◆3章　教育方法研究における「場」の取り扱い◆

1　学習環境の位置づけ

●学習環境とは

子どもたちがもつ学びの「場」について、近年の教育方法学では、これを学習環境という言葉によって集約的、総合的にとらえる動向が顕著である。

学習環境とは「学習者を取り巻き、学習に関わる、あるいは支える『ひと』（人間）『もの』（事物）『こと』（現象）の総体」と定義される。したがって、施設・設備はいうに及ばず、教科書やプリント類も学習環境であるし、子どもたちの学習に関わる限りにおいて、校外の様々な事物・現象も学習環境の候補に含められる。また、空間と並ぶ今一つの物的環境として、時間管理の問題も、その中で展開される子どもたちの学びの「場」を規定する重要な要素であり、学習環境の一部をなすものと考えることができる。さらに、子どもたちの学習を支える人的環境のあり方も重要な問題である。地域のボランティアはもとより、一面において教師自身も学習環境ということになるし、仲間の存在も考察の対象となろう。これらはそれぞれ、教授組織と学習集団の問題として検討することができる。

このように考えると、子どもの学習のほとんどの部分が、学習環境なしには生じ得ない、ということがわかる。あえて「ほとんど」と断ったのは、人間には自分の記憶という内的なリソースがあり、外部環境との直接的な関わりなしに思考することができるからである。しかし、それとても元を正せば何らかの外部環境との関わりを足がかりにしているわけで、その意味では、すべての学習は環境に依存していると言っても過言ではない。子どもは、自分を現に取り巻いている「ひと」「もの」「こと」、すなわち学習環境との相互作用の中で、学びという営みを展開しているのである。

このように、学習環境という概念は自然なものであり、本来的には何ら新しいものではない。にもかかわらず、学校教育をめぐってごく最近まで学習環境という考え方がさほどの注目を浴びてこなかった背景には、従来の授

業を支える学習環境が極めて限られた範囲の、しかも固定的なものであったことがある。要するに、伝統的な授業における学習環境とは、四間×五間の閉じられた教室、一人の教師、五十分の固定時間割、教科書と黒板を中心にいくらかの図書並びに視聴覚教材が追加される程度のものであり、とりたてて学習環境という語を用いて考察するに値するようなものは特にはなかったのである。

これに対し、近年、オープン・スペースの導入やティーム・ティーチングなど、学習環境を大きく拡張し変革する様々な動向が顕著である。これらの動向は、子どもたちの学びの「場」のあり方を大きく揺さぶるものであるし、当然、意欲のあり方にも様々な影響を与えるであろう。

そこで本章では、このような学習環境をめぐる動向について整理することにする。具体的には、空間、時間、教授組織、学習集団の四つに文節化し、それぞれについて検討を進めたい。なお、学習集団については、学習環境という概念が用いられる以前から広く注目され、独自な文脈がすでに存在することもあり、教育方法研究における集団過程の位置づけの問題として、項を改めて別途取り扱うことにする。

●「場」の空間的拡張

私たちが「そんなもんだ」と思っている約8m×9mの四角い教室は、なんと明治二十八年の「学校建築図説明及び設計大要」に起源をもつ。つまり、百年以上も昔の学校教育の現状、建築の常識に即して生み出された規格が長年にわたって生き長らえ、教師はずっとそれに合わせ、その空間的制限のなかで授業づくりを工夫してきたのである。

不思議なことに、授業づくりにおいて、作業や活動に合わせて場所や家具を選ぶことはほとんどなされてこなかった。もちろん、音楽や理科や美術のための教室は別にあったが、活動、実習、体験を通して学ぶための教室を特別教室と呼ぶこと自体、一つの教育観の反映であろう。裏を返せば、8m×9mの四角い教室に四十個の机がぎっちりと縦横に並ぶ普通教室は、もっぱら講義と話し合いを中心とした学習の「場」として設計されているのである。

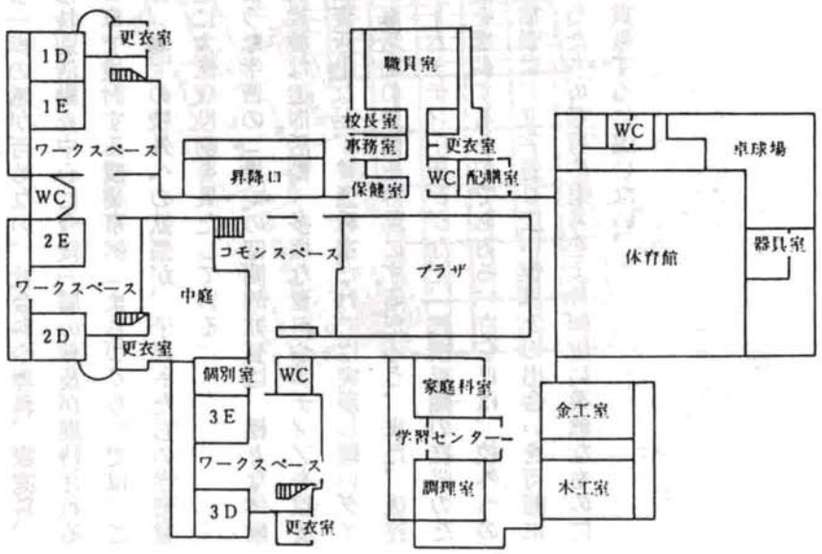
普通教室の狭さや殺風景さは、教師に注目させ落ち着

いた雰囲気のなかで説明を聞かせるのに、また熱気あふれる集中した話し合いをするのに適している。しかも、黒板と掛図以外の教具は皆無だった明治期の規格である。コンピュータはおろか、OHP一つ使うのに窮屈な思いをするのはゆえなきことではない。したがって、活動的、体験的な学習、さまざまなメディアや材料を用いる授業のときには、普通教室以外の別な空間が選択肢として考慮されていい。

これに対し、とくに近年、授業づくりにおける空間的「場」の選択可能性を促進する三つの動向が顕著である。

一つはオープン・スペースに代表される、広く開放的で多目的な運用に耐える、柔軟な構造をもった新しい空間の登場と広がりである。最も一般的なのはワーク・スペース・タイプと呼ばれるもので、教室と廊下の間に固定壁を設置しないことにより、廊下相当の空間を教室と連続した学習空間とする形態であろう。さらに、大規模なホールを設置したり、逆に小人数で静かに学習のできる小さな閉じられた空間もつくられている（図5）。

図5　ワーク・スペース・タイプの校舎（静岡県島田市立六合中学校）



オープン・スペースは個別学習や小集団学習の場として、また複数学級や異学年合同の大規模な学習の場として有効に活用できる。さらに、造形物や収集物の置き場、学習カードや造形活動の材料など教材の保管・供給の場にもなる。

なお、教科担任制という中学の教授組織からすれば、学級ごとにオープン・スペースを設けるよりも、すべての教科に対し教科教室を設置し、その周辺にオープン・スペースを確保するというプラン（図6）の方が利便性が高いとみることもできる。実際、教科教室型のすぐれた学校建築も次第に増えてきている。

第二は、子ども数の減少、それに伴う学級数の減少によって急速かつ大量に生み出されてきた余裕教室の存在である。従来型の教室である以上、オープン・スペース並みの多様性や柔軟性は期待できないが、個別学習や複数のコースを設定する学習など、学級以外の学習集団を組織する場合には、もう一つの教室空間として有効に活用できる。また、改修や模様替えを施すことで、従来の教室とは別な学習空間としての可能性も生まれてくる（図7）。

第三は、校外への拡張である。もっとも、これは小学校では生活科の発足化に伴い急速に進展したが、中学校ではいま一歩の感が否めない。社会科や理科、家庭科、さらには特別活動を中心に今後一層の普及が期待される。なお、5章で検討する授業事例「まちづくり」では、この学びの「場」の校外への拡張が、子どもたちの学習意欲の喚起に大きな役割を果たしている。

このような学習の「場」の空間的拡張は、様々な体験活動、大規模な造形活動、多様な資料やメディアを駆使しての調査活動など、普通教室だけでは実現し難いダイナミックな活動の展開を容易にするだろう。また、後述するティーム・ティーチングなど、教授組織の拡張のための基盤を提供するものでもある。さらには、校外への「場」の拡張は、文字通り広い世界との出会いを可能にし、子どもたちの学習や思考をより幅広い柔軟なものにするのに貢献するに違いない。

図6　　教科教室型の校舎（福島県三春町立桜中学校）

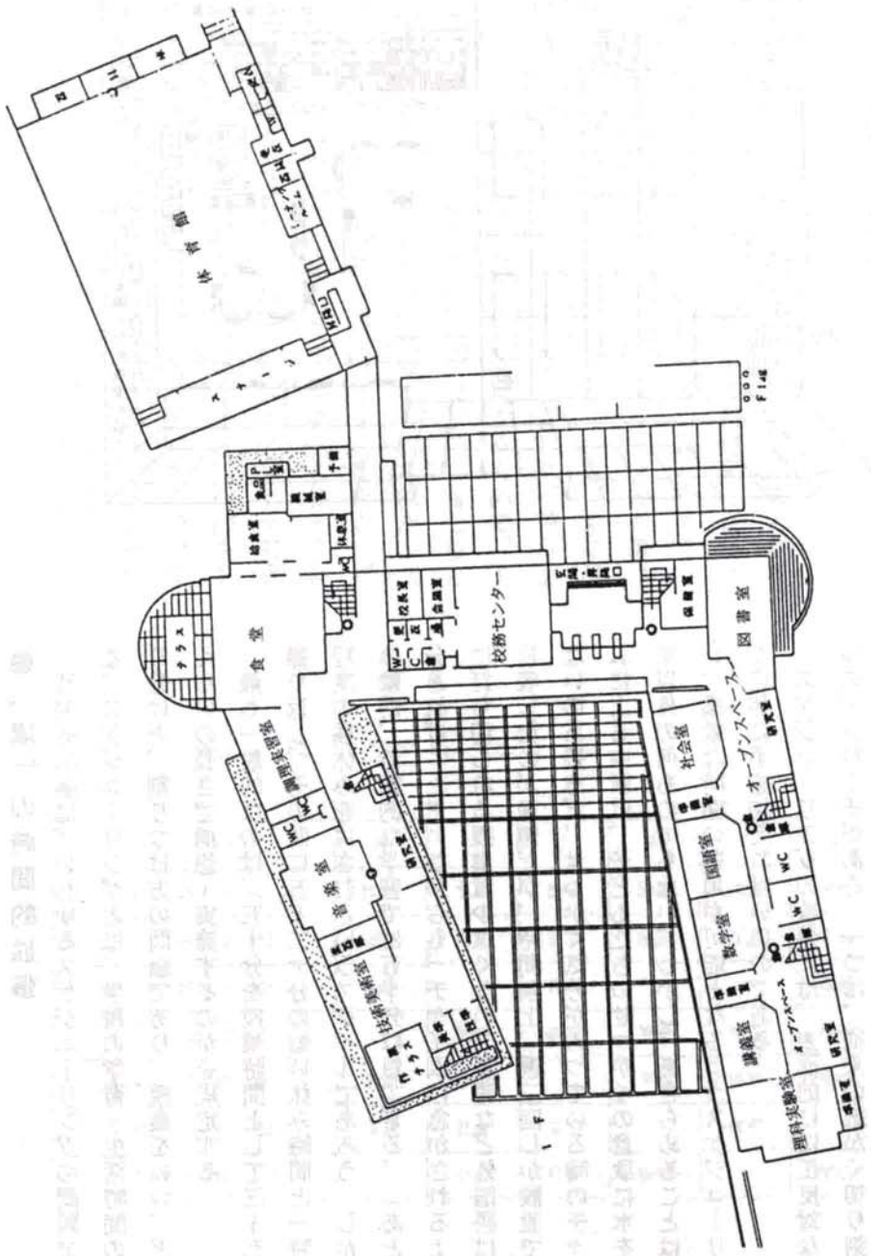
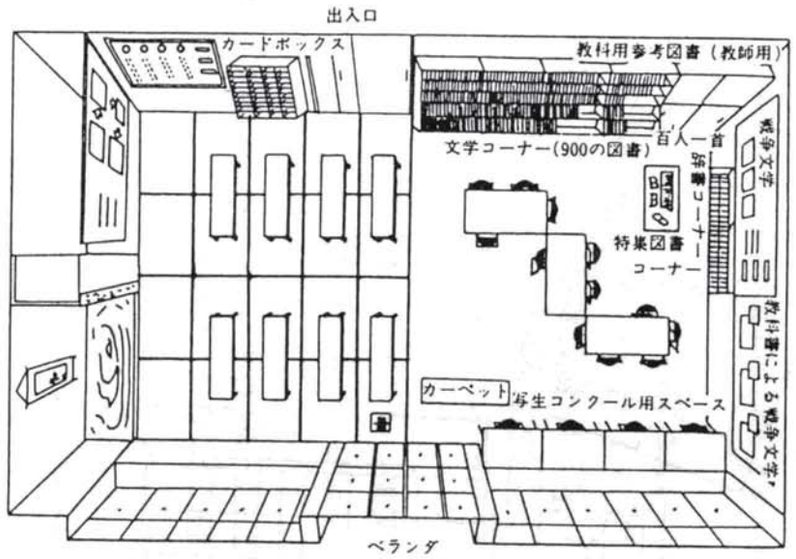


図7　国語科多目的教室の見取り図（愛知県東海市立上野中学校）



●「場」の時間的拡張

時間的拡張は、いわゆるスケジューリングの問題である。スケジューリングとは、学校の学習・生活時間の切り分け方、割りつけ方の問題であり、授業をいつ、どのくらいの長さで構想・実施するのかを規定する。

最も一般的なのは、五十分を授業時間として三〜七回繰り返し、その間に五〜二十分の短い休み時間と一時間程度の昼休みをはさむというスタイルであろう。しかし、体験的、活動的な学習では五十分は短すぎる。「あと五分あれば」と思いながらも、チャイムに急かされるように打ち切られる授業は少なくない。英語など外国語は毎日親しむのが理想だが、時間割上、週三回しか設置できないのも残念だ。せっかく気分がのっている時のチャイムによる中断は、子どもたちのせっかくの意欲に水を差す以外の何ものでもない。しかし、あきらめることはない。柔軟な時間の運用が可能となるようスケジューリング自体に手を加えればいいのである。

スケジューリングの改善には、表面的には正反対な二つのアプローチがある。一つは、従来の細かく切り刻まれた時間割に対し、基本単位を長いものとし、そのなか

を必要に応じて切り分けていくというシステムを採用することで、より柔軟な時間の運用を実現するもので、学習時間のブロック化と呼ばれる。たとえば、百十分を1ブロックとし、一日の学習時間を3ブロック構成とする。これを二つに分割して運用すれば通常の時間割と同様となる。さらに、1ブロックを一つの学習活動に充ててもいいし、社会科の話し合いに六十分、残り三十分を数学のドリルにといったこともできる。もう一つは、逆に基本単位をできるだけ細かくし、その組み合わせ、積み上げの工夫によって柔軟な時間運用を実現するもので、モジュラー・スケジュールと呼ばれる（表1）。もともとは一九六十年代にアメリカの高等学校に導入されたシステムで、一つの学習単位時間（モジュール）をたとえば十五分とし、その組み合わせによって生徒一人ひとりの日課表を決めようとした。これにより六十分や七十五分といった授業時間も実現できるし、英語などは一回を2モジュール程度の短めにおさえ、そのかわり毎日設置することも可能となる。たとえば週三枠の英語、五十分×三日＝百五十分を三十分（2モジュール）×五日＝百五十分に組み直すのである。

表1　モジュラー・スケジュール

モジュール	月	火	水	木	金	土
1（8：45〜9：00）	国語	英語	数学	国語	英語	理科
2（9：00〜9：15）	国語	英語	数学	国語	英語	理科
3（9：15〜9：30）	国語		数学			理科
4（9：30〜9：45）		社会	数学	英語	体育	理科
5（9：45〜10：00）	英語	社会		英語	体育	理科
6（10：00〜10：15）	英語	社会	音楽		体育	
7（10：15〜10：30）		社会	音楽	数学		学活

●「場」の教授組織的拡張

現在、中学校の教授組織は教科担任制を基本として構成されている。小学校の学級担任制に比べ、教科担任制では多くの教師によって指導がなされるので、いわゆる「学級王国」のような閉鎖性が生じにくいのではないかという人がある。しかし、いくら数的に多くの人間が関わっていても、相互に緊密な連絡・協力体制がなければ、組織としての十分な教育効果は望めないだろう。

実際、小学校から高校まで、我が国の教授組織の現状は、常に一人の教師が全責任をもって特定の学級なり教科なりを担当するという点において高い共通性をもっている。いわゆる丸抱えによる指導であり、教師間の高い独立性がその特徴である。もちろん、親密な教師―子ども関係の形成や集団の内部的結束の高さなど、メリットも多い。しかし一方で、学級担任制には、

①一人の教師が全教科を担当するのは負担が大きすぎる。
②授業のやり方が画一的になりやすい。
③「学級王国」が形成され、外部に対し排他的になりやすい。

などの問題が指摘されてきた。他方、教科担任制には、教科相互の連絡・調整がつけにくく、教科の枠を越えた指導や、全教科を見渡しての子どもへの対応が難しい点、いわゆる「専門王国」の形成が問題とされてきた。また双方とも、一人の教師が一学級の子どもたちに対するかぎりにおいて、学習集団の編成に柔軟さを欠くという弱点がある。

これらの問題を克服すべく考案された教授組織のあり方に、ティーム・ティーチング（Team Teaching　TT）がある。TTとは、専門教科、得意分野、経験、指導スタイル、性別、年齢などさまざまな側面においてそれぞれなりの能力や個性を有する複数の教師が、お互いに分担・協力して授業を運営したり、学級・学年の経営にあたる方式である。

TTにはティームの組み方によって様々なバリエーションが考えられるが、中学校の場合、その主力は教科TTである。

教科TTとは、教科を担当する数名の教師が日常的に協力、連帯して全校の子どもたちのその教科に関する学習に責任をもつものである。通常の学級集団に二名の教師が対し、必要な役割を分担するという方法もあるが、

学級を解体して複数のコースや学習集団を設定する場合に特に効力を発揮する。また、教材開発においても、お互いの専門や特技、経験などを出し合うことでより質の高いものが生み出せるとともに、専門的・実践的知識の共有によるメンバーの力量向上も期待できる。なお、TTの日常化のためには、時間割の調整が肝要である。

2　集団過程の位置づけ

●学習手段の形式的共有

学習集団というと学級がすぐに思い浮かぶが、学級は自然発生的に存在したものではなく、近代の「発明品」の一つである。寺子屋に典型的なように、それ以前の教育は一対一の個別指導が中心であったが、これには費用効率に大きな問題があった。この点は、今日の家庭教師や個別指導を主体とした塾でも同様である。

近代に入り、国家は国民教育のため急速に教育の対象を拡大する必要に迫られた。ここで登場したのが、学級という集団単位である。学級制度の導入により、一度に多くの子どもたちをしかも安価に教育することが可能となり、国民普通教育や就学義務制を支える強力な道具立てとなった。

学級を基盤とした一斉指導を考案したのは、十七世紀チェコの教育学者コメニウスである。彼の『大教授学』には、一定の子ども集団を単位とし、一斉に指導する方が効率的であると述べられている。

しかし、学級は当初から今日のような同年齢集団ではなかった。たとえば、ラ・サールは学力の程度による三段階の集団編成を行ったが、これは一種の能力別学級による一斉指導である。学級が同年齢集団で構成されるようになるのは、就学義務制の導入などに伴い同じ時期に同じ年齢の子どもたちが大量に入学するようになってから、日本では明治三十年代以降である。これにより、今日の意味での学年という概念も誕生することになる。

このように、学級はよんどころない事情によってしかたなく形成されたのであり、その限りにおいては消極的な意味しかなかったといっていい。学級は第一義的に効率、それも子どもの学習の効率ではなく、学校運営の費用効率や教師による指導の効率を求めて生まれてきたも

のであった。要するに、子どもたちを一ヵ所に集め、同時に指導を受けさせることで、教育にかかる費用、特に教師の人件費の大幅な削減を図ろうとしたのである。したがって、同じ学級で学ぶ子どもたちは、空間、時間、教師、教材などの学習手段を形式的に共有しているだけで、そこには何らの相互作用も期待されていないし、そんなものはかえって邪魔なものでさえある。典型は大学の講義であり、それは集団というより単なる群にすぎない。

もちろん、前述のように、ただ傍らにいるだけでも他者の存在は個人の意欲に様々な影響を及ぼす。しかし、少なくとも当初の発想の中には、今日のように、学級に独自な集団的「場」としての機能を想定し、あるいは積極的に生み出し、活用して教育的効果を上げようとの意図は希薄だった。そこでは、集団は学習手段の形式的共有を実現するための手段であり、構成員はそれぞれが孤立的に自己目的的で、構成員相互の関係に特に意図されたものはなかったと考えられる。

●外在的目的の実現機構

このように歴史的には、学級は費用効率を高めるべく、学習手段の形式的共有を実現する手段として誕生した。それ自体は純粋に教育方法的な問題解決がもたらしたものであるが、その基底にある国民教育という目的に照らした場合、学級という集団が今一つの都合のよさを兼ね備えていることがわかる。

近代の国民教育には、広く国民の一人ひとりに文化的な生活を営むのに必要な知識や技能を身につけさせるといった側面とともに、国民国家の基盤を固めるための教育、すなわち特定の価値観なりイデオロギーを確実に植え付けるという側面があった。この後者の側面は、とりわけ帝国主義的体制の下で顕著であったといっていい。その意味では、戦時下の日本の教育がその典型である。

そして、一定の国家的イデオロギーを植え付けるにあたり、その末端組織としての学級集団が大きな役割を果たす。前述のように、集団内における他者の存在は、個人の振る舞い方に様々な影響を与える。特に、自分が他者からどのように見られているかの影響は大きい。仮に、教師なり教材なりによってある価値観が提示されても、

一対一の関係しかない「場」であれば、それに疑問を発したり、受け入れないという態度を表明したりということも、あるいは可能かもしれない。しかし、多くの他者の目がある集団的な「場」では、そこには強力な集団的、対人的な心理的圧力が発生し、疑問を挿しはさむことすら時には困難となる。そして、結果的にその価値観が個人に受け入れられていくのである。

このような集団のあり方は、いわば外在的目的の実現機構としての集団といえる。そこでは、集団は外在的目的の手段であり、また集団を構成する個人も同様に手段として扱われている。

●集団主義

これに対し、集団そのものが最優先されるべき目的であるという考え方がでてきた。クルプスカヤ、マカレンコらの集団主義教育の思想と実践である。

集団主義はマルクス、エンゲルス、レーニンらの社会主義イデオロギーに基盤をもつ。資本主義体制は、身分制度を打ち壊したが、生産手段を所有する資本家と、生産手段を持たない労働者という新たな階級を生み出した。生産力を上げ、利潤を追究する資本家階級による労働者階級の搾取は、その人間性を破壊するほど強力なものとなり、その中で人間らしい生活を実現するためには、権利を各人が孤立した状況で主張するのではなく、同じ階級に属する人々が統一団結して粘り強く運動していく必要があると、マルクスらは考えた。このような思想は当然教育にも持ち込まれ、個人よりも集団を優先する集団主義的な人間を育てることが社会主義イデオロギー下における教育の目的とされるようになった。

マカレンコによると、集団は単なる人の集まりではなく、同じ目的をもつ人々の統一体である。ばらばらな個人を集団の成員として位置づけていくこと、各個人は、自己を集団の成員として自覚すること、集団が強い連帯の感情で結ばれていること、全体の利益が個人の利益に優先することが重要であり、そのような集団並びに個人を教育的に実現していくことが教育の課題であると考えられた。

我が国では、一九五十年以降、マカレンコの著作が紹介され、主に学級を基盤とした集団主義的実践が各地で行われた。強力な連帯と絶対的な協同責任を要求する班

学習、班活動などは一時期かなりの広がりをみせたが、今日では表立っての実践はそう多くはない。しかし、集団の機能維持の前には個人を埋没させることもやむをえずとする考え方は、以前として中学校現場に根強く残っており、学級活動や部活動の様々な局面において、しばしば顔をのぞかせるというのが実情であろう。

このような集団主義的発想の下では、集団こそが目的であり、集団を構成する個人はもっぱら手段として扱われている。そこでは、個人がその子らしさを十分に発揮し、個性的な成長を遂げていくことは、時として集団の利益に反することであり、抑えつけられるべきことでさえある。

●民主協同体

集団主義とは正反対に、集団は個人の個性的成長の手段であり、集団を構成する個人が相互に目的的なつながりをもつという集団論として、民主協同体と呼ぶべき考え方がある。個人が目的で集団が手段という点では先の学習手段の形式的共有と同様だが、構成員相互の関係に明確な自覚がある点が大きく異なる。これは二十世紀初頭以来のアメリカの進歩主義教育の思潮、わけてもデューイなどに典型的な民主主義教育の系譜の中で意識され続けたものである。我が国でも、その影響を受けた大正自由教育、昭和の新教育、さらに近年の個性化教育の思想と実践の基底にある集団論であると考えられる。

個人が個性的な成長を遂げれば遂げるほど、人は自分とは異なる他者を必要とする。学習場面で考えても、学習が個性的に進展し自分の考えなり意見が明確なものとなるほど、その妥当性を吟味し、適切性を確認するためには、自分とは異なる立場や考えをもつ他者の意見が聞きたくなるものである。このような状況が集団の構成員すべてに成立していれば、構成員は相手の考えなり意見を相互に求めあっているという関係になろう。そして、構成員同士の意見交換によって、一人ひとりが自分なりの追究をより深め、あるいは広げることができるのである。このように、集団という場が、各個人のより個性的な成長を互恵的に支え合い、高め合う形態的手段として機能するというのが、民主協同体としての集団という考え方である。

なお、このような集団過程が実現されている授業は、

一般に民主的な風土での「話し合い」の授業といわれるが、より妥当な考えを求めてお互いの考えを傾聴するという意識の強さを考えれば、むしろ「聞き合い」の授業とみる方が適切なようにも思われる。実際、いわゆる真・善・美を求めるという学習本来の目的ではなく、自分の有能さを他者に知らしめようとか、相手をやりこめようといった目標が個人の中で支配的であると、構成員同士の関係は相互目的的なものではなく、相手をそのような利己的目的実現のための手段とみる関係になり下がってしまい、集団過程は適切に機能しない。民主協同体として学習集団が機能するためには、構成員一人ひとりが、追究においてより妥当な考えなり意見をどこまでも求めていこうとしており、お互いをそのかけがえのないパートナーとして認め合い、尊重し合っていることが重要なのである。

このような民主協同体としての集団過程においては、集団は手段ないしは互恵的な対人関係を実現するための単なる形態であり、個人こそが目的である。そこでは、個人がその子らしさを十分に発揮し、個性的な成長を遂げていくことは、構成員全員にとっても互恵的に利益をもたらすものであり、また、「話し合い」や「聞き合い」という集団過程の充実が各個人のより個性的な成長を促進するという関係にある。