

東京大学大学院教育学研究科附属
学校教育高度化・効果検証センター
研究紀要

第6号

2020年度



Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education
The University of Tokyo
Research Bulletin

研究科長挨拶

大学院教育学研究科長

秋田喜代美

2020年度には、これまで誰も経験したことのない新型コロナ感染拡大が私どもの研究教育にも大きな影響を与えました。フィールドワーク等に出かけることは難しくなり、対面での会合やシンポジウム等も開催ができなくなりました。しかしそのような中でも、「学校教育高度化・効果検証センター」は、「教育における実践知・実証知のプロフェッショナルの育成」という教育学研究科の2015年からの中期計画のもと、「効果検証部門」（高等教育ユニット、中等教育ユニット）と「教育高度化部門」（グローバルシティズンシップ・ユニット、グローバル教育ユニット）の2部門各2ユニットにおいて、知恵を絞って、学校教育の高度化や高大接続を見通した研究や実践活動・事業を行ってきました。

「効果検証部門」高等教育ユニットにおいては、東京大学のIRデータに関して、教育学部データの分析を全学に先駆けて実施し、高等教育の質について東京大学全学を巻き込み実証的な検証に取り組んでいます。また、中等教育ユニットでは、附属中等教育学校で保存されてきたデータのアーカイブ化や在校生パネル調査・卒業生調査を踏まえた解析を継続して行っており、初のオンラインシンポジウムを2021年2月7日（日）14時から16時半に「主体的・探究的な学びの体験がもたらす高大接続・社会への貢献－東大附属中等教育学校での学びの長期的効果」と題して開催いたしました。オンラインだからこそ、海外や南は長崎、北は秋田等の遠隔地からも450名を超える数多くの申し込みをいただき盛会のうちにシンポジウムが行なわれました。探究的学びの長期的効果をどのように検証していくのかを学術的側面からの検証と東大附属卒業生の生の声から検討をすることができました。

また本年度固有の話題としてパンデミックに関して、オンライン公開研究セミナー「パンデミックとアメリカの大学」も開催され、ポストコロナを見据えて、改めて大学の価値、経済的損失と支援、留学生と国際化、学寮とキャンパスライなど高等教育の在り方に関しても議論がなされ、展望が語られました。

また若手研究者育成プログラムにおいても、「教育の常識を問い直す」をテーマに、多様な観点から教育で自明とされていることを問い直す挑戦的な研究が実施されました。そして「教育高度化部門」グローバルシティズンシップ・ユニットでは、国連大学プロジェクト「持続可能な開発のための教育（ESD）の推進を通じた社会的レジリエンスの強化」に取り組んでいます。

本センター研究紀要を広く多くの方に読んでいただき、高度化センターの活動をご理解いただくと同時に、そこからさらなる対話の発展へとつながることを強く願っております。今後も本研究科、本センターへの関係者の皆様のご支援とご協力をお願い申し上げます。

センター長挨拶

学校教育高度化・効果検証センター センター長
福留 東土

学校教育高度化・効果検証センター紀要の第6号をお届けします。

当センターでは学校教育の高度化や教育の効果検証、グローバル化を中心的なテーマとして、様々な事業を行っており、そうした事業に関連した研究の成果を中心として、この紀要が編まれています。

そのなかで中心的な位置を占めるのが、本紀要の前半に収録されている若手研究者育成プロジェクトの採択者によるワーキングペーパーです。このプロジェクトは、若手研究者の育成を促進するために、本研究科の大学院生に対して毎年度はじめに公募し、応募者の中から審査を経て採択されるものです。採択された研究計画は、当センター主催の中間報告会、最終報告会での発表などを経てブラッシュアップされ、ワーキングペーパーとしてこの紀要に収録されています。2019年度は、当プロジェクトの募集テーマとして、前年度に続いて、「教育とエビデンス」が設定されており、それぞれの研究分野の特性を生かす形で、このテーマについて関わりのある諸研究が展開されました。いま、様々な領域で「エビデンス」の重要性が語られていますが、教育についても例外ではなく、教育とエビデンスの関わりについて、多様な視点からの検討が重要な課題となっています。当プロジェクトの成果を収録したこの紀要が、そうしたニーズに応えうる一助となれば幸いです。

また、この紀要には、附属中等教育学校のパネル調査およびデータベースプロジェクトに関連した諸研究も収録されています。本研究科ではかねてより附属学校と連携して、附属に関する様々なデータを記録可能な形で保存し、データベースとして蓄積しています。これらのデータは、附属学校の教育改善・教育研究に活用されるのみならず、本研究科の関係者によって広く教育学的な諸研究にも利用されています。とりわけ、近年では附属中等教育学校の生徒の皆さんを対象としたパネル調査、保護者調査、卒業生調査などが実施され、より総合的な形で附属での教育実践を教育的に検討しうる充実したデータベースとなってきました。これら調査の成果については何年シンポジウムを開催し、その報告書を別途刊行しています。センターのHPからぜひご覧下さい。この場を借りて、調査にご協力いただいた附属中等教育学校関係者の皆様に深く御礼申し上げます。

これらのほかにも、当センターでは多数の関連プロジェクトがあり、それらに関わる研究成果も掲載されています。

このように当センターの研究プロジェクトは多岐にわたっていますが、そうした諸研究プロジェクトの一つの通過点や到達点として、今後も様々な研究成果がこの紀要上で発表されていくことを希望しています。

2020 年度東京大学大学院教育学研究科附属
 学校教育高度化・効果検証センター研究紀要
 目次

研究科長挨拶.....	1
センター長挨拶.....	2
2019 年度若手研究者育成プロジェクト採択者ワーキングペーパー	
教育における「言葉を使って考えること」に関する説明 朴恵・名倉早都季（東京大学）	4
教師の深い省察を促す授業研究方法の提案 —授業分析をエビデンスとした教師と研究者の協同省察— 木塚 誉貴・星 瑞希・有井 優太・松村 一太朗（東京大学）	21
道徳教育における評価の問題と他者の位置付けを考える —ジュディス・バトラーの「説明」概念に着目して— 西村 文吾・樋口 大夢・川上 英明・中森 千裕・田邊 尚樹（東京大学）	36
イギリスの歴史教師の教科書活用実態に関する調査研究 —中等学校第 8 学年を事例として— 菅尾 英代（東京大学）	52
「教育とエビデンスの関係」の検討 —教師が「明証性」を付与するプロセスに着目して— 鈴木 繁聡（東京大学）	67
附属学校データベースプロジェクトワーキングペーパーシリーズ	
主体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響 —都内中等教育学校の卒業生を対象とした調査から— 上野 雄己・日高 一郎・福留 東土（東京大学）	84
センター関連プロジェクトワーキングペーパー	
国連大学 ESD プロジェクト・ワーキングペーパーシリーズ	
VUCA 社会における参加と変容を促す ESD アプローチ —スウェーデンの民衆教育と社会的学習の事例研究から— 草薨 佳奈子（東京大学）・松田 弥花（高知大学）・佐藤 真久（東京都市大学）	104
日本の高等教育における留学促進と ESD 受容に関する考察 中村 絵里（千葉大学）	115
学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要 執筆要項.....	127

注:学校教育高度化・効果検証センター研究紀要は、当該年度中に当センターHP上で
 公開された論文・ワーキングペーパーの再掲を含みます

教育における「言葉を使って考えること」に関する説明

朴 惠 (東京大学)

名倉 早都季 (東京大学)

Explanations of Thinking Using Language in the Field of Education

Hui Piao and Satsuki Nagura

The University of Tokyo

Authors' Note

Hui Piao is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Satsuki Nagura is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

This paper aims to reveal the characteristics of explanations and the conditions under which explanation is possible, in the field of Japanese Language Education, and also to reveal the effect of meta-language in the field of Translation Education. It consists of two parts. The theoretical part analyzes questions that ask for reasons for propositions in university entrance exams in Japan, clarifies the requirements of the types of forms, and the kind of language expressions in the field of Japanese Language Education. The empirical part investigates how the use of predefined issue categories as meta-languages affects explanations of how translations are revised. The former part reveals two main features of explanation in the field of Japanese Language Education: (1) Most explanations follow the forms of Modus Ponens, and (2) Few explanations have words and expressions which mention language expressions. The latter part indicates that the use of meta-language improves the quality of explanations of how translations are revised.

The above findings suggest the importance of using words and expressions which refer to language expressions, such as the rhetorical function of the language expression and the grammatical status of the language expression.

Keywords: Explanation using language / Valid form of argument / Meta-language / Translation revision

教育における「言葉を使って考えること」に関する説明

1 研究背景

2003 年の PISA ショック、2007 年の全国学力・学習状況調査の結果を受け、2008 年に「言語活動の充実」が学習指導要領に明記されて以来、教育分野において、言葉を使って表現する力の育成が重視されるようになってきている。とりわけ「説明」は、学習指導要領中で、言語活動の中でも主要な活動として位置づけられている。

このような流れを受け、教育実践の場でも、近年「説明力」の育成や「言葉を用いて説明する」活動を取り入れた授業実践が活発に行われるようになってきた(河野, 2013; 鶴田・河野, 2014)。しかし、萩中(2017)は、現役小学校教員に対する質問紙調査の結果から、説明活動を取り入れただけの指導や、「分かりやすく」という漠然とした指示にとどまる指導が見られること、順序を示す言葉・文章の型・視覚的な資料の活用の指導が偏重されていることを指摘している。言葉を使って説明する力の重要性が認知され、様々な実践も行われながら、その力の育成に向けた体系的で具体的な指導は行われてこなかったといえる。

言葉を使って考えることに関する説明の教育が、学校教育における母語の教育で必ずしも十分でないことは、大学・大学院レベルの専門的な言語技術教育にも引き継がれる。翻訳教育はその一つである。近年、専門職翻訳者養成のための教育プログラムが世界各地で広がりを見せつつある中、従来の指導方法の質が問われるようになってきた。教員が学習者の下訳を修正し、学習者がその修正を見て学習し翻訳力の改善を図るという従来の教え方では、暗黙の知識移転はあっても、反省的・分析的な検討を通じた知識移転の機会が少ない。一つの理由は、訳文について明示的に「説

明する」ことを可能にする共通言語表現が翻訳教育の現場で不足していることにある。

以上のように、教育の場で求められる「言葉を使って考えること」に関する説明をめぐっては、それを可能にするための言語技術が、明確に共有されているとは言い難い状況にある。

2 研究目的

本研究では、前節で述べた状況に課題意識を持ち、国語教育と翻訳教育という言語技術を扱う 2 つの教育場面における「言葉を使って考えることに関する説明」の性質や条件を明らかにする。具体的には、大学入試国語科の記述問題の分析を通じた「正しく・妥当な説明を構成すること」を巡る理論研究と、大学の翻訳授業における適切な共通言語表現の使用が説明に与える効果の実証研究を行う。前者では、言葉を使って理由を説明する際に、説明の形式と言語表現について、参照されている知識を明らかにする。すなわち、一般に「妥当で・正しい」説明ができるとされる際に共有されている知識を分析する。後者では、前者の理論的成果を参照しつつ、大学・大学院レベルで求められる、自らの翻訳を説明する共通言語表現について研究する。翻訳においてとりわけ他者との意見交換が要求される訳文修正プロセスに着目し、共通言語表現の利用が訳文修正とその理由についての説明にどのように影響を与えるかを分析する。最後に、国語科で求められている説明の系列と、翻訳の訳文修正の際に求められる説明のためのメタ言語の系列が、どこでどのように接しているのかについても考察する。

3 研究の枠組み

前半の理論研究の分析にあたっては、科学哲学において議論されてきた Hempel (1973) の D-N モデルを参照した。第 4 節で敷衍するが、国語教育分野の研究の中では、説明が正しく妥当であるために言語表現に論理的に要請される条件について、十分に意識されてこなかった。説明の構成や条件についての理論研究は、主に科学的説明の性質を問う科学哲学分野においてなされてきた。特に、説明は一般法則と先件条件から論理的に被説明項を導出するものだと見た D-N モデルは、科学的事象の説明が、正しく・妥当であると認められるためのスキームと条件を提唱している (Hempel & Oppenheim, 1948)。D-N モデルを参考にすると、客観的な説明は以下の 2 つの条件を満たす (Hempel, 1948)。

1. 説明項から被説明項が論理的に帰結すること(被説明者や説明者の主観とは独立に保証された論理的な関係にあること)
2. 説明を構成する言語表現が、被説明対象を正しく記述するための言葉であること

妥当性は形式についての性質であり、正しさは言語表現についての性質である。したがって、条件 1 は、説明の形式の妥当性に関する制約であり、条件 2 は、説明を構成する言語表現に関する制約である。そこで、説明の 2 つのパーツである「形式」と「言語表現」について以下の研究課題を立てた。

A. 国語科における説明の形式と言語表現に関する理論研究

- (1) 国語科の大学入試問題における理由説明は、どのような形式を有しているか。

- (2) 大学入試国語科の理由説明は、何について述べるためのどのような言語表現で構成されているか。

B. 翻訳授業における共通言語表現が説明に与える影響に関する実証研究

- (1) 翻訳修正プロセスにおいて、翻訳学習者がどのような言語表現を用いて修正理由を他人へ説明しているのだろうか。
- (2) 共通言語表現の提供は、修正箇所及び修正理由説明にどのような効果を及ぼすのだろうか。

研究課題 A(1) は、説明の形式についての問いであり、研究課題 A(2) および研究課題 B(1)(2) は、説明の言語表現についての問いである。A の理論研究では、言葉を使って考えることを学ぶ国語教育の中で、説明が正しく妥当であるための「形式」と「言語表現」について、どのような形式や言語表現を使いこなせることが求められているかを分析する。B の実証研究の中では、A で明らかになった理論的成果を参照しつつ、特に説明の「言語表現」に着目し、大学の翻訳授業における適切な共通言語表現の使用が説明に与える効果を明らかにする。

続く節では、A. 国語科における説明の形式と言語表現に関する理論研究、B. 翻訳授業における共通言語表現が説明に与える影響に関する実証研究のそれぞれについて、分析方法と結果、考察を示す。第 6 節で、理論研究と実証研究の総合的考察を行う。

4 国語科における説明の形式と言語表現に関する理論研究

4.1 国語教育分野における説明に関する研究

国語教育分野においては、説明という言葉表現の特徴の整理や、説明力についての体系的な記述、

説明の構成方法・指導方法の提案が行われてきた。説明の「形式」と「言語表現」に着目し、これらの研究で、説明の条件として挙げられている事柄を整理すると、形式については主に、「明快な構成」(飛田・大熊, 1975, p. 121), 言語表現については「平易な叙述」(飛田・大熊, 1975, p. 121)が、良い説明を構成するために必要な事柄として挙げられている。明快な構成の型としては、例えば前段—後段の二段構成や序論—本論—結論の三段構成(井上, 1993, pp. 22-23), <全体→部分>, <一般→特殊>, <既知→未知>, <簡単→複雑>(小田, 1996, p. 257)等がある。加えて、説明では要素を出す順序が重要であるとされる(井上, 1993; 速水, 2002; 平井, 2004; 萩中, 2017)。構成や叙述についてのこれらの言及は、主に被説明者の「分かりやすさ」に寄与する観点から整理されている。説明や説明力を対象とした先行研究の中では、説明の妥当性と正しさを支えるための条件を挙げている場合も見られたが、それらが「説明の妥当性と正しさを支えるために言語表現に要請される条件」であると明示的に述べられているわけではなかった。これまでの国語科教育分野の研究においては、主に相手の理解に寄与するための条件について言及され、個人の主観に依存せず、説明の妥当性や正しさを保証する条件については意識されてこなかったといえる。

また、言語表現について主に言及されている事柄をまとめると、概ね以下の6点となった。(1) 主述の照応が明確な短文(飛田・大熊, 1975; 速水, 2002), (2) 列挙・箇条書きの使用(飛田・大熊, 1975; 平井, 2004), (3) わかりやすい語(相手に合わせた語)の使用(飛田・大熊, 1975; 平井, 2004), (4) 対象を正しく言い当てる語の使用(米田, 2006; 萩中, 2017) (5) 小見出しの付与(飛田・大熊, 1975), (6) 接続語の使用(飛田・

大熊, 1975; 米田, 2006; 萩中, 2017)。

このうち、2点目の列挙・箇条書きの使用、3点目のわかりやすい語の使用、5点目の小見出しの付与は、被説明者の理解を助けるための工夫であるといえる。一方で、1. 主述の照応が明確な短文で構成されていること、4. 対象を正しく言い当てる語が使用されていること、6. 接続語が使用されていること、という3つの条件は、説明という言語表現が正しくあるために論理的に要請される条件である。しかし、特に「対象を正しく記述する語」については、使用されるべき語のカテゴリーについて、十分に列挙されているわけではない。

4.2 研究課題

上述の背景を受け、(1) 国語科における理由説明では、説明が妥当であるための形式について、どの程度の形式の種類を使いこなせることを求められているか、また、(2) 説明を構成する言語表現について、どのような言語表現を使いこなせることを求められているかを観察する。特に、2点目の言語表現については、国語教育分野で言及されてきた語のカテゴリーの他に「言語表現について述べる言葉」がどの程度あるのかを分析する。「言語表現について述べる言葉」に着目する理由は、4.3.2 節で述べる。先に第3節で示した研究課題を詳述すると以下の通りである。分析に入試問題を使用するのは、それが高等学校修了までに獲得が望まれる力、つまり求められる技能を測るものだからである。

(1) 国語科の大学入試問題における理由説明において、説明項(解答)から設問で提示されている被説明項を導くプロセスを妥当な推論と見なしたとき、理由説明はその推論の形式の中でどこに位置づけられるか。

(2) 大学入試国語科の理由説明は、何についてどのように述べる言語表現で構成されているか。また、対象を記述するための語と、言語表現を参照する語はいかなる割合で存在しているか。

4.3 分析方法

使用データは国公立大学 2017 年度、2018 年に出题された国語科の全設問のうち「なぜかを説明せよ」「理由を説明せよ」と問うた全理由設問 131 問およびそれに対応する解答・解説 131 個である。国語科の入試問題は、一般にあるまとまったテキスト文に基づいて出題がなされるが、本分析では論説、随筆、小説といった「現代文」に分類される文章に基づいて出題された問題を対象にした。解答については、旺文社 大学受験パスナビ「過去問ライブラリー」における解答を使用した。

4.3.1 説明の「形式」の分析

自然演繹(NK)の体系を用いて推論を構成し、妥当な推論としていかなる形式がどの程度の割合で使用されているかを分析した。具体的には、説明項(解答文)を一つの内容ごとに命題に分割し、それらの命題から被説明項を導出する推論を構成した。推論の構成には、ゲンツェン流の命題論理の体系を利用した(排中律を公理とし、背理法規則を含む 10 個の推論規則を設ける)。ここで、自然演繹の体系を用いるのは、それが自然言語とは別の体系で、その妥当性を分析することができる直感にも合致した道具だからである。自然演繹は、数学で用いられている実際の論証の形式を最も自然に写し取った論理体系であり、自然言語を分析する手段としても、もっとも自然であると考えられる。分析を厳密に行うため、つまり説明の形式の妥当性が、公理と推論規則によって保

証されていることを確認しながら分析を進めるため、推論の構成にはゲンツェンの体系を使用する。しかし、いかなる説明の形式が求められているかという最終的な評価には、言葉を用いた説明の形式に直感的により合致する古典論理における基本的な推論形式 9 つ(モドゥス・ポネンス、モドゥス・トレンス、仮言三段論法、選言三段論法、構成的両刀論法、吸収律、簡約律、連言律、添加律)を用いる。すなわち、理由説明においては、古典的な推論形式のうち、どの種類の形式を、どの程度使いこなせることを求められているかを分析する。

4.3.2 説明の「言語表現」に関する分析

言語表現については、(1) 何について記述する言語表現か、(2) どのように記述する言語表現か、(3) どのようなカテゴリーに属する語であるか、という 3 つの分析の観点を設ける。それぞれの観点についてラベルを用意し、解答に対してアノテーションを行う。そして、特にそれらの言語表現が「対象を記述するための語」であるのか「言語表現を参照する表現や語」であるのかを分析する。第 3 節で参照した D-N モデル (Hempel & Oppenheim, 1948) は、あくまで「経験的事象を説明するためのモデル」である。科学的説明で使用される言語表現は、基本的に言葉以外の五感(もちろん物質によっては顕微鏡や望遠鏡といった道具が必要とされるかもしれないが)で知覚できる対象を、記述する言葉で構成されている。そのように経験的な事象を記述する説明に対し、その対象を記述する言葉について語るための「メタ言語」としての機能を持つ「説明」がある。国語は言葉を学ぶ教科であるから、経験的事象を記述するための言葉のみならず、そのように言葉に対してラベルを与えるメタ言語的表現を用いること

ができるようになることが望ましい。しかし、国語教育分野におけるこれまでの研究では、そのようなカテゴリーの語については意識が向けられてこなかった。そこで、言語表現に関する分析では、対象を記述するための言葉とテキスト文の言語表現について述べる言葉を区別し、特に後者などの程度存在するかを分析する。

4.4 分析結果

4.4.1 説明の形式

理由説明の解答(説明項)を「妥当な帰結を導く過程で使用される前提」、設問に現れる被説明項を「妥当な推論から導出される帰結」とみなしたとき、説明項と被説明項を直接結びつける推論規則は、(1) ならば除去則、(2) ならば導入則、(3) 背理法規則、(4) 推論規則なし(言い換え型)の4種類であった。(1) ならば除去則 ($P, P \rightarrow Q \vdash Q$) で説明項と被説明項の関係が保証されている説明については、(1)-1. P を導出する前提に相当する説明、(1)-2. P に相当する説明、(1)-3. $P \rightarrow Q$ に相当する説明が観察された。(2) ならば導入則が説明項と被説明項の関係を保証する説明としては、(2)-1. 仮定 (P) とその下で導かれる帰結を導出する前提 (X) で構成される説明、(2)-2. 仮定から帰結を導出する際に使用される前提 (X) に相当する説明の2種類があった。(3) 背理法規則が説明項と被説明項をつなぐ説明では、すべての説明が、仮定(被説明項の否定)と、その仮定から矛盾を導くために使用される前提に位置づけられた。ここで、ならば除去則で被説明項と説明項の関係が保証される説明とは、理由説明に含まれる1つ以上の命題 P と、 $P \rightarrow Q$ を利用して、被説明項が導出できる形式を指す。例えば「 $P_1 \wedge P_2 \wedge P_3$ 」という形式の理由説明があったとき、 P_1 や P_2 が被説明項の導出に使用されなくと

も、 $P_3, P_3 \rightarrow Q \vdash Q$ の形で被説明項 (Q)が導出されるのであれば、「ならば除去則型」の理由説明として扱った。それぞれの説明の形式の内訳は、以下の表 4.1 の通りである(括弧内は小数点第3位を四捨五入。以下第4節中の表の%表示は全て同様)。

表 4.1 理由説明の形式

(1) ならば除去則型	P 導出前提	6 (4.58%)
	P	102 (77.86%)
	$P \rightarrow Q$	15 (11.45%)
(2) ならば導入則型	$P \rightarrow X$	2 (1.53%)
	X	1 (0.76%)
(3) 背理法規則型	$\neg E \rightarrow X$	2 (1.53%)
(4) 言い換え型	E	3 (2.29%)

ならば除去則型の P に相当する説明が、全体の77.86%であった。ならば除去則で説明項と被説明項の関係を保証する説明は、全体の93.89%を占める。

4.4.2 説明の言語表現

(a) 記述された対象：解答は全471命題に分割された。説明項によって表現されるのは、(1) テキスト文で記述された対象、(2) テキスト文で記述された対象について、テキスト文より事柄推測・読み取りをした事柄、(3) 筆者および解答者の意図、(4) テキスト文の言語表現の4種類であった。内訳を表 4.2 に示す。このうち、(1)~(3)に該当する命題は全体の99.37%を占めた。世界に存在する対象や事象ではなく、言語表現を参照し、それについて言葉を与える命題は、全体の0.64%にとどまった。

表 4.2 記述された対象

(1) テキスト文で記述された対象	383	81.32%
(2) テキスト文からの推測・推論	78	16.56%
(3) 筆者および解答者の意図	7	1.49%
(4) テキスト文の言語表現	3	0.64%

(b) 記述のされ方：次に、(1) テキスト文で記述された対象を表現する 383 命題の「記述のされ方」は、抽象度・内容の精度を保って言い換える場合が最も多く、85.38%，続いて、抽象度は保ったまま、略述して言い換えられた命題かが 12.01% であった。抽象度を保ったまま、解答者自身が言葉を足して補足説明を加える詳述と、抽象度を下げて言い換える具体化は相対的に少ない数にとどまり、抽象度を上げて言い換える一般化は観察されなかった。

表 4.3 記述のされ方

抽象度・内容の精度を保った言い換え	327	85.38%
a.1 略述	46	12.01%
a.2 詳述	8	2.09%
b.1 抽象度を上げて言い換え（一般化）	0	0.00%
b.2 抽象度を下げて言い換え（具体化）	2	0.52%

(c) 使用されている語：説明に使用されていた自立語 3189 語のうち、解答者自身が導入する必要がある語は 1306 語 (40.95%) であった。このうち、対象を記述するための語と、テキスト文の言語表現を参照する語の比率は 98.62 対 1.38 であり、言語表現を参照する語は、テキストで言及された対象を記述する語に比べ、極端に少ないことが明らかになった。

表 4.4 語の種類

テキストの言語表現を参照する語		18 (1.38%)
対象を記述する語	1. 対象記述のための類語	121 (9.26%)
	2. 対象記述のための導入語	981 (75.11%)
	3. 意味を明確にするための語（「もの」「こと」）を代替する語	18 (1.38%)
	4. 指示語・指示語的機能を有する語	55 (4.21%)
	5-1. 接続語・接続語的機能を有する語（命題と命題をつなぐ語）	36 (2.76%)
	5-2. 接続語・接続語的機能を有する語（一命題の中の事態と事態をつなぐ語）	77 (5.90%)
合計		1306

4.5 考察

4.5.1 説明の形式に求められる条件

表 4.1 で示した形式を、古典的な推論形式の枠組みで評価すると、基本的な推論の形式うち、使用されている形式は表 4.5 に示す通りであった（3つの言い換え型は表中には現れないが、%表示はそれを含めた全 131 個の説明中の割合を示す）。

背理法規則は、仮定の下で矛盾を導き、仮定の否定を導出する推論 $(P \rightarrow Q) \wedge P \rightarrow \neg Q \vdash \neg P$ である。 $\neg Q$ は、仮定 P の下で成り立てばよいので、モドゥス・トレンスと論理的に同値であるとは言えないが、ゆるやかにはその形式に対応している。

表 4.5 推論形式と理由説明

推論形式	国語科 理由説明	
1. モドゥス・ポネンス	ならば除去則P型, $P \rightarrow Q$ 型	117 (89.31%)
2. モドゥス・トレンス	背理法規則 $\neg E \rightarrow$ X型	2 (1.53%)
3. 仮言三段論法	ならば除去則P導出 前提型, ならば導 入則 $P \rightarrow X$ 型, X型	9 (6.87%)
4. 選言三段論法	--	
5. 構成的両刀論法	--	
6. 吸収律	--	
7. 簡約律	--	
8. 連言律	--	
9. 添加律	--	

したがって、国語科における理由説明の、説明項と被説明項のつながり（説明の妥当性）は、概ね、モドゥス・ポネンス、モドゥス・トレンス、仮言三段論法に支えられており、この3種類の形式で「つながる」説明が、妥当であると見なされているといえる。一方で、背理法の形ではないモドゥス・トレンス、選言三段論法、構成的両刀論法、吸収律、簡約律、選言律、添加律の形式の説明は観察されなかった。このうちモドゥス・トレンス、選言三段論法、構成的両刀論法は、日常の推論の中でも理由説明として使用できる形式であるが、大学入試の解答においては、意識して使用することは求められていない。また、モドゥス・ポネンスと仮言三段論法は、何らかの仮定や命題をもとに、基本的には $P, P \rightarrow Q \vdash Q$ の繰り返して被説明項を導出する形式の推論である。これらが全体の96.18%を占めていることから、国語科における理由説明の形式はそのほとんどが被説明項を最終的に導出できる形的前提を埋めるタイプであるということが分かる。

4.5.2 説明の言語表現に求められる条件

言語表現についての分析 (a) 記述されている事柄と記述のされ方, (b) 使用されている語の種類から、世界に存在する対象についてではなく、言語表現を参照し、それについて言葉を与える命題は全体の0.64%に留ること、言語表現を参照する語は、テキストで言及された対象を記述する語に比べ極端に少ないことが示された。以上から、国語科において求められる説明は、主に「テキスト文で表現されている対象」について適切に述べる言語表現で構成されているといえる。テキスト文の言語表現について語るメタ言語的な表現は、非常に少ない。つまり、主にテキスト文で記述されている対象について、テキスト文表現の抽象度や精度を変えずに適切に言い換えることが求められており、メタ言語的な表現（その表現の位置づけ、その表現の文法機能など）を用いることは重視されていないといえる。

4.5.3 説明を構成する言語技術として伝達できていない可能性のある事柄

最後に、説明を構成する言語技術として、十分に伝達できていない可能性のある点を指摘する。まず、公教育の中で、説明の形式のバリエーションを十分に共有できていない可能性がある。理由説明の96.18%が、被説明項を最終的に導出できる形的前提を埋めるタイプであり、その事柄に至る原因や経緯、あるいは被説明項に現れる主語の属性に寄与する何かしらの性質を挙げていた。このような前提を埋めるタイプの理由説明は「何が理由になるのか」を考える必要があるが、それを「どのように」説明するかを考える必要はない。高等学校を卒業する段階では「何が」ある事柄の理由になりうるのかを、感覚的にであれ理知的にであれ身につけることはできても、つまり理由と

なりうる要素を挙げることは学べても、それを説明するための様々な形式を、意識化できる形では学べていない可能性がある。

2 点目に、言語表現そのものを参照しそれについて述べるための言葉を学べていない可能性がある。主に、テキスト文の記述対象について語る説明が求められ、テキスト文の言語表現の属性やその位置づけに言及する言語表現は、相対的にとても少ない数にとどまった。また、解答者自身が導入する語も、その 98.62%がテキスト文で記述されている対象について語るための語であった。例えば公共圏における議論の中では、対象についてそこで言い表されたことが妥当であるか否かの判断を行う前に、その言語表現がいかなる位置づけにあり、その他の言語表現とどのような関係をもつ言語表現であるかを判別できる必要がある。しかし、そのような力は、現在の大学入試ではあまり重視されておらず、高校修了時には、獲得できていない可能性がある。「『太郎は次郎が三郎が四郎と一緒に歩いているのを見た』というのを聞いて喜んだ』というこの文が分かりにくい理由を説明せよ」と言われたときに、受験勉強を経た高校生のうちどれだけの高校生が、「文法用語」を適切に用いてその分かりにくさを説明できるかは不明である。このような言葉について語るためのメタ言語的表現の不足は、高度な言語技術である翻訳教育の場面にも引き継がれている課題である。

5 翻訳授業における共通言語表現が説明に与える影響に関する実証研究

5.1 翻訳について説明する

近年、翻訳教育研究分野において、翻訳教育の目標として翻訳コンピテンス (translation competence, 翻訳力とも呼ばれる) 養成から翻訳

者コンピテンス (translator competence, 翻訳者力とも呼ばれる) 養成への発展がみられる。

翻訳コンピテンスは、「与えられたテキストを目標言語で適切に再現する力」を指し、(1) 起点言語受容、(2) 目標言語再現、(3) コミュニケーション上効果的な言語間転換の実現、のサブコンピテンス 3 点を含む (Wilss, 1976)。一方、翻訳者コンピテンスは、「翻訳者になるために必要の知識、スキル及び心構え」を指す (Pym, 2011)。その内訳に関しては、研究が多数行われてきている。例として下記 3 点をあげる。

(a) Kelly (2005) : (1) コミュニケーションとテキスト、(2) 文化と異文化、(3) プロフェッショナルと道具、(4) 心構えまたは生理・心理、(5) 対人関係、(6) 戦略

(b) ISO17100 (2015) : (1) 翻訳、(2) 言語とテキスト、(3) リサーチ、情報取得と情報処理、(4) 文化、(5) 技術、(6) 分野知識

(c) EMT (2017) : (1) 言語と文化、(2) 翻訳、(3) 技術、(4) 個人または対人スキル、(5) サービス提供

上記から、翻訳コンピテンスは言語要素のみを扱う概念であるのに対して、翻訳者コンピテンスはテキストとそれを取り巻く外的要素も含むことが観察できる (朴・影浦, 2018)。Kageura & Piao (2018) では、前者を「翻訳ができる」、後者を「翻訳について説明できる」と解釈する。

実際、翻訳サービスの国際規格 ISO17100 (2015) で規定されるように、翻訳サービスにおいて品質を保証するために、翻訳、修正、校正などは異なる人が担当し共同作業の形式で行わなければならない。翻訳者は自分の翻訳について、他のプロジェクトメンバーや依頼者に対し、説明責任を果

たす必要がある。

翻訳者になるためには、翻訳について説明できなければならない。しかしながら、ほとんどの翻訳者は学習段階で翻訳について説明することに関して適切な指導を受けてこなかった。

従来の翻訳教育は、教員による学習者の下訳修正が中心である。教員の個人経験に依存するこの指導法では、学習者はその下訳の修正を見て翻訳力の改善を図ることしかできず、反省的・分析的な検討を通じた知識移転は見込めない。こうした状況を生み出している理由の一つに、翻訳について明示的に説明することを可能にする共通言語表現の不足が挙げられる。ここでの共通言語表現とは、言語表現の様態について他者と共有するための表現である。つまり、翻訳という「言語表現について語る」ための表現であり、第 4 節末尾で、母語に関する教育の中での不足が指摘された、メタ言語的な表現である。A の課題を引き継いで言うと、ここでは言語の操作に関する「説明」を翻訳教育という応用の場で検討することになる。

5.2 MNH-TT イシューカテゴリ

翻訳教育の場面における共通言語表現については、いくつかのカテゴリが提案されている。本研究では、MNH-TT イシューカテゴリを共通言語表現として使用し、実験を行う。

2009 年、オンラインの翻訳支援プラットフォーム「みんなの翻訳」(MNH) が公開され、それをベースに、翻訳教育のために統合プラットフォーム「みんなの翻訳実習」(MNH-TT) が開発された。MNH-TT のいくつかの機能のうち、一つは訳文修正時に使うイシューカテゴリである。

MNH-TT イシューカテゴリは MeLLANGE プロジェクトの 3 階層 44 カテゴリのものを単純化した 2 階層 16 カテゴリである (Secară, 2005 ;

豊島ら, 2016)。図 5.1, 図 5.2 はそれぞれ MNH-TT イシューカテゴリとその決定木である。

MNH-TT イシューカテゴリを扱った関連研究として、翻訳教育での利用を意識した翻訳エラー分類体系構築に関する研究 (豊島ら, 2016), 翻訳学習者の学習過程におけるエラーの傾向の変化に関する研究 (山本ら, 2016) などがあげられる。英日翻訳学習研究には、MNH-TT イシューカテゴリが資することが確認されている。

2018 年春、東京大学学部生向けの翻訳セミナーでは、受講者が MNH-TT イシューカテゴリを使用して翻訳修正について説明することを指示された結果、説明が著しく促進されたことが観察できた (Kageura & Piao, 2018)。

Lv 1 未完成	
X4a	未翻訳
X6	曖昧さ未解消
Lv 2 誤訳	
X7	用語の訳出エラー
X1	原文内容の欠落
X2	原文にない要素の付加
X3	原文内容の歪曲
Lv 3 目標言語の文法的または統語的な問題	
X8	コロケーションのエラー
X10	前置詞や助詞のエラー
X11	活用のエラーや数・性などの不一致
X12	綴りエラー・誤変換
X13	句読法に関するエラー
X9	その他の文法的・統語のエラー
Lv 4 目標言語文書の質の問題	
X16	結束性違反
X4b	直訳調
X15	表現のぎこちなさ
Lv 5 納品・公表に際しての問題	
X14	レジスタ違反

図 5.1 MNH-TT イシューカテゴリ

(出典：豊島ら, 2016, p. 862)

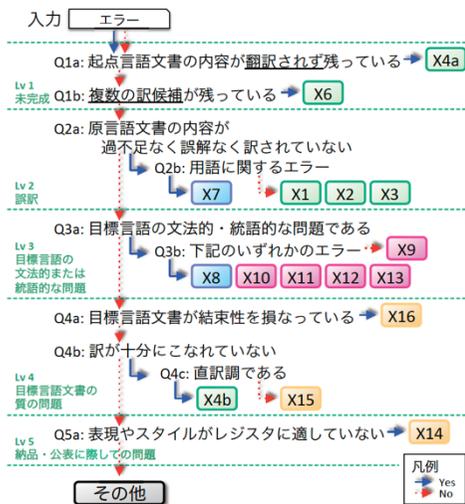


図 5.2 MNH-TT イシューカテゴリ決定木
(出典：豊島ら, 2016, p. 862)

5.3 実験設計

翻訳を修正する際に学習者がどのような言語表現を用いて修正理由を他者に説明しているのか、共通言語表現の提供は修正箇所及び修正理由説明にどのような効果を及ぼすのか、を明らかにするため、筆者らが下記のとおり実験を設計し、実施した。

- (1) 実施時期：2019 年 1 月～8 月
- (2) 参加者：東京大学学部学生，大学院生合計 14 名。うち翻訳授業受講歴あり 7 名，なし 7 名。
- (3) 翻訳課題：新聞記事 1 つ（148 文字），ネット記事 1 つ（135 文字），総計 2 つ
- (4) 作業時間：制限なし
- (5) 作業環境：安静な部屋で，実験者と対面で座る。実験者が用意したパソコンを使用する。パソコンを利用するネット検索は自由である。パソコン上の操作は一部始終スクリーンレコーディングされる。

(6) 実験手順：

- a. 実験概要説明を受ける。
- b. 2 つの原文テキストを制限時間なしで翻訳する。
- c. 留学経験，語学力などを聞く質問紙に答える。
- d. 1 つ目の原文テキストを修正し，修正理由をコメントとして書く。
- e. MNH-TT イシュー・カテゴリに関する簡単な説明を受ける。
- f. MNH-TT イシュー・カテゴリを利用し，2 つ目の原文テキストを修正し，修正理由をコメントとして書く。
- g. MNH-TT イシュー・カテゴリ提示前後の修正プロセスについてのインタビューに答える。

5.4 結果分析

実験の結果を下記 3 つの手法で分析した。

(一) 修正数の量的分析

図 5.3 の通り，MNH-TT イシューカテゴリ使用後，参加者の修正数は 9 名が上昇し，1 名変化なし，4 名低下した。6 割以上の参加者がより多く修正するようになったことがわかる。

(二) 理由説明の語彙解析

イシューカテゴリ使用前後で、修正理由説明に使用される言語表現がどのように変化したのかを明らかにするため、参加者が生成した修正理由説明の内容を分析した。具体的には、形態素解析エンジン Mecab を利用し、名詞と動詞の出現頻度を調べた。

名詞については、「ニュアンス」が MNH-TT イシューカテゴリ使用前では、11 回出現したのに対して、使用後は 5 回に低下した。客観性が乏しく、具体性がもたないこの語彙が使用されなくなることは、共通言語表現の使用が理由説明の解像

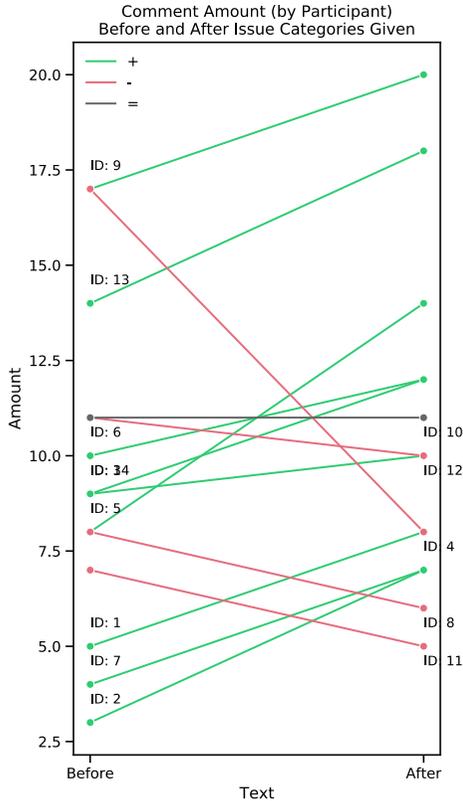


図 5.3 修正数

度を高めた可能性を示唆する。動詞については、使用前 5 回以上出現した動詞のうちで、「翻訳する」という行為に関連するものは「訳す」(11 回)しかなかったが、使用後は「訳す」(16 回)、「訳出」(9 回)、「直訳」(6 回)、「誤訳」(5 回)と、バリエーションが増え、具体性を持つようになり、概念化された語彙や専門用語を使用できるようになった。

(三) インタビュー内容の質的分析

修正終了後に行ったインタビューでは、多くの参加者が MNH-TT イシューカテゴリ使用前に、訳文に違和感を持った際、その違和感を共有するための言葉を、自分で考えるしかなかったのに対して、使用後はその違和感は何に対応するかを解

明しようとしてイシューカテゴリを参照したと答えていた。

ここでは一見、参加者が実験設計の通りに行動しただけだと思われるかもしれない。しかし、イシューカテゴリの参照は、前半の理論研究が示すように、一般に見落とされている「言語表現そのものを参照しそれについて述べるための言葉」を共有することで、他者と翻訳について語るための言葉を共有できるようになったことを示している。つまり、翻訳について、より客観的に語ることが可能になったという事実を実証的に示したといえる。

5.5 考察

上述の分析を踏まえ、共通言語表現の導入により、実験参加者の説明には以下の 3 つの変化が見られた。

第一に、MNH-TT イシュー・カテゴリ使用后、参加者がより多く修正を行うようになった。これは、MNH-TT イシュー・カテゴリの提示により、問題点に対する気づきが促されたと考えられる。

第二に、MNH-TT イシュー・カテゴリ使用后、参加者が修正理由を書く際に、一般的な言葉より概念化された言葉や専門用語を多く使用するようになり、理由説明の解像度が高くなった。これは、共通言語表現の使用が、翻訳者コンピテンスの一つでもある、他者と共有できる形で翻訳について語る能力の育成に有効であることを示唆する。参加者が MNH-TT イシュー・カテゴリ使用前の修正理由説明に使う言語表現は、(a) MNH-TT イシュー・カテゴリのどのカテゴリに当てはまるのか；参加者が MNH-TT イシュー・カテゴリ使用前及び使用後の修正理由説明に使う言語表現のうち、(b) MNH-TT イシュー・カテゴリで使われていない・または使われる頻度の低いカテ

ゴリはどれか、(c) 使われていない・または使われる頻度が低い原因は何なのかを、今後の課題としたい。

第三に、MNH-TT イシュー・カテゴリ使用后、参加者がイシューをいかに修正するかに迷う際に、自分で考え直すのではなく外在する表現を参照するようになった。これは、共通言語表現を使用することにより、翻訳修正が内的プロセスから操作可能な外的プロセスに変わったことを意味する。

以上の結果から、共通言語表現の導入は訳文修正の説明に影響を与えることが明らかになった。

6 総合考察

以上、国語教育で妥当で正しい理由説明を構成する際に求められる知識と、翻訳教育の翻訳修正説明における共通言語表現使用の効果を示した。最後に2つの研究の接続点をまとめる。

国語科における理由説明に関する理論研究からは(1)説明の形式について、 $P, P \rightarrow Q$ という推論を繰り返し最終的に被説明項を導出できるような前提 P の埋め型に偏っていること、(2)テキスト文で表現されている対象を記述するための言語表現が主であり、言葉について語るための言語表現が、相対的に極端に少ないことが示された。1点目は、説明の形式と言語表現という2つのパーツのうち、説明に使用される文と文の関係(形式)に関して得られた知見であり、2点目は、説明に使用される言語表現に関する知見である。この2点目の説明に使用される言語表現に着目し、翻訳教育場面で実証研究を行った。基礎的な言語技術を身につける国語科での言葉を参照する言語表現の欠落は、高度な言語操作を伴う翻訳教育の場面にも引き継がれていた。そこで、翻訳の修正理由の説明において、言語表現の誤りに対

するラベル、つまり言葉について語るための言葉であるイシュー・カテゴリを導入し、説明の変化を観察した。その結果、翻訳修正の理由説明に概念化された言葉や専門用語を使用する、修正に外部知識を参照するという変化が見られ、共通言語表現の導入は他者に正しく伝達するための説明の質を高めること、共通言語表現の使用によって修正プロセスを内的プロセスから外的な操作のプロセスへと変換させる可能性が示唆された。

本研究の貢献は、国語教育に関する理論研究と翻訳教育に関する実証研究を通じ、言語技術を伝達する教育場面での、言葉について語るための言語表現の欠落とその有用性を明らかにした点である。これは一見、当たり前のことのように感じられるかもしれない。しかし、母語を学ぶ教育の中で一般に見落とされてきた言葉について語る言葉の明示的な共有により、翻訳における修正理由説明の質が向上したというこの事実は、言葉について語る言葉を意識化し共有することで、説明対象を他者とより客観的に共有できるようになる可能性を示唆している。つまり、言葉について語る言葉の欠落を認め、それを意識化し、言葉について語る具体的な言語表現を共有することは、個人の主観に依存せず他者と民主的に共有できる形での、公共圏における議論や、翻訳における共同作業の実現につながる可能性がある。

最後に本研究の課題と今後の展望を述べる。本研究前半の、国語科における説明の形式と言語表現に関する理論研究では、研究対象を理由説明に絞り分析を行った。したがって、その他の種類の説明(内容説明等)で求められる形式や言語表現については分析が及ばなかった。理由説明以外の説明で求められる形式と言語表現の性質の分析は、今後の研究課題としたい。また、国語教育における説明に言葉について語る言語表現を導入

する効果や、翻訳教育における説明に国語教育に関する理論研究で明らかになった説明の「形式」についての知見を活かす効果も、今後明らかにしていきたい点である。

本研究後半では、翻訳教育説明における共通言語表現の有効性を実証的に示すことができた。しかし、今回は翻訳プロセスの一部を扱ったのみであり、今後は翻訳に必要な共通言語表現の体系化とその有効性の実証を行う必要がある。さらに、共通言語表現を用いるよう促せば、それを用いた議論が可能になるというトートロジカルな検証だけでなく（ただし、5.4 節末尾と本節の前半で示したように、それ自体は極めて重要な検証である）、翻訳プロセス・品質自体への評価を考えていくことも課題としたい。

本研究全体に関しては、言語における認識の範囲、つまり「言葉を使って考える」範囲についての課題が残る。本研究は、言語における認識を説明するための言語の意識化という共通の課題で、前半後半の議論を進めてきた。しかし、前半は大学入試としてフェーズを絞り、後半は翻訳としてドメインを絞ったため、そもそも言語における認識のどの範囲を議論しているのかを明確にできていない。前半の理論研究で参照した論理等は、言語における認識を支える基盤ではあるが、まさに言語における認識の全体を扱うことを諦めたからこそ、体系化されたとも言える。今後の研究にあたっては、言語における認識、すなわち「言葉を使って考える」ということの全体像の把握が欠落しているという点に引き続き留意しつつ、国語教育および翻訳教育が担うことのできる言語における認識の範囲について、明示することを目指したい。

参考文献

- Copi, I. M., Cohen, C., & McMahon, K. (2016). *Introduction to Logic* (14th ed.). New York: Routledge.
- EMT Board. (2017). *European Master's in Translation - EMT Competence Framework*. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf (January 17, 2020)
- Hempel, C. G. (1965). *Aspects of Scientific Explanation: and Other Essays in the Philosophy of Science*. New York: Free Press. (ヘンペル, C. G. 長坂 源一郎 (訳) (1973). 科学的説明の諸問題. 岩波書店.)
- Hempel, C. G., & Oppenheim, P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science*, 15, 135-175.
- ISO (International Organization for Standardization). (2015). ISO 17100: 2015 Translation services—requirements for translation services. 英和对訳版.
- Kageura, K. & Piao, H. (2018). The status of explanation and the role of meta-language in translation training and translation. *Ewha GTSI Conference*, Seoul, Korea, November 17, 2018.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. London: Routledge.
- Pym, A. (2011). Translation research terms: A tentative glossary for moments of perplexity and dispute. In Pym (Ed.), *Translation Research Projects 3*. (pp. 75–110). Tarragona: Intercultural Studies Group. Retrieved from http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP3/isgbook3_web.pdf (January 17, 2020)

- Secară, A. (2005, March). Translation evaluation: A state of the art survey. In Proceedings of the eCoLoRe/MeLLANGE workshop, Leeds (pp. 39-44).
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. In R. W. Brislin (Ed.), *Translation: Applications and Research*. (pp.117-137). New York: Gardner Press, Inc.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. Los Angeles: Sage. (クカートツ, U. 佐藤 郁哉 (訳) (2018). 『質的テキスト分析法：基本原理・分析方法・ソフトウェア』新曜社.)
- 市毛 勝雄 (1985) 『説明文の読み方・書き方 (教育選書 1)』明治図書.
- 井上 尚美 (1993) 『レトリックを作文指導に活かす (国語教育ブックレット 11)』明治図書.
- 旺文社 (2019) 大学受験パスナビ 過去問ライブラリー. Retrieved from <https://passnavi.evidus.com/plus/exam/> (2020年3月15日).
- 小田 迪夫 (1996) 「説明文の作文技術」国語教育研究所 (編) 『「作文技術」指導大事典』明治図書、255-257.
- 小田 迪夫 (1986) 『説明文教材の授業改革論』明治図書.
- 影浦 峯・Thomas, M.・Hartley, A.・内山 将夫 (2016) 「みんなの翻訳実習における『足場』と翻訳力・翻訳者力～みんなの翻訳第6報～」『言語処理学会第22回年次大会発表論文集』857-860.
- 河野 順子 (編) (2013) 『言語活動を支える論理的思考力・表現力の育成：各教科の言語活動に「根拠」「理由づけ」「主張」の三点セットを用いた学習指導の提案』溪水社.
- 清河 幸子 (2013) 「言葉を学ぶ・言葉で学ぶ」『教育心理学年報』52巻、57-63.
- 米田 猛 (2006) 『「説明力」を高める国語の授業』明治図書.
- 櫻本 明美 (1995) 『説明的表現の授業：考えて書く力を育てる』明治図書.
- 鶴田 清司・河野 順子 (編著) (2014) 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン中学校編』明治図書.
- 豊島 知穂・田辺 希久子・藤田 篤・影浦 峯 (2016) 「翻訳教育での利用を意識した翻訳エラー分類体系の再構築」『言語処理学会第22回年次大会発表論文集』861-864.
- 萩中 奈穂美 (2017) 『「説明表現能力」育成のための学習指導論』溪水社.
- 速水 博司 (2002) 『大学生のための文章表現入門:正しく構成し, 明快に伝える手順と技術』蒼丘書林.
- 飛田 多喜雄・大熊五郎 (1975) 『文章表現の理論と方法』明治図書.
- 飛田 多喜雄 (編) (1981) 『書く意欲・書く力を重視した表現指導法の開発』明治図書.
- 平井 昌夫 (2004) 『文章を書く技術 新版 (教養ワイドコレクション)』文元社.
- 朴 恵・影浦 峯 (2018) 「翻訳コンピテンスとは何か、それはどのように規定されているか：翻訳教育カリキュラム開発に向けたレビュー」日本通訳翻訳学会第19回年次大会 (大阪、2018年9月9日) 発表.
- 前原 昭二 (1967) 『記号論理入門 新装版』日本評論社.

- 文部科学省 (2008) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (2019 年 12 月 1 日).
- 山本 真佑花・田辺 希久子・藤田 篤 (2016) 「翻訳学習者の学習過程におけるエラーの傾向の変化」『言語処理学会第 22 回年次大会発表論文集』 865-868.
- 山本 博樹 (2017) 「説明実践を支える教授・学習研究の動向」『教育心理学年報』 56、42-46.

教師の深い省察を促す授業研究方法の提案

—授業分析をエビデンスとした教師と研究者の協同省察—

木塚 誉貴 (東京大学)

星 瑞希 (東京大学)

有井 優太 (東京大学)

松村 一太朗 (東京大学)

A Suggestive Research of Lesson Study Methodology for Teacher's Deeper Reflection
by Using Lesson Analysis as Evidence:
Cooperative Process between Researchers and Practitioners

Yasutaka Kizuka, Mizuki Hoshi, Yuta Arie and Ichitaro Matsumura
The University of Tokyo

Author's note

Yasutaka Kizuka is a PhD Student Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Mizuki Hoshi is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Yuta Arie is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Ichitaro Matsumura is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Yong Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

This research aims to investigate how educational researchers can support the reflective practices of the teachers. The authors conducted research on two teachers of civics of two different junior high schools. The process of the research was as follows: (i) pre-interview: asking the teachers their learning experiences in initial teacher education and current practical issues, (ii) analysis: unit-long lesson observations and their analysis being based on the student learning in the context of social studies in order to publish alternative idea of the units themselves and their goals, (iii) post-interview: cooperative interviews between the practitioners and the authors by using the analysis as the evidence, and finally (iv) reflection analysis: focusing on how the teachers changed their values and beliefs. According to the pre-interview, both of the teachers faced two difficulties; unit-long lesson design and the eyes to understand their students. After our cooperative reflections, both of the teachers started to reconsider not only the observed lessons and units but also their daily practices by focusing on constructions and the design of their units. They also started to realize the importance of paying attention to their students' voices in the lesson context. The authors conclude that these two changes are considered to be made by (A) analyzing their practical and somewhat tacit actions in academic ways with their backgrounds in mind and (B) analyzing their practices and students' learning in the context of social studies.

Keywords: Lesson study, Evidence, Lesson analysis, Reflection, Newly qualified teachers

教師の深い省察を促す授業研究方法の提案

—授業分析をエビデンスとした教師と研究者の協同省察—

1 問題と目的

近年、教育研究におけるエビデンスに関する議論が盛んに行われ、教育研究と教育実践との関係が問われている (e. g., Elliott 2001; 島田 2008)。両者の関係を考える際に Schön の議論が参考となる。Schön (1983) は、技術的熟達者と省察的実践者という 2 つの専門職モデルを提示している。教育という仕事は教育目的・目標自体が論争的であり、教えるプロセスは不確実性の高い営みであるため、教師は省察的実践家という専門職像をベースに捉えられている (石井 2015)。つまり、研究者が基礎となる知識を作り出し実践者はその知識を応用するという関係ではなく、専門家である教師が持つ経験の蓄積により身についた知に依拠しながらも、複雑で不確実に変化し続ける現実状況に応じて実践の過程で自らの行為そのものを吟味しつつ新たな知を生み出していく存在と捉えられている。エビデンスに基づく教育 (evidence-based education) が叫ばれる昨今において、省察的実践家である教師を支える教育研究とエビデンスとの関係性の在り方を模索することは喫緊の課題である。

1.1 省察的実践における教師の学習

日本における教師の学習研究はここ 30 年近くの間、Schön (1983) によって示された「省察」を鍵概念と位置づけて研究を積み重ねてきた。しかし、省察すること自体を目的とするのではなく、どのような授業研究法が「深い」省察を促すのかを問う必要がある (姫野 2019)。「深い」省察とは、子どもの学習に対する評価や授

業改善の手立ての検討に留まるだけでなく、授業中に起きた事象の意味や価値を関係性の中で問うことや、教師自身の持つ価値観や信念をも問い直すことである (秋田 1996)。教師自身の持つ価値観や信念は、授業の構想・実施・省察という各フェーズにおける判断の妥当性を規定している (石井 2017)。そのため、深い省察を行い専門家としての判断の質を高めることがどの年代の教師にも求められる。

坂本 (2010) は、事後検討会における教師の学習過程を逐語記録及び再生刺激インタビューによるデータから検討している。その結果、授業者は自身の授業意図を媒介にして他者の発言を解釈していることが明らかになった。また、二宮ら (2019) は、事後検討会において深い省察が促されるための条件を検討している。その結果、①教室の中で生起する子どもたちの学びの「多様性」や教師の教えと個々の子どもの学びの「ズレ」を捉える工夫を授業参観の際に行う必要があること、②授業者自身とは異なる子どものみとりや教授行為の理解・解釈が協議会の中で提起されるために、授業者自身が授業をするにあたって、自らの授業構想や教材解釈を明確にし、授業者の実践的知識を提示することという 2 つの条件が揃う時、深い省察を生み出す可能性がある」と指摘している。すなわち「深い」省察を促すには、授業者自身の授業意図や課題意識を明確化した上で、子どもの学びの多様性や教師の教えと子どもの学びのズレを検討することが必要であることが明らかにされてきている。

1.2 省察的実践を支える教育研究者の役割

石井 (2015) は、「成果に基づく教育 (outcome-based education)」の考えに基づく「エビデンスに基づく教育」のオルタナティブとして、実践者が主体となり、実践そのものの改善、および、実践者の実践的認識論が豊かになり高まることを目的に行う実践研究の重要性を指摘している。そして、教職の知識基礎の中軸となりうる教育学研究は、実践的判断の結果、うまくいった方法 (目的・手段関係) を一般化する以上に、現場の教師たちの不確実な教育的判断のプロセスを内側から対象化するものである必要があると指摘している。つまり、教師の専門家としての判断を高めることに寄与する教育研究の在り方が求められていると考えられる。

Schön の問題提起以降、アクション・リサーチ (樋口 2010) やデザイン研究 (遠藤・益川 2015) など研究者が教育実践に積極的に関わる研究手法を用いた授業研究方法論や現場の教師が自律的に行っている授業研究をより有効にするための方法論 (川口ら 2018) が提案されてきている。そして、これらの研究では、子どもの学習過程をエビデンスとした授業研究を行うことの重要性が明らかにされてきている (e. g., 池野ら 2018)。

しかし、アクション・リサーチの手法を用いた研究や現場の教師が行う授業研究方法論に対する提案では、実践的な問題の解決が主な目的とされているため、研究者が授業研究に関わり協同省察する中で学術的な知見が教師の省察にどのような影響を与えているのかは検討されていない。また、デザイン研究の手法を用いた授業研究方法論の提案を行っている遠藤・益川 (2015) では、学習科学の知見を授業研究に組

み込んではいないが、教師への影響として年度末のアンケートによる効果検証しかしていないため、省察への影響は検討されていない。

このように教育実践に積極的に関わる先行研究においては、学術的な専門性を持つ研究者が関わることで教師の省察に与える影響を検討している研究は管見の限りない。以上の先行研究の到達点と課題を踏まえ、本研究では、以下に示すように①教師の現在の問題意識を授業実践前にインタビュー調査を行い、②それを踏まえて授業の観察ならびに授業分析を行う。③そして、その結果を協力教師に提示することで「深い」省察を促すことが出来るのかを検討する。このように、教師の省察に教育研究・教育研究者と彼らが提示したエビデンスが影響を与えた要因を明らかにすることを通して、省察的実践を支える教育研究・研究者の在り方を問うことを目的とする。

2 研究方法

2.1 研究協力者

本研究では、中学校3年生の公民分野1単元に着目し、2人の教師を対象として授業の参与観察ならびに授業前後の教師へのインタビューを行った。

教師の成長・学習に関する先行研究では、入職後の実践知形成に焦点が当てられ、教員養成課程と現職教育の接続はほとんど問われていない (e. g., 胤森・田中 2017)。しかし、実践知の形成は教員養成課程から現職教育にかけて連続的に行われるものであるため、教員養成課程と現職教育の接続を踏まえた教師の学習や省察のあり方を検討する必要がある (藤原 2019)。そこで、教員養成課程を卒業して間もない若手教師2名を本研究では対象とする。

研究協力者の教師は、教員養成課程において社会科教育のゼミに所属し、ゼミ活動内のみならず民間教育団体の研究会等において、模擬授業や研究発表を行なってきた。つまり、この2人の教師は若手ながら、入職前に授業観やカリキュラム観をある程度形成していると考えられる。

2.2 研究方法

本研究では、参与観察と協力教師に対する半構造化インタビューを行った。インタビューは、単元前後の2度実施した。単元実施前のインタビューは、教師の学習研究の知見や藤原(2019)の指摘を踏まえ、主に研究協力者である教師の教員養成期における経験や当該単元のねらいや担当する学級の様子、現在抱えている授業実践上の課題を尋ねた。実施時間は約1時間であった。単元後のインタビューでは、まず事前インタビューで聞き取った課題意識を考慮に入れた上で筆者らが協力教師自身の授業を分析したものをエビデンスとして提示し説明を行った。そして、それを踏まえ、当該単元の実践を再度振り返ってもらった。実施時間は約1時間であった。また、研究者が教師にエビデンスを提示する際には、実践に対する理解の仕方に寄り添い傾聴したうえで(横の関係)、異なる見方や解釈を提示する(対面関係)というように対話することで実践者が自身の実践を対象化することができるという指摘(吉村・吉岡 2008)を踏まえ、一方的に提示し指導するのではなく、事前インタビューで聞き取った内容を結び付けていることを口頭でも補足しながらエビデンスとして授業分析を提示し、その後に再度実践を振り返ってもらうようにした。

参与観察を行う際には、ビデオを2台使用

し、授業の全体を俯瞰的に撮影するものと、生徒の学習過程を捉えるために特定の生徒、グループの活動を記録するものに分けた。

2.3 エビデンスとした授業分析の方法

本研究では、教科教育研究(社会科)、カリキュラム研究を専門とする第二著者と第四著者を中心に分析を担当した。分析の視点としては、先行研究の知見(川口ら 2018)を踏まえ、主に生徒の学習過程に焦点を当てながら、渡部(2015)が指摘する社会科教育研究者独自の授業の分析視点(1)教師の狙いを意識すること(2)教師の指導技術や生徒の所作といったミクロな部分だけではなく単元全体のマクロな流れを意識すること(3)(1)が社会科教育の目標に照らして意義あるものか判断することの3点を参考に分析した。

エビデンスには以下の4点が含まれる。

①：単元の全体構造

②：生徒の学習過程(事前インタビューにて教師が語った困難感が顕著に現れている場面数ヶ所を抽出)が分かるプロトコルデータ

③：②の解釈

④：③を踏まえ単元を通じた考察と代案の提示。

事後インタビューの際には、以上の構成となっている授業分析をエビデンスとして紙媒体で提示した。

2.4 インタビューの分析方法

得られたインタビューデータはすべて逐語化した。その上でA教諭、B教諭ともに以下の手順によって分析を行った。第一にA教諭およびB教諭が筆者らの授業分析によってどのような変容を生じさせたのかについてそれぞれ示す。

第二にその変容に関連する事前インタビューの語りを具体的に引用し、変容前の様子を描く。第三に分析において筆者らが観察対象となった授業をどのように捉え、エビデンスとして提示したのかという点について明示し、最後に事後インタビューにおける具体的な語りの分析から、教師の変容を描く。A 教諭、B 教諭のそれぞれについて以上の手順によって分析を行った後、各結果を踏まえそれぞれの変容を促すことを支えていた背景について考察を行う。なお、インタビューを引用する際は、語りの内容に焦点化するため「あの一」や「うーん」などの発話は除いている。また、語りの分析や解釈の文中において教師の語りを直接的に引用する場合は〈 〉を用いることとし、語りの引用における筆者らの補足は（ ）で表す。

3 結果と考察

3.1 A 教諭の事例

本研究における A 教諭の変容は、第一に自身の子ども理解を問い直したこと、第二に自身の実践における単元構造の課題を更新したこと、を挙げることができる。

3.1.1 理想の授業と現在の授業実践上の課題

A 教諭は高校当時の日本史の教師の話す内容が面白かった経験から、〈面白さとか伝え〉る教師になりたかったと語っている。しかし大学に入学直後の 1 年生の後期に受講した社会科の授業の中で担当教員から「なぜ聖徳太子を教えるのか」という問いを投げかけられたことを契機として、単に子どもが活発に動いている授業が良い授業なのではなく、授業のねらいをもとに議論することの重要性を学んだと語っており、自身の授業観が大学入学後に変化したことを語

っている。

A 教諭は、上述のような教員養成期に形成された授業のあり方を目指しているが、入職後は実際に実践できないというギャップに課題を感じている。以下はそのことを表している語りである。

漠然としたもの（理論）が面白さを感じてし

まったので、教育実習とか今もそうなんですけど、じゃあ具体的に何かもの（授業）をつくったら、ものすごい苦勞するんですね。やっぱ自分の思うようなものはつくれないので。なんでですけど、いまだにその漠然としたものがあるので、何かそれに（授業を）近づけようとは思ってるは思ってる。どっかでその考え方としてあるんですね。

A 教諭は、教員養成期に学んだ、問いから授業を作るという〈授業をこうやって作るんだ〉という講義を印象的なものとして振り返り、自身の実践の理想としている。一方でその理想を具体的な授業として構造化することができないことに課題を感じている。そして自身の現在の実践を踏まえ、目指したい授業のあり方を以下のように語っている。

メインエスチョンがあつて、授業で、そのときに、当たり前なんですけど、子どもたちが、こんぐらいだったら考えてもいいかなつて。どうしても今やってる授業だと、例えば教科書に全部、答えがあつたりだとか、塾、行ってる子だったら、何となくこんな感じでしょう、分かってしまうんですね。だからそうではなくて、なんか驚きとかがもうちょっとあつて、知って良かったなって思えるような授業、特にそれも基本的には、会話をしながらなんか学びがあればいいなどは思っているんですけど。

A 教諭の抱える授業実践上の困難感は、具体的に以下 2 点挙げられた。

①子どもの見取り方

A 教諭は対話的な授業を目指したいと考える一方で、実際の授業ではそういった驚きがなく、塾に行っている子どもにとって新鮮味がある授業になっていないと語っている。そして対話的な実践の取り組みを行おうとしても、〈分かる子しか答えないので、対話というか、ただの分かってる子とのやりとりになっちゃ〉うと語っている。この語りから、A 教諭は自身の中で前提とする「分かってる子」と「分かっていない子」の枠組みはあるが、子どもの学習過程を看取る際に、その背景を授業の文脈の中で捉えられていないことが A 教諭の実践上の根本的な課題である考えられる。

②単元の一貫性の欠如

A 教諭は教員養成当時に、単元を貫く問いの重要性について学んだと認識している。しかし現在は実践において実現できておらず、〈1 時間、1 時間でぶつ切り〉の授業になってしまっていると、そのもどかしさを語っている。この語りからは、単元を貫く問いを設定した単元を具体的に作成することに課題を抱えている様子がうかがえる。A 教諭は、教員養成当時に学んだ抽象的な理論を具体的な実践にすることに困難を抱えており、解決策を見出すことができずにいる。

また、自らの授業を振り返る事は〈もう本当じゃない〉と言う。そのため授業が失敗したと感じたときには、〈もうほんと失敗したわで終わっ〉てしまい、終了直後に振り返ることができていないと語っている。実際、教員養成期においても〈この問いがこうとか、この問いがわかりにくかったというのはあ〉ったというが、よ

り長期的なスパンでの振り返りは行っていなかったと語っている。このことから、理想と現実の中で漠然と自身の実践について一定の振り返りを行い課題を認識しているが、それがあある授業における問いの改善レベルに留まり、単元の全体の中で子どもの学びを捉え授業を振り返ることが出来ていないことが課題であると考えられる。

3.1.2 授業分析

本研究では、「私たちの生活と福祉」という単元（全 4 時間）を分析対象とした。A 教諭は、生徒が現行の社会制度を知るだけではなく、その背景を理解し、将来の制度設計を考えていけることを狙いとしており、単元を以下のように構成していた。単元前半は年金や雇用保険などの現行の社会保障制度を知り、その課題と背景にある社会状況を理解する構成となっている。単元後半は、新たな社会保障のあり方としてベーシックインカム（以下、BI）の制度を知り、BI が誕生する背景にある社会状況を理解し、最後に現行の社会保障制度と BI のどちらが優れているかを議論する構成となっている。筆者らは、A 教諭が実施した単元の構造を「制度」に関する内容と「社会状況」に関する内容という 2 つの視点から整理を行い、生徒の学びの実態を踏まえてその問題点を考察した。具体的には、2 時間目の後半で現在の社会保障「制度」の問題点を考察するために「社会状況」を考察させた流れから、3 時間目の冒頭では再び BI の「制度」の話を展開してしまったために BI が必要とされる現在、そして将来の「社会状況」を生徒たちが連続して考えることができなかつたことを指摘した。そのうえで、代案としては 2 時間目後半から 3 時間の前半において現行の社会保障制度、BI の背景にある「社会状況」につ

いて生徒たちに考察させ、現在と将来の社会に対する認識や理解を深めてうえでBIの「制度」を説明することで4時間目の討論が「制度」対「制度」に終始することなく、「社会状況」をふまえた上で「制度」について討論することができA教諭が目指す学習活動が展開されるようになるのではないかとすることを提示した。

3.1.3 事後インタビュー

事後インタビューにおいて、A教諭は、今回提示した分析に対して以下のような感想を語っている。

ここまで見れることないので、子どもたちが一語一句、何、言ってるかって、なかなか分からないので、こういうところで分かってないんだとか、すごい、ちょっと面白いなと思って見てました。

その上で、プロトコルとして提供された子どもやA教諭の談話のみならず、その談話が本単元の中でどのような意味を持つのかという観点からの分析を提示することで、以下の2点において価値観・信念を変容させていた。

①子どもの理解についての問い直し

A教諭は授業の中で子どもの発言を〈巡回して聞いている〉というが、そこでの見取りと生徒が〈考えてること、結構ギャップがあるかな〉と分析を提示することで気づいている。

最終的に出てくる答えは、聞いているんですけど、そこまでのプロセスというんですかね。どういうことを踏み込んで、最終的な納得に至ったのかっていうのは、分からないので。

A教諭は通常の授業において子どもたちの発言について〈あまりプロセスは意識していない〉ため、最終的な場面での生徒の発言を基準に判断している。そして、〈あのクラスの中で

は、まあ、分かっているほうなはずなんですけど、まだ落とし込めてない〉とある生徒の固有名を挙げ、授業内容について理解していると考えていた子どもの授業中の談話から気付きを得ている。このことは、事前インタビューにおいて語っていた「分かっている子」と「分かっている子」の分類が子どもの学習過程が可視化される談話をもとにした授業分析の提示によって崩れたことを示していると考えられる。すなわち事前インタビューにおける〈分かっている子とのやりとりになっている〉という自身の授業に対する認識が問い直されたことを意味していると考えられる。

②自身の実践における単元構造の問い直し

社会、少子高齢化の話をするれば、必然的に非正規雇用とか、共働きの話とかになっていくっていうのは、結局、3時間目でやったことと一緒にのことなので。そしたら、こういうふうな流れで、社会的背景から、いく、ベーシックインカムを出していく、のほうがやっぱりすっきりするのかなっていう。いきなり、ベーシックインカムがぼーんって出てきてるので、今回は。そういった点では非常に分かりづらい。

A教諭はベーシックインカムについて子どもがより深く思考するためには、1時間の授業内容の改善だけではなく、単元全体の中で何をどの順序で考えていくのがよいのか、単元構成を意識することの重要性を認識している。

また、〈他の授業でも、基本的に同じような構造のはず〉であると、自らの他の実践においても同様の傾向が見られる可能性があることに意識を向け、〈こういった目線で自分の授業を見直したら、もうちょっと良くなるのかな〉、〈手順を踏んでしっかり考えれば、もうちょっと単元もやっぱ、こことここ、入れ替えようとか、な

るかな)と、今回の気づきが自身の授業実践における他の単元や授業についても共通していると認識している。

A 教諭は、事前インタビューの際に、「単元を貫く問い」という一貫性を有した単元構造を意識できていないことを課題として挙げていた。それに対して筆者らは、分析対象とした単元には「制度」と「社会背景」という構造があったことを提示した。しかし、A 教諭のねらいとするように生徒が現行の社会制度を知るだけではなく、その背景を理解し、将来の制度設計を考えていけることを目指すためには、単元構造を組み替える必要があるのではないかとという代案を生徒の学習過程における躓きを踏まえ提示した。そのことで、A 教諭は、今回研究対象となった単元のみならず、ほかの単元においても自覚していない単元構造が存在する可能性があることを認識している。今回のエビデンスの提示によって、A 教諭は当該単元に関する改善のあり方だけではなく、教員養成段階から抱えてきた自身の理論と実践に対する困難感を問い直し、自身のその他の授業実践の文脈と結びつけながら価値観や信念を変容させている。

A 教諭の事後インタビューにおけるこれらの語りからは、エビデンスとして授業分析を提示したことで、普段の実践の中で抱えていた実践に対する深い省察が促せていたことが示されている。A 教諭はエビデンスの提示によって自身がこれまで抱えていると考えてきた困難感を問い直し、新たな視点で自らの実践を捉え直している。また、これまで抱えていた「分かっている子」「分かっている子」という捉え方を改め、発言に到るまでのプロセスで「分かっている子」にも分かっている部分があったことに気づいている。

以上2点の分析から、A 教諭にとってエビデンスとして授業分析を提示したことは、子どもを見取りに関して発言の結果しか考慮に入れていないレベルでの省察から、子どもが授業の中でどのような学習過程を経て発言しているのかといったことにまで目を向けたレベルで省察することの必要性を認識するようになったと考えられる。そして、今回の単元に留まらず他の授業においても類似の傾向が見られる可能性にも言及し、これまでの自分自身の実践を問い直している。このようにA 教諭にとって分析の提示は、自身の授業や子どもに対する理解に新たな視点を付与し、より実践の文脈での省察を促すことを可能にしたと考えられる。

3.2 B 教諭の事例

本研究におけるB 教諭の変容は、第一に単元レベルでの授業改善の視点の獲得がなされたこと、第二に子どもの分からなさの背景に気づいたこと、を挙げることができる。

3.2.1 理想の授業と現在の授業実践上の課題

B 教諭は教員養成期に、分野に特化するよりも社会科全般において〈教える目的とか、なんでこれ教えるのかとか、授業をいろいろ作りたい〉と感じていた。具体的に実践のことについて考えはじめたのは就職が決まった4年生であった。そして今でも、〈自分がやってきたことを、いろいろ試行錯誤しながらやってる〉と、授業づくりの難しさを語っている。授業においては一方的に聞くのではなく、生徒に〈1回、2回は何か喋らせてあげよう〉ということを意識しながら、様々な見方を共有する中で生徒自らが行動することができるようになってほしいという願いを持っている。そのため、〈周りにいる

人たちと話してごらんみたいなのは毎回授業の中に入れよう」と心がけるとともに、資料づくりの段階で生徒が興味をもって主体的に読むことができるかを考えている。

B 教諭は実践上の課題として、先を見通すことの難しさを挙げている。

先、見通してやるのが本当に苦手なんですよね、私。なので、大体どの辺りでどこまでっていう、めどが、なかなか付けるのが苦手なので。それをもうちょいうまくできるようになりたいな一っていう。

その具体として、以下の 2 点を現在の課題として挙げている。

①子どもの見取りへの困難

B 教諭は自身の視点が限定的であることを認識している。そして今回の共同研究を通じて〈私の見方を広げてほしい〉と考えている。そして、以前自身の授業を大学生参観しに来た際、普段は〈「モチベーション上がるから、それいい」と〈割と褒められる〉机間指導における生徒の声かけについて〈なんで何も書いてない生徒の所行って、何も言わないんですか〉と指摘されたことで〈言った方がいいんだなっていうのに気づいた〉と、具体的なエピソードを引用しながら見方が広がるとはどういうことであると捉えているのかについて説明した。

②単元の一貫性の欠如

上述した①と関連して、B 教諭は日ごろ、1 時間単位で授業の振り返りを行うという。現在は、3 クラスを担当しており、同じ内容を 3 クラスで行うため、〈1 個終わった瞬間に反省〉することを繰り返しながら、〈ちょっとでも面白くしよう〉と考えている。しかしながら、単元を通して〈振り返ってみるってことを正直やって〉おらず、生徒が単元を通じて〈成長したか

どうかっていうのはあんまり見て〉いない。また、研究授業において授業後に自評を行うことはあるというが、〈研究授業では自分はこういう意図でやりましたみたいなのを振り返って喋る〉と、研究授業という一つの対象となる授業についてのみを振り返る行為に留まっていると認識している。このことは、単元全体の中で本時の授業実践を位置づけることに対する課題を B 教諭が示していると考えられる。

これら①、②に示されたように、B 教諭はこれまで意識してこなかった何も書いていない生徒に対する支援のあり方の必要性に気づいているものの、そのような支援を何のために行うのか、なぜそのような状況が生じているのかといった具体的な授業や単元の文脈の中で捉えることが課題となっている。また、「こうありがたい」、「こうした方が望ましい」という想いは有している一方で、1 時間の実践を単元全体の中で位置付けることが位置付けることが位置付けることが位置付けることに課題を持っている。

3.2.2 授業分析

本研究では、「私たちの生活と経済」という単元（全 5 時間）を対象とした。本単元は教科書見開き 1 ページで 1 時間の授業が構成されている。B 教諭は生徒に社会事象を考えさせることで生徒の物の見方や視野を広げることを狙いとしているため、「原発事故後の福島の野菜の値段は上がるか、下がるか」「小売店の売り上げはどのように推移しているか」などの問いを設定し、資料をもとに社会事象を考察する活動が組み込まれていた。筆者らは、事前インタビューで B 教諭が語った困難感を踏まえて、生徒の活動をクラス全体で共有する際の教師と生徒の相互作用の場面で、教師が生徒の発言の意図を解

積しきれていないこと、正答の生徒を中心に授業が展開していることに着目し、その点を中心に分析を行った。これらの要因として、活動後に全体で共有する時間が不足していることが考えられるため、一単元に組み込む活動を精選することを代案として提示した。

3.2.3 事後インタビュー

事後インタビューにおいて、B教諭は今回提示した分析に対して以下のような感想を語っている。

生徒がどういう思考して、どうしゃべってるのかっていうところとか見れて、ああ、ちゃんと資料に頑張って取り組んでるなっていうところが見れたのは良かったなと思いました。

そして、エビデンスとして授業分析を提示したことで、以下2点において価値観・信念を変容させていた。

①子どもの分からなさの背景への気づき

子どもの見取りについて、事前インタビューではその子どもが書けているか、あるいは書けていないかという結果の位相捉えていた。しかし、授業分析を提示したことで、〈じゃあその子たちが、この需要・供給のどっちが増える減るってところとか、あとはそもそもどっちが需要で、どっちが供給でとか、需要って買い手だっけ、売り手だっけ、みたいなのところになったりするところまで理解され、しているかってとちょっと怪しいと思うんですよね〉と、子どもの発言について授業の文脈や背景を考慮して振り返っている。このことは単に具体的な授業場面を振り返っているから、ということに留まらず、そもそもなぜ書くことができていないのだろうか、という問いを内面化させていると考えることができる。同様に、ある子どもが需要

と供給曲線の授業の際に、発言した内容をクラスに共有していないのではないかという筆者らの分析に対して、B教諭は背景にその子どもの発言に対するB教諭なりの解釈があったと振り返っている。そして、その生徒の〈発言の意図をもうちょい詳しく聞いてあげればよかった〉と、実際の発言とその発言に対する自身の解釈のズレがあったのかどうかを確認する必要があったと振り返っている。

事前インタビューにおける語りでは、「記述できていない生徒に対する自身の声かけがなかった」といった客観的な事実の結果を振り返るに留まり、声かけをしないことでどのような問題があるのかは捉えられていなかった。しかし、子どもの発言における背景や文脈を授業の中に位置つけた分析を提示したことで、これまでの子どもに対する見取りのあり方や授業中における支援のあり方を問い直している。

②単元レベルでの授業改善の視点の獲得

B教諭は、単元全体の中で1時間の授業実践を位置づけ振り返ることに課題を持っていた。授業の分析において筆者らは、一つの班に着目し、そこでの発話をもとに単元における子どもの学習過程を分析した。そして、単元を通じて1時間の中に多くの課題を設定していることによって正答を中心に授業が展開することに陥る可能性があるのではないかということを代案として提示した。この提示を受けて、B教諭は授業に対する課題として〈間違った部分に対してのフォーカス〉や〈理解できていなかったりする子に対するフォロー〉が不十分であったことを挙げた上で、今後は学習〈活動を精選する〉必要性を認識している。また、単に理解できていない子どもに対してサポートできていなかったという事実を振り返りのみならず、今後〈活

動を精選する」という解決策があるのではないかと振り返りをしていることは、単に授業のプロトコルを提示するだけではなく、その発言の意味を筆者が分析して提示したためであると考えられる。

以上の2点の分析から、具体的な授業における談話の意味を分析した授業分析をエビデンスとして提示したことによってB教諭がこれまで抱いてきた価値観や信念を揺さぶり問い直すことにつながったと考えられる。B教諭にとって本分析は、自身の授業について「なぜ」という視点からの問い直しを可能にする効果があったと考えられる。

4 総合考察

本研究では、省察的実践を支える教育研究・教育研究者の役割を検討するため、以下3つの手順によって、学術的な専門性を持つ研究者が関わることで「深い」省察を促すことができるのかを検討してきた。

①授業実践前のインタビューで現在の課題意識を聴き取る。

②事前インタビューを踏まえ、授業の観察ならびに授業分析を行う。

③授業分析をエビデンスとして協力教師に提示し、再度授業実践を振り返ってもらう。

また、授業分析を行う際には、生徒の学習過程を対象にその談話における意味を授業実践の文脈の中で検討し、単元全体の構造やねらいに関する改善案を提示した。

A教諭もB教諭も、事前のインタビューにおいて語っていた困難感や授業中における子どもの発言の背景や文脈を見取ることなく、結果のみに焦点化された見取りであることであった。そのような困難感に対して、筆者らが教師の指

導技術や生徒の所作といったミクロな部分だけではなく単元全体のマクロな流れを意識する分析をエビデンスとして提示し事後インタビューとしての協同省察を行ったことで、以下の2点のような変容が見受けられた。

① 子ども理解の問い直し

A教諭もB教諭も、自身が抱えていた子どもに対する理解がエビデンスの提示によって問い直されたことを語っている。事前インタビューにおいて語られた子ども理解は「分かっている子」「分かっている子」といった、その背景にまで踏み込まないものであった。エビデンスの提示と協同省察によって、分かっていると理解していた子どもでもプロセスの途上で分かっている場面が見られること（A教諭）、子どもの行為や発言の背景に考えられる可能性（B教諭）という、より授業の文脈や行為の背景を踏まえたレベルでの省察を行うことができていた。

② 授業を捉える視点の表出

A教諭もB教諭も、事前インタビューにおいては授業作りや授業の振り返りを行う際に、単元構造を意識して1時間の授業を捉えることができていないという課題を持っていることが明らかとなった。しかし、授業分析をエビデンスとして提示し協同省察を行うことによって、以下のような気づきを得ていた。A教諭は、自身の授業実践における単元構成を自覚し、その視点で他の授業実践も捉える必要があると認識していた。B教諭は、単元を通じたねらいを明確にさせることで、学習活動の精選し、より丁寧な子どもへの関りを行う必要性を認識している。すなわち、A教諭もB教諭も、ともに単元構成という点に課題を抱えていたが、協同省察を通じて自身の単元に対する見方を単に「つな

がっていない」というだけでなく、1時間における具体的な学習活動の在り方と単元構成上の問題が関連しているということを示唆する語りを行っていた。

以上の2点に共通する特徴として、(i)これまでの「結果に目を向ける見取り」からから、より「授業の文脈や背景を考慮した見取り」の必要性を認識するようになったことに加えて、(ii)1時間の授業の中で子どもの学習を捉えるのではなく、単元を通した視点で捉えることの重要性を認識するようになっていることが挙げられる。

これら(i)、(ii)の変容を可能にした背景として、以下2点が考えられる。第一に筆者らが研究協力者の背景を踏まえた上で、具体的な観察対象となった実践を学術的な知見から価値づけたことである。事前インタビューにおいては、教師の教員養成期から現在に至るまでのエピソードを尋ね、協力教師の持つ価値観や信念を踏まえた上で観察した実践を学術的な知見を持って価値づけることを試みた。そのことで、1時間の授業改善にとどまらず、自分自身の授業実践全般に影響している価値観や信念を問い直すことにつながっていたと考えられる。第二に、授業分析をエビデンスとして提示する際、子どもの学習過程を教科の視点から分析しエビデンスとして提示したことが挙げられる。これまでのアクション・リサーチなどを含む教師の学習に関わる先行研究では、授業中における子どもの発言が教科の授業としてみたときにどのような意味があるのかを中心的な主題として捉えられていなかった。しかし、本研究では、逐語記録をもとに、子どもの発言を教科の文脈から分析し、エビデンスとして提示した。このようなエビデンスの在り方は、省察的实践を支え

る教育研究・研究者の在り方にも示唆を与えるものであると考えられる。

以上2点の視点を含み協力教師との協同省察を行ったことが、養成期で学んできた教科教育の理論と実際の学校現場での教授・学習過程を結びつけ、改めて自身の価値観や信念を問い直すことにつながっていたと考えられる。

本研究における限界や課題は以下3点挙げられる。

第一に、今回はあくまでも1つの単元を通した実践者との協同省察に留まっている。そのため、研究協力者である教師と引き続き協同省察を行った場合、どのような変容が生じるのか検討を行う必要がある。長期間にわたり協同省察を行うことで、その省察が実践者にとって教師としての歴史の一部となり、その中でより批判的に自らの実践を省察できるようになることが期待される。

第二に、エビデンスとして提示した授業分析が単元レベルでのものにとどまっている点である。該当教科において担当教師が目指す目標に照らして、カリキュラム全体の中で単元や1時間の授業における子どもの学習過程が位置づけられるのかを教育内容研究の知見を踏まえて分析することで、教師の持つ価値や信念のレベルでの深い省察を促せると考えられる。

第三に介入効果の比較可能性についてである。1時間ごとの教師の省察やエビデンス提示前に教師に単元を通した省察を行ってもらい、その上でエビデンスを提示した場合の省察の変容の比較や、エビデンスを提示する教師としない教師での比較により、研究者が実践に関わること影響をより精緻に検討できると考えられる。

参考文献

秋田喜代美 (1996) 「教師教育における「省察」 概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」『教育学年報 5』, pp. 451-467.

Elliott, J. (2001) Making evidence-based practice educational. *British educational research journal*, 27(5), pp. 555-574.

遠藤育男, 益川弘如 (2015) 「デザイン研究を用いたエビデンスに基づく授業研究の実践と提案」『日本教育学会論文誌』 39(3), pp. 221-233.

藤江康彦 (2018) 「教育実践研究における「事実」とは何か」日本教育方法学会 (編) 『教育実践の継承と教育方法学の課題』, pp. 68-81.

藤原顕 (2019) 「初任期 (3 年目) 教師の実践知の形成: 福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究」『福山市立大学教育学部研究紀要』 7, pp. 103-116.

樋口聡 (2010) 「授業研究の新しい方向性—反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』 59, pp. 21-30.

姫野完治 (2019) 「授業研究の歴史」吉崎静夫 (監修) 『授業研究のフロンティア』 ミネルヴァ書房, pp. 16-30

池野範男, 石原光, 高錦婷, 福元正和, 山口安司, 城戸ナツミ, 近藤秀樹, 尾藤郁哉, 兒玉泰輔, 茂松郁弥, 山本稜, 吉川友則, 鉦悠介, 神野幸隆, 川口広美 (2018) 「討議活動に着目した中学校社会科地理授業研究: 社会認識と市民的資質の一体的な育成を目指して」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』 1(1), pp. 95-111.

石井英真 (2015) 「教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す」『教育学研究』 82(2), pp. 30-42.

石井英真 (2017) 「日本における教師の実践研究の文化」石井英真 (編) 『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ』 日本標準, pp. 10-23.

川口広美, 城戸ナツミ, 近藤秀樹, 尾藤郁哉, 高錦婷, 福元正和, 山口安司, 兒玉泰輔, 茂松郁弥, 山本稜, 吉川友則, 神野幸隆, 鉦悠介, 池野範男 (2018) 「教科の構造に基づいた小学校社会科授業研究: 知識の構造図と概念的枠組みを用いて」『学校教育実践学研究』 24, pp. 83-92.

二宮衆一, 小谷裕二郎, 中山和幸, 中西大, 久保文人, 西原友香莉 (2019) 「省察を促す授業研究の在り方についての実践的研究」『和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究』 3, pp. 81-89.

坂本篤史 (2010) 「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討—授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して」『教師学研究』 8(9), pp. 27-37.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, Basic Books. 柳沢昌一・三輪健二

(訳) (2007) 『省察的実践とは何か』, 鳳書房.

島田希 (2008) 「アクション・リサーチによる授業研究に関する方法論的考察—その意義と課題」『信州大学教育学部紀要』 121, pp. 91-102.

胤森裕暢, 田中泉 (2017) 「入職期における中学校社会科教師の職能発達に関する研究」『広島経済大学研究論集』 40(2), pp. 43-51.

渡部竜也 (2016) 「我が国のベテラン社会科教師の授業分析に見られるコレクトネス: 教育学者・ベテラン教師 7 人の授業批評に見られる分析視点の違いから」『東京学芸大学紀要. 人文社

会科学系』Ⅱ(67), pp. 1-33.

吉村香・吉岡晶子(2008)「語りの場における
保育者と研究者の関係」『保育学研究』46(2),
pp. 12-21.

道徳教育における評価の問題と他者の位置付けを考える

ージュディス・バトラーの「説明」概念に着目してー

西村 文吾 (東京大学)

樋口 大夢 (東京大学)

川上 英明 (東京大学)

中森 千裕 (東京大学)

田邊 尚樹 (東京大学)

Thinking the Evaluation and *others* in Moral Education: Focusing on *account* in Judith Butler

Bungo Nishimura, Hiromu Higuchi, Hideaki Kawakami, Chihiro Nakamori and Naoki Tanabe

The University of Tokyo

Authors' Note

Bungo Nishimura is a Master's Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Hiromu Higuchi is a Ph. D. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Hideaki Kawakami is a Ph. D. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Chihiro Nakamori is a Master's Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Naoki Tanabe is a Ph. D. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

Moral Education became a special subject and it has been recognized as a good opportunity to rethink that what Moral education in Japan should be. However, little attention has been given to the way of evaluating students in Moral education classes, focusing on their relations themselves. The problem we have to consider is how we can evaluate communication in Moral education from the perspective of the relations between the self and others. We discuss Judith Butler's "condemn", "account" and "substitution", and present the possibility of a new point of view on the issue of evaluating students in Moral education.

At first, we will see the problem of subjectivation from the discussion of Butler's "evaluation", and describe the importance of "account", which one performs for, to, even on an other in order to resist "condemn". Then, through considering Lévinas' "substitution", we will explore "ethics" on which the one looks at others. At last, we will discuss how the practice of moral education based on "account" can be, through "Tetsugaku-souzoukatsudou".

Keywords: Judith Butler, moral education, condemn, account, Tetsugaku-souzoukatsudou

道徳教育における評価の問題と他者の位置付けを考える

—ジュディス・バトラーの「説明」概念に着目して—

1 はじめに

本稿は、ジュディス・バトラー (Judith Butler, 1956-) の教育論および倫理論を手がかりとして、道徳教育における評価の問題に関する議論に新たな視座を示すものである。

現行の学習指導要領にて、「考え、議論する道徳」の下に「特別の教科 道徳」(以下、道徳科) が設置された。道徳科の設置は、ともすれば「児童生徒の心のあり方を一様に規定する水平的画一化」(本田 2020:188f.) と問題視されるように、そもそも道徳を教えるとはどういうことかといった理論的かつ実践的な問いを提起する契機となっている。

他方、授業方法論の観点から、「これまでの道徳授業がどちらかと言えば、心情を中心としたアプローチであったことを思えば、これは非常に大きな変革である」とされる(林 2017:93)。具体的に言えば、「他の教科において子どもの主体的な学びが強調され、知識教育から資質・能力の開発への移行が求められていると同様に、道徳もそうした方向性での改革が進められ、「一人ひとりの発達段階に見合った主体的・対話的で深い学びが成立するような授業が求められている」(林 2017:94f.)。林泰成は、このような「大きな変革」に適した授業方法としてモラルジレンマをあげている。

モラルジレンマは、心理学者ローレンス・コールバーグが自身の道徳性発達段階理論をもとに考案した道徳授業方法論だ。荒木寿友によれば、モラルジレンマは、「発達を教育目的とするデュエーイの進歩主義思想に基づき、心理学的な発達理

論の枠組みをピアジェの認知発達理論」に基づいたものだという(荒木 2013:47)。ここで人間の発達は、「刺激と反応の間に介在する表象的過程、あるいはコード化する過程をつかさどるメカニズム」とする認知理論を援用し、「有機体と環境の「相互作用 (interaction)」と考えられている。彼はこの「相互作用」としての発達を「実験的知性」を用いてとらえることで、「経験の連続的な再編成」を可能とする理論、すなわち道徳性発達段階理論を提示した(荒木 2013:44ff.)。このように、モラルジレンマとは「実験的知性」、具体的に言えば心理学を用いて構築された道徳性発達段階理論に基づいたものだ。まさに、モラルジレンマは「実験と数学的論証によって支えられた科学」によって産出された「近代科学的エビデンス」に基礎づけられていると言い換えることができよう(今井 2015:9)。

以上のように、道徳科は「考え、議論する道徳」を標榜した上で、心理学で産出されるエビデンスに基づくモラルジレンマを手がかりに、対話を実践する道徳授業の可能性を模索している。しかしながら、モラルジレンマのような道徳授業における「対話」は次の点を含意する。すなわち、他者の異なる主張や考えをもとに合意形成し、新たな道徳的価値を形成することが一義的な目的とされる一方で(荒木 2013:11)、「発達段階において、自己はどのように描かれるのか」が重要とされる(荒木 2013:49)。さらにこの点は、自己と異なる考えや価値に触れる他者との対話は自己に帰結すると考えられ、それゆえ他者はその評価対象とならない可能性がある、という課題を浮上させる。

この課題を教育哲学の観点から考察した関根宏朗は、後期ミシェル・フーコーの主体化論とバトラーの倫理論を用いて分析している。フーコーとバトラーの倫理的主体化論の考察から、関根は、「勇気ある発話者の自己開示にふれた際に聴き手がその異質性に刺激されつつ共感のうちに微細な差異をひきうける」ことを、フーコーの言葉を借りて「パレーシアの闘いを内面化させる」と表現する(関根 2017:48)。そして、「パレーシアの闘いを内面化させる」過程が、仮に日常的な道徳科授業の場でマイクロに生成しているとするならば、その徴候をフォローするにあたってはあるいは文部科学省が言うような「個人内評価」に加えて生徒間の関係性そのものへと目を転じていく必要があると主張する(関根 2017:50)。しかしながら、関根は「生徒間の関係性そのもの」に着目した評価のあり方について十分に検討しているとは言い難い。

以上より、生徒間の関係性、すなわち自己と他者という異なる二者の関係性から、道徳授業における対話をどのように評価できるか、そもそも対話における他者をいかに射程に含み得るかという課題が浮上する。そこで本稿では、評価問題に言及するバトラーの教育論を整理し、彼女の倫理論における他者に関する分析をおこなう。加えて、彼女の教育論と倫理論から得られた知見を、対話の教育実践例と対照させることで同論の可能性と限界を明示したい。

2 非難としての評価に抗する説明

2.1 バトラー思想の教育学的可能性

既述のように、コールバーグの道徳性発達段階理論は、現代の道徳教育の理論と実践に影響を与えている。近年では、ユルゲン・ハーバーマスが『道徳意識とコミュニケーション行為』(1983年)

においてコールバーグの発達論を批判的に受容したことから、両者の理論を比較検討した上で、コミュニケーション理論を基盤とした道徳授業の検討が行われている(藤井 2015, Huhtala & Holma 2019, 野平 2005)。現在、「考える道徳」、「議論する道徳」が模索されている中で、こうしたコミュニケーション理論は、有力な理論を提示していると考えられる⁽¹⁾。

ジョン・ドライゼクによると、ハーバーマスはジョン・ロールズと共に、1990年代以降の「デモクラシー理論における熟議的転回」を用意した(Dryzek 2000:1)。そのため、ハーバーマスはいわゆる「熟議デモクラシー (deliberative democracy)」の系譜に位置づけられ、教育学においても、熟議的で理性的なコミュニケーションを基盤とした教育の在り方を探究する際に依拠される理論家と見なされている。

しかし、熟議デモクラシーに基づく道徳教育は、理性的な語りを中心としたものであるため、「理性的な語りのみが推奨される学びの場では、それが十分に身につけていなかったり、それでは言いたいことが十分に伝えきれなかったりする児童生徒は、議論から排除されてしまう」(市川 2016:90)という問題がある。市川秀之はこの問題に対して、熟議デモクラシーには「レトリック」と「ナラティブ」における感情の次元の導入が不可欠であり、そうすることによって、過度な理性主義でも、感情のみを重視するのでもない形の道徳授業を構想できるとしている(市川 2016:90ff)。このような構想は、従来の道徳教育に対するオルタナティブを提示していると考えられる。

しかし、近年、熟議デモクラシーに対して根本的な意義を唱える立場が現れている。「ラディカル・デモクラシー (radical democracy)」がそれである。ラディカル・デモクラシーそれ自体は、エ

ルネスト・ラクラウとシャンタル・ムフに代表される立場であるが、山本圭によると、「ラディカル・デモクラシーとは、たとえば熟議民主主義のような合理主義的な民主主義論に対し、合意の最終的不可能性と敵対性を前提とした多元主義的なデモクラシー構想と特徴付けることができる」（山本 2016:46f.）。熟議デモクラシーが何らかの合意に達することを目的とするのに対して、ラディカル・デモクラシーは最終的な合意の不可能性を前提とする立場であり、それが翻って民主主義の新たな捉え方を提示する可能性を有するとされている。

こうしたラディカル・デモクラシーの今日的な展開の中で注目されているのが、ジュディス・バトラーである。バトラーは、『ジェンダー・トラブル』（1990年）で知られるフェミニスト、ジェンダー研究者であるが、近年では文学、政治、倫理など、多様な領域に関する考察を展開している。彼女の理論的立場がラディカル・デモクラシーに近いことは、「事実、彼女 [バトラー] はデモクラシーを、もっと言えば「根源的民主主義 [ラディカル・デモクラシー]」をことあるごとに引き合いに出し、みずからの思想とのつながりを幾度となく強調してきた」と指摘されることから明らかである（山本 2019:217 [] 内引用者）。したがって、バトラーの議論の検討を経ることは、ラディカル・デモクラシーの立場から、従来の熟議民主主義に基づいたものとは異なる道德教育の在り方を提示する可能性を有している⁽²⁾。

しかし、従来の教育学においてバトラーの議論を検討するものには、ラディカル・デモクラシー的な観点が欠けていた。これまで、バトラーの「行為遂行性 (performativity)」概念は、フーコー的な服従化する主体概念の乗り越えを企図したものであり、そこに教育学的な主体形成の問題を考察

する可能性があると示唆されてきた（奥野 2006、小玉 2016:128）。この観点から、バトラーが論じる「政治」と「教育」とを架橋する試みも現れている（山口 2016）。しかし、以上の議論には、バトラーのラディカル・デモクラシー的な議論の検討や、本稿第3章で詳述するような「倫理」の観点が欠けている。バトラーの議論を教育学に折り返すためには、バトラー自身の教育論ならびに倫理論を原理的に検討し、その今日的可能性を見定める必要がある。以下、本章では、まずバトラーの教育論に焦点を当てて検討したい。

2.2 非難と主体化＝服従化の問題

バトラーは道德教育ひいては教育に関して論じているのか。彼女はその著作において、教育を主題的に論じたことはない。彼女の数少ない教育論は、アルゼンチンの教育哲学者であるファクンド・ジュリアーノ (Facundo Giuliano) によるインタビューでの応答に見出すことができる。そこで以下では、このインタビューの内容を検討することで、今日の道德教育における評価の問題について考察したい。

ジュリアーノがバトラーの思想に見出す可能性は、それらが「現代の哲学的、教育的、心理学的、人類学的、認識論的思想に対する本質的な寄与」をもたらしうる点にある (Giuliano 2015:183)。そのため、このインタビューは、バトラーがこれまでに展開してきた概念や議論を、今日の教育の問題と紐づけ、その可能性を問うという形で進められる。以下では、特に「評価 (evaluation)」に関わる議論を取り上げたい。

ジュリアーノは、試験による順位づけと、バトラーが 2005 年の『自分自身を説明すること』（以下、『自分自身』と略記）において論じた「非難 (condemn)」という概念とが類似している点に

ついて意見を求めている。この問いに対してバトラーは、テストによる評価ないし点数が、「価値やある種の見込みを作り出すことができます。つまり、もしあなたがよくできれば[高い点数を取ることができれば、将来において]よい生活を送ることが期待できるでしょう」(Giuliano 2015:197 [] 内引用者)と述べ、こうしたテストのメカニズムに対して、次のように問いを立てている。「一つ問題なのは、いかにしてテストすること (testing) が、私たちが主体化＝服従化 (subjectivation) と呼ぶもの、つまりテストや測定に反映される自分たちの価値を理解する主体を形成する方法を意味するようになるのかということです」(Giuliano 2015:197)。テストで点数が取れない者は、点数が取れないことそれ自体によって「非難」される。つまり、「おそらくその主体は、あまり賢くない人物ないしあまり有望ではない人物として非難されるのです」(Giuliano 2015:197)。そのため逆説的に、テストによる主体化は、外的権威への服従化と同義である。したがって、テストで高い点数を取るために主体化することは、同時にテストによる評価に対して服従化することをも意味するのである。

それでは、主体化＝服従化はなぜ「非難」の問題と関わって論じられているのか。バトラーが主体化＝服従化の問題を主題的に論じた著作は、1997年の『権力の心的な生』にまで遡ることができる (cf. PLP)。藤高和輝によると、この著作から『自分自身』への理論的な展開は、「倫理的転回」であり、それは「非難から批判へ」と特徴づけることができる (藤高 2018:269)。バトラーは、前者では道徳を「超自我の自我への批判ないし非難という命法的様態」(藤高 2018:270)として考えていたが、後者では「倫理を「処罰の光景」に還元することに反対することになり、「そこ

で重要な意味を担うのが「批判 (critique)」である」(藤高 2018:271)。そのため、バトラーはフーコーの「批判」という概念を、非難に抗するものとして位置づけ議論していたと言うことができる。しかし、藤高はバトラーが解釈したフーコーの批判概念の中に「説明 (account)」の含意があったことを見逃している。このことを確認するために、以下では『自分自身』の議論を検討したい。

バトラーは、非難という概念を、フランツ・カフカの短編小説『判決』の分析を通して論じている。ここでいう非難 (condemn) とは、同時に「判決」を意味する語である。『判決』の主人公であるゲオルクは、父親との口論の末、「だから、よく聞け。これから判決を下してやる。溺れて死ぬのだ！」と溺死の判決を下される (カフカ 2007:28)。そしてゲオルクは父親の判決に従い、自ら溺死することになった。この場面において、父親の判決は、ゲオルクを非難する行為として描かれている。バトラーによれば、このような「非難は極めてしばしば、非難される者に「見切りをつける (gives up on)」行為であるだけでなく、「倫理」の名のもとに、非難される者に暴力を加える行為でもある」(GA:46=87f.)。したがって、非難＝判決によって主体化することは、同時に非難＝判決に対して服従化することでもあり、それは同時に「倫理的暴力」とも呼ばれうる。

以上を踏まえると、バトラーがその教育論において、主体化＝服従化とテストによる評価測定とを関連づけていたことも、次のように理解することができる。テストによる評価測定は、既存の規範ないし価値を基準としたものである。そのため、テストにおいて高い点数を取ろうとして主体化することは、同時に、既存の規範や価値への服従化をも意味することになる。しかし、バトラーが言うように、「規範が内面化され教えられれば、

私たちはその外的な権威を見ることができません。なぜなら、それはすでに私たちの主体性の原理 (principle of our subjectivity) を組織しているからです」(Giuliano 2015:197)。こうして主体化＝服従化は、権威の内面化による主体性の原理を組織する。テストでの評価測定による主体化＝服従化は、以上のような問題を含んでいるのである。

2.3 評価に抗する説明

それでは、この問題に対して、バトラーはどのような解決を見出すのであろうか。彼女も、「私たちが自分たち自身を非難し、測定し、自身の価値を計算するということ、これらは大問題です。そこで次のような疑問が浮かびます。こうした形式に抵抗する様態とは何でしょうか。思うに、誰もそれを一人でなすことはできない、というのが私の答えです (笑い声)。そうした形式を活発に批判し、お互いに支えあう別なる価値の枠組みを生み出すような諸コミュニティ (communities) がなければなりません」(Giuliano 2015:197f.) と述べている。バトラー自身は、この「諸コミュニティ」についてこれ以上の考察を行っていないが、ここで「誰も抵抗を一人でなすことはできない」と述べられている点が示唆的である。というのは、『自分自身』という著作の結論が、後期フーコーの「パレーシア」概念を検討することで、私と他者との間での「説明」に倫理の可能性を見出すというものであったからである。詳しく検討しよう。

バトラーは、フーコーのコレージュ・ド・フランス講義『主体の解釈学』や『真理の勇気』を検討することで、「パレーシア」概念における「説明」の含意を導出した。パレーシアとは、「率直に意見を述べること、または公衆の面前で審理を述べること」を意味するギリシア語である

(GA:125=230)。バトラーは、フーコーによるパレーシア概念の分析を解釈し、「説明」について次のように述べている。

説明とは、他者のために、他者へと、さらには他者に対して遂行する一つの行為——諸行為のより広範な実践のなかに位置づけられたそれ——であり、談話行為であり、他者のために、他者の面前での行為であって、時として他者から与えられた言語を用いた行為である。この説明は決定的な語りの確立を目標としておらず、自己変容のための言語的、社会的な機会を形成している (GA:130=239 強調原文)。

したがって、自分自身に関する真理を説明することは、自己中心的な行為ではなく、つねに他者との関係において遂行される。その際、他者は私に呼びかけ、私はそれに応答するという形で主体化する。そして「呼びかけという様態こそが、道徳的問いの生じる方法を条件づけ、構造化するのである。私に要求し、言わば、私は誰か、私は何をしたのか、と問いかける者も、特異性と取り替え不可能性 (a singularity and irreplaceability) を持っているだろう」(GA:134=245)。そのため、「私は、決して自分自身で完結するのではなく、他者の呼びかけによって形成される。すなわち、「自分自身を説明せよという要求に応答することは、主体 (自己, エゴ, 自我 [moi], 一人称の視点) 形成を考察し、その責任 = 応答可能性 (responsibility) への関係を考察することなのである。自分自身を決して完全には説明できない主体とはおそらく、存在の語りえないレベルにおいて、倫理的意味を伴うかたちで他者へと関係づけられていることの結果である」(GA:135=

246f.)。

しかし、他者の呼びかけは、「説明するように」という「誘発 (incitement)」ないし「ある種の誘惑 (a form of seduction)」でもありうる (GA:125=230)。こうした意味で、「他者によって解体されること (to be undone by another) は根本的な必然性であり、確実に苦痛 (anguish) である」が、しかし同時に「それはまたチャンス——呼びかけられ、求められ、私でないものに結ばれるチャンスでもあり、また動かされ、行為するよう促され、私自身をどこか別の場所へと送り届け、そうして一種の所有としての自己充足的な「私」を無効にするチャンスでもある」(GA:136=248)。したがって、バトラーにとって道徳的な問いは、誘発ないし誘惑としての他者の呼びかけによって、「私」が解体あるいは「脱構成される (deconstituted)」ことを契機として生起するのである (GA:134=244)。

以上を踏まえると、バトラーの教育論における「諸コミュニティ」とは、次のようなものであると考えられる。すなわち、教育における評価測定は、既存の規範ないし価値を基準とすることによって、生徒をそれに主体化＝服従化させる「非難」になりうる。そのような「主体性の原理」が組織されているために、私たちは外的な権威が示す基準に沿って、自らの価値を測定したり計算したりするようになる。これが危惧すべき主体化＝服従化の様態であるとするれば、それに抵抗するためには、一人ではなく複数の人々と共に行為することが要求される。そしてそのような行為こそ、「私」を解体し脱構成する行為としての「説明」である。説明は、つねにすでに、自己を解体する他者を要するものであり、「私」は他者に対して自分自身を説明することによって、「苦痛」を伴いながらも、既存の規範ないし価値に抗する別な

る価値の枠組みを生み出すことができる。この意味で、それは決して固定化された単数形の共同体 (a community) ではなく、説明のたびに「私」と他者の間にそのつど形成される複数形の諸共同体 (communities) なのである。従来、熟議デモクラシーに基づく道徳教育論が前提にしてきた最終的な合意形成の可能性を、「私」が解体され「苦痛」を伴うような説明という行為によって根本的 (ラディカル) に覆すようなバトラーの議論は、「私」が複数の他者と共に行為することを志向する道徳教育の可能性を示している。

しかし、バトラー自身が言うように、他者の呼びかけは誘発ないし誘惑であり、ともすれば倫理的暴力としての「非難＝判決」と区別がつかないものになってしまう恐れがある。彼女は、他者の呼びかけが抱えるこの問題について、いかに応答しうるのだろうか。次章では、バトラーのレヴィナス解釈に着目することで、「倫理」をめぐる問題について検討したい。

3 説明に失敗する主体

—バトラーのレヴィナス読解を手掛かりに—

本章では、ジュディス・バトラーの倫理における他者との関係を明らかにする。バトラーによって展開されるレヴィナス読解において、焦点となる概念を明らかにしながら、それぞれの概念の内実を検討することで、他者と倫理的主体としての「私」の関係性を明らかにする。そこから「説明」概念を検討する上での新たな視座を得る。

3.1 「身代わり」への関心

バトラーが2000年に発表した論文「倫理の両義性」は、ある点で画期的である。一つは、これ以前の著作でバトラーが明示的に自身の「倫理」について語ってこなかったからであり、もう一つ

はこれ以前にほとんど言及されることがなかったエマニュエル・レヴィナス (Emmanuel Lévinas, 1906-1995) の名前が、ここではじめて言及されたからである。バトラーは、レヴィナスの著作を初めて読んだ時の印象を「超自我の法 (superegoic law) の誇張した例を見つけたように思った」(EA:18=202) と回顧し、批判の目を向ける。彼女によれば、レヴィナスの「顔」は、「非＝批判的」で「無思慮」なものであり、顔に応答する私たちは「黙従」するのみだという (EA:18=202)。バトラーは、「汝殺すなかれ」という要求をもたらす「顔」が、あらゆる条件に先立つものとして考えられ、解釈の余地も与えないことを問題視する。

バトラーは「顔」に対しては批判の矛先を向ける一方、レヴィナスの思想的変遷に目を向けながら彼を積極的に評価している。熊野純彦によれば、レヴィナスの思考は大きく三つの段階を経て進展しており、それぞれ 1947 年の『存在することから存在するものへ』、第一の主著である 1961 年の『全体性と無限』、第二の主著である 1974 年『存在の彼方へ』を画期としているという (熊野 2012:vii)。バトラーのレヴィナス読解に特徴的であるのは、その多くが『存在の彼方へ』以後に発表された著作に大きく依拠している点である⁽³⁾。事実「倫理の両義性」では、後期レヴィナスにとっての最大の関心が「あらゆる省察のまえに存在する」倫理的関係をどのように説明するかということであったと評されながら (EA:18=202), 『存在の彼方へ』から次の一節が引用される (EA:25=206)。

主体であることは、[中略] 人質として身代わりになることであり、この身代わりがほかならぬ迫害の暴力をあがなうのである。(レ

ヴィナス 1999:293 cf. EA:25=206)。

ここで注目すべきはバトラーが、レヴィナスの鍵概念である「身代わり (substitution)」に言及しているということである⁽⁴⁾。バトラーによれば、この語が示唆するのは「他者による迫害に先行する自己はない」ということだという (EA:25=206)。よって次節では、「身代わり」概念を含めた、レヴィナス読解が本格的に検討される『生のあやうさ』以降の著作へと考察対象を移し、以上のことについて具体的に検討していく。

3.2 「身代わり」から「説明」へ

そもそもレヴィナスの「身代わり」とはどのような概念なのか。後期レヴィナスの思想の場所論的読解を試みる藤岡は、「他者の「代わりに (pour)」という身代わりの構造は、他者の「ために (pour)」という自己の非場所性が、他者の「かわりに＝場所に (à la palace de/au lieu de)」という場所性と同義となることにほかならない」と述べ、そこから「他者を支える場所としての責任という議論が生じてくる」と述べる (藤岡 2014:263f.)。「身代わり」とは、その語が連想するように、他者が私の場所を占めているということ、私を「人質」とするということである。私を捕えるその仕方は、「自分の意思とは無関係」であると言える (藤岡 2014:271)。つまり、他者に働きかけられる私は、自らの意志を超えて働きかけられる。それはレヴィナスの用語では「弾劾」「迫害」と呼ばれるものである⁽⁵⁾。バトラーはこの意味での「迫害」を幾度となく強調した上で、「働きかけられる私の能力が私を責任という関係に巻き込む」と述べた後で、私をこのような関係に「巻き込む」ものこそ、レヴィナスの「身代わり」に他ならないと述べる (GA:88=166 強調イタリック)。

私が「身代わり」として形成されるということは、「〈他者 (the Other)〉の感覚」を伴った形で倫理的主体が形成されることを意味する (GA:89=167)。つまり、倫理的主体としての「私」が成立する時、その「始まりにおいて私は迫害されているだけではなく、包囲され占有されているのである」(GA:89=167)。何か私を占めている。こうして「私」は、主体の内に他者性を帯びた主体として形成され、他者との関係性のうちにおいて、絶えず「妨害」されているのである。私は、そのような「受苦」を引き受ける (PW:61=119)。ゆえに、「妨害」される私は、自己同一性、自律性を放棄させられる。それは、私が私自身に対して「不透明」であることを意味する。こうしてバトラーは、自らの倫理に関する理論の核、つまり主体の「不透明性 (opacity)」をレヴィナスから導き出しているとも言える (GA:20=37)。

さらにバトラーは、ジャン・ラプラランシュ (Jean Laplanche) の主張に依拠しながら、レヴィナスにおける「主体形成」とは「共時的 (synchronic)」で「際限のない反復 (infinitely recurring)」であると述べる (GA:90=169)。ここから「身代わり」もまた、「単一」の行為ではなく「いつ何時にも生じているものである」と主張するのである (GA:90=168)。

しかし、このような他者との関係が、2005 年の『自分自身』より以前の著作ですでに先取りされていたことも重要である。それは、2000 年の論文「倫理の両義性」と『自分自身を説明すること』の間、2004 年に発表された『生のあやうさ』においてである。バトラーは次のように述べている。

私自身、関係性という用語に親近感があるが、私たちがここで問題にしていることに接近

することためには、つまり、私たちの他者との関係によって構成されているだけでなく、それによって自分を剥奪されてしまうのはいったいどういうわけなのかを考えるためには、関係性とは違った別の言葉が必要なのではないだろうか (PL:24=55)。

このように自分を「剥奪」してしまうような他者との関係性の探求が必要であると述べた後で、そのような様態の具体例として「エクスタティック (ec-static)」という語彙を用いている。それは、「情熱に駆られて自分を超えてしまうこと」、「怒りや悲しみで我を忘れてしまうこと」、「自分の脇にいて我を忘れているような生き方をしている人」だと言う (PL:24=55)。つまり、他者との関係のうちに、怒り、悲しみといった情念が伴っており、それらは他者とともに私を「剥奪」するのだという。

以上のように、バトラーの「身代わり」に依拠した倫理的主体は、他者との関係性の内に「剥奪」されて、自己の同一性を保持することが出来ず、「不透明」なままであり続ける。これは、自分自身を「説明」という行為においても切り離せない。「説明」において、他者とは私に「呼びかけ」る存在であり、「説明」の条件に他ならなかった。しかし、「身代わり」における他者が、「私」を「妨害」する存在であることを考慮すれば、他者とは「説明」の条件でもあるだけでなく、その失敗をもたらす原因でもあるとも言えるだろう。バトラーは、次のように述べる。

私は誰かに対して説明しているのであり、説明の宛先——現実の宛先であれ、想像上の宛先であれ——は、私自身についてのこの説明が私自身のものである、という感覚を中断す

(interrupt) べく機能してもいる。もしそれが私自身の説明であるのなら、またそれが誰かに対する説明であるのなら、その時私は、私の説明として確立するまさにその瞬間に、説明を取り逃がし、放棄し、収奪されるよう強いられるのである (GA:36=65f)。

これまでの議論を踏まえれば、「説明」とは、既存の規範や価値を参照点としながら、自らの価値を説明する行為に他ならない。しかし「説明」は必ずしも成功する訳ではない。それでも私たちは説明を反復する。まさに、失敗の克服を企図した説明の反復は、既存の規範や価値を問い直し、新たな規範や価値を要請する。ここにおいて他者とは、説明を開始させる条件でもあり、もう一方では私を「妨害」し、説明の失敗をもたらす者でもある。しかしその失敗によって私は、自身のうちに構成された他者性、倫理的主体の核である自身の「不透明性」へと引き戻される。それは同時に、自身が知らぬ間に形成され、否定することの出来ない他者との関係のうちに巻き込まれている証なのである。「説明」とは、バトラーが提唱する倫理を切り開くものである。

4 バトラー思想から道徳教育実践へー

ー「てつがく創造活動」をてがかりに

本章では、3章までのバトラーの議論を基にして、彼女の議論と道徳教育の接点を探りたい。その際に、お茶の水女子大学附属小学校の「てつがく創造活動」の実践を手がかりとすることで検討を試みる。「てつがく創造活動」の実践は、多様な捉え方をされている「道徳科」の実践への一つの「具体的な方向性」を示すものとして位置付けられる (お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:13f)。

4.1 「てつがく創造活動」の実践とは

「てつがく創造活動」の実践は、長年にわたって「子ども一人ひとりが自ら主体的に学ぶ学習の在り方を「個の尊重」と「協働(協同)」の視点」に焦点を当てることで研究を進めてきた(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:14)。こうした土壌のもとで「てつがく創造活動」は、「対話」や「記述」などの多様な言語活動を通して、子どもが「他者との異なりを聴き合いながら、自明と思われる価値やことごとに対して問い直し考え続ける」実践として現在展開されている(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:14f)。

「てつがく創造活動」の授業は、教師がテーマを決めるのではなく、「多くの場合、子どもたちが抱えている、身近な生活や経験にかかわる素朴な思いや疑問」をテーマにして対話を始める(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:17)。対話を通して子どもたちは、彼らの中で共有できる一つの共通見解を導くのではなく、「共通理解できる部分を見出しつつ、個々の考えを深めていく」ことを重視する(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:17)。その際に「てつがく創造活動」の実践は、1時間の授業で対話の完結を目指すのではなく、数時間かけて対話を深めていく。加えて、対話と同様に、子どもたち個々の記述も重視する。というのも、子どもは「対話を終えてから独りで思考し、対話での友達の様々な発言を思い返ししながら、自分の考えを「記述」することによって自らの考えを深めるからである(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:35)。そして、次の時間には自ら記述した考えや他の子どもが記述した考

えに触れ、さらに対話を重ねることでより自分の考えを深化させていく(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:17)。このようにして「てつがく創造活動」は、「対話」と「記述」といった言語活動を繰り返すことを通して、子どもたちが自分たちで提起した問いを探求することを重視する。

4.2 バトラー思想と「てつがく創造活動」

先述したように「てつがく創造活動」の実践は、対話を通して「共通理解できる部分を見出しつつ、個々の考えを深めていく」ことを重視する。ここにおいて、「てつがく創造活動」の実践は、熟議民主主義に基づく道德教育の実践とは一線を画すものとして位置付けられる。では、この一線を画す教育実践としての「てつがく創造活動」は、ラディカル・デモクラシーに親和的なバトラー思想の観点、とりわけ、本稿が着目した「説明」の議論からどのように位置付けることができるのだろうか。「てつがく創造活動」の実践において子どもは、自らに関係する「身近な生活や経験にかかわる素朴な思いや疑問」をテーマに対話を始める。その際に彼らは、言語を用いることを通して、自らの考えを他者である他の子どもに対して説明する。子どもは、対話を終えた後に自らの考えを記述することで自らの考えを深める。そして、次の時間には自ら記述した考えや他の子どもが記述した考えに触れ、さらに対話を重ねていく。

「説明」の議論においてバトラーは、主体は他者との関係性において構築されるものであると論じ、それを主体化と位置付けていた。ここに、バトラーは「不透明性」に基づく、他者の呼びかけに説明する形で応答する「倫理的主体」の可能性を目論んでいた。まさに、「説明」する子どもは、他者である他の子どもとの関係性において主

体形成されるのである。「説明」に内包される対話と記述の一連のやり取りを交わす中で、説明を試みる子どもは、他者である他の子どもからの質問や彼らの表情、態度といった様々な形で呼びかけられる。他者である他の子どもの「言葉に立ち止まり、矛盾を指摘したり、前提を問うたりする質問」(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019a:83)の繰り返し、つまり、この他者である他の子どもからの呼びかけに対して、説明し、失敗し、また説明する、という営みを反復することで子どもは主体化する。まさに、こうした営みを繰り返すことで子どもは他者である他の子どもによって構成されていくのである⁽⁶⁾。ここに、「非難」の議論から導かれる主体化＝服従化とは異なる、「説明」の議論から導かれる他者との関係性に規定される主体化の構想を見て取るのである。

4.3 「説明」に基づく道德教育実践

これまでのバトラーの議論にしたがえば、テストによる評価や道德教育における記述式の評価測定は、子どもを主体化＝服従化させる「非難」となる可能性を孕んでいることが明らかとなっている。バトラーは、この「非難」とは異なる「説明」の概念から、「身代わり」として他者との関係性に規定される主体形成を構想していた。同時に、このような主体形成は、「受苦」であるとバトラーは表現していた。しかしながら主体は、この「受苦」を避けることはできず、常に他者との関係性に紐づけられていることを受け入れなくてはならない。この意味においてバトラーは、他者と共に、既存の価値の枠組みを参照点としつつもそれとは異なる価値の枠組みをそのつど生み出すような「諸コミュニティ」に、現状の教育が抱える評価測定の孕む問題に抵抗する可能性

を見ていた。換言すればバトラーは、「説明」の観点からの教育構想を目論んでいたとすることができる。では、いかにして「非難」とは異なる形、つまり、「説明」の概念から導かれる評価測定の議論を構想することができるのだろうか。

ここで再度、「てつがく創造活動」の実践の検討を試みたい。「てつがく創造活動」において評価は二通りの側面から捉えられる。一つは、子どもたちの対話や記述を見て取る教師による評価であり、もう一つは「自分や自分たちの学びを振り返り、客観的にとらえる自己評価」である（お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:19f.）。二つの側面は、バトラーの議論に依拠すればそれぞれ「非難」と「説明」の図式に置き換えて考察することができ、教師による評価は「非難」の図式に該当する危険性を有しているだろう。「非難」の図式で捉えられる道徳教育では、「近代科学的エビデンス」によって産出された規範を内面化する危険性を胚胎している。この意味において、「てつがく創造活動」の実践が「非難」の図式で捉えられる道徳教育に陥る可能性があることは否定できない。一方で、「説明」に基づく道徳教育はそれとは異なる可能性を有する。「てつがく創造活動」の実践において子どもは、記述と対話という営みの中で説明とその失敗を繰り返すことを通して、他者である他の子どもによって構成される。ここにおいて、子ども自らが行う自己評価は、既に他者である他の子どもからの影響を無視することはできない。換言すれば、この自己評価は既に他者によって構成されたものであり、ある意味では他者評価と行うことができよう。「説明」の議論に基づけば、子どもは説明とその失敗を反復する中で、既存の価値枠組みを参照しつつもそれとは異なる新たな価値枠組みを創出しよう。したがって、「説明」

の議論に基づく道徳教育の実践は、他者によって構成された自己評価の位相から捉えられる必要がある⁽⁷⁾。この点にこそ、「非難」の図式で捉えられる教師による評価の問題を乗り越える道徳教育が立ち現れる。

5 おわりに

以上、本稿では、バトラーの教育論および倫理論と「てつがく創造活動」の実践を手がかりに、道徳教育における評価の問題に関する議論に新たな視座を示した。それは、バトラーの「説明」の議論に着目することで、従来の「近代科学的エビデンス」によって産出された道徳性の発達を評価するものとは異なる、「説明」に基づく道徳教育の可能性である⁽⁸⁾。この道徳教育では、他者に構成された自己評価が示唆され、従来の評価測定が孕む問題を乗り越える可能性が提示されたと見えよう。

この可能性が明らかになる一方で同時に課題も生起する。それは、バトラーが「説明」には「受苦」が伴うと論じていたことに起因する。主体としての子どもは、他者としての他の子どもから「説明」を求められる。しかしながら、この「説明」に応答することには、「受苦」としての苦しさに伴う。まさに、「説明」概念に基づく道徳教育の実践は、こうした「説明」に伴う「受苦」の危険性を考慮しなくてはならない。

しかしながら、バトラー自身もこの「受苦」に対する応答には不十分なところがある。この道徳教育の実践は、いかにして「受苦」が胚胎する問題と向き合えば良いのか。この点については今後の課題としたい。

注

(1) 2017 年（平成 29 年）に告示された『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』によると、2015 年（平成 27 年）の学校教育法施行規則改正によって、「特別の教科である道徳」が教科化された。その際、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」という答申を踏まえて、「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、議論する道徳」へと転換を図る」（文部科学省 2017:2）とされた。このような道徳の在り方を、ハーバーマスのコミュニケーション理論から模索する試みが出現することは、必然的な展開であると考えられる。

(2) 市川によると、ラディカル・デモクラシーはヘンリー・ジューのクリティカル・ペダゴジーと相補的に検討することで、新たな教育学的意義を有すると考えられる（市川 2019）。本稿ではこの可能性を、ジューの批判的教育学という立場からではなく、バトラーの教育論から考察しようとする試みである。

(3) 以後本稿では、『存在の彼方へ』を著した頃のレヴィナスを、藤岡俊博にならって「後期レヴィナス」と呼ぶ。

(4) 藤岡によれば、1968 年に「身代わり」と題して発表された論文は、レヴィナス自身が語っているように、その後『存在の彼方へ』第 4 章「身代わり」の原型となり、同書全体の端緒をなすと指摘する（藤岡 2014:226）。

(5) レヴィナスは次のように述べる。「言葉の媒介なしに主体が打たれ傷つけられるまさにその時に、迫害は生じるのだ」（レヴィナス 1999:281）。その意味で、「迫害」「弾劾」「人質」

が、レヴィナスにおいて同様の意味を有することは、例えば、藤岡の次の一節より明らかである。

「レヴィナスが解釈する主体はその構造上、そもそものはじめから弾劾され迫害されたものであり、他者に取り憑かれた「人質」として、いかなる主導権ももたないまったき受動性のうちに置かれているのである」（藤岡 2014:268）。

(6) 例えば、授業後に子ども達一人ひとりが画用紙に書いたふり返りには、自らの「考えが変化した理由を他者の発言を基にして」書かれている（お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019a:69）。まさに、子どもは他者である他の子どもに依って構成されるのである。

(7) たとえば林は、「道徳教育は、個の自律を促すと同時に、共同体の中で共生していくことを促すものである」と指摘し、「個人の能力としての問題解決能力だけではなく、他者と協力する能力も重要な能力なのである」と論じ、こうした能力の評価をいかにするかについての検討が必要であると主張する（林 2019:41）。この点において、自己と他者との関係性の観点から道徳教育における評価の問題を捉え直そうとする本稿の意義が認められる。

(8) 本稿が着目した道徳教育に限らず、エビデンスに基づく教育の問題点は多岐にわたることが指摘されている（cf. 杉田・熊井 2019）。

参考文献

- 荒木寿友（2013）『学校における対話とコミュニティの形成—コールバーグのジャスト・コミュニティ実践—』三省堂。
- Butler, Judith. (1997) *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford: Stanford University Press. (= (2012) 『権力の心的な生

- 主体化＝服従化に関する諸理論—』佐藤嘉幸・清水知子訳，月曜社。）〔略記号:PLP〕
- Butler, Judith. (2000) “Ethical Ambivalence”, *The Turn to Ethics*, Garber, Marjorie., Hanssen, Beatrice. and Walkowitz, Rebecca L., New York and London, Routledge, pp. 15-28. (= (2002) 「倫理の両義性」『批評空間』III-2号, 200-208頁。)〔略記号:EA〕
- Butler, Judith. (2004) *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, London and New York: Verso Books. (= (2007) 『生のあやうさ—悲哀と暴力の政治学—』本橋哲也訳，以文社。)〔略記号:PL〕
- Butler, Judith. (2005) *Giving an Account of Oneself*, New York: Fordham University Press. (= (2008) 『自分自身を説明すること—倫理的暴力の批判—』佐藤嘉幸・清水知子訳，月曜社。)〔略記号:GA〕
- Butler, Judith. (2012) *Parting Ways: Jewishness and the Critique of Zionism*, New York, Colombia University Press. (= (2019) 『分かれ道—ユダヤ性とシオニズム批判—』大橋洋一・岸まどか訳，青土社。〔略記号:PW〕
- Dryzek, John S. (2000) *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*, Oxford University Press.
- 藤井佳世 (2015) 「ハーバーマスとコールバーグ—討議倫理学と道徳教育—」『横浜国立大学教育人間科学部紀要』第17号, 99-113頁。
- 藤岡俊博 (2014) 『レヴィナスと「場所」の倫理』東京大学出版会。
- 藤高和輝 (2018) 『ジュディス・バトラー—生と哲学を賭けた闘い—』以文社。
- Giuliano, Facundo. (2015) “(Re) thinking education with Judith Butler: A necessary meeting between philosophy and education (interview with Judith Butler)”, *Encounters in Theory and History of Education*, Pozzo, V. L. (trans.), vol.16, pp.183-199.
- 林泰成 (2017) 「「考え，議論する道徳」の可能性と課題」『道徳と教育』第335号, 93-100頁。
- 林泰成 (2019) 「道徳教科化の諸課題と評価」『季刊教育法』第201号, エイデル研究所, 34-41頁。
- 本田由紀 (2020) 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店。
- Huhtala, Hanna-Maija & Holma, Katariina (2019) “Education of moral beings: the distortion of Harbermas’ empitical sources,” *Ethics and Education*, vol.14, no.2, pp.171-183.
- 市川秀之 (2016) 「熟議民主主義が道徳授業にもたらすもの—一問題解決的な学習に焦点を当てて—」『千葉大学教育学部研究紀要』第64号, 85-95頁。
- 市川秀之 (2019) 「教育におけるポスト基礎付け主義—クリティカル・ペダゴジーの検討から—」田畑真一・玉手慎太郎・山本圭編『政治において正しいとはどういうことか—ポスト基礎付け主義と規範の行方—』勁草書房, 159-181頁。
- 今井康雄 (2015) 「教育にとってエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—」『教育学研究』第82巻第2号, 188-201頁。
- カフカ，フランツ (2007) 『変身／掟の前で 他2編』丘沢静也訳，光文社。
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見ずえて—』勁草書房。
- 熊野純彦 (2014) 『移ろいゆくものへの視線』岩波書店。
- レヴィナス，エマニュエル (1999) 『存在の彼方

へ』合田正人訳，講談社。

224 頁。

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき。

野平慎二（2005）「道徳授業における公共性意識の形成—J. ハーバーマスと L. コールバーグの比較から—」『富山大学教育実践総合センター紀要』第 6 号，1-11 頁。

お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会（2019a）『学びをひらく—ともに“てつがくする”子どもと教師—』お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会。

お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会（2019b）『新教科「てつがく」の挑戦—“考え議論する”道徳教育への提言—』東洋館出版社。

奥野佐矢子（2006）「言語のパフォーマティヴィティによる主体構築に関する考察—ジュディス・バトラーの思想を手がかりとして—」『教育哲学研究』第 93 号，85-101 頁。

関根宏朗（2017）「自律の一契機たる自己開示に関する小考—道徳科指導における「アクティブラーニング」の評価可能性について—」『明治大学教職課程年報』第 39 卷，41-52 頁。

杉田浩崇・熊井将太編著（2019）『「エビデンスに基づく教育」の闕を探る—教育学における規範と事実をめぐる—』春風社。

山口恭平（2016）「J.バトラーにおける「政治教育」」『研究室紀要』第 42 号，205-214 頁。

山本圭（2016）『不審者のデモクラシー—ラクラウの政治思想—』岩波書店。

山本圭（2019）「とりあえず連帯すること—ジュディス・バトラーの民主主義論—」『現代思想』（3 月臨時増刊号）第 47 卷第 3 号，217-

謝辞

本稿の執筆に際しては，2019 年 9 月から 2020 年 1 月までお茶の水女子大学附属小学校の神谷潤教諭が実践する「てつがく創造活動」の授業を参観させていただき，多くの示唆を得ることができた。記して謝意を表したい。

イギリスの歴史教師の教科書活用実態に関する調査研究:

— 中等学校第 8 学年を事例として —

菅尾 英代 (東京大学)

How do history teachers in England use a history textbook?:

An exploratory case study of a Year 8 classroom.

Hideyo Sugao

The University of Tokyo

Authors' Note

Hideyo Sugao is a PhD student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

Historical enquiry is central to the teaching and learning of history in English secondary schools. Unlike teachers in many other countries, English teachers have discretion regarding the selection of resources, including textbooks. It is often considered ideal for teachers not to use a textbook at all but to plan and teach their own historical enquiries for their pupils. In reality, however, teachers do make use of textbooks because textbooks provide good models for enquiries. This study explored how English teachers in a secondary school adapted given materials when planning and how they used resources for developing pupils' historical thinking, in an enquiry based on a textbook. The data sets analysed arose from interviewing two teachers who planned and taught an enquiry using a textbook and also from observations of twenty-five 12- to 13-year-old pupils' learning in a history class. In principle, the teachers would not base their teaching on a textbook but would help their pupils to respond to an enquiry question which the teachers had planned themselves. This was because they thought that this could be a key to developing their historical thinking.

Keywords : teaching history, textbook, England, second-order concepts, historical enquiry

イギリスの歴史教師の教科書活用実態に関する調査研究

－中等学校第 8 学年を事例として－

1 はじめに

1.1 問題の所在

本研究の目的は、英国イングランド（以下、イギリス）の歴史教科書が、実際の学校現場でいつ、どのように活用されているのかを検証することである。そのために、現地校において、歴史教師が教科書を基に授業を計画・実践した事例を分析対象とする。

イギリスでは周知の通り、学校や教師に教科書の使用義務が課されておらず、また教科書検定制度も設けられていない（大津, 2001; 篠原, 2016）。例えば、イギリスの実情を踏まえて実際の授業を分析したケーススタディでは、教科書を用いない授業が事例として取り上げられている（e.g. 菅尾, 2017）。

他方、イギリスには歴史教科書と呼ばれる書籍が市販されているという事実もある。これらの書籍は、「民間の教育出版社が編集・発行」している（篠原, 2016, p.112）。ことに、1991 年の全国共通カリキュラム（National Curriculum: NC）施行後は、その準拠版が執筆、販売されており、イギリスの歴史教科書として、長年、学術研究の対象とされてきた。この流れの中で、教科書を研究してもイギリスの歴史教育の全体像をあぶり出すことはできないという指摘がなされている（Foster & Karayianni, 2017）。

このような現状の下でイギリスの歴史教育や歴史教科書に関する研究を推し進めるにあたっては、実際の授業で教科書が使われているのか、また、使われているのであれば、どのような内容の教科書が、どのような観点から、どの程度使わ

れているのかを明らかにすることも重要であろう。イギリスにおける歴史教育について実態に寄り添った研究を行うことが、その教育の本質的な理解を促す契機のひとつとなりうるからである。

1.2 日本におけるイギリス歴史教育研究

日本におけるイギリスの歴史教育研究は、主として、歴史教科書を主たる分析対象として進められてきている。

いわゆる教科書構造分析という手法によって進められてきた研究では、教科書の歴史事象の内容配列を重視して単元構造を導き出し、あるいは教科書自体の内容編成も明らかにすることで、特定の歴史教科書の分析結果からイギリスの歴史教育を一般化してとらえる試みがなされてきている。

こうした研究の成果によれば、イギリスでは、歴史学研究の方法を用いながら、特に、民主的な市民性の育成を意図した歴史内容の配列をとる歴史教育が行われていると考えられている（e.g. 竹中, 2006; 2016）。また、その一方で、イギリスの歴史教育では思考力の育成が重視されており、そのために「解釈型歴史学習」が主軸となっているという結論も導き出されている（土屋, 2011）。

ただし、日本の歴史教育研究における歴史教科書研究では、管見の限り、イギリスにおける歴史教科書の使用義務や検定制度に関する言及がなされてきていない。また、教科書の分析にあたって現地の歴史教育理論を用いた研究はごくわずかである（e.g. 菅尾, 2014a; 2014b）。

イギリスでは教師や学校の裁量が広く認めら

れていることを鑑みれば、イギリスの歴史教育の在り方を把握するためには、教師の間で共有される知識や、彼らの取り組みと教科書の関係に着目した研究も必要であると思われる。

1.3 イギリスにおける歴史教科書の位置づけ

イギリスでは、前述した通り、教師に教科書の使用義務が課せられておらず、教科書検定制度も設けられていない。それゆえ、多くの国の歴史教育において指摘される特定の歴史解釈の教え込みといった教科書内容の教授に関わる問題は、イギリスでは管見の限り見られない。ただし、教科書活用に関する別の問題が指摘され続けている。

イギリスの教育水準局 (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills: Ofsted) は長年にわたり、教師が教科書を無批判に使用している点を問題視し、指摘し続けてきている。NC 制定後に実施された 1994 年の教育水準局による学校監査において、「多くの学校で NC に準拠した教科書が主要な教材として用いられている」ことが確認されたからである (Haydn, 1997, p.196)。

また、イギリスで長年、歴史教員養成用の基本書を執筆しているハイドン (T. Haydn) らは、歴史教科書に対する教師のあるべき姿を次のように説いている。すなわち、教師は「教科書の強みと弱みに気づかなければならず、また、教科書を使わない状態が最も良い状態であることを理解しなければならない」と (Haydn et al., 2008, p.211)。

これらは、教科書がそのまま教室で使用されることがイギリスの歴史教育では想定されていないということを意味している。例えば、教科書検定制度がないイギリスにおいて歴史教科書の内容がそのまま生徒に教えられることは、内容の選択、配列という観点からも、思考発達支援という観点からも、公教育上のリスクを免れないである

う。なぜなら、検定制度がないということは、それぞれの歴史教科書の単元構成や内容配列の妥当性が、公教育の教授内容として保証されていないことを意味するからである。つまり、イギリスでは、教科書内容すべてにおいて、執筆者および出版社の意図が直接反映され、テーマやトピックの選択、歴史記述の観点、史資料の選択と配列、アクティビティの設定など生徒の学習を構成するすべての重要項目について公的な検証はなされていない。イギリスの歴史教科書は、このようなリスク併せ持つ書物なのである。

そこで、本研究は、あるイギリスの中等学校前期課程で 2016 年に行われた日常的な歴史教育実践を分析し、歴史教師らの教科書活用実態についてのケーススタディを行った。事例として取り上げる授業単元は、計画にあたって 1 冊の歴史教科書が活用された授業単元である。

なお、本研究は、個別具体的な事例を扱っているため一般化における限界を併せ持ち、研究成果はイギリスの歴史教育実践の一形態として提示されるにとどまる。また、翻訳部分については、潜在的に筆者の英文解釈が含まれる。

2 分析の理論的枠組み

2.1 NC に見られるイギリスの歴史教育

2.1.1 探究型歴史教育

イギリスの学校歴史教育は、探究型歴史教育として成立している。歴史科 NC では、歴史科の授業は、歴史学的な「ディシプリンの諸概念 (disciplinary concepts / historical concepts)」を基軸とした歴史学的な探究を通して行うことが望ましいとされている (e.g. Counsell, 2011; DES, 1991; DfE, 2013)。ディシプリンの諸概念とは、児童・生徒に歴史学者のように考えさせるために設定された歴史学的な手続き的概念 (second-order

concepts) であり、彼らに歴史学者が備える基礎的な思考様式を習得させることを意図した教授的概念である(菅尾, 2017)。

この概念は、1991年に制定された歴史科 NC 初版において到達目標として明記され、学習プログラムに規定された「歴史学的な探究とその成果表現 (historical enquiry and communication)」とともにイギリスの歴史教育を特徴づけるものとなった。制定当時の到達目標では、次の 3 つの到達目標項目が設定されている。「歴史科の知識・理解力 (historical knowledge and understanding)」「歴史の諸解釈 (interpretations of history)」「史資料の活用 (the use of historical sources)」である (DES, 1991)。

このうち「歴史科の知識・理解力」の内容には、「時間の流れ (chronology)」「類似と差異 (similarity and difference)」「時代の価値行動 (contemporary attitudes)」「変化と継続 (change and continuity)」「因果 (causation)」という歴史学研究における特徴的な研究関心を示す諸概念の段階性が明記された (Culpin, 1994; 菅尾, 2014b)。歴史科 NC の制定によって、すべての児童・生徒に、これらの意味を理解しながら、歴史学に関わるディシプリンの諸概念を段階的に活用、習得させていくことが目指されたのである。言い換えれば、歴史学的な探究を通して児童・生徒の歴史的思考の発達支援を試みるのがイギリスの歴史教育では重視されているということになる。

2.1.2 歴史学的探究学習

イギリスでは、歴史科 NC の本質を学校で効果的に授業に取り入れ実践できるようにする取り組みが長年にわたってなされてきている。その潮流において「歴史学的探究学習」論を確立したのが、代表的な歴史教科書を執筆しているライリー (M. Riley) である。

ライリーによれば、この学習論で重要となるのは「探究を貫く問い (an enquiry question)」である。この問いは、単元の歴史的テーマとディシプリンの諸概念との組み合わせによって生み出される。それらを効果的に組み合わせることが、生徒の歴史的思考の発達支援を可能とする。したがって、単元計画 (Scheme of Work) の作成においては、教師が単元を中心となる「探究を貫く問い」を設定しなければならない。そうすることで、単元の学習は、「一連の授業 (a short sequence of lessons)」となるのである (Riley, 2000, p.8)。つまり、「探究を貫く問い」に生徒自らに答えさせようとするという試みは、背景知識を備えながら過去の理解を試みる歴史学者のように考えるプロセスを生徒に経験させることにつながるのである。

歴史学的探究学習を組織する中核的な要素ともいえるディシプリンの諸概念は、NC の制定以後、4 度の改定を経て、その名称も変更されてきた。現行の 2014 年版 NC に記載されるディシプリンの諸概念は、「継続と変化 (continuity and change)」「原因と結果 (cause and consequence)」「類似と差異 (similarity and difference)」「歴史的重要性 (significance)」「証拠 (evidence)」「歴史の諸解釈 (interpretations)」の 6 つとなっている。このうち特に、「証拠」と「歴史の諸解釈」は、歴史学的な探究プロセスの要素として位置付けられている (DfE, 2013)。

ディシプリンの諸概念のうち、イギリスの歴史教育に特徴的にみられる概念が、「歴史の諸解釈」である (Seixas, 2016)。この「歴史の諸解釈」は、長年、教師が特に教えることを難しいと感じている概念でもある (Counsell, 2011)。

現行の NC では、「歴史の諸解釈」は「教授目標 (aims)」に組み込まれている。教師には、生

徒がこの概念の学習を通して「過去についての対立する議論や解釈がどのように、そしてなぜ構築されたかを見分ける」ことができるようになるよう教育することが求められているのである (DfE, 2014)。しかし、「歴史の諸解釈」の学習は、他の諸概念の学習を基礎とする高次の学習にあたる。そのため、11 歳から 14 歳の中等教育前期課程では、1 年に 1 回程度教授されるのみとなっている。

2.2 研究の枠組み

本研究は、ライリーの「探究を貫く問い」に着眼して授業単位をとらえ、「歴史学的探究学習」論を枠組みとして、「歴史の諸解釈」を基軸とする授業単元を分析する。この際、ライリーが執筆者の一人となっている教科書と、それを活用した授業単位との比較を通して、教科書の活用実態をあぶりだす。そうすることで、イギリスの歴史教師が、どのように生徒の歴史的思考の発達支援に取り組んでいるのかが示されると期待する。

ケーススタディでは、教師の日常的実践を事例として学校における教科書活用の一形態を提示する。そのための追究課題を以下に示す。

- 1) イギリスの中等学校歴史教師は、授業の計画において、どのように、そしてどの程度、教科書を活用したか。それはなぜか。
- 2) イギリスの中等学校歴史教師は、授業実践において、どの程度教科書から離れた内容を採用したか。それはなぜか。

3 研究の過程

3.1 研究方法

本研究は、日本で従来、教科書構造分析という枠組みの中で進められてきたイギリス歴史教育研究を学校における実践実態をエビデンスとしてより深めることを試みるため、探索的ケース

スタディによって研究を進める。

3.2 サンプルング

対象の選定には、目的的サンプルングを採用し、雪だるま式標本法を用いた。第一に、イギリスにおける歴史教師の専門性という観点においては NC 初版に明記された「歴史学研究の性格」を実践に移していることが前提となることから、主要教員養成大学の教員養成リーダーらに助言を求め、彼らがその実践を行っていると認める学校を選定対象とした⁽¹⁾。第二に、本研究の成果が日本において紹介されることを鑑み、調査期間中に日本の教育においても恒常的に取り扱われているテーマの授業を行う学校を選定した。

なお、現地調査を行なった 2016 年 1 月時点、イギリスでは、公費で維持される学校のうち 68.9%の生徒が NC の遵守義務を持たないアカデミーに通うようになっていた (DfE, 2016, p.3)。この点について、本研究は NC の実践状況を確認する研究ではなく、教室における探究型歴史教育の実践実態を重要視した研究であることから、公立(営)学校からアカデミーへと組織変更した公費で維持される学校を選定対象に含むこととした。その結果、東イングランドの農村部に位置するアカデミーで、フランス革命を単元のテーマに取り上げた学校が調査対象となっている。

3.3 データ収集

データ収集は、当該アカデミーにて、2016 年 5 月 23 日から 6 月 30 日の間に実施した。

授業観察は、12 歳から 13 歳 (第 8 学年)、25 名の混合能力編成クラスを対象とした。8 日間、合計 7.5 時間にわたる単元を構成する一連の授業 (アセスメントを含む) の非参与観察 (記録及び録音) である。

インタビューは、学習評価がすべて終了した 6 月 30 日に、単元を計画した歴史教師および授業を実施した歴史教師の 2 名に行った。半構造的インタビューを実施し、①歴史学的探究学習と問いの関係について、②計画または実施した授業について質問した。

その他、全体計画・評価基準・教授計画と生徒の評価課題等、関連資料一式を収集している。

3.4 データ分析

データ分析は、教科書と授業計画、実施した授業の教授内容の比較を行い、理論枠組みを用いて教科書の使用実態について分析した。収集データは全て英語であったため、分析後に観察記録に基づき筆者が和訳した。なお、以下に提示するケーススタディでは、現地調査実施にあたって遵守した倫理規定 (BERA, 2011) に従い、学校名および個人名をすべて仮名としている。

4 ケーススタディ

4.1 ケースの概要

ケースは、東イングランド中央中等学校第 8 学年第 3 学期 (夏学期) の後半に行われた、歴史学的な探究単元である。観察した授業単元の学校カリキュラムにおける位置付けは、啓蒙主義に関わる人物を題材に「歴史的重要性」概念を学んだ後、産業革命における人々の経験を題材に「多様性 (diversity)」概念を学ぶ前に⁽²⁾、フランス革命を通して「歴史の諸解釈」概念を学ぶための単元である。

授業単元のトピックは、1789 年にフランスで起こった「バステューユ牢獄の襲撃」事件である。そして、「探究を貫く問い」の基軸となるディシプリンの概念は、「歴史の諸解釈」である。この単元では、イギリスのヴィクトリア女王の治世を

代表する小説家であるチャールズ・ディケンズ (C. Dickens) の歴史小説『二都物語』(原題 *A Tale of Two Cities*) の一部を用いて、そのフランス革命の描写特性を生徒に探究させる。つまり、ディケンズの意図、主張を生徒に根拠をもって提示するように求める歴史学的探究学習として組織されている。

「探究を貫く問い」には、「ディケンズが描く民衆は、なぜあんなにも暴力的で血に飢えているのか?」が設定され、単元最後に生徒自らがこの問いに答える評価課題が設けられている。この単元の計画にあたって、単元を計画した歴史教師であるプラム氏は 1 冊の教科書からアイデアを得たという。

活用された教科書は、探究型歴史教育の重要性を主張するライリーらが執筆した教科書シリーズ『歴史を通して考える (*Think Through History*)』のうちの 1 分冊、『市民意識—フランス革命— (*Citizens' Minds: The French Revolution*)』(Byrom, Counsell & Riley, 2003) である。この教科書シリーズは、1995 年版 NC に準拠して作成されている⁽³⁾。

教科書は「序章 (Introduction)」と 9 つの「探究学習 (Your enquiries)」から構成され、それぞれの探究学習に歴史学者が関心を持つ視点と結びついた「探究を貫く問い」が設定されている。また、各々が、生徒たちの学習を想定したアクティビティを中心に設計され、さまざまな方法を通して「探究を貫く問い」に答える課題が最後のページに置かれる学習ユニット的な構成となっている。一連のプロセスを通して歴史学的に思考することを経験させることが意図されているのである。

調査校の授業単元で活用されたこの教科書は、シリーズの特別版的な位置づけで発行されたも

のであり、1冊を通して革命期のフランスについて学ぶよう構成されている。授業の単元計画は、そのうち、「3 大砲、マスケット銃、砲火と砲煙 (3 Cannon, muskets, fire and smoke)」(Byrom et al., 2003, pp.42-65) (以下、「教科書ユニット」と称す) を主軸として組織された⁽⁴⁾。そのため、教科書ユニットと授業の単元計画には、ディシプリン概念、史資料、展開などに類似する部分が多くみられる。しかし、教科書ユニットに設定された「探究を貫く問い」は、「バスティーユ襲撃について、なぜこんなにもさまざまな話が語られてきているのか？」であり、探究の着眼点と評価課題は異なっている。

なお、授業実践において教科書そのものが使用される場面は確認されなかった。

4.2 単元計画における教科書活用実態

4.2.1 歴史学的探究学習

観察した授業の単元計画は、「探究を貫く問い」を中心とした歴史学的探究学習として構成されている。ケースとして取り上げた授業単元の「探究を貫く問い」は、「ディケンズが描く民衆は、なぜあんなにも暴力的で血に飢えているのか？」である。単元計画作成者のプラム氏によれば、単元は、「探究を貫く問い」と単元最後にその問いに答えられるようにするための小さな質問によって構成されている。それらの小さな質問を、本稿では「追究の問い」と称している。

授業1時間目は、ルイ16世の処刑場面の絵画の考察から始まる。その後、フランス革命前のフランスの状況(三部会、球戯場の誓いなど)が説明される。初めのアクティビティは、セリフカードを用いて生徒たちに当時の人々を演じさせるものである。ここでは、生徒たちに革命前夜のフランスの状況や人々の不満を把握すること

が期待されている。

2時間目から3時間目にかけては、バスティーユ襲撃事件について、教師が作成した歴史叙述により歴史的事実が説明され、その後、ディケンズ作『二都物語』における描写と教師が作成した歴史叙述との比較を行う。そのために、ディケンズが用いた特徴的な言葉やフレーズをチェックさせるアクティビティが設定されている。その作業を通して、生徒たちは、ディケンズの小説から理解されるフランス革命が、様々な言葉を用いた比喩表現によって実際の事件よりもドラマチックに描かれていることに気づくことが期待される。ここでは、『二都物語』を実写化した歴史ドラマ *A Tale of Two Cities* (1980年)の一場面も視聴するよう計画され、生徒たちにその世界観を視聴覚で味わわせることを試みている。この展開の後半、3時間目の途中で、「探究を貫く問い」である「ディケンズが描く民衆は、なぜあんなにも暴力的で血に飢えているのか？」が初めて提示される。それ以後、生徒たちには、バスティーユ襲撃事件ではなく、ディケンズが描くバスティーユ襲撃事件を分析することが求められる。

4時間目は、ディケンズによるドローニ司令官の殺害場面と、実際に起こった出来事を比較し、ディケンズが暴力的描写を意図的に行っていることを理解させるよう計画されている。ここでは、バスティーユ襲撃事件についての当時の新聞記事や絵画、イラストなどの一次史料を5種類ほど提示し、生徒に比較分析させる。この作業を通して、生徒たちには、ディケンズがフランス革命についての歴史を伝えようとしているのではなく、個人的な主張を伝えるためにフランス革命を題材としていることに気づくことが期待される。

続き、5時間目は、ディケンズがフランス革命という事件を想像で描いているのではなく、数多

くの調査を行ったことが説明され、どのような史料を参照したのかを確認する。その後、ディケンズの生い立ちやディケンズが置かれている環境についての説明がなされる。ここでは、ディケンズがフランス革命を書くにあたって参照したカーライル (T. Carlyle) やミシュレ (J. Michelet) といった歴史家たちについても説明される。

そして、6 時間目は、「探究を貫く問い」に答えるアセスメントへの回答の時間となっている。ここでは、ライティングフレームを提示し、ワークシートに答えを記入させていくよう授業が設定されている。

この授業單元では、「探究を貫く問い」が「ディケンズが描く民衆は、なぜあんなにも暴力的で血に飢えているのか?」と設定されていることから、フランス革命そのものを理解するために組織されたのではなく、あくまでも、歴史解釈が多様に作られてしまう理由を探究させようとしていることが見て取れる。そのために、フランス革命という人類史上最も重要な事件のひとつをテーマとしながらも、その教材は、事件発生の 70 年後に隣国であるイギリスで執筆された小説に現れるフランス革命の描写となっている。

ここで、授業單元を計画する際に活用された教科書ユニットの概要を確認したい。このユニットにおける「探究を貫く問い」は、「バスターイーユ襲撃について、なぜこんなにもさまざまな話が語られてきているのか?」である。教科書の構成は、「探究を貫く問い」および、それを支える 4 つのステップからなる「君たちの探究 (Your enquiry)」というアクティビティで構成され、これらの探究のまとめとして、「以下を通して自分の探究を熟考する (Thinking your enquiry through)」という最後の課題が設定されている。

教科書ユニットでは、この探究に入る前に、最

初の 3 ページをかけて歴史の解釈性とは何かについての説明が載せられている。それに続いて、ディケンズの『二都物語』におけるフランス革命の描写の主観性やその背後にある意図、フランス革命当時の軍事面における歴史的事実と現代の歴史解釈、そして、毎年 7 月 14 日に行われるパリ祭の例を通して国民の記憶としてのフランス革命が存在することを学びながら、過去の解釈の多様性とそうなる理由を理解できるように構成されている。これらの学習のまとめとなる最後の課題には、「探究を貫く問い」の答えを Web ページとして紹介するアクティビティが設定されている。

これらのことから、この教科書ユニットでは、バスターイーユ襲撃に関する歴史叙述、歴史物語、国民の記憶というフランス革命に対する様々な解釈を扱いながら、歴史解釈の多様性とその態様の複雑性を学ぶことが意図されているといえる。

以上を基に、単元計画と教科書ユニットを比較する。授業 1 時間目の内容は、単元計画上はフランス革命を大観するよう設定されているが、教科書ユニットの冒頭 (pp.42-45, 以下、「この探究のポイント」と称す) は「歴史の諸解釈」概念の説明となっている。つまり、単元の入り口は、大きく異なっている。

一方で、1 時間目で扱われる歴史の内容は、教科書 *Citizens' Minds* のうち、「序章」と「1 強い期待, 大きな不満 (1 High hopes and big complaints)」(Byrom et al., 2003, pp.4-5; pp.6-25) をまとめたものとなっており、挿絵などは教科書から用いられている。特に、人々の不満の説明については、教科書 8 ページから 9 ページの挿絵と記述を要約したものが使用されていることが確認された。しかしその他の説明に教科書記述が用いられている場面は見られなかった。

2 時間目で用いられたフランス革命に関する歴史叙述は、教科書記述を取り入れながらも、調査校で単元計画を作成した教師のオリジナルの内容が多く含まれていた。

3 時間目から 5 時間目は、教科書ユニット中の「復讐心の問題 (A matter of revenge)」と「チャールズ・ディケンズと『二都物語』 (Understanding Charles Dickens' version of the story)」(Byrom et al., 2003, pp.45-50; pp.51-54) の内容を掘り下げたものとなっており、ディケンズの描写の読み込みに使用される場面は同じである。しかし、ディケンズの小説からの抜粋箇所は、教科書が抜粋して掲載しているものよりも多く、教科書及び原書よりも簡単な英語表記に変更されていた。イギリスの歴史教室では、生徒の読解力に合わせて簡易表現 (Simplified English) が用いられることが多くあり、この変更も、そのような配慮によるものと思われる。また、ディケンズの生い立ちや彼がフランス革命の調査のために参照したミシュレやカーライルらの歴史家に関する説明も、教科書記述にあるものよりも内容が広げられており、調査校の教師たちが独自に深めたものとなっていた。

4. 2. 2 教師の意図

単元を計画したプラム氏は、「問いを中心として授業を構成する必要がある」と考える探究型歴史教育の実践者である。「探究を貫く問い」を設定するにあたっては、「生徒に授業後に到達してほしいところをまず考えて、それを『探究を貫く問い』として設定する。そして、[彼らが] その問いに答えていけるような授業ごとの質問を作っていく」方法を取っているという⁽⁵⁾。実際、この単元では教材のアイデアは教科書から得ているが、問いは独自のものとなっている。

この授業単元の主要な教材として用いられた

小説は、ディケンズ作『二都物語』である。この小説に描かれるフランス革命にかかわる一連の描写は、いうまでもなくフィクションであって、歴史研究の成果ではない。この歴史物語を中核的な教材として採用した理由をプラム氏へインタビューしたところ、次の回答が得られた。

8 年生の解釈の授業は、2 年前から入れることになりました。私たちは、9 年生の生徒に、4 人の歴史家たちが[ひとつの歴史事象について] 合意できないことを説明させる課題を与えています。……4 つの異なる歴史解釈を比較できるようになるために、8 年生では生徒が一つの解釈を詳細に分析し、またディケンズのような小説家がなぜフランス革命を特定の方法で描写するのかを考えておく必要があるのです。それから、私が教職大学院生だった時に、カウンセラーとライリーの教科書を読み、バスティーユ襲撃の様々な解釈を扱う章に着目し……このディケンズの見方は 8 年生向きだと思いましたし、8 年生でフランス革命を教える必要もあったので、私たちはこの教材が授業にぴったりだと思ったのです。

この回答からは、彼女がフランス革命という歴史事象を深く教えるのではなく、「歴史の諸解釈」概念を教えるためにこの教材を選んでいることが見て取れる。

一方で、プラム氏は、授業単元の計画において教科書ユニットの「この探究のポイント」の部分で丁寧に説明される「歴史の諸解釈」概念に関する説明内容を加えず、フランス革命を大観する内容を教授するよう計画している。このことについて、筆者が尋ねたところ、彼女は次のように回答した。

「探究を貫く問い」……に答える以前に、生徒たちはフランス革命について何も知りません。だから 1 時間目は、とても基本的な質問に答えさせるようにしているのです。つまり、「フランス革命とは何か？」です。生徒たちは何も知らないのに、突然にディケンズの描写について答えられるわけがありません。解釈を学ぶときには、生徒たちは 2 つの時代を学ばなければならないのです。ひとつは書かれている事件の起こった時代、もうひとつはその人が書いている時代です。だから、最初の授業は、「フランス革命とは何か？」という探究にしています。

この回答からは、「歴史の諸解釈」概念を生徒に習得させるにあたって、その前に解釈行為の対象そのものについての背景的知識を備えさせる必要があると彼女が考えていることがわかる。つまり、歴史的探究学習の中で活用すべき歴史知識を予め獲得させ、それを既知知識として探究のプロセスで活用できるよう授業を計画しているのである。

これらのことから、プラム氏が、ディシプリンの概念の習得には教科書で示される優れた単元構成が重要なのではなく、目の前の生徒が興味を持てる効果的な教材と、探究を意味のあるものにするための歴史知識が必要であると考え、単元計画を作成していることがわかる。

4.3 授業実践における教科書活用実態

4.3.1 「歴史の諸解釈」概念の教授

観察した授業は、単元計画を用いて行われたものであるが、授業を実施した歴史教師であるパインズ氏は独自のキーワードを用いて行った。それは、「歴史的文献を読み解くこと (doing historiography)」というフレーズである。先に述

べた通り、「歴史の諸解釈」概念は、他のディシプリンの概念と比べて高次の概念にあたる。したがって、歴史的な探究方法も異なるものとなっている。他のディシプリンの概念では、生徒たちが「探究を貫く問い」に答えることで、史資料から過去を歴史として再構成していく。一方で、「歴史の諸解釈」概念では、すでに歴史として再構成されたものを、生徒たちが分解し、その妥当性を評価していく探究なのである。

パインズ氏は、通常、生徒たちに、前者の探究を「歴史学すること (doing history)」というキーワードを用いて教授しており、生徒たちはそれが何を意味するかを理解している。したがって、それとは異なるタイプの探究を行っているのだという意識付けをするために、「歴史的文献を読み解くこと」というフレーズを授業中に何度も声にして、生徒たちに注意喚起を行ったという。

他方、パインズ氏は、この探究の特質や『二都物語』を分析するアクティビティ、ディケンズの生い立ちなどを理解する場面では、教科書で説明される内容を多く用いていた。例えば、ディケンズが 19 世紀の人間でありフランス革命の時代には生きていなかったこと (Byrom et al., 2003, p.44)、ディケンズが最も主張したかったことが「貧困」の恐ろしさであること (p.44)、また、『二都物語』における大衆を「海 (sea)」などに例える表現が「メタファー」(p.54, p.145) にあたることなどである。つまり、パインズ氏は、授業中に行った「歴史の諸解釈」概念の理解を促す場面では教科書ユニットの「この探究のポイント」の部分の記述内容を多く活用していることが見て取れ、教材を理解させるにあたってのキーワードも教科書からヒントを得ていると推察される。

4.3.2 教師の意図

授業実施者であるパインズ氏は、「史実に基づく (historical) という言葉自体が探究を示す言葉であり、問いがなければそれは成立しない」と考える探究型歴史教育の実践者である。インタビューでは、授業において、「歴史的文献を読み解くこと」という独自のフレーズをキーワードとしてそれを何度も生徒たちに伝えた意図を確認した。彼は次のように回答している。

解釈に対する問いは、歴史的文献に対する問いです。この種の問いは、〔他の概念と比べて〕ひとつ多いステップを踏むことになります。生徒たちは、過去の歴史家（この場合はチャールズ・ディケンズ）の視点を知る必要があるので、それ自体の問いは出てこないのです。歴史家の解釈は、基本的には問いに答えた結果なのです。……つまり私たちが見ようとしているのは、彼がどのようにして彼が語る歴史を構成したのかということなのです。それこそが、解釈の問いです。……私は生徒にそのことを考えてほしい。だから毎回の授業で彼らが何を考えなければならないのかを伝えていたのです。……そして、生徒たちが何をしているのかも伝えていました。……これは、教室経営にもつながります。……私は意図的に、生徒たちが聞きなれない言葉を使ったのです。彼らに特別なことをしていると思わせるためです。自分が特別なことをしていると思うのは、気分いいじゃないですか。

この回答からは、パインズ氏が「歴史の諸解釈」概念の特性とそれを生徒に教えることの難しさを理解しており、そのために「歴史的文献を読み解くこと」というフレーズを授業中に何度も意識的に発したということが理解できる。その働きかけは、生徒たちに、今行っている探究が「変化」

や「因果」の探究とは違うのだということ意識付け、今、自分たちが何をやっているのかを認識させるメタ認知を促すものでもある。

さらに、パインズ氏は、このフレーズを自らの教室経営のツールとしても活用し、生徒に特別感を持たせて彼らのやる気を喚起するしかけとしても活用している。このことから、「歴史の諸解釈」概念の複雑さや、それを 12 歳から 13 歳の生徒たちに教授することの難しさがうかがえる。また、パインズ氏が自らの取り組みでそれを乗り越えようとしている姿勢が見て取れる。

5 おわりに

本研究では、学校での歴史教育実践を基に、イギリスの歴史教科書がどこでどのように活用されているのかを明らかにすることを試み、ケーススタディを行った。その結果、歴史教科書の活用実態という点では、次のことが確認された。

第一に、授業計画においては教科書内容のすべてを教授することは重要視されていない。第二に、ディシプリンの概念の学習パターンを変更することで、問いに対する答えの射程が変わってくるのが指摘される。そして、第三の点として特筆すべきは、必ずしも教科書そのものを教材として使用するわけではないということである。イギリスの歴史教科書は、教師にとって、数ある教材の中のひとつとしての選択可能性を含むリソースなのである。

一方で、教科書使用義務のないイギリスでも、教科書ユニットが授業計画作成において大いに活用されている可能性があるということも確認された。ケースからは特に、教師が授業実践の核となる教授法について、教科書から知識を得ることが推察される。

なお、本研究は、一つの学校現場での教科書の

活用実態に焦点をあてたため、「歴史の諸解釈」概念の一般的な教授方略や、生徒たちの学習成果などについては追究できていない。また、その他のディシプリンの諸概念の教授事例も扱っていない。歴史学的探究学習の全体像を解明していくためには、今後、これらの点についても研究を深めることが求められる。

とはいえ、本研究では、教科書ユニットを単元計画へ、単元計画を実際の教室文脈へと発展させていく過程が確認された。このことから、イギリスの歴史教育では、教授する内容よりも歴史学的な探究のゴールとして目指すところ、すなわち生徒が歴史学的な問いに答えられるようになることが重要視されている可能性が示唆される。

注

(1) 主要大学は、イングランド東部の大学の中から、教育水準局による大学監査で **Outstanding** の評定を受けた大学を選定した。

(2) 「多様性」は 2000 年版、2008 年版 NC で用いられたディシプリンの概念であり、1991 年版、1995 年版では「類似と差異」と表記されていた。2014 年版 NC では再び、「類似と差異」に戻されている。しかし、筆者の現地調査では、そのまま「多様性」という名称を使用している学校が複数みられた。

(3) この教科書が出版されたのは 2003 年であり、すでに 2000 年版 NC が施行されていたが、教師用書 (Byrom, Counsell & Riley, 2004) では 1995 年版 NC 上の表記が用いられていた。本稿では、この点を根拠として NC の準拠年版を特定している。

(4) 以下、教科書や授業で *A Tale of Two Cities* の中でディケンズが用いた表現がそのまま使われている場合には、ディケンズ (2014) による邦

訳を援用する。

(5) 以下、インタビューの回答の中で [] 内に記す内容は、筆者による補足である。

謝辞

本研究の遂行にあたり、ロンドン大学 UCL 教育研究所 Dr Arthur Chapman による指導助言を受けた。記して感謝する。

引用文献

天津尚志 (2001) 「イギリスの教育課程行政と教科書に関する研究—歴史科を主たる素材として—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第 20 号, 45-52 頁.

篠原康正 (2016) 「イギリス」文部科学省 (編) 『諸外国の初等中等教育』明石書店, 92-129 頁.

菅尾英代 (2014a) 「イングランドの歴史教育におけるライティングの目的—‘Doing History’と知識形成の関係を手がかりとして—」全国社会科教育学会第 63 回全国研究大会 (愛媛大学, 2014 年 11 月 2 日) 発表

菅尾英代 (2014b) 「社会を読み解くことにおける ‘Doing History’ の意義—イングランド中期歴史教科書 *The Impact of Empire* から得られる示唆—」日本社会科教育学会第 64 回全国研究大会 (静岡大学, 2014 年 11 月 29 日) 発表

菅尾英代 (2017) 「歴史的思考の発達と概念的理解力: イギリスの中等学校歴史授業 (11-12 歳) の教授・学習過程に関する探索的ケーススタディ」『国立教育政策研究所紀要』146 号, 155-175 頁.

竹中伸夫 (2006) 「現代イギリス歴史教育内容編成論研究: 歴史実用主義の展開」(博士論文

- (教育学), 出版 (風間書房, 2012 年), 広島大学大学院.
- 竹中伸夫 (2016) 「市民性育成のための歴史教育内容編成ー『歴史を通して考える』シリーズを手がかりにー」『日本教科教育学会誌』39 巻 2 号, 13-24 頁.
- 土屋武志 (2011) 『解釈型歴史学習のすすめ 対話を重視した社会科歴史』梓出版社.
- 森分孝治・戸田善治 (1991) 「全英共通カリキュラム・歴史コース」『社会科教育論叢』38 号, 37-77 頁.
- British Educational Research Association (BERA). (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: BERA. [Online]. Retrieved 2nd February 2016, from <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>.
- Byrom, J., Counsell, C. & Riley, M. (2003). *Citizens' Minds: The French Revolution (Think Through History)*, Longman). Essex: Pearson Education.
- Byrom, J., Counsell, C. & Riley, M. (2004). *Citizens' Minds Teacher's Book: The French Revolution (Think Through History)*, Longman). Essex: Pearson Education.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *Curriculum Journal*, 22(2), 201-225
- Culpin, C. (1994). Making Progress in History. In H. Bourdillon (Ed.). (1994). *Teaching history* (pp. 37-60). London: Routledge in association with the Open University.
- Dickens, C. (2003 [1859]). *A Tale of Two Cities*. London: Penguin Books. (C. ディケンズ (加賀山卓朗訳) (2014) 『二都物語』 (新潮文庫) 新潮社) .
- Department for Education (DfE). (2013). National curriculum in England: history programmes of study. [Online]. Retrieved 20th November 2015, from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>.
- Department for Education (DfE). (2016). Schools, pupils and their characteristics: January 2016. [Online]. Retrieved 30th August 2016 from, <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2016>.
- Department of Education and Science (DES). (1991). *History in the National Curriculum (England)*. London: HMSO.
- Foster, S. & Karayianni, E. (2017). Portrayals of the Holocaust in English history textbooks, 1991-2016: continuities, challenges and concerns, *Holocaust Studies*, 23:3, 314-344
- Haydn, T., Arthur, J., Junt, M., & Stephen, A. (1997). *Learning to Teach history in the Secondary School: A companion to school experience*. London: Routledge.
- Haydn, T., Arthur, J., Junt, M., & Stephen, A. (2008). *Learning to Teach history in the Secondary School: A companion to school experience (3rd ed.)*. Oxon: Routledge.
- Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing your enquiry questions. *Teaching History*, 99, 8-13
- Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: key concepts in English and German history education,

Journal of Curriculum Studies, 48:4, 427-439,

DOI: 10.1080/00220272.2015.1101618

Sugao, H. (2016). 'How Do History Teachers Use Textbooks?: A case study of planning and teaching for the development of their own pupils' historical thinking in Year 8 classrooms in an English school.' History Educators International Research Network (HEIRNET) 13th International Conference. University of Murcia. September 7th, 2016.

参考文献

関口靖広(2013)『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods (5th ed.)*. London: Sage Publications.

参考資料

Goddard, J. (Director) / Gay, J. (Screenplay). (2016 [1980]). *A Tale of Two Cities*. [Blu-ray]. US: Shout Factory.

「教育とエビデンスの関係」の検討
—教師が「明証性」を付与するプロセスに着目して—

鈴木 繁聡 (東京大学)

Reviewing the Relationship between Education and Evidence:
Focusing on the Process How a Teacher Finds “Evidence”

Shigesato Suzuki
The University of Tokyo

Authors' Note

Shigesato Suzuki is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

This study aims to review the relationship between education and evidence and obtain a new perspective by focusing on the process how a teacher finds “evidence” in his or her educational practices. In this study, I interviewed a teacher called did not conduct questionnaire surveys in an environment where evidence-based education was required. I chose A, a retired school principal of age 60s, as a research participant. I used SCAT or steps for coding and theorization to analyze the data obtained from the interview.

After describing the research method, I analyzed the transitions of A’s educational view. Then, I reconsidered the "relationship between education and evidence" through A’s perception.

Through this research, I pointed out that a teacher, who emphasizes the “learning experience” of the “child,” is interpreting “living world evidence” as a way to respond to accountability which is based on modern scientific evidence through the pursuit of responsibility.

Keywords : Evidence Based Education, Teacher Education, Qualitative research, SCAT

「教育とエビデンスの関係」の検討:

—教師が「明証性」を付与するプロセスに着目して—

1 はじめに

1.1 目的と背景

本研究の目的は、教師が「エビデンス」に「明証性」を付与するプロセスに着目し、「教育とエビデンスの関係」を再検討するための新たな視座を探索的に得ることである。

「教育とエビデンスの関係」は今井 (2015) によってモデル化されている。今井 (2015 : 5 頁) はエビデンスがその「証拠能力」によってではなく、「エビデンスと呼ばれること」によって威力を発揮することに着目した。そして、そうであるがゆえにエビデンスが各国の教育政策に影響を与えるほど力を持つ一方で、その政治的・レトリック的な効果が批判の対象になっていることを指摘した (今井 2015 : 5-6 頁)。エビデンスはこのような“複数の力が自らの文脈にそれを組み込もうとして争う争奪の場” (今井 2015 : 10 頁) になっているが、「教育とエビデンスの関係」をめぐる従来の議論は、エビデンスが教育を支えるか掘り崩すかという単純な図式になっていた (今井 2015 : 11 頁)。そこで今井 (2015) は、エビデンスが組み込まれる文脈を「近代科学」と「生活世界」に分けて図 1 のように整理した。

今井 (2015) によれば、教育における「エビデンス」は「近代科学的エビデンス」と「生活世界的エビデンス」という 2 種類の文脈に引き裂かれている。「近代科学的エビデンス」とは、“人為的な場面設定によって日常生活から切り離された実験がバイアスのないデータを算出” (今井 2015 : 9 頁) するという「実験科学」と、“懐疑によって日常生活のしがらみを断ち切った理性がそのデータを数学的な論証のなかに組み込んで

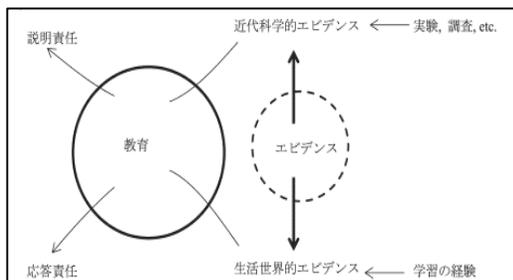


図 1: 教育とエビデンスの関係 (今井 2015:11 頁)

世界についての整合的な説明を与える” (今井 2015 : 9 頁) と考える「数学的論証」、いわば「学習の結果」に基づいて「明証性」が付与されるような「エビデンス」である。OECD による国際学習到達度調査 (PISA) や全国学力・学習状況調査などによって正当化される教育方法などが「近代科学的エビデンス」に該当する。一方で、「生活世界的エビデンス」とは、具体的な学習の過程のような「学習の経験」を通して、“それが「腑に落ち」たり「納得」できたりする具体的なわれわれ” (今井 2015 : 10 頁) によって「明証性」が付与されるような「エビデンス」である。学習者の“成熟や成長と呼ばれるような変容” (今井 2015 : 10 頁) を教師が感受することによって正当化される教育方法などが「生活世界的エビデンス」に該当する。

さらに今井 (2015) は、「エビデンスに基づく医療」の議論を参照しながら、教育における責任を、教育行為外の利害関係者に対する責任である「説明責任」と、パターンリズムではなくパートナーシップに基づく目の前の子どもに対する責任である「応答責任」に分けた (今井 2015 : 7-8 頁)。そして、「近代科学的エビデンス」は「説明

責任」を、「生活世界的エビデンス」は「応答責任」を支えているとした（今井 2015：11 頁）。

その上で、今井（2015：11-12 頁）は教育がどのような「エビデンス」にも確実な支えを見出せないと指摘した。まず、「近代科学的エビデンス」は「学習の結果」に着目するがゆえに、教育における生活世界的な検証の場となる「学習の経験」をブラックボックス化してしまう。そのため、学習者の「学習の経験」によって確認されるほかない教育実践では、＜生活世界的エビデンス～応答責任＞のラインが基盤となり、「近代科学的エビデンス」はそのラインに間接的に関わらざるをえない（今井 2015：11 頁）。一方、「生活世界的エビデンス」も、学校教育が近代的な制度であるために、「学習の経験」が教師の期待に全面的に応えることはなく、応答責任に直結しているわけではない（今井 2015：11 頁）。このように、教育における「エビデンス」は、教育行為外の利害関係者への「説明責任」の基盤として頼りにされる一方で、子どもへの「応答責任」の基盤として頼りにされるような両義性を持ちながら、教育の確実な支えにはなりきらないという性質を持つ。

今井（2015）の議論は、“エビデンスをめぐる言説を説明責任と応答責任のラインに分け、教育実践におけるエビデンスが応答責任のラインにあることを自覚的に描き出している”（杉田 2019：36 頁）点で評価されている。しかし、ここで注目したいのは、今井（2015）が「教育実践の基盤」としている「生活世界的エビデンス」に対して、どのように「明証性」が付与されるのかということである。今井（2015）は教師が自身の教育実践の効果を「学習者の経験」を通して「腑に落ち」たり「納得」したりすることで、「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与すると説明していた。しかし、Biesta（2007:20 頁）が「何が

教育的に望ましいのか」という教師の認識論的な前提によって何を「効果的」とするのかが左右されると述べるように、教師自身の教育観によって教師が何に「腑に落ち」たり「納得」したりするのかも左右される。したがって、今井（2015）のモデルにおいて、「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与（図 1 の「学習の経験」から「生活世界的エビデンス」への矢印）が教師のどのような教育観に基づいて行われているのかを、具体的な「教師の語り」を通して検討する必要がある。

1.2 「教師の語り」に着目した先行研究と本研究の課題設定

Slavin（2002）の主張に代表される「エビデンスに基づく教育」が浸透するにつれて、エビデンスを「つかう」主体である教師にも焦点が当たり始めている。熊井・杉田（2019）は 5 名の教師へのインタビューを行い、教師が「エビデンス」（近代科学的エビデンス）⁽¹⁾をアイデンティティ形成の文脈でどのように位置づけているのかを検討した。その結果、学校現場では「学校外への説明責任」を背景に、テストやアンケート調査の数値という「教育実践の結果」によって実践の根拠を明示する「近代科学的エビデンスの身体化」が起きつつあることを指摘した。その上で、「近代科学的エビデンス」は教師によって“実践を支えていた勘やコツ、経験、実践の対極にある「客観的」なもので、勘や経験の世界では見えなかったものを見えるようにし、実践をより高める可能性を持つもの”（熊井・杉田 2019：124 頁）として意味づけられているが、「近代科学的エビデンス」の追求が強調されすぎると、応答責任が蔑ろになることが危惧されていると指摘した。

熊井・杉田（2019）の研究は、「近代科学的エ

ビデンス」にどのように「明証性」が付与されているのかを明らかにしながら、それが「説明責任」を支えつつ「応答責任」に与えかねない危険性を示唆している。このように教師へのインタビューを通して「近代科学的エビデンス」への「明証性」の付与を問う研究があるならば、同じくインタビューを通して「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与を問う研究があってもよいだろう。

そこで本研究では、2007年に全国学力・学習状況調査が始まり「エビデンスに基づいた教育」を求められる環境下にいながらも、生徒に対してアンケート調査などを行わず、「近代科学的エビデンス」による教育実践の正当化を試みなかった教師に着目することにした。なぜなら、「近代科学的エビデンス」の追求に依存していないことが、「生活世界的エビデンス」を教育実践の基盤とし、「学習の経験」を通して「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与している一つの証左になると考えたからである。

1.3 本研究の構成

以上を踏まえて、本研究では教師のインタビューを通して、今井(2015)による「教育とエビデンスの関係」を再検討することにした。具体的には、教師の「教育観」を分析しながら、教師が「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与するプロセスに着目する。

以下、第2章で研究の方法を述べた上で、第3章では研究参加者である60代退職校長Aの教育観の変遷を分析する。それを踏まえて第4章ではAの認識を通して見える「教育とエビデンスの関係」を考察し、最後に本研究から得られた知見と課題を述べる。

2 研究の方法

2.1 研究参加者

本研究では「近代科学的エビデンス」による教育実践の正当化を試みなかった教師に着目する。したがって、研究参加者の選定基準を第一に「教師であること」、第二に「エビデンスに基づいた教育を求められる環境にしながら自身でアンケート調査などを行わなかったこと」に設定し、「目的志向のサンプリング」(Flick 2007=2011: 148頁)を行った。その結果、60代の退職校長Aが研究参加者に選ばれた。

Aを研究参加者に選んだ理由は次の2点である。第一に、2007年に全国学力・学習状況調査が始まり、数値に基づくエビデンス(近代科学的エビデンス)が求められる環境が構成されながらも、Aは自身の授業でアンケート調査などを行わなかったからである。杉田(2019: 29-30頁)は“科学の真実性が受け入れられたのは実験の結果よりも、それを取り巻く様々な言説やモノの変化があったからである”(杉田 2019: 29頁)というLatour(1987=1999)のアクターネットワーク理論(ANT)を参照しながら、全国学力・学習状況調査自体が客観的・中立的であるからではなく、それを受け入れる土壌が整っているからこそ「意味あるもの」として受容されることを指摘した。また石井(2015)は2007年から全国学力・学習状況調査に代表される「スタンダードに基づく教育改革(standards-based reform)」によって「エビデンスに基づく教育」が強調されてきたことを指摘している。Aは2007年以降も担任や管理職を経験しているため、「(近代科学的)エビデンスに基づく教育」が受容されやすい環境下にいたと考えられる。しかし、Aは「近代科学的エビデンス」による検証から距離を置いてきたことから、「生活世界的エビデンス」を教育実践の基盤にしなが

ら「明証性」を付与していることが予想された。

第二に、A は筆者と研究開始前から知り合いであり、ラポール（信頼関係）が形成されていたからである。大谷（2017：6-7 頁）は研究参加者（インタビュー）に適した人の条件として、「①フォローアップインタビューが可能である」、「②できるだけ言語化の能力が高い」、「③語りたいことがあり、かつあなたをその語りたい相手と認識してくれる」の3つを挙げている。筆者と研究参加者の間にラポールが形成されていることは、「③語りたいことがあり、かつあなたをその語りたい相手と認識してくれる」点で重要であり、A が研究参加者として適切であると考えた⁽²⁾。

2.2 データの採取と倫理的配慮

データの採取は、201X 年 9 月に 1 回、半構造化インタビューによる詳細な聴き取り（in-depth interview）を行った。インタビューの総時間は、2 時間 56 分であった。インタビューは第三者のいない状態で、対面で行われた。

インタビューにあたっては、書面と口頭で研究の趣旨と研究者の守秘義務に関する説明を行い、書面による研究参加の同意を得た。筆者と研究参加者の間に利益相反の関係はなかった。また、インタビューの際には研究参加者の語りたい気持ちを最優先にし、研究参加者の語りでさらに追究したい箇所がある場合には、話の腰を折らないように注意しながら、その箇所に戻って質問することを心掛けた。なお本研究は、筆者が所属する東京大学ライフサイエンス研究倫理支援室の倫理審査専門委員会の認可（承認番号 19-185）を受けている。

2.3 データ分析の方法

インタビューは録音後、逐語記録を作成し、それを分析データとした。データの分析には SCAT（Steps for Coding and Theorization）（大谷 2008a, 2011, 2019）を用いた。SCAT とは、4 つのステップによるコーディングを行い、そこから得られた構成概念をもとにストーリー・ラインを書き、理論記述を得る分析手法である（大谷 2011：155 頁）。具体的には、まずマトリクスの中にセグメント化したデータを記入し、それぞれのデータに対して「〈1〉データの中の着目すべき語句」、「〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句」、「〈3〉それを説明するための語句」、「〈4〉そこから浮上するテーマ・構成概念」の順にコードを考案し付与していく。その上で、〈4〉の「テーマ・構成概念」から“データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの”（大谷 2008a：32 頁）である「ストーリー・ライン」を記述し、そこから最終的に理論記述⁽³⁾を得るという分析手法である。

本研究の分析に SCAT を用いた理由は 2 つある。第一に、SCAT の表には分析の過程が明示的に残るため、分析者が分析の妥当性を確認し、恣意的な分析を行っていないかを検討する機能を有しているからである（大谷 2011：157 頁）。分析のプロセスを明示することは、筆者自身が妥当性を確認するだけでなく、読者や査読者による反証可能性を高めることにもつながる（大谷 2008b：347 頁）。

第二に、SCAT は質的データの潜在的な意味の概念化を目指す本研究の枠組みに適しているからである。山元（2017）によれば、SCAT は質的データを分析する手法の中でも、“データの中の

潜在的な意味の概念化を支援する点で優れている” (山元 2017: 133 頁)。SCAT のこのような特徴は、A が「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与するプロセスを深く分析する本研究の枠組みに適していると判断した。

3 A の教育観の変遷

本章では、A の教育観の変遷を概観し、A が「指導力」や「学習者」をどのように捉えているのかを記述する。その際に A の語りを引用しながら SCAT による分析の結果を示していくが、本文中の [斜体] は A の語りの部分的引用、「A:」で始まる斜体の段落は A の語りのまとまった引用を表す。A の語りにおけるインタビュアー (筆者) の発言は、<斜体>で示す。また補足が必要な箇所には筆者が () で補足を付記した。なお研究参加者のプライバシーを確実に保護するため、引用するデータには最小限の修正を加えている。

3.1 A の経歴の概要

A の教育観の変遷を取り上げるにあたり、最初に A の経歴の概要を示す。A は公立小学校、公立中学校、公立高校を卒業し、X 教育大学に入学した。専攻は保健体育であり、大学は 5 年間で卒業した。A は大学を卒業後、臨時採用の教員となり、卒業後 5 年間 (うち 1 年は派遣労働を行い、教職から離れていた) で 4 つの小学校 (うち 1 つは小中学校) に勤務した。臨時採用時代の A の略歴は表 1 の通りである。

A は小中学校 3 で中学の体育を担当した以外は、各小学校で担任を任されていた。

大学卒業後 5 年目で教員採用試験に合格し、A は正規採用の教員になった。正規採用後は小学校 3 校に合計 24 年間勤務し、担任やティーム・ティーチング (以下 TT) の担当を任された。その

表 1: 臨時採用時代の A の略歴

大学卒業後	学校名	勤務期間
1 年目	小学校 1	約 7 カ月
2 年目	小学校 2	約 2 ヶ月
	小中学校 3	約 9 ヶ月
3 年目	派遣労働	
4 年目	小学校 4	約 1 年 2 ヶ月
5 年目		

後、臨時採用時代を含めると 8 校目となる小学校 8 で管理職 (教頭) になり、そこに 3 年間勤務してから小学校 2 校で 3 年ずつ校長を務めて退職した。正規採用時代の A の略歴は表 2 の通りである。

表 2: 正規採用時代の A の略歴

学校名	勤務期間	役職
小学校 5	9 年	担任
小学校 6	13 年	担任・TT
小学校 7	2 年	担任
小学校 8	3 年	教頭
小学校 9	3 年	校長
小学校 10	3 年	校長

3.2 A の教育観の分析

3.2.1 教育実習を通して形成された A の教育観

A は公立高校を卒業後、X 教育大学に入学する。しかし、教育大学に入学した理由は、高校 3 年生時に友人から「一緒に教育大学の体育科に入らないか? ほぼ 1 日スポーツをやって過ごせるよ」と言われたことに魅力を感じたからであり、教育大学に入学したにもかかわらず [教師という

か、教職がいいとかはほとんどない]ような状態だった。

しかし、このような教職に対する A の態度は、大学 3 年次の教育実習後に一変する。A は自身の教職に対する態度が変わった理由として、教育実習期間中に A が仲良くなった児童 3 名が、教育実習が終わった後にバスを乗り継いで約 20 キロ離れた A の自宅まで会いに来てくれたエピソードを挙げた。この経験以前の A は、教師は [教えるのが仕事だ] という印象を持っていたため、[教えたから子どもがどうなるかということまではあまりイメージしていないというか、(子どもの)変容だとか愛情のバックしてくるものだとか、そこまではイメージしていなかった]という。しかし、この経験を通して A は [実習が終わって子どもたちが来た時に、「こういう風になんか返ってくるんだな」と感じるようになったという。ここからは A が教職の「教師—子ども関係における相互作用性」を感受したことで、教職への「生きがい・やりがい」の意味付与を行った様子がうかがえるだろう。その結果、A は教職を志望するようになった。

一方で、この教育実習では A の指導力観にも影響を与えるエピソードがあった。A の教育実習が終わるときに、実習校の教師たちが送別会を開いたが、その送別会場で「一読総合法」と「三読法」(国語の物語文の読解指導法)⁽⁴⁾について [喧々諤々]の議論があったという。教育実習生でありながら、その議論に入ろうとした A はベテランの教師から「お前には無理だ」と言われた。A は [それがちょっとカチンときて。「やっぱり力をつけないと駄目だな。(教師に)なってやる」と思い、教師を目指すことにしたとも語っている。ここで A が「つけなければいけない力」と感じていた内容について聞くと、A は [指導法、教

育技術]と語り、ベテランの教師から「お前には無理だ」と言われたことを [ベテラン職人と素人って言うことですね。「素人は黙ってる」と。そしたら「プロにならないといけないな」(と思った)]と振り返っている。ここからは、A が教育実習時に「教育技術に関する知識量の多寡」によって決まる指導力観に触れて、「教育技術と知識を多く持つ専門家」という理想の教師像の獲得を行いながら、「教育の非専門家」としての自己認識を行ったことがわかる。

田中(2003:118 頁)によれば、「教師の指導力」には「実体概念」と「関係概念」という 2 種類の捉え方がある。「実体概念」では、「教師の指導力」を板書の技術や語呂合わせなどの「テクニク的なもの」と捉えて、「いつでも・どこでも使うことができ、どんな子どもにも同じ効果をもたらすことができる能力・技能」(田中 2003:118 頁)とみなす。一方、「関係概念」では、「教師の指導力」を“教授行為の相手次第で変化するもの”(田中 2003:118 頁)と捉え、“同じ教師でも、どんな状態の学校で教えているかによって、その指導力は高くなったり低くなったりする”(田中 2003:118 頁)と捉える。以上の A の語りを踏まえると、A は「教師の指導力」を「実体概念」として捉えていると解釈することが妥当だろう。実際、筆者が「その時の「プロ」ってどういうイメージでしたか?>と聞くと、A は次のように答えた。

A: その時はもうまるっきり「教師力量=優れた教育技術」。教師がまずは(優れた教育技術)持っている(と考えていた)ので、子どもの方に重心は一切なかったです。子どもが付いて来てくれるというか。力を持ってわかりやすく理解できて、そういう授業ができれば

ばね。そのための力量をというのを持ってな
きゃダメだなんていう。

以上のことから教育実習を通して、Aには教職
の「教師—子ども関係における相互作用性」の感
受による教職志望の形成が起きながら、同時に
「実体概念としての指導力観」の形成が起きてい
たことがわかる。

3.2.2 S 教師との出会いと A の教育観の揺らぎ

臨時採用の教員として 4 校目の小学校 4 に赴
任した際に、A は先輩教師 S と出会い、S 教師の
教育実践を通して「実体概念としての指導力観」
の揺らぎを経験する。S 教師の教育実践を A は
次のように振り返っている。

A: 1 年生の教室の後ろにカーペットが引いて
あって。「何ですかこれは？」っていったら (S
教師は) 「ここで勉強するんだよ」って。「子
どもはバラバラに座らせていたら安心でき
ないんだよ」って。「ゴロゴロ毛糸の玉みたい
にぐちゃぐちゃやって、そこで安心するんだ
よな」みたいな。(中略)「これはすごいな」
と。みたことない。型にはめると言うか、そ
ういう厳しい生徒指導の土台の上に教科指
導ありみたいなものばかりしか見ていな
かったから「なんじゃこれは」と (S 教師の
実践を見て) 思って。

今津 (1979, 2017) は“将来従事する、または
現在従事している職業の地位・役割達成に必要と
される知識・技能・価値規範を獲得し、その職業
への一体化を確立してゆく過程” (今津 1979: 18
頁) を「職業的社会的」と名付けた。[型にはめ
ると言うか、そういう厳しい生徒指導の土台の上
に教科指導ありみたいなものばかりしか見て
いなかったから] という A の語りからは、先輩

教師たちの実践を観察しながら「統制的・権威主
義的な教師に向けた職業的社会的化」を行っていた
A の様子うかがえる。

またこの語りからは、教育実習中に獲得した
「実体概念としての指導力観」の下で、A が「対
話モデルに基づく自生的・自立的な概念」として
の「学び」(田中 2003: 112 頁)ではなく、「伝達
モデルに基づく依存的・従属的な概念」としての
「学習」(田中 2003: 112 頁)に基づく「パター
ナリズム的教育観」を持っていた様子うかがえる。
そして、その「パターナリズム的教育観」は、
S 教師という「非統制的・非権威主義的な教師」
との出会いと、S 教師の「対話モデルに基づく自
生的・自立的な学び」の教育実践を観察すること
によって、相対化されたことがわかる。

Husserl (1938=1975) によれば、「新たな対象」
はこれまでの経験から獲得された「予期の地平」
との関係で理解され、予期を充足させて地平に組
み込まれたり、予期を失望させて地平に修正を迫
ったりする (今井 2015: 10 頁)。今井 (2015) は
この Husserl (1938=1975) の議論を参照しながら、
「失望」は“それに見舞われた人の構えそのも
のの変更を迫る可能性がある” (今井 2015: 10 頁)
ことを指摘している。S 教師の実践を [これはす
ごいな] [なんじゃこれは] と振り返る A の語りか
らは、A が「パターナリズム的教育観」という「予
期の地平」に対して「失望」を感受し、A の教育
に対する構えそのものの変更を迫られている様
子がうかがえる。

ところが、A の「パターナリズム的教育観」は
S 教師との出会いによって相対化されながらも、
根本的に変わったわけではなかった。A は正規採
用後も、自身の教育実践では [授業がうまくいっ
たとか完遂したとか、そういうことの方がまず大
事だった] と語っている。この [授業がうまくい

った]という感覚について、筆者が<目に見えて子どもを自分の思ったように動かせる感覚ですか?>と聞くと、Aは[「そうそう。それがまず教師の大事な力量であるだろうと(思って)と語った。このことから当時のAにとっての「授業の成功」は「教師の思い通りに子どもを統制できる」という「操作概念としての学習者像」に基づく「パターンリズム的教育の成功」のままであったと解釈できる。

Aの教育観が変わらなかった理由について、筆者が<「目の前の子どもが思うように動いてくれるかどうか」というところに教員として安心感を抱いていたからですか?>と尋ねるとAは次のように答えた。

A: そうでしょうね。だいたい、(子どもが)黙っていると、本当は考えているのに、考えていないとみなすじゃないですか。教師が。今もそうだけど。僕はそういう風な見方しかできなかつたから。「分かっていたらちゃんと発言するし」とか。そういうふうに持っていきたくるんですよ。

ここからは、「教師の安心感」につけ込む「操作概念としての学習者像」への誘惑によって、Aには「伝達モデルに基づく依存的・従属的な学習」から「対話モデルに基づく自立的・自立的な学び」への転換が起きずに、「パターンリズム的教育観」を保持した様子がうかがえる。

しかし、Aが当時の実践を[「S教師から教えてもらった)子ども主体というか、子どもに寄り添う指導が頭にありつつも、なかなかそうはうまくはいかなかつたな]と振り返るように、自身が持っていた教育観・指導力観に全く葛藤を抱えていなかったわけではない。この葛藤によってAの

教育観はその後大きく転換する。

3.2.3 「学びの共同体」との出会いとAの教育観の揺らぎ

臨時採用時代も合わせると6つ目の小学校6で、Aは[「子どもがしっかり学ぶというのはどうということなんだ」ということへの問い直し]を始めることになる。この[問い直し]は、赴任先の学校が文部科学省の委嘱事業である「学力向上プラン(仮名)」に指定されたことと、担任を外れて指導部長になり、TTの担当になったことがきっかけであった。当時の経験をAは次のように振り返っている。

A: 学年付(TTの担当)になって若い先生と一緒にいろんな授業や生徒指導に取り組むときに、人の授業を見ていると自分がやってきた授業の反省がすごくできるというか。「あー。こういう授業をやっていたんだ」と。「教師こんなに喋ってるか」と。「じゃあ子どもで考えてるんだ」と。だんだん今やっていることに少しずつ引っぱり始める。近いものにね。そういうことだったんですよ。じゃあ「ずっと学び続ける」というのはどういうことだと。自分がやっていた一読総合法なんかでは内言を、つぶやきや書き出しとして表出させていく指導法であるんだけど、必ずしも(子どもが)手を挙げて発言する(必要がある)んじゃないかと、書いた付箋をペタッと貼ったりだとか、発言をとるとか、いろんなことをして子どもが全員参加できるように授業を組んでいくね。するとそこに一回立ち戻って、「こういうこともやっていたよな。そういえば」と。

この語りからは、TT を契機に A は「他者の教育実践への参加」を通じた「教育実践の省察」を始めた様子がうかがえる。そして、この省察を通して、「実体概念としての指導力観」に基づく「パターンナリズム的教育観」への A の葛藤がさらに大きくなっていったと解釈することができる。

葛藤を抱えながら「教育実践の省察」を行う中で、A は佐藤学の著書に出会う。そして「浜之郷がそういう（子どもが全員参加できる）奇跡の学びを展開したと。じゃあ見に行ってみようかと」思い、「学びの共同体」の実践を行っていた茅ヶ崎市立浜之郷小学校の授業見学に行った。見学では「3年生か4年生の音楽の授業」と「6年生の理科の授業」を参観し、A は「音楽の授業は非常にテンポが良くて明るくて先生のトーンも明るくて、子どもたちも活発にやっけていいな」と感じたという。一方で、6年生の理科の授業では、「今でいう「ジャンプの課題」があって、非常にレベルの高い「電磁石の応用編」というか。「どうしてベルはなるんだろう？」「その回路はどうして鳴るように作られているんだろう？」と。それを説明するようなどてつもなくレベルの高い話」がされていた。当時の A は6年生の理科の授業を見て「結論にたどり着かない。これがまず「はあ？」と思ったのと、「教師は支援」というのは分かるけども、（授業中に教師は）どういう力の発揮をしているんだ（というのがわからない）」印象を持ったという。

しかし、授業後のリフレクションでは A が高く評価した音楽の授業は、「[子どもの学び] じゃなくて「教師のリード」なんですね。その中で子どもが活動したり、発言したり（している）。それを非常に厳しく指摘されて」[酷評されて] いた。一方、A が高く評価しなかった理科の授業は「ものすごい評価されて」いたという。A とは真

逆の評価が行われていた経験を、A は「結構グサグサきましたね」と語り、当時のことを次のように振り返っている。

A: 自分はこっちの授業に惹かれていたから。「えー」って。(S 教師の実践を見たときのように) また根底から覆されるような感じだった。実際に授業を見てわかるというのはこう
いうことだね。

この語りからは A が「実体概念としての指導力観」と「パターンナリズム的教育観」に対して「失望」を再び感受し、自身の教育観の更新の必要性を再認識したと解釈できる。実際、A は浜之郷小学校の授業見学を通して、自身の教育観が「変わるきっかけにはなったんですね。「あれが子どもが本当に真剣に学んでいるっていう姿だよ」って」と振り返っている。

しかし、A が「変わるきっかけにはなった」と語るように、浜之郷小学校での授業参観は A の教育観を転換させるには至らなかった。＜なぜ音楽の授業が評価されなくて、理科の授業が評価されたのかということは、その議論の中で腑に落ちたんですか？＞という筆者の質問に対して、A は次のように答えている。

A: いや、完全に（腑に）落ちたとは言えない
ですね。それは自分の「子どもの学びを見る力」が低かったからですね。(中略) 子どもを見るとか、子どもが学んでいるか学んでいないかを捕まえるということがどれだけ難しいことかということが（当時は）あまり理解できていなかった。(中略) 要するに、(当時の自分がしていたことは) 後ろから見ている授業参加者みたいなもので、見ているよう

見ていないですよ。見えているだけ。子どもの活動が。「見る」っていうのは違いますね。一体化するぐらいのことでしょう。

浜之郷小学校での授業を見学しても自身の教育観が変わらなかった理由を、A は「自分の「子どもの学びを見る力」が低かったから」と振り返り、子どもの「学び」を捉えるためには子どもとの「一体化」が必要であると述べている。ここでの「一体化」について、A は先に触れた S 教師とのエピソードでは「臨床」という言葉を用いながら次のように説明していた。

A: 職員室で(私が)たばこを吸っていたら(S 教師が)「A 君、子どもと遊んできなよ」って。

「君が遊ばないんだったら俺がやるよ」って脅された事があって。「職員室は戻って来ることじゃない」っていわれて。そういう風に言われたこともあった。子どものそばにいて子どもをよく見て、今いう「臨床」というかね。(S 教師は)そこに寄り添ってよく見てみて話をよく聞くというようなことを徹底していた

A は S 教師のことを「佐藤学と同じこと言っていて」と振り返っており、「学習者(子ども)との「一体化」は、ここでいう「臨床」を具体化した言葉として用いられていると考えられる。つまり、浜之郷小学校を見学した時の A には、教師が学習者の「学習の経験」へ一体化するという意味での「臨床」概念が欠けていたために、A は「学びの共同体」に「教育的な望ましさ」としての「明証性」を付与できなかったと意味づけている。その結果、A は「構えそのものの変更」には至らなかったと解釈することが妥当である。

3.2.4 「学級崩壊」を通じた A の教育観の転換

A の教育観は、臨時採用時代から合わせて 7 校目の小学校 7 で学級崩壊が起きたクラスの担任を任されたことで、大きく転換した。筆者が「(小学校 7 で学級崩壊のクラスの担任になる際には)「自分がこういう指導をすれば子どもたちは思うように動く」という風に思われていたんですか?」と尋ねると A は次のように答えた。

A: そうですね。最初は。きつと教師の授業の力や展開に魅力がないから、子どもが拡散して行って(学級崩壊が起きてい)るんじゃないかというのがあったんですね。だから僕はなんとかできるだろうと。

「実体概念としての指導力観」に裏打ちされた「パターンリズミック的教育観」を持つ A にとって、「学級崩壊」という現象は「実体概念としての指導力」の欠如によって引き起こされるものとして解釈されていた。そして小学校 7 に至るまでの勤務校での教育実践を通して、A は自身が「実体概念としての指導力」を持っていると捉えていたため、学級崩壊のクラスの担任になっても、学級を立て直すことができると考えていた。しかし、A が担任になっても学級の半分の児童が授業中に保健室に行くなど、学級崩壊は収まらなかった。当時のことを A は次のように振り返っている。

A: 全然ダメでした。全然ダメだったのは、僕の授業のやり方が全然ダメだったというよりも、子どもが自ら主体的に学ぶということを保障しようとしなかったんですよ。<なんで保障しようとしなかったんですか?> そうでなくてもできるだろうと。そっちの方が(子どもを動かす上で) 効率がいいだろうと。

(中略) まるっきりダメですよ。

この語りからは、A が「パターナリズム的教育観」に「失望」を感受した様子がうかがえる。この経験を踏まえて、A は学級崩壊が起きているクラスに、*[授業のシナリオの中で、ここでグループの考え方をに入れていくと、結論に近づくだらう]* というような、*そのための便宜的なグループ活動]* ではなく、*[(子どもたちが) 授業を自分たちのものにするためのグループ]* として「学びの共同体」の実践を授業に導入した。すると *[こんなになるんだと。激変ですよ。]* (学びに) 向かっていない子が (学びに) 没頭するように] となり、*[誰も教室から出て行かない]* 状態になったという。当時の児童たちの変化を A は次のように振り返る。

A: (子どもたちの変化を見て、) 子どもの学びに委ねなきゃって(思いました)。徹底的に。そっちの量を飛躍的に増やすと。思考の量を。そのためには教師のルールやシナリオや、そこに拘泥するような授業はもういいと。

この語りからは学級崩壊のクラスの担任になったことを転換点として、「実体概念としての指導力観」に支えられた A の「パターナリズム的教育観」が、「パートナーシップ的教育観」(一人ひとりの学びを保障する教師)へと変化したことがわかるだろう。

この経験を通して、A は「学びの共同体」を「一人ひとりの学びを保障する」と。全員の学びを保障する。それを基本にしています」と捉えるようになり、*[一人ひとりの学びを保障する]* というのは一人ひとりの差異を認めた上での話ですよ。徹底的に、一人ひとりが学ぶということの民主主義ですよ」と語っている。学級崩壊のクラ

スを受け持つ前の A は、「臨床」概念(学習者の「学習の経験」への一体化)がなく、浜之郷小学校での授業見学では「学びの共同体」に「教育的な望ましさ」としての「明証性」を付与しなかった。しかし、学級崩壊の状態にあった児童たちが学びに向かうようになったことで、A は「臨床」概念の重要性を感受し、学習者の「学習の経験」への一体化を通して「学びの共同体」に「学びの民主主義の具現化」という「明証性」を付与したと解釈できるだろう。

以上を踏まえて、A の教育観とそれに基づく「明証性」の付与のプロセスをまとめると次のようになる。小学校 7 で学級崩壊のクラスの担任となる以前の A は、「パターナリズム的教育観」を持っており、教育方法に対する「明証性」は「自身の思い通りに子どもを動かすことができたかどうか」という「学習の結果」に基づいて付与されていた。しかし、学級崩壊のクラスに対して自身の指導技術が通用しないという「失望」の感受によって A は教育観の変更を迫られ、「パターナリズム的教育観」は「パートナーシップ的教育観」へと転換した。「パートナーシップ的教育観」の下で「一人ひとりの学びを保障する」ことが「教育的な望ましさ」となったことに伴い、A は学習者の「学習の経験」との一体化重視の「臨床」概念を獲得した。そして、「学びの共同体」は、「学級崩壊状態からの「学び」の回復」という生活世界での検証を経て、「学びの民主主義の具現化」としての「明証性」を付与されるに至っている。

4 A の認識を通して見える教育とエビデンスの関係

前章で見た A の教育観の変遷を踏まえて、本章では A の認識を通して見える「教育とエビデンスの関係」を考察する。

A は 2007 年以降の「近代科学的エビデンスに基づく教育」が受容されやすい環境にいたが、< 先生もご自身の授業の中で、自己満足度などをアンケート調査によって数値的に成果を出そうとしたことはありますか？>という筆者の問いには「[ないです]と答え、その理由については「時間がもったいない」からと語っている。「学びの共同体」を自身の教育実践のよりどころにしながら、実験や調査による教育実践の正当化を試みない A は、「生活世界的エビデンスを重視する教師」である。

しかし、A は「近代科学的エビデンスに基づく教育」の受容に向けた力学から無縁だったわけではない。A は「学力向上とかに数値でこだわる、数値を何ポイント上げるためにこだわっている学校がほとんど」と語っており、熊井・杉田 (2019) も指摘していた「近代科学的エビデンス」の教育現場への浸透を感受していた。また、A は全国学力・学習状況調査の結果を踏まえて教育長から「今年は高かったね」や「今年は駄目だったね」と言われた経験があったという。このように A は学校現場での「説明責任」重視を背景とした教育実践の即時的効果の証明の要請によって「近代科学的エビデンス」の追求に直面せざるを得ない環境にいた。

このような環境下でも、A は「近代科学的エビデンス」を重視する教育長や学校に対して、「今はそういう風にしか評価と言うか、そこでしかわからない人はさせとけという感じですね」と語り、「[近代科学的エビデンスを重視した評価によって) 切り刻めば刻むほど学びの分断が進むだけ]と語っている。ここからは、A が「近代科学的エビデンス」の追求を「学びの分断化」への隘路と解釈しており、自身を「近代科学的エビデンス信者」から差別化することで、「生活世界的エビデ

ンスを重視する教師]になっていることがわかる。

一方で、A は「近代科学的エビデンス」を無視しているわけではない。< (学級崩壊だったクラスが変わったことで「学びの共同体」が) 本物なんだなと思われましたか？>という筆者の質問に対して、A は「[おまけから言えば、CRT (標準学力検査) のポイントが 20 ポイント上がりました]と答えており、「学びの共同体」には「近代科学的エビデンス」の文脈における「明証性」も付与している。つまり、A は<生活世界的エビデンス～応答責任>のラインを重視しながら、子どもに対する「応答責任」を果たすことが、教育行為外の利害関係者に対する「説明責任」を果たしていくことにも接続すると捉えている。

このように小学校 7 以降の A は学習者の「学習の経験」との一体化を重視し、その「臨床」概念に基づく自立的判断によって、「学習の経験」を通した「生活世界的エビデンス」の検証を行いながら「教育的な望ましさ」として「明証性」を付与していた。そして、「生活世界的エビデンス」を通して「応答責任」を追求することは、「近代科学的エビデンス」に支えられる「説明責任」を追求することにも接続していると解釈していることがわかる。

以上を踏まえて今井 (2015) のモデルを検討すると次の 4 点を指摘できる。第一に、教育実践は<生活世界的エビデンス～応答責任>のラインが基盤になるという今井 (2015) の前提についてである。今井 (2015) は教育実践が「学習の経験」によって確証されるほかないため、<生活世界的エビデンス～応答責任>のラインが基盤になることを前提としていた。しかし、A は「パターンナリズム的教育観」から「パートナーシップ的教育観」へと転換したことで、応答責任を追求し始めたのであり、「パターンナリズム的教育観」の下で

は「応答責任」よりも「自身の思い通りに子どもを動かすことができるかどうか」が重視されていた。ここからは、教育実践で「生活世界的エビデンス～応答責任」のラインが基盤になるかどうかとも教師の教育観によって左右され、「生活世界的エビデンス～応答責任」のラインが基盤になるためには、教師が「パートナーシップ的教育観」を持つ必要が示唆される。このような観点から、「パターンリズム的教育観」の下での「教育とエビデンスの関係」を検討する必要があるだろう。また、教育現場が「近代科学的エビデンス」の追求に直面せざるを得ない環境にあることで、「生活世界的エビデンス～応答責任」のラインがどれほど基盤となりうるのかも検討する必要がある。

第二に、エビデンスが「近代科学的エビデンス」と「生活世界的エビデンス」へと引き裂かれることによる、教育現場における教師の自己認識の変容である。熊井・杉田（2019）は現在の教師のアイデンティティ形成が「近代科学的エビデンス」を受容しながら行われていることに言及していたが、Aの語りから見えてくるのはむしろ「近代科学的エビデンス」を受容しないことで「生活世界的エビデンスを重視する教師」として自身を意味づけるような自己認識である。このように、エビデンスが「近代科学」と「生活世界」の文脈へと引き込む争奪の場になっていることは、教師を「近代科学的エビデンス」の追求に向かわせるだけではなく、「生活世界的エビデンス」の重要性を認識させることにもつながっている。このような観点からも、「エビデンス」が教師の自己認識に与える影響を検討する必要があるだろう。

第三に、「応答責任」と「説明責任」の関係についてである。今井（2015）は「応答責任」と「説明責任」を区別したが、それは両者が接続しえないという前提を含んでいた。しかし、Aの認識を

通して見えるのは、「応答責任」が「説明責任」を果たすことにもつながりうるという両者の関係である。ここからは「生活世界的エビデンス」が「近代科学的エビデンス～説明責任」のラインに間接的にはあるが接続する可能性が示唆される。

第四に、「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与についてである。Aは学習者の「学習の経験」へ一体化を重視するようになったことで、「学びの共同体」に「明証性」を付与した。このように「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与は教師によって多様でありうるため、「学習の経験」を捉える教師の教育観を含めて「生活世界的エビデンス」を再考する必要があるだろう。

5 おわりに

本稿では教師が「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与するプロセスに着目し、今井（2015）による「教育とエビデンスの関係」を再検討した。その結果、①「生活世界的エビデンス～応答責任」のラインを基盤とする前提条件、②教育現場における教師の自己認識の変容、③「応答責任」と「説明責任」の関係性、④「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与においてモデルを再考する必要性を指摘した。

しかし、本研究は一事例であるため、ここで得た知見を他の教師の分析に当てはめながら、新たなモデルを提示する必要がある。また、本研究では紙幅の都合上、Aが「近代科学的エビデンス」に付与している意味については十分に言及できなかった。これらについては今後、別の論考で扱いたい。

注

(1) 熊井・杉田 (2019) は「近代科学的エビデンス」という言葉を用いずに、単に「エビデンス」としている。しかし、「アンケート、テスト、スタンダードによる教育実践」を「エビデンス」と捉えインタビューを行って分析しているため、本稿では「近代科学的エビデンス」とした。

(2) 付言するなら、A は「①フォローアップインタビューが可能である」という条件も満たしていた。また、「②できるだけ言語化の能力が高い」という条件についても、筆者は研究開始前から A が 1 年間で 32 回にわたって執筆した「校長室便り」を読んだことがあり、A の言語化の能力の高さを感じていた。

(3) SCAT において得られる理論記述はあくまでも「このデータから言えること」であり、普遍的で一般的に通用する原理のようなものではない (大谷 2011: 159 頁)。しかし、大谷 (2008b: 348-349 頁) によれば、質的研究自体が一般性や普遍性よりも個別性や具体性に即して行う研究である。本研究は「アンケート調査を行わなかった教師」の認識という個別性や具体性を深く追究していくため、分析の方法として SCAT を用いることが適切であると判断した。

(4) 「三読法」とは垣内松三や石山脩平の理論を踏まえた、①通読、②精読 (場面ごとや文章全体を見渡した詳細な読み)、③味読 (①と②の学習のまとめ) によって授業を構成する指導法である (石丸 2014: 19 頁)。それに対して「一読総合法」は、“児童言語研究会が三読法の理論を批判し、文章の部分を分析⇔総合しながら最初から精読する読解の指導方法” (山本 1993: 96 頁) である。

引用文献

- Biesta, Gert (2007), Why “What works” won’t work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57 (1), pp.1-22.
- Flick, Uwe (2007), *Qualitative Sozialforschung : eine Einführung*: Rowohlt Taschenbuch Verlag (=小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 (2011) 『質的研究入門』春秋社) .
- Husserl, Edmond (1938) *Erfahrung und Urteil*, Hamburg: Meiner (=長谷川宏訳 (1975) 『経験と判断』河出書房新社) .
- Latour, Bruno (1987), *Science in action : how to follow scientists and engineers through society*, Harvard University Press (=川崎勝・高田紀代志訳 (1999) 『科学が作られているとき：人類学的考察』産業図書) .
- Slavin Robert (2002) “Evidence-Based Education Policies,” *Educational Researcher*, (31), pp.15-21.
- 石井英真 (2015) 「教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す」『教育学研究』第 82 巻第 2 号, 30-42 頁.
- 石丸憲一 (2014) 「文学の授業における、いわゆる三読法を見直す」『教育学論集』第 65 巻, 19-31 頁.
- 今井康雄 (2015) 「教育にとってエビデンスとは何か」『教育学研究』第 82 巻第 2 号, 2-15 頁.
- 今津孝次郎 (1979) 「教師の職業的社会的化 (1)」『三重大学教育学部研究紀要. 教育科学』第 30 巻 4 号, 17-24 頁.
- 今津孝次郎 (2017) 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 大谷尚 (2008a) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案」『名古屋

大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学』54 巻 2 号, 27-44 頁.

大谷尚 (2008b) 「質的研究とは何か」『教育システム情報学会誌』Vol.25 No.3, 340-354 頁.

大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization」『感性工学』Vol.10 No.3, 155-160 頁.

大谷尚 (2017) 「質的研究の理解 (2) 実践をより良くするために質的研究はどのように進めれば良いのか」『学校健康相談研究』14 巻 1 号, 4-12 頁.

大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.

熊井将太・杉田浩崇 (2019) 「教育政策・制度の中で教師はどのように「エビデンス」に応答しているか」杉田浩崇・熊井将太編『「エビデンスに基づく教育」の関を探る』春風社, 98-129 頁.

杉田浩崇 (2019) 「「エビデンスに基づく教育」という問題圏」杉田浩崇・熊井将太編『「エビデンスに基づく教育」の関を探る』春風社, 16-40 頁.

田中智志 (2003) 『教育学がわかる事典』日本実業出版社.

山元淑乃 (2017) 「アニメ視聴を契機とした日本語習得を通じた発話キャラクターの獲得過程に関する事例研究」『言語文化教育研究』第 15 巻, 129-152 頁.

山本名嘉子 (1993) 「一読総合法」奥田真丈・河野重男監『現代学校教育大事典』第 1 巻, 96-97 頁.

主体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響:

—都内中等教育学校の卒業生を対象とした調査から—

上野 雄己 (東京大学)

日高 一郎 (東京大学)

福留 東土 (東京大学)

Relationship between Autonomous Inquiry-based Learning and Personality Traits:

A Graduate Survey of Secondary School in Tokyo Metropolitan Area

Yuki Ueno, Ichiro Hidaka, and Hideto Fukudome

The University of Tokyo

Authors' Note

Yuki Ueno and Ichiro Hidaka are project assistant professors at the Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, the University of Tokyo.

Hideto Fukudome is a professor at the Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, the University of Tokyo.

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between autonomous inquiry-based learning and personality traits for a graduate of secondary school in the Tokyo metropolitan area. Data were obtained from a cross-sectional study by the “Survey of Graduates of the Secondary School Attached to the Faculty of Education, the University of Tokyo on Learning and Work.” The participants were 351 adults (186 men and 165 women; mean age = 40.86 years, $SD = 11.87$, age-range = 24–69 years). After controlling for socio-demographic factors (age, sex, marital status, child status, and household income), learning at the higher education (motivation for learning and grade), work (environment, attitude to work, and personal income), and motivation for autonomous inquiry-based learning, the results of hierarchical multiple regression analysis indicated that experience in autonomous inquiry-based learning was positively significantly associated with general factor of personality for high-order factors of the Big Five personality traits. There was a significant negative association between exploration in autonomous inquiry-based learning and the general factor of personality, while no significant association was observed between discussion in autonomous inquiry-based learning and general factor of personality. These findings suggest that the sub-dimensions of autonomous inquiry-based learning have different relations to the general factor of personality. Autonomous inquiry-based learning in secondary school may contribute to the formation of qualities for successful adaptation to society and the improved awareness of learning for higher education and work. Further longitudinal studies are required to examine the relationship between autonomous inquiry-based learning and personality traits.

Keywords : autonomous inquiry-based learning, Big Five personality traits, general factor of personality, secondary school, graduate survey

主体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響:

—都内中等教育学校の卒業生を対象とした調査から—

1 問題と目的

2020年度から施行される新学習指導要領の大きな柱の1つとして、アクティブラーニング(active learning)がある。アクティブラーニングは1990年代初頭にBonwell & Eison(1991)によって提唱された学習理論である。日本国内で、アクティブラーニングが注目されるきっかけになったのは、中央教育審議会(2012)の質的転換答申である。この中で、アクティブラーニングに関する理念や定義、技法などに関して触れられ、主体的に問題を発見し、解を見出していく能動的学習と記述されている。具体的には、溝上(2015a)によって、アクティブラーニングは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義されている。

中央教育審議会(2012)の質的転換答申を契機に、高等教育においては、これまでの教員による一方向的な知識伝達型講義形式の教育に加え、学習者の能動的な学習への参加が組み込まれた教授・学習法が導入されている(松下, 2015; 溝上, 2014)。具体的には、ディスカッション等を通じた双方向の講義、さらには演習や実習、実技等の主体的な学習が行える授業への転換である(Barr & Tagg, 1995; 溝上, 2014; 西岡, 2017; 中央教育審議会, 2012; 山田, 2017)。教育実践の対象となる年代や教科によって導入する内容は様々ではあるが(福山・山田, 2018; 三尾, 2017, 2018)、こうした視点と内容にもとづき、これまでに国内外において、

アクティブラーニングに関わる指導実践が多く行われ、一定の成果が得られている(Baeppler, Walker, Brooks, Saichaie & Petersen, 2016; 溝上, 2007; Van Amburgh, Devlin, Kirwin, & Qualters, 2007)。アクティブラーニングがもたらす効果は多様であり、学習効果を促進させるだけでなく、個々人の人格形成や人間的な成長、さらには社会への適応能力を醸成させる可能性がある(西岡, 2017; 福山・山田, 2018)。

一方で、アクティブラーニングに関する問題もいくつか報告されている。Prince(2004)は狭義のアクティブラーニング、協調学習、協働学習、問題基盤型学習の4つの学習方法による学習成果を検証した研究のレビューを行い、全ての学習方法において支持される結果が示されたものの、いくつか課題も残されたことを報告している。例えば、アクティブラーニングに含まれる要素が複合的で、何を調査・測定しているのか定義が難しいことや、総合的な評価方法を明確にしづらいことを挙げている。細尾(2016)も同様に、体系的な知識習得とのバランスの難しさ、どのような能力が身につくのか、また社会へと繋がるキャリアに結びつかない可能性を指摘している。アクティブラーニングは、深い学びやジェネリックスキルの醸成、アクティブラーナーの育成などに大きく貢献する可能性があるが(友野, 2015)、今後、研究や実践を推進させていくうえで、解決・検討していくべき課題が多い(本田, 2017)。

そうした中で、前述したように、アクティブラーニングの問題の1つとして、概念定義の問題が挙げられている(本田, 2017; 細尾, 2016; Prince,

2004; 友野, 2015)。アクティブラーニングは、「主体的な学び(主体的・積極的な学びに関わる指導)」「対話的な学び(グループワークなど対話機会の確保と報告・発表の導入)」「深い学び(体験等を通した問題解決型の指導)」の3視点に集約されており(三尾, 2017, 2018; 文部科学省, 2017), こうした問題点も踏まえて, 2017年の学習指導要領改定案において, アクティブラーニングを, 「主体的・対話的で深い学び」の言葉に置き換えられている(文部科学省, 2017)。なお, 名称こそ変更されているが, アクティブラーニングの視点は残されており, これまでと同様の教育観と教育方法が求められていると言える。しかしながら, 今後, アクティブラーニングの視点にもとづく教育実践を行ううえで, 「育成すべき資質・能力の設定」「育成すべき資質・能力を育むために必要な学習・指導方法の開発」「評価基準の設定や評価方法の工夫改善」「学校全体としての組織的な取組」を総合的に考慮し, 指導内容・計画ならびに実践にあたる必要がある(文部科学省, 2018)。

こうした影響は, 初等中等教育においてもあり, 中央教育審議会(2014)の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」を契機に, アクティブラーニングの実践や研究が盛んに行われるようになってきている(波多野・中村・三尾, 2018; 寺本, 2016; 八木, 2016)。現在では, 教育の早い段階から, アクティブラーニングの視点を導入した教育展開が求められている(中央教育審議会, 2014; 溝上, 2015b)。しかしながら, 教育効果の評価の位置付けとして, そうしたアクティブラーニングがもつ学習効果の一時的な効果を検討した研究はされているものの, アクティブラーニングが個々人の生涯にどのような影響を示すのか, 生涯的な視点にもとづいた研究は日本国内ではほとんどされておらず, アクティブラー

ニングが有する将来的な多様な効用に関して十分に検討されているとは言えない(本田, 2017; 細尾, 2016; Prince, 2004; 友野, 2015)。こうした視点にもとづいた僅かな研究として, 都内中等教育学校の卒業生を対象とした研究によれば, 在学時に経験した主体的・探究的な学びの活動が, 進学先での学びや活動を介して, 学びの習慣や仕事に対する意識向上に肯定的な影響を示すことが明らかにされている(天井, 2020; 荒木, 2020)。横断調査による研究報告ではあるものの, 青年期前期・中期に経験したアクティブラーニングが高次接続や仕事, 生涯学習に対して長期的な効果がある可能性が示されている。しかしながら, 青年期前期・中期に経験するこうした学びは生涯に渡り, 発達段階ごとの学びだけでなく, そうした行動や思考, 態度を予測するパーソナリティ(personality traits)にも影響があることが考えられる。

このパーソナリティは社会情動的スキル(social and emotional skills)の1つの側面としても注目されている(Heckman, 2013)。認知的スキル(cognitive skills: 例えば, IQテストや到達度テストなど)の高さが教育や仕事に影響することに目が向けられていたが, こうした認知的スキルのみが個人の適応を高めるものではないことが報告されている(Heckman & Rubinstein, 2001; Heckman, Stixrud, & Uruza, 2006; Kautz, Heckman, Diris, Ter Weel, & Borghans, 2014)。経済協力開発機構(Organisation for Economic Co-operation and Development: 以下, OECD)(2015)によれば, 社会情動的スキル(social and emotional skills)は, 「目標の達成(忍耐力, 自己抑制, 目標への情熱)」「他者との協働(社交性, 敬意, 思いやり)」「感情のコントロール(自尊心, 楽観性, 自信)」の3側面から構成された「一貫した思考, 感情, 行

動のパターンに発現し、個人の一生を通じて社会経済的成果（例えば、教育や職業、健康状態、主観的ウェルビーイングなど）に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義されている。社会情動的スキルは非認知スキル（non-cognitive skills）とも呼ばれ、学習を通して発達し、より広義の社会的成果（例えば、個々人の多様な生活や社会経済的な成功を指す多面的な性質を表す、教育や労働市場での成果、健康的なライフスタイル、市民・社会参加、家族や社会との繋がり、生活満足感など）を収める結果に繋がるものとされる（遠藤, 2017；OECD, 2011, 2012；Soto, 2019）。こうした社会情動的スキルの1つであるパーソナリティがどのような学習環境から影響を受けて育まれるのかを明らかにすることは、個人の生涯適応を考えるうえでも重要である（加藤, 2019；宮崎・中川・吉川, 2018；中野・田中・池田・山内, 2020；山内, 2019）。

こうした人間のパーソナリティ全体を網羅的に表現するものの1つとして、Big Five パーソナリティ特性（以下、Big Five）の概念があり、社会的情動的スキルの測定要素の1つとして挙げられている（Heckman & Kautz, 2013；Kautz et al., 2014；OECD, 2015）。Goldberg（1990）はパーソナリティ特性語から得られた5つの因子をBig Fiveと呼び、心理辞書の研究によって用語を整理し、因子分析によって5つのパーソナリティの側面を導き出したモデルとされる。具体的には、神経症傾向（neuroticism；例えば、不安の強さ、情緒的な不安定さなど）、外向性（extraversion；例えば、社交的、活発さなど）、開放性（openness；例えば、好奇心の強さ、創造的など）、協調性（agreeableness；例えば、やさしさ、利他性など）、勤勉性（conscientiousness；例えば、計画性がある、まじめさなど）の5つの次元で構成される

（Goldberg, 1990；小塩, 2014, 2020）。こうした5つのパーソナリティの側面は、多くの国や地域で確認されており（McCrae, Terracciano, & 78 Members of The Personality Profiles of Cultures Project, 2005；McCrae, Terracciano, & 79 Members of The Personality Profiles of Cultures Project, 2005）、国際的に多くの研究者に賛同されるパーソナリティ理論の1つである。

このBig Fiveの高次因子である一般パーソナリティ因子（general factor of personality；以下、GFP）は社会における有用性（social effectiveness）を反映している（Rushton & Irwing, 2009；van der Linden, Dunkel, & Petrides, 2016）。GFPは、神経症傾向は負、それ以外の特性は正の方向を示すとされる（Just, 2011；Musek, 2007）。GFPは一般的健康（covitality）や生活史戦略（k-factor）、職業パフォーマンスなど個人を取り巻く様々な要因を予測し（Figueredo, Vasquez, Brumbach, & Schneider, 2004；Pelt, van der Linden, Dunkel, & Born, 2017）、さらには問題行動、情動知能とも関連があることが報告されている（Kawamoto et al., 2020）。こうしたBig Fiveは、生涯を通して固定的ではなく、標準年齢的要因や非標準的要因から多様な影響を受けており、年齢とともに、安定しながら発達的に変化していくが（川本・小塩・阿部・坪田・平島・伊藤・谷, 2015；Roberts, Caspi, & Moffitt, 2001；Soto, John, Gosling, & Potter, 2011）、思春期においてもパーソナリティの変容が確認されている（Borghuis et al., 2017；Kawamoto & Endo, 2015）。しかし、アクティブラーニングの教育を経験した者が永続的にその影響を受けて、自身のパーソナリティの形成に寄与されているのかは未だ明らかにされていない。

以上のことを踏まえて、本研究では、アクティブラーニングの教育実践が行われている東京都

内の中等教育学校を対象に、主体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響を行うことを目的とする。当調査が行われた学校は、国立大学附属中高一貫校であり、生徒の「探究性」、「市民性」、「協働性」を育成することを念頭に、主体的・探究的な学びとして、総合的な学習を中心とした特徴ある教育を実施している（本田, 2019；喜入, 2019；東京大学教育学部附属中等教育学校, 2005）。なお、本研究では調査校の表現に従い、アクティブラーニングや主体的・対話的で深い学びを主体的・探究的な学びとし、これらの概念と同義とする。調査校は、1966年より総合的な学習を導入しており、入学から問題解決型学習や体験学習、そして、卒業時に全生徒が卒業研究を提出・発表することを特色としている（天井, 2020；喜入, 2019；黒宮・日高・山本・沖濱, 2018）。この卒業研究は、単なる情報の要約ではなく、様々な情報媒体を使用し収集を行うこと（探索）や、教師や他の生徒と討論すること（討論）、実際に調査や観察、実験（体験）を通して、考察を深めていくことが求められる（川本, 2020；東京大学教育学部附属中等教育学校, 2005）。これまでの研究から、探究的学習とパーソナリティの関係が報告されていること（Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2009）や、調査校の教育方針・指導内容（東京大学教育学部附属中等教育学校, 2005）から総合的に鑑みて、主体的・探究的な学びが生涯にわたり、個人個人のパーソナリティにもたらす影響は大きいことが考えられる。そのため、本研究では、調査校を卒業した対象に調査されたデータを用いて、主体的・探究的な学びとパーソナリティの関連を実証的に検討する。

2 方法

2.1 分析データ

本研究では、「学びと仕事の東大附属卒業生調査」を二次分析のデータとして分析に使用した（喜入, 2019）。この調査は、東京大学教育学部附属中等教育学校（以下、東大附属）の卒業生に対して、東大附属での6年間（中学・高等学校）の主体的・探究的な学びが、大学や社会へとどのように繋がっていくのかを実証的に検討することを目的に、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターと東大附属が共同で実施している。調査は2018年3月に、Webでの回答と調査票の送付によって実施され、東大附属の卒業生はいずれかの方法を選択し、調査への同意のうえで、回答を行った。Webでの回答を選択した場合には、セキュリティ対策として多層防御したサーバー上で調査が行われた。なお、著者らはこのデータベースを管理している東京大学大学院教育学研究科附属学校データベース管理運営委員会より利用許可を得て、個人を特定できる情報を除外し匿名化されたデータの提供を受け、分析に使用した。また当調査は東京大学ライフサイエンス倫理審査専門委員会の承認（承認番号：17-217）を得て行われている。

2.2 分析対象者

当調査の計画サンプルサイズは5,163名であり、有効回答数は19歳から84歳の2,310名（44.74%）であった。分析対象は、東大附属在学時に、総合的な学習（特別学習／卒業研究・課題別学習）と呼ばれる、ある問題に対して考え、発表やディスカッション、グループで取り組んだりする参加型の授業を経験した者とした。なお、総合的な学習が導入されたのが1966年からのため、1961年以降の入学者（喜入, 2019）を対象とした。また、

進学先の学校の種類によって、進学先や仕事での学びの内容に違いが見られる可能性があるため、最終学歴が大学以上を卒業（中退含む）した者を選定し、本研究で使用する分析項目に欠損があった者を除外した、24歳から69歳の351名（男性186名、女性165名、平均年齢40.86歳、SD = 11.87）を分析対象とした。本研究の分析対象者の属性を表1に示す。

2.3 分析対象項目

2.3.1 主体的・探究的な学び

東大附属在学時の主体的・探究的な学びにおける具体的な活動を測定するために、川本（2020）の主体的・探究的学び尺度を使用した。この尺度は、教育学を専門とする研究者と当該の中等教育学校の教員を中心とした約20名の専門家にて作成され、「討論（項目例：友達や先生に自分の考えや意見を言う）」「体験（項目例：その場所まで行って観察・調査等を行う）」「探索（項目例：本や新聞などを読む）」の3下位尺度9項目から構成され、信頼性と妥当性が確認されている（川本，2020）。こうした3下位尺度は文部科学省（2017）が提唱している主体的・対話的で深い学びの構成要素を反映していると言える。回答方法は「1：よくやった」から「4：ほとんどしなかった」の4件法であった。なお、当調査では、討論の項目である「グループやクラスでまとめたものを発表する」を「グループやクラスにまとめたものを発表する」に変更されているが、構成される因子の内容に問題はないと判断した。分析時には項目得点の逆転処理を行い、得点が高いほど、主体的・探究的な学びの活動が多いことを指す。本研究における α 係数は討論が0.82、体験が0.74と川本（2020）と同程度の値であったが、探索においては0.04と著しく低い値が示された。項目数が2

表1 本研究の分析対象者の属性

変数	区分	度数
年齢	24-29歳	71名
	30-39歳	103名
	40-49歳	97名
	50-59歳	41名
	60-69歳	39名
性別	男性	186名
	女性	165名
婚姻状態	未婚（死別・離別含む）	115名
	既婚	236名
子どもの有無	いない	169名
	いる	182名
個人年収	0-199万円	39名
	200-399万円	80名
	400-599万円	93名
	600-799万円	49名
	800-999万円	43名
	1,000万円以上	47名
世帯年収	0-199万円	7名
	200-399万円	21名
	400-599万円	49名
	600-799万円	61名
	800-999万円	63名
	1,000万円以上	150名

項目と少数であること、測定内容の幅が大きいことから（Cronbach & Gleser, 1965; Loevinger, 1957）、信頼性係数が低い結果が示されたと推察される。しかし、「本や新聞などを読む」「インターネットで調べる」の2項目はともに情報収集、すなわち、探索的行動という点で共通していることから

も、川本（2020）に倣い、本研究でも主体的・探究的な学びの下位尺度として探索を用いることとした。またこれらの活動に対する学習意欲についても、「1：とても興味を持って取り組んだ」から「2：全然興味を持って取り組まなかった」の4件法で回答を求め、分析時には項目得点の逆転処理を行った。

2.3.2 パーソナリティ

パーソナリティを測定するために、日本語版 Ten Item Personality Inventory を使用した（小塩・阿部・カトローニ, 2012）。この尺度は、Ten Item Personality Inventory の邦訳版（Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003）であり、Big Five の「神経症傾向（項目例：心配性で、うるたえやすいと思う）」「外向性（項目例：活発で、外向的だと思う）」「開放性（項目例：新しいことが好きで、変わった考えをもつと思う）」「協調性（項目例：人に気をつかう、やさしい人間だと思う）」「勤勉性（項目例：しっかりしていて、自分に厳しいと思う）」の5下位尺度10項目から構成され、信頼性と妥当性が確認されている（小塩他, 2012；Oshio, Abe, Cutrone, & Gosling, 2013, 2014）。回答方法は「1：強くそう思う」から「7：全く違うと思う」の7件法であった。分析時には項目得点の逆転処理を行い、得点が高いほど、各パーソナリティが高いことを指す。本尺度は Big Five の各側面を正方向と負方向の2側面の項目から測定されており、それらの対応する2項目の相関係数は、本研究において神経症傾向は-0.35、外向性は-0.56、開放性は-0.34、協調性は-0.36、勤勉性は-0.38であり、小塩他（2012）の研究で報告されている値と概ね同値であった。分析には、GFP 得点を用いるため、先行研究（Kawamoto et al., 2020；Kowalski, Vernon, & Schermer, 2016；Pérez-González & Sanchez-Ruiz,

2014）を参考に、主成分分析を行い、得られた主成分得点を GFP 得点とした。なお、主成分分析の結果、第一主成分の固有値は 1.93、累積寄与率は 38.57%、主成分負荷量は-0.54（神経症傾向）、0.45（外向性）、0.44（開放性）、0.37（協調性）、0.42（勤勉性）であった。

2.3.3 交絡変数

主体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響を検討する際に、交絡変数として、以下の3つの変数を分析に使用した。

社会人口統計学的要因 社会人口統計学的要因として、年齢、性別（0：男性、1：女性）、婚姻状態（0：未婚（死別・離別含む）、1：既婚）、子どもの有無（0：いない、1：いる）、世帯年収（0：0-199万円、1：200-399万円、2：400-599万円、3：600-799万円、4：800-999万円、5：1,000万円以上）の5項目を用いた。

進学先での学び 進学先での学びの測定として、荻谷（2013）の東大附属卒業生調査を参考に、進学先での学び意欲と成績評価の2項目を用いた。進学先での学び意欲は、「一般教養科目の学習」「専門科目の学習」「卒業研究・卒業論文（に準ずるもの）」の3項目を用いた。回答方法は「1：熱心に取り組んだ」から「4：熱心に取り組まなかった」の4件法であり、分析時には項目得点の逆転処理を行い、得点が高いほど、進学先での学び意欲が高いことを指す。本研究における α 係数は 0.72 であった。また、進学先での在学期間全体での成績評価は、「1：上の方」から「5：下の方」の5件法で回答を求め、分析時には逆転処理を行った。

仕事での学び 仕事での学びの測定として、中村（2014）の教育・社会階層・社会移動全国調査（ESSM2013）を参考に、仕事の環境と意識と個

人年収の2項目を用いた。仕事の環境と意識は、「自分の仕事の内容やペースを自分で決めることができる」「職場全体の仕事のやり方に自分の意見を反映させることができる」「自分の能力を発揮できる」「仕事を通じて職業能力を高める機会がある」「教育訓練を受ける機会がある」「仕事をするのにやりがいを感じる」の6項目を用いた。回答方法は「1:あてはまる」から「4:あてはまらない」の4件法であり、分析時には項目得点の逆転処理を行い、得点が高いほど、仕事の環境と意識が高いことを指す。本研究における α 係数は0.78であった。また、個人年収(0:0-199万円, 1:200-399万円, 2:400-599万円, 3:600-799万円, 4:800-999万円, 5:1,000万円以上)の1項目を用いた。

2.4 分析方法

本研究で使用する変数の基礎統計量ならびに、各変数間のPearsonの積率相関係数(r)を算出した。次に、主体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響を検討するために、説明変数として、Step1に社会人口統計学的要因、Step2に進学先での学び、仕事での学び、そして、Step3に主体的・探究的な学びの下位尺度を、階層的に投入し、目的変数にGFPを設定した、階層的重回帰分析を施した。なお、分析には、R version 3.5.3 (R Development Core Team, 2019)のpsych (Revelle, 2017)とcar (Fox & Weisberg, 2011)のパッケージを使用し、統計学的な有意水準を5%水準とした。

3 結果

回帰分析に先立ち、本研究で使用する変数の基礎統計量と各変数間の相関係数を算出した結果を表2, 3に示した。次に、主体的・探究的な学

表2 各変数の基礎統計量

変数	得点範囲	$M (SD)$
進学先での学び		
進学先での学び意欲	1-4	3.16 (0.64)
成績評価	1-5	3.78 (1.01)
仕事での学び		
仕事の環境と意識	1-4	3.16 (0.58)
主体的・探究的な学び		
活動意欲	1-4	3.37 (0.68)
討論	1-4	2.74 (0.77)
体験	1-4	2.64 (0.91)
探索	1-4	2.67 (0.79)
パーソナリティ		
神経症傾向	1-7	3.74 (1.33)
外向性	1-7	4.67 (1.45)
開放性	1-7	4.69 (1.22)
協調性	1-7	5.23 (1.11)
勤勉性	1-7	4.17 (1.28)

注) すべての変数は項目平均であり、分析に使用する一般パーソナリティ因子は、主成分得点である。

びからパーソナリティに対する影響を確認するために、説明変数を主体的・探究的な学びと交絡変数、目的変数をGFPとした、階層的重回帰分析を行った(表4)。その結果、主体的・探究的な学びを投入した、Step3の ΔR^2 は有意であった($F(4, 337) = 3.01, p = 0.019$)。具体的には、社会人口統計学的要因や進学先・仕事での学びを統制しても、体験がGFPに対して正の関連($B = 0.21, BSE = 0.10, \beta = 0.14, 95\% CI [0.01, 0.27], p =$

表3 一般パーソナリティ因子との相関

変数	<i>r</i>	<i>p</i>
社会人口統計学的要因		
年齢	0.70	0.193
性別	-0.04	0.444
婚姻状態	0.21	<0.001
子どもの有無	0.14	0.008
世帯年収	0.23	<0.001
進学先での学び		
進学先での学び意欲	0.21	<0.001
成績評価	0.19	<0.001
仕事での学び		
仕事の環境と意識	0.39	<0.001
個人年収	0.20	<0.001
主体的・探究的な学び		
活動意欲	0.16	0.003
討論	0.13	0.017
体験	0.15	0.004
探索	-0.08	0.126

0.035)があった一方で、探索とは負の関連 ($B = -0.25$, $BSE = 0.12$, $\beta = -0.14$, 95% $CI [-0.28, -0.00]$, $p = 0.046$)、討論との間では有意な関連が示されなかった ($B = 0.10$, $BSE = 0.11$, $\beta = 0.05$, 95% $CI [-0.07, 0.18]$, $p = 0.394$)。なお、Variance Inflation Factor (VIF) は 1.45 から 2.57 であり、多重共線性の問題は確認されなかった。

4 考察

本研究では、都内中等教育学校の卒業生を対象にしたパネル調査のデータを用いて、在学時の主

体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響を検討した。その結果、社会における有用性を反映している Big Five の上位因子である GFP (Just, 2011 ; Musek, 2007 ; Rushton & Irwing, 2009 ; Van der Linden et al., 2016) に対して、主体的・探究的な学びの下位尺度である体験が正の関連を示していた。この体験は「その場所まで行って観察・調査等を行う」「専門家やそのことをよく知っている人に質問したり話を聞く」「実習、実験、製作、体験活動などを行う」の3項目から構成されており、文部科学省 (2017) が提唱している主体的・対話的で深い学びの育みに関連する内容が網羅されている (三尾, 2017, 2018)。こうした多様な活動を体験することは、生徒が学ぶことに興味・関心を持ち、生徒同士や教職員、地域の人と協働しながら進めることができ、結果として、学習してきた知識を相互に関連づけてより深く理解させたり、情報を精査して考えを形成させることや、問題を見いだして解決策を考えること、そして、新たに創造したりすることなどの深い学びに繋がることができると考えられる (文部科学省, 2017)。先行研究からも、こうした体験学習は社会情動的スキルやパーソナリティと関連していることが報告されている (e.g., 川本・榊原・村木・小島・石井・遠藤, 2016 ; 中野他, 2020)。文部科学省 (2008) によれば、自然や地域社会と深く関わる機会、幅広い年齢層との多様な交流の機会、物事を探索し吟味する機会、集団活動を実践する機会などの体験活動を増やすことは、学びの意欲を促進させるだけでなく、課題発見能力や問題解決能力の形成、思考や理解の基盤構築に繋がる可能性があるとしている。そのため、青年期前期・中期で経験する主体的・探究的な学びの体験的側面は GFP を高める要因の1つになり得ることが示唆された。

加えて、パーソナリティに影響されるであろう、標準年齢的要因や非標準的要因 (Baltes, 1983 ; Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980) である, 社会人口統計学的要因や進学先・仕事での学び, 総合的な学習への取り組み意欲に関係なく, 主体的・探究的な学びの体験的活動の多さが関連を示していた。また進学先での学び意欲や, 仕事の環境や意識も, 同様に GFP に対して正の関連が示されており, 中等教育課程における主体的・探究的な学びが各

段階での活動意識に繋がっている研究知見を踏まえれば (天井, 2020 ; 荒木, 2020 ; 喜入, 2019), そうした発達段階ごとの活動促進の基盤を構築した主体的・探究的な学びの学習効果は大きい。文部科学省 21 世紀 COE 「基礎学力育成システムの再構築」の一環として実施された東大附属の卒業生を対象に実施された調査のデータに, 高校 1 年時の学業成績 (テストで測れる伝統的な学力) と知的能力 (知能テスト) の一端を分析に含めて

表 4 一般パーソナリティ因子に対する階層的重回帰分析

変数	Step 1		Step 2		Step 3		
	β	p	β	p	β	p	
社会人口統計学的要因							
年齢	-0.03	0.587	0.00	0.998	-0.02	0.818	
性別	-0.03	0.619	0.04	0.473	0.02	0.743	
婚姻状態	0.13	0.078	0.09	0.161	0.08	0.217	
子どもの有無	0.03	0.624	0.02	0.809	0.01	0.870	
世帯年収	0.18	0.001	0.06	0.302	0.06	0.323	
進学先での学び							
進学先での学び意欲			0.13	0.020	0.12	0.038	
成績評価			0.06	0.329	0.04	0.531	
仕事での学び							
仕事の環境と意識			0.32	< 0.001	0.32	< 0.001	
個人年収			0.08	0.247	0.07	0.276	
主体的・探究的な学び							
活動意欲					0.00	0.958	
討論					0.05	0.394	
体験					0.14	0.035	
探索					-0.14	0.046	
	R^2	0.07	< 0.001	0.21	< 0.001	0.24	< 0.001
	ΔR^2			0.14	< 0.001	0.03	0.019

検討した荻谷 (2013) の研究によれば、附属学校の総合的な学習の経験は、卒業後の大学などでの学習を介して、間接的に現在の仕事面での知的スキル・能力や生活面での知的スキル・能力に関係している可能性が報告されている。すなわち、主体的・探究的な学びが直接的に GFP に関連する経路と、進学先での学びや仕事での学びを介して間接的に GFP に関連する経路が考えられる。そのため、生徒個人の多様な体験を促せるように、総合的な学習だけでなく、各教科においても主体的・探究的な学びの視点に立った授業改善を行うことで (西岡・石井, 2020)、学習内容を主体的かつ深く理解させることができ、生徒の社会情動的スキルの醸成に寄与し、生涯を通した長期的な学習効果に繋がるのが考えられる。

実際に、東大附属の在校生を対象としたパネル調査とベネッセ総合教育研究所が実施した同年齢層の広範囲な調査を比較した本田 (2019) の研究によれば、東大附属の生徒たちは概ね「探究性」が高く、新しいことを調べてまとめることが得意でかつ好きな傾向にあることが報告されている。特別学習や課題別学習、卒業研究などの総合演習を経験した東大附属卒業生の多くは、認知的欲求 (努力を要する認知活動に従事し、それを楽しむ内発的な傾向; 神山・藤原, 1991) や、探究心 (様々な情報や幅広い知識を希求する態度; 平山・楠見, 2004) は、経験しない者と比較して、高い傾向にあることが明らかにされている (喜入, 2019)。川本・日高・荒井 (2020) は 3 時点 (約 1 年間隔) の東大附属の在校生パネル調査を用いて、学習内容への興味の継時的変化を階層線形モデルにより検討し、学年が上がるにつれ、文化への興味や自然への興味が上昇する傾向を報告している。こうした研究知見を踏まえれば、東大附属で実践されている主体的・探究的な学びの実践が、生徒た

ちの学習に対する興味を高め、探究心や認知的欲求の資質向上に貢献している可能性がある。

また、学習への取り組みや効果は個々人がもつパーソナリティに影響され (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009 ; Furnham, 2012 ; Liang & Kelsen, 2018)、探究的学習への適性として、例えば、神経症傾向が低く、外向性や協調性、勤勉性、開放性が高いことが挙げられる (Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2009)。実際に、東大附属卒業生と一般人口 ($N = 4,588$, 23-79 歳; 川本他, 2015) を比較した喜入 (2019) の研究によれば、効果量こそ大きくないものの、Big Five の外向性、協調性、勤勉性、開放性が高く、神経症傾向が低いことが示されている。このような Big Five の下位概念の得点のバランスは、前述した GFP やパーソナリティ・プロトタイプレジリエント型 (Asendorpf, Borkenau, Ostendorf, & Van Aken, 2001 ; Herzberg & Roth, 2006) と一致しており、向社会的行動や、健康、職業・学業におけるパフォーマンス、情動知能、生活史戦略など、あらゆる側面の社会全般の広範囲な変数を肯定的に予測しうることが明らかにされている (Figueredo et al., 2004 ; Kawamoto et al., 2020 ; Pelt et al., 2017)。こうした知見からも、教育実践の内容・方法とパーソナリティの関連は強いことが伺え、東大附属で学ぶ学習内容は、単なる学習効果や高大接続、仕事、生涯学習の適応を促すだけでなく (天井, 2020 ; 荒木, 2020 ; 喜入, 2019)、個人の思考や態度、行動などのパーソナリティの側面に大きな影響を示している可能性がある。

さらに、学習効果に対する学習者の要因による調整効果は、適性処遇交互作用 (aptitude-treatment interaction : Cronbach & Snow, 1977) と呼ばれ、生徒によって最適な学習環境がそれぞれ異なるとされる。川本 (2020) は主体的・探究的な学びと

職業に関する将来展望を調整する要因として、パーソナリティと関連がある自尊心を報告しており、相対的に自尊心が低い生徒たちへの支援を考える必要があると述べている。こうした理論にもとづけば、東大附属で推進する主体的・探究的な学びの学習環境に適応するために、生徒個人の人々のパーソナリティが変化していったことも考えられ、総合的な学習を通して、学習内容の興味の種類や種類、さらには思考や態度、行動が変容している可能性も推察される。そのため、Big Fiveのようなある程度安定するパーソナリティ要因に対しても、変容を促した可能性は高い。一方で、東大附属の生徒たちは、能動的学習と比較して、伝統的な教授方法を用いた授業への参加については、やや消極的な傾向があり(本田,2019)、そもそもGFPが高い人たちが入学し、東大附属の環境で維持されているということも想定される。そのため、主体的・探究的な学びとの適性処遇交互作用や(川本,2020;坂西,2016)、学習内容の種類や環境とパーソナリティとの関連に関して引き続き、検討していくことが必要である。

一方で、本研究の結果から、教師や他の生徒との話し合いを示す討論とGFPとの間では正の相関関係が見られたが、他の主体的・探究的な学びの下位尺度と交絡要因を統制することで、有意な関連が示されなかった。また、本や新聞、インターネットを利用した情報収集を示す探索では、GFPの間では有意な相関関係が見られなかったが、他の主体的・探究的な学びの下位尺度と交絡要因を統制することで、GFPに対して負の関連が示された。これらのことから、他者と情報共有することや意見を述べること、様々な手段を介し情報を収集することは単に手段にしか過ぎず、それのみだけでは資質の拡張や増幅が促されない可能性がある。討論は、知的思考力の形成に寄与

する一方で、社会的能力の形成には影響されないとされる知見もあり(和井田・小泉・田中,2016)、授業構成や討論内容、グループの構成、活動時間・意欲によって、討論を通じた個人への影響は異なるかもしれない(辻,2017;佐々木,2019)。また探索においては、情報収集後の活用・処理活動(判断・表現・処理・創造)が重要であることが指摘され(文部科学省,2010;堀田・佐藤,2019)、得られた情報を精査し集約していく過程の中で(例えば、情報の取捨選択や規則性・新たな発見、情報にもとづく資料作成など)、自身の深い学びにどのように繋げるかを考える必要がある。こうした中、各要素の目的と狙いを繋ぎ合わせて包括的に活動実施されたのが体験であると言え、生徒個人の人々の思考や態度、行動といったパーソナリティの側面に影響を示した可能性が高い。しかし、本研究において、探索の因子の安定性が確認されていないことや、パソコンが一般や学校に普及されていない時代の対象者も多くいること、さらには主体的・探究的な学びの各活動内容を質的(例えば、各活動に対する実施目的や生徒の活動意欲、授業内容・構成・時間など)に総合的に検討されていないことから、慎重な解釈と更なる検証が求められる。

以上のことから、都内中等教育学校卒業生を対象とした調査から、主体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響を明らかにすることができた。しかしながら、パーソナリティは高ければ(低ければ)良い(悪い)というものではなく、人間を記述する1要素でしかない(小塩,2014,2020)。さらに、人間の行動は環境との相互作用によって決定されるため(小塩,2014,2020)、GFPが高いことが必ずしも、その個人にとって良い方向に繋がるとは限らないため、結果の解釈には十分に留意する必要がある。最後に、本研究に

て、いくつか課題も残され、本研究の限界と展望として、3つ述べる。まず、1つ目は分析対象者が限定的な点である。本研究ではアクティブラーニングの教育実践を行っている中等教育学校1校のみの対象となっている。そのため、主体的・探究的な学びがもたらすパーソナリティへの影響が、他の中等教育学校を対象とした場合でも同様な影響をもつのか追試検証する必要がある。2つ目として、当調査データは横断調査であるゆえ、因果関係が特定できないことである。本研究では回顧法によって当時の学びを振り返り、回答を行っているため、結果に誤差がある可能性は否定できない。そのため、追跡コホート調査によって、縦断的な長期間で時系列的に主体的・探究的な学びがパーソナリティに対し影響が示されるか再検討することである。そして、3つ目として、アクティブラーニングの効果を明らかにしていくうえで、実践プログラムの評価を積極的に行っていくことである。本研究ではパーソナリティの指標としてBig Fiveを取り上げたが、それ以外にも多くの要因がアクティブラーニングから影響を受けている可能性がある。教育現場において、教師による主観的な評価だけでなく、教科内容やプログラムの目的に応じて、心理指標を導入し、生徒個人々の特性や状況によって、客観的な評価を行うことで、アクティブラーニングの効用性を「見える」化できると思われる。以上のように、いくつかの課題は残されたが、更なる、アクティブラーニングの効果検証のために、個人を取り巻く環境や生涯発達といった長期的な視点から、アクティブラーニングの多様な効果を検討していくことが期待される。

付記

調査にご協力頂きました中等教育学校の卒業

生の皆様と先生方、また調査の実施・運営にご協力頂いた附属パネル調査ワーキンググループの先生方に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 天井響子 (2020). 青年期前期における主体的学習経験と生涯に渡る学びとの関連——都内中等教育学校の卒業生調査から—— 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要, 5, 94-106.
- 荒木真歩 (2020). 中等教育学校における「卒業研究」がキャリアに与える影響——主体的な学びがもたらす「学び習慣」の獲得に着目して—— 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要, 5, 107-115.
- Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F., & Van Aken, M. A. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality*, 15, 169-198.
- Baepler, P., Walker, J. D., Brooks, D. C., Saichaie, K., & Petersen, C. I. (2016). *A guide to teaching in the active learning classroom: History, research, and practice*. Stylus Publishing, LLC.
- Baltes, P. B. (1983). Life-span developmental psychology: Observations on history and theory revisited. In R. M. Lerner (Ed.), *Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives* (pp.79-111). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to

- learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27, 12–26.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. The George Washington University, Washington, D.C.
- Borghuis, J., Denissen, J. J., Oberski, D., Sijtsma, K., Meeus, W. H., Branje, S., ... & Bleidorn, W. (2017). Big Five personality stability, change, and codevelopment across adolescence and early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113, 641–657.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19, 524–529.
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申) — — Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2020年12月9日)
- 中央教育審議会 (2014). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (2020年12月11日)
- Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana: University of Illinois Press.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- 遠藤利彦 (2017). 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的手法についての研究に関する報告 平成27年度プロジェクト報告書: 国立教育政策研究所.
- Figueredo, A. J., Vasquez, G., Brumbach, B. H., & Schneider, S. M. (2004). The heritability of life history strategy: The k-factor, covitality, and personality. *Social Biology*, 51, 121–143.
- Fox, J., & Weisberg, S. (2011). *An {R} Companion to Applied Regression*. Second Edition, Thousand Oaks CA: Sage.
- 福山佑樹・山田政寛 (2019). 高等教育におけるアクティブラーニング実践研究の展望 日本教育工学会論文誌, 42, 201–210.
- Furnham, A. (2012). Learning style, personality traits and intelligence as predictors of college academic performance. *Individual Differences Research*, 10, 117–128.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.
- 波多野和彦・中村佐里・三尾忠男 (2018). 持続可能なアクティブ・ラーニングの実施にかかわる諸課題と実践 江戸川大学こどもコミュニケーション研究紀要, 1, 37–44.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition* (National Bureau of Economic Research Working Paper 19656).

- Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91, 145–149.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411–482.
- Herzberg, P. Y., & Roth, M. (2006). Beyond resilient, undercontrollers, and overcontrollers? An extension of personality prototype research. *European Journal of Personality*, 20, 5–28.
- 平山るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響 教育心理学研究, 52, 186–198.
- 堀田龍也・佐藤和紀 (2019). 日本の初等中等教育における情報リテラシーに関する教育の動向と課題 電子情報通信学会 通信ソサイエティマガジン, 13, 117–125.
- 本田由紀 (2017). 研究型アクティブラーニングの現状・課題・可能性 東京大学大学院教育学研究科紀要, 56, 245–262.
- 本田由紀 (2019). 「探究性」「市民性」「協働性」に関する東大附属中等教育学校生の特徴——在校生調査と他の調査との比較を通じて—— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 201–215.
- 細尾萌子 (2016). アクティブ・ラーニングをめぐる研究動向 日本教育方法学会 (編) アクティブ・ラーニングの教育方法的検討 (pp.194–197) 図書文化社.
- Just, C. (2011). A review of literature on the general factor of personality. *Personality and Individual Differences*, 50, 765–771.
- 神山貴弥・藤原武弘 (1991). 認知欲求尺度に関する基礎的研究 社会心理学研究, 6, 184–192.
- 苅谷剛彦 (2013). 東大附属で学んだことの意味 東京大学教育学部附属中等教育学校 (編) 学び合いで育つ未来への学力——中高一貫教育のチャレンジ—— (pp.168–181) 明石書店.
- 加藤 智 (2019). 非認知的スキルを高めるための教育的介入の効果に関する一考察 愛知淑徳大学論集：文学部篇, 44, 57–69.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (National Bureau of Economic Research Working Paper 20749). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- 川本哲也 (2020). 都内中等教育学校における主体的・探究的な学びとその効果——自尊心の調整効果に着目して—— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 59, 517–526.
- Kawamoto, T. & Endo, T. (2015). Personality change in adolescence: Results from a Japanese sample. *Journal of Research in Personality*, 57, 32–42.
- 川本哲也・日高一郎・荒井恵理子 (2020). 学習内容の興味の変化と安定性——都内中等教育学校におけるパネル調査データから—— 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要, 5, 77–93.
- Kawamoto, T., Kubota (Komoto), A., Sakakibara, R., Muto, S., Tonegawa, A., Komatsu, S., & Endo, T. (2020). The General Factor of Personality (GFP), trait emotional intelligence, and problem behaviors in Japanese teens. *Personality and Individual Differences*, 110480.

- 川本哲也・小塩真司・阿部晋吾・坪田祐基・平島太郎・伊藤大幸・谷 伊織 (2015). ビッグ・ファイブ・パーソナリティ特性の年齢差と性差——大規模横断調査による検討—— 発達心理学研究, 26, 107-122.
- 川本哲也・榊原良太・村木良孝・小島淳広・石井悠・遠藤利彦 (2016). 体験活動を通じた大学生の社会情緒的発達——感情制御に着目して—— 発達心理学研究, 27, 32-46.
- 喜入 暁 (2019). 東大附属中等教育学校卒業生の特徴 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要, 4, 107-127.
- Kowalski, C. M., Vernon, P. A., & Schermer, J. A. (2016). The general factor of personality: The relationship between the Big One and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 88, 256-260.
- 黒宮寛之・日高一郎・山本義郎・沖濱真治 (2018). 卒業研究要旨の経年変化——都内中等教育学校における卒業研究要旨 31 年分の定量的記述—— 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要, 4, 77-91.
- Liang, H. Y., & Kelsen, B. (2018). Influence of personality and motivation on oral presentation performance. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47, 755-776.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 3, 635-694.
- 松下佳代 (2015). ディープ・アクティブラーニングの誘い 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) ディープ・アクティブラーニング——大学授業を深化させるために—— (pp.1-27) 勁草書房.
- McCrae, R. R., Terracciano, A., & 78 Members of The Personality Profiles of Cultures Project (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 547-561.
- McCrae, R. R., Terracciano, A., & 79 Members of The Personality Profiles of Cultures Project (2005). Personality profiles of cultures: Aggregate personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 407-425.
- 三尾真琴 (2017). アクティブ・ラーニングの課題と可能性——「主体的」「対話的」「深い学び」に向けた授業実践をとおして—— 帝京科学大学教育・教職研究, 3, 25-30.
- 三尾真琴 (2018). アクティブ・ラーニングを学ぶ授業実践——「主体的」「対話的」「深い学び」の習得に向けた試み—— 帝京科学大学教育・教職研究, 4, 21-28.
- 宮崎樹夫・中川裕之・吉川 厚 (2018). 教科の内容・活動に固有な非認知的スキルを評価する——証明の学習に関する「主体的に学習に取り組む態度」—— 日本数学教育学会第 6 回大会春期研究大会論文集, 6, 89-94.
- 溝上慎一 (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究, 7, 269-287.
- 溝上慎一 (2014). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂.
- 溝上慎一 (2015a). アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) ディープ・アクティブラーニング——大学授業を深化させるために—— (pp. 31-51) 勁草書房.

- 溝上慎一 (2015b). 大学教育から初等中等教育へと降りてきたアクティブ・ラーニング 梶田 叡一 (責任編集) 人間教育研究協議会 (編) *アクティブ・ラーニングとは何か* (教育フォーラム 56) (pp.6-16) 金子書房.
- 文部科学省 (2008). 体験活動の教育的意義 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm (2021 年 1 月 12 日)
- 文部科学省 (2010). 教育の情報化に関する手引き Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm (2021 年 1 月 14 日)
- 文部科学省 (2017). 新しい学習指導要領の考え方——中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—— Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-ics/_icsFiles/afldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2020 年 12 月 10 日)
- 文部科学省 (2018). 教科等の本質的な学びを踏まえたアクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善のための実践研究 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-ics/1401806.htm (2020 年 12 月 10 日)
- Musek, J. (2007). A general factor of personality: Evidence for the Big One in the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, *41*, 1213–1233.
- 中村高康研究代表 (2014). 全国無作為抽出調査による「教育体験と社会階層の関連性」に関する実証的研究 科学研究費助成事業：平成 27 年度研究成果報告書.
- 中野生子・田中 聡・池田めぐみ・山内祐平 (2020). 個人特性に着目した社会情動的スキルの評価 日本教育工学会論文誌, *44*, 23–35.
- 西岡加名恵 (2017). 日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開 教育学研究, *84*, 311–319.
- 西岡加名恵・石井英真 (編) (2020). 教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価——「見方・考え方」をどう育てるか—— 日本標準.
- OECD (2011). *How's life?: Measuring well-being*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Skill for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. (真田美恵子 (2018). 学習環境, スキル, 社会進歩——概念上のフレームワーク—— 経済協力開発機構 (OECD) (編著) ベネッセ教育総合教育研究所 (企画・制作) 無藤隆・秋田喜代美 (監訳) 社会情動的スキル——学びに向かう力—— (pp.47–67) 明石書店.)
- 小塩真司 (2014). *Progress & Application-8——パーソナリティ心理学——* サイエンス社.
- 小塩真司 (2020). 性格とは何か——より良く生きるための心理学—— 中公新書.
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ (2012). 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み パーソナリティ研究, *21*, 40–52.
- Oshio, A., Abe, S., Cutrone, P., & Gosling, S. D. (2013). Big Five content representation of the Japanese version of the Ten-Item Personality Inventory. *Psychology*, *4*, 924–929.
- Oshio, A., Abe, S., Cutrone, P., & Gosling, S. D. (2014). Further validity of the Japanese version of the Ten Item Personality Inventory (TIPI-J): Cross-

- language evidence for content validity. *Journal of Individual Differences*, 35, 236–244.
- Pérez-González, J. C., & Sanchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53–58.
- Pelt, D. H., van der Linden, D., Dunkel, C. S., & Born, M. P. (2017). The general factor of personality and job performance: Revisiting previous meta-analyses. *International Journal of Selection and Assessment*, 25, 333–346.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223–231.
- Revelle, W. (2017). *Psych: Procedures for personality and psychological research*. Evanston, Illinois, USA: Northwestern University.
- R Development Core Team. (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <http://www.r-project.org/> (May 25, 2019.)
- Roberts, B.W., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2001). The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 670–683.
- Rushton, J. P., & Irwing, P. (2009). A general factor of personality in 16 sets of the Big Five, the Guilford–Zimmerman Temperament Survey, the California Psychological Inventory, and the Temperament and Character Inventory. *Personality and Individual Differences*, 47, 558–564.
- 坂西友秀 (2016). 教育に関わる『社会問題』と心理学研究 教育心理学年報, 55, 183–202.
- 佐々木智之 (2016). アクティブ・ラーニングの実践的取り組みとしてのディベート 北海道科学大学研究紀要, 41, 223–228.
- Soto, C. J. (2019). How replicable are links between personality traits and consequential life outcomes? The Life Outcomes of Personality Replication Project. *Psychological Science*, 30, 711–727.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 330–348.
- 寺本妙子 (2016). 初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングの関連要因に関する一考察 開智国際大学紀要, 15, 143–154.
- 東京大学教育学部附属中等教育学校 (編) (2005). 生徒が変わる卒業研究——総合学習で育む個々の能力—— 東京：東京書籍.
- 友野伸一郎 (2015). アクティブラーニングの定義と本書・当フォーラムのスタンス 小林昭史・鈴木達也・鈴木映司・アクティブラーニング実践プロジェクト (編) 現場ですぐに使えるアクティブラーニング実践 (pp.32–35) 産業能率大学出版部.
- 辻 高明 (2017). 教養教育におけるディベートの設計と実践 秋田大学教養基礎教育研究年報, 19, 83–92.
- Van Amburgh, J. A., Devlin, J. W., Kirwin, J. L., & Qualters, D. M. (2007). A tool for measuring active learning in the classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71, 85.
- van der Linden, D., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2016). The General Factor of Personality (GFP) as social effectiveness: Review of the literature. *Personality and Individual Differences*, 101, 98–105.

和井田節子・小泉晋一・田中卓也 (2016). 教員養成課程におけるディベート学習の教育的効果——思考力と社会的能力に着目して—— 共栄大学研究論集, *14*, 193-216.

八木圭一 (2016). 小中高の教科書からひろがるアクティブ・ラーニング 化学と教育, *64*, 320-323.

山田剛史 (2017). 大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題 *JACET Kansai Journal*, *19*, 1-20.

山内祐平 (2019). 教育工学とアクティブラーニング 日本教育工学会論文誌, *42*, 191-200.

VUCA 社会における参加と変容を促す ESD アプローチ

—スウェーデンの民衆教育と社会的学習の事例研究から—

草薙 佳奈子 (東京大学)

松田 弥花 (高知大学)

佐藤 真久 (東京都市大学)

Education for Sustainable Development and Transformative Learning in the VUCA Era: Learning from Popular Education and Social Pedagogy in Sweden

Kanako N. Kusanagi

The University of Tokyo

Yaka Matsuda

Kochi University

Masahisa Sato

Tokyo City University

Authors' Note

Kanako N. Kusanagi is an Assistant Professor at the Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Yaka Matsuda is an Assistant Professor at the Faculty of Education, Kochi University

Masahisa Sato is a Professor at Graduate School of Environmental and Information Studies, Tokyo City University

This working paper is supported by United Nations University Project: Strengthening Social Resilience through Education for Sustainable Development – Development of Indicators and Mechanism or Monitoring and Evaluation Project (Grant for Global Sustainability (GGS) and the Grants-in-Aid for Challenging Research (Exploratory) (JKAKENHI No. 17K18612: Comparative Study on Innovation of “Education for Sustainable Development (ESD)” between Japan and Sweden Project) .

Abstract

This paper reviews the cases of popular education in Sweden and explores them as an ESD approach in the VUCA (volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity) society. The implementation of ESD in Sweden is linked to its historic commitment to build a participative, democratic, and sustainable society. One characteristic of ESD implementation in Sweden is its long-term engagement to environmental education and participative democracy. This study introduces the cases of folk high school and study circles in Stockholm and examines its educational approach. Their practice shows that learning in this popular education is closely linked to social participation and problem-solving needed in ESD. Not only are learners expected to transform themselves, but they are also expected to transform society by participating in problem-solving in societies. The popular education in Sweden sheds insight into the practice of Japanese ESD, which tends to emphasize formal education and weaker link to social participation. In the VUCA society, the more flexible, participative, lifelong, and transformative learning approach is vital in ESD.

Keywords : ESD, social pedagogy, Democracy, Lifelong Learning, VUCA, Sweden

VUCA 社会における参加と変容をもたらす ESD アプローチ

—スウェーデンの民衆教育と社会的学習の事例研究から—

1 はじめに

スウェーデンは1990年代半ばから、環境、社会、経済の側面を含んだ「持続可能な開発のための教育政策（ESD 政策）」の策定等により ESD の制度化が進められてきた。また、国内の学校教育、ノンフォーマル教育における拡充、市民活動の活性化と連動した、ESD の取り組みが推進されてきている。国連・持続可能な開発のための教育の10年（DESD:2005-2014、以下、「国連・ESD の10年」）でもスウェーデンは先導的役割を果たすなど、ESD 先進国であるといえる。

この背景には、これまでの歴史的な環境的・社会的な取り組みがある。スウェーデンは、世界で初めて環境問題について議論された1972年の国連人間環境会議（通称、ストックホルム会議）を開催地として知られ、これまで地球環境問題の解決を牽引してきた。また、参加民主主義社会の理念の掲げる福祉国家としても世界を牽引してきた国でもある。とりわけ、1990年代後半に実施された「緑の福祉国家」のスローガン（教育大臣を経て首相となった Göran Persson によるイニシアティブ）に基づき、国家政策として持続可能な社会づくりを進めてきた背景がある。

Rudsberga ら（2010）は、スウェーデンの学校における ESD 実践の実証分析を通して、スウェーデンの ESD は、環境教育の発展形としてのみならず、民主主義の教育の一形態としての特徴も有していると結論づけている。

ESD は「国連・ESD の10年」を通して、持続可能性に関わる諸課題を統合し、持続可能な社会の担い手を育む取り組みとして位置づけられてい

るだけでなく、「国連・ESD の10年」の中間年合会で指摘された学習の柱である「自分自身と社会を変容することを学ぶ」（北村・佐藤 2019）を深め、自らを変革させながら社会を変容する市民性を育てるものとして位置付けられている。さらに「国連・ESD の10年」の最終年前後からは、「社会的学習」（social learning）の議論が深められ、協働プロセスと学習プロセスを連動させたアプローチの重要性が指摘されるようになった。

スウェーデンは以前から福祉国家として知られており、その政治的思想に高い社会的責任の精神がある（UNESCO 2013）。ストックホルム出身の、16歳の環境活動家、グレタ・トゥーンベリ氏が、気候変動の対策を求めた活動は、どこか他人事として捉えられがちな環境問題の解決を、世界のリーダーへ訴えかけた。社会の成熟さ、人生の豊かさを実現するためには、こうした社会を変える市民の主体性を育てる教育が求められている。

持続可能な社会の実現のためには、VUCA 社会に対応できる人材の育成が必要と言われる。VUCA 社会とは、変動性、不確実性、複雑性、曖昧性を孕んだ、将来が見えない複雑な問題解決をしながら、新しい取り組みを行いながら解決していくことが必要な社会を指す（佐藤 2019）。日本政府の初期段階の COVID-19 感染防止対策が、世界のメディアから批判的に報道されたことは記憶に新しい。このような専門家ですら対応に苦慮するような予期せぬ事態が今日、多く発生している。

ESD はこうした予測のつかない課題を解決していくため、長期的な視野で包括的かつ実践的な学びを目指す必要がある。つまり現在の教育の枠

組みを超えた、社会参加による身近な生活を変えていくアプローチが求められている。スウェーデンでは 19 世紀に社会運動から生まれた民衆教育 (folkbildning) と呼ばれる独自のノンフォーマル・生涯教育の伝統があり (澤野 2014)、環境や持続可能性の課題に長年取り組まれてきた (Fredriksson et al. 2020; UNESCO 2013)。

本研究ノートでは、2019 年 12 月にストックホルムで実施した聞き取り調査の内容を踏まえ、スウェーデンの民衆教育の実践から、VUCA 社会に必要な自己と社会に変容をもたらす ESD アプローチについて考察する。

2 スウェーデンにおける参加型民主主義の構築 に資するソーシャル・ペダゴジー

スウェーデンの生涯学習機関を代表する民衆大学 (folkhögskola) と学習サークル (studiecirkel) は、制度的には「民衆教育」に位置付けられている。19 世紀の禁酒運動や宗教改革等の社会運動に起源をもち、その延長として学校に行くことのできない人に教育の場を提供したという歴史的背景がある。こうした非営利組織が現在も民衆教育の運営を担い、人々に学びの場と社会参加の機会を提供している。政府からの補助金を受けてはいるが、その教育内容や教授法は運営母体に裁量権があり、労働者・民衆文化を反映することで、民主主義の実現に大きな役割を果たしている。

スウェーデンの参加民主主義社会と民衆教育に影響を与えている重要な概念として、ソーシャル・ペダゴジー (Social Pedagogy = Socialpedagogik) が挙げられる。ソーシャル・ペダゴジー⁽¹⁾は、社会問題に教育的解決策を応用する枠組みとして「最も広い教育の捉え方」とも表現される (Petrie et al. 2006)。特に個人と

社会の関わりを中心に、民主主義の思想が根付いており、学習に参加することが民主主義への参加も意味する。

Eriksson ら (2013) は、「集団的自己発達 (kollektiv självutveckling: collective self-development)」の観点からソーシャル・ペダゴジーを解釈する際の実践事例として、民衆大学と学習サークルを取り上げた。具体的には、移民としてスウェーデンにきたイスラム系の女性たちを取り上げ、当初宗教的な理由から家に引きこもりがちだった彼女たちが、最寄りの民衆大学で学び、自らが住む地域や社会とどのように向き合っていけば良いのか考え、自らの人生に責任と主体性を持ち政治に参加するまでに至った経緯とそのソーシャル・ペダゴジー的意義を考察している。そして、考察において、民衆大学で学びアクティブな市民となったことを「集団的発達」と解釈し、ソーシャル・ペダゴジーと民衆教育の類似性を指摘した (Eriksson et al 2013, 25)。さらに、Eriksson (2014) は、ソーシャル・ペダゴジーを、不完全な社会で起きる適応の問題を解決し、個人の成長と社会的能力の獲得を促進するアプローチであると形容した。つまり、社会は常に不完全であり、そこでは常に取り残される人たちがいるというリスクを前提とし、社会的弱者をエンパワーすると同時により包摂的な社会づくりが目指されているといえよう。このような Eriksson の一連の研究は、VUCA 社会に適応し、個人と社会双方に働きかける ESD 的教育アプローチとも通底すると考えられる。

3 「何度でもやり直せる」民衆大学

スウェーデンでの民衆大学 (英語では folk high school) は、「教養があつて能動的な市民こそが民主主義社会を支える」という考えのもとに、

民衆教育は社会に利益を与える公共善として公的な支援を受けながら発展してきた」と澤野(2014)は述べている。

民衆大学は、デンマークで始まった誰にでも教育の機会を提供し、民主主義思考を育てることを目的に設立されたフォルケホイスコーレ運動から発想を得ている。フォルケホイスコーレの創立者であるグルントヴィの思想として、特権階級層と相反する知識のあり方があり、農民がその生活の中で継承してきた「生きた言葉」や生活をともにする中で育まれる人間性、相互作用、内発性が重要視されている(太田 2011)。スウェーデンでは、1868年に新しい農業技術を普及させる目的で、スウェーデン南部に最初の民衆大学が設立された。その後も時代の変化に合わせて発展し(例えば移民のための民衆大学)、現在は156の民衆大学がある(Folkbildningsrådet 2019)。

IOGT-NTOは、禁酒運動活動を契機に19世紀に設立された非営利組織である。スウェーデンでは、厳しく長い冬を乗り越えるためにアルコールや薬物依存が深刻な社会問題である。IOGT-NTOはこれらの社会問題の解決に向けて、階層、性別、政治的、宗教的信念に関係のない社会包摂的なアプローチを展開した。設立当時は非常に先駆的な取り組みであったものの、今日では、このような社会包摂的なアプローチが多くの取り組みで見られるようになってきている。このように、スウェーデンでは、100年以上にわたりより良い民主主義の構築と助け合いの社会のために取り組んできた歴史があり、民衆大学も、その一翼を担ってきた。民衆大学では民主的な場を目指されていることから、学習者は生徒や学生(student)ではなく「参加者(deltagare)」と呼ばれることも特徴の一つである。

4 Tollare (トッラレ) 民衆大学の取り組み

本稿では、ストックホルム市郊外にある民衆大学であるトッラレの訪問に基づき、その取り組みを紹介したい。教員によれば、民衆大学は、参加者が二度目、三度目、何度でもチャンスを得ることのできる希望のある学校だという。教授法を選択することができ、評価基準も普通校とは異なり、知識だけでなく人格や社会面にも力を入れた教育が行われている。

授業料は無料で、寮費や食費を負担すれば誰でも通うことができる。トッラレでは20%の参加者が寮に住んでいる。障害がある人やLGBTなど社会的弱者になりうる人たち、家庭で問題を抱える人もいて、寮生活をする中で、仲間や自分の居場所を見つけることができる。寮や学校は飲酒禁止だが、禁酒者を尊重することができれば禁酒者でなくても入学が可能である。

常設コースは普通教育コース(高校の学習指導要領に則っている)と職業教育コースに分かれていて、毎年、多様な背景の参加者が入学している。入学時には進路が決まっていない参加者もいることから、入学時に2時間の面談で必要な学習内容が確認される。2~3年間の在籍期間の間に参加者は進路を模索することができる。

トッラレでは、ソーシャル・ペダゴグ(Social Pedagogue)養成コースが開設されており、社会福祉施設、教育施設、政府関連施設、NGOなどで活躍するソーシャル・ペダゴギーの専門家(ソーシャル・ペダゴグ)の養成を行っている。本養成コースでは、(1)施設、外来診療、学校および余暇施設でリスクのある若者と協力するための知識の獲得、(2)人々の発達、学習、幸福のための理論的基盤の獲得、(3)ソーシャル・ペダゴギー的方法とアプローチについて学ぶ、(4)社会、民主的なシステム、社会的保護ネットワーク

に関する知識の獲得し、(5) 振り返り、自己啓発のための体験、を教育目標としている。本養成コースでは、包括的な理論的基礎に加えて、専門家との個人的なミーティング、フィールドスタディ、毎年 10 週間のインターンシップ、およびフィールド活動など実践的な内容が含まれる（表 1）。

教員は、この学校の強みとして、「教員が個々の参加者が生きてきた背景を理解した上で教育できること」を挙げている。たとえば 18 歳のシングルマザーと 52 歳のフィンランド人など多様な属性と世代を超えた参加者が、学び合える機会が提供されている。

筆者らが参加したソーシャル・ペダゴグ養成コースの授業では、モチベーション・インタビューの手法を用い、参加者が 1-10 のスケールで自分の今日の体調・気分を評価し、今日の授業に期待することを話すことから始まった。クラスは穏やかな雰囲気、安心して学べる環境であること、参加者のコミュニケーション能力が高いことがわかる。このコースの参加者は、「異なる背景のクラスメートと関わり、議論を深めることで、自分についても良く知ることができる」と述べており、他者理解を促すだけでなく、自己理解を深める学習体験になっていることがわかる。

表 1: ソーシャル・ペダゴグ養成コースの内容

<ul style="list-style-type: none">● 発達心理学● 社会サービスシステム● コミュニティへの旅行と社会サービスの役割を支払い、ストックホルムと他の地域の違いを学ぶ● 職業倫理とモラルスキル-ジレンマ、人権の理解方法、● 多様性、批判的思考を教える● 社会学● 犯罪の考え方● 動機付け面接-カウンセリングとエンパワメント
--

さらに、教員へのインタビューから、民衆大学は社会とのつながり、社会を発展させる学校として位置づけられていた。所属教員も元ソーシャル・ワーカー、海外の教員など多様な経歴を有しており、普通の学校と異なり参加者と信頼関係を築くことができる点に魅力を感じ、「どのような人にもやり直す機会を提供できることに意義を感じている」と述べた。教育者としてのやりがい、社会的公正の観点が強く反映されていることが伺えた。

近年の民衆大学では、失業対策として普通教育コースが提供されている事情もあるという。澤野（2014）によれば、2010 年のスウェーデン社会は、「参加者の 30%が障がい者、38%は外国に背景をもつ人々」であり「こうした人々に教養教育と職業訓練を施すことによって就労や進学を可能とし、スウェーデン社会に統合する役割を果たしている」点を指摘している。このように、民衆大学の有する役割が社会のセーフガードとしての役割を果たしていることも読み取ることができる。

5 スウェーデンの生涯学習社会に資する 「学習サークル」の役割

続いて、スウェーデンにおける ESD の発展や VUCA 社会に貢献し得る要素の一つとして、スウェーデンの生涯学習社会を支える「学習サークル (studiecirkel)」の活動を検討する。学習サークルでは、娯楽や社会問題など、共通の関心を持つ人々が集まり学びを深めている。学習サークルは、身近で日常的な学習活動、生涯にわたる継続的な学習活動の場として、スウェーデン社会において大きな存在を示してきた（太田 2011, 30）。統計によると、成人人口の約 4 分の 1 が何らかの形で学習サークルに参加しており（太田 2011,

31)、学習サークルは人々の生活に根づいていることがわかる。本調査では、民衆教育を統括する組織である「民衆教育協議会 (Folkbildningsrådet、FBR)」と、学習サークルを提供する最も大きな組織の内の一つである「学習推進協会 (Studieförbundet、Sfr)」のストックホルム地区 (Stockholms län) の担当者にヒアリングを行った。

まず、民衆教育協議会 (FBR) と学習推進協会 (Sfr) の関係については、図 1 を参照されたい。図 1 は、スウェーデンの民衆教育の組織構成を示しており、民衆教育協議会 (FBR) は図内上部に位置づき、学習推進協会 (Sfr) は下部に位置づいている。民衆教育協議会 (FBR) は、民衆大学なども含む民衆教育各組織を統括する組織である。とはいえ、各組織の方針に介入はせず、主な役割は国庫補助の予算配分、民衆教育に関する調査研究である。一方、学習推進協会 (Sfr) は、民衆教育協議会 (FBR) よりも市民に近い存在として、学習サークルを直接的にサポートし、その他の学習プログラムを企画・運営をしている。

と呼ばれる) について、「創造、教育、文化が出会う場」であると説明し、読書サークルやコンサート、講演会など、毎年何万もの人が学習協会の事業に参加していると述べている。さらに、学習協会は、スウェーデン社会が抱える社会的課題の解決にも積極的に取り組んでおり、社会的責任を果たすための特別予算を得ている。その予算は、難民のための学習サークルや、人権に関する知識を強化するためのプロジェクトなどに充てられている。そして、学習協会がこれらの事業に取り組む背景として、「学習協会は、市民社会の一部である。端的に言えば、人々は、国家による介入なく共同して (社会を) 構成する」⁽²⁾ と述べ、市民社会の構成に資する組織的な機能を強調している。

この理念を具体化するため、学習推進協会 (Sfr) 等の学習協会が多様な学習機会を保障している。学習推進協会 (Sfr) の担当者は、「本組織は、自然・環境・文化に特化した学習協会です。特定の政党や宗教に依らず、自然や動物、環境や文化に関心を持つ市民の学びをサポートし、持続可能な開発に向けた活動を行っています。民衆教育の民主主義的な理念に則り、全ての人が平等に文化や教育を享受することを大切にしています。本組織は、人々が、他者と共に楽しく一緒に成長することを可能にするためにあります」と述べている。担当者は、民衆教育を通じ「民主主義の土壌をつくるのが大切」であり、民衆教育は ESD にとって重要であると述べている。

ここで、学習推進協会 (Sfr) の大きな 3 つの活動を紹介する。1 つ目は「学習サークル」である。学習サークルは、最低構成人数 3 名で登録可能で、最低 3 回 (45 分を 3 回) の活動を行うことが条件である。活動内容はスポーツ・トレーニング以外である。その理由は、スポーツ・トレー

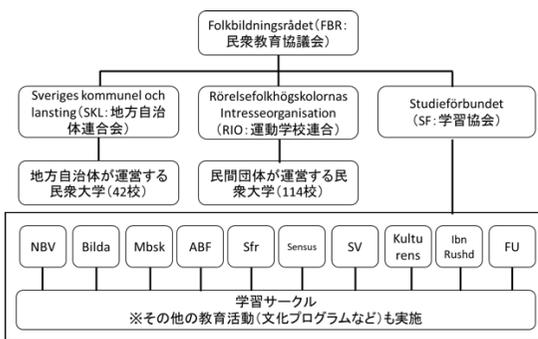


図 1: 民衆教育制度 (2019 年 12 月現在)
 (太田 2011:256 を改編)

民衆教育協議会 (FBR) は、学習サークルを提供する組織 (総称して、学習協会 (Studieförbundet)

ニング活動をサポートする学習協会は別にあるため棲み分けを行っているからである⁽³⁾。何を「スポーツ・トレーニング」とするか、明確な基準は民衆教育協議会 (FBR) が定めているものの、学習推進協会 (Sfr) としては、「学び」があることを登録条件としている。2つ目は「講座」である。市民主体の企画・運営によってなされるのが「学習サークル」であるのに対し、「講座」は、職員の企画・運営によってなされるものである。若者を対象とした講座は音楽関係が多く、移民の背景がある親を対象とした講座も多く実施している。3つ目は「プロジェクト」である。「プロジェクト」も、職員の企画・運営によってなされるものである。「プロジェクト」は、「講座」とは異なり、学習推進協会 (Sfr) の全体予算によるものではなく、国、県、自治体へ申請し獲得した予算によって実施されている。例として、過去に実施されたプロジェクトを以下に挙げる (表 2)。

民衆教育協議会 (FBR) の調査報告書によれば、2018 年は約 261,000 の学習サークルが活動し、約 950,000 人の参加があった (Folkbildningsrådet 2019, 33)。代表的な学習サークルの種目は、「芸術・音楽・メディア」「教養 (言語や歴史等)」「社会・行動認知」「ボランティア」「農業・ガーデニング・森林・釣り」「パソコン」「健康・医療」「社会事業・ケア」「経営・商業・マネージメント」「技術」「教育・学習サークルリーダー養成」「成人のための読み書き」である (Folkbildningsrådet 2019, 36)。民衆教育協議会 (FBR) の担当者は、学習サークルの意義の一つは、「意味もなく学べること」であると述べた。その指摘の背景として、民衆教育は、学びを広く捉え「学び、参加したいという人々自身の欲求に基づいており、『自由で自発的』である」という概念的基盤がある。つまり、民衆教育にお

いてはその成果や目的よりも「学びたい」という気持ちが一番尊重される点に特徴がみられる。

表 2: 学習推進協会 (Sfr) が

過去に実施したプロジェクト例

プロジェクト名	概要
Natur dag (自然の日)	障害者グループホームの人々が自然の中で自然と触れ合う活動を行う。グループホームにおける職員研修も実施。
Be change	基礎的な講座と共に、どのように CO2 を減らすことができるか、どのような心掛けを行うか、などについて参加者が議論。約 100 名が参加。
SDGs 推進 プロジェクト	SDGs について説明した冊子を作成・配布
Snacka Jämmt (対等に話そう)	移民の背景を持つ男子児童を対象に、女性や性に関する講座・学習会を実施。女性や性に対して適切でない考えや知識を持つことが多いため企画された。2016～2018 年の 3 年間のプロジェクト。2015 年から 1 人でスウェーデンに移民してきた男性の子どもが増えたことを背景とする。

とはいえ、高福祉国家として世界的に知られてきたスウェーデンも、新自由主義化という課題と向き合っており、近年、民衆教育関係者は予算不足に悩まされている。特に、学習サークルについては、「文化活動が多いので、その意義を伝えにくい」という指摘がなされている。民衆大学につ

いては、「大学進学という目標を設定することができるが、文化活動はそのような目標設定が難しい」という背景がある。

本調査を通して、学習サークルに関わる学習者と直接交流を持つことはできなかったものの、職員による市民の自発的な学習を支えたいという強い想いや、それらの活動を通じ、より民主的で持続可能な社会に貢献したいという信念に触れることができた。このような、市民や職員の想いを体現するための仕組みが備わっているスウェーデン社会から学べることは多いだろう。

6 民衆教育と ESD の学び

本稿では、VUCA 社会に必要とされる自己と社会に変容をもたらす教育アプローチについて、スウェーデンの民衆教育と社会的学習の事例研究から考察を深めてきた。本稿から、スウェーデンの民衆教育では、主体的に学習活動へ参加すること自体が民主的な社会の実現に貢献する仕組みとして機能していることがわかる。松田 (2013) は、民衆大学は他者とのかかわり合いの中で自分を知ることができ、周りの環境にも働きかけることで社会に貢献できるような教育の場であると指摘している。これは「国連・ESD の 10 年」の最終年前後から議論が深められてきた「社会的学習」(学習共同体や実践共同体、協同的探究プロセス、コミュニケーション的行為を含む)⁽⁴⁾の議論や、自らを変革させながら社会を変容する市民性を育てるという学習のあり方との親和性が高いといえる。

第1節で述べたように、今日のVUCA社会では、誰もが予期せぬ出来事により、社会的弱者になりうる。原発被害や COVID-19 の感染など、日本の社会にも未曾有の出来事は起きている。経済協力開発機構 (OECD) による「生徒の学習到達度調査

(PISA)」の調査結果で、IT の授業での活用が OECD 加盟国の中で最も遅れていることが指摘された日本は (国立教育政策研究所 2019)、COVID-19 の感染防止対策のため学校に通えない子どもたちがオンラインで学ぶことができず問題となっている。

今回の調査で印象的だったのは、訪問先で出会った人々が、どの人も学び上手、対話上手であったことである。訪問者である筆者たちに対しても一方的に施設や組織の説明をするのではなく、対話の中から学ぼうという姿勢を感じた。スウェーデンで「FIKA (フィーカ)」と呼ばれ大事にされているコーヒーを片手に情報交換をする時間が取られ、お互いの背景や関心を知った上で初めて仕事の話に入る。組織人としての立場を超えて、個人的な意見や経験が語られることも多かった。所属や役割より前に個人があり、働くことがその人の生き方と直結していることが表れていた。

ESD 時代においては、予期せぬ課題に協働して解決するため、互いを支え合う社会的つながりがあるかどうか非常に大事になってくる。こうしたネットワークは非常事態が起きてから構築できるものではなく、日常的な関わりや信頼関係が必要とされる。民衆大学や学習サークルは、日々の実践と学習のプロセスにおいて他者とのかかわり合いながら自分を知り、周りの環境にも働きかけることで社会に貢献できるという、実践共同体・学習共同体としての体制を有している。さらに、他者との探究プロセス(協同的探究)と、その行為としての対話が重視されている。まさに、VUCA 社会において変容を促すアプローチとしても、その可能性を読み取ることができよう。

19 世紀からの民衆教育の歴史があり、成人の学習活動率が高いスウェーデンにおいても、「人は何のために学ぶのか」という課題に常に向き合

っている。持続可能な社会に貢献する ESD 実現のため、日本でも固定化された教育内容・手法、フォーマル教育主流の教育のあり方を見直し、生涯教育を通じて継続的に社会の「参加者」として働きかけていく仕組みづくりが必要とされている。

謝辞

本研究ノートは、国連大学 ESD プロジェクト「持続可能な開発のための教育(ESD)の推進を通じた社会的レジリエンスの強化)の支援により実施された。また「持続可能な開発のための教育(ESD)」のイノベーションに関する日本・スウェーデン比較研究(科研費挑戦的研究:萌芽17K18612、代表:北村友人)による調査実施に基づき作成された。

注

- (1) ソーシャル・ペダゴジーは 19 世紀にドイツで始まった概念と言われており、主にドイツ・北欧で主流に実践されてきたが、近年イギリスなどで注目され 2016 年には UCL 教育研究所でソーシャル・ペダゴグ(ソーシャル・ペダゴジーの実践者)の学会が設立されるなど近年注目されている。
- (2) Folkbildningsrådet
(<https://www.folkbildningsradet.se/om->
- (3) なお、「自転車の乗り方」に関する活動であれば Sfr のサポート対象となる。
- (4) 佐藤・Didham (2016) は、ESD の国際的論議を踏まえ、変容を促すアプローチとして「社会的学習」の重要性を述べ、特に、学習共同体や実践共同体、協同的探究プロセス、コミュニケーション的行為の重要性を指摘している。

参考文献

- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165-182.
- Eriksson, L., Nilsson, G., Svensson, L. (2013). *Gemenskaper – Socialpedagogiska perspektiv*, Göteborg, Daidalos.
- Folkbildningsrådet (2019). Årsredovisning med verksamhetsberättelse 2018
(<https://www.folkbildningsradet.se/globalassets/arpv-bu/2019/folkbildningsradets-arsredovisning-med-verksamhetsberattelse-2018.pdf>) (アクセス日: 2020/04/03)
- Fredriksson, U., Kusanagi, K. N., Gougoulakis, P., Matsuda, Y., & Kitamura, Y. (2020). A Comparative Study of Curriculums for Education for Sustainable Development (ESD) in Sweden and Japan. *Sustainability*, 12(3), 1123.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Rudsberga, K. and Öhman, Johan. (2010). "Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research", *Environmental Education Research*, 16(1): 95-111.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). *National journeys towards education for sustainable development 2013*.
- 太田美幸 (2011) 『生涯学習社会のポリティクス——スウェーデン成人教育の歴史と構造』, 新評論
- 太田美幸 (2011) 「成人教育のスウェーデンモデル」とは何か: ノンフォーマル教育の「輸出」をめぐる論点, 『立教大学教育学科研究年報』 54, 19-33.
- 国立教育政策研究所 (2019) 「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2018 年調査補足資料 (生徒の学校・学校外における ICT 利用)」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/06_supple.pdf (アクセス日: 2020 年 5 月)

10 日)

北村友人・佐藤真久 (2019) 「SDGs 時代における教育のあり方」, 『SDGs 時代の教育』, 学文社, 2-25.

佐藤真久・Didham Robert (2016) 「環境管理と持続可能な開発のための協働ガバナンス・プロセスへの「社会的学習 (第三学派)」の適用にむけた理論的考察」, 『共生科学』, 日本共生科学会, 7 : 1-19.

佐藤真久 (2019) 「第 2 章:“VUCA 社会”に適応した持続可能な社会の構築に向けた能力観」佐藤真久、北村友人、馬奈木俊介 (編著) 『SDGs 時代の ESD と社会的レジリエンス研究叢書 1』筑波書房、23-42.

澤野由紀子 (2014) 「ヨーロッパが注目するスウェーデンの市民性教育——民主主義の危機と民衆教育の課題」
<https://synodos.jp/international/7825/3> (アクセス日 : 2020/04/02)

松田弥花 (2013) 「スウェーデン民衆大学における教育と学びの特質」, 『生涯学習基盤経営研究』 38, 41-51.

日本の高等教育における留学促進と ESD 受容に関する考察

中村 絵里 (千葉大学)

A Study on the Promotion of Overseas Study Programs and the Acceptance of ESD in Japanese Higher Education

Eri Nakamura
Chiba University

Authors' Note

Eri Nakamura is an Assistant Professor at Future Medicine Education and Research Organization, Chiba University
This working paper is supported by United Nations University Project: Strengthening Social Resilience through Education for Sustainable Development – Development of Indicators and Mechanism or Monitoring and Evaluation Project (Grant for Global Sustainability (GGS)).

Abstract

This paper proposes the assessment of very short-term (less than one month) overseas study programs, and provides future perspectives for implementation of Education for Sustainable Development (ESD) in the Japanese higher education system.

The Japanese government has encouraged universities to promote short-term international exchange programs and overseas internships for their students in the context of globalization. The number of participants in very short-term overseas study programs burgeoned more than three fold in the past decade. Studies on international exchange programs can be divided into two categories: students coming to Japan from foreign countries (inbound) and students going abroad (outbound). However, in Japan, there are much fewer past studies on outbound programs compared to inbound programs, and there are limited studies with objective scientific assessment of very short-term overseas study programs. In order to contribute to global human resource development in Japan, this paper proposes that it is indispensable to evaluate the impact of very short-term overseas programs.

Cultivating global human resources is related to ESD. One of the goals of ESD is to empower learners to think globally and act locally, while respecting cultural diversity. Therefore, ESD is promoted for understanding different cultures across the world. Japanese universities mainly implement three types of ESD: 1) Promotion of overseas exchanges, 2) Development of ESD domestic educators, and 3) Research and Development of ESD. In the past, universities conducted these three types of ESD individually but they rarely connected each activity with one another. This paper proposes that Japanese universities regard very short-term overseas exchange programs as the first step to fostering global human resources and they should provide a bridge between students after the program to cultivate domestic ESD implementation.

Keywords: Japanese universities, overseas study programs, assessment, global human resources, ESD

日本の高等教育における留学促進と ESD 受容に関する考察

1 はじめに

本稿では、日本の留学政策と海外への留学の効果についての先行研究を整理し、過去 10 年で急激な増加傾向にある 1 カ月未満の海外超短期留学の評価に関してどのような検証がなされるべきかを論じる。そして、海外超短期留学を経験した学生を、グローバル人事育成の観点から、持続可能な教育 (Education for Sustainable Development: ESD) の国内展開につなげていくことを提案する。

多くの大学において、短期留学プログラムや国際交流プログラムが学生のグローバル人材育成の一環として位置づけられているなか、一部の大学では、留学を ESD の取り組みとして推進する事例も見られる。ESD は、環境・国際理解・世界遺産や地域文化財・気候変動・生物多様性・防災・エネルギーなど幅広い分野のなかで、持続可能な開発に関する価値観を育むことを目指す活動である (文部科学省 2020a)。日本の高等教育では、ESD の多様さも相まってその概念は幅広く捉えられている。本稿では、日本の大学の ESD 取り組み事例を「海外交流促進型」、「ESD 教育者養成型」、「ESD 研究発展型」に分類し、大学教育におけるグローバル人材育成に資する ESD の受容に関する今後の展望を述べる。

2 日本の教育政策と海外留学の動向

2018 年 11 月、中央教育審議会の答申で「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」が提言された。高等教育が目指すべき姿として、「何を教えたか」から、「何を学び、身に

つけることができたのか」への転換」と、「学修者自らが学んで身に付けたことを社会に対し説明し納得が得られる体系的な内容となるよう構成する」必要性が、明確に謳われている⁽¹⁾。同答申では、大学教育に求められる役割として、OECD の Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) プロジェクトによって提唱されたキーコンピテンシー⁽²⁾をはじめとした基礎的で普遍的な知識・理解、汎用的な技能と、コミュニケーション能力を備えた人材の養成を目指すことが示されている。そして、その背景の一つには、グローバル化が挙げられている。

日本の高等教育機関では、国際的な人の移動、すなわち、グローバルモビリティの高まりを背景に、「国際通用性の確保」と「国際展開」の推進が求められている (文部科学省 2018)。グローバル人材育成の促進に関する政策としては、外国語教育の強化、双方向の留学生交流の推進、大学等の国際化が設定されている。こうした政策を受けて、留学は、我が国のグローバル人材育成のための施策の一つとして長らく位置付けられてきた。グローバル人材についての定義は様々あるが、「外国語運用能力」「コミュニケーション能力」「主体性、協調性、柔軟性、責任感、問題解決力」「多文化共生、異文化理解、アイデンティティ」などで整理されることが多く⁽³⁾、これらの能力の大部分がキーコンピテンシーの 3 つのカテゴリー「Use tools interactively (言語や技術などのツールの相互作用的な利用)」「Interact in Heterogeneous groups (異質な他者との交流)」「Act autonomously (自律的行動) (OECD 2005) に当てはまることが

わかる。したがって、大学教育の質保証を鑑み、グローバル人材育成のための取り組みとして学生が留学するにあたり、「何を学び、身につけることができたのか」を、キーコンピテンシーの観点から評価することが重要だといえる。

日本の大学教育の質の保証に関しては、2011年以降議論が重ねられてきた。大学の国際化を通じて「多様な文化や背景を持つ者がともに学ぶことは、新たな知的発見を通じ、知識技術のみならず、人格的にも大きな成長が期待できる」とし、グローバル化への対応に向けて、短期交流プログラムの推進や海外とのインターシップの積極展開が求められている（文部科学省 2011）。また、2013 年に閣議決定された『日本再興戦略』では、「日本の若者を世界で活躍できる人材に育て上げる」ことを目的に「2020 年までに留学生を倍増する（大学生等 6 万人→12 万人）」（内閣府 2013）と数値目標が掲げられた。こうした政策的背景から、短期留学を対象とした奨学金の増加や大学による留学のカリキュラム化など様々な留学支援が原動力となり（星野 2018、大西 2019、西谷 2020）、1 ヶ月未満の超短期留学は、2009 年度の 16,873 人から 2018 年度の 76,545 人に増加し、実に 4.5 倍以上の大幅な伸長となった（文部科学省 2020b）。

しかし、総務省（2017）の評価では、海外進出企業からの見解として、語学力や異文化理解の涵養には 6 カ月以上の留学期間が必要と示している。そのうえで、日本の教育機関に在籍を継続しながら留学する学生数の大幅増を踏まえ、海外留学の約 8 割を占める 6 カ月未満の短期留学については、政策上の位置づけを明確にし、海外留学促進に係る成果指標を検討すべきと勧告した。

3 海外留学に関する先行研究

日本における海外留学の評価にかかる先行研究は、管見の限り少ない。従来の留学研究における課題は、次の 5 点である。第一に、外国からの留学生受入れ（inbound）の研究と比べて、日本から海外へ留学する派遣（outbound）の研究が圧倒的に少ないことである。第二に、短期留学の評価研究では、外国語や国際関係など特定の学部・学科の短期プログラムが主で、少人数の留学希望者のみを対象とした極端にサンプルサイズが小さい研究に偏りが見られていることである。第三に、客観的な評価指標については、語学力に比重が置かれており、前述のキーコンピテンシーにつながるコミュニケーション能力や異文化理解などに関する意識変容を測る研究がなされていないことである。第四に、従来の留学評価は、事後の主観的評価に留まり、大部分が、留学直後の満足度調査であり、留学前後の変容を捉えつつ留学後の長期的効果までを見据えた縦断研究が少ないことである。第五に、2020 年度は、COVID-19 の世界的影響により、海外渡航が制限され、留学と同等の教育効果のある国内プログラムの導入がいくつかの大学でなされているものの、これらの留学代替の学びの効果を検討した研究がないことである。

第一の課題として、日本の高等教育機関を通じた留学に関する先行研究は、外国からの留学生受入れの研究と比べて、日本から海外へ留学する派遣の研究が少ない点を述べる。これは、我が国の留学政策が、長らく受入れに主眼が置かれてきたことと関連する。大西（2019）は、「2000 年代後半まで留学生政策と言えば、我が国ではほぼ inbound のみを指していた（大西 2019 : 52）」と論じ、留学生教育学会の 1996 年創刊号から 2007 年発行の学会誌をレビューした

うえて、掲載論文中、約 100 編が inbound 関連で、outbound に関する論考はわずか 2 編であることを明らかにし、その背景として、海外からの受入れ留学生に対する「留学生 10 万人計画」の強い影響を指摘する。

日本からの海外留学の数が大幅に伸長した近年の動向についてはどうだろうか。表 1 は、日本の論文データベース Cinii を利用し、2011 年から 2020 年 9 月までに発行された留学の「評価」と「効果」に関する研究をレビューしたものである。「評価」に関する約 400 件の研究のうち全体の 73% が来日する留学生を対象としており、日本から海外に留学した学生を対象とした研究は、わずか 9% である。また、留学の「効果」に関する約 300 件の研究では、来日留学生を対象とした研究が全体の 62% を占める一方で、日本人の海外留学に関する研究は 21% と割合が低い。海外留学件数が伸長しているこの 10 年に限ってもなお、派遣についての研究割合が低いことが明らかとなった。

表 1：留学の「評価」「効果」に関する先行研究

検索キーワード	受入： 来日する 留学生対象 (割合)	派遣： 海外留学 した学生 対象 (割合)	合計：受 入・派遣 以外の研 究を含む
「留学」 「評価」	292件 (73%)	35件 (9%)	400件
「留学」 「効果」	183件 (62%)	61件 (21%)	297件
合計	475件 (68%)	96件 (14%)	697件

第二の課題として、短期留学の評価研究の問題点を検討する。留学の期間には、1 年以上に亘る長期から、中・短期の個人留学、団体で派遣する 1 カ月未満の超短期留学まで多岐にわたり、留学

目的も学位取得や研究など専門性の向上を主としたものから、語学留学、異文化体験、社会貢献活動、インターンシップなど幅広い。留学の評価研究に関して、新見 (2018) は、欧米で 2000 年代から広範に行われてきた研究をレビューしたうえて、「日本からの海外留学は、学位取得を目的とした留学と、日本国内の大学に所属しながらの交換留学・短期留学という形態が混在しているため (新見 2018 : 44)」、アメリカや欧州の研究と比較することには限界があり、「日本人を対象としたより詳細な調査を行うことが重要 (新見 2018 : 44)」だと述べている。実際に、日本の先行研究をレビューした結果、長期留学は個人的な体験レポートの形が多い一方で、短期留学については、その効果を検証した研究⁽⁴⁾が存在するものの、留学目的が語学研修や国際理解の促進に比重が置かれているため、外国語系や国際系の学部等、特定の学部・学科の短期プログラムに偏りが見られ参加人数が数名から数十名と少ないことから留学効果の包括的な評価には至らない問題がある。また、従来の留学の研究は、留学希望者のみを対象としている点でセレクションバイアスが生じており、留学動機や海外での学習への意欲が高いことが想定される。それに対して全員留学のプログラムであれば、留学動機や外国語習得、異文化理解等への意欲が異なる学生が調査対象となり、留学に積極的ではない学生も含まれる。全員留学を扱った先行研究には、原 (2019) と山川 (2017) の研究があるが、いずれも学科全員の留学であり、学部横断的な全員留学を扱ったものは管見の限りない。

第三の課題は、客観的な評価指標を用いた研究の欠如である。留学が語学研修の一環として実施されている場合、留学前後で英語能力を測る試験の点数を比較して効果が検証されている。しかし、

グローバル人材の定義で整理された「コミュニケーション能力」「主体性、協調性、柔軟性、責任感、問題解決力」「多文化共生、異文化理解、アイデンティティ」といった態度や価値観の変容に関する海外留学の効果測定は、十分に行われてこなかった(永井 2018)。こうした問題意識から、海外で開発された外部テストの BEVI (The Beliefs, Events, and Values Inventory)、IDI (Intercultural Development Inventory)、GPI (Global Perspectives Inventory) などを利用して、留学効果を検討する取り組みが日本の大学でも進められているが(パイサウス・池田 2020)、第二の課題で指摘したとおり、非常に少ないサンプルサイズでの検証に留まっている。

第四の課題として、留学の事後アンケートなどに代表される主観的評価が行われることが多く、大部分が、留学直後の本人の満足度調査であり(大西 2019)、留学前後の学生の変容を捉えつつ留学後の長期的効果までを見据えた縦断研究が少ない点が挙げられる。留学の期間とその効果について、卒業後のキャリアとの関連を調査した研究がある。野水・新田(2014)は、日本学生支援機構(JASSO)の留学生交流支援制度の奨学金受給者を対象に自己評価に基づく留学アンケートを行った。3カ月以上1年未満の留学(短期派遣)と、3カ月未満の留学(ショートビジット)とを、「学業関連」「語学関連」「異文化理解関連」「進学・就職関連」「グローバルな視野等」の5項目で比較した結果、すべての項目で3カ月以上の派遣者の方が高い評価をしているものの「異文化理解関連」については、両群の差が少ないことがわかった。しかし、同研究では、留学後の自己評価のみを分析しており、留学以前からの変化は調査されていない。また、横田・太田・新見(2018)は、3

カ月以上の留学経験者を対象とした大規模な回顧的研究を行っている。留学経験者と非留学経験者を比較し、人生や仕事、留学経験に対する「満足度」の規定要因を共分散構造分析によって解析し、留学中の経験が意識や能力にどのような変化をもたらしたのかを検討した。しかし、この大規模研究は、20歳代から50歳代までの幅広い年代を対象とした調査であり、留学後の年数もさまざまである。また、留学期間を3カ月以上と設定していることから、近年急増する超短期の留学の効果は含まれていない。

第五の課題は、留学代替プログラムの学びの評価が少ないことである。2020年度は、学生を海外に派遣することが困難な状況となっている。こうした事態に対応して、千葉大学や横浜市立大学などは、国内で実施可能な留学に代替するプログラムの実施が導入されている⁽⁵⁾ほか、海外留学を予定していた学生がオンライン留学に変更し修学するケースもみられる⁽⁶⁾。しかし、オンライン留学の評価や、2012年以降に急速に発展したMOOCs (Massive Open Online Courses) および海外と日本の大学生が協働学習を実践するCOIL (Collaborative Online International Learning) 等のICTを活用した学習の評価を、留学代替の学習として捉えた研究は非常に少ない⁽⁷⁾。海外渡航制限の長期化を鑑みると、今後は、留学の代替として、オンラインとオフラインの組み合わせによるブレンド型学習(Blended Learning)や、「対面学習と非同期・同期型オンライン学習を組み合わせた(山内 2020)」ハイブリッド学習(Hybrid Learning)が増えることが想定され、オンライン留学やその他のITCを活用した学習の効果を従来型の海外留学と比較検討する必要がある。

以上のとおり、日本の留学研究は、海外への派遣に関する効果研究が少なく、既存の研究には、サンプルサイズ、評価指標、客観的評価、多様な形の留学の評価の面でいくつもの課題があることが明らかとなった。

4 海外留学の評価への提案

日本の高等教育における海外留学が多様化する一方で、留学を経験した学生の包括的な評価が十分に検討されないままグローバル人材育成の目標を掲げていくことには限界がある。

そこで、本稿では、今後、我が国のグローバル人材育成の観点から、どのような留学評価が行われるべきか提示する。まず、超短期（1カ月未満）の留学者、短期（1カ月以上6カ月未満）の留学者、中長期（6カ月以上）の留学者で、留学期間によって分類したうえで、留学の評価を行うべきである。総務省の留学評価では、6カ月未満を短期と区分しているが、文部科学省発表による海外留学の期間区分では、「1カ月未満」「1カ月以上3カ月未満」「3カ月以上6カ月未満」「6カ月以上1年未満」「1年以上」とさらに細かい分類がなされている。

特に、過去10年で、最も増加率が大きい「1カ月未満」の超短期留学については、その意義や効果をしっかりと検証する必要がある。なぜなら、1カ月の留学では、6カ月や1年以上の中長期留学と比較して語学力の飛躍的な向上が難しいことは明らかであり、語学力の評価だけで、留学の効果がないと結論づけることは尚早であるからだ。短期の海外研修を通じて日米の学生交流を行う COIL Plus プログラムの参加者を評価したバイサウス・池田（2020）の研究では、プログラム後、「宗教的、伝統的な価値観にとらわれなくなる」という変化が見られたり、

多文化・多様な価値観との遭遇によって「自分に対する確信性が低くなり」異文化適応能力の気づきのフェーズが見られたりしたとの結果が示されている。短期間の海外経験によって、キーコンピテンシーの3つのカテゴリー「Use tools interactively（言語や技術などのツールの相互作用的な利用）」「Interact in Heterogeneous groups（異質な他者との交流）」「Act autonomously（自律的行動）」に影響する変容が見られているわけである。このように、超短期の留学を契機として、学生が異文化適応や多文化共生の第一歩を踏み出していると捉えると、海外の超短期留学に対しては、語学面の評価だけではなく、信念や価値観といった意識の変容に着目した評価がなされることが重要ではないだろうか。

5 グローバル人事育成と持続可能な教育（ESD）の大学での取り組み事例

グローバル人材育成に資する取り組みとして、日本では、持続可能な教育（Education for Sustainable Development: ESD）が拡大している。「文部科学白書」には平成21年度版に初めて、「ESD」の言及がなされる⁽⁸⁾。その後は、毎年「文部科学白書」の「国際交流・協力の充実」の章において、グローバル人材育成と関連したESDの推進が謳われている。

ESDを通じて、多文化共生と異文化理解のコンピテンシーをいかに高めるかは、学びの効果を確認するための重要な観点となる。しかし、国内でのESDの実践は、ユネスコスクールに参加する幼稚園・小・中・高等学校の事例が多く、大学でグローバル人材育成と関連付けてESDに取り組む例は少ない。

そこで、大学の公式な Website を参照し、日本の大学でどのような ESD の取り組みが行われているか調査した。その結果、日本の大学による ESD の取り組みは、大きく 3 つに分類できることがわかった。第一に、海外との交流から ESD を学び受容する「海外交流促進型」である。たとえば、北海道大学教育学部では、「ESD キャンパスアジア・パシフィックプログラム」と称した韓国、中国、タイ、ロシアの大学との交流事業を通じてグローバル人材育成を目指している。日本女子大学のスウェーデン海外研修では、現地の教育機関と行政機関を訪問し、ESD を学ぶ機会を設けている。ほかには、ProSPER.Net (Promotion of Sustainability in Postgraduate Education and Research) というアジア太平洋の高等教育機関のネットワークに加盟する大学が、ESD の理解を深める活動を実施している。

第二に、ESD の普及・実践者を養成する「ESD 教育者養成型」である。これは、日本の学校や地域において、ESD を指導する教育者となるための養成プログラムに該当する。たとえば、奈良教育大学、信州大学、三重大学、千葉大学、名古屋大学などで行われている。このなかには、海外からの留学生を、地域の小中学校などに派遣して、異文化理解を深める活動を行う事例などもある。

第三に、ESD の実践研究と社会への貢献を行う「ESD 研究発展型」である。大学のなかに、ESD の実践研究を行う機関を設置し、研究を進展させている取り組みとして、東京大学教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センターによる「国連大学 ESD プロジェクト」や、立教大学の ESD 研究所などがある。

日本の各大学の ESD 実践報告等を見ると「海外交流促進型」によって ESD を受容した学生が、「ESD 教育者養成型」や「ESD 研究発展型」とつながりを持ち国内の ESD 実践に参加するという連続性は見られず、それぞれ「海外交流」「ESD 教育」「ESD 研究」という形で個別の活動のように捉えられている。たとえば、短期の海外交流を経験した学生が、その経験を客観的に評価したうえで、自らの学びに気付きを得て、その経験を、国内の ESD 普及に発展させることが可能ではないだろうか。自らの信念や価値観が揺さぶられるような経験をした学生が、その気づきを自己内でとどめるのではなく、外に開いていくことが、学生自身にとっても、またその受け手となる学校や地域にとっても、グローバル人材育成につながる活動になると考えられる。

近年増加傾向にある海外超短期留学を、グローバル人材育成の第 1 歩と考え、客観的な評価を行なったうえで、これらの留学経験者を国内での ESD 実践に展開させる活動を、今後検討していくことを提案したい。

6 おわりに

本稿では、日本における留学政策と留学研究の動向をレビューし、海外超短期留学の客観的な評価を行なっていく必要性を論じた。留学は、グローバル人材育成のための施策の一つであるが、同じグローバル人材育成の枠組みで、ESD の国内活動展開への可能性も検討した。

今後、COVID-19 がどのようにグローバル化の波に影響を与えるのか予測はつかないが、遅かれ早かれ、グローバルモビリティは再開していくものと考えられる。再び人材の移動が始まったとき、学生の留学経験を評価し、それを国

内活動とどのように関連付け、グローバル人材育成を推進していくのかが、大学教育に求められている。

注

- (1)文部科学省 (2018)「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」P.6 平成 30 年 11 月 26 日中央教育審議会
- (2)「①人生の成功や社会にとって有益、②様々な文脈の中でも重要な要求 (課題) に対応するために必要、③特定の専門家ではなく全ての個人にとって重要、といった性質を持つ (文部科学省 2018)」対応力を指す。
- (3) たとえば、阿部・新見・星 (2018)、岡村・額賀 (2018)、永井 (2018)、新見・阿部・星 (2019) など。
- (4)たとえば、辻村・野地 (2014)、樺澤ほか (2017)、カッティング (2016)、山中・河井 (2018)、山田 (2019)、中谷・梅村 (2013)、ライアン・マーシャル (2016)、新居・岡田 (2017)、氏川ほか (2015)、倉増 (2014)、マシュー (2013)、乾 (2011) など。
- (5)千葉大学では、令和 2 年度限定として、修業年限が短い博士前期課程、修士課程等の学生に対して、留学プログラムと同等の教育効果のある国内実施プログラムの受講をもって「留学」とみなす措置を取っている。横浜市立大学では、ホームページ上で、カナダ、タイ、オーストラリアの大学のオンライン留学プログラムの募集を行っている。
https://www.yokohama-cu.ac.jp/ytog/global/overseas_study/online_abroad_program.html
(2020.09.02 参照)

(6)たとえば、留学プレス (2020)

<https://www.ryugakupress.com/2020/06/10/ol-us-uni/> (2020.09.09 参照)、山崎 (2020) など。

- (7)オンライン学習を異文化学習として評価したカチョフ (2018) の研究や、COIL の実践を通じて学生に見られた異文化対応能力の変容を検討したバイサウス・池田 (2020) の研究、「多文化・多国籍環境下で行う協働学習」として COIL を実践した学生の学びについて考察した永田 (2020) などがある。
- (8)昨年からは開始した「持続可能な発展のための教育 (ESD) の推進」として、9 件の活動が紹介されている。

参考文献

- 阿部仁・新見有紀子・星洋 (2018)「グローバル環境で育む 4 つの力：留学前後における派遣学生のコンピテンシー変化について」『一橋大学国際教育センター紀要』9, 5-18.
- 乾美紀 (2011)「大学連携を通じた国際教育交流の取り組み—学生の海外派遣プログラムの評価を中心に—」『神戸大学留学生センター紀要』17, 19-42.
- 新居純子・岡田昭人 (2017)「短期海外留学プログラムの評価と長期留学希望の関連性—東京外国語大学のショートビジットを事例として—」『広島大学国際センター紀要』7, 37-45.
- 氏川智皓・加藤大祐・栗本三緒・新道悠・原田直樹・澤憲明 (2015)「第 2 回日英プライマリ・ケア交換留学プログラム—英国短期訪問プロジェクト参加報告—」『日本プライマリ・ケア連合学会誌』38(4), 401-403.
- 梅澤美奈子・炭谷正太郎・渥美陽子・小出扶美

- 子・仲村秀子・成松美枝・鶴田恵子
(2017)「聖隷クリストファー大学看護学部における国際交流事業への取り組み—アメリカ看護研修に参加する学生の“activeness”をはぐくむ活動と課題—」『聖隷クリストファー大学看護学部紀要』25, 11-18.
- 大西好宣 (2019)「短期留学及びその教育効果の研究に関する批判的考察：満足度調査を超えて」『JAILA JOURNAL』5, 51-62.
- 岡村郁子・額賀美沙子 (2018)「海外経験がキャリア形成にもたらすインパクト—大学短期留学経験者と帰国生の語りから—」『異文化間教育』48, 35-52.
- カチョフ シェロ (2017)「オンラインによる異文化交流を用いた異文化学習の評価」『長野県短期大学紀要』72, 57-64.
- カッティング美紀 (2016)「国際教育の学びの質保証—本学の海外プログラムにおけるアセスメントと学習成果—」『大学教育学会誌』38(2), 67-76.
- 倉増泰弘 (2014)「セブ島における語学留学プログラムの構築」『梅光学院大学論集』47, 43-58.
- 新見有紀子 (2018)「第2章 留学のインパクトに関する国内外の研究概要」『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト—大規模調査による留学の効果測定—』(pp.29-47) 学文社.
- 新見有紀子・阿部仁・星洋 (2019)「派遣留学経験とグローバル人材育成—JAOS 留学アセスメントテストを用いた考察—」『一橋大学国際教育交流センター紀要』1, 83-92.
- 総務省 (2017)「グローバル人材育成の推進に関する政策評価の結果に基づく勧告（概要）」『報道資料』 [https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107317_00009.html] (2020年8月7日アクセス)
- 辻村真由子・野地有子 (2014)「平成24年度留学生交流支援制度（ショートステイ・ショートビジット（SSSV））による異文化看護（Transcultural Nursing）プログラムの取り組み—ソウル国立大学看護学部へのショートビジット（SV）—」『千葉大学大学院看護学研究科紀要』36, 39-45.
- 内閣府 (2013)「日本再興戦略—Japan is Back」 [https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf] (2020年8月7日アクセス)
- 永井 敦 (2018)「BEVIによるショート・ビジット型留学プログラムの効果分析—「グローバル人材」は育成できるのか?—」『広島大学留学生教育』22,38-52.
- 永田祥子 (2020)「対話を促す協働学習：英語で学ぶアクティブラーニングに関する一考察」『関西大学高等教育研究』11, 21-29.
- 中矢礼美・梅村尚子 (2013)「海外体験学習における学びの質的变化を促すコンピテンシー評価の有効性」『広島大学国際センター紀要』3, 15-28.
- 西谷 元 (2020)「BEVI-jを用いた留学・学習効果の測定—プログラムの質保証・PDCA・教育的介入—」『2020 BEVI 秋季トライアルセミナー』
- 野水勉・新田功 (2014)「海外留学することの意義—平成23・24年度留学生交流支援制度（短期派遣・ショートビジット）追加アンケート調査分析結果から—」『ウェブマガジン『留学交流』2014年7月号』40, 20-39.

- バイサウス ドン・池田佳子 (2020) 「国際教育実践の学習効果測定の手法の一考察：COIL Plus プログラムにおける BEVI の活用」『関西大学高等教育研究』11, 131-136.
- 原めぐみ (2019) 「短期全員留学プログラムの評価と事前授業のあり方 (実践報告)」『追手門学院大学国際教養学部紀要』12, 41-57.
- 星野昌成 (2018) 「日本人大学生の海外留学の変容—名古屋大学の ASEAN 海外留学を事例に—」『異文化間教育』48, 53-71.
- マシュー ターナー ウィリアム (2013) 「海外留学における学習者が設定した目標の使用について—学習者・教師双方のための評価モデルとして—」『人間文化研究所紀要』7, 125-143.
- 松村莉子 (2020) 「オンライン留学レポート／アメリカの大学のオンライン授業を体験してみても」『留学プレス』[<https://www.ryugakupress.com/2020/06/10/ol-us-uni/>] (2020 年 9 月 9 日アクセス)
- 文部科学省 (2011) 「大学教育の質の保証・向上」 [https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1302346.htm] (2020 年 8 月 30 日アクセス)
- 文部科学省 (2013) 「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」 [https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/035/siryu/attach/1341617.htm] (2020 年 8 月 30 日アクセス)
- 文部科学省 (2018) 「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」中央審議会 [https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf] (2020 年 8 月 30 日アクセス)
- 文部科学省 (2020a) 「持続可能な開発のための教育 (ESD : Education for Sustainable Development)」 [<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339957.htm>] (2020 年 8 月 30 日アクセス)
- 文部科学省 (2020b) 報道発表 「「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について」 [https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_gakushi02-100001342_1.pdf] (2020 年 8 月 30 日アクセス)
- 山内佑平 (2020) 「オンラインと対面を組み合わせたハイブリッド学習」『東京大学大学院情報学環・学際情報学府 山内佑平研究室 BLOG』 [<https://fukutake.iii.u-tokyo.ac.jp/y/lab/2020/07/post-22.html>] (2020 年 9 月 8 日アクセス)
- 山川健一 (2017) 「学科全員留学プログラムの評価を目指した留学後の学生アンケートの質的・量的分析」『京都大学高等教育研究』23, 1-11.
- 山崎由花 (2020) 「コロナ禍でのオランダ・マーストリヒト大学、医療者教育学修士課程への入学—オンライン留学の体験—」『医学教育』51(3),350.
- 山田直子 (2019) 「佐賀大学短期海外研修 (SUSAP) の成果と課題—参加者データと学生による自己評価の結果から—」『佐賀大学全学教育機構紀要』7, 129-141.
- 山中司・河井亨 (2018) 「留学による成長をいかに可視化し評価として担保するか—留学プログラム「グローバル・フィールドワーク・プロジェクト」の到達目標デザインに着目して—」『立命館高等教育研究』18,

163-176.

横田雅弘・太田浩・新見有紀子 (2018) 『海外
留学がキャリアと人生に与えるインパ
クト』学文社.

横浜市立大学 (2020) 「オンライン留学プログ
ラム」『国際交流・留学 市大生の海外留学
支援』 [[https://www.yokohama-cu.ac.jp/
ytog/global/overseas_study/online_abroad
_program.html](https://www.yokohama-cu.ac.jp/ytog/global/overseas_study/online_abroad_program.html)] (2020年9月2日アクセ
ス)

ライアン ジャック・マーシャル アントニ
(2016) 「夏季英語語学研修の効果と効率
性：日記とアンケートによる学生自己評価
を通して」『静岡文化芸術大学研究紀要』
17, 161-169.

OECD (2005) "THE DEFINITION AND
SELECTION OF KEY COMPETENCIES:
Executive Summary" [[http://www.oecd.
org/pisa/35070367.Pdf](http://www.oecd.org/pisa/35070367.Pdf)] (2020年8月30
日アクセス)

学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要 執筆要項

2018年12月改訂

1. 本研究紀要掲載の論文等の内容は、学校教育の高度化に関するものとする。
2. 掲載する論文等は未発表のものに限る。
3. 論文等の使用言語は日本語または英語とする。
4. 本研究紀要が掲載する論文等の原稿枚数は下記のとおりとする。ただし、依頼論文など、編集委員会がとくに指定したものについては、この限りではない。
 - (1) 研究論文（日本語） 20枚以内
 - (2) 研究論文（英語） 5,000words
 - (3) ワーキングペーパー（日本語） 15枚以内
 - (4) ワーキングペーパー（英語） 3,500words

上記の枚数・語数には、本文の他、タイトル、注記（Notes）、参考文献（References）、図表等を含み、付録（Appendix）は含まないものとする。

5. 本研究紀要に論文を執筆できる者は、センタープロジェクトに従事している本学教員と大学院学生および協力研究員（「東京大学教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターの組織と運営に関する申し合わせ」参照）とする。センタープロジェクトに従事している他大学大学院学生は、協力研究員が第一著者となっている場合に第二執筆者以下として執筆することができる。
6. 研究論文およびワーキングペーパー（日本語）のフォーマットは以下のとおりとする。
 - ・ 用紙は B5 版縦とし、余白は上下 25.4mm、左右 19mm に設定する。
 - ・ 本文のフォントサイズは 9 ポイントで、2 段組み、21 字×35 行で作成する。
 - ・ フォントは、日本語は MS 明朝、英語は Times New Roman を使用する。
 - ・ 1 ページ目には、題目（日本語）、執筆者名（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）、Author's (Authors) Note の順に 1 段組みで記載すること。
 - 題目（日本語）は、フォントサイズを主題は 14 ポイント、副題は 12 ポイントにし、フォントを MS ゴシックにする。
 - 題目（英語）は、フォントサイズを主題は 12 ポイント、副題は 10.5 ポイントにする。
 - 執筆者名（日本語）は 9 ポイント、執筆者名（英語）は 10 ポイントとする。
 - 題目（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃え、執筆者名（日本語）は右揃えにする。

- ・ 2 ページ目には、要旨（英語）（150-250 words 程度）、キーワード（英語）を 5 語以内で記載する。1 段組みで、48 文字×35 行に設定する。
- “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
- ・ 3 ページ目には、題目（MS ゴシック・中央揃え・12 ポイント）、副題目（MS ゴシック・中央揃え・9 ポイント）を中央揃え・1 段組みで記載してから一行あけて、本文（2 段組み）を始める。
- ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1,2,3・・・、1.1,1.2,1.3・・・、1.1.1,1.1.2,1.1.3・・・とする。
- ・ 章、節、項などの小見出しは、フォントは MS ゴシック・9 ポイント、中央揃えにする（冒頭の英数字はすべて半角）。
- ・ 句読点は、「,」と「。」に統一する。
- ・ 本文中の英数字は半角を用いる。
- ・ 図表については、図 1・表 1 などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、図の場合は下、表の場合は上につけ、フォントは MS ゴシック・9 ポイントにする。
- ・ 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、著作権をもつ出版社などに許可を得ること。
- ・ 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで⁽¹⁾⁽²⁾...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 原稿末の注は引用文献より前に記載する。注番号は上付きにせず、（1）、（2）のように表記する。
- ・ 引用文献はページ脚注とせず、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 参考文献の書き方については、原則 APA スタイルを参照し、以下のとおりとする。
単行本（編者あり）：著者（発行年）「題目」編者名『書名』出版社、頁。
雑誌論文：著者（発行年）「題目」『雑誌名』巻号、頁。
学会発表等：発表者（発表年）「題目」第 X 回 X 学会（場所、日にち）発表
URL：題目[http://xxx]（accessed on Month Date, Year）
- ・ 原稿末の「注」「引用文献」の小見出しのフォントは MS ゴシック・9 ポイントにし、左揃えにする。

7. 研究論文およびワーキングペーパー（英語）のフォーマットは以下のとおりとする。具体例はサンプルを参照すること。

- ・ 用紙は B5 版縦とし、余白は上下 25.4mm、左右 19mm に設定する。
- ・ 本文のフォントサイズは 9 ポイントで、2 段組み、21 字×35 行で作成する。
- ・ シングルスペースで、フォントは Times New Roman にする。
- ・ 1 ページ目には、タイトル、執筆者名、Author's(Authors') Note の順に 1 段組みで記載すること。
- ・ タイトルは 14 ポイント、サブタイトルは 12 ポイントとし、ともに中央揃えにする。
- ・ 執筆者名（英語）は 10 ポイントとする。
- ・ 題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃えにする。
- ・ 2 ページ目には、要旨（150-250 words 程度）、キーワードを 5 語以内で記載する。1 段組みで、48 文

字×35行に設定する。

- “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
- ・ 3ページ目には、タイトル（14ポイント）・副タイトル（12ポイント）（Times New Roman・中央揃え）を1段組み・中央揃えで記載してから1行あけて本文（2段組み）を始める。
- ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1,2,3・・・、1.1,1.2,1.3・・・、1.1.1,1.1.2,1.1.3・・・とする。
- ・ 章、節、項などの小見出しは中央揃えにする。
- 図表については、Table1・Figure1などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、Table・Figureともに上につける。
- 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、著作権をもつ出版社などに許可を得ること。
- 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで(1) (2) ...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 原稿末のNotesはReferencesより前に記載する。番号は上付きにせず、(1)、(2)のように表記する。
- ・ 原稿末の”Notes”、”References”の小見出しは左揃えにする。
- ・ Referencesの書き方は原則、APAスタイルを参照する。

8. お願い：東京大学学術機関リポジトリ登録について

- ・ 提出された論文につきましては、「東京大学学術機関リポジトリ（UTokyo Repository）に原則、掲載されることとなりますのであらかじめご了承願います。研究紀要掲載論文・ワーキングペーパー電子的公開許諾書に必要事項をご記入の上、原稿とあわせてご提出ください。掲載を希望されない場合は学校教育高度化・効果検証センターまでご連絡願います。
*「東京大学学術機関リポジトリ（UTokyo Repository）」とは、東京大学で生産された、さまざまな研究成果（紀要等）を電子的な形態で集中的に蓄積・保存し、学内外に公開することを目的としたインターネット上の発信拠点のことです。URL：<https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/>

9. 執筆希望者は、学校教育高度化・効果検証センターに原稿（電子ファイル）と「研究紀要掲載論文・ワーキングペーパー電子的公開許諾書」を提出する。

問い合わせ先：

〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1

東京大学大学院教育学研究科附属

学校教育高度化・効果検証センター

TEL/FAX：03-5841-1749/1818

e-mail：c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp



C A S E E R

2020 年度 東京大学大学院教育学研究科附属
学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要 第6号

発 行 者 : 東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター
(編集担当: 草薨佳奈子、金山枝生)

発行者連絡先 : 〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1
東京大学大学院教育学研究科赤門総合研究棟 206
c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp

発 行 日 : 2021 年 3 月 31 日

Copyright © Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター
Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,
Graduate School of Education, The University of Tokyo
WEBSITE (日本語): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>
WEBSITE (English): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>