

道徳教育の方法原理としての教室観察論

—環境を通しての道徳教育の指導—

佐藤 隆之

キーワード：学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育、芸術鑑賞としての教室観察、ヒドゥン・カリキュラム、観察の主観性、「オープンとクローズ」

【要 旨】 本稿の目的は、学校の教育活動全体を通じて行うというわが国の道徳教育の原則を実践する方法について、教室観察という視点から原理的に考察することにある。日本の道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うという原則のもと、人的・物的環境が与える道徳的影響を重視する「環境を通しての道徳教育」を指導の対象としている。「環境を通しての道徳教育」は間接的であり、教師の直接的、意図的、計画的な指導を超えて展開される。そのため、指導以前の問題として、環境が与える道徳的影響の実態をどうとらえるかが課題となる。この課題に応えるために本稿では、ジャクソンらがヒドゥン・カリキュラム論を発展させて『学校の道徳的生活』において提起した教室観察論を取り上げた。その中では、絶えず変化している複雑な教室において、観察者が注目すべき着眼点を示した「観察者のガイド」が提起されている。この「観察者のガイド」の最上位に位置する「教室内における表出的道徳性」について理解を深めるための方法が「表出的意識」の涵養である。「表出的道徳性」は、教室を絵や詩のように観察する芸術鑑賞としての教室観察によってとらえられるとされる。そのような観察は主観的すぎるという批判があるが、それに対しては、観察を、主観から客観へと高めるのではなく、他者も理解できるようになるまで継続し（「オープン」）、共有できたところで一端終了する（「クローズ」）という「オープンとクローズ」の往還が代案として示される。直接見聞きできることを超えて観察する上では、むしろ主観に依拠すべきことも主張される。以上のような教室観察論は、道徳教育の具体的な方法ではないが、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を実践する上で重要になる、「環境を通しての道徳教育」の実態をとらえ、指導に生かすための方法原理を提起している。

はじめに

本稿の目的は、学校の教育活動全体を通じて行うというわが国の道徳教育の原則を実践する方法について、教室観察（classroom observation）という視点から原理的に考察することにある。学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育について解説した「小学校・中学校学習指導要領解説道徳編」の「第6章 教育活動全体を通じて行う指導」においては、「教育活動全体」の中に、教師や児童生徒などの人間関係を中心とする人的環境と、学校や教室の物的環境が指導の対象とされている。人的・物的環境を通して日常的に絶え間なく展開されている道徳教育を「環境を通しての道徳教育」と呼ぶとすると、それは元来、環境に介在された間接性を特徴とし、教師による直接的・意図的・計画的な道徳教育を超えて展開される側面がある。そこには指導上の制約や限界が想定される。

そこで本稿では、環境が児童生徒に与えている道徳的影響をとらえるための教室観察を道徳教

育の方法として取り上げ、その観察の原理について論じる。まず、小学校と中学校の学習指導要領を中心として、初等・中等に共通する環境を通しての道德教育の現状と課題を明らかにする(第1節)。その課題の一つである、環境が与える道德的影響の実態を把握して指導に生かすための教室観察について、フィリップ・W・ジャクソン(Philip W. Jackson)らの共同研究の成果である『学校の道德的生活』(1993年)¹に注目して考察する。その中で提起されている、学校生活全体から受けている道德的影響を包括的に観察するための着眼点と、教室を絵や詩と同じように観察するという芸術鑑賞としての教室観察論について検討する(第2節)。次に、芸術鑑賞になぞらえられる観察の主観性に関する問題に対して、「オープンとクローズ」の往還や、主観の意義が説かれていることを論じる(第3節)。以上の考察により、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育を実践する上で重要になる、環境を通しての道德教育の実態をとらえ、指導に生かすための方法原理を明らかにする。

1. 環境を通しての道德教育の現状と課題

1.1. 学習指導要領の中の環境を通しての道德教育

学校の教育活動全体を通じて行う道德教育について解説した『小学校・中学校学習指導要領解説 道德編』の「第6章 教育活動全体を通じて行う指導」「第3節 その他の教育活動における指導」の中では、学校における人的・物的環境を通しての道德教育について言及されている。ここではまず、この環境を通しての道德教育について学習指導要領ではどのように解説されており、そこにいかなる課題があるのかを確認する。なお『小学校学習指導要領解説 道德編』から引用する際には、引用の後に「小解説」と略記してページ数を記す。『中学校学習指導要領解説 道德編』についても同様に、「中解説」と略記してページ数を記す。

第6章第3節は、小中ともに、「1 日常的な生活場面における指導」、「2 人間関係の充実」、「3 教室や校舎、校庭等の環境の整備」からなる。このうち本稿が注目する環境を通しての道德教育に関係が深いのは、2と3である。道德性の発達に影響を及ぼす環境について、2では「人的環境」が、3では「物的環境」が論じられている。

まず「2 人間関係の充実」をみると、小学校では、「児童の道德性は、日々の人間関係の中で培われる。学校や学級における人的な環境は、主に教師と児童及び児童相互のかかわりにおいて形成される」とある(「小解説」108頁、強調引用者)。中学校では、「生徒の道德性は、日々の人間関係の中で培われることが多い。学校や学級における人間環境は、教師や学校の人々と生徒との間において形成される」(「中解説」117頁、強調引用者)とある。

ここにみるように、小学校の「人的な環境」が、中学校では「人間関係」に変更されている。これは、中学生になってはじめて、自立した一人の「人間」として相互に影響を与えうるという認識に基づいていると推察される。そこに相違が認められるものの、小中いずれにおいても、人(間)がつくりだす環境の影響を受けて道德性が「培われる」ことが共通して注目されている。(これ以後「人的な環境」と「人間環境」は、大きな相違が認められないことから、基本的に「人的環境」に統一する)

次に「3 教室や校舎、校庭等の環境の整備」についてみると、小学校においては、「校舎・

校庭や教室などの物的な環境は、上記の人的な環境とともに児童の道徳性の育成に深くかかわっている」とある（「小解説」109頁、強調引用者）。「物的な環境」とは「校舎・校庭や教室など」を指し、それが「道徳性の育成に深くかかわっている」とみなされている。中学校では、「教室や校舎・校庭等の環境は、生徒の道徳性の育成に深くかかわっている」となっている（「中解説」118頁、強調引用者）。小学校の「物的な環境」から「物的な」が削除され、「環境」のみとなっている。また、小学校には「上記の人的な環境とともに」という説明があるが、中学校にはない。この小中の相違からすると、小学校に比べて中学校では、道徳的影響を与えるのが人か物かという違いが明確に区別されていないといえる。ただし、中学校でも、「2 人間関係の充実」と「3 教室や校舎、校庭等の環境の整備」に分けて論じられていることに変わりなく、環境を通しての道徳教育は小中ともに人的環境と物的環境の二つに大別されている。

1.2. 人的環境と物的環境による指導—環境を通しての道徳教育の間接性とその課題

人的環境にしる、物的環境にしる、それを通しての道徳教育は、「第3節 その他の教育活動における指導」の中で扱われていることから、基本的には指導の対象とみなされているといえる。では、人的・物的環境を通しての道徳教育はどのように指導することになっているのか。

人的環境について言及されている「2 人間関係の充実」では、「(1) 教師と児童の人間関係」（中学校では「教師と生徒の信頼関係」）、「(2) 児童相互の人間関係」（中学校では「生徒相互の人間関係」）、「(3) 様々な人との人間関係」（中学校も同じ）の三点から、よりよい人的環境を構成することによる指導が主張されている（「小解説」113-114頁、「中解説」117-119頁）。総じて人的環境構成を通しての道徳教育の指導は二つに大別できる。そのことを、「(1) 教師と児童（生徒）の人間関係」を例として確認する。

一つめの指導は、道徳性を高めることが期待される様々な環境を構成するというパターンである。小学校では、「教師と児童が共に語り合うことのできる場を日常から設定」することが、中学校では、「教師と生徒が共に語り合える場を日ごろから設定」することが説かれている（「小解説」113頁、「中解説」117頁）。

いま一つの指導は、教師が身をもって模範を示し、望ましい道徳的影響を与えるというパターンである。小学校では、「教師自身がよりよく生きようとする姿勢をもつことによって、自己を常に向上させようとしている児童の強い共感と呼び、それが信頼関係の強化につながる」とされる（「小解説」113頁）。中学校では、「教師もまた人格の完成を目指して努力しているという姿が、生徒の共感と呼ぶ」とされる（「中解説」117頁）。

次に物的環境に移ると、小学校においては、「3 教室や校舎、校庭等の環境の整備」の冒頭で、「児童が日々目にするものが、心に深く刻まれる」と指摘されている（「小解説」114頁）。中学校においては、この「児童が日々目にするもの」という箇所にも、「耳にするもの」が付け加えられている（「中解説」118頁）。中学生の場合、環境から受ける影響が、直接目に見えないものにまで広げられているのである。また、「児童が学級や学校を学習し生活する場として自覚し」のところも、「生徒自らが学習や生活をする場として自覚し」とされ、「自ら」が加筆されている（「中解説」118頁、強調引用者）。それにより、中学生は小学生よりも環境に自立的に関わりなが

ら、環境から影響を受けるようになることが言及されている。

物的環境が「道徳性の育成」に与える影響としては、小中ともに、「3 教室や校舎、校庭等の環境の整備」の中で、「(1) 環境美化や整理整頓」、「(2) 愛校心や郷土への愛着を深める環境づくり」、「(3) 道徳性の育成にかかわる情報などの揭示」(中学校は「(3) 道徳性の育成にかかわる情報の揭示等」)の三点があげられている(「小解説」114-115頁、「中解説」118-119頁)。そのような活動や工夫により、物的環境を通して道徳教育を指導することが求められている。

このように学習指導要領においては、人的・物的環境を通しての道徳の指導について、具体例もあげながら解説されている。しかし、人的・物的環境を通しての指導について総合的に、また理論的に詳論されているわけではない。

そもそも環境を通しての道徳教育は、次の文言が示す通り、教師が意図的・計画的に行う、直接的な指導を超えて展開される間接性を特徴とする。

日常の各教科等の指導における教師の態度や行動は、児童の道徳性の育成に大きな影響を与える。教師の用いる言葉や児童への接し方などは、児童の道徳性が育つよりよい学級の雰囲気や環境をつくる_Aとともに、児童の人格の形成に直接、間接に影響をもつものである_B」(「小解説」103頁、「中解説」107-108頁、下線部引用者)。

この一文は、文中の「児童」を「生徒」に変えれば、小中同一の記述となっている。下線部Aが示すように、「教師の態度や行動」による道徳教育とは、「環境をつくる」ことによる、環境を通しての道徳教育にほかならない。そのような道徳教育には、下線部Bが示すように、「間接に影響をもつ」場合も含まれるとされる。

環境を通しての道徳教育は、その間接性ゆえに、教師の意図や計画通りにはいかない側面があり、指導上の制約や限界が予測される。たとえば、先にみた通り、人的環境を通しての道徳教育の中では、教師が児童生徒の模範となることが言及されていた。そこで教師にできることはあくまでも模範を示すことであって、直接指導することではない。このような間接的な道徳教育はどう指導すべきなのか。そもそもどこまで指導できるのだろうか。

道徳教育の間接性についてはまた、環境が与える道徳的影響の実態をいかにしてとらえるかという、また別の大きな問題もある。「教師の態度や行動」や、児童生徒が生活する「教室や校舎、校庭等」が、一人ひとりに「間接に」与えている影響の実態はいかにすればとらえられるのか。

以上にみるように学習指導要領では、人的・物的環境が重要な道徳的影響を与えているとされ、基本的にそれは指導可能という前提に立っているように見受けられる。しかし、指導以前の問題として、その影響の実態をどうとらえるかということについては論じられていない。そこに学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育に包括される、環境を通しての道徳教育の課題を指摘できる。

2. 環境を通しての道徳教育の方法原理としての教室観察論

2.1. 課題に対する提案—ヒドゥン・カリキュラムの道徳教育

この課題を克服する上で注目したいのは、フィリップ・W・ジャクソンらが『学校の道徳的生活』において提起した教室観察論である。本書では、タイトルが示すように、学校生活全体を通して人的・物的環境が日々与えている道徳的影響の実態解明が主題となっている。

ヒドゥン・カリキュラム概念の創始者として知られるジャクソンは、学校生活全体が及ぼす道徳的影響の存在やその重要性に、早くから注目していた。ヒドゥン・カリキュラム概念が初めて提起された『教室の生活』(1968年)では、教室における生活をつつがなく送るための態度が、直接教えられなくとも自ずと習得されていることが、「集団」、「賞賛」、「権力」という三点から明らかにされている²。その三つから忍耐や服従などが無意図的・無意識的に習得されていることをヒドゥン・カリキュラムと呼び、その重要性を明るみに出したのである。その後ジャクソンは、ヒドゥン・カリキュラムという用語こそ用いなくなるものの、教えや学びの隠れた側面には関心を持ち続ける。『教室の生活』から25年の月日を経て1993年に公開された『学校の道徳的生活』は、その成果の一つである。

学校生活全体が与えている隠れた道徳的影響について理解を深める上で論点の一つとなっているのは、教室観察である。『学校の道徳的生活』の目的は、「教室で起こっていることについて、見たり、考えたりする一般的な方法」、とりわけ、「そこで起こっている多くのことの道徳的重要性を明るみに出す方法」を提起することにある(強調原文)³。その方法は、現場での2年半にも及ぶ長期にわたる参与観察に基づいて論じられている。教室で生起していることを対象とする観察の原理や方法の究明が、本書を貫く主題となっているのである⁴。

そもそもヒドゥン・カリキュラムの発見も、教室観察に基づいていた。発見当時ジャクソンは、「紙と鉛筆によるテスト」が、どこまで子どもの実態をとらえているのか疑問をもつようになっていた。その折りに、1962年の秋から1年間、カリフォルニアの行動科学高等学術研究所の研究員になった際、参与観察による類人猿の社会的行動研究に示唆をえて、観察を教室で実践することに思い至る。彼によると、「……人類学者になったつもりで、普通の教室を訪れて、それを珍しい生き物がたくさんいる遠くの文化のように扱うこと」が、学校における児童生徒の経験の本質に迫る上で、テストに代わる有効な方法となることを直感したのであった⁵。そのような展望のもとシカゴ大学に戻った1963年秋から、同大学付属学校において2年間観察を行った。その成果が、教室での生活全体を通して習得されているヒドゥン・カリキュラムの発見であった。

『学校の道徳的生活』においてジャクソンらが観察の主たる対象とするのは、教師の表情・身振り・姿勢や、教室の設備・装飾・掲示やその状態などから日々伝えられている道徳的メッセージである。そのメッセージを理解することは、教師のほほえみやなにげないしぐさ、あるいは教室の片隅に落ちている紙くずや、教師の机に積み上げられた書類などが及ぼす道徳的影響を解釈する繊細な作業とされる。その作業は、目に見えにくい、いわば隠れた道徳的影響をとらえようとする点において、ヒドゥン・カリキュラムの道徳教育に注目するものであったといえる。

ヒドゥン・カリキュラムを視野に入れたこの教室観察論は、教室を観察する上での着眼点を示すとともに、客観的にとらえがたいことを観察する方法について原理的に解明しようとするもの

である⁶。それにより、学校生活全体が与える道徳的影響の実態に迫ることをもって、道徳教育に寄与しようとする⁷。以下においては、ジャクソンらが説く教室観察論に注目して、道徳教育の指導を行う上での出発点となる、環境が与える道徳的影響を把握する方法について考察する。

2.2. 「観察者のガイド」の概要—学校生活全体が与える道徳的影響の類型化

『学校の道徳的生活』において、2年半にわたる教室観察の成果としてまず提起されているのは、教室観察の一助とすることを目的とする「観察者のガイド (an observer's guide)」である。この「ガイド」は、学校生活全体が与える道徳的影響を八つに類型化して、実際に教室で観察を行う上での着眼点を示している。

「ガイド」の内容は大きく二つに分かれる。一つは、道徳について影響を与えることを意識した教授活動とされる、「道徳的教授 (moral instruction)」である。もう一つは、教育実践全体を通しての何らかの道徳的影響を結果的に与えるとされる、「道徳的実践 (moral practice)」である。それぞれの概要は以下の通りである。

I 「道徳的教授」における5つのカテゴリー

- ①「カリキュラムの一部としての道徳的教授」：カリキュラムの一部に組み込まれて行われる道徳の教授⁸。日本の「道徳の時間」はこのカテゴリーに相当する。
- ②「通常のカリキュラム内の道徳的教授」：たとえば、社会科でキング牧師の話を通して社会正義を教えるように、各教科等から構成される通常のカリキュラム内で行われる道徳の教授。この場合、教師が道徳そのものをどの程度教えようとしているかは定かではない⁹。
- ③「儀式・式典」：卒業式、薬物乱用に関わる講演会など、正規の教授活動の一部ではなく課外活動として行われる。誇り、忠誠心、希望、敬愛、敬神、悲嘆、感謝、献身といった感情がそこには伴われる。多くの場合、合奏があったり特別なゲストがいたりする¹⁰。
- ④「道徳的内容の視覚的揭示」：絵・ポスター・詩・エッセイなどの揭示物による道徳の教授。婚前交渉やドラッグ使用を禁止したり、良い成績をとるなどの積極的な態度を奨励したりする。その道徳的影響が論じられることはあまりなく、実際には守られていないことも多い¹¹。先にみた通り、揭示物による環境を通しての道徳教育は、学習指導要領の中でも言及されていた。
- ⑤「進行中の活動の流れで挿入される道徳的なコメント」：授業中に、授業内容とは関係なく、道徳的教養を差し挟む教授。たとえば、無視できない許しがたい行為があったときに注意する、良い質問をほめるなどである¹²。

II 「道徳的実践」における3つのカテゴリー

⑥「教室の規則や規制」

日々の生活を通して、クラス全員が従わなければならない決めごとや、それに関わる慣習・伝統などが与える道徳的影響とされる。それは多くの場合明文化されているからシンプルで直接的と思われるが、どのように実践されているかを理解することはそう容易では

ない。というのも、同じ決まりが、矛盾をはらみつつ実践されたり、教室ごとに異なって実践されたりすることがあるからである。たとえば、「発言するときは挙手する」という決まりについて、挙手せずに発言した者が必ずしも非難されるわけではなく、発言の内容によってはほめられることすらある。また、「人の話をよく聞く」という決まりが、「教師が言うことに常に従う」ということを意味する場合もあれば、「友達を尊重する」ということを意味する場合もある。そもそも規則・規制はおおまかな原則を表面的に言葉にしただけであり、その意味解釈には幅がある¹³。

⑦「カリキュラムの下部構造における道徳性」

「授業それ自体の中で行われていることや、話されることの表面下」から、日々与えられる道徳的影響とされる。その一例としてあげられているのが、「真実を語る (truth telling)」ということである。たとえば、教師が間違いを教えたり、子どもが嘘について理解できていないのに理解できたと嘘をついたりしたら教授が困難になる。それゆえに自ずと教師は、カリキュラムに明記されていなくても、常日頃から「真実を語る」という道徳的態度を子どもに育成しようとするし、自らもそれを実践しようとする。かくして「真実を語る」という道徳性は、カリキュラムそれ自体の内容や形式とは直接関係がないが、カリキュラムに基づく教育活動の中で実際に教え学ばれている。それにより、教授において基底的な役割を果たしている。このようにカリキュラムに明記されていないが、「教授を促進したり、それを円滑に展開したりすることができるようにする暗黙の理解の一部をなす」ことにより、教授の前提として機能しているのが「カリキュラムの下部構造」である¹⁴。「真実」を語るという道徳的な態度が、特定のカリキュラム内容を教えている際、その内容とは直接関係なく習得されているという指摘は、ヒドウン・カリキュラムに通底する。

⑧「教室内における表出的道徳性 (expressive morality)」

教師の表情・身振り・姿勢や教室の設備や状態といった人的・物的環境から、日々発せられる道徳的メッセージを意味する。このカテゴリーでは、教室内のすべての環境が道徳的メッセージを発する可能性があるとして想定されている。環境から何らかの道徳的メッセージが発せられることは、「表出的道徳性」という名称が示すように、環境から道徳的意味が「表出する (express)」と解釈されている。この「表出的道徳性」を理解するためには、教室内の人的・物的環境を源とする「表出的意味 (expressive meaning)」をとらえる必要がある¹⁵。環境から表出される道徳的メッセージの例としては、教師の何気ない一言や一瞬のほほえみから、「先生は今怒っている」とか「静かにしなさい」というメッセージが発せられ、子どもが静かにしようと思うことがあげられる。また、教室の片隅にある散らかった教師の机から、「散らかっていても片付けなくてよい」というメッセージが発せられ、教室を散らかったままにしておくことがあげられる。

2.3. 「観察者のガイド」のねらい—芸術鑑賞としての教室観察

以上のような「観察者のガイド」のねらいは、大きく二つあるとされる。第一に、「その主たる役割は、私たち以外の人が物事を見るのを助け、当たり前になっている世界の見方を変えることにある」(強調原文)¹⁶。教室内で見聞きされるすべてのことが与えうる道徳的影響を看取できるようにすることにより、それまでは気づけなかった影響に目を向けられるようにする。それによって「世界の見方を変える」のが「ガイド」の第一のねらいである。

「ガイド」の第二のねらいは、「ガイド」の第一のねらいによって目を向けられるようになった道徳的影響を、とくに「Ⅱ道徳的実践」に含まれる三つのカテゴリーにおいて、よりよくとらえられるようにすることにある¹⁷。この三つのカテゴリーに重点をおく理由は、「Ⅰ道徳的教授」とは異なり意図的に教授されているわけではないから、「注目されることはほとんどないかもしれないが、変わることなく常に影響を与えている」ことにある¹⁸。「Ⅱ道徳的実践」の三カテゴリーは、「Ⅰ道徳的教授」に比べて意識されることがあまりない。そのくせいついかなるときにも影響を及ぼしているから、「Ⅰ道徳的教授」よりもはるかに影響力が強い。とらえにくいが高重要性が高い道徳的影響の実態に迫ることが、「ガイド」の第二のねらいである。

その中でもとりわけ重視されるのは、第八のカテゴリーの「教室における表出的道徳性」である。というのも、「八番目まで達するとき、私たちは道徳的生活について、もっとも幅広くとらえている」ということになるからである¹⁹。

この第八のカテゴリーにおける表出的道徳性の教室観察については、芸術鑑賞とのアナロジーで論じられている。表出的道徳性の意味をとらえる方法として提案されているのは、「表出的意識 (expressive awareness)」を養うということである²⁰。この表出的意識による表出的道徳性の解釈は、「自分たちの見方を、想像力が欠けた見方に抗して、より想像的な見方を求める芸術家や詩人らの見解と結びつけたとき」可能になったという²¹。教室観察の方法としての表出的意識は、芸術家や詩人の見方に通底するというのである。

表出的意識に基づく教室観察を芸術鑑賞になぞらえる理由は、「世界は意味に満ちているという固い確信を芸術家と共有する」ことに求められている²²。芸術家は直接見聞きできること以上の意味があることを認め、それを絵や詩といった方法で表現しようとする。学校生活全体から表出される道徳的影響も、直接見聞することから理解できる意味を超えている。その意味をとらえようとする点において、表出的意識に基づく教室観察は芸術的側面を有するというのである。

そのような認識のもと、『学校の道徳的生活』においては、芸術に関する研究が多く取り上げられている。本書の巻末に掲載されている参考文献リストの最初に掲げられているのは、「表現と表現的質」という項目である。その中には、「教室における表出的道徳性」を理解する上で重要とされる著作が列挙されている。そこで取り上げられているのは、「哲学、文芸理論、心理学など」の領域の、「日常的な経験における表出性の浸透性に注目している」研究であるという²³。表出的道徳性をとらえる表出的意識に基づく教室観察論は、ごく普通的生活経験の中に潜む美や意味を、言葉や作品で表現しようとするそうした芸術論に基づいている²⁴。

このような芸術的な教室観察論には、ジャクソンの独自性や意義が認められている。芸術教育にも造詣が深いアイズナー (Elliot W. Eisner) によると、「教室の観察は、その他の社会的装置の

観察同様、観察者が実際に有している知覚力のレベルにその質が大きく左右される」が、ジャクソンはそのレベルにおいて抜きんでている²⁵。その理由についてはこう指摘されている。「彼は教育実践を対象とするアメリカの研究者の中で、最も洞察力に優れている。その洞察力は、文学的で詩的な著述スタイルと相まって、実践をとらえ、鋭い言葉で記述することを可能にしている。記憶の中でしか見るのでできない実践が、ジャクソンが用いる、人の感情に訴えかけるような散文によって生氣を取り戻すのである」²⁶。ここにみるようにアイズナーは、「文学的で詩的な著述スタイル」と結びつけられている点において芸術的なジャクソンの教室観察論を、傑出した教育実践研究として高く評価しているのである。

ただし、教室観察のある側面を芸術鑑賞になぞらえることには問題もある。その問題とは、「表出的意味は概して非常にとらえにくい」ものであり、「それに対する感受性が人によって異なる」ため、「芸術の受けとめ方や、子どもたちが話すことや行うことの受けとめ方が異なる」、というものである²⁷。だとすると、「表出的意味はまったく主観的で、それゆえに基本的には他の人と共有不可能ということになるのか」²⁸。ジャクソンらはそう問うて、表出的道徳性に対する教室観察が妥当性を欠いた、主観的な見方にとどまる危険性に言及する。教室観察の根幹に関わるこの批判には、次のように明確に反論している。

事物の表出的質に対する感受性を高めることは、まちがいをなく教えられる。芸術鑑賞の科目に人気があることがその証拠である。その感受性を高めることは、何であれ芸術の理解の仕方を学ぶこと、つまり特定の芸術的メディア——文学であれ、演劇であれ、絵画であれ、ダンスであれ——の表出的な潜在性に対してますます敏感になることと同じとってよい。²⁹

芸術鑑賞には、個々人のたんなる主観的な見方を超えた、教授可能な、換言するなら共有可能な理論がある。それに相当する理論が教室観察にもあるというのである。その理論が明らかになるとき、「観察者のガイド」の最も高い段階である「教室における表出的道徳性」にまで教室観察を深めることは十分に可能であるというのが、ジャクソンらの見立てである。

このように、芸術鑑賞としての教室観察論においては、観察の主観性問題が一つの論点となっている。そこにおいては、ウンベルト・エーコ (Umberto Eco) の芸術論における「オープン (・マインド)」という概念に依拠して、教室観察の主観性に意義を認める独自の考察が展開されている。そこに焦点を当てて、道徳教育の方法原理としての教室観察論について理解を深めたい。

3. 観察の主観性問題

3.1. 「主観と客観」から「オープンとクローズ」へ

ジャクソンらの教室観察論は、観察の主観性を客観性へと高めるというアプローチをとらない³⁰。先にみたように、とくに表出的意識による表出的道徳性の意味解釈に関して、「表出的意味はまったく主観的で、それゆえに基本的には他の人と共有不可能ということになるのか」という問いが提起されていた。ここで「主観」に対置されているのは、「客観」ではなく、「共有可能性」である。そこに示されるように、観察の主観性問題については、客観性を高めるのではなく、

共有可能性を高めるという方向性で解決を図ろうとしている。

そのために導入されているのは、「オープンとクローズ」という概念である。「オープンとクローズ」は、ウンベルト・エーコの『オープンワーク』³¹に基づく概念とされる。「オープンとクローズ」に依拠した観察の方法については、以下のように論じられている。

教室観察を継続した体験をふまえてジャクソンらは、「客観と主観」という枠組みは、観察やそれに対する省察にはさして有益ではなかったとする。教室観察の記述やその解釈が観察者によって相違することがある。それを言い表すよくある言葉が「客観と主観」であるが、この二項対立は観察や省察の妨げにこそなれ、助けにはならなかったというのである（強調原文）³²。

「客観と主観」よりも有益な見方として提起されているのが、「オープンとクローズ」である。「オープン」とは、「さらなる反省や論評を誘発するのがオープンな記述あるいは記録」とされるように、観察したことに対する「探求の継続」を意味する³³。その「継続」に欠かせないのは、「忍耐、粘り強さ、公正、そして何よりも、相手を思いやろうとする気持ち」といった道徳的態度である³⁴。そのような態度をもって観察やそれに対する省察を継続し、深めていくのが、「オープン」な教室観察である。

この「オープン」な教室観察において求められるべきは、客観性を高めることではなく、観察したことへの解釈を他の人も理解できるようにすること、つまり共有可能なものにすることであった。それこそが教室観察がめざすべき方向性であることが、次のように指摘されている。

私たち一人ひとりが個人的な観点から見るとの洞察力や検証可能性のもっともよい試金石となるのは、他の人もやはり自分たちと同じことを見たかどうかではなく、私たちが見たことを説明した後で、他の人もその重要性を認め、理解するようになるかどうかということである。³⁵

観察の「試金石」となるのは、その客観性ではなく、他の人もその観察の「重要性を認め、理解する」かどうか、換言すれば、共有可能なレベルに達するかどうかだということである。そのレベルに達すると、観察は一端終了となる。これが「クローズ」である。しかし、「クローズ」した後には共通理解が揺らぐこともある。そうなったら観察が再開される。つまり「オープン」になる。このように「主観から客観」へと高めるのではなく、「オープンとクローズ」を往還することこそが、よりよい教室観察の原理になると主張されている。

「オープン」な観察についてはさらに、デューイの思考論における「オープンマインド (open-mindedness)」に言及して補完されている。デューイの「オープンマインド」は、「オープン」な観察を行うために、先にも引用した、「忍耐、粘り強さ、公正、そして何よりも、相手を思いやろうとする気持ち」といった道徳的態度の重要性を説いている点において、エーコの「オープンワーク」と一致するという³⁶。

たしかにデューイは、『思考の方法』において「オープンマインド」を、「偏見や一つの党派への偏向や、知性を閉ざして (close) 新しい問題を考えようとしなかったり、新しい考えを歓迎しなかったりするその他の習慣から自由であること」と定義している（強調引用者）³⁷。「知的停滞

は、新しい考えに対して知性を閉ざす（closing）一つの大きな要因である」ともいわれる（強調引用者）³⁸。強調した箇所が示すように、デューイによる「オープンマインド」は、新しい問題や考えに目を塞ぐ、知性が「クローズ」された状態を開放し、知性をはたらかせる態度を意味する。

「オープンマインド」はまた、問題解決の手段となる事実を、観察により問題状況の中から「ディスクローズ」、すなわち「オープン」にすることを含意している。デューイは、探究の過程においては、「観察によって明るみにだされた（disclosed）事実」から、解決に向けての計画や、状況に対処する方法に関する示唆がえられると指摘している（強調引用者）³⁹。ここでいう「明るみにだす」態度も「オープンマインド」に包括されている。このようなデューイの主張にも基づいて、観察が「主観と客観」ではなく「オープンとクローズ」という視点から論じられているのである。

3.2. 「観察者のガイド」としての主観

以上のような「オープンとクローズ」に基づく教室観察論において、主観は、客観に高められるべきものとして低くみられることはない。そればかりか、直接見聞きできることを超えた観察を導く、もう一つの「観察者のガイド」に位置づけられている。

『学校の道徳的生活』の第四部「学校や教室における表出的意識を高める」では、見聞きすることを越えて観察を深める方法として、観察している対象に対する好き嫌いのような、主観的な感情の活用が提案されている。観察の主観性問題を回避するために主観に頼るという一見奇妙にも思える提案をする理由は、次のように説明されている。

観察の主観性問題を克服するアプローチとして、「客観的で科学的である」ことをめざし、「自分の主観を脇において‘ありのまま’に見ることをよしとする」見方もあり、「ある種の見方としてそれは正しい助言である」⁴⁰。そう指摘されるように、できるだけ客観的に観察しようとするのが全否定されているわけではなく、それが有益である場合もあることが認められている。

その一方で、そのように主観を排除する観察は、「眼前に横たわっていることの表出的な重要性を把握しようとする上では、決定的に間違いである」と断言されている⁴¹。環境が与える表出的な道徳的影響をとらえるためには、客観的であろうとするのではなく、その逆に主観的であろうとする必要があるというのである。

正確にいうなら、ここで観察が依拠すべきとされる主観的な感情とは、対象が好きだとか、嫌いだとかというように、はっきりと意識される前段階の、曖昧で漠然とした感情である。ジャクソンらによると、「自分がどのように感じているかということ」の判断は通常、判断材料が揃ってから下される「最終的な判断」である。その前における「事前の判断」は、まだ観察の初期段階で、様々な感情が入り交じって錯綜しており、自分ですら理解が難しいこともあり、注目されることは少ない。しかし、「事前の判断」を見逃したり目を塞いだりすることは、「自分が目撃することの表出的な次元に入り込もうとするなら、まったく誤ったやり方である」⁴²。というのも、「見聞することに対する最初の反応は、ほんやりとした不完全なものかもしれないが、見た目の表面内に埋め込まれている質、すなわち、そうしなければ発見されないままになるであろう質を

理解できるようにする手がかりとなることが多い」からである⁴³。

表出的道徳性をとらえるためには、感情が明確になる以前の「事前の判断」が有力な手がかりとなるということは、言葉を換えて繰り返し指摘されている、教室観察論の要点といえる。観察においては、「好きか嫌い、魅了と嫌悪、喜びと苦悩といった感情」が、「未発達な (embryonic) 段階にあるとき」が最も有益である。というのも、「……表出的なものが顕わになるのは、まだ感情が曖昧で、意識がおぼろなレベルにあるまさにそのとき」だからである (強調原文)⁴⁴。ここにおいては、感情が表出的道徳性の意味をとらえる手がかりになるのは、「事前の判断」の段階にあるときだということが、感情が「未発達な段階」にあるときとか、「まだ感情が曖昧で、意識がおぼろなレベル」にあるときと説明を加えて、力説されている。

そのような理解のもと、表出的道徳性の意味をとらえるために、観察は主観的であるべきことが強調される。「主観性は、ある兆候がどのような結果——肯定的であれ否定的であれ——となるかまだ言語化されていないことに関する情報源となるのであり、無視することなくそれから学ばなければならない」というのである⁴⁵。ここでは「事前の判断」の段階は、また言葉を換えて、「言語化されていない」段階と解説されている。表出的道徳性をとらえるための「情報源」は数少ない。その貴重な「情報源」がこの段階の「ある兆候」に潜んでいる。それを観察するためには何よりも、パーソナルで直観的な主観のはたらきが重要になるというのである⁴⁶。

ここで表出的道徳性をとらえる観察の「情報源」という高い位置を与えられる主観性は、本稿2.2. で論じた「観察者のガイド」と並ぶ、もう一つのガイドとみなされている。「表出的なもの」を観察するためには、「いわゆる主観的な状態を監視する」ことが、「唯一の利用できるガイド」になるというのである⁴⁷。

かくして、ジャクソンらが提起する教室観察論は、二つの「観察者のガイド」に基づいていることになる。八つのカテゴリーからなる「観察者のガイド」と、観察者の主観という「ガイド」である。この二つを両輪とする観察により、学校の人的・物的環境から日々受けている道徳的影響を、表出的道徳性の次元を含めて共有可能なレベルにおいてとらえ、道徳教育の指導に生かすことが提案されているのである。

おわりに

以上に考察したように、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育において重要な位置を占める「環境を通しての道徳教育」においては、教師の直接的で、意図的で、計画的な指導を超えて展開される道徳的影響を指導するために、その影響の実態をどうとらえるかが課題となる。本稿ではこの課題に応えるために、ジャクソンらが提起した教室観察論について、その元にあるヒドゥン・カリキュラム論との関連にも注目して、環境からの目に見えにくい、隠れた道徳的影響を洞察する方法の原理として分析した。その教室観察論では、複雑で絶えず変化している教室を観察する上での着眼点を、八つのカテゴリーにおいて示した「観察者のガイド」が提起されていた。また、「観察者のガイド」の最上位に位置する八つ目のカテゴリー「教室における表出的道徳性」を対象とする「表出的意識」については、芸術論に依拠して、絵や詩を鑑賞するように教室を観察することが提案されていた。芸術鑑賞としての教室観察は、教室での実践というとら

えがたい対象を記述したり解釈したりするための有力なアプローチになりうると評価されている。その一方で、主観的であるがゆえに妥当性を欠くおそれもあった。それに対する反論として、観察を、主観から客観へと高めるのではなく、他者に公開して語り合うことを（「オープン」）、それが共有できるようになる（「クローズ」）まで継続することが主張されていた。芸術鑑賞としての教室観察はまた、観察者が特定の判断を下したり言語化したりする前段階の、パーソナルで直観的で主観性が強い感情を観察上の「ガイド」としていた。

総じて、ジャクソンらが説く道徳教育のための教室観察論は、八つに類型化されてある程度の客観性が認められる「観察者のガイド」と、個々の感性に委ねられる観察者の主観という「ガイド」を両輪としている。ここにおいても主観から客観へ高めるという発想はみられず、主観と客観を往還することが示唆されている。それにより、人的・物理環境が与えている道徳的影響の実態に、表出的道徳性の次元まで視野に入れ、共有可能なレベルにおいて迫ろうとするのである。この提案は、日々の道徳の指導や「道徳の時間」の授業の具体的な方法ではないが、環境を通しての道徳教育の実態解明に焦点化して、道徳教育の指導の原理を示すものである。その原理について、本稿では十分に論じることができなかつた、パーソナルで直観的な主観に基づいて観察する方法論やその効用と限界について分析し、さらに理解を深めることを今後の課題としたい。

【付記】本論文は、早稲田大学教育総合研究所重点研究部会（C-2）「初等・中等教育における教育環境の構成原理に関する研究—「環境を通しての教育」の再構築—（代表：佐藤隆之）」（2012-2013年度）の研究成果の一部である。

<注>

- 1 Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom and David T. Hansen, *The Moral Life of Schools*, San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- 2 Philip W. Jackson, *Life in Classrooms*, Reissued with a new introduction, New York: Teachers College Press, 1990. (Originally published, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968), pp. 3-37.
- 3 Jackson, Boostrom and Hansen, op cit., pp. xi-xii.
- 4 『学校の道徳的生活』の中で教室観察は要所で論じられており、索引の一項目にもなっている。(Ibid., pp. 315-316.)
- 5 Jackson, op cit., p. xii.
- 6 ここで注目する教室観察論は、道徳教育の具体的な方法ではなく、学校の人的・物的環境が与える道徳的影響をどうとらえるかということに主眼をおいて、道徳の指導に原理的に資することをめざすものである。それは、「道徳教育の明確なプログラムを超える見方、あるいは見る方法を提供すること」を主眼としている (Jackson, Boostrom and Hansen, op cit., p. 44. 強調原文)。「道徳教育の明確なプログラム」の例としては、コールバーグ (Lawrence Kohlberg) に基づくモラルジレンマ授業が想定されている。(Ibid., p. 120.)
- 7 ジャクソンのヒドゥン・カリキュラムは、指導上の規範（「～すべき」）を提起することよりも、学校や教室で実際に行われている教育の実態（「～である」）の解明に重点をおくところに特徴が認められる。コールバーグは、ジャクソンがヒドゥン・カリキュラムについて「道徳的に中立」

な立場から論じていると批判し、ヒドゥン・カリキュラムは道德教育と結びつけて考えなければならぬとしている。その上で、ヒドゥン・カリキュラムの内容を、「公正 (justice)」に基礎づける必要性を説く (Lawrence Kohlberg, "The Moral Atmosphere of the School," in Norman V. Overly ed., *The Unstudied Curriculum*, Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1970, pp. 104-127.) この批判では、ジャクソンは実態を偏重し、規範を軽視しているとみなされている。

- 8 Jackson, Boostrom and Hansen, op cit., pp. 4-5.
- 9 Ibid., pp. 5-6.
- 10 Ibid., pp. 6-8.
- 11 Ibid., pp. 8-9.
- 12 Ibid., pp. 9-11.
- 13 Ibid., pp. 12-14.
- 14 Ibid., pp. 14-29.
- 15 Ibid., pp. 29-42. この「表出的道德性」も、環境が何らかの道德的影響を陰ながら与えているという現象をとらえている点において、ヒドゥン・カリキュラムに通ずると考えられる。ただし、その影響が環境の中に「潜在」しているとみるのではなく、環境から「表出」されているとみる点が大きく異なる。
- 16 Ibid., p. 43.
- 17 Ibid., p. 43.
- 18 Ibid., p. 44.
- 19 Ibid., p. 44.
- 20 「表出的意識」から示唆される道德教育論については次を参照のこと。拙稿「P・W・ジャクソンによるデューイ道德教育論の継承と発展—「表出的意識」による学力の向上—」『日本のデューイ研究と21世紀の課題』世界思想社、2010年、178-189頁。
- 21 Jackson, Boostrom and Hansen, op cit., p. 268.
- 22 Ibid., p. 269.
- 23 Ibid., p. 296.
- 24 ジャクソンは芸術教育による学校改革を提案した次の論考においても、日常生活において芸術が果たしている機能やその意義について検討している。Philip W. Jackson, "Thinking About the Arts in Education: A Reformed Perspective," *Teachers College Record*, Vol. 95., No. 4., Summer, 1994, pp. 542-554.
- 25 エリオット・W・アイズナー「フィリップ・ウェスレイ・ジャクソン」『教育思想の50人』青土社、2012年、332頁。(Joy A. Palmer, ed.; advisory editors, Liora Bresler and David E. Cooper, *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*, New York: Routledge, 2001, p. 201. 訳文は変更した)
- 26 同上、332頁。(Ibid., p. 201.)
- 27 Jackson, Boostrom and Hansen, op cit., p. 35.
- 28 Ibid., p. 35.
- 29 Ibid., p. 36.
- 30 教育上の観察においては一般的に、「参与観察法では調査者の主観をできる限り排除することが一つの課題とされている」と考えられる (若松裕一・小川正賢「子どもの世界を理解するための研究方法論に関する基礎的考察Ⅱ—参与観察法の適用可能性を探る—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』、第41号、1992年、61頁)。その一方で、ジャクソンがヒドゥン・カリキュラムを発見する際に参照した人類学のフィールドワークでは、逆に主観に重きをおく見方がある。それは、

「……フィールドの民族誌家の経験という、個人的・主観的行為に基礎をおいていることを、むしろ積極的に捉え返し、その経験の性格自体を仔細に検討しようという立場」である（関本照夫「フィールドワークの認識論」『文化人類学へのアプローチ』ミネルヴァ書房、1988年、266頁）。ジャクソンらの教室観察もその一つに位置づけられる。

- 31 Umberto Eco, *The Open Work*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989 [1967]. (篠原資明、和田忠彦訳『開かれた作品』[新・新装版] 青土社、2011年)
- 32 Jackson, Boostrom and Hansen, op cit., pp. 47-48.
- 33 Ibid., p. 49.
- 34 Ibid., p. 94.
- 35 Ibid., pp. 65-66.
- 36 Ibid., p. 94.
- 37 John Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, New York: D.C. Heath and Co., 1933, p. 30.
- 38 Ibid., p. 30.
- 39 Ibid., p. 104.
- 40 Jackson, Boostrom and Hansen, op cit., p. 245.
- 41 Ibid., p. 245.
- 42 Ibid., p. 246.
- 43 Ibid., p. 246.
- 44 Ibid., pp. 244-245.
- 45 Ibid., p. 245.
- 46 主観のはたらきが表出的道徳性をとらえる上で重要になる詳しい理由については、さらなる検討を要する。主観が重要になる理由としては、観察を振り返り記述したり判断したりする過程は、観察のどこかに注目する選択の過程でもあるが、そこでふるいにかけてられる前の多くの情報が観察の主観的な段階にはある、ということが推測される。これについては、主観の効用や限界という観点から稿を改めて論じたい。
- 47 Ibid., p. 254.