

# 山崎保寿『機能的感性に関する教育課程経営研究』

——風間書房、2005年——

山梨大学 榊原 禎 宏

## 1. 本書の概要

本書は、「科学技術を含めた人間の知的営為と身近な生活との関係性を回復する概念として」（まえがき）の感性に注目し、感性教育の理論的枠組みを組み立てて機能的感性の定義を行う。そして、生徒の感性の育成を目指した教育課程の内容と方法として「総合的な学習の時間」が有意義なことを、その構成原理と実践にもとづく効果の観点から明らかにしている。あわせて、そのための教育経営ビジョン、さらにクロス・カリキュラム、大学・専門学校での授業、中国での素質教育などを取りあげ、機能的感性を育成するための感性教育の概念と教育課程の条件を統計的に実証したものとなっている。

本書の眼目は、「学習者である『人』は、学習過程において、周囲の自然環境、社会環境、人間環境との学習的関わりを持ち、それらの諸環境との学習的関わりの中で学び変容し、諸関係との関係性が形成されていく。その学習過程における学習的関わりである影響関係」（2頁）を「人と環境との相互作用」と定義し、この観点から、感性を育成する教育課程のあり方と総合的な学習の時間の効果を明らかにしようとする点にある。なお本書は、筆者の博士論文にもとづいて内容を再構成したものである。

## 2. 本書の構成

本書の構成を章と節に限って示せば、以下の通りである。

序章 本研究の目的および研究方法

第1節 本研究の意義と目的

第2節 本研究の課題と研究方法

第3節 本研究の構成

第1章 感性教育の理論的枠組み

第1節 感性の定義

第2節 機能概念としての感性と感性教育

第3節 感性教育の諸論

第4節 感性工学と感性教育

## 第2章 人と環境との交互作用としての感性

### 第1節 人と環境との交互作用と感性

### 第2節 総合的な学習の時間と感性

### 第3節 機能的感性の定義

### 第4節 総合的な学習の時間創設の経緯と教育行政的背景

## 第3章 総合的な学習の時間における感性の育成

### 第1節 感性と教育課程経営の研究課題

### 第2節 総合的な学習の時間と学習促進的評価

### 第3節 総合的な学習の時間における人と環境との交互作用

### 第4節 教育課程編成とアカウントビリティに関する考察

## 第4章 総合的な学習の構成原理に基づくキャリア教育と感性

### 第1節 教育課程の構成原理の課題

### 第2節 総合的な学習のタイプと分類

### 第3節 キャリア教育の概念

## 第5章 教育経営ビジョンと感性

### 第1節 教育課程改革と学校経営ストラテジーの考え方

### 第2節 総合的な学習の時間と学校機能の変容

### 第3節 総合的な学習と教育経営ビジョン

### 第4節 総合的な学習の時間導入による高等学校の教員研修の課題

## 第6章 感性とクロス・カリキュラム・コンピタンスに関する調査研究

### 第1節 クロス・カリキュラム・コンピタンスの概念

### 第2節 クロス・カリキュラム・コンピタンス調査項目の改善

### 第3節 クロス・カリキュラム・コンピタンス調査結果の分析Ⅰ・Ⅱ

### 第4節 クロス・カリキュラム・コンピタンス調査結果の分析Ⅲ

### 第5節 本章の結論

## 第7章 感性と総合的な学習の時間の効果に関する調査研究

### 第1節 調査研究の理論的枠組み

### 第2節 調査の枠組みおよび質問項目の構成

- 第3節 総合的な学習の時間の効果に関する分析
- 第4節 総合的な学習の時間の効果と進路意識に関する分析
- 第5節 総合的な学習の時間の効果としての自己効力感に関する分析
- 第6節 総合的な学習の時間の効果としての self-esteem に関する分析
- 第7節 総合的な学習の時間で身に付いた能力（選択式）に関する分析
- 第8節 分散分析とパス解析による分析
- 第9節 本章の結論

## 第8章 高等教育および中国素質教育と感性

- 第1節 感性を高める大学教育カリキュラム
- 第2節 参加型学習の導入による感性の育成
- 第3節 中国素質教育と感性教育

## 終章 本研究の結論と今後の課題

### 3. 本書の意義をめぐって

以下、5点についてコメントする。

その一、ともすれば教育の効果は、事物の理解や働きかけの技術といった認知操作的な側面に注目が集まりがちであるが、その中であって、本書は感性という情意や「心」に関わる問題に分け入り、「イメージ・思考の領域」と「感情・欲求動機づけの領域」の2つを機能的感性（感性の交互作用的側面）、また「心の三層」のうち「表層」を潜在的感性と定義（37頁）して、その育成がとりわけ総合的な学習の時間においていかに可能かを実証しようとする。「心」と教育の問題は、そもそも「心」はどこにあるのかという点から議論が可能な、きわめて論争的なテーマであるが、そこに即して教育効果を捉えようとした本書は、高く評価されるべきである。

その二、第7章は総合的な学習の時間が生徒の機能的感性を高めることを実証する、本書の中心をなしており、教育の効果を self-esteem、自己効力感、進路発達といった側面から捉えようとする。

分析の対象となるのは高校で、「先進校20校に対して、郵送法で実施」「実際に調査を実施したのは、A高校～K高校までの11校」（216頁）と説明があるが、これらの学校が普通科であることは示されるものの、その他の属性は不明である。たとえば、県ごとの高校通学区制度によって高校間あるいは高校内の生徒の学力的な分散は多様であり得るし、かれらの中学校における活動経験の幅、あるいは地域性なども予想できる。これらを除いて「先進校」とそうではない2校の「一般校」（統制群として、都市部の進学校と都市部以外の非進学校）を比較するという手法は、はたして妥当だろうか。

また、本書では「先進校」について、「筆者がこれまで蓄積してきた総合的な学習の時間の先進

的实践校に関する研究情報にもとづき、当該校からの事前情報を確認したうえで20校を選定した(248頁)と説明されるものの、「先進」の定義が示されていないため、「総合的な学習の時間の効果が上がっている高校」が調査対象となった可能性も考えられる。もしかしたらそうだとすると、効果があると見なすことのできる高校において効果が確認されるという類語反復になり、論理的には展開していないことになる。ここでの作業課題は、「先進校」においてではなく、むしろごく普通の学校において総合的な学習の時間が効果を上げていることを示すことではないだろうか。

ここで実証されたのは、総合的な学習の時間が教育効果を持つということではなく、「先進校」においてその効果が確かめられるということである。たとえば、「この結果は、総合的な学習の時間の先進校においては、第1因子が意味する学習の価値認識が高くなっていることを示している。これは、総合的な学習の時間の大きな効果といえる」(223頁)という記述は論理的でない。この結果は、総合的な学習の時間に関する「先進校」と「一般校」の比較として、前者が後者より高いと論じられるべきだろう。

なお、調査対象の箇所において、総合学科での原則履修科目「産業社会と人間」と「総合的な学習の時間」との類似性を説明しているが、事例に総合学科が含まれていないのはなぜだろうか。

その三、「先進校」の定義にも関わるが、総合的な学習の時間が持つ効果を検証しようとする場合、何よりも、各高校においてどのような総合的な学習の時間が展開されたのか、についてデータを示し、その結果をどう解釈したかを述べる必要があるのではないだろうか。事例校での総合的な学習の時間の内容として、「国際理解・環境・情報・福祉健康、課題研究、在り方生き方・進路学習」(217頁)などとは記述されているものの、どんなスタッフがどのようにこの時間を組織したのか、生徒たちはいかなることを経験したのか、といったことがつまびらかではない。

また、総合的な学習の時間を担当する教員によって、個々の時間には相違が見られることだろうが、学校としてどのような方略を通じてまとめたりや基準を担保しているのか、は明らかでない。教育経営ビジョンと感性と題する第5章において、「児童生徒や保護者を学校の教育活動へ一層惹きつける方向で総合的な学習を構想すること、つまり、様々な教育活動を学校の特色化につなげるストラテジーの発想を持つことが必要になるのである」(152頁)、と「べき論」は示されるものの、事例校においてそれが叶えられているのか、だとしたらそれを実現した条件は何かを述べるのが肝要であろう。

あるいは、その時間を担う教員がどのようなものであるのかはすぐれて重要かと思われる。年齢や性別、担当教科、総合的な学習の時間に対する理解や態度に加えて、まさに教員の感性や生徒とのコミュニケーション能力の内実がいかにあるか、それが教育効果に影響を及ぼすことだろう。どのような変数がこの効果を高めることにつながっているのか、あるいは阻害要因になりうるのかを取り上げる必要はないのだろうか。

ちなみに、卑近な例に過ぎないが、評者はある高校で「修学旅行前の訪問先の確認」を扱っていた総合的な学習の時間に立ち会ったことがある。教員と生徒とのやりとりは、まさに一問一答であ

り、「決まった答え」を生徒が順に言うのを教員は確認していたに過ぎない。もし、それは「先進校」ではない、ということであれば、生徒の感性を促す高校での事例を示し、それができていない事例とどこがいかに違うのかを明らかにすること、そして成功例ではどのような感性の発現が認められるのか、さらにそれがいかなる感性教育となっているのか、を検証することではじめてその効果を論じられるのではないだろうか。

あるいは、近年、総合的な学習の時間に「出前講義」として大学教員を呼び、「進路学習」の時間と扱う例を数多く見聞きする。これは高校が大学側にほとんど「丸投げ」状態であり、大学側に高校の教育経営方針が伝えられ、理解されることを前提とするものではない。

「人と環境との相互作用」に注目する本章であればなおさら、個々の時間がいかに行われたのか、どんな事実を見出すことができるのか、を詳細に記述することが求められるだろう。感性とは「ほかの人の心をどのように理解するか、ほかの人に自分の心をどのように伝えるかという能力」（69頁）と捉えるのであれば、それぞれの総合的な学習の時間がどのようなものであったのか、まず生徒の捉え方、そして教員の、さらに第三者による捉え方という多面的な観察を通じて、相互作用の実態を述べるのが、本書の課題にふさわしいのではないだろうか。

なお、効果の指標については生徒を対象とする一度きりの質問紙調査(one-shot survey)であり、総合的な学習の時間を経験する中でかれらがどのように変容していったのかを追うものとなっていない。巻末に収められている調査票には、たとえば「討論や話し合いをすることは有意義であると思うようになった」という項目がある(323頁)が、いつから「思うようになった」と解釈するのだろうか、あるいは、以前から有意義であると思っていた生徒の場合はどのように答えるべきなのだろうか。

教育の結果や生徒の変化を丁寧に捉えようとするならば、同一対象に対する複数回の調査が必要になる。たとえば、高校生を対象とした事例研究の一つに、金子照基編『基礎学力の形成と教科経営』（ぎょうせい、1992年）が挙げられるが、そこではおよそ500人の生徒について、かれらが在籍中に3回ないし4回、ほぼ同一の調査票による調査を実施し、あわせて学校側の協力を得て生徒の学業成績の変化も追跡して、ひとりひとりの生徒の3年間の変化を辿っている。ここでは、たとえば「学校に行くことが楽しみである」という項目において、ある時に肯定的な回答をした生徒が次の調査時には否定的に、さらにその次の調査時にはふたたび肯定的へと変化した場合は決して少なくない。生徒の認知は移ろいやすいのである。「感性」というより微妙な領域での変化を明らかにしようとするならば、複数回に及ぶ同一対象への調査はきわめて重要であり、こうした手続きなしに生徒の変化や教育効果を捉えることは難しいのではないだろうか。

その四、本書は、「人と環境との相互作用」を能動的に行う力を身につけるといふ感性に即して教育効果をはかろうとするものと捉えられる。そして、その具体について、たとえば、「機能概念としての感性を機能的感性と呼ぶとすれば、機能的感性には能動的感性の能力側面として、論理間論理力、飛躍論理力、表現力、情報発信力、コミュニケーション能力、想像力、社会力、芸術的表

現力、文学的表現力などがある。受動的感性の能力側面として、感受力、共感力、感得力、共生力、思いやり、芸術的感受性、文学的感受性などがある。これらは感性の顕在的能力側面であり、潜在的能力側面として、直感力、美的感性などがある」(38頁)と定義される。

感性を扱おうとするゆえの困難だろうが、それにしてもこの説明はあまりに包括的に過ぎないだろうか。たとえば、殺される牛や豚を考えると食肉を口にすることができないというのは、共感力があることなのだろうか。それとも、食肉という習慣にも馴染んでいることが社会力を持つということだろうか。あるいは、芸術的に優れている場合、一般にはままだ理解されえず、芸術的表現力に優れているということは「変わり者」でもあるが、それはコミュニケーション能力が高いとっていいのだろうか。これらの諸力は定義が難しいというだけでなく、諸力間が必ずしも整合せず、また時代や地域によって相当の広がりを持っている。「現代日本」に限るとしても、「価値観の多様化」にあって、これらの能力を獲得していることが望ましいという思惟じたいを検討する必要があるのではないか。そもそも、学校での被教育体験あるいは学習経験は基本的に抽象化されており(それゆえに、いまだ何者でもない生徒の通うところが「普通科」と称されている、とも言える)、実感や体験を伴うものはきわめて限られている。そうした基本的な環境において、上に示されるような感性を促すことがどのように可能なのか、感性の側面について精査する必要があるのではないだろうか。

その五、第8章で取り上げられる高等教育について、大学教育カリキュラムと題されているが、記述は個々の授業実践の報告であり、複数の授業の組み合わせについてではない。カリキュラムは、スコープ(領域)とシーケンス(系列)から構成されるものであり、これらは「どのような領域(範囲)から学習内容を選ぶのか、どのような順序で各学年に配列していくのかに関わるカリキュラム編成のキーワード」(日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年)と定義されることを踏まえれば、大学や学部といった、ひとりの学生が入学から卒業に至る過程で出合う種々の授業の構成について扱うべきではないだろうか。

たとえば、教員養成教育あるいは「教育学部」教育に関しては、「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討—『教員養成コア科目群』を基軸としたカリキュラムづくりの提案—」(日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト答申、2004年)なども出されており、カリキュラムとして大学教育を捉えようとする研究は多数挙げることができる。また、大学における授業評価や授業改善についての研究は、同章の注18(290頁)に限らず数え切れないほどで、こんにち十分に先行研究を吟味できる段階にあると考えられる。

教育学教育の試みとその評価に限って見ても、評者によるものだけでも、「カリキュラムとしての『大学における教員養成』の可能性—教員養成教育の内容・方法の共通性・多様性に関する実践的検討から—」(共著)『日本教師教育学会年報』第14号、2005年、「教職専門科目における学習先行型の授業の試み—『現代教職論』を事例として—」(共著)『教育実践学研究』第8号、2003年、「『教授・学習』から『学習・教授』活動へ—教職専門科目における試みと課題—」『教科教

育学研究』第21集、日本教育大学協会第二常置委員会編、2003年、「教養教育としての教育学教育の意味と課題—看護専門学校での試みを事例にして—」（共著）『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻2号、2003年、「教育学教育の事例研究—『教育資源』としての学生をいかした授業の場合」『教育実践学研究』第5号、2000年などがある。この分野の研究は大学教育の評価と相まって枚挙にいとまがないというべきだろう。こうした先行研究を涉猟し、批判的な検討を加えて現在の研究水準のおおよそを措定した上に論じられることを望みたい。