

学校教育におけるマニュアル化を問い直す —マニュアルと型の比較から—

“Manualization” in School Education: Comparing Manual and *Kata*

大 関 達 也* 吉 國 秀 人** 平 野 亮**
OZEKI Tatsuya YOSHIKUNI Hideto HIRANO Ryo

谷 口 祥 子*** 小 野 太 郎**** 菊 地 勲*** 馮 輝***
TANIGUCHI Sachiko ONO Taro KIKUCHI Kan HYO Ki

本研究は、学校現場で散見される無思考・無内容で形式的な教育活動を問い直し、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための方法を探究することを目的に行われた。まず、マニュアルと型の語義と由来を確認しながら、学校教育がマンネリ化・ルーティーン化していくことの問題点が示された。次に、型の伝承の過程「守・破・離」の意義を確認しながら、伝統芸能における型と学習における型の特徴が示された。最後に、マニュアルと型の特徴を比較しながら、両者の長所を併せ持つ学校教育の可能性が提示された。結論として、マニュアルの妥当する範囲を緊急事態の安全確保と教育の最低限の質保証に限定し、伝承された型に絶えず新しい生命を吹き込もうとする教師の構え・姿勢が、児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現につながることを示された。

キーワード：型、マニュアル、学校教育、「主体的・対話的で深い学び」

Key words : *Kata*, manual, school education, “proactive, interactive, and authentic learning”

はじめに

本研究の目的は、学校現場で散見される無思考・無内容で形式的な教育活動を問い直し、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための方法を探究することである⁽¹⁾。学校ではしばしば、「今までもそうだったから」という理由だけで、ある教育活動を、その目的や本質をよく考えずに、漫然と形だけ繰り返すといったことがある。このようなマンネリ化・ルーティーン化の傾向は、児童生徒の学習活動に深刻な影響を及ぼしている。例えば、教室での発言の仕方や振舞いは、その多くがパターン化され、形式化されている。そうすることで、教室でのやりとりは、教師にとっても児童生徒にとっても、ある程度予測可能なものになる。教室でのやりとりが予測可能になれば、学習活動は制御しやすくなる。こうして、教師の側では、児童生徒に対する学習指導を効率よく進めようとする。その一方で、児童生徒の側では、決まりきった発言や振舞いを繰り返そうとするようになる。やがて、教室でのやりとりはマンネリ化・ルーティーン化し、そもそも何のために学んでいるのかが忘れられ、どのように学ぶのかだけが意識されるよ

うになっていく。こうした事態が進行していく過程を、本研究では学校教育におけるマニュアル化と呼ぶことにしよう。マニュアルとは、一般的に、作業や操作の手順についてまとめたものである。それには、手引や便覧や取扱説明書などが含まれる。学校教育には、学習指導書から危機管理マニュアルのようなものまで、学習の手引きや行動の指針などを記した書が数多く存在する。そこから様々な形のマニュアル的な教育が生まれている。はたして、このような状況で、児童生徒の主体的・対話的で深い学びは成立するのだろうか。むしろ、マニュアル化された教育こそが、主体的・対話的で深い学びを阻害していないだろうか。マニュアルへの過度の依存を克服し、主体的・対話的で深い学びを実現するためにはどうしたらよいか。このような問いが本研究の出発点になっている。

マニュアルは、しばしば抗いがたいほどに人々をひきつける。そのことは、ファミリーレストランやコンビニエンスストア等の接客マニュアルを例にして説明することができる。店に行くと、店員から奇妙な言葉を聞くことがある。「こちらが、から揚げ定食になります。」

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 教授

令和2年4月24日受理

**兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 准教授

***兵庫教育大学大学院学校教育研究科（修士課程）人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース

****兵庫教育大学大学院学校教育研究科（専門職学位課程）教育実践高度化専攻 社会系教科マネジメントコース

「コーヒーの方、お持ちしました。」「千円からお預かりします。」などである。こうした言葉に違和感を覚えるのは、それらが「接客敬語」「バイト敬語」「マニュアル敬語」などと呼ばれる、通常とは異なった、ときに文法的な誤りを含む表現だからである。「社会方言」の一つという意味では、「ファミ・コン方言」などとも呼ばれている（阿部，2011，p.127）。それに対し、居酒屋などで聞く「喜んで～」「お客様お帰りです！」「ありがとうございました～～（全員で）」などは妙に気合いの入った言葉である。こうした表現は、確かに不自然に感じられる場合もある。しかし、チェーン店などでは幅広く使われている、なじみの表現なのである。このような接客の言葉の繰り返しは、『マクドナルド化する社会』の著者リッツアが述べているように、「多くの人々にとってファストフード・レストランをとっても魅力あるもの」にし、常連には「非常な満足」をもたらすものでさえある（リッツア，1999，p.138）。マニュアルによって客と従業員の間の「疑似的な相互作用」が標準化されると、今度は客がそれを期待するようになる。やがて、そうしたやりとりが楽しみにさえなってくる。その一方で従業員は、マニュアルから逸脱した客の振る舞いを拒否したり、特別な要求をある程度かわしたりすることもできる。さらに、経営者は従業員がマニュアル通りにやってくれれば、それで満足する。このように、接客マニュアルは客の要求を満たし、従業員を守り、経営者に利益をもたらすための方法として機能している。確かに、コンビニエンスストアやファストフード店等の店員が口にする言葉は独特で不自然なものが多い。また、接客の言葉は繰り返され、ルーティン化されてもいるため、その決まりきった対応に不満を感じて、自分だけは特別扱いにしてほしいと思う客がいるかもしれない。しかし、そうではあっても、マニュアルがもたらす効率性、計算可能性、予測可能性、制御可能性によって「マクドナルド」は成功を収めたと、リッツアは指摘している（前掲書，p.30）。「マクドナルド化する社会」では、マニュアルが人々に満足や安心や利益を得るための合理的で効率的な方法を提供している。それゆえ、マニュアルは多くの人々を抗いがたいほどに魅了するのである。

このようなマニュアルの恩恵を受けているのは、もちろん、「マクドナルド化する社会」の人々ばかりではない。学校でも、マニュアル通りに活動を進めようとする教師が相当程度いるはずである。その証拠に、マニュアル化された言葉や振舞いが学校や教室のいたるところに見られる事実をいくつか挙げてみよう。例えば、ある小学校の次のような場面である。

- ・ 教師が「わかりましたか」と問い、子どもたちが声をそろえて「はい」と答える。
- ・ 友達の意見に対し、皆で「同じです」と答える。

・ 朝の会や終わりの会で、学校や学級のめあてを唱和する。

こうした類の言葉や振舞いは、確かに、児童生徒に学校の規律を内面化させ、最低限の学習環境を保障するかもしれない。また、教師には児童生徒の学習に不測の事態が生じないように、安心して指導できる環境を保障するかもしれない。しかしながら、その場合、児童生徒が自分なりの見方や考え方を持つことがどの程度尊重されているだろうか。教師自身もまた、自分なりの見方や考え方を持ってないではないか。近年の教育雑誌『内外教育』（2019年11月1日，第6786号）では、「授業を創る」ということが理解できず、出回っている指導案を組み合わせて自分の指導案にしてしまう新任教師のエピソードが紹介されている。「授業というものは、自分自身で創るものなんだ」という校長の助言に対し、「自分で考えなさいと、何も教えていただけませんでした。あまりにもひどいです」と応える新任教師。マニュアル時代、コピペ時代の、いわゆる「マニュアル先生」に欠落しているのは、自分なりの「教材観、指導観、児童観」という「観」である、と述べられている（児島，2019，p.1）。この指摘は重要である。なぜならそこには、自分なりの見方・考え方を持つという、教師に必要な構え・姿勢が示唆されているからである。教師の児童生徒に対する構え・姿勢から生み出され、体系化された実践の形式・様式を、本研究では型と呼ぶことにしよう⁽²⁾。このような型は、教師が目前の子どもたちの様子を見極め、常に更新していかなければならない。その点で、型を持つことはマニュアル通りにすることとは異なっている⁽³⁾。ところが、両者はしばしば混同される。例えば、授業を「アクティブラーニング」にすると言いながら、ペアワークやグループワークという形だけにこだわって繰り返そうとする傾向である。まさに、型を持つこととマニュアル通りにすることが混同された、「活動あって学びなし」の事態である。それゆえ、マニュアルと型の特徴を比較し、両者を適切に関係づけることは、学校教育のマニュアル化を問い直すうえで重要である。

そこで、本研究の課題は次のように設定される。まず、マニュアルと型の語義と由来を確認しながら、学校教育がマンネリ化・ルーティン化していくことの問題点を示す(1)。次に、型の伝承の過程「守・破・離」の意義を確認しながら、伝統芸能における型と学習における型の特徴を示す(2)。その際に、狂言師へのインタビューと奈良女子大学附属小学校での参与観察の事例を分析・解釈する。最後に、マニュアルと型の特徴を比較しながら、両者の長所を併せ持つ学校教育の可能性を提示する(3)。主要なテーゼは次のようになる。マニュアルには緊急事態の安全を保障し、最低限の教育の質を保証するというメリットがある。その一方で、型には習得の努力

(守・破・離)から得られる自由がある。両者とも、過度に依存した場合にはマンネリ化・ルーティーン化の危険がある。マニュアルの妥当する範囲を緊急事態の安全確保と教育の最低限の質保証に限定し、伝承された型に絶えず新しい生命を吹き込もうとする教師の構え・姿勢が、児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現につながる。

1. 学校教育におけるマニュアル化の問題

(1) 「マニュアル」と「型」のことばとイメージ

何かを考えようとするとき、何か目的をもって体を動かそうとするとき、「型」はその人の強力な助けとなる。目的に向かう精神的な、また身体的な導き(道引き)の役を型が果たしてくれるからである。芸道におけるような厳密なものに限らず、型はいたるところで人々の所作や思惟を支えている。

その点で、「マニュアル」もまた型と同じような役割を果たすものと言える。*Oxford English Dictionary* (第2版, 1981)によれば, "manual" はラテン語 "manualis" (手に関わる, 手の平サイズの)に由来し, その中性形を名詞化した後期ラテン語 "manuale" において "handbook" の意味になった。日本語の「マニュアル」は, 後期ラテン語からフランス語を経て英語になったものが外来した語であり, つまりもともとは「手 (manus)」から来ている(「マナー (manner)」なども同じ「手」からできた言葉である)。ある目的への道を着実に歩むために先に立って「手を引いて」くれるもの, それがマニュアルのイメージに重なるだろう。

日本語ではある分野に熟達した人を「たくみ」という。これは「手組み」から来た語であり, 一方では「腕組みをして考える」様子を表し, 他方では「手をつくす」様子を表す(坂本, 1975)。つまり, 思考-理論面と技術-実践面という, 心身両面において熟練した人物が「たくみ」なのであり, そこに至る道をもしくは先達・師が歩むその道を, 後から来た人が共に確かに踏み進もうとする際に, 手を引き導くマニュアルや型は大きな力を発揮するのである。

マニュアルに従うことで, あるいは「型通り」行為することで過たない, というのは, ベーコン (Bacon, F., 1561-1626) やデカルト (Descartes, R., 1596-1650) らの牽引した西洋哲学史における「方法」の思想にも通じるだろう。それを後で (meta) 辿りさえすれば「正しく」効率よく目的 (goal, end) に到達することのできる「道 (hodos)」= 方法 (method) は, いつでも・どこでも・誰であっても不変/普遍であることを理想とした, 近代科学の形成と密接に関わっている。教育史におけるコメニウス (Comenius, J.A., 1592-1670) が近代教育学の祖と呼ばれることがあるのも, まさにその「方法」において

教育を体系的に論じたためである(『大教授学』1657)。ある面, マニュアルと型にも「方法」的な働きが期待されている。

しかし, ルネサンス期以降の「手法」重視の思潮を指す美術史における「マニエリスム」が, 技法や様式を情性的に繰り返す「マンネリ」という言葉に転化したように, マニュアルや型もまた, いつしか, ただ黙々と従うだけの形式主義を人々に強制してしまうおそれがある。英語で "to do by the book" (本に従って行動する) と言えば, これがしばしば批難されてきたマニュアルの含意である。本に書いてあることをただ実行するだけの「マニュアル人間」, というわけだ。芸道における型の稽古についても, ある時期それは学び手の思考や試行の独自性を許さない, きわめて厳しい反復練習の様相を呈する。方法との類似は, ここで, 科学技術の理想的な没個人性との類似にも至る。

ここで, イギリスの哲学者ロック (Locke, J., 1632-1704) の教育論に少しだけふれておこう。ロックは, 教育を習慣形成とみなし, 身心は「練習と習慣」によってのみ完成すると主張した(ロック, 1967/ロック, 2015)。ロックの言う「習慣」とは, 同じ事を頻繁に繰り返すことで身についた「能力」に外ならない(二つの原語 "habit" と "ability" は, ともにラテン語の "habeo (持つ)" を語源とする)(ロック, 1974)。繰り返しの練習によって所作や思考が能力化され, 習慣としてその人を道徳的に律し続けるというのである。しかし, 一方でロックのこの教育論を, 知育を介すことなく, 反復される習慣の力によって徳が教育可能であることを謳った「規律・訓練の時代の狼煙」, と見る指摘もある(白水, 2015)。ロックは習慣を「番人 (Guard)」に喩えたが, 知的思考を欠くかたちでは, 自律が他律に篡奪されても気がつかない。もし, 型が習慣に似るところがあるのだとすれば, マニュアルはもとより, 型もまたそのような「従順な身体」を推進してしまう危険性を孕むのである。マニュアルは悪く, 型は良い, という単純な話とはいかない。まずは, マニュアルのメリットとデメリットを, 事例に照らしながら丁寧に検討しておく必要があるだろう。

(2) 学校教育におけるマニュアル化のメリットとデメリット

学校には様々なマニュアルがある。危機管理マニュアル, 学校防災マニュアル, アレルギー疾患対応マニュアル, 新型インフルエンザマニュアル, 熱中症予防対策マニュアル, 学校給食危機管理マニュアル, 薬品管理マニュアルなどである。これらは非常時に対応できるように, 平時のうちから備えておくべきものである。とはいえ, 必ずしも日常的に使うものではない。いざとい

うときに適切な行動ができればよいのである。例えば、大規模な災害が起こったときには「危機管理マニュアル」に沿って行動すべきである。災害時にそれぞれの考えでそれぞれの行動をとっていても、安全は保てない。非常時に素早くマニュアルに沿った行動ができるよう、定期的に避難訓練等が行われる。マニュアルは非常時の備えとして有効である。

マニュアルにはもう一つの効用がある。それは、経験がなくても短時間で技術を習得できるという点である。最近では、文字化されたいわゆるマニュアル本だけでなく、さらに分かりやすさを追求した動画によるマニュアルも存在する。このようなマニュアルは、入門期や新学年の短い期間に利用されることが多い。まだ習慣化していない教育活動をスムーズに進めるために、マニュアルは有効だからである。その場合、今までの経験や学校の伝統も参考にされる。こうして、授業の準備、給食の準備、掃除の仕方などの手順がマニュアル化されていく。

ところが、このようなマニュアル化が学校教育のいたるところで進行すると、公式を覚えるだけの算数の授業等に見られるように、形式主義の教育が生じてくる。学校の様々な活動が習慣化し、マンネリ化・ルーティーン化が顕著になってくる。無思考・無内容で形式的な教育に、教師や児童生徒の多くが同調してしまう。つまり、自分なりの見方・考え方を持つことが難しくなる。

次の二つの事例は、ある小学校教員が自らの体験を記したものである⁽⁴⁾。これらの事例から、学校教育のマンネリ化・ルーティーン化がどのような点で問題なのかを確認してみよう。

事例1 元気返事

H市では小学校1年生の教室で「元気返事」という活動をすることがある。「元気返事」は、朝、子どもたちの出席を取るときに活用されている。担任教師が「○○さん」と呼ぶと、呼ばれた子どもは「はい！元気です！」と返事するというものだ。子どもの返事は元気がよければよいほど評価されるので「元気返事」と言われる。この活動は、出欠と児童の健康観察、さらに返事の練習を目的とするものである。しかし、たまたまその日に元気がない子どもも「元気です」と応じなければならぬ。今まで「私は朝からお母さんに怒られて機嫌が悪いのに『元気です』と、なぜ言わないといけないのか」と問う子どもは見受けられなかった。学校に来ている子どもは元気なものであるという前提の下、元気ではない子どもに「元気です」と言わせる教育には、違和感を覚える。自分の気持ちにぴったり合う言葉を使うことをためらわせる活動は、その後の子どもたちの成長を阻害する要因の一つにならないだろうか。なぜ、

教師はこのことに疑問を持たず、異議を唱えてこなかったのだろうか。

事例2 バケツ

春休み中の4月に受け持ちの5年生の教室にはじめて行ったところ、各教室前の廊下に水の張ったバケツが置いてあった。しかも5年生のみならずどの学年にもバケツが置いてあるのである。何のためにバケツが置いてあるのか分からなかったので同僚に「このバケツはどうして置いてありますか？」と尋ねた。同僚は「掃除の時に使う雑巾用のバケツです。」と答えた。掃除の時間ではないのになぜ雑巾用のバケツが出してあるのか、何度も問うたが、同僚からは納得できるような答えが返ってこなかった。新学期に入り、子どもたちに尋ねても、「1年生の時からバケツは廊下にあるよ。」ということだった。数か月たったころ、その学校に9年在籍されている先生にそのバケツの水は学校の裏山が火事になったら消火用に使う、という理由を聞いた。しかし、裏山が火事になった事実は長年なかったし、火災における避難訓練においてそのバケツの存在が話題になったこともない。

上の二つの事例は笑い話のようではあるが、実際に教育現場であったことである、と体験談を記した小学校教員は述べている。続けて、次のように疑問を呈している。「なぜ、このように目的や意義を考えない教育活動が平然と継続して行われているのであろうか。それは、子どもの教育に直に関わる教師が教育に対して無思考で無批判であった結果ではないか」と。

まず、「元気返事」の例を分析してみよう。この活動は児童の出欠確認と健康観察と返事の練習が目的であるという。出席している児童に返事をさせることに問題はない。しかし、なぜ、「今日は少し気分が悪いです」という類の返事を認めないのか。あるいは、少しそれは言い過ぎであるとしても、なぜ、「元気です」という言葉以外の言葉を言いつらい雰囲気になってしまうのか。例えば、気分が悪くて何も言いたくない児童がいるかもしれない。それでも、「元気です」と応じなければならぬのはなぜなのか。返事の練習とは、決まった言葉を繰り返すだけの、マニュアル通りにする訓練なのか。この活動は、欠席している児童、調子の悪い児童、気分が悪くて何も言いたくない児童にどんな配慮をしているのが不明である。確かに、元気であることはよいことである。「元気がよければよいほど評価される」のであれば、多くの子どもたちは競って「はい！元気です！」と言うかもしれない。しかし、この活動で教師が指導しているのは、呼ばれたら決まったように返事をするという従順な態度でしかない。「元気返事」とは、先生に評

働かされたいという児童の欲望を充足させるための形式にはなるであろう。しかし、子どもが元気に返事をするのは見かけだけのことである。「自分の気持ちにぴったりの言葉を使うことをためらわせる活動」によって、どうして子どもの健康を観察できるのか。健康観察とは、児童の身体と精神を管理し、支配するための方法のことなのか。それでは、子どもはうわべだけ取り繕って、個に閉じこもるだけである。この点で、体験談を記した小学校教員が言うように、「元気返事」は児童の成長を阻害している。そこでは、子ども自身の見方や考え方が評価されていない。評価されているのは、何も考えずに返事をする、画一的な児童の態度だけである。返事の練習をしたいのであれば、相手に自分の意思を伝えるという実践的な場で、自分の健康状態を適切に表現するための形式を学ばせるべきである。自分の健康状態を表現することは大人であっても難しい。だからこそ、子どもには様々な表現を学ぶ機会が必要である。「元気返事」をそういう機会の一つにしなければ、子ども自身の見方・考え方が育たない。ここに、学校教育のマンネリ化・ルーティーン化の一つ目の問題点が示唆されている。

ところが、学校で自分の見方・考え方を持てないでいるのは、児童生徒だけではない。多くの教師も同じである。そのことを「バケツ」の例で確認してみよう。バケツには水が張ってあったという。掃除の時間でもないのに、そんなものが各教室前の廊下に置かれていたというのであるから、何かの拍子に水をこぼしてしまうなど、活動のじゃまになることもあったに違いない。多くの先生は、バケツを置くことの正確な理由を知らず、またそのことを自分で知ろうともせず、不都合な状態を放置していたことになる。長年在籍している先生が裏山の火事の備えであることを知っていたにもかかわらず、火災の避難訓練では話題にもならなかったという。この学校では、バケツを置くことの目的が見失われ、習慣だけが残っていた。もはや、この活動は形骸化していたのである。体験談を記した小学校教員は、上の事例を次のように補足している。「後で聞いたのですが、裏山が火事になることはなかったのに、転じて教室で火が出た時の初期消火に使うと主張する先生もいました。しかし、なおさら避難訓練でバケツの水が活用されないのはおかしいです。しかも消火器が各階に配備されてバケツの水は必要ないのにいつまでも残っていることが問題です。『バケツは今まで頑張ってくれた、次からは消火器に任せましょう』という教師がいなかったんですね。バケツが残っているという事実は、教師の無思考、無関心からくるものだと思います。面倒くさいこと、自分の管轄外のことには首を突っ込みたくないというような。」この発言は、学校の実情をリアルに伝えている。しかし、「バケツ」は最初から無意味だったのだろうか。問題は、

「裏山が火事になった事実は長年なかった」という点である。裏山で火事がなかったのは先人たちの知恵と努力のおかげである、と考えてみてはどうか。火事になってから、ようやく危機管理を始めたのでは遅い。この場合、水の張ったバケツは必ずしも使うために置くのではない。むしろ、使わなくても済むように、裏山の火事に注意せよ、というメッセージを伝えるために置くのである。それゆえ、バケツの水は実際に使われないほうがよい。危機はいつでも想定外である。「バケツ」の笑話を語り継ぐことによって、裏山の火事を防ごうとしてきた先人たちの知恵と努力を想起しつつ、今できる活動の形を自分たちで考えたらよいのである。地震であれ、火事であれ、災害の記憶が風化すると、防災のための活動も無意味になり、形骸化する。緊急時のための避難訓練も形式的なものになってしまう。そうした傾向が学校全体に蔓延すれば、多くの教師たちは自分の見方・考え方を持とうとしなくなる。ここに、学校教育のマンネリ化・ルーティーン化の二つ目の問題点が示唆されている。

このように、教師も児童生徒も自分の見方・考え方を持たなくなってしまう点に、学校教育におけるマニュアル化の問題がある。確かに、マニュアル化のメリットは危機管理の備えと短時間で習得できる技術をもたらす点にある。しかし、常に変化する現実に対し、マニュアルは原則や最低基準を示すことしかできない。マニュアル通りのやり方には限界がある。にもかかわらず、原則通りにすること、最低基準を満たすことがすべてであるかのように感じさせてしまう点にマニュアル化のデメリットがある。そこで、自分の見方・考え方を持つことが必要になる。しかし、そうするためには、伝承された習慣や形式にとらわれてはいけい。それらを新しい形に変えていかなければならない。人々の現実に対する構え・姿勢から生み出され、体系化された実践の形式・様式が型である。このような型に本研究が注目するのは、伝統芸能の型や奈良女子大学附属小学校の「奈良の学習法」の型に、学校教育のマニュアル化を克服するための方法が示唆されていると考えるからである。

2. 型の伝承に見る学びの意義

(1) 型を伝承する過程「守・破・離」の意義

第二次世界大戦後の間もない時期、唐木順三は『現代史への試み』（初版：筑摩書房、1949年）で、「型の喪失」について次のように述べていた⁽⁵⁾。「我々は自己の形を失った。型と性格とを失った。型無しになった。歴史をして真に歴史たらしめるのは現在の緊張した力である。主体の行為である。歴史は単に事実として過去に転がっているものではない。我々に呼びかけ、我々がこれに応ずるとき歴史の糸がピンと張る。この緊張なきところには歴史はない。ところでこの緊張を可能ならしむるもの

は形、型ではないか。或いは形と型を形成しようとする意志ではないか。こちらが形をもち、或いはそれへの意志と行為をもつとき、先方が始めて形、型となって現前する。歴史が始めて時代区分をもつのはそういう呼応関係においてである。『本』が、古典が真に『本』となり、古典となるのもそういう緊張関係においてである。古典は過去に転がっているものではない。呼びかけと、それに応じて立ち上がるこちら側との緊張において始めて成立するものである。」(岡田編, 2001, p.28) このように、型は、過去の呼びかけとそれに応じる現在との間の緊張の中で成立する。これが型の時間的次元であるとするれば、その空間的次元は次のように言うことができる。型は、他者の呼びかけとそれに応じる自己との間の緊張の中で成立する、と。過去と現在、自己と他者の間の緊張は相互作用と言い換えることができる。つまり、通時的・共時的次元で起こる相互作用と、そこから生じる型、その総体としての伝統と文化についての叙述を、唐木は「現代史」と呼ぶ。

唐木の「現代史への試み」は、次のような歴史認識に基づいている。日本では1917, 18年(大正6, 7年)を境にして、儒教や武士道の型が失われた。それに代わる新しい型は今日に至るまで形成されていない。1917, 18年という時期は、第一次世界大戦中にロシア革命が起り、日本がシベリアに出兵した時期と重なる。当時、日本国内では産業資本家と労働者との間で対立が激化していた。明治末の幸徳秋水事件以来弾圧されてきた社会主義運動や労働運動が急速に活発化していた。さらに、富山県の漁民の女房たちが米穀商を襲い、警官と衝突した事件をきっかけに、米騒動が全国に拡大していた。このような時期に、森鷗外は『仮名遣に関する意見』(1908)や『礼儀小言』(1918)などを公表することによって、あらゆる古い形式を破棄しようとする社会の動向を憂えていた。こうした社会の動向に抗して、生活や常識を規定する儒教や武士道の形式・型・規範を保持しようとしていた。ところが、ヒューマンイズムの担い手であった知識階級は、「型にはまった」ことを軽蔑し、形式主義を退けた。こうして「文学と人生論についての古今東西にわたっての読書」(岡田編, 2001, p.25)による「教養」が成立する。そゆれえ四書五経の素読を経験した世代、すなわち森鷗外、夏目漱石、幸田露伴、二葉亭四迷、内村鑑三、西田幾多郎、永井荷風らの世代と、夏目漱石やケーベル(Koerber, R.v., 1848-1923)から学んだ世代、すなわち阿部次郎や芥川龍之介や三木清らを代表とする「教養派」との間には、ちょうど1917, 18年を境に一線を画することができる。やがて、1931年の満州事変を機に、ファシストや軍隊が勢力を拡張する。その支配力を前にして、教養派は抵抗力を持ちえなかった。単独の「型」となった軍のファシズムは、あらゆる

社会階層を支配する。ところが、第二次世界大戦の敗戦によって、軍の型も崩壊した。こうして、今や「型無し」状態が極限に達し、ようやく新しい型を創造することが現実的な課題になったのだ、と(前掲書, pp.80-81)。唐木の歴史認識は、型の伝承と創造がいかに困難であったかという過去の事実とともに、それがいかに課題であり続けているかという現代の事情も伝えている。唐木の言うように、現代では「民主的自由のもとにおける生活と態度の自由」が、軍の「強権による弾圧よりも一層誘惑的」なのである(前掲書, p.103)。現代の「マクドナルド化された社会」の便利さやマニュアル化された学校教育の安易さが、自分の見方や考え方を持つことを困難にしている事情はすでに指摘した。マニュアルが人々を引きつけてやまないのは、人々の行為や振る舞いに効率性、計算可能性、予測可能性、制御可能性をもたらすからである。マニュアルは、生活で満足や安心や利益を得たい人々のために、それぞれの欲求を充足させるための合理的で効率的な方法を提供する。短時間で習得できる技術が安易なハウ・ツー本となって世に出回るのも、マニュアルに依存する人々の心性を反映したものとみなすことができる。

それに対し、型の伝承と創造は、マニュアル通りにすることとは異なって、長い修練を必要とする。その過程は、武道や芸道の世界で「守・破・離」と呼ばれてきた。例えば、近年の雑誌『月刊 武道』(602号(2017年1月号))に掲載された記事、大保木輝雄「剣道 その歴史と技法 第22回 型の意味するもの一新陰流と一刀流」は、型を身に付ける過程としての「守・破・離」を次のように説明している。まず、身体を行使して、わざの訓練に専念する段階(守)がある。次に、技術上の訓練が深められ、行きつくところまで行って一つの壁に突き当たり、これまでの心の訓練のあり方を再検討する段階(破)が来る。それは、わざの追求が極限にまで行ったとき、そこにあらわれる障壁を打ち破るために「心法」の工夫が必要になる段階である。そこでの「心法」の工夫は「有心の心」から「無心の心」への転換として示される。そして究極的には、自己へのとらわれからの解放、すなわち「自己の自己意識からの超越」がなされ、自由が達成される段階(離)が来る、と(大保木, 2017, pp.104-105)。

このように、型を伝承する過程「守・破・離」には、修練によって得られる自由がある。この「型に入りて型を出す」過程は、心身の修行と鍛錬による克己を前提としている。そのことを、唐木の言う「型」と併せて考えてみよう。唐木にとって「型」は、「呼びかけと、それに応じて立ち上がるこちら側との緊張において始めて成立するもの」(岡田編, 2001, p.28)である。型には緊張がある。それは、過去と現在、自己と他者の間

に生じる相互作用としての緊張である。そのことから、本研究では型を伝承する過程「守・破・離」の意義を次のように言うことができる。古典芸能の世界にも、児童生徒の学びの世界にも、伝承された「型」を身に付ける過程がある。そこには、修練によってわざを追求することで、自己のとらわれから解放されていく自由がある。過去に対する現在の構え、他者に対する自己の構えから、自分なりの見方や考え方が生まれてくる。それに形を与えようとするところに演技と学びの実践がある。さらに、そうした実践を体系化して示したものが型になっていく。このような過程を維持していくためには、マンネリ化・ルーティーン化に抗する努力が必要である。型を伝承し創造しようとする意志を持った主体の行為が必要である。そうした主体の学びは、型を形成し実践する意志を持つという点で主体的であり、過去と現在、自己と他者の間で行為するという点で対話的であり、さらに自己超越の契機を含むという点で深いものになる。それゆえ、型を伝承する過程「守・破・離」は、主体的・対話的で深い学びを実現するための方法を検討するうえで重要な意義を持つ、と。次節では、そのことを狂言師へのインタビューと、奈良女子大学附属小学校への参与観察から確かめてみよう。

(2) 型による学びの特徴——伝統芸能と学習法の事例から

①狂言師から見た型の伝承——「守・破・離」を中心に

本研究では、型の伝承という観点から学びの意義を確認するため、狂言師として活躍している安東元氏と、その師匠である伸元氏、そして大阪能楽大連吟の山村貴司氏の3名にインタビューを実施した。インタビューは、2019年12月15日(日)の16時30分から17時30分までの間、湊川神社能楽堂ロビーで行われた。本研究グループから聞き手として参加したのは、谷口祥子(大学院生)、菊地歎(大学院生)、吉國秀人(大学教員)、平野亮(大学教員)である。当日の様子はインタビュー

対象者3名の許可を得て録音・撮影され、その一部を授業(『教育コミュニケーション実践論』)や本稿(『兵庫教育大学研究紀要』)で公表することについても、同3名の許可を得た。安東元氏は、演能を行うだけの狂言師としての活動に加え、学校現場で出前授業を行い、子どもたちが伝統芸能に興味を持つきっかけづくりにも取り組んでいる。また、山村貴司氏は、小学4年生まで子方として能に出演していた経験と、自身の能楽に関する研究の成果をもとに、現在は能楽コーディネーターとして、様々なワークショップや講演会の企画運営に携わり、能楽の普及に尽力している。今回のインタビューでは、3名それぞれの立場から、「守・破・離」とは一体何であるか、また、次世代への「型」の継承についてどのように考えているかを聞くことができた。「型」について考える際、伝統芸能において「守・破・離」という考え方が存在することに触れずにはいられない。「守・破・離」とは、伝統芸能を修得していく過程のことを指す。師匠の真似をし、自分のものに熟成させていく段階の「守」。守で真似した部分を、自分の中で落とし込んでいく段階の「破」。独立し、自分のカラー、自分の表現を出していく段階の「離」の三つに分けられる。

表1のように、狂言における「守」とは、まずは理屈や理由を思考するよりも、何度も稽古を繰り返すことで師匠の技や動きをすべて自分の体に吸収させることである。伸元氏が「私なんかは19くらいで狂言の世界はいつ、50代くらいまで本当にたくさん謡っていた」と言っていることから、伝統芸能における修得は長期間にわたるといえること、そして稽古は厳しさを伴うということを知ることができる。しかし、長年にわたる厳しい稽古に耐えてきたからこそ基礎が築かれ、「だから今でも84になっても(声が)まあまあ出る」(*カッコ内は筆者が加筆した)ということになるのであろう。そして、「守」で身につけた技を自分のものとして熟成させていき、「破」「離」の段階へと進む。

表1 「守」に関する狂言師の発話の様子

発話番号	発話者	発話内容
1-1	安東伸元氏	一対一の稽古だから、 <u>師匠の言ったことをそのセリフを反復するだけ</u> 。師匠が一節謡ってそれを同じのを謡う。その繰り返し。我々の場合でも、声を鍛えらるとなるとにかく謡いこむ。私なんかは19くらいで狂言の世界はいつ、50代くらいまで本当にたくさん謡っていた。だから今でも84になってもまあまあ出る。それしかない。反復練習しかない。
1-2	元氏	守破離の守でとりあえず真似をして、師匠のものをすべて吸収ということが守破離の守やと思いますけどね。
1-3	元氏	うん、だからまず、師匠の真似をしますでしょ？で、その、守破のところ、それを自分のものに熟成させていくってということですよ。まず、コピー、完全コピー。まずする。それが守です。

表2 「破」「離」に関する狂言師の発話の様子

発話番号	発話者	発話内容
2-1	元氏	うん、だからまず、師匠の真似をしますでしょ？で、その、守破のところ、それを <u>自分のものに熟成させていく</u> ってことですよ。まず、コピー、完全コピー。まずする。それが守です。で、今度は自分のまあ、なんか演出やないけど <u>自分の思い</u> いうのをそこに伝えていくことにつながる。入れて盛り込んでいくのが破だと思います。で、最後は独立するっていうか、ね、そこから離れる。
2-2	元氏	守の部分で。何でここは左足から行かなあかんのですか。考えてたら進まないんですよ。もう、真似する。それをだんだん、破の部分でなるほどなで、落とし込んでいくのが破の作業で、はい。それで、今度ははいよいよ離になったら自分のまあ、 <u>カラー</u> っていうか、 <u>自分の考え</u> みたいなものを表現、出していくのが守破離やと思うんですけどね。

表3 「型」から出ることに関する発話の様子

発話番号	発話者	発話内容
3-1	元氏	ぼくはねえ、600年前の能見たことないからわからないんですけども、きっと600年前の能は今日みたいな能じゃなかったと思います。うーん、だから、ね、古典だからといってそれが絶対的な教科書ではないですよ。多分、その時代時代で引用はしていると思うんですよ。最初に神・男・女・狂・鬼の5番立てでやっているという話をしましたよね。1日の番組という。その間に全部狂言がはいっていきましていう。考えた一つの演目が一時間半とかあったらもう10時間くらいかかっちゃうんですよ。うん。ってなったときに、もともとは野外でやってたから、ねえ、日没サスペンドとかいう話になっちゃう、いうわけなんです。だからもっと早かったと思うんですよ。テンポとかがね。
3-2	元氏	そうそう、それでこうやって切り抜いてこうやって落ち着いて座ってみようとなったから、もっところ、たっぷり芸術的なもつと見せようとかね、そういう演出に <u>どんどんどんどん</u> 変わっていきっていると思うんですけど、それはもう、自然の流れであって、うん、でもその中にもちゃんとその守の部分がバンッと入っているからの型破りだとぼくは思うんですけどね。何も知らない人がもう、こうやった方がいいよ、ていうてやってしまうと、それはもう、奇をてらうだけのとんでもないものになると思う。そこはもう、多分ね、嘘っていうか、だから、ね、ちゃんと入ってない人間が自分ができないからこうやってるんやみたいなことはやってもすぐばれるよっていうことです。
3-3	山村貴司氏	身に付くっていうのは、そういった九九みたいな感じですかね。この文句言われてすぐ出てくるぐらいの、それが体に体現できるっていうそれが守られている、ちょっと話戻りですけど、守であって、離れて自分で、どういう風に型としてその演目をどういう風に咀嚼解釈して、ま、 <u>離</u> っていうのは、 <u>自分の舞っている舞を「離見の見」</u> っていうんですけど、 <u>離</u> れて見て、第三者からどういう風に自分が舞っているかっていうのが改めて離れて見るっていう。そこで改めて芸ができていくっていう。

狂言師は徹底した稽古により「守」を体得する。そして表2のように、元氏が「自分のものに熟成」、自分の「カラー」、「自分の考え」と表現するように、師匠の教えを尊重した上で自分の芸を見いだしていく。この段階が「破」や「離」となる。そして、「離」の段階に至るときには、新たな流派の誕生や技術の完成につながっていく。

表3のように、山村氏は「離というのは、型としてその演目をどういう風に咀嚼解釈して、第三者からどういう風に自分が舞っているように見えているかという

離見の見によって改めて芸ができていく」と語る。「離見の見」については、世阿弥が「花鏡」で次のように述べていた⁶⁾。「離見の見にて見るところは、すなわち見所同心の見なり。その時は、わが姿を見得するなり。わが姿を見得すれば、左右・前後を見るなり。しかれども目前・左右までをば見れども、後姿をばいまだ知らぬか。後姿を覚えねば、姿の俗なるところをわきまえず。さるほどに離見の見にて見所同見となりて、不及目の身所まで見智して、五体相応の幽姿をなすべし」(田中校注, 2018, pp.124-125)と。すなわち、「離見の見」は、

観客の見る目と一致した場合の自分の見る目である。離見の見によって、自分の姿を悟るのである。自分の姿を悟れば、左右・前後を見る。しかし通常は、目前・左右までは見ても、後姿まで見ることはない。後姿を悟らなければ、自分の姿が野卑であることをわきまえない。それゆえ、離見の見によって観客と同等の眼力を身に付け、ふつうは目の届かない背部までも観察し、五体（全身）が響き合い一体となった、いわば八面玲瓏とした幽玄の舞姿を見せるがよい、というのである（同上）。「離見の見」により自らの芸を観客の目線からも見ることができるという状態が、「守・破・離」における最終段階の「離」、すなわち新たな技術の完成へとつながっていくのである。

長年受け継がれてきた多くの知識や技術を次世代に継承するためには、「守・破・離」の「守」が徹底される。その一方で元氏は、600年前の能は今日のような能ではなかったのではないかと語る。つまり古典として、すべてが受け継がれているわけではなく、狂言をはじめとして、伝統芸能の多くは、長い年月をかけて、時代に合わせたテンポや演出へと大きく変化を遂げているのだという。そのため、今の古典芸能は、過去と全く同質の、守られ続けたものではない。しかしその中でも、しっかりと「守」という部分が含まれている。また、それを打ち破るからこそ、正統な「型破り」であるといえ、何も知らない人が変える、奇をてらうものとは大きく異なるという。自身の継承に関する意識について、元氏は「芸を残すことも大事だけど、どこでも狂言が受け入れられる文化、精神性のようなものも残したいと思いますね。古典というのは現代人が昔の人の知恵や考えというものをもう一度学び直す教科書やと思うんですよね。」と語る。また、山村氏が「お稽古の時間というのは先人がどういう思いでこれに向かい合っていたのか考える時間でもあると思います。」と語る。インタビューで多くのことを聞いた中で、「守・破・離」やその継承については広がりがあり、核心的な部分は師に教えてもらうのではなく、自らの修練により咀嚼して飲み込む必要のある部分も多いことがわかった。また、「守・破・離」を通して継承されてきた伝統芸能の「型」というものは、伝統芸能の技術そのものを継承するのみならず、先人の築き上げてきた様々な知恵や文化から現代に生かせるものを学び取るための教科書としての役割を果たしていることもわかった。

②奈良女子大学附属小学校「奈良の学習法」に見る型の伝承——「子どもの出を待つこと」を中心に

自らの修練による型の伝承は、古典芸能の狂言師だけに見られるものではない。子どもと関わりながら自らの実践を鍛え、様々な学習法を伝承している学校の教師に

も見られる。本研究では、そうした教師によって伝承された学習法の中から、奈良女子大学附属小学校の「奈良の学習法」を取り上げる。それは、この学習法が大正・昭和初期に由来する長い歴史を持った型であるから、というだけにとどまらない。「自律的に学ぶ子どもを育てる」（奈良女子大学附属小学校学習研究会編、2015）というこの学習法の理念が、マニュアル化された学校教育を問い直すうえで示唆に富むと考えるからである。

そこで本研究は、奈良女子大学附属小学校の許可を得て、2020年1月17日（金）1～5限に、同校で参与観察を行った。本稿で取り上げる事例は、2年星組の薄田学級（担任：薄田太一教諭）の「朝の会」である。さらに同校では、様々な授業を観察した後、6限目に阪本一英主幹教諭（令和元年度現在）にインタビューを行った。「朝の会」での出来事とインタビューの内容は、本調査に参加した小野太郎（大学院生）の手記によって記録され、その記述内容の一部を大学の授業（「教育コミュニケーション実践論」）や本稿（『兵庫教育大学研究紀要』）で公表することについて、同主幹教諭の許可を得た。

ここで「朝の会」の事例を検討する前に、「奈良の学習法」とはどういう学習法なのかを説明したい。奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会編『「学習力」を育てる秘訣—学びの基礎・基本—』（明治図書、2003年）に掲載された内田聖二校長（当時）の「刊行のことば」によれば、「奈良の学習法」は大正時代から伝承された学習法であるという。その概要は次の通りである。1919年（大正8年）から1941年（昭和16年）まで、同校主事を務めた木下竹次が、大正自由教育の機運の中で「合科学習」の実践を始めた。合科学習は児童中心、生活重視、自律的学習を特色とした。「教授」を通念としていた当時において、合科学習は斬新な学習の実践であった。その形態が「奈良の学習法」と呼ばれるようになった。「奈良の学習法」は第二次世界大戦中の思想統制により中断したが、戦後の民主主義の時代に再開された。1947年（昭和22年）に、木下竹次の合科学習の理念を継承した重松鷹泰が同校主事となり、戦後の教育計画として「奈良プラン」を提唱した。それは、子どもの学習生活を「しごと」と「けいこ」と「なかよし」の3部面から構成するカリキュラムであった。それが後に「奈良の学習法」と呼ばれるようになった、と（奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会編、2003, p.3）。さらに、奈良女子大学附属小学校学習研究会編『自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」「話す力、書く力、つなぐ力」を育てる』（明治図書、2015年）に掲載された日和佐尚副校長（当時）の記事「自ら学ぶ力を育てる『奈良の学習法』とは」では、木下の学習法が前期「奈良の学習法」、重松の「奈良プラン」が後期「奈良の学習法」と呼ばれてきたのに対し、「自律的に学習を進める

子ども」を育てようとする現在の学習法は「平成の学習法」として位置付けられている（奈良女子大学附属小学校学習研究会編，2015，p.17）。「奈良の学習法」の伝承は、同書に掲載された記事、谷岡義高「『話す力、書く力、つなぐ力を育てる』とは」で次のように説明されている。「木下竹次の提案した独自学習は、事象や問題に向かい合い一人で学びを立ち上げる過程を大切にしている。事象、問題を前にした子どもが、一人でノートに向き合いながら、生活から情報を得たり、考えを深めたりしていくのである。新たな学びに出合ったとき、教師が最初に教えるのではなくて、子どもがまず考える機会を持つという、自立して学ぶ視点を示している。重松鷹泰は、戦後、木下理論を引き継ぐ当時の教官たちと協力して、『しごと、けいこ、なかよし』の『奈良プラン』と言われる学習領域を設定した。また、平成の学習法として『わたしたちの百年の歩み』に、最近の取り組みを提案した。『しごと、けいこ、なかよし』の学習のさらに基盤になる活動として、『朝の会、日記、自由研究』を重視して実践を進めていることを示した。」（前掲書，p.7）

このように、木下以来の「独自学習－相互学習－さらなる独自学習」という自律的学習の形式が、時代の変化を超えて、「自律的に学習を進める子ども」を育てる教師の実践の中で継承されているのである。そうした実践の中で、どのような教師の型がどのようにして伝承されているのかを、次の2年星組「朝の会」（薄田学級）の出来事と薄田教諭への聞き取りから確認してみよう。

図1のように、教師の「出」のタイミングを見計らいながら「子どもの出を待つ」というところに、教師の「型」の伝承を確認することができる。さらに阪本主幹教諭へのインタビューから、伝承の方法は定められているわけではないことがわかった。「子どもの出を待ち、啐啄同時に指導する」——奈良女子大学附属小学校の教師の「型」は、研修などではなく、児童や教師同士の会話など学校の状況自体が生み出しているものであった。「学習が生活であり、生活が即学習である。」（奈良女子

大学文学部附属小学校学習研究会編，2003，p.9）という言葉にその様子がよく表れている。奈良女子大学附属小学校では、児童が「自由研究」に取り組む。その際、何かから調べて写しただけだと、「お調べ」と言って評価されない。何らかのユニークな発想を織り交ぜたり、自分にしかない視点を組み込んだり、みんなの前での発表を伴わなければ意味がないと扱われる。このような学習法の「型」に「守・破・離」を当てはめるとすれば、教師は、児童の「破」を根気よく待ち、みんなと違うことやユニークな発想をしたときに必ず拾い上げてほめることが重要になってくる。そのようにしていると、どのようにすれば学習が面白くなるのか、児童の中で「型」が見出されていくことになる。同校では、戦前から児童が中心で授業をするスタイルをとっているが、近年は、全国の小学校の課題を「奈良女ならこうやって解決しますよ」という提案も行っている。そのために、教科用図書や市販のテストもときに担任の教師の裁量で使う。しかし、児童が中心で、教師は出るタイミングをうかがい、児童が活躍する学校という「型」を変えることはない。阪本主幹教諭へのインタビューで「奈良女附小の『型』は、ICTを活用した教育をどのように展開する予定ですか。」と質問したところ、次のような回答があった。「知識を効率的に教え込むために使うのではない。基本的には何も変わらない」と。「自由研究」などや独自学習の中でICTを児童が使い調べてくることも多く、それに関して否定はしない。しかし、「みんなと違うこと」、「ユニークな発想」が評価される。大正期以来、どうすれば教授から学習へと変わるのかを徹底して考え実践してきた奈良女子大学附属小学校では、「子どもの出を待つ」という一貫した教師の構え・姿勢が児童の自律的学習を促してきた。繰り返しになるが、このような「奈良の学習法」の型は、教師の研修などの機会に生み出され、伝承されているのではなく、児童や教師同士の会話など、学校の状況自体の中で生み出され、伝承されているのである。

なかよし委員の児童が、本日の昼休みにドッジボール大会の試合が入ったことを連絡した。そのとき薄田教諭は、そっとホワイトボードに「昼休み ドッジボール大会」を板書した。その行為に気付いたある児童が、「昼休みってことは、給食を早く終わらせないと。」と発言した。このことによって、学級中の児童が、なかよし委員からのお伝えの重要性に気付いた。そのことから、「日直」が「司会」をし、児童同士の「話し合い」が始まった。「4時間目は、造形だから薄田先生ではない。」「造形の先生にお願いしないと。」「昼休みに試合だと作戦はいつ立てたらいいんだろうか。」「みんなで給食を早く終わらそう。」など様々な意見が児童主体で交わされた。

その後の薄田教諭への聞き取りで、児童中心の朝の会にもかかわらず、ホワイトボードにそっと板書した意図について話してもらった。教師の「出」のタイミングを見計らいながら朝の会を聞いていたが、ここをみんなでも考えられるようになって欲しいと願いを込めて「出」たそうである。奈良女附小の他の先生なら「出」ないかもしれないし、板書よりもっと直接的に「出」たほうが良いという人もいよう、ということであった。

図1 事例：2年星組「朝の会」（薄田学級）での出来事と薄田教諭への聞き取り（小野太郎の手記より作成）

3. 学校教育のマニュアル化を超えて——主体的・対話的で深い学びを実現するために教師が留意すべき点とは

本研究の成果の一つには、インタビューという方法を通じて、「現代の狂言師が考える型の伝承の特徴とは何か？」を探究した結果が挙げられよう。この探究の結果、現代の狂言師が重視する伝承の特徴の中には、日本の伝統的教育である「稽古論」の特徴の一つ「守・破・離」の考えが、通底していることが明らかにされた。ここではまず、現代の狂言師の考えにも、型の重視とともに型を壊して試みるということが重視されていた点を再度強調したい。例えばそれは、「2. 型の伝承に見る学びの意義」における「でもその中にちゃんとその守の部分がバンッと入っているからの型破りだとぼくは思う（発話番号3-2）」との狂言師の発言に端的に表れている。その上で、先行研究との接点の一つを挙げるために、安部崇慶が『教育コミュニケーション論—「関わり」から教育を問い直す—』（初版：北大路書房、2011年）で総括した言説へも言及する。安部は、日本の伝統的教育としての稽古論の特質を6点にまとめて総括し、その一つに、「『型に入りて型を出る』という体系」を有するという特質を挙げた（前掲書、pp.194-195）。したがって、このような稽古論を総括した安部（2011）の知見を踏まえるなら、本研究で現代の狂言師が挙げた型の伝承の特徴、すなわち、型を重視しつつさらに型を破り出ることが重視されているという語りには、日本の伝統的な稽古論の「型を出る」ことを見通した伝承の場づくりという特質が、現代の狂言伝承（教育）の場に脈々と受け継がれていることを浮き彫りにした証拠という意味づけが可能である。さらには、現代の学校教育の場に関して再考を促すきっかけとしても意味づけられないだろうか。それは、次のような問いの生成のきっかけとして記すことができるかもしれない。例えば、「学び手が型の習得とともに将来的には『型を出る』ことを見通した学校教育の場、そんな場の生成のために教師はどのような条件に留意する必要があるのか」さらには、「その条件を満たそうとすることが仮に容易ではないとしたら、その原因は何か」、等の種々の問いである。

上記の問いを意識しつつ、再度、稽古論に関連して他の先行研究も見てみる。能の熟達者であり師でもあった世阿弥が指摘した点の一つとして、迫（2006）は次のような留意点を紹介する。師は、「初心者を教える時、自分が初心者であった時のことを思い出して、初心の未熟さを忘れずに指導にあたるように」（迫、2006、p.86）と。さらに、哲学者の成川（1980）を引用しつつ、こうも解説する。「初心者の時の芸を忘れること、上達の過程を自覚していないということは、自分の芸が初心の段階に

逆戻りしても、つまり芸が下がっても、気づかない[成川、1980:222]状態に陥る危険性がある」（迫、2006、p.92）。であるならば、もし教師が「初心の未熟さを忘れずに」いようと留意しつつ、自身が初心の頃のような学び手に接することができれば、少なくとも二重の利をもたらす教育の場が創出できるだろう。一つは、学び手にとってやさしく学習内容が体得しやすくなる場を創出しやすくなるという利点。そしてもう一つは、教師自身にとっても、自身の教育内容と方法の現状を適切にモニターできる場が得られるという利点である。つまり、「初心の未熟さを忘れずに」いられるようにと「人間の心のありよう」に気を配ることは、学び手のためのみならず熟達の過程にある教師自身にとって必要な行為だと意味づけて考えられる。初学者に教えてみる行為は、師自身にとっても「芸が下がって」いないかを適切にモニターするために必要であるとわかった。「初心忘るべからず」ということわざが広く知られる現在、このポイントを踏まえた教育は、一見教師にとって難しく思えないかもしれない。しかし、実際に教師が「初心の未熟さを忘れずに」教育行為を持続しようとすることは、決して容易ではなさそうだ。なぜなら常に「知識の呪縛」の影響が忍び込んでくるからだ。この「知識の呪縛」とは、心理学研究で用いられる用語で、「ある事柄に関して知識を有する人は「それを有さない人が、ある場面でどう判断するか」をあまり正確に予測できない、という現象を説明する概念」（金田、2017、p.390）である。金田の説明する「知識の呪縛」のメカニズムの概要はこうだ。教師が熟達化を進める過程では、「認知活動の自動化」が起きると予想される。その過程では、「実際はきわめて複雑な認知活動であっても、その詳細を単純化して把握」（同上）できるような正の変容がもたらされるだろう。その一方で、「その単純化は、自己より熟達度の低い『初心者』がどのような困難に直面しうるかの予測を歪ませることにつながる」（同上）という、いわば負の変容をも同時に引き起こしてしまうのだ。

このように教師自身が「知識の呪縛」の存在を自覚しそれを克服しようと挑み続けることは想像以上に難しいことかもしれない。だからこそ、もし教師が「将来的に学び手が『型を出る』ことを見通した教育」を行おうとするならば、「知識の呪縛」を自覚して教育に臨み続けることが、大事な条件の一つになろうと考えられる⁽⁷⁾。

おわりに

本研究の目的は、学校現場で散見される無思考・無内容で形式的な教育活動を問い直し、主体的・対話的で深い学びを実現するための方法を探究することである。学校教育のマニュアル化を克服するためにはどうしたらよいか。このような問題関心から、本稿では伝統芸

能や学習における型に注目して考察を進めてきた。

第一に確認した点は、学校教育におけるマニュアル化が、教師も児童生徒も自分の見方・考え方を持ってなくしてしまっている点である。確かに、マニュアルは危機管理の備えと短時間で習得できる技術をもたらすという点にメリットがある。緊急事態の安全を確保し、最低限の教育の質を保証するために、マニュアルは必要である。しかし、マニュアルは常に変化する現実に対し、原則や最低基準しか示さない。原則通りにすること、最低基準を満たすことがすべてであるかのように感じさせてしまう点に、マニュアルのデメリットがあった。

第二に確認した点は、型には修得によって得られる自由がある、という点である。型を身に付け実践する過程は、マニュアル通りに実践する過程とは異なっている。伝統芸能の世界にも、児童生徒の学びの世界にも、伝承された型を身に付ける過程がある。そこには、修練によってわざを追求することで、自己のとらわれから解放されていく、という意味での自由がある。このような自由を実現するためには、伝承された習慣や形式にとらわれずに、それらを更新していかなければならない。伝承された型に絶えず新しい生命を吹き込もうとする教師の構え・姿勢が、児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現につながるのである。型を修得する児童生徒は、型を実践する意志を持つという点で主体的になり、過去と現在、自己と他者の間で行為するという点で対話的になり、さらに自己超越の契機を含むという点で深い存在になっていく。教師も児童生徒も「型に入りて型を出す」ことによって、深い学びの境地に達する。主体的・対話的で深い学びは、楽しいだけの学びではなく、長い修練による克己を前提とした学びである。児童生徒に主体的・対話的で深い学びを実現するためには、教師が「知識の呪縛」を自覚して教育に臨み続けることが大切な条件になる。

最後に、残された課題に言及したい。本研究では、伝統芸能における型の伝承と学校教育における型の伝承には共通点があることを前提に考察を進めてきた。しかし、観客を前にして演じる狂言師と児童生徒の学びを促す教師との間には、看過できない相違点もある。芸術が目指すものと教育が目指すものとの違いと言ってもよいであろう。例えば、狂言師にとっての「離見の見」は、演技する自分の姿を観客の目から見ることである。これを学校の教師にも当てはめて、教育する教師の姿を児童生徒の目から見ることとして議論してよいだろうか。むしろ、教師と児童生徒の視線は決して一つになることはなく、その間にいつもずれがあるからこそ、教育のコミュニケーションが成り立つのではないか。伝統芸能で離見の見は「守・破・離」の離に通じた自由の境地である。ここでの自由は、自己意識のとらわれから解放された状

態である。その自由と、学校での自律的学習の自由とは異なるはずである。離見の見や守・破・離をめぐるのは、伝統芸能と学校教育の間に重要な相違点がある。この点に着目しながら、主体的・対話的で深い学びを実現するための方法を探究することが、今後の研究課題である。

注

- (1) 本研究の背景の一つには、文部科学省(2017)によって公示された学習指導要領にいかんして対応するか、という問題がある。中央教育審議会答申(2016)には、次のような指摘が見られる。「『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである」(p.49) (*下線は筆者が付加した)。さらには、「一方で、こうした工夫や改善の意義について十分に理解されないと、例えば、学習活動を子供の自主性だけに委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れも指摘されている」(p.48) (*下線は筆者が付加した)。これらを踏まえるならば、今まさに、教員一人一人に、指導の型をなぞるだけの授業となっていないかなど、自身の学びの在り方を考えることが求められているといえる。
- (2) 本研究における型の定義は、次の文献から得た知見による。まず、一般的な語義については『日本国語大辞典』(第2版)(小学館, 2001年)を参考にした。そこに掲載されている数多くの語義の中から、本研究で特に注目したのは「伝統的な形式や制度。習慣となっているやり方。」(p.681)「芸能、武道、スポーツ、文芸などで、規範となる様式。芸能では、演出、演技などの伝統的な表現様式。武道、スポーツでは攻撃、防御の典型的な場合の適切な対応の様式。文芸では、定型詩などに見られる表現様式。」(p.682)である。次に、教育との関わりから型の語義を整理するため、源(1992)を参考にした。そこでは型が、「パターンとしての型」「タイプとしての型」「スタイルとしての型」「フォームとしての型」に分類され、特に「フォームとしての型」が学習と結び付けられていた。「フォームとしての型」は「人間の意識的・無意識的動作によってつくられる形のうち、ある形がとくに選択され、そしてその形を繰り返して洗練し、そしてその形の現実化を持続的なものにしようとする努力・精進の積み重

ねの過程において飛躍的に体得された『形であって形を超えるものとしての完成された形』(源, 1992, p.29)と規定されていた。そして、学校教育との関わりから語義を規定するため、教育雑誌『内外教育』(2019年11月22日6791号)に掲載された記事「小中貫く学び合いの『型』実践」を参考にした(下記注(3)参照)。そこでは、教師と児童生徒との関わりの中で、様々な学習の「形」が実践され、体系化された結果、学び合いの「型」になることが説明されていた。これらを踏まえ、本研究では型を「教師の児童生徒に対する構え・姿勢から生み出され、体系化された実践の形式・様式」と定義した。

- (3) この点については、富山県舟橋村立舟橋中学校の「ふなはし『学び合い』スタイル」の実践が示唆に富む。本望(2019)は次のように報告している。同中学校では、「主体的・対話的で深い学びを小中一貫教育の中心に据えてきた。そのためには学びの当事者としての意識を児童生徒に抱かせるような授業構成が必要になり、小中学校の教員がそれぞれの授業展開や、児童生徒の様子などについて情報交換を行い、協働によって『『学び合い』スタイル』を作り上げた」(本望, 2019, p.15)と。さらに本望によれば、「ふなはし『学び合い』スタイル」では、学び合いが5段階に体系化されている。すなわち、①学習課題をつかむ、②自分で学ぶ、③仲間と学び合う、④仲間との学びを生かす、⑤自分の学びを振り返る、である。このような型を実践するにあたって、同校五十里校長(当時)は次のように強調している。「『学び合い』のスタイルは『型』だ。(教師それぞれが)『型』に自分の血を巡らせて(授業の)『形』にしてほしい」(同上)と。この発言は、型を持つこととマニュアル通りにすることが異なっている点を示唆しており、重要である。
- (4) ここに挙げる二つの事例は、いずれも共著者の一人(小学校教員の院生)が本稿を作成するために自らの体験を記したものである。それらを執筆者の一人が分析・解釈し、それを他の執筆者全員で確認した。
- (5) 唐木順三『現代史への試み』(筑摩書房, 1949年)からの引用は、岡田編(2001)による。
- (6) 世阿弥「花鏡」からの引用は、田中校注(2018)による。
- (7) 心理学者の工藤与志文(2019)は、教師が「知識の呪縛」を克服していくために、「授業における学習者の思考について理解を深めること」が重要であると指摘する。さらに工藤は、教育心理学における「素朴概念、誤概念、誤ルールなどに関する研究」を教師が学ぶことを例示し、「児童生徒の持つコードやコンテキストの異質性に目を向けることにつながる」という意義が新たに生み出されることを具体的に示して

いる(工藤, 2019, p.63)。

引用・参考文献

- 阿部新(2011)。「よろしかったですか」等の表現の自然さに関するアンケート調査の分析 名古屋外国語大学外国語学部紀要, 41, 127-145
- 安部崇慶(2011)。五章 日本的コミュニケーションの特質と様相 杉尾宏編「教育コミュニケーション論—「関わり」から教育を問い直す—」(pp.175-199) 北大路書房
- 中央教育審議会(2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (参照日 2020年3月23日)
- 本望由香里(2019)。小中貫く学び合いの「型」実践 第34回時事通信社「教育奨励賞」努力賞受賞校22 富山県舟橋村立舟橋中学校 内外教育, 6791, 14-15
- 金田茂裕(2017)。教授者の探究期待バイアス 教育心理学研究, 65, 388-400
- 児島邦宏(2019)。マニュアル先生 内外教育, 6786, 1
- 工藤与志文(2019)。第6章 発問の視点 山本博樹編「教師のための説明実践の心理学」(pp.55-63) ナカニシヤ出版
- ロック, J. 大槻春彦(訳)(1974)。人間知性論 第2巻 岩波書店
- ロック, J. 服部知文(訳)(1967)。教育に関する考察 岩波書店
- ロック, J. 下川潔(訳)(2015)。知性の正しい導き方 筑摩書房
- 源了圓(1992)。型と日本文化 創文社
- 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会編(2003)。「学習力」を育てる秘訣—学びの基礎・基本— 明治図書
- 奈良女子大学附属小学校学習研究会編(2015)。自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」「話す力、書く力、つなぐ力」を育てる 明治図書
- 成川 武夫(1980)。世阿弥 花の哲学 玉川大学出版部
- 日本国語大辞典 第2版 編集委員会 小学館国語辞典編集部 編(2001)。日本国語大辞典 第2版 第3巻 小学館, 681-682
- 大保木輝雄(2017)。剣道 その歴史と技法 第22回 型の意味するもの—新陰流と一刀流 月刊 武道, 602, 100-113
- 岡田勝明編(2001)。唐木順三「現代史への試み」(京都

哲学撰書第十二卷) 燈影舎

リッツァ, G. 正岡寛司 (監訳) (1999). マクドナルド
化する社会 早稲田大学出版

坂本賢三 (1975). 機械の現象学 岩波書店

迫俊道 (2006). 芸道における身体教育の段階性に関する一考察 スポーツ社会学研究, 14, 83-93

白水浩信 (2015). 知育と徳育の断絶をこえて 北海道
大学教職課程年報, 5, 37-56

田中裕校注 (2018). 新潮日本古典集成 世阿弥芸術論
集 新潮社

謝辞

令和元年度兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士課程授業科目「教育コミュニケーション実践論」における探究活動を進める過程で、教育コミュニケーションコースの中間玲子先生と坂口真康先生から貴重なご助言をいただきました。深く感謝申し上げます。狂言師の安東伸元氏と安東元氏、大阪能楽大連吟の山村貴司氏には、舞台公演後のお忙しい中にもかかわらず、インタビュー調査に快く応じてくださり、多大なご協力をいただきました。心より御礼申し上げます。また奈良女子大学附属小学校においては、薄田太一先生はじめ多くの先生方のご協力のもと、朝の会や授業の様子を参与観察させていただきました。阪本一英先生はインタビュー調査にも快く応じて下さいました。奈良女子大学附属小学校でご協力下さった先生方と児童の皆さんに深く感謝申し上げます。

付記

本稿は、令和元年度兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士課程授業科目「教育コミュニケーション実践論」での探究の成果を発展させたものである。原稿執筆にあたっては、事例の分析・解釈をもとにした授業レポートを院生全員で作成し、それに大関、平野、吉國が加筆した上で、最終的に文体と表現の統一を大関が行った。