

研究ノート

高等学校「福祉科」の授業論に関する一考察 — 「行為する授業」の構想を手がかりに—

A consideration of the class theory of 'Welfare Education' in high school
— From the framework of 'Handlungsorientiert Lehren und Lernen' —

光田 尚美

要約：本稿は「福祉科」の授業における学びの能動化という課題に対し、「行為する授業」の構想を取り上げ、その手続きや方法に手がかりを求めるものである。「行為する授業」とは、学習者を中心に据えて授業を探究する立場であり、理論的に根拠づけられた行為志向を特徴とする授業原理である。その意義を踏まえ、授業を行為志向的に計画し、授業に行為状況を統合するという観点から、「福祉科」の授業モデルの構築に資する具体的な指導技術や方法について考察した。

Key Words：行為する授業、行為志向、能動的・主体的な学び、福祉科

I. はじめに

高等学校の教育課程に専門教科「福祉」が創設されたのは、1999年3月の学習指導要領改訂においてである¹⁾。その後10年が経過し、学習指導要領もさらなる改訂の時期を迎えた²⁾。しかし、「福祉科」の歴史は他教科に比べて浅い。加えて、専門教科ゆえの特化した目的・内容や限定的な実践の機会などから、研究及び実践成果の蓄積は量質ともに十分なレベルには達していないといえる。こうした現状のもと、研究の蓄積に方法論の立場から寄与したいとするのが本稿のねらいである。

筆者は以前に「『福祉科』授業のデザイン」と題する論文を提出し、「福祉科」の授業が専門的職業人の育成という課題を担い、人間の「生」にかかわる文化内容を取り扱うとともに、自己自身の生き方をも対象化させるということ、それゆえに行為主体の能動的、主体的な学びをことさらに期待されることなどを指摘した³⁾。このよう学びを実現するための新たな手がかりを、本稿では「行為する授業 (handlungsorientiert lehren und lernen)」の構想に求めている。本稿を含む研究が、「福祉科」のよりよい授業づくりや指導方法の確立に資するものとなればと考える。

II. 「行為する授業」とは

「行為する授業」とは何か⁴⁾。それは端的に、学習者の行為を中心に据えた授業論を行為論として探究する立場といえるだろう。久田によれば、それは「客観的文化世界の主体的な摂取や指導された範囲内での自己活動以上の、自由で創造的で活動的で生活世界関連的な学びを実現する授業実践の理論化」⁵⁾としての新しい構想の一つにすぎない。しかし、学校と生活との離反を止揚し、生徒に社会的実践主体のキー・コンピテンツ（将来の課題達成のための能力として、責任を引き受ける能力、プランニングの能力、共同の能力、創造性、事実関連における方法知・内容知など）である行為能力を身につけさせるという意味において、新しい構想群の「集合的」構想として特徴づけられるという。

このような構想を、グードヨンス (Herbert Gudjons) は唯物論的習得理論や行為調整理論、認知行為理論、学習・動機づけの心理学に理論的根拠を求め、思考と行為の相互関連の明確化を中核とした授業実践の理論化として位置づけている。彼のアプローチは、これからの子どもたちの学びに問われている焦点的課題—教えと学びの関係、学びの共同性、獲得される知—に対して次のような示唆を与えるものであり⁶⁾、「行為する授業」の特徴を際立たせている。

それによると、「行為する授業」はまず、教師と子ども

2008年12月5日受付／2009年1月21日受理
Naomi MITSUDA
関西福祉大学 社会福祉学部

もの「主体-客体」関係を転換させようとする。しかしそれは、純粹に対等の関係として捉え直そうということではない。教師の「教え」を、「制度上の関係を子どもと共に対象化・相対化することで新しい共同関係へと編み直し、自己決定・自己責任を内部に含みながらも、教師と子どもとの共同決定へと誘う行為」へと転換させていくことを意味している。

さらに、子ども相互の関係づくりを視野に含め、学びに相応しい共同性を確立させようとするとともに、「教室のなかに閉じたものではなく、社会に介入しこれを少しでも変えようとする社会参加に開かれ」、かつ「ほんものの文化を担う人々との出会いをも内在させている学び」を追求する。

そして、子どもの獲得する知のあり方は、思考と行為が結びつけられるような試みを介されての知であることを強調する。それは、抽象的で脱文脈化された知や予め選択された「できあがった」知でもなければ、単純に生活世界のなかに埋没させられる知でもない。「現状を無批判に肯定するのではなく、生活世界や日常のなかに埋め込まれているイデオロギー自体をも相対化して行為のなかで『批判的』に修正する知のあり方」を求めるのである。

Ⅲ. 「福祉科」の授業における「行為する授業」の要請

グールドによれば、「行為する授業」は、二方向に展開されるアクチュアルな教授学的論議から導かれたという⁷⁾。それは第一に、教育過程を持続的で効果的なものとするためには、学習過程の組織化において生徒自身の自主性がより強く求められなければならないという方向であり、第二に、現代の産業社会では、将来の課題達成のために学習における行為の重要性がますます強調されているという方向である。その背景には、今日の子どもたちが行為の乏しい生活世界のなかで生きているという現実への警鐘もある⁸⁾。これらの要請に応えるものとして、「行為する授業」、さらにはその高次の形態としての「プロジェクト授業」⁹⁾が発想されてきたのである。

一方、学びに対する子ども自身の要望や期待という観点から、「行為する授業」の可能性を探ることもできる。それに関連して、以下の調査結果に注目したい¹⁰⁾。

1. 「福祉科」を履修する生徒の声から

2008年6月、高等学校で福祉を学んでいる生徒186人

(男子30人、女子156人)を対象に、「福祉科」において好きな科目(内容)と苦手な科目(内容)を聞いた。結果、前者では「社会福祉基礎」、「レクリエーション」、「社会福祉実習」、「社会福祉援助技術」などが、後者では「社会福祉制度」や医療・看護系の科目などが挙げられた。

「社会福祉基礎」が選ばれたのは、初学者向けの内容構成で、社会福祉の基礎・基本を包括的に学習し、かつ専門的かつ高度になりすぎないという科目の特性や、必修ゆえに1年次にすべての生徒が履修し終えていることに起因するところが大きいだろう。また、「レクリエーション」や「社会福祉実習」、「社会福祉援助技術」には共通して、座学に終始せず、実技・実践を通して学ぶという特性がある。対して、苦手とされる「社会福祉制度」は、講義形式で行われることが多いのが特徴である。

これらの科目(内容)を選択した理由として、好きなものには「基礎・基本が習得できる」、「実際に体験することによって学ぶことができる」、「楽しく学ぶことができる」、「高齢者についての理解が深められ、将来の役に立つと思われる」などの意見が、対して、苦手なものには「覚えることが多くて大変である」、「内容が難しく、面白くない」などの意見が寄せられていた。

こうした声からも、学ぶ主体である生徒が、授業において行為を志向しているということがうかがわれる。しかも「実際に体験する」や「将来の役に立つ」などの意見に象徴されるように、彼らが求める行為は教室に限られたものではなく、将来の生活に繋がるような、社会に開かれたほんものの体験である。そして、こうした行為が統合された授業を、彼らは「楽しい」と感じているのである。

加えて、「覚えることが多い」や「内容が難しい」といった意見からは、当該科目で獲得される知が、教師の「教え込み」による天下りの知識として受け止められていることがわかる。こうした知のあり方を否定的に捉えているということは、彼らが求めているのはそれとは逆の、いわば自らが体験したことを通して「つくりあげる」知であるといえるのではないか。その意味において、「行為する授業」の求める知のあり方は、十分に示唆的である。

2. 「わかる」ことと行為

前述の調査では、さらに「福祉科」の教師に求めるこ

とも聞いている。学年や学校を超えて特に多かったのは、「わかりやすい」という回答であった。厳密には「わかりやすい解説をする」や「わかりやすい教材を提示する」といった意味であろうが、総じて生徒は、教師の「教え」に「わかる」ことを求めているのである。

それでは、「わかる」とはどのようなことか。佐伯によれば、それはその本質において、文化（社会）への参加であるという¹¹⁾。例えば子どもは、大人を模倣する。これは「意味がわかって」の行為ではないと思われがちだが、この未熟な模倣こそ、子どもが文化の参加者になろうとしている端緒なのである。そして、模倣が文化のなかで他の人々に受け入れられることで、子どもは文化への参加を深め、行為のなごりのみならず「理解」そのものもまた受容されることを知っていく。こうして子どもは「理解」を創出し始め、無批判に取り込んでいた行為のなごりを吟味しうようになる。

グードヨンスも指摘しているように、学校の授業は「意味理解が概念に先行し、理解することが理解内容に先行し、調査し、研究し、観察し、熟考することが認識内容に先行するということに注意を向けることなく、対象化された概念と知識内容を書物から取り出し、それを概念の形で認識として伝えることができると、相も変わらず考えている」¹²⁾。しかし、「わかる」ことが社会的文化的行為の実践による文化への参加によって創出されるのならば、行為を介して認知構造を構成すること、すなわち授業における行為を目標達成に向けて秩序づけることが、第一に計画されなければならないだろう。

「行為する授業」の構想は、まさにこうした要請に応えるものなのである。

「福祉科」を学ぶ生徒は、福祉を「わかりたい」と切望している。彼らの能動的、主体的な学びを実現するためにも、「行為する授業」の意義を評価し、以下、具体的な手続き・方法への考察を進めていきたい。

Ⅲ. 「行為する授業」の手続きと方法

グードヨンスが強調するように、「行為する授業」とは「授業を行為志向的に」というテーゼを含む理論的に根拠づけられた構想であり、教授学的理論やモデルとして個々の授業に応用される基準を提供するものではない。それゆえに、「行為する授業」の実際の方法は、個々の授業の文脈に即してさまざまにあらわれる。

とはいえ、そこには「授業を行為志向的に」するために踏まえておくべき手続きがあることも確かである。ま

た、脱文脈的ではあるが、実現可能な方法を事例より抽出することも可能である。そこで、グードヨンスの論に依拠しながら、「行為する授業」の手続きと方法をまとめたい。

1. 行為志向的なプランニング

授業とは、一定の教育目標（目的）のもとに意図的に計画された教授学習過程である。それゆえにプランニングとは、授業準備の全般を指すものとされる。しかし、「行為する授業」のプランニングは「授業を行為志向的に計画する」ことを指し、以下の二通りの意味を有しているとされる¹³⁾。一つは、教師自身が授業を計画するなかで生徒に行為の機会を開く要素を探ることであり、もう一つは、そのプランニングの過程自体を行為志向的に行うこと、すなわち計画すること自体を生徒参加の授業の一部として行うことである。

第一の観点において留意すべきは、教師によっていくらかの行為機会が提供されればよいという意味ではないということである。あくまでも教科の内容とそれにかかわる課題とに関連づけられた行為計画の結果として、生徒の能動的、主体的な活動が促進されるよう、プランニングが遂行されなければならない。そこで第二の観点、すなわちプランニング自体が生徒に行為機会を提供するという観点が注目される。

それでは、行為志向的なプランニングへの生徒参加はいかにして可能となるのか。グードヨンスは実際に行われた授業をもとに、次のような提案をしている¹⁴⁾。

- ・生徒が自分の興味や行為の意図を表明したり、明確したり、獲得したりすることのできる開かれた行為状況を設定する。
- ・プランニングについての対話のなかで自発的に提起される意見、立場、行動などを場面演技へと組み替える。
- ・すべての思いつきを表明し、異質な考えを紡ぎ出したり、罰せられることなく意見を表明したりするために、自由な空間や受容的な雰囲気をつくる。

さらに、一般化された手続きを遂行する実践的技術や方法の具体例として、ロールプレイ、ブレンストーミング、パートナーあるいは小グループ活動が、またその遂行を支援する活動例として、インタビューなどの情報収集活動、壁新聞や黒板を活用したコミュニケーション、活動や対話の過程を記録・構成・組織する同時記録や司会方法などが提案されている。

2. 授業に統合されうる行為状況

行為志向的なプランニングによって、能動的、主体的な学びの契機を提供する行為が授業に統合されるようになるわけだが、こうした行為状況にはどのようなものがあり、かついかなる効果を期待されるのか。ここでは、特に「福祉科」の授業において有効と思われる行為状況を取り上げたい¹⁵⁾。

(1) 調査と探究

調査やそれにもとづく探究は、特に「社会福祉演習」では主たる学習活動として規定され、積極的に授業に統合されている。グードヨンスによれば、調査の特徴は以下の4点に集約される¹⁶⁾。

- 学校から離れ、教育化されていない経験空間が探究される。
- 単なる「見学」ではなく、能動的に情報が収集される。
- 情報の照会ではなく、相互作用、対話的なコミュニケーションが行われる。
- 綿密に準備され、実施は記録化され、評価される。

これらの特徴からもわかるように、調査は、そのプランニングの段階から実施・評価に至るまでさまざまな行為状況を提供することによって、生徒の能動化や学びの共同性を促進する機能を有している。

(2) 経験と体験

特に「社会福祉実習」では、実務経験を通しての学びが期待される。それゆえ、経験や体験という行為状況が効果的に統合されている科目の一つであるといえる。

経験や体験では、生徒の主体性や固有の見方は排除されない。むしろそれらが、問題状況や課題に取り組む前提となっているがゆえに、何よりも生徒の主体性が確保される。また、経験や体験は自然な生活の文脈においてなされる。生徒にとっての自然な生活とは、学校を含めた生活世界であり、社会的文化的な営みの全体が視野に含まれる。したがって、経験や体験はこうした営みへの能動的な参加を促す機能もまた有しているのである。

しかし、何かをなすことが即学習であるかのように誤解してはならない。経験や体験は、その意味を整理する過程によって補完されてはじめて、授業に統合されるのである。

(3) グループ学習：共同活動とコミュニケーション

グループ学習の機能には、生徒の興味を生かした内容を学ぶ機会が開かれること、多様な活動を個人の能力に応じて分化し、その任務を遂行することで共同性が学ば

れること、また、コミュニケーションを通して社会的関係が習得されることなどがある¹⁷⁾。

しかし、クラスメンバーを小集団化することがこれらの機能を発揮させるわけではない。グループがうまく機能するよう、共同的な課題解決に必要な能力が発達させられていなければならないのである¹⁸⁾。その意味においてグループ学習は、これらの能力を形成する行為との関連において、授業に統合される必要がある。

IV. 結びにかえて

以上の考察から、「行為する授業」の手続きや方法の有益性は首肯されよう。しかし、教授学上の問題も依然として残されている。例えば、調査や経験のような行為状況に対して教師はどのように介入すべきなのか、あるいは介入しうるのは、教授論においてしばしば指摘されているように、環境設定や計画や課題への導入場面において、教師の指導性は問われるだろう。とはいえ、そうして創出された行為状況は、生徒の主体性を確保しうるものといえるのか。

こうした問題に迫りつつ、「福祉科」の授業モデルを構築することが今後の課題である。

V. 注及び参考文献

- 1) 「福祉科」が実際に展開されたのは2003年4月からである。
- 2) 小・中学校学習指導要領は、すでに2008年3月に改訂・告示されており、2009年より一部先行実施、2011年より全面实施される。高等学校学習指導要領の改訂・告示は2009年を予定されている。
- 3) 拙稿「『福祉科』のデザイン—ペスタロッチー教育方法思想にもとづく授業論の検討—」『関西福祉大学研究紀要』第10号、2007年、pp.51-59を参照。
- 4) 「行為する授業」の理解は、Herbert Gudjons : Handlungorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung—Selbsttätigkeit—Projektarbeit, Kindhardt, 2001, 6.Auflage. (H.グードヨンス, 久田敏彦監訳『行為する授業—授業のプロジェクト化をめざして—』ミネルヴァ書房, 2005年) に拠っている。本書は、ドイツにおける教員養成の基本的文献であり、特に「行為する授業」の分野に関しては必読の書とされている。
「行為する授業」という訳出も、邦訳に拠っている。原語のhandlungorientiertを邦訳する場合、「行為志向」と訳出されることが多いが、内容的にはhandelndが適切である

との著者の了解のもと、本著は「行為する」という表現を採用している。

- 5) グードヨンス, 前掲著, p.193.
- 6) 同上, pp.198-201を参照.
- 7) 同上, p. i, 「日本語版への序文」を参照.
- 8) 同上, pp.2-12を参照.
- 9) 「プロジェクト授業」とは、「行為する授業」の高次の形態、あるいはそれを包括する構想とみなされている。それは次のステップに特徴づけられる。Step1.経験の獲得によって適切な問題事態を選択する, Step2.問題解決のための計画を共同で開発する, Step3.行為志向的に問題に取り組む, Step4.達成された問題解決を現実において検証する。
- 10) 本調査は、自由記述の質問紙によって実施した。本稿に関連する質問項目は、以下のとおりである。なお、本調査は本学4回生の福島由子さんの助力に拠るものである。
 - ・福祉科の授業において好きな科目は何か。その理由は。
 - ・福祉科の授業において苦手な科目は何か。その理由は。
 - ・福祉科を担当する教師にどのようなことを求めるか。
- 11) 佐伯胖『「わかり方」の探究』小学館, 2004年, pp.8-20を参照.
- 12) グードヨンス, 前掲著, p.55.
- 13) 同上, p.145.
- 14) 同上, pp.147-148を参照。本稿では、ここで列挙されている具体例を、少なからず一般化されうる例とそれを遂行・支援する具体的な技術や方法、活動例とに再編して提示した。
- 15) ここで取り上げた例についても、グードヨンスに拠りながら考察した。
- 16) グードヨンス, 前掲著, pp.152-153を参照.
- 17) 同上, p.29を参照.
- 18) 同上, p.163を参照.

