ISSN 2435-340X

学校教育センター紀要

第 7 号

武庫川女子大学 学校教育センター

2022 年 2 月

目 次

第一部　論文
【原著論文】
ゼロ年代日本の教育言説にみるエネルギー概念の用法と意味
井谷　信彦 ・・・

第一部

論　　文

【原著論文】

ゼロ年代日本の教育言説にみるエネルギー概念の用法と意味

The Concept of Energy in 2000s' Educational Discourse in Japan

井谷　信彦*

Nobuhiko Itani*

要旨

本論稿の課題は，ゼロ年代（西暦 2000 年～2009 年）の教育言説に見られる「エネルギー」という概念の調査・解釈をとおして，この概念の用法と意味を明らかにすることにある。このために本論稿は，この時期に刊行された教育関係の雑誌記事のうち「エネルギー」をタイトルに掲げているものを調査対象として，記事の趣旨とエネルギーとの関連，エネルギーという用語の定義，エネルギー現象についての描写を精査したうえで，従来の教育学の学術論文に見られるエネルギー概念の規定を立脚点として，個々の記事に用いられているエネルギー概念の解釈に取り組む。これによって，ゼロ年代の教育言説に見られるエネルギー概念の規定として，（Ⅰ）活動の原動力，（Ⅱ）無規定な活動性，（Ⅲ）心身の充足，（Ⅳ）性格決定の要因という 4 つの意味内実が照明される。

キーワード：エネルギー，教育相談，学習意欲，エゴグラム，組織改革

１．序論：本論稿の課題

1-1. 課題の概要

本論稿の課題は，ゼロ年代（西暦 2000 年～2009 年）の教育言説に見られる「エネルギー」という概念の調査・解釈をとおして，この概念の用法と意味を明らかにすることにある。このために本論稿は，この時期に刊行された教育関係の雑誌記事のうち「エネルギー」をタイトルに掲げているものを調査対象として，記事の趣旨とエネルギーとの関連や，エネルギーという用語の定義，エネルギーという現象に関する描写などを精査したうえで，個々の記事で用いられている概念の意味の解釈に取り組む。これにより，ゼロ年代の教育言説のなかでエネルギーと呼ばれる現象がいかに理解されていたのか，一定の一般性をもつエネルギー概念の概念図を描くことができると期待される。教育に関わる言説のなかで無規定なまま用いられることの多いエネルギー概念の意味を見定め，エネルギーという現象の特徴を照明するための探索の端緒を築くことが，本論稿の中心課題である。

1-2. エネルギーをめぐる従来の教育理論

教育をめぐる言説のなかでエネルギー（energy）という言葉が用いられる例としては，Ⓐ物理学，化学，生物学など自然科学の各分野の術語として用いられる場合のほか，Ⓑこれらの術語を踏まえて「エネルギー問題」や「エネルギー革命」のように理科や社会科などの各教科の主題として取りあげられる場合に加えて，Ⓒ児童生徒のエネルギー，教師のエネルギー，学校のエネルギーといったように，科学用語や教科内容からは区別された意味で用いられているケースが散見される。本論稿が主題とするのは特にⒸの例に見られるようなかたちで理解・使用されているエネルギー概念である。ⒶやⒷに見られるエネルギーという術語が各分野の概念連関に基づいて明確な規定を与えられているのにたいして，Ⓒのような用例の場合にはエネルギーという言葉の定義を曖昧にしたまま用いられている

＊ 教育学科准教授

ケースが多く見られる。教育言説のなかに見られるⒸの例のようなエネルギー概念は，この無規定性ゆえに豊かな意味の広がりと自由な用法を認められている一方で，人々の耳目を惹くマジックワードとして無自覚に利用されているケースもあるように思われる。

英語の「energy」はラテン語の「energia」およびギリシャ語の「ἐνέργεια」（エネルゲイア）を起源とする。「energy」は一般に，①身体的・精神的な活動を行うための力強さ，努力，熱意や，②何かを行うために傾けられる身体的・精神的な努力，③機械を動かしたり熱を産み出したりするために用いられる燃料のような力の源泉，④物質や放射線がその質量，運動，電荷などによって仕事をするための能力といった意味で，日常会話から学術論文まで幅広く用いられている(1)。これらの語義と前段落に整理された「エネルギー」の用法を対照するなら，さしあたり語義③④は用法ⒶⒷと，語義①②は用法Ⓒと，類縁性が高いと見ることができる。

教育学の学術論文のなかでエネルギーと呼ばれる現象が扱われる場合には，当然ながら，上記ⒶやⒷのように自然科学の各分野の術語や各教科の主題として言及されるケースが多い。これと比較すると，Ⓒに見られるような児童生徒のエネルギー，教師のエネルギー，学校のエネルギーなどを分析の主題とする論稿は，かなり数が限られている。このⒸの用例と類縁性の高いテーマを扱った教育学の著作としては，児童，生徒，教師，保護者などのもつ「心のエネルギー」あるいは「心的エネルギー」を主題とする，教育心理学や教科教育学などの諸論稿が貴重な先駆である。なかでも複数年にわたる蓄積と複数名による検証が見られる論稿群としては，①菅野純らによる「精神的充足」の測定を主題とする一連の論稿や，②中村重太らによる「学びの心的エネルギー」を主題とする諸論稿，および③エゴグラムを用いた性格診断を主題とする多数の論稿がある。以下本論稿は，特に断りのある箇所を除いてエネルギーという言葉をⒸの意味で用いることにし，ⒶⒷⒸを区別しなければならない場合には，「エネルギーⒶ」「エネルギーⒷ」「エネルギーⒸ」のようなかたちで記すことにする。

教育心理学者の菅野純は，1989 年刊行の『児童心理』に掲載された記事のなかで，子どもの不適応行動の要因を「精神的エネルギーの欠如」と「耐性の欠如」に見てとり，これらに照らして児童理解のための図式を示してみせた(2)。ここに菅野自身の学校教育相談の経験に基づいて提示された「精神的エネルギー」という概念は，2002 年に刊行された綿井雅康との共著論文のなかで「精神的充足」へと置き換えられ，中学生・高校生の自己理解および自己教育を助ける心理評価尺度の基礎概念として採用されている(3)。菅野による精神的エネルギーの説明は「意欲の源」と簡明であり，精神的充足は「実際の行動を生起させ持続させるもの」とも説明されている(4)。菅野は子どもが精神的充足を得るための条件として，①安心感，②楽しい体験，③認められる体験という 3 つの要因に注目している(5)。「精神的充足・社会的適応力」評価尺度（通称 KJQ）は上記 2002 年に実務教育出版から販売が開始されており(6)，以後も菅野と綿井を中心とする調査グループによる検証が重ねられ，教育相談や学級運営などへの活用事例も複数報告されてきている(7)。

理科教育学者の中村重太は，1994 年刊行の『授業方法ハンドブック』の第 4 章「理科授業方法」のなかで，1989 年告示の学習指導要領に示された「新しい学力観」にもとづいた，「新しい理科指導」の在りかたを提起している。このとき「学習指導のための条件」の 1 つとして提示されているのが，学習者を学習行動へと駆りたてる学習意欲としての「心的エネルギー」である(8)。別の論稿の説明によれば，ここでいう心的エネルギーとは「子どもが自らを学習にかりたて，学習を支え，方向づけ，最後まで継続させる推進力となるエネルギー」あるいは学習の「原動力」のことである(9)。中村らにより提起された心的エネルギーの概念は，前掲の『授業方法ハンドブック』以後，現職の教員らとの協働による調査をとおして，詳細に検証されてきている(10)。また，中村重太・稲垣浩俊（2004）は，

ピアジェやヴィゴツキーなど心理学者の理論を基礎として，これまで児童生徒へのアンケートや授業実践の分析から導き出されてきた心的エネルギーの概念に，発達心理学，認知心理学，行動心理学，社会心理学などの観点から根拠を与えている(11)。

「エゴグラム」（egograms）はアメリカの精神科医デュセイによって開発された性格診断の技法である。デュセイは，言動や対人関係の特徴から読み取られる個人の自我状態を，CP＝批判的親，NP＝養育的親，A＝大人，FC＝自由な子ども，AC＝従順な子どもの 5 つに分類している。この 5 つ各々の自我状態に配分されている精神エネルギー（psychological energy）の高さを棒グラフで表したものがエゴグラムである。個々の自我状態に配分されるエネルギーの高低によって，個人の生きやすさ／生きづらさ，心身の好調／不調，対人関係の円満／不和などが生じるのだと考えられている(12)。元来は交流分析の理論にもとづく心理療法のために開発されたエゴグラムであるが，以後現在に至るまでに，医療，看護，教育など様々な分野に転用されてきている(13)。エゴグラムの教育への活用例としては，伊東里容の論稿のように児童，生徒，学生などの自己理解の向上のためにエゴグラムを利用したもの，森範行の論稿のように特定の取り組みの前後で対象者らのエゴグラムの変化を調査したもの，豊田弘司・多根井重晴の論稿のように特定の行動や個人の属性とエゴグラムとの関連を分析したものなど，幾つかの類型を見ることができる(14)。

以上，エネルギー概念が自然科学の術語や教科の用語とは区別された意味で用いられている使用例のうち，特に複数年にわたる蓄積と複数名による検証を経ているものを概観してきた。興味深いことに，各々の論稿がエネルギーとして捉えている現象は三者三様であり，エネルギー概念の用法や意味には明確な違いがある。菅野のいう「精神的充足」とは，安心感，楽しい体験，他者の承認によって蓄積される「意欲の源」のことである。中村が定義している「心的エネルギー」とは，児童らを学習活動へと駆りたて学習活動を支える「意欲」あるいは「原動力」のことをいう。エゴグラムの理論に見られる「精神エネルギー」とは，5 つの自我状態へと配分されて，個人の性格や言動を決める要因である。これらの規定から「心の」や「学びの」などの修飾語による限定を取り除いて，身体や学び以外の活動にも開かれたエネルギー概念単体を見定めるなら，各々の概念規定から，「心身の充足」，「活動の原動力」，「性格決定の要因」という 3 つの意味内実を析出することができる。これら三者のエネルギー概念はいずれも，個人の活動や性格を規定している一種の「力」を意味しているが，概念の内実や射程に大小の相違が見られることは明白だろう。

1-3. 課題の再提示

こうして本論稿は改めてエネルギーと呼ばれる現象の多面性とエネルギー概念の多義性に直面することになる。教育学においてエネルギーと呼ばれる現象を主題とする従来の学術論文は，あるものは教育相談や授業実践の経験にもとづいて，あるものは心理学の理論にもとづいて，エネルギー概念に各々異なる規定を与えていた。経年による蓄積のない単発の学術論文や，論文以外の雑誌記事などにおける用法もあわせると，エネルギー概念の多義性はより広がりを見せるものと予測される。管見によるかぎり，これらの種々様々なエネルギー概念の用法や意味を整理するための探索は，これまでのところ公にされていない。

こうした課題意識にもとづいて次節以降では，単発の学術論文や一般の雑誌記事などにおける用例にも注目しながら，教育言説におけるエネルギー概念の用法と意味の内実を探索することにしたい。このとき，数多ある教育関係の雑誌記事すべてを調査対象とすることは困難であり，また社会の変化や学問の発展にともなって概念連関も変化してゆくことが予想されるため，以下では特にゼロ年代＝

2000 年～2009 年の教育言説に的を絞って分析することにしたい。この時期の言説に目を向けるのには以下の 3 つの理由がある。①「エネルギー」という言葉をタイトルに掲げた教育関係の雑誌記事の数がこの時期に最も多く見られること，②本節に見てきた菅野ら・中村らによるエネルギーに主眼を置いた論稿も主としてこの時期に発表されていること，③「エゴグラム」をタイトルに含む教育関係の雑誌記事もこの時期に最も多く見られることの 3 つである(15)。教育とエネルギーの関係が最も注目を集めていたゼロ年代の雑誌記事に見られるこの概念の用法と意味を明らかにすることにより，この時代の教育言説のなかでエネルギーと呼ばれる現象がいかに理解されていたのかを照明することが，次節以降の課題である。

２．ゼロ年代の雑誌記事にみるエネルギー概念の用法

本節の課題は，ゼロ年代の教育関係の雑誌記事を対象とする調査をとおして，この年代の教育言説に見られるエネルギー概念の用法を明らかにすることにある。

2-1. 調査対象と調査方法

CiNii 論文検索にて，キーワード「教育」，タイトル「エネルギー」として得られた検索結果から，教育／教育学と直接関係のない記事およびエネルギーⒶやエネルギーⒷを主題とする記事を除外することによって，エネルギーⒸを主題とする 141 件の記事が得られた。このうちゼロ年代＝2000 年～2009 年に刊行された記事は 56 件だった（表 1)。以下本節はこれらの記事に見られるエネルギー概念の用法を精査していく。最初に，①個々の記事の趣旨とエネルギーとの関係を領域ごとに整理する。次に，②各記事に見られるエネルギー概念の定義・説明を明らかにする。最後に，③エネルギー現象の所在や働きなどについての描写を整理する。以上の調査によって，ゼロ年代の教育言説に見られるエネルギー概念の意味を照明するための端緒が築かれることになると期待される。なお，以下の議論のなかで調査対象の雑誌記事に言及するさいは表 1 中の番号で表示することにする。

表１　記事または特集のタイトルに「エネルギー」を含む教育関係の雑誌記事（2000 年～2009 年）

No.	著　者	タイトル	掲載雑誌	刊行年
1	中村 重太 岩田 秀雄	理科の学習における子どもの主体的行動に関する研究 ：授業における心的エネルギーの喚起と教師のかかわり	福岡教育大学紀要 第 4 分冊 (49)	2000
2	大村 幸津江	気づきは感動，感動はエネルギー (ママの反省)	子供にまなぶ家庭教育 (31)	2000
3	畠山 芳雄	伸びる人の本質：能力開発原論(6)説得のエネルギーと技術	人材教育 12(1)	2000
4	中村 重太 稲垣 浩俊	学習の心的エネルギーを重視した理科授業の試み	教育実践研究 (8)	2000
5	鳴澤 實	エネルギーの蓄積と借金の取り立て (巻頭言)	幼児の教育 99(4)	2000
6	倉沢 均	教師に豊かな感性とエネルギーが：学習観と子供が変わる (「しらうめ活動」の実践から)	現代教育科学 43(7)	2000
7	中村 重太 鐘江 貴子	子どもの情意面を重視した理科学習指導のあり方 ：心的エネルギーを高める授業モデルの提案	福岡教育大学紀要 第 3 分冊 (50)	2001
8	大塚 則弘	教育研修のすすめ方で勝ち組になる処方箋(10) 現場のエネルギーを奪わない研修	企業と人材 34(761)	2001

9	石子 順	文化・教育 手塚治虫の 21 世紀にむけたエネルギー	CEL (56)	2001
10	新富 康央	変革へのエネルギーを燃やし続ける：佐賀大学	現代の高等教育(431)	2001
11	潮崎 通康	"体験学習"は，人間性を回復し変革のエネルギーを生みだす	人材教育 13(9)	2001
12	辻 秀雄	よみがえる Human Theater (10) 落語教育に心血注ぐ。時代の語り部。還暦を過ぎてなお意気軒昂，そのエネルギーとパワーの魅力に迫る：落語家・三遊亭圓窓	よみがえる 13(10)	2001
13	右谷 浩	反転のエネルギー：『体験』と『触発』が生み出すもの	高校のひろば 46	2002
14	磯邉 厚子	スリランカ看護教育プログラムに参加して ：エネルギッシュな看護学生とともに※	看護教育 43(1)	2002
15	竹迫 和代	『創設場参画』のプロセスと推進エンジン ：人々の「内なるエネルギー」による創場をめざして	社会教育 57(5)	2002
16	梅林 裕美	地域住民の知識と経験が学校を変えるエネルギーに ：静岡県磐田市立磐田中部小学校協議会「泉の会」	総合教育技術 57(3)	2002
17	滝 一二三 白石 恵理子	A 君の活動・学習エネルギーの発見と通常学級での教育	障害者問題研究 30(2)	2002
18	稲垣 浩俊	子どもの「学びの心的エネルギー」を心理学的に位置づける一考察	日本科学教育学会研究会研究報告 18(3)	2003
19	原田 啓子	楽しさは，心のエネルギー!! ：裕太くんのこだわりの心と言葉を受け止めて	人間と教育 (39)	2003
20	折茂 和久	高等専門学校における学生のエネルギーと教育への期待	精密工学会誌 69(1)	2003
21	森井 洋子	遠回りでも支援の「場」を用意すること：教師にできるのは，もつれた糸をほぐす作業を本人が安心して行える「場」を用意することです(特集 1 遠回りでも子どものエネルギーを引き出すかかわり)	月刊学校教育相談 17(3)	2003
22	和井田 節子	問題に直に向き合いたくない，だけどヒントが欲しい：子どもが問題を乗り越えるために，学校にしかできない対応があるように思います(特集 1 遠回りでも子どものエネルギーを引き出すかかわり)	月刊学校教育相談 17(3)	2003
23	金子 由美子	よりよく見られたい，「つくり話」も人をささえる：「つくり話」を責めるのではなく，切ない気持ちを温かく受けとめてあげたかったのです(特集 1 遠回りでも子どものエネルギーを引き出すかかわり)	月刊学校教育相談 17(3)	2003
24	伊藤 修一	ときには見て見ぬふりすることも：「それくらい」のことが，とても難しくて，容易にはできないことだってあるのだと思います(特集 1 遠回りでも子どものエネルギーを引き出すかかわり)	月刊学校教育相談 17(3)	2003
25	中原 裕見子	こころのエネルギーを蓄える術を学ぶ：心理検査とワークブックを融合させた KJQ は，子どもも教師も保護者も元気にしてくれます	月刊学校教育相談 17(3)	2003
26	土田 達夫	若者にあるエネルギーの活用：開かれた学校を目指して	日本私学教育研究所紀要 38(1)	2003
27	無記名	教育の広場 教育新体制に立つ教師のいま：40 代が中心の小中高校 望まれる若いエネルギーの注入 改革の切り札"民間人校長"に期待	ニューライフ 50(6)	2003
28	中村 重太	子どもの学習エネルギーを重視した理科授業の展開	理科の教育 52(8)	2003

29	菅野 純	菅野純の相談室：先生，一緒に考えましょう!(6)思春期の入り口にいる子どもの心理：今月のキーセンテンス エネルギーの行き場を失う子どもたちと，"育児後"の生き方を問われる親たち	月刊学校教育相談 17(11)	2003
30	田中 博	スーパーサイエンスハイスクール ：わが校の実践(3)エネルギーに満ちた生徒を育てる	週刊教育資料 (818)	2003
31	永野 佑子	障害児に性教育を!!：性は生きるエネルギー 発達の要 そして人権	Sexuality (13)	2003
32	中村 重太 稲垣 浩俊	子どもの「学びの心的エネルギー」を看取る評価方法の開発 ：一枚ポートフォリオと VTR 分析の比較を通して	日本科学教育学会研究会研究報告 19(2)	2004
33	大野 祥子 平山 順子 柏木 惠子	育児期男性の生活スタイルと自己の生き方への認識：仕事・家庭・個人的活動へのエネルギー投入バランスの異なる 3 タイプの比較	発達研究 18	2004
34	中村 重太 稲垣 浩俊	「学びの心的エネルギー」に関する基礎的研究(1)	福岡教育大学紀要 第 4 分冊 (53)	2004
35	矢内 忠	先進校レポート/「副教本づくりを通して，教師のカリキュラム構成力を培う」：愛知県犬山市の取り組みから 写真 1 カットにこだわる副教本づくりが有形無形のエネルギーになる	総合教育技術 59(1)	2004
36	村上 龍 上杉 匡史 猪俣 理恵子 衛藤 俊明	座談会 村上龍と新採用教職員 閉塞感からの脱出 ：希望とエネルギーをつくりだすヒント	教育評論 (684)	2004
37	有賀 誠門	響く五感エネルギーの確保	21 世紀の音楽入門 7	2005
38	嶋崎 博嗣	幼稚園教育 幼児の生活と心身の健康 ：心身の健康を促す「繋がり」というエネルギーに着目して	初等教育資料 (790)	2005
39	高 賢一	学校復帰への意欲とエネルギーが蓄積された A さん	月刊学校教育相談 19(11)	2005
40	上條 恭子	その子のエネルギーや健康度に合わせた支援	月刊学校教育相談 19(11)	2005
41	市村 菜穂子	家庭・技術家庭 家庭実践へ向かう行動エネルギーを育む学習過程の工夫：ジャガイモを使った調理実習を通して	教育実践研究 16	2006
42	佐野 健二	子供たちからもらうエネルギー	化学と教育 54(8)	2006
43	北條 博幸	事例で学ぶ教育相談的アプローチ救急センター(3) 自己肯定感の育成こそ成長のエネルギー	月刊生徒指導 36(7)	2006
44	無記名	今月の保健室訪問(107)素直な子どもたちからエネルギーをもらって 長野県東御市立祢津小学校	心とからだの健康 ：子どもの生きる力を育む 11(2)	2007
45	武田 梓	女の子のエネルギーをどこへ向けるか	教育 57(7)	2007
46	和田 成	特集 がんばれ!公立校!! PTA の善意とエネルギーを学校経営に生かすには：「協働」意識を高めて信頼し合おう	教育ジャーナル 46(7)	2007
47	殿岡 翼	潮流 全国障害学生支援センター代表 殿岡翼氏に聞く(下) 自分のやりたいことにエネルギーを	週刊教育資料 (999)	2007

48	飯田 真理子 松本 純一郎 船越 正康 滝 省治	児童期の精神発達に関する性差について 2) UK 法による心的エネルギー水準＝作業量の性別比較	日本体育学会大会 予稿集 58(0)	2007
49	山崎 弥生 三村 隆男	小学校キャリア教育の実践と指導・助言(12)"夢"実現への思いを内発的な学習エネルギーとして，主体的に生きる子どもの育成を目指して：理科・算数科学習からはじめる「キャリア教育(生き方探求教育)」	進路指導 81(3)	2008
50	遠藤 正芳	実践! 校長塾(13)学校の個性を生かし，「学校力」を高める(2)公募校長奮戦記<教職員のエネルギーを引き出す>	週刊教育資料 (1034)	2008
51	渡辺 研	子どもの背中をポンと押して，大人の仲間入り! ：生命のエネルギーに満ちた世代のツボはどこ？	教育ジャーナル 47(5)	2008
52	越智 典子	すぐあきらめる子にエネルギーの補給を	月刊学校教育相談 22(11)	2008
53	和田 美佐	同僚との関係からエネルギーを：アサーティブな自己表現のすすめ	月刊学校教育相談 22(13)	2008
54	千々布 敏弥	今日からできる元気な職場づくりのテクニック(第 5 回) コーチング(中)聞きたいことを聞くのではなく，相手の言いたいことを聴く。そうすると相手のエネルギーが高まる	週刊教育資料(1076)	2009
55	吉田 順	親のかかわりはジワジワと子どもにエネルギーを補給する	月刊学校教育相談 23(11)	2009
56	青島 大輔	トレーナー教育の現場から(新連載) 学生たちのエネルギーを発揮できる場をつくる	月刊トレーニング・ジャーナル 31(10)	2009

※CiNii は「ー」（長音記号）を判別しないため「エネルギッシュ」も検索結果に含まれている。

2-2. 調査① 雑誌記事の趣旨とエネルギーとの関係

最初に，調査対象の雑誌記事の趣旨とエネルギー現象との関連を整理しておこう。

記事 1，4，6，7，18，28，30，32，34，35，38，41，49，56 には，教科指導や幼児教育などの観点から，学習活動や教育活動などに関わる児童，生徒，学生，教師らのエネルギーの高揚または増進についての知見が記されている。記事 5，19，21，22，23，24，39，40，43，52，55 は，教育相談や生活指導などの観点から，当該の児童，生徒，学生らに欠乏しているエネルギーの補給または蓄積を主題としている。記事 8，10，11，13，15，16，46，50 は，学校や企業といった組織の運営・改革に関わるエネルギーの増進や活用などに主眼を置いている。記事 12，14，17，20，26，27 は，学習活動や教育活動などに関わる児童, 生徒, 学生, 教師あるいは落語家らのエネルギーに関する認識，感嘆，活用への期待などを綴っている。記事 42，44，53，54 は，学校教師や講座講師が児童生徒らから受けとるエネルギーや，教職員が同僚とのあいだで与えあうエネルギーなど，人々のあいだを行き交うエネルギーに論及している。記事 29 と 45 には，エネルギーの宛先を見つけられない児童が「いじめ」や「逸脱行動」に走ってしまう問題や,「悪いことばかり」に向けられた児童のエネルギーを「どこへ向けるか」という課題が提示されている。

このほか，記事 2 は主に家庭教育講座の学びから得られた感動のエネルギーに言及している。記事 3 は他者の説得のために心のエネルギーが要求されることを説いている。記事 9 は感性の重要性を訴

えかける手塚治虫の創作のエネルギーについて綴っている。記事 25 は菅野純の KJQ の教室における活用方法を紹介している。記事 31 は「性は生きるエネルギー」として障害児への性教育の重要性を説いている。記事 33 は育児期にある男性の生活スタイルをさまざまな活動への「エネルギー投入割合」を指標として調査している。記事 36 は学校現場の「希望とエネルギー」の回復をテーマとした座談会の記録である。記事 37 には「響き」をエネルギーとして捉える著者の音楽／音楽教育の実践と哲学が綴られている。記事 47 は自分の「やりたいこと」にエネルギーを傾けるのなら「サポートしてもらうことは恥ずかしいことではない」という，障害学生への言葉を記している。記事 48 は児童期の発達に見られる性差を UK 法による「心的エネルギー水準」の比較によって明らかにしている。記事 51 は「生命のエネルギーに満ちた」生徒に関わる中学校の特徴ある実践を紹介している。

この調査結果から，広く教育という営みに関わるさまざまな領域の記事において，エネルギーと呼ばれる現象が話題となっていることが見てとれる。第 1 節にみた各論者が主題としていた教育相談や教科の学習／指導や心理検査だけでなく，組織の運営，障害児童・学生の支援，社会教育などの領域においても，エネルギーは重要な役割をもった現象として論及されている。ここにはエネルギーと呼ばれる現象に関心を置いた教育言説の対象となる領域の広さを窺うことができる。

2-3. 調査②　エネルギー概念の定義・説明

次に，個々の記事に見られるエネルギー概念の定義・説明を抽出してみよう。

中村重太らによる「心的エネルギー」の定義を別とすれば，エネルギーという用語の意味を明確に定義している記事は稀であった。唯一記事 3 だけが「強い心のエネルギー」を「何がなんでもそれを実現してみせるぞという堅い決意」として定義している。この「堅い決意」を我々を他者の説得へと駆りたてる一種の「力」として捉えてもよいとすれば，記事 3 の定義は「活動の原動力」という規定と類縁性が高いと見ることもできるだろう。他の記事には――明らかに学術論文の体裁をとっているものも含めて――エネルギーという用語の定義は見られなかった。なるほど，これらの記事の著者はエネルギー概念の意味を自明なものとみなしており，詳細な説明を要するものではないと判断したのかもしれない。とはいえ，各々の記事が取り扱っている領域や著者が取り組んでいる問題などの違いによって，エネルギー概念の内実と射程に大小の差異が認められることも事実である。個々の記事におけるエネルギー概念の異同に関しては次節に改めて検証することにしよう。

このほか，厳密な定義とはいえないが「○○○はエネルギー」や「○○○というエネルギー」などのように，別の現象をエネルギーとして説明している記事が複数見られた。「○○○」に挿入されるのは，例えば，感動，「頑張りたい」という想い，楽しさ，性，響き，繋がり，種々の感情などである。これらの説明を個々の著者がエネルギー概念に好き勝手な意味を読み込んだものとみなして批判することもできるだろう。しかし別な視点から見るなら，このように様々な現象を包摂することができる意味の開放性に，エネルギー概念の特徴があると捉えることもできる。したがって，上記のように別の現象をエネルギーによって／エネルギーとして説明している用例もまた，エネルギー現象がいかに理解されているのかを照明するうえで重要な示唆を含んでいるといえる。

なお，記事や特集のタイトルには「エネルギー」が掲げられているが，本文にはエネルギー概念の用例が見られない記事も，10 件以上見られた。これらの記事のなかには，「エネルギー」が耳目を集める便利なキーワードとして利用されているケースも，一定数あるものと推測される。

2-4. 調査③　エネルギー現象に関する描写

最後に，エネルギー現象の所在や働きなどについての描写を確認しておこう。

文脈から推測されるものを含めると調査対象 56 件のうち大半の記事が，「子ども」や「教職員」のように個人あるいは集団としての人間をエネルギーの所有者として扱っている。ここにはエネルギーが主に「人間の所有対象として」理解されている事実を窺い知ることができる。「大学」や「現場」や「組織」なども人間の集団として捉えるとすれば 56 件すべての記事が人間のエネルギーに言及していることになる。なかでも 40 件近くを占めているのが児童，生徒，学生などのエネルギーに論及している記事である。次いで多いのが教師のエネルギーを扱った記事 7 件，保護者のエネルギーを扱った記事 3 件であるから，児童，生徒，学生などのエネルギーへの関心の高さは明白だろう。唯一記事 37 だけが人間のみならず「自然，人間，動物，植物，作品，音楽」など「すべて」の存在者に「響き」としてのエネルギーの存在を認めている。

人間からエネルギーにたいする働きかけとして最も多く見られたのは，対象者のエネルギーを高揚あるいは増進させる働きかけである。対象者のエネルギーを高揚あるいは増進させる働きかけには，「喚起」や「醸成」などのように対象者の内側から引きだす方向のものと，「与える」や「補給」などのように対象者の外側から送りこむ方向のものが見られる。また，「生みだす」や「作りだす」のように元々エネルギーが無かった場所に新たに湧出させるような働きかけもあれば，「育む」や「高める」のように元々あったエネルギーを増強させるような働きかけも見られる。こうしたエネルギーの高揚あるいは増進に関する言葉遣いの違いは，それぞれの記事の著者のエネルギー観の差異のみならず，人間観や教育観などの差異をも示唆しているようで興味深い。

次に多く見られる働きかけはエネルギーの使用あるいは消費に関わるものである。これに関しても例えば「生かす」，「傾ける」，「割く」，「費やす」，「使う」，「投入する」など様々な表現が見られる。エネルギーの使用対象として最も多く言及されているのは児童生徒らによる学習活動であり，ほかにも学校や企業などの組織の改革や，教師らによる教育活動，児童生徒らが抱えている問題の解決などが取りあげられている。「いじめ」や「逸脱行動」や「悪いこと」などのいわゆる「問題行動」に向けられたエネルギーが話題になることもあるが稀である。エネルギーを学習活動，組織改革，教育活動などの前向きな活動に使用することが，エネルギーの高揚・増進に次いで，「エネルギー」をタイトルに掲げる記事の大きな関心の 1 つであることがわかる。

エネルギーの動きや働きをあらわす語句としては，「高まる」や「大きくなる」のように高揚または増進をあらわす語句や，「寄与する」や「力になる」のように所有者の活動への貢献をあらわす語句が見られた。このほか著者が児童生徒のエネルギーに癒されたこと，感心したこと，圧倒されたことが綴られた記事や，手塚治虫の創作のエネルギーが後世の人々に「感性の大事さを訴えかけて」いると書いた記事もある。また児童，学生，保護者らのエネルギーを「すさまじい」や「すごい」や「想像以上だ」と形容している記事も見られた。とはいえ，ある個人や集団のエネルギーが他の個人や集団に与える影響を詳細に明らかにした記事は見られなかった。こうした用例からは，エネルギーという現象が第一に個人の活動に寄与するべきものとして，第二にこれによって他者を感心させたり何かを訴えかけたりするものとして，体験され理解されていることが読み取れる。

３．考察：ゼロ年代の教育関係の雑誌記事にみるエネルギー概念の意味

本節の課題は，第 2 節の一連の調査結果にもとづいて，第 1 節に検証された 3 つの概念規定を立脚点としながら，個々の記事に見られるエネルギー概念の意味を読み解くことである。

調査②によって明らかにされたように,「エネルギー」をタイトルとして掲げた教育関係の雑誌記事は，多くの場合にこのエネルギーという用語に定義を与えていない。また，エネルギー現象に関する記述が本文中には見られない記事も散見された。このため，エネルギー概念の意味を各記事の著者の説明によって「確認」することは，多くの記事において叶わないことになる。したがって，これらの雑誌記事に見られるエネルギー概念の意味を明らかにしようとするのであれば，個々の記事の趣旨やこの概念が使われている文脈に照らして意味を「解釈」することが求められる。次項以降の課題は，個々の記事の全体の趣旨に照らしてエネルギー概念の意味を読み解くことで，これを元にゼロ年代の教育言説に見られるエネルギー概念の概念図を描くことにある。

第 1 節において，従来の教育学の学術論文に見られるエネルギー概念の意味は,「心身の充足」と,「活動の原動力」と,「性格決定の要因」の 3 つに整理された。KJQ の紹介を主眼とする記事 25 は，無論エネルギーを「精神的充足」として捉えている。児童の家庭実践への意欲を「行動エネルギー」と呼ぶ記事 41 は，エネルギーを「活動の原動力」として捉えている記事の典型である。エネルギーを明確に「性格決定の要因」として捉えている記事は調査対象のなかには見られなかった。個々の記事のエネルギー概念については次項以降に詳しく見ていくことにしよう。

3-1. 考察①　「心身の充足」と類縁性の高いエネルギー概念

記事 21，22，23，24 は,「腑抜け」のようになった不登校の生徒（21),「心の安定を欠いている」対人不安や摂食障害の生徒（22),「つくり話」の世界に逃避をしている生徒（23)，仲違いをしている女児ら複数の児童（24）などについて，教師による支援と児童生徒の変容を綴っている。これら 4 件の雑誌記事はいずれも,「遠回りでも子どものエネルギーを引き出すかかわり」と題された特集に寄稿されたものであるが，個々の記事のタイトルや本文にはエネルギーという言葉は用いられていない。このため個々の著者がエネルギーという現象をどのように捉えているのかを記事の内容から読み解くことが求められる。4 件の記事に共通しているのは，教師による児童生徒の深い承認や，安心・安全な環境の設定，楽しさを伴う活動の提案など,「精神的充足」の条件と重なりあう要因が，児童生徒の「エネルギーを引き出す」働きかけの特徴として見られる点である。加えて，これらの記事のなかでエネルギーの欠乏あるいは不足として捉えられているのは,「腑抜け」のような状態や,「心の安定」の欠如，現実の生活からの逃避,「普通の子」なら当然できることができないような状態などである。このためこれらの記事に見られるエネルギー概念は，特定の活動に向けられたエネルギーではなく，生活全般を支える「精神的充足」と高い類縁性をもっていると見ることができる。

このほか学校生活に馴染めない児童や,「すぐあきらめる」児童,「がんばりのきかない」児童などについて書かれた記事 19，52，55 などに見られるエネルギー概念にも類似の特徴が見られる。例えば,「すぐあきらめる子」と「あきらめない子」の違いを「エネルギー量」の問題として捉えた記事 52 には，他者から存在を認識されており配慮されていると思えることが「エネルギーを取り入れるための準備状態」であり，このような他者からの言葉，思い，行為を受け取ることによってエネルギーが蓄えられるのだと綴られている。著者はまた,「栄養バランスのとれた食物」が「体にも」「心にも」エネルギーを与えてくれるとして，心身両面を視野に入れたエネルギーの補給を説いている。以下の各項において論及される記事 37 や記事 38 にも身体のエネルギー（省エネ）に関する記述を見ることができる。ここには,「心のエネルギー」としての「精神的充足」という概念規定から「心の」という修飾による限定を取り去って，心身両面を射程に含めた「心身の充足」へと，エネルギー概念の射程を拡大するべきことが示唆されている。なるほど，身近な他者との関係のなかで蓄積される「心の」

エネルギーと同じように，食事や睡眠などによって補給される「身体の」エネルギーもまた，我々の生活全般を支える重要な基盤であり「意欲の源」であるといえるだろう。

3-2. 考察② 「活動の原動力」と類縁性の高いエネルギー概念

調査対象 56 件の雑誌記事のうちエネルギーが向かう対象となる活動が明確に限定されているものは，中村重太らによる記事 1，4，7，18，28，32，34 をはじめとして，記事 3（説得），記事 6，17，41，49（学習），記事 9（創作），記事 10，11，13，15，16（組織の運営・改革），記事 35（授業），記事 20（具体化）の 20 件である。いずれの場合も「学習エネルギー」や「変革のエネルギー」などのように，エネルギーが向かう宛先は特定の活動に終始限定されており，これが他の諸活動へと向けられることは想定されていない。このため，これらの記事で使われている「エネルギー」という用語は，所有者を特定の活動へと駆りたてる「意欲」または「原動力」という用語に，全体の趣旨や文脈などを損なうことなく置き換えることができる。以上のことから，上記 20 件の雑誌記事のなかで用いられているエネルギーという概念が，特定の活動に向けられた「活動の原動力」と親密な類縁性をもっているという解釈には，一定の正当性が認められてよいだろう。

とはいえまた，「心身の充足」と「活動の原動力」いずれに分類するべきか判断の困難な例もある。朝起きられず登学するのが困難な学生が「問題を克服」するためのエネルギーの蓄積について綴った記事 5 のほか，周囲の人々に「合わせすぎて疲れて」しまい不登校となった高校生の「学校復帰」へのエネルギーの蓄積について書かれた記事 39，「被害意識」と「自他否定感」ゆえに就学意志の希薄な高校生の「行動の変容（改善・成長）」へのエネルギーについて綴った記事 43 などである。これら 3 件の記事の著者は，「問題の克服」や「学校復帰」や「行動の変容」など，エネルギーの向かう対象を明確に特定している。また仮に「エネルギー」を「原動力」に置き換えても文脈が損なわれることはなさそうである。けれどもまたこれらの記事で生徒・学生が抱えているとされる課題は，いずれも特定の活動に関わる困難であるというよりは，生活全般に関わるエネルギーの欠乏または不足という問題である。また，個々の記事に見られるエネルギーの蓄積の方途も，母親との親密な交流や，学校外の居場所の提供，教師の承認による自己受容感の醸成などに，重点が置かれている。したがって，これらの記事に見られるエネルギー概念には，「心身の充足」と重なりあう特徴と「活動の原動力」と重なりあう特徴の，両方をともに見てとることができるのである。

これらの雑誌記事においては，「心身の充足」と「活動の原動力」が厳密に区別されることなく 1 つに織りあわされ，エネルギーという 1 つの現象として理解されていると捉えることができるだろう。著者によって概念の内実だけでなく射程の広さも異なっていることがわかる。このため，個々の記事の概念規定を「心身の充足」と「活動の原動力」いずれかに厳密に画定することよりも，これら両方の意味内実の「あいだ」にあたる領域の解像度を高めることが重要である。

3-3. 考察③ 「無規定な活動性」としてのエネルギー

「活動の原動力」と「心身の充足」の両方のエネルギー概念と密接な関連をもちながらも明確に異なっている「エネルギー」の用例が見られるのが記事 29，33，45 である。これらの記事に共通しているのは，なんらかの活動に取り組むことへの志向性はもっているが，対象となる活動が明確に特定されていない現象として，エネルギーが捉えられている点である。記事 29 は，学校生活にも慣れた 12 歳頃の児童のなかには，新奇な刺激も新たな挑戦もないまま，「エネルギーの行き場を失う」児童もいると綴っている。記事 33 は生活に関わる複数の活動への育児期男性の「エネルギーの投入割合」

を論文の主題としている。記事 45 は，児童が「エネルギーを爆発させるような場がない」なかで，彼／彼女が「本来」もっているエネルギーをいかに「成長のエネルギーに変えていけばいいのか」と，課題を提起している。これらの雑誌記事に見られるエネルギー概念は，なんらかの活動への志向性を備えている点で「精神的充足」とは異なっており，対象となる活動に関して無規定であるという点で「活動の原動力」とも違っており，ちょうど両者を架橋するような中間の位置を占めている。

このように理解されたエネルギー現象のことをいま仮に「無規定な活動性」と呼ぶことにしよう。上記以外に，記事 2，8，12，26，27，30，36，40，46，47，50，51，56 にも，この「無規定な活動性」と類縁性の高いエネルギー概念の用例を見ることができる。これらの記事に見られる用例の特徴は，振り向けられる対象としての活動が 1 つに限定されていない自由なエネルギーや，振り向けられるべき活動に活用されないまま保持されているエネルギーが想定されている点にある。無論ここでもこれらの記事に見られるエネルギー概念を「無規定な活動性」として全て同一視することは叶わない。上段の記事 29 や 45 のように児童のエネルギーの宛先が無規定であることを議論の発端としている記事もあれば，記事 27，30，36，51 のようにエネルギーの向かう対象が漠然としている記事，記事 2，8，12，26，33，40，56 のようにエネルギーが振り向けられる対象として複数の活動・行動が想定されている記事，記事 46，47，50 のようにエネルギーが活用されるべき対象が明確に提示されている――だが活用されていない状態が想定されている――記事もある。したがって，これらの雑誌記事のなかで用いられているエネルギー概念は，さきほど「無規定な活動性」として提示された意味内実を共有しながらも，「心身の充足」および「活動の原動力」との距離が遠いものから近いものまで，大小の差異が織りなす緩やかなグラデーションを描いていると見ることができる。

3-4. 考察④　「性格決定の要因」としてのエネルギーへの関心

上述のようにエネルギーを直接に「性格決定の要因」として捉えている記事は調査対象のなかには見られなかった。とはいえ CiNii 論文検索によると，キーワードに「教育」と「エゴグラム」の両方を含む雑誌記事 215 件のうち約半数にのぼる 105 件がゼロ年代に刊行されている。エゴグラムによる性格診断の対象は児童や，生徒，大学生から学校の教職員まで様々であり，診断の目的も，対象者の自己理解の向上や，教育者に求められる資質の解明，自我状態と成績の関係の分析，職業適応と自我状態の関連の分析，スクールカウンセリング，児童・生徒・学生理解，学級運営，進路指導，不登校児童の支援など多岐にわたる。特に注目するべき点としては，表 1 にも複数の記事が採録されている『月刊学校教育相談』の第 15 巻第 1 号で「エゴグラムを面接に活かす」という特集が組まれており，この前後にも交流分析やエゴグラムを主題とする記事が複数発表されているのに加えて，今西一仁による「学校で使えるやさしい交流分析」という全 12 回の連載が第 19 巻第 5 号から第 20 巻第 4 号にかけて掲載されていることである(16)。こうした当時の状況からは，ゼロ年代の学校教育相談に関わる実践のなかで，性格決定の要因としてのエネルギーを主題とする交流分析やエゴグラムへの関心が，大きく高まっていたことを読み取ることができる。

加えて前項までに見てきた雑誌記事のなかにも，記事 5，19，24，40，43，45，55 などのように，児童生徒のエネルギーの変化を彼／彼女の言動や対人関係の変化と重ねあわせて描写している記事が複数見られる。例えば記事 24 は，周囲への気遣いができて「抜群の人気を誇って」いた女子児童が，友人と離れ離れになる釣りクラブを第一希望に選び，周囲への配慮を求められることがなくなって，逆に男子児童から気遣いを受けるようになり，「いつも生き生きと楽しそうに」活動していたようすを綴っている。記事 40 には，体調不良の母親が朝起きられないと「そのまま一緒に寝て」しまっていた

不登校の児童が，当初は適応指導教室での学習時間も母親と一緒にいて「べったり」であったのが，やがて友人もできて「明るく」なり，「いつも寝ている」母親への批判を口にするようになって，一人で通級できるようになり登校できるようになった経緯が紹介されている。また記事 43 は，校則違反や指導拒否などを繰り返していた生徒が，当初はクラスメイトとの活動に苦手意識を覚えて不参加であったのが，教師との関係をとおして自己肯定感を養い，やがてクラス対抗の合唱の舞台にも立てるようになり，クラスメイトや教師と心を開いて交流することができるようになったことを記している。言動や対人関係の特徴から個人の自我状態を読み取ろうとするエゴグラムの趣旨に鑑みるなら，児童生徒らの言動や対人関係の変化とエネルギーの変化を重ねあわせた上記のような雑誌記事にも，エゴグラムの説くエネルギーと性格決定の密接な関係が示唆されていると見ることができるだろう。

3-5. 考察⑤　エネルギー概念の概念図

以上の分析結果にもとづいて（Ⅰ）活動の原動力，（Ⅱ）無規定な活動性，（Ⅲ）心身の充足，（Ⅳ）性格決定の要因という 4 つの意味内実を含んだエネルギー概念を図示したのが図 1 である。

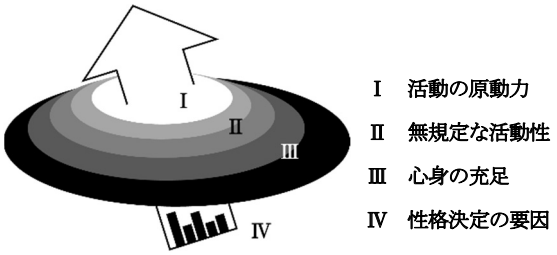


図 1　エネルギーの概念図

これによれば，活動へのエネルギーは（Ⅲ）心身の充足を基盤として（Ⅱ）無規定な活動性へと，（Ⅱ）無規定な活動性から（Ⅰ）活動の原動力へと高まりをみせ，こうして実現された活動中の言動や対人関係の特徴から（Ⅳ）性格決定の要因が読み取られる。Ⅰ・Ⅱ・Ⅲのあいだには明確な境界線が存在するわけではなく，3 つの意味内実は緩やかなグラデーションによって区別される。ゼロ年代の雑誌記事の著者のなかには，Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳのうちいずれか 1 つだけを「エネルギー」と呼ぶ論者もいれば，複数にわたる領域を漠然と「エネルギー」と呼んでいる論者もいる。

3-6. 考察⑥　エネルギー概念の独特な規定

最後に，上掲の概念図に収まらない独特な概念規定を示している記事を読み解いておきたい。

記事 31 は「性は生きるエネルギー」として「性」とエネルギーを並置しているが，本文中に両者の関係に直接論及している箇所はない。とはいえ，障害をもつ中学生による性をめぐる「問題行動」を「発達欲求」として捉える視点や，性教育が子どもの「楽天的に生きる力」を育てるという視点は，性を「生きるエネルギー」として捉える見方を補完していると見ることができるだろう。単に性衝動のことをエネルギーと呼んでいるわけではなく，性への関心が発達への欲求であり重要な教育機会であるという知見に，著者の論考の主眼があるといえる。あえて前項の概念図との関連性に目を向けるなら，この「生きること」と成長発達の全般に関わるエネルギー概念は，Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳいずれにも深く関わる，広い射程を備えていると見ることができそうである。

記事 37 は「響き」とエネルギーを並置している。音楽の演奏・指導を専門とする著者によれば人間が「生きていく」ということは自分を「響かす」ということである。また，「響き」は「自然，人間，

動物，植物，作品，音楽等，あらゆる『すべて』である」ともいわれる。あらゆる存在者が「響き」としてのエネルギーであるという見方は，運動，熱，質量など幅広い事象にエネルギーを認める自然科学の知見と重なるところもあり興味深い。

幼児の心身の健康を主題とする記事 38 は，幼稚園，家庭，地域などの関係者が「繋がる」ことで，「不満・不安・不信といった負のエネルギー」が「共感・勇気・連帯・愛といった正のエネルギー」に「転化しうる」と書いている。ここでは種々の感情が正・負のエネルギーとして理解されている。タイトルのなかで「繋がり」とエネルギーが並置されているのは後者の「正のエネルギー」を指したものだろうか。著者によれば，上記のような「子どもを取り巻く人的環境」の「繋がり」が，幼児の「“からだ”と“こころ”の健康の繋がりを保証する」のだという。

記事 42 と 44 はいずれも児童生徒から「もらう」エネルギーを話題にしている。だが記事 44 には「いつも子どもたちからエネルギーをもらっています」という養護教諭の言葉が引かれているだけで詳細な説明は見られない。記事 42 は，企業による環境教育講座などの受講者である子どもたちから，講師である著者らが「エネルギーをもらって」いることへの感慨を綴っている。この記事には製造に使われるエネルギーなど科学用語としての「エネルギー」への言及もあるが，これと子どもたちから受けとられたエネルギーとの関係は不明である。これら 2 件の記事に見られるエネルギーの用例は無規定ではあるが，人と人のあいだのエネルギーの交流が示唆されている点は興味深い。

記事 53 は，教師が「アサーティブな自己表現」をとおして同僚と「エネルギーを与え合えたら」という願いにもとづいて，自他の率直な想いを伝えあい聞きあうためのワークシートを紹介している。ここにも教師同士のエネルギーの交流に関する知見を見てとることができる。記事 54 も教師の同僚関係について，「相手の言いたいことを聴くこと」が「相手のエネルギーを高める」と説いているが，ここでは自他のあいだのエネルギーの交流は想定されていない。いずれも教師同士が互いの想いを聞きあうことの重要性を説いたこれら 2 つの記事の概念規定は，あえていうなら「心身の充足」という意味内実と類縁性が高いと見ることもできるかもしれない。

４．本論稿の帰結と今後の課題

以上本論稿は，ゼロ年代の教育関係の雑誌記事に見られるエネルギー概念の用例に関する調査結果にもとづいて，個々の記事の趣旨に照らしてこの概念の意味内実を明らかにしてきた。これにより，ゼロ年代の教育言説に見られるエネルギー概念の意味は，（Ⅰ）活動の原動力，（Ⅱ）無規定な活動性，（Ⅲ）心身の充足，（Ⅳ）性格決定の要因という 4 つの意味内実の関係をあらわす概念図によって図示された。無論これはエネルギー概念の唯一絶対の規定ではない。現にこの概念図に収まらない独特の概念規定を示している記事も見られた。とはいえ，このように曲がりなりにも一定の一般性をもった概念図を描いてみることによって，これとの異同に照らして多種多様なエネルギー概念の用例と意味を検証するための，探索の端緒が築かれたことになる。このことはまた，異なる時代・異なる場所・異なる思想家などにおいて，エネルギーと呼ばれる現象がいかに体験され理解されてきたのかを明らかにするための探索に，最初の羅針盤を与えることにもなるだろう。教育言説に見られるエネルギー概念の由来や，ゼロ年代日本以外におけるこの概念の用法や意味，この概念が教育の実践／理論に与えてきた影響などについては，今後の課題として稿を改めて論考することにしたい。

注・引用文献

(1) Cf. "energy" in Oxford Learner's Dictionaries (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/energy?q=energy). 2021 年 8 月 4 日最終閲覧。

(2) 菅野純「『子ども理解』の構造」『児童心理』43（16），1989，pp. 90-96.

(3) 菅野純・綿井雅康「『精神的充足・社会適応力』評価尺度の作成」『早稲田大学臨床心理学研究』2（1），2002.

(4) 菅野純「『子ども理解』の構造」『児童心理』43（16），1989，p. 93；菅野純・綿井雅康「『精神的充足・社会適応力』評価尺度の作成」『早稲田大学臨床心理学研究』2（1），2002，p. 50.

(5) 菅野純・綿井雅康「『精神的充足・社会適応力』評価尺度の作成」『早稲田大学臨床心理学研究』2（1），2002，p. 50. Cf. 菅野純「『子ども理解』の構造」『児童心理』43（16），1989，p. 93.

(6) Cf. 菅野純グループ編『菅野純の KJQ』実務教育出版，2002. この商品は中学校・高校向けの教材として販売されているものであり，個人向けの提供は行われておらず書誌も閲覧できない。このため上記の初出情報に関しては菅野純「教師のためのカウンセラートレーニング⑬心理教材の活用法〔1〕――心のエネルギーと社会的能力を計る」『児童心理』57（5），2003，p. 136 を参照した。

(7) 例えば，綿井雅康・菅野純・蓑地一夫「『精神的充足・社会適応力』評価尺度の臨床・教育的検討（1）：生徒理解との関係について」『日本教育心理学会総会発表論文集』44（0），2002，p. 454 に続く一連の検証作業や，菅野純・増田みちよ・綿井雅康・蓑地一夫「『精神的充足・社会適応力』評価尺度を活用した教育相談の実践報告：（1）クラス集団の質的分析と集団的指導への活用の試み」『日本教育心理学会総会発表論文集』46（0），2004，p. 566 に端を発する実践報告，さらには，桂川泰典・加藤陽子・綿井雅康・中村有・菅野純「『精神的充足・社会適応力』評価尺度の学級経営への活用（1）：教師の実践的生徒理解との比較」『日本教育心理学会総会発表論文集』53（0），2011，p. 517 を始めとする活用報告など，KJQ の検証論文・実践報告は数多く公にされている。

(8) 中村重太「理科授業方法」福岡教育大学教育実践研究指導センター（編）『授業方法ハンドブック』福岡教育大学教育実践研究指導センター，1994，pp. 35-39.

(9) 中村重太・岩田秀雄「理科の学習における子どもの主体的行動に関する研究：授業における心的エネルギーの喚起と教師のかかわり」『福岡教育大学紀要 第 4 分冊』49，2000，p. 340.

(10) 例えば，中村重太・岩田秀雄「理科の学習における子どもの主体的行動に関する研究：授業における心的エネルギーの喚起と教師のかかわり」『福岡教育大学紀要 第 4 分冊』49，2000，pp. 339-349；中村重太・稲垣浩俊「学習の心的エネルギーを重視した理科授業の試み」『教育実践研究』8，2000，pp. 41-51；中村重太・鐘江貴子「子どもの情意面を重視した理科学習指導のあり方：心的エネルギーを高める授業モデルの提案」『福岡教育大学紀要 第 3 分冊』50，2001，pp. 67-77；中村重太・稲垣浩俊「子どもの『学びのエネルギー』を看取る評価方法の開発：一枚ポートフォリオと VTR 分析の比較を通して」『日本科学教育学会研究会研究報告』19(2)，2004，pp. 93-96 など。

(11) 中村重太・稲垣浩俊「『学びの心的エネルギー』に関する基礎的研究（1）」『福岡教育大学紀要 第 4 分冊』53，2004，pp. 349-360. なおこの論文と下記の稲垣浩俊（2003）とのあいだには大幅な重複が見られることから，前者は後者をもとにして加除・修正を施した論稿であると推察される。Cf. 稲垣浩俊「子どもの『学びの心的エネルギー』を心理学的に位置づける一考察」『日本科学教育学会研究会研究報告』13（3），2003，pp. 13-18.

(12) Cf. Dusay, J. M., *Egograms*, Harper & Row, 1977, pp. 1-136＝ 池見酉次郎監修・新里里春訳『エゴグラム』創元社，2020，pp. 32-160. 引用・参照にあたっては上掲訳書を参考にしながら論文著者が翻訳をおこなった。

(13) 新里里春・水野正憲・桂戴作・杉田峰康『交流分析とエゴグラム』チーム医療，1986.

(14) 伊東里容「保育者養成における自己理解の取り組み：短期大学でのエゴグラムを用いた心理教育実践」『研究紀要』18，2020，pp. 93-100；森範行「子育て支援プロジェクトをエゴグラムで評価する試み Ⅰ」『学校臨床心理学研究』16，2019，pp. 19-25；豊田弘司・多根井重晴「座席位置における年齢差と自我構造」『奈良教育大学紀要』67（1・

2)，2018，pp. 49-56.

(15) ①③いずれも CiNii 論文検索を用いて各時代の雑誌記事の件数について調査を行った。古い記事ほど CiNii に登録されていない記事も多いため，教育関係の記事の総数にたいする割合もあわせて調べた。結果，①③とも記事の件数・割合いずれもゼロ年代が最多・最大だった。(2021 年 8 月 4 日現在)

(16) Cf. 「特集 2 エゴグラムを面接に生かす」『月刊学校教育相談』15 (12)，2001. 今西一仁の連載のなかで特にエゴグラムを主題とする記事としては，今西一仁「(第 2 回) 自分のエゴグラムをとってみよう」『月刊学校教育相談』19 (6)，2005 ; 同「(第 3 回) エゴグラムを見ていくポイント」『月刊学校教育相談』19 (7)，2005 ; 同「(第 4 回) エゴグラムを使ったかかわり技法」『月刊学校教育相談』19 (8)，2005 ; 同「(第 5 回) エゴグラムを進路指導に生かす」『月刊学校教育相談』19 (10)，2005 がある。このほか『月刊学校教育相談』では本稿の調査対象外である 2010 年にも「エゴグラムで子ども理解とかかわりを深める」という特集が組まれている。

【付記】本稿は JSPS 科研費 JP2 0 K0 2 4 7 0 の助成を受けて実施された研究の成果の一部である。

【原著論文】

フランスにおける「現在の音楽」に対する音楽政策

The Public policy for "current music" in France

永島　茜*

NAGASHIMA, Akane*

要旨

フランスは，革命以前の王家による統治時代から芸術を愛好するだけではなく，政治的な場面で活用し，現在に至るまで時の権力者が関与（コントロール）してきた傾向にある。現代でも，フランスといえば，ルーブル美術館やパリ・オペラ座など，華麗な芸術文化の中心地であるイメージが持たれている。当然それらフランスを象徴するような対象には注力しているが，実は，一見フランスを象徴すると思われないようなジャンルも，文化政策の対象となっているのである。本稿では，音楽分野を中心として，政策対象となる概念である「現在の音楽」と呼ばれる領域に対する音楽政策を検討する。「現在の音楽」は，オーケストラやオペラなどの芸術音楽以外のジャンルを包括する呼称である。社会的課題の解決と密接な関係にあり，これからの文化を創造する目的のために，音楽政策の対象として設けられている。本稿では，これらの最近の動向を明らかにするとともに，社会的課題の解決などと結びついた音楽政策の在り方を考察する。

キーワード：フランス，音楽政策，現在の音楽，社会的課題と音楽，文化政策

Music policy in France, cultural policy in France, current music policy

はじめに

本研究では，フランスの音楽政策のなかでも，とりわけ「現在の音楽（musiques actuelles）」を対象として，その変遷や現状を中心に，また 2020 年に発足した「国立音楽センター（centre national de la musique）」が設置されるまでの過程を述べる。

フランスは，国や地方公共団体が主導して積極的に文化芸術の領域に関与する歴史があるものの，今回取り上げる「現在の音楽」領域は，フランスの音楽政策において，比較的新しい対象である。文化政策については，政府による関与を評価するものから，フュマロリ のように批判的な意見も呈されるが，そこには「芸術」と「文化」という本来異質なものが，文化政策として一括りにされている背景も考えられる。藤井慎太郎は，芸術政策における「非民主的である芸術の伝統を，民主主義の枠の中でいかにして擁護することが可能なのか。そこに簡単には解決し得ない大きな矛盾があるからこそ，その矛盾が原動力となって，芸術政策から区別される文化政策を生み出した」と指摘し，現在の「文化政策は芸術と文化を取り巻く環境の整備」であると言う。

これを音楽政策の枠組みで見ると，カトリックの典礼から宮廷，そしてブルジョワ社会に至るまで，時の権力者とともにあった音楽（＝musique savante「教養音楽」）は，どちらかといえば非民主的である芸術の伝統に位置する。他方，今回対象とする「現在の音楽」領域は，社会的排除への対策，多様な価値の認知，若者の雇用対策などが政策の目的に盛り込まれており，更に国と地方の関係性や地方活性なども関連付けられる。つまり，総合的な地域環境整備の枠組みに，音楽領域として関与しているのである。

その一方で，現在の音楽に含まれるジャンルは，ロックやラップなどは，歌詞などが政府にとって

＊ 応用音楽学科准教授

は不都合な内容を含む場合もあり，軋轢を生じる領域であることは認識しておかねばならない。こうした背景を踏まえて，フランス政府による現在の音楽に対する政策と施策について検討する。
日本の音楽政策との接点を考えると，普遍的な芸術性の追求が求められる一方で，地域振興や社会的課題の解決などへの有効性が期待されている面もある。フランスの事例を検討することで，これからの文化行政の在り方や可能性などに示唆が得られるものと考えられる。なお，フランスの文化関係の省庁は，時期によって名称が変化するが，本研究では，文化省および文化大臣とする。

１.「現在の音楽」政策に関する主な言説

フランスの音楽政策に関する論考として，フランスにおいて書籍として出版されているものを対象として紹介する。

① SCHNEIDER, Michel. “La comédie de la culture” Seuil,1993.

シュネデルは，1988 年から 1991 年まで，第 2 次ロカール内閣時代に文化省の音楽舞踊部門長をしていた経験をもとに，芸術の価値を置き去りにした大衆迎合的な文化政策に対して，懐疑的な立場を取っている。

② VEITL, Anne. et DUCHEMIN, Noémi. “Maurice Fleuret：une politique démocratique de la musique”, La documentation Française, 2003.

ヴェイティルは，ircam などの現代音楽政策に対する研究が専門で，本研究はデュシュマンとの共著である。ジャック・ラング文化大臣時代の音楽部門長モーリス・フルーレの業績を中心に追い，事実を中心として比較的肯定的に捉えている。

③ BRANDL, Emmanuel. “L’ambivalence du rock：entre subversion et subvention, une enquête sur l’institutionnalisation des musiques populaires”, L’Harmattan, 2009.

ロックを中心とした現在の音楽に関する領域が，政策対象となり制度化していく過程で，それらの音楽が本来有する秩序や価値の転覆と，公権力から助成を受けて制度化されることによる両価性に対して社会学的に考察している。「現在の音楽」に括られる様々なジャンルのうち，ロック音楽の場は，最も業界として管理が行き届いている一方で，政府による関与と距離をおいていることを指摘する。

④ VICHERAT, Mathias. “pour une analyse textuelle de RAP français” L’Harmattan, 2007.

フランスにおいて，ラップは，そのリリック（歌詞）が検閲により禁止されるなど，音楽政策の対象として，政府としては最も注意を要する領域である。本研究は，リリックの分析から期待や不安を読み取ろうとする試みである。フランス・ラップのアーティストの活動については，日本では陣野俊史の書籍に詳しい。

２.「現在の音楽」という考え方

2-1. 教養音楽を除く音楽

フランスの音楽政策において今日では,「現在の音楽」という政策対象領域は定着している。これは，音楽的な内容を反映するジャンルではなく，西洋の体系的な音楽理論に立脚する教養音楽（musique savante）以外の音楽をまとめて「現在の音楽」と呼称している。

1980 年代に新しい音楽政策の対象として例示されたのは，ジャズやロック，また歌謡曲（ヴァラエティー音楽）といった個別の音楽ジャンルであった。「現在の音楽」という呼称自体は，1970 年代末に，練習スタジオを借りる時などに，活動内容として「ポップ」や，「ロック」と言うと印象が良くなかったため，いわば便宜的に使われた用語であったらしい。

1982 年に新しい音楽政策の方針が示されたころから，その対応や論考において，新しい政策対象となった音楽をまとめて，「アンプ音楽（musiques amplifiées）」や「即興音楽（musique improvisée）」と呼称される場合が多かった。フランス南部の都市アジャンで「現在の音楽」を専門とするアソシアシオン「フロリダ」によって開催された国民的会議では，多くの地方自治体関係者などが出席して支援の必要性が議論された際も，「公共政策とアンプ音楽（politiques publiques et musiques amplifiées）」とのタイトルが使われている。

このように当初想定していた対象ジャンルは，ジャズ，ロック，歌謡曲（フランス語では variétés）などで，教養音楽と比べて，電気（アンプ）を使うかどうかが大きな違いになる。けれども，伝統音楽や世界の音楽など，次第に対象ジャンルが追加されるに伴って，教養音楽以外という消去法になったと考えられる。これらから邦訳としては，その指し示す意味から「今日の音楽」「現在的な音楽」「多様な音楽」なども考慮する余地が残され，今後もより相応しい邦訳を探っていきたい。ちなみに，教養音楽は単数形であるのに対し，「アンプ音楽」や「現在の音楽」という場合は，複数形で表わされる。これは多数のジャンルを総合していることを反映している。

2-2. ヴァリエテ（variété）の指し示す内容

現在の音楽と類似する概念として，「ヴァリエテ（ヴァラエティー）」という語もしばしば登場する。邦訳にあたり，本稿では歌謡曲としているが，フランスでは，気晴らしのための商業音楽であり，musique savante と言われるクラシック音楽などの教養音楽に相対するものと位置づけられている。例えば，2002 年に設立され，国立音楽センターに統合された「歌謡曲，ポピュラー音楽，ジャズ国立センター（CNV）」においても，ヴァリエテという語が用いられている。2004 年の政令「スペクタクルの枠組みについて（Décret n°2004-117 du 4 février 2004 relatif aux catégories de spectacles）」第 1 条で，同センターが徴収する「現在の音楽」に関する目的税の課税対象となる範囲を定めるために，ヴァリエテを下記のように規定している。

「スペクタクルの枠組みについて（Décret n°2004-117 du 4 février 2004 relatif aux catégories de spectacles）」

1．伝統音楽に関するものを除き，ジャズ，ロック，電子音楽，世界の音楽のツアー，コンサート及び実演（スペクタクル）。
2．歌，ダンス，視覚的なアトラクションのような変化にとんだ一連の作品であるキャバレーや複合的な実演。
3．水中ないしは氷上の実演。
4．交代不可能な一人或いは複数のアーティストによる，スケッチや口頭のリサイタル（ワンマンショー）の実演。
5．音楽コメディーやミュージカルは，上記１，２に関連しないものとする。

これをみると，「現在の音楽」に相当する「ジャズ，ロックなどのコンサート」を基本として，キャバレーや水中，水上のスペクタクル，ワンマンショーなどが対象となっていることから，「ヴァリエテ」の範囲は，「現在の音楽」より広範囲である。「現在の音楽」が，音楽ジャンルを包括する概念であるのに対して，「ヴァリエテ」は，キャバレーなど，より商業的な要素を前面に打ち出した活動をも取り込んだ音楽的要素を含む活動を示している。それは目的税の徴収にとって，合理的な考え方である。

３．現在の音楽に対する政策の変遷

1981 年の政権交代によって，J.ラング文化大臣が推し進める政策は新しい展開を見せ，音楽につい

ても，文化省の音楽部門長となったM.フルーレは，立て続けに目新しい施策を打ち出した。夏至に開催される「音楽の祭り」，社会現象とも言われたロック音楽への対策，国立ジャズオーケストラの創設など，新しい音楽ジャンルを対象とした施策が始まった。つまり，西洋の体系的な音楽理論に依拠するクラシカルな音楽以外のジャンルや，アマチュア活動に国のお墨付きを与えたのである。

個別ジャンルを対象とする施策を経て，新しい音楽ジャンルを対象とした音楽政策は，国民的会議「公共政策とアンプ音楽」の開催に見るように,「アンプを使用した音楽」という枠組みで議論された。先にも見たように，その後は，より総合的な括りとして「現在の音楽」という呼称を用いて,「教養音楽（musique savante)」に対置する領域として，音楽政策の対象となっていく。

同時に,「現在の音楽」の関係者側も団結するようになり，関連団体の連盟が相次いで創設された。ジャズ，ロック，レゲエ，民族音楽，世界の音楽など，個別のジャンルや音楽的内容は異なっていても,「現在の音楽」という括りで関係者が団結して議論を行い，政府との交渉にあたることで,「現在の音楽」という領域の存在が広く認識されるようになったのである。

４．文化省における専門委員会と注目されるトピック（「現在の音楽」部門の地域協定）

4-1. 専門委員会の変遷

1998 年になると文化省内に「現在の音楽」に関する政策を検討するための専門委員会が創設され，継続的に議論されるようになる。専門委員会は,「『現在の音楽』検討委員会（CNMA)」に始まり,「『現在の音楽』発展のための国民協議会 (CNDMA)」2004 年,「『現在の音楽』高等評議会 (CSMA)」2006 年と組織を若干変えながら設置された。

それぞれの委員会では，報告書の作成や，政府に対する要望を行い，現実的な施策へと結び付けてきた。具体的には,「現在の音楽」地域拠点（SMAC）の整備,「歌謡曲，ポピュラー音楽，ジャズ国立センター（CNV)」の創設,「現在の音楽」地域拠点の国による認定レーベル化などが挙げられる。「現在の音楽」地域拠点の整備事業などは，若者の雇用にも結び付いていることが指摘されている。

2018 年には,「現在の音楽ワーキンググループ（GTMA)」となり，2020 年に国立音楽センターが始動した後も現在まで会合は続いている。同ワーキンググループは，現時点でも定期的に会議が開催されている。その設置目的は，国と地方自治体の役割分担に関する新しい関係を視野に入れ,「現在の音楽」業界が抱える構造化に関する新しい課題，つまり，技術，芸術，文化，社会，経済などの面で文化的権利の行使に通じる変革を共同構築すること。領土的な変革で，専門家やゲストとその組織などの各主体が結びつくこととされている。

4-2.「現在の音楽」部門の地域協定

これまで審議された 9 回（2018 年 4 回，2019 年 3 回，2020 年 2 回）の議題では，地方における「現在の音楽」領域と国，地域圏との協定（契約)，施策の観察と評価,「現在の音楽」領域における女性の進出，小ワークグループにおける作業などである。特に国，地域圏との協定については，３つの地域における事例報告と検討が行われ，関心の高さがうかがわれる。この契約は，成長が見込まれる部門（産業）と地域振興，産業への支援などを包括的に行うもので,「現在の音楽」部門では，業界代表機関である「国立歌謡曲，ポピュラー音楽，ジャズセンター (CNV)」(現在は国立音楽センター)，地域圏，文化省が協定を結ぶ。地域の文化振興，文化に対する権利,「現在の音楽」に対する支援などを目的として，それに適う事業を展開するために，公募した事業者に委託する。

具体事例として，国（文化省の地域圏文化事業部局 DRAC)，国立音楽センター（CNM)，オ＝ド

＝フランス地域圏における協定（2019 年～2022 年） を紹介する。まず，協定の目的として，地域圏において協議に基づく方法「現在の音楽」部門の発展及び構造化を支えること。それには，領土の均衡，男女平等，文化的権利の尊重，持続的発展を伴うことが示される。次に，地域圏，国，国立音楽センターそれぞれの役割が掲げられている。初年度予算として，三者がそれぞれ最高 4 万ユーロを予定している。

国は，すべての人が生涯にわたって文化にアクセスすることを推奨し，当該地域圏における「地域現在の音楽拠点（SMAC）」，独立したプロのアーティスト団体への支援及び教育に関して関与することが規定されている。国立音楽センターは，アーティストのキャリア形成を中心とする支援，地域圏は，2017 年に策定された当該地域圏における文化政策の 4 つの軸をもとに，芸術的創造，生涯にわたる文化的芸術的教育を支援し，住民との地域活性などへの取り組みが記述されている。

表１　「現在の音楽」に関する専門委員会の変遷と主要な事柄

1986 年	歌謡，ヴァラエティ及びジャズ支援基金の創設
1995 年	国民的会議「公共政策とアンプ音楽」の第 1 回開催
1998 年	国民的会議「公共政策とアンプ音楽」の第 2 回開催
1998 年	文化省内に「『現在の音楽』検討委員会（CNMA）」を設置
1998 年	「現在の音楽」地域拠点（SMAC）の整備に関する通達
2002 年	「国立歌謡曲，ポピュラー音楽，ジャズセンター（CNV）」の創設
2004 年	文化省内に「『現在の音楽』発展のための国民協議会（CNDMA）」を設置：引き継いだ「現在の音楽の会場ワーキンググループ（GTLIMA）」によって「現在の音楽」に対する包括的な支援策の必要性が提唱される／ヴァラエティ音楽に関するデクレ
2006 年	文化省内に「『現在の音楽』高等評議会（CSMA）」を設置（～2011 年 9 月）／「協調による国及び地方の『現在の音楽』推進策（plan pour des politiques nationale et territoriales concertées en faveur des musiques actuelles）」の策定：CSMA において，この分野における公的関与の在り方を再規定
2009 年	「国及び地方の協調による『現在の音楽』推進策」（2006 年）をもとに，「『現在の音楽の場』発展指針（SOLIMA）」を策定；国・地方公共団体・関係者の連携体制を規定
2010 年	レーベル及び関係網に関する通達（Circulaire labels et réseaux du 31 août 2010）
2011 年	「『現在の音楽』地域拠点（SMAC）のための計画（plan en faveur des scenes de musiques actuelles, plan SMAC）」の策定／CNM が構想される
2013 年	文化的発展のための地方自治体会議（Conseil des Collectivités Territoriales pour le Développement Culturel, CCTDC）において，「『現在の音楽の場』発展指針（SOLIMA）」が再認識され，推進していくことが確認された。
2014 年	文化省や上院においても，SOLIMA が効果を上げていることが報告される。
2018 年	GTLIMA が，「現在の音楽ワーキンググループ（GTMA）」となる（～現在）。
2020 年	「国立音楽センター（CNM）」が始動する。

また，地域圏の活動に「現在の音楽」部門が溶け込むために，同部門が有する芸術，文化，技術，社会，経済，環境の面から職人的アプローチなどの「価値のつながり」について分析し，構造化する

必要性を前提として，関連する分野とつなげていくことが規定されている。これらは，地域の資源と専門的な領域が連携することで，地域振興や課題解決に通じる試みと考えられる。

５.「現在の音楽」領域の現状

音楽政策の動向として，最新の文化省による発表資料 を見る。「現在（今日）の音楽」領域は，この 10 年強く成長している。会場の数は 2007 年に比べ 80%増加，課税対象となる演目数は，39,600 公演／2007 年→73,000 公演／2017 年（＋84%）となっている。下表は，「現在（今日）の音楽」に関する公演数，入場者数，ジャンルごとの収入割合，そしてフランスオペラ劇場協会会員劇場における入場者数である。上演数，入場者数，収入は，10 年で増加しているが，ジャンルごとの上演数，入場者数，収入の割合が，2007 年は歌謡がどれも多かったのに対して，2017 年では公演数はジャズと拮抗し，入場者数と興行収入はポップ，ロックに抜かれている。

表２　ヴァリエテ及び現在（今日）の音楽の上演数（公演）

	2007年	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年
合計	39640	40317	40496	44860	50868	55608	58376	62366	64716	70269	73056
有料公演	34331	34094	34963	38813	43693	48415	51083	55436	58216	63339	65420
無料公演	5309	6223	5533	6047	7175	7193	7293	6930	6500	6930	7636

表３　ヴァリエテ及び現在（今日）の音楽の入場者数（千人）

※2009 年より，キャバレー（ナイトクラブ）及びレビューも課税対象となった。

	2007年	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年
有料公演入場者数	16965	16029	19415	20441	21713	21401	23267	25256	25308	26675	28691
無料公演入場者数	15503	14593	17894	18804	19980	19752	21397	23216	23187	24368	26399
免税発券入場者数	1462	1435	1522	1638	1733	1648	1870	2040	2121	2307	2292

表４　ジャンル毎の上演数，入場者数，収入の割合（%）

※網掛けは筆者作成。

	2007年			2017年		
	公演数	入場者数	興行収入	公演数	入場者数	興行収入
歌謡	38	48	57	24	26	32
ジャズ、即興音楽	17	9	6	24	9	6
世界の音楽	12	7	4	10	7	4
電子音楽	4	3	2	11	14	10
ポップ、ロックなど	23	27	28	22	29	36
ラップ、ヒップホップ、レゲエ	6	6	4	8	14	11

表５　フランスオペラ劇場協会会員劇場における入場者数

		2016年	2017年
オペラ		885758	996724
	有料	830142	924650
	免税発券	55616	72074
コンサート		474741	494010
	有料	427513	438378
	免税発券	47228	55632
オペラ関連作品		22	22

６．注目すべき施策－国立音楽センター（Centre national de la musique,CNV）の創設－

本研究では，2020 年 1 月に発足した国立音楽センターについて報告する。本センターは，国立歌謡曲，ポピュラー音楽，ジャズセンター（CNV）を基盤として引き継ぎ，そこに現在の音楽に関係する主要業界組織を統合したものである。統合されたのは，輸出事務所（Bureau Export），レーベル活動及びフランス独立ディスククラブ(CALIF)，現在の音楽に関する情報資料センター(IRMA)，音楽創造基金(FCM)の 4 つのアソシアシオンである。以下，ル・モンド誌を中心として，当該センターが始動するまでの経緯を述べる。

2011 年 9 月 30 日，文化大臣フレデリック・ミッテランから委託を受けていた報告書「デジタル時代の音楽創造と多様性」（参考文献参照）が提出され，業界全体を網羅する公法人として録音及びライブの総合的支援を行う国立音楽センターの創設が提案された。音楽配信のグローバル化などで，フランスの企業ばかりが課税対象となり，不均衡が生じていることが指摘され，業界全体がまとまる必要性が示されている。その後，11 月 18 日にサルコジ大統領が当該センターの設立を承認した。新センターは，統合する組織の予算から 5000 万ユーロ（現在のレートで約 62 億 7500 万円）を調達する予定である。更に予算案では音楽産業へ 9500 万ユーロの助成拡大を目指しており，2010 年に割り当てられた 8000 万ユーロよりかなり多額である。

そして，フレデリック・ミッテラン文化大臣は，2012 年に開催された音楽出版・ディスク国際見本市の開会式において，年内に 1500 万ユーロの追加予算で商工業的公法人として始動することを発表した。

ところが，政権交代後の文化大臣オーレリー・フェリペッティが，2012 年 9 月 4 日のインタビューにおいて，財政が厳しいなか，「私たちは，既存の 5000 万ユーロに加えさらに予算が必要となる新しい公共組織は本当に必要ではありません」（参考文献）と述べ，新センター構想を白紙に戻すと発表した。

その後，2017 年 10 月に文化大臣フランソワーズ・ニッセンに対し，「音楽を結集する－国立センターのために－」と題する報告書が提出され，芸術音楽も含め音楽領域を網羅する包括的な公共施設（組織）とする案が再浮上した。理事会或いは専門家集団による運営で，デジタル社会，国際化といった背景から，音楽政策を統合する必要性が唱えられた。設置場所は，芸術音楽関係の組織が集まるラ・ヴィレット公園が計画された。そして 2018 年 11 月には首相あてに報告書「国立音楽センターの任務」が予示され，2019 年初，政府は「国立音楽センター」の設置を発表した。11 月には，パリ・オペラ座の副ディレクターであったジャンフィリップ・ティエリーが長となる人事が発表され，同時に 93 人の雇用と 5500 万ユーロの予算が予定された。なお，この人事に対しては，それまで主導してきたカトリーヌ・ルジェリではなかったため，女性の登用が阻まれているとの批判もある。

以上が，国立音楽センター創設までの経緯である。現在は，covid-19 への対応が中心であるが，創

設が初めて検討された 2011 年からグローバルなデジタル時代に対応する音楽政策の在り方が提案され，また各時期の文化大臣の意向が反映されてきたことが分かる。

【資料１】国立音楽センターの設置に関係する期間の歴代文化大臣（内閣交代による数日の空白期間も通算している）

2010 年 11 月 14 日～2012 年 5 月 10 日：フレデリック・ミッテラン
2012 年 5 月 16 日～2014 年 8 月 25 日：オレリー・フィリペティ
2014 年 8 月 26 日～2016 年 2 月 11 日：フルール・ペルラン
2016 年 2 月 11 日～2017 年 5 月 10 日：オードレ・アズレ
2017 年 5 月 17 日～2018 年 10 月 16 日：フランソワーズ・ニセン
2018 年 10 月 16 日～2020 年 7 月 6 日：フランク・リースター
2020 年 7 月 6 日～：ロゼリーヌ・バシュロン

むすびに

以上，フランスの「現在の音楽」に関する政策を見てきたが，国立音楽センターの創設により，関係する組織が統合され，当該領域に対する政策は，成熟段階にあると言えよう。一時は，教養音楽の領域を含めた包括的な組織も検討されたが，両者は目指す所が異なるため，同組織における運営は難しいものと考えられる。音楽領域は，現代社会の課題とも密接に結びついており，多様な音楽の支援は，政府からのメッセージと捉えることができる。また，政策に対して活発な議論が行われていることは，国民が関心を持っている証左であり，文化政策を意識化させる土壌になっている。

また，フランスにおいても，P.ブルデューが指摘してきたように，社会的条件（学歴，職業，所得，出自）による格差と愛好する芸術ジャンルの相関関係があると言われる。但し，いわゆる芸術を優位に位置づける見方ではなく，福祉政策的な観点から日本でも文化行政の役割として，参考にできるのではないだろうか。現在，日本でも covid-19 への対応という全く別の観点からライブボックスも助成対象になったのは，音楽政策の視野を広げられる可能性として期待される。

参考文献

朝日新聞 2021 年 1 月 6 日（水）「ライブハウス不要不急か？消えた歓声」

天野敏昭「フランスにおける社会的排除と文化政策－社会的包摂における芸術・文化の意義－」『大原社会問題研究所雑誌』(638)，45-66 頁，2011 年

今谷和徳，井上さつき『フランス音楽史』春秋社，2010 年

陣野俊文『フランス暴動－移民法とラップフランセー』河出書房新社，2006 年

藤井慎太郎「芸術，文化，民主主義－文化的平等とフランスの舞台芸術政策－」『演劇研究センター紀要（早稲田大学 21 世紀 COE プログラム「演劇の総合的研究と演劇学の確立」)』(8)，271-286 頁，　2007 年

フュマロリ・マルク（天野恒雄訳）『文化国家』みすず書房，1993 年

的場康子「アウトリーチ活動の意義・課題についての一考察—現代における芸術文化の社会的役割—」『ライフデザインレポート』(147)，26-35 頁，2003 年

吉本光宏「アウトリーチ整理学 市民・地域との新たな回路づくりから芸術を中核とした社会サービスへ」『地域創造：町づくりアートを応援します』(14)，20-23 頁，2003 年

BRANDL, Emmanuel. “L’ambivalence du rock ： entre subversion et subvention, une enquête sur

l'institutionnalisation des musiques populaires", L'Harmattan, 2009.

BOIS,Pascal.et CARIOU, Emile. "Mission de prefiguration du Centre National de la Musique Rapport au Premier Ministre" 2018.（報告書「国立音楽センターの任務」）

FAURE, Yannick. (rapporteur) "Rassembler la Musique, pour un centre national, Mission confiée à Roch-Olivier Maistre"2017（音楽を結集する－国立センターのために－）

FEDELIMA & RIF, "L'Emploi permanent dans les lieux de musique actuelles" 2018.

GOURDIN, Jean-Baptiste. (rapporteur) "Création musicales et diversité a l' ère numérique, rapport au Ministère de la culture et de la communication", 2011.（デジタル時代の音楽創造と多様性）

LANDOWSKY, Marcel. "Batailles pour la musique" Seuil, 1979.

MINISTERE DE LA CULTURE, Spectacles musicaux, "Chiffle clés, statistiques de la culture 2020", pp.18-26.

LE MONDE 誌より下記の記事;

・2011 年 10 月 3 日"Vers un Centre national de la musique. Un rapport décrit dix ans de dégâts pour le secteur et préconise une mutualisation des moyens"

・2011 年 10 月 22 日"Le Centre national de musique, sujet star.Sa création est au coeur des débats du Marché des musiques actuelles"

・2011 年 11 月 22 日"Le Centre national de la musique n'enchante pas les fournisseurs d'accès"

・2012 年 1 月 28 日"Un accord-cadre pour le futur Centre national de la musique"

・2012 年 9 月 10 日"Aurélie Filippetti："La culture est le disque dur de la politique'"

・2017 年 10 月 10 日"Une « maison » pour la musique ?"

・2019 年 1 月 28 日"Le Centre national de la musique, un projet de moins en moins cher"

・2019 年 11 月 25 日"Jean-Philippe Thiellay va diriger le Centre national de la musique

・2020 年 11 月 3 日"Jean-Philippe Thiellay, président du Centre national de la musique, veut éviter les faillites"

SCHNEIDER, Michel. "La comédie de la culture" Seuil,1993.

VEITL, Anne. et DUCHEMIN, Noémi. "Maurice Fleuret：une politique démocratique de la musique", La documentation française, 2003.

VICHERAT, Mathias. "pour une analyse textuelle de RAP français" L'Harmattan, 2007.

【原著論文】

認知系・非認知系コンピテンシーを輻輳的に育成する生活科授業開発
－統合教科の新しい展望に向けて－

The Development of Living Environment Studies to Synergistically Improve Cognitive and Non-cognitive Competencies:
A New Prospect for Integrated Subjects in Education

酒井　達哉*　　原田　信之**　　宇都宮明子***

SAKAI, Tatsuya*　HARADA, Nobuyuki**　UTSUNOMIYA, Akiko***

要旨

本稿の目的は，日本の生活科の課題を克服するために，認知系・非認知系コンピテンシーを輻輳的に育成する生活科授業の開発を通して，生活科教育の新しい展望を考察することである。本稿では，第一に，各単元において社会と自然の領域別に育成すべき認知系・非認知系両コンピテンシーを関連づけた活動を構想し，その活動を通して両コンピテンシーの育成を評価する評価規準を設定することで生活科の課題を克服する方策を提起した。第二に，その方策に基づく実践開発的研究として，小単元「鳴尾いちごの今・昔」の学習指導案を作成した。本学習指導案では，認知系・非認知系コンピテンシーの相互作用から協働での実感や共感等（社会・情動的側面）を通して生活科特有の気付きを深める学習活動とその評価規準を設定した。本学習指導案の提案を通して，認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーの輻輳的な育成を図る新たな生活科の授業構想と評価規準を明らかにすることが生活科の展望を拓くという本稿の結論を導いた。

キーワード：生活科　　認知系・非認知系コンピテンシー　　評価規準

１．研究の目的

本稿の目的は，日本の生活科の課題を克服するために，認知系・非認知系コンピテンシーを輻輳的に育成する生活科授業の開発を通して，生活科教育の新しい展望を考察することである。

2016 年の中央教育審議会答申では，活動や体験を通して低学年らしい思考や認識を育成し，次の活動へつなげる学習活動を重視すること，幼児教育において育成された資質・能力を発揮し，各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育として滑らかに連続，発展させること，幼児教育との連携や接続を意識したスタートカリキュラムについて，生活科固有の課題としてではなく，教育課程全体を視野に入れた取組とすること，社会科や理科，総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続が明確ではないことといった生活科の課題が提起されている。これらの課題は，①活動主義，②社会領域と自然領域という生活科内での水平的な統合論理の欠如，③３学年以降の社会科や理科といった教科との垂直的な接続論理の欠如という３つの課題にまとめることができる(1)。

生活科は創設当初より，「活動あって学びなし」という批判が繰り返しなされ，活動主義の克服は生活科内・教科等間での統合，社会科や理科との接続という横断的・縦断的な接続の観点からめざされてきた。そのため，どのような内容，どのような方法で生活科の授業を実施すれば，横断的・縦断的な接続が可能となるのかという学習内容や学習方法に関する研究が多く蓄積されている(2)。2008年告示版学習指導要領解説生活編では，「科学的な見方・考え方の基礎を養う観点から，自然の不思議

＊ 教育学科准教授　　＊＊ 名古屋市立大学教授　　＊＊＊ 島根大学准教授

さや面白さを実感する学習活動を取り入れる」，「中学年以降の理科の学習を視野に入れて」といった文言が記述されており，生活科と理科との接続が企図されている一方，社会科との接続に関しては言及されなかった。2017 年告示版学習指導要領解説生活編では，「生活科における，自分との関わりで身近な人々や社会，自然の事物や現象に直接触れ親しみや興味をもつ学習は，社会科や理科の学習内容に関連している」として両教科との接続が明記される。さらに「見方・考え方」に着目すると，生活科の「見方・考え方」が社会科における「社会的事象の見方・考え方」，理科における「科学的な見方・考え方」につながるように見通しを持った指導の重要性が指摘され，学習指導要領が改訂されるにつれて社会科や理科との接続がますます求められるようになっている。

しかし，これら生活科に関する先行研究の蓄積，学習指導要領の改訂をもってしても，現在に至るまで，前述の生活科の 3 つの課題は克服されてはいない。その原因は，育成すべき資質・能力における認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーの輻輳的な連関性が各教科において欠如していることに起因すると考えられる。生活科では，かつての低学年社会科や理科との相違を強調し，学習内容の前倒しを懸念する余りに，社会的認識や科学的認識の基礎としての「気付き」という汎用性を伴う表現に留められる一方，社会科や理科では教科固有の認知系コンピテンシーが前面に押し出される。その結果，生活科では生活科内での社会領域や自然領域の統合を可能にする認知系コンピテンシーが機能しないために社会・情動的な活動ばかりで，社会的認識や科学的認識に関する基礎的な学びが弱く，他方で，社会科や理科では社会や科学の楽しさや学習に対する動機付け，自己有用感といった非認知系コンピテンシーを駆り立てることなく学びがなされるという現状になっている。

例えば，坂倉は生活科で育成が図られるのは，実験器具や薬品を使用できる楽しさなど学習中にポジティブ感情が一時的に生じることで起こる興味の源泉が環境要因による「浅い興味」であり，科学の本質である規則性・法則性を探求し，その意味を理解することの面白さが評価された結果としての「価値的興味」を育まないという課題を指摘する(3)。つまり，非認知系コンピテンシーが浅い情動的な感情（浅い興味）といったものに限定されると，認知系コンピテンシーと結びついた考察や探究といった深い学びに到達することが困難になってしまうということである。本来はいずれの教科においても，能力の社会的側面や自己の側面など非認知系能力を結集させ，教科の知識・技能という認知系コンピテンシーを織り込むことで(4)，認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーが関連づけられながら学習はなされるはずである。しかし，認知系・非認知系コンピテンシーが輻輳的に機能していないために，生活科内での水平的統合も第 3 学年以降の教科等との垂直的接続も実現が難しくなっている。そのため，学習指導要領の理念レベルで生活科の学習内容が社会科・理科と密接に関連していることが論じられ，先行研究において学習内容に着目して社会科・理科との接続が考察されたとしても横断的・縦断的な接続を図る生活科の再構築の困難性は解消されない。生活科の目標としての認知系・非認知系コンピテンシー，それらコンピテンシーから導かれる学習内容，これら学習内容を評価する評価方法という一貫した道筋のもとで，生活科の課題を克服する方策を考察し，その方策を踏まえた授業開発と評価をすることで両コンピテンシーの輻輳的育成が可能となるとともに，生活科内での統合や各教科間の接続も実現されるであろう。

そこで，本稿では，第 2 章で認知系・非認知系コンピテンシーの観点から生活科の課題を克服する方策を考察し，第 3 章で認知系・非認知系コンピテンシーを輻輳的に育成する授業と評価規準を開発することで，新しい生活科の展望を提示することをめざす。

２．生活科の課題の克服に向けた方策の考察

本章では，認知系・非認知系コンピテンシーの観点から，第１章で前述した生活科の３つの課題を克服する方策を考察する。

生活科において，社会認識と科学的認識の基礎としての認知系コンピテンシーを明確化し，非認知系コンピテンシーと関連づけた活動にすることが，活動主義を克服する方策であると考える。2017年告示版学習指導要領解説生活編では，「生活科の学習内容や方法が，第３学年以上の教科等にも密接に関連している」として，社会科や理科との接続が言及されつつも，「このような関連を踏まえつつも，殊更知識や理解の系統性に気を取られることがあってはならない」として，認知的側面からの接続に対して消極的な姿勢を取る。この姿勢が認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーの輻輳的な育成を阻害し，社会・情動的側面ばかりを優先した学びのない活動主義を生み出していると考えられる。生活科は一人一人の認識萌芽としての気付きが重要であり，対象への取り組みの中で社会・情動的側面から諸感覚を働かして気付いたことが認識へとつながり，それが気付きをさらに深めるという認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーの相互作用がなされることが，活動主義から脱却する方策となりえよう。

生活科内での社会領域と自然領域の水平的な統合論理の欠如は，授業計画の段階において社会と理科各領域の認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーを確定し，その育成を測定する評価規準を設定することで補うことができる。生活科の各単元で扱う，児童が直接触れたり興味を持ったりする社会・自然の事物や現象が社会や自然いずれの領域に関連するのかを明確にした上で，それらの事物や現象の学習から育成可能な認知系・非認知系コンピテンシーを確定し，その評価規準を設定すれば，生活科内での社会領域と自然領域の統合は実現されよう。

各単元における認知系・非認知系コンピテンシーを確定し，評価規準を設定すれば，必然的に社会科や理科といった教科との垂直的な接続論理の欠如も解消されることになる。生活科内の社会領域と自然領域は，中学年以降の社会科や理科と接続するものであり，これらの領域を意識した認知系・非認知系コンピテンシーを確定することは，社会科や理科との接続をも可能にするであろう。

以上から，各単元において社会と自然の領域別に育成すべき認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーを関連づけた活動を想定し，その活動を通して両コンピテンシーの育成を評価する評価規準を設定することが，生活科の課題を克服する方策であるとする。

３．生活科の課題を克服する授業と評価規準の開発

本章では，第２章で考察した生活科の課題を克服する方策に基づいて，生活科の課題を克服した授業と評価規準を開発する。本稿で扱う生活科の教材は，鳴尾いちごである。鳴尾いちごとは，明治後期から昭和初期にかけて兵庫県鳴尾村において盛んに栽培された，いちごの総称である。かつては大阪から苺狩りに人々が来るほどいちご栽培がなされていたが，現在では１件の農家しか栽培していない鳴尾いちごは，生活科の授業での栽培を通して地域の児童にとり馴染みがあり，興味・関心が高いとともに，いちごを実際に栽培し，その成長や変化，実りという生命の営みを実感する面では自然領域，いちご栽培の歴史や現在の鳴尾いちごを保存しようとする動向という面では社会領域とも関連するため，生活科で扱う事象として適切である。全体の学習指導計画を提示する。

低・中学年の接続を図る「鳴尾いちご」を教材とした学習指導計画　（西宮市立Ｎ小学校）

【５月～10 月】

〇２年生 生活科　単元名「ぐんぐんそだてわたしの野さい」(12 時間＋常時活動)

＜単元の目標＞

野菜づくりを通して，それらが育つ場所，変化，そして，成長の様子などに関心を持って世話や観察をするとともに，それらは生命を持っていることに気付き，大切にしようとすることができる。

＜学習指導計画＞

第一次… これから育てたい野菜を友達と話し合って決める。(1 時間)
第二次… 土づくりや栽培の仕方について，自分で調べたり専門家に聞いたりして栽培の準備をする。(2 時間)
第三次… 調べたり，聞いたりした方法を生かして，種まきや苗植えをする。(2 時間)
第四次… 栽培活動中に起こる様々な問題の解決方法を友達と調べたり，考えたりして実行する。(2 時間)
第五次… 育てた野菜を収穫する。調理に挑戦したり，催しを開催したりして収穫の喜びを味わう。(3 時間)
第六次… 野菜を育てた思い出を振り返り，友達と発表し合う。(2 時間)

【11 月～3 月】

〇２年生 生活科　単元名「鳴尾いちごをそだてよう」（７時間＋常時活動）

＜単元の目標＞

夏野菜の栽培経験を生かして，地域の伝統的な野菜である「鳴尾いちご」を栽培するとともに，そのおおまかな歴史や守っておられる方々の思いについて理解し，3 年生の総合的な学習の時間「鳴尾いちご復活させ隊」に向けての課題意識の醸成を図る。

＜学習指導計画＞

第一次…**「鳴尾いちごの今・昔」**(2 時間)
・鳴尾いちごの栽培活動との関連から，地域における今と昔の鳴尾いちご栽培の様子の比較において，継続と大きな変動があることに気付き，鳴尾いちごの歴史に興味を持つ。

第二次…**「鳴尾いちごの栽培を始めよう」**(1 時間)
・鳴尾いちごの栽培の仕方を理解し，一人一鉢ずつ植え付けを行い，栽培活動への見通しと意欲を持つ。
＊常時活動…水やりと草引き及び観察

第三次…**「鳴尾いちごを守っておられる人々に出会おう」**(2 時間)
(1) 鳴尾いちご農家のＡさんの畑に伺い，いちごの栽培の様子を見学させていただくとともに栽培を続ける思いやその工夫と苦労について聞く。
(2) 鳴尾いちごの入ったスイーツを製品化し，販売している洋菓子店のパティシエであるＢさんに来校していただき，製品化や販売の工夫と苦労，地域の銘菓に育てようとする意気込みを聞く。

第四次…**「鳴尾いちごの冬越しの準備をしよう」**(1 時間)
・鳴尾いちごは寒い冬を屋外で越すことで甘い実がなることを知り，冬越しの準備のために，追肥をやったり，早くできたつぼみの摘み取り方を学んだりする。

第五次…**「３年生に鳴尾いちごの秘密を教えてもらおう」**(1 時間)
・3 年生の総合的な学習の時間「鳴尾いちご復活させ隊」の２年生に向けた発表会に参加し，鳴尾いちごのことについて教えてもらう。また，それにより 3 年生から始まる総合的な学習の時間のイメージを持つことができる。

【翌年度４月から】

〇 ４月下旬から５月中旬　…２年生から継続して栽培している鳴尾いちごの収穫
〇 ３年生　総合的な学習の時間　単元名「鳴尾いちご復活させ隊」(全 50 時間)

以上が，西宮市立 N 小学校において実施する生活科，及び，総合的な学習の時間の全体計画である。「ぐんぐんそだてわたしの野さい」という単元名で立案した学習指導計画であるため，実際に鳴尾いちごを栽培するといった自然領域との関連が強い計画であるが，単元「鳴尾いちごをそだてよう」

の「鳴尾いちごの今・昔」,「鳴尾いちごを守っておられる人々に出会おう」といった小単元での社会領域との関連，さらに3年生の総合的な学習の時間「鳴尾いちご復活させ隊」といった教科との接続も図るとともに，社会領域と自然領域の統合もめざしている。本稿では，社会領域との関連において重要な役割を果たす小単元「鳴尾いちごの今・昔」を対象として，生活科の課題を克服した授業と評価規準を提起することを図る。前章において，生活科の課題を克服する方策は，各単元において社会と自然の領域別に育成すべき認知系・非認知系両コンピテンシーを関連づけた活動を想定し，その活動を通して両コンピテンシーの育成を評価する評価規準を設定することであるとした。そこで，両コンピテンシーを関連づけた学習活動と評価規準を設定した学習指導計画案を作成した。

第２学年　生活科学習指導計画案

1. 小単元名　「鳴尾いちごの今・昔」(2時間扱い)
2. 対象学年　西宮市立N小学校2年生
3. 授業実施日　2020年11月2日　2・3時間目(9：40～11：30)
4. 本時の目標

　鳴尾いちごの栽培活動との関連から，地域における今と昔の鳴尾いちご栽培の様子の比較において，継続と大きな変動があることに気付き，鳴尾いちごの歴史に興味を持つことができる。

5. 本時の展開

展開	学習活動	学習指導上の留意点と評価	評価規準	
			認知的側面	社会･情動的側面
鳴尾いちごの歴史	**1．鳴尾いちごが地域で栽培されるようになったのが，どのくらい前なのかを理解する。** ・昔のいちご畑の様子(写真①) ・「鳴尾といえばいちご」 ・鳴尾いちごのおおまかな歴史がわかる線分図 ・江戸時代より明治時代にかけて，西瓜→綿花→いちごの順に栽培が盛んになった。… 砂地が栽培に適していた。	○鳴尾村でいちごが栽培され始めた明治32年から現在までの時間の長さを線分図で示し，児童の生きてきた時間の長さと比較させることにより，栽培開始以来の時間の長さを理解する。 ○随時，線分図に鳴尾いちごの大まかな歴史的な出来事のカードを表示して，時間の経過による変動を理解する。 ○校区の畑に残っている砂を見せることで，地域で盛んに栽培された植物と環境(砂地)の関係に注目させる。	◎植物(生産物)は地域の環境と関わっていることを理解している。 □過去から現在へと続く時間の経過を理解する。 ＝時間意識	□鳴尾いちごが長い間，栽培され続けていることを実感し，継続することのすばらしさに思いを寄せる。
	今とむかしの鳴尾いちごのさいばいのようすをくらべて，同じところとかわったところを見つけよう。			
	2．着物で着飾った女性がいちご狩りをしている昔の写真などの資料から当時の流行の様子を読み取る。 ・昔のいちご狩りの様子(写真②) ・実物資料（幟・籠・ラベル） ・栽培されていた品種(写真③)	○写真②から，鳴尾村でいちご狩りを楽しむ文化(阪神間モダニズム)が，当時，大流行していたことを理解する。 ○昔，鳴尾村に住んでいた直木賞作家の佐藤愛子氏のエッセイから，当時のいちご畑の様子が書かれた部分を読む。 ○当時のいちご狩りで使われた幟や籠などの実物資料を見せるこ	□土地利用や生活の道具などの時代による違いに着目したり，人々の生活の様子を捉えたりして，それらの変化を比べている。	□地域の発展に尽くした先人の工夫や努力が地域の発展に貢献したことのすばらしさを感じとる。

鳴尾いちご栽培の衰退理由	・当時の栽培方法（写真④） ・販売用の木箱（写真⑤） **＜同じところ＞** いちご(狩り)の人気 ハウス栽培でなく露地栽培 収穫時期（5月） 甲子園球場(大正13年) **＜かわったところ＞** いちご畑の数 いちごの品種(見た目，味) 栽培の仕方(袋がけ) 販売の仕方(木箱→プラケース) 販売のための子供の手伝い **3．地域で鳴尾いちごの栽培が衰退した理由を予想し，資料を通して，その過程を協働的に話し合う。** ・鳴尾村の俯瞰図（写真⑥） ・室戸台風の被害（写真⑦） ・軍事工場の様子（写真⑧） ・団地の建設風景（写真⑨） ・Aさんのいちご畑（写真⑩） ＜同じところ＞ N小学校の位置 鳴尾いちご農家のAさんの栽培 ＜かわったところ＞ 鳴尾のまちの様子 人々の生活や仕事の様子	とにより，興味・関心を高める。 ○写真③「品種：大正」と写真④「当時の栽培方法」を見せ，露地で栽培するという方法は同じであるが，今の品種(宝交早生)と形が違うことや実に袋をかぶせて，いちごを育てるという，今と違う栽培方法に気付く。 ○写真⑤「販売用の木箱」の写真を見せたうえで，当時，出荷のための木箱詰めの作業を子供が手伝っていた様子を，聞き取り資料をもとにして伝える。 ○いちご栽培の衰退の原因は，昭和9年の室戸台風による水害や戦争による農地の減少であったことを写真により理解する。 ○戦後は，都市化のため，急激に農地が宅地化されたことにより，いちご畑が減ったことを今と昔の地域の俯瞰図を比べて気付くようにする。 ○校区でわずか一軒になってしまった，鳴尾いちご農家であるAさんの畑の写真を見せることにより，地域から鳴尾いちごの栽培が消えかかっていることを実感する。	◎植物の品種と多様な栽培方法を理解する。 □時間の経過によって人，暮らし，事象には変化するものと，変わらないものがあることを把握する。 =歴史性の意識 □時代による変化や不変を表現する。 □時代の経過による人々の生活の変化を理解する。 □農業が衰退する理由を自分の言葉で表現する。	□子供の手伝い作業の様子を聞くことで，自分にもできるという実感を持つことができ，その実感を仲間と共有することができる。 □地域の変化からその地域を発展させようとした人々の努力を感じる。
鳴尾いちご栽培の工夫や努力	**4．地域で鳴尾いちごを守ろうとしている人々の話をビデオで視聴する。** (1)鳴尾地区で唯一残っている，いちご農家のAさん (2)鳴尾いちごの入ったスイーツを販売する，地域の洋菓子店パティシエのBさん	○校区で昔，盛んであった鳴尾いちごの栽培の様子の変遷とAさんが，今もどのような思いで鳴尾いちごの栽培を続けておられるのかに焦点化してビデオを編集している。その視聴により，児童の，鳴尾いちごを栽培する意欲の向上を図る。 ○地域の特産であった鳴尾いちごを使ったスイーツを開発・販売して地域の銘菓づくりに励むBさんの話から，自分たちが栽培したいちごをその材料として使っていただけることを伝える。	□自分たちが栽培するいちごが持つ意味を市場経済(開発・販売の工夫)の面から理解する。 ＝経済社会の意識	□時代の経過の中での現在の地域で働く人々の工夫や努力を感じる。
鳴尾いちごの今後に	**5．鳴尾いちごの今後についての意見を書いて，交流する。**	○ワークシートに，今後，鳴尾いちごがどうなるべきか具体的な方策も添えて書く。 【思・判・表】鳴尾いちごを巡る環境の変化を把握した上で，鳴尾いちごがどうあるべきか自分なりの意見を表現することができる。(ワークシート)	◎品種や栽培方法に基づいて方策を表現する。 □市場経済に基づいて方策を表現する。	□いちご栽培の保存や継承の取り組みに着目して，願いや努力を明らかにしようとする。

関する考察	**6．次時の予定を聞く。**	○一人一鉢，鳴尾いちごの苗を植え付けることを伝える。		□地域社会の問題を主体的・協力的に解決しようとする。 ◎植物の栽培に対して関心・意欲を持つ。

※　◎は理科との関連，□は社会科との関連を意味する。

写真①昔のいちご畑，写真②昔のいちご狩りの様子，写真③イチゴの品種：大正(昭和 13 年)，写真④当時の栽培方法(袋がけ)，写真⑤販売用の箱，写真⑥昭和 9 年の俯瞰図，写真⑦室戸台風の水害，写真⑧建設された軍事工場の様子，写真⑨建設中の武庫川団地，写真⑩唯一残る A さんのいちご畑

※コロナ制限下であったため，一斉授業による全体的な話し合い活動を通して協働的に学びを深めていった。

本学習指導案では，学習活動と評価規準が中核をなす。評価規準では，認知的側面と社会・情動的側面に分けてコンピテンシーを明示する。本論文では，OECD の考え方を踏まえて，認知系コンピテンシーを認知的側面としており，基礎的な認知能力，獲得された知識，外挿された知識からなる知識・思考・経験を獲得する心的能力，獲得した知識をもとに解釈し，考え，外挿する能力のことを指す。同様に，非認知系コンピテンシーを社会・情動的側面としており，目標の達成，他者との協働，感情のコントロールからなる一貫した思考，感情，行動のパターンに発現し，フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ，個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力である⑸。これら両側面が関連して作用することで，コンピテンシーが相乗的に高まるのである。評価規準においては，認知的側面の社会認識の規準は，過去から現在を経て未来へと至る時間意識と時間経過による継続性や断続性という歴史性の意識という歴史性の次元と，産業の変化や市場経済を中心とした経済社会の意識という社会性の次元から導いた⑹。科学的認識の規準は，2017 年告示版学習指導要領解説生活編における動植物の飼育・栽培で図られる資質・能力から導いた⑺。社会・情動的側面は，自分と身近な人々，社会及び自然との関わりに気づき，働きかけ，自分自身や自分の生活について考えたり表現したりするといった 2017 年告示版学習指導要領解説生活編で図られる資質・能力⑻，学習に積極的に取り組む有能観や自己効力感から導いた⑼。

本学習指導計画案での学習活動は，①鳴尾いちごの栽培の歴史を理解する活動，②いちご狩りの文化を読み取る活動，③鳴尾いちごが衰退した過程と理由を考える活動，④鳴尾いちごの保存を図る人々の努力を知る活動，⑤鳴尾いちごの今後を考える活動からなる。本小単元は，社会領域との関連を重視した小単元である。

① では，鳴尾いちごの歴史を線分図で実感し，継続することの素晴らしさに思いを寄せることで，時間意識といった基礎的な心的能力を養う。同時に，校区の畑の砂に触れることで諸感覚を使って，植物と環境の関係に気付く。②は，いちご狩りで使われた幟や籠，ラベルといった実物資料やいちご狩りについて書かれたエッセイ，いちご狩りを楽しむ写真資料，当時の栽培方法や販売方法が分かる写真資料や聞き取り資料といった多様な資料を使って，土地利用や生活道具や人々の生活の変化や不変に気付く活動である。ここでは，児童が多様な資料に協働で取り組むことで，先人の栽培や販売に向けた工夫や努力を感じ取り，子どもの手伝い作業の様子を聞くことで自分にもできるという実感を持ち，それを仲間と共有することで，工夫や努力が現

在まで変わらず生かされていたり，さらに発展して今日に変化を及ぼしていたりすることに気付く。③は，盛んであったいちご栽培が衰退した理由を戦前の写真や戦後の今と昔の地域の俯瞰図を比較することで，把握する活動である。児童は協働で写真資料を比較することで，各時期において人々がその地域の発展のためになした努力を感じ取り，視覚的な変化から衰退した理由に気付く。④は，現在において鳴尾いちごの保存を図る人々の話を視聴する活動である。唯一の鳴尾いちご栽培農家となっても栽培し続けるAさんの思いに共感し，学校で自分たちが鳴尾いちごを栽培する意味を実感したり，自分たちが栽培するいちごを使った地域の銘菓作りに励むBさんの話から商品を開発・販売する工夫や努力を感じ取ったりすることで，市場経済の基礎的な仕組みに気付く。⑤は，これまでの学習を踏まえ，鳴尾いちごが今後どうなるべきかを考えるという本小単元の総括的な活動である。いちご栽培の保存や継承の取り組みがあり，そうした工夫や努力を実感しつつも，栽培者が少なく発展することが困難な鳴尾いちごの今後を品種や栽培方法といった自然領域，市場経済といった社会領域の両面からの気付きを発展させて，自分なりに表現する。

本学習指導案は，いずれの学習活動においても，協働での実感や共感を通して気付き，それが深まるよう，認知系・非認知系コンピテンシーが輻輳的に連関しながら作用しあうよう構成している。この構成とすることで，科学的認識と社会的認識の基礎を育成し，中学年以降の理科や社会科等との接続を可能にするとともに，生活科の課題を克服する生活科授業とその評価規準を提示することができたと考える。

４．研究の総括

本稿では，認知系・非認知系コンピテンシーの観点から生活科の課題を克服する新しい生活科の授業と評価規準を提示した。生活科では創設から現在に至るまで一貫して，社会・情動的側面に基づく活動からの気付きを重視することで，社会科や理科との差別化を図ってきた。生活科は社会・情動的側面，社会科や理科は認知的側面からという従来の授業構成は，近年のコンピテンシー・ベースの教育動向からみると通用しないであろう。汎用的能力であるコンピテンシーは，認知系・非認知系コンピテンシーを切り分けるのではなく，両コンピテンシー間の相互作用においてこそ育成できるものである。従来の授業構成では生活科は活動あって学びなし，社会科や理科は学びがあっても社会科離れや理科離れを招くことになり，深い学びを保証することはできないであろう。認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーの輻輳的な育成を図る新たな生活科の授業構想と評価規準を明らかにすることが新しい生活科の展望を拓くというのが本稿の結論である。

注記：本研究は，文部科学省科学研究費補助金基盤研究 C（課題番号 19K02773），同基盤研究 C（課題番号 20K02797），同挑戦的研究（萌芽）（課題番号 21K18507）の助成を受けたものである。

注・引用文献

⑴ 原田信之・酒井達哉・宇都宮明子「横断的・縦断的な接続を図る生活科の再構築－ノルトライン・ヴェストファーレン州事実教授レアプランを手がかりに－」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第 33 号，2020 年，p.40 を参照。

⑵ 福士顕士「小学校生活科における「気付きの質」に関する一考察－生活科から理科への接続の視点から－」『川村学園女子大学研究紀要』第 25 巻第 2 号，2014 年，pp.71－87，池野範男「小学校における生活科と社会科の連携・

接続－教科の特質に着目して－」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第３巻第１号，2019 年，pp.75-86，稲田結美「小学校における生活科と理科の接続の視点－先行研究の動向をふまえて－」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第３巻第１号，2019 年，p.87-98，などを参照。

(3) 坂倉真衣「理科教育が抱える課題からみた生活科授業に期待されること」『宮崎国際大学教育学部紀要　教育科学論集』第６号，2019 年，p. 60 を参照。

(4) 原田信之「ドイツ初等教育「事実教授」における統合教科固有のコンピテンシーと連関性の可視化－バーデン・ヴュルテンベルク州ビルドゥング計画を対象に－」名古屋市立大学大学院人間文化研究科編『人間文化研究』第 35 号，2021 年，p.99。

(5) 認知的側面，社会・情動的側面に関する能力については，経済協力開発機構(OECD)編著『社会情動的スキル－学びに向かう力－』明石書店，2018 年，pp.52-61 を参照。本著では，社会情動的スキルが認知的スキルの発達に役立つとされ，両スキルの動的相互作用が論じられている。

(6) Pandel, Hans-Jürgen：Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In：Geschichtsdidaktik 12 (1987), H. 2 , S. 130-142 を参照。

(7) 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』東洋館出版社，2018 年，pp.43-46 を参照。

(8) 同上書，pp.12-16 を参照。

(9) ジョン・ハッティ，グレゴリー・イェーツ著，原田信之訳者代表『教育効果を可視化する学習科学』北大路書房，2020 年，pp.332-351 を参照。

【原著論文】

子ども家庭支援における園内の情報共有
―様々な気づきが事務室に集約される園に着目して―

Information sharing inside the certified center for early childhood education and care in order to support children and families

中谷　奈津子*　木曽　陽子**　吉田　直哉**　鶴　宏史***　関川　芳孝****

NAKATANI, Natsuko*　KISO, Yoko**　YOSHIDA, Naoya**　TSURU, Hirofumi***
SEKIKAWA, Yoshitaka****

要旨

積極的に生活困難家庭への支援を行う園を対象に，子ども家庭支援に関する情報がどのように実践からすくいあげられ，組織的な支援や他機関連携につなげられていくのかについて明らかにし，それら情報共有を支える要因について検討した。分析対象となった園では，会議やミーティングを情報共有の基盤とし，環境や体制の整備から保育者のみならず管理職側からも日々子どもや家庭にアプローチできるようにしていた。異変が察知された際には事務室に情報が集約され，それぞれの立場から関連する情報の収集が行われていることがわかった。得られた情報に基づき具体的な対応策が対話を通して関係者間で協議され，必要な支援につなげていくというプロセスを有していた。情報共有を支える要因として，情報を他者に伝えるための職員のスキルの高さ，子ども家庭支援に関する園の理念の浸透，対話の重視，情報収集と情報集約に関する管理職のマネジメントが考察された。

キーワード：子ども家庭支援　情報共有　認定こども園等　組織対応　生活困難家庭

１．はじめに

近年，都市化，核家族化，グローバル化等を背景に，子育てに関する様々な困難が増大している。児童相談所における虐待相談対応件数は，統計を取り始めてから一貫して増加傾向にあり，2019（令和元）年には 19 万超と過去最高を更新した(1)。また，全国の警察が児童相談所に児童虐待の疑いを通告した児童数も年々増加しており，2020（令和 2）年には 10 万人を超えるに至っている(2)。これまで，児童虐待の背景には様々な要因が複合的に絡み合っているとされてきたが，中でも経済状況の影響は看過できないものとなっている(3)(4)(5)。周知の通り，我が国における子どもの相対的貧困率は先進国の中でも高く，2018 年には約 7 人に 1 人の子どもが貧困の状態にあることが報告されている(6)。さらに 2020（令和 2）年春からの新型コロナ感染症の拡大により，解雇や雇用調整など，雇用環境への深刻な影響も懸念されており(7)，こうした昨今の社会情勢は，子育てや子どものいる生活をさらに困難なものにしていく可能性を高めている。実際に，昨今のコロナ禍の家庭生活においては，子どものストレスや夫婦関係の悪化を招く側面もあり，DV 相談や虐待通告などが増加したとの報告もみられている(8)。子育てをめぐる困難は他にも，保護者の精神疾患，障害や介護問題，家庭内暴力，ひとり親や多胎児育児，外国にルーツを持つ家庭の困難など，多岐にわたっている。

2021 年（令和 2）年に閣議決定された新たな「少子化社会対策大綱」においては，多様化する子育て家庭の様々なニーズに応えるために，子育てに関する経済的支援や多様な保育・子育て支援の拡充が盛り込まれた。特に，保護者の就業の有無にかかわらない子育て支援の拡充や，多子世帯への支援，

＊ 神戸大学大学院准教授　＊＊ 大阪府立大学大学院准教授　＊＊＊ 武庫川女子大学教授
＊＊＊＊ 大阪府立大学大学院教授

子どもの貧困対策の推進，児童虐待への早期対応などが盛り込まれ[9]，子育てやそれに伴う困難を社会全体で支援しようという機運が高まっている。乳幼児の教育・保育に携わる認定こども園においても，すでに子育て支援の取り組みが義務化されており，特に外国にルーツをもつ家庭やひとり親家庭，貧困家庭，さらには不適切な養育が疑われる家庭等には，個別支援を行うとともに必要に応じて市町村をはじめとした関係機関との連携が求められている。さらにこうした個別支援には，園内での組織的な対応が必要とされている[10]。

認定こども園をはじめとした保育施設[11]には，子ども家庭支援に関していくつかの強みがあることが指摘されている。例えば保育ソーシャルワークと保育所における保護者支援をレビューした鶴は，子ども家庭支援における重要な機能として，相談援助機能，連携機能がともに抽出されること，保育所に関するレビューでは，側面的支援機能，早期発見機能，組織対応が特徴的なものとして浮かび上がってくることを指摘した[12]。これを園における保護者への個別支援に置き換えて考えてみると，日常の送迎時のやりとりを通して，保育者[13]は日々子どもや家庭を見守り，さりげなく言葉がけをするなどして側面的に支え，そのやりとりの中で何らかの兆候や変化を察知した場合には，それが早期発見となり，必要に応じて相談援助が行われ，園では対応しきれないと判断された場合には他機関との連携に移行し，園内では再び日々の見守りが行われていくという一連のプロセスをたどることとなる。こうしたプロセスにおいては，担任などの保育者が一人ですべてを判断し，すべての支援を行っているとは考えにくく，園内での役割分担などの組織対応や体制が必要となるものと思われる。さらに，組織としてその事例に対応するためには，発見された家庭の困難な状況を園内の保育者間で情報共有し，必要な支援を協議することが必要となる。

では実際に，園内ではどのように情報共有が行われているのだろうか。例えば，森・青井・石井らは，職員会議や研修会，クラス内，クラス間での定期的な打ち合わせなどは，大半の園が行っている実態を明らかにし，様々な情報共有の取り組みを実施している園では，職員間の連携の度合いが高いことを指摘している[14]。また，望ましい保護者対応においては，保育士同士で集まり，話し合い，確認し合うことが重要であること[15]，発達上「気になる子ども」をもつ保護者への支援においては，保育士間で情報共有や助言をし合うことによって保育士自身が安心感を得ていることなどが示唆されている[16]。これらの先行研究においては，保育者間での情報共有の重要性が示唆されるものの，それが「どのように」行われているのかは明確ではない。情報共有を「組織内の各グループ間や職員間で情報を隠蔽することなく交換し，情報を組織内で滞りなく循環させること」[17]と位置づけるとすれば，そこには定例会議における情報共有だけでなく，保育者同士の立ち話や事務室へのちょっとした報告なども含まれることとなる。特に子どもや家庭の支援においては，困難の発見者，実際の支援者，他機関連携の担当者などが別々の主体であることも想定され，職員間でそれぞれに情報を共有し，対応策を考え，次に引き継いでいく必要がある。子ども家庭支援を積極的に展開している園において，子どもや家庭に関する情報共有がどのように行われているのか，またその情報共有を支えるものは何かを明らかにすることで，子ども家庭支援に関するより有効な組織体制の構築に寄与できるものと思われる。

よって本論では，子ども家庭支援に関する情報が，どのように実践からすくいあげられ，職員間で共有され，組織的な支援や他機関連携につなげられていくのかについて明らかにし，それら情報共有を支える要因について検討するものとする。なお，本論では生活困難家庭[18]への支援を手がかりとして，子ども家庭支援に関する情報共有のあり方を検討する。生活困難家庭を手がかりとする理由は，先述のように子どもや家庭を取り巻く困難は多様化しており，児童虐待や経済的困難などとターゲッ

トを絞ることで問題が矮小化される可能性があること，実際の保護者対応においては，どのようなことが家庭内で起こっているのか，保育者側からは見えない状況から支援を開始しなければならない場合も想定されることにある。

２．調査の概要

（１）調査対象とデータの説明

積極的に生活困難家庭への支援を行っている園を対象に，半構造化面接法を用いたグループインタビューを行った。大阪府社会福祉協議会に依頼し，過去に生活困難家庭への支援を行った経験があり，積極的に支援を実施していると思われる園を選定してもらった。そのうち調査協力の承諾が得られた 6 園を調査対象園とした。本調査全体では，組織的な情報共有や役割分担，介入の判断とそのプロセス等を含む内容を明らかにしたいと考えていたため，組織内のそれぞれの立場から聞き取りを行う必要があると思われた。よって調査協力者として，園長（施設長）または主幹保育教諭（主任保育士），及び困難事例に最も密接にかかわった保育者等に同席を求めた。

質問項目は，①組織内における家庭支援に関する情報共有のあり方（定例/非定例，その他の情報共有の方法）と役割分担の確認，②深刻な 1 事例に関する介入前の状況，③介入に至るまでのプロセス，④介入タイミングの判断，⑤事例に関する情報共有と介入プロセス，⑥介入への評価などである。調査の実施は 2020 年 3～7 月である。インタビューデータを概観すると，事務室に情報が集約される園，園長に情報が集中する園，子どもや家庭に関する情報共有のための会議体制が整っていると推察される園などがみられた。本論ではデータが得られた 6 園のうち，組織内の情報共有に関して詳細な語りが得られ，かつ，特に子どもや家庭に関する様々な情報が事務室に集約される仕組みを整えていた G 園について分析を行うものとする。

G 園は，2010 年代に設立された社会福祉法人立の幼保連携型認定こども園である。調査協力者は，園長（50 歳代），主幹保育教諭 A（30 歳代），主幹保育教諭 B（40 歳代）であった。園長の保育経験年数は 5 年～10 年，主幹保育教諭はいずれも 10 年以上の保育経験を有していた。G 園で行われていた会議は，職員会議，リーダー会議，クラスの打ち合わせ会議，昼礼（5 分ミーティング），係活動の運営会議，ケース会議であった。

（２）倫理的配慮

依頼文，研究計画書を調査実施前に送付し，事前に研究の趣旨，目的，個人情報の扱い等について周知した。調査開始前にも再度説明し，研究協力に関する同意を得た。音声データの録音及び保管について調査協力者に説明し承諾を得た上で IC レコーダーに録音している。また本調査については，神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究倫理審査委員会で承諾を得ている。

（３）分析方法

本論では，園内における子ども家庭支援に関する情報共有の実態について明らかにすることを目的としている。よって，質問項目①及び⑤から得られたデータを中心に分析を行った。情報共有の一連のプロセスやそれを支える要因について明らかにするために，質的データ分析法[19]を参考に分析した。

分析の手順は，まず，IC レコーダーに音声データから正確な逐語録を作成した。次に，逐語録を何度も読み，組織内での情報共有に関する語り（文書セグメント）を抽出した。さらに，その語りの内容を要約し，オープンコードを付した。それらオープンコードを内容の類似性に基づき分類し，より抽象度の高いコードを創出し選択的に割り振った。文書セグメントとコード間，複数のコード間を比較検討し，さらに抽象度の高い上位カテゴリーを生成した。最後に，上位カテゴリーの相互関連を視

覚的に表示するために図を作成し，共同研究者とともに検討を行った（図 1）。

３．結果

質的データ分析法を参考に分析を行った結果，9 の上位カテゴリーと，それらを構成する 18 のサブカテゴリーが生成された（表 1）。分析によって明らかになった上位カテゴリーは，【情報共有の必要性】【事務室に集約される異変やシグナル】【対話を通した情報収集】【プロセスを経た方針の決定】【具体的な支援の実施】【会議の実施と内容】【会議による効果】【会議運営の工夫】【家庭支援に関する園の理念】である。分析結果の整理にあたって，本文中では上位カテゴリーを【　　】，サブカテゴリーを≪　　≫，分析の過程で生成されたコードの中で特に主要なコードを＜　　＞として表記し，発話は“発話内容［発話者］”で示すものとする。

表１　「園内の情報共有とその関連要因」を構成するカテゴリー

	上位カテゴリー	サブカテゴリー
Ⅰ	情報共有の必要性	組織的な情報共有の必要性
Ⅱ	事務室に集約される異変やシグナル	子ども･保護者の様子の把握
		事務室に集約される異変やシグナル
		異変の察知
Ⅲ	対話を通した情報収集	対話を通した多方面からの情報収集
		効果的な保護者面談のための準備と後方支援
		保護者面談の実施
Ⅳ	プロセスを経た方針の決定	情報集約した上での方針決定
Ⅴ	具体的な支援の実施	園内での支援の実施
		他機関との連携
Ⅵ	会議の実施と内容	会議の実施
		留意すべき家庭に関する情報の共有
		家庭支援に対する方針と具体的役割の周知
Ⅶ	会議による効果	職員のスキルの向上
		職員の理解の程度の把握（管理職）
Ⅷ	会議運営の工夫	対話を重視した会議運営
Ⅸ	家庭支援に関する園の理念	家庭支援に関する園の理念･方針の発信
		家庭支援に関する園の姿勢

（１）情報共有の必要性

園では，≪組織的な情報共有の必要性≫があることが示された。G 園では短時間勤務の非常勤職員が多いこと，複数担任制を取り入れ，看護師や栄養士など他の専門職による保護者対応への参画があることから，情報共有は必須のものであった。“伝えることとしては，園として必ず同じ方向を向いて。･･･大変なときとかはきっちりともみ合った上で，ひとりの意見としてではなくて，園としてはこうですよということをお伝えするんです･･･［主幹 A］。”

また，必要な支援につなげるための保護者への働きかけのタイミングを図る際にも，保育者間での普段の情報共有が重要な手がかりとなっており，その必要性が示唆された。“（保護者を面談に誘うタイミングを図るためには）5分ミーティングとか職員会議とか，子どもさんとのやりとり（などの情報）がもちろん土台としてあります［主幹 B］。”

（２）会議の実施と内容

G 園では，会議やミーティングなどを通して，家庭支援に関する情報共有を行っていることがうかがえた。【会議の実施と内容】には，≪会議の実施≫≪留意すべき家庭に関する情報共有≫≪家庭支援に対する方針と具体的役割の周知≫のサブカテゴリーが含まれる。特に月 1 回開催される職員会議と毎日の 5 分ミーティングは，子ども家庭支援に関する重要な情報共有の場となっていた。職員会議は，月 1 回同じ内容のものを 2 回開催し，非常勤職員を含めた全職員がどちらかに参加する体制であった。また 5 分ミーティングは，13 時 30 分頃から毎日開催され，各クラスの代表者が集まって，子ど

もや保護者の小さな変化を見逃さないよう状況の確認と共有を行うものである。

定期的な情報共有として，対応している事例の経過，家庭の様子や変化などが職員会議で報告され，日々の状況確認と共有のために5分ミーティングが活用されており，相互補完的に職員全体に≪留意すべき家庭に関する情報共有≫がなされるようになっていた。また職員会議においては，対応している事例に関する方針や役割分担の周知も行われていることがわかった。

（３）会議による効果

【会議による効果】として≪職員のスキル向上≫≪職員の理解の程度の把握≫が示唆された。≪職員のスキル向上≫については，特に，5分ミーティングにおいて短時間での情報共有が求められるため，＜伝えるべきことに気づく敏感さの涵養＞＜情報を精査する能力の向上＞がみられると語られた。“（5分ミーティングのメリットは）自分のクラスの伝えないといけないことにまず気がつくかということですよね。〇〇先生が気づいたことも他の先生は気づかなかったりする。･･･鈍感（な人）は，教諭をやっていてはいけないと思うので［園長］。” “･･･これは主幹にあげるべきかどうか含めて，5 分ミーティングであげないといけない内容なのか，それはいいんじゃないかというもみ合いも，･･･そこもやってほしいなというねらいがあるので［園長］。”

一方で，会議の場は，管理職が保育者の理解の程度を把握する機会になっていることもうかがえた。“･･･ちょっと経験の劣る先生が5分ミーティングに来られたときには「うーん，この空気感は果たして伝わっているかな」というところは，我々としても気をつけるところなので［園長］。”

（４）会議運営の工夫

【会議運営の工夫】として，≪対話を重視した会議運営≫が示唆された。G園では，そもそも対話によるコミュニケーションを保育理念に掲げており，会議においても，直接目を見て伝え合うことが重視されていた。“職員会議で（発言をメモするために）全員下を向いていたんですよ。これはまずいなと思って。（ホワイトボードに書いたものを後で配布するから）もう記録は取らないでというふうに。･･･その時にしかいえないことをその時に目を合わせてするという感じの（会議になるようにしています）［園長］。”

（５）家庭支援に関する園の理念

【家庭支援に関する園の理念】は，≪家庭支援に関する園の理念・方針の発信≫≪家庭支援に関する園の姿勢≫から構成される。子どもと家庭の幸せを願うG園では，その考えを毎月の園だよりで発信するよう努めていた。“毎月の園だよりで必ず，子どもを中心に考えていくという児童憲章を載せていますし，あとは，まず保護者のバランスがとれているかというのを，必ず，園だよりの最初の一文で園長からの発信があります［主幹A］。” また園が単独で家庭を支えているのではなく，他機関とのネットワークの中でともに支えていることを常日頃から保護者に発信している様子が語られた。さらに，対話を重視したコミュニケーションを徹底し，保護者に対しては寄り添いの姿勢で関わることを心がけていた。“そもそも当園の理念として対話的コミュニケーションというものを重んじていますので･･･基本的には心と目と耳で聞くということと，対話をするときはしっかりと相手に思いを伝えるということを日頃から徹底しております［園長］。”“（家庭に）何か変わったことがあればやはりお聞きして，何かできることはないか，お互い協力するところがないかというスタンスでずっとやっているので［園長］。”

（６）事務室に集約される異変やシグナル

【事務室に集約される異変やシグナル】は，≪子ども・保護者の様子の把握≫≪異変の察知≫≪事務室に集約される異変やシグナル≫といったサブカテゴリーから構成される。保育者たちは，普段保護者と気軽なやりとりを行いつつ，いつもと異なるところを観察したり，連絡帳の記述から保護者の困りごとや心情を把握したりしていた。また管理職も，事務室でのコピー機を子どもが使えるようにして子どもとの交流からさりげなくその様子を観察できるようにしたり，子どもとともに給食を食べ

るなどして，普段の子どもの様子を把握できるようにしていることがわかった。“ここ(事務室)をオープンにしているという意味は大きいと思います。･･･「あの子，やりとりしているけど，目が合わないよね」というのも，こういうことをしているとすごく気づきやすい[園長]。”“(共食ランチに参加するのは)本当に短時間なんですけど，困りごとを言う子が多いんですよ。「お兄ちゃんにいじめられている」とか。「この人に困りごとを言っておこう」っていうのも，あの子たちはなぜか察するのか[園長]。” さらに，子どもや保護者が事務室に近寄りたくなるような仕掛けを置くことで，事務室からも家庭の様子が把握しやすくなっていることがうかがえた。“ちょっとこんな，いろんな折り紙(を事務室の入り口に置いておく)。帰るとき，親子でここの前を通るときに(事務室に)入ってきて，『折り紙ください』って。･･･いつもドアを開けているので，その時の保護者の一日の疲れとか表情とかを(見るようにしています)[園長]。” また，“『いつもと様子違うよね』というのは，いつもを知っているからこそ気づけるので[主幹 A]”と語られるように，普段の様子を把握することは，家庭や子どもの小さな変化に気づくための前提として認識されていた。

また保育者たちが子どもや家庭の異変を察知した際には，すぐに事務室に報告が入ることが語られた。子どもの青あざ，暗い表情，かみつき，異常な食欲，入浴していない様子，嘔吐するまで泣く，親から暴力を受けていることをつぶやく，異様に大人の様子をうかがう等の変化は，子どもからの「シグナル」として語られた。さらに保護者の言動がきつくなる，よく手が出るようになったなどの様子を担任以外が察知した場合もすぐさま事務室に報告されていることがわかった。“廊下にいた職員は，ちょっとあそこの保護者気になりますよと･･･。･･･声だけじゃなくて，子どもに対する行為，行動ですよね。それがいつもと違うやんという。「いつもと違う」感を身体全体で感じたらすぐに届けてくれたり，内線で電話をかけてくれたりするんです[園長]。” さらに事務室に近づかない家庭の様子は，何らかの困難や事情を抱えるシグナルとして受け止められていた。“調子がいいときはいろいろというと目を合わせるんですけれども，耳の痛いことがあったときは，陰に隠れたりする。･･･私たちとトラブルのある保護者は，玄関に先に行って･･･ここ(事務室)には絶対同席されない[園長]。” また，何らかのシグナルや異変を察知したとしても，それがすぐさま組織対応が求められる事例となるわけではなく，担任の対応や主幹保育教諭との協議で解決される場合もある。それでも解決されない場合や深刻な事例の場合には，園長に相談され，次の対応に移っていくことが示された。

（7）対話を通じた情報収集

【対話を通じた情報収集】は，≪対話を通じた多方面からの情報収集≫≪効果的な保護者面談のための準備と後方支援≫≪保護者面談の実施≫のサブカテゴリーから構成される。事務室に異変やシグナルが集約されると，それぞれがそれぞれの立場から背景や原因について確かめることが行われていた。例えば，子どもからのシグナルについては担任や管理職の立場から，それぞれに聞き取りを行ったり，意図的に話しかけたりしていた。“(職員から保護者の気になる様子が報告されたら)そしたら，折り紙を取りに来る様子とかで追いかけるような感じで，『お母さん，今日，こんなことがあってね』って別の話をしたり，直球で『お母さん，疲れていないですか。大丈夫ですか』って言ったり[園長]。” また，子どもやそのきょうだい児への聞き取り，担任や他の保育者からの情報収集など，多方面から情報を収集していることがわかった。その際，報告している保育者やその場にいる他の保育者から別の関連情報が引き出されることもあるため，この段階での職員間の情報共有は，直接的な対話を重視していることもうかがえた。“(ICT の活用は掲示板等の活用はしているが)保護者対応のものは基本的にはないですね。･･･情報共有ということに関しては，直接的な対話で行っています[園長]。”“職員が報告している間に，園長とクラス担任とのやりとりの中でも，(別の職員から)『そういえばこんなことがありました』とか，情報が出てくることもあるので，時間をしっかり取ってそこは(直接話すようにしています)[園長]。”

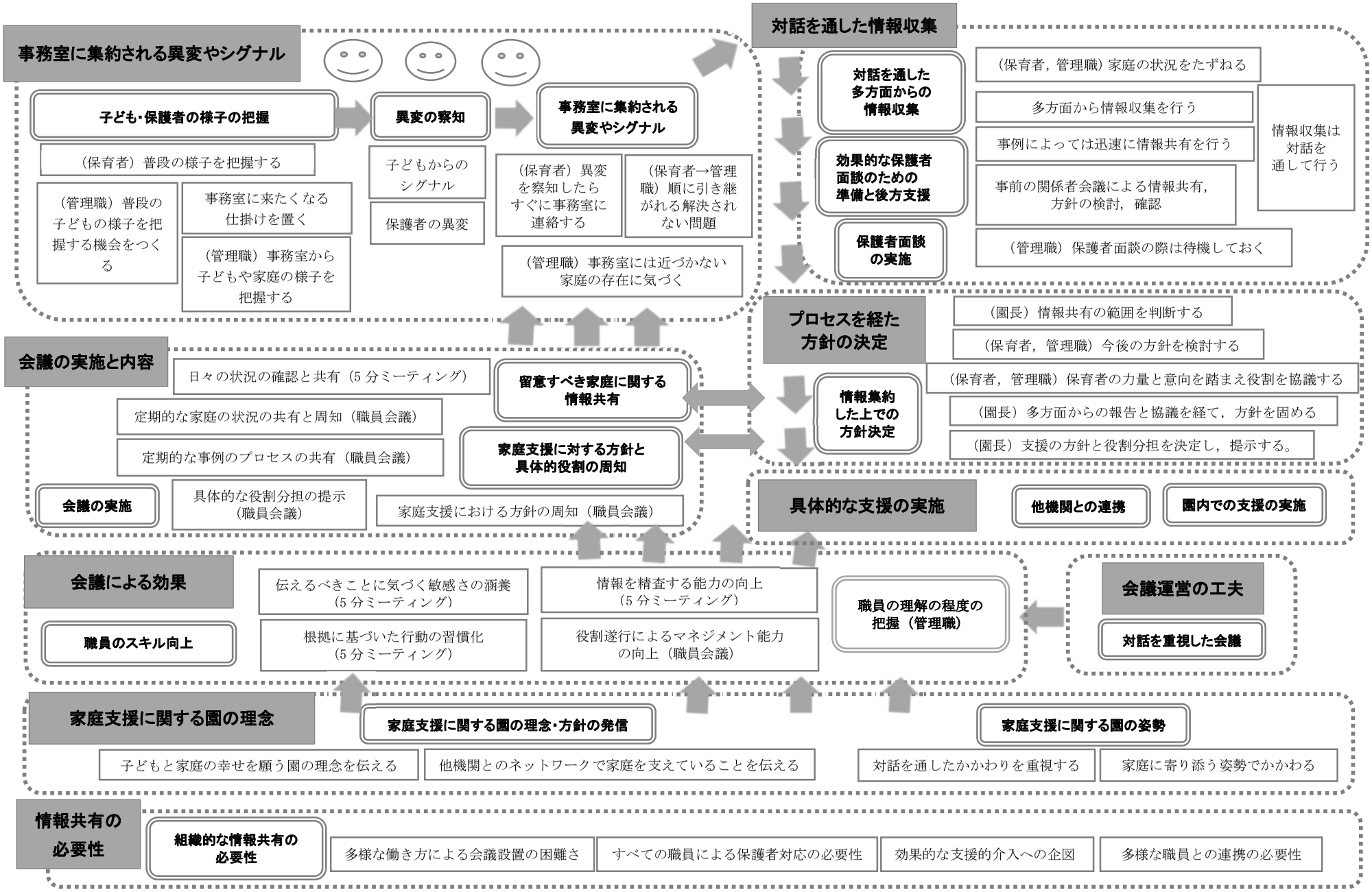


図1　園内の情報共有とその関連要因（G 園）

また，さらに家庭からの詳細な聞き取りが必要になった際には，≪保護者面談の実施≫がなされていた。G 園では，保護者を「お茶に誘う」かたちで面談が多く実施されているようであったが，それは「疲れた様子の保護者とお茶を飲みながら話してリラックスしてもらう」というレベルから，「子どもや保護者の心配な状況からじっくりと話を聞く」というレベルまで幅広い内容を含むものであった。「お茶」への誘い手も，担任や管理職など様々であった。

さらに≪効果的な保護者面談のための準備と後方支援≫が行われていた。保護者対応はデリケートな問題を含むため，特に難しい保護者面談を行う際には，その内容や要点，方向性について共通理解できているかを事前にしっかりと確認しておくこと，また面談場所の選定や役割分担についても話し合って，面談に見通しが持てるようにしておくことが重要であると語られた。“必ず（保護者対応で）何かするときには予習を話し合っておきましょうと。･･･その時には予習に予習を重ねて，ここまでは担任が言うと。私たちはできるだけ傾聴して。･･･（失礼な）発言は言わせたらだめだと思っているんですよ。･･･そうなる前にそれを停止するくらいの話を具体的にしたりとか。そういう役割分担は絵にはしているので［園長］。”

担任による面談の際には，必ず管理職が事務室で待機していることが示された。また状況によっては，適宜情報が事務室に報告され，それを受けて投げかける方向を練り直したり，ケース会議を同時進行で行うこともあると語られた。“一人がお茶を下げる振りをして『今こんな状況です』って同時進行で（事務室に報告してくれる）･･･。･･･一度報告をあげて，ここでもみ合って･･･（その後面談に戻り，もみ合った方向性で保護者に提案してみる）っていう［園長］。”

（８）プロセスを経た方針の決定

保護者からの聞き取りの後，≪情報集約した上での方針の決定≫が行われていく。深刻な事例に身構える保育者がいること，広く共有しないことが望ましい事例があることなどから，園長は，事例に応じて情報共有の範囲を判断しているとのことであった。また保護者対応のスキルは保育者によって様々であり，保護者対応の役割については，保育者が自らの力量を踏まえ選択できるよう配慮しているという。これまでの情報や保育者の役割の可能性，翌日以降の親子の姿などを統合し，担任や主幹保育教諭と相談しながら，園長が今後の方針を固めていくとのことであった。“（担任は，面談後）子どもの様子とかお母さんの様子を観察していくんですけど，どうアドバイスしていくか，していきたいかっていうのは（管理職への）報告とともに，相談しながら進めていきます［主幹 A］。” “「こういうふうに動いていきましょうか」っていう見通しは，教諭と主幹たちと（相談して固めていきます）［園長］。” その後，園長によって支援の方針，それぞれの役割が決定され，保育者たちに提示されていくこととなる。“「こういう支援で行きましょう」「こういうのをやってみましょう」･･･「もっとこうやって関係機関に探ってみましょう」というのは主に園長先生［主幹 B］。” その後，他機関との連携や園内での支援など，【具体的な支援の実施】が展開されることとなる。

４．考察

（１）「普段の様子の把握」から「小さな変化の気づき」を集約する体制

支援を必要とする異変やシグナルはいつもと異なる様子として表出されることが多く，それらを敏感に察知するためには，子どもや家庭の普段の様子を把握しておくことが重要であると示された。G 園では，担任による子どもや家庭の様子の把握のみならず，管理職による積極的なアプローチや環境づくりが行われていた。特に事務室のコピー機の利用を子どもに許可したり，送迎時に折り紙を持ち帰れるよう事務室の入り口に置いたりする取り組みでは，子どもや家庭の方から自然に事務室に近づいてくれることとなり，管理職にとって子どもと家庭の様子のより頻回な把握が可能となっている。

担任などの保育者と管理職が，子どもや家庭の様子について相互に情報交換できることで，いつもと異なる様子を確認しやすくなるものと思われる。

何らかの異変を察知した際には，どの保育者からでもすぐに事務室に連絡が入ることが語られた。このことは，それぞれの子どもや家庭を支援することが，担任などの特定の保育者の責任に留まるのではなく，園全体で取り組むべきこととして浸透していることを意味し，どんな小さな情報であっても，その報告について管理職から批判されることはなく，むしろ推奨される風土があることがうかがえた。さらに5分ミーティングでは，その日の子どもや保護者の状況の確認と共有が体系的に行われ，察知すべきことに見落としがないよう情報共有のシステムが構築されていることがうかがえる。公式化された5分ミーティングと非公式の情報集約が日々行われていることから，子ども家庭支援に関する情報がきめ細やかにすくい上げられているものと思われた。

（2）園全体で事例をとらえ，組織で対応するための情報共有

園全体で子どもや家庭を支援するための情報共有として，G園では，職員会議と5分ミーティングが機能していることがうかがえた。職員会議では，対応している事例の経過，家庭の様子や変化，事例に対する方針や役割分担などが非常勤を含めた職員全体に共有されていることもわかった。日常的には，それらの情報を一人ひとりの保育者が保有しながら保育を行うことになるため，対象となる子どもや家庭とそれほど密なやりとりのない保育者であっても，気にとめながら観察したり，対応したりすることが可能となり，小さな変化や応答の意味を察知しやすくなるものと思われる。また，職員会議で報告された子どもや家庭の情報は，会議後の日常場面においてもそれぞれの保育者によって意図的に把握され，5 分ミーティングを通して他の保育者にも引き続き共有されていくこととなる。そのため留意すべき事例に対する職員全体の関心が薄れていくとは考えにくく，むしろ職員全体の共通の関心事となっていくものと思われ，担任以外の保育者であっても，またそれがどんなに小さな変化であっても，何か気づいた時にはすぐに事務室に報告されたり，他の会議の場で共有されたりすることにつながっていくことが推察された。

また，保育者たちが異変やシグナルを察知し，それを事務室に報告した後には，担任，管理職問わず，それぞれの立場からの情報収集が行われていた。きょうだい児のクラス担任に聞き取りをしたり，一見気軽な世間話をきっかけに家庭に対する心配を伝え「お茶」に誘ったりすることなども語られた。こうした情報収集においては，保育者たちの主体的な行動も大きく関与するものと思われるが，さらにそれらの情報の断片を集め，事例の全体像を俯瞰し，足りない情報にアクセスするよう調整を重ねていく管理職の事例検討能力とマネジメント能力は欠かせないものと考えられた。つまり，様々な情報が事務室に集約される仕組みを整えるのみならず，集められた情報を適切にアセスメントし，采配を振るう司令塔の役割が，効果的な子ども家庭支援の展開のためには必須になるといえよう。

さらにG園では，家庭との個別面談や具体的な支援に際し，関係する職員間での情報共有や協議が必ず行われていた。他機関連携などの最終的な決定は園長が行うにしても，関係する複数の職員の意見や懸念，応答，提案などを踏まえた上で支援の方向性が固められていくことによって，より実態に即した方策を導き出すことが可能となると思われる。保育者にとっても，家庭支援に関する自身のスキルの認識やその意向を，管理職をはじめとした他の職員に伝えられることで，相互協力が得られやすくなり，安心して支援に関わることができるようになると思われた。関係者によるこうした話し合いによって，互いの支援に関する見通しが統一され，不意な出来事にも迅速な対応が可能となり，結果として組織が一丸となってその事例に対応することが可能となっていくのではないかと考えられた。新任保育者の多くは，配慮を要する家庭への対応に困難を覚えているとの報告もあるが[20]，こうした

支援体制においては，深刻な保護者対応における保育者の孤立や困難感を軽減させ，むしろ職員全体で事例に対応しているという感覚を醸成することに寄与するのではないかと思われる。

（３）情報共有を支える要因

では，これらの情報共有を効果的に行うための要因として，どのようなものがあげられるのであろうか。第一に，情報を他者に伝えるための職員のスキルの高さが考えられる。Singh ＆ Lalropuii は，成果を上げる組織をつくるためには，対人コミュニケーションスキルが従業員にとって非常に重要であるとし，明確で率直な表現の重要性に触れている(21)。G 園の 5 分ミーティングにおいては，伝えるべきことに気づく敏感さや情報を精査する能力が会議の効果として指摘されていた。5 分という短い時間のミーティングに参加し，自身の見解を簡潔に述べる経験を蓄積することによって，職員たちの対人コミュニケーションスキルが自然と向上しているのではないかと推察される。必要な内容について明確に，かつ的確に伝達することを心がけることで，伝達される情報がわかりやすいものとなり，情報共有がスムーズなものとなっていく面もあるのではないかと思われた。一方，会議の効果として管理職による職員の理解の程度の把握が抽出されている。恐らく，管理職は，会議での職員の姿を観察するのみならず，理解の程度が不十分であったり，曖昧さの残る伝え方がなされていた場合には，その都度，説明を補足したり，問題が明確になるような問いかけをしたりしているのではないかと考えられた。会議における発言内容の精査，管理職による職員の理解の程度の把握とそれを促進するような働きかけが，伝えるべきことを的確に伝える職員のスキルを向上させ，園内での効果的な情報共有に貢献しているものと思われる。

第二に，子ども家庭支援に関する園の理念の職員全体への浸透が考えられる。G 園では，園だよりなどを通して，園の理念を家庭に繰り返し伝える様子が語られた。家庭に向けられた発信であっても，それは自然と職員全体にも浸透し，しっかりと根付いていく面もあるのではないかと思われる。子どもと家庭の幸せを願う理念と家庭に寄り添う園の姿勢が明確に示されることによって，職員たちが子どもの福祉に反する事柄に遭遇した際には，それは対応すべきこととして認識され，主体的な行動や支援に向けた情報共有に自ずとつながっていくものと思われる。園の理念が明確で，かつ日常的に発信されているがゆえ，それを追求するような意見の主張や行動について，周囲の反応を気にするといった抵抗感も小さいことがうかがえ，むしろそうした行動が推奨されていくものと思われた。

第三に，対話の重視が考えられる。G 園では，そもそも対話的コミュニケーションを園の理念として掲げており，職員の行動や姿勢について語られる際にも，「対話を通して」というフレーズが何度も添えられていた。一般的に対話とは，「向かい合って話すこと，相対して話すこと」(22)とされ，G 園では特に「目と耳と心で聞くということ」「しっかりと相手に思いを伝えること」が重視されているようであった。こうした対話の重視は，物事の核心を読み取り，考えを深め，新しいアイディアや可能性を伝え合うことを促進し，また関連する情報をすくい上げ多角的な見方を可能にする面があるように思われる。例えば，職員会議や支援の方針を話し合う場面においては，それぞれの発言の背後にある理由や意図を洞察し，発言をきっかけに別の事実が報告されたり，その先のよりよい方向性を参加者同士で考え合ったりする姿などがイメージされる。保護者対応の際にも，直接目を見て言葉を交わすことで，表情やしぐさなど別の情報が得られたり，やがて保護者の本心や大変な状況が語られたりすることも想定される。こうしたことから，対話を通して得られる情報においては，量の増大とともに質の高まりも見られ，保育者たちの相互に支え合っている感覚も相まって，さらなる情報共有の促進につながっているのではないかと考えられた。

最後に，情報収集と情報集約に関する管理職のマネジメントがあげられるが，これについては先に述べた通りである。

５．まとめと今後の課題

積極的に生活困難家庭への支援を行っている園を対象に，子ども家庭支援に関する情報が，どのように実践からすくいあげられ，職員間で共有され，組織的な支援や他機関連携につなげられていくのかについて明らかにし，それら情報共有を支える要因について検討した。

G 園の子ども家庭支援に関する情報共有は，定期的なものとして月 1 回の職員会議と日々の 5 分ミーティングがあげられ，それらを共通基盤として日常的な子どもや家庭への対応が行われ，さらに非公式の情報共有が展開されていくという構図であった。また保育者のみが子どもや家庭にアプローチするのではなく，管理職側からも日々子どもや家庭との関わりが頻回に持てるよう環境や体制を整えることがみられた。何らかの異変やシグナルが察知された際には，事務室にその情報が集約され，それぞれの立場から関連する情報の収集が行われており，そこには管理職の事例検討能力とマネジメント能力が機能しているものと推察された。さらに，得られた情報に基づき具体的な対応策が対話を通して関係者間で協議され，必要な支援につなげていくというプロセスを有していた。情報共有を支える要因として，情報を他者に伝えるための職員のスキルの高さ，子ども家庭支援に関する園の理念の浸透，対話の重視，情報収集と情報集約に関する管理職のマネジメントが考察された。

このことから，園における子ども家庭支援に関する情報共有は，事実や出来事などといった「変わらない情報」が単線的に次の担当者に引き継がれていくものではなく，その事実や出来事に対し予想や確認，協議などが重ねられ，常に詳細なものに更新され，やがて支援方法の決定へとかたちを変えていく性質のものであることがうかがえた。また G 園における子ども家庭支援に関する情報は，一人の保育者が有する個別のものというよりも，どの場面においても管理職を中心としながら有機的，複合的，複層的に絡み合い，必要な支援に向けた情報の集合体として増幅していくものであり，情報共有のプロセスは，組織のメンバーのネットワークを介して，系統的に，また個別的に，次から次へと相互伝達されつつ，次の段階へと移行していくものであると考えられた。どこかで情報共有が阻害されたり，自分の提供した情報が適切に活用されていないなどと感じられたりする場合には，保育者たちの中に不満や苛立ち，疑心暗鬼などの感情が芽生え，組織が一丸となって対応していくことは難しいものと思われる。とするならば，子ども家庭支援に関する情報のやりとりは，単なる情報共有ととらえるのではなく，組織コミュニケーション[23]として位置づけ，その構造や相互作用が子ども家庭支援にどのような影響を及ぼしていくかをとらえていくことも必要となるのではないかと思われた。よりよい子ども家庭支援の実践のためには，常に変化し更新される情報を組織でどう共有し，その情報をもとに次の方策をどう創出していくか，そのための組織や体制をどのようにつくっていくかが問われているともいえよう。

最後に，今後の課題を述べたい。今回は，インタビューしたうちの G 園のみを分析の対象としており，園における情報共有の一般化には限界がある。今後は別の観点から分析対象を選定したり，分析対象を増やしたりするなど，園における情報共有のプロセスの実態により迫る必要がある。さらに今回は「情報共有」をキーワードに論を展開したが，今後は「組織コミュニケーション」にも目を向け，管理職のマネジメント，リーダーシップの役割と影響についても考察を深めていく必要がある。

注・引用文献

(1) 厚生労働省“令和元年度児童相談所での児童虐待相談対応件数”，児童虐待防止対策 https://www.mhlw.go.jp/content/000696156.pdf，(2021 年 07 月 06 日最終確認)

(2) 警察庁生活安全局少年課“令和２年における少年非行，児童虐待及び子供の性被害の状況”，少年非行，児童虐待及び子供の性被害，https://www.npa.go.jp/publications/statistics/safetylife/R2.pdf，(2021 年 07 月 06 日最終確認)

(3) 宮寺良光「児童虐待発生の『社会要因』に関する分析」『中央大学経済研究所年報』(52)，2020，pp.51-62

(4) 周燕飛「母親による児童虐待の発生要因に関する実証分析」『医療と社会』29(1)，2019，pp.119-134

(5) Paxson, C. & Waldfogel, J.，Parental Resources and Child Abuse and Neglect，*The American Economic Review.*，Vol.89，No.2，1999，pp.239-244

(6) 厚生労働省 “Ⅱ 各種世帯の所得等の状況”，2019 年　国民生活基礎調査の概況，https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/dl/14.pdf，(2021 年 07 月 06 日最終確認)

(7) 厚生労働省“新型コロナウイルス感染症に起因する雇用への影響に関する情報について”，雇用，https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/koyouseisaku1.html（2021 年 07 月 08 最終確認）

(8) 山野則子『コロナ禍における子どもへの影響と支援方策のための横断的研究　保護者調査・子ども調査報告書』公立大学法人大阪大阪府立大学山野則子研究室，2021

(9) 内閣府“少子社会対策大綱（令和 2 年 5 月 29 日閣議決定）”，少子化社会対策大綱，https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/law/taikou_r02.html，(2021 年 07 月 08 日最終確認)

(10) 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・保育要領解説』，2018，pp.355-359

(11) 本論では，「認定こども園をはじめとする保育施設」として，認定こども園及び保育所を想定している。以下「園」と表記する。また施設の種別を取り上げる必要のある場合や文献から引用する場合には，この限りではない。

(12) 鶴宏史「求められる組織対応―保育ソーシャルワークと生活婚暗に関する文献レビューから」中谷奈津子・鶴宏史・関川芳孝編著，『保育所等の子ども家庭支援の実態と展望』中央法規，2020，pp.72-92

(13) 本論では，原則として園において保育に携わる者を「保育者」と表記した。ただし先行研究などで「保育士」として示されていた場合は，原文のまま「保育士」として表記している。

(14) 森俊之・青井夕貴・石川昭義他「認定こども園における職員間の連携及び協働に関する研究」『保育科学研究』9，2018，pp.66-85

(15) 中平絢子・馬場訓子・竹内敬子他「事例から見る望ましい保護者支援の在り方と保育士間の連携」『岡山大学教師教育開発センター紀要』(6),2016，pp.21-30

(16) 大塚敏子・巽あさみ「発達上“気になる子ども”の保護者に対する保育園の保育士の支援内容」『日本公衆衛生看護学会誌』5(3)，2016，pp.219-229

(17) 山口生史「高齢者介護施設におけるケアの質の認識と職員間の情報共有との因果関係」『日本コミュニケーション学会』46(2)，2018，pp.131-149

(18) 本論においては，生活困難を子どものしつけや育児不安，児童虐待に関することだけでなく，介護，障がい，夫婦関係，DV，不登校，ひきこもり，経済的困難，外国籍から生じる問題など家庭内で起こり得る様々な困難を指すものとする。

(19) 佐藤郁哉『質的データ分析法』新曜社，2008

(20) 久松尚美「新任保育者における保護者対応の現状と課題」『宮崎学園短期大学紀要』(13)，2021，pp.88-100

(21) Singh,A.K., & Lalropuii, Role of Interpersonal Communication in Organizational Effectiveness *International Journal of Research in Management & Business Studies* vol.1, Issue.4, 2014, pp.36-39

(22) 新村出編『広辞苑第四版』岩波書店，1991
(23) 松原によれば，組織コミュニケーションとは，組織場面において組織目標達成を目指して行われるもので，組織目標，行動計画，仕事の調整，結果のフィードバックなど，送り手が相互理解を図るために受け手にメッセージを伝達する過程とされる。松原敏浩「組織コミュニケーション」若林満監修『経営組織心理学』ナカニシヤ出版，2008，pp.101-120

付記

本研究は，JSPS 科研費 19H01651 を受けたものである。

謝辞

ご多忙の中，調査にご協力くださいました G 園の先生方に感謝いたします。

【研究報告】

校則裁判（大阪府立高校黒染事件地裁判決，令和 3 年 2 月 16 日）に関する一考察

Observations of an Osaka District Court Decision on School Rules in a Public High School

大津　尚志*

OTSU, Takashi*

要旨

「校則裁判」は 1980 年代にはじまるが，最近になって髪色を黒染するべき，という指導をめぐって大阪地裁判決が下された（令和 3 年 2 月 16 日）。判決では，校則に関する生徒側の主張は退けられた。校則の法的性質，頭髪の規制と人権の関係，頭髪規制の目的などを論点としてとりあげて，本判例の示す見解を分析する。原告にとって実質的敗訴である内容を検討する。本件は本稿執筆時（2021 年 10 月）では控訴審が係争中である。判例についてのこれまでの「校則裁判」の判例史に載せることも含めた評釈を行い，問題性を指摘する。さらに加えて，訴訟提起後に文部科学省や教育委員会が「校則の見直し」を呼びかけるなどの動きが生じていて，大阪府のみならず全国に「訴訟外効果」が生じていることの実態を明らかにすることを研究目的とする。

キーワード：校則，黒染（茶髪），頭髪と人権，校則の見直し

はじめに

1980 年代の熊本丸刈り事件に端を発する「校則裁判」は，これまで丸刈り，制服（標準服）着用，バイク，パーマなどを論点として提起されてきた(1)。近年，校則の問題が再び議論されるようになってきている。

論点として，「茶髪」をめぐって提起されるケースが二件おきている。本件で取り上げるケース以外に，生駒市中学染髪の事件は，生徒が黒染にする指導が行われたものは，「自発的に従ったもの」という事実認定のうえ，賠償請求は認められなかった（大阪地判平 23・3・28，大阪高判平 23・10・18）。

本稿では，大阪府公立高校黒染事件の地裁判決の内容をとりあげることとする。なお，本件では当該生徒が 2 年生の 2 学期から不登校となってから間もなく，代理人弁護士がついて学校と交渉を行ってきた。学校側の説明として，その「交渉段階」と「訴訟段階」では生徒の地毛は「茶色であると理解している」から「黒色なのに茶色に染色等した」にかわったほか，かなりの変化が生じている(2)。

訴訟が提起されたころには「生まれつき茶髪」の生徒に黒染を強要したこと，注意の頻度も頻繁であり頭髪の健康にかかわる状態であったことが報道されていた(3)が，「本件高校の教員らは，中学校における頭髪指導の経過や本件高校における頭髪検査の結果等といった合理的な根拠に基づいて，原告の生来の色は黒色であると認識していたことが認められる」という事実認定がなされ，黒染を強要されたという事件ではなくなった。黒染の指導が繰り返し強要されたという主張に関しても，「8 月 22 日から 9 月 6 日までの間，原告の頭髪の色の状態にはほとんど変化がなかったから頭髪指導を継続した旨の，証人 F，同 J，同 H の各供述には信用性があるというべきである。」ということから，問題とされなくなった。（大阪地裁，令 3 年 2 月 16 日，なお証人 F，J，H はいずれも当該生徒が在籍していた高校の教諭である）。

＊ 学校教育センター准教授

そのためゆえか，判決後の報道[4]はそれまでに比べて大きなものではなくなった。事実認定の是非については，本稿が主たる研究対象とするところではない。判決の内容を以下にみる。

1　大阪府公立高校黒染事件・判決要旨[5]

…原告が，本件高校の教員らから，頭髪指導として，繰り返し頭髪を黒く染めるよう強要され，授業等への出席を禁じられるなどしたことから不登校となり，さらに不登校となった後も名列表（点呼等に用いられる生徒名簿）から原告の氏名を削除され，教室から原告の机と椅子…を撤去されるなど不適切な措置を受けたために，著しい精神的苦痛を受けるなどの損害を受けた旨主張して，被告に対し，国家賠償法 1 条 1 項又は債務不履行（在学法律関係上の安全配慮義務違反）に基づく損害賠償として，226 万 4948 円…の支払いを求める事案である。…

本件高校が生徒に交付している生徒手帳及び保護者に配布している『入学生徒の手引き』と題する冊子には，生徒心得として，『頭髪は清潔な印象を与えるよう心がけること。ジェル等の使用やツーブロック等特異な髪型やパーマ・染髪・脱色・エクステは禁止する。また，アイロンやドライヤー等による変色も禁止する。カチューシャ，ヘアバンド等も禁止する。』との記載がある。…

本件高校では，頭髪検査の結果，本件校則に違反していることが認められた時は，原則として，4 日以内に手直し（地毛の色に染め戻すこと）をしなければならないこととされ，それがされない場合や不十分な場合は，さらに 4 日以内に手直しをしなければならないこととされている。また，染髪した髪を地毛の色に染め戻しても，色落ちした場合で，それが看過できないような状態にあると認められたときは，再度，地毛の色に染め戻すよう指導することとされている（以下「本件指導方針」という。）。本件指導方針は，生徒の入学時や頭髪検査実施時などにおいて，生徒に対し，説明がされている。…

本件高校の教員らは，平成 27 年 3 月末頃，本件高校への入学を控え，生徒証に貼付する写真を撮影するために本件高校に来校した原告に対し，頭髪を黒く染めるよう指導した。また，原告は，平成 27 年 4 月に本件高校に入学した後も，H 教諭をはじめとする複数の教員から，複数回にわたり，頭髪を黒く染めるよう指導を受けた。原告は，上記各指導の後，いずれも指導に従って頭髪を黒色に染めていた。…

原告は，平成 28 年 4 月，2 年生に進級したが，その後も，複数の教員らから頭髪を黒く染めるよう指導を受け，最終的に頭髪を黒く染めていた。原告は，同年 7 月に行われた一学期の終業式の際，頭髪を黒く染めるよう指導を受けたが，夏休み期間中の同月 27 日，頭髪を明るい茶色に染めて登校し，H 教諭から，数日中に頭髪を黒く染めるよう指導を受けた。

原告は，同年 8 月 22 日の始業式の日，頭髪を染め直して登校したが，複数の教員から，染め戻しが不十分であるとして，頭髪を黒く染めて登校するよう指導を受け，さらに，同月 26 日，同月 30 日にも同様の指導を受けた。さらに，原告は，同年 9 月 6 日及び 8 日，F 主任らから指導を受けた際，頭髪指導に従わないのであれば，別室指導となり，普通に教室で授業を受けたり，他の友人と共に文化祭に参加したりすることはできない旨告げられ，帰宅した。…

原告は，平成 28 年 9 月 9 日以降，本件高校に登校していない。…原告及びその母は，平成 28 年 9 月 21 日頃以降，本件高校に対し，原告訴訟代理人弁護士（以下「原告代理人」という。）を通じて本件高校における原告に対する頭髪指導に抗議するとともに，頭髪指導によって原告が登校できなくなっているとして環境の改善を求め，以降，原告の母親及び原告代理人と本件高校の教員らとは繰り返し意見を交換し，原告の登校について協議するなどした。…

本件高校は，平成 28 年 10 月頃以降，原告に対して課題を交付し，原告が 3 年生に進級するための出席の代替措置を講じた。原告は，これらの課題を達成し，平成 29 年 4 月，3 年生に進級した。…

本件高校は，原告が 3 年生に進級した後，原告に対して生徒証を交付し，3 年 5 組で出席番号が 32 番である旨告げた。当時，実際には，3 年 5 組の出席番号 32 番には他の生徒が在席しており，教室に原告席は配置されておらず，名列表には原告の氏名が記載されていなかったが，これらの事実は原告や原告の母には伝えられなかった。…

原告，原告の母及び原告代理人は，平成 29 年 6 月 15 日，事前に本件高校の校長に連絡をしたうえ，登校回復に向けて教員との面談を行うために本件高校を訪れた。その際，原告は，本件高校の玄関に設置されていた名列表の 3 年生の欄に原告の氏名の記載がなく，教室にも原告席が設置されていないことを認識した。……

原告は，生徒が頭髪の色を含む髪型をどのようなものにするかを決定する自由は，憲法 13 条により保障される人格権ないし自己決定権に含まれるから，校則等で染髪を禁止することが正当化されるのは，当該校則が教育目的により制定され，当該頭髪規制をとらなければならない必要性，相当性が認められるなどの一定の場合に限られる旨主張する。

しかし，本件高校は，学校教育法上の高等学校として設立されたものであり法律上格別な規定がない場合であっても，その設置目的を達成するために必要な事項を校則等によって一方的に制定し，これによって生徒を規律する包括的権能を有しており，生徒においても，当該学校において教育を受ける限り，かかる規律に服することを義務付けられるものと認められる。そうすると，生徒が頭髪の色を含む髪型をどのようなものにするかを決定する自由についても，上記規律との関係に一定の制約を受けることになる。そして，このような包括的権能に基づき，具体的に生徒のいかなる行動についてどの範囲でどの程度の規制を加えるかは，各学校の理念，教育方針及び実情等によって自ずから異なるのであるから，本件高校には，校則等の制定について，上記の包括的権能に基づく裁量が認められ，校則等が学校教育に係る正当な目的のために定められたものであってその内容が社会通念に照らして合理的なものである場合には，裁量の範囲内のものとして違法とはいえないと解するのが相当である。…

本件高校は，…開校した平成 21 年 4 月の当時，問題行動に走る生徒が多く，その改善が求められていた状況にあったこと，本件高校は，頭髪や服装の乱れが生徒の問題行動に発展する可能性があることから頭髪や服装等に対する力を入れてきたこと，本件校則は，華美な頭髪，服装等を制限することで生徒に対して学習や運動等に注力させ，非行行動を防止するという目的から定められたものであること，本件校則における頭髪規制の内容は，特異な髪型やパーマ・染髪・脱色・エクステ等を禁止するものであることが認められる。

このような，本件高校の開校当時の状況や生徒指導の方針等からすれば，華美な頭髪，服装等を制限することで生徒に対して学習や運動に注力させ，非行行動を防止するという目的は，学校教育法等の目的に照らしても正当な教育目的であると言い得るし，一定の規範を定めてその枠内において生徒としての活動を推進させることにより，学習や運動等に注力させるという手法は一定の合理性を有すると言い得る。また，本件校則における頭髪規制の内容は，染髪，染色，脱色及び一部の特異な髪型を規定するにとどまるものであって，その制約は一定の範囲にとどまっている。そして，中学校以下の学校教育の場合とは異なり，生徒は自ら高等学校の定める規律に服することを前提として受験する学校を選択し，自己の教育を付託するのであるから，当該学校に在籍する期間に限っ

て本件校則のような制約を生徒に課すとしても，その事が生徒に過度な負担を課すものとはいえず，それが社会通念に反するものとはいえない。

以上のような諸点に鑑みれば，本件校則における頭髪規制は，正当な教育目的のために定められたものであって，その規制の内容についても社会通念に照らして合理的なものと言い得る。…

一般的には，時代の変遷にともない茶髪に対する社会一般の認識に変化が生じているといった事情が認められるとしても，その事は，直ちに本件校則の目的の正当性，内容の合理性に対する判断を左右するものではないし，平成Y年4月に本件校則が制定された後，原告が本件高校に入学した平成27年4月までの間に，社会一般の認識の変化によって，上記頭髪規制の内容が著しく合理性を欠くに至ったものと認めるに足りる的確な証拠もない。…

染髪した髪を地毛の色に染め戻しても，色落ちした場合で，それが看過できないような状態にあると認められたときは，再度，地毛の色に染め戻すよう指導することとされていることは，本件校則の目的を達成するための指導方針として，社会通念上も合理性のあるものと認められる。…

原告は，原告の頭髪の色は生来茶色であり，本件高校の教員らもそのことを認識していたうえ，本件高校に入学してから2年生の一学期終了までの間，頭髪指導に従って頭髪を黒く染めた以外には染髪したことはなく頭髪の色が変化したのは黒く染めた頭髪が色落ちしていただけであって校則違反はしていなかったにもかかわらず，本件高校の教員らが原告に対して黒染めを強要したことは違法である旨主張する。…

原告は，その頭髪の色が中学2年生の夏休み明け頃から茶色になり，中学3年生の時に頭髪指導を受けて頭髪を黒く染めたという中学校における頭髪指導の経過を確認していたこと，本件高校においても，F主任，J教諭，H教諭という複数の教諭が頭髪検査の際に，原告の頭髪の色は根元部分が黒色であったことを直接見て確認したことが認められ，本件高校の教員らは，中学校における頭髪指導の経過や本件高校における頭髪検査の結果等といった合理的な根拠に基づいて，原告の生来の色は黒色であると認識していたことが認められる。

本件高校の教員らが黒染めを強要したと評価することはできず，頭髪指導の目的，態様，方法，程度が本件高校の教員らの有する教育的指導における裁量の範囲を逸脱していたということはできない。…

そうすると，2年生の一学期終了までの間は原告が頭髪を染めておらず，黒染めした頭髪が色落ちしただけであったとの原告の主張を前提としても，本件高校の教員らは，原告の生来の頭髪の色が黒色であると合理的な根拠に基づいて認識した上で，原告に対し，本件指導方針に基づき頭髪指導を行っていること，原告も頭髪指導に任意に従っていること，頭髪指導の態様や方法も原告の態度や姿勢に応じた柔軟なものであったことなどの事情からすれば，本件高校における2年生の一学期終了までの間の原告に対する頭髪指導につき，その目的，態様，方法，程度において本件高校の教員らの有する教育的指導における裁量の範囲を逸脱した違法があったということはできない。

3年生の名列表に原告の氏名を記載せず，教室に席を置かなかった行為について…本件高校の校長や教員らは，本件措置を取ったこと自体を原告，原告の母及び原告代理人に何ら説明しなかった上，本件措置が原告らに偶然発覚した後も，本件措置を取った理由が被告の上記主張のとおりであることについて本件訴訟に至るまで説明しなかったことが認められる。…D校長は，本件措置を5か月にわたって継続し，大阪府教育庁からの指導を受けてようやく本件措置を取りやめた経過が認められるのであって，本件高校の校長や教員らが，本件措置が原告の意思に明確に反することを認識しながら，あえて本件措置を継続した経過に鑑みても，本件措置が，不登校の状態にあった原告

の心情に配慮してされたものとは言い難く，真に原告の登校回復に向けた教育環境を整える目的をもってされたものであったと評価することはできない。

上記の結論として，校則にかかわることにまったく違法性はないとし，不登校状態にいるときに，「本件措置は，原告が当該クラスや本件高校に在籍していないかのような外観を生じさせたものである」ことに関しては，精神的苦痛の慰謝を認め，被告に 30 万円と，相当因果関係にある弁護士費用 3 万円の支払いを命じた。

２　争点の検討

①校則の法的性質・公立学校における校則の制定権と内容の範囲について

「本件高校は，学校教育法上の高等学校として設立されたものであり法律上格別の規定がない場合であっても，その設置目的を達成するために必要な事項を校則等によって一方的に制定し，これによって生徒を規律する包括的権能を有しており，生徒においても，当該学校において教育を受ける限り，かかる規律に服することを義務付けられるものと認められる。」本判例では校則の制定権は校長にあるとは明言しなかったが，学校に「包括的権能」があると広範囲な制定権を認めている。

校則に定めるべき内容を無制限とする見解はない。本判例では，「校則等が学校教育に係る正当な目的のために定められたものであって，その内容が社会通念に照らして合理的なものである場合には，裁量の範囲内のものとして違法とはいえないと解するのが相当である。」と述べている。

そのような範囲内においては「包括的根拠」が存在するというが，その根拠が挙げられてはいない。「法治主義は…公共施設の内部における利用者の行動（たとえばビラまき）を管理者が統制する場面までは及ばない。」(6)，と憲法学者は述べるが，学校においても例えば教材費の徴収にも法治主義が必要かというとそうではないであろう。公共施設の側に，独自のルールを設定・運用する権限は認められる(7)。しかし，その権限の範囲はもちろん無制限ではない。

これまで，熊本丸刈り校則事件（熊本地裁，昭和 60 年 11 月 13 日）では「内容が著しく不合理でない限り」(8)，高知バイク事件（高知地裁，昭和 63 年 6 月 6 日）では「学校の設置目的を達成するのに必要な範囲を逸脱し著しく不合理である場合には，行政立法として無効になると考えられる」(9)と述べられた。それは学校の教育機関としての専門性を尊重したということであろう。このことを鑑みると，不合理性が著しい程度に達するまでは受忍せよ，とは言っていない点では校則の制定権の範囲を狭めたものといえる。しかし，その後の議論の展開をみると，事実上広範な範囲の権限を認めていることには変化がないという問題がある。

②頭髪と人権（憲法が保障する権利）について

頭髪の自由は，憲法第 13 条にいう「人格権，自己決定権」に含まれると原告側は主張する。本件は公立学校における事案であり，特に憲法との関連が問題となると考えられる（私立学校の場合，「私人間適用」の問題がある(10)）。憲法が保障する権利であるとすれば，厚く保護されるべきものとして，その制約を行う場合の審査基準は厳格となると考えるのが通例である。これまでの「校則裁判」において，高知バイク事件高裁判決（高松高裁，平成 2 年 2 月 19 日）では，「憲法 13 条が保障する国民の私生活における自由の一つとして，何人も原付免許取得をみだりに制限禁止されないべきである。」と原付免許取得の自由を憲法上の権利と位置付けている。

「自己決定権」の範囲については，通常「人格的利益説」(11)（人格的生存に不可欠な利益に限られ

る）と「一般的自由説」[12]（広く一般的行為の自由を保障）にわけられる[13]。いずれにせよ，「自己決定権」の範囲は論者によって異なる。髪型の自由は人格的利益の範囲内であるかは，必ずしも明確ではない。また，「丸刈り」いう特定の髪型を強要する場合と，生来の頭髪に変形を加える（パーマ，染色など）場合では前者のほうが人格的利益の侵害はより大きいであろう[14]。判決文はどちらの見解にたつかなどは全く述べていない。

頭髪の自由が憲法が保障する権利であるとすれば，その規制の内容や方法の許容範囲が異なってくることがありうる。本判例は頭髪の自由が憲法の保障する権利であるかどうかは明言せず，「違法性の判断基準」としては「頭髪の色を含む髪型をどのようにするかを決定する自由についても，…（校則等）との関係で一定の制約を受けることになる。」と述べるにとどめている。

一方で，規制が許される審査基準としては，ついで「社会通念に照らして合理的」と述べている[15]。およそ「社会通念」にもとづいた規制が合法とすれば，社会の少数派は多数派に常に従わなければならないことを意味しかねない。それでは少数派の権利が守られないという問題がある。また例えば，周知のとおり 1980 年代には「丸刈り」校則をめぐる訴訟が提起されたが，当時であれば「合理的」の範囲内となるかもしれない。現在，多くの学校が女子生徒の制服を「スカート」と定めていることは，果たして「社会通念に照らして合理的」なのか。なにが「社会通念であるか」が明確とは限らないという問題も生じる。およそ，審査基準は粗雑であるといわざるをえない。

③頭髪規制の目的について

原告は「学校の評判を守るため」「志願者数増加等の学校の利益を目的としていることは明らかであり，生徒のためでないことは明白であって，本件校則の目的は，教育目的によるものとはいえず，違法である。」と主張した。一方で被告は「生徒の関心を頭髪や服装等ではなく，勉学やスポーツに向けさせ，勉学やスポーツで自己実現を図らせて非行の防止等につなげる目的で定められているものであり，教育的目的に基づく」と主張した。

判決は，「華美な頭髪，服装等を制限することで生徒に対して学習や運動等に注力させ，非行行動を防止するという目的から定められたものであること」と述べている。被告のいう「スポーツ」，裁判所が説示する「運動等」はおそらく部活動のことを指すのかと思われるが，およそ部活動は高校の教育課程において任意の活動である。「運動等」は特別の扱いをうけるのか。「学習や運動等に注力させ」といっても，それ以外のことを一切してはいけないという意味に解することはおおよそ不可能である。当該生徒が高校 2 年生の 1 学期終了まで学業成績や出席状況がまったく問題のない生徒であった[16]ことからしても，他のことを行うのを禁止する指導の必要性が認められない。

果たして「頭髪や服装等」に関心をもつ生徒は非行に走るのか，当該校則は非行を防止する力になっているのか。そもそも「非行の防止」というが，少年の刑法犯の検挙人数や検挙・補導の人員は当該高校の開校後はしばらく横這い，その後ここ 15 年ほどの間，一貫して減少の傾向にあり[17]，いまや非行防止に多大な必要性があるとも考えにくい。「頭髪や服装の乱れが生徒の問題行動に発展する可能性がある」というが，そもそもいったいどのような問題行動に発展するというのかが明らかでないし，合理的関連性があることも立証されていない。本判決文は 2009 年の「開校当時，学習に対する集中や進学に対する意欲を欠き，問題行動に走る生徒が多く，地元地域からもその改善に向けて強く要望がされる状況であった」と述べている。「問題行動」がすべて「非行」と評価できるとは限らない。「学習に対する集中や進学に対する意欲」を高めるには，別の方法があると考えられる。「茶髪にすること自体が問題行動」だとすれば，確かに茶髪にしている高校生が多い学校は地域から低い評価

をうけることがありうるとして，それは「学校の評価を守るため」の目的としか考えられない。大阪府内において，大阪府立学校条例第 2 条第 2 項（2012 年制定）で「入学を志願する者の数が三年連続して定員に満たない高等学校で，その後も改善する見込みがないと認められるものは，再編整備の対象とする。」という規定がある。競争主義・成果主義的な「改革」が行われて「生徒を獲得するための競争」[18]のなかで各高校に定員確保のプレッシャーが及んでいることは大阪府内で周知の事実である[19]。

④校則による制限の文面について

判決は，当該高校には「生徒心得として，『頭髪は清潔な印象を与えるよう心がけること。ジェル等の使用やツーブロック等特異な髪型やパーマ・染髪・脱色・エクステは禁止する。また，アイロンやドライヤー等による変色も禁止する。カチューシャ，ヘアバンド等も禁止する。』との記載がある。」と述べる。

文面を文字通りうけとると，たとえば生まれつき白髪が多い生徒やくせ毛の生徒が本人の希望で黒色に染髪することや直毛にするパーマをあてることは認められないのか，という問題がある。「特異な」とはどこまでか，だれが判断するのかという問題もある。高校生にとっての判断と年配の教員による判断であれば「特異な」の範囲が違っていても不思議ではない。

判決文は上記を「華美な頭髪，服装等を制限する」ものと評価している。生まれつきの茶髪で同様の髪色の生徒は「華美な頭髪」だから規制せよということにならないのか，という問題もある。それでは，髪色がどの程度の色であれば「華美」になるのか。「華美」というあいまいな基準で判断しているところも問題であろう。

本件は懲戒処分といった法的処分に至ったケースではない。しかし，この文面は生活指導規準とうけとるとしても，曖昧性などの問題が多いと考えられる。

⑤「自ら選択した」高校であるという見解について

判決は，「中学校以下の学校教育の場合とは異なり，生徒は自ら高等学校の定める規律に服することを前提として受験する学校を選択し，自己の教育を付託する」と述べる。これまでに公立高校において校則の問題が争われたケースは少ないが，確かに住所により通学先が 1 か所に指定されることの多い中学と異なり，高校は自ら選択したものであるとはいえる。例えば，宗教的私立学校を選択したゆえに，特定の宗教にもとづく宗教教育が授業の一環となることは，法律が認めるところでもあり合理性があるといえよう。

本件の場合はどうであるか。「自ら選択した」ことと「その内容に合理性があるか」は別の問題と考えるべきではないか。公立高等専門学校の例ではあるが，入学すると剣道の授業があることは周知されていたが，「代替措置が不可能というわけでもないのに，代替措置について何ら検討することもなく」2 年続けて原級留置となり，さらに退学処分としたことを「裁量権を超える違法なもの」とした判例がある（神戸高専事件，最高裁，平成 8 年 3 月 8 日）[20]。

染色禁止の規定をおかない高校も確かに存在する。しかし，染色がしたければそういう高校を選べという論法であれば，果たして居住地で就学するべき中学が指定される地域であれば「染色禁止の校則は違法」という判決をこの裁判官はだすのであろうか。生徒にとっておよそすべての条件に合致した高校を選択することは不可能と考えられる。さらに，「生まれつき茶髪の生徒に黒染を強要する」高校の校則も自分が選択した高校であれば守るべきとなるのか。すべての校則が同意によって正当化さ

れるわけではない[21]ことに，留意しなければならない。また，後述するように 2018 年からは教育委員会の指導により大阪府立高校の校則は公開されることとなっている。しかし，原告が高校に入学した時はそうではなく，「自分で調べなかったほうが悪い」といわれるのは，酷といわざるをえない，という問題もある。

むすびにかえて

本件においては，原告が控訴をしたために，本稿執筆時では大阪高裁で係争中である。本稿では 5 つの争点をあげたがいずれも原告の主張をみとめるものとなっていない。述べてきたように問題の多い判決である。原告の実質敗訴といわざるをえない。しかし，すでに一定の「訴訟外効果」を挙げていることを以下に述べる。

一方で「ブラック校則」[22]という用語が頻繁に使われるようになるなどの動きもある。訴訟提起後に大阪府の教育委員会もすべての高校に対して校則に関するアンケートを行い，2017 年 11 月に結果を公表していた。「8 割が，地毛が黒くない生徒に対し，入学時に口頭や書類の提出などによって髪の色の申告を求めていた。」「『生来の髪の色を変えるように学校が求めたことがあるか』との質問も盛り込まれたが，回答した学校はなかった。」[23]など，黒染の問題について考慮していたことがうかがえる回答結果が報道されている。さらに各学校に「校則などを全般的に点検するよう各校長に指示する方針」を示した[24]。

その結果，2018 年 4 月には，「府立学校 90 校が昨年 12 月から今年 3 月にかけて校則や生徒指導方針などを見直した」と発表している。「生まれつきの茶髪に配慮し，『茶髪の禁止』という校則の表現を『染色・脱色の禁止』に変えた学校もあった。」という[25]。また，校則の公開も 2018 年 4 月から行われている。本稿執筆時（2021 年 9 月）でも多くの高校の校則がホームページで確認可能である。

2021 年 3 月 16 日の参議院文教科学委員会で萩生田文部科学大臣は，「人権，人格を否定するような校則というのは望ましいものじゃない」とする一方で，「何か通知を出して，積極的校則改正をするように文部科学大臣通知みたいな，そういうのはちょっとやっぱりなじまない」「是非各学校で考えていただきたい」と発言している[26]。

その後，2021 年 6 月 8 日付けで文部科学省は「校則の見直し等に関する取組事例について」という事務連絡をだしている[27]。そこで，「校則は，学校が教育目的を達成するために必要かつ合理的な範囲内において定められるもの」「校則を自分のものとしてとらえ，自主的に守るように指導を行っていくことが重要」「校則の指導が真に効果を上げるためには，その内容や必要性について児童生徒・保護者との間に共通理解を持つようにすることが重要です。」「校則の内容は，児童生徒の実情，保護者の考え方，地域の状況，社会の常識，時代の進展などを踏まえたものになっているか，絶えず積極的に見直さなければなりません。」「学校のホームページに校則を掲載することで見直しを促す例もあります。」と述べたうえで，すでに行われていた岐阜県，長崎県，鹿児島県の「校則の見直し」の事例として示している。

もっとも，文部（科学）省による校則の見直しの指示は，1988 年の「卒業アルバム事件（校則違反の生徒が卒業アルバムに写真を掲載されなかった）」を機にして，一貫して行われていることである。2010 年の『生徒指導提要』においても「校則の内容は，児童生徒の実情，保護者の考え方，地域の状況，社会の常識，時代の進展などを踏まえたものになっているか，絶えず積極的に見直さなければなりません。校則の見直しは，最終的には教育に責任を負う校長の権限ですが，見直しについて，児童生徒が話し合う機会を設けたり，PTA にアンケートをしたりするなど，児童生徒や保護者が何らかの

形で参加する例もあります。」[28]とある。校則はあくまで学校で定めるものである。文部科学省による「見直し」は強制的，誘導的な指導であったとはいえない[29]。今回の通知がどの程度の影響があるかは今のところ定かではない[30]。なお，『生徒指導提要』については，改訂へむけての議論が行われはじめたところである。

文部科学省が挙げている事例となった県をみると，岐阜県教育委員会は学校安全課長名により各県立学校長宛に「校則等の見直しについて」という通知を 2021 年 5 月 6 日にだしている。そこでは学習指導要領が目指す資質・能力の一つである「主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むための力」の育成といった観点から，校則の「不断の見直し」が求められている。生徒も含めた「校則の見直し」が自分たちの生活ともかかわる学びになることは，いうまでもない。

そこで，「議論していただきたい事項（例）」としては，「制服のあり方について」「頭髪，服装などに係る規定について」に加えて「校則改訂の手続きについて」が挙げられている。中学・高校生のなかには「校則は変えられるもの」という認識さえもっていない生徒もいると考えられるが，改正手続きの明記は必要であろう。

長崎県教育委員会（児童生徒支援課長）は 2021 年 3 月 2 日に各県立学校長宛で通知を出している。「児童生徒の実情，保護者の考え方，地域の状況，社会常識の変化などを踏まえ，積極的に見直すこと。その際，校則に定める必要のない内容の有無等複数の教職員の視点で検証を行うこと。」「各学校において定められている校則が，人権に配慮した内容・表現となっているか，見直しを行うこと。（例）下着の色の指定及びそれに伴う確認行為」「見直しの際には，児童生徒が話し合う機会を設けたり，PTA のアンケートを実施したりするなど児童生徒や保護者が何らかの形で参加できるよう工夫すること」[31]。9 割をこえる学校が見直し，見直す予定にあると報道されている[32]。

「校則の見直し」については都道府県の 4 割で「見直し」「見直し予定」であることが 2021 年 9 月に報道されている[33]。しかし，「見直し」の程度は実質的にどの程度なのか，という問題がある。県や政令市が動くことはあっても，中学校を管轄する規模が小さい市町村の動きは遅いといわざるを得ないことがある。他にも地方で校長会や弁護士会が「校則の見直し」に動いているところもある。

「校則裁判」に関しては，また別に私立高校での「男女交際の禁止」を理由に自主退学勧告をうけたケースが報道されていて係争中である[34]。「校則裁判」のさらなる動向に今後も注目していきたい。

参考文献（直接引用したもの以外，本事件に触れるものとして。）

(1) 大島佳代子「『学校』における子どもの人権」『法学セミナー』66（11），2021 年，25-30 頁。

(2) 小野田正利「注目された茶髪生徒の頭髪指導訴訟 (1) (2) (3)」『内外教育』第 6895 号，2011 年，4-5 頁，第 6897 号，2011 年，4-5 頁，第 6899 号，2011 年，4-5 頁。

(3) 今野健一「教育裁判のなかの校則裁判」『季刊教育法』第 210 号，2021 年，88-96 頁。

(4) 木村草太『木村草太の憲法の新手②』沖縄タイムス社，2019 年，168-170, 184-186 頁。

(5) 坂田仰「髪型校則とその指導」『学校事務』72 (11)，2021 年，42-47 頁。

(6) 矢吹康夫「茶髪を禁止／許容する論理」『年報　教育の境界』16，27-50 頁。2019 年。

【付記】 本稿の初稿を書き上げたのち，控訴審（大阪高裁，令和 3 年 10 月 28 日）において，原告の控訴棄却の判決がでた。判決文は地裁判決をもとに加除を加える形式でかかれているが，上記⑤の「自ら選択した高校」にかかわる記述は削除された。控訴人の校則は「学校の評判を守るため」ではないかという主張には「本件高校が地域社会に溶け込み好ましい評価を受けること

が，そこで学ぶ生徒らの意欲向上や成長といった生徒の利益につながるとの文脈で理解すべき」と肯定的に判断された。本件校則は学校の「広範な裁量の範囲内」とされたが，「規則を守らせること自体が目的化していないかなど，上記の指摘を踏まえた教育指導の在り方について常に検証し，よりよい教育指導を目指す不断の努力が求められることはいうまでもない。」とも述べて学校の指導に警鐘を鳴らしている。さらなる検討は，今後の課題とさせていただきたい。

注・引用文献

(1) 一覧表として，大津尚志『校則を考える』晃洋書房，2021 年，52 頁。

(2) 林慶行「校則と生徒指導の本質について」『日本教育法学会年報』第 49 号，2020 年，50-58 頁。53 頁。

(3) 例えば，『毎日新聞』2017 年 10 月 28 日。

(4) 例えば，『毎日新聞』2021 年 2 月 17 日。

(5) https://www.courts.go.jp/app/files/hanrei_jp/065/090065_hanrei.pdf（2021 年 9 月 12 日最終確認，判例集未登載。）

(6) 内野正幸『憲法解釈の論点（第 4 版）』日本評論社，2005 年，42-43 頁

(7) 内野，前掲書 43 頁。

(8) 『判例時報』1174 号，48 頁以下

(9) 『判例時報』1295 号，50 頁以下。

(10) 最高裁は修徳パーマ事件（私立高校）において，「パーマをかけることを禁止しているのも，高校生にふさわしい髪型を維持し，非行を防止するためである，というのであるから，本件校則は社会通念上不合理なものとはいえず，生徒に対してその遵守を求める本件校則は，民法一条，九〇条に違反するものではない」と説示している。（平成 8 年 7 月 18 日，『判例時報』1599 号，53 頁以下。）

(11) 例えば，芦部信喜『憲法学Ⅱ』有斐閣，1994 年，392-393 頁。

(12) 例えば，内野正幸『憲法解釈の論点（第 4 版）』日本評論社，2005 年，53 頁。「バイク乗りなどの自由は…，人格的利益説は否定するのに対し，一般的自由説では肯定する。一般的自由説が妥当であろう。」と述べる。

(13) 例えば，戸波江二『憲法（新版）』ぎょうせい，1998 年，186 頁。高橋和之『立憲主義と日本国憲法（第 4 版）』2017 年，145-147 頁など参照。高橋は，「一般的行為自由説は，個人をごく限られた能力しかもたない存在と考え，何が最善かを予め選択して生きていくというよりは，何が善い生き方を探り出そうとして行動し，失敗を繰り返す経験の中から少しずつ学び取っていく存在と考える。」として，両説の具体的な違いは「髪型やバイク運転とかの自由が幸福追求権によりカバーされるかどうかといった点に現れる」と述べる。（前掲，146 頁）

(14) 参照，佐藤幸司『日本国憲法論（第二版）』成文堂，2020 年，216 頁は，「丸刈りの強制については，身体的にも及ぶ強度の画一性の強要に鑑み，人格的自律権との関係で問題とされるべき」と述べている。

(15) なお，「社会通念」を問題とするものとして，樋口陽一「個人の尊厳と社会的権力」樋口陽一ほか編『新版　憲法判例を読み直す』日本評論社，2011 年，31-42 頁，40 頁以下。

(16) 判決文には明記されていないが，大津は裁判を傍聴していた。

(17) 警察庁生活安全局少年課「令和元年中における少年の補導及び保護の概況」

(18) 前馬優策「大阪の高校入試改革と進路保障実践のひずみ」濱本伸彦・原田琢也編『新自由主義的な教育改革と学校文化』明石書店，2018 年，74-97，78 頁。

(19) なお，2021 年度の時点で「3 年連続定員割れ」に該当する大阪府内公立高校は 13 校存在する。https://www.weekly-osakanichi2.net/kiji/210410_11.php（2021 年 9 月 12 日最終確認）

(20) 最高裁，平成 8 年 3 月 8 日（『判例時報』1564 号 3 頁。）

(21) 戸波江二『憲法（新版）』ぎょうせい，1998 年，170-172 頁。

(22) 荻上チキ・内田良編著『ブラック校則』東洋館出版社，2018 年。

(23) 『朝日新聞』2017 年 11 月 29 日夕刊

(24) 『朝日新聞』2017 年 11 月 30 日

(25) 『朝日新聞』2018 年 4 月 17 日

(26) https://kokkai.ndl.go.jp/#/detail?minId=120415104X00320210316&current=1（2021 年 9 月 15 日最終確認）

(27) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1414737_00004.htm（2021 年 9 月 15 日最終確認）

(28) 文部科学省『生徒指導提要』2010 年，教育図書，193 頁。

(29) 児山正史「校則見直しに対する文部省・教育委員会の影響（1）」『人文社会論叢　社会科学篇』（弘前大学）第 6 号，2001 年，55-77 頁，同「校則見直しに対する文部省・教育委員会の影響（2・完）」『人文社会論叢　社会科学篇』（弘前大学）第 7 号，2002 年，79-101 頁。なお，大阪府教育委員会は府立高校に対する指示事項として，「ア　校則は，児童・生徒の意見を受け止め，守るべきもの，努力目標というべきもの，児童・生徒の自主性に任せてよいものなどに整理し，各学校の実情に応じて適切に見直すこと。イ　指導に当たっては，画一的な指導や行き過ぎた指導とならないよう留意し，懲戒規定についても見直すとともに，児童・生徒や保護者の意識の変化に対応した生徒指導の工夫・改善を図ること。」という項目を 2021 年に至るまで毎年挙げている。「守るべきもの，努力目標というべきもの，自主的判断にまかせてよいもの」は，明らかに 1990 年 4 月の文部省の初等教育長発言をうけている。しかし，上記の 3 区分が明記されている校則はないといってよい。参照，辻村哲夫「『校則』の何を，どう見直せばよいのか」『中学教育』，1990 年 7 月号，52-59 頁。『令和 3 年度　府立学校に対する指示事項』大阪府教育委員会，2021 年。

(30) 例えば，山口県教育委員会は，文部科学省の指示をうけて，「校則の見直し」を行うように各県立学校に指示をしている（筆者の電話取材，2021 年 7 月 6 日による）。

(31) なお，2021 年 3 月 10 日付で「『下着の色の指定』は色の指定に伴う確認行為が，人権侵害とならないように配慮するべきという趣旨であり『下着の色の指定』を否定するものではありません。」という補足説明が行われている。

(32) https://news.yahoo.co.jp/articles/a57bedef8e9d9c2d6d3e343de7459fe531f0bf6f（2021 年 9 月 12 日最終確認）

(33) NHK「クローズアップ現代＋」（2021 年 9 月 9 日放送）

(34) 『毎日新聞』2021 年 4 月 9 日

【研究報告】

保育者養成課程に所属する学生が子どもに飼育させたい生き物とその理由
－学生の自由記述分析－

Analyzing why students of early-childhood education course want children to experience raising creatures through free descriptions

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，保育者養成課程に所属する学生が子どもに飼育させたいと考える生き物が何か，そしてその意図を明らかにすることである。保育士養成課程に所属する女子大学生 188 名を対象に，4 歳児か 5 歳児に飼育させたい生き物は何か，そしてその生き物を選択した理由について質問紙調査を行った。結果，学生が子どもに飼育させたい生き物は 25 種類で多い順にウサギ，チョウとカブトムシ，カエルであり，生物の分類で整理すると多い順に節足動物（昆虫類），哺乳類，両生類であった。その生物を選択した理由は 20 に分類でき，多い順に「子どもでも容易に飼育できるから」，「成長の過程・変化を見ることができる生き物だから」，「生命そのものや生命の尊さを実感したり学んだりできるから」，「子どもに危険がなく安全だから」であった。これらの理由は，主に領域・環境のねらいと内容に関わるものでその他に領域・人間関係や養護のねらいと内容に関するものがみられた。

キーワード：保育者養成課程　学生　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) 幼稚園，保育所，認定こども園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，認定こども園において，様々な教育効果を期待されて行われてきた。幼稚園教育要領などで示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のひとつに「自然との関わり・生命尊重」があり，「自然に触れて感動する体験を通して，自然の変化などを感じ取り，好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら，身近な事象への関心が高まるとともに，自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また，身近な動植物に心を動かされる中で，生命の不思議さや尊さに気付き，身近な動植物への接し方を考え，命あるものとしていたわり，大切にする気持ちをもって関わるようになる」とある。

また，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，生命の尊さに気づき，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すること」と示されている。

さらに，幼稚園教育要領の領域「人間関係」の「内容の取扱い」の（3）において，「道徳性の芽生

＊ 教育学科教授　＊＊ 教育学科准教授　＊＊＊ 教育学科非常勤講師・大阪キリスト教短期大学助教

えを培うに当たっては ── 中略 ── 自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に，人に対する信頼感や思いやりの気持ちは，葛藤やつまずきをも体験し，それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」とある。

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。

(2) 保育者志望学生・保育者と生き物

子どもが身近な動植物に親しめる環境を整えるためには，幼稚園教育要領解説に示されるように，「親しみやすい動植物に触れる機会もたせる」ことに加えて，保育者などが「世話をする姿に接することを通して，次第に身近な動植物に親しみをもって接するようにし，実際に世話をすることによって，いたわったり大切にしたりしようとする気持ちを育てる」ことが大切である。

しかし，保育者志望学生や保育者の中には，哺乳類や鳥類などの動物は好きでも，昆虫などにかかわることに抵抗を感じる者も多いことが指摘されている。例えば，栗原と野尻（2008）[1]による保育者養成課程の女子大学生を対象にした調査によれば，約 70%の学生がウサギやモルモットなどの小動物は好きだと回答しているのに対して，約 60%の学生が昆虫に嫌悪感を抱いており，その理由として「気持ち悪いから」「恐いから」が挙げられた。また，野尻，今井と栗原（2009）[2]は，保育者志望の学生を対象にした調査によれば，女子学生は男子学生よりも，現在好きな昆虫がいない傾向が強く，嫌いな昆虫の中でも特に「蛾」との関連性が強くあらわれていることが明らかになった。また女子学生が昆虫を嫌いだとする理由は，男子学生よりも自らの経験から生まれた感情面で捉える傾向にあることも明らかになった。ただ，江島の調査（2009）[3]のように，学生自らの経験と生き物に対する苦手意識の関連はあまりないことを示す研究もある。

また，上原（2020）[4]は，保育者養成課程の女子大学生を対象に調査を行い，保育所や幼稚園で子どもたちと一緒に飼育してみたい生き物を質問したところ，哺乳類と魚類に学生の 50%以上が哺乳類と魚類を選択し，昆虫類は 30%台，爬虫類や両生類，ダンゴムシなどについては 20%台であった。そして，それらの生き物を飼育したい理由として，「生き物に対する責任や命の大切さを学んでほしい」と「生き物に興味を持ってほしい」が多く，「自分が好き」，「小さい頃に飼っていたから」，「自分も触れるから」という回答が一定数あったことを明らかにした。

田川，新井と石田（2018）[5]は，調査を通して，保育者・教員養成校の学生の虫嫌いを緩和する方法として，昆虫の安全性について正しい知識を提供することと，昆虫と実際に触れ合う活動を取り入れ，ポジティブな感情が生まれるきっかけづくりをすることが有効であることを提案する。そして，昆虫観察会を実施することで，学生の昆虫嫌いの緩和に一定の効果があったことを報告している。

現職の保育者に関しては，平田と小川（2018）[6]による調査によれば，哺乳類や鳥類などの動物については好きな傾向を示す保育者が約 70%と多く，昆虫やそれ以外の節足動物を含む虫については嫌いな傾向を示す保育者がやや多いことが明らかになった（虫嫌い傾向が約 48%，虫好き傾向が約 34%）。ただし，虫が嫌いな傾向や虫を触ることが苦手な傾向であっても，子どもたちとともに虫取りなどの活動を行っている実態も明らかとなった。

(3) 本研究の目的

先行研究より，学生が養成校において生き物の飼育を行うことは重要な学びになるだけなく，生き

物，特に昆虫などに対する嫌悪感の緩和につながることが明らかになった。その際，学生が子どもと一緒に育てたいと考える生き物や学生自身が飼育した生き物を飼育するとより効果的と考えられる。さらに生き物の生態や飼育の仕方の理解にもつながるだろう。そこで，本研究では，保育者養成課程に所属する学生が子どもに飼育させたいと考える生き物が何か，そしてその意図を明らかにすることを目的とする。

２．研究方法

(1) 調査対象

武庫川女子大学教育学部教育学科に所属する「保育原理」の受講者（2020 年度および 2021 年度の受講者）を対象に調査を実施した。2020 年度の受講者は 89 名，2021 年度の受講者は 99 名の合計 188 名である。なお，対象となる学生は領域・環境に関する授業(7)は受講していない。

(2) 調査手続き

「保育原理」の授業中に学生の以下の課題を取り組んでもらった（自由記述形式）。

課題 1：あなたが 4 歳児クラス，あるいは 5 歳児クラスの担任と仮定して，子どもたちに飼育させたい生き物を 1 つ記載する。基準は，保育所や幼稚園で飼育できそうな生き物である。

課題 2：その生き物を選択した理由を記載する。

(3) 分析方法

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単純集計を行った。

② 記載された生き物を生き物（動物）の分類に基づいて整理した。

③ ①で選択された生き物を選択した理由を内容の類似性に基づいて分類した。

(4) 倫理的配慮

課題を取り組む際に，課題の内容を研究で使用すること，課題の内容の使用にあたっては個人が特定されない配慮をした上で公表すること，使用することを拒否してもよいことを書面と口頭で説明し，受講生の同意を得た。

３．結果

188 名全員が課題を提出するとともに，全員が研究の課題内容を使用することに同意した。

(1) 子どもに飼育させたいと考える生き物

学生が子どもに飼育させたいと考える生き物は表 1 の通り，25 種類の生き物であった。最も多かったのはウサギで 36 名（19.1%），次いでチョウ（アオムシなどを含む）とカブトムシが 33 名（17.5%）ずつ，カエル（オタマジャクシを含む）が 26 名（13.8%）であった。

次に，学生が飼育させたいと考える生き物を，表 2 のように生物の分類で整理した。最も多かったのは節足動物（昆虫類）の 74 名（39%）で 10 種類の生き物，次いで哺乳類の 41 名で 5 種類の生き物が挙げられた。

表１　学生が選択した生き物

生き物	数
ウサギ	36
チョウ／イモムシ／サナギ	33
カブトムシ	33
カエル／オタマジャクシ	26
カタツムリ	10
キンギョ	9
ダンゴムシ	9
メダカ	8
カメ	6
ニワトリ	2
ハムスター	2
アカヒレ	1
アメンボ	1
アリ	1
カイコ	1
グッピー	1
クワガタムシ	1
ザリガニ	1
テントウムシ	1
バッタ	1
ホタル	1
ミニブタ	1
モルモット	1
ヤギ	1
ヤゴ	1
計	188

(2) 当該生き物を選択した理由

学生が飼育したいと考えた生き物を選択した理由について，424 の記述があった（一名が複数回答しているため）。選択理由の内容の類似性に基づいて分類した結果，表 3 に示す通り，20 の理由が浮かび上がった。最も多い理由は「子どもでも容易に飼育できるから」で 108 名，次いで「成長の過程・変化を見ることができる生き物だから」で 72 名，「生命そのものや生命の尊さを実感したり学んだりできるから」で 51 名と続いた。以下，5 名以上が答えた結果の詳細を示す。なお，イタリック体は学生の記述内容である。

1) 子どもでも容易に飼育できるから

学生は，幼稚園や保育所で子どもたちが簡単に飼育できる生き物を子どもたちに育ててもらいたいと考えていた。

- *キンギョは実際に私が幼い頃買っていたが，とても飼育しやすかったのを覚えている。*
- *ダンゴムシは子どもにとっても飼育しやすいと考えたため。餌も子どもたちが調達できるような枯葉などだから。*
- *チョウチョは噛んだり毒があるなどの危険な生物ではなく，比較的飼育しやすいため生き物の飼育を初めてするような子どもにはぴったりであると考える。*
- *アメンボは子どもたちにとって飼育しやすいと思い選んだ。*
- *メダカは餌やりが難しくなく，工夫をすれば水槽の水換えも難しくないと考え，飼育しやすいと思ったからです。*

2) 成長の過程・変化を見ることができる生き物だから

学生は，子どもたちに成長の過程や変化が分かりやすい生き物を育ててもらいたいと考えていた。つまり，例えば，卵→幼虫→蛹→成虫のように変態する生き物を選択していた。

- *カブトムシを幼虫から飼って成虫になる成長の過程を観察することで，子どもたちの新たな発見や考察力の発達が見られると思いました。*
- *イモムシは成長に応じて見た目が大きく変わっていく。イモムシ→サナギ→チョウと成長が分かれている。自分たちで育てた生き物の成長が目に見えることで子どもたちは深く興味を示すと思う。さらに毎日観察することで変化に気付き，たくさんの発見をできるだろう。*

表 2　学生が選択した生き物（生物の分類）

分類	記載された生き物名	総数
節足動物（昆虫類）	チョウ，カブトムシ，アメンボ，アリ，カイコ，クワガタムシ，テントウムシ，バッタ，ホタル，トンボ（ヤゴ）	74
哺乳類	ウサギ，ハムスター，ミニブタ，モルモット，ヤギ	41
両生類	カエル	26
魚類	キンギョ，メダカ，アカヒレ，グッピー	19
節足動物（甲殻類）	ダンゴムシ，ザリガニ	10
軟体動物	カタツムリ	10
爬虫類	カメ	6
鳥類	ニワトリ	2
	計	188

表 3　学生が表 2 で選択した生き物を選んだ理由

選択理由	数
子どもでも容易に飼育できるから	108
成長の過程・変化を見ることができる生き物だから	72
生命そのものや生命の尊さを実感したり学んだりできるから	51
子どもに危険がなく安全だから	35
身近に感じ親しみをもちやすいから	32
生き物の特徴や生態を知ることができる・知ってほしいから	28
生き物（他の生き物含む）への興味・関心を深めてほしいから	23
子どもが興味・関心を持ちやすい生き物だから	14
責任感を育むことができるから	12
子どもが捕獲できる生き物だから	8
生き物に対する愛着や愛情を持ってほしいから	7
子どもが触れることができるから	7
他の活動とつながりやすいから	7
飼育をする喜びや達成感を味わえるから	6
生き物を取り巻く環境など関連することにも興味を持ってほしいから	4
飼育を通して子ども同士の関わり合いや思いやりが育つから	3
友達と協力や交代して飼育できるから	3
自分が飼育したことがあるから	2
子どもの心を癒すから	1
子どもが見ていて飽きないから	1
計	424

・*幼虫から飼うと，羽化を観察することができると考えたため。そのため，イモムシが羽を持った成虫（クワガタ）になって出てくる体の変化に興味を持つことができる。*

・*カエルは卵からオタマジャクシ，そしてカエルというように体が変化するので目に見えて成長するのでわかりやすく，楽しく飼育できると考える。*
・*毎日観察することで，突然後ろ足が出てきたり，しっぽのような部分が大きくなってきてしっぽではなくなったり，頭が大きくなったりなどオタマジャクシからカエルへと成長する過程を簡単に見ることができ，オタマジャクシの体の形とカエルの体の形には大きな差があるため，見ていてとても面白いと思い，子どもたちの興味を引けるのではないかと思ったから。*

3）生命そのものや生命の尊さを実感したり学んだりできるから

学生は，選択した生き物の飼育を通して子どもに生命をというものを実感してもらったり，生命の尊さを学んだりしてほしいと感じていた。

・*ウサギは実際に触れ合うこともできるため，動物のぬくもりを感じることができ，「生」を実感することができる。*
・*カエルは，卵からおたまじゃくし，カエルへと次々に姿を変化させる。育てていく中で亡くなってしまうものもあれば，足や手が徐々にでてき，カエルに近づいていくものなど様々であるので命の尊さを実感する。*
・*私は幼稚園の頃，家でキンギョを飼っていた。お祭りのキンギョすくいでゲットしたキンギョを毎日お姉ちゃんとエサやり当番を決めて育てていた。そして，死んでしまった時はお姉ちゃんと一緒にずっと「死なないで！頑張れ！！」と言い続けたのを今でも鮮明に覚えている。これをきっかけに，生き物の大切さや生命の大切さ，そして自分の任された仕事をしっかりとこなすことを学ぶことができたからだ。*
・*グッピーは成長がはやく，産卵期にはたくさんの子どもが産まれるため，生命の尊さや面白さを実感できると思うから。*
・*カブトムシは一生のほとんどを幼虫のまま，成虫になって数ヶ月で亡くなってしまうのだが，幼虫の時期が長い分成虫になった時に感じる嬉しさやカブトムシへの愛情，命の尊さなど多くのことを学べると思ったから。*

4）子どもに危険がなく安全だから

学生は，子どもたちが生き物を育てる際に，子どもたちに危害を及ばさないことを念頭に選択をしていた。

・*ウサギは飼育をする上で，さまざまな利点がある。 ――中略 ――あまり咬むことがないため，安全でもある。*
・*オタマジャクシは小さくて育てやすく，危険がないと考えたため。*
・*カタツムリは身近に存在し，飼育にあまり手間がかからないため 4，5 歳の子どもであれば世話ができ，触っても害がないところが観察しやすいと考えたため。*
・*カメはおとなしいため，餌をあげるのも危険が少なく，子どもたち自身が興味を持って餌をあげることができるだろうと考えたためです。*

5）身近に感じ親しみをもちやすいから

学生は,子どもにとって身近な生き物や親しみやすい生き物を子どもに飼育させたいと考えていた。

・*チョウは，子どもにとって公園などでよく見かける生き物だから親しみを持ちやすいと考えた*

ため。

- *ウサギは子どもにとって ── 中略 ── 草食動物なので危険性も低く，比較的大人しいので子どもでも親しみやすいと思います。*
- *カエルはよっぽどの都会でなければ身近にいる生き物でもあり，子どもたちも親しみやすいと考えたため。*
- *カエルは童話や歌によく出てくるため，子どもたちにとって親しみのある生き物だと考えました。*

6）生き物の特徴や生態を知ることができる・知ってほしいから

学生は，選択した生き物を飼育することでその特徴や生態を子どもに知ってほしいというねがいをもっていた。

- *アリは子どもたちにとったら身近な存在であるが，巣の様子など知らないこともたくさんあり，観察することを通していろいろな発見ができると思ったから。*
- *動きが他の虫と異なり面白い。動きの他にもカタツムリ特有の習性があるため，興味深く観察することができる。産卵，孵化を見られる点でも様々な学びに繋がると考えた。そして食べたものの色をしたうんちが出るということなど，目に見える発見も楽しめると思った。*
- *オタマジャクシは，子どもたちが生活の中で陸上にはいない水の中の生き物で，水の中を見ないと発見できないので滅多に接することのない生き物だから，いろいろな発見ができると感じたからです。*
- *ウサギはにんじんを食べることで有名だが実際は他のものも食べることなど新しい発見をたくさんすることができると考える。*

7）生き物（他の生き物含む）への興味・関心を深めてほしいから

学生は，学生が選択した生き物を子どもたちが飼育することで，その生き物に加えて，他の生物にも興味は関心をもつことを考えて選択していた。

- *オタマジャクシから足が生え，緑色（もしくは茶色）になりカエルの姿になっていくことに不思議さや面白さを感じ，カエルをきっかけに他の動物にも親しみを持ってくれると考えるから。*
- *カブトムシは ── 中略 ── 普段園庭にはいないが身近にいるような昆虫を育てることで，昆虫や魚なども含む動物への興味・関心が高まると思うから。*
- *キンギョにはいろいろな模様や種類があるからそこに子どもたちが気づいて，生き物に興味が広がるきっかけにもなるかなと思いました。*
- *メダカをのんびりみることができたり，水槽にたくさんのメダカをかうことによって魚への興味もわくのではないか。*

8）子どもが興味・関心を持ちやすい生き物だから

学生は，子どもたちに人気がある，成長の過程の変化がみられるなど，子どもが興味や関心をもちやすい生き物を飼育させたいと考えていた。

- *ウサギは大きすぎないから怖がらずに触れ合うことができると思うし，もふもふしていて可愛らしさがあるから興味を持ってくれると思うから。*
- *オタマジャクシからカエルへ成長していく姿は，子どもたちがとても興味を持ってくれるので*

はないかと考えたからです。

- *カタツムリは，園庭などで見かけたりすることが多い身近にいる生き物であると考えるので，より興味や関心を持ちやすいのではないかと思ったから。*
- *カブトムシは昆虫の中で有名でかっこいいというイメージがあり，興味を持って育てることができると思ったから。*

9）責任感を育むことができるから

学生は，子どもたちに生き物の飼育を通して，生き物を育てる責任感を育ませようと考えていたり，子どもたちがより主体的に飼育に参加しやすい生き物を選択し責任を持たせようと意図していたりした。

- *ザリガニは 4，5 歳児にも捕獲できるものであり，保育者が買ってきた生き物より自分たちで捕まえたものである方が責任感を持って飼育ができると考えた。*
- *ダンゴムシは，はじめに飼育の方法を教えると，子どもたちだけでほとんどのお世話ができると思います。保育者がメインで飼育をするよりも，保育者が見守りながら，子どもたちがメインで飼育をしたほうが，生き物のお世話をきちんとするという責任感が出てくるのではないかと思いました。*
- *餌やりを当番制で実施することで，生き物に対する愛情が芽生え，生き物を育てることの責任を感じることができるのではないかと思ったのでメダカを選びました。*
- *ウサギを飼育する場合，エサをあげ，小屋の掃除を当番制で行うことで責任感の芽生えが期待できる。*

10）子どもが捕獲できる生き物だから

学生は，子ども自身で捕獲ができる生き物を選択し，子どもに捕獲から飼育までを経験させたいと考えていた。

- *田んぼ等で子ども達自身が捕まえるところから体験でき，積極的に飼育に参加できるところもカエルの良さであると思う。*
- *カタツムリは，葉っぱの裏やコンクリートの塀など園庭でも簡単に見つけることができ，気軽に飼うことが出来ると考えられるため。*
- *飼育する生き物としてザリガニが適していると考える。理由は自ら捕獲が可能であるという点だ。*

11）生き物に対する愛着や愛情を持ってほしいから

学生は，生き物の飼育を通して選択した生き物に対する愛着や愛情，生き物を大切にする気持ちを育んでほしいと考えていた。

- *ウサギは ── 中略 ──抱っこをしたり，直接触れ合ったりすることができるため，扱いやすく愛着が湧きやすい。*
- *モルモットは ── 中略 ──感情を表す生き物なので，動物を大切にする気持ちがより深まるのではないかと考えたからです。*

12）子どもが触れることができるから

学生は，子どもたちが直接触れることができる生き物を飼育したいと考えていた。

・*カブトムシは ──中略 ──加えて手が挟まれたり噛んだりしないので子どもたちが触れ合うこともできると考えました。*
・*カエルになった後も継続して飼育することができ，触ることもできるので面白いと思う。*

13）他の活動とつながりやすいから

学生は，飼育だけにとどまらず他の活動につながったり，遊びが展開しやすかったりする生き物を選択していた。

・*カタツムリは子どもが飼育しやすいと思った。梅雨の時期の生き物でもあるので，手遊びや絵本などで関連しやすい。*
・*カメは ──中略 ──形がわかりやすいので，絵をかいたり物を作るのもしやすいと思った。*

14）飼育をする喜びや達成感を味わえるから

学生は，生き物の飼育を通して飼育をする喜びや楽しみ，あるいは達成感を味わってほしいと考えていた。

・*ウサギは子どもたちにとって ──中略 ──馴染みのある動物だと思うし，直接手で触れ合うことができ，動物を飼うという楽しさを知ることができると思うから。*
・*カブトムシは成長過程において形が大きく変化するため，子どもたちにとっても分かりやすく，より成長を実感することができる（飼育をする喜びや達成感を味わえる）と考えた。*

４．考察

(1) 学生が子どもたちに飼育させたい生き物について

本研究で，学生が子どもに飼育させたい生き物は，多い順にウサギ，チョウとカブトムシ，カエル（オタマジャクシを含む）であり，生物の分類で整理すると多い順に節足動物（昆虫類），哺乳類，両生類であった。

ウサギについては，栗原と野尻（2008）[8]の研究において保育者養成課程の女子大学生の約 70%がウサギやモルモットなどの小動物は好きだと回答しており，また，上原（2020）[9]の研究において，保育者養成課程の女子大学生が保育所や幼稚園で子どもたちと一緒に飼育してみたい生き物として，半数以上が哺乳類を選択していた。本研究でもウサギは飼育させたい動物で最も多く，先行研究と一致しているといえる。飼育させたい理由についてはすでに述べておりそこでは明示されていないが，学生自身がウサギに好意的なことも飼育したい理由ではないかと推測された。

生物の分類で整理した際に，最も多かったのは節足動物（昆虫類）であった。栗原と野尻（2008）[10]の研究では昆虫に対する女子大学生の嫌悪感は高い割合が示され，上原（2020）[11]の研究では女子大学生が子どもと飼育したい生き物のうち昆虫類は 30%台であった。本研究では，約 40%の学生が子どもたちに飼育させたいと回答しており，上原（2020）[12]の研究と大差はなかった。本研究では，生き物の嫌悪について調査をしていないが，学生は昆虫の好き嫌いで飼育するかを選択しているのではなく，子どものために選択していることがうかがわれた。この点は両生類も同様のことがいえる。

(2) 学生がその生物を選択した理由について

学生が飼育したいと考えた生き物を選択した理由は，20 に分類でき，多い順に「子どもでも容易に飼育できるから」，「成長の過程・変化を見ることができる生き物だから」，「生命そのものや生命の尊

さを実感したり学んだりできるから」，「子どもに危険がなく安全だから」，「身近に感じ親しみを持ちやすいから」，「生き物の特徴や生態を知ることができる・知ってほしいから」，「生き物（他の生き物含む）への興味・関心を深めてほしいから」であった。

上原（2020）[13]の研究において，保育者養成課程の女子大学生が保育所や幼稚園で子どもたちと一緒に飼育してみたい生き物を選択した理由として多いもので，「生き物に対する責任や命の大切さを学んでほしい」と「生き物に興味を持ってほしい」があり，本研究の結果とも一致している。逆に，上原の研究では，その理由として「自分が好き」，「小さい頃に飼っていたから」，「自分も触れるから」という回答が一定数あったことが明らかになっているが，本研究ではこれらの個人的な理由として「自分が飼育したことがあるから」が 188 名中 2 名のみの回答であった（本調査でも学生の記述の中には「飼育したことがある」が一定数見られたが，それを飼育の理由に挙げている学生は 2 名のみ）。あくまでも，子どもの立場で飼育の理由を考えていることが推測された。

さて，20 の理由に分類できたわけだが，「子どもでも容易に飼育できるから」，「成長の過程・変化を見ることができる生き物だから」，「生命そのものや生命の尊さを実感したり学んだりできるから」，「身近に感じ親しみを持ちやすいから」，「生き物の特徴や生態を知ることができる・知ってほしいから」，「生き物（他の生き物含む）への興味・関心を深めてほしいから」，「子どもが興味・関心を持ちやすい生き物だから」，「子どもが捕獲できる生き物だから」，「生き物に対する愛着や愛情を持ってほしいから」，「子どもが触れることができるから」，「飼育をする喜びや達成感を味わえるから」，「生き物を取り巻く環境など関連することにも興味を持ってほしいから」，「子どもが見ていて飽きないから」は，生命や自然，生き物，飼育に関わる内容であり領域・環境のねらいや内容に関連するものだといえる。

「責任感を育むことができるから」，「飼育を通して子ども同士の関わり合いや思いやりが育つから」，「友達と協力や交代して飼育できるから」は，子ども同士の関わりや他者へも思いやり，責任感に関わることから，領域・人間関係のねらいや内容に関連するものといえる。

「子どもに危険がなく安全だから」と「子どもの心を癒すから」は，前者が子どもの安全，後者が心身の疲れの癒しに関わるもので教育というよりは養護に関するねらいや内容が反映されている。また，「他の活動とつながりやすいから」は遊びの展開や複数の領域との関連を示すものといえる。「自分が飼育したことがあるから」は個人的理由として分類できる。

(3) 小学校教育との関連・接続について

幼児期に生き物に触れ，飼育する経験を通して子どもは多くのことを学ぶ。その育ちを小学校教育につなげる上で大きな意味をもつのが生活科である。小学校学習指導要領解説生活編には，内容（7）において，「育つ場所，変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ，それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに，生き物への親しみをもち，大切にしようとする」と飼育を通して育つ資質・能力が示されている。生き物への親しみをもち，生命の尊さを実感するためには，継続的な飼育を行うことに大きな意義があり，植物の栽培と同様に 2 学年間にわたって取り扱うものとして重視されているのである。

小学校学習指導要領解説生活編には，飼育する動物として，「身近な環境に生息しているもの」「児童が安心して関わることができるもの」「えさやりや清掃など児童の手で管理ができるもの」「動物の成長の様子や特徴が捉えやすいもの」「児童の夢が広がり多様な活動が生まれるもの」が挙げられている。学生が子どもたちに飼育させたい生き物を選択した理由は，生活科で飼育する動物の条件に重な

っていると言える。保育者志望学生や保育者は，生活科で飼育する動物を選択する条件を見通しながら飼育活動に取り組むことが大切である。さらに，「児童の夢が広がり多様な活動が生まれるもの」に相当する，生き物を親しみと期待の目で見つめ，心を寄せながら世話をしたり，動物の立場に立って考えたり，交流・表現したりする学習活動を加えることで気付きの質が高まることを小学校教諭は自覚して生活科実践に取り組む必要がある。

小学校学習指導要領解説生活編では，飼育する動物名は具体的に挙げられていない。そこで，現行版の生活科教科書 8 社を比べると，ダンゴムシ（7 社），ショウリョウバッタ/トノサマバッタ/コバネイナゴ/オンブバッタ（6 社），コオロギ（6 社），トンボ（ヤゴ）（6 社），アゲハ/モンシロチョウ（6 社），カブトムシ（3 社），アリ（3 社）クワガタ，カマキリ，ナナホシテントウ，キリギリス（各 1 社）と，多くの節足動物が例示されていることが確認できる。学生が子どもたちに飼育させたい生き物として最も多くあげられ節足動物（昆虫類）と重なっている。学生が，幼稚園，保育所，認定こども園において飼育することが想定できる生き物の飼育の経験は，生活科における指導の充実に結び付けることができると言えよう。

さらに，学生が子どもたちに飼育させたい生き物として多かったウサギやカエルについて，教科書では，モルモット（6 社），ウサギ（3 社），ハムスター（1 社），ヤギ（1 社），カエル（4 社）となっている。ウサギなどの哺乳類は，ぬくもりを感じたり常に解決しなければならない問題に出会ったりする価値がある。幼児期の経験を踏まえた生活科での飼育活動の充実が求められる。

生活科の教科書を見ると，魚類では，メダカ，キンギョ（各 1 社），軟体動物では，カタツムリ（4 社），ザリガニ（3 社）が示され，学生が子どもたちに飼育させたい生き物として挙げなかった鳥類のチャボ（1 社），爬虫類のカナヘビ（1 社），甲殻類のカニ（1 社）が示されていることも付記しておく。

５．今後の課題

先行研究から生き物の生態や飼育の仕方を理解したり，生き物の苦手意識や嫌悪感を緩和したりするために，養成課程において学生が子どもに育てさせたいと考える生き物や学生自身が飼育した経験のある生き物を飼育するとより効果的と考えられた。そこで本研究では，保育者養成課程に所属する学生が子どもに飼育させたい生き物とその理由を調査し，子どもに飼育させたい生き物として，ウサギ，チョウ（アオムシなどを含む）とカブトムシ，カエル（オタマジャクシを含む）が上位を占めた。今後は，これらの生き物の飼育を養成校の教育内容に含めていくかの検討が求められるが，具体的教育方法や内容についての検討は今後の課題としたい。

研究の課題としては，本研究では学生の生き物そのものや生き物の種類ごとの嫌悪感，そして過去にどのような生き物の飼育経験があるかについて明らかにできなかったことである。学生自身の生き物に関わる経験が生き物の嫌悪感に影響するか否かは研究によって結果が異なっており，今後，明らかにしたい。また，本研究では学生の記述の中で幼児期や学童期に当該生き物を飼育した経験があることが一定数みられた。この経験と生き物の嫌悪感との関連や，学生がこれまでどのような生き物の飼育経験があるかについても明らかにしていきたい。

注・引用文献

(1) 栗原泰子・野尻裕子「保育者養成学生の動物との関わりについて--動物への対応と幼児への援助について」『川村学園女子大学研究紀要』19(2), 2008, pp.27-38.

(2) 野尻裕子・今井邦枝・栗原泰子「保育者養成課程学生のムシに対する好悪について」『川村学園女子大学研究紀要』

20(2), 2009, pp.17-25.

(3) 江島絵理子「保育者養成校学生の動物に対する好悪と幼少期の動物に関する接触経験」『福祉と人間科学』(9), 2009, pp.65-67.

(4) 上原隆司「飼育経験と苦手意識が保育学生の飼育したい生き物の選択に与える影響」『名古屋短期大学研究紀要』(58), 2020, pp.49-57.

(5) 田川一希・新井しのぶ・石田靖弘「保育の領域「環境」において,保育者の「虫嫌い」を緩和し,身近な昆虫を保育に活用する方法：保育者・教員志望の学生の昆虫に対する認識調査と昆虫観察会の実践を通して」『中村学園大学発達支援センター研究紀要』(9), 2018, pp.67-76.

(6) 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.

(7) 武庫川女子大学教育学部教育学科の保育者養成課程では，2 年生前期に「保育原理」が開講される。その後，領域・環境に関わる「保育内容・環境」が 3 年生前期に，「子どもと環境」が 3 年生後期に開講される。

(8) 栗原泰子・野尻裕子，2008，前掲論文.

(9) 上原隆司，2020，前掲論文.

(10) 栗原泰子・野尻裕子，2008，前掲論文.

(11) 上原隆司，2020，前掲論文.

(12) 同上.

(13) 同上.

参考文献

(1) 榎戸裕子「継続飼育体験を通して保育学生が学んだこと」『研究紀要』（41），2019，pp.181-196.

(2) 亀井美弥子「保育者養成課程の学生と子どもとの保育現場における虫を通じた関わり：幼稚園教育要領『環境』の視点から」『湘北紀要』(39)，2018，pp.61-70.

(3) 川村高弘・永井久美子「保育専攻学生における動物と触れ合う経験が保育実践に与える影響」『神戸女子短期大学論攷』(60)，2015，pp.1-7.

(4) 川村高弘「保育専攻学生における動物と触れ合う経験が保育実践に与える影響（その 2）」『神戸女子短期大学論攷』(61)，2016，pp.19-25.

(5) 酒井幸子「学生及び保育者の自然体験活動への苦手意識」『武蔵野短期大学研究紀要』(29)，2015，pp.159-166.

(6) 髙木義栄「保育者志望学生が子ども達に見せたい動物の移り変わりと見せたい理由」『近畿大学九州短期大学研究紀要』(49)，2019，pp.66-74.

(7) 鶴宏史・藤本勇二・岡田朱世「生き物の飼育における保育者の意図と教育的効果－幼稚園・保育所への質問紙調査を通して－」『学校教育センター紀要』(5)，2020，pp.51-60.

(8) 渡部美佳・細井香「保育内容（環境）教科書の実態調査－昆虫に着目して－」『一般社団法人日本家政学会研究発表要旨集』70，2018，p.281

(9) 渡部美佳・大澤力・小林辰至「保育者養成大学の学生に対する身近な昆虫との関わりに関する実態調査－昆虫に対する理解度と体験に着目して－」『生物教育』59(3)，2018，pp.173-179.

(10) 文部科学省『幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉』フレーベル館，2017.

(11) 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』東洋館出版社，2017.

【実践報告】

5 年生理科「ふりこのきまり」のための micro:bit を用いたプログラミング教育の提案

Proposing Programming Education Utilizing micro:bit for “Pendulum Law” 5th Grader’s Science Class

尾関　基行*　　木下　彩音**

OZEKI, Motoyuki*　　KINOSHITA, Ayane**

要旨

本研究では，小学校のプログラミング教育の教材について，既存の事例とその課題，小学校教員向けのプログラミング教育ワークショップを実施した所感をまとめ，理科の「ふりこのきまり」の単元に取り入れられる新しい事例を提案する。我々の考案した「振り子カウンター」は，公立小学校の教員だけでも実施できることを考慮し，世界中の教育機関で採用されている micro:bit のみを用いて実装できるよう工夫した。理科の授業で行われる「振り子の実験」をそのままの形で自動化するものであり，教科（教科）の内容から逸れずにプログラミング教育を取り入れることができる。検出ミスが生じるため振り子を 10 往復させて平均値を求める授業どおりの測定は難しいが，プログラミングによる自動化の強み／弱みを理解して，適切な測定方法を話し合うことによっても論理的思考が養われると考えられる。

キーワード：プログラミング教育，理科，micro:bit，振り子実験，ふりこのきまり

１．はじめに

2020 年度から，初等教育においてプログラミング教育が順次開始されている。文部科学省の「小学校プログラミング教育の手引(1)」や「小学校を中心としたプログラミング教育ポータル(2)」では具体的な指導案がいくつか挙げられているものの，同時に，例示された指導案だけでなく各学校で創意工夫を活かした教育が行われることも期待されている。手引の第三版からは「総合的な学習の時間」において企業と連携した指導例への言及も追加されたが，公立小学校において企業との連携授業を継続的に実施することは必ずしも容易ではなく，既にさまざまな目的で利用されている「総合的な学習の時間」にプログラミング教育が占める割合にも配慮する必要がある。

また，教育テスト研究センターの赤堀(3) によって 2018 年 5 月に実施された某市（文献内でも伏せらている）の小学校教員 295 名へのアンケートでは，プログラミングを書いたことのない教員が 64%，プログラミングを指導できないと回答した教員が 45%に上る。2018 年から現在までの 3 年あまりでプログラミング教育の研修等も進んだと思われるが，プログラミングに詳しい小学校教員が多くはいないことは確かであろう。このような状況で，さらに小学校でのプログラミング教育の指導法もきちんと確立されていないなか，小学校教員の自助努力によって児童たちを指導する負担は大きいと考えられる。

以上のことから，学習指導要領における「各教科」の中で，小学校教員だけでも実施できるプログラミング教育の指導案や事例を蓄積していくことが肝要である。特に，小学生にも直感的にわかりやすいロボットやマイクロコントローラー（マイコン）を使用したプログラミング（フィジカルコンピューティング）の教材は，その教育効果が期待できる一方で購入や維持にコストがかかるため，汎用性（幅広い科目で活用できるか）や継続性（企業や業者に頼らなくても自力で実施できるか）につい

* 情報メディア学科准教授
** 株式会社ビーネックスソリューションズ（2020 年 3 月情報メディア学科卒業生）

て採用前に調査・検討する必要がある。その際に参考になる指導案や事例は（質の良いものであれば）数が多いほどよく，その作成は小学校や企業，省庁だけでなく大学等の高等教育機関にも貢献できる取り組みであろう。

本研究では，そうしたプログラミング教育のための教材の一つとして，小学 5 年生の理科の単元「ふりこのきまり」に取り込める事例を提案する。世界中の初等中等教育のプログラミング教育で使用されているマイコン「micro:bit」を用いたフィジカルコンピューティングの事例であり，単元の内容から横道に逸れず，振り子の実験をそのまま置き換えられることが特徴である。また，本事例の作成に取り組むきっかけとなった小学校教員向けワークショップ（2019 年実施）の内容についても，小学校におけるプログラミング教育のヒントとなり得るため，本稿の中で併せて報告する。

２．プログラミングの指導案／事例

まず，既にインターネットで共有されているプログラミングの事例や指導案を取り上げ，本研究で提案する事例の位置づけを明らかにする。

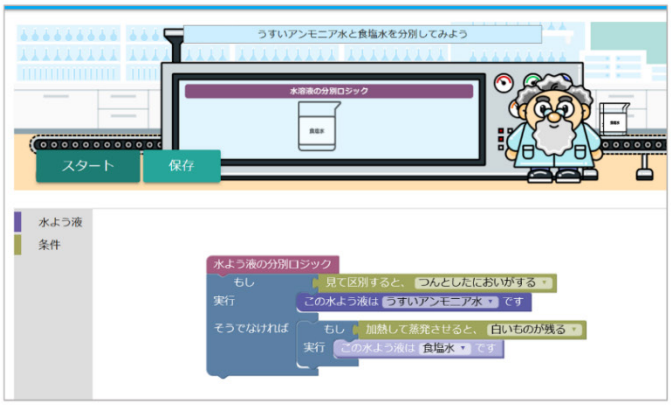
2.1 電気を無駄なく使うにはどうしたらよいかを考えよう（小学 6 年生：理科）

インターネット上の信頼できる事例集として，冒頭でも触れた「小学校を中心としたプログラミング教育ポータル」がある（文部科学省・総務省・経済産業省が共同作成）。このポータルサイトにおいて，学習指導要領に例示されている単元等で実施する事例として挙げられているのは，算数を対象とした「Scratch で正多角形を描く」と，理科を対象とした「電気を無駄なく使うにはどうしたらよいかを考えよう(4)」である（2021 年 9 月時点でこの 2 例のみ）。前者はビジュアルプログラミング環境として有名な Scratch の教育利用の典型例としてよく使用されるものである。ここでは後者の指導案を取り上げる。

小学 6 年生の理科を対象とした「電気を無駄なく使うにはどうしたらよいかを考えよう」は，國學院大學が 4 校の公立小学校と共同で実施したものであり，共通するテーマと指導案を採用しつつ，小学校毎に使用ツールをレゴ WeDo2.0／micro:bit／MESH／ArtecRobo と使い分けている。いずれのツールでもプログラミングの流れやシステムの構成はほぼ同じであり，入力値に応じて LED やモーターをプログラムから ON/OFF するというものである。プログラミングに入る前段には生活の中での電気の役割や仕組みなどについて話し合う時間が設けられており，電気について知識から実践まで一貫して学ぶことができる。

本例の良い点はどのようなツールやデバイスを採用しても対応できるシンプルな内容と構成になっていることであり，小学校がすでにロボットやマイコンを購入してしまっていてもそれに合わせてカスタマイズして実施することができる。児童にとっても教員にとっても，プログラミング教育を導入する最初の一歩に適した構成と難易度といえる。

一方，実際の利用環境にシステムを組み込むことまでは指導案に含められておらず，裸のデバイスを机の上で触るだけであり，マイコンやロボットキットを採用する効果が最大限に活かされているとはいいがたい。例えば，教科の学びの中でアナログに実施していた実験等をプログラミングで自動化することによって，両者を比較しながらプログラミングの効果を体感することもできるだろう。また，プログラミング教育は小学 4 年生頃から始まるため，6 年生対象としてはプログラミングの内容がやや簡単かもしれない。



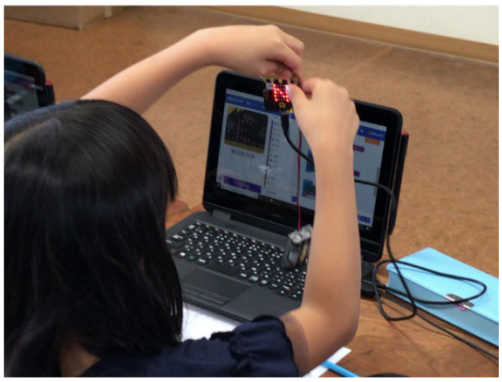


図１　プロアンズ「水よう液の性質」のプログラミング環境（左）と micro:bit を用いた方位磁石（右）
（右の写真はプログラミング教育ポータルのウェブサイトより転載

2.2 水よう液の性質 ～水よう液を区別する方法を考えよう～（小学 6 年生：理科）

ロボットやマイコンで構築したシステムを授業の実環境に組み込むことが難しいのであれば，環境そのものをプログラミングツールの中で仮想的に表現する方法もある。ここではその一例として，ベネッセが独自に提供している指導案共有サイト「プロアンズ」から「水よう液の性質」を学ぶためのプログラミング教材を紹介する(5)。

この事例は小学 6 年生の理科を対象としており，この教材専用のビジュアルプログラミング環境が構築されている。図 1 左に示すように，ビジュアルプログラミングの画面の中に仮想的な「実験室」がイラストで表現されており，プログラミングを組んで実行するとアニメーションが動き出す。水よう液を区別する問題が 10 問用意されており，児童だけで家庭で挑戦することもできる。

本例の良い点は，ブラウザのみで実施できるにも関わらず，実験をしている気分になれるところである。国語や社会でも Scratch 等でクイズアプリを作成する事例はみられるが，プログラミングの作業がそれらの教科とはやや異質なものに感じられてしまい，「教科の中の学び」という連続性が希薄になってしまう可能性も考えられる。本例では仮想的な「実験室」でプログラミングに触れたあと，本物の実験室で追実験することもでき，理科という教科の中にプログラミングを自然に組み入れる効果を与えているとも考えられる。

問題点は，長所の裏返しとなるが，単元毎に独自のプログラミング環境を作成する必要が生じることである。ベネッセなどの大手企業がこのようなコンテンツを順次作成してくれることには期待するが，小学校独自の環境を用意することは現実的ではない。また，そもそも仮想的に再現せざる得ないような単元にまで強引にプログラミングを導入する必要があるかについても議論の余地があろう。

2.3 方位磁針をつくろう（小学 4 年生：理科）

最後に，千葉大学の附属校ではあるが，小学校が単独で取り組んだ数少ない例の一つとして「方位磁針をつくろう」を紹介する(6)。プログラミング教育ポータルの中では「教科等とは別に実施された事例」として分類されているが，理科の単元の中でその理解を深めるためのプログラミング教材としても利用できる。

この事例は小学 4 年生を対象としており，ツールには micro:bit を採用している（図 1 右）。理科の単元「月と星」と関連させて，夜の星空を観察するために使用する方位磁針をプログラミングで実装する内容となっている。それと同時に，単元の指導要領に沿って月や星についての理解を図り，観察・

実験などに関する基本的な技能を身につけることのできる指導案としてまとめられている。本例は，授業の中で使用される方位磁針をマイコンで代替するものであり，単元の内容から横道に逸れずにプログラミング教育を導入できることが良い点である。また，磁石の物理的性質によって方角を示す針をマイコン上でどのように表現するか，手軽に両者を比較しながらプログラミング的思考を養うことができる。使用するプログラミングのコードは micro:bit のプログラミング環境の公式サンプルをそのまま参照しており，教員の負担になる部分をうまく省力化している。

問題点は，方位磁針単体をただ模倣するところで終わっているところである。プログラミングで実現した方位磁針にはさまざまな機能を追加することができる。例えば，micro:bit ではタイマーを実装することができる（稼働時間を取得することができるのでそれで条件分岐する）ので，天体観測する時刻を LED やビープ音で通知させることもできる。

2.4 プログラミングの指導案／事例の要件

以上で取り上げたいずれの指導案／事例も小学校教員の参考になり，また実際に利用することもできるが，以下の要件を満たすことで公立小学校でも継続的に利用しやすくなると我々は考えている。

- コスト的・難易度的に公立小学校の教員だけで実施することができる
- 単元の内容から横道に逸れることなく取り入れることができる
- センサーやモーターなどのデバイスを用いて実環境に組み込むことができる
- オープンな規格やライセンスで製造・開発された廉価あるいは無料のツールを使用する
- プログラミングを利用することによる付加的な効果を比較体験できる

事例が多数集まっているプログラミング教育ポータルにもこれらの要件を全て満たすものはほとんどない。特に 2 番目の「単元の内容から横道に逸れることなく取り入れることができる」という要件を満たす事例を考案するには，使用するツールとプログラミング言語をよく理解している必要があり，小学校教員がこれを自ら行うことは容易ではないと思われる。

文部科学省も，公立小学校の自助努力だけでプログラミング教育を推進していくことは難しいと判断したのか，小学校プログラミング教育の手引の第三版（2021 年 2 月改訂）には企業と連携して実施するプログラミング教育（みらプロ）の記述が追加された。しかし，全ての公立小学校が企業との連携を実践できるわけではないので，公立小学校が単独で継続できる教材・指導案を蓄積していくことは引き続き必要であろう。

３．micro:bit と教員向けワークショップ

本研究のプログラミング事例の考案に先駆けた 2019 年 7 月 25 日，大阪府寝屋川市の寝屋川市立石津小学校よりプログラミング教育に向けた夏季研修会の講義依頼を受け，講義に加えて教員向けのワークショップを実施した。公立小学校でのワークショップを実施するにあたって使用ツールを検討し，最終的に micro:bit を選定した。本章ではその理由と，実践したワークショップの内容および所感について報告する。

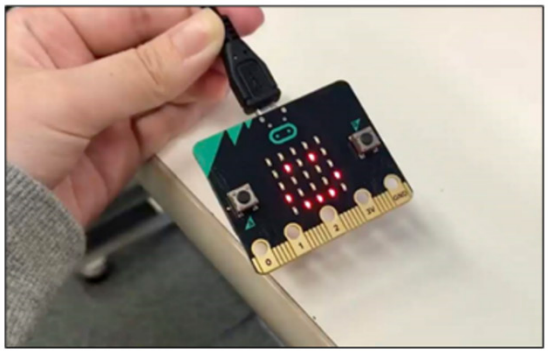


図 2　micro:bit（左）とプログラミング開発環境である MakeCode（右）

3.1 micro:bit

micro:bit は，イギリスの非営利団体 Micro:bit 教育財団が普及を推進しているマイコンであり，世界中の教育機関で採用されている（図 2 左）。micro:bit はイギリスの BBC が開発したマイコンであるが，ハードウェア仕様とプログラミング環境がオープンソース化されているため誰でも生産・改変することができ，特定企業の教材を採用することに比べて安心感がある。

価格が 2,200 円（2021 年 9 月時点）とプログラミング教材としては廉価であるにも関わらず，ボード上に 5×5 の LED マトリックス・2 個のボタン・スピーカー・マイク・明るさセンサー・加速度センサー・地磁気センサー・温度センサー・無線通信機能を搭載しており，さらに 3V・GND（接地）・0～2 の自由に利用できる端子を備えている。そのため，micro:bit 単体でもフィジカルコンピューティングを実現することが可能である。著者の尾関が 2017 年に実施した中学生向けプログラミングワークショップも micro:bit のみを用いて実施している[8]。

前述のように端子を利用して自由に電子工作することも可能だが，専用の拡張シールド（マイコンに取り付ける基盤）を端子に接続することで Seeed Studio Electronics の開発する Grove が利用できる。Grove は拡張シールドにコネクタを差し込むだけでセンサーやモーターと micro:bit を接続でき，電気回路等の知識がなくとも容易に micro:bit の機能を拡張することができる。Grove も規格がオープンにされているため主要なマイコンでは対応しており，micro:bit 以外のマイコンを使用する場合にも Grove のデバイスはそのまま使用できる。

micro:bit のプログラミングには，Microsoft の MakeCode というオープンソースのビジュアルプログラミング環境（図 2 右）が無料で利用できる。画面上にマイコンのシミュレーターが表示されているため，micro:bit 本体がなくてもある程度はコーディングできる。同じ画面で JavaScript のコードにも切り替えられるので，コードを比較しながらビジュアルプログラミングから通常のテキストベースのプログラミングへとステップアップすることができる。また，Android や iOS の開発アプリも用意されており，タブレットでもコーディングすることが可能である。

以上のように，初等中等教育向けマイコンとして，micro:bit は現時点で最も有望な選択肢であると考えられる。

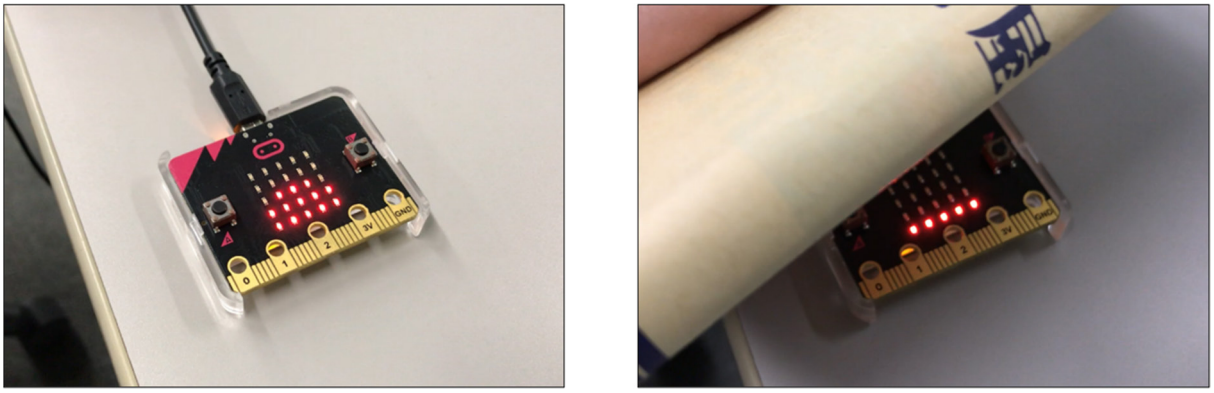


図 3　明るさセンサーの値を LED マトリクスでグラフ表示

3.2 ワークショップの内容

小学校教員を対象とした講義とワークショップは，我々2 名（うち 1 名は当時大学 3 年生）と大学 3 年生 2 名の計 4 名で実施した。著者の尾関が講義とワークショップのファシリテーターを務め，木下が micro:bit の事例を考案してワークショップにて紹介した。全体で 3 時間の設定で，講義に 40 分，演習に 1 時間 20 分，事例紹介に 20 分，ディスカッションに 40 分というスケジュールで実施した。参加者は石津小学校に加え，木屋小学校と友呂岐中学校から教員 30 名弱が集まった。

ワークショップでは，まず導入として Scratch を用いた「正多角形をプログラミングで描画する」を全員で一から演習し，そのあとにグループを組んで micro:bit を用いたプログラミング事例を二つ演習した。

micro:bit を使用した一つ目の演習では，micro:bit の明るさセンサーの入力値を LED マトリクス上にグラフ表示させた。図 3 に示すように，手や本などをかざして micro:bit を影にすると明るさセンサ（LED マトリクスの部分が兼ねる）の受け取る光量が減少し，点灯する LED の数が減少する。天井の蛍光灯の光量では明るさセンサの値は最大にはならないので，窓際に移動したり懐中電灯を当てたりすることで点灯する LED の数を増やすことができる。LED トリクスを使ったグラフ表示のプログラムは本来はやや複雑になるが，MakeCode のブロックとして用意されているのでそれを指定するだけで済む。この事例は micro:bit 単体で試すことができ，コードもシンプルであるが，非接触で反応するため，フィジカルコンピューティングに初めて触れる人は強く興味が引かれたようであった。

二つ目の演習では，2 台の micro:bit を無線通信機能（BLE）で接続し，一方の micro:bit の光センサーの入力値をもう一方の micro:bit に送信して LED マトリクスにグラフ表示させた。通信機能を使う以外は一つ目の演習と同じ内容である。通信機能も，2 台の micro:bit に共通する数値を割り振る作業が発生するだけで，プログラミング自体は専用のブロックを指定することで簡単に実装できる。この事例も，離れた場所で相手の情報を受け取ることができるのでフィジカルコンピューティングらしい楽しさを味わうことができ，IoT を擬似的に体験できる。

時間的制約からワークショップでは光センサと LED マトリクスしか使用しなかったが，ほぼ同じプログラム構成で，入力にはボタン・加速度（傾き）・地磁気・温度が，出力には音（ビープ音）がそれぞれ利用できる。温度というと気温をイメージするかもしれないが，マイコンをしばらく握って温めることでも十分に反応する。これらの組み合わせと無線通信を使うことでさまざまな応用が考えられる。

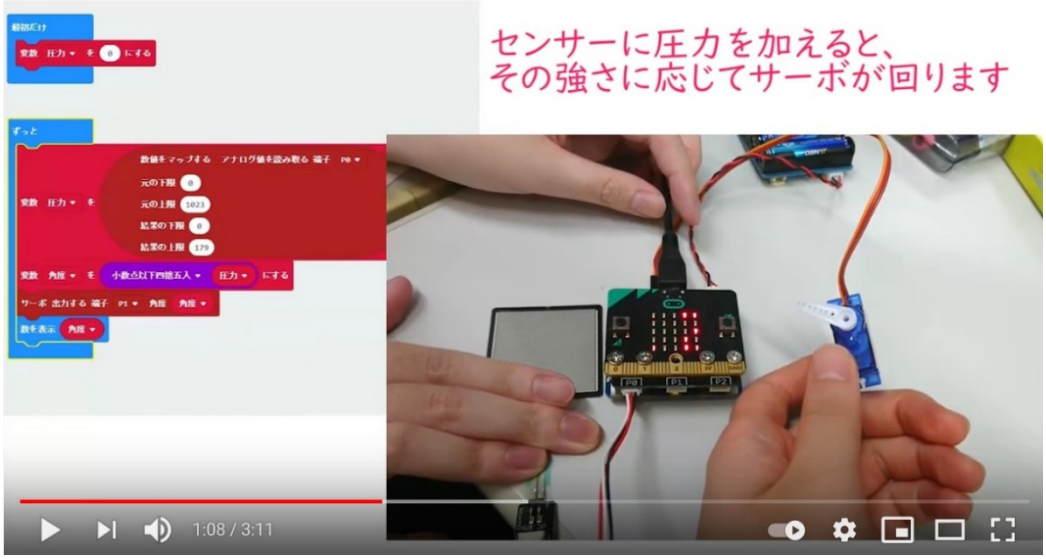


図 4　感圧センサーとサーボモーターを用いた圧力の可視化

演習後の事例紹介では，micro:bit と Grove を組み合わせた教材として，感圧センサーの入力値に応じてサーボモーターを回転させる例を動画で見せながら口頭で説明した。Grove の感圧センサーはシート状のもので 2000 円弱，2 種類のサーボモーター（120°の範囲で角度指定できるものと連続回転するもの）を使用したがいずれも 1000 円弱であった。Grove はコネクタに差し込むだけの手軽さが魅力だが，教材としてはやや高価になるため，指導案が固まったら Grove を利用せずに電子工作すれば費用を半額以下に抑えることができる。

本例では，圧力という直接見ることのできない値をサーボモーターの回転角度に変換することで，（料理等によく使用される）上皿はかりの圧力版として使用したり，踏む／押すなどの圧力に反応して物を動かす仕組みを作ることができる。この例を含め，micro:bit にセンサー等を追加する動画を作成し，Youtube のチャンネル[9] に公開している（図 4）。

3.3 ワークショップの所感

以上のように，小学校教員に対して，Scratch による画面内だけのプログラミングを体験してもらったあと，micro:bit によるフィジカルコンピューティングを体験してもらったが，やはり物理的なデバイスをプログラミングによって制御する体験はプログラミング的思考を養うだけでなく（大人に対しても）感動や達成感を与えていることが感じ取れた。また，プログラミングに慣れない教員の方々にも，センサーやモーターを使ったプログラミングが思ったよりも簡単であることを知っていただけたと考えている。

最後の 40 分のディスカッションでは，この日の演習や事例紹介で知ったデバイスを使って，教科の中で使えるプログラミングの課題を考案してもらうというテーマで話し合った。演習で利用したのは明るさセンサーと LED マトリクス，無線接続だけであったが，その他のセンサーやモーターも実物を回覧しつつ議論してもらった。しかし，30 名弱の教員からは具体的なアイデアは出てこなかった。ワークショップを実施した小学校の校区では以前にもプログラミング教育の講習が行われていたようで，教員の方々はプログラミング教育に向けての意識を高く持たれているように感じられたが，それでも教科の中で使えるプログラミング教育の課題を考案することは（そのきっかけとなるアイデア出しですら）非常に難しいようであった。

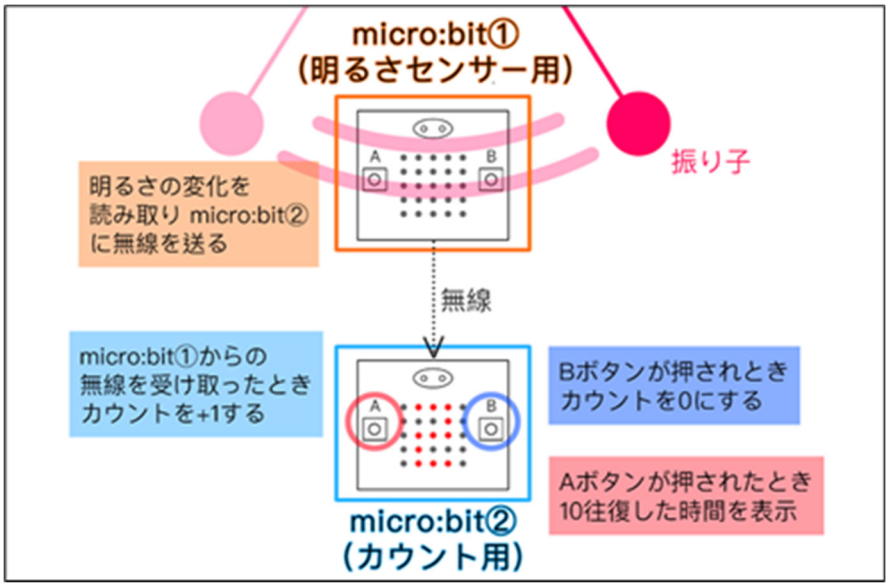


図 5　振り子カウンターの構成

4．micro:bit を用いた振り子カウンター

前述のワークショップの経験から，我々は小学校の教科（単元）の中で使える micro:bit の教材づくりに取り組みはじめた。ワークショップで扱った演習や事例も 2.4 節に挙げた要件を全て満たしてはいないため，小学校の理科の参考書を参照しながら，単元の中に取り込める案を検討した。そうして小学 5 年生の理科で扱う「ふりこのきまり」の単元に着目し，「micro:bit を用いて振り子の実験を自動化するカウンターを作成する」という事例を考案した。

4.1 振り子の実験

まず，理科の「ふりこのきまり」の単元の中で振り子の実験がどのように行われるのか，その一例を挙げる[10]。振り子の往復時間は，振り子の長さのみによって決まり，おもりの重さや振れ幅には依存しない。これを例えば以下のような実験によって確かめる。

1. 振り子の長さ（25cm/50cm/75cm），おもりの重さ（10g/20g/30g），振れ幅（20°/40°/60°）の各条件を準備する
2. 上記のいずれかの組み合わせ（例えば，25cm/10g/20°）で振り子を揺らし，ストップウォッチを使って振り子が 10 往復する時間を計測する
3. 計測した時間を 10 で割り，振り子が 1 往復する時間を求める
4. 2～3 の作業を 3 回行ってその平均を求める
5. 2～4 の作業を，1 の条件を一つずつ変えながら総当りで実施してデータを集める

毎回 10 往復させて平均をとるのは，1 往復だけストップウォッチで計測することが難しいためである。また，その作業を 3 回繰り返して平均をとるのは，ストップウォッチの計測に乗る誤差を吸収するためである。上記の実験計画の場合，ストップウォッチの計測は 3 の 4 乗回（81 回）も繰り返すことになり，小学 5 年生には大変な実験であると推察される。疲れてくると振り子が 10 往復したことを数えるところでもミスが生じる可能性がある。

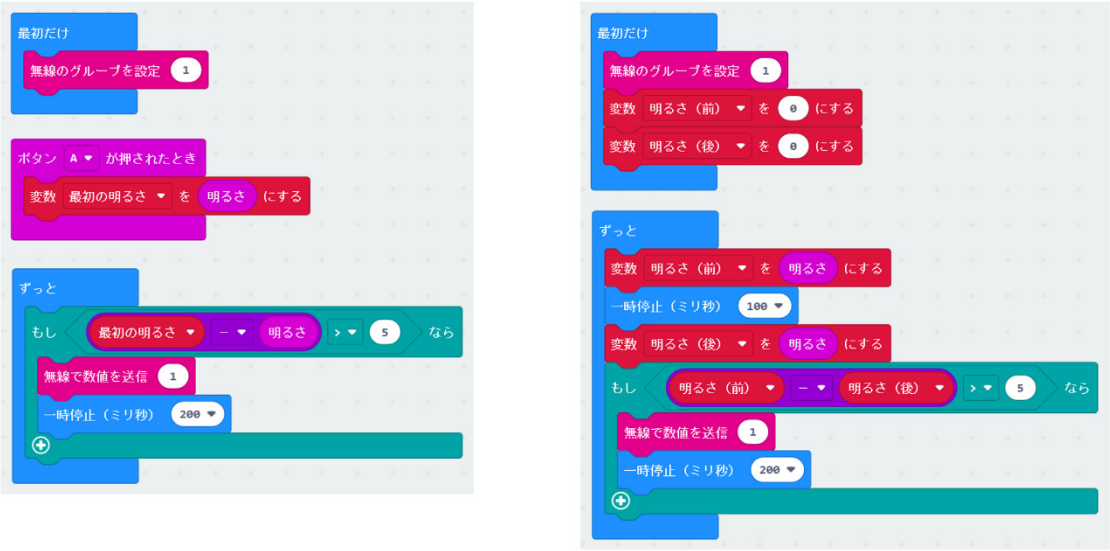


図 6　検出用プログラム 1（左）と検出用プログラム 2（右）

そこで本研究では，この作業をプログラミング（フィジカルコンピューティング）によって自動化することを考えた。

4.2 振り子カウンターの作成

振り子の長さなどの条件を自動で変更することは難しいので，10 往復する時間を計測する部分をプログラミングで自動化することを考える。

まずシステム構成であるが，金銭的なコストと管理の手間を考えると micro:bit に搭載された機能のみで実装できることが望ましい。そこで，micro:bit の明るさセンサーを使って振り子の通過を検出し，計測時間を LED マトリクスに表示することにする。振り子の通り道の下に micro:bit を置き，影がセンサーの上を通過するときに生じる明るさの変化を検出する。図 5 に概要を示す。

無線通信で繋いだ micro:bit を 2 台用い，一方の micro:bit ①で振り子の通過を検出すると，もう一方の micro:bit ②に無線通信で知らせて LED マトリクスに通過回数（カウンター）を表示させる。表示用の micro:bit ②では，10 往復（20 通過）するとその経過時間を計算し，ボタン A を押すことで結果を表示する。また，micro:bit ②には途中で検出ミスしたときにボタン B を押してカウンターをリセットする機能も付ける。検出と表示の機能を 1 台の micro:bit に実装することも可能だが，カウンターをリセットする際に振り子を止める必要が生じるので，可能であれば 2 台で構成する。

検出用プログラム（micro:bit ①）の流れは以下のようになる。コードの例を図 6 の左に示す。なお，コード例では閾値を 5 としているが，これは実際の環境に合わせて調整する必要がある。

1. ボタン A が押されたときの明るさを［最初の明るさ］とする
2. 常時計測している明るさセンサの値と［最初の明るさ］の差分が閾値以上になったら振り子が通過したとみなす
3. 振り子が通過したら，表示用の micro:bit ②に無線通信で数値の 1 を送る

表示用プログラム（micro:bit ②）の流れは次のようになる。コードの例を図 7 に示す。

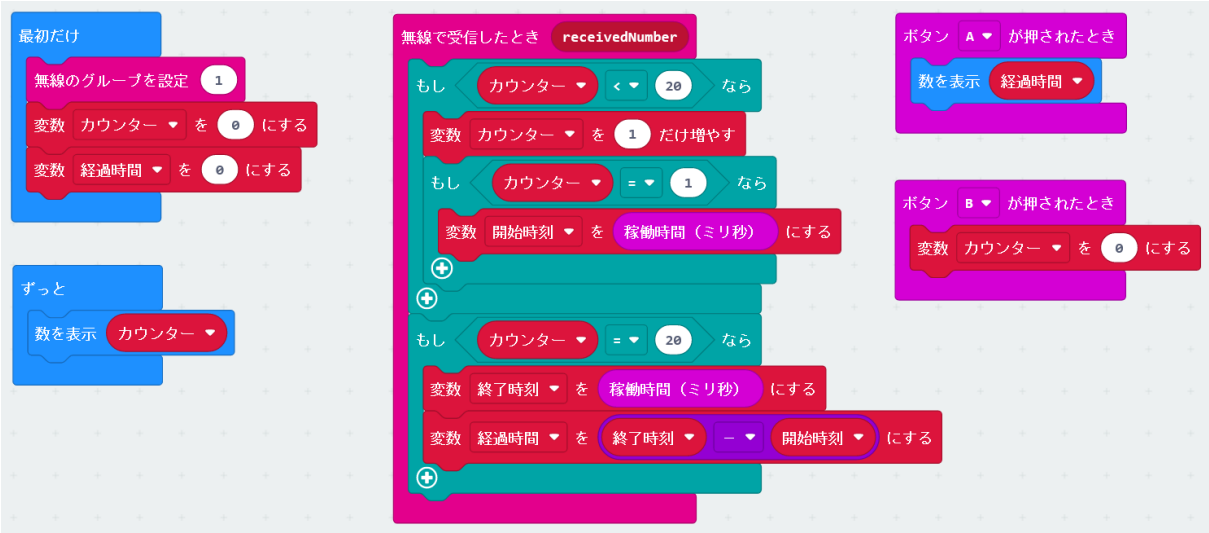


図 7　表示用プログラム

1. ［カウンター］と［経過時間］を 0 に設定する
2. micro:bit ①からの無線通信を待機して待つ
3. 無線受信したら［カウンター］を 1 ずつ増やす
4. ［カウンター］が 1 の場合（=振り子の開始）は［開始時刻］を記録する
5. ［カウンター］が 20 の場合（=10 往復完了）は［終了時刻］を記録し，開始時刻との差分を［経過時間］に設定する
6. ボタン A が押されたら［経過時間］を表示する
7. ボタン B が押されたら［カウンター］を 0 に戻す
8. ボタン A が押されない間は LED マトリクスには［カウンター］を表示する

以上のプログラムで振り子カウンターが実現できるが，上記の検出用プログラムには一つ問題がある。振り子を動かす前に計測しておいた［最初の明るさ］を基準値として振り子の通過を検出しているが，この方法は環境光の変化の影響を受けやすく，実験場所の状況や時間経過によっては検出ミスが多くなる。その改善案として，最初に一度だけ基準値を取るのではなく，一定時間おきに常に明るさを測定しておき，その前後の変化が大きければ振り子が通過したとする方法が考えられる。

改善版の検出用プログラム（micro:bit ①）の流れは次のようになる（前例と同じ部分は割愛する）。コード例を図 6 の右に示す。なお，コード例では閾値を 5 としているが，これは実際の環境に合わせて調整する必要がある。

1. 明るさセンサの値［明るさ（前）］を計測する
2. 100ms 処理を停止して，明るさセンサの値［明るさ（後）］を計測する
3. ［明るさ（前）］と［明るさ（後）］の値の差分が閾値以上になったら振り子が通過したとみなす

これらの検出アルゴリズムの違いは画像処理でいうところの「背景差分」と「フレーム間差分」の違いと同じである。時間的に余裕があってプログラミングの学習に重点を置きたい場合は，上記二つのプログラムを組んで比較体験してもらい，仕組みを説明することもできる。そうでない場合は最初から改善版のプログラムを実装する。

表 1　振り子の通過検出の成功率（10 往復×15 回達成まで）

長さ	失敗回数	成功率
25cm	17 回	47%
35cm	14 回	52%
45cm	17 回	47%

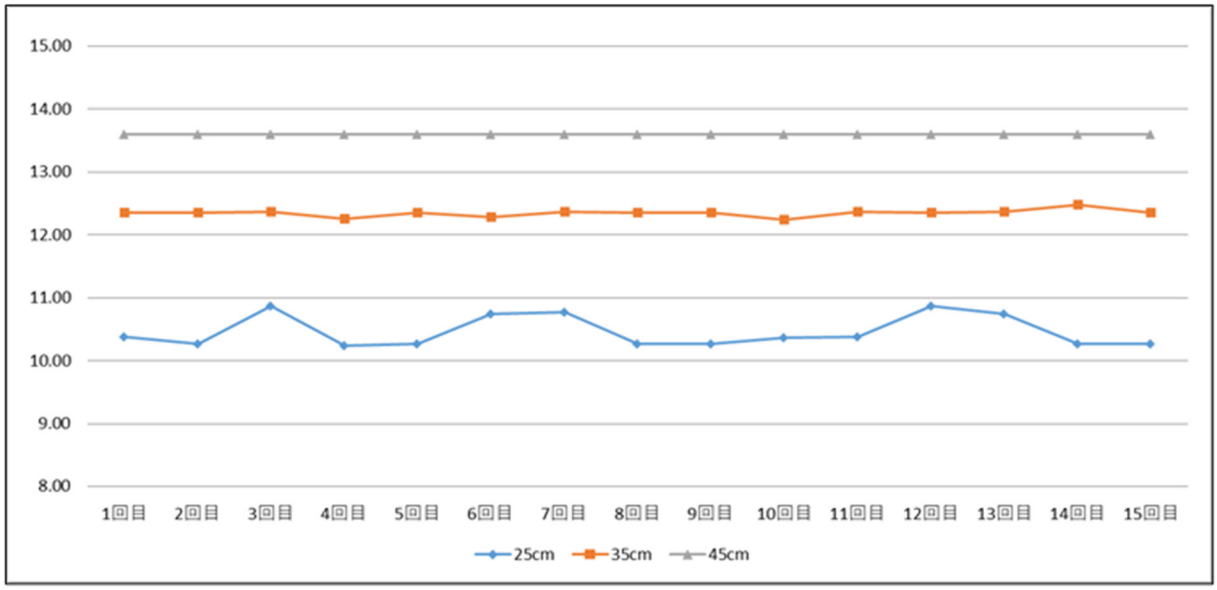


図 8　振り子が 10 往復する時間のグラフ（縦軸は秒）

4.3 実験例

作成した振り子カウンターを使用して，振り子が 10 往復するまで数え上げる成功率を調べた。システムを動作させながら目視でも振り子の往復をカウントし，システムが 10 往復を正確にカウントできなかった場合は「失敗」とした。おもりの重さと振れ幅は固定し，長さだけを 25cm/35cm/45cm と変更しながら，10 往復の数え上げに計 15 回成功するまで試行した。

結果を表 1 に示す。実験 1 試行（振り子 10 往復）の検出に 15 回成功するまでに 17 回もしくは 14 回も失敗しており，10 往復単位での成功率は 50%前後となった。この成功率では実験がかえって大変になってしまうため，何かしらの改善が必要である。なお，これは振り子の影の通過検出に 20 回連続で成功する割合が 50%程度ということであり，振り子の影の通過検出精度に換算すると約 96.5%になる（0.96520 ≒ 0.49）。2 千円程度のマイコンに付属する明るさセンサーとしては十分に精度が出ているといえるため，時間をかけて実験装置を工夫するよりも，10 往復を 1 試行とする実験方法を改善するほうが効果的であろう。

振り子の実験で 10 往復の経過時間を測るのはストップウォッチを使った手動計測の誤差を吸収するためであり，micro:bit を使う場合はそこまでの誤差は生じない。そこで例えば，振り子の通過検出に成功している間のデータ使って 1 往復の平均時間を常に計算しておき，検出に失敗したらボタンを押して，検出ミス直前の平均時間を測定結果とする方法が考えられる。検出ミスまでの往復回数が多いほど 1 往復の時間の測定精度は上がる。この方法であれば児童は検出ミスだけを監視していればよく，81 回に渡って 10 往復を数えるよりも負担は軽減されるだろう。

さきほどの実験において成功した 15 回分（10 往復×15 セット）のデータをプロットしたものが図

8 である。アナログな実験と同じく，振り子の長さによって 1 往復の時間は変化し，振り子が長いほど 1 往復の時間も長くなることが確認できる。振り子が短いほど計測結果が安定しないことも見て取れるが，縦軸の単位は「秒」であり，最短の 25cm でも 1 秒以内の誤差に収まっていることがわかる。小学 5 年生の児童がアナログに計測した場合の一般的な誤差を我々は入手できなかったが，micro:bit による計測精度はおそらく十分に高いと思われる。

５．まとめ

本稿では，小学校のプログラミング教育の教材について，既存の事例とその課題，小学校教員向けのワークショップを実施したときの所感，及び，理科の「ふりこのきまり」の単元に組み込める新しいプログラミング事例について述べた。考案した「振り子カウンター」は，コスト的・難易度的に公立小学校の教員だけでも実施できることを考慮し，廉価かつ規格がオープンなマイコン micro:bit のみを用いて実装できるよう工夫した。理科の授業の「振り子の実験」をマイコンを使ってそのまま置き換える（自動化する）ものであり，単元の内容から横道に逸れずにプログラミングを取り入れることができる。

ただし，micro:bit の明るさセンサーでは振り子の通過の検出に失敗することもあるため，振り子を 10 往復させて平均値を求める方法（20 回連続で検出に成功する必要がある）を採用することは難しく，独自の新しい測定方法が必要となる。時間的に可能であれば，アナログな実験方法を同時に試して違いを比較し，プログラミング（フィジカルコンピューティング）の強み／弱みを知ってもらうこともできる。また，検出に失敗する条件を探してみるなどして，人間には容易なことでも機械には難しいことがあるということに気づくとともに，その問題をどうすれば回避できるかといった論理的思考力を養うこともできる。

なお，本提案は事例であって，指導案という形にはまとめることができていない。実際に小学校で利用してもらうには，今回提案した事例を使用する前後にどのような知識を学び，話し合うのかを含めた指導案の形にまとめたほうがよい。その点については，現場の小学校教員や教育学の専門家とも相談していく必要がある。また，プログラミングの難易度や使用する変数名についても，実際に小学 5 年生を対象に実施しながらの調整となろう。

3 章のワークショップで用意した事例と同様，振り子カウンターの動画も Youtube にて公開している[9]。このような形で，公立小学校が単独で実施できるような事例や指導案が数多くインターネット上に公開されることによって，小学校教員の負担や不安を軽減し，児童たちにより良いプログラミング教育が提供されることを期待している。

参考文献

(1) 文部科学省“小学校プログラミング教育の手引（第三版）”
https://www.mext.go.jp/content/20200218-mxt jogai02-100003171 002.pdf（2021 年 9 月 12 日最終確認）

(2) 文部科学省・総務省・経済産業省“小学校を中心としたプログラミング教育ポータル”
https://miraino-manabi.jp（2021 年 9 月 12 日最終確認）

(3) 赤堀侃司「プログラミング教育に関する現状と今後の展開」『教育テスト研究センター 年報』第 3 号，2018，pp.11-18

(4) 文部科学省・総務省・経済産業省“電気を無駄なく使うにはどうしたらよいかを考えよう”，小学校を中心としたプログラミング教育ポータル
https://miraino-manabi.mext.go.jp/example/a（2021 年 9 月 12 日最終確認）

(5) Benesse “水よう液の性質” プロアンズ
https://www.proanz.com/lesson plans/2fb7bdf288ec45c28e256c0ad7090e7d/（2021 年 9 月 12 日最終確認）
(6) 文部科学省・総務省・経済産業省 “方位磁針をつくろう”, 小学校を中心としたプログラミング教育ポータル
https://miraino-manabi.jp/content/341（2021 年 9 月 12 日最終確認）
(7) 文部科学省・総務省・経済産業省 “協力企業と連携した総合的な学習の時間 みらプロ”
https://mirapro.mext.go.jp/（2021 年 9 月 12 日最終確認）
(8) 尾関基行「中学生対象プログラミングワークショップの実践とその動向」『武庫川女子大紀要（人文・社会科学）』65 号，2017，pp.37-44
(9) UGOK “プログラミング教育” Youtube
https://youtube.com/playlist?list=PLhfGE QX6-4EOIKT-OZeHDmidGKK75CWt（2021 年 9 月 12 日最終確認）
(10) 毛利衛，黒田玲子，他 32 名「新編 新しい理科 5 年」『東京書籍』，2016，pp.142-151

【実践報告】

メディア表現演習によるアダプテーションの実践

Movie Adaptation from Literature through the Seminar of Media Representations

工藤　彰*

KUDO, Akira*

要旨

武庫川女子大学文学部日本語日本文学科において，情報領域は初年次情報科目や資格科目といった「実用」やデザイン系科目による「美的表現」を主たる目的として設置されている。しかし学科の背景でもある伝統的な人文学を思考する手段として，メディアを利用するような「制作」はほとんど検討されていない。本稿ではメディア表現のゼミを通じて，「創造的再解釈」と「メディア表現」を重視した文学を映像にアダプテーションする教育的実践を提案し，原作とアダプテーションの比較分析とコメントシートを通じて実践の成果を検討した。そこから小説にはない映像メディアの特徴を活かした表現や，現代的な若者の在り様を示した 30 年以上前の原作の結末に対する新たな解釈，構成要素に分けた置換のアプローチ，心情から対話への変更，原作を深く読み込む姿勢などが見られ，制作実践の教育的成果を確認することができた。

キーワード：アダプテーション　教育実践　メディア表現　メディア変換　創造的再解釈

１．日本語日本文学科における情報領域再考

武庫川女子大学文学部日本語日本文学科では，学科名が示すとおり，文学と言語学が専門科目の大半を占めることは確かだが，情報領域の専門科目も多数開講されている。21 年度現在は，初年次情報科目の「情報リテラシーⅠ」「情報リテラシーⅡ」を筆頭に，ICT の基礎科目である「コンピュータ概論」，IT パスポートや基本情報処理技術者など資格関連の「情報検索法」「情報処理特論Ⅰ」「情報処理特論Ⅱ」，メディア表現を実践的に行う「情報デザイン」（同名二科目），テキストマイニングについての「言語データ処理」，人文情報学に関する「言語情報・文献管理特論Ⅰ」，アダプテーションを概観する「言語情報・文献管理特論Ⅱ」，著作権等制作物の法律にまつわる「知的財産論」が四年次までに受講できる全科目である(1)。『武庫川学院 70 年史』によれば，日文学科は 99 年度の新入生から三コース制をとり，それまでの国語・国文学を軸とした開学以来の伝統をⅠ系（日本文学系）と位置づけ，Ⅱ系（日本語教育系）とⅢ系（言語情報系）を新たに設けることになった。カリキュラム的には，一，二年生の段階からⅡ系，Ⅲ系の科目も受講でき，三年生でいずれかのコースに進む。コース制施行後の十年間，教員の十人強がⅠ系，三人がⅡ系，二人がⅢ系を担当し，学生の三分の二強がⅠ系，三分の一弱がⅡ系とⅢ系を毎年ほぼ一定して選択したという(2)(3)。スタンダードな日本文学を専攻するⅠ系がそれでも大きな割合を占めるが，これは本学科の歴史においても，時代の潮流に応じて舵を切った大きな改組であったことは間違いない。14 年度をもってコース制は撤廃されたものの，Ⅱ系やⅢ系に振り分けられていた科目は現在も引き続き開講されており，学生が幅広い講義科目のなかから関心に応じて履修できる柔軟なカリキュラムに落ち着いている。

情報領域について，現在のディプロマポリシーによれば，「２.技能・表現」のなかに「情報機器（ICT 活用）や書道など，実用から美的領域に至る諸技能と豊かな表現力を身につけている」とあり，必要

＊ 日本語日本文学科講師

に応じてICTを使いこなす「実用」と，ICTを用いていかように他者に伝えるかに関わる「美的領域」も求めていることがわかる(4)。「実用」については初年次情報科目や資格取得を目的とした科目が，「美的領域」にはメディア表現科目が直接的には当てはまるだろう。また「実用」に関連して，近年では本学の資格サポート窓口と連動した日文限定講座を通して，過半数の学生がMOS（Microsoft Office Specialist）を一年次のうちに取得していることも特色といえる。実際，在学中の早い段階から卒業後を念頭におき，さまざまな資格を取得しようと考える学生も少なくない(5)。他にも，パソコンが備えられたMM（マルチメディア）館と別に，日文専門の情報教室としてE301，E401（講義時間以外は常時開放し，Microsoft Office，Adobe Creative Cloud，Meet，Zoomなど利用可）があることや，ノートパソコンの貸し出しを行っていることも，日文が情報領域を重要な学問あるいは今日的に不可欠なスキルとみなし，そのためのインフラを整備してきたことの確かな証左である。

以上のことから，日文における情報分野の位置づけについて言えることは，「実用」と「美的領域」に関わる科目を中心に配当しているということ，さらには資格のような対外的スキルの関連講座，演習科目の実施や自習も可能な修学環境を提供してきたということである。現時点で即見直さなければならないような課題はほとんどないと考えられるが，この先にむけ検討すべきこととして，ニーズにやや見合っていないと推測される受講生の少ない僅少科目，基礎や理論にかたより内容が古びてきている科目が数科目存在すること，そして人文情報学やテキストマイニングなどに関わる僅かな科目が例外としてあるものの，文学や言語学に関係の深い日文学科独自の領域横断的性質の高い科目が乏しいことがあげられる。日文では24年頃にカリキュラムの見直しが予定されており，情報分野でも上記に該当する科目を対象に，日文独自の内容もしくは現代性を反映させた科目による刷新を検討している。ここからは，それに先駆けるかたちで筆者が19年度から担当している「演習Ⅰ」を取り上げる。「演習」（通称ゼミ）には「演習Ⅰ」と「演習Ⅱ」があり，「演習Ⅰ」は三年生を対象としたものであるが，「演習Ⅱ」まで共通の教員と学生で構成され，卒業研究を視野に入れている。筆者は着任時から人文学と情報領域を接続するための試みとして，内容を比較的自由に構成しやすい「演習」を通じ，その実践的な可能性を探ってきた。本稿では，文学に関わるコンテンツの制作を目的としたメディア表現を実現させるための教育実践を検討し，日文学科における情報領域の今後のありうべき姿を探っていく。

２．演習におけるアダプテーション

2-1 アダプテーションの導入

「演習Ⅰ」の一年間はコンテンツの制作をグループで進めるPBL型授業であり，「卒業研究」では個人主体になるが「卒業制作」を選択することができる。それらの制作するコンテンツに関して，前任者の「ホームページ」から「アダプテーション」に切り替えたことは大きな変更点である。近年アダプテーションの研究は，リンダ・ハッチオンの『アダプテーションの理論』をまず参照すべき書物とみなして，比較文学や文学理論などの分野を中心に盛況を博している(6)。さまざまなアダプテーション研究の歴史を踏まえて，ハッチオンはアダプテーションを「先行する作品を意図的，名言的，拡張的にとらえ直すこと」「原作テクストを絶えず意識させられる作品として考えること」とする。またこれまでの原作からの忠実度でアダプテーションを評価・分析する方法ではなく，「形ある物体あるいはプロダクト」の観点からのメディアやジャンルの変換のような記号の変換，「製作のプロセス」における作り手による再解釈や再創造，そして「受容のプロセス」の側から鑑賞者にとって変化を伴った反復を，アダプテーションとして捉えることが重要なのだと提案している。筆者の担当する「演習」

および「卒業制作」で扱うアダプテーションにおいては，ハッチオンの理論に依拠しつつも，「形ある物体あるいはプロダクト」，「製作のプロセス」がメディア表現のためにはとりわけ重要であり，それぞれの視点から成るアダプテーションの行為を端的に「メディア変換」，「創造的再解釈」としている。

ここでアダプテーションと隣接する概念との差異についても簡単に整理しておく。その定義はいずれも確立されているとはいえず，比較のための明確な差異は示されていないものの，これまでの慣例から，タイトルまたはタイトルの一部を借りて原作を現代的な作品として作り変えながらもメディアの変更がない場合を「リメイク」，作中人物や舞台などの作品固有の設定を残した主に原作ファンによる続編やスピンオフを「二次創作」，多くの場合は商業目的のためのコンテンツ業界による複数メディアの展開や流通を「メディアミックス」と考え，本稿の分析対象からは外れるものとし，原作からメディアを変更するとともに原作の何らかの要素を残し新たな解釈を加えた創造である「アダプテーション」と区別した。すなわちリメイクでは単一メディアの作り変えとなってしまい，複数メディアを往来する実践にはならない。また二次創作だと作中人物や舞台を再利用して書き継ぎさえすればほとんど成立してしまい，本研究のねらいでもある現代的な創造的再解釈の側面が弱くなってしまう。メディアミックスの文脈では，著名な作品について各メディアの差異や流通のプロセス，鑑賞者の受容の在り方などを分析するのが常で，規模も予算も技術も大きく異なる学生の制作物を同じ俎上に載せることはできない。アダプテーションを積極的に教育実践の対象としたいのは，原作の文学から映像へのメディア変換を必須とすることで，学生が編集を具体的に必要なものと感じて試行錯誤しながらアプリケーションに触れる機会が増えることが，また現代的な創造的再解釈を条件にすることにより，学生が原作を精読しながら今日にも通ずるような本質的に重要な問題あるいは小説を彩る豊かな細部をとらえようとすることが期待できるからである。

またハッチオンは，小説，演劇，オペラ，ミュージカル，映画，音楽，ゲームといった広範域を射程に入れ，アダプテーションそれ自体を対象としていることもありメディアを限定していないが，本実践では対象を文学をもとに翻案した映像作品とした。これは上述した問題意識にこたえるかたちで，日文学科の学生が三年次までに学んできた古典文学や近代文学とのつながりを意識したものである。この国の近代文学のアダプテーションは多数存在し，たとえば芥川龍之介『藪の中』および『羅生門』による黒澤明の『羅生門』は最も有名なものの一つだが，アダプテーション研究においては黒澤映画と比較することによってはじめて浮かび上がる原作の特異性が指摘されている(7)。また長期にわたってタッグを組み原作の脚本も担当した安部公房と勅使河原宏を取り上げ，その後独自の道を歩むことになった勅使河原に継続する主題を照射する論考など(8)，日本という場所に限定しても文学と映画のつながりには緊密なものがあり研究も盛んにおこなわれている。一方，大学生に対する教育的なアダプテーションの先行研究の一つとして宮沢賢治童話の視覚化実践が存在する(9)。過半数の授業で『銀河鉄道の夜』など宮沢賢治の作品が複数メディアでどのように描かれているかを考察し，残りを制作にあて実践の成果をコメントシートなどから振り返っている。多くの学生から高く評価されたものとして，『銀河鉄道の夜』の「母を希求する旅」のモチーフや牛乳探しの影響から，水彩絵の具や画像のコラージュを用いてミルク瓶のなかに鉄道や銀河が表現された作品などを紹介し，講義の教育効果やコメントシートに示唆される先行作品からの影響に触れている。また，学生の短編映画制作において既存の物語をもとに新たな物語を作る実践例もある(10)。そのなかでは『浦島太郎』を「状況設定」「葛藤」「解決」の三幕構成にあてはめ，「状況設定」のなかで登場人物の行為と関係性の骨格を提示し，新たな脚本を作る際の下敷きにしている。このようにアダプテーションに関する比較文学的な研究や評論，文学を素材とした教育実践は散見されるものの，文学研究と映像制作を組み合わせながらアダ

プテーションにおける創造的再解釈とメディア変換に注目した実践研究は存在しない。

上記を踏まえ，本稿では文学研究とメディア表現を往還するアダプテーションの教育実践を提案する。この実践においては，創造的再解釈を通して文学作品の精緻な読解や今日にも通じる主題や問題の探究を行うこと，またメディア変換の過程から映像表現の特性の理解を深め必要な撮影や編集のスキルを習得することを目的とする。実践の成果は，物語の展開に応じた原作と学生のアダプテーション作品の比較，さらに制作実践を振り返った学生のコメントシートを通して検討する。

2-2 対象学生

本稿で具体的に取り上げるのは，20 年度 3 年生対象の「演習Ⅰ」前期中から夏期休暇にかけて実施した夏課題のアダプテーションである。ゼミ生は 9 名で，1，2 年時に必修科目の「情報リテラシーⅠ」「情報リテラシーⅡ」のほかに履修した情報系科目はゼミ生によって様々だったが，映像制作や編集の経験がある者はいなかった。前期は COVID-19 の影響のため遠隔授業に切り替わり，予定していた Adobe の Premiere Pro と After Effects を諦め，春課題（前期第 2～第 5 回）で便宜的に試していたスマートフォン用のアプリ Vllo を夏課題でも継続して使用した。夏課題アダプテーション制作開始時におけるゼミ生の映像制作の知識や編集技術にも関わるため，春課題についても簡単に触れておく。春課題のコンテンツは，今後のグループワークに先立ち個人の制作スキルを向上させるため，一人だけで企画・撮影・編集ができる VLOG とした。VLOG は Video Blog の略で「ブイログ」あるいは「ブログ」と読み，日常生活を文章ではなく映像で記録した投稿動画の一ジャンルである。とはいえ VLOG であるか否かを峻別する明確な線引きは存在せず，動画の投稿者がタイトルやハッシュタグに記してさえいれば，基本的には VLOG とみなされるし，明記がなくとも VLOG 的な特徴を持つ動画は無数に存在すると考えられる(11)。日本では 19 年ごろから Youtube に多くみられ，数十万回再生されているものも少なくない。ゼミ生は，散歩，買い物，旅行，勉強，料理，創作などの作品（図 1）の制作にあたり，カット編集，テロップと BGM の挿入，簡単なエフェクトを利用し，一通りの基本的な編集作業を経験した。なお春課題 VLOG の条件は，①7 分，②タイトルとテロップと BGM を入れる，③自分のことを知らない他人に見てもらうつもりで作ることとした。無事，ゼミ生全員が期日までに指定した条件で VLOG を完成させることができたが，その中にはスマートフォン撮影特有の縦動画，

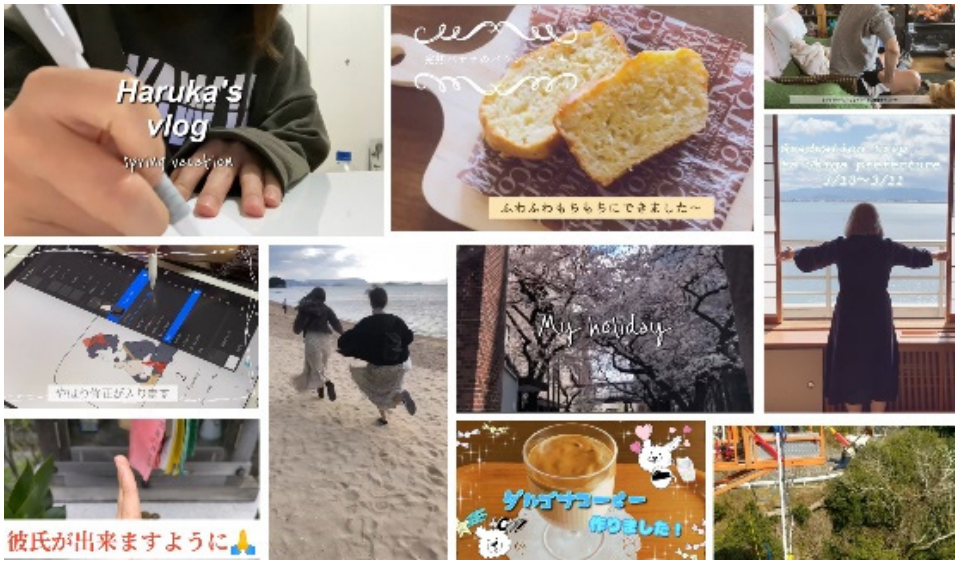


図 1　春課題の VLOG

映像とテロップを意味的に乖離させた作品など興味深い VLOG も散見された。しかし，内容の詳述は本稿の趣旨から脱線するので，上記が夏課題に入る前の学生の映像制作のスキルと述べるにとどめておく。

2-3 実践のためのアダプテーションの理論

夏課題の準備として，「演習 I」の第 6 回～第 10 回ではアダプテーションの実例と先行研究などについて紹介した。第 6 回の講義では，ハッチオンの理論を主に参照しつつ，制作のために簡略化したアダプテーションの定義（図 2）を示した。小説の内容にほとんど忠実にメディアだけ変換することを映画化や漫画化，また先述したとおりある小説を再解釈して小説を新たに作り替えることをリメイクとみなすとき，その両者のプロセス（「メディア変換」と「創造的再解釈」）を含んだ実践をアダプテーションとした。「メディア変換」については，新しく面白い作品を作るためにはメディアの特性を考慮することが重要であり，例えば「原作に見られる小説的な表現を映画でどう描くか？」「原作小説が一人称だった場合，映画も主人公中心の視点か？」「原作にはないが，映画で新たに追加すべき表現とはなにか？」などの問いにこたえる必要があることを講義の中で指摘した。また近年のアダプテーション研究では，翻案作品をいかに原作に近いものとして作ることができたかという忠実度で評価する伝統的な比較のアプローチから，作品が新たに作り直される社会の文化や歴史的な背景を踏まえたアダプテーションに注目した「インターテクスト性」(12)が重視される傾向にある。このことに関わる「創造的再解釈」を「原作と共通のテーマや構造を持たせながらも，現代的な物語に置き換えたり，舞台を別の国や地方にしたり，作中人物の年齢・性別・人種に変更を加えたり，そこで起こる出来事を変えたりすることによって，原作の価値を再び見出すとともに，原作の新たな解釈を作品を通して行うこと」と定義して学生に示した。さらに，原作に忠実であればあるほど，創造的再解釈をする余地がなくなるが，原作が霞むほど大胆に創造的再解釈をするのではアダプテーションとして成立しにくいことについても確認している。第 11 回では村上春樹の「ねじまき鳥と火曜日の女たち」を原作とすること，題名は原作を感じさせるものがのぞましい，班員全員が出演する，時間は十五分，提出は 9 月 10 日など，アダプテーションの条件を示した。またグループはくじで一班五人，二班四人に振り分けた。以降，第 15 回までに企画・脚本をグループで仕上げ，夏休みの数日間撮影と編集にあたり作品を完成させた。

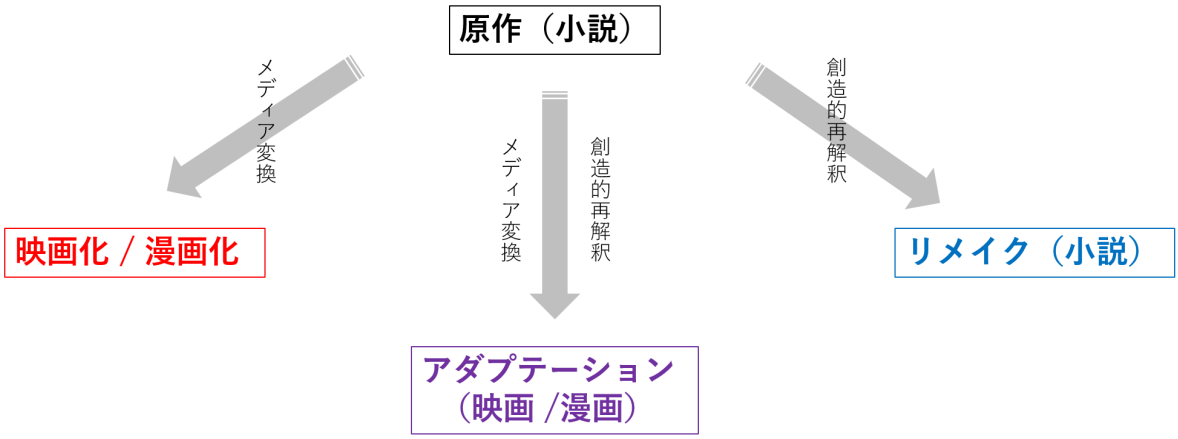


図 2　小説を原作としたアダプテーション

2-4 アダプテーションの対象

村上春樹の「ねじまき鳥と火曜日の女たち」は，文芸誌『新潮』の 1986 年 1 月号に発表され，のち 86 年 4 月に『パン屋再襲撃』（文芸春秋）に所収された短編小説である。村上春樹の代表作の一つである『ねじまき鳥クロニクル』(94-95) の原型となったことでも知られる。近年『ノルウェイの森』，『海辺のカフカ』，「ハナレイ・ベイ」，「納屋を焼く」，「神の子どもたちはみな踊る」といった長短編作品の映画化，舞台化も多くみられるようになった村上春樹作品だが，本作が他のメディアで表現されたことはない（『ねじまき鳥クロニクル』に関しては 20 年に舞台が公開されている(13)）。本作は失業中の主人公「僕」のもとに知らない女から電話がかかってくる場面から始まる。女は気持ちをわかり合いたいといって電話は一度切れる。次の電話は主人公の妻からで，「路地」に行っていなくなった猫の「ワタナベノボル」を探してほしいとお願いされる。外の用事を終えて家に戻るとまたも謎の女からの電話が鳴る。女は「僕」という人間のことを知っている。「路地」に入り奥の空き家の庭の前で猫を待っていると，向かいの家の娘に声をかけられ彼女の家の庭に招かれる。娘は好きになった女の子に指が六本あったらどうするか，乳房が四つあったらどうするかと質問したり，死に対する興味について語ったりする。そのうち「僕」は眠ってしまうが，目を覚ましたときには娘はすでにいない。「僕」は家に戻り夕食の準備をする。電話のベルが鳴るが「僕」はそのままやり過ごす。妻が普段より遅く戻ってくる。妻は「僕」が猫を見つけられなかったことを責め泣き出す。やがて電話が鳴るが二人ともとろうとはしない。以上が「ねじまき鳥と火曜日の女たち」の筋書きである。なお脚本に限らず撮影や編集にあたっても，担当教員である筆者が積極的に介入することは避けたが，本作に印象的に描写されている対象である「ねじまき鳥」（近所の木立からねじを巻くような音を出す鳥），「ワタナベ・ノボル」（猫の名前），「ロッシーニの『泥棒かささぎ編』」（曲名），「スパゲッティ」，「路地」は何らかのかたちで作中に登場させることをすすめた(14)。

2-5 コメントシート

秋学期の第 1 回授業で両作品を上映した後，ゼミ生に対するコメントシートでアダプテーションの活動と作品の振り返りを行った。創造的再解釈に関連して「原作を読んだ感想を記入してください」「原作をアダプテーションして脚本を作る際，どのようなことを考えていましたか？」「ねじまき鳥，泥棒かささぎ（BGM），ワタナベノボルを作中で登場させたことは，アダプテーションとしてよかったと思いますか？」，またメディア変換については「小説から映像にメディアを変換するにあたって意識したことはありますか？」「撮影で苦労したことは何ですか？」「編集で苦労したことは何ですか？」，そして創造的再解釈とメディア変換の両方に関わることとして，完成後の自分のグループの「作品を見た感想を記入してください」「作品の良かった点，悪かった点を記入してください」といった質問を用意した。

３．原作とアダプテーションの比較分析

3-1 タイトルとコピー

本編の分析をはじめる前に，制作した作品のタイトルとコピーについて，ポスターを参照しながら検討しておきたい。ゼミ生たちは映像とともにそれに関わるポスターも作成している。19 年度はらぽーと甲子園で上映する機会があったが，20 年度は感染症対策の観点から会場を借りた外部公開は検討しなかった。しかし，作品のイメージを映像以外のかたちでも残しておくことは重要だと考え，タイトルとコピーを含めたポスター制作を前年に引き続き行った。表 1 ですでに示していたとおり，「原

作を感じさせる題名がのぞましい」としたが，一班のタイトルは『青い鳥と火曜日の女達』である（図3)。原作の『ねじまき鳥と火曜日の女たち』にかなり近いタイトルで，「火曜日の女達」については「達」を漢字表記に変更した以外同じである。「青い鳥」とは作品の内容に関わるが，「Twitter」のロゴを言葉で表したものであり，現代的なアダプテーションの置換が見られた。他方，二班は『火曜日に鳴く』というもので（図 4)，「火曜日」は残されたものの，「ねじまき鳥」も「女たち」も消され，「に鳴く」が追加されている。原作において，「ねじまき鳥」が「鳴く」という描写があるため，原作に比較的忠実なタイトルだと言える。またコピーに関して，一班の「誰かが，殺した。」は原作と異なり，サスペンスの含んだ展開を予感させる。二班の「私はあなたと分かりあいたい」は，原作冒頭の場面における女の「そんなこと関係ないわ。とにかく十分だけ時間を欲しいの。そうすればお互いもっとわかりあえると思うわ」という電話越しの台詞に基づくものである。以上，タイトルとコピーからは，一班が現代的で新しい翻案作品の要素を打ち出してきているのに対し，二班は原作の一部を切り取り強調することで，忠実度の高さを示そうとする姿勢が見られた。

図 3　一班のポスター

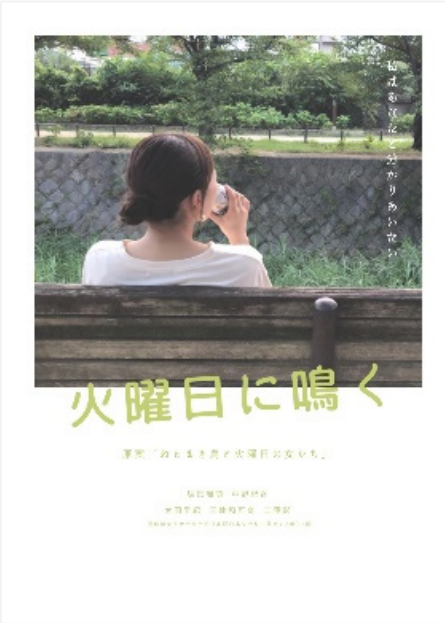


図 4　二班のポスター

3-2 見知らぬ「女」からの連絡

原作冒頭でスパゲッティを茹でている最中に見知らぬ女から電話がかかってくる場面は，両作ともスマートフォンの画面を映しながら SNS の DM に置き換えるアプローチをとっている。『青い鳥と火曜日の女達』では，鍋にスパゲッティを投入した主人公の「葵」が壁にもたれて Twitter を見ていると，知らないアカウントから DM が届く。「猫愛好家」というユーザー名の「葵」は，自分の投稿に興味を持って DM を送ってきたと思い，「タグに反応ありがとうございます」と返信する。しかし，相手は「10 分だけ時間が欲しい」「そうすればお互いもっと気持ちが分かり合えると思う」と次々に送りつけ，原作同様の台詞が DM を通じて展開される。「葵」は「送り間違いではないですか？」と返していったん DM は中断する。この間，顔のすべては明かされることがないものの DM 送信相手の女が映し出される。女は化粧をしながら猫のイラストのカバーをつけたスマートフォンを眺めている。また DM の文字列は画面の端に吹き出しのように映され，小さなスマートフォンを覗き込む視点

よりも視認しやすい工夫がされている（図 5）。対して Twitter ではなく Instagram を通じて主人公に DM が届くのが『火曜日に鳴く』である。送信相手は主人公「希螺」の名前を知っており，自らの名前を名乗ることもなく「今は何をしているんですか？教えてください」と無遠慮に尋ねる（図 6）。「希螺」は送り主のプロフィールを確認するが，相手のアカウントが「screw_winding」（「ねじまき鳥」を英語にしている）であることとフォロワーとフォロー中の数がともに 0 であることしかわからず，性別を判断することすらできない。彼女は思わず「なにこれ，キショ」と呟き相手にしない。すなわち 2020 年にあって，見知らぬ人物からの連絡手段は電話ではなく SNS の DM であるというのが両作品共通の認識である。SNS が日常の一部ともいえる二十歳の女子大生に主人公を変更していることも，DM が選択された理由の一つだろうが，見えない相手とのコミュニケーションのリアリティはすでに DM に移行しているともいえる。実際に，『青い鳥と火曜日の女達』の主人公「葵」は自身の投稿に対する反応から DM を無感情的に返す人物だし，『火曜日に鳴く』の主人公「希螺」は身元不明の人間との DM のやりとりはありえないというリアクションを発動させ，関係を刹那的に閉ざす人物である。また『青い鳥と火曜日の女達』は視覚的メディアであることを活かして，原作では姿を見せなかった女と彼女との DM の往復を実際に画面に映し出すことで，単調な DM の文字の羅列で終わらせていない。

図 5　Twitter の DM

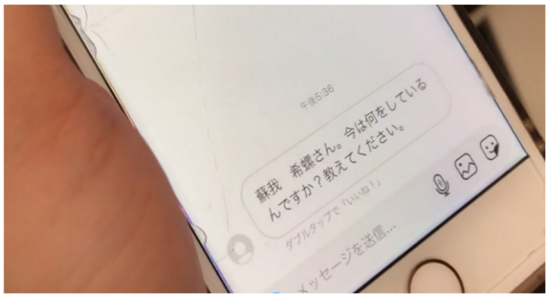


図 6　Instagram の DM

3-3 社会に受け入れられない主人公

今回のアダプテーションでは出演が全員女子大生に制限されているため，作中人物の年齢や性別などの設定を入れ換える必要があり，とりわけ原作の主人公「僕」と「妻」の夫婦関係を，その制約下でどう変更するかがアダプテーションの大きなポイントになる。原作において「僕」は家事をしながら求職中の失業者，「妻」はデザイン・スクールで事務仕事をしていたが，両アダプテーション作品に共通していたのは「妻」を友人に変更した上で，主人公と友人を就職活動中の学生として描いたことである。『青い鳥と火曜日の女達』の「葵」は内定をもらっていないが，友人の「ムラハル」から「私就職決まってん！」「今週末に新入社員同士で研修があって」と電話で知らされる。その夜，家の外の木にとまって鳴いているらしい「ねじまき鳥」の声にいらいらしながら，「六法全書」がラックに置かれた自分の部屋で「大学受かって法学部にも入れたのに，何でこんなことになったんやろ」と「葵」は思い悩む（図 7）。ここでは，仕事の有無による夫婦の非対称性を，そのまま内定の有無による就活生にスライドしている。一方の『火曜日に鳴く』は，テニス部の友人とアルバイト先の友人の二人を配置することによって，主人公がどのような人物であるかを少しずつ明るみに出してゆく。「希螺」が数か月ぶりにアルバイトのため店に向かって自転車に乗っているときに，偶然すれ違うラケットを背負ったテニス部の友人「友華」は，「元エース」の「希螺」に「ねえ，もうテニスしないの？」「テニ

ス部に戻ってきて欲しい」と伝えるが，「希螺」にその気はない。就活に関わってくるのはアルバイト先の友人「美弥」で，店のドアからエプロン姿で出てきた彼女は「希螺」に気がつく。「希螺」は「美弥」がインターン先からすでに内定をもらい TOEIC の勉強中でもあることを知る。志望していたグランドスタッフの採用もなくなり，就職活動がうまくいっていない「希螺」は，店に背を向けその場から立ち去る（図 8）。かつて所属していた部活やアルバイト先でいまも充実しているらしい友人たちから，そこに再び戻ることを強く望まれても拒絶してしまう人物として主人公の「希螺」が描かれている。両作ともに，主人公は就職活動の成果が出ておらず，精神的にも不安定な時期を過ごす人物であり，友人が内定をもらっている点が共通している。原作の「僕」と「妻」の関係同様，社会の一員として認められていない主人公であることが友人との接触によって強調されている。

図 7　部屋で悩む主人公

図 8　バイト先から立ち去る主人公

3-4 「ワタナベ・ノボル」の捜索

原作において「妻」の兄に「感じが似ている」ことから「ワタナベ・ノボル」という人間のような名前をつけた「猫」を「僕」と「妻」は飼っていた。「僕」は「妻」から電話越しに「『路地』の奥の空き家の庭」にいると思われる「ワタナベ・ノボル」を探すように頼まれる。「僕」は「道幅は一メートルと少し」で「垣根がせり出していたり」，「地面には雑草が茂り，いたるところに蜘蛛がねばねばとした巣をはって虫の到来を待」っている「路地」を通って「ワタナベ・ノボル」がいるとされる「奥の空き家の庭」に行く（しかし原作中で「ワタナベ・ノボル」が姿を直接的に現すことはない）。『青い鳥と火曜日の女達』は「ワタナベ・ノボル」を Twitter で知り合った猫好きの友人に置き換える。ここでの「ワタナベ・ノボル」はあくまでハンドルネームであり，主人公と近い年齢の女性である。共通の友人でもある「ムラハル」が音信不通の「ワタナベ・ノボル」のことを心配し，「ワタナベ・ノボル」の家を知っている主人公に「一回家行って欲しいねん」と電話で告げる。「葵」も，立ち並んだ民家の前に自転車や植物が置かれた道幅の狭い「路地」を通って「ワタナベ・ノボル」の家に向かう。一方で，原作と同じように「ワタナベ・ノボル」を猫としたのが『火曜日に鳴く』で，「ワタナベ・ノボル」は「希螺」の親戚のおじさんに似ていることからそう呼ばれている。「希螺」はテニス部の友人「友華」から部活の帰りに餌をあげていた猫の「ワタナベ・ノボル」を探すように依頼される。しかし『火曜日に鳴く』の捜索の舞台は「路地」ではなく「川」であり，「希螺」は「川」に沿った道にしゃがみ込んでキャットフードの缶詰を空け，「ワタナベ・ノボル」の到来を待ち構えることになる。「路地」の向こうにいるのが「猫」ではなく実在の友人であったり，「路地」ではなく「川」の一か所にとどまり餌によって招き寄せようとしたりする点に原作からのアレンジが見られた。

3-5 捜索過程で現れる「娘」

原作の「僕」が「路地の奥の空き家」の前で，庭に「ワタナベ・ノボル」がやってくるのを待つ最中，「向いの家の裏庭」にいるショートカットでサングラスをかけた十六歳の「娘」から声をかけられる。「僕」が目下探している猫の特徴を伝えると，「その猫ならたぶん私，見かけたことあるわ」「ねえ，どうかしら，うちの庭で待ってみれば」と「娘」は言う。「僕」はいちど遠慮するが結局「三時までいさせてもらう」ことにする。その後，バイクの事故で右脚を引きずっていることや親戚に「指が六本ある人」がいることを「娘」は「僕」に話す。また「娘」から飲み物をすすめられるが「僕」は断るし，好きな女の子に「乳房が四つ」あったらどうするかと尋ねられても「僕」はわからないと答える。そして「僕」が目覚めたときには「娘」は姿を消している。この「娘」を両作品どちらも全く違う人物としてではあるが，主人公との多くのやりとりによって印象的に描写していく。

まず『青い鳥と火曜日の女達』では，「路地」を抜けた先で立ち眩みを起こした主人公を，偶然通りかかった桃色の髪の女子が介抱する（この女子が主人公の知り合いであるかどうかを映像から判断するのは困難だが，お互いに敬語を使わずに話していることから，大学の同級生で顔見知り程度の関係と推測することもできる）。彼女は「葵」に日陰で座って休んでいくように促し，二人は公園のベンチに座る。その後，「葵」がネットで出会った友人宅を探していることを伝えると，「私も昔 Twitter で知り合った人とよく会ってたりしてたな，でも突然仲良かった子にブロックされて，そっから辛くて Twitter やめたんよな」と桃色の髪の女子は告白する。「葵」は「ブロックされるってそんなに辛い？普通じゃん？」と SNS 特有のいざこざに慣れたような返事をするが，桃色の髪の女性は「辛いに決まってるやん，私なんでブロックされたか分からんくて悩みすぎてしんどかったもん」という。それからもう少し休んでいこうと提案する彼女に，「じゃあ三時くらいまで」と返すやいなや，画面が暗転する。目を覚ましたとき，彼女は相変わらずそこにいて「うなされてたよ」と案じるのだが，「葵」は一人その場を立ち去る。このベンチでの会話を通じて，SNS に対する考えの違いを明らかにさせながら，人を疑うことなくまた傷つきやすい性格の桃色の髪の女子，そしてそれとは対比的に人間関係でほとんど感情を介在させることのない人物としての「葵」を描いている。

他方，『火曜日に鳴く』において，川沿いの道すがらキャットフードの缶を開けて「ワタナベ・ノボル」を呼び寄せようとする「希螺」に，「ここらへんに餌を置かないでもらってもいいですかね」と声をかけるのが，縦書きされた「平常心」の文字と日の丸がプリントされた T シャツを着た金髪の女性である。二人はどちらからともなく川を見下ろすベンチに座って会話をする。「希螺」が「ここらへんで茶色い猫とか見ませんでした？」と尋ねると，「いっぱいいるからわかんないな」と金髪の女性は答えるが，この後も「希螺」のみ敬語で話し続けることから二人のあいだに年齢差が明白に存在することは暗黙の了解のようだ。金髪の女性は鞄から缶ビールを取り出し「希螺」に勧めて，半ば強引に乾杯する。乳房が四つあったらどうするか，指が六本あったらどうか，とほぼ原作通りの質問を投げかけ，「希螺」はそれぞれに驚く，すごいと回答するが，金髪の女性は仕事を辞めたことにすぐさま話題を変え，自分の人生について悩んだことを吐露する。「希螺」も彼女に同意するように「私も生きるのめんどくさいです，何もかもから逃げてて」と言う。暗転してねじを巻くような音が画面に響き，「希螺」が目覚めると隣に金髪の女性の姿はない。「希螺」と金髪の女性は見た目も年齢も違うが，共通して生きることに疲弊している人物だということがここからわかる。

両作品に興味深いのは，原作における「娘」が「ショートカット」という髪型でしかなかったのが，『青い鳥と火曜日の女達』は「桃色」の髪，『火曜日に鳴く』もまた「金色」の髪の女性を登場させていることである。映像というメディアにおいて，この人物の髪の色の鮮やかさは，「ショートカット」

よりふさわしい視覚的な表現と判断したと考えられる。しかし鮮やかな髪の女性ではあるが,「親切で傷つきやすい人物」と「社会から道を外れかけている人物」のように描き方は全く異なり,前者の SNS への姿勢に『青い鳥と火曜日の女達』の主人公は否定的であり，後者の人生の捉え方に『火曜日に鳴く』の主人公は肯定的である。原作では「僕」が「娘」に共感を抱いたり違和感を示したりすることはなかった。今回アダプテーションではこの女性人物を通して，主人公がいかなる人間であるかを描いている。

3-6 捜索の失敗

先に帰宅して食事の用意などしていた「僕」のもとに残業で遅れた「妻」が戻ってくる。「猫」が見つからなかったことを伝えると，妻は「きっともう猫は死んじゃったのよ」「あなたが猫を見殺しにしたのよ」「いつもいつもそうよ。自分では手を下さずにいろんなものを殺していくのよ」と言って泣く。そして二人ともとろうとはしない電話のベルが家に鳴り響きながら原作は終わる。

アダプテーション二作の主人公「葵」と「希螺」は,「妻」と同居している「僕」と違い，一人暮らしという設定である。部屋の照明のスイッチをつけた『青い鳥と火曜日の女達』の「葵」がベッドに腰を下ろしたところで「ムラハル」からの電話をとる。捜索の成果をうかがう彼女に「ワタナベ・ノボル」の家は見つからなかったと伝える。「ムラハル」は「もしかしから，ワタナベ・ノボル，死んだんかも」「フォロー外されたってずっと悩んでた」「あんたが殺した，ノボルを見殺しにした」と強い口調で「葵」を責める。「別に私あの子のこと誹謗中傷したわけじゃないし，フォロー外したぐらいで殺したことにはならんやろ」と「葵」も反論するが,「ムラハル」は反省する気のない「葵」に対し,「いっつも葵ってそうよな，自分では気づいてないと思うけど」と忠告する。そして「葵」が「ムラハル」と「ワタナベ・ノボル」と遊んだ際に撮影した写真が通知音とともに次々にあたかも「葵」の思い出のように映し出される。「葵」は「めんどくさ」とため息をつき，Twitter を開いて「ムラハル」のフォローを解除する。原作では,「僕」を非難し感情的になる「妻」との関係がその後どうなるかに関しては描かれておらず,「僕」が「妻」に応答して何らかの行動や決心に移ることはないのだが,『青い鳥と火曜日の女達』の「葵」は友人の「ムラハル」を SNS であっさりフォロー解除してしまう。とはいえ,「ムラハル」は大学の友人でもあり,現実的に会うこともできる関係ではある。ここまでの「葵」の言動を踏まえれば，彼女にとっての SNS 上でのフォロー外しは一時的なつながりを解除する程度のもので，人間関係を断ち切るほどの大きな意味を持っていない。

それでは「葵」同様,「ワタナベ・ノボル」探しに失敗した『火曜日に鳴く』の「希螺」はいかなる結末に至ったか。ソファに腰かけながら夕方のニュース番組をぼんやり眺めているときに彼女の部屋のインターフォンが鳴る。「希螺」が玄関のドアを開けると「友華」が立っている。部屋に上がった「友華」が「ワタナベ・ノボル」について尋ねるが,「希螺」は「河原まで行ったけど，おらんかった」と不愛想に答える。「友華」は,「ワタナベ・ノボルさ，希螺との思い出だったから，ワタナベ・ノボルが死んじゃったら，私たちの関係も終わっちゃうのかなって思って，怖くて」と泣き出す。テーブルの上に置いた「希螺」のスマートフォンに着信音があり，見るとまたしても「screw_winding」というアカウントから,「人のこと理解しようとしていますか？」「私はあなたのことがよくわからないので，教えてほしいんです」「あなたと分かりあいたいんです」と DM が届いている。「希螺」はそのアカウントをいよいよブロックしてしまうが，再び鳴り始めた着信音が部屋中に響き続ける場面で物語は終わりを迎える。やはり『火曜日に鳴く』も原作にはなかった主人公の結末の行動として SNS のブロックを実行している。「screw_winding」は終始，文字列だけを一方的に送りつける実体のないアカ

ウントであり，「希螺」の他者との淡泊な付き合い方を明るみに出し，問いただすような DM を送りつける。また原作では電話のベルに「出てくれよ」「嫌よ。あなたが出てよ」というやりとりがあることから，ベルは「妻」にも聞こえていることは確かだ。しかし『火曜日に鳴く』のスマートフォンの着信音に友人の「友華」は全く反応していないし，あるいは彼女の耳にはそれが届いてすらいないのかもしれない。少なくともこの友人の無反応の振る舞いは，DM の通知があくまで物語の主人公たる「希螺」への「ダイレクトメッセージ」なのだということを強調している。

3-7 致命的な死角

ここまで物語の流れに沿って原作とアダプテーションを比較してきたが，最後に原作における重要な箇所の一つについて，アダプテーションではどのように表現されていたかを確認しておきたい。原作には謎の「女」との電話で「あなたの頭の中のどこかに致命的な死角があるとは思わないの？」という台詞がある。「ワタナベ・ノボル」を探し出すことのできなかった「僕」にそれはさらに重くのしかかってくることになる。物語が終焉を迎えるときになっても，その「致命的な死角」には光が当てられず，「僕」には反省の材料さえ与えられることはない。『青い鳥と火曜日の女達』の「致命的な死角」は SNS 上での「葵」のドライな振る舞いに具体化され，「ムラハル」からそのことを指摘されると「葵」はその「ムラハル」自身のフォローを躊躇なく外してしまう。『火曜日に鳴く』における「致命的な死角」は，「希螺」がほとんど無意識的に組織や友人付き合いから徐々に距離をおいてしまうような性向のことであり，「screw_winding」が警告を発しても「希螺」はその流れに逆らうことができない。原作では曖昧に仄めかされたままにされていた言葉を，アダプテーション両作ともに作中人物の台詞や行動で可視化しているが，さらに原作から追加されているのは，自分は誰かの助言をたやすく受け入れ軌道修正するような人間ではないと主人公が激しく拒絶の姿勢を見せることである。主人公が「致命的な死角」を決して認めようとしないのは，そもそもそれは誰かにとっての不都合で，多様な選択肢が存在する今日において同じ価値観を共有しようとするのは間違いだとでもいうように抵抗の身振りとして描写することで，30 年以上前の原作の結末に新たな解釈を加えている。

４．コメントシートを通して

4-1 創造的再解釈

原作の「ねじまき鳥と火曜日の女たち」を読んだ感想について，「全体的に曖昧なまま終わった部分が多く，疑問点がたくさん残った」「細かい設定が何のためにあるのか分からず，困った」など解釈が容易ではなく，すべての謎が解決されていないという指摘が多くの学生に共通していた。それでも「いろいろと解釈のできる作品だと感じた。しかし，解釈ができる作品は同時に正解がない作品であるため，シーンの意味などを考えるには時間がかかった」「読み込むことで何とか内容理解が深まった」など時間をかけて難解なテキストを読み解こうとする姿勢がうかがえた。またこの原作をもとにアダプテーションの脚本を作る際に考えていたこととして，「はじめは，作品内容の解釈を通して脚本を作ろうとしたが，とても難しかったため，電話を DM に置き換える，仕事をやめた主人公をテニスをやめた主人公に置き換える，という風に，原作のキーパーソンやキーワードを何かに変換していくかたちで考えた」のように，原作を構成要素に分解して置換するアプローチをとった学生もいた。一般的な「鑑賞者」がメディアと物語の構成要素を切り離して考えないのに対し，「翻案者」や「理論家」はメディアと要素を独立したものとして考えているというハッチオンの指摘を踏まえれば，この学生は「鑑賞者」ではなく「翻案者」や「理論家」に比較的近い姿勢でアダプテーションに取り組んでいたとも

考えられる。原作の「ねじまき鳥」「泥棒かささぎ」「ワタナベノボル」をアダプテーションに登場させてよかったと思うかという質問に対しては，「原作との繋がりを感じることができてよかった」「それがなかったとすると何をしているのか分かりづらくなる」のように，ゼミ生全員が，登場させてよかったという回答だった。作品を見た感想については，原作を読んでいる人にしかわからない内容だという意見が複数あったが，いずれも『青い鳥と火曜日の女達』を作った一班の学生のコメントで，物語の観点からはこの作品が単独で成立するものではなく，あくまで原作あっての物語だという厳しい自己評価だといえる。また作品の良かった点としてある学生は「対話シーンをたくさん入れて主人公の不安定な状態を表せた部分」をあげ，原作の地の文のなかで描写されている主人公の「心情」をナレーションするのではなく人物間の「対話」に変更することでより効果的な表現に繋がったと振り返っていた。

4-2 メディア変換

小説から映像にメディアを変換するにあたって意識したことに関して，「小説では作品内容や登場人物の動き，風景などがすべて同じ文字情報として表されるが，映像では動画，文字，音など様々な情報で作品を作ることができる。そのため，DM などの作品に必要な部分だけでなく，SNS のアカウント情報などに少し原作の要素を取り入れた」というコメントがあった。これは二班『火曜日に鳴く』の「ねじまき鳥」を英語にした「screw_winding」というアカウントのことを述べているが，映像に映し出される細部に原作の要素をちりばめる工夫があったことがわかる。また「１人だけの視点で進んでいかないように意識しました」という回答もあり，小説と映像の媒体の特長を踏まえて，主人公だけでなく他の登場人物の描き方について検討していたことがわかる。撮影に関しては，スマートフォンを用いたため「カメラアングルに限界がある」といった表現の幅に制約が加わることや「環境音がどうしても入ってしまう」などの録音の問題に関する指摘があり，スマートフォンを用いた撮影の制約も示唆された。また映像の編集について，「繋がりを意識せずに撮影していたので足りないシーンが多くあった」「違和感のないところでカットするのが難しかった」のような，脚本と撮影の段階では問題ないと思っていても，編集の段階でシーンが繋がらなくなるといったコメントがあった。その他，音量調節や環境音，ノイズといった音声の編集の難しさに関する意見が多く見られた。作品を見た感想には，「カットや音楽，カメラワークの切り替えによって作品として成立していて編集の重要さを実感した」というように映像固有のモンタージュ(15)が作品の出来に関わるという指摘もあり，一部の学生は制作と鑑賞，振り返りを通してメディアの特性を経験的に捉えることができていた。また作品の良かった点に「DM のシーンに通知音を入れて静けさを無くしたこと」をあげ，DM 往復の単調な画面にスマートフォンの発する音響を意図的に取り入れたことの有効性を実感するコメントもあった。

５．おわりに

本稿では，村上春樹の短編「ねじまき鳥と火曜日の女たち」と「演習Ｉ」で学生が制作したアダプテーション二作の比較，また制作後のコメントシートを通して，「創造的再解釈」や「メディア変換」がいかに実現されているかについて検討してきた。学生たちは原作をどう解釈するかという議論から始め，現代的な映像作品にふさわしい脚本を共同で書き，スマートフォンの撮影と録音はその場で試行錯誤して最善の映像を探り当てながら，編集ソフトでカット編集のほか字幕を挿入し音声を調整した。制作のプロセスはいくつもの段階に分かれており，専門性の高い作業すべてを教師が事前に説明することは不可能で，学生は自分たちで調べたり考えたり話し合いをしたりして，問題をその都度

ヒューリスティックに解決しながら作品を仕上げるに至った。PBL 的な授業展開に文学読解とメディア表現を組み合わせたアダプテーションを取り入れることで,「文学部における情報領域」の教育に意義のあるアプローチを提案していける可能性はある。最後に創造的再解釈とメディア変換の具体的な課題に触れながら今後の実践の方向性を示していく。

まず創造的再解釈に関して，今回の翻案対象とした原作の曖昧さや未解決の点に対し学生たちは何とか回答を出そうとする姿勢を見せたが，あまりにも難解な作品の場合，解釈も不十分なまま脚本執筆に入ってしまい，結果的に実践的な教育効果あるいは作品の完成度にも影響することは否定できない。これを避けるためには，課題を提案する教師としても，既存のアダプテーション作品事例を分析することや，文学研究の対象としても先行研究が多数みられるような作品群から原作を選びとることが重要だろう。また小説と映像において要素を置換するアプローチに関しては，アダプテーションを実践する者の最初のステップとしてはよいと思われるが，小説の構成要素を任意のもので置き換えるだけでは，創造的再解釈が実行されたとは言い難いし，それだけで優れたアダプテーションが成立するとも思えない。原作の小説との関わりやその読解の過程で得られた示唆をいかに現代的に脚色していくかについては，今後考えていかなければならない点である。メディア表現については，小説から映像という視覚メディアへのアダプテーションであることを踏まえ，小説では姿を見せることのなかった電話の女や「ワタナベ・ノボル」を実際に存在する人間として映したり，捜索中に出会う女子をショートカットから派手な髪色に変更したり，DM をスマホ越しではなく画面に直接吹き出しで提示したりという映像の特性を考えた工夫も見られた。しかし，Premiere Pro や After Effects が使用できないという事情もあったが，学生のメディア表現に関わる技術やスキル面での変化を捉えることがあまりできなかった。たとえば今後，授業後毎回のコメントシートを取り入れることで個人の変化に注目することは積極的に検討したい。また，同時期に他の情報領域の授業と連動させながら，そこで学んだ映像編集の比較的難易度の高いモーショングラフィックスなどを，ゼミ制作の必要な場面において応用できるかを確認するという方法もあり得るだろう。また制作場面の観察やインタビューを用いて多角的なデータから教育実践を検証することも視野に入れていきたい。

注・引用文献

(1) 短期大学部日本語文化学科における情報分野に関しては,「情報リテラシーⅠ」「情報リテラシーⅡ」の初年次必修科目のほか，二年次に選択できる「情報検索の基礎」「情報デザイン」のみで，特に情報領域に重点をおいたカリキュラムとはいえない。

(2) 『武庫川学院 70 年史』武庫川学院，2010，pp.163-164

(3) 2021 年度のゼミ生は文学分野が六六パーセント, 言語学分野が二七パーセント, 情報分野が七パーセントであり，文学対言語学・情報の割合に変化はない。なお教員は文学分野が十二人，言語学分野が六人，情報分野が一人と，コース制実施後の十年間に比べれば言語学分野の教員が三人増え，情報分野の教員が一人減っているが，人事や運営など様々な事情が関与することであり，本稿の議論からも脱線するのでこの点を追究することは避けたい。

(4) 武庫川女子大学文学部日本語日本文学科“3 つのポリシー”，2021 年度 3 つのポリシー カリキュラムツリー カリキュラムマップ，https://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoumuka/policytreemap/pdf/2021/pdf/university/policy/u_bun_niti_policy.pdf（2021 年 12 月 2 日最終確認）

(5) 情報関係では，MOS エキスパート，IT パスポート，情報処理技術者，検索技術者などがあげられる。それ以外では中学・高校教員免許（国語）（書道）のほか，日本語教員，学芸員，図書館司書，ビジネス文書検定，秘書検定といった資格の取得を目指す学生が多い。

(6) リンダ・ハッチオン（片淵悦久，鴨川啓信，武田雅史訳）『アダプテーションの理論』，晃洋書房，2012

(7) 今野喜和人「芥川龍之介と黒澤明の賃借対照表」, 今野喜和人編,『翻訳とアダプテーションの倫理』, 春風社, 2019, pp.191-218

(8) 友田義行「安部公房の残響　勅使河原宏『サマー・ソルジャー』試論」，中村三春編,『映画と文学　交響する想像力』，森話社，2016，pp.127-156

(9) 米村みゆき「教育実践報告　宮沢賢治童話の視覚化への試み　――活字テクストの想像力と制作を通したコミュニケーションの生成――」『甲南女子大学研究紀要　文学・文化編』44，2008，pp.35-44

(10) 昼間行雄「短編映画　制作の実際」『文化学園大学・文化学園大学短期大学部紀要』49，2018，pp.183-189

(11) VLOG が「モーニングルーティン」などのルーティン系の動画と内容的にいくらか重複していることは確かである。

(12) 武田悠一「見ている／知っているのは誰か　＜語り＞のアダプテーションをめぐって」，岩田和男・武田美保子・武田悠一編,『アダプテーションとは何か　文学／映画批評の理論と実践』，世織書房，2017，pp.71-72

(13) 演出・美術・振付をイスラエル人のインバル・ピント，共同演出と脚本を劇団「マームとジプシー」の藤田貴大，音楽を即興演奏家の大友良英が担当。詳細は以下 URL を参照されたい。
https://horipro-stage.jp/stage/nejimaki2020/

(14) 筆者の関与としては原作小説や完成日の指定，公開範囲の取り決めなどであるが，映画制作の「プロデューサー」と役割と類似するところも多く, 映像作品に対する責任の所在を示すためにも, クレジット上は「プロデューサー」とした。

(15) 複数の映像のカットを繋げて連続した一つのシーンを作ること。

【実践報告】

オンデマンド型遠隔授業によるアパレルCAD教育の実践報告
－短期大学部 生活造形学科「アパレルCAD実習」を事例として－

A Report of Practicing Apparel CAD Education Using On-Demand Distance Learning:
Exemplified by “Apparel CAD Practice” in the Department of Fashion and Living Design

末弘　由佳理*　　池田　仁美**

SUEHIRO, Yukari*　IKEDA, Hitomi**

キーワード：オンデマンド　アパレルCAD　双方向授業　遠隔授業　オンライン

１．はじめに

令和2（2020）年度は，COVID-19感染症拡大の影響により，武庫川女子大学（以下，本学とする）では前期中の全ての科目において，オンライン授業が基本となった。

本稿では，本学 短期大学部 生活造形学科 アパレルコース2年生前期開講の「アパレルCAD実習」（以下，本科目とする）について，遠隔にてオンデマンド形式で実施した授業実践について報告する。

２．「アパレルCAD実習」授業カリキュラム [1]

本科目は，本学 短期大学部 生活造形学科 アパレルコースにおいて，90分1コマ/週で開講される科目であり，コンピュータを用いて，衣服のパターンメーキングをすることを主な内容としている。

本学では，アパレルCAD教育を開始した昭和62（1987）年度から，平成24（2012）年度までの26年間，株式会社トヨシマビジネスシステム“PAD System”[2]を採用していたが，平成25（2013）年度より，東レACS株式会社のアパレルCADシステム“CREA COMPO”（現在はバージョンアップにより，“CREA COMPO Ⅱ” [3]）を導入した[4]。本科目において使用する教科書は，学生たちの修得内容に合致させる意味合いから，本学のカリキュラムに合わせた内容で筆者らが作成し，冊子化したもの（全188頁）を受講生に対して配布している。

３．遠隔授業の方法

本学では，2020年4月中旬に前期科目の全オンライン化が決定し，2020年5月7日から遠隔授業が開始されることなった。オンライン化が決定した直後に，「夏期集中講義に移行しての対面授業ができる可能性（移行希望の場合は，4月25日までに申請）」についてのアナウンスがあった。

本科目においても，急遽，遠隔による授業方法について検討する必要が生じたわけであるが，本科目の特性として，アパレルCADのソフトウェアを必須とし，当然ながらパソコンも必要である。本学では，その時点では学生に対するパソコンの必携化は敷いていなかったことから，大学からのノート型パソコンの貸し出し，ソフトウェアの経費等について，緊急で調査，検討を行ったが，数日間のうちには結論を導くに至らず，また，夏期集中講義期間への移行申請締め切りも迫っていることから前期中には実施せずに，夏期集中講義期間である8～9月に実施することとした。

授業方法としては，夏期集中講義期間には対面授業が実施できる可能性があるとのことであった

＊ 生活環境学科准教授　＊＊ 生活環境学科講師

が，感染症拡大の影響がその時期にどのような状態であるかは未知であり，遠隔授業を実施できる術を考える必要があると科目担当者として判断した。なお，本科目の履修者は17名である。

3-1 教室環境の整備

本学が使用しているアパレルCADシステム“CREA COMPO Ⅱ”は，導入時の平成25（2013）年度から，生活環境・生活造形学科のコンピュータ室（当時はH3-401，現在はE-501）に設置されている30台のデスクトップ型パソコンにインストールして，オンプレミス運用で使用していた。コンピュータ室（H3-401）は72㎡であり，30台のデスクトップ型パソコンが前後左右ゆとりなく配置されており，対面授業をする上での感染症対策のひとつである，人と人との間隔を1m以上保つには不可能なキャパシティであった。また，集中講義期間中は，結果的には緊急事態宣言が解除されており，対面授業が実施できる期間であったが，積極的に登学を推奨する状態ではなく，遠方の実家に帰省中の学生も数名居ることも鑑み，遠隔にて実施ができるなら，遠隔での実施がベターである状況であったと言える。6月時点において，受講学生に，集中講義における受講環境の希望を問うたところ，自宅での受講希望がおよそ4割，大学での受講希望がおよそ6割であった。大学での受講希望の学生について，その理由の大半がインストール可能なパソコンを自宅に所持していないとのことであった。

“CREA COMPO Ⅱ”は，オンプレミスとクラウドの2種があり，いずれも使用感は同じである。クラウド契約に移行すれば，上記のキャパシティ面がクリアできる。また，個人向けクレアコンポⅡクラウドサービス[5]を利用すれば，学生が各家庭で受講することが可能であり，仮に対面にて実施とした場合に，体調面からの集団受講に懸念がある学生に対しての対応が可能となる。クラウド契約に移行すれば，キャパシティ面はクリアできるが，インストール先のパソコンが必要である。まずは学科で所有しているコンピュータ室についてであるが，上記のH3-401の他に，MM601，MM603に各60台設置した各室190～200㎡のコンピュータ室があるが，設置されているパソコンは計120台全てがMacintoshである。“CREA COMPO Ⅱ”はWindowsにのみインストール可能なソフトウェアであり，結果としては学科のコンピュータ室では不可能であるということになった。次に，MM館の全学コンピュータ室のパソコンへのインストールを願い出たが，年度途中であるためインストールは不可能との回答であり，学科及び全学コンピュータ室のパソコン以外でインストール先を探すことが必要となった。情報システム課に相談したところ，2種ほど利用可能なノート型パソコンがあるとの回答であり，それらを調査したところ，内1種が，“CREA COMPO Ⅱ”をインストールするために必要なスペックであることが分かった。動作チェック終了後に，ソフトウェアの契約をオンプレミスからクラウドに変更し，H3-401に設置の30台（教師卓分を合わせて計31台）について，オンプレミス契約分のソフトのアンインストール作業を行い，情報システム課から借用できたノート型パソコン26台と上記31台の計57台に対して，クラウド契約分のソフトのインストール作業を行った。H3-401については，上述のように感染症対策の観点から，6月時点では，使用しないとの判断をしていたが，6月時点の受講環境調査の際に，学生には「今後，変更可」とのアナウンスをしていたため，自宅受講者が調査時点よりも増え，学内での受講者が10名未満になった際には，キャパシティ的にH3-401を使用可能とする意向であったため，ノート型パソコンと併せてインストールを行った。なお，ノート型パソコン26台は，学生間の距離を保つことのできる教室への移動が目的である。

3-2 授業の日程

2020年5月7日から前期のオンライン授業が大学として開始されたが，それまでの期間は事前学習期間となり，3回分の授業に相当するレベルの課題を出す形となった。また，本科目では，5月7日と14日に

Google Meetを用いてのライブ形式で，アパレルCADの概論及びパターンメーキング記号に関する内容で2回オンライン授業を実施し，これらを除いた10回分を集中講義にて実施することとした。実施日は，2020年8月24.25日（各日1.2.3.4限目計8コマ），27日（1.2限目の2コマ）の3日間コマ数合計10コマ（900分）である。

3-3 授業の形態

遠隔授業の方法としては，ライブ配信型，オンデマンド型，資料提供型等，いくつかの方法があり，これらの内，本科目の内容に適する方法としては，ライブ配信型或いはオンデマンド型であろう。ライブ配信型の場合は，ライブという側面において対面授業と最も近しい方法であると言え，できる限り，これまでの方法に近くする意味では適する方法であると言える。しかしながら，パソコンのような機器を用いて行う場合には，機器のトラブルが生じることもあり，また，遠隔授業の場合には，通信環境等，トラブルの要因が対面よりも多くあることから，初めてアパレルCADに触れる本科目の受講者に対して，ライブ配信型では授業の進行が困難であることが予測でき，トラブルが生じた際には後に視聴することが可能なオンデマンド型を採用することとした。さらには，自宅或いは大学のいずれで受講するかを学生本人が選択できるようにしたため，どちらで受講しても公平な環境を担保するには，オンデマンド配信型が最も適していると言えた。

教材の配信はオンデマンド型で行うが，集中講義期間（3日間）の授業時間内は教員と対話ができるようGoogle Meetを開室して，ライブでの質疑が可能な環境を設けた。

使用するパソコンは上述のノート型パソコン26台中，大学での受講を希望した学生は最終的に11名であり，使用教室は，学生間に前後左右1m以上の間隔が確保でき，コンセントが複数あり，通信環境（Wi-Fi）が部屋の全ての場所で安定していることとの条件において選定し，結果的には，132㎡，収容人数67名，机椅子固定のMM701を使用した。

４．教材動画の作成

本科目の授業教材として，学生に対して配布した冊子型のテキストに沿った形でインストラクションする内容で録画・編集して動画を作成した。“CREA COMPO Ⅱ”の画面上での操作を主として，適宜テキストのPDFに画面を切り替えるなどして，説明を行う方法で録画した。録画には，Apowersoft[7]，編集にはiMovie[8]を用いた。完成した動画をYouTubeに非公開（mwu.jpに対する公開）の方法でアップロードし，受講者にはGoogle Classroomを通じて，それらのURLを通知した。図1は，作成した動画の一部の静止画像である。

作成した動画は，全19種（表1）で，内16動画が課題を伴う内容，グレー網掛け箇所の3動画は課題を伴わない参考資料である。(1) ～ (16) の動画の長さは計367分53秒である。本科目では，アパレルCADの基礎的な操作と各アイテムの作図展開のチュートリアルによる練習課題をこれら16動画内に示し，パターンメーキングとCADによる作図方法を習得する。さらに最終課題は応用として，学生がオリジナルのデザイン画を描き，そのデザイン画のパターンメーキングをCADでおこなうこととした。我々は，動画を視聴して課題をこなすためには，動画の長さの2倍程度の時間を要すると予測し，2コマ（180分）分を最終課題，8コ

表1　作成した教材動画

内容	動画の長さ（mm.ss）
(1) CAD操作の基礎①	09:26
(2) CAD操作の基礎②	32:32
(3) CAD操作の基礎③	14:05
(4) CAD操作の基礎④	12:57
(5) 原型補正とスリムスカート	36:18
(6) セミタイトスカート	40:24
(7) マーメイドスカート	24:42
(8) ヨークスカート	33:12
(9) キュロットスカート	30:01
(10) 身頃のダーツ移動	15:43
(11) ネックラインの作図	23:04
(12) 衿の作図	48:26
(13) フード	09:03
(14) ギャザースカート	11:23
(15) フレアースカート	13:17
(16) サーキュラースカート	13:20
(A)パーツ化とパーツ情報の設定	11:06
(B) 縫い代の設定	04:31
(C) 拡大・縮小	02:41

マ（720分）を16課題に当てる想定で，16動画の合計時間367分53秒を本科目の課題量として適するレベルと判断した。集中講義開始前日に全動画を配信し，10コマ（900分）のコーディネートは各学生が行うこととした。

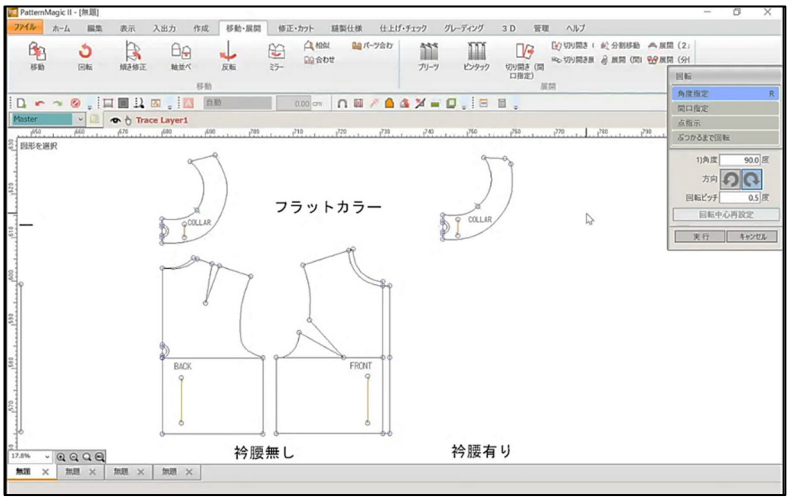


図1　教材動画（ブラウス，フラットカラー）の静止画像（YouTube）

５．教材動画の視聴状況

5-1 視聴に用いたデバイス

教材配信をした集中講義前日から集中講義最終日の翌日までの視聴状況をYouTubeアナリティクスから抽出した結果，視聴回数は506回，内，携帯電話（スマートフォン）での視聴は444回，パソコン35回，タブレット27回という結果（図2）であり，大半が携帯電話（スマートフォン）による視聴であったことが分かる。パソコンでの視聴の際には，“CREA COMPO Ⅱ”を起動しているパソコンの中で，ウィンドウを複数開いて動画教材を視聴する必要があり，CADの操作画面が広く使えない状態となる。携帯電話（スマートフォン）が主となった理由としては，学生自身が動画教材の視聴専用のタブレットやノートパソコンを所持していないなどの物理的な要因が考えられるが，あえて携帯電話（スマートフォン）を選択した学生にとっては，CAD操作とは別のデバイスでの視聴する方法が課題に取り組み易かったことがうかがえる。配信した動画教材は携帯電話（スマートフォン）のような画面サイズでも充分に視聴が可能であったことも一因であろう。個人の携帯電話（スマートフォン）を利用した視聴は学内Wi-Fiが使用できたため，通信料の負担はなかったと思われるが，受講時間中の電池の消耗については学生が個々に対応する必要があったことが推測される。今後，タブレットの貸し出しや，デュアルモニターの利用など，大きな画面で動画教材を再生できる別デバイスを使用できる環境の整備が望まれる。

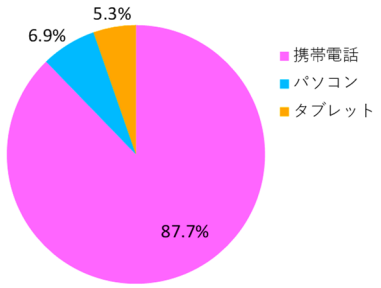
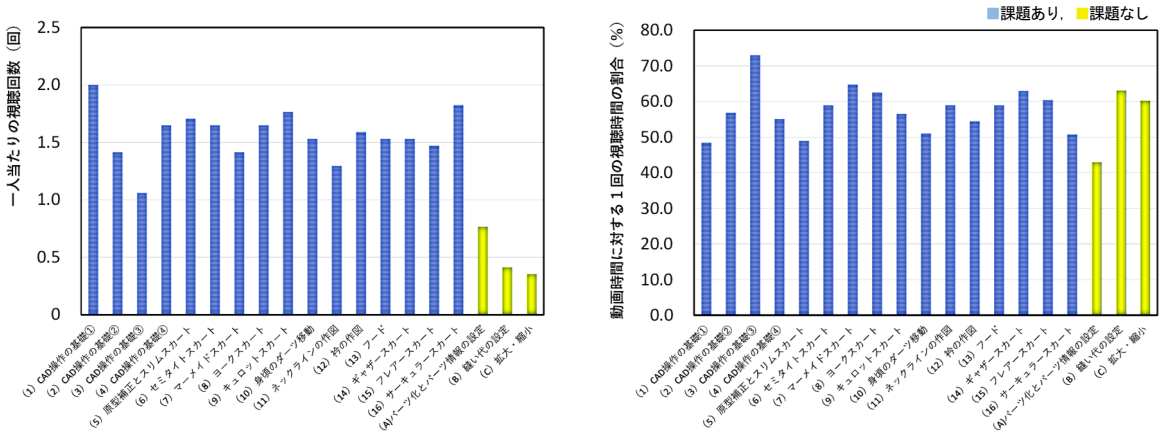


図2　デバイス別の動画視聴状況

5-2 動画教材の視聴状況

図3（1）は，動画別の一人当たりの視聴回数（全視聴回数/授業者数），図3（2）には，それぞれの動画の視聴時間の割合（視聴時間/動画の長さ）を示している。表1に示す（1）CAD操作の基礎①，（16）サーキュラースカート，これらの2動画が視聴回数において最も高い値及び2番目に値するが，視聴時間の

割合においては，50%前後であり，視聴回数が多い動画は部分的に視聴したい箇所があり，視聴箇所を定めて再視聴していることがうかがえる。課題を付与していない（A）～（C）は，課題ありの動画と比較して顕著に視聴回数が低いが，学生自身が必要に応じて視聴（視聴しなくても理解できる場合には視聴しない）していたということである。



（1）一人当たりの視聴回数　　（2）視聴時間の割合

図3　19動画別の教材動画視聴状況

視聴状況からは，全員が2回以上視聴しているわけではないことが読み取れる。すなわち，数回説明を聞いて理解をした学生と，1回の説明で理解できた学生の両方がいたということである。実際に，例年の受講生の傾向として，繰り返しの説明が必要な層と不必要な層がいると言える。本科目は，2019年度以前は対面形式で実施していたが，対面授業の場合に，前者は机間指導の教員に質問をし，疑問を解決していた。2020年度のオンデマンド形式では，それに代わる方法は，動画教材を再視聴することになろう。対面授業の場合には，この前者の割合が高い場合には，授業の進行が予定よりも遅れることが現実としてはあり得，繰り返し説明が不必要な層にとっては，その間の時間を持て余している現状があった。従来からそれらの時間を有効に使うため，テキストには演習問題を各所に入れ込んではいるが，評価の側面等を含め，課題があることは否めない状況であった。

5-3 学生の視聴状況

学生の視聴・受講ペースは，配信期間中の各日のYouTubeのアナリティクスにより，どの動画が何回再生されたかを整理することで確認できた（表2）。表2は，動画の再生回数が多い日が濃くなるように着色している。動画(1)~(8)は主に8月23日に，動画（9）~(16)は主に8月24日に視聴している。我々が想定していたスピードで概ね計画的に受講が進められていたと同時に，最終課題においても復習等の目的で動画を見返していた様子も見て取れた。

表2　配信期間中の教材動画の再生回数

動画の再生回数（回）

視聴した日	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(A)	(B)	(C)
2020/8/22	9	6	3	3	4	1	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2020/8/23	21	13	12	17	17	19	14	13	10	3	2	1	0	0	2	2	2	2	2
2020/8/24	3	4	2	4	5	5	7	11	18	15	14	16	16	17	15	12	2	2	2
2020/8/25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	4	4	4	4	6	4	0	0
2020/8/26	1	1	1	4	2	3	2	4	2	3	2	5	5	3	3	9	5	3	2
2020/8/27	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	2	0	0	0

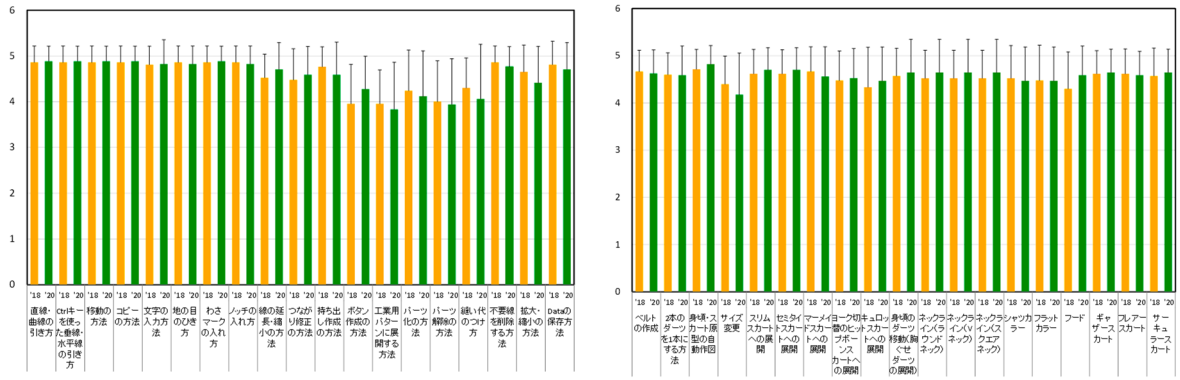
６．学生の理解度及びオンデマンド型遠隔授業に対する評価

6-1 授業内容の理解度

本科目の授業内容の理解度を調査する目的で，アンケートを実施した。設問は，アパレルCADの基本機能の操作に関する設問19問と各アイテムのパターンメーキング時の操作に関する設問19問である。調査方法は，Google Formを用いた選択式であり，選択式の設問においては，「大変理解できた」「理解できた」「どちらでもない」「理解できなかった」「まったく理解できなかった」の5件法とした。対面形式とオンデマンド形式の理解度を比較する目的で2018年度（対象者21名）と2020年度（対象者17名）の受講生に調査した結果を図4に示す。なお，選択式の回答結果は，それぞれを5～1の値に置き換え，平均値を算出した。なお，学生にはアンケートの趣旨を説明後，個人の特定ができない形で研究に使用することを明記し，掲載の許可を得た上でアンケートを実施した。

基本機能の操作（図4（1））においては，「ボタン作成の方法」～「縫い代のつけ方」の5項目において，両年共に平均点が4.5未満であり，その他の項目と比較して低い値である。これら5項目を除く14項目はアイテム作成の際にも多用する機能であるのに対して，これらの5項目は多用しないことから技術の定着に至っていないと推察する。各アイテムの作成（図4（2））では，いずれも4.0以上の平均値であり，理解度が高かったことがうかがえる。

次に，対面形式とオンデマンド形式の比較であるが，t検定を用いて解析を行った結果，38項目全てに有意差はみられず，授業形式による教育効果の差はないという結果であった。有意差はないが，項目ごとにみると，二者間に差がみられるものもあるが，オンデマンド形式の方が，値が高い項目とそうでない項目と様々であり，授業形式との相関はなく，両者に明確な教育効果の差はみられなかった。38の設問の回答を学生の自己評価による到達度とし，全ての回答が5であった場合の到達度を100%とした場合，到達度の平均は91.4%となった。



（1）基本機能の操作　　（2）各アイテムの作成

図4 授業内容の理解度

6-2 受講生によるオンデマンド型遠隔授業に対する評価

上述のGoogle Formを用いたアンケートの中に記述式で，授業方法についてのメリット・デメリットの記載を求めた。記述欄のコメントの一部抜粋を表3に示す。メリットとして多く挙げられたキーワードは，「自分のペースでできること」（11人），見直せる，やり直せる，一時停止できるなど「繰り返し視聴ができること」（4人），時間の有効活用や，１コマ単位での取り組みに縛られないスタイルを挙げた「好きな時間」（4人）であった。従来の対面授業時には授業の進行に遅れないようにすることが第一

になり，理解にまで行きついていないことや，テキストを見て確認する余裕がないことがあったが，それらが解消されている様子が読み取れる。また，デメリットに関しては，「質問がしにくい」（7人），「対面で質問できない」（4人）のキーワードが大半であり，従来の対面と比較して質問がしにくいという回答が目立った。自由記述の内容からは，わからない内容を教員に伝わるよう説明すること自体が難しいと感じる様子も見て取れた。実際に集中講義中にGoogle Meetにアクセスして口頭で質問をした学生は僅かであり，質問の内容はACアダプターが通電しないこと，最終課題への縫い代設定の必要性等，オンデマンド教材の中身に関する質問ではない内容であった。

表3　オンデマンド型遠隔授業のメリット・デメリット

遠隔授業のメリット	遠隔授業のデメリット
1人で黙々と授業を受けられ、わからないとこがあれば何度も動画を見返すことができる。	理解できなかった事柄を、違う方法で説明してもらえない。
動画なので分からないところは戻って見られる。	向かい合って質問ができないのでわからないとこを説明しにくい。
対面ではテキストを見る余裕がないが、遠隔ではテキストと動画を見て復習できる。	わからない場合すぐに質問ができない。友達と話し合いながら進めることができない。
説明を自分のペースで止めながら見られるので聞き逃すことなく進めることができる。	質問がしにくいこと。トラブルが起きた時に対処しにくい。
自分のペースで行えたので、焦ることなく理解を確実にしながら進めることができた。	合っているのか分からないまま進むことになる。
私語厳禁、ソーシャルディスタンスの保持を徹底した環境だったのでとても集中できた。	先生に質問は出来るが、対面で質問できるわけではないので、質問、応答ともに相手に伝わりづらい。

７．まとめ

2020年度，本科目は遠隔においてオンデマンド形式で運営したが，オンデマンドを希望したというよりは感染症対策の観点から非対面で実施する方法として，他に方法がなかったというのが率直なところである。しかしながら，実施する中で，個々の必要に応じて繰り返し説明が聞けることや学生が自身で理解できるまで視聴することでの知識の定着など，オンデマンドだからこそのメリットが多くあることに気がついた。我々は，従来の対面型でコンピュータ実習を進める中で，授業の進度についていくことのできる学生を理解度が高いとの認識で捉えていた感がある。理解に要する時間はそれぞれであり，一概に早く，そして一度の説明で理解できることが真の理解ではない。深く理解し，より多くの知識・技術を身につけ，それらを応用できる力を養うため，アパレルCAD教育におけるオンデマンド教材に対して可能性を感じる。教育効果を担保した上での実現には，環境整備のみならず，学生の受講ペース確立への配慮等，さまざまな側面からの検討が必要である。COVID-19感染症拡大の影響下で始まったアパレルCAD教育のオンデマンド化であるが，感染症対策の側面において，従来の状態に戻った後にも，ここで得られた教育方法を生かし，教育効果の向上が期待できる「オンデマンド型対面授業」の実現を目指し，教材開発や実施方法の検討に精進する所存である。

我が国で高度情報通信ネットワーク社会形成基本法（IT基本法）が制定された2000年から20年が経過した。教育におけるICT利活用には課題が多く，2000年以降に急加速したとは言い難い[9]。COVID-19感染症拡大の影響を一因に，半ば強制的にICTの利活用が教育機関において加速している真っ只中であるが，教育現場のICT環境は単に機械化することではなく，学生の理解を促すひとつのツールとして学びの効率を高めるためのアイテムであることを大切にしたい。

８．補記

本稿の一部は，日本繊維製品消費科学会2021年年次大会及び私情協 教育イノベーション大会で口頭発表した内容[10][11]を含んでいる。

謝辞

本研究を進めるにあたり，武庫川女子大学 研究支援員の渡邉 美幸さんに大変お世話になりまし

た。また，コロナ禍での授業運営に対し，ご協力並びにご助言下さいました東レACS株式会社の辰巳 弘毅様，NTT西日本ビジネス営業本部の鶴井 康二様，本学情報システム課の荻田 陽子様，生活環境学科の西田 徹教授，岡本 真由子助手，坂田 彩美助手，山川 海音助手に深謝致します。

参考文献

(1) 末弘由佳理，池田仁美「アパレルCADの授業カリキュラムの構築と実践」『生活環境学研究』第5号，2017，pp.70-77

(2) PAD System，http://www.padsystem.com/en/(2021/7/21)

(3) CREACOMPOⅡ　東レACS株式会社，https://www.toray-acs.co.jp/products/creacompo2/index/(2021/7/21)

(4) 末弘由佳理，池田仁美「アパレルCADによる子供原型の半自動作図の提案― 婦人原型から子供原型への展開 ―被服構成学実習」『生活環境学研究』第4号，2016，pp.12-21

(5) 個人向けクレアコンポⅡクラウドサービス，
https://www.toray-acs.co.jp/products/creacompo2/publiccloud-individual/(2021/7/21)

(6) 企業向けクレアコンポⅡクラウドサービス，
https://www.toray-acs.co.jp/products/creacompo2/publiccloud-enterprise/(2021/7/21)

(7) フリーオンラインPC画面録画ソフト，https://www.apowersoft.jp/free-online-screen-recorder(2021/7/26)

(8) MacBookプリインストールソフト，https : //apps.apple.com/jp/app/imovie/id377298193(2021/09/14)

(9) 笹木恭平「教育におけるICT利活用の重要性」『生活福祉研究』通巻85号，2013，pp.50-63

(10) 末弘由佳理，池田仁美「オンデマンド形式によるアパレルCAD教育の授業実践」『日本繊維製品消費科学会2021年年次大会・研究発表要旨』2021，p.40

(11) 池田仁美，末弘由佳理「アパレルCAD教育におけるオンデマンド型遠隔授業の実践とその効果」『公益社団法人私立大学情報教育協会2021年度 私情協 教育イノベーション大会』2021，pp.186

【実践報告】

オンデマンド型遠隔授業と対面授業のハイブリッドによる被服構成学実習の実践報告
－短期大学部 生活造形学科「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」を事例として－

A Report of Practicing Hybrid Styled Instruction－On-Demand Styled Web Instruction and In-person Instruction－of “Clothing Construction Practice”:
Exemplification through “Apparel Construction Practice Ⅰ” in the Department of Fashion and Living Design

末弘　由佳理*　山本　泉**

SUEHIRO, Yukari*　YAMAMOTO, Izumi**

キーワード：オンデマンド　双方向授業　遠隔授業　スカート

１．はじめに

2021年4月25日より武庫川女子大学（以下，本学とする）の所在県である兵庫県に対して，3度目となるCOVID-19感染症緊急事態宣言が発令され，本学では，これを受けて実験・実習においても基本的に全科目に対してオンライン化が決定した。

本稿では，「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」（本学 短期大学部 生活造形学科 アパレルコース1年生前期開講）の科目名で開講している被服構成学実習のオンデマンド形式と対面形式のハイブリッド型による授業の実践を報告する。スカートとワンピースの2アイテムを教材として扱ったが，本稿では，スカートを製作した期間を中心に報告する。

２．「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」授業カリキュラム

「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」（以下，本科目とする）は，被服構成学の基礎的な知識・技術を身につけることを目的とした被服構成学の実習科目である。いくつかのアイテムを教材として選定することになるが，本科目では，裏・ベルト付きセミタイトスカート（以下，スカートとする）と裏無ワンピース（以下，ワンピースとする）の2アイテムを教材としてシラバスに掲載している。令和2（2020）年度は，令和3（2021）年度と同じく，前期の全科目においてオンライン化が基本であったが，令和3（2021）年度との大きな違いは，前期の授業開始の時点で遠隔授業が決定していたこと及び前期学期末までの前期全期間がオンラインで実施することが学期開始時点で明確に決まっていたことである。学期開始前であったため，アイテムの変更が可能であり，立体マスクとショートパンツにアイテム変更を行った(1)。我々授業担当者にとっても学生にとっても，遠隔で被服構成学実習を実施することが初めてであること，自粛生活である故に布などの材料の調達が困難であること，アイテムを変えても科目目標は担保できることなどが変更の理由であった。

令和3（2021）年度，本科目は4月8日が初回授業であり，緊急事態宣言が発令されるまでの間に3回の対面授業があり，既にシラバス通りに作図や（学生による）材料の調達を行っており，スカートの表布裁断まで進行している段階であった。この時点では，緊急事態宣言の期間は5月11日までとの発表であったため，5月12日以降に対面授業が再開できる可能性をもっていた。しかしながら，感染症拡大の状況が今後どのようになるのかは未知であり，我々としては，対面授業に戻った場合と5月12日

＊ 生活環境学科准教授　＊＊ 生活環境学科教授

以降もオンライン授業が継続された場合の2パターンの授業方法を考えておく必要があった。

本科目は1年生に開講された科目であることから，大学入学後に初めて履修する科目ということになる。本科目の内容に関する基礎知識については入学時点での個人差が大きく，初心者が居ることも想定できる。このような状況下で，スカートの製作をオンライン授業で実施することが可能かどうかについて，担当者間で検討し，昨年度のようにアイテム変更をするなどの案もあった中，オンデマンド教材を作成する際に，対面授業時の一斉説明時のように解説すること，授業曜時にGoogle Meetを開室し，リアルタイムでの質問を受けつける態勢を整えることにより，スカートの製作を継続することを決定した。なお，本科目の履修者は23名である。

３．令和3（2021）年度，実施した授業カリキュラム

変更前後の授業計画を表1に示す。なお，第13回目の授業回を遠隔で実施した理由は，気象警報によるものである。

第一段階として，5月11日までがオンライン授業の場合であるが，本科目は木曜日の開講科目であったことから，緊急事態宣言中の授業は5月6日の1日間であった。当初の予定では，この日にスカートの仮縫い・試着の予定であり，対面授業においては教員が試着状態を一人一人確認するため，オンラインにおいては，困難との考えもある。本来は後ろあきのスカートであるが，左脇を縫製せずに巻きスカートのように着用し，介助なしに着用できる方法に変更して，着用写真をclassroomに提出し，自身でのサイズ確認及び教員による写真観察の方法で試着を実施することとした。しつけの方法及び，試着方法の解説の動画を作成し，提出物として，図1の写真を見本として，提示した。前（Front）後（Back）及びあきのある左側（Side）からの3ショットを提出物としたが，これら3枚の写真を教員が観察することで，補正の要不要を見極めることができた。提出物の中には，右側からの撮影のものもあり，classroomの限定公開コメントを通してその旨を問うたところ，鏡越しの撮影のため反転しているが実際には左が開いているとのコメントが返ってきた学生もあり，それぞれに工夫をして課題をこなしている様子がうかがえた。

表１　変更前後の授業計画

●＝ミシン使用

授業実施回		授業形態	授業計画 変更前	授業計画 変更後
第1回			縮尺製図（スカート原型）	縮尺製図（スカート原型）
第2回		対面	縮尺製図（身頃原型） スカート布購入の説明	縮尺製図（身頃原型） スカート布購入の説明
第3回			裁断・しるしつけ	裁断・しるしつけ
第4回	緊急事態宣言発令中	遠隔	仮縫い試着，補正 ダーツの縫製 縫い代の始末	仮縫い試着，補正
第5回			ファスナーつけ準備 ファスナーつけ（しつけ，ミシン） 脇の縫製（表布） 裾の始末（表布）	裏地の裁断・しるしつけ 脇，後ろ中心のしつけ（裏布）
第6回			裏地の裁断・しるしつけ 脇の縫製（裏布） 裾の始末（裏布）	
第7回			脇の中とじ あきの始末	ファスナーつけ準備 ファスナーつけ（しつけ）
第8回			ベルト作り，ベルトつけ 仕上げ	ファスナーつけ（ミシン） ダーツの縫製
第9回			縮尺製図（ワンピース）	脇の縫製（表布） 裾の始末（表布）
第10回			スカートの着装観察	脇の縫製（裏布） 裾の始末（裏布）
第11回			裁断・しるしつけ	ベルト作り，ベルトつけ 脇の中とじ あきの始末 仕上げ
第12回		対面	仮縫い	裁断・しるしつけ 仮縫い試着，補正
第13回		遠隔	試着，補正 ダーツの縫製 見返しつけ	ダーツの縫製 見返しつけ
第14回		対面	ファスナーつけ 仕上げ	ファスナーつけ 仕上げ
第15回			ワンピースの着装観察	縮尺製図（ワンピース）

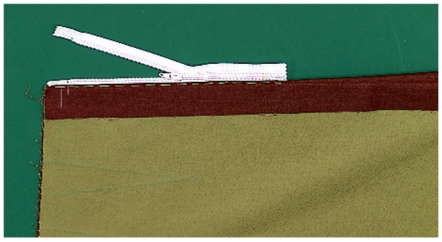
図1　スカートの仮縫い・試着

5月11日までの3度目の緊急事態宣言において，1回目の延長が発表され，本学もそれに並行して，5月末日までのオンライン授業が決定した。5月

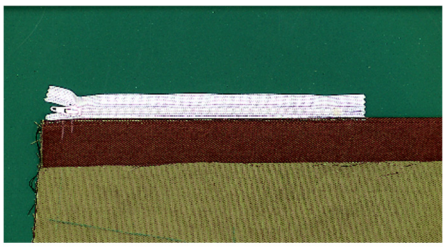
末日までの間に，本科目は3回の授業日があり，6月から対面授業ができるとの想定において，5月中はミシンを使用せずに済む工程とすることを方針として，進行の順序を一部変更し，「裏布の裁断」，「裏布のしるしつけ及びしつけ」，「ファスナーつけ準備」，「ファスナーつけ（2本中）1本目のしつけ」とした。布の裁断は，誤って裁断した場合に取返しがつかないとの懸念もあるが，スカートの裏布の裁断は表布と同じ方法であることから，オンラインにおいて実施することが可能であると判断した。実際に，裁断を失敗した学生は0名であった。

6月からはミシンを使用した本縫いを実施する予定にしていたが，このままオンライン授業が継続になった場合には，ミシン未所有の学生が課題に取り組めないことが想定できる。ミシン未所有の学生は，23名中6名であり，この6名の学生には持ち運び可能なミシン（2.1kg）[2]を貸し出しすることとした。本学の方針として，緊急事態宣言発令中も校内への立ち入りに関しては禁止していなかったため，学生と個々に連絡を取り，5月中にミシンの受け渡しを行った。ミシン糸については，布の購入時に番手の指定をした上で，購入の指示を併せて行っていたため，布を購入した4月中旬に学生自身が準備しており，ここで貸し出しをしたものはミシン及びミシン針，ファスナー押さえである。また，移動中等の機器の破損については，懸念事項ではあったが，メーカーの保証期間中であることも一因として，学生に署名等は求めずに貸し出しを行った。

5月下旬には，2回目の緊急事態宣言延長が発表された。6月20日までとのことであり，その期間に本科目は3回の授業日があった。受講者全員にミシンが使用できる環境が整ったことから，ミシンを使用する課題をこの時点から課すことした。ファスナー・ダーツ・脇の本縫いと表布の始末（裁ち端の処理，奥まつり）とした。我々はこの科目の担当経験が10数年であるが，その中でスカート製作の中の難しい箇所のひとつにファスナーが当たる。ファスナーつけは，対面授業の際には何度も質問を受けることが多く，段階見本を学生が何度も観察する姿が見られる。失敗すると再度取り組むことは可能ではあるが，非常に時間を要し，学生のやる気面にも大きな影響を与える作業である。そのため，未然に発見できるように，ファスナーにおいて，(1) 1本目縫製箇所のしつけ，(2) 1本目縫製箇所の本縫い，(3) 2本目縫製箇所のしつけ・本縫いと3段階に分けてclassroomに提出箇所を設け，要所で確認するように配慮した。図2は，見本として提示した段階見本となる写真である。これらと同じ状態の写真の提出を求めた。



(1) 1本目縫製箇所のしつけ



(2) 1本目縫製箇所の本縫い

(3) 2本目縫製箇所のしつけ・本縫い

図2　ファスナーつけの段階見本

6月20日の緊急事態宣言解除に伴い，6月21日から宣言解除となれば，本科目においては，6月24日から対面授業が再開できることになる。過年度の経験から，対面においても理解度が高くなく，動画での解説では理解が困難ではないかと思える，表布と裏布の「中とじ」の工程を対面授業で実施できるように計画し，「中とじ」以前の工程を6月17日までに設定した。

6月19日に発表された本学の方針では，対面授業の再開は6月28日であるとのことであり，授業の計画を再検討することとなった。「中とじ」を1週分遅らせること，2作目となる作品を当初の予定のワンピースからショートパンツに変更することを視野に入れ，アイテムの変更をするなら，「中とじ」は1週分見送ることができる等，様々な観点から検討を行った。しかしながら，対面授業が再開される以上，シラバスに記載したアイテムを作品とする必要性があること等からアイテム変更は行わず，当初の予定通りのワンピースを扱うこととした。その中で，より効率的に進める目的で，ダーツの位置[3)]を変え，作図及び縫製における簡便化に努めた。6月24日の授業内容として，ワンピースの縮尺製図を行い，スカートの「中とじ」は対面授業再開後に行うことも検討したが，順序性や縮尺製図に必要な道具類の観点から，適さないと判断し，「中とじ」を6月24日の授業課題とし，オンデマンド教材の作成を開始した。教材動画を作成する際に，動画の長さをおよそ20分以内にすることを念頭に置いて，これまで作成してきたが，「中とじ」においては，工程が複雑であることもあり，例外的に25分を超す動画である。

4．本科目に用いたオンデマンド教材

本科目のスカート製作の工程で学生に配信した教材動画は表2に示す20本である。内，グレー網掛けの2本は必要者（対面授業欠席或いは要補正）にのみ配信した。いずれもYouTube化して，それらのURLをclassroomにて通知した。令和2（2020）年度は，教材動画をclassroomに貼り付ける方法で配信したが，今（2021）年度は，視聴の利便性及びアナリティクスによる解析を目的として，YouTubeを用いた。これらの教材動画は全て，オンライン化が決定した後に急遽作成したものであるが，作成するにあたり配慮した点は次の通りである。

第一に，画像内で布の裏表が明確に見えること，糸の色は布に対して目立つ色とすることである。布を選定する際には，店頭において表裏の明確な布を数点選び，それらを同時に自身のスマートフォンのカメラ越しに観察し，最も表裏が分かり易いと感じた布を選定した。また，縫製する際の糸の色は，見本においては布に対して目立つ色糸を選定するのが好ましいが，これについても画像を通して判断した（図3）。この場合，黒色と白色のいずれも布に対して目立つため，見易い色であるが，どちらかというと若干黒色の方がよく見える（いずれも筆者の主観）ように感じたため，黒糸を用いて，この布の裏面からの縫製を行うことを決定した。同じ布の表面から縫製する際に用

表2　作成した教材動画

	内容	動画の長さ（mm.ss）
1	裁断・しるしつけ	11:47:00
2	ダーツの縫い方（しつけ）	10:03:00
3	仮縫い（しつけ）状態での着用	5:11:00
4	後ろ中心・右脇のしつけ	15:29:00
5	試着後の補正	6:45:00
6	裏布の裁断	11:46:00
7	裏布しるしつけ	8:20:00
8	裏布しつけ（後ろ中心、右脇、左脇）	20:40:00
9	ファスナーつけ準備（後ろ中心本縫い～アイロン）	4:54:00
10	ファスナーつけ１本目のしつけ	11:09:00
11	ファスナーつけ1本目の本縫い	5:18:00
12	ファスナーつけ２本目しつけ～本縫い	11:21:00
13	ダーツ本縫い～アイロン	3:57:00
14	脇本縫い	2:32:00
15	裏布裾の裁ち端の処理と奥まつり	6:52:00
16	裏布の脇本縫い、後ろ中心、裾三つ折り	7:26:00
17	中とじ	25:14:00
18	ベルト布の裁断・しるしつけ	10:18:00
19	ベルトつけ	14:43:00
20	星止め（ファスナーまわり）	2:22:00

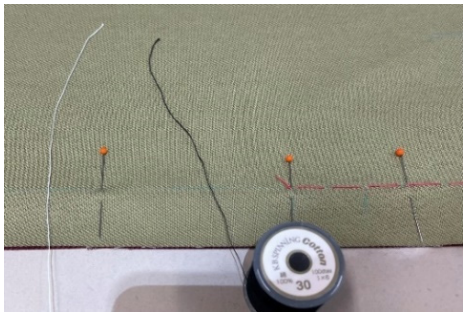
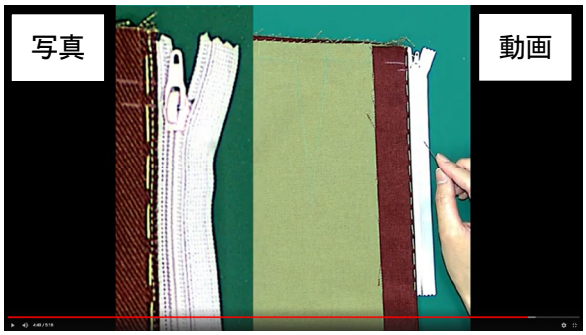


図3　糸色選びの方法

いる糸色についても同様の観察を行い，白糸を用いることを決定した。なお，糸の太さにおいては，50～60番手が縫製上，適する太さと言えるが，目立たせる意味で，ここでは30番手を用いた。

第二に，動画内に拡大写真を挿入することである。動画は一連の流れが動きを以て示される利点はあるが，拡大して細部を観察することには静止画と比較して向かないことや，画像が静止画よりも粗いと言え，細部の観察が必要な箇所には適宜，静止画で撮影した拡大写真を挿入した（図4）。(1)，(2) 共に，ピクチャーインピクチャーとした。それぞれの右側に示す画像が動画であり，左側に拡大写真を配置させている（画像中に示す「写真」，「「動画」の文字は，本稿での説明用に記載したものであり，学生に配信した教材動画にこれらの文字は記していない）。

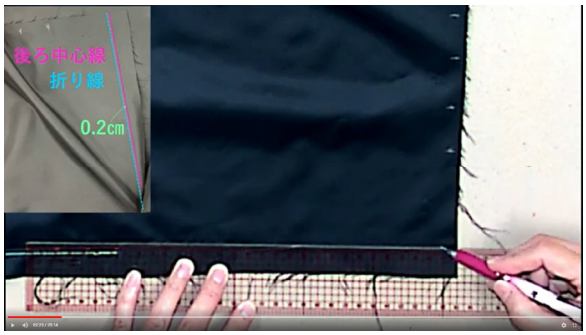


(1) ファスナーつけ本縫い（1本目縫製箇所）

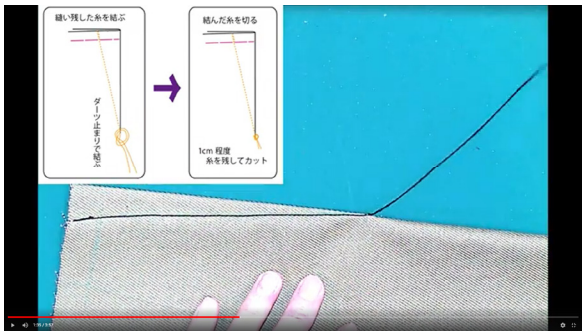
(2) 裏布の縫製

図4　拡大写真を挿入した教材動画の静止画像（YouTube）

第三に，布や道具類，音声のみでは伝わりにくいと感じる箇所には適宜，テキスト（図5（1））やイラスト（図5（2））を挿入した。動画の中では細いペンの先を用いて局部を指して解説しているが，それのみでは説明として不足すると考えるためである。



(1) 裏布の後ろ中心の折り線



(2) ダーツの本縫い

図5　テキスト，イラストを挿入した教材動画の静止画像（YouTube）

第四点目として，学生は見本と全く同じではないと不安になる傾向があるため，疑問に思いそうなことは注意書きとしてテキストを挿入した。図6（1）の工程では，段階的には仮縫いによる試着後であり，学生の作品においては，ダーツ・脇のしつけ縫いが残っている状態である。動画においては，平面の状態の布の方が見易いとの考えから，ダーツのしつけをしない状態で撮影したが，実際にはダーツ縫いの前後どちらでも可能な工程であり，何度か縫製したことのある者からすると「どちらでもかまわない」という箇所ではあるが，初めて縫製する者にすると疑問を抱くことが予測されるため，図6（1）に青文字で示すテキストを挿入した。また，図6（2）は糸色に対する注意書きである。見本

は見易いように目立つ色の糸を使用するが，同じようにしなければならないと理解する学生が想定できるため，この注意書きは全教材動画の各所に挿入した。

（1）後ろ中心の本縫い

（2）ファスナーつけ本縫い後の開閉確認

図6　注意文のテキストを挿入した教材動画の静止画像（YouTube）

５．教材動画の視聴状況

教材動画をYouTubeにアップロードした日から学期末までの視聴状況をYouTubeアナリティクスから抽出した。図7は，一部学生にのみ配信した2本の動画（表2グレー網掛け参照）を省く18本の動画別の一人当たりの視聴回数（全視聴回数/受講者数）であり，18本の視聴回数の平均は3.4回である。

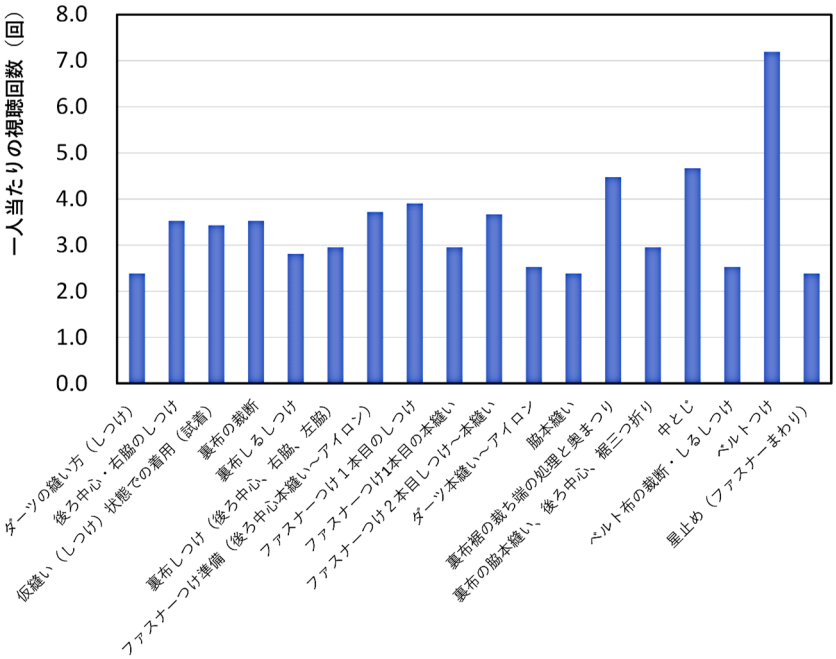


図7　18動画別の教材動画一人当たりの視聴回数

最も視聴回数の少ない動画でも2.0回以上であり，最も多いものでは，7.2回（ベルトつけ）である。筆者らは，これら18工程の中で，「ファスナーつけ」，「中とじ」と「ベルトつけ」が技術として難しいと判断しており，上述したように「中とじ」以降は対面授業で実施したい意向であった。率直な思いとして，「中とじ」においては，最大限理解できるよう考慮して作成した動画であるものの，仕上がりに対する不安は小さくはない心境であった。結果として，「中とじ」の視聴回数は4.7回であり，我々の予想通りに何度も視聴しているが，予想に反した結果が出来栄えである。大きな間違いをする学生は0名であり，9割

がきれいに仕上がっており，対面で説明していた過年度と比較して，完成度が高いとの結果（いずれも本科目の担当者である筆者主観）であった。これは他の工程においても同様のことが言えた。

「ファスナーつけ」はスカート製作の中で，難しい技術の工程であるが，「ファスナーつけ１本目のしつけ」3.9回，「ファスナーつけ1本目の本縫い」3.0回，「ファスナーつけ２本目しつけ～本縫い」3.7回との結果であり，ファスナーをつけるための準備の動画も合わせると4本に分割して解説したことによる効果ではないかと推察する。このように分割すると理解度が上がることが可能ではあるが，一方で細切れにした故にいずれかの動画を見落とす或いは視聴しないということも考えられ，ベターな方法を選択することは難しく，継続課題であると言える。

６．まとめ

1年前の令和2（2020）年度は，本科目で扱うアイテムを変更して，授業を遂行したが，今年度は様々な理由からアイテム変更を行わずに，スカート，ワンピースを教材として扱った。本科目の内容である被服構成学実習は，対面で実施することが当然との考えで運営してきた感があり，通信制の大学においてもスクーリングにより実施されている内容である。令和2（2020）年度は，それらのいわば常識を覆されたわけであるが，体験して感じることとして，デメリットばかりではないということである。一概に対面がよい，オンラインがよいということは言えないが，日々の授業内容に対する向き不向きはあるように感じる。また，対面授業を実施する際にもオンデマンド教材を補助教材として作成することも学生の理解度向上には有益と言えるだろう。

この2年間は，必要に迫られてのオンライン授業であったわけであるが，この経験を活かし，学生の理解度向上に貢献できる授業スタイルや教材準備をすることが今後の課題である。

参考文献

(1) 末弘由佳理，山本泉「オンライン授業による被服構成学実習の実践報告－短期大学部生活造形学科「アパレルコンストラクション実習Ⅰ」を事例として－」『武庫川女子大学 学校教育センター年報』第6号，2021，pp.207-218

(2) AXE YAMAZAKI，https://www.axeyamazaki.co.jp/(2021/8/2)

(3) 末弘由佳理，山本泉，中尾時枝「「被服構成学実習」授業カリキュラムの構築と実践－基礎縫いを中心に－」『武庫川女子大学 学校教育センター年報』第3号，2018，pp.165-176

【論説】

教職員の生徒指導研修《いじめ》について
－ある小学校の取り組みを通じて－

A report of the training of the student guidance about the bullying for teachers

濵﨑　伸樹*

HAMASAKI, Nobuki*

キーワード：生徒指導　　研修　　いじめ　　児童生徒指導研修ワークシート

１　はじめに

いわゆる「団塊の世代」の大量退職の時期を経て，学校教育現場は大幅に若返っている。平成 22 年，40%を超えていた 50 代以上の教員の割合は，令和 2 年度には 5.5%にまで減少した。令和の職員室でのボリュームゾーンは 20 代後半から 30 代前半の教員である。山手台小学校は若年化の傾向がさらに強く，70%の教員が 30 代以下である。学校現場の様々な経験の継承が途絶えている中，生徒指導のスキルの継承も例外ではない。ここでは，山手台小学校の生徒指導研修の在り方について報告する。

２　若手教員の実情について

文部科学省では「チーム学校」の名のもとに多様な人材で児童生徒を育てていく，という方針をとっている。しかし，小学校では教科担任制もまだまだ進まず，一人の担任が児童を朝から下校まで指導する体制が残っている。いわゆる「学級王国」の状態である。初任者ならともかく，3 年目にもなると「今更聞くのは恥ずかしい」という意識のせいか，問題を抱え込む傾向もみられる。日常の多忙さにかまけて細かい「報告・連絡・相談」もできないままに後手後手の対応になってしまい，生徒指導事象がにっちもさっちもいかなくなってしまうこともしばしばである。

３　生徒指導研修の狙い

今回の生徒指導研修は単に「生徒指導スキル」の伝達が目的ではない。若手の教員同士を「つなぐ」こと，そして「つながる安心」を感じてもらうことも大きな目的である。そのため，研修は講義形式ではなく，ワークショップ形式とし，事例も実際に起こった事件をもとにした。研修の成果を「目に見えるもの」にすることを目標として実施した。

４　研修の実際（後述の「児童生徒指導研修ワークシート」「児童生徒指導研修解答編」参照）

まず，教員一人一人にワークシートを配布し，「A 先生のまずかった言動」について線を引かせた。ここでは相談することなく個人で考えさせた。「実際にあった事象をモデルにしている。」と事前に説明したので，全員真剣に取り組んでいた。十分に個人で考える時間を与えた後は 4 人グループに分かれて意見を交流しあった。4 人の意見が合致した部分，一人だけが問題だと考えていた部分などが次第に明らかになっていく。「なぜこう思ったのか。」などの発言が自然と沸き上がり，どのグループも活発に意見交流を行っていた。次に各グループ「ここが一番まずかった」と思う点をまとめ，発表を

＊ 茨木市立山手台小学校校長

行った。一つの事象でも様々な見方ができること，それぞれ，生徒指導で大事にしている部分が明らかになる時間でもあった。最後に講師である校長から「解答編」を配布し，ポイントを説明した。

５　研修を終えて

研修に参加した若手教員は不適切な言動を多く見逃していた。しかし，そのことを話し合うことにより「自分だけではない」と思ったようである。また，いろんな見方ができる同僚に相談できる安心感も味わってくれたようである。この中で出てきた様々な不適切な言動は一人で問題に対応している時には往々にしてやってしまうことである。一人で抱え込まず，小さな事象もまず学年に報告，という意識が芽生えたように思う。本校は問題行動チャートをもとに組織だった生徒指導体制を作ってはいるが，まだまだ活用しきれていない実態がある。今回の研修が「生徒指導のチーム化」の一助になれば幸いである。

児童生徒指導研修ワークシート

《ケーススタディ》

＊A 先生は 6 年生の担任です。ある日、太郎さんの連絡帳に「次郎さんから暴力を振るわれているので、学校に行きづらい。」と書いてありました。早速 A 先生は太郎さんと次郎さんを会議室に呼び、事情を聞くことにしました。

A 先生「太郎さんの連絡帳に『次郎に暴力を振るわれている』と書いてあったけど、本当か？」
次　郎「・・・・」
A 先生「本当か！」
次　郎「1 回だけふざけてたたいたことがある。でも、遊びだったし、太郎もたたき返してきた。」
A 先生「太郎、本当か？」
次　郎「太郎、一緒に遊んだやんなぁ！」
太　郎「う、うん・・。」
A 先生「遊ぶのでも暴力はいかん。喧嘩両成敗でお互いに謝りなさい。」
次　郎「ごめんな。」太郎「ごめん・・・」

翌日から太郎さんは学校に来なくなりました。また、次郎さんの保護者から「うちの子は遊んでいただけなのに、いじめの加害者にされた！」と校長先生に電話が入りました…。

《ワーク》

①A 先生の「まずい点」に線を引き、番号をつけましょう。
②それぞれの番号について「どんな点がまずかったのか」を書き出しましょう。
③それぞれの番号について「じゃあ、どうすればよかったのか」について書き出してみましょう。
④グループ内で交流しましょう。

【記入スペース】

児童生徒指導研修解答編

＊A 先生は 6 年生の担任です。ある日、太郎さんの連絡帳に「次郎さんから暴力を振るわれているので、学校に行きづらい。」と書いてありました。早速 A 先生は太郎さんと次郎さんを会議室に呼び、事情を聞くことにしました。

A 先生「太郎さんの連絡帳に『次郎に暴力を振るわれている』と書いてあったけど、本当か？」

次　郎「・・・・」

A 先生「本当か！」

次　郎「1 回だけふざけてたたいたことがある。でも、遊びだったし、太郎もたたき返してきた。」

A 先生「太郎、本当か？」次郎「太郎、一緒に遊んだやんなぁ！」太郎「う、うん・・。」

A 先生「遊ぶのでも暴力はいかん。喧嘩両成敗でお互いに謝りなさい。」

次　郎「ごめんな。」

太　郎「ごめん…。」

翌日から太郎さんは学校に来なくなりました。また、次郎さんの保護者から「うちの子は遊んでいただけなのに、いじめの加害者にされた！」と校長先生に電話が入りました…。

①「早速」しなければいけないのは学年や管理職への報告。当事者に事情を聞く前に太郎さんからじっくりと話を聞く必要がある。日時、回数など具体的な証言を集めるのが原則。また、信頼できるクラスメートから二人の様子について聞き出しておくのも手。

②加害者と被害者を一緒に話を聞くのは最後の最後。両者に力関係がある場合、事実は出てこない。事実確認でも被害児童に安心感を与える手立てが大切。

③情報ソースをオープンにするのは絶対に NG。

④事実確認ができていない段階で「本当か？」と聞くのはこちらも事情を知らないことをさらけ出しているようなもの。「先生、どこまで知ってるんやろ…。」と思わせる話術が必要。
また、「本当か？！」という物言いは決めつけている、ということになる。次郎にとっては「僕の言い分を聞いてもらえず、決めつけられた。」ということになる。

⑤事実確認の中で言い訳や、事情を語らせてはいけない。事実ではなく、遊びか否かに論点が移ってはいけない。次郎に主導権を握られている。

⑥このような言い方をしたら、教師側が何もつかんでいないことを白状したようなもの。

⑦太郎に聞いているのに、次郎が話している。事情聴取でも指導でも不規則発言は許してはならない。教師側ではなく、完全に次郎がペースを握っている状態。

⑧事情も聞かず、確認もせず、いきなり指導に入っている。しかも、「両成敗」では太郎は絶対に納得できない。

⑨「お互いに」謝るのは両方に責任がある場合。太郎は「先生は僕の立場に立ってくれなかった…。」としか思わない。

⑩太郎が恐れているのは次郎の仕返しである。話の最後に安全を担保されていないので当然こうなる。

⑪次郎にとっても「A 先生に決めつけられた」という気持ちが大きいだろう。保護者への連絡も大切なポイントになる。

【論説】

教職員の生徒指導研修《しかり方》について
－ある小学校の取り組みを通じて－

A report of the training of the student guidance about “how to scold” the bullying for teachers

濵﨑　伸樹*

HAMASAKI, Nobuki*

キーワード：生徒指導　研修　しかり方　同僚性

１　はじめに

いわゆる「団塊の世代」の大量退職の影響で，大量採用の時期が続いている。職員室も大いに若返り，学校を動かす中心になっているのは 30 代の教員である。学校現場では毎年複数以上の教員が新規採用され，ミドルリーダーたちは彼らの育成も担わなければならない。山手台小学校でもその傾向は顕著で，本校が教員生活の始まり，つまり他校の経験がない教員が 40%以上を占めている。ここでは，山手台小学校の生徒指導研修の在り方について報告する。

２　若手教員の実情について

本校の若手の教員は総じて真面目である。話を聞いても学生時代，先生に怒られた経験はあまりない，と言う。また，大学の講義でも「生徒指導」に特化したものはなかった，と言う。（「児童理解という授業はありましたが。」と言っている。）そのせいか，若い教員は怒ることも怒られることも苦手な者が多い。アルバイト等の経験も少なく，彼らにとって怒られることなんて「他人事」である。怒られる側の気持ちがわからないままに児童を怒らなければいけない状況になると，加減がわからなかったり，効果がなかったりで自信を失うきっかけにもなる。児童を怒ったり指導する場面では一人でしなければならないことがほとんどなので，授業参観のようなわけにはいかない。小学校の教員に生徒指導の力をつけるのが困難なのはこのあたりに原因があるのではないか。

３　生徒指導研修の狙い

今回の生徒指導研修のテーマは「ロールプレイ」である。単に「生徒指導スキル」の伝達が目的ではない。「怒られる側」の気持ちになること，それを踏まえて「怒り方」を考えることが今回の研修の狙いである。そして，若手の教員同士で「気づき」を共有することで同僚性が高まることも期待して今回の研修を実施した。

４　研修の実際（「児童・生徒指導研修ワークシート」「生徒指導研修《解答編》」参照）

まず，教員同士でペアを組んでもらった。そして，片方の教員（A とする）にだけワークシートを配布し，枠線の中のセリフをパートナーの教員（B とする）に言ってもらった。この後，B の教員にもワークシートを配布し，「言われて嫌だったところ」について線を引かせた。A の教員は「ここがお

＊ 茨木市立山手台小学校校長

かしい」と思うところに線を引かせ，ペアでの交流を行った。その後は 4 人グループに分かれて意見を交流しあった。他の教員が生徒指導をしている現場をほとんど見たことがない若手の教員なので，様々な意見が出て，どのグループも活発に意見交流を行っていた。B 側の教員からは「頭ごなしに全否定された気分」や「何も自分の言い分は聞いてもらえなくて落ち込んだ」などの意見が出て，「怒られる側」の気持ちを追体験できたように思う。中でも「何を怒られているのかわからなくなった。」という意見は全員の共感を呼んでいた。最後に講師である校長から「解答編」を配布し，ポイントを説明した。

５　研修を終えて

研修に参加した若手教員からは「児童に伝えることを明確にするのは授業でも生徒指導でも同じ」という感想が出ていた。怒るのは児童の成長を促す「手段」である，という点を理解してくれたように思う。児童の成長という「目的」を達成するには，「怒る」より「叱る」という観点が必要である。また，常に冷静に対応しなければならない，という点も学べた研修であったように思う。この研修をきっかけに生徒指導の具体的な方法について職員室で話題に上ることが多くなったように思う。

児童・生徒指導研修ワークシート

《ケーススタディ》

＊花子さんから「太郎さんに嫌なことを言われる。学校に行きたくない。」という訴えがありました。
先生は太郎さんから話を聞くことになりました。

「花子さんから聞いたけど、どういうことなの？！花子さんの気持ちを考えたことがあるの？！あなた自身は今どんな気持ち？どうして言っちゃったの？あなたには前も言ったよね！何回言ったらわかるの！忘れ物も直っていないし、あなたのお母さんも何を考えているのか、先生、わかりません！あなたはダメな子です。」

太郎さんは学校に来なくなりました…。

《ワーク》

①この先生の「まずい点」に線を引き、番号をつけましょう。
②それぞれの番号について「どんな点がまずかったのか」を書き出しましょう。
③それぞれの番号について「じゃあ、どう言えばよかったか」について書き出しましょう。
④グループ内で交流しましょう。

【記入スペース】

生徒指導研修《解答編》

「花子さんから聞いたけど、どういうことなの？！花子さんの気持ちを考えたことがあるの？！
①　②　③
あなた自身は今どんな気持ち？どうして言っちゃったの？あなたには前も言ったよね！
④　⑤　⑥
何回言ったらわかるの！忘れ物も直っていないし、あなたのお母さんも何を考えているのか、
⑦　⑧　⑨
先生、わかりません！あなたはダメな子です。」
⑩　⑪

① いきなり情報ソースを知らせるのはNG。保護者や被害児童が一番恐れるのが「仕返し」。
② 抽象的な質問はNG。聞き取る際はこちらで５Ｗ１Ｈを把握したうえで行うのが原則。
③ 相手の気持ちを考えさせるのは事実確認の後。事実をしっかりと見つめたらおのずと相手のことを考え出すものです。ここで教師が焦ってはいけない。
④ 「今どんな気持ち？」と聞かれても、「教師に怒られてうっとうしい」しかないでしょう。ここも事実確認をしっかりとしてから、が原則です。
⑤ 質問の対象が今（現在）だったり過去（その時）になったりしたら、子どもは混乱します。動機を聞くときも事実確認をしっかりとした後、が原則です。
⑥ 何を言われたのか太郎さんはわかっているのでしょうか？具体的な内容を示すことが原則ですし、過去の指導を持ち出すのは「指導」の段階でなければなりません。
⑦ 何回、何を言われたのでしょうか？何を「わかる」のでしょうか？今回の事象に関係があるのでしょうか？こういった言い方は子どもを混乱させるだけです。
⑧ 話が変わっています。一つの事象で他の事や過去のことを持ち出しては、子どもの反省の気持ちを薄めるだけです。「１事１時」が原則です。
⑨ 自分がやったことで自分の親が責められることに子どもは我慢できません。「親の気持ちを考えろ。」はOKですが、「聞き取り」の段階ではダメでしょう。
⑩ こういった突き放した言い方はNGです。「見放された」と感じた子どもには教師の指導は入らなくなるものです。
⑪ 自分のやったことを怒られるのではなく、自分の人格すべてを否定されたら、子どもは心を閉ざしてしまいます。人格否定の言葉は絶対NGです！太郎さんがかわいそうです。

ケーススタディは極端な例ですが、事実確認の聞き取りの時に「指導」のニュアンスが入ってしまうのはよくあることです。「聞き取り」に「指導」が混在してしまうと、肝心の「指導」本番で子どもに話が入りにくくなってしまいます。「聞き取り」はクールに、「指導」は熱く、といったところでしょうか。それと教師の話を短くすることも「指導」のポイントの一つでしょう。

『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 7 号編集委員会
大倉健太郎（武庫川女子大学）
古波藏　香（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
藤本　勇二（武庫川女子大学）
伊藤　博章（武庫川女子大学）
久米裕紀子（武庫川女子大学）
楠山　　研（武庫川女子大学）
丸目　満弓（大阪城南女子短期大学）
松下　良平（武庫川女子大学）
中植　正剛（神戸親和女子大学）
中山大嘉俊（武庫川女子大学）
小野賢太郎（武庫川女子大学）
尾関　基行（武庫川女子大学）
高井　弘弥（武庫川女子大学）
和田垣　究（武庫川女子大学）
山本　　泉（武庫川女子大学）
吉井美奈子（武庫川女子大学）

英文校閲
日高　俊夫（武庫川女子大学）
西山　裕子（武庫川女子大学）

編集及び発行　武庫川女子大学　学校教育センター
〒663-8558　兵庫県西宮市池開町 6 番 46 号
発　行　日　2022 年　2 月 28 日
印　　刷　武庫川女子大学　ドキュメントセンター

Bulletin of School Education Center

Vol.7

2022

Mukogawa Women's University Research Center for
School Education and Childcare