ISSN 2435-340X

学校教育センター紀要

第 8 号

武庫川女子大学 学校教育センター

2023 年 2 月

目 次

論文

【原著論文】

童話「かぼちゃのつる」原作と道徳教科書各版の比較検証
　　井谷　信彦 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

行政による文化芸術に関するアウトリーチ事業の在り方
－西宮市及び堺市の事例から－
　　永島　茜 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

大阪府内公立中学校の「校則」に関する一考察
　　大津　尚志 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 29

漢字・食育融合教材の開発
―持続可能な学習機会の創出を目指して―
　　設樂　馨，吉井　美奈子，横路　三有紀 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 43

保育所・認定こども園での生活困難家庭への支援における保育者の姿勢
－保育者へのインタビューの分析を通して－
　　鶴　宏史，中谷　奈津子，木曽　陽子，吉田　直哉，関川　芳孝 ・・・・・・・・・・ 57

【研究報告】

大学3年生前期に開講される理科教育法とその他の教科科育法との連携
―学生アンケートと学習指導要領の分析から―
　　藤本　勇二，金子　健治 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 71

保育者の専門性を育む
―保育の質の向上をめざす研究の在り方を探る―
　　久米　裕紀子，遠藤　晶 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 85

「ウェルビーイング」の理念と教育的課題
―OECDの議論を中心として―
　　大倉　健太郎 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 92

被服製作に用いる教具に関する検討
－竹尺使用に着目して－
　　末弘　由佳理，吉井　美奈子，藤澤　泰行 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・102

産学連携によるソーシャルイノベーション人材教育の必要性
―経営学部産学連携プロジェクトを事例に―
　　谷口　浩二 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・110

二葉亭四迷の用いた漢字表記の副詞
―『浮雲』の用例から―
　　山口　豊 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・121

【実践報告】
武庫川女子大学における教育実習事前事後指導（中高）の実践報告
大山　正博，池田　容子，谷本　公子，中山　大嘉俊，濵﨑　伸樹，大和　一哉　・・131

ナラティブ・アプローチを取り入れたキャリア教育の可能性
－中学2年生の総合的な学習の時間の取り組みから－
新谷　龍太朗　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・140

【論説】
中学校教育実習の今日的課題と将来の展望
中野　貴　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・152

【報告】
2021年度武庫川女子大学学校教育センターシンポジウム
世界が注目する「全人教育」の潮流
－ホールチャイルドアプローチ－
古波蔵　香　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・157

【原著論文】

童話「かぼちゃのつる」原作と道徳教科書各版の比較検証

Comparative Study on 11 Different Editions of “A Squash Vine”

井谷　信彦*

ITANI, Nobuhiko*

要旨

本稿の課題は，道徳教材として広くもちいられている童話「かぼちゃのつる」の原作と道徳教科書掲載の各版を比較検証することをとおして，①原作および道徳教科書各版のあいだで本文にいかなる相違が見られるのかを明らかにすること，②各異版の改変が登場人物の印象や物語の読解にいかなる影響を及ぼすものであるのかを考察することにある。これにより各版のあいだには，主人公をあらわす主語の相違や，物語の冒頭と末尾にある太陽の描写の相違，主人公や他の生きものたちの言動の相違など，複数の重要な相違が存在することが証示される。加えてこれらの改変は，主人公の言動の背景の不明瞭化や，主人公の死を予感させる結末の回避，「わがまま」という道徳的主題の強調，制裁の理不尽さの緩和，登場人物の言動をめぐる省察の端緒の削減・創出など，この童話を道徳教材として読み解くさいに無視することのできない重要な影響を及ぼすものであることが明らかにされる。

キーワード：道徳教育　かぼちゃのつる　節度・節制　わがまま　多様な価値観

１．本稿の課題

本稿の課題は，道徳教材として広くもちいられている童話「かぼちゃのつる」の原作と道徳教科書掲載の各版を比較検証することをとおして，①原作および道徳教科書各版のあいだで本文にいかなる相違が見られるのかを明らかにすること，②各異版の改変が登場人物の印象や物語の読解にいかなる影響を及ぼすものであるのかを考察することにある。次節に見るように，「かぼちゃのつる」は半世紀以上にわたって道徳教育の教材として読み継がれてきた童話であり，小学校教員からも高い評価を与えられてきた作品である。しかし，道徳教科書への掲載にさいしては複数の厳しい批判も寄せられており，原作からの改変による読解への影響や，「わがままをしない」という規範の強要が問題視されている作品でもある。本稿が特に「かぼちゃのつる」を調査対象とする比較検証に取り組むのは以上の理由による。個々の異版に施された変更，削除，加筆などを見定めたうえでその影響を考察することによって，異なる複数の観点からこの教材を読み解き，「多様な価値観の存在を前提」(1)とする対話と協働に開かれた道徳授業を構想・実践するための，端緒が築かれるものと期待される。

２．童話「かぼちゃのつる」をめぐる従来の議論

「特別の教科　道徳」の教科書は８つの出版社から刊行されているが，童話「かぼちゃのつる」は８社すべての教科書に小学校１年次の教材として掲載されている。この童話の原作は 1954 年に刊行された雑誌『母の友』第 11 号所収の大蔵宏之「かぼちゃのつる」を初出とする。また，これに若干の変更を加えたものが佐藤義美（編）『日本イソップ：一年生』（1961 年）に集録されている。文部省の発行による『小学校道徳の指導資料（第３集）第１学年』（1966 年）は，この書籍版の挿絵をすべて変更したうえで道徳の授業の指導案を添えて掲載している(2)。これ以来，童話「かぼちゃのつる」は

＊ 教育学科准教授

半世紀以上の長きにわたって道徳教材として活用されてきたのである。

「かぼちゃのつる」雑誌版の概要は以下のとおりである。まぶしい朝日をあびたかぼちゃのつるは「ぐんぐんぐんぐん」と畑の外まで伸びていく。みつばちやちょうちょうに止められても，すいかに迷惑がられても，こいぬに咎められ踏みつけられても，おかまいなしである。だが，突然やってきた荷車に轢かれて寸断されたかぼちゃのつるは，「いたいよオ」と涙をこぼして泣く。以上のような物語全体の大枠は他の諸版にも引き継がれている。

この雑誌版の末尾には「主題」として「自分さえよければ他人はどうだっていいという人間がこの上ふえてはたまりません」との一文が加えられている。書籍版にも「わがままをしてはいけません」という導入文が添えられている。文部省版に「わがままや自分かってな行動を慎もうとする気持ちを育てる」という主題が掲げられているのもこれら 2 件の原作を典拠とするものと推察される(3)。現在の道徳教科書 8 件中 6 件にも，道徳科の内容項目「節度，節制」の説明にある「わがままをしない」や類似の文言が，この教材の主題として記載されている(4)。また，「わがままをしない」などの言葉が見られない他の 2 件にも「節度，節制」との関連は明示されている。なるほど，周囲の制止を聞かずに伸び続けたかぼちゃのつるが荷車に轢かれてしまうという結末は「わがままをしてはならない」という教訓を伝えているのだという見方には，一定の説得力が認められる。

東京学芸大学の調査（2012 年）によれば，小学校教員が「効果的である」と認めた道徳資料・教材のなかで，「かぼちゃのつる」は低学年向けの教材の第 2 位に挙げられている(5)。約半世紀前に刊行された短編童話が，数多くある道徳教材のなかで，現職の教員から特に高い支持をえているのである。現在全 8 社の道徳教科書にこの童話が掲載されている事実に照らしてみても，「かぼちゃのつる」の教材としての意義は年月を超えて高く評価されてきたことが窺える。

だがこの童話「かぼちゃのつる」の道徳教科書への掲載には厳しい批判も寄せられている。例えば元小学校教諭の西光美奈子は，集団にあわせることを過度に求められることで，クラスになじめない児童が疎外感を味わったり，自己主張ができなくなったりするのではないかとの懸念から，かぼちゃの行為を「わがまま」と決めつける教科書の構成に疑問を投げかけている(6)。また，教科書展示会の参加者の多くが「かぼちゃのつる」の結末への違和感を口にしていたという樋浦敬子の報告もある。報告のなかで紹介されているのは，「わがまま」な行動をとったかぼちゃがトラック（原作では荷車）に轢かれるという結末には「わがままをしたら罰を受けるのは当然」や「痛い思いをしたくなければわがままをするな」というメッセージが含まれており，これは恐怖によって児童の行動を縛りつける「暴力容認の話」だという意見である(7)。また国語科教育を専門とする須貝千里も，道徳教科書版の「かぼちゃのつる」においては「わがまま」を戒める徳目が絶対視され，主人公の「成長への願い」が見落とされているとして苦言を呈している(8)。日本学術会議の哲学・倫理・宗教教育分科会でも，主人公が成長を願うことを咎めたて「他者や社会のための自己犠牲を求める」かのような教材の事例として，「手品師」や「星野くんの二塁打」と並んで「かぼちゃのつる」が問題視されている(9)。

これに加えて樋浦の報告には，「かぼちゃのつる」が第二次世界大戦の終戦の日を描いた作品なのではないかという意見や，かぼちゃは「忠告を無視して戦線を拡張した戦前の日本」のことではないかという意見も紹介されている(10)。この童話は子どもの「わがまま」を戒める作品だという解釈は作意を捉え損ねているのではないかというのである。樋浦らが特に注目しているのは，学研版などの冒頭や末尾に見られる「ぎんぎらぎんぎら」という太陽の描写や，書籍版の挿絵に描かれた八の字の口髭，雑誌版の刊行が終戦記念日を翌月に控えた 7 月であること，表紙には原爆ドームの写真が掲載されており掲載記事にも戦争と平和に関する文章が複数見られること，1954 年は水爆実験による被爆事件

や自衛隊創設の年であること，人々の生活を見つめながら平和を訴えた大蔵宏之の作品『戦争っ子』などである。島村輝もまた雑誌版が刊行された年の社会状況に目を向けながら，かぼちゃは軍国主義日本の象徴であり，荷車は連合国の象徴であるとの解釈を提示している。樋浦による上述の着眼点に加えて島村が特に注目しているのは，『日本イソップ』の編者の佐藤義美に反戦・反核を訴える作品が多いこと，横暴な行いをしたもの（日本）がより激しい暴力（原子爆弾）によって制裁されるという太平洋戦争の顛末，プロレタリア歌人／詩人としての大蔵宏之の作風などである。こうした点を論拠として島村は，「かぼちゃのつる」を道徳教材として読むことは「作品に関わる文脈の改変」であり，これが小学校１年次のすべての教室で扱われることは「不適切」であると結論している(11)。

本稿の課題にとって特に重要なのは，雑誌版の冒頭と末尾に見られる「ギンギラギンギラ」という太陽の描写を忠実に再現している道徳教科書は学研版のみである，という島村の指摘である。雑誌版の冒頭は「あめ色のお日さまが，ギンギラギンギラまばゆい朝です」と始まっており，同じく末尾は「お日さまは，あいかわらずギンギラギンギラてりつけているだけでした」と結ばれている。島村の指摘にあるとおり，学研版以外の教科書ではこれが両方または片方削除されていたり，「ギンギラ」というオノマトペが省略されていたりする。島村によれば，童話の冒頭と末尾に置かれたまぶしい太陽の描写は作品の「枠」であり，暴力による制裁の「理不尽さを浮き彫りにする役割を果たしている」という。この「理不尽さ」を児童に突きつける覚悟を抜きにして，単に「わがままをしてはならない」と教えるための教材として「かぼちゃのつる」を使用することは，この作品の読解として「誤って」いるばかりでなく作者への「冒涜」でもあると彼は説く(12)。童話「かぼちゃのつる」の原作と教科書各版の違いおよびその含意を明らかにした島村の論考は，原作と各異版のあいだの差異が重要な意味をもちうることを示唆するものであり，本稿の課題の貴重な先駆にあたるといえる。

しかし，「かぼちゃのつる」をもちいた道徳の授業案が掲載された書籍や雑誌記事は複数見られるにもかかわらず，管見によるかぎり，「かぼちゃのつる」の原作および道徳教科書掲載の各版のあいだの差異を詳細に比較検証している論稿は見当たらない。以下の各節の議論によって明らかにされるように，この童話の雑誌版と，書籍版，文部省版，教科書版のあいだの相違・改変には，本文の読解に浅からぬ影響を与えるものが複数含まれている。「かぼちゃのつる」原作の雑誌版と書籍版のあいだで，また原作と文部省版のあいだで，さらに各出版社の道徳教科書版とのあいだで，いかなる変更，削除，加筆がおこなわれてきたのか，各異版に見られる改変は登場人物の印象や物語の含意にいかなる影響を与えるものであるのか。節を改めて詳しく検証していきたい。

３．調査：「かぼちゃのつる」各版の比較検証

3-1. 調査対象と調査項目

調査対象は，大蔵宏之原作の「かぼちゃのつる」雑誌版と，書籍版，文部省版，および現在の教科書教材として，あか図版，学研版，学図版，教出版，光文版，東書版，日文版，光村版，合計 10 件の異版である。8 件の教科書版には 2016 年度に検定を受けた旧版と，2018 年度に検定を受けた新版が存在している。旧版と新版のあいだでは，本文の前後に記載された主題や設問が変更されている場合が多いが，本文が大きく変更されている例は稀である。このため本稿は原則として 2018 年度検定の新版を調査対象としてもちい，旧版からの変更が問題となる場合にのみ相違に言及することにする。なお，教科書版 8 件のうち半数の 4 件では，登場人物の台詞がふきだしのなかに書かれており，地の文が大幅に省略された漫画のような構成となっている。これ以外の原作と異版にも各々異なる挿絵が添えられている。本稿の主題は「かぼちゃのつる」の本文であるが，挿絵・漫画の相違が本文の読解

と密接に関わっていると思われる箇所については，各版の挿絵・漫画も比較検証の対象とする。この点もふまえたうえで比較検証の調査項目には，原作および各異版のあいだで特に顕著な相違・改変が見られ，本文の読解に重要な影響を及ぼすと予想される点として，（1）主人公をあらわす主語，（2）主人公をあらわす挿絵・漫画，（3）太陽に関する描写，（4）他の生きものに関わる主人公の言動，（5）主人公に関わる他の生きものの言動の，計 5 項目を取りあげる。このほかにも，句読点の位置や，漢字・平仮名・片仮名，わかちがきの位置など，版ごとにいくつかの細かな相違点が見られるが，これらの点に関しては上記の調査項目に関連するかぎりで補足していくことにしたい。

3-2. 調査結果（1）主人公をあらわす主語

「かぼちゃのつる」の原作と道徳教科書各版を読み比べて最初に目を引かれるのは，おもな行為の主体（主人公）をあらわす主語が版によって異なっていることである。この相違を明らかにするために本調査はこの童話を 3 つの場面にわけて比較検証をおこなった。①物語の冒頭でかぼちゃのつるが畑の外へと伸びていく場面，②物語中盤で他の生きものたちとの交流が見られる場面，③物語の終盤でかぼちゃのつるが荷車（トラック・車）に轢かれてしまう場面の 3 つである。これら 3 つの場面について，つるが畑の外へと伸びていくときの主語は何か，他の生きものたちと会話をしているときの主語は何か，荷車（トラック・車）に轢かれて泣いているときの主語は何かを調べた（表 1）。

表 1　「かぼちゃのつる」各版・各場面の主人公をあらわす主語

	場面①：冒頭	場面②：中盤	場面③：終盤
雑誌版	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる
書籍版	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる
文部省版	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる
あか図版	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる
学研版	かぼちゃのつる	記載無※	記載無※
学図版	かぼちゃ	かぼちゃ	かぼちゃ
教出版	かぼちゃ	かぼちゃ	かぼちゃ
光文版	かぼちゃのつる	かぼちゃのつる	記載無※
東書版	かぼちゃのつる	記載無※	記載無※
日文版	かぼちゃのつる	かぼちゃ かぼちゃのつる	かぼちゃ
光村版	かぼちゃのつる	かぼちゃ かぼちゃのつる	かぼちゃ

※漫画形式のため主語をふくむ地の文が省略されている。

「かぼちゃのつる」雑誌版，書籍版，文部省版では，上記①②③の 3 つの場面いずれをとっても，行為の主体はかぼちゃのつるである。例えば，雑誌版の場面①は「かぼちゃばたけのかぼちゃのつるは，ぐんぐんぐんぐんのびていました」と描写されており，続いて「いっぽんのかぼちゃのつる」が「ぼく，こっちへのびよう」といって「はたけのそとへとのびて」いく。また場面②も，みつばちの忠告にたいする反論が「かぼちゃのつるは，そういってききません」と描写されているように，常に「かぼちゃのつる」を主語として書かれている。終盤の場面③も，「かぼちゃのつるは，ぽろぽろぽろぽろなみだをこぼして，なきました」と，やはり「かぼちゃのつる」を主語として描写されている。この点に関しては書籍版や文部省版も変更がない。現行の道徳の教科書のなかでは唯一あか図版だけが，場面①②③とも原作どおり「かぼちゃのつる」を主語としている。

これと最も明確な対照をなしているのが，場面①②③いずれも「かぼちゃ」を主語としている学図

版である。例えば，物語冒頭の場面①は「かぼちゃばたけのかぼちゃは，ぐんぐんぐんぐん，つるをはたけのそとにのばしていきました」と，かぼちゃを主語にして描写されている。場面②のみつばちへの反論も「かぼちゃはそういってききません」と描かれており，他の生きものとの会話の主体は常に「かぼちゃのつる」ではなく「かぼちゃ」とされている。場面③も「かぼちゃは，ぽろぽろなみだをこぼしました」と描かれており，かぼちゃを行為の主体とする描写が一貫している。

原作と学図版の折衷案とでもいえそうなのが日文版と光村版である。これらの 2 つの異版は，場面①を「かぼちゃのつる」を主語として，場面③を「かぼちゃ」を主語として書いている。また場面②のなかでは 2 つの主語が使いわけられている。他の生きものとの会話が「かぼちゃ」を主語として書かれているのにたいして，かぼちゃのつるがすいか畑に伸びていく箇所（光村版）や，すいかのつるの上を伸びていく箇所（日文版・光村版）では，「かぼちゃのつる」が主語とされている。光村版から例を引けば，「かぼちゃは，そういって，ききません」（みつばちとの会話）や，「かぼちゃのつるは，ぐんぐんすいかのつるのうえを，のびていきました」などの描写が見られる。なお，日文版の 2018 年度検定の新版で「かぼちゃ」を主語としている箇所のうち 2 箇所（場面②の会話）は，2016 年度検定の旧版で「かぼちゃのつる」を主語としていたのが変更された箇所である(13)。

漫画形式をとった学研版，教出版，光文版，東書版においては，主語をふくむ地の文が大幅に省略されている。学研版，光文版，東書版は，場面①の主語を「かぼちゃのつる」としている。教出版はこれを学図版とおなじく「かぼちゃ」としている。場面②に主語が示されているのは教出版と光文版のみである。教出版は，こいぬに踏まれた主人公の態度を「かぼちゃは，つるをこいぬにふまれても，へいきなかおをしています」と，「かぼちゃ」を主語にして描写している。他方の光文版は，かぼちゃのつるがすいか畑へと伸びていくようすを，「かぼちゃのつるは，みちをこえてすいかばたけにのびていきました」と，「かぼちゃのつる」を主語にして描写している。場面③の主語が明示されているのは教出版のみであり，泣いている主体は「かぼちゃ」として描写されている。とはいえもちろん，漫画という表現形式の特性上これだけで各版の主人公が特定されたと断言することはできない。

3-3. 調査結果（２）主人公をあらわす挿絵・漫画

このため次に本調査は，主人公をあらわす主語に関する調査を補うべく，主人公をあらわす挿絵・漫画の特徴について，原作と各異版の比較検証をおこなった。各版の挿絵・漫画について，いくつの場面に挿絵・漫画が掲載されているか，擬人化された主人公の顔はどこに描かれているか，漫画形式の主人公の台詞のふきだしはどこを起点としているかを調べた（表 2）。

本文中の主人公をあらわす主語を「かぼちゃ」に統一していた学図版と教出版はいうまでもなく，主語の多くが省略されていた学研版，光文版，東書版でも，擬人化された主人公の顔はかぼちゃの実に描かれている。また，主人公をあらわす主語が「かぼちゃのつる」に統一されている雑誌版，書籍版，あか図版でも，「かぼちゃ」と「かぼちゃのつる」の 2 つの主語が混在していた日文版と光村版でも，主人公の顔は場面に関わらずかぼちゃの実に描かれている。漫画形式をとった学研版，教出版，光文版，東書版では，主人公の台詞が書かれたふきだしは，常にかぼちゃの実を起点として描かれている。主人公の主語を「かぼちゃ」に統一している教出版だけでなく，場面①の「伸びていく」主体を「かぼちゃのつる」と書いている学研版や東書版も，場面①②で「かぼちゃのつる」を主語にしている光文版も，主人公の発話の起点はかぼちゃの実になっているのである。なお，唯一文部省版だけは他と異なり挿絵のなかに主人公の顔を描いていない。

表 2　「かぼちゃのつる」各版の主人公をあらわす挿絵・漫画

	描かれている場面数	主人公の顔	ふきだしの起点
雑誌版	1	かぼちゃの実	掲載無
書籍版	5	かぼちゃの実	掲載無
文部省版	5	掲載無	掲載無
あか図版	4※	かぼちゃの実	掲載無
学研版	5	かぼちゃの実	かぼちゃの実
学図版	4	かぼちゃの実	掲載無
教出版	6	かぼちゃの実	かぼちゃの実
光文版	3	かぼちゃの実	かぼちゃの実
東書版	6	かぼちゃの実	かぼちゃの実
日文版	4	かぼちゃの実	掲載無
光村版	3	かぼちゃの実	掲載無

※ページの上下を別々の挿絵と捉えれば 6 場面

道徳教科書版の全 8 件において，かぼちゃの実の挿絵・漫画は明確な表情をもって描かれており，両目，口，まゆ，輪郭などの変化によって場面ごとに種々の感情が表現されている。雑誌版の挿絵はかぼちゃ（実とつる）とすいかとこいぬの三者を描いた 1 点だけであるが，目鼻を描かれたかぼちゃの実とすいかの実にはやはり明確な表情を読みとることができる。ただ，いずれの場合もかぼちゃの年齢を絵柄から判断することはできない。書籍版の最初のページに描かれたかぼちゃの実の挿絵は，吊りあがっているようにも見える小さな両目とまゆに，ごつごつとした鼻，八の字の口髭，への字の口元が描かれており，他の版と比べて大人びた厳めしい表情になっている。

3-4. 調査結果（3）太陽に関する描写

続いて，樋浦敬子や島村輝が注目していた太陽の描写について原作と各異版の異同を確認しよう。童話「かぼちゃのつる」原作の冒頭と末尾には，「ギンギラギンギラ」照りつけている太陽の描写が見られた。原作と各異版における太陽の描写の有無を整理したのが表 3 である。

表 3　「かぼちゃのつる」各版における太陽の描写の有無

	本文（冒頭）	本文（末尾）	挿絵・漫画
雑誌版	○	○	×
書籍版	○	○	×
文部省版	○	○	○
あか図版	○	×	○
学研版	○	○	○
学図版	×	×	×
教出版	×	×	×
光文版	×	×	×
東書版	×	×	×
日文版	×	×	×
光村版	○	×	×

「かぼちゃのつる」雑誌版の冒頭は「あめ色のお日さまが，ギンギラギンギラまばゆい朝です」と始まる。この「まばゆい」を「まぶしい」に替えたうえで，漢字・仮名・句読点など若干の変更を加えたものが，書籍版や，文部省版，あか図版にも引き継がれている。学研版ではここからさらに太陽の特徴である「あめ色の」が省略されている。光村版は「おひさまが，まぶしいあさです」とかなりシンプルな叙述になっている。これら以外の学図版，教出版，光文版，東書版，日文版の 5 件では，

物語冒頭の太陽に関する記述は完全に削除されている。

雑誌版の末尾は「でも，お日さまは，あいかわらずギンギラギンギラてりつけているだけでした」と結ばれている。書籍版と文部省版は「でも」を省いて「ギンギラギンギラ」を平仮名にしたうえ，「てりつけているだけでした」を「てりつけていました」に改変している。現在の道徳の教科書では唯一学研版だけが（「日」を平仮名にしたうえで）書籍版や文部省版と同様の叙述を残している。冒頭に太陽に関する叙述が見られたあか図版や光村版も，学図版，教出版，光文版，東書版，日文版も，末尾の文章には太陽に関する描写は見られない。

挿絵に太陽が描かれているのは文部省版，あか図版，学研版の 3 件である。文部省版では 5 枚ある挿絵のうち場面②2 枚と場面③1 枚の計 3 枚に太陽が描かれている。あか図版では，かぼちゃが道路へつるを伸ばそうとしている場面と，すいかから苦情をいわれている場面に，太陽が描かれている。後者が場面②の挿絵であることは明らかである。だが前者は，本文を挟んでページの上部にみつばちも描かれているため，これが場面①なのか場面②なのか定かではない。かぼちゃの視線は道路に向けられており，みつばちと会話をしているようすではないため，本調査はこれを場面①と捉えておく。これら 3 件以外の挿絵・漫画には，たとえ空の描写があっても，太陽は描かれていない。

本文と挿絵・漫画を総合してみると，本文と挿絵・漫画ともに太陽の描写をふくむのは文部省版，あか図版，学研版である。雑誌版，書籍版，光村版は本文にのみ太陽に関する描写が見られる。挿絵・漫画だけに太陽の描写がふくまれる版はない。また学図版，教出版，光文版，東書版，日文版では，本文と挿絵・漫画いずれにも太陽に関する描写が見られない。

3-5. 調査結果（４）他の生きものに関わる主人公の言動

次に，他の生きものにたいする主人公の言動が原作と各異版でどのように異なるのかを見ていく。本調査は場面②のなかで特に各版の相違が顕著な 4 つの言動について比較検証をおこなった。他の生きものたちから呼びかけられたさいの返事の有無と，「道をふさいでしまうんだ」という台詞の有無，すいか畑のどこを通って伸びていくか，および，こいぬの忠告に反論するときの表情の 4 つである。これらの言動について原作と各異版の異同を整理したものが表 4 である。

雑誌版，書籍版，文部省版では，他の生きものから「かぼちゃさん，かぼちゃさん」のように呼びかけられたさいに，「なんだい，〇〇さん」と答える主人公のようすが描かれている。相手がこいぬの場合のみ呼称が互いに「〇〇くん」とされている。この返答は現在の道徳の教科書ではすべての版で削除されている。主人公の「ぼく，道をふさいでしまうんだ」という台詞は，雑誌版，書籍版，文部省版の，みつばちとの会話に見られるものである。みつばちからの「そこは人のとおる道ですよ」という忠告にたいして，主人公は「そんなことかまうものか」と突っぱね「道をふさいでしまうんだ」と返すのである。前者の「かまうものか」あるいは「かまうもんか」という台詞は現在の道徳教科書のすべての版に残されている。ところが，後者の「道をふさいでしまうんだ」という台詞を見ることができるのは唯一光文版のみである。

雑誌版，書籍版，文部省版は，かぼちゃのつるがすいか畑へと伸びていくようすを，「すいかのつるの上を，へいきなかおでのびていきました」と描写している。現在の道徳の教科書のなかでは日文版と光村版がこの描写を引き継いでいるが，いずれも「へいきなかおで」という説明は省略している。代わりに光村版には原作にはなかった「ぐんぐん」という副詞が加えられている。道徳教科書の他の異版の本文には，かぼちゃのつるがすいか畑のどこを通っていったのか，明確な記述は見られない。だが挿絵・漫画に目を向けてみると，あか図版と東書版ではすいかの実の上を，学研版ではすいかの

つるの上を，学図版ではすいかの実を押しのけながら，教出版と光文版ではすいかの実に向かって，かぼちゃのつるが伸びているのを確認できる。いずれの版も，「はいらないで」と頼んでいるすいかの言葉に耳を貸さずに，かぼちゃのつるがすいか畑に侵入していく点は変わらない。

表 4　「かぼちゃのつる」各版の他の生きものにたいする主人公の言動

	他の生きものからの呼びかけへの返事	「道をふさいでしまう」という台詞	すいか畑のどこを通って伸びていくか	こいぬの忠告に反論するときの表情
雑誌版	○	○	すいかのつるの上	いじわるそうに
書籍版	○	○	すいかのつるの上	いじわるそうに
文部省版	○	○	すいかのつるの上	いじわるそうに
あか図版	×	×	すいかの実の上※	いじわるそうに
学研版	×	×	すいかのつるの上※	吊りあがったまゆ※ 歯を閉じて笑う口元※
学図版	×	×	すいかを押しのけて※	いばって
教出版	×	×	すいかに向かって※	吊りあがったまゆ※ 縦長の楕円形の口元※
光文版	×	○	すいかに向かって※	吊りあがったまゆ※ 口角のあがった口元※
東書版	×	×	すいかの実の上※	吊りあがった両目※ 横長の瓢箪型の口元※
日文版	×	×	すいかのつるの上	いじわるそうに
光村版	×	×	すいかのつるの上	吊りあがったまゆ※ への字に曲げた口元※

※本文には描写がないため挿絵・漫画によって判断。

また，こいぬの忠告に反論するさいの主人公の表情に関しては，雑誌版，書籍版，文部省版では，「いじわるそうに」と描写されている。現在の道徳の教科書のなかでは，あか図版と日文版がこれをそのまま踏襲しており，学図版はこれを「いばって」に改変している。教科書の他の版はこの箇所の主人公の表情に言及していないが，挿絵・漫画に目を向けてみると，「いじわる」または「傲慢」とも受け取れるような表情を見てとることができる。いずれの異版においても，「いじわるそうに」という原作の趣旨が，大なり小なり引き継がれているように見受けられる。

3-6. 調査結果（５）主人公に関わる他の生きものの言動

最後に，主人公にたいする他の生きものたちの言動について原作と各異版の異同を明らかにする。本調査が注目したのは，「かぼちゃさん」という呼びかけの有無，かぼちゃ畑の横の「みち」を通るのは誰か，主人公から反論を受けた他の生きものたちの感情や言動の描写，かぼちゃのつるがこいぬに踏まれる描写の有無の 4 つの点である。これら他の生きものたちの言動に関する描写に顕著な相違の見られる諸点について比較検証をおこなった結果を整理したのが表 5 である。

「かぼちゃのつる」雑誌版，書籍版，文部省版には，他の生きものたちが主人公に話しかけるさいに，「かぼちゃさん，かぼちゃさん」と二度呼びかける台詞が見られる。こいぬからの呼びかけだけは「かぼちゃくん，かぼちゃくん」になっている。現在の道徳の教科書のなかでこれを踏襲しているのは光村版だけである。学研版と教出版は各々の呼びかけを「かぼちゃさん」の一度に省略している。日文版ではこいぬだけが「かぼちゃくん，かぼちゃくん」と呼びかけており，他の生きものからの呼びかけは削除されている。あか図版，学図版，東書版においては，「かぼちゃさん」と一度呼びかける生きものと，一度も呼びかけずに忠告や苦情をいう生きものが見られる。光文版においてはすべての生きものからの呼びかけが削除されている。

表５　「かぼちゃのつる」各版における他の生きものたちの言動

	主人公への呼びかけ	「道」を通るのは誰か	主人公の反論への反応	かぼちゃのつるを踏む
雑誌版	各２回	人と犬	○（全員）	○
書籍版	各２回	人と犬	○（全員）	○
文部省版	各２回	人と犬	○（全員）	○
あか図版	１回または×	人と犬	○（こいぬ）	×
学研版	各１回	人・みんな	×	×
学図版	１回または×	人・みんな	×	×
教出版	各１回	みんな	○（こいぬ）	○
光文版	×	人と犬	×	×
東書版	１回または×	人・みんな	×	×
日文版	２回または×	人・みんな	×	×
光村版	各２回	みんな	○（こいぬ）	○

雑誌版，書籍版，文部省版のなかで，かぼちゃ畑の横の「みち」を誰が通るのかに言及しているのは，みつばちとこいぬである。書籍版から引けば，みつばちは「そこは人のとおるみちですよ」と告げ，こいぬは「ここはぼくや人のとおるみちだよ」と苦言を呈している。現在の道徳の教科書をみるとあか図版と光文版がこれを踏襲している。これにたいして教出版と光村版はこの道路を「みんながとおるみち」としている。教出版ではこいぬが，光村版ではみつばちとこいぬが，主人公に「ここはみんながとおるみちですよ」のように忠告している。学研版，学図版，東書版，日文版においては，「ひと」の道路であるという説明と「みんな」の道路であるという説明の両方が見られる。これら 4 件いずれも，みつばちが「ひと」の道であると告げ，こいぬが「みんな」の道であると伝えている。雑誌版，書籍版，文部省版，あか図版，光文版においては，「ぼくや人のとおるみち」というこいぬの台詞から，「人」は人間（ヒト）という種を指していることが推察される。しかし，学研版，学図版，東書版，日文版では，「ひと」が人間（ヒト）という種を指しているのか，主人公以外の他人あるいは「みんな」を指しているのか，本文から断定することはできない。

雑誌版の原作には，主人公からの反論あるいは抵抗にたいする他の生きものたちの感情や言動が，丁寧に描写されている。みつばちは「かなしそうなかおをして」向こうへ飛んでいき，ちょうちょうは「くやしそうなかおをして」すいか畑へ飛んでいき，すいかは「かなしそう」に「らんぼうしないでくださいよ」と頼み，こいぬは「おこって」かぼちゃのつるを踏みつけ，主人公が平然としていると「あきらめて」去ってしまう。書籍版および文部省版においては，みつばちとちょうちょの感情の描写が省略されているが，他の点については雑誌版の叙述が踏襲されている。現在の道徳教科書版のなかでは，他の生きものたちの感情や反応は，大幅に削除されている。あか図版，教出版，光村版には，主人公の反論を受けたこいぬの感情と言動が記されているが，他の生きものたちに関して本文には何も書かれていない。学研版，学図版，光文版，東書版，日文版を見ると，主人公から反論された他の生きものたちの感情や言動はすべて削除されている。

上述のように，主人公からの反論にたいする他の生きものたちの感情や言動の１つとして，雑誌版，書籍版，文部省版には，こいぬが「おこって」かぼちゃのつるを踏みつけるという描写が見られる。現在の道徳の教科書のうち教出版と光村版はこれを踏襲している。ただいずれの版も，雑誌版，書籍版，文部省版に見られる「なんだと。おとなしくいえばいいきになって，なんてことをいうんだ」というこいぬの台詞は省略している。あか図版には「子犬はあきらめてむこうへいってしまいました」という原作の叙述は引き継がれているが，子犬がかぼちゃのつるを踏みつける描写は見あたらない。学研版，学図版，光文版，東書版，日文版においては，こいぬがかぼちゃのつるを踏みつける描写も，あきらめて去ってしまう描写も，いずれも削除されており挿絵・漫画にも見られない。

４．考察：「かぼちゃのつる」改変の影響

4-1. 考察（１）主人公の改変

童話「かぼちゃのつる」のおもな行為の主体（主人公）をあらわす主語は，雑誌版と書籍版の原作においては「かぼちゃのつる」に統一されているのにたいして，道徳教材として刊行された各異版のあいだでは「かぼちゃ」を主語としているものが複数見られた。あか図版や学図版や教出版のように主人公をあらわす主語が一貫している版もあれば，日文版や光村版のように「かぼちゃ」という主語と「かぼちゃのつる」という主語が混在している版も見られた。また，挿絵・漫画に目を向けると，文部省版をのぞいては原作も教科書版もすべての版で，かぼちゃの実に主人公の顔が描かれており，漫画形式をとった４つの版では主人公の台詞のふきだしもかぼちゃの実を起点としていた。日文版には旧版と新版で主語が変更されている箇所も見られた。文部省版と教科書の各版（いずれも旧版）を読み比べた上原秀一は，「かぼちゃの意識は，つるに有るのか，実に有るのか」判然としないと指摘している(14)。加えていえば，主語の「かぼちゃ」が「かぼちゃの実」を指しているのか，実も葉もつるもふくめた「かぼちゃの全体」を指しているのか，という点も不明瞭である。

原作の「かぼちゃのつる」という主語が複数の道徳教科書版で「かぼちゃ」に変更されたことは，この童話の与える印象や読解に大小の影響を与えていることが推察される。第一に，雑誌版や書籍版には，かぼちゃのつるが「へいきなかお」をする描写や「なみだをこぼして」泣く描写などがあるにもかかわらず，挿絵の主人公の顔はかぼちゃの実に描かれているという不整合が見られた。学図版，教出版，日文版，光村版などに見られる主語の変更は，本文と挿絵のあいだのこの不整合性を，解消または緩和する働きがあると考えられる。文部省版の挿絵に主人公の顔が描かれていないのも，原作に見られる不整合性を解消するためであったかもしれない(15)。学研版，光文版，東書版は，漫画形式によって「へいきなかお」や「なみだをこぼして」の主体がかぼちゃの実であることを示しているが，主人公の主語を「かぼちゃのつる」としている点で原作の不整合を引き継いでいる。とはいえ，漫画のなかでは常にかぼちゃの実が喋ったり，他の生きものから話しかけられたり，表情を変えたりしているので，実のほうが行為の主体であるという印象を与える構図となっている。

この主人公をあらわす主語の変更にはもうひとつ非常に重要な影響が認められる。かぼちゃのつるは物語終盤に荷車（トラック・車）の車輪に轢き裂かれてしまう。このとき轢かれて泣いている主体がかぼちゃのつるである場合，裂かれたつるはやがて干乾びてしまうほかないのだから，この場面は主人公の死を予感させる厳酷な結末となる。これにたいして，泣いている主体がかぼちゃの実である場合には，伸ばしたつるが失われたことは痛手に違いないが，主人公は健在であり生長を続けることができる。読者が自分を重ねて読んできた主人公が轢き裂かれて死んでしまうという結末と，怪我を負って泣きながらも生き続けるという結末とでは，読者によって体験される出来事の強度が大きく変わってくる。雑誌版や書籍版の原作はこの場面の主語を「かぼちゃのつる」としており，挿絵もないか（雑誌版）あってもかぼちゃの実が描かれていない（書籍版）ため，主人公が荷車に轢き裂かれるという強い衝撃を与える結末となっている。現在の道徳教科書の主人公の主語，挿絵，漫画に目を向けてみると，この最後の場面においては，あか図版以外のすべての版で，かぼちゃの実が泣いている主体であることが明示されている。あか図版だけは本文の主語を「かぼちゃのつる」としているが，挿絵にはかぼちゃの実が泣いているようすが描かれている。これらの改変によって現在の道徳教科書各版は，かぼちゃのつるがトラックや車によって轢き裂かれるという場面を描きながらも，主人公が死んでしまうという最悪の結末を回避あるいは緩和しているのである。

4-2. 考察（２）太陽の描写の改変

「かぼちゃのつる」原作の冒頭と末尾には「ギンギラ」照りつける太陽の描写が見られた。島村輝はこの太陽の描写を暴力による制裁の「理不尽さ」を浮き彫りにする「枠」として捉えていた。この童話を太平洋戦争の比喩とする解釈の是非に関しては判断を保留するとしても,「わがまま」を貫いたかぼちゃのつるが荷車に轢き裂かれるという結末が，罪と罰の不均衡を感じさせるものであることは確かである。だが，なぜ童話の最初と最後に置かれた太陽の描写が暴力による制裁の「理不尽さ」を浮かびあがらせる働きをもちうるのか，あるいは，太陽の描写と「理不尽さ」とのあいだにいかなる関連が認められるのかという点に関しては説明されていない。このため，現在の道徳教科書の多くの版において太陽の描写が削除されたことによる影響も十全に考察されているとは言いがたい。

太陽の描写と「理不尽さ」の関連を明らかにするためには，この太陽がかぼちゃのつるの生と死に深く関与している存在であるという事実を，丁寧に省みることから始めなければならない。須貝千里は,「かぼちゃのつる」原作冒頭の太陽の描写を生命の誕生の「場」として捉え，この描写に主人公の「成長への願い」を読みとっている(16)。太陽から届けられる光と熱のエネルギーは地球上のあらゆる生命活動の源である。「ギンギラ」とまぶしく輝く太陽に照らされて「のびたい」と願い,「ぐんぐん」伸びてゆくことは，かぼちゃのつるにとって極めて自然な営みであるといえる。なるほど，自分の畑の境界を越えて道路や他の畑にまで伸びていったことは，かぼちゃのつるの「わがまま」であったといえるかもしれない。だが，仮に太陽が「ギンギラ」と強く照りつけている朝でなければ，かぼちゃのつるも「ぐんぐん」と伸びてゆくことはなかったはずである。ところが，朝日に照らされて奔放に伸び育っていったかぼちゃのつるは，警告も弁解の余地も与えられないまま，突如として荷車の車輪に轢かれて寸断されてしまう。轢き裂かれたかぼちゃのつるは，相変わらず「ギンギラ」と容赦なく照りつける太陽を浴びて，遠からず枯れて朽ちてしまうだろう。あらゆる生命活動の源としての太陽がここでは一転主人公の死を予感させる存在となっている。童話「かぼちゃのつる」の最初と最後で対をなしている太陽の描写は，かぼちゃのつるが「のびたい」と願い伸びずにはいられなかった背景と，荷車に轢き裂かれたすえに干乾びて死んでしまう運命を読者に告げ知らせている。このように読み解いてみるとたしかに，かぼちゃのつるという一個の生命体が自己の生長を願い，生きて，死んでいくことに関わる不思議さと理不尽さが，太陽の描写によって鮮明な輪郭を与えられているのを見ることができる。尽きることなく拒むことを許さない太陽からの贈与と，朽ちてゆくものにも容赦なく照りつける陽光の厳酷さは，あらゆる道徳規範の基底をなしている生と死の象徴である。

だが,「かぼちゃのつる」原作の冒頭と末尾に置かれた太陽の描写は，現在の道徳教科書の多くの版において削除，省略，改変されていた。物語冒頭の太陽の描写を削除することは，かぼちゃのつるが「のびたい」と願い伸びずにはいられなかった背景の説明を削除することであり，かぼちゃのつるの「わがまま」あるいは自分勝手な言動を強調することに繋がる。また，物語末尾にあった太陽の描写を削除することは，主人公の死を予感させる厳酷な結末を削除することであり，罪と罰のあいだの不均衡が完全に解消されるわけではないにしても，暴力による制裁の理不尽な印象を低減させることに繋がる。したがって，原作の最初と最後に見られた太陽の描写のいずれかまたは両方を削除することは，かぼちゃのつるが伸びていった背景や死を予感させる結末を削除することで，道徳教材としての「わがままをしない」という主題を明確にすることに繋がると考えられる。逆にいえばこのことは，かぼちゃのつるはなぜ畑の外にまで伸びていったのかという問題や，荷車やトラックに轢き裂かれるという結末を自業自得といって済ませてよいのかという問題を，本文にもとづいて問い深めるための端緒が削減されるということでもある。

4-3. 考察（３）登場人物の言動の改変

「かぼちゃのつる」雑誌版，書籍版，文部省版には，他の生きものたちとかぼちゃのつるの交流の最初に，他の生きものからの「かぼちゃさん，かぼちゃさん」という呼びかけと，かぼちゃのつるの「なんだい，〇〇さん」という返答が見られた。だが現在の道徳教科書を見ると，他の生きものからの呼びかけは光村版以外のあらゆる版で削除あるいは一度に省略されており，かぼちゃのつるからの返答はすべての版において削除されていた。「かぼちゃさん」という呼びかけに「なんだい」と答えるやりとりは，「わがままをしない」という単元の主題に照らしてみれば，核心から外れた些末なことに思われるかもしれない。とはいえ，話しかけられるたび律儀に「なんだい」と答えるかぼちゃのつるの台詞には，かぼちゃのつるが他の生きものたちの言葉に耳を傾ける姿勢が現われていると見れば，これに重要な含意を認めることもできるだろう。「なんだい，〇〇さん」という返答が削除された道徳教科書の各版は，主人公が他の生きものたちの忠告に耳を貸そうとしないだけでなく，最初から何を言われても聞く耳をもたないような印象を与える。「かぼちゃさん」という呼びかけと「なんだい」という返答は，これに続く会話が異なれば違う結末もありえたのではないかと想像させる，対話を基盤とした問題解決のための重要な端緒を示している。

主人公からの反論を受けた他の生きものたちの感情や言動の描写についても同様のことがいえる。悲しそうに去っていくみつばちや，悔しそうに飛んでいくちょうちょ，「らんぼうしないでください」と哀願するすいか，怒ってつるを踏みつけるこいぬらの言動は，忠告にまったく耳を貸そうとしないかぼちゃのつるの態度や，対話を諦めたり暴力に訴えたりする他の生きものたちの姿勢を，丁寧に問いなおすための重要な出発点となるだろう。これらの描写が削除された教科書の各版では，主人公の抵抗を受けて他の生きものがいかなる感情を抱きいかなる行動をとったのか，主人公をふくめた登場人物の言動をめぐる省察の出発点は，読者の想像にもとづく理解に委ねられることになる。

原作に見られる「ぼく，道をふさいでしまうんだ」というかぼちゃのつるの台詞や，あえてすいかのつるの上をとおって伸びていくという行動，さらには「またいでとおればいいじゃないか」というときの「いじわるそう」な表情も，かぼちゃのつるの言動を省みるうえで重要な描写である。これらの場面には「わがまま」というよりむしろ「いじわる」なかぼちゃのつるの姿が描写されているようにも思われる。かぼちゃのつるがすいかの上をとおって伸びていく描写や，こいぬに反論するときの「いじわる」または「傲慢」ともとれる表情は，現在も多くの道徳教科書で踏襲されていた。これを「わがまま」の延長と捉えることができるか否かは意見のわかれるところだろう。これにたいして，「ぼく，道をふさいでしまうんだ」という台詞は光文版をのぞくすべての教科書で削除されていた。「道をこえていくんだ」や「道いっぱいひろがるんだ」ではなく「道をふさいでしまうんだ」という台詞には，単純に「のびたい」という欲求とは異なる意識が読みとれる。みつばちに向けられたこの台詞の削除には，主人公の言動から「わがまま」以外の要素を取りのぞいて，「わがままをしない」という主題を明確にする働きがあると考えられる(17)。

最後に，かぼちゃ畑の横をとおる「みち」は誰のための道路なのかという問題に関して，雑誌版，書籍版，文部省版，あか図版，光文版は，これを人間や犬のための道路であるとしていた。みつばちやこいぬの台詞からは，この「みち」は特定の生きものが通るための道路であり，かぼちゃのつるはこの道路を通ってはいけない，あるいは，邪魔になるから引き返すべきだという含意が読みとれる。また，「人のとおるみち」と繰り返されていることは，後に荷車やトラックなどが通りかかる伏線にもなっている。ただ，この道路をまたぐと荷車やトラックなどに轢かれてしまうという危険性に関しては，他の生きものたちはいっさい言及していない。他方，学研版，学図版，教出版，東書版，日文版，

光村版は，この道路に関する台詞を「みんながとおるみち」のように改変していた。この「みんなが」を字義どおりに「だれもが」という意味に理解してよいとすれば，かぼちゃのつるがこの「みんな」から排除されているのはなぜか，という疑問が生まれる。学研版，学図版，教出版，東書版，日文版のこいぬは，「こまるよ」や「とおりにくいよ」と言って主人公を咎めている。だが，この道路が文字どおり「みんなのみち」であるとすれば，かぼちゃのつるが通ることを頭ごなしに拒絶するこいぬの態度こそ，自分勝手な不寛容であるという見方もできるだろう。かぼちゃ畑の隣の「みち」を特定の誰かのではなく「みんなのみち」とする描写は，「なぜかぼちゃのつるだけが？」という疑問を出発点として，主人公や他の生きものたちの言動を問いなおすための端緒ともなりうる。

５．本稿の結論

以上本稿は，童話「かぼちゃのつる」の原作と道徳教科書掲載の各版を比較検証することで，各版に加えられた改変を明らかにしたうえでその影響を考察してきた。これにより，特に 1950 年代から 1960 年代にかけて刊行された本作品の雑誌版，書籍版，文部省版と現在の道徳教科書版とのあいだに，また，全８社から刊行されている道徳教科書の各版のあいだにも，主人公をあらわす主語・挿絵の相違や，物語の冒頭と末尾に見られる太陽の描写の相違，主人公や他の生きものたちの言動の相違など，複数の重要な相違が存在することが証示された。加えてこれらの改変は，おもな行為の主体に関する本文と挿絵・漫画の不整合の是正，主人公の言動の背景の不明瞭化，主人公の死を予感させる結末の回避，「わがまま」という主題の強調，制裁の理不尽さの緩和，登場人物の言動をめぐる省察の端緒の削減・創出など，道徳教材としてのこの童話の読解に重要な影響を及ぼすものであることも明らかにされた。以上の論考によって，童話「かぼちゃのつる」の原作および道徳教科書掲載の各異版のあいだには，本作品を道徳教材として読み解くうえで無視することのできない，複数の重要な相違・改変が見られることを明らかにした点に，本稿に固有の意義があるということができる。これら大小の相違やその影響に関する知見は，単に「わがままはよくない」あるいは「かぼちゃの自業自得だ」といって済ませてしまうのではない，「多様な価値観の存在を前提」とする道徳授業を構想するための出発点となるだろう。本稿の成果を礎石としていかなる道徳授業を構想することができるのか，授業計画の具体像に関しては，「かぼちゃのつる」の各版に記載されている導入文・設問などの比較検証とあわせて，稿を改めて詳しく論じることにしたい。

註・引用文献

(1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説：特別の教科　道徳編』，2017，p. 18.

(2) あかつき教育図書 (編)『しょうがくせいのどうとく 1』あかつき教育図書，2022，pp. 36-39；学研教育みらい『新・みんなのどうとく 1』学研教育みらい，2022，pp. 16-18；学校図書編修部『しょうがっこうどうとく 1』学校図書，2022，pp. 32-35；教育出版編集局『しょうがくどうとく 1』教育出版，2022，pp. 16-19；光文書院（編）『しょうがくどうとく：1 ねん』光文書院，2021，pp. 34-37；東京書籍『新訂あたらしいどうとく 1』東京書籍，2022，pp. 53-55；日本文教出版『しょうがくどうとく 1』日本文教出版，2022，pp. 68-71；光村図書出版編集部（編）『どうとく 1』光村図書，2022，pp. 18-23；大蔵宏之「かぼちゃのつる」，『母の友』11，1954，pp. 30-31；大蔵宏之「かぼちゃのつる」，佐藤義美編『日本イソップ：1 年生』小峰書店，1961，pp. 39-46；文部省『小学校道徳の指導資料（第 3 集）第 1 学年』，1966，pp. 1-7. 以下，これら各版からの引用にさいしては，順に「あか図版」「学研版」「学図版」「教出版」「光文版」「東書版」「日文版」「光村版」「雑誌版」「書籍版」「文部省版」という略称をもちいる。各版の童話本文からの引用であることが明確な場合は頁番号を省略する。加えて，引用のさい原文に見られる

わかちがきは省略する。なお，童話「かぼちゃのつる」は上記以外の書籍にも複数収録されているが，管見によるかぎり，上記の雑誌版・書籍版と比べて本文に重大な相違は見られない。このため本稿は日文版や学図版などに出典として明示されている上記の書籍版と文部省版を調査対象として取りあつかう。他の書籍や印刷紙芝居に見られる原作からの変更点のうち特に重要なものは註に記載する。

(3) 雑誌版，p. 31；書籍版，p. 39；文部省版，p. 1.

(4) 文部科学省，前掲書，2017，p. 26.；あか図版，p. 36；学研版，p. 137；光文版，p. 34；東書版，p. 53；日文版，p. 68；光村版，p. 18.

(5) 東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部『道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査：道徳の時間への取組を中心として＜結果報告書＞』，2012，pp. 85-87.

(6) 成田洋樹・松島佳子「時代の正体〈498〉道徳教科化（中）「自由な発想奪う」」，『カナロコ』，2017，https://www.kanaloco.jp/limited/node/59034（2022 年 6 月 28 日最終閲覧）.

(7) 樋浦敬子「「かぼちゃのつる」の謎」，『子どもと読書』429，2018，p. 10.

(8) 須貝千里「小学校 1 年生，〈困った質問〉に向き合い続けて：文学教育を拓く，今日の「国語科」の課題」，『法政大学教職課程年報』18, 2019, pp. 71-72.

(9) 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育委員会『報告：道徳科において「考え，議論する」教育を推進するために』，2020，pp. 5-6.

(10) 樋浦，前掲記事，2018，pp. 10-12.

(11) 島村輝「「道徳教材」にされた或る戦後児童文学」，『Language, Information, Text』28，2021，pp. 37-46.

(12) 島村，前掲論文，2021，pp. 41-42.

(13) 日本文教出版『しょうがくどうとく 1』日本文教出版，2018，pp. 54-55.

(14) 上原秀一「「道徳科」授業において＜問題解決＞とは何か」，『宇都宮大学教育学部研究紀要』69，2019，pp. 4-5.

(15) 大蔵宏之『まほうのこうもりがさ』(1965)（金の星社）所収の「かぼちゃのつる」はかぼちゃの葉に主人公の顔を描くことで，道徳紙芝居『かぼちゃのつる』(1979)（教育画劇）はつるの先端に主人公の顔と手を加えることで，この不整合を回避している。

(16) 須貝，前掲論文，2019，p. 72.

(17) 道徳紙芝居『かぼちゃのつる』(1979)（教育画劇）は「みちふさいでしまう」を残しているが，畑の外まで伸びたかぼちゃのつるの台詞として「ここはひろくておもしろい」が加えられており，原作にない主人公の動機の描写によってやはり「わがまま」という主題が強調されている。

【原著論文】

行政による文化芸術に関するアウトリーチ事業の在り方
－西宮市及び堺市の事例から－

Cultural and artistic outreach projects by local governments:
Cases of Nishinomiya City and Sakai City

永島　茜*

NAGASHIMA, Akane*

要旨

本研究の目的は，文化行政におけるアウトリーチ事業を対象とし，西宮市及び堺市の事例からその在り方を考察することである。アウトリーチはもともと福祉分野の実践であるが，2000 年代初頭から，芸術分野でも民間から始められた。文化施設建設と貸館中心の文化行政への批判からアートマネジメントの考え方が注目されたことや，従来の芸術鑑賞教室とは異なる目新しさなど複合的背景から，アート NPO やオーケストラなどが実践を重ね，更には地方文化施設を通じた地域活性と結びついて，総務省の外郭団体が音楽やダンスのアウトリーチ事業を手掛けるに至った。そうして現代日本における文化芸術活動には，様々な社会的課題の解決の役割が付与され，それらに関連の深いアウトリーチ活動は文化行政の事業として定着しつつある。しかしながら，外郭団体を含む行政の事業としての観点からの検討は少ない。ところで近畿圏は，歴史文化が集積し，首都圏に匹敵する経済の中心でもあるが，アウトリーチのみならず文化行政の専門性等においても．首都圏か地方の事例が取り上げられる傾向にある。そこで本研究では，近畿圏より西宮市及び堺市を対象として，そのメリットや課題などを検討し，その在り方を考察する。

キーワード　文化行政，アウトリーチ，音楽，社会包摂，アートマネジメント

はじめに

日本における芸術関係のアウトリーチ活動は，2000 年ごろからニューヨークフィルやカーネギーホールの事例、またヴァイオリニストの五嶋みどり氏が子どもの教育のための財団を設立したこと等が紹介され，日本でも実践され始めた。同時にアートマネジメントへの関心が高まっていたことから，従来の芸術鑑賞会に代わるもの，またはそれを補完するものとして注目された。その頃からアウトリーチ専門のアート NPO や新日本フィルハーモニー交響楽団など民間の組織や団体が事業として継続的に実施してきたことから，音楽関係の実績が多く蓄積されている。

そうして，民間レベルで積み上げてきた活動が評価され，また文化芸術基本法を受けて策定された文化芸術推進計画第 1 期（平成 30 年度～令和 4 年度）にも，アウトリーチの推進や社会包摂機能が明記されるなど，現代社会における文化芸術が果たす役割への期待が高まっていることも相まって，事業化されていったものと考えられる。後述するが，現在，近畿地方の指定都市，中核市，施行時特例市の 66%がアウトリーチ事業を実施しており，文化行政の事業として定着しつつあると考えられる。

本研究では，アウトリーチ事業を対象として，行政が事業として実施するアウトリーチ活動の在り方を西宮市及び堺市の事例から考察することが目的である。

＊ 応用音楽学科准教授

１．最近（5 年）のアウトリーチ研究の動向

芸術領域のアウトリーチに関する研究動向を探るため，国立情報学研究所の論文検索データベース CiNii で，最近 5 年（2018-2022）に発表された論文のキーワード検索をした。検索結果から，福祉や科学など芸術以外の領域のものは除外して該当件数とし，重複件数も表記した。それらのキーワードと検索結果は次の通りである。

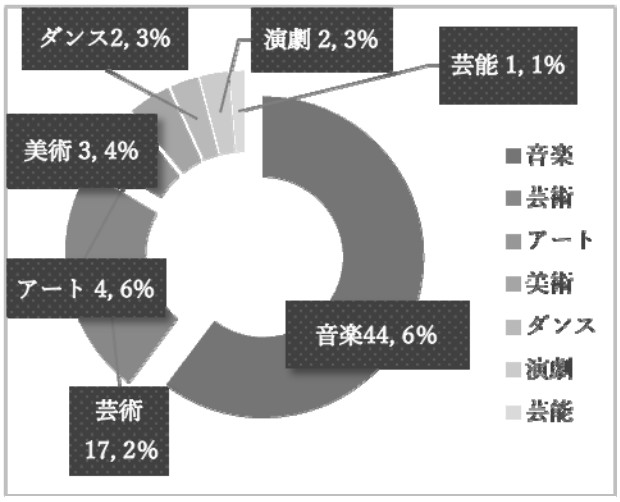


図１　アウトリーチ研究における各領域の割合

①「アウトリーチ　芸術」検索結果 20 件，該当 17 件，②「アウトリーチ　アート」検索結果 12 件，該当 4 件（重複 1），③「アウトリーチ　音楽」検索結果 44 件，該当 44 件（重複 14），④「アウトリーチ　美術」検索結果 3 件，該当 3 件（重複 1），⑤「アウトリーチ　演劇」検索結果 2 件，該当 2 件，⑥「アウトリーチ　ダンス」検索結果 2 件，該当 2 件，⑦「アウトリーチ　芸能」検索結果 1 件，該当 1 件（重複 1）であった。これらから，重複するものを除いた実数は 56 件である。芸術領域別では「音楽」が全体の 60%を占めており，アウトリーチ研究において音楽領域を対象とするものが多く，そこからも音楽アウトリーチが多く行われていることが示唆される。

研究内容をみると，アウトリーチ活動の実践側がその実践事例に基づいて，児童生徒，受け入れ側の学校長や教諭，アーティストを対象として，それらの変容を分析検討しているものが大部分である。それは，実践側が大学関係者などで，研究発表する環境にあるためとは考えられるが，実践ではない観点からの研究は，文化政策 1 件，研究動向 1 件，事業モデルの構築 1 件，教育課程との関係 1 件となっており，アウトリーチ活動に関する研究傾向は，実践の積み重ねに偏っていることは否めない。その点で本研究は，行政が事業として実施するアウトリーチ活動の在り方を考察するものであり，アウトリーチ研究においても新しい視点を提供できるものと考える。

本研究の関連のある研究として丹羽（2020）[1]は，文化政策の視点から，従来の音楽鑑賞教室と比較して，「明確な差異を示せないまま，『アウトリーチ活動』という名称のみが独り歩きし」1990 年代に文化政策やアートマネジメントの必要性が唱えられ，これまでの文化活動を見直す機運が高まっていたことから，「戦後から使い古された『音楽鑑賞教室』という言葉よりも，新しく登場した「アウトリーチ活動」という言葉の方が現場の人々に響いた」[2]という。

加えて，「鑑賞だけでなく，双方向の交流があり，演奏者と参加者が対等な立場で楽しむ活動」というアウトリーチ活動の定義は，活動形態であるゆえ，「アウトリーチ活動は形態のみが発達し理念が欠けているといえる。そして，（中略）どのような活動もアウトリーチ活動であると言えてしまう曖昧さを生み出している」と述べる。更に，本来芸術文化振興とは関係のない総務省が外郭団体である一般財団法人地域創造を設立し，そこを通じてアウトリーチ活動に「芸術を通した地域課題への取り組み」という意義を付与したことにより，「日本独自の意味を帯びて実施されるようになった」[3]と指摘しており，日本におけるアウトリーチ活動の在り方に対して考慮すべき視点である。

２．近畿圏の指定都市，中核市，施行時特例市のアウトリーチ事業の実施状況

近畿圏の指定都市，中核市，施行時特例市である 22 市[4]を対象として，2022 年 7 月現在のアウトリーチ事業の実施状況を調べた。各市のホームページから「アウトリーチ」「アート　アウトリーチ」「芸術　アウトリーチ」「芸術鑑賞」「芸術普及」「芸術文化」で検索し，行政が事業として，継続的に行っているもので，単発のイベントや管轄する文化施設が独自に行っていると考えられるものは除外した。対象とした 22 市のうち，15 市（68%）がアウトリーチ事業を実施していることが確認され，ホームページ等からは事業を確認できない場合や，実施していても掲載していない場合も考慮すると，行政が事業としてアウトリーチ活動を行うことは例外的な事例ではないことがわかる。

市の首長部局が直接担当しているのは，京都市，東大阪市，西宮市，枚方市，大津市，岸和田市の 6 市であり，市の事業であっても外郭団体として所管する財団が担当しているのが，神戸市，堺市，姫路市，尼崎市，高槻市，八尾市，宝塚市の 7 市である。豊中市は豊中市立文化芸術センターの指定管理者が実施しており，加古川市はアウトリーチ活動ではなく，教育委員会によって芸術鑑賞会が実施されている様子である。これらから近畿圏では，市が直接担当している場合と財団が担当する場合が概ね同数となっており，その他に指定管理者を介している例もみられる。アウトリーチ活動は，教育委員会ではなく，首長部局に属する文化行政の事業として実施されており，芸術鑑賞会とは異なる事業として認識され，それらについて合意を得られた事業であるといえよう。

３．西宮市と堺市それぞれの文化行政とアウトリーチ事業について

３−１．西宮市の文化行政におけるアウトリーチ事業の位置づけ

西宮市の文化施策は，「西宮市文化振興ビジョン第 2 期−みんなが創る文化の力で『文教住宅都市』を未来へつなぐ―」平成 31 年（2019 年）は，同市の第 5 次総合計画の 10 年間（〜2028 年）を対象とし，それを具体化するアクションプラン（前期 2019 年度〜2023 年度）で構成される。

同ビジョンは，国による「文化芸術推進基本計画」[6]の 4 つの目標に基づいているが，西宮市の特色として昭和 38 年（1963）の「文教住宅都市宣言」に由来する「文教住宅都市」として「文化や住環境を重視する気風」が培われていることが強調されている。

「文教住宅都市宣言は，高度経済成長期のさなかの昭和 30 年代半ば，西宮沖を埋め立て，そこに石油コンビナートを誘致するという計画が持ち上がったことに端を発しています。それまで築かれてきた住宅都市としての性格を継続するのか，工業のまちへ転換するのか，その賛否について，市を二分した大論争が繰り広げられた結果，本市は工業化ではなく，美しい環境に基づいた住環境とそれを保証する文化･教育環境の充実を求め，環境との調和・共生，人間として豊かな生活が送れるまちづくりを選択した」[7]とあり，西宮市のアイデンティティとして確立されていることがわかる。

文化芸術活動を推進するための指針として「文化芸術を拡げる」ことを掲げ，その具体的方策として「文化芸術にふれる『機会を増やす』」「文化芸術に関わる『人を増やす』」「つながりを生み出す『場を増やす』」の 3 つに整理している。

こうした背景のもと，アウトリーチ活動は，（1）芸術にふれる『機会を増やす』のうち，ア．間口を拡げる，エ．文化芸術の効果を拡げる（ア）教育と文化芸術，（オ）福祉と文化芸術」，（2）文化芸術に関わる『人を増やす』，ア『みる人』（鑑賞者）を増やす，（ア）子供，（エ）高齢者，においてその有用性が述べられている。

同市のアウトリーチ事業は，「西宮市小中学校アウトリーチ事業（Touch heArt! program）を中心に展開され，旧「西宮市教育大綱」平成 28 年（2016 年）とも関連付けられている。

それらを具体化するものとして「アクションプラン（前期）」（2019～2023 年度）が策定され，3 つの具体的方策を効果的に進めるため，①「文化芸術に関する情報の集約と発信」，②「文化芸術体験・活動の充実」，③「文化芸術における多様なささえ方の支援」を 3 つの施策の柱としている。アウトリーチ活動は，それらのうち②「文化芸術体験・活動の充実」において，「多様なアウトリーチ事業の展開」及び「小中学校アウトリーチ事業の充実」の 2 事業が取り上げられており，同市においてアウトリーチ事業が重要視されていることがわかる（図３）。

■西宮市のアウトリーチ事業について

西宮市が手掛けるアウトリーチ事業は，「西宮市小中学校アウトリーチ事業（Touch heArt! program）」を主軸として，その他にアウトリーチの形態で行われる事業として「まちかどコンサート」や，単発で病院，福祉施設等で行われるものがある。ここでは，アウトリーチ活動を目的とする「西宮市小中学校アウトリーチ事業」を対象として，まずその概要と内容を紹介し，つぎに関係者へのヒアリングから，本事業について検討する。

事業名称「西宮市小中学校アウトリーチ事業（Touch heArt! program）」
事業開始年：平成 27 年（2015 年）より
目的：西宮市の小中学校にプロのアーティストや芸術家を派遣し，本物の芸術作品と出会うことで，感動や楽しさを通して多様な価値観に接し，新たな自分を発見するきっかけや児童生徒相互のコミュニケーションを生み出すこと。
対象ジャンル：音楽（クラシック，低学年向け，民族楽器，雅楽，箏曲，能，日本舞踊，美術 A（大谷記念美術館の見学と学芸員による解説），美術 B（芸術家派遣），ダンス
担当：産業文化局文化スポーツ部文化振興課
募集方法：校長会での呼びかけやパンフレットを市内小中学校へ配布することで，呼びかけを行い，実施希望校を募集している。対象となる学校数は西宮市小学校 40 校，同中学校 19 校，義務教育学校 1 校，特別支援学校 1 校の合計 61 校である。
運営体制：西宮市が小中学校アウトリーチ事業実行委員会へ業務の委託契約をしている。この委員会は，市の附属機関等ではない組織である。各アウトリーチの現場は，実行委員会の事務局の一員でもある「NPO 法人関西芸術文化支援の森ゆずりは」（以下「ゆずりは」という）が主として運営している。実行委員会は，アーティスト等の委員及び，ゆずりはと市の関係者による事務局で構成されている。

文化振興課は，パンフレット（図 2）作成，学校に対する募集と結果通知，企画，実行委員会との各種調整などを行い，実行委員会は実施校や出演者との連絡調整，実施校との事前打ち合わせ等の実務を行っている。各ジャンルに，アーティストとネットワークのある有識者の委員がおり出演依頼，助言などを行い，ゆずりはは，低学年向けプログラムの実施と有識者の委員と出演者，学校との打ち合わせなど現場業務を中心的に担っている。尚，市職員も打ち合わせや現場業務にも関わっている。

筆者は，同市の事例を 2019 年頃から年に数例視察しており，それらのジャンルはクラシック（弦楽四重奏，金管五重奏），雅楽，箏曲，ダンス，美術 B である。

表1　西宮市小中学校アウトリーチ事業に関する実施ジャンル、実施回数、実施校数（西宮市提供）

実施校数、応募校数の推移

ジャンル	平成27年	平成28年	平成29年	平成30年	令和元年	令和2年	令和3年	令和4年（見込み）
クラシック	4	13	18（20）	26（34）	26（35）	19（36）	21（34）	25（39）
低学年	0	0	0	0	0	2（5）	2（3）	0
民族楽器	1	4	5（6）	4（6）	4（10）	5（10）	3（8）	4（8）
雅楽	2	5	8（9）	8（13）	11（13）	9（20）	4（8）	6（8）
箏曲	2	6	14（17）	16（16）	13（17）	17（20）	16（22）	15（16）
能	-	-	-	-	-	-	1（1）	1（1）
日本舞踊	-	-	-	-	-	-	1（1）	1（1）
美術A	4	8	10（11）	8（11）	5（9）	5（8）	4（8）	8（9）
美術B	0	0	0	1（1）	1（1）	0（3）	2（4）	3（8）
ダンス	2	2	0	3（7）	1（1）	3（4）	3（4）	5（5）
延べ校数	15	38	55	66	61	60	57	68
延べ応募校数	15	38	63	88	86	106	93	95
実校数	11	22	25	31	34	33	31	34

※1（　）内は延べ応募校数 ※2未実施小学校3校

図２　西宮市小中学校アウトリーチ事業募集パンフレット

３−２．関係者へのヒアリング

アウトリーチ事業について，実際に現場で事業運営に携わる関係者に事業の背景や運営上の工夫，目指すことや所感などをヒアリングした。本稿が公開されるものであることを説明し，また公開前に提示するなど研究倫理上必要な手続きを経て実施している。なお，それぞれの見解は個人的なものであり，西宮市及び堺市全体の意見を表すものではない。記述にあたっては，ヒアリング内容に基づき

筆者が文章として再構成している。

①西宮市文化振興課文化芸術アドバイザー，西宮市小中学校アウトリーチ事業実行委員会事務局
上念　省三　氏（2022 年 8 月 23 日実施）

上念 省三（じょうねん・しょうぞう）
西宮市文化振興課文化芸術アドバイザー、西宮市小中学校アウトリーチ事業実行委員会事務局
舞台芸術評論。出版社編集部員、大学職員を経て西宮市文化振興課文化芸術アドバイザー（会計年度任用職員）。国際演劇評論家協会日本センター関西支部事務局長。神戸女学院大学、近畿大学等で「アート・マネジメント」「舞台芸術論」等の講義を担当。コンテンポラリーダンスを中心とした「ダンスの時間」、身体障がい者の作品を交えた「さなぎダンス」、クラシック音楽とダンスや朗読のコラボレーション「ミジカムジカ」など、若手アーティストと共に公演の企画制作も行う。国民文化祭・京都 2011「洋舞フェスティバル」企画委員長、文化庁芸術祭執行委員（舞踊・関西　平成 30 年度まで）等を歴任。

・行政がアウトリーチ事業を実施することについて

行政は公平性，全体性を重視しており，一部の子どもだけが恩恵を受けるのではないように考えているが，全体といっても全員なのか，希望者全員なのかといった観点も伴う。事業を始めた当時の課内では，まず放課後活動で実践を積み重ねてから授業時間に取り入れてもらう事も検討していた。前市長が公約で，放課後の子どもの居場所づくりを掲げており，希望校に文化事業を導入することを念頭に置いていたが，授業に組み入れないと全体性を確保できないとの観点から，指導要領や教科書を読むことで，現場でどんな言葉が使われていて，どのようなことが求められそうなのかを徹底的に検証した。例えば，鑑賞授業で CD をかけるところを生演奏でできれば，需要はあるのではないかと考えた。実際，授業で行っている内容に合わせる事は，学校教育とは一線を画すような先駆的なアウトリーチ活動をしていたアーティストたちにとっては，違和感のあるものであったかもしれないが，そうやって「教科書解決型」⑻とでもいえるような教育現場の需要に呼応することで，次第に学校からの申し込みが増えてきた。そのような背景もあり，ジャンルとしてはクラシック音楽への需要が多くなった。

西宮市のアウトリーチ事業の特色として，カリキュラム（現場の授業）を補完する「カリキュラム補完型」の内容を提供することで，授業時間内で実施することが可能となり，実施希望校，クラスが増えることになった。それにより，結果として市の子ども全員が専門性の高い文化芸術にふれる機会となり，全体性の確保に繋がっていると考えらえる。しかし，未だ市内全校の実施は達成できておらず，また中学校からの応募が少ないことから，今後は学校現場の教育計画などを考慮すると同時に，実行委員会事務局に中学校校長 OB を起用しており，学校現場とのコーディネートに期待している。

・クオリティーへのこだわりについて

現市長は，「文教住宅都市のヴァージョンアップ」を掲げ，子どもに豊かな経験をさせると公言しており，そのような市長が存在していることは，市民の意向を反映していると考えられる。文化振興課内でも本物志向が強い。本物という語については，文化庁も「本物の舞台芸術体験事業」であったり，「本物にふれる機会の確保」というような文言を用いており，西宮市は市民の文化芸術に対する意識が高く，また現場の教諭たちはアーティストとしての活動を行っている人も多くいるため，ハイレベルなアーティストで実施することで，理解を得られているのではないかと感じている。市議会においても，例えば雅楽⑼などは日本有数の取り組みであるし，全てのジャンルで圧倒的な実力のある

アーティストを起用している[10]ため，クオリティーを下げずに市内全校実施を目指し，中学校との連携も強化していくことを説明している。

・文化芸術アドバイザーという市職員であることについて

西宮市文化振興財団の職員研修会に講師として招聘されたことから，西宮市の文化芸術関係の事業に対しても助言を求められる機会が重なり，西宮市文化振興財団の職員を経て，文化振興課に文化芸術アドバイザーとして着任した。事業に関して助言を行うほか，企画運営なども実施している。市役所では，土木建築領域など専門職としての採用がある部署があるように，文化芸術も専門的な知見が求められると考えられる。但し，文化芸術といっても非常に幅広いため，各領域で助言を得られる人材のネットワークを保持することが大切なのではないかと思われる。

②大阪フィルハーモニー交響楽団パーソネル・マネージャー，西宮市小中学校アウトリーチ事業実行委員会副委員長，服部喜久男氏（2022 年 8 月 29 日実施）

服部 喜久男（はっとり・きくお）

西宮音楽協会事務局長、西宮市小中学校アウトリーチ事業実行委員会副委員長、大阪フィルハーモニー交響楽団パーソネルマネージャー等

神戸市に生まれ直ぐに西宮市に移住。

1969 年桐朋学園大学演奏学科ホルン専攻に入学、千葉馨氏に師事。

1973 年大阪フィルハーモニー交響楽団に入団、朝比奈隆指揮のもと 3 回のヨーロッパ公演、カナダ・北アメリカ、台湾への演奏旅行に参加する。

1987 年から「クラシックコンサート IN 夙川」を主宰し室内楽の演奏・企画を始める。2008 年大阪フィルハーモニー交響楽団のパーソネルマネージャーに任用される。

2009 年西宮市まちづくり賞を受賞。

西宮音楽協会事務局長、まちかどコンサート実行委員長、西宮市文化振興財団理事、西宮市芸術文化協会運営委員、西宮市小中学校アウトリーチ事業実行委員会副委員長、日本ホルン協会会員。

・西宮市のアウトリーチ事業との関わりについて

事務局長をしている西宮音楽協会の関係から市の文化事業への助言等を求められる機会があったことから，「まちかどコンサート」の企画運営に携わってきた。また大阪フィルハーモニー交響楽団の楽団員として，文化庁の事業で小学校での音楽鑑賞教室への出演や企画運営を行ってきた。小中学校アウトリーチ事業の企画運営には音楽（クラシック）のみで関わっている。

・小中学校アウトリーチ事業に対する思い

演奏者及び企画運営の立場から，学校で演奏をした時に，実際に子どもたちが凄く喜んでいる様子や，先生方からの反応が，励みとなっている。学校向けの募集パンフレット（図５）には，音楽の出演者として「大阪フィルハーモニー交響楽団を中心とするアーティスト」というように，プロフィールの概要を掲載しているが，プロフィールなしで行っても感動してもらえる内容を届けたい。事前打合わせでは，学校側の先生が何を望んでいるのかや，どの部分を助けて欲しいのかといった要望を聞き出し，学校や演奏する場所の状態を下見することで内容を組み立てている。教科書で鑑賞している楽曲（予定プログラム外）の演奏や体験コーナーなど，毎回欠かさずサプライズを入れるようにしており，そうすると子どもも先生も凄く盛り上がる。

・運営上の工夫

出演者については，はじめは西宮市の人を中心にしていたが，いろいろな音楽を聞かせたいこともあり，今は大阪フィルハーモニー交響楽団の団員を中心としている。職場が同じだとスケジュール調整がしやすく，また練習などもしやすい(11)。現在は，出演者がある程度定まっているが，今後は，同じような活動ができるグループが複数できるくらいにしていきたい。

西宮市のアウトリーチ事業は，前市長の発意を受け，文化振興課が教育現場のニーズを探り提案していくことで，授業時間内での実施，そして今では全校実施を展望できる状態であることが分かる。特色は，教育現場に沿うカリキュラム補完型の内容を，トップアーティストによる芸術的クオリティーで提供していることである。それは，例えば音楽の場合でも，「音楽」という大きな括りではなく，クラシック，古典，民族楽器，低学年向けなど細分化された芸術領域ごとに専門家の助言が得られる基盤が事業実施前から文化振興課にあり，そのネットワークでアーティストが集められるなど，文化芸術資源が豊富な地域であるからこそ実現できているように考えられる。加えて，学校をはじめとして子どもとその保護者など受け入れ側となる市民もこのように芸術的クオリティーを重視する内容への支持を表しているのではないだろうか。

今後の展望として，全校実施及び中学校への実施強化については，授業の枠組みを教科だけでなく，総合的な学習の時間も視野に入れたり，数年先まで決められている教育計画の理解，中学校の場合は，兵庫県教育委員会が実施している青少年芸術体験事業「わくわくオーケストラ教室」(12)とのつながりなども検討すべきかもしれない。

3−3．堺市の文化行政におけるアウトリーチ事業の位置づけ

堺市は，「自由都市堺文化芸術まちづくり条例（平成 27 年）」並びに「堺市 SDGs 未来都市計画」及び「堺市基本計画 2025」に基づき，その他の関係法規，計画を踏まえて，現在の「第 2 期堺文化芸術推進計画」（計画期間令和 3〜7 年度）を策定している。基本目標を実現させるための重点的方向性として，①「文化芸術とともに生きる」，②「文化芸術で子どもたちを育てる」，③「多くの人に魅力を伝える」という 3 つを掲げている。アウトリーチ事業は、これらのうち①に最も関連があり、具体的取組として「市内学校園での文化芸術鑑賞」、「行政、芸術家と子育て機関、学校等との有機的な連携」[1]に該当する。

堺市の文化行政に関する組織は，堺市文化観光局文化部文化課が所管部局であり，文化会館などの文化施設の他に堺アーツカウンシルを擁する。加えて外郭団体として，公益財団法人堺市文化振興財団（以下「堺市文化振興財団」という）があり，これらが事業を分担している。

堺市のアウトリーチ事業は，その多くを堺市文化振興財団が企画運営している。事業としては，小中学校向け芸術事業「さかいミーツアート」，こども園等向け芸術事業「アートスタートプログラム」（以上 2 事業は、令和 3 年度に堺市負担金事業から、堺市文化振興財団の主催事業となる），子ども食堂及び市内各施設向け芸術事業「まちなかアートプロジェクト」，子育てスペース向け芸術事業「さかいおやこクラブ」をはじめとして，その他単発でのアウトリーチ事業がある。

各アウトリーチ事業について説明する(13)と，小中学校向けの「さかいミーツアート」は，平成 26 年度から「さかいアートスクール」として，堺市との共催事業として年間 15 校程度実施されており，平成 30 年度から小中学校向けの「さかいミーツアート」として年間 12 校程度実施し，またこども園等向けの「アートスタートプログラム」年間 18 園程度の実施であった。そして，令和 4 年度から

は事業に応募する学校側がアウトリーチ活動を導入することによって得られる効果がイメージしやすいよう「さかいミーツアート」をコース分けし，①芸術教育コース，②授業サポートコース，③コミュニケーションコースに整理されている。なお，実施回数は必ずしも1校1回ではなく，2〜3 回でひとつのプログラムとするものもある。

「まちなかアートプロジェクト」については，平成 26 年度から「まちなかコンサート／ワークショップ」として，区役所や市内各所でコンサートやワークショップを年間 5〜10 か所程度実施していたものを見直し，令和 3 年度からは社会包摂型アウトリーチとして，子ども食堂（3 か所）や障害者施設などで音楽・演劇・造形・ダンスの参加型体験を実施するとともに，事業名称を「まちなかアートプロジェクト」に変更している。

上記に加えて，平成 21 年頃より，単発で市内の歴史的建造物や小学校でコンサートやアウトリーチ，ワークショップを実施している。平成 27 年度より子育てサークルやサロンでコンサートやワークショップを年間6〜8か所程度実施している。

令和 3 年度から事業を見直し再編しているが，これらは，文化芸術推進計画の意図を現場レベルに適用させたものである。

筆者はこれらのうち，2021 年に「さかいミーツアート（小学校1校，中学校1校)」,「まちなかワークショップ（子ども食堂)」の3事例を視察している。

3−4．関係者へのヒアリング

堺市文化振興財団事業課課長　小川　学　氏，係長　常盤　成紀　氏（2022 年 8 月 30 日）

小川 学（おがわ・まなぶ）
公益財団法人堺市文化振興財団　事業課　課長（堺市文化観光局文化部文化課より出向）
1972 年生まれ。1991 年に堺市役所入庁後、市立堺病院（当時）や環境局での勤務を経て 2013 年に文化観光局に異動。堺の歴史文化の魅力発信や観光誘客業務のほか、ラグビーW 杯 2019 や東京 2020 オリンピック・パラリンピックのキャンプ誘致、聖火リレーの市内開催業務などに従事。2021 年に文化課に異動、総務課長として当財団に派遣となる。翌 2022 年、異動で事業課長となり現在に至る。自身は文化芸術に関する経験や知識を持ってこなかったが、多くの人に文化芸術に触れてもらい、さらに社会包摂や社会的課題の解決への貢献に取り組もうとしている職員を応援したいと考えている。

常盤 成紀（ときわ・まさのり）
公益財団法人堺市文化振興財団　事業課　係長
1990 年生まれ。株式会社紀陽銀行、京都市役所を経て 2021 年より現職。市内小中学校・認定こども園・子ども食堂等向け芸術家派遣事業、若手芸術家育成事業、市内文化団体支援事業、職員研修等の企画・取りまとめを担当。堺市が掲げる「文化芸術を通じた社会包摂」を具体的な形にするために、地域や芸術家との信頼関係を大切に、関わる人々が一緒になって事業を作り、進めていくことができる在り方を模索している。現職の他に、プロジェクト型オーケストラ「アミーキティア管弦楽団」主宰。大阪大学大学院法学研究科博士後期課程単位取得退学（西洋政治思想史)。

・小中学校向け芸術事業「さかいミーツアート」及び社会包摂型アウトリーチ事業について

第 2 期堺文化芸術推進計画は，視点が多岐にわたっており，それらを包括的に実現できるアウトリーチの現場とするため，重点的方向性 1「文化芸術とともに生きる」及び2「文化芸術で子どもた

ちを育てる」を一体的に捉えている。重点的方向性１は，文化芸術を通じた社会的課題解決，すべての人が文化芸術を享受できる機会の充実などが中心となっており，重点的方向性２は，子どもたちへの文化芸術に触れる場の提供，及び子どもたちの育成に寄与する芸術家の育成が中心となっている。

「さかいミーツアート」では，教育現場からみて，アウトリーチの内容をイメージしやすいよう，コース分けを行った。コース分けすることにより，教育現場との内容に対する認識の枠組みをすり合わせられ，その上で具体的な内容を組み立てることが可能となる。

「さかいミーツアート」の①芸術教育コースは，芸術家の視点を重視した鑑賞者教育，育成を中心としており，教室で演奏などに触れ，双方向の要素を取り入れた従来型のアウトリーチ活動，②学校サポートコースは，演劇などをつかって国語，社会などの教科を芸術によって深めるワークショップ，③コミュニケーションコースは，ダンスなどで多様かつ自由なコミュニケーションを内容としている。

音楽，美術，ダンスなどの芸術ジャンルで分けていないのは，同じジャンルの芸術であっても，個々の作品や形態によって役割や在り方が異なるため，ジャンルで括ってしまうと，現場で必要なアウトリーチが実現できるとは限らないと考えている。

なお，学校への募集要項には，各コースの特色を次のように説明している。

【芸術教育コース】
質の高い芸術体験の提供を通じて、芸術を楽しみ、理解し、または携わるきっかけを提供するコースです。その後の長い 生を芸術と共に豊かに送ることができる子どもの育成をめざして、芸術家の視点から授業を企画・実施します。

【授業サポートコース】
音楽や美術・図工だけでなく、国語、社会、体育といった学校の授業における学びを芸術によってサポートするコースです。「学習の狙い」や「めあて」を基に先生方と相談の上、芸術家と連携して授業を企画・実施します。

【コミュニケーションコース】
子どもたちの自主性、協働性、自己肯定感、想像力といった生きるうえで大切な力を手にするきっかけを、芸術を通じて 提供するコースです。子どもたちの日頃の様子や先生方の希望を基に、芸術家と連携して授業を企画・実施します。

公益財団法人堺市文化振興財団『令和 4 年度さかいミーツアート実施校募集』, pp.2-3, 2022 年.

・社会包摂型アウトリーチについて

子ども食堂でのアウトリーチを 3 か所，各食堂につき年間 4～5 回のプログラムを実施しており，これは社会福祉法人堺市社会福祉協議会との協働によって実施されている。アウトリーチ先の選定や食堂実践者との連携，プログラム当日の一部備品準備に関して堺市社会福祉協議会の仲介を得ており，条例第 14 条にある「多様な分野との連携」の好例となっている。他方で，食堂開催のお手伝いに参加する等，アーティストがアウトリーチの本番以外も関わっており，一年間を通じたこうした社会包摂の取り組みは，芸術事業の効果測定を専門とする研究者によって事業成果の調査検証が行われる。社会福祉協議会も関与しているため，新たな視点が組み合わさっている。これらの活動には，アウトリーチの本番以外も財団が関わることで，一年の成果を検証していく対象としている。また，社会包摂型の事業として，対象に一方的に提供するのではなく，各主体が互いに影響を与えながら変化していく状態とするためにも，数年の伴走支援ののちは，自走式，即ち今回の事例であれば，子ども食堂自らが文化芸術活動を企画運営していける方向付けをしていきたいと考えている。

・職員の専門性について

現在は，4 名のスタッフがおり，そのうち 2 名は演奏家や音楽の専門教育を受けてきたが，他の 2 名は今まで文化芸術関連には携わった経験がない者である。アートコーディネーターとして，音楽や美術に対する関心は必要だが，現場では先方の課題や要望に合わせて，一つ一つのアウトリーチ活動を企画運営していくため，必ずしも事前に芸術の専門教育を受けている必要はないのではないかと考えられる。それまでの教育や経験を踏まえつつも，毎回の現場で何を考えてプログラムを企画・制作したかが最も大切である。

・行政が事業として実施するメリット

仕事としては成立しない活動であり，行政が支えないと成り立たず，また市の財源によらないと成り立たない活動といえる。堺市の外郭団体である財団が実施することは，所管部局を通じて市役所内の様々な部局と連携しながら事業を企画制作することが出来るため，アーティストが単体でこのような公的な芸術事業に取り組むよりも，効果的に進めやすい。例えば現在の事業では，社会福祉協議会や教育委員会など他の機関と連携することで，シナジー効果が出やすい。アーティストについても，平成 26 年から事業を実施してきたつながりで，大阪交響楽団や堺シティオペラ，野間バレエ団等の市内を活動拠点とする芸術団体とのネットワークがあるほか，堺市文化振興財団が運営する堺市新進アーティストバンクに登録する若手アーティストとも連携しており，財団では彼女ら／彼らを育成してゆく研修も実施している。そのようなことは，仮にアーティストが個人的にアウトリーチ活動をする場合では，実現が難しいのではないかと考えられる。但し，アーティストや学校などとコーディネートするアート NPO などの団体がもう少しあっても良いとは思う。

堺市は，令和 3 年 1 月に「堺アーツカウンシル」を設立し，同 2 月には第 2 期堺文化芸術推進計画を策定している。堺市文化振興財団の役割も明確にしたうえで，それらを実現するため既存事業の見直しや新規事業を実施しており，市の文化政策・施策の具体化を重視している。学校に対しては，コース設定をするなど，教育現場の要望に沿えるよう配慮している点は，西宮市とも共通するところである。他方，常盤氏へのヒアリングにあったように「文化芸術を通じた社会包摂」について財団内で主体的に議論を重ね，その在り方を試行しており，社会福祉協議会との連携のもと実施している子ども食堂でのアウトリーチ事業などはその典型例といえ，行政が実施することで関連組織との連携による相乗効果が発揮できるといえよう。

考察

これまで西宮市と堺市の事例から，行政が事業として実施するアウトリーチ活動について検討し，両市ともに芸術文化の所管課ないしは組織が，教育や福祉の現場に働きかけ，その要望を受けて活動を実施している。西宮市は年間延べ 60 校程度実施しており，小学校の未実施校は 3 校であることからも支持されていることは明らかである。堺市は，市の文化施策の具体化を念頭に，社会包摂型アウトリーチの現場を長期的に観察し芸術文化による変容を追うなどアウトリーチの評価にも力を入れている。

行政が実施することで，学校などの受け入れ側も信頼感があるため，市内全校への働きかけを通じてすべての子どもが芸術文化に触れる機会につながる。そして，関連組織，団体などと市の資源と連携することで水平的つながりが形成され，相乗効果が増すのも行政が実施するメリットである。

しかし一方で，どのような芸術文化やアーティストをどんな目的で，どこで実施するのかといっ

た芸術文化の現場からすれば極めて重要な選択については，両市ともに既存のアーティストとのネットワークを活用しており，結果としてクオリティーの高い内容となっているものの，本来は慎重な吟味が必要なはずである。芸術文化の所管部局は，幅広い芸術文化活動それぞれの領域でプロフェッショナルとして活動する複数のアーティストと積極的に関係を構築することも大切ではないだろうか。

また，アウトリーチ事業の課題として行政，劇場，学校（教諭，生徒，保護者），アーティストなど関係者のネットワークを強化し情報や活動事例を公開共有することで，活動がより深められると考えられる。また行政が文化芸術に対して，どのような取り組みをしているのかを市民全員に周知していくことも重要である。

注・引用文献

(1) 丹羽梓「『音楽鑑賞教室』と『アウトリーチ活動』の境界線―理念なき文化活動と政治との関わり―」常盤台人間文化論叢 7(1)，2022 年，pp.57-81.

(2) 丹羽が先行研究の比較検討によって導いたもの。

(3) 海外との比較は行っていないが，日本に紹介された芸術領域のアウトリーチ活動は，英米による取り組みが中心で，主に教育的効果を掲げており，芸術による地域課題への取り組みという視点ではない。

(4) 指定都市：大阪市，神戸市，京都市，堺市，中核市：姫路市，東大阪市，西宮市，尼崎市，枚方市，豊中市，吹田市，和歌山市，奈良市，高槻市，大津市，明石市，八尾市，寝屋川市，施行時特例市：茨木市，加古川市，宝塚市，岸和田市を対象としている。

(5) 「文化芸術推進基本計画－文化芸術の「多様な価値」を活かして，未来をつくる－（第 1 期）」（平成 30 年 3 月 6 日閣議決定）

(6) 『西宮市文化振興ビジョン（第 2 期）』p.13.

(7) 例えば、教科書で扱う鑑賞曲（通常は CD 等の音源を用いる）の実演などをプログラムに入れること。

(8) 天王寺楽所雅亮会が「越天楽」の演奏，邦楽器の譜面の読み方，楽器体験などをおこなっている。雅楽器や演奏のための付帯設備一式を専門業者が搬入して実施される。

(9) 大阪フィルハーモニー交響楽団のメンバーを中心に実施している。例えば，筆者が見学した金管五重奏では，全員が日本音楽コンクールで第 1 位や，主要国際コンクール上位入賞した団員であった。

(10) クラシック音楽のジャンルで実施しているのは，弦楽四重奏，金管五重奏，木管五重奏を基本としており，当日までにリハーサルを行うため，所属が異なるとスケジュール調整だけでなく，練習場所の確保が難しく，また出演者が各自練習場所まで移動せねばならない。

(11) 兵庫型「体験教育」主要 6 事業のひとつであり，県内の公立中学 1 年生全員を対象として県立芸術文化センターにおいて，兵庫芸術文化センター管弦楽団による参加型の鑑賞教室を実施している。年間 40 公演行われ，県が公演費用を負担し市町が交通費を負担する（遠方は県が 1/3 補助）。

(12) 堺市文化振興財団常盤氏及び小川氏へのヒアリングを筆者がまとめている。

主要参考文献

書籍

⑴ 九州大学ソーシャルアートラボ『アートマネジメントと社会包摂－アートの現場を社会にひらく―』水曜社，2021 年

⑵ 松本茂章編著『文化で地域をデザインする－社会の課題と文化をつなぐ現場から－』学芸出版社，2020 年

論文

CiNii より

(1) 小野隆洋，上村有平「学校長から見た音楽アウトリーチの効果－学校内外の連携にも着目して－」山口芸術短期大学研究紀要，第 53 巻，2021 年，pp.29-47.

(2) 梶田美香，中村由加里「音楽芸術分野のアーティストにとっての公立文化施設によるアウトリーチ活動の意味」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』第 36 号，2021 年，pp.135-147.

(3) 熊田知晃「文化行政の専門性に関する研究－霧島国際音楽祭を事例に－」『政治経済学研究論集』，第 3 号，2018 年，pp.57-74.

(4) 同前「音楽分野における文化行政の専門性に関する一研究－鹿児島県を事例に－」政治経済学研究論集，第 5 号，2019 年，pp.61-76.

(5) 同前「文化行政の専門性の確保に関する一研究－東京都を事例に－」『政治経済学研究論集』，第 6 号，2020 年，pp.67-85.

(6) 丹羽梓「『音楽鑑賞教室』と『アウトリーチ活動』の境界線―理念なき文化活動と政治との関わり―」常盤台人間文化論叢 7(1)，2022 年，pp.57-81.

(7) 林（近藤）睦「音楽のアウトリーチ活動に関する研究：音楽家と学校の連携を中心に」大阪大学博士論文，甲第 8834 号，2003 年

公式ホームページ

(1)尼崎市『平成３０年度文化事業に関する評価報告書』
https://www.city.amagasaki.hyogo.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/008/138/hyoka2019.pdf（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(2) 神戸市民文化財団『令和３年度事業報告書」
https://www.kobe-bunka.jp/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/r3-jigyo.pdf（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(3) 堺市 https://www.city.sakai.lg.jp/（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(4)「第 2 期堺文化芸術推進計画」
https://www.city.sakai.lg.jp/kanko/bunka/keikaku_jyourei/th2_keikaku/index.html（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(5)「自由都市堺文化芸術推進計画」
https://www.city.sakai.lg.jp/kanko/bunka/keikaku_jyourei/th2_keikaku/bunkageijyutusuishinkeikaku.html（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(6) 堺アーツカウンシル
https://www.city.sakai.lg.jp/kanko/bunka/art_katsudoshien/sakai_artscouncil/index.html（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(7) 堺市文化振興財団フェイスブック https://www.facebook.com/sakai.bunshin.jp/（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(8) さかいミーツアート事業について
https://www.city.sakai.lg.jp/shisei/zaisei/yosan_kessan_shushj/yosanhenseikatei/toshoyosan_h30/ipan/h30yosankatei/bunkakankoukyoku/index.files/08-1-0090-san2-0.pdf（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(9) 兵庫県教育委員会「兵庫型「体験教育」主要 6 事業概要」
https://www.hyogo-c.ed.jp/~kikaku-bo/taiken/shiryo3.pdf（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(10) 文化庁 https://www.bunka.go.jp/（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(11)「文化芸術基本法」（平成 13 年法律第 148 号）改正　平成 29 年 6 月 23 日
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/kihon/geijutsu_shinko/kihonho_kaisei.html（2022 年 8 月 31 日最終確認）

(12)「文化芸術推進基本計画－文化芸術の「多様な価値」を活かして，未来をつくる－（第 1 期)」（平成 30 年 3 月 6 日閣議決定）
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/hoshin/pdf/r1389480_01.pdf（2022 年 8 月 31 日最終確認）
(13)「劇場，音楽堂等の活性化に関する法律（平成 24 年法律第 49 号)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/geijutsu_bunka/gekijo_ongakudo/pdf/h24_gekijo_ongakudo_jobun.pdf（2022 年 8 月 31 日最終確認）
(14)「劇場，音楽堂等の事業の活性化のための取組に関する指針」（平成 25 年文部科学省告示第 60 号）
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/geijutsu_bunka/gekijo_ongakudo/pdf/shishin.pdf（2022 年 8 月 31 日最終確認）
(15)「障害者による文化芸術活動の推進に関する法律（平成 30 年法律第 47 号)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/geijutsu_bunka/shogaisha_bunkageijutsu/pdf/r1406260_02.pdf（2022 年 8 月 31 日最終確認）
(16) 西宮市 https://www.nishi.or.jp/（2022 年 8 月 31 日最終確認）
(17)「西宮市文化振興ビジョン第 2 期」
https://www.nishi.or.jp/shisei/seisaku/bunkashinko/shinkovision.html（2022 年 8 月 31 日最終確認）
(18) 西宮市文化振興ビジョン【第 2 期】アクションプラン（前期）
https://www.nishi.or.jp/shisei/seisaku/bunkashinko/bijon2actionplan1.html（2022 年 8 月 31 日最終確認）

謝辞

本研究を遂行するにあたり，西宮市産業文化局文化スポーツ部文化振興課，堺市文化観光局文化部文化課及び公益財団法人堺市文化振興財団の皆様，そしてヒアリングを承諾下さいました上念省三様，服部喜久男様，小川学様，常盤成紀様に心より御礼申し上げます。

【原著論文】

大阪府内公立中学校の「校則」に関する一考察

Current School Rules in Public Middle Schools in Osaka Prefecture

大津　尚志*

OTSU, Takashi*

要旨

大阪府内では 2017 年に「黒染を強要された」ことを理由に生徒が校則をめぐって訴訟を提起するということがあった。提訴の後，大阪府教育委員会は高校の校則の点検や公開を指示するようになった。それでは，大阪府内の市立（区立）中学校について校則についていかなる実態があるのか。それは，30 年前の中学校の校則や現在の高校の校則と比するとどのような特徴があるのか。現在の高校の校則とはどう違うのか。「細かすぎる校則」や「理由の説明が難しい校則」がやはり存在するのではないか。校則が生徒の権利を意味なく侵害するものになっていないのか。本稿ではそういった観点から校則を分析することを試みる。そして，現在改訂が予定されている『生徒指導提要』の「改訂案」をもとに，現状の問題点を指摘することを考える。

キーワード：校則　校則の見直し　中学校　生徒指導提要　大阪府

はじめに

「校則」という用語は法的な根拠のないものである。今日にいたるまで「校則を作成すること」ということにかかわる法令は存在しない。一方で，各学校で校則（生徒心得）が制定されていることは多く，それは生徒の学校生活に大きく影響を与えることがある。

2017 年に大阪府内で，生徒が「生まれつき茶髪の生徒が黒染を繰り返し強要された」ことから損害賠償を求める訴訟が提起された。再び，校則に関する報道が増える，「校則の見直し」が注目されることとなったといえる。同ケースで校則に関する部分はいずれも原告敗訴におわっている。

しかし，大阪府教育委員会はこの事件の提訴の後に，府立高校に校則の点検や公開の指示をするようになった(1)。ところが，大阪府教育委員会の「市町村教育委員会に対する指導・助言事項」（主に中学校が対象と考えられる）においては，校則に関する言及はない(2)。文部科学省が 2021 年 6 月 8 日に「校則の見直しに対する取り組み事例」(3)という事務連絡を都道府県教育委員会などにむけてだしている。そこでは，「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です。」「教員がいたずらに規則にとらわれて，規則を守らせることのみの指導になっていないか注意を払う必要があります。また，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。」と述べて教育委員会や学校の取り組み事例を示している。こういった方針は特に 2021 年になって初めてだされたものではないが，本稿執筆の時点（2022 年 9 月）では，今後さらなる「見直し」がすすむ可能性がある(4)。

本稿は，公立中学校の校則の内容を分析してその内容の動向を明らかにすることを研究目的とする。研究方法としては，2021 年 9 月，10 月において大阪府内の市立中学校（義務教育学校後期課程を含む）における校則（生徒心得）の文面を，合計 168 校の校則を，情報公開制度を通して（あるいは市より情報提供をうけて），入手できる市から複写を入手(5)して，その内容を分析することによる。次い

＊ 学校教育センター准教授

で 1985 年頃の中学校校則，2020 年の高校校則との比較をも行う。なお，「校則」の範囲内は必ずしも明確ではなく，校則以外にルールが定められている可能性がある。例えば，校則に制服に関する規定がなくても別のルールで登校時の制服着用が生徒に事実上命じられているということはある。あるいは逆に校則の文言が事実上空文化されている，という可能性もある。また，生徒に公開されていない「生徒指導内規」が存在する可能性もある。

大阪府内の校則に関して市によっての傾向は場合によってはあることをまずここで述べておく。たとえば「ベルト」についての規定は寝屋川市では 12 校中 10 校に規定がある。豊中市では 18 校中 0 校である。「名札」に関しては岸和田市では 10 校中 9 校に規定がある。八尾市では 16 校中 3 校である。髪が長い女子は髪をくくることを校則に明記しているのは，今回の調査の範囲内では 26.8%だが，大阪市内に関しては 84.3%である。校則制定に際して，近隣の学校の規定を参考にしているところもあると考えらえる。

次いで，現在では 2010 年にだされた『生徒指導提要』が改訂作業中である。2022 年の『生徒指導提要』の「改定案」は 2011 年版に比して，「校則」に関する言及を大幅に増やしている。校則に対するさまざまな言及をおこなっている。現時点での校則はそれに十分といえるものなのか。そうでないとすればどのような問題を指摘できるのか，を考察することを試みる。

多数の校則の内容を分析する先行研究としては，以下のものがある(6)。

①伊ケ崎暁生ほか「生徒手帳を考える」『国民教育研究所年報　1985 年度』1985 年，pp.22-27，「生徒手帳を考える」『民研教育時報』第 14 号，1985 年，pp.2-39。

②滝内大三「生徒心得と生徒指導」『大阪経大論集』159 - 161 号，pp.967-984，1984 年。

③『学校生活と子どもの人権 : 校則，体罰，警察への依存をめぐって』日本弁護士連合会第 28 回人権擁護大会シンポジウム第一分科会実行委員会，1985 年。

④「中学校のきまりの現況」『大阪市教育センター紀要』10，pp.81-111, 1986 年

⑤坂本秀夫『生徒規則マニュアル』ぎょうせい，1987 年。

⑥渡辺顕治，牧野篤ほか「校則についての調査」『国民教育研究所年報　1988 年度』1988 年，14-42 頁，「校則についての調査研究」『国民教育研究所年報　1989 年度』1989 年，pp.18-46，「校則についての調査」『民研教育時報』第 23 号，1989 年，pp.2-51，『民研研究委員会資料 3　校則問題資料』国民教育研究所，1990 年。

⑦太田周二郎『高校生のゆううつ』法律文化社，1995 年。

⑧栃木弁護士会『校則と子どもの権利』随想社，1996 年。

⑨大津尚志「大阪府内公立高校の校則」『校則を考える』晃洋書房，2021 年。

⑩福岡県弁護士会「校則に関する調査報告書」2021 年。
https://www.fben.jp/suggest/archives/2021/02/post_395.html

⑪田中祐児，岡田有真，荒木真歩，本田由紀「埼玉県立高等学校における校則のテキスト分析」『東京大学大学院教育学研究科紀要』61，2022 年, pp.419-436。

①は全国の教員組合を通して生徒手帳を中学校 155，高校 101，盲学校 1 を入手して，比較検討を行ったものである。②は大学教員である筆者が 1983 年に学生の協力を得て 109 校の中学校校則を収集して分析している。③は日本弁護士連合会で作成された報告書であるが，1985 年の時点で，中学校 597，高校 388 の校則（生徒心得を含む）を収集して分析対象としている。①②③ともに校則が問題視されはじめたころの事例を収集している資料として貴重といえる。いずれも，当時の校則に対して批判的な見解を述べている。例えば，②では，生徒心得の分析した結果，あまりに些末なことにまで

規制が及んでいることを問題にして,「『教師＝親代わり論』に基づく，学校における一元的支配」「『中学生＝幼児説』を生み出している」と結論で書いている。

④は大阪市内の 82 の生徒手帳を分析している。大阪市内のみに限定されるが，服装や頭髪について細かく分析している。⑤は公立中学校 1125，公立高校 221 の校則を収集した研究成果であり，特に中学校は全国にある中学校の 1 割におよぶまでの大規模な調査結果でありかなりの労作である。地域によって収集率のばらつきはあるものの，地域間の比較も含めて記されている。当時公立中学校の 33.5 パーセントに「丸刈りの強制」が存在していた。大都市では少ない，北海道，東京，神奈川，京都などはゼロ又はゼロに近い，北関東，中部，中国，四国，九州，沖縄は 50 パーセントを超えるという地域差を指摘している。

⑥は①の続編ともいえるもので，1988～1989 年の千葉，石川，三重，広島，大分県の教員組合の協力をえた調査研究の成果である。5 年間の間に「改訂がかなり進められたことをうかがわせる」「とくに中学校において『服装』『頭髪』そして『自治活動』…において，細分化・規制強化の傾向が強いことがうかがわれる。」と述べる。アンケートの自由記述欄の紹介もみられ，当時の生徒の校則への思いを伝える資料といえる。

⑦は大学教員である筆者が 1993 年に授業の受講生の協力を得て 215 校の校則を収集して分析対象としている。国公立大学の学生からのみ入手した校則であるゆえ,「進学校」に偏り全体像をあらわしていない可能性がある。しかし，靴下の色規制をしている高校が 96.7 パーセントあるなど，当時の校則がどこも厳しかったことを調査結果は示している。

⑧は栃木弁護士会による，栃木県内の中学校，高校の詳細な調査であり，データ化も綿密になされている。弁護士によるものであるゆえ，法的な分析も豊富になされている。

⑨は大学教員である著者が，2019 年から 2021 年にかけてホームページで公開されている大阪府内の公立高校 97 校を対象としている。都市部に地域が限定され，高校のみを対象としている。⑩も大学院生・研究者によるものであるが，埼玉県の近年の公立高校を対象としている。高校の入学偏差値や設立時期なども含めた分析も行っている。⑩は弁護士会による調査報告書であるが，福岡市の 69 の中学校と 2 の特別支援学校を対象とする報告書である。

①～⑧ともに,「校則の見直し」がはじまった直後のものである。そのころの関心が高かったことを示すものであろう。⑨～⑪は近年のものであるが，⑨⑪は高校のみを対象としている。⑩は福岡市の中学校を対象としていて生徒や教職員の聞き取りも行っているが，本稿とは視角を異にする。先行研究の欠落を埋める点でも本研究は意義をもつと考える。

第 1 節　大阪府内中学校校則の内容について

それぞれ，項目ごとにその内容の特色を分析していく。調査結果を示したうえで，必要に応じ解釈を加えることとする。

①一般原則

校則の最初に「一般原則」を述べている学校は 16.0 パーセントと少数である。「○○中学生としての自覚を持ち」と所属意識を喚起するところ,「中学校で集団で生活していく上で，きまりが必要です。」ときまりの意義を述べるところがある。

冒頭に，校訓をかかげているもの「自ら伸びよう　他の為に計ろう」（八尾市),「よき人柄と自主性のある行いによって，温かい友情にあふれる立派な校風を作るよう行動しよう」（寝屋川市）とはじめているところもある。

②制服（標準服）

制服（標準服）についてはほとんどの（93.9%）学校が規定している。判例上制服（標準服）に購入義務はない(7)が，校則によって購入義務がないことを明記している校則は皆無であった。

「極端に短い，極端に長いスカートの着用は禁止」（高槻市）などスカートの長さについての規定は多くの学校にある。変形の禁止（スカートの折り曲げなど）や，「腰パンの禁止」を定めているところもある。

「女子は学校指定のスカートまたはズボンを着用のこと」など，女子スカート・スラックスの選択を認めるところも増加してきている（明記されているところは16.7%，それ以外に制服に男女の別を設けていない学校で認められている可能性がある）。男子・女子ともに「申請により，ズボン・スカートの着用を行うことができる」（寝屋川市）というように，まったく性に中立な（男子にスカート着用を認める）規定をおいている場合もある。

夏服・冬服の更衣の時期に関しては，決めているところ（夏服・冬服・併用期間の時期も決めている場合）と，「自分で判断してください」としているところがある。

③防寒着（セーター，カーディガンなど），防寒具（手袋，マフラーなど）の規定

制服以外の衣類をどのように規定するかという問題がある。「制服でない服類（カーディガンやパーカーなど）は禁止」（東大阪市）という場合もある。

セーター・カーディガンには色指定をしているところは多い。色指定あるいは学校指定品を定めていて事実上色指定となっているところは，53.0%に及ぶ。防寒着を学校指定とする場合，事情があって購入できない生徒には我慢を強いることにならないのか，という問題がある。

色指定に関しては，「紺，黒，灰，白，茶」のすべてかそのうち何色かとなっている場合が多い。「地味な色」「華美や派手を避ける」という意味かと思われる。そのうち3色だけ許されている場合，どうしてほかの2色は認められないのか，となると説明が不可能かと思われる。ベージュやキャメル，アイボリー，深緑色が認められることも数校程度にある。

防寒具に関しては，「手袋は着用してよい」と許可を明記している場合もある。「手袋，マフラー，ネックウォーマーは登下校時の着用のみ，校内での着用は認めない」という場所を規制するものがある。室内で着用しないという礼儀を示すものであろうか。タイツに関しては「黒色無地」あるいは「黒，肌色」「黒，ベージュ」のみ許可ということがある。カイロは可としているところがある。校則に規定がないところではカイロの持参は可能なのかは，学校によると思われる。

④靴下・下着

靴下に関する規定は 66.7%の中学校に規定がある。具体的には，色指定のある場合「白，黒，紺，グレー」とあるか，そのうち何色かになっている場合がある。「白のみ」ということもある。「派手でないもの」としている場合もある。柄については，「ワンポイント・ライン入り可」「絵柄の靴下（アニメのキャラクターや水玉やストライプなど）は許容しない。」などとある。「『式』では白とする。」（東大阪市）など，式典のときのみの規定が存在する場合もある。長さについて「くるぶしがかくれるもの」としている場合がある。

特定のものを禁止するという場合には，ルーズソックス，くるぶしソックス，ニーハイソックスなどが禁止項目に挙げられる場合がある。「判断に迷うものはその都度検討します」（茨木市）というところもある。

下着に関する規定は 13.1%の中学校にみられた。「白色のものを着用する。」「白色またはベージュ色のものを着用する。」「白色で派手でないもの」などとある。下着は白色と規定しながら，「下着の色

がうつらないようにする。」（大阪市）というものもあった。

⑤靴

「白一色の運動靴でひものあるもの」と「ひも靴」を指定している場合がある。「靴ひもがある場合は白色とする」とひもの色まで指定されている場合がある。いずれにせよ「ひもがない靴」ではどうしていけないのか。「ワンポイントのないもの」という場合がある。市販されている「メーカーのワンポイントのロゴ」がはいっている靴は着用が許されないこととなる。「靴全体の８割以上が白色であること」（大阪市）という規定もあるが，この規定を厳密に守ることができているかを中学校で検査するのは困難がともなうかと思われる。

「紐もしくはマジックテープの靴」という場合もある。一方で，「ひも付きの運動靴，マジックテープは禁止」という場合もある。マジックテープは困るという理由は不明である。「体育等の活動時に支障がないもの」という場合もある。それゆえ「厚底のもの，ブーツなど，運動に適さないものは禁止」（東大阪市）と書かれている場合もある。サンダル，スリッポンなどの禁止規定がおかれることもある。靴の規制には合理的な理由がないと思われるものが多い。

⑥頭髪・髪型

頭髪の規定はほとんど（96.4%）の学校に存在する。頭髪の長さについては特に規定をおいていない場合も多い。しかし，たとえば「男子長髪の禁止」は減少してきているとはいえある。「男子は髪が目，耳，えりにかぶさる長髪は禁止」（大阪市），と具体化されている場合がある。「男子は髪を長くのばしたり，派手な髪型にしない」（大阪市）とあると，どこからが「派手」とみなされるか，女子は派手でもよいのか，という問題があるかと思われる。

「前髪は眉の位置まで」が男女を問わない規定として書かれていることがある。「目，耳，襟にかからない」という場合もある。「目にかからない」ならまだしも，「眉にかからない」となると，かなりの生徒にとって散髪後に少し髪が伸びたくらいで「校則違反」になってしまうのではないか，と考えられる。

女子の髪型に関してはくくるもの（ゴム，リボンなど）に関する規定は 76.8%にある。それは，「くくるゴムの色は，黒・紺・茶」（泉佐野市），「ヘアピンは可（黒・紺・茶）」と色を指定しているもの，「飾りのないゴムのみ」，あるいは「髪飾りやリボンはつけてこない」など装飾に制限をかけるところも多い。「大きな髪飾り」「シュシュや色付きピンは認めない」「パレッタ，ヘアクリップなど目立つものやシュシュ，アクセサリー付きのゴムは認めない」（泉佐野市）というように，制限事項を設けている場合もある。「頭髪がえりにかかるときは，うしろでくくる」（大阪市）などと，髪が長い場合にゴムなどでくくることを指示している学校は 26.8%ある。

特定の髪型（「ツーブロック」「極端な刈り上げ」「震災刈り」「モヒカン」「そりこみ」など）を禁止している学校は，「奇抜な髪型を禁止」する場合を含めると，66.9%にのぼる。「ツーブロック」とは何であるかは具体的に示すのは困難であり，中学校によって定義が違うともいわれる。「アシンメトリー」「左右非対称」が禁止となっていることもあるが，「左右非対称」を厳密に解釈すると，髪を束ねるリボンが中央からずれてはいけないという意味にもとれる。1970 年代であれば例えば「リーゼント」が非行のアイコンであるかのようにみなされた時期があったが，今日はそのような理由から特定の髪型を規制する必要性があるとは思えない。「長髪，編み込み，くるりんぱ，おだんごなどおしゃれを目的とした髪型は禁止」（高槻市）という場合がある。特異な髪型でなくても「おしゃれ」目的とみなされる場合は禁止されていることもある。「中学はおしゃれをする場所ではありません。」という概括的に心得を示している場合もある。おしゃれを禁止するというのであれば，どこまでがおしゃれ目

的なのかは，よくわからないという問題がある。「流行を追うようなカット・髪型をしないこと」という規定もあるが，これもまたなにが「流行」なのかは必ずしも明白ではない。

パーマの禁止は 81.0%の学校でみられるが，「故意にウェーブ，パーマなどかけない」など，「故意に」という文言をいれて，天然パーマの生徒への配慮を示しているところもある。しかし，くせ毛がひどいという理由から本人の希望で「縮毛矯正」や「ストレートパーマ」をかけたい場合はどうなるのか，という問題はある。

「染髪」は 91.7%の学校で禁止の規定がおかれている。これも生まれつき白髪が多い生徒が本人の希望により染色したい場合はどうなるのか，という問題がある。「茶髪の禁止」と明記しているところは 3 校にしか存在しなかった。多くの学校で「生まれつき茶髪」の生徒がいることに配慮ができていると考える。「髪を染めたり脱色したりしないこと。生まれつきの事情がある人は先生に連絡しよう。」（八尾市）という配慮規程が明文化されている場合もある。

「中学生らしい髪型」を求めている学校は 44.0%ある。それが，中学校という学習の場にふさわしくない極端に特異な髪型を規制する，という意味に運用されるなら問題ないと考える。しかし，なにが「中学生らしい」のかは明白ではなく，恣意的に運用されてしまい教師の考える「中学生らしさ」を押し付ける結果におわる可能性がある。

「進学・就職の際にふさわしい頭髪で」（茨木市），「高等学校の面接に行ける頭髪」（東大阪市）などとしているところは 6.6%ある。日常生活と「入試の面接をうけるとき」，が常に同じである必要があるのかという問題がある。

「まゆ毛はそらない，ぬかない」など，眉毛に関する規定もある。まゆ毛の形にコンプレックスを持っていて「整えたい」という生徒がいる可能性はある。整えたほうが，清潔感があるように見えることも考えられる。

一方で，頭髪に関して「学校生活に適した身なりを自身で考える」（東大阪市）などと，簡潔なルールのみを示しているところもある。

⑦持ち物

「学校生活に不必要なものは持ってこない」「学習に不必要なものは持ってこない」などと「不要物」の規定を置いている学校は，74.4%ある。いずれにせよ範囲が明確でないという問題があるとは思われる。「クシ，ブラシは身だしなみのためなら可」（豊中市）という場合もある。

「高価なもの，貴重品，現金は集金があるときなどの場合以外は持ってこない」などと必要最低限以上に現金をもってこないという規定は 49.4%にある。事情がある場合は「担任の先生に預ける」となっていることもある。盗難がおきては困るゆえのパターナリズム的な規則といえよう。「お金・物品の貸し借りの禁止」は多くの校則に書かれているのも同様であろう。

禁止品として例示されている場合もある。例えば音楽機器，お菓子，ゲーム機，カード類（トランプ），雑誌（マンガ）などである。刃物，カッターナイフなど危険物が明記されている場合もある。

カバンについては，「通学カバン」を指定している場合が多い。それ以外には，「キーホルダーやお守りはつけない」「キーホルダーは一つまで」「ワッペンや装飾品を過度につけないように」などの制約がつく場合がある。

水筒の持参あるいはペットボトルを水筒替わりとして持参することは多くの学校で許可している。中身に関しては，「お茶か水」加えてスポーツドリンクまでとしているところが多い。（ジュースは認められない。）

多くの場合「持ち物には，必ず学年・組・名前を記入すること。」という規定がある。必ずとなると，

「学年・組・名前」をボールペンなど記入できないものもあると思われる。規則を文字通りうけとると実行できなくなる，という問題が発生することは他にもある。

⑧化粧・装飾品

化粧を禁止する規定は 42.3%にみられた。，マニキュア，ピアス，イアリング，ネックレス，ミサンガ等の装飾品の禁止規定がおかれているところは 53.0%であった。他に，つけまつげ，つけ爪，カラーコンタクトも禁止しているところがある。

リップクリームに関しては，禁止している場合と無色のみ許可している場合がある。理由があるときのみ許可する，という規定もある。薬用の場合の必要性に配慮しているものかと思われる。制汗剤には「無香料，無香性に限る。スプレーは不可。」とする場合がある。

⑨昼食

給食（当番）や弁当に関する規定がある。「昼食は，ランチ給食を注文するか，家庭で作った弁当を持参する事になります。どうしても用意できないときのみ，登校時に昼食を購入してきても構いません。」（茨木市）などである。昼食場所は教室で，と規定しているところは多い。トラブル防止のためかと考えられる。一方で「登校途中に買うことは禁止」や，「コンビニ弁当や市販の弁当は禁止，購入する場合はパンまたはおにぎりで」（茨木市）と購入物に制限をかけているとこもある。一方で「市販の弁当は可」（八尾市）としているところもあるが，コンビニ弁当を禁止する合理的な説明はつくのであろうか。

⑩休憩

休憩時間に関しては，「他クラスの教室には入らない」「他学年のフロアには立ち入らない」という規定がある場合がある。トラブル防止や，盗難事件がおきたときへの配慮と考えられる。果たしてここまでの規定が必要かとも思われる。昼休みに関しては，「ボールの貸出規定（貸出の手続き，時間など)」が明記されている場合が多くある。

⑪遅刻・早退

「欠席・遅刻する場合は 7：50～8：20 の間に保護者に学校へ連絡してもらう。」（東大阪市）などと規定がおかれている。早退については，一度登校した場合無断外出の禁止規定（事情がある場合には，必要な手続きを規定）を置いているところが多い。一度，帰宅した場合に再登校する場合に制服着用義務を明記している場合も多い。

下校時間に関しては，一般下校時（16 時など）と，絶対下校時（部活動，委員会活動，生徒会活動などの事情があるときのみ。夏は 18 時，冬は 17 時 30 分など）とさだめている場合がある。

⑫礼儀作法心得

礼儀作法心得に関する規定は 55.8%にある。挨拶に関する言及は多くのところである。「家の人，先生，友人，知人，地域の人，来客の方々にはあいさつをしよう。先生や目上の人への言葉づかいや態度は敬意を忘れないようにこころがけ，友人間も相手の気持ちを考えて節度ある言葉をつかいましょう。」（寝屋川市）と，「目上の人」に特別の規定がある場合もある。「職員室に用件があるときは，扉付近で自分の名前と用件を大きな声でいう。」（東大阪市）と，具体的に示している場合もある。

⑬校外生活について

登下校中に関しては，「寄り道（お店，友人宅，公園，道路でのたむろ）は禁止，著しく逸脱する場合，指導して保護者に連絡します。」（大阪市），「買い食い・飲食（アメ，ガムなどのお菓子も含む）禁止」など，寄り道・買い食いの禁止規定がある場合が 25.5%ある。「複数で登下校しよう」など，不審者への注意をうながす規定もある。「信号を守る，広がって歩かない，横断歩道をわたるなど，交通

マナーを守る」（東大阪市）のように，交通安全への警告が書かれることもある。「万が一，不審者にあったり，被害にあいそうになったら，すぐに警察（110 番）に通報して，学校にも知らせてください。」（東大阪市）と，不審者への警告を書いている場合もある。

立ち入り禁止場所について，「遊技場その他中学生にふさわしくない場所に出入りしないように」（岸和田市）という場合がある。「遊技場」がなにをさすかが，中学生にとって明白ではないと思われる。「ボーリング場，スケート場，プール，ゲームセンターなどの遊技場，映画館，喫茶店，カラオケボックス，他繁華街への出入りは保護者か，それに代わり得る人が同行すること。」など，保護者同伴を求める場合もある。映画館に関しては，あくまで映倫による自主規制であるがそれによって保護者同伴が求められるのは 12 歳未満の場合である。「友人同士で繁華街やゲームセンター，カラオケ，その他の商業施設にはいかないこと。」（東大阪市）と友人同士は禁止，という場合もある。

「他校生との交遊は避ける」（豊中市）という規定もある。トラブル防止のためかと思われるが，この規則を厳密に守ると，たとえば塾で知り合った友達や部活動を通してできた他校の友達とも交遊が禁止されることになる。その必要があるとは通常は考えられない。「トラブル防止」のために「対処療法的」につくられた規則が，他の問題をひきおこしてしまう可能性を発生させる。

なお，アルバイト禁止規定をおく規定は散見される。学齢生徒の使用は労働基準法第 56 条 1 項により原則として禁止されているが，例外もある。生徒の経済的事情を一切考慮せずに禁止してよいか，という問題はある。一方で「事情がある場合は担任に相談すること」（大阪市）という場合もある。

⑭携帯電話，スマートフォン，SNS などについて

携帯電話，スマートフォン SNS に関しては 26.8%に規定がある。持ち込み禁止規定（あるいは届出規定）が見られる。「スマートフォン・携帯電話やインターネットの利用等は，保護者の管理のもと，適切に活用しましょう。」などとある。SNS に関しては，「思いついたことやその時の感情を安易に SNS や掲示板に書き込まない。」「SNS で知り合った人とは合わない。（トラブルになる危険性が非常に高い）」（大阪市）と，注意事項を明文化しているところがある。

ラインに関しては，「グループ LINE が少しでもしんどく感じている人。思い切って退会しましょう。」「みんなに通知が届くグループ LINE。10 時以降はＵＰしない。」「寝る前には携帯を家族に預けましょう。枕元においていると気になって睡眠を妨げます。」（豊中市）などと細かな指示をしている場合がある。しかし，今のところ SNS に校則で言及している学校は少ない。今日，SNS に関する指導をまったく行っていない中学校があるとは考えにくく，校則以外で指導規準をつくっているかと思われる。それには，新たに発生してきた問題に関して，校則の「改正」による対応が簡単にできないという事情があるとも考えられる。

⑮校則の制定・改廃規定について

校則に，校則の改廃規定をおいているところはまずない。「生徒心得は生徒会規約とことなり最終的には職員会議で決定されます。ただし職員会議で否決されても，再び提案することができます。」（寝屋川市）とあるのが，今回見たなかで唯一の改正規定であった。改正規定が明記されていないことは，生徒にとっては校則に問題を感じた時にどのように訴えかけたらよいかさえわからないこととなる。「声をあげる」ことが難しくなることが容易に考えられる。

「通学靴や靴下，防寒着・防寒具に関する規定」を「生徒会で決めた決まり」と明記しているところ（高槻市），校則の一部を「生徒会で話し合い校長の承認のもとに決定されたものである。」（大阪市），と遵守をよびかけるために補強的な理由となるように明記している場合はわずかながらある。また，服装について「ここまで来るには多くの人達（卒業生・保護者・地域の人々）の意見と長い時間（年

月）がかけられました。」（豊中市）と由来を説明していているものもある。生徒に対して校則への納得を高めるために書かれていると考えられる。靴下は「白，黒，紺の無地のソックス」としたうえで「2021 年生徒会執行部によりグレーの靴下着用可」（東大阪市）と明記されているところがある。生徒会による「見直し」が「マイナーチェンジ」におわっていたのかとも考えられる(8)。

⑯法律や条例について

校則が決まりであるとして，同じ決まりである法律や条例に触れているものは少ないといわざるをえない。自転車通学を認めている中学校では，大阪府自転車の安全で適正な利用の促進に関する条例（2016 年）を引用しているもの（高槻市），交通違反に罰則金の規定や自転車保険の加入の義務付けを明記しているものがある。「午後 7 時以降にゲームセンター，カラオケ BOX 等に行くことは条例で禁止されています。（保護者同伴も午後 10 時以降禁止）」（寝屋川市）など，大阪府青少年健全育成条例をふまえているものがある。

「暴力行為は厳しく指導・対応させていただきます。（大阪府教育委員会“問題行動への対応チャート”を参考に対応）」（東大阪市）と，教育委員会の方針に言及している場合も稀にはある。「対教師暴力，器物損壊，悪質ないじめ…その他重大な問題事象が発生した場合は，関係諸機関（…警察），少年サポートセンター等」に連絡する（東大阪市）と，明記されている場合もある。

「個人が特定できるような，文章や写真をインターネット（とくに SNS）にアップロードすることは，法律で禁止されています。」（茨木市）とあるが，たしかに不法行為となる可能性があるが，本人の同意を得ている場合という例外に言及しないなど，法律に対する誤解へとつながる表現かと思われる。

多くの学校において，校則と法律や条例は別のものと考えられているといってよいであろう。

第 2 節　2021 年の中学校校則の特徴について

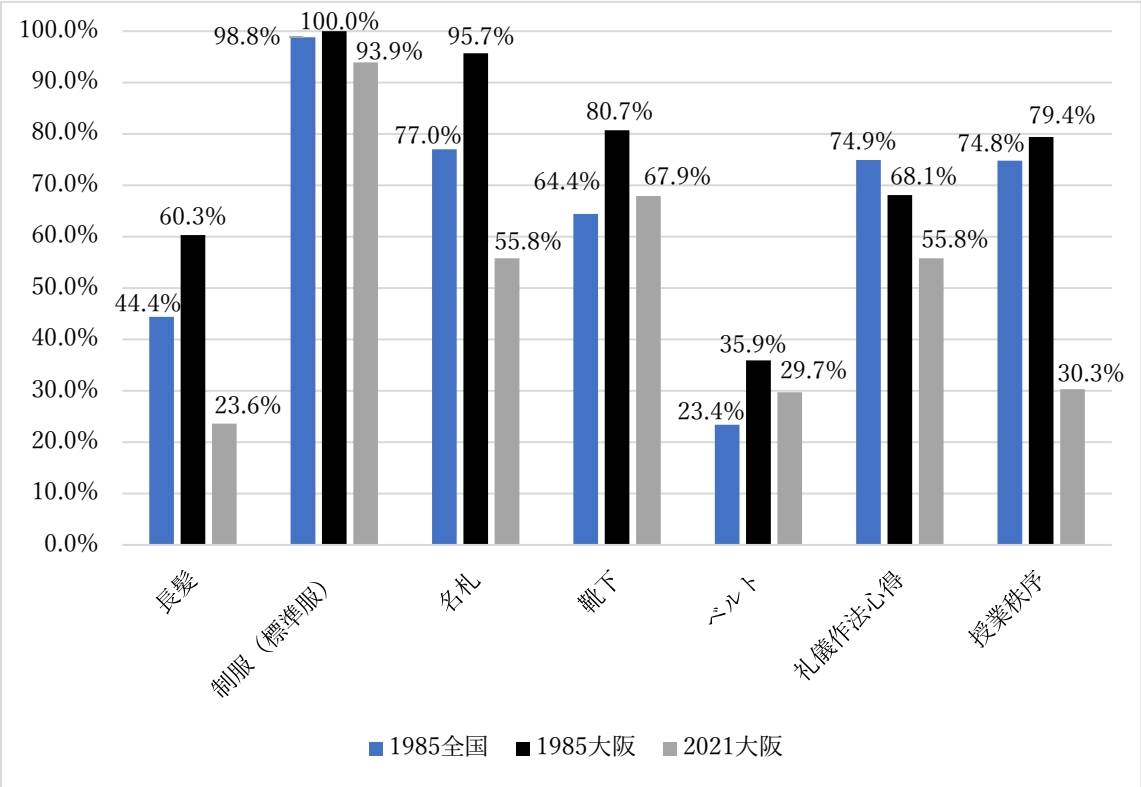
（１）1985 年中学校校則との比較

ここでは，前述した 1985 年に行われた坂本秀夫の調査項目を参照し，2021 年の校則との比較を行う。坂本は大阪府内で 141 校，当時の府内公立中学校の 27.6%の校則および全国 1125 校，10.1%を収集したうえで分析対象としている。同調査（坂本は大阪府のみならず，全国調査も行っているので参考までにそちらも含めている）および本件調査によって得られたデータは【図 1】および【図 2】の通りとなる。データおよび坂本の論稿に依拠しながら以下を論じる。

全体としてほとんどすべての項目で 1985 年のほうが，規定がある比率が高い。唯一「夜間外出禁止規定」のみが 2020 年のほうの比率が高くなっている。大阪府青少年育成条例により夜間外出規定が制定されたのは 1984 年であるが，それが後に定着していったというゆえであろうか。全体として 1984 年のほうが「厳しい」傾向にあることは否定できない(9)。後述するが，1984 年に存在した規制が，2021 年には全くみられなくなっている場合もある。

①長髪

1985 年には，「長髪の禁止」規程がおかれること，あるいは「前髪が眉にかからない」「耳にかからない」「襟にかからない」という規定があったが，その割合は減少している。1985 年に大阪府内の 14.9%，全国平均で 33.5%あった「丸刈り」校則は完全に姿を消している。一か所だけ「頭髪はのばしても，丸刈りでもよい。」（大阪市）とかつての「丸刈り校則」の遺物かのような規定がみられた。丸刈り，おかっぱなどの「特定の髪型に限定する」タイプの校則は今日ではみられない。



【図 1】1985 年と 2021 年の校則の比較(1)

②制服・標準服，名札，ベルト，靴下

服装に関して，「制服」あるいは「標準服」を定める学校がある。両方をあわせると，1985 年には 100%であった。2021 年には 94%と高い比率を示している。ただし，校則に制服（標準服）の規定がないが事実上生徒が制服・標準服で通学していることはありえる。標準服の表記をつかうところも増えているが，事実上制服とおなじ強制力があるという可能性がある。判例上は制服・標準服とも購入，着用の義務はない(10)。あくまで「推奨する服装」の位置づけのはずである。

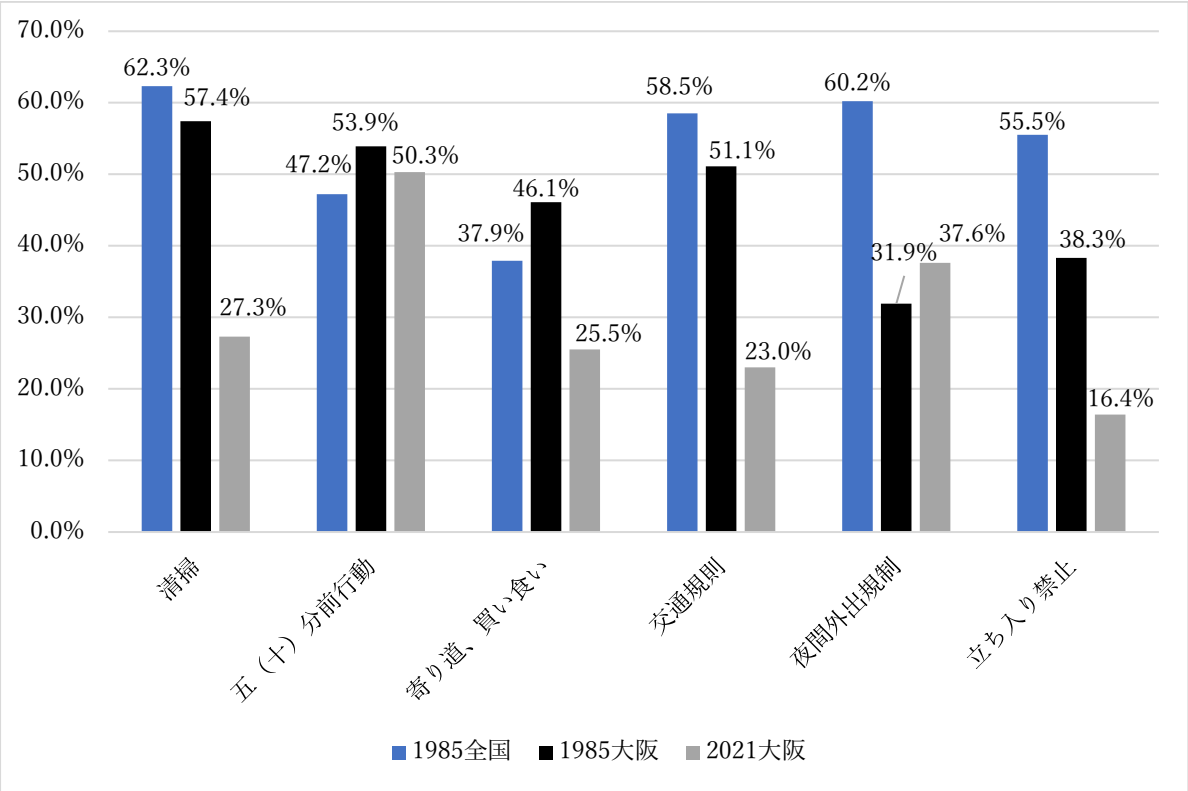
1985 年には制帽の規定も 70%の中学校にあったが，今日では姿を消している。それは，丸刈り校則とセットと考えられるところもある。

「名札」，「靴下」，「ベルト」に関してはいずれも割合がさがっている。名札に関しては個人情報保護や防犯の問題が強く意識されるようになったという事情もあると考えられる。しかし，靴下に関して細かい規制があったことは，あまり変わっていない。

③礼儀作法心得・授業秩序

「礼儀作法心得」に関して，比率が減少している。現在でも「あいさつ」に関する規定は多くおかれている。1985 年には礼儀に関する規定も，「職員室に入るときは『失礼します』といってはいる」「先生と話すときには姿勢を正し，ポケットに手をいれたりしない」ということまで明記されていたりした。

「授業秩序」に関しても例えば，「正しい姿勢で授業をうけること」「授業妨害は周囲の迷惑になるので絶対にしないこと」（東大阪市）などの規定はあるが，その比率は減少している。1985 年頃ほどには「校則によって授業秩序を維持する」という観念は薄くなったと思われる。



【図 2】1985 年と 2021 年の校則の比較(2)

④清掃，五（十）分前行動

「清掃」に関しては，規定がおかれている割合は半減している。かつては，清掃時の服装規定（例えばトレパンに着替える）ということもあった。掃除の間は「終始無言」 という校則は現在ではみられない。清掃のルールに関しては規定があっても「時間通りに，決められた清掃分担の場所に行く。掃除時間が終わるまでに，与えられた役割を果たす。担当場所の掃除が早く終わった場合，教室に戻り，掃除を手伝う。」（八尾市）のような簡素なものとなっている。

「五（十）分前行動」に関しては，「本鈴は 8 時 35 分ですが，ゆとりを持たせるため，閉門の 8 時 25 分までに登校」「8 時 30 分までに登校すること。8 時 35 分をすぎて教室に入らないと遅刻になります。」などという規定がある。その比率は約半分であることがほぼ変わっていない。始業時間に遅れるのは遅刻であり，その何分前に登校するかは個々人で判断することかとも思われる。しかし，一部の学校ではどの程度前に登校すべきかについてまで「心得」として定めている。

なお，1985 年には，「ハンカチ・チリ紙」の規定が中学校校則にあったが，現在ではほとんど姿を消している。

⑤寄り道，買い食い，交通規則，夜間外出規制，立ち入り禁止

登下校時の「寄り道，買い食い」に関しては，依然として四分の一の学校に規定がおかれているが，やはり減少している。「交通規則」に関しても同様である。交通事故の件数が減少していることを反映しているのであろうか。

「夜間外出規制」に関してだけは規定がおかれている比率が増加している。大阪府青少年健全育成条例が 1984 年に制定されて，周知されるようになっているから，あるいは防犯意識が高まっているからかと思われる。

校外生活における「立ち入り禁止」場所についてはここ 30 年のあいだに大きく減少している。2021

年にも既にのべたような「禁止場所」を定める規定がある。1985 年には「映画観覧の規制」が約三分の一にあったことを，坂本は 1985 年に既に「時代遅れの規則」と評している(11)。2021 年にも「安全上, 映画, 繁華街へは必ず保護者と一緒に行きましょう」(東大阪市) という規定は稀ながらにはある。

1985 年には「外出時の服装」を制服とするのも約四分の一にあった。さすがに，今日では姿を消している。「生徒の安全を守るため，学校が特定される服（制服・体操服など）で遊びに行かない。帰ったら着替えること」（茨木市）と，制服着用のまま遊びに行かない規定さえ存在している。

そもそも，校外活動に関しては，校則で規定をおくべきことか，という問題がある。規定をおかない学校が 2021 年に増加していることは確かである。学校外の生活はプライベートであり，個人の問題という観念が広まってきているゆえであろう。

（2）高校との比較

筆者がかつておこなった，2020 年の高校校則について調査結果を比較するに，中学校と高校の違いみると以下の点が指摘できる。

「他の教室にはいらない」「他の学年の教室にはいらない」という規定は中学校にのみ見受けられる。高校のほうが選択授業が多いからとも思われるが，中学校のほうがトラブル防止の必要性が高いと認識されているためと考えられる。中学校で「アルバイト禁止」および「懲戒処分の規定」に関しては中学生は学齢児童でありそもそも法律による制限が厳しいこと，公立中学では法令上訓告のみ停学・退学処分はできないことから校則で言及していることは少ない。

服装（セーター，カーディガンなど）や靴下の色指定も中学校のほうがはるかに多い。およそセーターが「黒・茶・グレー，紺，白」（あるいはその中の数色）にかぎられる，あるいは下着の色に関する言及は中学校のほうが多い。これらは「年齢相応」による違いとも考えられる（中学生だからといってそのような規制は不要という考え方もあるが)。しかし，前述のとおり大阪府内の公立高校の校則は公開が前提となっているゆえ，公開される時期にそのような校則は削除された可能性がある(12)。校則が公開されることは，校則が多くの人の目に触れることとなる結果をもたらし改善に資することができると考えらえる。

中学校で見受けられる「自転車通学禁止」「現金をもってくることの禁止」「携帯・スマホの禁止」などは高校ではまずみられない。これらは，中学校と高校との通学距離の違いに起因するものであろう。

4　まとめにかえて　～2022 年『生徒指導提要』改訂に関することも含めて

大阪府内の公立中学校校則の現状に関し，調査することによって新たに得ることができた知見を中心にまとめる。次いで，2022 年『生徒指導提要』改定案からみた校則の現状について検討する。

中学校の校則に関してはここ 30 年のあいだに，規定は減少する傾向にあり，特に校外生活に関する校則による干渉は明らかになくなってきている。

服装，頭髪に関しては制限の方法は 30 年前とは変化しているものの相変わらず「細かい規制」がつづいていると判断できる。服装に関しては，制服の着方の問題や制服以外の衣類（靴下，靴，カーディガンなど）に不要とも思われる指定が行われていることがある。「靴下の色」の指定など「教育的意義」があるのかどうかがわからない規定も少なくない。

頭髪に関しては，「染髪」はほとんどの学校で規定がおかれている。「生まれつき茶髪」などの生徒に関して，中学校校則に「地毛証明書」を求めているところはなかった。大阪府内の高校では 2017 年

11 月の時点（黒染訴訟が提起された直後）で 6 割の高校が「地毛証明書を求めている」と報道されている(13)。

1985 年との比較をするに，時代とともに学校外にかかわる規定（たとえば外出時に制服，映画館などの立ち入り禁止）は減少するなど，校則が変化しているところもある。一方で「旧態依然」といわざるをえない校則が続いているところもある。合理性がない「規則ゆえの規則」としか思えないような「校則を守らせる指導」が行われるのは 1975 年頃からの「校内暴力」の時代にはじまったと考えられる(14)。それが，形はかわっているところはあるとはいえ，今日にも残存しているといえる。

文部科学省『生徒指導提要』はまず，2010 年にだされた(15)が，本稿執筆時（2022 年 9 月）では改訂作業が行われ「改定案」（2022 年 8 月，以下「案」）は公開されている(16)。「案」は校則に関する記述を 2010 年版に比較して大きく増加させている。

「案」は「意義を適切に説明できないものについては，…適切な内容か，現状にあう内容に変更する必要がないか」と述べるが，果たして例えば女子生徒が髪をくくるゴムが「黒・紺」はよくて「白」はいけないということを合理的に説明することはできるのであろうか。このような「細かすぎる校則」は減少傾向にあるとはいえ，まだまだ問題は残っていると考える。

「案」には「児童生徒や保護者等の学校関係者からの意見を聴取した上で定めていくことが望ましい」「校則を策定したり，見直したりする必要がある場合に，どのような手続きを踏むべきか，その過程についても示しておくことが望まれる」とある。校則の改訂規定が明記されているところは今回の調査対象のうち一校のみであった。それでは，生徒が仮に「校則を変えたい」と意見を表明したいと考えたときに，どのようにしてよいかわからない，となりかねない。学校側としても「一度できた校則を改めることができにくい」「学校にとっても変え方が定かではない」となる可能性がある。校則の改廃が多くの人の意見によるのではなく，少数の関係者のみで決定したために恣意的な内容となってしまい，制定後に支障がでてしまう可能性がある。「生徒・地域保護者・教職員の三者」からなる「校則検討委員会」を設置している学校もある(17)が，そのような学校はいまだ少数にとどまる。「校則のホームページへの掲載」は大阪府内の公立高校では行われてはいるが，中学校ではすすめられていない。

「案」に「少数派の意見も尊重しつつ」とある。女子生徒に「スラックス」着用をみとめ，スカートを履きたくないというおそらく少数派の意見を尊重する方向にはあるといえる。しかし，まだすべての学校に至っているわけではない。また「茶髪の禁止」という生まれつき茶髪の生徒に配慮のない書き方もわずかながらに残っていた。

「案」にもとづいた方向性で「校則の見直し」を行うには，まだまだ見直すべき点が残っていることを今回の調査は示しているといえる。

本研究は大阪府内の公立学校のみを対象とするものであって，他の地域や私立学校については今後の課題となる。また，『生徒指導提要』の正式改訂は今後であり，大阪府内においても「校則の見直し」は未だ進行中といわざるをえない。後のさらなる動向に注目していきたい。

注

(1) 例えば，『朝日新聞』2017 年 11 月 30 日など。

(2) 『令和３年度　市町村教育委員会に対する指導・助言事項』大阪府教育委員会，2021 年。

(3) 文部科学省「校則の見直し等に関する取組事例」（2021 年 6 月 8 日）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1414737_00004.htm

(4) 近年の「校則見直し」のある中学校での一例にふれるものとして，河﨑仁志「校則改革で得られるもの」

河﨑仁志・斉藤ひでみ・内田良編『校則改革』東洋館出版社，2021 年，10-38, i-viii 頁。

(5) 泉佐野市 5，茨木市 14，大阪市（中央区，西区，住之江区，西成区，東住吉区）32，岸和田市 10，吹田市 18，高槻市 18，豊中市 18，寝屋川市 12，東大阪市 25，八尾市 16，の市立中学校の校則（生徒心得）を入手した。大阪府内公立中学校（夜間中学を除く）の約 40%を入手している。

(6) なお，私立学校の校則を中心とする資料としては，『生徒心得に関する資料集』1986 年，東京都私立学校教育振興会，がある。

(7) 京都地裁，昭和 61 年 7 月 10 日，千葉地裁，平成元年 3 月 13 日など。大津尚志『校則を考える』晃洋書房，2021 年，p.52，54 参照。

(8) 内田良は「校則の見直し」が「マイナーチェンジ」「コストパフォーマンスが悪い」ことになりがちなことを指摘している。内田良「個性尊重のため先生が闘った」川﨑他編，前掲書，pp.214-240.

(9) 同様のことは，高校校則においても 1989 年と 2019 年の比較調査から妥当する。大津尚志「校則に関する調査」『校則を考える』晃洋書房，2021 年，pp.39-50.

(10) 前掲書，注 7。

(11) 坂本，前掲書，p.26.

(12) 例えば，岐阜県（校則を公開している県）の学校安全課長は「校則を公開することで学校の内外で興味関心が高まり，議論がしやすくなった。生徒たちの間では，『自分たちで作ったから校則を守る』といった動きも出てきている。先生側も校則が適正かどうか考え，企業側に意見を求めるなど積極的な動きが出てきている」と発言している。NHK 首都圏ナビ「"校則は公開が適切"生徒指導提要の改定案『見える化』でどうなる」https://www.nhk.or.jp/shutoken/newsup/20220829b.html なお，尾形加奈恵・本多明生「高等学校におけるホームページを利用した校則の情報公開状況に関する研究」『静岡理工科大学紀要』30，2022 年，pp.23-32.は，静岡県内の高校でホームページで校則の情報公開がほとんど行われていない理由の一つを「学校へのマイナスの影響の懸念や校則の見直しが不十分であること」を挙げている。

(13) 『毎日新聞』2017 年 11 月 12 日。

(14) 大津尚志，前掲書，p.32.

(15) 文部科学省『生徒指導提要』教育図書，2010 年。

(16) 「生徒指導提要改定案」https://www.mext.go.jp/content/20220825-mxt_jidou01-000024689-2.pdf

(17) 東大阪市立小坂中学校ホームページ　https://school.higashiosaka-osk.ed.jp/kosaka-j/notice/index/125/9878

（なお，インターネット記事の最終確認はいずれも 2022 年 9 月 7 日である。本稿の脱稿後 2022 年 12 月 6 日に，改訂版『生徒指導提要』が公開された。最終版では校則に関するところは「案」のままで実質的な変更は行われなかった。「案」を「生徒指導提要（改訂版）」と読み替えていただきたい。）

【原著論文】

漢字・食育融合教材の開発
―持続可能な学習機会の創出を目指して―

Development of Kanji teaching materials on the subject of food education：
For creating sustainable learning opportunities

設樂　馨*　　吉井　美奈子**　　横路　三有紀***

SHITARA, Kaoru*　　YOSHII, Minako**　　YOKORO, Miyuki***

要旨

筆者らは公式な学びの場以外での学習，ノンフォーマル・インフォーマル学習のように，子どもが学校外で学習する機会創出として，子ども食堂における大学生の地域交流を目指している。地域交流は，漢字・食育融合教材の開発と実演を通じた食育プログラム開発・評価のなかで検証する。プログラムは，大学生と子どもの両者が，豊かな食経験と学習機会を得て，世代によって課題が異なる食育について各々の知識を向上させ，かつ，本研究に関わる大学生が，専門の異なる 3 学部に所属し，教材開発という共同作業を行うといった多職種交流の観点から，大学生間のピアエデュケーションによる知の循環，相乗的に持続する大学生間の教育も期待している。本論では，国内の漢字学習や漢字教材の分析から，新たに開発する教材の要素を整理し，子ども食堂の交流拠点機能や新型コロナ感染症の影響の記述，開発・試行した教材の報告を踏まえ，今後の教材開発の課題を考察する。

キーワード：子ども食堂　食育　漢字教育　地域交流　ノンフォーマル・インフォーマル学習

１．はじめに

1-1. ノンフォーマル・インフォーマル学習

経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development，以降，OECD）編著による『学習成果の認証と評価』では，公式な学びの場以外での学習，ノンフォーマル・インフォーマル学習の成果検証が重要になっていることを訴える。公式であれ，非公式（不公式）であれ，学習によって身に付けた知識・スキル・能力などの認証と評価は，労働市場の効率を左右するためだ。認証と評価にはコストがかかり，政策の課題もあるが，OECD 加盟諸国ではノンフォーマル・インフォーマル学習へ参加することが推奨される，という(1)。そして，生涯学習からみた少年期で言えば，集団生活への適応により社会性が発達し，生涯学び続ける意欲と基礎的知識・技能・能力を育む時期であるので，学校外での学習が常態化し，選択の機会に恵まれることが望ましい(2)。

1-2. 子どもにとっての学校外での学習

では，少年期にある市民が，小学校あるいは中学校以外における，ノンフォーマル・インフォーマル学習に接する機会はあるだろうか。塾や習い事，ラジオやテレビやインターネットを介した講座，自治体が提供する生涯学習講座などが存在するが，多くは費用や受講環境の設備，あるいは，学習の場への移動に保護者の介在が不可欠であり，子どもが主体的に選択する機会が整備されているとはいいがたい。

＊ 日本語日本文学科准教授　　＊＊ 教育学科准教授　　＊＊＊ 食生活学科専任講師

子どもが主体的に選択する機会として，プレイワークとは，子どもの主体的な意欲がより育まれるために，子どもが自らやりたいことをして遊べる環境が必要だという考え方のもと，遊ぶ環境をそれとなく整え，子どもが必要とする時に手助け（危機管理，地域との関係調整などを含む）するもの[3]である。例えば，深作（2018）は，弘前大学生によるプレイワークの実践を報告していて，そこでは地域の子どもが主体的に参加する様子が描かれている[4]。

同様に，子どもが集う環境に大学生による学びを持ち込み，学ぶ環境をそれとなく整え，子どもが主体的に学ぶ機会を提供することは可能であろう。本学の近隣にあるA市のある子ども食堂では，地域の子どもが集い，学年を超えて遊んだり宿題をしたりしながら過ごし，夕飯を食べて帰っていく。この場に学びの機会を提供できたならば，当該地域の子どもが主体的に学びを選択することは可能だ。

1-3. 質の高い教育をみんなに

子どもの学習機会を現代的な課題として考えるには，持続可能な開発目標（SDGs）における「質の高い教育をみんなに」も参考になるだろう。

> 目標 4 すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し，生涯学習の機会を促進する
>
> 質の高い教育機会を得ることは，持続可能な開発を生み出すための基盤です。包摂的な教育へのアクセスは，生活の質を改善するだけでなく，世界の最も大きな課題に対する革新的な解決策を考案するために必要なツールを各地の人々に与えることにも役立ちます。（以下，略）

当該の目標はグローバルな視座に立ち，サハラ以南アフリカで暮らす学校に通えていない子ども，特に紛争地域の小学校就学年齢の子どもの教育レベル，貧困家庭の子どもなどを問題視する[5]。よって，日本は地域的に本目標の対象外で，未就学者ゼロかといえば，そうではない。平成 22 年国勢調査の「教育（在学か否かの別）」を元に作成された都道府県別の「未就学者（男女計）」によれば，全国で128,187 人，都道府県別の順位として第一位は大阪府 12,195 人，第 6 位が兵庫県 9,271 人である。人口 1 万人当たりでみても，全国平均 10.0 人のところ，大阪府は 13.8 人，兵庫県は 11.2 人と，全国的に見れば若干，多い地域といえる[6]。また，外国人の子供の就学状況等調査（令和元年 5 月）では，就学していない可能性がある又は就学状況が確認できていない学齢相当の子供は 19,471 人である[7]。

これらの数値は，極度の貧困や紛争にさらされていない，都市を擁する国内の府県にあっても，包摂されず不公平に教育の機会すら提供されない子どもが一定数，いることを示している。学校を離れ，学習と異なる目的で集まる場所が，包摂的な教育へのアクセスになることは，本学が立地する地域においても等しく持続可能な開発目標なのだ。そこで，本学近隣に位置するA市の子ども食堂において，子どもの学びの機会が，大学生にとっても価値ある学びとして創出できれば，子どもにも大学生にも持続可能な学習システムを構築できることとなり，有意義なモデルケースになるだろう。

2． 研究の全体像と本論の目的

本論の位置づけは，前章の問題意識のもと，子ども食堂において子どもと大学生の交流のなかで，食生活向上と漢字学習の機会となる融合教材を実践し，地域交流の場としての子ども食堂の機能を検証する「子ども食堂の交流拠点機能研究」の一部である。研究全体では，①小学生と大学生の食育プログラム開発，②漢字・食育融合教材開発，③子ども食堂の交流拠点機能の検証という 3 つの取組みにより，子どもの社会参加による，持続可能な豊かな食経験と学習機会の創出を目指す。4 年の研究期間を重ねていくなかで，大学生と子どもの双方の食育が推進され，交流によって生まれる食事の楽しさなど幸福体験を通したQOLを高める食経験と漢字学習による記憶が，子ども食堂以外の日常（家

庭や学校）の行動変容へ波及することを期待している。

そして，本論の目的は，漢字・食育融合教材の開発に向けて，主に漢字学習の面から，教材に必要な要素や教材の形態について検証することである。研究期間 2 年目に当たる本論執筆時は，研究初年度に開発した教材を試し，改良に努めている。国内の漢字学習や漢字教材を事例として分析し，本研究の教材に生かすべき点を整理して，試行版の報告と改善点を考察したい。

3． 漢字学習・漢字教材の分析

漢字の学習は，学校教育では国語科が対象とする分野である。小学校で教育漢字，中学校で常用漢字が配当される。学校教育では教科書を用いて，あるいは，宿題用に漢字ドリルを用いて，文脈の中で漢字の読みや意味を学習し，同一の字を反復して書くことで，字形や筆順を習得することが多い。この学習期間と同時に，生活に必要な漢字には，表外字（常用漢字外の漢字）が存在する。例えば，地名「新槇町」の「槇」や人名「渡邊」に使われる「邊」，食材「胡瓜」に使われる漢字などである。言語景観（看板や貼り紙など公共空間における文字）や文字生活（街頭に限らず教室や店内，スマートフォンなどで目にする文字）のなかで覚える漢字である。つまり，日常生活では表外字を含め豊かな漢字を取り込んだ日本語が使われている。常用漢字を読んで書いて覚える学習だけでは，そうした豊かな漢字を取り込んだ日本語の使い手になれない。

しかし，国内には前述の学校教育の例「常用漢字を読んで書いて覚える」に収まらない，多様な漢字教育も散見される。後で取り上げる白川静漢字教育賞の過去の受賞者は，小中高等学校において成り立ちや部首，古代社会を教育する。古代の歴史やシステムを内包した文字体系である漢字は，歴史的な成り立ちや意味，音やパーツの組み合わせパターンといったシステム性を生かして，ゲームや遊びの要素を交えて楽しみながら学んだり教えたりすることが可能なのだ。

そこで，多彩な漢字の学習法としてどのようなものがあるのか，国内の事例を当たってみる。例えば，公益財団法人漢字検定協会は，漢字能力の検定試験業務のほか，京都市にある漢字博物館・図書館「漢字ミュージアム」にて，展示やワークショップ，講座・講演会などを催している[8]。日本語教育では，識字教育を意識した教材『ここからはじめる漢字 100―システムで学ぶ生活に役立つ漢字―』を用いて，教育支援者（サポーター）と学習者の対話が学習を継続する取組みがある[9]。先に触れた白川静漢字教育賞のほか，福井県は白川静博士に因んだ生涯学習の取組みを継続している。ほかにも，株式会社コトバノミカタによる「漢字キャラクターあめかちゃん」など様々なものがある。

本論では，漢字・食育融合教材の開発を目指し，その前提として持続可能な教育機会になるべく，子ども食堂を学びの場とし，本学学生と子どもが交流できることが条件となる。そこで，自治体が主体となって長期に取組みが続いている白川文字学と，子どもの関心を引く「漢字キャラクターあめかちゃん」を参照し，本研究で目指す教材に必要な要素や形態を検証する。

3-1. 白川文字学

福井県教育庁生涯学習・文化財課は「福井県漢字教育ネットワーク　白川文字学」を展開している。「白川文字学」とは，生涯学習に位置付けた漢字教育の取組で，福井県のホームページ[10]や当該部署の担当職員による説明（2021 年 9 月取材）によれば，福井県出身の漢字・文字研究者で，文化勲章受章者の白川静博士の名前に因んだ漢字に関わる学びの全般を指すものと考えられる。

この学びの軸は，福井県立図書館内に「白川文字学の室（へや）」を開設（2005 年），「白川静漢字教育賞」による漢字教育の顕彰（2013 年度開始），県内での漢字教室や漢字イベント実施（今村 2013

参照[11]，県外の漢字研究者・教育実践者を招聘するイベントも多い)，小学校へ冊子を配布するなどである。複合的な取組みにおいて，学びの対象者（主体）を整理すると，一般市民，研究者，教育実践者，小学生・中学生・高校生と，実に幅広い射程を捉えた取組みである。

まず，「白川文字学の室（へや)」から見てみたい。この施設は，無料の生涯学習施設・福井県立図書館内にある。図書館へのアクセスとして，福井駅から無料バス（フレンドリーバス）や路線バスのほか，試行運転としてフルデマンドタクシー（任意の時間にドアトゥドアでアクセスが可能，2022 年 3 月 31 日まで）も運行されていた。生涯学習施設として，その学習の特性「いつでも」，「だれでも」，「なんでも」，「どこでも」を保障し，学べる足が確保されている[12]。そして，図書館エントランスの左手に奥まった，静音なスペースに「白川文字学の室（へや)」が配置されている。展示内容は，白川静博士の研究資料，書斎の再現など，博士の功績を称えるものと，漢字の歴史や成り立ちを学ぶための展示の 2 本柱になっている。博士の研究の追体験や古代文字の名刺づくりのようなハンズオンまであり，2021 年 9 月の筆者の設楽訪問時は館員 1 名が常駐していた。施設・設備も担い手も充実している。

次に，「白川静漢字教育賞」は，2022 年で第 9 回となる，効果的な漢字教育を実践，あるいは，漢字文化の普及や生涯学習の推進をする個人や団体，および漢字に親しむ児童生徒を募集，各部門を設けて表彰するものである。初期は，小学校を中心に教育実践者の受賞が多かったが，日本語教育における漢字教育や，学校教育に限定されない生涯学習における漢字教育の受賞が混在するようになり，授賞式の関連企画として小学生・中学生・高校生が漢字 1 字を越前和紙に制作した書の展示「集まれ！『わたしの漢字』展」が並行して行われるようになった。後年，「白川静漢字教育賞」の中に「一般の部」と別に，「小・中学生の部」が設けられた（「集まれ！『わたしの漢字』展」も継続している)。続いて，「白川文字学」を冠した「こども漢字教室」や「ゼミ講座」「ゼミ公開講座」は，新型コロナウィルス感染症により縮小傾向にあるが，感染症拡大直前の 2019 年のホームページの告知によれば，第 7 回のこども漢字教室まで企画され（開催は第 6 回まで)，ゼミ公開講座は第 9 回まで開催された。「こども漢字教室」が 2 か月に 1 度，一般向けの「ゼミ講座」はほぼ毎月のペースで開催されていたことになる。2022 年 8 月時点の活動内容を見ておこう（■は「こども漢字教室」，□は「ゼミ講座」)。対象は子ども，家族，一般市民であり，会場は大学，酒造場，図書館である。

■さあ体験！不思議な漢字洞窟からの脱出（脱出ゲーム後，古代文字のバッチ作り）
時間：1 時間を 2 回実施　　定員：各 30 名（無料）　　会場：福井県立大学多目的ホール
講師：漢検/漢字ミュージアム職員
■福井漢字探検隊　in 大野（南部酒造場）
時間：90 分　　定員：家族 10 組（無料）　　会場：（株）南部酒造場
講師：立命館大学・漢字教育士　久保裕之氏・南部酒造場常務取締役　南部拓也氏
□十二支の縁起と漢字　会場：福井県立図書館多目的ホール
講師：大阪教育大学准教授　張莉氏

本項のまとめに代えて改めて今村（2013）より「白川文字学」の説明を引くと，白川静博士の研究に基づき，甲骨文字や金文，古代人の生活や意識に踏み込んで，系統的に漢字の成り立ちを解釈したもので，古代文字を使って漢字の成り立ちや関連性を知る新しい学習方法であるとのことだ((11)pp.3-4)。

生涯学習は，子どもでも，若者でも，高齢者でも，だれでも学ぶことができるものであり，学習の主体が幅広い。福井県は，教育施設として図書館や大学のほか，地元の酒蔵も活用し，各世代に合わせたコンテンツを展開している。そのコンテンツの共通項として，漢字の中でも古代文字（甲骨文字や金文）から整えられてきた成り立ちに基づく漢字の解釈，古代人の生活に踏み込んだ漢字文化が通底していた。あらゆる世代が関心を持ち，その関心にアクセスの支障や費用負担なく学ぶことができる取組みであった。本論では，対象が子どもに限定されるため，多彩なコンテンツの中でも，漢字の成り立ちや漢字文化を取り入れることと，「白川文字学の室（へや）」のハンズオンや「こども漢字教室」のゲームやバッチ作りなどのように，参加型・体験型の学習が参考になると考えられる。

3-2. 漢字キャラクターあめかちゃん

株式会社コトバノミカタは「漢字キャラクターあめかちゃん」による漢字教育を提供している。筆者の設樂が教育面での監修に取組み，ゼミ学生とともに対面のワークショップ，オンライン講座のワークショップ，動画コンテンツ作成に社会連携として参画した(13)。2022 年 8 月までに開発された 3 つのコンテンツについて，登場するキャラクターや学習漢字，学習事項をまとめる(14)。

あめかちゃんとまほうのかんむり：ワークショップ後，絵本を作成，配布。後に絵本のみでも販売。象形文字「雨」が冠になり，おひめさまのキャラクター「あめかちゃん」が誕生する。他に草冠の「くさかちゃん」，ウ冠の「うーかちゃん」，竹冠の「たけかちゃん」が登場し，クイズを出したり，身の回りでそれぞれの冠の部首を含む漢字探しを呼びかけたりする。学習漢字は，雨，雪，雲，雷，花，茶，薬，宝，家，室，筆，笛，算。（アフタースクールここね宝塚，2020.2.9. オンライン講座は複数回実施。）

あめかちゃんとまほうのせんし：動画作成後，絵本を作成。モンスターにさらわれた「あめかちゃん」を助けるため，5 つの偏のせんしのキャラクターが登場し，それぞれの偏を含む漢字や漢字熟語のまほうで「あめかちゃん」を救う。絵本では，マンガで漢字文化を説明したり，身の回りで偏を含む漢字探しを呼びかけたりする。学習漢字は，橋，燃，焼，城，壁，鐘，激，流。（動画配信 https://www.youtube.com/watch?v=Qz86IaSHqaQ　2022 年 8 月 1 日最終確認）

あめかちゃんとまほうのさかな：ワークショップ。その後，あかし市民図書館を通じてワークシートを配布。「あめかちゃん」ほか冠のおひめさま達が魚偏の妖精と一緒に，魚の字形，魚の種類，魚偏の漢字，魚の旬，魚の俳句，魚の料理，魚の慣用句について学ぶ。学習漢字は，鮫，鮭，鯉，鰹，鯛，鱈，鮟鱇，鯖。（あかし市民図書館，2021.8.6.）

いずれのコンテンツも，漢字の部首をモチーフとするキャラクターが登場し，その部首の形を示し，部首を使った漢字の意味や漢字熟語について，物語のなかで説明をする。例えば，「あめかちゃん」は雨冠を含む漢字「雪」（雪を降らせる），「雲」（雲に乗る），「雷」（雷を落とす）の魔法が使える。概ね，キャラクターは冠や偏といった部首のグループごと，教育漢字から代表的な部首と考えられるものを定めて考案しているが，「魚偏の妖精」は 5 つの偏のせんしから派生して偏ではあるものの「せんし」としての要素（何かと戦うシーンにおいて，攻撃や防御に関連する漢字や熟語）を考慮せず，海峡や昼網を特徴とする明石市(15)でのワークショップ専用に考案したキャラクターである。市立図書館の要望を踏まえ，ほかのコンテンツに比べると教育漢字よりも，魚にまつわる知識・文化を背景とする，海洋資源に関する学習事項を盛り込んでいる。

「漢字キャラクターあめかちゃん」では，参加者がキャラクターを可愛いと称することが特徴で，折り紙によってキャラクターを作るワークショップも人気がある。本下（2022）によれば，クライア

ントとして支援者や企業へ，キャラクターのグッズ販売・ロイヤリティビジネスで収益を出し，ユーザーとなる子ども達には無償で教育サービスを提供するビジネスモデルを仮説として立てている(16)とあるため，キャラクターが魅力的であることは，この漢字教育の必須条件だと言える。

改めて，漢字は象形文字を含み，その字形に絵画的要素がある。そして子ども達は，キャラクターとしてカラフルに可愛らしくデザインされたものに対して魅力を感じ，関心を持つ。漢字を書くだけでなく，絵として描けたり，あるいは，漢字にまつわるものをデザイン化してバッチのように身に着けたりできることは，学習意欲を刺激することになるようだ。

3-3. 漢字教材の要素として

子どもが学校外で学習するのに，生涯学習としての白川文字学は，漢字の成り立ちや漢字文化が新しい学びとなる可能性を示してくれた。加えて，「白川文字学の室（へや）」のハンズオンや「こども漢字教室」のゲームやバッチ作りなどのように，参加型・体験型の学習も参考になる。こうした学習の意欲を刺激するものとして，漢字キャラクターあめかちゃんのように，魅力的で親しみやすさを持ち，かつ，漢字を用いてデザインしたキャラクターあるいはグッズも有効だろう。

4． 交流拠点としての子ども食堂

本研究のフィールドとなる子ども食堂や研究対象となる子ども及び，大学生を概観し，活動計画についても述べる。筆者の吉井は 2018 年度から当該の子ども食堂での交流活動を継続してきた。新型コロナ感染症の感染拡大期前と後を通した活動，および，教材開発の経過を記録しておく。

4-1. 研究のフィールドとなる子ども食堂

大学近隣の A 市にある子ども食堂は，本学学生が正課授業後（大学生各々の時間割によるが 4 限 16 時 30 分に終了すると仮定）に 30 分程度で移動し，子ども達の教育支援活動を展開できる位置にある。地元小学生を中心に，中学生や小学生の弟妹で未就学児，保護者など地域住民が集う場所になっており，子ども食堂としての利用のほか，子ども向けには七夕祭りやクリスマス会などのイベント会場になることもある。食事提供は第一・第三木曜日 18 時前後から始まるが，16 時 30 分から開放されて 17 時ごろには多くの子どもが集まる。食堂のあるフロアには，食事スペースと別に，本棚やおもちゃの詰まったケースが並ぶ部屋があり，食事までの時間，宿題をしたり本を読んだり遊んだりして夕食を待つ。夕食作りは，地元婦人会の有志が複数人で行っている。彼らは調理場を離れられないため，子どもの活動を隣で見守ったり宿題を手伝ったりすることはできない。

筆者の吉井は，当該子ども食堂において大学生がボランティア活動として教育支援や調理補助（2022 年現在は感染症拡大防止の観点から調理場に大学生ボランティアが入ることはなく，教育支援のみ）に参加できるよう，学内掲示板での呼びかけやボランティア活動に必要な情報の共有（社会福祉協議会のボランティア保険加入や所在地の伝達など）を担ってきた。教育学専攻の学生のほかにも，他学部から教職課程履修者を中心に，複数学科の大学生が学習支援ボランティアに参加し，地元住民と大学生の交流を継続してきた。

4-2. 子ども食堂で交流する大学生と子ども

子ども食堂に集まる子どもたちは前述の通り年齢層が広く，年によって，日によって学年比も男女比も異なる。低学年のうちから継続して集う子ども，新入生や転入による新規者として加わる子ども

もいるだろう。その日の保護者の事情，家庭の事情で子ども食堂の利用がなくなることもある（例えば，祝日 2022 年 5 月 5 日第一木曜日は 0 人，夏季休暇 2022 年 8 月 4 日第一木曜日は 1 人など，家族で過ごす日や学校のない日の利用者はほとんどいない)。こうした子ども食堂の状況を踏まえ，計画では 3 学部の大学生計 20 名前後が 4 班程度に分かれ，前期のうちに各班のグループワークの中で複数の教材開発を進め，後期に実演していくことを想定した。

4-3. 子ども食堂に及ぶ新型コロナ感染症の影響と教材開発

しかし，2021 年 4 月 23 日に発令した緊急事態宣言によって，A 市では子ども食堂を含め公共の屋内に人が集まることが禁止され，子ども食堂が閉鎖された。4 月から 6 月まで，子どもだけでなく，夕食作りをする数人の大人も集まれない状況下では，弁当配布すらできなかった。

同年 7 月 1 日，子ども食堂の再開とは言い難い実態であるが，食堂で食べずに持ち帰り用に準備した夕食を配布する活動が始まった。全国的にワクチン接種が進み，感染症陽性者数が減ってから，子ども食堂として地域住民が集い，子どもが夕食を食べて帰る，という本来の活動が復活した。

さて, 2021 年度前期の授業開始時点, 本学は登学禁止となり, 授業方法がオンラインに制限された。そのため，各学部のゼミ活動を開始した当初，大学生たちにとって未経験の子ども食堂での活動を説明するのに，教室に集って教材例として絵やカードを見せたり，相手の反応を見ながら身振り手振りを加えたり，といった非言語情報は極端に不足した。他学部の大学生同士，オンラインの顔合わせは実現したけれども，オンラインでのディスカッションに慣れていないうえ，未知の子ども食堂で実演する教材はイメージが湧かない。学生同士で意見交換をして教材開発を進めることはできなかった。しかも，子ども食堂の再開状況が不明で，計画の修正はやむを得なかった。大学生は 7 月の子ども食堂での弁当配布を分散して見学，後期の対面授業のなかで教材を作成，できれば年内に子ども食堂で実演，教材開発（教材の設計）は教員が担うものとした。

５． 漢字・食育融合教材の開発

5-1. 食育プログラムと漢字・食育融合教材の位置づけ

食育とは，平成 17（2005）年施行，平成 27（2015）年改正の「食育基本法」[17]によって基本理念が明らかにされ，令和 3（2021）年に「第 4 次食育推進基本計画」[18]が公表されている（ただし，本研究の構想時に第 4 次は公表前である)。食育基本法前文を抜粋すると,「生きる上での基本であって，知育，徳育及び体育の基礎となるべきものと位置付けるとともに，様々な経験を通じて『食』に関する知識と『食』を選択する力を習得し，健全な食生活を実践することができる人間を育てる食育を推進することが求められている」とある。

筆者らは「第 3 次食育推進基本計画」[19]を参照し，大学生及び子どもの食生活の問題として，こ食（孤食，固食，戸食ほか様々な食事形態を指す)，朝食欠食，映えのあるハイカロリー食品摂食などについて検討した。こうした現代的な食生活の根幹には，家庭環境や働き方，情報環境における食生活の嗜好性が予想され，解決には共食やバランスの良い食の嗜好性が世代を超えて循環する仕組みが求められるだろうと考えた。QOL を高める食生活を向上させる教育コンテンツが，地域コミュニティ利用者の循環によって，世代を超えて維持できることは，有効な解決策になるのではないか。教育者から子どもへ単一方向の食の知識やスキルの教授に偏りがちな従来の食育プログラム[20]と異なり，交流の中で生まれる食事の楽しさなどの幸福体験を通した QOL を高める食体験の蓄積と，漢字教育による記憶が折り重なれば，子ども食堂以外の日常（家庭や学校）における

食行動変容に対する強い動機付け効果が期待される。研究開始と同時に公表された「第 4 次食育推進基本計画」には，重点事項として「生涯を通じた心身の健康を支える食育の推進」と連携し「持続可能な食を支える食育の推進」とあり，世代を超えて維持できる食育プログラムを検証することは結果的に，第 4 次食育推進基本計画にも合致する取組みである。

5-2. 漢字・食育融合教材の作成

これまでの考察により，食が楽しくなること（5-1），漢字に面白さを見出すこと（3-3），そして，大学生と子どもが交流できる（4-1），それらが合体した教材開発が必要である。そこで，子ども食堂での経験を持つ筆者の吉井の提案を基に，食材を集めて料理し，料理を組み合わせて献立を作るカードゲームを考案した。

食材は漢字でも表示し，あえて通常は読めないであろう，当て字や表外字を含めた。また，代表する漢字の成り立ちや意味の説明を記した。食材の情報は，漢字だけでなく，栄養に関する情報も記し，バランスの良い献立の目安にできるようにした。食材は 61 品目となる（末尾の表 1 参照）。

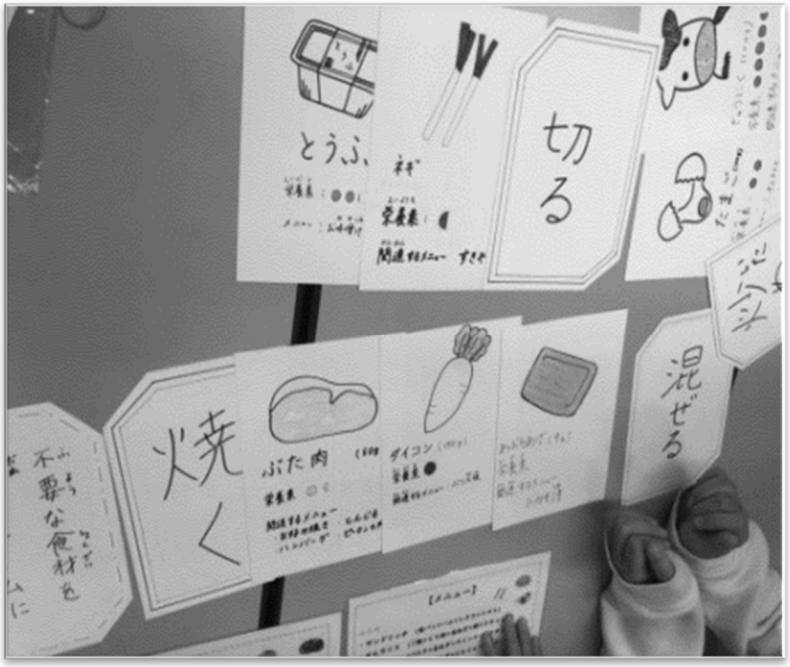


図 1　食育漢字カードゲーム 2021

料理をするには，食材を切ったり，煮たり，焼いたりといった調理工程が必要となる。実際には，洗ったり水気を切ったり，下味を付けたりといった細かい工程も考えられるが，まずは図 1 のような調理方法カード（切る，焼く，混ぜるなど）を加えた。さらに，ゲームをしているメンバーとのコミュニケーションを促す指令カードも加えた(例:不要(ふよう)な食材(しょくざい)を誰(だれ)かのチームにあげることができる)。カードそのものは，3 学部の大学生が A 班から D 班まで 5，6 人の混成となって，1 班 10 枚前後を目標に，作成した。

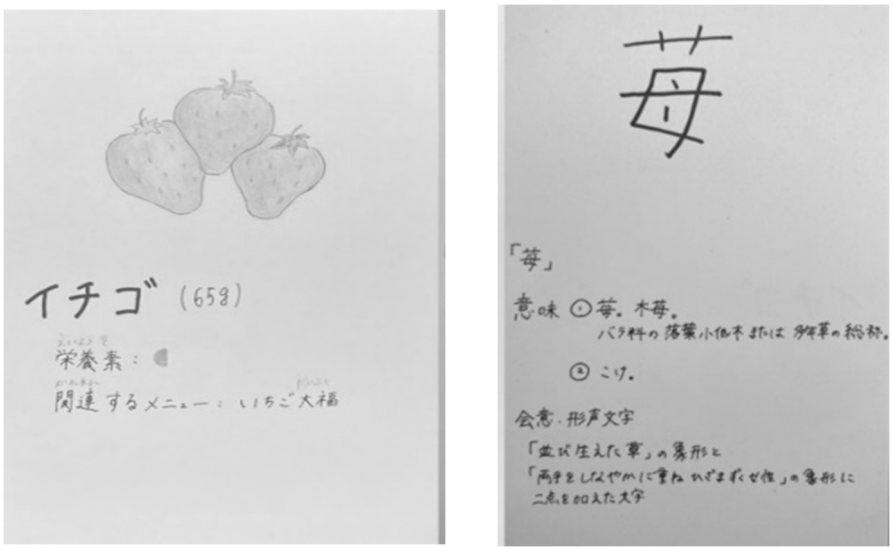


図 2　食育漢字カードゲーム 2021（食材カード「イチゴ」）

図 2　食育漢字カードゲーム 2021（食材カード「イチゴ」）は，イチゴのイラストのある左が裏面で，漢字のある右が表面となる。裏面は食材の情報として，イラストで食材の形状を，カタカナやひらがなで食材名を，およそ 1 人分の目安となる重量を，その重量での栄養素（赤，黄，緑に色分けした円の数と大きさで表わす）を，食材を使うメニューを記載する。3 学部の学生全てに栄養素の計算方法を教えたが，食物栄養学専攻あるいは，教育学（家庭科）専攻の学生が得意な分野である。次に表面は，食材の漢字に関する情報で，この場合は一字のため，「苺」そのものの意味（漢字の読みのヒント）と成り立ちが書いてある。こちらも，3 学部の学生全てに参考となる URL など示したが，主に日本語学専攻の学生が調べ慣れている分野である。なお，この漢字に関する情報とは，ゲームの時，敵となるチームが目にするもので，食材を集めている（食材カードを保持している）チームは，手持ちの食材が明かされない方が有利になるため，漢字はもちろん，意味も成り立ちも難しく読みにくい。食材の情報のように読みやすくする工夫（読み仮名を振る，説明を簡略化する）をせずに，辞書通りに転載することとした。

カードゲームのやり方は，食材カードを表面（漢字の面）にして散らし，各チームが順番に好きなカードを取っていく。調理カード「切る」「焼く」「煮る」なども取り，作戦を練る時間を取る。チームの中でメニューを考える時間，つまり相談しながら献立を予想し，不足する食材を整理する。続いて，交渉カードを束ねた中から引いて（山札から順番に引く），隣チームから 1 枚もらう，あるいは，交換するなどして，メニューを完成させていく。献立が完成したチームがストップをかけ，その時点で，よりバランスの良い献立のメニューが完成しているチームが勝ちとなる。

11 月，大学生を一堂に集め，カードゲームを試した。すると，メニューが個々のカードに書いてあるため，手持ちの食材カードだけでは何が不足しているのか分からないこと，同じ食材でも複数のメニューに使われるものは複数枚，必要であることなど，ゲームとして成立するには不完全な点が明らかになった。その課題を解消すべく，メニュー表作成や食材カードの追加をした後，子ども食堂において子どもたちと一緒に遊んだ。

なお，メニュー表作成や食材カードの追加と同時に，子ども食堂でのクリスマス会に向け，大学生の発案で子ども達へのプレゼントとしてツリーに飾れるようなクリスマスカードやミニリースを作り，お菓子と合わせて配ることにした。プレゼントとして 30 セット準備するため，3 学部の大学生が協力

して準備を進めた。

5-3. 漢字・食育融合教材の実演とクリスマス会における交流

2021年12月16日，子ども食堂ではクリスマス会が開催され，大学生と子どもの交流が実現した。大学生にとって，7月の見学から2度目となる子ども食堂での活動であった。当時の新型コロナ感染症は，ワクチン接種により抑えられていて，第6波（オミクロン株の流行）直前であり，約30名の子どもたちと教材「食育漢字カードゲーム」や缶バッジ作り，プレゼント交換などをして交流することができた。子ども食堂で準備されたゲームやプレゼントもあり，「食育漢字カードゲーム」に参加したのは小学生3名だった。

「食育漢字カードゲーム」は，大学生と子どもの混成の3チームに分かれて遊んだ。子どもには食材がどのような料理になるのかを予想することが難しく，どの食材がどのメニューになるのか考えることは難易度が高いタスクであった。メニューを見たり食材カードを見たり，大学生のアドバイスを聞いたりと，ゲームとして取り組むには新情報が多すぎて難しいことが分かった。まして，カードに記載された漢字に注意が向くことは無い。

まずは食材について知ること，漢字も伝えるのならばカードゲームに追加情報として伝えるのではない効果的な方法を考えなくてはいけない。そのヒントとして，カードゲームと並行して行った缶バッジ作りが参考になった。子どもたちに漢字を書いたらバッジにする，と伝えると，喜んで書いてくれた。低学年には，漢字を書くことが困難で，お絵描きとして楽しむ子どももいたが，各自のデザインが缶バッジになることに歓喜する様子が見てとれた。また，プレゼント交換は，子どもとの交流や教材開発の点ではなく，その準備段階で生じた，大学生同士の交流に意義が認められた。本論の目的にそれるため詳細は別記とする(21)が，大学生の振り返りの記述を一部紹介すると，次の通りである。

1）完成形のイメージを共有しないと材料を集めたり作業を分担したりすることが困難だとわかった。完成形を見せてもらえば簡単とわかったけれど，見たことがないものを口頭で相手に伝えることの難しさや気遣いを改めて感じた。

2）事前に準備していたことと予想外の出来事が多いなか，ゼミ生みんなで協力しながら作業をするのは楽しかった。缶バッジ作りをした後の子どもたちの笑顔を見たら自分もとても嬉しい気持ちになった。

1）を記述した大学生は，ミニリース作りを提案して他の大学生に，YouTube で公開されている作り方の動画を共有すれば良かったのだけれど，初めに口頭で説明した，そのときの難しさを述べている。2）を記述した大学生は，共同する楽しさを実感するとともに，子どもの反応に喜びを感じて社会参加の意義そのものを述べている。恐らく，大学生にとっては実習やアルバイトなど，実社会と繋がる様々な経験の中で既に感じたことを，ボランティア活動として参加した今回の体験にも見出しているのだろうが，これから社会へ巣立つ大学生が社会参加の意義について述べたこと自体，持続可能な交流を予感させる手ごたえとして読み取っても良いのではないだろうか。

6． おわりに

6-1. 漢字・食育融合教材の課題

漢字・食育融合教材として初めて試作した食育漢字カードゲームは，子どもにとって難易度が高く，大学生にとっても楽しみながら教えるには情報が多すぎた。食材の名前，食材の栄養，食材の漢字表記，食材によって調理できるメニュー，そして献立としての栄養バランスを覚えなければならない。もし，カードゲームを繰り返しプレイできれば学習になったのかもしれないが，感染症拡大防止による接触頻度の制限や小学生の集中力などを考えると，もっと単純化したゲームにしなくてはならない。

例えば，取り上げる食材一つ一つを，１回分の教材にして学習事項を狭めることは有効だろう。

漢字学習に関して，教材の中にすべての情報を詰め込むことをやめて，子どもと大学生の交流のなかで楽しさや幸福を感じられるものを考案したい。表記は視覚の上で慣れるに従って，読めるようになる。そのため，既に慣れ親しんだ漢字「飯」ならば読めるだろう（4 年生配当の教育漢字)。学習しない人名用漢字を含む「茄子」，当て字「南瓜」などは難読字となる。難読字は，まずは何度も目にすることが出来るようにしたい。そのため，缶バッジに食材と漢字表記をデザインする。缶バッジは，3-2. 漢字キャラクターあめかちゃんで検証したような魅力や親しみやすさのあるデザインが求められるだろう。また，3-1. 白川文字学で挙げた体験型として，子ども自身が缶バッジを作るのが良いだろう。

6-2. 持続可能な学習機会の課題

大学生が子どもと交流する中で，双方が楽しいと感じたり喜びや嬉しさを感じたりすることは，交流の継続を促すに違いない。可能であれば同じ大学生が繰り返し訪問し，「またね」と言えるような距離感での交流が望ましい。子ども食堂と本学の物理的な距離は，そう出来ないこともないのであるが 2021 年は新型コロナ感染症の影響を受け，12 月に一度だけ交流機会を持つことができた，という特殊な経過となった。

その一度だけで「またね」と言えるような気持ちの上での距離は構築できないが，大学生と子どもが一緒にカードゲームをしたり缶バッジを作ったりするとき，笑顔になったり喜びを感じたりできたことは，交流の継続を後押しするものと考えられる。双方とも，肯定的というよりさらに一歩踏み込んで，交流そのものを歓迎する傾向にある，と考えられるためだ。

改めて子ども食堂は，学校で知り合った子ども同士の交流はもちろん，他学年の子ども同士の交流や，子どもと地域住民との交流，子どもを中心とする地域住民とその地に通う大学生との交流など，多様な交流の拠点になりうる。場があり，そこに集う人がいることは確かめられた。あとは学習機会となるような教材開発に注力するとともに，大学生のボランティア活動を継続していくことで，持続可能な学習機会を創出できるものと考える。

6-3. まとめ

２.の研究の全体像で述べた通り，「子ども食堂の交流拠点機能研究」の中では食育プログラム開発や子ども食堂の交流拠点機能も研究対象である。食育プログラム開発には食育調査が，子ども食堂の交流拠点機能には 3 学部大学生間のピアエデュケーションの質的研究などが含まれる。そのなかで，本論では漢字・食育融合教材開発に焦点を当てた考察を行った。子ども食堂という場の特性や食育プログラムとの位置づけを整理するには，本論の主目的ではない周辺的な説明に加えて，研究に至るまでの経緯や背景もあえて明記した。さらに，計画と新型コロナ感染症の影響による実現の乖離も，交流の質そのものに影響しているため，本論に記録した。

こうした複合的な視座からの考察を踏まえると，持続可能であるための交流は，教材を介した交流の体験そのものが楽しさや幸福感を育むものであることを追求し続けなくてはならない。それには，漢字教育と食育の融合を，教材の中で完結させるのではなく，交流機会のなかで包摂することを目指すものとする。教材開発及び，学びの機会を交流として継続することで，食育プログラムとしても評価に値するものとなることを目指していく。

表１　食育漢字カードゲームの食材一覧

番号	漢字	よみがな	栄養素	メニュー
1	萵苣	れたす	緑0.5	レタスとトマトのサラダ，レタスチャーハン，レタスと卵の炒め物
2	牛蒡	ごぼう	緑2	きんぴらごぼう
3	大根	だいこん	緑1	ぶり大根
4	黄青椒	ぱぷりか	緑0.5	パプリカのマリネ
5	蒟蒻	こんにゃく	緑0.5	豚汁
6	茄子	なす	緑2	麻婆茄子，オクラと茄子の煮びたし
7	玉葱	たまねぎ	緑1	ハンバーグ
8	林檎	りんご	緑0.5	フルーツヨーグルト
9	蓮根	れんこん	緑1	筑前煮
10	葱	ねぎ	緑0.5	すき焼き
11	筍	たけのこ	緑0.5	筑前煮
12	白菜	はくさい	緑2	八宝菜
13	甘蕉	ばなな	緑0.5	フルーツヨーグルト
14	赤茄子	とまと	緑0.5	ミネストローネ
15	南瓜	かぼちゃ	緑1.5	かぼちゃコロッケ
16	竜髭菜	あすぱらがす	緑0.5	アスパラのベーコン巻き
17	苺	いちご	緑0.5	チョコフォンデュ
18	胡瓜	きゅうり	緑0.5	ポテトサラダ
19	人参	にんじん	緑0.5	カレー
20	法蓮草	ほうれんそう	緑1	ほうれん草のおひたし
21	占地	しめじ	緑1	鮭ときのこのホイル焼き
22	甘藍	きゃべつ	緑0.5	お好み焼き
23	青椒	ぴーまん	緑1	ピーマンの肉詰め
24	陸蓮根	おくら	緑1	オクラと茄子の煮びたし
25	芽花椰菜	ぶろっこりー	緑2	サラダ
26	椎茸	しいたけ	緑1	しいたけのバター焼き
27	麺麭	ぱん	黄0.5	サンドウィッチ
28	砂糖	さとう	黄1	肉じゃが
29	計知耶津布	けちゃっぷ	黄0.5	オムライス
30	飯	ごはん	黄0.5	さついまいもご飯
31	卵	まよねーず	黄0.5	ポテトサラダ，サンドウィッチ
32	馬鈴薯	じゃがいも	黄1	肉じゃが
33	薩摩芋	さつまいも	黄0.5	さつまいもご飯
34	洋麺	ぱすた	黄1	ナポリタン
35	小麦粉	こむぎこ	黄2	お好み焼き
36	加加阿	かかお	黄1.5	チョコフォンデュ
37	竹輪	ちくわ	赤1	おでん
38	鶏肉	とりにく	赤6	からあげ
39	味噌	みそ	赤1.5	味噌汁
40	豚肉	ぶたにく	赤1.5	お好み焼き，ピーマンの肉詰め，ハンバーグ，豚汁
41	薩摩揚	さつまあげ	赤1.5	おでん
42	鮹	たこ	赤3.2	たこ焼き
43	燻肉	はむ	赤1	サンドウィッチ
44	半平	はんぺん	赤1	おでん
45	乾酪	ちーず	赤0.5	チーズフォンデュ
46	卵	たまご	赤2	オムライス
47	牛肉	ぎゅうにく	赤4.5	ハンバーグ
48	豚脂	べーこん	赤2	アスパラのベーコン巻き
49	鯖	さば	赤4	焼きサバ
50	若布	わかめ	赤0.5	味噌汁
51	豆腐	とうふ	赤2.1	味噌汁
52	鰤	ぶり	赤2.5	ぶり大根
53	肝	ればー	赤2.5	レバニラ

54	鮭	さけ	赤 4	焼鮭
55	凝結乳	よーぐると	赤 1	フルーツヨーグルト
56	腸詰	ういんなー	赤 1	ナポリタン
57	韮	にら		レバニラ
58	里芋	さといも		豚汁
59	牛酪	ばたー		ムニエル
60	油揚げ	あぶらあげ		味噌汁
61	炭酸水	たんさんすい		フルーツポンチ

付記：本稿は課題番号 21K02343「子ども食堂の交流拠点機能研究：漢字・食育融合教材の開発と実践による教育効果の評価」における成果の一部です。

注・引用文献

(1) OECD『学習成果の認証と評価 働くための知識・スキル・能力の可視化』明石書店，2011

(2) 岡本包治『生涯学習のまちづくりノウハウ』ぎょうせい，1993 p.81 図 5　人生の一貫教育の全体構造

(3) プレイワーク研究会『遊ぶ･暮らす子どもの放課後にかかわる人の Q&A50―子供の力になるプレイワーク―実践』学文社，2017

(4) 深作拓郎，岸本麻衣編集代表『大学生が本気で考える子どもの放課後 弘前大学生の地域参加とプレイワーク実践』学文社，2018

(5) 国際連合広報センター“4　質の高い教育をみんなに” SDGs（エス・ディー・ジーズ）とは？　17 の目標ごとの説明，事実と数字 https://www.unic.or.jp/files/Goal_04.pdf，（2022 年 7 月 23 日最終確認）

(6) 都道府県市区町村“『未就学者』”都道府県データランキング 人口，交通，災害など，多彩なデータを対象に https://uub.jp/pdr/e/mishugaku.html，（2022 年 7 月 23 日最終確認）

(7) 文部科学省“外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）” 外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議 https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf，（2022 年 7 月 23 日最終確認）

(8) 漢字能力検定“漢字ミュージアム”

(9) 高畠智美・中河和子「生活者のための漢字教材の開発―識字教育の枠組みでの学びをめざして―」『富山大学留学生センター紀要』11 2012 pp.11-21

(10) 福井県“福井県漢字教育ネットワーク白川文字学”令和 4 年度
https://www.pref.fukui.lg.jp/doc/syoubun/shirakawa/taitoru2022nenndo.html，（2022 年 7 月 24 日最終確認）
福井県“福井県漢字教育ネットワーク白川文字学”令和 2 年度・令和元年度
https://www.pref.fukui.lg.jp/doc/syoubun/shirakawa/taitoru.html，（2022 年 7 月 24 日最終確認）

(11) 今村公一『作って遊べる，ずっと学べるパズルとゲーム　福井発　オモシロ漢字教室』太郎次郎社エディタス，2013

(12) 中道厚子・設樂馨・大平睦美『生涯学習論つなぎ広げる学びの循環』学芸図書，2015 p.15
いつでも：人生のどの時期でも，学びたいと思ったときに学ぶことができる。
だれでも：子どもでも，若者でも，高齢者でも，だれでも学ぶことができる。
なんでも：スポーツでも，英会話でも，料理でも，何でも学ぶことができる。
どこでも：自宅でも，地域や学校でも，学びたいところで学ぶことができる。

(13) 設樂馨「漢字キャラクターの子ども向け動画コンテンツ開発―動画配信による学習契機を拡散する可能性について―」『研究成果の社会還元促進に関する発表会報告集』5 2021pp.27-31

(14) “漢字キャラクターあめかちゃん” https://amekachan.jp/，（2022 年 8 月 1 日最終確認）

(15) 明石観光協会“知っとこ！明石の魅力” https://www.yokoso-akashi.jp/（2022 年 8 月 1 日最終確認）

(16) 本下真次「ベンチャー企業の事業転換期における経営理論実践に関する考察―コトバノミカタ「漢字キャラクターあめかちゃん」のアクション・リサーチ―」『経営とデータサイエンス』4 2022pp.1-18
(17) 農林水産省“食育基本法” https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/attach/pdf/kannrennhou-20.pdf, (2022 年 8 月 5 日最終確認)
(18) 農林水産省“第４次食育推進基本計画の概要”https://www.maff.go.jp/j/press/syouan/hyoji/attach/pdf/210331_35-4.pdf, (2022 年 8 月 5 日最終確認)
(19) 農林水産省“第 3 次食育推進基本計画（具体的施策）”
https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/3kihongaiyou4.pdf, (2022 年 8 月 5 日最終確認)
(20) 従来の食育プログラムとして文部科学省及び、兵庫県教育委員会による推奨・実践報告の例を挙げる。
文部科学省“小学生用食育教材「たのしい食事つながる食育」（平成 28 年 2 月）”
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/syokuseikatsu.htm, (2022 年 11 月 5 日最終確認)　文部科学省“栄養教諭による食に関する指導実践事例集（文部科学省、平成 21 年 3 月）”
https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/1281570.htm, (2022 年 11 月 5 日最終確認)
兵庫県教育委員会“保健安全・食育班 学校給食・食育”
https://www.hyogo-c.ed.jp/~taiiku-bo/syokuikukakari/syokuikkuTOP.files/syokuikkuTOP.htm, (2022 年 11 月 5 日最終確認）より教職員用手引書『学校における食育実践プログラム（改訂版）』
https://www.hyogo-c.ed.jp/~taiiku-bo/syokuikukakari/syokuikkuTOP.files/jissenkaiteiban.pdf, (2022 年 11 月 5 日最終確認)
(21) 設樂馨・横路三有紀・吉井美奈子「子ども食堂における漢字・食育融合教材の開発と実践」『研究成果の社会還元促進に関する発表会第 6 回』

【原著論文】

保育所・認定こども園での生活困難家庭への支援における保育者の姿勢
－保育者へのインタビューの分析を通して－

Postures of Nursery Teacher in Support to Families Experiencing Problems at Nursery Schools and Certified Centers for Early Childhood Education and Care：
Analysis of interviews with nursery teachers

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

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

要旨

本研究の目的は，保育所等において生活困難家庭を支援する際の保育者の姿勢を明らかにすることである。大阪府内の保育所等でインタビューを実施し，質問項目「介入の際に大切にしたいこと」に該当する箇所を対象に KJ 法を参考に分析した。結果，人権の尊重，保護者に対する敬意，受容・共感的態度，保護者の力に対する信頼，自己決定の尊重，つながり維持のための努力，最善の対応の模索，潜在的課題への意識の 8 つの姿勢が抽出された。子育て支援における保育者の姿勢等と比較したところ重複するものが多く，生活困難家庭への支援においても通常の子育て支援における姿勢を基盤とし，潜在的課題への意識等は，生活困難家庭の支援においてより強く意識されるものであろう。

キーワード：生活困難家庭　保育者の姿勢　価値　原理　原則

１．本研究の背景と目的

（1）保育所等における生活困難を抱える家庭への支援

保育所や認定こども園等の就学前の子どもが利用する保育施設（以下，「保育所等」と記載）の子育て支援は，保護者の抱える幅広い子育て課題に対応する。そして深刻な子育て課題ほどその背景に，子育て以外の生活困難があることが多い(1)。ここでいう生活困難とは，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，障害・疾病，夫婦関係，ドメスティック・バイオレンス（DV），不登校，ひきこもり，経済的困難，外国籍から生じる問題等家庭内で起こり得る様々な困難を指す。

保育所等は子育て家庭にとって最も身近な社会資源であり，その業務として子育ての支援が挙げられている。保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては，保護者との連携，子育てに関する相談に加えて，外国籍家庭やひとり親，貧困家庭等，特別な配慮を必要とする家庭への支援や他機関連携が示されている。保育所等は，子どもと保護者が日々通い，保育士や保育教諭（以下、「保育者」と記載）による親子との日々の会話や連絡帳等を通したやりとりを通して，日常の観察，言葉がけ，見守り等のできる社会資源であり，問題が深刻になる前に家庭の生活困難を早期に発見することができる施設である(2)。そのため，日々の子育てのパートナーとして，また様々な困難を抱える家庭に対する支援の入り口として，保育所等の果たす役割は極めて大きい。

一方で，保育所等における生活困難家庭への支援については，保育者の単独での対応には限界があり(3)，組織的体制の構築が求められている。また，保護者は自分自身の悩みの相談相手として保育士

＊ 教育学科・教授　　＊＊ 神戸大学大学院・准教授　　＊＊＊ 大阪公立大学大学院・准教授
＊＊＊＊ 大阪公立大学大学院・教授

を認知しておらず[4]，深刻な問題を抱える保護者ほど支援に拒否的なことが多いこと[5]が指摘されており，生活困難を抱える保護者が相談しやすい体制が求められる。

保護者の相談のしやすさに関する先行研究では，保育所等を利用する保護者が保育者に相談するかどうかは，①保育者が保育の専門性を有しているかどうか，②保育者が他の専門機関に照会してくれるかどうか，③保育者が相談援助に関する専門性を有しているかどうか，④保育所等に相談する時間や場があるかどうか，をもとに決定する傾向にあった[6][7][8]。また，鶴と中谷，関川は，保護者が保育者に相談する条件として，①日常的な保護者へのアプローチ，②信頼される保育所運営，③地域の交流，④保育士としての行動特性，⑤敷居の低い相談対応，⑥相談場所であることの周知，⑦対人援助技術の活用，⑧相談内容に応じた具体的対応，の 8 つの条件を明らかにした[9]。これらから保育者が行うべき内容や姿勢等が示唆されたが，これらは保護者の立場からみた相談しやすい条件であり，保育者がどのような姿勢で生活困難家庭への支援を実施しているのかは明らかにされていない。

(2) 子ども家庭支援において求められる保育者の姿勢

保育者を含め，ソーシャルワーカー等の対人援助職は，専門職としての価値や倫理，支援や援助の原理・原則に基づいて支援を実施する。ここでいう価値とは，「その専門職が『何を目指しているのか，何を大切にするのか』という信念の体系」[10]であり，倫理とは「価値を実現するための『現実的な約束事・ルールの体系』」[11]である。そして，原理とは「援助を展開する際に基礎となる本源的・本質的なもの」[12]で，原則とは「原理から導き出され，援助関係の多くの現象に適応可能な共通の法則」[13]をいう。価値と原理の関係については，「基本的な『価値』が具体的な実践レベルにおいて『原理』として把握され，さらに技術的・手続き的な『行動原則』へと具体化する」[14]と説明されている。以上のことから，対人援助職の姿勢とは，各専門職の価値・倫理，原理・原則に基づいた支援における心構えや態度といえるだろう。

保育者の専門職としての価値としては，全米乳幼児教育協会（National Association for the Education of Young Children；NAEYC）の倫理綱領である Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment（以下，「NAEYC 倫理綱領」と表記）に示されている[15]。そこでは，保育者が有すべき価値として，①人間のライフサイクルの中で，ユニークで価値ある時期として子ども期を正しく認識する，②子どもはどのように発達し学習するかに関する知識を我々の職務の基礎とする，③子どもと家族の絆を正しく認識し支援する，④子どもは家族，文化，地域，社会の文脈の中で最もよく理解され支援されることを認識する，⑤一人ひとりの個人（子ども，家族成員，同僚）の尊厳，価値，独自性を尊重する，⑥子ども，家族成員，同僚の多様性を尊重する，⑦信頼と尊重を基盤とした関係を背景にして子どもも大人もその可能性を最大に発揮することを認識する，を挙げている。

全国保育士会倫理綱領においては，その価値が明確ではないが，前文から①子どもの尊重，②変化の可能性の尊重，③専門的力量の価値が読み取れると指摘されている[16]。また，鶴は保育者を対象とした調査から，保育者の専門職としての価値として，①子どもの尊厳，②子どもの変化の可能性，③子どもと保護者の利益，④他者への貢献，⑤無害の意識，⑥専門性の発揮，⑦誠実さ，⑧組織内の連携・協働を抽出している[17]。保育士の保育や子育て支援の原理（行動原理）については，前述の全国保育士会倫理綱領において，①子どもの最善の利益の尊重，②子どもの発達保障，③保護者との協力，④プライバシーの保護，⑤チームワークと自己評価，⑥利用者の代弁，⑦地域の子育て支援，⑧専門職としての責務，という 8 つが示されている[18]。

このような価値や原理等に基づく保育者の保育や子育て支援における姿勢があるわけだが，子育て

支援（保育相談支援）における保育者の姿勢として，橋本は，①保護者自身の力を信じる姿勢，②受容，傾聴，共感の姿勢，③親としての自信を信じる姿勢，④協力する姿勢，を挙げている(19)。さらに橋本は，保育所保育指針を読み解き，子育て支援における保育者の価値として「保護者との対等な関係」と「主体者としての子どもと親」を抽出し，そのうえで，保育者の基本姿勢として，①受容と自己決定の尊重，②子どもの最善の利益の重視，③保護者とともに子どもの成長を喜び合う，④保護者の養育力向上に資する支援，⑤他の社会資源との連携・協力，⑥プライバシーの保護と秘密保持を挙げている(20)。

さらに，子育て支援や子ども家庭支援における保育者の姿勢として紹介，あるいは援用されることが多いのは，ソーシャルワーク領域における代表的な原則の「バイステックの 7 原則」である(21)。この原則は，ソーシャルワーカーがクライエントと援助関係を築く上での原則が示しされており，①個別化，②意図的な感情表出，③統制された情緒的関与，④受容，⑤非審判的態度，⑥自己決定，⑦秘密保持，の 7 つの原則である。

このように保育者の価値や原理，子育て支援における姿勢等は明らかにされており，保育者が生活困難家庭への支援を実施する際もこれらの姿勢が基盤にある。しかし，生活困難家庭への支援において，特に求められる姿勢や独自のそれがあるのかは明確ではない。そこで本稿では，生活困難家庭の支援における保育者の姿勢を明らかにするとともに，子育て支援におけるそれとの違いがあるのか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

積極的に生活困難家庭への支援を行っている保育所等を対象とし，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（以下，府社協）に，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保育所等の選定を依頼し，調査協力の承諾を得た 9 園を調査対象園とした。府社協に依頼したのは，府社協保育部会が長年地域貢献支援員（通称：スマイルサポーター）の養成研修を実施し，複合的な課題を抱える世帯のワンストップ相談・支援に取り組んでいるからである(22)。

本調査で明らかにしたい内容は，組織体制も含めた介入プロセスであったため，組織内のそれぞれの立場の職員からデータを収集する必要があると思われた。よって調査協力者として，施設長（園長），主任保育士・主幹保育教諭，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。対象の 9 園すべてが社会福祉法人立であり，うち 7 園が幼保連携型認定こども園，2 園が保育所であった。各園 2～5 名の参加があり，対象者は合計 26 名となった。職階は，理事長 1 名，園長 9 名，元園長 1 名，副園長 1 名，主任（主幹）8 名，担任 5 名，配慮児対応 1 名であった。保育実践経験は，なし 2 名（ただし，園長歴 5～10 年と 10～20 年），5～10 年 4 名，11～20 年 9 名，21～30 年 9 名，31 年以上 2 名であった。

（2）データ収集方法

各園 2～5 名の対象者に対して調査者 1 名が半構造化面接を行った。面接調査のデータは同意を得て IC レコーダーで録音し，逐語録にした。面接調査時には，過去に直面した深刻な生活困難事例 1 つについて①介入前の状況，②介入に至るまでのプロセス，③介入のタイミングの判断，④事例に関する情報共有と介入プロセス，⑤介入への評価，さらに介入に関する考え方として⑥深刻な事例に対す

る介入の必要性に関する考え方，⑦介入の際に大切にしたいこと等を質問した。なお，本研究の分析対象は⑦の「介入に際に大切にしたいこと」である。逐語録は全部で A4 用紙 457 ページ，約 32 万字となった。調査は 2020 年 3～7 月に実施した。

(3) 倫理的配慮

調査実施前に依頼文と研究計画書を送付し，研究の趣旨，目的，個人情報の扱い等について事前に周知した。調査開始前に文書と口頭で説明し，研究協力に関する同意を得た。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た。調査実施にあたっては，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認を得ている。

(4) 分析方法

KJ 法[23]を参考に，以下の手続きをとりながら分析を行った。

1) IC レコーダーに録音した内容をすべて起こし，逐語録を作成した。
2) 第一筆者が逐語録を読み込み，インタビュー内容の「生活困難家庭への介入の際に大切にしたいこと」に該当する文書セグメント（意味のまとまりごとに分割）を抽出した。
3) 抽出された文書セグメントは，意味内容の類似性に基づいて分類し，それぞれ表札を付帯した。その際，全ての表札と文書セグメントの記述を総覧し，表札と記述の整合性を確認した。
4) 全ての表札を意味内容の類似性に着目してさらに分類を行った。

これら一連の分類作業は，第一筆者が 3 段階にわたって実施した。分類作業の実施後，第二筆者を加えて，再度文書セグメントを見直して修正を行い，さらに修正したものを全筆者で見直して修正を行った。

結果の整理にあたって，1 段階目で分類されたものを小項目と呼び＜　＞で示す。2 段階目で分類されたものを中項目と呼び［　］で示す。3 段階目で分類されたものを大項目と呼び【　】で示す。

3．結果

逐語録から合計 139 の文書セグメントが抽出された。1 段階の分類で 73 の小項目が形成され，2 段階の分類で 22 の中項目が形成された。3 段階の分類で【人権の尊重】,【保護者に対する敬意】,【受容・共感的態度】,【保護者の力に対する信頼】,【自己決定の尊重】,【つながり維持のための努力】,【最善の対応の模索】,【潜在的課題への意識】の 8 の大項目が形成された。表 1 は大項目から小項目の一覧である（小項目の括弧の数字は該当する項目に含まれる数である）。なお，以下のイタリック体は保育者の語りの内容で，「…」は中略を表している。

(1) 人権の尊重

保育者は生活困難に陥っている親子の生存権や幸福追求権等の人権を大切にしたり，園内おいては同僚の人権を大切にしたりする［人権尊重］の姿勢で支援に臨んでいることが浮かび上がった。

- *幸福追求権みたいな感じですよね。幸福追求権というか，幸せをどう願っていくかっていうことなんじゃないんですかね。*
- *やはり「人権尊重」というところを重んじるというのは，園児だけではなくて，職員のキャリアパスは職員の人権尊重も要りますし，1 時間休憩しようと思ったら IT 化も進めないといけないし，保護者の自己実現のマズローの頂点も必要だし。*

表１　生活困難家庭への支援における保育者の姿勢

大項目	中項目	小項目
人権の尊重	人権尊重	子どもや関係者の人権尊重
		保護者の人権尊重（2）
	子どもの最善の利益の尊重	子どものよりよい育ちの重視
		子どもの命の最優先（2）
		子どもの幸せの願い（3）
		子どもの豊かな育ちの保障（2）
保護者に対する敬意	保護者とのパートナーシップ	同じ目線での会話
		保護者との対等な関係性（2）
	人格の尊重	保護者の人格の尊重
	自尊心の尊重	保護者の自尊心の尊重（5）
受容・共感的態度	受容・共感	傾聴（7）
		受容（3）
		共感（5）
		ねぎらい（2）
		生活背景の理解
		裏切りに対するあきらめ
	保護者の気持ち・思いの尊重	保護者の気持ちの配慮
		保護者の気持ちの尊重
		保護者の思いの汲み取り
		保護者の自己肯定感の尊重
保護者の力に対する信頼	保護者の力への信頼	「子どものために」の思いへの着目
		保護者ができることの認識
		頑張りの承認（3）
		保護者ができることの見守り
		生き抜く力の支持
	問題の肯定的な捉え直し	問題の肯定的な捉え直し
	変化の可能性への信念	保護者の変化の期待
		保護者は変わるという信念（2）
自己決定の尊重	自己決定の尊重	子育て・生活の主体の認識の促し
		問題の自己認識の促し（3）
		保護者の自己判断の支持
		保護者の意向の尊重
		保護者の選択の尊重
つながり維持のための努力	身近な話相手としての役割意識	気軽に話せる相手
		安心感を与える存在
		保護者への寄り添い（4）
		子どもを話題とする会話（2）
		子どもとの会話の活用
		園の子どもの様子の伝達（2）
		保護者へのこまめな声かけ（2）
		普段の関わり
		保護者と話すきっかけづくり（3）
		日々の関係構築
		励まし（4）
		保育者自身の生活実態の開示（3）
	秘密保持の保証	秘密保持の保証
	関心の提示の努力	気遣いのサイン（4）
		関わりをあきらめない
	支援としてどこまで踏み込むかの見極め	支援としてどこまで踏み込むかの見極め
		追い詰めない対応（3）
最善の対応の模索	最善の対応の模索	最善の行動（3）
		最善の対応
	できること・できないことの見極め	園でできること・できないことの見極め
		園内での役割分担の意識（2）
	先を見通した関わりの考慮	見通しをもった関わり（2）
		最悪の事態を想定した関わり
		対応のためのシュミレーション
		親子のしんどさを見越した関わり
		早期の介入（2）
	複眼的思考の徹底	複数の目による親子理解（3）
		複数の保育者の価値観に基づく判断
		職員間の相談に基づく保護者対応（4）
		些細なことの情報共有
潜在的課題への意識	親子の変化・サインへの意識	子どもの異変の察知（4）
		子どものサインの察知
		親子の異変の察知（2）
		親子の気になることの察知
		親子のわずかな変化の察知（4）
		保護者に対する違和感の気付き
		保護者の変化の察知
		保護者への違和感の察知
		問題の察知
	生活基盤への着目	生活基盤への着目（3）

生活困難家庭の支援においても，子どもの幸せ，成長発達や福祉が最も大切にされるものであることが確認された。園や保育者は，＜子どもの命の最優先＞を考えながら行動するともに，＜子どもの幸せの願い＞，＜子どもの豊かな育ちの保障＞，＜子どものよりよい育ちの重視＞の姿勢で支援に臨むという［子どもの最善の利益の尊重］を常に念頭においていた。

・*「子どもがご飯を食べられなくなる」って思ったので。お父さんももう鬼気迫った感じで，やつれて無精ひげで来ていたので，「あかん。これは，子どもの命に関わる」と思ったので，もう迷わず電話しましたね。*

・*ここにいる間，この６年間は子どもたちにとっては幸せな場所にしてあげたいなというのがある…家は地獄でも，園は先生が優しくて，おいしいご飯が食べられて，楽しい遊びがあって，お友達がいてという世界でないといけないのかなと思うので。*

(2) 保護者に対する敬意

保育者は，＜保護者との対等な関係性＞や＜同じ目線での会話＞を意識することで，［保護者とのパートナーシップ］に基づく関係形成の姿勢で，保護者と協力して生活困難を解決に臨んでいた。

・*相手の方によっては同じくらいの位置で話もしてあげないと。*

・*…私とお母さんは，保育士と保護者という関係だけですよね。お友達の付き合いというか，おしゃべりはしていましたけど。それを，助けてもらう人，助けてあげる人という，この人間関係がたぶんお母さんはすごく嫌だったのかなと。想像ですけれど。*

そして，保護者の人間性や立場にかかわらず一人ひとりの保護者の人格やプライドを大切にし，傷つけないという［人格の尊重］，［自尊心の尊重］の姿勢で保護者に接することで信頼関係を築いていた。

・*相手がどんなに子どもにむちゃしていたり，乱暴していたり，礼儀のない状態がある人であろうが，どの人であろうが，その人の人格をばかにしたり傷つけるのではなくて…。*

・*お父さんと向き合うときでさえ，お父さんのプライドを傷つけないということは常に頭にあります。*

(3) 受容・共感的態度

保育者は，保護者の話を＜傾聴＞し，保護者の思いや悩みを＜受容＞し，＜共感＞や＜ねぎらい＞，等によって保護者に寄り添っていた。一方で，保護者に裏切られても仕方がないという＜裏切りに対するあきらめ＞の姿勢を有し，そのことをも受け入れる姿勢で保護者に関わっていた。これらの［受容・共感］は，保護者の困難な立場や状況，困難に至るまでの経緯（保護者の背景）を理解することにつながる。

・*数カ月たまったものを誰かに聞いてもらうことによって……。「お母さん，頑張っているじゃない」って，そう伝えるだけでまたお仕事に行かれるので，深く介入しなくても……。聞いてあげるしかないものね。*

・*相手の話を聞いて共感する。それだけはもう絶対にやっているんです。「ああ，そうやったん。お母さん，そんな嫌なことあったん。ごめんなさいね。担任の先生はそんなつもりで言ってるんじゃないやけどね」というのがクレームのパターンで，地域の家庭支援なんかでも，赤ちゃん訪問なんかで，お母さんが「こういうところがしんどいんです」と言ったら，「ああ，そうで*

したか。お母さん，ほんとしんどかったね」って共感する。

保護者は自分自身の抱える困難ゆえにネガティブな気持ちになったり，自分自身を責めたりしているが，保育者は［保護者の気持ち・思いの尊重］によって，そのような気持ちを認め，受け止めていた。

・*お母さんたちは，「こんなんだから自分は駄目」とか，「こんなんやったら子育てが」とかってなるじゃないですか。でも，「それでいいんですよ。常に考えているということがいいんですよ」って。*

(4)【保護者の力に対する信頼】

保護者がどのような状況であろうとも［変化の可能性への信念］という，保護者の変化や成長，向上の可能性に対する信念を有して保護者に関わっていた。

・*…個別対応というものを徹底的にしていけば，どんな親も，自分の子どものことを見てくれているとか，このことつかんでくれていると分かれば，必ず変わってくれるという，その信念のもとで「一人ひとり大切に」と常に言っているんです。*

・*例えば園外保育行きます，遠足行きます。「お父さん，お弁当大丈夫かな」みたいな。それなりにお父さんも，年に何回もなかったんですけれども，子どもに対しては一生懸命されていたので，私たちも「お父さん，頑張っているね」という応援…。*

また，保育者は，保護者の＜「子どものために」の思いへの着目＞や＜保護者ができることの見守り＞等といった［保護者への力の信頼］の姿勢を有するとともに，さらに，保護者の抱えている問題をネガティブに捉えるのではなく，逆に，積極的に家族の幸せのために利用しようという［問題の肯定的な捉え直し］の姿勢で支援に臨んでいた。

・*お母さんたちに，あれもこれもってやけになるのではなくて，できることがある。そのお母さんたちでできることの１つは，もう子どもが目の前にいるってことじゃないですか。*

・*心の支えは必要だけれど，支えにはならないといけないかもしれないけれども，やろうと思ったら頑張れる人だったら，子育てと一緒で，やっぱり自分でできるだけのことをできて褒めてあげたいでしょう。保育の中では全部先々回ってやってしまったら育ちにならないから，やらせてみて，褒めてあげて，大きくしてあげたい。お母さんに対しても同じような思いというのがありますね。だから，できることだったら，やってみて「わあ，すごいね。こんなことして，すごいね。お母さんが上手に縫いはったんやね」というふうに褒めてあげられるように持っていきたいから，そこはもう支援じゃないかなって*（支援を行っているということ：筆者注）。

(5) 自己決定の尊重

保育者は，子育てや生活の主体は保護者であることを認識し，支援していることが浮かび上がった。保育者は，保護者が子育てや生活の当事者であることを自覚できるように，＜子育て・生活の主体の認識の促し＞や＜問題の自己認識の促し＞の姿勢で関わっていた。

・*「あなたが自立して，あなたの家族が，子どもさんが，その家庭が自立していくためのもの。だから，受けて恥ずかしいものでもないけど，受けないと損というものではなくて，あなたの家庭がうまく成立していくためのお手伝いという認識でいてね。できる限りのことは私もするか*

らね」というふうな態度というか姿勢。それは必要なのかなと，うまく言えませんが，そんな感じはします。

そして，＜保護者の自己判断の支持＞の姿勢によって，保護者が自己判断や自己選択できるまで寄り添い，保護者の決断に対しては，＜保護者の意向の尊重＞や＜保護者の選択の尊重＞の姿勢で関わっていた。

・*…やっぱりお母さんが自己判断、自己決断ができるまで寄り添う記録だから、場合によったら、組織を教えたりする。「そうか。お母さん、警察にこういうのを言えるよ」とか、「市役所だったらこういう窓口があるよ。一緒に行こうか」とか、「ここで話をというのじゃなくて、もう少しお母さんの安心材料のあることがあるよ」とか、そういうふうに促したり。*

(6) つながり維持のための努力

保育者は，親子との関係を維持するために，また，親子と関係が切れないように日頃から保護者にこまめに関わる姿勢を保っていた。保育者は［身近な話相手としての役割意識］をもって保護者と関わるとともに，［秘密保持の保証］によって保護者が保育者に対して話しやすさを感じていることが浮かび上がった。

・*やっぱり地域の力も家族関係も弱いじゃないですか…おばさんに聞いてもらったり，近所のちょっと心安い人に聞いてもらったり。そういう役割を保育園はしているんだと思います。*
・*信頼してもらえることですかね。やっぱり支援するにあたって話しやすかったり，安心して頼りにしてもらえるような存在になることが大事なのかなと思いますけど。*
・*…「私はほかにも誰にも言わないし」って言ったら，結構しゃべりやすかったところはあったのかもしれない。*

保育者は日々の会話や相談の際には，［支援としてどこまで踏み込むかの見極め］をしつつ，［関心の提示の努力］によって，保育者が保護者や子どもに対して気にかけている，真剣に親子のことを考えているというメッセージを送っていた。

・*閉ざされたら終わりなんですよ。なので，先生のこの課題もそうですけれど，どこまで足を踏み入れながら引くかみたいなのもあるし。*
・*たぶん１歳児で入ってきたときから「気にしていますよ」というサインは所々で出していたからかもしれない。*

(7) 最善の対応の模索

保育者は，常に親子にとって何がベストなのかを考えるという［最善の対応の模索］の姿勢で生活困難家庭の支援を行っていた。

・*どんなことになっても最善の行動をみんなで取るということですかね。*
・*親子の幸せを願って最善を尽くすというのに変わりはないから、「このケースだから、ここ、ちょっと注意しよう」とかじゃなくて、どんなケースでも……。あと、長い目で見ていこうというのも根本的にも持っていますよね。*

実際に支援が開始されれば,［できること・できないことの見極め］や［先を見通した関わりの考慮］を意識しつつ，必要に応じて保護者と外部の社会資源との仲介を行うとともに，特に子どもの生命にかかわると予想される場合には＜最悪の事態を想定した関わり＞や＜早期の介入＞を意識して支援を行っていた。

- *このケースは，園ではどうしようもない。話は聞くし，お父さんの支援はできても，お金の支援はできないというところで，このオール大阪(24)につないだんです。*
- *特に病気に関わるところですので，やはり命に関わる部分というのは早期に介入しておかないと後悔になってしまいますので，そういったところで……。*

また，保育者は［複眼的思考の徹底］の姿勢で収集された情報の理解や支援における判断を行おうとする。つまり，保育者個人で支援に関する判断を行わず，複数の意見をもとにした判断を意識していた。

- *私が気を付けているのは，自分の価値観で判断しないということです。…自分で「どうしよう」と思うことも…副園長に相談したり…園長に相談したり，ほかの先生たちの経験からというのでいろいろ相談もできるので…自分の考えで判断しないというのを心掛けています。*
- *自分一人の考えっていうのはおかしいので，やっぱり複数の意見とかを聞いて，できるだけ最善のことを考えてやっていくのが一番いいのかなとは思いますね。*

(8) 潜在的課題への意識

園や保育者は，支援の前後から当該親子のわずかな異変を見逃さない［親子の変化・サインへの意識］をもって，日々，親子を観察し関わっていた。

- *青あざとともに，青あざが出る前から，お母さんが子どもたちに対する言動が激しいということがまず注意で見守りが入っていて。*
- *…いろいろな方が今この家の状況を知ってくれているというのは，子どもの何かのサインをすぐに見つけてくれたりもするので，自分がたまたまま だ居ないときに子ども出したサインを…。*

また，保育者は目の前の親子の様子や子育てに関する悩みにとどまらず，親子の生活や子育て以外の問題にも着目しようとする［生活基盤への着目］の姿勢で親子に関わっていた。

- *…子育てって，生活と全部連動していますよね。やり繰りもそう，掃除もそう，家事もそう。連動しているから…。*
- *…保護者の「人として」というところにもメスを入れていかないと、子育てだけをフォーカスするのではなく、むしろそこは後から付いてくることで、自分以外の人間と家庭経営をしていかなくてはいけないというところをしっかり、もっと柔らかい言葉で伝えていく任務も福祉施設にはあるのかなと思うので。*

4．考察と今後の課題

(1) 生活困難家庭への支援における保育者の姿勢

生活困難家庭への支援における保育者の姿勢は，8 つの大項目に分類されたが以下のようにまとめられる。

【人権の尊重】および【保護者に対する敬意】は，特に，人間の尊厳，すなわち，すべての人々を

その違いにかかわらず，かけがえのない存在として尊重する姿勢である。NAEYC 倫理綱領の価値のひとつである「一人ひとりの個人（子ども，家族成員，同僚）の尊厳，価値，独自性を尊重する」等に基づく，支援の最も基礎となる姿勢であろう。親子を人間として敬い，親子の利益を最優先に考えながら親と関わることで，これまで以上に保育者や園に対して心を開き，信頼するようになる。

これらを基盤にして，【受容・共感的態度】，【保護者の力に対する信頼】，【自己決定の尊重】，【つながり維持のための努力】は，子どものよりよい育ちと生活困難の解決に向けて，保護者との深い信頼関係を築くための姿勢といえる。【受容・共感的態度】の姿勢で保護者に接することは，保護者の様々な思いや気持ちを含めて，保護者のありのままの姿や状況を理解することにつながる。【保護者の力に対する信頼】の姿勢によって，保護者の弱いところばかりではなく，ストレングスにも着目して現時点での保護者の力をフィードバックしたり，力を発揮できる環境を整えたりしようとすることで，保護者の保育者への信頼感が深まる。【自己決定の尊重】の姿勢は，保育者が保護者の主体性や自己決定の権利を尊重し，自己決定できることを信じるとともに，そのプロセスを支え，保護者自身がどのように子育てや生活をしたいのかを見出すことを支えることにつながる。そして【つながり維持のための努力】の姿勢によって，保護者は悩みを相談しやすい雰囲気を感じ取り話すことが触発されると同時に，園や保育者は親子との接点を確保できる。

【最善の対応の模索】と【潜在的課題への意識】は，親子の抱える生活困難の解決に直接的に関係する姿勢である。【最善の対応の模索】の姿勢は，親子の利益にとって何が一番よいのかを考え，それに基づいて，計画的な支援や園でできることとできないことを判断することにつながる。さらに，支援のプロセスにおいて保育者個人の判断ではなく，職員集団の複数の判断にもつながる。そして，【潜在的課題への模索】の姿勢によって，親子のわずかな変化やサインをキャッチすることが可能となる。このことは，親子の状況理解に非常に重要であり，支援におけるアセスメントやモニタリングにもつながる。

(2) 生活困難家庭への支援における保育者の独自の姿勢

子育て支援における保育者の姿勢およびバイステックの 7 原則と，本研究の分析結果の大項目と中項目を比較すると表 2 のように一部重複しないものがあったが，重複する姿勢が多かったが。つまり，生活困難家庭への支援においても通常の子育て支援における姿勢を基盤としており，今回抽出されたこれらの姿勢は，特に生活困難家庭の支援において意識されるものであるといえる。

重複しなかった項目（表 2 の太線で囲まれている箇所）としては，【つながり維持のための努力】の中項目の［関心の提示の努力］と［支援としてどこまで踏み込むかの見極め］があった。［関心の提示の努力］は，日々の関わりの中でも＜気遣いのサイン＞の姿勢で親子と関わる中で相談しやすい雰囲気をつくっていると考えられる。さらに，保護者が支援の必要性を感じていない時，あるいは支援に対して拒否的な時に，保育者は［支援としてどこまで踏み込むかの見極め］によって無理に介入するのではなく，しかし，＜関わりをあきらない＞姿勢をもちつつ，保育者は＜気遣いのサイン＞によって保護者や子どもに対して気遣いを示しながら見守る姿勢で保護者に関わると思われる。

また，【潜在的課題への意識】は，＜親子の変化・サインへの意識＞によって親子のわずかな変化や発信されるサインを見落とさず拾い上げることで，新たな介入の必要性を判断したり支援の評価をしたりすることが可能となる。そして，＜生活基盤への着目＞によって親子の生活や子育てとの連続性にも着目することで，子育て以外の生活困難そのものへの意識が可能となると思われる。

ただ，これらについても，生活困難家庭への支援における保育者の独自の姿勢というよりは，保育

所保育指針解説において「送迎時のコミュニケーションをはじめ，保育所において保護者と関わる日常の様々な場面や機会をとらえながら，継続的に対話を重ね，援助していくことが重要である」，「保育士等は，その生活全体の実態を把握するとともに，家庭や地域社会における生活と保育所での生活の連続性に配慮して保育することが求められる」と示されるように，日々の保育や保護者対応・支援のなかで行われていることを強く意識しているものと考えられる。

表 2　本研究の結果と子育て支援の姿勢およびバイステックの 7 原則との比較

本研究の大項目	本研究の中項目	子育て支援の姿勢	バイステックの 7 原則
人権の尊重	子どもの最善の利益の尊重	子どもの最善の利益の重視	－
	人権尊重	子どもの最善の利益の重視	－
保護者に対する敬意	人格の尊重	－	個別化
	自尊心の尊重	－	個別化
	保護者とのパートナーシップ	保護者とともに子どもの成長を喜び合う	－
受容・共感的態度	受容・共感	受容と自己決定の尊重	統制された情緒的関与、受容、非審判的態度
	保護者の気持ち・思いの尊重	－	意図的な感情表出
保護者の力に対する信頼	保護者の力への信頼	保護者の養育力向上に資する支援	－
	問題の肯定的な捉え直し	保護者の養育力向上に資する支援	－
	変化の可能性への信念	保護者の養育力向上に資する支援	－
自己決定の尊重	自己決定の尊重	受容と自己決定の尊重	自己決定
つながり維持のための努力	身近な話相手としての役割意識	保護者とともに子どもの成長を喜び合う	－
	秘密保持の保証	プライバシーの保護と秘密保持	秘密保持
	関心の提示の努力	－	－
	支援としてどこまで踏み込むかの見極め	－	－
最善の対応の模索	最善の対応の模索	子どもの最善の利益の重視	－
	できること・できないことの見極め	他の社会資源との連携・協力	－
	先を見通した関わりの考慮	子どもの最善の利益の重視	－
	複眼的思考の徹底	非審判的態度	非審判的態度
潜在的課題への意識	親子の変化・サインへの意識	－	－
	生活基盤への着目	－	－

ソーシャルワーク領域において、岩間が「支援困難事例への対応に特別な方法やマニュアルがあるわけではない。そこで求められるのは、原理・原則に基づきながらクライエントに向き合うための実践力だけである」[25]と指摘しているが、本研究を通して保育者の子ども家庭支援でも同様であること

が確認された。保育や子育て支援における価値や倫理、原理・原則を常に意識して実践に臨むことが求められる。

(3) 本研究の限界と課題

本研究において，保育所等において生活困難家庭を支援する際の保育者の姿勢を明らかにし，日々の子育て支援における姿勢との共通性や特に意識するべき姿勢等が示唆された。

しかし，本研究の限界として，本研究の研究対象が大阪府内の社会福祉法人立の保育所等のみという非常に限定されたものであったことが挙げられる。また，インタビューでは深刻な生活困難事例を取り上げたため，改善につながった事例のみでなく，卒園後もネグレクト状態が継続している事例や支援途中で子どもが一時保護された事例等もあった。そのため，今後は対象を広げるとともに，支援によって生活困難が改善した事例を収集し，より効果的な家庭支援の方法を検討したい。そして，本研究で抽出された各項目に関連性があるかどうか等を含めて，量的データの収集・分析から実証的に検討することが求められる。

注・引用文献

(1) 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, 2021.

(2) 中谷奈津子「これからの保育所等における子ども家庭支援に向けて」中谷奈津子・鶴宏史・関川芳孝編著, 同上書, p.258.

(3) 中谷奈津子「本書の構成」中谷奈津子・鶴宏史・関川芳孝編著, 同上書, p.23.

(4) 笠原正洋「保育園児の保護者が子育ての悩みを保育士に相談することに何がかかわっているのか」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』36, 2004, pp.25-31.

(5) 谷口泰史『エコロジカル・ソーシャルワークの理論と実践－子ども家庭福祉の臨床から－』ミネルヴァ書房, 2003.

(6) 笠原正洋「育児相談において保護者がとらえる保育者の対応について」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』31, 1999a, pp.21-27.

(7) 笠原正洋「保育者による育児相談への保育者の意識」『保育学研究』37(2), 1999b, pp.191-199

(8) 笠原正洋, 前掲論文, 2004.

(9) 鶴宏史・中谷奈津子・関川芳孝「保育所を利用する保護者が保育士に悩みを相談する条件－保護者へのインタビューを通して－」『教育学研究論集』12, 2017, pp.31-38.

(10) 小山隆「福祉専門職に求められる倫理とその明文化」『月刊福祉』86(11), 2003, p.16.

(11) 同上論文, p.16.

(12) 佐藤豊道「社会福祉援助技術の基本原理・原則」福祉士養成講座編集委員会編『社会福祉援助技術論Ⅰ』中央法規, 2001, p.181.

(13) 同上論文, p.181.

(14) 加登田恵子「ソーシャルワークの原則」黒木保博・山辺朗子・倉石哲也編著『ソーシャルワーク』中央法規, 2002, p.18.

(15) NAEYC の HP“Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment (Revised April 2005, Reaffirmed and Updated May 2011”（ http://www.macte.org/images/ Code_of_Ethical_Conduct.pdf#search='Code+of+Ethical+Conduct+and+Statement+of+Commitment+2011' 2022 年 9 月 1 日閲覧）. なお，正確には価値ではなく，中核的価値（Core Values）と表記されている。

(16) 鶴宏史「保育ソーシャルワークの価値と倫理」倉石哲也・鶴宏史編著『保育ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房,

2019, p.27.

(17) 鶴宏史「保育所保育士の抱く専門職としての価値－保育士の自由記述分析を通して－」『日本保育ソーシャルワーク学研究』5, 2019, pp.79-91.

(18) 柏女霊峰「保育士の責務と倫理」柏女霊峰監修、全国保育士会編『全国保育士会倫理綱領ガイドブック（改訂 2 版）』全国社会福祉協議会, 2018, pp.12-13.

(19) 橋本真紀「保育指導の技術」柏女霊峰・橋本真紀『保育者の保護者支援（増補版）』フレーベル館, 2010, pp.156-163.

(20) 橋本真紀「保育相談支援の基本」柏女霊峰・橋本真紀編著『保育相談支援（第 2 版）』ミネルヴァ書房, 2016, pp.36-48.

(21) Biestek, F.P., The *Casework Relationship* , Loyola University Press, 1975.＝尾崎新・福田俊子・原田和幸訳『ケースワークの原則（新訳改訂版）』誠信書房, 2006. なお,「バイステックの 7 原則」を紹介・援用している文献として, 例えば①伊藤篤編著『子育て支援』ミネルヴァ書房, 2018, ②高玉和子・和田上貴昭編著『保育相談支援』一藝社, 2012, 等多数ある。

(22) 関川芳孝「大阪府を調査対象とする理由－『保育園における地域貢献事業』の開発と定着－」中谷奈津子・鶴宏史・関川芳孝編著, 前掲書, 140-144. なお,「保育園・認定こども園における地域貢献事業（スマイルサポーター事業）」は, 一人ひとりの子どもがすこやかに成長することができる地域社会の実現に寄与するため、保育所・認定こども園に「地域貢献支援員（スマイルサポーター）」を配置し, 主として地域の子育て家庭への育児その他生活困難についての相談を行い関係機関と連携し, 課題解決に向けて必要な支援を行うことを目的とした事業である。地域貢献支援員（スマイルサポーター）は, 保育所・認定こども園等に在籍する保育士等で, 実務経験 5 年以上の者が, 養成講座を修了することにより大阪府知事の認定を受けている。

(23) 川喜田二郎『KJ 法－混沌をして語らしめる』中央公論社, 1986

(24) オール大阪とは,「大阪しあわせネットワーク」を指し, 大阪府内すべての社会福祉法人・社会福祉施設が連携・協働して取り組む「地域貢献事業」のことである。詳細は大阪府社会福祉協議会の HP「大阪しあわせネットワークについて」（https://www.osaka- shiawase.jp/about/）を参照のこと。

(25) 岩間伸之『支援困難事例へのアプローチ』メディカルレビュー社, 2008, 「はしがき」.

参考文献

(1) 秋山智久『社会福祉実践論－方法原理・専門職・価値観（改訂版）』ミネルヴァ書房, 2005.

(2) Banks, S., *Ethics And Values in Social Work (Fourth Edition)*, Palgrave Macmillan, 2012. =石倉康次・児島亜紀子・伊藤文人監訳『ソーシャルワークの倫理と価値』法律文化社, 2016.

(3) Butrym,Z.T., *The Nature of Social Work* , The Macmillan Press, 1976. ＝川田誉音訳『ソーシャルワークとは何か』川島書店, 1986.

(4) Feeney, S. & Freeman, N.K., *Ethics and the Early Childhood Educator：Using the NAEYC Code （Third Edition）* , NAEYC, 2018.

(5) 岩間伸之『支援困難事例と向き合う－18 事例から学ぶ援助の視点と方法』中央法規, 2014.

(6) 衣笠一茂『ソーシャルワークにおける「価値」と「原理」－「実践の科学化」とその論理構造－』ミネルヴァ書房, 2015.

(7) 中谷奈津子「生活困難家庭の早期発見に関する保育者の敏感さと他機関連携」『子ども家庭福祉学』20, 2022, pp.27-39.

(8) 中谷奈津子・木曽陽子・吉田直哉・鶴宏史・関川芳孝「子ども家庭支援に関する保育者間の情報共有とその戦略

―生活困難家庭の早期発見から他機関連携に至るプロセスに着目して―」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』15（2）, 2022, pp.27-38.
(9) 中谷奈津子・木曽陽子・吉田直哉・鶴宏史・関川芳孝「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―」『学校教育センター紀要』7, 2022, pp.35-47.
(10) 尾崎新『ケースワークの臨床技法－「援助関係」と「逆転移の活用」』誠信書房, 1994.
(11) 坂本純子・伊藤篤・倉石哲也・鶴宏史・奥山千鶴子・中條美奈子・岡本聡子『地域子育て支援拠点の寄り添い型支援が親の成長を促すプロセス分析と支援者の役割に関する調査研究（平成 30 年度「厚生労働省 子ども・子育て支援推進調査研究事業」）』NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会, 2019.
(12) 添田正揮「ソーシャルワークにおける援助関係の形成」一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟編集『ソーシャルワークの理論と方法（社会専門）』中央法規, 2021, pp.92-118.
(13) 武田建・津田耕一『ソーシャルワークとは何かーバイステックの 7 原則と社会福祉援助技術』誠信書房, 2016.
(14) 鶴宏史訳「アメリカの保育者の倫理綱領および責任声明－全米乳幼児教育協会（NAEYC）の公式声明（2005 年改訂版）－」『社会問題研究』57（1）, 2007, pp.179-197.
(15) 鶴宏史「子ども家庭支援における保育士の姿勢」橋本真紀・鶴宏史編著『よくわかる子ども家庭支援論』ミネルヴァ書房, 2021, pp.40-43.

【付記】

本論文は，科学研究費補助金（基盤研究 B　研究課題：保育所等における生活困難家庭に対する組織的支援と実践理論の構築　課題番号：19H01651　研究代表者：中谷奈津子）の成果の一部である。

【研究報告】

大学３年生前期に開講される理科教育法とその他の教科科育法との連携
－学生アンケートと学習指導要領の分析から－

Teaching of Science linking other subject Teaching Methods in First semester of 3rd year in University: From an Analysis Student questionnaire and Course of Study

藤本　勇二**　　金子　健治*

FUJIMOTO, Yuji**　KANEKO, Kenji*

要旨

本研究の目的は，教育学部３年生前期の理科教育法と開講期を同じくするその他の教育法（生活科・算数科・国語科・社会科）において，理科教育法を受講する学生の教科等の連携に関する意識を検討することである。教科横断的な視点からの学習指導要領解説及び先行研究を検討し，各教科教育法を受講した学生の意識を分析した。その結果，算数科教育法，国語科教育法において，教科横断的な指導への意識の変容が確認できた。

キーワード：理科教育法　教科教育法　教科横断的な指導

Ⅰ．研究の目的と背景

本研究の目的は，A 女子大学教育学部３年生前期の理科教育法と開講期を同じくするその他の教育法（生活科・算数科・国語科・社会科）において，理科教育法を受講する学生の教科等の連携に関する意識を検討することである。

改定された学習指導要領においてカリキュラム・マネジメントの充実が挙げられている。各学校には，①児童や学校，地域の実態を適切に把握すること，②教育の目的・目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てること，③教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと，④教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと，が求められ，これにより組織的・計画的に各学校の教育活動の質の向上を目指すこと [1]とした。他教科等との関連の必要性について「各教科等の内容について相互の関連付けや横断を図り，組織的に配列し，関係する教科内容を組織的に往還できるようにする。」[2]と示され，カリキュラム・マネジメントの重要性が指摘されている。小学校学習指導要領解説総則編には，「教科等横断的な視点」の表現が 113 回登場することや付録６には，カリキュラム・マネジメントの参考とするため「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」が記載されたことにもその重要性が確認できる。「言語能力，情報活用能力，問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力や，豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質･能力を，教科等横断的な視点に立って育成すること」[3]と教職員間で相互に連携しながら内容の理解を深めるカリキュラム・マネジメントの重要性が求められているのである。

教員養成課程において小学校で求められているカリキュラム・マネジメントを実現できる資質や能力を育成することが必要となる。大学教育においても，2000 年代半ば以降はカリキュラムの「体系化」が強く求められるようになった [4]。中教審において，大学のカリキュラム・マネジメントがはじめて言及されたのは 2014 年の答申である。ここでは，「各大学においては，大学教育で身に付ける

＊ 教育学部教授　　＊＊ 教育学部准教授

力等を明確にした上で，ナンバリングの導入等も含め，個々の授業科目等を越えた大学教育全体としてのカリキュラム･マネジメントを確立し，教育課程の体系化･構造化を行うことが求められる。」[5]とされている。藤井らは，理科と音楽で音をテーマにしたSTEAM教育を計画・実施し，その考察からカリキュラム・マネジメントに有効な試みを提案[6]している。中山らは，「物の形と重さ」単元において物理概念の形成を目指す授業に日常生活との関連の深い文脈を埋め込む授業づくりを提案[7]している。しかしながら算数科教育法との接続には触れられていない。鮫島は，保育指導「環境」領域を中心に小学校学習指導要領の内容に基づきながら円滑な幼小接続を見据えた「自然体験」の在り方を構想[8]している。しかしながら幼児教育の視点からの言及にとどまっている。竹中らは，小学校教員を志望する大学生が，生活科と他教科との横のつながり，中学年以降の学習との縦のつながりについてどのように認識しているかを検討[9]している。理科における中学年以降の学習とのつながりについては，あまり認識されているとは言えないことを指摘している。坂本らは，地球分野の学習内容に着目し，生活科の学習教材例を提案[10]している。こうした取組はあるが，教員養成課程において各教科の教育法を関連付ける試みは，まだまだ十分であるとは言えない状況である。

本研究の対象となるA女子大学教育学科では，３年次前期に理科教育法，生活科教育法，算数科教育法，国語科教育法，社会科教育法が開講されている。３年次後期の小学校教育実習の前に各教科の指導方法について集中的に学ぶようにカリキュラムが開設されている。

理科教育法は，小学校理科の指導に関する必修科目である。表１に示すように小学校理科における教育目標，育成を目指す資質・能力を理解し，学習指導要領に示された学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに，基礎的な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身につける授業計画となっている。受講生は全員が小学校の教員免許取得を希望する学生であり，教育実習は未経験である。２年次には理科の内容に関する科目である「理科内容論」を全員が履修している。理科教育法の講義は第１筆者が担当し，対面の形態で４クラスにおいて実施している。

表１　理科教育法の授業計画

授業計画	第1回：イントロダクション　小学校理科の目標と意義　内容と構成 第2回：「A物質・エネルギー」の授業展開例 第3回：「B生命・地球」領域の授業展開例 第4回：理科指導案の作成（目標分析、授業展開、評価方法） 第5回：小学校理科授業におけるICT活用 第6回：　小学校理科授業における安全への配慮 第7回：「A物質・エネルギー」3学年　風とゴムの力の働き　模擬授業 第8回：「A物質・エネルギー」4学年　金属、水、空気と温度　模擬授業 第9回：「A物質・エネルギー」5学年　振り子の運動　模擬授業 第10回：「A物質・エネルギー」6学年　　燃焼の仕組み　模擬授業 第11回：「B生命・地球」3学年　身の回りの生物　模擬授業 第12回：「B生命・地球」4学年　人の体のつくりと運動　模擬授業 第13回：「B生命・地球」5学年　流れる水のはたらきと土地の変化　模擬授業 第14回：「B生命・地球」6学年　月と太陽　模擬授業 第15回：まとめと振り返り　レポート作成 教職ファイル記入

理科教育法と各教科教育法の接続を図った授業計画にすることで小学校の教育活動で必要とされてカリキュラム・マネジメントを実現することにつながると筆者らは考えた。その際に教材開発を通して理科教育法と他の教育法との接続を可能にすることは大きな意義があるが，特別な教材を用いな

くとも理科と他教科の内容の接続を検討することで教師として教科の接続を意識した指導が実現できると考え，理科教育を受講する学生の意識を把握することで授業計画の検討につなげることができると捉えた。

Ⅱ．研究の方法

1. 研究内容

（1）小学校学習指導要領解説をもとに，理科と生活科・算数科・国語科・社会科の接続を踏まえた教科等横断的な視点からの指導の在り方について分析する。

（2）大学３年生前期の理科教育法と生活科・算数科・国語科・社会科教育法との接続を踏まえた指導について学生の意識をつかむために，アンケートを実施する。

（3）理科教育法と教科教育法との接続の在り方を教育内容や方法，教材の視点から検討する。

2. アンケートの概要

（1）アンケート対象

A 女子大学教育学科３年生前期に開講されている，理科教育法の受講生（156 名）を対象とした。

（2）アンケート時期

第１回の授業時（2022 年４月）に実施し，それを事前調査１とした。また，第 15 回授業終了後（2022 年７月）において実施し，それを事後調査２とした。いずれのアンケートも Google フォームによって実施した。回答は，無記名とした。

（3）アンケート内容

理科と他教科の接続を踏まえた指導について学生の意識をつかむために，第 1 回の授業，第 15 回の授業で終了後に以下の設問をする。設問は５段階の選択肢（関わりが深い　関わりがやや深い　関わりがやや少ない　関わりが少ない　分からない）とする。

①前期では，生活科教育法も学びます。理科教育法と関わりがあると考えますか。

②生活科教育法と「関わりが深い」「関わりがやや深い」と答えた人に聞きます。どのようなことが関わっていると考えますか。

③前期では，算数科教育法も学びます。理科教育法と関わりがあると考えますか。

④算数科教育法と「関わりが深い」「関わりがやや深い」と答えた人に聞きます。どのようなことが関わっていると考えますか。

⑤前期では，国語科教育法も学びます。理科教育法と関わりがあると考えますか。

⑥算数科教育法と「関わりが深い」「関わりがやや深い」と答えた人に聞きます。どのようなことが関わっていると考えますか。

⑦前期では，社会科教育法も学びます。理科教育法と関わりがあると考えますか。

⑧社会科教育法と「関わりが深い」「関わりがやや深い」と答えた人に聞きます。どのようなことが関わっていると考えますか。

教科等横断的な指導の意義への理解や関心を検討するために，第 15 回の授業終了後に以下の設問をする。

⑨理科と他教科を関連させた指導を行うことで児童にとってどんな学びがあると考えますか。

（4）調査の倫理的配慮

アンケート調査の実施に際しては，調査目的に加え，調査対象者が不利益を被ることがないことや，

結果公表の際には調査対象者の情報が匿名化されること，アンケートに記録されたものは研究目的以外には使用しないことを調査対象者に口頭で説明している。

Ⅲ．結果

1．平成 29 年告示小学校学習指導要領領解説の分析

小学校学習指導要領領解説における教科関連に関する記述の検討結果を表２に示す。

表 2　理科と他教科の接続

	他教科からの接続 ページは学習指導要領解説	理科からの接続 ページは学習指導要領解説
理科と生活科の関連	体験と言葉を使って学ぶなどの特性を踏まえた生活科の学習の充実が，第3学年以降の社会科や理科などのより系統的な学習につながるp.61	第3学年「風とゴムの働き」 風を受けたときやゴムの力を働かせたときの手ごたえなどの体感を基にした活動を重視するようにするp.33
	自分との関わりで身近な自然の事物や現象に直接触れ親しみや興味をもつp.83	第3学年「光と音の性質」 諸感覚を働かせながら明るさや暖かさ，音の大小，物の震え方などを捉えるようにするp.35
	繰り返し自然事象と関わったり，試行錯誤して何度も挑戦することは気付きの質を高めることになる。事象を注意深く見つめたり予想を確かめたりするなどの理科の見方・考え方の基礎を養うことにもつながるp.95	第3学年「身の回りの生物」 自然体験活動の充実を図り，児童の野外での発見や気付きを大切にするp.41
理科と算数科の関連	5年生「平均」 測定値を平均することを理科で活用p.275	3年生「物と重さ」 機器の使用や重さの単位p.32
		4年生「天気の変化」 グラフを用いて表したり，その変化の特徴を読み取ったりするp.58
		5年生「振り子の運動」 実験結果の適切な処理p.66
		6年生「てこの規則性」 反比例p.81
理科と国語科の関連	関連に関する直接的な文言は見られない	関連に関する直接的な文言は見られない
理科と社会科の関連	4年生・5年生「自然災害」 気象条件p.96	第3学年「太陽と地面の様子」 方位p.44

(1) 理科と生活科

①小学校学習指導要領領解説生活科と小学校学習指導要領領解説理科の接続

平成 29 年告示小学校学習指導要領では，平成 20 年学習指導要領で示された言葉と体験を重視した改訂の趣旨がおおむね反映されたと指摘した上で，更なる充実を図ることが期待されることとして，

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を明確にすること。単に中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ，育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討することが必要である。(p. 6)

と，育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりをあげている。

指導計画作成上の配慮事項の中で，中学年は，具体的な活動や体験を通じて低学年で身に付けたことを，より各教科の特質に応じた学びにつなげていく時期で指導事項も次第に抽象的になっていく段階とした上で，

低学年においては，低学年の児童の未分化で一体的な学びの特性を生かし，幼児期に育まれた資質・能力を発揮するとともに，体験と言葉を使って学ぶなどの特性を踏まえた生活科の学習の充実が，第３学年以降の社会科や理科などのより系統的な学習や，各教科等の「見方・考え方」を生かして探究的に学ぶ総合的な学習の時間に発展的につながっていくことを意識することが大切である。(p. 61)

と，中学年の学習に円滑に移行できるような指導上の配慮が必要であると述べている。

中学年以降の学習との関わりを見通すこととして，

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。（中略）空気やゴムなどを使って遊び，楽しみながらも客観的な観察をして，決まりや一定の変化があると気付くことは，理科の物の性質や働きについての見方・考え方の基礎につながっていく。(p. 83)

と，生活科は，学習の内容的な側面と方法的な側面で，第３学年以上の教科等に深く関連していると述べている。しかしながら，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留意点をあげ，理科との違いや関連を理解しつつ，生活科のねらいを実現させていくことが大切であると述べている。

学習指導の進め方では，

繰り返し自然事象と関わったり，試行錯誤して何度も挑戦することは気付きの質を高めることになるとともに，事象を注意深く見つめたり予想を確かめたりするなどの理科の見方・考え方の基礎を養うことにもつながる。(p. 95)

と，理科の見方・考え方の基礎を養う例として，風で動かす自動車を作って遊ぶ活動を例に，試行錯誤を繰り返し，条件を変えて試してみる過程で，風で動く自動車の作り方への気付きが質的に高まったり，コオロギを探す中でその生息地を予想する，異なる野菜を栽培することで植物の斉一性や多様性に気付いたりする例をあげている。

②小学校学習指導要領領解説理科と小学校学習指導要領領解説生活科の接続

第３学年では学習の過程において，自然の事物・現象の差異点や共通点を基に，問題を見いだすといった問題解決の力を育成することに重点が置かれていることに触れた上で，

理科の学習が，小学校第３学年から開始されることを踏まえ，生活科の学習との関連を考慮し，体験的な活動を多く取り入れるとともに，問題解決の過程の中で，「理科の見方・考え方」を働かせ，問題を追究していくという理科の学習の仕方を身に付けることができるよう配慮する。(p. 30)

としており，関連する内容として以下の具体例をあげている。

第３学年「風とゴムの働き」の学習において，

生活科の学習との関連を考慮しながら，風を受けたときやゴムの力を働かせたときの手ごたえなどの体感を基にした活動を重視するようにする。(p. 33)

第３学年「光と音の性質」の学習において，

生活科の学習との関連を考慮し，諸感覚を働かせながら明るさや暖かさ，音の大小，物の震え方などを捉えるようにする。(p. 35)

第３学年「身の回りの生物」の学習において，

本内容は，生活科「(7) 動植物の飼育・栽培」の学習を踏まえて，「生命」についての基本的な概念等を柱とした内容のうちの「生物の構造と機能」，「生命の連続性」，「生物と環境の関わり」に関わるものであり，第４学年「Ｂ (1) 人の体のつくりと運動」，「Ｂ (2) 季節と生物」，第６学年「Ｂ (2) 植物の養分と水の通り道」，中学校第２分野「(1) いろいろな生物とその共通点」の学習につながるものである。(p. 40)

生活科の学習との関連を考慮しながら，理科の学習の基盤となる自然体験活動の充実を図り，児童の野外での発見や気付きを大切にする。(p. 41)

と，理科の指導においては性質について考えたり，説明したりする活動の充実を図ることに重点をおいた指導の重要性が繰り返し述べられている。

(2) 理科と算数科

①小学校学習指導要領領解説算数科と小学校学習指導要領領解説理科の接続

第５学年では，測定した結果について，平均を用いて，それを妥当な数値として示すことができるようにすることをねらいとしている。その学習活動において，

測定値を平均することは，日常生活だけでなく理科などでも活用して用いられるようにする。平均の考えを理科の学習をはじめ，日常生活に生かすことができるようにする。(p. 275)

としている。

②小学校学習指導要領領解説理科と小学校学習指導要領領解説算数の接続

算数科と関連させることで学習内容を深く理解することができるようになるとして具体的に，第３学年「物と重さ」の学習において，

物の重さを手ごたえなどの体感を通して調べるとともに，てんびんを用いて比べたり，自動上皿はかりを用いて調べた結果を表に整理したりして，物の形や体積と重さとの関係について考えたり，説明したりする活動の充実を図るようにする。これらの機器の使用や重さの単位については，算数科の学習との関連を図るようにする。(p. 32)

第４学年「天気の変化」の学習において，

１日の気温の変化の様子を調べた結果を，算数科の学習との関連を図りながら，グラフを用いて表したり，その変化の特徴を読み取ったりするなど，天気や自然界の水の様子について考えたり，説明したりする活動の充実を図るようにする。(p. 58)

第５学年「振り子の運動」の学習において，

実験を複数回行い，その結果を処理する際には，算数科の学習と関連付けて適切に処理できるようにする。(p. 66)

第６学年「てこの規則性」の学習において，

てこを傾ける働きの大きさが，（力点にかかるおもりの重さ）×（支点から力点までの距離）で決まり，両側のてこを傾ける働きの大きさが等しいときにつり合うというてこの規則性を捉えるようにする。その際，算数科の反比例の学習と関連を図ることが考えられる。(p. 81)

と，観察記録や実験データを表に整理したりグラフに処理したりすることにより，考察を充実させることの重要性について述べている。

(3) 理科と国語科

①小学校学習指導要領領解説国語科と小学校学習指導要領領解説理科の接続

関連に関する直接的な文言は，見られなかった。

②小学校学習指導要領領解説理科と小学校学習指導要領領解説国語科の接続

関連に関する直接的な文言は，見られなかった。

(4) 理科と社会科

①小学校学習指導要領領解説社会科と小学校学習指導要領領解説理科の接続

自然災害について，

気象条件など，理科における学習内容との関連を図った指導を工夫することも大切である。(p. 96)

として，我が国で過去に発生した地震災害，津波災害，風水害，火山災害，雪害などの自然災害を国土の自然条件と関連付けて取り上げることが考えられると述べている。

②小学校学習指導要領領解説理科と小学校学習指導要領領解説社会科の接続

第３学年「太陽と地面の様子」の学習において，太陽の位置を調べるときの方位は東，西，南，北を扱うものとするとした上で，

日常生活や他教科等との関連として，方位については，日常生活や社会科との関連を図り，日常生活において使えるようにする。（p. 44）

と述べている。

2. アンケート結果

受講生 155 名に対して行った事前調査 1 の回答数 155（回収率 100%），事後調査 2 の回答数 102（回収率 66%）を分析対象とした。

(1) 生活科と理科の関わり

χ二乗検定を行った結果，事前調査１と事後調査２において有意な差が見られなかった。

表3　生活科教育法と理科教育法

	関わりが深い＋関わりがやや深い	関わりがやや少ない＋関わりが少ない
調査１	133	8
調査２	86	8

x2(1)=　0.338　，　ns

８割の学生が生活科教育法と理科教育法の関わりが深いと捉えており，15 回の授業後も大きな変化はなかった。自由記述では，以下のような記述が見られた。

事前調査１では，「生物や植物など季節や天気に関することなど，理科でも生活に関わりのあることを扱っているので,関わりが深いと考えています。」「生活科でも植物を扱った教材などが多くある。理科でもそういったことを学習するので，理科で学んだことを活かして生活科では植物を育ててそこから得られることを考えたりする。こういった関係性があることから関わりが深いと考える。」と生物，天気，自然，学習活動では，植物を育てたり観察したりすることをあげていた。対象として日常，身近な生活を取り上げて，生活科の発展，生活の中で疑問に思うことを解決する手段の一つが理科だということをあげていた。科学や物理の視点からの関わりへの意識は少なかった。

事後調査２では，「関わりが深い」と「関わりがやや深い」を合わせた回答から無記名を引いた記述を検討した。内容に関するもの（自然・動植物）をあげた学生が 58 名，学習活動をあげた学生が 7 名，日常生活をあげた学生が６名，資質・能力をあげた学生が５名，その他が４名であった。

内容に関しては，事前調査１と変化はないが，日常生活に関しては，「日常生活において関係することという点が関わっている。」「日常の事象に興味を持つこと。」と自然からの広がりが確認できた。学習活動では，「児童が実際に体験する活動が多くあり，この事が生活科と関わっていると思います。」「いろいろ活動することが多く，植物を育てるなど観察することやなにか作るなど似たものがあると思いました。」，資質・能力では，「どちらも児童の「気づき」を大切にし，それらをもとに授業を展開していく点。」「生物に愛情を持つという目標などがつながっているから。」「自らの生活に基づいて考えたり，物事を予想したりするところが似ており，生き物に触れたり自分の身の回りについて考える授業だと思うので，関わりが深いと思いました。」「生活では，身の回りの自然やその不思議を考える活動が児童の思考力･判断力･表現力等を身につけることにつながっており，この活動は理科の植物や星などの単元と結びつけることができるということだと思います。」といった指導法の学びを踏まえたつながりを意識していることが確認できた。

(2) 算数科と理科の関わり

χ二乗検定を行った結果，事前調査１と事後調査２において有意な差がみられた。x2(1)=　9.801，p<.01

表４　算数科教育法と理科教育法

	関わりが深い＋関わりがやや深い	関わりがやや少ない＋関わりが少ない
調査１	94 ▽	47 ▲
調査２	83 ▲	14 ▽

x2(1)=　9.801　，　p<.01　　（▲有意に多い,▽有意に少ない,p<.05）

15 回の授業を通じて「関わりが深い」と捉えている学生が増えた。自由記述では，事前調査１においては，関わり方において内容に関するものとして，「算数では，グラフの読み取り方などを習い，理科の実験等でもグラフを用いることがあるから。」「理科でもグラフや数字を用いて検証することがあるから，算数での学びが活かされるのではないかと考えられる。」といったように電流，計算，表，グラフ，ふりこをあげていた。学習活動や資質・能力としては，予想する，論理的に考えることをあげていた。

事後調査２では，「関わりが深い」と「関わりがやや深い」を合わせた回答から無記名を引いた記述を検討した。内容に関するもの（計算・数値・グラフ）をあげた学生が 19 名，学習活動をあげた学生が 31 名，資質・能力をあげた学生が 30 名であった。学習活動に関しては，「実験結果を数字を使ってグラフや表にまとめるから。」「おもりの勉強をした際に，平均をだしたり，計算を使ったから。」，資質・能力に関しては，「実験で計算をするときや，考える思考などが算数に似ているため。」「数やグラフを用いて物事を考えたり，考察する点が算数的な力を用いるので関わりが深いと思いました。理科のグラフの読み取りなどでは算数の知識を活用する。」「理科では分量を量ったり結果をグラフや表にまとめることが多く，その様な点が算数と似ていると思ったから。」とつながりを明確に意識する記述が増えた。

(3) 国語科と理科の関わり

χ二乗検定を行った結果，事前調査１と事後調査２において有意な差が見られた。x2(1)= 3.348　，　.05<p<.10

関わるとした学生の割合には大きな変化はなかったが，「関わりが深い」とした学生が増えている。

表５　国語科教育法と理科教育法

	関わりが深い＋関わりがやや深い	関わりがやや少ない＋関わりが少ない
調査１	61 ▽	72 ▲
調査２	55 ▲	38 ▽

x2(1)=　3.348　，　.05<p<.10　　（▲有意に多い,▽有意に少ない,p<.05）

事後調査２では，「関わりが深い」と「関わりがやや深い」を合わせた回答から無記名を引いた記述を検討した。資質・能力内容に関するものをあげた学生 50 名，その他が２名であった。

資質・能力に関しては，読む力については「実験をするにあたって注意事項，必須事項があるのでそれを読み解く力が大事になる。」「問題文や，説明文など意図していることを読み取ることは理科で

も必要不可欠のため。」，書く力については「実験の結果を分かりやすくまとめたり，考察を書いたりする際に文章を組み立てる能力や語彙が必要になると考える。」「実験をする際，仮定や結果，考察などを書く必要があり，国語科と関わっている。「自分で絵や図を構成する力や，文章力，実験の結果から得たことを表現する力が必要。」といった論理的に説明することが考察につながる記述が多くみられた。

(4) 社会科と理科の関わり

χ乗検定を行った結果，事前調査１と事前調査２において有意な差が見られなかった。

表６　社会科教育法と理科教育法

	関わりが深い＋関わりがやや深い	関わりがやや少ない＋関わりが少ない
調査１	43	92
調査２	27	59

x2(1)=　0.006　,　ns

事前調査１と事後調査２に大きな変化はなかった。関わり方の内容について事前調査１では，自然災害，気候，水の働き，環境，自然，地域の特性によって授業の進め方や内容が変わるところ，地形や天候などで，その土地に栄える産業などの理由などを結び付けて考えることができる点に共通性を見出していた。事後調査２では，「関わりが深い」と「関わりがやや深い」を合わせた回答から無記名を引いた記述を検討した。内容をあげた学生が 19 名，学習活動をあげた学生が２名，資質・能力をあげた学生が３名であった。学習活動では，「社会科で主に大切になってくる「調べる」学習が関連していると考えました。」「街探検や学校探検では社会科の社会見学などの際に繋がる。」，資質・能力に関しては，「社会では自分たちの地域や町について理解を深める単元がありますが，理科においても学校や町のまわりにいる生き物を観察することがあるので，地域の人々や地域にある施設を活用するためのルールやマナーを学ぶという点がこの２つの教科で共通しているかなと思います。」「自分の地域の特色や地域性を知ること。」が見られた。

「自然災害について学ぶ際に，地震についての知識が必要であったため，単元によってかかわりがある」「理科で行われる自然災害から身を守る防災教育と，社会科の働く人と私たちの暮らしに繋がると思う。（消防署のことなど）」といった自然災害に関する記述が増えた。

Ⅳ．考察

1. 生活科教育法との接続

これまでの結果と表７に示した現行の授業計画をもとに考察すると，理科と生活科の接続については，学習指導要領に示された内容と学生の意識に大きな違いがなく，十分に接続が可能である。

特に，第 10 回「季節の変化と生活」，第 11 活「自然や物を使った遊び」，第 12 回「動植物の飼育・栽培」と理科教育法で扱う第７回：「A 物質・エネルギー」３学年　風とゴムの力の働き」「第 11 回：「B 生命・地球」３学年　身の回りの生物」の時期を揃えることができれば，学生がより接続を意識することができると考える。

さらに生活科では，取り上げる身近な自然の条件に，児童が繰り返し関わることのできる自然であるとともに，四季の変化を実感するのにふさわしい自然であるとしている。

「第 11 回 :「B 生命・地球」3 学年　身の回りの生物」を踏まえて生活科教育法において出会う生き物，草花，樹木などを選定することもできる。同じように生活科で身近にある物を使って遊ぶ活動において取り上げる身近にある物とは，日常生活の中にある様々な物の中で,児童が遊びを工夫したり，遊びに使うものをつくったりするために使おうと選び出す事物のことである。理科教育法において取り上げていないが，第３学年「磁石の性質」を踏まえて，生活科教育法においても磁石を取り上げることができる。

表７　生活科教育法の授業計画

授業計画	第 1回：ガイダンスおよび入門レクチャー「生活科の授業とは」 第 2回：生活科教科書紹介と内容の特徴分析 第 3回：生活科の指導案を読み解く 第 4回：授業記録を読み解く 第 5回：子供の作品や行動を読み解く 第 6回：生活科の授業ビデオの分析と考察　★小テスト 第 7回：模擬授業と相互評価（学校と生活・家庭と生活） 第 8回：模擬授業と相互評価（地域と生活） 第 9回：模擬授業と相互評価（公共物や公共施設の利用） 第10回：模擬授業と相互評価（季節の変化と生活） 第11回：模擬授業と相互評価（自然や物を使った遊び） 第12回：模擬授業と相互評価（動植物の飼育・栽培） 第13回：模擬授業と相互評価（生活や出来事の交流） 第14回：模擬授業と相互評価（自分の成長） 第15回：最終課題、教職ファイルへの記入 ★レポート

また「自然や物を使った遊び」は，自然の事物や現象がもつ形や色，光や音など自然現象そのものが児童に与える不思議さがあり，第３学年「光と音の性質」に，生活科においてのアサガオの色水遊びを踏まえて第６学年「水溶液の性質」の内容につなげることが可能である。

2. 算数科教育法との接続

これまでの結果と表８に示した現行の授業計画をもとに考察すると，理科教育法と算数科教育法の授業を通じて，相互の関連性の深さを意識する学生が増えた理由として，理科教育法の第９回「振り子の運動」と算数科教育法第 11 回「測定」の領域)・第 12 回「データの活用」の意義が大きいと言える。算数科と理科の学習内容は相互依存の関係にあり，両者の学習を関連させて授業を行うことは，学生に科学に関する理解を深めさせたりデータの扱いについての理解を深めさせたりするために重要である。現状のシラバスをもとにできるかぎり時期を揃えて授業を行うことが大切であると言える。

表８　算数科教育法の授業計画

授業計画	第1回：算数教育の目標 第2回：算数教育の成果と課題 第3回：算数科の特徴①「数学的な見方･考え方」 第4回：算数科の特徴②「数学的活動」 第5回：算数科の特徴③「資質･能力」小テスト① 第6回：算数科の授業づくり①「指導案の作成」 第7回：算数科の授業づくり②「授業展開の理論」 第8回：算数科の授業づくり③「ICTの活用」 第9回：算数科の授業づくり④「子ども理解と評価」 第10回：算数科の授業づくり⑤「授業検討会」小テスト② 第11回：模擬授業（小学3年生「測定」領域；時刻と時間） 第12回：模擬授業（小学4年生「データの活用」領域；折れ線グラフ） 第13回：模擬授業（小学5年生「図形」領域；平行四辺形の面積） 第14回：模擬授業（小学6年生「数と計算」領域；分数の割り算） 第15回：まとめ　教職ファイルへの記入

3. 国語科教育法との接続

これまでの結果と表９に示した現行の授業計画をもとに考察すると，国語科と理科の接続に関して学習指導要領には，直接的な文言は記載されていないが，学生の意識において関わりがあることがうかがえる。事後調査２では,「実験結果から考察や理由を述べる際に，必要な文章表現。」「自分の考えをまとめたり，根拠をもった説明をするために文章構成力や，話す力・書く力は必要だと思うから。」「自分の考えや意見を伝えたり，自身の考えを言葉を用いて説明するのに国語科の力がいると考えたからです。」と言った学生が理科教育法の授業を通じて，考察の重要性を意識したことが確認できる。現行の学習指導要領の方向性を示した中央教育審議会答申において，理科の課題として「判断の根拠

や理由を明確に示しながら自分の考えを述べたり，実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘されている。」[11]を指摘している。教師の指導の側面からも木下は，「仮説を立てさせる指導や結果を予想させる指導に比べて，子ども自身に考察を導出させる指導が十分に行われていない傾向がある。」[12]と，理科の考察の課題を克服することの重要性を指摘している。

この点に関して理科学習指導要領解説には，以下のように述べられている。

理科の学習においては，問題を見いだし，予想や仮説，観察，実験などの方法について考えたり説明したりする学習活動，観察，実験の結果を整理し考察する学習活動，科学的な言葉や概念を使用して考えたり説明したりする学習活動などを充実させることにより，思考力，判断力，表現力等の育成を図ることが大切である。(p. 99)

この記述を踏まえて，国語科教育法においても論理の展開などを考えて，文章の構成を工夫することの指導を明確にすることも必要となると考える。

表９　国語科教育法の授業計画

授業計画	第1回：学習指導要領を読む 第2回：教材研究について 第3回：音読について 第4回：初発の感想について 第5回：語句・漢字チェックの在り方について 第6回：板書計画について　ICT機器の効果的な活用 第7回：ノート指導について 第8回：発問について 第9回：学習評価について 第10回：交流、グループ学習について 第11回：導入の工夫について 第12回：学習指導案と模擬授業1 第13回：学習指導案と模擬授業2 第14回：学習指導案と模擬授業3 第15回：学習指導案と模擬授業4

4. 社会科教育法との接続

これまでの結果と表 10 に示した現行の授業計画をもとに考察すると，理科教育法と社会科教育法の接続において，第８回「地域社会における災害および事故の防止」や第９回「国土の自然」の自然災害の学習がつなぐ内容となると言える。佐藤らは，「理科は，自然の事物・現象のメカニズムについて，社会科では，災害の種類や発生の時期や位置，防災対策など，人間生活との関連について教科のねらいに即した線引きがされているが，教科等横断的な防災教育の実践を通して実生活に生かせる思考力・判断力・表現力等の育成が期待できる。」[13] と指摘している。第５学年の森林の働きでは，森林の育成や保護に従事している人々の様々な工夫と努力により国土の保全など重要な役割を果たしていること，森林資源が果たす役割について扱う。理科においては，第４学年「B (3) 雨水の行方と地面の様子」，第５学年「B (3) 流れる水の働きと土地の変化」，「B (4) 天気の変化」，第６学年「B (4) 土地のつくりと変化」において，自然災害について触れることになる。自然災害をテーマに社会科教育法との関連を図りながら，学習内容の理解を深めることが重要である。

表 10　社会科教育法の授業計画

授業計画	第1回：ガイダンス、小学校学習指導要領と社会科 第2回：小学校社会科の授業内容 第3回：指導計画の立案と学習展開例 第4回：学習指導案の作成 第5回：教材研究 第6回：社会科における評価と授業ビデオの分析　レポート 第7回：模擬授業と相互評価：第３学年および第４学年「身近な地域や市の様子」 第8回：模擬授業と相互評価：第３学年および第４学年「地域社会における災害および事故の防止」 第9回：模擬授業と相互評価：第５学年「国土の自然」 第10回：模擬授業と相互評価：第５学年「情報産業や情報化した社会の様子」 第11回：模擬授業と相互評価：第６学年「歴史や伝統について」（１） 貴族の世の中 第12回：模擬授業と相互評価：第６学年「歴史や伝統について」（２） 武士の世の中 第13回：模擬授業と相互評価：第６学年「政治の働き」　小テスト 第14回：模擬授業と相互評価：第６学年「国際社会における役割」 第15回：社会科におけるICTと資料活用・まとめ・教職ファイルへの記入

教科等横断的な指導の意義への理解や関心を検討するために，第 15 回の授業終了後に「理科と他教科を関連させた指導を行うことで児童にとってどんな学びがあると考えますか。」と学生に質問した。その記述は以下の３点に集約できる。

①理科の学習を深めるとした内容

「生活の中で起こるさまざまな事象を，理科の内容と結びつけて捉えることができ，学びを深められると考える。」

「他の科目とも関連させることで，繰り返し学ぶ事ができて理解が深まると思います。」

②主体的な学びの内容

「より理解が深まり，児童が新たな問いや興味をもつことに繋がったり，追求していく活動になるといった学びがあると考える。」

「他教科と関連させることでより多くの発見ができたり，視野が広がると考えた。そのことにより不思議に思ったり，調べてみたいと思う意欲にも繋がると考えた。」

③日常生活に生かす学びの実現の内容

「日常生活と関連づけて学習するすることにもつながり，より意欲的に学習に取り組めると考えられる。」

「理科のみで終わらせるのではなく，他教科でも理科の学習を関連させるとより児童の生活と結びつけて考えることができると思う。」

学生の記述は，学習指導要領解説理科編「他教科等で学習した内容と関連付けて考えたりすることで，①学習内容を深く理解することができるようになる②学習したことを日常生活との関わりの中で捉え直すことで，理科を学習することの有用性を感じることができ，学習に対する意欲も増進する。」[14]とも重なっている。教師は，各教科等の内容についてカリキュラム・マネジメントを通じての相互の関連付けや横断を図り，必要な教育内容を組織的に配列し，関係する教科等の内容と往還できるようにすることが大切である。こうした教師としての資質や能力を育てるためには，教科教育法を関連させた指導が重要となることが学生の意識からも確認できた。現状のそれぞれの教科教育法は，カリキュラムでカリキュラム・マネジメントを意識して取り組んだわけではないが，工夫により実現が可能となることが確認できたと言える。

5. 残された課題

残された課題として３点をあげておきたい。

一つ目は，担当教員がそれぞれの教科教育法の授業計画について打ち合わせをすることを今後取り組んでいく必要がある。今回の研究は，理科教育法から見た他教科の教育法との関連について取り上げたが，他の教科教育法に理科教育が貢献できること，接続できる可能性を検討することが必要である。

二つ目は，シラバスの授業計画に「他教科との関連の視点」の項目を入れることの検討である。授業計画に明記することによって担当教員がより自覚的に取り組むことができると考える。さらに,「教育課程の実施と学習評価について，小学校学習指導要領総則では次のような記載がある。

（2）第２の２の（1）に示す言語能力の育成を図るため，各学校において必要な言語環境を整えるとともに，国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて，児童の言語活動を充実すること。(p. 80)

教科間の 2 間関係だけを分析するというよりは，国語科としての全体を通した連携が求められている。論理的に書くことや実験結果をまとめたりするときには，国語科でも理科の知識や理科でも国語科の知識や力が必要となっている。2 教科間の関連だけでない連携を担当教員の打ち合わせ等を行っ

て実現したい。

三つめは，指導案の作成，授業展開，教師の教授行為等において授業内容の重複の視点から精査することである。

注・引用文献

1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版，2018，p.39.
2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説理科編』東洋館出版，2018，p.102.
3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説理科編』東洋館出版，2018，p.46.
4) 杉谷祐美子「カリキュラムマネジメント論からみた学士課程教育の近年の動向と課題に関する考察」名古屋高等教育研究 22, 2022，pp.161-183.
5) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に花開かせるために～（答申）」，2014，p20. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf 2022 年 9 月 11 日閲覧
6) 藤井千惠子，三小田美稲子，池田延行「体育系教員養成におけるカリキュラム・マネジメントの充実に即した教科横断的学習の試み」国士舘大学体育研究所報 38，2020, pp.7-16.
7) 中山　迅・山本智一「学部教員養成における小学生の重さ概念の形成を目指す文脈ベースの理科授業」『物理教育』66（2），2018，pp.148-151.
8) 鮫島準一「保育指導『環境』領域における『自然体験』の構想:小学校『生活科』『理科』との接続を見据えて」鹿児島国際大学福祉社会学部論集 38 (4)，2020,pp.1-16.
9) 竹中真希子「生活科と中学年以降の学習との関連についての教員志望学生の捉え」日本科学教育学会研究会研究報告 35(5), 2021，pp.23-26.
10) 坂本昌弥・久保幸貴「理科への接続を意識した小学校生活科教育法」－地球分野の教材開発－九州ルーテル学院大学紀要 52, 2021，pp.107-116.
11) 中央教育審議会「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第 197 号）」2016，p.6. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf 2022 年 9 月 11 日閲覧
12) 木下 博義「理科の観察・実験における小学校教師の考察指導に関する研究」日本教育工学会論文誌 36(4), 2013,pp.439-449.
13) 佐藤 真太郎, 藤岡 達也「現代的な諸課題に対応した教科等横断的な防災教育の実践」理科教育学研究 63 (1), 2022, pp.85-94.
14) 文部科学省『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版，2018，p.102.

【研究報告】

保育者の専門性を育む
－保育の質の向上をめざす研究の在り方を探る－

Fostering the Professionalism of Child Care Providers:
Exploring the nature of research aimed at improving the quality of childcare

久米　裕紀子*　　遠藤　晶**

KUME, Yukiko*　　ENDO, Aki**

要旨

文部科学省は，2022年「幼保小の架け橋プログラム」を進めている。全ての子どもに対して格差なく質の高い学びを保障するために，保育現場で「保育の質の向上」をどのように取り組んでいるのかということについて課題を抽出し，保育実践を行う力（※保育力）向上のための保育の研究の在り方を探る。

キーワード：保育の専門性　保育の質向上　保育実践を行う力（保育力）　園内研究会

１．はじめに　―問題の所在と本研究の目的―

（１）保育施設の推移と保育の質の重要性

ここ近年の幼稚園・保育所・こども園の数は，激動している。数の推移から，保育現場の現状の課題が，見えてきた。内閣府によると，2019 年 4 月 1 日時点で全国にこども園が 7,208 園あり，前年よりも 1,048 園増加したと公表している。2022 年の学校基本調査によると，在学者数は，幼稚園は，92 万 3 千人で，前年度より 8 万 6 千人減少している。幼保連携型認定こども園は，82 万 1 千人で，前年度より 2 万 4 千人増加し，過去最多となっている。待機児童の回避のために各自治体の取り組みが進み，幼稚園や認可保育所からの移行が進んだ。社会情勢の変化で，共働きが増え，保育所・こども園へのニーズが高まっていることから，行政がこども園の設立への補助をしたことや子育て支援の充実など様々な理由により，保育所・こども園が増加傾向にある。ここ数年の幼稚園の減少，保育所，こども園の増加，保育士不足の現状も否めない。幼稚園の数が激減し，幼児教育の維持，継承という点に着目すると，危機感がある。保育の質について改めて見直し保育をしていく必要性を感じている。

表１　幼稚園・幼保連携型認定こども園の数

区 分	学 校 数（校）			
	計	国立	公立	私立
幼 稚 園	(―297) 9,121	(―) 49	(―183) 2,920	(―144) 6,152
幼保連携型 認 定 こども園	(386) 6,655	(―) ―	(51) 913	(335) 5,742

（文部科学省　学校基本調査より筆者作成）

表２　保育所の数

区 分	平成２８年	令和２年
幼保連携型認定こども園	2,791	5,721
保育所型認定こども園	476	1,049
保育所	23,178	22,704
地域別保育事業所	2,538	6,857

（文部科学省　学校基本調査より筆者作成）

※保育力：保育現場で実践を行う力のことを「保育力」という言葉で表現されている。「保育を実践する力」を保育力と略して記す。

＊ 教育学科准教授　　＊＊ 教育学科教授

表 1 から，幼稚園の数は，学校基本調査によると，前年度より 297 園減少し，幼保連携型認定こども園は，前年度より 386 園増加していることが分かる。

表 2 は，令和 2 年と平成 28 年を比較すると幼保連携型認定こども園と保育所型認定こども園は 2 倍，地域別保育事業は，2.5 倍に増えている。保育所の数の減少は，幼稚園と保育所が統合されたり，5 歳児未満時の数の減少から廃園となったりしていることなどがある。

新しいこども園が増えている状況から，保育の質を充実させていくことが大きな課題である。

（2）本研究の目的

文部科学省は，幼児教育スタートプランの実現に向けて，2022 年「幼保小の架け橋プログラム」の開発・推進を進めている。幼児教育スタートプランは，学びや生活の基盤を支える幼児期からの教育の充実を図り，施設類型や地域，家庭の環境を問わず，全ての子どもに対して格差なく質の高い学びを保障するものである。そのモデル事業として，「幼保小の架け橋プログラム」について各自治体へ提案し公募した。その結果，19 の自治体が採択された。幼児期は，遊びを中心として，主体的に様々な対象と直接関わりながら，思考を巡らし，想像力を発揮し，自分の体を使って，友達と共有したり，協力したりして，様々なことを学んでいく。本研究では，遊びを通じて学ぶという幼児期の特性を踏まえて，教育の質を保証するために必要な体制などを検討していきたい。そのために，文部科学省の「幼保小の架け橋プログラム」に示される課題を踏まえて，幼稚園・保育所（園）・こども園の研修の在り方についての課題を抽出し，保育の質向上を向上させるための研究の在り方を探っていく。

2．「幼保小の架け橋プログラム」について

文部科学省は，令和 4 年度「幼保小の架け橋プログラム」について，接続期のカリキュラムの開発や研修の施設等に重点的に取り組む自治体を採択し，今年度より実施している。文部科学省は，「幼保小の架け橋プログラム」のねらいを，以下の通り示している。施等に重点的に取り組む自治体を採択し，今年度より実施している。文部科学省は，「幼保小の架け橋プログラム」のねらいを，以下の通り示している。

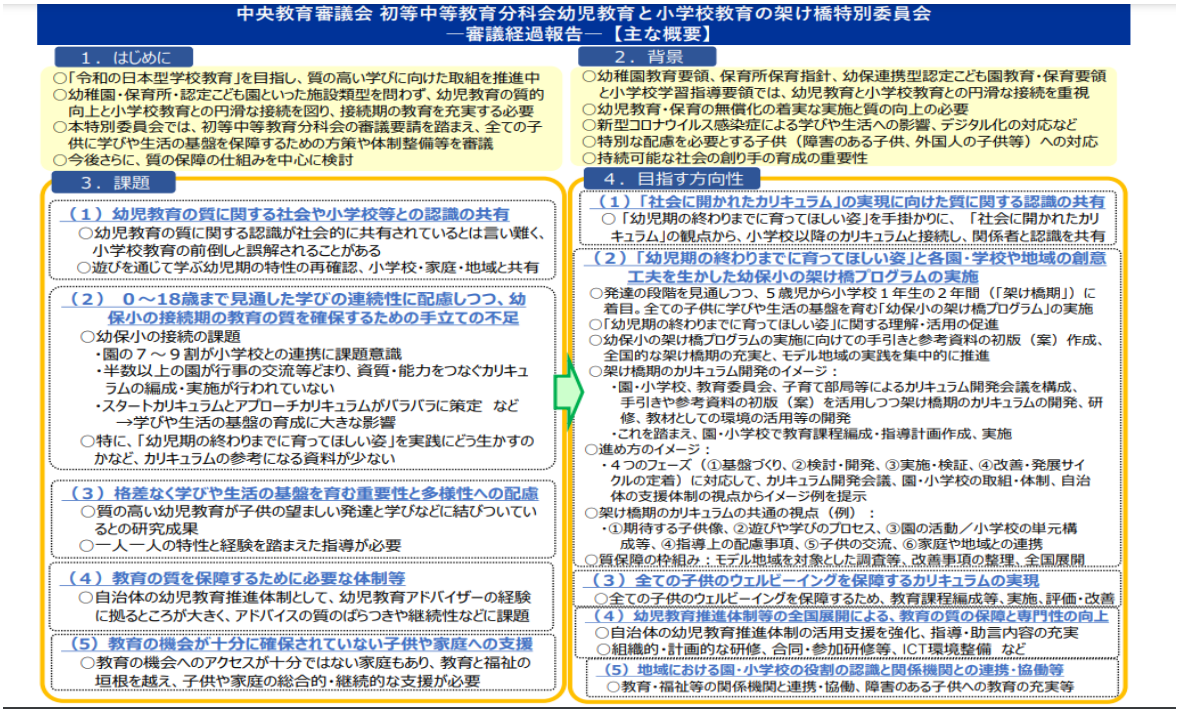


図１．中央教育審議会 初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会―審議経過報告―【主な概要】

○　幼児期から児童期の発達を見通しつつ，5 歳児のカリキュラムとスタートカリキュラムを一体的に捉え地域の幼児教育と小学校教育（低学年）の関係が連携して，カリキュラム・教育方法の充実・改善にあたることを推進
○　モデル地域での実践を踏まえ，３要領・指針，特に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の正しい理解を促し，教育方法の改善に生かしていくことができる手立てを普及（例：手引きや教材等の開発）
○　接続期に保育者が行っている環境の構成や子どもへの関わり方に関する工夫を見える化し，家庭や地域にも普及
○　幼児期・接続期の教育の質保障のための枠組みを構築し，データに基づくカリキュラム・教育方法の促進

「幼保小の架け橋プログラム」は，公募により 19 自治体からの事業計画書の提出があり，全自治体が採択されている。表 3 を見ていくと，各自治体の取り組みの柱が大きく 2 つに分けられる。

幼保と小学校の連携について改善を目指す取り組み（表 3 下線部分下＿＿＿）と保育や実践の充実・改善，質の向上を目指す取り組み（表 3 二重線部分＝＝＝）である。（表３．筆者の分析による）

幼保小の連携は，平成 28 年度の幼稚園教育要領の改訂の時に強く改善が期待されたが，実際には小学 1 年生の格差が，広がっていることが「教育プログラム」を策定するに至っている。幼稚園・保育所・こども園・小学校の連携の重要性が課題となっている。幼稚園・保育所・こども園・小学校の保育や授業の質の向上を見つめていくことは，連携をしていく上で最も大きな課題ではないかと考える。地域に即した個性のある保育の展開，子どもの育ちを共有していく場づくりなど，いろいろな取り組みが今後も展開されていくだろう。保育の質の向上をめざすためには何が必要なのかを考えていかねばならない。「幼児教育の質の向上について」　幼児教育の実践の質の向上（中間報告）に，以下のように記されている。

急速な少子化の進行，家庭及び地域を取り巻く状況の変化等が 複合的に絡み合い，幼児の生活体験が不足しているといった課題も見られる。各幼児教育施設においては，集団活動を通して，家庭や地域では体験し難い，社会・文化・自然等に触れる中で，幼児期に育みたい資質・能力 を育成する適切な環境下での幼児教育の実践が求められている。

このことを踏まえて，幼児期ならではの体験をし，自然環境や身の回りの環境の中で，心を揺すぶられ，考える力，意欲，達成感，自信につながっていく保育を構築していくことが必要である。正に遊びの中での学びを保証していくことが保育者の責務である。

また，幼児教育は環境による教育である。「幼児教育の質の向上について」　教育環境の整備として（中間報告），以下のように記されている。

幼児教育の質の向上を図るためには，教育内容の充実だけでなく，資質・能力を育む上で効果的な環境の在り方について検討を行い，その改善及び充実を図ることが必要である。教育内容・方法に対応した保育空間，子育ての支援活動等の運営が円滑に行われる空間として，幼児教育にふさわしい環境の充実を図ることが重要である。

実践から学ぶということが，保育の上では必要なことだと思う。

文部科学省「幼保小の架け橋プログラム」に採択された 19 自治体の調査研究概要は次の表 3 の通りである。

表３．　調査研究概要

北海道	幼児教育施設や小学校のほか，福祉関係機関等との情報共有・活用及び架け橋期のカリキュラム開発・実践等を通して「接続に関わる課題」の解決方策を研究する。研究に当たっては，重点的に取り組む地域を指定し，接続に関する事例を蓄積し，わがまち版プログラムの策定を目指す。そして，研究成果について幼児教育推進体制を活用して広く共有することで，道全体の教育の質的向上及び地域間格差の解消を図る。
岐阜県	「幼保小の連携・協働による『つなぐ・高める・支える』架け橋プログラムの開発実践」をテーマとし，県・ 市町村並びに大学関係者等が連携して『カリキュラム開発会議』を設置するとともに，架け橋期の教育の枠組みの構築 授業の改善などを行う。 特別支援教育の観点からも検証することにより，切れ目のない支援となるよう研究を推進する。
滋賀県	指定の小学校の教員が保育へ参加することで幼小接続の意識改革を図る県独自の 「幼小連携事業」と連携し，公開研修会の実施などを通して研究成果を全県的に普及させる。
広島県	幼保小連携・接続の取組の現状が市町において異なることを踏まえ，特別な配慮を要する子どもへの支援，幼児教育の質に関する保護者との共有促進など 指定地域ごとに研究テーマを設定し，『架け橋期の カリキュラム」 の開発，実践，改善・ 発展などに取り組む。
山口県	架け橋期の カリキュラム開発会議と，幼児教育長期研修（小学校教諭を一年間幼稚園などに派遣する研修）の関係園・校とが 研究協力し，架け橋期のカリキュラムのあり方及び保幼小の先生が共に学び主体的に関わる仕組みづくりを進める。
高知県	幼保小の円滑な接続を図るため平成 30 年に作成した「高知県保幼小接続期実践プラン」も踏まえながら，地域の課題を踏まえた体制づくりを進めるとともに，学校種，設置者や施設類型の違いを越えた架け橋期のカリキュラム開発を行い，幼児期の遊びの中の学びや生活について幼保小の先生が共に考えることを通して，架け橋期における実践の充実を図る。
大館市（秋田県）	0歳から 22 歳までの成長過程に全ての教育・保育期間が協働して関わることを基本とする「大館ふるさとキャリア教育」の理念のもと「人間的基礎力」の育成に向け，心理・療育等との連携を強化するとともに，研修や授業・保育参観等に参加しやすい体制づくり等の支援を行い，年中児から小学校低学年までの連続した「架け橋期のカリキュラム」の開発と，保育・授業改善のための研修及び普及を図る。
白石市（宮城県）	域内の保幼小のみならず中学校も協力校に指定し，幼児期における遊びや，小学校における主体的な学習活動中の学びの姿について，その後の中学校における教育とも関連させ ながら，発達段階ごとの「学びの連続性」を整理することで，架け橋期のカリキュラムの開発・充実に取り組む。
西会津町（福島県）	架け橋期の子供同士の交流として，町特産のミネラル野菜栽培を取り上げるなど，地 域・保護者との連携を図りながら，地域の特色を生かした活動を展開することで，「挑む 心とやり抜く力で，未来を創る西会津っ子」を育成する
川越市（埼玉県）	幼保小の子供の育ちをつなぎ，志を高くもち自ら学び考え行動する子供の育成を理念と する「川越市ときも学びのプロセス」を基盤として，架け橋期のカリキュラムを編成し， PDCA サイクルを確立していくことで，学びの連続性をふまえた未来へつながる力を育て ていく。
横浜市（神奈川県）	大都市の特性を踏まえた架け橋プログラムの創造をテーマとし，子供の姿を中心に， 園・学校の取組みの収集・分析等を行うとともに，対話主体の研修モデルの作成や「横浜 版接続期カリキュラム（仮）」の刊行を通した支援を行う。具体的には，実践事例集作成 や「遊び」等の研究事業と，接続期や教育交流等の研修事業を軸として本事業を進めていく。
袋井市（静岡県）	幼児期から 12 年間を通した一貫教育カリキュラムに基づいた幼小中一貫教育の仕組み と幼児教育センターの幼保小接続の取組を活用し，架け橋期の全ての子供たちの学びや 生活の基盤を育むための具体的なカリキュラム開発と実施，検証，定着，発信を行う。
掛川市（静岡県）	幼保小の接続に関して保育者と教員が共通の理解を深められるよう本市が策定した「かけがわ型育ちと学びのジョイントブック」を活用し， 幼児教育と小学校教育の共有と理 解を推進させながら，研究指定園・校において，アプローチ・スタートカリキュラムを一 体的に捉えた「かけがわ型架け橋カリキュラム」の開発，検証を実施する。
京都市（京都府）	地域の幼保小が架け橋期の育ちへの願いを共有し，架け橋期の教育が質的に向上されることを目的として，就学前施設の状況や幼保小接続の状況など特徴の異なる3つの小学校 区において，それぞれの実態に応じたカリキュラムの開発等に取り組み，その実践に必要 な研修を推進することで，全市的な広がりを図る。
枚方市（大阪府）	幼保小連携の推進により，教育の質の向上が確実に図られるよう，小学校敷地内にある 協力園における研究の経過や研修内容の好事例を市内の他園・他校へ随時配信・共有し， 内容を磨き上げていくことで，どの地域においても活用可能なカリキュラムを開発する。

箕面市 （大阪府）	カリキュラム開発会議において，めざす子供の姿を共有した上で，幼稚園と小学校が 併設される等の特徴のある小学校区における従前の取組や課題等も踏まえながら，カリキ ュラムの開発，実践，評価を実施し，他校区への展開につなげる。
津和野町 （島根県）	保小連携コーディネーターと幼児教育コーディネーターを核としながら，ICT を活用した効率的な連絡体制下におけるカリキュラム開発や協働研修等を通して，架け橋期における別最適な学びの実現や関係者間の相互理解の深化を図る。
高松市 （香川県）	「子供の学びをつなぐ，持続可能な保幼小連携・接続」を研究課題とし，①気軽に 対話できる教職員関係の構築，②子どもの学びの共有と分析，③連携校区の実態に即した 接続期カリキュラムの充実・改善を研究の柱として実施する。そのため，子供の姿等か ら子どもの学びを捉えて教職員間で伝え合う「子どもの学びトークシート」，互恵性のある交流に向けた「交流シート」「交流・参観メモ」の活用などを含めて研究を行う。
竹田市 （大分県）	幼児教育施設派遣研修に1年間派遣された小学校教諭が幼保小をつなぐ架け橋となり，療育機関や大分県等との連携を図りながら，協力園・校における架け橋期の取組を推進する。

（出典：文部科学省令和 4 年度「幼保小の架け橋プログラムに関する調査研究事業」の採択についてより筆者抜粋作成）

4．保育の質の向上を目指す現場の取り組みと課題

幼児教育・保育は，2019 年 10 月にすべての 5 歳児に一定程度の学びの質を保障するというねらいのもと無償化されている。「小 1 プロブレム」の解消を図っていくことが目的だが，実際には，小学校就学時の格差が問題視されている。格差とは，小学校第 1 学年の児童が学校生活に適応できないために起こす問題行動，不適応状態がある児童が存在するということから，授業が成立しないという問題が起こっている。小学校入学後，遊びから学びに生活の中心が変わり，幼児教育から小学校教育への指導が一変する格差を乗り越えられないために起こる問題とされる。その問題解決に向けて，幼児教育の中でどのような取り組みが必要なのであろうか。保育の質を向上させていくことが解決の糸口になるのではないかと考える。そのための保育の研究について，保育現場の実態，保育に対する研究や研修会の参加の在り方などの課題を抽出していく。

（1）研修会や園内研究会の在り方

公立幼稚園では，定期的に園内研究会を行い，実際の保育を見合うことから，学びを共有し，保育の改善をめざした取り組みをしている。

例えば，幼稚園・保育所・こども園・の保育の質向上のため，保育所やこども園の研修体制はどのようなかたちで行われているのかなど保育現場の保育研究の実態を明らかにしていく必要がある。

（2）研修会や園内研究会の変遷

芦屋市の幼稚園教育の変遷 [1]を調べた際，精道村に村立精道幼稚園が創立されたのは 1911（明治 44）年である。子どもの教育に熱心な家庭が村役場と交渉して幼稚園が開設された。当時の様子が精道村立精道幼稚園「證書臺帳」[5]に，1911（明治 44）年卒園児として 6 名の氏名が記されている。戦前，戦後の幼稚園教育について，様々な取り組みが記されている。終戦後，園舎の焼失の中にあっても，地域の方の協力で如来寺を借りて幼稚園が再開された。子どもたちに夢をもたせてやりたいと，教師たちは手作り教材を工夫し，「子どもたちにとって幼稚園は，唯一の楽しい場所であり，行けば友達と遊べる楽園になるよう願った」と記されている。先人の保育者の思いや取り組みから学ぶこと継承していくことも，これからの幼児教育には必要であると考える。「私達の指導計画 1」[7]「私達の教育計画 2」[8]など，当時の取り組みや省察から学び，保育の在り方を伝えていく。

公立幼稚園に 34 年勤務してきた中で，園内研究会（毎月），年次研究会，市内幼稚園研究会，阪神地区幼稚園教育研究会など様々な研究科を経験してきた。地域の公立幼稚園・保育所との交流の機会も数多くあった。その時の経験から保育者同士が保育を見合う機会の重要性を強く感じている。新設のこども園が増えていく中，幼児教育の変遷から保育の質の向上をめざす研究体制などにアプローチ

していきたいと考えている。

（3）保育の質の向上をめざす保育実践研究について

保育の質の向上には，保育を見合う機会が必要ではないかと考えている。園内研究会で保育を見合うという取り組みをしている園では，保育の展開計画を立て具体的に話し合いを行ない，子どもが遊び込む姿を支えている保育者の援助について省察し，明日の保育につなげていくことが保育を実践する力となる。

保育者の援助に着目した研究発表[2) 3)]では，保育者の視点の先は何なのか，子どものどういう表現をとらえているのか，その瞬時の援助について検討した。今後，さらに保育に参加しながら，共に学ぶ機会をつくっていきたいと考えている。

また，昨年より園内研究会や保育研究の取り組みをしていない園を訪問した際，私自身が保育実践を行うなどの取り組みを始めた。保育者が，保育を観る機会，保育に参加する経験を求めていることを実感している。他の保育者の保育を観ることから学ぶことが重要だと考え，観たこと，経験したこと，保育について協議し，学び合う機会をつくっていきたいと思っている。自分のクラスの子どもたちの様子を客観的に捉えることで,新しい気付きや幼児理解につながっていくのではないかと考える。今後，保育の質の向上を目指す研究体制・研修体制を構築していき，共有，創造していく取り組みの中で，保育者の専門性についての研究をさらに深めていくよう努めていきたい。

併せて，幼児教育は密の中で行われる教育である。コロナ前と現在の取り組みから，どのような変化が起こっているのかを探っていきたい。

5．今後の研究に向けて

保育の質向上に焦点を当て，保育研究の歩みを辿り，時代が変わっても，保育の中で大事にしていくこと，継承していくことがあると考える。歴史から学び伝えていくこと，時代の流れの中で立ち止まり，子どもにとって必要なことは何なのかを改めて探っていきたい。

保育者の質の向上につなげるために，保育を現場に出向き，保育研究会，保育の研修の在り方について園の取り組みにアプローチしていく，保育実践を提供し，観て学ぶこと，保育の質や保育力についてどんな取り組みが必要なのかを共有していく。子どもの育ちに見通しをもって取り組む保育へとつなげていきたい。

子どもの遊びこむ姿を求め，保育者が子ども一人一人をどう捉え，援助していくかということは，保育者の専門性を高めていくことである。そのための研究の在り方を考察していきたいと考えている。

（注）

(1) 久米裕紀子『芦屋市立精道幼稚園の誕生から昭和36年までのあゆみ』武庫川女子大学教育学研究論集第6, 2022, pp.81-94.

(2) 久米裕紀子「幼児の身体表現の指導における保育者の気づきと対応②～遊びこむ姿を読み取る保育者の援助に着目して～『日本保育学会第74回大会要旨集』2021年5月

(3) 久米裕紀子「身体表現あそびにおける共感的相互作用を高める保育者の視点①～劇遊びにつながる保育者の援助に着目して～」『日本保育学会第75回大会要旨集』2022年5月

参考・引用文献

1. 文部科学省「幼保小の架け橋プログラム」https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf（2022・9・10最終確認）
2. 文部科学省「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 －審議経過報告－」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1258019_00002.htm（2022・9・10最終確認）
3. 文部科学省　学校基本調査（2022・9・10最終確認）
4. 久米裕紀子『一人一人を育む保育研究のあゆみからの一考察』武庫川女子大額教育学研究論集第16号, pp.35-42.
5. 精道村立精道幼稚園『證書臺帳』1911.起
6. 芦屋市立精道幼稚園『創立70周年を迎えて』記念誌（1981.10.）
7. 芦屋市立精道幼稚園『私達の指導計画１』1957
8. 同園『私達の教育計画２』1959.　p.60, pp.66-89.
9. 内閣府/厚生労働省「人口動態統計」
10. 文部科学省「教育の質の向上について」中間報告 https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/20200526-mext_syoto02-000007441_8.pdf（2022・9・14最終確認）

（ 科研番号　　19K02602 ）

【研究報告】

「ウェルビーイング」の理念と教育的課題
－OECD の議論を中心として－

The Idea of Well-being and Its Implications on Education:
A Reexamination on OECD Projects

大倉　健太郎*

OHKURA, Kentaro*

要旨

「ウェルビーイング」は，2030 年を目途に経済協力開発機構（以下，OECD）や国際連合が掲げる世界的開発目標であり，国際社会において共有された重要な理念と呼んでよい。しかしながら，その理解や解釈は複雑で，実現の方法も多岐に渡っている。本研究では，OECD の議論を参考にウェルビーイングの意味とグローバルな目標について整理を行った上で，日本の中央教育審議会（以下，中教審）におけるウェルビーイングに関する議論を国内の教育的課題として取り上げる。

この理念が提唱された時代と，コロナ禍を経験した今日との違いは，ひとつに新型感染症による社会的リスクの顕在化が挙げられる。次に，加速度的に進んだインターネット技術等による人々の関係性や SNS 等による新たなコミュニティの創出が挙げられる。前者は社会的で公共的な基盤を幅広く支える政府の積極的な役割を求める一方で，後者は「市民性（citizenship）」に基づく価値観が急務とされる。ウェルビーイングに対する理解は国や地域によって様々であるが，その実現は政府や民間組織，地域社会やコミュニティの協力関係に委ねられている。

キーワード：生徒のウェルビーイング　権利主体としての個人と自己実現　市民性を支える価値観　「つながり」と協調的幸福

１．研究の目的と問題の所在について

本研究では，ウェルビーイングの理念と目的の発祥から OECD による提案を中心にまとめ，整理を行った上で，中教審におけるウェルビーイングの議論を国内の教育的課題として取り上げる。中教審は，第４期教育振興基本計画（2023 年度～2027 年度）において，「超スマート社会（Society 5.0）」に加え，ウェルビーイングを主要なテーマとして掲げている。特に，ポストコロナ期では，「一人一人の多様な幸せであるとともに社会全体の幸せでもあるウェルビーイング（Well-being）の理念の実現」を重要な教育課題としている。

昨今，ウェルビーイングが議論の俎上に上る背景には，コロナ禍によって，「VUCA（うつろいやすく，不透明で，複雑かつ，曖昧）時代」と形容される誰の目からみても先行き不安な状況が，世界中で加速度的に進行したことが挙げられる。同時に，ウェルビーイングが用いられる頻度は高まる一方で，国内ではこの外来語をめぐる解釈とその実現をめぐり様々な議論が交わされている。従来のウェルフェアとの相違点を含め，ウェルビーイングをめぐる教育的課題（たとえば，日本の教育はどのような「ウェルビーイング」の実現を目指すのか等）について検討を行いたい。

＊ 学校教育センター教授

２．ウェルビーイングの登場とその背景

ウェルビーイングの初出は，1946 年の世界保健機関（以下，WHO）憲章草案における「健康」の定義において登場したとされる(1)。

“Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity”（健康とは，病気でないとか，弱っていないということではなく，肉体的も，精神的にも，そして社会的にも，すべたが満たされた状態にあることをいいます。）(2)

スイスに拠点を置く WHO は，ウェルビーイングを「(身体的，精神的，社会的に）良好な状態」を指す単語として用いている。

次いで，『オックスフォード大学英語辞典』では以下のように説明されている。

“the state of being comfortable, healthy, or happy”（心安らか，健やか，もしくは幸せな状態）(3)

両者に共通する点は，ウェルビーイングとは個人の内なる充足感と関連していることにある。同様に，社会福祉の分野においても，ウェルビーイングは「個人の尊重」や「自己実現」(4)といった誰もが享受できる能動的な個人の権利として規定されており，特定の社会的構成員に限定されない。

あらゆる個人を社会福祉の対象に置くようになったのは，「戦後復興と福祉国家の諸制度が達成されながらも，そこから排除されている人々の存在を『豊かな社会の新しい貧困』として指摘する声」がフランスにおいて顕在化していることに由来する(5)。1980 年代以降，「社会的排除」と呼ばれる問題意識がヨーロッパ連合（以下，EU）において共有され，「排除という新たな現象は，搾取というかつての範疇に収ま」ることなく，経済的な領域以外においても，社会的な連帯や紐帯から人々が切り離された状態を指すようになる(6)。たとえば，長期失業者，非正規雇用者，シングル・マザー，外国籍の定住者などは「教育や雇用，医療，住宅，社会参加」領域への参入も阻まれていた (7)。そのため，2000 年代を境に，フランスの RSA（＝revenu de solidarité active；活動的連帯所得手当）を代表例として，EU では「受動的な所得分配政策」から「積極的な労働市場政策」へと転換し，職業能力の開発や向上といった個人への働きかけが広がりをみせた(8)。

日本国内においては，ウェルビーイングに関する学術的な議論が 1990 年代頃から保健学や社会（児童）福祉学の分野においてみられるようになり，特に子どもを権利主体とした生活支援や学習支援のあり方について言及がなされている(9)。2000 年代になると，児童虐待等の事件を契機に，ウェルビーイングが「子どもの側に立つこと（＝すべての子どもに最善の利益を保障すること）」を示唆するようになり，事件解決へのカギとして新聞紙上で用いられるようになった(10)。いずれも，EU の「社会的排除」という問題意識とは異なり，子どもや障害者の人権と権利保護といった受動的な見地からウェルビーイングが限定的に用いられている。

このようにして，ヨーロッパではウェルビーイングが「健康」の領域において，調和がとれた個人の良好な状態を指し示し，2000 年以降から，個人の能動性や自律性，可能性への働きかけを通じた幸福の実現を示すようになった。その背景としては，「栄光の三十年間」と称される EU の経済的成長とその終焉，また新自由主義的改革やグローバル経済の影響を受けた福祉国家の縮小や再編などが横たわる。とりわけ，国家主導の福祉から，権利主体としての個人による自己実現の保障へと転換すると，ウェルビーイングが積極的に用いられるようになった。

３．ウェルビーイングと OECD

ウェルビーイングを OECD が主たるテーマとして取り上げたのは，2006 年２月に発行された「ウェルビーイングに関する代替的尺度（*Alternative Measure of Well-Being*）」においてである(11)。この報告書では，これまでの一人当たりの GDP に代わり，個人の可処分所得や生活環境，さらには日常生活の満足度などをウェルビーイングの指標をとして示した。さらに，2009 年の「子どもの幸せのために（*Doing Better for Children*）」と題した報告書では，子ども（およそ０歳から 19 歳）のウェルビーイングを，家計の状況（material well-being），住居の状況（housing and the environment），就学状況（educational well-being），保健衛生的状況（health and safety），リスク行動の状況（risk behaviors），学校生活の質（quality of school life）の６つの指標から具体化している(12)。

OECD は，1961 年の発足当時において国家の経済成長に主たる関心を示していたが，その後，経済成長の質や目的を問うようになった。たとえば，1970 年１月に日本に派遣された OECD 教育調査団は，経済成長に対する日本の教育による貢献を評価しつつも，はたして人間的な豊かさをもたらしたかと問題提起を行っている。さらに，教育は社会全体の競争力を高めてきたものの，一人ひとりの能力開発には消極的であると指摘した(13)。この頃から，OECD は国家全体のマクロな経済成長だけでなく，社会の構成員である個々人のミクロな能力や豊かさに着目している。

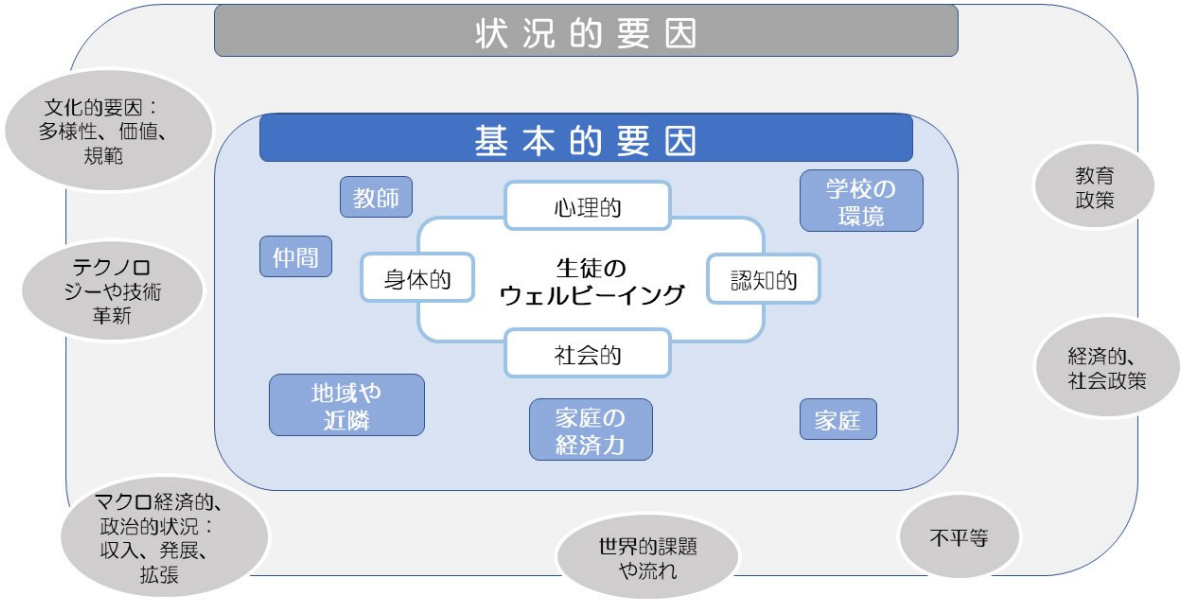
その後，加盟国の増加につれて，OECD は 2000 年から義務教育終了段階にある 15 歳の生徒を対象とした「科学的リテラシー」「読解力」「数学的リテラシー」からなる「学習到達度調査（以下, PISA）」をおおよそ３年ごとに実施している。科学的リテラシーを「思慮深い市民として，科学的な考えを持ち，科学に関連する諸問題に関与する能力」とし，読解力を「自らの目標を達成し，自らの知識と可能性を発達させ，社会に参加するために，書かれたテキストを理解し，利用し，熟考し，これに取り組む」力と定義した。また，数学的リテラシーを「様々な文脈のなかで数学的に定式化し，数学を活用し，解釈する個人の能力」とした上で，国別の実態調査を行っている(14)。

しかしながら，こうした能力観や学力観にしたがって調査を進めることが，却って生徒の力を国や地域ごとに序列化し，ひいてはリテラシー能力のみを推し進め，国家間に教育政策の画一化をもたらすとの声が聞かれるようになった。たとえば，2014 年，『ガーディアン（*Guardian*）』の紙面において，世界各国 83 名の教育関係者から「PISA 型学力」に対する批判が展開された(15)。学力が数値と国際ランキングによって示されることで「PISA 型学力」の向上を目指した教育政策が各国で広がり，（人格形成といった広範の）教育の目的が矮小化されると懸念を示している。

４．生徒のウェルビーイング

OECD は，「持続可能な開発目標（以下，SDGs）」の国連総会採択に合わせて，2017 年に PISA の結果と関連した「生徒のウェルビーイング」を副題とする報告書を発表している(16)。この報告書は全５巻のうちの１巻で，第１巻は科学リテラシーを中心とした「教育の卓越性と公正性」，第２巻は生徒の学力からみた「学校経営の施策と実践」，第４巻は「生徒の金融リテラシー」，第５巻は「生徒の協働学習の能力」，そして「生徒のウェルビーイング」は第３巻にあたる。

図Ｉにあるように，生徒のウェルビーイングは主に「心理的，認知的，社会的，体力的機能と能力」の充実度合い（もしくは，満足度）と関連づけられている(17)。「心理的」次元は，生徒の生きる目的や自己認識，精神力に関与し，PISA は学力への動機づけと学業への悩みの両面から心理的ウェルビーイングを測定している。「社会的」次元は，家族や仲間，教師との関係性を含む生徒の生活の質を指し，PISA では，学校への帰属意識について質問用紙を用い尋ねている。「認知的」的次元においては，



図Ⅰ　生徒のウェルビーイングに関する次元と要因

（OECD, *PISA 2015 Results (Volume III)* から抜粋）

生涯学ぶ力や有能な労働者，市民参加を念頭に，課題解決力や論理的能力を意味し，PISA の「科学的リテラシー」と「数学的リテラシー」を用いて計測を行っている。最後に，「身体的」次元は健康を意図しており，PISA はスポーツ活動への参加や食事に関する質問用紙を用いている。この４つの次元は，周囲の環境や利用できる資源（たとえば「(安心やいじめの土壌となる）学校の環境」や「家庭の経済力」）によって左右されると想定されている。さらに，その遠因となるのが「状況的要因」であり，PISA では生徒のウェルビーイングを検討する際，（ジェンダーによる）不平等や（政府によるワーク・ライフ・バランスなどの）社会政策を視野にいれている。

よって，生徒が自身のウェルビーイングを手に入れるためには，学力向上だけではなく，学校において社会情動的（social and emotional skill・非認知）スキルの育成を図ることを OECD は重視している。2015 年に実施された PISA では，社会情動的スキルに関わる，教師や友人との関係性，家庭生活，放課後での生活の４つの項目について検討を行い，OECD 加盟国（OECD countries）における生徒の満足度は平均して 10 ポイント中 7.3 ポイントで，おおむね高いと評価した。

OECD 加盟国の生徒がおおむね高い満足度を示す一方で，「ジェンダー」を視点に置いた場合，男子よりも女子の方が満足度が低く（39%対 29%），また「移民」を念頭に置くと 73%の参加生徒が学校に帰属意識をもつ一方で，残りの 27%が帰属意識に困難を感じていることが明らかになっている。また，「社会的排除」からみると 40%以上の生徒がなんらかの「いじめ」によって居場所を失ったことがわかっている。さらに，「社会階層」を視点に置くと経済的に豊かな家庭ほど，学力が高いだけでなく，生活満足度が高いことが示されている。

この他，放課後での生活，とりわけスポーツ活動への参加と社会情動的スキルとの関係性が高いことが指摘されている(18)。よって，スポーツに参加しない生徒と比較すると，スポーツに参加する生徒の方がテストで悩まず，学校で孤独を感じず，学校を休むことなく，いじめられていないことから，放課後での活動への参加が生徒のウェルビーイングに寄与すると報告書は示唆している。

これらのことから，OECD は加盟国のウェルビーイングに対する満足度が比較的高い数値を示しているとしつつも，学力と社会的情動スキルのバランスが鍵を握るとして，両者を支える教師や保護者，コミュニティが果たす役割の重要性を訴えている。

５．2030 年問題とウェルビーイング

PISA 2015 Results 以降，OECD は 2030 年に成人を迎える（小学校段階の）子どもたちを対象とした「教育とスキルの未来：Education 2030（以下，*Education 2030*）」を 2018 年に，「教育とスキルの未来：Learning Compass 2030」を 2019 年にそれぞれ発表している(19)。「VUCA 時代」が進行すると，これまでと違った能力やスキルが求められるほかに，「単に自分が良い仕事や高い収入を得るということだけでなく，友人や家族，コミュニティや地球全体のウェルビーイングのことを考えられなければならない」とし，ウェルビーイングは個人と社会全体の両者を満足させるものであるしている(20)。ここでいう，社会全体のウェルビーイングとは，経済的で物質的な豊かさ以上に，健康や市民参加，人々の関係性や教育，安全，自然環境を含む生活全体の質の向上を指している(21)。

OECD によると，2030 年問題とは自然環境，経済，社会の観点から気候変動と天然資源の枯渇，さらには人工知能（以下，AI）の進歩による生活への影響，世界経済の先行きの不透明さ，社会的格差や対立などを指す。今後こうした問題が，人々の前に立ちはだかるとともに，子どもたちは「社会参画を通じて人々や物事，環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感」を持つことが期待されている(22)。そのため，教育の役割は，社会変革の「責任感」を含むエージェンシー(23)の育成に向けられている。*PISA 2015 Results* に倣って，エージェンシーの育成には教師や家族，コミュニティの協力が鍵を握る。

不確定で曖昧な未来を生きるために，*Education 2030* では３つのコンピテンシーが取り上げられている。１つは「新たな価値を創造する力」，２つめに「対立やジレンマを克服する力」，最後に「責任ある行動をとる力」である。「新たな価値を創造する力」は，イノベーションを目的とし，個人の力だけでなく，他者との協働により可能とされる。「対立やジレンマを克服する力」は，他者の立場を理解し，二律背反や紛争などを克服できる能力を指す。そして，「責任ある行動をとる力」は，自身の判断がもたらす結果を予見して，行動する力を指す。リスクを背負うことと，リスクに挑戦することによってもたらされる利益の両方を秤にかけ，行動できる力を，自己調整能力（セルフ・コントロール）と呼んでいる。

Education 2030 において，個人と社会全体のウェルビーイングを実現するには，教育が子どもの認知的，体力的，心理的，社会的機能と能力に対して積極的に働きかけることが求められている。なぜなら，ウェルビーイングは子どもが積極的に社会参画し，社会変革を起こすことで，その結果もたらされると考えられているからである（逆説的に言えば，ウェルビーイングは政府が保障してくれるものではなく，生徒自身が獲得するものである）。同時に，個人が起こす社会変革が「自己責任論」に陥らないように，他者との協働やセルフ・コントロールについても言及している。

６．ウェルビーイングと「価値観」

Education 2030 では，価値観（values）を，個人や社会全体のウェルビーイングの実現に際し，個人の選択，判断，態度や行為に影響を及ぼす重要な原則や信念として説明している(24)。価値観は，所属社会の伝統や慣習による影響が大きいが，同時にグローバル化や AI の発展などによって，価値観の更新が迫られているという。ウェルビーイングに影響をもたしてきた旧来の価値観が揺れるなかで，

「市民性（citizenship）」こそが，より包摂的（inclusive）で持続可能な社会を構成するための新たな価値観として提示されている。

2030 年が，これまで以上に包摂的で持続可能な社会であるためには，市民性を構成する「尊重，公平性，個人的かつ社会的責任，誠実さ，そして自己認識（self-awareness）」といった価値観が，個人と社会の間で共有されることが求められている(25)。また，SDGs に関する国際的な議論においても，「正義，平等，尊厳，他者と関わる力（aptitudes for networking and interacting with people of different backgrounds）」を市民性に必要な普遍的な価値観として挙げている(26)。同様に，国際的な議論（たとえば，G7 Summit や国連）においても，「人間としての尊厳や尊重，平等，正義，責任，グローバル・マインド，文化的多様性，自由，寛容さ，そして民主主義」といった価値観が個人と社会全体のウェルビーイングの土台として共有されている(27)。

具体的にいえば，「尊重」は自尊心を育てることで，他者への尊重につながると考えられている。「平等」は民主的社会の条件とされ，特に所得の平等は健康や平均寿命だけに留まらず，子どものウェルビーイングとも関連づけられている。「正義」は，他者との平等，公正さを考慮して，正しい判断を個人が下すことと規定している。特に，「正義」は重視されており，他者の権利保障のために道徳的判断と行為を結びつける重要な価値観とされている。いずれも，個人と社会全体のウェルビーイングは，自尊心と他者への敬意を満足させる包括的で持続可能な社会の上に築かれる，と想定されている。

Education 2030 は，「多くの国において，教育とは決して価値中立ではない」とし，現実には平等や公正さを欠く事例があることを認知している(28)。その一方で，現場の教師は，望ましい価値観を念頭に，子どもに対して（「困っている人に優しく接しなさい」などと）取るべき態度を教え伝えており，平等や公正さを民主的な社会の重要な価値観として理解を示している。よって，市民性を構成するこれらの価値観を教授することが，個人と社会全体のウェルビーイングに寄与しうるとして，教師への期待を込めている。

7．コロナ禍以前のウェルビーイングをめぐる指摘

OECD 加盟国が 20 ヶ国から 35 ヶ国（2010 年時点）へと増加するにつれて，『ガーディアン』紙は PISA によって各国の教育政策が画一化するとの批判を 2014 年に掲載している。その後も，PISA の「生徒のウェルビーイング」に関する調査のフレームワーク（図Ⅰ）と実施が，ウェルビーイングに対する見方を狭め，幸福感や生活満足度の多様性を軽視するとの指摘が続いた(29)。たとえば，PISA の結果において，東アジアの国と地域の科学的リテラシーは（北欧の国々と同様）相対的に高い位置にあるものの，（北欧の生活満足度が高いのに対して）東アジアにおける満足度は最も低い位置を占めている。こうしたことから，個人や社会全体のウェルビーイングを一つの（西洋的な）フレームワークで計測することは可能か，という疑問が文化社会論的見地から投げかけられている。

文化社会論的立場に立つと，個人の満足度は自身の自律性の高さや自由度合いに左右される一方で，東アジアの国と地域では「社会的期待に応えることが生徒の満足度の主要な尺度」と考えられている(30)。つまり，OECD のウェルビーイングの尺度は，個人を中心に置き，周辺（状況）と区別した上で，自律性と自由度の高さこそが個人の満足度や幸福感に比例するとし，周囲の状況や制度の整備との関連性を重視している。よって，個々が自身のウェルビーイング向上を目指せば，自ずといじめは減少し，教師との関係性は改善され，ジェンダー平等が図られると想定されている。しかしながら，他方では，（いじめをなくすことは重要な課題としつつ）個人と周辺を区別せずに，個人は家族や地域社会の一部であって，家庭や地域など社会全体のウェルビーイングは個人のウェルビーイングと同一とみ

なす社会が東アジアには存在しているという[31]。OECD は個人を自立的存在としてみなす一方で，東アジアでは個人を「相互依存的（interdependent）」存在とする。相互依存的な存在にとって，ウェルビーイングは周囲の見方と同調し，また周囲のニーズに応えることで満たされると考えられている。

日本の研究者によると，ウェルビーイングを検討するためには，文化社会的な規範や価値観を理解した上で，尺度やフレームワークを適用することが必要だという。たとえば，「協調的幸福」尺度は日本研究者によって提唱されているが，日本の固有の文化というよりも，脱成長社会に共通した文化において一定の妥当性を持つことが明らかにされている[32]。それとは逆に，PISA のフレームワークは個人を自立的存在とみなしているため，自己実現を支援することで経済成長を目指す国や地域においてこそ有用な尺度と呼べる。

８．コロナ禍後（2019 年以降）のウェルビーイングをめぐる指摘

新型コロナウィルスの感染拡大は，OECD 加盟国の平均寿命や死亡率等を悪化させ，ウェルビーイングの質の低下を招いた[33]。感染症の拡大は学校閉鎖や医療逼迫を招き，加盟国の国民の３人に１人を経済的困窮に追い込むことで，SDGs の目標達成を妨げているとの指摘もなされている。その上で，OECD は，ポストコロナ期におけるウェルビーイングに関する新たな４つの課題を挙げている。１つめは，政府がウェルビーイングに対して積極的な役割を果たすこと。２つめに，ウェルビーイングが包摂的で持続可能であるために，一貫した総合的政策をデザインすること。３つめに，社会的課題に対し，「縦割り行政」を止め，政府が一丸となるよう再調整を図ること。最後に，ウェルビーイングに対する理解の共有と実現を目指し，政府と民間，地域社会が関係性を強化することを挙げている。いずれの４点も，政府が果たす役割の重要性について言及している。

教育に関わる政府の役割をみると，コロナ禍における教育機会の保障と SDGs の目標４「質の高い教育をみんなに（すべての人々へ包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し，生涯学習の機会を促進する）」を継続するために，OECD 加盟国は ICT を活用した遠隔教育の推進や奨学金の拡充，校内の消毒や給食の無料提供など，財政支出を行っている[34]。学びを止めることで，過去の事例（たとえば，アジア金融危機）からわかることは，社会的リスクが高校教育における退学率（とりわけ，男子生徒の）増加に拍車をかけることなどがわかっている[35]。

高校教育（upper secondary）に関していえば，コロナ禍によって，実習を必要とする職業教育が困難となり，とりわけ福祉や医療分野における人材育成の危機を招くことが指摘されている[36]。いわゆる「エッセンシャル・ワーカー」の育成に，高校以降の学校教育が大きく関わっており，福祉や医療における人材育成は個人と社会全体のウェルビーイングの土台であることが確認されている。パンデミックを「好機」としてとらえ，公益を支える職業教育の重要性（professions for the common good）について OECD は再検討を求めている。

「エッセンシャル・ワーカー」の重要性が再認識されることで，衣食住を含む社会的基盤の復旧と支援を目的とした，政府の積極的な役割が重視されている。新型感染症によって生じた社会的リスクは，福祉や医療が個人と社会のウェルビーイングの両者を支える重要な土台であることを浮き彫りにした。OECD は，福祉や医療で働く人材育成を「公益」に寄与する事業として捉えなおし，今後の教訓として活かすことを提言している。

９．ウェルビーイングと日本の教育政策

PISA 2003 による「PISA ショック」は日本のゆとり教育に終焉をもたらし，その後，「PISA 型学

力」と親和性の高い学習指導要領の改訂が行われた。国家間の教育政策の画一化という指摘は，日本も例外ではない。次いで，2015 年以降に「生徒のウェルビーイング」が国家間における共通した教育的課題として取り上げられている。

日本国内では，2022 年２月に第４期教育振興基本計画が中教審に諮問され，2040 年の日本社会を視野にいれた教育のあり方をめぐる議論では「（社会）変革を起こすコンピテンシー」や誰も取り残されない社会に加えて，個人と社会全体のウェルビーイングの実現が取り上げられている。

2040 年は，日本も VUCA 時代を本格的に迎えると同時に，人口減少や高齢化といった国内固有の問題に直面するとされる。よって，2040 年は「望む社会を私たち自身が示し，作り上げていくことが求められる時代」であり，「望む社会」とは「一人一人の人間が中心となる社会（超スマート社会・Society 5.0）」が「一人一人の多様な幸せであるとともに社会全体の幸せであるウェルビーイング」の実現によって支えられることを指す(37)。そして，ポストコロナ期における教育のデジタル化は「望む社会」の実現に向けた大切な手段とみなされている。

第４期中教審教育振興基本計画部会では，Learning Compass 2030 を原案として，子どもの主体性や個性の尊重が個人のウェルビーイングをもたらす要素として議論されている。部会での話し合いをみると，個人のウェルビーイングは，生活に対する主観的な満足度であり，また生徒同士の「合理的な配慮の積み重ね(38)」や思いやりによってもたらされるといった意見がみられるものの，個人の自己実現を支援することで個人のウェルビーイングにつなげようとする議論は殆ど見当たらない。

同様に，個人の力による「社会変革」によってこそウェルビーイングがもたらされるという意見よりも，国や地域など文化的価値によって，その実現の方法は異なるという発言がみられる。よって，（競争に揉まれることが翻って社会を豊かにするという）「獲得的幸福」観よりも，（周囲が幸せだと私も幸せといった）「協調的幸福」観に重きを置いた日本型ウェルビーイングの提案がなされている(39)。

2040 年の日本社会は，これまでの伝統的で慣習的な帰属意識に代わって，他者との「つながり」や「かかわり」による「（SNS を好例とした）コミュニティ」が取って代わるという主張もみられる(40)。社会全体のウェルビーイング支える教育は，これまでの集団や社会への帰属を前提として個人を対象化するのではなく，（SNS コミュニティのような）相互承認を軸とした関係性を念頭に置くことが必要としている。

１０．まとめ

ウェルビーイングは，元来から個人の充足感，幸福な状態を指す言葉であった。これまでウェルフェアが「所得の再分配」等を通じて国民の生活保障を図っていたのに対し，ウェルビーイングは社会参加を目途にすべての市民を支援することで，個人が満足感を満たし，社会全体の幸福度合いを高めるという違いがある。特に，OECD は個人を権利主体とし，個人の自己実現を図ることで，社会全体のウェルビーイングが満たされると考えている。

このようなウェルビーイングの概念が取り上げられるようになった背景には，重厚長大の産業構造を中心とした国家主導型の経済が終わりを告げ，ソフト産業やインターネット技術の普及，グローバル社会を中心とした市場経済の発展がある。国民国家からグローバルな市民社会へと人々の関係性が変化するなかで，支援や保障の対象が国民から個人へと移行しつつある。こうした変化に着目した OECD は，PISA 2015 以降，「自己実現」と「社会変革」を念頭において，独自のフレームワークを用いた「生徒のウェルビーイング」の調査とその結果を公表している。

PISAにおける調査結果では，生徒のウェルビーイングを心理的・認知的・社会的・体力的機能の点から計測しているが，自身と仲間との関係性や運動と食事の状況に関して，日本の生徒の満足度は参加国中で最も低い位置にあり，韓国，台湾，マカオ，香港が続いている。相対的に，東アジアの国際的学力は北欧の国々と並んで高いものの，社会的機能や体力的機能に関わる生徒のウェルビーイングが低いと結論づけられている。

第４期教育振興基本計画では，一部の参加者から OECD によるウェルビーイングの枠組みについて見直しが行われ，独自の「日本型ウェルビーイング」が提案されている。そこでは，コロナ禍も手伝って，インターネットの普及と利用が一層進むなか，日本では集団や社会への帰属よりも人との「つながり」や「かかわり」に満足度を得るとの指摘がみられる。また，文化社会論の立場から，自他との間に明快な境界線を引くよりも，相互依存的かつ相互承認的な人間関係をウェルビーイングと関連づける試みもみられる。今後，「つながり」や「かかわり」，「相互依存」や「相互承認」が OECD におけるウェルビーイングの指標に取って代わることも考えられる。

国内において，OECD による「権利主体としての個人の自己実現と社会変革」とは異なった人間観や教育観が議論されることで，ウェルビーイングに関する理解と解釈が独自な展開を示す可能性がありうる。

注・引用文献

(1) 中央法規出版編集部『社会福祉用語辞典』六訂，中央法規, 2012 年, p.32; 山縣文治,柏女霊峰『社会福祉用語辞典』第 9 版，ミネルヴァ書房, 2013 年, p.21.

(2) 様々な訳出が行われているが，今回は日本 WHO 協会によった。
公益社団法人日本 WHO 協会，「健康の定義」, https://japan-who.or.jp/about/who-what/identification-health/（2022 年 8 月 10 日最終確認）

(3) Catherine Soanes and Angus Stevenson (eds.), *Oxford Dictionary of English* (Second Edition), Oxford University Press, 2003, p.1999.

(4) 中央法規出版編集部, p.33.

(5) 岩田正美『社会的排除』有斐閣, 2008 年, p.17.

(6) ピエール・ロザンヴァロン『連帯の新たな哲学：福祉国家再考』勁草書房, 2006 年, p.1.

(7) 岩田正美, p.25.

(8) 岩田正美, p.19; 服部有希「フランスにおける最低所得保障制度改革－活動的連帯所得手当 RSA の概要－」『外国の立法』253 号,国立国会図書館, 2012 年；それまでの社会保障は，就職すると手当てが減額されたため，働かずに受給することを進めるとして批判を受けた。RSA は，こうした反省に立ち，就職した低所得就業者に対し手当の拡大と維持を可能としたアクティベーション型の制度である。

(9) CiNii において,「ウェルビーイング」の用語は 1988 年以降から検索できる。社会（児童）福祉学では 1993 年に初出。

(10) 「朝日新聞クロスサーチ」と「毎策（毎日新聞検索エンジン）」を用いたところ，前者では 2002 年から，後者では 2009 年からウェルビーイングに関する記事がみられる。いずれも，これまでのウェルフェアと同様に，特定の対象者の権利保護を取り上げている。

(11) Romina Boarini, Asa Johanson, and Marco Mira d'Ercole, *Alternative Measures of Well-Being*, OECD Social Employment and Migration Working Paper 33, 2006；
https://www.oecd.org/els/family/doingbetterforchildren.htm（2022 年 8 月 23 日最終確認）

(12) Simon Chapple and Dominic Richardson, *Doing Better for Children*, OECD Publishing, 2009.
なお, 成人のウェルビーイングは以下に詳しい。*How's Life? 2015: Measuring Well-Being*, OECD Publishing, 2015.

(13) 深代惇郎『日本の教育政策』朝日新聞社, 1982 年, p.VI, p.10, p. 149.

(14) PISA の参加国は，2000 年時点で 32 か国（加盟国 28 か国，非加盟国 4 か国）であったが，2015 年では 72 か国・地域以上（加盟国 35 か国，非加盟国 37 か国・地域）が参加している。
文部科学省，国立教育政策研究所『OECD 生徒の学習到達度調査－2015 年調査国際結果の要約』2016 年 12 月， p.7.

(15) Heinz-Dieter Meyer, Paul Andrews, Stephen J. Ball, et al., "OECD and PISA Tests are Damaging Education

Worldwide-Academics," *Guardian*, May 6, 2014.
PISA がもたらす弊害について，規範的なアカデミックな知識よりも，「知識経済」が重視されることに警鐘を鳴らす事例もみられる。Taylor A. Hughson and Bronwyn E. Wood, "The OECD Learning Compass 2030 and the Future of Disciplinary Learning: A Bersteinian Critique," *Journal of Education Policy*, 2020.

(16) OECD, *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, 2017.
「生徒のウェルビーイング」の訳語と解釈については，国立教育政策研究所の報告書と比較参照のこと。国立教育政策研究所『OECD 生徒の学習到達度調査－生徒の well-being（生徒の「健やかさ・幸福度」）』，2017 年 4 月.

(17) 同上，p.38；pp.62-64.

(18) 同上，p.52.

(19) 2015 年は，国連が 70 周年を迎えた年であり，同年 9 月に SDGs を発表している。

(20) 文部科学省「OECD Education 2030 プロジェクトについて」2018 年
https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf（2022 年 8 月 23 日最終確認）

(21) *OECD Future of Education and Skills 2030: The Future We Want*. OECD Publishing, 2018, pp.3-4.

(22) 「OECD Education 2030 プロジェクトについて」p.4.

(23) エージェンシーとは，「自分自身の人生とその周囲に積極的な影響をもたらす能力と意志」を意味する。OECD, *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes*, OECD Publishing, 2019, p.32.

(24) 同上，p.100.

(25) 同上，p.104.

(26) 同上，p.104.

(27) 同上，p.104.

(28) 同上，p.105.

(29) Jeremy Rappleye, Hikaru Komatsu, Yukiko Uchida, Kuba Krys and Hazel Markus, "'Better policies for better lives'?: constructive critique of OECD's (mis)measure of student well-being", *Journal of Education Policy*. Routledge, 2019. https://researchmap.jp/7000008095/published_papers/19610673/attachment_file.pdf（オンライン版，2022 年 9 月 1 日最終確認）

(30) 同上，p.3.

(31) 同上，p.8. 具体的な事例として，メダルを獲得したオリンピック選手を日米で比較すると，日本人選手はチームメイトと一緒に写真に収まるのに対して，アメリカ人選手は一人で写真に収まるケースをここでは挙げている。チームメイトなど周囲の協力なしに，個人のメダル獲得はありえないことが示唆できる。

(32) 内田由紀子『これからの幸福について：文化的幸福感のすすめ』，新曜社，2020 年，pp.28-29.

(33) OECD, "The pandemic has touched on every aspect of people's well-being," *COVID-19 and Well-being: Life in the Pandemic*, OECD iLibrary, 2021.（オンライン版，2022 年 9 月 1 日最終確認）

(34) Andreas Schleicher, *The Impact of Covid-19 on Education: Insights from Education an A Glance 2020*, OECD Publishing, 2020, pp.7-9, 26.

(35) OECD, "Knowledge and skills among youth and young adults," *COVID-19 and Well-being: Life in the Pandemic*, OECD iLibrary, 2021.（オンライン版，2022 年 9 月 1 日最終確認）

(36) Andreas Schleicher, pp.23-26.

(37) 中央教育審議会教育振興基本計画部会「次期教育振興基本計画の策定について（諮問）概要（資料 3-1）」，令和 4 年 3 月 22 日開催

(38) 中央教育審議会教育振興基本計画部会「ウェルビーイングを目指す学校経営（資料 7）」，令和 4 年 7 月 12 日開催。尾上伸一氏は「なぜ well-being に注目しているのか？」の理由として，「インクルーシブ教育と親和性が高い」ことを念頭に，「障害のある子ども，障害のない子どもがともに地域の学校で学び，一人ひとりへの合理的な配慮の積み重ねが一人ひとりの多様な幸せにつながると共に学校全体，学校を中心とする地域全体の幸せにつながっていく」と述べている。

(39) 中央教育審議会教育振興基本計画部会「教育政策におけるウェルビーイング（資料 2）」，令和 4 年 7 月 12 日開催。

(40) 中央教育審議会教育振興基本計画部会「社会教育と地域社会（資料 2）」，令和 4 年 8 月 5 日開催。

図 I　OECD, *PISA 2015 Results (Volume III)* から抜粋し，翻訳した。p. 62.

本稿は，JPS 科研費 21K02273 と 20K02598 の研究成果の一部である。

【研究報告】

被服製作に用いる教具に関する検討
－竹尺使用に着目して－
A study on the instructional used in clothing construction:
Focusing on the use of bamboo rular

末弘 由佳理*　吉井 美奈子**　藤澤 泰行***

SUEHIRO Yukari*　YOSHII Minako**　FUJISAWA Yasuyuki***

要旨

衣服の既製化は，産業技術の発達などの社会的背景から促進され，昨今，自分自身の目で衣類の構成をみることがほとんどない。それは被服製作に対する体験不足と繋がる。さらに，小・中・高等学校の児童・生徒は，一般的に筆箱の中にプラスチック定規を所持して使用しているが，家庭科の被服製作実習の授業では，多くの場合，竹尺が使用されている。

そこで，被服製作において，使い慣れない竹尺ではなく，プラスチック定規を教具として用いることで，学習効果向上を目指せるかについて実験的検討を行った。

その結果，2 種の定規の使いやすさに関する実験では，プラスチック定規の方が短時間にきれいな直線をひくことができ，また，使用者側の実感としても，プラスチック定規が竹尺に比べ，総合的に使いやすいと判断された。

キーワード：竹尺　方眼定規　プラスチック定規　被服製作　物差し

１．はじめに

一般に文具として使用される定規[1]は，大半の児童・生徒が，プラスチック製のもの（以下，プラスチック定規とする）を所持している。一方で，小・中・高等学校で実施される被服製作実習においては，竹尺を用いることが多い。

本稿では，小・中・高校生での検証の前に，大学生を対象として，竹尺の使いやすさを検討することを目的として，竹尺及び方眼定規の比較実験を行い，その結果を報告する。

２．被服製作に竹尺が使用される理由

小・中・高等学校の家庭科（被服）室には，50㎝，100㎝の竹尺が複数本常備されていることが通例であり，これは大学においても同様であると言える。例えば，武庫川女子大学 生活環境学部 生活環境学科（以下，本学とする）の被服造形学実習室，アパレル生産実習室にも教卓付近に数十本という数の竹尺が置かれている。しかしながら，本学の被服製作実習においては，竹尺が頻繁に使用されることはなく，多くの場合，方眼定規[2]を用いている。被服製作で用いる方眼定規は，透明なプラスチックに赤色の罫線，数値が印字されており，自在に湾曲させて使用可能な性質であり，長さについては複数存在するが，50～60㎝のものが汎用されている。本学に限らず，多くの大学や専門学校の被服製作実習では方眼定規を用いており，その理由としては，製図や印つけをするに際に，使いやすいことが挙げられる。言い換えれば，方眼定規はその作業に適しており，作業効率のよい道具であると言え，それが専門用具であると認識されている。

これまで，末弘ら[3]の小・中・高等学校，特別支援学校の家庭科担当経験者を対象とした調査で，被

＊ 生活環境学科准教授　　＊＊ 教育学科准教授　　＊＊＊ 川崎市立川崎高等学校附属中学校

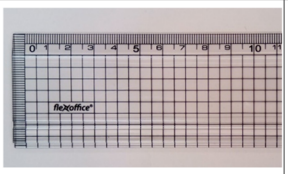
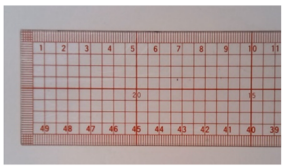
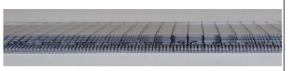
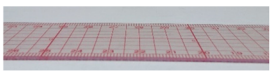
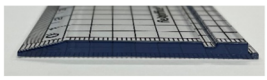
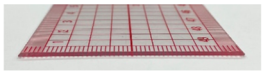
服製作実習に使用している定規の種類・使用目的，竹尺等の教具について，8割強が竹尺を使用していたことが明らかになっている。その理由としては，竹尺を適する用具との認識から選定しているのではなく，むしろ使いにくさを感じている教員が多いという結果であった[3]。また，文部科学省の示す「教材整備指針」[4]においては，定規や物差しの材質の指定はなされておらず，現場の状況及び文部科学省の指針の両面においては，竹尺が主として使用される理由は明らかではない。

3．竹尺とプラスチック定規

(1) コスト面について

本研究で検証に用いる竹尺，及び100円均一で販売されているプラスチック定規①及び大学で使用している教科書[5][6]に掲載されているプラスチック定規②の3種を表１に示す。長さはいずれも50cmである。価格については，いずれも税抜き表示であり，100円均一の定規を除き，優良教材株式会社の教材カタログに掲載される参考価格である。ここで，プラスチック定規①を列記した理由としては，将来的に，小・中・高等学校で竹尺をプラスチック定規に置き換える際に，価格面等から現実的であること，また，プラスチック定規②の特性のひとつである自在に湾曲させることのできる性質については，曲線を計測する時には必要であるが，小・中・高等学校においては，不要であると考えられるためである。

表１　竹尺とプラスチック定規

	竹尺	プラスチック定規①	プラスチック定規②
表面			
側面	 浮き有	 浮き無	 浮き無
断面形状	 曲線傾斜	 直線傾斜	 傾斜なし
目盛	上・下側共通 端から10cmまでは0.1cmごと 10cm以降は0.2cmごと	上側：0.1cmごと 下側：0.5cmごと	上・下側共通 0.1cmごと
値表示	上・下側共通 5cm，10cmごとに丸点	上側：1cmごとに数字 下側：罫線のみ，値表示なし	上・下側共通 1cmごとに数字
本体色	茶（竹色）・不透明	透明	透明
罫線色	黒	黒	赤
価格	480円	100円	1100円

(2) 素材による特徴

自然素材である竹尺には，線をひく際に湾曲による浮きが見られる。この側面から観察した際に見られる竹尺の湾曲による浮きは，竹素材特有のものであり，プラスチック定規には，一般に見られない現象である。線をひく際に，この浮きを非利き手で押さえて使用することとなり，両手を使うこと

が必須であると言える。一方で，プラスチック定規にはこの浮きがなく，接触面との適度な摩擦も相まって，竹尺ほど非利き手の力は必要でないと言える。竹素材，プラスチック素材のいずれにせよ，非利き手の支えは必要であるが，児童・生徒などの使用者にとっては，必要な力が小さい方が使用しやすいと言え，これは，年齢が低い小学生において特に顕著であると考えることができよう。

(3) 目盛表示について

目盛に関しては，プラスチック定規に印字される数値は，左端からのスタートであり，使いやすさの側面から基本的には右手利き者対象の道具と言える。竹尺においては，数値が印字されていない面で利き手に依存しないようにみえるが，0.1㎝の目盛は左側 10㎝に位置しており，右側にはないことから，竹尺においても右手利き者対象に作られたものと判断することができる。

4．定規の使いやすさの検証

竹尺，プラスチック定規の使いやすさ，ひかれた線の美しさを検証する目的で，それぞれの道具を用いた線ひき実験，及び使用感についての意識調査を行った。被験者は女子大学生 28 名（S1～S28）である。本実験を実施する上で用いた手は，被験者の内，26 名が右，2 名（S1，S10）が左であった。

本実験にここで用いるプラスチック定規は方眼が赤色で印字されているもの（表 1 に示すプラスチック定規②）であり，以後，本稿では「方眼定規」とする。なお，本実験で使用した竹尺及び方眼定規は新調したものではなく，竹尺においては，経年による浮きが発生しているものである。

(1) 実験方法

たて 5 ㎝，よこ 25 ㎝の長方形を 5 個印刷した A3 サイズの検査用紙 2 枚（図 1）を配布し，個々の長方形内部に （見本に示す）2.5 ㎝の平行線，計 5 本の線（25 ㎝のよこ線）をひかせ，その所要時間を測定した。用いた定規は，竹尺，方眼定規である。両者において同じ線ひきを実施するが，全被検者同一条件とし，方眼定規，竹尺の順で行った。検査用紙に印字した長方形はアパレル CAD ソフトである東レ ACS 株式会社のクレアコンポⅡ[7]を用いて描画したものである。

検査終了後の検査用紙をスキャナー（EPSON GTS630）で PC に取り込み（解像度 500，モノクロ），Jpeg 形式で保存した。

(2) 測定方法

以下に示す①，②の測定方法は，筆者らが本実験のために考案したものである。

① **直線性**　保存した Jpeg 形式のデータをクレアコンポⅡに読み込み，パターンマジックⅡの直線作成機能を用いて，平行線に対する接線をひいた。まっすぐな線がかけている場合には，接線が 1 本になり，本数が多いほど，直線から遠い状態であることになると言える。接線同士のつなぎ目を折れ点（接線 2 本＝折れ点 1 点）として，折れ点数をカウントすることで，直線性を測定した（図 2，中央に在る黄緑色の線が接線であり，線上に在る 3 個のポイントが折れ点）。

② **平行性**　検査用紙に印字した長方形のたて線と被験者が記したよこ線との接点の角度（左右）を計測した（図 2 に示す「線分間角度」が計測した角度の値）。計測には，直線性の計測と同様に，パターンマジックⅡを用いた。

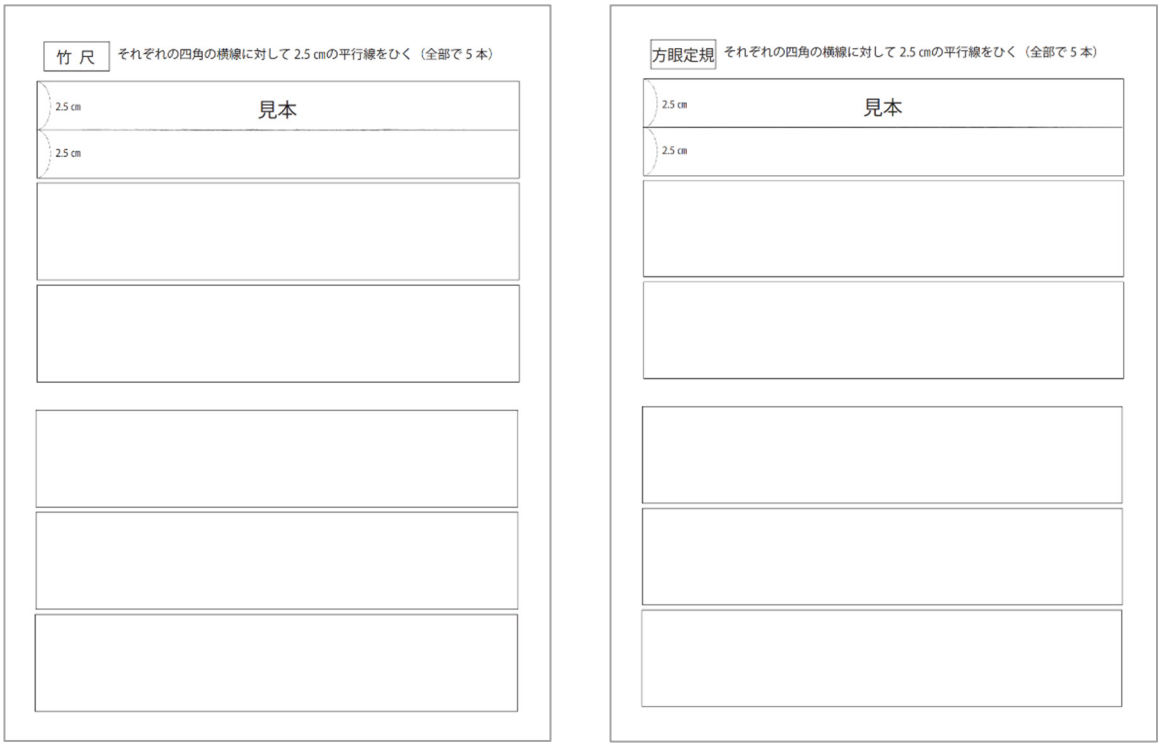


図１　検査用紙

完全な平行線の場合には，この角度が 90 度になる。計測した値（角度）から 90 をマイナスし，算出された値をずれ量と定義した。ずれ量が小さく，90 度に近いほど，平行線に近い状態であると言える。なお，当初は上記の接点の角度ではなく，被験者が記したよこ線の長さを測定し，正確な平行線（25 ㎝）との差を以って算出する方法を考えていたが，三平方の定理を用いて，計算したところ，高さ方向に 0.1 ㎝ずれた線の場合に，斜辺は 25.0002 ㎝，0.2 ㎝ずれた場合には 25.0008 ㎝であり，0.5 ㎝ずれた場合には，25.0050 ㎝である。平行線をひく際に，完全な平行線でない場合に，斜辺が長くなると言えるが，その値は小数三位以下のごく小さい値であること，測定に用いたパターンマジックⅡにおいて，測定可能な値はセンチメートルの場合には少数第二位までであることを鑑み，斜辺の長さをずれ量と定義することは不可能であると考え，角度を検証に用いることとした。

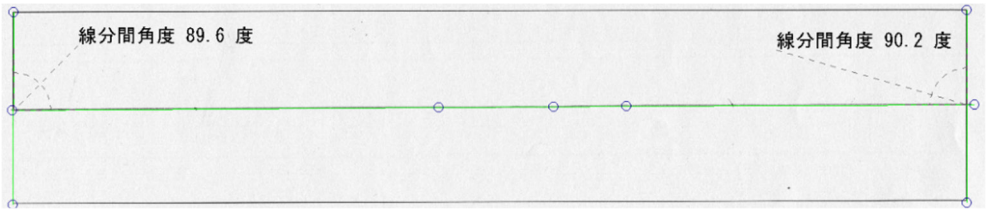


図２　直線性，平行性の測定方法（パターンマジックⅡの画面）

(3)　実験結果

①直線性　図 3 に折れ点における被験者ごとの平均値を示す。被験者 28 名の平均値は，方眼定規で 0.8，竹尺が 2.6 であった。

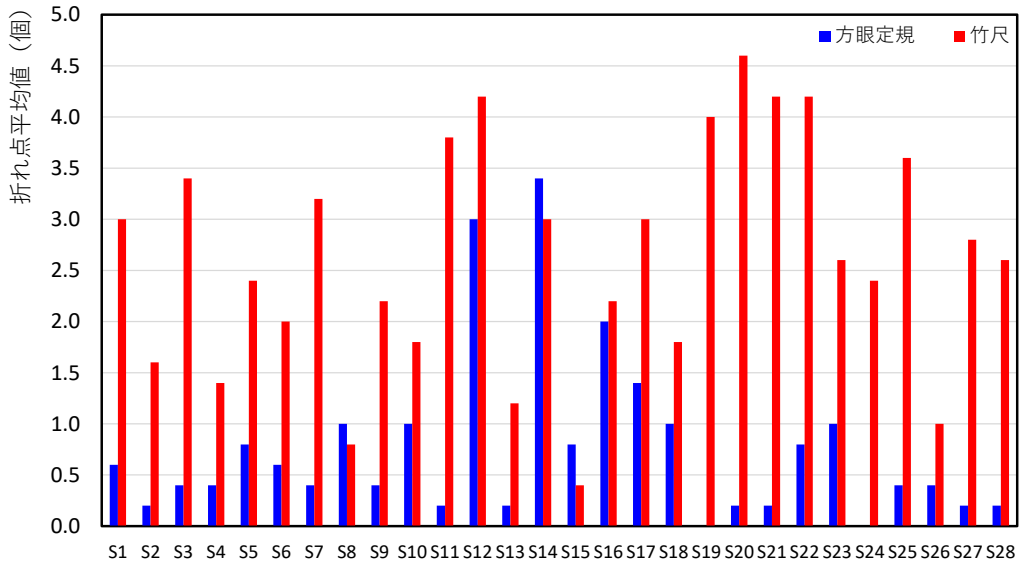


図３　平行線の直線性判断のための折れ点数

折れ点数の被験者ごとの平均値について，t 検定を用いて，2 つの母平均の差を検定した結果，竹尺と方眼定規の間に 1%水準で有意差がみられた。折れ点数は，竹尺を使用した場合に多く，折れ点 0 の場合には 9.3 倍，折れ点 1 は 1.3 倍の割合で方眼定規の方が多い。反対に，折れ点 2 では 6.0 倍，折れ点 3 は 5.0 倍，折れ点 4 は 3.0 倍，折れ点 5 は 3.7 倍の割合で竹尺の方が多く出現し，折れ点 6～8 においては，竹尺のみに出現している。

これらの結果から，方眼定規の方がより直線性の高い線がひけることがわかる。特徴別にいくつかのグループに分類すると，S8，S15，S20，S26 は道具にかかわらず直線がひける層，S12，S 14，S16 はどちらの道具においても直線性が低い層，S1，S3，S7，S11，S17，S19，S20，S21，S22，S23，S25，S27，S28 は，道具によって直線性がかわる層である。個々で判断するとそれぞれの特性で道具を選定すればよいことになるが，学校教育においては，総体として判断することが求められていると言え，本実験の結果をみると，道具によって結果がかわる層が多いことから，学校における教具として利用する際は，より直線性が高い線がひける方眼定規を使用することが望ましいことが示唆された。

次に，作業時間と直線性の関係について検証する。図 4 には，5 本の平行線をひくために要した時間と，被験者ごとの平均値を示している。方眼定規の所要時間平均は，53.9 秒，竹尺は，93.0 秒であった。個人差はあるものの，方眼定規においては，作業時間 60 秒以内が最も多く，その中の多くが折れ点の平均値が 1.0 以下であり，速くて正確な線をひいた層である。一方，竹尺においては方眼定規と比べて，ばらつきが大きい結果となった。結果をみると，作業時間 60 秒以内の者は 4 名であり，60～120 秒の間を中心に点在していた。折れ点平均値においても，方眼定規よりもばらつきが大きく，1.0 以下は 3 名であり，作業時間 60 秒以内と同様に全体の 15%以下にとどまった。

学校教育において，一概に効率を最優先することが大切とは言えないが，授業時間の減少にもみられるように，正確性と共に作業時間は出来るだけ短い方が良い。本実験においては，方眼定規の方が作業時間が短い上に，正確な線がひけることが実証された。この結果から，線をひく教具として方眼定規の方が適すると結論づけることができる。これは児童・生徒の「やりやすさ」にも繋がるものであり，延いては児童・生徒の裁縫への苦手意識の減少にもつながると考えられる。

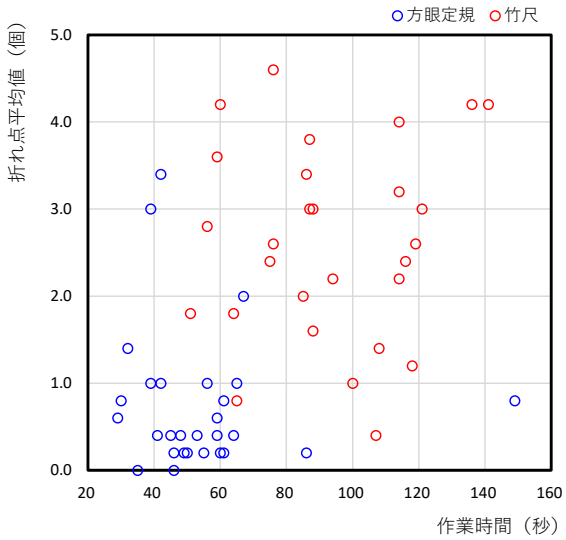


図４　作業時間と折れ点数の関係

図 5 に，5 本の平行線をひくために要した時間と左右それぞれのずれ量を示した。ずれ量の平均値は，方眼定規の左端 0.296，右端 0.323，竹尺は，左端 0.288，右端 0.344 であった。左右を比較すると左端のずれ量の方が小さい。右手利きの場合には，一般に教具を左手で押さえ，右手で左から右に線をひくが，この結果を見ると，ひき始めよりもひき終わりにずれ量が大きかったことになる。なお，スタート位置の指示はしていないが，左手で線をひいた 2 名（S1，S10）においても，左端をスタート位置としていた。

左端のずれ量において，竹尺の方が多くずれたのは 13 名，方眼定規では 15 名であり，同じく右端では，それぞれ 12 名，14 名，また同値のため差がなかった者が 2 名であった。僅かながら竹尺の方が，ずれが少ないように見えるが，左右ずれ量の被験者ごとの平均値について，t 検定を用いて解析をした結果，有意差は見られず，統計的には両者に差はなかった。

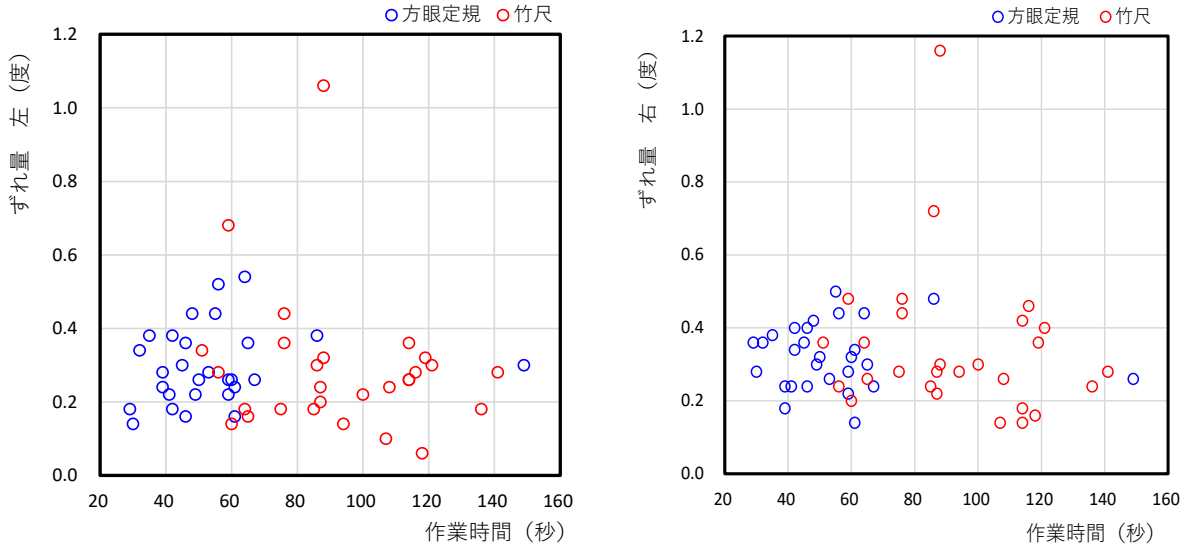


図５　平行線のたて方向との接点にみられるずれ量　（角度）

５．定規の使いやすさの意識調査

検査終了後に，表 2 に示す項目についてアンケート調査を実施した。それぞれの設問において，5 を最大値として 5 つの選択肢から単一回答方式とした。得られた回答の平均値及び標準偏差を表 3 に示す。グレーで網掛けしている箇所は，平均値の高い方を示している。

表２　定規の使いやすさと線の美しさに関する調査項目

設問	最大値の解釈
目盛りの読みやすさ	5 が最も〇〇しやすい
線のひきやすさ	
定規色（使いやすさ）	
利き手の力	5 が最も強い力が要る
非利き手の力	
総体的使いやすさ	5 が最も〇〇しやすい
線の美しさ	5 が最も美しい
衣服の製図をする際に用いたい	5 が大変用いたい
布に線を書く際に用いたい	
平面的なものの計測に用いたい	
立体的なものの計測に用いたい	

表３　方眼定規，竹尺の評価

		目盛り **	線ひき **	色 **	利き手力 *	非利き手力 **	総体 **	線美 **	製図用 **	布線用 **	平面計測 **	立体計測 **
方眼定規	平均値	4.4	4.7	4.2	2.3	2.8	4.6	3.9	4.6	4.2	4.5	3.8
	標準偏差	0.690	0.548	0.787	1.249	1.188	0.488	1.031	0.786	0.957	0.793	1.228
竹尺	平均値	2.0	2.2	2.4	3.0	4.3	2.3	2.8	1.8	2.3	2.1	2.0
	標準偏差	0.816	1.197	0.916	1.105	0.945	1.084	0.917	0.799	1.020	0.916	1.036

**: $p<0.01$，*: $p<0.05$

t 検定を用いて，2 つの母平均の差を検定した結果， 全項目において，有意差がみられ，中でも「目盛りの読みやすさ」「線のひきやすさ」「総体的使いやすさ」「衣服の製図をする際に用いたい」「平面的なものの計測に用いたい」の 5 項目においては，平均値に倍以上の差がある。この結果から，使用者側の実感としても方眼定規が竹尺に比べ，優位性が高いことが示唆された。

６．まとめ

本研究は，学校教育における被服製作において，現在主に利用されている竹尺が，真に児童・生徒に使いやすい教具となっているかを明らかにするため，比較実証調査を実施した。その結果，方眼定規と竹尺を用いた客観的評価と主観的評価より，方眼定規の方が正確な平行線がひけていることを確認し（客観的評価），方眼定規の方が使いやすいという回答を得た（主観的評価）。本実験は被験者を大学生として実施したが，実際に竹尺が多く利用されているのは，小・中・高等学校である。年齢が低くなるほど，道具の使いやすさから受ける影響が大きいと考えることができる。今後は，小・中・高等学校における教具についても検証し，教具の選定が考慮される必要性を提示したい。そのためには，小・中学生，高校生等を被験者として，実験を行い，それらの結果を踏まえて，より教育効果の高い道具を提案していくことを今後の課題とする。

注及び参考文献

(1) 目盛りの開始位置が端からか否かを以って物差しと定規を区別するが，本稿ではその区別をせず総称して「定規」とした。

(2) BUNKA GAKUEN SHOP，https://www.bunka-koubai.com/shop/itemdetail.php?n=206（2022/9/12）

(3) 末弘由佳理，吉井美奈子，藤澤泰行 「家庭科」被服製作において使用する定規に関する実態調査」『日本家庭科教育学会第64回大会 研究発表要旨』2021，p.56

(4) 文部科学省 学校教材の整備，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyozai/index.htm（2022/8/12）

(5) 文化服装学院編『改訂版・服飾造形の基礎』文化出版局，2020，p.32

(6) 日本衣料管理協会出版部会『アパレル設計実習 アパレル生産実習』日本衣料管理協会，2019，p.71

(7) CREACONPOⅡ 東レACS株式会社, https://www.toray-acs.co.jp/support/versionup/creacompo2-ver8/（2022/9/13）

【研究報告】

産学連携によるソーシャルイノベーション人材教育の必要性
－経営学部産学連携プロジェクトを事例に－

Necessity of social innovation human resources education through industry-academia collaboration:
A case study of an industry-academia collaboration project in the Faculty of Business Administration

谷口　浩二*

TANIGUCHI, Koji*

要旨

近年，多発する異常気象から環境危機という言葉が使われるようになり,この環境危機と呼ばれる状況を抱えながら，人類が持続可能な発展を遂げるためには，産学協働の学生教育が必要である。ひとつのカギを握るのはソーシャルイノベーション教育であろう。大学は，専門的な知識や技能と共に，汎用的な能力の習得にも努め，そして，企業と連携し，持続可能な方向に社会環境を変え，社会課題を解決するだけではなく，人々の環境適応能力そのものを変え，生活の価値や様式を刷新できる人材を育てる必要がある。さらに，今後の人材育成には経済的利益を確保しながら，社会的利益の確保をも目指す考え方が極めて重要であり，ハウステンボスやパソナの事例はこの点において参考にすべきである。2015 年 9 月に国連総会で採択された持続可能な開発目標（SDGs）を契機に，世界全体で社会課題解決への取り組みが目指される中で，企業との協働学習によるソーシャルイノベーション教育を取り入れる必要がある。

キーワード：産学連携　CSR　CSV　PBL　ソーシャルイノベーション

１．環境危機の時代に求められる大学の役割とは

1.1　気候変動の現状

現在，気候変動を原因とする異常気象が見られる。30 年に一度以下起こる気象現象のことを「異常気象」と呼ぶが，熱波，豪雨，干ばつ，洪水，竜巻，台風などのニュースを連日耳にするなど，我々は大変困難な時代を生きている。

IPCC（気候変動に関する政府間パネル: Intergovernmental Panel on Climate Change）によると，気候変動の原因は人的起因による二酸化炭素排出であり，今後この二酸化炭素を減らす，または排出をしないことが求められる。

この二酸化炭素を一番排出しているのは，中国，アメリカ，インドの順であるが，日本も世界排出の約１割を占めている。部門別に見ると，産業，運輸，事業，民生の順で排出割合が大きく，特に，産業部門の化学，鉄鋼産業の排出は大きな懸念である。

また，運輸部門では自動車，トラック起因の排出が大半を占めている。そして，事業部門では，照明が排出の主因であり，また，家庭では，エアコン，冷蔵庫，照明が排出の主因となっている。

各部門大幅な二酸化炭素削減に取り組まなければならないが，それでも事業運営に不可欠なエネルギーは，安全性や経済効率性を配慮し，そして環境に適合しながらも，安定的に供給されなければならない。このように，地球温暖化により，海面上昇，大雨や強い台風の増加，暑さによる健康影響，食

＊ 経営学部助教

料や水への影響，生態系への影響が既に始まっており，人間社会は，この既に起き始めている気候の変化に合わせて，あるいは将来起きる変化を前もって予測して，「適応」していかなければならない[1]のと同時に，二酸化炭素排出を削減する「緩和策」も同時に取らなければならない状況にある。

1.2　カーボンニュートラルの必要性

日本の二酸化炭素排出は，エネルギー起源による排出が大半を占め，早急に二酸化炭素を排出しないエネルギーへの転換が望まれる。総発電電力量 1 億 240kWh における現在の電源構成は，天然ガス 37%，石炭 32%，再生可能エネルギー18%（内訳は，水力 7.8%，水力 6.8%，バイオマス 2.6%，風力 0.7%，地力 0.3%：2019 年），石油 7%，原子力 6%である。この電源構成を 2030 年には，再生可能エネルギー36～38%（太陽光 14～16%，水力 11%，バイオマス 5%，風力 5%，地熱 1%），原子力 20～22%，天然ガス 20%，石炭 19%，石油 2%に切り替えていくことを目標としている。

これには，2030 年までの 10 年足らずの間に，天然ガスの使用を 17%，石炭の使用を 13%減らし，再生可能エネルギーによる発電を 18～20%，原子力による発電を 14～16%増やさなければならない。

そこで政府が打ち出した方針が「カーボンニュートラル」である。カーボンニュートラルとは，温室効果ガスの排出を実質ゼロにすることである。

まず，増やす部分の太陽光であるが，メリットとして，①電気代が節約できる，②停電時でも使用可能，③蓄電池との相性が良いが挙げられる。しかし，デメリットとして，①発電量が天候に左右され，②初期費用，メンテナンス費用がかかる，③耐用年数が 20～30 年と言われており，将来の廃棄問題などが挙げられる。よって，太陽光パネルのリサイクル，リユースを進める方策が必要である。

次に，風力発電であるが，メリットとして，①発電時に二酸化炭素を排出しないので，環境に良い，②水の使用量が化石燃料に比べ 97～98%低い，③エネルギー変換効率が 20～40%と高い方であることなどが挙げられる。一方，デメリットとしては，①発電量が風速に左右される，②騒音が発生する，③日本は大規模開発が出来ず，設置コストが高止まりしていることなどが挙げられる。よって，洋上風力発電の導入増を検討することが望ましい。

第三に，水力発電であるが，メリットとして，①発電効率が 80%と最も高い，②再生可能エネルギーの中では最も安定的に発電できる，③電力需要の増減に対応して発電できる。しかし，デメリットとして，①ダム式となると，建設費用がかかる，②環境に悪影響を与え，生態系を壊すが挙げられる。よって，水利権の問題をクリアして，マイクロ水力発電を増やすなどすることが望ましい。

第四に，地熱発電であるが，メリットとして，①圧倒的に環境負荷が少ない（kWh あたり二酸化炭素排出 15：風力発電 29，石炭 975）②天候・昼夜問わず発電量が安定している，③蒸気・熱水の再利用（温水プール）が挙げられる。しかし，デメリットとして，①適地が国立公園や温泉地にあるので，景観や地域産業を壊す，②騒音や振動の問題が挙げられる。よって，補助金支援（観光に活かす地熱発電）や国立公園などの一部開放をすることが望まれる。

最後に，バイオマスエネルギーであるが，メリットとして，①電気の使われ方に応じて，安定的に発電できる，②バイオマス燃料を燃やして出る二酸化炭素は，元々植物が吸収した二酸化炭素なので，総量は増えない，つまり，カーボンニュートラルである。しかし，デメリットは，①エネルギー変換効率が 25%（石炭 40%）と悪い，②木材資源，とうもろこしなどの食用穀物などの取り合いで価格が高騰するが挙げられる。よって，現状から望ましい状態へ移行する為の「橋渡し」的なエネルギーとして理解，利用することが望まれる[2]。

このようなことから考えると，日本は経済水準や生活水準を落とすことなく，二酸化炭素排出の原

因となる化石燃料を排除するという難題と対峙しなければならない非常に困難な時代を迎えている。

2．ソーシャルイノベーションの必要性

環境的側面からみて，今後我々は社会課題に取り組むことで社会的価値を創造し，その結果，経済的な価値も創造してゆかなければならず，従来，経済効果と社会的価値の創出は相いれないものだと考えられてきた両者の両立を否応なく求められている。その解として，ソーシャルエンタープライズとソーシャルイノベーションについて考察する。

2.1　ソーシャル・エンタープライズとは

2001 年に CSR 元年を迎えて以降，日本企業も CSR 報告書などが充実し，余裕資金から単に寄付をするという行為から，自社製品・サービスで社会が抱える課題を解決するという方向に変化してきた。谷本(2006)は「ソーシャル・エンタープライズ―社会的企業の台頭」の中で，社会的課題の解決に様々なスタイルで取り組む事業体のことを「ソーシャルエンタープライズ」(社会的企業)と総称で呼ぶ。また，社会的な課題とニーズをつかみ，新しいビジネススタイルを提案実行する社会変革の担い手のことを「ソーシャル・アントレプレナー」(社会的起業家)と呼ぶ。そして社会的商品，サービスの開発やそれらを提供する新たな仕組みの創出を「ソーシャル・イノベーション」と呼ぶ[3] と述べている。

ソーシャルエンタープライズの要件として，①「社会性」社会的ミッション，②「事業性」社会的事業体，③「革新性」ソーシャル・イノベーションの 3 つが挙げられる。①「社会性」社会的ミッションとは，ローカル/グローバルコミュニティにおいて，今解決が求められる社会的課題に取り組むことを事業活動のミッションとすることである。そのベースにはそれぞれの領域においてどのような社会を求めていくのかと言う価値やビジョンがある。社会的なミッションに地域社会，ステークホルダーからの指示が集まることで，ソーシャルエンタープライズの存在意義が認められ，事業は成立するというものである。②「事業性」社会的事業体とは，社会的ミッションをわかりやすいビジネスの形に表し，継続的に事業活動を進めていくことである。この社会的事業を形にする組織形態は多様にあり，事業においてはマネジメント能力，特にステークホルダーとのコミュニケーション能力，商品サービスの開発力，マーケティング力が求められる。さらに市場社会において活動する事業体であるから，ステークホルダーにアカウンタビリティーを持って経営活動を行っていく必要がある。③「革新性」ソーシャルイノベーションとは，新しい社会的商品，サービスやその提供する仕組みの開発，あるいは一般的な事業を活用して，社会的課題に取り組む仕組みの開発。こういった社会的事業を通して，新しい社会的価値を実現し，これまでの社会経済システムを変革していく可能性を示していくことである[4]。

このようにソーシャルエンタープライズは，自社製品やサービスにて社会課題を解決する点や経済的利益を確保し，事業の継続性に重きを置く点が，社会的課題解決のみを目的に設立された非営利特定法人と異なっている。

2.2　ソーシャルイノベーションとは

前述した社会変革と翻訳されるソーシャル・イノベーションは多様な解釈があり，定義づけについては困難であるとされている。しかし，「新しい社会的価値を創造するために必要とされる新しい社会的商品やサービスやその仕組みの開発，あるいは一般的な事業を活用して社会的課題に取り組む仕組みの開発である」[5]や「その基本は，持続可能で健康な暮らしを送ることができる社会への改革であ

り，それは社会環境を変え社会課題を解決するだけではなく，人々の環境適応能力を変えることであり,生活の価値や様式を刷新することでもある」[6]などから考えると，本稿では，ソーシャルイノベーションを「我々の生活を持続可能なものにするために社会を変える力」と考える。

ソーシャルイノベーションを実践している方々の実践事例を集めた『静かなるイノベーション』の中で，「価値をもたらすため，さらには競争に勝ち，生き残るために必要なのは，しなやかさと迅速さを有し，柔軟に変化できる複数のチームからなるチームだ。今求められているのは，柔軟で，変幻自在の，かつグローバルなコラボレーション」[7]と述べられている。そして，「変化が避けられない世界においてプレイヤーでいるためには，変化を創造し，さらなる変化に貢献するチェンジメーカーでなければならない」[8]とも述べられ，一人一人がチェンジメーカーになる必要があると繰り返されている。本書の中では，ソーシャルイノベーションを実践する上で，4 つのスキル(チームワーク，リーダーシップ，変革を起こす力，共感力)が大事であるとされている。世界の急激な変化にもかかわらず，変化を持続的で前向きなものにするには，変化をうまく管理して，未来を犠牲にすることなく今日のニーズを満たすものにすることが求められる。創意工夫を巡らし問題を解決する能力や与えられたもの全てに順応する能力も重要であると述べられている。

社会問題や環境問題が，その他の急激な変化とペースを同じくして進行するとともに，新しい発想を持った社会起業家たちの数も増加している。今こそソーシャルイノベーション実践の時代ではないだろうか。ソーシャルイノベーションの実践は，不平等，製品やサービスへのアクセスの欠如，そして機械の不足に目を向ける。そして調和と平等の原則のもとに，イノベーティブな解決策に取り組んでいる。チェンジメーカーの数が増えれば，活動の勢いが増して社会的な運動が生まれ，世の中のシステムは転換点を迎える。

歴史的にもこうした大きな変化は，不満によって火がつき,1 人もしくは数名の先進的な人々によって触発され，起こりうるものである。これは驚くほど伝播力が強く，様々な地域で見られたチェンジメーカーたちが次々と現れる。そしてソーシャルイノベーションを実践している人達から学び，やがて自分たちもその一員になるものもいる。自分のコミュニティーで成功することによって，発案者であるソーシャルイノベーションの実践者達が飛躍するきっかけとなっている。さらに，周囲の人々に対してもチェンジメーカーになるように働きかけており，変革は格段に進みやすくなるのである。

以上見てきたように，我々の生活を持続可能なものにするための社会を変える力であるソーシャルイノベーションの実践は，社会が抱える課題を解決しながらも，経済的利益を出し，事業継続をしてゆかなければならない今日において，必要なものと考えることができる。しかしながら，すべての人が起業するわけではなく，公務に就く者，民間の業務に就く者と職の選択は多様である。以下学生を取り巻く状況の変化を考察しながら,ソーシャルイノベーション実践の有効性を考察する。

2.3　学生を取り巻く状況の変化とソーシャルイノベーションの関係性

学生を取り巻く環境は，①海外，②国内の両側面から変化してきている。

まず，海外においては，グローバル化，IT・情報化が進み，海外の有能な学生と対峙できる資質能力の高い人材の育成が望まれる。また,国内においても，2018 年 10 月末の外国人労働者数は 173 万人と 100 万人を超えた 2016 年からさらに大きく増加し,過去最多を更新するなど,外国人労働者が増加傾向にあり,ロースキルの仕事も奪われかねない状況である。このような状況から,経団連の指針として，企業が求める人物や資質を理解するための場である「インターンシップ」に見直しを図った。具体的には,(1)大学卒業単位として認定するようなインターンの仕組み,(2)就職後に専門能力を発揮できるよう

に大学院生を対象に採用に直結した制度などである。このように，組織が一体となって人材を育み，学外と連携する 動きは加速し，具体的には，産学連携教育として,(1)課題設定力・解決力とは，変化の激しい社会で,課題を見出し,チームで協力し解決する力 ,(2)耐力・胆力とは，困難から逃げずにそれに立ち向かい,乗り越える力,(3)多文化理解力とは,多様性を重視し,異文化を受け入れながら組織力を高める力,(4)コミュニケーション能力とは,価値観の異なる相手とも双方向で,真摯に学び合う対話力という４つのスキル習得を目標としている。

１９９５年の経済同友会によると,企業が求める必要な資質能力は,大学が担う能力として,以下５つを挙げている。

①数量的スキル（汎用的技能）
②論理的思考力（汎用的技能）
③倫理観
④市民としての社会的責任
⑤生涯学習力
また，経済界と連携して育む能力として,
⑥チームワーク,リーダーシップ
⑦情報リテラシー（汎用的技能）
⑧問題解決力（汎用的技能）
⑨自己管理力
⑩多文化・異文化に関する知識の理解
⑪人類の文化，社会と自然に関する知識の理解
⑫コミュニケーション・スキル :汎用的技能 の７つを挙げている。

また同提言の中で，「学生の資質能力を高めていくためには,今はまだ不十分な産学官の人材交流を盛んにして,特に企業等で実績のある人材を大学が積極的に活用していく必要がある。」確かに，教職員として民間企業出身者を採用する大学も多い。これは,「社会，ビジネスの最前線で活躍する企業人,社会人から学生が直接学ぶことによる教育効果は大きい上,学内の多様性を高めていくことは,同質社会である大学にとって良い刺激,緊張感をもたらし,ひいてはガバナンス強化にもつながる」という効果を持つようである。経済同友会は,「この先，わが国が持続可能な社会をつくり上げていくためには,これまで不連続とされてきた,大学での学びと企業・社会での教育を連続的に捉え,社会全体で乗り越えるべき課題は何かを俯瞰的に議論していくことが必要」[9]と述べている。

このような提言を受け,自然社会と労働社会に対して新たな対応をしなければならない時代に入り,若者を社会に送り出す役割を担う大学もまた,その課題を若者と共有し,課題解決に向け,必要な技術,人材,知識を設定し,それらを社会全体に広めていくことが求められる。そのなかで,大学は新たな自然課題と労働課題解決に必要な教養,知識,技術やスキルを育成する中核機関となり,企業も社会の一員として大学教育に積極的に関与していく責任がある。そして，自然社会の問題と労働社会の問題には,社会的利益と経済的利益とのバランスを取るという共通項があり,このバランスを学ぶ上でソーシャルイノベーションの実践を学ぶ意義があると考えられる。また，前述した通り，ソーシャルイノベーションの実戦には，①チームワーク，②リーダーシップ，③変革を起こす力，④共感力が必要であるが,①のチームワークと②リーダーシップは，経済同友会による企業が求める能力⑥チームワーク，リーダーシップと重なり，③の変革を起こす力は,⑧の問題解決力と重なり，④の共感力は，⑩の多文化・異文化に関する知識の理解や⑪の人類の文化,社会と自然に関する知識の理解と重なっている。このよ

うにソーシャルイノベーションの実践に必要な能力は,企業が学生に求める能力と符合する部分もあるが，⑦情報リテラシー，⑨自己管理力，⑫コミュニケーション・スキルの３つの能力が欠けており，この３つを補った形でのソーシャルイノベーションの実践教育（ここでは，社会課題を解決しながら，経済的利益を生見出す能力を育成すること）を行うことにより，社会課題解決に取り組みながら，経済的な価値も創造するという従来，経済効果と社会的価値の創出は相いれないものだと考えられてきた両者を両立しうる人材を育成できるのではないだろうか。

３．産学連携によるソーシャルイノベーションの実践プログラムの必要性

ソーシャルイノベーションの実践を学ぶ上で，社会課題を解決しながら，経済的利益を確保している優良企業を選定し，その企業との連携を図らなければならない。そこで以下２社を取り上げる。

3.1　ハウステンボスの歴史と取り組み

かつては草木も生えない状況から，環境との共生を目指し，持続可能なテーマパークを作り上げた長崎ハウステンボスを取り上げる。

ハウステンボスは，江戸時代海であった場所を水田文化の影響にて陸地となり，大正から昭和にかけては，日本海軍の教育関連施設として埋め立てられ，戦後引揚者の援護局，そして，自衛隊駐屯地として活用された土地である。1970 年国から長崎県に払い下げられ，高度成長の波に乗り，1972 年長崎県工業団地として造成され，雇用増大，所得増加を目指した。しかしながら，針生工業団地は，①工業用水の不足(雨は多いが，傾斜地が多く,水を溜めることができない。) ②アクセスの不備(九州管内に高速道路はなく，トラック輸送無理，航路整備も頓挫) ③石油危機による不景気の到来という悪条件が重なり，全く企業誘致が進まなかった。そのまま 10 年近く放置され，雨が降るたびに巨大な水溜まりができ，乾燥するとひび割れし，悪臭が漂い，草木も生えないほどの土地であった。

ハウステンボスの前身である１９８３年開業の長崎オランダ村は，東京ディズニーランドに劣らぬ人気を誇り，観光客数は 200 万人近くを数えていた。しかしながら，インフラの脆弱な地域ゆえ，それ程の観光客を迎えるには限界があり，オーバーツーリズムの様相を呈していた。それゆえ，上記で述べた企業誘致が進まず放置され続けていた針生工業団地に駐車場を作り，船舶による客輸送を計画した。しかし，それにとどまらず，神近義邦がエコロジーに関するオランダの考え方を取り入れたテーマパーク構想を打ち出したことで，総投資額 2200 億円，152 億ヘクタールの面積を誇るハウステンボスの創業となる。長崎とオランダとの関係は，まず，歴史的要因がある。1600 年に日本とオランダの国交が開かれ，オランダ船が大分臼杵に漂着したことに始まる。1609 年朱印状，1641 年出島にオランダ商館が築かれた。次に，文化要因である。日蘭貿易が盛んで，現代においても，陶磁器やガラスなど伝統工芸品にそれをみることができる。そして，最後に，サステナビリティ的要因である。オランダは自然をねじ伏せる開発ではなく，自然と調和した開発を志した国で，このことがハウステンボス創立に大きな影響を与えている。神近と共に創業に携わった池田武文は，工業団地失敗から荒れた土地を鑑み，戦後日本の環境破壊型開発を嘆き，在来の開発とは反対の開発をとの強い想いを持ち，ハウステンボス創業に挑んでいた。自然を畏れ敬う心は，日本の文化の原点であり，その原点に立ち，荒れた大地を潤いのある素晴らしい大地に蘇らせる。このことが，1992 年創業時の経営理念「エコロジーとエコノミーの調和に挑戦し，持続可能な循環型水辺の都市を創造する」に強く表れている[10]。

環境調和型テーマパークと呼ばれるハウステンボスの特徴は以下である。

①水→パーク内の廃水は，高台に造られた 1 日 3400 トンの処理能力のある下水処理プラントに集

められ，再生処理水として人体に影響のないレベルにまで綺麗にされる。1 日 2700 トン生産される中水は草木の散水やトイレの洗浄水として利用され，直接運河に流れないようにされている。中水で施設利用水の 30～45%賄っている。この地域は，貯水能力が低い為に，施設の水利用は，地元の水資源に多大な負担となるので，地域に負担をかけぬよう，配慮されている。

②エネルギー→ハウステンボスの見どころの一つとして挙げられるのが，1300 万球のイルミネーションであるが，大気に優しい天然ガスを原料としたコジェネレーションシステムによる自家発電により賄われている。コジェネレーションシステムとは，発電時に発生する排熱を熱源として，暖房や給湯に利用，吸収式冷凍機を通じて冷水を作る熱供給システムのことである。これを導入し，エネルギーの有効活用を図っている。1992 年の創業以来，必要な電力の三分の一を賄っている。これに加えて，2007 年に経産省の次世代エネルギーパークに認定され，近隣敷地にメガソーラー建設し，4 メガワットを超える電気を作り出している。中でもバスチオンに設置された地下消費型のソーラーシェアリングシステムは再生可能エネルギーの生産と場内食料自給率向上を同時に実現している。自家消費型ソーラーシェアリングとは農地に支柱を立て，その下で農業を継続しながら発電をする永続型太陽光発電のことで，空中ではクリーンエネルギーを生み出し，地上ではブルーベリーを育てている。

③ガイア→通信，電力，熱供給は全長 3200 メートルの共同溝に収め，景観を損なわないように工夫され，電柱もなく，自然災害に備えられている。縦 2.5 メートル，幅 6 メートルゆえ，災害時に安全にアクセスできる。また，6 キロの運河は，自然石を積んだ石垣で作られ，汚れが溜まらず，動物と共生できるようになっている。そして，土壌は 30 万立方メートル良い土を入れ込むことで創業前の状態から大幅に改良されている(11)。

長崎の雇用創出，所得増加という経済的利益と荒れた土地を蘇らせ，オランダ型の環境共生都市を目指すという社会的利益の両方を目指した「森の家」を意味するハウステンボスにおける現地研修が叶えば，ソーシャルイノベーションを理解する上で大変意味あるものとなるであろう。

3.2　パソナグループの淡路地方創生事業の歴史と概要

兵庫県淡路島の環境を活かした事業を創出しながら，淡路島が抱える課題をも解決しているパソナ社との取組みを取り上げる。

地方の抱える課題は，介護離職，待機児童，地方の衰退，少子高齢化，農作放棄地などが挙げられ，淡路島も同様の問題を抱えていた。満を持して完成した明石海峡大橋により，新幹線や高速道路などの交通網の整備によって，それまで地域の拠点となっていた小都市が経路上の大都市の経済圏に取り込まれ，ヒト・モノ・カネがより求心力のある大都市に吸い取られるストロー効果が起こり，逆に島外流出が増えるなどの状況に陥っていた。そのような淡路島の再興に乗り出したのが，阪神淡路大震災時に，全社を挙げて復興に取り組んだパソナ社である。2011 年の半農半芸「ここから村」より，パソナ社の淡路島再興事業が開始される。

淡路島の利点として，パソナ社は以下 3 つの利点を挙げている。まず，天の利として，淡路は温暖な気候であり，食の宝庫のであること，次に，地の利として，関空，伊丹，神戸，徳島と近隣に 4 つの空港があり，世界的観光地である京都を要する関西には，五つの世界遺産があり，経済市場も大きい。最後に，時の利として，2025 年に開催される万博博覧会や IR 誘致の可能性を挙げている(12)。

パソナ社が淡路島にて仕掛ける事業は数多く，中でもニジゲンノモリ，サンリオキティショーボックスなどが有名であるが，「淡路シェフガーデン」には，環境共生，地産地消の考えが色濃く反映されている。淡路シェフガーデンは，コロナ禍にて苦境に立つ飲食店経営の方々に，パソナ社が，厨房機器

を備えた店舗用コンテナを設置し，コロナ禍でも密にならない海を望む屋外型の自然共生型レストランである。

淡路シェフガーデンの特徴として，まず，廃材を活用していることが挙げられる。店舗には廃棄されたコンテナを再利用し，階段には放置竹林から間伐した竹を活用，またステップには淡路瓦の廃材を使用している。次に，海辺の空き地を海の見える屋外型レストランへと変貌させ，広域集客を可能にしたことが挙げられる。コロナ禍において，屋内型飲食店に足を運ぶのが憚れる中，屋外開放型で海を望みながら食事を楽しめる場は，コロナ禍において自粛生活に疲れた人々を多く癒したはずである。最後に，フードロスへの貢献が挙げられる。コロナ禍で飲食店経営のままならない料理人もさることながら，飲食店に食材を供給する作り手の方々にもコロナ禍は大きな痛手を残した。自然相手の農業は生産調整が難しく，人々の需要に合わせて作れるものではない。料理人が普通に活躍できる機会を与えることで，料理人に使われずに廃棄される食材をも活かすことが可能となった。淡路シェフガーデンの素晴らしさは，一見マイナスに見える「廃材」「空き地」などを組み合わせて，大きなプラスを作ったことにある。まさに，経済的利益と社会的利益を同時に満たす取り組みと言える。

3.3.1　カリキュラム作成とその内容

２章において，経済界と連携して育む能力として，⑥チームワーク，リーダーシップ，⑦情報リテラシー（汎用的技能），⑧問題解決力（汎用的技能），⑨自己管理力，⑩多文化・異文化に関する知識の理解，⑪人類の文化，社会と自然に関する知識の理解，⑫コミュニケーション・スキル :汎用的技能の７つを挙げたが，まず，⑥チームワーク，リーダーシップと⑫コミュニケーション・スキルの向上を目指すために，グループワークを取り入れた。次に，⑩多文化・異文化に関する知識の理解と⑪人類の文化，社会と自然に関する知識の理解を深めるために，現地研修を必須とした。また，現地研修時に事前調査を義務化することで，⑦情報リテラシー（ここでは情報活用力の意味）の向上も見込んだ。最後に，自ら課題を発見し，その課題解決の為に必要なスキルを企業講師の講義を通じて習得した後，解決案を作成し，企業担当者へ提案発表した。このような取組みを期限設定の元実施させることで⑨自己管理力においても良い効果が出ると考えた。

3.3.2　産学連携によるソーシャルイノベーションの実践教育事例

社会課題を解決しながら，経済的利益を確保している２社に協力を頂き，以下プログラムを実施した。

表 1：経営学部実施プログラムの概要

	ハウステンボスサステナブル人材育成プログラム	パソナ地方創生人材育成プログラム
協力企業名	株式会社ハウステンボス	株式会社パソナグループ
実施期間	2022年7月～9月	2022年8月～10月
教育目的	環境配慮型人材の育成	地方創生人材の育成
育成する人物像	環境に配慮した事業創造者の育成	地方創生推進人材の育成
育成する能力	①課題設定能力・課題解決力、② 胆力 ③コミュニケーション力、④異文化理解能力	①課題設定能力・課題解決力、② 胆力 ③コミュニケーション力、④異文化理解能力
実施手法	① 企業担当者による会社概要説明 ② 企業担当者による講義 (創業者理念、環境配慮型テーマパークの構築手法) ③ 大学教員による講義① （企画の立て方、企画書の書き方、プレゼンの仕方） ④ 大学教員による講義② （ソーシャルイノベーションとは） ⑤ 現地視察(長崎県佐世保市、8月31日) ⑥ グループワークを通じた学生提案作成 ⑦ 企業担当者に向けた学生発表	① 企業担当者による会社概要説明 ② 企業担当者による講義 （淡路地方創生事業の歴史、地方創生事業構築手法） ③ 大学教員による講義 （企画の立て方、企画書の書き方、プレゼンの仕方） ④ 大学教員による講義 （ソーシャルイノベーションとは） ⑤ 現地視察(兵庫県淡路市、9月12日) ⑥グループワークを通じた学生提案作成 ⑦ 企業担当者に向けた学生発表（４グループ）
講師の内訳	２人、うち民間企業講師（１）、大学教員（１）	４人、うち民間企業講師（３）、大学教員（１）
授業時間数	１５回２２.5時間	40時間（1日は現地研修）
参加費用	学生自費	9780円（現地研修のバス貸切費用＋昼食費）
参加人数	2名（経営学部3年生）	20名（経営学部1～3年生）

3.3.3　産学連携教育におけるアンケート結果

企業担当者への提案発表後，２プロジェクト参加学生22名に対して，プロジェクト参加に関するアンケート（自由回答形式）を実施した。まず，ほぼすべての学生が「調査地域において，このような社会課題が存在していたことを知らなかった」「将来，事業や商品などの企画をする機会があれば,社会課題解決に寄与するものなのかを第一に考えたい」「実際にその地域の社会課題を事業という形で解決しているので，理解しやすかった」と回答している。ただその一方で，「オンラインでのグループワーク実施により，うまくコミュニケーションを図ることができなかった」との意見も散見され,コロナ禍におけるグループワークの実施に関して課題が残った。

3.3.4　ソーシャルイノベーションがもたらす効果

経済同友会の提言を受け,図 1 にまとめてみた。縦軸に経済的利益と社会的利益を取り,横軸には産学連携で学ぶもの,大学にて学ぶものを取り,①グループの左上段には,汎用的技能としての数的処理能力と論理思考力を配置,②グループの左下段には,倫理観,市民としての社会的責任,生涯学習力を配置した。①と②は大学で学ぶべき能力とされるが,①は経済的利益,②は社会的利益の場で多用される。また,右上段の③グループには,チームワーク,リーダーシップ,情報リテラシー (汎用的技能),問題解決力(汎用的技能),自己管理力など主に経営学部などで学ばれるものである。右下段には,⑩多文化・異文化に関する知識の理解,⑪人類の文化,社会と自然に関する知識の理解,⑫コミュニケーション・スキル:汎用的技能という社会的利益獲得に貢献するものを置いた。

学生アンケートに「積極的に社会に良いことをしたい」とほぼ全員が答えていることから,ソーシャルイノベーション実践教育を通じて,社会課題に対応することで,経済的利益と社会的利益の両方を得るために,４グループが中心方向に向かうことが理想であるが,産学連携によるソーシャルイノベーションの実践教育には,４グループをこの中心に向かわせる効果もあるのではないかと考える。

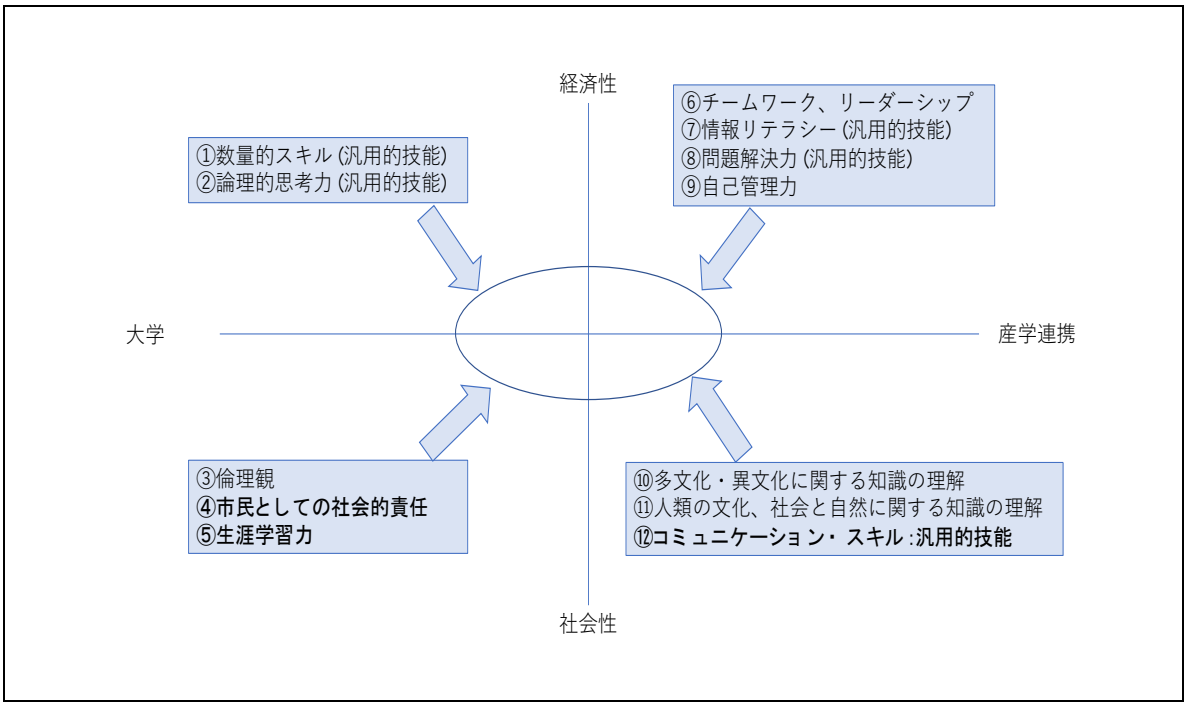


図１　経済同友会提言を元に筆者作成

４．まとめ

ソーシャルイノベーションの実践教育は,経済同友会が提唱する企業が学生に求める能力向上に寄与し,社会課題を解決しながら,経済的利益を求める教育は,社会的利益を考慮する方向に向かい,また,社会的利益を求める教育も,経済的利益を考慮した方向へと向い,このことが持続可能性を強化する。また,岸田内閣が閣議決定した社会課題の解決に向けた取組それ自体を付加価値創造の源泉として成長戦略に位置付け,課題解決と経済成長を同時に実現しながら,経済社会の構造を変化に対してより強靭で持続可能なものに変革する「新しい資本主義」を起動するという目的に合った人材の育成にも寄与するものである。ゆえに,大学は,経済同友会が提唱する①から⑫までの能力開発の為にも,企業との産学連携で行うソーシャルイノベーションの実践教育を積極的に取り入れていかなければならない。

参考文献

⑴　「気候危機のリスクと社会の大転換」蘇生 40 巻第 3 号, 江守正多, 2021

⑵　「DRAWDOWN ドローダウン― 地球温暖化を逆転させる 100 の方法」ポール・ホーケン, 2020

⑶　「ソーシャル・エンタープライズ―社会的企業の台頭」谷本寛治, 2006

⑷　「ソーシャル・エンタープライズ―社会的企業の台頭」谷本寛治, 2006

⑸　「社会的企業とソーシャル・イノベーション」　大室悦賀, 2018

⑹　「ソーシャル・イノベーション研究の新たなパラダイムに向けて」新川達郎　ソーシャル・イノベーション研究 no.1, 2020

⑺　「静かなるイノベーション」ビバリーシュワルツ, 英智出版, 2013

⑻　「静かなるイノベーション」ビバリーシュワルツ, 英智出版, 2013

⑼　「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待」経済同友会, 2015

⑽　西日本新聞　8 月 31 日　1 面を参照

⑾　2022 年 8 月 31 日　ハウステンボス社員講義を元に記述

⑿　2022 年 6 月 28 日　パソナ社社員講義をもとに作成

⒀　「経済財政運営と改革の基本方針 2022 について」令和 4 年 6 月 7 日 閣議決定

【研究報告】

二葉亭四迷の用いた漢字表記の副詞
―『浮雲』の用例から―

Adverbs in Kanji notation used by Futabatei Shimei
From the example of "Ukigumo"

山口　豊

YAMAGUCHI, Yutaka

要旨

言文一致文体小説の嚆矢とされる『浮雲』には多くの副詞が用いられており，漢字表記されたものも多く存在する。本稿は漢字表記された副詞のうち，「～然と」という表記で和語読みされた 16 語を取り上げ，その表記を採択した理由について考察したものである。その結果，二葉亭四迷は和語としての読みと漢語としての意味を読者の視覚的理解を利用して「読み物」として示すなどして新しい口語文体での小説を工夫しようとしていることが明らかになった。

キーワード　二葉亭四迷　浮雲　副詞　然

はじめに

日本の本格的な近代文学の始まりは，明治 21 年に二葉亭四迷によって書かれた『浮雲』に始まると言っても過言ではない。その『浮雲』の一部を引用してみよう。以下，本文の引用は『二葉亭四迷全集』による(1)。

・良暫らくの間といふものは身動もせず息気をも吐かず死人の如くに成つてゐたが倏忽勃然と跳起きて

「もしや本田に……

ト言ひ懸けて敢て言ひ詰めず宛然何歟捜索でもするやうに愕然として四方を環視した

それにしても此疑念は何處から生じたもので有らう　天より降ツたか地より沸いたか抑もまた文三の僻みから出た蜃楼海市か　忽然として生じて思はずして来り恍々惚々として其来所を知るに由しなしといへど何にもせよ彼程までに足掻きつ踠きつして穿鑿しても解らなかつた所謂冷淡中の一物を今譯もなく造作もなくツイチョツト突留めたらしい心持がして文三覚えず身の毛が弥立ツた（第八回　p.82）

近代日本文学として言文一致文体で書かれたこの作品は内海文三という主人公の心理描写を実に見事に書き記し，名前からして内向的な主人公が自分の恋心を打ち明けることができずに悶々とする様子が，これまでになかった新鮮なものとして明治の読者に印象付けられたことは有名である。

この描写に一役買っているのが「副詞」である。副詞は動作や状態を表す語についてさらに細かな状態や程度や呼応などを表し，イメージを補助するものである。ここに引用した部分にも「良(やや)」「宛然(さながら)」「チョット」などの副詞が用いられている。

ただし，これらの副詞は今では珍しく漢字表記されたものが多い。これは『浮雲』に限らず，この時代の作品にはこうした漢字表記された副詞が多く用いられており，『浮雲』も例外ではない。

・ちと　「些と急ぐから……（第九回　p.93）

＊ 教育学科教授

・やっきと　熱気として自ら叱責ツて（第八回　p.84）

・ぶるぶると　文三は慄然と身震をして起揚り（第四回　p.30）

さらに注意深く漢字表記された副詞をみてみると,「～然(と)」という語形を持つグループの存在があることに気付く。

これらは「形容動詞」タリ活用の連用形として解釈することができる。「毅然とした態度」「釈然としない」などの語はいうまでもなく, もとは形容動詞である。ただし, こうした形容動詞として認定されるのはその語が「音読み」である場合に限られる。たとえば「悄然と」という語を「しょうぜんと」と読めば形容動詞の連用形であるとも考えられるが,「しょんぼりと」と読むのであればそれは副詞として認定されるべきである。なお, 口語文法においては形容動詞の活用は一種類であり, いわゆる「タリ活用」は存在しない。また,「～と」という語形のみしか用いられないので, 形容動詞とは認めないという考え方もある。

先行研究としては中里理子「明治前期の和語系・漢語系オノマトペについて　－『浮雲』を中心に－」という論文がある(2)。中里氏はこの論文の中で, 和語系オノマトペで表現し得ない部分を漢語系オノマトペで補ったこと, 漢語系オノマトペの中でもすでに広く用いられているものを中心に言文一致文にとりいれようとしたのではないかと述べている。

また半澤幹一「二葉亭四迷の漢字　－『浮雲』における字法－」において「然」の読み方について音訓どちらで用いている語が多いかを調査したものがある(3)。

本稿は先行研究を踏まえて『浮雲』に用いられている「～然と」という語形を持つ副詞を中心に, 和語としての「よみ」をもつ漢字表記の語について, なぜその漢字を用いたのかを明らかにしようとするものである。

そこでまずは『浮雲』第一編から第三編の自立語（約 31,000 語）の Excel データを作成し(4), それを用いて「～と」という形を持つ副詞を抜き出し, 次にその中から「～然と」という形の副詞を取り出し, それを音訓の表記に分け,漢字表記でありながら訓の読みを持つ語を抽出することとした。

副詞の定義

副詞は, 自立語で, 活用がなく, 連用修飾語になることのできる品詞であり, 次のような特色を持つ語である。①他の文節を修飾し, 意味や様子を詳しく述べる。②副詞は単独で一つの文節を作ることができるので, 自立語である。③主語になることができない。主に用言を修飾する連用修飾語となる。

また, 副詞は機能から次の 3 つに分類されているのが一般的である。①状態副詞　動作や作用の様子を表す。擬音語・擬態語と呼ばれるものも状態副詞に分類される。②程度副詞　物の性質や状態などの程度を表す。これはさらに a 用言を修飾する, b 体言を修飾する, c 副詞を修飾する, という 3 つに分類できる。③陳述副詞・・・話し手の気持ちや判断,述べ方を表す。

ここでは用言を修飾する「～然と」という状態副詞を中心に考察していくこととする。

『浮雲』について

明治 21 年に発表された『浮雲』の著者である二葉亭四迷は, 本名を長谷川辰之助と言い, 坪内逍遥の『小説神髄』の内容を具現化して書いた小説である。

全十九話からなり, 第一部（第一話～第六話）, 第二部（第七話～第十二話）, 第三部（第十三話～第十九話）の三部構成となっている。無名の新人の出版ということで, 第一部と第二部は坪内逍遥の名義を借りて「坪内雄蔵」の名で出している。

内容は静岡の士族の血筋を引く内海文三が東京で官僚となって働いていたが，ある日課長の不評を買い免職となる。文三は下宿先にいる遠縁に当たるお勢と言う娘に恋心を抱くが，内向的な性格ゆえ，なかなか言い出せない。そのうち文三の同僚の昇がお勢に近づき，文三の心はますます乱れていく。結局，昇はお勢から離れ，文三はまたもやもやした思いに駆られて行くというものである。

この作品は言文一致文体で描かれており，日本近代文学史上における貴重な存在となっている。同時期に二葉亭四迷によって書かれた『あひびき』とともに後進の作家たちに多大な影響を与えたことでも知られている。

文調については，坪内逍遥から三遊亭圓朝の落語を手本にして書いてみてはどうかというアドバイスを受け，自分自身，これでいいのかと疑問を抱きながらも書き上げたものであると回顧している。

この作品において二葉亭四迷は「内面的心理描写」というものを克明にかつ丁寧に書いており，そのことも高い評価を得ている。

揺れ動く微妙な心の差異を表現するためにも副詞は有効であり，この作品の中にも多くの副詞が用いられている。

「～然と」の使用実態

『浮雲』に用いられている「～と」の語形を持つ副詞の数は次の（　）に示した通りである。

第一回（「スラリと」等 22 例），第二回（「うかうかと」等 17 例），第三回（「どやぐやと」等 36 例），第四回（「ザワザワと」等 32 例），第五回（「ムクムクと」等 27 例），第六回（「ガラリト」等 18 例），第七回（「ゴソゴソと」等 49 例），第八回（「ブルブルと」等 28 例），第九回（「さッさと」等 35 例），第十回（「ニヤリと」等 39 例），第十一回（「シックリと」等 15 例），第十二回（「スックと」等 20 例），第十三回（「憤然と」等 6 例），第十四回（「すらりと」等 14 例），第十五回（「はらはらと」等 21 例），第十六回（「悄然と」等 3 例），第十七回（「くすくすと」等 20 例），第十八回（「喋々と」等 14 例），第十九回（「さらりと」等 27 例）

このうち，「～然と」という語を各回ごとにすべて抜き出してみると次のようになった。丸数字は各回における頻度である。

第一回　駭然と①・儼然と①・悄然と①・秩然と①
第二回　悄然と①・茫然と①
第三回　喟然と①・駭然と①・慄然と①・莞然と①・莞然と①・蕭然と①・慄然と②・蹶然と①
第四回　慄然と①・蹶然と①・轟然と①
第五回　悄然と①・茫然と①・憤然と①・憤然と①
第六回　徒然と①・憤然と①
第七回　憤然と①・怫然と①・蹶然と①・紛然雑然と①・轟然と②・愕然と②・莞然と①・茫然と①・自然と①・翼然と①・黙然と②
第八回　徒然と①・勃然と①・愕然と②・轟然と①・黙然と③・黙然と①・忽然と①・
第九回　愕然と①・傲然と①・慄然と②・憤然と②・木然と①・憤然と②・索然と①
第十回　愕然と①・粛然と①・黙然と②・黙然と①
第十一回　猛然と①・黙然と①
第十二回　儼然と②・慄然と①・黙然と①
第十三回　憤然と①
第十四回　なし

第十五回　なし
第十六回　悄然と①・決然と①・悵然と①
第十七回　徒然と①
第十八回　愕然と①・豁然と①・忽然と①
第十九回　惘然と①・茫然と①・勃然と①・判然と①

このうち漢字と読みとが一致しない，つまり音読みではない副詞として用いられているのは，「儼然と」「悄然と」「莞爾と」「莞然と」「駭然と」「慄然と」「慄然と」「蕭然と」「粛然と」「瞿然と」「勃然と」「憤然と」「徒然と」「怫然と」「豁然と」「自然と」という16語ということになる。

そこでそれぞれの語の意味と漢字本来の語義とにはどのような関連があるのかを見ていくことにする。副詞としての語釈は岩波書店の「広辞苑第七版」,熟語としての語釈及び漢字本来の語義は大修館書店の「大漢和辞典」によることとした。

「儼然と」

本文の用例：秀た眉に**儼然と**した眼付でズーと押徹つた鼻筋　唯惜哉口元が些と尋常でないばかり，（第一回　p.8）

広辞苑の語釈　① 時間的に極めて短いさま。急に。すばやく。とっさに。はっと。②相手のつけいる隙がなく，厳しいさま。状態や表情にゆるみのないさま。厳重に。きっぱりと。きりっと。③確実に行われることを予測・期待するさま。たしかに。必ず。相違なく。

大漢和の語釈（儼然：げんぜん）威厳あるさま。おごそかにけだかいさま。

「儼」の語義　頭をあげおこす。おごそかなさま。いかめしい。つつしむ。うやうやしい。よいさま。

「儼然と」は第一回と第十二回で用いられている。今では厳しい表情で相手をにらむときの様子を表した言葉として使われることが多いが，ここに挙げた用例は「きりっとした」という意味で用いられている。そのきりっと引き締まった様子を表すのに「厳かで気高い」という意味を持つ「儼然」という表記を当てたものと考えられる。

また次のような表記も見られる。

・するとお勢は偖と振向いて，可畏らしい眼付をして文三を睨め出した。（第十五回　p.147）
・苦々し想に冷笑ひ乍ら顔を背けたが忽ちまたキツとお勢の方を振向いて（第十二回　p.130）

「悄然と」

本文の用例：終にハ虫の這ふ様になり**悄然と**頭をうな垂れて二三町程も参ツた頃不圖立止りて四邊を回顧はし（第一回　p.9）

広辞苑の語釈　気落ちして沈んでいるさま。悄然。

大漢和の語釈　（悄然：セウゼン）憂い悲しむさま。物寂しいさま。勇気が挫けて意気のあがらぬさま。悄悄に同じ

「悄」の語義　うれへる。うれひにしづむ。しづか。きびしい。はげしい。

広辞苑の語釈にもあるように「悄然」という語が意気の上がらない様子を表す言葉であるので用いられている。第五回には音読みで「悄然と」が用いられており，四迷の中では同じ意味であったことが伺える。

・今も今母親の写真を見て文三は日頃喰付けの感情を起こし覚えずも悄然と萎れ返ツたが（第五回　p.47）

「莞然(にっこり)と」

本文の用例：何故ともなく**莞然(にっこり)と**笑ひ仰向いて月に観惚れる風をする（第三回　p.25）

広辞苑の語釈　嬉しそうな素直な笑みを浮かべるさま。

大漢和の語釈　（莞然：クワンゼン）微笑するさま。莞爾。

「莞」の語義　ゐ。まるがま。蒲の一種。むしろを作るに用ひる。むしろ。ゐで織ったむしろ。姓。地名。笑ふ。にっこり笑ふ。笑ふさま。

『浮雲』の中では「莞然」と「莞爾」の両方に「にっこり」という読みが用いられている。「莞」という字の語義が「にっこり笑ふ」のであるから当然である。音読みしている例はなく,「にっこり」にはほとんどの例に「莞」の字が用いられている。例外としては第五回に「文三の顔を見て是もまたニツコリして（p.48）」とカタカナ表記された例がある。

また,「にっこり」という読みは同じだが,「嫣然(にっこり)」という表記も見られる。こちらは「あでやかに」という状態が加わるところが「莞」とは違う。女性の美しい艶やかな微笑みということで,この用例でもお勢という女性の仕草を表すのに用いられている。つまり同じ「にっこり」という動作でも女性の場合のみ「嫣然」という表記を用いている。

・今突然可愛らしい眼と眼を看合はわせしほらしい口元で**嫣然(にっこり)**笑はれて見ると……（第五回　p.47）

「にっこりと」ではなく,「にっこと」という読みをした箇所もある。

・螺の壺々口に**莞然(にっこ)と**含んだ微笑を細根大根に白魚を五本並べたやうな手が持てゐた団扇で隠蔽して（第三回　p.25）

「駭然(ぎょっ)と」

本文の用例：等しく文三は**駭然(ぎょっ)と**してお勢の顔を目守る（第三回　p.22）

広辞苑の語釈　不意のことに驚きや恐怖を感じたり緊張したりするさま。

大漢和の語釈　（駭然：ガイゼン）おどろくさま。

「駭」の語義　おどろく。おどろかす。みだれる。みだれ。うごく。うごき。ちる。ちらす。いましめる。 たつ。たち上る。四蹄皆白い豚。

驚き方にもいろいろあり, 分類語彙表[5]では 2.3002 の感動・興奮の 02 項には「驚く, びっくりする, ぎょっとする, はっとする」など驚き方の分類が示されている。その中で「駭」は訓として「おどろかす」があるので「おどろかされる」と受身にとれば「ぎょっとする」に通じるものがある。そこでこの漢字を用いたことが想像される。

第十五回では次のような表記も見られるので二葉亭四迷の中でも揺れていたことが伺える。

・つと起き上ツたお勢の体が……不意を打たれて, ぎよツとする（第十五回　p.146）

「慄然(ぞっ)と」

本文の用例：瓜実顔にほつれ掛ツたいたづら髪二筋三筋扇頭の微風に戦いで頬の邊を往来する所は**慄然(ぞっ)と**するほど凄味が有る　（第三回　p.25）

広辞苑の語釈　① 寒気・畏怖・恐怖などで瞬間的に心身が縮むような冷気を感じるさま②身体が震えるほど感動するさま。

大漢和の語釈　（慄然：リツゼン）おそれるさま。をののくさま。

「慄」の語義　おそれる。をののく。ふるへる。すくむ。ぞつとする。うれへる。かなしむ。いたむ。

分類語彙表の 3.3001 感覚の項に「ぞっと, ぞくぞく, ぞくっと, ひやりと, ひやひや」というグループ(04)がある。「慄」の語義にも「ぞっとする」とあり, 漢字表記するとすれば「慄然」がふさわしいこ

とがわかる。ただし,「慄然と」で「ぞっと」という読みがあるのは第三回の一例だけである。

第十五回では似たような様子を表すのに「ひやりと」という語が用いられている。

・文三はひやりとして, 思はず一生懸命にお勢の顔を凝視めた（第十五回　p.146）

「慄然(ぶるぶる)と」

本文の用例：ザワザワと庭の樹立を揉む夜風の余りに顔を吹かれて文三は**慄然(ぶるぶる)と**身震をして起揚り（第四回　p.30）

広辞苑の語釈　（ぶるぶる）①モーターなどが小刻みに振動する音。②寒さ・恐怖・緊張・怒り・中毒などで体が生理的に震えるさま。③小刻みに動かしたり揺れたりするさま。

同じ表記で「慄然(ぞっ)と」があることは左記に述べたとおりである。「ぞっと」は意識,感覚と心の動きを中心としたものであるのに対し,「慄然(ぶるぶる)と」は動作, 動きに着目した表現である。分類語彙表では 3.1511 に分類されている。「慄」には「ふるえる」という意味もあるので不思議ではないが,「震然」でもよさそうなものだがあえて「慄」の字を用いたのは心の動きを伴う動作であることをこの「慄」なら暗に示すことができたからではないかと考えている。第三回, 第四回, 第九回, 第十二回と, 第一編, 第二編, 第三編ともに用いており, 四迷が好んだ表現であった可能性もある。

また,単に震える動作だけのときは四迷はカタカナで表記している。

・ブルブルと頭を左右へ打振る（第四回　p.32）

「蕭然(ひっそ)と」

本文の用例：須臾にして風が吹罷めばまた四邊**蕭然(ひっそ)と**なつて軒の下艸に集く虫の音のみ独り高く聞える（第三回　p.24）

広辞苑の語釈　（ひっそり）①静かで物音や人の気配が全く感じられないさま。②ひそやかで目立たないさま。

大漢和の語釈　（蕭然：シユクゼン） つつしむさま。おそれるさま。また, おそれつつしむさま。しづかなさま。おごそかでしづかなさま。治安のゆきとどいているさま。ぞっとして身のひき締るような感じを與えるさま。

「蕭」の語義　つつしむ。又うやまう。うやうやしい。おごそか。威厳あること。いましめる。ただす。ととのう。ととのえる。きびしい。しづか。きよい。さむい。ちぢむ。寒さのために萬物が縮む。ころす。そこなふ。きびしくなる。すみやか。すすむ。徐行してすすむ。とくすすむ。進むことがはやい。みちびく。物のこゑ。

「蕭」が静かという意味を持ち,「蕭然」も「静かなさま」という意味であるので,物音のしないひっそりとした静けさを表すのにこの表記を当てるのはよくわかる。

「粛然(ひっそ)と」

本文の用例：暫らくすると梯子段の下で洋燈を如何とか斯うとか云うお鍋の声がしたがそれから後は**粛然(ひっそ)と**して音沙汰をしなくなつた（第十回　p.105）

「粛」は「蕭」の俗字であるので, 同じ読みをしていて当然である。

「蹶然(むっく)と」

本文の用例： 如何いふ心計か**蹶然(むっく)と**起上がりキヨロキヨロと四邊を環視して火入に眼を注けたが（第七回　p.67）

広辞苑の語釈　急に起き上がったり立ち上がったりするさま。むくと。

大漢和の語釈　（蹶然：ケツゼン）驚いてとび立つさま。奮い起つさま。

「蹶」の語義　たふれる。つまずく。くつがへる。かたむく。つきる。やぶれる。かっけ。ぬく。

をどる。はしる。たつ。起きかえる。おどろく。すみやか。ふむ。たふす。ころす。くじく。へだてる。獣の名。 をかす。うごく。うごかす。あはてて行くさま。よい。わるがしこい。みじかい。

第四回, 第七回に「蹶然と」の用例があるが,第九回には音読みの用例がある。「蹶」には「あわてていくさま,立つ」という意味があり, そこを取り上げて「急に立ち上がる」という意味の「むっくと」にあてたのだろう。ここにも四迷の苦心が見える。また,第九回には音読みの「蹶然」がある。

・黙礼するや否や文三が蹶然起上ツて坐舗を出て二三歩すると後の方でドツと口を揃へて高笑ひをする声がした（第九回　p.95）

「勃然と」

本文の用例：良暫らくの間といふものは身動もせず息気をも吐かず死人の如くに成つてゐたが倏忽**勃然と**跳起きて,「もしや本田に……　ト言ひ懸けて（第八回　p.82）

広辞苑の語釈　急に起き上がったり立ち上がったりするさま。むくと。

大漢和の語釈　（勃然：ボツゼン）　顔色をかへるさま。むつとするさま。にはかなさま。卒然。にはかにおこるさま。盛んに興起するさま。

「勃」の語義　おこる。さかん。つとめる。おしひらく。のべる。にはか。うらむ。あらそふ。もとる。 おほきい。顔色をかへるさま。海の名。

読みとして「蹶然」と同じであるが,「蹶然」が 4 例であるのに対し「勃然」は 3 例あり, こちらの表記の方が少ない。「勃」には「にわか, おこる」という意味があり,急に立ち上がるということでは「蹶然」よりはっきりと意味が取れる。いずれも借字である。

なお, 第二回には「勃然」に「むっくり」という読みを当てている場面がある。

・まづ朝勃然起る,弁当を背負はせて学校へ出て遣る,（第二回　p.13）

「憤然と」

本文の用例：「アヽモウ解ツた解ツた何も宣ふナ　よろしいヨ,解ツたヨ　ト昇は**憤然と**成ツて饒舌り懸けたお勢の火の手を手頸で煽り消して（第六回　p.58）

広辞苑の語釈　（名　躍起）せきこんでいらだつこと。むきになって熱心に物事をすること。

大漢和の語釈　（憤然：フンゼン）いきどほるさま。

「憤」の語義　いきどほる。もだえる。いかる。たかぶる。ふるひおこる。はげむ。うらむ。なげく。いきどほり。もだえ。くるしみ。なげき。いかり。うらみ。あだ。くるしむ。なやむ。みちる。つむ。さかん。おこる。みだれる。

第五回,第六回,第九回に用いられている。むきになっている様子が憤る様子に似ていることからの流用であると思われる。第九回, 第十三回には音読みの「憤然(ふんぜん)と」も使用されており四迷自身の中では使い分けがなされていたことがうかがえる。

ただし,「むきになる」様子を示す言葉としては「熱気と」という表記も用いられている。

・くすぐりに懸ツた其の手頭を拂らひ除けて文三が熱気となり（第三回　p.27）

「徒然と」

本文の用例：「欠びをして**徒然と**してゐることは無やアね。本でも出して来てお復習なさい。」（第十七回　p.154）

広辞苑の語釈　何事もせずにぼんやりしているさま。ひとりさびしそうにしているさま。

大漢和の語釈　（徒然：トゼン）いたづらに。漫然。理由のないこと。ただにしかり。そればかり。むなし。うそ。つれづれ。無聊。

「徒」の語義　かち。かちかちあるき。歩兵。歩卒。人夫。めしうど。しもべ。従者。門人。とも。

くみ。なかま。黨與。人々。衆人。から。何もないさま。からて。すで。はだし。はだぬぎ。いたづらに。むなしい。むなしく。むだ。ただ。ひとり。ともなふものがない。苦役に服せしめる刑。ほとり。かたはら。こと。のり。姓。いたづら。

「徒」に「つく」という読みはないが,ひとりでむなしく何もない様子から「徒」の字を当てることは想像に難くない。

「佛然(むつ)と」

本文の用例：文三も**佛然(むつ)と**はしたが其処は内気だけに何とも言はなかった（第七回　p.66）

広辞苑の語釈　①強い臭気や熱気で息が詰まりそうに感ずるさま。②込み上げる怒りを不機嫌そうに抑え込んでいるさま。

大漢和の語釈　（佛然：フツゼン） 心中に怒るさま。むつとするさま。むつくりとふくれるさま。

「佛」の語義　いかるさま。おちつかないさま。むすぼれる。こもる。いかる。もとる。

「むっと」は広辞苑の語釈のように不快な感情を表すときに用いられるが,「佛」の語義に「いかる」とあり,「佛然」でふくれるさまを表すところからこの表記が用いられている。ただし, この一例だけであり, 他の 5 例はカタカナ表記となっている。

・お勢はお勢で可笑しく下唇を突出してムツと口を結んで額で昇を疾視付けた（第九回　p.93）

「豁然(からり)と」

本文の用例： 艶なうちにも, 何処か**豁然(からり)と**晴やかに快さそうな所も有りて,（第十八回　p.165）

広辞苑の語釈　①硬いものが転がって発する軽い音。②ある状態が急にまたはすっかり変わるさま。③明るく広々としたさま。④湿気や水分が少なく, 心地よく乾いているさま。⑤性格が明るくさっぱりしているさま。

大漢和の語釈　（豁然：クワツゼン） からりと開くさま。開いて大きいさま。ひろびろとしたさま。疑い又は迷がさらりと解け開くさま。さとるさま。

「豁」の語義　ひろくとほつた谷。ひらける。とほる。とどく。むなしい。うつろ。おほきい。度量が大きい。ふかいさま。ゆるす。

大漢和の語釈に「からりと開くさま」とあるように,「からりと」という表現が込められている。「からりと」はこの時代「戞然」「廓然」「空洞」「翻然」「飜然」などの表記で書き表されることもあったが,眼前が開けるさまを表すのに「豁」の字をあえて用いたと考えられる。

このように和語の読みを持つ副詞に漢字の表記を与えるにあたり, 四迷は意味の近い漢語を用い, ふり仮名を付けることで読みと意味の両方を読者に情報として与えようとしていたことがわかる。つまりは視覚的理解をも取り入れようとしたのである。

「自然(おのづ)と」

本文の用例：黙ツてゐても**自然と**可笑しいからそれで笑ふやうで（第七回　p.69）

広辞苑の語釈　自然に。ひとりでに。おのずから。

大漢和の語釈　（自然：シゼン）人為の加はらない義。天然。本来のまま。おのづから。

「自」の語義　み。みづから。おのづと。おのづから。よりする。よる。よりは。よつて。もちひる。もつて。いやしくも。かりそめにも。でどころ。出所。はな。もと。はじめ。みちる。いきどほる。憤懣。たしなむ。

「自」には「おのずから」という意味があるので,「自然と」に「おのづと」という読みを与えても不思議ではない。

ちなみに『浮雲』には「おのづから」はこの 1 例のみであり,「みづから」は 4 例あった。

「よみ」の自由度

2022 年 5 月に法制審議会の戸籍法部会は「氏名の読みがな」について中間試案をまとめ公表した。いわゆる「キラキラネーム」をどこまで認めるかというものである。「大空」と書いて「すかい」と読むことや「光宙」と書いて「ぴかちゅう」と読むことを認めていこうとする案である。

これは漢字の読みをどうするかという問題に直結している。漢字の読みや振り仮名は音訓慣用のみとするもっとも狭い範囲とするかどうかという問題は今に始まったことではない。たとえば明治 7 年に刊行された「郵便報知錦絵新聞」の 425 号には「暈絶」という語に「メヲマワス」という読みが付いている。また同 576 号では「巡査」に「おまはり」の振り仮名が付いている(6)。このように漢字にある程度自由に振り仮名を付けて漢字の意味と振り仮名の読みからくる意味とを相互補完させて理解を促していたことがわかっている。

『浮雲』の第一回で使われていた 996 語の自立語では,漢字二字による二字熟語は 389 語であったが, そのうちで訓読みをしているものは 138 語（35.4%）であった。つまり二字熟語の 1/3 以上はそのまま読まないのである。もちろん漢字で書かれているので意味は視覚的にも理解が促される。

また,同範囲で語頭が漢字で書かれている語の割合を調査したところ,漢字　790 語（79.4%），ひらがな　163 語（16.4%），カタカナ　42 語（4.2%）という結果であった。それを表記ではなく,「音訓などの読み」を基本とした語種別でみると,音読み（漢語）　140 語（14.0%），訓読み（和語）815 語（82.0%），混種語　38 語（3.8%），外来語　2 語（0.2%）という結果となった。

このことからも漢字による表記でありながらも訓読みをする,いわゆる和語としての読みを持つ語が多く用いられていることがわかる。「～然と」という語形でありながらも訓読みして和語となっている今回調査した語も例外ではない。

そこで二葉亭四迷が書いた『あひびき』の用例を見てみることにした。詳細は省略するが『あひびき』は明治 21 年に発表されたものと明治 29 年に改訳発表されたものがあり,どちらも言文一致文体で書かれてはいるが,後者の方がより口語的であることがわかっている。

この 2 つの『あひびき』に使用された「～然と」という語であるが, 明治 21 年の『あひびき』には 4 例（端然（たんぜん）と②　愁然（しゅうぜん）と①　傲然（ごうぜん）と①）があり, いずれも音読みした表記で用いられているのに対し, 明治 29 年の『あひびき』には 10 例（燐然と①　爽然と②　悄然と①　慄然と②　自然と①　傲然と①　凝然と①　茫然と①）の用例があり,

まとめ

漢字表記の副詞を見ていくことで，幼いころから漢籍の素養が十分にあったと思われる二葉亭四迷が和語の副詞にあえてその意味に近い漢語を当てていることはいくつかの例を通して確認できた。その意図としては，そこには口語としての平易な和語を基調としつつも漢語の視覚的理解を「読み物」としての小説に求めたからだと考えられる。「読み物」であるからこそ視覚的理解が活用できたのである。

漢語を和語に読むことは文調全体にも関わる問題である。新しい文体を求めて試行錯誤した彼は,漢字に訓読みの読みを振ることで，口語に近づけるように工夫したのである。その最たるものが漢語「～然と」という語形に現れているように思う。

今回は『浮雲』を中心とした調査であったが，こうした傾向は二葉亭四迷の『浮雲』や『あひびき』以外の作品にも見られることなのか，またその使用比率は同時代の作家と比べてどうなのかという調査を行わないと正確なことは断言できない。それゆえ，まだこの研究は始まったばかりである。

ただ二葉亭四迷は漢字表記の副詞を意図的に使用していることは『浮雲』の用例からも明らかとなった。引き続きの調査結果との比較を待ちたい。

(注)

(1) 『二葉亭四迷全集第一巻』筑摩書房　1984　pp.7-176
底本をこれにしたのは, 第一篇と第二編は復刻版を入手できたが, 第三篇初出の『都の花』が入手できなくて確認できなかったためである。

(2) 中里理子「明治前期の和語系・漢語系オノマトペについて　－『浮雲』を中心に－」『上越教育大学研究紀要』第 19 巻第 2 号　2000　pp.805-818

(3) 半澤幹一「二葉亭四迷の漢字　－『浮雲』における字法－」『漢字講座 9　近代文学と漢字』明治書院　1988　pp.114-142

(4) 『浮雲』の索引には半澤幹一らが平成 21～23 年度科学研究費補助金基盤研究 C で「二葉亭四迷「浮雲」の電子データ化およびそれに基づく各種索引作成と研究」作成したものがあるが, 底本とした版が違うため, 今回改めて作成したものである。

(5) 『分類語彙表』日本国立国語研究所　2004　p.265　p.338

(6) 山口豊『郵便報知錦絵新聞自立語索引』兵庫県立夢野台高等学校　2016　p.4　p.40

【実践報告】

武庫川女子大学における教育実習事前事後指導（中高）の実践報告

Practical Report on Preliminary and Follow-up Guidance for Practice Teaching (Junior and Senior High School) at Mukogawa Women's University

大山　正博*　池田　容子**　谷本　公子**
中山　大嘉俊**　濵﨑　伸樹**　大和　一哉**

OHYAMA, Masahiro*　IKEDA, Yoko**　TANIMOTO, Kimiko**
NAKAYAMA, Takatoshi**　HAMASAKI, Nobuki**　YAMATO, Kazuya**

キーワード：教育実習事前事後指導　遠隔授業　対面授業

１．はじめに

武庫川女子大学では，再課程認定前の入学生（2018 年度入学生まで）に対して，教育実習の事前事後指導に関する科目は「教育実習指導（中高）」（4 年生，通年科目，15 回，1 単位）であった。再課程認定後の入学生（2019 年度入学生から）については，「教育実習事前指導（中高）」（3 年生，後期，8 回，1 単位）及び「教育実習事前事後指導（中高）」（4 年生，通年，8 回，1 単位）と変更した(1)。さらに「教育実習指導（中高）」は 2 クラス開講であったが，「教育実習事前指導（中高）」と「教育実習事前事後指導（中高）」は 3 クラス開講と 1 クラス増やした。つまり，1 クラスあたりの受講者数を少なくした。上記のような変更を行った理由は以下の通りである。

① 4 年生の 5 月上旬から教育実習が始まるため，4 年生から教育実習の事前指導を開始すると 4 月上旬に一部集中講義を取り入れなくてはならずタイトなスケジュールになるとともに，十分に教育実習の意義などを理解する前に実習に臨まないといけなかった。
② 3 年生後期から教育実習の事前指導を始めることで，教育実習の理解を深めるとともに，教育実習へのモチベーションを維持することができると考えられた。
③ ②に加えて，開講クラス数を増やすことで 1 クラス単位の受講者数が少なくなり，よりきめ細かな指導ができると考えられた。

現在，再課程認定後の入学生である 2019 年度入学生（2022 年 9 月時点で 4 年生）は，3 年生後期の「教育実習事前指導（中高）」を終え，「教育実習事前事後指導（中高）」を履修している。

本論は，2019 年度入学生に対する「教育実習事前指導（中高）」及び「教育実習事前事後指導（中高）」における各担当教員の講義内容を記録しておくことで，学内外を問わず，今後の実践の参照となることをめざす。なお，執筆者（担当教員）間でシラバス(2)は共有しているが，それぞれの講義内容の細部は異なる。本論では，各執筆者が工夫した点等及び講義に対する自身の所感を記す。執筆内容の大枠は執筆者間で共有しているが，細部の形式等は各自の裁量による。

また，執筆者のうち濵﨑は，2022 年度後期から「教育実習事前指導（中高）」を担当する予定であり，現時点では講義を行っていない。そのため濵﨑の執筆箇所は，各執筆者の報告を受けて今後の実践の計画及び抱負を記すことにする(3)。

＊ 学校教育センター助教　　＊＊ 学校教育センター特任教授

２．実践報告その１－「教育実習事前指導（中高）」（3 年生，後期，8 回，1 単位）－

2-1　グループワークによる授業づくりと課題解決（受講生：45 人，担当教員：池田容子）

（1）授業の概要

全 8 回の内容のうち，実習へ臨むための基本的な姿勢と基礎知識を前半の 4 回について遠隔（オンデマンド型）で行い，後半の 4 回は実際に生徒の前で授業をすることを前提に，対面授業を実施し，グループにて指導案の作成と模擬授業を行った。

表１　講義のスケジュール（池田）

回	内容	方法
1	ガイダンス・教育実習の意義・目的	遠隔（オンデマンド型）
2	生徒理解・学級経営の意義と実際（1）	遠隔（オンデマンド型）
3	生徒理解・学級経営の意義と実際（2）	遠隔（オンデマンド型）
4	教師の資質と役割	遠隔（オンデマンド型）
5	学習指導の進め方（1）学習指導案の作成方法	対面（グループワーク）
6	学習指導の進め方（2）説明・発問・板書等	対面（グループワーク）
7	学習指導の進め方（3）模擬授業の実際	対面（グループワーク）
8	学習指導の進め方（4）模擬授業の実際	対面（グループワーク）

（2）授業の実際

2021 年後期は，コロナ禍で蔓延防止措置が取られ，感染対策のためほとんどの授業が遠隔で行われた中，実際に大勢の人の前で話す経験，及びグループで何かを作り上げる経験をぜひともさせたいと思い，後半の 4 回はあえて対面授業，及びグループ演習を積極的に行った。

前半 4 回では毎回のオンデマンド配信の資料を見せて課題を提出させた。回答は次週までに参加者同士で Google Classroom を通じて共有できるように心がけた。テーマとしては，第 1 回は学校とはどういうところか，法律上の教員の立場など学校に関する基本を知り，これから自分が実習に行く学校の教育目標などを調べる課題などを課した。第 2 回は教育実習でどんなことが行われるのか，実習へ行く心構えや参加する姿勢について，第 3 回は学級経営をどのように行うのか，生徒指導的観点に基づくことについて，第 4 回は教員として知っておくべき体罰事案やハラスメント事案について，それぞれ 20 分程度の説明動画を配信し，内容に応じた課題を課した。

後半 4 回は感染対策を徹底し，対面で行った。4 名編成 11 グループを学科や学年を考慮して作り，グループワークを行った。学習指導案の作成では，各自で考えたものを持ち寄り，グループ内でより良いものを作り上げるための相談の期間を多くとった。7 回，8 回は各グループの代表者による模擬授業を行った。また，第 7 回，8 回では，授業の実際の実施の他，「こんなときどうする」というテーマで実際に実習中に起こりそうなトラブルや判断に困ることなどについて事例を挙げ，対応策をグループで話し合い，全体での意見交換会も行った。例えば，「誰かが間違えて発表したことに対し冷やかして笑った生徒にどのように対応するか」に対し具体的な声のかけ方や「実習とプライベートな面をどのように区別するのか」など様々なテーマで内容を検討し，グループや全体で共有した。

第 7 回，8 回で行ったテーマの例としては前述の他に，例えば「大学で学んだことと指導教諭の言っていることが違ったら」「指導教諭が教えてくれることと違う方法をやりたかったら」「授業がうまくいかなくて落ち込んだら」「生徒が話を聞いてくれなかったら」「指導教諭から食事に誘われたら」「実習が終わっても引き続き来てほしいと言われたら」「生徒に連絡先を聞かれたら」など，その他様々な場面を想定して対応策を話し合った。

（3）授業を実施した上での所感

対象の学生は 2020 年度もコロナ対応で対面授業ができておらず，実際に多人数の前で話すことに

戸惑うものも一定数いた。特に中高生が未知の存在であり，実習へ行くことに不安を感じている学生も多くいたため，第 7 回，8 回で対応策を検討したことは有意義であったと思われる。一方，模擬授業は受講生が多かったため，代表者だけが授業をする形になったので，全員が人前で発表する機会ができればよかったと思う。特に教員では絶対に必要な，教室の後部まで届く声を出すという課題に対し，この講義では実践できなかった学生もいたため，さらにじっくり取り組ませえる必要性を感じた。

2-2　オンデマンド型授業における工夫について（受講生：45 人，担当教員：中山大嘉俊）

(1) 授業の基本的な構成

本講義はコロナウィルスの影響により，すべてオンデマンド型の遠隔授業で実施した。受講生は教育学部でなく他学部の３回生である。授業を行うにあたり，次の 3 点について留意した。

① 表２に示した第１回から第８回までの各テーマについて，それぞれ授業の要点をまとめた動画を録画・編集して受講生と共有した。なお，受講生の受け身の時間が長くなり，集中力が途切れやすくなることも考え，学修内容をいくつかのまとまりに分け，ひとまとまりは 15 分程度とした。
② 各回の課題は，教育実習や教師になった際にも活用できるように，文部科学省等の実践資料・動画から受講生が専門や興味・関心に応じて選択できるようにしたり，演習中心の内容にしたりした。
③ 受講生からの提出課題は個々にフィードバックするとともに質問ができるようにした。また，提出課題の全部，もしくは抽出分を受講生に掲示し，感想や意見のやり取りができるようにした。

(2) 授業の実際

表２　講義のスケジュール（中山）

回	内容	方法
1	教育実習の目的・意義，学校現場の状況と今日教育課題	遠隔（オンデマンド型）
2	生徒理解・学級経営の意義と実際	遠隔（オンデマンド型）
3	教師の資質と役割	遠隔（オンデマンド型）
4	学習指導の進め方（１）学習指導案の作成方法	遠隔（オンデマンド型）
5	学習指導の進め方（２）発問，板書，机間指導，ノート指導等	遠隔（オンデマンド型）
6	指導案の作成と授業の実際（１）模擬授業の実施①	遠隔（オンデマンド型）
7	指導案の作成と授業の実際（２）模擬授業の実施②	遠隔（オンデマンド型）
8	指導案の作成と授業の実際（３）模擬授業の実施③	遠隔（オンデマンド型）

第１回は，今後の社会の変化も視野に入れて生徒や保護者，教職員等に関する教育課題を幅広く扱い，データ等をもとに解説した。教育課題を１つ選択させ，選択理由や考えを書かせたが，教員の働き方改革を選んだものが 6 割に上った。

第２回は，生徒理解や学級経営のポイントを事例をもとに説明した後，実習生と生徒との間で起こりがちな問題場面を提示し，生徒との距離感，自身の立場や役割等について考えさせ，第３回につなげるようにした。

第３回は，多くの自治体が挙げている教師に求められる「①教育への情熱，②実践的指導力，③豊かな人間性」と，受講生自身の教師を目指す理由及び教師に向いている点を重ね合わせて考えさせた。

第４回以降は，アクティブ・ラーニングをふまえた学習指導の進め方，指導案の作成である。学習指導の進め方について，受講生は，中央教育審議会の答申や学習指導要領に関する学修を通して，アクティブ・ラーニングや協働といった概念の重要性を理解している。しかし，「これまで受けた中・高校等の授業」についてほぼ全員が教師主導と回答しており，また，ICT を活用した授業を受けたという受講生も 2 割弱であった。こういったことから，受講生が指導案を作成する際に，めざす授業をイ

メージしやすいように，文部科学省公式動画や独立行政法人教職員支援機構，国立教育政策研究所などから受講生に自身の教科･領域に関する授業実践例や実践事例を調べさせたり，視聴させたりした。各自が作成した指導案をもとに開始から 10 分間の模擬授業を録画し文字に起こすことで授業のポイント等をふりかえらせるようにした。

(3) 授業を実施した上での所感

課題に対して提出された文書の内容から，教科指導や生徒指導，学校教育活動に関する基礎的な理解が図れたことや教育実習生として学校の教育活動に参画する意識が高まったことが分かった。また，受講生が自身の専門や興味・関心に応じて動画等を選択できるようにしたことも効果があった。しかし，生徒指導に関するロールプレイ，また，模擬授業についての検討・発表等については，どうしてもグループ等での意見交換や作業が必要になるためオンラインでは難しかった。今後の課題としたい。

３．実践報告その２－「教育実習事前事後指導（中高）」(4 年生，通年，8 回，1 単位）－

3-1 「グループによる学習指導案改善・模擬授業」と「教育実習に対する個人の意味づけ」への支援方法（受講生：45 人，担当教員：大山正博）

(1) 授業の概要

学習指導案の作成及び模擬授業の実施を第 6 回までの主題とした。第 1 回は遠隔授業（ライブ型）でガイダンス等を行い，第 2 回から第 6 回（第 3 回を除く）は対面での授業を行った。ただ学習指導案を作成するのみでなく，他の学生の面前で模擬授業を行うことで，教育実習に対する不安を少しでも解消できると判断したためである。第 7 回遠隔授業（オンデマンド型），第 8 回（対面授業）は教育実習に対するふりかえりを行う機会として設定した。

表３　講義のスケジュール（大山）

回	内容	方法
1	ガイダンス等（教育実習の目的等の説明）	遠隔（ライブ型）
2	授業観察及び学習指導案作成のポイント	対面
3	個人による学習指導案作成	遠隔（オンデマンド型）
4 5	学習指導案改善と模擬授業の準備 （グループワーク）	対面
6	各グループによる模擬授業	対面
7	個人による教育実習のふりかえり	遠隔（オンデマンド型）
8	教育実習に対する個人の意味づけ （個人内評価）について	対面

(2) 工夫した点等

工夫した点は二つある。1 点目は，第 4〜5 回に行ったグループワークと第 6 回の模擬授業についてである。具体的には教育実習の日程の都合上，授業に出席できる学生が入れ替わることを想定し，指導案の原案を作成した学生以外が中心に授業を行うよう指示したことである。それにより，グループの誰もが模擬授業を行うことができるようにし，仮に原案を作成した学生が第 6 回に出席できなくても模擬授業を行えるようした。

2 点目は，教育実習に対する個人の意味づけ（個人内評価）を行うために，「ライフヒストリーデザイン曼荼羅」[4]を活用したことである（図 1 参照）。ライフヒストリーデザイン曼荼羅とは，理想の未来（「第 4 章（結）未来へ」：図 1 左上の箇所）を描いてから，学習者自身の現在や過去の経験を意味づけることをねらいとした作文様式である。今回は，「第 3 章（転）」（図 1 左下の箇所）に教育実習中の自分の姿を，「実習前は想像」で「実習後は体験を基」に描くよう指示した。実習前と実習後に曼荼羅を作成することにより，学生は自らの変様を評価できる。他ならぬ自分の人生における教育実習の意味を理解することがねらいである。

(3) 授業を実施した上での所感

以下，工夫した点についての所感を述べる。まず，3 年次の「教育実習事前指導」等において学生が学習指導案の作成について学んできたこともあり，グループワークを円滑に進めることができた。さらには，グループワークや模擬授業を通して，様々な意見や考えに触れることができた点がよかったという学生の感想もあった。この感想は，学習指導案の原案を作成した学生以外も積極的に参加できる授業構造に起因するものと考えられる。

反面，一人ひとりが作成した学習指導案についての専門的指導がほしいという学生の声もあった。担当する教員の専門外である教科の指導は難しいこともあるため，グループを教科ごとに分けて専門性を高めるという対処法も考えられる。ただし，違う教科の学生がグループにいることの効果（専門外の学生にもわかりやすい授業を考える等）もある。結果として，全体向けの教育実習事前事後指導では，今回のように教科ごとのグループ分けはせず，様々な意見に触れる機会を設ける方がよいと考える。学生が担当する教科に興味のない生徒への対応の練習になるためである。

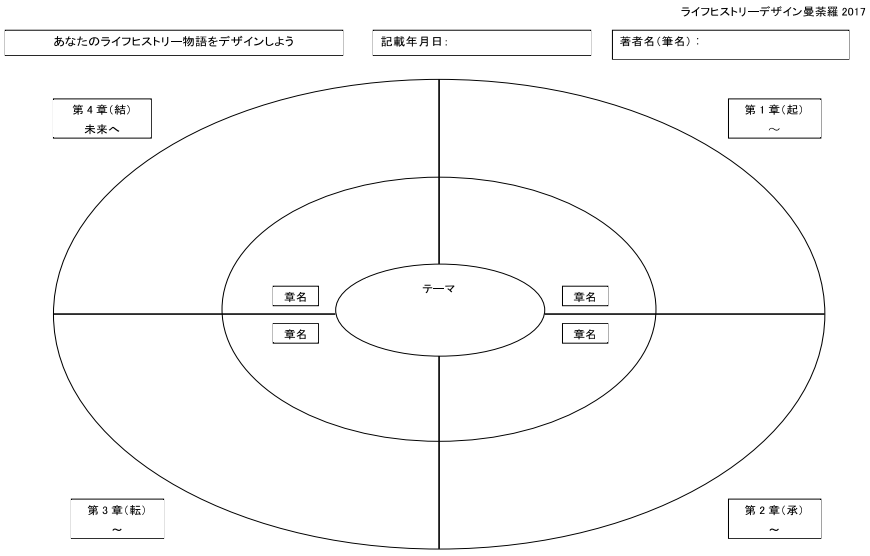


図 1　ライフヒストリーデザイン曼荼羅

ライフヒストリーデザイン曼荼羅に関して，現時点では実習前後における変容をみる授業（第 8 回）を行っていないため，効果を検証できていない。学生の実習前の記述をみるかぎり，教育実習中の自分の姿は想像でしかなく具体性に乏しい。おそらく，実際の体験を基に描く実習後の記述は具体的なものになっており，そこを実習前の記述と比較することで，学生自身における教育実習の意味が明らかになってくるであろう。このような一人ひとりの教育実習に対する意味づけを次年度以降の学生に共有することで，実習前の学生の教育実習に対するイメージに具体性を持たせることができる。

3-2　「よりよい授業づくりのための学習指導案作成」と「教育実習に対する悩みと対処」への支援方法（受講生：44 人，担当教員：谷本公子）

(1) 授業の概要

学習指導案の作成および模擬授業の実施を第 6 回までの主題とし，大学の基本方針に則り，前期は遠隔授業とした。5 月 9 日から実習が開始する学生のため，第 6 回学習指導案の作成までを 4 月中に終えることとした。第 7 回遠隔授業（ライブ型）は実習直前を想定し，10 数名程度の 4 グループに分けて実施した。最終第 8 回（対面授業）は教育実習に対するふりかえりを行う機会として設定した。

(2) 工夫した点等

表４　講義のスケジュール（谷本）

回	内容	方法
1	教育実習の目的・意義，実習生としての心得	遠隔(オンデマンド型)
2	授業観察・記録の方法とその分析，日誌の書き方	遠隔(オンデマンド型)
3	年間計画・単元計画・学習指導案の作り方	遠隔(オンデマンド型)
4	よりよい授業のために　きまり・発問・板書計画	遠隔(オンデマンド型)
5	略式学習指導案の作成及び評価方法の工夫	遠隔(オンデマンド型)
6	研究授業の準備・模擬授業発表とふりかえり	遠隔(オンデマンド型)
7	「予想されるトラブルあるある」とその対策	グループ別 遠隔(ライブ型)
8	教育実習に対する個人の意味づけ（個人内評価）	対面

１点目は，よりよい授業をつくるためのポイントとして「生徒目線から見る」ことと「授業展開の工夫」をあげ，主体的・対話的で深い学びを実現するため「①教師がしゃべりすぎない，②教師に向かって答えるのではなく，自分の考えに他の人がかかわるように発言させる，③授業の途中に話し合いの時間を取り入れる」ことに留意するよう助言した。また，学習規律の重要性，発問・指名の方法や生徒の意見を加えた板書計画の工夫についても提示した。さらに，校種（中高）・教科（英語・家庭）・実習学年が様々なため，第６回の模擬授業発表は，学生が各自で第三者（友人や家族等）の前で行うこととし，自身のふりかえりと，見てもらった方からの指摘などを整理することとした。

２点目は，教育実習直前の悩みや不安を解消・軽減するため，第７回のライブ型配信では，実習中に起こりそうなトラブルを予想し，それを共有して解決策を提案する機会とした。また，協議しやすいように希望をとり４グループに分けた。具体的には右表の内容を１人５分程度で発表し，トラブルの対応案はリレー形式で回答することとした。

表５　グループワークの内容

①	自己紹介(所属学部・組・氏名)，実習先校種/教科・実習期間
②	何を大切に教育実習に臨もうとしているか
③	第５回指導案に基づいて行った模擬授業で見つけた改善点
④	教育実習中に起こりそうなトラブル１つを考えて発表する
⑤	前の発表者が示したトラブルの対応案を示す

(3) 授業を実施した上での所感

第７回「予想されるトラブルあるある」では様々なものが発表された。一部を次に紹介する。

○生徒の予想外の反応(反応がなく授業が進まない等)があった　○予定より早く授業が終わった
○授業中，生徒が突然怪我(or 熱中症)をした　○授業中，寝ている生徒がいた
○授業中，ICT 機器が動かなくなった　○ICT 機器ばかりを使うと，生徒のノートに何も残らない
○生徒から「連絡をとりたいので SNS の番号を教えてほしい」と言われた　○給食指導にてこずる
○生徒を厳しく指導できない　○教育実習の事前打合せについて何も連絡がない　等

リレー形式にした対応案も学生同士で明確に示されていた。また学生から，その他の不安や疑問が提示されたが，他の学生から自らの体験等を参考に解決策が示され，活発に協議が実施できた。

第８回は，実際に起こったトラブル等を発表し，その解決法を協議した。最後に，実習生による次年度の実習生のための『教育実習サポートガイド』を作成した。

3-3　教師としての「勘」を磨くことを目指した取組みー主として学習指導案作りを通してー（受講生：39 人，担当教員：大和一哉）

(1) 授業の構想について

受講生は，生活環境学部情報メディア学科（3 名），音楽学部演奏学科（14 名）及び応用音楽学科（20 名），薬学部健康生命薬科学科（2 名）に所属する 4 年生である。日常的に教育学に取り組んでいる教育学部の学生と異なり，教科指導に関する知識外の情報に触れる機会が少ないと想定し，特に生徒理解（生徒指導）に基づく学習指導や学級経営を意識した教育実習になるよう本授業を構想した。

表６　講義のスケジュール（大和）

回	内容	方法
1	教育実習の目的・意義 実習生としての心得と実習校との関わり	遠隔 （オンデマンド型）
2	授業観察・記録の方法とその分析 実習日誌の書き方	遠隔 （オンデマンド型）
3	指導案の作成と授業の実際（1） 模擬授業の実施①	遠隔 （オンデマンド型）
4	指導案の作成と授業の実際（2） 模擬授業の実施②	遠隔 （オンデマンド型）
5	指導案の作成と授業の実際（3） 模擬授業の実施③	遠隔 （オンデマンド型）
6	指導案の作成と授業の実際（4） 模擬授業の実施④	遠隔 （オンデマンド型）
7	教育実習のふりかえり	遠隔 （オンデマンド型）
8	まとめと評価	対面

(2) 授業の実際

授業は表 6 の通り，シラバスに基づき実施した。オンデマンド型による授業を中心にしたため，学生同士の直接的な交流を行う事はできなかったが，指導案を作成することを通して実習生としての学びのリアリティを高める工夫を行った。

第 1・2 回において，「実習校の特色をどう把握するのか」「あなたはどのような教育活動をしようとするのか」「どのように生徒を理解するのか」「実習の経験を今後にどう生かすのか」「実習初日に職員室にてどのような挨拶をするのか」「どのような授業観をもって授業を行おうとするのか」などの問いに答えることを通して，事前に臨場感を高めるとともに，考えたことが実習で実際に役立つことを想定して取り組んだ。

第 3～6 回では，実際に実習で行う授業を想定して，学習指導案作成に取り組んだ。予め，学習指導案の形式や内容を例示した上で，第 3 回は「単元名」「単元計画」「単元目標」「評価規準」についての記述に取り組んだ。学生にとって単元目標を 3 観点から書くこと，評価規準において生徒のパフォーマンスを想定しておくことなどが難しかったようである。

第 4 回では「単元の趣旨」について，生徒観，教材観，指導観から書き分けること，第 5 回では「本時の目標」「本時の評価規準（判断基準 B)」「本時の展開」の記述に取り組んだ。これらの取組みについては，その都度添削し，メールにて学生とやり取りを行った。そして，一通りの記述を終えた段階で，学生の了解を得た上で学習指導案をクラスルーム上で公開し，相互に読み合い，参考になるところを取り入れて学習指導案を完成させる場面を作った。

作成された学習指導案の中に「ミュージカルって何？知って深めて楽しもう」という単元があった。鑑賞の学習に対して苦手意識を持つ生徒が多いため，有名で親しみやすい「キャッツ」を取り上げ，生徒の興味関心を最大限に引き出しながら，音楽の要素や構造，背景となる文化を理解させることを意図していた。更に単元の最後には，衣装をつけてステージで演じてみる場面を設定する工夫も取り入れている。この学習指導案に対しては複数の学生が参考にしており，その視点として「生徒の反応の想定」「学習への参加意欲の高め方」「主体的な学びの実現」などにより検討を加えていた。

(3) 実践を通して

この授業では，実際の学校というものを可能な限り想定することにより，教育実習の実際と結びつけること，個々の学生の発想（専門性）を生かした授業づくりを進めることに力点を置いて取り組んだ。教育学において Theory in Practice と言われるように，現場では一般化されたマニュアルが通用することは少ない。教師が備えている「勘」とも言える感覚を少しでも身に付け，現場に赴いてほしいと願っての取組みだったと考えている。

4．実践への抱負－教育実習を意義あるものにするために－（濵﨑伸樹）

(1) 授業の概要

教育実習に主体的に臨むため，全 8 回の内容を設定している（表 7 参照）。前半は生徒理解を中心に学習を行い，後半は授業づくりを中心に学習を行う。教育実習で大切なものはコミュニケーションのため，全 8 回を対面で行う予定である。特に後半の模擬授業ではグループワークと他の学生の前での授業実践を組み合わせることにより，教育実習への不安を払拭するのみならず，実践的な指導力の向上も期待される。

(2) 配慮すべき点等

表 7　講義のスケジュール（濵﨑）

回	内容	方法
1	ガイダンス等（教育実習の目的等の説明，学校現場の状況と今日の教育的課題）	対面
2	生徒理解，学級経営の意義と実際①	対面
3	生徒理解，学級経営の意義と実際②	対面
4	学習指導の進め方①（学習指導案の作成方法等）	対面
5	学習指導の進め方②（発問，板書，ノート指導，ICT 活用等）	対面
6	指導案の作成と授業の実際①（模擬授業の実施①）	対面
7	指導案の作成と授業の実際②（模擬授業の実施②）	対面
8	指導案の作成と授業の実際③（模擬授業の実施③）	対面

教育実習は，普段の大学での講義や研究とは異なり，教育現場の実際に触れながら，教育実践を総合的に学ぶ場となる。教育学部以外の学生も多く受講する可能性も高く，「こんな場合はどうすればいいの？」という課題に直面する場合も多いであろう。問題や不安を解決するには実習校に尋ねるのが一番ではあるが，学生の課題解決能力を育てるためにも自分たちで考える時間を大切にしたいと思う。各回にグループワークの時間を設け，自分たちで考える習慣を身につけさせたいと考える。具体的には「実習とプライベートをどのように区別するのか。」「子どもたちを叱る際はどのような点に注意したらいいか。」など，教育実習で直面するであろう様々なテーマについて学生同士で話し合い，対応力を高めていきたい。

また，教育実習において一番力を入れるべきは授業である。チームで指導案を練り上げ，よりよい授業を自分たちでつくり上げる時間をたっぷりと確保したい。模擬授業においては他のグループの学生が生徒役となり，子どもたちの反応も想定した，より実践的な取り組みを目指していきたい。特にアクティブラーニングや ICT の活用などは学生たちも体験していない授業形態になるため，丁寧な指導が必要になると予想される。授業づくりだけでなく，授業の見方についても学習し，学生同士が切磋琢磨し，教育実習がより実りあるものになるように配慮する。グループ学習を授業づくりに取り入れることにより，多面的に教育について考えられるようにしたい。

5．おわりに

濵﨑が執筆した前節の内容は，各執筆者の実践報告を受けたものであり，本論のまとめとしても捉

えることができる。そこでは教育実習の事前指導について二つのことを記した。この 2 点について述べることで本論の締めとしたい。

1 点目は,「教育実践を総合的に学ぶ場」としての教育実習の側面である。教育実習では，担当する授業以外にも，様々なことが起こる。そのため,「こんな場合はどうすればいいの？」という問題場面について事前に考えておく必要がある。例えば,「2-1 池田実践」,「2-2 中山実践」,「3-2 谷本実践」において，そのことを意識した講義内容がある。さらに，予想されるトラブルに対して学生が協議した解決策についてまとめた『教育実習サポートガイド』のような資料を作成しておくことは，次年度以降の学生にとっても有益である。

2 点目は,「教育実習において一番力を入れるべきは授業」ということである。各執筆者が共有するシラバスも学習指導案の作成が主題となっている。それに則りつつ，各執筆者がそれぞれ工夫を施している。例えば,「3-1 大山実践」は対面,「3-3 大和実践」は遠隔（オンデマンド型）の授業における工夫を記している。対面と比べ，遠隔ではグループ学習が行い難いという懸念がある。しかし，メールにおける学習指導案の添削，Google Classroom 等のオンライン学習システムでの意見交流を丁寧に行うことで，遠隔授業の有効性を高めることができる。

肝心なことは，遠隔，対面に関わらず，効果的に学生同士の意見が交流する場を設定することである。ここでいう学生同士とは,『教育実習サポートガイド』のような資料を通して接する過去の先輩も含まれる。横だけでなく縦とのつながりも実感することで，教育実習に臨む学生の心情は閉鎖的にはならず，開放的なものになるであろう。

また，教員間の交流も大切である。今回の実践報告をまとめるにあたり，各執筆者において他の報告から学ぶところは多かった。今後も定期的にこのような実践報告を行うことで，各自の実践を見直す機会をつくっていきたい次第である。

注

(1) 本論で報告する実践は,「教育実習事前指導（中高）」及び「教育実習事前事後指導（中高）」であり，それら課目は中高教職課程を履修する（教育学部を除く）学生を対象としている。なお，教育学部で取得できる中学校教諭一種（国語，英語）免許については,「教育実習事前指導（中）」,「教育実習事前事後指導（中）」を設定している。

(2) シラバスについては，下記アドレスを参照（https://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoumuka/ syllabus/2022/dai/shikaku.htm：2022 年 9 月 5 日アクセス可能）。

(3) 2022 年度に学校教育センター所属の教員による執筆のため，2021 年度末に退職された教員（「教育実習事前指導（中高）」（3 年生，後期，8 回，1 単位）を担当した，濵﨑の前任教員）は，今回の執筆に関わっていない。そのため本論では,「教育実習事前指導（中高）」（3 年生，後期，8 回，1 単位）について 2 名の執筆者,「教育実習事前事後指導（中高）」（4 年生，通年，8 回，1 単位）について 3 名の執筆者となっている。それらの実践報告を受けて，濵﨑の今後の実践の計画及び抱負を記すという流れになる。

(4) 教育におけるエスノグラフィーを専門とする成田喜一郎の HP より，ライフヒストリーデザイン曼荼羅は入手可能である。詳細は，下記アドレスを参照（https://tokinomahoroba.blogspot. com/2021/05/life-history-design-mandala.html?q=曼荼羅：2022 年 9 月 5 日最終確認）。

図 1　成田喜一郎 “Life History Design Mandala（ライフヒストリーデザイン曼荼羅）を描くために”，ときのまほろばを求めて：現在・過去・未来，https://tokinomahoroba.blogspot.com/2021/ 05/life-history-design-mandala.html?q=曼荼羅,（2022 年 9 月 5 日最終確認）より入手。

【実践報告】

ナラティブ・アプローチを取り入れたキャリア教育の可能性
－中学 2 年生の総合的な学習の時間の取り組みから－

A study of Career Education with Narrative approach
-Case Study of the period for Integrated studies at 8th grade -

新谷　龍太朗*

SHINTANI, Ryutaro*

キーワード：総合的な学習の時間，キャリア教育，ナラティブ・アプローチ，ダイヤモンドランキング

１．問題意識

新型コロナウィルスの世界的拡大は，変化の激しい社会と呼ばれその対応が急がれていた状況をさらに一変させるものとなった。リモートワークが常態化し，YouTuber やゲーム実況者などのメディア・コンテンツを制作する仕事に憧れる子どもが増え，学校教育においては ICT を活用したコミュニケーション・スタイルへの対応は自治体や学校によって大きく差が付いた。こうした時代の変化に対応した学習保障や将来像の設計を行うことについては，家庭環境や身近にロールモデルがいるかどうかなどの社会関係資本の有無が影響を与えると考えられる。社会関係資本とは，「信頼，規範，ネットワークと行った社会的仕組みの特徴」（R.パットナム訳書 2001）や，「社会ネットワークに埋め込まれた資源」（N.リン訳書 2001）と説明されるもので，個人/集団が有する人とのつながりを資源とみる。フランスの社会学者 P・ブルデューは，人間の持つ資本として文化資本，経済資本，社会関係資本を示しているが，学力格差を縮小する学校づくりについて研究する志水は，学校教育を通じて働きかけやすい資本として社会関係資本に着目している（志水・若槻 2017）。コロナ禍で生じた学びの土台の揺らぎや，見通しが持ちづらい今日の社会情勢で，いかに自分の人生を肯定的に捉え，将来に向けて一歩を踏み出すための支援ができるかが問われている。その一つが，単なる職業調べに終わらない，自分で自分の人生の歩みを描き出すためのキャリア教育である。

平成 29 年度告示の中学校学習指導要領解説では，総則「第 4 節　生徒の発達の支援」「(3) キャリア教育の充実」において，「働くこと」の現実に関する指導が軽視されていることや，これまでの活動の振り返りに留意した学級活動の重要性が指摘されている（p.99）。これを受けて，総合的な学習の時間編の解説では，探究活動を通じて，自己の生き方を考えるための資質・能力の育成が目指されている。自分にとって学ぶことの意味や価値を考え，探究課題を自己との関係で見つめ，振り返り，問い続けることが大切とされる（p.13）。「第 4 章　指導計画の作成と内容の取り扱い」では，「(8) 職業や自己の将来に関する学習を行う際には，探究的な学習に取り組むことを通して，自己を理解し，将来の生き方を考えるための学習活動が行われるようにすること。」とされ，生徒が自分自身の特徴を内省的に捉えたり，周囲との関係で理解し，学ぶ意味や自分の将来，人生について考えることが期待されている（p.60）(1)。つまり，職業体験を行うだけでなく，実際に社会に参画する体験を通して，「我が事」として捉えられるような社会課題や自分自身の課題を発見できるような探究学習を通して，活動を通した自己省察を繰り返すことで，「自分とは何か」を自問し，主体的な職業選択につなげることが

＊ 教育学科非常勤講師・平安女学院大学准教授

求められている。そのためのツールとして，特別活動の中でキャリア・パスポートを使用することが期待されている。

特別活動編の解説では，キャリア形成について「社会の中で自分の役割を果たしながら，自分らしい生き方を実現していくための働きかけ，その連なりや積み重ねを意味する」（p.58）と定めた上で，これからの学びや生き方を見通し，これまでの活動を振り返ることでキャリア形成を図ることが重要とされる。そこで，小学校からのキャリア教育に関わる諸活動について，学びの過程を記述し振り返ることができるポートフォリオの作成と活用が求められている（p.60）。このポートフォリオ，いわゆるキャリア・パスポートについては，単に作成するだけでなく，それを基に教師と対話をしたり，生徒同士の話し合いを行うことで，自分自身の良さ，興味・関心など，多面的・多角的に自己理解を深めることが期待される（p.72）。原案として参照されたオハイオ州のキャリア・パスポートでは，学歴やボランティア，課外活動歴についで，「キャリアの物語 Career Narrative」の項目があり，生徒自身によってキャリアの目標を定義し，高校卒業後の次のステップについて説明するページが設けられている。これは，日本の就職試験で書くエントリーシートなどで，これまでの自分の取り組みを記載する欄を，より詳しく，また学習や経験を一つの物語としてつなげたようなものと捉えられる。オハイオ州のガイドラインで例示されているのは，ジュネーブに到着した大使に影響を受けて外交関係に関心をもち，その後，どのような学習や活動を重ね，卒業後の進路をイメージしているのかという生徒の物語である（Ohio's Career Passport Guidelines 2000, pp.14-15）(2)。

また，社会参画意識や勤労観・職業観の醸成に関わる指導が重要とされ，働く目的や意義，身近な職業と職業選択などを題材とした調査やインタビューに基づく話し合い活動が具体例として挙げられている（p.61）。この時，夢を描くことが難しい生徒への配慮について言及されている。また，正規雇用以外の雇用形態の多様化や，長期雇用などの企業の雇用慣行の変化により何度もキャリア選択を迫られる際に主体的な進路選択を実現する資質・能力の育成が重要であるとされる（p.62）。キャリア教育は学校での授業や生活と将来を結びつけることで，学ぶ意欲を高めることを期待されて導入された。しかし，キャリア教育という言葉が使用された 1999 年の中央教育審議会答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』が取りまとめられた際には，すでに学校選択制などの市場的競争原理主義に基づく教育改革や，学ぶ意欲や興味・関心を育てることを重視する教育方針が教育格差を拡大させていることへの批判が出始めていた。一方で，学級内の人間関係形成に取り組み，学びの振り返りと見通しを繰り返して「進路」や「生き方」を考えさせることで，学習意欲の向上を図っている学校もあった。このように，社会経済的に不利な環境にある子どもにこそ，学習に対する意欲を高め，将来に向けて主体的に学びに向かう基盤となる力を高める支援や，社会関係資本を充実させるキャリア教育が求められる（藤田 2020,pp.111-117）(3)。物語には，自分や他者を勇気づけ，人生を前に進める力がある（例えば，川浦 2004）。将来について多様なキャリアをイメージしにくい生徒たちをエンパワーするためにも，ナラティブ・アプローチを取り入れたキャリア教育について検討することが重要である。

そこで本稿では，平成 29 年度告示の学習指導要領が求めるキャリア教育を実現する上で，ナラティブ・アプローチが有効であることを先行研究から明らかにし，中学校 2 年生の総合的な学習の時間で行われたキャリア教育を基に，その実践可能性について考察する。

２． 先行研究

2.1. キャリア理論におけるナラティブ・アプローチ

ナラティブ（narrative）は「語り」「物語」と訳される。1980 年代後半ごろから医療，看護，福祉，心理などの分野で注目され，語り手と聞き手との対話を通じて，語り手にとってより自分らしい物語を創造することが主眼とされる（野口 2002)。言い換えれば，語ることを通して，語り手自身が，時に自分の意識に上がってこなかったことも言葉にし，点として存在していた経験をつなぐことで意味のある物語を構築し，自身の語りによって自身が納得したり，将来に向けて希望を持てるようになるという点に関心が寄せられている。教育分野ではスクールカウンセリング手法として取り入れられ，クラスでのトラブルや ADHD の生徒との対応においてナラティブ・アプローチを応用する事例が見られる（Winslade&Monk,2007)。

キャリア・カウンセリングにおけるナラティブ・アプローチは，従来のマッチング理論に対して，労働市場の流動性が高まる現代社会において，人生に一貫した意味を与える視点となるキャリアテーマの構成が目指される。例えば，転職や予測していなかった出来事が起こった時に，自分がどのように対応し，選択し，キャリアを構築するのかを考える際の錨（アンカー）や指針（コンパス）となる価値観を持っておくことが重要とされる。キャリア構築理論を提唱したサビカス（Savickas, M.L.）は，クライアントのキャリア・ストーリーづくりを支援し，クライアントと一緒になってキャリア展望を作ることを重視し，語りの中にある真実に目を向けた（Savickas,2011,p.5,34)。具体的には，自身のキャリアを振り返り，様々な自分の物語を意味づけ・統合する上での支援を通してクライアントをエンパワメントすることが目指される（Savicas2011）(4)。サビカスは，過去や現在の仕事観，人生観につながる経験や記憶に焦点をあて，①ロールモデル，②好きな雑誌・テレビ番組，③好きなストーリー，④指針となる言葉（モットー)，⑤幼少期の思い出，などの質問を用いて「これからの仕事や人生の物語」を構築するキャリア・インタビューと呼ばれる理論・技法を提唱した（日本キャリア教育学会 2020,p.58)。

1990 年代にキャリア分野にナラティブ・アプローチを導入したカナダのコクラン（Cochran, L.）は，クライアントの語りからクライアントの特徴を掘り起こすという点が特徴であった。これまでのキャリア・カウンセリングにおいて主流であった，アセスメントを行い，クライアントの特性を類型化し，それにあった職業を紹介するというマッチング理論では欠けていた，クライアントの内面（主観，語りの物語）に焦点を当てた点が特徴であった。具体的には，ライフライン（人生を上下行する曲線）を書かせ，ライフチャプター（自叙伝の各時期）に章名をつけさせ，成功体験のリスト化や家族の特徴，ロールモデルなどを確認し，クライアントの人生の物語を強化するという手法がとられる（渡部 2019,pp.19-20)。

コクランの特徴は，これまでのアセスメントツールを重視して専門家が診断するというアプローチではなく，キャリア発達の主観的な面に含まれた個人的な意味づけに着目したことにある。そのため，文学的モデルや構成主義的な方法を用いる。そこで目指されるのは，クライアント自身がまだ気づいていない，その人のキャリアの物語の可能性に気づかせ，それを今後のキャリアの物語を支えるアイデンティティに組み込む支援である。実際の支援の方法としては，クライアントの過去の点在するエピソードを結ぶことで，そこに人生の意味を見出し，クライアント自身で自分のキャリアの物語を紡ぎたすというアプローチが取られる（コクラン訳書,pp.11-13)。「語る」という行為には聴く側の存在が必要であり，カウンセラーは積極的な関心を寄せ，質問することでクライアントの語りを引き出し，物語を紡いでいくこと，クライアントの世界を共有しながら，改めて認識や意味づけを見直すことを

促すことでで，新しい物語を生成，構築する作業をともに担うことが求められる。今後のキャリアに向かってどのような物語を紡いでいきたいかというプロット（筋立て）を一緒に考えるという役割から，カウンセラーの役割は「共著者」であるとされる（日本キャリア教育学会 2020,p.63）。

渡部（2022,p.60）は，単に社会や企業の理解または自己分析から仕事観を明確にするだけでなく，これまでの経験を踏まえて本人の人生観や家族・市民観を明確にすること，他者の仕事観・人生観についても知る機会を提供することの必要性を述べている。

2.2. キャリア教育におけるナラティブ・アプローチ

ナラティブ・アプローチに着目したキャリア教育においては，首尾一貫したストーリーを物語ることで学習者が自身のキャリアを前向きに受け止めること，学習者が自身のキャリアの物語を意味づけるための支援を行うこと，次のエピソードを達成するために必要とされるスキルを学ぶことが重要とされる（Patton 2005, p.26）。また，対話を通じてキャリアの物語の意味を構築・再構築する過程における傾聴により，自己理解の深化や新たな物語の創出，自信や自尊感情の高まりが期待される（Reid 2005, pp.130-132）。

日本では進路選択支援の研究にナラティブ・アプローチの考え方を採用した先駆的研究として酒井たち（2007）の商業高校でのアクション・リサーチが挙げられる。酒井たちは，入学偏差値やジェンダーで予定される進路に関する「常識的理解」の縛りの中で，どのように物語を紡いでいけるかに着目している（同，p.16）。同研究を通じて指摘された，幼児教育における主体性の育成を目指した「環境を通じた指導・支援」の考え方の応用（同，p.239）や，インタビューを通じて意味を抽出するのでなく，対象者と積極的に関わることで意味を組み立てる（同, p.240）という点は示唆に富むものである。

また，特別支援学級において「進路を語る会」の単元を紹介している広島大学附属東雲中学校の事例もみられる（井上・若松 2022）。自閉症や ADHD の特性をもつ生徒が，商品開発や余暇活動，同好会活動，職業体験などの様々な生活単元学習と関連させて，自分の思いを伝え，仲間の思いを知り，互いに認め合い，高め合おうとする集団づくりが目指されている。1 年時と 2 年時での比較を通じ，生徒は自分なりの思いや考え方を再構築したり，将来の生活の具体的なイメージを持つようになったことが紹介されている。

2006 年に文部科学省が作成した「小学校・中学校・高等学校　キャリア教育推進の手引き–児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために」では，学校段階ごとのキャリア発達課題が示されている。キャリア教育はその発達課題の達成のために体系的に進められるものとされている。一方で，社会で生きづらさを感じるマイノリティをエンパワーするためにキャリア教育に何ができるかを問う視点も必要である。ジェンダーの観点からキャリア形成を考察する安達（2022,p.42）は，アメリカでの事例をもとに，ホワイトカラーの白人男性を主流とする働きかけでは救うことのできない労働階級や貧困層の視点から職業やキャリアを理解することの重要性を指摘している。近年のキャリア教育では，既存社会の中でいかに適応するかという観点を批判的に捉え，いかに善く生きるかという問いをもとに，社会正義やケアの倫理という観点からキャリア教育を捉え直す動きも見られる（例えば，前田 2020）。

コロナ禍でより生きづらさが増す中で，不登校生徒は，学校生活を通して得られる社会関係資本の獲得機会が減少し，卒業後の引きこもりリスクが高まることも予測できる。将来の社会的排除の予防的観点からも，キャリア教育のあり方を見直す必要性がある（例えば，久保 2020）。これらナラティブ・アプローチに関する先行研究に対して，本稿はキャリア教育におけるナラティブ・アプローチの

可能性を探る事例研究として位置づくものである。以下，授業の中で用いる教材（ワークシート）が，生徒たちのナラティブを誘発する上でどのように機能するのか，授業において教師はどのように関わることが求められるのかを検討したい。

３． 実践事例

3.1. 学校概要及び研究方法

本稿で取り上げる関西圏のA中学校の学級数は，1年生3学級123人，2年生4学級137人，3年生3学級116人，支援学級6学級，通級指導教室1学級の，計17学級（2021年4月時）であり，教職員は計 51 人である。人権教育と地域との協働をテーマとした取り組みにより社会参画力の育成に向けた授業改善や集団づくりに取り組んでいる。平成22年度から25年度まで文部科学省の研究開発学校としてキャリア教育をテーマとした新科目の開発を行い，平成 26 年度からは，総合的な学習の時間として，校区で引き続き取り組みを進めている。総合的な学習の時間は，学びを自分ごととしてとらえ，家庭・学校・地域社会が協働するカリキュラムとなっており，中学校区全体で9年間を通して行われる。

A中学校では，2022年度の総合的な学習の時間において，考えるための技法を意識して取り組むこととした。平成 29 年度告示の中学校学習指導要領解説では，探究的な学習を実現するために「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究プロセスにより，学習活動を発展的に繰り返すことが重視される（p.5）。また，まとめたり表現したりする学習活動では，比較する，分類する，関連づけるなどの考えるための技法の活用が推奨されている（p.7）。考えるための技法として，順序づける，比較する，分類する，関連づける，多面的に見る・多角的に見る，理由づける，見通す，具体化する，抽象化する，構造化する，が挙げられている（同，p.81）。A中学校では，後述するように，これら一つ一つの「考える技法」のカードをラミネート加工し，それを黒板の目安に貼ることで，この時間は何を意識して話し合ったり，探究活動を行うのかを明確にすることが取り組まれた。

調査として，2021年4月から2022年9月までに計46回のフィールドワークを行なった。総合的な学習の時間の授業及び会議の参与観察を中心とし，その他の授業や部活動などの様子，教員への聞き取りなどを行なった[5]。

3.2. 総合的な学習の時間の計画

令和4年度の中学校2年生の総合的な学習の時間では，次のような年間計画が立てられた。4月から7月にかけては，「将来・仕事について考える」ことをテーマとして，職業について学ぶことを通して自分の将来・仕事についての考え方を深めるとして，20時間が設定された。そのねらい・つけたい力は「社会の課題と自分との関係を見つめ，主体的に活動する力をつける」「周りと協力して企画・実行する力をつける」である。8月から11月では校外学習を通して仲間を知ること，12月から3月では平和について考えることがテーマとなっている。

A中学校では，「今の課題に向き合い，未来をよりよく生きる力を育てる」ことを目的に，社会参画力ステップ表が作成されている。「矛盾や困難を乗り越えじりつ[6]して生きていく力」「社会の中から課題をとらえ解決する力」「人や社会に働きかける力」「学ぶ意味をとらえ学んだことを社会に生かす力」という視点で10の力が設定され，それぞれ3つの段階で目標状態が記載された表である。学年全員の教員が授業者であり，授業案を練る時から学年全員で関わることとされ，調べたことを発表するだけでなく，地域と連携し協働することで社会に参画することが目指される。このように，実践に

おいて「参画」「リアリティのある学習」「相手（社会参画の場）の保障」が大切にされる。

令和 4 年度は，この社会参画力を踏まえた上で，総合的な学習の時間として行う際には，「考えるための技法」を意識し，習慣として定着することが目指された。目の前の子どもたちにどんな力をつけたいのかを明確にし，各学年の子どもの力や現状を見据えて単元を作ること，取り組みの焼き直しにしないことが意識された。

以下は，2 年生での 5 月，6 月のキャリア教育の予定である。その内容とねらいは，「Well-being な社会をつくるため」「卒業後，次のステージへと進む時に，進路を選択していく上での自分の土台となる考え方を確立していくため」「社会の仕組みを知り，近い未来を創造する」「どんな人や町と出会っても，そこで生き抜くために自分に必要な力，または今ある自分のなかで活かせる強みは何を見つけ，それを磨いて発信していく」ことである。原則として，各回，5 限，6 限の 2 時間続きで設定されている。

表 1　A 中学校の 2 年生の総合的な学習の時間（5 月，6 月）

	内容	SRPDCA	考えるための技法
5/26（木）	合宿振り返り新聞作成	CA	具体化，順序付け，見通す
5/30（月）	合宿新聞交流	CA	多面的・多角的，比較，関連づけ
6/9（木）	「働くって何だ？」	S	比較，分類，理由付け，具体化，見通す，抽象化
6/16（木）	ダイヤモンドランキング 社用紙	R	分類，比較，順序付け，理由付け，多面的・多角的，見通す，構造化
6/23（木）	学校外力に関するワーク	PD	順序付け，比較，理由付け，関連付け，構造化

2022 年 5 月 13 日会議資料より抜粋。

上の表のように，総合的な学習の時間で行われる毎回の活動が，考えるための技法の何を意識したものであるかを明記するようにした。これらは，各回の活動のねらいとして示されると共に，評価においても，これら観点で行う方向である。SRPDCA とは，同校で行われるカリキュラム・マネジメントのサイクルであり，従来の P(計画)-Do（実行）-Check（評価）-Action（改善）の前に，Standing（立ち位置）と Research（研究）が設定されている。すなわち，教師がどのような使命感や哲学を持ってその単元を作るのか，生徒はその課題と自分とをどのように関係づけ学びの意味を見出すのか，がカリキュラムづくりの最初に設定される。そして，そのテーマに関する十分な研究を踏まえた上で，計画づくりに取り組む流れとなっている。

例えば，6 月 9 日の「働くって何だ」の回では，自立，自律を目指して，進学や働くことへのイメージ，簡易な適性検査，自己理解，ライフスキル，対人関係，自己コントロール，問題解決などを内容とするが，その活動を通して，生徒は自分の進路について見通しを持ったり，働くことに対する自分なりの理由づけを行うことが期待される。これら考える技法は，カードとしてラミネート加工され，黒板のねらいのところに貼れるようになっている。また，カードの説明をファイルに貼り，授業の際に何を意識して取り組むかを確認できるようになっている。

図１　考えるための技法のカード

カード	思考のスキル	内容
比	比較する	いろいろな視点で意図や目的に応じて比べる
順	順序づける	いくつかの物事を条件に沿って並び替える
分	分類する	学んだことから意図や目的に応じて分類する
多	多面的にみる	複数の視点から情報を集め、根拠を示す
関	関連付ける	意図や目的に応じて言葉と言葉につながりをみつける
理	理由づける	多様な視点から意図や目的に応じて理由づけをする
見	見通す	物事の結果を予想し、見通しを立てる
具	具体化する	具体例をあげたり、意味によって分ける
抽	抽象化する	いくつかのものを一つにまとめたり、共通する性質を見つける
構	構造化する	仮の主張をもとに、集めた情報を取捨選択し、整理する

図２　ファイルに貼られた思考のスキルの説明

この回の授業では，「私の生きる冒険地図」という資料をもとに，広い世界への期待度と不安度をメーターで塗りつぶし，その理由を書くワークシートが用いられた。生き抜くための自分の〇〇のキーワードを埋め，それを説明した上で，働くことを中心においたウェビングで，「働く」のイメージを書き込む。それをもとに班で交流し，個人で学んだことを振り返るという流れであった。

この回の授業に対する教員同士の振り返りでは，将来に不安を感じる生徒が思いのほか多いことが語られた。その理由は様々であったが，自分で身の回りのことを片付けられないことなど，生活との関わらせて考える生徒もいた。そこから，服をたたむ，ということ一つをとっても，他の人と同じたたみ方なのか，と，一人一人の生活経験や考え方が実は違っている，ということへの気づきへと展開した。「ちゃんと働けるか不安，というが，ちゃんとってどういうことだろう？」と，「働く」というイメージをクラスで協働し，丁寧に描いていった。将来に不安を感じる生徒だけでなく，幸福なイメージを抱く生徒もおり，それらがモザイクのように折り重なり，「働く」ということの答えが作り出されていった。

3.3.　ナラティブ・アプローチによるキャリア関連授業

ダイヤモンドランキングを行った授業（6 月 16 日）では，ナラティブ・アプローチにつながる展開

となった。まず，未来の仕事，なくなる仕事，SDGs の取り組み，Society 5.0 に関して考えた後，生徒たちは，16 の働く理由のカードを，自分にとっての優先度に沿って，ダイヤモンドランキングの図に沿って並べていく。事前に用意されたカードは「えらくなるため」「人に認められるため」「お金持ちになるため」「自分の得意なことを生かすため」「やりがいを感じるため」「遊ぶのに必要なお金を得るため」「生活に必要なお金を得るため」「人と仲良くするため」「人の役に立つため」「世の中をよくするため」「働くのは当然と思うため」「自分自身が成長するため」の 12 枚であり，これに自分で作るカード 4 枚が加わる。左下には「このランキングにした理由」を，右下には「振り返り」を書くワークシートとなっている。

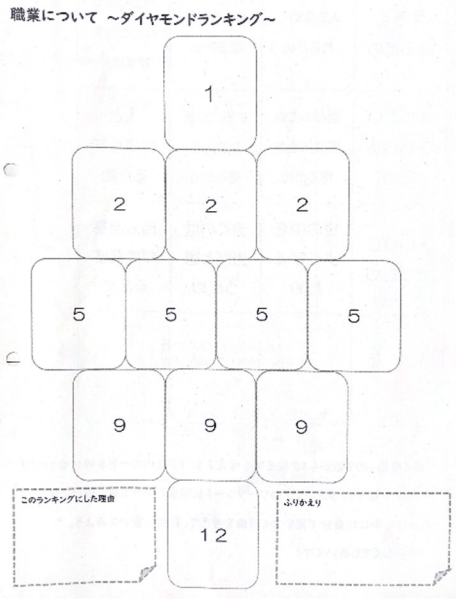


図 3　ダイヤモンドランキングのワークシート

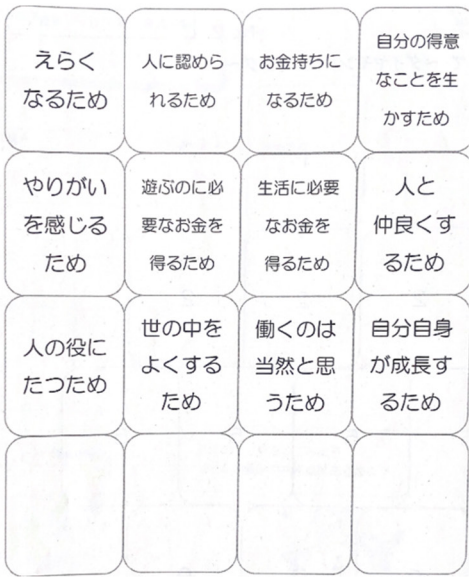


図 4　ダイヤモンドランキングで用いるカード

「親に恩返しをするため」「誰かのために行動することが好きだから」というカードに混じり，「推し（自分の好みのアーティストなど）のため」と書く女子生徒もいた。黒板には，「比較する」「理由づける」「多角的に見る」というカードが貼られており，この授業がこれらの考える技法を意識して取り組むものであることが明示されている。

生徒は，自分がなぜこの優先順位にしたのかを，クラス全員に話す。1 分ごとにペアが代わり，その都度，違うクラスメイトに説明し，そのクラスメイトの理由づけを聞く。ここに担任と副担任も入ることで，自然と，一人ひとりの生徒がどのようなことを考えているのかを聞くこととなる。この後の週では三者面談が予定されており，担任・副担任は面談前に生徒の考えを知ることができた。

教員たちは，実施前は「お金持ちになる」をトップに持ってくる生徒が多いのではないか，と予想していた。しかし，予想に反し「人の役に立ちたい」「自分の得意を生かしたい」という理由を挙げる生徒が多かった。これには，校区でこれまで取り組んできた地域と連携した総合的な学習の学習や，コロナ禍で行動が制限され不安に揺れ動いてきた生活経験が影響していると考えられる。また，「お金」を理由に挙げる生徒が多かったクラスも，その理由を聞くと，「家族のため」と答えた。これも，コロナ禍で仕事が不安定になることで，生徒が生活不安を実感した影響であると考えられる。

生徒の回答の中で，印象的だったケースを二つ紹介したい。一つは，「自分で身の回りのことを片付けられない」ことから，将来に不安を感じると答えていた男子生徒である。ワークシートのカードは

乱雑に貼られていたが，トップに「人と仲良くなるため」というカードを貼っている。その理由をクラスメイトには，「社長とかとつながるといいやろ」「スターになって地元に貢献したい」と説明していた。飛躍した意見のようにも見えるが，普段から授業にはあまり積極的でなく，自分自身でも生活能力が十分にないという自覚を踏まえた上で，社会関係資本を増やすことで将来像を見通そうという戦略もそこには見られる。また，熱心に取り組んでいるサッカーを通じた将来像を描いているが，それが自分自身だけのためでなく，地域とつながった将来像であるという点も印象的であった。

もう一人は，同じく外部でサッカーをしている男子生徒である。トップには「自分自身が成長するため」，一番下に「注目されるため」とある。クラスメイトには，「俺，サッカーやってるけど，注目されるためにやってるんじゃない。お金のためでもない。自分の可能性を広げたいからやってる。」と説明していた。なぜこのランキングにしたのかを書く欄には，「人に認められなくても，自分が強くなるために頑張る」と書いてある。自分自身の価値観を確立している好例と捉えることができるだろう(7)。

3.4. 教員の意味づけ

ダイヤモンドランキングを実施してみて，教員はそれぞれ次のように振り返っている。

> *「自分はお金はあまり重要ではないと思っていたけど，お金があればプライベートを充実できる，という意見もあって，なるほどと思った。」というように，クラスメイトとダイヤモンドランキングを交流することで新たな価値観に出会うことができていた生徒が多かった。*

> *自分は人のためになる（役に立つ）ことを重要視しているけれど，友だちは家族のために，を重要視していて，意見を聞いてなるほど，と思った・・・など，働くことへのモチベーションにも人それぞれ考え方に違いがあり，なるほどな，と受け止めている印象があった。いろんな考えがあることを知れた機会になったし，自分の考えも整理できた。*

> *やる前は「自分の実利のために働く」ようなものが多くなると思っていたが，やってみると「他人の役に立つ」的なことが上位に入っていたことが印象的だった。*

> *(2022年9月1日フィールドノーツ)*

上記では，「お金」に対して，「プライベートを充実」させる手段として捉えるクラスメイトと話すことで新たな価値観に出会う生徒について述べられている。また，働く上で，「人のためになる」ことを重視する生徒が，「家族のために」を重視するクラスメイトの話を聞き，働くことへの動機付け要因の種類を増やしていることに意義を見出す教員もいた。

一方，生徒に対する教員側の捉え方の変化を挙げる教員もいた。「自分のために」と考える生徒が多いだろうという予測に反して，「他人の役に立つ」ことを上位に挙げる生徒が多いという気づきから，生徒集団の新たな捉えにつながった。先に述べたように，生徒同士で自分のダイヤモンドランキングを説明する活動では，担任も話を聞く相手として参加しており，生徒がどのような価値観を大事にしているのか，なぜそれを大事に思っているのかを知る機会となった。

４． 考察

クライアントの内面に焦点を当て，対話を通じて語りの中にある真実を掘り起こすナラティブ・アプローチをキャリア教育に応用することは，自己省察を通じて自分のアイデンティティを構築し，主体的な職業選択を促すことに加え，自尊感情を高めたり，学力やジェンダーなどに縛られた進路の物語を解放する効果が期待される。

ダイヤモンドランキングの取り組みは，二つの点で評価できる。一つは自己決定の観点から，もう一つはナラティブ・アプローチの観点からである。自己決定の観点からは，それまでの「働く」ことをテーマにした授業を通じて，自分なりの「働く理由」をカードに書き，それを既成のカードと一緒にダイヤモンドランキングに落とし込む中で，自分なりに作ったカードがどこに位置づくのかを自覚する機会ができることである。主体的なキャリア形成が求められる中で，自分が何に「働く価値」を置くのかという答えを，自分で書き出し，選び直すこのプロセスは有効な授業手法である。次に，ナラティブ・アプローチの観点からは，「何度も自分の価値観を話す」「毎回異なる相手の話を聞く」という点で評価できる。授業中，ある生徒が「もう飽きた」というほど，自分の価値観を話す機会は，日常生活においてはあまりないことである。それだけ話す過程において，自分の物語を構築し，内面化することが期待できる。毎回異なる物語を話す他者との比較を通じて，より際立ち，もしくは共通点を見出し，「働く」ということに対する自分なりの答えを見つけ出す，作り出すことにつながる。

また，取り組み後の教員の振り返りからは，ナラティブ・アプローチを取り入れたダイヤモンドランキングの授業を通じて，生徒が働くことに対する価値観の幅を広げることや，生徒の理由づけや物語を教員が聞くことで生徒理解が深まることの利点が挙げられた。このように，なぜそのような価値観を抱いたのかを，自身の物語を含めて物語る活動を繰り返すことで，見通しが立ちづらい将来設計において何を重視して選択すれば良いのかという，自分のキャリア物語の軸が形成されることが期待できる。スティーブン・ジョブズが 2005 年のスタンフォード大学の卒業式でスピーチしたように，将来をあらかじめ見据えて点と点をつなぎ合わせることはできない。振り返って，後からつなぎ合わせることで，自分の物語が生まれる。生徒が何かに懸命に取り組むこと，葛藤を乗り越えること，その経験を振り返り語ることで，様々な物語を紡ぐ場と対話が必要である。

今後の研究として，お互いが相手の話を傾聴するスキルを高めることや，キャリア・パスポートを用いたナラティブの作成，対話を通じて前向きなキャリアストーリーを構築する関係づくりをする方法の開発が求められる。また，教員が生徒の語りを引き出し，生徒の経験の中に今後のキャリア形成の資源となる見出し，生徒をエンパワーするような物語を一緒に作っていくための支援スキルを高める研修プログラムを開発していく必要がある。

謝辞：本研究は，いつも筆者たちを快く受け入れてくださる A 中学校の先生方，生徒のみなさんの協力で進めることができました。ここに記して感謝申し上げます。

（本研究は JSPS 科研費 JP20K20517（社会関係資本を生かした学校づくり-「力のある学校」の視点から　研究代表：志水宏吉　大阪大学教授）の助成を受けたものです。）

注・引用文献

(1) 国際バカロレアのキャリア関連プログラムでは，キャリア教育に関連した特定の課題について個人研究に取り組む「振り返りのプロジェクト」が設定されている（文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム「DP（ディプロマ・プロ

グラム)」のホームページ参照　https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/dp/　2022 年 9 月 1 日参照）

(2) Ohio's Career Passport Guidelines 2000, 全 28 ページ, http://www.ohiocareerdev.org/pdfs/Guidlines.pdf（閲覧日 2022 年 11 月 9 日）

(3) 平成 29 年度告示の中学校学習指導要領では，技術・家庭科の家庭分野において，「A 家族・家庭生活」「(1) 自分の成長と家族・家庭生活」を扱うこととなっている。自分がどのように成長してきたかを家族や家庭との関わりで振り返るという内容は，ナラティブ・アプローチによるキャリア教育を始めるきっかけになるといえる。ここで，様々な家庭環境への配慮が必要とされるが，一方で，児童養護施設の児童に対するライフストーリーワーク（例えば，園部・秋月 2020）など，社会的経済的に不利な環境にある子どもほど，ナラティブ・アプローチによるキャリア教育が必要であるとされる。

(4) サビカスはキャリアストーリーと呼ぶが，コクランはナラティブと呼ぶ。キャリア教育を支える理論は，内容重視の理論と過程重視の理論に分けられる。前者には，パーソンズの特性・因子理論，いわゆるマッチング理論や，人格心理学におけるタイプ理論を応用したホランドの個人・環境適合理論などがある。一方，後者には，職業選択に至るまでの発達段階としてキャリアをとらえたスーパーのライフキャリア・レインボーに代表される生涯キャリア発達理論や，キャリアを一人一人が自ら作りあげるものとして考えるサビカスのキャリア構築理論がある。サビカスは，個人が直面した発達課題や職業上の転換点などが語られたキャリアストーリーを語ることは，これまでの自分を振り返り，そこに意味を見出すことであり，自身のキャリア・アダプタビリティ（キャリアを作りあげる上で重要なレディネスや資源）を評価・確認することで，これからのキャリアを形づくることにつながると考える。サビカスの提唱する，キャリアの物語（ナラティブ）に着目した取り組みはキャリア教育にも生かすことができる（川﨑 2021）。

(5) 本調査は，大阪大学大学院人間科学研究科共生学系の研究倫理審査を経ており，原稿で利用するデータ及び事例などは事例校で確認の上，使用している。

(6) 自立と自律の両方の意味が込められている。「じりつ力」「推進力」「持続力」の 3 つの要素からなり，「じりつ力」はステップ 1 として「自分で決めて行動しようとする」，ステップ 2「状況を踏まえて，自分で決めて行動しようとする」，ステップ 3「状況に流されず，自分で決めて行動しようとする」と設定されている。

(7) ダイヤモンドランキングのあと，授業はジェンダーや同和問題について考える単元へと移った（6 月 30 日）。7 月では，働くことについて身近な大人にインタビューする調査活動が行われた。「なぜその仕事についたのか」「仕事の厳しさ，大変なこと」「仕事でやりがいを感じること」「仕事に対する誇り」「仕事で必要なもの」「これから働く「私」へのメッセージ」などについて，聞き取ったことを書き留めて，交流した。他の人のインタビュー結果を聞きながら情報を整理し，最後に，自分にとって「働くこと」とは何かを考え，いまできることの宣言文を書くという流れである。さらに，この 1 週間でやってみることをリンゴの形の吹き出しに書き，これをクラスごとに木の形に沿って貼り出した。

参考文献

(1) 安達智子「若者のキャリア形成とジェンダー―社会正義からの再考―」『キャリア教育研究』40 (2), 2022, pp.39-44

(2) コクラン，L. 著，宮城まり子・松野義夫訳『ナラティブ・キャリアカウンセリング　「語り」が未来を創る』生産性出版, 2016

(3) 藤田晃之『キャリア教育　フォービギナーズ』実業之日本社, 2020

(4) 長谷川精一，奥村旅人「「総合的な学習の時間及び特別活動の指導法」における「主体的・対話的で深い学び」のための教育方法：「キャリア教育」をテーマとして」『相愛大学研究論集』36, 2020, pp. 33-38

(5) 井上美由紀，若松昭彦「中学校特別支援学級におけるキャリア教育の充実を図る取組に関する一考察：キャリア

発達を促す単元「進路を語る会」の在り方と単元間の関連性の検証」『中学教育：研究紀要』51, 2022, pp.53-62
(6) 石川勉「生徒が生き方を考えるための資質・能力を育む「総合的な学習の時間」の一考察 ―3 年間を見通したキャリア教育の実践を通して―」『高崎健康福祉大学紀要』19, 2020, pp.51-64
(7) 川浦佐知子「語りの力学：セルフ・ナラティブ（自己物語）を通してのエンパワメント」南山大学人間関係研究センター『人間関係研究』3 号, 2004, pp.122-134
(8) 川﨑友嗣「第 6 章　キャリア教育実践を支える基礎理論」藤田晃之編著『キャリア教育』ミネルヴァ書房, 2021, pp.71-86
(9) 久保浩明「社会的排除の予防的視点からみたキャリア教育の在り方 ―社会的ひきこもりのキャリア支援に関する課題を例に―」『福岡県立大学心理臨床研究：福岡県立大学心理教育相談室紀要』12, 2020, pp.31-37
(10) 前田信彦「キャリア教育とケアの倫理：「生き方教育」としてのキャリア教育の探求」『立命館産業社会論集』56 (2), 2020, pp.21-43
(11) N・リン著，筒井淳也ほか訳『ソーシャル・キャピタル―社会構造と行為の理論』ミネルヴァ書房, 2008
(12) 日本キャリア教育学会編『新版　キャリア教育概説』東洋館出版社, 2020
(13) 野口祐二『物語としてのケアナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院, 2002
(14) Patton, W., “A Postmodern approach to career education: What does it like?”, *Perspectives in Education*, 23(2), 2005
(15) Reid, H.L., “Narrative and Career Guidance: Beyond Small Talk and Towards Useful Dialogue for the 21st Century”, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol.5, no.2, 2005
(16) ロバート・D・パットナム著，河田潤一訳『哲学する民主主義―伝統と改革の市民的構造』NTT 出版, 2001
(17) 酒井朗編著『進学支援の教育臨床社会学　商業高校におけるアクションリサーチ』勁草書房, 2007
(18) Savickas, M. L. *Career counseling*. American Psychological Association, Washington, D.C., 2001
(19) 志水宏吉・若槻健編著『「つながり」を生かした学校づくり』東洋館出版社, 2017
(20) 瀬戸知也「キャリア・ナラティブの構築としてのキャリア教育の可能性と課題」『宮崎大学教育文化学部紀要. 教育科学』20, 2009, pp.1-8
(21) 園部博範・秋月穂高，『子どもに寄り添うライフストーリーワーク：社会的養護の現場から』北大路書房, 2020
(22) 渡部昌平「生き方が語られる「場」あるいは「きっかけ」とは？ーナラティブ・キャリア・カウンセリング実施の前に考慮すべきことー」『秋田県立大学総合科学研究彙報』19, 2018, pp.25-28
(23) 渡部昌平『よくわかるキャリアコンサルティングの教科書』金子書房, 2019
(24) 渡部昌平「社会構成主義の観点から「キャリア教育と社会正義」を考える」『キャリア教育研究』40 (2), 2022, pp. 57-62
(25) Winslade, J. M., Monk, G.D., *Narrative Counseling in School*, California: Sage Publications, 2007

【論説】

中学校教育実習の今日的課題と将来の展望

Current issues and future prospects of junior high school teaching practice

中野　貴*

NAKANO, Takashi*

はじめに

目まぐるしく変化する現代社会の中で学校現場では，様々なニーズと地域を取り巻く環境の変化等，ますます多忙化が進んでいる状況である。またコロナ禍においてリモート授業等安全対策に大きな労力が注がれている。そのような中で働き方改革が叫ばれているわけであるが，なかなか遅々として改善が進んでいないといえる状況である。教員養成における教育実習についてはそのような状態に置かれた学校現場に入っていくのであるが，多忙化と働き方改革のはざまの中で現場では正直言って教育実習生に多くの時間を割くのは非常に厳しい状況にあるといえる。筆者は学級担任，教科担任，学年主任，教務主任，教頭，校長という立場でそれぞれ教育実習生に携わってきた。過去の経緯，筆者の経験や現場の教員から現状を聞き取ることで，教育実習の今日的課題と将来の展望について考察した。

教育実習の歴史的経緯

戦前の我が国の教員養成は，師範学校，高等師範学校等の教員養成諸学校で行うことを建前としていた。教員養成課程における教育実習は東京師範学校では 1873 年に付属小学校を設置し師範学校生による実習を行っている(1)。東京府小学師範学校においては 1876 年に付属小学校を併設し，同校師範生教則によれば，在学を 2 年 3 か月とし，2 年間は本校で学科を学び，その後 3 か月は付属小学校で実習するものであった。兵庫県においても 1877 年に姫路・豊岡両師範学校が合併し神戸師範学校が設立され，同 88 年には付属小学校も開設された。当校では教授法を練習する実施授業（教育実習）が，付属小学校において徹底的におこなわれた。それは教生期間が 6 か月の長期間であり，当時の付属小学校は全校でわずか 2 名の訓導がいたにすぎなかったことから，当然教生の活動範囲も広かったことがわかる(2)。

なお教育実習は「実施授業」という名称が使われてきたが，1907 年の「師範学校規定」（文部省令第 12 号）によって「教育実習」に変更された。このように戦前の教育実習に関しては法的に確立した制度はなく，それぞれの教員養成機関で独自に決められた制度となっていたと思われる。

戦後は，アメリカ教育使節団の報告を受け，1946 年に教育刷新委員会が内閣に設置された。同委員会は教員養成制度について抜本的な改革を行った。それにより大学における教員養成と免許状主義の「開放性」を二大原則とする新しい教員養成制度が成立した。

1949 年の教育職員免許法施行規則により教育実習は，学校現場の教育実践を通じて，学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会であるとみなされ，教員免許状の取得には大学において教育実習の科目を習得することが必要となった。なお，必要単位数は 1949 年当初，幼小：4 単位，中高：2 単位であったが 1989 年の改正で，幼小：5 単位，中高：3 単位となり，さらに 1998 年の改正で，幼小中：5 単位，高：3 単位と充実が図られ今日に至っている。

＊ 兵庫県学校厚生会神戸支部事務所所長

教育実習の今日的課題

現在，学校現場では教職員の働き方改革が叫ばれる中，教員の業務の見直しが図られている。行事の精選，部活動の社会体育への移行，IT を取り入れた業務の効率化等，学校現場では様々な試みがなされているが，コロナ禍において，ますます多忙化が進んでいると言わざるをえない。特に最近の教員不足は深刻で定数を満たせない学校が急増しており，現場での教育活動に大きな支障をきたしている。

そのような中において公立中学校での教育実習は現場の教員の大きな負担となっている。しかし，未来の教育をになっていく貴重な存在であり，将来の仲間であるという思いで，できる限り受け入れていこうという教員たちの思いは強い。

そこで筆者の経験や，現場の指導教員からの聞き取りを含めて今の教育実習の課題について考えてみた。まず，少子化により急速に学校規模が縮小している。そのことにより当然 1 校あたりの教員数は減少し，教科によっては担当教員が一人の場合も最近では多く見られる。主にその教科は美術，技術家庭科，音楽等である。その担当教員が採用 1・2 年目と経験が浅い場合，また生徒指導担当，進路主任，学年主任，3 年担任等非常に校務が多忙な場合，実習生受け入れを断るケースがある。かつてはそれらの教科もほとんどの学校で 2 名以上いたので誰かが受け持つというかたちがとれたが，今は厳しい状況である。神戸市では委員会が一括して受け付け，出身校に配置するのが通例であるが，出身校に指導可能な教員がいないため断られ，委員会が他の大規模校に依頼することも多く，筆者自身も中学校長時代何度も依頼された経験がある。

次に教育実習を行う時期であるが，普通は 6 月に受け入れることが多い，しかし多くの中学校で 5 月から 6 月にかけて修学旅行・野外活動を計画しており，事前事後指導も含めて 1 週間近く当該学年が対応できなくなる場合がある。また期末考査が実習最終週の次の週にあたることが多く，実習生の授業のやり直し，批評授業の変更等，臨機応変に対応することが困難な状況に陥ることがある。さらに兵庫県では，6 月か 11 月に 2 年生のトライやるウィーク（1 週間校外に出て社会体験学習をする）もあり事前事後指導もふまえて多くの時間が割かれる。これらも従来は学年を越えて教員間で補い合ってきたものであるが前述のとおり昨今の現状では難しくなっている。またこのような状況の中で，学校，学年行事等の都合で実習期間がそれぞれ配当された学年で微妙にずれることも増えてきており，授業を見せ合ったり，研究討議等の様々な活動に制約を受け，じゅうぶんな実習ができず，期待した成果を得られずに中途半端な終わり方をするケースも出てきている。

中学校での教育実習は自分の出身校に行くケースが多いのであるが，慣れ親しんだ学校，また生徒の時，直接教えられた教員も残っていることが多く，客観的な評価を得にくくなる虞もある。自宅から近いため（ほとんどが校区内に住んでいる），精神的な負担や緊張も比較的に少なくて教育実習を受けることができるというメリットもあるが，自分の住んでいる地域ということもあって，近所のよく知っている生徒のいろいろな個人情報に触れる機会もあり，特に生徒指導上の問題行動（例えば実習生と同じマンションに住む A が校内で喫煙をして，保護者も呼び出し指導される。近所に住む B のグループが悪質ないじめをしていた。友人の弟 C が万引きをして警察に補導された）などにも目にふれてしまうこともある。これらのことは当然実習生にも守秘義務があるのだが，よく知っている子ということもあり実習生自身が精神的にダメージを受ける場合もある。

次に学生を送る大学側の指導について考えると，各大学の指導に違いが大きく，指導案に対しても一度しか書かせていない大学と，4〜5 回書かせている大学もある。また略案しか経験させていない大学もあり，現場で指導案の書き方から教えなければならない場合がある。道徳の指導案は全く書かせ

ていない大学もあり，一から教えるのは指導教諭の負担も大きい，また多くの時間が割かれるので学生自身も本来学べるべきものが減ってしまう。

模擬授業に関しては，大学の差が大きく，一つの授業を数人で分けて行う。学生同士がお互い見せ合うだけで，教官の指導が全くなく付け焼刃的にやっただけの大学もある。そのような状況の中，いきなり教室で40人の生徒の前で50分授業するのは厳しく，途中で挫折する学生も出てくる場合がある。また，大学によっては3週間預けっぱなしの状態でほとんど連絡もなく誰も来ない場合もある。実習生自身についても一人ひとりの心構え，能力資質の問題なのであるが，服装・身なりや生徒との距離感（友だち感覚）が適切でなく，授業もノリで変更したり，準備がまったくできていないことがある。指導教官にすぐ答えを求めたり，「わかりません」とあっさり言ってしまう。「本当は教師になる気はないんだ」とか「とりあえず教員免許はとっておこうと思い教育実習に来た」というような内容の発言を周囲にする実習生もいる。このように準備ができていない実習生は少なくなってはいるが，実習生といえども生徒から見れば一先生であるため，1人でもいれば学校現場での悪影響は大きい。

教育大学のように付属の学校を持っている大学からの実習生は付属で一か月ほど実習してから来る学生が多く，一般の大学から来る実習生とは経験値に大きな差がある。体育大会等の練習で生徒が熱中症で倒れたり，過呼吸症候群で倒れたり，活動中に怪我をすることもある。とっさの時に救命措置がとれるように訓練しておけば現場でも助かる（実際に教育実習生に助けられた経験がある）。

また，教科ごとにも種々の課題があるが今後の研究課題として調査を進めていきたい。

将来の展望

「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する」法律が2022年7月1日に施行された。これにより教員免許更新制は解消された。解消された理由の一つに公立学校における教員不足があげられよう。今，教員を取り巻く職場環境は厳しさを増すばかりである。そのような学校現場を目の当たりにして教育実習生はどう思うのであろうか。将来教育者としての夢を持ち，希望に満ちて臨んだ教育実習が失望へと変わらないだろうか。教育実習は，学校現場での教育実践を通じて，学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会である。この機会が学生にとってさらに教職への夢を高める機会となるべきである。それらのことをふまえ将来の教育実習の在り方を考えた。

教育実習は，大学と学校，教育委員会が共同して次世代の教員を育成する貴重な機会である。その連携はますます強化していくことが求められている。まず教育実習の時期は受け入れる学校が決めるのではなく，教育委員会が指定しそれを考慮して学校側が行事を組む。もちろん校長会と委員会が十分協議を重ねて決定すべきであろう。学校は教育活動の全体の中で，体系的な教育実習の実施に留意する。各大学側から実習生リストをもらい委員会が学校の事情もふまえ均等に割り当てどの学校にも1名は実習生が行くように配置する。出身校実習は問題も多いので解消するべきであるが，自分の住む地域の教育事情を学ぶことにも意義があるので，できるだけ出身校以外の近隣の学校に行くことが望ましい。

大学は，教育実習の全般にわたり，学校や教育委員会と連携しながら，責任を持って指導に当たることが重要であり，大学の教員と実習校の教員が連携して指導に当たる機会を積極的に取り入れることが必要である。また，実習校においては，学校全体で受け入れ体制を構築し，基本的に複数の教員が協力して指導に当たることが必要である。

大学においては，教育実習の円滑な実施に努め，履修に際して満たすべき到達目標をより明確に示すとともに，事前に学生の能力や適性，意欲等を適切に確認することが必要である。教育実習に出さ

ないという対応や，実習の中止も含め，適切な対応に努めることが必要である。

神戸市では大学と連携して，教員を目指す大学生・大学院生・短期大学生を，神戸市立学校学生スクールサポーターとして神戸市立の小・中・義務教育学校に配置し，学校教育活動を支援するとともに，将来教員となる人材の自覚や資質を高め，神戸の教育力向上に資することを目的としたいわゆる学校インターシップ制度を実施している。全国では様々な形で学校インターシップ制度や学校ボランティア制度が立ち上がっている。私自身も教頭・校長の時に近隣の大学・大学院からボランティアとして普通学級・特別支援学級の授業支援，別室指導，行事の手伝い，部活動指導等の様々な場面で助けていただいたことを覚えている。その中の多くの学生が今，現場の第一線で活躍している。

この学校インターシップ制度については 2015 年 12 月 21 日に中央教育審議会の第 104 回総会において「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」を取りまとめた。その答申の中で学校インターンシップ制度について「教員養成系の学部や学科を中心に，教職課程の学生に，学校現場において教育活動や校務，部活動などに関する支援や補助業務など学校における諸活動を体験させるための学校インターンシップや学校ボランティアなどの取組が定着しつつある。これらの取組は，学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで，学校現場をより深く知ることができ，既存の教育実習と相まって，理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である。また，学生がこれからの教員に求められる資質を理解し，自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義であると考える。さらに，学生を受け入れる学校側においても学校の様々な活動を支援する地域人材の確保の観点から有益であることが考えられる。一方，学校インターンシップの実施に当たっては，既存の教育実習との間で役割分担の明確化を図るとともに，その円滑かつ確実な実施に向けて，受入れ校の確保や実施内容の検討等のための教育委員会や学校と大学との連携体制の構築，大学による学生に対する事前及び事後の指導の適切な実施，学生側と受入れ校側のニーズやメリットを把握するための情報提供の実施など，環境整備について今後十分に検討することが必要である。

これらの点を踏まえ，学校インターンシップについては，各学校種の教職課程の実情等を踏まえ，各教職課程で一律に義務化するのではなく，各大学の判断により教職課程に位置付けられることとする。このため，教育実習の一部に学校インターンシップを充ててもよいこととするとともに，大学独自の科目として設定することも引き続き可能とするなどの方向で制度の具体化を引き続き検討する。この際，学校インターンシップの名称についても法令に規定する上で適切な名称を今後検討していく」と述べられている。

学校インターシップ制度と教育実習は明らかに目的が違う。インターシップ制度は学校をサポートする立場であり，教育実習は自らが教員となるために学習指導・研究授業・学級活動等の実践的な体験をする場である。両者は学校の中では全く違う立場なのであり，教職員の両者への関わり方や意識も全く違うものである。しかし全く違うからこそ両方経験することに意義がある。インターシップ制度に参加した学生は活動を通じて生徒目線から教師目線と変わっていく。自ずと生徒との関わり方も変わってくる。教育実習のみの経験であると，実習中も絶えず担当指導教諭から指導を受けるので学生気分からなかなか抜けきれない。生徒たちと友だち感覚で接する実習生も多い。

今後教育実習が円滑に行なわれるためにも学校インターシップ制度と教育実習はセットで考えるべきではなかろうか。インターシップ制度を経験し，学校現場を十分理解したうえで教育実習に臨むことは，指導する教員の負担も減るに違いない。また，教育実習生も余裕をもって実習に参加でき，より多くの成果を上げることが期待できる。答申には環境整備について今後十分に検討することが必

要であると指摘し，学校インターシップ制度の義務化にはまだ否定的であったが，私は義務化すべきであると考える。

また，教育実習に際しての実習日誌等の教材は全国である程度統一されたものを使うことはできないのであろうか。例えば実習日誌は文科省が発行した統一したものを使うとか，委員会で製作したものを使うとか，様式が同じであれば指導教諭も使いやすく便利である。

教育実習は評価も関わってくるので，ある程度標準化したものにすべきであろう。どこの学校で実習をするにしても同じ対応で実習が行われるべきものである。また，その方が実習生も準備がしやすい。

日本は地震・水害等災害の多い国である。実習中に大きな災害が発生する可能性もある。その危機管理対応については事前にしっかりと学習し，実習校においても緊急時の安全確保の確認を最初に必ずしておくべきである。私は阪神淡路大震災の時，激震地域の学校で勤務しており，あの地震が教育実習中に起こればどう対応すべだろうかと思うことがある。

教育実習を円滑かつ効果的に実施するため，各都道府県・政令指定都市ごとに教員養成系大学・学部や教育委員会はもとより，一般大学・学部や公立私立学校，校長会，知事部局の代表等の幅広い関係者の参画を得て，実効性のある教育実習連絡協議会を設置することが必要である。 こうした関係機関の協議の場においては，実習内容や指導方法，実習生に求められる資質能力などについての共通理解を図るとともに，相互の適切な役割分担と連携協力により，各地域において実習生を円滑に受け入れていく具体的な仕組みを構築する必要がある。

最後に

今，中学校の教壇に立っているほとんどの教師は学生時代に教育実習を経験している。筆者も先輩教員から温かく，また厳しく指導を受けたのである。遅くまで指導案作りにつき合ってもらい，実習が終わると反省会だと言って食事にも誘ってくれた。「必ず教員になって帰ってこい，お前を待っている子どもがいるぞ」と励まされすっかりその気になったものである。教育実習は今後も制度改革を進め改善を図っていかなければならないが，結局は受け入れる学校が，「教育実習生は将来の教育を担っていく貴重な教師の卵なんだ」ということを自覚し，心を込めて育てていくことが教育実習の原点であると思うのである。

注・引用文献

(1) 森秀夫「教育実習改善への歴史的な歩み」『日本教科教育学会誌』5（2）, 1980, pp.93-98.

(2) 兵庫県教育史編集委員会編集『兵庫県教育史』兵庫県教育委員会, 1963.

【報告】

2021年度武庫川女子大学学校教育センターシンポジウム
世界が注目する「全人教育」の潮流
― ホールチャイルドアプローチ ―

古波藏　香

KOHAGURA, Kaori

１．はじめに

2021年12月18日，武庫川女子大学学校教育センターの教師教育研究部門が主催するシンポジウム「世界が注目する『全人教育』の潮流～ホールチャイルドアプローチ」が開催された。本稿はその概要報告ならびにシンポジウムから得た示唆をもとに，今後の女子大学における教師教育の可能性を探ることを企図するものである。

シンポジウムにおける基調講演者としてお招きしたのは,『新・エリート教育　混沌を生き抜くためにつかみたい力とは?』(2020）の著者である竹村詠美氏である。竹村氏はマッキンゼー米国本社や日本のAmazon,ディズニーなど外資系7社を経て,2011年にPeatix.comを共同創業した経験があり，現在は一般社団法人 FutureEdu Tokyo の代表理事を務めておられる。同法人は国内外の先進的な教育現場や教育カンファレンスに関わりながら子どもの学びに関する知見や情報を精力的に発信しており，昨今注目を集めている。

さて，先に紹介した竹村氏の著書にも示されている通り，現代はまさに「混沌」の渦中にある。コロナ禍をはじめ，Society 5.0と呼称される先行きの不透明な世界を生きる私たちは，さらに先の見えない未来を担う子どもたちにどのような教育をなし得るのだろうか。また，教員養成を担う本学は，近い将来子どもたちを育てる女性（教員）となるだろう本学の学生に対し，何を示すことが必要なのだろうか。本シンポジウムの背景にはこのような問題意識があった。以下では，竹村氏がシンポジウムで語ってくださった様々な知見のなかから，とりわけ上記の問題意識と関わる「ホールチャイルドアプローチ」について，竹村氏のご発言を適宜参照しつつ紹介する。

２．ホールチャイルドアプローチ(Whole child approach)

竹村氏によると,混沌の時代のなかで求められるのは「クリエイティブリーダー(Creative Leaders)」の資質であるという。彼女はクリエイティブリーダーを次のように定義する。

> 自らの得意や個性を磨き，存在しない世界を妄想して各国の仲間と協働しながら，のびやかに新しい価値を生み出す創造性に溢れたリーダーシップを発揮する人

ここには5つの要素が含まれているとされる。1つ目は「自らの得意や個性」を磨く，すなわち自分自身を知ること。2つ目は「存在しない世界を妄想」する，すなわち未だ見ぬ新たな世界（混沌のなかの可能性）を想像すること。3つ目は「各国の仲間と協働」する，すなわち文化や価値観の異なる（ゆえに，時として軋轢や対立が生じうる）多様な他者と共に在ろうとすること。4つ目は「伸びやかに新しい価値を生みだす」，すなわち創り出す，実行する力をもつこと。そして最後が「リーダーシップ」の発揮，すなわち仲間やチームの創造性・可能性を引き出そうと試みることである。こうし

＊ 福岡教育大学・講師。2021年度まで本学学校教育センター・助教

たクリエイティブリーダーを育成する一つの方途として紹介されたのが「ホールチャイルドアプローチ(Whole child approach)」であった。

竹村氏は従来行われてきた学校教育について,「どちらかと言えばカリキュラムを前提とし，それをいかに同じタイミングで同じ学年の子どもたちに，より分かりやすく効率的に習熟できるように教えるかということが非常に重視されてきた」としたうえで，ホールチャイルドアプローチを実践している学校を訪問した経験を次のように話した。

> これまで訪問・調査をさせていただいたイノベーターやクリエイティブリーダーを育てようと頑張っていらっしゃる世界の先端的な学校では，もちろんカリキュラムはありますが，そこに 100%とらわれるのではなく，先生一人ひとりにかなりいろいろな裁量が委ねられ，他にも学外のリソースとか保護者の協力もあります。クラスにいる子どもたちの状況，ニーズに応じたかたちにカリキュラム（最近はカリキュラムマネジメントという言葉も日本ではあると思いますが）を工夫して，教室にいる子どもたち一人一人が成長できるような学びを提供していこうという考え方が重視されています。結果的に子どもたちが自分らしく成長して，自律的に生涯学び続けるホールチャイルドを育てようというのが潮流としてあるのではないかと考えています。－（中略）－全ての子どもが学びに喜びを感じ，結果的に主体的に学ぶことで，自らの可能性を引き出し，自分らしい人生を歩みながら，コミュニティや社会に貢献する人となる。ホールチャイルドアプローチとは，そうした人間を育てるというイメージで構想された学習者中心の教育アプローチです。

たしかに，先述したクリエイティブリーダーを育成しようとするのであれば，画一的なカリキュラムに基づく教育だけでは限界があるだろう。竹村氏が自らの足を使い，その目で見てきた先進的な学校で行われているような，ある種，良い意味での緩さや余白があるカリキュラムをベースとした学校教育は，子どもたちの個別具体的な特性に寄り添うことを可能にする機会を増やすだろう。

とはいえ，ここで気になるのは教員のスタンスである。自らが受けてきた教育も，そして教員として実践してきた教育も,カリキュラムを前提として構築されたものに沿ってきた多くの教員にとって，竹村氏が紹介したような「先生一人ひとりにかなりいろいろな裁量が委ねられている」教育現場は特異な場であると言えるだろう。たいへん魅力的なホールチャイルドアプローチを実践するために，私たち教員には，これまで意識的にせよ無意識的にせよ前提としていた教育の枠組みそのものを脱構築する思考が求められることになる。

では，どのような思考を持つことが必要なのか。竹村氏の言葉を借りると，①大人がすべて正解を知っているわけではないという思考，②子どもは有能な存在であると大人が信じるという思考が重要である。2 つの思考を取り入れた事例として彼女が紹介したのは，イギリスの教育者 Kenneth Robinson（1950-2020）がドキュメンタリー映画“Most Likely to Succeed”（2015）のなかで語った次のような教育の在り方であった。

> 教育はエンジニアリングよりガーデニングに近いのです。あなたが庭師なら，植物に育てることを命令することはできません。葉っぱをつないだり，花びらに色を塗ったり，根っこをねじ込むことはできないですよね。適切な環境を与えてあげれば植物は自分で育つのです。

こうした思想はボルノー（1903-1991）の「有機体論的モデル」を想起させる教育観である。ここに

は，子どもは自ら自由に育つわけではなく，必ず教育という拠り所（ガーデニングの環境，植物が育つための条件等）が必要である。しかしながら，教育者（庭師）にはできない（あるいは，やってはいけない）こともある。それは目の前の子どもの特性や個性を管理したり措定したりすることである。また，教育者がよかれと思って与えた知識や技術が未だ見ぬ未来に適応可能かどうかも定かではない。そういった意味において「①大人がすべて正解を知っているわけではない」。そうした不透明で不完全ななかで大人が子どもに教育を提供するには，大人が一人ひとりの子どもの可能性を信じ，彼らが自分らしく根を張るのを見守り，いつの日か花を咲かせるであろうことを信じる，すなわち「②子どもは有能な存在であると大人が信じる」ことが肝要である。

ホールチャイルドアプローチの実践においては，教員（大人）が“正解”をすべからく伝達することに専心するのではなく，探究者としての子どもが自分なりの正解を見つけ出そうとする過程をサポートする姿勢が不可欠なようだ。

とはいえ，カリキュラムを前提とした体制を中心とする現代の日本の学校教育において，ホールチャイルドアプローチはどのような形で生かすことができるのだろうか。実のところ，この疑問はシンポジウムの場でフロアにいた本学の学生から提示されたものである。以下，学生と竹村氏の質疑応答を引用させて頂く。

学生：

実際に教員になったときに内発的な気づきのきっかけづくりとして，子どもから学ぶ姿勢や教員自身の好奇心，知識の量が大切だと思ったのと，授業では体験型の学習やゲストティーチャーなどを積極的に活用したいと思いました。教員として学年の動きに合わせるのを考えると，授業として初任から取り入れるのが少し不安に思いました。そこで竹村さんのような経験がなくても，手始めとして教育現場に取り入れられることがあれば，教えていただきたいです。

竹村氏：

担任の先生だったらホームルームは必ずあるのかと思うので，ホームルームでサークル対話とか，最近，哲学対話もだんだん広がってきていると思いますが，英語だとソクラテスセミナーのようなのがあります。答えがない問いについて，生徒さんたちが話し合うような場を設けるのも一つです。

この対話から見えてくるのは現代の日本の学校教育とホールチャイルドアプローチの間にある現実的な壁である。上記の学生に限らず，私たちの多くは自らが受けてきた教育の枠組み（カリキュラムベース）を脱構築する思考をまだ持てていない。仮にそのような思考を持ち得たとしても，先進的な取り組みを推奨する学校に配属されない限り，ホールチャイルドアプローチを実践することは現実的に困難を伴うのではないか，と不安に駆られるのは理解できる。

これに対し，竹村氏が提案するのが「答えがない問い」について思考する時間を設けることであった。現行のカリキュラムや学校体制をいきなり変革していくのは困難であるし，混乱を招く恐れもある。とはいえ，何もできないわけではなく，既存のカリキュラムの余白を見つけ，“正解”が一つではない問いを多様な背景を持つ児童生徒が互いに議論し合う場の設定は“庭師”である教員にもできることだろう。竹村氏の応答は現時点での学校教育とホールチャイルドアプローチの間にある見えない壁を打破する一つのアイデアであると言える。

３．おわりに：今後の女子大学における教師教育の可能性

さて，前項で提示した竹村氏のアイデアを生かしていこうとするとき，もう一つ重要な要素があると報告者は考える。それは，教員（大人）／児童生徒（子ども）双方に当てはまることだが，自らの生を自らの言葉で語る力である。本稿では詳しく触れられなかったが，竹村氏はホールチャイルドアプローチの対極として，P.フレイレ（1921-1997）がかつて『非抑圧者の教育学』（1970）で批判した「銀行型教育」を挙げていた。銀行型教育とは，教員が“正しい”とされる知識を伝達し，児童生徒はその知識をさながら銀行に貯蓄するように従属的に受け取るという教育の在りようだ。

周知のとおり，こうした教育の在りようは，従属を強いられる非抑圧者としての児童生徒はもちろんのこと，強いる抑圧者としての教員をも「非人間化」してしまう。なぜならば，どちらも既存の社会で今まさに強いられている抑圧構造のなかで作られた言語（あるいは識字）を駆使して語っているからだ。つまり，両者ともに抑圧構造にもとづく社会システムから抜けきれないばかりか，その再生産に寄与してしまうのである。

こうした抑圧構造に基づく教育からの解放を企図したのが「問題解決型教育」である。問題解決型教育において鍵となる「対話」では，人びとが自らの生を自らの言葉で語る力の育成が重視されている。フレイレが目指したのは当時抑圧されていたブラジルの人びとが自らの生きた言葉を獲得することであったが，この思想は現代の私たちにも大きな示唆をもたらしてくれる。

例えば，自らの属性について語る／語られる際，報告者は「沖縄県出身の女性で平和教育の研究をしている教員」と位置づけられることが多い。そのうえで，「地上戦があった沖縄だから平和教育に関心を持っている」「沖縄の女性だから言えることがある」と好意的に価値づけられることもしばしばある。並べられた属性の項目そのものは間違ってはいないし，好意的な評価に悪意がないことも認識している。しかしながら，これらの見方は既存の社会システムのなかにある認識にもとづいて対象化されているとも見ることができる。皆が想定する「沖縄人」とは何者なのか。それは一枚岩で語れるものなのだろうか。「女性だから語れる」という時の「女性」性にはどのようなものが付与されているのか。そこに問題はないのだろうか。「沖縄県出身の女性で平和教育の研究をしている」私とは，そもそもどのような立ち位置にいるのだろうか。フレイレの「対話」の根底にあるのは，こうした自分自身を取り巻く言葉をただ受容するのではなく，今一度，それらの言葉の背後にある（かもしれない）抑圧構造に気づき，自らが抑圧者にも非抑圧者にもならないよう，自分自身の生を他者に向けて語る言葉を獲得しようとする意志である。ホールチャイルドアプローチで育成されるクリエイティブリーダーの一つ目の要素として，まず「自らを知ること」が提起されていたのも無関係ではないように思われる。

武庫川女子大学で教員を目指す学生たちもまた，意図的／無意図的にかかわらず「女性」教員という属性を付与されることが多いだろう。とりわけ「女子大学の出身」という属性により，一層「女性」性なるものが強調される側面もあるように思われる。彼女たちが近い将来，ホールチャイルドアプローチの実践を基に探求者としての子どもたちを育てる人材となるためにも，本学において既存の社会で言われる「女性」性あるいは「女性」教員がいかなるものとして語られているのかを俯瞰し，そのうえで自らの生を自らの言葉で語ろうと試みる機会を教員養成のなかに取り入れることもまた，本学の重要な役割であると考える。

『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 8 号編集委員会

大倉健太郎（武庫川女子大学）
大津　尚志（武庫川女子大学）
大山　正博（武庫川女子大学）
酒井　達哉（武庫川女子大学）

編集協力者

遠藤　　純（武庫川女子大学）
藤井　達矢（武庫川女子大学）
藤本　勇二（武庫川女子大学）
福井　　誠（武庫川女子大学）
池田　仁美（武庫川女子大学）
金子　健治（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）
松本佳久子（武庫川女子大学）
松下　良平（武庫川女子大学）
溝邊　和成（兵庫教育大学）
髙木　史人（武庫川女子大学）
塚田みちる（武庫川女子大学）
鶴　　宏史（武庫川女子大学）
山口　　豊（武庫川女子大学）
矢野　裕俊（武庫川女子大学）
吉井美奈子（武庫川女子大学）

英文校閲

Aden, Anita L.（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　　2023 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.8

2023

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