」という訳語を採用している。
- 11) 梅根は遊びと仕事をその内容ではなく社会的位置づけによって区別する〔著作選集 4: 78〕。また梅根は遊びと仕事の「比重」は人生のそれぞれの段階においても変化すると別の論考で述べている〔梅根 1949: 8〕。そこでは仕事という言葉は登場せず「遊び」「奉仕」「職業」の三つが提示される。この梅根の「人生のカリキュラム」についての考えについては〔篠崎 2018〕に詳しい。

- 1 2) 加えて、長幼一体の生活を通じた教育において「何よりも大切なことは、この子ども同志の関係ではなくて、子どもとおとなとの関係である」とされる。梅根はいう。「子どもたちは子ども同志の共同体生活でいろいろのことを学ぶ以前に、一層根本的に長幼一体的な郷土共同体生活の中で一層根本的に直接的に教育されるであろう」[著作選集 4: 134]。
- 1 3) 梅根は郷土と国家を緊張関係の相において捉えつつ、郷土と世界を接続するという発想をとっている。それは「括弧に入れておきたい時代」と表現される戦時中の記憶と「ウルトラナショナリズムやファシズム国家権力」批判が影響しているようにも映る [梅根 1975: 223]。さらにはのちに展開されることになる欧米中心主義的なヘゲモニー批判にも通ずるものにも見える。この点については [梅根 1975: 227-228] 参照。
- 1 4) 『世界教育史』を扱った研究として [渡邊 2015] がある。梅根は『世界教育史』で、デューイの理想主義的な学校観は大人の理想社会を創出することで「人間変革」をもたらしうるものであると評価している点も興味深い [梅根 1967: 446]。

#### 凡例

- ・ 仮名遣い・漢字表記を適宜現代のものにあらためた。
- ・ Dewey, J., 1969-1991, *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Middle Works, 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press.からの引用・参照は、「MW」の略号を用い、略号、巻数、頁数を示した。
- ・ 梅根悟『梅根悟教育著作選集』明治図書、1977年からの引用は「著作選集」の略号を用い、略号、巻数、頁数を示した。

#### 引用文献

- 新井孝喜 2001a 「コア・カリキュラム」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, 20-21 頁。  
———. 2001b 「三層四領域論」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, 24 頁。
- 磯田一雄 1971 「コア・カリキュラム運動におけるカリキュラム構造理論の展開」肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程 (総論) 戦後日本の教育改革 6』東京大学出版会, 541-579 頁。  
———. 1980 「コア・カリキュラム論争——梅根＝長坂論争」久木幸男・他編『日本教育論争史録 第四巻現代編(下)』第一法規, 12-24 頁。
- 白井嘉一・高宮文枝 1999 「コア・カリキュラム構想と「総合的学習」・「社会科学習」(II)——三層四領域論議」『福島大学教育実践研究紀要』第 36 号, 11-18 頁。
- 梅根悟 1947 『新教育への道』誠文堂新光社。  
———. 1949 「生活学校とカリキュラム」コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム』創刊号, 誠文堂新光社, 5-8 頁。  
———. 1950 「生活単元と問題単元——カリキュラム構造論の反省と批判」コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム』第 16 号, 誠文堂新光社, 1-6 頁。  
———. 1951 「連続的発展の思想とカリキュラム——コア・カリキュラムについての断章」『2つのカリキュラム——問題はどこに落着くか』黎明書房, 1-32 頁。  
———. 1952 「問題解決学習とは何か」コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム』第 45 号, 誠文堂新光社, 12-17 頁。  
———. 1967 『世界教育史』新評論。  
———. 1975 「学問と私の遍歴」『小さな実験大学』講談社, 222-229 頁。
- 梅根悟, 濱田陽太郎 1949 「カリキュラムにおける「遊び」と「仕事」」『教育技術』第 4 巻, 第 4 号, 24-28 頁。
- コア・カリキュラム連盟 「新潟合宿研究の記」コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム』第 33 号, 誠文堂新光社, 60-61 頁。
- 金馬国晴 2000 「生活・経験か生産・労働か——民教協からの梅根悟・生活教育論批判の再検討」『研究室紀要』, 第 26 号, 15-25 頁。

- . 2003 「「はいまわらない」経験主義はありえたか——コア・カリキュラムの全体構造における〈単元〉と知識・技能の関係を手がかりに」『教育方法学研究』第29巻, 73-84頁.
- . 2004 「「理念型」としてのコア・カリキュラム——〈活動〉を中心とした生活教育」『湘南工科大学紀要』第38巻第1号, 107-121頁.
- 小玉重夫 2016 『教育政治学を拓く——18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房.
- 篠崎正典 2018 「成立期社会科における梅根悟のコア・カリキュラム論の撰取と実践——「愛宕プラン」の作成に着目して」『信州大学教育学部研究論集』第12号, 37-52頁.
- 田中耕治 1998 「戦後初期「経験主義」批判のなかのデューイ」杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社, 219-230頁.
- 田中節雄 2001 「梅根悟の学校論」『人間関係学研究』第1号, 187-198頁.
- 中西修一郎 2015 「梅根悟のカリキュラム構造論に関する一考察——戦後初期の理論的展開に焦点をあてて」『関西教育学会年報』第39号, 81-85頁.
- . 2017 「コア・カリキュラム連盟における経験主義と本質主義——梅根悟と海後勝雄の対比に焦点を合わせて」『教育方法学研究』第42巻, 35-45頁.
- 中野光 1982 「「カリキュラム」と生活教育運動」中野光編著『カリキュラム(付録・解説・総目次・固有名詞索引)』日本図書センター, 185-234頁.
- 中野光・山崎洋子 2022 「梅根悟——カリキュラム改革と世界教育史」加藤憂汰・青井郁美・勝治友紀子・松山聖奈訳, 川地亜弥子監訳『研究論叢』第28号, 115-126頁.
- 西本健吾 2021 「遊びに根差す抵抗と探究——ジョン・デューイの批判的継承者としての鶴見俊輔」『近代教育フォーラム』第30号, 97-103頁.
- 浜田陽太郎編 1963 『ながれ——梅根悟先生還暦記念』東京法令出版.
- 広岡亮蔵 1950 「牧歌的カリキュラムの自己批判」コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム』第15号, 誠文堂新光社, 12-17頁.
- ヘルバルト, ヨハン・フリードリヒ 1968 『一般教育学』是常正美訳, 玉川大学出版.
- . 1974 『教育学講義綱要』是常正美訳, 協同出版.
- 森田伸子 1998 「戦後の終わりとティーンエイジャーの創出——子ども史の1950年代」『日本女子大学紀要 人間社会学部』第8号, 239-253頁.
- 渡邊隆信 2015 「梅根悟における新教育観の変化——『新教育への道』(1947)と『世界教育史』(1955)の間」『研究論叢』神戸大学教育学会, 第21号, 45-52頁.

本研究は JSPS 科研費 JP22K20284 の助成を受けたものです。

梅根悟の戦後初期カリキュラム思想におけるデューイ評価 — 『生活学校の理論』(1948)を中心に—

[Research Note]

## The Influence of John Dewey on Satoru Umene's Early Postwar Curriculum Thought

Focusing on *Seikatsu-Gakko no Riron* (1948)

Kengo Nishimoto

〈論文〉

# 教員養成課程における「チーム学校」への理解を促す 有効なアプローチの検討

中野 真理

## 1. はじめに

神奈川県教育委員会(以下、「県教委」という。)は、令和5年度予算の主要施策に「コロナ禍で顕在化した課題への対応」を掲げ、子どもたちが抱える困難に対応するため、すべての県立高等学校等にスクールカウンセラー(以下、「SC」という。)及びスクールソーシャルワーカー(以下、「SSW」という。)を週1日ずつ配置することとした。この結果、前年度96人であったSCと60人であったSSWが共に140人にまで増員された<sup>1)</sup>。

県教委は、平成27年度から県立高校にSSWを配置した。併せて、その有効活用について、養護教諭や教育相談コーディネーターを対象とする研修を開始した。また、平成27年12月の中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、より困難度を増している生徒指導上の課題に対応していくために、「心理の専門家であるカウンセラーや福祉の専門家であるソーシャルワーカーを活用し、子供たちの様々な情報を整理統合し、アセスメントやプランニングをした上で、教職員がチームで、問題を抱えた子供たちの支援を行うことが重要である。」とされた<sup>2)</sup>。しかし、SSWの有効活用により、生徒を取り巻く諸課題の解決に期待ができると認識している職員は、ごく一部の者に限られるという状況が何年も続いていた。そうした中、令和5年度にSSWの全校配置が行われたものの、職員からはSSWに何を相談してよいのか分からないという声があったのが現実である。

学生の経験の中でも、SCに接した経験のある学生はいるが、SSWに接した経験のある学生は極めて少ないと推測される。そこで、教職課程を履修する学生を対象として「チーム学校」への理解を深める有効なアプローチを検討することを目的とし、著者が行った「生徒指導及び進路指導論」及び「教職論」での実践について報告する。

## 2. 方法

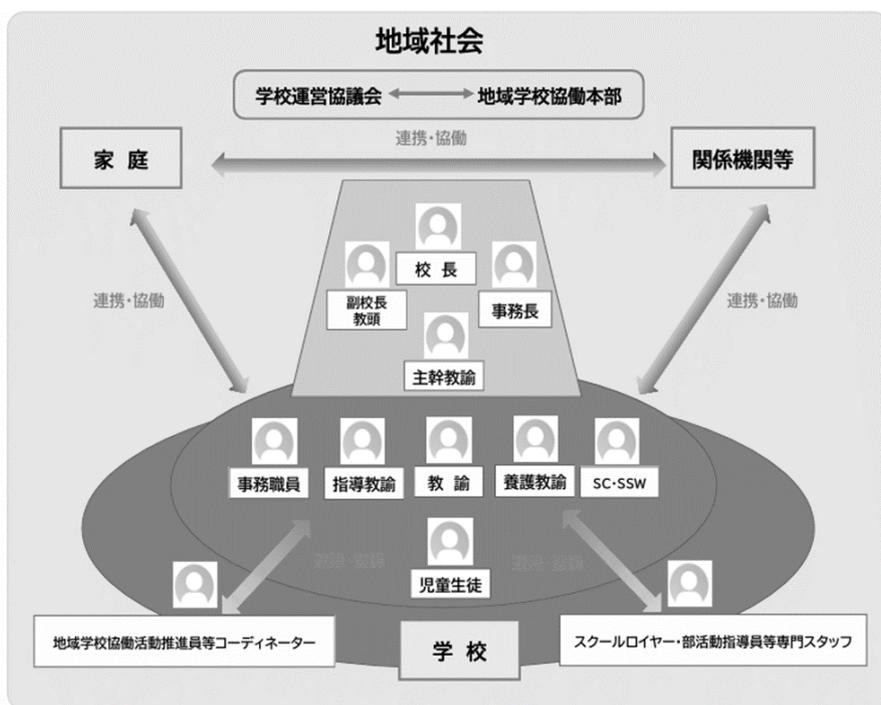
### 2-1 「生徒指導及び進路指導論」での実践

#### (1)対象者

2024年度春学期に東海大学で教職課程を履修した2学年、1クラス、39人。「生徒指導の組織的な取組」をテーマに「チーム学校」について扱った。

#### (2)授業の構成・実践内容

令和4年12月に改訂された生徒指導提要<sup>3)</sup>では、第3章「チーム学校による生徒指導体制」として、「3.1 チーム学校における学校組織」、「3.2 生徒指導体制」、「3.3 教育相談体制」、「3.4 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援」、「3.5 危機管理体制」、「3.6 生徒指導に関する法制度等の運用体制」、「3.7 学校・家庭・関係機関等との連携・協働」の項が置かれている。また、次の図を学生に提示し、理解の助けとした。



チーム学校における組織イメージ  
出典：文部科学省令生徒指導提要(令和4年12月)

授業の構成は、「1 チーム学校とは」、「2 生徒指導体制」、「3 生徒指導の実際 —— 『パーカー着用』に組織的に対応する ——」とした。

特に工夫した点は、「3 生徒指導の実際 —— 『パーカー着用』に組織的に対応する ——」の展開において、架空の高等学校を設定して、①校則に違反して学校指定のブレザーの代わりにパーカーを着用してきた生徒に対する担任の指導、②その生徒の保護者への対応、③校内生徒指導マニュアルに沿った指導をせず、パーカー着用を黙認している他クラスの担任への働きかけ、④生徒指導主事への報告・相談のそれぞれについて、グループ討議をとおして考えるというものである。また、討議の結果をもとにしたロールプレイを取り入れる工夫も行った。

### (3) 学生の反応

上記①については、厳しく叱るという意見はほとんど見られず、「まずは校則違反を犯した理由を聞く」、「社会生活におけるルールの一つである校則の意義を生徒にきちんと説明して理解させる」とした学生が多かった。③については、パーカー着用を黙認している他のクラスの担任が、50代で自分よりもベテランであるという設定から、働きかけ方には苦慮していたものの、「『チーム学校』で指導していきましょう」という台詞を用いて、組織的な生徒指導を実現しようとしていた。さらに、④としては、生徒指導主事というリーダーに依頼して、「校内生徒指導マニュアルに沿って、学校全体で足並みをそろえて校則を徹底すべきだ」と考える学生が多かった。

### (4) 小考察

この実践から、教職をめざす学生の多くは、生徒の声に耳を傾けて生徒に寄り添いながらも、生徒の我儘に流されることなく、社会規範をしっかりと身に付けさせようとしていることが分かる。また、その実現には、組織的な指導が必要であるということを理解できていると考えられる。さらに、この授業で扱った「チーム学校」というワードは、学生にとって印象深いものであったと思われる。

一方で、保護者である母親への対応には躊躇する姿勢が顕著であった。具体的には、担任が直接に説明するのではなく、「生徒指導主事に任せればよい」といった発言が多かった。実際の学校の対応としては、担任が繰り返

返し説明しても保護者の理解が得られなかった場合に、生徒指導主事や学年主任といったリーダーや管理職が担任に代わって説明したり対応したりするケースはあるが、まずは担任が説明して理解を求めることが大切である。また、そうした経験が、説明力を磨くとともに、保護者との信頼関係を築き、教員としての遣り甲斐を実感させることになる。

もちろん、保護者対応の経験のない学生が、組織の中で責任ある職の先輩に任せたいと考えるのは当然でもある。この意識は、経験の浅い教諭にも通じるものがあるだろう。そのため、先述の「まずは担任が説明して理解を求める」ことに勇気を奮って立ち向かうために、日頃から、生徒指導主事等のリーダーや管理職に報告・連絡・相談しておくことが大切であることを認識させたい。主幹教諭や指導教諭といった新たな職やSCやSSWといった専門職を導入し、「チーム学校」による組織的対応を成功させるためには、それぞれが責任を担って役割を果たすことの重要性を理解させる必要がある。

## 2-2 「教職論」での実践

### (1)対象者

2024年度春学期に東海大学で教職課程を履修した1学年、2クラス、60人及び61人。「教職員組織とチーム学校の運営のあり方」をテーマに「チーム学校」について扱った。

### (2)授業の構成・実践内容

授業の構成は、「1 チーム学校とは」、「2 学校運営組織の実際」、「3 『チーム学校』で動く」とした。

特に工夫した点は、「3 『チーム学校』で動く」の展開の中で、架空の高等学校を設定し、授業に食い込むほどの遅刻をしてしまう生徒に対し、いかに「チーム学校」で支援していくか、グループ討議をとおして考えるというものである。

活動の具体は、まず、①職員として校内研修に参加したという想定で参考資料1<sup>4)</sup>を読む。その参考資料には、「『チーム学校』を構成する人たち」としてSC、SSW、事務職員の存在とそれぞれの役割が解説されている。次に、②同校の教育相談コーディネーター会議に参加したという想定で参考資料2<sup>5)</sup>を読む。その参考資料には、SSWの役割に対する理解を深める内容が記載されている。そのうえで、③当該生徒から担任への説明では、家計急変によりアルバイトを始めたことで授業に食い込むほどの遅刻をしているとのことであったので、担任としていかに対応するかを考えるというものである。

### (3)学生の様子

担任としての支援策として、「家庭訪問」と答える学生が多かった。また、「生活保護を受けるように保護者に言う」、「担任がアルバイト先と交渉して、アルバイトの曜日や時間を変えてもらう」といった解答が複数のグループから出た。また、授業後の学生からは「勉強の面倒をみるのは分かるけど、なんで生活の面倒まで見なきゃならないんだろう」というつぶやきが聞こえてきた。

一方、参考資料の二つを丁寧に読み込んだ学生からは、「この家庭が受けている就学支援制度を事務職員に確認する」、「SSWに相談して、この家庭が利用できる制度を紹介する」、「この生徒の様子を養護教諭にも説明し、この生徒が保健室に行った時に配慮してもらおう」といった解答が得られた。また、「他の先生にも頼んで、遅れている学習を補う」といった解答もあった。

### (4)小考察

担任が保護者に対して、生活保護を提案するのは、保護者という社会的に自立した存在が持つ権利や自由についての理解不足である。また、担任によるアルバイト先との交渉は、生徒の個人的な活動に対する介入であり、教員の職務に関する理解不足である。

参考資料を読み込んだ学生は、事務職員、SSW、養護教諭の役割を理解し、連携を図ることの重要性に気づいており、期待したとおりとなった。また、担任一人で解決するのではなく、他の教員とも協力することで実現

できる支援にも気づいた。

しかし、管理職、生徒指導主事、学年主任や教育相談コーディネーターに報告、相談するといった答えはなく、社会経験のない学生に組織的な対応について理解させることは難しい。

なお、その後の授業で実施した小テストに、このグループ討議の内容をそのまま出題をしたところ、SSWとSCを混同した解答が複数見受けられた。このことから、学生にとってSSWの存在とその役割が実感しにくいものであることが分かった。

## 2-3 「教職論」定期試験

### (1) 試験内容

7月に実施した春学期定期試験で、このグループ討議の内容を再度出題した。「担任が『チーム学校』として対応する時の適切な対応」について問い、「SSW」「保護者」「管理職」「事実確認」「情報共有」の5つの語を全て用いるという条件を付して解答を求めた。また、加点条件として、「生徒が担任に説明した家計急変が事実かどうかを保護者に事実確認する」、「SSWの知識や情報を活用して就学のための制度を保護者に提示する」、「他の職員(学年・教科担当・学年生徒指導担当・教育相談コーディネーター・生徒指導主事等)に情報共有することによって当該生徒を支援する」、支援の具体としては「補習等の学習支援」「遅刻の背景を理解したうえでの配慮ある声かけ」、「養護教諭の情報共有によって、保健室が精神的な支えや居場所になるよう協力を得る」、「管理職に報告することによって、学校全体で情報を共有して組織的に支える」を設定した。

出題時の設定として、生徒から担任への説明が、「うちは母子家庭。お母さんがダブルワークで働いてくれているが、1つの仕事が4月で終わってしまい収入的に厳しくなった。お母さんは次の仕事を探そうとしてくれているがまだ見つからない。自分も高校生になったのでアルバイトができると思い、牛丼屋でバイトを始めた。バイトは土日のどちらかと火曜日で、どちらも20時には終わる。お母さんはバイトより勉強に力を入れるように言っている。自分もきちんと勉強しようと思っているが疲れてしまい、朝起きられない日がある。」としている。この設定の意図は、担任は生徒を信頼しつつも、言葉を鵜呑みにせず事実を確認する必要があること、また、生徒の遅刻といった生活上の課題を保護者と共有する必要があることの2点に気づくことができるか確認するためである。このケースにおいて担任は、家計急変やそれに伴うアルバイトの必要性についての保護者の考えを確認することでその後の指導が変わる。指導方針を立てるうえで、保護者からの事実確認は欠かせないし、担任の責任において実行すべき行為である。

### (2) 学生の解答

授業中に行った小テストとは異なり、「SSW」を指定語句としたことから、SCとの混同による誤答はなかった。しかし、「SSWに事実確認してもらおう」とした誤答が多く見受けられた。

### (3) 小考察

上記の解答から、「担任である自分は生徒からの相談を受けるのが役目であって、保護者対応はSSWに任せればよい」と考えている様子が窺える。

その理由の第一には、SSWの役割についての理解が表面的なものにとどまっていることが考えられる。具体的には、SSWは福祉の専門家であるとの知識を得たものの、福祉の具体が何かを理解できていないということである。福祉制度について知っていることについて問うと、「生活保護」や「奨学金」といった答えが返ってくる。奨学金制度を活用している学生にとっては、ある程度身近に感じるものもいるが、生活保護について理解している学生はほとんどいないと想定される。「SSW」用語として覚えても、その役割を具体的に理解することはとても難しい。

第二は、「担任」の役割についての理解不足である。

今年度の「教職論」では、第2回「教職の意義と教員の役割、法的位置づけ」、第3回「職業としての教職の意味、求められる資質能力」、第4回「教科指導と教科外指導のあり方」とし、いずれの授業においても、学校にお

ける具体的な場面を提示しながら教員の職務への理解を図った。しかし、担任が、SSWと連携して福祉の面から支援し、学習環境を整えることが、教員の職務であると認識できていなかった。2年次の「生徒指導及び進路指導論」の授業後に、「あの時の先生が何を意図してやってくれたのか、やっと分かった。」といった声が聞こえることから、1年次の「教職論」の受講段階で、担任による指導の意義や目的の理解が不十分であることを示している。

### 3. 結果と考察

「チーム学校」を十分に機能させるためには、教員がSSWの役割を理解することが大変重要である。また、SSWのような専門職がその力を十分に発揮するには、担任が責任をいかに果たすかが鍵になる。教職をめざす学生には、それらをしっかりと理解させる必要があるが、今年度の実践においては不十分であった。

そこで、教職論では、実際のSSW活用事例を活用して、SSWの役割を具体化させようと考えている。それには、文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」の公開が大いに役立つ。参考に、令和4年度の活用事例のうち、中学校または高等学校における事例を紹介する<sup>6)</sup>。ここでは、「①問題の発見」だけを掲載するが、併せて「②学校内での方針の検討」、「③支援の実施」、「④経過観察」についても参照しながら、グループ討議やロールプレイの教材を作成していくことを考えている。

#### 【宮城県教育委員会】不登校・その他<派遣型>

中学生男子である。小学校中学年頃より登校しぶりが見られるようになり、その後不登校となった。学校や教育支援センターへ行こうとすると、不安が強くなり、落ち着かなくなったり腹痛があったり、嘔吐したりするような症状が見られるようになっていた。

中学校入学段階からSSWが関わり、保護者及び本人と面談を実施しながら継続的に支援することとなった。

#### 【神奈川県教育委員会】ヤングケアラー<拠点校型>

全日制女子生徒(以下、本事例において「生徒」という)は、母が長らく体調不良で寝込んでおり、家族と介護家事を分担して行っている。負担の割合が他の家族に比べて多い上に、家事について父親からひどく叱責される為、父の顔色をうかがいながら介護家事を行い、疲労が蓄積し学校生活にも支障をきたしている状況があった。父が医療費を出し渋っている為に母が通院できず、母の健康状態が悪化している。生徒が養護教諭に相談したのをきっかけにSSWとつながり、支援を開始した。

#### 【和歌山県教育委員会】貧困対策<単独校型>

数日間学校を欠席していたため、担任が本人と電話により連絡を取った。「今どこにいるのか?」と尋ねると、自宅ではなく県内の場所にいることがわかった。事情を聞いたところ、母親と一緒にいる男性が、その知人から暴行を受け、警察が介入しており、警察からの指示で自宅には近寄らないように言われているとのことであった。その後、県内、県外のホテル等を転々として避難しており、最近ではお金がないのかトランクルームのようなところに宿泊しているとのことであった。

期末テストに近いこともあり、担任が勉強道具を持って県外に会いに行き話をしたところ、健康であり母親と本人と話ができた。その際、母親と一緒にいる男性と妹とは会っていない。本人には姉(社会人)もいるらしいが、姉も一緒に避難しているかは分からない。等の話を聞いた。また、本人の母親が、一緒にいた男性から虐待を受けている様子はなかったが、学校は児童相談所への通告の判断に迷ったため、SSWに連絡し相談した。

#### 【愛媛県教育委員会】不登校<巡回型>

父親は障がいがあり、就労が困難である。現在は社会人の子供の収入と児童扶養手当、児童手当で生活している。生徒Bの母親は幼少期の頃に亡くなっていることもあり、生徒Bは基本的な生活習慣が身に付かないまま現在に至っている。過去に子育て支援課が主体でケース会議を行っていたが、途中で支援が滞っていたため、今年度初めに学校がSSWへ支援を要請した。

#### 【沖縄県教育委員会】不登校<派遣型>

不登校の課題がある小学校6年A。Aは幼少期より母子分離が進まず入学当初は登校したものの2年生から嫌

がるようになり3年生でも登校渋りが続いた。家庭では長時間ゲームに没頭しており基本的な生活習慣の未定着が原因と考えられた。校内で対応してきたが好転しなかった。4年生になっても事態は変わらなかったが学校が保健室に安心して過ごせるサポートスペースを準備したことで、登校できた日には保健室で過ごすようになった。R3年7月に「子ども家庭課子ども相談室」の学校訪問にSSWが同行しA児の課題が協議された。その場でSSWの業務を説明しその活用を勧めたところ、同校の教育相談コーディネーターが窓口になり管理職が市教委に対しSSWの派遣要請を行った。

併せて、「チーム学校」を生きて動かすためには、構成員がそれぞれに責任を果たすことが必要であって、その役割を果たしていこうとする意欲や態度を喚起していきたいと考えている。また、構成員同士が、日頃から報告・連絡・相談を積み重ねておくことで、生徒にとって最善の支援・指導ができることを理解させたい。そのために、今年度の「教職論」で用いた教材の改善点を述べる。

まず、担任による正確な事実確認がなければ、遅刻した生徒に対する適切な指導に結びつかないことを実感させるためのワークを入れる。

次に、先の事例をもとに、SSWからどのような支援が得られるかを具体的に理解させる。

加えて、養護教諭や事務長をはじめとした事務職員、SC・SSWといった専門職が担う役割を整理して理解させる。校長・副校長・教頭といった管理職、主幹教諭や学年主任・生徒指導主事といったリーダーの職務とそれぞれの権限についても理解させる。また、それらが法的根拠や用語の理解にとどまることなく、事例に多く触れさせて、体験がなくとも想定ができるような授業づくりを工夫していく。

2年次春学期に受講する「生徒指導及び進路指導論」や同秋学期に受講する「特別活動論」において、担任による意図的・計画的な指導や学級・ホームルーム経営を学修する。そうした中で、担任の役割に対する理解が深まることから、その時点で改めて「チーム学校」について学ぶ機会を設けることは意義深い。逆に、その前段階である1年次の「教職論」においては、担任の役割を理解するための丁寧な授業設計が必要である。

#### 4. おわりに

学生が、「チーム学校」について理解しておくことは、生徒を取り巻く複雑化・困難化した事案に対し、解決に向けて立ち向かう勇気を与えることになるはずである。そのためには、現職教員でさえ試行錯誤しているSSWの活用法について、教職課程を履修している学生に、様々な実践事例を提示し、その事例に関する理解を深めるための様々な手法を工夫していきたい。また、その学修によって、自らが体験したことと同様に、生きて働く力となることをめざしていきたい。

こうした「教職論」の授業実践は道半ばであるが、それぞれの活動の効果を学生の様子を注意深く観察したり、つぶやきをきめ細かく拾ったりすること、またリアクションペーパーによって学生自身の振り返りを集約したりして、今後も不断の改善に取り組んでいくつもりである。

#### 【注】

- 1) 神奈川県教育委員会(令和5年3月)令和5年度当初予算案主要背策の概要  
[https://www.pref.kanagawa.jp/documents/3847/11\\_5nendotousho\\_kyouiku.pdf](https://www.pref.kanagawa.jp/documents/3847/11_5nendotousho_kyouiku.pdf)(最終閲覧2024.10.27)
- 2) 中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(平成27年12月21日)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)(最終閲覧2024.10.27)
- 3) 文部科学省(令和4年12月)生徒指導提要p69
- 4) 愛知教育大学教職キャリアセンター教育支援専門職研究部門作成2021「チーム学校」を理解するために－困難を抱える子どもたちの支援について－(基礎編)から抜粋

[https://tc.aichi-edu.ac.jp/wp-content/uploads/teamgakkou\\_boolet1.pdf](https://tc.aichi-edu.ac.jp/wp-content/uploads/teamgakkou_boolet1.pdf)(最終閲覧 2024.8.23)

- 5) 子どもの未来を考えるための学校保健 特集なぜ、なに、どうして? 学校保健第7回「チーム学校」～スクールソーシャルワーカーの活動に光をあてて～

<https://www.gakkohoken.jp/special/archives/238>(最終閲覧 2024.8.23)

- 6) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課令和4年度スクールソーシャルワーカー活用事業実践活動事例集 I p15、p54、p120、p153、p189

[https://www.mext.go.jp/content/20231025-mxt\\_jidou02-000032408\\_d.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231025-mxt_jidou02-000032408_d.pdf)(最終閲覧 2023.8.24)

#### 引用文献

文部科学省(令和4年12月)生徒指導提要

教員養成課程における「チーム学校」への理解を促す有効なアプローチの検討

[Practical Report]

## A Consideration on Helping Students Understand “Team School”

Mari Nakano

〈実践報告〉

# 教職科目「特別活動論」における話し合い活動の実践

— 体育祭の組体操をテーマとしたジグソー学習を事例として —

藤井 大亮

## 1. はじめに

本稿の目的は、体育祭の組体操をテーマとしたジグソー学習を事例に、大学教職科目「特別活動論」における授業実践について報告するとともに、「特別活動論」で話し合い活動を行う意義や、その際の授業方法について考察することである。

中学校や高等学校の特別活動では、生徒がさまざまな集団活動に自主的、実践的に取り組むことが求められている(文部科学省 2018; 2019)。生徒による自主的、実践的な集団活動を実現するには、教師による一方向的な講義形式の授業だけでなく、生徒同士が人間関係を形成しながら、集団としての合意形成を図ったり、意思決定したりして、自ら活動を推進していく必要がある。そのためには、生徒同士の話し合い活動が不可欠である。

中学校や高等学校の特別活動で話し合い活動が重視されていることに鑑み、筆者が担当している「特別活動論」では、特別活動について座学や講義をとおして概念的に学ぶだけでなく、さまざまな種類の話し合い活動を履修者自身が経験できるようにしている。つまり、中学校や高等学校の特別活動(学級活動、ホームルーム活動)と同じような授業スタイルで、特別活動について体験的に学修するのである。話し合い活動を自ら実践することで、その大切さや難しさを履修者が身をもって実感し、話し合い活動の支援や指導をする立場になった時に、失敗や反省も含めて自らの経験を活かせるようにするためである。

「特別活動論」を対象とした実践研究としては、アクティブラーニングの意義と課題を論じた田代(2016)や、人間関係形成と自治的活動を中心とした集中講義を教育実践記録として報告した柴沼・丸山(2017)がある。また、話し合い活動を重視した参加型授業に対する大学生の意識を分析した研究としては曾山(2008)が、大学授業科目におけるジグソー法を取り入れたアクティブラーニングに対する学生からの評価を検討した研究としては藤田ら(2018)が挙げられる。これらに対して、本稿は「特別活動論」で扱う範囲のなかでも学校行事についての授業実践を対象とし、体育祭の組体操を題材にしたジグソー学習に焦点をあてて分析する。

取りあげるのは学期の後半、全14回のなかの第8回目の授業である。分析対象とする資料は授業で用いている新聞記事などの教材やワークシートである。それに加えて、授業終了後に履修者がWeb上で提出した「授業感想・振り返りコメント」も分析の対象とする。

冒頭に掲げた目的を達成するため、以下の手続きで論を進める。まず、第2節では、「特別活動論」の授業計画の全体像を示し、取りあげる授業実践の位置づけと概要を述べる。次に第3節では、体育祭の組体操を題材とした授業実践の内容を示し、その特徴を明らかにする。そのうえで、「特別活動論」の授業方法について批判的に検討し、ジグソー法を応用した話し合い活動を実践する際の留意点について考察する。さらに第4節では、「授業感想・振り返りコメント」の記述内容をもとに、体育祭(組体操)や話し合い活動についての履修者の認識を分析し、話し合い活動を「特別活動論」の授業で実践する意義を考察する。

## 2. 「特別活動論」の授業計画と概要

### 2-1 担当クラスの特徴

本学の教職課程のカリキュラムにおいて、「特別活動論」は2年次秋学期(第4セメスター)に設置されている授業科目である。教職科目は学科ごとに履修するクラスが指定されているが、原則3年次生以上が履修可能な再履修者向けのクラスも開講されている。筆者は2年次秋学期の「特別活動論」に加えて、再履修者向けのクラスも担当している。

2年次生対象の秋学期の「特別活動論」のクラスは2つの学科の学生が履修しており、全員が理系学生である。一方、春学期の再履修者用のクラスは全学科の学生が履修可能となっており、保健体育の免許取得を目指している学生が約半数。それ以外に文系から理系までさまざまな学科の学生が履修していた。学年は3年次生が中心であるが、4年次生や科目等履修生も履修していた。担当した再履修者用クラスのうち1クラスは、養護教諭の免許課程を履修している医学部看護学科の2年次生も履修し、授業に参加していた。

### 2-2 授業計画と各授業の概要

「特別活動論」は100分間の授業を全14回で実施している。2024年度春学期の授業計画を示したのが表1である。各回の内容を概説すると以下ようになる。

第1回目では、特別活動の内容が学級活動・ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事の3つに大きく分かれることを確認し、神奈川県内に実在する中学校の年間行事予定表を学校名や年度を伏せて配布し、そのなかから特別活動に該当するイベントを特定する活動を行った。このことをとおして学校には各教科の授業の時間だけでなく、特別活動の時間が意外と多くあることを履修者は認識することとなった。特別活動の内容についてのイメージが湧いたところで、履修者は特別活動の経験を振り返った。具体的には中学校・高等学校時代に経験した特別活動のなかで、特に思い出に残っている活動を報告するとともに、なぜその特別活動が思い出に残っているのか、その理由について分析した。それをもとにグループでの共有とクラス全体に向けた発表を行い、最終的には特別活動の教育的意義について履修者が自身の経験をふまえて考えた。

第2回目には、学習指導要領とワークシートを用いて、特別活動の目標、内容、方法を確認した。第1回では履修者が自身の経験から特別活動の教育的意義を考えたが、この回では学習指導要領の記述から特別活動のねらいを確認し、どのような資質・能力を生徒に身につけさせるために特別活動の時間が存在するかを理解した。なお、この回には特別活動の実践事例を調べるレポート課題の提示を行った。

表1 「特別活動論」の授業計画例

第1回	ガイダンス、特別活動経験の振り返り
第2回	特別活動の目標、内容、方法と事例研究
第3回	望ましい集団(人間関係)づくりのための話し合い活動①～映像の視聴～
第4回	望ましい集団(人間関係)づくりのための話し合い活動②～話し合い活動の実践～
第5回	学級(ホームルーム)活動の課題と指導①～学級目標・ルールづくり～
第6回	特別活動についての調査結果の発表、指導計画(学習指導案)の作成
第7回	学級(ホームルーム)活動の課題と指導②～キャリア教育(職場体験学習)～
第8回	学校行事の課題と指導～学校行事に関する集団討論～
第9回	指導計画(学習指導案)の検討
第10回	生徒会活動の課題と指導
第11回	特別活動の模擬授業①
第12回	特別活動の模擬授業②
第13回	特別活動の模擬授業③
第14回	まとめと振り返り

第3～5回、第7回は学級活動・ホームルーム活動に関する内容を扱った。第3回は望ましい集団(人間関係)づくりのための話し合い活動をテーマに、エンカウンターを学級活動に導入して実践している中学校教師を取材した番組の映像を視聴した<sup>1)</sup>。第4回では、その映像のなかでできたエンカウンターの教材を「特別活動論」のクラスで実際に体験するという趣旨で、履修者は生徒の立場になってエンカウンターに取り組んだのち、教師の立場から活動の振り返りを行い、特別活動でエンカウンターを実践する意義や、話し合い活動を支援・指導する際の留意点について議論した。

第5回には、学級目標・ルールづくりをテーマに、学級活動・ホームルーム活動の課題と指導について扱った。これまでの授業をふまえて、自身が担任になったらどのような学級を作りたいか、学級目標を考案して、共有した。また、担任をしているクラスの生徒に学級ルールを考えさせたら、思いもよらないルールを生徒が提案してきたと仮定し、そういった場合の対応をどうするかを議論した。

第6回では、第2回に提示したレポート課題を持ち寄り、グループ内でプレゼンテーションを実施し、内容を共有した。これは個人で学修した成果をもとに、授業のなかでは発表や議論を行う反転授業である。後半には、学習指導案の作成方法について解説し、学級活動またはホームルーム活動の学習指導案を作成する課題の提示を行った。本格的な学習指導案の作成は3年次の「教科教育法」で実施されているため、作成する学習指導案の形式は細案ではなく略案とした。学習指導案作成課題の提示をこのタイミングで行っているのは、履修者が学習指導案作成に取り組む時間を2週間は確保するためである。

第7回には、再び学級活動・ホームルーム活動の課題と指導について扱い、キャリア教育(職場体験学習)をテーマに授業を行った。キャリア教育(職場体験学習)の考え方を学修したうえで、神奈川県内の中学校・高等学校を事例に職場体験先を履修者が考案する活動を行った。各自の案を持ち寄って共有し、グループで合意形成した案をクラス全体に発表した。

第8回には、学校行事の課題と指導について扱った。具体的には体育祭における組体操をテーマに、賛成派と反対派に分かれて討論を行った。

第9回には、各自が作成した学習指導案を持参し、授業のアイデアをグループで共有するとともに、学習指導案をもとに模擬授業で話すセリフを台本として書き出し、それをもとにグループで模擬授業の練習を行った。学習指導案の提出と検討をこのタイミングで行っているのは、履修者が模擬授業に向けた準備期間を2週間は確保するためである。

第10回には、生徒会活動の課題と指導を扱い、教科書に指定されている文献を読み、ワークシートにまとめ、その内容をペアワークで確認する作業を行った。また、主権者教育として生徒会活動を意味づけようとする動きを取りあげ、国政選挙で用いられている投票箱を選挙管理委員会から借用して生徒会選挙の投票を行っている学校の事例などを紹介した。

第11回～13回では模擬授業を実施した。生徒会活動と学校行事の模擬授業は実施しにくいいため、模擬授業の内容は学級活動またはホームルーム活動をテーマとした。本格的な模擬授業は3年次の「教科教育法」で実施されているため、「特別活動論」の模擬授業は導入部から10分程度の短い時間で実施した。模擬授業の生徒役は、授業者へのフィードバックとしてコメントシートに意見や感想、質問、代案・改善案を記入して提出した。模擬授業の授業者は、模擬授業の録画映像を各自で視聴し、振り返りレポートを作成した。

第14回は全体のまとめと振り返りである。レポートをもとに模擬授業の振り返りをグループで行った。後半は、「特別活動論」の授業をとおして、自身の特別活動観がどのように変容したか、授業を受ける前の特別活動観と現在の特別活動観を対比させ、変わらなかった部分(不変)と変化した部分(変容)について履修者が自己分析した。また、「特別活動論」の取り組みを振り返って、成長できたこと、達成できたこと、出来るようになったこと、得られたことを確認し、グループで共有した。

### 3. 体育祭の組体操をテーマとした授業実践

#### 3-1 体育祭を題材とする理由

以下では、第8回の授業に焦点をあて、授業実践の概要を報告する。中学校と高等学校における特別活動は、学級活動・ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事という3つの内容から構成されている。そのなかで、学校行事は、儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、旅行・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事の5つに分類される。本稿で扱う体育祭は健康安全・体育的行事に該当する。

「特別活動論」の授業で学校行事について扱う際、概説的に5つの種類をすべて扱うことも可能である。しかし、「特別活動論」には、この科目を担当している教員が共通して活用している教科書<sup>2)</sup>があり、学校行事の概要はその教科書で学修できる。また、先述のように履修者が話し合い活動を自ら実践するなかでその意義や難しさを体験的に学べるよう、とくに学期の後半の授業では発展的な内容を扱うことにしている。このような理由から、学校行事を取り上げる際、筆者のクラスでは健康安全・体育的行事のなかでも体育祭に焦点をあて、討論を中心とした授業を実施している。

体育祭を題材としたのは、第1に体育祭であれば、履修者が中学校や高等学校の時代に経験しており、イメージが湧きやすいからである。そのため、体育祭とは何かという説明をほぼ省略したうえで、体育祭のあり方についての話し合い活動に多くの時間を割くことができる。特別活動の内容は学校によってさまざまであり、ある学校の生徒だけが経験している特別活動もある。たとえば何十キロも徒歩で移動しながら目的地を目指すなど、学校の伝統行事になっている長年取り組まれてきた特別活動である。他方で、体育祭の場合は、日本の学校に通っていた者であれば、誰もがなんらかの形で経験があり、それゆえに自身の経験から語るができる。第2の理由は、本学の教職課程履修者のうち約半数が体育学部生であり、保健体育の教員免許取得を目指している者の割合が高いことである。怪我やその予防、中高生の体力、体育祭の種目の特性などについての専門的な知見を有している者もいるため、他学部生にも参考となりうる、専門性が高い議論が期待できると考えた。

### 3-2 組体操をめぐる議論とその教育的価値

体育祭の種目にはいろいろなものがあるが、「特別活動論」では組体操をテーマに授業を行っている。組体操とは、「複数の子どもたちが身体を組み合わせ、さまざまな形を表現する活動」(内田2016:14)である。組体操は運動会や体育祭の花形として、そのメインイベントのように捉えられてきた。組体操は2010年代になると学校現場でブームを迎え、このときのブームの特徴としては、組み方の巨大化・高層化と組み手の低年齢が指摘されている(内田2016:14)。組体操のなかでも特に大技とされるピラミッドの段数は、中学校では10段、高等学校では11段という記録があるという。同じく大技のタワーについては、小中高共通して、もっとも高い段数は5段であることが報告されている。こうした巨大組体操がブームとなり、各学校に広がるなかで、組体操の事故が新聞等で報道され、社会的な関心を集め、問題視もされるようになった。

社会的に議論になっている問題を教材として取りあげ、その賛否両論について検討することで、物事を多面的・多角的に考察したり、ひとつの見方を鵜呑みにせず複数の見方をふまえて批判的に考察したりする力を養えると考え。なぜ話し合い活動をするのかを考えたときに、メンバーの全員が同じ意見になってしまうのであれば、話し合う意味は大きくない。つまり、多様な見解に触れ、自身の見方を相対化したり、視野を広げたりできるからこそ、異見を唱える人と話し合う意味があると考え。このような理由から、賛成派と反対派に分かれて討論を行う題材として、体育祭における組体操を選択している。

### 3-3 ジグソー法を応用した授業展開

ジグソー法とは、アメリカの社会心理学者エリオット・アロンソン(Elliot Aronson)によって1970年代初頭に提唱された協同学習を促す授業方法である(益川, 2021)。たとえば、1つの長い文章を3グループで分担して勉強し、そのあとで担当した箇所について教え合うことで、ジグソーパズルを作るように全体像を協力して構成していく学習方法である。当時のアメリカ合衆国では人種間の教育格差が問題となっていた。ヨーロッパ系の子どもは積極的に授業に参加する一方、アフリカ系の子どもは劣等感から授業にあまり参加できずにいたのである。協力して学習しなければならない状況を作り出すことで、教育格差の問題を解消できると考え、アロンソンはジグソー法を開発したという。日本では、アクティブラーニングのひとつの手法として、学校教育に普及している。

一般にジグソー法では、教師が班分けを行い、各班が取り組むエキスパート活動のテーマを教師が設定する。これに対して、「特別活動論」で実践しているジグソー法では、話し合いの参加者一人ひとりが、賛成か反対かを意思決定し、自身の立場を持つ。この点が一般的なジグソー法との相違である。

表2 一般的な知識構成型ジグソー法の授業展開

ステップ1: 課題について各自が自分で考えを持つ(個人作業①)
ステップ2: エキスパート活動(1段階目のグループワーク)
ステップ3: ジグソー活動(2段階目のグループワーク)
ステップ4: クロストーク(全体共有)
ステップ5: 課題について、最後にもう一度自分で答えを出す(個人作業②)

『協同学習 授業デザイン ハンドブック 第3版』より筆者作成

授業展開としては、履修者はまず配布資料と課題についての説明を聞き、組体操を行った際に生じること、組体操を行わなかった際に生じること、それぞれに関して、得られる効果や良い点とリスクを分析し、ワークシートの表に書き出した。そのうえで、組体操を行うべきか、行うべきではないか、自分の意見と、なぜそう考えるのか、論拠・理由を記述した。

1段階目のグループワークでは、エキスパート学習として、賛成派と反対派に分かれ、それぞれが理論武装を行った。賛成・反対の根拠や理由を共有して整理し、明確にしたり、想定される反対の立場からの意見に対する反論を考えたりした。2段階目のグループワークでは、ジグソー学習として、賛成派と反対派が混ざった班を構成し、討論を行った。そのうえで、各班でどのような議論が展開されたか、グループワークでの話し合いの要点を各班の代表者がクラス全体に向けて発表した。授業終了後には、「授業感想・振り返りコメント」を個人で考えて記述し、Web上で提出した。

### 3-4 授業方法の留意点

賛成か反対かなど、二択で学習者に自分の意見を持たせる授業方法の利点は、意見が二分されるようなテーマを上手に設定できれば、40人を超える大学などの授業でもペアやグループを構成することができ、討論が実施できることである。また、自分の意見を持たせたいというので、学習者が主体的に授業に参加できる。他方で、こうした授業方法を実践する際には、留意すべき点がある。それは一般的なディベートとは異なり、賛成か反対かの立場を教師が指定せず、個人に立場を選択させるがゆえに、人数が賛成派と反対派のどちらかに偏る可能性があることである。

授業計画段階での見立てとしては、中高生の頃、体育祭に積極的に参加し、体育祭という行事に充実感を抱いた経験がある者は組体操に対しても比較的肯定的な意見を持っているのではないかと。体育祭にあまり積極的に参加せず、体育祭に対して楽しかった思い出がないという人や組体操を経験していない人は、組体操に対して比較的否定的な考えを持っているのではないかと。このような仮説のもと、賛成派と反対派の人数を想定し、履修者の学部学科の専門性も考慮して、授業で配布するワークシートや資料を作成した。ワークシートは表3の課題を記載したものを配布した。

考慮すべき点に記載した条件は、当然、実際には学校ごとに異なるであろう。実際の学校をモデルに、より現実的に即した条件を再現できれば望ましいのかもしれないが、そこに拘るよりも賛成派と反対派のどちらか一方に人数が偏ってしまう事態を避けることを優先した。それは、人数が極端に偏ってしまった場合、エキスパート活動においては、少数派が同じ立場の人の意見をあまり聞けずに根拠を固めることができないからである。また、ジグソー活動においては、多数派が数の力で押し切ってしまうことが懸念されるためである。なるべく一人ひとりが平等に発言していくような進行をすると、どうしても多数派の側の発言回数が多くなってしまっても懸念される。

表3 ワークシートに記載した課題例

<p>研究課題：体育祭の種目として、組体操を行うべきか？ それとも、行うべきではないか？ 下記の「考慮すべき点(1)～(3)」を検討したうえで、教員の立場にたって考え、職員会議で提案する結論と論拠をまとめよう！ 組体操の実施／不実施を他学年の教員や管理職、生徒や保護者に対して、どう説明するか？</p> <p>考慮すべき点：</p> <p>(1) 組体操は軽傷～重傷まで様々な事故が生じるリスクがあり、学校側の指導上の過失を認めた判決も出ている。</p> <p>(2) 組体操の事故が新聞等で報道され問題となるなか(資料①)、教育委員会は事故防止のための調査や通達を行っている。こうしたなか、自校での事故は防ぎたい。管理職は組体操の実施について、やや慎重な姿勢を示している。その一方、学校の伝統行事として、理解を示している教員は多い。また、とくに前向きな教員は、組体操の実技研修会に参加するなどしている(資料②)</p> <p>(3) 体育祭に参加する生徒たちは組体操をやりたがっている生徒が多い。地域の人は組体操を楽しみにしている(資料③)</p>
---

多数派と少数派に分かれてしまうことで、有意義な話し合いにならないケースは避けたい。すなわち、賛成派と反対派で真っ二つに意見が割れるような、両者が拮抗するような状況が望ましい。このように考えたとき、考慮すべき点の(1)～(3)についてどのように条件設定するかがポイントになる。たとえば、(2)の「管理職は組体操の実施について、やや慎重な姿勢を示している」の箇所である。「やや慎重な姿勢を示している」とするのか単に「慎重な姿勢を示している」のかによって、賛成派と反対派の人数比は変化しうる。同様に、「学校の伝統行事として、理解を示している教員は多い」の箇所も、単に「理解を示している教員は多い」とするのか、「なかには理解を示している教員もいる」とするのかによって、人数比は変わってこよう。(3)の「体育祭に参加する生徒たちは組体操をやりたがっている生徒が多い」の箇所も同様である。「組体操をやりたがっている生徒が多い」(そうではない生徒もいることが示唆される)とするのか、単に「生徒たちは組体操をやりたがっている」とするのか、「なかには組体操をやりたがっている生徒もいる」(大半の生徒は前向きではないことが示唆される)とするのかによって、意見の割合が変わってくると予想される。

加えて、配布資料のバランスにも留意する必要がある。具体的な配布資料としては、組体操の事故件数や高さ制限の動きを報道した新聞記事<sup>3)</sup>、組体操についての肯定的な市民の声を報道した新聞記事<sup>4)</sup>、組体操の技術指導書を執筆した著者へのインタビュー記事<sup>5)</sup>を配布した。近年は、組体操の危険性が社会的に認知され、組体操を実施しない学校や中止した学校の数も増えてきている。体育祭で組体操を経験したことがなく、代わりに創作ダンスなどを体験したという履修者も少しずつ増えている。そうなると、組体操反対派に意見が偏ってしまうことが懸念される。そのため、「とくに前向きな教員は、組体操の実技研修会に参加するなどしている」(資料②)を加えることで、組体操賛成派が根拠にできる資料を増やすこととした。組体操の事故の危険性を強調する資料を多く配布するのか、組体操の教育的意義や教育効果を論じた資料を多く配布するのかによっても、賛成派と反対派のバランスは変わってくると考えられる。

#### 4. 教職課程履修者の体育祭(組体操)と話し合い活動についての認識

本節では、教職課程履修者の体育祭の組体操と話し合い活動についての認識を明らかにするため、授業が終了した後、授業時間外にMicrosoft Formsを用いて履修者がWeb上に提出した「授業感想・振り返りコメント」を分析する<sup>6)</sup>。「授業感想・振り返りコメント」は過去2年間分の計4クラスを対象とした。

##### 4-1 賛成派・反対派の人数と割合

組体操の賛成派と反対派はどのような割合で存在し、賛成または反対の理由として、どのような根拠を挙げているのだろうか。集計結果を示したのが表4である。表4から賛成派と反対派の人数は、履修者の全体でみると

拮抗していることがわかる。しかし、クラスによって賛成派と反対派の人数に偏りがあることも明らかになった。

同じ配布資料を教材としたにもかかわらず、クラスによって賛成派と反対派の人数に差が生じたのは、履修者の所属学部・学科の違いなどが影響していると考えられる。とりわけDクラスは履修者が少なく、偶然にもその年度はクラス全員が同じ文科系の教科の免許取得を目指していた。そのことが影響したのか、賛成派は0人で全員が反対派であった。このクラスでは、筆者が他のクラスで出た賛成派の意見を紹介しながら、反対の立場の意見への反論を考えさせる形で話し合い活動を行った。また、養護教諭の課程を履修している学生が参加しているクラスも比較的反対派の人数が多かった。養護教諭は怪我をした際に手当をする立場であるため、怪我のリスクがある学校教育活動に対しては一般の教師よりもより慎重で敏感になることが予想され、こうした姿勢が反映されたためではないかと思われる。

表4 組体操の賛成派・反対派の人数とその割合

	賛成の人数	反対の人数	合計(回答者数)
Aクラス	7人(35%)	13人(65%)	20人
Bクラス	10人(62.5%)	6人(37.5%)	16人
Cクラス	18人(69.2%)	8人(30.8%)	26人
Dクラス	0人(0%)	5人(100%)	5人
合計(回答者数)	35人(52.2%)	32人(47.8%)	67人

(筆者作成)

#### 4-2 賛成派・反対派の主張とその根拠

##### (1) 賛成派の主張とその根拠

賛成派はどのような理由で、組体操に賛成しているのだろうか。賛成派の理由を集計したところ、表5に示した結果が得られた<sup>7)</sup>。賛成派の理由として、もっとも多くみられたのは、組体操によって、責任感やコミュニケーション能力などの資質・能力が育まれるということである。また、組体操でしか得られない経験があるという前提に立ち、達成感や成功体験が得られるなど、子どもが大きく成長する機会であることも多く挙げられていた。これらの意見は、組体操ならではの教育的意義や教育効果が存在するという考えが背景にある。それゆえに他種目では代替しがたいと考えるのである。さらに、ジグソー学習での自説への批判に対する反論を考えていくなかで、マットを敷いたり、プロテクターをつけたりするなど、安全面に配慮すれば実施できるとする意見も多くみられた。同様に、組体操の規模を小さくすればリスクを縮小できるとする意見も、安全に実施できる方法を模索し、組体操反対派を説得しようとする過程で生まれた意見である。その他には、生徒自身が組体操の実施を希望しているからそれを尊重すべきであるといった意見、そして家族(保護者)や地域の人が期待しているからといった意見もみられた。

##### (2) 反対派の主張とその根拠

では、反対派の方はどのような理由を挙げたのだろうか。反対派の意見も賛成派と同じ手続きで集計した。その結果、もっとも多かったのは、組体操によって得られるリターンに対して、大きな怪我や後遺症、最悪の場合は命の危険があり、リスクのほうが高すぎるとする意見である。安全を保証できず、事故防止について100%完全な対策ができないから実施すべきではないという意見もみられた。これらは、組体操には他の種目にはない大きなリスクがあることを重視した意見である。その一方で、組体操で得られる教育効果に関しては、反対派は低く見積もる傾向があり、同様の効果は他の種目でも得られるという考えのもと、他の種目で代替可能だからという理由も多く挙げられていた。さらに、組体操は身体的特徴や体格差で上か下かなどの配置が決まってしまうため平等ではなく、下になった生徒がより高いリスクを負うことになるため不平等であるとする意見もみられた。

表5 賛成派の理由

賛成の理由	クラス				合計
	A	B	C	D	
資質・能力が身につく(協調性、責任感、チームワーク、団結力、身体能力、コミュニケーション能力、など)	5人	7人	6人	0人	18人
組体操でしか得られない経験(達成感、成功体験)が得られる、子どもが成長する	3人	7人	4人	0人	14人
安全面に配慮して実施すればよい(マットを敷く、教員を配置する、プロテクターをつける、など)	2人	6人	5人	0人	13人
組体操の規模を小さくすればリスクを縮小できる	2人	4人	3人	0人	9人
他競技も怪我のリスクがある(組体操だけが危ないわけではない)	0人	6人	3人	0人	9人
伝統行事、体育祭の華だから	4人	0人	5人	0人	9人
生徒の希望を尊重すべき	2人	2人	4人	0人	8人
家族(保護者)や地域の人が期待しているから	4人	2人	2人	0人	8人
練習で怪我のリスクを下げ、防止できるから	1人	0人	4人	0人	5人
自分の経験から(楽しかったから、良さを知っているから)	3人	0人	1人	0人	4人
同意を得、任意参加なら実施してもよい	1人	0人	2人	0人	3人
その他	0人	0人	3人	0人	3人

(筆者作成)

表6 反対派の理由

反対の理由	クラス				合計
	A	B	C	D	
リターンに対してリスクが大きい(怪我、後遺症、命の危険)	12人	3人	11人	2人	28人
他の種目で代替可能	6人	1人	8人	1人	16人
安全を保証できない(事故防止の完全な対策ができない)	1人	4人	2人	0人	7人
身体的特徴や体格差で配置が決まるため不平等	5人	0人	0人	2人	7人
学校や教師の負担	0人	0人	4人	0人	4人
規模を小さくして実施しても達成感が得られない	2人	1人	1人	0人	4人
生徒の体力を考慮して	0人	0人	1人	0人	1人
参加したくない生徒の意思は尊重すべき	0人	0人	1人	0人	1人
保護者からのクレームの可能性	0人	0人	1人	0人	1人
任意参加であれば反対(参加しなかった生徒への悪影響の懸念)	0人	0人	1人	0人	1人
条件付き(同意、生徒の意思)で実施に賛成	1人	1人	0人	0人	2人
その他	4人	1人	2人	1人	8人

(筆者作成)

#### 4-3 ジグソー学習によって生成した意見

分析の結果、ジグソー学習を行ったからこそ生成したであろう意見が確認された。第1に、賛成派と反対派の折衷案である。たとえば、どうしても行いたい人たちは有志で組体操を行えばよいという意見や、組体操を希望制にして、参加したい生徒と参加したくない生徒、両者の意思を尊重しようとする意見である。これらの意見の特徴は、有志や希望者のみで組体操を行うことで、賛成派も反対派も納得できるとしている点である。保護者に同意書を貰い、同意が得られた生徒だけ参加すればよいという意見も、参加しない生徒を許容する、全員参加で

はなくともよしとする意見である。

第2に、規模を縮小するなどのリスク軽減を考えた現実的な実施案が出てきたことである。たとえば、ピラミッドやタワーなどの規模を縮小し、安全面に配慮して実施すればよいという意見である。一方、規模縮小案に対しては、反対派の意見として、規模を小さくして実施しても達成感が得られないという意見もみられた。これは規模を縮小すれば安全に実施できるとする賛成派の主張に対して、それでは難しいことに挑戦するからこそ得られる組体操ならではの達成感や成功体験が得られず、実施する意味があるのか、であれば他種目でもよいのではないかという主張である。ジグソー学習によって賛成派と反対派の両者の意見を検討し、吟味したからこそ出てきた意見だといえる。

第3に、ジグソー学習によって認識が変容し、履修者が当初の意見とは違った意見を持つようになったことである。たとえば、組体操で得られるものは、創作ダンスなど組体操以外でも得ることができるのではないかという意見に触れたことで、当初は組体操を行うべきだと考えていた履修者が意見を変化させ、組体操を行うべきではないという意見を持つに至った者がいた。また、大学で本格的にスポーツに取り組んでいる他の履修者から組体操によるリスクを聞き、実施すべきではないという意見に変わった者もいた。いずれの場合も、自分とは反対の立場の意見に触れたことで、自身の意見を変化させたのである。とくに後者の事例は、スポーツ科学や体育学などを専門に学修している履修者が、ジグソー学習のなかで自身の専門性を活かした話をし、それに他学部の履修者が影響を受けたことで、このような認識の変容が齎されたと考えられる。

## 5. おわりに

ここまで、ジグソー法を応用した体育祭の組体操についての話し合い活動を事例に、「特別活動論」における授業実践について報告するとともに、話し合い活動を行う意義や、その際の授業方法について考察してきた。

「特別活動論」で話し合い活動を実践する際には、賛否両論がある内容を題材として取りあげることが効果的であるが、その際には意見の偏りに注意するなど、授業方法にも留意すべきである。本稿で扱ったような、履修者が主体的に立場を選択し、賛成派と反対派に分かれるジグソー学習を展開するには、ある程度クラスの人数が多い方が多様な意見が生成し、賛否両論どちらの意見も十分に検討される可能性が高まると思われる。また、ジグソー学習によって生成した意見を検討した結果からは、組体操をテーマにしたジグソー学習を行う際には、可能であれば多様な学部学科の履修者が参加するなかで実施したほうが、より多様な論点が生まれ、さまざまな観点からの検討が促されたりして、話し合い活動の効果が高まることが示唆された。

「特別活動論」の話し合い活動で扱う内容や題材については、今後検討が必要である。コロナ禍では体育祭自体が中止になったり、規模を縮小したりしたため、それを機に体育祭の種目も見直されてきた。全国的な傾向として、組体操を実施しない学校が増えている現状もある。現実社会の情勢としては、組体操肯定派よりも、組体操否定派の立場から、不実施を決断する学校が増えてきている。組体操を実施しない学校が大半になれば、もはやそれは賛否両論のある題材とは言えないだろう。より社会的な関心を集め、議論の的になっているテーマで、かつ教職科目のなかで実践する話し合い活動の題材として適切なものがあれば、それを採用していくことが教職課程履修者の資質・能力の向上のために必要だと考えられる。

### 【注】

- 1) 「プロフェッショナル仕事の流儀 第46回 人の中で人は育つ 中学教師・鹿嶋真弓」のDVDを視聴した。
- 2) 前田善仁、関口洋美 [編著] (2020) 『中学生・高校生のことろと特別活動』, 東海大学出版部。
- 3) 「組み体操 高さ制限の動き…事故年8000件超, 禁止する自治体も」2016年2月23日, 読売新聞朝刊。
- 4) 「著者インタビュー 組体操の魅力はズバリ「感動」だ!」明治図書Online 教育Zine。  
<https://www.meijitosh.co.jp/eduzine/interview/?id=20140413> (2024年9月1日閲覧)
- 5) 「みんなの広場」組体操に教えられた「支え合い」2022年6月6日, 毎日新聞朝刊。
- 6) 授業感想や授業の振り返りを分析して教職科目について考察した論考として、桜田京子(2023) 「教職論」を通じ

教職科目「特別活動論」における話し合い活動の実践—体育祭の組体操をテーマとしたジグソー学習を事例として—

た—考察—教職を目指す学生たちの振り返りから—,『東海大学資格教育研究』第2号, pp.73-83.がある。筆者の授業における「授業感想・振り返りコメント」の質問項目は、「体育祭で組体操を行うべきか? 行うべきではないか? 2回のグループワークでの話し合いを踏まえて、自分の主張とその論拠(理由)を記述してください。」という内容である。記述から賛成・反対の立場と、その理由として挙げられている要素を抽出して集計した。

7) 理由のカウントの仕方は、一人の履修者が複数の理由を挙げている場合も少なくなかったため、複数の理由を挙げている場合は、それぞれカウントし、各カテゴリーに計上した。

## 引用・参考文献

内田良(2016)「学校管理下の組体操事故—巨大化・高層化のリスク」,『スポーツ健康科学研究』, 38, pp.13-23.

今野紀子(2017)「特別活動の指導法—合意形成・意思決定のための話し合い活動」,『東京電機大学総合文化研究』, 15巻, pp.189-192.

桜田京子(2023)「「教職論」を通じた—考察—教職を目指す学生たちの振り返りから—」,『東海大学資格教育研究』第2号, pp.73-83.

柴沼俊輔, 丸山剛史(2017)「大学教職科目「特別活動論」の教育実践記録—人間関係形成と自治的活動を中心として—」,『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』, 第3号, pp.323-326.

鈴木秀人, 佐藤善人(2016)「学校教育に見られる「伝統」の継承に関する研究—運動会・体育祭に見られる「組体操」を焦点に—」,『平成28年度広域科学教科教育学研究成果報告書』.

曾山和彦(2008)「構成的グループ・エンカウンターを取り入れた参加型授業に対する学生の意識と評価」,『京都大学高等教育研究』, 第14号, pp.37-43.

田代裕一(2016)「「特別活動に関する科目」の実践研究—教師教育におけるアクティブラーニングの意義と課題—」,『西南大学人間科学論集』, 第12巻, 第1号, pp.147-190.

津村敏雄(2018)「技能統合型のリーディング指導の研究(2):「ジグソーリーディング」による授業実践」,『東洋学園大学紀要』, 26巻, 2号, pp.139-163.

東京大学CoREF 自治体との連携による協同学習の授業づくりプロジェクト(2019)『協同学習 授業デザイン ハンドブック 第3版—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり—』

文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年3月告示)解説 特別活動編』, 東山書房.

文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成30年3月告示)解説 特別活動編』, 東京書籍.

藤田優, 北尾美香, 植木慎悟, 藤原千恵子(2018)「ジグソー法を取り入れたアクティブラーニングに対する学生からの評価:小児看護学演習科目における看護過程展開の実践報告」,『日本看護科学会誌』, Vol.38, pp.237-244.

前田善仁, 関口洋美[編著](2020)『中学生・高校生のこころと特別活動』, 東海大学出版部.

益川弘如(2021)「アクティブラーニングの技法」, 令和3年度大学図書館職員長期研修資料.

益川弘如(2016)「誌上シンポジウム 知識理解と資質能力育成を同時に実現するジグソー法の理論と実践」, 日本薬学会『薬学雑誌』, 136巻, 3号, pp.369-379.

溝上慎一[監修], 安永悟, 関田一彦, 水野正郎[編著](2016)『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』, 東進堂.

森圭広, 音山若穂(2022)「対話を中心とした特別活動の指導法に関する—実践—学級や自己の課題を見つけ話し合い解決しようとする児童の育成—」, 群馬大学教育実践研究, 39巻, pp.235-244.

[Practical Report]

A Report on the Practice of Discussion Activities in the Teaching Subject  
“Theory of Extra Curricular Activities”  
A Case Study of Jigsaw Learning about Group Gymnastics at a Sports Day

Daisuke Fujii



〈講演報告〉

## 生成 AI の社会実装化にともなう教育と教材のあり方について

—ポスト・ミドルマンの方法と倫理—

朝倉 徹

### 1. はじめに

2024 年に講師として参加した講演、シンポジウム、パネルディスカッションは以下の通りである。

1. 全国図書教材協議会中国ブロック 小学部会・中学部会合同研修会  
「ポスト GIGA スクール構想の学び：紙教材の有用性を考える」  
2024 年 5 月 31 日(金) 岡山コンベンションセンターレセプションホール
2. 岡山県図書教材協会 2024 年度第 66 期通常総会・講演会  
「AI 時代の教育と教材：生成 AI が社会実装されたときに求められる教育や教材の姿とは？」  
2024 年 8 月 7 日(水) ピュアリティまきび (岡山)
3. 日本心理検査振興協会総会研修会  
「GIGA スクール構想の成否：タブレット教材と紙教材 それぞれの有用性について」  
2024 年 9 月 27 日 (金) 図書文化社 (東京)
4. 日本教材学会第 36 回研究発表大会シンポジウム  
「生成 AI と教材：教材学的な視点から」  
2024 年 10 月 5 日 (土) 北海道教育大学旭川校
5. 東海大学無限の会パネルディスカッション  
「生成 AI と教育：メリットとデメリット」  
2024 年 12 月 14 日 (土) 東海大学 (神奈川)
6. 静岡県議会議員向け ICT 教育講演会  
「小中学校の ICT 教育の現状と未来」  
2025 年 3 月 4 日 (火) 静岡県庁
7. 開智大学 「『未来型教育』の担い手となる教員の養成カリキュラムの開発」定例研究会  
「生成 AI が実装される社会における教育と教員養成」  
2025 年 3 月 12 日 開智大学 (千葉)

7 件のそれぞれは依頼の内容に多少の違いはあるが、概ねいずれも「生成 AI」等の先端情報技術と教育や教材に関するテーマであったと言えるだろう。2022 年 11 月に OpenAI 社が ChatGPT3.5 を無料公開して以降、それを産業界や公共サービスへ適応する機運が高まったが、その流れは教育界でも同じであった。しかし、その多くは警戒心に溢れたものであった。その様子は文部科学省が 2023 年 7 月 4 日に発表した「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」に見て取れる。そこには「生成 AI は発展途上にあり、多

大な利便性の反面、個人情報流出、著作権侵害のリスク、偽情報の拡散、批判的思考力や創造性、学習意欲への影響等、様々な懸念も指摘されており、教育現場における活用に当たっては、児童生徒の発達の段階を十分に考慮する必要がある」と記載されている。

2024 年度に実施した講演の依頼は、7 番目を除き、全て 2023 年度に寄せられている。先述した文部科学省のガイドラインに記されていることと同様の危機感の下で、多くの参加者の方々は集まって来られたと言って良いであろう。

各回の講演等はタイトルや副題にあるように、内容には異なりがあるが、筆者が各講演等の下地になった考察を整理し、今回の講演報告とする。

まず、冒頭に歴史を遡り、現代のデジタル化に匹敵するような技術革命（20 世紀前半の電気革命と 20 世紀後半のデジタル革命）における雇用や社会生活への影響（仕事が消えることへの反応や対策等）について概観する。

次に、現代（21 世紀）における技術革命（ロボット化、AI 化、生成 AI 化）の様相を確認し、雇用や労働、生活面への影響を検討する。その中で本稿では「中間物（ミドルマン）」が喪失する事態を最も問題視し、そのことがもたらす危険性を論じていく。その危険を回避するために教育や教材のあり方をアップデートするという観点を視野に入れて本研究を次年度以降も継続する予定である。

## 2. 新しいテクノロジーが新しい雇用を生む!?

近年、「将来、消える職業」とタイトリングされた記事が商業誌やテレビメディアにおいて掲載・放送されることが多い。きっかけは人工知能（AI）や生成 AI の、目を見張る進化にある。本研究は教育や教材の視点に立っているが、急速に進展するデジタル革命下において、それらを利用することによって相殺されるかたちで消えていく（失われる）事物や能力について考察し、その適否や、必要に応じてそれを補う教育や教材のあり方について検討していく。

ダロン・アセモグルとサイモン・ジョンソンは著書（2023）の中で、18 世紀の産業革命を導いた主なテクノロジーとして「電気」を挙げている。電気を汎用化できたことと、それによるベルトコンベア作業が大量生産を可能とし、製鉄や製鋼の他に、自動車や電化製品が多量に製造されるようになった。また、同時に当該のテクノロジーは戦車や戦闘機、爆弾などの軍事産業をも生み、20 世紀初頭には、それまでとは比べものにならない多数の人々が死傷する第一次世界大戦を引き起こした。

このようなテクノロジーの刷新（新技術の誕生と浸透）は、それまで人間の労働者が担っていた仕事を奪うこととなり、そのことに慌てた労働者たちが 19 世紀のイギリスで繰り返した抗議活動（ラッドライト運動）は有名であるが、それらは徐々に収まり、またアメリカではほぼ、同様の運動は起こらなかった。その理由は、新技術が新しい仕事を作ったからだと思われている。ダロン・アセモグルとサイモン・ジョンソンは先述した著書の下巻において、こう記している。

もし、産業界も仕事を自動化して労働者を減らす方向に向かっていたとしたら、アメリカの労働者にとってはお先真っ暗だっただろう。だが、事態はまったく異なる展開になった。アメリカの産業界が急速な変革を遂げるにつれ、労働需要が著しく増加したのだ。アメリカの製造業界で雇用されている労働者の割合は、1850 年の 14.5 パーセントから 1910 年には 22 パーセントに上昇した。この時期は、より多くの人びとが製造業に仕事を見つけただけでなく、国民所得に占める労働分配率も上がった。これは、テクノロジーが労働者にやさしい方向に進んでいるという紛れもない証だった。同時期に、製造業とサービス業で生み出された付加価値における労働分配率は、約 46 パーセントから 53 パーセントに増加した（残りは機械の所有者と資本家に渡った）。（ダロン・アセモグル、サイモン・ジョンソン、2023b、p.19）

アセモグルとジョンソンは、その新技術の例としてイーライ・ホイットニーが発明した綿繰り機を挙げている。綿繰り機自体は手作業による綿花の種取りなどを機械化し、それによって労働者の仕事を奪ったが、その機械の部品を応用することによって銃器の製造という新しい産業を作り、雇用を創出し補填した。

また、加えて生産性向上のために効率を重視する思想が、ホワイトカラーの拡大をもたらしたことも、新たな受け皿になった。しかし、ブルーカラー層が急にホワイトカラーのような情報収集や分析、新企画の検討や実施、会計や部署運営等の職責を担えるはずはなく、この点では 20 世紀前半の企業による再教育と、学校教育の充実が奏功した。

その他にはフォード社が隆盛する原動力となったテーラーシステム（科学的管理法）は給与の増額によってコンシューマー（消費者）を誕生させ、また 1929 年の大恐慌以降に活発化した労働組合運動（1935 年にワグナー法成立、1938 年には公正労働基準法が成立）や、ケインズ主義（自由主義経済ではなく、政府主導の公共政策を実施する等して経済を安定させる「大きな政府」等）に基づく政策が、それらを後押しすることによって「中間層・中流階級」が出現し、大量生産が彼・彼女たちの旺盛な消費欲を満たすことになった。

このように新しいテクノロジーの導入によって、一次的に仕事を奪われることはあっても、新技術による収益の増加や、その技術への再教育によって、結果的には人々の収入は増加し、暮らしは豊かになるというのが 20 世紀前半の歴史であった。しかし、20 世紀の終わりに起こった「デジタル革命」という新テクノロジーによる変革では、それとはずいぶん様相が異なる。

内閣府が平成 25 年 7 月に発表した『平成 25 年度 年次経済財政報告—経済の好循環の確立に向けて—』にも明示されているように、当時急拡大していた情報通信産業は、それ以前の製造業に比べると雇用を創出・吸収していない。ソフトウェアの開発と改良・運用では労働者の増加は見込まれなかった。

製造業が牽引していた 20 世紀前半の産業界においては労働者（主にブルーカラー）の再教育が行われていたが、それも急速に下火となった。原因は単純化できないが、プログラミング等の知識や技能が高度だったこと以外に、新自由主義思想の影響下でアメリカの労働運動は縮小の一途をたどり、また公教育も問題が山積される状態となったことが大きく影響しているだろう。

情報通信産業においては、雇用の流動性（補填）は一次的な現象に留まった。その結果、中流階級は減少し、経済的な二極化が進むこととなった。AI 産業が情報通信産業の延長だとすると（両方とも「数学」で成り立っていることを考えれば同質と言えるだろうが）、「シンギュラリティ」に近づいていると言われる現在では、雇用の未来は暗いに違いない。

### 3. AI 革命は教育（子どもたち）を二極化する

以上のような歴史や、近年の AI（特に生成 AI）の急成長の度合いから考えれば、AI 革命は雇用環境を好転させるとは考えにくい。上記したような労働組合の縮小や公教育の弱体化を克服することでは対応・解決できないように思われる。その理由は生成 AI を利活用するに際して必要となる技術が高度だからではない。生成 AI はむしろ、文章や画像の作成を平易に、安価にしている。多くの労働者や予備軍（生徒や学生）は日常的に生成 AI を使うようになっていくだろう。しかし、この敷居の低さは賃金の低下につながる。文法や語彙の正しい文書や、綺麗な絵画を作成することに対して支払われる対価（労働的価値）は、それらの作成が平易な分だけ低くなっていく。また、文章や画像以外に、プログラムや企画、コスト計算や発注等、これまで人力（それを行う労働者の数）が必要であったことが、生成 AI を使えば、ごく少数の人間で済むことになる。このことを分かりやすく表現すれば、「仕事を奪うのは生成 AI ではなく、生成 AI を使いこなす人間によって人々の仕事は奪われるのである」ということになる。

このことが正しいとすれば、おそらく教育は「生成 AI を使いこなす人間」を目指す競争となる。そして、その競争に敗れた者たち（生徒たち・学生たち）の教育や学習はどのようなものになるのだろうか。ここで教育基本法が掲げる教育の目標（「人格の完成」）に立ち返ることで、問題は何も解決しない。自分自身の教養や思想、美的素養を育成することは否定されることではないが、将来の生業が見通せない人格教育だけを提供することは無責任であり、それでは徐々に学校（教育界）が信頼を失っていくことになるだろう。GIGA スクール構想は第 II 期に入ったようだが、このような ICT 教育を進めていくことが、上記の問題解決に結びつくとは思えない。むしろ、殆どの児童・生徒たちが能力開発を行えていない（タブレットで遊んでいたりと、利他的なマナビを消費す

るだけの授業を受けている) 現状では、ごく一部にすぎない、自らの意欲や意識から学ぶ子どもたち、あるいは見識や経済的に恵まれた大人に導かれた子どもたちを「生成 AI を使いこなす人間」に変えることになるのではないだろうか。しかし、生成 AI と教育に関する問題 (懸念) はこれらのことに留まらない。そのことを次に論じる。

#### 4. 21 世紀のデジタル革命、生成 AI 革命によって消えていく「ミドルマン」

20 世紀終盤に起こったデジタル革命に続き、21 世紀に入ってから AI および生成 AI による大革新が起き、現在も進行中である。時系列に沿いながら、それぞれの主立った現象と社会に与える影響を取り上げていく。

まず、デジタル革命 (デジタル機器の導入) によって様々な物事が変質したが、その中で最も大きな変化の一つが LMS、マイナンバー、各自治体が作成するデジタル台帳、顧客情報プロファイリングなどによる管理コストの低下であろう。これらによって教育者、市役所職員、企業などが個人々人を管理しやすくなったわけだが、この現象は「監視」が強化されたと言い換えられるだろう。これを現代のパノプティコンと見なす研究者は少なくない (坪井雅史、2013 等)。

次に AI の導入によって各種の評価コストが下がったことが挙げられる。識別モデルと呼ばれる、分類を得意とした AI が台頭したことによって、銀行の融資業務が機械化された。また、中国では町中にセンサーが設置され、個人の学歴や経済的な取引の記録等に加えて、日常の活動履歴もデータ化され、人間の信用スコアが普及した。これらは結果的に、冷徹に評価が低い人々を切り捨てることになり、また同時にエリートを浮き彫りにすることにもなり、一種の「選民思想」につながる現象を招いていると言える。

3 つめに挙げる生成 AI の導入では創作コストの低下が特徴的である。大規模言語モデルに、いわゆる「教師ありデータ」に加えて、自律的な学習をさせ続け、そこで生まれる大量のデータの差分を利用しながら文章、作画、動画、音楽などを瞬時に生成することが可能となった。これらの現象は各分野の専門家を不要物とし、教師をチューター化し、対人的な教育現象を無効化し、そもそも子どもや大人の学習自体が不要であるかのような言説まで生み出した。

上記の様相はいずれも問題性をはらんでいるが、本稿では情報流通がデジタル機器やシステム、プラットフォームやアプリを介することによって人間の主体性を剥奪し (情報を持つ者に管理され)、「中間物 (者)」をかき消す現象に留意し、その懸念について言及する。

これまで人々は情報を媒体 (新聞、テレビ、係員、先生など) を通して入手していた。その媒介物 (「メディアム」) がなくなることによって、オピニオン・リーダーの役割が弱体化・消失する事態が起きているが、ポール・ラザースフェルドは 1940 年代にこの現象に対して警鐘を鳴らしていた。

P.ラザースフェルドは著書 (1944) において、一般の人よりもマスメディアへの接触が多く、他人から政治に関する相談を受け、相手を説得するようなオピニオン・リーダーの存在が、多くの人々の投票行動に影響を与えていることを明らかにした。ラザースフェルドは後の論考 (1967) においてオピニオン・リーダーを「ミドルマン」と言い換え、その特徴を「ある学説の内容を理解し、それを発展・深化させるよりも市民に紹介するもの」としている。

ラザースフェルドらが上記の著書 (1944) 等において明らかにした「コミュニケーションの二段の流れ (two-step flow of communication) 仮説」とは「もろもろのアイデアは、ラジオや印刷物からオピニオン・リーダーへ、そして彼らからより活動的ではない人びとへ流れることが多い」ことを説明した理論である。この研究はその後、影響する範囲を二段階から多段階へ広げ、また対象となる媒体をテレビに移しながら、後年のコミュニケーション研究に大きく貢献した。例えば、情報を発信する側から、それを受信する側への中継役としての役割分析から、ただ単に「情報の流れ」ではなく、その間に「影響の流れ」を作ったと分析している E.M.ロジャースと F.F.シューメーカー (1971) らの研究がある。この研究は、伝わってきた情報内容に対して受信者側が解釈を形成する、あるいは意思決定することへの影響に着目したものである。

ロジャースらは論考において「マス・メディアのチャンネルは相対的に知識機能において重要であり、対人チ

チャンネルは相対的にイノベーションー意思決定過程においてより重要である」と述べている。ロジャースの研究において強調されているのは、チェンジ・エージェントとオピニオン・リーダーである。チェンジ・エージェントとは、新しい知識や技術等のイノベーションの普及に関して「社会システムの外部から影響力を行使する」専門家を指す。例を挙げれば薬品の効能を説明する医療関係者や薬学者などの研究者である。一方、オピニオン・リーダーはイノベーションが普及していく社会システムの成員であり、既存の社会規範に適合し、他の成員から模倣されるような存在である（Rogers, E. M., 2007, p.31,32）。

ロジャースはその後、受信者側が受ける影響を細かく分類し、ミクロな視点から追究した。このようにロジャースや先述したラザースフェルドが研究のターゲットを少しずつミクロに厳密化させていくのは、影響や効果の分析が経路や対象等の複雑さに原因があるといえるだろう。本稿では、このマクロな視点を引き継いだ研究を取り上げていく。その際に、媒介者をラザースフェルドが提示した「ミドルマン」（あるいは「メディウム」）と呼ぶことにするが、その定義はロジャースが述べたチェンジ・エージェントとオピニオン・リーダーの性質をともにもつ者とする。その考察を続ける取っ掛かりとして、次に田坂広志の論考（1999）を取り上げる。

田坂は「伝わってきた情報内容に対して受信者側が解釈を形成する、あるいは意思決定する」ための媒介者を「ニューミドルマン」と言い換えている。これはラザースフェルドらの概念を発展させたものではなく、経済活動の流れの中で、今後の新しい「中間業者」のあり方を提示する意図で用いられている用語であるが、その性質と機能の一部が本稿において論じてきたものと重複する部分があるので、その点を中心に触れていくことにする。

まず、田坂が捉えているデジタル社会の特徴は、以下の通り、本稿の分析と同質である。

エレクトロニック・コマースは、これまでのサプライヤーとユーザーをネットで直結させるため、これまで、その中間でビジネスを行っていた卸売業や小売業などの「中間業者」は、当然のことながら、不要になっていくからです。これは、当時、「中抜き現象」と呼ばれていたものであり、実際、エレクトロニック・コマースに関わる多くの人々が、これから中間業者が要らなくなっていくと考えていたのです。（田坂、1999、p.111）

そのように流通の過程で不要となりつつあるミドルマンに新しい役割を与えるべく、田坂は「ニューミドルマン」と呼ぶのだが、その位置づけは中立な専門家であり、それゆえ「企業の方を向いている存在」から「顧客の方を向いている存在」へ変化していくという。そこに必要な内実を田坂は「ナレッジ」という言葉で表している。ナレッジとは単なる情報やデータのことでなく、高付加価値の専門的知識等のことである。その「識者」や「目利き」の声を得ることによって顧客は自らに必要な商品を選別できるようになる。その存在がニューミドルマンに不可欠であるというのが田坂の主張だ。田坂の論考は専門書というよりもビジネスの指南書に近いので、田坂はニューミドルマンとしてビジネス上の有益性を喧伝する。例えば、企業側も、顧客に向けて公平に知識を発信するニューミドルマンの言説と、それに対する顧客（ニューミドルマンの受け手）のリアクションを分析・研究して商品の開発や改良に活かす必要性を説く。このビジネス指南の妥当性はともかくとして、この観点はナレッジを有するニューミドルマンが不在である場合、顧客が商品を選択する際に無理解による損益が生じることに加えて、サプライヤーが商品開発やコスト削減などを怠る現象が生じることへの警告につながる。言い換えれば、多角的な視野に立った見識ある解釈・説明をする人間（ミドルマン）がいなければ、人々は判断を誤りやすく、また企業や政治家や行政者が改革や説明の努力等を怠ることになり、社会的な利益が失われると言えるだろう。更にこのことを教育の文脈に代えて言えば、優れた教師や教材が存在しなければ、生徒たちは誤った判断をしやすく、無理解で成長がない状態が放置され、そして政治家や行政者の誤りや怠惰が見過ごされてしまうことになるということだろう。

## 5. 「ミドルマン」としての教師と教材

「ミドルマン」がいなくなれば、人々は与えられる情報に対しての理解が単眼的、あるいは独善的になりやすい。「単眼的」とは物事を一面的に捉えるに留まり、異なった立場や、それを唱える人々への理解が不足し、また歴史や海外の情報を参照しない内向した状態に結びつく。

「独善的」というのは、物事を一面的に捉えることによって解釈が短絡的になり、いわゆる「知りたいように（分かるように）知る（分かる）」状態を招きながら「エコーチェンバー」の強度が増し、同意見・思想をもつ人々のつながりが強まり、集団も成員も先鋭化しやすくなることを招く。

過去を遡ると、20 世紀前半には新聞や雑誌、ラジオや映画、後半はそれらに加えてテレビが、いわゆる「国民的なメディア」として大勢の受信者を持ち、両者の間にオピニオン・リーダー（ミドルマン）が存在した。古くは福沢諭吉、福地桜痴、徳富蘇峰、島村抱月、吉野作造、石橋湛山、堺利彦、大宅壮一、鶴見俊輔、丸山真男、加藤周一、吉本隆明などを挙げることができるだろう。他にも新聞にコラム欄を持つ著述家や、テレビのニュース番組でコメントをするジャーナリストや知識人などがおり、彼・彼女たちの見解に触れた後で、人々は自分の意見を構築していた。

現代では「インフルエンサー」というものが存在するが、彼・彼女たちはアパレルや料理などの得意分野を持ち、その中でファンであるフォロワーを対象に影響力をもっている。政治や自己啓発系の小さなコミュニティが乱立していて、「エコーチェンバー」などによってそれらの集団内の結束力・向心力が強化された場合、先鋭化することもあり得る。

このようなネガティブなインフルエンサーがリーダーとなる集団は、独善的な行動をとり、社会に悪影響を及ぼす場合がある。攻撃性ある悪影響を及ぼさなくても、（他のコミュニティに対する）無関心によって分断や分裂が引き起こされる可能性はあるのだ。すでに幾つかの実例を挙げることもできるだろう。

このような事態をさけるために、「国民的なメディア」の再興や再構築、多角的な考察や深い分析ができる「オピニオン・リーダー」の出現を待つことは得策だと思えない。両者はおそらく不可分に結びついている。人々が接触する媒体数が限定され、需要者が多いメジャー・メディアが存在するからこそ、オピニオン・リーダーは生まれる・選ばれるに違いない。現代では、一定のユーザーをもつプラットフォームはより細分化しているため、増加するのはオピニオン・リーダーではなく、インフルエンサーの方であろう。

そのような状況の中で社会的な広いまとまりを形成することにつながる「ミドルマン」には、「多角的な視点に立つこと」、「多様な価値観を享受できること」、「他の人々と協働・共助できること」が求められる。教育に関する世界に置き換えて考察すれば、教員やスポーツ・文化的集団のリーダーなどにそれらの素養・能力が求められるのだが、彼・彼女たちだけにそれらを依存することは難しい。現実的には、彼・彼女たちの考察や分析を導く（彼・彼女たちがヒントにする、彼・彼女たちが人々に説明する時に使う）「教材」が重要な「ミドルマン」となるに違いない。

#### 参考資料

- ・田坂広志『これから日本市場で何が起ころのか』東洋経済新報社、1999、p.111
- ・ダロン・アセモグル、サイモン・ジョンソン『技術革新と不平等の 1000 年史（上）』鬼澤忍ら訳、早川書房、2023a
- ・ダロン・アセモグル、サイモン・ジョンソン『技術革新と不平等の 1000 年史（下）』鬼澤忍ら訳、早川書房、2023b、p.19
- ・坪井雅史「現代の監視とプライバシーの限界」、『人文研究』、神奈川大学人文学会編、(181)2013、p.23-48
- ・E.M. Rogers, *Diffusion of innovations*, Fifth Edition, Free Press, 2003. (三藤利雄訳『イノベーションの普及』翔泳社、2007、p.31,32)
- ・E.M. Rogers.; F.F. Shoe-maker, *Communication of innovations: A cross-cultural approach*. New York, NY: Free Press, 1971, p.255
- ・Lazarsfeld, Paul F., Bernard Berelson, and Hazel Gaudet, *The People's Choice: How the Voter Makes up his Mind in a Presidential Campaign*. Columbia University Press, 1944, p.151 (Paperback, 2021)
- ・Lazarsfeld, P.F.; Sewell, W.H.; Wilensky, H.L., *The uses of sociology*. New York, Basic Books, 1967

[Lecture Report]

Regarding the state of education and teaching materials associated with the  
social implementation of generative AI

Mainly from the perspective of teaching methods and ethics

Toru Asakura

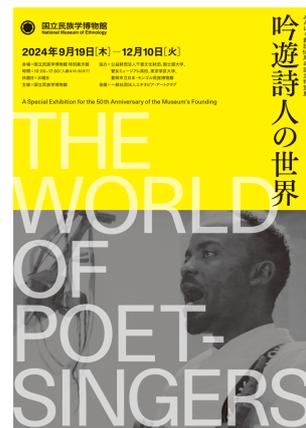


〈展覧会評〉

## 特別展「吟遊詩人の世界」を観て 瞽女—見えない世界からのメッセージ

会期：2024年9月19日（木）～12月10日（火）

会場：国立民族学博物館 特別展示館



2024年秋、「みんぱく」の愛称で知られる国立民族学博物館（大阪府吹田市）でみんぱく創設50周年記念特別展「吟遊詩人の世界」が開催された。

図録には「世界各地で、今も、人びとの暮らす家から家へと、あるいは村から村へと巡り歩き、詩歌を歌い語る吟遊詩人の姿が確認できます。彼ら彼女らの歌と語りが辺りに響くとき、世界はそれまでとはまったく異なる相貌をもって人びとの前に立ち現れてきます。そのような吟遊詩人の歌と語りを、この特別展では、世界を『異化』する存在として捉えています」とあり、続けて「この展示では、また、人類学者の手による、そうした映像記録の製作のあり方にも、省察的なまなざしが向けられています。その結果、この特別展は、みんぱくが過去50年を費やして世界各地で継続してきたフィールドワークを、『吟遊詩人』という共通項の下で、いわば切開して比べてみせる試みにもなっています」と同展に込めた想いも寄せられている。

展示構成は、円形の1階展示場中央から放射状に8つのセクションが設けられ、以下のフィールドの吟遊詩人の諸相と地域社会が紹介された。

- ・ エチオピア高原の吟遊詩人
- ・ タール砂漠の芸能世界（インド）
- ・ ベンガルの吟遊行者と絵語り（インド、バングラディッシュ）
- ・ ネパールの旅する楽師
- ・ 瞽女—見えない世界からのメッセージ（日本）
- ・ うたが生まれる心の小道（日本）
- ・ モンゴル高原、韻踏む詩人たちの系譜
- ・ マリ帝国の歴史を伝える語り部

みんぱく創設50周年記念に相応しく同館の教授陣5名を含む8名の研究者が、8つのフィールドそれぞれの土地の歴史と環境に育まれた個性豊かな吟遊詩人のありようを伝えている。

2階展示場は、研究の舞台裏を紹介する「研究者のまなざし」や通文化的な視点から「ポピュラー音楽と吟遊詩人」「韻と抑揚、イメージの深淵」と題するコーナー展示で、人類学者のフィールドワークの様子や彼、彼女らの調査研究に対する熱い思いなどが伝わってくる。また、時代の変遷のなかで吟遊詩人がさまざまな社会的役割を担ってきたこと、その多くが地域社会において、時には畏怖の対象とされ、時には社会的周縁に追いやられてきたことなどが通文化的な視点から読み解かれた。吟遊詩人を継承するモンゴル・ラッパーなど、社会批判する現代の詩人たちも紹介された。専門外とはいえ、若い頃、ファッションの一環としてジャック・ケルアック『路上』などのビートニクに憧れた世代にとって、モンゴル・ラッパーの存在は衝撃的であった。

ところで、近年、ミュージアムの業界では博物館DXといった言葉をよく耳にする。街中でもイマーシブミュージアムなる展覧会が話題になっている。イマーシブ(immersive)は「没入感のある」とか「没入型の」といった意味で、例えば、印象派や浮世絵の作品やアーティストの人生を、臨場感溢れる映像や音楽で体感できる展覧会である。

こうした展覧会が従来のミュージアムのそれとは全く異なる世界線を思い描こうとしているのを承知の上でいうならば、本展は、モニターなどの映像機器を多用しているという意味で、古典的手法による博物館展示であったと評することも可能だ。しかし、決定的な違いは、フィールドワークの質と量、それらの蓄積にある。映像記録や写真、資料それ自体が語りかけてくる圧倒的なリアリティにある。それらのクオリティの高さと膨大な量において、いまのところイマーシブミュージアムはこれに太刀打ちできるだけの要件を備えてはいない。

イマーシブミュージアムとは異なる意味で「没入型」展示を成り立たせていたセクションもある。「瞽女―見えない世界からのメッセージ（日本）」である。

瞽女（ごぜ）は室町時代の史料に登場し、江戸時代には全国各地で活躍した旅芸人で、三味線を奏で独特の節回しで語る瞽女唄は娯楽の少ない農村の人びとを楽しませた。山間部の農村などを歩いて回った彼女らは盲目の旅芸人である。だから彼女らが生きた世界を私たちが追体験するのは難しい。私たちの大多数が視覚優位の世界に生きているからだ。映像や写真などを多用した本展の他の7つのセクションも、展示手法としての共通言語は「視覚」中心であったといえる。

他方、「触覚」と「聴覚」に重きを置き、「さわる」と「きく」に来場者の関心を惹きつけようとしたのが瞽女のセクションである。途絶えてしまった瞽女文化の豊かさを追体験してもらうべく、展示担当者は「サウンド・スケープ」ならぬ「サウンド・スケール」という新たな概念も提唱しているが、詳細は図録論文に譲ることとし、ここでは展示冒頭の「じっくり聴いて、しっかりさわる」と題するメッセージを紹介したい。

「瞽女は音と声の世界に生きていた。本セクションでは「歩く」「創る」「伝える」の三つのコーナーに対応する『声による解説』（語り：広瀬浩二郎）を設置している。音と声で自分たちが生きている世界を把握するとともに、村人たちが生きていく世界を指し示す。そんな瞽女の豊かな聴覚世界を追体験しよう。なお、本セクションでは、手が届く範囲の展示史料にさわるができる（マネキンは除く）。さわるとは者と物がつながること。触覚への気づきを促すために、各解説パネルの情報は、表音文字である点字でも提供する」。

視覚以外で瞽女を感じられるように工夫した点が「みる」展示を「没入型」のそれへと転化したようだ。例えば、「歩く」のコーナーでは、彼女たちが持ち歩いた枕や草履などに触ることができる。衣類から布団まで必要なものはすべて担いで農村を回ったのは、優しく接してくれる村人たちへの彼女たちなりの気配りだろう。今でいう合理的配慮である。村人たちから御礼として受け取る米の重さを体験できる米袋の展示もある。3人の瞽女が1回の門付けで6軒の家を訪ね、茶碗や湯呑みに入れた米を1合ずつもらうと18合（2.7kg）になる。あとで買い戻されるその米は「瞽女の百人米」と呼ばれて珍重された。

「創る」のコーナーには無形文化財保持者の指定を受けた3人の「語り」による瞽女唄の聴き比べの展示

もある。展示セクションの配置が功を奏して階段下の暗い空間に映像が投影され、指向性スピーカから瞽女唄が聞こえてくる。用意されたベンチに座って目を閉じ、じっくり聴いてみる。バラエティに富む瞽女唄の魅力を感じることができる。同コーナーの「声による解説」が位置的に若干漏れ聞こえてはくるが、そもそも日々の暮らしの雑音のなかで瞽女唄が聴かれていたことを想うと、そう気にもならなくなる。

再び「瞽女の百人米」を持ち上げてみる。「声による解説」が一旦途切れるタイミングで背後から瞽女唄が聞こえる。目を閉じると、ずっしりとした米袋の重さが両手の中に確かにある。村人たちと瞽女さんたちの相互扶助による温かい交流の様子が偲ばれ、長岡瞽女や高田瞽女が生きた世界にタイムスリップした気になる。プロジェクションマッピングやインタラクティブなデジタルツールがなくとも「没入型」展示は可能だ。古典的な博物館展示でも、来場者が展示の琴線に触れることができさえすればそれは成り立つ。「琴線」はみんなちがって、みんないい。その意味でもイマーシブミュージアムとは一線を画す「没入型」である。

村人たちは幸せだったろう。娯楽の少ない山間部の農村の日常は、瞽女さんたちが奏でる三味線の音色と唄に誘われ、一瞬のうちに別の世界線に惹き込まれていったことだろう。世界を異化する吟遊詩人である。「頑張っている人、かわいそうな人」という「けなげ」で「気の毒」な瞽女のイメージは、稀代のエンターテイナーに取って代わるわけだが、それでも健常者と呼ばれる私たちは、彼女らを含むマイノリティがなぜ社会的周縁に追いやられてしまったのか、しまうのかについて、問い続けていかなければならない。

最後の「伝える」のコーナーは現代美術とのフュージョンである。《わたしのおへそのうちとそと》と題するテラコッタの彫刻が展示された。瞽女をまったく知らない世代の若手アーティスト・ナギソラさんは、へその哀れさを下ネタも交えて面白おかしく唄う瞽女唄「へそ穴口説き」に着想を得て制作したという。

しっかりさわる。テラコッタ特有の微細な粒子のザラつきが手にまとわりつく。押し寄せる波が繰り返し波打ち際で重なるように、そのザラザラとした感触と、丸みを帯びた流線型のフォルムが紡ぎだす触感とが手のひらのなかで同時進行的に重なり合う。その心地よさが永遠に続くような経験は、触覚にとって「美」とは何かを考えるヒントを私に与えてくれた。

（評者：篠原 聡）

## 2023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、伊勢原キャンパスには、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）が開設されており、湘南キャンパスとともに教職課程の団地を構成している。このほか、湘南キャンパスの児童教育学部児童教育学科には、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）が開設されている。

### 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（伊勢原キャンパスを含む）

朝倉徹 教授（TQC 所長）、大島宏 教授（TQC 次長・TQC 学校教育学系主任）、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、反町聡之 特任教授、奥村 仁 特任教授、吉田浩二 特任教授、西本健吾 特任助教、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）、蔵岡智子 講師（文理融合学部地域社会学科）、福山裕士 特任教授（農学部）、山内絵美理 特任助教（農学部）

なお、今井良男 特任教授（湘南）、保坂克洋 特任助教（湘南）、一井武幸 特任教授（熊本）は、2023年3月31日をもって退職した。また、2023年4月1日付で、湘南キャンパスに吉田浩二 特任教授が着任した。

### 3. 教職課程履修者の状況

#### 3-1 履修状況

主に3年次の学生を対象とした教育実習事前指導及び養護実習事前指導の受講者は合計534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：36名（3年次生 34名、4年次生1名、科目等履修生1名）
- ・湘南キャンパス：458名（3年次生 442名、4年次生以上13名、大学院生2名、科目等履修生1名）
- ・伊勢原キャンパス：3名（3年次生 3名）
- ・静岡キャンパス：22名（3年次生 22名）
- ・熊本キャンパス：15名（3年次生 15名）

主に4年次を対象として、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は合計489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：35名（4年次生 34名、科目等履修生 1名）
- ・湘南キャンパス：410名（4年次生 394名、大学院生 5名、科目等履修生 11名）
- ・伊勢原キャンパス：4名（4年次生 4名）
- ・静岡キャンパス：26名（4年次生 26名）
- ・熊本キャンパス：14名（4年次生 14名）

### 3-2 教員免許状の取得状況

2023 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、493名（実数）であった。各キャンパスにおける教員免許状取得状況は、「2023 年度 教員免許状取得者数（一括申請）」のとおりである。

2023 年度 教員免許状取得者数（一括申請）

	中学校教諭		高等学校教諭		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	32	0	39	0		33	0
湘南キャンパス	325	16	407	20		392	20
伊勢原キャンパス					4	4	
清水キャンパス	22	0	23	0		23	0
熊本キャンパス	2	0	19	0		21	0
合計	381	16	488	20	4	473	20

### 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

2023 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、10 自治体に 17 名の学生を推薦した。その結果、9 名の学生が合格した。合格者の内訳は、神奈川県 1 名（理科）、川崎市 2 名（数学 1 名、理科 1 名）横浜市 1 名（数学 1 名）、千葉県・千葉市 1 名（数学 1 名）、福岡県 2 名（社会 2 名）、京都府 1 名（社会 1 名）、愛知県 1 名（理科 1 名）であった。

#### (2) 新規卒業者の教員就職状況

2023 年度に本学を卒業した者で、教員として就職した者は 134 名であった。内訳は、幼稚園 1 名（私立 1 名）、小学校 4 名（公立 4 名）、中学校 66 名（国立 1 名、公立 62 名、私立 3 名）、高等学校 55 名（公立 26 名、私立 29 名）、特別支援学校 7 名（国立 1 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）

2023 年 9 月 11 日（月）及び 2024 年 3 月 28 日（木）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、教員養成制度の改正や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。

このほか、湘南キャンパスでは、2024 年 2 月 22 日（木）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、授業運営に関する意見交換を行った。また、2023 年 12 月 21 日（木）には、「教員採用試験の最新動向」をテーマに、中川晴雄氏（時事通信出版局）を講師に招き、TQC の FD・SD 研修会を実施した。

#### 4-2 教職課程充実への取り組み

札幌キャンパスでは、教育実習事前指導の一環として、北海道教育委員会及び札幌市教育委員会との連携授業を実施し、教育実習と教員採用候補者選考検査の準備について学んだ。学習支援活動としては、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 まなべえ」に23名（学習支援スタッフ21名＋パートタイムスタッフ2名）の学生が参加した（※パートタイムスタッフ：学習支援活動に加えて、中学生の体験活動や、サポーター同士の交流会等の企画運営にも従事するスタッフのこと）。

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。2023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、47名の学生を派遣した（春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、教職教養講座として、7月5日（水）に、平塚市のスクールロイヤーを務めている弁護士を講師として招き、「スクールロイヤーの仕事とは？」を開催した。また、11月6日（火）には、神奈川県立高等学校の校長を講師として招き、「高等学校における地域貢献活動の実践」をテーマにした講座を開催した。さらに、12月9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」との連携による企画が開催された。当日は、TQC教員による基調講演（「教員は不足しているのか？—教員採用をめぐる動向—」）の後、教職に就いている本学卒業生3名とTQC教員により「教職のリアル！」をテーマとしたパネルディスカッションが行われた。

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6日、7月4日、9月5日、11月14日、12月12日、1月23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17日）し、同校校長による講話（7月8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、TQC教員が日本学校農業クラブ全国大会令和5年度熊本大会の運営に関わり、学校現場と意見交換を行った。

### 5. 教職課程自己点検・評価への対応

本学では、2022年度に「教職課程自己点検・評価の実施方針」を定め、開放制の課程である中学校教諭及び高等学校教諭並びに養護教諭の課程についてはTQCが、目的養成の課程である幼稚園教諭及び小学校教諭の課程については児童教育学部児童教育学科がそれぞれ教職課程の自己点検・評価を実施した。2022年度に実施した自己点検・評価の報告書は、2023年度の教職課程運営委員会における承認後、学部長会議及び大学院運営委員会に報告され、大学ホームページ（[https://www.u-tokai.ac.jp/education-research/teacher\\_training/](https://www.u-tokai.ac.jp/education-research/teacher_training/)）で公開した。

### 6. 新型コロナウイルス感染症への対応

新型コロナウイルス感染症の影響により、2020年度以降の教育実習及び介護等体験の実施にあたっては特例が設けられ、2023年度も本特例が継続された。本学では、2023年度に教育実習を予定していた学生で、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。他方で、介護等体験については、すべての対象者に文部科学省の定める代替措置による対応を行った。

（大島 宏）



## 2023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。2023年度には以下の11名の教員（専任教員4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所長）

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）

〈非常勤講師〉

植松 賢也、高田 淳子、三笠 俊哉、三村 敦美、森 智彦、山口 洋、丸島 隆雄、高橋 怜奈（2023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2023年度の履修状況を右表に示した。

履修者は、1年次生（3C生）が春学期に55名（前年度より1名増）で、秋学期も同様に55名であった。2年次生（2C生）は、春学期が38名（前年度より19名減）、秋学期が42名であり、秋学期に履修者が4名増加した。3年次生（1C生）は、春学期が53名（前年度より3名増）、秋学期が47名であり、秋学期に履修者が6名減少した。

	春学期	秋学期
3C生	55名	55名
2C生	38名	42名
1C生	53名	47名

全学年を通じた学部別履修者数は、文学部が70名前後ともっとも多く、次いで文化社会学部が40名前後、その後に教養学部、政治経済学部が15名前後、工学部、法学部が10名前後、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（0C生）は42名（前年度より15名減）であった。4年次生は、入学時当初52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81%になった。

司書教諭資格申請有資格者は6名であり、司書資格との同時取得者は4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。2023年度（2023年3月実施）には、15名から回答があった。就職先は、教員1名、出版業1名、技術者1名、医療・福祉系2名、その他5名、無回答5名であった。

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、「情報検索能力の向上やリテラシーを身に着けるために役立った」、「資料を探すための選択肢が増え、適切なデータベースを使って調べることができた」、「疑問を持ち、その疑問に対して徹底的に調べ上げる能力の向上」、「Wordの使い方、情報収集能力、収集した情報をまとめる力、文章を要約する力などを授業や課題を通して身に付けることができた」、「調べ物をする際に、紙とインターネットの情報資源をどちらも活用することに役立った」、「課題解決に向けた資料の集め方や、ディスカッションへの説得力を持った資料作りなどをどのように取り組めばいいのかを理解し、実行できた」、「卒業制作・論文に向けても必要なスキルを得ることが出来た」等の回答が寄せられた。

### 2-3 2022 年度卒業生からの就職報告

2022 年度卒業生 1 名から、2023 年 7 月より、大学図書館員（契約社員）として勤務を始めたとの報告があった。

## 3. 司書課程充実への取り組み

### 3-1 在学生（4 年次）の司書教諭資格申請手続きの開始

教員採用試験の早期化傾向に鑑み、3 年秋学期までに司書教諭の必要単位と卒業要件単位 62 単位以上を修得している学生に対して、司書教諭資格申請手続きを 2023 年度より前倒しで行うこととした。2023 年度の対象者は 1 名であった。

### 3-2 司書課程 FD 会議

2024 年 3 月 12 日（火）に、2023 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 8 名で、司書課程の履修状況、資格取得状況、進路、学内外連携等について、教務委員・FD 委員から連絡の後、2023 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。

### 3-3 公開講演会「日本の図書館史を考える」

2024 年 1 月 10 日（水）に、國學院大学教授の新藤透氏を講師に迎え、「日本の図書館史を考える」と題するご講演をいただいた。人と情報、人と人とを結ぶ場所としての図書館について、古代まで遡って事例を紹介いただき、図書館という「場」についての議論がなされた。参加者は一般含め、約 40 名であった。

広報ページ <https://www.u-tokai.ac.jp/news-institution/771430/>

### 3-4 図書館インターンシップ

2023 年度も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 5 日（火）から 8 日（金）までの 4 日間、3 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。3 月 7 日（木）は、3 名それぞれが分館に分かれての実習となった。

## 4. 学内外連携

### 4-1 新中央図書館関連

昨年度に続き、東海大学の新中央図書館構想に関する学内協力を行った。過去 5 年のあいだに開館またはリニューアルした大学図書館と公共図書館について調査し、その特徴をまとめ、7 月 12 日に図書館長に報告した。

### 4-2 グローカルフェスタ

昨年度に続き、2023 年 10 月 14 日（土）に、平塚市中央図書館と共同で、司書課程としてグローカルフェスタへの出展を行った。松前記念館ピロティを会場とし、内容は、しおりづくり、おすすめ本紹介、リサイクル本配布、絵本読み聞かせ、ビブリオバトルなどとした。当日は司書課程学生 8 名の協力もあり、来場者約 570 名と大変盛況であった。

（西田 洋平）

## 2023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所長	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 聡	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 文明研究所所員/研究員
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。2023年度春semesterおよび秋semester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、2023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38名、最終資格取得者は38名であった。

表1 2023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	141	17	博物館情報・メディア論	5	48
博物館資料論	14	51	博物館経営論	9	46
博物館教育論	20	46	博物館実習1	32	23
博物館資料保存論	51	12	博物館実習2	38	
博物館展示論	52	19			

表2 2023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
博物館実習1（春・秋）	広瀬 浩二郎	国立民族学博物館

博物館実習1（春・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）	横山諒人	はだの歴史博物館
博物館実習1（春・秋）	谷拓馬	川崎市市民ミュージアム
博物館実習1（春・秋）	菊地悠介	川崎市市民ミュージアム

表3 2023年度各種ガイダンス日程

日程	名称	備考
2023年4月6日 2023年4月8日	学芸員課程ガイダンス	新入生向け 対面 在校生向け 対面
2023年4月7～8日	履修相談	対面
2023年4月24日	博物館実習2（松前記念館実習）ガイダンス	対面
2023年4月15日	博物館実習1（春学期開講）ガイダンス	対面
2023年9月20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
2023年10月7日	博物館実習1（秋学期開講）ガイダンス	対面
2023年9月25日	博物館実習2（松前記念館実習）ガイダンス	対面
2023年12月4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
2024年2月19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）、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2023年8月23日～29日（土日除く）、ウィンターセッションは2024年2月14日～20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。

表4 2023年度博物館実習1日程

日程	内容	備考
春セメスター（学期中）		
2023年4月15日	事前指導A(0.5コマ)	江水担当
2023年5月6日	展示企画実習（2コマ）	江水担当
2023年5月13日	標本制作実習（2コマ）	北野・藤吉担当
2023年5月20日	見学実習（2コマ）	金目エコミュージアム、江水担当
2023年5月28日	見学実習（2コマ）	茅ヶ崎市博物館、江水担当
2023年6月3日	標本制作実習（1コマ）	北野・藤吉担当
2023年7月8日	展示制作実習（2コマ）	江水担当
2023年7月9日	見学実習（2コマ）	はまぎんこども宇宙科学館、江水担当
2023年7月15日	事後指導A（0.5コマ）	江水担当

春semester (セッション期間中)		
2023年8月23日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当
2023年8月23日	特別講義 (1コマ)	横山諒人 (はだの歴史博物館)
2023年8月24日 ～ 2023年8月29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・谷拓馬・菊地悠介
2023年8月29日	事後指導B (0.5コマ)	篠原担当
秋semester (学期中)		
2023年10月7日	事前指導A (0.5コマ)	江水担当
2023年10月14日	展示企画実習 (2コマ)	江水担当
2023年10月21日	標本制作実習 (2コマ)	北野・藤吉担当
2023年10月28日	展示制作実習 (2コマ)	江水担当
2023年11月12日	見学実習 (2コマ)	金目エコミュージアム、江水担当
2023年11月18日	標本制作実習 (1コマ)	北野・藤吉担当
2023年11月26日	見学実習 (2コマ)	茅ヶ崎市博物館、江水担当
2023年12月17日	展示制作実習 (2コマ)	はまぎんこども宇宙科学館、江水担当
2023年12月23日	事後指導A (0.5コマ)	江水担当
秋semester (セッション期間中)		
2024年2月14日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当
2024年2月14日	特別講義 (1コマ)	横山諒人 (はだの歴史博物館)
2024年2月15日 ～ 2024年2月20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・谷拓馬・菊地悠介
2024年2月20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。2023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 2023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	実習期間	人数	実習館園名	実習期間	人数
松前記念館	春・夏季集中・ 秋+実践実習	13	北九州市立自然史・歴史 博物館	8/22-9/2	1
相模原市立博物館	8/1-8/20	2	はまぎんこども宇宙科学館	8/3-8/17	1
あつぎ郷土博物館	7/24-9/9	1	三島市郷土資料館	9/1-9/8	1
岩宿博物館	7/25-8/6	1	村上海賊ミュージアム	8/29-9/2	1
神奈川県立歴史博物館	9/6-9/15	1	野球殿堂博物館	6/12-8/6	1
かみつけの里博物館	7/24-7/29	1	予科練平和記念館	8/1-8/5	1
川崎市立日本民家園	9/21-11/19	1	横手市増田漫画美術館	9/4-9/8	1
川崎市立宙と緑の科学館	8/15-8/25	1	仙台市天文台	8/21-8/27	1
福生市郷土資料室	8/17-8/26	1	多摩六都科学館	8/18-8/27	1
岐阜県博物館	8/23-8/27	1	日立市郷土博物館	8/21-8/25	1
進化生物学研究所	10/23-10/27	1	東京国立博物館	9/4-9/8	1
草加市立歴史民俗資料館	8/17-8/27	1	名古屋市立科学館	7/29-8/6	1

栃木県立博物館	7/20-8/24	1
---------	-----------	---

#### 4. そのほかの活動

##### 【全国大学博物館学講座協議会】

2023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。

表6 2023年度全国大学博物館学講座協議会活動日程

日程	内容	備考
2023年5月13日	全国委員会	於明治大学
2023年6月24日	全国大会	於東京女子大学
2023年7月22日	東日本部会委員会	オンライン開催
2023年11月25日	東日本部会総会・大会	於成城大学

##### 【学芸員課程専門委員会】

2023年度学芸員課程専門委員会（湘南校舎）を2024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. 2023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。2023年度はプロジェクト10年目を迎える節目の年として、教職課程と連動した公開シンポジウムを開催した他、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、その一部の後継事業として「地域連携によるユニバーサル・ミュージアム普及事業」を立ち上げ特別支援学校との連携の拡充を図るとともに、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等の博物館との連携を含む、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公開シンポジウム「身体の声に耳を傾けて 学校・博物館におけるユニバーサルな学びの可能性」

2023年10月16日

参加者：学生・教職員・市民約100名

パネリスト：栗川治、広瀬浩二郎、田中彰吾、西本健吾、原礼子 / 司会：大島宏、篠原聡

###### ②平塚盲学校との連携（地域連携によるユニバーサル・ミュージアム普及事業）

2023年9月21日、10月26日、11月9日

参加児童・生徒：18名 / 学生：延べ10名

講師：高見直宏、広瀬浩二郎、宮坂慎司 平塚盲学校：沖津有悟

③筑波大学附属視覚特別支援学校との連携（地域連携によるユニバーサル・ミュージアム普及事業）

2023年10月13日、10月20日、10月27日

参加児童・生徒：3名 / 学生：延べ16名 / 筑波大学附属視覚特別支援学校：佐藤直子

講師：宮坂慎司、高見直宏、町野紗恭

④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）

2023年6月12日、6月23日、7月14日

参加生徒：15名 / 学生：延べ12名

宮坂慎司、高見直宏、町野紗恭

⑤かたちの生命（手の世界制作-4）展 見学鑑賞会（ともいきアートサポート事業）

2023年3月1日 湘南校舎松前記念館

参加児童・生徒・教員：約30名

講師：田中修二・篠原聰

⑥彫刻を触る☆体験ツアー（松前記念館）

2023年8月5日

学生・市民・自治体職員、高校生ら約30名

講師：高嶋直人・広瀬浩二郎・田中修二・藤井匡

⑦秦野市との連携（屋外彫刻のメンテナンス）

2024年3月2日

学生、市民、自治体職員ら約20名

講師：篠原聰・秦野市職員

⑧北区文化振興財団との連携

2023年10月8日、9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

⑨はだの歴史博物館との連携（展示協力）

2023年10月30日

学生：6名

講師：横山諒人・篠原聰

⑩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）

2023年6月8日、9月14日、10月17日（全3回）

学生：13名

講師：吉井大門・花澤明優美

⑪川崎市市民ミュージアムとの連携（折元立身氏のアートパフォーマンス）

2023年8月21日

学生：10名

講師：折元立身・佐藤美子

⑫松前記念館との連携（グローバルフェスタ）

2023年10月14日

学生8名

講師：今西彩子

（江水 是仁・篠原 聰）



## 2023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と社会教育主事任用資格の取得状況

2023年度は、2022年度に社会教育主事養成課程が教養学部人間環境学科に開設され、5学部13学科での開設となつてから2年目を迎えた。また、2019年度以前の旧カリキュラムでの履修者がすべて卒業し、2020年度以降の新カリキュラムでの履修者のみとなった初めての年度となった。2023年度は、4年次生22名、3年次生28名、2年次生57名、1年次生26名の計133名が、社会教育主事課程の履修を登録し（2024年2月28日現在）、昨年度とほぼ変わらない学生が社会教育主事課程への登録を行った。

また、2023年度は、社会教育主事任用資格に必要な科目の単位をすべて修得し卒業した学生は8名（文学部歴史学科3名、同日本文学科1名、政治経済学部政治学科3名、体育学部生涯スポーツ学科1名）であり、全員に「社会教育士（養成課程）修了証書」を授与された。

### 2. 社会教育実習の取り組み

#### (1) 社会教育実習1

2セメスターに開講され、社会教育施設等を訪問する「社会教育実習1」には、2023年度は17名の学生が受講登録を行った。2023年度は、下記の施設・組織を訪問し、実習を行った。

- ・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

昨年度からの変更点としては、相模原市立大野南公民館主催の「大野南体育祭」が復活したことに伴い、実習生が体育祭にスタッフとして参加、実習を行った。そのため、大野南公民館での実習は、大野南公民館に関する説明及び大野南体育祭に関する説明会へ参加する回と大野南体育祭本番の回の計2回の実習を行った。また、町田市生涯学習センター主催の障がい者青年学級での実習は、実習生を5グループに分け、それぞれが青年学級の活動日と前後の担当者会議に参加した。

#### (2) 社会教育実習2

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」については、2023年度は11名の学生が受講し、下記の施設で実習を行った。

- ・（神奈川県伊勢原市）伊勢原市立中央公民館（4名実習）
- ・（神奈川県小田原市）おだわら市民交流センター（UMECO）
- ・（神奈川県平塚市）平塚市中央公民館、南原公民館、吉沢公民館、花水公民館、旭南公民館、金目公民館、富士見公民館、中原公民館、平塚市博物館（3名実習）
- ・（神奈川県横浜市）横浜市社会教育コーナー
- ・（東京都西東京市）西東京市立柳沢公民館
- ・（千葉県千葉市）千葉市生涯学習センター

### 3. 社会教育主事課程の充実の取り組み

2023 年度から 4 年生向けの「社会教育演習」が開始された。この演習では、相模原市立大野南公民館と連携し、大野南公民館主催の「こどもまつり実行委員会」へ参加した。小学 4 年生～6 年生の実行委員 19 名と、公民館の青少年委員会、担当職員と協力して、話し合いとこどもまつりの準備を進め、8 月 6 日のこどもまつりを開催することを通じて、さまざまな関係者と協力しながら実践を行う体験を積み、方法を学ぶ機会となった。

(古里 貴士)

## 第1章 総則

### (目的)

第1条 本内規は、東海大学資格教育センター（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。委員はセンター長の指名により、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) 当センターの兼任教員
- (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

##### (査読)

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 (2024年4月1日)

- 1 本内規は，2024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内規は，廃止する。

東海大学 資格教育研究 第4号

2025年2月28日発行

発行者 東海大学資格教育センター  
神奈川県平塚市北金目4-1-1 (〒259-1292)

非売品  
ISSN 2436-7664