

ISSN 2435-3396

# 学校教育センター紀要

第5号

武庫川女子大学 学校教育センター

2020年3月

## 目 次

### 第一部 論文

#### 【原著論文】

世界観・価値観とのつきあい方を問題化する『源氏物語』教材の開発に向けて  
ー夕霧と雲居雁夫婦の語られ方を通してー

村山 太郎・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

中学校家庭科教材としての縫製手順の検討ーハーフパンツ製作を事例としてー

末弘 由佳理, 白坂 文, 吉井 美奈子・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

#### 【研究報告】

フランス1950～70年代の道德・市民教育

大津 尚志・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26

中学生の英語明示的知識と習熟度の関係ー中学校3年間の変化ー

佐々木 顕彦・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 39

生き物の飼育における保育者の意図と教育的効果ー幼稚園・保育所への質問紙調査を通してー

鶴 宏史, 藤本 勇二, 岡田 朱世・・・・・・・・・・・・・・・・ 51

小学校における外国人子女教育の試み

ー文部省（現文部科学省）指定帰国子女教育受入推進地域センター校の取組からー

古岡 俊之・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 61

#### 【実践報告】

幼児教育の専門性を育むー幼児教育を深める幼稚園教諭・保育士育成の授業の考察ー

久米 裕紀子, 金光 文代, 坂本 美佐子, 中山 律子

村岡 節子, 両角 妙, 脇田 栄・・・・・・・・・・・・・・・・ 75

教員養成課程における医療的ケアの教育課程と指導法ー教育体制の歴史的背景と課題をふまえてー

宇野 理砂, 高井 弘弥, 中村 明美, 橋詰 和也・・・・・・・・ 89

A research project on promoting global awareness

WALKER, J. Michael, INUI, Keiko・・・・・・・・・・・・・・・・ 98

#### 【論説】

「主体的・対話的で深い学び」を志向した算数科の指導の一考察

西尾 博行・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 112

## 第二部 報告

武庫川女子大学教育学部教育学科・学校教育センター研究部門

設置記念シンポジウム・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 122

学校教育センター研究部門全研究員集会・・・・・・・・・・・・ 152

令和元年度 現職教員研修会・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 166

令和元年度 教員免許状更新講習 報告・・・・・・・・・・・・ 167

# 第一部

## 論 文



【原著論文】

世界観・価値観とのつきあい方を問題化する『源氏物語』教材の開発に向けて  
—夕霧と雲居雁夫婦の語られ方を通して—

Developing teaching materials using *the Tale of Genji*:  
Focusing on "points of view" and "ways of thinking"

村山 太郎\*

MURAYAMA, Taro\*

要旨

学習指導要領改訂（2017-2018 年）に伴って高等学校国語科では「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」の育成という目標が掲げられた。この目標を踏まえた国語の学習はどのようなものがあり得るのだろうか。本稿は、「言葉による見方・考え方を働かせ」という用語に着目しつつ、『源氏物語』テキストにおける夕霧と雲居雁夫婦の物語を取り上げ、夕霧の在り方に着目して分析し、具体的な教材開発に資する要点を明らかにすることで、この問いに答える端緒を示そうとするものである。

キーワード：新学習指導要領 言葉による「見方・考え方」 古文学習 『源氏物語』

1. 「読むこと」と言葉による「見方・考え方」を働かせること

2018 年に新『高等学校学習指導要領』が公示された。実施は 2022 年 4 月 1 日以降入学の高校 1 年生からで年次進行である（一部は移行措置として 2019 年度より先行実施）。本稿は、新『高等学校学習指導要領』の公示に伴って高等学校国語科に課せられた目標を踏まえ、その目標を達成するための鍵となる用語に着目することで、教材テキストと学習者との関わり方を論じ、その関わり方を具体化し得る古文教材の開発に資する要点を析出しようとするものである。

今回の改訂は、変動の著しい社会を見据えて子供たちの「生きる力」を、主に「経済協力開発機構（OECD）」の掲げる「資質・能力」（＝「コンピテンシー」）として育もうとするねらいがある<sup>(1)</sup>。まず、そのねらいがどのように呼び掛けられているかを確認しよう。以下に掲げるのは『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 国語編』に見える「改訂の基本方針」として記された文言である。

教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし、生徒が未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。その際、求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること<sup>(2)</sup>。

傍線に示す箇所は本改訂の目標を述べるところである。そこでは「21 世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指す」という現行（2008-2009 年改訂）学習指導要領において掲げられた目標とほぼ重なる目標を掲げていることが分かる。また、それを「一層確実に育成する」としているのが、今回の改訂が現行学習指導要領に掲げられた目標を大枠で踏襲し強化を図ろうとするものであることが窺える。他方で、「心豊かでたくましい日本人」を「資質・能力」と言い換える箇所も見え、ここに、特定の教科・科目で得た知識や技能がその特定の教科・科目内部で評価される「コンテンツ・ベース」（何を知っているのか＝内容型）の学習から、教科・科目で身につけた知識や技能の汎用性が問われる「コンピテンシー・ベース」（何ができるのか＝資質・能力型）の学習へと転換する<sup>(3)</sup> こと

\* 日本語日本文学科専任講師

で学びの枠組みを刷新しようとする本改訂のねらいを慎重に示そうとしたと思しい。傍線に見える「資質・能力」という語は括弧などの記号がつかなければ先天的あるいは後天的に備わる個人の性質を謂う言葉である。だが、直後の一文を見ると、その内実については、予め与えられていたり学校（教育）の側が独自に判断して決定したりするものではなく「求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する」よう促されている。社会でも「求められる」ような汎用性のある知識・技能を「資質・能力」と見做すなら、そのような「資質・能力」観は「コンピテンシー」という術語と合致する。はたして、新学習指導要領は、やや迂遠な記し方ではあるが、現行の学習指導要領とは異なる学びの枠組みを打ち出そうとしているのである。

現行学習指導要領を継承しつつ、学びの枠組みの転換を図ろうとする新学習指導要領。その「改訂の経緯」には、上記の転換に関わったと思しき時代認識が記されている。

今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。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、予測が困難な時代となっている。また、急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、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<sup>(4)</sup>。

如上、生徒たちが社会に出てから直面するのは、「生産年齢人口の減少」「グローバル化」「技術革新」等による急激な「社会構造や雇用環境」の変化と、変化後の「予測が困難な時代」であり、「成人して社会で活躍する」「今の子供たちやこれから誕生する子供たち」にとって個人や社会が成長するには「厳しい挑戦」にならざるを得ない。そうした時代であると新学習指導要領は説く。従来までの社会のイメージが通用しなくなる時代の到来を述べ、加えて、その社会で生きることが決して楽観できることではないというのである。「知識基盤社会」での個人の活躍と「グローバル化」における他者との共存を説いた現行学習指導要領<sup>(5)</sup>とは時代認識に多少の重なりが認められるものの、危機意識が顕著に異なる。

従って、これまで通りの学びの枠組み、それは教科・科目それぞれで測定された知識や技能を合算して個人の力とするものだが、それでは「成人して社会で活躍」する力を保証できない。保証し得るとすれば、教科・科目横断あるいは学校教育と社会とを貫く、より汎用性のある「資質・能力」の獲得だというわけである。こうして、「経済協力開発機構（OECD）」が技術革新と国際化を踏まえて旧来の学力観の更新を図り「個人を人生の成功や責任ある人生へと導き、社会を現在と未来の挑戦に対応できるように」<sup>(6)</sup> 開発し、今や教育カリキュラムの世界的な潮流を成すに至る「コンピテンシー」。この語を新学習指導要領は目標に組み込み、「求められる資質・能力」への社会的合意（「求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」）に留意するよう促すことで「資質・能力」型（「コンピテンシー・ベース」）の学習への転換を呼び掛けるのである。

こうした改訂の問題意識とねらいの中で、国語科への要請が国語という教科の特性を明確に意識したものとなるのは、教科・科目や学校教育に止まらない汎用力の育成を考えれば当然の結果といえるかも知れない。新たに高等学校国語科では「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」<sup>(7)</sup>の育成が掲げられている。

この文言の内で取り分け「言葉による見方・考え方を働かせ」は別の箇所以下のように解説される。

「言葉による見方・考え方を働かせ」とは、生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高め

ることであると考えられる。様々な事象の内容を自然科学や社会科学の視点から理解することを直接の学習目標としない国語科においては、言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。このため、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながる事となる<sup>(8)</sup>。

他の教科・科目であれば特定の視点を獲得しその視点に即して何事かを理解することが学習目標となるが、学習者が言葉を相手取る国語科は科学的で体系的な視点の習得及びそれからする解釈の実践を「直接の学習目標としない」教科である。つまり「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方が「見方・考え方」<sup>(9)</sup>である」とすれば、「言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている」国語科の場合は、「言葉への自覚」こそ教科固有の「見方・考え方」になるのである。そして、そのような国語という教科の「特質に応じた」、「言葉への自覚」を「高める」(＝「言葉による見方・考え方を働かせ」る)ためには「生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方に着目して捉えたり問い直したり」することが必要だという趣旨だろう。「言葉」を教科の特性と任じ、生徒が「言葉」への認識を深め、「言葉」と新たな関わりを築こうとすることを期し、「言葉で表されている話や文章を、意味や働き、使い方などの言葉の様々な側面から総合的に思考・判断し、理解したり表現したりすること、また、その理解や表現について、改めて言葉に意識的に着目して吟味すること」<sup>(10)</sup>でその実現を呼びかけるのである。なるほど、そのような「言葉への自覚の高まり」は確かに「国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」を育成することにつながる。

ところで、教材テキストを「読むこと」の学習の場合、「捉えたり」という文言は教材テキストの内容を理解する学習をイメージすればよいとして、「問い直したり」はどうイメージすればよいのだろうか。まさか生徒が教材テキストの表現上の難点を見つけてそれを修正すればよいというわけではないだろう。「国語で的確に理解」という「資質・能力」の育成の鍵となる「言葉による見方・考え方を働かせ」て読む場合、「問い直したり」とはどのような「読むこと」の学習になるのだろうか。

これについて「国語科の学習としては、単に個々の文章の主張を把握させて意見をもたせ」たり「単にあらすじを把握させ」たりして教材テキストの主張への意見や主題への共感・同感を働きかけるのではなく、説明文や物語の成り立ち(「構成」「仕掛け」)に着目して検討させるような「読むこと」の学習を示唆する意見がある<sup>(11)</sup>。

(環境に関する説明文や評論を例に)国語科の学習としては、単に個々の文章の主張を把握させて意見をもたせるのではなく、それらの主張の説得力がどのような根拠を用い、どのような構成や表現の仕方により高められているかなどの点に着目させることが重要となる。場合によっては、同じ立場のほぼ同じ主張の専門家の文章を比較させ、双方の文章の説得力の違いがどのような「言葉の用いられ方」によるものなのかを検討させる学習も効果的かも知れない。…(中略)…

(物語教材の一例としてヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」を取り上げ)その心情がどのような言葉で表現されているか、類似の他の言葉で表現されていた場合、何がどう変わってくるのかについて考えさせたり、物語の構成という観点から、回想という仕掛けが物語全体にどのような効果を上げているか、…(中略)…「言葉」に着目させながら話し合ったりすることなどが考えられる。(※( )内稿者)

すなわち、教材テキストの構成・表現手法・言葉の用い方という諸観点から生徒と教材テキストとを出会い、説得力や語りの効果を探ったり検討したりする学習に向かおうとする主張である。その他にも「読むこと」の領域で生徒たちが何を「捉えたり」どう「問い直したり」するのかについて教



わることが多い意見で、「言葉による見方・考え方を働かせ」という用語を踏まえた授業作りの方向性が明確に示されている。だが一方で、「問い直したり」という文言に、説得の強度や語りの技巧といった書き手の工夫を検討するようなタイプの学習だけを含意させ、一見すると主張や主題の検討をそこから外しているように読めるのはもったいない。もちろん論者も引用末尾で「話し合ったりすることなど」としているのもそればかりをイメージしているわけではないと判断できるが、書き手や登場人物の特定の世界観・価値観とのつきあい方という点から何らかの工夫で以て伝えられる主張や主題そのものを生徒たちが検討するようなタイプの学習までをもそこに含まなければ学習指導要領解説に示された国語科の「特質」を活かすことにはならないだろう。

国語という教科の「特質」は、特定の科学的視点を有する他の教科とは異なり「言葉」を基本単位とするところに本性がある、と説くのが先掲の学習指導要領解説だ。そして、言葉とは何らかの視点や世界観、価値観を媒介するものとしたら、国語科は、そうした言葉に即して社会／自然科学的視点も含む種々様々な世界観や価値観からする主張や主題を「捉えたり」、それらを「問い直したり」することのできる<sup>(12)</sup>、比較的自由的な立ち位置にあるということだろう。そのような国語科の「特質」を活かさないのはもったいない。学習の中で言葉や表現に即して書き手や登場人物がいかなる世界観・価値観といかに関わり、どういった主張や主題を呼び掛けるのかを吟味・検討し、そうした学習を通して自らの言葉及び世界観・価値観との関わりを捉え直すことは、本改訂の問題意識にあった「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」にも適う。加えて、言葉をベースにして自己や他者の世界観・価値観とのつきあい方を吟味検討することは社会に出たら不要になるようなことでは決してない。異なる世界観・価値観にある他者と共により良く生きようとして互いに了解できる世界観・価値観を折々に言葉を通して創造し続けることは生徒に限らず我々の日常だからだ。教材テキストやそこで語られる登場人物の世界観・価値観とのつきあい方を吟味・検討することは学校教育と社会とを貫く汎用性のある「資質・能力」の育成を掲げる本改訂のねらいも担保できる。このように「問い直したり」という新学習指導要領解説の文言を引き受けつつ<sup>(13)</sup>、「言葉による見方・考え方を働かせ」で「読むこと」の学習における、生徒たちが教材テキストや登場人物の世界観・価値観とのつきあい方を検討する局面の重要性を鑑みて、その実現に向けた教材開発の要点を明らかにするのが本稿の目的である。

## 2. 「筒井筒の恋」

『源氏物語』の夕霧と雲居雁夫婦の話題には、特定の世界観・価値観と一体化した夕霧がそれとの関わり方に失敗し窮地に陥る姿が描かれており、そうした語り口は、物語を「読むこと」で登場人物の世界観・価値観を「捉えたり」、関わり方という点で「問い直したり」する格好の材料となろう。では、夕霧と雲居雁夫婦の物語はいかに語られているのだろうか。以下にその語られ方の特徴を、「色好み」の共有する世界観・価値観に注目しつつ分析し明らかにしていこう。

『源氏物語』に登場する夕霧と雲居雁夫婦は物語テキストにおいて独特な過程を経て結ばれた夫婦である。二人の出会いは、夕霧の父・光源氏にとっては義理の母で、雲居雁の父・頭中将にとっては実の母である、大宮の屋敷である。夕霧は亡くなった実母の実家であるため、雲居雁は皇族出身である大宮の元で行儀・教養を身に付けるため、それぞれ養育されていたのである。共に育てられるうちに幼い二人は相思相愛の仲になるのだが、ある日、雲居雁の父が二人の仲を噂する女房たちの言葉を聞きつけ、怒って雲居雁を自邸に引き取り二人を隔てる（「少女」巻）。先に入内した娘（弘徽殿女御）が光源氏の後見する斎宮女御（六条御息所の娘で、立后して秋好中宮と呼称）との立后競争に敗れて

いるので、次なる機会、それは朱雀院第一皇子である東宮への入内だが、にわかに入内候補者となった雲居雁は、雲居雁の父にとって自家の趨勢を託した娘だったからだ。こうして二人は長い時間隔てられることになる。転機は、6年という時間の経過と恋仲の噂の広がり、夕霧の縁談の噂であった。雲居雁の行く末を案じた頭中将がついに二人の仲を許し、結婚を認めたのだ（「藤裏葉」巻）。

こうした二人の結ばれ方を指して、幼馴染みの美しい相思相愛が結婚に至る『伊勢物語』『筒井筒』との近縁関係を説く先行研究は多く、確かに、出会いから一途に相手を思い合って「つひに本意のごとくあひにけ」<sup>(14)</sup>る二人の恋は「筒井筒の恋」と呼ばれるに相応しい。物語世界においても「つひに本意」を叶えた夕霧の一途さは結婚後も変わらない雲居雁への思いを証し立てるものとして受け止められている。

中納言は、もとよりいとまめ人にて、年ごろも、かのわたりに心をかけて、ほかざまに思ひ移ろふべくもはべらざりけるに、その思ひ叶ひては、いとど揺るぐ方はべらじ<sup>(15)</sup>。

中納言となった夕霧が女三宮の婿候補として朱雀院の思案に上った際、女三宮に仕える女房の口から、夕霧と雲居雁の、格別の夫婦仲が語り出される。夕霧という男はそもそも真面目な人柄（「まめ人」）で、結婚してからこの方、雲居雁（「かのわたり」）へ思いを寄せてそれが他の女性に移るようなことは無かったし、その上、長年の思いが叶って結ばれた経緯もあるので揺らぎようがないというのである。幼少の頃から抱く雲居雁への「その思ひ」がようやく「叶ひ」結ばれた結婚の経緯をこの女房は知る。夕霧の義理の父・頭中将の正妻（四君）は朱雀院の母である弘徽殿太后の妹だから、その筋から手にした情報であろうか。ともあれ、貴顕の家に仕える女房はそこで見聞きした出来事を女房同士で伝え合い批評する。主人と思ひ定めた姫君に仕えつつ致し方なく兼業として別の姫君に仕える『落窪物語』のあこぎのような女房もいる。お家の事情をあれこれと取り沙汰したい女房たちの、隅々にまで広がったネットワークを駆け巡って「筒井筒の恋」は瞬く間に伝播したのだろう。こうしてこの女房は雲居雁に対する夕霧の確かな思いを口に出しているのである。なるほど、「まめ人」という登場当初から夕霧を象る人柄と物語のような恋とを知れば、誰しも揺らぎのない思いを予想せずにはいられない。事実、夫としての夕霧は雲居雁一人を妻と据え浮気めいた素振りを見せず、雲居雁に対して実直であった。一方の雲居雁は、夕霧との間にたくさん子どもをもうけ、かつては結婚以前に夕霧が関係を持った藤内侍を許しがたく思うこともあったようだが、今となっては夫の女性関係で千々に心をかき乱されることもなく、落ち着いて育児に専念できていた。「筒井筒の恋」を経て結ばれた夕霧と雲居雁は子たくさんで騒々しくはあったが気兼ねのない夫婦仲で穏やかな家庭を築く。但し、それは、夕霧が柏木と死別するまでのことである。

### 3. 「まめ人」に兆す「色好み」

夕霧にとって柏木はともに高家に生まれた年頃の近しい友である。落葉宮（女二宮）という皇女を妻に迎えながらも女三宮への恋情が抑えられない友を奇異に思いつつ、やがてその恋情が原因となって没する柏木から落葉宮の後見を依頼されると当然引き受けた（「柏木」巻）。彼が亡くなると「まめ人」振りを発揮して主を喪って間もない未だに故人に縁のものが目につく一条邸を弔問したり、故柏木の法要に尽力したりして誠実に後見するのである。ところが、一条邸は情趣深い恋を期待する「色

好み」にとって落ち着いていられないような様相を呈しており、それはこれまで「色好み」の世界観・価値観とは無縁であった夕霧にも強力に働きかけていたのである。

秋の夕べのものあはれなるに、一条宮を思ひやりきこえたまひて渡りたまへり。うちとけしめやかに御琴どもなど弾きたまふほどなるべし。…（中略）…例の、御息所対面したまひて、昔の物語ども聞こえかはしたまふ。わが御殿の、明け暮れ人繁くてもの騒がしく、幼き君たちなどすだきあわてたまふにならひたまひて、いと静かにものあはれなり。うち荒れたる心地すれど、あてに気高く住みなしたまひて、前栽の花ども、虫の音しげき野辺と乱れたる夕映えを見わたしたまふ。和琴を引き寄せたまへれば、律に調べられて、いとよく弾きならしたる、人香にしみてなつかしうおぼゆ。「かやうなるあたりに、思ひのままなるすき心ある人は、静むることなくて、さまあしきけはひをもあらはし、さるまじき名をも立つるぞかし」など、思ひつづけつつ掻き鳴らしたまふ。（「横笛」巻63頁）

物語上では三度目の弔問である。夕霧は「秋の夕べ」の趣深さをきっかけとして「一条宮」（落葉宮）に思いを致し出かける。すると、ちょうど一条邸ではくつろいで琴の演奏をしているところであった。いつものように落葉宮の母・御息所が応接するので、彼女を相手に故柏木の昔話を語らう。邸内の様子は、我が家と違って静かで風情に溢れている。というのも、上品さを損なわないように気高く構えているとはいえ、男主人を最近喪った屋敷である。手入れの行き届かない所もある。そのような前栽の花の乱れ咲く様子は、まさに「虫の音しげき野辺」という和歌（「君が植ゑし一群薄虫の音のしげき野辺ともなりにけるかな」（『古今和歌集』「哀傷」御春有助））通りの哀愁を漂わせていたからだ。その情趣に誘われるように自らも琴を引き寄せ爪弾き、その琴の持ち主である落葉宮の香りを嗅ぎ取って親しみ深く感じ入るのである。一方で、このような情趣深い邸宅（「かやうなるあたり」）でこそ勝手気ままな「すき心ある人」（＝「色好み」）は姫君への関心が抑えきれずに好色めいたことに及ぶのだろうとも思う。

夕霧の思う「かやうなるあたり」とは、傍線に示すごとく、人気なく静かで荒れた庭からは虫の声が乱れ聞こえ、邸内からは琴の音が聞こえてくるような屋敷のことである。また、そのような場所で「すき心ある人」（＝「色好み」）が情趣深い恋を期待して「さまあしきけはひをもあらは」す話は先行する王朝物語に散見される。夕霧が参照していたのは例えば以下に挙げるような「色好み」の姿だったろうか。

秋風・河原風交じりて、早く、叢に虫の声乱れて聞こゆ。月、隈なうあはれなり。人の声、聞こえず。かかる所に住むらむ人を思ひやりて、独り言に、

「虫だにもあまた声せぬ浅茅生に一人住むらむ人をこそ思へ」

とて、深き草を分け入り給ひて、屋のもとに立ち寄り給へれど、人も見えず。ただ薄のみ、いとおもしろくて招く。隈なう見ゆれば、なほ近く寄り給ふ。東面の格子、一間上げて、琴をみそかに弾く人有り。立ち寄り給へば、入りぬ<sup>(16)</sup>。

若子君（兼雅）は日中に見かけて気になった屋敷に夜になってから訪れる。はたしてその邸宅は「人の声、聞こえず」「叢に虫の声乱れて聞こゆ」というもので、折しも情趣を添えるように「琴をみそか

に弾く」音が聞こえてくる（傍線）。情趣深い屋敷の様子と「かかる所に住むらむ」姫君への関心が抑えきれずに邸内に「なほ近く寄り」、さらに琴の音に触発されてとうとう邸内へと侵入する。そのような「色好み」の姿である。この後、若子君はそこに暮らす姫君（俊蔭の娘）と関係を持つのだが、夕霧が思うように「かやうなるあたり」で情趣深い恋への期待を抑えきれない「すき心ある人」（＝「色好み」）は確かに見える。趣深い屋敷に住む姫君への関心が「色好み」には抑えられないのである。

先掲の夕霧弔問場面で注意すべきは、夕霧が一条邸を訪れたのは「秋の夕べのものあはれなる」風情をきっかけとしていることである。これは夕霧にとって落葉宮の哀しみの深まりを思いやるきっかけでもあったが、一層情趣を深めたであろう一条邸の様子を期待させることでもあった。というのも、これに先立つ四月の一条邸弔問で夕霧は「前栽に心入れてつくろひたまひしも、心にまかせて茂りあひ、一叢薄も頼もしげにひろご」る邸内を眺め、先取りするように「虫の音添へむ秋思ひやらるるより、いとあはれに」感じ入っていたからだ（「柏木」巻 49 頁）。つまり、夕霧は秋の一条邸の様相にそもそも関心を寄せていたのである。また、落葉宮の琴を弾きながらその琴の主の香りを嗅ぎ取って、姫君の気配を探ろうと夕霧はしてもいた。このような夕霧の様子には、情趣深い屋敷に住む姫君に関心を持ち、琴の音や姫君の香り、衣擦れの音、書き散らした手すさびといったあらゆるものを手がかりにして姫君その人を知ろうとする「色好み」の相貌が兆していよう。夕霧は、「かやうなるあたりに～」と他人事のように「すき心ある人」（＝「色好み」）一般の癖を指摘してみせるが、既に当人の関心の持ち方や行動は「色好み」のそれをなぞっているのである。若子君との違いは抑えているか抑えていないかであって、それは半歩の異なりでしかない。

#### 4. 「好き心」に「思ひ焦らるる」夕霧

ところで、なぜ「色好み」たちは荒廃した屋敷で情趣深い恋を期待するのだろうか。邸内の趣深い景観は恋の情趣の背景をなす。とはいえ、そこに情趣深い恋に相応しい姫君がいるかどうかは別の問題だ。それを勘違いして失敗する「色好み」の話もある（『源氏物語』の光源氏と末摘花など）。背景は姫君までをも保証しない。しかし、どうもそこには以下のような見通しが「色好み」たちにはあったようなのだ。

さやうなる住まひする人は、もの思ひ知りたる気色、はかなき木草、空のけしきにつけてもとりなしなどして、心ばせ推しはからるるをりをりあらむこそあはれなるべけれ。（「末摘花」巻 19 頁）

頭中将は、故常陸宮の娘・末摘花から手紙の返事が全く来ないことに焦れて上掲のように不満を漏らす。末摘花は父の遺した荒れ果てた邸宅に人知れず暮らす姫君である。それなのに、彼女からは何の返事も来ない。当てが外れてがっかりだというのである。なぜなら、そのように荒廃した屋敷に暮らす姫君は、こちらの恋の苦悩への理解を、覆い茂る木草や月、夕べ、雨、風、雪などといった空の様子にかこつけて手紙や和歌に託して寄越すはずで、そのような反応があればこそこちらが相手の気持ちや自ずと推察できる機会ともなろうし、なにより姫君の思いを手紙や和歌から推し量る瞬間にこそ恋の情趣が感じられもするからだ。つまり、趣のある事物に囲まれて過ごす姫君は、そうした事物に託して思いの交流ができるはずだと見通されているのである。ところが末摘花は何も寄越さない。



背景たる屋敷の景観はばっちりなのに、見通しが狂って姫君との情趣深い交流を経験できない男の呻きは、荒廃した屋敷に住む姫君をいかに「色好み」が捉えていたかをよく伝える。

その点、落葉宮は申し分ない。育ちの良さは折り紙付きの皇女である。また、母・御息所は宮仕えの折には当世風の風流人で通った女性であるからまさかその娘が風流を解せないはずはなかろうとの予想もつく。さらに、背景たる一条邸の様子はほどよく荒んでいるのである。そのように整えられた状況の中で「まめ人」夕霧がいつの間にか「色好み」の世界観・価値観をなぞるようになったとしても仕方がないことかも知れない。それに、夕霧に隙が無かったわけではない。というのも、一条邸の「いと静かにものあはれな」る様子と自邸の「明け暮れ人繁くてももの騒がしく、幼き君たちなどずだきあわてたまふ」様子とを比較しているように、自分の日常、取り分け妻である雲居雁との間で風情が無いことに不満を持っていた（「若菜下」巻）からだ。その不満を入り口にして、染み込むように「色好み」の世界観・価値観が「まめ人」夕霧に取り憑いたのである。

八月中の十日ばかりなれば、野辺のけしきもをかしきころなるに、山里のありさまのいとゆかしければ、…（後略）…。（「夕霧」巻 99 頁）

先の訪問から1年近く時間が経ち、落葉宮は母・御息所の病氣療養のため、一条邸から小野の山荘に移り住む。上掲はその「山里」に出立を思いつく夕霧の様子である。ここでも、夕霧は「野辺のけしきもをかしき」頃合いになると落葉宮の住む「山里のありさま」が気になって出かけようとする。人里離れた「山里」の「いと静かにものあはれな」る情趣は洛中にある一条邸のそれとは比較にならない。そして、もちろん、情趣深い景観を背景にして期待しているのは、自分の思いを相手に何とかして伝えようとしたり、その反応から相手の気持ちを推し量ったりすること、つまり恋の情趣である。事実、夕霧はこの訪問で「山里」の情趣に恋情をかき立てられ逗留を決意して「山里のあはれをそふる夕霧にたち出でん空もなき心地して」（「夕霧」巻 103 頁）と宮に詠みかけ、その後はっきりと言葉にして胸中を訴える。のみならず、息を潜める落葉宮の態度に焦れ思い余って御簾の内に侵入するのである。落葉宮が激しく拒絶したために実事には及ばなかったが、情趣深い恋に自制心を失った「色好み」としての夕霧がはっきりと認められる。

こうして、夕霧は自らも不思議に思うほど落葉宮との恋に夢中になる。

「人の上などにて、かやうのすき心思ひ焦らるるは、もどかしう、うつし心ならぬことに見聞きしかど、身の事にては、げにいとたへがたかるべきわざなりけり。あやしや。などかうしも思ふべき心焦られぞ」と思ひ返したまへど、えしもかなはず。（「夕霧」巻 144 頁）

元来「まめ人」である夕霧にとって、「すき心思ひ焦らるる」「色好み」たちの行動様式は「もどかしう、うつし心ならぬこと」と批判する対象であって、あくまで「人の上」のことであった。ところが、いざ自分が「色好み」の世界観・価値観を身に付け実践すると、抑えようなく「すき心」に「思ひ焦らるる」のである。はたして、どれほど落葉宮から頑なに拒絶されても、いくら雲居雁から愁嘆や詰問を浴びせかけられても、夕霧は抑えられなかった。夕霧は一条邸に自分の部屋を拵え邸内を整え直して、一条邸の主人が誰かを世間に知らせた上で落葉宮を迎え取ろうと決意するのである。落

葉宮の拒絶が全く変わらなかったのも、事態の好転を図って事実上の結婚を狙ったのだ。結婚という形が整い周囲も認めてしまえば頑なな落葉宮も自分に振り向いてくれるに違いない。このように思い込む夕霧の姿には雲居雁一人を妻とする実直で落ち着いた男の面影はない。「すき心」に「思ひ焦らるる」ままに、執着する姫君との関係の深まりをただひたすら期待する「色好み」らしさが認められるだけだ。このように、「色好み」の世界観・価値観と距離を取りつつも、いつしかそれをなぞり始めた夕霧は、情趣深い恋の誘惑に自制心を失い、とうとう「すき心」に身を委ね「色好み」よろしく恋の成就をひたすら追い求めるようになるのである。

## 5. 夕霧の問題点

この間の夕霧は世界観・価値観との関わり方という点で見過ごせないような振る舞いを見せている。例えば落葉宮と「想夫恋」の合奏を果たして夜深く帰宅した折の夕霧の姿を見てみよう。

殿に帰りたまへれば、格子など下ろさせて、みな寝たまひにけり。この宮に心かけきこえたまひて、かくねむごろがりきこえたまふぞなど人の聞こえ知らせたれば、かやうに夜更かしたまふもなま憎くて、入りたまふをも聞く聞く寝たるやうにてものしたまふなるべし。「妹と我といさの山の」と、声はいとをかしうて、独りごちうたひて、「こは、など。かく鎖し固めたる。あな埋れや。今宵の月を見ぬ里もありけり」とうめきたまふ。格子上げさせたまひて、御簾巻き上げなどしたまひて、端近く臥したまへり。「かかる夜の月に、心やすく夢見る人はあるものか。すこし出でたまへ。あな心憂」など聞こえたまへど、心やましよううち思ひて、聞き忍びたまふ。（「横笛」巻 67-68 頁）

大宮の元で琴を習い損なった雲居雁は夕霧の前で琴の演奏をすることがなかったので夕霧にとって落葉宮との琴の合奏は風情ある夫婦の仲らいが感じられて格別だったろう。帰宅すると「妹と我といさの山の」と「催馬楽」（「妹与我」）を口ずさみ、見事な月夜にも関わらず戸締まりをして寝静まっている我が家を嘆きつつ「格子上げさせたまひて、御簾巻き上げなどしたまひて、端近く臥し」て月を愛でようとするのである。流行歌を口ずさみ、月の風情を鑑賞しようとする夕霧には先ほどまでの落葉宮との恋の情趣が色濃く漂っていよう。そればかりか、この場面では風情ある月を見もせず休んでいる雲居雁を非難し「すこし出でたまへ」と月見に誘ってもある。風情とは無縁だと思っているはずの妻にまで自らが身に付けた「色好み」の世界観・価値観を強要するのである。この強要も見過ごせないが、『「今宵の月を見ぬ里もありけり」とうめ」いたり、「かかる夜の月に、心やすく夢見る人はあるものか」「あな心憂」と非難したりするところもまた見過ごせない。「色好み」の世界観・価値観を我が家にまで引きずって持ち込んだ夕霧はその観点に即して我が家や雲居雁の有り様を評価しているからだ。むろんその評価は無粋（「うめき」「あな心憂」）というものであろう。さらにその直後に夕霧は以下のように我が家を眺める。

君たちの、いはけなく寝おびれたるけはひなどここかしこにうちして、女房もさしこみて臥したる、人げにぎははしきに、ありつる所のありさま思ひあはするに、多く変りたり。（「横笛」巻 68 頁）

幼子たちのあどけなく寝ぼけている声があちこちから聞こえるし、その上その子らを寝かしつけながら寝入ってしまった女房も込み合っている。そのような我が家の有り様を「人げにぎははしき」所と理解し、すぐさま「いと静かでものあはれな」る一条邸（「ありつる所」）の有り様と引き比べて両者の異なりの多さを確認するのだ。この異なりの確認は、一条邸の情趣を良きものと見做している夕霧にとっては、我が家の風情の無さへの負の評価か、「人げにぎははしき」我が家を踏まえた上での「あはれな」る一条邸への正の評価か、いずれにせよ「あはれな」らざる「人げにぎははしき」我が家への負の評価を含むものだったろう。

このように我が家や雲居雁を夕霧は「色好み」の世界観・価値観に即して評価する。だが、子だくさんで「人げにぎははしき」我が家や夫の色恋沙汰とは無縁の雲居雁は夕霧が「まめ人」として 10 年の時間をかけて築いた結果、そのような形に定まってしまった事柄である。換言すれば、「色好み」の世界観・価値観とは異なる他者である。それは、夫に対して意地が悪く無愛想だと夕霧から非難されることへの、雲居雁の反駁も証言するところだ。曰く、夕霧がいくら「心よからずあいだちなきもの」と自分を思ったところで、それは大勢の妻妾の内の一人として過ごした経験が自分に無いためであって「我も、むかしよりしかならひなましかば、人目も馴れてなかなか過ぐしてまし」、もうどうしようもないことだ（「わりなしや」）、と（「夕霧」巻 142 頁）。加えて雲居雁には風情や情趣といった若々しい振る舞いに耐えられない老いの意識もある（「もののはえばえしき作り出でたまふほど、古りぬる人苦しや」（「夕霧」巻 123 頁））。これまでも夫の気を引いたり浮気に奥ゆかしく耐えたりすることなく過ごしてきたし、これからもそのようなことは年齢に相応しくないのですつもりはないのである。どう考えても、雲居雁は「めでたきさまになまめいたまへらむあたりにあり経べき身」（「夕霧」巻 158 頁）ではない。ところが落葉宮との情趣深い恋に夢中になっている夕霧はそのような他者にまで「色好み」の尺度を適用し、強要するのである。

また、「色好み」がそうであるようにその世界観・価値観に依って立つ夕霧にとっても恋人との関係の深まりは最大の関心事である。夕霧は自邸（三条邸）であっても誰憚ることなく落葉宮との恋の行方に懊悩し（「殿におはしても、月を見つつ、心は空にあくがれ」（「夕霧」巻 142 頁））たり、雲居雁が側で休んでいても宮への手紙に添える和歌の出来映えを確かめるように和歌を声に出し（「うち置きてうそぶき」（「夕霧」巻 143 頁））たりする。そのせいで立腹した雲居雁に手紙を奪い取られるようなこともあったが止むことは無い。

さらに、情趣深い恋に生きる「色好み」としての夕霧は雲居雁の誹りや嘆きを慰める時ですら落葉宮との恋のことばかりを思ってしまう。

何くれとこしらへきこえ慰めたまへば、いと若やかに心うつくしう、らうたき心はたおはする人なれば、なほざり言とは見たまひながら、おのづからなごみつものしたまふを、いとあはれと思すものから、心は空にて、…（後略）…。 （「夕霧」巻 159 頁）

雲居雁との激しい口論の末、「何くれとこしらへ」慰めながらも、一方で「心は空にて」、一条邸に迎えた落葉宮の頑なな態度に出家を危惧して心配で頭がいっぱいなのだ。あるいは、一条邸に出立す

るため「めでたうつくろひ化粧じて出でたまふ」夕霧の様子を見て涙ながらに雲居雁が出家したいとの独り言を漏らすと、

立ち止まりて、「さも心憂き御心かな。

松島の海人の濡衣なれぬとて脱ぎ替へつてふ名を立ためやは」

うち急ぎて、いとなほなほしや。（「夕霧」巻 160 頁）

聞き止めて慰めの言葉と返歌を雲居雁に送りはするが、語り手が「うち急ぎて、いとなほなほしや」とその出来映えを評すように、一条邸出立に気がせいしているためおぎなりの慰めであったようだ。

自らの拠って立つ世界観・価値観に相応しくなければ低く評価し、それからする関心の対象でなければ居ないことと同じで、仮に関心の外にある他者が憤りの声を上げても関心事が頭を占めているのでその場しのぎで対応する。このような夕霧の姿は、特定の世界観・価値観と一体化しすぎると、どれほど異なる世界観・価値観の他者に無関心になってしまうかをよく伝えていよう。

## 6. 「もの懲り」する夕霧

『源氏物語』テキストはこの夕霧の無関心を許さない。一条邸に落葉宮を妻として迎え取り主人顔して夕霧がとうとう住み着き始めると、雲居雁は夫婦仲の終わりを「限りなめり」と悟り、夕霧の無関心（「まめ人の心変るはなごりなく」）を確信し、無礼な夫の態度に耐えかねて数人の子供を残し実家に帰ってしまうだ（「夕霧」巻 165-166 頁）。雲居雁の父・頭中将は光源氏と政界を二分するほどの権勢家の家長である。「筒井筒の恋」を経た二人の結婚には政略結婚の意味合いは無い。だが、結果的に両家の蝶番の役割を担ってしまっている。蝶番が無くなるだけならまだしも両家の不和を招きかねない。雲居雁が実家に帰って三条邸に戻らないことはそのようなことを意味する。加えて、頭中将はせっかちな性格である。かつて二人の噂を聞いて怒りのあまりに突然雲居雁を引き取ったように、両家の行き来を決定的に途絶えさせる直情的な対応は十分予想できる。そもそも外聞も悪い。だから夕霧は妻の実家を訪問し宥めたりすかししたりして帰宅の説得を試みるのだが雲居雁は取りつく島もない。その上、一条邸を改装して妻として迎え取った落葉宮は相変わらず夕霧に冷淡なので「色好み」として恋の情趣を耽溺できそうもない。夫としてどこにも居着けなくなった、まさに宙ぶらりんの状態である。このように『源氏物語』テキストは、雲居雁との夫婦関係も失いかげ、落葉宮からも相手にされない、進退窮まった状況に夕霧を追い詰めていくのである。

その状況を指して夕霧自らが「あやしう中空なるころかな」と思う場面が認められる。

「あやしう中空なるころかな」と思ひつつ、君たちを前に臥せたまひて、かしこにまた、いかに思ひ乱るらむさま、思ひやりきこえ、やすからぬ心尽くしなれば、「いかなる人、かうやうなることをかしうおぼゆらむ」など、物懲りしめべうおぼえたまふ。（「夕霧」巻 167 頁）

雲居雁の説得に失敗し共寝を拒絶されて仕方なく子供たちを前に頭中将の屋敷で休もうとする夕霧の様子である。どこにも居着けない「中空なる」我が身を的確に捉えてもいるが、そうは思っても、何らかの方針転換が考えられるわけでもない。相も変わらず落葉宮（＝「かしこ」）のことが気がかりになってしまう。「好き心」に「思ひ焦らるる」ことが止められないのだ。しかし『源氏物語』テキス



トはここに至って夕霧を正気に返らせる。どれほど窮しても襲ってくる「すき心」を前にして、どんな物好きがこのような色恋沙汰に興味のあることと思うのだろうか、ついに懲り懲りする。そのような夕霧を描出するのである。

## 7. まとめ

我に返った夕霧が本当に「色好み」の世界観・価値観から離脱したのかは実は分からない。テキストは「この御仲らひのこと言ひやる方なくとぞ」（「夕霧」巻 171 頁）として家庭争議の行く末を省筆するからだ。但し、状況証拠を並べれば、夕霧が本来の「まめ人」ぶりを取り戻したと判断できそうだ。光源氏の死後、月の半分ずつ雲居雁と落葉宮の元に通う夕霧の姿（「匂宮」巻）や、権勢家の正妻らしく我が子の結婚話に活躍する雲居雁の姿（「竹河」巻）が認められるのである。少なくとも夫婦関係は破綻していない。予想でしかないが、おそらく夕霧は「色好み」の世界観・価値観に嫌気がさしてからは、襲い来る「すき心」を抑えつつ雲居雁と誠実に向き合い時間をかけて夫婦の仲を修復していったのだろう。ともあれ、「いかなる人、かうやうなることをかしうおぼゆるむ」と夕霧が思った時点で家庭争議の勝敗は決したようである。

このように『源氏物語』テキストは、「まめ人」夕霧に「色好み」の世界観・価値観を「うつし心ならぬ」ほど過剰になぞらせた上で窮地に陥れ、結果「色好み」の世界観・価値観から離脱するに至る夕霧を描くことで、特定の世界観・価値観を絶対化してしまった夕霧の在り方を批判的に読み手に差し出そうとするのである。あるいはまた、そのような「うつし心ならぬ」様を、『源氏物語』テキストは夕霧の姿を通して問い掛け、異なる世界観・価値観の他者への無関心という一つの問題点を開示するのである。こうしたテキストの語りに学習者が参入し、表現に即して夕霧に取り憑いた世界観・価値観や夕霧の世界観・価値観とのつきあい方を「捉えたり問い直したり」する。本稿が「言葉による見方・考え方を働かせ」て「読むこと」の学習において思い描く古文学習とはそのようなものである。ただし、本稿はそうした古文学習に向けて教材開発の目途を立てる要点析出に止まる。具体的にどの場面を教材化し、その教材を用いたいかなる授業実践が、どの程度学習者の「言葉への自覚を高め」、どのように「言葉への自覚の高」まりに寄与するのかは見届けなければならない。稿を改めて取り組むべき課題としたい。

## 注・引用文献

- (1) 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）」（同省 HP 登録：2014 年 6 月）や国立教育政策研究所（研究代表者：勝野頼彦）「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会 の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則〔改訂版〕」（2013 年 3 月）など。

なお、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）」の掲載された HP は下記の通り。

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/06/03/1346335\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/06/03/1346335_01_1.pdf)

- (2) 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，2 頁。  
但し、「改訂の基本方針」は三項目で成り，引用はそのうちの二項目だが，その他の項目は現行学習指導要領の継承と発展を述べるに止まり，用語の異なりなどに含意するところはないと判断したため省略している。
- (3) 先掲注(1)同書。例えば文部科学省「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）」では「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）との指摘がなされ，既に国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会 の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』には社会変化に対応できる能力を「21 世紀型能力」として「21 世紀型能力をすべての教科等に共通する汎用的能力として明確に示すことで，「世の中について何を知っているか」から「世の中に対して何ができるか」へと教育のあり方を転換し，教育の内容，方法，評価の改善を促す」（30 頁）ことが提言されている。
- (4) 先掲注(2)同書，1 頁。
- (5) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 国語編』，教育出版，2010 年 6 月，1 頁。そこには「改訂の経緯」として「21 世紀には，新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す，いわゆる「知識基盤社会」の時代であると言われている。このような知識基盤社会化やグローバル化は，アイデアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で，異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。このような状況において，確かな学力，豊かな心，健やかな体の調和を重視する「生きる力」をはぐくむことがますます重要になっている。」（1 頁）と見える。
- (6) ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H・サルガニク（編著）/ 立田慶裕（監訳）『キー・コンピテンシー - 国際標準の学力をめざして』，明石書店，2006 年 5 月 31 日，24-25 頁。
- (7) 先掲注(2)同書，21 頁。
- (8) 先掲注(2)同書，23 頁。
- (9) 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及び必要な方策等について（答申）」，2016 年 12 月 21 日，33 頁。  
[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)
- (10) 菊池英慈「言葉に着目し，言葉を吟味し，言葉への自覚を高める」『教育科学国語教育』9(837)，明治図書，2019 年 9 月 1 日，8 頁。
- (11) 大滝一登「「言葉」に意識的に向き合わせる指導の必要性」先掲注(10)同書，14 頁。
- (12) 鈴木一史「世界を切り取る語彙・繋ぐ語彙」先掲注(10)同書，48 頁・51 頁。鈴木氏は「言葉が世界を切り取っていることは間違い」ないので学習指導要領解説では直接の学習目標としないとされていた「自然科学や社会科学の視点」だが，むしろ積極的に「自然科学や社会科学がどのような言葉で切り取られているかを考えることこそ，言葉による見方・考え方」だと主張している（51 頁）。「自然科学や社会科学の視点」という特定の世界観を独特の語彙の面から捉えさせようとする興味深い提案で本稿もほぼ立場を同じくするが，一方で本稿は「自然科学や社会科学の視点」に止まらずそれをも含む意味で世界観・価値観なる語を用いているので「自然科学や社会科学の視点」だけを「読むこと」の学習対象とはしない。
- (13) 宗我部義則「述べ方（レトリック）への自覚を高めて鍛える」先掲注(10)同書，32 頁・35 頁。宗我部氏は「述べ方やレトリック」に着目して「読むこと」は特定の「言葉の組み合わせ（語の選択，述べ方の工夫）をした作者が何を捉えているのか，何を描いているのか，という作者の世界認識の仕方を読んでいると言え」，「それは，自分たちはどの言葉とどの言葉にどんな意味を受け取るのか，ということと裏表」だと指摘している（35 頁）。氏の主張は「述べ方やレトリックに対する自覚を促すことが」「言葉による見方・考え方を働かせる」授業の「鍵にな

る」とするので、先掲注(11)で取り上げた大滝一登氏の主張に重なるが、「述べ方」や説明の仕方、物語の仕組みといった書き手の工夫を捉えることは不可欠だが、そうした工夫を捉える先には書き手の「世界認識」(＝世界観・価値観)を捉えることがあるとする。首肯したい。

- (14) 小学館新編日本古典文学全集 12『竹取物語 伊勢物語 大和物語 平中物語』, 小学館, 1994 年 12 月 20 日, 136 頁。
- (15) 小学館完訳日本の古典『源氏物語』, 小学館, 1989 年 4 月 1 日, 「若菜上」巻 19-20 頁。これより以下, 本論文では『源氏物語』本文を頻繁に引用するので, 『源氏物語』に限り出典掲出は論文本文引用末尾に巻名とページ数を示す。
- (16) 室城秀之〔校注〕『うつほ物語 全 改訂版』, おうふう, 2001 年 10 月 20 日, 「俊蔭」巻 25 頁。

中学校家庭科教材としての縫製手順の検討

—ハーフパンツ製作を事例として—

Consideration of sewing procedures for home economics teaching materials in  
junior high school:

A case of articles on half pants

末弘由佳理\* 白坂 文\*\* 吉井美奈子\*\*\*

SUEHIRO, Yukari\* SHIRASAKA, Aya\*\* YOSHII, Minako\*\*\*

要旨

中学校家庭科で扱う教材については様々あるが、「股下を先に縫う方法」、「股上を先に縫う方法」の2種の異なる手順で縫製するハーフパンツに着目した。両者の製作方法を学ぶことで、学生にはパンツの構成・構造の理解を促すだけでなく、それぞれのメリット・デメリットを考察し、勤務校の生徒に即した教材の提案や構築を自らできる力を養うことを目指し、教職課程の教科に関する科目の教材として提案した。2種のハーフパンツの製作後に縫製手順を比較する内容のアンケート調査を実施した結果、「待ち針の打ちやすさ」の股上および股下、「縫いやすさ」の股上および股下、「アイロンのかけやすさ」の股下において有意差がみられ、各所においては扱いやすい方法があることが見出された。また、「将来、教員になった際に、扱いたい教授法か否か」の設問においては、自分自身が教員となった場合を想定し、生徒に理解しやすい縫製手順について教授する方法だけでなく、仕上がりの美しさや生徒のやる気についても考慮していることが分かった。さらに、本研究の被験者である学生たちは、「股上を先に縫う方法」が「股下を先に縫う方法」に比べ、中学校の教材として適する縫製手順と判断したことが示唆される。

キーワード：ハーフパンツ 家庭科教材 中学校 教員養成 学習指導要領

1. はじめに

武庫川女子大学では教職課程を設けており、生活環境学部生活環境学科、生活環境学部食物栄養学科、生活環境学部情報メディア学科の3学科では、中学校・高等学校教諭一種（家庭）、短期大学部食生活学科、短期大学部生活造形学科アパレルコースにおいては、中学校教諭二種（家庭）の教員免許を取得するカリキュラムを有している<sup>1)</sup>。

「衣服構成」は、生活環境学部食物栄養学科、生活環境学部情報メディア学科、短期大学部食生活学科で開講の教職課程の教科に関する科目（免許法施行規則に規定する「被服学（被服製作実習を含む）」）である。本稿では、「衣服構成」の科目名で開講している被服製作実習の授業実践、中でもハーフパンツ<sup>2)</sup>の製作を一例として報告する。

2. 中学校 技術・家庭〔家庭分野〕で扱われる被服教材

学習指導要領は、時代の進展や社会情勢に対応する意味で、約10年度毎に文部科学省により改定されるが、中学校家庭科の被服（主として製作）分野に着目すると、戦後直後から現在までに大きく変遷している<sup>3)</sup>。昭和22・31年発行の中学校学習指導要領には、ワンピース、スカート、長着、羽織などの外衣が教材として掲載され、洋裁、和裁共に高度な技能・技術を必要とする内容であった。

昭和33年告示の学習指導要領において、「職業・家庭科」から「技術・家庭科」に科目名称が変更

\* 生活環境学科准教授 \*\* 大阪夕陽丘学園短大准教授 \*\*\* 教育学科講師

となり、技術革新の時代的要請に応える科目として位置づけられ、啓発的職業体験の内容を担うこととなった<sup>4)</sup>。それ以前の学習指導要領には掲載のなかった休養着としての浴衣、パジャマが教材としてあげられた。高度経済成長期の真只中である昭和44年告示の学習指導要領には、洋服を中心として、ブラウス、スカート、パジャマ、ワンピースなどが教材としてあげられ、その後、男女共修が実現する<sup>5)</sup>までの20年間、これらの教材が中心に継承された。

家庭科の男女共修の実現は、男女が共に学ぶことは教育の側面では前進したと言えるが、学校現場において移行期には、教材の選定や指導に苦慮されたことが推察される。男女共修となるまでは、上述のブラウス、スカート、パジャマ、ワンピースが教材の中心であり、パジャマ以外は全て女子向きのアイテムである。ユニセックスのパジャマは、男女共に取り組めるアイテムであり、教材としては適すると考えられるが、男女を比べると手指の巧緻性は男子の方が低いこと<sup>6-8)</sup>や、授業時間数の側面から不可能と判断され、ショートパンツ、エプロン、パーカー、ベストがあげられ、中でもショートパンツ、エプロンが主として扱われることとなった<sup>9)</sup>。ショートパンツは、パジャマの一部であったロングパンツから丈は変わるものの、中学校の教材として過去35年以上にわたり、教科書に掲載され続けている<sup>10)</sup>。

ショートパンツは、比較的短時間での製作が可能であることや男女共に取り組める被服であること、エプロンとは異なり、小学校の家庭科の教材では扱われないこと<sup>11)</sup>も中学生が取り組む教材に選定する重要な要素となり、長きにわたり、教科書に教材例として掲載されていると考えられる。股下、股上といった二足歩行の人間の身体部位に関する概念を学ぶと共に、股上の曲線縫いも技術取得において重要な点であり、様々な側面からパンツが教材例になっていると考えることができ、今後も中学校の教材として継承されていくと推察される。

### 3. 文部科学省検定済 中学校「家庭科」の教科書に掲載される被服の作品例

平成20年公示の学習指導要領<sup>12)</sup>に準拠した、中学校「家庭科」の平成23年に文部科学省検定済となった教科書は3社<sup>13-15)</sup>が発刊しており、それらの中で被服製作の作品例として扱われているものは、ハーフパンツ、ベスト、エプロンである。ハーフパンツにおいては、3社中、開隆堂<sup>13)</sup>と東京書籍<sup>14)</sup>の2社の教科書に掲載されており、これら2点のハーフパンツは、全く同じ名称ではあるが、縫製手順に違いがある。開隆堂<sup>13)</sup>のハーフパンツの型紙は、右パンツ、左パンツの計2枚から構成され、股上を最初に縫合する手順である。括弧書きで、「股上と股下の縫製順序は逆でもよい」との記載があるが、図解では、股上を先に縫う方法のみが紹介されている。一方で、東京書籍<sup>14)</sup>のハーフパンツの型紙は、同様に右パンツ、左パンツの計2枚から構成され、縫製手順としては、股下から縫い合わせ、左右それぞれを筒状にしてから股上を縫い合せる方法である。

一般に丈の長いパンツにおいて、股下から先に縫い合わせ、丈の短いものは股上から縫い合わせる方法を説明している書籍が多くみられる<sup>16-19)</sup>。2社の教科書<sup>13)14)</sup>に掲載されているハーフパンツの場合、丈の長さとしてどちらの縫製手順でも可能と言えよう。上記2社の出版社の平成17年に文部科学省検定済となった教科書<sup>20)21)</sup>では、開隆堂<sup>20)</sup>は「ハーフパンツ」、東京書籍<sup>21)</sup>は「ショートパンツ」との名称で掲載され、いずれも股上から縫い合わせる方法である。また、開隆堂<sup>20)</sup>は、平成23年に文部科学省検定済となった教科書<sup>13)</sup>には括弧書きで記載のあった「股上と股下の縫製順序は逆でもよい」との記載はされていない。変更に至った経緯および縫製順序の決定理由を出版社に確認し、得られた回答を表1にまとめた。



表1 出版社<sup>13) 14) 20) 21)</sup>が教科書に掲載した作品例の縫製順序およびそれらが採用された理由

| 検定済年月日            |                                            | 変更及び縫製順序決定の理由                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| H17.1.31          | H23.2.15                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| ハーフパンツ            | ハーフパンツ                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・大切にしていること「安全」「完成」</li> <li>・(時間数が短い中)効率よく、失敗なくできるように</li> <li>・現場教員からの意見「股上から縫い始める方法」の方がやりやすい</li> <li>・筒状にして、(片方を)中に突っ込む作業は難しい</li> <li>・被服構成学のやり方をそのまま中学校におろすわけではなく、よほどの不都合がない限り、簡素化</li> <li>・「その通りでなくてもよい」のメッセージを込めて、順序の逆転可を記載<br/>⇒順番が異なってもきちんと履けるものができれば、絶対にこうでなければならないという風にはしていない</li> </ul> |
| 開隆堂<br>股上を先に縫う方法  | 股上を先に縫う方法<br>※括弧書き記載<br>「股上と股下の縫製順序は逆でもよい」 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| ショートパンツ           | ハーフパンツ                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・製作工程の早い段階で成形の理解を促し、洋服の立体構成を学ばせたいとの意図</li> <li>・左右のパンツが早い段階で筒状になることでパンツの形状を理解しやすい</li> <li>・製作の工程の中で、パンツのどこを縫っているのかが分かりやすい</li> <li>・洋服が立体に組み合わされてできているということを実感しやすい</li> <li>・作りやすさや分かりやすさは人によって感じ方の違いはあるが、現場教員のご意見等も踏まえまして、股下を縫ってから股上を縫う方法を採用</li> </ul>                                            |
| 東京書籍<br>股上を先に縫う方法 | 股下を先に縫う方法                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

下線＝変更点

各出版社共に、中学校現場の教員に実情からの意見を求めるなど、慎重に議論されて決定されていることがうかがわれた。開隆堂<sup>13)</sup>は、完成することに重きを置き、限られた時間であることを踏まえた上で、安全を配慮し、かつ簡素化することを考慮し、股上を先に縫う方法を採用されたとのことであった。東京書籍<sup>14)</sup>は、衣服の製作が少なくなった現在、和服と洋服の構成の違いを感じる実習例として、ハーフパンツは貴重な題材と考え、この教材の中で、和服との違いである立体という部分を早い段階で学んでほしいとの思いから、股下を先に縫う方法に変更されたことが分かった。2つの出版社は、結果的に異なる方法での掲載となったが、両出版社共に、2種の縫製手順に一長一短があることを重々に理解した上で決定されていることが明らかになった。

#### 4. 教職課程 教科に関する科目における教材としてのハーフパンツ

##### 4-1 2種類の縫製手順のハーフパンツ

本学で開講している「衣服構成」(以下、「本科目」とする)は、被服構成学実習の基礎的な知識・技術を身につけることを目的とした科目である。縫製に関する基礎技術が習得できるように、基礎縫い(基礎的な縫い方15種)、裏付セミタイトスカート、半袖ブラウス(襟付き)を教材として扱い、本科目での最後にハーフパンツを教材として用いる授業カリキュラムとしている。裏付セミタイトスカートにおいては、文化式の方法<sup>22)</sup>を用いて製図をいちから行い、半袖ブラウスについては身頃原型および袖原型(いずれも文化式)<sup>23)</sup>を配布し、展開部分のみを学生が作図する形である。基礎縫い、セミタイトスカート、半袖ブラウスに含まれる縫製に関する技術を表2にまとめた。

本科目は、被服分野を専門としない学科(食物分野、情報分野)の教職課程履修者のために開講されている教科に関する科目である。被服を専門としない学科の学生においては、大学で学ぶ被服製作実習はこの科目のみとなり、この1科目を履修・修得することで、卒業後には教員として生徒に教授できる知識と技術を身に付けることが必要不可欠である。そこで、本科目では、アイテムにおける技術面で最も簡単であるハーフパンツを本科目の最後の教材とし、ハーフパンツにおいては、教員からはプリントを配布するのみとし、一斉説明は行わず、学生が個々に取り組む形としている。家庭科の教員は中学校、高等学校共に1校に1名という環境も珍しくなく、教科の内容に関した相談や質問ができる同じ教科の教員が少ない(または居ない)状況である。そのような中、新任教員であっても先輩教員から教授されるのではなく、自分自身で教材の研究や開発をする力が求められることになる。教材の選定を行うためには、教科書や参考書から教材を取捨選択する方法があるが、上述のように相談

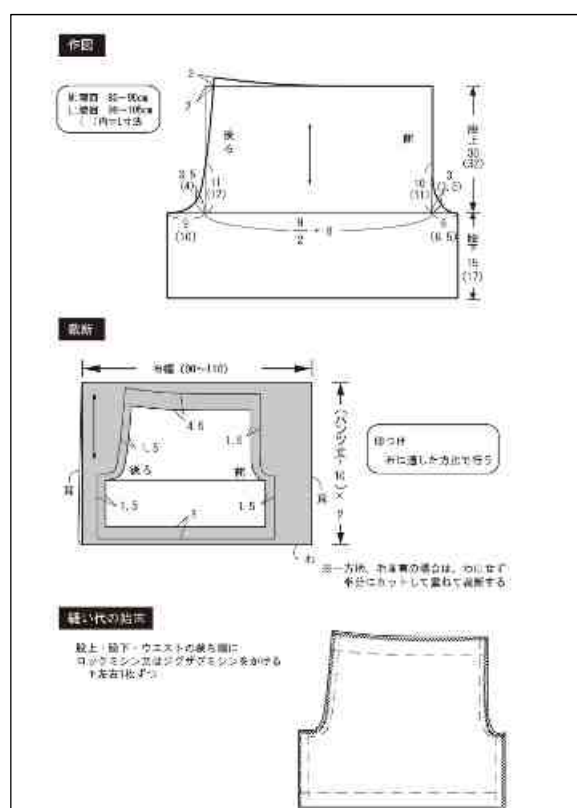


相手が同校に少ない・居ない場合、自分自身で解説を読み解く力が必要になる。すなわち、大学卒業と同時にこれらの能力を全て備えておく必要があるというわけである。

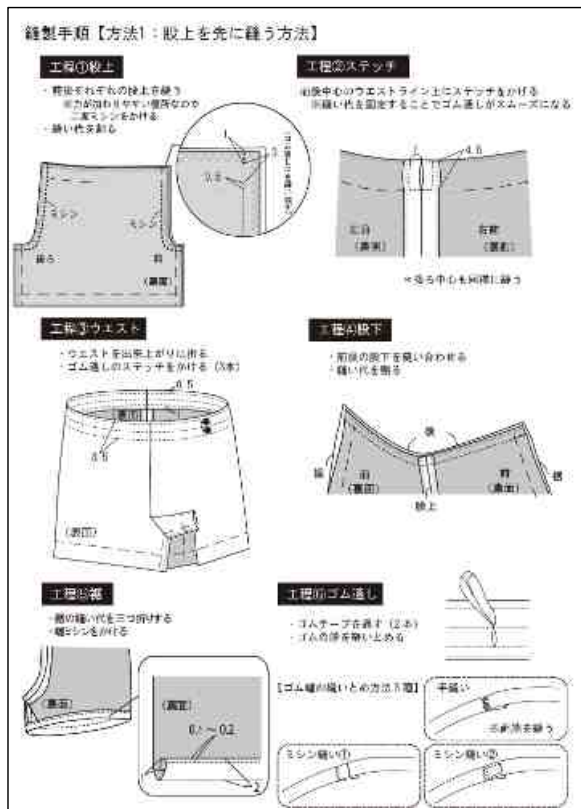
表2 3つの教材に含まれる縫製技術

|       | 基礎縫い                                                                                                                                               | セミタイトスカート                                                                                                                                                          | 半袖ブラウス                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 縫製の種類 | 並縫い<br>ぐし縫い<br>半返し縫い<br>本返し縫い<br><br>(置き)しつけ<br>千鳥掛け<br>端ミシン<br>ロックミシン<br>ブランケットステッチ<br>裁ち目がかり<br>奥まつり<br>袋縫い<br>折り伏せ縫い<br><br>バイアス布による始末<br>まつり縫い | 仮縫い<br>ダーツ縫い<br>裁ち端の処理(ロックミシン)<br>ファスナーつけ(普通ファスナー)<br>伸び止めテープの扱い<br>奥まつりによる裾の始末<br>裏布の縫製<br>三つ折りによる裾の始末<br>中どじ<br>ベルト芯を用いたベルト付け<br>ファスナーまわりの裏布の始末<br>ホックつけ<br>糸ループ | 仮縫い<br>ダーツ縫い<br>接着芯の扱い<br>見返しの扱い<br>脇、見返しの裁ち端の処理(端ミシン)<br>衿作り(表衿と裏衿の縫い代寸法差)<br>衿作り(衿先のふきの作り方)<br>衿作り(衿先(角)の処理)<br>衿つけ(バイアステープの作り方)<br>衿つけ(衿、見返し、バイアステープの関係)<br>見返し裾の処理<br>袖作り(ぐし縫い)<br>袖つけ(いせ込み)<br>袖付け(二度ミシン)<br>袖まわりの裁ち端の処理(ロックミシン)<br>ボタンホール<br>ボタンつけ |
|       |                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                          |

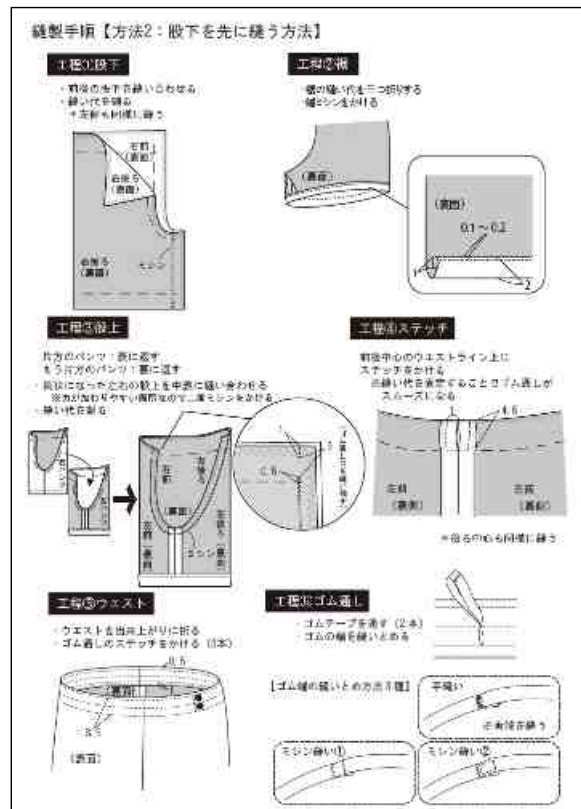
本科目では、2種の縫製手順のハーフパンツを両方製作することで、パンツの構成・構造の理解を促すだけではなく、それぞれのメリット・デメリットを考察し、勤務校の生徒に即した教材の提案や構築を自らできる力を養うことが期待できると考える。図1 (1) ～ (3) は、ハーフパンツを製作するに当たり、受講生に配布したプリント3種である。



(1) 作図・裁断・縫い代始末 (両手順共通)



(2) 製作手順（股上を先に縫う方法）



(3) 製作手順（股下を先に縫う方法）

図1 「衣服構成」で配布したハーフパンツ製作に関するプリント

製作の際に、サイズは実物大ではなく、2分の1サイズとすること、2種共に同じ生地を使用することを統一した。サイズに関しては、授業カリキュラム上の時間的都合によるものであるが、2種の比較をする上で、サイズを縮小することによるマイナス点はないと判断した。なお、股下と股上のいずれを先に縫うかに焦点を当てているが、最初に縫う箇所との関係から裾やウエストにおいても両者に差が生じることをここで追記する。

## 4-2 2種類のハーフパンツ製作における学生の評価

### 4-2-1 2種の手順の評定差

ハーフパンツ製作に対する学生の評価を得るため、完成したハーフパンツ提出の際にアンケート調査を実施した。アンケート調査の対象は、平成29・30年度「衣服構成」の受講者計64名である。

2種の縫製手順（股上を先に縫う方法、股下を先に縫う方法）について、表3に示す5つの設問を行い、いずれも5段階評価で回答を得る形式とし、解析方法は、t検定<sup>24)</sup>を用いて、2つの母平均の差を検定した。

イメージを評価する際には、ランダム提示により順序効果<sup>25)</sup>を打ち消す方法をとるが、ここでは、2種の縫製手順において、同一箇所の縫製が全く同じ方法では無いため、順序による影響はないものと考えている。

「待ち針の打ちやすさ」、「縫いやすさ」、「アイロンのかけやすさ」については、股上、股下、裾の3箇所それぞれについて設問を行った。それぞれの項目の平均値、標準偏差および解析の結果を表4に示す。グレーで網掛けしている箇所は、2種の縫製手順（股上を先に縫う方法、股下を先に縫う方法）の内、平均値の高い方を示している。

表3 ハーフパンツ2種の縫製に関する各所の評価項目および回答の選択肢

| 設問<br>選択肢              |            |            |            |              |
|------------------------|------------|------------|------------|--------------|
| 待ち針の打ちやすさ              |            |            |            |              |
| 1. 大変打ちにくい             | 2. 打ちにくい   | 3. どちらでもない | 4. 打ちやすい   | 5. 大変打ちやすい   |
| 縫いやすさ                  |            |            |            |              |
| 1. 大変縫いにくい             | 2. 縫いにくい   | 3. どちらでもない | 4. 縫いやすい   | 5. 大変縫いやすい   |
| アイロンのかけやすさ             |            |            |            |              |
| 1. 大変かけにくい             | 2. かけにくい   | 3. どちらでもない | 4. かけやすい   | 5. 大変かけやすい   |
| 全体として取り組みやすさ           |            |            |            |              |
| 1. 大変取り組みにくい           | 2. 取り組みにくい | 3. どちらでもない | 4. 取り組みやすい | 5. 大変取り組みやすい |
| 将来、教員になった際、この方法で教授したいか |            |            |            |              |
| 1. 大変教授したくない           | 2. 教授したくない | 3. どちらでもない | 4. 教授したい   | 5. 大変教授したい   |

表4 ハーフパンツ2種の縫製手順による各所の評価

\*\* p &lt; 0.01, \* p &lt; 0.05

| 先に縫う箇所 | 平均値<br>標準偏差 | 待ち針の打ちやすさ |       |       | 縫いやすさ |       |       | アイロンのかけやすさ |       |       | 取り組みやすさ | (教員として)扱いたい教授法 |
|--------|-------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|-------|-------|---------|----------------|
|        |             | 股上 **     | 股下 ** | 裾     | 股上 *  | 股下 ** | 裾     | 股上         | 股下 ** | 裾     |         |                |
| 股上     | 平均値         | 3.97      | 2.88  | 3.77  | 3.63  | 2.73  | 4.06  | 3.23       | 2.80  | 3.72  | 3.52    | 3.55           |
|        | 標準偏差        | 0.847     | 1.111 | 0.897 | 1.083 | 1.162 | 2.692 | 0.980      | 1.107 | 0.856 | 0.952   | 0.828          |
| 股下     | 平均値         | 3.38      | 3.69  | 3.70  | 3.25  | 3.55  | 3.89  | 3.30       | 3.55  | 3.78  | 3.45    | 3.48           |
|        | 標準偏差        | 1.053     | 1.044 | 0.842 | 1.132 | 1.145 | 0.937 | 1.127      | 1.060 | 0.856 | 1.045   | 1.061          |

「待ち針の打ちやすさ」の股上および股下、「縫いやすさ」の股上および股下、「アイロンのかけやすさ」の股下に有意な差がみられた。

「待ち針の打ちやすさ」、「縫いやすさ」の股上縫いにおいては、股上を先に縫う方法が有意に打ちやすく、縫いやすいという結果である。股上を先に縫う場合の股上縫いは工程①、股下を先に縫う場合の股上縫いは工程③となる（図1参照）。また、「待ち針の打ちやすさ」、「縫いやすさ」の股下縫いにおいては、股下を先に縫う方法が有意に打ちやすく、縫いやすいという結果であった。工程としては、股上を先に縫う場合の股下縫いは工程④、股下を先に縫う場合の股下縫いは工程①である（図1参照）。

「アイロンのかけやすさ」の股下においては、股下を先に縫う方法が有意にかけやすいという結果である。股上を先に縫う場合の股下のアイロンは、工程④、股下を先に縫う場合の股下のアイロンは工程①となる（図1参照）。いずれの結果も工程として先に施せるほどやりやすいという結果であり、待ち針打ち、ミシン縫い、アイロンがけのいずれも平面状態に近い方が当然扱いやすい故の結果であると考えることができる。「アイロンのかけやすさ」の股上においては早い段階の工程だとしても、カーブ故のやりにくさを伴い、有意差が生じなかったと推察できる。以上の結果を踏まえると、総体的には、股上を先に縫う方法、股下を先に縫う方法の一方が特段やりやすいという偏りはなく、部位によって、結果として工程の早さによって差が生じていることになる。

4つ目、5つ目の設問である「作品の取り組みやすさ」と「(教員として)扱いたい教授法か否か」については、統計的な有意差はなく、「待ち針の打ちやすさ」、「縫いやすさ」、「アイロンのかけやすさ」の設問において、工程の早い場合にやりやすいと部位毎に感じていることを上述したが、そのことが起因し

ていると考えられる。

#### 4-2-2 自由記述に記載された2種の縫製手順の違い

実施したアンケートには、2種の縫製手順でハーフパンツを作成したことに対する自由記述による考察欄を設けた。「作品の取り組みやすさ」と「(教員として) 扱いたい教授法か否か」は、平均値が僅差であり、統計的に有意な差が生じていないが、自由記述に記載されたコメントからどちらの縫い方が縫いやすく、きれいに仕上がったかおよびどちらで教授したいかを判断した結果を図2、3に示している。なお、股上から、股下からのどちらかが読み取れなかった回答は除き、図2は59名、図3は31名の回答を分類したものである。

4-2-1に述べた5段階評価では、「作品の取り組みやすさ」において、股上を先に縫った際の平均値は3.52、股下を先に縫った際の平均値は3.45（表4参照）であり、統計的にも有意差はなかったが、コメントから読み取った場合においても同様に大差はなく、54.2%と45.8%という結果であった。平面で扱える箇所によりやすさを感じるため、部位毎には差があるものの、全体としては差がないことがこれらの結果からも判断できた。一方、「(教員として) 扱いたい教授法か否か」の設問では、統計的な有意差はなかった（表4参照）が、コメントからは股上を先に縫う方法で教授したいと回答した割合が64.5%、股下を先に縫う方法と回答した割合が32.3%と2倍程度の差が生じており、5段階評価の平均値としては差が小さいものの、標準偏差の違い（表4参照）の理由がこの割合の差に表れている可能性がある。

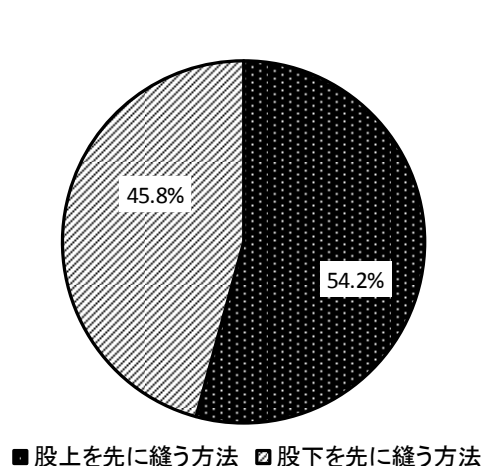


図2 縫いやすさおよびきれいに仕上がった縫い方 (N=59)

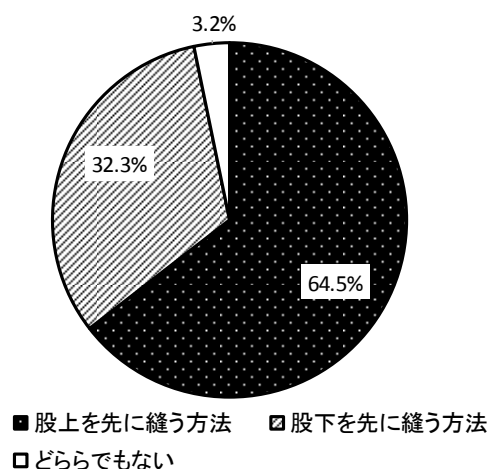


図3 (教員として) 教授したい縫い方 (N=31)

以下のA)～N)は、自由記述欄のコメントの一部（下線は筆者）である。なお、これらは原文まを一部抜粋したものである。また、図4は、記載されたコメントからキーワードを抽出したものである。なお、各自のコメントの中からキーワードと判断したものを全て抽出しており、一人当たりの最大数は結果として4ワードであった。

ミシンのかけやすさやきれいに仕上がる理由等を中心に考察しているが、A)は、初期段階で左右を縫合しない状態で進めることになる「股下を先に縫う方法」の場合には、片方を紛失する生徒が出る可能性を挙げ、B)、C)は布の裏表を注意しなければならない煩雑さを示唆するなど、やりやすさだけでなく、中学校で一斉授業をすることを想定した内容が記されている。また、D)、K)、L)はモチ

ベーションやイメージに関することを考察しており、生徒のやる気についても考慮していることが分かる。

裾に関しては、「待ち針の打ちやすさ」、「縫いやすさ」、「アイロンのかけやすさ」いずれにおいても、統計的に有意差はみられなかった（表4参照）が、Nの考察には、自らの失敗を通して、裾上げの作業に関して左右パンツを縫合していない状態でできる「股下を先に縫う方法」が良いとの記載があり、数値のみでは読み取ることができない内容を確認することができた。

- A) 股の縫い方の順を変えただけで縫う場所の順番が異なり、ただ工程をバラバラにこなすだけではなく、組み立てる順番を意識する重要性を学んだ。股上を縫うまで左右は合体しないので紛失の可能性があり、両方のパンツを同じ向きにして（表と表、裏と裏）縫い合わせてしまうかもしれないので、作りやすさはやや劣りますが「股上を先に縫う方法」で授業したい。
- B) 将来、教員になったら、「股上を先に縫う方法」を教材として扱いたいと思う。でも、実際に私が縫いやすかったのは「股下を先に縫う方法」だった。「股上を先に縫う方法」の方が生徒のミスが少ないと思うが、股下を縫うのが難しいと思う。その点、「股下を先に縫う方法」は、ミシンは全体にかけやすいが、内面にする等の作業を間違える可能性が高いのではないかなと思った。
- C) 教員になって教える時には、「股下を先に縫う方法」でしたいと思った。どちらもやりやすかったが、「股上を先に縫う方法」の股下の部分がきれいに縫いづらいと感じた。「股下を先に縫う方法」の股上の部分を縫う際、裏表を間違わないように注意を呼び掛けたいと思った。
- D) 「股下を先に縫う方法」で教えたい。先に股下を縫う方が、ズボンの形に近づいてモチベーションが上がる。
- E) 「股上を先に縫う方法」は、とても楽にできたが、「股下を先に縫う方法」は、構造が難しく、縫う時もやりにくくて大変だった。
- F) 「股下を先に縫う方法」がやりやすかった。股を一つずつ縫うことができるし、アイロンもかけやすかった。
- G) 「股下を先に縫う方法」の方が全体的に取り組みやすかったのは、アイロンで縫い代を割りやすいのと、ミシンで縫う時に楽に縫えるから。特に、股上を先に縫うと股下を縫う時にとても縫いにくく感じた。ウエストや裾は縫いにくさとしては同じだが、股下を先に縫った方が股上も縫いやすくていいと思う。出来上がった作品を見ても股下から縫った方がキレイに出来ていて、股上から縫った作品は股下の部分がキレイになっていない。やはりやり方の違いでここまで出来上がりに差が出てくると思うと、やりやすいやり方をみんなには教えてあげたいと思う。
- H) 「股上を先に縫う方法」は、「股下を先に縫う方法」に比べて図解が分かりやすく特に迷うことなく進んだが、アイロンのかけやすさで考えると「股下を先に縫う方法」の方がかけやすく、更にミシン時の事故（別の布と一緒に縫ってしまう等）が少ないと感じたため、教授するなら「股下を先に縫う方法」で教授したいと思った。
- I) 「股上を先に縫う方法」は少し手間がかかり、「股下を先に縫う方法」は股下をミシンで縫うのが難しいので、縫うのが得意な人には股下から、それ以外の人には股上から縫う方法で教授したいと思った。
- J) 「股上を先に縫う方法」は、股下を縫う時、ミシン縫いがとてもやりにくかったし、きれいに出来なかった。「股下を先に縫う方法」だと縫いやすかったし、余分な布をかんでしまうこともなかった。そのため教授するときは、「股下を先に縫う方法」で教えたい。



- K) 「股下を先に縫う方法」が「股上を先に縫う方法」より簡単に縫えたと感じた。「股上を先に縫う方法」だと、工程④で股下を縫い合わせる時に待ち針を打ちにくく、縫いにくいと感じた。また、股下を縫う時にイメージをして縫わないとスカートのような形になってしまうことがあるので作業的にも「股下を先に縫う方法」がいいと思った。
- L) 「股上を先に縫う方法」の股上を縫う方法が分かりやすいと思ったが、「股下を先に縫う方法」の筒状にするところが印象的で、またチャレンジしたいと思った。教授については、「股上を先に縫う方法」の方が初心者にもわかりやすい方法だと感じたので、「股上を先に縫う方法」の方で教授したい。
- M) 「股上を先に縫う方法」で教授したい。「股下を先に縫う方法」だと2枚重ねて股上を縫うとき、股の部分がボコボコしてミシンを進めるのが難しかった。見た目は同じでも色々な縫い方があって面白かった。
- N) 「股上を先に縫う方法」は、下側にある反対の足のパンツも一緒に縫ってしまうことが2回程あったので、裾を別々で縫う「股下を先に縫う方法」の方が良かった。

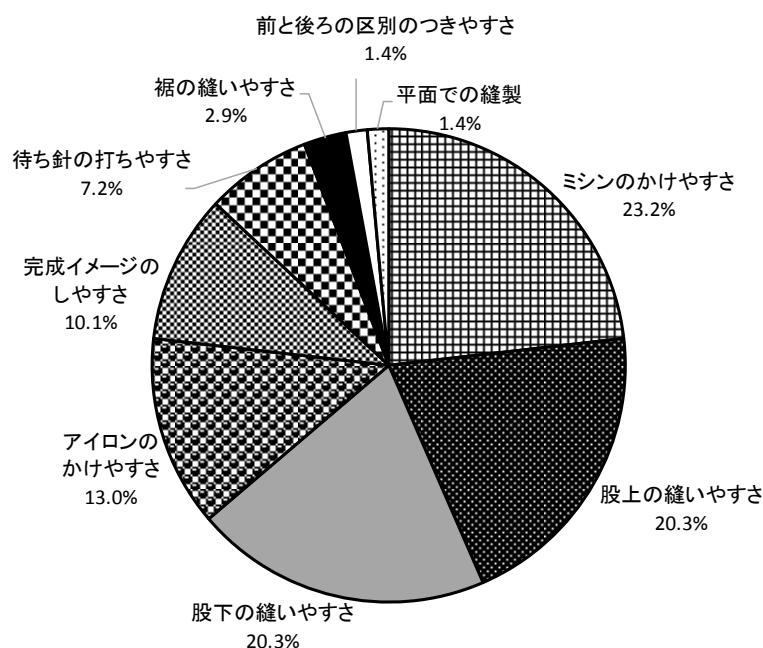


図4 ハーフパンツの2種の縫製手順に関するコメントに記載されたキーワード (N=64)

## 5. まとめ

ハーフパンツの2種の縫製手順を検討した結果、「作品の取り組みやすさ」においては股上が先、股下が先、どちらの縫製手順においても平均値やコメントに差はみられなかった。また、「(教員として) 扱いたい教授法か否か」においても統計的な有意差はなかったが、自由記述のコメントからは股上を先に縫う方法で教授したいとの回答が股下を先に縫う方法の2倍となる結果を得た。

中学校家庭科教材としての縫製手順を検討した場合、ここで注視すべきは、「(教員として) 扱いたい教授法か否か」についてであろう。「作品の取り組みやすさ」については、自分自身がハーフパンツを製作する際のやりやすさであり、股上、股下の縫製手順についてはどちらもあまり差はなかった。一方、「(教員として) 扱いたい教授法か否か」においては、自分自身が教員となった場合を想定し、

生徒に理解しやすい縫製手順について教授する方法だけでなく、仕上がりの美しさや生徒のやる気についても考慮している。取り組みやすさは、対生徒において、やる気につながる重要な要素ではあるものの、扱いたい教授法の選択にはそれらの要素も加味されていると考えることができる。さらに、本研究の被験者である学生たちは、「股上を先に縫う方法」が「股下を先に縫う方法」に比べ、中学校の教材として適する縫製手順と判断したことが示唆される。しかしながら、実際に教壇に立った際には、生徒は一樣ではなく、接する生徒たち、その学年や学校に対して必要な学びが異なり、それらに適した方法があると言える。

中学校、高等学校の教員は、使用する教科書の選定を各教科の教員が主に行うことが通例で、生徒に合った教材を準備することの第一段階において、教科書選定は大きな役割を果たしていると言える。教科書の内容を詳細に読み解き、何が生徒にとって適切であるか選定する力が各教員に必要である。本科目で取り組んだハーフパンツを2種の縫製手順で製作する教材がその一助となることを期待する。

教員養成側としては、多角的な視点を持って、生徒に即した教材の選定・開発ができる教員を育成するための授業カリキュラムの構築を目指さなければならない。

## 謝辞

アンケートの一部は、平成30年度に非常勤講師として「衣服構成」をご担当頂きました吉野鈴子先生のご協力により実施された。ここに深謝致します。

## 注及び参考文献

- (1) 教員免許取得に関するカリキュラムは平成29年度入学生を対象としたものである
- (2) 「ショートパンツ」と「ハーフパンツ」の名称については、一般にひざ丈またはひざ丈より上のパンツ丈のものを総称して「ショートパンツ」と呼ぶが、中学校の教科書において2019年現在、「ハーフパンツ」との名称で掲載されていることから本稿では、引用箇所を除き、「ハーフパンツ」の名称を用いることとする
- (3) 西之園君子「中村民恵戦後における小・中・高等学校の家庭科教育の変遷（第1報）－学習指導要領における被服教育指導内容の改訂－」『鹿児島純心女子短期大学研究紀要』第30号，2000，pp.11-29
- (4) 中藪政彦「技術・家庭科教育の過去から未来を見る。（調査研究）」『第一工業大学研究報告』第24号，2012，pp.63-74
- (5) 宮下理恵子「高等学校家庭科の男女共修実現までの議論」『日本家庭科教育学会誌』第53巻 第3号，2010，pp.185-193
- (6) 藤沢キミエ，太田昌子「被服技能を測定する方法（糸むすびテスト）について」『家政学研究』6，1958，pp.66-71
- (7) 川端博子，鳴海多恵子「小学生の手指の巧緻性に関する研究」『日本家政学会』60，2，2009，pp.123-131
- (8) 川端博子，田中美幸，鳴海多恵子「生活の自立，学力と児童の手指の巧緻性に関する研究」『日本家政学会誌』61，2，2010，pp.73-80
- (9) 三輪聖子，辻泰子，夫馬佳代子，西村敬子「家庭科教育における被服領域の現状と動向－被服製作の実態と意識－」『岐阜女子大学紀要』第30号，2001，pp.153-159
- (10) 安川あけみ，日影弥生「中学校技術・家庭科におけるパンツ製作の変遷と提案」『日本家庭科教育学会第61回大会 研究発表要旨集』2018，pp.38-39
- (11) 高木幸子「小学校家庭科教科書の内容構成と実習題材の変遷」『新潟大学教育学部研究紀要』第5巻 第2号，2012，pp.181-188
- (12) 文部科学省，<http://www.mext.go.jp/> (2019/3/1)
- (13) 鶴田敦子他『技術・家庭 [家庭分野]』開隆堂（平成23年2月15日文部科学省検定済），2015
- (14) 佐藤文子，金子佳代子他『新しい技術・家庭 家庭分野』東京書籍（平成23年2月15日文部科学省検定済），2015

- (15) 汐見稔幸他『技術・家庭 家庭分野』教育図書（平成23年2月15日文部科学省検定済），2015
- (16) しかのるゐ『子ども服の基礎ノート』文化出版局，2008， p.47
- (17) 尾方裕司『小さくてもきちんとした服 ニューヨークの子ども服』文化出版局，2009， p.59
- (18) 林ことみ『子ども服作りの基礎』文化出版局，2008， p.31
- (19) 文化服装学院・編『子供服』文化出版局，2005， p.125
- (20) 中間美砂子他『技術・家庭 [家庭分野]』開隆堂（平成17年1月31日文部科学省検定済），2008
- (21) 佐藤文子，渡辺彩子他『新しい技術・家庭 家庭分野』東京書籍（平成17年1月31日文部科学省検定済），2008
- (22) 文化服装学院編『改定版・服飾造形講座② スカート・パンツ』文化出版局，2011， p.24
- (23) 文化服装学院編『改定版・服飾造形講座① 服飾造形の基礎』文化出版局，2010， p.86
- (24) 石村貞夫『デズモンド・アレン. すぐわかる統計用語』東京書籍，2012， p.167
- (25) 野呂影勇『官能検査ガイドブック』日本規格協会，1987， p.230



## フランス 1950～70 年代の道徳・市民教育

### The curriculum of moral and civic education from the 1950s to 1970s in France

大津 尚志\*

OTSU, Takashi\*

#### 要旨

フランスの道徳・市民教育は、1950 年代にはいると小学校では、完成級で「道徳・市民教育」が学習されるようになる。1960 年代にはいると、徐々に小学校では道徳教育は行われなくなっていく。1960 年代は義務教育延長もあってコレージュへの進学者が増加していくが市民教育の時間に知育中心の学習が行われていた。前期中等教育の市民教育は 1969 年の目覚まし教科の導入で低調となる。1975 年のアビ改革では学習プログラムに道徳教育、市民教育にかかわる事項が詳細にかかる。道徳教育だけでなく、市民として持つべき道徳教育の方向に記述がふえ、同時に学校自体が「民主主義の習得の場」「市民教育の場」とされる観念が強まる。それらは、1947 年に発表された「ランジュヴァン・ワロン計画」において「学校は市民の育成の場」などさまざまな道徳・市民教育に関する提言が行われていたが、その実現の過程とみることもできる。

キーワード：フランス 道徳教育 市民教育 カリキュラム 小中学校

#### はじめに

第二次世界大戦の末期、1944 年 8 月 25 日には連合国軍によりパリは解放される。フランスはドイツ占領下を脱し、新しい学習プログラムが 1944 年に公布された。戦後初期の学習プログラムおよび教科書については、別稿をすでに起こしたところである<sup>(1)</sup>。本稿はその後、1950 年代の小学校完成級、及び 1960 年代の初等・中等教育、1969 年の「目覚まし科目」の導入、1975 年からのアビ改革といった時期における、フランスの道徳・市民教育について、その政策動向や学習プログラム、および教科書を素材として素描することを主たる研究目的とする。研究対象とする学校階梯としては、多くのフランス人が在籍していた機関として、1950 年代は小学校（完成級を含む）、1960 年代以降は小学校とコレージュ（前期中等教育）とする。1960 年代には義務教育の年限延長もあり、前期中等教育まではフランス人のほとんどが在籍するようになる。

フランスにおいて「道徳・市民教育」は 1882 年法でこれまでのファルー法で初等教育に含まれるものとしてあった「道徳・宗教教育」が「道徳・市民教育」という語句に改められたことを法的には起源とする。フランスでは道徳教育と市民教育が同一のカテゴリーに論じられることが多いが、それでは「市民として持つべき道徳」とは何であるのか。その中身は 1882 年法制定時においても明確でなかったといわざるをえない。「神なき道徳教育」を行おうとしたことには間違いはないが、そのあるべき内容については法律や学習プログラムは具体的な明言をしなかった。

実際に重視されていた道徳としては、勤勉である、清潔である、思いやりや優しさをもつという「よき児童 (bon élève)」であることが 19 世紀の宗教教育全盛期から同じであったことをこれまでの研究は明らかにしている<sup>(2)</sup>。「道徳・市民教育」は次第に「道徳教育」という名称で呼ばれることが多くなり、「よき市民の育成」という観念は停滞する。本稿でとりあげる時代について結論を先取りして述

---

\* 学校教育センター講師



べると、学校教育を通して「よき人」を育成するという観念に加えて「よき市民」を育成するという観念が徐々にでてくる時代である。

この時代のフランスに言及する先行研究としては、邦語文献としては、小林順子がこの時期の法令や学習プログラムの概略を述べているものがある<sup>(3)</sup>。また、手塚武彦および古沢常雄がアビ改革期のことを中心に同じく法令の概略を述べているものはある<sup>(4)</sup>。しかしそれは、当時の法制度の「概説」に終始しているといわざるをえない。本稿は、その時代に使用されていた大手出版社による教科書を資料として着目するなどしている。それは、当時の教育内容を具体的に明らかにしようとするものである。フランスにおいても同様の研究は存在しない<sup>(5)</sup>。歴史的な視点をふまえて、「低迷期」といわれかねない当時の道德・市民教育内容の動向に着目するものとして、本稿は一定の意義と独自性はあるものとする。

## 1. 第二次大戦直後の動向

1945年10月17日には、小学校教育に関して新たな学習プログラムが省令によってだされ、即日施行される<sup>(6)</sup>。戦前期の学習プログラムは「道德」あるいは「道德・市民」を筆頭におく扱いで学校における道德教育の重要性を語っていたが、そういった時代は名実ともに終わりを告げることとなる。道德教育は主として家庭や宗教団体の果たすべき役割であって、学校の守備範囲ではないとみなされるとされる傾向が21世紀にいたるまで続くこととなる。道德教育の時間は全体としては少ない時間配当ではあるが存続する<sup>(7)</sup>。それが、今後述べるように次第に軽視されていく傾向となる。

その後、1947年に提出された「ランジュヴァン・ワロン計画」<sup>(8)</sup>は著名である。そこでは、「道德・市民教育 (éducation morale et civique)、人と市民の育成」という章もつくられている<sup>(9)</sup>。同章は、まず公教育における脱宗教性の確認からはじまる。その後「知性の教育と人格の教育を区別することは不可能」とあり、公教育が道德・市民教育にまったく関与しないことは不可能であることが示される。道德・市民教育は「学習プログラムで定められた時間に行われるものに限定されるものではない」と学校教育全体を通して行われるものといわれる。

続いて「学校は社会生活、とりわけ民主的生活の訓練の場」、「子どもは将来の市民として学校に参加する、生活と経験を通して市民としての徳を身に着ける。その徳とは、責任感、合意された規律、一般利益や協調活動に貢献することすること」、さらに具体的に言うと「他者の人格や権利を尊重すること、一般利益に貢献すること、規則に従うこと、自発的精神、責任感」とある。

「あらゆる教科における知育の全体が、批判的精神と自由な思考・教養を通して道德・市民の育成に役立つ」とされる。次いで、知育のみならず、学校でのさまざまな集団行動を通して道德・市民教育につながるという。学校は「人としての義務」「市民としての義務」に共通する要素を明らかにすることに貢献する、と締めくくり、宗教やイデオロギーにとらわれない、道德・市民教育が可能であることを言う。

学校は人の育成の場であると同時に、市民の育成の場であり、市民としての徳の育成は学校教育全体を通して生徒の様々な活動を通して行うことであること(全面主義)、学校に参加することが市民の育成につながることをいわれた。第四共和政期は「決定のない」<sup>(10)</sup>時期でありすぐに同報告書の言明がすぐに実現されたわけではない。しかし、これから述べるとおりにとおり徐々に実現されて行くこととなる。この当時に示されたものが「指針」となる。

## 2. 1950 年代の小学校完成級における「道徳・市民教育」

1936 年の人民戦線内閣の時期において義務教育が 14 歳まで延長された時期に小学校「完成級」が設置されたが、第二次世界大戦での中断をへてようやく実効性をもっていくこととなる。小学校完成級では週 2 時間の「道徳、市民生活の準備」の時間がおかれていた。当時、小学校中級終了後には、小学校完成級、補習級、中等教育（リセ・コレージュ）という進路が存在したが、いずれにおいても道徳・市民教育関係の科目は存在した。ここではこの時点では最も進学者の多かった「完成級」における「道徳・市民教育」をとりあげえる。1947 年の学習プログラムは以下のとおりである<sup>(11)</sup>。

1. 道徳的良心・人間の尊厳 2. 個人的義務と性格形成のための義務の原理 3. 家族、社会的義務の原理 4. 愛国的感情、正義と連帯 5. 労働の様々な形態の尊厳 6. 市町村、行政組織であり、文化的、道徳的、職業的、社会的な集まり。市町村における集団の生活に関心をもち、その具体的生活と活動について調べる 7. よくある契約をするときに使う、また労働の規則に関する具体的で初歩的な観念について 8. フランスの政治、行政、司法組織の初歩 9. 市民生活、義務と権利 10. 国際関係

完成級の年齢になると道徳教育に関する言及は少なくなる。市民教育として政治制度（政府、法律、市町村、市町村会議員、郡、県、国、行政権、立法権、司法権、大臣、財政、外務省と国際関係など）に関する学習のほかに、法律についての学習、「契約（売買、婚姻、賃貸借など）」「労働契約」が登場する。「労働契約」とは、週 40 時間法制、週 1 日の休日、女性と子供の労働の制限、労働と衛生の問題、賃金、有給休暇など当時の法制についての知識の学習である。

当時広く使われていたと考えられた教科書をみると、道徳教育に関しては、ユーゴーの「レ・ミゼラブル」の一節などが収録されている<sup>(12)</sup>。従前からかわらない「読み物資料」を通した学習である。労働については、「労働は喜びである」といった読み物資料が収録されている<sup>(13)</sup>。市民教育の分野にはいっても「読み物」がまず提示される（例えば、市町村の学習であれば、「私たちの小さな村」というアナトール・フランスの文章が掲載されている<sup>(14)</sup>）という、道徳教育と共通のスタイルである。

完成級においては、文字通り「完成教育」として、政治に関する知識、また契約や労働法など職業人として必要となる法律の知識を読み物資料からも通して教えられていたといえる。

この時代小学校補習級とコレージュにすすむ生徒も徐々に増えているが両者の統一教科書が多くつくられている<sup>(15)</sup>。それは、第二段階の教育をできるだけ統一するという動きのなか、「政治制度に関する知識」を教えるというコレージュの学習プログラムのほうに忠実である。1960 年代にはいるとコレージュの進学率が高まり、知育としての市民教育が広まることとなる。

### 3-1 1960 年代の小学校道徳教育

1958 年には第 5 共和政憲法が制定され、ド・ゴールを大統領とする新たな体制ができあがる。学習プログラムに関する動きはない。ところが、小学校における道徳教育の実態をみると、新たな動きがある。戦後復興とともにフランス人の生活の変化も急速になる。混沌とした社会の変化のなかでなにが「徳」であるかは一致点が見出しづらくなる<sup>(16)</sup>。思想界では実存主義の流行とともに旧来の「道徳」に対して懐疑的な立場が有力になる。

1962 年になると、大手教科書出版社であるナタン社はそれまでよく使われていたスシェのものとは別種の道徳教科書を出版する。それを、中級・完成級・補習級用と書かれている『行動する道徳』<sup>(17)</sup>というタイトルの教科書である。本稿ではこれに注目する。

本書のまえがきで「道德教育を有効なものにするためには、『懷疑主義 (scepticisme)』と『教訓主義 (didactisme)』という両方の障害をうちやぶることが必要である。」<sup>(18)</sup> とある。特定のきまった教訓を教えるのではない、そうはいってもすべてを疑うというわけでもなくというスタンスである。

従前の教科書と比較するとかなり懷疑主義的な方向に振れているところがある。また、本書タイトルにもあるようにそれでどう「行動する」のかということを考えて作成されており、ただ徳目を教え込む（あるいは読み取らせようとする）スタイルの記述ではない。

第三共和政期以来の「道德教育」のなかに「祖国」「愛国心」が教えられることがあった。本書においても「君は国を愛する」<sup>(19)</sup> という章があるので、そこに注目する。本書では、まずいきなり「質問」からはいる。合計 20 あるが、例示は以下の通りである。

- ・フランス人である医師シュヴァイツァーは 1953 年にノーベル賞を受賞した。われわれはそれを誇りに思う権利はあるか？
- ・世界人権宣言は 1948 年にパリで作成された。先だつことに、1789 年に人および市民の権利宣言は立憲議会で作成された。われわれは先につくったことを誇りに思う権利はあるか？なぜだろうか？
- ・もし、外国を旅行したとき、別のフランス人に会えたらよろこぶだろうか？なぜだろうか？
- ・「祖国 (patrie)」という言葉の意味と語源は？
- ・国際間の試合において、どちらにより強い拍手を送らなければならないのか。外国のチームにか。フランスのチームにか。
- ・盲目的愛国主義 (chauvinisme) とは何か。その例をあげることはできるか？

その後、4 つの「読み物」と「理解しよう」「考えよう」「判断しよう」が付け加えられる。うち一つの内容をまとめると、以下のとおりである。

自分は長い間アメリカ合衆国にいた。多くの金を手に入れ、良き条件、家、車というなかで生活した。しかし私はそれに興味はない。どうするべきだろうか。南アメリカに目をやると、非常に面白い国があるではないか。

どの国も改善の必要はある。よその国にいくと生きるために別の言葉を習得しなければならない。外国人のなかではただ一人フランス人でいなければならない。

ハードな生活を 7 年おくったが、自分の生きた、生きている世界に疑問をもっている。私のうまれはフランスの bercaill であるが帰るべきであろうか。どの国も完全ではない。ここからは遠い。しかし、私はそこで生きたい。(Geroges Dourat)

次いで、「この若者は bercaill へかえるべきだろうか？」という問いがだされる。その問いに対する、反対意見としては、

—アメリカで、たくさんのお金と良き条件、家、車を手に入れたのだから。

—面白い南アメリカの国にいくことができるではないか。

—フランスはすべてが完璧ではない。そこからは遠い。

賛成意見としては、

—どの国にいても適応が要求される（言葉、食べ物、生活方法....）

—孤独を感じていのは、外国人のなかでフランス人が一人しかいないからだ。

—7 年も国を離れているのだから、ノスタルジーをもたざるをえない。

—もっとも快く迎えてくれるのは、生まれたところである。

この教材でいう若者の行動とすべき行動にせよ「どちらが正しいか」という「正解」はない。「愛国心」の意味さえ、単に「フランスを第一に愛する」という意味に捕らえられてはいない<sup>(20)</sup>。従前の「読み物」からある「道徳」をよみとらせようとする教材とは形式を異にしている。また、確固たる「道徳」を教えることが忌避された時代を反映しているといえる。

### 3-2 1960年代の中等教育と市民教育

フランスにおいては、1960年をピークに小学校完成級への進学者は減少にむかいはじめ、中等教育コレージュ（リセ）進学者が過半数をこえるようになる<sup>(21)</sup>。1959年のベルトワン改革で義務教育の年限は16歳にまで延長され（1959年に6歳であった人から適用されるので、完成するのは1968年）、次第に小学校5年生の次はコレージュに行く生徒の率が上昇する。小学校から上級・完成級に進学する児童の数は減少していく。1963年にはフーシェ改革で「中等教育コレージュ（collège d'enseignement secondaire, CES）」が設置され、急速に普及していく。

中等教育における学習プログラムは、1959年に「市民教育（instruction civique）」科の時間が設置されている。「道徳」の語句ははずされて11歳から15歳の年齢において、市民教育として政治制度に関する知識を教えられることとなった。

1961年に発表された学習プログラムは、以下のような構成である<sup>(22)</sup>。

- |                         |
|-------------------------|
| 1 年生－市町村                |
| 2 年生－県                  |
| 3 年生－市町村， 県， 地域の社会・経済組織 |
| 4 年生－行政組織／フランスの努力       |

生徒にとって身近な市町村からはじまり， 県， 地域， フランスと範囲を拡大していく構成である。

中学1年生の学習プログラムは以下の通りである<sup>(23)</sup>。

- |                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 市町村（commune）－生徒が生活している市町村の地理的， 歴史的学習。その行政組織， 市会， 市長， 助役， 市の役務， 田舎の町村と都会の市との比較。市町村一国の行政， 政治組織の基礎単位。 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|

この時期につくられたある1年生むけのナタン社シリーズの市民教育教科書をみると<sup>(24)</sup>，「読み物資料」中心の小学校完成級教科書とは形式を異にする。市町村の様相， 多様性， 起源， 役務， 学校など，市町村について多様な側面から記述がなされている。すなわち，市町村とはなにか（本書では38000のコミューンがあり，基礎自治体である<sup>(25)</sup>，という説明がある），多様性とはごく小さいところからパリ市のようなとても大きなところまでであること<sup>(26)</sup>，石器時代の親族集団から古代ギリシャ・ローマ時代にもさかのぼる歴史があることの説明もある<sup>(27)</sup>。他にも警察が安全を守るとか，水道業務，交通，健康，学校，余暇・文化活動（祭り，コンサート，公園など），といった市町村の役務について歴史的なこともふくめた「説明」がなされる。つづいて市町村の財政や市町村役所の組織，市議会といった，地方自治制度の「説明」がなされる。

本書では圧倒的な部分を示すのは「説明」のところであり，「説明」によって得ることのできた知識をもとにどう考えるかという「練習問題」があり，最後に「要点」で復習するという構成となっている<sup>(28)</sup>。

2年生の教科書も同様に県について扱われている。3年生は州もふくめた社会経済についてである。4年生では共和国の政制度にかかわる同様の「説明」がされている。学年があがるごとに，広域とな



る自治体を取りあげ、最後の4年生では共和国についてとなる。

教科書をみるかぎり、制度に関する知識の説明が授業で行われていたと考えられる。しかし、国民教育省は市民教育を単なる知識の伝達にとどめようと考えていたわけではない。1961年の訓示<sup>(29)</sup>では、「市民の育成 (formation civique)」の必要性が強調されている。育成 (formation) とは人間形成的な意味合いを含む教育を表す。そこでは、「現代社会の変化は絶えず市民の権利と義務を増大させる」とあり、政治への関心の重要性を述べている。法の尊重や責任という概念の重要性に触れ、中等教育の段階において判断力をつける必要が説かれる。それは、学校生活という実践 (pratique) を通して、責任ある主体へと育成されることをいう。市民の育成の目的としては、「精神の習慣」「社会的態度」「基本的な価値」「愛国心」をつくりだすことがいわれる。ここでいう「基本的価値」とは「人及び市民の権利宣言」「世界人権宣言」「共和国の標語、自由・平等・友愛」などが民主主義の基本となるものとして挙げられている。「愛国心」とはフランス人に「直感的なもの」とされるが、「国際共同体」の中の市民精神 (civicisme) としての愛国心である。協調をめざすものである。

#### 4. 1969年改訂における「目覚まし教科」と市民教育

1969年 (いわゆるギシャール改革のとき)、フランスの小学校においては、「三分教授法」<sup>(30)</sup> が導入された。教科は「基礎科目 (国、算)」「体育・スポーツ」「目覚まし教科 (discipline d'éveil)」の3つに分類されることとなる。道徳教育は「目覚まし教科」の一部に吸収されるようになる。「目覚まし教科」は「歴史・地理、観察活動、図工、唱歌、指導つき学習」などを一まとまりとするものであり、小学校では週6時間配当された。「目覚まし教科」とは、明らかに新教育の影響を受けている合科的な学習 (国語、算数、体育以外をすべてまとめる) である。子どもの意識や興味、関心を目覚めさせるという意味で、その名称がついている。

それにより、これまで「道徳」としておかれていた学習は「目覚まし教科」の一部となる。小学校においては「道徳」の時間がすでに低調な傾向があったが、この動きによってさらに道徳教育が行われなくなっていく傾向となった。教科の総合化が図られると同時に教えるべき内容は必ずしも明確でなくなる。ついで、小学校で「確固たる」道徳を教える時間はなくなる。

前期中等教育においては、コレージュの学習プログラム<sup>(31)</sup> においてもこの時期に「目覚まし教科」というくくりが行われた。社会科系教科 (歴史・地理・市民教育) は一まとまりとみなされる傾向になり、教育方法は活動主義的となる。やはり、教科担任制をとるコレージュでは「目覚まし教科」の時代になっても教科別に教育が行われる傾向にあった。コレージュでは1960年代の「歴史・地理」の教科書および「市民教育」の教科書は従前とかわらず出版されつづける。そもそも教員免許が教科別であるコレージュにおいて「合科的な指導」は困難であり、先に述べるアビ改革のときには小学校より先に「目覚まし教科」は法令上も姿を消すことになる。

1974年に行われた調査があるが、「市民教育」の授業に時間が割かれていたコレージュは15%にすぎず、歴史の授業と統合させているのが44%、この両方のやりかたを混交させているのが38%である<sup>(32)</sup> という。取り上げられていたテーマは、中東と石油危機 (46.5%)、政治制度 (39%)、第三世界 (23%)、人種差別 (17%)<sup>(33)</sup> など、地理教育ともむすびつけていわば総合的に市民教育が行われていたといえる。市民教育はコレージュにおいても独自の時間をとって行われなくなり、歴史・地理教育に吸収されていく。

この時期において教師を対象とした調査で、「市民精神 (civisme) とは何か?」という問いに対する上位を占めるのは「他者の尊重 (29%)」「情報 (24%)」「参加 (19%)」「義務 (13%)」「権利 (9%)」



「国における責任（9%）」である<sup>(34)</sup>。コレージュの市民教育から導かれる道徳的価値を教えることは、この時代においても意識されていた。共和国の市民として、他者と共存することにかかわることが、多くを占める。「情報」が上位にあるが、教員の役割として情報化社会のなかに生きることを教えることが意識されはじめているといえる。

なお、この時期は1968年の「五月危機」を契機に、学校管理評議会など様々な評議会が中等学校に設置が義務付けられた時期である。すなわち、クラスごとに学級代表の選出、および学級代表のうちから中学は3名、高校では5名を学校管理評議会への代表として選出するという制度が法令の規定により導入された。生徒がクラス代表を選挙し、学校管理評議会となり生徒代表として議論や評決に参加する制度である。国民が選挙をとおして代議士を選出し、国会における議論や評決によって予算や法律がつくられる制度と平行である。

小野田によると、1968年の「五月危機」の収集がついた後、1970年代にはいると「管理主義的・権威主義的な校長」により、学校管理評議会が形骸化していった<sup>(35)</sup>。また、この時代の学校管理評議会について『失望』、『失敗』という見方、あるいは『欺瞞という』という評価が一般的<sup>(36)</sup>と小野田は述べ、生徒の発言はごくわずかで、ほとんどが伝達事項で形式的な運営であったことを指摘している。その傾向は1990年代にも続く<sup>(37)</sup>。生徒代表制度のシステムを直接に市民教育の時間に学習することは、1985年の学習プログラム改訂からである。同制度の定着にはしばらくの時間を要することとなる。

## 5. アビ改革と市民・道徳教育

1975年7月11日に教育に関する法律（国民教育大臣 René Haby の名前から「アビ法」と呼ばれる）が成立する<sup>(38)</sup>。これまで幾度かの「教育改革」が行われてきたが、大掛かりな法律による初等中等教育改革は、第三共和政の発足期1880年代以来のこととあってよいであろう。「統一コレージュ」が発足したのが最大の改革であると通常評されるが、本稿ではその時期の道徳・市民教育の動向に着目する。

アビ法第1条<sup>(39)</sup>では、「すべての子どもは学校教育をうける権利を有する。学校教育は、子どもの家庭での活動を補完し、家庭における全人教育（*éducation*）に協力する。…学校教育は子どもの開花（*épanouissement*）を促進し、子どもの教養の獲得を促進し、職業生活および人・市民としての責任の行使のために準備をさせるものである。…国家は、子どもの人格と家庭の教育活動の尊重を保障する。」とある。すなわち、家庭と学校の協力関係が明文化され、学校は家庭との協力のもとで全人教育を行う場として明記されたわけである。

さらに、アビ法は「職員、生徒の父母及び生徒は学校共同体（*communauté scolaire*）を形成する」（13条）と規定した。前期中等教育施設が一本化されたこともあって地域共同体や父母とのむすびつきを強める「共同体」としての位置づけの方向にあったといえる。小学校には父母評議会（*comité des parents*）が設置された。さらに、父母代表、校長、教員などで構成される学校評議会（*conseil d'école*）が設置されることが法定された。アビは年に3回は保護者会を開くこと、学校の自律（*autonomie*）を提言している<sup>(40)</sup>。国が定める学習プログラム以外の事項について（例えば授業時間以外の活動、食堂、交通の問題、学校規則など）、学校評議会で決定することとなった。それは、現在にも至っている。コレージュにおいても生徒、父母双方が参加する管理評議会が存続して、「学校共同体」として存在しつづける。

学校を「共同体」と位置付けられ、さらに「学校生活のあり方」が教育の手段となるよう<sup>(41)</sup>に位

置づけられる。道徳・市民教育も学校生活を通して学びとられるものであることが、言われるようになる。

### 5-1 アビ改革期小学校の道徳・市民教育

1976年12月26日政令で小学校における教育内容に関する規定がおかれ、「小学校の教育は…家庭と共同して道徳・市民教育（*éducation morale et civique*）を保障する」と書かれた。学習プログラムにおいて目覚まし活動（それまでの「目覚まし教科」）が週7時間となり、基本的には以前のものを継承する。アビ改革期以降は、道徳教育にあたる単語はこれまで主として知育をあらわす *instruction morale* から、全人教育をあらわす *éducation morale* に取ってかわられるようになる。

学習プログラム上は、「道徳・市民教育」は目覚まし活動の一部とされる理解もありうるが<sup>(42)</sup>、その内容からしても学校全体として「道徳・市民教育」が行われていたと考えてよい。

小学1年生、および2・3年生用学習プログラム<sup>(43)</sup>では、以下の項目が挙げられている

- ①子どもがいるさまざまなグループに関して
- ②他者に関して、子どもと大人に関して
- ③やらなければならないことについて
- ④自分に関することについて

子どもに、習慣（*habitudes*）をつけることが強調される。①ではグループ（クラス、遊び仲間、家族など）で規則を守る、責任をもつ、②では他者との違いを知り、尊重する、③では整理や時間厳守、学習など、④では自分の衛生や清潔や安全についてなどである。

「心理的な手段」としては、①感情をより豊かにすること、②知性を高めて行動の結果についてより考えること、③行動の計画をたてること（意思、忍耐、努力の意味、勇気といった観念を高めるために）が挙げられている。

道徳・市民教育のための活動として、生徒間の関係、生徒と教師の関係によって学ぶことがいわれ、クラスの雰囲気重要であること、学校での集団活動が「道徳・市民教育」につながる事が指摘されている。

4, 5年生用学習プログラム<sup>(44)</sup>になると内容は若干かわる。まず、前文で「道徳教育と市民教育は不可分である」といい、道徳は社会的、市民的、政治的（*sociale civique et politique*）から切り離すことなく教えられるもの、と述べている。

「目標」においては、「人と明日の市民としての日常道徳」として、以下のものが挙げられている。

「①価値の世界へのアクセスを可能にする道徳的な分別、すなわち道徳的判断ができるために必要な判断能力を持ち、②自由の意味を学習し（気がねを知ること、自立の範囲の拡大）、③自分の行動の結果にともなう責任の意味を理解し、④決定し行動に移すための道徳（明晰さ、意思、勇気....）を身に着けること。」

習得すべき知識としては、以下のとおりである。「市民として規則を知ること、さまざまな制度の機能を知ること。消費者として必要な知識。公的サービスの利用者としての知識。さまざまな社会に積極的に参加することに関して（家計、家での衛生、安全。アソシエーションなど）」などが挙げられている。さらに、「①未来の自由で責任ある「人」になるために。身体の衛生、食品の衛生、薬剤、アルコール、タバコの乱用の危険、メディアのインパクト、情報を批判的にみること。環境から与えら

れる文化の選択。参加：自分および他者のためにつくりだす喜び。②未来の生産者となるために。生産、エネルギー、企業、貿易に関する簡単な観念。③未来の「市民」のなるために。国の歴史、市町村・県・国の制度。」

次いで、知識を単に習得するだけでなく、情報<sup>(45)</sup>を批判的に見ることも述べている。「将来の市民」として決定を下す、投票する、意見をもつために、情報（口頭でも、書面でも、テレビ映像でも）に対して、批判精神をもった読み方が求められるとされている。情報化社会の進展のもとにそのようなことが強調されるようになった。

さらに、知識（savoir）を実行（faire）するための才覚（savoir-faire）にも言及がある。①日常生活において（勉強に関すること、自分に関すること、他者に関すること、手段に関すること）、②意思決定の技法について（計画の作成、進行、評価。議論をすること、協力をするなど含めて）が挙げられている。学習プログラムでは最後に「態度を育成する」が登場する。それは「よき習慣」を育成することであるという。具体的には、以下のとおりである。「①人権の尊重（生命、自分の尊重、他者の尊重、集団の帰属を尊重すること）、②自由の主体となるために要求されるもの（個人、集団による努力の必要。考え方の明晰さ、自分や他者のことに対する批判的精神）、③連帯の観念とそれにとともなう責任（参加への意思、アンガジュマンへの能力、自発性、忍耐、助け合いの意味）。」

当時の学校教育全体を通して、どのような人あるいは市民を育成することが考えられていたのか。戦前からの「よき児童」を学校教育全体を通して育成するという観念が消えたわけではない。例示的にせよ「勇気」といった徳目が挙げられていること、衛生や安全、礼儀正しさ、など旧来の内容が見え隠れするといえる。それを日常生活にも定着するように「習慣づける」ことが言われている。しかし、育成すべき態度として最後におかれているのは、「人権の尊重」「批判的精神」「連帯」である。小学校道徳・市民教育として目指すものは共和国の「よき市民」のあり方へと収斂していった。

## 5-2 アビ改革期コレージュの市民教育

1977年のコレージュ学習プログラム改訂では、従前の「目覚まし教科」は廃止される。「歴史・地理・経済・市民」という教科が週3時間配当された。この時期の学習プログラム<sup>(46)</sup>を見ると、地理・歴史関係の事項のみが挙げられていて、歴史・地理が中心であったことは明らかである。

この時期に作成された「歴史・地理・経済・市民」科の大手出版社による教科書を見ると、そのうち市民の分野にはわずかな分量しか割かれていない。例えばボルダス社の教科書を見ると、従来の市民の分野に該当するのは1章のみである。1年生用では市町村<sup>(47)</sup>、2年生用では県の制度<sup>(48)</sup>などが解説されている。しかし、それは分量としてわずかである。他にも、ナタン社の「歴史・地理」の教科書は、4年生用の最後のほうで「フランス：制度」という章をたてて政治制度の説明がなされている（代表、議会、大統領、憲法などについて）<sup>(49)</sup>だけである。

学習プログラムでは補足説明として、「市民教育（éducation civique）」<sup>(50)</sup>への言及がある。現代社会を理解することによって、市町村、県、地域、国といった政治・経済的共同体に対して活動的に参加することにつながることをとされる。それは、「教えられる」ものだけではなく「実践する」ものであり、第1学年であれば市町村には調査や訪問などを通して、それぞれの市町村に例えば水、経済問題など様々な側面があることを学ぶ。そういったことから、「他者を理解し、違いを尊重できるようになること」「人と市民の権利を行使し、義務を尊重することができるようになること」へとつながるとされる。

学校教育全体を通して行う「市民・道徳教育（éducation civique et morale）」<sup>(51)</sup>に関する言及も

ある。特定の時間を通してではなく、学級生活を通して、市民・道徳教育は行われる。それは、価値、態度、振舞いにかかわる。それは「道徳化するもの」ではなく「生活のスタイルをつくりだす」ことによって、市民精神（civisme）を習得しようとするのである。特定の「道徳」の持ち主をつくりだすことを目標とするものではない。

コレージュ自体が民主主義の試行の場である。共同生活における校則の尊重、代表選挙、他者の尊重といったこととかわる。コレージュにおける民主主義の習得は、市町村、県、地域、国の制度にかかわることにもつながる。

アビ改革により小学校だけでなく、「統一コレージュ」となり、前期中等教育まで「統一学校」の制度は完成する。そして学校全体が、従前のように知識伝達の間というだけでなく、共同生活の間という位置づけにおかれ、学校生活ともむすびついた徳育の間と位置付けられた。子どもの社会化における学校の役割が高まっていることを反映しているのであろう<sup>(52)</sup>。「統一コレージュ」により、地域の生徒が同じ学校にいくということからも、「共同体」としての位置づけがおかれるようになった。アビ改革の検証のためにもだされた報告書『民主的なコレージュのために』においても、コレージュの生徒が多様化したこともうけ、「コレージュがまち（cité）となる」「コレージュがまちの生活に参加する」とある。コレージュが同じ地域の生徒が集まる生活の間となり、図書館やフェスティバル、クラブ活動を行うことができる場所になるという<sup>(53)</sup>。

## むすびにかえて

第二次大戦後フランスの道徳・市民教育は、戦前のものを継承したが、ランジュヴァン・ワロン計画で表明されたことが徐々に実現されていく過程がある。第三共和制以降、フランスの公教育においては、中立性、脱宗教性が標榜されている。学校でどのような良心の持主を育てるか、どのような人を育てるべきかを必ずしも明確にはできないことは続く。小学校の道徳教育はこの時代には低調になる。学校生活を通じた市民教育、という観念は徐々に大きくなる。「よき人」を育てるだけでなく、「よき市民」を育てることにこの時代に重点はうつる方向にあった。

義務教育の年限延長もあって、小学校中級のあとの進路は小学校「完成級」からコレージュ（前期中等教育）へと徐々にシフトしていく時代である。両者（特にコレージュ）において、「知識としての市民教育」をおこなう時代となっていた。1969年の「三分区教授法」の導入もあって、道徳・市民教育は次第に特別の時間をとっては行われなくなる。1975年からのアビ改革においても同じではあるが、小学校・コレージュを「共同体」として位置づけ、学校教育全体をととした道徳・市民教育へとむかう方向にあったと総括できる。この時代は小学校では道徳・市民教育の教科書は作成されず、コレージュではごくわずかな言及にとどまっていたゆえ、実際にどの程度のことが行われていたかは差だけではない。フランスの教育は学習プログラムに完全に忠実に行われるという保障はなく、アビ改革期の道徳・市民教育にどの程度の効果があったかを実証するデータは管見の限りない。しかし、次の時代につながるものであったことは確かである。

アビ改革期にコレージュが民主主義の習得の間であるという位置づけがされた。「目ざまし活動」、新教育による教育方法は子どもの学力を低下させるものという批判は強かった<sup>(54)</sup>。それらをうけて、1985年のシュヴェーヌマン改革によって「市民教育」の時間が小学校・コレージュともに設置され、そのような学習の時間が設置されることになり、特定の時間を含めて「共和国の価値」を教える時代と移っていくこととなる。その前段階としてアビ改革期を位置付けることはできる。



## 注・引用文献

- (1) 大津尚志「第二次大戦後フランスの小学校道徳教育」(『教育学研究論集』第8号, 2013年3月, pp.17-22.)
- (2) 大津尚志「ファルー法期フランスにおける初等学校と宗教教育」(『学校教育センター年報』(武庫川女子大学), 第2号, 2017年, pp.21-31.), 同「第三共和政期の道徳・公民教科書分析」(『日仏教育学会年報』第10号, 2004年, pp.151-164.), 同「フランスにおけるフェリー退陣以降の道徳・市民教育(1885-1912)」(『教育学研究論集』第13号, 2018年, pp.1-8.) 参照。
- (3) 小林順子「道徳・公民教育」(原田種雄ほか編『現代フランスの教育』早稲田大学出版部, 1988年, 264-273.)
- (4) 手塚武彦「フランスにおける市民教育と道徳教育」(国立教育研究所内道徳教育研究会編『道徳教育の現状と動向』ぎょうせい, 1982年, pp.90-106.). 古沢常雄「フランスの学校と道徳教育」『国民教育』第61号, 1984年, pp.50-58.)  
ただし, 手塚・古沢はともに当時の家庭における道徳教育について言及をしている。なお, 他にも。1950年代のフランスの中等教育の実地調査をするものとして, 原俊之・益井重夫・岩橋文吉『英・独・仏の学校にみる道徳教育の実際』帝国地方行政学会, 1969年。
- (5) 先行研究として研究者による仏語文献は, ほとんど存在しない。なお, たとえば Renau d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *Le temps des réformes*, Presse universitaire de Grenoble, 2011 は 1960 年代の各教科におけるカリキュラムと政治動向について論じている。「道徳・市民」教育におけるチャプターはない。第三共和政期には「道徳・市民」科は議論の中心でさえあった。この時期において「道徳・市民」教育が低調であったことを示しているといえよう。
- (6) L.Leterrier, *Programmes instructions repartition mensuelles et hebdomadaires, 1945-1947*, Hachette, による。
- (7) ただし, 小学校では「道徳」の授業以外を通して「よき児童」となるように礼儀, 服装, 先生への態度などが教えられていたことはある。V., L.-P. Renaud, *Notions pratiques de politesse =de tenue= et de savoir-vivre*, Charles-Lavauzelle & Cie, 1948.
- (8) *Le Rapport-Langevin Wallon*, Mille et une nuits, 2004. 本改革案は, ランジュヴァン他(永治日出雄訳)『国民教育の改革』明治図書, 1983年, において翻訳されている。
- (9) 同プランと道徳教育に関する邦語文献としては, 永治日出雄「民主主義の道徳教育」(『東京教育大学教育学研究集録』(6) 1966年, pp.13-19), 古沢常雄「ランジュヴァン=ヴァロン改革案にみる道徳・市民教育の考え方について」(『日本比較教育学会紀要』(6), 1980, pp.19-23.) がある。
- (10) A. D. Robert, *L'école en France*, Presse universitaire de Grenoble, 2015, p.38.
- (11) L. Leterrier, *Programmes instructions*, Librairie Hachette, 1954, p.36.
- (12) A.Souché, *Les Nouvelles leçons de morale et d'instruction civique, à la classe de fin d'études*, Nathan, pp.7-8.
- (13) Ibid., pp.194-195.
- (14) Ibid., pp.255-256.
- (15) たとえば, A.Souche, *Morale instruction civique travail, classe de sixième des cours complémentaires et des collèges modernes*, Nathan, 1948, A.Souche, *Morale instruction civique travail, classe de quatrième des cours complémentaires et des collèges modernes*, Nathan, 1948.
- (16) See, Louis François, L'éducation morale et civique, Ministère de l'éducation nationale, *Encyclopédie pratique de l'éducation*, L'institut pédagogique national, 1960, pp.677-688, à 678.
- (17) G.Villard, *Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaires*, Ferdinand Nathan, 1962.
- (18) Ibid., p.5.
- (19) Ibid., pp.268-274.



- (20) フランスの「愛国心」教育は、自国第一主義、排他的なものではなくなりつつあるが、第二次大戦後も存在した。大津尚志、前掲(1)。
- (21) データとしては、Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t.4*, Perrin, 2004, p.294
- (22) *B.O.*, no.23 bis, 1961, p.35, *B.O.*no.43, 1971, p.2737.
- (23) *Ibid.*,
- (24) *Instruction Civique 6e*, Fernand Nathan, 1962.
- (25) *Ibid.*, p.17.
- (26) *Ibid.*, pp.19-29.
- (27) *Ibid.*, pp.30-35.
- (28) なお、本書前書きには、教科書にそった知識の学習だけを推奨しない、という記述はある。
- (29) Instruction du 4 juillet 1961, (Ministère de l'Éducation nationale, *Instruction civique*, Institut national de recherche et documentation pédagogique, 1973.
- (30) *B.O.*, no.35, 1969, pp.2910-2912. 「目覚まし教科」について邦語文献としては、吉田正晴『フランス公教育政策の源流』風間書房、1977 年, pp.410-467, 吉田正晴「教授法・学習指導法の革新」(原田種雄ほか編『現代フランスの教育』早稲田大学出版会、1988 年, pp.239-254, pp.240-244.), 滝沢武久「時間三分制の教授学」(『現代教育科学』第 19 巻第 4 号、1976 年, pp.115-131)。
- (31) *B.O.*no.37, 1969, p.3050.
- (32) Madeleine Grawitz, *Elèves et enseignants face à l'instruction civique*, Bordas, 1980, p.17.
- (33) *Ibid.*, p.18.
- (34) *Ibid.*, p.50.
- (35) 参照、小野田正利『教育参加と民主制』風間書房、1996 年。
- (36) 前掲書, p.364.
- (37) 小野田、前掲書, p.370, p.381, 大津尚志「「コレージュにおける市民性の育成に関する一考察」(『日仏教育学会年報』第 7 号、2001 年, pp.139-146, p.143.)
- (38) アビ改革に関する邦語文献は、桑原敏明「フランスの教育制度改革の動向」(『理想』611 号、1984 年, pp.210-224.)
- (39) アビ法の条文は、海老原治善『資料・現代の教育改革』三省堂、1983 年, pp.214-217 に訳されている。(桑原敏明・大坂治)
- (40) René Haby, *Pour une modernisation du système éducatif*, La documentation française, 1975, p.43. (翻訳として、ルネ・アビ(村田晃治訳)『教育制度の現代化』私家版、1984 年)
- (41) Haby, *ibid.*, p.4.
- (42) L.Leterrier, *Programmes instructions*, édition 1981, Hachette, 1981, p.10.
- (43) *Ibid.*, pp.246-247, pp.339-341.
- (44) *Ibid.*, pp.458-462.
- (45) アビは 1975 年の教育改革の必要性を述べる文章で、「教育の新しい条件」として第一にはさまざまな叙述、広告、宣伝などの「情報の著しい発達」を挙げ、そのなかで市民としての判断の重要性を述べている。Haby, *ibid.*, p.2.
- (46) *B.O.*, no.11, 1977, pp.779-783, *B.O.*, no.spécial 1, 1978, pp.83-92.
- (47) *Histoire Géographie Economie Éducation Civique 6e*, Bordas, 1981.
- (48) *Histoire Géographie Economie Éducation Civique 5e*, Bordas, 1982.
- (49) *Histoire-géographie, 3e*, Nathan, 1980, pp.128-135.

- (50) L.Leterrier (1981), *ibid.*, pp.555-556.
- (51) *Ibid.*, pp.586-587.
- (52) H.Cellier, et J.Pain, *Une microsociété; le conseil de classe*, (*Information Socials*, no.65, 1998, p.98.)
- (53) L. Legrand, *Pour un collège démocratique*, La Documentation française, 1982, p.30, (par Francine Best)
- (54) 例えば, René Girault, *L'histoire et la géographie en question*, Rapport au Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'education nationale, service d'information, 1983.



中学生の英語明示的知識と習熟度の関係  
—中学校3年間の変化—

The relationship between explicit knowledge and English proficiency:  
A case of EFL Japanese junior high school students

佐々木 顕彦\*

SASAKI, Akihiko\*

要旨

本研究は、中学生の明示的文法知識と英語習熟度の関係を3年間に渡って調査した縦断的研究の報告である。明示的知識は独自に作成した文法性判断テストで測定し、英語習熟度はベネッセのGTEC for Studentsの点数を利用して調査した。分析の結果、両変数間の相関は学年が上がるにつれて高まる傾向が見られた。また、小学校の英語活動で身に着けた高い英語習熟度を中学校でも維持している生徒は、3年間通して明示的知識が豊富であった。これらの結果は、昨今の「コミュニケーション重視」の中学校英語教育においても、明示的文法知識が重要であることを示唆している。

キーワード：中学生 英文法 明示的知識 英語習熟度 文法性判断テスト

1. はじめに

日本の英語教育がコミュニケーション重視へと大きく舵を切っている昨今、英文法<sup>(1)</sup> 教育の意義が問われている。2011 年度に必修化された小学校外国語活動 (i.e., 英語活動) では、音声を中心とした英語コミュニケーション活動が展開され、一般に「英語嫌い」を生むと言われる文法教育はおこなわれない。これと足並みを揃えるかのように、中学校においても文法の説明や練習は最小限にとどめられ、公教育全体で英語授業における文法の影が薄くなっている (e.g., 佐藤, 2015<sup>(2)</sup>; 鳥飼, 2016<sup>(3)</sup>)。一般社会においても、「(自分は) 中学高校と6年間文法を勉強したのに話せるようにならなかった(だから文法学習は無駄だ)」、「文法を意識しすぎるから話せないんだ」といった声が聞かれ (e.g., 大津, 2007<sup>(4)</sup>)、伝統的な「文法訳読法」が「文法訳毒法」と批判されるなど、英文法を教えることや学ぶことが一種の罪悪のように扱われているが、その一方で、中学高校における英文法学習の重要性を主張する議論も多い (e.g., 鳥飼, 2011<sup>(5)</sup>)。

本研究は、中学校英語における文法知識、特に「明示的(文法)知識」の重要性について検証ならび議論することを目的とする。次節では、まず、第二言語習得理論における明示的知識の役割について簡単にレビューしてみたい。

2. 明示的知識と暗示的知識

第二言語習得 (Second Language Acquisition; SLA) 研究分野では、一般に「文法」と呼ばれる知識を「明示的(文法)知識」と「暗示的(文法)知識」に分類して扱っている。「明示的知識」は、文法に関する「意識的」で「宣言的」な知識、そして、文法用語 (metalanguage) を用いてその構造や機能を「説明」できる知識であり、例えば、「3単現の s」や「複数形の s」が必要な理由、また、「関係代名詞」や「仮定法」といった複雑な文構造を理論的に説明できる知識である。一方、「暗示的

\* 英語文化学科准教授

知識」は「直感的」、「手続的」で、言語の規則は「説明」できないが、「その場ですぐに使える」知識であり、通常、我々が「母語」を操る知識に相当する (Ellis, 2008<sup>(6)</sup>)。

通常、外国語習得の最終的な目的は暗示的知識、つまりそのことばを無意識に使用できる力を獲得することという共通認識がある (e.g., Ellis, 2005<sup>(7)</sup>)。しかしながら、生活言語である母語の習得と違い、外国語である英語を学ぶ日本人学習者にとってその暗示的知識を身につけることは難しい。<sup>(8)</sup> したがって、日本の英語教育では伝統的に、短期間の学習でも学ぶことができる明示的知識を教えてきたが、これだけでは英語を「説明」できても「その場ですぐに使える」ようにはならない。これが、上記のような「文法不要論」<sup>(9)</sup> を醸し出す原因となっていると考えられる。

SLA 研究分野においても、明示的知識とその学習の意義については、様々な議論が繰り広げられてきた。例えば、Krashen (1985<sup>(10)</sup>) は、外国語能力の獲得を「習得 (acquisition)」と「学習 (learning)」という二つの独立したプロセスに分け、前者は子どもが自然な環境で母語を習得するような無意識のプロセス、後者は学校教育で語彙や文法ということばの形式を意識的に学ぶプロセスと説明した。そして、「習得」された知識はそのことばを流暢に使える知識 (i.e., 暗示的知識) になるが、「学習」された知識 (i.e., 明示的知識) は発話者のアウトプットをモニターする役割しか持たず、どのような教育的介入を加えても「習得」された知識には変換されないと主張した。それに対し、Ellis (1994<sup>(11)</sup>) は、Krashen (1985<sup>(12)</sup>) の主張を non-interface position (「非インターフェイスの立場」; 習得された知識と学習された知識はまったく別のものという考え) と位置づけ、それとは異なる strong-interface position (「強いインターフェイスの立場」; 学習された知識は習得された知識に発展するという考え) と、両者の中間に位置する weak-interface position (「弱いインターフェイスの立場」; 学習された知識はことばの習得を促進するという考え) の可能性を示した。

以来、様々な議論を経た現在では、明示的知識は暗示的知識の習得を支援する役割を持つとする説 (i.e., weak-interface position) が一般的になっており、これを具体的に図示したのが図 1 である。第二言語の習得には、学習者がコミュニケーション活動を通して得た言語インプット内の形式 (i.e., 語彙、統語、形態素、音韻、書記素) に気づき、その形式と意味を理解することが必要であり (i.e., form-meaning mappings)、それらが内在化 (意識を伴う使用)、統合化 (自動化された使用) されてアウトプットできる知識 (i.e., 暗示的知識) に至る。文法指導によって得られた明示的知識は、この一連のプロセスの中で気づき (noticing) や理解 (comprehension) を促したり、自身のアウトプットをモニター (monitoring) したりする役目を果たし、特に日本のような英語使用 (i.e., インプットとアウトプット) の機会が少ない学習環境においては、このプロセスを促進すると考えられている。

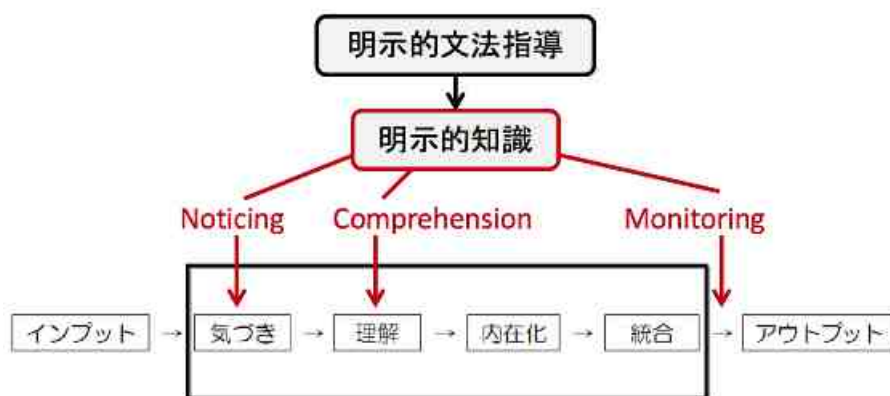


図1. 第二言語習得のプロセスにおける明示的知識の役割 (村野井 [2006]<sup>(13)</sup> を参照)



こういった理論的立場に立てば、英語の明示的知識は日本人英語学習者にとって有用な知的資源と考えられるが、上述の通り、英語教育における「コミュニケーション重視」の風潮が強まる中、「コミュニケーション能力と文法知識は別」という意見や、特に小学校外国語活動が始まって以降は、「中学校で文法を習ったら、小学校で培ったコミュニケーション能力が失われてしまう」といった声が現実によく聞かれる。<sup>(14)</sup> しかし、本当にコミュニケーション能力 (i.e., 英語習熟度) と文法知識 (i.e., 明示的知識) は別なのであるのか。中学校の文法学習は、小学校で得たコミュニケーション能力にとってネガティブな影響を及ぼすのだろうか。<sup>(15)</sup>

本稿は、中学校入学後、英語習熟度が向上する生徒は英語の明示的知識、とりわけ統語や形態素の言語規則を熟知している傾向があるという筆者の経験にもとづき、中学校英語学習における明示的統語形態的知識の重要性を定量定性の両面から解明しようとした関心相関的研究の報告である。具体的には、以下の3つの研究課題を明らかにすることを目的とした。

- (1) 中学生の明示的知識と英語習熟度の間に相関はあるのか。あるとすれば、3年間でどのように変化するか。
- (2) 小学校で培ったコミュニケーション能力は中学校で学ぶ明示的知識に影響を受けるのか。受けるとすればどのような影響を受けるのか。
- (3) 明示的知識は中学生の英語力や英語学習にどのような役割を果たしているのか。

明示的知識と英語習熟度の関係に正の相関が見られれば、中学校での文法学習はコミュニケーション能力の伸長と無関係ではないことが証明される (研究課題1)。また、本研究参加者の一部は、小学校6年間毎日、英語活動を経験した私立小学校出身の生徒で、中学校入学時から高い英語コミュニケーション能力を有している。彼らの中学入学後の明示的知識と習熟度の関係を明らかにすることで、中学校の文法学習が小学校で得たコミュニケーション能力に与える影響も明らかにできる (研究課題2)。さらに、生徒にとって明示的知識がどのように役立っているかを調べることで、上記の *weak-interface position* の検証が可能となる (研究課題3)。

### 3. 方法

#### 3.1 参加者

本研究は、某私立中学校に在籍する生徒を3年間に渡って調査した。明示的知識と習熟度に関する測定の両方に参加した人数は、1年次が229名 (男子141名、女子88名)、2年次が206名 (男子119名、女子87名)、3年次が226名 (男138名、女88名) であった。この中には、継続私立小学校 (以下「継続校」) で6年間毎日、英語活動を経験した生徒が78名 (男39名、女39名) 含まれており、その他は、公立小学校 (以下「公立校」) 5・6年次の2年間、週1回程度の英語活動を経験した生徒であった。中学入学直後、英語検定試験4級レベルのリスニング問題とリーディング問題で構成されたスクリーニング・テストを実施したところ、継続校出身者の平均点 ( $M=90.0$ ) が公立校出身者のそれ ( $M=68.5$ ) を有意に上回っていたことから ( $U=1224.5$ ,  $p=.000$ ,  $r=.66$ )、継続校出身者は公立校出身者に比べて、高い英語コミュニケーション能力を獲得していると考えられた。しかし、公教育における明示的知識の学習は、どちらのグループも中学入学後に開始した。

中学校での英語授業は週6時間 (6単位) で、その内訳は、検定教科書を使った日本人英語教員 (Japanese Teacher of English、以下 JTE) による「英語」が4時間、JTE と外国語指導助手 (Assistant

Language Teacher、以下 ALT) のティーム・ティーチングによる「英語会話」が2時間であった。前者の「英語」では、明示的文法指導とリーディング、ライティング指導がおこなわれた。また、後者の「英語会話」では、設定された場面における会話活動や、英語を媒介としたプロジェクト活動がおこなわれた。ちなみに、継続校の「英語活動」の授業は週 100 分で、クラスサイズも教員構成も中学の「英語会話」とほぼ同じであることから、継続校出身者が小学校で受けていたコミュニケーション活動は質量ともに中学でも提供されていたと言える。

### 3.2 材料

明示的文法知識の測定には、著者が作成した文法性判断テスト(Grammaticality Judgment Test; 以下 GJT)を使用した(付録参照)。GJT は、文法的に正しい文と誤った文をランダムに学習者に提示し、それらが文法的に正しいかどうかを判断させるテストで、学習言語の統語形態的知識を測定する用途で使われる。本研究では、各学年で学習する 20 個の文法項目に対してそれぞれ正文と誤文を1つずつ準備し、計 40 問の GJT を実施した。

Ellis et al. (2005<sup>(16)</sup>)の研究によると、GJT には回答時間に制限のある Timed GJT と、制限のない Untimed GJT という2つのフォーマットがあり、前者は短時間で「直観的」に解答することが求められるため学習者の暗示的知識を、そして、後者はじっくりと考えながら解答できるので学習者の明示的知識をそれぞれ測定すると言われる。本研究では、明示的知識を測定する Untimed GJT のフォーマットを使い、さらに、①正文・誤文の判断(正文の場合は○、誤文の場合は×を記入する)だけでなく、②誤文の場合は誤りを訂正する、③訂正の理由を文法用語を用いて説明する、という解答形式にし、①②③すべてを正解した場合のみ得点を加算することで、参加者の明示的知識をより確実に測ることができるよう工夫した。<sup>(17)</sup>

英語習熟度の測定には、日本人中高生のコミュニケーション能力を測定するベネッセの GTEC for Students (以下 GTEC)を利用した。1年次と2年次は CORE レベル、3年次は BASIC レベルをそれぞれ受験したが、<sup>(18)</sup> いずれのレベルも、Reading、Listening、Writing の力を測る3つのセクションで構成されていた。

最後に、明示的文法知識に対する参加者の意識(i.e., 英語文法知識がどのような場面で役立っていると思うか)を調べるための質問紙を作成して使用した。

### 3.3 手順

GJT、GTEC とともに各学年の1月に実施した。GJT は Untimed フォーマットではあったが、授業時間の制約により、最長 40 分で実施した。<sup>(19)</sup> 採点方法は、上述のように、参加者が①誤文を判断し、②正しく訂正したうえで、③その理由を明示的に説明できた場合を正解とした(各1点、20 点満点)。GTEC は CORE レベルが 70 分、BASIC レベルが 90 分で実施され、それぞれの満点は 440 点と 660 点であった。質問紙調査は、3年次の2月に授業時間の一部(約 30 分)を使っておこなわれた。

### 3.4 分析

各学年で実施された GJT と GTEC の相関を算出し、生徒の明示的知識と習熟度の関係が3年間でどのように変化するかについて、学年全体の傾向、ならびに継続校・公立校出身者別の傾向を分析した。次に、GJT の結果を上・中・下位群に分け、それぞれの群の習熟度の変化を継続校・公立校出身者別に調べた。最後に、質問紙の質的分析をおこない、GJT 上位群の生徒が明示的知識をどのように利用しているかを調査した。

## 4. 結果

### 4.1 記述統計

各学年の GJT と GTEC の記述統計を表1に示す。まず、学年全体の値を見ると、GJT の平均点が1年次で 5.1、2年次で 4.3、3年次で 4.0 と、20 点満点に対して非常に低く、またその値は年次が上がるにつれて下がっている。これは、文法の難度が上がることに加え、過去の研究でも明らかになった「中学生にとっての文法学習の困難さ」(e.g., ベネッセ, 2014<sup>(20)</sup>, 湯川他, 2013<sup>(21)</sup>) を反映していると考えられる。一方、GTEC の点数は1年次から3年次にかけて、282.6、351.0、454.1 と上昇しており、すべての学年で全国平均点 (254、324、403) を上回っていたことから、英語習熟度は3年間を通して比較的高い集団であったと言える。

次に、継続校出身者と公立校出身者の得点を比べると、すべての学年において、GJT、GTEC ともに、継続校出身者の得点が公立校出身者のそれを大きく上回っている。小学校 6 年間の英語活動を経験した継続校出身者が GTEC (英語習熟度) のみならず GJT (明示的知識) の点数でも公立校出身者のそれを上回ったことについて、この学年の担当教諭に尋ねたところ、継続校出身者は小学校高学年辺りから塾に通って文法学習を始めている割合が高いとのことであった。

表 1

記述統計

|      | 1年次                                | 2年次                                | 3年次                                |
|------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| 全体   | ( <i>n</i> = 229)                  | ( <i>n</i> = 206)                  | ( <i>n</i> = 226)                  |
| GJT  | <i>M</i> = 5.1, <i>SD</i> = 4.1    | <i>M</i> = 4.3, <i>SD</i> = 3.9    | <i>M</i> = 4.0, <i>SD</i> = 4.2    |
| GTEC | <i>M</i> = 282.6, <i>SD</i> = 79.9 | <i>M</i> = 351.0, <i>SD</i> = 65.3 | <i>M</i> = 454.1, <i>SD</i> = 88.2 |
| 継続校  | ( <i>n</i> = 80)                   | ( <i>n</i> = 71)                   | ( <i>n</i> = 78)                   |
| GJT  | <i>M</i> = 6.1, <i>SD</i> = 4.7    | <i>M</i> = 5.0, <i>SD</i> = 4.9    | <i>M</i> = 4.8, <i>SD</i> = 4.8    |
| GTEC | <i>M</i> = 336.0, <i>SD</i> = 80.3 | <i>M</i> = 374.4, <i>SD</i> = 62.1 | <i>M</i> = 489.5, <i>SD</i> = 99.8 |
| 公立校  | ( <i>n</i> = 149)                  | ( <i>n</i> = 135)                  | ( <i>n</i> = 148)                  |
| GJT  | <i>M</i> = 4.5, <i>SD</i> = 3.7    | <i>M</i> = 3.9, <i>SD</i> = 3.5    | <i>M</i> = 3.5, <i>SD</i> = 3.8    |
| GTEC | <i>M</i> = 252.9, <i>SD</i> = 62.1 | <i>M</i> = 338.1, <i>SD</i> = 63.5 | <i>M</i> = 434.2, <i>SD</i> = 73.8 |

### 4.2 明示的知識と英語習熟度の相関

3 年間の GJT と GTEC の相関を表 2 に示す。まず、学年全体では、1 年次が  $r = .54$  ( $df = 227$ ,  $p < .01$ ) で「中程度」、2 年次が  $r = .66$  ( $df = 204$ ,  $p < .01$ ) で「中程度からやや強い」、そして、3 年次が  $r = .70$  ( $df = 224$ ,  $p < .01$ ) と「強い」の相関がそれぞれ見られた。この結果から、本研究に参加した中学生の文法知識とコミュニケーション能力には何らかの関係があり、しかも、学年が上がるにつれてその関係は強くなることがわかった。

表 2

明示的知識 (GJT) と英語習熟度 (GTEC) の相関

| 1年次                                | 2年次                                | 3年次                                |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| 全体                                 |                                    |                                    |
| $r = .54$ , $df = 227$ , $p < .01$ | $r = .66$ , $df = 204$ , $p < .01$ | $r = .70$ , $df = 224$ , $p < .01$ |
| 継続校                                |                                    |                                    |
| $r = .58$ , $df = 78$ , $p < .01$  | $r = .69$ , $df = 69$ , $p < .01$  | $r = .79$ , $df = 76$ , $p < .01$  |
| 公立校                                |                                    |                                    |
| $r = .49$ , $df = 147$ , $p < .01$ | $r = .64$ , $df = 133$ , $p < .01$ | $r = .60$ , $df = 146$ , $p < .01$ |

次に、GJT と GTEC の相関を、継続校出身者と公立校出身者に分けて比較したところ、前者は、1年次で「中程度」( $r = .58, df = 78, p < .01$ )、2年次で「中程度からやや強い」( $r = .69, df = 69, p < .01$ )、3年次で「強い」( $r = .79, df = 76, p < .01$ ) 相関が観測され、1年次から3年次にかけて高くなっていったことがわかった。一方で、後者は、1年次で「中程度からやや弱い」( $r = .49, df = 147, p < .01$ )、2年次で「中程度」( $r = .64, df = 133, p < .01$ )、3年次で「中程度」( $r = .60, df = 146, p < .01$ ) の相関となっており、1年次から2年次にかけて高くなったものの、3年次にかけてはやや低くなっていたことがわかった(図2)。この結果から、中学で学ぶ明示的知識は、小学校で高いコミュニケーション力を身につけた継続校出身者に対してより強い影響を持っていたことがわかった。

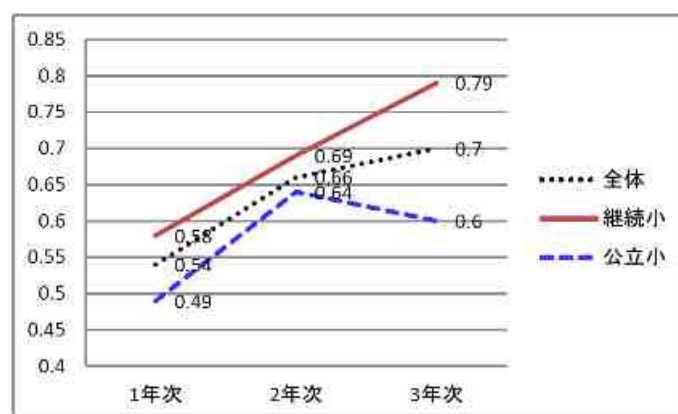


図2. 明示的知識と習熟度の相関の推移

#### 4.3 明示的知識の差による習熟度の違い

GJTの得点を上位・中位・下位群に分け、継続校出身者と公立校出身者のGTEC得点の推移を比較したところ、全学年のすべての群において継続校出身者のGTEC平均点が公立校出身者のそれを上回った(図3)。しかしながら、1年次には全群で見られた有意差が、2年次では上位群と下位群でなくなり、3年次では中位群と下位群の有意差がなくなった(表3)。<sup>(22)</sup> 2年次の上位群で有意差が見られなかった理由として、継続校上位群( $n = 21$ )のGTEC平均点が満点に近かったことが挙げられる。<sup>(23)</sup> この天井効果がなければ、2年次上位群においても継続校出身者の点数が公立校出身者のそれを有意に上回り、その結果、上位群における継続校出身者の優位性は3年間維持されたと考えられる。

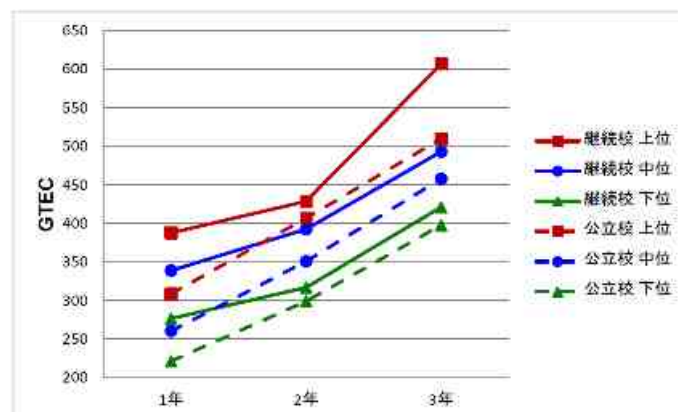


図3. 明示的知識 (GJT) 上中下位群別英語習熟度 (GTEC) の推移

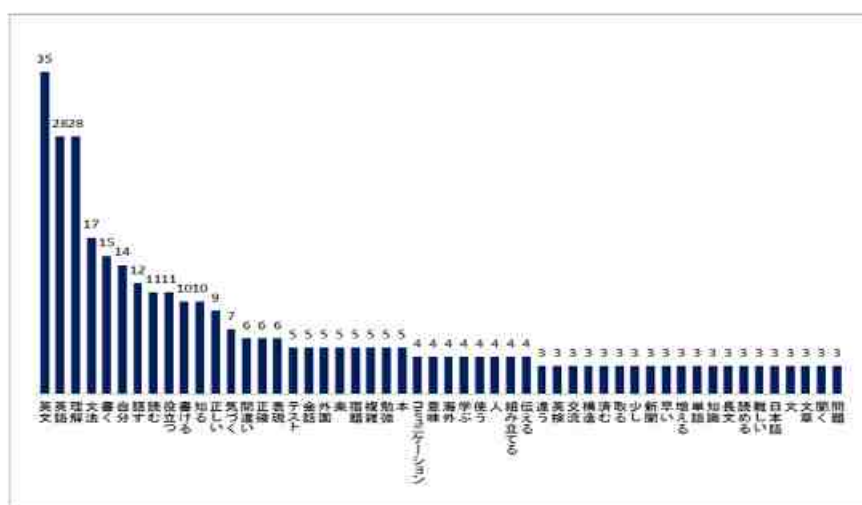


明示的知識 (GJT) 上中下位群別英語習熟度 (GTEC) の比較

| 1年次       |                  |                        |                                       |  |
|-----------|------------------|------------------------|---------------------------------------|--|
| 上位 (9-17) | 繼續校 ( $n = 26$ ) | $M = 387.8, SD = 53.5$ | $t(44) = 4.768, p = .000^*, r = .58$  |  |
|           | 公立校 ( $n = 20$ ) | $M = 308.5, SD = 58.9$ |                                       |  |
| 中位 (3-8)  | 繼續校 ( $n = 30$ ) | $M = 338.8, SD = 75.3$ | $t(104) = 6.035, p = .000^*, r = .51$ |  |
|           | 公立校 ( $n = 76$ ) | $M = 260.4, SD = 53.4$ |                                       |  |
| 下位 (0-2)  | 繼續校 ( $n = 24$ ) | $M = 276.5, SD = 71.6$ | $t(75) = 3.612, p = .001^*, r = .39$  |  |
|           | 公立校 ( $n = 53$ ) | $M = 221.3, SD = 57.4$ |                                       |  |
| 2年次       |                  |                        |                                       |  |
| 上位 (8-18) | 繼續校 ( $n = 21$ ) | $M = 428.5, SD = 25.7$ | $t(41) = 2.179, p = .035, r = .32$    |  |
|           | 公立校 ( $n = 22$ ) | $M = 406.8, SD = 38.1$ |                                       |  |
| 中位 (3-7)  | 繼續校 ( $n = 23$ ) | $M = 392.5, SD = 42.2$ | $t(77) = 3.350, p = .001^*, r = .36$  |  |
|           | 公立校 ( $n = 56$ ) | $M = 350.9, SD = 53.0$ |                                       |  |
| 下位 (0-2)  | 繼續校 ( $n = 27$ ) | $M = 316.8, SD = 47.5$ | $t(82) = 1.490, p = .140, r = .16$    |  |
|           | 公立校 ( $n = 57$ ) | $M = 299.0, SD = 52.8$ |                                       |  |
| 3年次       |                  |                        |                                       |  |
| 上位 (8-17) | 繼續校 ( $n = 21$ ) | $M = 606.8, SD = 38.8$ | $t(43) = 5.496, p = .000^*, r = .64$  |  |
|           | 公立校 ( $n = 24$ ) | $M = 509.9, SD = 72.1$ |                                       |  |
| 中位 (3-7)  | 繼續校 ( $n = 20$ ) | $M = 493.1, SD = 77.9$ | $t(63) = 2.119, p = .038, r = .31$    |  |
|           | 公立校 ( $n = 45$ ) | $M = 457.8, SD = 53.6$ |                                       |  |
| 下位 (0-2)  | 繼續校 ( $n = 37$ ) | $M = 421.0, SD = 66.3$ | $t(114) = 1.862, p = .065, r = .17$   |  |
|           | 公立校 ( $n = 79$ ) | $M = 397.8, SD = 60.7$ |                                       |  |

この結果から、継続校出身者が中学校入学当初に持っていた英語習熟度の優位性は、学年が上がるにつれて明示的知識量の影響を受ける可能性がうかがわれた。つまり、継続校出身者の英語習熟度は、1年次では明示的文法知識の有無にかかわらず公立校出身者のそれを優位に上回るが、2年次以降は文法知識を習得しないとその優位性を失ってしまう。逆に、継続校出身者でも、文法をしっかりと学べば彼らが持つ習熟度の優位性はさらに高まる傾向があることがわかった。

「英語の文法知識はどんな場面で役に立っていますか」と尋ねる自由記述の質問紙調査をおこない、その回答を KH Coder<sup>(24)</sup> を使ったテキストマイニングの手法で分析した。分析の対象にしたのは、3年次の GJT 上位群の生徒のうち、GTEC 点数も上位の 21 名のデータであった。<sup>(25)</sup>



– 45 –



出現した語を量的に分析した結果、頻度の高かった語は、「英文」、「英語」、「理解」、「文法」、「書く」、「自分」、「話す」、「読む」、「役立つ」、「書ける」、「知る」、「正しい」、「気づく」、「間違い」、「正確」、「表現」といった言葉であった(図4)。

次に、それぞれの言葉の関連性を質的に調べるため、共起ネットワークを描いた(図5)。円の大きさはその語の頻度、線の太さは共起関係の強さを表している。

まず、最も出現頻度が高かった「英文」という語を見ると、「理解」、「書く」、「正しい」とつながっている(図5上部)。これは、「(文法知識があれば)英文を理解したり、正しく書いたりすることができる」という生徒の意識を表していると考えられる。また、次に頻度の高かった「英語」には、「自分」、「読む」、「本」、「新聞」、「読める」、「難しい」などがつながっており(図5左上部)、これは「(文法知識があれば)本や新聞など、難しい英語でも自分で読むことができる」という意識を表していると思われる。

一方、こちらも頻度の高かった「文法」と「話す」は、「外国」、「会話」、「交流」などにつながっている(図5下部)。図5右上の「表現」、「使う」、「伝える」といった語のクラスターも合わせて考えると、明示的知識は、生徒が英語を話して何かを伝えようとするときにも役立っていたのではないかと推測できる。さらに、小さいクラスターではあるが、「間違い」と「気づく」というつながりが確認できる(図5左部)。これは、「明示的知識はアウトプットをモニターする役割を持つ」という SLA の理論に関連したクラスターと考えられる。これらの分析から、GJT 上位群の生徒が持つ豊富な明示的知識は、英語を「読む」、「書く」、「話す」などの英語学習を促進し、延いては彼らの習熟度向上に貢献している可能性がうかがえる。

その他、興味深い共起関係としては、図5左下部の「宿題」、「テスト」、「勉強」、「楽」、「早い」、「済む」といったつながりが、「(文法知識があれば)宿題やテスト勉強などの家庭学習がやりやすい」という意識を示しており、また、図5中央部の「日本語」、「文」、「構造」、「違う」、「学ぶ」というクラスターが、「(英語の文法を通して)日本語との違いに気づく」といったメタ言語意識<sup>(26)</sup>の高まりを示していることなどが挙げられる。

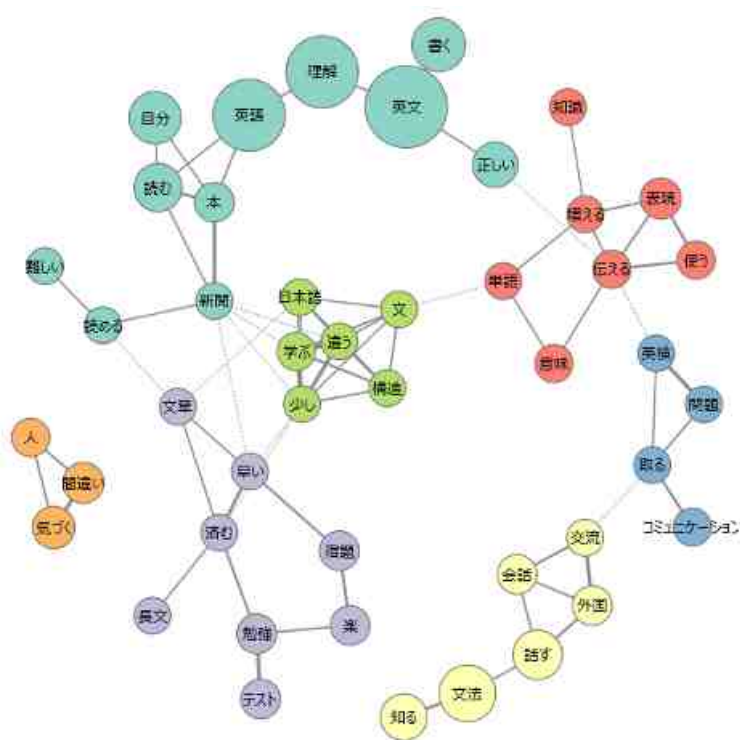


図5. 質問紙調査で出現した語の共起ネットワーク図

## 5. 考察

上記の結果から、本研究に参加した中学生の明示的知識と英語習熟度の間には比較的高い相関があり、学年が上がるにつれてその値は高まっていたことが明らかとなった。また、その相関は、小学校5・6年次に週1回程度の英語活動を経験した公立校出身者よりも、小学校6年間、毎日英語活動に従事した継続校出身者の間で高い値を示しており、しかも、後者の生徒が中学入学時に示していた高い習熟度は、その後の明示的知識の学習次第で伸び悩んだり、逆に高まったりしていることが判明した。これらの結果は、(1)日本人英語学習者にとって、コミュニケーション能力の伸長と文法知識は決して別物ではなく、お互いに関連した能力であること、そして、(2)小学校外国語活動で培ったコミュニケーション能力の向上には、中学校での明示的知識の学習が影響する可能性があることを示している。

まず、コミュニケーション能力と文法知識の関係について考察してみたい。「英文法不要論」主張者の根拠のひとつに、「ブローケンでも通じればいいのだから文法はいらない」というものがある。確かに、場面によっては、知っている単語を頭に思い浮かんだ端から羅列するだけで意思疎通ができることもある。例えば、子ども同士でおこなわれる話し言葉、特に、非言語コミュニケーション(i.e., ジェスチャーや表情など、ことば以外の手段を用いたコミュニケーション)も交えた簡易な会話では、そのような英語で事足りるケースは存在する。しかし、知的年齢が上がるに伴い、複雑で抽象的な概念を伝えたり理解したりする必要が生じると、ことばを統語的規則(i.e., 語順)や形態的規則(i.e., 語形変化)、つまり「文法」に則って操作することが求められる。したがって、英語学習者がいつまでも初心者に留まらず、自らの意思を正確に伝える、また相手の意思をしっかりと理解することができる「熟達した英語使用者」になるためには、文法知識はなくてはならないものであり、特に暗示的知識の習得が難しい日本人英語学習者の場合は、中学校で教示される明示的文法知識をしっかりと学ぶ必要があると言えよう。

次に、小学校外国語活動と中学校での明示的知識の学習について考察する。小学校でおこなわれている英語活動は、定型表現や決まり文句を丸暗記し、それらを音声中心のインプット・アウトプット活動に用いることで直感的な英語知識を増やすことを目的としている。一方、中学校では、インプットに書き言葉が加わって長文化・複雑化し、アウトプットも定型表現を超えた言語産出の機会が増えるなど、認知的な負荷が高まるため、直感ではなく、明示的知識を用いながら意識的に英語を処理することが求められる(e.g., 阿野, 2015<sup>(27)</sup>; 板垣・鈴木, 2010<sup>(28)</sup>)。そのため、中学入学後、明示的知識の習得が停滞する生徒は、小学校での「直感的」な学習から「意識的」な学習に移行できず、その結果、英語学習につまずいてしまう可能性がある。

本研究に参加した継続校出身者も、小学校6年間毎日おこなわれた英語活動を通して直感的、無意識的な英語知識をふんだんに蓄えていたと考えられ、中学入学直後におこなわれた英語検定試験4級レベルのスクリーニング・テストでは、公立校出身者を有意に上回る結果を示した。しかしながら、その後、学年が上がるにつれて継続校出身者の習熟度に差が生じ始めたのは、明示的知識の有無による「直感的英語学習から意識的英語学習への移行の成否」が影響したのではないだろうか。本研究では、継続校出身者でも明示的知識が少ない生徒の習熟度は伸び悩み、一方、豊富な明示的知識を持つ生徒からは、「文法を知っていれば、難しい英語を理解したり、英文を正しく書いたりすることができる」、「間違いに気づく」といった声が聞かれ、実際に高い習熟度を維持していた。これらの結果と考察から、中学校で学ぶ明示的知識は、ますます長く複雑になる英語でも、それらを形式や意味、機能の面から分析し、正しく処理できる知的資源になり得ると考えられる。

さらに、本研究では、(3)明示的知識は、英語の宿題やテスト勉強といった家庭学習を促進したり、日本語との違いに気づくメタ言語意識を高めたりするのに役立っていたことがわかった。生徒の「文法がわかっている

れば、自分で英語を理解できる、書ける」といった意識や、「日本語はこうだけど、英語はこうなんだ」といった発見は、英語に対する興味・関心を引き出し、延いては英語学習への統合的動機づけ (Gardner & MacIntyre, 1991<sup>(29)</sup>)、ないしは内発的動機づけ (Ryan & Deci, 2000<sup>(30)</sup>) を高めるのではないだろうか。アンケート調査に参加した生徒 (i.e., 本研究における英語学習成功者) の回答からは、英語検定試験を受験するための学習や、英語の小説や新聞を読むといった学習を自主的に進めているという evidence も抽出された。「英語がわかる」、「ことばって楽しい」という気持ちが、中学生の自律的な学習を促す要因になることは想像に難くない。

## 6. おわりに

過去の SLA 理論では、明示的知識は産出した英語をモニターする役割を持つとされている。本研究は、習熟度が高い中学生は、明示的知識をそういった場面でも使っているが、同時に、英語を読んで理解したり、また書いたり話したりする際の言語処理を促進する tool として活用していること、そして、「英語がわかる」という自信や満足感が自律的な学習につながっていることを示唆した。「文法はコミュニケーション能力につながる」といった声が聞かれるが、中学生が将来身につけるべきコミュニケーション能力を獲得するプロセスを支援する asset として、明示的文法知識の学習は必要ではないだろうか。

しかしながら、日本人英語学習者の最終的な目標は暗示的知識の獲得であって、明示的知識ではないことは冒頭で述べた通りである。暗示的知識の獲得、つまり「その場ですぐに使える」能力を高めるためには、実際にことばを使用し、図1で示した第二言語習得のプロセスを繰り返す必要がある。したがって、我々英語教員は、明示的知識は飽くまでも暗示的知識構築を支援するものという位置づけを忘れず、明示的知識指導とコミュニケーション活動をバランスよく取り入れる授業を実践する必要がある。

## 注・引用文献

- (1) 一般に「文法」とは、ある言語を構成する語句や文の形、機能、意味に関する規則であるが、言語学的に表現すると、「(英語の) 語彙、形態素、統語等を含む構造に関する規則体系」と定義される。中学生を対象とする本研究では、中学校英語授業で用いられている構造シラバスの内容、つまり、「形態素、統語、それに語彙の一部 (語法、collocation)」を指すものとする (浦野, 2003<sup>(31)</sup>)。
- (2) 佐藤臨太郎・笠原究・古賀功『日本人学習者に合った効果的英語教授法入門—EFL 環境での英語習得の理論と実践』明治図書, 2015.
- (3) 鳥飼久美子『本物の英語力』講談社, 2016.
- (4) 大津由紀雄『英語学習 7 つの誤解』NHK 生活人新書, 2017.
- (5) 鳥飼久美子『国際共通語としての英語』講談社, 2011.
- (6) Ellis, R., *The study of second language acquisition (2nd ed.)*. Oxford University Press, 2008.
- (7) Ellis, R., Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 2005, pp. 141–172.
- (8) 外国語の暗示的知識を獲得する (i.e., 「母語のように使える」) ためには膨大なインプットの量とアウトプットの機会が必要であることは様々な研究から明らかである。
- (9) 大津由紀夫 (編)『学習英文法を見直したい』研究社, 2012.
- (10) Krashen, S., *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman, 1985.
- (11) Ellis, R., *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, 1994.
- (12) 前掲

- (13) 村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店, 2006.
- (14) こうした意見の中には、日本の伝統的な文法重視英語教育に対するルサンチマン的なものもあるが、もっとも大きな問題は、中学校で学ぶ明示的知識とコミュニケーション能力の関係を明らかにする実証研究が皆無であり、*weak-interface position* がいまだ仮説のままであるため、こういった文法不要論が高まっていると考えられる。
- (15) 「コミュニケーション能力 (communicative competence)」と言えば、Canale & Swain<sup>(32)</sup> が提唱した4つの構成要素 (i.e., 文法的能力、談話能力、社会言語的能力、方略的能力) が思い出されるが、小学生や中学生を対象にこうした能力を精緻に測る機会はない。したがって、本稿では、参加者の「コミュニケーション能力」を英語習熟度テスト (i.e., 英語検定試験、GTEC for Students) で測る「習熟度」と同義に扱っている。
- (16) Ellis, R., & Barkhuisen, G., *Analysing learner language*. Oxford University Press, 2005.
- (17) GJT の結果と3学期期末試験の文法問題の結果を比較したところ、3学年とも信頼性係数は0.8以上であった。このことから、GJT のテストとしての妥当性と信頼性は十分に満たしていると判断した。
- (18) 一般的に、GTEC のCORE レベルは中学生向け、BASIC レベルは高校生向けとされているが、本中学校の方針で、3年生にはBASIC レベルを受験させていた。
- (19) すべての年度で、全生徒が時間的余裕をもって解答を終えていたことから、参加者の明示的知識を測定することはできたと判断した。
- (20) ベネッセ教育総合研究所『中高生の英語学習に関する実態調査 2014 速報版』ベネッセ, 2014. Retrieved from <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>
- (21) 湯川笑子・小山哲春・杉本光穂「小学校で英語を学んだ中学1年生の英語学習動機と英語到達度—パイロット・スタディー—」『立命館大学大学院言語教育情報研究科』2, 2013, pp. 69–89.
- (22) なお、有意水準についてはボンフェローニの補正をおこない、 $p < .017$  とした。
- (23) 2年次の継続小上位群 ( $n = 21$ ) のGTEC 平均点は428.5点で (440点満点、SD = 25.7)、うち10名が440点満点であった。
- (24) KH Coder については <http://khcoder.net/> を参照。
- (25) データ概要としては、「総語数」が1,511、「異なり語数」が294、「文の数」が227であった。
- (26) メタ言語意識とは、ことばを客体化して観察する意識や視点のことであり、外国語習得を支援すると言われている。詳しくは大津 (2012)<sup>(33)</sup> を参照。
- (27) 阿野幸一「CAN-DO からの授業づくり」『第21回中学高校教員のための英語教育セミナー (講演&ワークショップ)』キャンパスプラザ京都, 2015年3月21日.
- (28) 板垣信哉・鈴木渉「小学校英語活動の目標—コミュニケーション能力の『素地』と『基礎』」『宮城教育大学国際理解教育研究センター年報』5, 2010, pp. 33–36.
- (29) Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D., An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in second language acquisition*, 13, 1991, pp. 57–72.
- (30) Ryan, R. M., & Deci, E. L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 2000, pp. 68–78.
- (31) 浦野研「明示的知識とコミュニケーション能力：文法指導の意義と位置づけに関する提案」『第18回大学英語教育学会 (JACET) 北海道支部大会』, 2003. Retrieved from <http://www.urano-ken.com/research/JACET2003.ppt>
- (32) Canale, M., & Swain, M., Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1980, pp. 1–47.
- (33) 前掲



付録 Grammaticality Judgment Test (GJT) ※3 年次使用のもの（一部）

### 英語科調査（3 年生）

この調査は、英語学習における文法の重要度について調べるためのものです。みなさんの個人名が公表されたか、この結果が成績に反映することは一切ありませんので、安心して正しいかと思えるものを正直に選んでください。この結果を分析し、今後よりよい英語授業ができるように工夫したいと考えています。みなさんのご協力をよろしくお願いいたします。

**冊子を開かずにお手紙を閉じてください。**

---

本冊子の 2～4 ページに、日本語とそれを英語に直した英文があります。それぞれの英文が文法的に正しいか、正しいか否かの判断をしてください。英文が文法的に正しいと判断したら ☐ の中に〇を、正しいと判断したら×を書いてください。

なお、×（文法的に正しい）の場合、下の＜例＞のように間違っている箇所を指摘し、正しい表現と理由（英文文法用語）を併せて説明してください。ちなみに、単語の綴りが間違っている英文はありません。

＜例＞

1. 私はもうお皿を洗ってしまいました。

I have washed the dishes now.

☒ already ×

☒ 洗った（洗った）の直後に洗った（洗った）

は now でなく already で、how のあとに入れる

2. ケンが私が昨日会った少年です。

Ken is a boy which I met yesterday.

☒ who ×

☒ 先行詞が人、関係代名詞の目的格が入るので

which を使う

授業終了後 10 分間に回収します。それまでしっかりと時間をかけて考えてください。

それでは始めます。下の記名欄に**名前を書き**、冊子を開いて回答を始めてください。

---

CLASS \_\_\_\_\_ NO. \_\_\_\_\_ NAME \_\_\_\_\_

1. あなたは長い間、日本に興味を持っていますか。

Have you been interested in Japan for a long time?

☐

8. あなたの兄さんは 2 年前に東京に住んでいましたか。

Has your brother lived in Tokyo two years ago?

☐

2. 岡田さんはたくさん本を読む男性です。

Mr. Okada is a man whom has written many books.

☐

9. 私は私に、自由時間に私が何をしたいかを尋ねました。

He asked me what I did in my free time.

☐

3. あなたはどのくらいそのバッグを使っていますか。

How long have you used the bag?

☐

10. 彼らは 3 日間、何も食べたり飲んだりしていません。

They did not have had any food for three days.

☐

4. お父さんは私にドアを閉めるように言いました。

My father said me to close the door.

☐

11. これは日本の正月に食べられる伝統的な食べ物です。

This is a traditional food eaten on New Year's Day in Japan.

☐

5. そでで寝ている少年は私の弟です。

The sleeping boy there is my brother.

☐

12. ヒロシは子どものときから医者になりたいかった。

Hirosi has wanted to be a doctor from he was a child.

☐

6. 彼はちょうど朝食を食べるところです。

He has just eaten breakfast.

☐

13. おじいさんがお母さんの兄の兄は、私の父の兄の兄です。

The girl whose father is a boy who is my sister's classmate.

☐

7. あなたは今までにその映画を見たことがありますか。

Have you ever saw the movie?

☐

14. あなたは今までに沖縄を訪れたことがありますか。

Have you ever visited in Okinawa?

☐



生き物の飼育における保育者の意図と教育的効果  
ー幼稚園・保育所への質問紙調査を通してー

A study on kindergarten and nursery teachers' intentions  
and educational effects in the breeding of living things:  
Analysis of questionnaire survey for kindergartens and nurseries

鶴 宏史\*

藤本 勇二\*

岡田 朱世\*\*

TSURU, Hirofumi\*

FUJIMOTO, Yuji\*

OKADA, Akeyo\*\*

要旨

本研究の目的は、幼稚園や保育所での生き物の飼育状況、保育者が生き物を飼育する意図、飼育による子どもの教育的効果を明らかにすることである。A市の公立幼稚園・保育所43施設の保育者を対象に質問紙調査を実施した結果、飼育されている生き物は17種類で、多い順にチョウ、メダカ、スズムシであった。飼育の意図としては、「命の存在、命の大切さや尊さを知る」、「生き物への興味・関心を育む」、「子ども同士の関係を深める」などの9項目が挙げられ、子どもの教育的効果も同様であった。これらは領域・環境および領域・人間関係のねらいや内容が反映されていることが明らかになった。ただし、「子どもに癒しを与える」項目については教育的意図よりも養護的な意図であると考えられた。今後の課題として、長期的に飼育されている生き物も対象にした調査の実施、大規模な調査の実施、小学校との接続が挙げられた。

キーワード：幼稚園 保育所 生き物の飼育 領域・環境 領域・人間関係

1. 本研究の背景と目的

(1) 領域「環境」における生き物やその飼育の位置づけ

生き物の飼育は、幼稚園や保育所などにおいて、様々な教育効果を期待されて行われてきた。幼稚園教育要領の領域・環境の中には、保育の「ねらい」として「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」ことがあげられており、その「内容」の(1)には「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」、(5)には「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」と示されている。さらに、「内容の取扱い」の(3)において、身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分からかかわろうとする意欲を育てるとともに、様々なかかわり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探究心などが養われるように示されている。

保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも同様のことが示されており、生き物に触れ、飼育する経験は、幼児期の子どもたちにとって重要なことであり、多くのことを学ぶ機会となるよう期待されている。

\* 教育学科准教授

\*\* 臨床教育学研究科博士後期課程

## (2) 幼稚園・保育所等における生き物の飼育

### 1) 幼稚園・保育所における生き物の飼育の実施状況

幼稚園や保育所でどのような生き物が飼育されているかに関する調査は数が多いが、先行研究をレビューした山下と首藤（2005）<sup>(1)</sup> は、年代によって飼育する生き物の変動は見られず、哺乳類や鳥類よりも虫類（カタツムリなどを含む）の方が多く飼育されていることを明らかにしている。さらに、短期間の飼育ではカタツムリ、カブトムシ、チョウの飼育率が高く、一ヶ月以上の飼育では哺乳類や鳥類の割合が高かった。

また、井上と無藤（2009）<sup>(2)</sup> は、東京都と兵庫県で幼稚園や保育所での生き物の飼育状況の調査を行い、哺乳類ではウサギ、ハムスター、爬虫類ではカメ、両生類ではカエル（オタマジャクシを含む）、魚類ではメダカとキンギョ、他にザリガニやチョウの幼虫が多く飼育されていること、昆虫類ではチョウの幼虫を除けば、カブトムシ、クワガタ、スズムシなどは多く飼育されていることを明らかにした。

山下と首藤（2009）<sup>(3)</sup> は、積極的に生き物の飼育を行っている幼稚園と保育所の保育者を対象に飼育するに相応しいと思われる虫の種類と子どもの年齢との関係を調査した。結果、3歳児ではカタツムリ、ダンゴムシ、チョウ・ガの順に多く、4歳児ではカタツムリ、チョウ・ガ、カブトムシ・クワガタの順に多く、5歳児ではチョウ・ガ、カブトムシ・クワガタ、カタツムリの順で多かったことを明らかにした。

### 2) 子どもが生き物に触れる体験の意味と保育者の意図

伊藤と小林（2016）<sup>(4)</sup> は、動物飼育における保育者の認識に注目し、質問紙調査を実施した。その結果、保育者は動物を飼育する際に、生物教育上の利点（体の変化が興味深い、羽化が観察できる、産卵・孵化が見られる、動きや習性が面白いなど）よりも飼育・入手のしやすさ（身近にいる、飼育に手間がかからない、子どもでも世話がしやすいなど）を優先していることを明らかにした。また、虫を積極的に飼育している保育者は、生物教育上の利点を重視しているのに対し、そうでない保育者は、自然科学的な学びよりも観察のしやすさや飼育のしやすさを重視していることが明らかになった。

虫の飼育に限定した研究として、山下（2006）<sup>(5)</sup> は、保育者を対象に飼育のねらいとその飼育経験効果について調査を行った。結果、保育者が虫の飼育による効果として、多い順に①命の学び、②思いやりやさしさをもつこと、③生物の生態や多様性を知ることが期待していることが明らかになった。さらに、飼育経験のある子どもとそうでない子どもに調査を行った結果、後者に比べて前者の方が、虫に関する知識、生命に関する理解と想い、他者への思いやりに関する点数が高かったことが分かった。

また、山下と首藤（2008）<sup>(6)</sup> は、虫の飼育が子どもの社会性や情緒の発達にどのような影響を与えるかについて調査を行っている。調査の結果、①アゲハチョウやダンゴムシなどの死を通して命を感じている点、②虫探しや虫の飼育を通して思いやりが育まれている点、③虫が子どもの興味を強く引き付け、子ども同士に話し合うきっかけを与え、仲間を育むことに影響を与えていた点、④完全変態する虫の劇的な変化を目撃した時の感動を通して、生活が生き活きする点、⑤虫の飼育を通して責任感をもつことに影響する点、⑥昆虫を捕まえられるようになったことや、虫について詳しくなったことが子どもの自信となり、自尊感情を高めることへの影響が見られた点、が明らかになった。

### (3) 本論文の目的

先行研究では、幼稚園・保育所における生き物飼育の実態、飼育する生き物を選択する際の保育者の意図、子どもへの影響（教育的効果）、どのような生き物が飼育にふさわしいかなどが調査されていた。これらは時代や地域性などにも左右されると考えられるが、共通している点も多いと推測される。

そこで本研究では、予備的な調査として、一自治体を対象にして幼稚園や保育所においてどのような生き物を飼育しているのか、すなわち飼育状況の実態と、保育者がどのような意図をもって生き物を飼育しているのか、子どもにどのような教育的効果が見られたのかを明らかにすることを目的とする。なお、本研究では、比較的短期間で生態の変化が見られる生き物を対象にしている。

## 2. 研究方法

### (1) 調査対象

A 市の公立幼稚園の教諭および公立保育所の保育士を対象に調査を実施した。A 市には公立幼稚園が 15 か所、公立保育所が 23 か所ある。

### (2) 調査手続き

「幼稚園・保育所における生き物の飼育状況に関する調査」というテーマで、質問紙調査を実施した。質問内容は、①今年度（2018 年 4 月 1 日）から現在において飼育している生き物は何か、②①のなかから一つ選択し、その生物をどのような意図をもって選択したのか、③②選択された生き物を育てたことで、どのような教育的効果が得られたと考えるか、である。すべて自由記述形式で記載。

各幼稚園・保育所に質問紙を郵送し、5 歳児クラスを担当する保育者に回答してもらった上で返送するように依頼した。なお、5 歳児クラスが複数ある場合は園長・所長に任意で選択してもらうように依頼した。調査期間は、2018 年 10 月 1 日～10 月 20 日である。

### (3) 分析方法

単純集計によって以下のような分析を行った。

①記載された生き物を同じ種類ごとに分類した。

②選択された生き物ごとにその生き物を選択した意図と教育的効果を表記し、その上で、類似している選択の意図と教育的効果ごとに分類した。

### (4) 倫理的配慮

A 市の教育委員会および保育行政担当部署に調査の依頼をし、その際に研究目的と意義、研究方法について事前に文書にて説明を行った。了承を得た後、各幼稚園・保育所に同様の方法で説明を行った。その後、調査協力の任意性と同意・拒否撤回の自由、個人情報保護、データの厳重な保管と調査後のデータの破棄、研究結果公表などについて文書で説明を行った。

## 3. 結果

アンケートは 38 施設のうち 21 施設から回収することができた（回収率は 55.2%）。

### (1) 各施設で飼育されている生き物の種類

17 種類の生き物が確認できた。21 施設において、飼育されている生き物で最も多かったのはチョ

ウ（ツマグロヒョウモン、アゲハチョウ、ナミアゲハなど。幼虫も含む）で 14 施設であった。次にメダカとスズムシがそれぞれ 12 施設、カタツムリが 9 施設、カブトムシ（幼虫含む）が 8 施設、キンギョが 7 施設、ザリガニが 6 施設、エビ（ミナミヌマエビ、ヌマエビなど）とクワガタ（オオクワガタなど）がそれぞれ 5 施設、カメ（イシガメなど）が 4 施設、ダンゴムシとトンボ（ヤゴ）、カエル（オタマジャクシ含む）がそれぞれ 3 施設、ドジョウ 2 施設、グッピーとアカハライモリ、テントウムシがそれぞれ 1 施設であった。

## (2) 生き物を飼育する保育者の意図と子どもへの教育的効果

自由記述を分析した結果、飼育の意図については 48 記述、教育的効果については 39 記述が抽出できた。類似したものを分類した結果、それぞれに 9 つの項目が浮かび上がり、飼育の意図と教育的効果はほぼ一致していた。以下、その結果を示すが、保育者の飼育の意図と、それに対応する教育的効果について記述する。なお、イタリック体は保育者の記述内容である。

表 1 飼育されていた生き物

| 生き物            | 施設数 |
|----------------|-----|
| チョウ（幼虫を含む）     | 14  |
| メダカ            | 12  |
| スズムシ           | 12  |
| カタツムリ          | 9   |
| カブトムシ（幼虫を含む）   | 8   |
| キンギョ           | 7   |
| ザリガニ           | 6   |
| エビ             | 5   |
| クワガタ           | 5   |
| カメ             | 4   |
| ダンゴムシ          | 3   |
| トンボ            | 3   |
| カエル（オタマジャクシ含む） | 3   |
| ドジョウ           | 2   |
| グッピー           | 1   |
| イモリ            | 1   |
| テントウムシ         | 1   |
| 計              | 86  |

表 2 飼育する生き物を選択した保育者の意図と子どもへの教育的効果

| 項 目                   | 保育者の意図 | 教育的効果 |
|-----------------------|--------|-------|
| 命の存在、命の大切さや尊さを知る      | 13     | 5     |
| 生き物への興味・関心を育む         | 11     | 8     |
| 生き物の生態を知る、変化や不思議さに気付く | 9      | 8     |
| 子ども同士の関係を深める          | 4      | 5     |
| 生き物への親しみや愛着、思いやりをもつ   | 3      | 2     |
| 知的好奇心や探究心を育む          | 3      | 6     |
| 他者への思いやりを育む           | 3      | 1     |
| 責任感を育む                | 1      | 2     |
| 子どもに癒しを与える            | 1      | 2     |
| 計                     | 48     | 39    |

### 1) 命の存在、命の大切さや尊さを知る

保育者は生き物の飼育を通して、子どもに命の存在を知ってもらいたい、そして命の大切さや尊さを知ってもらいたいと考えていた。

- ・ 生き物には命があることを知らせる。
- ・ 生命を大切に作る心を育むために、飼育活動がそのひとつになると考えています。

生き物の飼育を経験したり、その生き物の死を目の当たりにしたりすることによって、子どもたちが命の存在を知り、その大切さを実感していることを保育者は確認していた。

- ・命の存在を知る機会となった。命の素晴らしさやはかなさを知り、感じる事ができた。
- ・カブトムシの死により何で死んだのか？について「エサが足りなかったのか？」「病気になったのか？」「強いカブトムシにやっつけられたのか？」「寿命なのか？」等の話をするきっかけとなり、命について考える機会となった

## 2) 生き物への興味・関心を育む

保育者は子どもの身近に生き物が存在すること、そして、それらに対して興味や関心を持ってもらいたい、あるいはさらに興味・関心を深めてほしいと願い、生き物の飼育を行っていた。

- ・図鑑では分かりきれない特徴等を子どもたちが知り、自然や生き物に対する興味関心が深まっていくことをねらいに飼育した。
- ・動植物への興味を広げる、深める。

子どもたちは生き物の飼育を通して、生き物に対して興味や関心をもつ姿が見られるようになった。さらに、これまであまり生き物に興味を示さない子どももそれらに対して関心を示すようになった。

- ・身近な自然と触れ合う体験を通して、興味・関心につながった。
- ・今まで虫に興味を持っていなかった子どもも、チョウがとんでいることに気付く姿もあり、興味の広がりも感じた。

## 3) 生き物の生態を知る、変化や不思議さに気付く

生き物が活動する様子や、生き物が変態する過程を知り、その様子や変化、不思議さに気付くことをねらいにして、保育者は生き物の飼育を行っていた。

- ・その生態に興味を持つことを目的に、完成するまでの間飼育ケース（水槽）で飼うことにした。
- ・幼虫からさなぎ、ちょうまで、その成長が日々見て感じとることができるため、こういう体験をする機会が乏しくなっていることから、あえて飼育した。
- ・数年前より飼育していたカブトムシが卵を産み、その卵から幼虫が生まれて大きくなり変態していく様子を子どもが実際に世話をしながらじっくり観察することができる。

生き物の飼育を通して、子どもたちは生き物のもつ不思議さに気付いたり、生き物が卵から成虫になる変態の過程を目の当たりにしてその変化に気付いていた。

- ・自然のもつ美しさ、不思議さに魅せられ「きれいなあ〜」という言葉が聞かれたり、じっと観察する姿も見られたりした。
- ・実際に幼虫がさなぎになりちょうになる過程を知らなかったり、見たことがない子どもが多かったので、飼育して実際に見ることで、とてもよい経験となった。

## 4) 子ども同士の関係を深める

保育者は、生き物とのかかわりを通して子ども同士の関係を深めたり、当番活動としての生き物の飼育を通して様々な思いを共有し関係を深めることを願っていた。

- ・自ら生き物に触れたり、見たりすることで、友達同士のかかわりを深めたり、言葉を引き出したりできるようにしている。
- ・友達と一緒に世話をすることで様々な感情を共感し合い友達関係を深めてほしい。



生き物との関わりや生き物の飼育を通して、子どもたちは関わり合ったり、生き物のことを話し合ったりする姿が見られた。

- ・ザリガニの観察を通して友達との関わり場となった。
- ・一緒に遊ぶ機会の少ない友達とも声をかけ合い、役割を決めたり、カブトムシの様子を話し合ったりする姿が見られていた。
- ・代々、世話をすることを受け継いでいくことで、子ども同士のつながりもできている。

#### 5) 生き物への親しみや愛着、思いやりをもつ

保育者は子どもたちに生き物への興味・関心に加えて、生き物と接する機会を多くすることでそれらを身近な存在だと感じてほしいと願うとともに、愛着をもってほしいと願っていた。

- ・身近にいる虫に興味・関心をもち、調べたり、世話をし親しみをもてるようにする。
- ・身近な動物に親しみ、興味をもち、いたわる気持ちを育てたい。

子どもたちは生き物の飼育を行うことで、生き物を大切に生き物に対しても思いやりの気持ちが育っていた。

- ・継続して世話をすることで愛着をもち、大切に扱うようになる。
- ・生き物に対する思いやりの心も育った。

#### 6) 知的好奇心や探究心を育む

保育者は生き物の飼育を通して、もっと知りたい気持ちを育んだり、不思議に感じたことを図鑑で調べたりして探究する心を育みたいと考えていた。

- ・身近な場所で飼育することで、子ども自身が自ら興味・関心を持ち観察する、触れる、発見を経験出来たらいいなと考えていました。
- ・様々な気付き・発見から、主体的に関わり知ろうとする力を育みたいと思っています。

子どもたちは生き物とのかかわりや飼育を通して、様々な疑問をもち、自分なりに考えたり調べたりする姿が見られた。

- ・図鑑など自分で調べようとする姿勢につながった。
- ・毎日観察することで、「なぜ」「どうして」という変化に気付き、知的好奇心が芽生えてきています。——中略——色々な方法で知ろうとする姿が見られるようになってきています。
- ・飼育することで「どうして水かえするの」「どうしてごはんあげるの」「どうやってねるの」など不思議に思って考え知ろうとする子どもたちの姿があった。

#### 7) 他者への思いやりを育む

生き物の飼育を通して、保育者は子どもたちが生き物だけでなく、他者への思いやりも育ってほしいと願っていた。

- ・思いやりを育む。
- ・他者への思いやりをもつことができるように。

子どもたちは生き物の飼育を通して、友達を助けようとする気持ちが育っていた。

- ・その動物に気を配る、目をかけることを覚え、友達に対しても困っていたら助けようとしたり、友達の姿を見て一緒にしようとする子ども達の姿があった。

## 8) 責任感を育む

保育者は、生き物の飼育を通して子どもたちの責任感を育てようとしていた。

- ・友達と協力し、責任感をもって、自分達で世話をする。

子どもたちは、自分たちが世話をしないと生き物がどうなるかを自覚し、自ら生き物の世話を意識をもつようになった。

- ・自分が世話をしないと死んでしまうという意識がもっている。
- ・友達と交代で当番を決め行っていたことで、自分達でやろうと意識を持ち、責任感をもって世話をするようになる。

## 9) 子どもに癒しを与える。

保育者は、子どもたちに癒しを与えようと考えて生き物を飼育していた。

- ・全員が通る玄関に置いて生き物に関心を持つとともに、癒しを与える。

子どもたち生き物の姿や流水音に癒されたり、情緒が乱れた時も生き物の姿を見ることで心理的な安心感を覚えていた。

- ・その姿（砂利にかくれてひょっこり顔を出す）や、ポンプから流れる水の様子に子どもも保護者も保育士も癒されている。
- ・小さな子どもたちは、登降所時、あいさつをしたり、エサをやったりして親しみをもっている。そのことで、泣いてしまったりしたときもキンギョを見ることで気分転換になっている。

## 4. 考察と今後の課題

### (1) 生き物の飼育状況について

本研究において、幼稚園および保育所で飼育されている生き物で最も多かったのはチョウ（幼虫含む）で14施設、次にメダカとスズムシがそれぞれ12施設、カタツムリが9施設、カブトムシ（幼虫含む）が8施設と続いた。

上記の結果は、若干の順位の違いはあるが、山下と首藤（2005）<sup>(7)</sup>のカタツムリ、カブトムシ、チョウの飼育率が高いという研究結果とほぼ一致していた。また、チョウが最も多く飼育されている点は、井上と無藤（2009）の調査<sup>(8)</sup>や山下と首藤（2009）の調査<sup>(9)</sup>と一致していた。さらに、スズムシとカブトムシ、メダカが上位を占めている点についても、井上と無藤（2009）の調査<sup>(10)</sup>と一致していた。これらの結果は、山下と首藤（2005）<sup>(11)</sup>が指摘するように、短期間での生き物の飼育の場合、保育者の選択肢は時代や地域性にあまり影響がないといえる。そして、後述するような飼育の理由とも関連するが、これらの生き物は捕獲しやすいことに加えて、「体の変化が興味深い」、「触ることができる」、「観察しやすい」などの理由（山下・首藤、2009）<sup>(12)</sup>で選択されると考えられた。

### (2) 生き物を飼育する保育者の意図と子どもへの教育的効果について

本研究では、保育者が生き物を飼育する意図とその教育効果についてそれぞれに9つの項目が浮かび上がった。これらの項目は、先行研究とほぼ一致しており、「命の存在、命の大切さや尊さを知る」、「生き物への興味・関心を育む」、「生き物の生態を知る、変化や不思議さに気付く」、「生き物への親しみや愛着、思いやりをもつ」、「知的好奇心や探究心を育む」の6項目は、幼稚園教育要領や保育所保育指針に示される領域・環境の「ねらい」や「内容」を反映させていることが考えられた。「子ども同士の関係を深める」、「他者への思いやりを育む」、「責任感を育む」は領域・人間関係の「ねらい」

と「内容」が基盤になると思われる。

ただ、本研究では、生き物を飼育する意図と教育的効果として「子どもに癒しを与える」が挙げられていたが、この項目は先行研究では見られなかった。この点は、保育所保育指針で示される養護の「情緒の安定」の「ねらい」の一つに「④一人一人の子どもがくつろいで共に過ごし、心身の疲れが癒されるようにする」とあり、『保育所保育指針解説』においては「子どもたちが生活を共にする保育所において、保育士等が一人一人の子どもの状態を把握し、心身の疲れが癒やされるよう心がけることも必要である。一日の生活の流れにゆとりをもたせ、子どもが場や周囲の人々に親しみや安心感をもち、くつろいで過ごせる環境となるよう配慮することが求められる」とあり、保育者は教育的な視点というよりも養護的な視点から生き物飼育を捉えていると考えられた。そして、実際に生き物の姿に癒されたり、情緒が安定したりする子どもがいることが確認された。対象となった生物はキンギョとドジョウであったが、観賞魚の飼育がリラクゼーション効果を与えることは明らかになっており<sup>(13)</sup>  
<sup>(14)</sup>、今後はこのような視点からの研究も求められるだろう。

また、保育者が生き物を飼育する際の意図や基準は、生物教育上の利点（体の変化が興味深い、羽化が観察できる、産卵・孵化が見られる、動きや習性が面白いなど）と、飼育・入手のしやすさ（身近にいる、飼育に手間がかからない、子どもでも世話がしやすいなど）に分類でき、積極的に生き物を飼育する保育者は後者より前者を重視することが明らかになっている<sup>(15)</sup>。本研究では後者の記述が見られなかったため、本研究の調査対象の保育者が積極的に生き物を飼育していることが推測された。加えて、伊藤と小林（2016）の研究<sup>(16)</sup>などでは選択肢を提示する調査であったが、本研究の調査では「その生物をどのような意図をもって選択したのか」という自由記述だったため、教育的な意図（ねらい）のみを記述した可能性が高いと思われる。

### （3）小学校へ接続について

本研究で明らかとなった保育者が生き物を飼育する意図とその教育的効果のうち、幼稚園教育要領や保育所保育指針に示される領域・環境の「ねらい」や「内容」が反映されていると考えられる6項目は、すなわち生活科の内容（7）に合致している。一方で、「子ども同士の関係を深める」、「他者への思いやりを育む」、「責任感を育む」は、小学校では特別活動において育む「目標」と「内容」に相当する。加えて、「子どもに癒しを与える」については、小学校では「教室環境の整備は、学級経営・ホームルーム経営の一つとして考えること」<sup>(17)</sup>と示されるよう学級経営の側面が大きい。保育者が生き物を飼育する意図とその教育効果を掘り所に、幼児教育・保育と小学校教育の連続性や接続の道筋を検討する手立てを得ることができたと考える。

本研究における飼育率が高い生き物は、チョウ、スズムシ、カブトムシは3年生、メダカは5年生などいずれも理科授業での主たる飼育対象である。ここからも、保育者は生物教育上の利点を重視していることが伺われる。生活科で飼育する生き物として<sup>(18)</sup>挙げられている条件と本研究の内容はおおむね一致しているが、「児童の夢が広がり多様な活動が生まれるもの」について、本研究では挙げられていなかった。

### （4）今後の課題

本研究では、予備的な調査として、一自治体を対象にして幼稚園や保育所における飼育状況の実態と、保育者がどのような意図をもって生き物を飼育しているのか、子どもにどのような教育的効果がみられたのかを明らかにすることを目的に考察した。

今後の課題として、第一に、本調査では短期間で飼育する生物を対象にしたので長期間にわたって飼育する生き物の実態などを明らかにすることである。生活科でも生き物への親しみをもち、生命の尊さを実感するために、継続的な飼育を行うことには大きな意義がある。同時に短期間での飼育と長期間での飼育に関連があるのか否かについても明らかにしたい。

第二に、本調査の結果などをもとにして調査票を作成し、大規模な調査を実施することである。先行研究をみても思いのほか大規模な調査の実施は少ないため、調査実施は新たな知見を得られる可能性が高いと考えられる。

第三に、前項でも触れたが、小学校の飼育状況との関連である。幼児教育と小学校教育の連続性や接続の重要性が指摘される昨今、生き物の飼育によって学ぶ内容の連続性が意識されているのか否かなどを明らかにしたい。

## 注・引用文献

- (1) 山下久美・首藤敏元「幼稚園・保育園の動物飼育状況と飼育体験効果に関する研究展望—子どものムシとの関わりに関する研究に注目して—」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』4, 2005, pp. 177-188.
- (2) 井上美智子・無藤隆「幼稚園・保育所における自然体験活動の実施実態 (2) 動物飼育の実態」『教育福祉研究』35, 2009, pp. 1-7.
- (3) 山下久美・首藤敏元「幼稚園・保育園での虫飼育実践の提案」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』8, 2009, pp. 159-168.
- (4) 伊藤哲章・小林みゆき「動物飼育における保育者の認識に関する研究」『日本科学教育学会研究会研究報告』30 (6), 2016, pp. 75-78.
- (5) 山下久美「ムシ飼育のねらいとその飼育経験効果について：幼稚園・保育園におけるムシの飼育の意味」『人文・社会科学論集』23, 2006, pp. 79-98.
- (6) 山下久美・首藤敏元「虫との関わりが幼児の社会性の発達に与える効果について」『埼玉大学紀要 教育学部』57 (2), 2008, pp. 105-121.
- (7) 山下・首藤, 2005, 前掲論文.
- (8) 井上・無藤, 2009, 前掲論文.
- (9) 山下・首藤, 2009, 前掲論文.
- (10) 井上・無藤, 2009, 前掲論文.
- (11) 山下・首藤, 2005, 前掲論文.
- (12) 山下・首藤, 2009, 前掲論文.
- (13) 近喰ふじ子・河野貴美子・田端信利「鑑賞魚飼育によるリラクセーション効果」『心身医学』36 (7), 1996, p. 625.
- (14) 飯田緑「鑑賞魚飼育による効果について」『癒しの環境』15 (2), 2010, pp. 37-40.
- (15) 伊藤・小林, 2004, 前掲論文.
- (16) 同上論文.
- (17) 文部科学省『生徒指導提要』, 2010, p. 149.
- (18) 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』, 2017, p. 45.

## 参考文献

- (1) 平田豊誠・小川博士「保育士を対象とした『虫』と『動物』についての意識調査」『佛教大学教育学部学会紀要』17, 2018, pp. 75-87.

- (2) 伊藤哲章「幼稚園・保育所における生き物飼育に関する保育者の視点」『教材学研究』28, 2017, pp. 135-142.
- (3) 二宮譲「保育室における動物飼育を効果的に実践するために－実地調査に基づくプログラムの検討－」『教職課程年報』12, 2017, pp. 131-137.



## 小学校における外国人子女教育の試み

—文部省(現文部科学省)指定帰国子女教育受入推進地域センター校の取組から—

Trial of education for foreign children in elementary school :  
From the efforts of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology's  
designated regional educational center school to promote acceptance of returnee children

古岡 俊之\*

FURUOKA, Toshiyuki\*

### 要旨

外国人子女に対する受け入れ施策は、近年の日本における著しい国際的活動の拡大に対応し、徐々に拡大されつつあると言える。これらの施策や受け入れ態勢が、外国人子女にとって多大な助けとなってきたことは言うまでもないが、必然として多くの問題が残されていることも事実である。更に年々外国人子女を取り巻く状況も複雑化し、その問題は多様化する傾向にあると言える。こうした問題の一つとして、外国人子女の異文化対処の失敗、いわゆる「不適応」が挙げられる。本稿は、外国人子女の健全な発達・自己実現の方途は何かなどの解明を目指したものである。研究方法としては、外国人子女の不適応の事例研究を中心に行った。そこで分かってきたことは、外国人児童の受け入れ、適応指導、日本語指導を上手く機能させる鍵は大きく4つあるということである。1つは個々の児童に応じたきめ細やかな指導、2つは担当者の配置と組織的対応、3つは家庭、地域の力、そして最後には地域で育ってきた子ども達である。人間尊重を基盤にした教育の推進こそが受入の要であるといつてよい、

キーワード：外国人子女    日本語指導    共生    人間尊重    地域で育ってきた子ども

### 1. はじめに

「外国人児童」という文言が、初めて筆者の勤務校(文部科学省指定・帰国子女教育受入推進地域センター校)研究紀要に出てきたのは、第6集(1989年度)で、そこには今後の課題として「日本語習得が不十分な外国人児童生徒や帰国児童生徒の日本語指導方法の研究」があがっている<sup>(1)</sup>。1987年度より帰国子女教育、そして国際理解教育に取り組み初めてから3年目のことである。受け入れ態勢も軌道に乗り、適応指導や国際理解教育の進め方を追究していたA小学校に、外国人児童の編入についての問い合わせが来たのがこの頃である<sup>(2)</sup>。

それから30年。世界の情勢は地球的規模で激変し、今も変動し続けている。国際化はますます進展し、わが国において毎年多くの外国人児童生徒が増え在籍しており、30年前の状況とはさらに大きく変わってきている。とくに、ポルトガル語を母語とする児童生徒が多いのが特徴である<sup>(3)</sup>。この状況を踏まえ、文部科学省は日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施について、学校教育法施行規則の一部改正(2014年)により、「特別の教育課程」での日本語指導の実施を可能とし、さらに「外国人児童生徒受入れの手引き」を改訂するなどして、受け入れ態勢の確立とその指導の一層の充実を求めているところである<sup>(4)</sup>。

そこで、A小学校での外国人子女教育の実践をふり返り、その成果を検証することによって、受け入れ態勢、学級指導や専任教員による取り出し指導、日本語教材作成がこれからの外国人子女教育の

---

\* 学校教育センター非常勤講師・神戸女学院大学特任教授

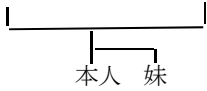
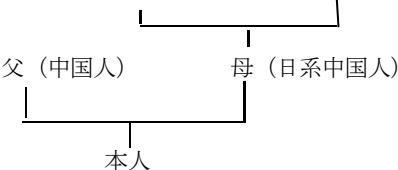
モデルになり得るかを実証的に検証していきたい。

## 2. 外国人子女教育の歩み

### 2-1 日本語の力をつける取り出し指導（1987 年度実施）

#### 2-1-1 編入学児童のプロフィール

第 1 表 編入学児童のプロフィール

|       |                                                                                                       |       |                                                                                                        |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 児 童 名 | S(男)                                                                                                  | 児 童 名 | G(女)                                                                                                   |
| 編入学年  | 第 3 学年                                                                                                | 編入学年  | 第 6 学年                                                                                                 |
| 編入年月日 | 1987 年 5 月 1 日                                                                                        | 編入年月日 | 1987 年 5 月 13 日                                                                                        |
| 在留国・市 | フィリピン共和国・セブ市                                                                                          | 在留国・市 | 中華人民共和国・上海市                                                                                            |
| 在留期間  | 6 年 1 ヶ月(2 歳～8 歳)                                                                                     | 在留期間  | 13 年(0 歳から 13 歳)                                                                                       |
| 教育機関  | インターナショナルスクール                                                                                         | 教育機関  | 現地小学校(1980 年 9 月～1986 年 7 月)<br>現地中学校(1986 年 9 月～1987 年 4 月)                                           |
| 使用言語  | 家庭—英語 学校—英語 地域—英語                                                                                     | 使用言語  | 家庭—中国語 学校—中国語<br>地域—中国語                                                                                |
| 家族構成  | 父(日本人) 母(フィリピン人)<br> | 家族構成  | 祖父(日本人) 祖母(日本人)<br> |

本節では、1987 年度の実践事例について、S 君、G さんを取り上げて紹介する。2 人は、プロフィール（第 1 表）から分かるように「外国人児童」ではない。S 君は、父親が日本人で日本語が話せるが、母親がフィリピン人で全く日本語が話せないという家庭に育ち、2 歳から 8 歳までフィリピンに在留し、英語を使う生活をしてきた。G さんは、中国からの引き揚げ者子女で、本人はもちろん両親も日本語が理解できなかった。本来、中学 1 年生の学齢であるが、日本語の学習と生活適応のため、学年を一つ下げて本校の第 6 学年に編入することになった。なお、S 君は日本語の基礎を習得し、日本の学校生活に慣れるまでという条件付きで区域外就学を許可された。

#### 2-1-2 専任教員による取り出し指導の方針

取り出し指導の方針であるが、A 小学校では主として国語と社会科の全時数を専任教員（＝以下筆者）が指導することにしていた。音楽、図画工作、家庭科、体育などの時間を除外した。これらは日本語の理解ができていなくとも、実技を伴う指導が多く、体感によって他の児童と一緒にでも支障なく活動できると考えたからである。

また、実験や観察など、実際に見たり操作したりして理解できる時間も、できるだけ在籍学級で指導するようにした。学級活動については、内容が理解できず話し合いに直接参加できないことが多いが、積極的に聞くという活動での参加はできる。学級での活動に参加するというそのことに意義を見出し、少しでも早く学級の一員としての自覚を持たせるように考えた。そして他の児童には、帰国児童・外国人児童の存在を一人の仲間として学級の中で早く認めてもらうためにも、在籍学級で過ごす時間が多くなるように配慮してきた。

### 2-1-3 「学校が怖い」という S 君の指導について（編入学の日）

5 月 1 日、S 君の本校での学校生活 1 日目である。朝の会で学級（三年生）の児童に紹介したが、それから 5 分ほどして、周りの子ども達の歓声を自分への批判の声と勘違いして心細くなったのか泣き出し、教室の外で待っていた両親の下へ飛び出してしまった。筆者にわけを聞いてもらい落ち着いたが、こんなこともあり 2・3 校時は筆者のいる帰国子女教育室で過ごした。以下、そのときの筆者の指導記録の一部を紹介する<sup>(5)</sup>。

“Let's play baseball.” と誘いかけると、“I like baseball game.” と弾んだ声が返ってきた、そして目を輝かせながら身を乗り出してきたのである。私はこの子に今必要なのは「これだ!」と思い、しばらくはゲームに興じさせることにした。“Lan La La.” “Oh! Homerun.” など弾んだ声が出てきた。随分楽しそうであった。すっかり気分が落ち着いてきたようである。

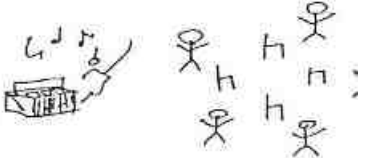
3 校時は英語の本を読み聞かせた。いつも使い慣れている英語に触れて嬉しくなったのか、“I read, I read.” と、繰り返して言い、結局、私（専任教諭）が聞かせてもらうことになってしまった。給食の時間となり教室へ戻したが、担任に聞くと、焼きそばをおかわりするほどの食欲だったという。安心した。その日は、本来 5 校時までである日であったが管理職・担任と相談し、初日でもあるので過度な負担をかけないように配慮し、給食後は下校させることにした。日本（本校）での学校生活は、このようなことから始まった。 「授業記録 1/1989 年」

以下、S 君の転出（2 ヶ月後に校区の学校へ編入学）までに行った指導の経過の概略を示すことにする（第 2 表）。表中の G さんは、前述の中国からの引き揚げ者子女で、T 君は、日本語が不十分なアメリカからの帰国児童である。同じ日本語を学ぶという共通点のある仲間と一緒に、指導を受けることが励みになるのではないかと考え、学年の枠を越えて同じ時間に指導する時間を週 3 時間設定した。

第 2 表 指導の経過

「授業記録 2/1989 年」

| 月日           | 指導内容                                                                                                                                               | 児童の様子                      | 感想・所見                                                                                                                                                          |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 / 7<br>(木) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日は～です。</li> <li>一月日・曜日・天気一</li> <li>・昨日は～でした。</li> <li>一月日・曜日・天気一</li> <li>・折り紙 紙の色の名前。</li> </ul>        | 赤, 青, 黄の色紙を使って船を折って見せてくれた。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・英語で表現をしてから日本語で言い表すようにして理解しやすくした。英語の表現を待っていることが多い。</li> <li>・これはすぐ覚えた。</li> <li>・交通信号の色でもあるので意図的にこの色の紙を使わせた。</li> </ul> |
|              | 体育で逆立ちするのをたいそう怖がっていた。                                                                                                                              |                            |                                                                                                                                                                |
| 5 / 8<br>(金) | 社会科西宮巡りの日、乗り物酔いの心配をしていたがそれもなく結構楽しんでいた。トイレ休憩の時、ポケットからいきなりお金を取り出し、自動販売機でコーラを購入したので驚く。これも習慣の違いである。説明し、勝手に購入してはいけないこと、飲んではいけないことを納得させたが、分からせるのに苦労した。   |                            |                                                                                                                                                                |
| 5 / 9<br>(土) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・英語と比べながら、僕は、N/S です。これは何です。</li> <li>これは机です。あれは何ですか。あれはテレビです。それは椅子ですか。いいえ、それは椅子ではありません。～を～して下さい。</li> </ul> |                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・S 君は教室に入った後、出入り口の戸を開けたままのことが多かったので「戸を開けて（開けて）下さい。」という依頼の仕方の学習をさせた。</li> </ul>                                          |

|             |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6/21<br>(日) | <p>(日曜参観日)</p> <p>・ことば集め</p> <p>動物</p> <p>食物</p> <p>3人一緒</p> <p>・カルタ取り</p>                | <p>しりとり遊びをしながら言葉集めをした。「ん」のつく言葉を出したら「負けだよ」と言っても、「そんなの、おかしい、言葉は言葉だ。」と言い、目に涙を浮かべながら、自分は負けていないことを主張してきた。</p> <p>(集めた言葉の数)</p> <p>動物の名前…12個 食物の名…21個</p> <p>一番多く集めた。</p> <p>最後までやり通したこと、多くの言葉集めができたことを褒め、さらに3人の中で一番多く言葉集めができたことを知らせるや、びっくりするほどの大声で「やったー、やったー」と叫び、両手を上へ上げ、「I'm a champion.」を連発し、笑いを誘っていた。</p> | <p>・勝負がねらいではなく、できるだけ多くの言葉を出させたかったので、主張を認め、「ん」のついた言葉でもその前の文字を頭に記して、言葉探しを続けさせた。</p> <p>(ex. き<sup>⑦</sup>ん)</p> <p>・一度出てきた言葉と重ならないように、という条件に沿って一生懸命に学習を進めていた。</p> <p>・感受性の強い児童であることがよくわかる。非常に明るく、楽しい児童である。</p> <p>・T君やGさんが一番になったら、今度はその手を取り「champion.」「champion.」とレフリー役を上手にまた面白く演じる。</p> <p>・この性格が皆に愛されるのに一役かっているのだなとつくづく思う。</p> |
| 6/25<br>(木) | <p>・1年生用国語教科書「大きななな」の読み</p> <p>・フィリピンの遊びの紹介</p> <p>Sack race</p> <p>Trip to Jerusalem</p> | <p>会話文が好きで、できるだけ登場してくる人物を使い分けて読む工夫をしていた。</p> <p>黒板に絵を描いて一生懸命遊び方を説明してくれた。</p> <p>Sack race</p>  <p>Trip to Jerusalem</p>           | <p>・独特のアクセントを付けて読むので、思わず吹き出しそうになることがある。</p> <p>・男の子、女の子の声をうまく使い分けて読むのに感心する。</p> <p>・取り出し指導の学級で本児とのお別れ会を計画、そのときにするゲームはS君の1番好きなゲームをすることになった、S君の家に教えてもらったゲームだそう。</p> <p>・言葉の指導のまとめに位置づけてS君にゲームの仕方について説明させた。</p>                                                                                                                   |
| 6/30<br>(火) | <p>・お別れ会</p> <p>はじめのことば (Gさん)</p> <p>カルタ取り</p> <p>野球ゲーム</p> <p>うた</p> <p>S君のことば (T君)</p>  | <p>いつになく憂鬱そうな表情で帰国子女教育室へ来る。元気がない。そして、誰とも顔を合わそうともしない。</p> <p>カルタ取りが始まっていつもの元気さはない。見るとT君もGさんもそうだ。</p> <p>大好きなはずの野球ゲームをしていても無言である。</p> <p>うたが始まると、もうみんなボロボロと涙を流してばかり。</p>                                                                                                                                  | <p>・S君にとって今日が本校での最後の授業日である。</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

(出典：『今求められる帰国子女・外国人子女教育』、近代文芸社、1996年、筆者作成)

## 2-1-4 Gさん、中学生だけど小学校へ編入学

次にGさんの取り出し指導について述べる。Gさんは、13年間中国で暮らし、日本語を全く話すこともできないし、読んだり書いたりして理解することもできなかった。自分の名前すら日本語での表現が難しかったので、まずはひらがなの指導から始めることにした。

1学期の指導を振り返って、筆者は以下のように記録している。

とにかくはじめによく努力した。ひらがなの練習は、絵と対比しながらさせてきた。家庭学習として課題も多く与えたが、きっちりやり遂げてきた。2週間も経つ頃には、すっかりひらがなをマスターしてしまった。その後に練習したカタカナや漢字についてもまた然りである。

「よく努力するね」と励ますと、「私、通訳になりたい、もっと努力する。」と、話してくれた。はっきり目的意識をもち、学習に取り組んでいる。そして、話はしっかりメモを取りながら聞く。その学習に対する姿勢が適応を早くしたように思う。漢字の練習では、中国で使われている漢字と共通のものもあり、ある事柄を説明するとき、どうしても意味が通じにくいときなど、漢字で明記することで理解を助けたことも多い。それでも『通じていないな』と思われるときは、日中辞典による会話や英会話を通して指導を行った。

「指導記録 3/1989 年」

## 2-1-5 明らかになったこと

このような手探りの指導を通して、明らかになったことは次のような点である。

- ① 英語圏の国に在留していたか、漢字を使う国に在留していたかで理解に違いがある。
- ② Gさんのように一つの言語（中国語）をしっかりと身に付けていると、日本語の理解は早いようである。母語の読み書きが不十分な状態であると、日本語の理解にも時間がかかる。
- ③ 日本の言葉を初歩から習得させていくには、その児童の生活や言語的背景、これからの日本語使用の必要性に合わせて、緻密な学習プログラムを組まなければならない。
- ④ 日本語を身に付けさせるために一つのプログラムを組んでみても、9歳の児童に指導するのと13歳の児童に指導するのでは、習熟度に大きな差が出てくる。
- ⑤ 専任教員と在籍学級の担任との連携の方法を具体化すると共に、職員全体で育てる視点での指導計画作成についての取り組みが必要である。
- ⑥ 日本語指導の教材を収集・整備し、児童一人一人に対応した教材を作成するなど指導方法の改善を図ることが次年度への課題として残された。

## 2-2 姉妹校からの編入児童の学級指導（1989年度）

### 2-2-1 Bさんのプロフィール

第3表 Bさんのプロフィール

|       |               |       |                     |
|-------|---------------|-------|---------------------|
| 児童名   | B(女)          | 編入学年  | 第2学年                |
| 編入年月日 | 1989年9月1日     | 出身国・市 | アメリカ合衆国・ワシントン州プルマン市 |
| 生育期間  | 8年10ヶ月（0歳～8歳） | 教育機関  | 現地小学校（フランクリン小学校）    |
| 使用言語  | 英語            | 家族構成  | 父、母、姉、本人            |

Bさんの両親は、中学校・高等学校で英語を教える英語指導教員（ALT）として来日した。Bさんが通学していたフランクリン小学校とA小学校とは、1987年度から姉妹校として交流をしており、これまでもビデオや図工作品、クリスマスカード、年賀状、写真などを互いにやりとりしていたが、



当該校の児童がしかも1年間も滞在するのは初めてのことであった。

子ども同士のコミュニケーションを多く取らせて欲しいという保護者の願いで、取り出し指導は1日1時間とし、学校生活の大部分を2年生の学級で過ごすように計画した。取り出し指導では、これまでの研究成果を生かしつつ、遊びやゲームを通して日本語を発する場面をできるだけ多く設定し、無理なく会話力がつくように配慮した。

学校生活の主な場面における、他の子ども達との関わりについて、担任の記録から拾って紹介する。

#### ① 担任に決まって

アメリカ人の編入は初めてで、しかも英語しか話せないと聞き驚いた。担任が英語を理解できないし、ましてや話すこともできないのにクラスに受け入れて、クラスの子とも達とうまくやっていけるのだろうかと不安でいっぱいであった。こんなことなら、英語を学習しておくのだったと後悔した。でもアメリカから来たBさんは、言葉、習慣、学校生活などほとんどのことが違う環境に置かれ、不安でいっぱいには違いない。Bさんが明るく楽しく学校に来られるよう、全力を尽くそうと思った。

#### ② 始業式の日



写真1 始業式の日 of Bさん

学校長より全校児童に、姉妹校フランクリン小学校から来たことや「Bさんとなかよくしましょう。」という話があった。学校長の横に立ったBさんは、恥ずかしいのと緊張との両方で、小さい声で自分の名前を言った。学校へ来る途中、何度も日本語で「どうぞよろしくお願いします。」と練習したそうだが、本番では言えなかった(写真1)。

その後教室に入り、クラスの子とも達に紹介した。普段の始業式の日であれば、子ども達は久しぶりに出会った喜びを話すのだが、この日は驚いてそして興味深そうに眺めていた。青い目とブロンドの髪の毛、そして色が白いので人形のように感じたそう。

#### ③ 給食

初めての給食の日、Bさんが上手に箸を使って食べているのを見て、クラスの子とも達は「アメリカでも箸を使うんだよ。」「いや、スプーンとフォークだ。」「Bさんは上手だからアメリカでもずっと箸で食べている。」と、いろいろいっていた。Bさんに聞くと、Bさんの家族は日本へ行くことが決まった日から、夕食に箸を使って食事をしてきたということだった。フランクリン小学校では、家からランチを持って来てもよいし、1ドルまでならランチを買って食べることができる。それにお菓子を持ってきてもいいと聞いた子ども達は、うらやましそうな声を上げていた。

#### ④ 体育会



写真2 リズムにのり演技するBさん  
(左端)

入場行進、全校ラジオ体操、全校ダンス、学年演技などの集団行動の全てが初めての経験らしく、体育会前の練習時はよく「たいへんつかれる。」と言っていた。

Bさんのことが、全校の子ども達を通じて保護者の方へよく伝わっているようで、地域の方々にも快く受け入れられているようだ。クラス対抗リレーで、バトンを受け取り走り出すと、「Bさん、がんばって。」と保護者席から応援の声が飛び交った(写真2)。

## ⑤ 遠足

秋の遠足は、神戸の須磨離宮公園へ電車で行った。途中の駅から同じように遠足に行く子ども達が乗ってきて、車内は超満員だった。Bさんを見て、口々に「外人や」「見て、見て」と指さす子ども達に、グローバルな視野で違いを認め、共に生きる態度や能力を育てる国際理解教育を進めていくことの大切さを痛切に感じた。

フランクリン小学校の遠足は、保護者も一緒に行くとのことで、母親は教師と子どもだけで行くこの遠足に喜んでた。

## ⑥ 清掃と係活動

フランクリン小学校では清掃は業者が来てするとのこと。Bさんは、クラスのどの子よりも熱心にも上手に清掃をする。1年生の時から掃除をしてきているクラスの子ども達は、Bさんの態度を見て反省していた。係活動は、黒板係をしている。背が高いので、黒板の上の方は全部Bさんが消している。

## ⑦ 持ち物

日本の学校のほとんどがそうであるように、A小学校でも学習に必要な物は持ってこないというきまりがある。Bさんの持ってくる物の中に、学習に必要でない物があった。カメラがその一つである。クラスの子ども達には、「アメリカの学校と日本の学校とでは、いろいろ違うので、写真に撮ってアメリカの友だちに見せてあげるのよ。」と言ってきた。

もう一つは時計である。「通学でバスと電車に乗るから乗り遅れないように時計をしているのよ。」と説明していたら、社会見学でバスに乗るとき、2人の子どもが時計をしてきたのには驚かされた。



写真3 Bさん（前列左から二人目）のお別れ会に保護者も参加

滞在期間が1年間で、再びアメリカに帰るということで、日本語の習得よりも、学級の子ども達と共に生活するなかで、お互いの文化などの違いを知り、尊重し合うことの大切さを学んで欲しいと思い、日々の指導を続けてきた。Bさんは約11ヶ月の滞在を終え、アメリカに帰っていった。関西弁の日本語と、たくさんの楽しい思い出を持って（写真3）。

## 2-3 日本で働くために来日した保護者をもつ外国人児童の教育（1990年度）

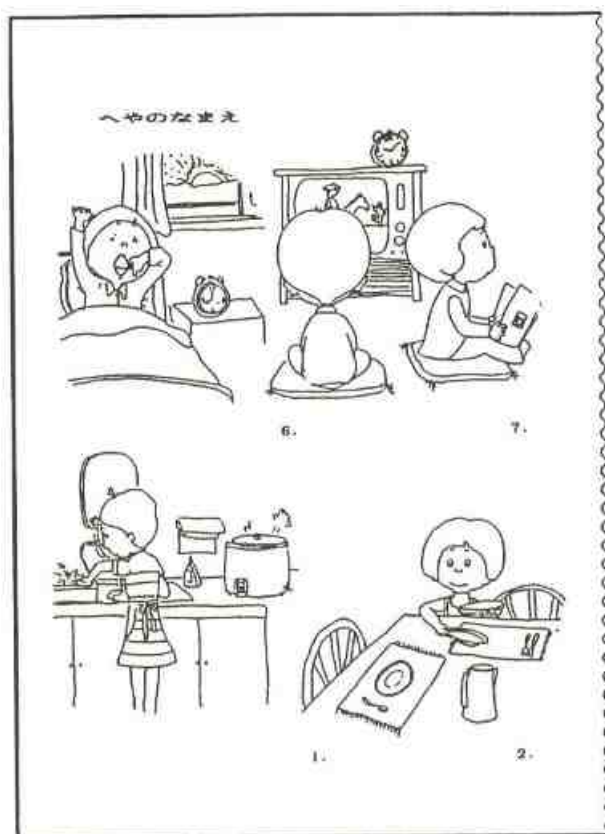
世界の情勢が激変し、国際化が進展し、日本は『バブル経済』の真っ只中の年で、本校へ編入学した外国人子女も一挙に7名に増加した。国籍はブラジルと中華人民共和国で、それぞれ6名、1名である。

本校が、帰国子女教育そして国際理解教育に取り組んで7年目。研究を始めた当初は、全くの手探りだったが、年を経るとともに実践を積み定着した指導の内容・方法もいくつかある。ここでは日本語指導についてその一端を述べる。

### 3. 日本語指導

#### 3-1 日本語のテキスト

帰国児童、外国人児童のスムーズな受け入れを行うためには、小学生のレベルに合った日本語の教材が準備されなければならない。いつ、どの学年・学級に日本語の指導の必要な児童が編入してきても、誰もが気を張らずに指導できるように、筆者が中心になって日本語学習教材の作成を行った。日本語テキストは種類も増え市販もされている。しかし大人を対象とした内容のものが多く、社会生活を舞台にしているものが少なくない。生活経験の少ない小学生にはやや難解なものとなっている。日本語の理解が十分でない帰国児童・外国人児童には、家庭や学校での生活がその内容となっているものが指導してきた経験上望ましいように思う。



第1図 編集した「日本語テキスト」の例（筆者作成）

たとえば、（1）自分自身のことがわかる内容であること、（2）自分自身や自分の家族のことをもとにして考えることができるもの、（3）衣・食・住など児童の生活に密着した内容であること、（4）学級生活をもとにして考えることができる内容であること、（5）滞在していた国や地域・町での経験や体験を引き出し生かせる内容であること、などである。生活から離れて頭だけで考える日本語の学習では効果が上がりにくい。児童の生活実態を基盤にして内容を工夫することが大切である。次に示すのは、その趣旨に沿って編集した日本語教材の一例である（第1図）。

第4表 「あたらしい たんご」の頁

あたらしい たんご

| にほんご  | ポルトガル語              | 中国語                    | 英語           | スペイン語          |
|-------|---------------------|------------------------|--------------|----------------|
| だいどころ | cozinha             | 厨房<br>chúfāng          | kitchen      | cocina         |
| しょくどう | sala de jantar      | 食堂<br>shítāng          | dining room  | comedor        |
| おうせつま | sala de visitas     | 客厅<br>kètīng 会客室       | drawing room | sala de visita |
| げんかん  | entrada             | 门口<br>ménkǒu           | entrance     | entrada        |
| ガレージ  | garagem             | 车库<br>chēkù            | garage       | garaje         |
| しんしつ  | quarto de dormir    | 卧室<br>wòshì            | bedroom      | recamara       |
| いま    | sala de estar       | 起居室<br>qǐjūshì         | living room  | sala           |
| ふろば   | banheiro            | 浴室<br>yùshì            | bathroom     | baño           |
| つくります | fazer               | 作 zuò                  | make         | hacer          |
| みます   | ver                 | 看 kàn                  | watch        | ver            |
| あそびます | brincar             | 玩 wán<br>游戏 yóuxì      | play         | jugar          |
| べんきょう | estudar             | 学习<br>xuéxí            | study        | estudiar       |
| たべます  | comer               | 吃 chī                  | eat          | comer          |
| ねます   | deitar-se<br>dormir | 睡 shuì<br>就寝 jiùqǐn    | go to bed    | dormir         |
| へや    | quarto              | 房間 fángjiān<br>屋子 wūzi | room         | cuarto         |
| ごはん   | arroz cozido        | 米饭<br>mǐfàn            | cooked rice  | arroz          |

(出典：『今求められる帰国子女・外国人子女教育』，近代文芸社，1996年，筆者作成)

### 3-2 『日本語テキスト』編集に当たって留意したこと

『日本語テキスト』編集に当たって留意したことは、次の3点である。

① 4カ国語の言語に対応できること

ポルトガル語、中国語、英語、スペイン語圏からの編入学児童に対処できるよう、「あたらしい たんご」の欄に、日本語と対応させて4カ国語を掲載した（第4表）。

② 着色しながら楽しく学習できること

児童は塗り絵が好きである。挿絵にきれいに色を塗り、色の名前を覚えさせ、テキストの完成を図りながら、楽しく積極的に学習できるようにした。

③ 児童の名前をテキストに盛り込むようにすること

会話練習の中に登場してくる人物には、学習者の名前を採用し、テキストに親しみをもって学習を進めることができるようにした。

④ テキストの作成には、現地での生活経験があり正しい言語が使用できる保護者や専門家が加わることを。市教育委員会の協力を得て作成した。

### 3-3 日本語指導実践例

以下、このような趣旨で編集した『日本語テキスト』の日本語指導カリキュラムを示す（表6）。その後、カリキュラム No10 の実践例を載せているが、文中の対象児童 No3～No7 は、取り出し指導対象児童のプロフィール（第5表）を参考にして欲しい。

#### 3-3-1 日本語学習指導

| 日本語学習指導略案    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 対象         | No.3～No.7 の児童（第5表）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2 実施年月       | 1990年11月                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 3 単元名        | 「ぼくのへや わたしのへや」（カリキュラム No.10）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 4 趣 旨        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・この教材は家庭での生活の場面を振り返らせながら、部屋の名前や用途に応じた使い方についての語彙を増やし、それらのことばを使って会話をしたり簡単な文章を作ったりすることができるようにすることがねらいである。</li> <li>・子ども達は、滞在国や今住んでいる家にはいくつかの部屋があり、それらが用途に応じて使われていることは経験的によく知っている。しかし、日本語で部屋の名前を言い表すことについてはまだ慣れていない。部屋の使い方と関係の深い動作を表す言葉となると考えの及ばないところである。</li> <li>・そこで、まず部屋の名前を表す言葉から学習を始めたいが、着色作業をさせたり絵を見てどこで何をしているところか滞在国の言葉で言ったり書いたりさせるなど、滞在国との比較において家庭での生活を捉えさせたい。</li> </ul> |
| 5 単元目標       | 部屋の使い方とつながりのある動作を表す言葉を知る。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 6 指導計画（全5時間） | 部屋の名前は？ 1時間（本時） 部屋の使い方を表すことば 1時間 会話をしよう 1時間 文字で表現しよう 1時間 自分の家を書こう 1時間                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

（出典：『今求められる帰国子女教育・外国人子女教育』、近代文芸社、1996年、筆者作成）

第5表 取り出し指導対象外国人児童のプロフィール（編入学順）

| No. | 名前 | 性 | 学年 | 歳  | 出身国・市       | 言語     | 編入年月    |
|-----|----|---|----|----|-------------|--------|---------|
| 1   | H  | 男 | 6  | 13 | ブラジル・ロンドリーナ | ポルトガル語 | 1990・4  |
| 2   | R  | 男 | 5  | 11 | ブラジル・ロンドリーナ | ポルトガル語 | 1990・4  |
| 3   | E  | 女 | 2  | 7  | ブラジル・サンパウロ  | ポルトガル語 | 1990・9  |
| 4   | I  | 女 | 5  | 11 | ブラジル・サンパウロ  | ポルトガル語 | 1990・9  |
| 5   | A  | 女 | 4  | 10 | ブラジル・サンパウロ  | ポルトガル語 | 1990・10 |
| 6   | K  | 男 | 5  | 13 | ブラジル・サンパウロ  | ポルトガル語 | 1990・10 |
| 7   | H  | 女 | 6  | 12 | 中国・ハルビン     | 中国語    | 1990・10 |

（出典：『今求められる帰国子女・外国人子女教育』、近代文芸社、1996年、筆者作成）



第6表 日本語指導カリキュラム（例）

| No. | 学習単元名            | 学 習 内 容                                                   | ね ら い                                                                     | 留 意 点                                                        |
|-----|------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 8   | まる 三かく<br>四かく    | ・図形の用語を読み書きする。                                            | 図形を使って作図できる。                                                              | 指示した図形を使って作図させ、着色させる。                                        |
| 9   | たのしい<br>あそび      | ・じゃんけん遊びをする。<br>・絵を見て何をして遊んでいるところかを言う。                    | 「…をして遊びます」<br>「…で遊びます」<br>「…をします」という言い方に慣れる。                              | 「～する」「～をして遊ぶ」という言い方を基礎として、遊びに関する語彙を増やす。在留国での遊びについて、日本語で話させる。 |
| 10  | ぼくのへや<br>わたしのへや  | ・絵を見てどこで何をしていっているところか言ったり書いたりする。<br>・家の部屋について教師と話し合う。     | 部屋の使い方とつながりのある動作の名前を知る。                                                   | 家庭での部屋の名前や使い方についての語彙を増やす。<br>在留国での使い方などと比べさせる。               |
| 11  | カレンダー            | ・カレンダーを見て、日にちや曜日を読む。<br>・自分の誕生日に欲しいものを考える。<br>・他人の誕生日を聞く。 | 月日を日本語で正しく言える。<br>曜日を日本語で正しく言える。                                          | 誕生日を教えてもらうことで、会話のしかたに慣れさせる。<br>在留国の祝日について話させる。               |
| 12  | …してもいい<br>ですか    | ・許可を求める言い方を知る。                                            | 「～してもいいですか」という言い方に慣れる。                                                    | 相手に許可を求める言い方に慣れさせる。                                          |
| 13  | ひがしくんのかぞく        | ・家族の詳しい紹介をする。                                             | 家の人の仕事や役割がわかる。<br>通勤や通学では何を利用しているかわかる。                                    | 家族の紹介文を書かせ、他の人に知らせることができるようにならせる。                            |
| 14  | どちらが大きい？<br>小さい？ | ・大きい、小さい、長い、短い、太い、細いの使い方を覚える。                             | 「～は～より長い」という言い方で正しい文を作ることができる。                                            | 大きさを比べる時の言葉の使い方を習熟させる。                                       |
| 15  | ぼく みんな<br>すき     | ・絵を見て何に使う道具かを言う。<br>・食事について教師と話し合う。                       | 食べることにつながりのある動作や簡単な食べ物、食器の名前を覚える。<br>聞いたり教えてもらったりしたことをもとに、自分の食生活について振り返る。 | 絵本などを参考に、食べ物に関する語彙を増やす。<br>在留国と日本との食事のしかたやマナーの違いに気づかせる。      |

（出典：『今求められる帰国子女・外国人子女教育』、近代文芸社、1996年、筆者作成）

## ⑧ 本時の目標

台所、食堂、風呂場の部屋の名前を知り、それらを使った簡単な文を作ることができる。

⑨ 本時の展開

第7表 学習指導略案（ぼくのへや わたしのへや）

| 教師の意図                                               | 児童の問題意識                      | 準備物   | 指導上の留意点                                                                    |
|-----------------------------------------------------|------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------|
| 1 自分の家の部屋の様子を想起し、それぞれの部屋の使い方を発表させる。                 | ・家にはいろんな部屋があるな。              |       | ・自分の生活の中心である家に目を向けさせ、部屋の名前と用途について発表させる。                                    |
| 2 指示した教材の絵が何の部屋か調べさせ、部屋に合った色に着色させる。<br>・台所 ・食堂 ・風呂場 | ・どんな使い方をしているかな。<br>・台所はどれかな。 | 日本語教材 | ・母語でも可とする。                                                                 |
| 3 「～が～で～をしています。」の言い方を身に付けさせる。                       | ・風呂場は何色にするかな。<br>・使い方がわかったよ。 | プリント  | ・台所、食堂、風呂場を着色するよう指示。                                                       |
| 4 例文づくりをさせる。                                        | ・いろんな文を作ってみよう。               | プリント  | ・着色する場所によりことばと部屋が結びついているかチェックする。<br>・主語を入れ替えればいくつもの文ができることを指示する。助詞の使い方に留意。 |

（出典：『今求められる帰国子女・外国人子女教育』、近代文芸社、1996年、筆者作成）

### 3-3-2 家族のみんなの台所

『ぼくのへや わたしのへや』の学習をした（第7表）。台所が話題になったときI（No.4）さんは「私の家ではお母さんはあまりごはんを作らないです。」と言った。そのわけを尋ねると、日本の家庭内での家族の役割分担の仕方と違っていた。

Iさんの話を詳しく聞いてみた。すると意外なことが分かる。家族一人一人にそれぞれ得意なメニューがあるので、交代交代で料理をする。材料とかの準備は母親がすべて面倒を見るが、5人で分担するから必ずしも母親が台所で食事を作るのではないのである。これはおもしろい、と思う。「お母さんは台所でハンバーグをつくります。」「わたしは台所でスパゲッティをつくります。」「お父さんは...、妹のE（No.3）は...。」と続々文章が口から出てくる。家庭の生活をそのまま学習内容に活かし、学習を楽しんでいる。

K君（No.6）とR君（No.2）は体が人一倍大きい。「日本のふろ場はせまい。ブラジルでは足がのびせる。」と両国の生活実態の違いについて強調し、課題意識をもって話しかけてくる。ほんのちょっとしたきっかけから、思いもしない素材が子どもの学習意欲を高め、体験や経験を引き出し、また活かしながら子どもの学習活動を豊にすることができた。今後も生活実態に応じた素材を準備し、十分に現地での生活経験を引き出す工夫をしていきたい。

### 3-3-3 指導上特に配慮したこと

Hさん（No.1）とK君は学齢では中学1年生である。日本語の力や、滞在予定年数、教育形態の相違、保護者や本人の希望など諸般の事情を考慮し、小学校での就学を決めた。学年が違うのは編入時期の違いによるもので、卒業までの残日数を考慮し6年生と5年生への編入に決めた。

Aさん（No.5）は学年では5年生である。K君との兄妹関係を考慮し、表の通りに別の学年に編入学させた<sup>⑥</sup>。

#### 4. 外国人子女教育に取り組んで

##### 4-1 外国人子女教育を支えてきたもの

A 小学校が外国人子女教育に取り組んで 7 年（1987～1994 年）が経った。遅々とした歩みであったが、年々着実に成果を上げていった。外国人児童の受け入れを始め、適応指導、日本語指導などが上手く機能してきたのには大きく 4 つの理由がある。

1 つは、A 小学校職員の個々の児童に応じた細やかな指導である。10 年にわたり帰国児童を受け入れてきた豊かな経験が、全職員の中にしっかり受け継がれていたように思う。笑顔で迎え、これまでの生活を聞き取る。「したことがないことは、できなくてあたりまえ」と、焦らず見守る。そして帰国児童の個性・特性を色々な場面で活かす。このようなことを、どの職員も当然のこととして日常的にやってきた。

2 つ目は、A 小学校には帰国子女教育専任(文部省加配)の教員がいたことである。日本語を教えるのにより教材を開発したいと思っても、学級担任の力だけでは難しい。専任教諭が日々の取り出し指導を通して、工夫して作成したテキストや教材は、市販のそれと違い子ども達にぴったり合っている。また教育相談や保護者会、臨地学習や国際理解教育の推進と、理論と実践の両面をリードしている。

3 つめは、家庭・地域の力である。毎年の「コマツ国際フェア」の行事は創意ある教育活動として、コマツの地域の人々と一体となって行っており、地域の人々の深い理解と多大なる協力を得ている。地域の人々の本校への期待は大きく熱い。日本語が理解できない親に、学級を離れて近所や地域の人々が関わってくれる。休日には車であちらこちら連れて行ってくれたり小さなパーティを計画してくれたり、生活の細々としたことにも尽力を惜しまない。

そして、最後は、この地域で育ってきた子ども達である。本校では「帰国児童の受入に際しても、国際的視野（理解・感覚）のある学級の方がスムーズな受入がなされると思われる。」という仮説の上に国際理解教育を推進してきた。教科指導の中で、委員会活動・クラブ活動など相違を活かして、また学校行事を工夫して、国際交流の体験を通して…といったように全教育活動で取り組み、「広い視野で考え、行動できる子」の育成を図ってきた。学校生活で、外国人児童とオープンで触れあうのは学級の子どもである。彼らの力なしでは適応も日本語獲得も考えられない。

外国人児童を担当した教師は、そのような感想を話してくれた。「何といても L 君が明るく安定した気持ちで 1 日の欠席もなく通学できたのは、支える仲間がいたためだと思う。自然体で L 君を受け入れた子ども達に、国際理解教育の積み重ねの成果を見たように思う。」と。

##### 4-2 外国人子女教育から学んだこと

私たちは、外国人子女教育を通して多くのことを学んだ。それらを一言で言うと、『違っていることを認めること』と『ともに生き、ともに伸びる』といえるだろう。

私たち日本人は、自分たちと異なった価値観をもつものを排除しようとする閉鎖性があるとよく指摘される。「排他性」や「閉鎖性」をふだん意識することなくこれまで過ごしてきたが、帰国児童や外国人児童が入ってくることで、表面化し意識化する。それぐらい違いが強烈なのである。

「違いを認める」といってもそんなに簡単なことではない。違いは分かるが、「認める」には相当なエネルギーが必要である。A 小学校では体験を通して心情面から問いかける方法や、討論として知的に理解する方法など工夫して取り組んできた。「グローバルな視野」で、違いを認め、体験した文化を尊重し合って、ともに生きる態度や能力を身に付けることにこれからも努力していきたい。

「帰国子女教育」「外国人子女教育」「国際理解教育」と名称は変わるが、A 小学校ではすべての教

育の根本理念は『人間尊重』にとらえ、10年間、地道に取り組んできた。教師が一人一人の違いを見つめ、認める人間尊重の心を基盤に学級経営を展開すれば、違いを認め合う芽が子ども達一人一人に育まれる。「教師が変われば子どもが変わる」といわれるよう、私たちは常に自分自身に厳しく問いかけながら、芽をさらに育み、大きく育てる実践を積んでいくことが大切であろう。

#### 注・引用文献

- (1) 古岡俊之「5. 外国人子女教育 学級指導事例（姉妹校フランクリン小学校からの編入学児童の事例）」『平成元年度 帰国子女教育研究紀要』、西宮市立小松小学校（文部省帰国子女教育受入推進地域センター校）、1990年、pp.46-53
- (2) 岡野君代監修 古岡俊之著「今求められる帰国子女・外国人子女教育の主要課題」『今求められる帰国子女・外国人子女教育』、近代文芸社、1996年、pp.13-18.
- (3) 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成28年度)」(2017. 3)の結果によると、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の総数は、34,335人となっている。
- (4) 文部科学省『外国人児童生徒受入の手引き（改訂版）』、明石書店、2019年、総頁数68p.
- (5) 西宮市立小松小学校（文部省帰国子女教育受入推進地域センター校）「3. 適応指導(3) 取り出し指導の事例」『昭和62年度 帰国子女教育研究紀要 第4集』、pp.13-29.
- (6) 前掲(2) 「(3) 言語の力をつける基本理念」 pp.65-71.

幼児教育の専門性を育む  
—幼児教育を深める幼稚園教諭・保育士育成の授業の考察—

Bringing up speciality of early childhood education :  
Consideration for the class of nurturing childminders' upbringing

久米 裕紀子\* 中山 律子\*\* 脇田 栄\*\* 村岡 節子\*\*  
坂本 美佐子\*\* 金光 文代\*\* 両角 妙\*\*

KUME, Yukiko\* NAKAYAMA, Ritsuko\*\* WAKITA, Ei\*\* MURAOKA, Setsuko\*\*  
SAKAMOTO, Misako\*\* KANEMITSU, Fumiyo\*\* MOROZUMI, Tae\*\*

要旨

平成30年度より幼稚園教育要領, 幼保連携型認定こども園教育・保育要領, 保育所保育指針の改正を受けて施行され, 今年度で実践が2年目を迎えた。文部科学省は, 幼稚園教育要領の改正を踏まえ, 「幼児理解に基づいた評価」を刊行し, 幼稚園の教師が一人一人の幼児を理解し, 適切な評価に基づいて保育を改善していくための基本的な考え方や方法などについて解説している。その中で, 幼児理解からの出発として, 幼児期にふさわしい教育を行う際にまず必要なことは, 一人一人の幼児に対する理解を深めることである。幼稚園における保育とは, 本来, 一人一人の幼児が教師や多くの幼児たちとの集団生活の中で, 周囲の環境と関わり, 発達に必要な経験を自ら得ていけるように援助する営みである。そのためには, 教師は幼児と生活を共にしながら, その幼児が今, 何に興味をもっているのか, 何を実現しようとしているのか, 何を感じているのかなどを捉え続けていかなければならない。幼児が発達に必要な経験を得るための環境の構成や教師の関わり方も幼児を理解することによって, 初めて適切なものとなる。すなわち, 幼児を理解することが保育の出発点となり, そこから, 一人一人の幼児の発達を着実に促す保育が生み出されてくる。この研究の主旨は, 学生を対象にした授業の効果検証である。

キーワード: 幼児理解 保育 専門性 共有

1. 研究の目的

幼児理解が保育の出発ということを踏まえ, まず, 学生が幼児理解をどう受け止めているのかを探っていくことからはじめた。そして, 本学の保育者養成課程の中で, 幼児理解について学生が理解を深めるために, どのように授業を展開していくのかを各授業担当教員が互いに連携を取り合い, 協議していくことを目的とする。

この実践報告では, それぞれの担当者が授業での取り組み, 成果と課題を共有し, それぞれの授業を省察しながら, 学生の幼児理解につながることをめざして共有していく。

この研究は, 本学短期大学部幼児教育学科(以下, 短教)1年前期「保育者論」「保育指導法」, 短教2年前期「保育内容・表現Ⅱ」, 教育学部教育学科(以下, 新教)1年前期「保育者論」, 文学部教育学科(以下, 大教)3年前期「保育内容・環境」, 短教1年後期「保育内容・健康」の授業担当教員が行う。同じ学年のクラスを2クラスずつ担当する教員もいる。担当教員は, 全て幼稚園の園長経験者である。

\* 教育学科講師      \*\* 教育学科非常勤講師



## 2. 幼児理解に対しての学生の意識

幼児教育は、幼児理解が出発であるということを踏まえ、学生たちが幼児理解をどのように捉えているのかというアンケート調査(短教1年生)を行った。学生全てにアンケートを取ることが難しく、入学した短教1年生の実態から、検討し、その結果をそれぞれの銃魚で活かし、共有していくことを確認した。

### (1) アンケート調査

#### 1) アンケートの内容

内容:はじめに幼児理解が保育者にとって必要なことだと思うかを確認し、アンケートを配布した。

【記述式】問1. 幼児理解について、問2. めざす保育者像について、知っていること、分かっていること、自由形式で記述する。

#### 2) 対象: 短教1年生 126名

時期: 令和元年5月～6月 保育者論の授業にて

#### 3) 回収率: 97.6% 回収 123名 (欠席3名)

#### 4) 結果

幼児理解は保育者にとって必要だと思うかという問いには、全員が必要だと思っている。必要だと思っていない、分からないという学生はいなかった。

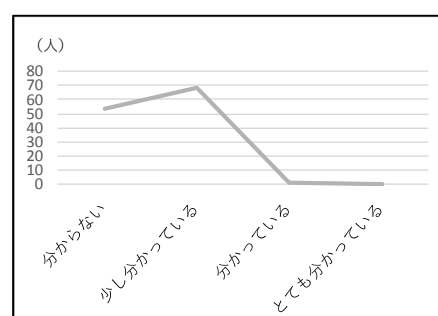


図1 幼児理解をどのように理解しているのか

#### ① 幼児理解について

幼児理解は保育者には必要だと思っはいる。幼児理解については、具体的にどうということなのかを記すことに困惑している様子であった。分からないなりに考えて書く姿も見られ、ある程度の時間が必要であった。その内容を担当教員者で、分からない、少し分かっている、分かっている、とても分かっているに判別し(図1)に記す。とても分かっている、分かっているという学生はいない。分かりません、分からないので学びたいと正直に記す学生がほとんどであった。

#### ② めざす保育者像について

学生たちは、幼児理解に関しては、必要なものという認識は持っている。幼児理解の内容や理由はつかめていないが、めざす保育者像はしっかりと描いている学生が多かった。その中から抜粋したものを以下に記す。

表1 学生がめざす保育者像

|                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|
| ・ 一人一人に寄り添う。いつも笑顔で温かい先生。自分の考えを押し付けるのではなく、子どもたちを理解して尊重できる先生。遊びをたくさん知っている先生。         |
| ・ 子どもの意見に耳を傾け、広い視野を持った思いやりのある保育者。臨機応変に様々なことに対応でき、いろんなことに自らチャレンジできる保育者。             |
| ・ 私は保護者との関わりを1番大切にしたいと思っているので、保護者からも相談されるような優しくてしっかりした頼られる(この人に頼ってもいい)と思える保育者。     |
| ・ 自分の価値観や人生観を子どもに押し付けずに、子ども一人一人をきちんと理解できる保育者。子どもが生き生きと活動できるような環境を整えてあげられる保育者になりたい。 |
| ・ 子ども一人一人に向き合い、その子に合った言葉がけや援助をできる保育者。                                              |
| ・ 子ども一人一人と向き合い子どもたちのために努力できる保育者。                                                   |
| ・ 一人一人と丁寧に向き合い子どもがのびのびと成長できる保育ができる。良いところを伸ばしてあげられる。                                |
| ・ 子ども一人一人としっかり向き合い成長と一緒に喜ぶことができる保育者。子どもたちが毎日くるのが楽しいと思えるような環境を作りたい。                 |

## (2) 結果

アンケートは入学間もない学生を対象にしたが、保育者にとって幼児理解が大切である、必要であると思っていることが分かった。しかし、幼児理解の受け止めは、まだ、分からない、何となくこんなこと、もっと学ばなければいけないという意識をもっている。そして、めざす保育者像を自分なりにしっかりと描いている学生が多かった。学生は、幼児理解を学んでいったという姿勢が感じられた。この結果は、幼児教育の道を目指す学生には、共通であることを担当教員が確認し、それぞれの授業の中で学生が幼児理解につながる授業展開を目指していくことになった。このことを、担当教員が共有し、学生の前向きな気持ちをしっかりと受け止め、授業を展開していくよう努めていく。

## (3) 幼児理解につなげる授業展開をめざして

アンケートの結果を踏まえ、担当教員が授業について協議し、学生たちに育てたい力として保育者としての探求力、向上心、幼児理解の大切さであることを改めて共有し確認した。子どもの気持ちに寄り添うためには、謙虚さ、精いっぱい心に傾ける温かさが必要である。各授業担当教員が、学生に真摯に向かい合い、保育の手ごたえを伝えていくことの重要性和、授業の情報を共有していく研究協議の機会をもっていくようにした。

## 3. 「保育者論」の授業を通して

### (1) 授業の意義

幼児理解の基礎になる知識として、「幼児期の特徴」や「発達に関する知識」を身に付けておくことが大切である。保育における幼児理解は、保育者は、保育するにあたってまず幼児理解を行う。一人一人の子どもをよく観察し、その子どもの興味や関心を知り、なぜその遊びに興味を持つのか内面を理解しようとする。「保育者の幼児を理解する力」は、保育の方法の出発点として位置付けることができる。まず、幼児を理解し、どのように保育をしていくかを計画し、実践する。幼児理解を生かした環境構成をし、子どもに応じた援助を行う。そして、保育を振り返り、今後の保育を改善していき、保育を省察する。つまり、PDCA サイクルである。

この「幼児を理解する」「幼児理解に沿って保育を計画する」「計画に沿って保育を実践する」「実践した保育を省察する」というこの4つの段階を行うことで、保育者の力量を高め、幼児の活動を豊かにし、保育の質を高める専門性を育むことになる。この出発点となるのが幼児理解である。

### (2) 授業の内容

「幼児期の特徴」「発達に関する知識」は、0歳から5歳の発達と特徴、それぞれの年齢の乳幼児に対する保育者のかかわりについて講義を行った。また、具体的に3歳児から5歳児の遊びと仲間との関わりで起きたトラブルと保育者の援助について、写真を用いて話をした。

「保育者の職務内容と職員間の連携」の授業では、保育者が実際にどのように幼児理解をし、それを確かなものになっているのか、保育カンファレンスの事例を通して話をし、保育を行う上での幼児理解の方法について知らせた。

私たちが担当している「保育者論」の授業は、教育学部1年生、短期大学部1年生が受けている授業である。新教の学生は、将来小学校教諭や中学校教諭、幼稚園教諭、保育士、企業に就職を希望している。短教の学生は、保育士、幼稚園教諭をめざしている。この授業開講は前期であり、短教、新教の学生はまだ実習経験がない。知識として幼児期の特徴や発達を学んでも、実際の幼児を見る機会がないため、知識が実際の幼児の姿と結びつきにくい。また、学びがすぐに生かされるわけではないので、知識を確かなものにすることができない。そこで、授業の中にDVDを見る機会を入れること

にした。DVD を視聴後、幼児の姿、教師の援助についてレポートにまとめさせた。

### (3) DVD の視聴より (※DVD「乳幼児の発達と保育」VOL.3 3歳児・4歳児・5歳児 原案監修 大橋喜美子)

短教、新教も「保育者論」は、主に保育士に焦点をおいた授業をする担当者と幼稚園教諭に焦点をおいた授業をする教員二人で授業を分担している。本研究者は、主に幼稚園教諭に焦点を当てた授業を行っているため、主に3歳児から5歳児の姿のDVDを見せることにした。

DVDは、「乳幼児の発達と保育～心とからだを育てるあそびの環境～3歳児・4歳児・5歳」で、幼稚園児の年齢の3歳児、4歳児、5歳児の姿を1回ずつに分けて視聴させ、年齢ごとにまとめて、3枚のレポートを授業の最後に提出させた。内容は以下の表に記す。

表2 DVDを視聴してレポートした内容について

|                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| 実習に行ったことのない学生が、DVDの乳幼児の姿を見て、実際の子どもの姿を理解することを助けるものとして、次のような姿を手掛かりにしていたことが分かった。 |
| ・自分の幼い頃のことを母親から聞いて、あるいは自分の記憶により思い出した自分の幼い頃の姿                                  |
| ・自分の弟や妹、いとこの小さい頃の姿                                                            |
| ・高校生の際に、トライアルウィークで保育施設に行った時の子どもの姿                                             |
| ・大学に入ってボランティアに参加した時の子どもの姿                                                     |
| DVDを見ることによって、「幼児理解」ができて良かったと感じた内容                                             |
| ・幼児理解で終わるのではなく、幼児理解をした上で、保育者の援助や環境構成をすることの大切さに気付けた。                           |
| ・「子どもの発達」の授業内容とDVDで見た幼児の姿が一致して、より授業の内容が理解できた。                                 |
| ・3、4、5歳の発達を比較して理解しやすい。また、5歳児の発達が次の小学校生活へつながっていくことが、よく理解できた。                   |
| ・自分が保育者になった時にどのような保育をしたいか、イメージがわかりやすい。                                        |
| ・小学校、中学校の先生になりたいと思っていた生徒がDVDの幼児の姿を見て、幼児の素直さ可愛さを感じ、「幼児理解」の大切さを知ることができた。        |
| ・就学前の子どもについて学ぶことで、また小学生に入るまでの姿を知ることによって、小学生のことをより理解できると感じた。(将来小学校の先生になりたい生徒)  |
| ・乳幼児の接し方が分からなかったが、DVDを見て少しわかったような気持ちになった。                                     |

### (4) 成果と課題

講義で「幼児期の特徴」や「発達に関する知識」を取り上げた。レポートの内容から、それぞれの学生がどのようなことを感じたかがうかがえた。学生が自分以外のいろいろな考えに気付くには、DVDの視聴後にグループで話し合いをもたせ、DVD視聴後に書いたレポートを読んだ上で、感じた問題点を整理し、まとめた内容を知らせる授業をする等の工夫が必要である。

## 4. 保育内容・環境の授業を通して

### (1) 授業の意義

保育内容・環境を学ぶことはいずれ学生が専門性をもった保育者として就労するという、前向きなイメージをもちながら意欲や目標を育てる点で、意義も大きい。幼児教育は環境による教育といわれている。より具現化した「環境」を学ぶ中で、主体的に授業に参加し授業内容への理解が深まるのではないかと考える。



写真1 授業風景

## (2) 授業の内容

この授業の担当教員2名で、内容を協議し、以下のように進めることとした。

表3 授業の内容

|      |                                                                                                                   |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1回  | 保育内容「環境」：幼稚園教育要領における環境とは何か、環境の意義について考える                                                                           |
| 第2回  | 「環境」と幼児理解：好奇心、探求心とは<br>・好奇心、探求心を育てるにはについて実践事例を見る<br>・ペープサート作り(※1)と使って展開できる遊びの紹介                                   |
| 第3回  | 「環境」と幼児理解：時間・空間の認識について<br>・自主性、主体性とは何かについてワークショップをする                                                              |
| 第4回  | 好奇心・探求心を育てる指導：好奇心・探求心を育てる指導について指導案をグループで立案する<br>・「風を感じるには」という課題での保育指導の立案について<br>・どんな遊びや活動が子どもの好奇心や探求心を育てる芽になるか考える |
| 第5回  | 思考力の芽生えを育む指導について<br>・教材演習「かざぐるま」の制作                                                                               |
| 第6回  | 人的環境としての友だち・保育者の保育的特性について<br>・実践から学ぶ 写真を見て保育者の教材準備・配慮・友だちとの関わり等から環境構成を見る                                          |
| 第7回  | 物的環境としての園具・遊具・素材(1) 生活デザインの基本<br>・DVDを観てグループでのワークショップを行う                                                          |
| 第8回  | 園内環境としての園具・遊具・素材(2) 園具・遊具・素材の特性と配慮事項<br>・内容についてグループでまとめる<br>・「梅雨期」の遊びや歌の紹介                                        |
| 第9回  | 自然環境について(1) 動植物との関わりから育つもの(2) 自然を感じとる力<br>・人的環境・物的環境・自然環境・情報環境・地域環境・安全環境について発表をし、グループの発表での気づきを話し合う                |
| 第10回 | 日常生活の中での興味や関心(1) 生き物の生態・自然の性質<br>・園内外の自然を生かした保育実践のビデオなどを視聴する                                                      |
| 第11回 | 日常生活の中での興味や関心(2) 指導案の作成<br>・9月中旬の実習時期に合わせた指導案の考え方や作成のポイントについて(※2)                                                 |
| 第12回 | ・地域とのかかわりや保護者参加の行事などの紹介やビデオを観                                                                                     |
| 第13回 | 「環境」から見た道徳性の芽生えを培う指導について<br>・「秋」をテーマにした歌の紹介と指導方法と、教材作りについて(※3)                                                    |
| 第14回 | 乳幼児期の安全環境について                                                                                                     |
| 第15回 | 実践的課題とまとめと折り紙(いがぐり)、絵本の読み聞かせについての演習                                                                               |

シラバス到達目標(2) 幼児の発達や学びの過程を理解し、領域環境にかかわる具体的な指導場面を想定した保育を構成する方法を身につけるために、授業内容の中から以下のこと着眼した

○ 幼児が周囲の様々な環境に好奇心探究心を持ってかかわり、それらを生活に取り入れようとする力を知り乳幼児期の発達など特性をとらえる。

○ 環境構成に必要な理論と実践を通しての幼児教育の現場にいかせるように工夫する。

主にこの2点の着眼点について報告する。

## (3) 授業の着眼点

① 1点目に、まずは、環境というものの意義を理解した上で、環境と幼児理解、人的・物的環境の認識等と時間・空間の認識等について。また、好奇心探究心を育てることや人的環境としての友達・保育者の保育的な特性、保育者としての大切な役割から幼児の姿を知る。

教科書での理論の抑えをしながら、並行して、DVDで現場の実践の保育者・幼児の様子と様々な環境など視聴してグループワーク、まとめ、全体交流、発表の場面を通しての事例と幼児の発



達を理解する上で一人ずつ指導案の作成をして、添削した指導案を資料として配布し、更に幼児の年齢別発達によって異なることに気付く。（DVD題名 保育内容環境 子どもの「やりたい」に依る環境）

例Ⅰ：「保育内容環境にかかわる現場の様子」のDVDを視聴して・・・5月23日と30日  
グループごとにタイトルを決め各環境から選択をしてまとめる。・・・6月6日と27日  
全体交流各グループ発表，質疑応答。・・・7月4日  
学生たちの発表を踏まえながら，保育環境として大切な事，保育者としての役割等，保育者の援助や環境の構成を資料にまとめ配布して講義した。次のような内容である。

#### 保育環境のまとめ

7月18日

各グループがDVDを視聴した後，感想を切り口にしてそれぞれの視点からまとめ発表をして，全体交流をした。物的環境，自然環境，人的環境，地域環境，情報環境，安全環境の中で保育環境として大切な事，保育者としての役割等保育者の援助や環境の構成の発表を踏まえてまとめた。

- ・ 幼児は園生活を通して身近な人，身近な出来事，身近な自然，物，事象，文字や記号，地域，文化に出会って興味関心をもったり，楽しんだり，考えたりして感情や感覚を豊かにしている。
- ・ 環境は，幼児がどのような環境にかかわって活動を生み出していくか，季節や状況に応じた保育者がどのような環境を用意するのかが，大きなポイントとなる。
- ・ 幼児と環境の関わり，幼児一人一人の育ちの理解，保育環境の具体的なデザインの方法，保育者の柔軟で適切な援助のあり方が，DVDから，また全体交流の場で明らかになってきた
- ・ 幼児教育の基本的な考え方や環境の意義や幼児理解，他の領域での関連性や関係性。
- ・ 幼児の発達の観点から，環境の持つ意味や幼児との関わりについて。
- ・ 幼児が身近な自然に出会い，親しみながら対象物への興味をもち，関わりを深めていく
- ・ 園のものや道具に触れて，発見や試行錯誤を繰り返し，考え工夫して遊びを充実させていく。
- ・ 日常生活の中で文字や数，図形や記号等に接して関心をもち，それらを遊びや生活に取り入れて，人や物との関わりを広げていく。
- ・ 身の回りの情報に触れて，遊びや生活の中で活用したり，様々な人々や施設，行事や文化に接して地域や日本の文化に親しみ，異なる文化にも気付いたりしていく。

#### ◎ 追加(自主課題)：環境をめぐる現代的課題も考える。

急速な社会の変化に伴って，幼児の取り巻く環境は大きく少しの間で変化している。身近な自然や遊び場，直接体験の場面，子供同士の遊ぶ機会の減少，地域の子供への関心の希薄化などは，幼児の育ちへの影響が懸念される。このような状況を考慮して，幼児の発達における環境の意味や今後の園・家庭・地域のあり方について自ら考えたり調べたりして学習をしてみる。

環境のキーワード→出会う，感じる，気付く，発見する，好奇心をもつ，探究する，表現する

② 2点目は，環境構成に必要な季節に応じた環境作りをしていくためのきっかけになるように，毎回，理論の後，折り紙を折って興味関心をもつ。また，保育者としての技能を身につける。作品カード作りやミニ環境構成の壁面制作を作る。教材として活用できる年齢別折り紙や切り紙作り。保育者と幼児とともに作る環境構成の方法も学習させる。





写真 2 秋の歌の歌唱指導用



写真 3 秋の制作



写真 4 にらめっこのペープサート《乳児～幼児》

#### (4) 指導案の作成から

幼児の発達によって、教材の違いや同じ教材でも展開内容の違い、保育に必要な持続時間や集中する時間の違い等学び、幼児理解をして取り組む事の必要性を感じとらせる。自分やクラスメートの添削後の指導案を見て、教育実習や保育実習、就職後現場

で活かせるように参考にして指導に役立てる。指導案を立てることで指導のねらい等明確化を図る。

- ・ 幼児の実態・・実態を把握する。家庭との連携を図る。
- ・ 幼児の生活する姿や家庭での様子、成育歴も配慮して幼児を理解する。
- ・ ねらいの設定・・幼児の姿から保育者が幼児理解の上に立ち、保育者の願いや見通しをもつ必要がある。どのような方向に育ててほしいのか。そのためにはどのような経験を積み重ねることが必要なのか。幼児を理解する上で長いスパンの中でとらえていくこと、具体的な指導計画や保育の実践、反省や評価のあり方も学んだ。

#### (5) 成果と課題

幼児期は感情と感覚を育てる時期である。そのためには、様々な経験をして感動体験を積み重ねていく必要がある。幼児期に必要な感性が育っていく。繊細な感覚をもち、大人から見れば些細なことでも驚いたり、喜んだりして、自分の思いを素直に表現できる子を「感性豊かである」「鋭い感性を持っている」と言われる。鋭い感性は新たな発見を導き、知的好奇心をかき立て主体的な環境への働きを促す。幼児にかかわる保育者こそが感性を磨く必要がある。感性が育ったかは目に見えるものではない。表情や行動から読みとるものである。幼児が物の出会いに「じっと見入る」という姿を逃さずに見ていく鋭い感性が要求される。学生達自らが今の時期から身近な環境に目を向け、環境の変化に敏感になる「環境を観る力」を日常から養い蓄えていくことが大切である。感性を磨き研鑽に努めたならば幼児理解につながる保育者になると考える。

| 実施年月日          | 指導者                                                                                                                 | 指導科目                                                                                                                |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2019年10月10日(木) | 宇野 浩二                                                                                                               | 社会・健康・20 時                                                                                                          |
| 指導のねらい         | <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> |                                                                                                                     |
| ねらい            | <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> |                                                                                                                     |
| 内容             | <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> |                                                                                                                     |
| 時間             | 指導のねらい・内容                                                                                                           | 指導のねらい・内容                                                                                                           |
| 10:30          | <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> | <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> |
| 10:35          | <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> | <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> <p>・ 秋の季節の言葉や行事について、言葉の遊びを通して、言葉の楽しさや面白さを感じ、言葉の力を伸ばす。</p> |

図 2 保育指導案

## 5. 保育内容・健康の授業を通して

### (1) 保育内容・健康の意義

保育内容・健康では、心と体の健康は、相互に綿密な関連があることを踏まえ、幼児の健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養うために、領域「健康」の目標や乳幼児の健康な心と身体の発達を正しく理解し、健康で安全な生活が営めるようにするための保育のあり方や援助の仕方を学ぶことを目的としている。

### (2) 授業内容

- ・ 発達年齢にふさわしい生活の中で、健康生活の基盤を身に付けるための保育について学び、指導案を作成する。
- ・ 実技演習を通して、運動遊びの実際について学ぶ。
- ・ 保育を行っていくための能力を身に付けるため、模擬保育を行う。その振り返りを行い、実践力を高める。

上記の3点を踏まえ、シラバスに添って、表4の通り授業を行った。

### (3) 成果と課題

幼児を取り巻く環境についてのレポートから、学生は、集まって遊ぶ場が少なくなり、幼児にとって望ましくないと思われる環境についての課題意識をもっていることが分かった。幼児教育の現場がその役割を果たす重要な役目を担っていることのもと、幼稚園・保育所での遊びについて考えた。

幼児の運動発達の道筋に沿って、遊び・環境構成・援助のポイントを考えたり、具体的な事例やDVD視聴を通して幼児の姿を捉え、援助等をグループで話し合ったりしたことは、幼児理解について自分の見方を広げたようだ。

実技演習を通して、幼児の目線に立つ、体を動かすことで心が動くその心地よさを味わう、保育の流れや指導する際の配慮事項などについて学んだ。運動遊びは実際に体験することにより、感じ・学ぶ、を経験できる。

実技として、ヒゴと巻き段ボールを使って手回しゴマを作り、遊んだ。よく回るようになるためには、芯棒となるヒゴの長さ、段ボールの巻く量、回し方の工夫が必要である。友達と一緒に粘り強く試行錯誤する姿や回った時に味わった喜びは、幼児が遊びの中で何を学んでいるかを知ろうとする幼児理解につながると考える。

健康領域では運動遊びの他、基本的な生活習慣や食育、安全教育という視点で授業を行っている。食育指導のための「食品三群」の掲示物を作成した。幼児の興味を引く、分かりやすい、表現の仕方等の工夫が見られた。幼児の姿を思い浮かべ、指導方法を考えながら教材作りをすることの積み重ねは保育力向上につながる。保育実践力向上のための授業の進め方について、考察を続けたい。

表4 授業内容

|      |                                                                                                                                                       |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1回  | オリエンテーション、健康領域で扱う内容、健康の意義について考える。<br>今の幼児たちを取り巻く環境（健康な生活から見た）について、どのように考えるかのレポート作成・提出する。                                                              |
| 第2回  | 乳幼児の運動発達について理解するとともに、幼児期に育てる運動能力やその環境のあり方等について考える。                                                                                                    |
| 第3回  | 保育は幼児理解から始まることを踏まえ、0歳児からの年齢に応じた遊びの事例を通して幼児理解をはかる。DVD視聴を通しての幼児の姿から幼児の思いをどのように捉え援助しているかについて、グループ討議を行い、発表する。                                             |
| 第4回  | 長期指導計画、短期指導計画に基づき日々の指導があることを踏まえ、日案の作成について考え、実際に自分で作成する。また、評価のあり方、その重要性について理解し、そのサイクルが保育の質を高めるとともに保育者の指導力を高めることにもつながることに気付く。                           |
| 第5回  | 実技演習第1回…体操、リズムに合わせて動く（歩く、走る、止まる、後ろけり、ケンパー、前けり等の基本的動き）、仲良し遊び、鬼ごっこ、パラバルーンで遊ぶ、等行う。保育現場で行う体を使った遊びを行い、体を通してその心地よさを味わうとともに、指導のポイントについて学ぶ。                   |
| 第6回  | 運動遊びの実践について、事例やDVD視聴を通して見る。具体的に良いと思うこと、課題と思われることについて話し合う。                                                                                             |
| 第7回  | 幼稚園教育要領に示されている保育者の役割について理解することを基本とし、体を動かして遊ぶ場面での役割や生活場面での役割について、具体的な場面を想定しながら学ぶ。体を動かすことが好きな幼児を育てることが幼児期の運動遊びのねらいであることを踏まえ、保育者が大切にしなければならない基本姿勢について学ぶ。 |
| 第8回  | 体を動かす遊びを主体的に進んで行う、多様な動きを楽しむといったことができるための環境について考える。                                                                                                    |
| 第9回  | 生活習慣の獲得について、発達に即して身に付けていく段階を捉えるとともに、幼児自ら身に付けようとする態度を育むための指導のあり方について考える。                                                                               |
| 第10回 | 実技演習第2回…フープを使って遊ぶ。縄遊びをする。体操、リズム遊びの模擬保育をグループで行い、振り返りをする。                                                                                               |
| 第11回 | 現代の食生活の課題と食べ物への興味関心を育てるための保育のあり方について考える。また、指導に役立てるための掲示物を作成する。                                                                                        |
| 第12回 | 安全な環境作りと安全に関する意識を育てる安全教育のあり方について学ぶ。                                                                                                                   |
| 第13回 | 実技演習第3回…伝承遊び（コマ回し、羽根つき、かるた遊び、めんこ遊び等）巻き段ボールを使い、手回しゴマを作る。体操、リズム遊びの模擬保育をグループで行い、振り返りをする。                                                                 |
| 第14回 | 幼児がよく罹患する疾病について理解するとともに、救急対応について基本的な事柄について学ぶ。                                                                                                         |
| 第15回 | 幼児教育で育んだ健康領域にかかわる力が小学校教育にどのようにつながっていくのかを考える。配慮を要する幼児への対応や配慮すべきことについて考える。                                                                              |

## 6. 保育内容・表現Ⅱの授業を通して

### （１）保育内容・表現Ⅱの意義

幼児が感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊にするために、遊びの中で幼児が心豊かに育つことが必要である。そのためには、保育者の感性が問われる。幼児がイメージを広げ、伸び伸びと表現活動を楽しむためには保育者として、どのような援助や環境構成が大切かを学ぶことがこの授業の意義である

シラバスにおける科目目標及び到達目標（１）（２）において、将来、保育者となる学生にとって、どのような学びが保育実践に結びつき、保育者になった時に役立てることができるのかを考える必要がある。そのための授業内容および授業の展開の在り方を探り、今後の授業改善に生かしていく。

### （２）「お店ごっこ」の実践を通して

特に造形活動の基本となる第6回、8回、9回の授業の内容については、以下の通りである。

表5 授業内容

|     |                                                                                                                             |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第6回 | ○身近な自然環境と表現<br>①水・砂・土・石・動植物・野山・海・自然現象との出会いから、それを道具・原料・素材モチーフとして造形活動に活用                                                      |
| 第8回 | ○身近な素材や用具<br>①いろいろな紙（柔らかい紙・硬い紙・大きい紙）<br>②描画材との出会い（クレヨン・パス・パステル・ペン・水彩絵の具・版画・粘土・その他の素材）<br>③用具を知る（描くための用具・切るための用具・材料を変化させる用具） |
| 第9回 | ○遊びから行事へ（作品展への展開）<br>①子どもの興味・関心から作品展に向かう展開について（A幼稚園の実践から）<br>『廃材の作品作りからお店ごっこへ』<br>『忍者ごっこから忍者の修行場づくりへ』                       |

### （3）実践を通しての学生の考察

#### ① 講義についての理解度（いろいろな素材を使った製作活動）

- ・ アイスクリーム製作では、すずらんテープを使うと光沢が出てアイスクリームらしくなった。
- ・ 実際に作って見ながら試行錯誤することで良いものができた。
- ・ どのようにすれば本物に近づけるか考える事で、いろいろな素材を知ることができた。
- ・ 『お店屋さんごっこ』は客という相手があり、お客に喜ばれ、たくさん買いに来て欲しいという思いから、良いものを作ろうと言う気持ちにつながり、身近な物を使って、どのように表現するかという工夫する力と技術が身に付いたと思う。
- ・ どのような素材を使うべきか子どもが気づくためには、保育者がいろいろな素材を用意することが大切だとわかった。
- ・ より本物を目指し、試行錯誤することで、学生同士が相談し、いろいろな考え方やアイディアが出された。

#### ② 他の領域とのつながり

表6 保育内容「表現Ⅱ」と他の領域とのつながり

|      |                                                                                                                                                                                                                                   |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 健康   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 指先を使ったり、安全にハサミやカッターを使用したりする</li> <li>・ 食べ物の店なので具材を知り、食に興味をもつ</li> <li>・ 自ら進んで活動に参加できるという事は、身の回りの知っている店、目で見て分かりやすい活動など活動が具体的であった</li> <li>・ 知っている事など活動が具体的であることが、自ら進んで活動に参加できる</li> </ul> |
| 人間関係 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友だちと一緒に考えたり、作ったりして協力して商品を作る楽しさを知る</li> <li>・ 役割分担し効率よく活動を進め責任をもってやり遂げる</li> <li>・ 友だちと関わる中で、異なる考え方があることに気付き、自分の考えをより良いものに変えていこうとする</li> <li>・ 店ごっこのルールを守る</li> </ul>                     |
| 環境   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 金魚すくいの水槽、すし屋のカウンター、レジスターなど身近なお店の仕組みを真似る</li> <li>・ トング、トレイなど店に必要な道具を知る</li> <li>・ 本物に近づくために、素材選びを考えたり、試したり工夫したりする</li> <li>・ 店の様子、果物の形、野菜の形などを観察する</li> </ul>                            |
| 言葉   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ お店の環境、品物のイメージを作る過程でのグループ内での話し合いで自分の考えを友達に伝える</li> <li>・ お店の専門用語を知り、店員とお客とのやりとりの中で、日常的な言葉を使う</li> <li>・ 看板、メニュー、金額などで文字や数字に興味をもつ</li> <li>・ 商品の品数を増やしお客に選択させることで対話が増える</li> </ul>         |
| 表現   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 身近な物の形や色、手触りを真似して、別の素材で見立てて商品表現する</li> <li>・ お客さんと店員のそれぞれの役を演じる</li> </ul>                                                                                                               |

### （4）成果と課題

幼児の造形活動で基本的な知識は講義の後に実技を行うことが、より確かな学びにつながるのではないかと考える。保育者となる学生は教材を自分で準備し子ども達に提供していくことになる。日頃



から教材収集したり、教材を効果的に使用したりすることができるよう意識付けをしていく必要がある。「お店ごっこ」の実践で年齢に応じた活動を設定することで、造形活動における子どもの発達を捉えられる内容も検討していく。今回はシラバスの内容を基礎編から抜粋したが、保育内容・表現Ⅱのすべての授業内容において理論と実践をうまく絡み合わせ、生きた学びとなるように授業の在り方を模索する。



写真5 『お店のルールを守る』  
1回10秒の金魚すくい



写真6 『店ごっこのまとめ』

## 7. 保育指導法（遊びと指導）の授業を通して

### （1）保育指導法の意義

幼児は、遊びを通して、試行錯誤しながらいろいろな体験をして学んでいく。幼児期に多様な遊びを体験することは、幼児の心身の発達を促し、様々な諸能力が互いに関連し合い総合的な発達へとつながっていく。そのことを学んでいくことがこの授業の意義である。それは、幼児理解にもつながっていくことである。

授業内容を次のように設定した。①保育の基本と遊びの意義について、②遊びを通しての指導、③保育実践における遊びの指導、という観点から、理論、教材研究、遊具作製、保育指導案作成、演習、模擬保育等を通じて学ぶものとして15回の授業を実施した。

### （2）模擬保育「手遊び」から

前述、1）に記した③保育実践における遊びの指導の授業として、「手遊び」の授業を行った。「手遊び」は、手や指を動かして遊ぶことで脳への刺激となる。また、軽快なリズムや歌など音楽的要素も多く、からだを動かすことでリズム感や敏しょう性の発達にもつながる。生まれたての赤ちゃんは、目と目を合わせ、名前を呼んで優しく話しかけてもらうことで、すでに最初の遊びが始まっている。そして、保育者と子どもと1対1で向き合って楽しむことを積み重ねていくことで、幼児期には友達同士でも触れ合いながら遊びを楽しむことができるようになる。「手遊び」の模擬保育の授業を通して、「手遊び」が児童文化の1つであり、子どもにとって身近な楽しい遊びであることを理解し、さらに「手遊び」を楽しみながら子どもの学びにつながっているという保育の視点について学ぶ機会とした。

授業の進め方として、手遊びや保育指導計画立案についての講義を行った後、短期大学部1年生2クラス合同授業、A・B組64名、C・D組63名のため、1グループ7～8人とし、各グループで「対象年齢・幼児の実態」を想定し、保育指導案を作成した。その後、子どもの前で指導することを想定



して手の動かし方やテンポ等に気をつけながら演習を行い、グループ外の学生を子ども役に見立てて、「手遊び」の模擬保育を行った。

#### ① 模擬保育の活動

各グループで、子どもの年齢に合わせて選択した手遊びを発表し合い、みんなで手遊びを行った。最初は、前に立つことを恥ずかしそうにしていた学生もいた。しかし、手遊びを進めるうちに、相手が分かりやすいように声や動作を大きくし、楽しい雰囲気できるように笑顔でしようとしたりする姿が見られるようになった。

表 7 模擬保育(手遊び)の内容

|                                           |
|-------------------------------------------|
| 《 3 歳児対象 》                                |
| 「はじまるよ」「トントントントンひげじいさん」「かみなりどんがやってきた」     |
| 「あたまかたひざぼん」「手をたたきましょう」                    |
| 《 4 歳児対象 》                                |
| 「はじまるよ」「おべんとうばこ」「トントントントンひげじいさん」          |
| 「トントントントンひげじいさん・アンパンマンバージョン」「線路は続くよどこまでも」 |
| 《 4、5 歳児対象 》                              |
| 「パプリカ」「やきいもじゃんけん」「3びきのこぶた」「アルプス三万尺」       |

#### ② 模擬保育終了後の考察

手遊びの模擬保育終了後、「手遊びをして難しいと感じたこと」「保育者の援助や配慮について」「気付いたこと」を振り返る課題に取り組んだ（表 8 参照）。



写真 7 模擬保育(手遊び)

表 8 模擬保育からの学び

|                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------|
| ① 手遊びをして難しいと感じたこと                                                     |
| ・リズムが速く、テンポについていきにくく、リズムに合わせてするところ                                    |
| ・手が交差したり、手と足の使い方のタイミングを合わせたりするところ                                     |
| ・右手から始まるのか左手から始まるのかを覚えるところ                                            |
| ・テンポが速くなると難しい                                                         |
| ② 保育者の援助や配慮について                                                       |
| ・最初はゆっくりと分かりやすく進め、伝わりにくい動きはゆっくり丁寧に何回もする                               |
| ・指であらわしにくい子どもには声掛けをしながらできるようにする                                       |
| ・子どもが分かりやすいように、保育者が動きを大きくリズムカルに進める                                    |
| ・みんなができていくか確かめながら進め、保育者が明るい笑顔で楽しんでいる                                  |
| ・ストーリーや言葉の意味を知らせることで曲に親しめるようにする                                       |
| ・より発展して楽しくできるように、子どもたちにも考えさせる                                         |
| ③ 気付いたこと                                                              |
| ・繰り返し行うことでみんなが一体感をもち、より楽しくなる                                          |
| ・単調に進めるのではなく、ゆっくりしたり早くしたりすることで楽しさが増す                                  |
| ・みんなができていくか確かめながら声掛けすることが大切である                                        |
| ・子どもの年齢や季節などに合うように、曲や手の動かし方等を考えないといけない                                |
| ・きざみしょうがやふきは、今の子どもに伝わりにくい。                                            |
| ・サンドウィッチバージョンもあるので、歌詞が伝わらなかったら、臨機応変に変えても良い（おべんとうばこ）                   |
| ・人によって動きが違うため、始める前に保育者同士で確認しておくことが必要である（トントントントンひげいさん・パブリカ・やさいもじゃんけん） |
| ・手遊びをしながら数が理解できる（はじまるよ）                                               |
| ・体の部分の名前を知ることができる（あたまかたひざぽん）                                          |
| ・手遊びから、雷の自然現象を知ることが出来る。「ドンドコドン」と太鼓の音と合わせて楽しめる（かみなりどんがやってきた）           |
| ・体全体を使って踊ることができるため、体の健康につながり、運動能力があがる                                 |
| ・実際に子どもの前でしてみたいと思った                                                   |

### （３）成果と課題

模擬保育終了後の学生の考察より、保育者自身が教材をよく理解していること、楽しい雰囲気をだすこと、大きく分かりやすく動いたり歌ったりすること、子どもの実態に合わせて教材を考えること等、子どもの前で保育を行う際の保育者の援助や配慮の大切さを捉えていることが感じられた。手遊びを楽しむだけでなく、そこから数の認識、言葉の獲得、運動能力の発達等、何が育っているのかも感じ取っている。年齢や発達に応じた教材の大切さや子どもの前でするためには教材研究が必要であることも、学生の学びとなっている。また、子どもの前で実際にやってみたいと思う学生がいたのは、保育者として子どもを理解したいという気持ちの表れだと考ええる。

しかし、数人のグループで行ったため、一人一人の学生が十分に教材を理解し、責任をもって指導できるまでには至らなかったことが課題である。

今後も、子どもの実態に寄り添い、どのように保育を展開することが必要なのか、実践者としての保育力を高めていけるように授業を展開していきたい。

### 8. 今後に向けて

授業担当教員は、全員、幼稚園の園長経験者である。現場経験を活かし、学生に伝えたいことを協議していく中で、やはり、幼児理解が保育の出発であることを伝えていくこと、幼児理解を学生に意識させながら授業を構築していくことを確認し合った。共有することで、担当者にとっても多くの学びがあった。授業の中での情報交換、意見交換など、担当者それぞれの立場で、工夫し、得たことを共有する時間をもつことができた。共有することで、授業の進め方を検討し資料などがプラスされ、学生の幼児理解の力につながっていくことを目指していった。

講義の中での学びに、具体的な写真、DVD、現場の話が入ると、学生の聞く態度が変わっていく。

学生は、現場の話からイメージをもちやすいことは、どの担当者からも出た意見である。学生は具体的な話からより真剣に、楽しんだり考えたり、グループ討議が広がったりしていった。学生がめざす保育者像が、授業を通してイメージとして描くことができていくことが、幼児理解につながっていく。

担当教員の協議の中で、教員が学生の気付きや意見にうなずき、共感していくと、より学生たちの発言が増え、いろいろなことに気付き、保育の考え方、幼児の捉え方に意欲的になっていく傾向が伝わってきたことを確認した。教員が学生の気付き、学びに共感していくことの重要性を痛感した。

文部科学省から、「幼児理解を極める」(2016. 3) が刊行された。幼児を理解するとは、「幼児の生活する姿から、その幼児の心の世界を推測する」「推測したことを基にかかわってみる」「かかわりを通して幼児の反応から新しいことを推測する」と記されている。授業では幼児の姿が推測できるように子どもの心もちに触れる喜び、子どもと共に生きる喜びを学生と味わう授業をめざしていきたい。アンケートに「専門的な学びをしていくうちに、幼児理解が分かってくると思うという学生の率直な気持ち」を受けて、現場経験者の担当者たちが、現場の声、子どもの姿、保護者の思いを伝えていき、学生の気付き、学びに共感しながら、互いの思いが行き交う授業の大切さを担当教員が再確認した。

今回、授業実践をまとめるにあたって、情報を得ることができ、互いに刺激になった。意識して、交流の機会をもつことが必要である。

課題としては、担当者が話し合う時間を確保していくこと、授業内での情報をさらに意識して交換していくことである。互いに担当者の願い、授業内容を具体的に知ること、学生の様子を知ることながいかに重要なことかを共有する機会となった。今後も授業や学生の情報を共有していくことに努めたい。

## 参考文献

- (1) 小田豊・中坪史典編著『幼児理解からはじまる保育・幼児教育方法』建帛社, 2009.
- (2) 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館, 2017.
- (3) 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館, 2017.
- (4) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館, 2017.
- (5) 槇英子『保育をひらく造形表現』萌文書林, 2018.
- (6) 勅使千鶴『子どもの発達とあそびの指導』ひとなる書房, 1999.
- (7) 川邊貴子『遊びを中心とした保育』萌文書林, 2005.
- (8) 木村鈴代編集『新・たのしい子どものうたあそび』同文書院, 2014.
- (9) 久富陽子編著『幼稚園・保育所 指導計画の考え方・たて方』萌文書林, 2009.
- (10) 文部科学省『幼児理解を極める』, 2016.
- (11) 文部科学省『幼児理解に基づいた評価』, 2019.
- (12) DVD『乳幼児の発達と保育』VOL.3 3歳児・4歳児・5歳児 原案監修 大橋喜美子

教員養成課程における医療的ケアの教育課程と指導法  
ー教育体制の歴史的背景と課題をふまえてー

Consideration for curriculums and teaching methods about medical care  
in a pre-service teacher training course:

Based on the historical background of educational systems and issues

宇野 里砂\* 高井 弘弥\*\* 中村 明美\* 橋詰 和也\*

UNO, Lisa\* TAKAI, Hiromi\*\* NAKAMURA, Akemi\* HASHIZUME, Kazuya\*

要旨

医療的ケアを要する児が増加し、全国で約 1.7 万人となった。障害者基本法改正、障害者差別解消法制定、児童福祉法改正等の法整備がなされて以降は特に、医療的ケア児の教育の保障意識が格段に変化している。2012 年からは、介護保険法等の一部改正による社会福祉士及び介護福祉士法の一部改正に伴い、一定の研修を修了し、痰の吸引等の業務の登録認定を受けた介護職員や特別支援学校の教員等が、一定の条件の下に医療的ケアを実施できるようになった。しかし、さらに進歩し続ける医療と、保育や教育の現場での対応の進歩には依然格差が残っており、教員養成課程での医療的ケア等に関する指導は整理されていないのが現状である。肢体不自由や病弱に関する特別支援教育課目を含めた教員養成課程での指導法についての課題を検討するため、学校における医療的ケアの歴史的背景と本学での医療的ケアに関する講義構成等を報告する。

キーワード：医療的ケア 教員養成課程 指導法 肢体不自由 低出生体重児

はじめに

日常的に痰の吸引や経管栄養等の医療行為「医療的ケア」を必要とする子どもたち（以下「医療的ケア児」という）は年々増加しており<sup>①</sup>、特別支援学校等を含む教育現場では重要なテーマとなっている。現在、教育や保育現場では、医療的ケアに関する対応は進みつつあるが、医療機関ではない学校や保育所等において、医療現場と同質の医療的ケアを子どもたちに保障するには至ってはいない。吉利はこのような現状から、教員養成課程での医療的ケアや医療的ケア児に関する指導は整理されていない<sup>②</sup>ことを課題としている。

そこで、本研究の目的は、本学教育学部の医療的ケアの教育実践報告を中心に、教員養成課程における医療的ケア児を理解するための教育方法の在り方についての課題を提示することにある。

教員養成課程では、医療的ケアの手技そのものに偏ることなく、医療的ケア児のニーズや教育の在り方をはじめ、教育現場での医療的ケアの歴史的背景、医療的ケアに関する基礎的な知識などを学生に教授することが大切である。また、ただ単に講義するだけではなく、教育学部の学生（以下「学生」という）が、講義で医療的ケアをどのように受け止めたのかを確認した後に、教員が医療的ケア児の視点に立ち、適切に医療的ケアについて学生にフィードバックを行うことが肝心となる。さらに、学生がこれらの基礎的な教育を教員養成課程で学ぶことは、将来、特別支援学校教員として教育現場に立つとき、医療的ケア児を中心とした合理的な配慮の知識のひとつとなる。

---

\* 教育学科准教授      \*\* 教育学科教授

## 1. 医療的ケア児が増加する背景

日本の女性の平均初産年齢はこの40年ほどで約5歳上昇している<sup>③</sup>。妊娠年齢が高くなっていることだけが要因ではない<sup>③</sup>が、2,500g未満の低出生体重児がこの間に約2倍となり、男児は8.3%、女児は10.6%となっている<sup>④</sup>。一方、新生児・小児医療が進歩し、我が国の新生児死亡率および乳児死亡率は世界最低となった<sup>④</sup>。なかでも、超早期産児や超低出生体重児の救命率が著しく上昇し、1990年の優生保護法（現母体保護法）の運用についての厚生省事務次官通達では、妊娠24週未満であった生育限界が妊娠22週未満に変更され<sup>⑤</sup>、以後、在胎23週前後の児や、出生体重400g未満の児が積極的救命治療を受けるようになった。そして、単に救命するだけではなく、良好な長期予後を含めた治療成績の進歩が認められている。とはいえ、在胎期間が短いほど、あるいは出生体重が小さいほど、神経学的合併症や将来の生活習慣病等発症のリスクは高くなる。さらに、新生児集中治療室（NICU：Neonatal Intensive Care Unit）や一般小児病棟において経管栄養や人工呼吸器等の医療を要する児であっても、児や家族の生活の質の向上のため、また、NICUや小児病棟の病床の有効利用のため、可能な限り在宅医療へ移行できるよう努められている。実際、医療機器等の技術の進歩も相まって、日常的に医療が必要であっても、入院ではなく通院で在宅医療を受けながら生活することが可能となっている。全国の医療的ケア児は今や約1.7万人とされる<sup>①</sup>。しかし、医療的ケアあるいは在宅医療と一言でいっても、ケアの種類や専門性の高さには個別性が高い。医療や医療機器は絶え間なく進歩しているため、医療的ケアや在宅医療の内容もさらに日々進歩している。医療的ケア児に対する自宅など病院外での医療行為の実施者は、主に医療従事者でなく本人か保護者や家族であり、主治医の指導を受けて専門的な医療行為を行なっている。

文部科学省の調査<sup>⑥</sup>によると、公立特別支援学校に在籍する医療的ケア児は、2006年度は5,901名（通学生4,127名、訪問教育生1,774名）、2017年度は8,218名（通学生6,061名、訪問教育生2,157名）と年々増加している。特別支援学校以外の学校における医療的ケア児の在籍数は、調査開始された2012年度に838名、2017年度は858名と、調査人数は横ばいであるが、特別支援学校以外の学校においても医療的ケアは重要なテーマとなっている。

## 2. 特別支援学校での医療的ケアを要する子どもに対する国の取り組み

障害児教育から特別支援教育へ、さらにインクルーシブ教育システムの構築が進む中、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害は、重度・重複化、多様化の傾向にある。特に肢体不自由特別支援学校を中心として、吸入・吸引、経管栄養、酸素療法、導尿、気管切開部の管理、経鼻・咽頭エアウェイ等の「医療的ケア」を必要とする児童生徒が増加の傾向にある。

このような全国的な状況を踏まえ文部科学省では、1998～2002年度に厚生労働省と10県の教育委員会の協力を得て、「特殊教育における福祉・医療との連携に関する実践研究」のモデル事業を実施し、盲・聾・養護学校における医療ニーズの高い児童生徒等に対する教育・医療提供体制の在り方を探ってきた。モデル事業では、教員による3つの行為（たんの咽頭前の吸引、留置されている管からの経管栄養、自己導尿の補助）を実施する可能性などを含め、どこまでの行為を教員が行い、看護師と教員がどのように連携すべきか等について検討が行われた。兵庫県教育委員会を含む10県の教育委員会では、対応システムの開発を行い、それぞれの県が独自の方法を検討していった。

さらに文部科学省の実践研究の成果を踏まえ、2003度からは全都道府県を対象として「養護学校における医療的ケアモデル事業」が開始され、2004年度は看護師が46都道府県で配置されることとなった。



また、2004年には、厚生労働省医政局長から各都道府県知事および文部科学省初等中等教育局長宛に「盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取り扱いについて」の通知が出され、看護師が常駐することや必要な研修を受けること等を条件として、実質的違法性阻却（違法と思われる行為であっても、その行為が正当化されるだけの事情が存在するか否かの判断を実質的に行い、正当化されるときには違法性が阻却されるという考え方）の考えに基づいて、特別支援学校の教員がたんの吸引や経管栄養を行うことはやむを得ないとする考え方が示された。特別支援学校での医療的ケアは看護師が行うことが原則であるが、この通知以後、初めて看護師の資格を有しない教員によるたんの吸引等の実施を許容するための条件があげられ、その条件が満たされていれば、適切な医学管理の下に特別支援学校において、たんの咽頭前の吸引、留置されている管からの経管栄養、自己導尿の補助の3つの行為を実施できることとなった。

次いで、2012年には「社会福祉士及び介護福祉士法の一部を改正する法律の施行」に伴い、実質的違法性阻却の考え方に基づいて医療的ケアを実施してきた特別支援学校の教員についても、喀痰吸引（口腔内、鼻腔内、気管カニューレ内）、経管栄養（胃ろう又は腸ろう、経鼻経管栄養）の5つの特定行為に限り、研修を修了し、都道府県知事に認定された場合には、「認定特定行為業務従事者」として一定条件の下で、制度上実施することが可能<sup>(7)(8)</sup>となった。

1998年以降、文部科学省が中心となり、医療的ケアの在り方、実施体制について慎重に検討され、各教育委員会が地域の背景と経緯を踏まえて実施可能なシステムを探り、2012年には制度上の整理が行われた。現在、特別支援学校の設置者及び当該学校において、医療的ケアのシステムは一定の方向性の上に取り組まれている。

### 3. 医療的ケア児に対する教育体制の制度と政策 ―兵庫県を中心に―

兵庫県教育委員会においても、1996～1997年「兵庫県障害児就学指導審議会」において「医療的配慮を必要とする児童生徒への対応について」の審議を進め、養護学校へ医療関係職員の措置を求める提言がなされてきた。次いで1998～1999年度に文部省の「特殊教育における福祉・医療との連携に関する実践研究」の研究委嘱を受け、兵庫県教育委員会では2000年3月「養護学校等における医療的ケアについて」（報告）<sup>(9)</sup>を示した。

この報告において、医師法17条への抵触を踏まえて「医療的ケアは、専門職としての医療関係職員が対応するのが望ましく、各設置者は看護師等の資格を持つ職員の配置又は医療機関等から派遣を受ける等の対策を進めるべきである。また、各養護学校の所在する地域の実態に応じて、地域の保健・医療・福祉関係者が養護学校の実態を認識し、養護学校を保健・医療・福祉機関が適切にバックアップする連携のシステム作りに取り組む必要がある。そのためには、養護学校の地元のかかりつけ医や保健・医療・福祉関係者を含めた連絡会等の設置を含め、設置者である教育委員会が、地域の保健・医療・福祉関係者に働きかけて、児童生徒の住み慣れた地域で、地域医療の現状を踏まえ、地元医師会との連携のもとに、地域の特徴を生かした体制作り努めることが望ましい。」と示し、これを兵庫県における医療的ケアの考え方とした。具体的には、医療的ケアは専門職である看護師が行い、児童生徒の主治医をつなぐ指導医師を位置づけ、県医師会、地域医師会、看護師協会等の関係機関が連携する体制作りを行ってきた。

兵庫県においても、県独自で「盲・聾・養護学校医療的サポート推進事業」を実施し、学校における医療的ケアの安全で円滑な実施を図るためのシステムについて研究を行い、主治医相互間や主治医と学校医との調整を行い、医療的ケアを実施する看護師を指導する指導医をシステムの中に位置づけ

ることとし、さらに寄宿舎での対応の在り方<sup>(10)</sup>等、新たな課題を整理し、2002年には特別支援学校への看護師常駐を本格実施としていった。

これらのシステムによる大きな成果として、今まで医療的ニーズがあるため欠席しがちであった児童生徒が、看護師が常駐することにより安心して通学できるようになり、本人はもとより教師や保護者にとって看護師の存在が大きな支えとなってきたことは高く評価できる。一方、学校での医療的ケアでは、依然、次のような課題がある。(1) 当該児童生徒に多くの医師が関わることから、関係医師間を調整する指導医の役割は重要であること、(2) 医療機関ではない学校でのケアは、看護師にとって、その重責と不安には想像以上のものがあること、あくまで日常的なケアではあるものの、どの程度の設備や備品が必要なのか、さらに一人配置の看護師にとっては、病院のようにすぐに医師から指導を受け相談できる状況ではなく、なおかつ職員や保護者からのニーズは高いため、精神的な負担は大きいこと等である。指導医師の派遣や看護師の配置ができたことで良しとするのではなく、医療的ケアのシステムが進みつつある中、改めて質的な検討を行う必要性が出ている。

しかし近年、特別支援学校における医療的ケアの内容は、より複雑化してきている。特定行為を教員が実施することが可能となっても、そもそも看護師でなければ対応できない特定行為以外のケアが多い。さらに前述した歴史的経緯を理解した上で、現在の医療的ケアシステムが成り立っていることを十分に継承周知していくことが必要である。特に、教育委員会の総括的な管理体制の下での実施体制、児童生徒の医療的ケアの複雑化に伴う学校教育機関での対応の在り方、全てを看護師で又は一部教師の対応で行うことについてのメリットとデメリットの検討等は不可避である。さらに、医療的ケアが特別支援学校に位置づけられた当初から検討課題であった、医療的ケア実施時間の教育課程上の位置づけ、指導医師の位置づけ、看護師への過剰なニーズ、看護師と養護教諭との連携、小学校での医療的ケアの実施等、具体的な検討事案がまだまだ多く、現状の医療的ケアシステムはなお途上であることの認識が必要である。

児童生徒の QOL の拡大と生き方への対応、支援を行うために、一人ひとりの実態に配慮したケアの内容と方策について、今後さらに研究していく必要があるだろう。

#### 4. 本学における医療的ケアに関する教育課程の構成

病弱者・児に関する科目は、2年前期に学ぶ「病弱者の心理・生理・病理」での到達目標として、(1) 病弱者・児（慢性疾患患者・児や虚弱者・児を含む）の心理および身体的な生理機能や病理について学び、病気の発生起因、症状、治療や援助について理解する、(2) 胎児期や乳児期、学童期、思春期に発生する疾病を中心に上げ、病気が人の心と身体に及ぼす影響について学ぶ、(3) 病弱者・児とその家族が QOLを高め、暮らしやすい社会の実現について考えを深化させることを目標とし、基本を踏まえたのち第15回目の講義で医療的ケアを学ぶ。3年後期に開設している「病弱教育」は、(1) 病弱教育の教育課程について正しく理解する、(2) 病弱児の指導法について正しく理解する、(3) 病弱児の自己管理支援について正しく理解することを目標に掲げ、第12回目の講義で医療的ケアを学ぶ。4年後期の「病弱教育総論」では、(1) 様々な疾患を有する子どもの精神的、身体的背景を理解する、(2) 病弱児が生き生きと生活し、またより飛躍できるためのアドバイスができることを目標に掲げ、第11回目の講義で特別支援学校での医療的ケアの実際を学ぶ。

次に、肢体不自由者・児に関する科目であるが、3年前期の「肢体不自由者の心理・生理・病理」における到達目標は、(1) 体が動く仕組みを理解している、(2) 肢体不自由児・者の心理・生理・病理特徴を理解している、であり、第14回目の講義で、重症心身障害児・者の医療的ケアを学ぶ。次に、

3年後期に開設される「肢体不自由教育」は、到達目標として(1) 肢体不自由教育の現状を知り、課題に気づく、(2) 肢体不自由児と定型発達の子どもを比較しつつ肢体不自由教育の視点を明確にする、(3) 指導根拠を明確にした専門性の高い教育のあり方を追求することを目標として、第11回目の講義で医療的ケアを学ぶ。さらに、4年前期の「肢体不自由教育総論」の到達目標は(1) 肢体不自由児の臨床を理解している、(2) 子どもに即した教育の必要性を実感し、肢体不自由教育を理解していることを目標として、第14回目の講義で医療的ケアを学ぶ。

つまり、医療的ケアについては、2年「病弱者の心理・生理・病理」で1回、3年「病弱教育」「肢体不自由者の心理・生理・病理」「肢体不自由教育」で各1回、4年「肢体不自由教育総論」「病弱教育」の各1回の授業で学ぶ。2年生から順次基礎を学び、演習を取り入れた講義が行われ、4年生ではまとめとして振り返りを通じて、系統的に学生は学ぶことになる。いずれも特別支援学校教諭の必須科目である。課題としては、各科目の講義内容や構成上、1科目内に医療的ケア内容を教授することが困難であり、学生の理解が十分確認できにくいこと等がある。そこで本学での講義実践の工夫を次に述べる。

## 5. 本学の医療的ケアに関する講義実践－アクティブラーニングでの学生の反応を中心に－

肢体不自由児に関する科目講義の内容を次に報告する。「肢体不自由者の心理・生理・病理」では、脳性麻痺、神経筋疾患、二分脊椎などの原因疾患カテゴリーごとに、成因・治療・発達・予後等について学び、最後に医療的ケアについて定義・関連疾患・方法等について学ぶ。方法については、スライドでの講義に加えて、動画を視聴し、吸引器、吸引カテーテル、気管切開カニューレ、経鼻チューブ、胃ろうカテーテル、導尿カテーテルなど、実際の医療的ケア物品を受講生全員が触り、模型に導尿カテーテルを挿入する場面を書画カメラで観ることも行なっている。2018年度の受講生は72名であり、全員が実技体験することはできないため、受講生のうちの希望者数名が医療的ケアモデル人形への吸引や経管栄養を行い、他の受講生は見学している。なお、方法についてさらに学びたい学生には、特別学期<sup>(11)</sup>に全学対象の受講人数を限定した講義を開講している旨を案内している。

「肢体不自由教育」では、医療的ケアモデル人形を受講生の身近に座らせて、担任教諭役と支援担当教諭役を1名ずつ割り当て、医療的ケア児が教育を受けることをより現実的に実感できるよう配置し、医療的ケアに関する教職員の役割分担(表1,表2)等について講義し、医療的ケアに関する教員の役割および教職課程で学ぶべきこと(表3)について意見交換を行っている。これは、2017年10月に文部科学省において設置された「学校における医療的ケアの実施に関する検討会議」により2018年6月に出された中間まとめ<sup>(12)</sup>に基づいている。この際、「特別支援学校制度を廃止し、すべての小・中学校でインクルージョン教育を行うべきだ」という発言や、これに対して、「医療的ケア児や障害がある子どものなかには個別性の高い学習や少人数での学習が適している子どもがいるので、特別支援学校は存続すべきである」という意見が出され、積極的な意見交換の場が生まれた。

医療的ケアを直接実施するしないに関わらず、医療的ケアについて、あるいは医療的ケア児の病態・生活工夫・教育工夫等について、教員はもちろん学生も学ぶ必要があるという意見が多いことを受けて、医療的ケアが必要な病態や原因疾患、留意点等について、グループワークを行いホワイトボードに記入する形で発表を行い(表4)、これを受講生全員で考察し、さらに意見交換を行った。学生らの主な意見は、(1) 医療的ケアの項目から病態や原因疾患を考えることは非常に難しかった、(2) 医療的ケア児を担当する場合に、その子どもの病状や変化に気づく必要があることがわかった、(3) そのケアが必要な病態を考えることによって、医療的ケア児の生活や困難さがよくイメージできた、であった。

表 1 全ての教職員の役割分担例

○全ての教職員

- ・医療的ケア児と学校における医療的ケアの教育的意義の理解
- ・医療的ケアに必要な衛生環境理解
- ・看護師・認定特定行為業務従事者である教職員との情報共有
- ・ヒヤリ・ハット等の事例の蓄積と予防対策
- ・緊急時のマニュアルの作成への協力
- ・自立活動の指導等
- ・緊急時の対応

表 2 認定特定行為業務従事者である教職員の役割分担例

○認定特定行為業務従事者である教職員

(上記全ての教職員に加え)

- ・医療的ケアの実施(特定行為のみ)
- ・医療的ケアの記録・管理・報告
- ・必要な医療器具・備品等の管理
- ・緊急時のマニュアルの作成

表 3 学生の主な意見

<教員の立場で>

- ・医療的ケア児の教育は保証すべきだが、実際に行うのは責任・時間ともに負担が大きすぎる
- ・医療的ケア児の体調をみれるべきである
- ・実施しないとしても研修を受けたい

<学生のうちに学ばべきと思うこと>

- ・全教職員で協力するのが望ましいため、特別支援課目以外でも医療的ケアについて学ばべき



表4 グループワークの発表（発表原文まま）

| 医療的ケア<br>ケア内容 |           | 病態                                     | 疾患                                          | ケアの<br>タイミング             | 留意点                                                                      |
|---------------|-----------|----------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 吸引            | 口腔内       | 痰が出せない<br>嚥下ができない<br>唾液・鼻汁             | 脳性麻痺<br>低酸素血症<br>ALS<br>パーキンソン病<br>筋ジストロフィー | 分泌物が<br>確認できた時<br>呼吸音の低下 | 感染予防をしっかり行う<br>声をかける（必要な時に<br>すぐ対応できるように）                                |
|               | 鼻腔内       | 痰が出せない<br>唾液・鼻汁                        |                                             | 本人が望んだ時                  | サインを見逃さない                                                                |
|               | 気管<br>切開部 | 痰が出せない<br>口からでは十分な<br>呼吸ができない<br>唾液・鼻汁 |                                             |                          | 担任との連携                                                                   |
| 経管栄養          | 経鼻        | 嚥下障害                                   | 脳性麻痺                                        | 一定の時間おき                  | 一気に入れない<br>（ダンピング症候群）<br>状態を見ておく                                         |
|               | 胃ろう       | 嚥下障害                                   | 筋ジストロフィー                                    | 食事の時                     |                                                                          |
|               | 腸ろう       | 胃の機能が不十分                               | 筋ジストロフィー                                    |                          |                                                                          |
| 酸素            |           | 呼吸機能の低下                                | 呼吸器疾患<br>（肺癌等）                              | その人の症状に<br>あわせて          | 他の児童が酸素ボンベを<br>触らないようにする<br>酸素ボンベの酸素が<br>減りすぎていないか                       |
| 人工呼吸器         |           | 呼吸困難                                   | 神経筋疾患<br>筋ジストロフィー                           | 自発呼吸困難時                  | 補助員が必要<br>（コミュニケーションが<br>取りづらく機械も使用す<br>るため）                             |
| 夜間呼吸器         |           | 呼吸困難                                   | 筋ジストロフィー<br>睡眠時無呼吸症候群                       | 夜間帯<br>（6-8 時間）          | 主治医から症状の聞き取<br>り、症状の理解                                                   |
| 導尿            |           | 自力で尿を<br>出せない                          | 二分脊椎                                        | 1 日 4-6 回                | 時間がかかることを把握<br>排泄環境を整える<br>声かけをする<br>尿路感染に要注意                            |
| インシュ<br>リン    | ペン型       | 血糖値の上昇<br>ホルモンの病気                      | 糖尿病                                         | 食前<br>1 日 1-4 回          | 保健室などのおちついて<br>安全にできる場の確保<br>その日の状態・接種後の<br>様子を注意してみる<br>給食前に確認する        |
|               | ポンプ型      |                                        |                                             | 食前と持続的                   | 走る時にチューブが<br>からまないようにする<br>プールの時は外す<br>大切な機械だと周囲の<br>理解を得る<br>（ゲームではないよ） |

## 6. 教員養成課程における医療的ケアに関する指導法の課題

指導法の課題として、学生が身体解剖・生理、心理を理解している上で、下記の事項の学びが必要である。はじめに医療的ケア法の知識として、(1) 特別支援学校等における医療的ケア行為の歴史・制度的経緯を理解する、(2) 医療行為（司法判断・行政判断等）を具体的に学び、理解する、(3) 医療的ケアを行う際の環境配慮を理解する。特に特別支援学校以外の学校等で行う際の環境整備等の検討事項は重要である。次に、医療的ケア児とクラスメートへの配慮として、(1) 体調観察と異常の早期発見の知識、(2) 感染予防などの安全問題、(3) クラスメートへの対応と配慮、(4) 医療的ケアの偏見から発生するいじめなどの問題への対応、(5) 教員間など医療職種や他機関との連携などがある。

今後、これらの課題を特別支援教育に留まらず、全ての教員養成課程で学ぶために、教育科目の横断的なカリキュラムやシラバスの組み立てが必要と思われる。



## おわりに

医療的ケア児は特別支援学校だけでなく、通常学校でも教育を受けている。医療的ケア児が有意義かつ安全な教育を受けることができるように、教育現場での対応を進めていくだけでなく、すべての教員養成課程においても、限られた時間の中ではあるが、医療的ケアに関する講義を構成する必要がある。例えば、2012年から実施されているたんの吸引等の実施のための制度での認定行為が、たんの吸引と経管栄養に限られており、導尿など特定行為以外のケアについては実施できない点が議論されてきた。近年の小児在宅医療や新生児・小児医療の進み方を鑑みると、医療的ケアには今後さらに高度なケアやその時々最新の医療機器等が導入されると予想されるが、「医療機関ではない学校現場」にどのラインまで導入できるかは、文部科学省が医療的ケアの対応を始めた1998年度の「特殊教育における医療との連携に関する実践研究」の頃より議論されているところである。学校では認定行為のケア項目を拡大することよりも、診療報酬改正や福祉サービスの見直しにより、訪問看護ステーションと実質的に連携可能な体制を作り、学校内や通学経路で訪問看護を利用できるなど、医療職の効率的な運用と確保が優先することを期待されている<sup>(13)</sup>。従って今後の教員養成課程では、学校看護師や主治医等との連携や情報共有について具体例を学ぶことが望ましい。教育、医療、福祉、保健と多角的な視野で医療的ケア児に関する動向を捉えながら、教員養成課程での医療的ケアに関する指導内容や方法について、今後も十分な検討が必要である。

## 注・引用文献

- (1) 厚生労働省社会・援護局 障害保健福祉部障害福祉課 障害児・発達障害者支援室「平成29年度 医療的ケア児等の地域支援体制構築に係る担当者合同会議『医療的ケアが必要な障害児への支援の充実に向けて』」, 2017, pp.2.
- (2) 吉利宗久「学校教育における『医療的ケア』の位置づけをめぐる意識調査 ー非医療関係者である教員の現状把握と自己評価ー」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』162, 2016, pp.71-77.
- (3) 佐藤拓代「平成24年度厚生労働省研究費補助金（生育疾患克服等次世代育成基盤研究事業）重症新生児のアウトカム改善に関する多施設共同研究（分担研究）低出生体重児の訪問指導に関する研究 低出生体重児保健指導マニュアル ～小さく生まれた赤ちゃんの地域支援～」, 2012.
- (4) 厚生労働省政策統括官（統計・情報政策担当）「平成30年 我が国の人口動態 Vital statistics in Japan 平成28年度までの動向 Trends up to 2016」, 2018, pp.10-12.
- (5) 中村肇「超低出生体重児の育ちを見守る」『学術の動向』, 2010, pp.15-21.
- (6) 文部科学省「平成29年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について」, 2018.
- (7) 安藤隆男, 藤田継道著「よくわかる肢体不自由教育」ミネルヴァ書房, 2015, pp.92-93.
- (8) 厚生労働省「平成24年4月から、介護職員等による喀痰吸引等（たんの吸引・経管栄養）についての制度がはじまります。～介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律（平成23年法律第72号）の施行関係～」, 2011.
- (9) 古川勝也, 中村雅彦, 橋詰和也 他著「療育の窓 兵庫県における医療的ケア8年の歩み」全国心身障害児福祉財団, 2003, pp.30-32.
- (10) 飯野順子, 古川勝也, 橋詰和也 他著「医療的ケアへの対応実践ハンドブック 兵庫県の体制整備と寄宿舎を設置する養護学校の実践」2005, pp.105-115.
- (11) 本学は前期、後期、特別学期という3学期制をとっており、特別学期は2月、3月に設定されている。学部学科、学年を超えて、各自が興味のある授業を履修できる期間である。科目「医療的ケア-やってみよう編-」は、

限定した受講人数で，医療的ケア児について学びながら，医療的ケアモデル人形や実際の医療器具を用いた実技を体験する内容である。

(12) 文部科学省「学校における医療的ケアの実施に関する検討会議 中間まとめ」, 2018.

(13) 厚生労働省「医療的ケア児の支援に向けた主な取組」, 2018.

## 参考文献

(1) 兵庫県教育委員会「養護学校における医療的ケアについて（報告）」養護学校における医療的バックアップ体制の研究に係る調査研究運営会議, 2000.



## A study on how to promote students' global awareness in the English classroom

WALKER, J. Michael\*    INUI, Keiko\*\*

### Abstract

The purpose of this research is to promote global awareness amongst students and to discover how the effective use of maps, task based learning and oral presentations could improve their understanding of the world and enhance their global awareness, given that considerable concern has been expressed about deficiencies in global awareness among Japanese students. The area of global awareness develops students' understanding of human societies from a global perspective. The study took place from April to July in 2019 and consisted of a pre-questionnaire and a test on a group of students. This was drawing a map of the world from memory. Then an intense study involving a textbook and students' own research in various projects and teacher input followed. Towards the end, all students did a presentation on a country they chose. The students were then asked to answer a post-questionnaire and repeat the original evaluation by drawing a world map. This study will deal with an introduction, a literature review, methodology, results, discussion and conclusion.

**Key words:** global awareness, world map, task based learning, evaluation, presentation

### 1. Introduction

The syllabus says that the purpose of the class is to make students aware of what is happening in the world using a textbook with maps and make them interested in different countries and new information in English through other media, and have them understand human societies from a global perspective. The first half of the semester was spent mainly learning geography, history and cultures of different countries through the textbook. Then the latter half was devoted to making presentations. They were encouraged to express themselves in English individually in front of the class about the theme of the country they chose. All presenters were assessed by their peers using an evaluation sheet, including self-evaluation. A tip on how to make a good presentation and some advice for becoming a good audience were given to students beforehand by the teacher.

The textbook *Seeing the World through Maps* was utilized to fulfill the purpose of this research. The project maintains that the use of maps in the classroom invites curiosity, encourages exploration and inspires problem solving. Maps can be used to explore a multitude of topics and can incorporate visual learning, spatial thinking and quantitative skills into a lesson.

The students were also encouraged to memorize the names and factual information about countries using maps. It is obvious that simply drawing maps and solely memorizing facts do not contribute to students' understanding of the world. There are some other ways to develop students' global awareness in the area of global education and this is a research project in an English classroom using the method of CLIL (Content and Language Integrated Learning), aiming to improve students' understanding of the world and promote their global awareness. Oral presentation in English might be able to strengthen their communication competency to become world citizens who could express themselves powerfully without hesitation. At the end of the semester, the questionnaire was given to the students and they were asked if they had enjoyed learning about the globe. Almost all of them answered with positive responses and said that they were satisfied with getting a certain amount of ideas about the world as well as appreciating their own academic achievement.

---

\* Part-time instructor, Department of English, School of Letters

\*\* Part-time instructor, Department of English, School of Letters

\* 英語文化学科非常勤講師      \*\* 英語文化学科非常勤講師

## 2. Literature Review

On the introduction of the textbook: *Seeing the World through Maps*, Sasajima, Shigeru (2017) <sup>(1)</sup> and the other co-authors stated that, “Reading maps is fun. So students are encouraged to read maps for a better understanding of the world.” (p.3), and the textbook adopted a method of CLIL which is suitable for the integrated learning of geography and English.

All concepts and terms that are key variables in this research, particularly “global awareness” should be clearly defined based on the academic literature, as there exist other definitions for “global awareness.” When previous works of literature are examined, according to Burnouf (2004) <sup>(2)</sup>, there are problems due to different terminology, definitional ambiguities and double consciousness ( e.g. the colonized vs. the colonizers, white vs. colored, the Occident vs. the Orient ), moreover, conceptual and operational definitions of “global awareness” have kept changing as the world itself constantly keeps changing.

Reviewing literature in the field of global awareness, Burnouf stated that “Hanvey (1976 ), one of the first scholarly experts to give a comprehensive definition of the concept ‘global awareness’, proposed five dimensions that prepare students to achieve global awareness, which were perspective consciousness, state-of-the-planet awareness, cross-cultural awareness, knowledge of global dynamics, and awareness of human choices” (p.2). Then Burnouf illustrated that Case (1993) identified five elements as his definition of “global awareness,” which were “the universal values and cultural practices, global interconnections, worldwide concerns and conditions, the origins and past patterns of worldwide affairs, and alternative future directions in worldwide affairs. In addition to these, he proposed perceptual elements such as open mindedness, resistance to stereotyping, anticipation, empathy and non-chauvinism (p.4).” Burnouf says, “Merryfield is one of the leading scholars in the field of global education. Kirkwood (2001) lists Merryfield’s eight (global awareness) elements which include: human beliefs and values, global systems, global issues and problems, cross-cultural understanding, awareness of human choices, global history, acquisition of indigenous knowledge, and development of analytical, evaluative, and participatory skills (p.5).” Burnouf concludes that, “all students need to learn about global issues in school in order to become living and practicing citizens in our ever-changing global society”(p.10).

When the question, “What does it mean to be globally aware?” is approved by the Global Awareness and Education Committee, University of Wisconsin-Superior in 2010, and its answer is “The globally aware person has the knowledge, competencies, values, and dispositions to act in an informed manner, demonstrate empathy, engage in effective intergroup communication, and build community across social, cultural, political, environmental, geographic, and economic boundaries.” Along with the literature reviews mentioned above, this definition of “global awareness” could be one of the most suitable definitions for this research. The purpose of this paper is to promote “global awareness” and bring up “global human resources” amongst our students, which is to meet the expectation of the Ministry of Education.

Including a literature review is indeed essential to make the argument for enhancing global awareness and how maps can be incorporated and such a literature review should review conceptual and operational definitions of the concept. The review could also include research on the use of maps in global education classes, and the degrees of success such methods achieved. Then when previous works on “global awareness” in geography education being reviewed, some findings were presented at the symposium in “The Improvement of Geography Education” in *The Geographical Review of Japan*. (1992) <sup>(3)</sup> “The organizers: Shirai and Yamaguchi suggested that geography educators should help students develop



their world view in the context of a world geography class. This is even more important in today's world since students get an increasing amount of information regarding different world regions through mass media.”(pp.362~363) “It is necessary for students to view cultural differences with empathy. This is especially true now since developments in various regions of the world have global implications. In short, people worldwide are becoming increasingly influenced by international events...Geography teachers should foster students who are aware of cultural conflicts and changes common to various societies in the world...they could propose education for international understanding while children are still young and use of world maps more frequently in class.” (p.363) Here in this context it might be possible to comprehend that the teachers of geography as well as English could encourage students to enhance global awareness using maps in class.

Ohta, Hiroshi (1988)<sup>(4)</sup> said in “Cartographic Education in New Media Age,” (pp.10~24) in *Map, Journal of the Japan Cartographers Association*, “The essential elements of idea in New Cartographic Education context under the new age are the following.(1)...(2) Basic manual cartographic training, using a pen, a scale, color pencils, by hand drawing. In the new media age, the most emphasized aspect in cartography lies in (2) (which is mentioned above). Basic manual cartographic training which means to let them develop a kind of “spirit of map making, cartography” or “Map Literacy.”(pp.23~24) This review could include the importance of map literacy for young students to live in new media age and drawing world maps by hand could help enhance students’ understanding of the world and gradually foster global awareness as the authorized textbook of *Geography* for junior high school students, by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, published by Tokyo Shoseki in 2019 runs how to draw a world map (p.13) and also a map of Japan (p.137).

Then the question “why does drawing maps help students enhance global awareness?” could be answered by the following two literature reviews. One is “An Effectiveness of the Simple Map in a Social Studies / Geography, History Education – The Geography Teaching Method after the Meiji era and GIS ( Geographic Information System ) – ” by Ito,Yoshifumi (2016)<sup>(5)</sup>, who says that “The traditional geography teaching method was also effective. In other words, we, the teachers of geography, drew a simple map on the blackboard and made students consider the region.” (p.35) “The simple map where the region was shown is very important because it is the place where students input their knowledge and from that simple map, students get some information.” (p.45) “Even today a simple map is necessary for geography class.” (p.45) “I reached the conclusion that the geographical recognition and geographical skills of both teachers and students would be enhanced by using a simple map drawn on the blackboard together with GIS.” (p.45) Then, Ito introduces how to draw a simple world map by referring Kagawa, Kanichi’s (1972) *How to Draw a Simple World Map* (p.107). In fact, it is so simple and useful that it would be beneficial for students to learn Kagawa’s way of handwriting a world map using just one line. (Appendix 1)

The other review was written by Nishioka, Naoya (2005)<sup>(6)</sup>, who collected handwritten world maps from 1,878 people and analyzed them. He says in “The problems of the global map recognition, in the handwriting world maps. – From the viewpoint of the geography education –,” that “It is important to have geographical viewpoint for us to become a global human resource (p.35).” “You need to broaden your horizon to have a spatially wider view of the world.” (p.46) “International understanding starts from a world map. It is important to memorize 1,000 English words, but it is more practical and instructive to master the names of 190 countries and their locations” (p.49).

The following literature review describes an analysis of students’ global recognition in order to establish one’s own identity. The review “An Analysis of the Recognition of the World in Mental Maps: The Imagined World in Mental Maps: The Imagined World of

University Students” (pp.37~53) in Meiji Gakuin Review, International and Regional Studies of Geography was written by Morimoto, Izumi (2007) <sup>(7)</sup> of Meiji Gakuin University and he said that “putting a great amount of geography information in order is the most important work for building up self-identity. A world map works as a kind of box in the human brain in which all sorts of geography information can be input in order, therefore drawing a world map plays a very significant role for building up our own self-identity. Every April in the first class of each academic year, I let freshmen draw a map of the world. Most of them cannot draw it properly at first and they realize how ignorant they are and they reconfirm their own level of world recognition” (p.37). “World recognition” in this context could mean the same as “global awareness” and Morimoto’s aim of letting students draw a world map is to make them recognize their own deficiencies in global awareness. Morimoto says that, “World recognition means how you understand nature, culture, history, society, politics and economy of the world in the age of globalization and it is very important to be aware of what is happening in the world and therefore establishing one’s own identity of being a Japanese is indispensable as a member of global community” (p.38). “Here lies the meaning of International and Regional Studies of Geography” (p.52), given that, this research might make some potential contribution holistically to university education in Japan in order to produce global human resources. As to the definition of “global awareness” in Japanese could be either 国際感覚 or 国際認識, whose literal translation might depend on the context.

### **3. Methodology**

#### **3.1 Participants**

The name of the target subject in Japanese is 「国際社会と英語情報」; which means “Global Society and Information in English” is an elective class, in which 37 participants registered. They were 29 junior and four senior students majoring in English, and four sophomore students majoring in education.

#### **3.2 Instruments & Procedures**

The study involved 15 intensive lessons. The first class was for orientation. A preliminary questionnaire (Table 1) and a pre-test evaluation of drawing a map of the world (Appendix 2-1~2-4: Pre-test) from memory and unaided on a blank B4 size paper were given. The next six lessons were studies on Europe, Africa, the Middle East, South Asia, North America, and Russia and Its Neighboring Countries on the textbook and the students were encouraged to conduct their own research in various tasks and informed to submit a report about each region based on the reading of the text. A pre and post-test evaluation of answering the names of countries in each region on the map where only border lines are drawn were given to students so that these tests let students memorize the names of the countries. The themes of reading comprehension in each lesson were as follows: ①the European Union, its purposes and problems, ②Understanding the background of Africa: Colonization and decolonization, ③Saudi Arabia being the world’s largest producer of oil, which means the Strait of Hormuz is a strategic seaway, ④Learning the history of India: English-named Indian cities being renamed from late1990s, e.g. Bombay to Mumbai, Calcutta to Kolkata, ⑤Learning the history of America: Country of Immigrants and the American Dream, and ⑥Learning about Ukraine: Caught between Russia and Europe. These reading comprehensions urged students to study about social, political and geographical conditions of each region and help them learn more specifically about each region.

The last six lessons towards the end were saved for students’ individual oral presentations on their own research projects presented in front of the class about a country they chose. Presentation Evaluation Sheet (Table 3) were distributed beforehand and collected afterward. Time limit was within seven minutes. Themes chosen by the students

were as follows: 1. Hong Kong 2. Italy 3. Spain 4. France and Palais de Versailles 5. Maldives 6. Sweden 7. Singapore 8. Madagascar 9. Korea 10. Disneyland in the U.S.A. 11. Turkey 12. Poland 13. Taiwan 14. Vietnam 15. U.S.A. 16. Universal Studios in the world 17. Mexico 18. Thailand 19. Finland 20. Belgium 21. Spokane, U.S.A. 22. Australia 23. New Zealand 24. Taiwan 25. Boston 26. Shanghai 27. Spain 28. The Czech Republic 29. Bolivia 30. Schloss Neuschwanstein, Germany 31. Finland 32. The Republic of Palau 33. Tahiti 34. The Republic of Malta 35. Iceland 36. Porco Rosso in Greece 37. Taiwan. All the students in class successfully completed their oral presentation. They enjoyed presenting it by themselves as well as listening to their classmates’.

In the 15<sup>th</sup> lesson, the students were given an exam, a post-test to repeat the original evaluation by drawing a map of the world (Appendix 2-5 ~ 2-8: Post-test), and the post-questionnaire (Table 2) to conclude this research project.

### 3.3 Data Analysis

Comparison of figure data between a pre-questionnaire (Table 1) and a post-questionnaire (Table 2) is one of the ways to investigate whether it is possible to say that students’ global awareness has been promoted. The pre-questionnaire was given to them on April 12 and the post-questionnaire on July 26.

By comparing the figure data of pre and post-questionnaires, some considerable differences are being found so that it is possible to presume that global awareness amongst students might have been promoted.

**Evidence 1:** The pre-questionnaire (Q1. Do you read maps?) found that 7(19%) read world maps, but the post-one found that 36(97%) read maps. The increase of the positive answer 29(78%) is only natural because the textbook carries as many as 23 maps in the six regions for the students to learn.

**Evidence 2:** The pre-questionnaire (Q2. Do you have some knowledge of the world?) found 12(38%) said that their knowledge of the world was “not much” and 1(3%) said that she had “no knowledge,” but the post-one found that 31(84%) said “Yes, very much”, and 6(16%) “Yes, some (to some extent).” Therefore it might be possible to say that the students came to have some knowledge of the world after having studied hard about the world through the textbook and their teacher’s input.

**Evidence 3:** The pre-questionnaire (Q3. Do you have anything to say about the world?) found 14(43%) had “not much” to say about the world, and 4(13%) had “nothing to say,” but the post-one found that 13(35%) said “Yes, very much,” and 20(54%) said “Yes, some.” So the majority of the students 13+20=33 (35%+54%=89%) might have got some opinion and have become willing to express themselves especially after writing reports and making presentations.

**Evidence 4:** The pre-questionnaire (Q4. Do you have English communication ability to talk about the world with others?) found 15(47%) said that they had “not much” English communication ability, but the post-one found that after studying about the world, 3(8%) said that they came to have “very much” English communication ability to talk about the world with others and 25(68%) said that they came to have “some” English communication ability. This change of attitude may show that the students came to be more confident and have a more positive attitude towards their own English communication ability.

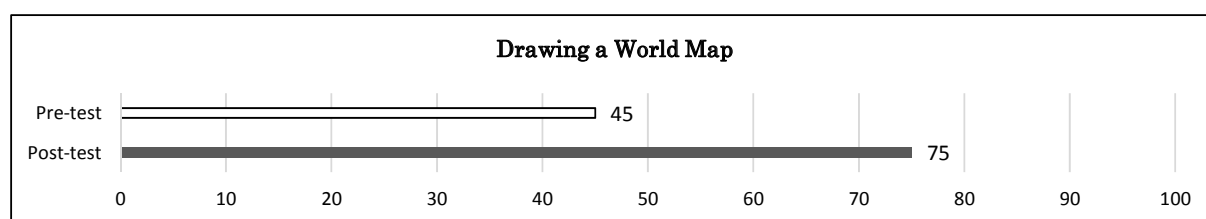
**Evidence 5:** The post-questionnaire (Q5. What news have you been interested in lately?) Their response showed that they had become more aware of political, environmental, social, and both domestic and international news. One of them wrote, “I used to see mostly entertainment programs on TV but now I come to listen to the world news spontaneously and am interested in finding out what is going on in other countries. I think I have grown up myself. ” Another student stated, “The number of times I listened to the world news has

increased tremendously. Eventually I feel like travelling all around the world.” Although these are small changes in each individual student, the accumulation and collection of this kind of exposure might make a big difference.

## 4. Results

### 4.1 Results of drawing a map of the world

In April, a pre-test evaluation by drawing a map of the world (Appendix 2-1~2-4: Pre-test) was given to students, and then in July, they were asked to repeat the original evaluation by drawing a map of the world (Appendix 2-5~2-8: Post-test). These tests were planned to incorporate spatial thinking and quantitative skills for learners. The criteria for points have three elements: Accuracy, position and proportion. Out of 100 points, accuracy has 30 points, which means that if the six continents are drawn, as each continent gets five points, therefore one can obtain five points each, and then five points multiplied by six continents equals 30 points. Accordingly position has 30 points, which means that if positions of six continents drawn are holistically correct, one can get 30 points as one continent position drawn gets five points. If the proportions of the six continents and the three oceans look appropriate on the whole, 30 points are added. Lastly 10 points are given if the Antarctic Continent is drawn at the bottom. Followed by the criteria for points, marking was holistically done. The average score of a pre-test evaluation was 45 and that of a post-test evaluation was 75. Therefore on the average 30 points were gained, which means that the students were able to improve their ability in drawing a world map.



**Fig.1** Difference of Average Scores between Pre and Post-Tests

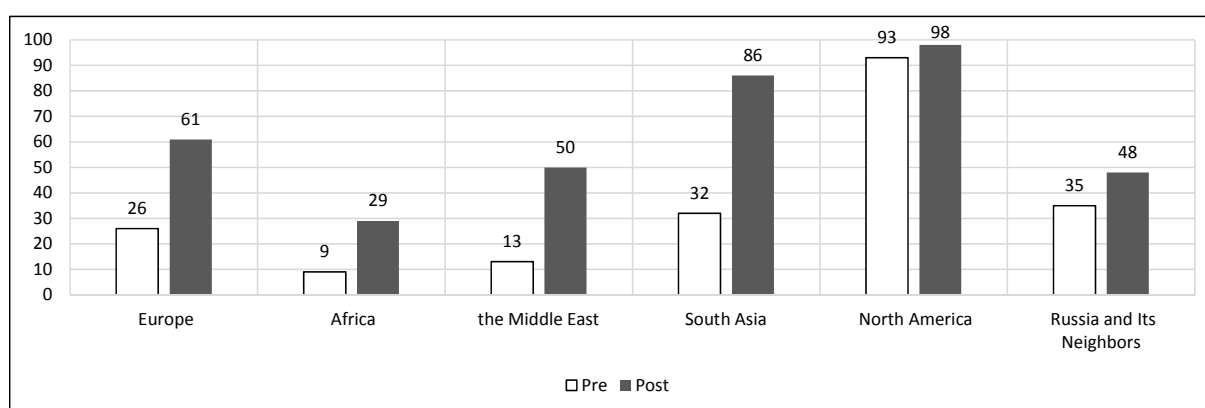
As Morimoto(2007) <sup>(7)</sup> indicated, the drawing of a world map helps to develop students' mind-map of the world, therefore it can be said that the increase of average scores, 30 points (45 → 75), mean that students' global awareness can be enhanced. Fukase <sup>(8)</sup> also claims that it is significant for students to practice and acquire the skill of drawing a world map to live in the age of globalization.

One of the students said, “Drawing a world map for the first time was an enlightening experience for me and I came to realize where the country I wanted to visit was located. I was able to recognize the world from a new and different perspective.” Another said, “Now I came to learn how to draw a world map for the first time and I'm glad I came to understand the locations of the countries whose names I often heard on the world map. I want to draw the details of even a small island country like Japan, because if someone forgets to draw it, I feel sorry.”

### 4.2 Results of memorizing country names in the six regions

Students were given the pre and post-tests to memorize country names in the six regions. On the post-questionnaire (Table 2), answering (Q8. Were you able to answer more names in the post-test?), 13(35%) students out of 37(100%) said that the number of country names they remembered in the post-test became three times more than that of the pre-test, and 24(65%) students said that the number was two times more. Generally the post-test evaluation surpassed the pre-test in the scores. Amongst the six regions, by a random sampling method, evaluation of answering names of countries in Africa (Appendix 3) was examined. Out of 54

countries in Africa, the average score of the pre-test was 5(9%) but that of the post-test was 16(29%). Therefore it went up 11(20%), which means that students could have been motivated to memorize country names. Some students commented that “I have never checked the names of the countries before, but since I studied about them in class, I came to be aware of the countries when I heard their names on TV news, I check them on the map.” Another said, “When I watched the YouTube video ‘Can you name a country?’ I laughed at ignorant people, but soon I realized I was as ignorant as they were. Now I’m glad I was able to memorize almost all the names of the countries in the world.”



**Fig.2 The Average % Scores of Memorizing Country-Names in the Six Regions**

As the research project was proceeding well, students seemed to get motivated and gained more knowledge about the world. The G20 was held at that time in Osaka and they could name the G20 countries and their leaders participating in the summit. The G20 had a wide exposure on TV. This topicality had a positive and relevant effect on the students’ motivation and involvement in the project. Among the students, some gradually seemed to have made some progress towards enhancing their understanding of human societies from a global perspective.

#### **4.3 Results of reports**

Students were asked to submit reports after each lesson from the second to the eighth class. They are graded for content (40%), accuracy (30%) and depth of interest (30%). Students’ own research in various tasks went further than the instructors’ expectations because of their spontaneity and for the sake of their own future benefits like studying, travelling and job hunting. Reports on students’ own research in various tasks went further more interesting, fruitful and rewarding because many of them wrote their own original experiences.

#### **4.4 Results of Presentation**

Presentation was evaluated by 37 participants by using an evaluation sheet (Table 3). Presenters themselves did their self-evaluation by themselves. Suggestions for improvement were exchanged among peers. Words of warm encouragement and friendly comments were most frequently found. Presentation was graded by four elements: contents (40%), clarity (20%), delivery (20%), and enthusiasm (20%). A tip on how to make a good presentation and useful advice for being a good audience was given beforehand.

### **5. Discussion**

The purpose of this paper is to seek an effective method of promoting the global awareness of students. The methodology and its results were already explained in detail in the previous sections. The effectiveness of methodology was not 100% perfect but it was, to some extent, objectively proven to be successful by the data gained through the tests and



questionnaires. The methods might not have been completely achieved, so there is some room left for further improvements. For example, the data should have been analyzed with more accurate statistical methods including standard deviation tests, and T-test among other tests, so that this study could be continued during the next semester. However it can be stated that this research project proceeded well after taking everything into consideration because students' reports, presentations, data from questionnaires and all the activities like drawing a world map and memorizing names of countries were carefully examined in the previous section, and as a result, small but noticeable improvements were made. It is through these activities that students' receptiveness was developed and they gradually became sensitized to having an awareness of the global environment.

Finding evidence is crucial to prove the effectiveness of this study for developing students' global awareness. Some partial evidence was found in the following cases. The first one was found in a presentation. After introducing the geography of Hong Kong, this student referred to HK's political issues. Student-protesters still keep fighting against Chinese authorities. As she belongs to the same generation with student-protesters in Hong Kong, some kind of empathy towards them was expressed and the reason of their fighting was understood by her. This could be evidence. The feeling of empathy was expressed from her global awareness. The next presenter spoke about Italy and some sightseeing spots that were related to the movie "Roman Holiday," and so she mentioned Audrey Hepburn, who played the role of a heroine and was a UNICEF goodwill ambassador, which meant that her imagination stretched beyond the age and her global awareness seems to be expanded. Another student spoke about Boston because she had studied at Boston University last year. She was able to talk about her life there in Boston. Another student chose Spokane because she wanted to share her good experience at MFWI with other students. Both of them, who experienced study abroad, seemed to have enhanced their global awareness more than others and they were able to demonstrate their deeper understanding of human societies from a global perspective. These might be shown as evidence of students' global awareness.

This class lasted for only one semester, so the outcome is limited. This study needs a longer period of time to get a more distinctive outcome. It would become more useful for university education if this research could be used to discuss Curriculum Development for "Education for Global Awareness" in order to produce global human resources.

## 6. Conclusion

The purpose of this research is to prove that global awareness amongst students could be promoted by research assignments as shown on the questionnaires. It could also be instilled by exposing students to social, economic and political dynamics of globalization through a broad range of activities. Then the evidence could be discerned among students' actions, words and attitudes. Accumulation and collection of this evidence might lead us to believe that global awareness could be promoted.

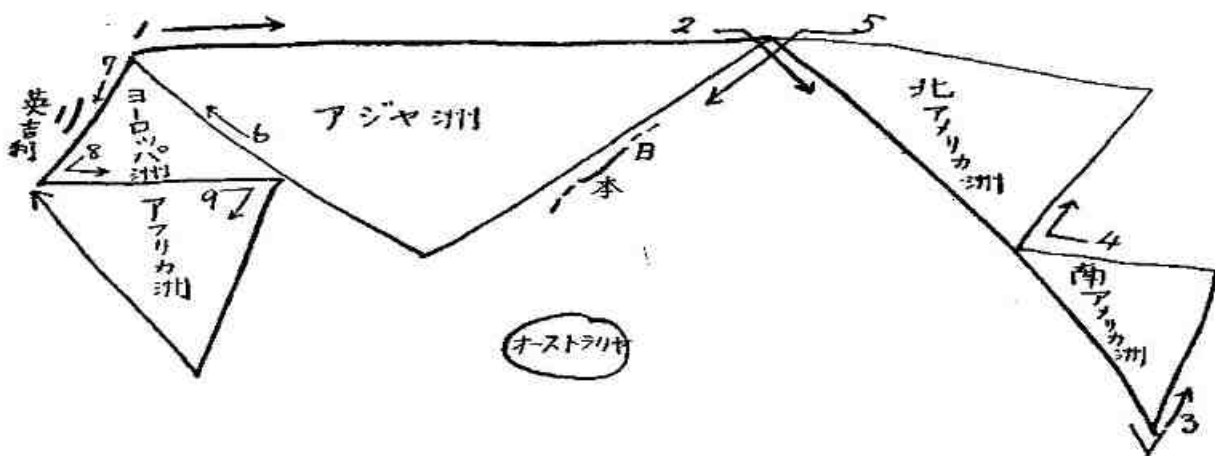
## References

- (1) Sasajima, Shigeru ., Seeing the World through Maps, Sanshusha, 2017
- (2) Burnouf, Laura., Global Awareness and Perspectives in Global Education, Canadian Social Studies, vol.38, Number 3, University of Alberta, 2004
- (3) Shirai, Tetsuyuki., Yamaguchi, Yukio., The Improvement of Geography Education, The Geographical Review of Japan, vol.65, 1992, pp.354-363
- (4) Ohta, Hiroshi., Cartographic Education in New Media Age, Map, Journal of the Japan Cartographers Association, vol.26, 1988, pp.10-24
- (5) Ito, Yoshifumi., An Effectiveness of the Simple Map in a Social Studies / Geography, History Education

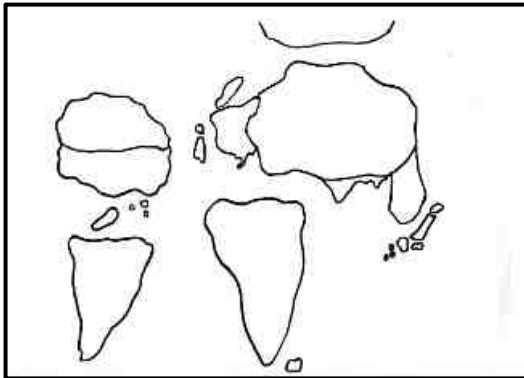
- The Geography Teaching Method after the Meiji era and GIS (Geographic Information System) –, Journal of Education, Konan University, 2016, pp.35-46
- (6) Nishioka, Naoya., The problems of the global map recognition, in the handwriting world maps. –From the viewpoint of the geography education–, Journal of Education, University of the Ryukyus Repository, vol.67, 2005, pp.35-49
- (7) Morimoto, Izumi., An Analysis of the Recognition of the World in Mental Maps: The Imagined World in Mental Maps: The Imagined World of University Students, Meiji Gakuin Review, International and Regional Studies of Geography, vol.32, 2007, pp.37~53
- (8) Fukase, Kozo, Students Recognition of the Geographical World as Viewed from Hand-drawn Map of the Globe, Tokyo Gakugei University Repository, Gakugei Chiri 61, 2006, pp.47-53

**Appendix 1:** Kagawa, Kanichi., *How to Draw a Simple World Map*, 1972, p.107

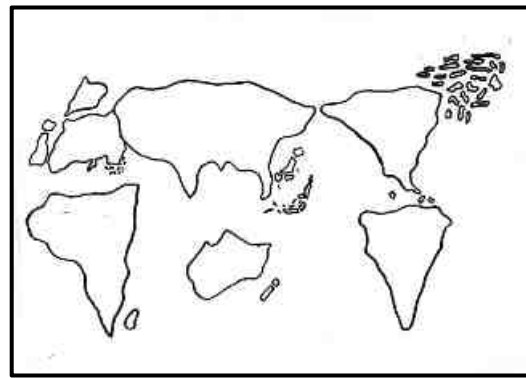
Kagawa's way of handwriting a world map using just one line



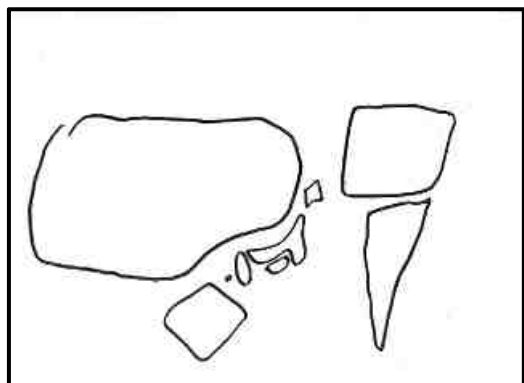
Appendix 2-1: Pre-test



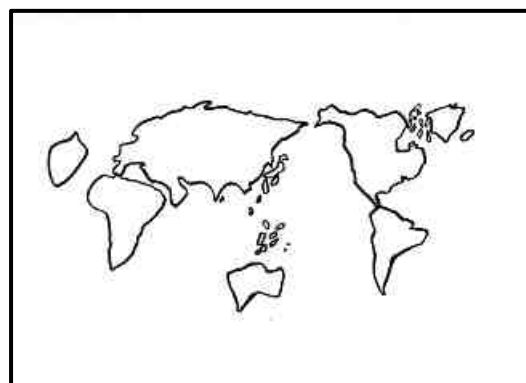
Appendix 2-5: Post-test



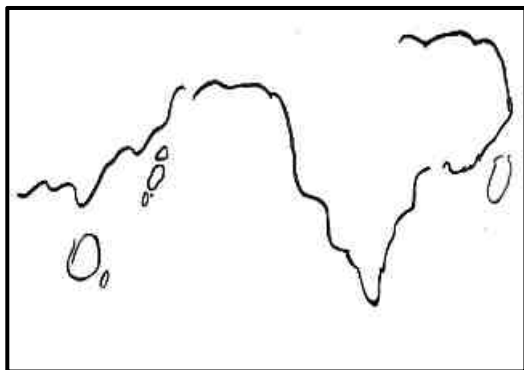
Appendix 2-2: Pre-test



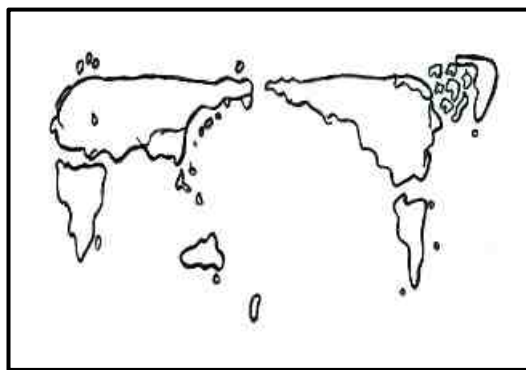
Appendix 2-6: Post-test



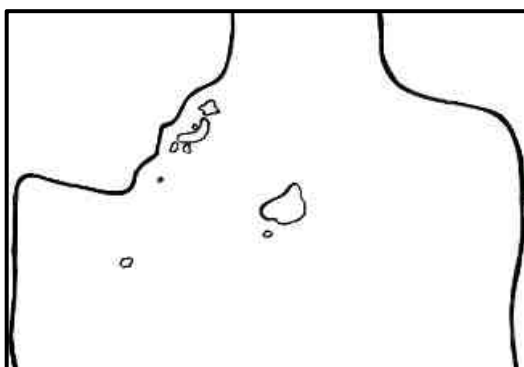
Appendix 2-3: Pre-test



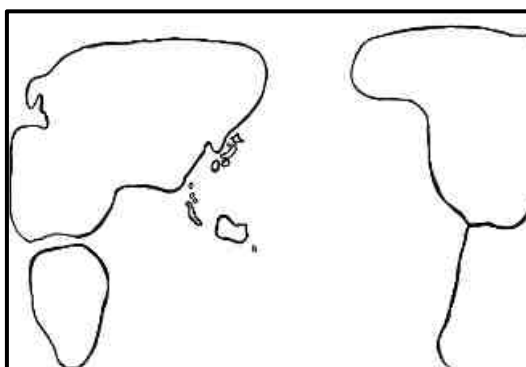
Appendix 2-7: Post-test



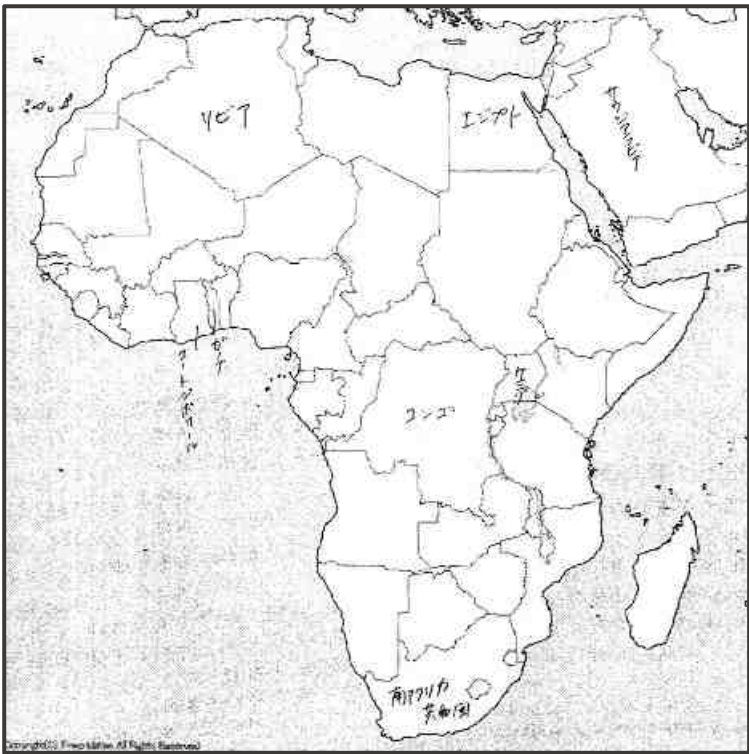
Appendix 2-4: Pre-test



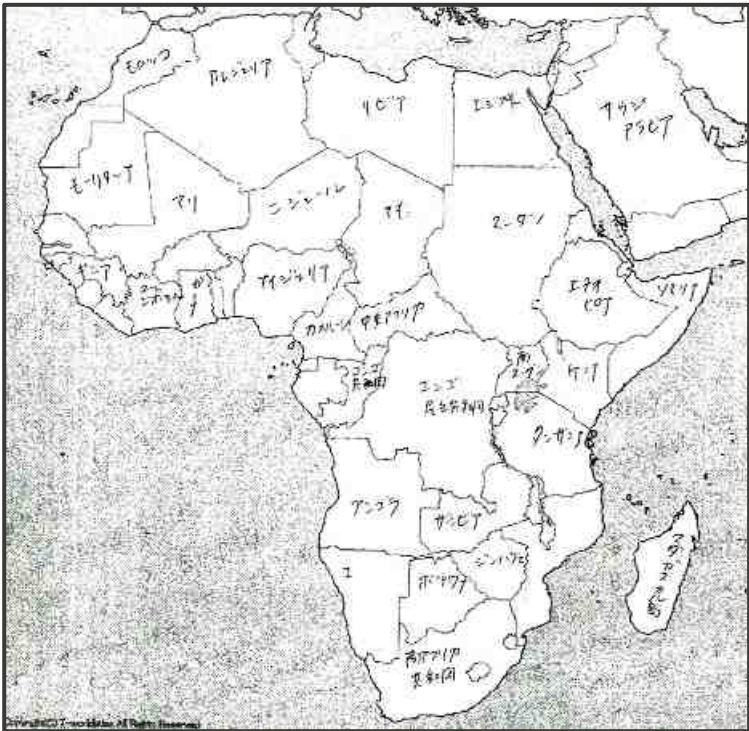
Appendix 2-8: Post-test



Appendix 3-1: Pre-test Country-Names in Africa



Appendix 3-2: Post-test Country-Names in Africa



**Table 1      Pre-questionnaire      Questions and Answers for Data Analysis**

| <i>Seeing the World through Maps</i>                                                                                                                                                           |                         | Questionnaire                  |                              | No. (      )              | Name (      ) | April 12, 2019 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------|----------------|
| Q1. Do you read maps?                                                                                                                                                                          | Yes<br>7(19%)           | Seldom<br>23(62%)              | No<br>7(19%)                 | Out of 37 answers(%)      |               |                |
| Q2. Do you have some knowledge of the world?                                                                                                                                                   | 32 answers              |                                |                              |                           |               |                |
| Yes, very much.<br>1(3%)                                                                                                                                                                       | Yes, some.<br>1(3%)     | So-so<br>17(53%)               | Not much.<br>12(38%)         | No knowledge.<br>1(3%)    |               |                |
| Q3. Do you have anything to say about the world?                                                                                                                                               | 32 answers              |                                |                              |                           |               |                |
| Yes, very much.<br>1(3%)                                                                                                                                                                       | Yes, some.<br>5(16%)    | So-so<br>8(25%)                | Not much.<br>14(43%)         | Nothing to say.<br>4(13%) |               |                |
| Q4. Do you have English communication ability to talk about the world with others?                                                                                                             | 32 answers              |                                |                              |                           |               |                |
| Yes, very much.<br>1(3%)                                                                                                                                                                       | Yes, some.<br>5(16%)    | So-so<br>11(34%)               | Not much.<br>15(47%)         | No, not at all.<br>0(0%)  |               |                |
| Q5. When do you read maps?                                                                                                                                                                     | 8 answers               |                                |                              |                           |               |                |
| When watching a TV Quiz, when planning for travel, when studying history and geography, when watching TV News, when reading a map on the wall and when checking schedule, among other answers. |                         |                                |                              |                           |               |                |
| Q6. If you seldom read maps, why?                                                                                                                                                              | 18 answers              |                                |                              |                           |               |                |
|                                                                                                                                                                                                | No interest.<br>10(56%) | Being Busy.<br>5(28%)          | No maps available.<br>3(16%) |                           |               |                |
| Q7. If you do not read maps at all, why not?                                                                                                                                                   | 7 answers               |                                |                              |                           |               |                |
|                                                                                                                                                                                                | No need.<br>2 (28%)     | To google is easier.<br>5(72%) |                              |                           |               |                |
| Q8. You seldom read maps, or you may not read maps at all now, but do you think you would like to read maps in the future?                                                                     | 20 answers              |                                |                              |                           |               |                |
|                                                                                                                                                                                                | Yes<br>12(60%)          | No<br>1(5%)                    | I do not know.<br>7(35%)     |                           |               |                |
| Q9. What kind of world maps have you read? ( Multiple answers accepted )                                                                                                                       | 37 answers              |                                |                              |                           |               |                |
| Japan-centered(9), maps on textbooks(9), Greenwich-centered(6), a terrestrial globe(6), America-centered(3), Google maps(2), ancient maps(1), the North Pole-centered(1)                       |                         |                                |                              |                           |               |                |
| Q10. After studying about the world, would you like to talk about it with your friends?                                                                                                        | 32 answers              |                                |                              |                           |               |                |
| Yes, very much.<br>3(9%)                                                                                                                                                                       | Yes, some.<br>11(35%)   | So-so<br>10(31%)               | Not much.<br>8(25%)          | No, not at all.<br>0(0%)  |               |                |



**Table 2**      **Post-questionnaire**      **Questions and Answers for Data Analysis**

| <i>Seeing the World through Maps</i>                                                                                                                    | Questionnaire                                                                                                                                                                    | No.(                            | )Name(              | ) July 26, 2019          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------------|
| Q1. Do you read maps?                                                                                                                                   | Yes<br>36(97%)                                                                                                                                                                   | Seldom<br>1(3%)                 | No<br>0(0%)         | Out of 37 answers (%)    |
| Q2. Do you have some knowledge of the world?                                                                                                            | Yes, very much.<br>31(84%)                                                                                                                                                       | Yes, some.<br>6(16%)            | So-so<br>0(0%)      | Not much.<br>0(0%)       |
| Q3. Do you have anything to say about the world?                                                                                                        | Yes, very much.<br>13(35%)                                                                                                                                                       | Yes, some.<br>20(54%)           | So-so<br>4(11%)     | Not much.<br>0(0%)       |
| Q4. Do you have English communication ability to talk about the world with others?                                                                      | Yes, very much.<br>3(8%)                                                                                                                                                         | Yes, some.<br>25(68%)           | So-so<br>9(24%)     | No, not at all.<br>0(0%) |
| Q5. What news have you been interested in lately?                                                                                                       | plastic garbage, Trade War between China and U.S.A., G20, Japan-Korea relationship, Protest in Hong Kong, LGBT, North Korea's missile tests and Tokyo Olympics, among other news |                                 |                     |                          |
| Q6. After studying about the world, would you like to discuss it with your friends?                                                                     | Yes, very much.<br>13(35%)                                                                                                                                                       | Yes, I do.<br>19(51%)           | So-so<br>5(14%)     | Not much.<br>0(0%)       |
| Q7. We used the textbook, <i>Seeing the world through Maps</i> . Do you think the way we studied it was effective to learn about international society? | Yes, very much.<br>18(49%)                                                                                                                                                       | Yes, I do.<br>17(46%)           | So-so<br>2(5%)      | Not much.<br>0(0%)       |
| Q8. You were given the pre and post-tests to memorize the country-names in the six regions. Were you able to answer more names in the post-test?        | Yes, three times more.<br>13(35%)                                                                                                                                                | Yes, two times more.<br>24(65%) | No change.<br>0(0%) | Less<br>0(0%)            |
| Q9. How much do you think you could draw a world map in the post-test?                                                                                  | I think I was able to draw<br>100%<br>0(0%)                                                                                                                                      | 90~80%<br>3(8%)                 | 70~60%<br>28(76%)   | 50~40%<br>6(16%)         |
| Q10. Did you enjoy making a presentation about the country you chose?                                                                                   | Yes<br>36 (97%)                                                                                                                                                                  | No<br>1(3%)                     |                     |                          |

Table 3

## 国際社会と英語情報 Presentation Evaluation Sheet

June / July ( ), 2019

| Speaker / Presenter                                               | Listener / Evaluator |        |                  |              |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------|--------|------------------|--------------|
|                                                                   |                      |        |                  |              |
|                                                                   | A Excellent          | B Good | C Practice more! | D Try again! |
| Good atmosphere? ( posture ・ facial expression )                  | A                    | B      | C                | D            |
| Nice greeting? Did she smile?                                     | A                    | B      | C                | D            |
| From the beginning, were you attracted? Good introduction?        | A                    | B      | C                | D            |
| Did she speak loudly and clearly with enthusiasm?                 | A                    | B      | C                | D            |
| Proper pronunciation and intonation?                              | A                    | B      | C                | D            |
| Smooth narration?                                                 | A                    | B      | C                | D            |
| Sufficient eye-contact with the audience?                         | A                    | B      | C                | D            |
| Was her speech easy to understand?                                | A                    | B      | C                | D            |
| Appropriate time allocation?                                      | A                    | B      | C                | D            |
| Did she make the best use of PowerPoint?                          | A                    | B      | C                | D            |
| Effective use of maps, photos and graphs?                         | A                    | B      | C                | D            |
| Was her way of speaking easy to comprehend for listeners?         | A                    | B      | C                | D            |
| Was there originality in her speech? Were they her own ideas?     | A                    | B      | C                | D            |
| Did she impress you, besides imparting information?               | A                    | B      | C                | D            |
| Was she enthusiastic?                                             | A                    | B      | C                | D            |
| General impression                                                | A                    | B      | C                | D            |
| Any comments please!                                              |                      |        |                  |              |
| Did you find something new and interesting?                       |                      |        |                  |              |
| Which point did you like the most?                                |                      |        |                  |              |
| What do you think the presenter wanted to appeal to you the most? |                      |        |                  |              |
| Any suggestions for improvements in the presentation?             |                      |        |                  |              |
| Do you have a message for the presenter?                          |                      |        |                  |              |

「主体的・対話的で深い学び」を志向した算数科の指導の一考察

A study of teaching mathematics aiming at  
“subjective, interactive and deep learning”

西尾 博行\*

NISHIO, Hiroyuki\*

要旨

2019 年度全国学力・学習状況調査の算数では、複数の資料やグラフなどの情報を整理して読み取ったり、目的に応じて結び付けて数学的に考察したり、自分の考えを根拠を明らかにして書き表したり、説明したりすることに課題があることが改めて明らかになった。また、新学習指導要領で提唱されている「主体的・対話的で深い学び」を算数科の授業で具現化するためには、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」それぞれについて、これまでの算数科の授業において求められる子どもの姿を分析し、具体的な指導の手立てを構築していく必要がある。そこで、新学習指導要領の算数科の「目標」や「指導計画作成上の配慮事項」等を考察することを通して、個々のキーワードを基に、毎時間の授業において、どのようなことに留意して具体的に指導していけばよいのかということを示すことで、経験の少ない、特に若い教師が算数科の指導を実践するための基本的な心構えと指導のあり方の方向性を明らかにすることを目的とした。

キーワード：数学的な見方・考え方 出あい 呟き 見通し 数学的な表現・手法

1. はじめに

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）の算数科の目標は、以下のように改訂された。

（下線は筆者）

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>数学的な見方・考え方を働かせ</u>、<u>数学的活動</u>を通して、<u>数学的に考える資質・能力</u>を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 数量や図形などについての<u>基礎的・基本的な概念や性質などを理解</u>するとともに、日常の事象を<u>数理的に処理する技能</u>を身に付けるようにする。</p> <p>(2) 日常の事象を数理的に捉え<u>見通しをもち筋道を立てて考察する力</u>、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし<u>統合的・発展的に考察する力</u>、数学的な表現を用いて事象を<u>簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表現したりする力</u>を養う。</p> <p>(3) 数学的活動の<u>楽しさや数学のよさに気づき</u>、学習を振り返って<u>よりよく問題解決しようとする態度</u>、算数で<u>学んだことを生活や学習に活用しようとする態度</u>を養う。</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

平成 20 年改訂の現行小学校学習指導要領の算数科の解説では、「算数的活動」について「児童が目的意識をもって主体的に取り組む算数にかかわりのある様々な活動」と示されている。

この「算数的活動」は、算数科の目標の文頭に改めて記述することで、目標全体にかかっており、目標を実現するために、算数科の学習指導や授業実践の進め方について最も重視していることを示し

\* 学校教育センター特任教授

ており、算数科の指導のあり方の基本的な考え方を表している。

今回の改訂では、現行の算数科の目標で重視されてきた「算数的活動」を全て「数学的活動」として表現されている。これは、中学校数学・高等学校数学との統合を図り、数学的に考える資質・能力を育成するというねらいをより明確にするためと考えられる。

「数学的活動」とは、「事象を数理的に捉えて、算数の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行すること」であり、単に問題を解決することのみならず、問題解決の過程や結果を振り返って、得られた結果を捉え直したり、新たな問題を見いだしたりして、統合的・発展的に考察を進めていくことが大切であるとされている。

## 2. 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「1 指導計画作成上の配慮事項」の(1)には、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善として次のように示されている。

(下線は筆者)

単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、数学的活動を通して、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、数学的な見方・考え方を働かせながら日常の事象を数理的に捉え、算数の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決し、学習の過程を振り返り、概念を形成するなどの学習の充実を図ること。

今回の学習指導要領の改訂に伴い目的的なキーワードとなるはずであった「アクティブ・ラーニング」が「主体的・対話的で深い学び」に文言が変更されているが、問題を解決する過程において、子どもたちが主体的に取り組む活動を重視することには変わりはない。

しかしながら、毎年4月に実施される全国学力・学習状況調査の2019年度算数の結果でも、複数の資料やグラフなどの情報を整理して読み取ったり、目的に応じて結び付けて数学的に考察したり、根拠を明らかにして自分の考えを書き表したり、説明したりすることに顕著に課題があることが改めて明らかになった。

そこで、これからの算数科の授業において求められる子どもの姿を分析し、指導者の具体的な指導の手立てを考察することで、新学習指導要領で提言されている「主体的・対話的で深い学び」とはどのような授業なのか、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点から算数科の授業改善のあり方を考察する。

## 3. よい授業（楽しくよく分かる授業）の根底にあるもの

まずは、何と言っても、教師の教育に対する情熱と授業改善に向けての日々の努力が大切である。学校現場の授業は、教師自身が常に課題をもった授業実践の連続とその過程や結果に対する反省を繰り返すことによって高められていく。1時間1時間の授業のねらいを明確にし、単元を通して育てたい数学的な見方・考え方を常に意識した授業を目指したい。

そのために以下の点を重視して毎時間の授業実践を心がけたい。

- ① 常に、子どもの状況や実態把握に努めることを通して、日々の授業に課題をもち実践を積み上げることが、次なる課題を生むことにつながる。また、できるようになったことや分かるようになったことなど、子どもの成長に確信をもちながら次時の授業に期待をもって臨む向上心をもつ。

- ② 子どもの成長する様子や反応，つまずきや課題を明確に把握することで，次時の授業展開を柔軟に捉えて，常に授業展開の改善工夫ができるようにする。
- ③ このような教師の意欲的な姿勢は，子どもに「やる気」を起こさせ，「主体的・対話的で深い学び」に繋がっていく。

次に，算数科における授業改善を図るための基礎的な事柄について考察する。

#### ●問題点，課題の把握

新しい内容を指導する際に，従来の指導や実践研究，学力調査などで指摘されている「問題点」や「課題」にはどんなことがあるのかを明確に把握する。

例えば，経験豊かな先輩や当該学年の昨年度の担任に問題点や課題を聴いたり，学力調査の結果を調べたりするのもよい。また，レディネステストを自作し，子どもの誤答やつまずきやすい誤りについて事前に十分把握するようにしたい。

「見通しが立てられない」「じっくりと集中して考えられない」「筋道立てて考えられない」「つまずいて，学習についていけない子どもが〇名いる」「自分の考えを表現することができない」など，子どもの実態や状況を把握して，広い視野で毎日の実践の中から問題点や課題を捉えるようにする。

そして，このようなレディネステストの結果を蓄積して経年比較することにより，指導者自身の指導の在り方についての分析や反省材料とする。

## 4. 主体的な学び

### (1) 「出あい」「気づく」とは

算数の学習の出発点は，子どもが「素材や教材」に「出あう」ことから始まる。これまでの知識・理解や経験を通して考えたり感じたりすることで，新たな疑問や不思議さを感じたり，気づいたりすることで，「問題」に「気づく」ことから算数科の学習が始まり，知らず知らずの間に当該学年の算数の授業になっているのが理想的な導入である。

その際の留意点としては，子どもの素朴な「呟き」を大切に，一人ひとりの子どものどんな小さな心の声も聞き洩らさず，自由に発言できる学級風土を醸成することが根底となる。

しかも，この出会う時間は刹那であればあるほど，子どもたちの意欲や関心は高まり，持続しやすい。子どもが感じた意識や思いをできるだけ素早く問題意識にまで高めるのである。

このような導入段階を踏むことができれば，活動の主体は子どもであり，教師の指示や指導がなくても積極的に「問題」に取り組み，「課題」解決に向けて意欲的に考えだすことになる。

教師の支援や働きかけとしては，子どもの「呟き」を板書するなどして明示することをスタートとして，子ども同士の話し合いや子どもと教師のやりとりを通して，学級全員の子どもの意見や思い，考えを主体とした話し合いを重視して，「問題」から解決すべき「課題」へと導く，船頭のような役割になりきりたいものである。

### (2) 子どもの素朴な「呟き」

子ども達は，始めは，素朴な「呟き」や考え，意見などは，言えないことが多い。その際の指導の手立てとしては，「わからない…」「何で？」「難しそう！」「あれっ？」「おかしいぞ！」など，子どもたちの思った通りにノートに「モクモク」（漫画の吹き出し風）を描かせ，その中に記述させる経験を積みさせることから始めたい。

この「呟き」を丁寧に扱うことで，やがては上記(1)に述べたように，子どもが自然と算数の「問題」



を見つけ、問題を解決するための「課題」を見いだすようになってくる。

その際の留意点としては、これまでの既習の問題と「何が同じ」で「どこが違うのか」を明確にすることがポイントとなる。

「呟き」を重視した授業の取り組みを始めると、思い間違いや不完全な考えなども交じってくることが考えられる。そこを、ダメだと切り捨てるのではなく、たたき台になりそうな「呟き」や考え、意見を取りあげて、上手に「問題」や「課題」に繋げていくようにする。

その「呟き」などが出てきた理由や根拠を聴いてみて、その意味や考えを教師が上手にくみ取ることで、授業の狙いに結びつくような改善や修正を加えて繋げていくことも大切である。

このような教師の地道な努力こそが、子ども主体の授業に繋がっていくと考える。

## 5. 対話的な学び

### (1) 「対話的な学び」とは

算数科の授業を考えたとき、一人で教科書や参考書、パソコン等を使って学習するよりも、学級の仲間や先生と一緒に学んだほうが、より幅広くそして深く学習できることは自明の理である。

最近の授業の傾向としては、「対話的な学び」を学習方法の「手段」として捉えて、いわゆるペアやグループで互いの考えや意見を話し合う活動が華やかに取り入れられている。

最近の授業の風潮として、「対話的な活動」を子ども同士の話し合い活動として狭義に捉えて、授業形態のみにとらわれ、対話しているという活動はしているが、学習に深まりが見られないという場面も見られることが多くなってきた。

また、学生による研究授業や模擬授業などでは、一人では問題解決の方法やアイデアが考えられない場合に、「ペア（グループ）で考えて見ましょう！」といった個人の意見や考えをもたずに、協働することで問題解決の方法やアイデアのストラテジーを話し合わせるという場面も多々見られるようになってきた。

### (2) 「対話的な学び」の本質とは

「対話的な学び」には、以下の3つの視点があると考えている。

#### （ア）自己との対話

一人ひとりの子どもが、自分の考えを練り上げるために、自分自身の中で思考することも「対話的な学び」である。つまり、自分の考えをメタ認知的な観点から吟味することである。

自分や他者の「呟き」や「見通し」など、子どもの内なる中に湧きあがってきた曖昧模糊とした考えを、ノートに数学的な表現を用いて記したりすることで、形のあるものに顕在化していく過程、即ち、自らの問いとして学ぶ活動である。言い換えれば、「自己との対話」である。

また、導入場面で素材・教材に出会ったときに、その素材・教材から何かに気づくことで、算数の問題場면을自らの「問題」として焦点化する思考活動である。

#### （イ）他者との対話

自らの考えや意見を数学的な表現を活用して、筋道を立てて説明し合ったり、質問し合ったりすることで、自分の考えなどを確かめたり、他の考え方や新しい考えを理解したりする活動である。

それぞれの考えのよさや数学的な見方・考え方などについて話し合うことで、よりよい考えに高めたり、問題の本質に迫ったりするなど、個人の考えを仲間や学級全体に広げ深める活動である。

つまり、個としての自分の考えや意見をもって、他者との意見交換を通して、自らの考えを整理・

修正・改善・再考して、さらなる上位の考えに高めていく活動である。

自分の考えを発表することで、「見つけたことや考えたことを学級の仲間と共有したい」、他者の考えを聴くことで、「他の友達は、どのように考えたのかを知りたい」、互いに意見交換することを通して、「自分の考えを練り上げたり、互いに認め合ったり、さらに簡潔・明瞭・的確な観点から、よりよい問題解決のアイデアや方法を知りたい」など、ペア・グループ・学級全体など、他者と対話することで、対話することの意義や目的、そして何よりも一人で学習しているのではなく、仲間と一緒に学習しているのだという他者意識が生まれることに重要な意味がある。

ただし、この「他者との対話」においては、目的を明確にして話し合わせるものが前提となってくる。そして、学級の仲間や教師は自分の考えや意見を真摯に聴いてくれる。また、困ったときや悩んでいるときには、自分と一緒に考えてくれると思えるような学級の雰囲気が必要である。

さらに、自力解決の時間をたっぷりとりたいので、この「対話的な学び」の時間を「どこに」、「どのように（ペアかグループなのかという形態を含めて）」、「どれくらい」の時間を設定するのかということが、授業設計の中で問われることになる。

### （ウ）教師との対話

ボトムアップの授業、子どもと一緒に算数を創る授業を目指したい。

そのためには、問題を抱える子どもの状況や実態をよく見極めること、子どもの考えや声に耳を傾けることなどを大切にして、子ども任せの授業ではなく、予想される反応やつまずき・取り間違い・無言など、子どもの状況や実態をふまえた仕掛けや揺さぶりができる教師でありたい。

目の前の子ども達の様子を的確に把握し、子ども達の状況や実態に応じて、適切に柔軟に対応できるようにしたい。

けっして、教師自身の狭い考えや解決方法に当てはめたり、教え込みという教師の色に染めたりしないことも大切である。

子どもとの対話が上手な教師は、子どもの実像を見抜く眼をもっている。子どもの考えや解決方法だけでなく、ふとした表情や仕草から子どもの状況を見取り、表現できずにいる考えや言いたいことなどを読み取ることができる。

例えば、子どもが頭の中だけでイメージしているだけなのか、考えようとしている途中なのか、考えている筋道や経過などを含めて、子どもの状況や実態など、これまでの子どもとのやり取りや経験から、その背景や原因を推測できるようになりたい。そのためには、深い教材研究と子どもを見取る眼を日々養うことが何よりも大切である。

## 6. 深い学び

### (1)「深い学び」とは

小学校学習指導要領 解説算数編「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「1 指導計画作成上の配慮事項」の(1)には、「主体的・対話的で深い学び」の「実現に向けた授業改善として次のように示されている。 (下線は筆者)

単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、数学的活動を通して、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、数学的な見方・考え方を働かせながら、日常の事象を数理的に捉え、算数の問題を見いだし、問題を自立的、協働的に解決し、学習の過程を振り返り、概念を形成するなどの学習の充実を図ること

深い学びとは、日常の事象や数学の事象について、「数学的な見方・考え方」を働かせ、数学的活動を通して問題を解決する、よりよい方法を見いだしたり、意味の理解を深めたり、概念を形成したりするなど、新たな知識・技能を見いだしたり、それらと既習の知識と統合したりして「思考や態度が変容する学び」である。

## (2)「思考や態度が変容する学び」とは

子ども達の思考や態度が変容する学びを実現させるためには、問題や課題を解決できた（やり遂げた）という自信（実感）、今までできなかったことや知らなかったことなどがわかるようになった（できるようになった）という達成感や充実感（有能感）をもたせることが大切である。

そのためには、振り返りの場면을重視して、子ども自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するのか、対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面をどのように展開していくのか、学びの深まりをつくりだすために、子どもが考える場と教師が教える場をどのように区別して設定するのかといった視点で授業改善を進めていく必要がある。

そのためのキーワードが「数学的な見方・考え方」である。教師自身が「数学的な見方・考え方」を常に意識して授業設計して実践に取り組み、子ども達が学習することを通して「数学的な見方・考え方」を育み成長させていくものであるという認識をもちたい。

授業の振り返りの場面では、板書に書かれていることを基にして、「問題」から「課題」、そして「見通し」から「解決方法」への授業の流れを再確認することを通して、本時の学習の中で最も大切な「数学的な見方・考え方」を子ども達に見つけさせたり考えさせたりする。

そして、「今日のキーワード」として意識づけて強調することにより、「思考や態度が変容する学び」を育んでいくようにしたい。

## 7. 授業実践にあたって大切にしたいこと

現場の授業で、「これはね、このように数直線や図に表すと、一目で見てよく分かるようになるよ」と教師が説明し、子ども達が黒板に板書されていることを一生懸命になってノートに写している場面を見かけることがある。

教師がより分かりやすい説明をすることを心掛け、授業の始めから終わりまで、教科書に書かれている内容に沿って、まるでどこかの塾のように問題の解き方を丁寧に説明している授業では、子ども達はどんどん受け身になっていく。所謂「廻る寿司」型授業である。

子ども一人ひとりが主体的に考えて、「分かった」「自分で考えた見通しで、このように考えれば簡単にできた」「なるほど、〇〇さんの解決方法は、どんなときにも使えそうだ」などというような授業経験が積み重なったときに、数学的に考えることが楽しくなり、算数の授業が好きになるのである。

本来、子どもは身の回りにある事象に対して、積極的に関わるのが好きで、今まで気づかなかつたちょっとした変化に気づいたり、見方をほんの少し変えたりすることで、不思議さや疑問などを感じたりするものである。

子ども達の既習の学習経験や日常での生活経験を基にして、身の回りにある事象と子ども達を自然に且つ上手に工夫して出会わせることで、算数の世界に入り込ませることができる。その際のポイントが子ども達の「呟き」であり、素朴で素直な疑問である。

このような導入ができたときには、主体的な授業が成功したも同然である。

そして、新学習指導要領でも強調されているように、数学的活動をもっと大胆に、ダイナミックに取り入れることで、実感を伴って新たな概念を理解させたり、基礎的・基本的な知識・技能を身につ

けさせたりすることができるようになる。

また、子ども達が授業の中で新たに獲得した「知識や技能」「数学的な見方・考え方」を活用する場を設定することで、日常生活や新たな学習の場で応用・発展・活用できることを知り、子ども達の理解や考え方を深め・広げることができるようになる。

### (1) 子ども自身が問題を見いだすことの大切さ

教師が問題を提示し、指示された通りに子どもが問題を読んで、提示された問題文に「～の問題を解きなさい」と書かれているから、その提示された「問題を解く」という指導展開では、子どもが主体的に取り組むという学習にはなっていない。つまり、教師や教科書によって提示された問題が子ども自身の問題とはなっていないのである。

子ども達が主体的に学習活動に取り組むためには、子ども自身が問題を見いだすような指導展開にすることが肝要である。教師は、算数科の指導のねらいに沿うとともに、子どもの実態に応じた素材・教材（数値も含めて）を子どもに出会わせることが大切である。

それも、子どもの五感に訴えるように自然な形で出会わせることが大切である。そうすることによって、子ども達は今までの学習経験や生活経験から「あれっ、おかしいぞ!」「なぜだろう?」「どのように考えれば、解決できるのだろうか?」などと呟き、問題解決に向かって、一生懸命に集中して考え、主体的に取り組むようになる。

自分達にとって「何が問題なのか」を明確に捉えることができれば、子ども達を算数の世界に自然な形で入り込ませるような理想的な授業展開が可能となる。そうすることで、意欲的に問題解決に向かっていく思考活動と主体的な活動が始まる。

### (2) 筋道を立てて考え、数学的な表現・手法を用いることの大切さ

算数科の特徴は、系統性や学習の連続性が強い教科であるということである。子ども達は、自分がこれまでに獲得した「知識や技能」「数学的な見方・考え方」「既習事項」などを活用して、少しずつその意味や場、用い方などを拡張することによって、新しい内容を見いだすことができるようになる。

一人ひとりの子どもが、自分達で見いだした問題に進んでかかわり、これまでに学習したり経験したりしたことを基にして、自ら考え、判断し、具体物を用いたり、言葉、数、式、図、表、グラフ、数直線などの数学的な表現・手法を駆使して、自分の考えたことを具体的に表現したり、説明したりする学習活動を進めることが大切である。その際、子どもがこれまでに身に付けてきた「知識や技能」「数学的な見方・考え方」などを活用できるような問題を設定するなどの導入を工夫することによって、主体的な授業態度が育まれるようになる。

また、子どもの素朴な考え方や解決方法の中にも、素晴らしい「よさ」や素朴な「よさ」がある。そのような「よさ」を積極的に認め、一人ひとりを励まし、伸ばしていくことも重要である。そして、子どもが一つの考え方や解決方法を見つけだして満足しているようなら、時間があれば「他の考え方や違う解決方法はないのかな」と助言することで、複数の考え方や解決方法を考えられるような経験と学習態度を培っていききたいものである。

## 8. 「数理的なよさ」に気づき、学んだことを新たな学習や生活に活用することの大切さ

子ども達が新しい問題にかかわり、問題解決に取り組むと、複数の多様な考え方や解決方法がでてくる。それも、素朴な考え方や高度な解決方法まで、多岐に亘ることもある。



そして、子ども達の発達段階や指導内容に最も適した方法で、自分たちの考えた解決方法を具体物や言葉、数、式、図、表、グラフ、数直線などの数学的な表現・手法を用いて、表現したり、説明したりする活動を取り入れることが大切である。

このとき、教師が明確な観点を示し、代表的な子ども達の解決方法を比較・検討しながら、それぞれの考え方や解決方法の特徴や相違点などを明らかにすることで、子ども達に満足感や成就感を味わわせることができる。

このときの明確な観点が、「数理的なよさ」である。子ども自身が「対話的な学び」「深い学び」を通して、よりよい考え方や解決方法に高めていけるような練り上げが行えるように留意していきたい。その結果として、本時の学習過程で新しく獲得した知識や技能などを活用して、新たな学習や生活に活かしていけるような態度が身につくのである。

「数理的なよさ」

- 簡潔なよさ ⇒ 複雑でなく、簡単である
- 明瞭なよさ ⇒ わかりやすく、はっきりしている
- 的確なよさ ⇒ ぴったりとあてはまっていて、的をえている

## 9. 「主体的・対話的で深い学び」を志向した学習指導段階

### ◎算数・数学に＜出あう＞段階…問題場面の設定

学習への興味・関心や好奇心・意欲をもたせるような場面に出会わせることで、「あれっ?」「なぜ?」「どうして…」などの当惑や不思議さを感じ、素材・教材との自然なつながりで子ども自らが問題場面の設定をするような導入場面の工夫を行う。(●学習活動, ○留意点)

- 子どもが問題を見だし、追求すべき問題を捉える
- 話し合いを通して、問題をつくったり、場面をふくらませたりする
- 子どもの生活実態に即した素材・教材に出会わせる
- 内発的な動機づけを大切にしたい内容・提示の仕方を工夫する
- 子どもの素直な発想や考えに基づいた問題設定を行う

### ◎問題から、課題に＜気づく＞段階…学習課題の設定

子どもたちが見出した問題から「今までの問題と違うな!」「このことが解決できたら…」などと、本時の学習課題を生み出すようにする。その際、学習課題を自分のものとして受け止め、課題解決への意欲が高まるような工夫を行う。

- 既習の知識・技能から、課題に気づく
- 学習課題を明確にして、解決への意欲を高める
- 何を学習していくのかを子ども自身に明確につかませる
- 既習の内容との相違点を明確にすることで課題に気づかせる
- どんなことが分かればよいのかという観点から課題設定を行う
- 少人数の意見だけで課題を設定しないようにする

### ◎筋道を立てて＜考える＞段階①…課題解決への見通し

見通しをもつ場としては、既習の数学的な見方・考え方や知識などを手がかりとして、一人ひとりの子どもに考えさせて、その後、話し合いをさせる場合と全体である程度の話し合いをした後、「この考え方・方法を使えば解決できそうだ!」「答えの大きさは…」と一人ひとりに考えさせる場合がある。



●結果（答えの大きさ）や方法（考え方・手段）の見通しをもつ

●自分達の生活を振り返ったり、既習の学習内容を見いだしたりして、自分なりの見通しをもつ

○「何を根拠に、どんな見通しを、どの程度もたせるのか」を明確にもっておく

○子どもの実態や単元での今までの見通しのもち方などの状況から「さらり」と個別に見通しをもたせる場合など見通しのもち方については柔軟に扱うようにする

○見通しのもちにくい子には、これまでの見通しが書かれている自分のノートを確認させたり、友達の見通しについて補足説明を行ったりするなどして、自分なりの見通しをもたせるようにする

### ◎筋道を立てて考える＜段階②＞…見通しに基づいて、解決方法・考え方の実行

自分の立てた見通しに沿って、具体物を用いたり、言葉、数、式、図、表、グラフ、絵、数直線など数学的な表現・手法を使ったりしながら、既習の数学的な見方・考え方や知識などを活かして自力で解決できるような工夫をする。

●具体物や半具体物などを使って考え、問題解決の過程を言葉、数、式、図、表、グラフ、絵、数直線など数学的な表現・手法を使って、よく分かるようにノートに記述する

○見通しをもとに、課題解決を図らせるとともに、時間と場を十分に確保する

○まず、一通りの方法・考え方で、時間があれば、他の方法・考え方も実行させる

○座席表などを活用したチェックリストを使って、子どもの解決状況を把握する

（予想される解決方法や考え方などを記号化しておくといよい）

○代表的な解決方法や考え方を発表させるために、発表ボードや画用紙などに記入させて、話し合い活動の準備をさせる

（タブレットや電子黒板などの ICT を活用することも視野に入れる）

### ◎解決した過程を振り返る＜段階③＞…解決方法・考え方の検討、学習した内容をまとめる

解決方法や考え方を話し合うことにより、比較・検討しながら共有したり、よりよい解決方法や考え方を生み出したりしていくような工夫をする。

●考え方や解決方法などがよく分かるように、筋道立てて発表する

●数学的な見方・考え方や数理的な処理のよさに気づき、ノートに「まとめ」を記述する

○簡潔・明瞭・的確といった観点から話し合い、練り上げることにより、よりよい解決方法・考え方になるような吟味を行わせる

○どの考え方も認めて、それぞれのよさを話し合わせる

○学習した過程を振り返らせて、子どもの言葉で学習した内容をまとめるようにする

### ◎分かったことや見つけ出したことを活かす＜ことで、学習内容を深め・広げる段階＞

…新しく見つけ出した（身につけた）解決方法や考え方、知識・技能などを確かめ、活用する

解決した方法や考え方を活用して問題を解決するような適用・発展問題を工夫することにより、本時に学習した内容や考え方を深めたり発展させたりして、幅の広い活用力を身につけさせていく。

●単なる練習問題だけではなく、活用問題や応用問題など考えたり、表現したりする問題に取り組むことで、学習内容をさらに深め、広げる

○学習して分かった考え方や解決方法を活用する問題（条件や場、数値の変更など）や身の回りにある事象に当てはめて応用して考える問題に挑戦させる

○時間があれば、ノートに学習後の感想を書かせることで、自分や友達の成長やよさなどを再発見させたり、自分の学習状況を見つめさせたりする

## 10. おわりに

学生や新卒の教師に、「子ども達に一番教えやすい教科は何ですか？」と質問すれば、多くの人が「算数」と答える。これは、小学校で教える「算数」の内容なら、大人なら誰でも分かっているし、簡単に教えられると考えているからである。

この人達にとっては、「算数」は、知識や技能を形式的に子ども達に教え込むものであり、「算数」の答えは一つであり、結果さえ得ることができれば、教える教科としては、「国語」や「社会」「理科」ほど、教材研究や準備に時間がかからず、さほど難しくないと思いついでいる。

これからの算数科の授業では、中学校数学科との関連・系統を意識しながら「数学的な見方・考え方」を重視して、日常の事象を数理的に捉えさせ、算数の問題を見いだして、問題や課題を自立的、協働的に解決し、解決の過程を振り返ることを大切にして、概念を形成していくような創造的な営みを目指していかなければならない。

こんなことやあんなことを「見つけた」「気づいた」、仲間と一緒にじっくりと考え、議論し合い、自分の考えを練り上げることによって、今まで分からなかったことやできなかったことが「分かるようになった」「できるようになった」「よりよい考え方や解決方法を見つけることができてよかった」という「数学する心」を子ども達に養っていきたい。

## 引用・参考文献

- (1) 文部科学省,「小学校学習指導要領解説 算数編」,2017年,日本文教出版, pp.1-338
- (2) 中島健三,入子祐三 他,「算数指導の見直し」,1984年6月15日,東洋館出版, pp.9-15
- (3) 西尾博行,「算数と授業力」(1～3年)(4～6年),三晃書房,2010年4月, pp.4-9
- (4) 西尾博行,「子どもが主体的に取り組む授業を!」,『新しい算数研究』2014年7月号,東洋館出版, pp.38-39
- (5) 清水顕人,「主体的・対話的で深い学び」と「数学的活動」,『新しい算数研究』2018年6月号,東洋館出版, pp.16-19
- (6) 笠井健一,「数学的な見方・考え方」を働かせた主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の構想,『新しい算数研究』2018年7月号,東洋館出版, pp.4-7
- (7) 長尾篤志,「小・中・高等学校における数学的活動の意義」,『新しい算数研究』2018年8月号,東洋館出版, pp.4-7
- (8) 清水美憲,「数学的な見方・考え方—数学の展望は視界良好か—」,『新しい算数研究』2018年8月号,東洋館出版, pp.30-31
- (9) 金本良通,「数学的に考える資質・能力」,『新しい算数研究』2018年8月号,東洋館出版, pp.34-35
- (10) 清水静海,「主体的・対話的で深い学び」,『新しい算数研究』2018年8月号,東洋館出版, pp.36-37
- (11) 文部科学省・国立教育政策研究所(2019)『平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査報告書(小学校算数)』

## 第二部

# 報 告



武庫川女子大学教育学部教育学科・学校教育センター研究部門

設置記念シンポジウム

今年で開学 80 周年を迎える武庫川女子大学は、本年 4 月から、文学部教育学科を教育学部へ拡大改組するとともに、学校教育センターに研究部門を設置し附置研究所とした。これを記念し、2019 年 5 月 25 日（土）にシンポジウム「女子大学の教師教育を創る」を開催した。本シンポジウムではこれまで教員養成の実績をあげてきた同志社女子大学、日本女子大学、京都女子大学の関係者らが登壇し、活発な議論がなされた。当日報告された内容を次頁以降に掲載する。プログラムは下記の通りである。

「女子大学の教師教育を創る」

総合司会 藤谷 智子  
シンポジウム司会 北口 勝也、松下 良平

開会の辞 藤谷 智子（教育学科学科長）  
ご挨拶 瀬口 和義（学長）

はじめに 北口 勝也（教育学科幹事教授）

基調報告 田中 每実（学校教育センター長）

報告Ⅰ 矢野 裕俊（教育学部長）

報告Ⅱ 加賀 裕郎（同志社女子大学前学長）

（休憩 15 分）

報告Ⅲ 村井尚子（京都女子大学教職支援センター）

報告Ⅳ 田部俊充（日本女子大学教職教育開発センター所長）

（休憩 5 分）

コメントⅠ 西村 拓生（奈良女子大学教育システム研究開発センター長）

コメントⅡ 岡本 哲雄（関西学院大学教育学部副学部長）

（ディスカッション 25 分）

おわりに 松下 良平（学校教育センター副センター長）



## 基調報告

田中毎実（武庫川女子大学学校教育センター長）

武庫川女子大学はこれまで、我が国の教育界に、多くのすぐれた人材を送り出してきました。したがって私たちは、教員の養成や採用ばかりではなく、これまで送り出してきた膨大な卒業生たちの研修についても、考えなければなりません。近年、教員の養成、採用、研修の一体化が言われます。この一体化された教育課程を「教師教育」と呼ぶとすれば、武庫川女子大学は、まさにこのような教師教育をめざさなければならないのです。

しかし近い将来には、急激な少子化による教員採用の激減が予測されます。武庫川女子大学は、開学 80 周年を機会に、文学部教育学科を教育学部へと拡大改組し、学校教育センターに研究部門を加えてこれを附置研究所にします。この二つの組織再編成の意図は、教員採用激減という近未来の難しい事態にあえてチャレンジして、女子大学の強みを生かした教師教育を創ろうとすることにあります。

このシンポジウムでは、＜少子化時代における教師教育の創造＞について、衆知を集めて議論いたします。つまり、これまで教師教育の豊かな実績をあげてきた武庫川女子大学、同志社女子大学、日本女子大学、京都女子大学の関係者が集まって、女子大学の教師教育の今後について語り合い、奈良女子大学の西村氏と関西学院大学の岡本氏からコメントをいただきます。こうして武庫川学院の 80 周年スローガン「日本の女子大学を更新しよう」を受けて、「女子大学の教師教育を創る」ことについて、すなわち女子大における教師教育の近未来を創造的に切り開くことについて、知恵を出し合い、話し合いたいと考えています。ここではまず、この話し合いの前提である女子大学教師教育の近未来と課題について考えることから、始めましょう。

### 1 女子大学教師教育の近未来と課題

今日の＜女子大学における教師教育＞は、社会・経済・文化の急速な変動をもたらす厄介な事態に直面しています。女子大学の教師教育は、次に述べますように、その目的、自律性、自己規定、組織にかかわる四つの課題に直面しているのです。つまり、これまでの女子大学教師教育の理念的統合的構造の維持存続そのものがトータルに問われているわけです。以下、この点をもう少し詳しくみてみましょう。

**（１）「目的」の見直し——社会・経済・文化の複雑化・高度化・国際化への持続的対応が強いられ、既存の教育目的の成立根拠そのものが掘り崩されている。**

私たちの生きているのは、変動を常態化した社会です。こんな社会で生きるためには、どんな変動にもある程度自律的に向き合うことのできる力、すなわち柔軟でダイナミックな状況対応力の育成が求められるでしょう。このような対応力として求められるのは、まず、状況の変化に合わせて自分を変える適応力ですが、そればかりではありません。たとえば、AI、IT 社会の職業生活で求められるはずの——AI、IT を超える——「人間の強み」なども必要でしょう。これらは状況に適應するための力ですが、このような受け身に対応する力にもまして求められるのは、不安定な世界にあっても自分自身の有限な生を生き生きと生きることのできる基本的な力でしょう。女子大学における教師教育もまた、この対応力や基本的な力を育成すべきです。とくに「女子」大学に対して求められるのは、変動にたじろぐことなく向き合う柔軟な「女性の強み」の育成であるでしょう。この複雑な問題について

はあとで不十分ながら論ずることになります。

**(2) 「自律性」の維持——高等教育の変容に伴って、私立女子大学の教育における自律性の維持がむづかしくなる。**

急速な少子化、高等教育進学率の増加、大学数の増加によって、大学の種別化が進むとともに、高等教育の平均的な質はいくぶんとも平準化（ないし劣化）されざるをえません。今日の教師教育においては、コアカリキュラムの提示や教員育成指標の作成などが進められています。これらは、質の劣化へ抗することを強いる社会的行政的リアクションであり、教師教育の内部質保証にむけて関連大学の自己統治を方向づけようとする働きかけです。いわば「質の標準化」の強制なのですが、この行政の働きかけは、社会一般の大学教育への不信のまなざしによって後押しされているようです。私立女子大学は、強いられた自己統治に対抗して、自ら質確保を模索し、自律性をなんとか維持しなければなりません。すぐあとで述べるように、女子大学はこれまで、さまざまな状況変化に対してそれぞれの仕方で、それなりに、自律的なリアクトをくりかえしてきました。今日の私立女子大に求められるのは、この自律的なリアクトの歴史を継承し、将来にわたって自律性を維持し、それぞれの個性を確保することです。

**(3) 「自己規定」の見直し——性意識、家族意識などの動揺や変容によって、女子大学を構成する中核概念である「女性性」などについての自己規定も揺らいでいること。**

変動を常態化した社会では、それまで広く流通してきた「意味」や「価値」の内容の多くが書き換えられたり、新しい内容が書き加えられたりします。「女性教育」を構成する中核概念である女性性、母性性の「意味」理解もまた、流動し変容します。この意味変容を受けて、女子大学もまた、自明とされてきた自らの組織的前提の読み直しをはからなければなりません。たとえば、私たちはLGBTにどう向き合うべきでしょうか。女子大学は女性に対してどんな「積極的格差是正措置」(affirmative action)をとるべきでしょうか。そして今日の女子大学の存在は、この「措置」を根拠にして正当化可能なのでしょうか。これらの問いについては、できればこのシンポジウムでも議論したいものです。

**(4) 教師教育の「組織」の見直し——少子化による需要低下によって、教員採用の激減、さらには教員希望者の激減が見込まれ、教師教育組織の維持もまた困難になること。**

少子化がすすめば、教員の数も減らさざるをえません。これまでの学校には、大勢の子どもたちや教員たちがいました。教員たちのあいだにはごく自然に分業や連携が編まれています。しかし少子化時代の教師たちには、ある場合には、一人で多くの役割を演ずることを強いられ、別の場合には、複雑な連携を意識的自覚的に編むことが求められるでしょう。求められるのは、一人で役割を演じ分け、しかも複雑な連携を主体的に編むことのできる＜自律した＞教員です。少子化時代の教員に求められるのは、柔軟で強靱な状況対応力であり、連携を可能にする自律性なのです。

しかし、採用が激減し就業が困難になれば、志望のあまり強くない就業希望者は、簡単に脱落していくでしょう。一般就職が好調でありしかも教職のイメージが悪化した今日では、この脱落は大規模に先取りされています。

教員の採用数も志望者も激減する少子化時代の教師教育では、相応の合理化・効率化・集中化が求められます。しかし教師教育は、専門的に分化した多数の研究者・教育者たちによって担われざるをえませんから、合理化・効率化・集中化には限度があります。ある程度の縮減はやむをえませんが、

必要な部分までなくすことはできません。専門性と集約化との二律背反が、少子化時代の教師教育のもっとも基本的な問題の一つとなるはずです。

以上四つの課題は、四つの局面（目的、理念、自己規定、組織）から、女子大学の教師教育＜全体＞のありようを、問いかけています。この問いかけへ応答しようとするれば、四つの局面から女子大学の教師教育の「トータルなありよう」、すなわちその「理念的統合的な構造」を示すほかありません。次には、このような応答を試みてみましょう。

## 2 教師教育の構造と「ジェネラティビティ」の理念

女子大学の教師教育が、いま述べた四つの課題へこたえようとするれば、それぞれの課題について相応の組織的努力を払わなければなりません。しかし問題への対応は、＜その場凌ぎ＞の場当たりのなものであつてはなりません。私たちが直面しているのは、いま述べたように、「構造的」な問題なので、対応もまた構造的——すなわち理念的・統合的——でなければなりません。「理念的・統合的な構造的対応」は、どうすれば可能となるでしょうか。女子大学はこれまで、時代の変遷に向き合い悪戦苦闘しつつも、たえまない自省を通して「理念的・統合的」で構造的な再組織化を繰り返して、なんとか組織的アイデンティティを維持してきました。このことは、どの大学でも自校史を振り返れば、すぐにもはっきりとみえてきます。具体的事例として、武庫川女子大学 80 年の教育理念のうつりかわりをみてみましょう。

本稿末尾に掲載した『立学の精神』、『学院教育綱領』、『教育目標』、『教育推進宣言』、“MUKOJO ACTION 2019-2039 VISION” などをご覧下さい。ここには、実に多種多様な理念が書き込まれています。『立学の精神』では、「建国の理想」や「民族的使命」などの国家主義的民族主義の理念、「わが国女性の伝統的美風」などの伝統的理念、「平和的な国家及び社会の形成者」・「個性豊かな文化の創造」などの新憲法的理念などが仲良く共存しています。『学院教育綱領』では、『立学の精神』での「女性の伝統的美風」は「愛情豊かな女性」へと、「建国の理想」や「民族的使命」は「国家社会の興隆と民族の福祉」へと穏やかに書き換えられています。さらに「真理愛」、「合理的思考」、「信義と礼節」、「貞潔」、「義務と責任」、「自律」、「敬愛と協同の精神」、「勤労」、「強靱な体力」、「実践躬行」などの理念が、無造作に列挙されています。『教育目標』では、『立学の精神』で総花的に列挙された理念は、「高い知性、善美な情操、高雅な徳性」を兼ね備えた有為な女性の育成」という文言にまとめられ、「全人教育」を通して「家族、社会に貢献できる女性の育成を目指す」とされています。『教育推進宣言』では、「主体性・論理性・実行力を培う女子教育」によって「自立した学生を社会に送り出す」ことがめざされています。最後に、これらの理念を受けて、“MUKOJO ACTION 2019-2039 VISION”では、恒常的な変化をビルトインした高度産業社会への生涯をかけた適応という、いかにもポストモダン風な教育課題が述べられています。

このように読み通してみますと、当初『立学の精神』でうたわれた理念は、穏やかに読みかえられてはいますが、どれ一つとして棄却されてはいません。たとえば、私たちの社会や文化では女性性や母性性の把握は大きく揺らいできました。この不確定化のさなかで、女子大学を構成する中核概念である女性性や母性性は、新たな状況にそくして、つねに読みかえられてきています。伝統的なものと新たなものとがすっきりと入れ替わることはありません。伝統的なものは、微妙に変わる力学的バランスのもとで、その内容が読みかえられ、その限りで生き延びています。武庫川女子大学の理念史は、その典型です。女子大学は、理念の穏やかな読みかえを通して、自律的に組織を維持してきました。

私たちはこれからもこのように、理念の読みかえと制度のアイデンティティの維持を繰り返していくことになるでしょう。

女子大学の教師教育は、難しい課題に直面して、大幅な変容を迫られています。主体的選択によって自らの方向を見定めなければならない瀬戸際ないし境界にあるのです。継承してきた理念群から新たに重点をおくべき理念を取り出し、その内容を再解釈し、それを核として、組織をまとめ、維持しなければなりません。とても不安定な状況ですが、見方をかえていえば、新しいものを創出することのできる能産的なカオス状況でもあります。このような状況においてこそ、私たちは、新たな女子大学教師教育を創ることができるはずです。このきわめて不安定な状況にあっても、教師教育を新たに創る方法は、やはり、既存の理念を穏やかに読み替えて組織のアイデンティティを維持するという、伝統的なやりかたであるほかありません。それでは実際に、どんな理念を、どのように、読み替えるべきでしょうか。現時点ではまだ確かなことは言えませんが、次のように考えることはできそうです。

女子大学の教師教育はこれまで、女性性や母性性に根差す「人間的な力」ないし「徳」を、理念としてきました。武庫川女子大学の例でみたとおりです。しかしこれもすでに指摘したように、まさにこの女性性や母性に関する社会的な理解や合意がゆらいできています。であるとすれば、このような「人間的な力」ないし「徳」は、直接に女性性や母性性に根差すものとしてとらえるべきではなく、むしろ「ジェネラティビティ」(generativity)と読み替えられるべきではないでしょうか。「ジェネラティビティ」は、エリック・エリクソンの用語であり、「もの」や「後継者」を生み出し(to generate)、世代(generation)を編む人間の「力」ないし「徳」です。この力は、エリクソンが書いているように、生来のものではなく、むしろ経験をとおして発現し、育成されます<sup>①</sup>。「ジェネラティビティ」は、今日の教育する人のもつべき根源的に人間的な「力」や「徳」をうまく言い当てています。

「ジェネラティビティ」は、たしかに女性性や母性性に親近ではありますが、とはいえそれを保持する人は、女性であるとは限りません。「ジェネラティビティ」のひどく乏しい女性もいれば、「ジェネラティビティ」のとても豊かな男性もいます<sup>②</sup>。だからこそ、女性性や母性性に関する共通理解が大きくくずれた今日では、女子大学の統合的教育理念は、女性性や母性性との直接的つながりからは切り離して、むしろ(女性性や母性性にごく緩くではあるが、ともかくも結びついてはいる)「ジェネラティビティ」と呼ぶにとどめるべきだと考えます。女子大学の教師教育は、自他を生み出し、世代をつなぐ「ジェネラティビティ」の育成をこそめざすべきです。女子大学で学生たちの「ジェネラティビティ」を育成するのは、男女の教職員の「ジェネラティビティ」です。そして学生たちの「ジェネラティビティ」を育成することによって、男女の教職員の「ジェネラティビティ」もまた成熟するはずなのです。

さて、以上の理念的な考察を前提として、近未来の女子大学教師教育は具体的にはどのように編まれるべきでしょうか。次にはこのことを考えてみましょう。

### 3 女子大学の教師教育はどうあるべきか

教員採用激減期を前にして、女子大学の教師教育はどうあるべきか。これこそが本シンポジウムのテーマです。教師教育を理念的統合的・構造的に編みなおす組織的対応が求められていますが、この問いかけへの武庫川女子大学のさしあたっての回答が、教育学部設置と学校教育センター改組です。教育学部設置の意図については、このあと矢野学部長から、詳しい説明があります。まずは、中学校教員養成課程を創って、小中連携を担うべき教員の養成に道を開いたこと、次いで、国際コースを創って、グローバル化へ対応したことが、挙げられます。さらに、はっきりと表には出ていませんが、



教員採用激減期に増加が予想される「教員養成課程における非教員志望者」への対応も考えています。なによりも、この学部化そのものが、激減期への対応です。深刻な事態に直面して、機敏で自律的な対応が求められるのですが、そのためには、「文学部教育学科」ではなく、「教育学部教育学科」である必要がある。つまり、深刻な事態へ主体的自律的に対応できる柔軟で軽快な組織体制が欲しかったのです。以上、おおざっぱに教育学部設置の意図について述べましたが、それでは、学校教育センターの研究部門設置は、何をめざしていたのでしょうか。

昨年までの学校教育センターは、幼保を含む教員の養成、採用、研修を支援する、教員と事務の協働組織でした。この従来の組織を「教師教育支援部門」としてまとめ、新たに「教師教育研究部門」を設けました。この研究部門は、研究業績の開発や蓄積をめざしてはいません。この部門がめざしているのは、採用激減期における教師教育のあり方について積極的に提言し助言する、シンクタンクの機能を果たすことです。学校教育センターは、支援部門と研究部門との連携によって、難しい時代での教師教育の在り方を創っていかうと考えているのです。

教師教育研究部門は、三つのセクターから成ります。「女子大学における教師教育研究セクター」、「武庫川女子大学における教師教育研究セクター」、「教員研修研究セクター」の三つです。

「女子大学における教師教育研究セクター」では、これまで教師教育で実績を挙げてきた四つの女子大学（同志社女子大学、京都女子大学、日本女子大学、武庫川女子大学）が新たな難しい事態への対応をめぐる連携するとともに、奈良女子大学、大阪大学、京都大学、関西学院大学、同志社大学の関係者から助言をいただきます。四つの女子大学は、大学文化や学生の質という点ではあるていど同質ですが、それぞれに個性的でもあります。いずれも大都市圏にありますが、それぞれに異質な地域性に根差しており、学生の気質などにも微妙なちがひがあります。大きな同質性と小さな異質性があることが、連携を意味のあるものにし、豊かなものにするでしょう。連携は、教員採用激減という難しい事態に向かうための情報共有や意見交換のレベルから、履修プログラムの共有といったレベルに至るまで、さまざまに考えることができます。連携を通して四大学のこれまでの実績をなんとか維持したい。さらには、この連携の成果を公開することによって、四大学以外の大学へモデルを提供し、連携の輪を広げたい。このように考えます。大幅な教員採用減という厄介な事態が見込まれるにもかかわらず、関連大学は、個別利害に縛られて、連携に行き着く前に分断されています。それぞれの力の無駄づかいではないのでしょうか。どうすれば連携しともに力を発揮しあい支え合うことができるのか。ともかくもこのセクターでは、実りある連携を実現したいと考えています。

「教員研修研究セクター」では、女子大学の教師教育における教員研修業務の充実について多角的に検討を行い、できれば実現可能な具体策を提起したいと考えています。少子化を前にして、教員養成だけではいずれ立ちいかなくなることは目に見えています。本学も、卒業生という膨大な資源をなんとか活用し適切なサービスを提供したいと考えてきました。しかしなかなかむづかしい。官製の構想が打ち出され、教職大学院を核とする事業も実施されようとしています。なんとかこの隙間を縫って、連携校と協力しながら隘路を切り開きたいと考えています。「武庫川女子大学における教師教育研究セクター」では、本学の直面している問題を整理し、他のセクターと協働し、その成果を生かしながら、本学の教師教育の新たな組織化を進めたいと考えています。

これらの研究部門の作業は、少子化による採用激減が底を打つ前に、何とか形をつけなければなりません。その意味では、時間は限られています。この間に私たちが向き合うべき問題については、すでに多くを挙げておきました。まず、少子化時代の教師教育の理念や組織について。次いで、今日の我が国の女子大学における「アフーマティブ・アクション」の意義について。そして、関連大学の



連携のありかたについて。これらの問題については、今日の議論で考察のきっかけができれば、ありがたいです。

これらの比較的大きな問題とは別に、厄介な具体的問題もあります。たとえば教員養成組織に入学した非教員志望者の教育の問題。さらには教員研修を組織化する上で必要な、女性教員のライフサイクルの一般的把握の問題。どれも大切ですが、たとえば前者については、生み出す力としての「ジェネラティビティ」の育成を目的にして、教員志望者と非教員志望者を共通の土台ないし枠組みにおき、教育を構想することもできそうです。これらについてはこれからじっくりと考えていきたいと思います。

ともあれ、学校教育センターの仕事は、「つなぐ」ことです。教師の養成と採用と研修をつなぐこと、全学の各部署で展開されているさまざまな教師教育をつなぐこと、関連大学の教師教育をつなぐこと。このように「つなぐこと」をめざすセンターに組織として求められる力もまた、「生み出す力」としての「ジェネラティビティ」にはかなりません。教員採用の激減期にあっても、私たちは、＜女子大学の強み＞を精一杯生かし、組織的努力を合理的に集約して、近年の社会や文化の高度化にみあう高い資質・能力をもつすぐれた教師の育成をめざさなければなりません。私立女子大学の教師教育が生き残るために、私たちは連携して、新たな教師教育の形を創り出さなければなりません。しかしこの創造は、無からなされるわけではありません。創造は、私たちの伝統に私たちなりに応え、私たちへのさまざまな呼びかけに応える仕方で、達成されます。創造は、そのつどの集団的自省に拠る自律的・応答的な自己再組織です。この自己再組織は、孤立した活動ではなく、関連する大学との相互性において、つまりジェネレイティブな連携をゆっくりと創りあげる仕方で、達成されるはずです。

「ジェネラティビティ」は、なにも個人としての女性教師だけに求められるわけではありません。後続の世代を生成させ世代を繋いでいく力は、すべての教育する人、教育する組織に求められます。個人どうし、組織どうしのさまざまな相互性が、さらに個人的・組織的な「ジェネラティビティ」によってつなげられ、幾重にも重なりあわされて、錯綜した連鎖を生み成します。女性は相対的に「ジェネラティビティ」に親近です。したがって、「ジェネラティビティ」による相互性の連鎖は、女子大学における教師教育では比較的容易に生み成されるはずで、私たちは、同志社女子大学、京都女子大学、日本女子大学をはじめとする関連大学と武庫川女子大学の教師教育が、このようなジェネラティビティによって編まれる能産的な連携を生み出し、さらにこの連携が我が国の教師教育における連携へと拡大されることを望みたい。これが、シンポジウムのタイトル「女子大学の教師教育を創る」にこめた、私どもの願いです。

## 注・引用文献

- (1) 「ジェネラティビティ」については、たとえば、田中毎実『臨床的人間形成論の構築』（東信堂 2012）の216頁以下を参照されたい。
- (2) たとえば、ジュリア・クリステヴァは、関係の深い二人の精神分析家クライン(Melanie Klein)とウィニコット(Donald Winnicott)について、次のように記している。

「クラインが精神分析の土壌にまいた・・・種＞は、より穏やかで遊びが好きな母性へのもう一つの素質、すなわちウィニコットの素質によって、母親の支配という教条から逃れて、(男性もしくは女性の)分析家自身における＜まずまずの母親＞(good enough mother)を認識し、分析家と患者の間と同様に、母親と赤ん坊の間に＜移行空間＞を作り出すことへの誘いとして育つことになる。」(松葉祥一他訳『メ

ラニー・クライナー『苦痛と創造性の母殺し』作品社 2013 60 頁)

クリステヴァは、さらにこの引用箇所(注)をつけて、「メラニー・クラインは、自分がく生まれついで母親ではないことを認め、くウィニコットには子どもがいなかったとしてもとても強い母性」(Phyllis Grosskurth、Melanie Klein、son monde et oeuvre 1989 p.307)があると考えていた。」(同書 61 頁)とも述べている。ウィニコットが母子の相互性ないし相互生成をうまく把握した理由が、クラインに欠如していた「母性」の保持という点から、適切に説明されている。このクリステヴァの説明は、この「母性」なるものを男女の性差から切り離している点でも、当を得ている。

.....

武庫川学院の『立学の精神』などは、以下の通りです。

### 「立学の精神」

本学院の教育は、建国の理想に遵い平和的な国家及び社会の形成者として、高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成するにある。特に女子総合学院の特質に鑑み、一貫教育の方針を堅持し、わが国女性の伝統的美風を尊重して、その民族的使命を自覚するとともに、個性豊かな文化を創造して、新日本の建設に貢献し得べき女性の養成を期し、その使命達成のために学園を挙げてその力を致す。

### 「学院教育綱領」

- ・真理を愛し、合理的に思考し処理する実力を啓培する。
- ・信義と礼節とを辨え、貞潔にして愛情豊かな女性を養成する。
- ・義務と責任を重んじ、自律的に行動する態度を確立する。
- ・敬愛と協同の精神を養い、国家社会の興隆と民族の福祉に貢献する徳性を錬磨する。
- ・勤労を愛好し、強靱な体力を増進し、実践躬行の精神を涵養する。

### 「教育目標」

社会に貢献できる女性の育成

本学院では、「立学の精神」にうたわれる“高い知性、善美な情操、高雅な徳性”を兼ね備えた有為な女性の育成を理念に掲げ、幅広い教養と豊かな人間性を育む全人教育を実践し、人・家族・社会に貢献できる女性の育成を目指しています。

### 「教育推進宣言」

教育目標実現に向け、自立した学生を社会に送り出すため、  
主体性・論理性・実行力を培う女子教育に  
教職員一丸となって取り組みます。



## VISION

# 一生を描ききる女性力を。

1939年の学院創立以来、私たちは立学の精神である、  
高い知性、善美な情操、高雅な徳性を追求し、  
女子教育に取り組んできました。

女性の活躍がより望まれる時代を迎えた今、  
個性輝く女性を社会へ送り出すこと。  
それが、女子総合大学の果たすべき使命だと確信しています。  
自らの意志と行動力で可能性を拡げ、生涯を切り拓いていく。  
それは、立学の精神を新たな時代に向かって  
進化させていくことです。

今こそ、女子大が変わらなくてはならない。

一生を描ききる女性力を育む。  
武庫川学院、武庫川女子大学は  
女子教育のさらなる頂に挑みます。

令和元年5月1日  
学校法人 武庫川学院

## 報告 I

矢野 裕俊（武庫川女子大学教育学部長）

教育学部長の矢野と申します。どうぞよろしくお願い致します。

これから、だいたい5つくらいのトピックについて話をしたいと思います。

まず、教育学部の紹介です。どういう経緯で2019年4月の教育学部設置に至ったのかについてお話しします。教育学部を設置しよう、ということは文学部時代からずっとありましたが、話が起きては流れ、起きては流れということが続いておりました。それが、3年前（2016年）4月に教育学部新構想チームというものが立ち上がりまして、いよいよ検討を本格的に始めたわけですが、その数ヵ月前に、やはり「教育学部」という名称にするかどうかは別として新しい学部を創設し、その中に教育学科を位置づけよう、という議論が浮上しました。それから3年を経て、ようやく実現したわけですね。その間、学科の中で「あでもない、こうでもない」という議論の時期もありました。同時に大学の法人室とも話し合いを続けて助言をもらい、学部設置に関する行政上の手続きなどで協力を得られました。その結果、3年かけて教育学部ができたわけですね。学部設置と同時に、入学定員も少し増やし、それまでの225名から240名へと増員しました。後ほど説明しますが、入学時には教育学部として一括で学生を募集しますが、2年次からは小学校教育コース、小学校・中学校教育コース、幼児教育・保育コース、国際教育コースの4つに分かれることになります。

表1（本校末尾に掲載）は近畿圏の大学の教育学部設置状況です。これは主に2000年代に限った資料ですし、抜け落ちている大学名もあるかもしれません。本日お越しの方のなかには、「うちの大学が抜けている」とおっしゃる方もいらっしゃるかもしれませんが、どうかご容赦ください。この資料を見ると、太字で示しているのは女子大学です。ご覧の通り、このところ教育学部を設置した大学は、佛教大学を除けば、ほとんど女子大学です。2004年の京都女子大学をはじめとして、2004年以降は女子大学での教育学部設置が目立っています。

表1から分かるように、共学も含めまして近畿圏を見ると、教育学部を持つ大学が29大学あります。このうち女子大学は、武庫川女子大学を含めまして、8校です。このほかに、「教育学部というかたちはとっていないけれども教員養成系の学科を持っている」という大学が9大学で、このうち女子大学は7校あります。ですから、女子大学で教育学部や教員養成系学部を持っている大学は、15校です。教育学部や教員養成系学部を持っている大学自体は多いのですが、そのうち女子大学はあまり多くはありません。共学も含めて見ますと、武庫川女子大学の教育学部設置は遅い方ですが、女子大学だけに限って見ますと、必ずしも遅い方ではありません。

続いて、近畿圏の15の女子大学の教育系学部・学科で取得可能な免許について見ますと、幼稚園1種免許が取れる大学が15、同じく、小学校1種免許が取れる大学が15あります。女子大学の教育学系学部・学科では、全て、幼稚園1種免許、小学校1種免許を取れるわけですね。これに加えて保育士の資格を取れるところもあります。また、女子大学で特別支援学校の1種免許課程をもっている大学が4大学あり、本学は早くからその課程を開設した一つです。それから、例外的ですが、中・高の音楽の教科の免許を取得できる教育系の女子大学が1大学ありまして、これは京都女子大学です。こうした中で、私が強調したいのは、国語・英語に限られますが、中学校の1種免許を取れるのは女子大学では本学だけです。

それから、「なぜ今教育学部を設置したのか？」ということですが、一つ目として、文学部の時代から考えますと教育学科として56年の歴史がありまして、その間も小学校や幼稚園に多数の教育者を輩出してきました。こうした実績を活かしていこう、という声がありました。二つ目に、多くの大学

が教育学部設置に踏み切る中で文学部の中の一学科のままで居続けるのは教育（教員養成）系としての存在が見えにくく不利ではないか、という話もありました。三つ目に、基調報告の中にありましたので詳しい話は省略しますが、社会の変化に対応していこう、ということでした。

次に、教育学部としてどのような人材を養成するかですが、立学の本質に基づいた総合力のある教員を育てよう、ということです。これは、先ほどセンター長のお話にもありましたが、私学ですから立学の本質を備えた新しい息吹を吹き込もう、ということでもあります。

さらに、強みを持った教員、強みを持った女子大を育てようということです。何においての強みかと申しますと、教科指導力、国際的視野の広さ、特別支援教育に対する学識など、何か強みを持った教員を育てるということです。

それから、「強み」だけでなく「強さ」を持った教員を育てるということです。これは学科の中での議論では、ほとんど話してこなかったことですが、複雑な課題や新しい課題に直面したときに困難に圧倒されずに立ち向かっていく対応力と、最近よく耳にするレジリエンス、すなわち立ち直り力です。ただ、大学の4年間で「強み」だけでなく「強さ」まで養えるのか、という声もあるかもしれません。「強さ」まで身につけるのは難しいとしても、自分ひとりでやろうとするだけでなく、人に頼ったり、人の声に耳を傾ける態度や謙虚さを身につけるということなら育てられます。

時間の関係上、ちょっと急ぎますが、教育学部の特色について話します。

一つ目に、以前は小学校教育コースと中学校教育コースの二つのコースでしたが、これに加えて新たに二つのコースを開設しました。このところ小・中一貫型学校が増えておりますので、小学校でも中学校の内容を教えられるような教科指導力のある教員を育てていこう、ということがございます。また、新たに国際教育コースというものをつくりまして、このところ注目を浴びている「外国にルーツを持つ子ども」を支援できる教員を育て、外国の教育機関で教育に携わりたい学生を支援して行きたいということです。

二つ目に、教育学部の「強み」を養うという点では、免許取得に向けた基礎プログラムに加えて、発展プログラムを設けています。発展プログラムというのは、科目群のことです。それぞれのコースに4つないし5つのプログラムを用意しています（表2参照）。発展プログラムを作ったのは、実は学部設置前なのですが、「カリキュラムのデザイン」だけではなく「デザインしたカリキュラムをどう履修させていくか」というところを改めて考えまして、モデルカリキュラムを示すといった履修指導を強めていくわけです。

三つ目に、卒業後に続くキャリア支援です。卒業生たちが様々なライフサイクルを通じて仕事を続けていけるよう支援するわけです。一度仕事を中断した卒業生が、再び教職に復帰できるように支援するということを、われわれの学部の仕事として織り込んで行きたいということです。そうすることで、「生涯学び続ける教師」という理想に実体を与えることができるだろう、というわけです。教育学部が「生涯学び続ける教師」のプラットフォームになればと考えています。

最後に一言申し上げますと、教育学部であまりガチガチの教員養成はしたくない、ということです。たかだか4年の間にあれもこれもと詰め込みますと、学生がアップアップするのがオチです。それに、そんなガチガチの課程で「強み」や「強さ」を持った学生が育つ訳がないだろうとも思います。むしろ、これまでに取り入れてこなかった教育の形態、学習の形態を取り入れることで、「強み」や「強さ」を持った学生を育てていきたいということです。完成年度まであと4年弱ありますが、それまでにこうした教育学部としていきたいということです。

少し時間をオーバーしてしまいましたが、本日はどうもありがとうございました。



表 1 近畿圏私立大学の教育系学部を設置状況

| 設 置 年<br>度 | 大学名・学部名                                     |
|------------|---------------------------------------------|
| 1989       | 佛教大学・教育                                     |
| 2003       | 東大阪大学・こども                                   |
| 2004       | 京都女子大学・発達教育                                 |
| 2005       | 神戸親和女子大学・発達教育                               |
| 2006       | 畿央大学・教育 大阪総合保育大学・児童保育                       |
| 2007       | 関西国際大学・教育 芦屋大学・臨床教育                         |
| 2008       | 四天王寺大学・教育 園田学園女子大学・人間教育 近大姫路大学・教育           |
| 2009       | 関西学院大学・教育 大阪樟蔭女子大学・児童教育                     |
| 2010       | 京都橘大学・人間発達                                  |
| 2011       | 常磐会学園大学・国際こども教育                             |
| 2012       | 神戸常盤大学・教育                                   |
| 2014       | 大阪体育大学・教育 大阪成蹊大学・教育 関西福祉大学・発達教育 大和大学・教育     |
| 2015       | 京都光華女子大学・こども教育 平安女学院大学・子ども教育                |
| 2016       | 関西福祉科学大学・教育                                 |
| 2018       | 大谷大学・教育 桃山学院教育大学・教育                         |
| 2019       | 武庫川女子大学・教育 神戸松蔭女子学院大学・教育 帝塚山大学・教育 花園大学・発達教育 |

## 報告Ⅱ

加賀裕郎（同志社女子大学）

### I

少子高齢化の進展にともなって、近い将来、幼児教育から中等教育まで含めて教員採用数が大幅に減少し、大学における教員養成課程も厳しい状況に立たされることが予想される。こうした中にあって、私立女子大学の教員養成課程は、二重の課題を課せられている。一つは厳しい状況に向かいつつある現在、如何にして教員養成課程としての競争力を維持させ、さらにアップさせるかである。もう一つは国公立大学や共学大学とは異なる私立女子大学における教員養成の独自性を、どのようにして創り出すかである。前者は現実的、後者は理念的と言えようが、先ず理念的な部分から見ていくことにしよう。

理念的な部分になると、私学の場合には建学の精神と伝統がある。同志社女子大学の淵源は 1876 年にアメリカ人女性宣教師スタークウェザーと新島襄の妻であった八重が始めた女子塾にあり、それ以来 143 年の歴史がある。女子塾の翌年には正式に同志社女学校となり、現在に至っている。同志社における建学の精神はキリスト教主義である。新島襄は教育家であるとともに、アメリカ最初の海外伝道団体であるアメリカンボード (American Board of Commissioners for Foreign Missions)

から派遣された準宣教師であった。新島襄は教育事業とキリスト教伝道事業を車の両輪とする生涯を送った。ボストンにあったアメリカンボードの本部は、現在、伝道団体としての活動を終えているが、施設自体は史料センター、ライブラリーとして稼働しており、新島襄に関連する史料も多く残されている。明治期にはアメリカンボード、アメリカ人宣教師と同志社の間でさまざまな文化摩擦があったが、同志社側の基本的方針としては、同志社はミッション・スクール（キリスト教伝道を目的とする学校）ではなく、キリスト教を以て徳育の基本とする学校であるということがあり、この方針は現在まで一貫している。

同志社の女子教育の理念としては、もう一つ「社会の改革者」としての自立した女性の育成といえるものがある。これは新島襄の女性観、女子教育観と重なる。いくつか例をあげておく。一つには、1878年の岸和田伝道の折、新島襄は「女性がキリスト教化され、教育を受け、高められていくと、彼女らは社会を浄化するのに男性以上の働きをします」と説教している。もう一つは、1889年の12月（新島の死の一月前）、矯風会の佐々木豊寿の訪問を受け、女性が社会の改革者になることを、期待を込めて語っている。新島襄の女性観は、1865年から十年間、アメリカで生活するなかで形成されたものと思われる。

キリスト教による徳化とリーダーシップをもった社会の改革者になりうる自立した女性の育成は、教員養成のみならず、大学全体の教学上の基本方針である。歴史的に言うと、明治期を通して中等教育機関として発展した同志社女学校は、1912年に専門学校令による専門学部を設置して高等教育への道を歩み始め、それ以後、高等女学校の教員を多数輩出してきた。さらに同一法人内にある同志社大学は大正時代から女子学生を受け入れており、同志社女学校専門学部（1930年以降は同志社女子専門学校）の卒業生の一部は、同志社大学で学んだ。

以上述べた教学上の方針は、現在「Vision 150」にも貫かれている。「Vision 150」は、2017年から2026年までの十年間の長期計画をまとめたものだが、2026年が創立150周年に当たるので「Vision 150」と命名されている。「Vision 150」の根幹は「21世紀社会を女性の視点で改良できる人物の育成」とされている。このヴィジョンは新島襄の女性教育観を基礎としたものである。この根幹の下に「創造性を育む教育の推進」「自分自身を生涯にわたりデザインできる女性の育成」「学修するコミュニティの構築」「迅速かつ戦略的な意思決定を可能にする経営力の強化」というサブ的な方針を立て、2017年から5年間の中期計画において67のアクション・プランを策定し、その実現に努めている。

現代を再帰的近代、あるいは第二の近代と規定したうえで2030年前後を想定すると、次のような方向に向かうだろう（向かうべきだ）と、私は考えている。社会の在り方としては第二の情報・消費社会の到来、生産と再生産、自由と平等のバランスが取れた社会に向けた前進、相互依存とつながりを重視する社会への移行。仕事や家族のあり方としては成人-労働者モデルつまり男女別なく成人は仕事をもつ社会への移行、自律した個人のつながりとしての家族の増加。女性の生き方としては個人化、多様化。このような近未来像を見据えつつ、女子大学は女性の育成と女性教員の育成を行っていくかなければならない。

## II

次に現状について見ていきたい。同志社女子大学はこれまで、教員養成に特化した学部や学科をもたなかったし、現在ももっていない。これは同志社女子大学がリベラル・アーツの大学という出自をもつからだと思われる。したがって同志社女子大学における教員養成課程の目標は、「・・・リベラル・

アーツ教育の理念に基づいた多様な分野の学問を修めることで、広範な視野を養い、総合的な判断力と創造力を持って、専門的知識や技能を正しく社会の場で有効に活用することができる人材を養成している。そして建学の精神のもと、高い倫理観と責任感をもって行動でき、現代社会で遭遇する様々な問題に真剣に向き合うとともに、人間関係を豊かにするコミュニケーション能力を有し、社会で活躍する女性を育成する」と定められている。

本学の学科のなかでは、唯一、現代こども学科が小学校教諭と幼稚園教諭の養成課程をメインに置いているが、学生全員が教員を目指すわけではない。この点で、薬学部、看護学部、生活科学部の管理栄養士専攻卒業生のほぼ全員が国家試験を受験するのとは異なっている。現代こども学科は現代社会学部に属している。こども及びこどもを取り巻く社会環境の学習を通して広く現代社会を学ぶというのが学科のコンセプトであり、そのような知見を基礎として学生は、教員養成課程を履修するかどうかを決定する。同じ学部の社会システム学科科目（主に社会科学系の科目）の多くも履修可能である。ち今年の卒業生を見ると、卒業生の 50%が小幼保に就職しているが、小学校教諭が最も多い。小学校教員採用試験合格率は 78.1%となっている。また海外日本人学校教員も毎年何名かおり、これも特色だと思われる。こども学科卒業生の半数は教職以外の職種に就く。就職率は毎年ほぼ 100%である。学科のカリキュラムは当初より、フィールドワークを必修科目に置くなど、アクティブ・ラーニングを重視しており、海外インターンシップ（オーストラリア）、海外実習（台湾、タイ、ニュージーランド）、地域の子どもとの交流を含めて学外での学習を多く取り入れている。そうした活動を支えるために、1500 m<sup>2</sup>ほどのラーニングコモンズ他の学習環境を整備している。現代こども学科は、こども学関連科目、社会科学関連科目など社会科学系の幅広い教養をベースにした教員養成を目指している。

旧制の専門学部、専門学校以来の本学の教員養成は中等教育がメインであった。新制大学になってからも、リベラル・アーツ系の大学ということもあり、英語、国語、家庭、音楽、情報、社会を担当する中等教育教員を多く輩出してきた。教職教養系の科目は主として教職課程センター所属の教員が担当し、教科教育法、教育実習などは各学科の教員が担当するというように、本学の教員養成は学部学科に所属する教員と教職課程センターに所属する教員の協力の下に実施されている。教職課程センターでは、同センターに所属する教員を中心に、教職関連資料の所蔵、学生相談、学校ボランティア事業への協力、教職課程研究会、教職特別講演会の実施、教職課程年報や教職課程センターだよりの発行など、様々な活動を行っている。また京都教育大学連合教職大学院に参加しており、毎年 3～4 名が同大学院に入学し、修了生の大半は教職に就いている。

近年の傾向として、本学では海外からの留学生が増えつつある。大学院生、学部生を合わせて、長期、中期、短期を含めるとアメリカ合衆国、カナダ、ドイツ、ハンガリー、ウガンダ、中国、韓国、台湾、ベトナムなどから留学生が来ており、本学から留学する学生も増えている。多くの留学生は日本語教員養成課程を有する表象文化学部で学ぶことになる。その他の学部学生と留学生の交流も望まれるし、そのことが本学の教職課程にも生かされるようにできればよいと考える。キリスト教主義、リベラル・アーツとともに国際主義は本学における教育理念の中核であり、その理念を生かした教員養成をさらに進めたい。

## 報告Ⅲ

村井尚子

(京都女子大学 発達教育学部教授 教職支援センター運営委員)

### 1. 京都女子大学の教員養成の現状

京都女子大学では、その前身である戦前から幼稚園教員（保母）の育成を行っていました。1949年に児童学科において小学校・幼稚園教員の免許が、1954年からは中学校・高等学校・小学校・幼稚園教員の免許が取得可能となって以降、教員養成に力を入れてきています。

年度により差異はあるものの、毎年200名以上の卒業生が教職に就いており、教員養成を行う私立の女子大学としては比較的多くの教員を輩出してきたと言えるでしょう。

また、1957年には京都女子大学附属小学校が開校し、大学と共同で初等教育の教員養成を行ってきています。

教職支援センターが開設されたのは2018年で、専任教員、事務職員、センター運営委員らによって教職課程の履修と採用の支援、また連合教職大学院の一員として京都教育大学との連携を行っています。

上述のように、教員養成に力を入れてきた本学ではありますが、現状、いくつかの課題が認識されています。一つには、卒業生が新任教員として職に就いた際に、なんらかのリアリティ・ショックに見舞われる例が少なからずあるという問題意識です。二つ目として、小学校教員養成を主軸としている教育学科教育学専攻における教職科目履修と実習とのあり方に有機的なつながりを持たせる必要があるとの課題意識です。この2点について詳述する前に、次章において教職課程の学びにおける理論と実践の乖離という古くて新しい問題について考察していきたいと思います。

### 2. 教職課程の学びにおける理論-実践問題とリアリティ・ショック

ヘルバルト以降、教育学における理論と実践の乖離はドイツ教育学の大きな問題であり続けてきていると言えます。本学の課題として認識されている初任者のリアリティ・ショックについても、大学での理論の学びが現職の教員となつてからの教育実践に首尾よく結びついていないことが原因とも考えられます。

心理学者であるシャイン（Edgar Schein、1928-）は、リアリティ・ショックを「個人が初めて仕事に就く際の期待・現実感のギャップ<sup>①</sup>」と定義しています。リアリティ・ショックはどのような職種においても見られる現象であると考えられますが、教職の文脈においてみると、次のようになるでしょう。教師になりたいと子どもの頃から願い続け、学生時代に教職課程を履修し、インターンシップや学校ボランティア、教育実習に参加し、教員採用試験を突破して教職に就いたとしても、実際に教壇に立ち、担任として子どもを前にしたときに、「個々の教育的な場面で、どのように子どもに接し、振る舞えばよいだろう」「先輩教師や管理職の方との関係の取り方」「保護者との関係性」「授業づくりに追われる」「行事の準備に追われる」など、「現実とは思っていたよりも厳しい」ということに気づくということです。

幼稚園教諭の研究事例を挙げてこの点を検証してみたいと思います。一般社団法人保育教諭養成課程研究会が実施した「新採ギャップに関する研究<sup>②</sup>」によれば、「保育効力感」に関する質問に対して、新人新採の回答は養成校（大学短大などの教員養成課程）の学生の回答よりもどの項目に関しても有意に低くなっています（表1）。これは、教育実習などに参加して、現場の状況のある程度経験してい

たとしても、幼稚園の新任教师として現場に出た際に、自らの保育（教育）能力が低いと感じるという現実直面していることを意味していると言えます。この回答の平均値は、その後経験年数が増えるごとに上がり続け、入職後 5 年目以降に学生時代に想定していた保育者効力感よりも高くなるという結果が出ています。つまり、学生時代の想定は、現職に就いてから 5 年くらい経ってようやく実現可能になるという状況なのです。小学校以降の教員養成と現職との関係でも同じことが言えるでしょう。

表 1 新人新採と養成校学生における「保育者効力感」の各項目の平均値と標準偏差

|                                                | 新人新採 |      | 養成校学生 |      | F 値   |        |
|------------------------------------------------|------|------|-------|------|-------|--------|
|                                                | M    | SD   | M     | SD   |       |        |
| 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う                     | 2.42 | 0.78 | 3.03  | 0.80 | 145.1 | P<0.01 |
| 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う                    | 2.42 | 0.77 | 3.06  | 0.80 | 164.3 | P<0.01 |
| 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う           | 2.46 | 0.88 | 2.97  | 0.87 | 84.4  | P<0.01 |
| 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う                   | 2.40 | 0.91 | 3.11  | 0.93 | 150.0 | P<0.01 |
| 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う                  | 2.58 | 0.86 | 2.96  | 0.84 | 50.0  | P<0.01 |
| 私は、保護者に信頼を得ることができると思う                          | 2.94 | 0.71 | 3.33  | 0.75 | 68.3  | P<0.01 |
| 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う                 | 3.00 | 0.80 | 3.36  | 0.76 | 55.1  | P<0.01 |
| 私は、クラス全体に目を向け、集団への配慮も十分できると思う                  | 2.73 | 0.85 | 3.34  | 0.80 | 140.0 | P<0.01 |
| 私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う                 | 2.73 | 0.83 | 3.42  | 0.78 | 181.9 | P<0.01 |
| 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力ができると思う | 3.09 | 0.89 | 3.62  | 0.81 | 98.8  | P<0.01 |

大学における教職課程の学びが、現場での効力感に結び付きづらく、新任教員がリアリティ・ショックに見舞われることは、教職における理論実践問題にその要因を求めることにもなるでしょう。以下に、リアリティ・ショックを逡減するためにオランダのフレット・コルトハーヘン(Fred Korthagen、1947-)のリアリスティックアプローチの考え方を軸に考察を行っていきたいと思います。

### 3. オランダにおける教師教育-リアリスティックアプローチ

コルトハーヘンは、オランダの教師教育（教員養成と現職研修）の理論的基礎を築き、かつリフレ



クションを軸とした養成と研修の実証的研究を行っており、欧米の教師教育学研究と実践に大きな影響を与えている教師教育学者です。

ショーン（Donald Schön、1930-1997）によって、技術的合理性モデルが「専門家の活動の本質は、科学的理論と技術を適用することによって厳密に定義される、道具的な問題解決の仕方にある<sup>③</sup>」と説明されましたが、教師教育の前提にもこの技術的合理性モデルが長い間支配的であったとコルトハーヘンは指摘します。科学研究に基づく理論と技術によって教師の専門性が保証され、そういった理論や技術を身につけ、実践に適用するようにさせることが、教師教育の役割であるという前提は、ですが、教師教育者にも教師自身にも効果的な帰結を及ぼして来ませんでした。例えば、「教育実習生は養成期間に習った理論の多くを実践しない」し、「初任の教師は、ひとたび学校現場に勤めると、そのための予備知識を十分には備えていないような多くの問題状況に直面し、狼狽してしまうことがよくある」のです。コルトハーヘンを初めとするユトレヒト大学のスタッフは、1970年代、こういった初任の教師が直面する問題や教員養成を受けた後の現実に対するショック（リアリティ・ショック）に気づき始め、教師教育をより「リアリスティック」にしようとして、新しい教師教育プログラムを模索し始めました<sup>④</sup>。

図1は、ユトレヒト大学において開発されたリアリスティックな教師教育プログラムの一例です。オランダでは中等教育の教員免許を取得するためには学部を卒業後に大学院教員養成コースに入学する必要がありますが、そのプログラムに参加する前に教職に就くかどうかを見極めるためのオリエンテーションプログラムに参加します。例に挙げた一年間のプログラムは実習を中心としてカリキュラムが

図2は、実際に実習の省察と大学での活動（学び）がどのように実施されるかを図示したものです。最初の2週間は導入期間で、実習に行く前に短い模擬授業を行ったり、ディスカッションやプレゼンテーションを行ったりし、その省察を行います。省察した内容を教師が教育学の原理の学びに繋げ、そこから学生達は教育学の理論の学びへの動機付けを得ていくということになります。次の14週間は、2週間半の実習の後、省察を行い、教育方法、学習心理学、発達心理学、教育原理、動機付け、カウンセリング、教師の役割、法律などの学びへと繋げていきます。そしてまた、5週間の実習を行います。以下の期間もそれぞれ、実習と省察と理論の学びとが交互に有機的なつながりを持ちつつ行われていきます。この点が、本プログラムがコルトハーヘンらによって「リアリスティック」であると言われる所以でありましょう。この教師教育のプログラムは、現在オランダの各大学で行われているプログラムの範型となっていると言えます<sup>⑤</sup>。

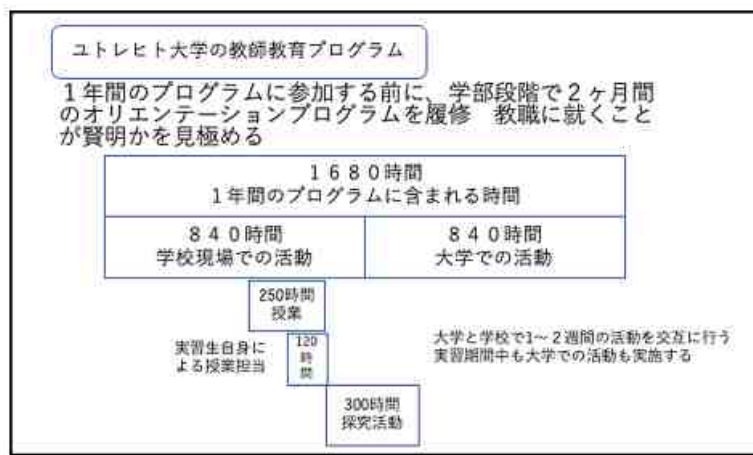


図1 ユトレヒト大学の教師教育プログラム<sup>1</sup>

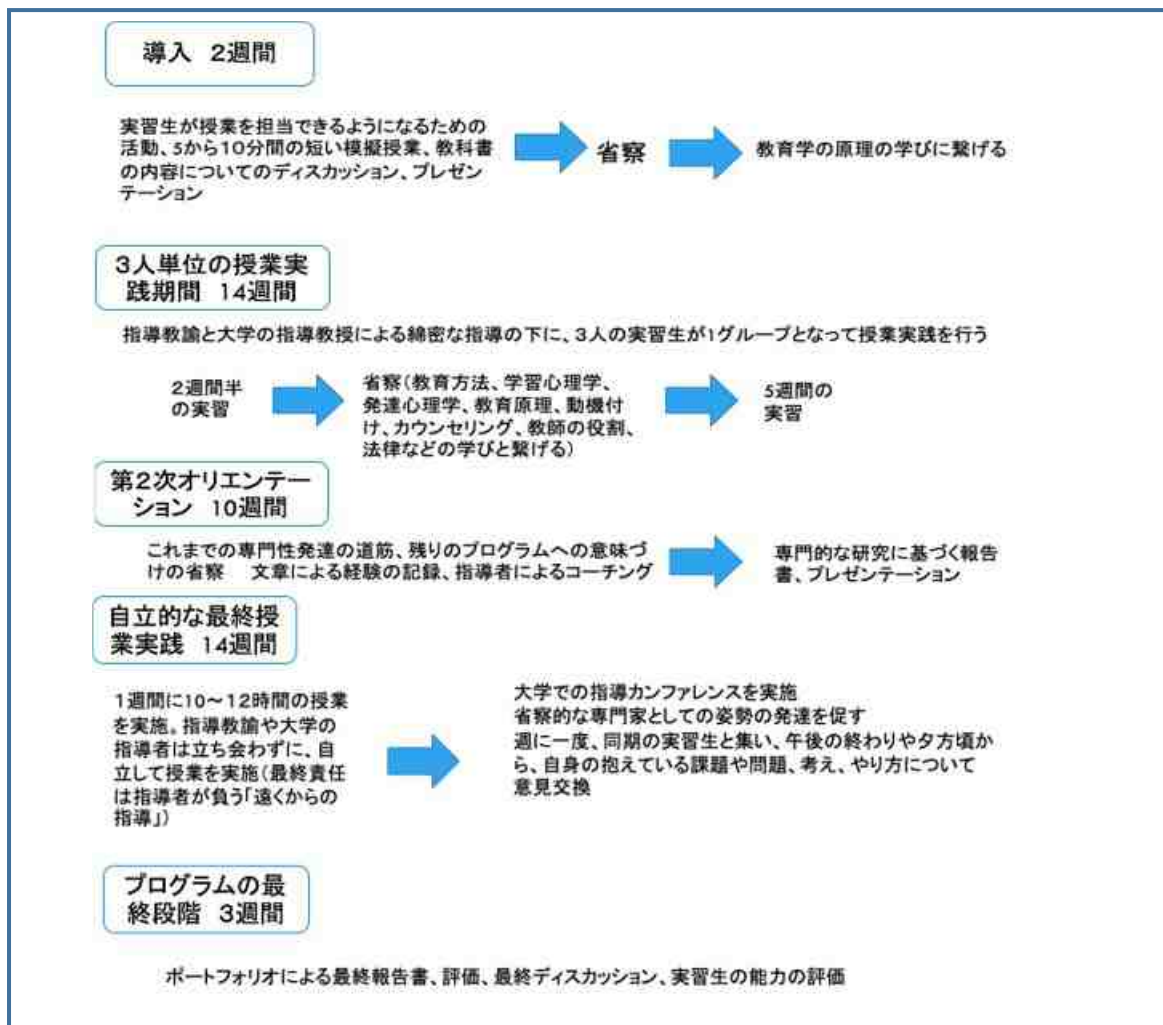


図2 ユトレヒト大学のリアリスティックな教師教育プログラム<sup>1</sup>

私たちがふだん教員養成をやっている学生から、「実習に行ってみて初めて大学で学んだことの意味が理解できたし、学ばなくてはと思った」「現場に出てみると大学でもっときちんと理論を学んでおけばよかったと後悔する」という声を耳にすることがよくあるのではないのでしょうか。我が国における教員養成のカリキュラムの多くは理論を学んで最終学年で教育実習に参加するという形になっています。このカリキュラムのあり方をなんとかして見直すことができないか、というのが本学のカリキュラム改革のねらいの一つでした。

本学の現状に触れる前に、省察（リフレクション）についてももう少し詳しくみていくことにしましょう。

#### 4. 省察を軸にした教師教育

上述のプログラムの背景にあるのは、「経験による学び」を重視する考え方です。経験による学びは「自分自身の観察と、状況への参加の方法、および指導の下でこれらについて体系的に思考することによって、自分自身と周囲の環境についての知識、姿勢、スキルを獲得すること」と定義されていま

す。理想的な経験による学びは、行為と省察が代わる代わる行われるものであり、このプロセスをコルトハーヘンは5つに分けています。

行為 (Action)、行為の振り返り (Looking back on the action)、本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)、行為の選択肢の拡大 (Create alternative method of action)、試行 (Trial) の5つで、それぞれの頭文字を取って ALACT モデルと呼ばれています<sup>(6)</sup>。

よくある「振り返り」では、第2局面の「行為の振り返り」を経て、すぐに第4局面の「行為の選択肢の拡大」に移行してしまいます。実習の事後指導を行なっていても、学生は「どうすればもっと上手くやれたのか」「他のやり方を教えて欲しい」と聞いてくるのがよくあります。また、グループで実習の振り返りを行なっている際にも、他の学生から「こうしてみればよかったんじゃないかな」といった「他のやり方」についてアドバイスしてあげようという姿がよく見られます。けれども、コルトハーヘンは、

第3局面を経ることの重要性を強調します。なぜ、気づきが必要なのでしょう。まず、学生が今後のキャリアにおいて直面するすべての種類の状況に適応できるように彼らを養成することは不可能であるということです。社会的な変化や技術的、科学的な発展等によってめまぐるしく変動する社会において、学生は自身の経験から学ぶ意志の強い姿勢を発達させなければなりません。誰かからアドバイスをしてもらっても、同じ状況は二度と起こりませんから、そのアドバイスがそのまま生かされることは稀だと言えるでしょう。コルトハーヘンは、学生は、しなければならないことを知っている必要はなく、毎回自分自身でしなければならないことを見つけなければならないのだと述べます。そしてそのためには、省察を通して自分たちの経験から学ぶ力、成長し続ける力をもつことが大切です<sup>(7)</sup>。

そのためにも、第2局面から第4局面へと飛んでしまうのではなく、第3局面の本質的な諸相への気づきを経ることが重要であり、コルトハーヘンによれば、この第3局面を経ることこそが省察だということになります。第3局面においては、より理論的な要素の必要性が浮かび上がります。ここに、

「小文字の理論 (theory with small t)」という考え方が出現します。「小文字の理論」は「大文字の理論 (theory with capital T)」との対比で使用されています<sup>(8)</sup>。エピステメ (episteme) とも言い換えられている「大文字の理論」は命題的で、説明可能、探究可能、伝達可能であり、多くの異なった状況や問題適用できる一般性を有しています。抽象的な用語によって定式化される大文字の理論は、真であり、不動であり、無時間的でありかつ客観的です。純粋な知的洞察であり感情や欲求の影響を受けません。教師教育においてはとりわけこういった知は教師教育学研究、社会科学の研究文献によって供給されると考えられています。そして鋸歯教育の場において、この種の理論的知識が実践に寄

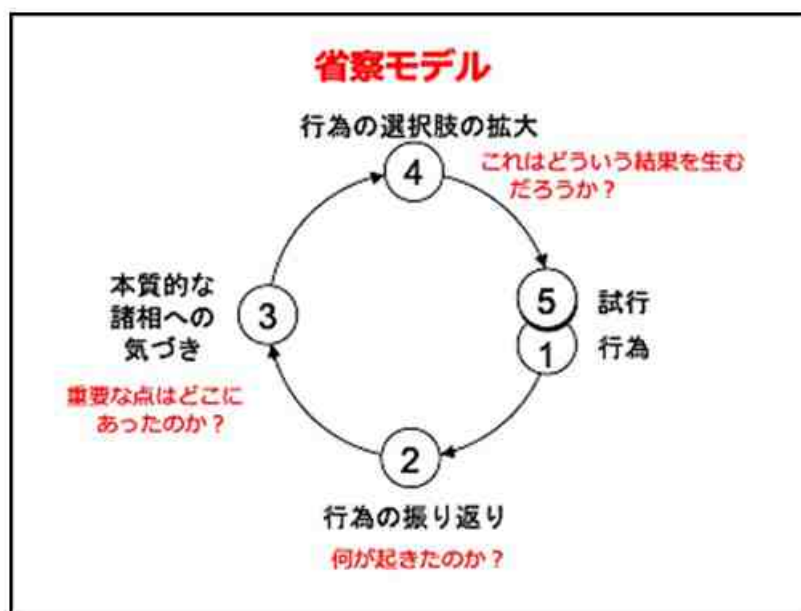


図3 省察モデル (ALACT モデル)

与しないとき、それは理論の不首尾であるとは見なされず、実践（知識の取り扱い方）の欠陥であるとみなされてしまうのが通常です。

これに対してコルトハーヘンがその復権を主張するのが「小文字の理論」です。小文字の理論はフロネーシス(phronesis)と言い換えられているのですが、周知の通りフロネーシスは、アリストテレスによってその知のあり方が定式化され、近年、ヌスバウムらによってその研究が進んでいます。個別具体的で、知覚に基づいた状況に依存する知が教師教育において求められるとコルトハーヘンは熱く語っています。「我々が必要とするのは多くの理論や論文、書物、その他の概念的事柄ではなく、最初にそして最も重要なものとして、知覚されるべき具体的な状況、なされるべき経験、会われるべき人、実行されるべき計画、リフレクションされるべきそれらの帰結である<sup>9)</sup>」と。

フロネーシスとしての実践知とも言い換えられるこの「小文字の理論」を省察によって見出す手助けが第3局面において教師教育者に求められており、そしてさらに「小文字の理論」を「大文字の理論」へと繋げる手助けをすることになります。「大文字の理論」の必要性に気づいた学生は、そこから文献や論文を読み込み、自らの知識をより生きたものとして取り込んでいくことになります。

## 5. 実習と省察を軸とした教師教育のあり方の模索

京都女子大学の小学校・幼稚園教員養成課程において、この考えを取り入れることで先に述べた二つの課題に取り組んでいくことが目指されました。その端緒として取り掛かったのが実習カリキュラムの見直しです。折しも、文部科学省による教員養成課程の再課程認定の手続きを進めなければならず、さらに、特別支援教諭の免許の導入のための課程づくりも同時並行的に行われていました。この際に、実習とその省察を中心とした教職課程のカリキュラムへと編成を見直す作業を進めることになりました。

上述の通り本学には、附属小学校があり、従来から3年次に2週間の実習を行ってきています。この実習を2年次の秋に実施することにしました。合わせて、1年次の秋に1日間の観察実習①を行い、授業の観察を通して、「教師としての姿勢」や「教師と子どもの関わり」を知ることがをめざします。この省察を経て、2年次に観察実習②に臨むことになりますが、この実習は秋の2週間の実習のオリエンテーションも兼ねており、学校生活の一日の観察を通して、「授業構成」「指導技術」「子どもの特性」「学級作り」について知ることがを目的とします。そして、その省察を経て、指導案を作り、本実習に備えます。2年次秋の本実習のあと、その省察を経て3年次の出身地での実習<sup>10)</sup>に臨みますが、この実習を敢えて3週間としました。これまで、学生の実習の様子や、実習校の先生方のお話から、多くの教員が2週間の出身地での実習が短すぎると感じていました。そこで協議の上、3週間の実習を行うことにしました。この結果、附属小学校2週間（プラス観察実習2日）と出身地の小学校（3週間）と合わせて5週間の実習を行うことになりました。オランダをはじめ諸外国の教育実習の期間と比べれば、大変短いものではありますが、せめて、2つの学校にて実習を行うこと、実習期間が法定より1週間長いこと、が本学の特徴となります。

また、下図のように、実習を行った後必ず省察を導入し、次の実習に備えるという体制を作りました。オランダで行われているような組織的な省察の取り組みは難しいものの、理論と実践の往還をなんとかして有機的なものとしていこうと考えています。



表2 京都女子大学幼小課程実習カリキュラム

| 年次  | 前期                             | 後期                           |
|-----|--------------------------------|------------------------------|
| 1年次 | オリエンテーション                      | 事前指導→附小観察実習①→省察→（2年次へ）       |
| 2年次 | 省察・事前指導→附小観察実習→省察・指導案作成→（後期へ）  | 附小実習（2週間）→省察・事後指導→（3年次へ）     |
| 3年次 | 省察・事前指導→（後期へ）                  | 出身地の幼小実習（3週間）→省察・事後指導→（4年次へ） |
| 4年次 | 省察・事前指導→特別支援学校実習（希望者）→省察→（後期へ） | 教職実践演習（4年間の教職の学びを踏まえて）       |

最後に、幼小課程の実習カリキュラム改編の成果と課題を述べたいと思います。

まず、教育学専攻の教員の意識についてです。カリキュラム改編のための話し合いを重ねてくる中で、専攻内に、実習を中心とした養成課程への意識づけが高まったと考えられます。また、附属小学校の教員との相互の交流も以前より行われるようになってきました。1年次から観察実習に出すことで、附属小学校の先生方や児童達に負担をかけているのは事実ですが、その分、相互になんらかの学びが生じるようなよりよい関係づくりをめざそうと考えています。次に、学生ですが、ちょうど2019年度入学生から新しいカリキュラムが始まったばかりで、この原稿を書いている時点でまだ、全体の4分の1の学生が観察実習に参加したにとどまっています。学生への影響は今後検証していくことになるかと思っています。

課題もたくさん残されています。まず、省察の位置付けです、実習の省察をどのような形で行い、どのように次の実習に生かすかはまだこれから考えていくことになります。また、次の実習に生かすだけでなく、オランダで行われているような理論の学びに繋げるにはどうすればよいか、まだまだ模索段階です。さらに、卒業後の研修の機会をどのように保証していくかも今後考えていく必要があらうかと思っています。リアリティ・ショックがもつとも強い1年目に、大学として卒業生にどのような支援ができるか、さらに、3年目、5年目と経験年数が増えていくに従い、学び直しの機会を持ちたいと考える現職教員が多くなっていくと考えられます。大学院との連携も視野に入れながら、大学として総合的に支援をしていく方途を考えていかねばならないところです。

## 注・引用文献

(1) エドガー・シャイン著、二村敏子・三善勝代訳『キャリア・ダイナミクスーキャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である』白桃書房、1991年、105頁。

(2) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会 平成27年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究 幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証 報告書「新採ギャップ」に関する研究ー幼稚園教員養成校学生との比較ー」平成28年より。

教師教育におけるリアリティ・ショック研究には以下のものもあります。佐々木・保坂・明石「初任者教員のモチベーション研究Ⅰー1年間の変容の軌跡」『千葉大学教育学部研究紀要』第58巻、29-36頁（2010）  
松永美希ほか「新任教師のリアリティ・ショック要因の尺度の構成」『心理学研究』2017年88巻4号、337-347頁



(3) Donald Schön、 The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith、 1983、 p.21.

(4) コルトハーヘン著、武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、2010 年、36-37 ページ。(Korthagen、 F. A. J et al 2001 Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Routledge、 pp. 32-34.)

(5) コルトハーヘン著、2010 年、38-43 ページ (Korthagen、 2001、 pp.34-37)。

坂田によれば、オランダの小学校教員養成課程においては最終年次の 4 年次でおよそ半分、他の学年においても実習とその振り返りなど実習関連のカリキュラムを含めるとおよそ半分が実習となっています。坂田哲人「オランダの教員養成学校の事例から見る教育実習運営上の課題」『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol.12、2013。また、谷川によれば、イギリスにおいては、教育学と教員養成の関係が議論されてきており、1994 年の教育法によって「学校ベースの教員養成」に法的基盤が与えられたとのことです。その後、教員養成を大学ベースで行う型から学校ベースで行う型へと移行が進んでいるようです。けれども、学校ベースで行われる養成は、どちらかという指導技術の専門家としての教師像を前提としたもので、省察的实践家としての専門職性を伸ばすという方向に向いているとは言い難いと谷川は述べています。谷川至孝「開放制教員養成における私立大学の役割再考—英国の教員養成も参考に—」『教育行財政研究』関西教育行政学会、第 44 号、2017 年、40-44 ページ。

(6) コルトハーヘン著、2010 年、52-55 ページ (Korthagen、 2001、 pp.43-45)。

(7) コルトハーヘン著、2010 年、57-60 ページ (Korthagen、 2001、 pp.46-48)。

(8) コルトハーヘン著、2010 年、118 ページ (Korthagen、 2001、 p.110)。

(9) Korthagen、 2001、 pp.20-26. (翻訳なし)

(10) 関西圏以外の地方から進学してきている学生の割合が高いのも本学の特徴であり、学生の出身地である全国各地で実習を行っている。

## 報告Ⅳ

田部俊充

(日本女子大学人間社会学部教育学科教授・教職教育開発センター所長)

### 1 はじめに

日本女子大学は 1901 年の創立以来、初等・中等教育分野において多くの教員を輩出してきた。教員養成から現職教員（卒業生）のブラッシュアップまで一貫したサポート体制の構築を目指し 2010 年 4 月に教職教育開発センターが設立された。「教員養成」「現職教育」「国内交流」「国際交流」を事業の柱とし、吉崎静夫教授が初代所長として就任された。2019 年 4 月に第 2 代所長として田部が就任した。

2019 年 5 月 25 日（土）、関西の女子大学の雄、武庫川女子大学教育学部設置記念シンポジウムに参加させていただいた。関西で教師教育の実績をあげてきた武庫川女子大学、同志社女子大学、京都女子大学、奈良女子大学、関西学院大学、そして関東からも女子栄養大学などの関係者が集まって対応と連携のアイデアについて話し合い、大変刺激になった。

また、11 月 30 日（土）には武庫川女子大学学校教師教育研究部門全研究員集会が行われた。田中毎実学校教育センター長の女子大学を維持する意義、という問いかけは鮮烈であった。ミドルな学生

の確保、という切実な課題も共感できた。安東由則教育研究所研究員の経営戦略、という視点も普段は意識しないが大変参考になった。松下良平第1研究セクター長（女子大学における教師教育）のアフーマティブアクション、ジェンダー指数の現状などからの存在意義、大倉健太郎第2研究セクター長（武庫川女子大学における教師教育）の豊富な資料にもとづく問題意識、酒井達哉第3研究セクター長（教員研修）の卒業生アンケートによる説得力のある提案はどれも参考になるものだった。

## 2 地域連携と教職

本学では地域連携活動の核として教育委員会との連携を構築してきた。2006年8月より人間社会学部教育学科のキャンパスがある川崎市多摩区との連携事業「学校教育ボランティア学校サポート事業」をはじめ、川崎市・東京都狛江市との連携協定、授業科目「学校インターンシップ」へと拡充を重ねた。

川崎市との学校支援事業が大きく飛躍するきっかけとなったのは多摩区との3大学連携事業だった。学校との「学校教育ボランティア学校サポート事業」に加えて、川崎市の仲介で多摩区にある日本女子大学、専修大学、明治大学と独自の活動を行った。今振り返ると学生の自由に活躍する社会とのつながりのある地域との連携は、教職を目指す学生にとっても有意義であった。

「学校教育ボランティア」は当初は成果をあげていたが、その後参加者が減少した。その理由として教育委員会主催の学部3年生や4年生を対象とした実践的な教育内容のプログラムの提供であると考えた。教育委員会がこのようなプログラムを次々と立ち上げた背景として、学校現場で即戦力が求められるようになってきた。そこで、学部1年生からの学校教育現場での学びと大学での学びの往復（「往還」）により、大学の教職課程の充実を図りたいと考えた。再び学校や教育委員会、校長会との交渉を重ね、2011年4月の新1年生から、教職（幼小）を希望する学生を全員連携協力校に派遣する「学校インターンシップ」を先駆けてスタートした。

学部1年生を「学校インターンシップⅠ」、学部2年生を「学校インターンシップⅡ」として単位化し、幼稚園40名程度、小学校120名程度の計160名を川崎市、東京都狛江市、附属幼稚園、附属小学校等に派遣した。1年生から授業を参観し、簡単なボランティアを経験し、教職を目指す学生の資質を向上させることを目的とした。

## 3 国際研究協力・地域連携と教員養成

本学ではスウェーデンへの学校訪問（就学前学校、義務教育学校、中等教育学校、ウプサラ大学）を核とした「国際交流」も実績をあげつつある。大学公認海外短期研修として2017年3月（第1回）に36名、2017年9月（第2回）に23名、2019年3月（第3回）に63名の学部、学科を超えた参加者があり、2019年度も3月に予定している。ウプサラ大学との研究交流も拡充している。第3回に参加した学生の感想を紹介したい。

「スウェーデンは「持続可能な開発」を国民全体で取り組んでいるのだということを学んだ。国民一人一人がしっかりと意識して学び、日々を過ごしていることがすごいと思った。教育面では具体的に世界の誰ものでもない北極圏について生徒それぞれがある国の立場に立ってクラス全体でディスカッションを行うというお話がとても印象に残った。この活動は日本の授業の中でも行うことができると思った。スウェーデンでの実践活動の内容を聞けてとてもためになった。今回の研修で学んだことを日本に持ち帰り将来教員になった時に生かしていきたい（教育学科 2年）」。このように今後の教員生活の糧と意義付けている参加学生は多かった。また教職を取っていない学生であっても学校訪問

を通してスウェーデン社会を深く理解することにつながっていた。

地域連携では、目白地区への移転統合をにらんで、目白キャンパス近隣ですでに行われていた文京区、豊島区、板橋区などとの交流を継続し、加えて、今回交流を行った中野区との研究交流も積極的に推進していきたい。

日本女子大学は創立 120 周年を迎える 2021 年 4 月に人間社会学部を目白キャンパスに移転し、目白キャンパスにおいて家政学部、文学部、理学部とともに新たな 4 学部体制での教育をスタートする。日本女子大学の教職課程ではこれからも伝統やその特性を活かしながら様々な工夫に富む魅力的なプログラムを提供していきたい。そのために今回一緒に武庫川女子大学をはじめ、多くの大学と情報交換を重ねたい。

## コメント I

西村拓生

(奈良女子大学教育システム研究開発センター長)

コメントのタイトルは、『女子大』という歴史的『今ここ』からです。含意は、私たちが「今ここ」にあるということは歴史によって作られてきた、と同時に、私たちは歴史に働き返していく、そういうダイナミズムの中にある「今ここ」という意味です。「1. 女子大での教員養成に必然性があるのか？ーと、敢えて問うてみる」、「2. 歴史的現在としての『女子大』」、「3. リフレクションという『教養』」、「4. 『今ここ』から立ち上がるリフレクション」という構成でお話します。

最初に、女子大での教員養成に必然性はあるのか、という、下手をすると今日のシンポジウムのちゃぶ台返しみたいな問いから入ります。あえてそこから入るのは、私自身が国立の女子大にいるからです。国立の女子大というのは、常にその存在意義を問われ続けています。なぜ女子大なのか。弁証論は煎じ詰めると結局、田中先生のお話に出てきたアフーマティブ・アクション論ということになります。確かに、幸か不幸か、今の日本の社会の状況は、まだアフーマティブ・アクションが大いに必要です。ただ、それは何を意味するかと言うと、結局、女子大というのは、自分の存在がやがては必要なくなる、そういう社会を作るために今、存在しているということでもあるわけです。その暁には、国立女子大は解散でいいのかもしれませんが、私学はどうでしょうか。アフーマティブ・アクション論を超えたロジックがあるのか、女子大勤めの 20 年間、ずっと考え続けています。

田中先生のお話の中で、ジェネラティビティが女子大における教員養成の理念だろう、というお話がありました。私もそのとおりだと思います。しかし、ジェネラティビティはそもそも教職一般においてとても重要な理念だろうと思います。だとしたら、女子大が専有すべき理念でもない。ジェネラティビティと女子大は結びつくけれども、強い必然的な結びつきではない、ということです。田中先生が、両者は「ごく緩く結びついている」と書いておられるのは、とても面白いな、と納得しながら拝見していました。必然的な強い結びつきではない。けれども、いわば歴史的には、やはり女子大と非常に親和的な理念でもあった。その歴史の意味をもう一度、原理的に考えてみたいと思います。

今日のシンポジウムでも異口同音に語られた「生き残り」ということは今、日本の大学では、どこにとっても切実なテーマです。女子大であるということは一つの有力な差異で、だから生き残りにとっては、たぶん有効ではあると思うのです。今の私たちの社会では、差異が商売のネタになるからです。そういう意味で、「女子大」であることは使えるのだろうと思いますが、それを越えて、もう少し原理的に考えてみたいのです。

まず、「アイデンティティとしての女子大」。例えば私たちの奈良女の教員養成には「奈良女で学んだ教師」という、いわば「物語」があるんですね。女高師だった大学ということ。それから附属小学校が大正新教育の伝統を受け継いでいる。小学校教職志望者はそこで実習し、その先生方に学ぶ。あるいは教科の専門性というのは中高ですが、例えば理学部で素粒子物理をみっちり学んだ物理の先生とか、文学部で万葉集をみっちり学んだ国語の先生、というのが奈良女の卒業生なわけです。同じような物語的アイデンティティは武庫女にもあるだろうと思いますし、京女にも同女にも、それから先ほどの『あさが来た』という素敵な物語が日本女子大にはありますよね。これは卒業生教師の拠り所であり、それぞれの大学の教員養成の拠り所でもあろうと思います。もちろん女子大に限られたことではないのですが、おそらく女子大はそういう物語を持ちやすい、ということはあると思います。

二つ目、「生態学的多様性」です。そうやって様々な教員養成によって様々なアイデンティティを持った教師がいる、いろいろな教師がいる学校、というのが大事でしょう。社会が激しく変わっている中で、4年間では教員養成が完成しないという話が出ていましたが、ラディカルな変化があるときには、多様性のある集団のほうが耐性がある、ということです。また、ひょっとしたらそれ以上に、かつてのような統制や動員ということも、これから再び日本社会でないわけではないと思います。そのときにも、多様性を持った集団の方が抵抗力があります。これが、そもそも戦後に開放制教員養成を始めたときの理念、初志だった、ということでもあると思います。

三つ目、「今ここ」としての女子大です。今は、教師というのは、常に教師になっていく存在だ、ということが言われます。だとすると教員養成も、それから教師になっていくということも、いわば一般的な教職の理念ではなくて、それぞれが常に既に投げ込まれている固有の場でもって教師になっていく、ということであるわけです。これは教師の研修の場でもずっとそうなのですが、まずその出発点が、それぞれの女子大での教員養成という、それぞれ非常に個性的な場である、ということだろうと思うわけです。

では、そのために必要なのは何なのか、ということで、「リフレクション」と「教養」です。女子大というと、歴史的に実学とリベラルアーツが（下世話な言い方をすると）売りであったわけです。先ほど加賀先生は、同女はリベラルアーツだ、とおっしゃっていました。それに対して実学というのは、まさに特定の職業に向けてみっちりトレーニングしていくということです。実学とリベラルアーツというのは、原理的には矛盾するわけです。リベラルアーツは自由人で特定の職業に結びつかない、ということです。二つを使い分けていく、ということもあるかもしれませんが、女子大で教員養成、というのは、ひょっとすると、この実学とリベラルアーツという、原理的には結びつかないものが、しかし、見事に有意義に結びつく場になるのではないかと、ということを考えるのです。

さて、本来は結びつかない二つを媒介するために必要なのが、結局のところ「リフレクション」です。先ほど述べた「教師になり続ける」ために必要なことです。これは、養成段階のみならず研修段階でも必要だろうと思います。一つの実例として、私たちも今、福井大学と岐阜聖徳学園大学という三大学で連合教職大学院を組んでいます。これは「学校拠点方式」というユニークなスタイルで、教師が大学院に来るのではなくて、大学院のスタッフが学校に出かけて行って、現場で学校改革を助ける、というやり方です。そこでは、学校現場で現職教師がリフレクションすることが大学院での学びの中核に位置づけられています。

もう一つ、リフレクションということに、先ほどのリベラルアーツ、教養ということの、そもそもの本旨を見ることができないのではないかと考えます。教養、あるいはリベラルアーツというのが、そもそも戦後の開放制教員養成の理念だったはずで、「学芸大学」という言い方は、今はもう東京学



芸大学しか残っていませんが、かつては教員養成大学は皆「学芸大学」という名称で、それは教員養成としてリベラルアーツをやるという、本当はそういう意味だったはずで。

ここで教養論を全面展開することはできないので、具体例で代えたいと思います。奈良女子大学は4年ほど前に教養教育を全面的にリニューアルしました。改革に先立って3年間、奈良女として「教養」をどのように再定義するかを学内で議論して、それを「奈良女子大学的教養」としてまとめました。そこでは五つの問いを学生さんたちに投げかけています。——大学ならではの学びは何ですか。「女子大」ですから、女性ならではの知というものが本当にあるのでしょうか。「奈良」女子大学ですから、奈良で学ぶことを通じて、あなたは世界にどんな貢献ができますか。大学で学ぶことは、あなたと未来の世代の人たちにとって、どんな意味がありますか。「未来の世代」をここに持ってきたのは、女高師の遺伝子を意識したからです。そして、あなたがよく生きるために必要な知と技は何ですか。——ともかく、この五つの問いを最初に新入生に問いかけて、これを考えながら4年間学んでください、と。教養教育科目だけではなく、専門科目もそうです。これを考えながら、これを問いながら学んでください、それが奈良女の教養教育ですよ、ということを今、私たちはやっています。これは要するに、奈良という固有の場で学んでいく、そしてその学びの中でリフレクションしていく、それが教養だ、という考え方です。そういう教養観です。

先ほどの連合教職大学院の理論的基礎はいくつかあるのですが、一つは例のドナルド・ショーンです。今、教育の世界で支配的なのは技術的合理性モデルであり、それを象徴するのはPDCAサイクルだと思います。それは結局、実践家、専門家が直面する状況の複雑性を——つまり教師というのは学校現場で恐ろしく複雑な状況にその都度対応しているわけですが、それを——削ぎ落とすことによってしか成り立たない、非常に限定的なものに過ぎません。「省察的实践家」reflective practitioner とショーンが言うわけですが、その人々は、それぞれが直面している固有で不確実、不安定で、多様な価値が葛藤している状況——彼はそれを象徴的に「低地のぬかるみ」という言い方をします——の中で、容易に言葉で語るができない基準やルールに従って、常に判断し行為している。その状況の中で、解決すべき課題に名前を与えて文脈に枠組みを与える、そこから教師の仕事は始まる、と。つまりこれは何を意味しているかと言うと、リフレクションは常に固有の状況から立ち上がる、ということです。教師の仕事にとって「リフレクション」というのは、そういう意味です。

そうすると、リフレクションというのは、単に教員養成とか教員研修の手段というのではなくて、教師の営みに根本的に関わる、その根底を成すものである、ということになります。そこから、最後、教職論みたいなお話になりますが、教師の実践を導くものというのは、どこか外から与えられるのではなくて、それぞれ固有の実際の中からその都度立ち上がるものである——そういうことを例えば、かつて木村素衛という京都の教育哲学者が、「一打の鑿」というメタファーで語っています。教師の営みを導く理念というのは、目の前の子どもたちと向き合う一つ一つの行為のただ中で、その都度その都度、生成していく。このことを「アイデアの歴史性」と「生成するアイデア」というような言い方をします。そもそも「臨床的」であるというのは、こういうことであるだろうと思います。

このように教師の仕事を見て取るということが、教育を考える基礎でもあらうと思いますし、同時に、私たちの仕事というのは、いわば「教育することを教育する」という二重性を帯びているわけですね。だから、私たちが教員養成で教育することも、また同じです。つまり、私たちも、女子大という固有の歴史的現在、「今ここ」をとにかく引き受けて、そこから教員養成を構想して実践していきたい、と思うわけです。それを、それぞれの女子大で行う。そして、それぞれの試みを交流していくことができれば素敵だ、というのが、私からのコメントです。



## コメントⅡ

岡本 哲雄（関西学院大学教育学部）

関西学院大学教育学部の岡本と申します。よろしくお願いいたします。

関学教育学部は、今年度開設 10 周年を迎えました。これから難題が山積していくことが予想される中で、本日のように、研究という面で教師教育のあり方を考えていただける機会を本当に嬉しく思っております。

本日の皆様の中で唯一、所属は女子大ではございませんから、私は女子大論というか、女子大の固有性について語ることはできません。ただ、同じ私学として、先ほど矢野裕俊先生のお話にもありましたように、大学の理念の実質化において教師教育のあり方も問われているという点、また、教員養成を主たる目的としながら開放制であるという点、あるいは、先ほど教職に就く学生がだんだん減ってきているという点など、課題を共有している部分が非常に多いのではないかと思います。

このような思いを持ちながらも、本日は 1 点だけにポイントを絞ってコメントをさせていただきたいと思います。それは、田中毎実先生の基調講演に触発されてなのですが、一言で言うと、「教育者の育成を視野に置いた学部の実質化によって本質的な質保証とは一体何なのか」という問題です。

田中先生が近未来の課題の 2 番目に説明された、大学教育への社会一般の不信というものを背景にした行政からの「質の標準化」の強制に対して、各大学が自律的な質保証をいかに確保するかと表現された問題と関連しています。

さて、以前、電車に乗っていて、ある女子大の入試広告にぱっと目が留まったのですが、そこには次のようなコピーがありました。

学問は就活か 進路に正解はあるのか 就職後も人生は続く その学問は人生を豊かにしてくれるのか 私はまだ私を知らない 知っているって閉じてしまわないほうが世界の自分もきっと広がっていく。

ここにさりげなく時代批判を込めている、そういう大学関係者の気概を感じて、私自身は、嬉しくなり、思わずメモを取りました。ひょっとしたら、本日、関係の先生方がおられるかもしれません。実は、私どものキャンパスに隣接する老舗のリベラルアーツ・カレッジのキャッチコピーです。

しかし、先ほどからもお話があるように、この方向性とは対照的に、教員養成を目的とした大学の教育学教育はともすれば、教職の世界への適応—これを「社会化」とか「資格化」と呼ぶならば—それのみに関心が向きがちであります。つまりは、「学問が就活に」なってしまうがちな世界です。いわば、問いながら学んでいくこと、学問経験と言ったらいいいのでしょうか、これを通して「人を育てる人になる」ということの意味を発見させたり、あるいは次世代の育成を通じて人類社会をよりよき方向へ変えることを自分のミッションとして自覚させたりという、これをある教育学者の言葉を借りて「主体化」<sup>①</sup>と呼ぶとすれば、それを支える役割を薄めてきている現状があるのではないかと思います。専門分化や制度的な制約を越えて大学の教育学教育が何らかの形でこの「主体化」に資する必要があるという共通認識を職場でも持つことができないのかという思いを常に持ってきました。

そういった中、学生たちは教職・保育職は「ブラックだ」とか、「大変だ」とかいう認識にとどまり、私どものアンケートでも、「私はやはり向いていない」と言う学生もいれば、「一生やり続ける仕事で

はないと思ったから」と言って教職から離れていく理由を書いたりする学生もいます。このように教育・保育職を回避し、一般就職に傾斜する学生が増えているように思います。けれども他方で、高校にも教職系大学への入学を目指す教員志望コースなるものが設けられたりしている現状に象徴的に現れているのですが、敷かれたレールの上を歩むことに何の問いも抱かないで教員に採用されてしまい、それで採用後、長持ちするのかと心配になるケースも増えているように思うのです。つまり、教育者としての「主体」を育てるきっかけを何も与えられず、「社会化」「資格化」が先行してしまうケースです。先ほど話題になっていた教員の離職率の話とも関係してくるかもしれませんが、そういう現象が今後、一般化していくことの恐ろしさを感じます

そういう意味で、教職課程において、学生は「主体化」という面で未熟なまま種々の出来上がった知識のパッチワークを身に纏わされるという現状があるのではないのでしょうか。こういう現状を鑑みると、もっと学部レベルでは教職課程のカリキュラムを簡素化して、この「主体化」の部分に照準を絞った質保証を考えていってよいのではないかという個人的な思いを持っています。ただ、そうすると教免法の枠組みを抜本的に改正しなくてははいけませんし、現実性はどうかと言われれば返す言葉に詰まってしまうところがあります。

そして残念なことに、社会の大学教育に対する不信を背景にして実施される内部質保証をめぐる施策というものが、教育学部の学士プログラムにとって逆に相当厳しい条件となって迫ってくる嫌な予感もしています。例えば、コアカリ等によって質の標準化、つまり中教審の言葉で換言すれば「最低限必要な教員の資質・能力」を「強制されている」現状がある中で、さらに全学一律に履修できる単位の上限をより制限されていく（キャップ制の厳格化）とか、さらには教職単位を可能な限り卒業に必要な単位の中に組み込むようにという行政指導が今まで以上になされたりすると、学部での養成課程は一体どうなってしまうのでしょうか。

まして、これから、幼小連携や小中連携に対応するために複数免許を保証しなければならないとすれば、法律に規定された免許課程がそのまま学士プログラムになってしまい、大学の特色を極めて出しにくい状況を招くのではないかと心配します。

けれども、一方で、田中先生のお話にありましたように、少子化や多文化共生の社会の中で、21世紀の価値不確実社会の中で、求められるのは、これまでも増して、他者と協働できる、強靱で柔軟な状況応答力を持った思慮深い教育者であることは間違いのないわけですから、実質的な意味でこのことを担保できる教育的努力が各大学において何とか可能になることがまず何よりも大切になります。制度上の制約の内側や外側に隙間を見出して、そういった授業やカリキュラムを組んでいけないか。特に、開放制の私学の教育学部は教員免許法の規定に基づく教職課程のほかに一先ほど武庫川女子大学教育学部で実施されようとしているいろいろな発展的なプログラムのご紹介がありましたが— 教育学のより深い学習を含めた教育課程を編成することができなければ、なかなか学部の独自性と以上のような実質を確保することはできないと思います。

ただ、そうしたディレンマを越えていく試みは単独の大学内で同僚の理解を得るのもなかなか難しい面もあり、そのためには教育学研究者が連帯して、何が本質的なのかということについての価値を構築し共有し、発信していくことはとても大事なのではないかと思います。

その意味で、私が先ほど「主体化」の部分に照準を絞った質保証といいましたことの内実と関連させて思うのですが、エリクソンのジェネラティヴィティー(*generativity*)をキーワードに考えていくことは非常に賛同するところであります。学生は、進路選択等を通じてアイデンティティーを模索していますが、彼らにとって、そういう意味で自己実現がとても切実な問題です。けれども、やはりその

ように自分を世界の中心において「人生に何かを期待して模索する」彼らに、生きる視点を 180 度転換させて「人生から何を問いかけられているのかを考えて応答できる」のように導いていくことができるかどうか。つまり、「世界」からの呼びかけ―他者や異質なるものからの呼びかけ身を拓き、聴従し、そしてそれに応答することができるような導きを大学の教育学教育が担うことができるかどうかなのだと思います。もちろん、大学 4 年間ではその種を蒔くこと、土台づくりの環境を整えることで終わるのかもしれませんが、私はそこが一番大事な点ではないかと思っています。

最後に、哲学者のカール・ヤスパースが 1952 年にその著『大学の理念(Die Idee der Universität)』の中で、職業陶冶について示したとても印象的なメッセージがあります。これは、大学の教員養成にとっても大事なのではないかと私は思っているので、ちょっと最後にご紹介したいと思います。

大学は職業陶冶に対して、つねにただ基礎を与えることができるだけで、その仕上げは実地で行われるのである。大学では、実地での完成のために、最良の条件がつくらなければならない。(それには) 問いの方法 **Methoden des Fragens** を練習しておかなくてはならない。・・・大切なのは、学習内容を持っているということではなくて、判断力である。(出来上がった) 知識ではなく、自分の創意によって必要な知識を創造する能力、ものごとを諸々の観点のもとで思考的に掴み、また問うことのできる能力こそが力になるのである。・・・後年の実地にとっても有意義な素材をできるだけ多く身に付けておくことは、あくまで有意義なことに違いないけれども、しかし活々と運動する精神、問題の把握と問題設定、問いの方法のマスターこそが、一番重要なことなのである。(森昭訳、理想社、1955 年、94－95 頁。原文引用は訳者)

先ほどのリフレクションや教養の問題とおそらく繋がってくるのではないかと、私は思っています。養成段階でプチ完成教育を目指すのはヤスパースに言わせれば間違っているということになるのかもしれない。

さて、すでに日本学術会議で大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参考基準が教育学分野でも案が出されておりますが、そういった流れにも着目しながら、達成度の計測を前提として質保証のあり方とは何か別種のを模索しなければならないのではないかという思いを抱いております。今回のシンポジストの先生方のご報告には多くのヒントが隠れていると思います。

先ほど、村井尚子先生の実習のあり方についての発表の中にありました、本質的な気付きからそれを掘り下げていくという、コルトハーヘンの考え方も大いに参考になりました。それから私はやはり、教職課程を支える大学教育全体のあり方の問題としての教養教育、つまりリベラルアーツの実質化の努力にとっても関心を持っています。加賀裕郎先生のご報告にもありましたそういう伝統を持つ同志社女子大の教師教育のあり方にも着目したいと思いますし、西村拓生先生が主導された奈良女子大の教養教育改革の試みも大いに参考にさせていただきたいと思っています。それから、田部俊充先生よりご紹介のあったような、私学ならではのプログラム作りも、教職課程の拘束性を突破するきっかけになると思いました。幸か不幸か、関西学院大学も SGU 推進校になっていて、教育学部でも今年で三つぐらい海外プログラムを作りました。昨今、不確実な世情もあってか、学生に、冒険を嫌い、安定を志向するおとなしさが目立つ半面、特に女子学生を中心に案外、異質なものととの出会いの体験を求めているところもあって、中身を工夫すれば学生にそういう機会を提供することが意味あるものとな

ることもある、ひいてはその中身がその大学教育の特徴を作っていくことにもなるのかなとも思い始めています。

そして、本日のコメントの要点は、つまり、こういった試みのすべてを各人それぞれのジェネラティヴィティーの覚醒に繋げていくことではないのか、ということです。それが、言葉の真正なる意味での「主体化」の意味するところでもあるのです。

時間が参りました。雑駁なコメントで恐縮ですが、以上とさせていただきます。どうも有難うございました。

#### 注・引用文献

(1)これは、昨今のコンピテンシー論にみられるような能力向上（エンハンスメント）を志向するものではなく、まして自己中心性を強める方向での自我の強化を意味するものでもありません。subject の語義（何かのもとに投げ出されて、それに従属し、遣えつつ存在していること）通り、世界に投げだされ、つねにその「もとにある」それぞれの実存が、「世界」からの問いかけを「聴き取り」、それにそのつど応答することを通じて、成就されていくプロセス、という意味で（筆者なりの解釈で）使用しています。教育を「社会化」「資格化」「主体化」の3つの機能に分類するガート・ビースタ(Gert.Biesta 1957-)の枠組みを借りています。

## 武庫川女子大学学校教育センター教師教育研究部門

### 2019 年度 全研究員集会

学校教育センター教師教育研究部門は 2019 年 11 月 30 日（土）に全研究員集会を開催した。全研究員集会では、教師教育研究部門の各セクター長が 2019 年 5 月 25 日（土）に開催されたシンポジウム「女子大学の教師教育を創る」での課題を受け、それぞれのセクターの検討課題、および方針を報告した。また、シンポジウムに登壇・参加した連携大学の研究員も参加し、活発な議論がなされた。全研究員集会の内容を踏まえた各セクター長の報告を次頁以降に掲載する。プログラムは下記の通りである。

【日時】 2019 年 11 月 30 日（土）14：00～18：00 【場所】 学校教育館 SE-205 会議室  
【プログラム】

はじめに 田中每実センター長

#### 1. 女子大学の動向と課題

安東由則（武庫川女子大学 教育研究所研究員）

質疑応答

——休憩（5 分）——

#### 2. 各研究セクター報告

〈第 1 研究セクター〉 報告：松下良平セクター長

〈第 2 研究セクター〉 報告：大倉健太郎セクター長

〈第 3 研究セクター〉 報告：酒井達哉セクター長

——休憩（10 分）——

#### 3. 外部研究員からのコメント

岡部美香（大阪大学） 岡本哲雄（関西学院大学） 小野文生（同志社大学）

加賀裕郎（同志社女子大学） 田口真奈（京都大学） 田部俊充（日本女子大学）

西村拓生（奈良女子大学） 村井尚子（京都女子大学）

#### 4. 全体討論

総括 松下良平セクター長



第1研究セクターの研究テーマは「女子大学における教師教育」であり、大きく分けて二つの研究課題を設けている（「国内外の女子大学における教師教育の現状と課題に関する調査・研究」及び「教師教育に関する情報・互助ネットワークの構築」）。滑り出しとなる本年度の全研究員集会では、この課題のもとで何をする必要があるのか、何ができるのか、まずは研究課題の整理に取り組み、意見交換に臨んだ。本稿はそこでいただいた意見も部分的に反映させた上でのまとめである。

## 1 二つの研究課題で何を追究するのか

まず「国内外の女子大学における教師教育の現状と課題に関する調査・研究」に関しては、教育学部教育学科・学校教育センター研究部門設置記念シンポジウム（2019年5月25日（土）開催）での田中毎実・学校教育センター長の「基調報告」において、「学生実態の解明」をめぐって「必要な情報の一例として」下記が挙げられていた。

- 教職課程履修者の特性の把握 —— どのような学生が教師を志望するのか
- 履修者の履修プロセスの把握 —— どのような学生がどこで何をきっかけに挫折するのか
- 採用試験受験者の減少理由の解明 —— 一般就職との関連、教職イメージの悪化、など
- 履修者をエンカレッジする方法
- 現職教員の研修の構想に向けた、女性教員の現状やライフサイクルの把握

教員養成課程を設置している大学としては、社会的責任を果たすためにも、また経営戦略や経営コストを考慮しても、多くの学生に教員になってほしい。だが、教員として採用された数や正規雇用された数を増やすだけでは無責任の誹りを免れない。取れる資格は取っておこうといった安易な気持ちで教職課程を履修する学生を減らし、質の高い教師を送り出していくこともまた必要になる。たとえば、職場で「リアリティ・ショック」に陥って最初から立ち往生（ひいては早期退職）しないよう、教員＝社会人の厳しい現実慣れ親しんでいくための支援を強化するなど、である。

一方、過酷な残業あるいは残業代という制度の不在や、職場内や保護者によるハラスメントなど、近年教職にブラックなイメージがつきまとうようになり、学生が教職を諦めたり避けたりするケースも少なくない。教師という仕事の豊かさや意義を的確に伝えることに加えて、教員を取り巻く厳しい現実をめぐっても、単に厳しさを受け入れ、慣れよというだけでなく、過重労働やハラスメント等のような場合には、現状を批判的に分析し、それに適切に対応していく能力や知識を身につけさせることも欠かせない。

こうして今日の教師教育は、安易な単位取得や教育実習履修を戒めることや、教員の厳しい現実に向き合わせること、および教員になるようエンカレッジすることをどのように調停するか、という難しい問題に直面している。とはいえ、このように複雑化する状況に大学側が対応しようにも、そもそもそれぞれの学科でどれほどの学生が教職を希望して（教職課程があることに魅力やメリットを感じて）入学してくるのか、どの段階で・どのような理由で教職を希望するようになったり、諦めたりするようになるのか、わかっていないことが多い。

ここにおいて、もう一つの「教師教育に関する情報・互助ネットワークの構築」が重要な役割を果たしうる。教師教育で実績を挙げてきた私立四女子大学（同志社女子大学、京都女子大学、日本女子大学、武庫川女子大学）が、これらの問題への対応をめぐって連携するのである。このとき、女子大間の連携には大きな意味がある。教職という仕事を考える上で、女性には出産、そして（これは女性だけの問題ではないが）育児という固有の問題が関係してくるからである。あわせて、日本の教育行政においては依然として男性優位の傾向が強く、キャリア形成という点で女性特有の課題（たとえば管理職になることを望んでいない女性教員が少なくないこと）も抱えているからである。さらに、教職に限らず、就業をめぐる女性固有の諸課題も少なくない。

もちろん、上記の諸課題は、女子学生・教員だけでなく、教員養成課程を履修する学生一般が抱えている課題でもある。出産・育児やキャリア形成の問題も、同時に男性の問題でもある。いずれも私学に限られた問題ではない。そこで、奈良女子大学、大阪大学、京都大学、関西学院大学、同志社大学の関係者から助言をいただくことによって、これら諸課題について今後研究を深めていきたい。

## 2 教師教育に対する共学における男女共修とは異なるアプローチ

女子大学が一定数存在してきたアメリカや韓国でも女子大の減少傾向が見られる中、なぜあえて女子大学における教師教育なのか。女子大学における教師教育にはどのような特徴があり、どのような利点が見出せるのだろうか。

### (1) アファーマティブ・アクション

「アファーマティブ・アクション（積極的格差是正措置）」のための女子大学という考え方に立つとき、第一に、男性に追従して“逃げる”余地がある男女共修の場合よりも、リーダーシップや責任感をしっかり身につけさせることができるという利点が考えられる。なるほど、学校という職場は男女による協働から成り立っているのに、なぜあえて現実から乖離する方向を志向するのか、という疑問も当然あるだろう。しかし、現実の学校に近づける活動こそを求めるなら、教員養成は実際の学校で行うのがベストであり、また同世代の異性との協働よりも異世代の人々との協働こそを優先的にも学ぶべきという考え方もありうる。大学での教育がある意味で実際の活動から距離を置くことによって逆説的に積極的な意味をもつとすれば、男性性と女性性というステレオタイプの再生産を断ち切るには、（男らしさや女らしさを過度に求められないといった点で）かえって女子大の方が都合がよいという考え方も成り立ちうる。

いずれの考え方に説得力があるのか、今後さらに検討していく必要があるが（私が個人的に学生たちから聞いたことから推測する限りでは、この点で女子大がもつ意義はけっして小さくないと思われる）、ひとまず問題提起をしておきたい。

「アファーマティブ・アクション」という点で女子大学に期待することの第二は、現代日本社会におけるジェンダー・ギャップの解消に果たす役割である。近年よく知られるようになったが、世界経済フォーラム（World Economic Forum）が毎年公表している「ジェンダー・ギャップ指数」によれば、2018年の日本の総合スコアは149か国110位であり、本研究員集会のすぐ後に発表された2019年12月発表版（Global Gender Gap Report 2020）では153か国中121位と、さらに大きく後退した。調査対象の4分野のうち、144位と惨憺たる状況の「政治」や115位の「経済」に次いで、「教育」分野も91位（2018年度は65位）と現状ははなはだ芳しくなく、とりわけ高等教育（大学・大学院）は108位と、前年（103位）からさらに順位を下げた（ちなみに大学院進学率

には男女で倍以上の開きがあり、これが順位低迷にさらに拍車をかけていると思われる）。

女子は高等教育を受ける必要がない（男子と同様・同等の職業的キャリアを歩む必要はない）と考えている人々が未だ一定程度存在するとき、これまた逆説的であるが、女子大では女性ならではの学びが可能という利点を掲げ、それを梃子にして大学進学率を高めることは可能であると考えられる。というのも、女子の大学進学率は2018年度時点で男子に6ポイントほど差を付けられているが、専修学校（専門課程）に進学する女子は逆に男子をほぼ同じポイント上回っていることや、短大に進学する女子が激減したとはいえ8%強存在することを考えれば、女子の大学進学率を高める余地は十分に残されているからである。女性と教職は歴史的にも比較的相性がよいことを考えれば、教員養成はそのための格好の受け皿になりうる。

女子は保育・幼児教育や初等教育にふさわしいというステレオタイプからは脱却していく必要があるし——現状では女子大がそのステレオタイプを再生産している可能性もある——、政治・経済分野や理系の大学進学率を高める課題が残るとしても、大学進学率におけるジェンダー・ギャップの解消のために女子大学の教員養成課程ができることは少なくないであろう。

## （2）ジェネラティビティ

教師教育に対する男女共修とは異なるアプローチについて考える際に、田中毎実センター長は、先のシンポジウムにおいて別のアイデアも提示した。女性性や母性性に根ざす「人間的な力」ないし「徳」を、「自他を生み出し(generate)、世代(generation)をつなぐジェネラティビティ(generativity)」として読み替えるという考えである。「自他を生み出し、世代をつなぐ力を意味し、性別を超えた主体的な生き方を可能にする」力・徳としての「ジェネラティビティ」の育成を基礎にした女子大学の教師教育という考え方であり、それは「教師教育のためのジェネラティビティの共同体」としての大学像へとつながっていく。同輩や後輩や年少者に生き生きと生きる力を与えることを通じて、自らも主体的・自立的になっていくという点で、互いに育ち合う共同体。それが実現すれば、教職を選ばなかった学生たちにとっても、その共同体で学ぶことは大きな遺産になるであろう（幸いにも武庫川女子大学にはその手がかりとなり得るものがいくつか残っている）。

これに関連していえば、貧困に苦しむ家庭の子ども、障害を抱えた子ども、外国籍の子ども、等々、苦境にある多様な子どもたちが増えている今日の学校では、ケアする力がこれまで以上に教師に求められている。女性に顕著とされる、子どもたちをケアする力やケアリングの倫理（N. ノディングズ）を高める点でも、「女子大学における教師教育」の特徴は活かせるのではなかろうか。そのうえで、これらのことが女子にとって大学を選ぶ際のアピールポイントになるのか、この点についても考えていく必要がある。

「ジェネラティビティ」の育成を基礎にした教師教育を構想するさいには、女子大学の歴史が、自立した女性の生き方の支援という理念と「良妻賢母」という潜在的な社会規範との間で、すなわち少なからぬ女性たちが女子大に期待した理念と社会的“ニーズ”や社会に深く根を下ろした政治的力の間で揺れ動いてきたことをふりかえる必要もあろう。それと併せて、女性教師が、出産・育児などのライフイベントをどのように経験しながら社会的に自立し、また教師として成長していったのか、女性教師のライフヒストリー研究などを考慮することもまた必要であろう。女性性や母性の問題について考える場合には、「性別」という見方に疑問を投げかけるLGBTの問題も十分に踏まえることが求められる。

### 3 教師教育一般の課題

いうまでもないが、「女子大学における教師教育」について考えることは、今日の教師教育一般が抱える問題を無視することではない。すでに指摘したように、女子大学の教師教育が抱える問題の多くは共学の教師教育にも共通する問題であったが、両者ともまた、公教育や教師のあり方が大きく変容する時代の様々な問題に直面している。

教師の質を云々する前に、教員を志望する学生や実際に教員になる学生が減少しては元も子もない。これらの学生が一定程度存在しなければ教員養成課程は成り立たないからである。

そのとき、まず気になるのは少子化である。ふつうに考えれば少子化は教員採用減をもたらすからだ。とはいえ、少子化に伴う教員採用減については容易に見通せないところがある。教育の充実がめざされれば教員定数も改善するし、中途退職者が増える場合にも採用減は緩和される。非正規雇用を増やして（不安定な立場ながら）採用者数が増えたり、退職者の再雇用によって採用者数が減ったりする可能性もある。都道府県や政令指定都市ごとに状況が大きく異なる可能性もある。

学校現場のブラック化については先にも触れたが、教職員をめぐる労働環境の悪化への対応も懸案事項である。内田良「教師への夢をあきらめた学生たち 現役教育大生のリアル 競争倍率低下時代における教育の危機」 (<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20190104-00110038/> ヤフー・ニュース 2019/1/4(金)) には非常に大きな数のアクセス数があったという。だとすると、これらの情報に接することによって、教職を志望する学生が大きく減少する可能性がある。それを防ぐためには、学生が現実を冷静に眺めながらも、希望をもって教師として働いていけるために大学は何をすべきなのか、についても考えていく必要がある。とりわけ今の日本社会に欠けているのは、女性にとって働きやすい職場を作るという視点である。学生が当事者としてその問題に自覚的になり、積極的に思考し発言できるようになるために、女子大学の果たす役割は特に大きいといえよう。

そのうえで大学としてはもちろん、教師としての質の向上もめざさなければならない。経済構造の変化やAIの進歩等々、先行きが不透明で予測困難な社会のなかで生きていく子どもたちを育てる教育とは何か。これを踏まえた教師の育成である。正解のない問いについて思考し探究する子どもたちを育てるためには、まず教師自身が正解習得型の学習から脱して、他者に関かれた身体性と「問う力」をもち、必要な「リフレクション（省察）」をすることができなければならない。そのためにはどのような教師教育が必要なのか。これからの社会では、主体的・自主的に生涯学び続ける力、社会的協働・コミュニケーション・表現の力、人間に固有な創造的な力、等々が求められるが、教師による評価および指導へそのフィードバック、定型的なアクティブラーニング、といった今のやり方でそれらの力が身につくのか。根本的な問題が様々に目の前に横たわっている。

にもかかわらず、教員養成カリキュラムに法的レベルで事細かに縛りをかける傾向は、近年ますます強まり、大学独自のカリキュラムを構想する余地がほとんどないというジレンマもある。キャップ制の厳格化など様々な拘束が相俟って、このままでは教職の開放性原則が維持できなくなるおそれもある。教育委員会と連携し、その意向を取り入れて作成したカリキュラムに従う大学（国立大学）の方が、教員採用で有利に働く状況もまた目の前に迫っているのかもしれない。今回申請した共同研究のための科研費にも期待を寄せつつ、各研究員の知恵を結集し、各大学の試みを寄せ集めて、なんとか問題打開の糸口を見つけてみたい。

# 本学における教師教育

## 「一生を描ききる女性力」を目指して

第2セクター 大倉健太郎

## 「一生を描ききる女性力」

### 1. ジェネラティビティに関する議論

- 1.1 女子学生の人生観やライフコースへの展望と、後天的に獲得された女性性や母性に根ざす「力」 (= 女性力) [田中毎]
- 1.2 一般的な「女性力」の志向性

### 2. 学生への教育・教職支援に関する議論

- 2.1 「開放制」教員養成と実学
- 2.2 教師養成と自律的な質保証（単位の実質化と絡めて）



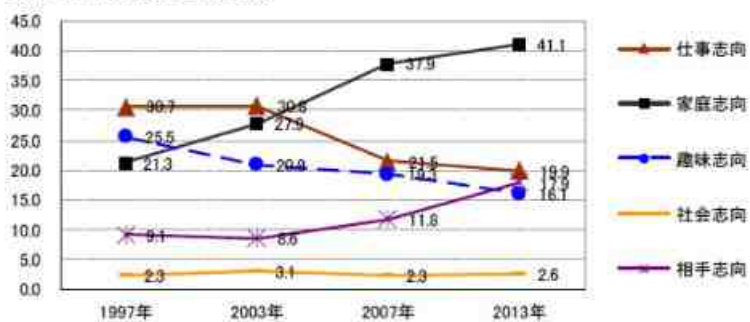


## 1.1 調査対象大学

A大学  
C大学  
D大学  
F大学  
G大学  
J大学  
L大学

## 1.2 大学生のライフコース展望と経年変化

女子学生(自分自身が望む生き方)



- 「家庭志向」の上昇と「仕事志向」の下降
- 「相手志向（パートナーに合わせる）」の増加
- 「趣味志向（自身の趣味を中心とした生活）」の下降

## 1.2 仕事志向から家庭志向へ（単年度調査）

|                   | N     | 女子    | 男子    | 合計    |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|
| 一生働き続ける（仕事志向）     | 470   | 19.3  | 39.6  | 27.0  |
| 結婚して家事育児中心（家庭志向）  | 553   | 41.4  | 15.9  | 31.8  |
| 自分の好きなことを（趣味志向）   | 364   | 18.3  | 25.2  | 20.9  |
| 社会活動やボランティア（社会志向） | 41    | 2.2   | 2.6   | 2.4   |
| 相手の意向に合わせる（相手志向）  | 272   | 16.4  | 14.4  | 15.6  |
| その他               | 41    | 2.4   | 2.3   | 2.4   |
| 合計                | 1,741 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

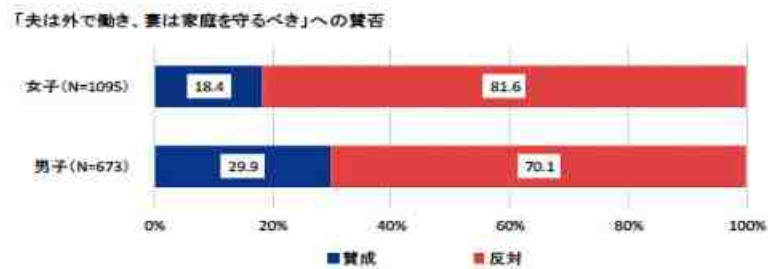
$\chi^2$  二乗検定:  $p < 0.01$

- 2013年のみのデータ（14大学）＊女子大2校を含む
- 「家庭志向」が最も多い

## 1.2 調査対象大学

|     |        |
|-----|--------|
| A大学 | L大学    |
| C大学 | W大学    |
| D大学 | Z女子大学＊ |
| F大学 | イ大学    |
| G大学 | □女子＊ ＊ |
| H大学 | 二大学    |
| J大学 | ホ大学    |

## 1.2の補足 性役割分業の意識の分布（単年度）



- 2013年のみのデータ（14大学）＊女子大2校を含む
- 固定的な性役割分業に対して、大多数が反対

## 1.2 「一般的な『女性力』の志向性」からの問い

- 女子学生は、大学で将来の選択肢を手にいれているのか
- 女子の就職率が8割ほどを占めるなか、「家庭志向」の高止まりをどのように大学は受けとめたらよいか
- 社会進出した女性の仕事と家庭の両立を、いまの女子学生がどのように見ているのか
- 「女性力」を活かした、魅力ある教職とは何なのか

## 2 学生への教育・教職に関する議論

### 2.1 「開放制」教員養成と実学

学部学科の専門性を活かした教師養成

「自動車学校型」、「知的コミュン型」、「予言共同体」  
[潮木]

### 2.2 教師養成と質保証（単位の実質化）

「脱」師範学校と自由な発想の下での教職課程

「オプション」やマイナーとしての教職課程 [佐藤学]

### 2.1 「開放制」教員養成と実学

ー専門教育科目と教職科目は調和しているのか

ー資格関連科目をキャップ制の対象とすべきか

ー「自動車学校型」は学生を「生徒化」させるが、知的好奇心  
や学究心を育むことはできるか

ー教職科目は、「新しい生きるべき目標」を示したり（＝予言  
共同体）、「女性力」を育むことが可能か



## 2.2 教師養成と自律的な質保証（単位の実質化）

- －戦後「開放制」の精神を活かしつつ、教職科目と共存できるか
- －「教職を学んだ」といえるには、何単位が妥当か
- －200単位のうち教職60単位と、124単位のうちの60単位では、前者が「マイナー」、後者が「メジャー」ではないか
- －キャップ制は、教職受講前における現場経験やボランティア、世界観（教養）を広げるか [加賀、村井尚]

## 参考文献

- －田中每実「基調報告」武庫川女子大学教育学部、学校教育センター設置記念シンポジウム 平成31年5月25日
- －武内清『（最終報告書）現代学生文化と学生支援に関する実証研究』平成24～26年度 文科省補助金（基盤C）平成27年
- －松田茂樹「性別役割分業意識の変化－若年女性に見る保守化の兆し」『Life Design Report』2009年7月号
- －潮木守一『キャンパスの生態誌』中公新書 昭和61年
- －佐藤学「教員養成に必要とされるグランド・デザイン」『BERD』ベネッセ教育総合研究所 2007年
- －村井尚子「女子大学の教師教育を創る 要旨収録」武庫川女子大学教育学部、学校教育センター設置記念シンポジウム 同上

### 1. 第3研究セクター「教員研修研究セクター」の主な課題

- ・教員研修の多角的検討 → 具体案の提起・実行
- ・卒業生という膨大な資源を活用し、適切なサービスを提供する。

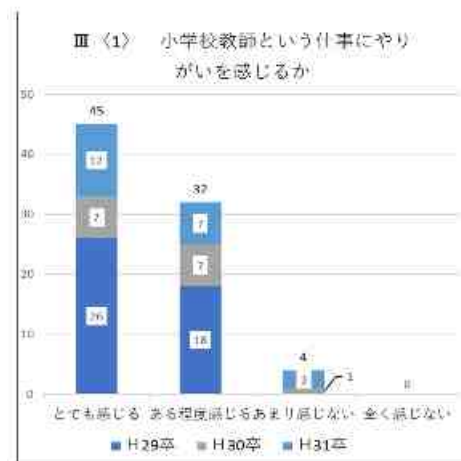
### 2. 卒業生アンケートの目的と方法

- （1）調査目的：本調査は、ア）小学校教員に就いた卒業生がどのような研修を必要としているか、イ）卒業生に対する学校教育センターの支援の在り方はどうあるべきか、を明らかにすることを目的とする。
- （2）調査日時：2019年8月
- （3）調査対象：平成28年度から平成30年度にかけての武庫川女子大学の卒業生で、卒業の翌年度から公立小学校に正規採用された方（198名）とする。
- （4）調査方法：卒業生名簿にもとづきアンケート用紙を郵送し、無記名の返信用封筒により回収する。
- （5）回収率：40.9%（郵送した198名のうち81名から返送があった）

### 3. 卒業生アンケートの結果（一部抜粋）

#### （1）小学校教師という仕事のやりがい

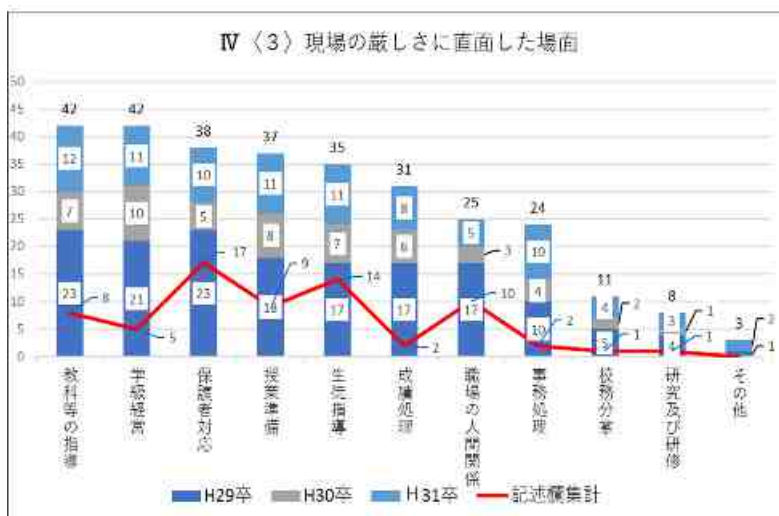
「小学校教師という仕事にやりがいを感じるか」という設問については、右表のように85名中45名が「とても感じる」、32名が「ある程度感じる」と回答し、卒業生のほとんどが、小学校教師という仕事にやりがいを感じていることが明らかになった。また、「小学校教師のどのような部分にやりがいを感じるか（複数回答）」という設問においては、「子どもの成長」（80名）、「子どもの言動」（45名）の順に回答が多く、自分が関わる子どもの姿に教師としてのやりがいを感じていることがわかった。



#### （2）小学校現場の厳しさに直面した場面

「採用1年目において、予想を上回る現場の厳しさに直面したことはあったか」という設問に対しては、81名中71名が「あった」と回答した。また、「現場の厳しさを直面した場面はどのようなものであったか（複数回答）」という設問では、右表のように「教科等の指導」（42名）と「学級経営」（42名）が最も回答が多かった。これら二つは、新任教師にとって、日々、直面しなければならない仕事内容である。

しかし、「特に対応が大変であったこと（記述式）」の設問では、「保護者対応」「生徒指導」「職場の人間関係」の順で、人間関係を構築する力が問われる回答が見られた。



\*棒グラフは、複数回答

\*折れ線グラフは、「特に対応が大変であったこと」（記述）を類別した数値

### (3) 研修が役に立ったと感じた度合い

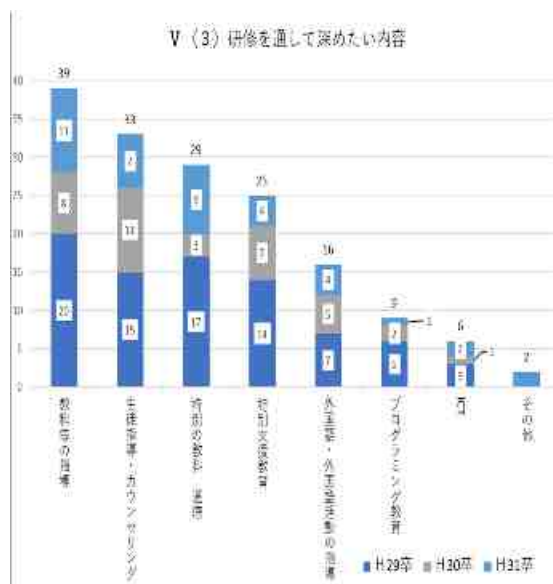
「校外研修において研修が役立った度合い」を問うと、教科等や生徒指導、特別支援教育などについての研修の満足度が高く、ICT やプログラミング教育などの研修の満足度が低かった。また、外国語についての教育も高いとはいえなかった。やはり、研修内容をすぐに実践に移せる即効性のある研修内容が教師に求められているのであろう。外国語は語学力の差が満足度に関係すると思われる。



\*役立った度合いを4段階（全く役に立たなかったが1、大変役に立ったが4）で評価

### (4) 研修を通して深めたい内容

「研修を通して深めたい内容」についての設問においては、「教科等の指導」（39名）、「生徒指導・カウンセリング」（33名）、「特別の教科 道徳」（29名）の順で回答が多かった。やはり、新任3年目までの若い教師は、日々の授業や生徒指導の知識や技術を身に付けたいという必要に迫られているといえよう。「特別の教科 道徳」に関しては、令和2年度から本格実施される新学習指導要領における大きな変更点の一つに挙げられており、小学校現場においては研修が喫緊のテーマになっているからであろう。なお、一番多く回答があった「教科等の指導」において、その教科等の内訳を問うと、「国語」「算数」「体育」の順に回答が多く寄せられた。国語が一番多いのは、授業時間数の多さと教科としての本質的な指導の難しさ、女性教師が国語の指導に対して関心が高いことなどが理由として挙げられるであろう。



\*2つ選択

## 4. 明らかになったことと今後の方向性 ―女子教育の視点から―

- 困難な状況のなかにも教師のやりがいを感じている卒業生が多い。
- 教育に対する「ネガティブな情報の氾濫」を踏まえ、ポジティブなデータを初年次からの教育へ積極的に活用、「先輩の声」を聞く機会の拡充。
- 「リアリティショック」の要因は10項目程度に類別できるが、その中で、特に、保護者へ対応、生徒指導、職場の人間関係の項目に留意する必要がある。
- 2年次の「参加実習」履修の奨励、学校ボランティア単位化の検討。
- 教職実践演習B（小）や特別学期の授業において、卒業前の「準備カリキュラム」として、メンタルヘルス・マネジメント、タイム・マネジメント、リスク・マネジメントなどの指導に加えて、学校組織におけるコミュニケーションの取り方についての指導の実施を検討。
- 求める研修内容においては「教科等の指導」の希望が多く、特に国語は、授業数の多さと指導の本質的な難しさゆえに、そのニーズが高い。
- 西宮市教育委員会研修課との連携協議の継続（小中一貫校へ研修支援）
- 「ホームカミングデー」の企画内容にニーズにあった研修を導入。

## 令和元年度現職教員研修会

令和元年度の現職教員研修会を下表のとおり附属中高教員・西宮市現職教員を対象に、武庫川女子大学附属中学校・高等学校にて実施した。

| 実施日      | 内容                                                                                                          | 講師                                        |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 7月31日（水） | <p>【講義Ⅰ】9：30～11：30<br/>難くなる保護者対応トラブルを考える</p> <p>【講義Ⅱ】11：30～15：00<br/>難くなる保護者トラブルをエコロジカル・マップづくりで出口を見つけよう</p> | <p>大阪大学大学院<br/>人間科学研究科教授<br/>小野田 正利 氏</p> |

**場所** 武庫川女子大学附属中学校・高等学校

【講義Ⅰ】図書館4階 AV1 教室

【講義Ⅱ】管理棟3階 多目的室Ⅰ

**研修会の様子**



## 令和元年度 教員免許状更新講習 報告

### 1. 講習一覧

#### (1) 必修領域(各 6 時間)

| 講習名                           | 対象職種(主な対象者)    | 担当者(●責任者)                      | 開講日      |
|-------------------------------|----------------|--------------------------------|----------|
| ①時代に向き合う教師力開発<br>(主として中高教員対象) | 全教諭 (主として中高教員) | ●北口勝也 (教育),<br>大津尚志 (学校教育センター) | 7/27 (土) |
| ①時代に向き合う教師力開発<br>(主として幼小教員対象) | 全教諭 (主として幼小教員) | ●矢野裕俊, 宇野里砂 (教育)               | 8/2 (金)  |

#### (2) 選択必修領域(各 6 時間)

| 講習名                      | 対象職種(主な対象者)                  | 担当者(●責任者)        | 開講日      |
|--------------------------|------------------------------|------------------|----------|
| ③小学校英語教育における理論と実践        | 教諭 (小学校教諭向け)                 | ●奥村真司 (教育)       | 7/29 (月) |
| ④教育相談 (いじめ及び不登校への対応を含む。) | 教諭, 養護教諭<br>(小, 中, 高教諭向け)    | ●佐藤安子, 佐藤淳一 (心福) | 7/31 (水) |
| ⑤学校, 家庭並びに地域の連携及び協働      | 教諭, 養護教諭, 栄養教諭<br>(幼, 小教諭向け) | ●西本望, 橋詰 和也 (教育) | 8/3 (土)  |
| ⑥新しい道徳教育の理念と実践           | 教諭, 養護教諭, 栄養教諭<br>(小, 中教諭向け) | ●押谷 由夫 (教育研究所)   | 8/5 (月)  |

#### (3) 選択領域(6 時間)

| 講習名                               | 対象職種(主な対象者)                   | 担当者(●責任者)                        | 開講日      |
|-----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|----------|
| ⑦図画工作の基本と創造的な表現<br>～立体・絵画制作～      | 教諭 (小学校教諭向け)                  | ●大畑幸恵, 山田 隆 (教育)                 | 7/29 (月) |
| ⑧教室における発達障害児への関わり方を考える            | 教諭, 養護教諭, 栄養教諭                | ●萱村俊哉, 新澤伸子 (心福)                 | 7/30 (火) |
| ⑨小説の解釈に正解はありますか?                  | 教諭 (小, 中・高 (国語) 教諭向け)         | ●山本欣司 (日文)                       | 8/1 (木)  |
| ⑩歌唱・ボディーパーカッション・<br>伴奏付けの演習       | 教諭 (幼, 小教諭向け)                 | ●生地加代, 和田垣究 (教育)                 | 8/5 (月)  |
| ⑪明日の授業で使える理科・生活科<br>と自然体験活動のネタ&コツ | 教諭 (幼, 小, 中 (理科・生活科)<br>教諭向け) | ●酒井達哉, 藤本勇二 (教育)                 | 8/6 (火)  |
| ⑫学校における食に関する指導                    | 教諭, 養護教諭, 栄養教諭                | ●高橋享子, 岸本三香子,<br>北村真理, 脇本景子 (食物) | 8/6 (火)  |
| ⑬体育の授業つくりと新体力テスト<br>の統計処理         | 教諭 (小, 中・高 (保健体育) 教<br>諭向け)   | ●長井勘治 (健康)                       | 8/7 (水)  |



## 2. 講習別申込者・許可者・受講者数一覧

| 講 習 名                         | 定員  | 申込者  | 受 講<br>許可者 | 受講者 |
|-------------------------------|-----|------|------------|-----|
| ①時代に向き合う教師力開発（主として中高教員対象）     | 80  | 111  | 111        | 86  |
| ②時代に向き合う教師力開発（主として幼小教員対象）     | 80  | 369  | 112        | 71  |
| ③小学校英語教育における理論と実践             | 50  | 28   | 28         | 18  |
| ④教育相談（いじめ及び不登校への対応を含む。）       | 45  | 134  | 70         | 49  |
| ⑤学校、家庭並びに地域の連携及び協働            | 70  | 314  | 104        | 65  |
| ⑥新しい道徳教育の理念と実践                | 60  | 54   | 50         | 27  |
| ⑦図画工作の基本と創造的な表現～立体・絵画制作～      | 25  | 94   | 40         | 24  |
| ⑧教室における発達障害児への関わり方を考える        | 70  | 480  | 100        | 63  |
| ⑨小説の解釈に正解はありますか？              | 50  | 76   | 76         | 56  |
| ⑩歌唱・ボディーパーカッション・伴奏付けの演習       | 30  | 257  | 45         | 24  |
| ⑪明日の授業で使える理科・生活科と自然体験活動のネタ&コツ | 35  | 233  | 55         | 39  |
| ⑫学校における食に関する指導                | 30  | 174  | 47         | 27  |
| ⑬体育の授業つくりと新体力テストの統計処理         | 40  | 62   | 56         | 34  |
| 合計                            | 665 | 2386 | 894        | 583 |

### 3. 事後評価アンケート

#### (1) 講習のよかった点

##### 1) 必修領域

- ・ 諸外国の教育の現状や最新の発達障害の定義など、具体的で分かりやすかったです。大学で学んでいたことを改めて学ぶことで現場に戻って実践しようと意欲が沸きました。
- ・ 午前中は文科省の通達をわかりやすく説明頂いてよかった。午後からは何となく実践していることを理論的に話し下さり根拠に基づいて自信を持って指導に専念できると思いました。
- ・ しばらく現場から離れているので新しい情報が知れて良かった。
- ・ 講師の先生が内容を工夫されていて、学習意欲がわく講習でした。
- ・ 生徒のアンケートに基づき、授業内容を決めて下さったのが、良心的だと思った。
- ・ 大変講習内容がわかりやすく、かつ、学べる内容でした。知らなかったことも多くあり、長時間の講義でしたが楽しく過ごせました。

##### 2) 選択必修領域

- ・ 来年度から全面実施される、外国語における理論やたくさんのアクティビティを教えてくださいました点。
- ・ 講義を聞くだけでなく、自分で考えたりやりとりをする場面があったので、実際の場面を想定して考えることができた。
- ・ 安全管理、危機管理、家庭との連携、協働については、現場での仕事をするなかでとても求めていることだったのでとても勉強になりました。
- ・ 道德教育の目標や評価、実際の授業でのポイント、模擬授業など、もりだくさんだったが、知りたいことが分かって良かった。(評価の書き方など)

##### 3) 選択領域

- ・ 講義では、教師として大切にしたい感性や図画工作でねらいを学べたことが良かった。演習、試験では、自分がやってみたいこと表現したいことを夢中になって楽しむことができた。子どもたちもこんなワクワク・ドキドキを味わっているのだと実感した。
- ・ 発達障害について詳しく知ることが出来て良かったです。またグループワークでは自身の勤務先以外の職種ではどのような問題（どのような行動の子がいるか）を知る事が出来て視野が広がりました。
- ・ 今までわかったつもりで読んでいた教材を今日、改めて読みなおし、講習を受ける中で学ぶべき点がたくさんあり良かったです。国語力とは論理的思考力というのにも心にひびきました。
- ・ ピアノの実践があり、声の出し方など教えて頂き、学生の時より今自分自身に必要なため、すごく勉強になりました。ピアノが苦手でも、うた、声で伝えていきたいなと思いました。
- ・ ネイチャーゲームやどんぐりゴマなど、実践的な内容であったので時間があっという間でした。とても楽しかったです。
- ・ 昨年度、給食が始まり、悩むことが多かったですが、受講を受ける中で再確認ができました。他校種の先生との交流もあり、情報を頂くことができ、少し前進できたように思います。
- ・ 実際にフライングディスクを体験することで、ルールや種類を知り、授業にいかしたいと感じた。

## (2) 次年度に向けての改善点

### 1) 必修領域

- ・グループワークをもう少しとりいれてほしかった
- ・昼食をとっていい場所など具体的に示してもらえると助かる。
- ・受付が少しわかりにくくて（紙面）もう少し建物や種変の写真も付けてもらえたらよかったなと思いました。
- ・受講できるチャンスがほしいです。講座をふやしてほしいです。抽選でもれてしまう可能性が高いので。

### 2) 選択必修領域

- ・他の先生方と意見交換する時間がもっとあってもよいと思う。せっかく集まったのに講義を受けるだけではもったいなく感じた。
- ・座席が決まった時点で、班分けをしておく方がよいと思う。
- ・本学での講習（選択）をもう少し増やしてほしい。
- ・受講者数を増員してほしい。
- ・自転車置き場希望します。

### 3) 選択領域

- ・上位校の授業ではなく、指導困難校における授業実践を学びたい。
- ・もう少し様々な職種との意見交流があってもよかったように感じる。
- ・質問できる機会が時間内にもっとあれば良いと思った。
- ・校種ごとの話し合いも取り入れてもらうと良かったです（時間があれば）。
- ・申込みの時点でもう少し講習の内容がどういうものか知りたかった。
- ・集合場所が分かりにくかったので、学校の地図等を載せて頂くと有難いです。

## (3) その他のご意見・ご感想

- ・グループディスカッションではいろいろな職種の方とお話しができて良かったです。話す内容的にも色々な方と話をしやすい内容だったので良かったです。
- ・来なければいけないという気持ちでなく、学びの場を得られるという気持ちで参加することができました。昨年度より、3 日間を母校で受講することができ、良かったです。有難うございました。
- ・豊富な内容を楽しく聴かせていただき大変勉強になりました。ありがとうございました。
- ・ありがとうございました。事務局の方もていねいなご対応でした。感謝しています。
- ・すばらしい施設で講習が受けられて良かったです。
- ・母校で講義を受けられ良かった。いろいろ振り返る良い機会になりました。
- ・受講申し込みの際に、授業時間がわかると助かります。
- ・キャンパスの地図がわかりにくくて迷った。外にも経路案内がほしかった。

## 『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（以下「センター」という。）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、次の各号に掲げる委員をもって構成し、委員は学校教育センター長（以下「センター長」という。）が委嘱する。

- (1) 第6セクター担当者
  - (2) その他センター長が必要と認めるもの
- 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：第6条に示される学術論文
- (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)

第6条 紀要に掲載する論文は、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)以外の論文（講演論文、作品解説等）

(投稿)

第7条 第5条の一項「第一部 論文」(以下「論文」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。

(論文審査)

第9条 投稿論文の審査は次の通りとする。

- (1) 投稿論文の審査は、所定の内規等に則り委員会が行う。
- (2) 投稿論文は、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、教師教育研究部門連絡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。



## 『学校教育センター紀要』第5号編集委員会

佐々木顕彦（武庫川女子大学）

古波藏 香（武庫川女子大学） 大倉健太郎（武庫川女子大学）

大津 尚志（武庫川女子大学） 鶴 宏史（武庫川女子大学）

## 編集協力者

遠藤 晶（武庫川女子大学） 池田 仁美（武庫川女子大学）

今村 一博（武庫川女子大学） 井谷 信彦（武庫川女子大学）

金子 健治（武庫川女子大学） 川西 慧（武庫川女子大学）

久米裕紀子（武庫川女子大学） Margaret Lieb（武庫川女子大学）

松下 良平（武庫川女子大学） 奥村 真司（武庫川女子大学）

鈴木 隆司（武庫川女子大学） 田中真由美（武庫川女子大学）

上田 和子（武庫川女子大学） 山口 豊（武庫川女子大学）

山本 泉（武庫川女子大学）

## 英文校閲

奥村 真司（武庫川女子大学）

## 訂正のお知らせ

武庫川女子大学「学校教育センター年報」第4号収録の、  
乾敬子先生「『児童英語』における Storytelling の実践」の  
英語タイトルに誤りがございました（p.149）。  
著者ならびに読者の皆様には大変ご迷惑をおかけしました。  
訂正してお詫び申し上げます。

誤 Storytelling for teaching english to children

↓

正 Storytelling for teaching English to children

|        |                                              |
|--------|----------------------------------------------|
| 編集及び発行 | 武庫川女子大学 学校教育センター<br>〒663-8558 兵庫県西宮市池開町6番46号 |
| 発行日    | 2020年 3月31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.5

2020

Mukogawa Women's University Research Center for  
School Education and Childcare