

ISSN 2435-3396

学校教育センター紀要

第 10 号

武庫川女子大学 学校教育センター

2025 年 2 月

目 次

巻頭言

特集に際して

鶴 宏史

特集 これからの各教科・領域の指導法のあり方

【依頼論文】

伝統野菜を通してホリスティック（包括的）なSDGs実現をめざす

藤本 勇二，馬場 菜摘，松岡 珠美 1

生成AIを利用した作文授業に対する教員養成課程学生の反応

森 篤嗣 13

環境教育におけるチョウの保護活動の可能性を探る

—1年目の試行錯誤と今後の展開—

村田 成範，鷹取（竹内） 真穂 25

SSH指定校における英語によるSTEAM講座の実践

田中 真由美 39

3歳未満児の保育における援助のあり方

西村 真実 51

保育者養成課程における保育内容「環境」の指導法に関する現状と課題

岡田 朱世 60

【原著論文】

「論理国語」の実用文と国語の学び

村山 太郎 69

【研究報告】

算数・数学学習に対する「消極的な思い」の生起とその影響

—小学校教員志望学生を対象とした調査を通して—

神原 一之，神山 貴弥 79

これからの家庭科教育指導法のあり方

—“個別最適な学び”，“協働的な学び”に着目して—

吉井 美奈子 93

【実践報告】

探究活動によって全員参加を引き出す理科指導

—5年生気象単元を例に—

桐山 仁恵，中西 徳久，藤本 勇二 102

小学校国語科における「言語活動の充実」

南 理香 114

兵庫県立加古川東高等学校における理系生徒に向けた「イノベーション基礎（公共）」の開発と実践

新 友一郎，大山 正博 125

第一部 論文等

【原著論文】

屈辱を抱えて生きる

ーヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」を読むー

山本 欣司・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 136

【研究報告】

音楽政策における社会的課題への対応

ーフランスのアーティスト支援策の検討からー

永島 茜・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 150

全国のがんサロンの現状

中村 明美・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 163

保育実習Ⅱにおける学生の成長実感に関する研究

岡田 朱世, 高市 勢津子・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 177

岐阜県・長野県・鹿児島県県立高校の「校則」に関する一考察

大津 尚志・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 186

被服構成学実習の対面授業におけるICT教材の効果

ー生活環境学科「アパレル構成学実習Ⅱ」を事例としてー

末弘 由佳理, 枝常 朋子, 坂田 彩美・・・・・・・・・・・・・・ 200

教員の働き方に関する一考察

ー諸調査に見る教員の多忙化についてー

竹繁 諒真・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 207

【論説】

不適切な保育と保育者の専門職倫理

鶴 宏史・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 220

第二部 報告

令和5年度 学校教育センター教師教育研究部門シンポジウム

「校長職の魅力：一生を描ききる女性力を」・・・・・・・・・・ 232

教職課程履修者の教職回避に関する調査報告

大山 正博, 大津 尚志, 大倉 健太郎・・・・・・・・・・・・・・ 255

巻 頭 言

学校教育センター

センター長 大倉 健太郎

この度、武庫川女子大学学校教育センターは研究紀要の創刊 10 周年を迎えることとなった。2016 年 3 月に『学校教育センター年報』創刊号を世に送り出し、2020 年 3 月に『学校教育センター紀要（以下、センター紀要）』へと名称変更を行うことで、教師教育に重きを置いた研究成果を発表するに至っている。

センター紀要へと衣替えしたきっかけは、ちょうど「令和の日本型学校教育」において「教師の養成・採用・研修の一体化」が議論された頃であり、大学の教職課程の枠を超えて幅広い知見から教師教育の再定義を試みようとしたことにある。世界は当時から先の見えない不安定で複雑な VUCA 時代と称され、国内は少子高齢化が問題視されていたことで、右肩上がりの高度経済成長社会モデルの教員養成から持続可能な社会における教師教育への転換を図ることが肝要とされた。したがって、私たちに残された課題は、教員養成の「量」的拡大の時期を経て、教師教育の「質」的向上へと転換することにある。

本学において、教師教育の「質」的向上は教育の理論研究と実践活動の発展に懸かっている。既に教職課程コアカリキュラムや教員育成指標など、いくつもの教師教育に関わる公的なスタンダードと関連する資質や技能が示されているが、本学の教師教育はこれらを補完しつつも、時に対峙し新しい考えを提案することで質のさらなる向上を図りたい。センター紀要は、本質的で根源的な問いを投げかけつつ、他方で大胆かつ先駆的な成果を発表する場でもある。そのため、センター紀要は学部間の垣根を超えて、教師教育に関わる事柄であれば誰でも投稿できる開かれた仕組みを設けている。今後も文系理系を問わず、学際的な知見から教師教育の質的向上に資する研究成果に期待したい。

最後に、教師教育の質的向上に欠くことのできない教育理念について触れておきたい。それは、子どもの幸せ－ウェルビーイングを支える存在としての教師像である。古くはアリストレスが「善く生きること（living well）」とは幸せな人生であると考えたように、新たな教育振興基本計画は多様な子どもの「幸せや生きがい」を目標にしている。あたかも『二十四の瞳』の主人公大石久子がそうであったように、時代の不透明さはひと際子どもの幸せを願わせると言ってもよい。教師は、学びや学校生活を通じて子どもを幸せに近づけることができるし、子どもの幸せのために存在するのである。

徳を身に付けることで、古代ギリシアでは人は幸せに近づけることができると考えていたが、果たして学びを通じて子どもは幸せになれると信じて教師を育てているだろうか。教育を受けることで自らの可能性に気付く、可能性に磨きをかけることで子どもは人生を通じて生きがいを持てると学生に伝えているだろうか。さらには、みんなにとって幸せとはなにかを議論できる教師を育てているだろうか。教師教育は、学びの先に子どもの幸せがあることを理解し、幸せへの道を模索するなかで、子どもを支えていくことに自身の使命を重ね合わせることにある。

センター紀要は、教師教育の質的向上を目指して開かれた発表の場であると同時に、その目指す先には「子どもの幸せ」がある。そして、このために日々の教育研究があることを創刊 10 周年に際して記しておきたい。

特集に際して

『学校教育センター紀要』第10号編集委員会編集委員長

学校教育センター副センター長

鶴 宏史

『学校教育センター紀要』は、今年度で第10号を迎えることとなった。これまで多くの研究成果を掲載し、学校教育に関わる研究・実践に寄与してきた。今回、ひとつの節目である第10号の刊行にあたって、編集委員会で議論し「これからの各教科・領域の指導法のあり方」のテーマで特集を組むこととした。その趣旨は以下の通りである（原稿募集の際の文章である）。

平成29（2017）～31（2019）年に改訂された学習指導要領が小学校では令和2年度から、中学校では令和3年度から全面実施され、高等学校では令和4年度から年次進行で実施されています。これらの学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」を目指し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善や「カリキュラム・マネジメント」の確立を図ること等を示しています。

中央教育審議会では「教育課程部会における審議のまとめ」（令和3年1月25日）、『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（令和3年1月26日）を取りまとめました。ここでは、今後の教育課程のあり方について、学習指導要領で示された資質・能力の育成を着実に進めることが重要で、そのために新たに学校における基盤的なツールとなるICTも最大限活用しながら、多様な子どもたちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」と、子どもたちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」の一体的な充実が求められることを示しています。そして、その際にカリキュラム・マネジメントの取組を一層進めることが重要と述べています。

また、幼稚園等においても、これらの基本的な考え方は同じで、社会の変化を前向きに受け止め、生涯にわたって能動的に学び続けるようになるための基盤を育成しています。そのため、小学校以降の教育では、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図ることが求められることを指摘しています。

以上のことから、今後は各教科・領域の指導のあり方が重要となります。そこで『学校教育センター紀要』第10号では「これからの各教科・領域の指導法のあり方」をテーマとして、各教科・領域の指導法に関わる研究についての論文を募集します。

特集の構成は、編集委員会より執筆を依頼し投稿していただいた依頼論文と、従来通り投稿希望者が論文を投稿し審査を経て掲載された投稿論文（原著論文、研究報告等）である。前者の依頼論文は6本、投稿論文は6本収録されているが、幼児教育・保育から高等学校教育までの領域および教科の指導法に関する最新の知見が含まれた論考ばかりである。また、本紀要は本学教職員のみならず学外の教員等にも門戸を開いているが、今回も現職の教員数名が投稿している。

是非、ご一読いただくとともに関係の皆様にはこれからも投稿のお願いをする次第である。

特 集

これからの各教科・領域の指導法のあり方

【依頼論文】

伝統野菜を通してホリスティック（包括的）な SDGs 実現をめざす

Aiming at the Realization of Holistic SDGs with Traditional Vegetables

藤本 勇二* 馬場 菜摘** 松岡 珠美***

FUJIMOTO, Yuji BABA, Natumi MATSUOKA, Tamami

キーワード：社会に開かれた教育課程 SDGs 伝統野菜 スイゼンジン ウスイエンドウ

1. ホリスティックで地域に根ざす SDGs

平成 29・30・31 年改訂学習指導要領（以下：改訂学習指導要領）の前文及び総則に、教育の目的・目標として「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられ、各教科等において関連する内容が盛り込まれた。持続可能な社会の構築を目指す教育実践の必要性は一層高まっている。

さらに、改訂学習指導要領では、学校の教育課程を通じて、子供たちが社会や世界とつながり、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していける力を積極的に育もうとする「社会に開かれた教育課程」を重要な事項の全ての基盤となる考え方としている。「社会に開かれた教育課程」の理念を実現するため、子供たちが「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか（主体的・対話的で深い学び）」までを一体的に見据えて改善を図ることとされている。社会に開かれた教育課程は、「社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと」^①であり、持続可能な社会の創り手を育てることを通じて社会に開かれた教育課程を実現することが重要となる。

持続可能な社会の創り手を育てる教育実践における課題として限定的な取組に終始している点が指摘されている。持続可能な開発目標（SDGs）の達成年度である 2030 年が迫る中、我が国の提唱により開始された「持続可能な開発のための教育（ESD）」について更なる取組を促すため、新たな国際的枠組み「持続可能な開発のための教育：SDGs 実現に向けて（ESD for 2030）」の決議が、令和元年（2019 年）に国連総会において採択された。‘ESD for 2030’の正式名称は「持続可能な開発のための教育：SDGs 達成に向けて」であり、ESD は SDGs の実現のために実践されるという認識を確認した上で、SDGs の実現における今後の課題が示されている。SDGs の実現は、ホリスティック（包括的）な視点で 17 のゴール全体を捉え、169 のターゲットも含め、経済、社会、環境の 3 つの側面のバランスのとれた、持続可能な開発をめざすものである。しかしながら「当初からホリスティックな手法を重視していたにも関わらず、いざ具現化するととなると 1 つのトピックに矮小化した取組に終始してしまう傾向」^②と指摘されているようにトピックに矮小化されるという課題がある。貧困や飢餓、経済成長、気候変動に至るまで、世界が抱える問題は密接に関連しており、包括的に目標に関わっていく視点が重要である。

しかしながら、学校教育において SDGs の実現となると、SDGs の 17 のゴールのために何ができるかから始める実践が散見される。SDGs の実現は、生活の様々な局面で行われることが重要であり、その中心となるのは、日々の生活の場としての多様性を持ったそれぞれの地域である。とりわけ、「地域に根ざす」ことが大切であり、地域や実践現場の自主性、主体性が尊重されるべきであり、その際

* 教育学科教授

** 大阪市立諏訪小学校教諭

*** 熊本市立西原中学校栄養教諭

に地域の素材や人材、ネットワーク等の資源を掘り起こすことや地域の伝統文化や歴史という観点を取り入れることで、子供が地域の環境の素晴らしさ、課題を理解した上で、どのような地域にしたいのかというビジョンを描き、地域づくりに主体的に参画していくことも欠かせない。したがって、SDGsの実現のためには、中央環境審議会答申の指摘する4つの視点⁽³⁾（①総合的であること、②目的を明確にすること、③体験を重視すること、④地域に根ざし、地域から広がるものであること）が重要となる。

筆者は、社会に開かれた教育課程を実現するホリスティックで地域に根ざす教材として、伝統野菜に着目した。伝統野菜は、地域の気候風土や食文化と深い関わりを持ち、地域の活性化や将来の産業・環境の変化や在り方に大きく関与している。SDGsの3つの柱である経済、社会、環境のすべてにおいて関連しており、SDGs実現に向けての包括的な視点、地域に根ざすという視点から大きな意義を持つ。形が不揃いで、旬の季節にしか生産できないなど生産効率が悪く、大量生産が求められる時代には生産量が減少していたが、消費者の本物志向や地域おこしの機運を持つ高まりとともに、近年地域の気候風土や食文化と深い関わりを持つ伝統野菜が見直され、再び注目が集まっている。日本各地の多様な地域の気候風土に根付いてきた伝統野菜を足場に豊かな人間性や社会性をはじめ、様々な力を育むと共に地域の有する多様な教育力の活性化を実現することが可能となる。

2. SDGs 実現における伝統野菜の価値

伝統野菜について農林水産省は、「その土地で古くから作られてきたもので、採種を繰り返していく中で、その土地の気候風土にあった野菜として確立されてきたもの」⁽⁴⁾としている。伝統野菜には、「その生産地の気候や地質、生態系との密接な関係」⁽⁵⁾があり、「歴史的にはその生産地、もしくは近接地が主な消費地であり、地域の食文化形成を担ってきた」⁽⁶⁾ものであり、「地域の食文化と密接に関係する食材」⁽⁷⁾として「一つの文化財」⁽⁸⁾とも言える価値がある。この伝統野菜への注目が加速する契機となったのが、平成25年（2013年）の和食のユネスコ無形文化遺産への登録である。伝統野菜が見直され、伝統野菜を復活させて地域活性化を図り、地域の農業や食品産業の復興へつなげる取組が日本各地で行われるようになっていく。

農林水産省は、伝統野菜を活用することで、地域の農林水産物の利用の促進による期待される効果⁽⁹⁾として「生産者と消費者との結びつきの強化」「地域の農林漁業及び、関連事業の復興による地域の活性化」「消費者の豊かな食生活の実現」「食育との一体的な推進」「都市と農山村の共生・対流との一体的な推進」「食料自給率の向上への寄与」「環境負担の低減への寄与」「社会的運気の醸成及び地域における主体的な取組を推進すること」をあげている。

こうした伝統野菜の生産と消費活動への注目は、「地域の自然環境と生活文化の継承や持続可能性について重要な示唆を生むもの」⁽¹⁰⁾であり、伝統野菜と呼ばれる野菜は、「地域固有の食文化としての特徴を有しているため、地域振興、観光振興として取り扱われるケースが多くみられる」⁽¹¹⁾と、SDGsを実現することへの貢献も大きい。

3. 伝統野菜のもつSDGs 実現の価値

小学校において伝統野菜は、社会科の農業や地産地消、総合的な学習の時間、学級活動、給食の時間など、各教科あるいは教育活動全体を通じて取り上げられている。また、教科横断的な視点で指導が行われることもある。学習指導要領では、総合的な学習の時間において各学校の実態に応じて探究課題を設定できるようになっている。

先行事例を見ていると、伝統野菜である田辺大根をよく知る地域の高齢者からその栽培方法や来歴、特性などの講習を受けながら、土作りから収穫までの農作業の体験を行い、収穫祭を開催して、収穫した田辺大根を食べる体験を行っている⁽¹²⁾。また、奈良県川西町結崎周辺のみで作られている結崎ネブカという葉ねぎを、学校教育においてどのように活用できるのか検討した事例⁽¹³⁾では、収穫体験、調理実習を1年間通じて活動し、さらにネブカの育成と共に農家の方と学校給食を食べる交流も行っている。福岡県みやま市の小学校⁽¹⁴⁾では、長なす生産者に話を聞き、生産者の畑の見学、生産者へのインタビュー、家族とともに長なすの調理を行い、最後に児童が学んだことを農業関係者や町民へ発表している。活動を通して地元の魅力に気づき、地域の伝統野菜をこれからも守り続けたいという意識変化につなげることができたと述べている。

改訂学習指導要領において、伝統と文化に関する教育の充実が新たに取り入れられていることから、総合的な学習において、伝統野菜を教材化し、地域の実態に合わせた地域教育や伝統教育が一層重視されることが求められる。このように伝統野菜は、地域の農業の魅力に気づき、地域への愛着を育むことにつながる可能性がある。しかし、実践事例の多くは体験自体を重視しすぎるあまり、子供たちにとって活動自体が目的化してしまっている現状がある。また、伝統野菜は多くの子供たちにとってあまり日常的なものではないため、子供たちとの生活とはかけ離れた遠い存在であるという課題も挙げられる。子供たちを伝統野菜に近づけるためには、食の体験が重要となる。亀井は、「調理や喫食の機会を提供すれば、若者の伝統野菜への関心が高まり、地域食文化の継承の担い手として期待できる。」としている⁽¹⁵⁾。

そこで、学校給食とつなげることで、栄養教諭が支援して食の体験を取り入れる。その際に、子供たちの思いや願いを生かした体験活動、地域のひととの関わりや遠隔地との交流の視点を盛り込むことによって自分ごとになる学習につなげる。なお本実践で取り上げる2つの事例では、羽曳野市の伝統野菜「ウスイエンドウ」と熊本市の伝統野菜「スイゼンジナ」に統一する。

4. 事例1 小学校におけるウスイエンドウの事例

(1) ウスイエンドウ

ウスイエンドウは、なにわの伝統野菜に認定されている。なにわの伝統野菜は、「①概ね100年前から大阪府内で栽培されてきた野菜」、「②苗、種子等の来歴が明らかで、大阪独自の品目、品種であり、栽培に供する苗、種子等の確保が可能な野菜」、「③大阪府内で生産されている野菜」⁽¹⁶⁾とされている。なにわの伝統野菜に登録されているウスイエンドウは、品種改良される前のえんどう豆のことで、この原種のえんどう豆は他と区別されるために漢字で、「碓井豌豆」と書かれる。この碓井豌豆の種は市販に売っておらず、羽曳野市碓井地区とその周辺の農家が明治時代から100年にわたって毎年かかさずに種採りをして守っている。

現在、実を食べるえんどう豆は品種改良が進み、和歌山の「紀州ウスイ」などいろいろな品種に分かれているが、「うすい」と名前がつく日本のえんどう豆は、もとをたどるとすべて碓井村出身のえんどう豆が発祥である。また、「碓井豌豆」は他のウスイエンドウとは違い、小型でその部分が黒くて、さやと豆の色合いは淡く、甘味とこくが強いのが特徴である。

(2) ウスイエンドウの教材開発

ウスイエンドウは、子供たちにはあまり認識されていないことが多く、野菜嫌いの子供たちにとっては良い印象が持たれにくい。しかし、様々な料理の具材に使うこともできて、栄養があり、とても甘い。給食では、「豆ご飯」として提供されるが、それ以外のウスイエンドウ料理も食べて欲しいと栄

養教諭は願っていた。また、洋食化や野菜の摂取量の減少による生活習慣病が問題になっている。子供たちに関係する課題では、肥満が問題視されている。ウスイエンドウに限らず様々な野菜を食べる機会を増やせることが重要だが、羽曳野市のウスイエンドウをきっかけとして、野菜を積極的に摂取し、栄養バランスの取れた食生活を心がけ健康的な生活を送ることは大切である。そのため、栄養教諭は、給食便りを通してウスイエンドウの良さを発信していた。さらに、学校の授業や給食指導で食に興味を持てるようなウスイエンドウの内容を取り扱うこと、学級担任と栄養教諭が連携して指導していくことが重要となると考えた。

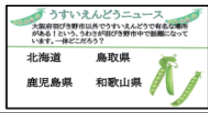
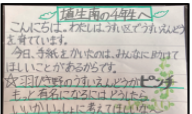
ウスイエンドウは通常のスーパーマーケットではなく、道の駅で販売されていることが多いが、生産者の顔が見えるため消費者が安心して購入することができ、生産者に消費者の声も届きやすい。つまり、生産者と消費者がコミュニケーションを取ることができる。生産者と消費者がコミュニケーションを取れることが生産者の働きがいにつながっている。授業では、生産者と消費者が協力し合うこと、特に地域の人の力が必要である。

ウスイエンドウを守り育てている農家に取材をして、「地域」というワードを強調していることが印象的であった。子供たちが地域の食材に関わることで、地元の地域への愛着や誇りに結びつく可能性を実感した。地域の伝統野菜を教育に取り入れるに当たって、伝統野菜の重要性や価値を理解できるように授業に伝統野菜への関心を高めることが必要となる。栄養教諭と生産者からの視点を踏まえて、羽曳野市の伝統野菜と地

表 1 1 時の指導計画

学習活動	指導の留意点	資料等
1. 羽曳野市の伝統工芸品について紹介する。	○国語科の既習内容である伝統工芸と関連させ、伝統野菜につなげる。	
2. 2種類の料理の写真からうすいエンドウの特徴を知る。 ・大きい ・薄緑色 ・柔らかそう ・表面がぼこぼこしている	○豆ご飯(うすいエンドウ)とピラフ(グリーンピース)に使われている豆を比較することでうすいエンドウの特徴を分かりやすくする。	・写真(豆ご飯とピラフ) ・ワークシート ・PowerPoint
		
3. なぜうすいエンドウを使うか、使うとどんないいことがあるかを話し合う。 ・みどりを入れている ・栄養に良い ・栄養バランス ・見た目の彩り ・味が整う、より美味しくなる	○考えたことをワークシートに書かせる。 ○うすいエンドウを使う良さを見た目、味、栄養などの視点から気づけるようにする。 ○個人で考えた後、グループで話し合う時間を設ける。	・ワークシート ・PowerPoint
		
4. 栄養教諭の先生からの話を聞く。 (1) うすいエンドウの良さについて (2) うすいエンドウの取り組みについて	○うすいエンドウが羽曳野市の伝統野菜であることをもう一度確認し、親近感を持てるようにする。 ○皮剥き体験や学校給食の取り組みを紹介する。	・PowerPoint
5. なにわの伝統野菜について知る。 (1) なにわの伝統野菜とは (2) 大阪府各地の伝統野菜	○なにわの伝統野菜を知ることで、大阪府各地の伝統野菜への興味・関心を高められるようする。	・PowerPoint
6. 振り返りをする。		・ワークシート

表 2 2 時の指導計画

学習活動	指導上の留意点	資料等
1. うすいエンドウニュースから羽曳野市のうすいエンドウ生産量の危機を知る。	○羽曳野市発祥のうすいエンドウが和歌山県でとても有名になっていることを知らせ、興味を高める。	・PowerPoint
		
2. 農家さんからの手紙を読む。		・PowerPoint
		
3. 羽曳野市のうすいエンドウを広めるためのアイデアを考える。 ・専門店を作る ・広告を作る ・キャラクター ・安く売る ・全国のスーパー・料理に使う ・グッズを作る	○グループで意見を自由に共有して良い時間を設ける。 ○机間指導する。	・ワークシート
4. 農家さんからうすいエンドウの価値を聞く。(動画) ・栄養が高い、新鮮、旬で美味しい ・農家の人の顔が見える ・地域のお店が売れる、農家の人のためになる ・農業を使っていない野菜は安心 ・自然を守る ・その野菜で地域を知ってくれる人が増える ・地域のためになる	○野菜を育てる思いに触れ、うすいエンドウの価値に気づけるようにする。	・動画
5 伝統野菜を育てることがSDGsのゴールと繋がっていることを考える。	○伝統野菜の良さや育てていく意味をSDGsのゴールと関連させる。 ○日常生活と密接に繋がっていることに着目させる。	・PowerPoint
		
6. 振り返りをする。		・ワークシート

域農業を身近に感じ、興味、関心を高めることや地域への愛着を持ち、持続可能な地域のために自分たち一人ひとりができることを考える授業について、授業計画と授業実践を述べる。

(3) 実践の概要

実践を行う対象校は、大阪府 H 市立 H 小学校である。対象児童は 84 名（2 クラス）。令和 5 年 11 月 9 日から 11 月 24 日まで授業を実施した。第一筆者と第二筆者が授業を構想し、第二筆者が実践した。実践をもとに第一筆者と第二筆者が分析を行った。

① 1 時の授業

授業の冒頭で、国語科で学習している伝統工芸と関連させ、羽曳野市の伝統工芸品を紹介し、本単元で学習する伝統野菜のウスイエンドウに興味を持てるきっかけづくりをした。そして、写真からウスイエンドウの豆の特徴を知り、ウスイエンドウを料理で使うとどんないいことがあるかを話し合った子供たちからは、豆の特徴として、「大きい」、「色が薄緑色」、「柔らかそう」などの意見が出てきた。料理に使う良さでは、「栄養がある」、「バランスがいい」、「見た目が鮮やか」、「味が美味しくなる」、「食感が良くなる」など見た目や味、食感、栄養の視点から意見が出てきた。その後、栄養教諭からの話で、ウスイエンドウの良さや学校給食とウスイエンドウの取組について知った。最後に、大阪府全体のなにわの伝統野菜について学んだ。

② 2 時の授業

授業の冒頭に、ウスイエンドウの生産地を比較するクイズを通して、羽曳野市のウスイエンドウが和歌山県と比べて生産が少ないということに切実感を持った。その後、羽曳野市のウスイエンドウを盛り上げるためにウスイエンドウを広める方法を話し合った。「スーパーに置く」、「マスコットキャラクターをつくる」、「ラーメンの具材にする」などの意見が出てきた。その後、羽曳野市の農家からの伝統野菜の価値について取材をもとに作成した動画を視聴した。

最後に伝統野菜と SDGs のつながりを考えた。

(4) 結果

H 市立 H 小学校 4 年生 42 名の授業で使用したワークシートをもとに実践の結果を振り返る。ワークシートの記入欄は自由記述で、無記入のものは除き、複数回答も集計した。

1 時の今日の振り返りより、表 3 のような考えや意見が出てきた。特に「初めて知った」という感想がもっとも多く、小学 3 年生の社会科で地域の伝統野菜を学習し、毎年の学校給食でウスイエンドウが提供されていたにもかかわらず、「ウスイエンドウを知らなかった」、「給食だよりで紹介されていることを知らなかった」という声があった。また、「給食で食べたいと思う」、「もっと調べたい」、「料理で使ってみたい」、「広めたい」、「本物が見たい」など「～したい」という意見も多かった。

ウスイエンドウを広める方法を考える 2 時では、はじめに羽曳野市のウスイエンドウと和歌山県のウスイエンドウの生産量を比較し、地域の伝統野菜をもっと広めるための方法を考え出した（表 4）。

表 3 1 時の振り返りの集計

振り返り	人数
初めて知った	9
給食で食べたいと思う	8
楽しかった、面白い	6
もっと調べてみたい	5
いろんな料理で使ってみたい	5
身近な野菜だと思う	3
広めたい	2
嫌い	2
本物が見たい	1

表 4 うすいえんどうを広める方法

分類	広める方法	人数
紹介	広告（CM・チラシ・看板）	18
つくる	料理で使う	15
つくる	コラボする（キャラクター・グッズ）	14
環境	店に置く（専門店・スーパー）	10
紹介	SNSで投稿する（Instagram・YouTube）	7
紹介	試食を配る	5
環境	畑を増やす	5
紹介	知人に紹介する（友達・学校・会社）	4
環境	値段を安くする	3
環境	農家を増やす	3
つくる	うすいえんどうの日をつくる	2

広める方法として「広告や SNS で紹介する」、「いろんな料理で使う」、「コラボしてグッズやキャラクターを作る」、「畑や農家を増やす」などの意見が出た。その中では、「羽曳野市と手を組んでコラボする」や「ラーメンの具材にする」などの具体的な考えも出た。振り返りを確認すると（表 5）、「頑張って食べたい」、「農家を応援したい」、「自然環境を大切にする」などの振り返りからは、伝統野菜や地域のために行動しようとする態度が見られた。また、「頑張って食べたい」、「農家を応援したい」、「自然環境を大切にする」などの振り返りから、授業で取り扱った SDGs のゴール 3、ゴール 8、ゴール 11、ゴール 12、ゴール 15 と関連する意見が多く確認できた。

表 5 2 時の振り返り

振り返り	人数
うすいえんどうを頑張って食べる	14
羽曳野市はいいまちだと思う	9
SDGs と伝統野菜は身近だと思う	8
うすいえんどうを食べて農家さんを応援したい	5
野菜を無駄なく食べる	5
実際に広める活動がしたい	4
育てる大変さがわかった	4
楽しかった	4
うすいえんどうが危機だと思う	3
伝統野菜を大切にする	3
他にできることはないか探してみる	3
自然環境を大切にする	2

5. 事例 2 中学校におけるスイゼンジナの事例

(1) スイゼンジナ

スイゼンジナは、「ひご野菜」として指定されている。熊本市では、平成 18 年度に①熊本で古くから栽培されてきたもの②熊本の風土に合っているもの③熊本の食文化にかかわるもの④熊本の地名・歴史にちなむものに基づき、15 品目の野菜を「ひご野菜」⁽¹⁷⁾として指定している。

熊本の伝統野菜であるスイゼンジナは、キク科の多年草であり、石川県や沖縄県、愛知県などにおいても、それぞれの土地の呼び名で継承されている。熊本県でスイゼンジナと呼ばれるこの伝統野菜は、石川県で「金時草（きんじそう）」、沖縄県で「ハンダマ」と呼ばれ、それぞれの地域の伝統野菜として継承されている。しかし、栽培が難しく流通も困難なため、後継者不足が問題となっている野菜でもある。平成 27 年の県内生産者数は 14 軒であったが、平成 28 年の熊本地震を経て、令和 4 年現在は 4 軒に減少し、地元熊本では伝統野菜として広く認知されていないのが現状である。

(2) スイゼンジナの教材開発

筆者は、スイゼンジナは、SDGs の 15 番目のゴールである「陸の豊かさを守ろう」にも関連させて考えられる教材であると考えた。

そこで、中学 3 年生の総合的な学習の時間の「私たちが住む熊本～地域でできる SDGs～」という単元の一部として、スイゼンジナを教材とした探究学習のカリキュラムを作成し展開を図った。授業は、第一筆者と第三筆者が構想し、第三筆者が学級担任の授業を支援した。

令和 2 年 12 月、石川県小松市安宅小学校と沖縄県宮古島市伊良部島小学校の栄養教諭と伝統野菜についてのプロジェクトが企画され、スイゼンジナの教材性について協議し、前年度 3 学期には、本校を始め、2 つの小学校の総合的な学習の時間において、探究学習の教材として扱うという計画が確定し、実施に向けて準備が始まった。探究学習の発表の場として、3 県オンライン交流発表会を計画し（表 6 参照）、本プロジェクトのゴールの一つとして設定した。

(3) 実践の概要

① 地域で学ぼう SDGs「スイゼンジナって何だろう」

5 月末、スイゼンジナについての探究学習は、SDGs の視点で地域を見直すことから始められた。10 年後の地域を考える中で、「変わりゆく社会の中で、地域に残さないといけないものもあるのでは

ないだろうか」という問いから探究学習の核となる課題の設定が行われた。

② 「スイゼンジナについて調べよう」

生徒たちは、家庭科の時間に熊本の伝統野菜について学んでいるが、「スイゼンジナについて詳しくは知らない」「スイゼンジナを食べたことがない」と答えた生徒がほとんどであり、栄養価も味もほぼわからない状態で情報の収集という段階に

入った。タブレット端末からインターネット上の情報を活用し、栽培方法や料理方法などを調べ、スイゼンジナの魅力に迫った。

しかしながら、スイゼンジナは普及していない野菜であり、情報も限られていた。そこで、スイゼンジナの生産者が来校しインタビューができるという機会を設定した。生産者については、実際に学校給食に納入する生産者を熊本市学校給食会と青果物組合が連携し、調整し、招いた。

生産者のインタビュー会では、スイゼンジナの生産には水や土壌といった栽培環境が大切であることや、伝統野菜を継承していくことの難しさ、また現在開発中である新たなスイゼンジナの活用法についても語られ、生徒たちはインターネットで知ることのできなかった情報から、視野を広げる機会となった。

また、6月から本格的な収穫時期を迎えるスイゼンジナを学校給食献立の中でも活用できる季節になったことに伴い、給食献立で紹介し、実際に食べて味わうことを全員で体験した。初めて食べた生徒が多く「おいしかった」「想像していた味と違った」という声を聞くことができ、食べた感想を調べた情報に加えてまとめようとする姿が見られた。

スイゼンジナの給食献立への活用は、6月はスイゼンジナの特徴であるアントシアニン色素の美しさが出やすい和え物として、また7月はスイゼンジナの家庭料理への汎用性を示すために洋食メニューとしてスイゼンジナのペペロンチーノ（パスタ）を実施した。

③ 表現方法に分かれてグループ発表会を開こう

スイゼンジナについて調べたことを整理・分析するに当たって、次のアからエに示す4つの表現方法のグループに分かれ、さらに4、5人の班に編成された。

ア プレゼンテーショングループ

スイゼンジナについてプレゼンテーションソフトを使って表現するため、調査した情報についてグラフや図を用いながら整理を行った。

イ PR 動画作成グループ

動画作成アプリを使い、スイゼンジナを学校給食で食べる日の給食の時間に全校生徒が視聴するという視点を意識してPR動画を作成した。

表6 交流計画

	熊本市立西原中 3年生	石川県安宅小 5年生	沖縄県伊良部島小 4年生
教科等	総合的な学習の時間		
地域の呼称	水前寺菜	金時草	ハンダマ
3県交流会 までの学習	・SDGsについて調べて発表 ・水前寺菜について調べる ・インターネットで分からなかったことを生産者にインタビュー ・コース別まとめ活動(PR 動画、献立開発、POP 作成、発表) ・特別支援学級で水前寺菜を栽培	・金時草について栄養教諭に聞く(学年集会) ・育ち方、食べ方について調べる	・地域の方が来校しハンダマの植え付けハンダマ料理を味わう活動 ・植え付けと料理の感想を画用紙にまとめる
実際に 味わう	6/21 給食であえもの 7/13 給食でペペロンチーノ 9月 生徒考案の献立(最優秀賞と優秀賞の2献立)と石川県・沖縄県の郷土料理と水前寺菜献立	7/5 給食サラダ	6/21 総合の時間(地域の料理) 7/5 給食であえもの 9月 西原中生徒考案の献立
探究学習の 過程	④まとめ・表現	②情報の収集	
発表会から 予想される 子どもたちの 反応	「他県でも食べられている伝統野菜を熊本でも大切な食文化として未来に繋げていきたい」	「中学生の発表を聞いて、スイゼンジナはSDGs(環境)と関係があるということが分かった」	

ウ POP 作成グループ

生徒が作成した商品 POP（ポスター）を店内に設置してもらえようスイゼンジナを販売している校区内の店舗に協力を依頼した。生徒たちは、地域の人たちにスイゼンジナの魅力について知ってもらうような言葉や図を使って POP を作成した。

エ 献立作成グループ

栄養教諭は授業に参画する中で、特に給食献立に採用することになる献立作成班の活動には専門的視点から助言等を行った。

献立作成グループの活動では、1 食の給食献立を考案するところから始まった。献立作成班の収集した主な情報は、スイゼンジナの栄養素や調理上の特徴に関する情報であった。この情報を整理・分析する際、「どのような組み合わせが栄養価の充足につながるか」、「どのように調理すれば、スイゼンジナの色の良さを生かした献立になるか」という観点で、収集した情報を理科や家庭科の既習の知識を活用し、献立に反映し整理を行った。また、材料の分量を増減させ、適切な栄養価についての分析を行った。

④ 私たちにできる SDGs

～スイゼンジナについて発信しよう～

4 つの発表方法別に分かれて行われたグループ発表会では、生徒全員が発表した内容について、職員が参加し、審査を行った。このグループ発表会各グループ中の最優秀賞受賞班が、3 県オンライン交流発表会において代表発表を行った。

7 月、3 県オンライン交流発表会では、参加 3 校それぞれの探究学習についての発表が行われた。

（４）結果

水前寺菜についての探究学習を行う以前に水前寺菜を食べたことがあった生徒は、全体の 10%であったが、学習後、家庭で食べた生徒は 17%、食べてみようと思ったが店頭で販売されてなかったと回答した生徒は 20%であり、学習が行動の変容を促したことがわかる。「スイゼンジナについて学習していることを家族等に話したか」という問いに対しては、話したと回答した生徒が 55%であり、内容としては「スイゼンジナ栽培の難しさ」や「スイゼンジナの地方での呼び方」、「スイゼンジナの歴史や特徴」といった、生徒自身が調べたり、聞いたりした内容について話していた。この点について、

「学習を通して、熊本のために何かやってみたいと思ったか」の理由の記述との関連性に着目し、理由の記述の語句を抽出したところ、「広める」「伝える」という語句を 34 人（19%）が用いており、「家族に広める」「周りの親戚に伝えたい」という身近なところからの発信について述べられていた。「学習後にスイゼンジナを家で食べた、食べてみようと思ったが店頭で販売されてな



図1 オンライン交流会

【交流発表会の振り返りについての記述】

- ・この交流を通して、それぞれの地域でしかわからないことも発表し合っていたので、交流はとても良いと思いました。呼び方も違って、気候によって育つスピードも違っていました。
Communication is important!
- ・これからも自分の地域や伝統について、学んでいこうと思います。他の地域の情報で、より深めていくことが大切だと感じました。
- ・場所によって呼び方は違うけれど、それぞれの場所で水前寺菜を大切にしていきたいです。これからも水前寺菜を大事にしていきたいです。

かった」と回答した生徒だけで集計すると、スイゼンジナについて家族等に話したと回答した生徒は84%であったことから、食生活の行動の変容のためには、家庭への情報発信も重要であると思われる。

さらに、ICT環境の充実により実現できた3県オンライン交流発表会であったが、前頁に示す交流発表会の振り返りの記述からもわかるように、他地域の小学生の発表を通じた多角的な視点から学ぶ機会となった。

他県における伝統野菜の取組について発表を聞くことで生徒自身の中に新たな価値観が形成され、意見を交流させることで、学びを深めることができたようである。

6. 研究の成果

(1) 体験的な探究学習の重要性

SDGsと伝統野菜をつなげる学習をするためには、体験的な活動が必要である。ウスイエンドウの事例では、1時の振り返りの中に「もっと調べてみたい」「料理を作ってみたい」などといった子供たちの体験活動につながるような言葉が確認できた。2時では「ウスイエンドウを広める活動をした」という記述もあった。スイゼンジナの実践では、「給食献立でスイゼンジナを食べたことが、スイゼンジナについて伝える時の気持ちや発表する内容にどのように影響したか」という問いの回答から食べるという体験は、重要な情報収集の場となり得る。体験によって得られた情報は、その後の伝える際の気持ちに大きく影響していることがわかる。

この体験活動に栄養教諭が関わることで学校給食で実際に食べることができ、献立からの交流が可能になるということは、「生きた教材」としての献立の活用が最大の魅力である。スイゼンジナの事例では、沖縄県と石川県の栄養教諭と連携した取組により、同じ野菜を各地域の伝統野菜としてどのように取り扱われているかを比較しながら、児童生徒の地域のSDGsに関連させる学習過程を計画できた。7月のグループ発表会の最優秀賞と優秀賞の献立については当該校の給食で実施するために、栄養教諭が栄養計算や試作を行った。感染症拡大防止の観点から、水前寺菜料理の調理実習は実施できなかったが、生徒が考案した献立を学校給食として全員で味わい、体験を共有できた。感覚として体得した情報は、情報や意見としてアウトプットする際の根拠となり、発信の際の自信につながったと思われる。その自信こそが自己の価値観の現れであったと考える。家庭で食べる機会のない伝統野菜を学校給食で「食べる」という共通の体験は、探究学習の過程における情報の収集や表現の面で貴重なものとなる。そして子供たちに醸成された価値観は、食文化を大切にしたいという気持ちを育むことにつながると考える。

このように体験的な活動を重視しながら子供たちの思いや願いを生かした探究的な学びにすることが重要である。それによって子供たちが伝統野菜や地域のために何か行動したいという思い「～したい」を引き出し、SDGsのゴールにつながる。「～したい」を引き出すためには、主に2つの手立てが必要となる。1つ目は、地域のものや人を活用することである。身近な地域のもの・人の活用で、授業により興味を持って取り組めるようになり、自分事として捉え、伝統野菜と地域のために「～したい」という気持ちを引き出せる。これらは、SDGsのゴールのために行動する態度を養うことにもつながる。2つ目は、授業が楽しいということが関係していると考える。子供たちが楽しんで取り組めるよう、事例ではウスイエンドウのマスコットを登場させたり、クイズを取り入れたり、さらに他校の児童と交流したPOPを作成したりした。子供たちにとって楽しんで知り、考えられる授業だったことが「もっと～したい」につながったのではないかと考える。

(2) 多様な交流の意義

自分の地域の伝統野菜の価値を理解するには、2つの視点の交流が重要となる。地域の多様な人との交流と他の地域と比べることである。

地域の人材や専門家を活用した授業づくりについての重要性と地域に貢献する人材の育成につながる事が明らかになった。ウスイエンドウの事例では1時では栄養教諭、2時では羽曳野市の農家の方に協力のもと、ウスイエンドウの良さと価値についての話を聞いた。振り返りの中に「給食で頑張って食べてみたい」、「羽曳野市とウスイエンドウがもっと好きになった」、「農家の人が大切にしていることを知って、買って食べて応援したいと思う」などの言葉が確認できたことから、子供たちが地域の人と関わる経験を通して、地域のことをより深く知り、新たな発見や地域の魅力に気づくことができた。また、地域のために貢献したいという態度を育成することにもつながった。2時の授業では、ウスイエンドウをさらに広める方法を考えたとき、子供たちの意見の中に「広告を作る」、「グッズを作る」、「店に置く」などがあったが、これらの意見を活かして授業づくりを進めるとすると、地域の人材や専門家を活用して、自分たちで紹介記事を作成して広告関係の人に見ていただく、市に協力をお願いしてウスイエンドウのキャラクターのグッズを作る、地域の店に依頼して商品を置く、店舗にオリジナル看板を作るなどの活動を取り入れることが考えられる。活動を通して、子供たちが地域の人材や専門家などたくさんの人と関わる経験は大切だと言えよう。

スイゼンジナの事例では、学校給食に納入する生産者を熊本市学校給食会と青果物組合が連携・調整して招き学校給食に納入される生産者インタビュー会を開催している。栽培環境の大切さ、伝統野菜を継承していくことの難しさ、新たな水前寺菜の活用法等に触れることで伝統野菜の価値を実感する機会となった。

他の地域との比較では、比較することによって良さが明確になると同時に、他の地域にも興味、関心を持つことができる。藤本ら⁽¹⁸⁾も小学校で昆布ロードをテーマにしたICTを使った交流学習を実践した結果「ICTを活用することで遠く離れた地域との交流を実現し、オンラインによる交流学習を通して、それぞれの地域にとっての昆布の価値を見つめ直し、伝統的な和食文化や地域への理解を高めることができた。」と指摘している。

スイゼンジナの事例では多様な交流を通じた多角的な視点と学校給食で味わうという体験は、生徒たちの食文化への興味関心を高め、より主体的に自分たちの国や郷土の食文化を大切にしようとする態度を育成することができた。生徒が守り継いでいきたい地域の伝統野菜について、環境や産業などの諸課題と総合的な視点で捉えることができたのは、地域の伝統野菜であるスイゼンジナを通して他の地域と交流することで伝統野菜に価値や自分にとって意味を見出したからである。ICTと食の体験によるハイブリットが地域間の交流において大きな意義を持ったと考える。

生徒たちは、郷土料理や伝統野菜の学習から、「熊本のために何かやってみたい」となぜ思えたのであろうか。理由の中には「スイゼンジナの生産量が少ないらしい」、「後継者問題がある」、「スイゼンジナを広げて農家さんのお手伝いなどをしたい」など、生産者インタビュー会で聞いたことなどを根拠とした記述が多くみられた。このことから、スイゼンジナを育てている人や他県の取組など、多角的な視点からスイゼンジナについて考えることは、それまで生徒自身の中になかった新たな価値観の獲得につながり、意識の変容を生じさせたのではないかと考察する。伝統野菜に関わる専門家との交流を通して、多様な考え方を獲得し、学習意欲の向上につなげるとともに、伝統野菜についての興味を深めることができたと言える。

（３）伝統野菜と SDGs の関連

伝統野菜を通して地域をより深く、より豊かに結び付ける可能性が示唆された。伝統野菜は SDGs 実現の大きな役割を果たすであろう。実践の成果を踏まえて伝統野菜と SDGs を関連付けたのが表 7 である。

伝統野菜は私たちの暮らしを過去から未来へつなぎ、SDGs 実現へ貢献する架け橋となる。

表 7 伝統野菜と SDGs の関連

アイコン	ゴール	伝統野菜との関連
2	飢餓をゼロに	必要な食料を十分に手に入れられるように食料生産を進める。 持続可能な農業を推進する。 シードバンクを推奨し、在来種の野菜を守り続け、食料生産を安定させる。
3	すべての人に健康と福祉を	新鮮な季節の野菜を味わい、心と体の健康を促進する。
4	質の高い教育をみんなに	持続可能な開発のために必要となる教育や文化の多様性への理解を進める。 地域の伝統的な食材や食文化の継承、地域への愛着を進める。
8	働きがいも経済成長も	伝統野菜の購入する消費者の応援で、地元の生産の意欲が高まり、働きがいにつながる。 環境や社会に優しい生産で地域経済の活性化につながる。
11	住み続けられるまちづくりを	地域の多様性を守り、つながりを作っていく。 生産する人や消費する人の活動が、地域の活性化につながり、住み続けられる地域になる。
12	つくる責任つかう責任	自然と調和したライフスタイルの情報と意識を持つ。 生産者は、消費者の健康や安全を考えて、無農薬の野菜を作り、消費者は地場で作られた野菜を購入したり、廃棄がないようにしたりする。
13	気候変動に具体的な対策を	地元の農産物を購入することで輸送コストを減らして二酸化炭素を削減する。
15	陸の豊かさも守ろう	野菜を育てることができる自然環境を確保し、地域の豊かな自然を守る。
17	パートナーシップで目標を達成しよう	生産者と消費者、公的、官民、市民社会のパートナーシップを推進する。

7. 残された課題

少子高齢化、核家族化が進み、高齢者その他の世代が関わる機会が減少する中、地域において世代を超えたつながりや相互理解を深める拠り所が必要となる。伝統野菜は、生産地の気候や地質、生態系との密接な関係があり、地域の食文化と密接に関係するために世代間の交流を活性化する役割を担うことが可能となる。伝統野菜を通して、「社会に開かれた教育課程」を実現する可能性が確認できた。

今回の授業実践では、地域の伝統野菜と農業について学び、伝統野菜と SDGs の関連を考えることを通して、地域に対する愛着を育むことができた。伝統野菜を身近に感じることや栄養教諭、地域の農家と関わる体験が重要となる。その上で以下の課題を指摘しておく。

（１）探究的な学びの実現

ウスイエンドウの事例では、1 時の振り返りの中に「もっと調べてみたい」「料理を作りたい」などといった子供たちの体験活動につながるような言葉が確認できた。2 時では「ウスイエンドウを広める活動をしたい」という記述もあった。子供たちの思いや願いを足場にしながら探究的な学びの道筋を描く単元開発が必要となる。

（２）交流における ICT 活用

ウスイエンドウの事例では、動画で農家の話を聞くことを取り入れることで、地域や身近な暮らしと関連させながら SDGs との繋がりを考えられるようにした。さらに他の地域との交流活動を取り入れることを実現したい。また、スイゼンジナの事例では、伝統野菜の保護や広報に取り組む他の地域の中学校との交流活動を実現したい。こうした交流活動を支援する ICT の活用の可能性を今後も検討したい。

（３）世代間の交流による社会参画

生産や消費、伝統食や年中行事等につながる伝統野菜は、幅広い世代をつなぎ、地域を力づけ、長年大切にされてきた文化的伝統を守ることにも寄与する。それがゴール 11「住み続けられるまちづくりを」、ゴール 17「パートナーシップで目標を達成しよう」を実現する。社会への参画の視点から地域との連携を一層図るカリキュラム・マネジメントが必要である。

注・引用文献

(1) 教育課程企画特別部会論点整理

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364310.htm 2024 年 12 月 22 日閲覧

(2) 永田佳之「"ESD for 2030" を読み解く：『持続可能な開発のための教育』の真髄とは」日本 ESD 学会 ESD 研究第 3 号 2020,p.10.

(3) 中央環境審議会答申「これからの環境教育・環境学習・持続可能な社会を目指して」1999, pp.13-15.

(4) 農林水産省「野菜をめぐる新しい動き 伝統野菜の実力」aff あふ 41 (2) 2010,pp.28-35.

(5) 石田惣・若ごぼう市民調査グループ「地域の伝統野菜「葉ごぼう」の生産地と消費地の地理的構造・市民科学によるアプローチ」Bulletin of the Osaka Museum of Natural History No.77 2023,pp.11-27.

(6) 香坂玲・富吉満之「伝統野菜の今 地域の取組 地理的表示の保護と遺伝資源」清水弘文堂書房 2015, p.276.

(7) 中野 加波斗ほか「伝統野菜の消費行動と『地産地消』意識『大阪市なにわの伝統野菜』を事例に」愛知教育大学地理学会地理学報告 123 2021,pp.51-55.

(8) 青葉高「野菜」法政大学出版局 ものと人間の文化史 43 1981,p.12.

(9) 農林水産省「地域資源を活用した農林漁業者等による新事業の創出等及び地域の農林水産物の利用促進に関する法律」（六次産業化・地産地消法）第三章 地域の農林水産物の利用の促進

<https://www.maff.go.jp/j/shokusan/sanki/6jika/houritu/attach/pdf/index-14.pdf> 2024 年 12 月 22 日閲覧

(10) 同掲(7)

(11) 片上敏喜「地域固有の食文化が観光の対象となるまでの形成過程に関する一考察：大和の伝統野菜を事例として」日本観光研究学会 観光研究 Vol.23 No.1 2011,pp.3-9.

(12) 内藤重之・森下正博「なにわの伝統野菜」の復活と地域・産業振興の取組大阪府立食とみどりの総合技術センター 研究報告 43 号 2007,pp.5-12.

(13) 春日千鶴葉、岩本廣美「大和の伝統野菜に関する教材開発研究」日本地理学会秋季学術大会日本地理学会 2017.

(14) 本田藍ほか「地元農産物を題材とした食農教育の実践とその効果」長崎大学環境科学部 環境教育研究マネジメントセンター 2010,pp.67-73 p.

(15) 亀井珠桜ほか「地域食文化の理解・継承を目的とした愛知伝統野菜『縮緬かぼちゃ』の調理実習」愛知教育大学教職キャリアセンター紀要第 9 号 2024,pp.47-53.

(16) 大阪府なにわの伝統野菜

<https://www.pref.osaka.lg.jp/o120090/nosei/naniwanonousanbutu/dentou.html> 2024 年 12 月 22 日閲覧

(17) ひご野菜

https://www.city.kumamoto.jp/hpkiji/pub/detail.aspx?c_id=5&id=670&class_set_id=2&class_id=145

2024 年 12 月 22 日閲覧

(18) 藤本勇二ほか「小学校での昆布ロードをテーマにした交流学习の実践 - 学校給食と ICT でつなぐ - 」日本家政学会食文化研究部会会誌食文化研究 18 巻 2022, p.48-60.

生成 AI を利用した作文授業に対する教員養成課程学生の反応

Teacher Training Course Students' Reactions to Using Generative AI in Writing Lessons

森 篤嗣*

MORI, Atsushi*

要旨

本稿は、中学校国語科における作文教育を題材として、教員養成課程における生成 AI を活用した教育実践方法の提案と、それに対する学生の反応について報告をおこなうものである。「何を書けば良いのかわからない」という課題を克服するために、生成 AI と対話しながら作文を書くという授業実践方法を提案した。この方法は生成 AI の活用が深刻化する教師の多忙化に対応するための方策としても可能性もある。最大の懸念点である「生成 AI に作文を全て書かせてしまう」という問題点については、生成 AI との対話プロセスを全て提出するという方法を採用した。教員養成課程学生の反応は、41 名のうち 36 名が好意的な反応（87.8%）、5 名が否定的な反応（12.2%）であった。ただし、好意的な反応の中にも「作文を生成 AI に書かせては意味がない」はもちろんのこと、それをさらに突き詰めた「生徒の成長の機会を奪う」という指摘もあり、生成 AI の導入に慎重な姿勢も確認できた。

キーワード：ChatGPT, 日常言語, プロンプト, 対話型作文, 否定的反応

Summary

This paper presents a proposal for an educational practice method using generative AI in a teacher training course, along with students' reactions. The method was applied to Japanese language composition classes at junior high schools. To help students overcome the common challenge of "not knowing what to write," we introduced a teaching practice method where students compose essays through interactive sessions with a generative AI. This approach also serves as a potential strategy to address teachers' increasing workloads, a problem that is exacerbated by the integration of AI technology. To mitigate concerns about "having AI write all the compositions," students were required to submit the entire dialogue process with the AI as part of their work. Out of 41 students in the teacher training course, 36 responded positively (87.8%), while 5 responded negatively (12.2%). However, even among those with favorable responses, some expressed concerns, noting that "having AI write essays is meaningless" or warning that it could "deprive students of growth opportunities," indicating a cautious perspective on integrating generative AI into education.

Keywords: ChatGPT, ordinary language, prompts, interactive composition, negative responses

1. はじめに

OpenAI は 2022 年 11 月に、人工知能チャットボット ChatGPT（Chat Generative Pre-trained Transformer）を公開した。学習データを基に、様々なデータをアウトプットできる AI を生成 AI と呼ぶ。ChatGPT のようなチャット型の生成 AI は、日常言語でのやりとりができるのが特徴である。

* 教育学部教育学科教授

これまではコンピュータに命令をするにはプログラミング言語と呼ばれる専用の言語を使う必要があった。それが生成 AI の登場でその常識が覆り、人間とコンピュータ間による日常言語での擬似的な対話が成立するようになった。

しかし、生成 AI は全く無からデータをアウトプットしているわけではない。大規模言語モデル (LLM : Large language Models) に基づいて、確率的に「もっともらしい答え」を返しているに過ぎない。例えば「日本の首都はどこですか?」という問いに対しては、インターネット上の文書の「日本の首都は〇〇である」のほとんどが「東京」であり、「大阪」や「ニューヨーク」である確率は低い。こうした学習データに基づき、生成 AI は「東京です」と回答するわけである。

一方で、生成 AI の教育に対する悪影響もよく話題となる。その代表がレポートや作文などを生成 AI に代わりに書かせることである。これは確かに教育効果という点で大きな問題があり、さらに見抜くのはとても困難である。ただ、生成 AI も道具の一つであることには違いない。したがって、悪い使い方があるからといって、その存在そのものが否定されるべきではない。生成 AI は不平も疲労も訴えないため、何かアイデアを考える際に「壁打ち相手」として最適である。本稿では、中学校国語科における作文教育を題材として、教員養成課程における生成 AI の活用方法の提案と、それに対する学生の反応について報告する。

2. 生成 AI と対話しながら作文を書く教育実践

作文が苦手な生徒にとって「何を書いて良いのかわからない」というのが一番の苦痛だろう。そこで、生成 AI と自分の体験やテーマについて対話しながら、何についてどのような構成で書けば良いか考えていくという方法を、「中等国語科教育法」の講義として教員養成課程の学生を対象におこなった。

生成 AI は質問をすれば何でも答えてくれるが、その答えはインターネット上の文書から学習したごく一般的な回答にとどまる。質問者と前提や予備知識を共有しているわけではない。例えば、「私がいま食べたいと思っているものは何かわかりますか?」と生成 AI に質問したところ、下記のような答えが返ってきた。

申し訳ありませんが、私はリアルタイムの情報やあなたの現在の状態を把握することはできませんので、あなたが今食べたいものについては分かりません。食欲や好みは個人によって異なりますので、あなた自身の好みや体調に合った食べ物を選ぶことが重要です。何か特定の食べ物に関する質問やアドバイスがあれば、お気軽にお聞きください。

(ChatGPT3.5, 2023/12/2)

つまり、自分の体験についての作文を書く手伝いを生成 AI にしてもらうためには、事前にどのような体験だったのかを生成 AI に説明しなければならない。そのために、生成 AI からいろいろとインタビューをしてもらえようような質問を最初にする。このレベルになると、単なる質問というレベルではなくなり、環境設定という感じになってくる。こうした生成 AI に対する環境設定のような質問のことを、専門用語で「プロンプト」と呼ぶ。

2023 年 4 月に漫画家の「うめ」氏が 12 歳の娘さんの作文の宿題のお手伝いのために作ったプロンプトを SNS で公開して話題になった。

【役割】あなたは AI 家庭教師です。私は中学一年生です。あなたは、前向きに、明るく、やさしく、親しみやすいキャラクターで、私をいつも励ましてください。

【目標】あなたは私が作文を書くサポートをしてください。対話を通じて、私が自分で作文を書けるようアイデアをまとめることが、目標です。

【フロー】

1) あなたはまず『こんにちは！わたしはあなたをサポートする AI 家庭教師です。あなたが楽しく作文を書けるようお手伝いをさせてください。今日はどんなテーマで作文を書きますか？』と私に話しかけてください。

2) 私の回答を受けて、いい感じに質問してください。

3) 私が作文を書き始められそうであれば、一旦そこまでのやりとりをまとめてください。もし私が続きを求めたら、会話を続けてください。

【ルール】

- ・具体的なエピソードとそのときの気持ちを明らかにする問いをしてください。
- ・質問は一度にひとつずつにしてください。
- ・抽象的な回答が続くようであれば、あなたは「たとえば」と具体的な例を示しつつ、質問を試みてください。
- ・それでも回答に行き詰まっているようであれば「もしかして他にも書きたいことがありますか？」などと新しい話題をふってみてください。

(うめ@ume_nanminchamp, X, 2023/4/6)

非常によくできたプロンプトで、これをこのまま使っても十分に生成 AI と対話しながら作文を書くことが可能である¹⁾。このような「対話しながら作文を書く活動」を対話型作文と呼ぶこととする。もちろん対話型作文の対話相手は生成 AI に限るものではなく、教師やその他の大人がマンツーマンで対話相手になることでも対話型作文の教育実践は成立する。しかし、教育コストから考えるとおよそ現実ではない。対話型作文実践は生成 AI の出現で初めて現実的に運用可能となったと言える。

3. 対話型作文の教育実践例

それでは実際に「日曜日に家族で海遊館に行ったこと」というテーマで生成 AI と対話をしてみた筆者の作例を紹介したい (C=ChatGPT)。

私：日曜日に家族で海遊館に行ったこと

C：素晴らしい！日曜日に家族で海遊館に行った体験を作文にするのは素晴らしいアイデアです。以下の質問を元に、あなたの作文を構築するのに役立つ情報を収集しましょう：

1. 海遊館へ行った動機や目的は何でしたか？家族全員の期待や気持ちについて教えてください。
2. 家族での出発から到着までの旅行の詳細を教えてください。どのようにして海遊館に行ったのですか？
3. 海遊館でどのような展示やアクティビティを楽しんだのでしょうか？特に印象に残ったものやおすすめのポイントがあれば教えてください。
4. 家族の中で特に楽しんだ瞬間や、その時の気持ちは何でしたか？

5. 一日を通しての体験を通じて、家族の結束やコミュニケーションにどのような影響があったか教えてください。

これらの質問に答えながら、エピソードや具体的な出来事を振り返り、その日の気持ちや経験を文章にしてみてください。また、どんな写真や観察をしたか思い出しながら、作文に取り入れると良いでしょう。どのような情報を含めたいですか？それから具体的な質問があれば、お気軽にどうぞ。

(ChatGPT3.5, 2023/12/2)

このように、対話型作文のスタートは作文を書きたいテーマを与えただけである。そこから返ってきた 1 から 5 の質問に答えようとするだけでも、「何から書けば良いのかわからない」というところから脱却できるのではないだろうか。

続いて、上記の 1 から 5 に対して ChatGPT に返答してみた結果である。

私：妹がどうしても行きたい！って言ってたから行くことになりました。私は小学校のとき遠足で行ったことがあったけど、家族で行くのもいいかなと楽しみでした。海遊館へはみんな一緒に車で行きました。妹がはしゃぎすぎて、途中で車酔いになって気持ち悪いとおとなしくなりました。海遊館ではなんといってもジンベイザメがスゴイ！と思いました。ペンギンもよちよち歩きが可愛かったです。友達と来るのも楽しいけど、家族でゆっくり好きなものを見て回るのもいいなと思いました。あとお昼ご飯も遠足の時はお弁当だったけど、今回は家族みんなでハンバーガーを食べたので、そこもちょっと違って楽しかったです。

C：素晴らしいエピソードですね！この情報をもとに、あなたの作文を書く際に役立つアイデアをいくつか提案します。

1. 旅行の動機と家族の気持ち：妹が海遊館に行きたいと言って行くことになった背後にある動機や、家族全体の楽しみや期待について書いてみてください。なぜ海遊館が選ばれたのか、その背後にある理由を読者に伝えましょう。
2. 旅行の詳細：家族で車で海遊館に行く過程や、妹が楽しんでいたけれども車酔いになった瞬間など、旅行の詳細を読者に伝えましょう。特に気持ちの変化についても触れると良いですね。
3. 海遊館の印象的な体験：ジンベイザメやペンギンについて、どのような印象を受けたのか、それらの体験を詳しく説明してみてください。読者にもその迫力や可愛らしさが伝わるように工夫しましょう。
4. 家族での結束：家族と一緒に過ごしたこの日が、家族の結束やコミュニケーションにどのように影響したかについても触れてみてください。特別な思い出として記録に残す価値がある瞬間を共有しましょう。
5. 食事体験：お昼ご飯が家族みんなでハンバーガーを食べたことについても触れ、遠足のときとの違いや楽しさを説明してみてください。

これらのアイデアを組み合わせ、あなたの作文を構築してみてください。必要に応じて、具体的なエピソードや感情を詳細に表現し、読者に素晴らしい一日を共感させることが大切です。作文が進行する際に質問やアドバイスが必要であれば、いつでもお知らせください。成功を祈っています！

(ChatGPT3.5, 2023/12/2)

こちらが書いたエピソードについて、さらにそれを深めるような質問が追加された。これに答えていけば、さらにたくさんエピソードについて心情を添えて書くことができるだろう。

しかし、それでも作文として書くとなると、どういう構成で書けば良いのかわからないという生徒もいるかもしれない。そこで構成も ChatGPT に質問してみたところ、下記のような構成を提案してきた。

1. 序章（導入）：(約 100-150 語)
2. 旅行の詳細：(約 100-150 語)
3. 海遊館の印象：(約 200-250 語)
4. 家族との絆：(約 150-200 語)
5. 食事体験：(約 100-150 語)
6. 結論（まとめ）：(約 50-100 語)

(ChatGPT3.5, 2023/12/2)

これで 800 字の作文の構成もイメージできるだろう。もちろん、ChatGPT の提案は、あくまで提案に過ぎないのでこの通りにする必要はない。上記で言うと、「5.食事体験」が最後に来るのはバランスが悪いので「4.家族との絆」に統合した方が良さそう。AI 家庭教師としたものの、ChatGPT は生徒に「教える」立場というよりも、あくまでプロセスを活性化させるための「壁打ち相手」なのである。

ただし、それでも「生成 AI に作文を代わりに書かせてしまうのではないか」という懸念はあるだろう。その場合は、ここで紹介したプロセス通りに、生徒それぞれのテーマで生成 AI に相談してもらい、生徒の質問と生成 AI の答えをコピー＆ペーストで提出させるという方法を採用すべきである。紙ではなく ICT ならではの方法と言える。

4. 本教育実践に対する教員養成課程学生の反応

本教育実践は 2 年度に渡って「中等国語科教育法Ⅲ」において実施した。2023 年度の受講者は 20 名、2024 年度の受講者は 21 名で計 41 名が対象となる。講義そのものはあらかじめ筆者が録画した動画をオンデマンド形式で視聴してもらい、講義受講後の課題として下記の通り、Google Forms で提出してもらった。

Google Classroom に挙げた「うめ」氏のプロンプトを使って、「最近一番楽しかったこと（イベント）」というテーマで生成 AI と対話をしてみたいと思います。まず、「うめ」氏のプロンプトを貼り付けて入力します。すると、「こんにちは！わたしはあなたをサポートする AI 家庭教師です。あなたが楽しく作文を書けるようお手伝いをさせていただきます。今日はどんなテーマで作文を書きますか？」と問いかけてくれるので、例で使った「日曜日に家族で海遊館に行ったこと」のような形で、あなた自身の最近の楽しかったイベントを「～こと」という形で ChatGPT に問いかけてみてください。

1. あなたの入力した「～こと」と、ChatGPT から返ってきた結果を下記に貼り付けてください。
2. ChatGPT から質問されたことについて、あなた自身の体験を説明して入力してください。文章でも箇条書きでもかまいません。そして、あなたの入力した「～こと」と、ChatGPT から

返ってきた結果を貼り付けてください。

3. さらにやりとりがあれば、続けて貼り付けてください。
4. 800 字の作文にするとき、どのような構成にするのが良いのか質問してみてください。そして、あなたが入力した内容と、ChatGPT から返ってきた結果を下記に貼り付けてください。
5. ChatGPT とやりとりをした結果を踏まえて、800 字程度の「最近一番楽しかったこと（イベント）」というテーマの作文を実際を書いてみてください。
6. ChatGPT とやりとりをしながら作文を書く体験をしてみて、これまであなた自身が一人で頑張って作文を書いたときと比較した違いについて述べてください。また、中学校での作文教育に使えるかどうかについても述べてください。

3 節で紹介した手順通りに学生は対話型作文を作成していく。そして、先に紹介したとおり、作文作成のプロセスも課題 1～5 として提出してもらった²。

生成 AI を活用した対話型作文の教育実践に対しての反応として課題 6 を集計したところ、41 名のうち 36 名が好意的な反応（87.8%）、5 名が否定的な反応（12.2%）を示した。ただし、好意的な反応の中にも、生成 AI 利用に対する問題点の指摘は多々見られた（詳細は 4.1 節以降で後述）。本稿で提案した対話型作文における「ChatGPT とのやりとりのプロセスを全て提出させる」という方法を前提として、87.8%の好意的な反応があったという結果であり、前提なしに「中学校国語科の作文指導に ChatGPT を使うことをどう思うか」という問いであれば、かなり好意的な反応は減ると思われる。

否定的な反応と、上記で示した好意的な反応に含まれる指摘は概ね五つに分類できた。一つ目は「作文を生成 AI に書かせては意味がない」で、これは前述したプロセスの提出で解決可能という意見も多かった。二つ目は「教師の説明力が向上しない」で、一つ目と対になる問題意識であり教員養成課程の学生らしい視点と言える。三つ目は「生成 AI の発話の不自然さ」で「同じような答えが何度も返ってきたり、言葉が正しくないこともあり、同時に使いにくさも感じた」といった意見である。四つ目は「評価の基準に関する課題」で、これは生成 AI を使う場合もそうでない場合も課題であるが、生成 AI を使った場合特有の基準も必要になるかもしれない。そして、五つ目が「生徒の成長の機会を奪う」である。これは一つ目と似てはいるが、教育という観点から考えると、より本質的な疑問と言える。

これら教員養成課程学生が考える生成 AI を活用した対話型作文の教育実践の問題点の指摘は、今後の実践の普及のために欠かせない視点を含んでいると思われる。次節以降では、これら五つの指摘が教員養成課程学生から具体的にどのようなになされたのか引用しながら考察していくこととする。

4.1 「作文を生成 AI に書かせては意味がない」という指摘

生成 AI を活用した作文授業に対する教員養成課程学生の一つの目の指摘は「作文を生成 AI に書かせては意味がない」である。この種の指摘は 6 件（14.6%）であった。下記にその全てを示す。

1. 作文をすべて ChatGPT に任せることは間違っていると思いますが、骨組みを作るという点では、中学校での作文教育に取り入れても良いのではないかと考えます。
2. 使えると思う。全部書いてもらっては意味がないけれど、自分の考えを整理することにとっても役立つと思った。

3. 中学校での作文教育では、生徒が ChatGPT を使って丸々作文を書くようになってしまうと意味がないので、『800 字で書くには構成をどうしたら良いか ChatGPT に聞いてみましょう』と教師が質問を指定して授業を行っていけば、活用できると思います。
4. 『800 字で書いて』と指示してしまうと自分で考えたことにはならないため意味がないが、『構成を考えて』にすると文章を書くのは自分であるため、意味のある学習になると考えました。
5. ChatGPT はテストでいえばカンニングをするような御法度のものというイメージがあったが、活用方法によれば、児童生徒の困り感に対応することができて良いということがわかった。
6. ChatGPT に全文を書かせることもできてしまうため、正しい使い方の指導をしたり、今回の課題のように、ChatGPT への返答、質問を教師が見れるようにすることで、不正に気付けるようにするなどの対策も必要だと考える。

上記のように、課題 6 全体としては好意的な反応とカウントされる意見の中にも「作文を生成 AI に書かせては意味がない」に類する指摘が数多く見られた。この点は生成 AI を活用した対話型作文の最大の障壁になると思われるため、教員養成課程学生はしっかりと反応ができている点は頼もしい。

今後、生成 AI がますます身近な道具として使われるようになっていく可能性を考えると、対話型生成 AI の道具としての付き合い方を教えることも国語科の範疇になってくるのかもしれない。例えば、電卓があるからといって算数科において計算を教えなくなったわけではない。清水(2002:13)によると、「1980 年にはすでに算数・数学教育における電卓の活用の実際についての国際調査が行われるほど、その利用が注目を集めている」とあり、2017 年告示の学習指導要領にも「各領域の指導に当たっては、必要に応じ、そろばんや電卓、コンピュータ、情報通信ネット ワークなどの情報手段を適切に活用し、学習の効果を高めること (p.268)」とある³。

イノベーションにより新しい機器や媒体が生まれたとき、教育がそれにどのように対応していくのかというのは非常に大きな課題である。本稿が対象とする対話型作文という方法について言えば、そもそ作文とは何か、他人や生成 AI の助けを借りて作成したものは自分の作文ではないのか、何のために作文教育をするのかということを考える機会に直面していると言えるだろう。

4.2 「教師の説明力が向上しない」という指摘

生成 AI を活用した作文授業に対する教員養成課程学生の二つの目の指摘は「教師の説明力が向上しない」である。この種の指摘は 2 件 (4.9%) あった。

1. 全部チャットに任せると、先生の説明する力とかが衰えちゃうのかなと思った。
2. 作文自体を AI に任せるのは子どもたちにとって成長の機会を奪ってしまうので違うと思いますが、書きたいことを明確にする手段や書きたいことの整理にはとても適していると感じました。

1 は「教師の説明力が向上しない」という指摘そのものである。2 は、AI に依存することで生徒だけでなく教師の役割が薄れる可能性を示唆している。いずれにしても、生成 AI が教師の役割を代替することに対する懸念と言える。しかし、昨今の教師の多忙化を考慮すると、教師のすべきことを減らす可能性を模索することは必須であると言える。教員養成課程学生として、「教師の説明力が向上しない」という懸念を抱くことは、向上心があり大変に素晴らしいことであるが、一方で多忙な教育現場という現実に対する実感を抱くことは難しいとも言える。

しかし、一方で下記のような意見もあった。

また、返事がすぐに返ってくるというところも魅力的なポイントだと感じました。もしこのように対話形式で作文の構想を練る作業を生徒と教師でするとなると、1 クラス分の生徒と対話するだけで膨大な時間を要します。しかし、ChatGPT を使えば、1 クラス分の生徒が一度に作品の構想を練ることが可能になり、授業時間削減に繋がります。

こちらの意見では、生成 AI を活用することによる労力の削減について指摘されており、具体的に教師のすべきことを減らす可能性を模索することに言及している。

4.3 「生成 AI の発話の不自然さ」という指摘

生成 AI を活用した作文授業に対する教員養成課程学生の三つの目の指摘は「生成 AI の発話の不自然さ」である。この種の指摘は 2 件（4.9%）あった。

1. 豊かな語彙から様々な表現に触れられることや AI っぽさが残る部分にはあえて柔らかい表現や簡単な言葉を使うなどして自分らしさや中学生っぽさを残し、親しみやすい文章をつくることは現代の技術を上手に使うという面でよい学びになるのではないかと考えました。
2. ChatGPT の返答を見ると同じような答えが何度も返ってきたり、言葉が正しくないこともあり、同時に使いにくさも感じた。

1 は表現の書き換えを促す指摘で、国語科の学びにつながる指摘であると言える。ただ、対話型作文では AI に直接に作文を出力することは想定していないため、生成 AI との対話の中で「他にどのような表現があるかな？」といった使い方を想定していると思われる。自分だけで考えても出てこない語を候補として生成 AI に挙げてもらうという使い方は、生成 AI を創作活動に活用する方向性が示唆される。

2 は、生成 AI がまだ道具として十分に使いやすいものになっていないという指摘である。ChatGPT の登場以降の対話型生成 AI の発達が目覚ましいものがあるが、それでもまだ日本語母語話者と同等の応答ができるというわけではない。この点は技術の革新とともに解消されていくと思われるが、現時点での感想としては妥当なものである。むしろ、41 名の学生のうち、この 1 名しかこの点を指摘しなかったというのは、生成 AI の驚くべき進歩の証であるとも言える。

4.4 「評価の基準に関する課題」という指摘

生成 AI を活用した作文授業に対する教員養成課程学生の四つの目の指摘は「評価の基準」である。この種の指摘は 1 件（2.4%）だけであった。

しかし、どうすればいいのか具体的には考えられていないが評価の基準は考えておく必要があると感じた。

1 は、生成 AI を活用した対話型作文について評価基準の設定が必要であると述べている。これは生成 AI を使う場合もそうでない場合も課題であるが、生成 AI を使った場合特有の基準も考慮する必要

があるかもしれない。すなわち、自分の力と生成 AI による手助けの比率のような問題である。ただ、これはなかなか難しい問題で、生成 AI を使わずとも、他人からアドバイスをもらうことはあるわけで、そうして書かれた作文は自分の力で書いた作文とは言えないのかという問題である。決してそんなことはないだろう。他人の感想や意見によって作文を書き換えることは多々あるだろうし、そもそも読んだ本や人から聞いた話をきっかけに作文を書くこともある。作文とは何なのか、何のために書かせるのかという作文教育の根源的な問題に通ずる。

4.5 「生徒の成長の機会を奪う」という指摘

生成 AI を活用した作文授業に対する教員養成課程学生の五つの目の指摘は「生徒の成長の機会を奪う」である。この種の指摘は 7 件 (17.1%) であった。一つ目の「作文を生成 AI に書かせては意味がない」という指摘と似ており、合わせて 13 件 (31.7%) とみても良い。ただ、単に「意味がない」というだけではなく、「生徒の成長の機会を奪う」という理由に踏み込んでいる点において異なるとも言える。内訳として生徒の作文を書く力の成長を懸念する指摘 (1, 2, 3) や、生徒の考える力を奪うといった指摘 (4, 5, 6) が見られた。

1. ChatGPT に頼りすぎてしまい、自分の言葉で考える習慣がなくなってしまう危険性がある。
2. 中学校の作文教育では使えそうではあるが、この方法に頼りすぎると自身の力に繋がるものが薄れてしまうのではないかと考えた。
3. 中学校の作文教育でも使えそうだと感じたが、中学校で ChatGPT を使ってしまうと、これからの作文が全て ChatGPT 頼りになってしまう可能性があると感じたので、自分で組み立てる力がつかないのではないかと考えた。
4. ChatGPT は、考える力を奪うものであると思っていたが、使い方によっては考えるサポートができると感じた。
5. 作文自体を AI に任せるのは子どもたちにとって成長の機会を奪ってしまうので違うと思いますが、書きたいことを明確にする手段や書きたいことの整理にはとても適していると感じました。
6. ChatGPT を使って全部書いてしまうと書く能力が身につかないままになってしまうと思うが、構成を考えるとときに使用する分には大いに役立つと思う。

7 件目は、この「生徒の成長の機会を奪う」という指摘を含め、生成 AI への懸念をより深く掘り下げた意見であったため長くなるが全文を引用する (下線部と丸番号は発表者による)。

①書きたい内容がどんどん決められていくような感覚がして、私はいい感覚ではなかった。そもそも作文を書くことにそれほど苦手意識がないことも要因だと考えるが、②ChatGPT へ提示した内容以外を書く意欲が薄れ、本当にその事を掘り下げたかったのか疑問に思ってしまった。自分で構成や内容を考えることで、あの時どんな気持ちだっただろう、どんな様子で何を見ていただろう、と自然と取り上げた内容以外の記憶も取り出そうとするため、「やっぱりこのことを書きたい。」と自分の意思で書くことを決められる感覚が生まれると私は感じる。

中学の作文教育には数回程度であれば使えると考えるが、毎回使うことは控えた方が良いように思う。急に作文を書けと言われても何を書いたらいいかわからない、と感じる生徒に対しては補助

の道具のひとつとして使用することは良いと思うが、③毎回使わせると自分で構成や内容を考える力が養われないのでは無いだろうか。

便利で大きな助けにはなと思うが、教師側で限度を設けるべきだと私は考える。

「生徒の成長の機会を奪う」という指摘にあたるのは②と③である。そして、その前提となる主観的意見として①がある。これは生成 AI 利用に対する警鐘として非常に興味深い。①に類するような指摘は他にもあった。こちらも引用してみる。

どういう話題で書いていけばいいのか整理しながら書き進めることができるのが良い点だなと思いますが、方向性が偏ってしまつて話題が固定されてしまうのが難しい点なのかなと感じました。自分で書いたほうが自由にかけるので個人的には書きやすかったです。

両者に共通するのは、「作文の方向性の自由度の制限」に関する指摘であるという点である。冒頭でも述べたように、生成 AI は無からデータをアウトプットしているわけではなく、大規模言語モデル (LLM : Large language Models) に基づいて、確率的に「もっともらしい答え」を返しているに過ぎない。したがって、学習元となっている作文にある種のセオリーがあるとすれば、その方向性が偏るという指摘は仕組みからいって全くその通りである。すなわち、生成 AI に作文を「書かされている」とも言える。

そうなってくると、そもそも国語科教育として作文を書く必要性をどう考えるのかという問題に立ち返る必要がある。自身の経験を振り返って、それを文章化するということが言語能力の向上に役立つということであるならば、「自身の経験を振り返る」部分を生成 AI に手助けしてもらい、「文章化する」という部分は自身でおこなえばいいのか、それともそうではないのか。作文とは何か、何のために教育するのかということを考える必要がある。

そして、「生徒の成長の機会を奪う」という指摘にあたる②と③にも注目したい。②では生成 AI の指示を目にすることで「本当に書きたかったこと」が見えなくなってしまうと指摘しており、③ではその結果として本来、生徒が身につけるはずであった構成や内容を考える力を身につける機会を奪いかねないと指摘している。本節の冒頭でも述べたように、「生徒の成長の機会を奪う」という指摘は7件あったが、このように前提からそれに伴う事象、そして結論として「生徒の成長の機会を奪う」という指摘に至るという構成が素晴らしい。

生成 AI を活用して対話型作文をおこなうことが、教育本来の目的である生徒の成長の機会を奪ってしまうのでは本末転倒である。便利さばかりに目を奪われるのではなく、生徒の成長にとって何が必要か、教育に何ができるのかを慎重に考える必要を示唆しており、その姿勢は十分に理解できる。

4.6 生成 AI を活用した対話型作文に対する肯定的意見

ここまで生成 AI を活用した対話型作文の今後を見据え、その問題点の指摘を取り上げてきたが、最後に肯定的な意見も紹介しておきたい。

最も多かったのは、本教育実践の狙い通り作文のしやすさや効率化に関する意見であった。他にもアイデアや発想の支援に役立つという意見や、思考整理や表現力向上に役立つという意見もあった。これらは想定内の意見であったためいちいち取り上げないが、41 名のうち 36 名が好意的な反応 (87.8%) であり、そのほとんどにこうした意見が書かれていた。

想定とは異なった角度の肯定的な意見を二つ取り上げておきたい。一つ目は「学習意欲やモチベーションの向上に資する」という意見である。

1. どんどん答えたくなるような今まで作文を書いていたときとは全く違った感覚だった。
2. 素晴らしいですというような肯定的なコメントがあることで、モチベーションを保ったまま取り組めることも一人で書くときとの違いだと考えます。
3. 小学生のころに読書感想文を書いたときに、下書きを親に添削してもらい、散々怒られた記憶があり、作文を書くことが苦痛でしかなかった。しかし、最初にキャラ付けをしているため、どんなことを書いても前向きになる言葉をかけてくれるため、楽しく作文を書くことができた。

この意見は 4.5 で挙げた「作文の方向性の自由度の制限」と正反対のものになる。これは漫画家うめ氏によるプロンプトにおける【役割】として「あなたは、前向きに、明るく、やさしく、親しみやすいキャラクターで、私をいつも励ましてください」というキャラクター付けをした点が大きい。3 では、プロンプトのキャラ付けについても指摘があり、生成 AI の特徴を理解するきっかけになったと言えるだろう。

二つ目は、「質問者の前提や予備知識を共有していない生成 AI に説明することの効果」である。

本講義で ChatGPT のデメリットは、「質問者の前提や予備知識を共有していないこと」であるという話がありました。しかし、作品の構想を練る段階では、このデメリットは寧ろメリットであると感じました。作文では、その出来事を経験していない読み手にも伝わる文章を書くことが重要です。その出来事を経験していない ChatGPT が理解できるように、生徒が分かりやすい言葉で ChatGPT に伝えることで、自然と読み手を意識した言葉遣いや説明になり、質の高い作文を書くことが出来るように繋がると考えるからです。

この意見は大変ユニークで、オンデマンドで受講した生成 AI の特徴に言及し、「作品の構想を練る段階では、このデメリットは寧ろメリットである」と指摘している。確かに今回のような自身の過去の体験を語る出来事作文は主観的になりがちである。質問者の前提や予備知識を共有していない生成 AI と対話することで、自身の経験を客観化し、前提や予備知識を共有していない読み手を意識することができるという意見を述べている。すなわち、作文そのものの完成だけでなく、生成 AI との対話のプロセスも国語科の学びになり得るという可能性を感じさせる指摘であると言える。

5. まとめ

以上のように、本稿では生成 AI と対話型作文の授業実践例と、それに対する教員養成課程学生の反応について紹介した。生成 AI の教育利用については慎重な学校や教育委員会も多いのが現状であるが、これからの AI 時代を生きていく生徒たちにとって、生成 AI は計算機やコンピュータのような、一般的な道具となっていくだろう。その影響は極めて大きく、学力の定義を変えるほどのインパクトさえ予想させる。

19 世紀に近代学校教育制度が始まって以来、国語科教育は「人と人」とコミュニケーションを前提としてきた。しかし、生成 AI が登場し、日常言語での AI との対話が成立するようになったいま、国語科教育は「人と人」のコミュニケーションだけでなく、「人と AI」とのコミュニケーションも扱う

必要が出てきたのではないかと。さらに、生成 AI の活用は深刻化する教師の多忙化に対応するための方策としても可能性がある。ただし、教員養成課程の学生が指摘したように、生成 AI の導入が「生徒の成長の機会を奪う」ようでは本末転倒である。生成 AI の長所も短所も冷静に見極めつつ、教育への応用を注目していきたい。

注

- 1 本教育実践では、生成 AI におけるプロンプトについて学生が身近に感じられるように、敢えて SNS (X) で提案されたポストを用いたが、本来であればより練り上げたプロンプトの方が効果的であろう。例えば佐野 (2024) では、プロンプトの構造例として「状況設定、指示／質問の説明、様式の選択、例の提示、入力値」というパターンを提案している。
- 2 なお、本稿では、課題 1～5 については学生の個人情報をため引用せず、課題 6 のみを取り上げる。なお、課題 6 を引用するにあたっては当該学生の承諾を得ている。
- 3 ただし、日本では算数・数学教育における電卓の活用は低調とのことで、清水 (2002) によると「算数の授業での電卓の利用頻度」は、「いちどもない」が 89% となっている。黒田 (2012) で紹介されるように、小学校 5 年生で関数電卓の試用を前提とした算数教育がおこなわれているシンガポールなどとは歴然とした差があり、日本の教育における機器試用に慎重な傾向がうかがえる。

参考文献

- (1) 黒田恭史「シンガポールの「数と計算」の教育における特徴」『数学教育学会誌』52(3-4), 2012, pp.121-130.
- (2) 清水克彦「初等中等段階の算数・数学教育における電卓の活用の現状と課題」『コンピュータ&エデュケーション』13, 2002, pp.13-20.
- (3) 佐野大樹『生成 AI スキルとしての言語学』かんき出版, 2024.
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』文部科学省, 2017.

附記

本稿は第 146 回全国大学国語教育学会（於：鹿児島大学）における口頭発表「教員養成課程における生成 AI を利用した作文授業への反応」への発表内容に大幅に加筆修正して作成したものである。また、本稿は JSPS 科研費基盤 A (24H00088)「やさしい日本語の理念に基づく移民時代の持続可能な多文化社会実現のための総合的研究（2024 年度～2027 年度）」の助成を受けている。

環境教育におけるチョウの保護活動の可能性を探る

—1 年目の試行錯誤と今後の展開—

Exploring the Potential of Butterfly Conservation Activities in Environmental Education:

First-year Trial Study and Future Development

村田 成範* 鷹取（竹内） 真穂**

MURATA, Shigenori TAKATORI-TAKEUCHI, Maho

要旨

本研究では、環境教育として高等学校の生徒に「今ある環境とどうやって生きていくか」を考えさせることを目的とする。悪化の一途をたどる環境問題を生徒に身近な問題として捉えさせるための教材を探していたところ、校内には昆虫の食草となる植物が数多くあることに気付いた。昆虫の中でも観察しやすいチョウに着目して、校内にチョウを呼ぶことを通して環境に目を向けさせることを目標として、普通科 K 高等学校の探究型学習の授業の中でチョウの研究を行った。熱心にチョウの観察や調査を継続的に行っていく様子が見られただけでなく、環境問題について考える生徒が増え、環境改善に向けた取り組みおよび SDGs への理解にも繋がっていくと考えた。未来を担う子どもたちが自然や環境に触れ、環境問題に関心を持つことが、将来の日本、ひいては世界の環境を守っていくきっかけになると期待される。学校教育の中で可能な環境問題への取り組みの一つとして提案したい。

キーワード：環境 共生 チョウ 高等学校 探究学習

1. はじめに

生徒たちは「環境」という言葉は知っているものの、それが何なのかについては漠然としていて理解できていないのが現状である。地球温暖化や環境問題が深刻化してきていること、SDGs などの単語の知識はあるが、実際にそれらが自分自身の身近にある問題としては捉えられていない。自分自身の生活を取り巻く環境中の生物に関しても、気にしなければ見えていないことが多い。生物は、そこにいるのに意識されていないものもたくさんあり、環境も同様に意識しなければ見えないものばかりである。そのため、環境問題を考える第一歩は環境を意識することから始まると考えた。「目に見えていなかったものを、見えるようにする」ことが、本研究の意義である。

そこで、まずは身近なチョウを指標として選んだ。必ずしもチョウでなければならないことはないが、見た目の受け入れやすさ、分類のし易さ、捕獲のし易さ、えさの確保のし易さなど、扱いやすいことや観察しやすいことなどの項目を総合的に判断した⁽¹⁾。また、環境問題は突発的な取り組みで解決するものではなく、継続できることが最も重要であるため、生徒が注目しやすい内容を扱うことで「生徒が興味を持ち、学年を超えて継続的に取り組み続けられる」と考えた。

2. 普通科 K 高等学校での授業実践・立地・設備など

(1) K 高等学校について

大阪市内にある K 高等学校は、多様なコースを展開している女子校である。そのうちのある 1 つ

* 健康生命薬科学科教授 ** 好文学園女子高等学校教諭

のコースの探究学習において、1年を通した研究活動をしている。理科教育としては、主に生物に力を入れており、生き物や観察については興味関心が高い真面目な生徒が多い。立地としては都市の中にあり道路・歩道は全てアスファルト、近くの河川は全てコンクリート護岸で、自然の生物に接する機会には乏しい。

(2) 探究学習の主な取り組み

2年次に1年間を通して研究活動をさせる。グループ決めやテーマ設定・研究方法など、全て生徒自身が考え実践していく。生徒全員が持っているiPadを使い、研究ノートに日々の内容を記録しながら研究を進め、教員は伴走者の位置づけで活動を行う。10月頃にはkeynoteを使用した中間発表を行い、2月に研究発表会を同コースの1、3年生にむけて行う。

3. 研究方法

教員から、環境を可視化するための目安としてチョウを扱うことを生徒に提案したところ、チョウに興味を持った7名の生徒が集まった。そこから、本研究に最適なチョウの種類を検討するために、生徒が目標を「チョウの舞う学校にしよう!」と設定し、研究がスタートした。まずは、校内に植えてあった植物に加え数種類の食草を植えて、チョウの成育を観察した。それぞれのチョウを継続的に校内で繁殖させるために一部の卵や幼虫を保護し、成虫になるまで育て自然に返した。それと同時に、それぞれの種類において、自然に生まれ育ったチョウが人間の保護（鳥よけネットなど）無しでどの程度成虫になるのかを観察した。その結果を基に、人間の保護が最小限で成虫になりやすいものを検討し、K高等学校があるN区のいくつかの公園に食草を植えることで、「チョウの舞う地域」を実現することを長期的な目標とした。このようにして、チョウの生育場所を増やしていく過程を生徒に観察させることで、校内の環境だけでなく地域全体の環境に目を向けさせることとした。

また、本研究に取り組む前と後で生徒の環境に対する意識がどのように変化したのかをアンケートにて調査した。

4. 授業実践の内容

(1) 目標

「チョウの舞う学校にしよう!」

(2) 方法

チョウの幼虫には、種によって特定の食草がある。その食草にしか成虫は卵を産まないため、特定の植物を植えることで特定のチョウが産卵のために寄ってくる。この習性を活かし、食草となる植物を校内に植え、チョウを呼び寄せる。学校の周囲の半径200m圏内に公園はなく、大きな樹木もほとんどない環境で、本研究中に確認できた3種とともに、いわゆる雑草を食草とするジャコウアゲハを加えた4種を本研究の対象とした。他にアオスジアゲハも確認できたが、高木の樹冠に産卵することから観察が難しく対象から外した。産卵が確認でき次第、一部の卵を保護して育て、成虫になったら自然に放すことで次世代に繋げる。本研究で観察対象としたチョウおよび植えた食草は表1の通り。

表1 観察対象としたチョウと食草

チョウの種類	食草
ナミアゲハ	柑橘類（レモン、ミカン、スダチ）
モンシロチョウ	キャベツ
ツマグロヒョウモン	パンジー
ジャコウアゲハ	ウマノスズクサ

(3) 結果

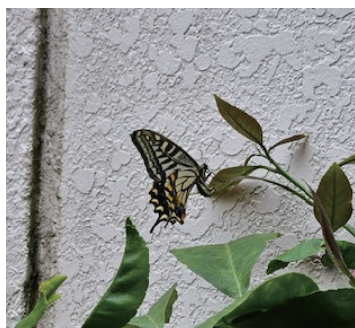
1) 活動とチョウの様子

それぞれのチョウごとに時系列で授業内容とチョウの成長の様子、生徒の気付きや感想等を示す。

①ナミアゲハ

3月下旬	食草である柑橘類の植物を以前から校内にあるレモンの木を合わせて5つ植えた（レモン1本、ミカン2本、スダチ2本）。 また、食草だけでなく、成虫が蜜を吸えるような植物を調べ、同時に植えた。
4月中旬	校内を飛び始めた。 生徒は、本当にこんなにすぐにチョウが寄ってくるとは思わず、驚いた様子だった。
4月22日	産卵を始めた。あちらこちらと食草の周辺を飛び回りながら、お尻を葉に付けるように体を丸め、産卵していた。チョウが飛び立った後の葉を見てみると、黄色い直径1mm程度の卵が確認できた。【写真①-1,2】 すぐに一部卵を葉ごと保護し、飼育ケースに入れた。【写真①-3】 その日の夕方には数個の卵が変色していた。【写真①-4】 このような場面に遭遇できた生徒は、非常に興味を持った様子だった。
4月23日	卵が孵化し、長さ3mm程度の黒い幼虫を確認した。【写真①-5】 孵化する瞬間を動画に収めることができた。 中から殻を破り30分ほどかけて出てきた。さらにそのあと1時間ほどかけて自身の卵の殻を跡形もなく食べつくした。 この動画を見た生徒は、画面を食い入るように見つめ、感嘆の声を上げていた。
5月上旬	孵化後も毎日観察を続けた。少しずつ食べる量も増え、みるみるうちに大きくなった。黒かった幼虫も次第に緑がかり、最終的には緑色になった。【写真①-6,7】 脱皮を観察することができなかったが、脱皮後の皮のような黒色がかかった塊は観察できた。
5月12日	前蛹となった。 幼虫の頃と比較すると体が縮んだようになり、蛹になる準備をしていく姿を観察した。【写真①-8】 また、前蛹になる直前には体液を放出することが分かった。
5月13日	脱皮して、蛹になった。【写真①-9】 その様子を動画に収めることができた。 体を捻るほど大きく動かし、脱いだ皮を剥がしていた。

	壁と体を固定している糸は弾力性があるようで、体を大きく動かすたびに、伸び縮みしているように見えた。 この動画を見た生徒は、蛹が体を懸命に捻って皮を脱いでいく様子に「頑張れ、頑張れ」と声をかけながら夢中で見ていた。 →しかし、数日後にこの蛹は茶色（一部黒色）に変色してしまった。そこからも観察を続けたが、動かなくなってしまったため、寄生されたと判断し、周りの蛹への影響も考えて、駆除した。この後の観察記録は、ほぼ同時期に蛹となった別の個体に注目して継続する。
5月25日	保護していた14匹の幼虫がすべて蛹になった。 飼育ケースの中で同じような場所に固まって蛹になっていた。
5月27日	2匹のナミアゲハが羽化した。羽化の直前には蛹が透けて、中のチョウの羽が肉眼でもよく分かった。【写真①-10】 その後、蛹の頭の部分が割れ始めたと思ったら、1分にも満たない時間で成虫が出てきた。【写真①-11】その様子を動画に収めることができた。しばらくは、羽を乾かすためにじっとしていた【写真①-12】が、4・5時間経つと飼育ケースの中で元気に飛び回っていた。しっかり飛べる状態が確認できたため、卵が産卵されていた場所で自然に放った。 生徒は動画を見て感動していた。羽が広がっていく様子や乾かす仕草が綺麗だと嬉しそうに話していた。



【写真①-1】産卵



【写真①-2】葉に産み付けられた卵



【写真①-3】保護した卵



【写真①-4】変色した卵



【写真①-5】産まれた幼虫



【写真①-6】4 齢幼虫



【写真①-7】終齢幼虫



【写真①-8】前蛹



【写真①-9】蛹



【写真①-10】羽化直前の蛹



【写真①-11】羽化直後



【写真①-12】羽が伸びた成虫

②モンシロチョウ

4月中旬	食草であるキャベツを植えた。
4月下旬	校内を飛び始めた。
5月23日	産卵を始めた。あちらこちらと食草の周辺を飛び回りながら、お尻を葉に付けるように体を丸め、産卵していた。チョウが飛び立った後の葉を見ると、卵が確認できた。【写真②-1,2】
6月3日	黄色く楕円形の卵が多く、葉にわたって、無数に産み付けられていた。また、既に孵化していた小さい幼虫や大きくなった幼虫も確認できた。【写真②-3,4】 卵2個と大小それぞれ1匹の幼虫を保護し、観察を開始した。
6月5日	大きい幼虫に茶色の斑点が2か所できていた。卵や小さい幼虫に変化はなかった。【写真②-5】
6月6日	大きい幼虫の体から大量に寄生虫の卵がでてきていた。【写真②-6】 その後、寄生虫の卵から離れたものの、萎んで動かなくなった。
6月7日	卵は小さすぎて孵化したかどうかの確認ができなかった。 小さい幼虫は順調に大きく成長していた。
6月11日	保護していた幼虫が飼育ケースの天井部分に張り付いて糸を出し始めていた。
6月12日	幼虫が寄生虫だらけになっていた。【写真②-7】 卵から育てていたものも、孵化が確認できず、観察を中断した。



【写真②-1】産卵



【写真②-2】葉に産み付けられた卵



【写真②-3】小さい幼虫



【写真②-4】大きい幼虫



【写真②-5】茶色の斑点



【写真②-6】寄生虫の卵

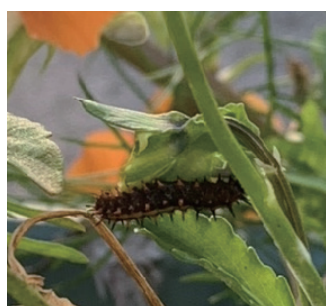


【写真②-7】寄生虫だらけの幼虫

③ツマグロヒョウモン

4月中旬	食草であるパンジーを植えた。
5月中旬	校内を飛び始めたが、産卵している様子も、卵も発見することはできなかった。 後に調べると、卵の大きさは乳白色の直径 1mm 程度であり、葉の裏側に産むことが多いため、発見し難かったと考えられる。
6月3日	幼虫を発見した。【写真③-1】 一度気付いてパンジーをよく観察すると、幼虫がたくさん発生していた。そのうち数匹を保護した。【写真③-2】
6月8日	蛹になっていた。【写真③-3】 この様子を動画に収めることができた。 ツマグロヒョウモンの蛹は頭部を下にしてぶら下がり、下から脱皮しながら、蛹になると分かった。脱皮した直後は柔らかく、ウシの内臓の小腸のような見た目をしており、驚くほど、体をうねらせていた。動いては止まり、動いては止まりを繰り返し、止まる時間が次第に長くなっていき、10分ほどで静止した。

6月11日	上記とは別に屋外にいた蛹が地面に落ちているのを見つけた。地面で蛹が体をよじっているところには、数匹アリが寄ってきていた。 そのため、蛹を拾って木工用ボンドで紐に固定し、固定した紐を割りばしに括り付け応急処置をした。【写真③-4】
6月15日	羽化した。【写真③-5】 しばらくは、羽を乾かすためにじっとしていたが、徐々に飼育ケース内で飛び回るようになった。 羽化する直前に放出する血液のように見える蛹便（体内で余った体液）が観察できた。【写真③-6】 ケースの蓋を開けても飛び立たなかったため手に乗せて自然に放った。【写真③-7】 この探究活動をする前は、一切昆虫を触ることができなかった生徒が、両手にチョウを乗せて、嬉しそうにしていた。【写真③-8】



【写真③-1】 幼虫



【写真③-2】 保護した幼虫



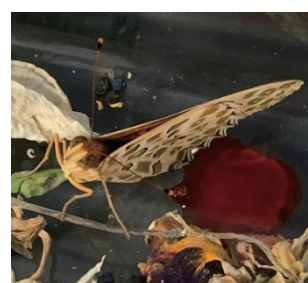
【写真③-3】 蛹



【写真③-4】 応急処置



【写真③-5】 羽化



【写真③-6】 蛹便



【写真③-7】 手から飛び立つ



【写真③-8】 生徒の両指から放す

④ ジャコウアゲハ

4月中旬に食草であるウマノスズクサを植えたが、数か月経ってもあまり茂らなかった。また、学校周辺でもジャコウアゲハの目撃情報はなかった。

2) 生徒の意識調査

探究活動に取り組む前に説明等をほとんどせずに「環境とは」という質問のみアンケートをとった。また、活動後に (i) ～ (viii) までの項目において、対象生徒にアンケートを実施した。結果を以下に示す。

①事前アンケート

「『環境』とはどのようなものだと思いますか」の質問に対して以下の回答があった。

- ・植物が育つ場所
- ・人が生きるのに必要な場所
- ・その地域に生存している植物や動物
- ・衛生状態
- ・住み易さが変わるもの
- ・気候、空気、気温、自然、水、森、降水量、自然災害、騒音、湿度（単語としてでてきた）

②事後アンケート

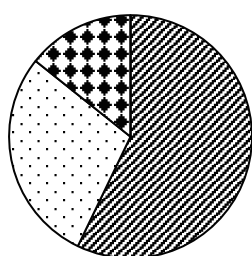
(i) 活動に対する印象

「今回探究でチョウの研究をすると聞いた時、どう感じましたか」の質問に対して以下の回答があった。

- ・元々、虫が嫌いだったため、この研究を通して、昆虫について新しい発見をし、克服できるのではないかと楽しみになった。
- ・今まで昆虫に詳しく触れる機会がなかったため、経験したことがないことや、知らなかったことを学習できると感じ、わくわくした。
- ・昆虫が得意ではないため、具体的にどんなことをするんだろうと少し不安に感じた。
- ・チョウのどんなことを調べるのだろうと興味を持った。
- ・今まで、環境や昆虫のことを深く考える機会がなかったので、すごく興味を持った。
- ・昆虫が苦手なため、最初は少し戸惑ったが、環境のこととチョウの何が結びつくとかが気になったため、挑戦してみようと思った。
- ・とても楽しそうだった。
- ・チョウのことを詳しく知れたらいいなと思った。

(ii) 環境意識の変化

「探究活動を通して、環境への意識が強くなりましたか」の質問に対して、ほとんどの学生が「非常にそう思う」「そう思う」と回答した (図 1)。また、その理由を以下のように記述していた。



- ▨ 非常にそう思う
- そう思う
- あまりそう思わない
- 思わない

図 1 環境意識の変化

- ・ゴミを増やしたり、排水口に油をそのまま流したりなど、日々の自分の行動が環境を悪くしているから、気かけないといけないと普段から考えるようになった。
- ・現在起きている環境問題を知りどのようにすれば改善できるのかを考えるようになった。
- ・私たちの行動1つで環境を変えてしまい、生物が住みづらくなってしまう可能性もあるので、どのような環境を作れば、生物がもっと住みやすくなるのかをこれからもっと深掘りして考えないといけないと感じた。
- ・地球の環境の現状や改善策などを調べるようになった。
- ・チョウに限らず、自分に適した環境を自分たちで探し出し、季節によって活動が変わる生物について調べることで、環境をもっと大切にし、みんなが暮らしやすいようにしなければいけないと思った。
- ・今までは環境を気にしていなかったけど、探究活動をしていくにつれ、町の環境を気にするようになった。

「あまりそう思わない」と回答した生徒もいたが、その理由として「今までと変わらないから」と記述していた。

(iii) チョウに対する興味関心の変化

「探究活動を通して、チョウへの興味関心は高まりましたか」の質問に対して、ほとんどの学生が「非常にそう思う」と回答した(図2)。また、その理由を以下のように記述していた。

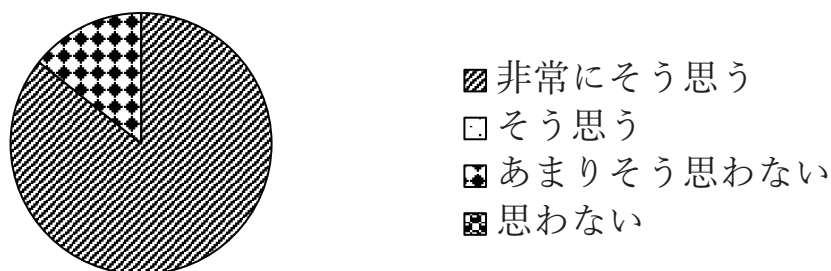


図2 チョウに対する興味関心の変化

- ・活動前はチョウが飛んでいても気にすることがなかったのに、活動を始めてからは、チョウが飛んでいたら「あ！アゲハ！」など見つける度に気になったり、普段見ない新しい種類のチョウを見つけた時、とてもわくわくするようになったりした。
- ・たった1つの命、違う生き物でも、生命力は平等にあり、チョウが長年の間進化を続けてきた結果、今の形態、環境で育っていると考えると、今のチョウのなるまでの過程にも興味湧いてきた。
- ・昔、何度かチョウを育てたことがあるけど、その時は何も考えずに育てていただけだったけど、今回改めてじっくり観察すると、初めて知ることがたくさんあり、成長過程を見るのが楽しくなっていたから。
- ・町でチョウを見かけた時に、「この前、探究で調べたチョウだ」と思って観察したり、見たことないチョウであれば種類を調べたりするようになった。
- ・最初は可愛いとは思えなかったが、成長していく姿を毎日見ると愛着が湧き、今では少し可愛いと思うようになった。
- ・チョウを見かけたら、家族にもチョウの種類を教えてあげるようになった。

「あまりそう思わない」と回答した生徒もいたが、その理由として「今までと変わらないから」と記述していた。

(iv) 昆虫や植物に対する興味関心の変化

「探究活動を通して、昆虫や植物への興味関心は高まりましたか」の質問に対して、ほとんどの学生が「非常にそう思う」「そう思う」と回答した（図 3）。また、その理由を以下のように記述していた。

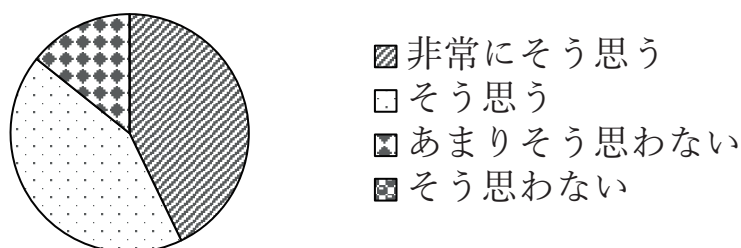


図 3 昆虫や植物に対する興味関心の変化

- ・道端に咲いている植物や飛んでいる昆虫が気になり、種類や名前を調べるようになった。
- ・昆虫や植物は、人間と共存しているが、自分自身昆虫や植物について触れる知識をつけるといことはしてこなかったが、昆虫や植物が生存するおかげで助け合いながら、私たちも生きていると感じ、興味を持った。
- ・チョウ以外にも、他の生物がどんなものを食べていて、どんな環境で育つか、どんな植物が食べられやすいのかなど、色々調べてみたいと思った。
- ・昆虫や植物に興味関心を持ったことは今までなかったけど、探究活動を通して、自分で調べたり、植物を育てたりしてみると、楽しいなと思えたし、興味をもった。
- ・周りで昆虫を見ると、厳しい環境の中で成虫として生きることができていると感じ、綺麗なままの死骸を見ると、しっかり寿命を全うして死ぬことができてすごいなと感じるようになった。
- ・家や祖母宅にある植物の世話を積極的にするようになった。

「あまりそう思わない」と回答した生徒もいたが、その理由として「歩いていても、あまり見ないから」と記載していた。

(v) 探究活動で最も印象的だったこと

「今回の探究活動で最も印象に残っていることは何ですか」の質問に対して、下記のような回答が得られた。

- ・武庫川女子大学に行かせていただいたこと。自分たちが行っている探究活動だけでなく、他校の方が取り組んでいる探究活動のポスターや、国分太一さんらの環境の話など、自分たち以外の人の環境に対する考えをたくさん知ることができ、とても良い経験になった。米作りなどしてみたいと思った。
- ・チョウを卵から成虫まで育て、「ありがとう」と思いながら飼育ケースから放つ瞬間。とても達成感があった。
- ・育てたチョウが羽化して飛んで行った時は、とても感動した！

- ・卵から育てたチョウの成長過程でたくさんの学びがあった。
- ・チョウが蛹になる様子。
- ・死んでしまった蛹を解剖し、顕微鏡で観察した時に、体内で小さな寄生虫のようなものが動いているのが見えたこと。
- ・3種類のチョウを飼育ケースで育てている時に、それぞれの蛹から出てくる動画を見たこと。まったく姿形を変え、一生懸命出てくる様子に、生物とはとても不思議なものだと感じた。
- ・細胞は小さいが、とても大きな力を持っていることも改めて感じた。

(vi) 探究活動で最も大変だったこと

「今回の探究活動で最も大変だったことは何ですかの質問に対して、生徒は下記のように回答した。数名が同じような回答をしていた。

- ・チョウを育てること。毎日様子を観察したり、写真を撮ったり、餌を入れ替えたり、飼育ケースの掃除をしたりと、全てにおいて継続することが大変だった。それでも、最終的には何匹も元気に育ってくれて、とても嬉しかったし、色々な発見があって、この研究をして良かったと思った。(2名回答)
- ・ポスターの作成。文章をまとめるのがとても難しく、どのように書いたら良いかをグループで話し合い、たくさん考えた。(6名回答)

(vii) 探究活動を通しての「環境」の捉え方

「探究活動で得た知識を踏まえ「環境」とはどのようなものだと思いますか」の質問に対して、生徒は以下のように回答した。

- ・色々な所に飛んでいる昆虫や咲いている花、雨、雪、湿度、気温、土壌、大気、自然災害など、この世界で起きているもののほとんどが「環境」なのかなと思った。
- ・環境とは、生き物、土地の状態、気候、気温、降水量などの条件がその場に合った状態のもののことだと思う。
- ・生えている植物で見れる昆虫が変化する、ということ。
- ・私たち人間も含めて、生物の生死を左右させる重要なもの。
- ・環境は、植物だけでも生物だけでも成り立たなくて、水、気温、土壌など様々なものが関わってできているものだと思う。
- ・それぞれの生活をするための場所やそこにあるもの全て。
- ・生きるために大切な場所。

(viii) 本活動で学んだ内容の将来への活用

「今回の探究で得た知識や経験を将来どのように活かせると感じますか」の質問に対して、生徒の回答は以下の通りであった。

- ・少しでも気になったことは、そのままにせず調べたり、物事を色んな視点で考えてみたり、仲間と協力して行動するなどの探究で得た知識や経験は、将来看護師になった時、患者のちょっとした変化に気付く力になると感じる。そして、その変化について、疑問に思ったことがあれば、すぐに調べる習慣がついたと感じる。

- ・1人暮らしをした時などに、家の周りに植物を植えたり、環境問題への募金活動に参加したり、できることをやっていたと思った。
- ・チョウを見かけたら、今回学んだ知識を子どもに伝えたいと思った。
- ・役割分担をし、情報共有をするという協働力は、将来就職した時に活かせると感じる。
- ・探究活動の中で、たくさんの疑問を持って、それらを深めて解決したり、何かに興味を持って色んな知識を身に着けたりできたことは、将来就職した時に活かせる。
- ・グループで1つの目標に向かって何かに取り組むことは、簡単そうで難しいため、良い経験になった。
- ・分からないことに直面した時に、仮説を立てた上で、ゆっくりと考え少しずつ分からないことを分かるようにしていく力が身に付いた。

(4) 考察

1) 観察対象としたチョウの評価

今回、観察対象としたチョウの評価を考察する。なお、それぞれの比較については表2を参照のこと。

①ナミアゲハ

食草に産卵に来る回数は多かったが、幼虫になって間もなくに鳥に捕食されることが多かった。また、気温が上がってからは、卵・幼虫ともに寄生される確率が格段に上がってしまい、蛹になったのにも関わらず、成虫が出てこないということもしばしばあった。鳥対策としてネットを張ったが、寄生バチがネットの中で繁殖してしまい、本末転倒に終わった。これらのことから、ナミアゲハを自然に繁殖させるには人間による保護が必要であると分かった。さらに、地域に広げるとなった際、ミカンやスダチの木を植えるのはコストがかかるだけでなく、継続的に育てていくことも難しいと感じた。

②モンシロチョウ

ナミアゲハに比べると卵や幼虫が小さすぎて観察がしにくかった。また、結果にもあった通り、寄生される確率が格段に高く、保護観察をすることにも苦戦した。さらに、食草であるキャベツにはカブラハバチの幼虫もよくついていて、それらのことから、地域に広げるには適さないと考えた。

③ツマグロヒョウモン

毒性はないが、毒々しい見た目から、あまり外敵に襲われないようだった。食草のパンジーには、幼虫が大量に発生していたことから、卵や幼虫の時点での寄生もあまりないようである。また、パンジーやスミレ科の植物が食草であるため、本研究の「チョウを呼ぶ」という観点でみると、地域の公園に植えてもらうのにも最適であると考ええる。ただし、花壇として花を楽しみたい人にとっては、ツマグロヒョウモンの幼虫はパンジーの葉だけでなく、花びらまで食べてしまうことから害虫と認識されるであろう点には留意しなければならない。

④ジャコウアゲハ

当初は、ジャコウアゲハの幼虫は毒性があるため外敵に食べられないことや、寄生もあまりされない、飛ぶスピードがゆっくりであるため捕獲しやすいこと、さらに食草であるウマノスズクサは雑草であるため、食草として幼虫に食べ尽くされても問題がないことから、地域に広げるチョウとしては最適だと仮説を立てていた。しかし、ウマノスズクサの繁栄がなかなか上手くいかないことや、仮に増やせたとしてもウマノスズクサには毒性があるため、地域に広げていく植物としては適切ではないと判断した。

表2 チョウの種類による各項目の評価

	観察			飼育			食草		人間との共生		
	卵	幼虫	成虫	卵	幼虫	成虫	入手	栽培	毒性	果実	鑑賞
ナミアゲハ	○	○	○	△*1	△*1	○	○	△*2	○	×	×
モンシロチョウ	×	△*3	○	×	×	○	○	○	○	×	×
ツマグロヒョウモン	×	○	○	○	○	○	○	○	○	—	△*4
ジャコウアゲハ	○	○	○	○	○	○	×	×	△*5	—	×

注：*1 人間の保護が必要。 *2 育てるのは難しくない。

*3 ある程度の大きさになるまでは、小さすぎて観察が難しい。

*4 観賞用のものと分けることができなければ、害虫とされる可能性がある。

*5 食べなければ問題ないが、毒性がある。

2) 生徒の意識調査

事前および事後アンケートにより、生徒の「環境」に対しての意識がかなり変わったと言える。事前アンケートでは、環境に関する単語のみが多く並び、その他の意見にしても、あまり理解ができていとは言えないものばかりだった。環境に関して、「なにを考えて良いかも分からない」というような印象を受けた。事後アンケート記入時は、どの生徒もたくさん文章をかいており、熱心に探究活動をしてきた様子がよく分かっただけでなく、活動を通して「どのようなことに目を向け、なにを考えれば良いのか」がまず掴めたのではないかと感じた。

(5) 結論

上記の考察通り、N区の公園に広げていくチョウはツマグロヒョウモンが一番扱いやすいと考えられた。また、ツマグロヒョウモンの成虫は、地域にもよるが、成虫は4月頃から11月頃まで見られ、その間に4, 5回発生する。他のヒョウモンチョウ類がほとんど年1回しか発生しないのに対し、多化性という点でも本研究の目的に沿う種類だといえる。ただし、観賞用として花を楽しみたい人の「花壇」と、飼育用の「チョウの食草園」とを分けることを条件付きとする必要性はある。

また、チョウを扱った研究を通して、生徒の環境への意識を変えられると言える。

5. 生徒の反応

当初は、上記にもあるように環境という言葉や少なからず知識としては知っていたものの明確な理解はなく、環境問題に対してもどこか遠い世界の話といった感覚で、身近な事としては捉えられていなかった。

授業内で初めてチョウの話をした際も、少し興味を持った程度だった。しかし、実際に自分たちで食草や成虫が蜜を吸うための植物を種から育てたり、チョウを卵から育てたりすることで、愛着も湧きよく世話をするようになった。教員よりも熱心にチョウの世話をする生徒も出てくるようになり、チョウを見つけては報告に来るようになった。中には「祖父の家のスダチの木で見つけた」とナガサキアゲハの卵を自宅で育て、観察記録をつける生徒もいた。孵化や羽化の様子を収めた動画を見た際には、感嘆の声があがり、どの生徒も真剣な眼差しで動画を見ていた。また、探究活動においても、寄生されて死んでしまった蛹を「解剖して中が見てみたい」と言って積極的に観察を行い、顕微鏡で見

ると中で何かが動いている様子を見ることができた。また、図4のようなポスターを作成し、武庫川女子大学環境共生学部の開校記念シンポジウムにおいてロビー展示を行った。すべての活動を終了したのちに、自分たちが学んだことを元に体系的な知識を得るため、チョウの研究をしていた生徒7名と共にJT生命誌研究館を訪問して学習を深めた。

チョウの保護活動を通して、生徒が今まで気にも留めていなかったチョウを気にする習慣が付き、まさに「目に見えていなかったものが、見えるようになった」と感じる。校内で探究活動を行っている時以外でも、「通学途中にチョウがいた」「最近はこの種類をよく見るようになった」などと会話しているのを耳にするようになった。環境に対する意識という大きなことのようにであるが、本研究によって、環境に目を向けられる土台を生徒に作ることができたと感じる。

6. 今後の展望

まずは、N区の区役所と連携し、地域全体に「チョウを呼ぶプロジェクト」を広げていく。校内から少しずつエリアを拡大し、チョウが舞う地域を目指す。その取り組みを通して、地域全体で自分たちの街の環境に意識を持つ人々を増やしたい。その橋渡しを生徒にさせることで、校内で行ったこと以上に環境への広い意識を身につけさせたい。

また、小学生向けのチョウの生育講座などを実施したいと考えている。近年は、自然に触れる機会が少ない子どもが多く、中学生や高校生になってから虫や自然環境に興味を持たせることはかなりハードルが高いように感じる。そのため、身近なチョウを題材とした講座を実施することで、小学生の頃から、少しでも自然に触れさせる機会を増やし、環境に目が向く子どもを増やしたいと考える。

本研究が自然保護憲章の実践項目「4. 自然保護の教育」や「6. 美しく明るい生活環境の創造」に寄与することを期待する。

謝辞

武庫川女子大学教育学部教育学科 教授 鶴宏史先生
好文学園女子高等学校 清水光雄先生

注・引用文献

(1) 橋本健一「蝶類群集を指標とした自然環境評価」『生物教育』38(2), 1998, pp.50-57.



図4 生徒の作成したポスター

SSH 指定校における英語による STEAM 講座の実践

Implementing an English-Medium STEAM Seminar at a Super Science High School

田中 真由美

TANAKA, Mayumi

キーワード：STEAM 教育 英語 CLIL マシュマロチャレンジ

1. はじめに

文部科学省中央教育審議会答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して」¹⁾では、AI や IoT などの急速な技術革新に伴い、社会が大きく変動し、多岐にわたる課題が顕在化している現代において、文系・理系といった従来の枠組みに依存しない教育の必要性が指摘されている。これを踏まえ、各教科における学びを基盤としつつ、多様な情報を収集・活用して統合する能力を育成するため、高等学校における「総合的な探究の時間」や「理数探究」等の科目を中心に STEAM 教育の視点を取り入れた教育の推進が提言されている。

STEAM 教育とは Science (科学)、Technology (技術)、Engineering (工学)、Arts (芸術・リベラルアーツ)、Mathematics (数学) の教科横断的な教育のことであり、実社会における問題の発見や解決を図り、さらには社会的価値の創造へと結びつける資質を育成することを目的としている。Arts は芸術、文化、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた幅広い分野を指す。これらを STEM に取り入れることで文理融合型の教育が実現し得る。本稿ではスーパーサイエンスハイスクール（以降、SSH）指定校における英語による STEAM 講座の実践を報告する。

2. STEAM 特別講座の内容

SSH 指定校の兵庫県立加古川東高等学校（以降、加古川東高校）では、STEAM 特別講座が行われている。この講座は通常のカリキュラム内の授業ではなく、興味を持った生徒が自由を選んで受講する課外講座である。本稿著者は「英語を使ったものづくり」というタイトルの STEAM 特別講座で、英語による「マシュマロチャレンジ」を行った。

マシュマロチャレンジは、乾燥パスタをテープやひもを用いてつなぎ合わせて、マシュマロを頂上に置いても倒れない高いタワーを作るチーム活動である。この活動で STEAM 教育の各要素を体験的に学ぶことができる。例えば、タワーを高く作る過程で重力やバランス、力の分配といった物理的原理を考慮することから科学的思考を要する。パスタやテープなどの特性を活かした材料の工夫は技術的な創意工夫を促し、制約条件の中で最適な設計を試行錯誤する過程は工学的なプロセスに対応する。さらに、タワーの形状やデザインに独自性を持たせることで、創造性や美的感覚といったアートの要素が加わるほか、材料の配置や長さを計算しながら構造を計画することで数学的思考も活用される。このように、マシュマロチャレンジは科学、技術、工学、芸術、数学の要素を統合し、学際的な問題解決能力や創造性を育成することに貢献する活動である。

マシュマロチャレンジには、探究的な思考が伴う。加古川東高校では、2024 年 4 月の新入生オリエ

* 英語グローバル学科教授

ンテーションで、「探究学習への第一歩」の活動として「マシュマロチャレンジ」を行った。この活動は、高く倒れないタワーを作るための方法を、「問題意識」、「データ収集」、「分析・評価」、「仮説形成」、「調査・実験・検証」、「他の仮説の検討・消去条件の設定」といった思考を通して探究する活動として行われた。本講座では、「マシュマロチャレンジ」における「ものづくり」と「探究」の学びに「英語」の学びを加えることで、文理融合型の STEAM 教育を実践した。

3. CLIL

本講座における英語の指導の在り方は、内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning, 以降 CLIL）に基づく。CLIL は Content, Communication, Cognition, Culture/Community の 4 つの C を学習や指導の側面とした外国語の学習および教授法である^{2),3)}。Content は特定の教科やテーマ（例：科学、歴史など）の知識やスキルである。Communication は、学習の対象および内容を学ぶためのツールである外国語の運用能力である。Cognition は、課題に取り組むための思考過程であり、「記憶する」、「理解する」、「応用する」といった低次思考力から「分析する」、「評価する」、「応用する」といった高次思考力を含む⁴⁾。Culture/Community は、他者との協働や異文化理解の経験を通じて、学習者が社会的なつながりを形成し、国際的な視点を持つことを指す。このように、CLIL の 4C は、言語習得だけでなく、学術的な内容の理解、認知的スキルの向上、他者との協働および文化的相互理解を統合的に促進する教育モデルである。

本講座で行う英語によるマシュマロチャレンジは、STEAM 教育と CLIL を結びつける活動であり、中学校や高校で学んだ知識やスキルを活用しながら進められる。まず、Content として、マシュマロチャレンジは重力やバランス、安定性といった基礎的な物理や数学の知識を活用する機会を提供する。高度な専門知識を必要とせず、身近な科学的概念を実践的に応用することで、STEAM 教育の基本的な学びを体験的に深めることができる。

次に、Communication においては、チーム内で英語を用いて協力しながら活動を進めることが求められる。役割分担やアイデアの共有、進行状況の確認といったプロセスを通じて、英語によるコミュニケーション能力が実践的に養われる。また、活動の成果を英語で発表することで、表現力やプレゼンテーションスキルを向上させる機会を提供する。

さらに、Cognition の観点からは、どのような構造が最適であるかを探究し、試行錯誤を重ねることで、論理的な考察や創造的な問題解決力が養われる。課題に対する理解を深め、構造を改良しながら実践を繰り返すプロセスは、探究的な学びそのものであり、英語を用いて考えたり説明したりすることで、言語と思考の結びつきがさらに強化される。

最後に、Culture/Community では、他者と協働する経験を通じて、共同体的な学びの意識が促進される。チームメンバーと意見を尊重し合いながら共通の目標を達成する過程で、協力の重要性や多様な視点を受け入れる態度が育まれる。

以上のように、英語によるマシュマロチャレンジは STEAM 教育と CLIL の 4C を実現する活動であり、英語を活用した探究的かつ協働的な学びを促進する点で教育的意義が高いと考えられる。

4. 講座の目的と手順

本講座は、2024 年 7 月 17 日に加古川東高校において実施され、希望者である 1 年生 10 名が参加した。講師は本稿著者が務め、加古川東高校の教員 2 名および武庫川女子大学の教員 1 名と相談して講座の企画を行い、活動全体の進行を担当した。講座の目的は、英語を用いた協働を通じて、参加者

が STEAM 教育を体験し、創造的思考力や問題解決能力、英語運用能力を向上させることである。講座の手順は表 1 の通りである。

表 1：講座の手順

手順	時間	内容
1	10 分	ガイダンス ・ 講座の目標の共有 ・ 講座で収集するデータ利用の同意の確認 ・ 使用する材料と使用方法の確認 ・ ルールの説明 ・ 活動に必要な英語表現の確認
2	40 分	マシュマロチャレンジ 1 回目 ・ 計画と構築 (20 分) ・ 測定と振り返り (10 分) ・ ポスター発表 (10 分)
	10 分	休憩
3	40 分	マシュマロチャレンジ 2 回目 ・ 再計画と構築 (20 分) ・ 測定と振り返り (10 分) ・ ポスター発表 (10 分)
4	20 分	講座全体の振り返りとアンケート

(1) 手順 1「ガイダンス」

講座全体の目的や進行内容を参加者に明確に伝えることを目的としてガイダンスを行った。特に、活動が英語で行われることや、チームで協力しながら創造的な課題解決を目指す点を強調することで、参加者が活動の趣旨を理解し、主体的に取り組む準備を整える時間とした。また、使用する材料やツール、活動のルールについて具体的に説明することで、参加者がルールに基づいて円滑に活動を進められるよう配慮した。参加者はマシュマロチャレンジを 4 月の新入生オリエンテーションで経験済みであったが、英語で行うのは今回が初めてであったため、活動で使用する可能性のある英語表現をこの段階で導入した。例えば、“Let’s try this.” (これを試してみよう)、“We need more support here.” (ここにもっとサポートが必要だ) といった協働作業に必要なフレーズや、“stable” (安定した)、“wobbly” (ぐらぐらする) などの構造の状態に関する表現などを教え、それらの意味と正しい発音を確認する時間を設けた。このように、活動前に必要な英語表現を練習することで、参加者が英語を使うことへの不安を軽減し、積極的にコミュニケーションに取り組める環境を作った。

測定と振り返りの段階で、完成したタワーの高さを測定し、構造の安定性や課題を話し合った。“What worked well?” (何がうまくいったか)、“What didn’t work? (何がうまくいかなかったか) といった問いを通じて、成功点と改善点をチーム内で振り返り、次のチャレンジに向けた計画を立てた。最後に、ポスター発表を通じて、各チームが構造の成功点や課題について英語で発表した。参加者は順番に発表者としての役割を担い、論理的な説明を伴うプレゼンテーションスキルを発揮することに加え、他チームの成果を聞き、互いに学び合うことで新たな視点やアイデアを得る機会を得た。

(2) 手順 2「マシュマロチャレンジ 1 回目」

参加者は 3～4 名のチームごとに分かれて実際の課題に取り組んだ。まず、計画と構築の段階では、チームで意見を出し合いながら、材料を使ってできるだけ高い自立式のタワーを作る作業を行った。この過程では、英語を使った協働的なコミュニケーションが求められ、“Let’s make the base stronger. (土台をもっと強くしよう)、“What if we try this?” (これを試してみたらどうだろう) といった表現を用いてアイデアを共有しながら設計と作業を進めることが求められた。

測定と振り返りの段階で、完成したタワーの高さを測定し、構造の安定性や課題を話し合った。“What worked well?” (何がうまくいったか)、“What didn’t work? (何がうまくいかなかったか) といった問いを通じて、成功点と改善点をチーム内で振り返り、次のチャレンジに向けた計画を立てた。

最後に、ポスター発表を通じて、各チームが構造の成功点や課題について英語で発表した。参加者は順番に発表者としての役割を担い、論理的な説明を伴うプレゼンテーションスキルを発揮することに加え、他チームの成果を聞き、互いに学び合うことで新たな視点やアイデアを得る機会を得た。

(3) 手順 3「マシュマロチャレンジ 2 回目」

2 回目のマシュマロチャレンジでは、1 回目の振り返りを踏まえて設計を改良し、新たな構造を作成することが求められた。まず、計画と構築の段階では、各チームが 1 回目のチャレンジでの成功点や課題を基に新しいタワーの設計を考え、さらに高く、安定した構造を目指して作業を進めた。この過程で、“Let’s reinforce this part.” (この部分を強化しよう)、“What if we combine these parts?” (こ

これらの部分を組み合わせたらどうだろう」といった再構築に必要な英語表現を使いながら、チーム内で改善策を共有し協力して取り組む姿勢が求められた。

測定と振り返りの段階では、新しいタワーの高さを測定し、1回目との違いや改良点を検討した。“What were the major successes in the second trial?”（2回目の主な成功点は何だったか），“What new challenges arose?”（新たに生じた課題は何だったか）といった問いに答えながらチームでの振り返りを深め、改善プロセスを再確認した。

その後のポスター発表では、再試行の成果や新たな課題、改善策について各チームが英語で発表した。この段階では、1回目の発表経験を踏まえ、より自信を持って論理的に説明することが求められた。他チームの成果を聞いてさらに多様な視点を得ることで、次の課題解決へのヒントを得ることが期待された。

(4) 手順4「講座全体の振り返りとアンケート」

講座の最後には、全体の振り返りとアンケートの記入が行われた。このセッションでは、チーム内の協働や英語を用いたコミュニケーションの効果について話し合った後、セミナー全体を通じて得られた学びに関する自己評価のアンケートに答えた。

5. 倫理的配慮

本講座を行うにあたり、倫理的配慮を十分に行った上でデータを収集した。参加者に対して研究目的やデータの利用方法を明確に説明し、同意を得た。具体的には、講座の内容を基に報告書を作成して学術誌に投稿する予定であること、参加者の発言やアンケートの回答を引用する可能性があること、さらに講座の写真を掲載する可能性があることを事前に伝えた。さらに、参加者の個人情報特定されないよう匿名性を厳守し、十分な配慮を行うことを保証した。データ収集および利用に関しては、実施校である加古川東高校からも許可を得た。

実施したアンケートは、参加者が自己評価を通じて自らの学びを振り返る機会を提供するとともに、本講座の内容や進行方法の改善に役立てることを意図して設計し、参加者と研究に対する双方向の価値を生み出すことを目指した。

6. 自己評価アンケート

6.1 アンケート概要

アンケートは、CLILの4C（Content, Communication, Cognition, Culture/Community）に基づき、参加者に自己評価を行わせることを目的として実施した。各設問は、参加者がマシュマロチャレンジを通じてどのようにこれらの要素を体験し、活用したかを振り返る構成とした。

Contentに関する設問では、参加者がマシュマロチャレンジを通じて高く安定したタワーを作る方法をどの程度考案し、実践できたかを評価するよう求めた。これにより、課題の達成度やSTEAM教育に関連する学びの実感を確認した。

Communicationに焦点を当てた設問では、英語を用いたチーム内のやり取りや、論理的なプレゼンテーションの実践度を評価するよう求めた。特に、英語を使った情報共有や意見交換、発表活動を通じて得たスキルや課題に対する自己認識を深めることを意図した。

Cognitionに関する設問は、ブルームの改訂版タキソノミー⁴⁾に準じて構成し、思考プロセスを低次思考力（記憶する、理解する、応用する）と高次思考力（分析する、評価する、創造する）の両面か

ら評価するよう設計した。このような構成により、参加者がマシュマロチャレンジを通じて働かせた思考プロセスを把握し、自身の学びをより深く認識する助けとすることを意図した。

アンケートでは、設問ごとに「あなたの気持ちに最も近いものを1つ選んでください」と指示し、回答者が【1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. どちらでもない 4. そう思う 5. とてもそう思う】の5段階から選択し、該当する番号を○で囲む形式で実施した。各設問には自由記述の項目を設け、回答者が自身の体験や意見を具体的に記載することができるようにした。アンケートの回答は参加者10名全員から回収した。

6.2 アンケートの結果と考察

6.2.1 内容面に関する回答

項目①「1回のチャレンジで、高くて安定したタワーを作る方法を考え出すことができた」と項目②「2回のチャレンジで、高くて安定したタワーを作る方法を考え出すことができた」の回答は表2の通りである。

表2：Contentに関する設問の回答

	1	2	3	4	5	平均値
項目①	1	1	1	4	3	3.7
項目②	0	0	0	1	9	4.9

項目①では、回答が1（全くそう思わない）から5（とてもそう思う）まで分布しており、平均値は3.7であった。特に、「4（そう思う）」と「5（とてもそう思う）」の回答が多く、参加者の多くが1回目のチャレンジで一定の成果を感じたことが分かる。一方で、少数ではあるが「1（全くそう思わない）」や「2（そう思わない）」と回答した参加者もあり、課題を十分に達成できなかったと感じた参加者もいたことが示されている。

項目②では、回答が「4（そう思う）」と「5（とてもそう思う）」に集中しており、平均値は4.9と非常に高かった。これは、参加者のほぼ全員が2回目のチャレンジで課題の解決方法を考え出すことができたことを示している。1回目の振り返りを活かし、2回目の活動で取り組みに対する改善をしたと考えられる。

自由記述の項目「スパゲティとマシュマロで高いタワーを作るための最善の方法について、今日の講座を通して考えたことや実践したことを基に、自分の考えを書いてください」に対する回答として、土台や安定性に関する記述が多く見られた（表3）。

多くの参加者（No. 1-8）が、タワーの高さを追求する上で安定した土台を作ることの重要性を認識しており、具体的な方法として三角形の土台の構築や、補強材を使用して安定性を高める工夫が述べられた（No. 3, 4）。テープの効率的な活用や全体のバランスを考慮するなど、材料の扱い方に関する具体的なアイデアも挙げられた（No. 6）。さらに、いくつかの回答では、試行錯誤や反復的な取り組みの重要性が強調されており、最後まで諦めずに取り組むことが成功につながったという意見が見られた（No. 5）。倒れそうになった際の臨機応変な対応として、ひもを使ってバランスを取るなどの工夫を挙げる回答もあった（No. 7, 8）。これらの記述から、参加者はタワーの高さを実現するために「安定性」と「柔軟な対応」を中心に据えた学びを得たと考えられる。

一方で、英語を使った活動への適応について述べた回答（No. 9）や、チームでの話し合いやコミュニケーションの重要性を挙げる回答（No. 10）も見られ、本講座が探究的学びと協働的なスキルの育

成に寄与していることが示唆される。

表 3 : Content に関する自由記述

No.	回答 (原文のまま)
1	前回やったことがあったので、それを基にして、たくさんの案をだせたので、手を動かしつつづけることができた。より安定するように傾きを考えたことにより、上手にできて、よかった。何回も試すことが大切だと思いました。
2	倒れないように安定した土台を作ることを心がけた。また、1人1人の経験からアイデアを出して意見をたくさん取り入れた。
3	三角形の土台を作り、右の図のように、支えとして2つ目の土台を固定することで、より安定したタワーを作ることができた。
4	真ん中にも補強材を言えることで安定しました。
5	いくら安定していなくても最後まで諦めずに作り続けること。また、2本のスパゲッティをつなげて1つにしたり、土台を作ること。
6	土台をなるべくしっかりと固定する。テープを効率よく使う。全体のバランスを考えて組み立てる。
7	土台を強くすること。ある方向に傾いたときは、反対側にひもで引っばってバランスを取る。
8	立体的な構造で、2本でくっつけるなど、強くすることを意識した。倒れそうになったときは、反対側からひもを引くことで、問題を改善できた。
9	1回目は言いたいことが上手く表現できず、少し話すことにためらいがありましたが、2回目は「伝わらなかったらどうしよう」ではなく、「とにかく伝えよう」「楽しもう！」と思うことでコミュニケーションがとりやすくなり、はずかしがることなく英語をコミュニケーションツールとして使うことができるようになりました。
10	みんなで話し合っ、色々な方法を取り入れると高いタワーを作ることができると思いました。そして、臨機応変に対応することが大切だと思います。

6.2.2 Communication に関する回答

やり取り（ディスカッション）に関する項目①「1回目のタワーを作る活動で、英語で情報や考えを伝え合うやり取りを続けることができた」、項目②「2回目のタワーを作る活動で、英語で情報や考えを伝え合うやり取りを続けることができた」に対する回答の結果は表4の通りである。

表 4 : Communication (やり取り) に関する回答

	1	2	3	4	5	平均値
項目①	0	4	0	4	2	3.4
項目②	0	0	1	5	4	4.3

項目①では、回答が2（そう思わない）と4（そう思う）に集中し、平均値は3.4であった。これは、1回目の活動では英語を用いたディスカッションに困難を感じた参加者が一定数存在することを示している。

項目②では、回答が4（そう思う）および5（とてもそう思う）に集中し、平均値は4.3と高かった。2回目の活動では、英語でのやり取りが1回目よりもスムーズに行えるようになった参加者が増えたことを示している。

表5は、発表（プレゼンテーション）に関する項目①「1回目の発表で、英語で論理的に発表することができた」、項目②「2回目の発表で、英語で論理的に発表することができた。」に対する回答の結果である。

表 5 : Communication (発表) に関する回答

	1	2	3	4	5	平均値
項目①	0	4	1	4	1	3.2
項目②	0	1	0	6	3	4.1

項目①では、回答が 2（そう思わない）から 5（とてもそう思う）に分布し、平均値は 3.2 とやや低かった。やり取りに関する回答と同様に、1 回目の発表で英語を使うことに戸惑いを感じた参加者がいたことを反映している。

項目②では、回答が 4（そう思う）および 5（とてもそう思う）に集中し、平均値は 4.1 であった。2 回目の発表では、英語を用いた情報伝達のスキルが向上したとの認識が高まったことが示されている。

表 6 は、「英語のやり取りや発表で上手くできたことと、難しかったことを書いてください。」という質問に対する自由記述回答である。「難しかったこと」こととして、多くの参加者が「伝えたい単語や表現が見つからない」、「文章を即座に組み立てるのが難しい」と感じており、英語でのスムーズなコミュニケーションに困難を抱えた（No. 1, 2, 3, 7, 8）。上手くできたこととして、「完璧な文ではなくても相手に伝わるように工夫した」という記述が見られ、英語を用いる際の挑戦意識や創意工夫の姿勢が確認できる（No. 2, 3, 5, 6, 9）。

表 6 : Communication に関する自由記述回答

No.	回答（原文のまま）
1	「確かに」や「柱」など、日本語でよく使う単語や英語であまり使わない単語が言いたいのに言えないので難しく感じた。
2	事前に考えずに、その場で文章を組み立てることが難しかった。でも、2 回目の発表では、きれいな文ではなかったけど、相手に伝わるような発表ができたと思う。
3	思った単語、表現したいことが上手くみつからず、つまってしまうことが多々ありましたが、知っている単語で何とか伝わったと思います。文法的にはたくさんまちがってしまったかもしれないけれど、それでも伝えよう、という思いをもち続けることができ、通じたときはうれしい気持ちになりました。
4	上手くできたことは、とにかく英語を使うことを意識することで、伝えたいことをしっかりと伝えられたこと。難しかったことは、プレゼンの時に、聴衆とアイコンタクトをあまりとれなかったことや、他の人がプレゼンをしているときに反応がうすかったかなと思う。
5	日本語と違って思ったことを英語に変換してから話さないといけないのが大変だったが、身振り手振りで伝えることができた。
6	とっさに主語を作ることや文法にのっとって話すことが難しかった。しかしもともと知っているイディオムなどを使って、コミュニケーションをとることはできた。
7	うまく単語がでてこなかったり、文章にできなかつたりして困った。思ったことを言語化するのが難しい。
8	自分が伝えたいことを意味する単語がなかなか見つからなくて大変でした。
9	はじめのプレゼンテーションはボードに書いたことを読むだけだったけど、2 回目は分かりにくいところに説明をつけたしながら話せた。
10	わからない単語が多くあった。思っていることは伝えられたけど、もっと文章で伝えられたらよかったと思う。

6.2.3 Cognition に関する回答

表 7 は以下の質問に対する回答の結果である。これらの項目①から⑥は、ブルームの改訂タキソノミーの思考の 6 分類⁴⁾の、①「記憶する」、②「理解する」、③「応用する」、④「分析する」、⑤「評価する」、⑥「創造する」に対応している。

項目①「新しいことを覚えたり、知っていることを思い出したりした」

項目②「言いたいことを換言・要約・説明したり、情報や物を分類・比較したり、既に知っていることを基に推論したりした」

項目③「学んだことを不慣れな場面や、同様の場面で活用した」

項目④「各要素の特徴や性質を識別したり、全体像を思い描いて要素間の関係を認識したりした」

項目⑤「何らかの基準に基づいて、取り組んだことの成果と課題の両方について確認したり、取り組みを評価したりした」

項目⑥「何らかの基準に基づいて仮説を立てたり，実行するための計画を立てたり，計画に基づいて実行・解決したりした」

表 7 : Cognitionに関する回答

	1	2	3	4	5	平均値
項目①	0	0	0	4	6	4.6
項目②	0	0	0	4	6	4.6
項目③	0	1	2	4	3	3.9
項目④	0	0	3	4	3	4.0
項目⑤	0	0	0	4	6	4.6
項目⑥	0	0	0	2	8	4.8

項目①「新しいことを覚えたり，知っていることを思い出したりした」に関する回答は，4（そう思う）と 5（とてもそう思う）に集中しており，平均値は 4.6 と高く，すべての参加者が肯定的な回答を示している。

項目②「言いたいことを換言・要約・説明したり，情報や物を分類・比較したり，既に知っていることを基に推論したりした」についても，回答は 4（そう思う）と 5（とてもそう思う）のみで，平均値は 4.6 であり，全員が高い評価を示している。

項目③「学んだことを不慣れな場面や，同様の場面で活用した」の回答は，2（あまりそう思わない）から 5（とてもそう思う）に分布し，評価はやや分かれており，平均値は 3.9 と他の質問より低い傾向にある。

項目④「各要素の特徴や性質を識別したり，全体像を思い描いて要素間の関係を認識したりした」の平均値は 4.0 であり，回答は 3（どちらでもない）から 5（とてもそう思う）に分布しており，やや肯定的な傾向が強い。

項目⑤「何らかの基準に基づいて，取り組んだことの成果と課題の両方について確認したり，取り組みを評価したりした」の平均値は 4.6 と高く，回答は 4（そう思う）と 5（とてもそう思う）のみで，全員が肯定的な評価を示している。

項目⑥「何らかの基準に基づいて仮説を立てたり，実行するための計画を立てたり，計画に基づいて実行・解決したりした」に対する回答の平均値は 4.8 と最も高い。回答は 4（そう思う）と 5（とてもそう思う）に集中し，非常に高い評価が得られている。

表 8 は，「項目①から⑥のうち，あなたが最も働かせたと思う思考の種類を 1 つ挙げ，今日の講座のどのような場面でその思考を働かせたかを書いてください」という質問に対する自由記述回答をまとめたものである。

自由記述回答の分析結果をブルームの改訂版タキソノミーの思考分類⁴⁾に基づいて整理すると，本講座が参加者の多様な思考プロセスを引き出し，活性化させたことが明らかとなった。

まず，「記憶する」（思考①）では，普段の英語の授業で学んだ単語や知識を実践的に使用することで記憶の定着が図られており，「習った単語（two third や excess）を使うことができて，より定着したと思う」（No. 1）といった具体例からも，それが効果的であったことが示された。

「理解する」（思考②）では，既習の単語や表現を用いて理解したことや考えたことを言い換えたり，整理して他者に伝えたりする努力が見られ，「知っていることばで何とか通じるように言い換えることに努めました」（No. 4）という記述に，コミュニケーションを通じた理解促進のプロセスが表れている。

「応用する」(思考③)に該当する回答は得られなかった。

「分析する」(思考④)の回答(No. 6)から、強い土台を作ったり倒れそうなタワーを改善したりする際に、要素を分析しその関係性を考察したことが分かる。

「評価する」(思考⑤)では、1回目の取り組みを評価し、その結果を2回目の取り組みに活かしたことが「1回目に発見された問題点をそのまま次に生かすことができた」(No. 7)という記述から判断できる。

「創造する」(思考⑥)では、計画を立案し実行する中で、新たな方法や解決策を生み出すプロセスが顕著であり、「実行するための計画を立て、それを実行する思考を働かせた」(No. 9)という記述に加え、過去の経験を活用して次の段階へと発展させる姿勢が示されている(No. 8, 10)。

これらの結果から、本講座は記憶や理解といった基礎的な思考力を引き出すと同時に、分析・評価・創造といった高次の思考力を効果的に活性化させていることが示唆された。

表8: Cognitionに関する自由記述回答

No.	思考	回答(原文のまま)
1	①	インプットするだけじゃもったいないと思いました。今日は、習った単語(two third や excess)使うことができて、より定着したと思う。
2	①	授業で使った単語も話し合う場面などで引き出すことができた。
3	②	自分がイメージしているタワーを相手に伝えるのに、知っている単語をつなげて伝えようとしたときに働かせた。
4	②	いざコミュニケーションするとなると、いちいち知らない単語を調べられないから、知っていることばで何とか通じるように言い換えることに努めました。
5	②	タワーをつくるときに、自分が思っていることを相手に伝える難しさを感じた。相手に伝わりやすく、なるべく簡潔に言葉を整えられるよう工夫した。
6	④	強い土台を作るときや、倒れそうになったのを改善するとき。
7	⑤	チャレンジを2回行ったことで、1回目に発見された問題点をそのまま次に生かすことができ、課題を通して次に取り組むことができた。
8	⑥	前回に行ったマシュマロチャレンジの結果やどのようにタワーを作ったかとその時の改善点などを共有することで、より安定した高いタワーを作ることができた。今日の講座の1回目のチャレンジの時に計画をしっかり練ることができた。
9	⑥	実行するための計画を立て、それを実行する思考を働かせた。マシュマロタワーを作っているとき、計画を立てながら、それを上手く実現させていった。
10	⑥	タワーを作るときに、1回目のタワーの課題を見つけ、2回目のタワーでそれをどう解決するかを考えた。

6.2.4 Community/Cultureに関する回答

表9は、チームでの活動や発表活動に関する項目①「アイデアを出したりチームのメンバーの意見を受け入れたりしながら、積極的にチームの活動に協力しようとした」、項目②「他のチームの発表を聞いて、積極的に学ぼうとした」に対する回答の結果である。

表9: Culture/Communityに関する回答

	1	2	3	4	5	平均値
項目①	0	0	0	0	5	5.0
項目②	0	1	0	3	6	4.4

項目①「アイデアを出したりチームのメンバーの意見を受け入れたりしながら、積極的にチームの活動に協力しようとした」に対する回答は、全員が5(とてもそう思う)を選択した。この結果から、参加者全員がチーム活動において非常に積極的に協力したことが明らかである。

項目②「他のチームの発表を聞いて、積極的に学ぼうとした」に対する回答では、平均値は 4.4 で、回答が 4（そう思う）と 5（とてもそう思う）に集中していた。一名の参加者が 2（そう思わない）を選択したものの、大多数は他のチームの発表に積極的な姿勢を示した。

表 10 の自由記述回答から、参加者がチーム活動やコミュニケーションにおいてどのように取り組んだかが明らかとなり、以下のような傾向が見られる。

表 10：Culture/Community に関する記述回答

No.	回答（原文のまま）
1	積極的に案を出したり、話したりすることができた。
2	人前で英語で話したことはほとんどなくて心配だったけど、他の人のプレゼンを聞いて真似したり、上手に文はできなくても、単語で伝わるように工夫した。
3	あいづちをうちながら仲間とコミュニケーションをとり、話しやすく、意見を出しやすい雰囲気をつくることに努めました。
4	前回の経験を生かし、しっかり声を出してチームのメンバーにやってほしいことを伝えられた。2 回目のチャレンジでは、時間をできるだけ有効に使うために最初に役割配分をし、効率よく作業を進められた。
5	あいづちやアイコンタクトを意識しながら話したり、聞いたりした。
6	チームのメンバーの意見を受け入れ、チームの活動に積極的に協力した。他の人がいい意見を出してくれたから、それに基づいて活動できた。ベースをテーブルでつないだり、他の人が作るのを手伝った。
7	チームの人と協力してマシュマロができるだけ高く上がるよう、サポートした。英語を使うときに、伝わりやすい表現やイントネーションに注意して会話できた。
8	同じグループのメンバーで話し合っ、良い物を作ることができたと思います。
9	自分が持っていたアイデアと、チームのメンバーのアイデアを組み合わせたり、まったく新しいアイデアを共有したりしてより良い意見をタワーに取り入れることができた。
10	自分の意見や思いを伝えられたと思う。また、積極的に作業に参加した。

多くの回答において、チーム活動に積極的に参加し、自ら意見を出す努力が記述されている。「積極的に案を出したり、話したりすることができた」（No. 1）や「自分の意見や思いを伝えられたと思う」（No. 10）といった記述がその具体例であり、参加者が主体的に活動に関与したことが示唆される。

チームのメンバーと協力し、それぞれの役割を果たしたことを示す記述も多く見られた。特に、「時間をできるだけ有効に使うために最初に役割配分をし、効率よく作業を進められた」（No. 4）や「チームの人と協力してマシュマロができるだけ高く上がるよう、サポートした」（No. 7）といった記述は、チームでの効率的な活動が行われたことを示している。

他者の意見を受け入れ、それを活動に活かしたことが述べられている回答もあった。「チームのメンバーの意見を受け入れ、チームの活動に積極的に協力した」（No. 6）や「自分が持っていたアイデアと、チームのメンバーのアイデアを組み合わせたり、まったく新しいアイデアを共有したりしてより良い意見をタワーに取り入れることができた」（No. 9）など、協調性を重視した行動が記述された。

英語でのコミュニケーションにおいて、あいづちやアイコンタクトなど、相手と円滑に話すための工夫をした記述も見られた。「あいづちをうちながら仲間とコミュニケーションをとり、話しやすく、意見を出しやすい雰囲気をつくることに努めました」（No. 3）や「あいづちやアイコンタクトを意識しながら話したり、聞いたりした」（No. 5）といった記述がその具体例である。

6.2.5 講座全体を通しての感想

表 11 は講座全体を通じた受講者の感想である。感想の記述から、いくつかの重要な成果が明らかになった。

表 11: 講座全体を通しての感想

No.	回答 (原文のまま)
1	英語でも、伝えたい気持ちや理解しようという気持ちがあれば、伝わると思いました。ですが、語い力はあっても困らないので、増やしたいです。
2	普段出来ない体験ができてすごく楽しかった。初めましての人がほとんどだったけど、お互いに助け合って仲も深まった。たくさん英語で話せて楽しかった。
3	思ったよりコミュニケーションはとれたものの、いいたいことがえいないもどかしさがありました。将来コミュニケーションをとることがあったときにもっとスムーズにいいたいことを伝えられるようにするために英語の勉強をがんばりたいです。
4	今日のように、英語で授業をすることは何度もあったけど、こんなにも沢山の会話を英語でしたことがなかったのでとても良い経験になりました。本当に楽しかったです！
5	マシュマロチャレンジはやったことがあったけれど、英語を使うことで、全く別物をやっているような感覚になり楽しかったです。
6	友達との仲も深まり、とても楽しかったです。すごく盛り上がり、たまに日本語がでてしまいましたが、よい英語の勉強になりました。
7	4月にやったマシュマロチャレンジと内容は同じでも、違う切り口から見れて良かった。英語で伝える難しさも楽しさも感じることができた。
8	この講座で初めて話す人もいたけど、英語を使って話すことによって緊張がありませんでした。
9	始めは英語で日本人と話すのは会話が止まってしまうと心配でしたが、2回のチャレンジを通して恥じらいなどが消えたので参加して良かったです。
10	普通の会話を英語ですることさえも難しいと思った。でも、1回目から2回目より高く、また、他のチームに負けないように改善できたのはよかったと思う。

まず、英語の学習や使用に対する態度の向上が成果として挙げられる。参加者は「伝えたい気持ちや理解しようという気持ちがあれば、伝わる」ことを実感し (No. 1)、語彙力やスムーズな表現力の必要性を認識するなど、英語学習への意欲が高まっている様子が見られた (No. 3)。これにより、講座が参加者の言語的な挑戦意識を引き出したことが示された。

また、英語での活動に対する新しい気づきと楽しさは、多くの参加者にとって印象的だったようである。「マシュマロチャレンジはやったことがあったけれど、英語を使うことで全く別物のように感じた」(No. 5) という感想や、「こんなにも沢山の会話を英語でしたことがなかった」(No. 4) といった記述から、活動そのものが新鮮で、学びを楽しいものとして捉えたことがわかる。

参加者の中には、英語での対話に不安や緊張を感じていた者もいたが、「始めは英語で日本人と話すのは会話が止まってしまうと心配でしたが、2回のチャレンジを通して恥じらいなどが消えたので参加して良かった」(No. 9) と述べており、英語使用の抵抗感を下げたようである。活動を通じて得られた肯定的な経験が、英語を使うことへの心理的な壁を取り除いたと考えられる。

次に、チーム活動を通じた協働と交流の深化も大きな成果の一つである。初対面の生徒が多い環境の中で「お互いに助け合って仲も深まった」(No. 2) という感想があり、協力的な姿勢が講座全体を通じて促進された。

最後に、改善による達成感が挙げられる。「1回目から2回目より高く、また、他のチームに負けないように改善できたのは良かったと思う」(No. 10) という感想に見られるように、活動を通じた反省と工夫が参加者の成長と達成感を促進したと考えられる。

7. まとめ

本実践では、SSH 指定校における英語を用いた STEAM 講座を通じて、STEAM 教育と CLIL を組み合わせた教育の可能性を探った。STEAM 教育は、Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics の多分野を横断的に学ぶ枠組みであり、学際的な問題解決能力や創造力の育成を目指すものである。本講座は、これらの分野を体験的に学びながら、生徒が問題を発見し、その解決策を探

る機会を提供した。

本講座は、CLIL の 4C (Content, Communication, Cognition, Culture/Community) を取り入れて設計された。Content の観点では、科学的知識や数学的概念を実践的に学び直し、課題解決に応用する力を、Communication においては、英語を用いたチーム内の対話やプレゼンテーションを通じて言語運用能力を高める機会を提供した。Cognition では、記憶や理解といった低次の基礎的な思考力から、分析・評価・創造といった高次の思考力までを活性化させる活動を行った。さらに、Culture/Community の観点では、チーム活動を通じて協働の意義を学び、多様な意見を受け入れる態度の促進に努めた。

本講座の成果は、自己評価アンケートの分析から確認できた。参加者は英語でのコミュニケーションに挑戦し、「言いたい単語が浮かばない」、「表現が難しい」といった課題を感じることで、語彙力や表現力の必要性を認識し、英語学習への意欲を高めた。また、2 回のチャレンジを通じて、試行錯誤を重ねながら成果を改善していくプロセスから、学びの深化と達成感を得た参加者も多かった。さらに、初対面の生徒との人間関係構築や相互の意見交換を通じて、協働の楽しさを体験した参加者もいた。

本実践の結果を踏まえると、これからの教科教育では、探究的な学びの推進や教科横断的なカリキュラムの構築が重要であることが示唆される。外国語教育においても、教科横断的で探究的な学びを取り入れ、学問の成果を実生活や社会活動に応用できるようなコミュニケーション能力の育成が求められるだろう。STEAM 教育と CLIL を統合した本講座は、生徒の多面的な思考力や協働力、さらに実践的な英語運用能力の向上に寄与する可能性を示しており、今後もこのような教育プログラムのさらなる開発に取り組む必要がある。

謝辞

本実践に協力いただいた兵庫県立加古川東高等学校の生徒の皆さん、新友一郎先生、谷口正明先生、武庫川女子大学学校教育センター大山正博先生に心より感謝申し上げます。

本実践は JSPS 科研費 JP18K00741 による研究成果の社会的還元の一環として行われました。

引用文献

- (1) 文部科学省 “「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」, 2021,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm, (2024 年 12 月 9 日最終確認)
- (2) Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, 2010.
- (3) Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Macmillan, 2008.
- (4) Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, 2001.

3 歳未満児の保育における援助のあり方

The Way of Supports in the Childcare of Children Under Three Years Old

西村 真実^{*}

NISHIMURA, Mami^{*}

はじめに

『学校教育センター紀要』第 10 号では「これからの各教科・領域の指導法のあり方」をテーマとして、各教科・領域の指導法に関わる研究が集められる。教職課程における「領域の指導法」は、保育士養成課程では「保育の内容と方法に関する科目」に符合し、3 歳未満児の保育については「乳児保育Ⅰ」および「乳児保育Ⅱ」が該当する。保育士養成課程は、保育所保育指針の改定に伴って、その内容を反映して改定されるため、本稿では保育所保育指針⁽¹⁾に示された援助方法に着目し、特に保育士による直接的援助の方法について、論考を進める。

1. 保育所保育指針の改定

保育所保育指針が最初に公布されたのは 1965 年で、20 年以上改定が行われなかったが、子どもを取り巻く社会的背景の変容を受けて、1990 年に初めての改定が実施された。それ以降、おおむね 10 年ごとに改定が実施されており、1999 年と 2008 年にも改定が実施された。現行の保育所保育指針は 2017 年に改定されたものである。

1999 年改定の保育所保育指針までは厚生省および厚生労働省所管局長による通知、すなわち法的拘束力を有しない「行政による指導・助言のガイドライン」として扱われてきた。2008 年の保育所保育指針改定からは、保育所保育指針は厚生労働大臣告示となり法的拘束力を有する。

現行の保育所保育指針では、「第 2 章保育の内容」で乳児、1 歳以上 3 歳未満児、幼児、の年齢区分を設け、それぞれの年齢区分に関わる「ねらい及び内容」が示される。年齢区分ごとのねらい及び内容では、最初に「基本的事項」が示され、次に年齢区分内の保育領域ごとに「ねらい」と「内容」および「内容の取扱い」が示される。各年齢区分での記述の最後には「保育の実施に関わる配慮事項」を示す。「ねらい」と「内容」は、主語が子どもとなる文章で記されており、「内容の取扱い」と「保育の実施に関わる配慮事項」で、保育士が行う援助について言及する。こうした章立てと記述は、1965 年版保育所保育指針から踏襲されているものでもある。

2. 保育所保育指針に示された 3 歳未満児に対する直接的援助

3 歳未満児の保育における援助には、様々な様態がある。食事や排泄、着脱など、「生活援助」という文言に集約される援助や、例えばわらべうた遊びなどで子どもが遊びを楽しめるよう保育士が行う遊びの援助などは、保育士の具体的な行為である。同時に遊びの見守りや環境構成、指導案の作成、さらには保育の評価など、子どもに対する具体的な行為とはならないが、保育の実施に欠かせない援助がある。ここでは便宜上、前者を直接的援助、後者を間接的援助と類別する。

保育所保育指針は、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第 35 条の規定に基づき、保育所における保育の内容を示すものである。保育所保育指針では、第 1 章総則 1 保育所保育に関する基本原

* 教育学科准教授

則（３）保育の方法に、６つのことがらが挙げられている。ただ、それらは原則が示されたものであり、具体的な援助方法を示すものではない。そこで、第２章保育の内容に示された３歳未満児の保育における保育士の直接的援助に関する記述に着目し、保育所保育指針の示す３歳未満児に対する直接的援助を明らかにする。

【分析手続き】

保育所保育指針（２０１７年改訂）第２章保育の内容１．乳児保育に関わるねらい及び内容、と２．１歳以上３歳未満児の保育に関わるねらい及び内容から、保育士の直接的な援助に言及する箇所を抽出し、それぞれのセグメントの内容を要約するラベルを付帯した。次に、すべてのラベルを総覧し、意味内容の類似性に基づいてラベルを分類し、カテゴリーを生成した。なお、一つのセグメントに複数の意味内容を含む場合には、ラベルを該当する複数のカテゴリーに類別した。

３．結果

結果を表１、表２、表３、表４、表５に示す。保育所保育指針第２章保育の内容の乳児保育及び１歳以上３歳未満児の保育に示された保育士による直接的援助を類型化したところ、０歳では「特定の保育士との愛着形成」、「受容的関与」、「応答的関与」、「関与の個別化」、「基本的生活行為の援助」「言葉による働きかけ」「関わり」「触れ合い」「雰囲気醸成」の９つのカテゴリーが生成された。１歳以上３歳未満児では、１３のカテゴリーが生成された。「安定した関係の担保」、「情緒の安定」、「受容的関与」、「応答的関与」、「関与の個別化」、「生活の安定」、「基本的生活行為の援助」、「言葉による働きかけ」、「言語化の援助」、「子どもの自発的活動を促す」、「遊びを通じた援助」、「子ども同士の仲立ち」、「雰囲気醸成」である。

０歳児に対する直接的援助と１歳以上３歳未満児に対する直接的援助、それぞれで生成されたカテゴリーで両者間に共通するものは、「受容的関与」、「応答的関与」、「関与の個別化」、「基本的生活行為の援助」、「言葉による働きかけ」、「雰囲気醸成」の６つであった。

（１）０歳児に対する直接的援助のカテゴリー

① 特定の保育士との愛着形成

ここには、「特定の大人の応答的関わり」や「安心できる関係で過ごす」など、特定の大人の関与についての言及が集約された。

② 受容的関与

受容的関与に集約されたラベルは他のカテゴリーに比べて多く、その記述は「受容」だけではなく、大抵の場合「愛情豊かに」、「温かく」、「優しく」といった形容詞を伴って記述されていた。また、「受容的・応答的」というように受容と応答が組み合わせられた記述も多く見られた。

③ 応答的関与

このカテゴリーも、②受容的関与と同様、集約されたラベルの数は他のカテゴリーに比べて多い。「応答的に行う」「応答的な触れ合い」など、保育士の行為の様態を示す副詞として用いられている。

④ 関与の個別化

関与の個別化に集約されたラベルは、「個別化」を旨とするものであり、元の記述は「一人一人に応じた適切な援助」などである。

⑤ 基本的生活行為の援助

ここに集約されたラベルは、「食事・着脱の援助」「排泄援助」などである。子どもの基本的な生活

行為を援助することについての記述である。

⑥ 言葉による働きかけ

このカテゴリには、保育士が言葉を用いて行う働きかけを表すラベルが集約された。「語りかけ、歌いかけ」、「言葉がけ」等である。

表1 乳児保育に関わるねらい及び内容に示された保育士の直接的援助に関する記述

セグメント	大項目	中項目	小項目	ラベル
特定の大人との応答的なかわりを通じて情緒的な絆が形成される～	(1) 基本的事項	ア		特定の大人の応答的関わり (愛着)
乳児保育は、愛情豊かに、応答的に行われることが特に必要である。	(1) 基本的事項	ア		愛情豊かに、応答的
保育士等の愛情豊かな受容のもとで	(2) ねらい及び内容	ア 健やかに伸び伸びと育つ	(イ) 内容①	愛情豊かな受容
個人差に応じて授乳を行い、離乳を進めていく中で			(イ) 内容③	個別化
おもつ交換や衣服の着脱を通じて			(イ) 内容⑤	排泄・着脱の援助
温かい触れ合いの中で	(2) ねらい及び内容	ア 健やかに伸び伸びと育つ	(ウ) 内容の取扱い①	温かい触れ合い
和やかな雰囲気の中で			(ウ) 内容の取扱い②	和やかな雰囲気
受容的・応答的な関わりの中で		イ 身近な人と気持ちが通じ合う		受容的関わり、応答的関わり
安心できる関係の中で、身近な人と共に過ごす			(ア) ねらい①	安心できる関係で過ごす
体の動きや表情、発声等により、保育士等と気持ちを通わせ			(ア) ねらい②	子どもの発信を受け止め、気持ちを通わせる
身近な人と親しみ、関わりを深め			(ア) ねらい③	関わりを深める
子どもからの働きかけを踏まえた、応答的な触れ合いや言葉がけ			(イ) 内容①	応答的な触れ合い、言葉がけ
体の動きや表情、発声、喃語等をやさしく受け止めてもらい、保育士等とのやりとりを			(イ) 内容②	優しく受け止め、やりとり
保育士等による語りかけや歌いかけ、発声や喃語等への応答			(イ) 内容④	語りかけ歌いかけ、応答
温かく、受容的な関わり			(イ) 内容⑤	温かく受容的な関わり
子どもの多様な感情を受け止め、温かく受容的・応答的に関わり、一人ひとりに応じた適切な援助を行う			(ウ) 内容の取扱い①	受け止め、温かく受容的・応答的に関わる、個別に適切な援助
～それに相手が応答する～楽しい雰囲気の中での保育士等とのかわりあい大切に、ゆっくりと優しく話しかけるなど				楽しい雰囲気の中でのかわり、ゆっくりと優しく話しかける
保育士等と一緒に様々な色彩や形のものや絵本などを見る		ウ 身近なものと関わり感性が育つ	(イ) 内容③	一緒に絵本を見る
保育士等のあやし遊びに			(イ) 内容⑤	あやし遊び
これらの表現しようとする意欲を積極的に受け止め			(ウ) 内容の取扱い②	積極的に受け止め
欲求を適切に満たし、特定の保育士が応答的に関わる	(3) 保育の実施に関わる配慮事項イ			欲求を満たす、特定の保育士が応答的に関わる

⑦ 関わり

このカテゴリは「関わりを深める」というラベルのみのカテゴリとなる。元は「身近な人と親しみ、関わりを深める」という記述である。文章の主語は子どもであるが、関わりは一方のみが深めるものではなく、往還的に深まるものであるため、保育士の行為として扱った。

⑧ 触れ合い

ここには、身体的接触を伴う交流と「温かい触れ合い」などの抽象的表記ではあるが、保育士と子どもの情動交流を示唆するものが集約された。

⑨ 雰囲気の醸成

雰囲気は、直接的援助とは言い難いが、「楽しい雰囲気の中で関わり～」「和やかな雰囲気の中で～する」という保育士の直接的援助に伴って雰囲気を醸成することと解釈し、カテゴリが生成された。

(2) 1歳以上3歳未満児に対する直接的援助のカテゴリ

① 安定した関係の担保

このカテゴリには「安定した関係」「信頼関係」等のラベルが集約された。保育士と子どもの間に構築した関係を安定的に保つ行動に関する言及である。

② 情緒の安定

ここには、子どもの情緒の安定を図る関与についてのラベルが集約された。「情緒の安定を図る」「子どもの欲求を満たす」等である。

③ 受容的関与

0歳児に対する保育士の直接的援助でも現れたカテゴリーである。「受容的・応答的関わり」、「愛情豊かな受容」、「積極的な受容」など、形容詞を伴って記述されるのも0歳児に対する直接的援助と同表21歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容に示された保育士の直接的援助に関する記述様である。また、ラベルの数が他のカテゴリー比べて多かったことも、0歳児と同様である。

表2 1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容に示された保育士の直接的援助に関する記述

セグメント	大項目	中項目	小項目	ラベル
食事、衣類の着脱なども、保育士等の援助の下で	(1) 基本的事項ア			食事・着脱の援助
保育士等は、子どもの生活の安定を図りながら～温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる必要がある	(1) 基本的事項ア			生活の安定、愛情豊かに、応答的に
保育士等の愛情豊かな受容の下で	(2) ねらい及び内容	ア健康	(イ) 内容①	愛情豊かな受容
保育士等の助けを借りながら、衣服の着脱を			(イ) 内容⑥	着脱の援助
子どもの気持ちに配慮した温かい触れ合いの中で			(ウ) 内容の取扱い①	温かい触れ合い
排泄の習慣については、一人一人の排泄間隔等を踏まえ、おむつが汚れていない時に便器に座らせるなど			(ウ) 内容の取扱い③	個別の排泄間隔の把握と排泄援助
生活に必要な基本的な習慣については、一人一人の状態に応じ、落ち着いた雰囲気の中で行うようにし			(ウ) 内容の取扱い④	個別に応じた援助、落ち着いた雰囲気
保育士等や周囲の子ども等との安定した関係の中で共に過ごす		イ人間関係	(イ) 内容①	安定した関係
保育士等の受容的・応答的なかわりの中で欲求を適切に満たし、			(イ) 内容②	受容的・応答的なかわり、子どもの欲求を満たす
保育士等の仲立ちにより			(イ) 内容④	仲立ち
保育士等との信頼関係に支えられて生活を確立する			(ウ) 内容の取扱い①	信頼関係
温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わり、適切な援助を行う			(ウ) 内容の取扱い①	愛情豊かに応答的に関わり適切な援助
保育士等が受容的に受け止めるとともに			(ウ) 内容の取扱い②	受容的に受け止める
保育士等が仲立ちとなって、自分の気持ちを相手に伝えることや相手の気持ちに気づくことの大切さなど、友達の気持ちや友達とのかかわり方を丁寧に伝えていく			(ウ) 内容の取扱い③	仲立ち、関わりを丁寧に伝える
身近な生き物との関わりについては～そうした気付きを促すような関わりとなるようにする		ウ環境	(ウ) 内容の取扱い②	身近な生き物への気づきを促す
保育士等の応答的なかわりや話しかけにより		エ言葉	(イ) 内容①	応答的な関わり、話しかけ
保育士等とごっこ遊びをする中で			(イ) 内容⑤	ごっこ遊び
保育士等を仲立ちとして、生活や遊びの中で友達との言葉のやりとりを			(イ) 内容⑥	仲立ちして言葉のやり取り
楽しい雰囲気の中で保育士等との言葉のやりとりができるようにする			(ウ) 内容の取扱い①	楽しい雰囲気の中で子どもと言葉のやり取り
気持ちや経験等の言語化を行うことを援助するなど、子ども同士の関わりの中での仲立ちを行う			(ウ) 内容の取扱い②	言語化を援助、子ども同士の仲立ち
それぞれの子どもの発達状況に応じて、遊びや関わり工夫など、保育の内容を適切に展開する			(ウ) 内容の取扱い③	個別化し、保育の内容を適切に展開
それらを積極的に受け止め、		オ表現	(ウ) 内容の取扱い①	積極的に受け止め
～自分の力でやり遂げる充実感などに気づくよう、温かく見守るとともに適切に援助を行う			(ウ) 内容の取扱い②	温かく見守り適切に援助
受容的なかわりの中で自信をもって表現することや、			(ウ) 内容の取扱い③	受容的な関わり
情緒の安定を図りながら、子どもの自発的な活動を尊重するとともに促していく	(3) 保育の実施に関わる配慮事項ウ			情緒の安定を図り、子どもの自発的活動を促す

④ 応答的関与

これも0歳児に対する保育士の直接的援助で現れたカテゴリーである。「応答的に関わる」「愛情豊かに応答的に」等、保育士の行為の様態を示す形で示されていることが多い点も、0歳と同様である。

⑤ 関与の個別化

このカテゴリーは、0歳児でも出現したカテゴリーであるが、集約されたラベルは1歳以上3歳未満児の方が多い。

⑥ 生活の安定

「生活の安定」は、ラベル一つで単一のカテゴリーを構成する。子どもの生活の安定を図ることは、配慮であり直接的援助に含まないという解釈も可能であったが、生活の安定のため子どもに直接働きかけることも含まれると判断し、カテゴリーを生成した。

⑦ 基本的生活行為の援助

子どもが行う食事、排泄、着脱などへの援助が集約された。0歳児にも表れたカテゴリーである。この年齢で出現したラベルの数は、0歳児よりも多かった。

表3 0歳児に対する保育士の直接的援助のカテゴリー

カテゴリー	ラベル
特定の保育士との愛着形成	特定の大人の応答的関わり（愛着）、特定の保育士が応答的に関わる、安心できる関係で過ごす
受容的関与	愛情豊かな受容、温かく受容的な関わりA 優しく受け止め、やりとりA、温かく受容的な関わりA、受け止め、温かく受容的・応答的に関わるC、受容的積極的に受け止め
応答的関与	応答的関わり、温かく受容的・応答的に関わるC 子どもの発信を受け止め、気持ちを通わせる、応答、欲求の充足、応答的な触れ合いB、応答的、優しく受け止め、やりとりA
関与の個別化	個別化、個別に適切な援助
基本的生活行為の援助	排泄・着脱の援助
言葉による働きかけ	語りかけ歌いかけ、言葉がけ、ゆっくりと優しく話しかける
関わり	関わりを深める
触れ合い	あやし遊び、一緒にものや絵本を見る、温かい触れ合い 応答的な触れ合いB
雰囲気の醸成	楽しい雰囲気の中でのかわり、和やかな雰囲気

表4 1歳以上3歳未満児に対する保育士の直接的援助のカテゴリー

カテゴリー	ラベル
安定した関係の担保	安定した関係、信頼関係、
情緒の安定	情緒の安定を図り、子どもの欲求を満たす、温かい触れ合い
受容的関与	受容的・応答的かわり、受容的に受け止める、受容的な関わり、愛情豊かな受容、積極的に受け止め
応答的関与	応答的な関わり、愛情豊かに応答的に関わり適切な援助、愛情豊かに、応答的に、
関与の個別化	個別に応じた援助個別化し、保育の内容を適切に展開、個別の排泄間隔の把握と排泄援助A
生活の安定	
基本的生活行為の援助	食事・着脱の援助、排泄援助A、着脱の援助、温かく見守り適切に援助
言葉による働きかけ	楽しい雰囲気の中で子どもと言葉のやり取りA、話しかけ
言語化の援助	言語化の援助
子どもの自発的活動を促す	子どもの自発的活動を促す
遊びを通した援助	ごっこ遊び、身近な生き物への気づきを促す
子ども同士の仲立ち	子ども同士の仲立ち、関わりを丁寧に伝える、仲立ちして言葉のやり取り
雰囲気の醸成	落ち着いた雰囲気、 楽しい雰囲気の中で子どもと言葉のやり取りA

⑧ 言葉による働きかけ

0歳でも現れたカテゴリーであるが、「話しかけ」や「子どもとの言葉のやり取り」など、0歳児とはやや異なり、子どもが言葉を使用することが前提となる働きかけである。

⑨ 言語化の援助

これも単一ラベルによって構成されるカテゴリーである。言葉の獲得が進みつつある子どもの言語化を助ける、という1歳以上3歳未満児独自の直接的援助である。

⑩ 子どもの自発的活動を促す

これもまた単一ラベルによって構成されるカテゴリーである。身体機能や認知機能が育ち、ある程度のことのできるようになり、自我の拡大期の子どもに自発的な活動を促すことは、この年齢特有の直接的援助である。

⑪ 遊びを通した援助

これは0歳では出現しなかったカテゴリーである。ごっこ遊びでのやりとり等、子どもが主体的に取り組む活動である遊びに参加したり、身近な生き物への気づきを促したりするなど、子どもの遊びの中で行う援助が集約された。

⑫ 子ども同士の仲立ち

これもまた0歳児では出現しなかったカテゴリーである。子どもが他児に対して興味を持ち、働きかけが始まるものの、互いに一方的なかかわりとなったり、時にはトラブルが生じたりする年齢でもあるため、保育士の仲立ちが不可欠になる。「関わりを丁寧に伝える」、「仲立ちして言葉のやり取り」など、他児への関わり方を子どもに伝える援助についての言及が集約された。

⑬ 雰囲気醸成

これは0歳児にも出現したカテゴリーである。「落ち着いた雰囲気」「楽しい雰囲気」など、保育士が醸成した雰囲気の中で行う行為に関する言及が集約された。

(3) 3歳未満児に共通する直接的援助のカテゴリー

0歳児と1歳以上3歳未満児、それぞれに対する直接的援助のカテゴリーを表5に示す。

表5 各年齢区分で出現した直接的援助のカテゴリー

0歳児	1歳以上3歳未満児
特定の保育士との愛着形成	安定した関係の担保
	情緒の安定
受容的関与	受容的関与
応答的関与	応答的関与
関与の個別化	関与の個別化
	生活の安定
基本的生活行為の援助	基本的生活行為の援助
言葉による働きかけ	言葉による働きかけ
関わり	言語化の援助
触れ合い	子どもの自発的活動を促す
	遊びを通した援助
	子ども同士の仲立ち
雰囲気の醸成	雰囲気の醸成

両者に共通するものについてはセルを着色し、フォントを強調して示している。両者に共通するカテゴリーは、「受容的関与」、「応答的関与」、「関与の個別化」、「基本的生活行為の援助」、「言葉による働きかけ」、「雰囲気醸成」の6つである。保育所保育指針に示された3歳未満児共通の直接的援助と言える。

0歳児では「特定の保育士との愛着形成」、「関わり」、「触れ合い」が0歳児特有のものであり、1歳以上3歳未満児では「安定した関係の担保」、「情緒の安定」、「生活の安定」、「言語化の援助」、「子どもの自発的活動を促す」、「遊びを通じた援助」、「子ども同士の仲立ち」がこの年齢特有の直接的援助となる。

4. 考察

(1) 子どもと保育士の関係

家庭外で長時間を過ごす0歳児にとって、安全基地となる特定の大人との間に結ぶ愛着は不可欠である。保育所保育指針がそれを重視していることは、子どもの発達を保障する上で非常に重要な点である。一方、保育所保育指針第2章の1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容には、特定の保育士による関与についての記述は皆無で、「保育士等や周囲の子ども等との安定した関係の中で」（ねらい及び内容イ人間関係（イ）内容②）や「保育士等との信頼関係に支えられて」（ねらい及び内容イ人間関係（ウ）内容の取扱い①）に示されるような、関係の安定性や信頼関係についての言及にとどまる。子どもが特定の他者との間に結ぶ愛着の重要性は、0歳に限定されるものではない。マラー（Mahler,M.S）²⁰の分離個体化説によると、に対象恒常性が成立し母子分離が可能になる達成期は25～36か月である。したがって、1歳以上3歳未満児の保育においても、特定の保育者の存在は不可欠であり、特定の保育士による関与についての言及が必要と考える。

(2) 3歳未満児に共通する直接的援助

保育所保育指針の記述に現れた、0歳児と1歳以上3歳未満児に対して保育士が行う直接的援助に共通するカテゴリーは、「受容的関与」、「応答的関与」、「関与の個別化」、「基本的生活行為の援助」、「言葉による働きかけ」、「雰囲気醸成」の6つであった。保育所保育指針が示す3歳未満児の保育において、保育士は子どもに対して「個別的」に「受容的」かつ「応答的」に援助を行うことが基本であると解釈できる。「基本的生活行為の援助」や「言葉による働きかけ」は、より具体的な行動として示されている。さらに、直接的関与を行う際の「雰囲気醸成」にも言及する。子どもの遊びや生活の場が、「楽しい雰囲気」、「和やかな雰囲気」、「落ち着いた雰囲気」であることは大切である。保育所保育指針は、そうした雰囲気をも重視する。

「受容的関与」、「応答的関与」、「関与の個別化」は、さまざまな箇所にて記述されており、数も多い。それぞれ「愛情豊かに」「ゆったりと」「優しく」などの形容を伴う表記であることも特徴的である。そのように強調するほど、この3点は3歳未満児への直接的援助において重要であることが伺える。その反面、それぞれの文言に確たる定義が示されていないため、それがどのような関与を指すのかは、読み手の解釈に委ねられる。基本的な共通理解のない文言に「やさしく」「丁寧に」と言葉を重ねることで抽象度が上がり、より曖昧模糊とした状態が生じてしまうことが危惧される。

「基本的生活行為の援助」は、子どもの年齢がどんなに低くても、子どもができる箇所は子ども自身が行い、子どもができない箇所を保育士が援助する、子どもと保育士が協働する行為である。食事、着脱、排泄、清拭などの基本的生活行為は、物を伴う身体操作であり、順序だてて行うものである。

身体機能の獲得や認識面の育ちを伴って、徐々に可能な動作が増えていく。物に応じた複雑な身体操作とその順序が定着することが、基本的生活習慣の獲得である。

特定の保育士による「受容的関与」、「応答的関与」、「関与の個別化」が、子どもと保育士の間に結ぶ愛着をより確かなものにし、保育士による愛着対象児の理解を深める。一人の子どもの個性や心情、日常的な状態像をより詳細に、具体的に理解することで、保育士による基本的生活行為の援助や言葉による働きかけがよりの確なものになる。

基本的生活習慣は、おおむね3歳程度である程度のことができるようになる、というのが通説ではある。2019年の谷田貝^③らの調査によると、一人で最後まで食事をする標準年齢は5歳6か月、着脱では4歳、昼間のおむつ使用がなくなるのは3歳6か月という結果が示された。この結果から、3歳児となっても基本的生活習慣が完成するわけではなく、3歳未満児には日常的な援助が必要であることがわかる。したがって、1歳以上3歳未満児にも当然、特定の保育士による援助が求められる。

（3）3歳未満児への援助の方法としての担当制

保育所保育指針で「担当制」という文言が示されたのは1999年改定版の保育所保育指針で、第3章6か月未満児の保育の内容2保育士の姿勢と関わりの視点に「特定の保育士との関わりが、基本的な信頼関係の形成に重要であることを認識して、担当制を取り入れるなど職員の協力体制を工夫して保育する」と、明記された。ここから、特定の保育士が特定の子どもに関わる保育の方法が担当制であると理解することが可能である。保育所保育指針は2008年と2017年にも改定が実施されたが、この中で「担当制」という文言は使用されない。2008年の保育所保育指針大綱化に伴って保育所保育指針解説書が作成された。2008年と2018年に作成された保育所保育指針解説書には「柔軟な形での担当制」（2008年）、「緩やかな担当制」（2018年）という文言での記述がなされている。しかし、1999年の初出以来、「担当制」という文言に明確な定義は無い。明確な定義がないものを「柔軟な形」や「緩やかに」行うことは困難を極める。まずは、保育所保育指針や保育所保育指針解説書に「担当制」の定義が示されことを待ちたい。

筆者が推奨する「育児担当制」とは、「子どもの流れる日課に基づき、特定の保育者が継続的に特定の子どもの生活援助を行う保育の方法」^④であり、グループ保育やクラス一斉で活動する際の保育者間の役割分担とは異なるものである。育児担当制による生活援助は、特定の保育士と特定の子どもとの間に結ばれる愛着を基盤として、3歳未満児の発達を支える。愛着の形成は子どもと保育士を拘束するものではない。安全基地に対する絶対的安心感によって、やがて子どもは愛着対象者から離れても安心して過ごせるようになる。遠藤^⑤は愛着が可能にするのは子ども自身で何かを成し遂げようとする力、すなわち自律性の発達であると明言する。

愛着を基盤とした発達援助を行うには、特定の保育士による継続的な生活援助が求められる。育児担当制は、保育所保育指針に示された3歳未満児への直接的援助を包括するものであり、保育所保育指針に基づいた保育実践として機能する。

まとめ

3歳未満児に対する直接援助は、保育所保育指針に示されたものだけではない。むしろ、保育所保育指針に示されていない直接的援助が優れた保育実践の中に多く存在し、その援助の意義や効果を示すことも必要であろう。本研究は、保育所保育指針内の記述に限定した分析であるために、指針外の直接的援助技術には何ら言及できない点に限界がある。また、2008年以降、保育所保育指針は告示扱

いとなったため、特に方法や手法に関する具体的・直接的表記を控えた記述となっていることから、表記そのものに制約を受けた点も否めない。今後は、保育所保育指針を基盤として行われる3歳未満児に対する直接的援助をさらに明らかにしたい。

引用文献

- (1) 厚生労働省, 保育所保育指針, 2017 年.
- (2) Mahler,M.S,&La Perriere,K. Mother-child interaction during separation-individuation, *Psychoanalytic Quarterly*, 34, 1965, pp.483-498.
- (3) 谷田貝公昭, 高橋弥生『基本的生活習慣の発達基準に関する研究』一藝社, 2021, pp.34-107.
- (4) 西村真実『育児担当制による乳児保育実践編一人一人への生活・発達・遊びの援助』中央法規, 2021, pp.4-7.
- (5) 遠藤利彦「アタッチメントが拓く生涯発達」『発達』153, ミネルヴァ書房, 2018, pp.2-9.

保育者養成課程における保育内容「環境」の指導法に関する現状と課題

Current Situation and Issues of Teaching Methods for “Environment” in Early-Childhood Educator Training Courses

岡田 朱世

OKADA, Akeyo

要旨

本研究の目的は、保育内容指導法科目のうち保育内容「環境」の授業シラバスを分析することを通して、どのような授業が実施されているのか現状を把握するとともに、学生に保育者としての専門性を身につける授業計画を構想する上での課題を明らかにすることである。95校を対象にシラバスの分析を行った結果、科目名、単位数、模擬保育の実施についてはおおむね「モデルカリキュラム」に沿った内容のシラバスが作成されていることがわかった。また、開講学年と開講期については特に「モデルカリキュラム」に示されているわけではないが、一定の共通認識があることが明らかとなった。自然体験活動の有無については全体の60%に記載がされておらず、学生自身の生活体験や自然体験の不足が指摘されている現状においては、授業計画を構想する上での課題であることが明らかとなった。

キーワード：保育者養成 保育内容「環境」 指導法 シラバス分析

1. 研究の背景と目的

社会の変化に伴い、保育に求められるニーズは多様化し、その保育を担う保育者には高い専門性がより求められるようになってきている。そして、高い専門性の獲得のためには、まず大学等の保育者養成課程での学びが重要となる。

保育の基本的な考え方を示す「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が2017年に改訂された。これに伴い、「教育職員免許法施行規則」（2017年公布，2019年度より施行）及び「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（2018年通知）が改正されたことにより、保育者養成課程の教育課程が変更された。また、「教職課程コアカリキュラム」（2017）^①により、領域及び保育内容の指導法に関する科目では各科目に含めることが必要な事項として「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」が示された。さらに、「幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える—」（2017）^②（以下、「モデルカリキュラム」と示す）において、幼稚園教諭の養成課程における実践力育成の核となる科目「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」「幼児理解の理論及び方法」「領域に関する専門的事項」のモデルカリキュラムが提示されている。こうした改正をうけて、各保育者養成校では教育課程の再編をおこなってきた。また、科目担当者は「教職課程コアカリキュラム」や「モデルカリキュラム」を参考にしながら授業計画を立てシラバスを作成してきた。

シラバスは授業全体をデザインし、学生の学修を促すなどさまざまな機能があり重要なものであるが、教育課程が新しくなった2019年以降を対象に保育者養成課程に関わる科目のシラバス内容を分析した研究は13件と少ない。本稿では、保育内容の5領域のうち「環境」に焦点を当てて検討を

* 幼児教育学科講師

していくが、保育内容「環境」の指導法に関する授業検討はさまざま行われているものの^{③④⑤}、2019年以降に保育内容「環境」のシラバス分析を行った研究は、香崎（2022）^⑥の1件のみであり、その調査対象は九州県内と限られたものである。そこで本研究では、保育内容指導法科目のうち保育内容「環境」の授業シラバスを分析することを通して、どのような授業が実施されているのか現状を把握するとともに、学生に保育者としての専門性を身につける授業計画を構想する上での課題を明らかにすることを目的とする。

2. 保育者に求められる専門性

保育者としての専門性を学生にどのように身につけていくのかを検討するにあたって、まず保育者の専門性について触れることにする。「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために」（2002）^⑦では、幼稚園教員に求められる専門性として、「幼稚園教員としての資質、幼児理解・総合的に指導する力、具体的に保育を構想する力、実践力、得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性、特別や教育的配慮を要する幼児に対応する力、小学校や保育所との連携を推進する力、保護者及び地域社会との関係を構築する力、園長など管理職が発揮するリーダーシップ、人権に対する理解」の9項目が挙げられている。その中で、指導力に関する点について、幼児の主体性を引き出しつつ遊びを通じて総合的に指導する力や幼児一人一人の発達段階と個別の状況に応じて、計画的かつ具体的に保育を実践する力が必要であると示されている。モデルカリキュラムでは、幼稚園教諭として不易とされる資質能力として、「幼稚園教育要領に示す5領域の教育内容に関する専門的知識を備えるとともに、5領域に示す教育内容を指導するため必要な力、具体的には、幼児を理解する力や指導計画を構想し実践していく力、様々な教材を必要に応じて工夫する力等」が述べられている。これらのことから、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に示されている5領域のねらい及び内容、内容の取扱いを十分に理解した上で、子どもの実態に合わせた保育を構想し、展開していく実践力を身につけることが専門性の一つとして大切であるとわかる。

こうした専門性を身につけるためには、養成課程段階からの学びが重要である。養成課程段階での課題について「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために」では、社会の変化に伴い、学生自身の生活体験や自然体験、社会奉仕体験の不足が指摘されており、学生が多様な経験を得る機会を増やすことの必要性が示されている。本稿では保育内容の5領域のうち「環境」を取り上げるが、特に自然体験の減少や自然に関する知識の不足については先行研究^{⑧⑨⑩}により指摘されているところである。

また、保育者の専門性の獲得については、何を身につけるかだけでなく、どのように獲得していくかということも考慮すべき点である。保育士養成協議会は「保育士養成資料集第46号」（2007）^⑪において、養成校での保育士養成教育は専門職の完成教育ではないという立場を明確にしている。これは、仕事に従事する中で「成長し続ける」ことを保育者の専門性の要件の一つとして考えていることの表れである。「保育所保育指針解説」^⑫でも「保育士の専門性は、保育の質に直結する。専門職である保育士は、その職務に携わる中で、保育現場に求められる知識や技能をより深め、更に専門性を高めていくことが求められる」と明文化されているように、保育者として働きながら、専門性を向上させ成長していくことが重要となっている。

これらのことから、保育者養成課程においては、幼稚園、保育所等で子どもに育みたい資質・能力を5領域の視点などから理解した上で、具体的に保育を構想する力を身につけられるようにすることと、入職後もそれを成長させ続けていくことのできる基盤づくりをすることの両面を意識することが

求められる。

3. 研究方法

(1) 調査対象

文部科学省がホームページで公開している幼稚園教諭免許状を取得できる大学一覧⁽¹³⁾から、西日本の大学 124 校（国公立大学 30 校、私学 94 校）を対象とした。幼稚園教諭免許状は短期大学や専門学校でも取得可能であるが、開講学年や開講期を比較するにあたって修業年限の違いが影響する可能性があるため、大学のみを調査対象とすることとした。複数の学部、コースで取得できる場合には、各大学から一つを選出し、調査を行った。

(2) 調査方法

インターネット上で情報公開されている 2023 年度のシラバスを検索し調査を行った。モデルカリキュラムでは科目名は「保育内容『環境』の指導法」となっているが、大学によって授業科目の名称はさまざまであるため、「保育内容」「環境」「指導法」をキーワードとしながら検索を行った。授業科目名称だけでは領域の専門的事項に関する科目との判別が難しい場合には、科目の目的や到達目標の記載内容を確認し、保育内容の指導法に該当するものを抽出した。調査期間は、2024 年 3 月から同年 8 月である。

(3) 調査項目と分析方法

調査項目は、科目名、単位数、開講学年と開講期、自然体験活動、模擬保育の 5 項目とした。

科目名、単位数についてはシラバスの記載を単純集計した。

開講学年と開講期については、シラバスに記載のない大学もあったため、その際は各大学の履修便覧やカリキュラムマップを参照し確認をおこなった。また、大学によっては前期・後期ではなく、春学期・秋学期といった名称を用いている場合があったが、おおむね 4 月～8 月を前期、9 月～2 月を後期とし、集計の際は前期・後期と置き換えることとした。また 1 学年を 4 期に分けるクォーター制を導入している場合も同様に、前期・後期のどちらかに置き換えて集計をおこなった。

自然体験活動については、植物の栽培や里山散策など学生が実際に身近な自然に触れる活動を対象として調査をおこなった。履修上の注意点の欄などに「野外活動の際は活動しやすい服装で参加すること」、「授業時間外に植物の世話を各自が行う」などの記載があるものや授業内容の欄に「動物園での授業」など学生が自然と関わる体験をすることが明らかなものを抽出した。

模擬保育の実施の有無については、各回の授業内容に「模擬保育（模擬授業も含む）」の記載があるものを抽出した。その際、「模擬保育」との記載はないものの、学生が保育を構想し発表する活動の実施が読み取れるものも別途集計した。

3. 結果

(1) 分析対象

調査対象となる 124 校（国公立大学 30 校、私学 94 校）のうち、各大学のホームページからシラバスを閲覧することが可能だった 95 校（国公立大学 19 校、私学 76 校）を分析対象とした。

(2) 科目名

単純集計により 43 種類の科目名が抽出された。最も多かったのは、「保育内容（環境）」が 22 校あり、以下「保育内容の指導法（環境）」が 6 校、「保育内容指導法（環境）」が 5 校、「環境の指導法」と「保育内容環境」4 校と続いている（表 1）。

表 1 科目名の集計

科目名	校数
保育内容（環境）	22 校
保育内容の指導法（環境）	6 校
保育内容指導法（環境）	5 校
環境の指導法（環境）	4 校
保育内容環境	4 校
保育内容Ⅲ（環境） 保育指導法（環境） 保育内容演習（環境） 保育内容（環境）の理論と方法 環境 保育内容（環境）の指導法	3 校
保育内容の指導法・環境 保育内容 環境 環境領域指導法 保育内容「環境」の指導法	2 校
子どもと環境Ⅱ 保育内容の指導法「環境」 保育内容指導法 環境Ⅰ 保育内容（環境）指導法 保育内容の理論と方法（環境） 保育内容指導法 C（環境） 保育内容（環境）A 保育内容指導法環境 子どもと環境指導法 幼児と環境 保育内容 環境Ⅰ，保育内容 環境Ⅱ 幼児の環境 A，幼児の環境 B 保育内容の理論と方法「環境」 保育の内容と方法Ⅰ（環境），保育の内容と方法Ⅱ（環境） 保育内容演習（環境）Ⅰ，保育内容演習（環境Ⅱ） 環境（指導法） 保育内容研究（環境） 保育内容Ⅲ（環境）1 子どもと環境の指導法 子どもと環境 保育内容の指導法（環境Ⅰ），保育内容の指導法（環境Ⅱ） 保育内容—環境Ⅰ，保育内容—環境Ⅱ 保育内容「環境」指導法 幼児の環境 保育内容・環境 領域（環境）の指導法 保育内容・指導法（環境） 保育内容Ⅰb（環境）	1 校

「保育内容の指導法（環境）」と「保育内容指導法（環境）」のように“の”が入っているか否かという違いや、「保育内容（環境）」「保育内容環境」「保育内容・環境」のように（ ）や・などの表記方法の違いによるものが多くみられたため、使用されている単語によって再度分類をすることにし

た。シラバスを収集する際に検索キーワードとした「保育内容」「環境」「指導法」という単語を軸に分類をした結果、①「保育内容」「環境」の2つを含むグループが37校と最も多かった。次いで、②「保育内容」「環境」「指導法」の3つを含むグループが26校、③「環境」「指導法」の2つを含むグループが11校、④「保育内容」「環境」の2つを含み「指導法」以外の文言が入っているグループが11校、⑤「環境」と「子ども又は幼児」の2つを含むグループが7校、⑥「環境」のみ含むグループが3校という結果となった（表2）。

表2 科目名の分類

分類	科目名	校数
①「保育内容」「環境」の2つを含む	保育内容（環境） 保育内容環境 保育内容Ⅲ（環境） 保育内容 環境 保育内容（環境）A 保育内容 環境Ⅰ，保育内容 環境Ⅱ 保育内容Ⅲ（環境）1 保育内容－環境Ⅰ，保育内容－環境Ⅱ 保育内容・環境 保育内容Ⅰb（環境）	37校
②「保育内容」「環境」「指導法」の3つを含む	保育内容の指導法（環境） 保育内容指導法（環境） 保育内容（環境）の指導法 保育内容の指導法・環境 保育内容「環境」の指導法 保育内容の指導法「環境」 保育内容指導法 環境Ⅰ 保育内容（環境）指導法 保育内容指導法C（環境） 保育内容指導法環境 保育内容の指導法（環境Ⅰ），保育内容の指導法（環境Ⅱ） 保育内容「環境」指導法 保育内容・指導法（環境）	26校
③「環境」「指導法」の2つを含む	環境の指導法 保育指導法（環境） 環境領域指導法 環境（指導法） 領域（環境）の指導法	11校
④「保育内容」「環境」の2つを含み「指導法」以外の文言が入っている	保育内容演習（環境） 保育内容（環境）の理論と方法 保育内容の理論と方法（環境） 保育内容の理論と方法「環境」 保育の内容と方法Ⅰ（環境），保育の内容と方法Ⅱ（環境） 保育内容演習（環境）Ⅰ，保育内容演習（環境）Ⅱ 保育内容研究（環境）	11校
⑤「環境」と「子ども又は幼児」の2つを含む	子どもと環境Ⅱ 子どもと環境指導法 幼児と環境 幼児の環境A，幼児の環境B 子どもと環境の指導法 子どもと環境 幼児の環境	7校
⑥「環境」のみ含む	環境	3校

（３）単位数

単純集計により、２単位とする大学は 67 校、１単位とする大学は 26 校、未記載が 2 校であった。１単位とする大学をさらに分類したところ、15 回授業とする大学が 18 校、8 回授業とする大学は 4 校、「保育内容 環境Ⅰ」と「保育内容 環境Ⅱ」のように 2 科目用意されており、それぞれを 8 回授業とする大学が 3 校、2 科目用意されておりそれぞれ 15 回授業とする大学が 1 校であった。

（４）開講学年と開講期

集計の結果、２年次前期が 30 校で一番多く、続いてその他が 25 校、２年次後期が 15 校、３年次前期が 9 校、１年次後期が 7 校、３年次前期が 6 校、１年次前期が 3 校となった。

その他の内訳は、公開されている情報がなくわからなかったものが 9 校、２～４年次前期が 7 校、３～４年次前期が 3 校、１～４年次後期と ２～３年次後期が 2 校、１～２年次前期と ２～４年次後期が 1 校であった。

開講学年だけを見ると、２年次が 45 校と最も多く、次いで ３年次、１年次の順となっていた。また、開講期だけを見ると、前期が 53 校、後期が 33 校と前期の方が多かった。

（５）自然体験活動

調査対象 95 校中 38 校から自然体験活動の記載を抽出することができた。一つの養成校のシラバスの中で複数の自然体験活動が記載されていたものもあり、延べ 55 の記載が抽出された。実施内容を類似するもので分類すると、校内やビオトープなどを利用して自然探索を行い、観察をしたり観察した結果を自然マップや図鑑などにまとめたりする「自然探索・観察」が 16 あった。また、保育所や幼稚園などで子どもがよく経験する自然を取り入れた遊びを实践する「遊びの体験」も 16 あった。続いて多かったものは、野菜や植物などを栽培する「栽培活動」が 13 あった。その後は、フィールドビンゴなどの「ネイチャーゲーム」が 5、「園外保育」を想定した動物園など学外での授業が 4、生き物の「飼育活動」が 1 と続いた。（表 3）

表 3 自然体験活動の分類

分類	抽出数	例
自然探索・観察	16	校内の自然散策、ビオトープ散策、自然マップの作成
遊びの体験	16	泥団子作り、自然物を使った制作、身の回りの素材を使ったおもちゃ作り
栽培活動	13	ニチニチソウの栽培、カイワレ大根の栽培
ネイチャーゲーム	5	フィールドビンゴ
園外保育	4	動物園
飼育活動	1	ダンゴムシ

（６）模擬保育

「模擬保育」の記載があったのは、50 校であった。「模擬保育」との記載はないものの、「教材研究・発表」や「プロジェクトの立案・発表」など学生が保育を構想し発表する活動の実施が読み取れたのは、34 校であった。どちらの記載も無かったのは 11 校であった。

また「模擬保育」と記載があった 50 校のうち 23 校では、「数量・形、標識や文字に対する感心・感覚を育む保育」や「身近な素材や自然物を使用した遊び」など保育内容「環境」のねらいや内容に即した模擬保育のテーマとなるものが一緒に記載されていた。

4. 考察

(1) 科目名

科目名では、①「保育内容」「環境」の2つを含むグループが37校と最も多かった。教職課程コアカリキュラムでは、具体的な科目名は示されておらず各科目に含めることが必要な事項として「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」と記載されている。また、モデルカリキュラムでは、「保育内容『環境』の指導法」と示されている。これらを反映している②「保育内容」「環境」「指導法」の3つを含むグループは26校と2番目に多いグループではあるが、全体の約27%となっており、教職課程コアカリキュラムやモデルカリキュラムで示された科目名と同じにしていない大学が多いことがわかった。しかし、「保育内容」「環境」「指導法」のどれも含まないグループは一つもなく、教職課程コアカリキュラムやモデルカリキュラムで示された内容を踏まえた科目名となっていることが明らかとなった。

(2) 単位数

70%の大学が2単位としており、モデルカリキュラムで示されている内容と同様に設定している大学が大半を占めるということがわかった。モデルカリキュラムでは「領域及び保育内容の指導法に関する科目」は必ずしも領域論と指導法の単位数が決まっているわけではないとされているが、2単位15回の授業実施とする大学が大半を占めており、5領域のねらいや内容を踏まえた上で、5領域毎の保育内容の指導法で実践すべき力を身につけることを目指すというモデルカリキュラムの考え方を踏襲していると言える。

授業回数に注目してみると、最も多い大学は15回授業が2科目設置されており計30回の授業実施となっている。一方で最も少ない大学は、8回授業が1科目のみ設置されており、授業回数の差は12回となる。単位数や科目の設置については各大学においてどのような保育者を育てるかという方針により異なる部分もあるため、どれが最も良いかということを決めることは難しいが、授業回数に大きな差が出るということは学びの内容についても差が出る可能性がある。また、幅広い内容を取り扱う保育内容「環境」の学びにおいて授業回数が少なくなると、5領域のねらいや内容を十分に扱うことが難しくなるのではないだろうか。

(3) 開講学年と開講期

約半数の大学が2年次に開講していることがわかった。これは1年次に基礎科目を学んだうえで、2年次から専門科目へと進むカリキュラムを組んでいることの表われであると考えられる。また、5領域の指導法に関する科目を実習までに学び、理解した上で実践に臨むことができるようにという考え方から2年次に配当する大学が多いと考えられる。

履修学年を選択できる大学は国公立大学に多い傾向が見られた。学生自身が主体的かつ計画的に学ぶことのできる方法として有効である一方、実習との関連を考えると、4年後期の履修で実習後に指導法を学ぶことになるのは実習での学びの内容に影響を与えるのではないかと懸念される。別途履修指導がなされている場合があるのかもしれないが、シラバスからは読み取ることができなかった。

開講期については、半数以上が前期に実施しており、植物の栽培活動などの演習活動を取り入れる都合上、季節を考慮した配当がされていることが推察される。

（４）自然体験活動

自然体験活動の有無については、シラバスから実施が読み取れたものが全体の 40%と少ないことがわかった。学生自身の生活体験や自然体験の不足が指摘されており、学生が多様な経験を得る機会を増やすことの必要性が示されている現状においては、もっと多くの学校で取り入れられるべきではないかと考える。

実施内容としては、「自然探索・観察」「遊びの体験」「栽培活動」が多く取り入れられていた。「保育所保育指針解説」では、領域「環境」の内容の取扱いにおいて、「保育士等自らが感性を豊かに保ち、自然とその変化の素晴らしさに感動することや子どもがちょっとした折に示すささやかな自然の関わりに共鳴していくことが大切になる。」と示されており、自然体験活動を通して学生の感性を育むことが求められる。また、実際に学生が自然体験活動をすることによって、子どもの目線や気持ちになって考えることは、指導方法を身につけていく上で重要な視点を得ることにつながる。

自然体験活動を取り入れるためには、大学の立地や校内の自然環境など諸条件による制約を受ける側面もあるが、遊び体験など工夫をして取り入れていくことで可能性は広がると考える。

（５）模擬保育

「模擬保育」の記載があったのは、95 校中 50 校であり、半数以上の養成校で授業内容に模擬保育と記載していることがわかった。また「模擬保育」との記載はないものの、「教材研究・発表」「プロジェクトの立案・発表」などの記載が 34 校にあり、「模擬保育」と記載がある数と合わせると、95 校中 84 校で学生が保育内容を構想し発表する活動が実施されていることがわかった。

「モデルカリキュラム」では、保育内容の指導法科目におけるシラバス作成の留意事項として、指導案作成や模擬保育及びその振り返りを含め、学生が主体的に学ぶ機会を増やすことが示されている。ほとんどの養成校で「模擬保育」などが記載される結果となったことは、この「モデルカリキュラム」の留意事項を反映させてシラバスが作成されていることの表れであると言える。

「模擬保育」と記載のあった養成校のうち約半数で模擬保育のテーマとなる内容が記載されていたが、課題内容に細かな条件を設けることで、保育内容「環境」のねらいや内容を意識させ、理解を深める意図があると考えられる。

5. 結論と今後の課題

本稿では、保育内容指導法科目のうち保育内容「環境」の授業シラバスを分析することを通して、どのような授業が実施されているのか現状の把握を試みた。その結果、科目名、単位数、模擬保育の実施についてはおおむね「モデルカリキュラム」に沿った内容のシラバスが作成されていることがわかった。開講学年と開講期については、「モデルカリキュラム」では特に考え方は示されていないが、開講学年では 2 年次が最も多く、開講期では前期が最も多かったことから、1 年次に基礎科目を学んだうえで、2 年次から専門科目へと進むカリキュラムとなるようにされていることや自然体験活動を実施しやすい季節を選択することといった一定の共通認識があることが明らかとなった。自然体験活動の有無については、実施が読み取れたものが全体の 40%と少なく、学生自身の生活体験や自然体験の不足が指摘され、学生が多様な経験を得る機会を増やすことの必要性が示されている現状においては、取り入れを増やすことが重要であり、学生に保育者としての専門性を身につける授業計画を構想する上での課題であることが明らかとなった。

授業の実施内容については、各授業担当者に裁量が委ねられている部分が多く、また各養成校が

どのような学生を育てるかという特色が反映されるものであるため、必ずしも統一が図られなければならないものではない。しかし、保育の質の担保という観点から言えば、やはりある一定の水準はあって然るべきではないだろうか。自然体験活動の実施には、養成校の立地や校内の環境、授業担当者の専門性や専任であるか非常勤であるかといったことなどさまざまな諸条件が影響を与えている可能性が考えられる。こういった諸条件を超えて、どのような工夫をすれば学生に自然体験を提供することが可能となり、学生の感性を育てていくことができるのかを検討していく必要がある。また、今後はさらに現状の把握と授業計画を構想する上での課題について詳細に検討を進めるために、今回分析対象とすることができなかった各授業回の内容についての分析を進めていきたい。

注・引用文献

- (1) 教職課程コアカリキュラムに在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」 2017.
- (2) 保育教諭養成課程研究会「幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－」 2017.
- (3) 井上美智子「保育者養成系短期大学における環境教育の実施実態」『環境教育』 17(1), 2007, p.2-12.
- (4) 奥村典子・塚越亜希子「保育者養成課程における領域環境の教授法の検討」『関東短期大学紀要』 57, 2015, p.42-56.
- (5) 西山修・岡村幸代・中川智之・片山美香「保育内容「環境」の授業実践における環境概念の変容を捉える試み」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』 166, 2017, p.34-40.
- (6) 香崎智郁代「保育者養成校における保育内容「環境」の指導法に関する考察－シラバス分析を通して－」『心理・教育・福祉研究』 21(2), 2022, pp.61-70.
- (7) 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために」 2002.
- (8) 井上美智子「自然とのかかわりの観点からみた現職保育者研修の実施実態」『教育福祉研究』 34, 2008, pp.1-6.
- (9) 櫃本真美代「保育者養成校における栽培活動の教育的意義について－環境教育の視点から－」『佐賀女子短期大学研究紀要第』 50, 2016, pp.115-125.
- (10) 松崎真実「保育者養成校における学生の自然事象への意識調査と環境の授業での野菜栽培に関わる試み体験学習を通して」『小田原短期大学研究紀要』 48, 2018, pp.61-67.
- (11) 保育士養成協議会「保育士養成システムのパラダイム転換Ⅱ－養成課程のシークエンスの検討－」『保育士養成資料集』 46, 2007.
- (12) 厚生労働省「保育所保育指針解説」 2018.
- (13) 文部科学省“令和 5 年 4 月 1 日現在の教員免許状を取得できる大学幼稚園教諭（一種免許状・二種免許状）”，
https://www.mext.go.jp/content/20240201-mxt_kyoikujinzai02-100002439_3.xlsx,（2024 年 3 月 27 日最終アクセス）

「論理国語」の実用文と国語の学び

Practical Texts in “Japanese Language (Logic)” and Students' Learning

村山 太郎

MURAYAMA, Taro

要旨

コンピテンシーベースの学力観の導入が要点となる新『学習指導要領』において、実用文の参入は「何ができるようになるのか」という要点をよく体現するものである。本論文は、「論理国語」に参入した数々の実用文とその扱われ方を観察することで、国語の先生に必要な力をはかり、以て、新『学習指導要領』における国語科指導法の在り方を考えるものである。

キーワード：「論理国語」 実用文 学習活動 学習指導 国語科指導法

1. はじめに

既に初等・中等教育で実施されている新『学習指導要領』（小学校及び中学校 29 年告示，高等学校 30 年告示）はコンピテンシーベースの学力観の導入が要点である^①。「何を学ぶか」を重視する学力観（コンテツベース）から「何ができるようになるか」を重視する学力観（コンピテンシーベース）へのシフト。この移行がどのような国語の授業者の振る舞いを要請することになるのか。新『学習指導要領』を踏まえた国語科指導法の在り方を考える上で、ひとまずこの視点は欠かせない。そして、この新たに導入された学力観が国語科においてよく観察できると思われるのは教科書での実用的な文章（以下、実用文と称す^②）の取り扱い方だろう。

実用文は、平成 29（2017）年 5 月にプレス発表された「「大学入学共通テスト（仮称）」記述式問題のモデル問題例」と、それに続く平成 29（2017）年 11 月に実施された大学共通テスト試行調査（プレテスト）で現れ、その問題では「ガイドライン」や「規約」、学校「新聞」といった各種実用文及び地図・統計データなどを活用して他者と交渉する状況が想定されていた。この実用文（や図・統計データ）の活用は新学力観の謂うところの「何ができるようになるのか」によく合致するものであり、これは学習指導要領の改訂によって変わる国語科教科書の予告と見られた^③。はたして、翌平成 30（2018）年 3 月には『高等学校学習指導要領』が告示され、同年 7 月にその解説が告示されたが、ここでは新設科目である「現代の国語」が「実社会・実生活に生きて働く国語の能力を育成する」^④科目として位置づけられており、これまで十分に国語科が扱ってこなかった実用文の、教科書への参入が現実味を帯びる。また、『高等学校学習指導要領』の国語の解説編では「なお、共通必修科目である「現代の国語」及び「言語文化」において育成された能力は、特定の選択科目ではなく全ての選択科目につながる能力として育成されることに留意する必要がある」^⑤とされている。つまり「現代の国語」で託された「実社会・実生活に生きて働く国語の能力」は後続するどの選択科目でも育成することなのだが、「現代において実社会・実生活の中で使われている」文章種を扱うとする必修科目「現代の国語」には近代以前の文章の採録は一応ないことになるので、「現代の国語」を正しく引き継ぐ選択科目は文学や古典と切り離された新設科目の「論理国語」ということになる。必修科目「現代

* 日本語日本文学科准教授

の国語」でも後続する選択科目「論理国語」でも実用文とその活用という新しいタイプの文章及び学習内容の大幅な参入が見込まれ、「大学共通テスト」にもそのタイプの出題が確実視されるので実質的に（「文学国語」を選択せずに）「論理国語」を選択する高校生が増えるだろうと予想された^⑥。こうして実用文とその活用という学習が、これからの国語教育の大きな柱に据えられたとして、「国語教育は実用的な力をつけるための内容に変えるべきだ」という意見が強まり、結果として大学入試問題や教科書から文芸作品が減っている^⑦ことへの危機感から大変な物議を醸すこと^⑧になる。だが、新『学習指導要領』に決定的な変容を促すに至らず、結果として「現代の国語」や「論理国語」の教科書には今まで国語科があまり十分に扱ってこなかったような文章種＝実用文が参入したのである。

本稿では、「論理国語」^⑨の教科書における実用文の扱われ方とその扱われ方を概観することで、新学力観からする国語の授業者の在り方を考察し、これからの国語科指導法の形を探るものである。では、どのような実用文が採録され、いかに教科書で扱われているのだろうか。本稿では、この問いの応えとして、『論理国語』のすべての教科書を調査し、実用文を扱う単元を指摘し、適宜考察を加えるものだが、便宜上、実用文の種類を「法令などルールに関わる文」・「新聞など知らせることに関わる文」・「記録に関わる文」と整理して議論を進めている。この種類分けは、桐原書店『探求論理国語』（2023年2月25日）の裏表紙見開きに見える、「実用文解析へのステップ」を参考にしつつ独自に定めたが、取り立ててその分け方に工夫や狙いがあるわけではないことを断っておく。

2. 実用文の扱われ方と学習活動

2-1. 法令などルールに関わる文

2-1-1. 法令

法令は「図書館法」（数精選 p.286）や「民法の条文」（大 p.326、桐探求 p.168）、「製造物責任法」（桐探求 p.40）、「憲法」（筑 p.9）、「明治民法」（数 p.198）などが確認できた。

一例を示すと、「図書館法」を掲載する単元「図書館法」（数精選 p.286、なお全く同じ単元が数 p.288 にもある）では、図書館を論じる 2 つの評論文を踏まえて図書館の在り方を学習者が考える上で参考とする資料として掲載している。法令は補足資料という位置づけである。他には、定番教材である丸山真男「『である』ことと『する』こと」が、民法の上にあぐらをかくものが所有権を失うという教えを取り上げていることから、単元「民法（第七章 時効）」（桐探求 p.168）のように条文を補足資料として引用掲載する例や、単元「民法の条文（第一編 総則・第七章 時効）」（大 p.326）のように、「民法の条文」を具体的に掲示して、丸山真男「『である』ことと『する』こと」（大 p.311）に触れながら、「『である』ことと『する』こと」における「時効」（311・1）についての説明をふまえて、「取得時効」「消滅時効」とは、どのようなことか、条文から読み取ったことをまとめてみよう」（大 p.326）という課題を設ける例などがあるが、これらも、法令を読んでみようという趣旨だろう。

以上のように、法令に関しては、実用文として法令文を学習者が書くということは考えにくいので、法令に学習者が触れたり、法令を活用したりするという程度の扱われ方が基調になると思われるが、現行の法令の不備を突く主教材を踏まえて法令自体を問い直すような扱われ方も散見された。

例えば、「製造物責任法」を取り上げる斉藤了文「複雑化する人工物 - 法律と責任」の文章の直後に「製造物責任法」を掲載する単元（桐探求 p.405）では、学習「活動」として「製造物責任法」を踏まえつつ、主教材である斉藤了文「複雑化する人工物 - 法律と責任」の「本文に挙げられている事例以外に、具体的な事故の例を調べ、それが、製造物責任法の何に抵触するのかについて、話し合ってみよう」という課題を設定している。具体的な事例を、法令に照らして学習者に判定させる学習活動と

見受けられ、その意味では、学習者が法令に学習者が触れ、活用するような扱われ方と言えそうだが、斉藤了文「複雑化する人工物 - 法律と責任」の内容がその程度に止まらない呼びかけを含む。そこでは、複雑化する人工物の出現によって制定された「製造物責任法」がエンジニアの負担を過大なものになっていると述べられている。「製造物責任法では、「通常予見される使用形態」において安全性がない製品を「欠陥」としている」（桐探求 p.409）ため、エンジニアには、製品の安全性を確保するにあたってユーザーの「通常」の「使用形態」を際限なく「予見」する責任が生じているからだ。不明確になるエンジニアの責任の範囲。この問題に対して書き手は、「エンジニアの安全への取り組み、そして、エンジニアが安全性をどこまで考えられるかという臨界点を見極める必要がある」と述べている。

「予見」の責任の範囲を定める法整備を促そうとする文言だろう。このように、本教材は現行の「製造物責任法」を問いかけ、その応答として新たな法整備の観点（＝エンジニアの責任の範囲）を呼びかけるものである。教材本文の呼びかけが法令に触れ、活用するという程度を超えてしまっている。

あるいは、「民法七五〇条」と「憲法一三条」（及び「憲法一四条一項」）、最高裁の判断をまとめた「判旨」を具体的に取り上げ、法をきちんと理解することが「自分の不利益や生きづらさの原因」の解決につながることを説く、木村草太「憲法の力を生かすには」の文章を教材文とする単元「多様な文章に触れよう・法令文・新聞記事」（筑 p.93）。現行の「民法七五〇条」は夫婦同姓であることを定めている。これに対して本単元は、「具体的な事柄を定めた法の中には、社会の変化によって実情にそぐわなくなる場合や、法の不足・不備が意識されるようになる場合もある」（筑 p.93）と導入文で明言し、夫婦別姓を妨げている「民法七五〇条」と正しく戦う術を教える木村草太「憲法の力を生かすには」を採録し、夫婦別姓を支持する社会的な実態と現行の民法がずれていることを証立てる新聞記事を「読み比べ」として配してもいる。法令そのものを問い直し社会的な実態に即して法令を変えていくにはどう考えていかに行動すればよいのかを教えようとする狙いが顕著である。学習者が法令に触れて活用してみるといって程度を明らかに踏み越えた法令の扱われ方だろう。

2-1-2. 判決文

単元「法に関わる文章を読み比べる」（第 p.154（第標準 p.108））では、具体的な「道路交通法違反 被告事件 判決文〈抜粋〉（平成 14 年 1 月 9 日 神戸裁判所）」（資料 B）を取り上げ、宍戸常寿「法の適用」（資料 A）を手がかりにして、判決文の思考過程を分析させようとする。「活動の手引き」にある、資料 A で説かれた「法的三段論法」を踏まえて「裁判官の思考過程を再構成し」（第 p.157）た文章を示し、その文章中に空欄を設けて補充させたり、「弁護士の主張の何を誤りと判断したのか」（第 p.157）を「法的三段論法」から説明させたりする課題がそれである。ここでの判決文は、法令を踏まえた判決文の特徴や判決に至った課程を教えようとする扱われ方である。学習者に判決文の読み方を示そうとするものと思われるが、一方で、判決文を相対化する発想で扱おうとする単元も見えた。単元「A 市マンション訴訟最高裁判決・判決文」（明精選 p.218）である。そこでは、「A 市マンション訴訟最高裁判決・判決文」を具体的に示し、「判決文の特徴を知り」、「主張と根拠、一般論と個別の事情」を、この判決文を読み解く上での観点として説明している。判決文の読み方を学習者に理解させる扱われ方ではあるが、同じ訴訟の地裁判決（最高裁と地裁では判断が異なる）を報じた新聞記事を取り上げ、最高裁の「判決文」と読み比べ、共通点・相違点を指摘してみよう」とする「読み比べ」の学習活動も配する。これは、同じ訴えであっても法の判断が異なることがあるという事実を示すものである。教科書に記された学習活動は「共通点・相違点を指摘してみよう」に止まるが、「相違点」を突き詰めれば、踏まえている法令は同じなのに、判決文が異なるのはなぜか、という疑問を学習者

に与えるだろう。具体的な判決文の掲載を以てその読み方を教えようとするレベルを超える可能性がある。

2-1-3. その他

その他に、ルールに関わる実用文として、規約（桐探求 p.184）、会則（第 p.330）、ゲームのルール（桐探求 p.186）、実施要領（桐探求 p.382）などが確認できた。

扱われ方は2種類ある。ひとつには、ルールに関わりのある実用文の特徴や様式を学び、実際にルールを書く時のモデルとして扱われるもの。今ひとつには、何事かを企画する時の原則ルールとして扱われるものである。前者の例を挙げると、具体的なゲーム（パラスポーツであるボッチャ）を取り上げる単元「ゲームのルールをまとめる」（桐探求 p.186）があるが、「ボッチャのルール」とその「コート図」とを具体例として採録し、その具体例を通してゲームのルールの記述の特徴をつかみ、その特徴を踏まえて「じゃんけん」を例題にして学習者がゲームのルールを記述する課題を設けている。それに対して後者の例は、規約を扱う単元「規約」（桐探求 p.184）が挙げられるが、そこでは「文化祭実行委員会規約」を資料として掲示し、規約に則り「有志で文化祭に参加するためにはどうしたらよいか、順を追ってまとめてみよう」（桐探求 p.185）という書く活動を設けている。

2-2. 新聞など知らせることに関わる文

2-2-1. ニュース・新聞

ニュース報道や新聞記事を取り上げる単元（桐探求 p.398、東精選 p.284、東新編 p.46、第 p.334（第標準 p.240）、三 p.188※新聞の投書）は、「比べ読み」することがほぼ共通の扱われ方である。例えば、単元「ニュースを読む」（桐探求 p.398）では探査機「はやぶさ2」の小惑星「リュウグウ」への着陸（タッチダウン）を報じる3つの新聞記事（朝日・読売・朝日小学生）と1つの雑誌（『ニュートン』）記事を採録し、「比べ読み」を通して各記事の特徴を考えさせる課題を設ける。また、単元「資料を整理し、テーマを吟味する」（東精選 p.284）では裁判員制度の設計に携わった法学者の見解を記した新聞記事（朝日新聞、2015年2月21日）を掲載するが、その他に裁判員裁判への参加意識を内閣府が調査したグラフと、NHKによる裁判員制度に関する世論調査のアンケートが掲載されている。これら3つの資料は、特定のテーマ（この場合だと、「裁判員制度の是非」）に対して自身の立場を決定するためには、様々な資料の立場や資料の形式、論点、発表時期などを踏まえて整理することが必要だと説く材料である。こうした、特定のテーマに関わる複数の資料をいくつかの観点から整理して自身の意見を形成していくという例題を経て、発展的な「課題」として「裁判員制度に関するテーマ」か「新聞やテレビのニュースなどで話題になっている社会的な問題に関するテーマ」のうち、「一つを選んで、資料を集めて表に整理し、テーマを吟味しよう」（東精選 p.291）を設けてもいる。先に挙げた単元「ニュースを読む」（桐探求 p.398）と比べると、「比べ読み」を通して同じテーマを共有する各記事の特徴を考えると止まらず、それを踏まえて学習者自身の意見を形成させたり、テーマを任意にしてニュースや記事集めをし批評させたりしている。つまり、学習者自身の立場を定め発信させることが目標となっている。記事の「比べ読み」という学習活動自体はこれまでの国語科でもよく行われてきたものだが、それをさらに学習者の立場の表明にまで拡張した本単元は「何ができるようになるか」を重視する新学力観を意識した作りになっていると言えよう。

2-2-2. 調査報告書

調査報告書を取り上げる単元（三精選 p.84, 三精選 p.284, 第 p.324, 数精選 p.358（数 p.354）, 桐探求 p.386, 明精選 p.51, 東新編 p.46, 東新編 p.93, 三 p.156, 三 p.168, 三 p.177※出張報告書）は、もっぱら、学習者が調査報告書を書けるようになるという活用よりも読み取りと学習者の意見形成に重点が置かれていた。

例えば『国立国会図書館 調査と情報 第四七六号』（2005 年）所収の萩原愛一「「企業の社会的責任（CSR）」について」を教材として採録する単元「環境問題を考える」（三精選 p.84）。そこでは、他に、教材内容と学習活動に関わる「概念図」（経営の持続可能な発展において重要な、経済性、環境重視、社会性のバランスを示す「トリプルボトム・ライン」を表す）とグラフ（「企業の社会貢献活動支出と経常利益に対する支出額費の推移（平均）」）を掲示しており、教材を参考にして「「企業の社会的責任（CSR）」への取り組みの例を調べてみよう。その上で、「トリプルボトム・ライン」の観点から評価したり、話し合ったりした内容を発表してみよう」という学習活動を設けている。学習者が調査報告書も含め、関連情報を幅広く総合的に読むことで、実社会に対する意見形成をはかるように意図されている。特定の実用文が書けるようになるというような学びの方向ではなく、様々な資料を特定の観点から読んだ上で、学習者に自身の意見を形成させようとする狙いだろう。同種の学習活動として、単元「「市民社会」について考える」（三精選 p.194）も挙げられる。総務省「資料 国政選挙における年代別投票率について」を掲載し総務省資料を補足するグラフ（衆参両院それぞれの選挙における年代別投票率の推移を示す）を掲示している。その上での学習活動は、総務省の資料を読み、資料公開の目的を考えさせ、「「選挙権」を行使することの意義について、自分の考えをまとめ、討論しよう」というものである。

一方で、調査報告を学習者自身が行うというタイプの活用は、報告に類する発表に重点を置く単元で行われることになる。単元「経済との関わりから社会的課題について論じる」（三精選 p.284）では、「ファッション業界の持続可能性」と題する発表例（文章と 4 枚のフリップ）を掲載し、その学習活動として「社会的課題や環境問題などから関心のある課題を一つ取りあげて調べ、経済との関わりから考えたことを発表してみよう」を設けている。調査の発表例から、特定のテーマにとって、どういう資料を根拠資料として選び取り、どういう構成でそれらを示せばよいのかという、調査発表の様式を学び、活用させようとする狙いである。さらに調査発表に重点を置きつつも、発表媒体の特質を焦点化する単元も見られた。単元「プレゼンテーションソフトを活用して発表する」（桐探求 p.386）がそれである。

単元「プレゼンテーションソフトを活用して発表する」（桐探求 p.386）では、具体的に「ペットボトルの歴史と未来」をテーマとした発表で用いるプレゼンテーションソフトの画面（シート）と「実際の発表」として画面ごとの発表台本を掲載する。また、発表で用いている資料として新聞記事（「容器入りお茶が受けている」（朝日新聞 1988 年 8 月 18 日朝刊））、コンビニエンスストアで売られている飲み物容器の割合を表す円グラフを掲示し、この発表での利用を考えさせる資料としてペットボトルの生産量（販売量）と回収率を表すグラフを掲示する。本単元が特徴的なのは、さらに、シート作りの工夫を考えさせたり、「プレゼンテーションソフトを用いた発表に際しての注意点」を示したりすることである。それによって、プレゼンという発表媒体の特質（＝視覚効果）を理解させ、実際に「比較的最近になって作られて私たちの生活を変えたと思われるものや施設について調べ」、「「〇〇の歴史と未来」というタイトルでプレゼンテーションソフトの画面を作り、十分程度で発表してみよう」という活動に繋げている。これは、伝わりやすい発表のために、視覚効果という受け手への働きかけ

を学ばせるものであろう。従ってこの単元では「プレゼンテーションソフトを活用して発表する」ということを、新聞や調査報告書に類する「知らせる」タイプでもあるし、企画書や募集ポスターといった「企てる」タイプでもあると併記している。「印象に残る発表を目指そう」（桐探求 p.386）と呼びかける導入文も見える。

調査を報告することも調査を発表することも、根拠資料を以て現状を把握し、それに対する意見を主張する（現状把握に止まる調査報告書もある）という意味ではほとんど変わらない表現行為なのだが、本単元は、調査発表という表現行為の「企てる」側面を強調する。おそらく「実社会・実生活」での調査発表は、淡々と調査結果を整理して状況把握を伝えたり、その状況把握に無理のない主張をしたりする報告と違って、発表の内容も大切だがそれ以上に「印象に残る発表」であることが重視されるからだろう。思い切って言えば、受けの良い発表が想定されている。「実社会・実生活に生きて働く国語の能力を育成する」「現代の国語」の後継科目としての「論理国語」の側面を、今すぐに「生きて働く」表現という点から先鋭にすれば、発表は、受けの良い、使える発表でなければならない。受け手は実社会に住まう多様な人間なのだから、いくら発表内容が正確で論理的であったとしても誰もが受け取るとは限らない。その点、視覚効果といった感覚刺激は、刺激には反応してしまうので、誰もが受け取らずにはいられない。実社会での受けの良さを最大化するには、発表手段として視覚効果を学ばせようとする本単元の戦略は正しい。だが、違和感も残る。それは、例えば新聞やニュースを実用文として取り上げる単元に見られるような、同じテーマを共有する複数の主張にはそれぞれ異なる立場というものがあるので、それに気をつけて色々な主張と付き合っていくという学びのタイプ、それはこれまで国語教育が取り組んできた学びのタイプと言ってよいと思うが、それとは異質だからだ。視覚効果といった感覚に訴えるような工夫が効果的であればあるほど発表者の立場を考える暇は受け手には与えられない。自分の意見を形成する際には、複数の資料を「比べ読み」、各資料の立場の異なりに留意させるが、いざその意見を発表する際には、発表者の立場を隠蔽することに繋がりかねない視覚効果を積極的に用いなさいと指導するのは奇妙だ。種々の表現に向き合う際に表現の立場を考える力の大切さには異論はないだろう。とすると、本単元の場合、視覚効果の積極的な活用止まらず、さらに視覚効果が発表という表現行為にとってどういう役割を果たしているかという問いで以て開く学びの地平も必要になるだろう。

表現の立場を、調査報告書という実用文で意識した単元も見られた。単元「現代日本人の意識構造―調査報告書―」（明精選 p.51）である。NHK 放送文化研究所『現代日本人の意識構造 [第九版]』から抜粋した文章を調査報告書のモデルとして掲載し、その文章は報告の根拠として複数の折れ線グラフを用いている。これに対して本単元は、意見を主張する際の根拠とするための調査と、状況把握のためにする調査との、2 種類の調査の目的を説明し、伝わりやすく説得力のある調査結果の報告には、図やグラフといった視覚情報を添えることや論理的な構成に注意することを説明する（明精選 p.53）。報告内容を形作る根拠調査と報告手段とを学ばせようとする点で、先の単元「経済との関わりから社会的課題について論じる」（三精選 p.284）と似通うが、他方で、調査結果の把握について、「調査結果をどのように捉えるかというのは意外に難しい。事実は見方によって異なった捉え方ができるからである」という記述が見えるのである。また、「事実は見方によって異なった捉え方ができる」ことを理解させる学習活動として、なんとこの単元では、モデルの調査報告書として挙げた当の文章の、事実の捉え方を考えさせる。表現の立場（＝「見方」）を調査報告の学びに反映させた単元と言える。

2-2-3. その他

新聞など知らせることに関わる実用文として、上掲のもの以外には、紹介文（桐探求 p.194, 三精選 p.152, 大新編 p.24）、レビュー（三 p.226）、広告・募集ポスター（大新編 p.54, 桐探求 p.382）、行動指針（東新編 p.306）、掲示物（東新編 p.307）、レポート（東新編 p.314）、企画・提案書（第 p.328, 三 p.215）、志望理由書・自己推薦書（桐探求 p.392, 三 p.340, 大新編 p.196）、通信文（桐探求 p.189, 第 p.158（第標準 p.110）、東新編 p.316）などが確認できた。

多くの単元が、実用文作成を到達目標にしており、その特徴を掴む目的で実用文を用いる。典型的な例として単元「美術品を紹介しよう」（三精選 p.152）を挙げておこう。そこでは、学習者自身が紹介文を作ることが目的とされ、絵本『ぐりとぐらとくるりくら』（中川李枝子文、山脇百合子絵、1992年）を紹介する具体例を掲示し、それを踏まえて「紹介したい美術作品を一つ取りあげ、自分の感じたことや考えたことをもとに、紹介文を書き、発表してみよう」（三精選 p.194）という学習活動を設けている。「手順」も示しており、紹介文例を踏まえつつ、学習者自身が紹介文を作るという学習活動である。

一方で、通信文は学習者の「実社会・実生活」での活用がすぐさま考えられるからだろうか、知らせる内容の正確さや知らせ方の適切さを理解させるような扱われ方が顕著であった。

「会社訪問の依頼の手紙」と「研究室訪問のお礼のメール」を具体例として掲示する、単元「通信文を書く - 改まったメールと手紙」（桐探求 p.189）では、具体例を踏まえて「手紙と電子メールの特徴について話し合い、それぞれの長所と短所についてまとめ」、通信文の種類や相手に応じて手紙と電子メールの使い分けを考えさせる課題を設けている。以て、「文化祭で講演会を行うことになったという想定のもとで、講演を依頼してみたい人に向けて、依頼文を書いてみよう」という具体的な書く活動を設ける。適切な知らせ方を意識した学習活動であろう。

あるいは単元「ボランティアへの参加を伝えるメールの文章を検討する」（第 p.158）では、「ある高校生のグループが、NPO 法人の活動にボランティアとして参加しようと考えている場面を想定した」（第 p.158）3種4つの実用文（募集案内・活動方針・通信文）が取りあげられ、そのうちの「通信文」（依頼のメール）の内容を生徒たちが話し合って推敲する過程が文章として掲載されている。「通信文」の内容を、募集案内や活動方針を踏まえつつ正確にし、より伝わりやすいものに修正させることで、相手や目的を意識した、正確で分かりやすい「通信文」の要点を理解させようとする学習活動である。

2-3. 記録に関わる文

議事録（桐探求 p.181）や履歴書（桐探求 p.392, 東新編 p.318）が取り上げられている。

一例を示すと単元「議事録を作る」（桐探求 p.181）では具体的な「ある会社の会議「議事録」の実際」（桐探求 p.181）と、委員会でのやりとりを文章に表した資料「文化祭実行委員会実況中継」とを掲載し、その議事録を通して議事録作成の項目を理解し、実際に議事録を作成するという課題を配する。記録に関わる実用文では、このような、様式を学び、様式に即して書く活動が基調になる。

3. 国語科指導法の在り方

「論理国語」の教科書に参入してきた実用文の扱われ方を大雑把にまとめると、補足、参考資料としての扱われ方を除けば、その多くはモデルとしての扱われ方である。そしてその扱われ方からする単元は、実用文をモデルとして掲示し、そのモデルから様式を確認、獲得させ、様式に即した再現実

践に至るという構成であることがほとんどである。単元「議事録を作る」(桐探求 p.181) が典型例だ。また、複数紙の新聞記事を比較することで自分の立場を決定し、意見を表明する単元「一つを選んで、資料を集めて表に整理し、テーマを吟味しよう」(東精選 p.291) も、様式の確認こそないものの、モデルの複数候補のうちどれを自分のモデルにするのかが問われているのでその実践の質は同じだろう。さらに、規約や調査報告書の一部で、モデルではなく、実践(企画や意見形成)に向けた根拠資料として扱われていたが、これもその実践の質は同じである。仕上がる実践は、規約や調査報告書を踏襲するものになるので、掲示された規約や調査報告書の延長という質になる。だから、こうした単元を教える授業者にとって必要となるのは、種々の実用文への目配せの良さと、各実用文の様式の意義や役割(もちろん実用文の伝える内容)を語れる力、再現度の高さを評価できる力ということになる。一言で言えば模倣を指導する力である。種々の実用文への目配せとその様式の意義や役割とはこれからの国語科指導法で新たに取り組むべきことになろうが、実際に授業者として模倣させることは難しいことではない。本論文中で取り上げたこの種の単元では再現度の高さに向けた非常に丁寧な手順・留意点・整理表が記されており、それらをきちんと押さえさえすれば授業にはなるからだ。ここへの格別の留意は必要ないものと思われる。

一方で、実用文を問い直そうとする単元が多くはないものの存する。斉藤了文「複雑化する人工物―法律と責任」(桐探求 p.405) は、教科書側の意図(＝法令文を読む。あるいは使いこなす)と教材本文の主張とがずれてはいるものの、現行の「製造物責任法」の問題点を言い、その変容を呼びかける。あるいは、これも法令を扱う単元「多様な文章に触れよう・法令文・新聞記事」(筑 p.93) は、導入文で「具体的な事柄を定めた法の中には、社会の変化によって実情にそぐわなくなる場合や、法の不足・不備が意識されるようになる場合もある」(筑 p.93) と謳い、現行法を違憲にするための正しい方法を示唆する主教材を用いる。さらに、調査報告書を取り上げる単元「現代日本人の意識構造―調査報告書―」(明精選 p.51)。これは、いったんモデルとして掲げた調査報告書の事実の捉え方を問う。問い直しにまでは及ばないが、無色透明の事実と勘違いされやすい調査報告書の見方が分かればその問題点は考えられるので、問い直しまでは半歩の位置にある。その位置で言えば、同じ訴えに対する2つの判決文を並べた、単元「A市マンション訴訟最高裁判決―判決文―」(明精選 p.218) もこの種の単元に当てはまるだろう。

この、実践で実用文が問い直されるという単元を授業者として教えるのはとても難しい。そもそも、法令や判決文、調査報告書といった実用文は、その馴染みのなさはもとより、守ったり受け入れたりすることが当たり前の文章であって、問い直せる文章だとは普通思われていない。学習者であっても授業者であってもそうだろう。模倣するモデルとして実用文を扱う単元の方が圧倒的に多いという事実は実用文の捉え方の在処をよく伝えてもいる。だからといって教えないわけにはいかない。教科書に載っているからという理由ではなく、斉藤了文氏や「多様な文章に触れよう・法令文・新聞記事」(筑 p.93) の単元が言うように、特定の法令が技術革新や社会の変化によって特定の人たちに辛い思いを強いるものになってしまうことがあるからだ。単元「現代日本人の意識構造・調査報告書」(明精選 p.51) の指摘を敷衍すると、一見すると無色透明に見える調査報告書であっても、特定の見方や立場から描いた事実を述べる表現の1つであるなら、その事実から排除された大事な事実がないとは言えないからだ。そして、そのような人たち(当事者になることもあるだろう)や事実を見出し発言することこそがよりよい社会を作るための新たな価値を生み出せることになると思うのだが、それは、「生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な」「厳しい挑戦の時代を迎え」る中で、「一人一人が持続

可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される」⁽¹⁰⁾とする、新『学習指導要領』の願いでもあるからだ。

では、国語科指導法においていかなる在り方でもってこの種の単元に通用する指導力を育めるのか。この問いへの答えをは難しいが、基本的な考え方は言える。それは、どのような実用文であっても、特定の時代や社会、文化において何らかの立場や見方から生み出された表現の1つであると見做す態度を育むということだ。そのトレーニングをいかに組織化するか。これからの国語科指導法の在り方を考えていく上で、1つの重要な始点になると思われる。

4. 終わりに

実用文をモデル化して模倣を促す単元と、実用文の問い直しを促す単元との違いは、新学力観の「何ができるようになるのか」の捉え方の違いとも言える。実社会や実生活の「実」の部分（＝現実）に不都合なく合致しているのですぐさま受け入れられる表現ができるようになることだと捉えるのか、実社会や実生活の「実」の部分（＝現実）とは異なる現実を志向するためには賛同されないけれど、新しい「実」社会や「実」生活を作ろうとする表現ができるようになることだと捉えるのか。その違いと言えるだろう。そのどちらも「できるようになる」こととして国語科は忽せにはできない。前者を怠れば社会に出た生徒は恥をかくだろうし、多くの人に迷惑をかける。後者を怠れば辛い思いをする人が少なくなるような社会や排除されていた現実の中にとんでもない可能性を発見する未来は期待できない。

実用文を調査する中で面白い教材と出会えた。オリヴィエ・レイ/池畑奈央子〔訳〕「デジタル化される世界」(筑 p.85)である。今や「社会の状態や政治のあり方について考えようと思ったら、専門の機関が調べた数字をもとにせざるを得ないが」(筑 p.86)、「統計は現実のすべてを反映している」(筑 p.87)わけではない。だからといって「統計が示すものを軽視したり、無視することもできない」(筑 p.90)。「統計は実際の面で、現代社会と密接に結びついて」おり、「現代社会に生きる以上、私たちは統計の重要性から逃れることはできない」からだ(筑 p.90)。だから、統計が表せていない現実があるのなら「現実をより正確に数字で表現できる「新しい統計」を作り出すしかない」(筑 p.87)し、そのためにも「私たちが「統計」についての知識を深めること」(筑 p.90)が大切だと述べる。この教材を採録するに至った教科書の意図はうかがい知れないが、ここで述べられていることは、実社会と国語科の学びが強く接続された新『学習指導要領』での実用文の学びを、国語科の教員としてどう考え、いかに作り出していくのか。その示唆に富む。

注

- (1) 今回の学習指導要領の改訂の問題意識として、文部科学省「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会―論点整理―【主なポイント】(平成26年3月31日取りまとめ)」には「学習を通じて「何ができるようになったか」よりも、「知識として何を知ったか」が重視されがちとなり、また、各教科等を横断する汎用的な能力の育成を意識した取組も不十分」(1頁)という指摘がなされ、「何ができるようになったか」(コンピテンシー＝資質・能力)を重視する学力観への移行が改訂の要点となった。
- (2) 実用的な文章を実用文と表現することは数社の教科書で確認できる(例えば桐原書店)。本稿もこれに倣い、ひとまず、実用的な文章を実用文と表記する。

- (3) 紅野謙介『国語教育の危機 - 大学共通テストと新学習指導要領』, 筑摩書房, 2018/9/10.
- (4) 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説国語編』, 東洋館出版社, 2019 年 2 月 21 日, p.9.
- (5) 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説国語編』, 東洋館出版社, 2019 年 2 月 21 日, p.9.
- (6) 長嶺慶大「青森県の県立高校における「論理国語」と「文学国語」の開設状況の調査」(『弘前大学国語国文学』第 45 号所収, 弘前大学国文学会, 2024 年 3 月)。本論文は令和 5 (2023) 年度(「論理国語」と「文学国語」が実際に教科書として教室で使われ始めた年)の青森県の「論理国語」と「文学国語」の採用状況を調査したものである。
- 「論理国語」の実際の採用状況の参考として確認しておきたい。本論文によると、「第一に、普通科において、約 96%の学校で「論理国語」が開設され、約 44%の学校で「文学国語」が開設されて」おり、「第二に、専門学科のうち、職業学科では「論理国語」を開設する学校は約 71%, 「文学国語」を開設する学校は約 18%となっている。また、非職業学科では全ての学校で「論理国語」が開設されている一方で、「文学国語」を開設する学校は約 33%で」、「第三に、総合学科においては、全ての学校で「論理国語」が開設されている」ようだ (pp.45-46)。青森県ではほとんどの高校の国語科において「論理国語」の履修が確認できる結果である。
- (7) 日本文藝協会「高校・大学接続「国語」改革についての声明」(2019/1/24 付け)
- <https://www.bungeika.or.jp/pdf/20190126.pdf>
- (8) 五味渕典嗣「文学の貧困」(『現代思想』4 (48-6) (青土社, 2020/4/1) 所収) や阿部公彦他著『ことばの危機大学入試改革・教育政策を問う』(集英社, 2020/6/22) など。
- (9) 調査した教科書は以下の通り。[] 内に本論文で出典を示す際の表記を記す。数研出版『精選論理国語』(2023 年 1 月 31 日) [数精選], 数研出版『論理国語』(2023 年 1 月 31 日) [数], 明治書院『精選論理国語』(2023 年 1 月 20 日) [明精選], 東京書籍『精選論理国語』(2023 年 2 月 10 日) [東精選], 東京書籍『新編論理国語』(2023 年 2 月 10 日) [東新編], 第一学習社『論理国語』(2023 年 2 月 10 日) [第], 第一学習社『標準論理国語』(2023 年 2 月 10 日) [第標準], 大修館書店『論理国語』(2023 年 4 月 1 日) [大], 大修館書店『新編論理国語』(2023 年 4 月 1 日) [大新編], 三省堂『精選論理国語』(2023 年 3 月 30 日) [三精選], 三省堂『新論理国語』(2023 年 3 月 30 日) [三新], 筑摩書房『論理国語』(2023 年 1 月 20 日) [筑], 桐原書店『探求論理国語』(2023 年 2 月 25 日) [桐探求]。
- (10) 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説国語編』, 東洋館出版社, 2019 年 2 月 21 日, p.1.

算数・数学学習に対する「消極的な思い」の生起とその影響
— 小学校教員志望学生を対象とした調査を通して —

Occurrence of “Negative Attitudes” and its Influences to Arithmetic and
Mathematics Learning:

Through a Survey of Prospective Students Elementary School Teachers

神原 一之* 神山 貴弥**

KAMBARA, Kazuyuki* KOHYAMA, Takaya**

要旨

算数・数学に対する否定的な態度が小学校教員志望学生自身に及ぼした記述内容を分析することを通して、算数・数学指導のあり方についての示唆を得ることを目的とした調査研究を大学3年生・4年生を対象に行った。その結果、①小学校教員志望学生の「消極的な思い」の3つの水準（水準1「消極的な思い経験なし」、水準2「消極的な思い解消」、水準3「消極的な思い継続」）があること、②「消極的な思い」が生起する要因として5つのカテゴリー（内容理解、問題解決、学習方略、学習環境、学習の意味）が少なくともあること、③「消極的な思い」が影響を与える6つのカテゴリー（精神性、「数学学習」、「教職に対する意識」、「数学に対する感情」、自己意識、「将来の変化」）があること、④「消極的な思い」は必ずしも悪影響を及ぼすものではないが、大学において「消極的な思い」を減じる取り組みが必要であること、⑤「消極的な思い」を早期発見し、＜学習方略＞や＜学習環境＞を視野に入れて、あらゆる校種で解消に向けた支援を行うこと、⑥学校教育において、「消極的な思い」が生起する小5・高1に壁があることを念頭に置き、重点化・焦点化をはかった計画を立てて、細やかな指導を行うことなどを指摘した。

キーワード：算数・数学学習、消極的な思い、小学校教員養成

1. 研究の背景と目的

小学校教員志望学生を対象とした算数・数学に関する態度研究は、我が国においてもこれまでに一定数存在する（例えば、今井, 2002; 2004; 2005, 太田, 2016, 黒崎・高橋, 2005, 崎野, 2013, 長崎・ウィットバーン・久保, 2002, 松岡, 2015, 湊, 1979a; 1979b）。これらの研究のうち、本研究と同様に大学入学以前の算数・数学に対する態度を測定しているのは、太田（2016）と今井（2002; 2004; 2005）、重松（1984）である。しかしながら、太田（2016）と今井（2002; 2004; 2005）の研究の目的は本研究とは異なっており、算数・数学学習に対する否定的な態度に焦点を合わせ、それがいつ始まり、なぜ生起して、そのことが自分自身に与えている影響を検討するというものではない。一方、重松（1984）では、教職志望者を対象に学校数学が好きまたは嫌いになった理由や、嫌いになった時期を調査している。重松（1984）の研究の一部は本研究と重なるが、対象が教職志望者としか示されておらず本研究で対象とする小学校教員志望学生の傾向を反映しているかどうか不明である。また、好きあるいは嫌いな理由を整理しその回答結果から学校数学を好きになる過程や嫌いになる過程の推測を行っているが、それぞれの理由の分析は行っていない。

そこで本研究は、算数・数学学習に対する否定的な態度を単に分類するだけではなく、その具体的な記述内容に着目する。算数・数学に対する否定的な態度が自身に及ぼした記述内容を分析するこ

* 教育学科教授 ** 同志社大学教授

とで、否定的な態度を導く要因に迫り、算数・数学指導のあり方についての示唆を得ることを目的とする。

2. 算数・数学学習に対する「消極的な思い」

心理学の分野では古くから態度という概念が用いられているが、その中で Rosenberg & Hovland (1960) は、態度とは「ある刺激に対してある特定の反応を示す先有傾向 (predisposition) である」と定義し、態度には態度対象に対して個人が持つ感情からなる感情的成分、態度対象について個人が持つ信念からなる認知的成分、さらに対象に対する行動傾向からなる行動的成分の 3 つの成分から構成されるとした。Martino & Zan(2011)は、数学教育の分野でも、最近の数学に対する態度の定義の多く (例えば, Leder, 1992; Ruffell et al., 1998) がこの 3 成分モデルを参照しているが、行動的成分が明確に抽出されないことがあることから、中には感情 (感情的成分) と信念 (認知的成分) の 2 次元で定義するものがあると述べている (Daskalogianni & Simpson, 2000)。本研究もこの立場で、算数・数学学習に対する態度を、「算数や数学を学習することに対する“好き/嫌い”や“面白い・面白くない”といった感情と、“有用である・ない”といった信念の総体」として定義することにした。したがって本研究で使用している算数・数学学習に対する否定的態度という用語は、「算数や数学を学習することに対する“嫌い”や“面白くない”といった否定的な感情と、“有用でない”といった否定的な信念の総体」を意味している。ただし調査参加者に質問を行う際には、算数・数学学習に対する「否定的態度」という用語では意味がわかりにくいと考え、「消極的な思い」という用語を用いた。その際にも『面白くない・わからない・きらいだ・学ぶ意味を見い出せない』などの引込みがちな思いを『消極的な思い』と呼ぶことにする」と質問紙の冒頭で説明した上で使用した。また本稿では以下の方法、結果、考察においても文書が煩雑になりわかりにくくならないようにするために、調査内で使用した「消極的な思い」という用語をそのまま使用する。

3. 研究方法

1) 調査対象

調査対象は、A 大学教育学部小学校教員養成課程の学生 (3 年生 151 名, 4 年生 44 名計 195 名) である。高校時代に理系コースだった者が数名いるが大部分は文系コースに所属していた学生である。大学における算数関連科目において課題提出率は 95%を超え、授業中にも意欲的に発言をするなど、概して積極的な姿勢で学修に望むことができている学生が多い。

2) 調査時期

3 年生を対象とした調査を 2022 年 4 月に、4 年生を対象とした調査を 2022 年 2 月に実施した。いずれも、授業の始めに研究倫理と「消極的な思い」について文書と口頭により説明を行った後、25 分間で集合調査を行った。回答は Google フォームを使用して回収を行った。

3) 調査項目

調査項目は大問 6 題からなる (表 1)。大問 1 は「消極的な思い」をもった時期を選択 (複数選択可)、大問 2 は「消極的な思い」をもった理由とその影響 (自由記述)、大問 3 は「消極的な思い」の現在について選択、大問 4 は「消極的な思い」が消えた理由 (自由記述)、大問 5 は現在ある「消極的な思い」が解消される可能性を選択、大問 6 は大問 5 の理由 (自由記述) である。

表1 「消極的な思い」に関するアンケート項目

1. 学習に対する取組について尋ねます。「面白くない・わからない・きらいだ・意味を見い出せない」などの思いを「消極的な思い」と呼ぶことにします。あなたは、これまでの学校生活の中で算数または数学の学習に対して、このような「消極的な思い」をもったことがありますか。アまたイに○をつけてください。なお、イについては、その時期に○をつけてください（複数回答可）。
 ア 「消極的な思い」をもったことはほとんどない
 イ 「消極的な思い」をもったことがある
 小1・小2・小3・小4・小5・小6・中1・中2・中3・高1・高2・高3・大学生
2. 1でイ（「消極的な思い」をもったことがある）と答えた人に質問します。
 (1) それは具体的にどんなことですか。(2) そのことがあなたの現在にどんな影響を与えていると思いますか。
3. 1でイ（「消極的な思い」をもったことがある）と答えた人にその期間を尋ねます。
 ア 「消極的な思い」をもったが一時的なもので解消した。
 イ 「消極的な思い」は1年以上続いたが解消した。
 ウ 「消極的な思い」は現在も続いている
4. 3でア（「消極的な思い」をもったが一時的なもので解消した。）、イ（「消極的な思い」は1年以上続いたが解消した。）と応えた人に質問します。なぜ「消極的な思い」が消えたと思いますか。具体的に記述してください。
5. 2でウ（「消極的な思い」は現在も続いている）と答えた人に質問します。あなたの算数または数学に対する「消極的な思い」について次の中からあてはまるものをひとつ選んでください。
 ア 改善したいと思うし、努力次第で改善できる
 イ 改善したいと思うが、努力しても改善できるかどうかかわからない
 ウ 改善したいと思うが、努力しても改善できない
 エ 改善したいと思わないけれど、努力次第で改善できる
 オ 改善したいと思わないし、努力しても改善できるとも思わない
6. 5でア、イ、ウと答えた人は改善したいと思う理由を記述してください。5でエと答えた人は改善したいと思わない理由を記述してください。

4. 調査結果

(1) 「消極的な思い」の水準

大問1, 3, 5をもとに有効回答者（155名）の「消極的な思い」について、3つの水準に分類した。水準1は「消極的な思い」をほとんどもったことがない段階（以下「水準1」）、水準2は「消極的な思い」をもったが解消した段階（以下「水準2」）、水準3は「消極的な思い」をもち、現在も「消極的な思い」が継続している段階（以下「水準3」）である。

なお、水準2はさらに2つ（水準2A; 一時的なもので解消された段階、水準2B; 1年以上続いたが解消された段階）の下位水準に分けることができた。同様に水準3はさらに3つ（水準3A; 「消極的な思い」を改善したいと思っており、また改善できると思っている段階（以下「水準3A 改善可能」）、水準3B; 「消極的な思い」を解決したいと思っているが、解決できるかわからない、できないと思っている段階（以下「水準3B 改善不明」）、水準3C; 「消極的な思い」を解決したいと思っていない段階（以下「水準3 改善逃避」）の下位水準に分けることができる。

表2は各段階の人数と総数（155人）に対する割合を示している。 χ^2 検定およびその下位検定の結果、水準3（43.2%）や

表2 「消極的な思い」の水準

水準	人数(%)	下位水準	人数(%)
水準1	50(36.8%)		
水準2	38(24.5%)	2A	18(47.4%)
		2B	20(52.6%)
水準3	67(43.2%)	3A	15(22.4%)
		3B	43(64.2%)
		3C	9(13.4%)

注) 下位水準における%はその下位水準内での割合

水準 1 (36.8%) の学生の割合は、水準 2 (24.5%) の学生の割合より高いことが示された ($\chi^2(2)=8.22$, $p<.05$)。また最も多い割合を占める水準 3 の中では、「水準 3B 改善不明」(64.2%) の割合が、「水準 3A 改善可能」(22.4%) や「水準 3C 改善逃避」(13.4%) の割合より高いことが示された ($\chi^2(2)=29.49$, $p<.01$)。

(2) 「消極的な思い」をもった学年・校種

大問 1 のイで水準 2, 3 に該当する学生が小学校 1 年生 (以下小 1) から高等学校 3 年生 (以下高 3) までのどの学年で「消極的な思い」をもったのか、複数回答を認めて調査し整理した結果 (表 3)、以下のことが明らかになった。

水準ごとにコクランの Q 検定およびその下位検定を行った。その結果、高校生時代に「消極的な思い」をもったとする割合はいずれの水準 (水準 2 : 78.9%, 水準 3 : 71.6%) においても、他の校種 (小学校低学年・小学校高学年・中学校) よりも高いことが示された (水準 2 : $\chi^2(3)=42.52$, $p<.01$, 水準 3 : $\chi^2(3)=47.59$, $p<.01$)。

各校種において「消極的な思い」をもった割合が水準間で異なるのかを検討するために、校種ごとにフィッシャーの直接確率検定を行った。その結果、中学校においては水準 3 (52.2%)の方が水準 2 (28.9%)よりも割合が高かった ($p<.05$)。また直接確率検定では有意ではないものの小学校低学年 (水準 2 : 7.9%, 水準 3 : 14.9%, $h=.22$)や小学校高学年 (水準 2 : 18.4%, 水準 3 : 29.9%, $h=.27$)においても小さな効果量が示され、中学校と同様の傾向が示された。

以上の結果から、「消極的な思い」をもったのは水準 2 でも水準 3 でも高校生の時期だとする割合が高い。小学生や中学生の早い時期から「消極的な思い」を経験した割合は、水準 3 が水準 2 よりも、高いことが明らかになった。

(3) 初めて「消極的な思い」をもった学年・校種

大問 1 のイで水準 2, 3 に該当する学生が小 1 から高 3 までで初めて「消極的な思い」をもったのかどの学年か整理した結果 (表 4)、以下のことが明らかになった。

いずれの水準においても、「消極的な思い」を初めてもった学年の最頻値は高 1 である (水準 2 ; 10, 水準 3 ; 11)。「消極的な思い」を初めてもった校種が水準によって異なるのかを検討するために χ^2 検定を行ったところ、水準 2 および水準 3 の間でその割合に違いはみられなかった ($\chi^2(3)=5.12$, ns)。そこで、一般的に思春期に差し掛かる中学 2 年を境に「消極的な思

表 3 「消極的な思い」をもった学年・校種

学年	水準 2 人数 (%)	水準 3 人数 (%)
小 1	0 (0.0%)	3 (4.5%)
小 2	2 (5.3%)	3 (4.5%)
小 3	1 (2.6%)	6 (9.0%)
小 4	0 (0.0%)	8 (11.9%)
小 5	6 (15.8%)	15 (22.4%)
小 6	6 (15.8%)	14 (20.9%)
中 1	3 (7.9%)	21 (31.3%)
中 2	3 (7.9%)	27 (40.3%)
中 3	11 (28.9%)	29 (43.3%)
高 1	19 (50.0%)	36 (53.7%)
高 2	23 (60.5%)	40 (59.7%)
高 3	18 (47.4%)	36 (53.7%)

表 4 初めて「消極的な思い」をもった学年・校種

	水準 2 人数 (%)	水準 3 人数 (%)
小 1	0 (0%)	3 (4.5%)
小 2	2 (5.3%)	2 (3.0%)
小 3	1 (2.6%)	5 (7.5%)
小 4	0 (0%)	4 (6.0%)
小 5	6 (15.8%)	9 (13.4%)
小 6	1 (2.6%)	3 (4.5%)
中 1	1 (2.6%)	9 (13.4%)
中 2	0 (0%)	7 (10.4%)
中 3	8 (21.1%)	6 (9.0%)
高 1	10 (26.3%)	11 (16.4%)
高 2	7 (18.5%)	5 (7.5%)
高 3	2 (5.3%)	3 (4.5%)

い」を初めてもった学年を中 2 以前と中 3 以後で再集計して、水準によって異なるのかを検討するためにフィッシャーの直接確率検定を行った。その結果、中 2 以前に「消極的な思い」を初めてもった学生の割合は、水準 3 (62.7%) が、水準 2 (28.9%) よりも高いことが明らかになった ($p<.01$)。

以上の結果から、水準 3 が水準 2 よりも、「消極的な思い」を初めてもつ時期が早いことが明らかになった。

(4) 「消極的な思い」をもった理由とその影響

大問 2 ア、イの自由記述を調査の対象として、「消極的な思い」をもった理由とその影響を分析した。回答は Google フォームで行われたため、デジタルデータをそのまま分析対象とした。KJ 法(川喜田, 1970) に準じて、それぞれの質問項目ごとに回答を切片化し、共通したデータをまとめてラベルをつけ、共通するラベルをカテゴリーに分けた。分類・分析をする際には、著者 2 名で検討し、その上で研究分担者 1 名、研究協力者 1 名により再検討を加えた。

1) 「消極的な思い」をもった理由

大問ア「消極的な思い」をもった理由の回答は水準 2 と水準 3 を合わせたすべての調査対象者(105 名)から得られ、水準 2 (38 名)、水準 3 (67 名) であった。すべての回答からのべ 143 のデータを抽出し、16 のラベル名を付け、5 つのカテゴリー (内容理解 (「内容の理解困難」, 「学習内容の難易度上昇」), 問題解決 (「解法の不明」, 「計算技能の習熟不足」, 「流暢な解決との乖離」, 「不正解の現実」), 学習方略 (「暗記志向の学習」, 「悪いテスト結果」, 「他者との比較」), 学習環境 (「授業スピードの不適合」, 「わかりにくい説明」, 「恥ずかしい体験」, 「欠席による未学習」, 「期待されない感覚」), 学習の意味 (「進路選択の道具」, 「学ぶ意味の疑問」)) に分類し、カテゴリーとラベルに属する人数とその割合を水準別に整理した (表 5)。

表 5 「消極的な思い」をもった理由

カテゴリー	ラベル	水準 2 人数(%)		水準 3 人数(%)	
<内容理解>	「内容の理解困難」	24(63.2%)	27 (71.1%)	36(53.73%)	48 (71.6%)
	「学習内容の難易度上昇」	6(15.8%)		21(31.3%)	
<問題解決>	「解法の不明」	4(10.5%)	8 (21.1%)	4(6.0%)	17 (23.9%)
	「計算技能の習熟不足」	0(0.0%)		7(10.4%)	
	「流暢な解決との乖離」	3(7.9%)		4(6.0%)	
	「不正解の現実」	3(7.9%)		3(4.5%)	
<学習方略>	「暗記志向の学習」	1(2.6%)	6 (15.8%)	6(9.0%)	25 (37.3%)
	「悪いテスト結果」	3(7.9%)		11(16.4%)	
	「他者との比較」	3(7.9%)		9(13.4%)	
<学習環境>	「授業スピードの不適合」	3(7.9%)	6 (15.8%)	10(14.9%)	20 (29.8%)
	「わかりにくい説明」	2(5.3%)		6(9.0%)	
	「恥ずかしい体験」	2(5.3%)		4(6.0%)	
	「欠席による未学習」	0(0.0%)		3(4.5%)	
	「期待されない感覚」	1(2.6%)		0(0.0%)	
<学習の意味>	「進路選択の道具」	4(10.5%)	10 (26.3%)	5(7.5%)	10 (14.9%)
	「学ぶ意味の疑問」	5(13.2%)		6(9.0%)	

例えば、<学習方略>カテゴリーは、3 つのラベル (「暗記志向の学習」, 「悪いテスト結果」, 「他者との比較」) で構成される。そのうち、ラベル「暗記指向型の学習」は抽出された以下の 4 つのデータをまとめて名付けたものである。なお、(L3 : 32) は水準 3 の通し番号 32 の学生の記述を表している。

(問題の暗記志向) テストも問題集の証明問題がそのまま出てきており、暗記をすればいい単元になってしまっていたのも原因の一つであると考えた。(L3:32)

(暗記の限界) 「この問題ならこの解き方」という機械的な方法が通用しなくなり、点数が伸び悩んだこともあり、そこから苦手意識が芽生えてしまった。(L3:9)

(暗記不可能) 数学の公式が覚えられず苦戦し、ワークやテストで解けなかったため苦手意識を持った。(L3:20)

(暗記の活用不可) 公式を知っているのになぜできないのかなどいわれることで、持っている知識を使いきれない自分に気づき才能がないのだと思った。(L3:26)

各水準において「消極的な思い」をもった理由としてどのカテゴリーが多いのかを検討するために、水準別にコクランの Q 検定およびその下位検定を行ったところ、水準 2、水準 3 段階ともに、＜内容理解＞カテゴリーが他の理由よりも高い割合を示した(水準 2 : 71.1%, 水準 3 : 71.6%) (水準 2: $\chi^2(4)=35.22, p<.01$, 水準 3: $\chi^2(4)=49.59, p<.01$)。

「消極的な思い」が生じた理由が水準間で異なるのかを検討するために、理由ごとにフィッシャーの直接確率検定を行ったところ、＜学習方略＞カテゴリーを理由とする割合が水準 3 (37.3%) が水準 2 (15.8%) よりも高かった ($p<.05$)。また直接確率検定では有意ではないものの、＜学習環境＞カテゴリー(水準 2 : 15.8%, 水準 3 : 29.8%, $h=.34$)においても小さな効果量が示され、＜学習方略＞カテゴリーと同様の傾向が示された。＜学習環境＞カテゴリーのラベル「授業スピードの不適合」の事例としては、次のようなものがある。

(進学校での早すぎる授業スピード) 進学校に通っていたため、入学してすぐにもの凄いスピードで授業が進んで、あっという間においていかれて楽しくなくなった。(L2:70)

(ついていけない数学Ⅱの授業) 高校 2 年生の時、持病の関係で登校できる日数が減り、進度の早い数学Ⅱの授業についていくことができなくなってしまった。(L3:18)

(ノートテイキングに時間がかかる) 私は板書を写すのに少し時間がかかってしまうタイプなので、板書をするペースに追いつかず分からなくなってしまうということもあった。(L3:40)

上記 2 つのカテゴリーを除き個別のコーディングで水準 2 より水準 3 が 10 ポイント以上高いラベルは「学習内容の難易度上昇」(水準 2 : 15.8%, 水準 3 : 31.3%), 「計算技能の習熟不足」(水準 2 : 0.0%, 水準 3 : 10.4%) である。「学習内容の難易度上昇」の具体的記述例としては以下のようなものがある。

(難易度の上昇時) 難易度が上がったときに、「分からない」「楽しくない」「何度やっても上手くいかない」と思ってしまう、やりたくないと思ってしまう。(L2:51)

(校種による難易度の上昇) 算数でも割合や速さなどが苦手であると感じていたが、中学に入り数学になってから内容についていけず、わからないと感じることが増えた。高校に入ってから、より難しく授業が進むスピードも速くなってわからないことが増えた (L3 : 51)

以上より、「消極的な思い」の生じた理由としては水準 2 でも水準 3 でも、＜内容理解＞カテゴリーの占める割合が高いことが明らかになった。また「消極的な思い」を継続してもっている水準 3 の学生の方がその思いを解消している水準 2 の学生よりも、＜学習方略＞や＜学習環境＞カテゴリー

一を理由としてあげる割合が高いが、逆に水準 2 の学生の方が水準 3 の学生よりも＜学習の意味＞カテゴリーを理由としてあげる割合が高いことが明らかになった。

(5) 水準 3B の学生が「消極的な思い」を生起した理由

水準 3B は「消極的な思い」を解決したいと思っているが、解決できるかわからない、できないと思っている段階にいる学生（n=37）であり、表 2 にも示されるように水準 3「消極的な思い継続」段階の中でも最も割合が高い（64.2%）。「消極的な思い」は継続中であるが解消したいという意欲をもっていることから、解消に向けた働きかけが有効に機能する可能性が高い対象であるといえる。そこで、この水準 3B の学生の「消極的な思い」を生起した理由に着目する。水準に関わりなく水準 3B「改善不明」の学生が示した「消極的な思い」が生起した理由を表 6 にまとめた。表 6 に示されるように最も多かった理由は＜内容理解＞カテゴリー（37, 64.9%）で、＜学習方略＞カテゴリー（16, 28.1%）や＜学習環境＞カテゴリー（15, 26.3%）も 25%を越えていた。以上 3 つのカテゴリーに当てはまる学生の具体的な記述としては次のようなものがある。

表 6 水準 3B の学生が「消極的な思い」を生起した理由

ラベル	人数(%)
＜内容理解＞ 37(64.9%)	
「内容の理解困難」	18(48.6%)
「学習内容の難易度上昇」	13(35.1%)
＜問題解決＞ 15(26.3%)	
「解法の不明」	3(8.1%)
「計算技能の習熟不足」	4(10.8%)
「流暢な解決との乖離」	1(2.7%)
「不正解の現実」	2(5.4%)
＜学習方略＞ 16(28.1%)	
「暗記志向の学習」	4(10.8%)
「悪いテスト結果」	4(10.8%)
「他者との比較」	5(13.5%)
＜学習環境＞ 15(26.3%)	
「授業スピードの不適合」	7(18.9%)
「わかりにくい説明」	4(10.8%)
「恥ずかしい体験」	4(10.8%)
「欠席による未学習」	2(5.4%)

- ・内容が難しくなっていき、テストも悪い点数ばかりになり、嫌いになった。
- ・授業をきちんと受けていても宿題や課題の問題をスラスラと解けずにつまずいてしまうこと。
- ・中学までは学校で授業を受けていれば家庭学習などをしなくてもほとんどの学習内容を理解することができ、テストでもほとんどが 9 割を超える点数を取れていた。しかし高校に入ると授業の内容は難しくなるのに進みも早くなり授業だけでは理解できなくなってしまった。また高校の偏差値が高かったので生徒のレベルも高く、自分は理解できないことがまわりの人は理解できているようで「自分はできないんだ」という気持ちになり、やってもどうせできないと授業に消極的に取り組むようになってしまった。
- ・授業内容が難しくなってきた授業中も先生の話が分からなかったから。また、算数の得意な人とそうでない人の差が大きく、得意な人が先に答えを言ってしまう、考える時間がなかったり（ママ）、教師も得意な人の発言だけで全員が理解できていると勘違いし、授業が進んでしまっていたから。

(6) 「消極的な思い」をもったことによる影響

大問Ⅰ「消極的な思い」をもったことによる影響への回答は水準 2（38 名）と水準 3（67 名）のすべての調査対象者から得られた。のべ 149 個のデータを抽出し、18 のラベル名を付け、7 つのカテゴリーに分類した（表 7 参照）。例えば、＜数学に対する感情＞カテゴリーでは、3 つのラベル（「苦手意識」、「あきらめと拒絶」、「嫌悪」）で構成され、ラベル「苦手意識」は抽出された以下の 3

つのデータをまとめて名付けた。

(**楽しさから苦手意識への変容**) せっかく「楽しい」という想いがあったのに、苦手意識がついてしまった。

(L2:52)

(**苦手意識をもつ**) テスト勉強をがんばっても、点数が取れない、または理解ができないことがあると、数学に対しての苦手意識を持つことになった。(L2:57)

(**全体的にわからないと思い込む**) 数学に対して苦手意識をどこかで感じている。どこまでわかっていたのかがわからず、全体的にわからないと思い込んでしまう (L3:91)

表 7 には、このように分類されたカテゴリーとラベルに属する人数とその割合も記されている。

各水準において「消極的な思い」による影響としてどのカテゴリーが多いのかを検討するために、水準別にコクランの Q 検定およびその下位検定を行った（その際に度数が 5 以下のカテゴリーについては「その他」として一括りにした）。その結果、水準 2 では＜精神性＞カテゴリー（50.0%）と＜数学に対する感情＞カテゴリー（44.7%）が他のカテゴリーよりも高い割合を示した（ $\chi^2(4)=17.04$, $p<.01$ ）。一方水準 3 では、＜数学に対する感情＞カテゴリー（67.2%）が他のカテゴリーよりも高い割合を示した（ $\chi^2(5)=91.08$, $p<.01$ ）。

表 7 「消極的な思い」をもったことによる影響

カテゴリー	ラベル	水準 2 人数(%)	水準 3 人数(%)
①＜影響なし＞	「内容の理解困難」	7 (18.4%)	3 (4.5%)
②＜精神性＞	「努力・挑戦・意欲の向上」	12 (31.6%)	0 (0.0%)
	「やる気・自信の減少」	7 (18.4%)	12 (17.9%)
③＜数学学習＞	「内容理解の向上」	3 (7.9%)	0 (0.0%)
	「内容理解の低下」	0 (0.0%)	4 (6.0%)
	「学習方法の変化」	2 (5.3%)	2 (3.0%)
	「学習の停止」	2 (5.3%)	1 (1.5%)
④＜教職への意識＞	「教職への意識向上」	2 (5.3%)	1 (1.5%)
	「教職への不安」	0 (0.0%)	6 (9.0%)
⑤＜数学に対する感情＞	「苦手意識」	13 (34.2%)	34 (50.7%)
	「あきらめと拒絶」	4 (10.5%)	14 (20.9%)
	「嫌悪」	0 (0.0%)	5 (7.5%)
⑥＜自己意識＞	「トラウマ・コンプレックス」	1 (2.6%)	4 (6.0%)
	「成長の停止」	0 (0.0%)	1 (1.5%)
	「人に頼る」	0 (0.0%)	1 (1.5%)
	「後悔」	1 (2.6%)	2 (3.0%)
⑦＜将来の変化＞	「夢の諦め」	1 (2.6%)	2 (3.0%)
	「進路選択」	1 (2.6%)	1 (1.5%)

また、「消極的な思い」による影響が水準間で異なるのかを検討するために、度数が両水準ともに 5 以上ある 3 つのカテゴリー（＜精神性＞カテゴリー、＜数学学習＞カテゴリー、＜数学に対する感情＞カテゴリー）についてそれぞれフィッシャーの直接確率検定を行った。その結果、＜精神性＞カテゴリーへの影響をあげた学生の割合は、水準 2（50.0%）が水準 3（17.9%）よりも高かった（ $p<.01$ ）。一方、＜数学に対する感情＞カテゴリーへの影響をあげた学生の割合は、水準 3（67.2%）が水準 2（44.7%）よりも高かった（ $p<.05$ ）。直接確率検定では有意ではないものの＜数

学学習＞カテゴリー(水準 2 : 18.4%, 水準 3 : 10.5%, $h=.23$)においても小さな効果量が示され、＜精神性＞カテゴリーと同様の傾向が示された。＜精神性＞カテゴリーの具体例としては、次のようなものがあつた。

以上の結果から、「消極的な思い」が生起したことによる影響として、水準 2 と水準 3 とともに、＜数学に対する感情＞カテゴリーの占める割合が、＜数学学習＞カテゴリーや＜将来の変化＞カテゴリー、＜自己意識＞カテゴリーより高く、水準 3 が水準 2 よりも影響として表出されていることが明らかになった。逆に＜精神性＞カテゴリーや＜数学学習＞カテゴリーでは水準 2 が、水準 3 より高く、その中にはポジティブな思いをもつ学生がいることが明らかになった。

5. 考察

前節の結果をもとに以下の 3 つの視点から考察する。

(1) 「消極的な思い」は必ずしも悪影響を及ぼすものではないが、大学において「消極的な思い」を減じる取り組みが必要である

本調査において、小学校教員を目指す学生が算数・数学に対する「消極的な思い」に関して 3 つの水準に分けることができた。その内実を見ると、「消極的な思い」を現在ももっている学生(水準 3)の割合が最も高かった(43.2%)。高校までで生起した「消極的な思い」が解消されないままにいる学生が存在することが明らかになった。本調査の対象となった教育学部学生の学力状況などから、全国の教育学部で小学校教員を目指す学生の中にも「消極的な思い」が解消されないままの学生が少なからず存在すると推測できる。

学生の「消極的な思い」は、それを克服しようと思ひ実現できた場合には、努力することや挑戦することなどの大切さを重視するようになったり、理解が深まったりする事例もあつた。すなわち、「消極的な思い」は必ずしも悪影響を及ぼすものではなく、この思いを契機として前向きな態度が生まれる場合もある。しかし、多くの場合には「消極的な思い」は数学に対する苦手意識、あきらめ、さらには嫌悪という感情につながり、数学学習からの逃避にもつながることもある。そして、数学や数学学習だけで影響は止まらず、自己意識の低下にもつながることもある。特に、教職への不安感情をもつ事例もあつた。あこがれの職業である教員になるためには、大学で算数教育関連科目を学ぶことはもちろん、採用試験合格のためには高校程度とはいえ数学の学習を避けることはできない。それでもまた進路のためだけの数学学習が繰り返されれば、「消極的な思い」は強化される可能性さえある。小学校教員になつても学生は「消極的な思い」を胸に秘めながら算数指導を行っていく。その結果、「消極的な思い」は拡大再生産される可能性がある。もちろん、人間はいつでも成長可能な存在である。日本の算数授業は世界からも高い評価を得ていることから、すぐれた先輩教師の立ち振る舞いや職場における研修を通して「消極的な思い」は解消される可能性もあるだろう。しかし、日本の教員の職場環境は OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 の調査結果 (国立教育政策研究所, 2019) をみても厳しい状況にある。

このような状況を踏まえれば、大学教育の中で、もしくは学校現場と大学が連携して、彼らの「消極的な思い」を少しでも減じることができるように取り組むことが、教員養成大学において真正面から取り組むべき重要な課題といえよう。

(2)「消極的な思い」を早期に発見し、＜学習方略＞や＜学習環境＞を視野に入れて、あらゆる校種で解消に向けた支援を行う

水準 2 と水準 3 で初めて「消極的な思い」をもった学年を比較すると、水準 2 より水準 3 が、より下位の学年段階で「消極的な思い」をもつことが明らかになった（水準 2 ; 28.9%, 水準 3 ; 62.7%）。また、「消極的な思い」が生起した学年の累計は、水準 2 より水準 3 多いことが明らかになった（水準 2 ; $M=2.66$, 水準 3 ; $M=3.88$ ）。つまり、「消極的な思い」を解消できていない学生ほど、より下学年からより多く「消極的な思い」を経験してきたことがわかる。本調査の結果、「消極的な思い」が生起した理由で最も多いのが、＜内容理解＞カテゴリーであることから、認知的なつまずきが「消極的な思い」のきっかけになる場合が多いことがうかがえる。算数・数学は系統性や連続性が比較的はっきりしているという教科の特性もあり、下学年のつまずきが学習に影響を及ぼすことはよく知られている。

実際に「算数でも割合や速さなどが苦手であると感じていたが、中学に入り数学になってから内容についていけず、わからないと感じることが増えた。高校に入ってから、より難しく授業が進むスピードも速くなってわからないことが増え、テストの点数が低くなるにつれ数学がきらいだなという感情が自分の中で大きくなっていった」のようにわからないと思うことが度重なることで「消極的な思い」が強化されていく事例は少なくない。小学校や中学校で生起した「消極的な思い」は繰り返されることで強化され、固定的なものとなる可能性が高いと思われる。そうすると、算数・数学学習に対する内発的動機づけが弱くなり、主体的に学習に向かうことが難しくなると思われる。このように「消極的な思い」が繰り返して強化されないためには、つまずきやすい学習内容を同定してそれらに対して丁寧な支援を行くことや、つまずきの早期発見・即時対応が不可欠といえるであろう。

例えば、その一方策として ICT の活用が考えられる。「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行う」ことができれば、＜内容理解＞カテゴリーのつまずきに起因する「消極的な思い」をある程度減らすことができるであろう。何より大事なことは、子どもの学習過程の改善をはかることであり、子どもの思いに寄り添うことである。

今回、「消極的な思い」が生起した理由として、5 つのカテゴリー（＜内容理解＞、＜問題解決＞、＜学習方略＞、＜学習環境＞、＜学習の意味＞）に分類整理することができた。水準別に見ると、水準 3 は、「消極的な思い」を生起した理由として＜学習方略＞カテゴリー（37.3%）や＜学習環境＞カテゴリー（29.8%）をあげる割合が 25%を超えていた。

そこでここでは「消極的な思い」を低減するための＜学習方略＞カテゴリーや＜学習環境＞カテゴリーに焦点をあてて考察する。

学習に関わる動機づけ理論の 1 つに達成目標理論（Dweck, 1986）がある。達成目標理論にはマスタリー目標とパフォーマンス目標の 2 つの視点がある。鹿毛（2013 ,p.55）によれば、「マスタリー目標とは、活動の目的が『自分の能力を発達させること』である場合を指し、「パフォーマンス目標とは、自分の能力に対してポジティブな評価を得ること、あるいはネガティブな評価を避けることが活動の目的であること」（p.55-56）を指す。つまり、マスタリー目標をもっていれば課題に対して動機づけは維持され挑戦的であり続けられるが、パフォーマンス目標をもっていても成果があげられなかったときには、動機づけは低下し、本研究で示すところの「消極的な思い」をもつことになることが予想される。

実際、水準 3 の学生の中には、「自分は理解できないことがまわりの人は理解できているようで『自分はできないんだ』という気持ちになり」のように他者と比較することに注目したり、「テスト

も悪い点数ばかりになり」のようにテストの結果にこだわったり、「宿題や課題の問題をスラスラと解けずにつまずいてしまう」のように流暢性やスピードにこだわったりするパフォーマンス目標重視の記述が多く見られた。逆に水準 2 の学生の中には、「焦る時こそ、冷静に、切り替えて新しい問題に取り掛かるという力が身に付いた」のように進歩、向上を評価する記述があり、マスタリー目標を重視する特徴が見られた。これらのことから、「消極的な思い」を低減させるためには、＜学習方略＞カテゴリーとしてパフォーマンス目標を立てるのではなく、マスタリー目標を重視させる支援がカギとなる可能性がある。

さらに「消極的な思い」を解消していくには、＜学習環境＞カテゴリーを改善していくことから可能であろう。「消極的な思い」が生起した理由として、「明確に記憶している具体的なこととして小学校三年生の時の算数の授業の発表の場で、勇気を出して発表をしたら、教師に何を言っているのかわからないというように発表したこととそのものを否定されたことです」と強度の強い「消極的な思い」の経験を記したものがあつた。このように、繰り返さなくても一度だけの経験で、解消できないこともある。「インフルエンザなどで休むと理解できていないまま進んでいた」ことなどの欠席が理由で「消極的な思い」を生起させた事例もいくつかあつた。いずれにせよこれらの事例は、＜学習環境＞カテゴリーの中でも教師の対応や支援のまずさが「消極的な思い」を引き起こすことを示すものである。今後は適切でなかった教師の対応や支援から改善の具体策を見出し、「消極的な思い」を生起させない学習環境のあり方を模索し、その効果を実証していく必要がある。

(3) 学校教育において、「消極的な思い」が生起する小 5・高 1 に壁があることを念頭に置き、重点化・焦点化をはかった計画を立てて、細やかな指導を行うこと

児童が、小学校から中学校への進学において、新しい環境での学習や生活へうまく適応できず、不登校等の問題行動につながっていく事態を「中 1 ギャップ」と呼ぶことがある。算数・数学においても、教科名が算数から数学に変わる中学 1 年生に注目され「中 1 ギャップ」が用いられることがある。例えば、中央教育審議会（2007）算数・数学専門部会（第 4 期第 1 回（第 9 回））の中に、「小学校 6 年で算数が好きという子どもが中学校 1 年で減ってしまうという調査結果から中 1 ギャップの問題が明らかになっている」との発言がある。国立教育政策研究所（2024）は、「中 1 ギャップ」という語に明確な定義はなく、その前提となっている事実認識（いじめ・不登校の急増）も客観的事実とは言い切れない」と述べているように「中 1 ギャップ」に定義はないが、用語「中 1 ギャップ」が一人歩きして、あたかも中学 1 年生になるとネガティブな現象が生じるような都市伝説が流れているが実際はどうなのか。

今回の調査では、中 1 ではなく、小 5 や高 1 で「消極的な思い」が生起した学生が比較的高い割合で存在した。

小 5 で「消極的な思い」が生起した学生の記述には、＜内容理解＞カテゴリー（「内容の理解困難」(13, 59.1%)「学習内容の難易度上昇」(6, 27.3%)）に関するものが多くあつた。具体的な記述には、分数などの計算問題、食塩水の問題、速さの問題などの文章題、立体図形などの学習内容に関するものがあつた。高 1 で「消極的な思い」をもった学生も、＜内容理解＞カテゴリーに関する記述が最も多い（「内容の理解困難」；33, 57.9%, 「学習内容の難易度上昇」；13, 22.3%）。具体的な記述には、因数分解、2 次関数、証明、確率、グラフや図を用いた問題などの学習内容があつた。いずれも、他の学年と同様に＜内容理解＞カテゴリーの割合が最も多かつた。

このように小 4 と小 5、中 3 と高 1 の間で「消極的な思い」をした学生の割合が一段と多くなる壁

があるのはなぜだろうか。一つは上記に示したような内容が学生にとって困難な内容であることが考えられる。実際、『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説 算数編』の中に、小学校では「基準量，比較量，割合の関係を正しく捉えること」，高等学校では「事象を式で数学的に表現したり論理的に説明したりすること」に課題があると指摘されていることとも整合する部分が多い。もう一つ，小 4 から小 5 では教科書会社 6 社中 5 社で単元数が増加している（大日本図書；4 年・15，5 年・18，教育出版；4 年・17，5 年・16，東京書籍；4 年・14，5 年・18，啓林館；4 年・16，5 年・18，学校図書；4 年・21，5 年・21，日本文教；4 年・16，5 年・17）。年間指導時間数は 4 年生も 5 年生も 175 時間で同じであるのに，単元数が増加していることで授業展開スピードは速くなることが予想される。中 3 から高 1 についても，教科書のページ数が格段に増える（例えば啓林館；中 3・271，高 1 数学 I・231，数学 A・191）。学習内容が難しくなり，学習スピードが速くなることは，子どもたちの負荷が増加することにつながるのだろう。もちろん，算数に限らず他教科の学習量も増えてくることの影響も受けるだろう。このように，小 5 や高 1 においては，それ以前の学年の指導に加え，「消極的な思い」を生起させる児童・生徒が増えることを念頭に置き，きめ細かな丁寧な指導が必要とされる。しかしながら，実際に時間の制約を受けながら指導をするとなると容易なことではない。カリキュラムの見直しや単元計画を立てる際に重点化・焦点化をはかることが必須となるだろう。

6. 終わりに

本稿の成果をまとめると以下の 6 点に整理できる。

- ①小学校教員志望学生の「消極的な思い」の 3 つの水準（水準 1「消極的な思い経験なし」，水準 2「消極的な思い解消」，水準 3「消極的な思い継続」）を示したこと
- ②「消極的な思い」が生起する要因として 5 つのカテゴリー（内容理解，問題解決，学習方略，学習環境，学習の意味）を示したこと。
- ③「消極的な思い」が学生自身に影響を与える 6 つのカテゴリー（「精神性」，「数学学習」，「教職に対する意識」，「数学に対する感情」，自己意識，「将来の変化」）を指摘したこと
- ④「消極的な思い」は必ずしも学生に悪影響を及ぼすものではないが，教職への不安感情を持つ学生がいる。大学において「消極的な思い」を減じる取り組みが必要であることを指摘したこと
- ⑤「消極的な思い」を早期発見し，＜学習方略＞カテゴリーや＜学習環境＞カテゴリーを視野に入れて，あらゆる校種で解消に向けた支援を行うことを指摘したこと
- ⑥学校教育において，「消極的な思い」が生起する小 5・高 1 に多くあることを念頭に置き，重点化・焦点化をはかった計画を立てて，細やかな指導を行うことを指摘したこと

本稿では，「消極的な思い」の生起と影響に注目して分析，考察を行った。今後の課題として，水準 1「消極的な思い経験なし」の学生についてその理由を明らかにすること，また，生起の理由からだけではなく，解消の理由に注目して指導への示唆を得る必要がある。そして，「消極的な思い」と「数学的アイデンティティ」との関連について明らかにしたい。その上で，大学生の「消極的な思い」を解消に向けてプログラムの開発が必要である。本稿では，1 つの私立大学を対象にした調査研究であるため，さらに一般化するためには対象を広げて調査をする必要がある。

注 アンケートについては，武庫川女子大学倫理委員会規程に準拠している。

付記

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究 C）【課題番号 20K02553】の支援を受けている。本稿については、全国数学教育学会第 56 回研究発表会で口頭発表した内容をもとに大幅に加筆・修正を加えたものである。また、研究協力者の國宗進、相馬一彦、研究分担者の矢野裕俊の各氏には多大なる協力を得ている。

引用・参考文献

- (1) 今井敏博『小学校教員免許取得希望学生の算数・数学の好き・嫌いと成績に関する意識について—和歌山大学教育学部学生を対象として—』和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 第 12 卷, 2002, pp.97-103.
- (2) 今井敏博『小学校教員希望学生の算数・数学に対する態度に関する一考察』日本数学教育学会誌, 第 86 卷, 第 4 号, 2004, pp.21-26.
- (3) 今井敏博『小学校教員免許取得希望学生の学校数学への意識に関する一考察』同志社女子大学総合文化研究所紀要, 第 22 卷, 2005, pp.227-238.
- (4) 太田直樹『教員養成課程における算数・数学教育観の変容—選択必修科目「算数」を通して—』福山市立大学教育学部研究紀要, 第 4 卷, 2016, pp.11-20.
- (5) 川喜田二郎『発想法<続>—KJ 法の展開と応用—』, 中公新書, 1970.
- (6) 鹿毛雅治『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—』, 金子書房, 2013, pp.54-59.
- (7) 神原一之・神山貴弥・矢野裕俊『教員志望学生の数学的アイデンティティに関する調査研究—教育法を学修する前の大学 2 年生を対象として—』, 武庫川女子大学教育学研究論集, 第 18 号, 2023, pp.8-15.
- (8) 黒崎東洋郎・高橋敏雄「教職を目指す学生の「算数・数学教育」に関する意識調査」岡山大学算数・数学教育学会誌『パピルス』, 第 12 号, pp.47-58.
- (9) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導リーフ「中 1 ギャップの真実」』, <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf15.pdf> (2024.8.30 最終確認)
- (10) 国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—』, ぎょうせい, 2019.
- (11) 国立教育政策研究所編『TIMSS2019 算数・数学教育／理科教育の国際比較—国際数学・理科教育動向調査の 2019 年調査報告書—』, 明石書店, 2021.
- (12) 崎野三太郎「女子大学生の算数と数学に対する印象の調査」, 東北女子大学・東北女子短期大学紀要, 第 52 卷, 2013, pp.116-121.
- (13) 重松敬一「<数学教育の人間化>の一考察(3)—学校数学の意識・学力調査—」, 奈良教育大学教育研究所紀要, 第 20 卷, 1984, pp.9-22.
- (14) 中央教育審議会初等中等教育分科会 教育課程部会算数・数学専門部会, 「算数・数学専門部会 (第 4 期第 1 回 (第 9 回)) における主な意見 (論点ごとに整理)」, 資料 2, 2007.
- (15) 長崎栄三・ジュリア ウィットバーン・久保良宏『初等教員養成課程の大学生の大学入学時の基本的な数学の力と態度の日英比較』, 数が学教育論文発表会論文集, 第 35 卷, 2002, pp.242-247.
- (16) 松岡学『女子大学小学校教員養成における算数科教育の取組み』, 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 第 5 卷, 2015, pp.163-173.
- (17) 湊三郎『教育学部小学校教員志望学生の数学への態度とその測定について』, 日本教科教育学会誌, 第 4 卷, 第 3 号, 1979a, pp.141-151.

- (18) 湊三郎『算数・数学に対する態度を測定するために開発された SD について』, 数学教育学論究, 第 65 卷, R3940 号, 1979b, pp.1-25.
- (19) Daskalogianni, K. & Simpson, A. Towards a definition of attitude: the relationship between the affective and the cognitive in pre-university students. *Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, vol.2*, 2000, pp.217-224.
- (20) Dweck, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1986, pp.1040-1048.
- (21) Leder, G. Measuring Attitudes to Mathematics. *Proceedings of the 16th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol. 2. Durham, U.S, 1992, pp.33-39.
- (22) Martino, P.D. & Zan, R. Attitude towards mathematics: A bridge between beliefs and emotions, *ZDM: the International Journal on Mathematics Education*, vol.43, no.4, 2011, pp.471-482.
- (23) Rosenberg, M.J. & Hovland, C.I. Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I.(Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, New Haven, U.S.: Yale University Press ,1960, pp.1-14.
- (24) Ruffell, M., Mason, J., & Allen, B. Studying attitude to mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, vol.35, no.1, 1998, pp.1-18.

これからの家庭科教育指導法のあり方
— “個別最適な学び”，“協働的な学び” に着目して—

The Future of Home Economics Instruction:
Focusing on Individualized and Collaborative Learning

吉井 美奈子*

YOSHII, Minako *

要旨

本論文では、現代社会の変化に伴い、家庭科教育が抱える課題と、これからの指導法として「個別最適な学び」と「協働的な学び」に焦点をあてる。

家庭科は重要な教科として高校生らが認識しているにもかかわらず、十分な授業時間数が確保されない等、多くの課題を抱えつつも、これまでもその教科内容の特性上、「個別最適な学び」、「協働的な学び」を積極的に行ってきた。家庭科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」は、互いに補完し合い、児童・生徒の成長を促す重要な要素となりうる。両方の学び方を効果的に組み合わせることが「一体的な充実」となり、児童・生徒一人ひとりが主体的に学び、多様な能力を伸ばすことができるようになる。これらを更に実践するためには、家庭科を実践する授業時間数を増加させることは必須である。そのうえで、家庭科指導法においては、効果的に実践できるファシリテーター力の育成が求められている。

キーワード：家庭科教育 教科教育 個別最適な学び 協働的な学び

1. はじめに

家庭科教育は、衣食住、家族関係、消費者教育など、生活全般にわたる知識や技能を習得し、自立した生活を送るための基盤となる重要な教育である。近年、社会構造の変化に伴い、核家族化や少子化が進み、家庭内での生活経験が減少する傾向にある。このような状況下において、学校での家庭科教育は、児童・生徒が生涯にわたって必要な生活力を養う上で、ますますその役割が大きくなっている。

家庭科教育は、単に調理や裁縫といった技術や関連知識を教えるだけでなく、例えば食領域であれば食文化の理解、食を通じたコミュニケーション能力の育成など、総合的な「生きる力」を育む。また、衣食住、消費生活等に関する知識や技能を習得し、自ら判断し、行動できる自立した生活者を育成する。また、家庭や地域社会での役割を理解し、積極的に社会に参画できる人材を育成したり、生活全般の知識や技能を身につけさせたりして、健康な生活を送るための基礎を培う。

本研究の目的は、これからの家庭科教育の指導法のあり方を検討するために、特に「個別最適な学び」と「協働的な学び」に着目し、家庭科教育の指導法をどのように行っていくべきか考察することである。まず、「個別最適な学び」と「協働的な学び」について、既に家庭科教育でどのように実践されてきたか、そして今後どのような可能性があるか、課題も含めて述べ、一体的な充実を図るためにどのような教員を育成するべきかについてまとめる。

* 教育学科准教授

2. 家庭科教育の実践における現状と課題

家庭科教育は、児童・生徒が主体的に家庭生活に関わる内容を学び、豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っている。しかしながら、現代社会の変化に伴い、児童・生徒を取り巻く家庭生活や家族関係、社会状況は大きく変化しており、新たな課題も浮上している。

現状としては、家庭生徒を取り巻く生活環境が大きく変化していることが挙げられる。核家族化、共働き世帯の増加、家族関係や衣食住生活の多様化など、児童・生徒の生活自体が多様化しており、それに伴い家庭科教育においても、従来の知識や技能だけでは対応できない状況が生じている。また、価値観の多様化も大きな課題である。個人の価値観が多様化する中で、家庭科教育において普遍的な価値観をどのように伝えるかが問われている。さらに、技術の進歩も無視できない。情報技術の発達により、家庭科で学ぶ内容も変化しており、従来の調理実習だけでなく、衣食住・消費生活に関する情報収集や発信の能力も求められるようになってきた。

課題としては、授業時間や教員の数が不足しているという問題がある。授業時間数の少なさは、結局学校における教員配置に影響し、非常勤講師しか居ない学校や、他校との兼務をする家庭科教員も少なくない。一つの教科を一人で担当することで周囲に相談することもできず、教科主任等、教科に係る業務をすべて引き受けなければならない、という負担は他教科に比べかなり大きい。この背景には、他教科に比べ、「家庭科」の重要性が軽視されがちであることが挙げられる。高校3年生への調査で、「あなたが将来生きていく上で重要な学習」の教科を尋ねたところ、16教科中、重要である教科として3番目であった（1位：国語87%、2位：外国語85%、3位家庭科：77%）。家庭科は生きていく上で大切な科目である」と回答する高校生が多い一方で、⁽¹⁾受験科目に含まれないことで進学校を中心に高校での学びの中で重視されないケースも散見される。

しかしながら、総合的な学習等、近年流行のように学びが行われている中では、当然のように家庭科で学ぶ「ジェンダー」の問題や「環境」「食育」「消費者教育」等のテーマが取りあげられている。家庭科の内容を大切だと思いながら、実際には「家庭科」という教科を軽視し、内容の話題性の高い部分だけを取り上げる事例が後を絶たない。

文部科学省はもちろんのこと、社会全体で「家庭科教育」を表面だけでなく重視し、授業時間数の増加、家庭科教員への処遇改善を行わなければ、その時代の話題性の高い課題にのみ対応する力しか育たず、時代が変われば対応できない児童・生徒を輩出することになる。家庭科で取り扱う内容の多さ、多様性を鑑み、授業時間数の増加は早急に望まれることである。

また、家庭科では既に「個別最適な学び」や「協働的な学び」を実践しており、時代に合わせて更なる対応が迫られている現状がある。古く固定的な「家庭科」へのステレオタイプを排除し、あらゆる児童・生徒らにしっかりと学ぶ機会を提供する必要がある。そのためには、社会全体で家庭科教育の重要性を再認識することが求められる。

さらに、前述したように家庭生活の多様化によって教員の専門性が必要となるため、最新の知識や技術を習得するための研修の機会も必要となる。

3. 「個別最適な学び」と家庭科

「個別最適な学び」は、一人ひとりの児童・生徒の特性や学習状況に合わせて、最適な学習機会を

提供する教育のあり方として注目されている。家庭科においても、この考え方は、児童・生徒の多様な生活経験や興味関心に基づいた学習を促進し、より効果的な学びを実現するために不可欠であると言える。

（１）家庭科における「個別最適な学び」の意義

家庭科は、生活全般にわたる知識や技能を習得する特徴を持った科目であり、児童・生徒一人ひとりの生活経験や価値観が大きく影響する科目と言える。そのため、画一的な指導ではなく、児童・生徒一人ひとりのニーズに合わせた「個別最適な学び」が求められる。これらのことは、これまでの家庭科教育でも重要視されてきた事項であり、家族や家庭が多様化する中で、家庭科教育は研究や実践を重ねてきた。

（２）「個別最適な学び」が家庭科にもたらす効果

「個別最適な学び」を家庭科で意識的に行うことによって、他教科でも見られるような「学習意欲の向上」、「深い学びの実現」、「多様なスキルの育成」のほか、家庭科では「自尊心」や「他者への共感（思いやり）」の向上を促進する。

学習意欲の向上は、児童・生徒の興味関心や生活経験と関連づけた学習活動を実施し、学習意欲を高め、主体的な学びを促進することに繋がる。また、児童・生徒が自ら課題を発見し、解決していく過程を通して、深い理解と知識の定着が期待できることから、深い学びの実現にも結び付く。また、児童・生徒の多様な能力を伸ばすことができ、将来の生活や社会で求められる力を育成することができる。

特に家庭科では、実践的な内容が多いため、本人の苦手とするスキルであっても丁寧に教えることでその力を伸ばすこともできる。それが児童・生徒の「自尊心」を高めることに繋がる。また、「個別最適な学び」を受けることで個人が尊重され、多様な生活や家族を認めあい、他者を尊重できるようになる。それが、他者への共感や思いやりに繋がると言える。

（３）家庭科における「個別最適な学び」の実践例

既に家庭科では、「個別最適な学び」が行われており、被服実習などではポートフォリオ評価が意識的に取り入れられているケースが多い。ポートフォリオ評価は、児童・生徒の成長過程を記録し、自己評価を促し、児童・生徒の主体的な学習を支援している。また家庭科では、小学校で学ぶ段階から児童・生徒が自ら生活課題に関わるテーマを設定し、調査や実験を行い発表する課題学習は、既に多くの学校で行われており、児童・生徒の主体性を引き出し、深い学びを促している。また、家庭科はグループワークも取り入れられていることが多い。異なる生活価値意識や家族観、個性等、様々な考えを持つ児童・生徒同士が意見を交わし、協力し、課題解決に取り組むグループワークは、他者を尊重する気持ちやコミュニケーション能力、協調性を養っている。お互いを否定しない、「家族」や「家庭生活」は異なっても当然であるという前提に立ち、意見を交わすことが大切である。更に述べれば、後に触れる「協働的な学び」にも繋がるものでもある。

また、最近では ICT の活用が多くみられ、タブレットやパソコンなどの ICT 機器を活用すること

で、児童・生徒一人ひとりの学習進度や興味関心に合わせた学習が可能となっている。具体的には、筆者らが作成し Web サイト上に公開している基礎縫いの教材（図 1）^②も児童・生徒のスキルや進度に合わせて個別学習ができるため、多くの小中高等学校で活用されている^③。特に左利き用の教材については、これまで教師が教えることが難しいと感じていた「自分の利き手以外の児童・生徒への指導」に対して効果的であり、教師と利き手の異なる児童・生徒にとっても理解しやすいものとなっている^④。



図 1：デジタル教材^②（武庫川女子大学 家庭科研究室 Web サイトより）

（4）「個別最適な学び」における課題と展望

これまで「個別最適な学び」は、これまでも家庭科で行われており、更に ICT の活用などによって促進されることについての意義を述べてきた。一方で、これらの「個別最適な学び」を丁寧に実現していくためには、教員の負担が増大することが懸念されている。更に、児童・生徒一人ひとりの成長を多角的に評価することは容易ではなく、その評価の困難さについても課題と言えるだろう。

上記で紹介した ICT 教材等、様々な教材は増えつつあるが、まだ多くの選択肢から教員が「個別最適な学び」を推進できる教材を自由に選べるほどの教材は整っていない。もちろん、今後開発されていくことに期待はできるが、安価でどの児童・生徒にも活用できるような提供のされ方になるかは不明である。これらの課題を克服するためには、教員自身のスキルの向上を目指す研修の充実、ICT 環境の整備、教材開発の推進などが求められる。

その中で求められる教師は、ICT を活用し、それぞれの児童・生徒が適切な情報を得られるようにすることはもちろん、児童・生徒たちの自分のスキルに対する認識と、実際に不足するスキルや知識

の部分の乖離を無くすことが必要となる。そのためには、児童・生徒たちの個別の力を見極め、何が必要か、AIにはまだ見つけにくいところを児童・生徒たちをしっかりとみて、話して考えることが必要となる。

4. 「協働的な学び」と家庭科

家庭科は「協働的な学び」を必要とする場面を多く持っている。どの教科にもあるグループワークなどで検討する機会はもちろんのこと、調理実習では「協働的な学び」を無くしては実践できない。探究の授業等でも、衣食住・家族・消費生活・地域社会等、家庭科の要素を含む課題が提案されることも多く、「協働的な学び」を促進しやすい教科である。「協働的な学び」は、「探究的な学習や体験活動などを通じ、児童・生徒同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する⁵⁾」ものとされ、児童・生徒同士が互いに教え合い、学び合いながら、知識や技能を深めていく学習形態と言える。家庭科においても、「協働的な学び」は、児童・生徒が主体的に問題解決に取り組み、コミュニケーション能力や協調性を養う上で重要な役割を果たしている。

(1) 家庭科における「協働的な学び」の意義

家庭科は、食、衣、住など、生活全般にわたる知識や技能を習得する科目であり、児童・生徒同士の意見交換や共同作業を通して、より深い理解を促すことができる。家庭科における「協働的な学び」は、単に調理や裁縫などの実技を共に行うだけでなく、より深い意味を含む。例えば、児童・生徒同士が意見交換や協力を通して、多様な価値観に触れ、社会性を育むことができる。お互いに様々な価値観を持つことを知り、答えが一つではない家庭科だからこそその議論に発展させることができる。また、家庭科は生活に密接に関わる教科であるため、これらの「協働的な学び」を通して、社会の一員として、他者と協力し、より良い生活を築くための基盤を培うことができる。

(2) 「協働的な学び」が家庭科にもたらす効果

「協働的な学び」を家庭科教育で行うことで、多様な視点の獲得、コミュニケーション能力の向上、協調性の育成、問題解決能力の向上が期待できる。家庭生活や価値意識は各個人で大きく異なるため、異なる考え方を持つ仲間と意見交換することで、多様な視点から問題を捉え、より深い理解へとつながることができる。また、グループワークを通して、意見を効果的に伝えたり、相手の意見に耳を傾けたりする力が養われ、共通の目標に向かって協力し合い、課題を解決する経験を通して、協調性が育まれる。様々な問題を解決することにグループで取り組む中で、論理的思考力や創造性が養われる。

(3) 家庭科における「協働的な学び」の実践例

家庭科では、議論する授業はもちろんのこと、グループでの実技授業が多くある。例えば、調理実習では、以前からグループ調理が一般的であり、グループで調理実習を行い、分担して役割を果たすことで、協調性やコミュニケーション能力が養われる。被服実習においても、個別で作品を製作する

こともあるが、グループで一つの作品を製作する事もできるため、その作業によって意見交換や協力の大切さを学ぶことができる。また、住居においては、グループで理想の住居を設計したり、住生活における改善などを話し合ったりすることで、創造性やプレゼンテーション能力が養われる。そして、社会問題や食、ジェンダー等に関する問題など、様々なテーマについてグループでディスカッションし、意見を交換することで、多角的な思考力を養うことができる。

（４）「協働的な学び」における課題と展望

「個別最適な学び」と同様に、「協働的な学び」についても以前から家庭科教育で実践されてきた。調理実習や被服実習など、多くの場面でグループワークが行われ、家庭生活における課題等についての議論がされてきた。

一方で、効果的なグループワークを行うためには、適切なグループ編成や課題設定が求められる。このグループワークの設計には手間も時間もかかるうえ、設計を行うためのスキルが必要となる。そして、評価の難しさがある。グループワークの内容から評価する際に、個々の児童・生徒の貢献度を評価することが難しい場合がある。そして、内向的な児童・生徒への配慮が必要である。グループワークに積極的に参加できない児童・生徒もおり、その児童・生徒らへの配慮が必要となる。

これらの課題を克服するためには、教員の指導力向上や、多様な学習スタイルに対応できる教材の開発が求められる。家庭科における「協働的な学び」は、児童・生徒の主体的な学びを促進し、社会で求められる能力を育成する上で、重要な役割を果たす。しかしながら、その実現には、教員のスキル向上や授業の場を発展させてくれる学校、社会全体の協力が必要である。今後、家庭科教育は、児童・生徒同士の協働を促進し、より効果的な学びを実現していくことが求められる。

５．「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実に向けて

家庭科では、様々な課題学習があり、これらの一体的な充実に向けてどのような取り組みができるかについて述べておきたい。これまでも実践されてきたように、課題学習によって、児童・生徒が自ら課題を設定し、グループで解決策を模索できる。被服実習や調理実習においては、ポートフォリオによって、児童・生徒が自分の成長を記録し、自己評価を行うとともに、グループ内で共有することによって、自分の課題や良いところに気づきやすくなる。

一体的な充実を目指すためには、前述したように、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させるためには、教員の負担が増大することが懸念される。また、児童・生徒一人ひとりの成長を多角的に評価するという評価の困難さや、適切な教材が不十分であることも考えられる。これらの課題については、教員の研修の充実、ICT 環境の整備、教材開発の推進などが求められる。

家庭科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」は、互いに補完し合い、児童・生徒の成長を促す重要な要素となりうる。両方の学び方を効果的に組み合わせることが「一体的な充実」となり、児童・生徒一人ひとりが主体的に学び、多様な能力を伸ばすことができるようになる。

さらに、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を取り入れた際の家庭科における評価方法としては、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させる家庭科において、従来の評価方法では不十分な側面もあるが、家庭科でこれまで行ってきた評価方法によって丁寧に評価していく必要がある。児

童・生徒一人ひとりの成長を多角的に捉え、それぞれの学びを効果的に評価するためには、「ポートフォリオ評価」と「自己評価」、「多様な表現による発表に対する評価」、「自己評価」、「プロセス評価」、「グループ評価」等、複数の評価方法を融合的に活用することが求められる。

両方の学びを効果的に組み合わせるためには、ポートフォリオ評価、自己評価、グループ評価などを組み合わせることで、多角的な評価を行う必要がある。また、児童・生徒の思考過程や表現力などを評価するために、定性的な評価も行う。そして、学習の過程で繰り返し評価を行い、フィードバックを与えることで、児童・生徒の学習を支援する。

以上のことで考えられる課題としては、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させた評価基準を明確にする必要があるが、複数の評価方法の組みあわせになると、より評価基準を明確に決めてすべての評価を公正公平に行うことが煩雑で、難しくなる。それが、教員の負担増につながる可能性もある。

6. これからの家庭科教育法のあり方

以上述べてきたように、家庭科教育では既に「個別最適な学び」を重視し、「協働的な学び」を実践してきた。一方で、児童・生徒たちが多様化し、これらの必要性が更に高まる中、一体的な充実の難しさも見えてくる。それは、児童・生徒一人ひとりの生活経験や価値観が異なるため、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両方を効果的に取り入れることが重要でありながら、実践していくことは容易ではないことを示している。将来の家庭科教員は、これらの学び方を深く理解し、実践できるようになる必要がある。

家庭科教員は、児童・生徒の多様な生活経験を尊重し、それぞれの経験を活かした学習活動を提供しなければならない。しかしながら、例えば栄養が偏った生活を過ごしている児童・生徒がいる時に、その子どもの生活経験を尊重するあまり、栄養の偏りのある生活を見過ごすことは本末転倒である。自分自身で気づかせ、子ども自身が選択できる範囲で改善方法を見つけられるように、教員自身も知識や多くの選択肢を知っておく必要がある。

また、家庭科教員は、児童・生徒一人ひとりの個性や多様な能力を伸ばし、主体的な学びを促すために、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両方を効果的に実践できる能力が求められる。そのためには、ICTの活用ができるスキル、様々な実習を含むグループ活動を適切に管理・評価できるスキル、少人数指導の機会の創出を行い、教科書だけでなく多様な教材を活用、そして評価方法を多様化させるスキル等も必要となる。

家庭科教育法では、児童・生徒一人ひとりの個性や多様性を尊重した授業設計や、グループワークの指導等が適切に行える力を養い、教員自身が児童・生徒らのファシリテーターとしての役割を担えるようになる必要がある。家庭科教員は、単に知識を伝えるだけでなく、児童・生徒の学習をサポートし、協働的な学習活動を促進するファシリテーターとしての役割を担う。家庭科教育において「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させることで、児童・生徒は、自ら課題を見つけ、解決策を考え、実践する力を身につけ、主体的な学習者へと成長していくことが期待される。児童・生徒にこれらの力を身につけさせるために、家庭科教員として何ができるのか、何をすべきかを自分自身で考え、判断できる力が必要となる。

7. まとめ

本論文では、現代社会の変化に伴い、家庭科教育が抱える課題と、これからの指導法として「個別最適な学び」と「協働的な学び」に焦点を当て述べてきた。

家庭科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」は、互いに補完し合い、児童・生徒の成長を促す重要な要素となりうる。両方の学び方を効果的に組み合わせることが「一体的な充実」となり、児童・生徒一人ひとりが主体的に学び、多様な能力を伸ばすことができるようになる。これらを実践するためには、家庭科を実践する授業時間数を増加させることは必須であり、その為の教員配置の増加、教員への専門性を高める研修の実施が求められる。

そのうえで家庭科教育指導法においては、児童・生徒の多様なニーズに対応し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両方を効果的に実践できるファシリテーター力を身につけさせられるように教育していく必要がある。更に、卒業してからも変わりゆく社会に対応できるよう、学びなおしをしやすい環境づくりも求められている。多忙な教員とはいえ、所属学校以外との繋がりを持たせ、常に客観的に教員としての自分を分析できるようにする。参加しやすい学外の教員研修、教材開発、研究会活動など充実させることも、一人で仕事を抱え込み過ぎないようにすることにも繋がるだろう。

引用文献・資料

- (1) 文部科学省「家庭科教育」『高等学校等における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について（検討素案）』教育課程部会 教育課程企画特別部会（第9回）配付資料, 2015.6.9
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2015/09/04/1360715_1_6_5.pdf
(2024.9.15 最終確認)
- (2) 吉井美奈子・末弘由佳理：武庫川女子大学 Web サイト家庭科デジタル教材「基礎縫い」
https://www.mukogawa-u.ac.jp/~kateika/kyozai_digital.html (2024.9.16 最終確認)
- (3) Web 教材についての業績
吉井美奈子・末弘由佳理「Web で活用する「基礎縫い」デジタル教材の動画に関する検討」『日本家政学会第 73 回大会研究発表要旨集』106, 2021, p.15
- (4) 末弘由佳理・吉井美奈子「Web で活用する「基礎縫い」デジタル教材—コロナ禍のオンライン授業時の教材利用を通して—」生活環境学研究 No.9, 2021.12.1, 32-37
- (5) 文部科学省「育成を目指す資質・能力と個別最適な学び・協働的な学び」『授業改善のための参考資料（教職員向け）』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiounen/mext_01492.html (2024.9.15 最終確認)

参考文献

- (1) 鈴木真由子・野中美津枝「これからの家庭科教育と新しい教科書をめぐる 8 の質問」『家庭科通信』大修館書店, 第 68 号, Vol.26, No.1, 2021, pp.3-6
- (2) 佐藤文子（日本家庭科教育学会会長）「家庭科教育の重要性についての意見書」平成 19（2007）年 3 月 17 日
- (3) 高木幸子「デジタルコンテンツを活用した授業」KGK ジャーナル, Vol.58-1, 開隆堂出版, 2021, pp.8-9
- (4) 北海道教育委員会「中学校 技術・家庭(家庭分野)における 1 人 1 台端末を活用した「個別最適な学びと協働的な学び」『令和 4 年度 中学校教育課程編成の手引【各教科等編】』2019
- (5) 文部科学省「家庭科教育」『高等学校等における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について（検討素案）』教育課程部会 教育課程企画特別部会（第9回）配付資料, 2015.6.9

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2015/09/04/1360715_1_6_5.pdf

(2024.9.15 最終確認)

- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 家庭編』2017
- (7) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 技術・家庭編』2017
- (8) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説家庭編』2018
- (9) 文部科学省「家庭，技術・家庭（家庭分野）の指導における ICT の活用について」2020
https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_12.pdf (2024.9.15 最終確認)
- (10) 吉井美奈子「家庭科における効果的なオンライン授業を目指して」KGK ジャーナル, Vol.55-2, 開隆堂出版, 2020, pp.2-3

探究活動によって全員参加を引き出す理科指導
— 5 年生気象単元を例に —

Science Teaching that Encourages Every Student's Participation through
Exploratory Activities:

A Case Study of the Weather Unit for 5th Graders

桐山 仁恵* 中西 徳久** 藤本 勇二***

KIRIYAMA, Hitoe* NAKANISHI, Norihisa** FUJIMOTO, Yuji***

要旨

本研究の目的は、指導が困難とされている小学校 5 年生理科「天気の変化」の指導における効果的な手立てを見出すことである。「天気の変化」の学習は、観察した結果と気象情報を活用し、雲と天気の変化とを関係付けて理解する内容であるが、児童が観察した雲の量や動きから天気を予想することに課題がある。教員も天気の観察・記録の仕方や知識の定着を図る指導に困難を感じていることが分かっている。そこで、「自己決定をする」「協働的に学ぶ」「活用する」の 3 つの手立てを取り入れることにより、天気の変化の規則性を児童が納得できる授業をめざして実践した結果、3 つの手立ての有効性が明らかになった。

キーワード：天気の変化、関係付ける、自己決定をする、協働的に学ぶ、活用する

1. 研究の目的と背景

(1) 研究の目的

本研究の目的は、指導が困難とされている 5 年生理科「天気の変化」の指導に、「自己決定をする」「協働的に学ぶ」「活用する」の手立てを取り入れたことによる効果を明らかにすることである。

(2) 研究の背景

天気の変化の内容について、平成 29 年告示小学校学習指導要領解説理科編には、「雲の量や動きと天気の変化を関係付けて、天気はおよそ西から東へ変化していく天気の変化の規則性を捉えると示されている。その際に 1 日の雲の量や動きを調べ、気象情報を生活に活用する能力を育て、時間的・空間的な見方や考え方を発揮することが重要」⁽¹⁾とされている。小学校における気象に関する学習は、第 3 学年で太陽と地面の様子との関係、第 4 学年で天気の様子や自然界の水の変化を取り扱う。第 5 学年では、雲の様子を観測したり、映像などの情報を活用したりして、雲の動きなどを調べ、天気の変化の仕方について学習する。

教科書では、天気は「・春のころの日本付近では、雲はおよそ西から東へ動いていく・天気も雲の動きとともに、およそ西から東へ変化していく」(KE 社)「・雲が西から東へと動いていくため、天気もおよそ西から東へと変わっていく」(D 社)「・春のころの日本付近では、雲はおよそ西から東へ動いていきます・天気も、雲の動きにつれて、およそ西の方から変わっていきます」(T 社)とされている。しかし、実際の空を見ながら雲の動きを観察すると、西から東へ変わる規則性を捉えるのは困難である。その点に関して、児童が実際に雲の量や動きを観察し、日陰の様子と空の様子を関係付け

* 伊丹市立鴻池小学校教諭

** 西宮市立甲東小学校主幹教諭

*** 教育学科教授

たり、天気を予想したりすることに課題^②があることが指摘されている。実際に児童が見上げた空を見ると西から東へ動いていないことが多い。そのため、天気は、およそ西から東へ変化していくことを児童が納得するのは困難となりがちである。一方、教員に小学校の理科の実験観察で困っていることや改善してもらいたいことを聞くと、ほとんどが生物・地学分野の実験である^③との報告もあり、方角を理解することや空間認知が必要となる単元は、教員にとって指導の難しい単元である。

筆者らは、天気の変化の規則性を納得するためには、自らが問いを持ち、仲間とともに考えて、自ら選択した情報を活用する学習が大切となると考え、実感を伴った理解を通した探究的な学習を構想することにした。実際の雲の動きを観察すると、天気の変化の規則性を観察から読み取ることは分かりづらいということを児童に意識させる。そのうえで、雲画像やアメダスなど複数の気象情報を比較する指導へつなげることで天気の変化の効果的な指導の手立てにできると考えた。そこで本研究では、「天気の変化」の単元において「自己決定をする」「協働的に学ぶ」「活用する」の3つの手立てを取り入れることにより、実感を伴った理解を図る。その結果、天気の変化の規則性を児童が納得できる授業を構想した。

2. 研究の方法

(1) 探究的な学びを成立させる3つの手立て

①自己決定をする

児童が自己決定をすることによって、主体的な学びを実現できる。自己決定することと主体的な学びの関連について、大園^④は、「理科学習において、挑戦行動、知的好奇行動、達成行動といった代表的な内発的動機づけに基づいた行動をさせるためには、自己決定感や有用感を高めることが有用である」と述べている。中西・藤本^⑤も「子供達が問題解決を行う中で、様々な場面で自己決定・自己選択する機会を持つことで、能動的な学び手となり、自立した学び手につながる可能性が見えてきた」と述べ、理科における自己決定の重要性を指摘している。

そこで、授業の実践に当たっては、気象情報を使って天気の変化の規則性を調べる活動で、どのような気象情報を使うかを自己決定できるようにする。雲の進む方角を予想するための方法を考え、そこから導き出される多様な気象情報から適切な情報を自分で選んで調べることにする。また、次の日の天気を予想する際に、班で意見交換は行う際に予想を一つにまとめることはせず、自分の予想や仮説を立てるよう指導する。

②協働的に学ぶ

平成 29 年告示小学校学習指導要領解説理科編では、『問題を科学的に解決する』ということは、自然の事物・現象についての問題を、実証性、再現性、客観性などといった条件を検討する手続きを重視しながら解決していくということと考えられる。このような手続きを重視するためには、主体的で対話的な学びが欠かせない。児童は、問題解決の活動の中で、互いの考えを尊重しながら話し合い、既にもっている自然の事物・現象についての考えを、少しずつ科学的なものに変容させていくのである^⑥としている。問題解決の中で、協働的に学ぶことの重要性に関して、宗形・山本は、小学校第6学年算数科授業で協働学習を行った結果、協働学習が理解と学級への親和性の観点から肯定的に捉えられていたことを示している^⑦。芳之内は、「学力及び観点別評価で高い授業成果を得るとともに、学習方法についても児童から高い評価を得たことから効果的であった」^⑧と述べている。

そこで、授業の実践に当たっては、協働したくなるような状況をつくっていく。授業実施日は、空を実際に見て雲がいろいろな動きをすることが予想されるので、上空と低空で雲の動きが異なる日を選

ぶ。そうすることで児童が、注目する雲によって進行する方向が違うので対話が生まれる。また、天気予報を行う活動場面では、天気シールを貼ることで互いの考えが目で見てわかることで、話しやすくなるようにする。

③活用する

教育課程実施状況調査において、意味付けや関係付けを伴う説明において、科学的な思考力・表現力が十分ではない状況があること、PISA 調査において、科学的に解釈する力や表現する力に課題が見られることが指摘されている⁽⁹⁾。令和4年度全国学力・学習状況調査報告書質問紙調査の結果⁽¹⁰⁾を見ると、「生活の中で活用できないか考えますか」「将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」の質問について、肯定的回答が他の項目より低い傾向にある。また、中央教育審議会答申でも、児童自身が観察・実験を中心とした探究の過程を通じて課題を解決したり、新たな課題を発見したりすることが理科の有用性を認識することにつながる⁽¹¹⁾と述べられている。日本の児童が理科の課題として学んだことを日常生活に生かしていない課題が確認できる。

そこで、授業の実践に当たっては、気象衛星の動画を使って日本上空の広い範囲の雲の動きを捉えたり、1学期に学んだ台風の学習を振り返ったりする。雲の量や動きに着目して、それらと天気の変化の規則性とを関連付けて、次の日の天気を予想する。その際、なぜそのように考えたかの理由も記入させることで、天気の変化は、雲の量や動きと関係があることをより意識させる。また、より生活に即するように、傘の大きさや植物の水やりの量を予想することを取り上げ、学びを日常生活で活用できるようにする。

(2) 研究計画

実践を行う対象校は、兵庫県 N 市立 K 小学校である。対象児童は 5 年生 147 名（4 クラス）。2023 年 10 月 6 日から 2023 年 10 月 19 日まで授業を実践した。

第一筆者らが上記の 3 つの手立てをもとに授業を構想し、N 市立 K 小学校の N 教諭が児童の記録をもとに授業を実践、その結果をもとに筆者らと討議、考察した。

3. 授業の内容構成

①自己決定をする、②協働的に学ぶ、③活用する、を授業展開に反映した。

時	学習活動
1・2	雲の動きを観察することや気象情報の読み取りを通して、天気の変化の規則性があるかないか考える。
3・4	天気の変化の規則性を活用して、3 日間の雲画像から次の日の天気を予想する。

学習活動	指導上の留意点
1. 今日の空の360度カメラを見て、雲の量を確認する。	・3年生の学習の「かげと太陽」や、運動会の天気の話などを取り上げて、天気の規則性に関心を持たせる。
めあて：天気の変化のきまりを見つけよう。	
2. 天気の規則性があるか、ないかの仮説を立て、ノートに記入する。	・なぜ、そのように考えたのかの理由を書くように促す。
3. 天気の規則性を見つけるにはどのような気象情報を使えばよいか話し合う。	・アメダス、雨雲レーダー、雲画像（気象衛星）、天気予報、天気図の5つの気象情報を活用する。
4. 外に出たときの方角を確認する。	・雲の様子を観察することで、誰もが変化の決まりを見つけやすくなることを取り上げ、観察につなげる。 ・場所を変えても方角が分かるようにするために、ワークシートに図で書かせる。
5. 雲の動きを観察し、ワークシートに記入する。（15分間） （1）雲を観察しに外へ行く。 （2）雲の様子を言葉で説明し、ワークシートに記入する。 （3）全体で共有する。	・観察する際に、①雲がどの方角に動いているか②風の強さや向き③雲の大きさの変化（増えた・消えた・二つに分かれたなど）に着目するよう促す。 ・「4年生の時はどのように観察したかな」と言葉かけをし、4年生の経験を思い出させようで観察を行う。
6. どうしたら天気の規則性があるか、ないかの判断できるか考える。	・これまでの学習を思い出させて、小学校上空の狭い範囲ではなく、日本列島上空の広い範囲で雲の様子を観察する必要があることに気づかせる。
7. タブレットを使って、雲の進む方角について調べて話し合う。 （1）雲画像を使って個人で調べる。 （2）全体で共有する。	・調べる方法として、アメダス、雨雲レーダー、雲画像（気象衛星）、天気予報、天気図を提示し、5つの気象情報の中から調べたいものを各自で決めさせる。
8. 1年間の雲画像の早送りを見て、天気の規則性を確認しまとめる。	・全体に考えを共有する順番を意図的に指名することで、天気の規則性について誤差を考慮して考えることができるようにする。 ・様々な月を見せることで、季節を問わず、年間を通して雲は西から東へ動くことを児童に確認させる。
まとめ：日本付近では、雲はおよそ西から東へ動く。天気は雲の動きとともに、およそ西から東へ変化する。	
9. 次時は、提示した日の次の日の天気予報を行うことを知る。	・5年生「台風と気象情報」の学習を思い出させて、狭い範囲だと様々な動きをしているが、広い範囲を見ると雲はおよそ西から東へ動いていることを伝える。 ・明日の天気を知りたかったら、西の空を見たり西の地域の天気を確認したりすると良いことを伝え、日常生活に天気の規則性を活かせるようにする。 ・次時まで、どんな情報があれば天気を予想することができるかを考えておくよう促す。

図1 1・2時間目の授業

学習活動	指導上の留意点
1. 本時の見通しをもつ。	・前時で学習した天気の状態性を活用して、天気を予想することを伝える。
めあて：天気予報士になって明日の天気を予想しよう。	
2. 予想する3日間のうちの1日である①3月10日の次の日の天気を予想することを知る。	・3月11日の天気を予想するなら、3月10日を児童に提示する。 ・提示した日に次の日の天気を予想することを間違えないように丁寧に説明する。 ・雲が1日でどれだけ動くのか児童が理解するために、最初は練習として1日だけ予想する。
3. 雲画像をもとに、天気と必要な傘の大きさ、水やりの量を予想し、話し合う。 (1) 雲画像を使って個人で仮説を立てる。 (2) 班で考えを共有する。 (3) 全体で考えを共有する。	・なぜその考えになったのか、理由をワークシートに記入させる。 ・天気シール各自のワークシートに貼るよう促す。もし、予想した天気のシールがなければ、シールを貼る枠に絵を描かせる。 ・班や全体の考えを聞いたうえで自分の考えを変えたら、前の考えは消さずに赤色で新しい考えを書くよう指示する。 ・予想が変わったら、新しく天気シールをワークシートに貼るよう伝える。
4. ①の答えと雲画像の動画を確認する。	・残りの2日間の答えは児童自身で調べるため、「2023年3月21日神戸市 天気」というように、答えの検索方法を指導しておく。 ・雲画像の動画をみて、雲が1日でどれだけ動くか確認し、次の予想につなげる。 ・予想が当たることよりも自分の考えをもっていることの方が素晴らしいことを伝え、自分の考えを表現する意欲を高める。 ・①と同様に班や全体の考えを聞いたうえで自分の考えを変えたら、前の考えは消さずに赤色で新しい予想を書くことと、考えが変わったら新しく天気シールをワークシートに貼ることを指示する。
5. 残りの2日間である、②3月10日③5月6日の次の日の天気を予想する。 (1) 雲画像を使って個人で仮説を立てる。 ＜児童の反応＞ ②・西に雲がなくて、東にはあるけどこっちはこないから晴れ。 ・晴れるから傘はいらない。 ③・中国や沖縄らへんに雲があるし、消えなさそうだから雲がかかるのは間違いない。色も濃いから雨。 ・雨が降ると思うから水やりはいらない。 (2) 班で考えを共有する。 (2) 全体で考えを共有する	・答えが分かっても、まだ調べられていない児童もいるかもしれないので、大きな声で答えを言わないよう伝える。 ・②、③の答えを各自タブレットで調べ、ワークシートに記入する。
6. 天気の規則性を知ること、日常生活にも役立つことに気づく。	・傘がいるかの判断や、学校行事の有無など、天気の規則性を知りことは日常生活に役立つことを伝える。 ・雨雲が急に発生して、近年では線状降水帯による大雨が災害につながっていることを伝え、防災教育や5年生「流れる水のはたらき」の学習につなげる。

図2 3・4時間目の授業

4. 授業の概要と結果

(1) 1・2時間目の授業

1時間目の授業の冒頭で、「天気の変化にはきまりがあると思うか」と質問すると、児童は多様な反応を見せた。「全くきまりがないならそもそも天気予報はできない」「きまりがないから毎日天気予報をする必要がある」など、同じ天気予報に焦点を当てていても意見が異なっている場面があった。天気の変化の規則性は「晴れ→雨→曇り→晴れ」のように順番に天気が変わることだと理解している児童がいた。

それをふまえ、天気の変化に規則性があるか判断するためには、雲の動きを見ればよいことを考えてから、実際に観察をすることにした。

雲の動きの観察では、絵を描いたり言葉で説明したりして雲の様子を記録した。観察の結果としては「西→東」「東→西」「南→北」など雲の高さや風の向きによって様々な動きをしていたため、「わからない」「規則性はない」と考える児童が、9割ほどいた。また、目印となる雲を決めて、その雲の動きに沿って石を地面に落として動く様子を読み取っている児童もいた。

観察だけでは見える範囲が狭いため動きがわかりづらかったので、教師が「規則性があるかないか何を見たらわかるか」尋ねると、児童は「気象衛星」「日本上空の雲画像」などと反応し、授業の最初に取り上げた気象情報を役立てる場面があった。

タブレットを活用して調べる際に、どの気象情報から規則性を見つけるかは児童に任せた。すると、8割ほどの児童は最初から「気象衛星」から調べ始めた。2割の児童は、「風向き」「月間天気予報」「雨雲レーダー」などの気象情報を調べていたが、最終的にはどの児童も「気象衛星」の雲画像を使って規則性を見つけていた。気象衛星は、5年生「台風と気象情報」の授業の際に使っていたので、児童にとって馴染みがあるデータであったり、日本全体の雲の動きを把握しやすかったり、雲の動きがわかりやすかったりするため、気象衛星に偏ったのだと考える。

また、授業の最後に既習である「台風と気象情報」の学習に触れた。台風の場合、狭い一部分だけ取り上げると雲はいろんな方向に動いているが、全体を見ると南から北に動いていることを思い出させ、雲も同じように狭い範囲だと様々な動きをしているが、日本上空などの広い範囲を見るとおよそ西から東へ動く規則性があることを伝えた。そうすることで、児童が規則性についてより納得できていた。それに加えて、1年間の雲画像の早送りしたものを見せることで、季節を問わず雲はおよそ西から東へ動くと言える判断していた。

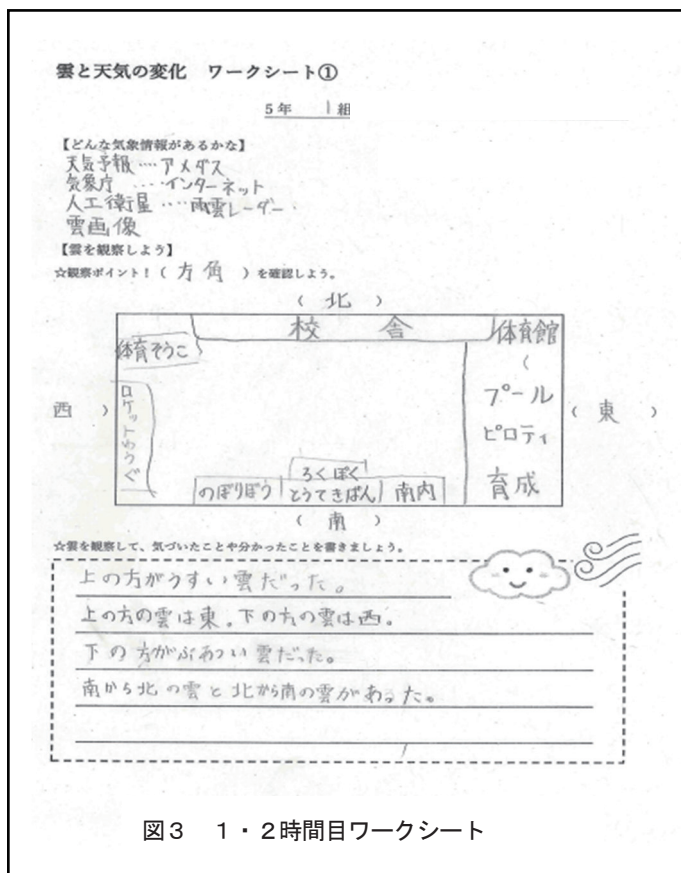


図3 1・2時間目ワークシート

(2) 3・4時間目の授業

3・4時間目は雲画像から次の日の天気を予想する授業内容である。雲画像は、翌日の天気がすでに分かっている過去のものから児童に分かりやすいものを選んで提示した。

雲と天気の変化 ワークシート②

5年 3組 24番 名前(西海 海)

【天気予想しよう】
☆全体の話を聞いて予想が変わったら、前の予想を消さずに手で書き足そう。

① 3月 20日の次の日の天気は

	天気	傘の大きさ	水やりの量
予想	西の方にうすい雲があるから、時間がたつと雲が東の方へ行くと思うから。 	折りたたみ傘	少なめ
	シール2		
結果	1日中くもり空 16.5℃ 12.8℃		

② 3月 10日の次の日の天気は

	天気	傘の大きさ	水やりの量
予想	西の方に雲があらけど、13:00から次の日までに雲がこみかえりてきたから。  西の方に雲が広がっているから、雲はこても動く。 	折りたたみ傘 あてもなくても②	少し少なめ
	シール2		
結果	晴れ 21.9℃ 10.5℃		

③ 5月 6日の次の日の天気は

	天気	傘の大きさ	水やりの量
予想	まわりにたくさん雲が広がっているから、雲の色をこいから。 	大きな傘	しなくて良い。
	シール3		
結果	雨 20.7℃ 19.4℃		

【ふり返り】
☆天気学習でどんな学習の仕方をしたのが役に立ちましたか。
「自分で天気と予想、することです。なぜなら、自分で雲の動きを予想することで、雲の動きがしかりと身についたからです。」

☆天気の変化について、もっと知りたいことはありますか。
「雲のしくみ、雨、雲のしくみについて知りたいです。」
「雨はどのようにできるのか、雪と雨のちがいは何なのか、と知りたいです。」

図4 3・4時間目ワークシート

1クラス目では、予想する3日間を全て一度に提示したため、大半の児童が「雲が1日でどのくらい動くのか分からない」と発言した。規則性から雲の動きを予想しようにも正確な予想をするのが難しそうであった。そのため、2クラス目からは、最初に練習として1日だけ予想させた。その答えを提示する際に、1日で雲がどれだけ動くのかに注目させながら雲画像を見せた。すると、児童は「思ったより1日で動いている」「薄くなった雲がある」などと発言した。その後、残りの2日分の天気を予想する際には、「さっきの雲がめっちゃ動いていたから中国らへんにある雲がきそうじゃない」「いや、この雲は薄いからどんどん動くにつれ薄くなっていくと思う」などと、班の全員で話し合っていた。これらの姿から、1日で雲がどれだけ動くかを最初に教えることは、雲の動きを予想しやすくなり、児童の主体的な学びにつながったと考える。

予想の際に個人で考える時間を設けたが、どのクラスでも班の全員が予想し終わると自然に班で話し合いを始める姿勢が見られた。ほとんどの児童が、なぜそのように予想したのかの理由まで説明することができていた。これらの姿から、1日で雲がどれだけ動くかを最初に教えることは、全員参加を引き出すことや児童の主体的な学びにつながったと考える。班の他の児童の話を聞いて、自分の予想を書き換えている児童もいた。予想を変えた際にも、他の児童の考えを真似するのではなく、自分の言葉で仮説を立てている姿が見られた。天気シールを貼る活動では、シールを貼りたいと思っている児童が多く、天気を予想する活動への意欲を高めることにつながったと考える。

天気以外にも、傘の大きさや水やりの量の項目を予想することで、より日常生活に役立つ活動になった。特に、傘の大きさに関して、同じくもり予想だったとしても、児童によって折り畳み傘だったり、傘はいらないと言っていたりしており、様々な予想を見ることができた。これは、日常生活により近い状況を設定することで天気を予想することに主体的にかかわることにつながると考える。

(3) アンケート結果

今回の授業実施前（事前）と授業実施後（事後）でアンケート調査を行った。

項目①～③は「とても
 そう思う」「そう思う」「あ
 まりそう思わない」「そう
 思わない」、項目④は「気
 になる」「少し気になる」
 「ほとんど気にならない」
 「全く気にならない」、
 項目⑤は「毎日見ている」

表1 アンケート内容

番 号	設 問 内 容
項目①	天気の変化について学ぶことは大切だと思いますか。
項目②	天気の変化について詳しく知りたいと思いますか。
項目③	天気について学ぶことは生活の役に立つと思いますか。
項目④	明日の天気が気になりますか。
項目⑤	天気の番組を見ますか。
項目⑥	天気の変化には規則性（きまり）があると思いますか。

「週に 4, 5 日は見ている」「週に 2, 3 日は見ている」「月に 2, 3 日は見ている」「全く見ない」、項目⑥は「ある」「ない」からの選択式である。

アンケートの結果を事前・事後で t 検定を行った結果が、図 5 である。

	N	事前 平均	SD	N	事後 平均	SD	t値	
①	146	3.34	0.67	122	3.40	0.68	0.72	ns
②	147	3.24	0.79	120	3.12	0.81	1.24	ns
③	147	3.41	0.76	120	3.26	0.82	1.62	ns
④	147	3.35	0.87	121	3.35	0.82	0.06	ns
⑤	147	3.56	1.35	122	3.66	1.33	0.06	ns
⑥	147	1.37	0.49	122	1.72	0.45	6.03	**

*p<.05, ** p<.01

図5 事前・事後による t 検定の結果

項目①～⑤については、有意差は見られなかった。しかし、それらの項目については、事前に天井効果が見られる。⑥の「天気の変化には規則性（きまり）があると思いますか。」については、有意差があると出た。今回の学習を通して、普段見ているだけでは様々な動きを見せる雲ではあるが、規則性があることが理解できたことがうかがえる。

5. 考察

本実践を通じて、探究活動によって全員参加を実現する手立ての有効性が明らかになった。以下にそれらを整理する。

(1) 自己決定をするための支援

気象情報を使って天気の変化の規則性を調べる活動では、児童にとって馴染みのあるデータである気象衛星を活用していた。気象衛星の雲画像を調べた際には、7 割ほどの児童は天気の変化の規則性を理解していた。その後、1 年間の雲画像の早送りを見ることでほとんどの児童が納得した様子だった。インターネット上の 1 日ごとの雲画像は、雲の動きがゆっくりで動画の長さも短い。その一方で、1 年間の雲画像では雲の動きが速いので雲の流れが分かりやすかったり、1 日 1 日がつながって見られるのでほとんどの雲が西から東へ動いていることが分かりやすかったりするため、より深い理解につながったと考える。児童の振り返りには「仮説を多く立てて交流すること」「雲の動きを見たり、ど

の方角に雲が動くのか予想したら大体の天気を当てられた」との記述が確認でき、自分の予想や仮説をいかすことや自分の考えを持たせることの重要性が明らかになった。

以上の点から児童が探究したり、主体的になったりする授業をするためには、児童の学習経験や既習事項をふまえた上で、教師が提示する教材の内容が重要になってくると考える。本実践では活動の自由度を上げたことで、児童が自己決定をすることにつながり、膨大な情報から意味のある情報を選別し、自分の学習に生かすことができた。仮説を立てることで、児童は自分の考えを持つことができ、仮説があっているのか知りたい気持ちから、その後の天気の変化の規則性を調べる活動を意欲的に取り組んでいた。また、仮説をノートに書いていたので、学びの記録を残す形になり、児童が後から見返したときに学びを振り返ることができると言える。

（２）協働的な学びを引き出す手立て

本実践では、協働したくなるような状況をつくっていくことで対話が生まれ、協働的な学びにつながったと言える。「約 15 分間の校庭での観察」から「1 日の日本上空の雲画像の検索」、最後に「1 年間の日本上空の雲画像の視聴」と、徐々に取り扱う範囲を広げていった。これによって、学習経験を足場に対話しながら、天気の変化の規則性の理解を深めていった。空を実際に見て雲がいろいろな動きをすることに出会わせることが、天気が西から東に変わるという知識を確定していくには、逆効果となる。しかし、雲の動きが異なることに会うことで対話が生まれる。また、次の日の天気を予想する際に、ワークシートにシールを貼る活動を取り入れたことも全員参加を引き出す一つの手立てとなった。教師がシールを見せ、ワークシートに貼ることを説明すると、どの児童も嬉しそうにしていた。天気を予想することが難しいと感じている児童も、シールを貼りたいから頑張ってみようという気持ちになったり、予想を文章で説明することが難しい児童もシールを貼る活動から始めたりすることができた。天気シールを貼ることで互いの考えが目で見て分かる学びやすさを支える指導によって、児童が理解を深めていくことが確認できた。こうした手立てを通して「考えが間違っていたけど、理由を聞いて予想の仕方が分かった」「雲の動きを予想してみんなで話し合うことが役立った」の記述からも天気の予想について、異なる意見をもとに対話することの重要性を児童も気付くことにつながった。児童がやりたいと思える活動や、難易度の低い活動を取り入れることは、全員参加を引き出す有効な手立てとなると考える。それは、自己決定や自由度をあげる指導と並行して教師が行う支援であると考ええる。こうした自由度のある学習と授業 UD 的な指導が必要となると考える。

（３）深い学びを引き出す必要感

活用する力を育てるためには、必要感を引き出す場面を設定することが重要となることが明らかになった。本実践では、必要感を引き出す 3 つの場面を設定した。

一つ目は、必要感がもたなくなって気象情報を活用することにつながったと言える。本実践の最初に、天気の変化の規則性を調べるために外へ観察に行ったが、様々な動きをする雲を見て児童は困っていた。このことは、児童の「規則性があるかないかを調べたい」「きちんと気象情報から調べよう」という気持ちを引き出すことにつながった。その後のタブレットを使って調べる活動においても、活動内容に必要感が生まれたため、児童は主体的に取り組んでいた。気象情報のみの学習では、雲が西から東へ動くことは、分かりやすい。しかし、外で観察する場面を設定することで、実際の雲の動きと雲画像の動きがなぜ違うのかという疑問が生じた。その結果、学習内容を確実に身に付けられるようになる。そのためには、児童が困るような状況を意図的につくり、それを解決するための活動に必要感

を生むことが、大切である。さらに、自分で調べなければ問題が解決しないという気持ち生まれ、児童が膨大な情報から意味のある情報を選別し、自分の学習に生かすことができていた。これは、活用することの一つの側面が確認できたと考える。

二つ目は、天気の変化の規則性を使って次の日の天気を予想する場面を用意することで必要感が生まれ、児童が天気の変化には規則性があることを実感することにつながったと考える。振り返りでも「次の日の天気が予想できるかもしれない」「かさがいるかいらないかが分からないときにはやく知ることができるようになった」との記述が見られた。3日間の予想を行ったことで、児童は、天気の変化の規則性の考え方をより理解できていた。授業の最後には、「明日の天気を知りたかったら福岡とか西の天気を見たらいいんだ」とつぶやいている児童もいた。理科の知識を使って答えを導き出す活動だったため、児童全員が楽しそうに積極的に活動する姿が見られた。全員参加を引き出すためには、児童がやりたいと思える遊びのような活動の中で学習内容を取り扱い、学びを深められるようにすることが有効な手立ての一つだと考える。

三つ目は、日常生活に生かす場面の設定である。傘の大きさや水やりの量も予想させたことで児童の生活に近い内容だったために予想する必要感につながった。授業後アンケートでは、「天気について学ぶことはどのような時に役に立ちますか」という自由記述において、「かさを持っていくかいかないか」「明日の天気がわかったら傘とかもっていけるから」などと答えていた。このことから、日常生活に生かすことで必要感が生まれ、より深い理解につながると考える。

今回の授業実践において、1・2時間目で学習したことを3・4時間目で活かすことができるような授業展開にした。1・2時間目で学んだことを3・4時間目で活用させたいと考えたから、次の日の天気を予想されることが知識を活用することや児童の生活に近い活動だと考えたのである。5年生「台風と気象情報」の学習を振り返ったり、1年間の雲画像を早送りしたものを見せたりする活動を加えたことで、これらの活動を行わなかったクラスより行ったクラスの児童の方が、天気の変化の規則性について納得する姿が見られた。また、季節を問わず雲はおよそ西から東へ動く規則性についても理解を示していた。

3・4時間目の改善としては、天気を予想する3日間を分けて予想させたことである。一クラス目では、3の活動と5の活動を一緒に行った。すると、大半の児童が「雲が1日でどのくらい動くのかわからない」と言っていた。規則性から雲の動きを予想しようにも正確な予想をするのが難しそうだった。1日目の天気の結果から様々な気づきを得た児童は、残りの2日分の天気を予想する際には、「さっきの雲がめっちゃ動いていたから中国らへんにある雲がきそうじゃない」「いや、この雲は薄いからどんどん動くにつれ薄くなっていくと思う」などと話し合っていた。適当に天気を予想するのではなく、学習した天気の変化の規則性を活用して予想することができた。また、学んだ知識を活用できる場を設けたことで、児童の確かな知識になったと考える。

最後に5年生「台風と気象情報」の学習を振り返ったり、1年間の雲画像を早送りしたものを見せたりする活動を加えたことで、これらの活動を行わなかったクラスより行ったクラスの児童の方が、天気の変化の規則性について納得する姿が見られた。また、季節を問わず雲はおよそ西から東へ動く規則性についても理解を示していた。

（４）各教科書会社での指導順序

５年生での天気の変化の学習は、「台風と気象情報」と「雲と天気の変化」の二単元がある。各単元の指導時期は、教科書会社によって異なるため、指導の順序をどのようにすることが児童にとって意味があるか検討する必要がある。各教科書会社の「台風と気象情報」「雲と天気の変化」の指導時期について表２に整理した。

本事例のように「台風と気象情報」を先に学習したうえで、「雲と天気の変化」を学習する順序の指導の利点としては、台風は一部分を見ると規則性は確認しにくいですが、全体を見

表２ 教科書会社比較

	台風と気象情報	雲と天気の変化
KE 社	7 月上旬	4 月下旬～5 月上旬
D 社	10 月上旬	4 月～5 月上旬
T 社	10 月上旬	4 月下旬～5 月上旬
KY 社	9 月下旬～10 月上旬	4 月
G 社	7 月中旬	10 月上旬

ると南から北に動いているという「台風と気象情報」の既習事項をふまえて、雲の動きに関しても一部分で見るといろいろな方向に動いていても全体で見ると西から東へ動いているので規則性があると説明できる。この説明をすることで、天気の変化の規則性についてまだ納得していなかった児童も領いており、理解した様子が見られた。また、「台風と気象情報」の授業で気象衛星を使っていたため、「雲と天気の変化」の単元で雲の動きを調べる際に、操作の混乱もなくタブレットを使って気象衛星を調べていた。

一方で、「雲と天気の変化」を先に指導する利点もある。台風は、児童にとって非日常的な現象である。そのため、先に児童にとって身近な事柄である「雲と天気の変化」について取り扱うことで、児童の思考に沿った授業が行えると考える。また、4 月の年度初めに「雲と天気の変化」を行い、7 月に「台風と気象情報」を行うことで、日本に台風が近づきやすい夏から秋に天気の変化の学習をすることができるため、児童にとってより生活に馴染みのある学習となる。さらに、継続的な学習につなげていくこともできる。

以上のことから、「雲と天気の変化」「台風と気象情報」の指導順序は、どちらを先に指導しても、児童にとって意味のある学びになることを踏まえたうえで、児童の実態を見取った指導が必要になると考える。

6. 残された課題

残された課題として、以下の二点を挙げる。

（１）事象と規則性の違いを納得する指導を他の単元においても検討する

本実践では、狭い範囲で見るといろいろな方向に動いている雲が、広い範囲で見ると雲は西から東へ動いているため、狭い範囲で見た西から東以外に動いている雲の動きを「誤差」と呼んでいた。筆者らは、授業前のアンケートにおいて、雲の動きを「誤差」と捉え、傾向を分析しようとしていたが、実践を行っていくうちに、児童は「誤差」というものを数値に関するものだと捉えていることが明らかになった。「誤差」を意識せずに「だいたい」や「主に」などの言葉を使って雲の動きを説明している児童も多くいた。しかし、小さく見ると違って大きく全体的に見ると何か傾向があるようなものの現象において、児童は「誤差」とは捉えていなかった。そのため、児童が納得できるような指導の言葉を検討することが必要である。

（２）生活に役立てることの指導

天気の変化の学習は、生活の役に立つことへ意識を向ける機会を授業中に取り時間が少なかったために、生活に役立てることの自覚に大きな変化が見られなかった。生活に役立てることの指導の機会である傘の大きさや水やりの量など場面を、天気を予想する活動と並行して行ったことや、天気の変化が関係する５年生「流れる水の働き」の学習が本実践の後となっていることが原因だと考える。したがって、教師が天気の変化の学習が生活の役に立つことを明確に意識して指導することと、学習内容の順序を検討することが必要となる。

注・引用文献

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説理科編』, 2017, pp.73-74.
- (2) 国立教育政策研究所『平成 24 年度全国学力・学習状況調査【小学校】報告書』, 2012, p.364.
- (3) 小林秀明「携帯電話のカメラを利用した顕微鏡観察：小学校理科における顕微鏡観察方法の検討」文教大学教育学部紀要第 52 集（別集）, 2019, pp.171-178.
- (4) 大園耕司「理科学習における感情と動機づけとの因果関係」千葉大学大学院教育学研究科科教研報 Vol.22 No.3, 2007, pp.73-74.
- (5) 中西徳久・藤本勇二「理科における自立した学び手を育てる」日本個性化教育学会個性化教育研究第 15 号, 2024, pp.71-79.
- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説理科編』, 2017, p.16.
- (7) 宗形美郷・山本奨「協働学習への参加形態が児童の授業評価と学習成果に及ぼす影響-算数科教育の実践と学級経営の視点から-」岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 14, 2015, pp.395-407.
- (8) 芳之内貴一「小学校における『協働的な学び』を生み出す学習方法に関する研究-小学校 5 年生理科『流れる水のはたらき』の単元を対象に-」奈良教育大学教職大学院研究紀要, 2021, p.41-51.
- (9) 文部科学省『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』, 2016, p.87.
- (10) 国立教育政策研究所『令和 4 年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査』, 2022, pp.51-52.
- (11) 中央教育審議会答申『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』, 2016, p51.
- (12) 新興出版社啓林館『令和 6 年度用「わくわく理科」年間指導計画』, 2023, https://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/sho_r6/rika/file/rika_guidance_plan_standard.pdf 2024 年 9 月 8 日閲覧
- (13) 大日本図書『新版 たのしい理科 5 年 年間指導計画案・観点別評価基準例』, 2023, <https://www.dainippon-tosho.co.jp/rika/files/r6rika5thSH.pdf> 2024 年 9 月 8 日閲覧
- (14) 東京書籍『令和 6 年度(2024 年度)「新編 新しい理科」(第 5 学年)年間指導計画(単元一覧表)』, 2024, https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/rika/data/rika_nenkankeikaku_5.pdf 2024 年 9 月 8 日閲覧
- (15) 教育出版『令和 6 年度版『小学理科 5』年間指導計画・評価計画(案)』, 2024, https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/rika/files/r6rika5_nenkeihyouka_2404.pdf 2024 年 9 月 8 日閲覧
- (16) 学校図書『令和 6 年度版みんなと学ぶ小学校理科年間指導計画作成資料 5 年』, 2023, https://r6-sho.gakuto-plus.jp/wp-content/uploads/r6s_rika5_nenkan.pdf 2024 年 9 月 8 日閲覧

小学校国語科における「言語活動の充実」

To Enrich “Language Activities” in Japanese Language Classes in Elementary Schools

南 理香*

MINAMI, Rika*

キーワード：言語活動 小学校国語科 授業改善 導入学習

1. 研究の目的

言語活動は、平成 10 年度版学習指導要領から取り扱われている。平成 20 年度版学習指導要領の改訂では、言語活動の充実が挙げられ、各教科等を貫く重要な活動として位置づけられた。平成 29 年度版学習指導要領改訂においても、国語科で育成した言葉の力をもとにして、各教科等で「思考力、判断力、表現力」等の向上を目指して言語活動の充実を図ることが求められている。これは、平成 20 年 1 月 17 日の中央教育審議会答申「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について」が影響していると考えられる。知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等を育むため、次の 6 項目の必要性を示した^①。

- ①体験から感じ取ったことを表現する
- ②事実を正確に理解し伝達する
- ③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④情報を分析・評価し、論述する
- ⑤課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

これらの 6 項目は、児童が実生活で経験するものであり、各教科等の学習過程において取り扱っているものである。言語活動の充実は、各教科等の目標を達成するための手立てである。答申では、各教科等においても、記録、要約、説明、論述などの言語活動を発達の段階に応じて行うことが重要だとしている。小学校国語科でも、目標が達成するために言語活動を系統的に指導している。国語科では、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付けることができるよう、授業改善のための言語活動の創意工夫として、従前に示していた言語活動例を言語活動の種類ごとにまとめた形で示されている^②。

言語活動の充実を図るために授業改善を進めることは、児童にとって、何を目的とし、どんな学習にするかなど、見通しをもつ学習が実現される。見通しをもつことで、児童が自ら進んで学習するきっかけとなり、いつ、何をすべきか、自分ができることは何かをイメージしやすくなる。一人だけで取り組む学習から同じ教室にいる児童と関わりをもち、お互いの考えを交流しながら、知識・技能を身に付ける学習へ変化する。また、指導者が言語活動の充実について積極的に研修すると、児童にとって分かりやすい授業となり、児童が成就感や達成感を実感でき、学習への自信がつく。この過程を経験する授業では、児童がお互いを尊重し合える人間関係もよりよく形成できると考えている。

そこで、本稿では、国語科の目標を踏まえながら、言語活動を意図的、計画的に位置づけ、授業の

* 宝塚市立末成小学校長

構成や指導の在り方を工夫・改善し、指導者が学習や育成する能力を意識し、児童に明確に示すことが有効であることを提案する。小学校国語科における言語活動の充実の在り方を解明するための土台をつくることを目指す。

2. 研究の具体的な方法

平成 29 年度版小学校学習指導要領解説国語編に示された言語活動例を系統的に指導するための計画を作成する。本稿では、「書くこと」の領域において、児童が知識・技能が定着できる土台づくりを目指す。なお、事例 1・2 は、令和 6 年 4 月から 7 月まで、A 市立 B 小学校で行った実践を取り上げる。

3. 小学校国語科における言語活動

(1) 言語活動の系統性

各学年で取り上げられている言語活動は、学年ごとに取り扱う文章様式を細分化し指導している。言語活動で「報告する」を取り扱う場合、表 1 のような系統性がみられる。

表 1 言語活動「報告」の種類

第 1・2 学年	第 3・4 学年	第 5・6 学年
体験報告 経験報告 観察報告	体験報告 経験報告 観察報告 活動報告 調査報告	体験報告 経験報告 観察報告 活動報告 調査報告 現地報告

表 1 では、第 3・4 学年から「報告」の種類が増えていることが分かる。それは、理科・社会科など他教科との学習との関連もあるからであろう。図 1 のように学年内において、「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の領域間で関連づけて指導する場合もある。

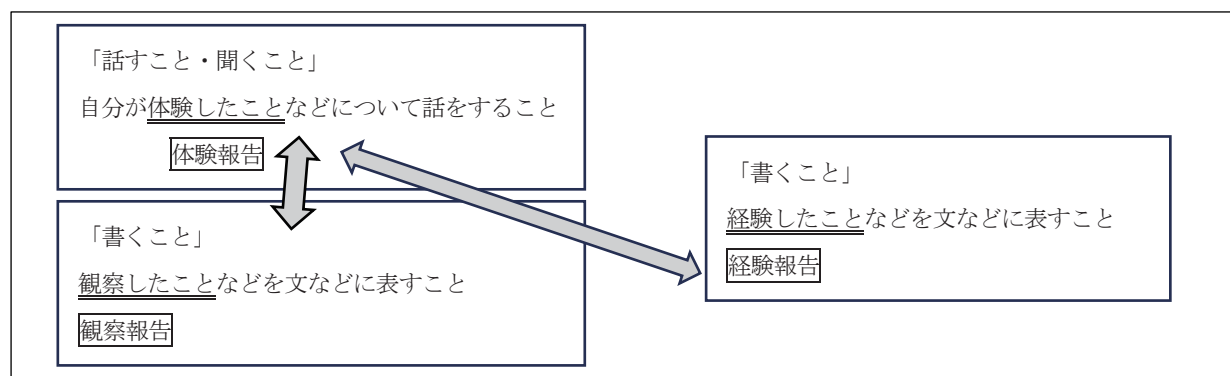


図 1 第 1・2 学年における言語活動「報告」の学習

図 1 のそれぞれの言語活動についての学習過程を説明する。「話すこと・聞くこと」で自分が体験したことを話す言語活動では、次の学習過程で進める。

①話題を決める。⇒②話題について必要な事柄を選ぶ。⇒③伝えたいことを聞き手に応じて決める。

⇒④丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話す。⑤声の大きさや速さなどを工夫して話す。場面に応じて手や顔の表情を使って表現する。

「書くこと」で観察したことを書く言語活動では、次の学習過程で進める。

①観察する題材を決める。⇒②観察する項目を確認する。植物や昆虫の場合は、日時、大きさ、色、形、模様などの項目に合わせて観察する。⇒③観察から気づいたことを書く。

「書くこと」で経験したことを書く言語活動では、次の学習過程で進める。

①経験した中で伝えたい題材を決める。⇒②一番書きたいことを決める。⇒③書き始め、中心、書き終わりなどの文の組み立てを考える。⇒④書き終えたら読み返し点検をする。

二学年で「報告」の言語活動を系統づけ、学習を重ねることで、報告する内容に応じた知識・技能を習得することができる。

(2) 小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説 国語編に示された言語活動例

第 1・2 学年の言語活動例と具体的な活動例は以下、表 2 のようになる。

表 2 第 1・2 学年の言語活動例と具体例

	「話すこと・聞くこと」	「書くこと」	「読むこと」
言語活動例	ア 紹介や説明、報告など伝えたいことを話したり、それらをして聞いて声に出して確かめたり感想を述べたりする活動。	ア 身近なことや経験したことを報告したり、観察したことを記録したりするなど、見聞きしたことを書く活動。	ア 事物の仕組みを説明した文章などを読み、分かったことや考えたことを述べる活動。
具体例	事物・人物の紹介 体験・経験の報告 感想	観察の報告 経験の報告 観察記録	説明文を読む
言語活動例	イ 尋ねたり応答したりするなどして、少人数で話し合う活動。	イ 日記や手紙を書くなど、思ったことや伝えたいことを書く活動。	イ 読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動。
具体例	対話（2 人） 少人数での話し合い （3 人、4 人などによるグループ）	絵日記 一言日記 簡単な手紙	音読発表会 感想交流会 音読劇・人形劇・紙芝居
言語活動例	イ 尋ねたり応答したりするなどして、少人数で話し合う活動。	ウ 簡単な物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。	ウ 学校図書館などを利用し、図鑑や科学的なことについて書いた本などを読み、分かったことなどを説明する活動。
具体例	質問応答 インタビュー 対話（2 人） 少人数での話し合い （3 人、4 人などによるグループ）	簡単なお話を書く 詩を書く	本の検索 選書 比べ読み 読書記録 本を読んで感想を書く 本の紹介 感想を交流する

「話すこと・聞くこと」の領域は、話す、聞く（受けて返す）、話し合うことの言語活動例である。「書くこと」の領域は、報告・記録・説明・意見などの説明的文章と日記・手紙・創作などの実用的な文章・文学的な文章の言語活動例である。「読むこと」の領域は、説明的な文章と文学的な文章の言語活動例である。同じ文章様式の紹介、説明、報告などが取り扱われている。3.(1)で取り上げた言語活動「報告」について、学年段階に応じた系統的な指導について整理すると表3のようになる。

表3 「報告」の言語活動例における学年段階に応じた系統的な指導

	第1・2学年	第3・4学年	第5・6学年
話すこと・ 聞くこと	紹介や説明、 <u>報告</u> など伝えたいことを話したり、それらを聞いて声に出して確かめたりする活動。 (体験報告、経験報告)	説明や <u>報告</u> など調べたことを話したり、それらを聞いたりする活動。 (活動報告、調査報告)	意見や提案など自分の考えを話したり、それらを聞いたりする活動。 (研究報告)
書くこと	身近なことや経験したことを <u>報告</u> したり、観察したことを記録したりするなど、見聞きしたことを書く活動。 (体験報告、経験報告、観察報告)	調べたことをまとめて <u>報告</u> するなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動。 (活動報告、調査報告)	事象を説明したり意見を述べたりするなど、考えたことや伝えたいことを書く活動。 (活動報告、現地報告)
読むこと	事物の仕組みを説明した文章などを読み、分かったことや考えたことを述べる活動。	記録や <u>報告</u> などの文章を読み、文章の一部を引用して、分かったことを説明したり、意見を述べたりする活動。 (体験報告、経験報告、観察報告、活動報告、調査報告)	説明や解説などの文章を比較するなどして読み、分かったことや考えたことを、話し合ったり文章にまとめたりする活動。 (研究報告)

※下線と（ ）は、筆者が加筆したものである。

第4学年までにすべての領域で「報告」の言語活動例を経験することが分かる。表3のように言語活動を各領域で分けて指導すると、それぞれが独立した指導となり、児童の学力が定着しにくい面もある。そこで、各領域で取り扱う言語活動を「報告する力を育てる」と考えれば、繰り返し学習する言語活動となり、年間指導計画に位置づけることができる。重要な点は、各領域における「報告」の特徴を指導し、全学年において各領域が相互に関連を図ることである。共通する学習内容があれば精選すると、指導時間の短縮や学習内容の効率化を図るためにも有効であると考えられる。

(3) 言語活動例からみた小学校国語教科書

A市立小学校の採択している光村図書出版の国語科の教科書では、言語活動例が網羅されている。ここでは、第1・2学年の「書くこと」における言語活動についてみることにする。説明的な文章では、報告・記録・説明・意見などの言語活動がある。実用的な文章と文学的な文章では、日記・手紙・創作などの言語活動がある。二学年のまとまりで指導することになっているため、教科書では言語活動を一度だけ取り上げられることが多い。言語活動を通じて言語能力を定着させるためには、繰り返し取り上げて学習することが必要である。そこで、次のような編集の工夫がみられる。

第1学年の1学期の学習では、言語活動を「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の両方の領域で学習することになる。第1学年4月の単元「こんなもの みつけたよ」では、「身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶ」学習が設定されている。これは体験・経験の報告し、それらを聞く言語活動である。第1学年6月の単元「おおきく なった」では、「書くこと」領域で学習する「身近なことを表す語句の量を増やし、文章の中で使う」と「観察したことなどから書くことを見つけ、必要な事柄を集める」学習が設定されている。観察したことを記録する言語活動である。4月に「話すこと・聞くこと」領域の学習で体験・経験を報告することを経験しているので、「書くこと」領域で観察したことを書くことに生かしやすい。見聞きしたことを話したり、聞いたり、書いたりすることを「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の両方の領域で取り扱う構成になっていることが分かる。領域は異なっても同じの言語活動を学習することは、言語能力の定着につなげる工夫である。

第2学年の1学期では、「書くこと」領域を7単元設定している。これは言語活動を繰り返し取り扱うことで、児童が何度も経験し、知識・技能が定着することを期待しているからである。「書くこと」領域の学習を第2学年の4月の単元「春が いっぱい」「日記を 書こう」、6月の単元「メモを とる とき」では、「経験したことなどから書くことを見つけ、必要な事柄を集めたり確かめたりして伝えることを明確にする」学習が設定されている。「春が いっぱい」では、見つけたものの名前や見つけた時に感じたことなどをカードに書き、児童同士で感想交流する。「日記を 書こう」では、昨日の出来事や思い出したことを書きだし、出来事の順序に日記を書く。「メモを とる とき」では、メモの取り方を学習し、学校のことを家の人などに知らせるメモを取り、自分が書いたメモを読み返し、書いたメモを見せ合って、互いの良いところを伝え合う。これらの三単元の学習で体験・経験したことや観察したことを記録することを繰り返し行っており、知識・技能の定着につながる。6月から7月の単元「こんなもの、見つけたよ」では、人に知らせる文章の順序を考え、「はじめ」「なか」「おわり」の組み立てを考える学習である。言語活動を各領域で取り扱う場合と、言語活動を一つの領域で繰り返し取り扱う場合とがあり、児童の発達段階に応じて、学習内容を計画していることが分かる。

4. 事例の検討

(1) 導入学習の充実

言語活動の充実にむけた授業改善の工夫について述べる。「話すこと・聞くこと」の学習過程では、話題の設定、情報の収集、内容の検討が必要である。「書くこと」の学習過程では、題材の設定、情報の収集、内容の検討が必要である。「読むこと」の学習過程では、構造と内容の把握と精査・解釈は必要である。「読むこと」の学習では、いきなり、教科書教材を開いて指導者が範読したり、学習者が音読したりして、読み進める実態がある。何をどのように学ぶか分からないままに進められる学習は、児童にとって意味を見いだすことが難しい。そこで、話題や題材を設定するため、導入学習の充実が必要と考える。児童が自覚的に臨めるための導入学習の意義について「自己の確認」「意欲の確認」「見通しの育成」「学習活動の準備」の4点がある^③。特に、「見通しの育成」は、導入学習の進め方に大きく関係する。導入学習では、児童が関心をもっていることや既習の学習経験を生かし、話題や題材を決めるようにすれば、児童が自ら学びたいことの実体化につながる。児童の姿は、図2のように考える。

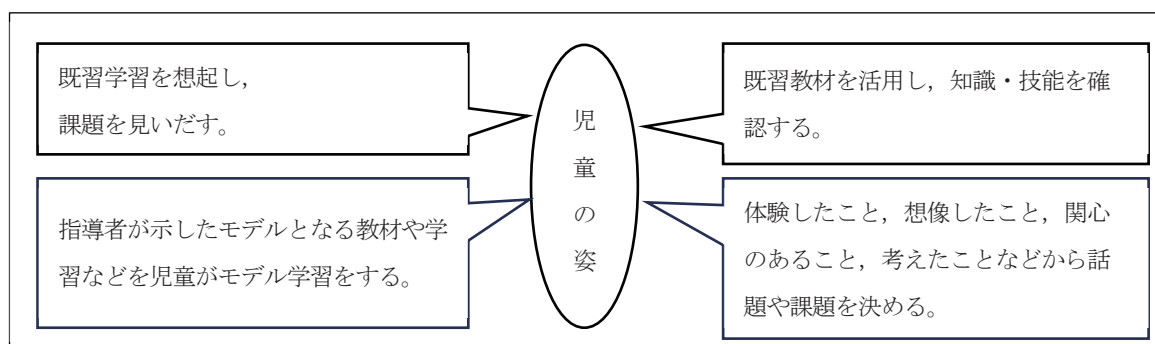


図2 導入学習のイメージ

指導者の役割は次の2点が重要となる。

- ①児童が学習したいことと指導者が児童に身に付けさせたいことを明確にする。
- ②児童と指導者が一緒になり、学習する内容を協議する。

導入学習を丁寧に行うのは、児童が主体的に学ぶためである。何を目的とし、どんな学習にするかなど、見通しをもつことがポイントになる。

(2) 事例1

主な言語活動：科学読み物や図鑑から自分の好きな植物を見つけて紹介する。

教科書教材：「つぼみ」 光村図書小一上巻「かざぐるま」

表3 第1学年 学習指導過程

時	学習活動	指導上の留意点
1	①花の名前や種類について知っていることを出し合い、つぼみ、その開き方などについて、知っていることを確かめる。 ②つぼみの写真を見てどんな花が咲くか予想し、タブレットのアプリ（カード形式）に絵を描く。 ③「本を読んで知ったことや思ったことを友だちと伝え合おう」という学習課題を設定し、学習計画を立てる。	・種から花が咲くまでの成長過程の写真をタブレットのアプリ機能を使って送信する。児童が写真を並びかえ、つぼみはどの段階なのを確かめる。 ・花やつぼみに関する科学読み物や図鑑を教室の特設コーナーに置き、児童がいつでも読める環境にする。
2 6	④自分の予想と比べながら指導者の範読を聞き、教科書教材の内容を知る。 ⑤本文の冒頭部を読み深める。〔下線①〕 ⑥本文と写真を対応させながら、3種類の花のつぼみについて本文に書かれていることを確かめる。 ⑦つぼみの説明が「問い」と「答え」で書かれていることを学習し、ペアで音読をする。 ⑧特設コーナーにある科学読み物や図鑑から、紹介したい花を探す。 ⑨紹介する時は、調べた本の名前を知らせることを学ぶ。	・写真と本文を照らし合わせながら読むように促す。つぼみの説明に興味をもてるよう、文を読む。 ・3つの内容が同じ形式になっていることに気づくよう、タブレット画面で比べられるようにする。 ・自分の考えと人の考えを区別するため、調べたことを紹介の内容に入れるよう指導する。
7 8	⑩もっと知りたいと思った花のつぼみについて、理由とともに伝え合う。 ⑪学習を振り返り、「問い」と「答え」の文章形式で話してみる。	・「理由は～だからです」「わたしは…だと思います。」の話を教室に掲示し、いつでも活用できる環境にする。

導入学習では、自分の経験や既存の知識から、話したり聞いたり、考えたりするようにしている。これは、児童の興味関心をひくためである。教科書教材を学習する際、書かれている本文を精読することが大切である。しかし、教科書教材の内容は学年の児童に応じて、必要最低限のことで編集されている。本単元では、指導者の範読を聞いた後、表3の上記〔下線①〕の学習を行った。

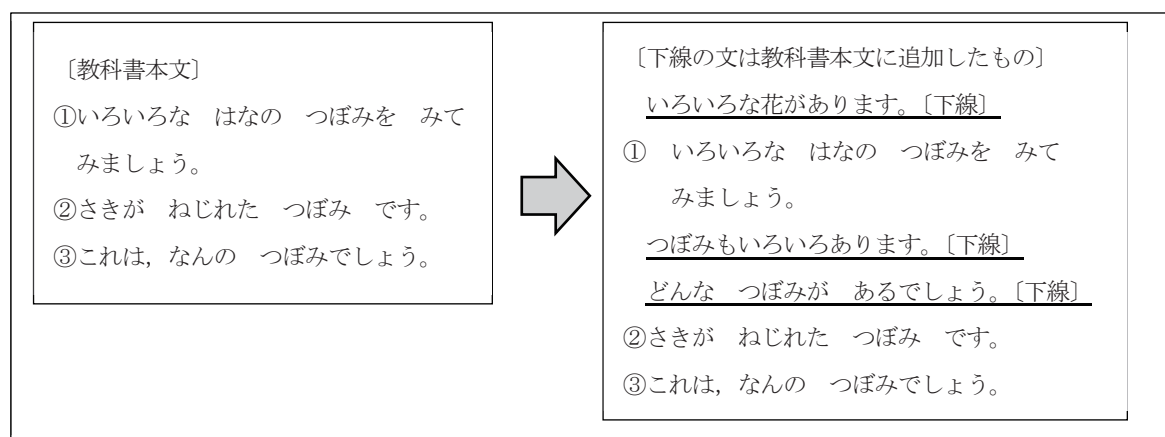


図3 教科書教材「つぼみ」の冒頭部

本文の冒頭部を児童と読み深める時間をとった。教科書教材の本文のまま3文を読んでも内容の理解はできるが、内容により関心をもち、読み深める工夫を考えた。それは、「この中に示されていない隠された文があるとすれば何か」を問うことである。図3のように補足説明となる文を考えることで、図や写真と文を矢印で結ぶ学習を取り入れることができた。児童は、教科書本文に補助説明があることで内容に関心をもち、図と写真を照合して読む行為が見られた。

この後の学習活動⑧では、「1. 研究の目的」で触れた「①体験から感じ取ったことを表現する」ことが具体化された。児童は科学読み物や図鑑から、興味のある花を探し、紹介したいことを見付けていた。友だちに聞いて欲しいという気持ちが強く、交流する時間を随所に設けた。そのため、本時までに様々な学習活動において3人による交流（以下トリプルと称する）を十分に取り入れ、話したり聞いたりする相手が固定しないように工夫した。また、科学読み物を読むことに抵抗のある児童には、自分が強く興味を引かれる花を図鑑や科学読み物から選んで見付けられるように指導をした。その結果、入学して3か月ほどしか経過していない1年児童が、夢中になって図鑑や科学読み物を用いて交流する姿がみられた。1年児童にとって文字を書くことに時間がかかることから、文を暗記するぐらい声に出して読むことを促した。そうすることで、暗記するまで友だちと一緒に声に出して読んだり、自分がどこまで暗記しているか友だちに確かめてもらったりする姿もあった。授業の成果としては、導入学習で児童が知っている花の名前や種類を出し合い、つぼみの写真をみてどんな花が咲くか予想してタブレットに絵を描いたことで、図鑑や科学読み物を読む冊数や機会が増えたことである。また、ペアやトリプルで話をしたり話を聞いたり音読をしたりすることで、伝えたいことを自分の言葉で紹介するだけでなく、科学読み物の一部を音読し、引用する形式をとった児童もいる。また児童は「本を読んで知ったことや思ったことを友だちと伝え合おう」の学習課題を適宜確認しながら進めていた。

この実践では、「友だちが説明したら、感想や質問を言う。」といった指導はほぼなかった。特に1・2学年の児童は、実際の対話場面で指導者や友だちの話を聞きながらイメージすることは難しい。それに対して図鑑や科学読み物を用いることで、対話の際には言葉のやり取りに加え、聞き手との距離

を考えて座るとよいか、図鑑や科学読み物をどのように読み合うとよいかなど、具体的な姿をはっきりと確認することができたことは大きな効果があると言える。これは入門期の時期である 1 年児童への指導・支援を考える機会となった。1 年児童は、図鑑や科学読み物を自分のペースで読むことができた。幼稚園・保育所等で多様な経験を重ねてきており、「知りたい」「やってみたい」という意欲が育まれている。そのため、見通しをもって学習課題が分かる導入学習は、小学校 6 年間の土台として学ぶ意欲と言葉の力を育成するためには、1 年生の学びとして確実に期するための手立てでもある。日常的にこうした学習活動を行うことで指導者からの指示や確認の時間を削減し、指導のねらいに直結するペアやトリプルの交流を繰り返す時間を最大限確保することが期待できる。そのために、できるだけ日常的にペアやトリプルの交流を取り入れ、何を学習するか見通しをもち、児童と共有する学習課題と学習内容を明確に把握することが重要になると考えられる。

(3) 事例 2

主な言語活動：探検して見つけたことを報告する。

教科書教材：「こんな もの、みつけたよ」光村図書小二上巻「たんぼぼ」

表 4 第 2 学年 学習指導過程

時	学習活動	指導上の留意点
1	① <u>校区探検をして訪ねた場所や見つけたものを出し合い〔下線②〕</u> ，お薦めの場所や物を伝える。 ②伝えたい相手，伝えたいことを決める。 ③「校区探検をして知ったことや友だちや家の人にと伝えよう」という学習課題を設定し，学習計画を立てる。	・校区探検で撮影した写真をタブレットのアプリ機能を使って送信し，児童が想起しやすくする。 ・場所や物の説明について，機能，形，大きさ，行き方など必要な項目があることを確かめる。
2 く 8	④教科書のメモ例を参考にし，見つけたものや質問して分かったことなどをメモに書く。一つのことを 1 枚の短冊に書く。 ⑤書いたメモを項目ごとに整理し，メモから必要な事柄を取り出し，文章の組み立てを考える。 ⑥「はじめ」には相手に伝えたいこと，「なか」には伝えたいことの詳しい説明，「おわり」には，知ったことで考えたことや気が付いたことを書く。 ⑦文の他に絵や写真を取り入れ，句読点の打ち方やかぎ（「」）の使い方を学習し，読み手は分かりやすくなる工夫をする。 ⑧わくわくする言葉や会話文を使い，臨場感やその時の気持ちが伝わる工夫をする。 ⑨ペアや 3～4 人のグループで書いた文章を読み合い，推敲し合った後に，清書する。	・短冊 1 枚に一つの事柄を書き，短冊を並べて分類したり，必要なものを選択したりできるようにする。 ・短冊を見て，書き加えたいことをノートやタブレット端末に入力することを促す。 ・コラム「丸，点，かぎ」を参考にして，書いた文章を推敲するよう促す。
9 く 10	⑩⑨とは違う児童とグループ作り，清書した文章を読み合い，感想を伝え合う。 ⑪学習を振り返り，順序に沿って書く，読み手に分かりやすく書く工夫についてまとめる。	・文章を仕上げる中でよくできたことや難しかったことを出し，これからの学習に生かせるようにする。

導入学習では、友だちと一緒に校区探検をした経験から、印象に残ったことや初めて知ったことを話したり聞いたり、考えたりするようにしている。引率した教員が写真を撮っていたので、写真を見て話したり聞いたりした。これは、児童同士が同じ状況で話したり聞いたりするための工夫である。

表4の下線②は生活科の学習を題材とした。本単元は、生活科の学習内容と関連づけた。国語科の「書くこと」領域の学習ではあるが、新たに題材を設定するよりも、生活科で学習した「身近な地域の特色や施設などに目を向けさせる題材」を活用する方が児童にとって興味・関心が湧くと判断した。

「具体的な活動や体験の中で生まれた気付きによって、その意欲が高まるが、表現方法を考える中で伝えたい内容がはっきりしてきたり、伝えたい相手や内容がはっきりすることで表現方法が決まってきたりする」という生活科の指導目標と重なる部分がある。生活科における気付きと国語科として表現する題材を関連付けて学習した。これは、「国語科、音楽科、図画工作科などの各教科等の表現に関わる学習で育成を目指す資質・能力との関連を工夫し、表現活動の充実を図ることによって、生活科における気付きの質を高めていくことができる。」⁽⁴⁾を生かして計画したこととなる。

学習活動⑤では、順序を考えてメモを並べ変えながら、文章の組み立てを考えていた。学習活動⑥では、「なか」のところで文章の組み立て通りに書き進めることが難しい児童もいた。そこで、児童の中には、「なか」を書くことを最後にして、先に「はじめ」と「おわり」を書く姿があった。学習活動⑥までに学習活動⑧を先に行えば学習の進め方を見直すことはなかったかもしれない。「探検して見つけたこと」の伝え方は、実際の場面を想起すると人の会話が思い出され、児童によっては書きたいことを書き出すことになる。

事例2までの学習経過について触れることとする。第2学年1学期の国語科の学習では、4月の単元「春が いっぱい」では、登下校中や家の周り、学校の校庭や花壇などから見つけた春を感じることをカードに記録する。これは観察記録の言語活動にあたる。5月の単元「かんさつ名人になろう」では、生き物や植物を育てた経験から観察するものを決めて、発見したことをメモとして書き、そのメモから書く順序を考える。これも観察記録の言語活動にあたる。この2単元では題材を変えることで観察記録の言語活動を2回経験し、観察したことを書くという能力の定着を図っている。6月の単元「メモをとる とき」は、日常にいきる情報活用力を育むための学習である。メモの必要性和有効性を実感し、学校での出来事を家の人に知らせる学習である。伝える相手に必要な事柄を集め、その中から必要な事柄を選択し、伝えたいことを整理するためのメモである。これらの観察記録の言語活動を経験したことから、探検して発見したことを報告する言語活動を経験している。「書くこと」の領域内で、観察記録と観察報告という言語活動を位置付けることは、児童が既習学習を積み重ねることができ、有効と考える。

5. 考察と今後の課題

国語科の目標を踏まえながら、言語活動を意図的、計画的に位置付け、授業の構成や指導の在り方を工夫・改善することを実践した。「1. 研究の目的」で触れた中央教育審議会答申の6項目は学習活動の基盤であり、国語科で行う学習でもある。本稿では、「①体験から感じ取ったことを表現する」「②事実を正確に理解し伝達する」「⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる」の3項目について実践した。言語活動は指導者にとっては「指導の手立て」であるが、児童にとっては学習活動の「目標」になることもある。第1・2学年の1学期の実践ではあるが、言語活動は単元を通して課題を解決する活動となった。

教科書に配列された単元を各領域や言語活動でみることで、領域間で繰り返し学習が必要な言語活

動がみえてくる。その一つが「報告」の言語活動である。「3.(1)言語活動の系統性」で取り上げた 6 種類の「報告」をどの時期に何回取り扱うかなど意図的・計画的に行う必要がある。今年度は、教科書が改訂された年度であり、第 1 学年から第 4 学年までは上巻のみの配布であったため、年間を通しての計画を立てることが難しかった点がある。

小学校の授業では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現のため、授業改善への検討と実践の蓄積が必要な状況である。実際の授業では、児童が自ら学習内容を選択したり、グループ学習と個別の学習とを組み合わせたりし、一斉学習は減りつつある。そこで、学習指導案を構想する際は、全員が同じ学習を行う学習活動と異なる学習活動を行うことを想定していきたい。これは「個別最適な学び」の実現に向けての工夫の一つである。表 5 のように学習指導案の学習活動の欄を二つに分けて記載する形式も必要と考える。個に応じた学習になるよう、学習環境や使用する学習材を変えるなど、児童が選択して取り組めることを前提に学習指導案を作成することである。

表 5 学習指導案の形式の一部（案）

時	学習活動	指導上の留意点
2 く 6	④自分の予想と比べながら指導者の範読を聞き、教科書教材の内容を知る。 ⑤本文の冒頭部を読み深める。〔下線①〕 ⑥本文と写真を対応させながら、3 種類の花のつぼみについて本文に書かれていることを確かめる。 A:「これは、なんの つぼみしょう」と書いている 3 ページを比べて読む。 ➡つぼみの形の違いに気づく。 B: 説明している文と写真を見比べる。 ➡説明している文が写真のどの部分か分かる。 ⑦つぼみの説明が「問い」と「答え」で書かれていることを学習し、ペアで音読をする。 A: ペアでの音読をタブレットの録画機能を使って録画する。 ➡自分たちの音読の仕方を知り、良いところと直したいを探す。 B: デジタル教科書の写真の部分だけを写し、相手に説明するために音読をする。 ➡相手意識をした音読ができる。 ⑧特設コーナーにある科学読み物や図鑑から、紹介したい花を探す。 ⑨紹介する時は、調べた本の名前を知らせることを学ぶ。	・写真と本文を照らし合わせながら読むように促す。つぼみの説明に興味をもてるよう、文を読む。 ・3つの内容が同じ形式になっていることに気づくよう、タブレット画面で比べられるようにする。 ・自分の考えと人の考えを区別するため、調べたことを紹介の内容に入れるよう指導する。

国語科の学習を核とし、各教科等において共通する言語活動から重点的に取り扱う言語活動を決めることも必要である。小学校 6 年間で育成する能力を整理し、自校で確実に定着させたい国語科の能

力を決めることが大切である。目標の達成に向けた「言語活動の充実」を図るためには、定着しにくい能力を見極め、繰り返し取り上げる言語活動を決定し年間指導計画に位置づけていくことが課題である。

引用文献・註

- (1) 中央教育審議会「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について」(答申)2008年1月17日, pp24-25.
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説国語編』, p.10.
- (3) 尾崎靖二『「言葉の力」を高める新しい国語教室入門』明治図書, 2006, pp.53-54.
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説生活編』, p.81.

兵庫県立加古川東高等学校における理系生徒に向けた
「イノベーション基礎（公共）」の開発と実践

Development and Practice of “Introduction to Innovation (Public)”
for Science Course Students at Hyogo Prefectural Kakogawa Higashi High School

新 友一郎* 大山 正博**

SHIN, Yuichiro* OHYAMA, Masahiro**

1. はじめに

第1筆者の勤務する兵庫県立加古川東高等学校は今年度で創立100周年を迎える伝統校であり、国立大学進学を目指す生徒が集まる地域の進学校である。現在は1学年あたり理数科1クラスと普通科7クラスで構成されている。特に理数教育に力を入れており、2006年度からは文部科学省からSSH（Super Science Highschool）に指定され、自然科学をテーマとする課題研究を実践するカリキュラムの研究開発に取り組んできた。SSHの指定は1期5年で、期を重ねることによりレベルの高いカリキュラムの研究開発が求められる。加古川東高校は2022年度より第IV期SSHの申請が認められ、「新しいことに挑戦して探究するための資質・能力を、“全ての教育活動”で育成する」を目標とする研究開発に取り組んでいる（図1）。

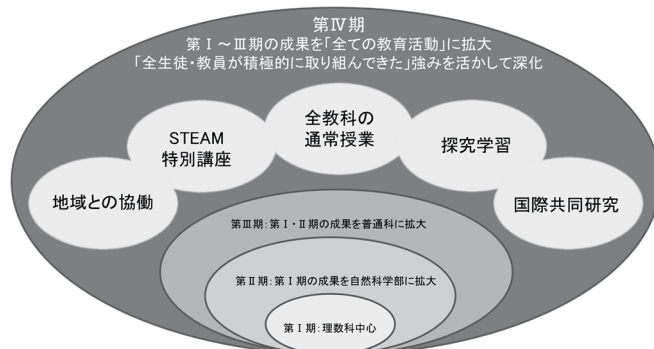


図1 加古川東高校 SSH の第 I 期～第IV期の SSH の概要

SSHの求める科学技術人材育成のためには、理科や数学だけでなく地理歴史・公民科の授業においても特色のある授業実践が必要と考え、理数科の「公共」（2単位）のうち1単位を「イノベーション基礎」と名付けて理系生徒に向けた社会科教育の開発と実践を行っている。イノベーション基礎の開発・実践にあたっては、SSH運営指導委員である第2筆者が指導・助言を行なっている。

本稿の目的は、カリキュラムの開発・実践を行なった教師（第1筆者）自身がイノベーション基礎の実践をふりかえることで、他の教師が共感的に参照できる実践記録を提示することである。そのため、本文は第1筆者の経験や実感を基に記述を行う⁽¹⁾。なお、本文の執筆は基本的に第1筆者が行い、第2筆者は補足をした。本稿の構成は以下の通りである。まず、イノベーション基礎を開発した動機と目的を述べる。次に、2022年度、2023年度の実践の紹介と評価を行う。最後に、本実践を継続していくために克服すべき今後の課題を記す。

2. イノベーション基礎を開発した動機・目的

2.1. イノベーション基礎開発の動機

2.1.1 理数科の生徒が個性を発揮して活発に意見を言い合う雰囲気づくり

加古川東高校理数科は普通科とは異なり、独自の試験、面接、科学実験による推薦入試を経て入学するため、個性的で好奇心のある生徒が多い傾向にある。しかし、学年によりその個性や好奇心の発

* 兵庫県立加古川東高等学校教諭

** 学校教育センター助教

揮度合に差があることが課題であった。その差の具体例として、第1筆者が理数科の1年担任として過去に行なった「世界史A」の授業を挙げる。そこでは「自らしっかりと考えて行動すること」、「理数科独自の取り組みを積極的に楽しむこと」の2つをクラス目標に定め、授業においては「自らの意見を積極的に言うこと」を促した。その結果、「世界史A」の授業中には問いに対して生徒たちが次々と手を挙げて意見を言うようになった。また、クラスメイトの意見に対して別の考えを主張し合うような場面も増えた。その場はギスギスしたものではなく、クラス全体で楽しく盛り上がる理想的な雰囲気であった。この教室では自由に自分の意見を言っているのだという安心感のある雰囲気が生まれ、最初は一部の発言力のある生徒だけが発言していたが、次第にそれまではあまり発言しなかった生徒も発言するようになった。そのことをクラス全体が好意的に受け入れて盛り上げるという良い循環が生まれていった。この経験から、最初に「授業中に自らの意見を積極的に言うこと」を指示することで良い雰囲気を醸成できると確信し、授業をする上でのコツをつかんだと考えた。しかし、次年度それは汎用的なものではなかったと気づかされた。

次年度も一学年下の理数科1年「世界史A」を担当した。前年度の成功体験を基に「授業中に自らの意見を積極的に言うこと」を促した。最初は一部の生徒が頑張って意見を言っていたが、次第に手が挙がらなくなった。その理由は、クラス内で発言力のある（数学などの教科学力の高い）一部の生徒たちが「さめた」態度を示すようになったからである。「大学受験に関係ない世界史Aでそんなに頑張る必要ないよね」といった雰囲気がクラス全体に広がっていくのを感じた。前年度とその年度の生徒の大まかな能力・資質は大きく変わらないが、一部の生徒の態度表明でここまでクラスの雰囲気が変わるのかと改めて実感した。

以上の経験から、理数科の生徒にとって大学受験に関係のない社会系教科において、いかにして「さめた」雰囲気を醸成せずに、「授業中に自らの意見を積極的に言うこと」を促せるかが第1筆者の関心となった。その後、SSH主担当・理数科長となり理数科全体の運営をすることになり、より汎用的に教育成果をもたらすためのカリキュラム開発に取り組む意欲が高まった。

2.1.2 文部科学省の求める科学技術人材育成の意味の問い直し

文部科学省はSSH等の取り組みで科学技術人材の育成を掲げている。実際に、令和3年度のスーパーサイエンスハイスクール（SSH）支援事業の今後の方向性等に関する有識者会議第二次報告書では、「文部科学省では、生徒の科学的能力を培い、将来、国際的に活躍する科学技術人材を育成するため、教育課程等の改善に関する研究開発を含めた先進的な理数系教育を行う高等学校等（以下、『高校』という。）を支援する、『スーパーサイエンスハイスクール（SSH）支援事業』（以下、『SSH事業』という。）を実施している」と述べられている⁽²⁾。しかし、これらの文言の中には理数系教育や国際的な視野という観点はあるものの、社会科学や人文科学的な観点は無い。また、実際に高等学校がSSHの申請をする際には自然科学の研究開発をすることを強く言及されており、社会科学・人文科学の研究開発に関しては疑問を呈されることが多い。第1筆者はこの傾向に対して大いに疑問を感じている。自然科学を中心とする科学技術系人材の育成の必要性は同意するものの、本当に活躍できる科学技術系人材の育成のためには、自然科学の研究スキルだけでなく、その研究成果を社会に還元して貢献するための社会科学・人文科学の資質・能力も必要不可欠ではないか。研究成果を社会に還元して貢献するためには、自然科学の資質・能力に加えて、経済・金融・国際関係・政治・法律・人権などの人文科学・社会科学的な課題と向き合いながら解決策を提案できる資質・能力も必要であり、それこそがこれからの日本に必要とされている科学技術人材だと考える。

2.2 イノベーション基礎の目的

社会系教科においても理数系生徒が積極的に意見を言って質疑応答ができる雰囲気をつくるためには、「自由に自分の意見を言うこと」を目標とする特別な授業を設定して実践することが必要と考え、公共の1単位を「イノベーション基礎」と名付けて理数科独自のカリキュラムを開発した。自然科学における応用研究・基礎研究双方にとって、高校在学中に人文科学・社会科学的な資質・能力や視点・態度を身につけておくことは効果的と考え、イノベーション基礎の目的として以下の3点を定めた。

1. 理数科生徒のキャリア形成過程で必要な人文科学・社会科学的素養を身につける
2. 自然科学の知識・技能を社会で活用するためのスキル・態度を身につける
3. 各分野で活躍する社会人と共に議論し協働しながら、人間と社会の在り方についての見方・考え方を身につける

3. 1年目（2022年度）の実施内容と評価⁽³⁾

3.1 実施内容

イノベーション基礎は「公共」の学習指導要領に沿う内容で、かつ自然科学を専門的に学ぶ理数科生徒に適した発展的な内容になるよう工夫している（各授業の内容は後述する）。評価に関しては、本授業は理数科生徒が大学進学後に必要となる人文科学・社会科学の素養を身につけることを目的としているため、従来のルーブリック評価やアンケート調査だけでなく、キャリア形成に寄与するかどうかを評価する方法を用いる。具体的には、理想の将来を描いてから現在や過去の経験を意味づけることをねらいとした作文様式である、ライフヒストリーデザイン曼荼羅を活用した⁽⁴⁾。このライフヒストリーデザイン曼荼羅をイノベーション基礎受講前と受講後で比較し、どのような効果があったのかを検証する。これらの評価を基に年度ごとにPDCAを回して改善を続ける。また、年度ごとに時事的に注目を集めている事柄を授業で積極的に取り上げるよう心掛けている。

教員2名（地理歴史科・公民科）で担当し、第2筆者の指導を受けながら、共同研究する形でカリキュラム作成を行った。毎回社会で活躍する外部講師⁽⁵⁾を招き、1年間でのべ31名の外部講師に参加してもらった。外部講師には、単に講義をしてもらうのみではなく、生徒が「自由に自分の意見を言うこと」を促すようなワークショップ等をアレンジしてもらうようにした。授業前には主にオンラインで2時間ほど、どのようにすれば生徒の発言が引き出せるか等、授業内容や展開についての詳細な打ち合わせを外部講師と行なった。

表1 各回の実施内容（1年目）

①【オリエンテーション】4月15日（1時間）
目的：1年間を通したイノベーション基礎の目標共有 （株）NECの開発した「HiNT for 2050」を用いて、2050年までに実現される社会を想像し、その社会を実現するためにどのような技術が必要で、そのための課題は何であるかを協議して発表する。その上で、イノベーション基礎の目的を説明する。
②【地域×データサイエンス1】4月22日（2時間）
目的：地域の課題を発見し考察するスキルの習得 地方自治体ごとのビッグデータツールのRESASを用いて、人口規模の似ている加古川市、明石市、宝塚市を比較して、加古川市の課題発見をする。加古川市の課題や改善案に関してRESASのデータやグラフをPowerpointにまとめて発表する。
③【地域×データサイエンス2】5月13日（2時間）
目的：加古川市と協働した地域課題解決

外部講師：加古川市企画部政策企画課スマートシティ推進課長 加古川市の推進するスマートシティ構想担当者の講演を基に、データ駆動型脱炭素まちづくりについて考察する。加古川駅周辺地域の課題やその解決策を考えて地図上に書き出し、その解決策をエコ・ゼロカーボンで実施できる内容に改善していく。各班の結果はワールドカフェ方式で発表するとともに、加古川市版 Decidim（市民参加型合意形成プラットフォーム）に投稿し、市民と意見交換する。
④【国際理解１】５月２７日（２時間） 目的：国際社会における理念と現実のギャップを体験する 先進国、発展途上国、資源国など異なる条件下での国際社会の貿易を体験する「貿易ゲーム」を実施する。貿易ゲーム実施後には、「自分のチームがより良い結果になりながら全体として不満が少ないルールや設定」を考える国際会議を実施する。国際協調の大切さと共に、理想論だけでは不十分なことを認識し、その上で実現するために必要な資質や態度を身につける。
⑤【国際理解２】６月１７日（２時間） 目的：前時の体験をもとに日本の国際社会でのあり方を考える 前回の貿易ゲームの経験を基に、日本がこれからの国際社会で生きていくために必要なことを考える。国際政治におけるパワーの概念とユネスコ型国際理解教育についての講義の後にグループワークで協議し、国際社会における日本の今後の戦略をクラス全体で考える。
⑥【地方自治】９月９日（２時間） 目的：加古川市と協働した地域課題解決 外部講師：加古川市企画部政策企画課スマートシティ推進課長 地域の魅力向上と Well-Being の実現にむけたワークショップを行う。加古川市のスマートシティ構想の改善案を考えることを通して、イノベーションを起こすためのアイデアの必須条件を考察し、加古川市職員と共に協議した内容をワールドカフェ方式で発表する。
⑦【社会と科学倫理】９月１６日（２時間） 目的：「陰謀論」を通して科学の意義を考える 外部講師：千葉経済大学講師 科学の重要性を逆説的に説明するために、あえてエセ科学とされる陰謀論を生徒が考えて「陰謀論ナンバーワン選手権」を実施する。科学の形成的意志を説明した後に、「陰謀論学級会」を開き形成的意志が満たされない状態の不確かさを実感することで、科学を学ぶことの重要性を理解させる。
⑧【経済・金融１】１１月４日（２時間） 目的：生活と金融の関わりを理解する 外部講師：中国銀行加古川支店行員 中国銀行行員が金融知識と金融経済事情を講義した上で、「マネープランゲーム」を実施し、ライフプランの中での資産の運用方法等を学ぶ。各班には中国銀行の行員が付いて、専門家の立場から資産運用の方法をアドバイスする。
⑨【経済・金融２】１１月１８日（２時間） 目的：社会における金融の役割を理解する 外部講師：中国銀行加古川支店行員 中国銀行行員に融資における信用と銀行の役割に関する講義で銀行の融資審査のポイントを説明もらった上で、生徒が融資を受けるためのプレゼンテーションを行う。中国銀行員が融資係として生徒の提案を厳しく審査して、融資できる提案にするための質疑応答を行う。
⑩【異文化理解・教育学】１１月２５日（２時間） 目的：異文化に適応するためのスキルを養う 異文化理解ゲームを実施する。班ごとに微妙に異なるルールでゲームを複数回実施し、各班の優勝者は隣の班へ移動する。前班での優勝者は移動先では異なるルールのために戸惑う状況になる（異文化体験）。その体験をみなで共有し、異文化理解において必要なこと等を考える。
⑪【開発教育】１月２０日（２時間） 目的：理数系キャリアの国際貢献方法について学ぶ 外部講師：株式会社コーエイリサーチ&コンサルティング社員 獣医師で青年海外協力隊に参加した後に海外大学院で公衆衛生学を学び、現在は開発コンサルタントとして途上国支援を行っている方に途上国支援の現状や理数系キャリアを社会貢献に活かすためにについて講義してもらう。また、「ガーナ・ケテクラチ郡栄養改善プロジェクトー栄養改善のための支援を考えてみようー」というテーマで生徒たちが支援案を考えて発表し、その有効性について講評を受ける。
⑫【政治】２月３日（２時間） 目的：政党政治の本質について理解する 外部講師：神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授 政治に対して、身近なものでも自身の行動で影響を与えることができることを理解してもらうために、参議院選挙で１議席確保を目的とするニッチな政党の政策案を考えて発表する。実際に政見放送を作成して、その有効性について協議する。

⑬【振り返り】2月17日（2時間）
これまでのイノベーション基礎の実践を振り返り、ライフストーリーデザイン曼荼羅を作成する。

3.2 評価

3.2.1 事後アンケート結果

カリキュラム終了時に、アンケート調査を実施した。アンケートは4件法の問いが四つ、自由記述の問いが一つである。生徒40名のうち有効回答数は35（87.5%）であった。

表2 1年目の事後アンケート結果（4件法）

質問項目	4	3	2	1
Q1. イノベーション基礎の授業はおもしろかったですか？	34 (97.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)
Q2. イノベーション基礎の授業を通して好奇心が高まりましたか？	27 (77.1)	8 (22.9%)	0 (0%)	0 (0%)
Q3. イノベーション基礎の授業を通して、自然科学の知識・技能を社会で活用するためのスキル・態度を身につけることができましたか？	21 (60.0%)	14 (40.0%)	0 (0%)	0 (0%)
Q4. イノベーション基礎の授業を通して、各分野で活躍する社会人と共に協働しながら、人間と社会の在り方についての見方・考え方を考察することができましたか？	23 (65.7%)	12 (34.3%)	0 (0%)	0 (0%)

※ 4. 当てはまる 3. どちらかという当てはまる 2. どちらかという当てはまらない 1. 当てはまらない

※ 小数第2位以下を四捨五入

表3 1年目のアンケート結果（自由記述）

Q5. イノベーション基礎で学んだことが将来どのように役に立ちそうかを記述してください
柔軟な発想や、総合的に（分野を複数またいで）考える力も育ったと思います。フラットにものを考えられるようになったところは発想力に生かせると思います。
まずは自分たちにも積極的に社会参画が出来るんだと気づいたのが、私には大きかったです。だから、まずは社会問題に対して自分なりに知り、考えてみることで、そして自分の意見を物怖じせず述べる事に繋がるのではないかと思います。
実際選挙に参加した時や、職業を選んだり、選んだ道の中の選択肢で迷った時にもでもイノベーション基礎で学んだことは活かそう。例えば、開発協力の授業を活かして、医師という道の中でも、海外の協力隊に入ってみたりしようかなと考えられるようになった。

3.2.2 ライフストーリーデザイン曼荼羅

4月、2月に描いたものを生徒個人が見比べ、①：変化、気づいたこと等、②：高校1年間における経験の自身にとっての意味について記述した。表4は、図2、図3のライフストーリーデザイン曼荼羅を書いた生徒記述例である。社会の中における自分を意識するようになっている。

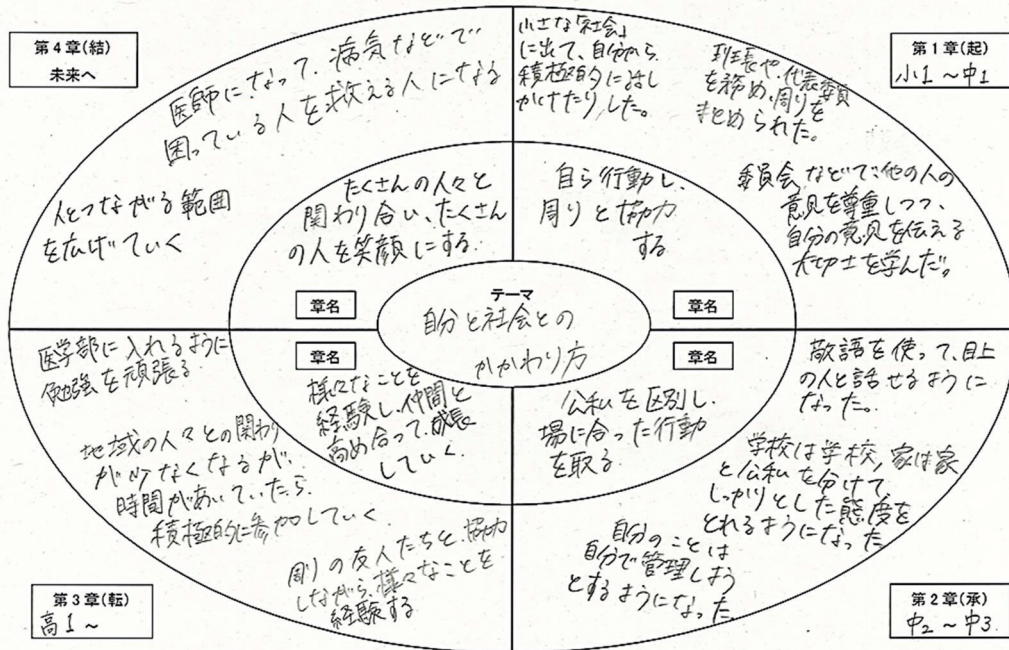
表4 ライフストーリーデザイン曼荼羅の変化についての生徒の記述例（1年目）

4月よりも、地域との関わりや、人との関わりについて詳しく具体的に書けるようになった。4月の時点では、テーマが「自分と社会とのかかわり方」なのに対して、「勉強を頑張る」などの少しテーマから離れたことも記述されていた。しかし、今回の記述では、テーマに沿って書かれており、テーマを意識して書けるようになったのだと思った。（中略）書かれている内容が、4月は自分のことばかりだったのに対して、今回は地域や社会でどう行動したいかまで書かれていたので、イノ基などを通して周りにも目を向けることができたようになったのだと思い、嬉しかった。思った以上に成長が見られたので、自信をもってこれからも過ごしていきたいと思う。
--

あなたのライフヒストリー物語をデザインしよう

記載年月日: 2022年4月13日

著者名(筆名):



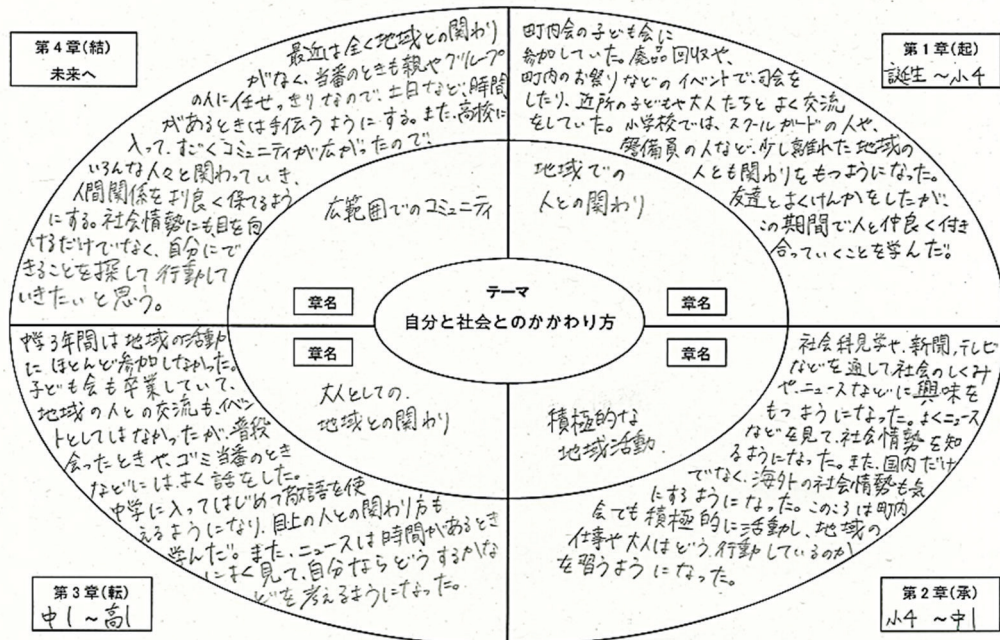
☆プログラムデザイン曼荼羅図(中野民夫(2003)、三田地真実(2007))をもとに、成田が「ライフヒストリーデザイン曼荼羅(付・描き方)」として開発・改訂したものである(成田喜一郎 2017.9.1)

図2 イノベーション基礎受講前の4月の記述

あなたのライフヒストリー物語をデザインしよう

記載年月日: 2月16日

著者名(筆名):



提出: 2月16日(木) 放課後

☆プログラムデザイン曼荼羅図(中野民夫(2003)、三田地真実(2007))をもとに、成田が「ライフヒストリーデザイン曼荼羅(付・描き方)」として開発・改訂したものである(成田喜一郎 2017.9.1)

図3 イノベーション基礎受講後の2月の記述

3.3 教師の解釈

イノベーション基礎の実践の中では、最初はクラスの雰囲気を左右する「発言力のある生徒たち」をこちらの望む方向に向かせられるかを意識していた。しかし、次第に「自由に自分の意見を言う」雰囲気がクラス全体でみられるようになり、これまで発言をしていなかった生徒たちの発言、そのことに対するクラス全体の反応に注目するようになった。事後アンケートでは、「Q1. イノベーション基礎の授業はおもしろかったですか?」「Q2. イノベーション基礎の授業を通して好奇心が高まりましたか?」「Q3. イノベーション基礎の授業を通して、自然科学の知識・技能を社会で活用するためのスキル・態度を身につけることができましたか?」「Q4. イノベーション基礎の授業を通して、各分野で活躍する社会人と共に協働しながら、人間と社会の在り方についての見方・考え方を考察することができましたか?」の全ての項目で、全回答者が「4.当てはまる」「3.どちらかという当てはまる」のいずれかを選択している。「自由に自分の意見を言う」雰囲気がクラス全体に広がることで、一人ひとりにおいても「意味ある学び」があったと考えられる。

また、「Q5. イノベーション基礎で学んだことが将来どのように役に立ちそうか記述してください」に対する回答（下線部）のように、分野をまたいだ総合的な思考力や、自らが積極的に社会参画する意欲やその方法論を身につけた生徒もいた。さらに、年度の始めと終わりに記述したライフストーリーデザイン曼荼羅の比較から、自分の行動だけでなく、社会や地域の中で自らがどのように行動するのか記述することができていることが分かった。

これらの結果となった要因を考察する。まずは、各回（特に、表1④⑦⑧⑨⑩⑪の授業）のテーマに合わせたロールプレイゲームを体験したことで、設定した世界に没入して当事者の立場に立った思考ができたと考える。例えば④の貿易ゲームでは、発展途上国の班では、自国だけでは経済成長するための資源や資本が足りないうえに先進国が支援をしてくれないことに焦りや苛立ちを感じる。一方で、先進国の班では、自国の経済成長に集中するがあまり、発展途上国に安易な支援をせずに不平等な条件での取引を求めるようになる。そのロールプレイをした後に、より良いルールを決める国際会議をすると、国際協調という理想を実現することが容易でないという現実と直面し、それでもより良い社会のルール作りのために喧々諤々の議論を重ねる場面が見られた。このように熱中しながら真剣に当事者意識を持って思考できるロールプレイゲームを数多く実施したことで、Q1、Q3、Q4の評価が高まったと考える。また、全授業において一方向的な講義ではなく、ワークショップを通して意見を交わしながら班ごとのアイデアにまとめて発表する形式をとった。特に、表1③⑥⑧⑨⑪の授業では、社会で実際に活躍する外部講師がファシリテーターとして班の意見に対して質問を加えながらアイデアを練り上げた。例えば⑨の金融教育の回では、各班の考える融資案に対して銀行員が現場の立場からのリアルなアドバイスと融資審査を行った。自身とは異なる他の班員の意見、また外部講師の専門的知見からの新たな考えを聞いて議論しながら一つのアイデアにしていく過程を経験することで、Q2、Q3、Q4の評価が高まったと考える。以上から、Q5やライフストーリー曼荼羅の変化からみられた社会参画や社会と関わるための行動の要素も、ロールプレイゲームやワークショップを組み合わせた1年間を通したカリキュラムの結果育成することができたと考える。

4. 2年目（2023年度）の実施内容と評価⁽⁶⁾

4.1 実施内容

昨年度開発し成果のあった授業に加えて、2023年度は生成AIやパレスチナ紛争に関する授業を新たに実施した。表5には2年目に新たに実施した授業の内容だけを記述する。

表 5 各回の実施内容（2年目）

⑨【生成AIと社会 1】11月17日（2時間）
目的：生成AIの社会での活用状況を学ぶ 外部講師：(株) SAPジャパン、(株) T I S グローバルカンパニーや自治体がICTやAIをどのように社会で活用しているかについて講義を受け、実際に生成AIを動かしてみる。また、AIをどのように活用できるかを書き出し、次回の課題解決に向けてペルソナを設定する。
⑩【生成AIと社会 2】11月20日（2時間）
目的：生成AIを活用した社会改善案を考察する 外部講師：(株) SAPジャパン、(株) T I S 実践的なAIの社会での活かし方についてデザインシンキングを用いて協議・発表を行う。高齢者、障害者、外国人、ペット愛好者、子育て世代のいずれかにペルソナを定めて、そのニーズやインサイトを共感と共に掘り起こす。グループで意見やアドバイスを交わしながら、より良いアイデアにブラッシュアップして発表する。
⑪【報道と国際関係】2月9日（2時間）
目的：平和の在り方や国際社会の中での日本の立ち位置について考える パレスチナ紛争の歴史的経緯と国連総会の緊急特別会合における決議に対する各国メディアの報道姿勢の違いを学んだ上で、各自が報道機関の編集長となり「大衆にうける」ニュース記事を作成し発表する。事実とは何か、報道とは何かを考えて平和の在り方や国際社会の中での日本の立ち位置について考えてレポートにまとめる。

4.2 評価

4.2.1 事後アンケート結果

1年目と同様、カリキュラム終了時にアンケート調査を実施した。アンケートは4件法の問いが五つ自由記述の問いが二つで、Q.5およびQ.7は1年目にはなかった追加の質問項目である。それ以外の質問項目は1年目と全て同じである。生徒40名のうち有効回答数は36（90.0%）であった。

表 6 2年目の事後アンケート結果（4件法）

質問項目	4	3	2	1
Q1. イノベーション基礎の授業はおもしろかったですか？	35 (97.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)
Q2. イノベーション基礎の授業を通して好奇心が高まりましたか？	33 (92.0%)	3 (8.0%)	0 (0%)	0 (0%)
Q3. イノベーション基礎の授業を通して、自然科学の知識・技能を社会で活用するためのスキル・態度を身につけることができましたか？	20 (56.0%)	15 (42.0%)	1 (3%)	0 (0%)
Q4. イノベーション基礎の授業を通して、各分野で活躍する社会人と共に協働しながら、人間と社会の在り方についての見方・考え方を考察することができましたか？	28 (78.0%)	8 (22.0%)	0 (0%)	0 (0%)
Q5. イノベーション基礎の授業によって、クラスの生徒の意見や考えをよく理解することができましたか？	28 (78.0%)	8 (22.0%)	0 (0%)	0 (0%)

※ 4. 当てはまる 3. どちらかという当てはまる 2. どちらかという当てはまらない 1. 当てはまらない

※ 小数第2位以下を四捨五入

表 7 2年目のアンケート結果（自由記述）

Q6. イノベーション基礎で学んだことが将来どのように役に立ちそうかを記述してください
研究の際などに協力し意見をまとめたり、研究発表やプレゼンをしたりする際に役に立つと思う。また、世界情勢や社会問題に対する意識が向上したことで、身についた知ることに対する意欲、問題発見能力などが何においても積極的な姿勢の土台となると思う。
1回受け入れる、という姿勢です。イノベーション基礎は色々な立場に別れて、それぞれをプレゼンテーションするという機会がよくありました。そのような時、やはり対立する立場を貶してしまいがちだと思うのですが、ここでは絶対にそういうことはなく、必ず1回受け入れる。自分が一番いいと自分を尊重し続けるのではなく、必ず他人も尊重する、という姿勢が役に立つと思います。
企業内で、何か新しい斬新なアイデアを出さないといけなくなった際に、様々な視点や切り口から発想をふくら

ませることに役立つ。また、海外で働く際、イノベーション基礎で学んだ日本だけに捉われず、世界でも活躍できる知識と考え方を活かすことができる。
ふるさとの街の開発案や困っている人の住みやすいシステムを提案するなど、現実に近い形での活動が多かったので、職場での意見を通すにあたって何度か経験しているので、やりやすくなると思います。
色々な職業の人の話を聞く機会があったので大人になっても多角的に物事を捉えられるのではないかと思った。また、時間に制限があることも多々あったので自分の役割を考えたり臨機応変に対応したりする姿勢が得られたと思う。
将来研究するなら、自分が好きな分野を極めたいと思っていましたが、それだけでは研究時に特に金銭面で支援を受けられない可能性が高くなるので、社会に役に立つ部分が少しでもある研究をしなければならないと思いました。
Q7. イノベーション基礎が他の授業や活動に与えた影響（他の授業において活きたこと）を記述してください
人文社会学の視点から、物事を見るということ。例えば、科学を考えるの授業ではトランスサイエンス問題について考察する機会があったが、その時に科学だけの視点で見るのではなく、人文社会学の視点で見ることに活かした。
他の教科とか、学校以外でも物事を考える時に順序をたてながら考える癖がついてより自分の中の考えを言語化しやすくなったと思う。
どんなことも1回客観視出来るような力が着いたように思います。これは科学を考えるの授業で自分の意見を述べる時やただ論文を読む時にも役立ちました。もし、著者と逆の立場の人だったらどう考えるだろう、と読む度に考えるようになった気がします。あとは私生活なのですが、ニュースを見る時に、これイノ基でやったやつだ...と他人事に思っていたようなことも身近に感じられるようになり、その立場の人の考えもニュースだけで捉えずに自分で少し考えるようになりました。
自由な発想をすること。ニュースとかでイノベーション基礎で学んだことが出てくると、前までは他人事のようにしか思っていなかったけど、身近に考えるようになったこと。
物事を多角的に見られるようになったこと。今までは自分の意見がふつうであると勝手に信じ込んでしまっていたけど、イノベーション基礎の活動を通じて多方面からの見方の大切さを学んだ。
考え伝える能力や話し合う力、アイデアを沢山挙げる力などが、特に課題研究基礎や科学を考えるといった他の特別カリキュラムにおいて活かされた。

4.2.2 ライフストーリーデザイン曼荼羅

1年目と同様に4月、2月に描いたものを生徒個人が見比べ、①：変化、気づいたこと等、②：高校1年間における経験の自身にとっての意味について記述した。

表 8 ライフストーリーデザイン曼荼羅の変化についての生徒の記述例（2年目）

4月の頃は、経験や記憶のままに書いているが、今は今までの自分を解析し、自分の成長の記録を主に書いている。4月は無難に生きたいと思っていたが、今はやりたいことをやりたいと思っている。勝手に自分をメタ認知している。
自分の気持ちを正直に書けるようになった。4月も正直だけれど、今はもっと現実的。将来の夢も思い出に影響されている感じが強い4月だけれど、今は自分の性格とか得意・不得意も理解して将来に向き合っている気がする。
未来のストーリーがより具体的になった。どんなふうに頑張るか、どんな能力が身についているか。4月は勉強面でのことしか考えていなかったけど、今回は生活面や将来の楽しみ（やりたいこと）について書いている。
「未来へ」の捉え方が「高校卒業後」が「高校生活から」になり、高校生は大人と同様に重要で社会参画する意義があると捉えるようになった。書くのがボールペンからシャーペンになった（自分の意見が正しいとは思えないと思えるようになった）。

4.3 教師の解釈

事後アンケートの結果は、Q1～Q4は1年目とほぼ同様の高い評価となった。「Q7. イノベーション基礎が他の授業や活動に与えた影響（他の授業において活きたこと）を記述してください」からも、本授業の内容が課題研究など他の授業にも役立っていることが記述されており、理数科や学校全体の教育成果を向上させる効果もあったことが分かる。

また、昨年度と同様に1年間を通して生徒が積極的に意見を述べて楽しみながら議論する様子が見

られた。さらに、年度の始めと終わりに記述したライフストーリーデザイン曼荼羅の比較には、「書くのがボールペンからシャーペンになった（ボールペンでは消すことが容易にできないので）」というように、自分の意見を言うのみでなく他者の意見に耳を傾ける必要性を学んだ姿が表れている。

授業を行った第1筆者の主観としても、昨年度と同様に1年間を通して生徒が積極的に意見を述べて楽しみながら議論する様子が見られた。そのことから、2・2 で述べた「社会系教科においても理数系生徒が積極的に意見を言って質疑応答ができる雰囲気」は形成されたと考える。

2年ともにアンケート結果の評価が高かったことから、異なるクラスの生徒にも同様の教育成果のあるカリキュラムの作成ができた。2.1.1 で述べたように、第1筆者のかつての「世界史 A」の授業では「自らの意見を積極的に言うこと」を促すだけでは、クラスの生徒次第で同様の教育成果にならなかった。もちろん今回授業実践をした二つのクラスの生徒の間には、個々の個性やキャラクターにおいて大きな差がある。それでも今回のイノベーション基礎の取組で同様の教育成果がみられたのは、1年を通したカリキュラムの中で計画的に、2.2 で述べた目標を定めて授業実践をしたこと、ロールプレイゲームやワークショップを主体とした生徒にとってアクティブな学びを実践したこと、社会で活躍する外部講師を積極的に活用したことなどの結果であると考ええる。さらに、今年度に生成 AI やパレスチナ問題など時事的なテーマの授業を設置したことで、現実の社会との関係性をより認識して表7のQ7でニュースを自分事に捉えられるようになったという意見がでてくるようになった。

現場の高校教員である第一筆者にとっても、1年間を通したカリキュラムの開発をする機会は今回が初めてである。これまでの授業改善の機会は、特定の研究授業のために1～2時間の工夫した授業をしてアンケートを取って分析するだけであった。特定の研究授業だけではその授業の成果が1年後の生徒の変容につながるのか、また他の年度の生徒に対しても同じ教育成果をもたらすのかについては検証できていなかった。その点においても、今回のイノベーション基礎で1年を通したカリキュラム開発を複数年度に渡って実施して効果を検証できたことには大きな意義があると考ええる。

5. 今後の課題

本授業は多くの外部講師の協力を下に成り立っている。外部講師の存在は、イノベーション基礎の目標の一つを「各分野で活躍する社会人と共に議論し協働しながら、人間と社会の在り方についての見方・考え方を身につける」としていることから必要不可欠である。

外部講師を活用するために重要なことは、事前の入念な打ち合わせである。高校の育てたい生徒像や、この授業で生徒に身につけてほしいことをしっかりと説明した上で、外部講師の持つ経験やスキルを聞いて話し合いながら、各授業の構成・問い・時間配分などを決めていく必要がある。つまり、高校側が外部講師に全て丸投げで授業を実施しても効果的な授業ができない。対象となる生徒の特性を踏まえてより良い授業構成を考えることが高校教員の専門性が最も発揮される場面であり、今後学校教育のあらゆる場面で外部人材の活用が進むと予想される中で、より重要視される能力となっていくだろう⁽⁷⁾。

2年間のイノベーション基礎の授業において、外部講師との事前打ち合わせをしっかりと行った結果、上述した生徒の変容が見られただけでなく、外部講師と高校教員との絆が生まれた。そのおかげで、本授業以外においても教育活動へ協力してもらう場面もあった。しかし、公立高校には教員の異動が欠かせない要素として存在することから、来年度以降担当教員が変わる可能性もある。イノベーション基礎の効果的な実施を、担当教員が変わっても継続的に実施するための方法を確認することが今後の課題である。

注

- (1) 現場の実感を記す方法として鯨岡峻の「エピソード記述」がある。エピソード記述では、客観的に分析可能な事実のみでなく、執筆者が現場で感じたもの等も記述する。本稿は実践についての総括的報告であり一つひとつのエピソードを記すことはないが、実践に関わる教師としての考え、それに影響を与えた経験、実践に対する実感等を記述する。どのような考えを持った教師がどのような実践を行い、それをどう解釈したのか。その具体を示すことで読者の了解可能性が高まると考えるためである。鯨岡のエピソード記述に関しては、以下を参照。鯨岡峻『エピソード記述入門－実践と質的研究のために－』東京大学出版会, 2005.
- (2) 文部科学省“スーパーサイエンスハイスクール（SSH）支援事業の今後の方向性等に関する有識者会議 第二次報告書”, p.4, https://www.mext.go.jp/content/20210701-mxt_kiban01-000016309_0.pdf, (2024年9月17日最終確認)
- (3) 以下に記す1年目（2022年度）の実施内容と評価に関わるデータ等は、次の報告書を基にしている。兵庫県立加古川東高等学校『文部科学省令和4年度指定 スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書 第1年次』2023年.
- (4) ライフヒストリーデザイン曼荼羅について以下のホームページを参照。成田喜一郎／寺澤満春 “Life History Design Mandala（ライフヒストリーデザイン曼荼羅）を描くために”, ときのまほろばを求めて：現在・過去・未来”, <https://tokinomahoroba.blogspot.com/2021/05/life-history-design-mandala.html?q=曼荼羅>, (2024年9月17日最終確認)。
- (5) これまでに探究やSTEAM教育を実践する中で協力いただいた外部講師に、本授業の意義や目的を説明しながら協力を募った。
- (6) 以下に記す2年目（2023年度）の実施内容と評価に関わるデータ等は、次の報告書を基にしている。兵庫県立加古川東高等学校『文部科学省令和4年度指定 スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書 第2年次』2024年.
- (7) 近年の社会科教育研究において、現実的な社会参加をも視野に入れた「社会参画力」に関する議論が盛んである。そのなかで、地方公共団体やグローバル企業等の外部機関と連携することは、現実的な社会参加を促す上で効果的なように思える。しかし、そこには宅島大堯（2021）の指摘するように、外部機関（大人）の設定する「真正性」と学習者（子ども）の「著作性」をいかに両立させるのかという問題がある。教師が、外部機関の方々の伝えたいことを聞き、それを学習者の日々の興味関心等に適合させてこそ、「社会参画力」を育成するための効果的な授業ができる。宅島の文献は以下を参照。宅島大堯「高校生はどのように意味づけられた地理学習を構想するのか－作問活動にみる学習の真正さに注目して－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』33, 2022, pp.81-90.

第一部

論 文 等

屈辱を抱えて生きる
—ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」を読む—

Live with Humiliation:
An Interpretation of Hermann Hesse's "Jugendgedenken"

山本 欣司
Yamamoto, Kinji

要旨

ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」は、一九四七年に国定教科書『中等国語』に採録されて以来、多くの中学校国語教科書に掲載されており、近年では全ての国語教科書に掲載される定番教材である。本稿では、日本近代文学研究ではポピュラーな、作品構造や語り手、視点などの分析手法を用いながら、この教材のいくつか気になる点について見解を述べ、主題を明らかにしたい。

キーワード 「少年の日の思い出」 国語教科書 作品構造 語り手 視点

1. 作品構造について—どんな仕組みか—

はじめに、「少年の日の思い出」をどのような構造の小説と捉えるべきか、検討しておきたい。というのも次章で述べるように、検定教科書レベルでこの構造把握に違いが見られるからである。

そもそも「少年の日の思い出」は、ヘルマン・ヘッセによってドイツ語で書かれた短編小説である⁽¹⁾。日本語訳された本文には初稿版（「クジャクヤママユ」Das Nachtpfauenauge, 1911⁽²⁾）と改稿版（「少年の日の思い出」Jugendgedenken, 1931）の二種類があり、「少年の日の思い出」に関しては高橋健二訳以外に、岡田朝雄訳がある⁽³⁾。ただし国語教科書には、一九四七年の初採録から現在に至るまで基本的には、高橋訳の本文が掲載されている。現在は光村図書・三省堂・東京書籍・教育出版の四社すべての中学校一年生用国語教科書に掲載されている（二〇二〇年二月検定済み）。

教科書の底本となる高橋訳「少年の日の思い出」には複数のバージョンがあるため、教科書も発行の時期により、本文に多少の揺れがある⁽⁴⁾。また、教科書本文はそれぞれ、教育上の配慮により高橋訳の底本から改変されている（たとえば「女中」の語の使用など）。

しかし、高橋訳「少年の日の思い出」が「私」（以下、混乱を避けるために「主人」と呼ぶ）の語る一人称小説であり、書斎における主人と客の会話、ならびにそれぞれの動作の説明等によって構成されている点は、この小説の基本条件と見なすべきだ。本文第一段落で小説の場について（いつ・どこで・誰が）主人の言葉で語られたのち、ランプを灯した書斎の中で、時間の推移とともに、読者の目の前で主人と客の会話が展開するのである。そして会話の締めくくりとして、客の長い独白が置かれている。

強調しておきたいのは、最後の客の会話文＝「思い出話」がそもそも独立していないことだ。高橋訳底本のみならず、翻訳前の「Jugendgedenken」もそうである⁽⁵⁾。国語教科書においては一行アキの挿入とカギ括弧の削除という編集を加えることで、客の長い独白は独立したパートに見える。しかし、高橋訳底本における思い出話はそもそも、書斎での会話の流れに位置し、前後を一重カギで括ら

* 日本語日本文学科教授

れている。たいへん長くはあるが（全体の九割を占める）、最後の客のセリフ（思い出話）は、他のセリフと同列に並んでおり、順々に作中に登場するセリフの一つという扱いなのである。したがって、「客」が少年の日の思い出を語るセリフは、書斎で夜間に二人きりで交わされた会話の一部として読まねばならないことになる。

ところで、この小説が教材として論じられる際には、額縁形式であることが強調されることが多い。そして、現在パートと回想パートはそれぞれ独立して存在するかのように扱われる。また、現在パートに話が戻ってこないことが、小説の瑕疵であるかのように捉えられることもある。しかしそれは、教科書本文固有の問題、すなわち回想パートの直前に一行空きを挿入して現在パートと切り離し、回想パートがあたかも独立して存在するかに見える、教科書編集上の操作に由来する印象である。

教科書本文に基づきこの小説を捉えるなら、一行アキを挟んで前半の語り手は主人、後半の語り手は「ぼく」＝客ということになる【語り手の交代】。しかし、高橋訳「少年の日の思い出」底本は最初から最後まで、主人が語り手である。客の口から語られる思い出話も、語り手（主人）が統括するセリフの一部にすぎず、それは前半に登場するいくつかのセリフと質的には同等である（前半部分のセリフのやり取りを語り手の交代と位置づける論者は誰もいない）。たしかに、客の語る思い出話はバランスを欠くほど長いが、ところどころで目の前の聞き手＝主人を意識した文の挿入があり、これが書斎で交わされた会話の一部であることを読者に思い出させてくれる。たとえば、つぎのセリフなどがそれにあたる。それぞれ、大人になった「今」・「今日」に言及している。

・今でも美しいチョウチョを見ると、折り折りあの熱情が身にしみて感じられる。そういう場合、ぼくはしばしのあいだ、子どもだけが感じることでできる、あのなんともいえぬ、むさぼるような、うっとりした感じにおそわれる。少年のころ、はじめてキアゲハにしのびよった、あのとき味わった気持だ。^⑥

・今日、ぼくの知人のひとりが、百万マークを受けついだとか、歴史家リヴィウスのなくなった本が発見されたとかいうことを聞いたとしても、そのときほどぼくは興奮しないだろう。

そして、この小説が書斎での主人と客の会話で構成されていることを重視し、授業における「学習課題」とするなら、客が思い出話を語り終えたのち、主人がどのような反応を示すかを考えるという活動が思い浮かぶだろう。小説が閉じられたのち、それまで聞き役に回っていた主人が客にどのような言葉をかけるのかという課題は、客の思い出話の内容を分析し、客観視するのに役立つ。

この点を「学習課題」とするのが、三省堂『現代の国語1』（二〇二三・二）である^⑦。

この話を打ち明けられた「私」は、「客」にどのような言葉を返すだろうか。想像しよう。

二人は親しそうではあるものの、他人である。友人同士の交歓の場で、たまたま一方が“少年の日の思い出”を語ったわけであるが、上記のような「学習課題」について考える際に注意しなければならないのは、主人の反応が好意的なものになると決めてかかつてはならない点である。たしかに主人は、口を挟むことなく客の思い出話に耳を傾けていたと思われる。しかしそのことは、主人が客の言い分や心情を肯定し、全面的に受け入れることを保障するものではない。会話の行方に予断を持ち込んではいない。主人が反発する可能性も視野に入れて、課題に取り組む姿勢が必要だろう。それは、教科書で取り上げられるようなコミュニケーションは常に、相手の言葉を好意的に受け止めることで成立するはずだと思い込んでいる学習者の先入観を揺るがすものとなる。対話の「一回性」への気づきにつながると期待できる。この「学習課題」は、「少年の日の思い出」の読解に必要なプロセスで

あると考えるため、最終章で見解を示したい。

2. 教科書による構造把握の違い

学習指導要領に基づき教育目的で編集される教科書において、本文が改変されることはよくあることだ。「少年の日の思い出」において、客の思い出話はあまりに長く、セリフの中にさらに複数のセリフが出てくる。学習者の無用の混乱を避けるために、教科書本文で思い出話の前後のカギ括弧を取り除き、一行アキを挿入したのはやむを得ぬ措置である。ただし、これにより小説の構造把握は変化する。

前半の語り手は主人のままだが、後半の語り手は客になる。語り手がバトンリレーする形式になるわけだ（小説として珍しくはない）。ただし、いうまでもなく後半の語り手は、書齋にいる客（大人）である。先程述べたように後半で、語る「今」への言及がある以上、これは揺るがない（少年の「ぼく」が語っているとするのは誤り）。

とはいえ、もともと前半部の最後に「友人はそのあいだに次のように語った。」という、思い出話をリードする文章が置かれているため、改変への違和感はあまりない。一行アキの挿入も絶妙である。ランプを灯した書齋で、主人に向かって客が思い出話を語るという設定はそのまま維持されている。しかし、ここからが問題である。

教科書に掲載された「学習課題」や解説記事等に基づく判断となるが、稿者の構造把握と同様の構造把握だとはっきりわかるのは、光村図書『国語1』（二〇二三・二）である。

- ・この作品は、「私」と「客」の会話から成る前半部分と、「客（僕）」の回想である後半部分に分かれている。
- ・この作品は、前半と後半で語り手が変わり、後半は「僕」の視点から出来事が語られる。

三省堂『現代の国語1』（二〇二三・二）も同様の理解かもしれないが、高橋訳底本により忠実な把握となっている。語り手という言葉で「私」にしか用いていない。

「少年の日の思い出」は、「私」を語り手として、「私」自身の視点で描かれた前半部分と、「客（＝僕）」の視点で描かれた後半部分とで構成されています。

東京書籍『新しい国語1』（二〇二三・二）は、構造に関する言及がない。

一方、構造把握が大きく異なるのは、教育出版『伝え合う言葉 中学国語1』（二〇二三・一）である。本文の前に「学びナビ 語り方にご注意！」と題した、見開き二頁の解説が置かれており（本教科書の特徴）、次のように説明されている。

『少年の日の思い出』は、「客」と「私」が書齋で話している現在と、「客」の少年時代が語られる過去があり、「額縁構造」に近い構成になっているものの、現在に^{もど}ることはありません。現在は「私」が語り、過去は「客」（＝僕）が語ったと捉えがちですが、そうではなく、「友人はその間に次のように語った。」とあることから、「客」の回想場面は、「私」が「客」の話を聞いてまとめ、語り直したと読むことができます。（下線は引用者、以下同様）

さらに、この問題に関連する「学習課題」は次のように設定されている。

この作品は、「客」の少年時代の回想で話が終わる。この回想は「私」によって語られている

わけだが、この話を現在の「客」（＝回想の中の僕）が聞いたとしたら、自分自身の少年時代について、どのようなことに気づくだろうか。意見を交流しよう。

念のため、旧学習指導要領に準拠する、教育出版『伝え合う言葉 中学国語1』（二〇二〇・一）の解説記事もあげておこう（関連する「学習課題」は現行教科書とほぼ同じ）。

『少年の日の思い出』では、「友人はその間に次のように語った。」（P192L9）とあることから、「客」の回想場面は、「私」が「客」の話を聞いてまとめ、語り直したと読むことができる。／この作品は、少年時代に「エーミール」には理解してもらえなかった「僕」の気持ち、時がたち「私」という人物に受け止めてもらえた、ということがわかるように構成されているのである。

たいへん独自色の強い構造把握である。検定教科書は、良くも悪くも定説化した解釈に基づいて編まれるものだと私は思い込んでいたが、そんな先入観は打ち砕かれた。この教科書の著作者の一人である須貝千里氏は、「『教育出版』は、一九四七年の新制中学校の始まりとともに教材化され、今日まで教材化され続けている『少年の日の思い出』の学習のあり方に新たな一石を投じています」と高い評価を与えている^⑧。しかしながら、理解がまったく追いつかない。下線を付した部分の意味・意図がつかめないのである。そのため、さらに須貝千里氏の論文を参照する。

「ぼく」は少年の日の蝶にかかわる思い出を「私」に語りました。どのような話か、それは直接分かりません。「ぼく」と「私」という二重のフィルターを通して、少年の日のことは語られているからです。これが『少年の日の思い出』における語り／語られる関係の基本原理です。

（中略）読者は、聴き手の「私」によって語り直されたものを「ぼく」の思い出として読むのです。

教育出版の教科書からさらに一步踏み込んだ把握と言ってよいだろう。読者に向けて「ぼく」のセリフが示されているにもかかわらず、それは「私」が語り直したものであり、「ぼく」が何を語ったか、直接にはわからないと主張されている。また、須貝氏は「これが『少年の日の思い出』における語り／語られる関係の基本原理」だと述べる。さらに須貝氏は論文中で、自身の構造把握に先行するものとして、竹内常一氏の構造把握の先見性をあげている。竹内氏は次のような指摘を行った。

かれの話は、かれのなかで反芻されてきたものにちがいないから、筋の通ったものであっただろうが、それでもその語りはつかえ、よどみ、つまるものであったのではないか。そればかりか、自分を責めすぎるといふ偏りがあったのではないか。／ところが、小説は、かれの話を筋の通ったものとして提示している。それは、わたしがかれの話を聞き取り、ひとつの物語に書いているからである。その際、わたしはそれを筋の通ったものにし、その陰影をきわだたせ、その主題を明確にしようとしたにちがいない。その意味では、かれの語りにたいするわたしの応答は、かれの幼児時代の出来事を一編の小説に仕上げたことのなかにすでに提示されているのである。（中略）この小説に後話が必要だといふのであれば、それはかれの話を聞いたわたしの感想ではなく、わたしの書いた物語にたいするかれの感想でなければならない。なぜなら、かれが、わたしによって言語化された自分の物語を読むことによって、過去の出来事をすっかり経験できるようになったか、いまでも感じている「けがれ」や「はずかしさ」から解放されたか、その罪を許されたかが問題なのだから。^⑨

さらに補助線として、田中実氏の見解を参照する⁽¹⁰⁾。これは、大槻和夫氏や須貝千里氏との対談における発言であるが、この小説に関して須貝氏と田中氏の間では、一定の共通理解が成立しているようである。田中氏も竹内論文を高く評価している。

- ・『少年の日の思い出』の場合には、これを一人称の〈私〉の手記と考えましょう。
- ・『少年の日の思い出』は小説の枠組みとしては『こゝろ』と同じ構造、叙述の順序としては「私」の語りの後、「ぼく」という人物の思い出話が直接話法の形式になっていて、それが終わるところで小説全体も終わりになっていますよね。これは『こゝろ』が「先生の遺書」の末尾で終わるのと同じ形です。一人称の語り手の場合に重要なのは、ぼくは「折り返し点」といってますけれども、（中略）小説のなかの「物語の時間」が終わって、その後いくばくかの時があって、その「折り返し点」があって冒頭に戻り、そこから小説の語りの時間が始まっているんです。『少年の日の思い出』の場合にもほとんど大部分を占める「ぼく」の話を聞いた「主人」が客の「ぼく」のお話をそのまま引用するかたちで全体を語るという構造になっていますから、小説の始まる、すなわち手記が始まる冒頭は既に「物語の時間」の「折り返し点」を折り返した後です。一人称の小説の場合、物語の結末まで体験した主人公が今度はなぜその体験した出来事を語るかという、それを語り始める動機を抱えていて、手記を叙述しますので、物語の展開とそれを体験した語り手の語る動機との双方、この二重性をその手記のなかから読み解いていくことが〈ことばの仕組み〉を考えるのにはきわめて重要になってくるといふふうに考えます。

検定教科書の「学習課題」が、著作者個人の見解に左右されることがあるのかわからない。しかし、須貝氏本人の見解等を参照することでようやく理解できたのは、ベースとなるコミュニケーション・モデルが大きく異なることである。

私見や光村図書、三省堂の教科書などでは、主人がチョウの収集を披露したことに対し、客が失礼とも受け取れる反応を示したものの、それを契機に客が“少年の日の思い出”を語りはじめたというように、小説の場・時間を理解している。通常のコミュニケーションであれば、次にくるのは主人の反応である。長い思い出話を聞いた主人が客に、どのような言葉を掛けるのが問題となる（だから三省堂教科書はそこを「学習課題」としている）。また、主人の言葉を客がどう受け止めるかも興味深い。小説そのものは会話の途中で終わっているものの、あの日・あの場で展開するコミュニケーションを想定して、作品構造を把握しているのである。

一方、教育出版教科書や須貝氏、竹内氏、田中氏などが想定するのはまったく別のコミュニケーション・モデルである。客の思い出話に対する主人の反応は、語り直された小説の中にこそあるという発想だ。ここでは、目の前で客が打ち明けた生々しい思い出話に対するその場の主人の反応は、考慮の外に置かれている。そして後日、当日のやり取りが主人によって語り直されたのがこの小説（手記）である。回想形式と捉え、当日と後日、小説の場・時間が二層構造になっているのである。さらに、主人によって語り直されたこの小説を誰かが、すなわち客が読む（聞く）ことも前提となっている。主人が語り直す理由・必然性を考えた場合、客への応答という動機が必要となるからであろう。納得する部分もあるが、私はそのようなコミュニケーション・モデルに対して、不自然という印象を拭えない。友人ならどうしてその場で反応しなかったのだろう。言葉をかけられない事情があったと追加想定するのだろうか。

さて、田中氏が述べているように、一人称回想形式の小説なら、語られた出来事がありつつも、後

日になぜそれを語るのかという、現在の語り手の抱える事情がクローズアップされることがある。一九八五年に勃発した夏目漱石「こころ」論争の焦点の一つはまさにそこにあった。青年と先生が出会い、先生が亡くなることで小説が幕を閉じると信じ切っていたそれまでの研究状況に対し、さらに先生の死後、青年や奥さんがどのように生き、どのような意図で青年が「手記」を執筆するに至ったのかまで考えなければならない。それが「こころ」を研究することだとの問題提起が行われ、大論争となったのである。

「こころ」冒頭で回想であることが明示され、なおかつ、先生の死後に青年がどのように先生の遺書を受け止め、生きたかについて、本文の記述からわずかながらも情報が読み取れる以上、論争の契機となった小森陽一氏・石原千秋氏の問題提起⁽¹¹⁾は間違っていなかったと私は考える（というより、当時は頭をぶん殴られるような衝撃を受けた）。一人称回想形式の小説では、語られている過去の出来事と、それを語っている現在という、二層の時制が読み取れるのである。それは一人称回想形式の小説が必然的に抱える問題である。とはいえ、すべての一人称回想形式の小説がそうとは言い切れないし、回想であることが明示されていない（読み取れない）一人称小説の場合は話が違う。

教育出版教科書には、大きくわけて二つの問題がある。

一つ目は、回想形式かどうかである。「少年の日の思い出」は一人称小説ではあるものの、回想形式であるとは判断しがたいのである。文末は基本的に過去形であるけれども、それ自体は近代小説の「約束事」であり、過去の出来事の回想であることの根拠とはならない。そして、語りの現在が、語られている出来事（書斎での交歓）よりも後であるという目印は一切ない（漱石「こころ」のように、先生が既に亡くなっているというような記述がどこにもない）。したがって、読者は二人のやり取りを、眼前で繰り広げられる会話劇として読むことになると思われる。

特に底本の高橋訳「少年の日の思い出」のように一行アキがなく、客の思い出話がセリフの一つとして処理されているなら、多くの読者はそれを、客のなまなましい息づかいとともに、目の前で客が語るものとして、主人とともに耳を傾けるのではないか。

むろん原理的に、すべての一人称小説は回想形式なのだと主張することは可能かもしれない⁽¹²⁾。その上で、二人の会話がいったん終了したのち、後日に改めて主人が客のセリフを整理した上で、全体を語り直したと主張するのであれば、そのように読む根拠を、本文の記述に基づき説明する責任が生じるのではないか。さらに、回想とすればいつ回想しているかも問題となる。数日後なのか、数年経った後なのか。経過時間によって回想することの意味は大きく変化する。この点に関しても本文中に根拠となる情報が一切ないため、回想というアイデアが生かしきれないのである。

二つ目は、セリフのリライト（語り直し）についてである。「信頼できない語り手」でない限り、一人称小説におけるカギ括弧で括られたセリフは改変されていないという前提が近代小説には存する。この前提は漱石「こころ」でも、三島由紀夫「金閣寺」でも成り立つ。何らかの意図に基づき、回想形式で登場人物が過去の出来事を語り直しているのが両作品であるが、本文にはさまざまな人物のセリフが引用されている。だが、もしも「こころ」の青年や「金閣寺」の溝口が、他者のセリフを意図的にリライト（書き換え）しているとすれば、われわれ読者は「こころ」や「金閣寺」を通して、青年としか、溝口としか出会えないことになる。「少年の日の思い出」を通して、学習者が客＝「ぼく」と出会う経路は彼の発したセリフ以外にないが、それが主人によって語り直されたものであるとするなら、この小説から客の肉声は聞き取れないことになってしまうのである。セリフ以外の情報が乏しい「ぼく」について、彼がどのような人物であるか、直接知る手段が奪われる。

さらに、教育出版の教科書は「学習課題」を見る限り、「友人はそのあいだに次のように語った。」

という一文を、事後の編集（語り直し）の根拠のひとつとしているようであるが、それほどの説得力があるだろうか。たしかに、芥川龍之介「羅生門」には、「老婆は、大体こんな意味の事を云った。」という一文があり、三人称の語り手がみずからの判断で、老婆の言葉を編集したことがはっきり示されている。

だが、「少年の日の思い出」の「友人はそのあいだに次のように語った。」という一文が、つづく客の思い出話に対する語り直し＝リライトの根拠になり得るか。会話文の処理方法としてこの小説では、「～と私は言った」「～と彼は言った」「～と、それから彼は言った。」などが用いられているが、かなり律儀に、誰が発話したかを示す傾向がある。客の最後のセリフは異例に長いため、「友人はそのあいだに次のように語った。」というリード文を付けたただけだと解釈することが可能である。

主人が語ったと捉えることと、主人が語り直したと捉えることは全く意味が違うのである。オーソドックスな一人称小説においては、回想であろうとなかろうとカギ括弧でくくられたセリフは、たとえ整っていたとしても、語り手の改変を経ない、発話者本人の肉声であると捉えるのが一般的である。柳澤浩哉氏も、主人による「ぼく」のセリフの改変を否定している⁽¹³⁾、野中潤氏も竹内氏や須貝氏の主張に疑問を投げかけている⁽¹⁴⁾。論文として発表されたアイデアなら検討の余地はある。しかし、数万人の中学生が学ぶ検定教科書において、強制力を持つ形でそのような理解を強いることには賛成できない。

「少年の日の思い出」は、ランプを灯した書斎で交わされた、主人と客の会話を描いた小説である。主人が語り手となるが、中心となるのは客の思い出話である。『ヘッセ全集』版をもとに論じる本稿では、語り手の交代は考慮しないが、高橋訳の教科書本文であっても、ストーリーやテーマ自体に違いはないと考える。

3. 視点の問題—誰の視点で語られているか—

私が「少年の日の思い出」に関心を持ったのは、教育実習に行く学生に付き合い、教科書に目を通したことがきっかけである。不勉強を恥じるしかないが、新学習指導要領に準拠する現行の中学校国語教科書（二〇二〇年二月検定済）では、「語り手」や「視点」「一人称小説・三人称小説」などの術語を用いて、この小説の仕組みについて分析的に解説されていることを知った。四社すべての中学校国語教科書を確認したところ、作者と語り手は別であると言明されているものも複数ある。

三省堂の中学校国語教科書を例とするなら「読み方を学ぼう」と題して、掲載された文学教材に関連付けて「人物相関図」「行動描写」「詩の表現技法」「情景描写」「語り手・視点」（以上一年生）、「人物設定」「想像」「物語の転換点」「象徴」「心内語」（二年生）、「回想」「省略」「状況・背景」「反復」（三年生）などの技法が、それぞれ1頁を割いて解説記事として取り上げられている。義務教育の段階で、生徒はこれらの分析用語・技法について学ぶのである。

「少年の日の思い出」は題名のごとく、大人である客＝「ぼく」が“少年の日の思い出”を語る場所に重点が置かれている。熱情的なチョウの採集家だった十二歳の「ぼく」は、エーミールという隣家の少年が、とても美しく希少なヤマユガをサナギから羽化させたとの噂を耳にする。興奮した「ぼく」はじっとしてられず、エーミールの部屋に忍び込むと、欲望のまま宝物のようなチョウを盗み、大きな満足を感じた。ところが、部屋を出たあと良心が目覚め、不安に襲われた「ぼく」はチョウを握った手をポケットに突っ込んでしまう。そのまま玄関まで進むが、罪意識にさいなまれた「ぼく」は急いでエーミールの部屋へ戻り、そこでチョウが潰れていることに気づく。つくろうことができないほど損傷したチョウを残して「ぼく」は立ち去った。

後悔し、悲しい気持ちでいっぱいの「ぼく」はすべてを母に打ち明け、エーミールに許しを乞うよう指示される。そして「ぼく」はエーミールの家に行き説明を試みる。ところがエーミールは、激したり怒鳴りつけたりするのではなく、「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」と言うのだ。自分の宝物を台無しにされたエーミールは冷やかに、最大限の軽蔑を込めた非難を行い、「ぼく」を否定するのである。その瞬間、「ぼく」はエーミールの喉笛に飛びかかりそうになるが、「一度起きたことは、もう償いのできないものだということを悟った」「ぼく」は家に帰り、自分のコレクションをすべて指で粉々に押しつぶし、幕となる。

「ぼく」が何物にも代えがたい、エーミールの宝物を台無しにしてしまったことは明らかである。罪を犯した「ぼく」に対し、母親がその日のうちに謝罪に行くよう強く促すのも当然である⁽¹⁵⁾。エーミールには何の落ち度もなく、彼の不在に乗じて行われた「ぼく」の犯行＝破損は言い訳のしようがない。過失とはいえ、子どもながらに「ぼく」は罪を犯したわけである。したがって、ありきたりなストーリー展開であるならば、ヤマユガがどれほど貴重か理解する「ぼく」は事件以降、強い後悔の念にさいなまれるに違いない。「一度起きたことは、もう償いのできないものだということを悟った」「ぼく」は一生、エーミールに対する罪意識を背負い続けていくだろうと期待される。

ところが、ここで大きな問題が生じる。予定調和的に受けとめることを阻む夾雑物が紛れ込んでいるのである。この教材で授業を行うと、少なくない学習者が初読時の感想で、被害者であるエーミールを責める。「ぼく」が犯行を認め、説明しようとしたにもかかわらず、あのような人格否定というべき言葉を投げかけたのはひどい。むしろエーミールのほうに非があるのではないかと。

学習者はなぜ、そのような反応を示すのか。先行研究も指摘するように⁽¹⁶⁾、「ぼく」の思い出話に強いバイアスがかかっているからである。思い出話で「ぼく」は、被害者であるはずのエーミールに対し、徹底してネガティブな印象づけを行う。

- ・この少年は、非のうちどころがないという悪徳を持っていた。それは子どもとしては二倍も気味悪い性質だった。
- ・とにかく、あらゆる点で、模範少年だった。そのため、ぼくはねたみ、嘆賞しながら彼をにくんでいた。
- ・あの模範少年でなくて、ほかの友だちだったら、すぐにそうする気になれただろう。彼がぼくの言うことをわかってくれないし、おそらく全然信じようもしないだろうということを、ぼくは前もって、はっきり感じていた。
- ・ぼくは悪漢だということにきまってしまい、エーミールはまるで世界のおきてを代表でもするかのように、冷然と、正義をたてに、あなどるように、ぼくの前に立っていた。

これらは、大人になった「ぼく」によって現在、書斎で語られたものである。子どもの頃から抱き続けてきた印象も含まれるだろうが、どれほどたいへん凝った言い回しになっている点に注意したい。

子ども時代に「ぼく」は隣家の友人として、出くわした女中が「ぼく」の来訪を不自然に感じない（誰何されない）程度には、エーミールの家に入出入りしていたようである。ためらいなく迷いもせず、四階の部屋までのぼっていくし、「収集をしまっている二つの大きな箱」の存在も知っていた。

「ぼく」にとってエーミールは共通の趣味を持つ、あまり好きではないが行き来のある隣人＝友人だったと考えられる。

だが、事件以降は関係が途絶えたに違いない。ここにあげたネガティブな人物評価は、事件後疎遠になったエーミールに対して、「ぼく」が大人になっても持ち続けている憎しみや恨みのあらわれな

のだと考えられる（この点については後述する）。

学習者の多くは、習慣として一人称の語り手＝視点人物を「主人公」と呼ぶ（授業者、研究者も）。小学生の頃から教室で、主人公に寄り添って小説を読むよう指導されており、主人公になりきって出来事を追体験しようとする。「少年の日の思い出」に関していえば、思い出話が全体の九割を占めるため、学習者は初読時から「ぼく」を主人公と捉える。そして加害者の視点から、出来事を捉えてしまうのである。

学習者は「ぼく」の語りに影響を受け、それが当然であるかのように、被害者のエーミールに悪印象を抱く。一人称小説の語り手が、悪意や憎しみなど特定の感情をもって語る場合、読者はやすやすと語り手の心情に染まってしまうのだ。悪意が意識的なものであれ無意識であれ、語りにコントロールされてしまうのである。

いじめ問題などを思い浮かべると、その危険性が理解できよう。被害者と加害者がいる事案で、一方の人物の説明のみに依拠すると、出来事が客観的に把握できなくなる。問題発生時にはそのような事態を防ぐため、双方の意見を聞くことが大前提となるだろう。

このような語りの性質上、作品世界を俯瞰するためにどうしても、視点人物から距離を置くことが必要となる。「少年の日の思い出」は学習者が「ぼく」に影響されやすい小説であるからこそ、教科書は「学習課題」によって注意喚起するのである。他の人物の視点から読み直し・書き直してみようというように。

東京書籍『新しい国語1』は、この教材の特徴を正面から問題にしている。文学研究では当たり前となっている、視点を変えて読む・俯瞰するという分析方法が、「学習課題」として明確に位置づけられているのだ。たとえば、「『僕』の視点から見たエーミールはどんな少年だったのだろうか」という「学習課題」からは、「子どもとしては二倍も気味悪い性質」などのエーミール評価が「ぼく」の主観に基づくものであることの発見につながる狙いが見て取れよう。

さらに、1頁を使った「視点を変えて心情を^{えが}描こう」という「学習課題」では、より踏み込んだ提案を行っている。まず、狙いを次のように説明する。

文学作品の中には、起こった出来事、登場人物の行動や心情といったものを、読者に語ってくれる人物がいる。この人物を「語り手」という。／語り手が、「私」や「僕」など、^{わたし}一人称の登場人物として作品に出てくる場合、語り手自身の心の中の思いを直接、言葉にして表現することができる。／ここでは、今までに読んだ作品の中から場面を選び、視点を変えて、別の登場人物の立場から、その場面を書き^か換えてみよう。そうすることで、ものの見方を広げるとともに、心情を描き出^{みだ}す表現力を磨きたい。

盛りだくさんで、中学校一年生に伝わるか心配になるが、内容は的確だ。語り手の特徴について説明した上で、視点を変えて読み、言語化することを求めている。作品理解を深めるとともに、表現力向上まで狙った「学習課題」である。そして、例としてあげられているのが、エーミールの視点から出来事を捉え返すという課題である。

エーミールが一人称の「僕」として語っているように書き換えると……。

視点を変える



「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」と僕は言った。（下線ママ）

（この続きを想像して書いてみよう。エーミールはこのとき、どんなことを感じたり考えたり

していたのだろうか。)

実際に、大学の講義でこの課題に取り組んでもらうと、初読時の解釈・感想が「ぼく」の視点に偏っていたことに気づき、学生の作品理解は変容する。また、光村図書『国語1』も「別の人物の視点から文章を書き換えよう。」という「学習課題」を設定している。「語り手に注目する」という解説記事には「描かれた出来事には語り手の価値観が表れる。他の人物の視点から捉え直すと、語り手や作品への理解が深まる。」とある。小説の特質に応じた課題設定がなされているのである。

付言すれば、講義で私は一人称の語り手＝視点人物を、安易に「主人公」と呼ぶことの弊害に注意を促す。語り手という術語を用いることは、登場人物の一人を「主人公」と呼んで、特権化することを避けられるという大きなメリットもあるのである。小説によっては、一人称の語り手＝視点人物が脇役・傍観者という場合もある(芥川龍之介「地獄変」やコナン・ドイル「シャーロックホームズ」シリーズが有名)。三人称小説に関しても、特定の人物を特権化しないよう注意の必要な場合がある。

上記のように、視点を変えたり俯瞰したりすることで見えてくる「少年の日の思い出」の特質とは何か。ひとつは、エーミールを責めてはならないということだ。被害者であるにもかかわらず、「ぼく」の思い出話においてエーミールは過剰に損な役回りを担わされている。だが、被害者が腹を立てるのは当然で、相手の喉笛に飛びかかりたいのはエーミールの方である。にもかかわらず彼は冷静に怒鳴りつけたりはせず、暴力以外の手段で「ぼく」に怒りを伝えた。エーミールが「ぼく」に向けた軽蔑は真っ当なものである。むしろ彼の自制心は賞賛に値する。

そして、もうひとつ見えてくるのは「ぼく」の欠点や認知の歪みだ。母親の指示を引用する。

『お前は、エーミールのところに、行かねばなりません』と母はきっぱりと言った。『そして、自分でそう言わなくてはなりません。それよりほかに、どうしようもありません。お前の持っている物のうちから、どれかを埋めあわせによりぬいてもらうように、申し出るのです。そして許してもらうように頼まねばなりません』

「ぼく」は勇気を起こして母に告白し、彼女の指示に従ってエーミールの家を訪れた。「きょうのうちに」「エーミールのところに、行かねばなりません」、「自分でそう言わなくてはなりません」と命じられたからだ。そして「ぼく」は命じられた通り「それはぼくがやったのだと言い、詳しく話し、説明しようところみた」。また、「お前の持っている物のうちから、どれかを埋めあわせによりぬいてもらうように、申し出るのです」との指示に対しても、最初は「ぼくのおもちゃをみんなやる」と言い、さらに「自分のチョウの収集を全部やる」と言った。

ところが思い出話には、母が命じた最も大切なことへの対応がすっぱり抜け落ちている。「許してもらうように頼まねばなりません」という、エーミールへの謝罪に相当する部分がどこにも見当たらないのである。エーミールに対して「ぼく」は一度も謝っていない。これはなぜだろう。書斎で思い出話を語る客は、何らかの理由で謝罪シーンは不要と判断したのだろうか。許してもらうように頼むという、きまりの悪い場面は語りたくなかったため、あえて避けたのか。

そのような解釈も不可能ではない。しかし私は、「ぼく」がエーミールに対して、実際に許しを乞わなかったのだと解釈する。相手に謝罪する気持ちにどうしてもなれなかったのだ。そして謝罪することを「ぼく」は、当時も今も拒んでいるのではないか。被害者に対して真にあやまちを認めることができないのではないか。

これは違和感のあることだが、ありそうなことでもある。心からの謝罪抜きで「ぼく」が許される

はずはないし、母の言いつけに背くことにもなる。さらに「ぼく」の将来を考えたとき、受け入れられるにせよ受け入れられないにせよ、罪を認めて真摯に謝罪することなしに、「ぼく」がその先の人生を胸を張って生きていくことは困難であるように思える。

しかし、自分が悪いとわかっていても、相手に許しを乞うことができないというのは大人でもある。どうしても頭を下げたくないのだ。自身のプライドが邪魔をするのかもしれない。もともと抱いていた相手への不満がそうさせるのかもしれない。

隣家の少年は自分だけの部屋を持ち、小さく貧弱ながらも宝石のようなコレクションを持っていた。チョウの収集に関する高度な知識や技術も有していた。一方「ぼく」は、チョウの採集に対する熱情なら誰にも負けないが、両親から立派な道具を買ってもらえず、せっかくのコレクションを仲間自慢することもためらうほどであった。また、青いコムラサキを捕まえた時に、手入れの杜撰さをエーミールに批判された場面からうかがえるのは、「ぼく」の収集が自己流だったことである。だからエーミールは「専門家」の立場から難癖をつけた。「ぼく」にとってエーミールは、いまいまでも妬ましい正統派コレクターだったわけである。ヤママユガの代わりに、「自分のチョウの収集を全部やると言った」場面で、エーミールから収集を馬鹿にされた際、相手の喉笛に飛びかかりそうになるほど「ぼく」が激昂したのも、愛好家だからこそ抱く「専門家」への劣等感ゆえであろう。

「ぼく」は並々ならぬ熱情をチョウに傾けてきた。だからこそ、宝物を破損したことの重みに打ちひしがれている。「一度起きたことは、もう償いのできないものだということを悟っ」てもいる。しかし、そういった罪意識は、エーミール個人への申し訳なさにつながらぬ。謝罪の回路が遮断されているのだ。自分に非があることを理解しながらも、「ぼく」は劣等感を抱く相手に、チョウのことで素直に許しを乞うことができないのである。そして当時も今も、エーミールに対して申し訳ないという気持ちになれず、責任転嫁し続けるのだ。「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」というエーミールの言葉や軽蔑的な眼差しは、今も客の心に突き刺さったままだ。

ぼくは悪漢だということにきまってしまう、エーミールはまるで世界のおきてを代表でもするかのように、冷然と、正義をたてに、あなどるように、ぼくの前に立っていた。

角谷有一氏や⁽¹⁷⁾丹藤博文氏⁽¹⁸⁾も指摘するように、ここには、加害者である「ぼく」がいまだに、被害者への恨みや憎しみを抱き続けていることが、はっきり表明されている。「ぼく」は大人になった今も、エーミールへの敵意を隠そうとせず、誹謗せずにはいられない。それは、あの時の屈辱を忘れることができないためである。

先に述べたように、ありきたりな展開であれば、失敗を糧とした成長物語に仕立てるところだろう。期待されるのは、エーミールの大切な宝物を破損した「ぼく」が罪を自覚し、「償い」はできないとしても、被害者への贖罪を胸に生きていく、加害者再生の物語だ。たとえば、「ぼく」が収集した「チョウチョを一つ一つ取り出し、指でこなごなにおしつぶしてしまった」というラストシーンにしても、そのような再生への期待は、欲望に振り回されてしまったことへの反省＝自己処罰と読ませるに違いない。自分を責めているのだ、と。

しかしそうであるなら、大人になった現在、「ぼく」は被害者をあのように非難するはずがない。

「ぼく」の罪は本来エーミールに対してのものである。彼の留守中に部屋に忍び込み、エーミールがやっとの思いでコレクションに加えた貴重なヤママユガを、欲望のまま盗み出そうとし、破損したという自分の非を受け入れなければならない。否定的な感情は自分に向けなければならないはずである。

しかし、大人になった「ぼく」は、思い出話をそのように語ることができない。ラストシーンで

「ぼく」が自分の収集を全て粉々に押しつぶしてしまうのは、後悔のせいではなく屈辱感ゆえである。そして「ぼく」は、おおかたの予想を裏切り、今もなおエーミールを許すことができないこと、それ自体を物語るのである。それがこの思い出話の独自性なのである。学習者が被害者のエーミールを非難することからも明らかなように、大人になった今も「ぼく」が抱え続けるなまなましい感情は、読者の心を揺さぶり、本作を印象的なものとしている。

「ぼく」の思い出話は悔恨の物語ではない。教訓を引き出すことが困難なほど不道德ではあるが、しかしリアルな葛藤が描かれた小説である。それが善いこととは決して言えないとしても、子どもの頃に抱えた屈辱を、大人になった今も抱えて生きる人間の姿を描く「少年の日の思い出」の、国語教材としての価値はそこにある。

4. 主人の反応をめぐる

会話というものの面白さや難しさは、展開の予想がつかない点にある。互いが相手の言葉に真摯に耳を傾けたとしても、リアルな会話は予定通りには進まない。言葉を交わすにつれて相手への信頼が深まる場合もあるが、疑問を感じれば質問を投げかけるだろうし、相手の意見に違和感を覚えれば異を唱えることもある。ちょっとしたきっかけで、会話は思わぬ方向に展開する。会話とは一期一会。出たとこ勝負で一回性の強い性質を持つものである。

「少年の日の思い出」は、通常のコミュニケーションであれば当然予想される主人の反応が描かれないまま幕を下ろす。思い出話の内容のみならず、客のその時々表情や声色などの情報を直接受け取ったのは主人ひとりである。自分だけに向けた、さまざまな感情の交錯する思い出話を聞いた主人は、その場で客に何らかの言葉をかけたのではないかと予想される。だからこそ、主人がどのような反応を示したか考える「学習課題」が成立するのである。ただし、この課題はある意味、オープンエンドでなければならない。本文に何らかの根拠を求めつつ、意見を述べてほしいと願うが、不確定要素が多いため、一つの正解を押しつけるわけにはいかない。以下に示すのも、私の見解にすぎないことを、あらかじめ断っておきたい。

「ぼく」の語った思い出話に大きな問題があることは前章で述べたとおりである。チョウの採集に情熱を傾けていた「ぼく」は、ヤマユガがどれほど貴重か知っていたにも関わらず、宝物を暴力的に奪われたエーミールの口惜しさに思いが及ばないでいる。大人になった「ぼく」は今も、被害者の立場から出来事を眺めることができない。そして主人を相手にエーミールへの不満を口にする。

そんな思い出話を聞かされた主人は、どのような反応を示すだろうか。先行研究・授業報告を眺めていて気になったのは、主人の人物像についての掘り下げが丁寧になされていないことである。たとえば、角谷有一氏は次のように述べている。

「わたし」にとって、この「友人」は、「おやすみ」のあいさつを言いに来る末の男の子と同じような子供のような人物として描かれている。「わたし」は、「友人」の話を引き出し、それを聞き入れて、しっかりと受け止める、「友人」の信頼を得た人物として設定されている。

「友人」は、相手が「わたし」だからこそ、これまで心の奥に隠しておいた「話すのも恥ずかしい」話を語り始めたのである。⁽¹⁹⁾

主人が客の話を肯定的に聞き入れてくれる人物だと決める根拠はどこにあるのだろう。本当に主人は、どんな話もしっかり受け止める、心の広い聞き手なのか。信頼できる友人なら、傾聴しなければならないのか。角谷氏の中で、そのような受け止め方が理想のコミュニケーションとしてイメージさ

れているのかもしれないが、主人が受容的な反応を示すと前提するのは、いささか無理がある。客が心の傷を抱えているとしても、主人はカウンセラーではない。

むろん、登場シーンがわずかであるため主人の人物像は掘り下げづらいが、考慮すべき条件としては、主人がチョウ収集の愛好家であるという点があげられる。主人も宝物の価値がわかる人物なのである。少年のエーミールがなし得たこと、すなわち希少なヤマユガをサナギからかえしてコレクションに加えることの意義や難しさが実感としてわかる人物が聞き手に選ばれているのである。

そもそも、多くの学習者はチョウの収集に情熱を注ぐ少年に対し、あまり感情移入できないのではないか。生き物の命を弄んでいるというマイナスの印象を持ったり、蛾に対する生理的嫌悪感がどうしても拭えない人も多いと思う。そのため、たかがヤマユガ一匹のことであのように無礼な態度をとるエーミールにも、うまく共感できないのではないか。だが、自分が時間を忘れて没頭するほど心を奪われた対象を、台無しにされたのだと捉え直すなら、エーミールの反応も大人げないとは言えない。誰にでも大切なものはあるからだ。

そして、客の話聞き終わった主人の反応について、大人のマナーとして友人に対して失礼な意見は述べないという予想も成り立つ。本心を隠し「それはたいへんな目にあつたね」などと、好意的なセリフとともに相手を抱擁するくらいのことは難しくない。しかし私は、主人が同好の士であることを見過ごすことができない。わざわざそう設定されているのである。

主人は、「子どもができてから、自分の幼年時代のいろいろの習慣や楽しみごとがまたよみがえってきたよ。それどころか、一年前から、ぼくはまた、チョウチョ集めをやっているよ。」と述べ、収集の入った箱を複数、客に披露する。愛好家魂が再燃したのである。そんな主人は客の思い出話を聞いて、客を肯定できるだろうか。一緒になって、エーミールを非難するだろうか。私は主人が、客の思い出話に対して何らかのネガティブな印象を持つだろうと考える。顔も見ただことのない少年のことで、友人と言い争いはしたくない。人の思い出話を非難するのは気が引ける。それでも、客の口ぶりや態度に引っかかりを覚えた主人は、客を諷めるのではないだろうか。友人だからこそ、そうするのではないか。たとえ口論に発展する可能性を秘めているとしても。

屈辱を抱えて生きる客は、自分を客観視できないまま、時が止まっている状態なのだと思う。闇の中でチョウチョを指でこなごなに押しつぶした感触や口惜しさは、今も生々しく甦ってくるのだろう。そんな客に、主人は思いがけない言葉を返す。たとえば、「きみは結局、エーミールに許してもらったよ頼まなかったのか」とか、「宝物を失って、エーミールもつらかっただろう」などだ。あるいは、「今もきみはエーミールを憎んでいるのか」と質問するかもしれない。そして質問をきっかけに、ランプの灯りのもと葉巻をくゆらせながら、リラックスした雰囲気の中でゆっくりと展開する会話が、過去に囚われたままとなっている「ぼく」の心を、少しでもときほぐしてくれればと私は夢想する。

少年の日にエーミールが発した「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」というセリフは、呪いである。あれからずっと、客は過去の記憶の中に閉じ込められたままでいる。そんな客を、もしかしたら主人は救うことができるかもしれない。しかしそれはロマンチックな願いにすぎない。会話とは「一回性」のものであり、わたしたちの人生は思うとおりに進まないものであるから。

注・引用文献

- 1) 初出はミュンヘンの雑誌『青年』1911.6.6
- 2) 初稿版「クジャクヤマユ」については、『ヘルマン・ヘッセ全集』第6巻、臨川書店、2006.2、岡田朝雄訳、

pp.313-321.を参照した。

- 3) この小説の翻訳の経緯も含め、岡田訳については草思社文庫『少年の日の思い出』（電子版、2021.12）を参照した。
- 4) 教科書本文の異同については、高木徹「文学教材本文の問題（2）―「少年の日の思い出」―」（『現代教育学部紀要』六、2014.3、pp.67-71）を参照した。二重カギ括弧の有無の意味についても指摘がある。また、三省堂『現代の国語1』（二〇〇二・二）には、「資料編 読書案内」という扱いで、岡田訳「クジャクヤママユ」（初稿版）が訳者自身の改訳で掲載されている。pp.52-67.
- 5) 草思社文庫『少年の日の思い出』には、新聞掲載時の紙面のコピーが掲載されている。電子版だと、この紙面を拡大して本文を確認することができる。
- 6) 「少年の日の思い出」の引用はすべて『ヘッセ全集2 車輪の下』新潮社、一九八二・五、高橋健二訳、pp.162-167.に拠った。
- 7) 旧指導要領準拠版『現代の国語1』（三省堂、二〇二〇・二）にも同様の学習課題が示されている pp.163.
- 8) 須貝千里「『語り手』という『学習用語』の登場一定番教材『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）にて―」『日本文学』2012・8、pp.65-78.
- 9) 竹内常一「罪は許されないのか」『文学の力×教材の力 中学校編1年』教育出版、2001.6、pp.217-231.
- 10) 大槻和夫・田中実・須貝千里「小説の〈読まれ方〉に対する〈読み方〉の提起、〈語り〉の問題」『「これから」の文学教育』のゆくえ 右文書院、2005.7、pp.84-147。ただし、田中氏は思い出話を「引用」と捉えている。
- 11) 石原千秋「『こゝろ』のオイディプス―反転する語り―」『成城国文学』1、1985.3、pp.29-40。小森陽一「『こころ』を生成する「心臓（ハート）」『成城国文学』1、1985.3、pp.41-52.
- 12) 太宰治「女生徒」など、回想ではなく、実況中継方式の一人称小説が存在するため、このような原理（ルール）はないと私は考える。
- 13) 柳澤浩哉「『少年の日の思い出』の謎を解く―矛盾する言葉を手掛かりに―」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』4、2023.12、pp.228-236.
- 14) 野中潤「この教材に『語り手』はいますか？ ―臆見としての学習用語、学術用語―」『日本文学』66-17、2017.1、pp.56-67.
- 15) 本文には「みんなは何度もぼくにそれをやめさせなければなるまい、と考えたほどだった。」とある。親として以前から、息子のチョウ採集への没頭ぶりに頭を悩ませていた母親は、心配が現実のものとなったと捉えたのではないか。
- 16) たとえば、犬飼龍馬『「読解方略」修得ワーク&指導アイデア』明治図書、2022.8、pp.92。幾田伸司「教材としての『少年の日の思い出』」（幾田伸司編著『「少年の日の思い出」の授業』東洋館出版社、2021.7、pp.4-10. 所収）。
- 17) 角谷有一「『少年の日の思い出』、その〈語り〉から深層の構造へ―「光」と「闇」の交錯を通して見えてくる世界」『文学が教育にできること―「読むこと」の秘鑰―』教育出版、2012.3、pp.150-167.
- 18) 丹藤博文「語ること/語らぬこと―教材『少年の日の思い出』の読み―」『国語国文学報』69、2011.3、pp.1-11.
- 19) 角谷有一「教室で小説を読むということ―教材としての『少年の日の思い出』を読む」『日本文学』57-8、2008.8、pp.21-30.

【研究報告】

音楽政策における社会的課題への対応ーフランスのアーティスト支援策の検討からー

Music Policy and Social Issues: From Artist Support Measures in France

永島 茜*

NAGASHIMA, Akane*

要旨

フランスにおける「現在の音楽」領域で活動するアーティスト支援策を検討するにあたり、まず同領域を政策対象とした文化省音楽部門長の言説から、「現在の音楽」を政策対象とすることは、「音楽の民主化」を実現するため、音楽政策が社会政策としても位置付けられていることを明らかにした。つぎに検討した 2024 年文化省予算では、雇用に重点がおかれ、実演芸術領域では、専門基金によって雇用主への補助金交付やアーティスト等の生活支援、実演ショーを提供するカフェ等への補助金交付をしていることを理解した。最後に、文化省がオーディション・イベントの開催とデビュー後のプロ化支援を行い、「国立音楽センター」は、既に活動している者を対象とする研修プログラムを提供していることを確認した。以上から、フランスのアーティスト支援は、才能の発掘から安定的な雇用とキャリア形成まで持続的な活動を可能とする総合的支援であることが明らかになった。

キーワード フランス 音楽政策 文化政策 現在の音楽 ポップス

はじめに

2023 年閣議決定により「文化芸術推進基本計画（第 2 期）ー価値創造と社会・経済の活性化ー」⁽¹⁾ が策定され、文化芸術はそれ自体の発展とともに、観光、福祉、教育、産業等の関連領域との連携により新たな価値創造につながる領域とされた。また、文化政策の国際的な方向性として多様性、包摂性、持続可能性などの課題への対応が求められていることも示された。

フランスは、文化の領域に国が強く関与する典型的な例とされ、例えば革命 200 周年に向け、当時のミッテラン大統領が文化と経済の両立を掲げて、文化予算を大幅に増加させたことなどは、世界的にも注目された。音楽では、オペラやオーケストラなどいわゆるクラシック音楽に対する巨額な予算配分などに目が向けられがちである。

しかしながら現在は、文化政策の国際的な方向性と同様に、気候変動、多様性、女性の社会進出等を考慮した施策が立案されている。このような社会的課題に対しては、「現在の音楽（Musiques Actuelles）」領域における施策の検討が参考となると考えられる。

「現在の音楽」は、フランスの文化政策独自の概念で、クラシック音楽以外の音楽の総称である。特定のジャンルを示すものではないが、ジャズ、ロック、ラップ、ヒップホップ、レゲエ、民族音楽などが想定されている。1980 年代にこれらのジャンルが政策対象となったのち、次第に「アンプを使用した音楽」「ヴァラエティ音楽」などの呼称が用いられるようになったが、概ね 1998 年に文化省内に「現在の音楽」に関する専門委員会ができたところから、「アンプ音楽」よりも「現在の音楽」の呼称が主流になっている⁽²⁾。「ヴァラエティ音楽」については、主に音楽ジャンルのひとつとして使われるようになっている。

* 応用音楽学科准教授

「現在の音楽」への取組を検討すべき理由として、まず、現代のフランスにおいて外国にルーツを有する音楽であること、つぎに、多様なアーティストと聴衆がいること、そして、多様な社会的課題に対応しながら興行的な成功も達成している領域であること、の3点が挙げられる。

フランスにおいて「現在の音楽」の領域は、クラシック音楽のように時間を経た評価は未だ定まらないが、未来の創造への投資であると同時に、多様なアーティストと聴衆を対象とするため、後述するように社会政策としての性質を帯びている。

なお、国全体の目指すべき方向性としては、2021年にマクロン大統領が、「フランス2030」^③を発表した。EUの方針とも連動していることから気候変動への対策が全体に及ぶが、文化政策に関わる内容としては、文化創造産業への支援を掲げている。本研究では、これらの背景から、フランスにおける「現在の音楽」領域のアーティスト支援策を検討する。

1. フランス文化政策における「現在の音楽」政策の位置づけ

1-1. 「全ての音楽」による「音楽の民主化(démocratisation de la musique)」

1982年にジャズが政策対象となったのを端緒として、その後もロック、世界の音楽など「現在の音楽」に含まれる音楽ジャンルが対象となって40年以上が経過した。現在のアーティスト支援策を検討するにあたり、どのような意図で、クラシック音楽以外の音楽が政策対象となったのだろうか。

1981年にミッテラン政権が発足した後、文化省音楽部門長には、作曲、ヌーベルオブセルヴァトゥール誌などの音楽批評活動に加えて、1974年のクセナキス音楽祭など独創的な企画でも頭角を現していたM.フルーレが任命された。それまでの音楽政策の基盤を築いたM.ランドゥスキイに批判的で、J.ラング文化大臣が掲げる「文化の民主化」に呼応するように、「音楽の民主化」をスローガンとした。因みに文化政策の対象自体が拡大されており、その背景には「フランス人の文化活動調査」の結果や、社会学における社会階層と芸術愛好の相関性など、フランス社会における背景と、政治的なスローガンが相俟っていることは、既に指摘されている通りである^④。

「音楽の民主化」とは、夏至の「音楽の祭典(Fête de la musique)」にみるようにアマチュア音楽活動も含めた「全ての音楽活動」や、ジャズ、ロック、世界の音楽など「全ての音楽ジャンル」を政策対象として認知することであり、国民に対する民主化のメッセージとなった。では、新しい音楽ジャンルを政策対象とするために、目的をどのように定めたのであろうか。

M.フルーレの音楽政策を分析したA.ヴェイティル N.デュシュマンらは、新しい音楽政策について、1982年にM.フルーレに行われた下記インタビューを引用している。

この取組はまず、すべての分野における不平等を減らすことである。不平等は過去の制度によるもので避けられないものではない。不平等は、音楽活動に最も顕著である。文化省音楽部門は、これまで非常に限られた活動、本質的にはクラシック音楽しか支援してこなかった。しかし偶然にも、社会で最も身近な音楽活動は、歌、ジャズなど伝統的で大衆的なものは、制度に取り入れられなかった(むしろ躓いてきた)。今こそ、平等に向け取り組むべきである。また不平等は、地理的な要因もあり、どこに居住しているかによって、同じ可能性は得られないのである。社会的な不平等は、これまでの体制が、富や教育のある階層を優遇してきたことによると考えている。その意味で、全てのフランス人が同じ権利を得られるようにしなければならない^⑤。

この言説は、M.フルーレに対する別のインタビューで「全ての活動が平等に尊ばれるものとして認知することで芸術的不平等を減少させる」^⑥という発言に集約される。この方針から、それまでの音楽政策では、対象とされなかったジャンルや活動を包括的に担当する音楽活動（“l'action musicale”）課が、1982年2月15日文化省音楽部門に創設された。

この時期に開始された具体的な施策は、①「音楽の祭典」の開催、②ジャズ、ロック、伝統音楽、世界の音楽への支援、③アマチュア活動支援として合唱活動と吹奏楽活動の重点支援である。下記では、それぞれの施策について検討する。

1-2. 「音楽の祭典」

1982年より始められた「音楽の祭典（Fête de la musique）」^⑦は、現在も音楽政策の中心的イベントとして継続している。「プロもアマチュアも関係なく、街で一晩中音楽をする日」というコンセプトで、文化省は国民に向け“Faites de la musique!”（音楽をしましょう！）と呼びかけた。

市民全員が夏至の6月21日に夜中音楽をして楽しむイベントは、活動として見えやすいため、文化政策の可視化に寄与すると同時に、どのような音楽を、どのようなレベルで表現しても全員が認められるという国からのメッセージとして発信力があつたといえる。また、一人ひとりが銘々自らの音楽表現をすることは、国民が施策に主体的に参加することに繋がり、他の政府機関や民間など、誰でも様々な企画で自由に参加できるため、社会現象とまで呼ばれ、1998年には記念切手も発行された（Figure 1）^⑧。

それまでの音楽政策では、国が認める音楽といえば、一流の演奏家によるクラシック音楽を示すというイメージを覆す取組であり、社会的にインパクトを与えたといえよう。現在では、騒音や飲酒などに対するルールを設けながらも、国民的イベントとして定着している。



Figure 1 「音楽の祭典」の記念切手

1-3. ジャズ、ロック、伝統音楽、世界の音楽への支援

全ての音楽に対する支援を具体化するにあたり、まずジャズ、ロック、伝統音楽、世界の音楽が対象となった。ジャズについては、創造支援として政府の作品委嘱の対象となり、その後は音楽学校にジャズ課程が設置され、国立ジャズオーケストラが設立された。ロックについては、当時「ロック現象」と呼ばれるほど若者に人気があつたことから、特に若者向けとして、コンサートホール「ル・ゼニット」の建設、地方で活動するグループやスタジオの支援を行った。

伝統音楽と世界の音楽については、地域で伝えられてきた音楽であるが、クラシック音楽の体系に入らなかったものに対する支援であるが、伝統音楽や世界の音楽という概念は、多種多様であるため、音楽学校に専門課程を設けて教育制度に組み込み、また「生きた伝統（traditions vivantes）」という日本における無形文化財のような枠組みで、地域で活動する団体などの支援を行った^⑨。

1-4. アマチュア活動支援として合唱活動と吹奏楽活動の重点支援

合唱と吹奏楽に関する支援は、従前より行われていたが、それは主に合唱や吹奏楽連盟への補助金交付が中心であつた。それまでの補助金交付により行ってきた支援を刷新するために、質の向上を掲げ、レパートリーを増やすため新しい作品の委嘱、指導者の研修を強化することを主軸とした。合唱

活動では、既存の多声音楽センターを活用した合唱指導者の研修を強化し、また青少年の合唱団については、宗教（カトリック教会）に属するものだけでなく、世俗的な活動も推奨した。

吹奏楽については、指導者のための新しいディプロムを作りや新しいレパトリーの開拓が行われた。フランスでは、合唱は最も大衆的な文化活動、吹奏楽はとりわけ工場や鉱山の労働者たちが取り組んできたことから、労働者の文化活動とされており、それが政策対象として平等に扱われることを示している。

音楽政策の対象が「全ての音楽」に拡大された当時の理念は、「音楽の民主化」による社会的不平等の減少であった。具体的な施策をみると、大衆に支持される音楽活動を、それまでの音楽政策の中心であったクラシック音楽と同等に扱うことで政府が公認したといえる。この時から音楽政策の目的は、社会政策としても位置づけられたと理解できる⁽¹⁰⁾。

これらの取組の後は、徐々に変容しながらも、現在はクラシック音楽以外の領域を「現在の音楽」として一括りにまとめ、音楽政策の軸として定着している⁽¹¹⁾。フランスの音楽政策のうち、とりわけ「現在の音楽」への取組は、より多くの人々が慣れ親しむ音楽活動を対象とすることで、より多数の国民への働きかけを重視する政策であり、社会的課題への対応と関連づけられたことがわかる。

2. 2024 年文化省予算説明にみるアーティスト支援について

現在のアーティスト支援がどのような理念に基づいているのか、そしてどのような施策が講じられているのかについて、2024 年の文化省の予算説明を検討する。2024 年は、文化に関する予算が 2023 年に比べて 6%増加し、44 億 6,600 万ユーロ（2 億 4100 万ユーロ増）となった。その内訳は、figure.2 の通りである。

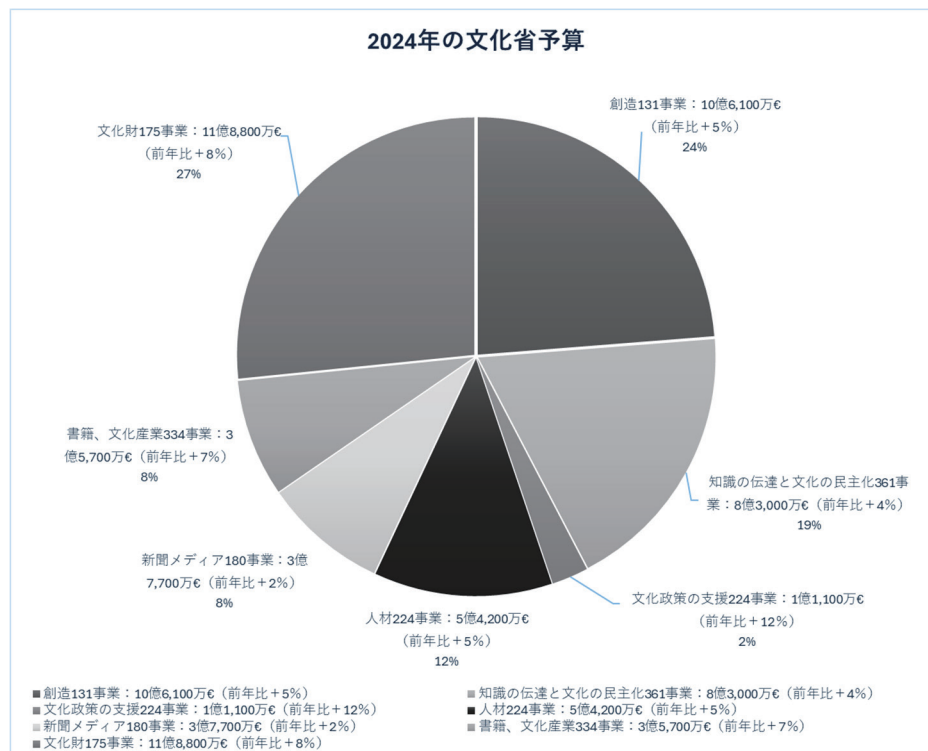


Figure 2 2024 年の文化予算の内訳

予算書の冒頭で、マラク文化大臣は、「2023 年は、コロナ危機からの回復、インフレへの対処などに重点をおいたが、2024 年は、エコへの移行、より望ましい生産と普及、新技術の導入、観客の刷新、

次世代の専門職が必要とする能力の先取り、地域活性化に変革と影響を与える予算としたい」⁽¹²⁾と述べている。

具体的には、①文化的な創造及び産業の変革支援（+4,100 万ユーロ）、②アーティストの雇用、次世代の専門職の価値の引き上げ（+8,400 万ユーロ）、③フランス全土における文化へのアクセスの継続的な改善、④文化的遺産の活用、⑤記憶の伝承と鎮静（④⑤で 8,600 万ユーロ）、⑥メディアの多様性と情報へのアクセスの支援（+700 万ユーロ）が挙げられている。アーティスト支援は、「現在の音楽」領域に限定されないが、8400 万ユーロで最も増額されていることから主要な取組であり、とくに雇用や専門職の創出など文化芸術に職業として関わり、生活できるようにすることが目的であると思われる。

冒頭で、文化に専門的に関わる人材や、これから文化に関わる主体に対する支援を行う事は、国全体の雇用を促進し、質の高い研修を発展させ、また新しい雇用創出につながると述べている。施策としては、①アーティスト並びに作家の雇用、②2021 年から始められた、住民の最も身近な場における現代芸術（視覚芸術、音楽、執筆、舞台芸術、デザイン、応用芸術）の作品制作を行うプログラム、③手工芸による産業振興、④芸術の高等教育機関に対する構造的な追加支援、⑤次世代に多様な文化専門職が創出されるための促進、⑥文化省職員の増員や待遇改善、研修強化、⑦文化省内の変革（インターンシップ、男女平等などの社会的課題への対応及びデジタル化）が提示されている。

アーティストの支援策が多岐にわたっており、将来の文化専門職の創出や文化省内に関する内容も対象となっていることは特色といえよう。これらのうち、アーティストや文化芸術に関わる専門職に対して直接かわるものは、①アーティスト並びに作家の雇用である。なかでも「実演芸術における持続可能な雇用のための国家基金 (Fonds national pour l'emploi pérenne dans le spectacle, Fonpeps)」

（以下、「FONPEPS」という）に対して 500 万ユーロの予算を追加することで、基金の予算は、3900 万ユーロに達するため、これまで実施されてきた常勤雇用と契約延長のための措置を 2025 年まで延長すると同時に、一時的な文化芸術に関する業務の求人を支援するための第 2 基金を創設することが示されている。一時的な求人は、文化に関するアソシエーションに関わるもので、その大部分は、人口 3500 人以下のコミュニオンや、人口 7000 人未満のコミュニオン間協力のための公施設法人(EPCI)からであるため、地域振興にも寄与するとしている。これらから、FONPEPS の存在は、芸術文化を職業として成立させるための基盤となっていることがわかる。

3. FONPEPS の枠組み－実演芸術を職業として成立させるための基盤－

FONPEPS は、予算説明から、アーティストをはじめ、舞台スタッフ、アートマネージャーなど、実演芸術に関わることを職業として成立させるために、FONPEPS からの支援が重要な役割を果たしていると理解できた。なお日本の場合、文化庁や地方公共団体、日本芸術文化振興基金などからの活動助成や音楽家ユニオンなどは存在するが、実演芸術に関する雇用を支えるための組織はない。以下、FONPEPS の概要を説明し、実施されている支援策を検討する。

FONPEPS は、実演芸術における持続可能な雇用の支援を目的として、2016 年に官民共同で設立された。一般企業や公的機関に属するアーティストや技術者とその雇用者を対象として、雇用創出を推奨し、雇用契約の期間を延長するための構造的支援をしている。

2015 年 10 月に実演芸術における雇用に関する会議が開催され、文化省が主導し、従業員を代表する社会組織と企業との間で、労働省及び予算省とも連携して協議された。

FONPEPS は、特に正社員雇用を支援することにより、実演芸術における持続可能な雇用を促進す

る政府の意向を反映している。

現在行われている支援の枠組みは、政府の公的サービス・支払いに関する機関（ASP）が管理するものとして、①無期雇用または有期雇用の採用支援、②実演芸術を上演する小劇場における雇用支援、③音楽出版における雇用支援の3つがあり、社会団体（AUDIENS）が運営するものとして、④実演芸術関係者のための育児支援、公益団体（GIP Cafés Cultures）が運営するものとして、⑤支援が必要なセクターであるカフェ文化における雇用支援があり、全部で5つが展開されている⁽¹³⁾。これらのうち実演芸術に関わる人材に直接関わるものとして、①無期雇用または有期雇用の採用支援、④実演芸術関係者のための育児支援、⑤支援が必要なセクターであるカフェ文化における雇用支援の内容を以下に示す。

3-1. 無期雇用または有期雇用の採用支援

実演芸術における持続可能な雇用のための国家基金に関するデクレ

Décret n° 2019-1011 du 1er octobre 2019 relatif au Fonds national pour l'emploi pérenne dans le spectacle (FONPEPS)

I. 無期限のフルタイム契約の場合、支援額は3年間で年間10,000ユーロに相当する。

支援の申請が無期限の永久契約に基づく常勤オペラ歌手の採用に関するものである場合、前項の支援額は、3年間にわたり、年間16,000ユーロに増額される。II. フルタイムの有期契約の場合、支援額は以下の通りである。

－1か月以上4か月未満の契約の場合、月額200ユーロ

－4か月以上8か月未満の契約の場合、月額300ユーロ

－8か月以上12か月未満の契約の場合、月額400ユーロ

－12か月以上の契約の場合、月額500ユーロ

III. 上記IIの特例として、採用が失業保険規則の付属書Xの対象となる機能に関連するポストに関するものである場合、支援額は次と等しくなる。

－月額300ユーロ(1か月以上4か月未満の契約の場合)

－4ヶ月以上8ヶ月未満の契約の場合、月額400ユーロ

－8ヶ月以上の契約で月額500ユーロ

前項からの特例として、支援の申請が、集団発声練習のための芸術プロジェクトの実現と実施のため、学校において有期契約で常勤のボイスアーティストを雇用することに関する場合、援助の総額は9,000ユーロに増額される。

IV. IIからの特例として、失業保険規則の付属書Xの対象となる職務に関連する複数の有期契約が、最初の契約の履行開始日から連続して12か月にわたって同じ雇用主と不連続な期間にわたって行われる場合にも、支払われる。

この支援の付与は、雇用主が最初の契約の履行に先立って、枠組み契約または雇用の約束によってこれらすべての有期契約を締結することを約束したことを条件とする。

援助の月額額は、IIで定義された標準額に従って、締結されたさまざまな有期契約の期間の合計に基づいて計算されるものとし、これは4か月を下回ることはいできない。

V. IIからの特例として、最初の出演料の執行日が2025年12月31日より前に発生した場合の従業員の雇用に対しても支払われる。

支援金は、次の条件で支払われる。

－契約が4か月以上8か月未満の期間にわたって22以上44未満の出演数を規定している場合、支援額は出演あたり13.63ユーロに相当する。

一契約が 8 か月以上 12 か月以下の期間にわたって 44 以上 66 未満の出演数を規定している場合、支援額は出演辺り 18.18 ユーロに等しくする。

VI. IV に規定する有期契約の履行において、従業員に一部が出演料として支払われる場合、IV に規定されている契約の期間の合計は、出演料が支払われなかった各種の有期契約の期間の合計に、出演 1 日につき 1 日分を加算して計算する。

VII. 支援額は、この期間がフルタイムを下回る場合に報酬が支払われなかった従業員の労働時間に応じて比例配分されるが、期間が 1 か月以上 2 か月未満の有期契約で、支援金がフルタイム契約の場合のみ支払われる場合を除く。契約の履行の最初の月と最後の月に対して支払われるべき支援額は、契約の履行日に比例して支払われる。

同じ会社でも、II, III, IV, および V に規定されている支援を受ける権利があり、暦年あたり最大 22,000 ユーロである。この制限は、当該暦年内の履行開始日を持つ契約に基づいて申請された支援に適用される。この支援は、2013 年 12 月 18 日の上記規則で規定された 3 会計年度にわたる 200,000 ユーロの上限を遵守することを条件とする。

※第 8 条以下は詳細要件であるため省略

Figure 3 FONPEPS が実施する無期雇用または有期雇用の採用支援の内容

アーティストや技術スタッフの資格であるアンテルミタン（intermittent du spectacle）制度とも関わっているが、雇用主にアーティストの長期的な雇用を促すだけではなく、学校での音楽イベントなどでも積極的にトレーナーを雇用する機会の拡充を目指しているものと考えられる。

3-2. 実演芸術関係者のための育児支援

育児支援について

実演芸術のアーティストや技術スタッフとして、子どもの保育のための新しい財政支援によって、着実なキャリアを築くための専門的機会を逃さないようにしましょう！

・支援制度の目的と運用

この支援制度の目的は、若いアーティストや技術スタッフが子供の世話をするための資金を提供することにより、雇用への復帰を支援することです。

子供が 4 歳になるまで、補足書類の提示によって監護に関わる費用の払い戻しが行われることを規定しています。支援額は、アーティストまたは技術スタッフの雇用契約を履行するために必要な育児の時間数に応じて、対象となる時間数によって変わります。

この支援金は、各保育制度の規定に従って実施される保育（自宅、保育園、保育士のいる保育など）の費用の最大 50%を支援します。

この支援は、CAF（筆者注：生活に関する給付金支援）の育児ための自由選択と税額控除を除いて、同じサービスのために他の育児援助と組み合わせることはできません。

夫婦の場合、援助額の年間上限は 3,000 ユーロに達することができます。

2023 年 7 月 1 日からは、ひとり親家庭の場合は 6,000 ユーロです。

払戻し金は、到着順(提出日)に処理され、文化省が提供する資金の範囲内で適格性を確認した後に支払われます。さらに、ツアー中の保育にかかる旅費と宿泊費に関しては、財政援助により、世帯あたり最大年間 1000 ユーロを上限として 50%の補償が受けられます。

仮に両親それぞれが上記の援助を受ける資格がある場合、同じ給付に対して世帯ごとに 1 つの援助のみが割り当てられます。

・どのようにこれらの支援を受けられるのでしょうか？

- ・資源の条件:2023 年 7 月 1 日現在, 60,000 ユーロ未満で, 扶養されている子供 1 人あたり 3,000 ユーロ増加しています。
- ・支援を申請する年度の前 24 か月間に, 少なくとも Pôle emploi 給付の付録 8 および 10 を受けている。
- ・実演芸術に関する企業内で, 有期契約または有期契約に基づく雇用契約の恩恵を受けることができます。

Figure 4 実演芸術関係者のための育児支援の内容

これは, 非営利団体 (Groupe paritaire à but non lucratif) である “Audiens” が運営するもので, アーティスト或いは技術スタッフとして, 諸手当受給資格を有する者を対象として保育費用の半額を補助している。実演芸術に関わる職は, 労働時間や期間が一定でないため, 子どもの保育を外部に依頼する場合, 柔軟な対応が必要となる。

チラシ (Figure 5) には, 「時差労働時間及び非定型労働時間への対応」, 「今すぐでも対応」, 「臨時対応」, 「ベビーシッター利用」などが示されており, 実演芸術の領域における働き方の実態に即した支援条件となっている。



Figure 5 育児支援の案内チラシ

3-3. 支援が必要なセクターであるカフェ・キュルチュールにおける雇用支援の内容

カフェ・ホテル・レストラン基金について

この支援基金は, 一般に公開される演目のアーティストや技術スタッフの雇用主であるカフェ, ホテル, レストランのために確保されています。

受益者は, 次の基準を満たさなければなりません;

- CHR の労働協約の対象となること。
- 飲酒施設またはレストランの免許を保持していること。
- 観客受け入れ施設(ERP)のタイプ N カテゴリー5(収容人数 200 席未満)であること。
- 年間 7 回のショーから, 興行者免許を保持していること。

- ・ 1 施設で年間 100 回以上のショーの援助を受けることはできません。

すべての従業員は, GUSO (France Travail – www.guso.fr が実施する臨時のショーのワンストップショップ) に申告し, 報酬は, 民間の実演芸術のための全国労働協約で示されている最低総額 119.01 ユーロ (現在施行) に準拠している必要があります。

受益者は, ショーの写真(少なくとも全体の写真 1 枚とパフォーマンスの写真 1 枚)を送信する必要があります。

この援助基金は, 文化省と加盟自治体によって資金提供されています。

- ・他の臨時雇用に関する基金 (以下省略)

Figure 6 カフェ・キュルチュールにおける雇用支援の内容

公益法人「カフェ・キュルチュール (Cafés Cultures)」は, 2015 年にこの領域に初めて設立され, 一般利益 (公益) の実現のため, 公法または私法に基づいて他のパートナーと共通で資源をプールすることができる。現在は, カフェ, ホテル, レストラン向けの基金と, その他の臨時雇用向けの基金がある。

実演でのショーの提供は, アーティストや技術スタッフの基礎的な活動であり, 飲食や宿泊などは

商業的な活動である一方で、創造性を醸成する場としても位置付けられていることを示しているといえよう。

4. 文化省によるプロ化支援策—オーディション・イベントなどの開催や活動支援—

文化省は、「プロ化支援 (insertion professionnelle)」という枠組みを打ち出している。これは、創造性と革新を促すことを目的に掲げ、アーティストがプロとして活動できるための推進施策として、新人アーティストのオーディションイベントへの後援や、オーディションイベントで選ばれた後のキャリアを支援する団体への支援を行っている。アーティストがプロとして活動することは、持続的な雇用につながるとしている⁽¹⁴⁾。

「現在の音楽」領域では、フランス全土からラップアーティスト発掘を目的とするイベント “Buzz Booster”や、2002 年から始められたジャズアーティストの発掘とサポートを行う “Jazz Migration” のようにジャンルが特定されているものから、「現在の音楽」最大のフェスティバルである “Printemps de Bourges” における新人アーティスト発掘のためのオーディションイベント “Les Inouïs du Printemps de Bourges” などがある。これらのイベントで選ばれた後のアーティスト支援を横断的に行っているのが “Transversales” というプログラムである。

これらアーティスト発掘のためのオーディションイベントやフェスティバルは、人気の音楽フェスティバルであり、例えば “Printemps de Bourges” は、2024 年には 70,000 人の観客を集めた⁽¹⁵⁾。文化大臣も視察に訪れ、「現在の音楽」に関する課題や今後の方針などの声明を出す場となっている。2023 年は、マラク文化大臣が、国立高等美術学校を修復することや若者向けのカルチャーパスのプロモーションなどを行った⁽¹⁶⁾。2024 年は、ダティ文化大臣が、ブルジュが 2028 年欧州文化首都に選出されたことや、「現在の音楽」領域をとりまく環境、ディレクターなど文化部門の管理職を要請するためにパリ政治学院と連携したプログラムなどについて説明した⁽¹⁷⁾。文化省が、国民的に人気のあるイベントに積極的に関与し、新人アーティストの発掘からプロフェッショナルとして活動できるためのプログラムまでを主導していることは、文化の領域において国と民間企業が協調関係にあり、観客にも文化政策が身近であるといえよう。

5. 「国立音楽センター(Centre national de la musique,CNM)」による目的別の専門的教育研修

2020 年 11 月から始動している「国立音楽センター」は、2002 年に創設された「国立ヴァラエティ音楽センター (CNV)」の機能を拡張すると同時に、「現在の音楽」領域において専門的役割を担っていた 4 つのアソシエーションが統合した組織である。それらのうち「現在音楽のための情報資源センター (Centre d'information et de ressources pour les musiques actuelles, IRMA)」が担っていた教育研修部門を引き継いで、アーティスト或いは技術スタッフなどのプロフェッショナル⁽¹⁸⁾としてスキルアップしていくために必要な専門研修プログラムを提供している。

Figure 7 の通りテーマごとに 50 程度のプログラムがあり、アーティストとしてのキャリア形成プロモーション方法、契約方法、資金調達方法など活動に関する事柄を網羅している。1 講座概ね 2 日 (14 時間)、500~1000€程度で設定されているが、受講者が所属する組合によっては、教育訓練のための給付金が支給される。内容は、会計や著作権など知識に関するものから自らのプロモーション方法などの実践まで網羅されている。アーティストがデビューして、活動していくためのプログラムが開られた場で実施されていることは、活動の可能性を拓けるものである。

□活動までの道のり

- ・「現在の音楽」の場の運営機能支援
- ・管理コース：①実演芸術の財務，②音楽プロジェクトの予算作成，③音楽業界における企業やアソシアシオンの会計理解，④音楽業界における会計年度の分析
- ・音楽出版コース：①著作権と音楽出版，②音楽から画像へ（シンクロ）
- ・資金調達コース：①専門的及び公的資金，②欧州での資金調達，③民間資金，スポンサー契約
- ・デジタル化コース：①デジタル時代の音楽企画の開発，②ストリーミングによる自らの音楽の宣伝，③ストリーミング，SMS のファンベースによる初めての聴衆獲得

□管理，運営，マネジメント

- ・音楽プロジェクトの暫定予算作成
- ・音楽業界における企業やアソシアシオンの会計理解
- ・音楽業界における会計年度の分析
- ・クリエイターの所得に対する課税
- ・チームの管理

□アーティストのキャリア形成

- ・アーティストとしてのキャリアマネジメント
- ・音楽プロジェクトのセルフプロデュース
- ・音楽分野における文化メディアシオンの考案
- ・青少年の観客のための音楽プロジェクトを導く

□通信

- ・効果的なメディアリレーションの開発
- ・観客の開拓方針の再検討と改善
- ・文化プロジェクトのコミュニケーションを成功させる
- ・人前で発言し，集団における自らの位置を確保する

□デジタルと数値

- ・ストリーミング，SMS のファンベースによる初めての聴衆獲得
- ・データから音楽プロジェクトのファン分析し，理解する
- ・音楽のための Web3 を発見し，始める
- ・デジタル時代の音楽プロジェクトの開発
- ・ストリーミングによる自らの音楽の宣伝

□音楽出版

- ・著作権と音楽出版
- ・音楽から画像へ（シンクロ）
- ・譲渡および出版契約：CSDEM モデル
- ・国際化：サブ出版のカギ
- ・共著，サブ出版，編集管理契約における契約関係
- ・出版社とクリエイターの関係：税金と社会保障負担

□資金調達，プロジェクトの組立て，骨子の創造

- ・音楽分野における会社設立
- ・専門的および公的資金

・欧州での資金調達 ・民間資金，メセナ
☐ ショーやイベントの開催 ・エンターテインメント企業を起業する ・チケットサービスの規制，法律，マーケティング ・ツアーでのショーの配信をマスターする ・実演芸術における保険と賠償責任 ・実演芸術における支払管理 ・実演芸術の技術入門 ・イベントの準備と開催
☐ リスク予防 ・公共の建物における騒音リスクの管理 ・音楽業界における職場での生活の質を保証し，注意し，行動する ・文化関係業界における職場でのジェンダーに基づく暴力と性的暴力の防止と対処 ・組織内での性差別的および性的暴力の防止 ・公演用に設置された会場のための安全管理 ・公演用に設置された会場のための安全管理：タイプ L，N，O の 5 番目のカテゴリーの小規模施設の研修の削減
☐ 録音作品の制作 ・録音作品の制作：基礎 ・録音作品の制作の請負・管理 ・録音作品の制作を宣伝および販売する
☐ 持続可能な開発への移行 ・ジェンダーに基づく暴力に直面して集団として行動する：それぞれを同盟として位置づける ・音楽業界におけるイベントのエコと連帯への移行を考案し管理する ・責任あるデジタル技術

Figure 7 「国立音楽センター」による目的別の専門的教育研修の内容

むすびに

本稿では、まずフランスは、何故「現在の音楽」を支援するのかについて、政策対象となった当時の文化省音楽部門長 M.フルーレの発言から、政策対象とした意図が、音楽の民主化であり、それは社会政策として位置づけられていたことを確認した。つぎに 2024 年の文化省予算から、実演芸術領域の雇用支援が重視されていること、並びにその具体的な支援策を検討した。

アーティストや技術スタッフの資格を有する者については、雇用者に対する補助金交付や生活面で育児支援プログラムも用意されていることが判明した。さらに、ライブなどの実演ショーを提供するカフェ、ホテル、レストランに対しても補助金を交付する仕組みがあり、商業活動の間ではあるものの創造性を育む活動と位置付けられていると理解された。加えて、人気のある音楽フェスティバルでの新人アーティスト発掘オーディション企画とその後のプロ化を支援する取組も検討した。これはアーティストとしての才能や資質を探してプロとして活動できるようにする支援策である。

最後に、既に活動する者への支援策として、「国立音楽センター」におけるアーティストと技術スタ

ップを対象とした専門研修プログラムを検討した。それらは、実務で必要となる知識や実践的な内容で構成されており、既に実演芸術の現場で活動している者がスキルアップする機会となる。

フランスにおいては「現在の音楽」を政策対象とすることが社会的課題への対応の性質を帯び、同領域におけるアーティスト支援策は、才能の発掘、雇用、育児などの生活支援、活動の場に対する支援、アーティストや技術スタッフとしての専門的研修の提供など、持続的な活動を可能とする総合的な支援であることが明らかとなった。

本稿では、アーティストや技術スタッフの資格であるアンテルミタンについて検討することができなかったが、今後はこれらの要素も踏まえさらに検討していきたい。

注・引用文献

- (1) 文化庁ホームページより https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/hoshin/pdf/93856401_01.pdf (2024 年 11 月 10 日最終確認)
- (2) 「現在の音楽」に関する政策の変遷は、本研究の先行研究として永島茜「フランスにおける「現在の音楽」に対する音楽政策」『武庫川女子大学学校教育センター紀要』第 7 号, 2022 年, pp.17-25. が挙げられる。
- (3) Gouvernement, *France 2030 plan d'investissement*, 2021.
- (4) P.Poirrier, *Les politique culturelles en France*, La Documenttion Française, 2002. 等
- (5) “entretien avec Maurice Fleuret, directeur de la musique au ministère de la Culture, *Interlude*, octobre-décembre, 1982, p.8.” in VEITL, Anne. et DUCHEMIN, Noémi. *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, La documentation Française, 2003, p.152.
- (6) “M. Fleuret, interview dans *Les Nouvelles*, Juillet-août, 1984.p.19,” in VEITL, Anne. et DUCHEMIN, Noémi. *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, La documentation Française, 2003, p.152.
- (7) 「音楽の祭典」のアイデアは、1956 年に設置された音楽委員会で既に提案されている。永島茜『現代フランスの音楽事情』大学教育出版, 2010 年, p.51.
- (8) “Petite histoire de la fête de la musique” <https://www.radiofrance.fr/francemusique/petite-histoire-de-la-fete-de-la-musique-9871851> (2024 年 9 月 15 日最終確認)
- (9) 永島茜, 前掲書 (2010), pp.70-75, VEITL, Anne. et DUCHEMIN, Noémi, *op.cit.* pp.161-166. を参照し再構成した。
- (10) 音楽政策が社会政策としての性質を帯びようになったことは, VEITL, Anne. et DUCHEMIN, Noémi, *op.cit.* においても指摘されている。
- (11) 永島茜, 前掲論文 (2022), pp.19-20.
- (12) Ministère de la Culture, Budget 2024 du ministère de la Culture, “ÉDITORIAL” .
- (13) “Fonds national pour l'emploi pérenne dans le spectacle (FONPEPS)” <https://www.culture.gouv.fr/catalogue-des-demarches-et-subventions/subvention/Fonds-national-pour-l-emploi-perenne-dans-le-spectacle-FONPEPS> (2024 年 9 月 15 日最終確認)
- (14) 文化省 HP “Dispositifs d'insertion professionnelle” <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/enseignement-superieur-et-recherche/L-enseignement-superieur/enseignement-specialise-enseignement-superieur-et-metiers-du-spectacle-vivant/Dispositifs-d-insertion-professionnelle> (2024 年 9 月 15 日最終確認)
- (15) “Printemps de Bourges 2024 : au moins 70.000 visiteurs et des millions d'euros de retombées”, La Nouvelle République <https://www.lanouvellerepublique.fr/cher/printemps-de-bourges-2024-au-moins-70-000-visiteurs-et-des-millions-d-euros-de-retombees> (2024 年 9 月 15 日最終確認)
- (16) “De passage au Printemps de Bourges, la ministre de la Culture a confirmé aux élus sa volonté de réhabiliter l'École nationale supérieure d'art” https://www.leberry.fr/bourges-18000/loisirs/de-passage-au-printemps-de-bourges-la-ministre-de-la-culture-a-confirme-aux-elus-sa-volonte-de-rehabiliter-l-ecole-nationale-superieure-d-art_14298266/ (2024 年 9 月 15 日最終確認)。
- (17) “Discours de Mme Rachida DATI, ministre de la Culture au Printemps de Bourges ce vendredi 16 avril 2024” <https://www.culture.gouv.fr/presse/communiques-de-presse/discours-de-mme-rachida-dati-ministre-de-la-culture-au-printemps-de-bourges-ce-vendredi-16-avril-2024> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

【Figure の出典】

Figure 1 “France culture, Festival : plus qu'un événement culturel, un fait social”

<https://www.radiofrance.fr/franceculture/festival-plus-qu-un-evenement-culturel-un-fait-social-8190635> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

Figure 2 “Ministère de la Culture, Présentation du budget 2024 - projet de loi de finances du ministère de la Culture Chiffres-clés”

<https://www.culture.gouv.fr/presse/dossiers-de-presse/Presentation-du-budget-2024-projet-de-loi-de-finances-du-ministere-de-la-Culture> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

Figure 3 “Décret n° 2019-1011 du 1er octobre 2019 relatif au Fonds national pour l'emploi pérenne dans le spectacle (FONPEPS)”

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039165357> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

Figure 4 “Audiens, Une aide à la garde d'enfant”

<https://www.audiens.org/solutions/intermittents-aide-a-la-garde-d-enfant.html> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

Figure 5 “Audiens, Aide à la garde d'enfants”

https://www.audiens.org/files/live/sites/siteAudiens/files/03_documents/particulier/Fiches-techniques/Fiche-Intermittents-Aide-garde-enfant.pdf (2024 年 9 月 15 日最終確認)

Figure 6 “Le Gip Cafés Cultures, 2 fonds d'aide pour soutenir l'emploi artistique et technique du spectacle vivant”

<https://gipcafescultures.fr/fondsAide> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

Figure 7 “Le Centre national de la musique propose une offre de formation structurée en 50 modules”

<https://cnm.fr/liste-des-formations-du-centre-national-de-la-musique/> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

【主要参考文献】

永島茜『現代フランスの音楽事情』大学教育出版, 2010 年.

永島茜「フランスにおける「現在の音楽」に対する音楽政策」『武庫川女子大学学校教育センター紀要』第 7 号, 2022 年, pp.17-25.

藤井慎太郎「芸術、文化、民主主義 - 文化的平等とフランスの舞台芸術政策」『演劇研究センター紀要 VIII 早稲田大学 21 世紀 COE プログラム 〈演劇の総合的研究と演劇学の確立〉』8 号, pp.274-286.

文化庁 HP, <https://www.bunka.go.jp/> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

フランス文化省 HP, <https://www.culture.gouv.fr/fr> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

フランス国立音楽センターHP, <https://cnm.fr/> (2024 年 9 月 15 日最終確認)

VEITL, Anne. et DUCHEMIN, Noémi. *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, La documentation Française, 2003.

全国のがんサロンの現状

The Present Condition of Cancer Support Groups in Japan

中村 明美*

NAKAMURA, Akemi*

要旨

1995 年以降、がんサロンは医療施設内や地域において長期にわたり運営されている。しかし、現在全国のがんサロンの全体を把握できる文献や資料は少ない。本研究の目的はがんサロンの実態把握の基礎資料として、全国で開催されているがんサロンの開設数や開催場所などを明らかにすることである。分析には都道府県発行のがん情報冊子や都道府県ホームページ、都道府県が委託しているがん患者支援等の団体の情報を用い分類した。その結果、2024 年 8 月末では全国のがんサロンの開設総数 834 か所であった（東京都と静岡県を除く）。種別の内訳は、2022 年 3 月末以前と比較すると、開設総数は 39 か所増えており、種別の割合が若干ではあるが「1.医療施設内」が減り、「2.地域」や「3.医療施設内と地域と併用」で開設する場が増し、地域にもがん患者が集うがんサロンが広がりを見せていた。まとめとして種別ごとの開催場所と内容をもとに図表にまとめた。今後、医療施設内にあるがんサロンとともに、医療施設以外の地域にあるがんサロンの研究を進め、運営の安定を図ることが課題になるであろう。

キーワード：がんサロン、実態把握、患者・市民参画

1. 目的

日本人が生涯においてがん罹患する確率はおおよそ 2 人に 1 人といわれている⁽¹⁾。がん医療とケアの質の向上で患者の生存率は向上しており、超高齢社会とともにがん患者とその経験者は増加している⁽²⁾。今やがんは非常に身近な病気であり、医学が進歩しても依然国民の健康に関わる深刻な問題である。

がん患者が求めている情報内容は、治療や後遺症のことだけでなく、心理的な事柄(不安・葛藤など)や就労、経済的なことなど多岐にわたる。そのような中、がん患者が最も望んでいる支援は、患者の体験談や同病者同士の交流である⁽³⁾。がん患者は同病者同士だからこそ話せる当事者レベルでの日常生活上の情報交換や、患者同士の体験の語り合いなどを必要としている。つまり、医療が進展し生存率も向上し、がん共生する現代だからこそ、体験の語り合いや、情報交換などを含めた交流などを行っているがんサロンは患者参加型の重要な支援となる。

「第 1 期がん対策推進基本計画」では、がん患者等が同じような体験を持つものによる相談支援や情報提供及び患者同士の体験共有ができる場の存在が重要であることが示された。がんサロンに関しては、2008 年「がん診療連携拠点病院の整備に関する指針（健発第 0301001 号 平成 20 年 3 月 1 日）」により、がん診療連携拠点病院の整備の望ましい指定要件として明記され、これにより全国の医療施設内で医療関係者が主導してがんサロンが各地で開設された⁽⁴⁾。2014 年「がん診療連携拠点病院の整備について（健発 0101 第 7 号平成 26 年 1 月 10 日）」では、がん相談支援センターの 1 業務として、がんサロンの支援が位置付けられた⁽⁵⁾。しかしがん診療連携拠点病院やがん相談支援センターでは、支援が位置付けられ任されても具体的な支援方法がわからないという問題に直面していた⁽⁶⁾。また効果的な同病者との交流までを含む包括的な支援の体制は整っておらず各機関に任されていた⁽⁷⁾⁽⁸⁾。

* 教育学科教授

2022 年「がん診療連携拠点病院の整備について(健発 0801 第 16 号令和 4 年 8 月 1 日)」により「がん患者及びその家族が心の悩みや体験等を語り合うための患者サロン等を設ける」ことが義務付けられ、文末の資料用語に定義も明記された。これにより医療施設やがん相談支援センター内では安定した運営ができるであろう。これらの整備によりがん診療を担うがん診療連携拠点病院などやがん相談支援センターでは、心理社会的支援の体制が整い、がんサロンはサポートグループの中に明確に位置付けられた(図 1)。その一方、地域でのがん患者と家族やがん患者会、患者団体により長期に運営されているがんサロンも開設されている⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾。

がんサロンの設立は政府のがん対策より早かった。1995 年に、東京大学医学部附属病院の放射線科外来で放射線科医師の協力を得て、カウンセラーが中心となり受診しているがん患者を対象にがんサロンを開設した⁽¹¹⁾。2003 年には、東京都にある在宅ホスピス・緩和ケアを実践している“医療法人社団パリアン”の医療関係者が在宅のがん患者のために「サロン・ド・パリアン」というがんサロンを立ち上げた⁽¹²⁾。

2005 年には、島根県東部の益田市福祉センターにおいて、がん患者が地域でがんサロン「益田がんケアサロン」が開設した⁽¹³⁾。島根県のがん患者たちは居住区でがん患者同士の交流の必要性を、行政職や保健・医療関係者に訴え、それに協力する形で保健所や医療施設、公的施設は開設場所を提供し、2006 年 11 月までの短期間で県内 9 ヶ所に開設した⁽¹⁴⁾。2009 年の「第 1 回全国がんサロン交流会 in 島根」開催⁽¹⁵⁾、「がんサロン支援塾」が開催され、全国から開設の手法を学びたいがん患者や医療関係者が多く集まった⁽¹⁶⁾。これらの活動は全国から注目を浴び、全国に広がった⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾。患者不在による活動休止があるものの現在まで約 25 カ所程度のがんサロンが運営されている⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾⁽²¹⁾。

2007 年には、広島県の在宅ホスピスボランティア団体の“広島・ホスピスケアを進める会”によって開設された地域でのがんサロン「つむぎの路」がある。2003 年から地域住民(主婦、がん患者遺族、ボランティアなど)が医療関係者と連携して電話相談や訪問活動を実施し、市民を対象にホスピスに関する啓発活動を行っていた⁽²²⁾。上記のように、がんサロンは各地域で特色を活かし開設し、がんサロンには決まった 1 つの姿やあり方はなく全国に広がっていった⁽²³⁾。

現在、これらを含めた全国のがんサロンの実態数をまとめて把握できる先行文献は少ない⁽²⁴⁾⁽²⁵⁾。そこで本研究は、がんサロンの実態調査の基礎資料として、全国で開催されているがんサロンの開設数や開催場所などを明らかにすることを目的とする。

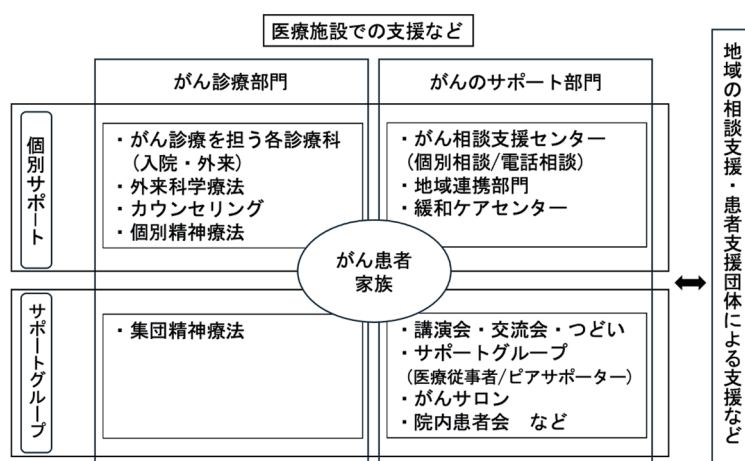


図 1 医療施設におけるがんサロンの位置付け ⁽²⁶⁾

2. 用語の定義

・がんサロン

がん患者及びその家族が心の悩みや体験等を語り合うための場⁽²⁷⁾。本調査ではサロン，がん患者サロン，患者サロンの用語も含んでいる⁽²⁷⁾。

・患者会

同じ病気や症状，後遺症など何らかの共通する体験を持つ人が集まり自主的に運営する会をいう。医師，医療機関に付属している患者会を始め，疾患別，地域，機能別（病態別），行政主導などの患者会がある⁽²⁸⁾。

・患者団体および患者支援団体

患者・家族，その支援者が主体となって構成され，患者の声を代表し，患者・家族を支えあうとともに療養環境の改善を目指し，原則として定款・会則により定義された役割や目的を持つ患者団体および患者支援団体をいう。法人格の有無，形態は問わない⁽²⁹⁾。

3. 調査方法

(1) 分類の対象

国民が情報源へのアクセサビリティがよく，情報の適切な信頼性と妥当性を得るために，各都道府県庁のがん情報サイトを用いた。各都道府県庁が運営している健康福祉部などの部署が作成しているがん対策のホームページから，住民に向け都道府県が発行している「がん情報冊子」を取得し分類した。

(2) 期間

「がん情報冊子」など情報収集期間は2期に分けた。Ⅰ期は「第3期がん対策基本計画（2017年4月～2023年3月）中の2021年11月から2022年3月末までの期間に収集した。Ⅱ期は「第4期がん対策基本計画（2023年4月～2029年3月）」中の2024年4月から2024年8月末までである。

(3) 分析方法

各都道府県の「がん情報冊子」情報に基づいて，がんサロンの記述を開催されている場所ごとに分類する。

分類時には「がん情報冊子」の情報を確認するために，都道府県行政サイトやホームページ内の各がんサロンの開催情報などを確認し，期間中の更新日をチェックした。また同様の情報が得られるかを各がんサロン独自の開設情報，開催内容・チラシなどの情報を併せて確認した。その後医師会や都道府県が委託しているがん患者支援等の団体の情報からも確認した。さらにがん情報全体の確認には，国立研究開発法人国立がん研究センターの「地域のがん情報」を用いた。

分類項目は先行研究⁽²⁴⁾の項目を用い，「1.医療施設内」「2.地域」「3.医療施設内と地域と併用（電話・情報・オンライン）」「4.サロンの記載がない患者会，患者団体，支援団体」とした。

都道府県の情報に基づいて，がんサロンと記載されていない，または分類されていないもの，もしくは患者会とがんサロンと分けすることが困難な場合は，サロンの定義に基づき，以下のように分類した。

① 患者同士の「交流会」「おしゃべり会」「語らいの会」の記載は，患者同士の心の悩みや体験等を語り合うことにつながるとし，がんサロンに含んだ。

- ② 「患者の集い」との記載は、運営の方法や規模がわからず、患者間の交流会がない可能性があるために、今回はがんサロンに含まなかった。
- ③ がんサロンと分類されていない、もしくは記載していない場合は、「4.サロンの記載がない患者会、患者団体、支援団体」に含んだ。
- ④ 電話のみ対応や情報発信のみ、オンラインのみのがんサロンは場所が不明なために、「3.院内と地域との併用（電話・情報・オンライン）」に含んだ。
- ⑤ がんサロンに含まなかったものは、遺族交流会や遺族のためのサロンは除いた。
- ⑥ がんサロンの閉鎖は数に入れなかったが、休止は再開がある可能性があるため、数に加えた。

なお、分類の精度を高めるために分類後の確認作業は複数の専門家で再確認を行った。

4. 調査結果

(1) 全国のがんサロンの設置状況

全国のがんサロンを、Ⅰ期は2021年11月から2022年3月末まで、Ⅱ期は2024年4月から2024年8月末までの情報から分類した（表1）。

Ⅰ期は全国のがんサロンの開設総数795か所あった（表2）。内訳は「1.医療施設内」は648件（82.8%）、「2.地域」は142件（18.1%）、「3.医療施設内と地域と併用（電話・情報）」は、5件（0.6%）であった。「4.サロンの記載がない患者会、患者団体、支援団体」は560件であった。

Ⅱ期は全国のがんサロンの開設総数834か所あった。内訳は「1.医療施設内」は667件（81.5%）、「2.地域」は156件（19.1%）、「3.医療施設内と地域と併用」は、11件（1.3%）であった。「4.サロンの記載がない患者会、患者団体、支援団体」は568件であった。

Ⅰ期とⅡ期を比べると、Ⅱ期では、がんサロンは39か所（医療施設内19件・地域14件・医療施設内と地域6件）増えている。医療施設内と地域とのがんサロンの種別の割合は両期間ではあまり変化がないことがわかった。

「がん診療連携拠点病院の整備について」の通達により、法的に整備されている医療施設内のがんサロンの運営は安定していることが明らかとなった。一方、地域において、がん患者、がん患者会・がん患者団体、公共機関など（保健所など）により運営されている地域がんサロンも一定の割合で増えていることから、地域でのがん患者同士のサポートグループとしてのがんサロンの活動の拡大も認められた。長年、がん患者は同病者同士の交流を求めていることから、今後、医療施設以外の地域にあるがんサロンの運営の安定を図ることが課題になるであろう。

なお、東京都と静岡県は開設総数に入っていない。2021年以前の資料では、2都県が開設総数には入れなかった理由として、両都県ともに、行政が発行するがん情報冊子や都道府県ホームページにまとめたがんサロンの情報の掲載がなかったために今回も情報を収集していない。なお、静岡県は2022年に冊子の発行がある。同都県はがん対策が進んでおり、がんサロン数も多いと考えられるので、実際のがんサロン開設総数はさらに多くなる。

表 1 2022 年と 2024 年 都道府県のがんサロン数と開催場所

場所		サロン						サロンの記載がない		合計	
		1. 医療施設内		2. 地域		3. 医療施設内+地域 電話・情報・オンライン		4. 患者会・家族会及び患者 団体、患者支援団体、支援 グループ（家族会を含む）			
		2022	2024	2022	2024	2022	2024	2022	2024	2022	2024
1	北海道	34	31	0	0	0	0	25	28	59	59
2	青森県	8	8	0	0	0	0	18	22	26	30
3	岩手県	13	13	1	1	0	0	13	11	27	25
4	宮城県	16	17	7	12	1	0	3	8	27	37
5	秋田県	16	13	17	14	0	0	2	1	35	28
6	山形県	9	8	0	0	0	0	14	16	23	24
7	福島県	12	13	4	5	0	0	16	16	32	34
8	茨城県	16	15	0	0	0	0	31	31	47	46
9	栃木県	2	5	0	0	0	0	17	20	19	25
10	群馬県	18	18	0	0	0	0	23	23	41	41
11	埼玉県	24	25	0	0	0	0	30	29	54	54
12	千葉県	25	23	13	13	0	0	5	4	43	40
13	東京都	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	神奈川県	31	35	0	0	0	0	29	31	60	66
15	新潟県	10	12	0	0	0	0	0	0	10	12
16	富山県	14	15	2	2	0	0	21	20	37	37
17	石川県	16	15	2	8	0	0	7	4	25	27
18	福井県	8	7	3	4	0	0	10	10	21	21
19	山梨県	1	2	0	0	0	0	11	11	12	13
20	長野県	13	14	0	0	0	0	19	20	32	34
21	岐阜県	11	10	0	0	0	0	17	16	28	26
22	静岡県	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	愛知県	42	43	0	0	0	0	6	7	48	50
24	三重県	10	12	10	10	0	0	12	12	32	34
25	滋賀県	13	13	4	4	0	0	6	6	23	23
26	京都府	26	27	11	11	0	0	13	14	50	52
27	大阪府	55	55	0	0	0	0	37	37	92	92
28	兵庫県	16	26	0	0	0	1	18	27	34	54
29	奈良県	10	9	3	3	0	0	9	8	22	20
30	和歌山県	10	9	2	3	0	1	0	0	12	13
31	鳥取県	6	7	0	0	0	0	0	3	6	10
32	島根県	16	16	7	5	2	3	2	4	27	28
33	岡山県	11	11	1	1	0	0	19	18	31	30
34	広島県	20	18	0	0	0	0	14	14	34	32
35	山口県	9	9	0	0	0	0	0	0	9	9
36	徳島県	6	6	3	3	0	0	3	1	12	10
37	香川県	5	5	0	0	0	0	9	8	14	13
38	愛媛県	14	14	1	1	0	0	0	0	15	15
39	高知県	7	7	1	1	0	0	4	4	12	12
40	福岡県	10	12	9	9	0	0	7	9	26	30
41	佐賀県	2	4	17	17	0	1	14	10	33	32
42	長崎県	8	8	1	1	0	0	12	10	21	19
43	熊本県	21	25	7	5	0	0	14	14	42	44
44	大分県	15	13	4	5	0	0	8	6	27	24
45	宮崎県	5	6	0	3	0	0	14	6	19	15
46	鹿児島県	4	4	4	4	0	0	10	11	18	19
47	沖縄県	8	9	0	0	0	0	21	11	29	20
合計		646	667	134	145	3	6	563	561	1,346	1,379

表 2 2022 年と 2024 年 都道府県のがんサロン数と開催場所比較割合

	サロン			合計
	1. 医療施設内	2. 地域	3. 医療施設内+地域 電話・情報・オンライン	
2022	646 (82.5%)	134 (17.1%)	3 (0.4%)	783
2024	667 (81.5%)	145 (17.7%)	6 (0.7%)	818

(2) がん診療連携拠点病院とがん相談支援センター内以外の医療施設のがんサロン

2024 年 8 月末の全国のがんサロンの開設総数 834 か所が存在することが明らかとなった。政府の政策として進められている、がん相談支援センターの設置は 476 か所ある⁽³⁰⁾⁽³¹⁾。

がん相談支援センターや国から指定されているがん診療連携拠点病院等以外の約 4 割の医療施設にもがんサロンが開設されていることが明らかとなり、がん医療を実践している医療施設はがんサロン開設による患者サポート体制を整えていることが明らかになった。

なお、がん相談支援センターはがん診療連携拠点病院など医療施設内にあるとは限らず、地域で単独に設置している県もあった。

(3) 地域のがんサロンの開催場所

公的機関では、がん相談支援センター、保健所、保健センター、男女共同参画センター、介護・福祉施設などでがんサロンを設置している府県もあり、運営企画は開催場所の職員が多かった。また、公的機関では、がん患者、患者会などに開催場所の提供のみしている場合もあった。

がんサロンが地域で展開され始めた 2006 年頃は、公的施設や個人宅での開催場所が多かったが、本調査では企業内、商店街や商業施設(ショッピングモール)、カフェ、寺社などでも開催されており、より住民の生活に近い場所で開催場所が広がっていることが明らかとなった。

地域でのがんサロン活動件数が多い県を順番にあげると、佐賀県(17 件)、秋田県(14 件)、千葉県(13 件)、宮城県(13 件)、京都府(11 件)、三重県(10 件)であった。

今後、これらの府県の活動実践を調査することにより、退院後や在宅療養、長期経過観察時のがん患者のニーズや、がん患者の経験による知見を学ぶことができ、さらに地域でのがん患者同士のサポートグループの新たな取り組みやあり方を考えることができるであろう。

(4) 患者会や患者団体が行なっているがんサロン

今回の情報収集では、がんサロンと記入されていない場合やがんサロンに類似しているがん患者会、がん患者団体などとがんサロンと区別することが困難であったものが多くあった。開催している場所は、地域にある当該事務所や公共施設や医療施設を借りて開催しているところが多かった。

全国規模でおこなっている代表的なものの一部を挙げると、認定 NPO 法人がんネットワークジャパン、NPO 法人がんサポーター、一般社団法人グループ・ネクサス・ジャパン、患者団体ネットワーク、ピンクリボンの会、あけぼの会、公益社団法人日本オストミー協会、NPO 法人喉友会、公益社団法人銀鈴会、精巣腫瘍患者会(J-TAG)、公益財団法人がんの子どもを守る会、一般社団法人がん哲学外来などがあった。また、当該医療施設に通院している患者だけが参加しているがん患者会でのがんサロンもある。

(5) サロンの記載がない患者会、患者団体、支援団体について

図2でサロン開設の有無までは不明が患者会、患者団体、支援団体は0件となっている新潟、和歌山、愛媛は、都道府県のがん情報冊子や都道府県ホームページ、都道府県が委託しているがん患者支援等団体の情報に記載がなかったためであり、他にも情報があることもあり、今後は直接確認する必要がある。

(6) 新型コロナウイルス感染症（COVID-19）に関する緊急事態宣言によるがんサロンの休止

緊急事態宣言は2020年1月末から2023年3月に終了したが、その間、ほぼすべてのがんサロンの活動は自粛され休止におこまれた。2023年後半から徐々に開催時間や開催回数を減らし、オンラインを活用しながら再開し始めている。しかし2年以上にわたる活動休止により閉鎖を余儀なくされたがんサロンもあったことが明らかとなった。

(7) 本調査まとめとしてがんサロンを「医療施設内」「地域」「医療施設内＋地域（医療施設内と地域と併用）」との種別に分けて、開催場所と内容をまとめた図を作成した（図2）。運営者については明らかにできなかった。「医療施設内＋地域（医療施設内と地域と併用）」ではがん診療連携拠点病院等以外の医療施設で、診療体制の縮小化による患者減少や医療へのアクセスが不便な地域が多かった。今後、がん医療水準の均てん化とともに、がん情報の全国の格差を少なくするためには「地域」「医療施設内＋地域（医療施設内と地域と併用）」におけるがんサロンの運営の安定を図ることが課題になるであろう。

	開催場所	内容
医療施設内	- がん相談支援センター - がん連携拠点病院など - がん連携拠点病院などの指定を受けていないがん治療をしている医療施設	- 情報提供 - 講演会・交流会・つどい - 個別相談・電話相談・オンライン
地域	- 公的機関、公的施設（保健所、がん相談支援センター、介護・福祉機関など） - 民間機関、商業施設など - 患者会・患者団体・NPO団体など - 宗教法人 - その他	- 情報提供 - 講演会・交流会・つどい - 個別相談・電話相談・オンライン
医療施設＋地域	事務所や公的機関や医療施設など利用	情報提供・電話相談・オンライン
【サロンの記載がない】 患者会・家族会及び患者団体、患者支援団体、支援グループ（家族会を含む）		

図2 がんサロンの開催場所と内容 本調査から筆者作成

6. まとめ

先行研究⁽²⁴⁾では、長年継続してきたがんサロンは、単に交流する場だけでなく、がん患者やその家族の経験や知見を伝承する場ともなっていた。また、参加者は都道府県のがん医療政策などの患者関係者などの委員を担いがん対策推進のために提言を行なっていた。現在、医療現場において患者参加型医療の重要性が認識され、患者・市民参画（PPI：Patient and Public Involvement）⁽³²⁾の観点から、がん患者はサポート対象の側面だけではなく、がん経験や知見を発信することで、医療政策や医学の発展の寄与につながる。がんサロンの研究を推進することは、患者が医療へ参加する変容過程を明らかにすることにつながるであろう。

本調査では、長年がん患者が同病者の交流を求めていることから、国民ががん情報を取得しやすい各都道府県が発行している「がん情報」からがんサロンの分類を試みた。その結果、都道府県ごとに情報提供にばらつきがあり、またがんサロンと患者会、患者団体との違いがわからない情報も見受けられた。今後全国で統一表記するなど、がんサロン情報を入手しやすい工夫が課題であった。都道府県ごとにがんサロンは発展し、特徴がありその運営は多様であることが本調査からも明らかとなり、各都道府県の実態調査を行う必要があることが確認できた。本調査は優先して実態調査に取り組む方向性を探れた点では、全国実態調査前の基礎的な資料として有用であった。

研究の限界として、国民ががん情報を取得しやすいという患者目線に立つての情報収集を中心に行い、各都道府県などの最新の情報重ねて確認しているものの、各がんサロンへの直接の確認にまで至らず、課題を残すこととなった。今後、本研究の基礎的資料の課題を解決し、全国のがんサロンの実態調査を推進することで、病と共に生きる患者同士のピアサポート研究にも寄与することになろう。

注・引用文献

- (1) 公益財団法人 がん研究振興財団“がん統計 2022”，
https://ganjoho.jp/public/qa_links/report/statistics/pdf/cancer_statistics_2022.pdf, (2024 年 07 月 31 日最終確認)
- (2) 厚生労働省健康局がん・疾病対策課 “平成 30 年 全国がん登録 罹患数・率 報告”，
<https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000794199.pdf>, (2024 年 07 月 31 日最終確認)
- (3) 国立がん研究センターがん対策情報センター“患者体験調査報告書 平成 30 年度調査”，
https://www.ncc.go.jp/cis/divisions/health_s/H30_all.pdf, (2024年07月31日最終確認)
- (4) 井上祥明『がんサロンの教育的効果の検証・対人援助職の望ましい変化に着目して・』公益財団 在宅医療助成 勇美記念財団 2015年度（後期）「在宅医療研究への助成」完了報告書, 2017.
- (5) がん相談支援センターの業務として、「医療関係者と患者会等が共同で運営するサポートグループ活動や患者サロンの定期開催等の患者活動に対する支援」が位置付けられている
- (6) 宮本直治・橋口周子・吉村純彦 他「医療と体験者との連携を目指して」『ホスピスケアと在宅ケア』 24(2), 2016, pp.139-145.
- (7) 総務省行政評価局“がん対策に関する行政評価・監視-がんの早期発見, 診療体制及び緩和ケアを中心として-結果報告”.
https://www.soumu.go.jp/main_content/000441363.pdf, (2024 年 09 月 01 日最終確認)
- (8) 総務省 (2016) がん対策に関する行政評価・監視 -がんの早期発見, 診療体制及び緩和ケアを中心として-結果に基づく勧告>. https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107650.html, (2024 年 09 月 01 日最終確認)
- (9) 栗栖千尋・岡田麻里「地域のがんサロン参加を通じてがん体験者が社会的役割を獲得する過程」『人間と科学: 県立広島大学保健福祉学部誌』 18 (1) , 2018, pp.69-77.
- (10) 日本対がん協会『平成 25 年度厚生労働省委託事業がん総合相談に携わるものに対する研修プログラム策定事業

- 研修テキスト がんサロン編』, 2014.
- (11) 広瀬寛子「がん患者のための外来サロンの試み」『看護学雑誌』61(9), 1997, pp.850-856.
 - (12) 安藤詳子「がん患者サロンの経緯と現状, および展望」『ホスピス緩和ケア白書2016 緩和ケア・がん患者サロン・デイホスピス』青海社, 2016, pp.8-11.
 - (13) 納賀良一「島根の“がんサロン”-そのパワーと秘訣-」『医学のあゆみ』234(12), 2010, pp.1120-1121.
 - (14) 島根県がんサロン NETWORK “第2回がん対策の推進に関する意見交換会 資料(平成18年12月13日)”
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2006/12/dl/s1213-7a09.pdf>, (2024年09月01日最終確認)
 - (15) 島根大学医学部付属病院 ほっとサロン「第1回全国がんサロン交流会 in 島根 開催!」『ほっとサロン』35, 2009,
https://www.med.shimane-u.ac.jp/_files/00005210/hot_tayori0910.pdf, (2024年09月01日最終確認)
 - (16) 正野良幸「島根県における「がんサロンの取り組み」」『京都女子大学生生活福祉学科紀要』10, 2014, pp.21-25.
 - (17) 福島安紀 “全国がんサロン交流会開催(下) サロン22カ所, 募金6億超を実現した島根の秘密”
<https://medical.nikkeibp.co.jp/leaf/all/cancernavi/report/200910/100374.html>, (2024年09月01日最終確認)
 - (18) 守田直樹 (2013) “患者・病院・行政が連携し, がん医療向上を目指す「島根システム」に全国が注目 患者が声を上げて主体的に動けば, がん医療は変わる!” がんサポート
https://gansupport.jp/article/patient_and_organization/patient01/4585.html, (2024年09月01日最終確認)
 - (19) 村下伯 “島根における「がんサロン」活動.(島根県健康福祉部医療対策課)”, <http://qsh.jp/bp/h1.pdf>, (2024年09月01日最終確認)
 - (20) 原敬 (2013) 「がん体験者の自助グループ‘がんサロン’とのかかわりと援助者自身が受けた影響について」『精神保健福祉』44(1), 2013, pp.37-39.
 - (21) 中村明美「島根県におけるがんサロンの実態研究」『武庫川女子大学大学院教育学研究論集』14, 2019, pp.48-55.
 - (22) 後藤みゆき「地域住民ボランティアによるがんサロン活動の意義 -がん患者へのインタビューからの分析」『日本の地域福祉』26, 2013, pp.79-89.
 - (23) 日本対がん協会『平成25年度厚生労働省委託事業 がん総合相談に関わる者に対する研修プログラム策定事業 研修テキスト がんサロン編』日本対がん協会, 2014.
 - (24) 中村明美『患者主導型がんサロンの効果に関する実証的研究』博士論文, 龍谷大学, 2023, pp.21-23.
 - (25) 「がん闘病生活10年間におけるサポートグループ参加と当事者間支援の実際とその意味」研究班(研究代表者 福井里美)『がん患者のピアサポート機会を提供する がん患者支援団体リスト』平成25-28年次科学研究助成金基盤研究C, 2015. 同調査により全国のセルフヘルプ・サポートグループ・患者サロン・ピアサポートなどに同調査の質問紙調査に協力し, かつ団体名及び連絡先の記載のあった442件のリストである。
 - (26) 令和2年度厚生労働省委託事業がん総合相談に携わる者に対する研修事業『がんサポートプログラム企画の手引き 2020年度版』青海社, 2021. 「図1がん診療を担う病院における心理社会的支援の体制」(p.9)を一部変更。
 - (27) 厚生労働省 “がん診療連携拠点病院等の整備について (健発0801第16号 令和4年8月1日)”,
<https://www.mhlw.go.jp/content/000972176.pdf>, (2024年07月31日最終確認)
 - (28) 国立がん研究センターがん対策情報センター編著『患者必携 がんになったら手にとるガイド 普及新版』学研メディカル秀潤社, 2013.
 - (29) 日本製薬工業協会 “患者団体との協働に関するガイドライン”
https://www.jpma.or.jp/basis/patient_tomeisei/aboutguide/kyodo.html, (2024年09月01日最終確認)
 - (30) 国立研究開発法人国立がん研究センター “制度やサービスを知る 地域から病院を探す 病院一覧(全国) 相談支援センター”, がん情報サービス,
<https://ganjoho.jp/public/institution/prefectures/index.html>, (2024年07月31日最終確認)

- (31) 国立研究開発法人国立がん研究センターがん対策研究所 “全国にある「認定がん相談支援センター」”(2023年9月26日更新), がん情報サービス,
https://www.ncc.go.jp/jp/icc/cancer-info/project/certification/nintei_c/list.html, (2024年07月31日最終確認)
- (32) 質の高い医学研究を推進するためには、患者やその家族、市民の経験や知見、思いを積極的に医学に活かす、患者・市民の視点を大切にすることが重要であると考えられ、患者・市民参画(PPI: Patient and Public Involvement) 患者参加型医療の重要性が認識され、その実現に向けた取り組みのことをいう。

表1「2022年と2024年 都道府県のがんサロン数と開催場所」は下記の資料から作成した。

- (1) がん療養.jp“全国のがん患者会・患者サロン(がん種問わず)九州・沖縄地方”,
<https://ganryoyo.jp/salons/kyushu-okinawa/>, (2024年09月05日最終確認)
- (2) 厚生労働省“がん診療連携拠点病院等一覧表(令和6年4月1日現在)”,
<https://www.mhlw.go.jp/content/001241247.pdf>, (2024年07月31日最終確認)
- (3) 国立研究開発法人国立がん研究センター “制度やサービスを知る 地域のがん情報”, がん情報サービス,
<https://ganjoho.jp/public/institution/prefectures/index.html>, (2024年08月06日最終確認)
- (4) 北海道がん診療連携協議会相談・情報部会 北海道がんセンター『北海道がんサポートハンドブック』第7版,
2021, pp.2-3, 8-29, 45-47.
- (5) 北海道がん診療連携協議会相談・情報部会 北海道がんセンター『北海道がんサポートハンドブック』第10版,
2024, pp.2-3, 7-28, 44-46.
- (6) 青森県がん診療連携協議会 相談支援部会編集『青森がん療養冊子』,2020, pp.4-5, 22-23.
- (7) 青森県がん診療連携協議会 相談支援部会編集『青森がん療養冊子』,2024, pp.8, 33-36.
- (8) 岩手県がん診療連携協議会 情報提供・相談支援部会 情報提供ワーキンググループ編集『いわてのがん療養サポートブック』, 2021, pp.15-16.
- (9) 岩手県がん診療連携協議会 情報提供・相談支援部会 情報提供ワーキンググループ編集『いわてのがん療養サポートブック』, 2024, pp.15-16.
- (10) 宮城県がん診療連携協議会 患者相談部会『みやぎがんサポートハンドブック』改訂新版, 2019, pp.5, 10-11.
- (11) 宮城県がん診療連携協議会 患者相談部会『みやぎがんサポートハンドブック』改訂新版, 2023, pp.5, 10-11.
- (12) 秋田県がん患者団体連絡協議会 きぼうの虹『がんサロン紹介ブックあきた』, 2022.
- (13) 秋田大学医学部附属病院地域医療患者支援センター・がん相談支援センター『あきたがんサポートハンドブック』第2版, 2020, pp.6, 27-28.
- (14) 秋田大学医学部附属病院地域医療患者支援センター・がん相談支援センター『あきたがんサポートハンドブック』第3版, 2024, pp.31-32.
- (15) 山形県・山形県がん診療連携協議会 がん患者相談室部会・山形県がん総合相談支援センター『やまがたがんサポートハンドブック』,2019, pp.6-13, 16-17.
- (16) 山形県・山形県がん診療連携協議会 がん患者相談室部会・山形県がん総合相談支援センター『やまがたがんサポートハンドブック』改訂新版,2022, pp.6-14, 16-17.
- (17) 福島県 “福島県がん診療連携協議会(2020年7月9日)”,
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/sec/21045c/gan-shinryou-kyougikai.html>, (2022年03月11日最終確認)
- (18) 福島県がん診療連携協議会相談支援部会『ふくしま県のがん情報をあなたへ』第3版, 2019, pp.3-12, 34-41.
- (19) 福島県がん診療連携協議会相談支援部会『ふくしま県のがん情報をあなたへ』第6版, 2023, pp.3-12, 32-39.
- (20) 茨城県『いばらきのがんサポートブック』2020, pp.15-17, 71-81, 83-84.

- (21) 茨城県『いばらきのがんサポートブック』2023, pp.14-16, 67-81, 91-93.
- (22) 栃木県がん診療連携協議会『栃木県がん療養ハンドブック』, 2020, pp.2-12.
- (23) 栃木県がん診療連携協議会『栃木県がん療養ハンドブック』第8版, 2024, pp.2-12.
- (24) 群馬県健康福祉部感染症・がん疾病対策課『ぐんまの安心がんサポートブック』第10版, 2021, pp.10-31, 75-91.
- (25) 群馬県健康福祉部健康長寿社会づくり推進課がん対策推進係『ぐんまの安心がんサポートブック』第13版, 2024, pp.10-31, 75-87, 96.
- (26) 埼玉県保健医療部疾病対策課がん対策担当『埼玉県がんサポートブック』, 2021, pp.11-16.
- (27) 埼玉県保健医療部疾病対策課がん対策担当『埼玉県がんサポートブック』, 2024, pp.11-16.
- (28) 柏市健康医療部健康政策課『柏市民のためのがんサポートハンドブック』第12版, 2024, pp.7, 33-39.
- (29) 千葉県健康福祉部健康づくり支援課・千葉県地域統括相談支援センター『千葉県がんサポートブック』第4版, 2023, pp.7-9, 33-39.
- (30) 千葉県健康福祉部健康づくり支援課・千葉県地域統括相談支援センター『千葉県がんサポートブック』第4版増強版, 2023, pp.7, 33-39.
- (31) 神奈川県がん診療連携拠点病院 相談支援部会“2020年度 がん診療連携拠点病院・指定病院「患者サロン」の開催状況一覧（2021年3月現在）”, <https://www.pref.kanagawa.jp/docs/nf5/ganntaisaku/kyousei/kanjyakai.html>, (2021年12月28日最終確認)
- (32) 神奈川県健康医療局保健医療部がん・疾病対策課『がんサポートハンドブック 地域の療養情報 かながわ』第8版, 2021, pp.2-7, 29-31.
- (33) 神奈川県健康医療局保健医療部がん・疾病対策課『がんサポートハンドブック 地域の療養情報 かながわ』第10版, 2023, pp.2-3, 29-34.
- (34) 新潟県がん診療連携協議会情報連携部会・新潟県福祉保健部医務薬事課『がんサポートハンドブック』, 2021, pp.1, 17-19.
- (35) 新潟県がん診療連携協議会情報連携部会・新潟県福祉保健部医務薬事課『がんサポートハンドブック』, 2024, pp.1, 18-19.
- (36) 富山県がん診療連携協議会・がん相談支援部門『がん情報とやま』, 2021, pp. 37-44.
- (37) 富山県がん診療連携協議会・がん相談支援部門『がん情報とやま』, 2024, pp.8-27, 36-47.
- (38) 石川県・石川県がん診療連携協議会『いしかわのがんサポートBOOK』第2版, 2020, pp.6-7, 16-21.
- (39) 福井県がん診療連携行議会『がん情報ふくい』第6版, 2020, pp.8-29, 45-47.
- (40) 福井県がん診療連携行議会『がん情報ふくい』第9版, 2023, pp.8, 40-42.
- (41) 山梨県がん診療連携拠点病院連絡協議会『山梨県がんサポートブック』, 2021, pp.1, 17-18.
- (42) 山梨県がん診療連携拠点病院連絡協議会『山梨県がんサポートブック』, 2024, pp.1, 21-22.
- (43) 長野県がん診療連携協議会情報連携部会『がんと向き合うために -信州のがん療養情報-』第13版, 2021, pp.1, 14-22.
- (44) 長野県がん診療連携協議会情報連携部会『がんと向き合うために -信州のがん療養情報-』第16版, 2024, pp.1, 14-22.
- (45) 岐阜県がん情報センター・岐阜県がん診療連携拠点病院協議会患者相談専門部会・岐阜県健康福祉部保健医療課『ぎふ・療養サポートブック』, 2021, pp.3, 29-31, 45-47.
- (46) 岐阜県がん情報センター・岐阜県がん診療連携拠点病院協議会患者相談専門部会・岐阜県健康福祉部保健医療課『ぎふ・療養サポートブック』, 2023, pp.9-11.
- (47) 愛知県保健医療局健康医務部健康対策課『あいちのがんサポートブック』2021年度, 2021, pp.5, 10-14.

- (48) 愛知県保健医療局健康医務部健康対策課『あいちのがんサポートブック』 2023年度, 2023, pp.5, 11-14.
- (49) 三重県がん相談支援センター・三重県がん診療連携協議会 がん相談支援部『三重県の療養情報 ～がんと向き合うために～』 2021年度版, 2021, pp.9-10, 40-43.
- (50) 三重県がん相談支援センター・三重県がん診療連携協議会 がん相談支援部『三重県の療養情報 ～がんと向き合うために～』 2023年度版, 2023, pp.10-11, 46-49.
- (51) 滋賀県がん診療連携協議会 相談支援部『滋賀の療養情報 -がんになっても安心して暮らせるように-』 第8版, 2021, pp.7, 24-26.
- (52) 滋賀県がん診療連携協議会 相談支援部『滋賀の療養情報 -がんになっても安心して暮らせるように-』 第10版, 2023, pp.7, 24-26.
- (53) 京都府がん対策推進府民会議 情報提供充実対策部『がん患者・家族のための京都府がん情報ガイド』 第8版, 2021, pp.2-3, 39-44.
- (54) 京都府がん対策推進府民会議 情報提供充実対策部『がん患者・家族のための京都府がん情報ガイド』 第9版, 2022, pp.5, 39-44.
- (55) 大阪府がん診療連携協議会 相談支援センター部『おおさか がんサポートブック』 第2.5版, 2021, p.33.
- (56) 大阪府がん診療連携協議会 相談支援センター部『おおさか がんサポートブック』 第2.6版, 2022, p.37.
- (57) 大阪府 健康医療部 健康推進室 健康づくり課・大阪府がん診療連携協議会 相談支援センター部『おおさかがんサポートブック』 別冊, 2021, pp.15-29, 30-42.
- (58) 兵庫県 健康福祉部健康局疾病対策課『兵庫県がんサポートブック』, 2017, pp.2-4, 7-10.
- (59) 兵庫県 保健医療部感染症等対策室疾病対策課『兵庫県がんサポートブック』 第2版, 2023, pp.2-5, 9-12.
- (60) 奈良県福祉医療部医療政策局疾病対策課『がん患者さんのための療養ガイド』 第3版, 2018, pp.2, 29, 30, 33-34.
- (61) 奈良県福祉医療部医療政策局疾病対策課『がん患者さんのための療養ガイド』 第4版, 2024, pp.2, 28-30, 32-34.
- (62) 和歌山県福祉保健部健康局健康推進課 “患者サロン一覧(令和元年9月1日現在)”,
https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/041200/h_sippeigannet/01/05_d/fil/20190901_gansalon.pdf, (2022年03月18日最終確認)
- (63) 和歌山県福祉保健部健康局健康推進課 “患者サロン一覧(令和5年11月8日現在)”,
https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/041200/h_sippeigannet/01/05_d/fil/20231108_gansaronitiran.pdf, (2024年07月31日最終確認)
- (64) 和歌山県福祉保健部健康局健康推進課 “仲間を探す(患者サロン)(令和5年11月8日現在)”,
https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/041200/h_sippeigannet/01/05.html, (2024年07月31日最終確認)
- (65) 鳥取県健康対策協議会 『がん患者さんのための地域の療養情報サポートブック』, 2012, pp.3, 13.
- (66) 鳥取県福祉保険部 健康医療局 健康政策課 “鳥取県内のがん相談支援室及びがん患者サロン一覧” 鳥取県のがん情報のポータルサイト, <https://www.pref.tottori.lg.jp/127097.htm>, (2024年07月31日最終確認)
- (67) 島根県・島根県がん対策推進協議会・島根県がん診療ネットワーク協議会『しまねのがんサポートブック』, 2017, pp.13-14, 36-39.
- (68) 島根県健康福祉部健康推進課 がん対策推進室『しまねのがんハンドブック がんサポートブック更新版』, 2024, pp.38-39.
- (69) 島根県健康推進課 がん対策推進室 “県内がんサロン名簿(令和6年7月)”,
<https://www.pref.shimane.lg.jp/medical/kenko/kenko/gan/gansalon/gansaron.data/saron202407.pdf>, (2024年07月31日最終確認)

- (70) 岡山県・岡山県がん診療連携協議会・岡山県内がん診療連携拠点病院・推進病院・岡山県内患者会『岡山県がんサポートガイド』第二版, 2019, pp.13, 37-46.
- (71) 岡山県・岡山県がん診療連携協議会・岡山県内がん診療連携拠点病院・岡山県内がん診療連携推進病院・岡山県内患者会『岡山県がんサポートガイド』第三版, 2024, pp.22-32.
- (72) 広島県健康福祉局がん対策課『がん患者さんご家族のためのサポートブックひろしま』(令和2年12月改訂), 2020, pp.10, 44-46.
- (73) 広島県健康福祉局健康づくり推進課『がん患者さんご家族のためのサポートブックひろしま』(令和5年2月改訂), 2023, pp.46-48.
- (74) 山口県 “がんサロン一覧(各がん診療連携拠点病院等)”,
<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cmsdata/1/4/e/14eaba3bfb3e03dc847edc47ed8af193.pdf>, (2021年12月01日最終確認)
- (75) 山口県医療政策課 医療対策班“がんサロン一覧(各がん診療連携拠点病院等) (令和6年10月時点)”,
<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/uploaded/attachment/178261.pdf>, (2024年10月31日最終確認)
- (76) 山口県健康福祉部 医療政策課『山口県がん患者サポートブック がんと仕事とお金』第3版, 2020, p.40.
- (77) 山口県健康福祉部 医療政策課『山口県がん患者サポートブック がんと仕事とお金』第4版, 2024.
- (78) 徳島県がんセンター “患者・家族会 がんサロン”,
<https://www.toku-gantaisaku.jp/topics/salon.html>, (2022年03月18日最終確認)
- (79) 徳島県がん診療連携協議会・徳島がん対策センター『とくしまがん療養サポートブック』, 2023, pp.31-32.
- (80) 香川県 『がん患者必読かがわ地域の療養情報』改訂版, 2020, pp.3, 17-18.
- (81) 香川県 『がん患者必読かがわ地域の療養情報』改訂版, 2023, pp.17-18.
- (82) 愛媛県がん診療連携協議会『がんサポートブックえひめ』第3版, 2019, pp.13-15.
- (83) 愛媛県がん診療連携協議会『がんサポートブックえひめ』第4版, 2022, pp.17-18.
- (84) 高知県 健康政策部 健康対策課『高知県版がんサポートブック』第6版, 2021, pp.1, 13.
- (85) 高知県健康政策部健康対策課『高知県版がんサポートブック』第8版, 2023, p.6.
- (86) 福岡県 “がん患者会・支援団体・がんサロン (2021年10月18日更新)”,
<https://www.pref.fukuoka.lg.jp/contents/gankanjakaijouhou.html>, (2021年12月01日最終確認)
- (87) 福岡県 “がん患者会・支援団体・がんサロン (2024年3月25日更新)”,
<https://www.pref.fukuoka.lg.jp/contents/gankanjakaijouhou.html>, (2024年07月31日最終確認)
- (88) 佐賀県 健康福祉部 健康福祉政策課 がん撲滅特別対策室 “相談窓口・サロン(平成30年4月現在)”
https://www.ganportal-saga.jp/salon/sanai_plaza, (2021年12月01日最終確認)
- (89) 佐賀県健康づくり財団 『さがん情報 (令和3年4月発行)』, 2021.
- (90) 佐賀県健康づくり財団 『さがん情報(令和6年4月発行)』, 2024.
- (91) 佐賀県のがん情報サイト がんポータルさが “佐賀県内のがん患者団体等活動一覧”(平成30年4月現在),
<https://www.ganportal-saga.jp/files/uploads/佐賀県のがん患者団体等活動一覧.pdf>, (2024年07月31日最終確認)
- (92) 長崎県がん診療連携協議会相談支援ワーキンググループ・長崎県福祉保健部医療政策課『サポートブックながさき』第4版, 2020, pp.52-58, 82-84.
- (93) 長崎県がん診療連携協議会相談支援ワーキンググループ・長崎県福祉保健部医療政策課『サポートブックながさき』第6版, 2024, pp.59-63.
- (94) がんサロンネットワーク熊本 “がんサロン一覧”,
<https://www2.kuh.kumamoto-u.ac.jp/Canconsultation/salon/images/がんサロン一覧表 H29.1.17 現在.pdf>, (2022

年 02 月 01 日最終確認)

- (95) がんサロンネットワーク熊本 “がんサロンネットワーク一覧”(2024 年 4 月現在),
https://www2.kuh.kumamoto-u.ac.jp/CancerSupport/uploads/salon_list_202404.pdf, (2024 年 07 月 31 日最終確認)
- (96) がんサロンネットワーク熊本『がんサロンのご案内』, 2024.
- (97) 熊本県がん診療連携協議会 幹事会相談支援・情報連携部会『熊本県版がん情報冊子』第4版, 2021, pp.9-10, 100-103.
- (98) 熊本県がん診療連携協議会幹事会『熊本県版がん情報冊子』2023年版, 2023, pp.101-106.
- (99) 大分県健康増進室“県内がんサロンの活動状況”(平成31年3月現在),
https://www.pref.oita.jp/uploaded/life/2267681_4281884_misc.pdf, (2024年07月31日最終確認)
- (100) 大分県福祉保健部健康づくり支援課『おおいたのがんサポートブック』第4版, 2020, pp.34-41.
- (101) 大分県福祉保健部健康づくり支援課『おおいたのがんサポートブック』第5版, 2022, pp.34-41.
- (102) 宮崎県 “みやざきのがん情報”(更新日 2021 年 08 月 19 日),
<https://www.pref.miyazaki.lg.jp/kenkozoshin/kurashi/hoken/index-05.html>, (2021 年 12 月 01 日最終確認)
- (103) 宮崎県 “みやざきのがん情報”(更新日 2024 年 06 月 21 日),
<https://www.pref.miyazaki.lg.jp/kenkozoshin/kurashi/hoken/index-05.html>, (2024 年 07 月 31 日最終確認)
- (104) 宮崎県がん診療連携協議会相談支援専門部会・県立宮崎病院 栄養管理科『がんサポートブックみやざき』第1版, 2023, pp.7, 19-20.
- (105) 鹿児島県がん診療連携協議会 がん相談支援部門会『かごしま県がんサポートブック』, 2018, pp.23, 30-33.
- (106) 鹿児島県がん診療連携協議会 がん相談支援部門会『かごしま県がんサポートブック』, 2023, pp.31-33.
- (107) 沖縄県・琉球大学病院がんセンター『おきなわ がんサポート ハンドブック』2021年版, 2021, pp.23, 38-45.
- (108) 沖縄県・琉球大学病院がんセンター『おきなわ がんサポート ハンドブック』2024 年版, 2024, pp.38-43.

保育実習Ⅱにおける学生の成長実感に関する研究

A Study on Students' Self-Awareness of Professional Development through Childcare Training

岡田 朱世* 高市 勢津子**

OKADA, Akeyo* TAKAICHI, Setsuko**

要旨

養成校での学びと実習での学びの往還が重視される中、保育実習を通して学生が得る学びを検討するにあたっては、学びの内容だけでなく、それを自身の成長として実感し、さらなる学びへのモチベーションへとつなげていくことが重要である。本研究では、「保育実習Ⅱ」を経験した学生がどのような成長実感を得ているのかを明らかにすることを目的とし、自由記述から得られたデータを基に計量テキスト分析を行った。その結果、子どもとの関わりが成長実感につながる経験として大半を占めており、子ども一人ひとりの発達や思いを考え、理解した上で学生なりにどのように関わるのかという意図を持って実践したことで成長実感を得ていることが明らかとなった。また、保育実習ⅠとⅡの比較においては、保育実習Ⅰでは成長実感を得た内容は多岐にわたっていたのに対して、保育実習Ⅱでは子どもとの関わりという点に焦点が絞られていることがわかった。

キーワード：保育実習 保育実習指導 保育所 振り返り 成長実感

1. 研究の背景と目的

大学等の保育士養成施設において保育士資格を取得する場合、保育実習を行うことが必修科目とされている。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」^①において定められており、「保育実習Ⅰ」では、保育所又は幼保連携型認定こども園等における10日間、80時間以上の実習と児童養護施設等の児童福祉施設で10日間、80時間以上の実習を行うことが必修となっている。その後、保育所又は幼保連携型認定こども園等で10日間、80時間以上の実習を行う選択必修の「保育実習Ⅱ」又は、児童養護施設等の児童福祉施設で10日間、80時間以上の実習を行う選択必修の「保育実習Ⅲ」での実習を行う。

これらの実習での学びについて、「指定保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」^②では、「保育現場の実情を踏まえ、実践力や応用力をもった保育士を養成するため、実習や実習指導の充実を図り、より効果的な保育実習にすることが必要である」ことが基本的な考え方として示された。保育実習における事前事後指導の充実により実習による学びを強化させ、効果的学習を行うことを目的として、それまで「保育実習Ⅰ」「保育実習指導」計5単位としていたところを「保育実習Ⅰ」4単位と「保育実習指導Ⅰ」2単位とする単位数の変更が行われた。同様に、選択必修科目である「保育実習Ⅱ又はⅢ」にも「保育実習指導Ⅱ又はⅢ」の1単位が加えられることとなった。また、保育士の一定水準の確保及び専門性の向上に資するものとなるよう、教科目ごとに目標と内容を示した教授内容があわせて公表されている。

加えて、全国保育士養成協議会が実習指導の標準的事項の策定と保育実習指導の発展・充実に貢献することを目的として「保育実習指導のミニマムスタンダード」^③を作成している。さらに、全国

* 幼児教育学科講師

** 大阪キリスト教短期大学教授

保育士養成協議会では、養成校の実習担当教員が一定の専門性を備えたうえで実習指導を行い、実習指導の質の維持・向上を図ることを目的として、2022年度より実習指導者認定講習を開催している。このように、これまで以上に、養成校での学びである理論と保育現場での実習という実践の往還が重視されるようになってきている。

保育実習に関する先行研究では、保育実習での学生の学びについて川原(2016)^④が、「子どもへの言葉かけ」と「子ども同士のトラブル対応」は学生が実感できる学びであることを明らかにしている。また、「学生自身が戸惑いや葛藤というネガティブな感情を一度抱き、それを改善するための具体的な方法を知りたいと強く意識し、それを実践し成功体験を得るという共通体験がある」として、学生が自身の成長として捉えるまでの過程を示している。星(2022)^⑤は、複数回ある実習を重ねることでの学生の成長について、保育実習Ⅰ（保育所）では子どもと関わる場面に視点が置かれていた姿から、保育実習Ⅱでは子どもと継続して関わることで感じられる子どもの成長など保育の視点に広がりを感じられることを明らかにしている。

これらの先行研究より、学生が実習を通して何を学んだかということだけでなく、複数回の実習を経験する中で学生がどのように成長し、また学生が自分自身の成長を実感することでさらなる学びへのモチベーションへとつなげていくという、学びの連続性が重要であると考えられる。こうした学びの連続性を明らかにしていくためには、実習と一括りにして検討するのではなく、それぞれの実習においての学生の成長実感について捉え、学生の成長の実態を明らかにすることが必要である。そして、学生が実習を通してどのように成長し、自分自身の成長をどのように捉えているのかに注目することは、実習指導の内容を検討していく上でもおさえておくべき点であり、それぞれの実習指導を充実させていく上で重要となる。

本研究に先駆けて筆者らが行った保育実習Ⅰ（保育所）を対象とした調査^⑥では、子ども一人ひとりを理解した上で言葉掛けを行うことや保育者から学び子ども理解を深めること、3歳未満児の保育知識・技術の習得が学生の成長実感につながっていることが明らかとなった。本研究では、その後の保育実習Ⅱを経験した学生がどのような自身の成長実感を得ているのかを調査する。さらに、保育実習Ⅰ（保育所）で得られた成長実感との違いについて比較検討を行い、2回の保育実習を経て学生がどのように成長しているのかを明らかにすることを目的とする。それにより、よりよい実習指導へとつなげていく方策を見出すことを目指す。

2. 研究方法

（1）調査の概要

A短期大学の保育士養成課程に所属する2年生を対象に2022年12月に調査を実施した。対象となる学生は、2022年6月に「保育実習Ⅰ（保育所）」を経験したのち、2022年11月に「保育実習Ⅱ」を選択し、保育所及び幼保連携型認定こども園での2週間の実習を終えた85名である。2年次後期に開講された「保育実習指導Ⅱ」において実習後に振り返りを行い、「自身がこの実習を通して成長したこと」について自由記述をしてもらった回答について分析を行う。

（2）分析方法

自由記述から得られたテキストデータを基に、樋口(2022)^⑦のKH Coder3.Beta.03iを用いて計量テキスト分析を行った。第一執筆者が分析を行ったのち、第二執筆者が分析結果の検討を行った。その後、分類や表現方法など繰り返し2名で検討を行い、分析の客観性を高めた。

分析の手順は、①記述内容が明らかに誤字・脱字であると判断できるものについて修正を行った。②記述内容の中で同一の内容を示す表記について統一をした。例えば、「先生」「保育士」「保育教諭」は「保育者」に、「子どもたち」「子」は「子ども」に統一した。③本研究に必要な用語に関して固定名詞の設定を行った。固定名詞の設定は、別の単語として処理される「保育」と「者」を「保育者」として認識させるための設定である。「保育者」の他にも、「言葉掛け」「部分実習」「責任実習」などを設定した。④「成長」「実習」「感じる」といった設問に影響を受けていると考えられる語を分析に使用しない語として設定した。⑤自由記述に書かれた単語の「出現頻度」を求めた。⑥よく一緒に使われている共起の程度が強い語を示す共起ネットワークを作成した。出現数による語の取捨選択を最大 5、描画する共起関係の選択を上位 60 と設定した。

（３）倫理的配慮

調査の趣旨、個人情報の保護とデータ利用、授業の評価に影響を及ぼさないこと、調査への参加は任意であることについて口頭で説明を行った。調査の結果については、回答者のプライバシーを厳守し、回答は分析を開始する前に番号を付して匿名処理をし、統計的に処理を行い個人が特定されないように配慮した。

3. 結果

（１）回答者の概要

調査対象となる学生 85 名のうち、調査に協力の得られたのは 80 名で、回収率は 94.1%であった。A 短期大学は女子短期大学であるため、回答者は全員女性である。回答者は全員、1 年次に幼稚園での「教育実習」と児童養護施設等の児童福祉施設や障がい者施設での「保育実習Ⅰ（施設）」を、2 年次前期に保育所での「保育実習Ⅰ（保育所）」を経験している。

（２）抽出語の集計

先に示した分析手順により、単語の出現頻度を求めた。総抽出語数は 3,862 語、異なり語数は 596 語であった。これらの頻出語における上位 20 語と出現頻度を表に整理した。（表 1）

最も記述が多かったのは「子ども」であり、出現頻度は他の単語と比較しても圧倒的に多い。子どもの保育を行うことが保育所の役割であり、子どもとの関わり無くして保育実習は成り立たないため、当然の結果とも言える。

2 番目に多かったのは「関わる」である。学生が子どもと関わる中で自身の成長を感じられたという記述が多く見られた。どのように関わったかという内容については、後の共起ネットワークから読み取ることとする。

3 番目に多かったのは「言葉掛け」である。学生が子どもに対して行った言葉掛けについての記述が多く見られた。

（３）共起ネットワーク

よく一緒に使われている共起の程度が強い語を示す共起ネットワークを作成し、話題の命名を行った。図では共起の程度が強い語同士がつながっているとして線で結ばれている。分析ソフトが示す図はカラーで表示されるが、ここでは白黒で示す都合上、Subgraph が示す番号との対応がわかるように囲み線と番号を追記している（図 1）。

表1 保育実習Ⅱを通して学生が成長したと感じることを表す頻出語

頻出語	頻度	頻出語	頻度
子ども	120	気持ち	14
関わる	32	学ぶ	13
言葉掛け	29	関わり方	11
出来る	20	行動	11
保育者	18	対応	11
考える	17	見守る	10
思う	17	乳児	10
援助	16	発達	10
見る	15	遊び	10
大切	15	理解	10

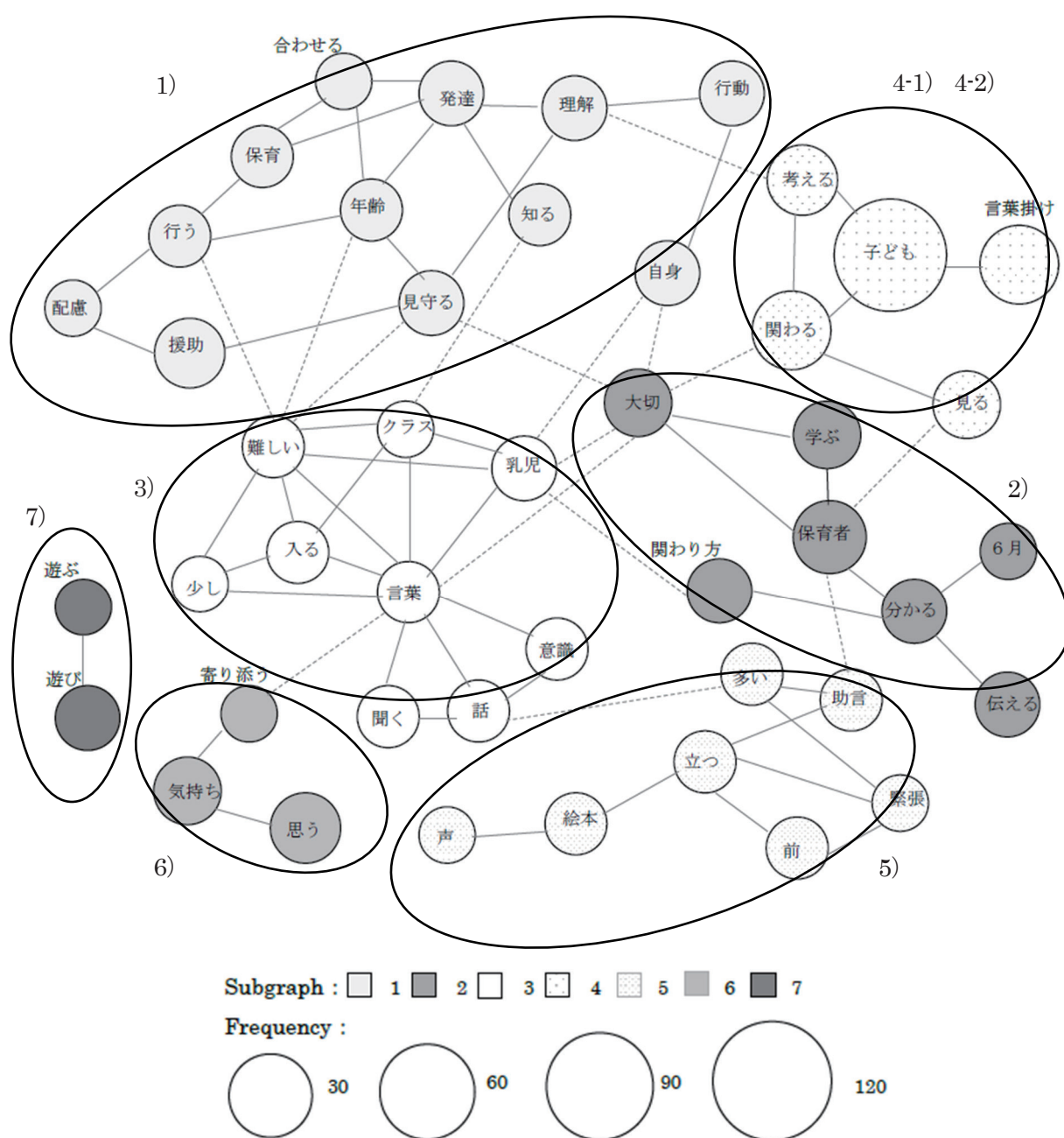


図1 保育実習Ⅱを通して学生が成長したと感じることを表す頻出語の共起ネットワーク

共起ネットワークでは、7つのグループが生成され、基の記述内容を確認しながら内容に沿って話題の命名をした。

「子ども」「言葉掛け」「関わる」「考える」「見る」で構成される4)のグループでは、基の記述を確認したところ「見る」という語に対して、子どもの様子をよく見ること、保育全体を見る視野の拡大について示されており、「見る」と「言葉掛け」がつながる記述が見られなかった。そこでこのグループには2つの話題が含まれていると解釈し、2つのグループに分けることとした。その結果、以下のように8つのグループが生成された。以下、本文中では、グループ名は【 】、頻出語は「 」で示す。なお、イタリック体は学生の記述内容である。

1) 【子どもの発達に合わせた見守る援助の理解】

「子ども」の「年齢」や「発達」に「合わせた」「保育」を「理解」した上で、「援助」や「配慮」を行うことが成長実感につながっていた。また、その援助や配慮の中には直接的に子どもに関わることでだけでなく、「見守る」という選択肢も含まれていた。

- ・子どもとじっくり関わって発達に応じた援助や関わり方を学び、信頼関係を築くことができた。
- ・縦割り保育でそれぞれ年齢も発達もバラバラで対応が難しかったけれど子どもと関わる中でどれくらいの援助が必要かや見守った方がいいのかなど理解していくことができた。

2) 【保育者から学ぶ】

「保育者」から保育で「大切」にすべきことや子どもにどのように「伝える」とよいかを学び、「6月」の保育実習Iよりも子どもの気持ちや保育者としてすべきことが「分かる」という感覚を掴んでいた。

- ・困ったなと思ったことを保育者に相談をし、助言をいただいたことを次の日に実践をしてみた。同じ状況にはならなかったが、助言をいただいたあとは、臨機応変に対応することができたのが、成長できたと感じた。
- ・6月の実習では、緊張や不安が大きく、分からないことやうまくいかなかったことも多かったですが、学んだことで自信もあったり、保育者の助言もあってうまくいったことが多く、どうしたらいいかなどのコツをつかむことができた。

3) 【子どもの言葉をよく聞く】

特に「乳児」クラスでの実習では、「言葉」で思いを伝えることがまだ「難しい」年齢であるため、子どもの「言葉」や「話」をしっかりと聞いて関わるようにしていた。

- ・子ども一人ひとりの話や言葉に寄り添い関わることを意識して実習に取り組んだ。揉め事などが起こったときに最初はなかなか上手く対応することが出来なかったけど一人ひとりに寄り添うことで、上手にお互いが納得出来るような援助をすることが出来た。
- ・乳児クラスを初めて担当しました。幼児と違い言葉でのコミュニケーションが難しく感じましたが、子どもが何を伝えたいのかを考え読みとる力が身に付きました。

4-1) 【子どもへの言葉掛け】

「子ども」にどのような「言葉掛け」をすればよいかを学生なりに「考え」て試行錯誤しながら

「関わる」ことが成長実感につながっていた。

- ・色々な子どもと関わり、この言葉掛けをしてうまくいかなかったから次の日は違う言葉掛けをして試行錯誤した。
- ・イヤイヤ期に入り拒否する子どもにどのような言葉掛けをすると自らしたいと思えるのかを考えながら試行錯誤して子どもと関わり、子どもに応じた援助や配慮する力が身に付きました。

4-2) 【子どもの様子を見る】

「子ども」一人ひとりの様子をよく「見る」という観察力の成長と、クラス全体の子ども様子を「見る」という視野の拡大が獲得されていた。

- ・その子のペースにあった関わり方、関わる場所を見極めながら関わる距離を深めることができたことに成長を感じた。
- ・同じ子どもとばかり関わらないように全体を見ながら関わることができた。
- ・保育全体を見て活動の流れを理解し、進んで行動できるようになった。

5) 【子どもの前に立つ】

部分実習や責任実習、絵本の読み聞かせなどの機会では、「緊張」しつつも「声」の出し方を工夫したり、保育者から「助言」をもらったりしながら、子どもの「前」に立つ経験が成長実感へとつながっていた。

- ・毎日手遊びや絵本の読み聞かせを繰り返し行う中で、子どもの前に立つことへの不安や緊張が減った。
- ・部分実習をする機会は今までにもありましたが、緊張しすぎてあまり上手に喋れなかったりしていましたが、今回は緊張もしていましたが、純粋に楽しみながら、部分実習をすることができたと感じたからです。

6) 【子どもの気持ちに寄り添う】

「子ども」の「思い」を汲みとったり、「気持ち」に「寄り添ったり」することを意識して取り組んでいた。

- ・初めて乳児クラスに入って、言葉が伝わりきらない子どもと関わることの難しさを知ることができて、良い経験となった。子どもの表情やジェスチャー、少しの言葉を受け止め、子どもの気持ちに寄り添うことが大切だと学んだ。
- ・自身がこうして欲しいと子どもに思うのではなく、子どもの気持ちを第一に考えることを意識して、行動できるようになった。

7) 【遊びに関する援助】

子どもの「遊び」に関する援助を考えながら、子どもと「遊ぶ」中で、子どもの遊びが豊かになるような援助ができた実感を得ていた。

- ・遊びの幅が広がるよう言葉掛けをすることを心がけるようになった。
- ・子どもと単に遊ぶだけでなく、ルールを伝えてみたり、遊びを提案したりして子どもたちの中に入って遊ぶことができた所。

4. 考察

(1) 出現頻度の多い語の特徴

最も記述が多かったのは「子ども」であり、出現頻度は他の単語と比較しても圧倒的に多い。子どもの保育を行うことが保育所の役割であり、子どもとの関わり無くして保育実習は成り立たないため、当然の結果とも言える。

2 番目に多かったのは「関わる」である。実習において関わる対象は、子ども、保育士・調理師・看護師など園で働く保育者が主であるが、本調査では子どもとの関わりに関する記述が多く見られ、共起ネットワークでも「子ども」と「関わる」がつながっていることが示された。また、「関わる」という語と共起ネットワークで直接つながっていないが、その内容を見ると 7) 【遊びに関する援助】のように子どもの遊びにどのように「関わる」のかを示すものもあった。

3 番目に多かったのは「言葉掛け」である。学生が子どもに対して行った言葉掛けについての記述が多く見られた。『保育学用語辞典』^⑨では、保育者による指導・援助場面において子どもの気持ちや行動に影響を与える重要な働きかけの一つであり、どのような場面でどのような言葉掛けをするか、常に判断しながら行うことが求められるとされている。子どもの気持ちに寄り添った言葉掛けをしたり、遊びへの興味・関心が高まるような言葉掛けをしたりするなど、子どもの様子や保育場面の状況に応じて判断し言葉掛けをすることは、保育者の専門性が発揮される場所である。単に子どもと会話し一緒に過ごすのではなく、学生なりにねらいや意図を持って子どもへの言葉掛けをしたことが成長実感へとつながっていることがわかった。

(2) 子どもとの関わり

8 つのグループのうち、2) 【保育者から学ぶ】以外の 7 つのグループは、「子ども」とどのように「関わる」のかを示すものであった。7) 【遊びに関する援助】については、共起ネットワークでは「子ども」と結びついてはいないが、基の記述内容を見ると、子どもの「遊び」に関する援助を考えながら、子どもと「遊ぶ」中で、子どもの遊びが豊かになるような援助ができたことで成長実感を得ていたことが示されている。このことから、保育実習Ⅱでは、「子ども」との「関わり」について、学生なりに子どもの発達やその時の様子を理解したり、子どもの思いを考えたりした上で、どのように「関わる」のかを考えて実践したことが成長実感につながっていることがわかった。

もちろん保育者から見ればまだまだ十分な関わりができているとは言い難いこともあるかと思うが、成長実感として捉えられているということは、学生なりに考えて実行したことに対して子どもからよい反応をもらえたり、子どもとの関係が深まったと感じられる出来事があったりしたからだろう。何ができればよいという客観的な指標を示すことが難しい保育者という職務の特性から考えると、こうした成長実感がさらなる学びへのモチベーションとして重要になると考える。

(3) 保育者からの学び

2) 【保育者から学ぶ】ことに関しては、保育者の援助を見て真似したり、何をすればよいか指導を受けて行動したりするという段階から、学生なりに考えて実践した上で、保育者から助言をもらい、学びを深めたことが「分かる」感覚を掴むことにつながっている。これは、実習を重ねることで保育所での生活の流れや活動の実態を理解できているという前提があり、子どもの発達や個性、子どもの思いを汲み取る大切さなどの子どもの保育の理解が進んでいる故だと言える。

一方で、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」で示されている保育実習Ⅱの実習

目標には、保護者支援や保育の計画の理解等も挙げられているが、これらについての学びに関する記述は見られなかった。保育の計画では、環境構成も重要な要素となるが、環境構成に関する学びの記述も見られなかった。この理由としては、保護者支援や保育室内外の環境構成を実習中に学生が主体的に取り組むことは難しい状況であることが考えられる。見て学ぶことはできるが、学生なりに考えて取り組むことが難しいことが、成長実感として認識されづらい原因であると言える。よって、保護者支援や環境構成を含む保育の計画等の理解を深めていくためには、事後指導において保育者がどのように取り組んでいたか具体的な事例を挙げながら振り返る機会を設けることで、学生が意識していなかった成長実感へと結びつけていく必要がある。

（４）保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの比較

保育実習Ⅰの分析では、先に示した分析手順と同様に頻出語の抽出と共起ネットワークの作成、話題の命名を行った。頻出語上位３語は、「子ども」「言葉掛け」「保育者」であった。本調査の頻出語上位３語は「子ども」「関わる」「言葉掛け」であり、「保育者」は５番目で保育実習Ⅰの時と比較すると出現頻度は減っている。しかし、全体の抽出語の中では上位であり、保育者からの学びが成長実感につながっていることに変わりはないと言える。

共起ネットワークから話題の命名を行い作成したグループは、【子どもへの言葉掛け】【保育で大切にすべきことを学ぶ】【幼稚園実習との比較】【遊びの充実】【実習の序盤との比較】【保育者や子どもをよく見て援助する】【絵本の読み聞かせ】【子ども一人ひとりの性格や発達に合わせる】【保育者や子どもの話を聞く】の９グループで、本調査と同様に子どもとの関わりに関係するものもあるが、これまでの実習や実習期間内での変化との比較、絵本の読み聞かせという具体的な援助技術など多岐にわたっている。ここから保育実習Ⅰでは、初めての保育所での実習では幅広く関心が向けられていたのに対して、保育実習Ⅱでは子どもとの関わりという点に焦点が絞られていることがわかる。まずは大枠を掴み、その中で自分自身の課題を明確にし、その課題を達成するために試行錯誤するという成長過程が見えてくる。

こうした保育実習Ⅰと保育実習Ⅱでの違いを踏まえると、事後指導ではそれぞれの実習での振り返りを行い成長実感を得られるようにするだけでなく、実習を重ねる毎にどのように自分自身が変化したかを可視化できるような振り返りの方法を取り入れることで、養成課程全体を通した成長実感の獲得につなげることができると考える。

５．結論と今後の課題

保育実習Ⅱを経験した学生がどのような自身の成長実感を得ているのかを明らかにすることを目的として分析を進めてきた。保育実習Ⅱでは子どもとの関わりに関する成長実感が得られていることが明らかとなり、学生なりに子どもとの関わり方を考え、試行錯誤しながら実践する中で上手くいった感じや子どもと関係が深まったと感じられる経験をしていることが示された。子どもとの関わりは保育における基本的な部分であるが、一人ひとり異なる子どもの発達や個性、思いを尊重しながら行わなければならないため、唯一無二の正解のないものである。短い実習期間の中ではじっくりと子どもと関係を築くことは難しい部分もあるが、自分の目の前にいるその子どもに今一番必要な援助は何かを考え実践し、学びを深めている学生の姿を明らかにすることができた。

保育実習Ⅰで得られた成長実感との違いについては、幅広い視野から具体的な視野へと成長実感を得られる内容が変化することが示された。全体的な特徴を捉えることはできたが、今後はこうした成

長の変化のプロセスに注目し、より具体的に学生がどのような経験をしたことが変化につながっているのかを明らかにしていくことが課題である。

引用文献

- (1)厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」2018.
- (2)厚生労働省・保育士養成課程等検討会「指定保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」2010.
- (3)全国保育士養成協議会『保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2「協働」する保育士養成』中央法規, 2018.
- (4)川原亜津美「保育実習Ⅰを通して得た学生の学びに関する考察－学生が実感できる学びとその過程－」『高松大学・高松短期大学研究紀要』66, 2016, pp.1-9.
- (5)星早織「学生の成長を支える教育実習（幼稚園）・保育実習・実習指導のあり方に関する研究（その2）－2年間の学びの振り返りから－」『和泉短期大学研究紀要』42, 2022, pp.21-30.
- (6)岡田朱世・高市勢津子「保育実習における学生の成長実感に関する研究」『大阪キリスト教短期大学紀要』64, 2023, pp.8-17.
- (7)樋口耕一・中村康則・周景龍『動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニングフリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析－』ナカニシヤ出版, 2022.
- (8)秋田喜代美監修・東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター編著『保育学用語辞典』中央法規出版, 2019.

【付記】

本論文は、日本保育学会第77回大会（2024年5月11日、神戸大学、オンライン開催）の発表内容に加筆したものである。

岐阜県・長崎県・鹿児島県立高校の「校則」に関する一考察

A Study on Public High School Rules in Gifu, Nagasaki and Kagoshima Prefecture

大津 尚志

OTSU, Takashi

要旨

2017年に訴訟が起こされたことを契機に、近年「校則の見直し」の必要性が再び生じている。それは、文部科学省によっても通知（2021年）がだされ、改訂版の『生徒指導提要』（2022年）のなかでも言及されている。ここでは文部科学省から通知で「校則の見直し」を既に行っている教育委員会として言及をうけている岐阜県・長崎県・鹿児島県の県立高校校則について、教育委員会による県内学校への通知などの動向と校則の見直し状況について分析する。特に岐阜県においては「見直し」がすすんでいるという分析結果をえることができた。

キーワード：校則 校則の見直し 生徒指導提要 文部科学省 教育委員会

1 はじめに 文部（科学）省と「校則の見直し」

1975年頃から「校内暴力」対策として「生徒管理」の手段として「校則」が使用されるようになった。例えば、中学校で靴は「白を基本としたひもつきの運動靴」、高校で「男子上衣」は「丈の長いもの、極端に短いもの（えりも同じ）、サイドベンツ・センターベンツ、そでのボタンの多すぎるもの等、特異な型のものは着用してはならない。」「女子スカート」は「床 上 25 センチ以上」、カバンは「a、学生カバンを原則とする。（変形してはならない）b、布などの袋類は学生カバンと共に補助的に使用するのはいいが、袋類だけの登校はいけない。」⁽¹⁾といった規則がつくられた。「秩序維持」「いうことを聞かせる」ことが目的だったといわざるをえないところがあった。そして、そのような「校則」が「行き過ぎ」ではないかという声がおきるようになる。男子生徒への「丸刈り」の事実上の強制に関しては訴訟も起こされた⁽²⁾。

文部省も 1988 年の「卒業アルバム事件（校則違反の生徒が卒業アルバムに写真を掲載されなかった）」を機にして、「校則の見直し」を指示するようになった。それは、その後も一貫して行われていることである。2011 年の『生徒指導提要』においても「校則の内容は、児童生徒の実情、保護者の考え方、地域の状況、社会の常識、時代の進展などを踏まえたものになっているか、絶えず積極的に見直さなければなりません。校則の見直しは、最終的には教育に責任を負う校長の権限ですが、見直しについて、児童生徒が話し合う機会を設けたり、PTA にアンケートをしたりするなど、児童生徒や保護者が何らかの形で参加する例もあります。」⁽³⁾とある。

しかし、校則はあくまで学校で定めるものである。文部科学省が行う指示は強制的、誘導的な指導とはいえない⁽⁴⁾。また、文部省の意向をうけて教育委員会が校則に関する通知を各学校に行ったとしても、その通りに動くとは限らない。なぜなら、たとえば「時代の進展などを踏まえたもの」といっても「何が時代の進展を踏まえたもの」であるかは定かではなく、結局のところ放置されるままになることもありうる。教育現場が「多忙」である以上、「校則の見直し」に優先的に時間がかけられると

* 学校教育センター准教授

いう保障はない。

しかし、2017 年「大阪府黒染訴訟」が提起されたの一つの契機として、「校則の見直し」に関する注目度は高まった。文部科学省も 2021 年 6 月 8 日付けで「校則の見直し等に関する取組事例について」という通知をだしている^⑤。そこで、「校則は、学校が教育目的を達成するために必要かつ合理的な範囲内において定められるもの」「校則を自分のものとしてとらえ、自主的に守るように指導を行っていくことが重要」「校則の指導が真に効果を上げるためには、その内容や必要性について児童生徒・保護者との間に共通理解を持つようにすることが重要」「校則の内容は、児童生徒の実情、保護者の考え方、地域の状況、社会の常識、時代の進展などを踏まえたものになっているか、絶えず積極的に見直さなければなりません。」「学校のホームページに校則を掲載することで見直しを促す例もあります。」と述べたうえで、すでに行われていた岐阜県、長崎県、鹿児島県の「校則の見直し」の取組事例を通知のなかに示している。

さらに文部科学省は、2022 年 12 月には改訂版の『生徒指導提要』を公開している。そこでは、旧版の『生徒指導提要』（2011 年）に比べて校則に関する記述を大幅に増やしている。そこでは、「意義を適切に説明できないものについては、…適切な内容か、現状にあう内容に変更する必要があるか」と述べている。校則の制定にあたっては「少数派の意見」の尊重が求められてもいて、「児童生徒の権利の理解」との結びつきもいわれている。制定の手続きにあたっては、「児童生徒や保護者等の学校関係者からの意見を聴取した上で定めていくことが望ましい」「校則を策定したり、見直したりする必要がある場合に、どのような手続きを踏むべきか、その過程についても示しておくことが望まれる」とある。また、校則の「ホームページへの公開」も推奨している^⑥。

旧版（2011 年）の『生徒指導提要』にも校則に関する記述はあるが、教育現場に強い影響力を与えたとは言えないという現実がある^⑦。今回の影響力はどうであろうか。それを確認することは本稿執筆時（2024 年 9 月）では不可能である。本稿では既に文部科学省が例としてあげた岐阜県、長崎県、鹿児島県に注目する。3 県は文部科学省が通知をだすより先駆けて動いていた県であり、全国の中で「見直しがすすんでいる県」と考えることはできるであろう。2024 年 7 月に情報公開・情報提供を通じて、県立高校の校則および、「2018 年度以降の教育委員会から高校への校則に関する通知など」を入手した。通知を分析すること、およびそれを踏まえたうえで 2024 年 7 月時点での 3 県の校則の現状がどのようにあるかを、を明らかにすることを研究目的とする。

2-1 岐阜県の高学校校則をめぐる動向

岐阜県教育委員会の校則に関する動きは、早期にはじまっている。2018 年 9 月 5 日付、岐阜県教育委員会学校安全課長発、県立高等学校長宛で「校則の見直しについて」という通知がだされている。

「マスコミをはじめ、様々なところで校則が話題に上るなど関心がはじまっています。」ではじまり、文部科学省の『生徒指導提要』（筆者注、2011 年版をさす）を引き合いに出して、『『規範の意義を理解し、生徒自ら規範を守り行動するという自律性を育む』という考えの下に、各校の校則について…見直しを行っていただきますようお願いします。その際、『学校が教育目的を達成するために必要かつ合理的範囲内で制定すること』…についてご留意願います。』とある。つづけて、『『生徒や保護者が何らかの形で参加』したり、『その内容や必要性について生徒・保護者との間に共通理解を持つ』機械を設けていただくようお願いします。』とある。そのための方策例として、「学校評議会や PTA の会議等で第三者に意見を求める」「生徒会等から意見を聞いたり、LHR 等で話し合ったり、生徒に対してアンケート調査をする」「校則（又はその一部）を中学生説明会等の資料として配布したり、学校案内に

掲載したりする」が挙げられている。

2019年2月1日には「校則の見直しに関するアンケート及び校則等の提出について」という通知が出されている。教育委員会は先に2018年7月に校則・生徒心得等の提出を求めていたが、その後の「見直し」を反映させた形で校則の提出を求めている。そもそも、教育委員会は各学校の校則を把握しているとは限らないというのが実情である。さらに、2019年11月22日付で再び「校則の見直しに関する調査及び校則の提出について（依頼）」という通知をだしている。「校則の見直し」「校則の見直し箇所」に関して提出を求めるという教育委員会のこのような動きは、高校に校則の見直しを行う誘因となっていることは、想像に難くない。同通知では「見直しに係る手続きや経緯、議事録等の記録について適切に保管願います」とも述べている。

2021年5月6日には「校則等の見直しについて」という通知を出している。「校則等については、これまで、社会通念上、必要性・合理性に疑問があると批判されかねない事項の削除や、抵抗感なく制服を選択できるような取り扱いの明記など、見直しを行っていただきたいところです」に始まる。

「議論していただきたい事項（例）」は、「制服のあり方について」「頭髮、服装などに係る規定について」「校則改定の手続きについて」が挙げられている。「児童生徒自身が校則について考える機会を設定したり、学校運営協議会において、保護者や地域住民、学校関係者等の参画を得て議論したりするなどして、見直しを図っていただくよう」と述べて、校則改定の手続きについて「例えば、校則や生徒会規則に明記するなど、児童生徒・保護者への通知」を求めている。

さらに、2024年4月22日には「校則の見直しについて（依頼）」という通知が出された。ここでは、「生徒指導提要」の改訂（2022年12月）、「こども基本法」の施行（2023年4月）、「子ども大綱の公表」（2023年12月）に言及し、「児童の権利に関する条約」の原則にある「児童が自由に自己の意見を表明する権利を確保する。児童の意見はその児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮される」ことが、「ますます大切になってきています」と述べる。引き続いて、「議論していただきたい事項（例）」として2021年通知と同様の例を挙げている。すなわち、こども基本法の制定という新たな政府の動向に言及したうえで、同じことを述べている。

岐阜県教育委員会は7年間で4度の通知を行っているが、それには以前と同様の通知を「念押し」のように送っているところもある。一度の通知では「見直し」は完了しないことから、通知を出し続けていると考えられる。教育委員会に「校則の見直し」に対する熱意があるといえよう。

2-2 長崎県の高校校則をめぐる動向

長崎県教育委員会（児童生徒支援課長）は2021年3月2日に各県立学校長宛で通知を出している。

「全国的にも人権に配慮した見直しを求める動きが出てきており『ブラック校則』や頭髮をめぐる訴訟問題などマスコミ等でも取りあげられているところです。」という問題を挙げたうえで、「児童生徒の実情、保護者の考え方、地域の状況、社会常識の変化などを踏まえ、積極的に見直すこと。その際、校則に定める必要のない内容の有無等複数の教職員の視点で検証を行うこと。」「各学校において定められている校則が、人権に配慮した内容・表現となっているか、見直しを行うこと。（例）「下着の色の指定及びそれに伴う確認行為」「見直しの際には、児童生徒が話し合う機会を設けたり、PTAのアンケートを実施したりするなど児童生徒や保護者が何らかの形で参加できるよう工夫すること」。ということ述べている。同様の通知は県内市町村教育委員会教育長宛にも「参考にお知らせします」ということで出されている。なお、その後3月10日には、『下着の色の指定』が人権侵害になりかねないとの報道が一部あり」ということを述べて、『下着の色の指定』は色の指定に伴う確認行為が、

人権侵害とならないように配慮するべきという趣旨であり『下着の色の指定』を否定するものではありません。」という補足説明が行われた。

2021年5月に教育委員会は「校則の見直しに関するアンケート」の提出および、各学校の校則の提出を求めている。そこでは、「令和2年度の3月以降に校則の見直しの実施をしましたか」「どの項目について見直したか（頭髪面、服装容儀面、所持品等、校内の生活面、校外の生活面、その他にわけてきく）」、「見直しを行う際に行ったこと(行う予定のもの)は何ですか。(アンケート、文章会、説明会、職員会議など複数選択可能)などを質問している。見直しを行っていない学校には「見直しを実施しない理由は何ですか」をきいている。「見直し」を行う方向への誘因を行っているといえる。そして、校則の見直しの実施校および実施予定校は30校、24校あり、あわせると全体(67校)の80.6%を占めること、その内容としては服装容儀は38校で見直されていることなどをデータ化している。このデータは議会で質問があったときなどに備えるものとして作成されている⁽⁸⁾。

2023年8月には再び「校則の見直しに関するアンケート」を行い、今回はさらに「スラックスの導入」「制服の選択制」「ツーブロック」についても項目を新たに立てている。ここでも、アンケートの回答を促すなど、学校に意識づけを行っているといえよう。

2-3 鹿児島県の高学校校則をめぐる動向

鹿児島県教育委員会は2021年5月21日に、生徒指導提要(2011年)に触れたうえで「近年、頭髪をめぐる訴訟問題」も存在していることに触れて「校則の見直し」を県立学校長および市町村教育委員会指導事務主管課長、教育事務所長宛に通知している。

市町村教育委員会宛には「下着の色を指定している学校数」「地毛証明書の提出を求めている学校数」「体育(保健体育)の時間に、体操服の下に肌着を着用していることを禁止している学校数」を小学校・中学校にわけて回答を求めている。

2021年6月15日には、既にふれた文部科学省の6月8日の通知を添付したうえで、「引き続き、学校や地域の実態に応じて、校則の見直し等に取り組んでいただくようお願いします。」と県立高等学校長などに通知している。

2022年4月27日には県立高等学校長など宛に「校則に基づき指導を行う場合は、一人一人の生徒に応じて適切な指導を行うとともに、生徒の内面的な自覚を促し、校則を自分のものとしてとらえ、自主的に守るように指導を行っていくことが重要です。そして、校則の指導が真に効果を上げるためには、その内容や必要性について生徒・保護者との間に共通理解をもつようにすることが重要です。また、校則の見直しに生徒が参加することは、校則に対する理解を深め、校則を自分たちのものとして守っていこうとする態度を養うことにもつながり、生徒の主体性を培う機会にもなります。」と、生徒指導提要(2011年)の文言を引用したうえで、「今後の指導行政の参考としたいので表記調査を依頼します」と述べ、調査への回答と校則の提出を求めている。

見直しに関して児童、保護者の参加の有無、LGBTへの配慮(少数派への配慮)の有無を求めている。同日に、県内の市町村教育委員会指導事務主管課長など宛に、同様の調査用紙をおくり、市内の小学校・中学校数の回答を求めて、数の集計を求めている。

2022年6月24日に高校の調査結果の集計を校長宛に通知している。それによると、「生徒や保護者に、校則の内容や必要性、校則に反する行為があった場合の対応等の説明を行っている学校数」および、「令和3年度に校則の見直しを行った学校数」は60校(100%)であった。見直しの際に「生徒を何らかの形(話し合い等)で参加させた学校数」は51(85%)、「保護者を何らかの形(アンケート

等)で参加させた学校数」は 12 (20%) であった。少しでも改定を行った学校数は 57 (85%), 「性の多様性にも配慮した制服の取組を何らかの形で行っている又は対応する予定である学校数 (令和 4 年度の取組も含む。)」は 60 (100%) であった。女子生徒にスラックスを認めている学校は 37% であった。

同日に中学校の調査結果の集計は各市町村教育委員会指導事務主管課長宛に通知されている。「児童生徒や保護者に、校則の内容や必要性、校則に反する行為があった場合の対応等の説明を行っている学校数」および「規則や校則について、児童生徒が何らかの形 (道徳・特活等) で考える機会を設定している学校数」は 213 (100%) であった。「令和 3 年度に校則の見直しを行った学校数」は 207 校 (97%) であった。見直しの際に「生徒を何らかの形 (話し合い等) で参加させた学校数」は 150 (70%), 「保護者を何らかの形 (アンケート等) で参加させた学校数」は 94 (44%) であった。少しでも改定を行った学校数は 167 (78%), 「学校全体で性の多様性にも配慮した制服の取組を何らかの形で行っている学校数 (令和 4 年度の取組も含む。)」は 71 (34%) であった。

2023 年 6 月 5 日には、教育委員会は再度アンケート調査を高校校長宛、各市町村教育委員会指導事務主管課長宛などに行っている。その結果は同年 8 月 22 日に再び通知している。女子生徒がスラックス選択可能な学校は高校の 52 校 (88.1%) と増加している。前年と同様の項目のアンケート項目のほかに追加されたものがあり、「校則等を HP やブログ等で公開している学校数 (令和 5 年度の取組も含む。)」は高校の 28 校 (45.9%), 中学校の 218 校 (44.9%) であった。

なお、アンケート結果を踏まえて「令和元年度以降に生徒や保護者が何らかの形で参加して校則を改定した事例」を 2021 年に、「令和 4 年度に生徒や保護者が何らかの形で参加して校則を改定した事例」を 2022 年に公表している。そこでは、それまで「男子の整髪料は使用しない」とあったのを「適度な整髪料を認める」に「生徒総会」を通して改訂したなど 60 校における事例が記載されている。

3 岐阜県・長崎県・鹿児島県の校則

3. 1 岐阜県・長崎県・鹿児島県の比較データと分析

前でみたように、3 県ともに教育委員会は、「校則の見直し」に関する通知を頻繁に出している、見直しに関するアンケートを行うなどの誘因を行っているといえる。これからは、教育委員会通知に共通して登場する服装、頭髪、および改訂手続きにおける生徒・父母参加ということを中心に、各県の校則を分析する。「服装、頭髪」については、『生徒指導提要』でもいう「意義の説明できない」ものが多く存在してきたといえ、その改定動向から「校則の見直し」の進展をみることができると考える。

情報を入手できた調査校数は、岐阜県 60 校、長崎県 54 校、鹿児島県 61 校である。定時制高校の校則は制服を定めないところが多く、また 19 歳以上の生徒も少なくないことから全日制高校とは若干内容を異にしていることが多い。また、通信制高校は校則を定めないところも多い。ゆえに、今回は全日制高校のみを研究対象とした。なお、以下の表で分母が必ずしも一致しないところがあるが、「当該規定に関する情報なし (校則以外に別途規定があると明記される場合等がある)」場合などは外している。

(1) 頭髪について

【表 1】頭髪に関するルールの有無について

	岐阜県	長崎県	鹿児島県
染髪	45/60 75.0%	51/53 96.2%	53/61 86.9%
パーマ	44/60 73.3%	52/51 98.1%	50/61 82.0%
髪の長さについて	11/60 18.3%	49/50 98.0%	57/61 93.4%
髪の束ね方について	5/60 8.3%	45/50 90.0%	56/60 93.3%
ヘアゴムの色などについて	9/60 15.9%	43/50 90.0%	52/60 86.7%

(筆者作成)

「染髪」「パーマ」は多くの学校の校則で禁止規定がおかれている。長崎県は特に比率が高い。「染髪」に関しては、生まれつき白髪が多い生徒が本人の希望で黒染したい場合や、水泳部の生徒が髪が脱色してしまう場合にどうなるのか、という問題がある。「パーマ」に「ストレートパーマを含む」と書かれている場合もあるが、他にも縮毛矯正の場合は含むのか、などの問題もある。生徒が染髪・パーマを行った場合にどのような対応をとるのかは、書いていないことのほうが多い。「違反の場合、保護者に連絡のうえ専門業者 による染め直し等で元の色に戻す。」(長崎県)と明記されていることもあるが、なかには、「髪の染色をおこなった場合、地毛の色がわかるところまで切る。」(長崎県)と男女を問わずに定めているところもある。この規定を文字通り適用すると、「丸刈り」強制に等しいことまで発生しうる。

「髪の長さ、束ね方、ヘアゴムなど」については、岐阜県と長崎県・鹿児島県では頻度にかかなりの差がある。規定がある多くの学校では「ア 男子：後頭部は襟元に、横は耳にかからない。前髪は眉にかからない。もみあげは耳たぶの下を越えない程度とする。イ 女子：前髪は目にかからない長さにする。後髪は肩に触れる程度を標準とし、それ以上伸ばす場合は後ろでくくる。その際、黒・紺系統のリボン又はゴムでくくる。」(鹿児島県)といった規定がある。「束ね方」は岐阜県では5校にすぎないが、うち1校は「授業に支障がある場合に」という断りをつけている。保健体育科や家庭科の調理実習、理科の実験などで必要な場合はありうるであろう。はっきりと授業に支障があると思われる場合はともかく、それ以外は校則で規制するのではなく自己判断に任せるべき、という見方がある。前髪の長さについても、「眉にかからない」「目にかからない」という規定があるが、視界をさえぎるなど事情は、自分でヘアピンで止めるなどこれも自己判断に任せるべき、という見方がある。そもそもそういう規定をおいていない学校ではトラブルが多発するのだろうか。ヘアゴム、リボンについて色や大きさの規定がある場合があるが、ヘアゴムは「黒はよいけれど白はダメ」という規則に合理的根拠はありうるのだろうか。色の指定はそもそも必要あるのか。くくり方について「1 か所か2 か所」「耳より低い位置」という場合がある。「耳より高い位置」でくくることに何の支障があるのかがわからない。リボンは幅2センチ以内などと制限する必要はあるのだろうか。

髪型に関して、「奇抜な髪型」「特殊な髪型」を禁止するという学校は散見される。周囲の気分を害さない、という理由で必要な規則と考えられる。何を「奇抜」とみなすかの定義は不可能と思われる⁹⁾が。他に、「ツブブロック」など特定の髪型を禁止する校則は岐阜県では0校、長崎県で8校、鹿児島で9校ある。禁止する理由に「特異」「特殊」「流行を追わない」といった説明がされることがあるが、「ツブブロック」がすべて「特異」といえるのだろうか。そもそもどこからが「ツブブロック」になるのかという定義は難しい。なお、「ポニーテール禁止」は皆無であったが、「おだんご」の禁止

はごくわずかにはあった。これも禁止する理由を説明できるのだろうか。

なお、「色やくせ毛等髪のことを気になる生徒は、入学時に生徒指導部申し出ること。」(鹿児島県)といった、いわゆる「地毛証明書」に類する規定は散見される。頭髮の「生まれ持った性質」についていちいち申告する義務を課すのは「少数派への無配慮」であるという見方はある。「生まれつき茶髪」の生徒が「頭髮検査で染髪していると疑われるというトラブルを防ぐために」という説明をして運用することは必要であろう。

「頭髮は、就職、進学面接等において標準とされる状態を基本とする。」(鹿児島県)など、「いつでも面接にいけるように」と規定する校則は見られる。面接で不利益となる髪型とは何であるかが明確ではない、という問題がある。例えば、「女子の髪を結ぶゴムの色は華美でない色(受験に対応できる)。」(鹿児島県)という校則があるが、髪ゴムの色によって入試結果が変わるということがあれば、それは問題ではないだろうか。

他に、「整髪料をつけない」という校則も見られる。整髪料を使って髪をたてた特異な髪型で投稿するという場合はともかく、「寝ぐせ直し」などを使うことも含めて禁止する必要があるのだろうか、という問題がある。

(2) 服装について

【表 2】 服装に関するルールの有無

	岐阜県	長崎県	鹿児島県
スカート・スラックス選択	45/56 82.1%	24/42 57.1%	31/49 63.3%
男女の別の規定なし	53/56 94.6%	2/42 4.8%	7/51 13.7%
靴下の色の規定あり	43/60 71.7%	49/54 90.7%	58/60 96.7%
靴下の長さの規定あり	8/60 13.3%	26/54 48.1%	34/60 56.7%
スカート丈の長さの規定あり	27/60 45.0%	34/54 63.0%	45/59 76.3%
下(肌)着について規定あり	1/60 1.7%	19/54 35.2%	28/60 46.7%
セーター・カーディガン・ベスト など色指定	36/60 60.0%	38/54 70.4%	31/59 52.5%

(筆者作成)

① スカート・スラックス選択の自由、制服の男女の別について

スカート・スラックス選択に関しては、性的少数者の問題だけでなく、冬の寒さ対策あるいはファッション性を考えてスラックスを選択したいという生徒の自由を保障するものといえる。校則で選択の自由を明記しているところは、増加しているといえる。しかし、長崎県は「スラックスの導入」をすすめようとはしはじめてはいるが、まだ半数に満たない。

制服に関して、「A型」「B型」などとしていて「男女の別」の規定をなくしているところもある⁽¹⁰⁾。岐阜県ではほとんどの学校がそうしている。なかには、「男女の区別をなくす(ユニセックスを目指す)

(鹿児島県)としているところもあった。男子・女子の区分をすることは、ノンバイナリーなど「多様な性別認識を持つ人」の存在を無視していることになりかねない。こちらは岐阜県の多くの学校で実施されている(ただし、教育委員会の通知で指示があるということではない)。文部科学省は2015年4月30日に「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」⁽¹¹⁾という通知をだしている。そこでは、「服装：自認する性別の制服・衣服や、体操着の着用を認める。」など

の対応が求められている。校則に男女の別を定めているとしても、「自認する性別」の制服を選択することは可能なはずではある。果たして校則における対応は十分に行われているといえるであろうか。それは運用実態にもよるとは考えられる。

校則に男女の別が書かれることがあるのは、他には「髪型」がある。制服に男女の別を書かない学校は、頭髮に関するルールは「清潔，端正であること」などと男女共通に書いているところがある。ヘアゴム，ヘアピンの規定を女子のみに限定する規則と書かないところもある。しかし，頭髮になると男子，女子により長さの規定が違っているところがある。髪型の男女の別は制服ほどにはいまだ意識されていないといえる。

② 靴下について

校則に靴下についての規定があることは三県とも依然として多い。鹿児島県は特に比率が高い。靴下も「制服の一部」と考えられるゆえに，という場合がある。しかし，「黒」や「黒，紺，白のいずれか」などという色指定が行われることがある。例えば「黒，紺，茶」と決めている学校で，「黒」は良いが，「灰色」はダメというのは合理的な理由はあるのだろうか。「黒」とだけ決めていると，「黒とはどこまでか？」という問題も生じうる。多くの学校で靴下に限らず「華美でないもの」と定められる場合がある。例えば，「ベルトは茶，黒色を基本とし華美でないものにしましょう。」（岐阜県）のように。果たしてそうする理由はあるのだろうか。そもそも，靴下などの色が学習に影響を与えることはあるのだろうか。

「ワンポイントは OK」「ラインがひいてあるのは不可」とか規定される場合がある。「ワンポイントは良いがラインはダメ」だとすると，そういう合理的な理由はあるのだろうか。「無地」と規定している場合もあるが，無地でなければならない理由はあるのだろうか。

靴下の長さについては「くるぶしが隠れる長さ」などと規定しているところが多い。長すぎる場合を規制しているところは少数ながらある。特に「スラックス着用」している生徒にとって「靴下の長さ」を決める意味はあるのだろうか，という問題がある。

③ スカート丈について

多くの高校で，「スカート丈は，膝頭を基準とする」等の規則がある。岐阜県で半数以下であるが，鹿児島県は 76%と高い。スカート丈については「過度な露出を規制する」⁽¹²⁾ことは，学習の場における合理的規制としてありうると考えられる。それ以外にも規制をする必要はあるのだろうか。

④ 下（肌）着について

長崎県・鹿児島県ともに下（肌）着に関する規定があるところがある。例えば「白色系の無地。胸部のワンポイントまで可能。女子は，薄いグレー等の下着を認める。」（長崎県）とある。そもそも通知でも「確認行為が，人権侵害とならないように配慮すべき」といわれているのであり，同性の教員が確認するとしてもプライバシーの侵害になりかねないのではないかと。「透けないもの」と書かれることがあるが，白色だから透けないというものでもない。見えないところに規定をおく合理的な理由はあるのだろうか。なお，長崎県には高校だけでなく中学を含めてであるが，2020 年～2021 年にかけて，「下着の色を「白」に指定している学校が 138 校（58%）」⁽¹³⁾というデータがある。そのような学校が大幅に減少しているといえるであろう。鹿児島県に比べても比率は低い。「夏季の肌着は制服からはみ出さないように注意する。」（長崎県）という袖の長さに言及する校則がある場合もある。

⑤ セーター・カーディガン・ベストについて

制服以外に防寒対策として着用するものとして、セーター、カーディガン、ベストを取り上げる。そのうち、色指定がある場合はどの程度であるか。学校指定品がある場合は事実上色指定となるから、それを含めると3県とも半数以上程度の学校に規定がある。学校指定品を定めているのは「制服の一部」という考えかたかもしれないが、指定品外はダメということに合理的説明は、可能だろうか。学校指定品の多さは保護者に経済的負担を増加させるという問題がある。セーターで「Vネックか丸首か」が指定されているところ、「セーターはよいがカーディガンはダメ」などと定めているところもある。これも合理的に説明できるのだろうか。

(3) 他の容儀について

ここでは3県の通知で取り上げていないものとして、化粧、眉毛についての規定の有無を見てみる。

【表3】

	岐阜県	長崎県	鹿児島県
化粧禁止に関する規定あり	39/61 63.9%	38/54 70.3%	42/61 68.9%
眉毛に関する規定あり	5/61 8.2%	38/54 70.3%	35/61 57.4%

(筆者作成)

化粧は3県とも半数以上の高校に規定がある。化粧の全面禁止とは合理的であろうか。化粧によって何らかのコンプレックスを隠したい生徒はいると考えられる。あるいは、社会人・大学生になったあとは化粧がマナーとされるために、将来のために練習することは意味がある、とも考えられる。

眉毛に関しては、長崎県、鹿児島県にのみ半数以上の高校に規定がある。その規定内容はさまざまであるが、「眉に手を加えない」「眉をそったり切ったり抜いたりしない」「眉は整える程度に」「眉毛はいじらない。うぶ毛の処理は可とする」「眉を書き足さない」などとある。これも一切手を加えることは禁止だとすると、生まれつき眉毛が薄いゆえに書き足したい生徒や、眉毛がつながって見えるために整えたい生徒もいるという問題がある。他に、ひげ禁止規定をおいている高校は散見される程度である。

他にも、装飾品について、「装飾品(指輪・ピアス・ミサンガ・ネックレス等)は一切禁止する。」(長崎県)といった校則がある。外国にルールを持つ子どもや宗教的少数派の子どもに対する配慮が欠けている可能性はないであろうか。ピアスに関する規定は「耳につける」場合を念頭においているように思われるが、たとえば「へそ」のように「見えないところ」につけるピアスまで規制する必要はあるだろうか。

(4) 校則改定手続きについて

【表4】

	岐阜県	長崎県	鹿児島県
校則内に校則改訂規定あり	57/61 93.4%	0/54 0.0%	0/61 0.0%
うち生徒参加を明記	56/61 91.8%	0/54 0.0%	0/61 0.0%
うち保護者参加を明記	56/61 91.8%	0/54 0.0%	0/61 0.0%

(筆者作成)

岐阜県では多くの学校に校則改訂規定をおいている。それは教育委員会の通知の影響であることは明らかであろう。以下は、ある岐阜県内の校則からの引用であるが、そのうち、38の学校は以下のような規定に近い手続きをおいている。これは、同県のフォーマットのように利用されている⁽¹⁴⁾。

- (1)生徒会は、生徒の意見を集約し、校長に対し、生徒心得の改正又は一部廃止を求めることができる。
- (2)校長は、前項の規定に基づく求めがあったとき、又は生徒心得の見直しが必要となったときは、アンケートその他適切な方法で生徒や保護者からの意見を聴取するとともに、職員会議や学校運営協議会等でその内容について議論するものとする。
- (3)校長は、職員会議や学校運営協議会等での議論を踏まえ、生徒心得の改正又は一部廃止について決定するものとする。
- (4)前項の決定にあたっては、議論の経過及び決定理由について、生徒及び保護者に説明するものとする。

学校によっては「生徒会は」とあるのを「生徒会執行部は」とアレンジしているところもある。校則改定の手続きおよび、事後の説明までを規定している。校則改定のプロセスに「学校運営協議会」の意見をきくことを明記しているところも少なくない。他にも「生徒心得検討委員会」をおき、「生徒、保護者、同窓会、職員といった本校に関係する代表が議論」する場を設けている学校もある。「代表」という語句が登場するが、民主的に改訂を行おうという意思の表明とみることができよう。「校長は、…担当分掌の教員および生徒代表からなる『検討委員会』等を立ち上げる。」という規定をおいているところもある。まったく独自の校則改定規定を作成しているところもある。

長崎県、鹿児島県において校則自体に校則改定手続きが掲載されているところはない。校則のなかに「職員会議にて改定」（鹿児島県）と明記しているところはある。しかし、それは校則の見直しに生徒や保護者の意見が聞かれることが全く行われていないことを意味するのではない。鹿児島県のアンケートの結果でも、38の高校で「令和4年度に生徒や保護者が何らかの形で参加して校則を改定した事例」が存在している。それは、生徒総会、アンケート、校則検討委員会、ロングホームルーム、PTA総会、PTA評議委員会などを通して意見の集約が行われている。長崎県においても2023年7月現在で、「校則の見直しに向けて生徒や保護者を合めた検討委員会を立ち上げていますか」という問いに、全日制高校55のうち28の高校が「はい」と回答している。

鹿児島県の校則のなかに、「生徒会申し合わせ（令和元年5月27日）」として、「私たちが校則を守り、生徒会の決定等に従わなければならないことはいくつまでもないが、同時に学園の建設と校風の樹立には、私たちの自主的・積極的な学習や行動が、重要な役割をになっている。私たちは自分の役割と責任の大きさを自覚し、ここに私たちの心得を申し合わせ、協同の責任をわかち合うことを決意する。1 常に本校生徒としての自覚を持ち、責任ある言動を心掛ける。2 言葉づかいなど礼儀を重んじ、明るく爽やかに挨拶を交わす。登下校の際、校門では立ち止まり礼をする。3 常に勉学に励み学力の向上をはかる（以下略）」を掲載しているところもある。他に、1991年の生徒会申し合わせを掲載（鹿児島県）、1968年・1971年の申し合わせ（いずれも1994年に一部改訂）の「生徒自身による自主規制」（長崎県）、2013年の生徒議会決議「携帯・スマホに関する安全利用宣言」（岐阜県）を、校則に掲載している高校もある。生徒を含めて決めたことであるから校則の遵守を呼び掛ける、という方法はかつてから一部に行われていたといえる。ただし、校則の意味や意義を十分な説明をするこ

となしには、校則の「自主制定」が「子どもたち自身に自らの自由を束縛する方法を考えさせることになってしまう。」⁽¹⁵⁾ ことがありうることに留意しなければならない。

「校則を見直す校則」を定めなくても、別規定があれば毎年見直しを行うことは可能、と考えることはできる。いずれにせよ、「校則の見直し」とは短期間に完了するものではなく、また新たな問題が今後発生してくることはありうるので、見直しに関する規定を明文化しておくことは必要かと考えられる。さらに、校則のなかを書いておくことによって、すべての生徒が確認可能になるというメリットがある。

3. 2 岐阜県・長崎県・鹿児島県の校則の傾向の特色

見てきたように、3 県のなかで岐阜県は髪型・服装に関する規制は少なく、改正手続きは明記されているところが多いというところがある。

岐阜県の校則は「式典」における服装規定をおいているところが多い。「(1) 式典等、学校が指定した日は制服を着用する。(2) その他の日は、制服以外の服装も可とする。(3) (2)の場合、学校生活にふさわしい服装とする。」と式典などのときのみ制服着用を求める高校もある。

また、校則違反に関して「特別指導」を行うことを明記しているところが多いという特色がある。例えば、「法令や法規に違反した場合、本校の規則等に違反した場合、その他教育上指導が必要と認められる行為を行った場合は、特別指導を行う。」という規定がある。校則違反に対する懲戒処分(退学、停学、訓告)との結びつきが書いていないことが多いのは3県ともに共通である。

「四ない運動『自動車や二輪車を運転しない・乗せてもらわない・免許をとらない・買わない』を遵守する。」を明記しているところが散見される。このルールを文字通りうけとると、保護者の自家用車に「乗せてもらう」ことを含めて校則違反となってしまう。また、二輪車は16歳、自動車は18歳から免許取得が法律上可能となるのに、校則が規制してよいのか、という問題がある。

岐阜県の校則は学校外のことについては、「交通安全」および「アルバイト」「不審者等の被害にあった場合」のことぐらしか触れられることはない。立ち入り禁止場所としては、「居酒屋」「パチンコ屋」「雀荘」が散見される程度である。一方で、長崎県・鹿児島県の校則は「夜間外出禁止」の禁止「立ち入り禁止場所」「旅行届」を規定しているところが少なくない。

「夜間外出」に関して禁止規定が置かれているところがあるが、鹿児島県では22時以降、20時以降、日没後と定義が学校によって違う。例えば、「夜間(日没以降)の外出は保護者の許可を得る。また、その場合であっても22時までには帰宅する。」とある場合がある。「夜間外出(午後8時以降必要とする場合)をする場合は、学級担任に夜間外出許可願を提出する。」(長崎県)という校則もあるが、高校生の夜間の行動については学校でなく保護者の指導するところではないだろうか。「夜間の外出は午後9時までとする。... ただし、女子については日没までとする。」と男女別規定としているところもある。

「立ち入り禁止場所」については、カラオケボックスに関して鹿児島県では「指定店のみ、規定された時間内のみ」となっているところがある。生徒のみは禁止という場合もある。ゲームセンター、喫茶店、インターネットカフェなども禁止規定が置かれることがある。保護者などの同伴を求める場合、時間帯の制限がある場合はあるが、鹿児島県では「全面禁止」まで規定しているところがある。そこまで必要であるか、合理的な規制範囲の考慮が求められる。

「旅行届」、旅行をするときに学校に届けをもとめる規定は長崎県に多い。鹿児島県では散見される程度である。およそ届けをする必要性があるのか、それはプライバシーの問題とならないのかとい

う考慮が求められないか。

校則の規定を「機械的にあてはめる」ことは少数派の不利益が生じることがある。日本の校則は「生徒手帳に収まる分量」とされるゆえか、分量的に短く例外規定が十分に書かれていないことが多い。例えば、制服の着用を義務付けていることは、夏季は「長袖」とあれば、肌が弱い」「気温の変化を考えるとそのほうがよい」「日焼けしたくない」「体に傷があるのを隠したい」などの理由で夏季も長袖を着用したい生徒はいると考える。「少数派への配慮」とみられる規定がおかれているところは 3 県ともにある。例えば、「服装に関しては...、心身の状態等により不具合不都合が生じる場合には、状況に応じて必要な対応を相談すること。」（鹿児島県）とある。感覚過敏やアトピーなど事情の考慮を明記することが「少数派」への配慮となりえよう。それには、さらなる配慮が必要と思われる箇所が存在するとみられる。

3. 3 岐阜県・鹿児島県の校則と入学時偏差値

高校の入学時偏差値でみて、59 以上の「学力上位校」、45 以上 59 未満の「学力中位校」、45 未満の「学力下位校」に分けてみる⁽¹⁶⁾。ここでは、「生徒にとっての選択の自由の少なさ」を「校則の厳しさ」と同意と考える。これまで見てきたなかで「スカート・スラックスの選択の自由なし」「靴下の色規定あり」「靴下の長さ規定あり」「スカートの長さ規定あり」「下(肌)着規定あり」「セーター、カーディガン、ベストの色規定あり」「染髪禁止の規定あり」「パーマ禁止の規定あり」「髪の長さに関する規定あり」「髪を束ねる規定あり」「ヘアゴム等に関する規定あり」「化粧に関する規定あり」「眉毛に関する規定あり」の 13 項目をいずれも「校則が厳しい」と判断できる指標ポイントとして集計する岐阜県、鹿児島県（長崎県については「学校名」を含めた校則の情報提供をえることができなかったゆえに、ここでは分析対象とできなかった。）についてそれを表にすると、以下の通りとなる。

【表 5】「校則の厳しさ」を示すポイント

	岐阜県			鹿児島県		
	ポイント (P)	校数	一校あたり P	ポイント (P)	校数	一校あたり P
学力上位校	48	13	3.7	55	7	7.9
学力中位校	128	27	4.7	189	22	8.6
学力下位校	89	21	4.2	315	32	9.8

(筆者作成)

学力下位校になるほど、「校則が厳しい」といわれることがある⁽¹⁷⁾。上記をみると、岐阜県では学力中位校のほうが学力下位校より「校則が厳しい」というデータを示している。また、岐阜県・鹿児島県ともに「学力上位校」は「学力中位校」に比べて 13 ポイント中 1 ポイント以内の差を示しているにすぎない。「学力上位校」ほど「校則が自由」であり、「自由なスクールライフを満喫できる」というのは、必ずしもあてはまらないといえる。例えば、学力上位校においても「スカートは、膝の中心にかかる長さを基準とする。ズボン・スラックス着用時はベルトを使用すること。ベルトは黒・茶色系の華美でないものとする。靴下は華美でない、白・黒・紺色のものを着用する。ストッキング（ベージュ）、タイツ（黒色）、またはレギンス（黒色）を着用してもよい。」（岐阜県）と規定されていることがある。「靴下の色」規定は学力上位校においても岐阜県で 13 校中 10 校、鹿児島県で 7 校すべてに規定がある。「スカート丈規定」は岐阜県で 8 校、鹿児島県で 6 校規定がある。ただし、これは校

則の記述をもとにした分析であり」、「校則違反」の指導が厳しく行なわれるかどうかの運用実態については考慮していないとはいわざるをえない。しかし、近年は「学力上位校」とはいえ「進学実績」が厳しく問われがちなことがあり、学校としては「厳しい姿勢」を見せざるをえない、という現状があると考えられる。また、「学力下位校」で「校則を厳しくして、問題行動をとれないように管理しようとする」⁽¹⁸⁾ことは、非行が激減している今日において必要がなくなったといえる。

まとめにかえて

本研究は高校を研究対象としているが、対象とした3県は、県教育委員会から頻繁に通知がでている県であるという共通点がある。それゆえ、近年にある程度の「見直し」がすすんでいるといえる。それは、各県の校則の改訂動向をみて多くの変更点があることから明らかである⁽¹⁹⁾。ただし、その進展度合いに関しては岐阜県と長崎県・鹿児島県では違いがあることが判明した。しかし、今回とりあげなかった他県との厳密な比較は未だできていない。

「校則の見直し」は、学校現場の自助努力に任せていると、教師間の意見の一致をとるのが難しいこと、生徒や保護者の意見聴取システムをつくるのにもコストがかかる、それを行う積極的な理由が見いだせにくいこと、などから急速な進展が難しいといわざるをえないのではないかな。その点、教育委員会が通知をだすことの対応は必要である。また、「校則の見直し」は短期間で完了することではなく、今後のさらなる取り組みが必要と考えられる。

2022年の『生徒指導提要』を通して全国にむけていわれている、「意義を適切に説明できない校則」が存在すること、校則において「少数派の尊重」ができているか、「児童生徒や保護者等の学校関係者からの意見を聴取した上で定めていく」ことができるか、といった問題の解決に、さらなる取り組み、日数が必要かと思われる。学校という場において服装や髪型は、学習という場にふさわしいと思えない「周囲の人の気分を極端に害する」場合など、一定の規制は必要と考える。しかし、「規則のための規則」によって服装や髪型を規制することが、自己目的化しているところは未だにないだろうか。やはり、こども基本法においても「全てのこども」が「個人として尊重され」と明記されているが、規制を行うことは「必要最小限」に限られるべきではないだろうか。例えば、岐阜県の定時制高校の校則には「髪は清潔にし、生まれた時のままの自然な髪色とし加工等、手を加えないこと。ただし、黒染めについては認める。」とある。生まれつき白髪が多い生徒などに黒染を禁止する合理的理由はおそらくない。また、「茶髪に染める」ことの禁止であれば、なかには「茶髪の生徒が多い高校を評価しない」という「世間の目」への対策ということがあるかもしれないが、「黒染め」に関してはそういう問題は発生しない。余計な規制をしているところはないか、今後も「見直し」すべき必要はないだろうか。

他県に関する動向、それ以外にも例えば靴やカバンに関する規定など、本稿が扱うことができなかった問題など、今後研究が必要なところも多くあると考えるが、今後の課題とさせていただきたい。

注

- (1) 『松阪高等学校九〇年史』2000年、322-324頁
- (2) 大津尚志『校則と主権者教育』晃洋書房、2024年、46-47頁、大津尚志『校則を考える』晃洋書房、2021年、31-33頁参照。
- (3) 文部科学省『生徒指導提要』2011年、教育図書、193頁。
- (4) 児山正史「校則見直しに対する文部省・教育委員会の影響(1)」『人文社会論叢 社会科学篇』(弘前大学)第6

号, 2001 年, 55-77 頁, 同「校則見直しに対する文部省・教育委員会の影響 (2・完)」『人文社会論叢 社会科学篇』(弘前大学) 第 7 号, 2002 年, 79-101 頁。

(5) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1414737_00004.htm (2024 年 8 月 24 日最終確認)

(6) 『生徒指導提要 (令和 4 年 12 月)』2023 年, 東洋館出版社, 101-103 頁。

(7) 参照, 大津尚志『校則と主権者教育』, 49 頁。

(8) 2021 年 6 月 24 日に長崎県定例県議会で, 山本朋子議員 (LGBT などについて), 饗庭敦子議員, 山本博司議員 (校則の見直しについて) の一般質問に対して, データをもとに教育長が答弁している。

<https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2021/07/1626239676.pdf>

(9) イギリスの校則ではどこからが違反かを「校長の判断」などと, 判断権者を明記していることがある。大津尚志『校則と主権者教育』晃洋書房, 2024 年, 140 頁。

(10) 中学校であるが, 熊本市が早くから制服の男女の別をなくそうとしている。大津尚志「熊本市立中学校における『校則の見直し』動向」『校則と主権者教育』75-84 頁。

(11) 「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm (2024 年 8 月 24 日最終確認)

(12) アメリカ合衆国では私服の学校のほうが多いが, 校則では, 「過度の露出」を禁ずるところが多くある。大津尚志『校則と主権者教育』, 157 頁。

(13) https://www.mext.go.jp/content/20210624-mext_jidou01-000016155_001.pdf (2024 年 8 月 24 日最終確認)

(14) どうして, 教育委員会の指示をこえた統一性をもった「校則の見直し」が行われているのか。それは, 校長間で情報共有が行われているゆえ, とも考えられる。(岐阜県公立高校教諭、西村祐二氏より教示をうけた。)

(15) 池田賢市「安心できる『学び』の環境を求めて」『教育相談室だより』119, 2023 年, 1-5 頁。池田賢市『学びの本質を解きほぐす』新泉社, 2021 年, 224 頁。

(16) 分類に関して, 朝比奈なを『進路格差』朝日新書, 2022 年, 22-23 頁から示唆を受けた。なお, 同じ高校でも学科等によって偏差値が違う場合は定員の多いほうに含めた。なお, 入学時偏差値についてはウェブサイト上の「みんなの高校情報」から情報を入手した。

(17) 例えば, 町田光「偏差値が高い高校は校則が緩く, 偏差値が低い高校は校則が厳しい」早稲田大学スポーツナレッジ研究会編『これからのスポーツガバナンス』創文企画, 2020 年, 137-150 頁。

(18) 前掲書, 138 頁。

(19) 筆者は, 校則の変更動向を示すデータを入手している。

【研究報告】

被服構成学実習の対面授業におけるICT教材の効果
—生活環境学科「アパレル構成学実習Ⅱ」を事例として—

Effects of Educational ICT Teaching Materials on Online Classwork “Clothing Construction Practice”: Exemplification through “Apparel Construction Practice II” in the Department of Human Environmental Science

末弘 由佳理* 枝常 朋子** 坂田 彩美**

SUEHIRO, Yukari* EDATSUNE, Tomoko** SAKATA, Ayami**

要旨

COVID-19 感染症パンデミックにより、多くの大学で、遠隔授業の実施を余儀なくされ、武庫川女子大学においても 2020 年度前期及び、2021 年度前期期間を中心として遠隔授業が実施された。コロナ禍において、被服製作の実習を遠隔で実施した経験から、オンデマンド教材の有効性を活かし、対面授業においても、オンデマンド教材を中心とした ICT 教材を活用する授業様式を確立した。繰り返して、更には自分のペースで説明を聞くことのできるオンデマンド教材は有効であり、また、反転授業により、授業内での理解を促進する効果が期待できる。

2024 年度の前期に実施した被服製作実習（ここでは、ワンピース製作）において、予習のためのオンデマンド教材を計 9 回配信し、各回の授業においては録画したものを授業後に配信する方法で半期の授業を遂行した結果、予習動画については平均 3.9 回/人の視聴があり、オンデマンド教材が有効であることが示唆された。

キーワード：ICT教材 オンデマンド 反転授業 双方向授業 対面授業 被服製作

1. はじめに

「アパレル構成学実習Ⅱ」（以下、本科目とする）は武庫川女子大学 生活環境学部 生活環境学科 アパレルコースにおいてコース生に向けて開講される学科の専門科目である。2020年度前期は、全学的に遠隔授業になった中、本科目においてはGoogle Meetsを用いて、ライブ配信で授業を行った^①。被服構成学実習は対面で実施することが当然との認識が強く、遠隔の実施状況がまるで想像つかないという状態からのスタートであったが、質疑は、Google Meetsのマイク及びチャット、電子メールを用いて行い、履修登録者全員が作品を完成するに至った^②。説明用の教材は主にOffice PowerPointを用いて作成したが、それらをベースとして、翌年度以降にオンデマンド教材を作成し、対面授業において使用しており、本稿では、2024年度前期に、本科目の作品であるワンピースに関するICT教材及びそれらの教材の使用状況について報告する。

2. 「アパレル構成学実習Ⅱ」で用いるICT教材

本科目は、1年生の後期に開講される「アパレル構成学実習Ⅰ」（ハーフパンツ（ウエストゴム）、裏付きセミタイトスカート、半袖シャツブラウス）に続く、被服構成学の基礎的な知識・技術を身につけることを目的とした被服構成学の実習科目（90分1コマ/週）であり、題材として扱うア

* 生活環境学科准教授

** 生活環境学科助手

アイテムは、ノースリーブワンピース（身頃はパネルライン）1点である。

2019年度以前は対面形式で授業を行い、資料は教科書として指定する図書及び補助プリント、製図を行う回においては、一斉説明に用いるスライド（Office PowerPointにより作成）である。2020年度には前述の通り、急なオンライン化となり、これまでのように図書とプリントが中心では、不可能であるとの考えから、動画を作成することや製図回のみでなく、縫製等の説明の回にも都度にスライドを作成し、用いることを検討した。当時の状況として、個々の学生のネットワーク環境の情報はなく、可能な限りデータを抑えることが賢明ではないかと学内に設置された遠隔授業推進特別チームからの通達があり、また、通信料の観点からYouTubeに動画をアップロードすることは望ましくないとの見解もあった（後にこの見解は更新され、次年度以降はYouTubeが推奨されるようになった）。結果的には、スライドを各回用に作成し、それらを用いて解説を加える形でライブ型遠隔授業を展開した⁽¹⁾。

遠隔授業初年度となる2020年度は、全ての回においてスライドを用いて解説するライブ型の授業形態での実施とした。2021年度は、緊急事態宣言が学期途中に発令され、遠隔で行う回と対面で行う回のハイブリッド型での実施となった⁽²⁾。この年度より、遠隔授業をする際にはライブ型でなく、オンデマンド型で実施するようにとの基本方針を大学が決定した。2020年度に作成したスライドを基にして、ブラッシュアップしたスライドを使用し、事前に解説を録音したものを動画としてエクスポートした（以下、スライド動画とする）。これは、前年度からの継承の教材である。また、新規に動画を作成することとしたが、これは、実習室の天井に設置したビデオカメラを用いて、縫製準備及び縫製の様子を撮影し、本科目で扱うワンピースにおいて、難しい工程だと授業担当者が判断する工程の動画（以下、工程動画とする）を作成した。筆者が作成した動画は、全てYouTubeにアップロードしているが、YouTubeアナリティクスを用いて、受講生の視聴状況や繰り返し視聴している箇所等を分析し、2021年度以降、工程動画のブラッシュアップに努めると共に、更に必要との判断した工程を作成し、工程動画の充実に努めている。工程動画を作成した初年度となる2021年度は3本、2022年度は4本、2023年度は5本、2024年度は6本を本科目で活用している。

本科目の過年度の受講生からは、オンデマンド教材に対して、一定の評価を得ており⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾、前年度の受講生が動画等の本科目のICT教材について評価した結果は、平均値4.9（5件法）であり、必要性が高く、また受講生からのコメントとしては、「授業中の説明を聞いて理解できてなかった場合に、見直せば大丈夫と感じ、精神的負担が減った」、「レポートを書く時に役に立った」、「（自宅等で）一人で課題に取り組んでいる時に、分からなくなったら見返せる」等、ICT教材無しの科目との比較を述べた学生も多くいた⁽⁴⁾。

表1は、本科目で用いたICT教材の一覧である。本科目において、作成・利用した教材は3種であり、対面授業の一斉説明をOffice PowerPointの記録機能を用いて録音したもの（以下、一斉説明動画とする）、一斉説明に用いたOffice PowerPointによる資料のPDF版（以下、PDF資料とする）及び、予習編として授業前に配信する事前に配信した動画（この中の6本が工程動画）である（以下、事前配信動画とする）。これらの動画はいずれもYouTubeにアップロードし、そのURLをGoogle Classroomにて配信する方法とした。一斉説明動画は、対面授業の録画であるため、8本全てが授業終了後の配信であり、授業を実施したその日中に、復習目的で配信、また、事前配信動画は当該授業の一週間前（一部、前日のものもあり）に予習目的で配信した。

表1 「アパレル構成学実習Ⅱ」で用いた教材

授業 実施回	動画資料		工程動画※1	動画の長さ (h:mm:ss)	PDF資料 有無	動画の種別※2
第1回	1	身頃のダーツ移動・身頃のトレース		0:11:15	有	一斉
第2回	2	身頃の作図		0:20:47		事前
第3回	3	スカートの作図		0:13:15		
第4回	4	ファーストパターンチェック（身頃）		0:17:29		
	5	ファーストパターンチェック（スカート）		0:08:50		
第5回	6	裁断		0:19:18	無	一斉
第6回	7	印つけ		0:06:15		事前
	8	仮縫いの方法（身頃、スカート）	○	0:19:18		
第7回	9	仮縫い（身頃とスカートの結合）	○	0:16:04	有	一斉
	10	裁ち端の処理		0:08:22	無	課題
	11	見返しのパターン作り	○	0:19:02	有	一斉
第8回	12	ダーツ、パネルラインの縫製		0:20:38	有	
第9回	13	見返しの裁断、芯貼り、裁ち端の始末、肩の縫製		0:21:17	無	事前
第10回	14	見返しと身頃の縫合	○	0:15:45	有	一斉
第12回	15	身頃の脇、ウエスト結合		0:14:25	無	事前
	16	ファスナーつけ	○	0:20:32	有	
第13回	17	見返し端の始末	○	0:05:18	無	一斉
	18	裾の始末		0:06:57	有	

※1 ○＝工程動画

※2 一斉＝一斉説明を記録した動画・事前＝事前に配信した動画・課題＝動画を参考に各自が取り組んだ課題

3. 「アパレル構成学実習Ⅱ」で用いたICT教材の利用状況

図1は、本科目で2024年度に用いた動画教材（表1に示す18本の動画）の視聴状況である。動画教材のURLを学生に配信した日から学期末までの視聴状況をYouTubeアナリティクスから抽出して、受講生数で割った値をプロットしている。

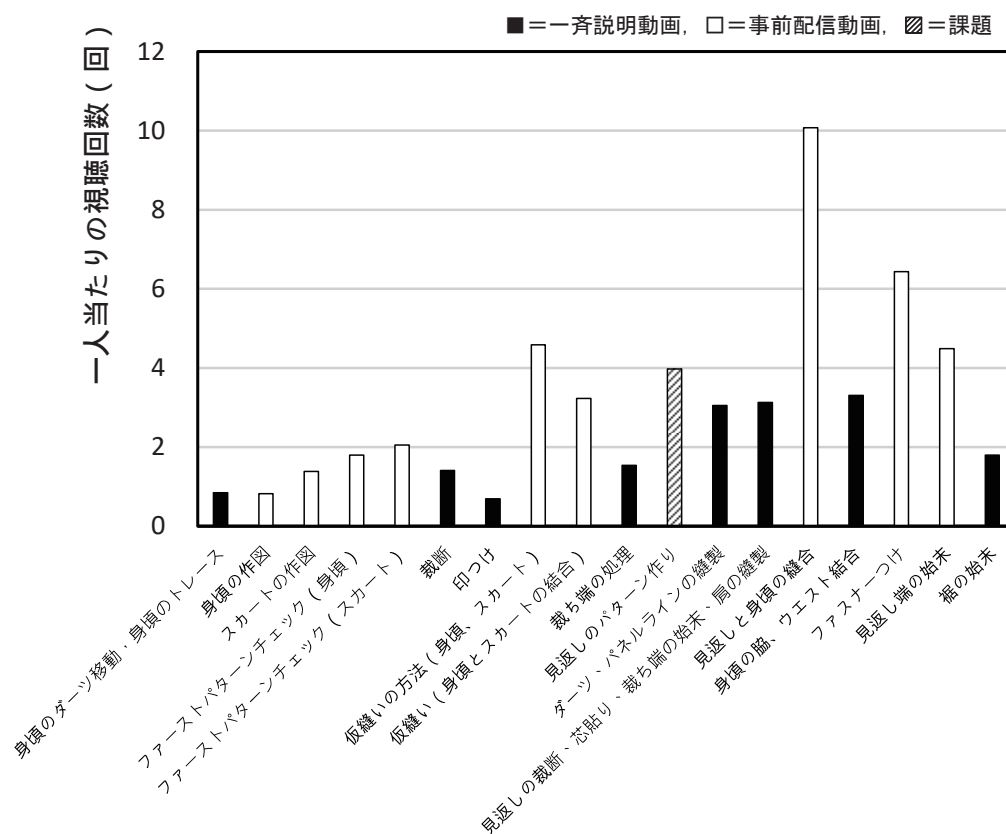


図1 ワンピースの製作動画の視聴状況

「仮縫いの方法（身頃、スカート）」、「仮縫い（身頃とスカートの結合）」、「見返しと身頃の縫合」、「ファスナーつけ」、「見返し端の始末」これらの5本は事前配信動画の中で視聴回数が3回/人を超す動画である。これらの内、「仮縫い（身頃とスカートの結合）」（図2はこの動画のスクリーンショット）は2024年度から事前配信したものである。身頃とスカートのウエスト部分の結合のみであり、難しい技術との認識はなく、「アパレル構成学実習Ⅰ」において、衿付けや袖付けを習得しており、同じ長さで形状の異なるものの縫合の理解はできていると判断し、容易に理解できる工程であると考えていたため、前年度までは授業中に書画カメラを用いて、ライブで説明した。しかしながら、アイテムや部位が変わるとそれらを応用することは難しいということが学生の様子から窺え、2024年度は工程動画として事前に作成し、事前配信を行った。その他の4動画とこの動画を比較すると視聴回数としては多くないと言えるが、3回/人を越していること、授業中の学生の様子などから事前配信が全く必要ない動画であるとは言えず、次年度以降も事前配信をした方がよい動画であると考えている。

また、これらの5本の内、最も視聴が多い動画は「見返しと身頃の縫合」の10.1回/人である。この工程は、授業担当者の判断において、このアイテム内で最も難しい技術であると言える。技術のみならず、理屈を理解することが困難な箇所であると言え、繰り返しの説明を最も必要とする箇所であると考えている。10.1回/人という視聴回数から、1回の説明のみでは理解が困難であることが推察される。一概に動画が無くても、授業中の机間指導や授業外での教員への質問による対応で補えるとの考えもあるのかもしれないが、課題に取り組む時間帯や環境によっては、質問ができない場合もあり、このような状況がこの回数を以て推察でき、動画の必要性が示唆される。



図2 動画教材の画面（ワンピース「仮縫い（身頃とスカートの結合）」）

図3には、2021～2024年度の4年分の工程動画3本（表1に示す「見返しと身頃の縫合」、「ファスナーつけ」、「見返し端の始末」）の視聴平均値をプロットしている。これらの3本の動画は本科目において、オンデマンド教材を用いた初年度（2021年度）から使用しているものである（ブラッシュアップは伴う）。2022年度の学期末に受講者に対して行った授業アンケートの自由記述欄に「予習のために事前配信を希望」との意見が記され、2023年度より予習のために事前に配信する方法を採った。図3において、2023・2024年度の2年間で2021・2022年度の2年間よりも視聴回数が多いのは、予習として事前に1回視聴していることが理由だと考えることができるが、一方で予習をしたからと言って、作業中の視聴回数は減るわけではないということが推察できる結果である。2024年度

において「見返しと身頃の縫合」の視聴回数が多いが、この理由として、学生の進行状況によるものであると考えている。同一教材を使用してもクラスや学年によって差は生じるものであるが、2024年度はここ数年の中で、都度の課題の積み残しの多い状態であったと言える。一方で「ファスナーつけ」は、2021・2022年度は5点台、2023・2024年度は6点台と予習配信の有無の差は小さいが、その理由としては、工程順として「見返しと身頃の縫合」の直後の工程であり、積み残しの解消がなされた故であることが予測できる。

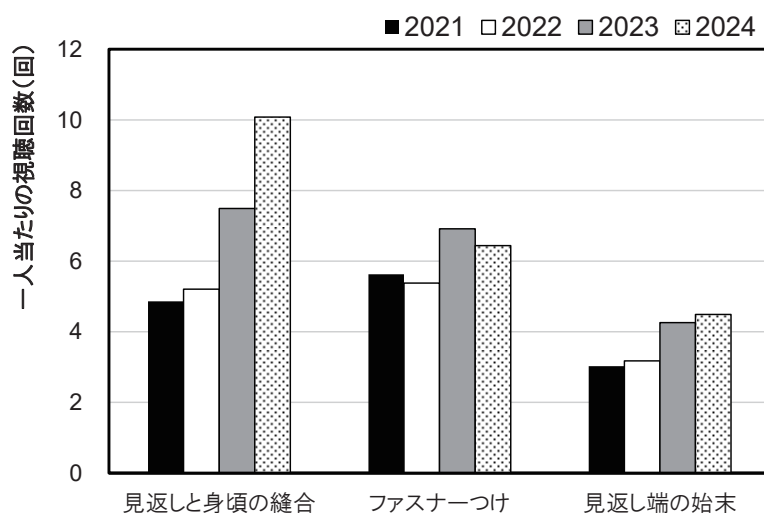


図3 事前配信した3本の工程動画の視聴状況

4. 動画教材

動画教材の作成には、ミシンやアイテムに用いる布等の材料の他、撮影機材として、ビデオカメラ、(静止画)カメラを用い、動画編集ソフトとしては、Filmora[®]を用いて、必要な箇所に写真やテキストを挿入している。

これらの動画教材は、コロナ禍において、遠隔授業で使用することを目的として作成したことがスタートであった。それ以降、年度毎にブラッシュアップを重ね、対面授業に戻った現在においても使用しているが、今年度(2024)は、以下の点についてブラッシュアップを行った。図4は、動画教材の一部(表1「14.見返しと身頃の縫合」)であり、図4(1)は2021年度版、図4(2)は2024年度版である。それぞれ、大画面が動画、左上が拡大図を示す静止画である。後述の①及び②はブラッシュアップをした主な2点である。

動画の作成当初は、緊急事態宣言下でのオンデマンド型遠隔授業だったこともあり、自宅においてパソコンを用いて視聴するが学生が大半であり、音声入り字幕なしの動画で特に不便は無かったようであった。しかしながら、現在は対面授業に戻り、予習のための事前配信動画も自宅で視聴しているとは限らず、通学等の電車移動中であることもあろう。学生からの声として、「音が出せない環境では字幕が必要」、また、「ピンポイントで見たい箇所を探す際には字幕があると探しやすい」とのことである。前者のみなら、YouTubeに搭載される字幕機能をオンにすれば解決すると思われるが、後者においては、教授する側からしてもテキストとして画面に挿入された字幕がある方が探しやすいと言えよう。図4の(1)・(2)の画像には左上に静止画を挿入しているが、これは細部を観察してほしい箇所の拡大写真である。この拡大図においても作成当初は、テキスト挿入なしであったが、2024年度に挿入した。音声では「3cm程度縫わずにあけておくこと」、「返し縫いをしないこと」と解説を

しているが、机間指導の際に見る学生の様子から、聞き落としをしている学生が一人や二人ではないことが分かり、耳からのみではなく、目からも情報を得ることが有効であると考察し、挿入することとした。フォントサイズにおいても同様に改善をしており、当初よりも大きくしている。2024年度に用いた最新の動画をパソコンで視聴すると、恐らく大きすぎる文字であるが、スマートフォンで視聴する場合にはちょうどよいサイズであると言えよう。大学生は視力的には小さい文字が不得意ではないとの認識を持たれがちではあるが、大きな文字の方が見やすいことは否めなく、スマートフォンに顔を近づけて見ている様子をこの科目のみならず、他科目のオンデマンド教材視聴においても散見する。本科目の授業中に、学生は個々に工程動画を視聴していることが多々あるが、2024年度は全学生がスマートフォンでの視聴であった。年によってはタブレットを持参している学生も少数見受けられるが大半の学生はスマートフォンを使用して視聴しており、持ち運び等の利便性の面で学生にとってスマートフォンが最も便利はデバイスなのであろう。

- ① 静止画へのテキストの挿入
- ② 動画への解説字幕の挿入



(1) 見返しと身頃の縫合 (2021)

(2) 見返しと身頃の縫合 (2024)

図4 動画教材の画面 (ワンピース)

5. まとめ

「3. 『アパレル構成学実習Ⅱ』で用いたICT教材の利用状況」に記したように2024年は、積み残しの多い学生が例年よりも多く、このペースで本当に完成するのかとさえ思えるペースであったが、最終的に未完成者は0名であり、履修者全てが完成・提出するに至った。毎年同じ学生が受講するわけではないので、単純に比較はできないが、本科目のような被服構成学実習にICT教材を取り入れて以降、途中脱落の学生が減ったこと、作品の完成度が上がったことは、授業担当者として感じていることである。自身の体験から言えることは、被服構成学実習は1回(1日)欠席すると大変な状況になるというものであった。被服の作品は一話完結でなく、連続しているものであることから、欠席した日の工程を飛ばして次の工程に進むことは基本的に不可能である。このような積み重ねを要する場合には、学期の途中で諦めてしまうことが起こりやすいと言え、その意味ではオンデマンド教材は多くの学生にとって一助となっているように感じている。一方で、一回の説明だからこそ集中して聞くことができるという考え方もあり、一概にどちらが正解ということはいえないが、作品の出来栄や受講生の声から判断すると、被服構成学実習におけるICT教材は有効なものであると判断している。特に本科目は、「アパレル構成学実習Ⅰ」からの発展科目であり、基礎的な内容からスタートして展開する授業内容ではない。「アパレル構成学実習Ⅰ」における理解度は当然ながら一様ではな

く、理解度の高かった層とその反対の層ではスタート時点に大きな差がある。この差を埋める材料としてもICT教材は必要不可欠なものであると考えている。

参考文献

- (1) 末弘由佳理, 中西 直美, 坂田彩美「オンライン授業による被服構成学実習の実践報告ー生活環境学科「アパレル構成学実習Ⅱ」を事例としてー」『武庫川女子大学 学校教育センター年報』第6号, 2021, pp.188-206
- (2) 末弘由佳理, 中西 直美, 山川海音「オンデマンド教材を活用した「被服構成学実習」におけるハイブリッド授業の効果」『武庫川女子大学情報教育研究センター紀要』第29号, 2022, pp.1-7
- (3) 末弘由佳理, 坂田彩美, 枝常朋子「被服分野の対面授業におけるオンデマンド教材ーアナリティクスにみる教材の利用実態ー」『2022年度 私情協 教育イノベーション大会資料』p.235
- (4) 末弘由佳理「ICT 教材を活用した「被服構成学実習」における対面授業の試み」『武庫川女子大学情報教育研究センター紀要』第30号, 2023, pp.19-23
- (5) 動画編集ソフトFilmora, <https://filmora.wondershare.jp/> (2024/9/5)

教員の働き方に関する一考察
—諸調査に見る教員の多忙化について—

A Study on Teachers' Working :
Busyness Revealed in Previous Research and Investigations

竹繁 諒真*

TAKESHIGE, Ryoma*

要旨

本研究は、先行研究や過去に実施された調査結果を足掛かりに昨今問題視される教員の働き方について捉えなおすとともに、教員の働き方に関する一方向性、特に長時間勤務の要因と問題を検討することを目的とする。

教員の長時間勤務については、教員が複線的な業務に追われることで単一の業務に専念することが困難な状況にあり、中断した業務を回収する為に規定の業務時間を超過する可能性を示唆した。他方、専門科目教員（農業・商業・工業等）と普通科目教員（専門科目以外）では職業性ストレスが専門科目教員の方が高いという調査結果があり、その背景として教科別の勤務時間において普通科目教員と専門科目教員では専門科目教員の勤務時間が総じて長いという調査結果に注目した。特に、商業が他の専門科目とは異なる境遇にあり且つ、教科として教員の多忙化を問題視していることから今後の研究において校種と教科別に社会調査などで分析する必要性を示唆した。

キーワード：教育社会学，学校教育，教員の多忙化，労働問題，専門科目

1. 問題の所在と目的

そもそも、教員にかかわらず日本は労働に対して国際的に見ても特異な国であることが先行研究において明らかにされている。黒田祥子・山本勲（2014）^①は、元来、日本には勤労をよしとする文化があり、日本人が実際の労働時間だけでなく労働者自身が希望する労働時間も国際的にみて有意に長いことをアンケート調査から指摘している。その要因として、黒田・山本（2014）は経済成長期に基盤を有した雇用慣行、終身雇用、年功賃金といった日本特有の雇用体系が歴史的、文化的背景として多くの企業に根強く残っていることをあげている。また、日本において労働者のうつ病や精神障害による労災認定数は年々増加しており、厚生労働省（2018）^②によれば2017年度に初めて500件を上回る認定数を記録している。2024年調査については、過去最多の710件の給付金支給認定数が記録されておりその数は、年々右肩上がりとなっている。このような事態の一要因について、西田裕子・寺嶋繁典（2019）^③は労働者の長時間労働に注目している。西田・寺嶋（2019）は、長時間の労働は心身の疲労回復に必要な睡眠をはじめとする休息と回復の時間を減少させ、メンタルヘルスの増悪の原因となり得ると指摘している。また、日本人のパートタイムを除く一般労働者の総労働時間は年間2000時間を超えており労働時間の削減は喫緊の課題である（西田・寺嶋2019）としている。このことから、長時間労働は日本全体の問題として強く関心を寄せることができるのではないだろうか。

* 社会情報学科教務助手

他方で、教員という仕事に注目するとき、教員は一般企業の労働者よりも高水準の疲労感を示している。管見の限り、教員と一般企業を比較対象とした最近の調査である文部科学省（2012）の『平成22年度学校教員統計調査』^④では、精神疾患を理由とした離職教員は、病気を理由とした離職教員のうち約6割に上っていることが指摘された。また、同調査は疲労感に関する調査についてもっとも疲労感を示す「とても疲れる」において、一般企業が14.1%であるのに対して、教員は44.6%という一般企業よりも高い指標を示していることが指摘されている。

以上のことから、国際的に見てもよく働くとされる日本の教員は、ひととき働き、かつ一般企業よりも高いストレスを有していると言えるのではないだろうか。社会学とりわけ教育社会学の分野において、内田良・斎藤ひでみ（2018）^⑤は、教員が働く環境が教員の長時間勤務を発生させやすくする特質を有していると示唆し、そのような特質を「定額働かせ放題」「ブラック残業」という強い言葉で批判した。内田・斎藤（2018）の示唆したのは、教員は職務の大義である「教員は児童・生徒のために働く」という目的のもと、規定勤務時間を大幅に超過して働くものであるとする認識のもとで仕事が行われ、学校もそれに依存した経営を行うというスパイラルによって教員が長時間勤務から抜け出せなくなるというものであった。この内田・斎藤（2018）の指摘が火付け役となり、日本における労働者の働き方とりわけ教員の働き方に多くの注目が集まったと考えられる。この指摘についてはメディアなどにおいてしばしば教員多忙化の理論として用いられている。

また、本研究において教員の働き方に注目する要因は、藤森敬（2021）^⑥の「被害者は子ども」（藤森2021：23）という問題による。藤森（2021）は、教員が長時間勤務になること、また多忙であることによって引き起こされる問題として、授業準備や生徒への配慮をはじめとした業務の遂行が物理的に困難になる可能性を指摘している。この指摘は、本来であれば教育基本法第9条に示される「教員の使命^⑦」（田中壮一郎2007^⑧）をまっとうできたはずであるのに長時間勤務によって、教員の使命が妨げられる可能性を示唆していると考えられる。このような指摘から、基本的な職務の性格をまっとうすることができない可能性をはらむ要因として教員の長時間勤務に注目することができるのではないだろうか。特に、教員が多忙を極め、心身ともに疲弊すれば学習者への支援が充分に行うことができない可能性は容易に想像がつく。これは、「生徒・児童のために教授・支援活動を行う」という教員の職務の大前提からかけ離れてしまうのではないだろうか。ともすれば、教員が心身ともに健康であれば、生徒もより良い学習に取り組むことができるだろう。しかし、先述したように一般企業よりも精神疾患による退職が多いことやそれらを引き起こす問題を有している教員という仕事はその性格上それを困難にしていると推察される。本研究においては、本来行われるべき仕事の性格である教員の使命をいかにまっとうするかという問題に向けて教員の長時間勤務に注目したい。

そして、本研究においては、教員の働き方の様相の一つである長時間勤務に注目するとともに、先行研究とりわけ諸調査を足掛かりに教員の働き方の一方向性、特に教員の長時間勤務の要因と問題を指示することを目的とする。これは、教員の労働問題に関する研究が非常に多岐にわたるため、その中でも、問題の所在や背景、その要因に注目した研究を探究するためである。また、方法として本研究においては、言説分析を採用する。とりわけ、先行研究の検討という形で論述することにする。そして、多くの諸調査に広く目を向ける。それは、言説空間の持つ事象の仮想的全体像から一定の史資料を抽出または、一つの研究から仮想的全体像を把握することを可能にするという性格による（赤川学2001^⑨）。これにより、広く教員の長時間勤

務に関係する諸調査を検討することで、教員の長時間勤務の何が問題として注目されその背景が何であるかを検討することが可能になると考える。今回においては、一定の事例のもとに関係する言説を分析することで今後どのような事象に注目することできるのかまた、する必要があるのかその可能性を示唆することを目的とする。また、これまでの多くの先行研究では教育社会学を中心とした言説に注目したものであったため、本研究では教科教育などの先行研究も分析対象とする。その理由は、教員の最も重要な職務と考えられる教授活動に焦点を当てる研究分野において教員の働き方をどのようにとらえているのかに注目することで、これまで指摘されてきた教育社会学での問題とは異なる知見の抽出が可能になると考えるためである。

2. 教員の働き方の性格

内田・斎藤（2018）の強いメッセージにより一層表面化した教員の働き方に関する社会学的知見は、教員を取り巻く環境や学校現場が抱える問題（長時間勤務による疲弊や教員の使命のまっとうが困難になる可能性）を強く注目させるようになった。これは、現場で勤務する教員にとって身近な問題であると共に、多くの教員が働く中で抱える問題（心労や時間的拘束など）の要因として一つの方向性を指示したためではないだろうか。学校教育に関与する人間の間ではただ「忙しい」「疲れる」と言った言葉で片付けられてしまうかもしれない「しんどさ」が法令などの学校教育を取り巻く規範にその要因が存在しているという認識を広く持たせ、多くの教員とそれ以外の人々にも強く注目される結果を招いたと考える。ここでは、教員の長時間勤務における要因として現場教員に密接に関係する法令と学校内での営みに注目することとする。特に給特報（法令）と部活動（学校での営み）について述べる。その理由は、重複するが現場教員にとって密接に労働環境に関係する要因であるとともに非常に身近な存在と考えるからである。また、法令については教員の給与に強く関係し教員の労働意欲にも大きく関与するものであり、学校での営みについては教育活動として教員が従事する諸活動に含まれることから教員を取り巻く環境因子の中でも重要なものと考えられる。

かくもあれ先の指摘から教員の労働問題が表面化し、昨今の教員を取り巻く環境、特に部活動への関与の方法については、長時間労働の背景として問題視し運営体制が変化しているとはいえ、外部指導者の導入などの導入率からその達成率は、未だ充分とは言えない。一部の都道府県では、2018年より公立中学校・高等学校を対象に「教員の多忙化解消プラン」と題して教員への支援、負担軽減を図るために部活動指導員の募集を行っている。しかし、全国すべての教育委員会を対象に行われた大阪体育大学（2020）⁽¹⁰⁾の『「部活動指導員」導入・実施等に関するアンケート調査結果の分析』によれば部活動指導員の全体での導入割合は54.6%が部活動指導員を設置していないと回答しており、未だ部活動と教員の働き方の問題への対策が充分だとは言いがたい。このような、部活動と教員の在り方を批判的にとらえたのが先にもあげた内田の研究である。内田良（2021）⁽¹¹⁾は、部活動が教育課程において課外活動に位置づけられていることと、それをあやふやな認識のまま多くの教員が顧問として部活動に時間を費やしていることを指摘している。その主な要因として、部活動が過去に必修クラブとして教育課程に位置づけられていた歴史的背景から今日も学校で営まれる教育活動に部活動が根強く内在していることをあげている。このような環境要因によって教員が長時間勤務に追い込まれる可能性を内田（2021）は「ブラック部活動」という言葉で批判した。

また、部活動のみならず教員の直接指導と言われる授業や生活指導などと間接的指導と言われる授業準備や学級運営に関する業務（本来業務）が部活動を含めた本来業務以外の業務によって勤務時間外に追いやられてしまい規定の勤務時間を大幅に超過してしまうという問題もある。この問題を、教員を取り巻く環境とりわけ法令や社会調査を背景に問題視したのが先述した藤森（2021）である。藤森（2021）は、日本の教員が諸外国と比べて働きすぎる傾向にあることを指摘し、その背景には教員の給料形態を取り決める法律が一要因であるとしている。その法律が「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法⁽¹²⁾」（給特法）である。この法律で注目すべき点は、公立学校に勤務する教員は労働基準法が適用されているが、給料については、月額4%の教職調整額をもって勤務時間内外を問わず包括的に評価するものとしている点である。つまり、月額4%の教職調整額によって教員は勤務時間の超過及び短縮に関係なく給料が支給されるということである。その結果、教員の長時間勤務は自主的な在校であるとされ一般の超過勤務による残業代というものの支給は行われていない。これによって生じる教員の働き方とくに長時間勤務とそれに依存した学校経営を批判して内田・斎藤（2018）は、「定額働かせ放題」「ブラック残業」という先にも記した言葉で批判した。

この藤森（2021）の指摘した給特法を背景とした教員の働き方と内田・斎藤（2018）の批判した教員の働き方に依存した学校経営というふたつの環境要因によって教員の働き方における主な性格として長時間勤務が必然的に発生すると言えるのではないだろうか。

3. 教員の長時間勤務とその特異性

公立学校に勤務する教員の長時間勤務とその特異性を明らかにしたのが、先述した内田の研究である。内田良（2017）⁽¹³⁾は、教員の働き方において、教員の本来業務である授業準備などの間接指導業務と進路に関する指導を含んだ生徒指導などの学習者への直接指導は本来、規定の従事時間に遂行することが適当であるとし、多くの教員の場合それが困難な環境に置かれていることを指摘している。内田（2017）は、その要因として本来業務以外の業務とりわけ部活動に注目した。この内田（2017）の知見によって部活動という学校教育に内在する課外活動と教員の長時間勤務との関係がより明らかにされたと言える。内田（2017）は、部活動指導を含む教員の働き方を明らかにするために「教諭」（2787名）と「主幹教諭」（110名）、「常勤講師」（285名）の計3182名を分析対象とした調査を行った。その結果、全体の92.1%の教員が休日出勤を行っており、そのうち94.8%の教員がなんらかの部活動の顧問に就いていることが明らかになった。また、教育課程における部活動の位置づけに関する現場教員の意識について内田は、部活動が教育課程外の自発的な活動であることを認識している教員の数少なく誤った認識が不必要な教員間の衝突の発生や生徒支援の妨げになる可能性を示唆している。この内田の考察は、本来、教育課程外であるために、部活動への認識が教員個人にゆだねられ強い関与を示す者とそうでない者との部活動への認識の齟齬により必要ではない衝突が起きる可能性もあるという現場への危惧であると考えられる。特に長時間勤務については、なぜ勤務時間を超過してまで部活動に立ち会う必要があるのか等の衝突を生み出し、結果として生徒支援にまで影響を及ぼす可能性は否定できないのではないだろうか。その実、中学校学習指導要領では「教育課程外の学校教育活動と教育課程との関連」において部活動を次のように位置づけている。

教育課程外の学校教育活動と教育課程の関連が図られるように留意するものとする。特に、生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化、科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養など、学校教育が目指す資質・能力の育成に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との連携が図れるよう留意すること。その際、学校や地域の実態に応じ、地域の人々の協力、社会教育設備や社会教育関連団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行い、持続可能な運営体制が整えられるようにするものとする。（文部科学省 2020⁽¹⁴⁾：126）

上記の学習指導要領の記述における部活動の位置づけとしては、『『自主的』でありかつ『自発的』な生徒の課外活動が部活動である』という認識が適当ではないだろうか。特に、上記の「教育課程との連携」という点においては、学習活動やその他の知見を広めるための自主的な活動として行うものであり、部活動は様々な学習に興味を持つためのきっかけづくりとして学校に内在していると解釈できないだろうか。自発的な行動によって展開されるのであれば生徒の相互理解のもと活動が展開され、その活動内容が決められるものである。そうすると、それを監督する教員（顧問）も生徒が自主的に必要に応じて依頼するという形態であっても不思議ではない。しかし、先の内田の研究より休日出勤を行う教員の約9割がなんらかの部活動の顧問に就いていることから学校における教員の役割として部活動の顧問に就くことが一般化していると考えられるのではないだろうか。

内田（2017）は、先行研究で部活動が孕む問題について次の2点を示している。ひとつは、そもそも部活動が教育課程外の活動であるということ。ふたつ目はそれを教員が認識している割合が決して多いとは言えないということである。ではなぜ、そもそも教育課程ではない部活動が今日の学校に根強く内在しているのか、その理由を内田（2021）は先行研究の整理とともに示している。

まず、部活動の歴史的背景として、過去に部活動の前身となるクラブ活動が学習指導要領に必修として設定されていたことを指摘している。その理由は、1960年以降の「開かれた競争」による進学競争の拡大によって青少年の人間的ゆがみが生じているとみなされたために調和と統一のある人間形成を求めていることであった（内田：2017）。他方で、教員が今日、教育課程外に位置づけられる部活動に関与し続けている理由について過去必修化であったことが学校と保護者、教員に部活動に対してのあいまいな認識を根付かせ、公式な大会や組織の存在もそれに起因して学校教育と部活動をつなげている要因であるとしている。また、内田（2017）は、部活動のみならず他の業務においても教員が長く学校に滞在することで長時間勤務が一般化し多くの業務を抱えてしまう可能性も指摘している。

このような問題を踏まえた教員を取り巻く環境が「過労死ライン」を越えた教員の長時間勤務に大きくつながっていると内田（2017）は指摘した。また、これに対して、繰り返しになるが、藤森（2021）は、国際調査と法令から部活動を含んだ長時間勤務が発生しうる要因に注目している。日本の教員が世界的に見て非常に長時間働くことは OECD（2018）⁽¹⁵⁾の『国際教員指導環境調査』からも明らかになっている。対象48ヶ国の教員の平均労働時間は38.3時間であり、日本はおよそ1.5倍におよぶ56.0時間であった。また、国民教育文化総合研究所（2009）⁽¹⁶⁾の『教職員労働国際比較研究委員会報告書』によれば対象となった対象4ヶ国中もっとも少ない夏季休暇取得率を示している。この背景は、教員が部活動を含んだ本来業務以外の業務に追われて授業準備などが十分にできないまたは、規定の勤務時間外に追いやられてしま

うという現状によるものだと藤森（2021）は指摘し、給特法による4%の調整額によってそれらの問題がこれまで見えにくくなってしまったために今日まであやふやな労働管理で学校の運営がなされてきてしまった結果だとしている。このような、社会的背景によって教員の多忙化（長時間勤務）は、その中にいる教職員ですら表面化しにくい状況での労働観から生じるものであり今後より学校現場内でどのような問題が内在しているのかを注目する必要があると考える。

4. 学校内で生じる教員の働き方

先述した先行研究では、国際的な調査などの数値化された計量的なデータに基づく教員の働き方へのアプローチであったが、それらとは異なる調査で教員の働き方をとらえたものがある。

とりわけ、質的研究によって教員の働き方の実際を明らかにしようとしたのが新谷康子（2012）⁽¹⁷⁾と山本裕子（2007）⁽¹⁸⁾である。新谷（2012）は、小学校を対象とした質的研究とりわけ観察調査から教員の働き方がどのようなものであるか明らかにすることを試みた。この研究において、注目できる点として、教員は突発的な業務の発生が不可避であることまた、総じて常に複数（2つ以上）の業務を複線的に行うことで労働の密度（労働密度）が高くなり、長時間の勤務が行われているのではとしている。対して、山本（2007）は、特色ある学科の設置などから新設された新しいタイプの高校の教員の働き方をインタビュー調査を中心にした質的研究から注目している。この研究においては、新しいタイプの高校特有の教員の働き方として、専門学科の教員へ業務の偏りが生じており、教員同士が業務に従事する時間帯も異なることから総じて多忙になることを示している。

他方で、このふたつの研究は、質的調査の手法でも異なる手法を採用することで異なる教員の働き方の問題を明らかにした。新谷（2012）は、給特法に裏付けされた公立教員の働き方に注目するとともに、その実、教員の一日の働き方がどのようなものであるかを小学校での観察調査によって明らかにし、教員の突発的な業務に起因して労働密度が総じて高いことを明らかにしている。また、教員がこれまでの経験に裏付けされた「暦年の仕事の容易性⁽¹⁹⁾」によって仕事を抱えすぎてしまい、その業務が複線的であるがゆえに長時間の勤務をせざるを得ない可能性を示している。対して、山本（2007）は、学校運営上の問題に注目し、新しいタイプの高校の教員の働き方をワークシート調査とインタビュー調査で明らかにしている。この調査では、教員の仕事の行われ方が個別的であり、持ち帰り残業が総じて授業準備などの本来業務であることの多さを指摘している。また、専門科目を中心に設置する学科においてその中心的な役割をになうと考えられる専門学科教員がそれに関わる新たな業務に付随して多忙になること（業務の偏り）に起因し、残業や持ち帰り残業が増加する傾向を指摘、それが新しいタイプの高校特有の問題として注目している。

これらの研究は、教員の働き方とりわけ勤務時間や業務に起因する多忙や多忙感という問題に関する研究である。特に、両者における考察の共通点として後述する「やりがいのない多忙」と「やりがいのある多忙」というふたつが教員の長時間の総勤務時間を形成した要因であると指摘した点がある。これは、印刷機トナーの交換や清掃など生徒支援に直接的・間接的に関与していると教員が認識しにくい業務か、テスト期間の補習や個別的な支援などやりがいを感じることができると業務か否かという点において、多忙であることに加えて多忙感を教員が抱えてしまい心身が疲弊する可能性を指摘している。詳細に多忙と多忙感

の異なりについて言及したのが布川淑（2006）⁽²⁰⁾である。布川（2006）は、多忙であることとともに、やりがいのある多忙とそうでない多忙を分けて多忙感というものの異なりを示している。多忙であることは、忙しく教育活動が持続されるまたはしようとしていることとし、その中に内在するやりがいの有無に起因した教員個別の多忙感の存在を指摘しており、多忙（長時間勤務）であることと多忙感を感じる事が必ずしも一致しないことを示唆している。やりがいのある多忙とは、教材研究などの授業準備や進路に関わる生徒指導またはその準備などの生徒への関与の性格が強いものをさし、そうでない多忙とは印刷機のトナーの交換や学校経営に関する業務とりわけ生徒または保護者から徴収した学年会費などの帳簿の管理など間接的にも生徒との関与が弱いとされる業務をさした。この多忙というものの中に分類される業務の異なりと教員各人の抱く意義のある業務とのギャップによって教員は多忙であると感じる可能性が高いことを指摘している。

また、先に示した新谷（2012）に見る事ができる教員の働き方の問題であるが常に複線的な業務によって労働密度が高まることに起因して、教員が結果として長時間勤務を強いられてしまう状況について次の指摘に注目することができる。

教員の場合、遂行しなければならない労働に、別の労働が挿入され、全体の仕事量の増加は勿論、本来遂行すべき労働の効率性も維持できないという密度の高まりが指摘できる。つまり、もともと教員が処理しなければならない業務量の多さに加えて、単一の仕事に専念する、あるいは教員自身が設定した順番通りに処理するという事が出来ない難しさがある。しかも、この合間に入ってくる業務が必ずしも無意味とは言えない（新谷 2012：27-28）。

この新谷の指摘は、教員がある業務に専念しようとしているまたは、しているときに別の業務が挿入されその業務を中断しなければならない状況を示唆している。また、挿入された業務が生徒に直接的または間接的に関与する業務であるなど無意味なものとは言いがたい業務であり、教員は単一の業務を処理してから次の業務に専念するということが困難であることがわかる。

他方で、この新谷の指摘を深掘する上において注目することができるのが榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき（2021）⁽²¹⁾の指摘である。榊原ら（2021）は、教員の仕事が「うまくつかまえない」要因として次の様に指摘している。

複数の業務が同じ時間帯にあるだけではなく、それらが同じ時間上に重なる、つまり複数の層をなし業務が存在することである。そして、これらに伴って、教員には複数の内的世界の開かれていることが予想できる。たとえば、生徒の進路相談に関わって保護者に電話を掛けたがつかず、また、校内研究の打ち合わせの時間を同僚と決めなければならないと思っている状態で、学級通信を作成する時間は、先の調査では「学年・学級経営」の項目に当てはまる。ただし、教員にとってその現実味は乏しい。「保護者に電話をもう一度掛ける」、「同僚をつかまえて打ち合わせの話をする」ことが頭に残ったままである。これらは、その時間帯の負担感をもっとも大きな業務ではない一方で、他の時間帯にも及んで継続される。客観

的にその業務に臨んでいる訳ではないけれど、教員の中では業務がいわば進行形のまま、残り続けるのだ（榊原ら 2021：2）。

この榊原らの指摘は教員の業務が複線的であるとする新谷（2012）の知見に加えて、教員は中断した業務または処理できていない業務を抱えたまま現在進行形で何らかの業務に従事する可能性を示唆している。また、客観的にその業務に関与するまたはしていることをとらえることが困難であることがあげられている。この指摘は、教員がその業務に従事するうえでどのような問題を抱えているかという視点に立つとき注目することができる。

つまり、教員は長時間勤務を強いられる環境要因とともに、先に示した学校内で起きる突発的自体やそのほかの無意味とは言い難い業務において所定の勤務時間を超過することが考えられるのではないだろうか。また、教員はその問題に付随して複線的に業務を抱え込むことでうまくつかまえない多忙化であるとする事もできるのではないだろうか。

5. 科目を背景とした教員の働き方

先に示した、研究はこれまで教育社会学の領域において注目された教員の働き方を背景とした調査研究であるが、教科教育の側面において教員の働き方を問題視するものも存在する。

まず、専門科目教員と普通科目教員という枠組みで教員の働き方に注目したのが美濃陽介（2017）⁽²²⁾である。美濃は、日本北部に勤務する高校教員 122 名を対象とした無記名自記式質問紙郵送調査から、専門科目を担当する教員（工業・商業・農業・水産）は普通科を担当する教員（専門科教員以外）よりも職業性ストレスによるストレスレベルが高いことを明らかにしている。その要因として美濃（2017）は、専門教育を取り巻く背景が、専門科教員への何らかの負担になっていると推察し、近年の教育環境の変化が専門科教員への負担になっている可能性を示唆している。

また、管見の限り教科別の勤務時間とりわけ残業時間などを詳細に記述していると考えられるベネッセ教育総合研究所（2007）⁽²³⁾による『平成 18 年度文部科学省委託調査「教員勤務実態調査（高等学校）」報告書』では、専門科目の教員は普通科目の教員と比べて残業や持ち帰り残業が長く休日出勤も行っていることが明らかにされている。同報告書は、美濃（2017）が指摘する専門科教員の職業性ストレスの高さを踏まえたときに長時間勤務がその要因として作用しているのではないかという推察を可能にするのではないだろうか。

対して、教科教育の分野においても教員の長時間勤務が解消すべき課題として注目されている。とくに、専門科目とりわけ商業においては管見の限り他の専門教科よりもその科目的性格からか教員の長時間勤務への対策の必要性を示している。赤松千春（2018）⁽²⁴⁾は、高校卒業時点での質の高い商業人を育成しようとする商業教育の課題として普通科目の割合が少ないことから大学進学という課題に直面するときの方策として、課外授業と称して早朝や放課後の講習や補習などを行うことによって合格率をあげる取り組みが多く商業高校で行われていることを指摘している。他方で、塚本稔（2020）⁽²⁵⁾は、商業教育に関する課題として商業という科目が網羅する領域の広さから他教科との連携をあげており、その実現に向けた

課題として商業科教員が生徒への資格取得や上位検定合格に向けた指導により多忙であることを問題視している。この両者は、教科の特性に起因する点と教科としての課題解決の妨げとなりえるという観点の違いはあるが共通して教員の多忙化を教科教育の立場から問題視しておりこの指摘は相互に関係していると言える。この両者の指摘から同教科内において教員の多忙を発生させると共にそれを問題視していることを示唆することができるのではないだろうか。

専門科目と教員の働き方に注目する上で先に示した、ベネッセ教育総合研究所（2007）による報告書では管見の限り教科別に教員の働き方の性格特に勤務時間を比較しているが、商業は専門科目群（工業・商業・農業・福祉・その他）の中で今日学習指導要領に示される科目においては最長の在校時間と持ち帰り残業時間を指示している。

また、川合宏之（2017）²⁶⁾は、高校における商業教育そのものの特質として、今日の普通科高校にはない教育的特質を指摘している。それは、経済成長と大学進学率の上昇によって義務教育に上乗せされた職業人あるいは商業人の育成が進むことで高等学校とりわけ職業教育が義務教育と大学あるいは専修学校をつなぐ教育機関として位置付けられる要因となったというものである。川合（2017）はこれを実質上の高等学校の義務教育化として指摘し地域との連携などからより特異な教育内容の展開の必要性を指摘している。普通科高校と専門高校の異なりに注目するうえでこの川合（2017）の見解は、より上位の教育機関を前提とした専門教育の展開という点において、現在の高校全体の義務教育性の基盤が職業教育とりわけ商業教育であったという推察を可能にするのではないだろうか。この川合（2017）の指摘を踏まえて今日の商業高校のあり方に注目できる先行研究として中西啓喜（2012）²⁷⁾の研究がある。

中西（2012）は、他の専門高校の中で唯一商業高校のみが「準進学校化²⁸⁾」の傾向にあることを指摘している。この指摘の背景は、川合（2017）の指摘した高等教育機関と中等教育をつなぐという社会的背景のもとで商業高校は進学率の上昇が顕著に表れていると考えられる。このような商業教育を取り巻く環境にも注目するとき、これらが管見の限り普通科目や他の専門教科では指摘されていないため、商業特有の問題と考えられる。よって、これまで注目されてきた普通科高校とは異なる教員の働き方の特質を見ることができるとは考える。特に、赤松の指摘する課外授業と称して商業検定や各種の商業にかかわる合格率を上昇させるために教員が働きかけているという商業を取り巻く環境についてであるが、そもそも、教員が受け持つ時間割以外に従事すべき学習支援という本来業務を商業を受け持つ教員が、職務として従事しなければならない学校現場の実情を指示した先行研究として注目できると考える。

ともすれば、商業を担当する専門科教員は、課外授業という形で規定の受け持つ時間割以外に追加の学習支援活動を行わなければならないのであれば規定の勤務時間を大幅に超過することもうなずける。そのため、商業という科目を支援する教員は先に指摘された教科としての課題として多忙化が問題視される一方で、商業検定などの商業という科目に付随する本来業務によって勤務時間を超過する可能性をはらむという一種のパラドクスをはらんだ境遇におかれていると考えることができるのではないだろうか。

他方で、知識基盤型社会における求人数の変動と商業教育についてまとめた水田聖一（2016）²⁹⁾は、学習指導要領について注目し商業教育がいかに変化してきたのかに注目している。水田は、1950年に高等学校学習指導要領商業編（試案）の発表により戦後初の商業科としての学習指導要領がつくられることになったことについてその内容（5つの一般目標）が技能習得と正しい態度、習慣の修得に主眼がおかれたものであったことと、現行における科目編成が大きく異なる点について言及し「社会的ニーズ」に大きく左右さ

れた他の専門科目に見ない独特の性格を有しているとしている。

先述した、美濃（2017）は専門科教員が普通科教員に比べて強い職業性ストレスを示しているという調査結果について、専門科目担当教員と専門科高校を取り巻く環境の変化がその要因として示唆している。このことから、水田（2016）が指摘する「社会的ニーズ」に敏感に対応した科目が商業であるという指摘と、中西や赤松の指摘する商業教育の特異性に見る教員の働き方の可能性と教員の多忙の問題視は、美濃の調査による商業や工業、福祉などの専門科目の有する一要因として注目することができ普通科目と比較して各科目担当の教員が強い職業性ストレスを指示したとしても難しいことではないと考えることができるのではないだろうか。

6. まとめ

本研究の目的は、昨今問題視される教員の働き方とりわけ長時間勤務に注目し、これまで示された先行研究と諸調査を足掛かりに教員の働き方の一方向性、特に、長時間勤務の要因と問題を指示することであった。手法としては、言説空間の持つ言説から全体の事象の性格を抽出するという性格から言説分析を採用し、広く異なった視点や手法の教員の働き方に注目した研究を取り扱った。また、分析対象を教育社会学のみに限定するのではなく教科教育にも焦点を当てることとした。

結果、本研究では、「問題の所在」と「教員の働き方の性格」「教員の長時間勤務とその特異性」「学校内で生じる教員の働き方」「科目を背景とした教員の働き方」を教員の長時間勤務の要因として指示した。

問題の所在としては、元来日本における労働観において勤労を良しとする風習の中においても学校教員はその特異性から一般企業の約4倍にも上る高ストレス値が調査によって明らかにされていることからより多忙を極めていることを示した。

他方、教員の働き方の性格としては、その特異性が他の職種に見ないものであることが最である。先述した、内田（2017）は、教員の働き方において現職教員を対象とした調査から教員の勤務時間が過労死ラインを越えていることを指摘した。勤務時間の大幅な超過には様々な要因があるがその中で本研究においては、給料形態に起因した教員の働き方に依存した学校経営の問題を深堀した。教員の働き方に関する法令や国際調査についてまとめた藤森（2021）は、教員の給料が給特法により4%の教職調整額が月給に組み込まれていることから教員の勤務時間外の労働は自主的なものであり残業代が支給されないことに起因して国際調査においてその対象国の中で日本が最も長時間勤務を行い且つ休暇取得率も少ないという学校教員の働き方を問題視した。その理由は、「被害者は子ども」という先に示した問題である。また、部活動への関与によって教員の勤務時間が超過するという問題も存在し、部活動そのものは教育課程外の活動であるという位置づけであっても今日、学校教育に根強く学校活動として内在する部活動による教員の多忙という問題を先に示した「ブラック部活動」ということばで問題視されている。

このような背景のもと、学校内で発生する事象から教員の働き方を明らかにしたのが質的調査による研究であった。インタビュー調査と観察調査というふたつの非計量的な情報によって教員のより細かな働き方と学校での事象に目を向ける必要性が示された。インタビュー調査においては、教員が持つ多忙であることがどのように心労の多さを示しているのかまた、どのような事象によって教員という職務に従事することδειそがしさを指示しているのか明らかにされた（山本：2007）。他方、観察調査においては、実際

の教員の働き方がどのような行われ方をし、勤務時間が超過するのかを明らかにする手がかりとなった。特に、インタビュー調査では見えにくい実際の業務に従事する姿勢が明らかにされ、教員は単一の業務に専念することが難しく労働密度が高くなることで複線的に業務を行うという働き方をしていることが明らかになった（新谷：2012）。また、勤務時間においては、教員は様々な中断した業務を回収するために所定の勤務時間を大幅に超過するという問題を示唆することができた。

教科と教員の働き方についてであるが、本研究においては専門科教員と普通科教員という枠組みでの調査に注目した。美濃（2007）の調査により、メンタルヘルスにおいて普通科目を担当する教員よりも専門科目を担当する教員の方が高ストレス値を示していることが明らかにされた。その要因として、美濃は、専門教育を取り巻く環境がなんらかの負担になっている可能性を示唆した。そのため、本研究において科目に見る教員の働き方に注目した。

教科別の教員の勤務時間を比較した調査から専門科目が普通教科と比べて長時間の勤務を行う割合が多いことが明らかになっている。そのため、普通科目と専門科目を比較すると勤務時間的にも専門科目担当の教員が多忙であると言えるのではないだろうか。

他方で、教科教育の視点から教員の働き方を見つめることで明らかになったのが、専門科目の中において管見の限り教科として教員の多忙を問題視しているのが商業であるということである。商業科（商業高校）は、専門教育として質の高い職業人育成と「準進学校化」しているという他の、農業、工業、看護などとは異なる様相を見ることができる。その中で、職業人の育成と進学という板挟みにおいて、課外授業と題して時間外の資格取得に向けた学習支援を行うことが一般化しており、かつ資格取得や教科として今後の課題として教員が総じて多忙であることを問題視している。その一方で、多忙であることを問題視しているが、美濃の指示する専門科教員の高ストレス値に関する知見から専門科目を取り巻く環境において、資格取得などに起因する人材育成のため時間外での学習支援が一般化していることがその一要因としても注目することができるのではないだろうか。

本研究においては、これまで教員の働き方と教科という枠組み特に専門科目に注目するという一方向性を指示したことに意義があったと考える。これまで、論じられてきた教育社会学における教員の働き方に関する調査や研究においては、給特法と部活動に注目したものが多く様に見受けられたため、本研究のように教科の特性が教員の働き方に与える影響について示唆したものは管見の限り少ない。そのため、今後の研究については、本報告書で指示した専門科目とりわけ商業などに注目した社会調査を実施し、「担当教科が教員の勤務時間に与える影響」について研究する必要があると考える。本研究においては、専門科目とりわけ商業が他の専門科目と異なる今日の背景があることから、教科として教員の多忙化を問題視しているとともに専門科目が有する性格によって教員の心労に影響をあたえる可能性を示唆したがその妥当性の検証とともに今日の教員の働き方の理論の精緻化を図るために観察調査及びインタビュー調査によって教科別、農業・商業・工業などと普通科などの校種別に比較検証する必要があるのではないだろうか。

これまでの教員の働き方に関する先行研究は、普通科高校や先述した新しい学校のような特色学科を設置した学校をその対象としており教科別の教員の働き方については管見の限り明瞭ではないと考える。他方で、公立学校に勤務する教員をその対象としてきたことも先述した藤森などの先行研究の指摘のように給特法が教員の長時間勤務の背景であるという理論は、高等学校などが通信制や特色ある学科編成などで多様な形式になっていることから今日給特法に裏付けされる理論ではなく教員という職務が内包する環境

要因などから長時間勤務の理論を精緻化することが必要となるのではないだろうか。勿論、給特法を背景とした教員の働き方の特性は見逃すことのできない特異な要因であると考え、今後さらに公立学校に勤務する教員の働き方の理論を精緻化する上においては、給特法が適応されない私立学校を対象とした調査も必要であると考え。ともすれば、新たな問題の所在を明らかにすることも可能であると考え。私立学校は、身分こそ公務員ではなく給特法による給料形態が反映されるわけではない。しかしながら学校という様相を持つ機関であることも間違いのないため今後調査の対象にすることも俚上にあげても良いのではないだろうか。特に、教員という職務の持つ性格によって長時間勤務が発生する可能性を検討する上においては必要な研究対象であると考え。

その点において、今後は、公立と私立、専門科目教員と普通科目教員という枠組みでの社会調査を実施し、更に教員の働き方の理論の精緻化と教科教育への還元という二つの側面を意義としてさらに研究する余地があるのではないだろうか。また、今回の研究において明らかにした長時間勤務の多様な各要因についても個別に且つ細々に分析する必要性があり、行政的側面や業務内容なども社会調査や諸外国との研究比較などでより精緻化する必要があると考える。特に部活動の地域委託など様々な政策が今日、都道府県教育委員会などで検討並びに実施されているが、それに伴う教員の働き方の変化や問題点などについては管見の限り指摘されていない。小論にて先述した、教員の多忙化解消プログラムとして機能することは非常に意義があるがそこに関するより良い運用などについては言及されていないため別の機会に検討する必要があると考える。

注・参考文献

- (1) 黒田祥子・山本勲『従業員のメンタルヘルスと労働時間——従業員パネルデータを用いた検証』2014, 独立行政法人経済産業研究所。
- (2) 厚生労働省“労働者健康状況調査”, 2018, <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/h30-46-50b.html>, (最終確認日 2024, 9, 7)
- (3) 西田裕子・寺嶋繁典「日本人の働き方と働き方改革：長時間労働の是正およびテレワーク導入の課題」『関西大学臨床心理専門職大学院紀要』第9号, 2019, pp.61-70.
- (4) 文部科学省“平成22年度学校教員統計調査”
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/09/04/1324461_02.pdf (最終確認日 2024, 9, 7)
- (5) 内田良・斎藤ひでみ『教師のブラック残業——「定額働かせ放題」を強いる給特法とは?!』2018, 学陽書房。
- (6) 藤森敬『教師増員論—学校超多忙化の源をさかのぼる』2021, 新日本出版社。
- (7) 田中(2007)は、教育基本法第9条に定められる使命という文言について教員の身分とともに学習者に対する崇高なる支援を行う職務という意図のもと「教員の使命」を見るものであるとしている。
- (8) 田中壮一郎『逐条解説 改正教育基本法』2007, 第一法規株式会社。
- (9) 赤松学「言説分析とその可能性」『理論と方法』16巻1号, 2001, pp.89-102.
- (10) 大阪体育大学『「部活動指導員」導入・実施等に関するアンケート調査結果の分析』2020,
<https://www.ouhs.jp/ouhs-athletics/sportsclubactivityreformplan/outline/> (最終確認日 2024, 9, 7)
- (11) 内田良『部活動の社会学——学校の文化・教師の働き方』2021, 岩波書店。
- (12) 文部科学省“公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法の一部を改正する法律案”
https://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/1421396.htm (最終確認日, 2024, 9, 7)

- (13) 内田良「運動部活動の展望—制度設計なき活動の現状から考える」『日本体育学会大会予稿集第 69 回大会』2017, pp.33-35.
- (14) 文部科学省“中学校学習指導要領”, 2020,
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf (最終確認日 2024, 9, 7)
- (15) 文部科学省“TALIS (OECD 国際教員指導環境調査)”
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/1349189.htm (最終確認日 2024, 9, 7)
- (16) 国民教育文化総合研究所“教職員労働国際比較研究委員会報告書” <https://www.jtu-net.or.jp/wp/wp-content/themes/jtu/doc/kokusaihikaku.pdf> (最終確認日 2024, 9, 7)
- (17) 新谷康子「教員の多忙と労働の特質：観察調査を通じて」『公教育システム研究』No.11, 2012, pp.1-36.
- (18) 山本裕子「新しいタイプの高校における教員の仕事と多忙化—学校組織運営上の課題に関する事例研究」『教育社会学研究』第 81 集, 2007, pp.45-65.
- (19) 新谷 (2012) によれば, 長く会社に勤めることでそれまで行っていた職務が容易であると認識され仕事量が増えることを「暦年の容易性」(新谷 2012: 4) と指摘した。
- (20) 布川淑「教師の多忙と多忙感—公立高校教師の教育活動に関する聞き取り調査にもとづいて」『立命館産業社会論集』第 42 巻第 3 号, 2006, pp.88-108.
- (21) 榊原慎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき「なぜ教員の仕事をうまくつかまえないのか—当事者が語る学校における業務とその理解」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 3 巻, 2021, pp.1-10.
- (22) 美濃陽介「高校教員の職業性ストレスに関する考察—高校教育課程との関連について」『保健福祉学部研究紀要』第 9 巻, 2017, pp. 1-6.
- (23) ベネッセ教育総合研究所“平成 18 年度文部科学省委託調査「教員勤務実態調査 (高等学校)」報告書”
https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_3262.html (最終確認日, 2024, 9, 7)
- (24) 赤松千春「商業教育の変遷と現状」『横浜商大論集』第 51 巻 2 号, 2018, pp.207-221.
- (25) 塚本稔「商業教育の課題解決」『埼玉学園大学紀要 経済経営学部篇』第 20 巻, 2020, pp.179-186.
- (26) 川合宏之「多様化する社会において大学の果たす役割を考える—個性を重視した高等教育の実現に向けて」『人間生活文化研究 Int J Hum Cult Stud.』No.27, 2017, pp.20-25.
- (27) 中西啓喜「地方商業高校生の進路形成に関する研究—「地域」を手がかりとして」『Proceedings: 格差センシティブな人間発達科学の創成公募研究成果論文集』No.22, 2012, pp.63-72.
- (28) 中西 (2012) によれば, 商業のみが専門高校の中で職業人育成という目標とともに進学者の増加によって進学指導にも力を入れる必要があると指摘し「準進学校化」と表現した。
- (29) 水田聖一「知識基盤型社会と高等学校「商業科」の役割—学習指導要領を中心に」『流通科学大学論集—流通・経営編』第 29 巻第 1 号, 2016, pp.1-11.

不適切な保育と保育者の専門職倫理

Inappropriate Childcare and Professional Ethics of Early Childhood Educator

鶴 宏史*

TSURU, Hirofumi*

要旨

本論文では、保育者の専門職倫理の観点からいかにして不適切な保育の防止するかについて論じた。まず、不適切な保育の状況とその対策について概観し、専門職倫理の視点が不十分であることを指摘した。専門職倫理の基本的概念について解説した後、全国保育士会倫理綱領から不適切な保育を分析し、不適切な保育は保育者の社会からの信用失墜させる行為であると同時に、子ども、家族、同僚に対する倫理的責任に抵触する行為であることを指摘した。不適切な保育を防止するためには、専門職倫理を保育者個人が内在化すると同時に、保育者集団で共有することが求められる。そのためには、養成校段階での教育と現任教育の充実が必要である。そして保育者は、個人的な倫理観や価値観ではなく、専門職としての価値や倫理に基づいて実践を行う必要がある。

キーワード：不適切な保育 保育者 専門職倫理 倫理綱領 子どもの権利

はじめに

本論文は、日本保育学会第 77 回大会実行委員会企画シンポジウム「不適切保育を考えるー子ども、家庭、保育者の安心・安全を守るためにー」（2024 年 5 月 12 日、神戸大学、オンライン開催）^①において、筆者がシンポジストとして発表した「子どもの権利擁護と専門職倫理」の内容を大幅に加筆したものである。このシンポジウムでは、近年保育現場で問題となっている「不適切な保育」を防止するために、「不適切な保育」を切り口として各保育所や認定こども園、地域、政策レベルにおいて、子ども、家庭、保育者の安心・安全を守るための具体的方策についてどのような取り組みが求められるのかについて議論した。

1. 不適切な保育をめぐる動向

2022 年 12 月初旬、A 県 B 市内の保育所で 1 歳児クラスの担任保育士 3 名が園児に対する暴力・暴言といった不適切な行為を繰り返したことが発覚し、保育士の逮捕に至った事件が発覚した（表 1）。保育所の管理職や市は同年 8 月には保育士の暴力・暴言を把握していたにもかかわらず、管理職による不適切な対応や市の対応の遅れ等があり、公表が遅れたとされている。この事件に代表されるように、2022 年以降、保育の現場で「不適切な保育」の問題が相次いで報道された。

当時の厚生労働大臣は、前述の B 市の事件に触れて、「厚労省としては、不適切な保育の未然防止や発生時の対応に関する手引きを作成し周知—中略—今回の事案にあたり早急に改めて注意喚起を行っていききたい」^②と発言した。発言中の手引きとは『不適切な保育の未然防止及び発生時の手引き』^③で、ここでは不適切な保育が起こる背景として、保育士一人ひとりの認識の問題と職場環境の問題の 2 点を挙げている。認識の問題とは、保育士が子どもの人権や人格尊重に関する理解の不十分さのことで、後述する専門職倫理と関係する。職場環境の問題は、保育士の業務過多による負担の増加に不

* 教育学科教授

適切な保育が改善されにくい状況を表している。不適切な保育の防止にあたってはこれらの改善や、自治体による不適切保育の判断の考え方の整理や防止の徹底等が示されている。

このような事態を受けて、不適切な保育への対応に関する全国的な実態調査が行われ、2023年5月にこども家庭庁と文部科学省によってその結果が報告された。自治体調査においては、「不適切な保育が疑われるとして事実確認を行った件数」が保育所では1,492件、そのうち「不適切な保育の事実が確認された件数」は931件との報告がされた。また施設調査では、保育所で「不適切な保育として施設内で確認された件数」が全国で19,603件と報告された。一方で、「0件」と回答する園が全体の72.8%を占め、「不適切」をどのように捉えるかが不明瞭であることが課題として浮かびあがった。少しでも気になる行為等であれば、それを「不適切な保育」と捉えて多くの件数を報告した施設もあれば、虐待等と同じように厳密に捉え報告した園も多いものと推察される⁽⁴⁾。

表1 A県B市内の保育園で発生した不適切保育の概要

園が確認し、報告を受けた不適切な保育の内容
1歳児クラスを担当している6人の保育士のうち、3人の保育士（正規1、臨時1、派遣1）が、不適切な保育を実施していたことを園が確認した。
(1) ロッカーに入って泣いている園児の姿を携帯電話(個人所有)で撮影
(2) 園児の頭をバインダーでたたき泣かせる
(3) 棚に入った園児の足をつかんで引っ張り出し、足をつかみ宙づりにする
(4) 予め遅刻する旨連絡のあった園児に対し、腕を引っ張り「遅いんだよ」と怒鳴る
(5) 午睡時、寝かせつけた園児に対し、「ご臨終です」と何度も発言
(6) 泣かない園児に対し、額をたたき無理やり泣かせようとする
(7) 昼食時に園児を怒鳴りつけ、ほほをつねる
(8) 日常的に、特定の園児に対し、にらみつけ声を荒げ、ズボンを無理やりおろす
(9) 園児を宙づりにした後、真っ暗な排泄室に放置
(10) 園児の容姿を馬鹿にした呼びかけ（ブス、デブ等）、暴言を浴びせる
(11) 手足口病の症状のある園児のお尻を、無理やり他の園児に触らせる
(12) 給食を食べない園児に対し、突然、後ろから頭をたたく
(13) 不適切な発言をして、玩具が入っている倉庫に閉じ込める
(14) 園児に対し、カッターナイフをみせ脅す
(15) 丸めたゴザで園児の頭をたたく

出典：朝日新聞デジタル 2022年12月4日「保育士3人を暴行容疑で逮捕、宙づりなど園児虐待の保育園 静岡県警」

(<https://www.asahi.com/articles/ASQD4421WQD4UTPB004.html>、情報取得 2024年9月10日) をもとに作成。

同年、こども家庭庁によって作成された『保育所等における虐待等の防止及び発生時の対応等に関するガイドライン』(以下、ガイドラインと記載)⁽⁵⁾では、これまでの「不適切な保育」の捉え方の見直しを図り、図1のように「不適切な保育」を「虐待等と疑われる事案」と位置づけ、さらにその中には施設における虐待等が含まれ得るものとした。その上で、不適切な保育自体が未然防止や改善を要するものであるとの問題提起がされた。

そして、このガイドラインでは不適切な保育の予防・対応に関して、保育所等の対応と、市町村・都道府県の対応が示されている。ここでは前者についてのみ触れるが、不適切な保育を防止するため

の保育所等の対応として、まずは「より良い保育に向けた日々の保育実践の振り返り等」が挙げられている。具体的には、保育を振り返るなかで子どもの人権が配慮されているのか、子ども一人一人の人格を尊重しているのかを確認することや、保育者一人ひとりが子どもの人権や人格を尊重する意識の共有をすることである。そのために、全国保育士会の「保育所・認定こども園等における人権擁護のためのセルフチェックリスト」^⑥等のチェックリストやガイドラインの活用、園内で話し合いができる環境づくりや研修の実施についても言及されている。保育の振り返りの後、不適切な保育が疑われる場合は、虐待等に該当するかどうかの確認、市町村等への相談、市町村等の指導等を踏まえた対応といった手順での対応が示されている。あわせて、市町村の相談の結果、虐待等でない場合はより良い保育を目指すことも示されている。

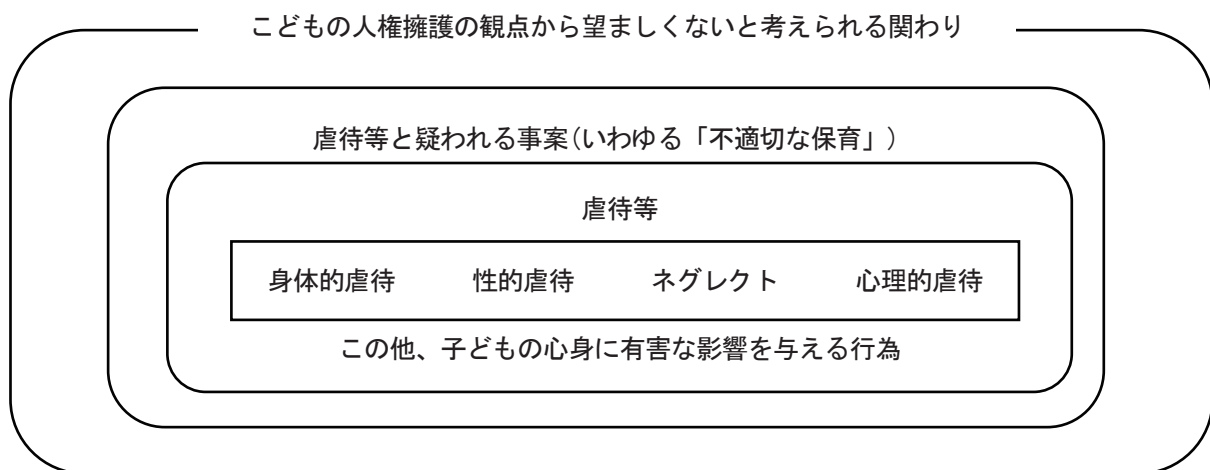


図1 「虐待等」と「虐待等と疑われる事案（不適切な保育）」の概念図

出典：こども家庭庁『保育所等における虐待等の防止及び発生時の対応等に関するガイドライン』2023, p.8 を一部修正

繰り返すが、ガイドラインでは、不適切な保育を防止するために保育の振り返りに言及している。保育を振り返る中で、子どもの人権や人格が尊重されているかを確認することを保育者に求めているのである。この点は非常に重要だが、それ以前に保育者、あるいは保育者集団が専門職として何を目指して、どのように行動すればよいのかを理解し、それを身につけることが求められる。その時に必要となるのが、これから述べる専門職倫理である。

2. 不適切な保育と専門職倫理

専門職倫理とは何かについては後述するが、不適切な保育を専門職倫理の立場からみると、専門職倫理に抵触する行為といえ、具体的には次のように捉えられる。第一に、子どもの人権・人格を侵害する行為（害を与える行為）である。冒頭のB市の保育所の事件を例にあげれば、不適切な保育は子どもを心身ともに傷つけ、子どもに悪影響を与えているわけであるから保育専門職として許されるものではない。第二に、不適切な保育を行った保育者は他の保育者の信用を裏切る行為であるとともに、周囲の保育者は不適切な保育を抑止できなかった責任がある。第三に、保育専門職の責任を放棄し、保育専門職の社会的信用を失墜させる行為である。ある保育者が不適切な保育をすることはその保育者自身の保育者としての責任を全うしていないことにとどまらず、子どもや保護者、地域、社会からの保育専門職全体に対する信用を傷つける事態である。それゆえに、やはり保育専門職として許されるものではない。

このように専門職倫理から不適切な保育を捉えた場合、不適切な保育を行う保育者は専門職としての資格がないとみられる。つまり、専門職として失格といえる。一連の不適切な保育とその報道は保育者が専門職としていかにあるべきか、そもそも専門職足りうるのかを保育者に、保育関係者全体に突き付けているのである。

3. 専門職倫理の必要性

(1) 専門職（プロフェッショナル）とは

保育士や幼稚園教諭、保育教諭といった保育者は、社会的に専門職として位置付けられている。そもそも「専門職とは何か」に関する議論は長く続いているが、太田は専門職（プロフェッショナル）の要件を以下の4点に整理している（下線は筆者）⁽⁷⁾。

- ①長期的な教育訓練によって獲得する理論・知識。専門的知識・技術に基づく仕事に従事する職業で、そこで必要とされる理論的基礎が長期の教育訓練によって獲得されること。
- ②倫理的規範の存在。サービスの提供において、専門職としての倫理的規範に従うことが求められること。
- ③専門職業団体の存在。能力的また倫理的基準を維持することを主目的とした職業団体が存在していること。
- ④専門領域における独占的権限。専門性や倫理性を保証する内的規制が存在し、専門領域の独占的権限が伴うこと。

このように、①から専門職にはそれにふさわしい専門性に基づく知識（専門的知識）と技術（専門的技術）を有することが求められる。そして、②③④からは「倫理的規範」や「内的規制」等とあるように、専門職としての倫理（専門職倫理や倫理綱領）を有することが求められる。そのため、「保育所保育指針」では、以下のように専門的知識、専門的技術、専門職倫理の必要性が明示されている（下線は筆者）。

保育所における保育士は・・・保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行う。

子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮した保育を行うためには、職員一人一人の倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基盤となる。

上記で示される倫理観については、保育所保育指針解説において「これらの知識や技術及び判断は、子どもの最善の利益を尊重することをはじめとした児童福祉の理念に基づく倫理観に裏付けられたものでなくてはならない」⁽⁸⁾と示されている。

(2) 専門職倫理とは

専門職倫理とは、専門職としての価値を実現するための行動規範であり、専門職としての正しい行動・望ましい行動の方針を意味する⁽⁹⁾。いわば、専門職が引き受ける責任といえる。そして、専門職としての価値は、専門職の持つ信念であり、仕事を方向づけるものである⁽¹⁰⁾。つまり、専門職倫理は、専門職としての価値から導き出され価値よりも具体的なものとされる。詳細は後述する「日本保育士

会倫理綱領」で説明するが、保育者の場合、これらは保育や子育て支援を行う際の行動の指針や実践を行う際の判断の基準となるものである⁽¹¹⁾。

なお、法律も専門職の行動規範であり、善悪の基準を示す点では専門職倫理と共通している。しかし、法律は外的な強制力があり、違反すると罰せられるが、専門職倫理を守るとはあくまでも専門職一人一人の意思に基づくものである。

このように専門職には、専門的知識と専門的技術に加えて、専門職倫理や倫理綱領が求められる。なぜなら、特に医療、福祉、教育、心理などに関わる専門職はその業務が他者の生命、生活や人生に大きな影響を与えるためである。とりわけ、乳幼児は子どもの権利を有しつつも自分で権利を守ることが難しく、権利を侵害されやすい存在である。この点は、冒頭の不適切な保育の例をみれば明らかである。また、専門的知識や専門的技術は悪用できるため、専門職倫理が求められる。例えば、保育者であればその知識や技術を使って子どもの行動をコントロールすることができる。さらに、保育者の個人的な価値観で子どもをえこひいきし、子どもを傷つけることがあるかもしれない。

そのため、専門職が仕事を行う際には、個人的な価値観や倫理観ではなく、専門職倫理——専門職としての価値観や倫理観——に基づいて様々な判断したり、業務に取り組んだりすることが求められる。

以上のことから、専門的知識、専門的技術、専門職倫理の関係は並列というよりは、専門職倫理が専門職の土台となっていることが分かるだろう。あるソーシャルワークのテキストでは、専門性を樹木に例えて、専門職倫理を「大地に広がる根」、専門的知識を「ゆるぎない太い幹」、専門的技術を「豊かにしげる葉」と表している⁽¹²⁾。そのうえで、「あなたが、どんなに多くの知識を身につけ（太い幹）、高等な技術（青々としげる葉）を身につけたとしても根っこ（倫理観や価値観）が、しっかりと大地に根ざしていなければ、あなたの“樹”はどうなってしまうでしょう」⁽¹³⁾と問いかけている。この問いかけに対して我々は真摯に捉え、考えるべきである。

(3) 倫理綱領の役割

前述の専門職倫理は、一人一人の専門職がしっかりと内在化し、意識して行動できれば問題ない。しかし、多くの専門職の団体は、専門職倫理を倫理基準として明文化した倫理綱領を作成している。この倫理綱領には、以下のような役割がある⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾。ここでは保育専門職をもとに述べる。

①保育の質を担保し、子どもや保護者を守る役割

保育や子育て支援の具体的な内容は多様なものだとしても、子どもや保護者の人格や人権を尊重した実践を行うなどの倫理的責任は、すべての保育者が理解しておかなければならない。このような保育や子育て支援を展開できるように、倫理基準を明確に示して保育者集団内、保育団体内で共有することで、保育や子育て支援の質を保証することができる。このように、実践の質を保証することは、利用者である子どもや保護者を守ることにつながる。

②社会的信用の確保

社会に対して保育者の倫理基準を示すことは、保育者や保育団体が専門職として何を目指し、子どもや保護者に何をするのか、何を実現しようとするのかを明示することを意味する。それによって、専門職である保育者の説明責任を果たし、社会的な認知を得るとともに、社会的な信用を高めることになる。

③不当な行為の規制

専門職倫理を、倫理綱領として明記することで専門職である保育者の自覚を促し、不適切な保育などの不正行為を抑止することにつながる。

④倫理的な判断の指針

業務を行う中で、何が正しくて何が間違っているかの判断や、倫理的に正しいことを選択しなければいけない状況になった場合の指針となる。

4. 保育者の専門職倫理－全国保育士会倫理綱領における価値と倫理

保育者に関する倫理綱領としては「全国保育士会倫理綱領」が2003年11月に平成14年度第2回全国保育士会委員総会で採択されている。他に保育者に関わる倫理綱領としては「全国児童養護施設協議会倫理綱領」や「乳児院倫理綱領」、「病児保育専門士の倫理綱領」等がある。

「全国保育士会倫理綱領」は、前文と8か条の行動原理である倫理基準から構成されている（最終頁を参照）。この倫理綱領では、専門職としての価値が明確に示されていないが、以下の前文の記述から3つの価値が読み取れる（下線および丸数字は筆者）。

すべての子どもは、豊かな愛情のなかで心身ともに健やかに育てられ、①自ら伸びていく無限の可能性を持っています。私たちは、子どもが現在（いま）を幸せに生活し、未来（あす）を生きる力を育てる保育の仕事に誇りと責任をもって、自らの人間性と②専門性の向上に努め、③一人ひとりの子どもを心から尊重し、次のことを行います。

下線①は、子どもは変化、成長、向上する可能性を持っている存在であり、主体的に生きる子どもの力に対する信念で、「変化の可能性」という価値である⁽¹⁶⁾。保育者に限らず、特に子どもに関わる専門職であればこのような信念をもって業務に取り組んでいることには異論はないだろう。下線②は、自らの専門性を向上させ、専門性を発揮することに対する信念で、「専門的力量」という価値である⁽¹⁷⁾。この信念も専門職としての価値として重要といえるだろう。そして、下線③は「子どもの尊厳」で、すべての子どもを出自、性別、年齢、身体的精神的状況、社会的地位、経済状況等の違いにかかわらず、かけがえのない存在として尊重するという信念である⁽¹⁸⁾。子どもを含めた人間の尊厳に対する信念は、特にヒューマンサービス専門職にとっては必須の価値といえる。

そして、8つの行動原理として①子どもの最善の利益の尊重、②子どもの発達保障、③保護者との協力、④プライバシーの保護、⑤チームワークと自己評価、⑥利用者の代弁、⑦地域の子育て支援、⑧専門職としての責務が示されている。この行動原理が、保育者の専門職倫理であり、業務上の倫理的な基準であり、保育者の正しい行動・望ましい行動の方針である。例えば、「①子どもの最善の利益の尊重」は、「私たちは、一人ひとりの子どもの最善の利益を第一に考え、保育を通してその福祉を積極的に増進するよう努めます」と示されている。つまり、保育者の職務における判断基準は子どもの最善の利益であるということである。

5. 全国保育士会倫理綱領と不適切な保育

不適切な保育は専門職倫理に抵触する行為であることを「2. 不適切な保育と専門職倫理」で述べたが、ここでは具体的に全国保育士会倫理綱領から不適切保育を捉えていく。前述の2022年のB市内の保育園の不適切保育14項目（表1参照）のうち、「(1)ロッカーに入って泣いている園児の姿を携帯電話（個人所有）で撮影」を例として挙げる（そもそもこの事件は当該保育者が逮捕されており、法律違反であるがこれは前提である）。

この行為は、まずは子どもに対する倫理的責任に抵触している。いうまでもなく泣いている子ども

に対応せず撮影をしているため、そしてこのようなことが常態化していたため、子どものニーズを受け止めていないし、子どもの福祉を増進しておらず、心身の健康や情緒の安定した環境を準備できていない。そして、個人所有の携帯電話での撮影は子どもの個人情報情報を漏洩する可能性が高くなる。さらに、このような行為は、専門職としての保育者の責務を放棄している。そのため、行動原理のうち「子どもの最善の利益の尊重」、「子どもの発達保障」、「プライバシーの保護」、「利用者の代弁」、「専門職としての責務」に反する行為である。

そして、この行為は家族に対する倫理的責任に抵触している。このような行為は、いうまでもなく保護者に当該保育者や当該保育施設に対する不信感を生じさせ、両者の信頼関係を崩すものである。そのため、行動原理のうち「保護者との協力」に反する行為である。さらに、同僚への倫理的責任にも抵触する。不適切な保育は他の保育者の信用を裏切る行為——不適切な保育を行った保育者は同僚からの信頼を裏切ったということ——であるとともに、同僚の保育者は不適切な保育を抑止できなかった責任がある。そのため、「チームワークと自己評価」の行動原理に反している。

6. 不適切な保育を防止するために—専門職倫理の観点から

不適切な保育を防止するためには、まずは、これまで以上に保育専門職としての意識の確立が求められる。つまり、前述した全国保育士会倫理綱領等で示される専門職倫理を保育者個人が内在化するとともに保育者集団（職場内、団体・法人・自治体等）で共有するのである。それによって、保育者が保育の専門職であることの深い認識と、さらに、保育者は子どもの尊厳を守り、子どものウェルビーイングを高める専門職としてのアイデンティティの確立と保育者集団での共有化がすすむのではないだろうか。これは、職場や団体レベルを超えて、保育者全体で共有することが求められる。これが前提ではじめて「人権擁護のためのセルフチェックリスト」等のチェックリストが活かされるのである。そうでなければ単にチェックリストを確認して、「何項目がクリアできた」とか「何項目足りない」といった見方しかできなくなり、チェックリストが単なる道具になってしまう。

このような保育専門職としての意識の確立のためには、専門職倫理に関する養成校教育や現任教育の重要である。日本では、周知の通り、保育士養成課程の必修科目「保育者論」の教授内容に「保育者の役割と倫理」が明示されており、専門職倫理に関して1, 2回程度の授業があると推測される。また、子どもの権利や人権に関しては「子ども家庭福祉」や「社会福祉」等の科目で教授されているので専門職倫理に関してある程度が学んでいるが、もう少し系統的に学べるようなシラバスや授業設計が必要だろう。

現任教育（研修）では、専門職倫理に特化したものはほとんどなく、主に、子どもの人権や不適切な保育防止に関するテーマでの研修で触れられていると思われる。また、倫理綱領を学ぶツールとしては、全国保育士会倫理綱領の解説書『全国保育士会倫理綱領ガイドブック』⁽¹⁹⁾や「全国保育士会倫理綱領学習シート」⁽²⁰⁾が刊行・作成されている。これらを活用し、専門職倫理を学ぶことが求められるが、これから紹介するアメリカと比べると不十分な状況であると考えている。

専門職倫理について議論が活発なのはアメリカであるが、NAEYC（National Association for the Education of Young Children：全米乳幼児教育協会）が中心となって様々な取り組みをしている。NAEYCでも倫理綱領である Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment（以下、NAEYC 倫理綱領）を採用しているが、日本と同様に倫理綱領のガイドブックである『倫理と保育者』⁽²¹⁾が刊行されている。このガイドブックでは、日本では示されていない倫理的意思決定や倫理的問題⁽²²⁾の対応のためのフローチャート等が示されている。また、NAEYCの専門誌である *Young*

Children において、定期的に専門職倫理に関わる事例を掲載し、NAEYC 倫理綱領等をもとに解説をしたり、読者からの意見を募集し誌上での議論を行ったりしている。さらに、NAEYC 倫理綱領を独学したり、学習会・研修会で使用したりするための『NAEYC 倫理綱領の教授』⁽²³⁾が発刊されている。そして、専門職倫理に関する研修、ワークショップが開催されている。

以上、日本の状況とアメリカの状況を踏まえると、日本の状況は不十分であるといえるが、今後は保育者の専門性や業務と、専門職倫理・倫理綱領を結びつけるような授業、園内・園外研修の展開が求められる。授業実践ではいくつかの実践例が紹介されているが⁽²⁴⁾、前述のように専門職倫理を系統的に学べるようなシラバスや授業設計が必要だろう。保育の評価や研修に関して、『保育所等における虐待等の防止及び発生時の対応等に関するガイドライン』では、不適切な保育を防止するために「日々の保育実践の振り返り」が推奨され「こどもの人権擁護の観点から『望ましい』と考えられるかわりができているか、より良い保育に向けた振り返りを行う」⁽²⁵⁾と示されている。個人的には人権の観点にとどまらず、日々の実践が専門職倫理に適っているのかを含めて保育実践の振り返りが必要だと考えている。

また、専門職倫理、倫理的問題等に関する事例やケースレポートの積み重ねやそれらの検討が求められるだろう。例えば、保育関係の学会や保育専門誌において専門職倫理に関する特集を組んで、専門職倫理に関する意識を高めたり事例等を収集したりすることが求められる。また、『全国保育士会倫理綱領ガイドブック』をさらに充実させ、倫理実践のモデルの提示や倫理的問題への対応、倫理的意思決定のモデルを示せばよいと考える。以下は、前述した NAEYC 倫理綱領のガイドブック『倫理と保育者』に掲載されている事例を改変したものである⁽²⁶⁾。

佐藤花子さんは「息子の太郎（4 歳）を昼寝させないでほしい」と担任保育士の山田先生に求めた。佐藤さんは「太郎が昼寝をした時はいつも 22 時まで起きている。私は 5 時に起床して職場に向かい、十分に睡眠をとれない」と理由を述べた。太郎は他兄と一緒に、ほとんど毎日 1 時間の昼寝をしている。山田先生は、太郎の午後の情緒的安定のためにも昼寝は必要だと考えている。

日本であれば、保護者対応の事例として掲載されると思われるが、『倫理と保育者』では倫理的問題の事例として掲載されている。この事例は専門職倫理の観点からみると、全国保育士会倫理綱領の「子どもの最善の利益の尊重」、「子どもの発達保障」、「利用者の代弁」の 3 つの行動原理が、「保護者との協力」の行動原理と衝突する状態で、保育者の倫理的意思決定を困難にしている状況として捉えられる。このような専門職倫理の観点から、ガイドブックやテキストで事例を読み解くような内容が必要とされるだろう。

さらに、海外や他領域からの学びが求められる。海外については前述したアメリカの NAEYC の取り組みが参考になる。他領域では、専門職倫理に関する研究や実践が活発に行われている医療倫理（臨床倫理）、看護倫理、ソーシャルワークの倫理等が参考になる。

おわりに

保育者は、個人的な倫理観や価値観ではなく、これまで述べてきた専門職としての価値や倫理に基づいて実践を行う必要がある。それは、不適切な保育を含めた不適切な実践を防止することに加えて、保育者が自らの実践を問われた際に、専門職倫理や倫理綱領等（エビデンスを含む）を根拠として他者に納得できるように説明することを意味する。このことは、不適切な保育の防止にとどまらず保育の

質の向上につながると考える。

注・引用文献

- (1) このシンポジウムは、司会・趣旨説明を中谷奈津子氏（神戸大学大学院教授）、指定討論を矢藤誠慈郎氏（和洋女子大学教授）、話題的提供を谷村誠氏（社会福祉法人みかり会理事長・幼保連携型認定こども園多夢の森園長）と北野久美氏（認定こども園あけぼの愛育保育園園長）と鶴が務めた。なお、所属等は 2024 年 5 月 12 日当時のものである。
- (2) 2022 年 12 月 6 日の閣議後会見での加藤勝信厚生労働大臣（当時）の発言である。
- (3) 株式会社キャンサースキャン『令和 2 年度子ども・子育て支援推進調査研究事業「不適切保育に関する対応について」事業報告書（別添）不適切な保育の未然防止及び発生時の対応についての手引き』, 2021.
- (4) こども家庭庁・文部科学省『「保育所等における虐待等の不適切な保育への対応等に関する実態調査」の調査結果について』, 2023.
- (5) こども家庭庁『保育所等における虐待等の防止及び発生時の対応等に関するガイドライン』, 2023.
- (6) 全国保育士会『保育所・認定こども園等における人権擁護のためのセルフチェックリストー「子どもを尊重する保育」のためにー』社会福祉法人全国社会福祉協議会, 2017.
- (7) 太田肇『プロフェッショナルと組織ー組織と個人の「間接的統合」ー』同文館, 1993
- (8) 厚生労働省編『保育所保育指針解説』フレーベル館, 2018, p.17.
- (9) 小山隆「福祉専門職に求められる倫理とその明文化」『月刊福祉』86(11), 2003, pp.18-19.
- (10) 同上論文.
- (11) 専門職としての価値は理念や原理と呼ばれ、専門職倫理は職業倫理や倫理的責任、行動原理などとも呼ばれる。
- (12) 対人援助実践研究会 HEART 編『77 のワークで学ぶ対人援助ワークブック』久美, 2003, p.76.
- (13) 同上書, p.78.
- (14) 高良麻子「ソーシャルワークの倫理」一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟編『ソーシャルワークの基盤と専門職 [共通・社会専門]』中央法規, 2021, pp.171-203.
- (15) 鶴宏史「保育者の倫理」矢藤誠慈郎・天野珠路編『保育者論』中央法規, 2019, pp.13-24.
- (16) 「変化の可能性」の価値は、Butrym(1976=1986)が提示したソーシャルワークの 3 つの価値前提のうちの一つである。そこでは「人間の変化、成長および向上の可能性に対する信念」(p.63)と述べられている。
- (17) 「専門的力量」の価値は、全国社会福祉士の倫理綱領「社会福祉士の倫理綱領」(前版)の「価値と原理」で「専門的力量を発揮し、その専門性を高める」と示されていた。
- (18) 「子どもの尊厳」は、Butrym(1976=1986)が提示したソーシャルワークの 3 つの価値前提のうちの一つである「人間の尊重」として「人間のもって生まれた価値によるもので、その人が実際に何ができるのかとか、どのような行動をするのかということとは関係ない」(Butrym, 1976=1986, p.59)と示されている。また、全国社会福祉士の倫理綱領「社会福祉士の倫理綱領」の「原理」の最初に「すべての人間を、出自、人種、性別、年齢、身体的精神的状況、宗教的文化的背景、社会的地位、経済状況等の違いにかかわらず、かけがえのない存在として尊重する」と示されている。
- (19) 柏女霊峰監修, 全国保育士会編『全国保育士会倫理綱領ガイドブック (改訂 2 版)』全国社会福祉協議会, 2018.
- (20) 「全国保育士会倫理綱領学習シート」<https://www.z-hoikushikai.com/about/kouryou/sheet.html> (情報取得 2024/3/1)
- (21) Feeney, S. & Freeman, N.K., *Ethics and the Early Childhood Educator : Using the NAEYC Code (Third Edition)*, 2018, NAEYC.

- (22) 専門職倫理に関わる問題は、倫理的問題と呼ばれ「善悪の判断を含む職場の状況、権利や責任に影響する職場の状況、個人の福祉に影響する職場の状況」(Feeny & Freeman, 2018, p.123)とされる。そして、倫理的問題は大きく3つに分類できる。1つめは法的責任に関わる問題で、法律に抵触する、あるいはそのおそれのある状況である。2つめは倫理的責任の問題で、倫理綱領に示される専門職倫理に抵触するような状況である。本文冒頭で紹介したA市の不適切な保育は、子どもの人権を侵害したり傷つけたりすることから法的責任の問題と倫理的責任の問題に該当する。3つめは、倫理的ジレンマで、「複数の専門職としての価値や責任が相反する場合に、適切な行動の決定を伴う道徳的葛藤」(Feeny & Freeman, 2018, p.123)である。つまり、保育者が子どもの最善の利益を考えて保育方針や支援方針を検討する際に、いくつかの専門職倫理がぶつかり合い、保育者がどのような決定を下せばよいか葛藤することを意味する。
- (23) Feeney, S. & Freeman, N.K., Moravcik, E., *Teaching the NAEYC Code of Ethical Conduct: A Resource Guide (Revised Edition)*, 2018, NAEYC.
- (24) 例えば、中根(2005)は保育士養成の導入教育として、全国保育士会倫理綱領を活用したワークショップの実践を報告している。導入教育の内容は①全国保育士会倫理綱領の熟読、②グループ協議により倫理綱領内の複数の文章の選定、③②で選択した文章を模造紙を用いて小学生が理解できるように表現、④活動成果の発表と解説、⑤レポート「保育士の社会的責任と責任を考える」の作成と活用である。また、坂口と岡(宮菌)(2021)は「総合演習保育Ⅱ」において、子どもの育ちを保障する専門職としての学生の自己形成を支援するために全国保育士会倫理綱領を活用している。13回目の授業で全国保育士会倫理綱領を取り上げ、12回目までの授業内容が倫理綱領の8項目に該当することを確認している。
- (25) こども家庭庁, 前掲資料, p.7.
- (26) 鶴宏史, 前掲論文, pp.22-23.

参考文献

- (1) 赤林朗編『入門・医療倫理Ⅰ(改訂版)』勁草書房, 2017.
- (2) Butrym, Z.T., *The Nature of Social Work*, The Macmillan Press, 1976. =川田誉音訳『ソーシャルワークとは何か』川島書店, 1986.
- (3) 石井悠「病棟保育士が経験する道徳的問題に関する質的検討」『チャイルド・サイエンス』(14), 2017, pp. 24-28.
- (4) 亀崎美沙子『子育て支援における保育者の葛藤と専門職倫理ー「子どもの最善の利益」を保障するしくみの構築にむけてー』明石書店, 2023.
- (5) 亀崎美沙子「保育者の実践を支える専門職倫理ー子どもや保護者の権利を守るためにー第1回なぜ、専門職倫理が必要なのか?」『保育界』2023年5月号, 2023, pp.4-5.
- (6) 亀崎美沙子「保育者の実践を支える専門職倫理ー子どもや保護者の権利を守るためにー第2回専門職倫理を活用するメリットとは?」『保育界』2023年7月号, 2023, pp.20-21.
- (7) 亀崎美沙子「保育者の実践を支える専門職倫理ー子どもや保護者の権利を守るためにー第3回『子どもの権利』と保育者の倫理的責任」『保育界』2023年9月号, 2023, pp.4-7.
- (8) 亀崎美沙子・鶴宏史・中谷奈津子『保育者のための専門職倫理ハンドブッケー事例から学ぶ実践への活用法ー』明石書店, 2024.
- (9) 亀崎美沙子・鶴宏史・中谷奈津子「保育者がとらえる倫理的ジレンマとその特徴ー保育者へのインタビュー調査からー」『日本保育学会第77回大会発表論文集』, 2024, P-117-118.
- (10) 公益財団法人日本社会福祉士会編『三訂 社会福祉士の倫理ー倫理綱領実践ハンドブッケー』中央法規, 2022.
- (11) 宮脇美保子『改訂 身近な事例で学ぶ看護倫理』中央法規, 2020.

- (12) 中根真「保育士養成における導入教育ワークショップー全国保育士会倫理綱領を活用した新たな試みー」『保育士養成研究』(23), 2005, pp.31-40.
- (13) 大宮勇雄「『不適切な保育』の問題をどうとらえ、どう解決するかーみんなで議論するための一つの素材としてー」『保育白書 2023 年版』ひとなる書房, 2023, pp.236-242.
- (14) Reamer, F.G., *Social Work Values and Ethics (sixth edition)*, Columbia University Press, 2024.
- (15) 坂口静子・岡(宮)美佳「倫理綱領を視点に置いた保育士の専門性と資質の向上」『研究紀要』(21), 2021, pp.111-122.
- (16) 社団法人日本社会福祉士会編『改訂 社会福祉士の倫理ー倫理綱領実践ハンドブックー』中央法規, 2009.
- (17) 鶴宏史「保育者の専門職倫理をめぐる議論」『保育学研究』61(1), 2023, pp.145-152.
- (18) 鶴宏史「保育所保育士の抱く専門職としての価値ー保育士の自由記述分析を通してー」『日本保育ソーシャルワーク学研究』5, 2019, pp.79-91.
- (19) 鶴宏史「保育ソーシャルワークの価値と倫理」倉石哲也・鶴宏史編著『保育ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 2019, pp.26-34
- (20) 鶴宏史「倫理と保育者(第2版)第5章」『学校教育センター年報』(4), 2019, pp.189-202.
- (21) 鶴宏史「保育ソーシャルワークにおける倫理」日本保育ソーシャルワーク学会監修、鶴宏史・三好明夫・山本佳代子・柴田賢一編『保育ソーシャルワークの思想と理論』晃洋書房, 2018, pp.59-72.
- (22) 鶴宏史「倫理と保育者(第2版)第3章」『教育学研究論集』(11), 2016, pp.57-64.
- (23) 鶴宏史「保育ソーシャルワークにおける価値と倫理」日本保育ソーシャルワーク学会編『保育ソーシャルワークの世界ー理論と実践ー』晃洋書房, 2014, pp.11-20.
- (24) 鶴宏史「全米乳幼児教育協会 (NAEYC) 倫理綱領および責任声明 (2005 年改定版 2011 年更新版)」『教育学研究論集』(9), 2014, pp.133-135.
- (25) 鶴宏史「保育士の専門職倫理の課題」鶴宏史『保育ソーシャルワーク論ー社会福祉専門職としてのアイデンティティー』あいり出版, 2008, pp.129-150.
- (26) 鶴宏史「アメリカにおける保育者の倫理綱領の策定過程に関する研究ー我が国の保育領域の専門職倫理研究および実践の課題ー」『神戸親和女子大学研究論叢』(41), 2008, pp.109-120.
- (27) 鶴宏史訳「アメリカの保育者の倫理綱領および責任声明：全米乳幼児教育協会(NAEYC)の公式声明(2005 年改訂版)」『社会問題研究』57 (1), pp.179-197, 2007.
- (28) 鶴若麻理「看護実践の倫理とはなんだろうーアプローチしていくための基礎知識ー」『訪問看護と介護』26(4), 2021, pp.234-244.

付記

本稿は、JSPS 科研費 21K02333「保育における倫理的意思決定モデルに関する基礎研究」(研究代表者：亀崎美沙子) の成果である。

全国保育士会倫理綱領

すべての子どもは、豊かな愛情のなかで心身ともに健やかに育てられ、自ら伸びていく無限の可能性を持っています。

私たちは、子どもが現在（いま）を幸せに生活し、未来（あす）を生きる力を育てる保育の仕事に誇りと責任をもって、自らの人間性と専門性の向上に努め、一人ひとりの子どもを心から尊重し、次のことを行います。

私たちは、子どもの育ちを支えます。

私たちは、保護者の子育てを支えます。

私たちは、子どもと子育てにやさしい社会をつくります。

（子どもの最善の利益の尊重）

1. 私たちは、一人ひとりの子どもの最善の利益を第一に考え、保育を通してその福祉を積極的に増進するよう努めます。

（子どもの発達保障）

2. 私たちは、養護と教育が一体となった保育を通して、一人ひとりの子どもが心身ともに健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し、生きる喜びと力を育むことを基本として、その健やかな育ちを支えます。

（保護者との協力）

3. 私たちは、子どもと保護者のおかれた状況や意向を受けとめ、保護者とより良い協力関係を築きながら、子どもの育ちや子育てを支えます。

（プライバシーの保護）

4. 私たちは、一人ひとりのプライバシーを保護するため、保育を通して知り得た個人の情報や秘密を守ります。

（チームワークと自己評価）

5. 私たちは、職場におけるチームワークや、関係する他の専門機関との連携を大切にします。

また、自らの行う保育について、常に子どもの視点に立って自己評価を行い、保育の質の向上を図ります。

（利用者の代弁）

6. 私たちは、日々の保育や子育て支援の活動を通して子どものニーズを受けとめ、子どもの立場に立ってそれを代弁します。

また、子育てをしているすべての保護者のニーズを受けとめ、それを代弁していくことも重要な役割と考え、行動します。

（地域の子育て支援）

7. 私たちは、地域の人々や関係機関とともに子育てを支援し、そのネットワークにより、地域で子どもを育てる環境づくりに努めます。

（専門職としての責務）

8. 私たちは、研修や自己研鑽を通して、常に自らの人間性と専門性の向上に努め、専門職としての責務を果たします。

社会福祉法人 全国社会福祉協議会
全国保育協議会
全国保育士会

第二部

報 告

【報告】

令和5年度 学校教育センター教師教育研究部門シンポジウム

「校長職の魅力：一生を描ききる女性力を」

2024年2月3日（土）

学校教育センター

センター長 大倉 健太郎

はじめに：

本シンポジウムの開催のきっかけは、令和元年5月に開催された学校教育センターのシンポジウムにおける初代センター長田中毎実先生の緒言に遡る。すなわち、本学のこれから役割は教師の養成や採用に留まることなく、多くの卒業生のお話を聞き支援することであると。「教師の養成・採用・研修の一体的改革」は「令和の日本型学校教育」の主要な一部であることは周知の事実であるが、それ以上に女子大学として優れた人材を送り出してきた本学が継続して卒業生を支援することこそ、本センターの使命だと考えている。

そこで、本センターでは令和4年度にいわゆる「一体化」と卒業生支援を念頭に、リーダーシップ養成と管理職支援に関する研究に着手した。令和5年度には女性教師のライフコースとキャリアステージに研究の重心を移し、本シンポジウムを開催するに至った。シンポジウムを企画する過程において、本学卒業生の苦勞と努力を浮き彫りにしようと意図したが、登壇者の先生方はご自身の体験を極めて前向きに受け止め明朗快活にお話していたことが印象的であった。南理香先生と乾敏美先生、そして切原賀子先生は十二分に校長職の魅力伝えてくださったと感じている。

その一方で、教職に身を置く本学卒業生がやりがいや働きがいを見失ってしまうのではないかとこの懸念もぬぐい切れない。教員採用試験を合格して間もなく離職してしまう現状を目の当たりにするなかで、指定討論者をお願いした河野銀子先生は学校現場のリーダーとして女性が活躍するには多くの暗黙の了解や不文律があり、女性による意思決定を阻んでいると以前から指摘されている。学校現場で働く女性が小学校でおよそ6割、中学高校でおよそ4割と5割を占めるのなかで、意思決定者である女性校長は小学校で約3割、中高で1割程度に留まっている。日本の学校における意思決定層は、大多数を男性によって占められていることから、構成員の多様なニーズに応えられていないと言われてきた。また、女性リーダーは少数者であることから、相談相手や後ろ盾になってくれる支援者に巡り合うことの重要性は本シンポジウムでも指摘されている通りである。

上記のことから、本学が女子大学として教員を輩出し続けることは単にジェンダー平等に寄与すること以上に、学校現場にやりがいと働きがいをもたらす、職場の働き方にも大きく影響をもたらすであろう。さらには、リーダーシップ養成と管理職支援に取り組むことで、間接的には女性教員の離職率を軽減し、直接的には男性教員の育児や介護などの家事分業を進めることにつながると確信している。

今後も、教師を志望する学生の背中を押し、現職の先生方の話に耳を傾け、管理職の先生方の意見を謙虚に受け止めながら、本学における「一体化」を推し進めていきたい。

司会 定刻となりました。令和 5 年度武庫川女子大学・学校教育センター教師教育研究部門シンポジウム「校長職の魅力：一生を描ききる女性力を」を始めたいと思います。

お手元の次第に沿って始めます。最初に、学校教育センター、伊藤博章センター長からひと言ご挨拶がございます。

伊藤 皆さん、こんにちは。年度末を控えて本当にお忙しいこの時期に、たくさんの方々にお越しいただきました。本当にありがとうございます。

とりわけ、今日お話をさせていただきます、兵庫県立三田西陵高等学校の切原校長先生、枚方市立蹉跎中学校の乾校長先生、宝塚市立末成小学校の南校長先生、よろしくお願いいたします。3 名の先生方、本学の卒業生です。本当に現場の第一線で活躍されている校長先生方から、いろいろと貴重なお話が聞けるいい機会ではないかなと、今日は楽しみにしております。

さて、「女性活躍」という言葉が社会で使われるようになったのが十数年前です。その後に法律もつくられ、つまりは全然「女性活躍」が実現していないからこそ、そういう法律もつくられたのではないのでしょうか。

そのような中で、本学が令和 5 年度文部科学省の補助事業を受けました。「ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ」の選定を受け、北海道大学や名古屋大学など、全国で六つの大学が指定されましたが、五つの国公立大学、そして一つだけ本学、私学の中では本学だけが、この研究指定に選ばれた次第です。

これは当然のことながら、日本の社会全体で女性の研究者が育成できていない。また、大学でのリーダー職に十分女性が就けていない。そういうことをもっともっと推進していこう。そういう意図で環境を実現していく、そのリーダーシップを担っていくという意図で、この研究事業が立ち上がり、本学も手を挙げて選定された次第です。

大学もそのようなことをやっているわけですが、本学校教育センターとしましては、2 年前ぐらいから教職に関する女性の活躍、その活躍のしにくさというか、どのようなことが課題であったり、どのようなことで女性管理職が教職を離れてしまうのか、そのような課題に焦点を当て、研究、協議を進めてまいりました。

そして今日は、先ほども司会から話がありましたように、3 名の校長先生方にお越しいただき、まさに校長職の魅力、そして先生方が今の職に就かれるまでに、どんなライフステージを歩んでこられたのか、どんな難しさがあったのか、そんなことをお聞きし、われわれもそのことについて一緒に考えていきたいと思っています。

そして最後には、九州大学の河野銀子先生から、いろいろなご助言もいただきたいと思っています。どのような会になるか、本当に楽しみにしていますが、皆さんのご協力をよろしくお願いいたします。

最後になりましたが、ご参会の皆さま方のますますのご活躍、そして今日のシンポジウムが実り多い会になりますことを祈念し、私からのご挨拶といたします。本日はどうぞよろしくお願いいたします。

司会 次に、講演に移りたいと思います。その前に、登壇される先生方をご紹介したいと思います。お名前が高校、中学校、小学校の順番になっていますが、小・中・高の順番でまいりたいと思います。

最初に、宝塚市立末成小学校校長、南先生。

南 どうぞよろしくお願いいたします。

司会 枚方市立蹉跎中学校、乾先生。

乾 こんにちは。お願いします。

司会 兵庫県立三田西陵高等学校，切原先生。

切原 よろしく願いいたします。

そして指定討論者として，九州大学の河野先生にお願いしています。

河野 河野でございます，よろしく願いいたします。

司会 では，早速講演に移ります。南先生，よろしく願いいたします。

お手元に質問用紙があるかと思いますが，聞きながら質問を書きいただければ休憩時間に回収にまいます。よろしくお願いいたします。

南 皆さま，こんにちは。私は 1990 年に本学の文学部教育学科初等教育専攻を卒業しました，南理香と申します。現在，宝塚市立末成小学校で勤務しています。おこがましいのですが，「今をほめて未来を変える，『ほめ達』校長先生」と申しております。どうぞよろしくお願いいたします。

まず，私の目指す校長像をお話いたします。昨年度から校長をしており，次の四つを核として学校経営をしています。

一つ目は，現状から課題を整理して，できることのさらなる高みも含めて，目指すものを決めています。

二つ目は，長いビジョンと短いビジョンに分けて，目的がぶれないように努めています。自分自身がこの事業をどのようにしたいのか，教職員がどうあってほしいのか，毎月の職員会議や日々の会話で教職員がどうあってほしいかなどを聞き，自分事で語っています。これを続けることで，教職員，保護者，地域の方からの共感や思いを引き出すことができるのではないかと思います。

三つ目が，個々の能力を引き出し，チームワークで取り組み，能力を高めることです。一人一人の強みを探し認めることです。これは個性を大切にすることとも言えます。話し合って，協力して，柔軟に役割を代えられる協働型のチームを目指しています。

四つ目が，日々落ち着いた雰囲気にあることです。

これらの四つは学級・学年経営でも同じではないでしょうか。学級担任として実現することは，子どもが中心です。管理職として実現することは，子どもと教職員が中心です。ですから，学級担任のときから実現したいことに向かって，核になることを持って取り組めば，管理職になっても実現したいことに取り組めるのではないのでしょうか。

では，ここから簡単に自己紹介いたします。1967 年，兵庫県芦屋市で生まれました。兵庫県立芦屋高等学校の 3 年間は陸上部に在籍し，やり投げを専門種目として行っていました。そのときの顧問の先生が，専門種目がやり投げで，よく話をするが多かったのですが，「あなたは小学校の教員を目指したらどうだ」と何度も言っていただき，そのアドバイスを受けて本気になり，小学校教員を目指す教職課程のある本学に入学しました。

1990 年から公立小学校教諭，2008 年から宝塚市教育委員会事務局指導主事，2013 年から 9 年間は，宝塚市の公立小学校 4 校で教頭として勤務しています。本日，閉会の辞でご登壇されます，本学の食物栄養科学部の脇本景子先生とは，2 校目の小学校で 1 年間一緒に仕事をさせていただきました。

そして昨年度から宝塚市末成小学校の校長として勤務しております。今年度の宝塚市の小・中・特別支援学校の女性校長は 8 人，女性教頭は 11 人です。1/3 から半分の割合になっています。女性校長の中には，本学の卒業生が私を含めて 3 名います。宝塚市には女性学校運営研修会という組織があり，年に 5 回程度集まることがあります。

学級担任として 18 年間，三つの小学校で 16 学級，延べ 560 人の子どもたちと出会いました。教頭

としては9年間、4小学校で、延べ6000人の子どもと1万人以上の保護者に会いました。出会った教職員は290人でしたが、さまざまなタイプの教職員がいて、それぞれの指導方法があつて、子どもたちのために懸命に取り組んでいることをそばで見っていました。

校長としては2年目です。本校は児童数およそ360名という小規模校です。教職員が33人です。

ここからは管理職になるきっかけについてのお話をさせていただきます。私が管理職になるまでずっと取り組んできたことは、国語科を中心とした授業研究です。きっかけは、大学2年のときの観察実習です。そのときの教官は国語科の研究をされていて、その実践をそばで見っていました。改めて私が教員に採用されてご挨拶に伺ったときに、国語科の研究をやってみないかと勧めていただきました。

赴任したときの小学校の校長先生は、先輩教員と一緒に授業研究をすることを促してくださいました。大学を出たばかりの教員でしたので、何とかして育てようというお気持ちを私に託してくださいました。

教頭先生は女性の方でした。この女性の教頭先生は研究熱心な方で、研究大会の案内が届くと、必ず私に見せてくださいました。興味のある研究会に参加するように背中を押してくださいました。管理職お二人が共通した思いで私を見守ってくださったことがきっかけで、国語科の授業研究をすることになり、現在に至っています。

さて、ここにいらっしゃる皆さまに、もしお許しいただければ、このQRコードを読み取っていただいて、アンケートにご回答いただけたら幸いです。

質問は二つです。一つ目は、自分が言われてうれしい言葉は次のうち、どれですか。二つ目は、仕事関係で懂れる人や先輩はいますか。最後に、このことに触れたいと思いますので、ご協力いただけたら幸いです。

では、話を進めます。さて、現在、私が感じている校長職の魅力を三つのことわざで表現してみました。

一つは「笑う門には福来る」です。校内を見回っていると、「あ、校長先生！」「こんにちは、校長先生」、子どもたちが注目してくれて、親しく声をかけてくれます。教室に入ると「校長先生、見て」「校長先生、あのね」と言って近寄ってきてくれます。それに応じて言葉を返すと、何ともうれしそうな笑顔を向けてくれます。その様子は「笑う門には福来る」ですね。子どもたちの期待に沿えるように、自分をしっかり磨いていかなければと、身が引き締まる気持ちにもなっています。

二つ目は「冬来たりなば春遠からじ」です。つらい時期を乗り越えれば、よい時期は必ずくるという意味ですね。学校ではトラブルや問題行動などが起きます。これらのトラブル等を教訓として改善する絶好のチャンスととらえています。改善することで学校の雰囲気も変わります。自分自身の教育信念を持って学校のかじ取りを行うやりがいは、校長職でなければ経験できないことだと思っています。そして、誰よりも先を見てやるべきことを見極め、最後まで見守ることの両方が、校長職としては必要だと感じています。

三つ目は「千里の道も一歩から」です。大きな仕事や計画は、まず一つずつから始めるのがよいということです。授業研究に取り組み始めると、子どもたちのいいところを見つけることができます。子どもたち同士で学習を進めていくと、協力し合ったり、互いのよさに気づいたりします。自然と仲良くなっていきます。3週間、3カ月、半年、1年後と振り返ってみると、子どもたちの成長を実感することができます。一人一人の教職員の実践を学校全体で共有し、目標を決めて取り組むマネジメントは、校長職の醍醐味だと気づきました。

今後も校長として取り組むことについてお話します。公立の小学校だからこそ実現したいことがあります。それは、子どもたちは自分のしたいことができる、子どもたちは相手に褒められ、認められる、人と人との関わりで多くのことができたり、多くの喜びを感じたりして、出会いが財産になるということです。

そこで子どもたちの成長に寄与する学校経営の実現に向けて、次の四つのことに取り組んでいます。一つ目は、みんなの考えを具体化する。二つ目は、提案できる雰囲気にする。三つ目は、実行できる環境にする。四つ目は協力者が現れることです。

私は昨年度から教職員、保護者に提案したもの、実行したことがございますが、四つ紹介したいと思います。

一つ目は、デジタル連絡ツールの導入です。本校は電話が3回線しかありません。その中で朝の欠席・遅刻連絡等が掛かってきます。宝塚市では18時から翌朝の8時まで電話対応をしていません。保護者も限られた時間で連絡するのも大変です。このデジタル連絡ツールを導入することで、時間に関係なく連絡できるよさがあります。お便りも内容により、デジタル配信と紙での配布にしています。

二つ目は、医教連携です。最近、発達特性のあるお子さんが増えています。そこで小児科医の方に年4回、来校いただいています。4回のうち3回は教職員対象の研修です。もう1回は保護者対象の講演会です。子どもへの支援について、保護者と教職員が共有するために取り組めるので、この医教連携を取り入れました。

三つ目は、保護者や地域の方にボランティアとして協力いただくことです。どこの学校もされていますが、本校の場合は1年生が落ち着いて過ごすことを重点化しています。1年生の内科検診や歯科検診などの健康診断のときに、地域の方や保護者の方につき添っていただきます。検診場所から教室へ戻るときは、小学校の特別教室と教室は離れていますので迷子になったりしますが、曲がり角などのポイントに立っていただきますと、子どもが安心できるように過ごしています。また、検診はお医者さんが怖いという子どももいますので、そばにいて心のケアもしていただいています。

四つ目は、校内研究の持ち方です。例えば、本校では6月、11月、2月と3回に分けて午後に授業研究をしています。それを1回にまとめて市内の先生方に参加を呼びかける形態に変えました。提案授業の3クラスの授業は残りましたが、他の児童は離校しますので、本校の教職員も研修に集中できます。

このように、新たなことを行うのではなく、視点を変えてみることで取り組みを変えていきました。

さて、私は教頭を9年しております。教頭職のことが今の校長職に生きています。教頭は「職員室の担任」とよく言われます。アンテナを高くしていると、情報が自然と集まってきます。教頭職のやりがいというのは段取りをつけることです。予定を立てて準備をすれば、教職員がチームとして取り組むことができます。また、教頭として自分が持っている情報を校長に伝えることで、校長の判断を助けるための進言にもなります。

管理職を目指したきっかけについて、繰り返しになりますが、もう一度ここで触れさせていただきます。教員としてのライフワークを授業研究にしていたことが関係しています。管理職になろうと決意したのは、授業研究で多くの方に出会い、憧れる女性の先輩教員がいたからです。皆様が回答いただいたアンケートにも「仕事関係で憧れる人や先輩はいますか」に「いる」とお答えいただいた方が多数です。16人いらっしゃいます。私と同じですね。

それから、研究大会で提案授業をさせていただくときに、不思議と多くの女性の先輩教員にご指導とご支援をいただきました。また、国立教育政策研究所や文部科学省の協力者、委員をさせていただ

いたときは、全国各地で活躍されている女性の校長先生に出会いました。出会った皆さんに共通していることは、学級担任のときから授業研究をしていて、管理職になってからも校内研究の充実を目指しているところです。

学校に伺わせていただくと、子どもたちも学びに夢中になっていました。私も、この出会った女性の校長先生のように、学校づくりをしたいなと思いました。

では、最後に話をまとめていきたいと思います。小学校や教育委員会事務局をプロ野球チームに例えてみました。私は阪神タイガースの大ファンです。

教育委員会事務局は管理部、小学校は営業部としました。監督は校長、ヘッドコーチが副校長・教頭、コーチが主幹教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭など、子どもの指導にあたる教職員です。選手が児童です。

子どものためにできることを管理部と営業部で役割を分担するイメージです。管理職として子どもたちのために力を発揮される場も、この赤字で示しているところでできます。ぜひとも管理職を目指してくださる方が増えてほしいと思います。

先ほどのアンケートにご協力ありがとうございました。皆さまの「自分が言われてうれしい言葉」は、やはり「ありがとう」が一番でした。2番が「すごいね」となっています。私も「ありがとうございます」と言われるのは一番うれしいです。だから、「ありがとうございます」「すごいね」「さすがですね」「素晴らしいですね」を子どもたちにも伝えますし、教職員にも、来校される保護者の方にも、地域の方にも伝えています。

それは感謝の思いとねぎらいを伝えることをしたい、それだけの気持ちです。私は、これらの4つの言葉を褒める言葉として伝え、今を褒めて未来を変えるという気持ちを持って、種をまく人になろうと決めて校長として過ごしています。

本日は、発表する機会を与えていただき、私自身が教員として過ごしてきたことを振り返る貴重な機会となりました。すてきな方にたくさん出会い、励ましてくださった方がたくさんいらっしゃったことに、改めて気づきました。本当に感謝しています。本学4年間で過ごしたことが、私の現在に至っているということも皆さんにお伝えできたかなと思っています。ご清聴いただき、誠にありがとうございました。

司会 南先生、ありがとうございました。

乾 皆さま、改めましてこんにちは。大阪府枚方市立蹺跼中学校の校長、乾敏美でございます。大学の英米文学科を卒業して中学校の英語教員となり、はや30年です。この機会をいただけますこと、卒業生の一人として大変うれしく思っています。

では、お時間いただきまして、こんなことについてお話しさせていただきたいと思います。今日のテーマである「一生を描き切る」については、こんな私でも30年間、先生を続けてこられたことについてお伝えできればと思っています。

それから、先生になってからの取り組み、枚方市立蹺跼中学校について、やりがい、こんな支援があればうれしいとか、これから大切にしていきたいことをお届けできればと思っています。

先生を30年間続けてこられたことについてです。私は大学入学前から先生になりたいと思っていました。でも、なれるとは思ってなかったです。当時は採用試験の倍率も高くて自分には無理と、はっきり思っていました。でも、大学卒業後すぐに先生になれて、こうして続けてこられたのは、先生になる前にこの三つのことがすごく大きかったなと思っています。

一つ目は、自分の中学校時代の英語の女性の先生が、とてもすてきな方でした。今でもきれいな板

書と、厳しく分かりやすく説明をされていた姿は、思い出すことがたびたびあります。自分もこんなふうになれるといいな、教育実習ぐらいはこさせてもらいたいなと、ぼんやり思っていました。

この先生とは、私が教育実習のときに指導教官として、教諭のときにも教頭先生としてもお世話になることができ、今でもその先生がモデルでもあります。

二つ目です。私は武庫川女子大学のアメリカ分校、スポケーンの1期生です。もしかしたら、学生さんの中にもスポケーンに行かれた方がいらっしゃるかもしれません。

ここでは、英語教員の使命は、コミュニケーションの楽しさを生徒に実感させることだということをたたき込んでもらいました。これはすごく大きかったです。

三つ目、支援教育を早い段階で勉強できたことです。これは私が教職課程を履修時にはまだ必修ではなかったんですけども、当時の言い方になりますが、養護学校での教育実習、教職センターの方に「どうしても先生になりたいんです」とカウンター越しに話したときに、養護学校での教育実習、尼崎の小学校の養護学級のボランティアに、「行ってみたら」というふうにつないでもらったことは、すごく役に立ちました。先生になってからの生徒理解や英語の教材研究をする中でも、このときの経験は本当によかったなと思うようなことがたくさんありました。

こんな経験を大学生までにさせてもらって中学校の先生になれました。途中、産・育休1年間と、英語の授業がうまくなりたいと思って、大阪府の大学院休職制度を利用させてもらい、1年間大学院で勉強する機会も持ちました。

42歳で指導主事になって教育行政の業務も経験しました。枚方市の教育委員会で教職員人事や英語教育に関わることを担当しました。

その当時、枚方市内は小学校、中学校合わせて64あったのですが、各学校で英語の授業を助けてくれる英語指導助手の採用について、ネイティブスピーカーの人も含めて採用や研修について担当しました。それまでは教科書のClassroom Englishの範囲で英語を使っていたのですが、採用試験や雇用に関わる事務などで英語の対応が非常に必要な場面が多く、最初は泣きたくなくて戸惑うこともたくさんあったのですが、スポケーンで自分の言葉で何とか伝えることを学んでいたもので、いろんな人の協力を得て何とか乗り切りました。

教頭時代は、地域の方と一緒にイベントや校区のパトロールを実施させてもらいました。親しくお話もできるようになって、地域と近い関係になり、本当に助けてもらうことがたくさんできました。

そして、令和4年度から蹉跎中学校に勤めています。何度もですが、生徒たちも先生たちもすごくすてきな、本当にいい学校です。

この学校は、私が英語の先生として、教頭としても勤務していた学校でもあります。創立41年目、生徒数800人を超える大規模校です。

私は10代目の校長になります。前任の校長先生は武庫女の体育専攻の大先輩で、その先輩から引き継いだのも特別な思いがしています。

本校、本年度は中学校の英語科教員が校区の小学校6年生の授業を担当するなど、小中連携にも力を入れています。保護者、地域も学校の取り組みに協力的な方がたくさんいて、そのおかげで生徒は素直で何事にも真面目に取り組むことができます。この学校で校長をしていることは私の誇りであり、本当にありがたい幸せなことだなと思っています。

でもその分、責任の重さを感じて、プレッシャーでつぶされそうになってしまうこともあります。毎日ヒヤッとする、ドキッとするのがあって緊張が続いているのも事実です。周りの方から「校長先生になってよかったですか」「子どもたちと関わるために先生になったのに管理職ですか」「管理

職大変ですよ」と声を掛けられることもあります。

多分それは、私が疲れたり、困ったりしている姿を見られているって見せないようにしているんですけども、落ち込んでしまいましたが、「私は直接子どもたちと関わることは少ないですけども、私の仕事の先には子どもの成長があるって毎日感じる事ができて、私この仕事好きなんですね、いい仕事ですよ」と答えています。

これは本当です。校長の仕事にはやりがいがたくさんあって、大切な仕事だと思っています。例えば、教職員の成長と組織がしっかり機能していると感じるときです。教科、地域、お金、安全、保険、進路、言い出したら、学校のすべきことはたくさんあって、その全てが校長の責任です。

でも一人でできるわけがなく、もやもやもやっと、うだうだとしているときに、経験の浅い先生ができることが増えてくるようになってくること、周りの状況を考えてお互いに声を掛ける人が増えてくることなど、先生方の成長を感じたり、組織として動いているなと思えるときは、校長のやりがいを感じます。

また、指導主事になったときですが、私は自分の英語の授業がうまくなりたくて管理職になることを決めたんですけども、それ以上に英語教育に関わる人を増やしたり、採用に関わった方が楽しんで授業をしているのを見たり聞いたりするのは、本当に管理職になってよかったなと思えました。

二つ目、校長という社会的な信頼があることから、外部と円滑につながれることは間違いないです。そのことは、間接的ですけども、生徒に返せます。学校だけで子どもの成長を見守るには限界があって、校長という立場だからこそ、外部機関の専門家とつながり、生徒をさまざまな観点からの支援につなげる役目ができることも私のやりがいです。

三つ目、画面には「安心」「安全」と大きく書いていますが、もっと小さいことで、苦勞して予算を取って物品を購入したり、施設を修繕できたことで、誰も気づいてくれないかもしれないけれども、「生徒がけががなくて済んだかも」と思って、こっそりガッツポーズすることもあります。

反対に、自分には向いてないなって思うこともたくさんあります。校長になってすぐ、生徒の成長は学校だけでは不十分って分かっているんですけど、一人で悩んでしまいそうになることもありました。授業改善については先生方、本当に一生懸命専門教科以外は伝えられることが少なくて申し訳ない気持ちにもなります。

最近、教職員の心身の健康について取り組みを進めている中で、勉強し直したいなと感じることがあります。大学で教諭、管理職等のキャリアに応じて気軽に学び直しができるといいな、また情報をつなげてもらえるといいなと、30年も過ぎた卒業生ですが、甘えさせてもらって面倒を見てもらいたいなと思うことがあります。

最後に、これまで大切にしてきたことでもあり、これからも大切にしたいことです。何事も受け入れる姿勢かなと思っています。特に生徒指導の場面では、関係する生徒、保護者、先生の思いが合致しなくて難題がたくさんあります。「もうどうしようもないわ。この人ら、もう和解するの、無理」と思うこともあります。

それでも自分なりに時間がかかっても受け入れる努力をすることで、相手が近づいてくれたり、改善が見られたりすることに絶対つながると確信して、何事も受け入れる姿勢を大事にしています。

二つ目、バランスは大事かと思いますが、自分だけでやるのではなく、時間がかかっても、気を遣っても、誰かを巻き込む、みんなで取り組むことです。みんなで取り組むほうが、成果は絶対高いです。先生の力をアップできます。一人一人の強みも発揮できます。「〇〇先生だからできる」じゃなく、組織として持続可能な取り組みにできるなど、メリットが高いです。

思い返すと、自分が教員採用試験の勉強をしたときは、同級生と勉強をしたり、情報交換をして採用試験にも合格できました。特にスポケーンで3カ月、寝食をともにしてきた友達とは、模擬授業の対策で、できていないことをはっきり言われて「こんなん、いかへんし」と思ったんですけども、力は付いて採用試験に合格できたかなと思っています。

また、現在の仕事では、自分の学校の中だけの判断や価値観だけでは、よい教育は行えないと思っています。もっと強く表現すると、もう通用しなくなってきたなと思う場面がたくさんあります。私の場合は、校区の小学校、近隣の中学校の校長先生や福祉や法律の専門家の方と課題に取り組んだり、資源を共有して教育活動や生徒支援を行うことができています。

最後になりますが、地域の学校にはたくさんの生徒がいます。生徒たちは自分の好きなことがちょっとでもうまくなりたいな、もっと上達したいな、苦手なことも、友達と一緒にだから挑戦したいな、やってみようかなと、ひたむきに毎日頑張っています。そんな生徒たちを自分だけではなく、学校教育を応援する人と協力し、これからも教育活動を行っていきたくと強く思っています。

そのために「すてきな校長先生」と言われるようになって、学校教育に関わる人、応援してくれる人を増やしていくことにも、今後は取り組んでいきたいと考えています。本日はご静聴ありがとうございました。

司会 乾先生、ありがとうございました。

次に、切原先生、どうぞよろしくお願いいたします。

切原 こんにちは。兵庫県立三田西陵高校校長の切原と申します。

今、お話を聞いていて、お二方とも先輩の女性管理職、校長先生なんかがいらっしゃった、武庫川卒業の先生がいらっしゃった、ああ、いいな。それから、高校時代、大学前から教職を目指していらっしゃった、すごいなと思いながら聞いておりました。だとすると、私とはちょっと違うなと思っています。何が違うかというと、このお話をいただいたときに、まず切原賀子のキャリアパスについて考えてみました。私の場合は、兵庫県立の高校で教諭としてスタートし、現在の校長に至りますが、その過程でどのような経験を積み、どのようなスキルを身につけてきたかといった道筋をこの機会に自分でも洗い出してみました。私は武庫川高校を卒業しています。今では武庫川女子大学附属高等学校といますが、その名のとおり、受験勉強を高校時代にしないでよかったんです。そのかわり、本当に自分の好きなこと、それから自分の好きな勉強、それを受験に関係なく没頭することができました。私は生物が本当に大好きで、それも関係してか、武庫川女子大学家政学部食物学科食物学専攻に進んだということもありますが、もう一つのきっかけになったのは、武庫川高校に通っているときに、阪神電車のつり革広告の青年海外協力隊員のポスターに、なぜか引かれて、その当時、ググることも難しかった時代に、どうやって調べたかは覚えていませんが、何をするとところなのか、どうやったらなれるのか自分で調べました。そうしたら、向こうに行って役に立つためには、何か資格を取らないといけない。調べた中に「先生」「栄養士」という職業があったんです。教員免許が取れて、しかも栄養士も取れる「大食」を目指しました。

「大食」卒業後、教員になるわけですが、何で進路目標が青年海外協力隊員から教員になったのかというと、実は教員になろうなんて、さらさら思っていませんでした。大学から、採用試験を受けないと免許は出せないと言約書を書かされたので、仕方なく、試験会場が近いという理由で神戸市を受けました。

すると神戸市の1次に合格してしまい、2次では見事に不合格でした。周りのお友達からも、「当然」と言われました。

そのとき、悔しかったことをバネに「次こそは合格できるよう勉強しよう」と思って、1 年間は本当に真剣に勉強して、次は兵庫県を受けました。そして見事、兵庫県の教員採用試験に合格して教員としてのキャリアがスタートしたわけです。

最初に行った兵庫県立佐用高校、兵庫県でも一番西の端にある高校です。もう本当に田舎で、しかも三十何年も前の話ですから、今は違うと思いますが、一緒に 4 人行った中に男子が 1 人いて、私とその男子が同じ学年団に入りました。会議のときに、その男子は、しらっと会議の席に座っているんです。私は何をするかというと、皆さんのお茶をくんで、お配りして、プリントを整えて、みんなの席に配る。これができないと会議の席に座れなかったんです。

本当にびっくりしました。というのは、武庫川高校、武庫川女子大学で 7 年間過ごしてきて、当たり前に男女で仕事を選ぶとか、男女で何か性差があるという感覚がなかったんです。例えば、リーダーシップの取れる人が、リーダーシップを取って大学のいろんなことをやりまわすし、それぞれ自分の持ち味で分かれるものだったから、「男性は」「女性は」ということに直面して、心底驚きました。

最初は 3 年くらいは勤めてやっていこうかなと思っていたんですが、だんだんに高校生と関わる難しさもありますが、そこで一緒に泣いたり、悔しがったり、笑ったりという、その大切さ、面白さに目覚め、結局 4 年、佐用高校に勤め、次は神戸にある兵庫県立夢野台高等学校に行きました。

ここでは、いろいろと家庭科の教師として頑張ったんですが、その一つをご紹介しますと、今みたいに高校生が保育所や幼稚園に行って体験実習をすることが一般的ではなく、「トライやる・ウィーク」もまだなかった時代、県の事業として、家庭科の授業で保育所や幼稚園に行って、ふれあい体験をしませんか、お金がつかますという事業があったんです。それを見て、おっと思った私は、ぜひ取り入れたいと事業に手を挙げたはいいものの、課題にぶち当たりました。いわゆる近隣に大きな幼稚園、保育所がなかったんです。

実際、それまでも 20 人ぐらいを授業で連れて行くということはあったんですが、やっぱり大きなところじゃないと受け入れてくれない。困ったな、これじゃできないなと思ったときに、学校を起点に徒歩圏内の円を描いてみて、その中にある幼稚園と保育所を全部ピックアップしてみました。

そうすると、大規模はないけれども、小規模の保育所や幼稚園が結構な数あって、1 クラス 40 人が実習に行こうと思うと、だいたい 5 人ぐらいを受け入れてくれるとして 8 施設が必要になるので、ピックアップした幼稚園や保育所を全部行脚し、事情を説明して、最初はだいぶ断られたりもしましたが、「そこをなんとか」と言って 8 園に実習を受け入れてもらえることになりました。

それで学校に戻って、授業で取り入れたいと言ったんですが、そうしたところ、次の課題は先生方からの大反対でした。そこまでは「家庭科でそんなことしたいんだったら、したらいいんじゃない」だったのが、実際にやろうとすると、大規模な時間割変更が必要だったんです。それで、まず教務部から「何で家庭科ごときのために、そんなことせなあかんのや」と怒られ、他の先生方も「時間割を変更させられるのは非常に迷惑や」と怒られました。

そこも頭を下げて、「こんな趣旨で、家庭科でやりたいから」と言って、どうにか協力してもらい 1 年目実施できたわけです。

その 1 年目実施後の職員会議で、「また 2 年目もやります」という私の発言に対して、他の先生方から「大変迷惑を被った」という怒りの声があったものですから、新年度に来られた新しい校長先生が「去年もこんな中でやってきたんか」と心配してくださり、「頑張りよ。いいことやっているんだから、しっかりと成果を上げて着実にやっていったらいい」と励ましの言葉をいただきました。

それがきっかけになって、国も体験活動をやろうと進んでいましたから、東京の文科省まで行って、

実際やったことを兵庫県の代表として報告してくれというお話も舞い込んできました。私は、その当時、子どもがまだ2歳ぐらいだったのですが、「子どもが小さくても、そういう話があったら、女性でもどんどん手を挙げて行ったらいいからな」と、その校長先生に背中を押されて東京に行って発表したこともありました。

そして次に、兵庫県立神戸甲北高校に行ったときに、そういったことも含めてか、指導主事の試験を受けないかと声を掛けてもらい、一度は「今から出産するんで」と断ったものの、育休後に再度声を掛けられたのをきっかけに指導主事の道に進みました。

行政の仕事は12年間やりました。最初、高校教育課、次に、兵庫県立神出学園、いわゆる公立のフリースクールで、非常に学校に行きづらい、「学校」と聞くだけで震えるような子どもたちが集まっているところで、発達障害の実際の事例に寄り添いながら支援するという経験をさせていただきました。

そして次の阪神教育事務所では、ここで初めて中学校・小学校の義務籍の先生方と一緒に働く機会ができ、これはすごく大きかったのと、特に、特別支援教育に関わらせてもらい、いろいろな小・中学校を訪問させてもらうなど、経験の幅を広げることができました。

実は兵庫県では、指導主事を12年もすれば、自動的に教頭になります。兵庫県立芦屋特別支援学校の教頭をした後に、県立芦屋高校、県立神戸鈴蘭台高校と、教頭を経験してきました。

自慢じゃないですが、私は教頭をしていて、これは天職だと思いました。校長先生が望まれる、こんな学校にしたいという思いを受け、それを実現させるために動くということが、自分でもとてもよくできました。もうずっとやっててもよかったのですが、その中でちょっと頭をよぎったのが、高等学校というところは職員数も多く、校長先生の思いがなかなか職員に伝わらない。なかには教頭としても分かりづらい校長先生もいらっしゃる、もっとみんなに分かるようにしたいのになど思ったり、私がこんな学校にしたいという思いとちょっとずれるところもあって、それなら自分が校長になってやってみたいと思ったのが、校長になったきっかけです。

なので、私が最初に校長になってやったことは、「三田西陵高校 笑顔 夢 プロジェクト」のロゴを各所に掲示することでした。これは、神戸鈴蘭台高校でお世話になった校長先生のグランドデザインの中にあった言葉を元に、教頭時代に作ったこのロゴを「三田西陵」に替えて使わせてもらいました。

さらに、しっかり見える化したかったので、グランドデザインを作り、もちろん先生方にも示しますが、ホームページにも掲載し、あちこちに掲示して、生徒に話をする機会には説明をしたり、地域の方にも示すことで、三田西陵高校が何を目指して、どういう学校になっていこうとしているのか、全方向で共有しました。

校長になって1年目に、県教委から全部の県立学校でスクール・ミッションとスクール・ポリシーを作るよう指示があり、グランドデザインを落とし込んだスクール・ミッション、スクール・ポリシーをつくりました。「Go for 3E!」、三田西陵高校が目指す教育のメッセージとして作ったもので、このメッセージをタイトルにした通信を毎月、生徒向け、保護者向けに発行しています。

これは9月号ですが、このようにスクール・ミッション、スクール・ポリシーも通信の中で紹介しました。これは全て本校のホームページにも載っているもので、ぜひご覧になってください。

これは校長室の写真です。「どうぞお話を聞かせてください」というプレートをドアに張り、全開にしています。こうやって、校長室の中にも、外にも掲示物を張っています。校長室の前で、生徒がときどき、立ち止まり読んでくれているときは嬉しくなります。

先ほどの校長メッセージも、生徒分については拡大して掲示をしています。

それから学校案内の掲示物です。これも元々は中学生向けですが、三田西陵高校の生徒にも知って

もらおうと、高大連携協定を結んでいるの大学の案内と合わせて掲示しています。

こちらのポスター、現在の1年生で、学校をアピールするにはどうしたらいいかを「総合的な探究の時間」のテーマにしたクラスがあり、成果物として作ってくれたポスターです。そこに私の先ほどのキャッチフレーズ「Go for 3E!」を入れてくれたことがすごく嬉しかったので紹介しておきます。

今回こういう機会を得て、自分で振り返ったときに、いま校長としてあるのは、これまでの自分のキャリアパスの積み上げ、出会った方々、今の一緒にやっている先生方があって、今の私がいるのだなとしみしみと感じています。

今回こういう機会を得られて、私も改めて振り返ることができました。この後、質疑応答等もありますが、もし何かいろいろお聞きいただけることがあれば、お答えできたらなと思っております。ありがとうございました。

司会 お三人の先生方、ありがとうございました。

次に、討議に移りたいと思います。今の3人の先生方のお話を踏まえ、女性管理職の課題等も盛り込みながら、九州大学の河野先生にお話しいただきたいと思います。よろしくお願いします。

河野 皆さま、こんにちは。これより討議に移りたいと思います。進行を務めます、河野銀子と申します。よろしくお願いいたします。

いま3人の校長先生方のお話を聞き、こんなやりがいがありそうな魅力的な職業、職位に、なぜ就きたくない人がたくさんいるのだろうか、改めて考えさせられているところです。女性校長が少ないのは、地域とか局地的な問題ではなくて日本全体の問題なので、個々の素晴らしいストーリーを全体の中に、位置づけながら、少しお話をさせていただきながら質問させていただきたいと思います。

先ほど質問用紙もお配りいただいたと思いますが、時間配分に関して説明します。30分くらい、私から話題提供的なことと、講演された校長先生方に少し質問をしたいなというところがあります。少し休憩を取り、その間に質問用紙を回収したいと思いますので、ご質問のある方は、そのときまでにお書きいただけるとありがたいと思います。休憩後、フロアからの質問にお答えいただくような形で、また討議が続けられればと思っています。

本題に入る前に、簡単に自己紹介をさせてください。私は校長でもないし、武庫川女子大学関係者でも何でもないので、なぜここにいるのか疑問に思う方もいると思います。教員のキャリア形成の研究をしています、私自身は、出身は徳島県で、子どもの頃から関西方面は非常に身近なところで育っていました。大学、大学院は東京にいて、30歳のときに山形大学に着任し、昨年9月まで教員養成、特に小学校教員の養成に従事していました。現職においては、教育に限らず、広くジェンダーに関する授業や研究に取り組んでいることになります。

専門ですが、教育社会学で、主に教員のキャリア形成とジェンダーに関する研究を行ってきました。共同研究の成果はこちらの本にまとめているので、関心のある方は、ご一読いただければ幸いです。こうした研究との関係で、文部科学省、内閣府の有識者委員として、さまざまな形で関わらせていただいているところですが、今日は先生方とともに教員、教職、特に校長職の魅力ややりがいなどを議論できればと思っています。

今日のテーマとなっている「校長」ですが、これを見たことがある方、いらっしゃいますか。2010年に閣議決定された「第3次男女共同参画基本計画」です。この第3次基本計画以降、教頭に占める女性割合を高めることは政策課題となっています。2010年には、2020年までに教頭以上に占める女性割合を30%にするという目標が立てられ、「202030」と言われました。2020年までに30%ということです。

残念ながら、もちろん達成できず、現在のようなことになっているわけで、現在は「第5次男女共同参画基本計画」が走っていますが、基本計画は5年ごとに改訂されていきます。

ここでは、教頭・副校長と校長を分け、2025年までに校長は20%、副校長・教頭は25%、このような目標が設定されています。最近、教育委員会の先生方もこういうことをよくご存じですが、第3次あたりでは教育委員会に調査に行っても、「そんなのあるのですか」ぐらいの感じで、なかなか周知されていなかったことが記憶にあります。

実際どうなのかということですが、こちらのグラフは校種別に各職位に占める男女教員の割合を示しています。細かくは見ませんが、どの校種でも、教員、教頭・副校長、校長と、職位が上がると女性割合が下がるという傾向があります。また、どの職位でも、小・中・高と学校段階が上がると、女性割合が下がるという傾向があります。最近の小学校では、女性の教頭、校長が増えたと、よく聞きますが、一般の教員は6割います。そこから見ると、2割台では全然多くないということかと思えます。

そして男性の方です。右側の男性のグラフを見ていただくと分かりやすいと思いますが、中・高の校長となると9割以上が男性ということになっていて、子どもたちが見ている景色はそういう景色なのですね。上がれば女性が下がるということ、それから高校だとほぼほぼ校長先生は男性、そういう中で育っているということで、未来を担う教育の仕事をする者としては、こちら辺は、もう少しジェンダーバランスがよくなないと、と思うところです。

こちらは女性管理職の時系列比較と国際比較です。折れ線グラフは1985年から2022年までの小・中・高および特別支援学校の女性教員割合が点線、管理職割合は実線、その変化になります。ちなみに、この85年は、いわゆる男女雇用機会均等法が制定され、次の年から施行された年になります。

小学校と特別支援の教員に占める女性割合は、ほぼ一貫して50%を超えています。中学校では50%に届かない、高校も30%というところで、先ほど見た校種が上がれば女性割合が下がる現象は、少なくとも80年代半ばからずっと続いていることになります。なかなか変化していないということです。また、どの校種でも管理職に占める女性割合は、一貫して教員に占める女性割合と比べ格段に低いことが見て取れます。国際的には、母集団の女性割合に対し上位職の女性割合が低い場合、間接差別とみなされます。そのような状況が続いているのが日本の現状です。

右側はOECD加盟国の中学校相当の学校長の女性割合です。OECD平均が赤い線で、50%近いです。中学校の校長です。一番下、7%となっているのが、少し古いですが、2018年の日本の状況です。これもOECD諸国の子どもたちと日本の子どもたちが見ている学校の景色が、だいぶ違うことになります。

いまデータで見ていただきましたように、日本では女性が校長になるハードルが高そうだと思います。そういう実態と背景を把握するため、2004年から10年ぐらいかけ、共同研究者もいましたが、全国各地の男女校長、教育委員会等でインタビュー調査をしました。数えてみたら38都道府県ぐらいです。

そのときに女性校長の先生方には、どんな困難な「壁」があったかを伺っていました。当時なので、彼女たちは各地で新聞に「女性初の校長」と載るような状況だったこともあり、自分が校長になるまでに女性の校長を見たことがなかったと、口々におっしゃっていました。そうしたロールモデルと出会ったことがないために、不安に陥ることがあったり、女性同士のネットワークがなく、情報が入ってきづらいという点が「壁」だとおっしゃっていました。それを乗り越えるためのさまざまな工夫が魅力的でしたが、そういったことが印象的でした。

翻って、現在はさすがに「女性初」という状況はなくなってきました。そうすると、女性が校長になることの壁そのものもなくなったと考えてよいのでしょうかということで、お伺いしたいと思います。あるいは、まだ壁があるとしたら、それはどのような壁で、どのように乗り越えることができるのか、ここは南先生から順に、お伺いできればと思います。どうぞよろしくお願いします。

南 回答になるか分かりませんが、今の話を伺い、現在、壁はありますが、今後はなくなっていく壁だと思います。

その理由は、現在、宝塚市において校長になる年代の方が、30代のときにリーダーとして学年や部会、組織を動かす立場になる機会が少なかったのです。なぜかという、家事や育児時間に時間を費やすことを優先されたので、リーダー的なことを他の方に譲ることが多かったのです。

しかし、今の20代後半から30代の女性は、家事や育児時間をパートナーと分担しています。リーダー的な役割を積極的に自分から引き受けようという雰囲気は、本当に感じられます。

私の場合、周りに女性校長、女性教頭、女性指導主事がいましたので、先輩や上司から勧められても、その方に相談できたし、「女性で」ということがなかったのも、私はラッキーな時に、そのポジションに行けたかなと思っています。

乾 私の場合は、先ほども言いましたが、前任が武庫川の先輩でしたし、今の学校でも「女性が来た」とかというようなことは、先生にも生徒にも地域にも全くなかったです。

周りを見ていると、女性のほうが、力があると思うことはたくさんありますが、特定の教科とか自分の得意分野で主任になるのは受け入れるけど、例えば大阪では「首席」といいますけど、学校全体の首席になるとか、校長になるというところ言えば、教頭は校長先生が後ろにいてるけど、校長になるという一人職については、ちょっと壁があるのかなと思われる方も多いのではないかと思います。それは、これまで男性がやっていたとか、校長室には1人でいないといけないというような先入観が強そうだなと勝手に思っています。

あとは、枚方市も大きいところなので、勤務地が家から遠くなるとかいうところは、時期によっては考えないといけないということで、壁になっているのではないかと思います。

切原 私が校長につながるきっかけとしては、まず指導主事になったことです。今はもう働き方が変わりましたから違いますが、その当時の教育委員会事務局高校教育課というところは「不夜城」と呼ばれ、私も終電を逃し、泣く泣くタクシーで帰ったことも何度かあります。

その当時、子どもが2歳になったところだったので、本当に「保育所とかどうするの」「よう指導主事なんかあったね」と言われました。うちの場合は夫に理解があり、「私、指導主事に誘われたんだけど、どう？」と言ったら、「やったらいいんじゃない」からスタートしました。

夫も考えなしでしたが、私も考えなしで、「じゃあ、なろうか」で試験を受けてなった指導主事の世界は、えらい男社会でした。その中で、今こちらの武庫川女子大学にいらっしゃる谷本先生が、女性で唯一、数学の指導主事で、先輩としていらっしゃるのていろいろなことを相談しながら仕事をしました。私もしみじみと、「女性がこんなところで仕事なんか普通できないよな。みんな断るよな」と思ったのが正直なところ。保育所の送り迎えから何から家事育児を夫に任せ、平日は子どもの顔は寝顔しか見たことない日々でした。

そのような状況でも、家族の支えがあったからでしたが、今となっては夫に大変な負担をかけていたと思います。そう考えると、そういう働き方の部分で、「無理だな」と諦めてしまう女性がいるでしょうし、そこが壁になっているのかと思います。

私は教頭時代も校長になってからも、できるだけ楽しく仕事をしようと思っています。空元気など

きもありますが、いつも元気で笑い、みんなに声掛けてしています。

主幹教諭の学年主任をされている女性の先生に「学年主任一回りしたら、次は教頭を目指してみたら」。部長の先生に「次、どう？ 管理職試験、受けてみない」と勧めますが、そのとき彼女たちから返ってくるのが、「校長先生は何か楽しげでいいと思いますけど、私はちょっと」。やはり家庭のことを大事にされたり、いろいろ思っただ慮されるところがまだまだ残っていて、そこも壁になってくるかと思います。

私もできる限り、あと残された間、笑顔で「楽しいんだよ」ということを周りにまき散らしながら、やっていこうとは思っていますが、そこをどうやったら変わっていくのかなというのは、私も悩みながらやっています。

河野 女性管理職の先生方が増えること自体で、壁が少しずつ減ってくようなところが印象的でした。一方で、何か先入観があったり、いろいろ考えてしまうような先生がいたりして、まだ背中を押し切れないような状況もあるのかなという印象を受けました。

こちらのグラフは、女性管理職登用にに向けた都道府県の取り組み状況を示したものです。まずは、このパーセンテージを見ていただきたいのですが、都道府県の教頭以上に占める女性割合で、上が 2012 年、下がその 10 年後、2022 年です。

2012 年では 30% という目標を達成している県は一つもありませんでした。2022 年になると、全国平均で 7% ほど上昇し、30% を超える県が 6 県、見られるようになっていきます。兵庫県が意外と高くなかった印象がありますが、そのように改善した都道府県があるのですね。

一方で、変化がない県もあります。恐らく従来どおりの人事をやっていると思われるのですが、そのために都道府県間の差が拡大しました。子どもたちは、どの都道府県に生まれたかで、学校で見ているジェンダーバランスの景色がだいぶ違うことになっているのが日本の現状です。2012 年は最高と最低の差は 19% でした。2022 年では 30% になっています。

では、多い県や増えた県がどんなことをしていたかです。共同研究の結果の一部を紹介しますが、例えば、40 歳になったら全員登用試験を受験するとしている県がありました。全員ですから、性別は関係ないです。とにかく全員。そうすると、教員の側も 40 歳という目安を置き、そのために自分の働き方をどうするか、教職にどう向き合うか、性別問わず考えていける。そういうところで効果が出てくるのかと思いました。

いま表向きの推薦をやっているところは減っていますが、試験を受けてみないかという声がけも含めて考えると、推薦するときに 2 名を推薦させる、あるいは少なくとも 2 名を頭に浮かべてもらう。そうすると 1 人と言われると男性に偏りがちですが、2 人と言われると女性も上がってきて、とにかく管理職の候補のプールに入ってくる。そういうことも事務所の方がおっしゃっていました。

ただし、一方で失敗例も聞きました、この条件を満たせば誰でも登用試験が受けられると変更したら、女性が減ったところがあります。「誰でも受けられるよ」というと、一見、平等で公正に見えますが、残念ながら、日本はまだ、女性が自らなりたいと手を上げることが、あまり好まれないことが地域によってはあります。必ずしもそういう方法がうまくいかない地域もあるということでした。

また、多くの教育委員会で聞かれたのは、研修の時期を柔軟にして、管理職になるためにこれは重要だというような研修、特に宿泊が伴う中央研修のようなもののやり方を変えたということです。研修時期は柔軟になっていますが、「10 年研」みたいなのが、育休や産休とかで逃すと、なかなかカバーできないことがありました。逃しても、ちゃんとカバーできるような形で。早くからそういうところに対して対策をしていた。

それから、広域異動をやめたところもありました。これは、若い方は男性でも広域異動を嫌がるようなところがありますが、特に高校とか、全県1区で異動しなくてはならないので、面積が広い県だと、家族と離れ離れになったりして大変で、好まれないとありました。

ただ、それがキャリアの形成とかに不利にならないように、つまり評価のときに不利にならないようにということも同時に見直されていました。例えば、離島の勤務経験がないと駄目だとか、そのようにしていたのを、別に離島経験がなくても、教員として、例えば授業研を一生懸命やってきたとか、何かの教科に長けているとか、そういうことがあればいいわけで、そのように変えてきたというよう話を、女性管理職が増えてきた県などからは聞きました。

右側の日本版ジェンダーギャップ指数は、共同通信が事務局で、上智大学の三浦まりさんが座長でやっている研究会、私は教育分野で、アドバイザーに入っていますが、クリックすると各都道府県の教育分野も出てきます。男女平等とか出てくるので、よかったらご覧ください。

いま見ていただいたように、各地でいろいろ工夫が始まっているわけですが、うまくいっている地域もあれば、そうでない地域もあり、地域によってそもそもの状況が違うので、同じことをやってもうまくいくかどうかは別の話ですが、先生方は、ご自身の経験や周囲の声などを通して、こんな制度あるいは仕組み、支援などがあつたら、もっと校長になる女性が増えるだろうということをお伺いしたいと思います。

先ほど校長になってからの情報が欲しいとか、そういうことをお話してくださいましたが、プロセス、なる前のキャリア形成とかを含め、こんなのがあつたらよかったなというようなことをお伺いしたいと思います。

乾 仕組みや制度ということではないですが、武庫川女子大を卒業するときに、昇進したら連絡してくださいと、センターの説明会か何かで言ってくれたのですね。ということは、「先生になった次は、教頭先生とか校長先生というのは普通なんやな」と思えたことは、私はすごく大きかったです。

その後、指導主事になったときに、お食事のお祝い会に呼んでもらったり、この間は1年遅れましたが、校長になりましたと連絡したら記念の品をもらえたことは、見守ってもらえているのだなということはずごく大きいと思います。

切原 私も、今、乾校長先生がおっしゃって、そうだなと思いました、会報誌などで、昇進の情報を出してくださるので、武庫川女子大学を出て、教頭あるいは校長になっていくことが、いま大学に在学している皆さんに、そういうのは当たり前なのだという道筋がつくのがいいと思います。

ちなみに県立高校の校長は、武庫川女子大学卒業は私とあともう1人、神戸聴覚特別支援学校の校長をしている宮本稚子先生、もともと体育の先生ですが、2人だけです。一緒のタイミングで教頭、校長になりました。その前は武庫川女子大学卒業の県立学校の校長はいなかったのが現状です。私たちが校長になったことで、「県立高校でも教頭、校長になってみたい。」と武庫川女子大学を卒業したOGの皆さんが思ってくれたらいいなと思いました。また広報もよろしくお願いします。

河野 制度的には働き方改革が行われたり、各都道府県でも数値目標を掲げて育成していきましようというようなことを言っているわけですが、そんな大上段に構えるというよりも、むしろ大学を羽ばたいていくときにひと言というか、「管理職になったら連絡してね」と伝える。このメッセージの意義が非常に大きいということで、力強いお言葉かと思いました。どうしても制度設計とか、そちらに走ってしまいますが、もっと足元のところで重要なことがあるかと思いました。ありがとうございます。

そんな魅力的な話をしながら、こういうデータを見なければいけないのが残念ですが、国立女性教育会館が実施した調査結果です。文科省が協力しているので、小・中学校の教員2万3800人が回答

している非常に大規模な調査です。高校が入っていないくて残念ですが、管理職志向のある女性教員は7%、ひと桁です。男性の1/4しかいない現状があります。

右側のグラフはなりたくない理由です。なりたくない理由で女性が一番高いのが、「自分にはその力量がない」と答える教員が多く、教員の2/3以上、男性より15%ほど多いことになっています。

このように女性教員の管理職志向の低さ、それから力量がないからなりたくないという女性が多いことを見ました。これ自体は残念な結果かもしれませんが、裏を返せば、力量があれば、あるいはあると思えば、女性の場合、少し控えめに回答する傾向があるので、本当は力量があるのに、ないと思ってしまう場合もあるので、そこら辺の問題もあります。力量があれば管理職を希望する女性教員が増えることを意味しているのかなとデータを見たいのですが、そういうことを踏まえ、先生方には、そもそも校長に求められる力量とは何なのか。既に結構お話いただきましたが、それはどうすれば身につけられるのか、お伺いしたいと思います。

関連して、校長職の魅力ややりがい、これも既にお話いただいた先生もいらっしゃいますが、ひと言ずつでもお伺いできればと思います。

切原 私が校長になる力量が、それこそ大学を卒業する頃からあったかという、そんなことは全くないです。だいたい教員もなし崩し的になったところもあるので、力量は、その役割、立場が作るものだと思っていて、指導主事になったときにも、当然、最初は全く力量などなかったです。

そこでいろいろ、怒られたり、自分で悩んだりする中で、指導主事としての力量や自分の生きがいなども考えながら、悩みながら力を蓄えてくる。そして教頭になったときも、教頭の力量があるからなったとは思っていません。芦屋特別支援学校の教頭になったときに、自分が教頭として何ができるのだろうと考え、そこで先生方と一緒に悩んだり、子どもたちを見ていきながら向き合い、教頭として何をしなければならぬかという中で培ってきた力だと思います。

その中で、もし私が目指す学校像を持った校長先生に出会っていたら、私は校長になろうとも思っていないし、なっていなかったと思います。やっぱり違うなというところを自分が変えたいと思ったときに校長になりたいと思いました。

実際に校長になって、人、物、それからお金ということを校長には権限が与えられるので、実際に創りたい学校像に向け、どのようにやっていくのか、具体的に自分でアイデアを出し、自分でみんなに働きかけ、動かしていく、そういうことができるのが校長の魅力ですし、私も先ほど本当に楽しいんですと言いましたが、それを毎日やっていきながら楽しんで校長をしています。

そういった意味では、あえて、これまで改めて人に話してこなかったなというところは今回反省し、残りの校長在任中に、次の世代にどんどん伝えていき、校長職の面白さや、大変なこともあるけれどもできるのだということを、裾野を広げていきながら、私は男性だから、女性だからとはあまり考えないほうですが、女性だからできないということは絶対ないことを伝えていけたらと思いました。

乾 私は教員採用試験の後は、管理職試験としては指導主事と教頭試験を受けました。その二つは、自分が、英語が好きだからとか、学校が好きだからということで受けましたが、校長試験のときは二つと違い、何が必要かと言われると覚悟です。私には力がないかもしれませんが、微力ですけどという前置きはともかく、覚悟です。子どもの安心と安全を、責任を持って果たすことと、先生方のそれぞれのキャリアや、その人の後ろにいる家族のことが毎日、目に浮かびます。ですから、覚悟かなということです。

それから、自分はどちらかという、私をみんな見て、背中を見て来て」というよりも、みんなに背中を押してもらい、「一緒にがんばります。」というような、どちらかという応援してくれる人を

巻き込めるようなタイプで、加えて、その人の強みを知り、それを引き出せるところが自分の強みであり、校長に求められる力量とすれば、続けていけるかと思います。

南 校長のやりがいは、自分がやりたいことは協力者がいればできるということです。これを本当に思いました。教頭のときはできませんでした。校長先生にいくら進言しても、駄目と言われたら終わりでした。

でも、いま私が校長になり、教頭から進言を受けたことは全部駄目とは言っていない。できることを一緒にやっつけていこう。これは発想の転換になり、それはやはり大事なことです。

もう一つは楽しむことです。楽しいことを探すことです。子どもが成長する、地域の方が笑顔で来てくれる、何でもいいです。楽しいことをたくさん見つけていくことです。

それから、私自身、話し方がちょっと、どもったり早くなりますが、緊張しているからです。全力ではなく、本来は7割か8割の力で日々過ごしていくと、いい校長になるかなと思っています。

いまお二人の校長先生は、「校長として」という話をされていますが、私は学級単位でも同じだと思います。自分のクラスをどのようにしたいか、皆さん考えて実践されていますよね。それを学級から学校に変えればいい。学校と地域で考えればいいので、学級担任も校長職もそこは一緒かなと思っています。

子どもをつなぐ、大人同士をつなぐことを実践されているので、つなぐ力をお持ちの方は誰でも管理職になれます。

もう一つ、私が校長になって楽しかったことは人材育成と人材発掘です。学校を回っていると、この人、こういういい面があるのだというのが見つかります。そういう観察の楽しさもあるので、ぜひ皆さん、学級担任であっても、学校中を歩いてください。何かが見つかります。よろしくお願いします。

河野 力量といってもいろいろかと思いますが、やりがいもいろいろかと思いますが、先ほど見ていただいたように、この2/3の女性教員の方が自分で力量がないと思っている。力量も、空想でこんな力量がいるのではないかと大げさに考えてしまっていたり、そういう可能性もあるので、ぜひ次世代の先生方に、そんなに気張るようなことでもなく、先生方一人一人は、教員になったときから、自分のクラスや自分の授業を取っている子どもたち一人一人のよさをしっかり見て、伸ばしていく仕事を積み重ねていくわけです。管理職も、その延長にあるということです。

子どもたち一人一人を直接見ることはないかもしれませんが、子どもたち一人一人が伸びていくことにつながる仕事をしているし、先生方の話で印象的なのは、子どもたち一人一人を見るように、教職員一人一人のよさ、強みを引き出したり、そういうことをやっているということで、延長にあるのではないかと思います。

実は管理職になりたくない理由で、「担任を持って子どもと接していきたいから」というのが結構上にくるのです。これは男性もそこそこ高いですが、そのことと管理職になるのが、そんなに相反するようなことでもないのだということです。その辺のメッセージが伝わっていくと、「力量がないから無理」「私にはできない」とか、そんなことが薄まっていくのではないかと、先生方の話を聞いていて思ったところです。

3時になりました。休憩をはさみたいと思います。5分くらい休憩を取らせていただき、質問を書いていただいた方は、提出していただければと思います。5分くらい休憩させていただきます。

(暫時休憩)

河野 では、個別の先生方への質問と全体として質問がありましたので、分けながらいきたいと思い

ます。よろしいでしょうか、再開させていただきます。それでは、個別にいただいた質問のうち、細かく答えているときりがないと思うので、こんな質問があり、それについてはこんな感じですよという辺りでお答えをいただくようなスタイルにしたいと思います。

切原 一つ質問をいただきました。女子高・大という背景から、新任校ではあからさまな性差別に出合っぴっくりなさったとのこと、ご自身の実感として、その頃と比べ、今はどうでしょうかという質問です。

もちろん変わっています。やはり地域性もあったと思います。その当時、いくら三十何年前でも、都会の学校ではそんなあからさまなことは当然なかったのかと思いますが、田舎という中で、そういうこともあったのかと思います。

ただ、もう三十何年たち、だんだんに「男性」「女性」というのは、現場ではなくなってきています。働き方も変わってきていて、高校の現場でも遅くまで仕事をしなければならない状況も少なくなってきて、みんなで仕事をしっかり分担し合いながら、お互いに帰れるときには早く帰るようにしようという同僚性や、困ったときには誰かが助けるようなところもできてきています。

例えば、小さなお子さんがいらっしやっても、男性であっても、女性ももちろんですが、お風呂に入れないといけないから早く帰りたいと言ったら、みんな「じゃあ、早く帰らないと」と言って、気を配ったりします。

教育の現場は、どうもブラックだ、ひどいのではないかというニュースは本当に残念だと思いますが、実際の教育の現場は変わってきていることは、ご承知いただけたらと思います。

乾 質問の内容は一つ、小中連携の英語とは具体的にどのようなものなのでしょうかということです。

大阪府の加配の関係で、各市に1名ないし2名、中学校に所属している教員が、6年生、5年生の学級担任の先生とチームティーチングを組んで授業をし、その子たちを1年生に迎えていく授業があります。本校の場合は英語でさせていただいています。もしよろしかったら、ぜひ見に来ていただければと思います。小小連携も進めることができます。

二つ目、校長職ならではの学び直すとは、具体的にということです。

私の場合は昨今のメンタルヘルスの問題です。心身の健康は、若い先生もベテランの先生も必要で、それについて、その先生にどう寄り添っていくか、校長として、どう対応していったらいいのか。そのことを踏まえた学校経営については、少し違った側面で学び直したいと思います。

それから、地域の社会資源の活用についての具体例ですが、これはひと言で言うと、人材、マンパワーが一番です。お金というところでもご協力いただけることもあります。保護者さんであるとか、退職した方で少し手伝っていただける方は、地域で一番ご協力いただけるところです。

南 二ついただきました。一つは、本校がICTの活用を力を入れています。実際どういうことをしていけばいいかという話です。

まずは、ICTで使えるものを探してくださいというのが一つ、ご自分が実際に触れてくださいということが一つです。

もう一つは共有、誰が何を使っているか、積極的に情報を、何をされていますかと、自分から探していくのも一番だと思います。

私も先ほどFormsを使わせていただきましたが、Formsを使うようになり、まだ1年です。やはりどこかで使っていくところ、使える機会が増えます。

二つ目、研究授業の成果です。私が一番印象に残っているのは、最後に6年生を持ったときのクラスの子どもたちは、前年度いろいろなことがあり、落ち着いて勉強しなかった子たちです。その子た

ちに最初の国語の時間に、「100 文字でいいから自分のいま思っていることを書いてください」と言ったら、「書けない」と言いました。

「書けないって言うことが、すごいね」とまず、褒めました。そこから 100 文字を書くにはどうしたらいいか、一緒に考えました。まず「何文必要かな。」と尋ねると、「5 文」と言った子がいて、「じゃあ、 $100 \div 5$ は 20、1 文 20 字書けばいいんだよね。じゃあ、五つ、書きたいこと書くことにしようか」と答えました。その子どもたちの発想を活かすと、勉強が嫌いな子が変わっていったことで、自分たちで学習を進めるようになりました。道徳の時間以外全てです。それは私の教師生活で、一番授業研究ができたと思っているところです。

河野 登壇者全員にお答えいただきたいということで、質問をいただいています。いろいろあるので全部を取り上げることはできませんが、まず管理職の仕事として重要かもしれません。教職員のやる気を引き出すことの重要性をそれぞれ語っていただきましたが、どのようなことをなさっているか、具体的に事例をお聞かせいただければ幸いですということです。具体的になさっていることがあれば、どうぞ。

切原 まずは日常から、よく職員室にちょくちょく顔を出すし、校舎をぐるぐる回っていますが、とりあえず声をかける。つまらないことでも、「今日は天気だね」ぐらいのレベルで、いろいろなご家庭の話やら、困っていること、そんな話を気軽にするようにしています。

それから、兵庫県には教職員の資質向上指標があります。それを使い、面談は年 3 回行います。1 回目の面談のときには記入してもらう事前シートを配っています。先生方は普通、教職員の資質向上指標をなかなか見る機会がないですが、見ないと書けないようにしています。嫌でも年に 1 回はそれを見て、そのシートに書き込み、それを見ながら面談をさせていただきます。

そのときに、自分がどういった力をつけたいか。どういうことをやりたいと思っているのかを明確にして短時間で話ができるようにしています。持ち味は先生方それぞれにあり、得意・不得意があり、どの得意が素晴らしいというわけではありません。だから校長としては、先生方の持ち味のいいところをお互いに引き出し、全体として、みんなで学校を創っていく。よく「チームとしての学校」と言いますが、それを具体にやっていく中で、先生方は自分の得意をちゃんと分かってくれて、それが引き出されて仕事に生かされ楽しいと思ったら、それがやりがいにつながっていくので、そこを大事にしています。

乾 私もやはり面談は大事にしています。それから、学級通信とかを机上に持ってきてくれたら、「これ、いいね」「私、この言葉好きです」とか言って、花丸をして返したりしています。

あと、先生が担当している授業とか子どもを褒めます。また、A 先生と A 先生の良い実践を話ながら、他先生にも「同じこと、やってみたら」とか言うことで、結構やる気を持ってやってくれるようなことにつながっていることがすごく多いです。

南 お二人の校長先生と似ていますが、一つ違うことと言えば、他の方から〇〇先生のいいところを聞いたら、その日じゅうに、必ずすぐ伝えに行きます。それだけです。逆に、それをしていることで、本校の教頭と私は毎日 10 分くらい必ず雑談をしますが、私が教員のことを無自覚に褒めていたら、伝えてくれているようです。間接的に自分の評価を受けると、頑張れるのかなという気がしています。

河野 一人一人の教員の方々とコミュニケーションを取り、また、その発信の仕方とかも、それぞれ工夫されているなということで、ありがとうございました。

それでは、登壇されている先生方はあまり気にしていない世界かもしれませんが、女性校長として、男性校長には見えていない日本の教育課題があれば教えていただきたいということですが、いかがで

すか。

切原 日本の教育課題というとな少し大きいのかな。基本的に、校長になる試験のときには、日本の教育課題がしっかり見えていないと校長にはなれないので、それは男女関係なく、性差に関係なく、ちゃんとその力量があるから、みんな校長になっているかと思います。

ただ、女性・男性はないですが、女性の強みとして、柔軟な発想ができるというのは、割と男性に比べるとあるかな。どうしても「こうあれ」と見る方が多かったりして、そこをもっと発想を変え、「ここからこう見たら結構いい方向にいくんじゃない」というようなことをよく思いつきます。

それは教頭時代からで、「こうしたらどうでしょう」と言うと「えっ?」と言われますが、実際それで割とうまくいったケースも多く、そういうときには「みんな頭、硬いな」と思うことはあります。

乾 女性ならではのというのは、あまりないかなと私も同じように思います。大阪は2月10日が私立の高校の試験です。面接試験があるので、校長室でその子たちと練習をします。

終わってから、「今の面接、終わってみて10点満点でつけるとしたらどれくらい?」と聞くのですね。「7」「8」と言った子がいてるんです。

どの子にも「何で?」と聞いたら、私は7点加点できたことについて「ここができたから、もう自信持って行ってね」と伝えたいんですけど、ほとんどの子ができてない3点のところが「いやあ、詰まったから」「いやー、志望動機が言えなかったから」と言って、できなかったことに焦点を当てている回答が多いです。それで自己肯定感がまだまだ低いんだなと。

自分ができること、自分が頑張ってできたことをちゃんと褒めてあげたりするという機会がまだまだ少ないなと思っていることです。

南 私は校種が小学校なので、感覚が少し違うかもしれませんが、小学校は男性の校長と女性の校長が1:2, 1:3くらいなので、他の校種より女性の割合が若干多いです。女性の校長先生はプレーヤーからマネージャーになっている雰囲気があります。要するに、自分がシャカリキになってやってきた立場から聞く立場になります。

でも男性の方は、もう校長になった瞬間、マネージャーだ。プレーヤーのことはすっかり消しているように見えます。男性の方は、何か新しいことがあったら石橋をたたいて渡る方が多いです。それから、トップダウンが多いです。

私はそれは違うと思っているので、「ボトムアップも必要ですよ」「綿密な企画もいいけど、ゆるい計画でもいいですね」と言うようにしています。

河野 ありがとうございます。

それでは、時間の関係もありますが、これは皆さん何かあるかと思いますが、女子大で学んだことが、何かこれまでのキャリアに生きたようなことがあるのでしょうか。もし共学だったらどうだったかな、というような話も含め、ご発言いただければと思います。

切原 先ほどもお話ししましたが、女子だけの中で7年間生きてきましたから、そもそも「男女」というのがないんです。そこは強いと思いました。

だから、「この人は女性だから」ということではなく、「この人はこういう得意があるからこうなのだ」という発想で考えます。「女性だから、私、ちょっと引いておきます」というのは、私にはないというのが、まず女子大を出た強みかな。

私は武庫川学院で7年間学んできて、卒業するときにはそんなことは思わなかったですが、実際仕事をして、今までずっと経験を積んでくる中で、何か課題があったときに、自分が「こうだからできない」という発想をしないのですね。たいがいは、できない理由を探さずに、「できるために、どうし

たらできる？」という発想は武庫川学院，武庫川女子大学で培ったかな。

それから，自分の持っているリソースにとらわれないところがあるなと思いました。私は武庫川女子大学で学んだことをベースにしながら，いろいろな人の力を借り，いろいろな人を巻き込み，協力してもらってする力が結構育ち，それは武庫川女子大学で私が培ってきた力なのだと卒業して何年もたって振り返ったときに感じました。

今ちょっと学生さん少ないかなと思いますが，武庫川女子大学，武庫川学院に関わっていらっしゃる先生方が，そういったことを学生のみなさんに伝えていただき，「今，あなたたちが培っている力というのは，将来本当に生きていくし，武庫川学院というのはそういう力を育てるところだよ」というメッセージを送っていただけたらありがたいと思います。

乾 先生と同じく，大学としては女子のグループを選びましたが，そのことで，「女性だから，大きな荷物は運ばなくていいです」とかいう環境になかったことは，多分自分のキャリアにすごく大きな影響があったかなというふうに思っています。

それから，武庫川女子大は，恐らく養護教諭の先生以外は，小中学校で活躍している人も大阪にもたくさんいることは，どこか，やはりつながれるということですごくほっとしています。

南 私は4年間，大学が好きで，本当に毎日のように通っていました。今も担任制度ってあるのですか。私は，思い出すのは，安達五男先生という男性の方です。その先生とみんなが集まるのが楽しかったです。採用試験に合格した人数が4クラスで一番少なかったクラスでした。その先生の素晴らしいところは，「2年目，絶対合格するから頑張ってね」と言いながら，コーチのようなサポートをすることです。その後も，卒業した私たちにも声を掛けてくれたのですね。

私は一度目の採用試験を合格しましたが，その次の年に私の仲間5人が合格しました。そういう温かい人間関係を築かせてくれた本学がベースかと思っているので，ぜひともこの伝統は続けてほしいと思います。

河野 ありがとうございます。まだまだいろいろ話を聞きたいところですが，時間となりました。

今日，3人の校長先生のお話を聞かせていただき，私自身も大変勉強になりました。私は教育委員会とかに頼まれ，教職員の男女共同参画研修や校長に向けたキャリア形成の話，よく講演させていただく機会がありますが，来るときの新幹線の中で「そういえば大学からこういうことを頼まれたのは初めてだな」と思い，大学は意外とやっていないなということも思いました。

実際，数値目標もあるので，いろいろやらざるを得ないところがあるのだと思いますが，大学としてこういう機会をつくること。そして，できれば続けていっていただけたらすると，縦横いろいろなネットワークもでき，広がっていくのではないかと思います。今日は参加させていただき，どうもありがとうございました。

脇本 今日は皆さん，ありがとうございます。河野先生の話とその後の討議を経て，さまざまなことが整理され，すごく新たな知見をたくさん得ることができました。

女性教員の活躍について，まだまだだと思われる課題と，ここまでよく変わってきたのだなという現状，この両面を実感することができました。そのことは逆に女性教員の活躍，今後を考えると，伸びしろがたくさんあり，そして変わっていくという明るい可能性の両面を感じることができ，それもまた勇気の手てることだと，すごくうれしく思いました。

本学の教育スローガンに「一生を描ききる女性力を。」というのがあります。今日の3人の先生方の話は，まさに挑戦と前進を続ける先生方の姿が表れていて，本当に人生を描ききる女性のイメージを提示するという話だったと思います。

学生もたくさん聞いていますから、教員を目指す学生にとってはすごく刺激になったと思いますし、もう一つ。こんな素晴らしい卒業生、こんな素晴らしい先生たちを育成した本学の教職課程、なんて素晴らしいのだろうというところにも気がつき、そしてそのことで「私、今ちゃんとそのことを引き継いでやっているかな。これだけの先生を育てられているのかな」というところで、自分の教育実践を振り返り、身が引き締まる気がしました。

インターネットで「今後 AI に奪われる職業」と検索すると、生き残る職業に必ず「小・中・高の先生」と出てきます。このことを考えると、教員養成、教師教育という大学の教育部門は注力に値する、これからの教育の要点になるということだと思います。

本日はたくさんの方にご参加をいただいています。これからも、それぞれの立場で本学の教育にご協力をいただき、この教員養成、教師教育を盛り立てて前に進めていきたいと願っています。

本学では、「鳴松会」で女性校長に昇進された方を顕彰するという制度があります。学校の先生になっている卒業生を励まして、たくさんの女性管理職が生まれていくことを望んでいます。

皆さまと意思を一つにし、また今日ご登壇の先生方のさらなるご活躍を祈念して、最後の挨拶とさせていただきますと思います。本日はありがとうございました。

司会 本日はご来場いただきありがとうございました。また今後ともどうぞよろしくお願い申し上げます。

教職課程履修者の教職回避に関する調査報告

大山 正博、大津 尚志、大倉 健太郎（学校教育センター）

1. 本報告について

学校教育センター教師教育研究部門（2024 年度に総合教育研究所に統合）では、2020 年度から 2022 年度の 3 年間にわたり、教職課程履修者に対して教職を諦める時期やその理由に関する質問紙調査を実施してきた。本報告はその結果を整理したものである。

名古屋大学大学院教育発達科学研究科・教授の内田良が文部科学省「公立学校教員採用選抜試験の実施状況について」をもとに行った報告によれば、教員採用試験の女性受験者の割合は男性に比べて低下傾向にある⁽¹⁾。さらに、内田らの行った独自調査によれば、「就職が近づくにつれ、女子学生における教職離れが顕著になる」ことが示されている⁽²⁾。そのことを踏まえると、女子学生の教職志望者数をいかにして減少させないかが大学の教職課程において喫緊の課題といえる。

以上から、本センターで実施した質問紙調査の結果を整理し、女子学生が教職を諦める要因等进行分析する。ただし、本調査の対象者は教育学科、食物栄養学科、英語文化学科（2024 年度より英語グローバル学科に改称）の 3 学科の学生のみであり、かつ学科ごとのサンプル数にも偏りがある。そのため、本学の教職課程全体の傾向や学科ごとの違い等を統計的に示す量的データとして扱うには無理がある。とはいえ、質問項目は 3 年間を通じて同様であり、その結果を整理し分析することで本学における教職課程履修者の特徴をある程度示すことはできると考える。また、本調査結果のデータを記録しておくこと自体、今後進められる同様の調査研究の比較対象となりえるため有意義である。

2. 質問紙調査について

教職課程を履修する本学学生（教育学科、食物栄養学科、英語文化学科）の 1 年生と 4 年生の学生に対して、Google フォームを活用し質問紙調査を実施した。2020 年度から 2024 年度にかけて、各年度 1 年生は前期後半、4 年生は後期中頃に質問紙への回答を求めた。表 1 は回答状況を示す。

表 1 質問紙への回答状況

学科	年度	教職課程履修者数	質問紙回答者数	回答率	有効回答者数	有効回答率
新教1年	2020	247	196	79%	196	79%
	2021	222	121	55%	117	53%
	2022	256	90	35%	81	32%
食栄1年	2020	32	23	72%	23	72%
	2021	16	13	81%	13	81%
	2022	21	17	81%	15	71%
大英1年	2020	55	55	100%	55	100%
	2021	45	30	67%	30	67%
	2022	27	9	33%	9	33%
新教4年	2020	260	99	38%	99	38%
	2021	225	58	26%	58	26%
	2022	246	42	17%	20	8%
食栄4年	2020	12	10	83%	10	83%
	2021	10	8	80%	8	80%
	2022	9	9	100%	6	67%
大英4年	2020	30	29	97%	29	97%
	2021	23	22	96%	20	87%
	2022	35	16	46%	9	26%

※ 新教＝教育学科
食栄＝食物栄養学科
大英＝英語文化学科

※ 回答率＝質問紙回答者数/教職課程履修者数

※ 有効回答率＝有効回答者数/教職課程履修者数

なお、教職課程を履修している学生のみを対象としているため、4年生の回答数は教育学科を除いて少なくなる傾向がある。さらにいえば、4年生時にすでに教職課程を履修していない学生は対象としないため、教員になることを諦めたすべての学生の声を拾えているわけではない⁽³⁾。そのため本報告において焦点が当たる4年生は、教職課程を履修し続けているが教職の志望度が決して高くはない学生に限定される。とはいえ、教員採用試験の女性受験者の割合を増加させるためには、まずこの種類の学生を支援する必要があると考える。

質問項目は表2の通りである。①から③は答えを選ぶものであり、④は自由記述である。ただし、自由記述には特筆するものは見当たらなかったため、本報告では④を分析対象から外す。

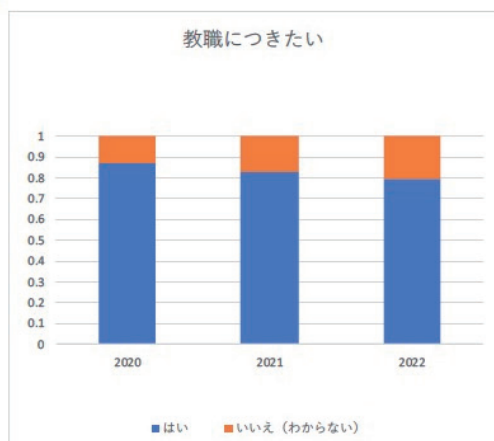
表 2 質問項目

①あなたは、今、どのくらい教職につきたいと思っていますか。○をつけてください。 5件法（1＝まったく思っていない，5＝とても思っている） ※ 以下の質問は「1」「2」と回答した学生のみが行う。 ②あなたがそう思い始めたのはいつ頃ですか。もっとも当てはまる時期に○をつけてください。 選択肢：入学前 1年生の前期 1年生の夏 1年生の春 2年生の前期 2年生の夏 2年生の後期 2年生の春 3年生の前期 3年生の夏 4年生の前期 4年生の夏 4年生の後期 4年生の春 ③そう思い始めた理由として、以下の項目はどのくらい当てはまりますか ・ 少子化が進んでいる ・ 教員採用人数が減っている ・ 一般就職のほうがいい ・ 教職のブラックなイメージ ・ 単位を取る大変さ（例：教職課程の大変さ） ・ 授業や教員の問題（例：教職課程の授業や教員の問題） ・ 説明会や提出物の大変さ（例：厳格化） ・ 教員採用試験の準備や受験が大変 ・ 特講の問題（＝学内の採用試験対策講座のことで、主に3、4年生を対象にしています） ・ 東京アカデミーの問題（＝学外の採用試験対策講座のことで、どの学年でも利用できます） ・ 教職支援課のサービスの問題（＝教職支援課は学校教育館の1階にある、教職履修者を支援する事務室のことです） ・ 大学や学科の教職支援が不十分 ・ 個人的な問題（例：自信・興味がなくなった） 5件法（1＝まったく当てはまらない，5＝とても当てはまる） ④その他の理由、または本学の教職課程に言いたいことがあれば書いてください。どんなことでもかまいません。
--

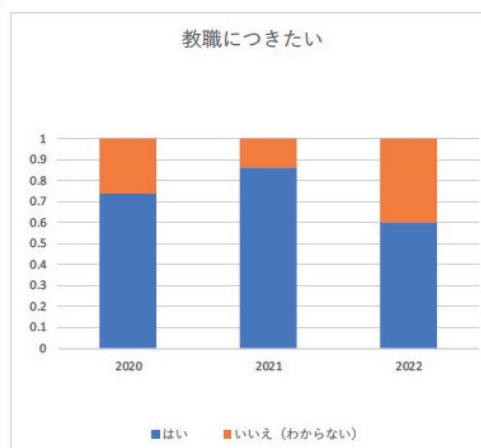
3. 調査結果

以下、各質問項目の回答データを、分析時に記したメモとともに記す。

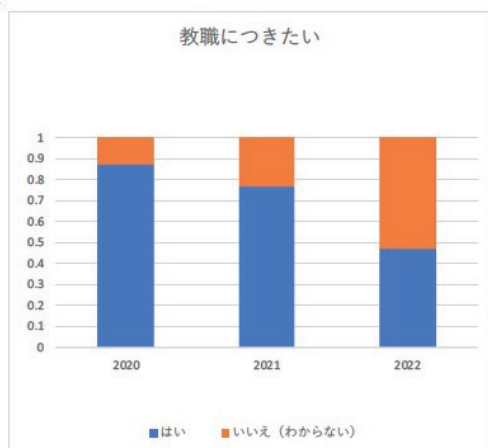
教職につきたい
新教1年



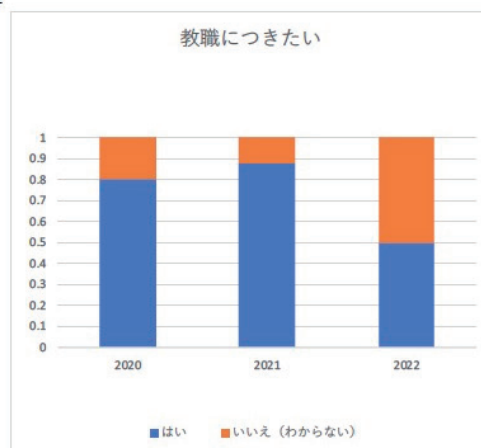
新教4年



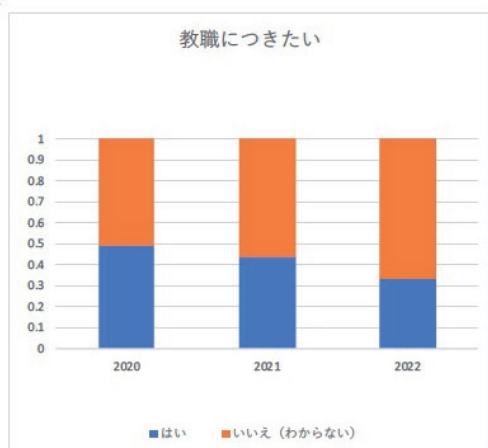
食栄1年



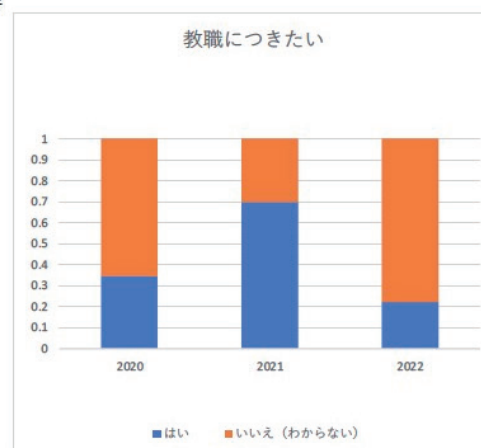
食栄4年



大英1年



大英4年

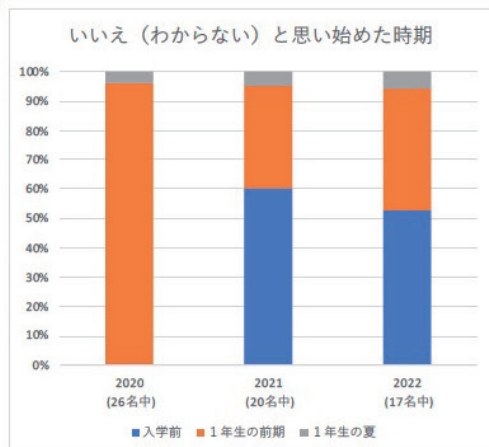


メモ

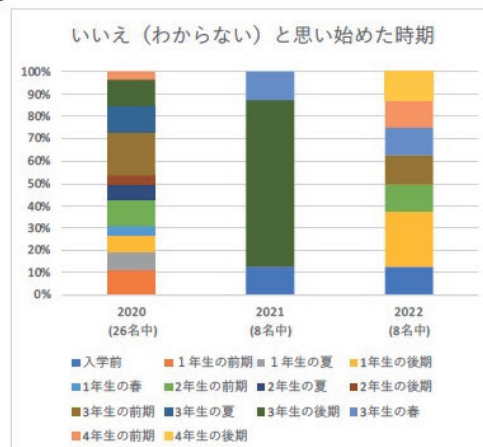
新教は2022年に4年の「いいえ」が増加するものの、「はい」の割合が高い。
食栄は2022年に「いいえ」が増加する。なぜか？
大英は2021年の4年を除き、「いいえ」の割合が高い。

いいえ（わからない）と思い始めた時期

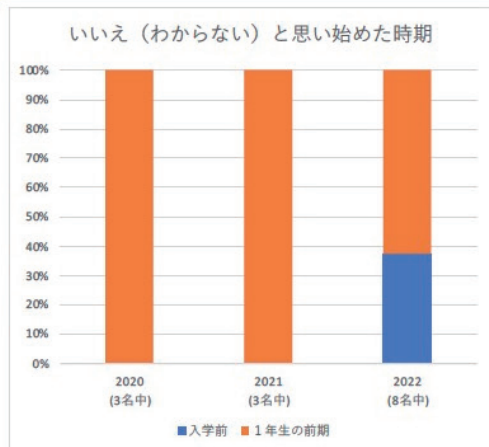
新教1年



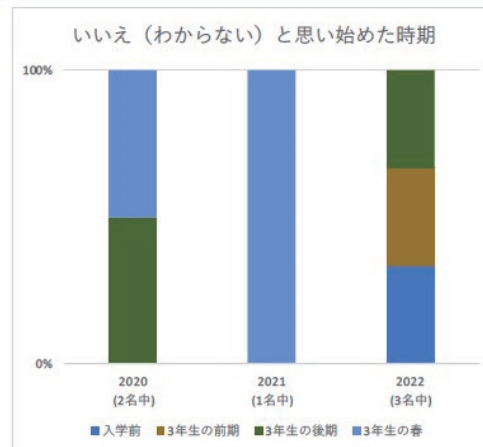
新教4年



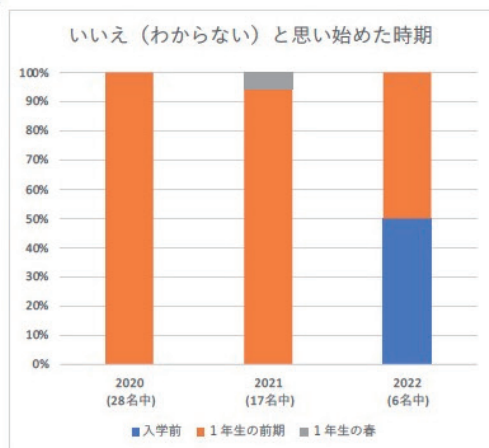
食栄1年



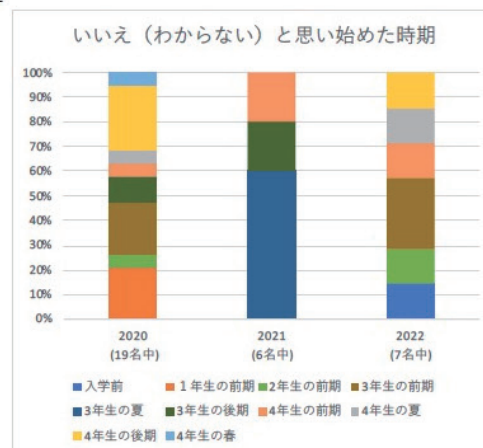
食栄4年



大英1年



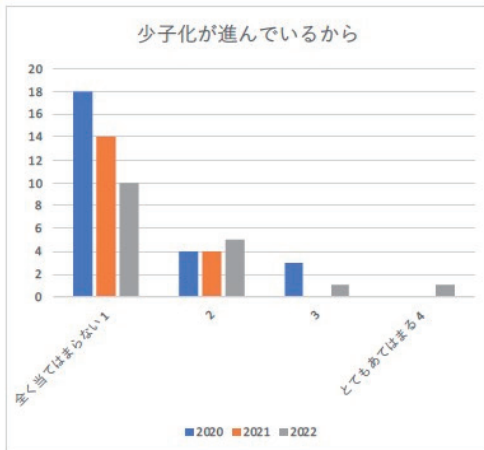
大英4年



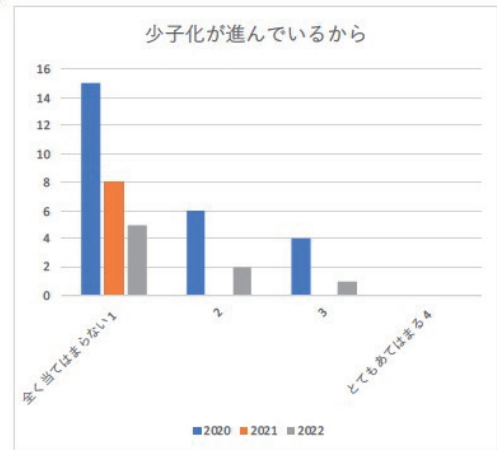
メモ

新教4年は、バラツキあり。
大英4年は、3年生の前期以降が大半を占める。
食栄4年も、3年生の前期以降が大半を占める。

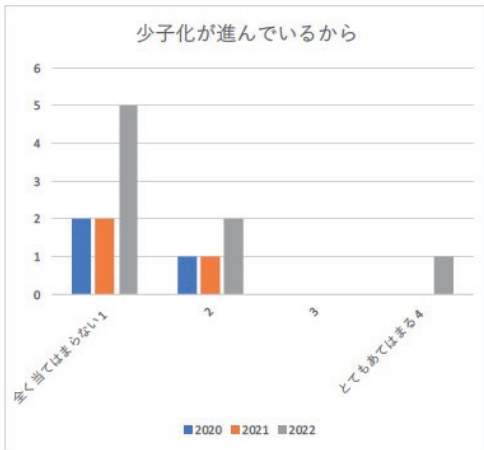
少子化が進んでいるから
新教1年



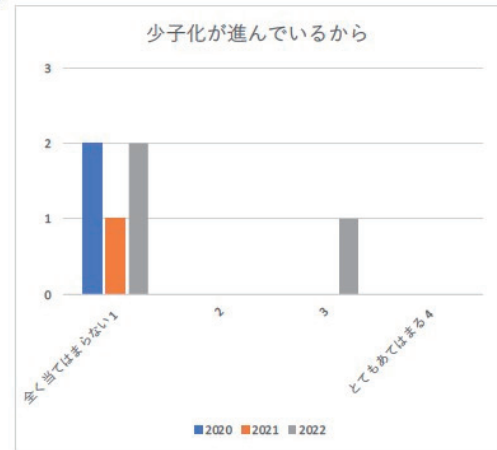
新教4年



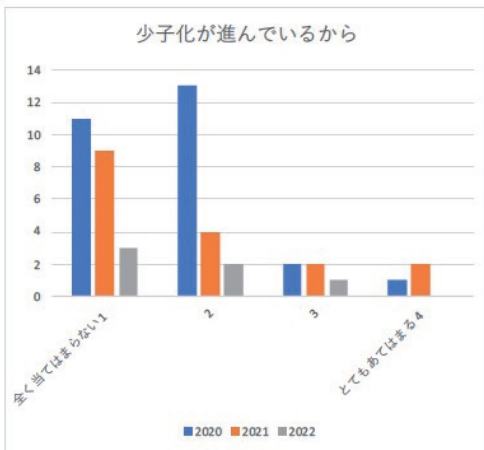
食栄1年



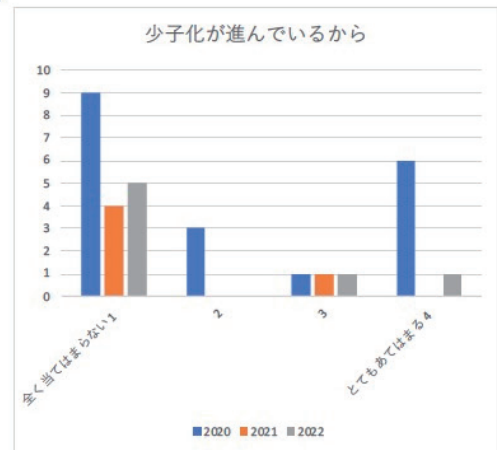
食栄4年



大英1年



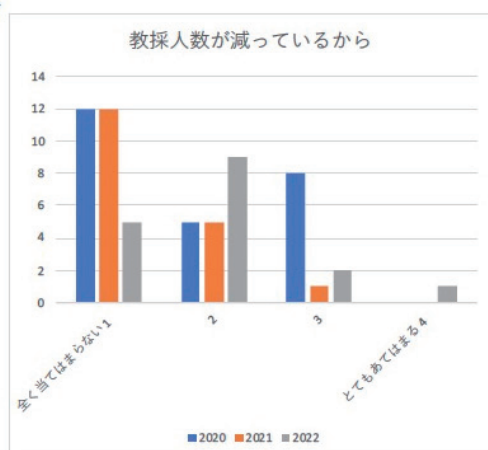
大英4年



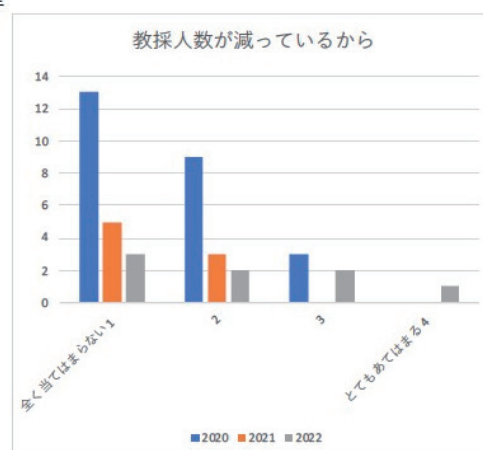
メモ

2020年の大英4年で「あてはまる」の回答がやや多いが、「少子化」は回避の理由として考えにくい。

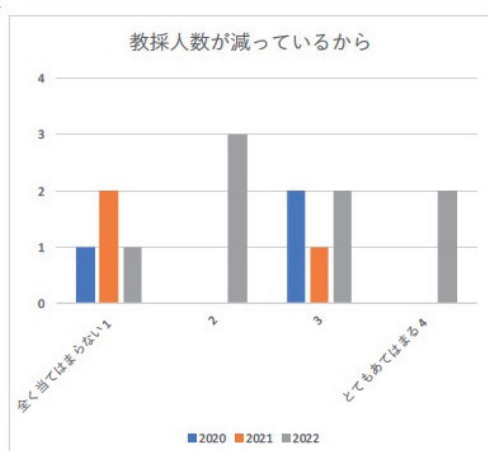
教採人数が減っているから
新教1年



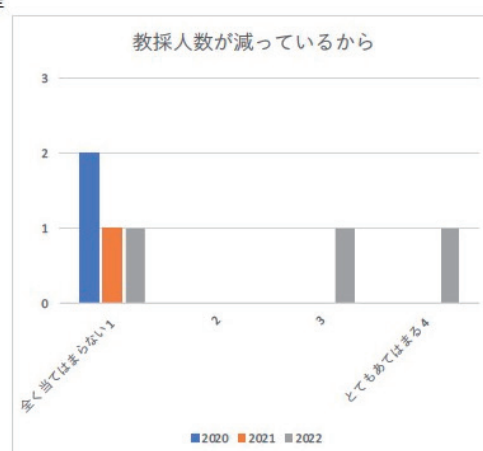
新教4年



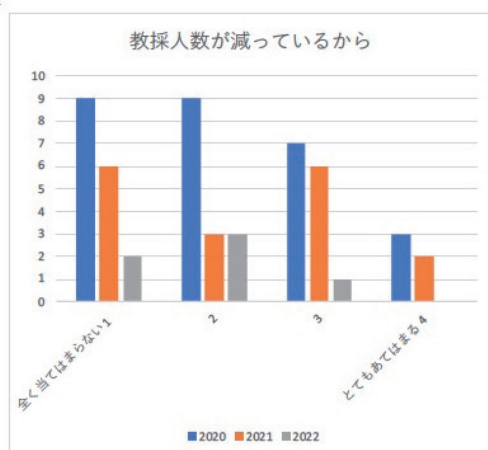
食栄1年



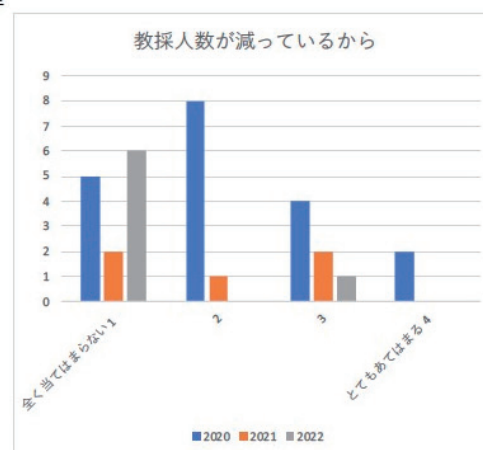
食栄4年



大英1年



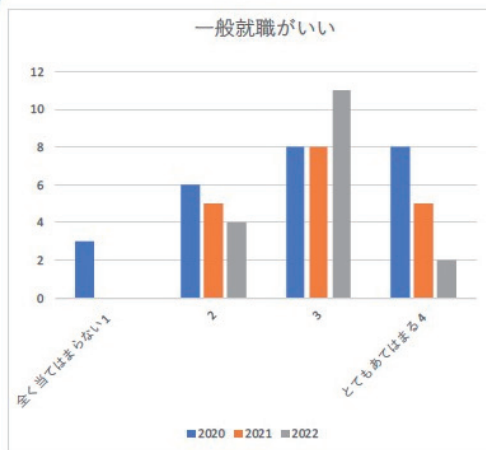
大英4年



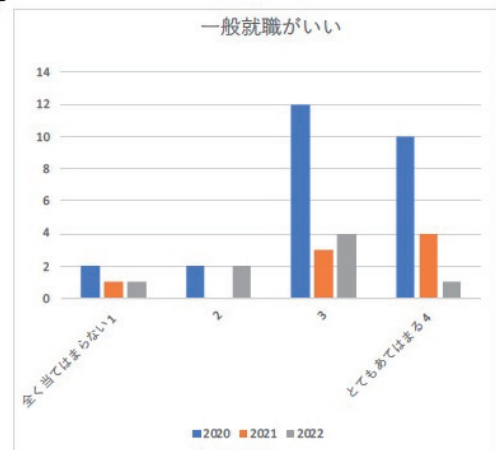
メモ

就職に直結する項目だが、「あてはまらない」の方が多い。回避の主要因ではないであろう。

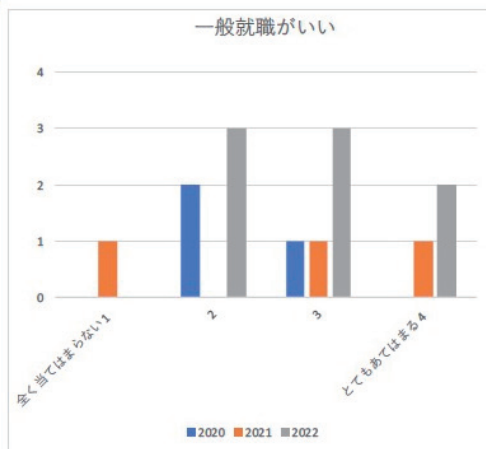
一般就職がいい
新教1年



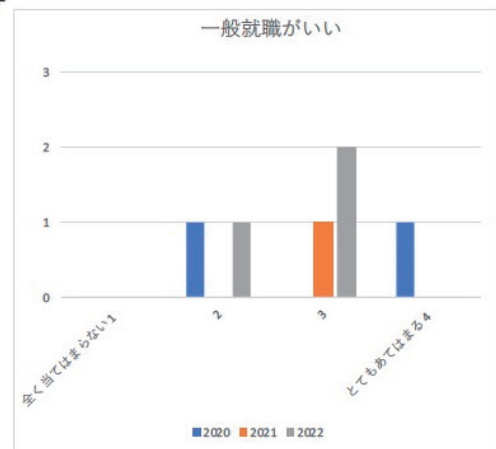
新教4年



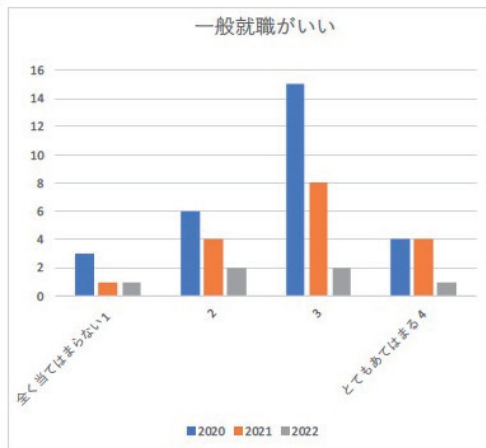
食栄1年



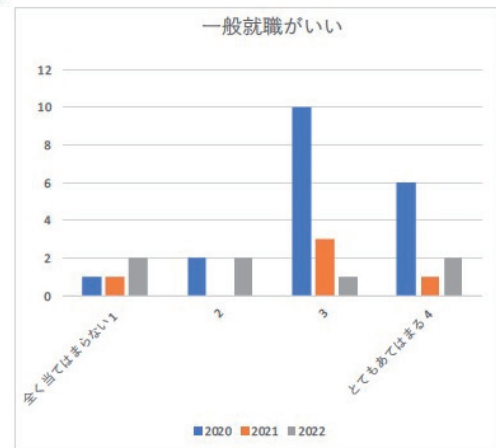
食栄4年



大英1年



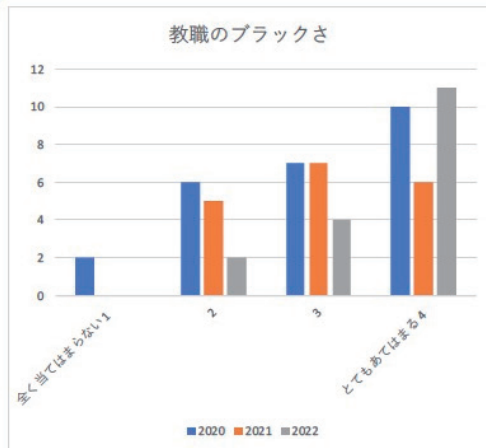
大英4年



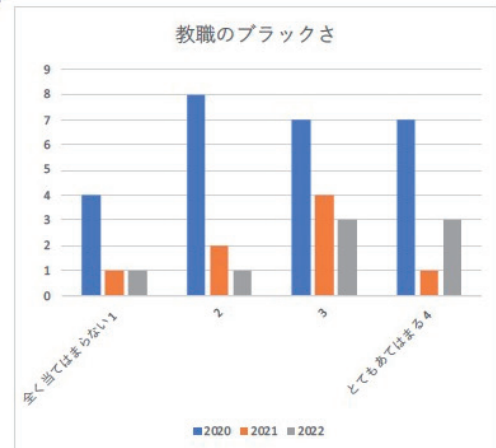
メモ

「あてはまる」が多い。なぜ一般職が良いかの理由が聞きたいところである。教職よりは良いという消去法である可能性もある。

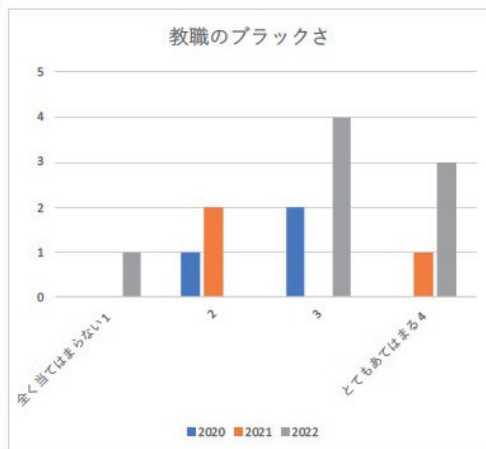
教職のブラックさ
新教1年



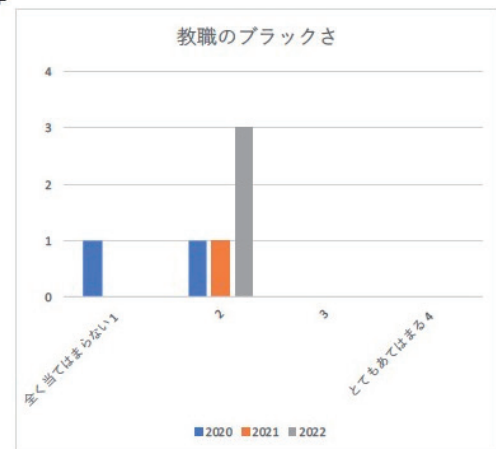
新教4年



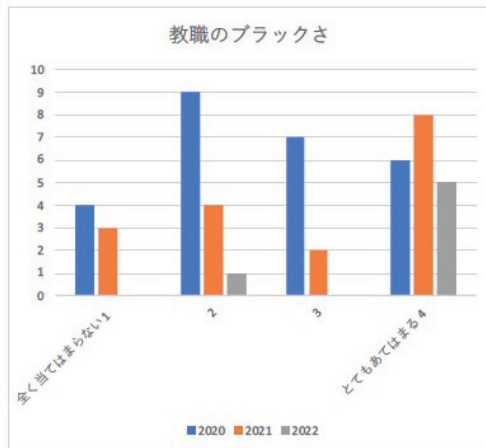
食栄1年



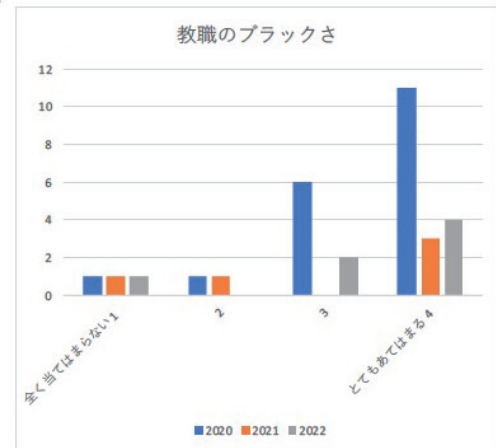
食栄4年



大英1年



大英4年

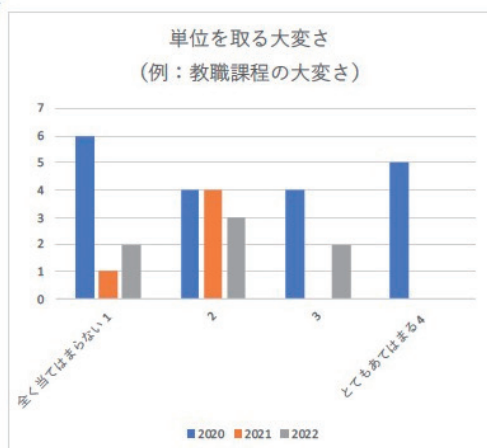


メモ

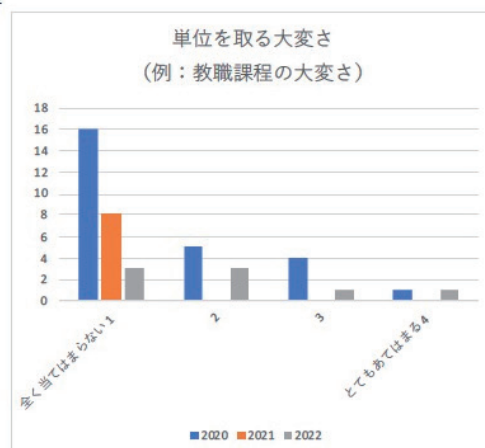
「あてはまる」が多い傾向にはあるが、新教1年、大英4年以外は顕著ではない。回避の理由としては弱いかな。

単位を取る大変さ（例：教職課程の大変さ）

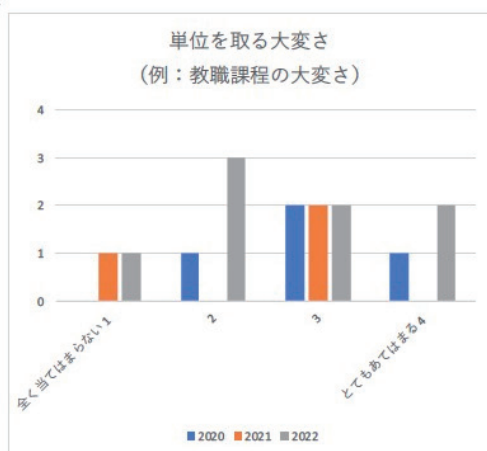
新教1年



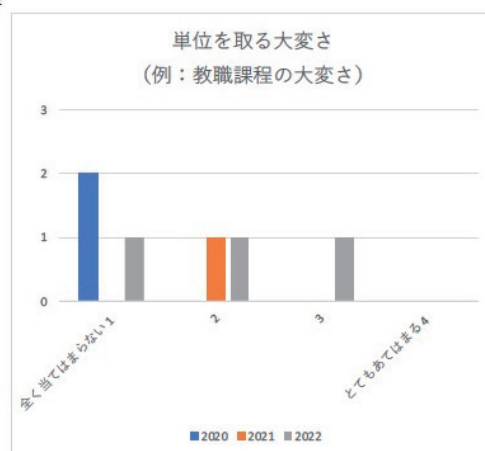
新教4年



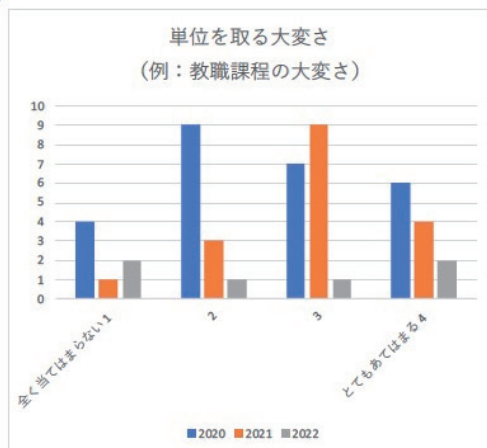
食栄1年



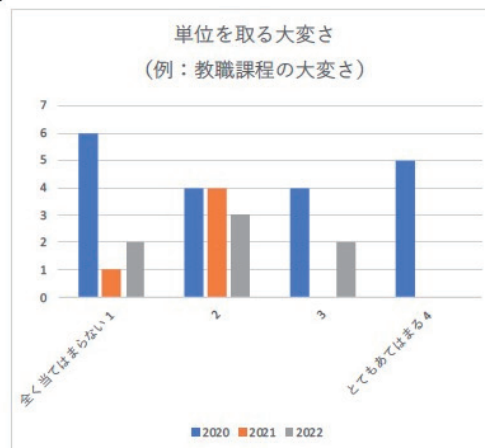
食栄4年



大英1年



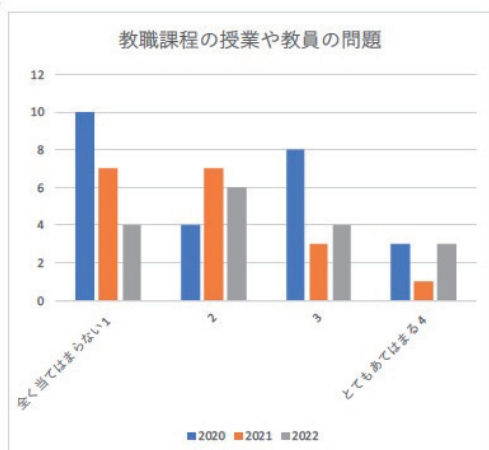
大英4年



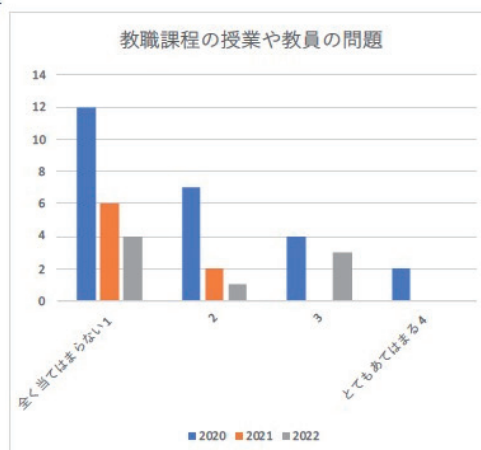
メモ

大英以外は、1年生の方が「あてはまる」と回答する傾向にある。→4年生になると問題とは思わなくなる

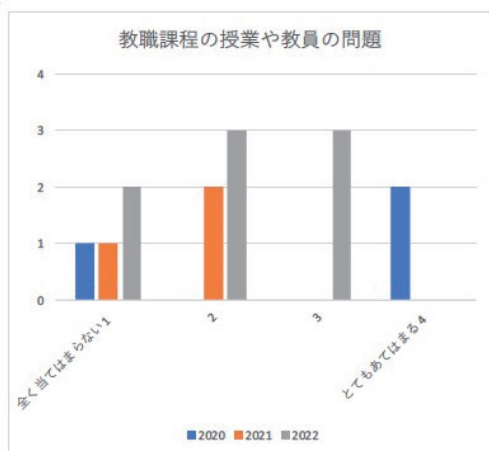
教職課程の授業や教員の問題
新教1年



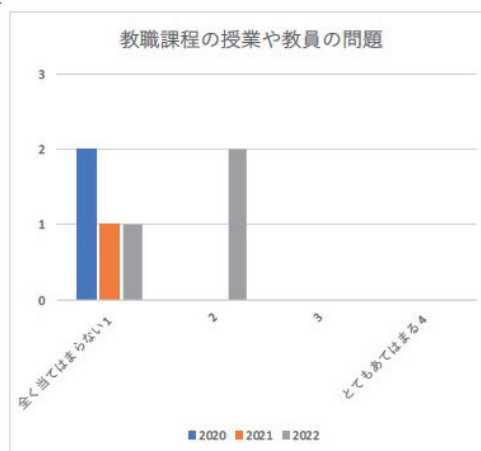
新教4年



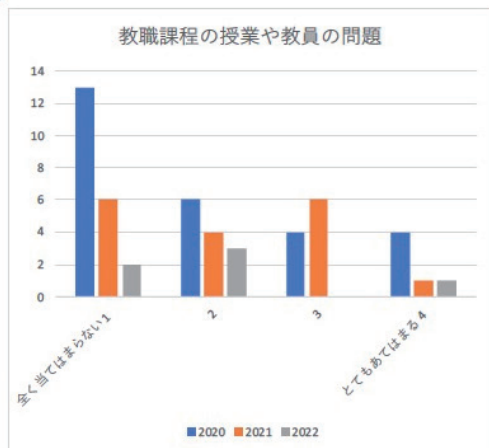
食栄1年



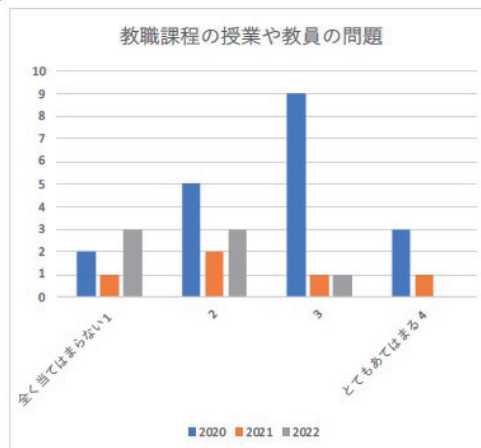
食栄4年



大英1年



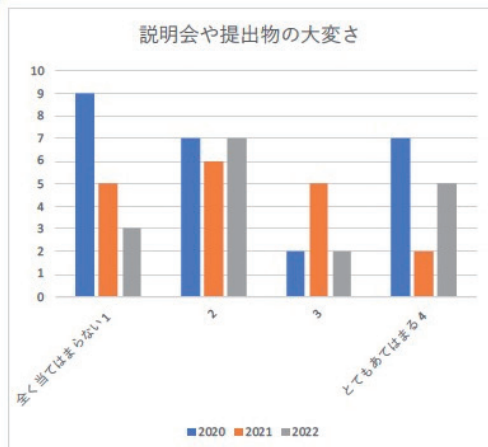
大英4年



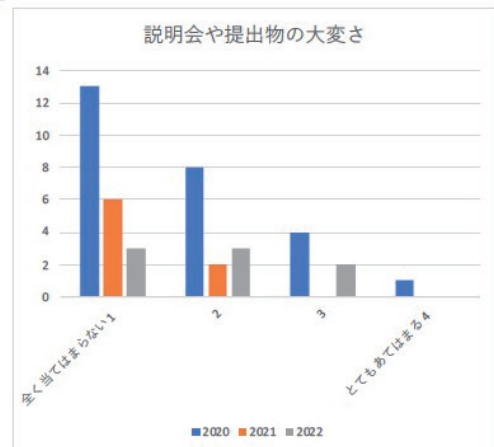
メモ

大英以外は、1年生の方が「あてはまる」と回答する傾向にある。→4年生になると問題とは思わなくなる

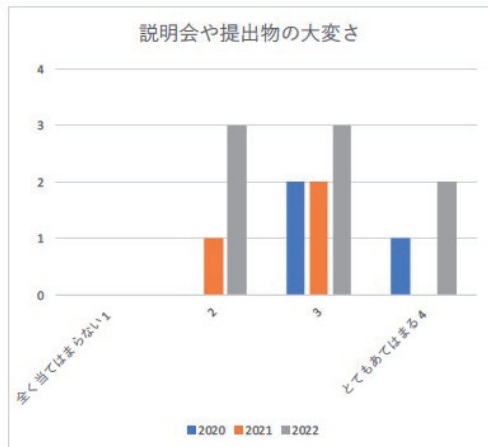
説明会や提出物の大変さ
新教1年



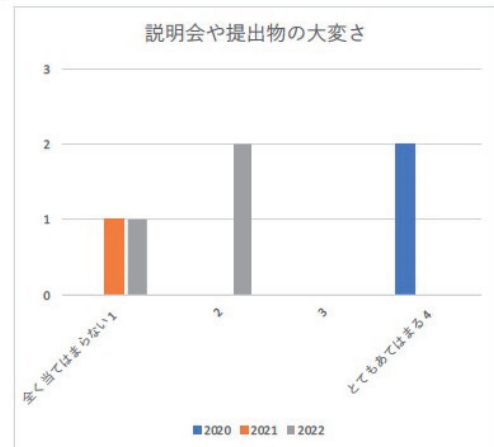
新教4年



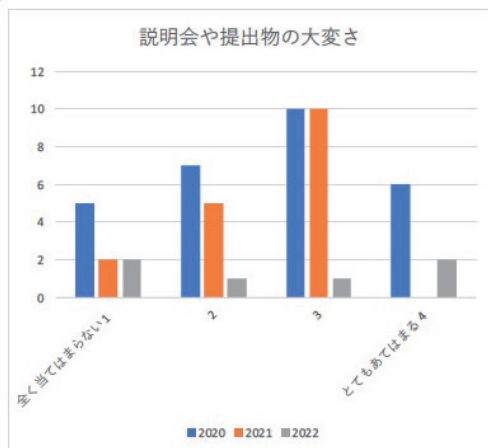
食栄1年



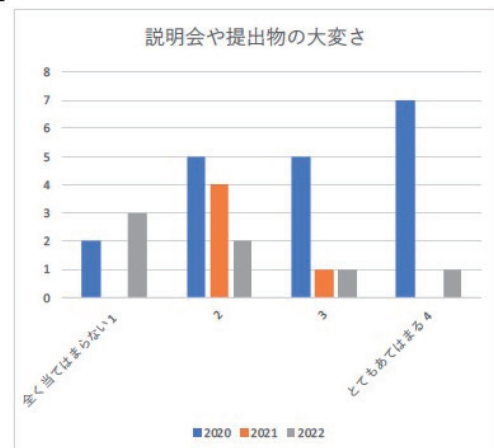
食栄4年



大英1年



大英4年

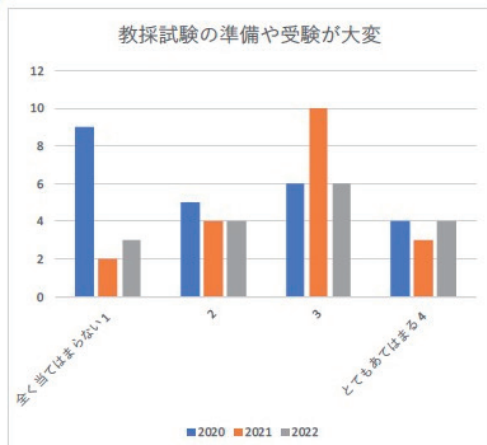


メモ

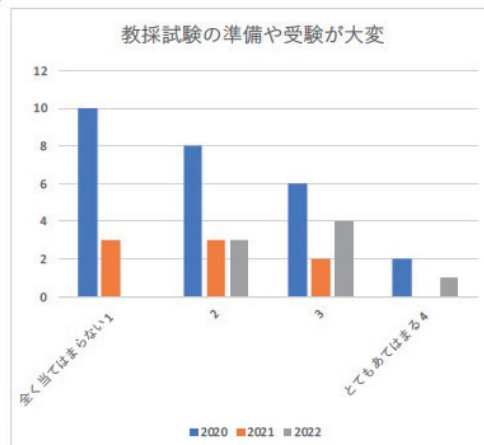
大英以外は、1年生の方が「あてはまる」と回答する傾向にある。→4年生になると問題とは思わなくなる

教採試験の準備や受験が大変

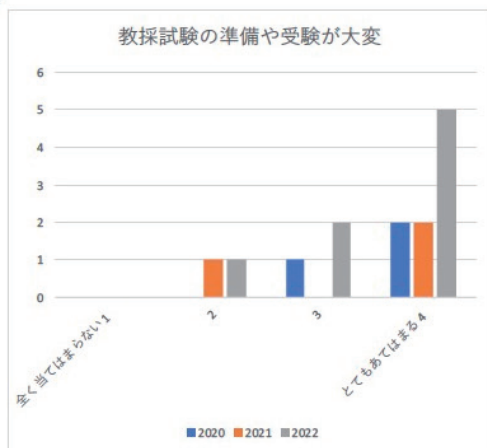
新教1年



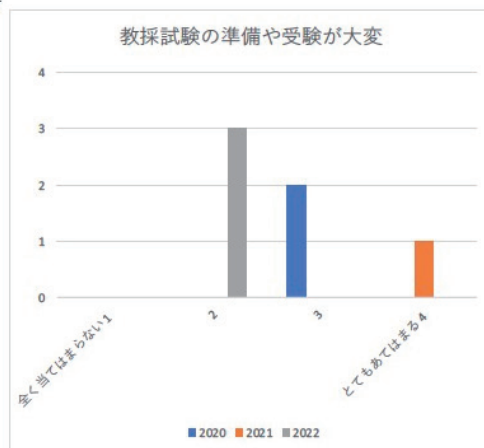
新教4年



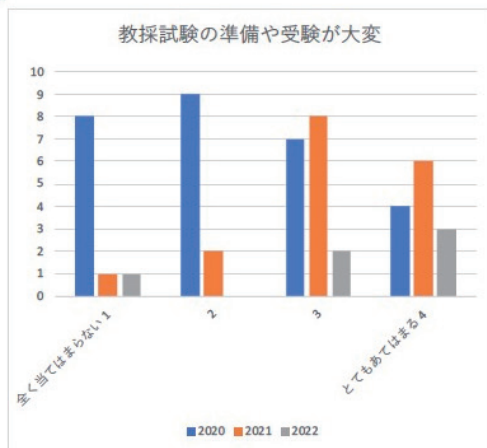
食栄1年



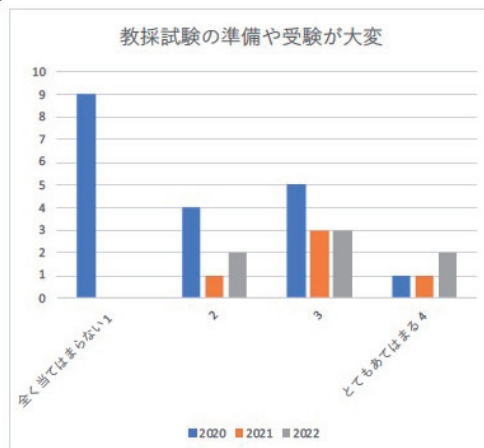
食栄4年



大英1年



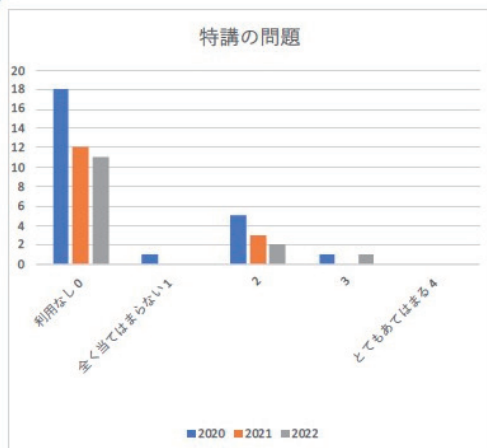
大英4年



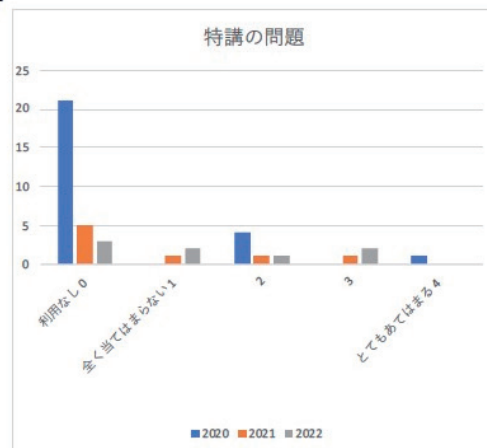
メモ

食栄1年で「あてはまる」と回答する傾向にあるが、それ以外はバラツキあり。

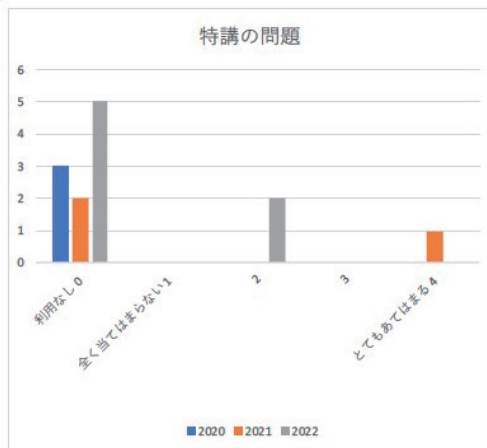
特講の問題
新教1年



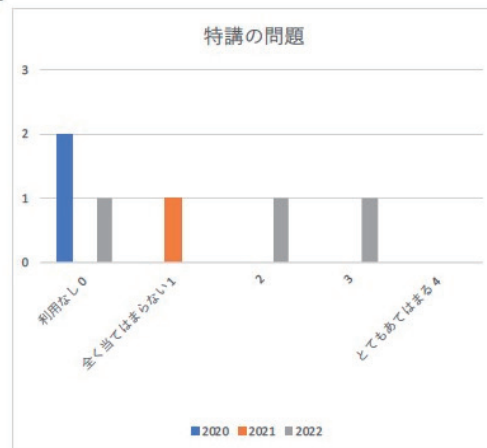
新教4年



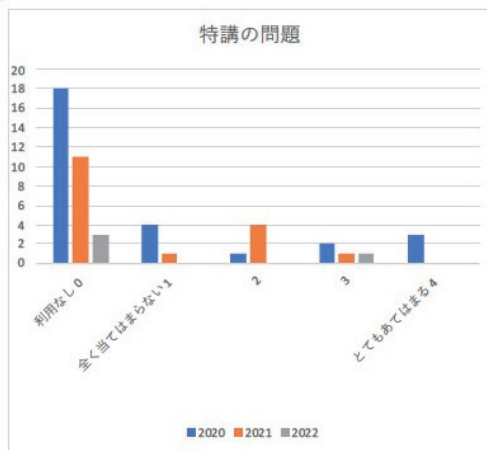
食栄1年



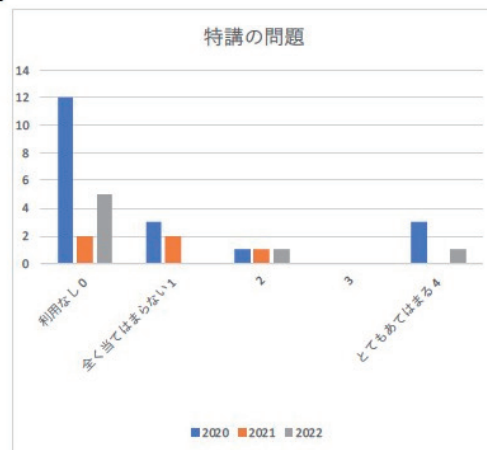
食栄4年



大英1年



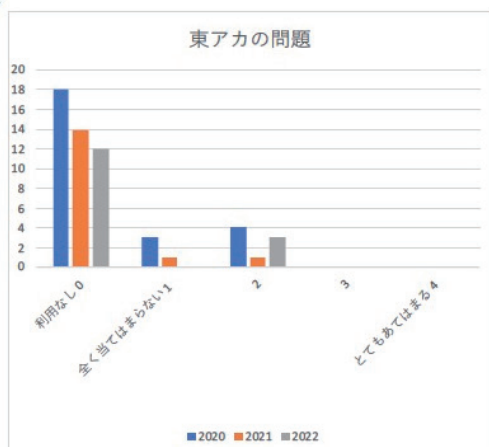
大英4年



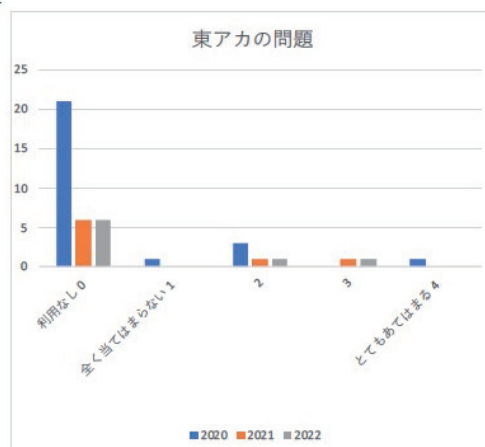
メモ

1年生に限らず、利用自体が少ない。

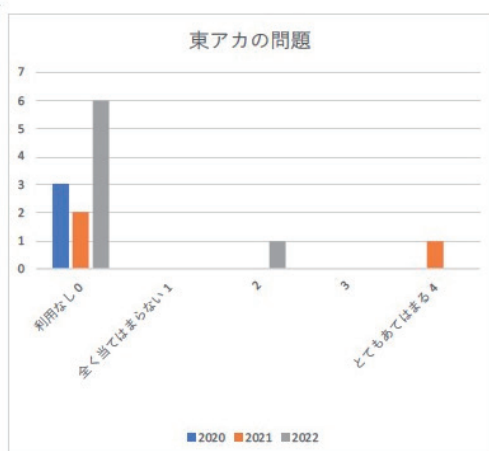
東アカの問題
新教1年



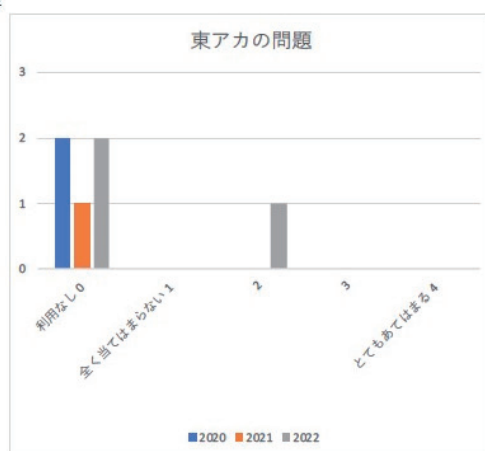
新教4年



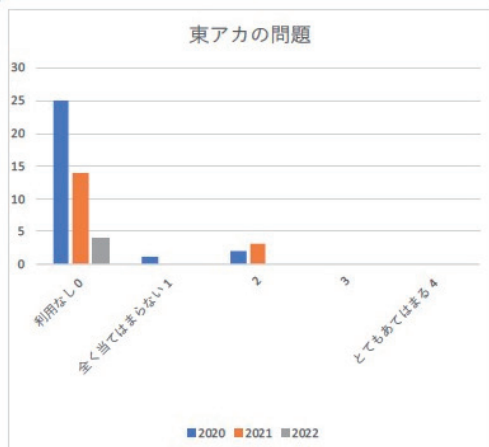
食栄1年



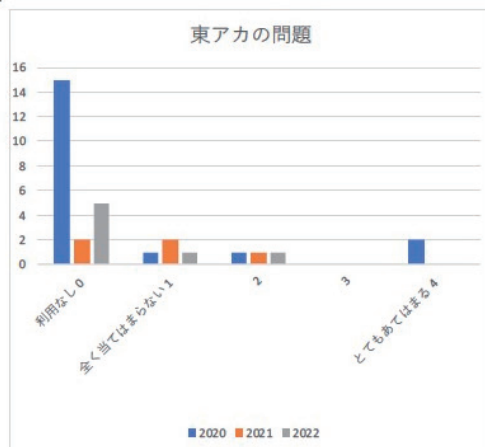
食栄4年



大英1年



大英4年

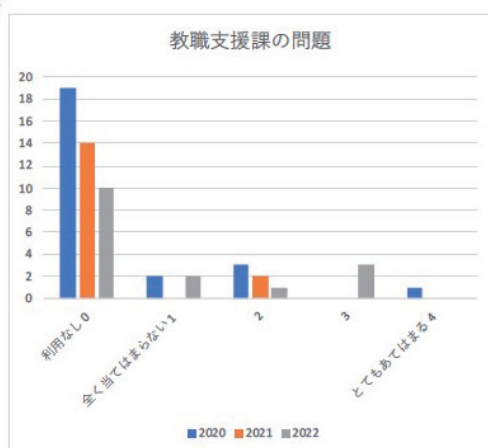


メモ

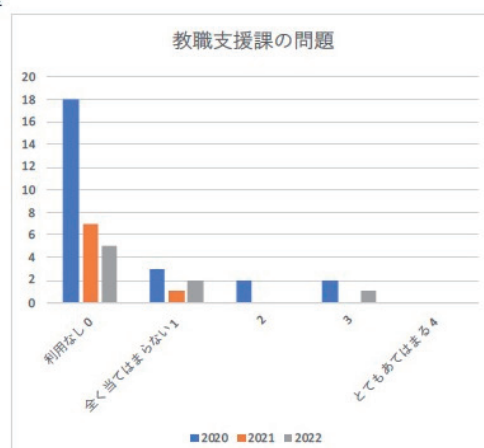
1年生に限らず、利用自体が少ない。

教職支援課の問題

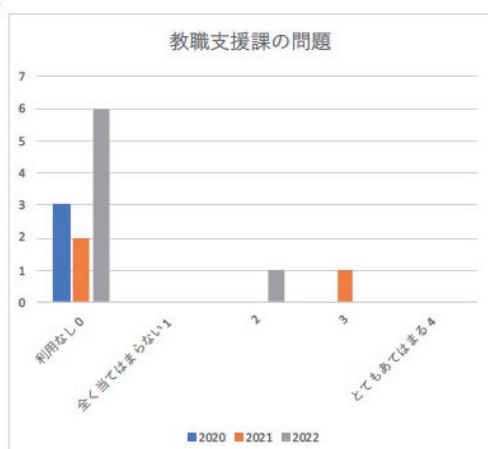
新教1年



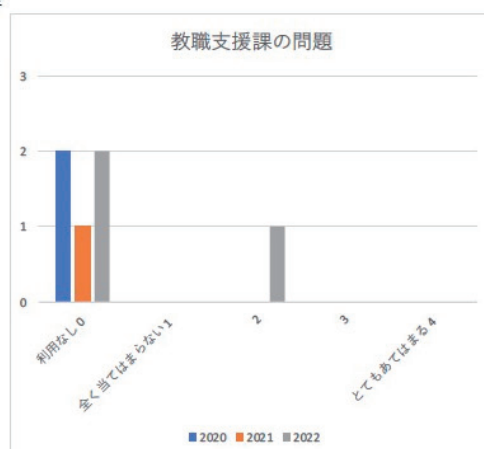
新教4年



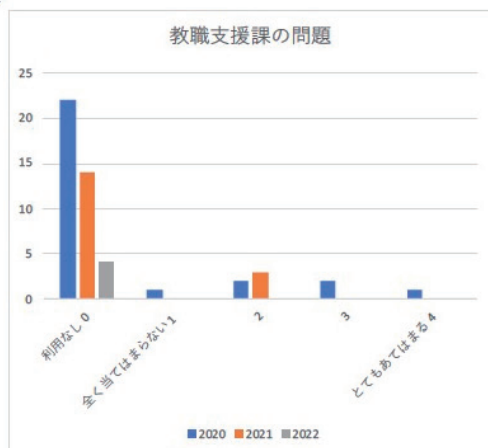
食栄1年



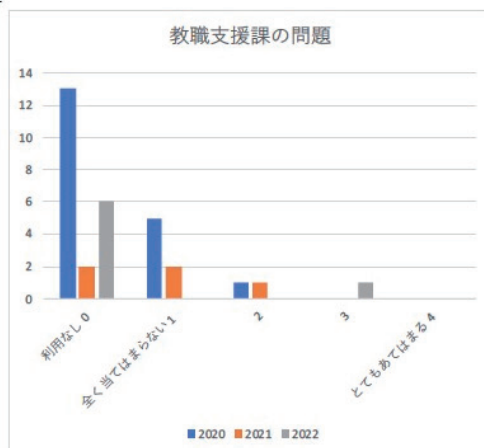
食栄4年



大英1年



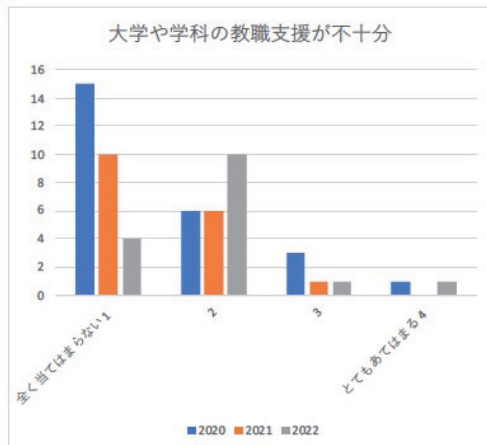
大英4年



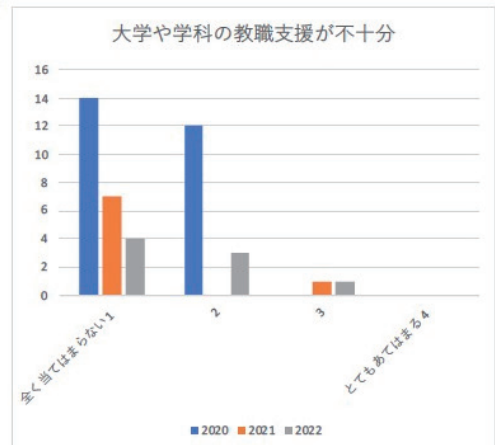
メモ

1年生に限らず、利用自体が少ない。

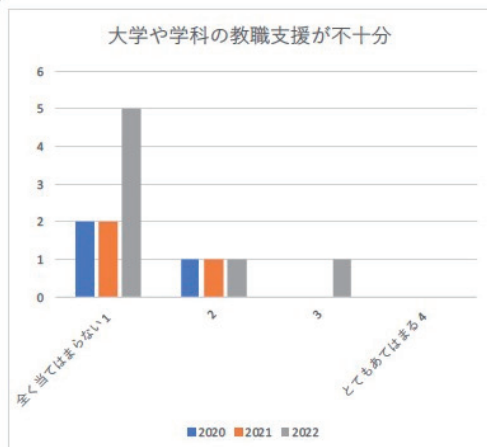
大学や学科の教職支援が不十分
新教1年



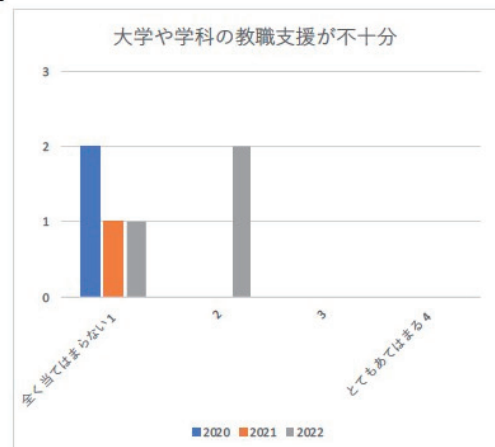
新教4年



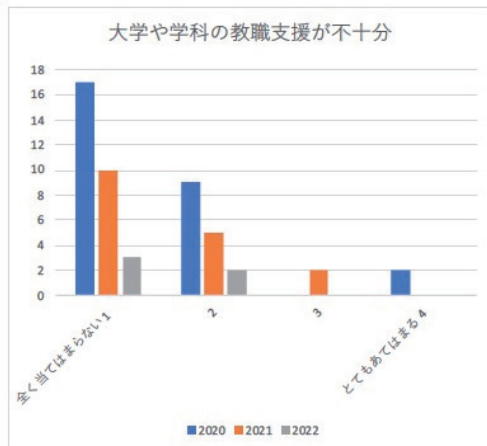
食栄1年



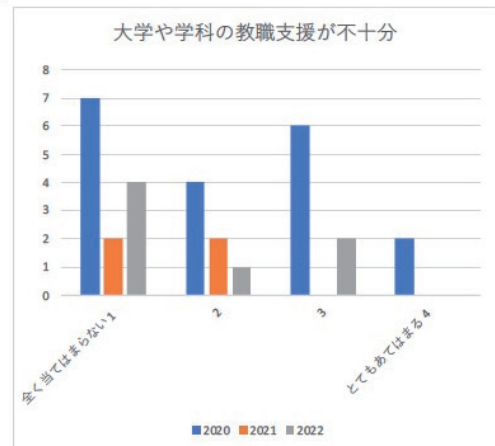
食栄4年



大英1年



大英4年

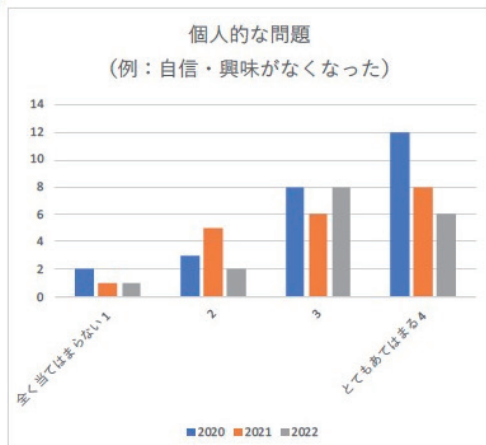


メモ

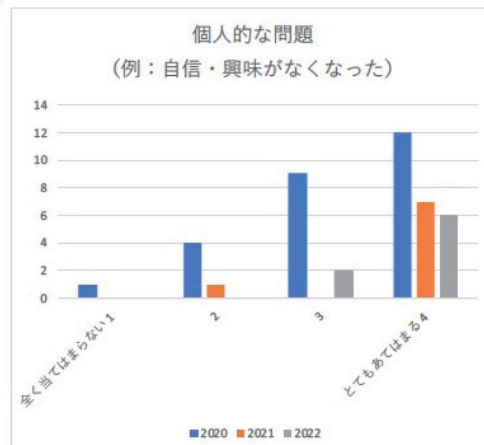
大英4年生は他と比べて「あてはまる」の割合が多い。

個人的な問題（例：自信・興味がなくなった）

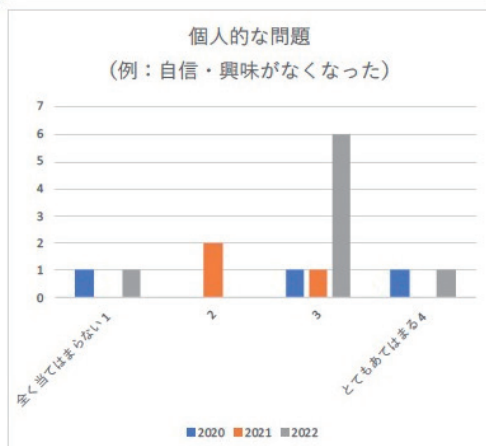
新教1年



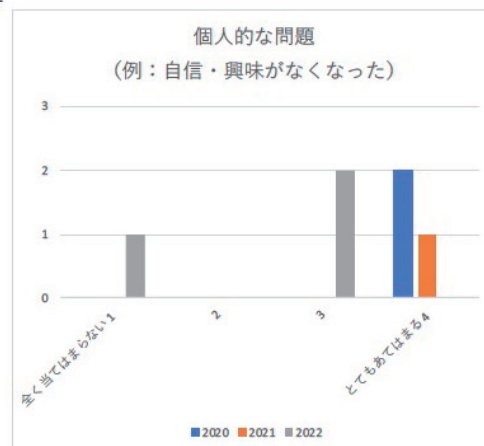
新教4年



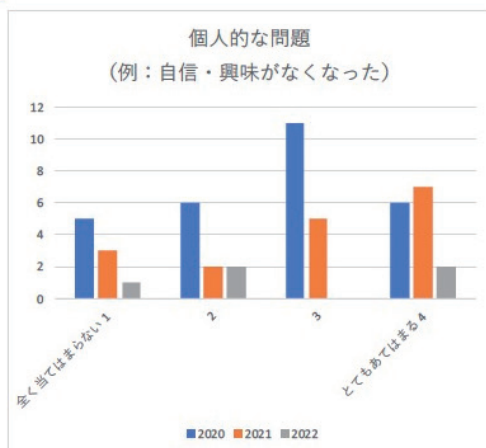
食栄1年



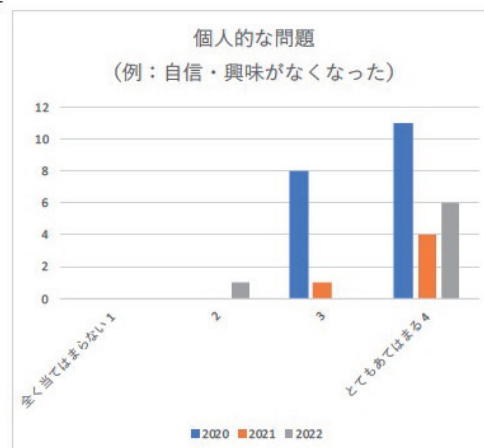
食栄4年



大英1年



大英4年



メモ

大英の1年（食栄1年も？）のみややバラツキがあるが、ほぼ「あてはまる」と回答する傾向にある。

4. 分析

ここでは、教職を諦める「時期」と「要因」に絞って、大まかな傾向を記す。なお、冒頭にも示した通り、本調査のデータを統計的に処理するための量的データとして扱うには無理がある。そのため、以下に示すことは分析者の実感にも影響されることを予めことわっておく。

(1) 教職を諦める「時期」について

教職を諦める時期について、まず1年生後期の時点で教職につきたいと考える学生は、教育学科では大方8割以上を占めるが、英語文化学科では5割にも満たない（食物栄養学科は2022年のみ志望度が低い）。その理由として、英語文化学科の学生は「とりあえず教員免許が取得できればよい」という考えで、そもそも入学時の教職に対する志望度自体高くないことが考えられる。

次に4年生のデータをみると、教育学科にはバラツキがあるが、食物栄養学科、英語文化学科は3年生前期以降に教職を諦めようと考え出す学生が大半を占める。このことは、「就職が近づくにつれ、女子学生における教職離れが顕著になる」と内田が指摘することに通ずる。3年生前期になれば周りの学生が民間企業での就職を考え出すため、その影響の可能性があることは否定できない。

(2) 教職を諦める「要因」について

先ほど、諦め出す時期が3年生前期ということから鑑みて、教職回避と一般就職との関連性を示した。本調査結果においても、諦める理由として「一般就職がいい」が相対的に多かった。そのことから、民間企業での就職を考え出す時期に教職に対する志望度が低下することが示された。

なぜ一般就職が良いのかの理由として、「教職のブラックさ」が考えられる。しかし、本調査結果では、教育学科1年生と英語文化学科4年生は「あてはまる（3と4と答えた回答）」が多いが、その他をみると「教員のブラックさ」が教職を諦める主要因とまでは言い難い。例えば、食物栄養学科4年生で「あてはまる」と回答した学生は0人である。また、「教職のブラックさ」以外の社会的要因として、「少子化」「教採人数の減少」もあるが、いずれも主要因とは言い難い。

本調査の質問項目のうち、最も主要因として考えられるのは「個人的な問題（例：自信・興味がなくなった）」であった。特に4年生においてこの項目を諦める理由として考えていることがわかった。本調査では「個人的な問題」の具体を確認できていないため、あくまで推測になるが、例えば教育実習等を経験することで教員としてやっていく自信をなくす学生が存在するのかもしれない。すなわち、教育現場に立つ状況に近づけば近づくほど、学ぶ内容も難しくかつ厳しくなり、やっていく自信がなくなるのである⁽⁴⁾（無論、その経験を経て教職の魅力に気づく学生も存在する）。

そのことに直接関係するデータとはいえないが、1年生では「単位をとる大変さ」「教職課程の授業や教員の問題」「説明会や提出物の大変さ」は教職を諦める理由になるが、4年生ではそこまでの理由とはならなかった。そもそも4年生まで教職課程を続けてきた学生は、それらの困難をすでに乗り越えてきている。そのことを踏まえると、4年生にとって教職課程の履修に伴う「しんどさ」よりも、個人的な自信あるいは興味の減少が教職を諦める理由としては妥当と判断できる。

以上をまとめると、教職を諦める理由として関連性の強い順に、①「個人的な問題」（4年生に顕著）、②単位取得の大変さ等「教職課程の問題」（1年生に顕著）、③「教員のブラックさ」等の「社会的な問題」があると考えられる。

5. まとめと今後に向けて

女子学生が教職を諦める要因を明らかにするためには、「社会的な問題」よりも「個人的な問題」や「教職課程の問題」に焦点を当て、その内実を質的に調査する必要がある。例えば、教職採用試験の「辞退届」（本学学生が対象）をみると、「個人的な問題」（一般企業に興味が出た等）や「教職課程の問題」（学科の勉強に専念したい等）を辞退の理由に挙げるものが多く、「社会的な問題」を挙げるものはいない（無論、一般企業に興味が出た理由の背景には、「教職のブラックさ」も関わっている可能性はあるが、本調査結果からでは確かなことはいえない）。

また、「個人的な問題」に、「単位をとる大変さ」「教職課程の授業や教員の問題」「説明会や提出物の大変さ」などの「教職課程の問題」はおそらく追い打ちをかける。教職を取り巻く社会状況が多少改善されようと、それらの問題に対処しない限り、教職志望者数減少の対処として実はあまり意味がない可能性もある。

以上から、今回のような量的なアンケート調査ではみえてこない教職を諦める理由の内実（「個人の問題」と「教職課程の問題」の関連など）を、質的調査から明らかにする必要がある。その際、教職課程を履修し続けてきた学生ではなく、途中で辞退してしまった学生を対象にした方が、より詳細な情報が得られる可能性もある。しかし、そのような学生が調査に協力してくれるかは不確実であり、実施的に困難さも伴うことが予想される。いずれにせよ、質的調査をするには学生の協力および調査者のマンパワーの問題がある。まずは、各学科における教職課程辞退者の特徴等について、各学科の先生を交えて話し合いを設けることから始めてみるのも手である。

注

- (1) 内田良 “教職離れ、女子学生に顕著 学年進むと男女差拡大、女性の受験者数も急減”, YAHOO! JAPAN ニュース (2024 年 5 月 4 日), <https://news.yahoo.co.jp/expert/articles/0119ca9a21ed49af6712ea0b9ab0410fcf297af9> (2024 年 12 月 14 日最終確認)。なお、この報告は以下の文献にもまとめられている。内田良 (2024) 「学校をカエル (第 52 回) 女性の教職離れ」『内外教育』7174, pp.4-5.
- (2) 同上。
- (3) 内田らの独自調査は、「教員免許取得に必要な科目を一つ以上取得したことがある大学 3 年生と 4 年生」を対象にしている。同上。
- (4) 内田は、教育実習で「20 時を過ぎても学校に残って仕事をした」「指導教員からの厳しい叱責を受けた」等のネガティブな経験をした場合、女子学生においてのみ教員回避の傾向が強まるとの調査結果を報告している。詳細は以下の文献を参照。内田良 (2024) 「学校をカエル (第 56 回) 教育実習からの教職離れ」『内外教育』7204, pp.4-5.

『学校教育センター紀要』の編集及び刊行に関する内規

(目的)

第1条 学校教育センター紀要（以下「紀要」という。）は、学校教育センターの研究紀要及び活動報告書として発行する。

(委員会)

第2条 紀要を刊行するため「学校教育センター紀要編集委員会」（以下「委員会」という。）を置く。

(審議)

第3条 委員会は、次の事項について審議し、処理する。

- (1) 投稿論文等の審査並びに紀要の編集に関する事項。
- (2) その他紀要の刊行、編集のための必要な事項。

(委員)

第4条 委員会は、学校教育センター長（以下「センター長」という。）が必要と認める者をもって構成し、委員はセンター長が委嘱する。

- 2 委員の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。
- 3 委員会に委員長を置き、委員の互選により選出する。
- 4 委員会は、委員長が招集し、議長となる。

(構成)

第5条 紀要は以下の二部とする。

- (1) 第一部 論文等：第6条に示される学術論文等。
- (2) 第二部 報告：学校教育センター主催で実施されたシンポジウム、研修会、研究会及び地域貢献事業等の資料及び記録。

(論文等)

第6条 紀要に掲載する論文等は、次の7種に分類する。

- (1) 原著論文 学校教育及び関連領域に関する研究及び実践に関する論文で独創性のあるもの。
- (2) 研究報告 学校教育及び関連領域に関する動向・提言についての論考や研究・調査報告。
- (3) 実践報告 学校教育及び関連領域に関する実践報告。
- (4) 資料解題 学校教育及び関連領域に関する記録上重要な資料及び研究資料の紹介・解説。
- (5) 図書紹介・書評 学校教育及び関連領域に関する重要な学術書の紹介及び書評。
- (6) 翻訳 学校教育及び関連領域に関する重要な海外研究の翻訳。
- (7) その他 (1)～(6)以外（講演論文、作品解説、論説、依頼論文等）。

(投稿)

第7条 第5条の一項「第一部 論文等」（以下「論文等」という。）に投稿できる者は、学校教育

及び関連領域に関心のある以下の者とする。

- (1) 武庫川女子大学・武庫川女子大学短期大学部の専任・嘱託・非常勤の教職員。
- (2) 武庫川女子大学附属中学校・高等学校・幼稚園・保育園の専任・嘱託・非常勤の教職員。
- (3) その他、委員会において承認を得た者。

(執筆)

第8条 原稿の執筆は、別に定める「学校教育センター紀要執筆要領」に基づいて行い、別途指示される期限までに提出する。

(論文等審査)

第9条 投稿論文等の審査は次の通りとする。

- (1) 投稿論文等の審査は、所定の内規等に則り委員会が行う。
- (2) 投稿論文等は、査読者の審査を経て、委員会が掲載可否を決定する。
- (3) 査読者は、委員会において選任する。

(配布)

第10条 掲載原稿を紙または電子的な手段で配布する権利は、学校教育センターが有する。

(改廃)

第11条 この内規の改廃は、学校教育センター常任委員会の議を経てセンター長が行う。

附 則

この内規は、平成 28 年 4 月 1 日から施行する。

附 則

この内規は、平成 30 年 4 月 1 日から施行する。

附 則

この内規は、令和元年 5 月 1 日から施行する。

附 則

この内規は、令和元年 12 月 18 日から施行する。

附 則

この内規は、令和 5 年 4 月 1 日から施行する。

附 則

この内規は、令和 6 年 5 月 22 日から施行する。

『学校教育センター紀要』第10号編集委員会

楠山 研 (武庫川女子大学)
西本 望 (武庫川女子大学)
大山 正博 (武庫川女子大学)
鶴 宏史 (武庫川女子大学)

編集協力者

遠藤 純 (武庫川女子大学)
藤井 義仁 (武庫川女子大学)
亀崎 美沙子 (日本社会事業大学)
神原 一之 (武庫川女子大学)
加納 史章 (湊川短期大学)
三品 理絵 (武庫川女子大学)
森 篤嗣 (武庫川女子大学)
村山 太郎 (武庫川女子大学)
長井 勘治 (武庫川女子大学)
大津 尚志 (武庫川女子大学)
酒井 達哉 (武庫川女子大学)
佐野 友恵 (武庫川女子大学)
末弘 由佳理 (武庫川女子大学)
壽谷 静香 (武庫川女子大学)
高木 史人 (武庫川女子大学)
谷本 公子 (武庫川女子大学)
山本 泉 (武庫川女子大学)
山下 紗矢佳 (武庫川女子大学)

英文校閲

日高 俊夫 (武庫川女子大学)

編集及び発行	武庫川女子大学 学校教育センター 〒663-8558 兵庫県西宮市池開町6番46号
発行日	2025年 2月28日
印刷	武庫川女子大学 ドキュメントセンター

Bulletin of School Education Center

Vol.10

2025

Mukogawa Women's University Research Center for
School Education and Childcare