

オーラル・ヒストリーを導入した米国の歴史授業実践の分析

—Foxfire アプローチの視点から—

藤井大亮*

I. 研究意図

オーラル・ヒストリー（以下、OHと略記する）が初等・中等教育にも普及している米国では、「草の根の授業改革」(Sitton1983)として、数多くのプロジェクトが実践されてきている。そのなかにあつて、ジョージア州の高校教師エリオット・ウィギントン (Eliot Wigginton) によって1966年に創始されたFoxfireプロジェクト¹⁾は、歴史、知名度、成果、影響力といった点で他を圧する存在として、初等・中等教育におけるOHプロジェクトの代表的な実践とされてきた。実際、米国オーラル・ヒストリー学会の教育部会に集う研究者たちが編集したオーラル・ヒストリー教育の初の選集 (Lanman and Wendling 2006) では、Foxfireプロジェクトを初等・中等学校におけるオーラル・ヒストリー教育の源流 (foundation, origin) と位置づけている。また、ジョージア南大学 (Georgia Southern Univ.) の社会科教育の研究者ロバート・ステイヴンス (Robert Stevens) は、「歴史を学ぶうえで、語りや逸話、出来事を目撃したか、その出来事に参加していた人の所見を活用するよりも優れた方法があるだろうか。1970年代以降、すなわち高校生がオーラル・インタビューを通してアラチャ地域の生活を記述したものがフォックスファイヤー・シリーズとして出版されて以降、多くの教師がオーラル・ヒストリーを活用することに関心を抱くようになった」(Stevens2001, p.76) と述べている。

Foxfireプロジェクトの成功をうけて、米国では、その方法論が社会科をはじめとするさまざまな教科目に取り入れられていった²⁾。同時に、

その理念や方法が、これを模倣しようとした教員集団によって、次第に「Foxfireアプローチ」として体系化されていった。Foxfireアプローチとは、具体的には「コア・プラクティス」(Core Practices, 以下CPと略記する) と呼ばれる10のテーゼ(原則)によって定義された授業哲学である。このCPを詳細に説明した先行研究としては、Paris et al. (2005) がある³⁾。しかし、そこでは、各CPの理論的背景とともに、1つのCPにつき、それに対応した実践を紹介するという内容構成がとられているために、10個のCPの関連が明確でなく、十分に構造化されて示されていない。そのため、CPが年間の授業計画のなかで、あるいは単元の中で、すなわち比較的長期の時間の流れのなかで、実際どのように活用されているのかが明らかにされていないのである。また、Foxfireアプローチを習得するための教員研修では10個のCPが総合的に学ばれている⁴⁾ということから推察して、教師は「この授業では、このCPを」という1対1対応ではなく、10個のCPを「意思決定のための枠組み」(Paris et al. 2005, p.4) として参照しながら、授業の局面に応じて複数使い分けていると考えられる。

以上の課題把握と着想にもとづき、本稿ではFoxfireプロジェクトの影響を受けてOHを導入した米国の歴史授業実践をFoxfireアプローチの視点から分析する。これにより、OHが歴史授業のなかになどのように導入されているのかを明らかにするとともに、これまで並列的・羅列的に論じられてきた10のCPを授業分析をふまえて構造化する。そのうえで、FoxfireアプローチがOHを導入した歴史授業のなかでいかに機能して

*筑波大学大学院博士後期課程

いるかを明らかにすることを目的とする。

この目的を達成するために、以下では授業実践を分析する枠組みとして Foxfire アプローチの定義と性質を検討する。そのうえで、OHを導入した米国の歴史授業実践を、Foxfire アプローチの視点から分析していく。分析対象は、ヴァージニア州のフォックス・ミル小学校における5年生を対象とした「社会科（合衆国史）、ランゲージ・アーツ、Foxfire プログラム」のクロス・カリキュラム的授業実践と、ジョージア州のジャクソン・カウンティ高校における11年生の合衆国史の授業実践である。

II. Foxfire アプローチの定義と性質

1. Foxfire アプローチの定義

Foxfire アプローチは、10のCPと呼ばれるテーゼ（原則）によって定義される。Paris et al. (2005, pp.iv-v) をふまえて各CPキーコンセプトを示すと、CP1：学習者の選択 (Learners' Choice), CP2：学問分野／教育内容 (Academic Disciplines / Content)⁵⁾, CP3：コミュニティとの連携 (Connection to Community), CP4：ファシリテーターとしての教師 (Teacher as Facilitator), CP5：活動的学び／実体験 (Active Learning / Hands On)⁶⁾, CP6：想像力と創造性 (Imagination and Creativity), CP7：グループワーク (Group work), CP8：観衆 (Audience), CP9：継続的な評価 (Ongoing Evaluation), CP10：リフレクション (Reflection) となる (表1を参照)。

2. Foxfire アプローチの性質

本節では、Foxfire アプローチの形成過程を把握することで、Foxfire アプローチの性質を明らかにする。

米国では1986年に最初のFoxfire 教員ネットワークが誕生したのをかわきりに、同様の教員ネットワークが各地に誕生した⁷⁾。

Foxfire アプローチは、そうしたネットワークの会合や研修において教師間での議論を繰り返すなかで、授業哲学として体系化されていったものである。Foxfire の運動を統括するNPO 法人 Foxfire Fund, Inc. は、Foxfire アプローチが生まれた背景について、次のように述べている。

「教師は『フォックスファイヤーする』(do Foxfire) ために、彼らのクラスでも独自の雑誌を作り始めた。しかし、そうした教師のうちほとんどは、部分的あるいは僅かな成功しか得られなかった。なぜなら、彼らはFoxfire がなぜ成功したのか、そのもっとも核心的な部分——生徒の選択を見逃していたからである。」(Foxfire Fund, Inc. 2009a)

つまり、Foxfire プロジェクトが成功したのは、生徒が活動内容として雑誌を作るということを自ら選択したことによって、それに熱心に取り組んだからであって、教師が雑誌作りを所与のものとし、初めから生徒に与えてしまっただけでは意味がないのである。雑誌作りというフォーマットを模倣するだけでは、多くの教師にとっては、授業内の問題を解決することにはならない、というのがFoxfire アプローチの体系化を主導した人々の考えである。

多くの失敗例を見たのち、それではFoxfire はなぜ成功したのか、その秘訣をオリジナルの授業 (Foxfire プロジェクト) のなかに探ろうという動きが展開していった。こうして特定されたのが、Foxfire アプローチである。Foxfire アプローチの性質について、Foxfire Fund, Inc. は次のように説明している。

「このアプローチは教える『方法』でも成功のためのレシピでもない。教育者は、彼または

表1 コア・プラクティスとそのキーコンセプト

コア・プラクティス	キーコンセプト
<p>No.1 始めからの学習者による選択、計画、見直し、教師と学習者が一緒に行なう活動を活発にする。学習者の興味と関心が、すべての決定を導く。授業のなかで起こるほとんどの問題は、学習者が問題を解決する能力を身につけ、責任を引き受けることにより、学習者との協働によって解決される。</p>	<p>学習者の選択</p>
<p>No.2 教師と学習者が協同して行なう活動は、そこに含まれる学問的内容との関連が明白に示されており、それゆえ、こうした関連への意識は心の習慣になる。協同的な計画と実行を通して、生徒は要求されたカリキュラムを遂行し、成し遂げる。加えて、活動は生徒が、他の学問分野との関連を含め、教育内容の価値や可能性を発見することを助ける。</p>	<p>学問分野／ 教育内容</p>
<p>No.3 教師と学習者が協同して行なう活動は、学習者が学級活動と、学級を取り巻くコミュニティ、そしてコミュニティを超えた世界との繋がりを持つことを可能にする。学習者による成果は、より大きな論題として、「コミュニティに還元される」。それは、その論題に関する主張と、地域コミュニティへそうした論題がもたらす示唆が明らかにされることによりなされる。</p>	<p>コミュニティとの 連携</p>
<p>No.4 教師の役割は、進行役ないしは協力者である。教師は所定のカリキュラムを提供し、そのうえで各学習者の成長のニーズに留意し、各学習者の知的・社会的成長を見守り、各学習者が新しい理解と能力を獲得する領域へと踏み出していけるように導く。</p>	<p>ファシリテーター としての教師</p>
<p>No.5 活動的な学びが、授業内の活動を特徴づける。教師と生徒は、学習過程、問題の発見と解決、成果の創造、理解の構築をマネジメントする。教室の環境は、間違いの結果がさらなる学習の機会となる信頼の雰囲気に含まれた場である。なぜかといえば、そうした活動に従事する学習者は、リスクを引き受けて自らの能力の限界点で振舞う人だからである。</p>	<p>活動的学び／ 実体験</p>
<p>No.6 学習過程は、想像力と創造性を必要とする。授業内の活動は、学習者が表現し探究し、観察し調査し、情緒的な「わくわく感」を経験するように励ます。それらは、代わるがわる、永続的な学習と理解へのあくなき渴望へと学習者を導く。</p>	<p>想像力と創造性</p>
<p>No.7 授業内の活動は、教え合い、小グループ活動、チームワークを含む。すべての学習者は含まれているだけではない。必要とされているのだ。最終的に、各々の学習者は、努力の成果のなかに、彼女または彼による具体的な痕跡を見つけることができるだろう。学習過程において、学習者は協働と協力を要する社会のなかで求められる役割を担うために必要な知識、スキル、態度を獲得する。</p>	<p>グループワーク</p>
<p>No.8 観衆に提供することを意図した学習者による取り組みは、学習者の最良の努力を喚起し、パフォーマンスを向上させるためのフィードバックを提供する。観衆は他の個人や集団、他のクラス、組織、あるいはコミュニティかもしれない。</p>	<p>観衆</p>
<p>No.9 教師と学習者が協同して行なう活動は、的確で継続的なアセスメントと評価を含む。教師と学習者は、彼らの教授と学習の目標の達成を証明するための様々な戦略を用いる。それらは、さらに高い水準の達成へ向けた次の活動を導くものである。</p>	<p>継続的な評価</p>
<p>No.10 不可欠な活動としてのリフレクションが、活動全体を通して、重要な位置を占める。教師と学習者は、過程と成果についての意識的で思慮深い考察に従事する。この内省的な活動こそが、洞察をもたらし、見直しと改善を提供する。</p>	<p>リフレクション</p>

※ Paris et al. (2005) をもとに筆者作成。太字は原著に従った。

彼女の自らの指導方法を再考し、このアプローチを自分が担当する特定の教科領域、生徒、カリキュラム条件に応用する必要がある。…（中略）…教師は、教師、学習者そしてカリキュラムの関係に関する彼らの既存の認識を知ることになる。そうした認識は挑戦を受けるだろうし、コア・プラクティスを取り入れることで、教師は自らの教育哲学を再定義し、それを自らの教育実践へと還元することになるだろう。」(ibid.)

ここでは、Foxfire アプローチが単なる教育方法や成功のためのレシピではないとされている点に注目したい。むしろ Foxfire アプローチは、教師が自らの授業を振り返り、見直し、それを実践へと反映する契機を与える知識の体系なのである。

以上をまとめると、Foxfire アプローチの性質として、次の3点を指摘できる。第1に現場性である。Foxfire アプローチは、Foxfire に共感する教師 (Foxfire oriented teachers) による草の根の授業改革運動のなかから生まれてきたものである。

第2に可変性と歴史的蓄積である。Foxfire アプローチは、数十年という長い時間をかけて作成、編集、改訂を重ねてきたものであり、今後も改訂を重ねていくであろうものである。

第3に実証性・汎用性である。Foxfire アプローチは、研修を通して、何千人という規模の教師の授業哲学や授業経験を蒐集・共有し、それを一般化したものである。そして、一般化したものを今度は授業を通して検証し、さらにはそれをまた研修の場にフィードバックして修正するという、理論と実践を往復するプロセスを繰り返すなかで形成されたものである。Foxfire アプローチは高い汎用性を備えているため、近年では社会科・歴史教育はむろん、特別支援教

育など学校教育の広範な領域への応用が試みられている (Kugelmass, 1995)。

このように、Foxfire アプローチ (CP) は熟考され練り上げられた授業哲学であり、それ自体に教育的価値がある。他方でそれは、Foxfire 型授業の要件を示したものでもあり、良い授業とは何かを示す指標でもある。したがって、これを本稿では授業実践を分析する枠組みとして活用する。

III. 分析対象と方法

1. 分析対象

本稿で分析の対象としたのは、The Foxfire Fund, Inc. が発行している *Hands On* という雑誌に掲載された授業実践である。*Hands On* は、Foxfire に共感し、その哲学や方法を取り入れている教師が自らの実践記録を投稿するための雑誌で、Foxfire ネットワークに属する教師間で情報を共有するための媒体となっている。*Hands On* に寄稿された実践報告のうち、本稿では、Sittig and Thoms (1983) と Barrett (1988) における実践を取りあげる。

その理由は、次の3点である。第1に、そこで報告されている実践が、Foxfire プロジェクトに啓発され、Foxfire アプローチを取り入れた実践だからである。第2に、そこで報告されている実践が、OH を歴史授業のなかに導入した実践だからである。そして第3に、1年間という比較的長い期間にどのような授業を行ったのかを報告しているからである。というのも、Foxfire のファシリテーター (研修の担当者) であるジョージア州立大学教授のコニー・パリシュ (Connie Parish) によれば、1コマの授業のなかでは、必ずしも10個すべてのCPが活用されるわけではないという¹⁰⁾。そのため、CPが授業のなかでどのように機能しているかを明らかにするには、ある程度長い期間のなかで、

CPがどのように顕在化するかを分析する必要がある。本稿で扱う資料は、その点で妥当な分析対象だといえる。

なお、分析する資料（実践記録）は、研究者が授業内容を記録したものではなく、実践者が自らの授業を報告したもので、授業で行った活動をひとまとまりの小プロジェクト・小単元につき凡そ10行程度（1パラグラフ）で説明したものである。

2. 分析方法

分析方法は次の通りである。まず、雑誌上で報告されている授業内容（授業内で行われた活動）を要素としてすべて書き出した。次に、抽出した授業内で行われた活動（小プロジェクト）を時系列に沿って一覧表にした。そのうえで、学校教育のなかにOHがどのように取り入れられているかを、カリキュラムの構造から分析した。すなわち、Foxfireプログラムと既存の教科の関係や連携の在り様を検討した。さらに、特定した授業内で行われた活動を、CPを視点に分析した。具体的には、その活動（小プロジェクト）が各CPに合致しているかどうかをそれぞれ吟味した。

その際の判断基準は次のとおりである。資料に明確な記述があり、授業に含まれている、あるいは反映されていると判断できるCPは○印、資料に明示されていないが活動内容から判断して授業に含まれている、あるいは反映されていると判断できるCPは△印、活動内容から授業には含まれていないと判断できるCPを×印、資料に記述がないため判別不能（実践の報告者が単にそれについて記述していない、あるいはそういう観点で授業を捉えていないという場合も含む）なCPを／印で示した。具体的に示そう。例えば、Sittig and Thoms（1983）には、学期がはじまって2週目に、次の授業が行

われたことが記載されている。

「次の週、子どもたちはそれぞれのスクラップブックを返却された。子どもたちは空白の地図を渡され、メディアセンターのツアーに赴いた。一緒に活動するパートナーを選んだあと、子どもたちはペアになってメディアセンターの空白の地図を埋めていった。子どもたちの地図は、スクラップブックに貼ったトピックと関連する本が置かれている場所が赤く塗られたとき、一人ひとりにとって特別なものとなった。」（Sittig and Thoms 1983, p.9 下線部引用者）

この授業では、例えば「子どもたちの地図は、…（中略）…1人ひとりにとって特別なものとなった」という部分の記述から、CP1：学習者の選択を含んでいると判断できる。また、この活動は直接メディアセンターに赴いて調査する活動なのでCP5：活動的学び／直接体験、そして、ペアで活動するのでCP7：グループワークとも合致する。よって、これらは○印とした。これに対して、CP2：学問分野／教育内容、CP3：コミュニティとの連携、CP6：想像力と創造性、CP8：観衆は、この活動には含まれていないと考えられる。したがって、×印である。一方、CP4：ファシリテーターとしての教師は、資料に明示されていないものの、活動内容からみて教師は何らかの支援を行っているはずである（少なくともスクラップブックの返却は行っており、メディアセンターのツアーに赴く前に授業の趣旨説明はしているはずである）。また、CP10：リフレクションについても、先週の授業の内容と関連付けてスクラップブックを使用しているので、含まれていると考えられる。よってこれらは△印とした。最後に、CP9：継続的な評価は資料に記述がなく、活動内容からも判断できないので／印で示した。この

ようにして、他の活動についても分析していった。

3. 授業実践の概要及び Foxfire プログラムとオーラル・ヒストリーの位置づけ

米国の初等・中等教育における OH の導入形態は、“passive oral history”，すなわち教材としての OH と，“active oral history”，すなわち OH プロジェクトに分けられる (Lanman and Wendling 2006, p.xix)。換言すれば、「オーラル・ヒストリーによる学問的成果を、授業に新しい光を当てる教材として利用するタイプ」と「児童・生徒自身が実際にインタビューを行って、地域社会に遺された歴史や文化的伝統を収集するタイプ、すなわち取材の方法論を学習活動に活かそうとするタイプ」(小川 1991, p.12)である。OH はさまざまな教科目で活用されているが、社会科教育においても、この2つの導入形態がある。この枠組みを参照すると、本稿で分析する2つの米国の歴史授業実践に導入された OH は、いずれも後者のタイプの実践であるといえる。しかし、Foxfire プログラムがどのようにカリキュラムに取り入れられているかという点では、2つの実践は異なっている。

フォックス・ミル小学校の実践は、5年生を対象としたクロス・カリキュラムの実践である。具体的には、週に1.5時間の Foxfire プログラムが、5年生の教員が担当する「社

会科＝ランゲージ・アーツ」の時間との連携のもとで実施された。つまり、この実践の場合は、社会科やランゲージ・アーツといった既存の教科とは別に、Foxfire の授業が学校カリキュラムに位置づけられているのである。Foxfire の時間は、さらに1. 系統学・系図学と地域史、2. オーラル・ヒストリーと民間伝承、3. 物語り、4. 小説の4つのテーマ・ユニット(内容)に分かれている。

一方、ジャクソン・カウンティ高校における実践は、11年生を対象としており、合衆国史のなかに Foxfire プロジェクトに影響を受けて OH を導入したものである。授業者のバレット (Sonya Barrett) は内容中心の科目である合衆国史へのハンズ・オン哲学の導入を試みたわけだが、他方で「急激にカリキュラムを変化させるほどには、用意ができていなかった」(Brrett1988, p.9)とも述べている。そのため、彼女は、合衆国史の時間を大きく二分し、週に1時間、毎週金曜日に生徒がプロジェクトに取り組む時間を設け、残りの時間は教科書を用いた講義式の授業を行った。

以上の整理をもとに、両校における Foxfire プログラムと OH の位置づけを示すと、図1のようになる。

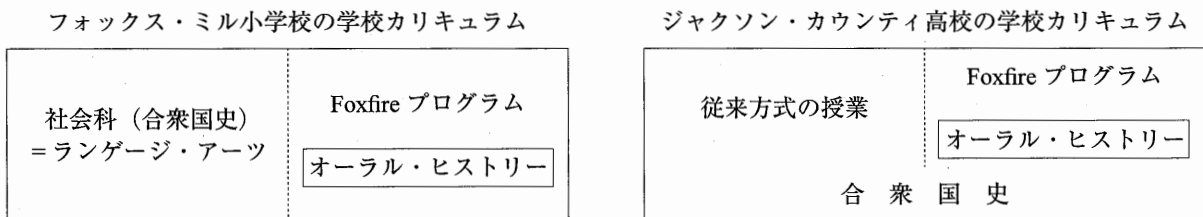


図1 フォックス・ミル小学校及びジャクソン・カウンティ高校のカリキュラムにおける Foxfire プログラムとオーラル・ヒストリーの位置づけ (筆者作成)

IV. オーラル・ヒストリーを導入した米国の歴史授業実践の分析

1. フォックス・ミル小学校における社会科＝ランゲージ・アーツ・Foxfire 授業の分析
縦軸に「1年間の授業の流れ」、横軸に「カリキュラムとコア・プラクティス」を置き、分析した結果を示すと、表2のようになる。この表では、CPとの関連を調べるため、Sittig and Thoms (1983) が示したFoxfireの4つのユニット（1. 系統学・系図学と地域

史, 2. オーラル・ヒストリーと民間伝承, 3. 物語り, 4. 小説）についても、合わせて示した（5. はその他である）。

こうしたFoxfireプログラムの内容からの分類に対して、筆者はさらに活動内容に着目して実践を類型化した。その結果、Foxfireの時間の活動は、「ゲストスピーカーとの交流」（「活動内容A」とする）、「フィールドワーク」（「活動内容B」とする）、「モノを制作・発信」（「活動内容C」とする）、「座

表2 フォックス・ミル小学校の授業実践とコア・プラクティスの関係

	社会科＝ランゲージ・アーツ, その他	Foxfire プログラム	ユニット	活動	コア・プラクティス										
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1 st Qt	社会科：北米への植民	短冊づくり, ディスカッション	3,5	C	○	×	×	△	○	○	○	○	△	△	△
		メディアセンターのツアー	5	B	○	×	×	△	○	×	○	×	△	△	○
		祖父母へのオーラル・ヒストリー	2	B	○	△	○	△	○	△	△	×	△	△	△
		家系図の作成	1	C	○	△	△	△	○	△	×	△	△	△	△
		70歳代のゲストスピーカー	2	A	○	×	○	△	○	△	△	×	△	△	△
		地域博物館を訪問	1	B	○	△	○	△	○	×	△	×	△	△	△
		製粉所を訪問	1	B	○	△	○	△	○	×	△	×	△	△	△
		学校新聞を制作	5	C	○	△	○	△	○	○	○	○	○	○	○
2 nd Qt	社会科：アメリカ革命, 音楽：革命期のバラード, 美術：染色	プロの語り部が来校	3	A	△	○	○	△	○	△	△	×	△	△	
		地元の職人が来校	2	A	△	△	○	△	○	×	×	×	△	△	
		ジャムづくり	5	C	○	△	△	△	○	△	○	○	△	△	
3 rd Qt	社会科：各州の地理 美術：製本	各州のフォークロアの調査	2	B	○	○	×	△	○	○	○	×	△	△	
		民俗学者が来校	2	A	△	○	○	△	○	△	○	×	△	△	
		フォークロアの本を作成	4	C	○	○	×	△	○	○	×	×	△	△	
		1年生のクラスを訪問	3	B	○	×	○	△	○	△	△	○	△	△	
4 th Qt	社会科：西部開拓と南北戦争前, ランゲージ・アーツ：小説を読み議論	オーラル・ヒストリーを説明	2	D	×	○	×	○	×	×	△	△	△	○	
		出版社の人が来校	4	A	△	×	○	△	○	△	△	×	△	△	
		小説の著者が来校	4	A	△	×	○	△	○	△	△	×	△	△	
		農場に調査旅行	1,4	B	○	○	○	△	○	△	△	×	△	△	
		プロジェクトの実施	5	C	○	△	△	△	○	○	○	△	△	○	
		フェスティバルの開催	5	E	○	×	○	△	○	△	○	○	△	△	

※ 筆者作成 「ユニット」はFoxfireプログラムの大きなテーマを意味し、1＝系統学・系図学と地域史, 2＝オーラル・ヒストリーと民間伝承, 3＝物語り, 4＝小説, 5＝その他である。「活動」はFoxfireの授業の活動内容を表し、A＝ゲストスピーカーとの交流, B＝フィールドワーク, C＝モノを制作・発信, D＝座学・講義, E＝その他である。太字はオーラル・ヒストリーを導入した授業、そのなかで網掛けした部分はとくに児童自らが行ったオーラル・ヒストリー（active oral history）である。

CPの○印は資料に明確な記述があり、授業に含まれている、あるいは反映されていると判断できるCP、△印は資料に明示されていないが活動内容から判断して授業に含まれている、あるいは反映されていると判断できるCP、×印は活動内容から授業には含まれていないと判断できるCP、斜線は資料に記述がないため判別不能（実践の報告者が単にそれについて記述していない、あるいは、そういう観点で授業を捉えていないという場合も含む）なCPである。

学・講義」(「活動内容D」とする),「その他」(「活動内容E」とする)に分類できた。

表2から分かることを指摘すると、まず、4つのクォーター(学期)のうち、第1クォーターでは、8つのFoxfireプログラムが行われており、同様に、第2クォーターでは3つ、第3クォーターでは4つ、第4クォーターでは6つのプログラムが行われていることが分かる。このように、ひとつの学期に実施されるプログラムの数は必ずしも一様ではないことが明らかになった。

次に、Foxfireプログラムの4つのユニット(内容)について見ると、ユニット1(系統学・系図学と地域史)は4つ、ユニット2(オーラル・ヒストリーと民間伝承)は5つ、ユニット3(物語り)は3つ、ユニット4(小説)は4つ、その他は5つのプロジェクトが行われている。各ユニットに該当するプロジェクトがほぼバランス良く行われていることが明らかになった。

活動内容に着目すると、6つのプロジェクトが活動内容A(ゲストスピーカーとの交流)、7つのプロジェクトが活動内容B(フィールドワーク)、6つのプロジェクトが活動内容C(モノを制作・発信)、そしてそれぞれ1つずつのプロジェクトが活動内容D(座学・講義)と活動内容E(その他)に分類できた。異なる活動内容がバランスよく取り入れられていることがわかる。また、これを時系列で見ると、クラス内での活動からはじまり、学期の最後には学習の成果を外部に発信する活動が行われるという傾向が見られる。さらに、ユニットと活動内容の関係について見ると、ユニット1はBが3つとCが1つ。ユニット2はAが2つ、Bが2つ、Dが1つ。ユニット3はA、B、C、がそれぞれ1つずつ。ユニット4はAが2つ、Bが1つ、Cが1つ。そ

してその他の内容ではBが1つ、Cが3つ、Eが1つである。ここから、ユニットごとに採用される活動が異なる傾向があるということが明らかになった。

ここで、FoxfireプログラムにおけるOHの具体的な内容について見てみたい。OHを導入した、あるいはOHに関する授業は、「祖父母へのオーラル・ヒストリー」、「70歳代のゲストスピーカー」、「オーラル・ヒストリーを説明」である。このうち、「オーラル・ヒストリーを説明」は、教師がOHの性質や意義について子どもに講義したもので、子どもが活動としてOHを行ったわけではない。そこで、残り2つにつき、ユニットと活動内容との関連をみると、授業内でのOHの導入の仕方は、ゲストスピーカーを教室に呼んで話を聞く場合(活動内容A)と、教室外へ調査に行き、子どもが自らOHインタビューを行う場合(活動内容B)があることが分かる。例えば「祖父母へのオーラル・ヒストリー」(活動内容B)では、子どもは祖父母に会いに行き、祖父母が若い頃の生活のなかで興味深かったことなどについて聞き取りを行った。これをもとに、多くの子どもは家系図を作成し、学習を発展させた。一方、「70歳代のゲストスピーカー」(活動内容A)は、社会科の「北米への初期の植民」の単位と関連した実践で、Foxfireの時間に70歳代のゲストスピーカーが教室に招かれた。子どもは、黎明期の街の様子を聞き、「地域にある歴史的な遺産について大きな示唆を得た」(Linda Harris Sittig1983, p.9)。このとき子どもは、たとえばダレス国際空港が、昔は平和な牧場だったことなどを知った。

最後に、CPを視点とした分析である。CPの活用状況については、活動内容Aと活動内容Bの際にCP3が見られ、活動内容Cの際にCP5やCP6が見られる。また、CP8が

学期末にみられることも特徴的である。他方で、年間をとおして比較的多く見られるのは、CP1、CP4、CP5である。このうち、CP1とCP4はそれぞれ生徒と教師について言及したCPである。両者は表裏一体の関係にあると考えられる。

2. ジャクソン・カウンティ高校における合衆国史授業の分析

プロジェクトのなかでとられた生徒と教師の行動を要素として取り出し、CPとの関連から分析したのが表3である。

まず、ジャクソン・カウンティ高校のFoxfireプログラムの内容は、フォックス・ミル小学校のFoxfireプログラムにおける4つのユニットでいえば、ユニット1と2に該当する。

次に、活動内容について見ると、活動内容Aは1つもなく、活動内容Bが1つ、活動内容Cが5つ、活動内容Dが4つ、活動内容Eが1つである。フォックス・ミル小学校の実践と比べると、活動内容CとDが顕著に多いことが分かる。時系列でみると、小学校の実践と同様に、後半では学習の成

表3 ジャクソン・カウンティ高校の授業実践とコア・プラクティスの関係

従来方式	合衆国史の授業 Foxfire プログラム	ユニット	活動	コア・プラクティス									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
資料に 記載	ペアをつくる、または個人で作業することを決める	1,2	D	○	×	×	△	×	×	○	×	×	×
	その週に学習した歴史的概念（例えば、北部と南部、人種差別、歴史の中の女性、労働組合など）の中から1つを選ぶ	1,2	D	○	○	×	△	×	×	×	×	×	△
	スクラップブック（例えば、1冊目には現代の南部の生活を蒐集し、もう1冊には伝統的な南部の生活を蒐集）と学習記録帳を作成する	1,2	C	○	△	×	△	○	○	△	×	△	△
	教科書の説明で足りないものは、別の資料を調べる	1,2	D	○	△	△	△	○	×	△	×	×	×
	グループで決めた人（ネイティブ・アメリカン、K.K.K.のメンバーなど）へのオーラル・ヒストリーを行い、写真を撮り、実物資料を入手する	1,2	B	○	△	○	×	○	×	△	×	×	×
	教室にタイムラインを掲示し、それを使って学習したことを確認する	1,2	D	×	○	×	○	×	×	×	×	○	○
	タイムラインにその週に議論したことを書き込む	1,2	C	○	○	△	×	○	△	○	○	○	○
	レポートを書く（自分が選んだ歴史的概念の、植民地期から今日に至るまでの関連性を把握する）	1,2	C	○	○	×	△	○	○	×	×	△	△
	プレゼンテーションを行い、それぞれの発表の後に自由に議論する	1,2	C	○	△	△	○	×	○	○	○	△	△
	プレゼンテーション、スクラップブック、学習記録帳から、プロジェクトを生徒同士が相互に評価する	1,2	E	○	×	×	△	×	×	○	○	○	○
	プロジェクトの内容で展示を作る	1,2	C	○	△	○	△	○	○	○	○	×	△

※筆者作成（記号は表2と同じ）

果を外部に発信するような活動がなされている。

ここで、OHの導入のされ方に着目すると、表3からOHは一連の授業のなかではその中ほどの時期に、スクラップブックや学習記録帳を作成するための情報を得る手段として行われていることが分かる。一方、資料の記述からは、グループで決めた人へのOHは放課後や休日などに行われていることが示唆される。授業時間内にOHが行われていたフォックス・ミル小学校における授業実践とはこの点が異なる。つまり、ジャクソン・カウンティ高校の実践の場合は、フォックス・ミル小学校でみられた活動内容A（ゲストスピーカーとの交流）というOHの導入の仕方が見られない。導入されているのは、活動内容B（フィールドワーク）に該当するOHである。

最後に、CPを視点とした分析である。全体的な傾向としては、単元をとおしてCP1、CP4、CP5が見られ、CP8は単元の終わりの

ほうに見られるということは、フォックス・ミル小学校の実践とも共通している。しかし、小学校の実践に比べ、CP1とCP2が目立つという差異がある。CP1については、このプロジェクトの時間が作業や活動する時間に特化しているからであろう。CP2については、小学校に比べて学問的・知的な活動が増えているのは高等学校の実践だからだと考えられる。

V. 授業分析をふまえたFoxfireアプローチの構造化

1. 授業の中で顕在化したFoxfireアプローチの総括

2つの授業実践の中で顕在化したFoxfireアプローチを総括すると、以下のようなだろう。まず、単元や学期をとおして顕在化したCPはCP1、CP4、そしてCP5である。定義からすると、CP1は学習の内容や方法を選択する際に機能する原則であり、したがって授業・単元・学期の初めでとくに機

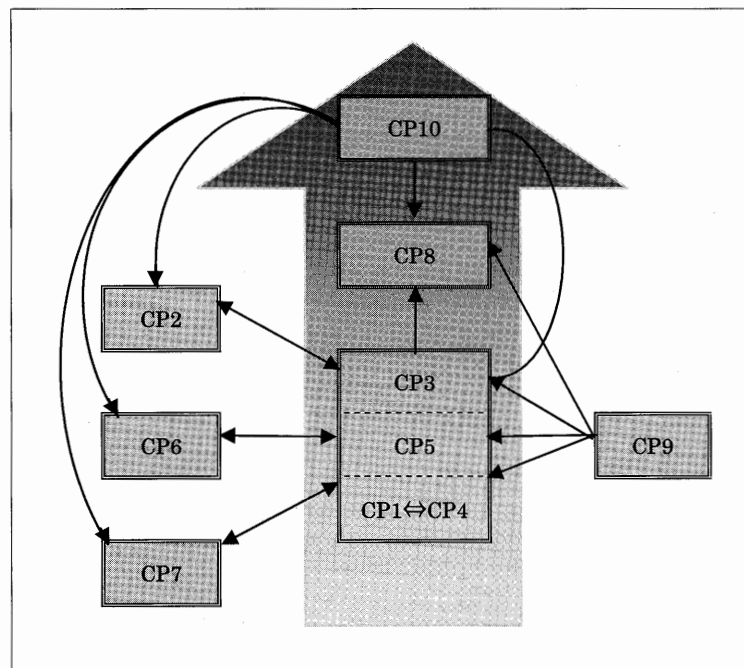


図2 コア・プラクティスの構造 (筆者作成)

※大きな矢印は学習の流れ、細い矢印は影響関係

能しているCPであると予想したが、これに反して、実際の授業展開では、単元や学期をとおして見られた。

これに対して、単元や学期の終わりに見られるのはCP8である。観衆に還元するのは、学習の成果であり、このCPは、学習の成果が上がってくる授業・単元・学期の終盤において意味をもつと考えられる。他方で、CP3はゲストスピーカー等を教室に呼ぶ場合と子どもが教室外に調査等に赴く場合、すなわち、教室の壁を越えて、授業にかかわる構成員に変化が見られるときに顕在化している。また、CP2は小学校に比べ、高等学校でより強く機能している。なお、資料の分析からは明確に特定できなかったが（ということは、授業者が、この観点で授業を見ていないという可能性もある）、CP9はその定義から判断して、単元や学期をとおして随時機能しているCPであると考えられる。一方、CP10は授業・単元・学期の終わ

りやまとめの段階でとくに機能していると考えられる。もちろん授業の冒頭で前回の授業をリフレクションすることもありうるが、基本的には授業がある程度進行しないと、その内容をリフレクションできないからである。以上をふまえ、授業・単元・学期の流れを想定してCPの構造を図示したのが図2である。

2. 機能からみた Foxfire アプローチの構造化

授業分析をふまえ、CPをその機能から類型化すると、次のように分類できる。第1に、授業・単元・学期を通じて機能していると推測されるCP（CP1, CP4, CP5, CP9）と、授業・単元・学期の進行の度合いや局面に応じて機能していると推測されるCP（CP3, CP8, CP10）である。そして第2に、プロジェクト内の授業形態を特徴づけているCP（とくにCP5, CP 6, CP 7, そしてCP 1, CP 4, CP 9）と、プロジェクトとその外

表4 Foxfire アプローチの機能

コア・プラクティス	機能する局面	プロジェクト外部との関連
CP1: 学習者の選択	授業・単元・学期を通して	なし
CP2: 学問分野／教育内容	場合による, 不定期	あり: プロジェクト外の知
CP3: コミュニティとの連携	授業・単元・学期の中盤	あり: プロジェクト外の人・モノ
CP4: ファシリテーターとしての教師	授業・単元・学期を通して	なし
CP5: 活動的学び／直接体験	授業・単元・学期を通して	なし
CP6: 想像力と創造性	場合による, 不定期	なし
CP7: グループワーク	場合による, 不定期	なし
CP8: 観衆	授業・単元・学期の中・終盤	あり: プロジェクト外の人
CP9: 継続的な評価	授業・単元・学期を通して	なし
CP10: リフレクション	授業・単元・学期の終盤	なし

※筆者作成

部との関連を想定したCP (CP2, CP3, CP8) である (表4を参照)。

VI. オーラル・ヒストリーを導入した米国の歴史授業における Foxfire アプローチの機能

以上の分析をふまえ、本章では、OHを導入した米国の歴史授業において、Foxfireアプローチがいかに機能しているのかを明らかにする。そのために、IV.で特定した、2つの授業実践のなかで特にOHが導入された箇所に焦点をあてて考察する。

まず、フォックス・ミル小学校の実践である。例えば、「祖父母へのオーラル・ヒストリー」では、子どもがOHのテーマ、インタビューの実施場所や対象などを選択している。したがって、この活動はCP1:学習者の選択を含んでいる。また、学校外の地域社会に住む人にOHを実施しており、CP3:コミュニティとの連携を含んでいる。さらに、これは子どもが自ら主体的に行う調査・探究型の活動であり、したがってCP5:活動的学び/直接体験を含んでいる。以上から、子どもが自ら行う“active oral history”にとくに関連していると考えられるCPは、CP1, CP3, CP5であることが明らかになった。一方、ジャクソン・カウンティ高校の実践に導入されているのは、“active oral history”のなかでも、活動内容B(フィールドワーク)に該当するOHである。例えば、ある女子生徒はネイティヴ・アメリカンの生活に関するプロジェクトに取り組んだ。具体的には、ネイティヴ・アメリカンの大規模な集会在アセンズ市(Athens, GA)のサンデーパークで開かれたとき、彼女はそこに赴いてインタビューを行い、写真を撮り、工芸品を入手した。また、別の2人の女子生徒の場合は、人種差別をテーマにしたプロジェクトに取り組んだ。彼女たちはクー・クラックス・クランのメンバーにインタビューを行い、入会申込書を手に入れ、これを実物資料としてクラスに持ち帰った(Barret 1988, p.10)。

これら2つの事例をFoxfireアプローチの視点から分析すると、いずれも生徒が自ら調査のテーマや対象を選択しているため、CP1:学習者の選択を含んでいることが分かる。また、地域社会に住む人にOHを実施しており、CP3:コミュニティとの連携を含んでいる。また、そうした活動は、現場に赴き、直接的・経験的に学ぶという行為を含んでいるため、CP5:活動的学び/直接体験を内包している。したがって、この実践においてOHに関連しているCPはCP1, CP3, CP5である。この傾向は、フォックス・ミル小学校の実践の傾向と一致している。

以上から、OHにおいて特に機能しているCPとして、CP1, CP3, CP5が特定された。このうち、重要だと考えられるのはCP3である。なぜならSmith(2009a)が指摘するように、このCP3によって、学習は教室の中だけで完結せず、外に開いていくことができるからである。OHが“active oral history”として、しかも活動内容Bのような、子ども自身が教室外に調査に赴く活動として具現化されるためには、その背後に「教師と学習者が協同して行なう活動は、学習者が学級活動と、学級を取り巻くコミュニティ、そしてコミュニティを超えた世界との繋がりを持つことを可能にする」というCP3の授業哲学が必要なのである。もちろん、CP3を機能させるためには、その前提として、CP1やCP5が必要であり、さらにそうした子どもの活動を支援するにはCP4が機能することも必要となる。

VII. 結論と今後の課題

以上、米国の歴史授業のなかでOHがどのように導入されているのかを明らかにするとともに、これまで並列的・羅列的に論じられてきた10のCPを授業分析をふまえて構造化した。そのうえで、FoxfireアプローチがOHを導入した歴史授業のなかでいかに機能しているのかを解明した。分析と考察の結果から結論として導くことができるのは、次の4点である。第1に、授業実践

のレベルでは、すべてのCPが一斉に活用されるわけではないということである。すなわち、CPはそれぞれ機能する局面が異なり、授業・単元・学期を通じて機能していると推測されるCPもあれば、授業・単元・学期の進行の度合いや局面に応じて機能していると推測されるCPもあるということが確認された。第2に、一口にCPといってもその機能は一様ではなく、授業のなかでの機能の仕方が異なるということである。具体的には、少なくともプロジェクト内の授業形態を特徴づけているCPと、プロジェクトとその外部との関連を想定したCPがあることが明らかになった。第3に、米国の歴史授業では、OHは単元・学期の半ばに導入されており、教室とその外側を架橋する働きをしているということである。そして第4に、OHを導入した米国の歴史授業において特に機能しているCPは、CP1、CP3、CP5だということである。つまり、CP1、CP3、CP5が、OHという活動を支えている授業哲学として特定されたのである。したがって、社会科・歴史授業にOHを導入し、しかも十分に機能させようとするならば、教師がCP1、CP3、CP5に相当する授業哲学を内面化していることが重要になってくる。

本稿では、比較的長い期間における授業の展開を分析した。これを受けての今後の課題とし

ては、ひとまとまりの活動のなかでFoxfireアプローチがどのように活用されているか、よりミクロな分析を行うことで、各CPの機能をより詳細に分析することが挙げられる。また、本稿ではOHを導入した歴史授業に限定したが、分析対象を広げることで、学校段階や教科目ごとのFoxfireアプローチの活用の傾向を調査することもできるだろう。さらに、筆者が2007年10月にレイバン・カウンティ高校のFoxfireの授業を観察した際には、教師がCPを生徒に配布し、それをを用いて授業を行っていた。このことから、Foxfireアプローチは、教師のみならず生徒にとっても活動の下敷きになっていることが示唆される。そこで、教師と生徒がFoxfireアプローチを、活動が生まれる前に、あるいは活動中に、どの程度意識しているのかをインタビュー調査によって明らかにすることもできよう。

本稿で示した授業分析の枠組みや方法は、さまざまな社会科・歴史授業実践を分析し、評価するために活用できる。とりわけ、明文化されたカリキュラムが存在しない、OHのようなプロジェクト型の社会科・歴史授業実践を研究するための枠組みや方法として有効であろう。したがって、今後は、この枠組みを用いて、OHに相当する日本の実践を収集・分析し、再評価する作業も進めていきたい。

註

1) Foxfire プロジェクトは、ジョージア州レイバン郡 (Rabun County) にある私立学校レイバン・ギャップ・ナークーチー・スクール (Rabun Gap Nacoochee School) にて成立したオーラル・ヒストリー・プロジェクトである。1977年にウィギントンの異動に伴い公立のレイバン・カウンティ高校 (Rabun County High School) へと活動の場を移し、現在では同校のカリキュラムに特設の選択科目として位置づけられている。この科目の内実は、社会科とランゲージ・アーツを合わせたような

内容となっており、社会科教育・歴史教育的な内容も多分に含んでいる。

2) オーラル・ヒストリーは、その学際性ゆえに、家庭科や科学といった様々な教科において活用されている。米国社会科教育においては、オーラル・ヒストリー・プロジェクトが教育方法のひとつとして認知され、定着している。また、とくに歴史教育においては、教育内容 (教材) としてオーラル・ヒストリー (口述史、口述資料) を活用しているケースも見られる。

3) Foxfire に関する代表的かつ体系的な研究と

しては、米国における7篇の博士学位請求論文がある（例えば、Nungesser 1977, Puckett 1986 など）。このなかで、Foxfireの理念（concept）を文献研究によって特定したのがNungesser（1977）である。しかし、この研究ではCPについては言及していない。

- 4) 筆者が2009年7月に参加したジョージア州Foxfireセンターにおける夏季研修コースより。
- 5) Paris et al. (2005, pp.iv-v) で強調されているのは学問分野 (Academic Disciplines) であるが、Foxfire夏季研修コースでは、ファシリテーター（研修の担当者）がCP No.2のキーコンセプトとして教育内容 (Content) を挙げていたので、合わせて記した。
- 6) 同研修コースでは、ファシリテーターがこのCP No.5のキーコンセプトとして、活動的な学び (Active Learning) とともにハンズ・オン (Hands On) を挙げていたので、合わせて記した。
- 7) Foxfireの教員ネットワークと教員研修についてはSmith (1991) およびEddy and Smith (1991) に詳しい。Foxfireネットワークは38州に展開している (Foxfire Fund, Inc. 2009a)。
- 8) Smith (1991) によれば、Foxfireネットワークの研修に参加した教員は、1992年の段階で1558人にのぼる。
- 9) 筆者が2009年7月に参加したFoxfireアプローチを習得するための夏季研修コースでは、「過去に経験した授業のなかで、良い授業とはどんな授業だったか」をテーマにディスカッションが行われ、グループごとの発表内容がファシリテーターによって模造紙に書き出された。こうした作業を研修やミーティングの折に繰り返すなかでしだいに煮詰められ、帰納的に一般化されたのが10のCPである。
- 10) 筆者が2009年7月に参加した同研修コースでの聞き取りによる。

引用・参考文献

- Barrett, S. (1988) "Integrating Hands-On Activities into Eleventh Grade American History", *Hands On*, n31, The Foxfire Fund, Inc. pp.9-13.
- Eddy, J. and H. Smith (1991) "Has the Program Made a Difference?...How Do We Know?", *Hands On*, No.42, pp.21-46, Foxfire Fund, Inc.
- Foxfire Fund, Inc. (2009a) "Foxfire Courses Summer 2009" <http://www.foxfire.org/articles/Approah09.pdf>.
- (2009b) "40 Years of Foxfire: A Partial Timeline of Events and Accomplishments of the Foxfire Fund, Inc."
- (2009c) "Foxfire News 2009: Strike While the Iron's Hot"
- 藤井大亮 (2008) 「オーラル・ヒストリーにおける歴史認識の形成—“Foxfire”誌の分析を通して—」筑波大学人間総合科学研究科修士論文。
- Kugelmass, J. W. (1995) Educating Children with Learning Disabilities in Foxfire Classrooms, *Journal of Learning Disabilities*, v28 n9, pp.545-553.
- Lanman, B. A. and L. M. Wendling (2006) *Preparing the Next Generation of Oral Historians: An Anthology of Oral History Education*, Altamira Press.
- Nungesser, D. N. (1977) *Thistledown: An experimental application of the Foxfire learning concept and an analysis of that concept*, Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- 小川浩之 (1991) 「アメリカの地域学習におけるオーラル・ヒストリーの研究—Georgia州 Rabun Countyにおける“Foxfire” magazineを事例として—」筑波大学教育研究科修士論文。
- (1993) 「アメリカの地域学習におけるオーラル・ヒストリーの研究—Georgia州 Rabun Countyにおける“Foxfire” magazineを事例と

- して」『筑波社会科研究』 No.12, pp.11-23.
- Paris, C. et al. (2005) *The Foxfire Course Book: The Foxfire Approach to Teaching and learning*, The Foxfire Fund, Inc.
- Puckett, J. L. (1986) *Foxfire reconsidered: A critical ethnohistory of a twenty-year experiment in progressive education*, Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Sittig, L. H. and C. R. Thoms (1983) "The Foxfire Technique: Enriching the Curriculum through Oral History", *Hands On*, v6 n1&2, The Foxfire Fund, Inc. pp.7-14.
- Smith, H. (1991) "What We Think We've learned from Six Years of Outreach", *Hands On*, No.42, pp.5-13, Foxfire Fund, Inc.
- (2009a) "The Foxfire Approach to Student and Community Interaction", *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*, Information Age Publishing, pp.89-103.
- (2009b) "Development of the Foxfire Core Practices", Unpublished Paper for the Foxfire Summer Course.
- Sitton, T. E. et al. (1983) *Oral History: A Guide for Teachers (and Others)*, University of Texas Press.
- Stevens, R. L. (2001) *Homespun: Teaching Local History in Grade 6-12*, Heinemann.