

目次

論文

- 歴史的な見方・考え方としての歴史的意義の概念の探求
——歴史上の人物に関する教科書分析と質問紙調査を通して—— 藤井 大亮 1
- 教師による中長期的なカリキュラムの設計視点の獲得プロセス
——工業高等学校での日本史・近現代史学習という文脈の中での試行錯誤と省察——
齊藤 仁一郎・喜井 悠策 17

研究ノート

- こころのエネルギーを補給する教員の対応 青山（開田）有希・小湊 真衣 33
——教職課程の学生の教員体験分析——
- 被体罰体験と「体罰」に対するイメージについての再検討
小湊 真衣・青山（開田）有希 45
- 学校における養護機能と養護教諭の定着 菊地 愛美 55
——養護職員（看護婦）の配置に着目して——
- イリノイ大学算数プロジェクトにおけるカリキュラム開発 相田 紘孝 65
——アメリカ新数学運動における発見学習の継承の一事例——
- 心理療法におけるメタファーの効果的な使用のために 稲垣 智則 75
——象徴的態度および心の「窓」概念を中心に——
- 2020年度教育改革の動向 伊東 弥香 89
——高大接続改革と英語科教員養成のゆくえ——

実践研究

- 情報科教員を目指す学生がプログラミング教育の教材として
選ぶ言語と例題 間辺 広樹 103
- E S Dの視点を取り入れたキャリア教育の実践 倉島 茂見・小林 俊行 115
——未来につながる、世界に広がる志をもった生徒の育成——
- 登校に悩む児童生徒への訪問型支援の取組 高木 俊樹 125
——神奈川県秦野市教育研究所 自立支援教室「つばさ」の可能性——

書評

- 『新訂 学習指導要領は国民形成の設計書：その能力観と人間像の歴史的変遷』
水原克敏、高田文子、遠藤宏美、八木美保子 著 評者：木村 康彦 135
- 『展示学事典』
日本展示学会編 評者：西田 洋平 139

2018年度活動報告

- 教育学研究室及び教職研究室 141
- 図書館学研究室 143
- 博物館学研究室 145

- 東海大学課程資格教育センター論集規程 151

■

【執筆者】

藤井 大亮（課程資格教育センター講師）
齊藤仁一朗（課程資格教育センター講師）
喜井 悠策（一般社団法人こたえのない学校）
青山（開田）有希（課程資格教育センター非常勤講師）
小湊 真衣（課程資格教育センター非常勤講師）
菊地 愛美（課程資格教育センター非常勤講師）
相田 紘孝（課程資格教育センター講師）
稲垣 智則（課程資格教育センター准教授）
伊東 弥香（国際教育センター教授）
間辺 広樹（理学部情報数理学科非常勤講師）
倉島 茂見（磐田市立竜洋中学校）
小林 俊行（清水教養教育センター教授）
高木 俊樹（課程資格教育センター非常勤講師）
木村 康彦（課程資格教育センター非常勤講師）
西田 洋平（課程資格教育センター講師）

〈論文〉

歴史的な見方・考え方としての歴史的意義の概念の探求

—歴史上の人物に関する教科書分析と質問紙調査を通して—

藤井 大亮

1. はじめに

1-1 本研究の意図と背景

学習指導要領が改訂され、各教科等において見方・考え方を働かせた学習が重視されるようになった。見方・考え方は、主体的・対話的で深い学びの実現を目指すために、そのなかでも特に深い学びを実現する鍵として注目されている。教科等に固有の見方・考え方を働かせて事象を考察していくことが、単なる主体的な学びでもなく、単なる対話的な学びでもない、深い学びの姿と捉えられるからである。中学校社会科歴史的分野及び高等学校地理歴史科の歴史科目においては、歴史的な見方・考え方を働かせて社会的事象を考察していく学習が目指されている。

他方で、長年にわたって歴史教育の目標として掲げられてきたのは歴史的思考力の育成である（國分, 2018⁽¹⁾；戸井田, 2011⁽²⁾）。しかし、その具体については日本の学習指導要領では詳述されてこなかったため、研究者や教育者の間でコンセンサスが得られているとは言い難い状況があった。歴史的な見方・考え方についても、中学校学習指導要領解説社会編（2017年6月告示）では「社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付けたりすること」⁽³⁾と規定され、社会的事象を考察・構想する際の視点や方法（考え方）とされているが、その具体的な内容については学会や実践の場で議論が深められているところである。

こうした状況をふまえて本稿では、歴史的な見方・考え方について研究する手がかりとして、英語圏の研究を参照する。英語圏では理論的な研究に加えて、授業開発を行う実践的研究や実態調査を行う実証的研究がすすめられ、歴史的思考力についての研究が蓄積されてきたからである。代表的な研究を取りあげると、セーシャスとモートン（Seixas and Morton, 2012）⁽⁴⁾は歴史的思考の6大概念として、歴史的意義（Historical significance）、証拠（Evidence）、継続と変化（Continuity and change）、原因と結果（Cause and consequence）、歴史的パースペクティブ（Historical perspectives）、倫理的側面（Ethical dimension）を提案している。具体的な歴史的思考力としては、①歴史的意義を立証する、②一次史料を証拠として用いる、③継続と変化を特定する、④原因と結果を分析する、⑤歴史的パースペクティブを取得する、⑥歴史解釈における倫理的な側面を理解する、という6種類が提案されている。

これまでの研究では、セーシャスらが提案した歴史的思考力の理論にもとづきながら、当事者の視点から当時の社会を見る見方・考え方や、史資料（一次史料）を証拠として用いて当時の状況を考えていく見方・考え方に焦点をあて、教材の検討や授業開発を行ってきた（藤井, 2017⁽⁵⁾；藤井・平山, 2019⁽⁶⁾）。その延長で本研究では、歴史的意義という歴史的な見方・考え方（歴史的思考力）の一類型に焦点をあてて、理論的な検討と特質の解明を行うことを意図している。

1-2 先行研究の課題と本研究の目的

歴史教科書に取りあげられているのは、過去に無数に生じた事象の中から選択された歴史的意義のある、即ち歴史として学ぶ価値があると判断された事象（出来事や人物）のはずである。しかし、歴史的意義の大小は事象によって様々に考えることができる。実際、セーシャスらは、歴史的意義は決して固定的で普遍的なものではなく、時代とともに変化し、個人や集団によってもその捉え方が異なってくることを論じている⁽⁷⁾。つまり、どのような事象（出来事や人物）に対して歴史的意義があると判断するかは、歴史を認識する主体の側に委ねられているということである。このことを踏まえて本研究では、社会的事象のなかでも特に歴史上の人物に焦点をあてて、重要だと判断され歴史教科書に掲載されている人物と、学習者から見て歴史上重要だと考えられる人物の同異について検討し、さらに歴史的意義についての判断が個人によってどのように異なるのかを明らかにすることで、歴史的な見方・考え方としての歴史的意義の概念を探求することを目的とする。

上述の研究目的を達成するため、次の手続きにしたがって論を進める。以下、本節では先行研究の課題を整理し、本研究の独自性を明らかにする。第2節では、歴史的意義の概念について考察するとともに、歴史的意義の有無や大小を判断する指標を明らかにする。第3節では、歴史教科書の分析を通して、教科書検定を行う国家や教科書の執筆者、即ち教材制作者が考える歴史的意義のある人物とはどのような人物なのかを明らかにする。第4節では、教職課程を履修している大学生への質問紙調査の結果から、歴史を学んできた学習者の側ではどのような人物が歴史的意義のある人物として認識されているのかを明らかにする。そのうえで、歴史上の人物についての歴史的意義の判断が、教科書と学習者でどのように異なるのかを考察する。第5節では、自由記述を対象に歴史的意義についての理解の実態を分析し、歴史的な見方・考え方としての歴史的意義の概念を考究する。

なお、歴史上の人物に焦点をあてる理由は、第1に社会的事象として重要な出来事が起こる時、そこには人物の意図が働いていると考えられるからである。第2に歴史的意義についての認識や判断を調査するにあたって、歴史上の人物であれば、歴史研究を専門としない者でも回答に窮する可能性が低いと考えたためである。

歴史上の人物に焦点をあてた先行研究としては寺尾（2004）⁽⁸⁾、石田（2005）⁽⁹⁾、梶谷（2017）⁽¹⁰⁾などが挙げられる。しかし、それらは特定の人物に着目した学習原理の研究ないしは教材や授業の開発研究である。他方、野崎（1992）⁽¹¹⁾は歴史上の人物に対する小中学生の認識状況の実態調査を行っているが、新たな人物の教材化への視点について伊能忠敬を事例に提案することを主目的としており、教科書に掲載されている歴史上の人物の全体像を明らかにすることを意図しているわけではない。教科書に記載された人物の全体像を明らかにした研究としては、小学校段階で学習する人物を対象とした先駆的な研究として福島（1962）⁽¹²⁾があるが、中学校段階の教科書を網羅的に分析した研究は管見の限り見られない。これらの先行研究に対して、本研究では学校歴史教育を通して教えるべきだと考えられている歴史上の人物の全体像を、歴史教科書に掲載されている人物の悉皆調査を通して明らかにしようとする点に独自性がある。

歴史的な見方・考え方についての先行研究としては草原ら（2017）⁽¹³⁾、大友（2018）⁽¹⁴⁾などの論者が挙げられるが、歴史的意義に焦点をあてた研究はほとんど見られない。その中で、子どものもつ歴史的意義の判断基準についてランキング・タスクを用いて実証的に明らかにした研究として鉦（2016）⁽¹⁵⁾がある。この研究では、37枚の歴史上の出来事と人物に関するカードを用いて、大学生を対象とした予備調査ののち、公立中学校1年生を対象に調査を行い、重要だとして選んだカードと逆に重要だと思わないカードについて、その理由を尋ねるインタビューを行っている。その結果、歴史上の出来事と人物について、子どもが歴史的意義を判断する際の基準を明らかにしている。しかし、カードの中には出来事（事件）と人物が混在していること。さらに人物についても、取りあげられているのが卑弥呼、聖徳太子、織田信長、豊臣秀吉、ペリー、樋口一葉の6人のみであり、それ以外の人物についての歴史的意義については考察されていないことを指摘できる。卑弥呼ら6人以外の人物について、歴史的意義があると学習者が判断している可能性もあろう。そこで本研究では、歴史として学ぶ必要があると一般に考えられている人物群の全体像とその重要度を明らかにしたうえで、学習者が重要だと考える歴史上の人物と比較し、その同異について検討していくこととする。

学習者にとっての歴史的意義の判断を含めて、歴史的な見方・考え方としての歴史的意義について考究することが重要なのは、学習者は個々にどのように歴史を認識しているのか。学習者にとって学ぶ価値のある歴史とは

何か。教材としての歴史教科書に描かれている歴史は学習者にとって学ぶ価値のある歴史であるのか、といった論点について考察を深めていく一助になると考えられるからである。仮に教材制作者が意図しない歴史上の人物を学習者が重要視している実態が明らかになれば、学習者は学校の授業や教科書以外からも、様々な社会的な経験を通して豊かに歴史を学んでいることが示唆されるかもしれない。

こうした、学習者が埋め込まれている学校外の広い社会的文脈を考慮に入れたうえで、学習者にとっての歴史を学ぶ意味を探究するアプローチとして、近年、日本でも着目されているのが、米国の歴史教育研究者が提唱している社会文化的アプローチである。このアプローチの代表的な研究者であるバートンとレヴスティック (Barton and Levstik, 2004=2015) ⁽¹⁶⁾ は、学習者が属する社会や文化によって、重要視される歴史の内容や歴史の学ばれ方が違うことを国際比較調査によって明らかにしてきた。例えば、サム・ワインバーグらが提唱している歴史家のように (一次史料を) 読む (Reading like a historian) アプローチの授業 ⁽¹⁷⁾ に、他の国の生徒たちとは違って、アイルランドの生徒は熱心に取り組むことを報告している。このように、社会文化的アプローチの研究は、国家や地域ごとの比較から歴史学習の様相や歴史を学ぶ意味を明らかにしてきた。これに対して本研究では、同一の国家内において、先行世代が学習すべき規範として定めて教科書に具現化した歴史と、実際に学習者によって獲得されている歴史の同異を明らかにする点にオリジナリティがある。

2. 歴史的意義の概念と指標

本節の課題は歴史哲学の知見も援用しながら、歴史的意義の概念について理論的な検討を行い、歴史的意義の有無や大小を判断する指標を明らかにすることである。

2-1 過去と歴史の関係

歴史とは何か。過去と歴史はどのような関係にあるのか。このような問いに答えようとしたとき、歴史的意義について考えることは不可避である。というのも、過去に起こった出来事とそれを叙述した歴史は厳密にはイコールではなく、そこには何を重要な出来事や人物として記し、歴史として語り継いでいくのかという問題が否応なく生じるからである。

今日に至るまで地球上では過去に無数の出来事が起こっている。しかしながら、そのすべてが歴史となるわけではない。例えば古代ローマの時代において、無数の人びとがルビコン川を渡河している。だが、こうした出来事は歴史としては記されていない。それは、歴史を叙述する歴史家が、その事象に対して歴史的意義を見出していなかったからである。その一方で、当時ガリア総督だったカエサルが軍を率いて南下し、「賽は投げられた」という言葉とともにルビコン川を渡った出来事は、ローマ史上の重要な事件とされ、歴史となっているのである ⁽¹⁸⁾。

こうした過去と歴史の関係について考究してきた歴史哲学の分野では、歴史を「存在としての歴史」と「記述としての歴史」という2つに区別している ⁽¹⁹⁾。前者は「実在したと想定される過去」のことであり、実際に過去に起こった事実である。後者は「叙述された過去」のことであり、こちらは厳密には事実とイコールではないので、括弧付きの〈事実〉と表記される。この2つの歴史の概念を用いて過去と歴史の関係を説明するならば、次のようになろう。即ち、過去に起こった出来事のすべて (=存在としての歴史) を、(記述としての) 歴史として叙述することはできない。したがって、(記述としての) 歴史には歴史家の視点から判断・選択され、その結果として選ばれた事象が叙述されている。その際には、歴史として見たときに何がどれだけ重要なかが判断され、その重要性・有意味性の判断に基づいて事象が選択され、その判断・選択を証明するという思考が働く。これが「歴史的意義を立証する」という歴史的な見方・考え方 (歴史的思考) である。

2-2 歴史的意義の指標

歴史的意義は、「過去について学ぶために何が重要かということ私たちがどのようにして決定するのか」 ⁽²⁰⁾ ということを考えることで導かれる。だとすると、何が重要かを決定する基準や根拠が問題になろう。歴史とし

て学ぶ価値がある事象か否かを判断する基準は何に求められるのだろうか。セーシャスらは歴史的意義の基準として4つの指標を挙げ、さらに生徒が歴史的意義について「限定的な理解に留まっている姿」と「強力な理解が得られている姿」をそれぞれ示している。それらを整理してまとめたのが表1である。

(1) 歴史的意義の第1の指標—変化をもたらす (resulted in change) —

表1 歴史的意義の指標と「限定的な理解に留まっている姿/強力な理解が得られている姿」

歴史的意義の指標	限定的な理解に留まっている姿	強力な理解が得られている姿
(1)「変化をもたらす」(resulted in change) 出来事、人物、動きは、それらが変化をもたらすならば、歴史的意義を持つ。即ち、それらの出来事、人物、動きは、長期間にわたり、多くの人びとに、重大な結果をもたらす。	生徒は意義の基準として教科書やその他の権威への素朴な信仰を示すか、あるいは単純な個人的な好みを歴史的意義の基礎として信じている。	生徒は、出来事、人物、動きの歴史的意義を、それらが変化をもたらすことを示すことを通して、説明する。
(2)「明らかにする」(revealing) 出来事、人物、動きは、それらが以下のことを明らかにするならば、歴史的意義を持つ。即ち、それらの出来事、人物、動きは、歴史上あるいは現代の生活に関する、長い間続いてきた、あるいは新たに出現した問題を明らかにする。	生徒は、歴史的意義についての彼または彼女の基準を、出来事、人物、動きが影響を与えるレベルだけに限定する。	生徒は、歴史または現代の生活についての問題についての何を明らかにするのかを示すことによって、出来事、人物、動きの歴史的意義を説明する。
(3)「構築される」(constructed) 歴史的意義は構築される。即ち、出来事、人物、動きが歴史的意義の基準に合致するのは、それらが物語の中に意味のある場所を占めるときだけである。	生徒は、教科書やその他の歴史叙述から意義がどのように構築されるか、特定することができない。	生徒は、教科書やその他の歴史叙述の中の物語を通して、歴史的意義がいかに構築されるかを特定する。
(4)「変化する」(varies) 歴史的意義は、時間とともに、そして集団によって、変化する。	生徒は、意義は固定的で不変だと思いつく。即ち、意義は出来事、人物、動きの中に本来備わっていると考える。	生徒は歴史的意義がいかに時代を越えて、集団間で変化するかを示す。

(Seixas and Morton 2012, p.24 より筆者作成)

ある事象が歴史的意義を有するか否か、それを見分ける第1の指標は、その事象が「変化をもたらしたか」かどうかである。その変化というのは、長期間にわたり、多くの人びとに、重大な結果を及ぼすような変化のことを意味している。このような事象として、例えば贖宥状に対するルターの批判を契機として16世紀ヨーロッパで起こった宗教改革を挙げることができよう。宗教改革は西欧キリスト教世界をカトリックとプロテスタントに二分するという大きな変化を生じさせたからである。さらには、主としてプロテスタント信者が多い地域での資本主義の隆盛、カトリック勢力による巻き返しとしての対抗宗教改革と海外への布教活動など、長期間にわたって多くの人びとに影響を及ぼす大きな変化を生じさせた。日本への影響としては、カトリック教会の男子修道会であるイエズス会の宣教師ザビエルらによるキリスト教伝来、キリシタン大名の誕生、豊臣秀吉による禁教令、江戸時代のいわゆる鎖国政策といった大きな変化をもたらした。

世界史を背景に日本史を学習するというコンセプトで歴史の内容が叙述されている中学校の歴史教科書において、近世の最初の単元で宗教改革が扱われているのは、大航海時代を経て世界が一体化していく時代のなかでヨーロッパの動きが世界に影響を及ぼし、日本社会にも大きな変化をもたらしたからである。そのような歴史的意義を見出しうるため、中学校の歴史教科書で扱われる学習内容となっていると考えることができる。

何かの出来事を原因として、その結果として別の出来事が起こり、社会が変化していく。こうして、時代の転換期がおとずれる。逆に、そうした大きな変化の原因となる出来事が生じなければ、これまでと凡そ同じ社会、同じ現象がゆるやかに続いていくことになる。社会を大きく変化させたり、時代を転換させたりした、その原因となる出来事やその出来事を起こした人物。それこそが、歴史の趨勢に大きな影響を与えた出来事やそれを起こした人物なのであり、歴史として学ぶ意義がある出来事や人物であると考えることができる。

(2) 歴史的意義の第2の指標—明らかにする (revealing) —

歴史的意義の有無を見極める第2の指標は、ある事象が歴史上あるいは現代の生活に関する問題に光をあて、「明らかにする」かどうかである。即ち、歴史上あるいは現代の生活に関する問題を解明する手掛かりを与えてくれるかどうかである。セーシャスらは17世紀オランダの画家ヨハネス・フェルメールの絵画を史料としたテイモシー・ブルックの研究 (Brook, 2007) ⁽²¹⁾ を引きながら、このことを説明している。

ブルックは17世紀の経済史を叙述するにあたって、フェルメールの作品「士官と笑う娘」(ニューヨーク、フリックコレクション所蔵) に描かれた士官の帽子が、ビーバーの毛を原材料とするフェルトから作られているこ

とに着目した。ビーバーのフェルトはカナダ産で、アメリカ大陸との交易によってヨーロッパにもたらされたものであったからである。こうした17世紀の交易や世界経済の動きの中に、ブルックはグローバル化の夜明けを見出したのである。日本でグローバル化という言葉が用いられるようになったのは、ここ数十年のことで、広く社会に浸透したのは2000年代以降であろう。しかし、ブルックはフェルメールの帽子を手がかりに、グローバル化現象は500年前にすでにその萌芽が生じていたとする。

フェルメールの絵画に描かれた帽子が歴史的意義を有するのはなぜか。セーシャスらは次のように論じている。

歴史的意義の第1の要素は、環境の持続可能性、正義、権力、福祉、ブルックの場合はグローバル化などといった、私たちの現在の生活の中に存在する、大きく、切実な関心事からなる。第2の要素としては、ブルックの場合における絵画の中の帽子のように、その歴史的意義が問題とされている、より具体的な出来事、対象、人物が必要である。歴史的意義は歴史家がこの2つの要素を関連付けるときに現れる。

フェルメールの帽子の歴史的意義は、フェルメールが重要な画家だから生じるのではないし、まして絵や帽子そのものから生じるのでもない。そうではなく、歴史家がその帽子を21世紀のグローバル化という結果をもたらす大きな経過と結びつけるストーリーから生じるのである。…(中略)…歴史的意義は、個々の出来事、対象、人物のなかに本来的に備わっているわけではなく、むしろ、その個々が位置づく物語に関連するのである。ブルックの物語の中で、フェルメールの絵画におけるビーバーの帽子や他の細かい事柄は、今日の私たちが関心を抱いている課題や問題に光をあてたのである⁽²²⁾。

このように、セーシャスらは帽子そのものに歴史的意義があるわけではなく、フェルメールが有名な画家であるから歴史的意義があるわけでもないことを論じている。そうではなく、それが現代世界における大きな問題のひとつであるグローバル化というテーマにつながっているがゆえに、歴史的意義が生じると主張している。つまり、歴史的意義は出来事や人物といった事象それ自体の中に内在しているわけではないということである。現代の問題を解明する手掛かりとなる時、その事象が歴史的意義を持つのである。

この指標がなぜ重要かといえば、この観点がなければ、「なぜ現在では歴史家がロックフェラーのような経済的实力やチャーチルのような政治的権力を持っているわけではない、女性、労働者、移民、エスニック・マイノリティ、性的マイノリティの歴史や、世界史において大きな転換点とは言えない出来事について、これほどの関心を注ぐのか」ということ、さらに「現在では『普通の』人びとや出来事が重要視されていて、かつては重要ではないとして顧みられなかったこと」⁽²³⁾を説明できないからだ。例えば、生徒の祖母の経験が、移民、戦争と平和、社会的流動性といった今日の関心事についての大きなストーリーと関連付けられるとき、生徒の祖母の人生は歴史的意義を持つことが論じられている。

(3) 歴史的意義の第3の指標—構築される (constructed) —

歴史的意義の第3の指標は、歴史的意義は「構築される」ということである。先に歴史的意義は最初から事象に備わっているわけではないことを述べた。事象が歴史的意義を持つには、物語(ナラティブ)に位置づけられ、「物語の中に意味のある場所を占める」⁽²⁴⁾ことが不可欠なのである。つまり、歴史上の出来事が意味を持つには、それを位置づけるコンテキストが必要なのである。この点について、物語による構築を通して歴史家は歴史的意義を「確立する」とセーシャスらは論じている。

歴史における物語の機能や重要性は、従来から歴史哲学の領域で論じられてきたことである。出来事がコンテキストに位置づけられることで有意味性を獲得する原理について、例えば野家啓一(2005)⁽²⁵⁾は、アーサー・ダントーの「物語文」という概念を引きながら論じている。物語文とは、時間を隔てた二つの出来事が指示され、時間的に先行する前者がその後生じた後者に照らして記述された文のことである。野家は、「物語文はすべて、原則的に因果関係を表現する文に書き直すことができる」とし、「物語文は複数の出来事の間因果関係のコンテキストを設定する役割を果たす」⁽²⁶⁾ことを論じている。つまり、物語文とは「時間的前後関係にある

複数の出来事を一定のコンテキストの中で関連づけるような記述⁽²⁷⁾である。具体例として、「私が提案した奇襲作戦は味方の部隊を勝利に導いた」という戦争の自慢話が典型的な物語文として取りあげられている。

奇襲作戦の提案は、当たり前のことだが、提案がなされた時点ではいかなる出来事の原因でもない。それは味方の勝利という後続する結果によって初めて原因としての有意義性を獲得するのである。それゆえ、その提案の意味は提案の時点では完結しない。あるいは、その時点だけを孤立化して考えるならば、その提案はいかなる意味もちえないであろう。有意義性は後続する時間的コンテキストの中で生じるのであり、時間を通じて熟成するのである。⁽²⁸⁾

また、野家はこのようにも述べている。「それが『有意義な事実』である限り、その意味は他の事実との関連の中にしか存在しない。」⁽²⁹⁾ これらの指摘において重要なのは、出来事の意義はそれ単体では決定されず、他の出来事との関係性において、つまり、物語というコンテキストに位置づけられることによって決定されるということである。歴史的意義は、過去の事象と現代の私たちの相互作用の産物である。出来事や人物といった事象は、物語の中に位置づけられることによってはじめて、その歴史的意義が見出されるのである。

(4) 歴史的意義の第4の指標—変化する (varies) —

歴史的意義についての第4の指標は、「時間とともに、そして集団によって、変化する」ということである。時代の変化とともに、社会が抱える課題は変化する。また、問題意識やパースペクティブは人によって異なる。この指標は、過去に起こった事象そのものは変わらないが、その事象について考える主体の問題意識やパースペクティブ、主体を取り巻く現代の社会状況の変化によって、歴史的意義の判断が変わってくることを述べたものである。この指摘は、野家が出来事の有意義性はコンテキストによって変化していくことを論じていることとも符合する。野家が挙げているのは、例えばルーマニア革命の前後でチャウシェスク大統領の評価が一変したことである⁽³⁰⁾。別の例を挙げると、近年、日本史研究の分野で田沼意次について見方が変化し、評価が見直されてきていることである。従来、賄賂政治家という評価に対して、当時としては先進的な重商主義の経済政策を展開した開明的な政治家として田沼を肯定的に評価する主張も見られるようになった⁽³¹⁾。また、日本の終戦記念日である8月15日は、敗戦の日や降伏の日でもあるのに対して、韓国では光復節と呼ばれる植民地支配から脱し主権を回復した祝日として意味づけられていることは、事象の歴史的意義が集団によって異なりうることを示す例である。

3. 教科書分析の結果—教科書にはどのような歴史上の人物が記載されているか—

前節までの議論を踏まえると、歴史教科書も「記述としての歴史」のひとつである。だとすると、そこに記載されているのは過去に無数に生じた事象の中から選択された歴史的意義のある、即ち歴史として学ぶ価値があると判断された事象（出来事や人物）のはずである。本節では、このような観点から教科書の記述を分析し、歴史教育で教えるべきだと考えられている人物とはどのような人物なのか、その全体像を明らかにしたい。

3-1 学習指導要領に記載された歴史上の人物

日本の歴史教育ではどのような歴史上の人物が教えられるべき重要な人物とされているのだろうか。教科書の分析に入る前に、学習指導要領の記述を確認しておきたい。小学校学習指導要領解説社会編⁽³²⁾では、「例えば、次に掲げる人物を取り上げ、人物の働きを通して学習できるように指導すること」とし、次の42人を挙げている。

この42人を時代ごとに整理したのが表2である。これら42人は、日本の歴史において重要な働きをしたと考えられている人物であり、歴史として学ぶ意義があると考えられている人物である。小学校で初めて日本史の通史を学ぶ際に学習される人物だということは、これらの人物が日本の歴史を学ぶうえで「基礎・基本」となる人物

だと考えることができよう。

中学校学習指導要領解説社会編⁽³³⁾では、具体的に挙げられている人物は聖徳太子（厩戸皇子）、織田信長、豊臣秀吉の3名のみである。しかし、実際にはたくさんの歴史上の人物が中学校段階でも学習されているし、数多くの人物が教科書に掲載されているのは周知のとおりである。そこで、次項では中学校の歴史教科書の分析から、どのような歴史上の人物がどのような位置づけで掲載されているかを明らかにする。

表2 小学校学習指導要領解説社会編に記載されている歴史上の人物

原始・古代（13人）	卑弥呼、聖徳太子、小野妹子、中大兄皇子、中臣鎌足、聖武天皇、行基、鑑真、藤原道長、紫式部、清少納言、平清盛、源義経
中世（5人）	源頼朝、北条時宗、足利義満、足利義政、雪舟
近世（10人）	ザビエル、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康、徳川家光、近松門左衛門、歌川（安藤）広重、本居宣長、杉田玄白、伊能忠敬
近代（14人）	ペリー、勝海舟、西郷隆盛、大久保利通、木戸孝允、明治天皇、福沢諭吉、大隈重信、板垣退助、伊藤博文、陸奥宗光、東郷平八郎、小村寿太郎、野口英世
現代（0人）	なし

（文部科学省（2018）をもとに筆者作成）

3-2 教科書における歴史上の人物を分析する方法

分析対象としたのは、2019年の時点で刊行されている8社⁽³⁴⁾の中学校社会科歴史的分野の教科書である。分析方法としては、8社の教科書の索引に記載されている人物を悉皆調査し、次の視点から分析した。第1に、教科書での位置づけ、重要度である。具体的には、どの人物が太字で記載され、重要視されているかを調査した。第2に、歴史上どのような働きをした人物なのか、ということである。人物の意義を考えるには、その人物が果たした社会的な役割を考えていく必要がある。具体的には、政治家なのか、文化人なのか、といったことである。これについてはA社教科書の索引を参考にして、人物のジャンル・役割を分類する枠組みとした。A社教科書では、「★政治に関係がある人」、「●国際交流に力をつくした人」、「■外国人」、「△地域のために力をつくした人」、「◇文化の発展に力をつくした人（思想・技術・美術など）」という5つのジャンルのいずれかに人物を分類している。また、女性の人物については赤字で示している。こうした分類を参考にしながら、どのような人物なのかを分析することとした。第3に、どの時代に活躍した人物なのか、ということである。人物の時代を特定する際には、人物の生没年ではなく、どの時代の単元に記載されているかを基準にした。複数の箇所に記載されている人物に関しては、太字になっている単元の方を、太字以外の人物に関しては最初に登場する方を採用した。

3-3 教科書における歴史上の人物を分析した結果

(1) 教科書に記載されている歴史上の人物の人数

教科書に記載されている歴史上の人物の人数を調査した結果、A社教科書には305人の人物が記載されていた。そのうち、78人が太字扱いの人物であった。同様にB社は348人（太字は95人）、C社は360人（太字は72人）、D社は248人（太字は76人）、E社は236人（太字は98人）、F社は431人（太字は71人）、G社は263人（太字は94人）であった。H社は太字が一切ない教科書だが、登場する人物の総数は336人であった。

このように、記載されている人物の数は、出版社ごとの差が大きく、少ない教科書で248人、一番多い教科書で431人の人物が扱われていることが明らかになった。同じように、太字で記載されている人物に限定してみても、やはり出版社ごとの差異が大きかった。即ち、一番多い教科書で98人が太字で記載されている一方で、一番少ない教科書では72人が太字になっていた。

以上の結果を平均すると、8社の平均値で315人の人物が歴史教科書に記載されており、太字の扱いになっている人物は83人という結果になった。小学校の場合は42人であるから、太字に限っても凡そ2倍、全体では7～8倍の数の人物が中学校の教科書には掲載されていることになる。

時代ごとにみても、8社の平均値で、古代の単元に記載されている人物が42人、中世が47人、近世が75人、近代が122人、現代が27人であった。現代の人物が最も少なく、逆に、とくに多いのは近代の人物で、次いで近世の人物が多い。太字の人物に着目すると、同じく平均値では、古代は17人、中世は14人、近世は23人、

近代は26人、現代は1人という結果になった。現代が顕著に少なく、やはり近代と近世の人物が多く掲載されているという傾向が見られた。

(2) 類型（ジャンル）と時代ごとの歴史上の人物の人数

教科書に記載されている歴史上の人物の人数を、ジャンルと時代ごとに整理して示したのが表3である。縦軸は原始・古代から現代までの時代を置き、その中での各ジャンルの人数を示した。横軸はA社からH社まで、そして8社の合計とその割合である。表3から歴史教科書で扱われている人物について、ジャンルと時代に着目してその傾向を読み取ると、以下のことを指摘できる。

表3 中学校の歴史教科書に記載されている歴史上の人物の人数（単位：人、括弧内は太字の人物の数）

	類型	A社	B社	C社	D社	E社	F社	G社	H社	合計	割合
原始・古代	★	22 (8)	20 (9)	19 (5)	16 (8)	19 (11)	23 (9)	24 (11)	25	168 (61)	48.98(51.26)%
	●	2 (0)	2 (1)	2 (0)	1 (0)	2 (0)	2 (1)	2 (2)	1	14 (4)	4.08(3.36)%
	■	6 (2)	8 (6)	12 (5)	6 (4)	7 (2)	8 (4)	8 (2)	13	68 (25)	19.83(21.01)%
	△	4 (0)	1 (0)	2 (0)	2 (0)	0 (0)	3 (0)	2 (1)	2	16 (1)	4.66(0.84)%
	◇	11 (4)	7 (4)	10 (3)	8 (4)	6 (4)	14 (5)	14 (4)	7	77 (28)	22.45(23.53)%
	合計	45(14)	38 (20)	45 (13)	33 (16)	34 (17)	50 (19)	50 (23)	48	343 (119)	100(100)%
中世	★	15 (5)	39 (8)	24 (8)	18 (6)	20 (9)	28 (8)	22 (7)	19	185 (51)	48.56(50.50)%
	●	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (0)	0 (0)	0 (0)	2	6 (0)	1.57(0.00)%
	■	3 (2)	4 (1)	6 (0)	5 (1)	4 (2)	4 (1)	7 (2)	11	44 (9)	11.55(8.91)%
	△	2 (0)	5 (0)	6 (0)	6 (0)	1 (1)	4 (0)	2 (0)	5	31 (1)	8.14(0.99)%
	◇	17 (5)	15 (7)	17 (1)	13 (6)	11 (8)	15 (7)	12 (6)	15	115 (40)	30.18(39.60)%
	合計	37 (12)	63 (16)	53 (9)	42 (13)	40 (20)	51 (16)	43 (15)	52	381 (101)	100(100)%
近世	★	15 (9)	17 (11)	17 (9)	12 (8)	14 (8)	24 (10)	19 (10)	14	132 (65)	21.89(39.16)%
	●	4 (0)	7 (0)	6 (0)	0 (0)	1 (0)	8 (0)	1 (0)	5	32 (0)	5.31(0.00)%
	■	12 (4)	14 (2)	16 (5)	8 (4)	14 (5)	15 (1)	6 (1)	18	103 (22)	17.08(13.25)%
	△	16 (0)	9 (1)	6 (0)	2 (0)	8 (0)	15 (0)	5 (0)	8	69 (1)	11.44(0.60)%
	◇	26 (7)	30 (12)	36 (7)	27 (13)	33 (16)	50 (11)	35 (12)	30	267 (78)	44.28(46.99)%
	合計	73 (20)	77 (26)	81 (21)	49 (25)	70 (29)	112(22)	66 (23)	75	603 (166)	100(100)%
近代	★	35 (13)	35 (9)	53 (18)	32 (8)	32 (16)	57 (12)	34 (10)	32	310 (86)	31.63(46.99)%
	●	6 (0)	4 (0)	3 (0)	3 (0)	1 (0)	4 (0)	2 (0)	1	24 (0)	2.45(0.00)%
	■	27 (6)	35 (13)	45 (5)	31 (8)	27 (10)	47 (0)	24 (8)	48	284 (50)	28.98(27.32)%
	△	12 (2)	10 (1)	7 (0)	3 (0)	2 (0)	6 (0)	1 (0)	7	48 (3)	4.90(1.64)%
	◇	42 (7)	42 (8)	50 (6)	44 (3)	22 (6)	51 (2)	24 (12)	39	314 (44)	32.04(24.04)%
	合計	122(28)	126(31)	158(29)	113(19)	84 (32)	165(14)	85 (30)	127	980 (183)	100(100)%
現代	★	10 (1)	9 (0)	8 (0)	7 (2)	3 (0)	12 (0)	6 (0)	6	61 (3)	27.73(27.27)%
	●	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1	1 (0)	0.45(0.00)%
	■	2 (1)	8 (1)	10 (0)	3 (1)	5 (0)	8 (0)	4 (2)	8	48 (5)	21.82(45.45)%
	△	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	0	1 (0)	0.45(0.00)%
	◇	16 (2)	27 (0)	5 (0)	1 (0)	0 (0)	32 (0)	9 (1)	19	109 (3)	49.55(27.27)%
	合計	28 (4)	44 (2)	23 (0)	11 (3)	8 (0)	53 (0)	19 (3)	34	220 (11)	100(100)%
全体	★	97 (36)	120(37)	121(40)	85 (32)	88 (44)	144(39)	105(38)	96	856 (266)	33.87(45.86)%
	●	12 (0)	13 (1)	11 (0)	4 (0)	8 (0)	14 (1)	5 (2)	10	77 (4)	3.05(0.69)%
	■	50 (15)	69 (23)	89 (15)	53 (18)	57 (19)	82 (6)	49 (15)	98	547 (111)	21.65(19.14)%
	△	34 (2)	25 (2)	21 (0)	13 (0)	11 (1)	29 (0)	10 (1)	22	165 (6)	6.53(1.03)%
	◇	112(25)	121(31)	118(17)	93 (26)	72 (34)	162(25)	94 (35)	110	882 (193)	34.90(33.28)%
	合計	305(78)	348(95)	360(72)	248(76)	236(98)	431(71)	263(94)	336	2527 (580)	100(100)%

(筆者作成)

※H社の教科書は太字の用語が存在しないため、記載されている人物の数のみを示した。

※人物の類型（ジャンル）についての記号は、★政治に関係がある人、●国際交流に力をつくした人、■外国人、△地域のために力をつくした人、◇文化の発展に力をつくした人（思想・技術・美術など。）である。

※割合の数値は、小数点第3位を四捨五入した。

「★政治に関係がある人」は教科書全体で33.87%を占め、太字の人物に限ると45.86%に上った。このカテゴリーの人物が、教科書全体では2番目に多く、太字の人物に限ると、最も多くの割合を占めていることが明らかになった。このジャンルの人物は、時代ごとにみると、とくに古代と中世の单元において多く登場している。代表的な人物を挙げると、例えば聖徳太子（厩戸皇子）、徳川家康、豊臣秀吉などである。

「●国際交流に力をつくした人」は教科書全体で3.05%、太字では0.69%にとどまった。歴史教科書では時代を問わず、このジャンルの人物はほとんど掲載されていない。代表的な人物は小野妹子、杉原千畝などである。

「■外国人」は教科書全体では21.65%を占め、太字では19.14%であった。日本史を中心とする中学校社会科歴史的分野で学習する人物の約2割が外国人であるのは、やや意外な結果であろう。特に近現代において外国人

の人物が多く掲載されている。代表的な人物はザビエル、ペリー、マッカーサーなどである。

「△地域のために力をつくした人」は教科書全体で6.53%、太字の人物に限ると1.03%しかおらず、ほとんど取りあげられていない。それは、中学校の歴史教科書では、地域の偉人や地域にとって重要な人物はあまり掲載されておらず、国レベルで重要な人物が取りあげられる傾向が強いためであろう。つまり、教科書が地域史よりは国家史や国民史を重視した叙述になっていることが要因として考えられる。時代を問わずこうした傾向は強いが、とりわけ現代において、このジャンルの人物が少ない。代表的な人物は伊達政宗、今川義元などである。

「◇文化の発展に力をつくした人（思想・技術・美術など）」は、近世と現代の時代に比較的大きな割合を占めており、教科書全体では34.90%、太字の人物では33.28%であった。教科書全体ではこのジャンルの人物が最も多く掲載されており、太字の人物に限っても、「☆政治に関係がある人」に次いで、2番目に多くの割合を占めている。代表的な人物は紫式部、雪舟、葛飾北斎などである。

「女性」の人物を抽出してその割合を調べたところ、教科書全体では5.74%で、太字の人物に限ると4.14%の割合にとどまった。8社の平均値で計315人の歴史上の人物のうち、18人の人物が女性という割合である。即ち、歴史教科書に掲載されている女性の人物は非常に少なく、割合としては圧倒的に男性の人物が多く取りあげられていることが明らかになった。代表的な人物は、卑弥呼、推古天皇などである。

4. 質問紙調査の結果と考察—大学生はどのような歴史上の人物を重要だと考えているか—

前節では、歴史教科書にどのような人物が記載されており、どのような人物が歴史として学ぶ価値のある、即ち歴史的意義のある人物だとされているかを明らかにした。一方で、学習者として歴史を学んできた経験を持つ、教職課程を履修している大学生は、一体どのような人物を歴史的意義のある人物だと判断しているのだろうか。本節では、質問紙調査の結果を前節で示した歴史教科書に記載されている歴史上の人物と照合し、重要だと判断され歴史教科書に掲載されている人物と、教職課程を履修している大学生から見て歴史上重要だと考えられる人物の同異について考察する。

4-1 調査の方法と対象者

調査票に記載した問いは、「日本の歴史上、あなたが最も重要だと思う人物は誰か？ ベスト3の人名と、その人を選んだ理由を下の欄に記入しよう。」である。調査票はA5サイズ用の紙を用い、人物の名前を記入する欄と、その人物を選んだ理由を記述する欄を設けた。

調査対象者は日本国内のX大学で教職課程を履修している大学生である。質問紙調査の調査票は無記名とし、複数のクラスで任意に協力者を募り、協力者には授業終了後、授業外の時間に回答してもらった。調査票の有効回答数は52であった。

4-2 調査の集計結果—大学生が重視している歴史上の人物—

調査の結果、「日本の歴史上、最も重要な人物」として記載されていたのは、全部で67人の人物であった。そのなかで、2名以上の回答者によって名前が挙がっていた人物が24人いた。残りの43人の人物は、1名の回答者からのみ名前が挙がった人物である。2名以上の回答者によって名前が挙げられた上位24人の人物を一覧にしたのが表4である。

表の右側のA～H社の欄は8社の歴史教科書の中での人物の位置づけを示したものである。表内の記号は次の意味で用いている。○は教科書の本文に太字で記載されている人物、△は太字以外で本文や資料・コラムなどに記載されている人物、×は教科書に記載されていない人物である。「小学校」の欄は第3節1項の表2をもとに、小学校学習指導要領に記載されている人物であるか否かを○×印で示した。

表4から、回答者が考える日本の歴史上重要な人物が明らかになった。最も多く23人の大学生が挙げている人物は徳川家康であった。全体の38.3%が家康を「日本の歴史上最も重要な人物」と回答していた。次が織田信長の18人、伊藤博文の14人、坂本龍馬の9人、豊臣秀吉の8人となっている。ここまでが上位5位までである。以

表4 大学生が考える「日本の歴史上で最も重要な人物」

人物名	人数	時代	人物の類型（ジャンル）	A社	B社	C社	D社	E社	F社	G社	H社	小学校
徳川家康	23	近世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
織田信長	18	近世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
伊藤博文	14	近代	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
坂本龍馬	9	近代	政治に関係がある人	○	△	△	△	○	△	△	△	×
豊臣秀吉	8	近世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
聖徳太子	5	古代	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
杉田玄白	5	近世	文化の発展に力をつくした人	△	○	○	○	○	○	○	△	○
伊能忠敬	4	近世	文化の発展に力をつくした人	○	○	○	○	△	○	○	△	○
葛飾北斎	4	近世	文化の発展に力をつくした人	○	○	○	○	○	○	○	△	×
杉原千畝	4	近代	国際交流に力をつくした人	△	△	△	△	×	△	△	×	×
昭和天皇	4	近代	政治に関係がある人	△	△	△	△	×	△	×	×	×
田中角栄	4	現代	政治に関係がある人	△	△	△	△	△	△	△	×	×
源頼朝	3	中世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
徳川慶喜	3	近代	政治に関係がある人	○	△	○	○	○	△	△	△	×
ペリー	3	近代	外国人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
福沢諭吉	3	近代	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	△	△	○
吉田松陰	3	近代	政治に関係がある人	△	△	△	△	△	△	△	×	×
推古天皇	2	古代	政治に関係がある人、女性	△	△	△	△	△	△	△	×	×
足利義満	2	中世	政治に関係がある人	○	○	○	○	○	○	○	△	○
明智光秀	2	近世	政治に関係がある人	△	△	△	△	△	△	△	△	×
大久保利通	2	近代	政治に関係がある人	○	○	○	△	○	○	○	△	○
野口英世	2	近代	文化の発展に力をつくした人	△	○	△	○	○	○	○	△	○
マッカーサー	2	現代	外国人	○	○	△	○	△	×	○	△	×
吉田茂	2	現代	政治に関係がある人	○	△	△	○	△	△	△	△	×

(筆者作成)

下、5人から名前が挙げたのが聖徳太子と杉田玄白である。4人が挙げているのが伊能忠敬、葛飾北斎、杉原千畝、昭和天皇、田中角栄。3人が挙げているのが源頼朝、徳川慶喜、ペリー、福沢諭吉、吉田松陰。そして2人から挙げたのが推古天皇、足利義満、明智光秀、大久保利通、野口英世、マッカーサー、吉田茂という結果になった。これらの人物以外に、1人の回答者だけから挙げた歴史上の人物は、桓武天皇、聖武天皇、平清盛など合計43人であった。

人物のジャンルについては、「政治に関係がある人」が17人と圧倒的に多く、次に多いのは「文化の発展に力をつくした人」の4人、そして「外国人」の2人である。「国際交流に力をつくした人」は杉原千畝の1人、「女性」は推古天皇のみ、1人という結果になった。ジャンルごとにもみると、教科書に記載されている人物の割合と比べて、将軍や大名、政治家など、男性の為政者の割合が顕著に高いことがわかる。

時代区分に着目すると、古代の人物は2人、中世の人物が2人、近世の人物が7人、近代の人物が10人、現代の人物が3人という結果になった。古代や中世の人物が少なく、近世と近代の人物が多い。教科書に記載されている人物の割合と比べて、学習者の側は特に近世と近代の歴史上の人物を重要視している傾向が見て取れる。

4-3 集計結果の考察—教科書で重視されている人物と大学生が重視している人物の同異—

縦軸に教科書における人物の扱われ方、横軸に回答者による人物に対する重要性の認識を置き、人物を分類する枠組みを構成したのが図1である。本研究では、重要だと考える人物を挙げてもらう調査を行ったため、Dに位置づく人物については直接回答が得られているわけではないが、このカテゴリーの人物は多くいると思われる。また、図1のCに位置づく人物については分析の対象とはしていない。

ここで議論したいのは、AとBに位置づく人物の相違である。Aに位置づく、教科書で重要な人物として扱われており、かつ、多くの回答者も重要だと考えている人物は、徳川家康、織田信長、伊藤博文、豊臣秀吉、聖徳太子である。この他にも杉田玄白、伊能忠敬、福沢諭吉、大久保利通、葛飾北斎、源頼朝、ペリー、足利義満などがこのタイプに該当しよう。これらの人物は、教科書と学習者のいずれもが重要だと考えている人物である。

一方、Bに位置づくのは、回答者は重要だと考えている者が比較的多いけれども、教科書上では重要な扱いになっていない人物である。その筆頭は坂本龍馬である。実際、表4で示したように、A社とE社の教科書以外は

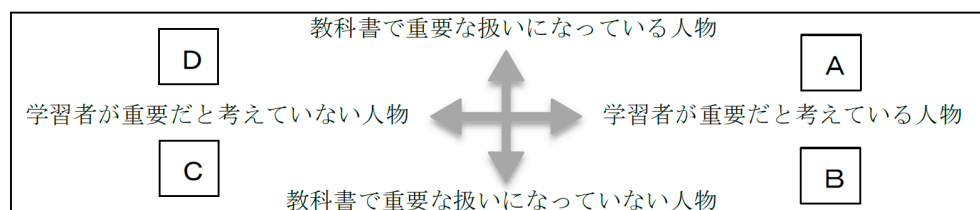


図1 歴史上の人物を類型化する枠組み

太字になっていないにもかかわらず、大学生の9人（15.0%）が「日本の歴史上、最も重要な人物」として挙げている。他にこのタイプの人物としては、杉原千畝、昭和天皇、田中角栄、吉田松陰、推古天皇、明智光秀が挙げられる。これらの歴史上の人物は、教科書と学習者における歴史的意義の判断が分かれている人物である。

このように、重要だと判断され歴史教科書に掲載されている歴史上の人物と、学習者が重要だと判断している歴史上の人物には、共通性もみられるものの、相違点もあるということが明らかになった。このことは、学習者が教科書以外からも、様々な社会的な経験を通して豊かに歴史を学び、個性的に歴史を意味づけていることを示唆している。具体的には、歴史を題材にした漫画やゲーム、大河ドラマなどの影響も考えられるだろう。

5. 歴史的意義の理解の実態—大学生は歴史的意義をどの程度理解して人物を挙げているか—

大学生はどのような理由から、歴史上の人物を重要だと考えているのだろうか。さらには、歴史上の人物の歴史的意義をどの程度理解したうえで、その人物を挙げているのだろうか。本節では、自由記述の分析を通して、歴史上重要だと考えられる人物を回答した際、どのような理由を述べているかを、歴史的意義の指標に照らして分析する。具体的には、第2節の表1で示した歴史的意義の4つの指標を分析枠組みとし、歴史上の人物を選んだ理由を説明する際、歴史的意義を十分に理解して説明しているのか、それとも歴史的意義について限定的な理解にとどまる説明をしているのかを分析する。紙幅の都合上、最も多くの回答者が名前を挙げていた徳川家康についての記述の分析結果を例示し、歴史的意義の理解という視点から考察する。それ以外の人物については、注目される記述を取りあげ、同じく歴史的意義という視点から論じてみたい。

自由記述を分析した結果、歴史的意義の指標1「変化をもたらす」と指標2「明らかにする」は読み取れたものの、指標3「構築される」と指標4「変化する」に関しては読み取ることができなかった。したがって、指標1と2を視点として分析した結果を表5に示した。指標2の「限定的な理解に留まっている姿」は「歴史的意義についての彼または彼女の基準を、出来事、人物、動きが影響を与えるレベルだけに限定する」姿と定義される。したがって、事績をふまえて徳川家康が歴史にどんなインパクトを与えたかを述べた記述は、指標1については「強力な理解が得られている」ものの、指標2については「限定的な理解に留まっている」姿として分類した。

「限定的な理解に留まっている姿」の具体例として「この3人は絶対知っているし、覚えている3人だから。」という記述が見られた。この3人というのは、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康のことを指しているのだが、この記述は、「教科書やその他の権威への素朴な信仰」を示している例であろう。一方、「強力な理解が得られている姿」としては、「江戸幕府を開いた人物であり、日本を最も変えた人物だと考える。」や「250年続く武士政権支配を作り出した立役者・200年以上も平和な世となる時代をつくりあげた。」といった記述が、指標1「変化をもたらす」に当てはまる記述である。回答者は、日本に変化をもたらした徳川家康の歴史的意義を理解しているからこそ、このように記述していると考えられる。

さらに、指標2とも合致しているのではないかと思われる記述も見られた。例えば、「まさに『平和』という概念を民衆に与えた人であるから。」という記述では「平和」というキーワードが、そして「日本の基礎を作った人物だと感じるから。江戸時代に日本人としてのアイデンティティが生まれたような気がする。」という記述では「アイデンティティ」というキーワードが注目される。平和や日本人としてのアイデンティティは現代においても議論されている問題であり、そうした現代の問題意識から歴史的意義を見出しているとも捉えられる記述である。また、「徳川家を代表する人物で、家康がいなければ徳川の時代は築かれず、今の日本はないから。」と

表 5 徳川家康に関する記述に見られる歴史的意義の理解

指標 1 「変化をもたらす」 限定的な理解に留まっている姿	⇔ 強力な理解が得られている姿	
	指標 2 「明らかにする」 限定的な理解に留まっている姿	⇔ 強力な理解が得られている姿
<p>・この 3 人は絶対知っているし、覚えている 3 人だから。 (※注 この 3 人というのは、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康のことを指している)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・徳川（江戸）幕府が始まった。 ・数百年続いた江戸幕府を作った将軍 ・徳川の時代が長く続いたから。 ・幕府、江戸時代。 ・江戸幕府を開く、戦国を終わらせた。 ・長い江戸時代をつくりあげたから。 ・200 年以上という長い期間続く幕府の基礎をつけたから。 ・江戸幕府を開いた人物であり、天下統一をした人物だから。 ・江戸幕府を開いた人物であり、日本を最も変えた人物だと考える。 ・江戸時代という重要な時代を作りあげたから。 ・幕府を長く続かせる基礎を築いたから。 ・江戸幕府を開き、日本を徳川家で支配したため。 ・戦国時代を終わらせ、何百年と続く江戸幕府を作りあげたから。 ・戦国の世を安定させ、250 年ほどの幕藩体制の確立。 ・250 年続く武士政権支配を作り出した立役者・200 年以上も平和な世となる時代をつくりあげた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の基礎を作った人物だと感じるから。江戸時代に日本人としてのアイデンティティが生まれたような気がする。 ・まさに「平和」という概念を民衆に与えた人であるから。 ・徳川家を代表する人物で、家康がいなければ徳川の時代は築かれず、今の日本はないから。 ・江戸時代は現在の日本へとつながる重要な基盤が多く形成された時代でもあると考え、その時代を開いた人だから。 ・めっちゃめっちゃ頭がきれるし、今の日本の基礎部分を作ったと言ってもおかしくない江戸時代を作ったから。将軍になってすぐ隠居になったくせに裏で糸引くのやめないの頭きれててすごいなあと思いました。 ・逆に江戸時代を長く築いたせいで日本が西洋におくれをとった。

(筆者作成)

いった記述、そして、「江戸時代は現在の日本へとつながる重要な基盤が多く形成された時代でもあると考え、その時代を開いた人だから。」といった記述も、現代の日本という関心と関連させて徳川家康の意義を捉えようとしており、より高度な歴史的思考力を働かせた結果としての記述であると考えられる。

次に、家康以外の人物の記述についても、歴史的意義という視点から検討していきたい。例えば織田信長について、「絶対教科書に載っている。小学生でも知っている。」という「限定的理解にとどまる姿」を示す記述が見られた。これはまさに「教科書やその他の権威への素朴な信仰」を示している例である。一方で、信長について「この人物がいたから南蛮貿易 etc. の外国との関わりや宗教について、日本の政治や社会が変化したと考えられる。」という歴史的意義の指標 1 「変化をもたらす」に合致する説明をしている者もいた。この記述は同時に、現代における問題でもある「外国との関わりや宗教」にも言及しており、指標 2 に該当するとともにとれる。

ペリーについて注目されるのは、「強力な理解が得られている姿」を示す、「近代の国際社会への仲間入りを果たすきっかけとなったから。」や「鎖国を終わらせ、日本の国際化の原点となった。」といった記述だ。これらは国際社会や国際化という現代の問題を「明らかにする」という意義を見出しているともとれる記述である。

推古天皇に関してはジェンダーの観点からの記述が見られた。例えば、「初めての女帝であるし、当時の女性に対する考えを議論するにあたって面白いと感じるから。」という記述である。これは、女性の社会的地位・役割という現代の問題意識があって、そのうえで歴史上の人物を評価しているからこそ、表れてくる記述ではないだろうか。「推古天皇は日本史上に記される最初の女帝。同じ女性として“女王”ではなく天皇として日本を引っ張ったことに感動する。」という記述も注目される。この記述も先の記述も、回答者はどちらも女性である。教科書上では重要な扱いになっていないけれども、回答者は推古天皇を日本の歴史上最も重要な人物として挙げているのである。第 3 節で指摘したように、教科書に掲載されている女性の人物は極端に少ない。女性の学習者にとって、歴史上の女性の人物が少ないことは、共感できるロールモデルがあまりいないということにもなりかねず、このことが歴史への興味や関心を減じさせる要因になっていることも考えられる。

以上、自由記述をもとに歴史的意義についての理解の実態を考察してきた。徳川家康以外の記述の分析もふまえると、全体としては次の傾向を指摘できる。即ち、歴史上の人物の歴史的意義について理解できておらず、「限定的な理解に留まっている姿」に合致する記述も散見されたものの、多くは「強力な理解が得られている

姿」に合致した記述であった。しかし、指標1「変化をもたらす」と指標2「明らかにする」の観点では、指標1から歴史的意義を捉えている記述が多く、指標2から人物の歴史的意義を記述したものは相対的に少ないことが明らかになった。その理由としては、歴史的意義の指標2に相当する歴史的思考力を働かせたり習得したりすることは、より難しいからではないかと考えられる。また、歴史的意義の指標2のような視点から歴史上の人物について学習してきていないことも考えられる。つまり、教科書に載っているから学習してきただけであり、なぜその人物について学習するのか、その意味を問うような学びをおこなってこなかったのではないかと考えている。

6. おわりに

本研究の成果は次の4点にまとめられる。第1に、歴史的意義の概念を検討し、①変化をもたらす、②明らかにする、③構築される、④変化するという4つの指標について考察したことである。

第2に、歴史教科書の分析を通して、どのような歴史上の人物が学校歴史教育を通して教えるべきだと一般に考えられているかを明らかにしたことである。この過程で中学校の歴史教科書では、出版社ごとに何人の人物が掲載されているかも明らかにすることができた。このことは、高大連携歴史教育研究会の提案⁽³⁵⁾を発端に、歴史用語の精選についての議論が起こり、社会的関心が高まるなか、参考になる知見を提供できたと考える。

第3に、教科書において重要だとされている歴史上の人物と、教職課程を履修している大学生が歴史的意義があると判断した人物がどのように異なっているかを明らかにしたことである。教科書上は重要視されていないけれども、歴史的意義が大きいと調査の回答者から判断されている歴史上の人物もいることが明らかになった。つまり、教材制作者が考える歴史意義のある人物と学習者が考える歴史的意義のある人物には、共通点と相違点がみられ、必ずしもすべてが一致したわけではないことが判明したのである。

第4に、大学生が歴史上の人物についての歴史的意義を判断する際、どのような根拠から人物を選ぶ傾向があるのかを調査から明らかにし、歴史的意義の指標をもとに分析したことである。この結果、第1の指標「変化をもたらす」から人物の歴史的意義を説明している記述は比較的多く見られた一方で、第2の指標「明らかにする」から歴史的意義を捉えている記述は比較的少ないことが明らかになった。

したがって、歴史的な見方・考え方（歴史的思考力）の育成を考えた時には、歴史的意義の第2の指標「明らかにする」タイプの歴史的な見方・考え方（歴史的思考力）を育成する教材や授業をいかに開発・実践していくかが課題となろう。また、記述からは見られなかった、歴史的意義の第3の指標「構築される」と第4の指標「変化する」、これらの視点や考え方を育てる教材や授業の検討も今後の課題である。

本研究では、歴史上の人物に焦点をあてた。社会的事象としての歴史上の出来事に焦点をあて、その歴史的意義がどのように判断されるのかを調査することを今後の課題としたい。

【注および引用文献】

- (1) 國分麻里 (2018) 「学習指導要領における歴史的な見方・考え方」、江口勇治監修・編著『21世紀に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院、pp.136-143.
- (2) 戸井田克己 (2004) 「学習指導要領の変遷と歴史的思考力育成の課題」近畿大学教職教育部『教育論叢』16巻1号、pp.1-15.
- (3) 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』東洋館出版、p.7.
- (4) Seixas, P., and Morton, T. (2012) *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson. カナダではセーシャスらが提案した歴史的思考力の理論が教員に支持され、授業開発プロジェクト ("The Historical Thinking Project" <https://historicalthinking.ca/>) が行われている。このプロジェクトを取りあげた研究としては、星瑞希、小野創太、松村一太郎、渡邊和彦 (2019) 「現代社会を歴史的に考えるための授業設計—Historical Thinking Project に着目して—」日本社会科教育学会第69回全国研究大会発表資料がある。
- (5) 藤井大亮 (2017) 「社会科市販参考書の分析—江戸時代の「田沼の政治」を事例として—」日本教材学会第29回研究発表大会 研究プロジェクト①「市販教材を分析し、改善例を提案する—国語科、理科、社会科、数学科の市

販教材の分析― 発表資料.

- (6) 藤井大亮、平山祥 (2019) 「史資料を批判的に読む力を育てる授業の開発と検証―中学校社会科歴史的分野の「元の襲来」の単元を事例として―」『東海大学課程資格教育センター論集』第17号、pp.83-93.
- (7) Seixas et al. *op. cit.* pp.22-23.
- (8) 寺尾健夫 (2004) 「認知構成主義に基づく歴史人物学習の原理―アマーストプロジェクト単元「リンカーンと奴隷解放」を手がかりとして―」『社会科研究』第61号、pp.1-10.
- (9) 石田清彦 (2005) 「人物教材を通して歴史的思考力を育成する歴史学習」『社会科教育論叢』第44集、pp.42-47.
- (10) 梶谷真弘 (2017) 「経済の観点を取り入れた人物評価学習」『経済教育』第36巻36号、pp.36-43.
- (11) 野崎純一 「歴史学習における「人物」教材化への一視点」『社会系教科教育学研究』第4号、pp.37-42.
- (12) 福島正義 (1962) 「小学校社会科における歴史上の人物について」『社会科教育研究』1962巻第16号、pp.23-33.
- (13) 草原和博・兒玉泰輔・山本稜・吉川友則・茂松郁弥・河原光亮 (2017) 「歴史的な見方・考え方の働きはいかに可視化できるのか―思考ツールを用いた歴史導入単元「江戸時代の朝顔ブーム」を手がかりに―」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第66号、pp.41-50.
- (14) 大友秀明 (2018) 「歴史の授業と教材―見方・考え方について―」『埼玉大学紀要 教育学部』第67巻1号、pp.143-149.
- (15) 釘悠介 (2016) 「子どもがもつ「歴史的意義 (Historical Significance)」の判断基準に関する実証的研究―ランキング・タスクを用いた調査に基づいて―」日本社会科教育学会第66回全国研究大会発表資料.
- (16) Barton, K. C. and Levstik, L. S. (2004) *Teaching History for the Common Good*, Routledge. (キース・C・バートン、リンダ・S・レヴスティック、渡部竜也、草原和博、田口紘子、田中伸・訳 (2015) 『コモングッドのための歴史教育―社会文化的アプローチ―』春風社)
- (17) Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press. (サム・ワインバーグ、渡部竜也・監修、翻訳 (2017) 『歴史的思考―その不自然な行為―』春風社)
- (18) このことは、例えば帝政ローマ期のギリシア人歴史家プルタルコスによる『対比列伝』に記されている。
- (19) 佐藤正幸 (1981) 「歴史学における認識されたものの認識について (三) ―歴史理論の形成―」『山梨大学学校教育研究報告 第一分冊 人文社会科学系』32、pp.167-176.
- (20) Seixas et al. *op. cit.* p.10.
- (21) Brook, T. (2007) *Vermeer's Hat: The Seventeenth Century and The Dawn of the Global World*, Bloomsbury Pub Plc USA. (ティモシー・ブルック、本野英一・訳 (2014) 『フェルメールの帽子―作品から読み解くグローバル化の夜明け―』岩波書店)
- (22) Seixas et al. *op. cit.* p.16.
- (23) *Ibid.* p.19.
- (24) *Ibid.* p.20.
- (25) 野家啓一 (2005) 『物語の哲学』岩波現代文庫.
- (26) *Ibid.* p.85.
- (27) *Ibid.* p.88.
- (28) *Ibid.* p.85.
- (29) *Ibid.* p.88.
- (30) *Ibid.* p.12.
- (31) 藤田覚 (2012) 『田沼時代』吉川弘文館など。田沼意次の評価については前掲の藤井 (2017) で詳しく論じた。
- (32) 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』日本文教出版.
- (33) 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』東洋館出版.
- (34) 東京書籍、帝国書院、教育出版、日本文教出版、清水書院、育鵬社、自由社、学び舎の8社である。
- (35) 高大連携歴史教育研究会 (2017) 「高等学校教科書および大学入試における歴史系用語精選の提案 (第一次)」
http://www.kodairen.u-ryukyu.ac.jp/pdf/selection_plan_2017.pdf (2019.9.10. 取得)

[Article]

Exploring the concept of historical significance as historical thinking

: Through textbook analysis and questionnaire survey on historical figures

Daisuke FUJII

The aim of this research is to explore the concept of historical significance as historical thinking through analysis of history textbooks and questionnaire surveys focusing on historical figures. As a result of the research, the following was clarified. First, a theoretical research on the concept of historical significance was conducted based on Seixas 's theory of historical thinking (Seixas and Morton 2012). Then, guidepost for historical significance such as "change", "revealing", "constructed", and "varies" were considered. Second, historical figures from history textbooks were identified and analyzed. Third, the results of a questionnaire survey of university students revealed which historical figures are considered to have historical significance. Fourth, result of the research revealed how the method of finding historical significance and judgment of historical significance for historical figures differ from individual to individual, and from textbooks to individuals. Although there are relatively many descriptions explaining the historical significance of the historical figures from the first guidepost "change", the description that captures the historical significance of the historical figures from the second guidepost "revealing" was found to be relatively few. In conclusion, how to promote understanding of this type of historical significance is a challenge in developing historical thinking.

〈論文〉

教師による中長期的なカリキュラムの設計視点の獲得プロセス

—工業高等学校での日本史・近現代史学習という文脈の中での試行錯誤と省察—

齊藤 仁一郎・喜井 悠策

1. 問題の所在

社会科教師が、科目のねらいを問い直し、それを体現した授業作りを実現するためには、どのようなプロセスや条件が必要なのだろうか。本稿の目的は、ある社会科教師が、1時間単位の授業作りではなく、中長期的なカリキュラム設計の視点を獲得していくプロセスに注目し、そこに見られる特徴や条件を明らかにすることである。

近年の社会科教育研究では、教師の考えや特徴、変化に焦点を当てる研究が増えてきた。その背景には、(1) いかにより理想的な授業理論やカリキュラムのモデルを作っても、それを咀嚼し、実行するのは教師であるということ、(2) 学習指導要領や教科書があったとしても、実際には教師によって相当程度に自由な授業作りの意思決定がなされていること、に注目が集まっているからである。その結果、先行研究では、社会科教師の授業やカリキュラムの捉え方を調査したり、何らかの共同研究の事前事後の教師の変化を分析する研究はなされてきた。しかし、事前と事後の「間」のプロセスにおいて、教師がどのような悩みを抱え、試行錯誤し、変化していったか（もしくは変化しなかったのか）について、焦点を当てた研究は見られない。教師の気づきは何らかの「正解」と出会うことで突如得られるものではなく、他者との対話や自分自身の問いなおしを繰り返す中で、徐々に形成されていくものではないだろうか。仮にそうであるとすれば、そのプロセスに内在する特徴や条件を考察することは、今後の教師のカリキュラム作りにとって示唆的であると考えられる。

本稿では、日本史を教える高等学校教諭 A が、「理解をもたらすカリキュラム設計」のアプローチと出会い、協働する研究者と関わる中で、自分の授業やカリキュラムに対する認識を問いなおしていく過程を記録し、分析する。その分析を通して、社会科教師が授業のねらいを問いなおし、それを体現したカリキュラム作りを試行錯誤しながら実現していくためのプロセスや条件について、事例的な見解を示すこととしたい。なお、ここでいうカリキュラムとは、授業者が授業作りを中長期的な見通しのもとに計画したり、実践した内容の総体を表すものとする。

本稿では、以上の目的達成をするために、第一に先行研究の動向と課題を検討する。第二に本研究に至った背景、研究方法論を示す。第三に、A 教諭が授業作りとどのように向き合い、気づきや認識を得ていったのかを明らかにする。第四に、A 教諭の事例にみられるプロセスや条件を示し、最後に、本研究の意義や課題を示す。

2. 先行研究の動向と課題

2-1 観察者としての社会科教師研究

先行研究では、社会科教師のカリキュラム、授業、教科に対する認識について、どのような議論がされてきたのだろうか。ここでは社会科教師研究を、研究者が第三者として観察・分析に徹する「観察者としての社会科教師研究」と、実践・開発に介入をする「参加者としての社会科教師研究」の2通りに分けて論じることとする¹⁾。

「観察者としての社会科教師研究」として、教師のカリキュラム、授業、教科に対する認識を調査する研究は、川口(2010)の論文を契機として徐々に増えつつある。川口(2012)は、「内容開発を行う前提として、『今』行われている日本の教師や学校が開発しているカリキュラムそれ自体やその開発過程を検討する研究が必要である」と指摘している(川口, 2012, p.43.)。このようなアプローチは、従来の「計画されたカリキュラム」の議論から、「実施されたカリキュラム」への焦点の移行を図る上で意義がある。

また、社会科教師の授業観についても詳細な調査研究が進められつつある。例えば草原ら(2012, 2014, 2015)は、経歴や専門分野の異なる社会科教師が、多文化的な内容をどのように教えているかを比較検討したり、同じ学習材を用いた教師が、どのように異なる授業を実践するのかを比較検討した。一方、岡島(2018)は、複数の教師が、社会科という教科をどのように捉えているのかを調査した。教師自身が持つ教科観や授業観を聞き取り、その諸特徴を明らかにする研究としては、村井(2012, 2014)の社会科教師のライフストーリー研究も挙げられる。

なお、草原らの研究に関して注目されるのは、学習指導要領や教科書に規定される枠内でも、社会科教師は多様な授業をし得ると捉えた上で、教師が学習指導要領や教科書などの公式カリキュラムの影響をどのように受けて、カリキュラムや授業を実践しているかを追究している点である。これらの研究を始め、学習指導要領の存在をスタンダード(基準)と捉え、スタンダードと向き合う教師の意思決定プロセスに注目する研究は増えている(渡部, 2016; ソートン, 2004; 堀田, 2014)。

2-2 参加者としての社会科教師研究

一方、教師のもつ授業やカリキュラムへの認識の変化に着目する研究として、幾つかの研究が進められてきた。川口(2014)は、高等学校日本史の一人の教師に対し、カリキュラム・デザインに関するガイドブックを提供した。そして教師との関わりの中で、教師のカリキュラム設計力に変化を支援したことを示している。この知見を基にして、川口は「従来のカリキュラム＝文部科学省や研究者が考えるものであり、実践とは乖離したもの、という認識を変革し、それぞれの教師が独自のカリキュラムを作成できる可能性を提示できた」(p.18.)と述べている。

その他、岡田ら(2016)の研究では、現職の社会科教師の授業作りに対して、社会科教育研究者が相談役として関わることで、教師の開発した同単元の授業にどのような変化が起こったかを明らかにしている。また、石川(2018)の研究では、社会科教師に対して、授業経験と社会科教育学研究の知識が豊富な同僚がメンターとして関わり、社会科教育学の論文を読むなどして情報提供することで、授業者の授業が変化したことを論じている。これらの研究に共通するのは、教師自身が持っている教科や授業に対する考えを優先して語らせたり、意識化させる点にある。しかし、教師がいかに試行錯誤し変容しているのかに焦点が当てられている訳ではなく、事前事後の変化に力点が置かれている。

2-3 パフォーマンス課題の作成による教師の変容を分析する研究

その他に、社会科教師の変化を促す研究として、教師自身が授業のあり方や学習内容を吟味したりするプロセスを促すために、「パフォーマンス課題」を軸にしたカリキュラム設計の方法が提案されている。例えば、三藤と西岡は、ウィギンズとマクタイによる「理解をもたらすカリキュラム設計」論²⁾(以下 UbD)を基にした社会科カリキュラム作りの実際を記録し、紹介している(三藤・西岡, 2010; 西岡, 2007)。しかし、その実践は、パフォーマンス課題を軸にしたカリキュラム作りの方法が主な論点となっており、教師がパフォーマンス課題や学習指導要領とどのように向き合い、解釈していったのかというプロセスを細かく示してはいない。

そこで、本稿では、教師が自身の授業やカリキュラムのあり方を問いなおし、科目全体を通したカリキュラム作りに向き合うプロセスを提示したい。その際に活用するのも UbD の理論的知見である。

3. 本研究の背景と方法論

本稿では、高等学校の教諭 A 教諭が、一年間の日本史 A(2017年度時点)のカリキュラム作りと向き合い、自身の授業やカリキュラムに対する認識を問い直していく際のプロセスを記録・分析する。

その際に、A 教諭は、研究者 B・C とは本研究を始める以前からも知り合い(友人)であった。しかし、A 教諭が、「理解に基づくカリキュラム設計」について、一度しっかりと学びながら授業作りをしたい、と積極的な関わりを持ったところから本研究はスタートしている。研究者の2人(研究者 B・C)は、「協同的なパートナー」(メリアム, 2004 訳書)として、アクション・リサーチを行う。

A 教諭と研究者 B・C は、月1回程度のペースで毎回2時間程度の研究会を継続した。下記の【表 1】は、研究会の日時と方法をまとめた表である。この他にも、日常的にメール等で連絡を行い、本研究に関わり得るお互いの気づきを絶えず共有し、意見交換するようにした。最初の3回の研究会では、『理解をもたらすカリキュラム設計』(ウィギンズ & マクタイ, 2012 訳書)を輪読しながら、お互いの感想を語り合い、並行して日々の A 教諭の授業についても話し合う機会を持った。後半になるにつれ、研究授業の準備や年度最後のパフォーマンス課題の準備・検討をすることが主軸を占めていった。

なお、A 教諭は、大学院において、教育学専攻(教科教育学ではない)の修士課程を修了しており、教職経験5年目(非常勤1年を含む)である。この研究当時は、20代後半の年齢に位置し、非常勤時代を除いた初任校が、当時勤務していた工業高等学校であった。A 教諭は、2017年時点では、高等学校3年生に対して日本史 A の授業担当をしていた。また、4月当初は UbD の理論については詳しくなく、学習指導要領を日常的に熟読する機会は少ない、という状態からスタートしている。

そして、A 教諭の勤務する工業高等学校は、首都圏に存在する。卒業生のほぼ100%が就職を進路選択し、自動車産業や建設業をはじめ、地域の中小企業から大企業にも勤める生徒がいるのが特徴である。

また、研究者 B は主に社会科教育やカリキュラム研究を専門にしており、研究者 C は探究的な学習やワークショップデザインを専門にしている。

読書会をする際に、コルトハーヘンの ALACT モデルを参考にしながら、理論書を全て読み切ってから実践するのではなく、何回かに範囲を分けて読み進めながら、読書会での気づきを日々のカリキュラムや授業に反映させる流れをつくった³⁾。学校での実践については、およそ月1回に一度、日々の気づきや悩みを記述する「リフレクションノート」を書いてもらい、研究会で研究者 B・C と共にリフレクションの機会を確保した。

分析を行う際には、①授業者の1年間の授業関連資料、②研究会での話し合いの記録(議事録、音声データ)、③授業者が記録したリフレクションノートの記録、④メール等での連絡の記録、⑤1年間の振り返りとしてインタビュー記録、を基に考察を行う。②の研究会での話し合い記録と⑤のインタビュー記録に関しては、音声記録を全て文字に起こし、可視化するようにした。書き起こし資料に関しては、その内容を大まかにカテゴリー化して比較分析する方法をとった(佐藤, 2008)。その上で、A 教諭の発言を基に、A 教諭の授業作りやカリキュラム作りに対する認識がどのように変化しているのかを、主に時系列的な変化に注目して考察した。⑤のインタビューの方法に関しては、半構造化インタビュー法を採用した。なお、研究会やメール等での記録の解釈を行う際には、A 教諭の発言が、研究者 B・C の発言との相互行為として作られていると捉え、A 教諭がどのように気付

【表 1】研究会の日時と方法(筆者作成)

回	日時	方法	メンバー
1	2017年4月21日	対面	A,B,C
2	2017年6月9日	対面	A,B,C
3	2017年7月21日	対面	A,B,C
4	2017年8月10日	対面	A,B,C
5	2017年9月1日	対面	A,B,C
6	2017年9月19日	Skype	A,B,C
7	2017年9月29日	対面	A,B,C
8	2017年11月2日	Skype	A,B,C
	2017年11月14日	授業見学	A,B,C
9	2017年11月23日	Skype	A,B,C
10	2017年12月2日	Skype	A,B,C
11	2018年1月10日	Skype	A,B,C
12	2018年1月17日	対面	A,B,C

きを得たり、意見を変化させたのかを分析した(ホルスタイン, 2004訳書)。そして、解釈の妥当性を高めるために「仲間同士での検証」を研究者 B、C が共同で行った。更に、分析の過程で A 教諭にも解釈結果を読んでもらい、解釈の妥当性を確認し(メンバーチェック)(メリアム, 2004訳書)、一連の研究方法の合意も得た。

4. A 教諭に関する実践事例分析

4-1 共同研究に基づく授業実践の必要性と背景、A 教諭の課題意識

これより、A 教諭の1年間の実践事例を見ていくことにしたい。なお、右記の【表2】は一年間に起こった出来事や気づきについて、主な流れを示したものである。

A 教諭は、2017年4月の第1回研究会において、勤務先の工業高等学校での日本史 A の授業に関して、「コアスペシャリストを育成するのが主目的で、普通教科は息抜きのような位置づけになりやすい。」と述べていた。また、A 教諭は、普通教科を学ぶ意味を工業高等学校の生徒に実感させられるような授業をしたいと述べていた。その際により具体的な課題として、A 教諭は、(1)1時間だけで課題設定をすることの限界を感じており、単元レベルの授業を構成する必要がある、(2)内容を進めるために、切り落としている内容があることに対して正直モヤモヤする(いずれも、第1回研究会(4/21)議事録より)、と述べていた。

また、A 教諭にとってのもう一つの課題は、学びの核となる学習テーマを設定することであった。A 教諭は、初回の研究会で話し合った結果、「自由」という概念を核としたいと自ら述べていた。

【表2】主な活動の流れ(筆者作成)

時期	該当時期に起こった主な出来事・流れ
2017年4月	<ul style="list-style-type: none"> 問題意識の洗い出しを行う。 読書会を通して、A 教諭が自分なりに UbD 理論を咀嚼し、授業作りに繋げていく。
2017年5月	
2017年6月	<ul style="list-style-type: none"> 「スタンダード」の考え方のとらえ直しにより、学習指導要領に対する認識が変容し始める。 日々の授業にパフォーマンス課題の形式を取り入れ始める。 日本史 A の目標に対する自覚が促され始める。
2017年8月	<ul style="list-style-type: none"> 最終パフォーマンス課題の詳細について、徐々に検討が進んでいく。 最終パフォーマンス課題に向けて、そこに至るまでの日々の授業設計の検討・改善をし始める。
2017年9月	
2017年10月	<ul style="list-style-type: none"> 最終パフォーマンス課題に向けた日々の授業の工夫と教材開発の日々が続く。 研究授業の準備・実施を通して、A 教諭の授業へのこだわりが明確化(言語化)されていく。 研究授業の振り返りを通して、A 教諭の授業へのこだわりや見方がゆらぎ、深化していく。 最終パフォーマンス課題の微修正がなされる。
2017年11月	
2017年12月	<ul style="list-style-type: none"> 最終パフォーマンス課題の微修正がなされる。 最終パフォーマンス課題が実施される。
2018年1月	
2018年3月	<ul style="list-style-type: none"> 1年間を振り返ったインタビューを実施する。

4-2 読書会を通じた UbD 理論の受容と学習指導要領に対する認識変容

A 教諭は研究者 B・C と、4月に入ってから読書会を軸にした研究会を開始した。その際は、先に示した訳書を1回につき3章程度の範囲に分け、「目標を決める」「評価を決める」「流れを決める」のテーマで順番に読み進めていった。そして、研究会の時間以外にも、頻りに連絡を取り合うことで、お互いの理論への理解を深めていった。それに伴い、A 教諭は、UbD のフレームに基づき、日々の授業準備を進めていった。1回目の読書会が終わった後の A 教諭の認識がわかる箇所を示したい。次頁の【表3】は、A 教諭が4月末提出のリフレクションノートの中に書いた記録である(下線は筆者によるもの)(リフレクションノート・2017年4月末提出分より)。このような一連のプロセスにおいて、A 教諭が、「専門用語のオンパレード」の教科書を、学習指導要領をベースにしながら、内容のポイントを押さえようとしていることがわかる。

【表3】リフレクションノートに見られる、A教諭の学習指導要領と授業作りに対する理解

スタンダードである学習指導要領に照らし合わせ、1学期中間考査までの1単元の授業づくりしてみよう。

まず、内容(2)「近代の日本と世界」の「ア 近代国家の形成と国際関係の推移」では「近代の萌芽や欧米諸国のアジア進出、文明開化などに見られる欧米文化の導入と明治政府による諸改革に伴う社会や文化の変容、自由民権運動と立憲体制の成立に着目して、開国から明治維新を経て近代国家が形成される過程について考察させる。」と記されている。そして同指導要領解説では、上の歴史的過程のなかでも、

- ①「欧米諸国のアジア進出」から「明治維新にいたった経緯」の過程を考察させる
- ②明治政府の一連の制度改革が意図したことやその意義を気付かせる
- ③明治初期の外交について考察させる
- ④大日本帝国憲法の制定過程から我が国の近代国家としての特質を考察させる

の4点が記されている。中間考査までの授業時数が6コマ程度だから、1点ずつを各授業の発問と関連させ、学習課題づくりに着手していくか。

ということで、前置きが長くなってしまったが、第3回目は「欧米諸国のアジア進出」から「明治維新にいたった経緯」の過程を考察させる課題をつくることである。カンタンにまとめると、「なんで倒幕に向けた動きがあったのか？」ということになる。

しかし、留意しなければならないことがある。それは解説にある、「欧米諸国のアジア進出という国際情勢の中で開国し、国際社会に組み込まれた我が国で、天皇を中心とする統一国家構想が生まれ、尊王攘夷運動や討幕運動などの動きを経て明治維新に至った」という1文であろう。教科書をペラペラめくっただけで、専門用語のオンパレードだ。全部が同じように重みある価値があるわけではないから、幹・枝・葉の区別をつけなければならないけれど、何を基準に区別していけば良いのだ？コレを1コマの授業にコンパクトに落とし込むためには、やはり「問い」が大切だろうな。

そこで、第3回目は「尊王攘夷という考えがなぜ出てきたのか？」に迫る課題をつくり、今後の条約改正に向けた動きと関連させ、第4回目で「なぜ討幕に向けた動きが進んだのか？」に分けることにしよう。

また、A教諭は関連著書との出会いによって、より明確な気づきを得ている。研究者Bが、著書『パフォーマンス評価にどう取り組むか』（三藤・西岡, 2010）(以下、ブックレットと略称)を5月に紹介した。その後、A教諭は、「ブックレットを頼りにUbDの全体像を把握したおかげで、学習目標を精査するようになり、学習指導要領を繰り返し読むようになった。今までは学習内容の精選を感覚的に行ってきたので、違いが明らかである。おかげで授業準備の作業効率が高まるだけでなく、効果的であると言える。」(リフレクションノート・2017年5月末提出分より)と述べる。更に6月の研究会の際に、以下のような会話がなされていた(第2回研究会(2017/6/19)書き起こし資料より)。

- 研究者B: (教科書の内容を:筆者註)飛ばしている感じは無いですか。指導要領だけで、教科書をピックアップするみたいな読み方になっちゃうと、なんかこう、ちょっとモヤっとしませんか。
- A教諭: あ、今回まさに、日清戦争の授業をやってたんですけど。ページ数的には、12ページぐらいなんですよ。12ページをまあこのくらいで落とし込んでまして。飛ばしているところはやっぱりあります。
- 研究者B: 太字でも?黒字でも?
- A教諭: えーとね。そうそう。それで、扱いをやっぱ軽重付けていく。それくらいにしていますね。全部を拾い切るっていうのは、やっぱり違うのかなって思いますね。
- 研究者B: なるほど、そういう意味で優先順位を付けているってことですね。
- A教諭: うん、優先順位を付けた方が、仕事も楽になったんですよ。
- 研究者B/C: そうなんですな。
- A教諭: そこはすごい大きいと思います。(ワークシートを:筆者註)一枚作るのに、今まで5時間かかってたんですけど、今だと2枚で6時間くらい。これは結構いいかなって思います。
- 研究者B: それは、指導要領をじっくり読むようになったってことと、関係あるんですか。
- A教諭: そりゃもう、あると思います。

学習指導要領を読み込んだ上で授業内容を精選することについて、A 教諭は、「僕の感覚的なやつで、これカッみたいなやつじゃなくて、ちゃんとスタンダードなところで、何を指す必要があるのかっていうのを決めた上で、考えている」(第2回研究会(2017/6/19)書き起こし資料より)と従来との変化を自身でも認識し始めている。この点について、共同研究を終えた2018年3月のインタビューにて、A 教諭は以下のように述べていた。

A 教諭 : 要は、今までは学習指導要領を少し軽視していた感じが私にはありますね。あの、研究授業の際に、なんでこの授業をやってるんですかという根拠として、学習指導要領のここに書いてあるからこれやってるんです、みたいな。まあ、そういう風な使い方をしていたんですね。だから普通の授業で、じゃあそれ、指導要領を意識してたのって言われたならば、そんなにかなあって⁴⁾。

研究者 B : それで、向き合うとどう変わっていくのですか？

A 教諭 : 向き合うと、その基準、そのスタンダードっていうところで、私は何をよりどころにカリキュラムを作る必要があるのかっていうのを、取捨選択するっていう意味では、とても役立ったかなって思いますね。

研究者 B : 何度も読み返して、ってことですか？

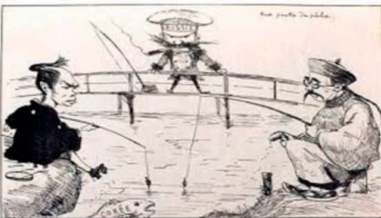
A 教諭 : 何度も、そうですね。それはあると思います。結局、日本史 A ってなんなの、みたいな。という風なところで、なんか科目の目標もそうだし、内容とか、その取扱いのところとかも、もちろん読むのだけれども、その総則のところ、ここに着目するようになったかなって思いますね。

このように A 教諭は、UbD 理論を通して、スタンダードとしての学習指導要領を読み込むことで、学習内容の取捨選択ができるようになったと感じるようになっていた。同時に、このような変化が UbD の理論と出会った比較的早い時期から見られていた点も特筆すべき点である。

また、このような認識への変化は、「日清戦争」の授業での1つの問い作りにも反映されるに至る。それを示すワークシートの一部を抜粋したのが下記の【表4】である。日清戦争後から日露戦争前までの対外関係の変化について、ビゴアの風刺画を生徒なりに書き換えさせるというものであった。この方法に関して、A 教諭は、ウィギンズとマクタイが理解の六側面(説明、解釈、応用、パースペクティブ、共感、自己認識)を挙げていることを念頭に置き、「理解しているかどうかを確認するための方策を模索。理解には6側面ある。どのようなことができているか、理解していると評価できるか？」(リフレクションノート・2017年6月末提出分)と問いながら、この実践を作っている。


【表4】「日清戦争」の授業でのワークシートの例(抜粋)

⑤ 日清戦争後から日露戦争開始前までの対外関係の変化について、左下図からどのように変化したか、日清戦争の結果をふまえて描きなさい。ただし、日本・清・朝鮮・ロシア・台湾・イギリス・ドイツ・フランスを登場させつつ、それぞれの立場を考慮しなさい。
*分かりやすくするため、それぞれの位置や大きさなどを強調して描くと良いかも。



key word

- ・清仏戦争
- ・日清戦争
- ・下関条約
- ・三国干渉



後に、A教諭は、インタビューを行った際に、「理解したっていうのは何をもって理解したんだっていう風な、理解っていう言葉を理解するというのが変化したのかなと思います。」(インタビュー記録(2018/3/13))という例として、この日清戦争の学習課題を再び挙げている。その際に以下のように述べている。

A教諭: これってやっぱりその、自分が学んだものっていうのが、どういうことだったのかというのを生徒自身が咀嚼するような、そういったものに気を付けたように思いますね。これはなんだろう、理解って何だみたいな。それがちょっと変わったような気がします。だから理解っていうのにはいろんな側面があるんだっていう理論ですか。これはとても私にとっては新鮮でした。

このようにA教諭は、スタンダードとしての学習指導要領を自分自身で読み咀嚼したり、「理解する」ことの意味を問いなおすことで、授業作りも変化させようと試みていた。

4-3 「自由」のキーワードとパフォーマンス課題の導入

先述の通り、本研究を実施する際に、「自由」という概念をキーワードにすることが決まった。A教諭自身、「今までは授業における生徒たちの『学習スタイル』という面で『自由』を尊重していたが、今年度は『学習内容』の面でも『自由』にこだわったカリキュラム開発ができないだろうか?」(リフレクションノート・2017年4月末提出分)と述べており、「自由」の視点はA教諭のこだわりでもあった。

同時に、パフォーマンス課題の発想についても、A教諭は積極的に取り入れようとし始めている。それは、評価方法を先に決めるという、「理解に基づくカリキュラム設計」の考えに影響を受けたものもあった。A教諭はリフレクションノート(2017年4月末提出分)において、「『学習計画』を伝えよう。1学期の分しか伝えられないけれど。」と述べた上で、以下のように述べている。

A教諭: 「評価」について共有しなくてはいけないな。今年度は、まだボンヤリとしているけれど、学習方法だけでなく学習内容についても「自由」にこだわっていききたい。そこで、「人が生み出した歴史的な出来事の多くは、より生きやすい環境を整えるためであり、何らかの自由を求めていたのではないだろうか?」という考えのもと、パフォーマンス課題A(「彼らは自由を求めて何をしたのか?」)を提示したい。

このように、A教諭は、理論と出会い、「自由」という目標に合わせた評価方法として、パフォーマンス課題を示そうと試みている。この点に関しては、5月時点において、A教諭は、「中間考査終了後にはテスト返却と同時に、パフォーマンス課題Bの作品鑑賞会を開催予定なので、ルーブリック作成を試みたい。」と述べている(リフレクションノート:2017年5月末提出分より)。また、日頃の授業においても、「『私たちが自由な社会を創っていくために、今回扱った歴史からヒントになることは何か?』などの問いを、生徒たちに投げかけ、記録する。」(第1回研究会(2017/4/21)議事録より)という方法を試み始めていた。

4-4 科目「日本史A」の最終ゴールについての協働的探究

A教諭は、読書会と並行して、研究会の時間に『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』(文部科学省,2010)の「日本史A」の本文・解説文を考察することで、科目の最終目標についても理解を深めていった。その際には、研究者Cが主導となり、日本史Aの各目標の繋がりについて図式化した資料を共有した。その上で、日本史Aの学習指導要領の文章を読み込み、各内容ごとの目標(ゴール)を確認した。そして、A教諭は、研究者B・Cと意見を交換しながら、最終的には科目全体の目標を自分の言葉に置き換えて説明した。その際の話合いでは、本文中の「2(3)現代の日本と世界」と「歴史的思考力」を特に重要な観念だと捉えた上で、「日本史Aは現代と歴史の繋がりを強調している」と結論付けている。研究者Cは次のように研究会の中で述べている。(第2回研究会(2017/6/9)書き起こし資料より)

研究者 C： 基本的に、日本史 A が想定しているパフォーマンス課題があって、(3)の現代からの探究っていうのがある。そして、歴史的思考力を身につけさせて、現代の社会問題につながるって理解させることが目標。そして、理解できているか、自分で主題を設定して、調べて資料活用して、こういう風に形成されてきましたって説明するのがパフォーマンス課題であると。それをするために、遡って(研究者 C が作成した資料の：筆者註)右側で、こちら側で設定して、こういう風に読んで行けば現代との繋がりが見えますよっていう風に、現代と近代でやっていく。そうすることでスキルが身に付いて、最終的に自分で主題を設定して探求して、っていうのができるようになる。

このような理解のもと、A 教諭は、現代に活かせるようなパフォーマンス課題を最後に設定するために、近代の知識や史料分析などのスキルを高めていくことを研究者 B・C との共通理解とした。

また、「主体的に生きる」と「歴史的思考力」は学習指導要領の文言上は並列だが、「自由に生きる」ことを重視するカリキュラムのコンセプトを踏まえると、「主体的に生きる」を上位概念として、その手段として「歴史的思考力の獲得」を捉えることができると判断した。その上で、「主体的に生きる」を「自由に生きる」へと読み替えると良いということになった(第2回研究会(2017/6/9)議事録より)。この学習指導要領の目標の整理をする際に、議論を主導したのは研究者 C であった。ただ、ここでの見解を A 教諭が主体的に咀嚼し、納得していったことは、その後の展開から明らかとなる。

4-5 主題史学習の断念、パフォーマンス課題の再構想

学習指導要領を読み込む点をクリアするにしたがって、A 教諭は「自由」をテーマにした主題史を作ることの難しさに直面していくこととなった。A 教諭は当初、「私たちが自由な社会を創っていくために、今回扱った歴史からヒントになることは何か？」などの問いを、生徒たちに投げかけ、記録する。(第1回研究会(2017/4/21)議事録より)という方法を探ろうと試みた。ただ、これは、毎回の授業で自由に関わる問題が分かりやすく表面化するわけではないという問題点が生じ、取りやめることとなった。次に、各時代のキーパーソンを設定し、その時代の人々はその時代の制約の中で決断したことを実感させる場面を設定しようと試みた。しかしながら、過去の人物が自分の生き方に生きづらさを感じていたのかどうか分からないなどの論点が浮上し、主題史的なカリキュラム作りが事実上難しくなった。その結果、「自由という目標論ベースのカリキュラム作りはいったん保留する。」「『自由』の話は一端置いておいて、まずは、スタンダードを解きほぐしてカリキュラム作りをする。」(第4回研究会(2017/8/10)議事録より) ことになった。

4-6 最終パフォーマンス課題のアイデアの萌芽

一方で、カリキュラムの内容構成として、自由の概念を全面に出すのではなく、生徒に歴史を通して主体的に(≒自由に)生きる力をつけるとはどういうことかという論点に、A 教諭は戻って考えることになった。高校3年の生徒に対して、日本史 A の最後のゴールをどうするか、という話になった際に、A 教諭は以下のように述べている。(第3回研究会(2017/7/21)書き起こし資料より)

A 教諭： 具体的になると、うちの高校に入学して高3のこの時期になって、より自分事に社会を生きていくと、というふうに捉えてきたと。捉え直すとかじゃなくて捉えてきたと。それで、秋とかにそれをこの企業研究の題材として、この現代社会というところはおそらく活用できて、更に、そこから何を学ぶのかというと、例えばこの時代に生きた歴史的な人とか、そういう人の生き様、エピソードっていうのをその当時の社会的な状況、制約のところを調査した上でまとめ、まとめるだけじゃなくて、その人々が行動するとか言ってたじゃないですか。それが高3のこここのところの間でなんか行動として表れているというのが見い出せたらゴール達成。

すなわち、A 教諭は、歴史で学んだ人物たちを取り巻く状況、行動を踏まえて、生徒の行動に影響が現れてくることを理想と捉えている。その際に、就職活動をする生徒にとって、最も切実なのが自分の就職する会社だと捉えた上で、「企業研究の対象となる多くの企業は、戦後社会に誕生しているパターンが多い。」とし、戦後社会の歴史と企業研究とを関連づけて捉えられないかを考えていた。当初、A 教諭は以下のように述べていた。

A 教諭： とりあえず、その会社が生まれた背景のときにそういうふうな社会だったんだというのを学習するだけでも、あっ、自分が行きたいところって、そうなんだっていうのは結構面白いんじゃないか。なんでその会社の初代の社長さんはそれをやろうとしたのかっていうのは、やはりそれはなんか（今の会社で：筆者註）活着ているような気がするし。（第3回研究会(2017/7/21)書き起こし資料より）

このように A 教諭が研究者 B・C と意見交換をする過程で、最終パフォーマンス課題として、「あなたは企業のコンサルタントです。相談者は企業の社長です。今までの歴史を生かして、これからの社会を切り開くプランを考え、発表しなさい。」という案を作るに至る。この設定について、A 教諭自身が以下のように述べている。

A 教諭： 工業高校だからできる技だと思っている。その普通高校だとまだ大学以降に自分の夢を延長させるような、そういうところもあるから、それに比べたら自分事としてこの業界に行きたいんだっていう強みを持っているから、それを最大限生かせるんじゃないかな。（第3回研究会(2017/7/21)書き起こし資料より）

A 教諭： 彼らなんか夏休み期間を使って、すごい企業研究をしているわけなんですよ。その中に私は戦後っていうか歴史のところで、こういう浮き沈みがあったんじゃないかっていう一般例示を出せたらいいんじゃないかって。パフォーマンス課題として。それを二学期の一番最初か、最初に今度みんなのパフォーマンス課題はこれだみたいな。（第3回研究会(2017/7/21)書き起こし資料より）

このように A 教諭は、7月時点で既に、夏休み明けの生徒に切実な問題を意識し、戦後史と絡めたパフォーマンス課題を出そうとしている。この背景には、先に行った科目のねらいを整理したことがあったと思われる。

4-7 パフォーマンス課題を見据えた、それ以前の授業設計

(1) 最終パフォーマンス課題の詳細設定からの気づき

7月の研究会以降、A 教諭によって、パフォーマンス課題の詳細なアイデアが徐々に説明がされていった。具体的には、パフォーマンス課題は冊子形式にして生徒に説明すること、その際には、企業の基本情報、社史とその社会的背景、今後の提言、参考文献などについて、生徒に説明させることなどであった。

その際に、「政治経済文化のレイヤーがどうなるかと、社史がどうなるのかっていうことと、自分がどうするかっていう、三層構造で捉えないといけない」という研究者 C の助言に基づいて3名で議論を行った。その上で、パフォーマンス課題で会社の未来像を描くためには、歴史学習を通して「分岐点を見極める」と「大きな枠組み（物語）を作る」、更には「史料活用の実証性・実証するスキル」の3点（第5回研究会（2017/9/1）書き起こし資料より）が出来ないと達成が困難である、という結論に至った。

先に示された「分岐点を見極める」「大きな枠組み（物語）を作る」「実証性」等がキーワードとして挙げた後に、徐々に最終パフォーマンス課題までのプロセスの話に移行していった。この視点の移行は、以下のように、A 教諭が研究者 B・C との話し合いを進める中で得られたものだった（第5回研究会（2017/9/1）書き起こし資料より）。A 教諭が自身の最終パフォーマンス課題の概要を説明した後に、以下のような会話がなされている。

研究者 C： 何となくイメージできました。

研究者 B： じゃあ、分岐点を見極める力がすごく大事になるんですね。

研究者 C： 分岐点と大きな枠組みね。
 A 教諭： これが結構ね。分岐点。
 研究者 B： 物語を作るってことですね。
 研究者 C： そうそう、物語を作る。しかも、それは情報が明確に、論拠が明確であると。そこは資料活用の実証性となってくる。実証するっていうスキルも。
 研究者 B： そうすると、各パートごとに、小さなパフォーマンス課題をやっていないと厳しいですね。
 研究者 C： そうですね。
 A 教諭： そうですね。
 研究者 B： この前、A さんが各パートごとにキーパーソンの分析をすると言ってたことを。
 A 教諭： あー、そうそうそう。
 研究者 B： あれを、むしろやった方がいいんじゃないですか。これをいきなりやるというのは難しい。
 A 教諭： いきなりは難しいよね。どういうものなのかっていう慣れっていうのかな。

(2) 「分岐点を見極める力」を高めるための工夫としてのターニングポイント集の作成へ

その後、最終パフォーマンス課題を見据えて、①「政治」「経済」における練習問題として、各時代のキーパーソンの分析を位置づけたり、②その判断の適切さの程度を評価できるようにするため、各時代の特色を捉えられるデータを事前に用意しておく、ということが意識されるようになった。そして、A 教諭の授業内容が変わる場面が見られるようになる。その最初の例が、日中戦争～戦後までの内容である。ここでのパフォーマンス課題は、戦後直後に子どもだった人物を登場させ、その子どもに向けて戦争が起きた原因を説明してもらおうという課題であった(第7回研究会(2017/9/29)議事録より)。これを通して、各時代の特定の人物の視点に立って、時代の分岐点を捉えさせる試みが授業化された。また A 教諭は、戦後の五大改革を取り扱った授業においても、「公職追放」が日本に与えた影響を生徒に考えさせる問題を提示しており、「占領期(復興期)の Turning Point の第一弾」と位置づけている(リフレクションノート・2017年10月末提出分より)。同時に生徒に「分岐点を見極める」訓練をさせるために、「ターニングポイント集」(下記【表5】)という資料を授業ごとに生徒に書かせるように促すことにした。これらの授業でのパフォーマンス課題やターニングポイントの書き出し作業は、年度末の最終パフォーマンス課題に向けて、計画的に知識・スキルの習得を促すものであった。

【表5】ターニングポイントを見極めるためのプリントの一部(抜粋)

The Collection of Turning Point		組 番氏名
ミライをつくる「現在」の視座から、「過去」のどんな出来事が歴史のturning point (分かれ道) だったと考えられるか? 「A (出来事, Point) は, B という点で, C (具体的) という影響を後世に及ぼしたと考えられる」等のフレームを用いて記述してみよ～!		
月	学習プリント Vol.	学習課題 /
日	
()	
Lv.	

(3) 実証性を高めるための資料の読み取りの工夫

「分岐点を見極める」ことと同時に、A 教諭にとって、「実証性」を高めることが課題となっていた。それは、先に構想した年度末の最終パフォーマンス課題において、生徒からデータに基づいた提案を求めていたためである。その課題意識を持った A 教諭の授業は、最終パフォーマンス課題の設定後に変化している。例えば、A 教

論は、中間テストで用いた靖国神社参拝問題について、賛成・反対の是非を答えることを目標にするのではなく、「提示された資料をもとに論理的に意見をつくることができるか」というところにポイントを設定した問題を作成した。その際に、A教諭は、「実証性を確保するって、すんごいしんどい。情報の取捨選択を明確な基準をもって行うことができるのか？ということ振り返る。一次史料という本物に触れあうこともしてあげたいなあ」と述べるに至っている（リフレクションノート・2017年10月末提出分より）。

また一年間のA教諭の授業資料を比較すると、前半において、学習内容を生徒に再構成させるような授業が多いのに対して、後半に行くにしたがって、時代の変容の因果関係や資料や解釈などを生徒にさせるものへと変化していったことがわかる。例えば、この年度の最初の授業では、「あらすじの要点を友達と相談し、5分以内で伝えられるプレゼンを練り上げよう」というテーマが掲げられ、教科書内容の習得状況の確認をするテーマ設定となっている。それに対し、例えば、2学期の学習課題「日本国憲法は<押し付け>られたものだったのだろうか？」の授業では、「マッカーサーが憲法改正に関して日本政府に任せず、提示した理由はなぜか？右に示す三つの資料を元に考え、説明しなさい」（授業資料より）となっており、生徒が資料を読み解き、自身の意見を形成しなければ解けないものとなっている。

このようなA教諭の授業の変化は、単に資料を増やしたのではなく、最終パフォーマンス課題を意識したカリキュラム改善の一環として捉えることができる。

4-8 研究授業の準備を通じたA教諭の授業のこだわりの自覚

A教諭による戦後史の授業が10月頃から始まり、11月には研究授業が実施されることとなった。そのため、10～11月には、A教諭は、研究授業の一時間分の授業について、研究者B・Cと話し合うことが多くなった。研究授業は、サンフランシスコ平和条約を扱うこととなった。研究授業に向けての検討の際には、A教諭が作った授業案や学習プリントなどに対して、研究者B・C氏がコメントを返すことで、授業アイデアや教材をブラッシュアップするプロセスを幾度も行った。その際、A教諭自身は、生徒が「固定観念に囚われない」こと、「一般論・通説を鵜呑みにしないでほしい。」ことを重視したいと共に、「個々人の生徒の自由な解釈を認めること」を重視したいと思えてきたと述べるに至っている（第8回研究会（2017/10/29）議事録より）。A教諭と研究者B・Cのやり取りは次の通りである。（第8回研究会（2017/10/29）書き起こし資料より）

A教諭： この史料があるからこれなんだ、じゃなくて。いや、実はこういう見方もできるんじゃないかっていう。そういう見方をやらせたいんだなあ、何となく思ってきました。

研究者B： じゃあ、確実な実証的・客観的というか、これはこうなんですじゃなくて、それについて自分はどう思うかっていう解釈をさせるところを大事にしたってことですか？

A教諭： たぶん私、そういうところが結構大きいのかもしないですね。何となく思ってきました。

研究者C： まあでもそれは、通説とか今ある一般論を覚えるんじゃないで。

A教諭： そうそう。

研究者C： そのもとの史料を踏まえつつ、ほんとにその一般論で解釈していいのってことを、やってほしいってことですよ。

A教諭： それは結構あるのかもしない。なんか鵜呑みにしちゃいけないよっていう。

研究者C： 歴史の一般論も疑っちゃおうと。

A教諭： うん、そうそう。それは私が授業作りとかしてた中で、大切にしていることなのかもしれません。

研究者B： 最近、それは自覚化しはじめたんですか？

A教諭： 自覚化しているような気がしますね。史料の提示っていう。それはあるなあ。

研究授業では、A教諭は、「サンフランシスコ平和条約における<講和>の選択肢は、最適解だったのか？」をテーマにして、全面派と単独派の論争点を生徒に吟味させる授業を展開した。この授業では、全面派と単独派

の両方それぞれの意見の根拠となる資料を複数示し、生徒はそこから特に重要だと思う資料を選んで、立論をする授業になっていた。ちなみに、A教諭は、研究授業の協議会においても、先の授業へのこだわりとして述べていた。このような一連の研究授業に向けた授業作りは、A教諭の授業へのこだわりを深めていった。

4-9 パフォーマンス課題の完成と実践

最終パフォーマンス課題が実施されたのは12月後半からであった。12月後半に生徒にパフォーマンス課題の詳細を提示するまで、A教諭は研究者B・Cと課題内容を吟味していた。A教諭は、12月1日の研究会で、一通りのパフォーマンス課題を研究者B・Cに説明した後に、特に論じたい点について以下のように述べた。(第10回研究会(2017/12/1)書き起こし資料より)

A教諭: 今の私の説明の中で、せっかくこの一年かけて、過去の分岐点とはどこだったのかっていうところをまず大局的につかむことになるパフォーマンス課題になっているのかっていうのが一つです。もう一つはそれを活かして未来に活かしていくのかっていうパフォーマンス課題になっているのかどうか、ということなのかなと思います。

このようなA教諭の発言は、中長期的なカリキュラム作りの中に最終パフォーマンス課題を位置づけているからこそ、出てきたものとも言える。なお、A教諭は、研究者B・Cとの議論を経て、社史分析を削除したり、例えばSDGsの17の目標を活用するなど、複数の変更も加えていった。また、パフォーマンス課題の資料作成をする際には、生徒が学校図書館で活動をし、その場で資料収集しながら資料作成することになった。最終パフォーマンス課題の趣旨は、自分が入社する会社と、今後起こってくる社会問題とを関連づけ、歴史的な視点を踏まえつつ、未来予測し提案するというものである。次頁の【表6】に示すのが、最終的に実施したパフォーマンス課題の内容である。

このような実践は、1年間の授業の集大成に位置する。一年を振り返って、A教諭はこのような課題を最終的に設定することについて以下のように述べている。(インタビュー(2017/3/21)書き起こし記録より)

A教諭: 何を重視して作っていたのかというのは、やっぱり最終ゴールはなんなのかというところは重視していたんじゃないかなと思います。そして、その最終ゴールっていうのをなんだろうな、ほんとに達成しているかどうか。そして、評価っていうところについて、こういった表現ができていればできているだろうというそういった問題作りを心がけようと思いました。

このように、パフォーマンス課題を年間カリキュラムの最後に位置付けることで、「ねらい」と「ゴール」を繋げたカリキュラム作りが、A教諭の中に見られるようになっていた。

5. 考察

以上を踏まえて、A教諭は、科目全体を通したカリキュラム設計に対する認識を、どのように変化させたと言えるだろうか。本事例におけるA教諭のプロセスは、以下の4段階にまとめることが出来ると思う。

第1段階として、初期のA教諭は、読書会をすることで、「スタンダードを解釈すること」の意義を見出し、学習指導要領の内容を咀嚼・解釈する意義に気付き始めた。また、「理解するとは何か」という問いもA教諭の中に芽生えている。

第2段階として、学習指導要領の最終ゴールについて、A教諭が研究者B・Cと批判的吟味を行った。それにより、A教諭は、日本史Aの最終目標が現代の諸課題と歴史を繋げることだという理解に至っている。この理解は、最終パフォーマンス課題を設定することへと繋がっていった。同時に、就職する生徒が多いという工業高等学校3年生の文脈を意識した最終構想の原型をA教諭が提案した。

【表6】最終的な日本史 A のパフォーマンス課題（授業資料より筆者作成）

<p>【ミッション】 We(4月から所属する業界や会社、学校、国など)の強みを生かし、SDGsで掲げられている17の目標のうちから1つをターゲットに、2030年までに達成を目指す新規プロジェクトをレポートにまとめ、8分間でクラスのチームメンバーにプレゼンする。</p> <p>1. 問題の所在 あなたが選んだSDGsの課題は何が問題だと考えられますか？その問題が生まれたプロセスを時系列で表す。 (ポイント：過去の重要な出来事の名前やその年号、当時の史実を組み合わせ描いてみよう。)</p> <p>2. プロジェクトの目的 課題が達成された状況はどんなイメージなのか？解説付きイラストで描く。 (ポイント：未来と現在のギャップがなければ、チャレンジする意味がないよ。最高の状態を描きたいね。)</p> <p>3. プロジェクトの展開 Weの強みをどのように活かそうとしているか？社史や沿革などの資料を根拠に示す。 (ポイント：書籍やパンフレット、新聞記事、ネット記事、ロコミなど情報はいっぱい。信ぴょう性の高さにこだわろう！)</p> <p>4. 予想される壁 プロジェクトを進めて行く上で、何が新たな課題として現れ、乗り越えなければならぬと予想されるか？新たな課題とその解決する糸口をできるだけ多く書く。 (ポイント：1人で考えるよりも、いろんな人に自分のアイデアを聞いてみた方が、視野が広がるよ！)</p> <p>5. 参考文献 何を情報源にレポートを作成しているか？参考文献の書き方に沿って明らかにする。</p>

第3段階として、A教諭は、最終パフォーマンス課題に向けて、知識やスキルアップのプロセスとして各授業を位置づけることを意識するようになった。A教諭は、このプロセスの中で、資料を読み取る場面を増やしたり、ターニングポイント集を使って時代の分岐点を考察する場面を授業で作るようになった。

第4段階として、授業作りについての議論をして行く中で、A教諭の授業へのこだわりが本人によって言語化された。A教諭によれば、「通説を鵜呑みにしない」ことを大切にしたいということ、だからこそ、資料の読み取りが重要となることなどが述べられていた。

以上のように、第1～4段階の深まりの中で、科目の「ねらい」や「ゴール」を問い直すことを通して、A教諭自身が、カリキュラム設計の視点を獲得することが可能となっていったと考える。

また、これらのプロセスを見た際に、教師のカリキュラム作りにとって重要と思われる条件を2点挙げたい。

第一点は、カリキュラム作りをする際の、基盤となる理論的枠組みを学ぶことである。ただ、その学び方は、コルトハーヘン(2012訳書)のALACTモデルのように、「理論を学んでから実践する」のではなく、「理論を学びながら実践する」という同時並行のプロセスが望ましいように思われる。

第二点は、リフレクションを促す他者の存在である。本研究では、A教諭と研究者B・Cの三者による協働的実践をすることで、授業者の授業のあり方を吟味したり、最終ゴールと各授業の関連を吟味することが出来た。教師が学習指導要領を読み解きつつ、一年間の最終ゴールを意識したカリキュラム設計をするためにも、協働関係の構築は重要であると思われる。

6. おわりに

本稿での示した通り、社会科教師が中長期的なカリキュラム設計をするためには、授業の最終ゴールを意識し、学習指導要領を自分なりに解釈したり、日々の授業作りを行うこと、更には、他者に対して自身の授業へのこだわりの言語化を行うことが必要であると思われる。今後、このような事例的検討の蓄積を重ねていくことが、教師のカリキュラム作りの実態を解明する上でも重要だと考える。また、本研究で行った、「学習指導要領を解釈しながら」「複数名で協働してリフレクションを行い続ける」スタイルは、特定の教科の枠組みに囚われないため、他教科においても活用可能性があると考えられる。

本研究の課題として、3点を挙げたい。一点目は、「自由」を核とした主題史学習のカリキュラム設計を断念

した点をどう捉えるかということである。主題史学習の意義も含めた再検討の必要があると思われる。二点目は、理論を学びながら並行して実践・開発を行った研究スケジュールについてである。ロングスパンでのカリキュラム設計という視点が必要な作業を行う場合、理論習得と実践の相互関係をどのような組み合わせ・ペースで行うべきかについては検討が必要と言える。三点目は、本研究の枠組みでは、「学習指導要領を前提にする」という発想が色濃くなってしまう点である。本研究の立場としては、スタンダードを活用し、教師の主體的な授業改善を目指したものであったが、学習指導要領に対して無批判な態度を避けるための方策については、検討の余地があると思われる。

【注】

- 1) この分類に関しては、川口(2012)が、『『観察者』としてのカリキュラム研究』『『参加者』としてのカリキュラム研究』に分けていた点を参考にした。
- 2) この論は通称「逆向き設計論」と呼ばれるが、本稿は「理解をもたらす」の点を重視するため、この表記にした。
- 3) コルトハーヘンは、教師養成課程の学生が学校外部で理論を学んだ場合、現場の経験を積むにつれて洗い流されてしまうことを指摘している(コルトハーヘン, 2012記書, p.12)。コルトハーヘンは、これらの問題を解決するための方法として理論と実践を結びつけていくプロセスをALACTモデルとして提唱している。その際、リフレクションでは、行動面や認知面に注目するのではなく、他者との協働に伴って生じる感情面や意志の側面も視野に入れることで、より本質に迫った気づきを得ることができるとする(p.48)。
- 4) 書き起こし記録において、「学習指導要領を少し軽視していた感じが私はしますね」という表現が出てきているが、A教諭は、これまでも学習指導要領の論点や動向について、無知であったわけではない。ただ、日々の授業作りの際に学習指導要領を熟読しているかと言えば、心もとないという意味合いで、同発言はなされている。

引用・参考文献

- 石川照子(2018)「社会科教師教育のためのメンタリングの方法論の開発」『社会科研究』89: 1-12
- ウィギンズ・G&マクタイ・J著：西岡加名恵訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準
- 岡島春恵(2018)「中学校社会科教師の教科観の形成に関する事例研究」『社会科研究』88: 13-24
- 岡田了祐他(2016)「研究者と教師の協働的な授業開発はいかにして成立しうるのか」『学校教育実践学研究』22:193-201
- 川口広美(2010)「教師が作成したシティズンシップ実践カリキュラム構成とその特質」『社会系教科教育学研究』22: 141-150
- 川口広美(2012)『『カリキュラム研究』からみた社会科研究の特質と課題』『社会科教育論叢』48: 37-46
- 川口広美(2014)「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築」『社会科研究』80: 9-20
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法』新曜社
- 西岡加名恵(2007)『『逆向き設計』論にもとづくカリキュラム編成』『教育目標・評価学会紀要』17: 17-24
- 草原和博(2012)「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか」『社会科教育研究』116: 57-69
- 草原和博他(2014)「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か」『学校教育実践学研究』20: 91-102
- 草原和博他(2015)「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か(2)」『学校教育実践学研究』21: 83-96
- コルトハーヘン・F著：武田信子他訳(2012)『教師教育学』学文社
- ソントン・S著：渡部竜也他訳(2012)『教師のゲートキーピング』春風社
- 馬場大樹・新友一郎(2019)「ゲーム教材を活用した世界史カリキュラム共同開発を通じた社会科教師の成長」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』12(2): 1-12
- 堀田諭(2014)「教師の主體的なカリキュラム調節を支援する社会科カリキュラム開発原理」『東京大学大学院教育学研究科紀要』54: 477-489
- ホルスタイン・J他著：山田富秋他訳(2004)『アクティヴ・インタビュー』せりか書房
- 三藤あさみ・西岡加名恵(2010)『パフォーマンス評価にどう取り組むか』日本標準
- 村井大介(2012)「公民科教師の教科観の特徴とその形成過程」『公民教育研究』20: 49-66
- 村井大介(2014)「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因」『社会科研究』81: 27-38
- メリアム・S・B著：堀薫夫他著(2004)『質的調査法入門』ミネルバ書房
- 文部科学省(2010)『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』教育出版
- 渡部竜也(2016)「学習指導要領を生かすも殺すも個々の教師次第」『教育科学 社会科教育』688:16-19

[Article]

Modifying Teachers' Perception of Curriculum Development

Focusing on Performance Assessment

Jinichiro Saito

Yusaku Kii

This article describes how curriculum development has gradually changed with the addition of performance assessment and teachers' consideration of the theory, "Understanding by Design." Recently, the amount of research focusing on the judgement and perception of social studies teachers has rapidly increased. However, previous researchers did not examine the processes teachers have utilized to progressively improve their curriculum perception. This study considers a high school history teacher (hereafter referred to as Teacher A). Two of this study's researchers attempted to collaborate with Teacher A in an effort to improve their lesson planning. In a discussion led through this study, Teacher A reviewed their lesson plan with the researchers, who brought forth the theory of "Understanding by Design" (Wiggins & McTighe, 2005). Following the discussion, Teacher A tried to apply the theory into his/her curriculum development. Over the course of one year, Teacher A has witnessed his/her history curriculum goals become a reality. Additionally, Teacher A has begun using "course of study" to prioritize educational contents. To ensure a teacher recognizes the importance of curriculum perception, having the opportunity for collaboration and reflection is necessary.

〈研究ノート〉

こころのエネルギーを補給する教員の対応

—教職課程の学生の教員体験分析—

青山（開田）有希・小湊 真衣

1. 問題意識と目的

近年学校現場は、不登校・いじめ・体罰などの多様な問題を抱えている。例えば、不登校について、本山（2011）は、不登校児童生徒の10%程度を適応指導教室が対応していると述べている。また、開田（2017）では、不登校の子どもが適応指導教室に通うことで、子どものこころに、エネルギーが補給されたことが指摘されている。同様に、植村・岸澤（2008）においても、適応指導教室が生徒のパワーレス状態を克服しエンパワーするプロセスを支援し、結果として、エンパワメントさせる機能をもつと指摘されている。このように、子どもの抱える問題については、教員等の大人が子どものこころをエンパワーしたり、エネルギー補給を行ったりする視点が必要である。

子どものこころを捉える視点の一つとして、菅野（2007）は「こころの土台」作りの重要性を指摘している。菅野（2007）では、「こころの土台」とは、例えば、穏やかな気持ちで人と関わったり、意欲的に学習や部活動に取り組んだりするために必要な子どもの行動を支えている基盤であり、これは「こころのエネルギー（精神的充足）」と「社会生活の技術（社会適応力）」の2つから構成されており、「こころのエネルギー（精神的充足）」とは「元気の素」や「やる気の素」であるとしている。

菅野・綿井・加藤（2012）では、子どもにやる気を出すよう伝えても、実際に子どもからやる気を引き出すことはなかなかできない現状があることを指摘している。さらには、学業不振や無気力等の問題の背後には、子どもからやる気を吸い取ってしまうような働きかけがあったり、子どもがいくら勉強を頑張ろうと自分自身で思っても家庭の中でけんかや不安なことがあれば、そのことが気になり、勉強どころではなくなってしまう現状が少なくないことを指摘している。それらを踏まえ、子どもがやる気をもつ原動力として、①子ども自身が安心できること、②楽しい体験、③認められる体験から構成される心のエネルギー（精神的充足）の必要性を述べている。また、菅野・綿井・加藤（2012）は、子どもにわかりやすく伝えるために、心のエネルギー（精神的充足）とは、子ども自身がやる気をもつ原動力となるものであり、「元気の素」「やる気の素」であると定義している。

「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給と近似の概念としてはエンパワメントがあげられる。巴山・星（2003）によると、エンパワメントとは、「人々が他者との相互作用を通して、自ら最適な状況を主体的に選びとり、その成果に基づくさらなる力量を獲得していくプロセスと定義」されている。エンパワメントされるに至る一つの働きかけとして「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給があるといえる。例えば、学校に行きたくない子どもが教師に伝えた場合、教師が子どもに「あなたは、どうしたい？可能な範囲でいいから教えて。」と子ども個人の主張を支援することもエンパワメントの一つの働きかけであり、また「今の正直な気持ちを話してくれてありがとう」と子どもの気持ちを認め、そのことに労いの意を伝え、「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給を行うことで子どもは、エンパワメントされた状態になる。

支援という視点から検討した小高（2010）では、マズローの欲求階層における①生理的欲求②安全・安定の

欲求③所属・愛情の欲求④承認・尊重の欲求⑤自己実現の欲求を捉えた時に、カウンセラーは③④⑤に関する仕事を行っているとの見解が示されている。菅野（2008）では、こころのエネルギー（精神的充足）「親や先生から守られ、見守られ、愛され、大事にされること」や「よい面を認められ、ほめられた時」に補給されると指摘されている。菅野（2008）の指摘内容から、マズローの述べる所属・愛情の欲求や承認・尊重の欲求を人が求めているときの働きかけの一つの方法として、カウンセラーに限らず、保護者や教師が「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給を行うことは、具体的な働きかけの一つの方法と理解することができる。

また、菅野（1995）は、我が国の教育で、「やる気」や「意欲」という言葉が多々使われているにもかかわらず、子どもの「やる気」や「意欲」を引き出す具体的な働きかけ方法について開拓されていない現状を指摘している。その働きかけの具体的な方法として、「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給の重要性を述べている。つまり、先にも述べた通り、子どもがエンパワメントされるために、「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけが重要である。その際に、巴山・星（2003）のエンパワメントの定義にある「他者との相互作用」が重要であるといえる。つまり、「こころのエネルギー（精神的充足）」は、「親や先生から守られ、見守られ、愛され、大事にされること」や「よい面を認められ、ほめられた時」に補給されるということは、そこに他者の存在や他者からのフィードバックがあると理解できる。学校教育においては教師の関わり、友達との関わり、家庭においては保護者の関わりから、子どもは「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給され、その結果エンパワメントされる。

このようにエンパワメントや「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給では、「他者との相互作用」が重要視されている。一方、アドラーは、他者から承認を求めることを否定的に捉えている（岸見・古賀，2013）。アドラーの考え方とエンパワメントや「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給の考え方を比較すると、前者は、賞罰教育の影響により、ほめてもらいたいという目的から適切な行動をとる、ほめてくれる人がいなければ不適切な行動をとるというライフスタイルが確立される等を理由に、他者から承認を求めることを否定的に捉えている。後者は「他者との相互作用」により「力量を獲得していく」、つまりパワーレスの状態からいかにしてパワーを身につけていくか、その一つの働きかけの方法として、「親や先生から守られ、見守られ、愛され、大事にされること」や「よい面を認められ、ほめられた時」に「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されるという見解から、他者の存在や他者からのフィードバックを肯定的に捉えている。それに加え、菅野（2008）では、子どもが大人になった時に、自分で自分を元気づけ、励ますし、自立的に歩む人間になるために、自分で「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する方法、例えば、自分のよさを認めたりほめたりすること等を教える必要性を述べている。つまり、ほめる・ほめないという他者から承認されるか否かという視点ではなく、他者の存在やフィードバックをきっかけに、そこから、学ぶことで、自分の気づいていないよさやありのままの自分への自己理解やフィードバックを行い、自分で自分自身を肯定・承認できる方法を身につけることを重視している。

「こころの土台」の2つ目の構成要素である「社会生活の技術（社会適応力）」とは、菅野・綿井・加藤（2012）によると、「自分の気持ちをしっかり伝える、時には我慢したり順番を待ったりできる、今自分が何をすべき状況なのかを正しく判断する、問題が生じたときに自分なりに解決する、友だちや先生とそれなりに親しく関わる、思いやりの心をもつ」などのことである。

菅野・綿井・加藤（2012）は、子どもの「こころの土台」を構成している「こころのエネルギー（精神的充足）」と「社会生活の技術（社会適応力）」の状態を保護者や教員が数値やグラフで把握することで、子どもへの具体的な対応・働きかけができ、子どもは、十分な「こころのエネルギー（精神的充足）」と適切な「社会生活の技術（社会適応力）」を身につけることで、自己発揮できるという考えのもと、この2つを測定するために、「精神的充足・社会適応力」評価尺度（以下、KJQ-M）を作成した。

KJQ-Mでは、3特性からなる「こころのエネルギー（精神的充足）」と6特性からなる「社会生活の技術（社会適応力）」を測る。具体的には、「こころのエネルギー（精神的充足）」の3特性は、①安心感②楽しい体験③認められる体験、「社会生活の技術（社会適応力）」の6特性は、①自分の気持ちを伝える技術②自分をコントロールする技術③状況を正しく判断する技術④問題を解決する技術⑤人とうまくやっていく技術⑥人を思いやる技

術から構成されている。

不登校等の未然防止のために文部科学省（2003）では、「児童生徒が不登校とならない、魅力あるよりよい学校づくりのための一般的取組」として、①新学習指導要領のねらいの実現②開かれた学校づくり③きめ細かい教科指導の実施④学ぶ意欲を育む指導の充実⑤安心して通うことができる学校の実現⑥児童生徒の発達段階に応じたきめ細かい配慮の6点をあげている。これらは、KJQ-Mにおける「こころのエネルギー（精神的充足）」の3特性、①安心感②楽しい体験③認められる体験が大きく関連すると推察される。不登校等のない魅力ある学校作りには、教員による守られた環境のもとで、これらの3特性が満たされること、つまり、教員が子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことは重要であるといえる。

KJQ-Mについては、学校現場への教育的検討は多々行われている。例えば、綿井・猪熊・加藤・桂川・中村・菅野（2012）や綿井・菅野・桂川・加藤・増田・中村・原口（2013）は、KJQ-Mの測定結果から作成した二次元布置図は学級集団の現状を反映しており学級経営に生かすことができる可能性を示唆している。また綿井・菅野・増田・藤井・山田・加藤・桂川（2014）は、KJQ-Mによって集められた子どもの回答を統計的に処理することに加え、子どもの回答を子どもの「声」として受け取り、子どもを理解する材料にできる可能性を指摘した。そのほか山田・菅野・藤井・桂川（2015）は、KJQ-Mの結果が子どもの放課後の過ごし方とも関連していることを指摘している。このようにKJQ-Mの有用性は様々な研究結果によって示唆されているが、KJQ-Mを用いて行われたこれらの調査はいずれも中・高校生を対象にしたものであり、大学生を対象としたKJQ-Mの視点を活かした研究は行われていない。また、KJQ-Mの3特性や6特性を用いた「精神的充足・社会適応力」に関する教員の働きかけに関する研究などもほとんど行われていない。これはおそらくKJQ-Mの対象が小・中・高校生を対象とした尺度であるためだと考えられる。子どもを対象とした教育的検討はもちろん必要ではあるが、学校教育を成立させるためには、教員側の検討も欠かせない。両者があってこそ学校教育が成り立つといえる。そのことをふまれば、「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給することができる教員についての検討は必要であろう。また「こころのエネルギー（精神的充足）」と「社会生活の技術（社会適応力）」で構成される特性は、3特性、6特性の他にもあるのか等、構成要素や内容に関するさらなる検討も必要であろう。

そこで、本研究では2点の目的のもと検討を行う。まず1つは、教職を志す学生が、どのような教員の対応・言葉・働きかけにこころのエネルギー（精神的充足）を補給されたと感じたかを明らかにすることである。分析する視点として、KJQ-Mの「こころのエネルギー（精神的充足）」を構成する3特性、①安心感②楽しい体験③認められる体験を基本とするものの新たな試みとしてこの3特性以外にも「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する特性はあるのではないかという視点をもって、分析を行う。2つ目は、教職を志す学生が子どものこころのエネルギー（精神的充足）を補給する教員にはどのような共通点があると考えているかという点を明らかにすることである。

今回、教職を志す学生を調査の対象にした理由は、①彼らは数年前までKJQ-Mが対象とする小・中・高校生であり、最近までそれらの学校生活を体験している、②彼らは教員を志しているため、今まで出会った教員や自分の学校体験を振り返る活動を日々、教育課程における学習で行っているため、子どもの感覚と教員の感覚の両方を兼ねそろえていると考えられたためである。

教員にとって、子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことは重要である。教職を志す学生を対象にすることで、KJQ-Mの「こころのエネルギー（精神的充足）」の特性を再検討でき、「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給できる教員の共通点を明らかにできる可能性があると考えられた。

本研究では、これらの考えのもと、①教職を志す学生が、どのような教員の対応・言葉・働きかけに「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じたかを分析し、②教職を志す学生が子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員にはどのような共通点があると考えているかを明らかにし、教職を志す学生が将来「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給できる教員になるために、教職課程でどのような教育内容・支援・実践等を行うべきかという点を提示し、今後の教職課程における教育実践への一助にできればと考える。

2. 方法

2-1 調査協力者

関東圏の私立大学にて教職科目を履修している学生を対象として協力者を募った。調査への賛同が得られた協力者のうち、回答内容に不備があったものを除き、最終的に教職課程履修中の学生50名（男性42名、女性8名、平均年齢19.74歳、SD=0.72）からの協力を得た。

2-2 手続き

2019年6月中旬から同月下旬にかけて、授業中の学習として、ワークシートへの取り組みを行った。授業終了後に、資料としてワークシートの提供について相談を行い、賛同を得られた協力者のワークシートのみ分析対象とした。調査趣旨への賛同が得られた協力者に対しては、以下に記載した質問項目に加え、性別や年齢のほかこれまで所属したクラブや部活等を尋ねた。

2-3 倫理的配慮

本調査では、以下の倫理的配慮を行った。まず回答内容は統計的に処理を行い、回答内容に関して個人が特定されることはないこと、回答済みの質問紙は適切に保管すること、データの入力分析が終了し次第質問紙は適切に処分することを説明した上で、調査への参加不参加は授業における成績とは一切関係なく、協力を希望しなかったからといって学業上の不利益は生じないことを説明した。加えて、本調査は教職課程に在籍する学生の教員体験について振り返るワークシートでもあるため、学習者としてワークシートに取り組む必要性を伝え、調査協力を希望しない場合は、ワークシートとしてのみ使用する旨を伝えた。

2-4 調査内容

質問項目は以下の7項目である。

- Q1：あなたがこれまでの人生で教員から元気をもらったと感じる言葉・対応を具体的に1つ教えてください。なければ「ない」とご記入ください。
- Q2（Q1で記入された方）：その教員に対してあなたが抱くイメージを教えてください。
- Q3：子どもの心に元気を与える教員にはどんな共通点があると思いますか？
- Q4：あなたがこれまでの人生で元気をそがれた、やる気を失ったと感じる教員の言葉・対応を具体的に1つ教えてください。なければ「ない」とご記入ください。
- Q5-1（Q4で記入された方）：その教員に対してあなたが抱くイメージを教えてください。
- Q5-2もしあなたが教員ならQ4に記載した状況で子どもにどのような言葉・対応をとりますか？なぜそうするかという理由も教えてください。
- Q6：あなたはどんな教員をめざしますか？その理由も教えてください。
- Q7：あなたが目指す教員像のイメージを教えてください。

なお、Q2、Q5-1、Q7における教員に対するイメージについては、調査者2名による協議で選定した形容詞対13項目を用いて7件法（「非常に」「かなり」「やや」「どちらともいえない」「やや」「かなり」「非常に」）での回答を求めた。形容詞対の具体的な項目は、「積極的な－消極的な」「親切的な－不親切的な」「強い－弱い」「好きな－嫌いな」「頼もしい－頼りない」「理性的な－感情的な」「優しい－厳しい」「複雑な－単純な」「感じのよい－感じのわるい」「あついで－つめたい」「深い－浅い」「やさしい－こわい」「親しみやすい－親しみにくい」である。

2-5 分析

本研究では①教職を志す学生が、どのような教員の対応・言葉・働きかけに「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じたかを明らかにし、かつ3特性以外の項目も検討することで心のエネルギーの新たな構成要素を呈す、②教職を志す学生が子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員にはどのような共通点があると考えているかという点を明らかにするという目的に鑑み、Q1およびQ3の回答の分析を行った。

Q1については、川喜田（1970）のKJ法を用いて分析した。具体的には、得られた回答を、質問紙KJQのここ

ろのエネルギーを構成する3要素, ①安心感②楽しい体験③認められる体験の枠組みのどの要素に位置づけられるか分析するとともに, 3要素以外の新たな項目については KJ 法で分析した。

Q3については, 得られた回答を KH Coder に入力して分析した。KH Coder は, テキスト型 (文章型) データを分析するためのフリーソフトである (樋口, 2014)。本研究では, 得られた自由記述のデータから語を自動抽出し, 語と語の結びつきを探る共起ネットワークを作成した。共起ネットワークは, 抽出語またはコードを用いて, 出現パターンの似通ったものを線で結んだものである。

なお, KH Coder には, 原則として学生の記述内容を原文のまま入力したが, 文意が変わらない範囲でいくつかの前処理を行った。

具体的には, 「子供」「生徒」⇒「子ども」, 「その子」⇒「その子ども」, 「事」⇒「こと」, 「教師」⇒「先生」, 「第一優先」⇒「第一」, 「くみ取って」⇒「汲み取って」, 「寄りそって」⇒「寄り添って」, 「よりそえる」「よりそう」⇒「寄り添える」「寄り添う」, 「やってる」⇒「やっている」, 「なにより」⇒「何より」, 「余ゆう」⇒「余裕」, 「1人1人」「ひとりひとり」「一人ひとり」⇒「一人一人」, 「あつい」⇒「熱い」, 「みている」「みれてる」⇒「見ている」「見れてる」, 「見てる」⇒「見ている」, 「取る」⇒「とる」, 「やさしい」「易しい」⇒「優しい」, 「良い」⇒「よい」, 「きびしい」⇒「厳しい」, 「たもっている」⇒「保っている」, 「為」⇒「ため」, 「なにか」⇒「何か」, 「とか」⇒「など」, 「かかわって」⇒「関わって」, 「時に」⇒「時には」, と変換して入力を行った。その他省略されたであろう言葉を () で補足した。具体的には, 「(気持ち)を読むことができる」「(気持ちを)考えることができる」と補足して入力した。

3. 結果

Q1については, 部活の教員からの対応や言葉がほとんどであった。担任等という記載は一部にとどまった。得られた回答を KJQ-M の3要素に分類し, 分類できないものについて, KJ 法を用い分析した。分析の結果得られたカテゴリーを【 】、具体例を「 」で示す (Table.1)。

Table. 1: 教職を志す学生が「こころのエネルギー (精神的充足)」を補給されたと感じた教員の対応・言葉・働きかけの分類

カテゴリー	具体例
①安心感	「大丈夫. ちょっとずつ話していけばいいよ」
②楽しい体験	
③認められる体験	「応援しとるけがんばれ」・「お前がひっぱってくれ」・「毎日部活一生懸命やっているな」・(テストが) 前回の点数より上がっていて, 「よく頑張ったね」・「やっぱりすごいな」・「お前の稽古が一番いい」・何気なく「そうじ上手だね」・「ちゃんと練習してるのわかっているし, そのうち結果がついてくるから頑張れ」・ストロングポイントを教えてくれた・自分のエピソードを母校の後輩に話してくれた・「お前の動きよかったぞ. これからも続けろ」・センターの日本史で9割超え「おめでとう. よく俺を超えてくれた」・「優しいね」・「勉強も部活もしっかり頑張っている」・「努力できる奴は必ず成功する.がんばれ」・自分の頑張りを校長先生などと共有してくれた・「発表がうまい」・「あんたならできる」・「お前ならできるレベルだ」と問題集を渡された・「お前成長したな」・「そういう工夫は大事だね. これからも大切にしな」・「頑張って」と声をかけられ握手をした・「1 番まじめに授業をうけて, 1 番努力してた, 将来一緒に働けるのを楽しみにしてる」・「おまえは部活内で一番信用できる」
④【背中を押してくれる対応・言葉かけ】	「今自分が 1 番やりたいことをやればいい」・先生になりたいと言ったら「絶対なれる」

⑤【やる気を引き出してくれる対応・言葉かけ】	「まだ涙を流すのは早い。踏ん張ってみせろ」・「応援している」・「目が見えなくても心身ともに強くなることができる」・「お前は上に向かっている最中だ。この調子で頑張ろう」・震災で全国大会がなくなった時に「大会はなくなったが、長い目でみればこれが1つの試練でこの逆境を乗り越えてバスケを頑張る」・「あと何点取ればあがる」・「きつい時こそがんばれ。何事も粘り強く戦えばこれからの人生の大きな糧になる」
⑥【気にかけてくれた対応・言葉かけ】	試合をみにきてくれた・「全力でサポートする」・緊張している時に、自分との思い出をきさくに話してくれた・「箱根（駅伝）走る姿を楽しみしているからな。テレビでみてるぞ」・自分の指導をしてくれる他の先生に「ご迷惑おかけします。よろしくお願ひします」と言ってくれていた・問題児だったけど、特別扱いするでもなく、一生徒として、でも他の子より手厚く指導してくれた
⑦【新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ】	負けて（い）るのに「ここからは楽しく試合しよう」・「お前は部活も勉強も頑張っていて、あいつらの面倒をみるのが大変なのが凄くよくわかる。だけど一人で考えすぎないで俺とか他の頼れるやつに相談していいんだぞ」・自分のミスで負けた時に「失敗は成功のもとだから今のうちに失敗するという経験を積める方が将来的にも役立つ」・「とにかく動いて、行動を起こしてみる」・「一人で抱え込みすぎの良くないし、周りに頼ってもいいんやぞ？全部背負ったらあかんぞ」・自分の受験生時代の話と「そこそこの大学でも俺は俺の人生に大満足だ！」と話してくれた
⑧【頼りにされる体験】	「あんたが来なくなったら女子陸上部は終わりだと思ってるから」・「今はゆっくり休んで早く復帰できるようにしろ。チームにお前がいないと話にならないから」
⑨【成長を喜んでくれた体験】	先生も喜んでくれた・成績があがったことを喜んでくれた

カテゴリーとしては「安心感」などのほか「楽しい体験」「頼りにされる体験」など、体験に関するもの、「背中を押してくれる対応・言葉かけ」「新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ」など、対応や言葉かけに関するものが見出された。具体例として多く挙げられたのは「認められる体験」で、部活に関する事で教員から「認められる体験」が多かった。なお、KJQ-Mにおける3特性の1つである「楽しい体験」は、抽出されなかった。そのため、具体例のところ斜線を引いた。

Q3の自由記述の回答数は全部で47文であった。前処理を実行した後の文章数47文、総抽出語数731語、一般的な語を除外し分析に使用された最終的な語数は303語である。複合語として抽出されたものは「子ども一人一人・一人一人・積極的・第一・！！・1割・9割・各子ども・基本的・共通点・行動力・子ども達・子ども目線・自己中心・自分本位・信頼関係・性格・人・声かけ・責任感・先生自身」の20であった。抽出された20の複合語のうち、「子ども一人一人」「！！」「各子ども」「性格・人」以外の言葉は強制抽出する語の設定を入れて、再度前処理の実行を行った。出現回数が2以上の頻出語をTable.2に示す。（ ）内の数字は出現回数である。

Table.2 頻出語リスト

子ども (30)	見る (9)	人 (8)
先生 (7)	気持ち (6)	優しい (6)
寄り添う (5)	厳しい (5)	時には (5)
理解 (5)	考える (4)	思う (4)
自分 (3)	親しむ (3)	性格 (3)
明るい (3)	話しかける (3)	コミュニケーション (2)

関わる (2)	共感 (2)	結果 (2)
元気 (2)	個人 (2)	個性 (2)
広い (2)	行動 (2)	心 (2)
親身 (2)	積極 (2)	接する (2)
熱い (2)	熱意 (2)	目線 (2)
話 (2)		

Table.2に示すように、最も出現回数が多かった単語は「子ども（名詞）」の30回で、2番目に出現回数が多い単語は「見る（動詞）」であった。出現回数が6回以上の単語では、名詞（「子ども」「人」「先生」「気持ち」）が多く、動詞と形容詞は、「見る」「優しい」の一つずつであった。

Q3の「子どもの心に元気を与える教員にはどんな共通点があると思いますか？」という質問に対する回答を分析した共起ネットワークを Fig.1に示す。

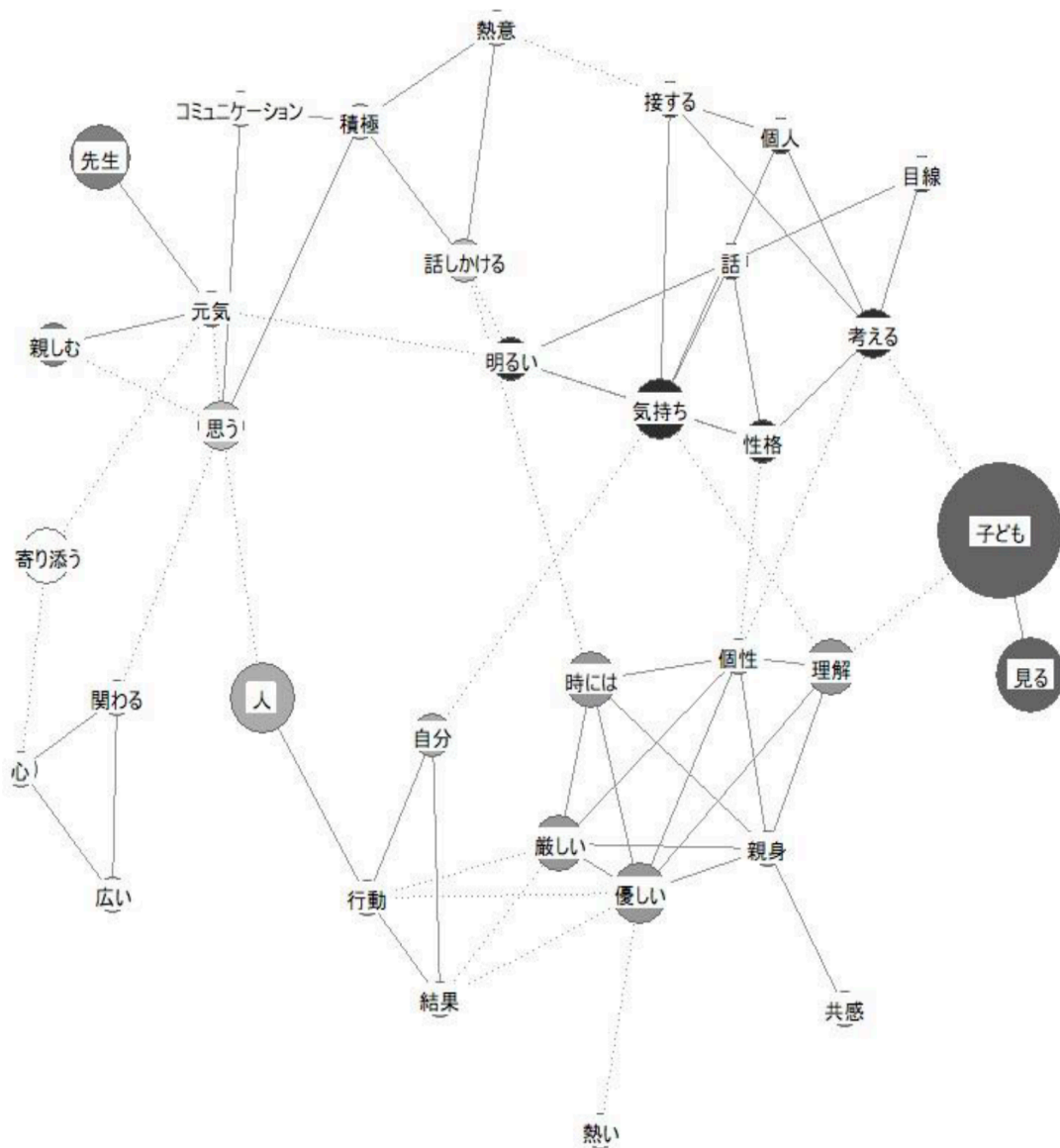


Fig. 1 学生が考える子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員の共通点の共起ネットワーク

共起ネットワークは強い共起関係ほど線分は太い。出現数の多い語ほど大きい円で描画される。円の位置や近

さは共起性とは無関係である。Fig.1の結果から、最も出現数の多い語彙は「子ども」であり、「見る」と強い共起関係にあることが明らかになった。そして、「時には」「厳しい」「優しい」「個性」「親身」「共感」「理解」という語彙、「性格」「個人」「目線」「考える」「明るい」「接する」「気持ち」「話」という語彙、「元気」「熱意」「積極」「コミュニケーション」「話しかける」「先生」「親しむ」という語彙、「広い」「心」「関わる」という語彙、「自分」「行動」「結果」「人」という語彙が一定の結束性を持ったものとして抽出された。

これらの結果から、教職を志す学生は、子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員とは、①「子ども」をよく「見る」ことができ、その際に、②「時には」「厳しい」対応、「時には」「優しい」対応を行いながら、子どもの「個性」を「親身」になり、「共感」しながら、捉えて「理解」する、③「個人」の「性格」を捉え、子どもの「目線」で「考え」、子どもの「気持ち」や「話」を「明るい」表情で「接する」こと、④「先生」自身が「元気」があり、「熱意」を持って、「積極」的に「話しかける」「親しむ」等の「コミュニケーション」を図る、⑤「広い」「心」で子どもに「関わる」こと、⑥「自分」から「行動」し「結果」をだす「人」であると考えていることが伺えた。

4. 考察

本研究では、2つの目的のもと、調査を行った。1点目は、教職を志す学生が、どのような教員の対応・言葉・働きかけに「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じたかをKJQ-Mの視点から明らかにすることである。2点目は、教職を志す学生が子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員にはどのような共通点があると考えているかという点を明らかにすることである。これらの目的のもと、教職を志す学生にアンケートを実施し、検討を行った結果、以下の5点の知見が得られた。

- ①教職を志す学生が「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されたと感じた教員の対応・言葉・働きかけのエピソードにKJQ-Mの3特性の「安心感」「認められる体験」が抽出された。
- ②教職を志す学生が「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されたと感じた教員の対応・言葉・働きかけのエピソードにKJQ-Mの3特性のひとつである「楽しい体験」は抽出されなかった。
- ③3特性以外の新たな項目として、6点見出された。
 - (1) 学生の背中を押してくれる対応・言葉かけ
 - (2) 学生のやる気を引き出してくれる対応・言葉かけ
 - (3) 学生に対して気にかけてくれた対応・言葉かけ
 - (4) 学生に新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ
 - (5) 教師に頼りにされる体験
 - (6) 生徒の成長を教師に喜んでもらう体験
- ④教職を志す学生は、子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員の共通点として、「子ども」をよく「見る」ことができると考えていることがうかがえた。
- ⑤「子ども」をよく「見る」教員の具体例やポイントとして、以下の5点が見出された。
 - (1) 「時には」「厳しい」対応、「時には」「優しい」対応を行いながら、子どもの「個性」を「親身」になり、「共感」しながら、捉えて「理解」すること
 - (2) 「個人」の「性格」を捉え、子どもの「目線」で「考え」、子どもの「気持ち」や「話」を「明るい」表情で「接する」こと
 - (3) 「先生」自身が「元気」があり、「熱意」を持って、「積極」的に「話しかける」「親しむ」等の「コミュニケーション」を図る
 - (4) 「広い」「心」で子どもに「関わる」こと
 - (5) 「自分」から「行動」し「結果」をだす「人」と考えていること

1,2点目に関して、教職を志す学生が「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されたと感じた教員の対

応・言葉・働きかけのエピソードに KJQ - M の3特性①安心感③認められる体験は抽出されたものの、②楽しい体験は抽出されなかった。これについては、教職を志す学生は、教職を志しているだけに、運動会や合唱コンクール等の楽しい体験そのものよりも①安心感③認められる体験という教員との関係性を重視しているために、抽出されなかった可能性が考えられる。

3点目に関して、教職を志す学生は自身が子ども時代に出会った教員とのポジティブなエピソードがあったからこそ、教職を志した背景が伺えた。それゆえ、教員との関係性を重視しており、KJQ - M の3特性以外の項目で「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じていることが伺える。

6点の新たな項目は、教職を志す学生が子ども時代の体験の振り返りから抽出されたものであり、子ども側からの視点である。しかし、それらを教員の視点から捉えたと、「(1) 背中を押してくれる対応・言葉かけ(2) やる気を引き出してくれる対応・言葉かけ(3) 気にかけてくれた対応・言葉かけ」は、教員が自身の「こころのエネルギー（精神的充足）」を子どもに与えること、「(4) 新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ」は、教員が子どもに新たな示唆を与えること、「(5) 頼りにされる体験」は、教員が子どもを頼りにすること、「(6) 成長を喜んでくれた体験」は、教員自身が自分の感情である喜びを表現することであるといえる。

4点目に関して、教職を志す学生は、子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員の共通点は、子どもをよく見ることでありと考えていることが明らかになった。学生がこのように考えた背景として、自分達が今まで出会った教員に、よく見てもらった体験があったことが推察された。

5点目の子どもをよく見る教員の具体例やポイントについては、子どもの立場にたち対応を時と場合により使い分けられること、教員自身が笑顔で元気で自分から行動できる人であること、コミュニケーションを積極的に図ることができることがあげられていた。これらの内容は非常に具体的であることから、その背景として、自分達が今まで出会った教員との体験を具体的にモデリングしている可能性が推察された。

先述した通り、菅野（2008）では、他者に加え、自分で自分に「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する重要性を指摘している。他者からのフィードバックを含めた「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給が行われることで、子どもの自分への気づきや自己肯定感が高まり、そのことにより子ども自身が自分へのフィードバックを行うことで「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給でき、それが自己承認につながるという。

子どもがそのような「自分のことを俯瞰してみる」メタ認知を含めた成長をとげるために、学校教育においては教師が安心感・認められる体験に加え、(1) 背中を押してくれる対応・言葉かけ(2) やる気を引き出してくれる対応・言葉かけ(3) 気にかけてくれた対応・言葉かけ(4) 新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ(5) 頼りにされる体験(6) 成長を喜んでくれた体験を意識しながら、子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことの重要性が本研究から示唆された。これらの働きかけにより、子どもが自分の持っている力等に気づきを得たり学んだりすることで、卒業後も、自分から自分への「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことができ、自己肯定感を高め、自己承認することにつながると推察される。

5. 提言

本研究では、現在大学生であり、かつ教職を志す学生を対象に KJQ - M における「こころのエネルギー（精神的充足）」について、自身の体験を振り返り、かつ、子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員にどのような共通点があると考えているかという点を検討した。

本研究を通し、教職を志す学生が現場で「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給できる教員になるために、教職課程における望ましい教育内容・支援・実践について述べる。

1点目は、学生自身が、「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されたと感じた教員の対応・言葉・働きかけを振り返り、KJQ-M の3特性や本研究で得られた6点の項目に分類したり、そのほかの項目を検討したりすることで、「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員の具体的なあり方を、検討することができる。これらの検討は実際に教育実習に行く前などに行うことで、教育実習における子どもへの対応の仕方への一つの

こころのエネルギーを補給する教員の対応

指針になることが推察される。

2点目は、本研究の概要・結果をふまえ、教職課程での学習への主体的な参加の意味合い等を教職課程の学生に講義初回のオリエンテーション等で伝える。具体的には、教員にとって、子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことの重要性を伝え、「教職課程の学生は、子どもの『こころのエネルギー（精神的充足）』を補給できる教員は、子どもをよく見る教員と考えていた。具体例として、子どもの立場にたち対応を時と場合により使い分けられること、教員自身が笑顔で元気で自分から行動できる人であること、コミュニケーションを積極的に図ることができることがあげられていた。これらを踏まえると、教職課程での講義におけるグループワークなどで相手の立場に立ち、積極的に元気に笑顔で他者とコミュニケーションを図ることが子どもの『こころのエネルギー（精神的充足）』を補給できる教員になることにつながる可能性がある」と伝える。

本研究の結果と、今学生である自分達との関連性を伝えることで、教職課程の講義に対する学生の主体的な参加意欲を高められる可能性が推察される。

6. 課題

本研究の課題としては、まず調査が一つの大学のみで行われており、かつ対象が教職課程の学生と限定されていて、サンプル数も少なかったことが挙げられる。また、性差による違いを検討しなかったものの協力者の女性の数が非常に少なかったため、男女差での違いについて検討を行えなかった。今後は協力者の性別のバランスを考え、調査を行い、男性教師が女性学生に接する場合、女性教師が男性学生に接する場合への考察を行う必要がある。それゆえ、今後は他の大学の学生や教職課程以外の学生も対象にし、さらなる検討を行うことが必要である。そして、提言内容が適切であったか等を含め、提言内容を実行した教育実践における影響や学生に及ぼす効果に関する追跡研究も必要であると考えられる。

引用文献

- 樋口紘一 (2014) . 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— ナカニシヤ出版 .
- 開田有希 (2018) . スクールカウンセラーと適応指導教室が連携した事例からみた不登校支援のあり方～カウンセリグの視点から～秋草学園短期大学紀要 ,34,239-254.
- 菅野純 (1995) 教師のためのカウンセリングゼミナール 実務教育出版 .
- 菅野純 (2007) 教師のためのカウンセリング実践講座 金子書房 .
- 菅野純 (2008) 不登校 予防と支援 Q&A 明治図書 .
- 菅野純・綿井雅康・加藤陽子 (2012) .KJQ マトリックスガイドブック よりよい学級・クラス経営のための実践サポート集 実務教育出版 .
- 川喜田二郎 (1970) . 続・発想法 KJ法の展開と応用 中央公論新社 .
- 岸見一郎・古賀史健 (2016) 嫌われる勇気—自己啓発の源流「アドラーの教え」ダイヤモンド社 .
- 小高 良友 (2010) . マズローの欲求階層説と臨床社会学 東海学院大学紀要 ,4, 53-59.
- 文部科学省 (2003) 不登校への対応の在り方について .
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/021.htm (2019.8.13)
- 本山敬祐 (2011) . 日本におけるフリースクール・教育支援センター (適応指導教室) の設置運営状況 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60 (1), 15-34.
- 巴山玉蓮・星 旦一 (2003) エンパワメントに関する理論と論点 総合都市研究, 81, 5-18.
- 植村勝彦・岸澤正樹 (2008) . 適応指導教室が不登校生徒に対してもつ機能の現状と期待 愛知淑徳大学論集 コミュニケーション学部・コミュニケーション研究科編,8,109-124.
- 綿井 雅康, 猪熊 大史, 加藤 陽子, 桂川 泰典, 中村 有, 菅野 純 (2012) 精神的充足・社会的適応力」評価尺度の学級経営への活用 (4): 二次元布置図の類型化の再検討 日本教育心理学会第54回総会発表論文集182.
- 綿井 雅康, 菅野 純, 桂川 泰典, 加藤 陽子, 増田 みちよ, 中村 有, 原口 和博 (2013) 「精神的充足・社会的適応力」評価尺度を学級経営に活用する 日本教育心理学会第55回総会発表論文集 108-109.
- 綿井 雅康・菅野 純・増田 みちよ・藤井 靖・山田 達人・加藤 陽子・桂川 泰典 (2014) 生徒指導における「精神的充足・社会的適応力」評価尺度 (KJQ) の発展的活用 日本教育心理学会第56回総会24-25.

山田 達人・菅野 純・藤井 靖・桂川 泰典（2015）「精神的充足・社会的適応力」評価尺度（KJQ）と放課後の過ごし方との関連—男子校に通う高校生の事例を比較して— 日本教育心理学会第57回総会437.

被体罰体験と「体罰」に対するイメージについての再検討

小湊 真衣・青山(開田)有希

1. 問題

子どもに対する体罰は1783年にポーランドにおいて初めてそれが禁止され、また1989年の「児童の権利に関する条約」に各国が賛同することによって禁止運動が広がり、今日では世界198の国または地域のうち少なくとも124カ国において学校における体罰が国の法律によって禁止されている。日本では、1879年の教育令第46条にて「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰ヲ加フヘカラス」という規定が盛り込まれたのをはじめ、1890年の改正小学校令第63条では「小学校長及教員ハ児童ニ体罰ヲ加フルコトヲ得ス」という文言によって体罰が禁止された。また第2次世界大戦後の1947年に制定された学校教育法第11条では、「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒、及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることができない。」という表現で体罰が禁止された。しかし、こうした規定が存在したにもかかわらず、戦後も指導者による暴力行為は引き続き行われていた(和所,2017)。

21世紀に入って児童生徒の問題行動に対する指導のあり方が議論されるようになったことを受け、文部科学省は2007年に「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について(通知)」を出し「教員等は、児童生徒への指導に当たり、いかなる場合においても、身体に対する侵害(殴る、蹴る等)、肉体的苦痛を与える懲戒(正座・直立等特定の姿勢を長時間保持させる等)である体罰を行ってはならない」との通知を行なった。しかしこうした取り組みにもかかわらず教育現場での体罰は残存し、2012年にはオリンピックロンドン大会の女子柔道日本代表選手らが監督からの日常的な暴力・暴言を訴える文書を日本オリンピック委員会に提出したほか、2013年には高等学校の男子バスケットボール部に所属していた生徒が、顧問からの体罰が原因で自ら命を絶つ事件が起こった(桜宮高校事件)。桜宮高校事件を受け文部科学省は児童生徒に対する体罰の実態を把握するために全国の国公立及び私立の小学校、中学校、通信制を除く高等学校、中等教育学校、特別支援学校、高等専門学校を対象とした調査を行なった。その結果、2012年に発生した体罰の件数は、小学校が1,559件、中学校が2,805件、高等学校が2,272件であり、体罰が行われた場面は、小学校では59.1%が授業中なのに対し、中学校では38.3%が部活動、24.5%が授業中であり、高等学校では41.7%が部活動、21.3%が授業中という結果であった(文部科学省,2010)。東京都教育委員会も文部科学省による全国調査を受けて都内の小学校を含めた全公立学校を対象に部活動指導における体罰の実態把握について調査を行ない、2012年には146校で182件の体罰があったほか、体罰に至らないまでも不適切な指導と判断されたものが355校で542件あったことを報告している(東京都教育委員会,2017)。

文部科学省は体罰等の参考事例をもとに「体罰(通常、体罰と判断されると考えられる行為)」と「認められる懲戒(通常、懲戒権の範囲内と判断されると考えられる行為)」、「正当な行為(通常、正当防衛、正当行為と判断されると考えられる行為)」を分け、その具体的な例を提示しているが、懲戒と体罰の区分についてや、それが体罰かどうかの判断については現在のところこれ以上細かい規定がなく、どこまでが体罰かということは不明確であり、今後の法整備が待たれることが指摘されている(藤田・宇部ら,2015)。

このように、その行為が体罰であるのかそれとも認められる懲戒の範囲内であるのかという議論は、学校教育現場以外でも問題となっている。例えば保護者がしつけと称して子どもに体罰を振るい、取り返しのつかない事態になったケースも後を立たず、東京都目黒区で2018年3月に起きた5歳の児童の虐待死事件でも、親によるしつけと称した暴力が行われていた。親の子どもへの体罰を禁止する改正児童虐待防止法と改正児童福祉法が2020年4月から施行されることを受け、厚生労働省は2019年内をめどに禁止体罰の範囲などを示すガイドラインを作成する方針を明らかにしたが、2019年9月3日に「何が体罰にあたるか」という体罰の「範囲」について考える有識者会議が厚生労働省で初めて開かれたことから、体罰と躰の間の線引きはいまだに難しい問題であることがうかがえる。「しつけ」とは広辞苑(第4版)によると「礼儀作法を身につけさせること」であるが、日常的には学校教育現場における「懲戒」すなわち「教員が児童・生徒に対して、戒めるべき言動を再び繰り返させないという、教育目的に基づく行為や制裁を行うこと」という意味で使われていることも多いのが現状である。

このように、学校教育現場で見られる体罰もそれ以外の場所で行われている体罰も、「体罰」に対する定義や認識が曖昧であることが問題を把握しづらくさせていると考えられる。これに関して門間・山本・細川・富塚(2017)は、乳幼児の母親を対象に「しつけ」と「虐待」がどのようにとらえられているのかについて対話を元に検討し、しつけのイメージは「礼儀作法を身につけさせること」という辞書的な意味よりも広い範囲に及んでおり、「たたいて教えるならしつけである」という考えも存在していることを報告している。また細井・後閑・石原(2013)は、明らかに虐待であるとわかる行為よりも、しつけか虐待かの区別がつきにくい部分で見逃しが起こりやすいという問題意識から母親のしつけの認識についての調査を行い、「手でお尻を叩く」や「大声で叱る」はしつけの範囲であると認識される傾向があるほか、しつけのための軽微な体罰に対しては、半数が止むを得ないと認識していたことを報告している。また、未就学児の保護者を対象とした調査では、ほとんどの母親が殴打によるダメージが比較的少ないと思われる身体部位へ「体罰を伴うしつけ」を行っていたことも明らかとなっている(李・山下・津村,2012)。教師や保護者の中には体罰を容認あるいは肯定する意識があることは以前から指摘されているが、それらを肯定する者が存在し続ける背景には、このように「体罰」という言葉に対して個人が持つイメージがそれぞれ異なっていることも原因の一つとして考えられる。

また、体罰に対する是非の判断が分かれる原因としては、個人個人が持つ「体罰」のイメージが異なることのほか、体罰を受けた経験がある者は体罰を正当化したり(高橋・久米田,2008)、容認・肯定する傾向がある(神田,1987;田淵,1999;安田,1999;兄井・永里・竹内・長嶺・須崎,2014;林,2016)という、体罰の連鎖という側面からも検討する必要がある。被体罰体験と体罰に対する意識に関する調査は多く行われており、例えばGaffney(2002)や辻野・塚原・飯野(2004)は、子どもの頃よく叩かれた経験があると答えた者の方が殴打を伴う体罰を躰の範囲だと捉えやすい可能性を指摘しているほか、辻野・塚原・飯野・市原・村上(2004)は、幼少期において頻繁に叩かれた経験がある学生の方が、叩く体罰をしつけの範囲ととらえる傾向があることを報告している。こうした被体罰体験は、体罰に対して容認的な態度に結びつくだけでなく、自らも体罰を行う可能性があることが指摘されている(藤井・宇部・福場・市川・鈴木・本間・小川・深見・藤本・谷釜,2015)。

このように、これまでの調査によって「体罰」と「躰」が示す範囲が重複していることもしくは、その言葉を使用するものの中で、独特な意味づけがなされている可能性が指摘されてきた。また、体罰を受けた経験がある者は、「体罰」に対して肯定的なイメージを持つ可能性があることも、質問紙調査の結果に基づく記述統計や、インタビュー内容の検討によって指摘されてきた。しかし、「体罰」という言葉が用いられるとき、それは「躰」もしくは「叱る」などの言葉とは、具体的にどのように異なるものとして捉えられているのかを、もう少し明確に把握する必要がある。例えば、「躰のつもりだった」「叱っただけで、体罰したつもりはない」という表現が使われるとき、「体罰」は一体どのようなイメージを持つものとして捉えられているのだろうか。そこで今回は、個人が抱く情緒的意味を分析的に把握するための方法の一つであるSD(Semantic Differential)法を用い、「体罰」と「躰」およびこれらに関連する単語(「怒る」「叱る」)のイメージのプロフィールを作成し、その構造と差異について検討する。城(2008)の調査では、「叱る」は肯定的でプラスのイメージがあり、「怒る」は否定的なイメージが多いことが指摘されていることから、「怒る」「叱る」のイメージと「体罰」「躰」のイメージとの関係

についても考察したい。

また、先行研究では被体罰体験者と体罰に対する容認的な態度との関係性が指摘されてきたが、この傾向の再現可能性については疑いを持って再検討を行う必要がある。なぜなら、被体罰体験者が体罰に対して容認的な態度を持つようになるということは、体罰被害者が本来加害者の非であるところを己の非であると捉えてしまう可能性につながるためである。また、体罰を是とする認知は体罰の連鎖を生じる可能性もあることから望ましいものであるとは言い難く、特に将来子どもを指導する立場になる可能性がある教職課程の学生であれば、そうした認知はなおさら修正されていくべきであると考えられるためである。近年、体罰に関連する様々な重大事件が報道で大きく取り上げられたほか、政府によるガイドラインの作成等によって各大学の教職課程に在籍する学生には、体罰はどのような場合でも絶対に許されないという指導が以前にも増して徹底して伝えられるようになってきていると考えられる。こうした教育の結果、被体罰者も「体罰＝許されないもの」という正しい意識を持つようになってきている可能性があると考えられるため、体罰を受けたことがある者は「体罰」に対して容認的な態度を持つという傾向が、2019年の現在においてどの程度見受けられるのかを検討することとした。

2. 目的

本調査では以下の2つの目的に基づき調査を行なった。1つは、SD法を用いて教職課程の学生が抱く「体罰」のイメージについて検討することである。具体的には「体罰」のイメージと「躰」のイメージの差異について検討し、「怒る」「叱る」のイメージとの比較を行う。2つ目の目的として、先行研究では被体罰体験と体罰に対する容認的な態度との関係が指摘されている(高橋・久米,2008; 兄井・永里ら,2014; 藤井・宇部ら,2015)が、政府による体罰禁止のガイドライン作成の発表がなされた2019年以降の教職課程では、体罰はどのような場合でも許されないという指導が従来に増して徹底され強調されるようになってきていると考えられることから、体罰を受けたことがある者は「体罰」に対して容認的な態度を持つという傾向が、2019年の現在においてどの程度の再現可能性を持つかを検討することとした。

3. 方法

3-1 手続き

調査は2019年6月から11月にかけて、関東近郊の4年生大学および短期大学3校にて実施された。授業前後または講義後の時間を利用して調査票を配布し、実験者による倫理的配慮や回答に関する説明ののち、調査協力者による回答と実験者による調査票の回収が行われた。

3-2 調査協力者

19歳から22歳までの学生158名の協力を得た。平均年齢は19.38歳(SD=0.60)で、内訳は男性が91名、女性が66名、その他1名、無回答1名であった。

3-3 倫理的配慮

本調査では以下の倫理的配慮を行った。回答内容は統計的に処理を行い回答内容に関して個人は特定されないこと、回答済みの質問紙は適切に保管しデータの入力・分析が終了し次第適切に処分することを説明した。また、調査への参加不参加は授業における成績とは一切関係なく協力しなかったからといって学業上の不利益は生じないことを調査対象者に説明し、承諾が得られた方の調査票のみを分析の対象とした。

3-4 調査内容

調査票のタイトルは、体罰の是非についての社会的望ましさの影響を考慮し「ワーク兼研究協力シート」とした。調査票冒頭で倫理的配慮について説明し、研究調査への協力意思の有無を2件法(Yes,No)で尋ねた。フェイ

スシートとして年齢・性別およびこれまでに教員から体罰・暴言・暴力を受けたことがあるか否かを「ある」「ない」「うけている人を見たことがある」の3件法で尋ねた。「うけている人を見たことがある」の項目を追加した理由としては、暴力行為やDVなどはそれを実際に受けている人に対してだけでなく、それを目にしたり暴言を耳にした人に対しても悪影響を及ぼすことが考えられるためである。次に「体罰」「躰」「怒る」「叱る」の4種類の単語に対して、SD法を用いたイメージの評定を求めた。質問紙では刺激および形容詞対の提示順序が判断に及ぼす影響を考慮し、単語の順序と形容詞の順序を入れ替えた2種類の質問紙を作成した。

「体罰」とその関連用語のイメージを調べるための形容詞対は、それぞれの形容詞の意味内容を明確にするために両極対とした。形容詞対は、井上・小林(1985)により、SD法を用いたイメージの測定でよく使用されており且つ有効な項目として挙げられているものの中から、心理学を専門とする者2名による協議によって、評価性に関する形容詞対として「好きな—嫌いな」「親切な—不親切な」「やさしい—こわい」「思いやりのある—わがままな」「感じのよい—感じのわるい」「責任感のある—無責任な」の6項目、活動性に関する形容詞対として「あつ—つめたい」「おだやかな—はげしい」「積極的な—消極的な」「理性的な—感情的な」の4項目の、計10項目を選出した。SD法によるイメージの測定において形容詞対の選定を行う場合、評価・力量・活動の3次元から形容詞対を選出するのが望ましいとされているが、今回の調査では体罰に対する評価的なイメージと活動的なイメージを中心的に検討したいと考えたことと、質問項目の増加による調査協力者の負担を考慮したことから、力量に関する形容詞対の検討は次回以降の課題とした。回答欄の左右両端に形容詞対を配置し、それぞれポジティブな意味を持つ形容詞の「非常に」を6、「かなり」を5、「やや」を4、ネガティブな意味を持つ形容詞の「非常に」を1、「かなり」を2、「やや」を3とする6段階評定で回答を求めた。なお、形容詞を提示する際は左右どちらかの片側にポジティブもしくはネガティブな意味を持つ形容詞が固まらないよう、形容詞対の左右を逆転させた逆転項目を数個配置した。また、形容詞を提示する順もランダムとし「好きな-嫌いな」など、中心的な意味を持つ形容詞が最初に提示されないよう順番の入れ替えを行った。なお、それぞれの単語のイメージを明確に判断してもらうため、「どちらともいえない」の選択肢は設置しなかった。

4. 結果

4-1 各刺激の因子構造の検討

「体罰」に対するイメージを測定した10項目の形容詞対について、因子分析により因子構造を検討した。固有値の減衰状況とスクリー・プロットの形状から2因子解を採用し、プロマックス回転による因子分析を行った。Table1にプロマックス回転解(因子負荷量)、共通性、因子間の相関係数を示す。因子負荷量.40を基準として因子の内容を推測したところ、第1因子は「好きな-嫌いな」「親切な-不親切な」「やさしい-こわい」「思いやりのある-わがままな」の因子負荷量が高いので評価を表す因子(評価性因子)、第2因子は「おだやかな-はげしい」「積極的な-消極的な」から成るため活動を表す因子(活動性因子)と解釈できた。

次に「躰」に対するイメージを測定した10項目の形容詞対について、因子分析により因子構造を検討した。固有値の減衰状況とスクリー・プロットの形状から2因子解を採用し、プロマックス回転による因子分析を行った(Table2)。因子負荷量.40を基準として因子の内容を推測したところ、第1因子は「積極的な-消極的な」「責任感のある-無責任な」の因子負荷量が高かったことから対象とされた行動に対するイメージを表す因子(行動への印象因子)と解釈した。第2因子は「理性的な-感情的な」「やさしい-こわい」の因子負荷量が高かったことから対象とされた行動を行う者に対するイメージを表す因子(行動者への印象因子)と解釈できた。

同様に「怒る」「叱る」に対するイメージを測定した10項目の形容詞対についても因子分析により因子構造を検討した。固有値の減衰状況とスクリー・プロットの形状から、いずれも2因子解の採用が適当であると考えられたため、プロマックス回転による因子分析を行った(Table3,Table4)。因子負荷量.40を基準として因子の内容を推測したところ、「怒る」の第1因子は「感じのよい-感じのわるい」「好きな-嫌いな」「理性的な-感情的な」の因子負荷量が高かったことから評価を表す因子(評価性因子)と解釈された。また「怒る」の第2因子は「積極的な-消極的な」「おだやかな-はげしい」の2項目から構成されていたことから活動を表す因子(活動性

因子)と解釈できた。また「叱る」の第1因子は「思いやりのある-わがままな」「責任感のある-無責任な」「親切的な-不親切的な」の因子負荷量が高かったことから評価を表す因子(評価性因子)と解釈された。また第2因子は「おだやかな-はげしい」の1項目のみで構成されていたことから活動を表す因子(活動性因子)と解釈できた。

「体罰」「躰」「怒る」「叱る」の因子構造を比較してみると、「体罰」「怒る」「叱る」に関しては第1因子を構成する項目が共通しており、第2因子を構成する項目もほぼ共通していたのに対し、「躰」は他の3つの刺激と異なるイメージの構造を持っている可能性が示唆された。

Table1. 「体罰」に対するイメージの因子分析結果(プロマックス回転)

	因子		共通性
	1	2	
好きな — 嫌いな	.873	.044	.229
親切的な — 不親切的な	.861	-.032	.263
やさしい — こわい	.818	-.197	.323
思いやりのある — わがままな	.814	.124	.303
感じのよい — 感じのわるい	.808	-.121	.351
理性的な — 感情的な	.787	-.253	.355
責任感のある — 無責任な	.781	.213	.311
あつい — つめたい	.604	.358	.465
おだやかな — はげしい	-.273	.759	.390
積極的な — 消極的な	.168	.746	.391
因子間相関			
因子1	1.000		
因子2	.099	1.000	

Table2. 「躰」に対するイメージの因子分析結果(プロマックス回転)

	因子		共通性
	1	2	
積極的な — 消極的な	.897	-.337	.346
責任感のある — 無責任な	.82	.000	.328
あつい — つめたい	.662	.087	.503
親切的な — 不親切的な	.653	.249	.369
思いやりのある — わがままな	.640	.342	.283
おだやかな — はげしい	.467	-.854	.401
理性的な — 感情的な	.002	.753	.432
やさしい — こわい	.154	.73	.346
感じのよい — 感じのわるい	.331	.642	.293
好きな — 嫌いな	.310	.572	.421
因子間相関			
因子1	1.000		
因子2	.437	1.000	

Table3. 「怒る」に対するイメージの因子分析結果(プロマックス回転)

	因子		共通性
	1	2	
感じのよい — 感じのわるい	.862	-.191	.266
好きな — 嫌いな	.814	-.162	.347
理性的な — 感情的な	.808	-.163	.357
思いやりのある — わがままな	.807	.180	.276
親切的な — 不親切的な	.776	.197	.316
やさしい — こわい	.772	-.169	.413
責任感のある — 無責任な	.716	.277	.355
あつい — つめたい	.548	.423	.457
積極的な — 消極的な	.124	.789	.336
おだやかな — はげしい	-.404	.726	.391
因子間相関			
因子1	1.000		
因子2	.139	1.000	

Table4. 「叱る」に対するイメージの因子分析結果(プロマックス回転)

	因子		共通性
	1	2	
思いやりのある — わがままな	.853	-.020	.266
責任感のある — 無責任な	.847	.143	.305
親切的な — 不親切的な	.846	.006	.286
感じのよい — 感じのわるい	.787	-.178	.297
あつい — つめたい	.760	.226	.434
理性的な — 感情的な	.741	-.302	.279
好きな — 嫌いな	.718	-.174	.409
やさしい — こわい	.707	-.348	.290
積極的な — 消極的な	.649	.473	.467
おだやかな — はげしい	-.040	.879	.212
因子間相関			
因子1	1.000		
因子2	-.182	1.000	

4-2 各刺激のプロフィール

「体罰」「躰」「怒る」「叱る」のイメージのプロフィールを Figure1に示す。なお、Figure1は見やすさの観点から、右側にネガティブな意味を持つ形容詞を、左側にポジティブな意味を持つ形容詞を配置した。また、今回の調査における主要な刺激である「体罰」の因子分析結果と因子寄与率をもとに形容詞対の並び替えを行なった。Figure1より、どの形容詞対においても「体罰」のイメージは他の3つの単語に比べてネガティブである傾向が見出された。「躰」「怒る」「叱る」に関しては、「躰」と「叱る」のイメージは類似しており、「怒る」は「躰」よりもネガティブなイメージであるが「体罰」の方が「怒る」より更にネガティブなイメージであることがプロフィールから読み取れた。なお、城(2008)の調査では、「叱る」は肯定的でプラスのイメージがあり、「怒る」は否定的なイメージが多いことが指摘されていたが、今回の調査においても同様の傾向が認められた。

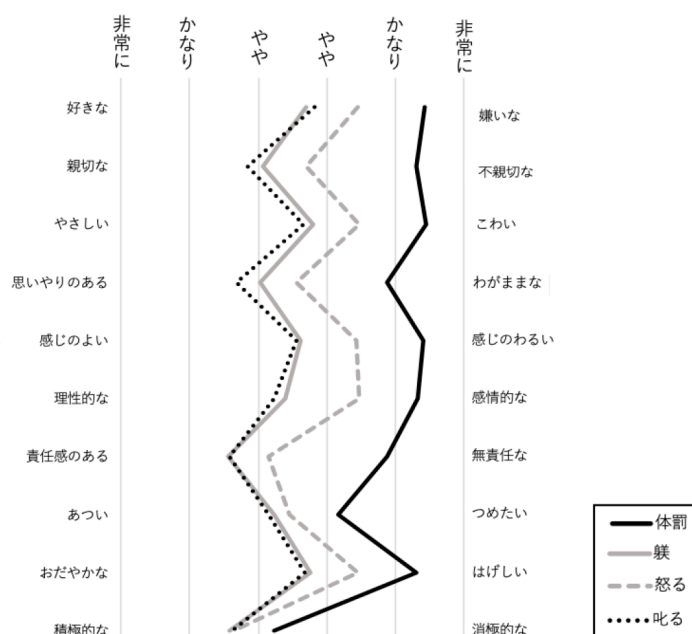


Figure1. 「体罰」および関連する単語のイメージのプロフィール

4-3 体罰に関する体験と各刺激のイメージの検討

次に、体罰を受けたことが「ある」と回答した協力者、「ない」と回答した協力者および体罰を「うけている人を見たことはある」と答えた協力者それぞれの「体罰」「躰」「怒る」「叱る」に対するイメージ検討した。調査協力者のうち、体罰を受けたことが「ある」と答えた者は57名、「ない」と答えた者は86名、「うけている人を見たことはある」と答えた者は14名であった。

体罰に関する3種の体験（「ある」「ない」「うけている人を見たことはある」）について、各刺激に対するイメージの差を検討した。分散分析の結果、主効果が見られたのは「体罰」のイメージにおける「親切的な - 不親切的な」($F(2,152)=4.213, p<.05$)、「責任感のある - 無責任な」($F(2,152)=5.942, p<.01$)、「おだやかな - はげしい」($F(2,152)=4.541, p<.05$)、「あつい - つめたい」($F(2,149)=7.154, p<.01$)のみで、その他の刺激における各項目に関しては体罰に関する3種の体験による主効果は見受けられなかった。主効果が見られた項目について Bonferroni法による多重比較を行なったところ、「親切的な - 不親切的な」「責任感のある - 無責任な」「おだやかな - はげしい」では、被体罰体験が「ない」方が「ある」よりもネガティブなイメージを持っており、「あつい - つめたい」では、被体罰体験が「ない」方が「ある」よりもネガティブなイメージ、「ない」方が「うけている人を見たことはある」よりもネガティブなイメージを持っていたことが明らかとなった（いずれも5%水準）。体罰に関する3種の体験と「体罰」に対するイメージのプロフィールを Figure2に示す。

今回の調査結果からは、先行研究が示していたような被体罰体験者における体罰への肯定的な態度は見出されず、どのような体験をしてきた被調査者も、体罰に対して否定的なイメージを抱いていることが明らかとなった。ただし、体罰経験が「ない」と回答した調査協力者の方が、「ある」もしくは「うけている人を見たことはある」と回答した協力者よりも、体罰に対してより否定的なイメージ持っている傾向も今回の結果から示された。

なお、性別（「男性」「女性」）と各刺激のイメージについて対応のない t 検定を用いて2群の平均値差を検討したところ、「躰」の「責任感のある - 無責任な」($t(153)=2.206, p<.05, ES:d=.359, 95\%CI[-0.786, -0.043]$)、「怒る」の「おだやかな - はげしい」($t(152)=2.412, p<.05, ES:d=.394, 95\%CI[0.084, 0.839]$)、「叱る」の「責任感のある - 無責任な」($t(153)=2.430, p<.05, ES:d=.396, 95\%CI[-0.941, -0.097]$)の項目において有意な差が見受けられたが、それ以外の刺激における形容詞対においては有意な差は認められなかった。今回の調査結果は男子学生よりも女子学生の方が「体罰・暴力的な指導」に強い嫌悪感を示す傾向があるという和所(2017)の報告を一部支持している

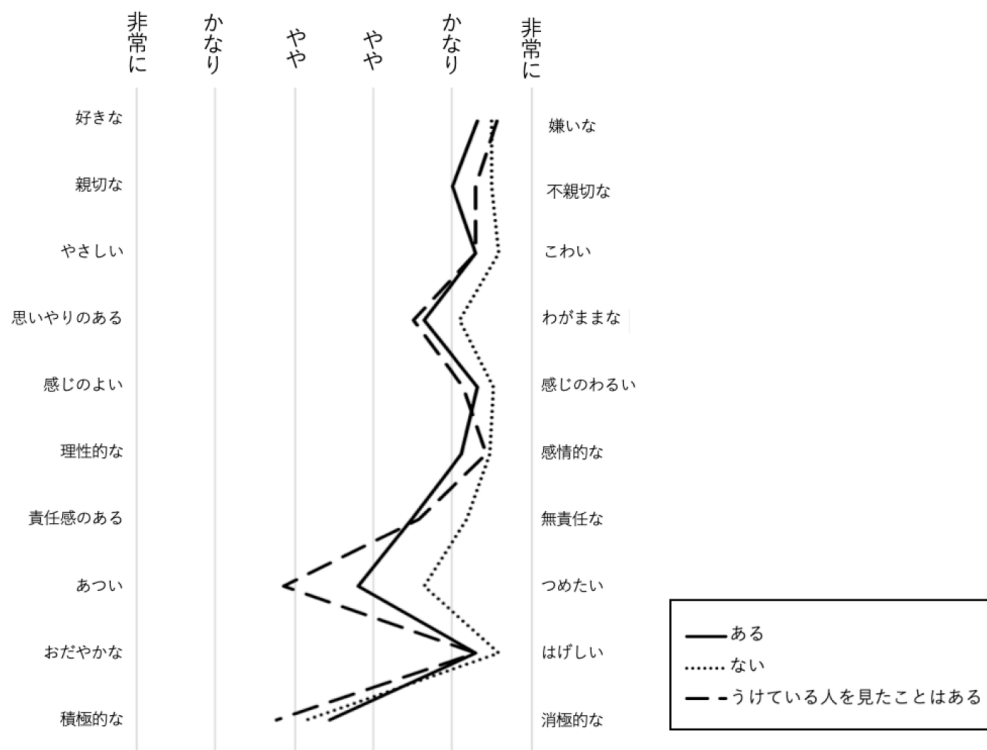


Figure2. 被体罰体験の有無による「体罰」イメージのプロフィール

と考えられるが、いずれも効果量 d が .50より小さかったことから統計的には男女間で各刺激のイメージにそれほど大きな平均値差があるとはいえないと解釈できた。

5. 考察

今回の調査は2つの目的にもとづいて行われた。1つ目の目的は、「体罰」に対するイメージと「躰」「怒る」「叱る」のイメージとの比較を行うことで、「体罰」のイメージと類似する概念との関係を検討することであった。また、先行研究では被体罰体験と体罰に対する容認的な態度との関係が指摘されている(高橋・久米,2008; 兄井・永里ら,2014; 藤井・宇部ら,2015)が、それらは体罰は絶対に許されないという指導が徹底されるようになった現在の教職課程の学生においても依然として見受けられる傾向であるのかを確認することを2つ目の目的としていた。

まず1つ目の目的に関しては、因子分析の結果「体罰」と「怒る」「叱る」は比較的類似のイメージ構造を持っている一方「躰」は今回刺激として選んだ3つの単語とは異なるイメージの構造を持っている可能性が示唆された。イメージの内容としては、どの形容詞対においても「体罰」のイメージが他の3つの単語に比べて非常にネガティブであり、「躰」と「叱る」のイメージは比較的ポジティブな方向寄りで類似しており、「怒る」は「躰」よりもネガティブなイメージであることが読み取れた。このことから、体罰をおこなった者が弁明として「躰のつもりだった」と表現する場合、それは本人としては愛情を持ってやったことで許されるべきことあり、体罰自体が悪いものであるという認識は持っているという可能性も考えられる。したがって、今後の教育の中では単に『「体罰」はいけない』ということ強調するだけでは「自分のしていることは『体罰』ではない」という判断がなされる可能性があるため、具体的な内容やシチュエーション、様々な関係性やそのきっかけなどを提示しながら、何が体罰にあたるのかということから、着実に知識を持ってもらえるよう指導していく必要があると言えるのではないだろうか。

次に2つ目の目的に関しては、調査の結果「体罰」には「躰」「怒る」「叱る」よりも全体的にかなりネガティブなイメージがあること、「体罰」と「躰」のイメージは明確に異なっていることが明らかとなった。また「躰」

は「怒る」よりも比較的ポジティブなイメージを持たれており、「怒る」よりも「叱る」と似たイメージで捉えられている可能性が示唆された。このことから、体罰を行うものが弁明として口にする「躰のつもりだった」という言葉には、ネガティブな意味を持つ行為としてそれを行なった訳では無いという自己弁護の意味が込められていると解釈できよう。

被体罰体験の有無と「体罰」のイメージの分析では、被体罰体験の有無にかかわらず、体罰に対しては否定的なイメージがあることが明らかとなり、被体罰体験が体罰に対する容認的な態度と結びつくという先行研究(高橋・久米,2008; 兄井・永里ら,2014; 藤井・宇部ら,2015)の結果は支持されなかった。このことから、被体罰体験は体罰に対する容認的な態度を導くという従来の先行研究における傾向の再現可能性が疑われるとともに、従来から指摘されていた傾向は決して確定的なものではなく可塑性があり、体罰はどのような理由でどのような関係性で行われた場合であっても絶対に許されないものであるという近年の教育や指導には、学生のものの方を変えていく可能性があることが示唆された。ただし、今回の調査においては被体罰経験が無いと回答した調査協力者の方が、体罰に対してより否定的なイメージを抱いていたことから、今後の教育の中でも引き続き、体罰は暴力であり絶対に許されないものであるという指導を行なっていくことで、体罰に対する肯定的なイメージを払拭していけるよう、学生をサポートしていく必要があると考えられる。

被体罰体験の有無が「体罰」に対するイメージに影響する理由として、「体罰」に対して抱くイメージには男女差があり、女性よりも男性の方が被体罰体験が多いことを示唆する先行研究も存在していたが、今回の調査では「体罰」のイメージに関し、統計的に有意な性差はほとんど見受けられなかった。したがって、被体罰体験の有無が「体罰」に対する否定的なイメージを多少緩和する理由としては、以下のようなことが考えられる。まず第一に考えられるのは、体罰の内容である。体罰はどのようなものであれ許されないが、その体罰が行われた場所や体罰が行われるきっかけとなった出来事、その時の教師の態度や言動、どのような体罰をどの程度受けたのか、もしくは見たのかによっても、その印象は大きく変わってくると考えられる。例えば多くのクラスメイトの前で、完全に理不尽な理由によって教師から強く叱責された挙句に執拗に殴打され、全治数週間になる怪我を負わされた場合と、修学旅行で就寝時間後に部屋を抜け出して禁止されていたにも関わらず外に遊びに出かけ、連れ戻された際に教師から「修学旅行のしおり」で頭を数回叩かれた場合とでは、当然そのイメージは変わってくる。

また、教師の弁明によってその行為が体罰ではなく愛の鞭であるというラベルづけがなされ、本人の認知に影響を与えている可能性もある。これに関して例えば松岡(2013)は、教師や部活動指導者が体罰を行なった際、ほとんどのケースにおいて教師は自分の行為をフォローするような論説を1対1の密室的構造の中で行う傾向があり、「殴りたくて殴っていない」などの言葉に加え、体罰を与えた相手の頭を撫でたり自ら涙を流すなどの「泣き落とし」を行うなど、共感演出が少なからず行われていることを、インタビュー調査から明らかにしている。

それ以外に考えられる理由としては、自分の身に起こってしまったことに対し、「あれは理不尽な罰ではない。自分にとって必要なことだった」「ああされてよかったんだ」と、肯定的な解釈をすることで不協和を低減しようとする、認知的不協和理論の観点から解釈することも可能である。親子間で行われる体罰の時と同様に、学校教育現場で体罰が行われる場合も、体罰を受けた側はその一度の体罰を機に相手との関係を断つことができない場合が多い。多くの場合、叩かれた相手を憎いと思ったとしても、その後その場所で生活していくためには、体罰を与えてきた相手に対して挨拶したり謝意を示したり、時には笑顔を向けたりすることが、「適応」のために必要である場合もある。被体罰体験もしくは体罰を目にする体験が体罰に対するネガティブなイメージを緩和する現象に関しては、今後も慎重にその理由について考察するとともに、体罰に対する寛容なイメージもしくは態度を教育過程の中で変えていくためのサポートの方法を考察していく必要があると言えるだろう。

今後の課題としては、今回の調査は調査対象者の性別にやや偏りがあったほか SD 法で採用した形容詞対が限定的であったことから、今後は調査対象者の範囲を増やし、また今回使用した形容詞対とは異なる形容詞を用いて「体罰」および類似する言葉のイメージについて検討することで、「体罰」はどのような単語と類似の概念として捉えられているのかについてより詳細に調査していくことが必要である。また、今回は「体罰」「躰」「怒

る」「叱る」の4つの単語を取り上げてその差異を検討したが、今後は「虐待」「暴力」「罰」「愛の鞭」などの別の単語も交えて調査を行い、これらの言葉の持つイメージとその関係について検討していく必要もあるだろう。そして、被体罰体験と体罰のイメージの関係について考える際は、本人が経験した体罰の内容やその時の状況、本人による原因帰属の仕方についても同時に検討することが不可欠であるため、どのような要因が体罰に対する容認的な態度に結びつく可能性があるのかについて、より詳細に検討していくことを、今後に向けての主要な課題としたい。

引用文献

- 兄井 彰・永里 健・竹内奏太・長嶺 健・須崎康臣 (2014). 将来教員を志望する大学生の体罰に関する意識調査 福岡教育大学紀要, 63(5), 95-101.
- 藤井圭一・宇部弘子・福場久美子・市川優一郎・鈴木悠介・本間悠也・小川拓郎・深見将志・藤本太陽・谷釜了正 (2015). 日本体育大学における体罰排除教育の効果 日本体育大学紀要, 45(1), 75-92.
- Gaffney, K.F., Barndt-Maglio, B., Myers, S., & Kollar, S.J. (2002). Early clinical assessment for harsh child discipline strategies. *The American Journal of Maternal Child Nursing*, 27(1), 34-40.
- 林 一夫 (2016) 体罰に係る大学生の経験と意見—授業アンケート結果に基づく— 明星大学研究紀要—教育学部, 6, 111-122.
- 細井智子・後閑容子・石原多佳子 (2013). 母親のしつけの認識に関する研究 保健師ジャーナル, 69(5), 378-385.
- 井上正明・小林利宣 (1985). 日本における SD 法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観 教育心理学研究, 33(3), 253-260.
- 城 仁士 (2008). 子育てにおける“叱る”と“怒る”のイメージ構造の差異 日本教育心理学会第50回総会, 656.
- 門間晶子・山本真実・細川陸也・富塚美和 (2017). 乳幼児を育てる母親がとらえた「しつけ」と「虐待」—対話的アプローチによる検討— 日本地域看護学会誌, 20(3), 54-62.
- 神田光啓 (1987). 教育系学生の体罰体験と意識—2— 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 35, 94-104.
- 李 環媛・山下亜紀子・津村美穂 (2012). しつけと虐待に関する認識と実態：未就学児の保護者調査に基づいて 日本家政学会誌, 63(7), 379-390.
- 松岡 律 (2013). 教職課程学生の体験にみる体罰容認論の再生産プロセス—ディベートとインタビューの分析— 人権21調査と研究, 226, 31-37.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書株式会社.
- 田淵 創 (1999). しつけと体罰 川崎医療福祉学会誌, 9(1), 123-127.
- 高橋豪仁・久米田恵 (2008). 学校運動部活動における体罰に関する調査研究 教育実践総合センター研究紀要, 17, 161-170.
- 安田 勉 (1999). 体罰体験とその意識—大学生の意識調査から— 青森保健大学紀要, 1(2), 151-162.
- 東京都教育委員会 (2017). 「体罰根絶に向けた総合的な対策」—一部活動指導等の在り方検討委員会報告書— 東京都教育庁指導部指導企画課.
- 辻野久美子・塚原正人・飯野英親・市原清志・村上京子 (2004). 児童虐待に対する短大・大学生の意識 小児保健研究, 63(6), 701-707.
- 和所泰史 (2017). 大学生の体罰・暴力的指導の捉え方に関する男女差 教職教育研究, 1, 57-62.

〈研究ノート〉

学校における養護機能と養護教諭の定着

—養護職員（看護婦）の配置に着目して—

菊地 愛美

はじめに

子どもたちを就学させ、通学させ、そして発達へと導くことで成立する学校教育において、家庭から預かった子どもたちの「心身の健康と発達」という課題は非常に重要である。それは、学校教育を成立させるための条件整備と管理という側面でも、また学校教育の機能としても問われるべき問題であろう。戦後、この「心身の健康と発達」をつかさどるしごとを担う教員として養護教諭が設置され、その拡大・普及が急がれてきた。2018年度現在、養護教諭は小学校から高等学校までのほぼすべての学校に配置され、学校教育にとって欠かせない役割を果たしている。1990年代以降は養護教諭の複数配置や男性養護教諭の普及など、学校における養護機能の質的側面を追求する新たな動きも活発化している。しかし、戦後ながらく勤務校に籍を置く本務教諭の実数の拡大は順調には進まなかった。戦後、養護教諭は、敗戦直後の衛生対策の必要と相まって、児童・生徒の健康回復のための緊急増員が求められた。学校教育法の制定によって、養護教諭の前身である養護訓導から養護教諭へと改称される前年（1946年）に文部省体育局長名で出された「学校衛生刷新に関する件」の通牒では、「可及的速かに一校に付少なくとも一人の養護訓導を設置するよう努むること」が勧告（以下、「1校1名」勧告）され、その増員が目指されたことが確認できる。この「1校1名」勧告は、1920年代、大阪市北区済美学区内（小学校全6校）において、全国に先駆けて実施された学校看護婦の「一校一名専任駐在制」の取り組みや、1943（昭和18）年の国民学校令の一部改正によって養護訓導が国民学校に必置（第15条）となったこととも合わせて位置づけおくべきであろう。後述するように、医療・福祉の専門職としての学校看護婦や保健婦に委託するのではなく、あくまで学校長の指示下にある学校職員が担うべき職務として衛生及び養護が捉えられようとしていたのである。

この「1校1名」勧告と歴史的経緯を踏まえるならば、養護教諭制度の実質的な定着は、本務養護教諭のみの配置が全都道府県の公立小学校において概ね80%を達成した1990年代を待たねばならなかったと思われる。ただし、徳島県や高知県などに見られるように2000年代以降再び60～70%台へと下降を見せる県が確認されたことを鑑みれば、現在もまだ達成途上にあると評価すべきかもしれない。しかし、本稿では1990年代初頭を本制度の実質的定着の時期と措定した上で、その歴史を戦後の学校教育における養護機能の受容の歴史として捉え、その過程の一端を明らかにすることを目的とする。その際、本務養護教諭とともに学校における養護機能を担った養護職員（看護婦）の配置実態に注目することで、制度理念と学校現場との間にある齟齬に着目し考察する。

対象時期を1990年代初頭としたのは、本務養護教諭の「1校1名」配置と地域間格差の縮小の概ねの達成という点のみならず、この時期以降、養護教諭の専門性をめぐる議論に新たな視点が加えられ始めたからである。学校教育におけるいじめや不登校問題への対処として養護教諭が積極的に位置づけられたり（文部省初等中等教育局長通知（1995年））、2000年代以降はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの設置・連携が図られたりするなど、学校における医療・福祉の支援の重要性が指摘されてきたことは、養護教諭の職務や学校保健概念をめぐる議論にとっても1つの画期として捉える必要があるだろう。

1. 学校における養護機能の担い手

1-1 養護職員への着目

現在、学校における養護の専門職として定着している養護教諭の歴史を遡ると、その起点は1900年代に登場した学校看護婦に求められる。学校看護婦は、相次ぐ戦争と不況の中でみられた子どもたちの健康悪化と、特にこの時期に流行したトラホームの洗眼治療にあたらせるため、各地で校費によって看護婦が採用されたことに端を発する。その後、治療・処置のみならず衛生環境の整備や生活改善の指導といった教育・指導的な役割をも担うようになり、次第に職務内容が複雑多岐にわたるようになっていった。それに伴い、学校看護婦の職務と身分の不安定性・不明瞭性を改善すべく職制運動が展開するのであるが、こうした学校看護婦たちの要求は、戦時体制づくりの教育政策とも相まって1941年には養護訓導という教育職への職種変更へと結実した。そして、1947年の学校教育法によって現在の養護教諭へと名称変更する。こうした学校看護婦の教育職への転換は、養護教諭の歴史の中で最大の転換期として位置づけられている。すなわち養護という機能が学校教育の機能の1つとして制度的に承認されたことを示すとともに、その後、長らく続く養護教諭の差別感¹⁾の起点ともなったからである。

医療・福祉職から教育職への転換という背景をもつ養護教諭の歴史は、戦後、「教育としての養護」の追求の歴史として描かれてきた。養護教諭の教職としての専門性追求のあゆみとして捉えられてきたということでもある。杉浦（2004）は、戦後の養護教諭の歴史を「存在否定時代（1945～）」「復活時代（1953～）」「専門性追求時代（1970～）」「専門性主張時代（1993～）」という4つに時期区分し、さらに1970年を基点として前後2つに区分している。杉浦においては、養護訓導制度の成立が、他国に例をみない教育職として独特の発展を遂げている点が評価されており、占領期にアメリカ的な医療・福祉職としての学校看護婦（スクール・ナース）像へと塗り替えられようとしたことに対する批判と抵抗の歴史として戦後の養護教諭が描かれている。1953年の教職員免許法の改正や1958年の学校保健法の制定について、杉浦は「本来の日本式学校保健への回帰」として評価している。看護婦免許の取得を要しない正規の大学による養護教諭養成課程の成立や、養護教諭制度の「忠実な実施」が学校保健法の付帯決議にて約束されたことによって、養護教諭は制度的承認を受けたのであり、その運用において拡大・普及が目指される「復活時代」に進んだとしている。そして、実数の拡大がある程度進み、養護教諭の養成や専門性の追求によって、学校内における養護教諭の果たす役割の明確化が図られるのが「専門性追求時代」「専門性主張時代」となる。養護教諭の戦後史研究は、大まかには杉浦による構図を共有していると捉えてよいと思われる²⁾。すなわち「養護をつかさどるしごと」が教育のしごとであるのか、あるいは医療・福祉領域のしごとであるのかという、二項対立的な図式で描かれており、前者の立場でその専門性の追求がなされてきたと言える³⁾。そしてこの立場こそが養護教諭のもつ固有性として重視されてきたのである。

また、学校における養護機能の位置づけについて考察した藤田（2002）は、その歴史を整理するなかで、戦後を「養護教諭の職務についての自問と模索」の時期と位置づけ、さらに「養護教諭の役割の模索（1947～）」「養護教諭の役割自覚の芽ばえ（1970～）」の2期に区分している。杉浦と同様に1970年を指標に2つに区分している点に留意したい。補足すると、前半は「養護教諭の実数の拡大と組織化」、後半は「教育職としての専門性の追求」が大きな課題として捉えられていたものであり、1970年を境に量の拡大から質の深化へと焦点が移されてきたことが示されている。さらに、藤田の議論に代表されるように、学校機能における養護の位置づけをめぐる議論は、養護教諭（養護訓導）という職制と職務をめぐる議論によって代替されてきたと捉えることができよう。近代学校教育における養護機能の必要の自覚は、養護教諭の制度的承認と拡大によって体现されてきたのである。

しかし、先述したように実際に本務養護教諭の配置率が50%を超えたのは1970年代前半であり、養護教諭制度が順調に実現されたとは言い難い。本稿では、養護教諭が充足されるまでの間、一定数を維持してきた養護職員（看護婦）の存在に着目し、養護教諭制度の受容過程について検討する。彼女たちの存在としごとが、養護教諭にまつわる制度運用の不十分さと学校の現場における養護の必要の自覚との間を埋める重要な役割を担ってい

たと思われるためである。その上で、学校教育における養護の仕事が、教育であるのか管理（保護）であるのかという養護職員の職務をめぐる事例をとおして、近代学校制度が孕む課題と可能性を展望したい。

なお、ここで養護職員とは養護教諭の免許状を持たずして養護のしごとを担う看護婦のことであり、市町村立学校職員給与負担法の適用を受けず、給与が主に学校設置者（市町村など）によって支給されている職員を指す。養護教諭の普及と拡大を阻んだのは主に財政的な理由によると思われるが、養護職員の給与が市町村費によって賄われるという特徴からも、学校や地域社会による養護への必要と期待を反映した存在であったと思われる。

1-2 調査の概要

『学校基本調査報告書』をもとに戦後の公立小学校における養護教諭・養護職員の配置数・配置率を算出した。公立小学校を対象とするのは、先述した「1校1名」勧告の歴史的経緯も含め、養護教諭の配置が小学校から充足していったためである。国立・私立小学校については、少数でありかつ都道府県別調査が確認できなかったため含めなかった。配置率については、養護教諭及び養護職員数を公立小学校数で割って算出している⁴⁾。また対象時期は、養護職員数を経時的に把握できる1959年から、養護職員の比率変化が横ばいになる1995年までとした。ただし、兼務養護教諭については都道府県別の調査が1970年からしか確認できないため、1970年以降を対象としている。また、養護職員においては本務・兼務別の調査がないため、便宜上本務者として扱っている。

養護教諭の配置基準は、1958年「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律」（以下、「標準法」）によって、小学校は児童850名に1名、中学校は生徒1500名に1名と規定され、現在では3学級以上の学校に1名、さらに851名（中学校は801名）以上の学校には複数配置が算定されている。その後、複数回にわたる定数改善計画などにもない養護教諭の実数は増加し続けて来たが、学校教育法においては、特別の事情のある時は、「当分の間、養護教諭は、これを置かないことができる」（附則第7条）という規定も存在しているため弾力的な運用がなされており、各県で独自の配置基準を定めている。そのため、本稿では「1校1名」勧告を引き継ぎ、配置基準への充当ではなく、学校数を基準にした配置率の算定によって養護教諭の制度的定着について評価することとした。

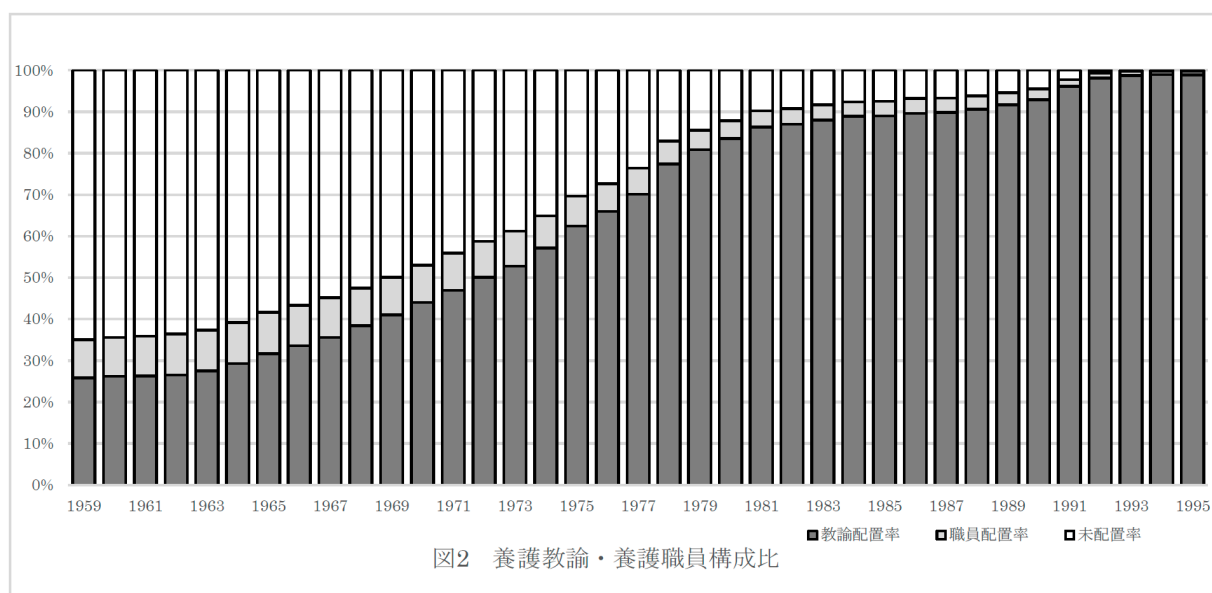
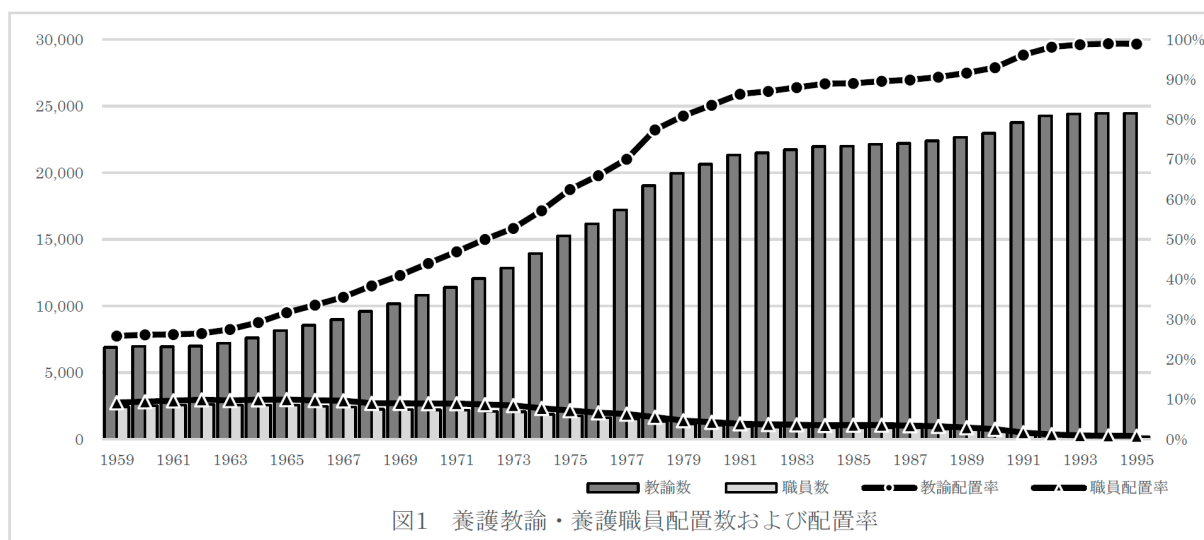
2. 養護教諭・職員の配置における全国的傾向—配置数、配置率、構成比

本務養護教諭（助教諭含む）の配置数は、1959年に7,000名弱、1969年には10,000名を超える。1970年代を通して急激に増加し、1980年には20,000名を超えている。増加率は1960年代半ば以降5～7%、1970年代半ば以降6～11%、1980年代以降増加は横ばいである。また、配置率は1950年に26%、1965年には30%超、1973年50%、1979年には80%超となり、1970年代が本務養護教諭の拡大期であったことが確認できる。

養護職員の配置数は、1959年に2,500名弱、1962年に2,600名超となるが概ね横ばいである（図1）。1960年代半ば以降減少が進み、1968年には2,200余名、1974年には2,000名を割り込み、1981年には1,000名を割り込む。最も減少率が高かったのは1970年代末である。配置率は、1970年代前半まで概ね10%前後を推移し続け、1970年代半ば以降は徐々に減少し5～7%となる。1980年代に入ると3～4%程度、1990年代以降は1～2%を推移する。1962年を境に減少し続けていることから、養護職員の新規採用は積極的にはなされていなかったと推測できる。

本務養護教諭の実数の拡大については、先行研究（三木（2009）、杉浦（2004）、藤田（2002）など）においても広く指摘されているが、1960年代半ば以降、大学における養護教諭養成が拡大したことが大きな要因であると思われる。養護職員の減少を背景にもつ本務養護教諭数の順調な増加は、学校における養護の担い手を養護教諭へと焦点化させることによって、その専門性の追求という流れを後押しすることとなったと思われるが、養護職員の果たした役割を養護教諭の代替や歴史的残渣としてしまうのはやや早計であろう。本務養護教諭と養護職員の構成比に着目すれば、養護職員の相対的地位の低下という評価にも首肯できるが、その一方で、養護職員

配置率が全体の10%ほどであった1972年頃までは、養護職員は看過できない割合で存在していたことも確認できる(図2)。配置された養護教職員全体に占める養護職員の割合を見ると、1962年が37%、10年後の1972年においても17%であり、2~4割弱が養護職員によって充当されていたのである。養護教諭の不足を補う養護職員の給与は市町村費によって賄われているため、財政的な負担を負ってでも養護職員を配置する必要性が当該地域において認められなくてはならない。そのことから、養護職員の配置率の高さは養護機能の必要に対する地域的承認の一形態として評価する必要があると思われる。



3. 配置の多様性—兼務者・養護職員による充当—

養護教諭の配置状況は地域による差が大きかった。それは、先述したように養護教諭の配置基準が各都道府県によって定められており、弾力的な制度運用がなされていたことや学校看護婦時代からの地域的な特色などに由来する⁵⁾。以下ではその多様性や格差を概観し、特に兼務養護教諭と養護職員の配置に着目したい。学校における養護の担い手をいかに選択するのかという視点で整理することによって、養護の必要に対する地域的承認の諸相を明らかにすることができると思われる。

本稿では、都道府県別に「本務養護教諭配置率(本務配置率)」「兼務養護教諭配置率(兼務配置率)」「養護職

員配置率（職員配置率）」を算出し、それぞれの傾向について考察した。紙幅の都合上すべてを提示することがかなわなかったため、それぞれに特徴的な自治体を抜粋して示している。なお、兼務養護職員については都道府県別の調査報告が1970年からの公表であるためそれ以降の算出となる。また本稿では、養護職員について本務者として扱っているが、財政的な理由からも養護職員による兼務は十分に想定されよう。しかし、その場合においても養護の担い手に本務養護教諭ではなく、養護職員が選択されたという事実の指摘には十分であると思われる。

3-1 本務養護教諭配置での充当—大都市を中心に

本務配置率をみると、1959年段階で半数を超えていたのは、東京都（72%）、佐賀県（62%）、福岡県（57%）、大阪府（53%）、群馬県（52%）であり、次いで長崎県、山形県が4割を超えている。その後、多くが半数を超え始めるのは1975年以降であり、1978年にはすべてが半数超（平均72%）となる。先述した通り、本務養護教諭の拡大期は1970年代であったが、それには1958年に制定された「標準法」とその5年ごとの改訂に伴う養護教諭充足5ヵ年計画の影響が大きかったと思われる。1960年代に相次いだ大学での養護教諭養成課程等の設置もさることながら、1970年代に至って、それまで児童生徒数あたりで求められていた養護教諭配置基準をはずし、学校あたりの配置基準へと変更したことによって、「1校1名」という配置目標が明確化されたことも押さえておかねばなるまい。例えば、1974年の第4次5ヵ年計画では本校数の75%、8000人の増員が計画されている。

本務配置率75%を超えるのは東京都が最も早く、1959年段階ではすでに78%を占めている。1967年大阪府、1969年神奈川県、その後埼玉県、愛知県と続く。概ねの充足を示す75%の早期達成が比較的大きな都市に続いている点から、財政的な条件が重要であったことがうかがえよう⁶⁾。その他が75%を達成するのは1970年代後半から1980年代前半にかけてであり、もっとも遅かったのは1989年の鳥取県である。地域間格差に着目すると、1959年には全国平均26%、東京都78%に比して鳥取県3%、1965年には全国平均31%に対し東京都92%、島根県10%、1970年には全国平均44%に対し東京都98%、高知県21%、となっている。こうした地域間格差は現在も見られるが、1981年には半数を超える地域で80%以上を達成していることから、その幅は狭まりつつある⁷⁾。

本務養護教諭のみによる充当が比較的容易であった大都市に対し、多くの地域では1975年頃まで半数程度にとどまっていた。もちろん本務養護教諭の配置を順当に待つ地域もあったが、多くの地域では兼務養護教諭や養護職員を配置することで学校における養護機能の必要に応じていたのではないかと思われる。図3は、1970年における都道府県別養護教諭および養護職員の構成比を示したものである。関東地方で比較的少ない傾向がみられるものの、広く養護職員による充当がなされていたことが確認できよう。

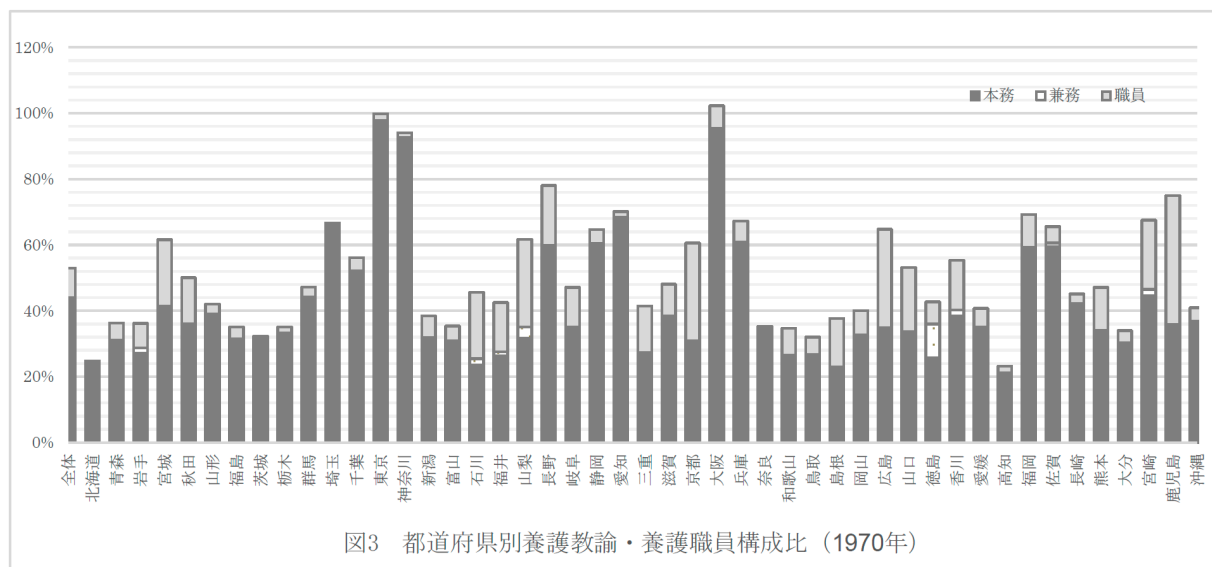


図3 都道府県別養護教諭・養護職員構成比（1970年）

3-2 兼務者での充当—徳島県など

養護教諭の不足を数校兼務という勤務形態で乗り切ろうとした学校も少数ながら存在している。養護教諭の兼務による劣悪な勤務状態は1950年代半ばころから指摘されており、例えば千葉県では兼務排除の運動や請願が展開され、1971年には兼務はなくなっている⁸⁾。本稿においては、1969年以前の兼務者の都道府県別調査を確認することが出来なかったが、全国的な傾向では、兼務者による充当は1960年代から増加し、1970年代半ばをピークとしつつ、1980年代に至っても一定数を維持している（図4）。

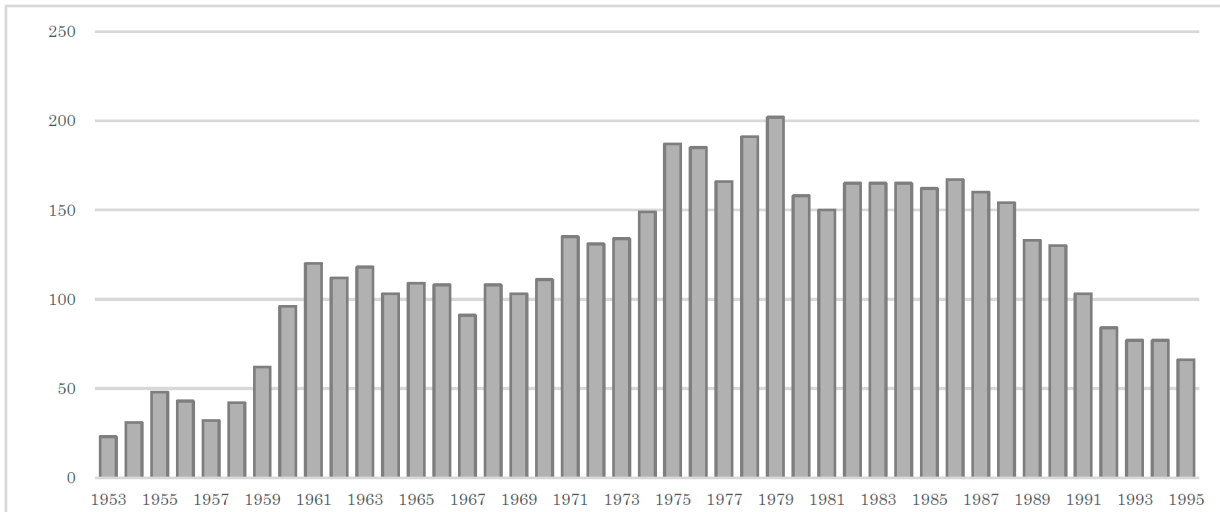


図4 兼務養護教諭数（全国）

なかでも徳島県は最も多く、全国の兼務者数の3分の1程を占めている。全国で唯一、養護教諭全体に対する兼務養護教諭の配置率が10%を超え、1986年まで続いている（図5）。徳島県においては、本務と兼務を合わせて、四国内の他県と同等の配置率が維持されており、1970年代半ばにおいては、養護教諭・養護職員全体の配置率が全国平均を大きく上回っていることから、兼務者の役割が非常に大きかったと思われる。

ついで、宮崎県が1970～1990年代初頭にかけて2～9%を推移しており、特に1980年代が7～9%と比較的高い。1970年代には山梨県、岐阜県、佐賀県、山口県、滋賀県などで5%前後の兼務配置が確認できる。養護教諭による兼務配置は市町村に財政的負担が及ばない点で、より効率的な配置によって本務養護教諭の不足状況を切り抜けようとしていたことを示していると考えてよいだろう。

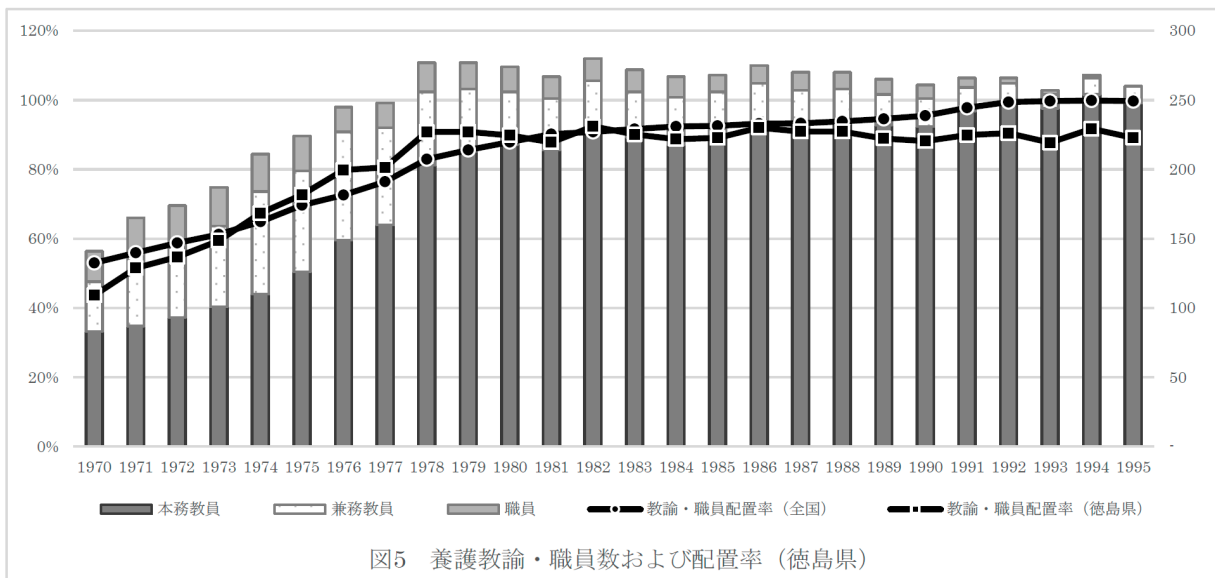
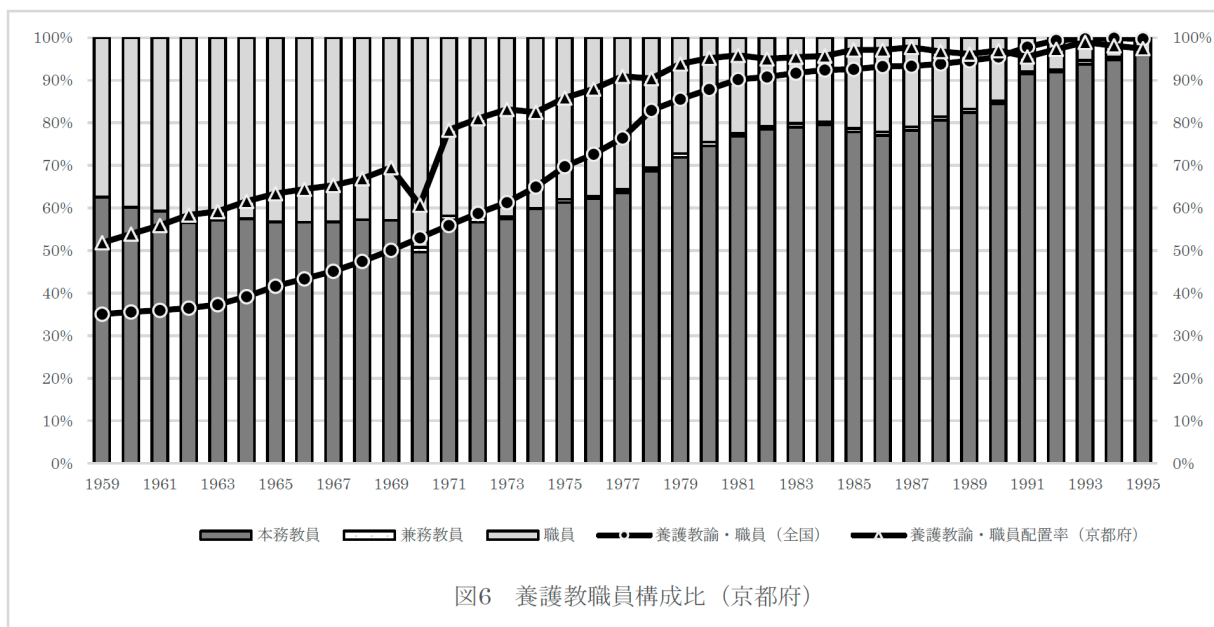


図5 養護教諭・職員数および配置率（徳島県）

3-3 養護職員（看護婦）での充当—鹿児島県、広島県、京都府

養護職員による配置は、比較的早い段階から見られる。この点は戦前の学校看護婦の配置実態との照合が必要な点であることは留意されたいが、特に多かったのは鹿児島県で、1970年代半ばまで30%前後を維持し続けている。同様に30%を占めていたのは広島県と京都府⁹⁾であり1990年まで10%台を維持していた。次いで山口県、石川県、山梨県、神奈川県、宮城県が20%程度を推移しており、1970年代まで続く（神奈川県は1965年まで）。比較的高水準であった鹿児島県と広島県には離島が多いことも関係していると推測されるため、財政的地理的条件を加味した検討がまたれよう。京都府においては、特段へき地指定学校や分校などが多いわけでないが、他の2県より比較的長い期間（2000年代に至ってもなお4%）、養護職員の比率が維持されている点に特徴がある（図6）。



養護教諭・職員配置率を比較すると、京都は早い段階で半数を超え、以降1990年までは全国平均を上回っている。その間、京都府における養護教諭単独の配置率は1970年代半ばに半数をこえ、1989年に80%に達する。これは全国的に見ても、富山、和歌山、鳥取、徳島に次いで遅く、比較的ゆっくりと養護教諭の配置率を上げていったことがうかがえる。ただし、京都府の職員配置が他県に比して高い割合で推移してきたことや、1970年代半ばまで微増ながら採用を続けてきたことを鑑みるならば、その要因は養護教諭の消極的配置にあるというよりも、養護職員の雇用維持に求めることが出来るのではないと思われる。1970年代前半までに採用された養護職員の継続的な雇用が維持されていたとするならば、この時期以降の京都府においては養護教諭の配置の増加—積極的採用—は困難な状況であったと思われる。

いずれにしても重要なのは、京都をはじめとするこれら地域においては、養護職員の配置を積極的に進めることによって、学校における養護教職員の未配置をある程度避けることが可能となったということである。そこには、養護職員が養護機能を担うことで地域を支えてきたという背景が見えてくる。

4. 考察—兼務者・養護職員による充当—

本稿では養護教諭の実際の定着の動向を養護職員との関係でみてきた。杉浦（2004）が指摘するような制度的な「復活」が遂げられたにもかかわらず、養護教諭の実数としての定着が阻まれた要因には、第一に財政面や労働条件という現実的な課題が考えられるのではあるが、同時に他の要因も考えられる。すなわち、兼務者や養護職員によって養護教諭の不足が補われる過程において、「養護の専門職としての養護教諭による養護機能の充足」という制度的価値が再解釈された可能性があるのではないかと考えている。特に、養護職員による場

合、教員免許を持たない看護婦によって養護機能の担い手が代替可能であるという評価がなされていたことは否めない。しかし、一方で養護職員の加配は学校設置者にとっては財政的な負担となるにもかかわらず、医療・福祉の専門職としての看護婦との連携や機能分化ではなく、学校長の指揮下にある学校職員として学校教育に参入させたことの意味は決して小さくないだろう。以下、このことが持つ意味について、養護職員の配置比率の高かった京都府における受け止めの1つから検討を試みたい。

例えば、京都府のある小学校では養護職員を「教員」として捉え、学校教育における保健指導の担い手として積極的に受容しようと試みたことが報告されている¹⁰⁾。京都府久美浜町立川上小学校における「養護職員」という呼び名をめぐる事例である。養護教諭未配置であった川上小では、1970年7月に住民の要望で養護婦が町費によって配置された。この時期の京都府の養護教諭全体の配置率は約30%、養護職員を含む配置率は約60%であり、養護職員の増加率も5%を推移していた。そうした最中の出来事である。配置されたのは町の診療所の看護婦で、日赤の従軍看護婦でもあった「ベテラン」看護婦であった。町役場や教育委員会からは「養護教諭でないから、資格上教育はできない」と告げられている彼女に対し、教頭は「学校は教育の場だ。そこで働く者は教育者だ。」「教育しない者は、学校には不要だ。」と言って、保健指導をその職務とするように迫り、当時「養護婦」と呼ばれていた呼び名を「養護職員」へと変更している。養護婦として勤務する予定であった女性は、教頭による要求に泣きながら困惑したという。その呼称変更について、川上小の学校教育方針という冊子には次のように記されている。

・「養護婦」という呼び名を「養護職員」と改める。

養護職員は養護教員であり、教職員と児童の健康指導・管理を中心とする重要な教育の部署を担当する教員である。

養護職員は、子どもの健康を中心として、担任との密接な連携のもと、父母と共に取り組む。

「養護婦」という呼称が「養護職員」という学校の管理下にある職務として捉えられ改称されたのち、さらに「養護教員」という教育職としての意味が付与されている点に注目したい。教員免許も教育経験も持たない養護婦を、教員免許を持つ教員と対等な立場として位置づけることは、教員が自らの専門性を相対的に押し下げることの意味するとも思われる。しかし同時に、職名や身分に寄らず養護という職務の内実が教育的意味を持つということが確認され、学校教育の機能の中に積極的に養護機能を組み込もうとした事例として捉えることができるだろう。川上小は、地域にねざした教育実践で知られ、革新的な実践が様々になされた学校でもあるのだが、そうした条件を差し引いてもなお学校教育における養護機能が養護職員によって充当されるためには、学校側になにがしかの解釈が必要であったことが推測される。それは養護という仕事の専門性を高めるという方向性でなされたというよりもむしろ学校教育がなすしごとの幅を広げたことを意味しているのではないだろうか。つまり、看護婦を「教員」と位置づけ、学校教育の一部に組み込むことによって、学校教育自身の機能を広げたのではないかということである。子どもの心身の健全な発達や安全への対応が学校の果たすべき機能として認められるにつれて、それへの対応として積極的に「看護」の知見と技術が期待されたのではないかと思われるのである。そしてそれが学校における養護機能として捉えられていったのであろう。

養護教諭の戦後史において、一般教諭との間にあった「差別感」や「低い評価」、「疎外感」は、養護教諭の専門性や職務確立の動機・要因として指摘されてきた。養護教諭は制度化以降、養護に関する高い専門性を持った専門職としての位置づけを希求してきたように思われる。それは養護教諭の起点が学校看護婦との別離にあり、教育職としてのアイデンティティの確立と承認を求めたからであろう。しかし、本稿において養護職員による養護機能の充当過程を検討する中で見えてきたのは、養護教諭制度がその根幹に「教育職としての養護教諭による養護機能」を位置づけていたのとは裏腹に、学校現場においては担い手いかに問わず「学校機能としての養護機能」が重視されていた可能性である。養護教諭の制度的定着は、養護教諭自身による専門性の追求の成果であるとともに、学校教育自身がその機能として養護機能を積極的に受容してきたことにも求められるのではないかと思われる。

これは同時に、学校教育が既存の「教育」の幅を緩め、教育外の領域の知見と技術を生かした子どもの発達への助成的介入の方途を模索し始めた可能性をも指摘できるのではないと思われるが、その具体的検証は今後の研究にゆだねねばならない。1960～1980年代という時代や社会の状況、各地域における財政的政治的地理的条件を踏まえた詳細な検討も必要である。例えば、上述した川上小の事例は、高度成長がもたらした地域共同体の解体やそれに伴って確認された子どもたちの生活の変化へ対応が「地域にねざした教育」という教育実践として展開されたものであった。また、養護教諭養成制度との関係についても触れることができなかった。本務養護教諭の不足については、養護教諭自体の供給不足という側面が前提条件として指摘できる。ただし、養護教諭養成が戦後ながらく急がれなかったこと背景には、本稿で指摘したような「学校教育における養護機能」の実質的な承認の不足が予算問題と絡めて存在していたことが推察される。例えば、上述のように、徳島県は兼務養護教諭が最も多く見られた地域であるが、1960年代前半から徳島大学において四国唯一の養護教諭養成を担ってきた地域でもある。これを養護機能の養護教諭による充足へのこだわりとみるか、あるいは本務養護教諭の配置への消極性とみるかについては、今後詳細な検討が必要であろう。また、本稿では公立小学校にその対象を限定して考察したが、言うまでもなく中学校ほか養護教諭の原則必置が定められている学校についても合わせて検討されなければならない。今後の課題としたい。

【注】

- 1) 多くの先行研究が指摘しているように、戦前戦後をとおして、養護教諭（訓導）は一般の教諭に比して制度面でも認識面でも低い評価が与えられてきた（鈴木（2000）杉浦（2004）安林（2009）など）。戦後においても養護教諭の養成制度の違い（注3）や保健主事登用問題といった制度面、学校運営組織等への参画の制限などの認識面で、養護教諭の役割や身分に対する問題が指摘されてきた。例えば、1995年学校教育法施行規則の一部改正により「保健主事は教諭又は養護教諭をもって、これに充てる」とされ、養護教諭の保健主事への登用が認められたのであるが、これについては保健主事への登用の是非および制度そのものについての賛否はあるものの、養護教諭が一般教諭と同等の立場で学校組織に参画することが認められたとの評価がなされている。保健主事制度に見られるように、学校組織において養護教諭の自律性が認められない状況は、養護教諭が制度化されてもなお一般教諭との対等な身分・職務の価値が認められていなかったことを意味する。
- 2) 戦前を含めた養護概念の歴史的検討にまで射程を広げると小倉（1970）によるものが示唆的である。杉浦が学校看護婦の登場時点から学校における養護機能を導出したのに対し、小倉は近代学校成立段階における学校衛生の概念からその導出を試み、養護概念を広くとらえている。その点から小倉による養護概念の歴史的変遷の整理を支持する見方もある（鈴木2016）。
- 3) 養護教諭がその専門性やアイデンティティを教育と医療・福祉領域とのほざまで追求してきた点については、養護教諭養成制度をめぐる議論においても注視されてきた。鈴木（2016）によれば、教員養成は原則的に大学において担われているが、養護教諭の養成は当初、看護婦免許を必須とし、厚生省管轄の看護婦・保健婦養成に依存する形態を取っていた。こんにちにおいても、保健師の免許取得後、指定の養成機関において教育学や養護に関わらない科目（4科目）を履修することによって、二種免許状を取得する方法も残っているが、この点も養護教諭の専門性という点で課題として指摘されている。また、すぎむら（2014）においても、養護教諭が学校文化の「周辺」にある存在であり、医学という「権威」にたよりたがってきた点が指摘されている。
- 4) 『学校基本調査報告書』では、「本務養護教諭」「本務養護助教諭」「兼務養護教諭」「兼務養護助教諭」が設定されているが、本稿においては本務・兼務それぞれを合算して配置率を算出している。『学校基本調査報告書』では本務者においては休職者も含まれ計上されており、少数ながら助教諭との重複が発生すると思われるが、本稿においては便宜上合算とした。
- 5) 例えば鈴木（2016）では、戦前の学校看護婦の性格や身分について、東京では学校に派遣される市役所職員であったのに対し、大阪市などでは学校長の指揮下にある学校職員としての身分が確立されていた点などが挙げられている。
- 6) なお、大阪府や東京都については、1960年代初めころから養護教諭の複数配置がなされていたことも確認されている（後藤ら2005）。配置率の高水準もさることながら、人口集中地域ならではの課題への対応が求められていたのだと言えよう。本稿における調査では複数配置についても調整できなかった。今後の課題としたい。
- 7) ただし、現在においては本務養護教諭の配置状況に新たな変化が見られる。例えば、高知県では1980年代に80%に到達したものの、2000年代以降減少を見せ、2018年現在において68%となっている。また、兼務養護教諭においても2000年代以降、佐賀県や宮崎県で10%台にまで増加を見せており、高知県や愛媛県でも5%程度まで上昇している。少子化やいじめ・不登校問題、子どもの安全対策などにまつわる学校外機関との機能分化や地域の財政状

況など、様々な要因が考えられるが、本稿が主な検討の対象とした1960～1980年代とは異なる課題が養護教諭の配置状況の中に垣間見られる。

- 8) 山平・西野（1975）に詳しい。
- 9) 京都府の統計について1970年のみ急激な数値の変化を見せているが、その理由については確認できなかった。今後の課題としたい。
- 10) 京都府久美浜町立川上小学校の実践については、渋谷忠男（1988）、川上小学校『学校教育方針 地域にねざした教育』（1970～1975年度）に詳しい。

引用文献

- 今野洋子（2005）「養護教諭の歴史に関する研究（1）—学校看護婦の変遷から—」『人間福祉研究』北海道浅井学園大学第8巻
- 数見隆生（1994）『教育保健学への構図—「教育としての学校保健」の進展のために』大修館書店
- 小倉学（1975）『養護教諭その専門性と機能』東山書房
- 後藤ひとみ、小川佳子、内山奈美子（2005）「複数配置校における養護教諭の活動実態—一日の活動及び保健室入室者への対応から捉えた利点」『愛知教育大学研究報告 教育科学編』第54巻
- 杉浦守邦（2004）「養護教員の戦後50年（第1報）」「養護教員の戦後50年（第2報）」日本養護教諭教育学会誌第7巻1号
- 鈴木邦治（2000）「学校経営と養護教諭の職務（V）—保健主事制度の導入音大に焦点化して—」『福岡教育大学紀要』第49号第4分冊
- 鈴木裕子（2016）『養護教諭の歴史とアイデンティティに関する研究—養護概念の変遷の検討を中心に—』DTP 出版
- 藤田和也（2002）「学校の本来の機能としての養護機能」『研究年報』一橋大学スポーツ科学研究室
- 堀内久美子（2014）「養護教諭養成制度の歴史から学ぶもの」『日本養護教諭教育学会誌』第18巻1号
- 安林奈緒美（2009）「『養護社会学』の構築に向けて—養護教諭の歴史と現代的『養護』概念」『コロキウム』第4号 東京社会学インスティテュート
- 山平トモ、西野雅子（1976）「戦後の千葉県に於ける学校保健の概況（上）」「戦後の千葉県に於ける学校保健の概況（下）」千葉大学教育学部研究紀要第25巻第2部

〈研究ノート〉

イリノイ大学算数プロジェクトにおけるカリキュラム開発 —アメリカ新数学運動における発見学習の継承の一事例—

相田 紘孝

1. 主題と方法

1-1 本論の主題

本論は、アメリカ新数学運動 (new math movement) における初等教育段階を対象にしたカリキュラム開発プロジェクトであるイリノイ大学算数プロジェクト (University of Illinois Arithmetic Project、以下 UIAP) を対象に、彼らによって開発されたカリキュラムにおいてイリノイ大学学校数学委員会 (University of Illinois Committee on School Mathematics、以下 UICSM) の発見学習 (discovery learning) がどのように継承されていたのかについて検討するものである。

1950年代から 1970 年代にかけての先進諸国では、冷戦下の科学技術開発競争の影響を受けて、急進的な数学教育改革がほぼ一斉に行われた。この国際的な改革動向は現代数学運動 (modern mathematics movement) と総称されている¹⁾。新数学運動とは、この現代数学運動のアメリカ国内における展開を指す呼称である。

UIAP は、1958年秋に結成された、初等教育段階を対象にしたカリキュラム開発プロジェクトである。新数学運動における最初のカリキュラム開発プロジェクトとして、1951年に結成された UICSM を挙げることができるが、UICSM のカリキュラム開発は主に中等教育段階を対象としたものであった。1950年代中盤に UICSM 内部において初等教育段階を対象にしたカリキュラム開発プロジェクトが試験的に行われていたが、そのプロジェクトがカーネギー財団 (Carnegie Corporation of New York) からの経済的支援を受けて1958年11月に独立したものが UIAP である²⁾。UIAP の代表には、当時の UICSM のメンバーであった D. A. ペイジ (David A. Page) が就任した。

UIAP は、1958 年 11 月から 5 年間はカーネギー財団からの経済的支援を受けて活動し、教科書、教師用ガイドブック、教師用補助教材などを作成した。1963 年からは教育サービス社 (Educational Services, Incorporated、以下 ESI) の招聘によって、マサチューセッツ州に拠点を移して活動を継続した³⁾。ESI は、物理科学研究委員会 (Physical Science Study Committee、以下 PSSC) の活動の支援を目的として設立された組織である。UIAP の活動は、ESI に移籍してからは、教師教育を目的とした教材および映像資料の作成を中心とするものになった。なお、ESI は、1967年1月20日に教育革新研究所 (The Institute for Educational Innovation、以下 IEI) と合併し教育開発センター (Education Development Center、以下 EDC) へと名称を変更している。EDC が関与した著名なカリキュラム開発プロジェクトとして、J. S. ブルーナー (Jerome Seymour Bruner) がその開発を主導した『人間—その教育課程— (Man: A Course of Study)』を挙げることができる。

UIAP の活動がいつ頃まで継続されていたのかは、定かではない。1970 年代中盤に EDC から教師教育用の教材を発行していることから推測するならば、1970 年代中盤までは EDC において活動を継続していたと考えられる。

UIAP が開発したカリキュラムの全体像を網羅的に示すことは難しい。なぜならば、後述するように、その資料が複数の機関において保管されているためである。しかしながら、二次資料からその全体像を推測することはできる。1972年に発行された、当時のアメリカ国内外の科学・数学分野のカリキュラム開発プロジェクトの情

報を網羅的に収録している『科学と数学のカリキュラム開発についての国際クリアリングハウス第8報 (Eighth Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments)』には、UIAPの成果物は、教材 (material) が10種類、書籍 (book) が1種類、紙媒体の授業案 (written lesson) が18種類、映像教材 (film) が19種類、補助教材 (supplement) が18種類と記されている。さらに、紙媒体の授業案と映像教材にはそれぞれ議論用の覚え書き (discussion note) が付属しており、さらに、紙媒体の授業案には採点者用のガイド (corrector's guide) が付属していると記されている⁴⁾。

以上が UIAP の概要であるが、本論で UIAP を検討の対象として取りあげるのは、UICSM における発見学習の継承を検討するためである。UICSM は、新数学運動における最初のカリキュラム開発プロジェクトとして知られているが、同時に、発見学習を導入したプロジェクトとしても知られている。新数学運動において UICSM が導入した発見学習がどのように継承されたのかを検討するために、UICSM の影響下にある、かつ、対象とする教育段階が異なる UIAP に着目して検討を行う。

1-2 先行研究の検討

新数学運動に関する先行研究において、UIAP はさほど関心を集めてこなかった。UIAP に言及している数少ない先行研究として、A. L. E. ワルムズレー (Angela Lynn Evans Walmsley) が2003年に発表した『『新数学』運動の歴史と現在の数学教育改革 (A History of the "New Mathematics" Movement and Its Relationship with Current Mathematical Reform)』を挙げる事ができる。ワルムズレーは、UIAP の特徴について、「誘導された発見 (guided discovery)」という発想を中心にカリキュラムを開発したプロジェクトであり、その特徴は UICSM と一致すると述べている。また、UIAP が開発した教材の主題を羅列し、UIAP が教師教育を中心に活動していたことを指摘している。加えて、UIAP のカリキュラム開発の原理を4項目にまとめている⁵⁾。しかし、ワルムズレーの論は、UIAP の「誘導された発見」が具体的にどのようなものであったのかについて、根拠を挙げて論じたものではない。

日本において UIAP に言及している文献は、管見の限りでは見当たらない。一方、UICSM における発見学習を扱った近年の先行研究として、相田紘孝の「アメリカ新数学運動初期における発見学習の概念」を挙げる事ができる。相田は、初期の UICSM における発見学習について、方程式を題材とした探究活動がその中心を占めていたこと、その探究活動においては生徒が直観に基づいて判断することや自分自身の解法を考案することが推奨されていたこと、さらには、そのような探究活動は、数学に対する生徒の価値観を変化させ、生徒の学習への動機づけを高めると考えられていたこと、を指摘している⁶⁾。

本論の検討は、UICSM における発見学習の継承という視点から UIAP を検討することによって、相田の研究との接続を図るものである。

1-3 本論の方法

本論は、具体的には、UIAP が開発した、代数的内容を取り入れた初等教育段階のカリキュラムに着目する。UIAP は、変数、数直線、関数、命題文、方程式などといった代数的内容を取り入れたカリキュラムの開発にその初期から継続的に取り組んでいた。そのため、UIAP の成果物の中でも、代数的内容を取り入れたカリキュラムを検討の対象とすることによって、その歴史的变化を比較的容易に考察することができると思われる。

本論が扱う歴史的資料は、雑誌などの媒体に公刊されているもの、教育資源情報センター (Education Resources Information Center) に登録されているもの、ならびに、イリノイ大学アーバナ・シャンペーン校 (The University of Illinois at Urbana-Champaign、以下 UIUC) のアーカイブス、イリノイ大学シカゴ校 (The University of Illinois at Chicago、以下 UIC) のアーカイブス、そして EDC に所蔵されているものである。

ここで、UIAP の代表者であるページの経歴を確認しておこう。ページは、1926年に、イリノイ州ウィートン (Wheaton) にて生まれた。第2次世界大戦中はテキサス州の海軍の施設で研究に従事した。戦後の1947年にパデュー大学 (Purdue University) にて物理学の学士号を取得し、さらに、1950年に数学の修士号を UIUC にて取得している。イリノイ大学附属高校で数学を教える職に就いた後、UICSM の前身であるイリノイ大学中等学校数

学委員会 (University of Illinois Committee on Secondary School Mathematics) に参画している。1957年からは PSSC にも参画し、PSSC を教授する最初の7名の教師に選ばれている。晩年には、UIC から数学教育の名誉教授号を贈られた。そして、2004年の1月29日に、78歳で、シカゴ近郊のオーク・パーク (Oak Park) の自宅で亡くなっている⁷⁾。

2. UIAP の代数的内容を取り入れたカリキュラムの特徴

2-1 初期の UIAP におけるカリキュラム構想

前述したように、UIAP は、中等教育段階を対象にしたカリキュラム開発プロジェクトであった UICSM から派生したものである。UICSM は、1957年4月に、初等教育段階を対象にしたカリキュラム開発のためのアイデアを紹介する論考を発表する。著者の名義は「UICSM プロジェクトスタッフ (UICSM Project Staff)」であり、論考の題名は「枠を用いた算数 (Arithmetic with Frames)」であった⁸⁾。この論考の題名に使われている「枠 (frame)」とは、「□」、「◇」、「△」など、数式の中で未知数や変数を表現する記号として文字の代わりに用いられるものである。

論考の冒頭では、この論考で提案する内容について、まだ実際に学校で試されてはならず、4歳から11歳の子どもたち2、3名に試しただけであること、包括的なプログラムや特定の問題に対する答えではなく「非公式の試論 (informal note)」であることが説明されている。また、このプロジェクトの目的については、「枠」を用いることによって算数から代数へと自然に発展させること、すなわち、子どもたちが高校に進学した際に代数のことを「文字を足したり引いたりする」ような「まったく新しい科目として見ることはないようにする」ことであると説明されている。

具体的なアイデアは、以下のような順に提示されている。

まず、「 $?+3=8$ 」、「 $5+?=8$ 」、「 $5+3=?$ 」といった、「 $5+3=8$ 」の数の部分のうち一つをクエスチョンマークに入れ替えた数式を提示して、これらの数式を命題関数として解釈し、その真理値を真にするためにはクエスチョンマークをどのような数詞 (numeral)⁹⁾ と入れ替えれば良いのかを考えさせる。さらに、真理値が偽になる場合も検討させる。これらの活動を通じて、子どもたちは、自分の推測 (guess) について、真理値が偽であるならば自分の試行錯誤がまだ足りないと判断する、という方法を学ぶ。続いて、子どもたちは、「 $5=2+3$ 」や「 $2+2+2=2+8$ 」といった数式の真理値を判断することによって、等号の本来の意味、すなわち、計算結果を表すのではなく左辺と右辺が等しいことを表すということを学ぶ。

これらの活動の後に、クエスチョンマークではなく「枠」を用いた数式を扱う。子どもたちは、「 $4+ \triangle =9$ 」や「 $\diamond +6=13$ 」といった「枠」が一つ含まれる数式を提示され、その「枠」の中にどのような値を入れたら数式が真になるのか、あるいは偽になるのかを考える。加えて、数式を真にする値がいくつ存在するか、あるいは偽にする値がいくつ存在するかも考える。続けて、「 $\square + \square =12$ 」や「 $16= \diamond \times \diamond$ 」のような複数の同一の「枠」が用いられた数式、「 $10= \square + \circ$ 」¹⁰⁾ のような複数の異なる「枠」が用いられた数式も扱う。特に、複数の異なる「枠」が用いられた数式について、その「枠」の中にどのような値を入れたら数式が真になるのかを検討することは、方程式の解が複数存在する場合があることを初等教育段階で経験することを可能にする。さらに、「 $\square + \square + \square =1$ 」といった数式を扱うことによって分数の概念を導入することもできるし、「 $5= \circ +3$ 」や「 $6=3 \times \square$ 」といった数式を扱うことによって加法の逆演算として減法を導入したり、乗法の逆演算として除法を導入したりすることもできる。他にも、「 $\circ \times \circ =9$ 」という数式を扱うことで、平方根の概念を導入することもできる。

これらの活動を行うにあたっては、「方程式を解くための一般的な公式を導入してはいけない」という注意が行われている。さらに、子どもたちには「自分自身の方法 (his own methods)」をやり尽くすように促すようにすること、また、移行や両辺を同じ数で割るなどといった、答えを得るための手続きを与えることは控えること、という注意も行われている。加えて、子どもたちに、自分で成し遂げた方法はクラスメイトから教えてもらった方法よりも有意義で長く記憶に残ることを伝えるように、という指示も行われている。

2-2 『数直線、関数、そして基礎的な題材』の開発

「枠を用いた算数」において示された、代数的内容を取り入れた初等教育段階のカリキュラムの試案は、1961年に、より発展した形にまとめられて発表されている。それが、1961年に作成された冊子『数直線、関数、そして基礎的な題材 一小学校教師のための数学のシリーズ—(Number Lines, Functions and Fundamental Topics: Mathematics for Elementary School Teachers, One of a Series)』である¹¹⁾。『小学校教師のための数学のシリーズ』という副題からわかるように、『数直線、関数、そして基礎的な題材』は教師教育のために作成された冊子である。しかしながら、「序文(Introduction)」では、「この冊子は数学をある程度学習したいと考えている教師に向けたものである」が、「できることなら、教師に向けたということをひっくり返して、教師が生徒に対して基本的な数学的発想を様々に提示するための助けにもなってもらいたい」と述べられている¹²⁾。また、その内容は1957年の「枠を用いた算数」を発展させたものである。よって、教師教育のためのものとしてだけでなく、初等教育段階のカリキュラムとしても読むことができる。

『数直線、関数、そして基礎的な題材』の章構成は、表1の通りである。

表1 『数直線、関数、そして基礎的な題材』の章構成

- 数直線(number lines)
- 数直線上のジャンプ(jumps on a number line)
- 枠(frames)
- 方程式(equations)
- ジャンプに関する法則における枠(frames in rules for jumping)
- 負の数(negative numbers)
- 数に関する一般法則(general rules for numbers)
- 負の数の乗法(multiplication of negative numbers)
- 減法(subtraction)
- 除法(division)
- 負の数の通例の表記(customary notation for negative numbers)
- 完全な数直線上の法則と移動(rules and moves on full number line)
- 関数(functions)
- いまどこにいるのか?(where now?)

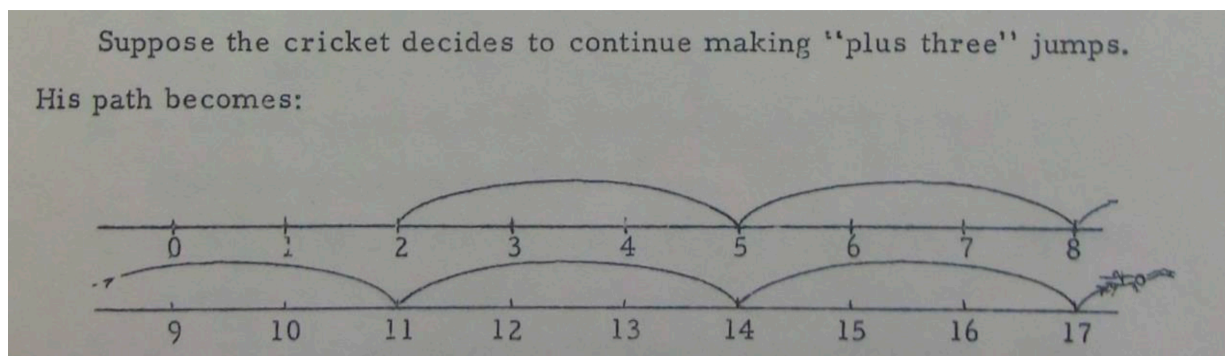
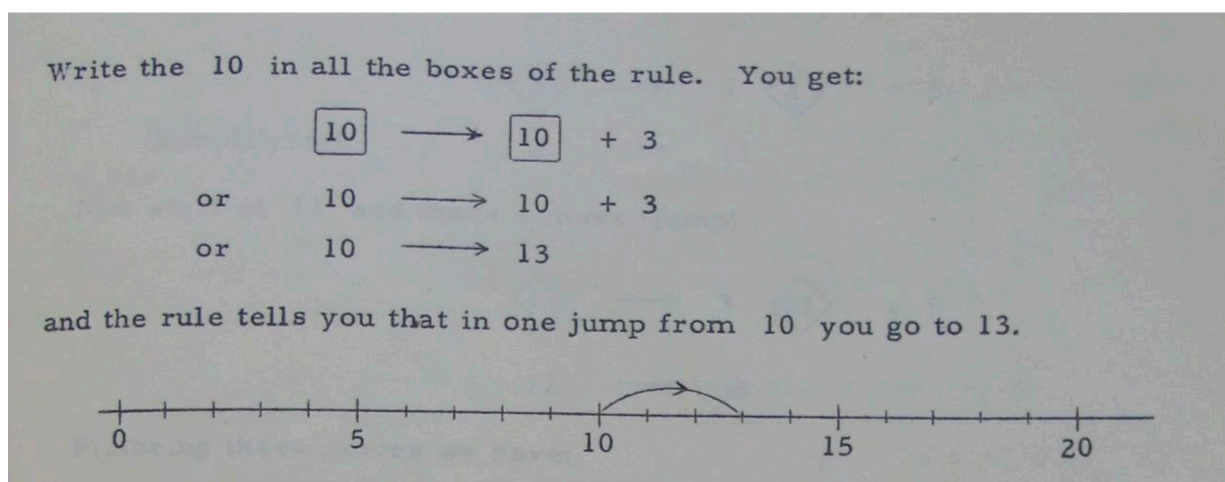
「数直線 (number lines)」の章では、図1のように数直線が示され、数直線の単位となる距離が1であることなどといった基本的な性質が説明されている。

続く「数直線上のジャンプ (jumps on a number line)」の章では、図2のように数直線上でコオロギ (cricket) がジャンプしている図が示される。数直線上のコオロギのジャンプは、本冊子においては写像 (mapping) の比喩的表現として用いられている。

「枠 (frames)」の章および「方程式 (equations)」の章では、「枠を用いた算数」で提示されていた「枠」が導入され、「枠」を使った等式を真にする値を試行錯誤して探す活動が提示されている。「枠を用いた算数」と大きく異なるのが、次の「ジャンプに関する法則における枠 (frames in rules for jumping)」の章である。この章では、「数直線上のジャンプ」の章で説明された数直線上のコオロギのジャンプを、図3のように「枠」と矢線を用いて表現することが求められている。

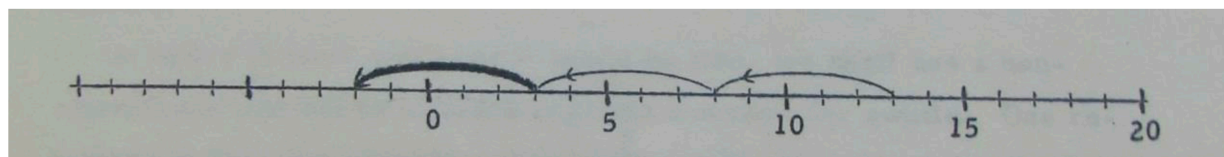


図1 数直線の例 (Page, David A. (1961). *op.cit.*, 3)

図2 数直線上におけるコオロギのジャンプの例 (Page, David A. (1961). *op.cit.*, 6)図3 「枠」と矢線による数直線上のジャンプの表現 (Page, David A. (1961). *op.cit.*, 30)

「負の数 (negative numbers)」の章では、「ジャンプに関する法則における枠」で導入された「枠」と矢線による表現を用いて、負の数の概念の導入を図っている。図4のように、数直線上の左方向への移動を示し、ゼロ点を超えて左に移動する場合を扱い、その到達点に対応する数として「負の数」を定義している。また、負の数が「ゼロより下 (below zero)」であることを示すために、一般的に用いられるマイナス記号「-」を使用せず、代わりに「b」を用いて負の数を「b5」のように表記することが説明されている。

「数に関する一般法則 (general rules for numbers)」の章では、複数の異なる「枠」を用いた数式を示して、加法の交換法則と乗法の交換法則、乗法において0をかけると常に0になるという法則、加法において0が単位元であるという法則、乗法において1が単位元であるという法則、加法と乗法に関する分配法則、加法の結合法則と乗法の結合法則が示されている。

図4 ゼロ点を超えて左に移動する場合 (Page, David A. (1961). *op.cit.*, 39)

「負の数の乗法 (multiplication of negative numbers)」の章は、全体の中で特異な章である。これまで扱われていた「枠」や数直線が途中まで登場しない。内容としては、正の数と負の数の積が負の数となることや、負の数と負の数の積が正の数となることや、複数の具体例を用いて説明されている。その後、負の数を扱う減法で負の数が減数である例を扱う際に、「枠」と数直線が再度登場する。

「減法 (subtraction)」の章では、減法を「取り去る (take away)」と解釈することと対比しながら、減法を数直線上の移動として解釈することが説明されている。図5のように、減数を出発点、被減数を到着点として、いわば1次元のベクトルとして解釈して計算結果を求める方法が示されている。このような解釈によって、減数に何を加えれば被減数となるかという発想で減法の問題を解釈することができるようになり、それは、減法の計算を容易にするとされている¹³⁾。また、このような技術を生徒が自分で考え出すことができると述べている¹⁴⁾。

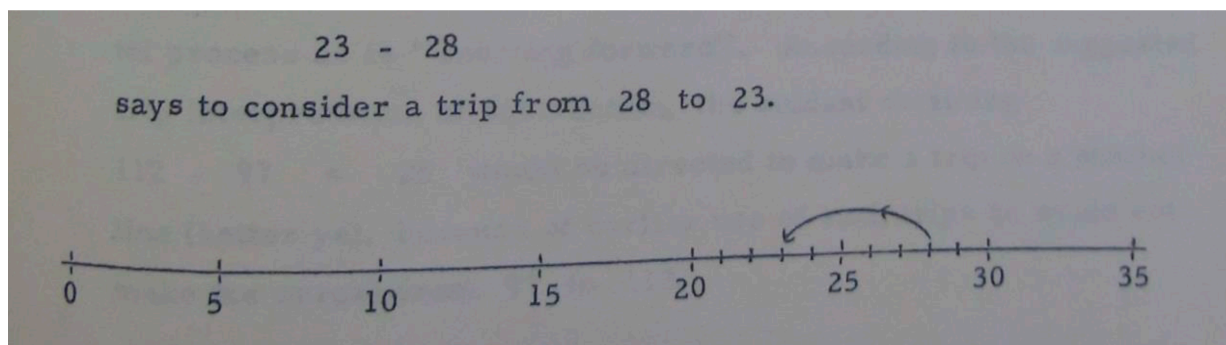


図5 被減数を到着点、減数を出発点として解釈する例 (Page, David A. (1961). *op.cit.*, 95)

「除法 (division)」の章では、「負の数の乗法」の章と同様に、「枠」や数直線がほぼ登場しない。内容は、除法の2通りの解釈を示すものである。2通りの解釈とは、被除数の値の大きさの集合から除数の値の大きさの集合をいくつ取ることができるかという解釈と、被除数の値を除数の値の個数の部分に分割するとその一つ分はいかなる値となるのかという解釈である。

「負の数の通例の表記 (customary notation for negative numbers)」の章では、「負の数」の章以来使用されてきた「b」表記から一般的に用いられるマイナス記号「-」への変更が提案されている。

「完全な数直線上の法則と移動 (rules and moves on full number line)」の章では、数直線が正の方向と負の方向のいずれについてもどこまでも続いていることが説明され、特定の移動の持つ性質を列挙し、反例が存在するかどうかを考えることによってその性質の一般性を確かめる活動が提示されている。また、「 $\square \rightarrow \square \cdot \square$ 」という移動について、図6のように、不動点を意味する「動かない点 (standstill point)」を発見する活動も示されている。

「関数 (functions)」の章では、これまで使用されてきた「枠」と矢線による表現に対して、「関数」という名称を用いることが説明され、「 $f(x)=x-5$ 」といった一般的に用いられる表記が説明されている。

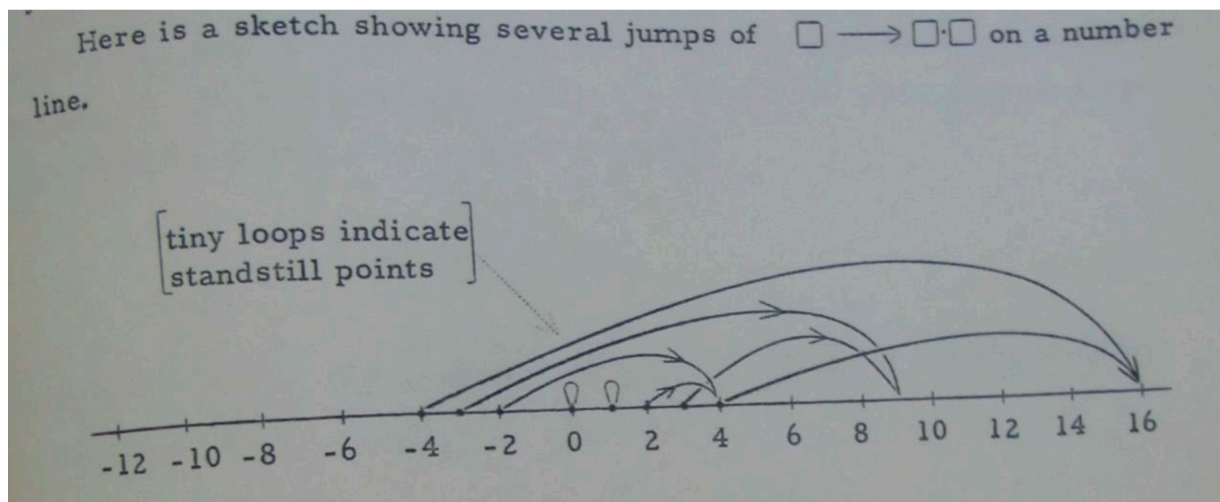


図6 「動かない点」を発見するための「 $\square \rightarrow \square \cdot \square$ 」の図示 (Page, David A. (1961). *op.cit.*, 166)

最後の、「いまどこにいるのか？(where now?)」の章では、これまで学んできたことを発展させる例として、高次の関数やガウス記号を用いた関数、2変数関数などが紹介され、そしてそれらを数直線上ではなく座標平面上の移動として表現することが紹介されている。

UIAP は、1964年に、『数直線、関数、そして基礎的な題材』を加筆修正し、演習問題への解答と実際に教室で使用する際のアドバイスを追加した上で、ほぼ同じ題名『数直線、関数、そして基礎的な題材 一小学校教師のための数学一(Number Lines, Functions and Fundamental Topics: Mathematics for Elementary School Teachers)』で公刊している¹⁵⁾。ただし、加筆修正されている部分は非常に少なく、その内容や主張はほぼ同じである。また、1973年からは、『教師のための算数プロジェクトコース(The Arithmetic Project Course for Teachers)』と題した全21冊の教師教育のための冊子を順次発行しているが¹⁶⁾、このシリーズの代数的内容を扱った部分の中核をなしているのは、1961年版の『数直線、関数、そして基礎的な題材』の内容である¹⁷⁾。これらの点に鑑みるならば、1961年版の『数直線、関数、そして基礎的な題材』は、UIAPにおけるカリキュラム開発の一つの到達点である。

3. 発見学習の継承

これまで紹介してきた、UIAP の、代数的内容を取り入れた初等教育段階のカリキュラムにおいて、発見学習はどのように取り入れられていたのだろうか。

1957年の「枠を用いた算数」には、前述したように、子どもたちに「自分自身の方法」をやり尽くすように促すようにすること、という提案が行われている¹⁸⁾。「枠を用いた算数」では、このような活動を「挑戦(challenge)」と呼んでいる。そして、この論考に示されている提案は新しいカリキュラムを規定しているとは言えないが、「子どもたちが純然たる知的な挑戦(the sheer intellectual challenge)として数学に時間を費やすことを望んでいる」という信念は反映されている、と述べている。そして、「このような挑戦は子どもがその想像力と直観を用いることを奨励されているならば常に現れる」と主張し、この論考で示された内容にはそのような「挑戦」が含まれている、と述べている¹⁹⁾。

1959年にページが発表した、UIAP の活動を紹介した論考²⁰⁾にも、「枠を用いた算数」で示された主張は継承されている。この論考では、数直線上の移動、その移動について不動点を見つけ出す活動、そして「枠」を用いた活動が事例として紹介されている。これらの事例の紹介の途中に、「これらの生徒はこのような問題を解く際に代数的な技術をまったく使っていないことを覚えておいてほしい」という注意が述べられている²¹⁾。定型的な解法の適用ではない活動を行っている点をプロジェクトの特色として提示している。

1961年版の『数直線、関数、そして基礎的な題材』においても、以上の主張は継承されている。「序文」には、「どのような人であっても、真に数学を学ぶ唯一の方法は、数学と格闘することによってである(by wrestling with it)」という主張が示されている²²⁾。また、「方程式(equations)」の章では、方程式を解く方法を子どもたちに行わせたり、簡単に解くことができる方程式に手の込んだ方法を適用することを子どもたちに求めたりすることは間違っているという指摘が行われている。そして、方程式を解くためのそのような方法の必要性は、子どもたちが「本人の非定型な方法(his informal method)で解決できない方程式に出会ったときに明らかになる」と述べている²³⁾。「非定型な方法」を用いて試行錯誤を行うことによって子どもたち本人が気づきを得ることを、数学の学習に不可欠なものとして考えている。

UIAP のこれらの主張から考えるならば、UIAP は、定型的な解法の教授ではなく、子どもたちが自分自身で試行錯誤を通じて解法を発見する非定型な活動を称揚していたと言える。

4. 結論と残された課題

4-1 本論の結論

本論の主題は、UIAP によって開発されたカリキュラムにおいて UICSM の発見学習がどのように継承されてい

たのかについて検討するものであった。

UIAP によって開発された、代数的内容を取り入れた初等教育段階のカリキュラム、ならびに、それらの性格について論じた論考からは、UIAP が、定型的な解法の教授ではなく、子どもたちが自分自身で試行錯誤を通じて解法を発見する非定型な活動を称揚していたことが明らかになった。

この特徴は、UICSM の主張と合致するものである。UICSM は、UIAP が主張する以前から、生徒が探究活動において直観に基づいて判断することや、非定型な方法を用いて試行錯誤することによって自分自身の解法を考案することを推奨していた²⁴⁾。

一方で、UIAP は、非定型な方法を用いて生徒自身が試行錯誤することの重要性を1957年の時点から既に主張している。彼らがそれ以後にその主張を理論的に発展させることができたとはいえない。UICSM において開発されていた発見学習の導入を中心に据えるカリキュラムが UIAP に継承されていたことは確かである。しかし同時に、理論上の発展については限界を抱えていたこともまた事実である。

4-2 残された課題

本論では、UIAP の開発した主要なカリキュラムを検討することはできたものの、網羅的な検討を行うことはできていない。UIAP が開発したカリキュラムのうち、他に著名なものとして、『格子上の操作：『仲介された発明』の一事例 (Maneuvers on Lattices: An Example of “Intermediate Invention”)』²⁵⁾ や『いくつあるのかを見つける方法 (Ways to Find How Many)』²⁶⁾ を挙げるができる。これらを本論と同様の視点で検討することによって、UICSM の発見学習の影響、可能性、そして限界をより詳しく明らかにすることができるだろう。

【注】

- 1) この呼称については、以下を参照。Schubring, Gert (2006). Researching into the History of Teaching and Learning Mathematics: The State of the Art. *Paedagogica Historica*, 42(4/5), 665-677.
- 2) Page, David A. (1959). The University of Illinois Arithmetic Project. *The American Mathematical Monthly*, 66(5), 419-422.
- 3) Education Development Center (1973a). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 20. Supplement: Hybrid Rules - Jumping Rules from the Line to the Plane and from the Plane to the Line*. Newton, MA: Education Development Center, 22-23. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187601)
- 4) Lockard, J. David (Ed.) (1972). *Eighth Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments* (pp. 846-851). College Park, MD: Commission on Science Education of the American Association for the Advancement of Science and the Science Teaching Center, University of Maryland.
- 5) Walmsley, Angela Lynn Evans (2003). *A History of the “New Mathematics” Movement and Its Relationship with Current Mathematical Reform*. Lanham, MD: University Press of America, Inc., 37-38.
- 6) 相田紘孝 (2015). 「アメリカ新数学運動初期における発見学習の概念：イリノイ大学学校数学委員会に着目して」『和光大学現代人間学部紀要』第8号、181-194頁
- 7) Educational Services, Incorporated (1965). *A Proposal for Continued Support of the University of Illinois Arithmetic Project*. University of Illinois at Urbana-Champaign Archives, Education, Curriculum Development, Arithmetic Project File, 1957-1968, Series 10/12/7, Box 1, Proposal for Support fall 1965., 48.
Obituaries: David A. Page, 78. (2004, Feb 2). *Chicago Tribune*, p.5.
- 8) UICSM Project Staff (1957). Arithmetic with Frames. *The Arithmetic Teacher*, 4(4), 119-124.
- 9) UICSM は、数 (number) の概念と数の表記である数詞とを区別することを重視していた。
- 10) 「○」は引用元の文献では六角形の記号を用いて表記されている。以後の「○」も同様。
- 11) Page, David A. (1961). *Number Lines, Functions and Fundamental Topics: Mathematics for Elementary School Teachers, One of a Series*. Urbana, IL: University of Illinois Arithmetic Project. University of Illinois at Urbana-Champaign Archives, Education, Curriculum Laboratory, Arithmetic Project File, 1957-1968, Series 10/12/7, Box 1, Publications, 1957, 1959, 1961.
- 12) *Ibid.*, i.
- 13) *Ibid.*, 96-97.
- 14) *Ibid.*, 98.

- 15) Page, David A. (1964). *Number Lines, Functions and Fundamental Topics: Mathematics for Elementary School Teachers*. New York, NY: MacMillan Company.
- 16) 全21冊は以下の通りである。なお、これらの冊子は、教育実践の様子を撮影した映像資料と合わせて教師教育のために用いることを意図して作成されていた。
- Education Development Center (1973b). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 1. Topic: Introduction to Frames and Number Line Jumping Rules. Supplement: Answers to Common Questions About the Course*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187582)
- Education Development Center (1973c). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 2. Topics: Consecutive Jumps, Distances Jumped, Competing Number Line Rules. Supplement: Computing with Positive and Negative Numbers*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187583)
- Education Development Center (1973d). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 3. Topics: Parentheses and "Multiplying Before You Add," Standstill Points. Supplement: Answers to Common Questions About the Film "Standstill Points."* Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No.ED187584)
- Education Development Center (1973e). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 4. Topic: Effects of Using Rules in Different Orders. Supplement: Dividing by Zero*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187585)
- Education Development Center (1973f). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 5. Topic: Introduction to Maneuvers on Lattices. Supplement: Maneuvers on Lattices*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187586)
- Education Development Center (1973g). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 6. Topics: Frame Equations, Midpoints, Some Wrong Answers, Absolute Value. Supplement: Ways to Find How Many*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187587)
- Education Development Center (1973h). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 7. Topic: Lower Brackets. Supplement: Using Centimeter Blocks to Introduce Prime Numbers to a Third Grade*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187588)
- Education Development Center (1973i). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 8. Topic: Lower Brackets and Upper Brackets. Supplement: Arithmetic with Frames*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187589)
- Education Development Center (1973j). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 9. Topic: Maneuvers on Lattices (continued). Supplement: More Suggestions for Lattices*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187590)
- Education Development Center (1973k). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 10. Topic: "Surrounding" with Centimeter Blocks. Supplement: Using Blocks to Introduce Other Bases of Numeration to a Fourth Grade*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187591)
- Education Development Center (1973l). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 11. Topics: Artificial Operations, Competing Rules*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187592)
- Education Development Center (1973m). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 12. Topic: More Work with Artificial Operations. Supplement: Functions*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187593)
- Education Development Center (1973n). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 13. Topic: Graphing Equations with Lower and Upper Brackets. Supplement: Graphing Number Line Jumping Rules, Part One*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187594)
- Education Development Center (1973o). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 14. Topic: Two Points to Two Points on a Number Line. Supplement: Graphing Number Line Jumping Rules, Part Two*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187595)
- Education Development Center (1973p). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 15. Topics: Rules Moving Two Points, Composition of Number Line Rules. Supplement: Examples of Questions Dealing with $\square \rightarrow \square \times \square$* . Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187596)
- Education Development Center (1973q). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 16. Topic: Composition (continued). Supplement: More Problems with Composition of Number Line Rules*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187597)

- Education Development Center (1973r). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 17. Topic: Simultaneous Equations, Points and Lines in a Plane. Supplement: Graphing Simultaneous Equations*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187598)
- Education Development Center (1973s). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 18. Topic: Number Plane Jumping Rules. Supplement: Composing Number Line Rules to Move Two Points to Two Points*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187599)
- Education Development Center (1973t). *The Arithmetic Project Course for Teachers - 19. Topic: Number Plane Rules (continued). Supplement: More Work with Number Plane Rules*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187600)
- Education Development Center (1973a). *op. cit.*
- Education Development Center (1973u). *The Arithmetic Project Course for Teachers. Guide for Course Leaders*. Newton, MA.: Education Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED187581)
- 17) 床関数や天井関数を用いた活動、四則以外の二項演算を定義する活動などが新たに加わっている。
- 18) UICSM Project Staff (1957). *op. cit.*, 123.
- 19) *Ibid.*, 124.
- 20) Page, David A. (1959). *op. cit.*
- 21) *Ibid.*, 421.
- 22) Page, David A. (1961). *op. cit.*, i.
- 23) *Ibid.*, 23.
- 24) Beberman, Max & Meserve, Bruce E. (1955). The Concept of a Literal Number Symbol. *The Mathematics Teacher*, 48(4), 198-202.
- Beberman, Max & Meserve, Bruce E. (1956). An Exploratory Approach to Solving Equations. *The Mathematics Teacher*, 49(1), 15-18.
- 25) Page, David A. (1962). *Maneuvers on Lattices: An Example of "Intermediate Invention."* Watertown, MA: Educational Services, Incorporated.
- 26) Page, David A. (1965). *Ways to Find How Many*. Watertown, MA: Educational Services, Incorporated.

〈研究ノート〉

心理療法におけるメタファーの効果的な使用のために

—象徴的態度および心の「窓」概念を中心に—

稲垣 智則

1. はじめに

心理療法を行う際、クライアント（以下CI）との言語的なやり取りの中でメタファーを用いることは多い。心理教育という面から、CIが理解しにくい内容を「たとえば……」と、CIにわかりやすい言葉で伝達するためにもある。CIが伝えようとしていることにセラピスト（以下Th）が共感していることを示すパラフレーズ技法の応用として用いられることもある。解釈がメタファーとして活用されることもある（川崎, 1989）。

しかし、心理療法におけるメタファーの使い方やその効果について中心的に扱った国内の文献は少ない。その中でも最新の論文である松石（2011）において引用される文献も、そのほとんどが英語圏のものであり、引用文献における日本語での研究の中でまとまったものは『現代のエスプリ』での特集が唯一のものであった。その他は、メタファー自体がテーマではない心理療法関連書籍の中での、メタファーに関する言及の引用にとどまる。

海外においては、認知言語学におけるメタファー研究、あるいは心理療法で利用可能なメタファーのサンプル集のようなものは存在する。これらは非常に重要な研究であり、特にサンプル集はすぐに役に立つ。しかし、「メタファーが用いられるときに何が起きているのか」、あるいは「どのようにしてメタファーが生み出されているのか」について記されているわけではない。

本稿では、日本語での心理療法において「メタファーが用いられるときに何が起きているのか」、あるいは「どのようにしてメタファーが生み出されているのか」を理解するための枠組みとなる視点を、山中（1978）の心の「窓」概念、ユング心理学における象徴的態度の概念を元に整理したい。

2. 心理療法におけるメタファーの扱われ方に関連して

2-1 メタファーの定義

メタファーという用語は、口語として定着していることもあり、様々な用いられ方がなされる。特にアナロジーとメタファーについての区別は曖昧である。そのため、本稿と関連が深いと思われる定義を整理した上で、本稿におけるメタファーの定義を行いたい。

アクセプタンス&コミットメントセラピー（ACT、後述）での技法である「脱フュージョン」との関連の中でTörneke（2010）は、アナロジーは「原子は太陽系のようなものである」という表現に代表されると記す。この場合、太陽系について予め知識がある状態の人に対して原子を説明する場合に用いる表現であるが、仮に「原子のことは知っているが、太陽系のことには知らない」人に対しては、原子を元にして、太陽系について伝達することも可能である。このように、説明に用いる内容であるベースと、説明しようとする対象であるターゲットを入れ替えることが可能である状態がアナロジーであるとしている。一方メタファーは、「彼と議論することは、ロードローラーに轢かれるようなことである」という表現に代表されるという。ここで適用されている非恣意的関係、

心理療法におけるメタファーの効果的な使用のために

つまり「抗しがたい力の前に立ちはだかることに関連した2つの出来事間の類似性」は、対称的な関係ではない。「ここで関係づけられている2つの関係ネットワークのうち片方には、もう片方と比べて、より多くの鍵となる特質 (key quality) が含まれている」。このように、ベースとターゲットを入れ替えることができないものがメタファーであるという。

瀬戸 (1995) は、「メタファーが点对応であるのに対して、アナロジーは面对応である」とする (図1)。そして「両者の間には、明確な線は引けない… (中略) …優れたメタファー (優れた着想) は、すぐにアナロジーの方へ展開しようとする潜在力を秘めているからである。この意味で、有力なメタファーは潜在的アナロジーと理解してよい。また、逆に、アナロジーは構造的メタファーと理解してよい。なぜなら、アナロジーとして展開するメタファーは、ふつうデタラメにあちらこちらに飛ぶのではなく、一貫した構造 (システム) を形成するからである」と記す。

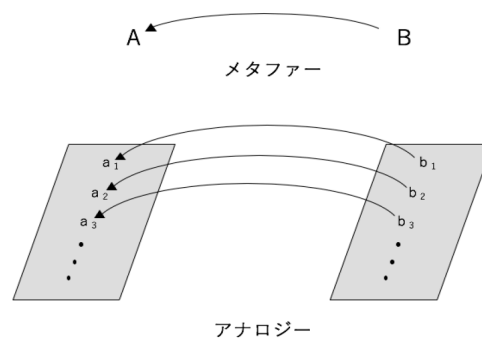


図1：メタファーとアナロジー (瀬戸 (1995) を改変)

また教育学の視点から、中山 (1998) はアナロジー、メタファー、モデルという類似概念を整理し、次のように定義している。

- ・アナロジー：既知の知識領域からいくつかの要素を選択し、それらの振る舞いを相互に関係付け、さらに未知の領域の振る舞いと関係づけること。
- ・メタファー：既知の知識領域の中のある要素と未知の知識領域のある要素を対応させること。多くの要素を明示したり関係づけたりせず、1対1の対応で特徴を際立たせるもの。
- ・モデル：予測あるいは説明を要する対象 (自然の事物・現象) の振る舞いを、メタファーやアナロジーなどの対応関係を利用して記述したもの。

以上に引用したメタファーとアナロジーに関する定義を参照すると、メタファーとアナロジーは構造的にはほぼ同一であるがその厳密さが異なる、ということになる。また、モデルとなる場合には、メタファーやアナロジーを用いて「予測」できるように構築したものということになる。

以上を踏まえ、本稿では構造そのものに重点を置くため、メタファーを「2つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す表現」と定義する。メタファーの中でも厳密な対応関係を持つものはアナロジー、メタファーの中でもより日常的な例を提示する場合には具体例の提示ということになる。

2-2 心の「窓」

先に結論を記せば、ThがCIに対してメタファーを用いる際には、この心の「窓」を通さなければならない、ということである。また、CIが示すメタファーも、この心の「窓」を通して外に向けて放出されるため、それらを理解するにあたって心の「窓」を想定しなければならない。

心の「窓」という概念は山中（1978）が思春期内閉という理論の中で初めて用いた。端的な定義が山中（1998）にあるので以下に引用する。

《「窓」（channel：つまり水路ともいってよい。たいていはマンガとかアニメとか釣りとかファミコンとかの、通常ポジティブな価値を付与されていない興味なり関心の糸口）が見つければ、それを守りとおしていくなかで、彼らが、やがては、この「繭」なり、「蛹」の時期から、「蟬蛻（せんぜい）」し、「脱皮」していくまで、じっくりつきあっていく》

通常、心を家のようなものとしてイメージし、その「窓」からしか外気が入らない、という状況を想定するだけで十分ではある。しかし、ThからCIへメタファーを届ける、あるいはCIの提示するメタファーをThが理解する、ということを考慮する場合、CIの心の「窓」の内側がどのようなになっているのか、について考察する必要がある。

心の「窓」の内側とは、心という「家の中」なのである。家の外とは文化が異なる。内閉状態にあるとは、いわばあまりに異なる外気を入れないように窓を閉めて密閉しているのである。入れても良い空気というのは、家の中と似た空気なのである。

「窓」を開けずに閉じているという状態を理解するために、気圧のメタファーを組み入れることも有用であろう。深海から上がる潜水艦から出た乗組員は、地上の気圧と深海における潜水艦内の気圧の中間にあたる状態に保たれた気圧室に入って、徐々に身体を慣らしていく。内閉した状態とは、水上に上がった潜水艦がドアを開けずにとどまっている状態ともいえる。ドアをこじ開けようとしたところで開けはしない。安全な中間の気圧室が接続されていることがわからなければ、そのドアは決して開かない。致命的だからである。

CIの心の「窓」の内側、CIの心という家の中の空気と似通った性質を持つもののみ、「窓」から入ることができる。そうでなければ「窓」を開けてはもらえない。そしてThは、CIの家の中の空気とある程度同質の空気のある気圧室を確保し、そこに入って行かなければならない。そうしなければCIとのやり取りがそもそも始まらない。

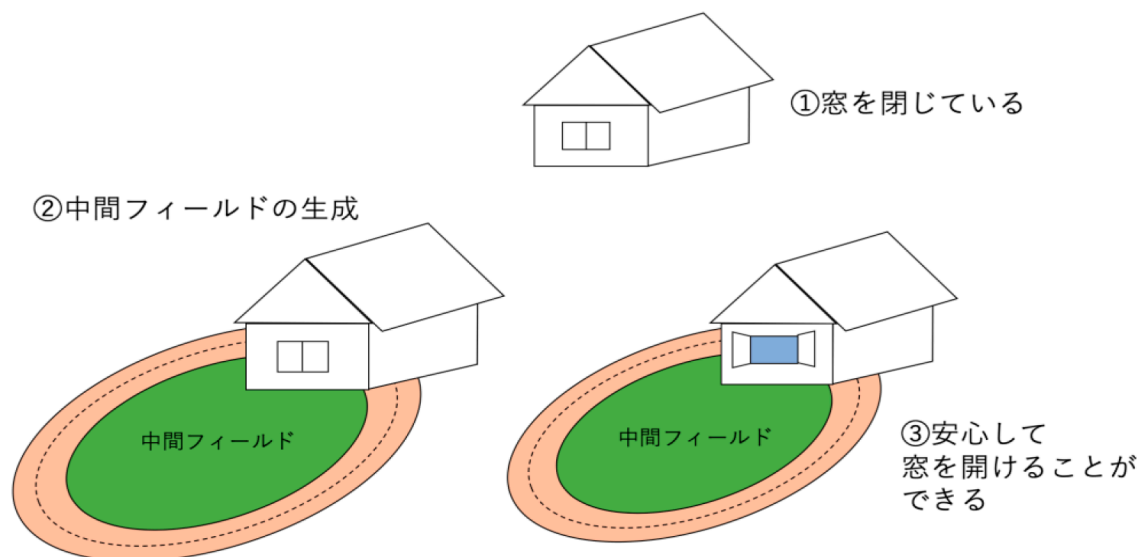


図2：中間フィールドと心の「窓」のイメージ

以降、この気圧室的な空間を筆者は「中間フィールド」と称することにする。つまり、直接外の世界に向けて「窓」を開けさせず、外の世界と家の中間地点に、ある程度の広さのある、安全に楽しめる公園を設置するようなイメージである。この公園が中間フィールドであり、メタファーが生まれる場である。

そのためにはまず、CIが好んでいるものを知ろうとする必要がある。これが心の「窓」の存在する位置を示すからである。特に、CIが一人で「コソコソ」楽しんでいるものが良い。不適切な表現かも知れないが、「コソコソ」楽しんでいるものは、社会的な価値から離れたものである可能性が高いからである。一人で、という部分も重要である。他者が関わるとどうしても、勝ち負け、上手下手など、社会的な意味が付与されはじめる。もちろん社会的動物である人間として生きている以上、価値判断から完全に自由であることはない。しかし価値の影響が最も少ないセクションは、一人でやる趣味的活動にある。それこそが、心の「窓」の内側の空気を決定している。そして家の中の空気が、世界の見え方、対人関係の捉え方の基礎を築いている。それが、CIが世界を見る「文法」なのである。

2-3 対人関係に関わる用語

心理療法は基本的には言語を介してやり取りを行う。そして日本における心理療法では、日本語を母語とするCIに対して、Thが日本語で対応することがほとんどである。同じ日本語を用いているために、同じ単語が同じ内容を指示していると思われがちでもある。しかしそうではないことも多い。特にそのズレが顕著になるのは、たとえばCIとThの年齢が離れている場合である。たとえば中学生にとって「友達」という用語が示す内容は、40歳社会人にとっての「友達」とは意味合いが異なってくる。このようなズレを意識することなく心理療法を行うことは、心理療法で必須とされる共感からは遠ざかるだろう。

名詞以外でも、文法構造や慣用句の使い方、形容詞の使い方などにもズレが生じている。それらを一つ一つ修正していくことも可能ではあろうが、時間は無限ではない。重要な用語に焦点を絞る必要がある。心理療法におけるCIとのやり取りの中で用いられる重要な用語は、基本的に対人関係に関わる用語である。

2-4 用語を規定している土台となるもの

CIは自らのことを「理解してもらいたい」と感じている。それは前提である。そしてCIは「自分は適切に他者から理解されて来なかった」という失意の中にも多い。少なくともCIは、Thを「理解したい」という気持ちより、CI自身のことをThに「理解してもらいたい」という気持ちの方が強い。当然、ThはCIの世界の見方に歩み寄る必要がある。

心理療法を開始するにあたってCIの生育歴を情報として集めることは重要である。家庭内でのこと、親子関係、仕事での人間関係など、対人関係に関わる歴史的情報である。CIが今まさに困っていることのほぼすべてが対人関係に関わる。困っていることが単発のものではなく、同じパターンが繰り返されている場合や、過去の出来事が複雑に影響を及ぼしていること、つまり歴史的な構造を持っていることは多い。そのため、時系列に沿った事実関係に関する情報は重要である。

しかし、それらは主に状況を定位するための情報でもある。年表であり、出来事のリストである。これらを知った上で、さらにCIがそれらの対人関係を「どのように見ているのか」、つまり世界の捉え方をThは知らなければならない。ここで気をつけなければならないのは、その年表に関するテキストをTh側の「言語」で翻訳し、理解した気になってしまわないことである。ThはCIが用いる「言語」の特徴を把握し、CIの固有の表現で、CIの目から見た世界像をできる限り理解しなければならない。

たとえば「友達」「恋人」「信じる」「好き」「愛する」「勇気」「正義」などは、同じ時代、同じ国で、同じ言語を用いているCIとThであっても相当に異なる場合は多い。特に、「空気のように吸っている」文化的なものによっても随分異なってくる。極端に言えば、CI一人ひとり、それぞれの所属する「国」、そこで用いられている「言語」が異なると考えた方が良い。異言語の翻訳の難しさと同様である。

まずはCIが「空気のように吸っている」文化的な特性をある程度把握する必要がある。それがCIの対人関係に関わる用語を規定する土台となっている。CIから聞くだけでなく、インターネットや書籍などを利用して調べる必要も出てくるかもしれない。そして、CIが用いる「言語」によって、CIがどのように世界を区分けし、捉えているのかを知ろうとしなければならない。それは心の「窓」の位置を知るためであり、CIがその「窓」を開いても良いと感じられる気圧室のような中間フィールドを確保するためである。

3. 心理療法におけるメタファー

以上の視点を踏まえた上で、心理療法におけるメタファー活用に関する研究を概観する。

3-1 Barker(1985)とGordon (1978)

Gordon(1978)とBarker(1985)がともに参照しているものは、M. Eriksonのメタファーの用い方である。主にGordonはNLP(神経言語プログラミング)、Barkerは家族療法におけるリフレーミングの観点からメタファーについて考察している。Barker(1985)は以下のような「直接的なコミュニケーションが無効な臨床状況」で「間接的なコミュニケーション」の一法であるメタファーを用いると有効である、と記す。

- (1) 伝達すべき情報が複雑な場合
- (2) CIの「抵抗」が強い場合
- (3) CIが落胆したり、悲観的になっている場合
- (4) Thが伝達しようとしている考えを、CIが不承不承にしか受け入れられないために、治療が進捗しない場合
- (5) 考えのあからさまな表明がCIを狼狽させ、ThとCIの関係にダメージを与えるような場合
- (6) CIが退屈してきたり、落ち着かない様子を示したり、集中力が低下してきている場合

メタファーを用いるコミュニケーションは、その定義上、出来事それ自体ではなく、それに似通った他の物事を用いて行われるコミュニケーションである。出来事に直接言及せずに済む。そのために(2)～(5)のような、ネガティブな関係性のある程度回避する方略となり得る。(1)については、情報の複雑性のある程度単純化したり、あるいはCIの馴染んでいる理解しやすいもので説明するために有効ということである。(6)は家族療法において子どもがその場にいる場合が想定されている。そのものの話題であると集中力が続かず、興味関心をひくことができないために、子どもが関心を寄せ得るメタファーを用いると効果的である、という内容になる。

ここには心の「窓」の概念が含まれていないが、もしCIの興味関心に合致する中間フィールドが生成されているのであれば、これらはより有効に用いられることになるだろう。

3-2 ACTでのメタファー

認知行動療法の第三の波と呼ばれているものの中に、アクセプタンス&コミットメント・セラピー(ACT)がある。言語に特有のオペラント条件付けを解除し、あるがままに出来事を受け入れる素地を作るという点では森田療法にも近い。ただ、森田療法の中ではメタファーの使用について明記されていないが、ACTの中では「脱フュージョン」という技法の中でメタファーを多用することが明記されている。

ACTにおける脱フュージョンとは以下のようなものである。CIがある1つの固定した枠組みから世界を見ているために視野が狭くなっていると。その枠組み、フレームは、たとえば「自分は性虐待を受けていたので男性とは付き合えない」というような「物語としての自己」である。このようなフレームにとらわれている状態を、少し距離をとってモニターすることが脱フュージョンである。つまり、「物語としての自己」とフュージョン(癒着)した状態を引き剥がすために、メタファーが用いられることになる。Hayesら(2012)が用いるメタファーは以下のようなものである。

(以下、筆者によるHayesら(2012)の要約)

たとえば人生とは目隠しをして草原を歩き回るようなものである。草原には穴があいている。まったく落ちることなく人生を終えることもあるかもしれないが、基本的に穴には落ちてしまうものである。穴に落ちたとして、そこから這い上がるために、さらにスコップで地面を掘っているようなことをあなたはしている。

心理療法におけるメタファーの効果的な使用のために

たとえば、外部から縄梯子が降ろされても、地面を掘るといふ行為しか知らないために、その縄梯子を使って無理やり地面を掘っているのが今のあなたの状態である。

このメタファーはあくまで骨子であり、CIとThの関係性によってそれらの表現の仕方は変化するようである。一種のマニュアル化が目的であるとするのであれば、このように有効なメタファーのひな形をいくつかリストアップし、それらを場面に応じてある程度柔軟に変更して用いていくことは、理解力のあるCIに対しては有効に働くことも多いだろう。やはり、心の「窓」概念を組み合わせ、CIそれぞれの興味関心に合致した中間フィールドを確保できれば、外的世界における事象をより「客観的に」とらえる契機となり得るメタファーを生成することもできるだろう。

3-3 日本語における心理療法でのメタファー

ACTを日本に紹介した武藤崇がメタファーについて記した最新のものが武藤・橋本（2014）である。武藤らは、川端康成『雪国』の冒頭「国境の長いトンネルを抜けると雪国であった」を英語に直接翻訳しようとする、主語がtrainになってしまうということを例にあげつつ、日本語の主語が省略されるために起こる主客合体の特性と、体験的な臨場感を重要視する性質を鑑みている。その上で日本語における心理療法では「①セッション内で同じ体験を共有して、主客合体を生じさせるような状況を作り、②体験にリンクしたようなメタファーを重層的に使用することが有効であると考えられる」と指摘する。

ACTとは別の文脈で、北山修が日本語臨床という枠組みで発信し続けている内容は上述の観点とも関係するだろう。特に慣用句や消化・排出など、身体感覚に根ざしたものが重視される傾向にあるのは、体験的な臨場感とその共有という点から説明することも可能である。

土居（1971）の記す甘え関連の用語（たとえば「人を食った態度」「相手を吞んでかかる」「相手をなめている」）などもいわば慣用句であり、身体感覚を伴ったものである。ただし、決り文句として、紋切型に用いていることの方が多いのであろう。初めて訪れる国の「あいさつ」や「買い物のときに便利なフレーズ」などをそのまま丸覚えして用いているようなものである。ただし、もしその言葉がCIにじっくり来るのであれば、それは重要である。どのような言葉であっても良いわけではなく、CIにとって腑に落ちる言葉が重要になる。同様に、CIにとって腑に落ちるショートストーリーが重要になる。ならばThは、一体何がCIにとって腑に落ちるものなのかを探り、感じ取る必要がある。繰り返しになるが、それが心の「窓」の在り処であり、「窓」が開かれるために必要な中間フィールドを形成する。

4. ユング心理学におけるメタファー

4-1 外的現実、中間フィールド、内的現実

以上をふまえ、まだ取り上げていない概念も含まれるが、ユング心理学の概念をつかむためにも図式を提示する。

ユングの『タイプ論』を参照した上で、内的現実から外的現実へ心的エネルギーを向かわせることを外向、逆を内向とする。○はCIとThの出発点である。

Barkerによるメタファーの用い方は、外的現実を基点とし、内的現実への橋渡しをする部分でとどまり、それ以上深い部分までは到達しないようにしているようである。ACTでも同様、内的現実の深みにまでは到達せず、なるべく外的現実への適応を主眼としているようである。

一方、ユング心理学で用いられるアクティブイマジネーション（後述）の場合は、むしろ中間フィールドからスタートし、そこからさらに深く向かっていく。外的現実を無視しているわけではないが、外的現実への適応というよりも、「内的現実への適応」が主眼となる。

筆者が心理療法を行う場合は、まず外的現実への適応を主眼とすることが多い。その上で、内的現実への適応も視野に入れ、夢分析やアクティブイマジネーションが適用可能と判断した場合には、CIに合わせて方略を組

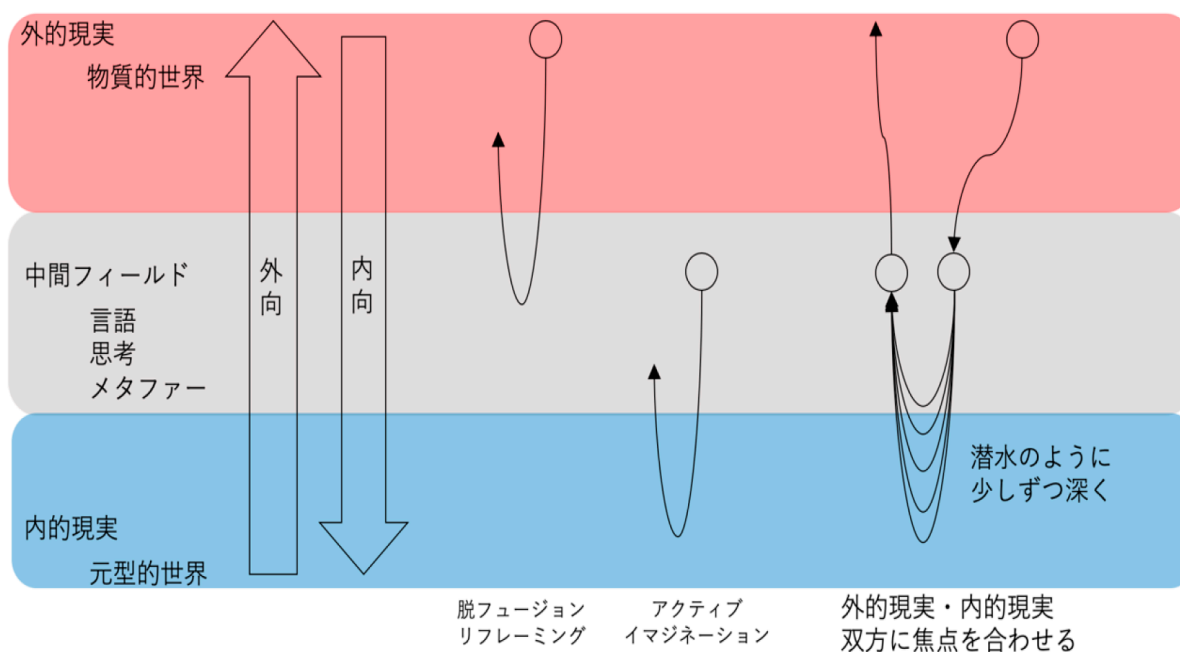


図3：出発点と到達点に関わるイメージ

み合わせる。ただし、内的現実への「旅」は、急激に行くと溺れてしまう。場合によっては統合失調症の発病を誘発する。潜水に慣れていくように、徐々に深く潜る必要がある。

この中間フィールドが、メタファーの有効な領域であると考えられる。さらに奥には元的世界が控えている。元型的なものを取り取りをするためには、まずメタファーの領域を通る必要がある。メタファーが通路となり、元型に至る。そしてThがCIと共にメタファーの領域へ入るためには、CIの心の「窓」を通過しなければならない。

4-2 ユング心理学におけるメタファーの捉え方

ユング心理学において、メタファーという概念自体が中心的に取り扱われているわけではない。ただし、たとえばSamuelsら（1986）はメタファーについて以下のようにまとめている。

- ・メタファーとは、あるものを、別のイメージに委託しつつ定義し、探求すること。
- ・メタファーは意識が用いる詩的装置である。
- ・神話、儀礼、宗教などは、メタファーを活用している。
- ・ここはイメージ的に推論し、この推論にもっとも近いのがアナロジー（類比）やメタファーだとする前提に、ユングの考えの多くが基づく。
- ・ユングの拡充法は、いわば適切なメタファーの探求である。このメタファーから、合理的自我がここらのメッセージを確かめ、その理解に近づくことができる。またその場合、ここは意識内で大きくなったイメージによって、さらに新たな方向に向かうことができる。

これはユング派の中でも発達学派の視点であるため、他の学派からは異論があるかもしれない。ただ、ユングの視点にはそもそもメタファー的なものが多分に含まれているということ自体は同意が得られるだろう。

心理療法におけるメタファーの効果的な使用のために

4-3 ユング心理学におけるイメージの捉え方

ユングが記すメタファー的なものは基本的にイメージとして提示されるため、イメージに関する捉え方を整理する。

ユングは「象徴的過程とは、イメージによるイメージの体験である」(『ユング 夢分析論』みすず書房, p.186) と記している。ユングにとってイメージとは「体験」の要素であるということが重要である。イメージによる体験は、物理的な過程ではなく、心の中で動く像とやり取りする中で生まれる、心の中での体験である。夢における体験がその純粋な形といえる。しかし、それは物理的な過程における体験と同等の重要な体験なのである。また「あらゆる観念と概念は詮じつめれば、意識がまだ考えるのでなく知覚していた時代に成立した明証性をなお保っている元型という原=形式にもとづいている」(同前, p.64) とするならば、イメージ、心像も一種の観念でもあるため、象徴的過程とは元型による影響下で起こる事象でもある(元型については後述)。ここで、元型による影響のもと、イメージによるイメージの体験が引き起こされ、その体験が象徴的過程である、という階層構造が想定されている。当然イメージには外的な物質的世界からの影響もあるため、それらを図にまとめると以下になるだろう。

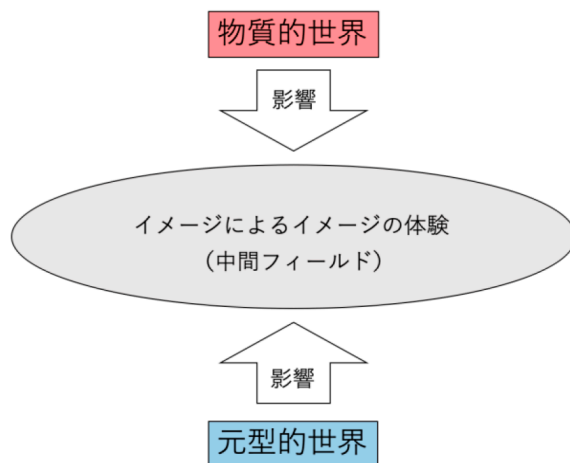


図4：物質的世界（外的現実）と元型的世界（内的現実）両面から影響を受ける状態

ここで象徴的過程という用語が出て来るので、以下に象徴についてまとめる。

4-4 ユング心理学における象徴の捉え方

シンボルと象徴では日本語として受ける印象が異なるが、元来、象徴は symbol の訳語である。ユングは、NATO や UNESCO などの略称、商標、医薬品の名前のように「厳密に記述的ではなかったり、特定の状況下でしか理解できないような用語やイメージ」(同前, p.143) を記号と称し、象徴と区別する。象徴は、「私たちにとって馴染みがありそうな用語、名前、あるいはイメージ」で、「それが含む意味、その用いられ方、適用のされ方は、特定のもの、もしくは特異なものであり、隠された、曖昧な、あるいは未知の意味を仄めかしている」(同前, p.143) もののことである。

象徴は、いわば「シンボルマーク」的に扱えるイメージである。観念複合体(コンプレックス)は、ある種の人格的な性質を持ち、動的なイメージとして現れる。

記号の場合、象徴にあるような全体性は存在しない。ただし通常は記号として用いられている単語(たとえば NATO) に個人的に象徴的な意味が付与されている場合もあり得る。逆に、個人的に何も付与されていない場合には象徴としてのエネルギーは存在せず、記号としての意味しか持たない。つまり何が記号となり何が象徴となるかは、個々の所属する文化背景、あるいは体験によって変化する。

そして、イメージや象徴は、元型によって規定されている場合がある。そのため、メタファーも元型の影響を

受けることになる。以後、元型について考える。

4-5 ユング心理学における元型の捉え方

元型という概念が含む視点は、ユングが「発明」したものではない。概念内容は既に神話学や哲学において「モチーフ」「集団表象」「空想力のカテゴリ」「原初的思考」「アイデア」などの用語を充てられていた。ただし、それらの先入観を排除するためもあり、ユングは新たに「元型——定義どおりには先んじて存在する形式」(p.122) という用語を充てた。

元型には、代表的な形式にはグレートマザー、老賢者、アニマ、アニムス、セルフなどの名称がユングによって考案されている。これらは「たとえば節足動物」(『ユングの象徴論』新思索社, p.192) という名称のようにカテゴリを表わすものであり、「元型とは、それ自体はなかみのない形式的な要素」(同前, p.219) である。節足動物そのものを見ることはできない。直接観察できるものは、ムカデという個体である。グレートマザーを直接感じ取ることはできないが、ヒンズー教におけるカーリーや、ギリシャ神話におけるデメテルという観念複合体は叙述可能である。そのため、ユングは元型を「結晶の座標系にたとえられるようなもの」(同前, p.219) と記す。つまり「座標系は立体幾何学的構造を規定するだけであって個々の具体的な形を決めるのではない…(中略) …個々の結晶は、大きいものも小さいものもあり、表面のなめらかさの差や複結晶の具合によってさまざまでありうる」(同前, p.219)。

象徴的過程の中には元型的なエネルギーによって結晶化されたイメージが登場することがある。そして、元型の影響は、その強弱がグラデーションする。たとえばグレートマザーがどの程度イメージに影響しているのかは、外的状況あるいは内的状況によって様々である。

外的な物質的世界が象徴的過程に影響するように、元型的な世界は象徴的過程に影響を与えている。物質的世界を表層とすれば、元型的世界は深層である。心理療法すべての場合において元型の世界にまで「降りていく」必要はない。しかし、元型的世界の存在を常に想定しながら心理療法を行うことは理にかなっている。それは、常に現実的な物質的世界を想定することと相似形である。

元型の深みを想定しつつ、イメージによるイメージの体験という視点を持って外的世界を眺めることが、「中間フィールドから」世界を眺めることの意味である。中間フィールドから、外的世界と内的世界を同時に把握しようとする。

ユングの記す「意識がまだ考えるのでなく知覚していた時代」とは、原始共同体における生活のことである。その場合、外的な物質的世界と元型的な世界が重ね合わされて体験されている。しかし、近代文明の進展と共に人間の自我が強固になり、無意識の世界と意識の世界がはっきりと分かれることになる。そして、物質的世界と元型的世界も分離する。分離はしたが、「イメージによるイメージの体験」は物質的世界と元型的世界を仲介している場となっている。その媒介する場で働く過程が象徴的過程ということになる。

ユングが頻りに記す「無意識を意識に統合する」という表現は、イメージによるイメージの体験を通して、物質的世界と元型的世界の疎通性を良くすることと捉えられる。そしてメタファーとはイメージを用いた表現なのであり、メタファーは物質的世界と元型的世界を繋ぐ方略として用いることができる。そして、メタファーが生まれる場とは、イメージによるイメージの体験が起こる、意識と無意識の中間、表層と深層の中間なのである。

物質的世界と元型的世界が分離していることを意識した上で、さらに二重写しにして世界を把握しようとする。この態度が柔軟なメタファーを生み出す基本的な姿勢ということになる。これを、象徴的態度という用語から説明する。

4-6 ユング心理学における象徴的態度の捉え方

象徴的態度という用語はそこまで頻出のものではない。まず、象徴的構えについてユングが『タイプ論』に記している箇所を引用する。

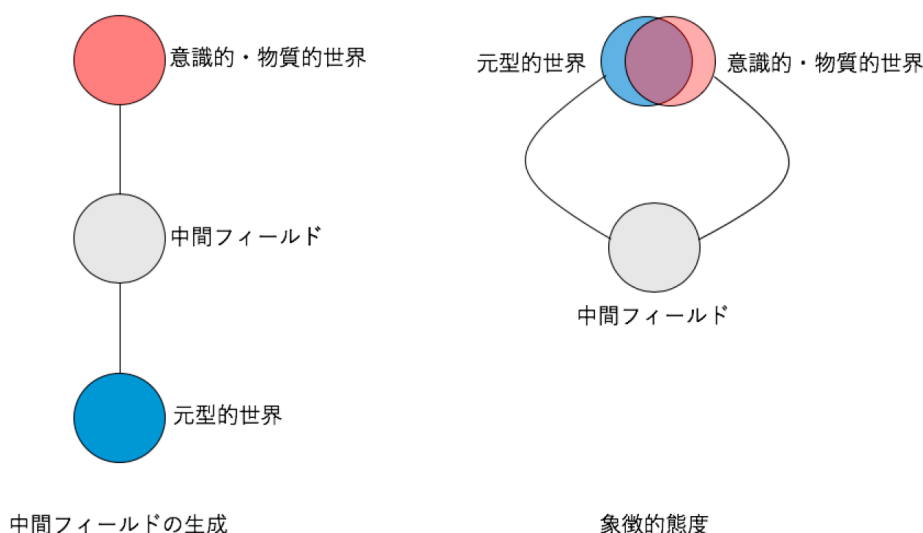


図5：象徴的態度における意識的・物質的世界と元型的世界の把握イメージ

《あるものがシンボルであるかどうかは、なによりもそれを観察する意識の構えいかんにかかっている。すなわち知の構えがたとえば所与の事象を単にそれだけのものとしてしまわずに未知のものを表わしているとみなすようなものであるかどうかにか左右される。それゆえある人の作り出した事象が自分では象徴的とは思えないのに、他の意識にとっては象徴的である、ということも十分に起こりうる。同様にこれと反対の場合もありうる。ところが〔心的〕産物の中にはその象徴的性格が観察する意識の構えに左右されるだけでなく、自分の方から観察者にシンボルとしての作用を示してくるものもたしかに存在する。これらの産物は、もしそれに象徴的な意味がないとするとそれには意味というものが一切なくなってしまう、というように初めから作られているのである。〔たとえば〕1つの眼を囲む三角形は純粋な事実としては無意味であるから、観察者はこれを単なる偶然の戯れとみなすことはできない。この種の形態が現われたということだけで象徴的な理解が強く求められる。ましてこの種の形態がしばしば同じ形で現われたり、あるいはそれがことさら念入りに作り出されたことが、それに特別な価値が置かれていることを表現しているという場合には、象徴的理解がいつそう求められているのである。…（中略）…右に述べたような形で自分の方から作用してこないシンボルは死んでしまった、すなわちより適切な表現にお株を奪われたか、あるいはその象徴的性格がもっぱら観察する意識の構えいかんにかかっているような産物であるかのいずれかである。与えられた現象を象徴的とみなすこうした構えを、簡潔に象徴的構えと呼ぶことができる。…（中略）…こうした見方と対立しているのが、つねに事実そのものを重視して意味を事実に従属させる見方である。》

この箇所を受けて Samuels (1985) が記しているまとめを参照する。

《分析心理学のどの学派にとっても中心的な考えであるが、象徴に関して基本的に問題となるのは、それが何に由来しているかとか、そのイメージが正確には何からできているかということではなく、むしろそれが何を意味するかということである。そのために、象徴的アプローチあるいは象徴的態度 (symbolical attitude) とでも言うべきものが最高に重要なものとして強調されることになった。これはユング (『心理学的類型』 CW 6. paras. 818-9) によってすでに強調されている点であるが、ポスト・ユングアンたち (たとえば、Whitmont, 1969, pp. 15-35) によってさらに発展させられ、より根本的な意味づけを与えられてきている。》

象徴的態度とは出来事に対する基本的な準備態勢、構え、意識状態のひとつといえる。それはいわば目が醒め

ていながら夢を見る状態である。ただし、意識と無意識が渾然一体となった原始共同体の在り方とは異なり、意識も十分に賦活された状態で無意識側を活性化させる。これはアクティブイマジネーション（後述）を行う際にも必要な状態であり、通常とは異なる意識のモード、つまり一種の変性意識状態と捉えることも可能である。

Whitmont (1969) はCIの夢に現れたイメージを、単なる夢の内容ではなく、それを物質的世界における現象と同等に扱う姿勢を丁寧に記している。ただし、やはり原始共同体でのように全く同等とするのではなく、あくまで二重写しのように捉えるようにしている。

Samuelsの記し方であると、夢の内容が「それが何を意味するか」という捉え方になってしまう。ユングが記すように、夢とは個人の内的なイメージがローデータのまま現れたものであるならば、夢の内容はまず「それそのもの」として捉える必要があるだろう。夢は内的現実そのものの現れであり、内的現実とは外的現実と同等に扱う必要がある。夢の内容（内的現実）と外的現実が関連する場合もあるだろうし、そうではない場合もある。あくまで表現の仕方の問題ではあるが「内的現実と外的現実が重なる場合には、どのように重なるのか」という視点が必要なのである。これが象徴的態度ということになる。

象徴的態度で外的世界および内的世界を眺めると、それらをつなぐ中間フィールドがより明確に浮かび上がる。メタファーが生まれ出る中間フィールドである。

外的現実を内的現実、あるいは内的現実を外的現実「通訳」する場が中間フィールドであり、イメージによるイメージの体験が生まれる場であり、象徴的過程が生じる場であり、メタファーが生まれる場である。外的現実とはメタファーを「通して」内的現実とつながり、内的現実もメタファーを「通して」外的現実とつながる。

そして、象徴的態度を元に中間フィールドを活性化させ、イメージによるイメージの体験を集中的に行う技法がアクティブイマジネーションであるといえる。

4-7 アクティブイマジネーション

元来はユングが『赤の書』を記す際に用いた技法であり、いわば目覚めた状態のまま夢を見る技法である。アクティブイマジネーションは神秘的なものではない。それは具体的な技術である。

アクティブイマジネーションが夢と異なる点は意識の介入が強いことである。たとえば、夢に登場した人物（夢にのみ登場した、外的世界では見知らぬ人物）が目の前にいると想定する。そして、その人物を十分にイメージし、そのイメージが自律的に語り始める、あるいは動き始めるのを待つ。そしてその場でやり取りを開始する。小さな子どもが一人数人役を行いながら黙々と一人遊びを行う様子を想像すればかなり近くはある。ただし、アクティブイマジネーションでは特に元型的なエネルギーが強い登場人物、場、状況を、意識的に相手にすることになる。実際に見知った人物をアクティブイマジネーションの対象として用いてはならない。その理由は、想像が恣意的になってしまいやすいから、現実的な対人関係が想像に関与しすぎてしまうから、そして実在の人物を用いると外的現実と混同してしまいやすいからである。イメージを恣意的に操作すると単純な願望充足的白日夢になってしまう。そうではなく、集合的無意識側から立ち上るイメージの自律性にある程度委ね、対話を行わなければならない。そのためには、元型的なエネルギーが強いイメージとのやり取りに、ある程度絞る必要が出てくる。

意識側の介入を維持しなければならないため、やり取りをその場で筆記することや絵画や音楽にするなど具体的な表現手法と組み合わせること、あるいはThのサポートの元で行うなどの工夫が必要である。特に統合失調症に親和性が高いCIの場合、集合的無意識側の水流が自我を押し流してしまいかねない。条件が整った場合にアクティブイマジネーションを行えば、イメージによるイメージの体験すなわち象徴的過程を、目が覚めた状態でかなり明瞭に経験することが可能となる。

以上が簡単なアクティブイマジネーションに関するまとめである。ここでアクティブイマジネーションについて記すのは二つの理由がある。一つめは象徴的態度との関係である。二つめは、実際にCIにアクティブイマジネーションを行ってもらった場合に何が起こるのかを考察するためである。

既に記したように、象徴的態度とはイメージによるイメージの体験に開かれた状態を維持することでもあり、その状態で行われるものがアクティブイマジネーションであるということである。ただし、ThがCIに対してい

心理療法におけるメタファーの効果的な使用のために

る際に純粋な意味でアクティブイマジネーションを行うわけではない。あくまでアクティブイマジネーションの基盤となる象徴的態度を維持するということである。そうすることで意識と無意識の、物質的世界と元型的世界の中間フィールドが活性化され、また CI と Th との中間フィールドも活性化される。この象徴的態度の中で、適切なメタファーが発見されることになる。メタファーを作るのではなく、ある部分ではそのイメージの自律性を尊重し、CI と共に発見するのである。

CI がアクティブイマジネーションを行う場合には、元型的世界からのメッセージを、Th と共有する中間フィールドに引き出してもらうことになる。それらはすべてメタファーである。アクティブイマジネーションの中で起こることは、基本的には内的体験である。それを外的世界、物質的世界における体験に無理に翻訳してはならない。しかし、中間フィールドが外的世界と接続を可能とする場合はある。それを丁寧に拾っていくが必要になる。

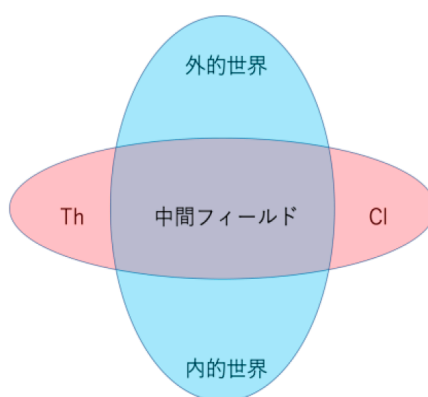


図6：CI と Th、外的世界と内的世界、どちらの間でもあるイメージ

5. おわりに

このように、中間フィールドで生まれるメタファーは、CI にとっても、そして Th にとっても腑に落ちるものになる可能性がある。また、中間フィールドは外的世界と内的世界に隣接しているため、どちらに対しても開かれている。もし心理療法の中で生まれたメタファーが、CI にとって腑に落ちるものであった場合、中間フィールドの中で、イメージによるイメージの体験が生まれる。知識ではなく体験であるために、固定されたものではない。それは進展し得る。十分にイメージの体験が通過され、さらに森有正のいうところの「経験」(森, 1970) にまで昇華された場合、CI はそのメタファーを基点として、外的現実や内的現実に対して考察を加えることができるようになるだろう。

知識は、あくまで森を歩くための参考書のようなものである。ガイドブックでしかない。しかし、実際に森を歩いてみて、その中で暮らしてみる体験を通した者は、森を自力で歩いて行けるようになるだろう。知識と体験の違いは大きい。物理的世界での体験と同様、イメージによるイメージの体験でもいえることである。

心理療法の目的は、CI が自分の足で人生を歩いて行けるようになることである。転ぶかも知れないし、怪我もするかもしれない。しかし、それぞれの出来事に自力で対処できるようになる必要がある。

心の「窓」を想定した上で、中間フィールドを確保し、そこで適切なメタファーが生まれ出るのをじっと待ち、そっと捉え、CI と共に味わう。それが、CI が自力で考え、自力で対処できるようになる基点となり得る。

これらのことを論証するためには、詳細な面接記録の分析を必要とするだろう。今後ケース記録を元に、さらに検討を重ねて行く予定である。

引用・参考文献

- Barker, P. (1985): *Using Metaphors in Psychotherapy*. Brunner/Mazel. (堀恵・石川元 (訳) (1996): 『精神療法におけるメタファー』 金剛出版.)
- 土居健郎 (1971): *甘えの構造*. 弘文堂
- Gordon, D. (1978): *Therapeutic Metaphors. Helping others through the looking glass*. Meta Publications. (浅田仁子 訳 (2014): *NLP メタファーの技法*. 実務教育出版.)
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G. (2012): *Acceptance and Commitment Therapy. The Process and Practice of Mindful Change. SECOND EDITION*. Gilford Press. (武藤崇・三田村仰・大月友 (訳) (2014): 『アクセプタンス & コミットメント・セラピー (ACT) 第2版』 星和書店)
- 北山修 (1988): *心の消化と排出 文字通りの体験が比喩になる過程*. 創元社.
- 北山修・妙木浩之 (編) (1989): *現代のエスプリ264 言葉と精神療法*. 至文堂.
- 川寄克哲 (1989): *心理療法におけるメタファーとしての“解釈”*. 京都大学教育学部紀要 35, pp. 301-311.
- Jung, C. G. (1921): *Psychological Types*. (Collected works, 6.) (林道義 (訳) (1987): *タイプ論*. みすず書房.)
- Jung, C. G. (1936): *The Concept of the Collective Unconscious. The Archetypes and the Collective Unconscious*. (Collected Works, 9 I) . (秋山さと子 (編)・野村美紀子 (訳) (1981): *ユングの象徴論*. 新思索社. 所収)
- Jung, C. G. (1961): *Symbols and the interpretation of dreams. The Symbolic Life; Miscellaneous Writings*. (Collected Works, 18) . (横山博・大塚 紳一郎 (訳) (2016): *ユング 夢分析論*. みすず書房. 所収)
- 河合隼雄・山中康裕・小川捷之・河合俊雄 (1998): *境界例・重症例の心理臨床 (心理臨床の実際)*. 金子書房.
- 松石佳奈 (2011): *心理療法におけるメタファー*. *心理臨床学研究* 29, pp. 409-419.
- McReynolds, P. (1994): *Motives and metaphors: a study in scientific creativity*. In Leary, D. E. (Ed.), *Metaphors in the History of Psychology*. Cambridge University Press.
- 森有正 (1970): *生きることと考えること*. 講談社現代新書.
- 武藤崇・橋本光平 (2014): *たとえる: 有効なメタファーの作り方 (特集 精神療法における言葉の技術)*. *精神療法* 40, pp. 824-829.
- 中山迅 (1998): *子どもの科学概念の比喩的な構成*. *科学教育研究* 22, pp. 12- 21.
- Rosen, S. (1982): *My Voice Will Go with You. The Teaching Tales of Milton H. Erickson*. W. W. NORTON & COMPANY, INC. (中野義行・青木省三 (訳) (1996): *私の声はあなたとともに—ミルトン・エリクソンのいやしのストーリー*. 二瓶社.)
- Samuels, A. (1985): *Jung and The Post-Jungians*. Routledge & Kegan Paul. (村本詔司・村本邦子 (訳) (1990): *ユングとポスト・ユング*. 創元社.)
- Samuels, A., Shorter, B. & Plaut, F. (1986): *Critical Dictionary of Jungian Analysis*. Routledge & Kegan Paul. (山中康裕 (監修) 濱野清志・垂谷茂弘 (訳) (1993): *ユング心理学辞典*. 創元社.)
- 瀬戸賢一 (1995): *メタファー思考*. 講談社現代新書
- 田中一彦 (編) (1991): *現代のエスプリ286 メタファーの心理*. 至文堂.
- Törneke, N. (2009): *Learning RFT: An Introduction to Relational Frame Theory and Its Clinical Applications*. Context Pr. 山本淳一 (監修) 武藤崇・熊野宏昭 (監訳) (2013) *関係フレーム理論 (RFT) をまなぶ —— 言語行動理論・ACT (アクセプタンス&コミットメント・セラピー) 入門——*. 星和書店.
- Whitmont, E. C. (1969): *The Symbolic Quest. Basic Concepts of Analytical Psychology*. Princeton.
- Whitmont, E. C. & Perera, S. B. (1989): *Dreams, A Portal to The Source*. Routledge.
- 山中康裕 (1978): *思春期内閉 Juvenile Seclusion —— 治療実践よりみた内閉神経症 (いわゆる学校恐怖症) の精神病理——* (中井久夫・山中康裕 (編) (1978): *思春期の精神病理と治療*. 岩崎学術出版社, pp.17-60.)

〈研究ノート〉

2020年度教育改革の動向

—高大接続改革と英語科教員養成のゆくえ—

伊東 弥香

1. はじめに

21世紀の社会的変化を背景に、激変の時代を子ども達が生き抜くことができるよう、「学力の3要素」の育成・評価が図られ、「主体的・対話的で深い学び」を取り入れた授業実施が期待されるなか、「高等学校教育」と「大学教育」、そして両者を接続する「大学入学者選抜」を一体的に改革し、それぞれの在り方を転換していくことが求められている（中央教育審議会 2012a, 文部科学省 2017）。大学入学者選抜改革については、各大学が「三つの方針」に基づく入学者選抜を行うことによって、入学希望者・学生及びその保護者、高等学校関係者への重要なメッセージを発信する（中央教育審議会 2016）、また、入試区分の特徴に応じて学力の3要素を多面的・総合的に評価するために、2021（平成33/令和3）年度より「一般」「総合型」「学校推薦型」選抜への変更などが行われる（文部科学省 2018a）。このような各大学による主体性や評価による公正確保の取組みと同時にスタートするのが独立行政法人大学入試センターによる2020年度「大学入学共通テスト（以下、共通テスト）」（2021年1月実施の2021年度大学入学者選抜）である。現行の「大学入学者選抜大学入試センター試験（以下、センター試験）」は2020年1月実施を最後に廃止される。共通テストは、2020～2023年度（現行の学習指導要領で学んだ生徒が受験）と、2024年度以降（新学習指導要領で学んだ生徒が受験）で出題・解答方法などの制度設計が分けて検討されている。つまり、共通テストは2020年度にスタート、新学習指導要領を前提に2024年度にさらに改革が行われることとなる。

戦後最大規模と言われる2020年度教育改革の2本柱は、小・中・高の「学習指導要領」改訂と高大接続を目指した「共通テスト」導入である。共通テストの作問は大学教員が行うが、高校教員も作成過程に参加し、受験生のレベルや理解度を協議するという高大接続の視点が加わる。この改革は同時に、日本の英語教育へ大きな変化と課題をもたらすことになる。なぜなら、(1) 小学校の新学習指導要領の全面実施により「外国語活動」（小学校第3・4学年）と「英語（教科）」（第5・6学年）が始まり、(2) 共通テストにおいて「英語」の範囲及び試験時間が変更され、英語4技能評価の導入により外部検定試験が活用されるからである。これらの動向は、大学の英語科教員養成（初等および中等教育）にとっても重要な転換期の到来を意味している。（注）

2. 本研究の目的・背景

2-1 目的

本研究の目的は、2020年度教育改革の動向と課題を整理し、大学における英語科教員養成の在り方や将来像について検討することである。現在、新学習指導要領の趣旨に沿った「学び」の実現と高大接続の推進に向けて、学校、生徒、教員には様々な変化が求められている。英語については、高大接続を目指した共通テストによって4技能評価（聞く・読む・話す・書く）へと変わっていく中、教員は学力・学習の階層性（知っている、で

きる、わかる、使える)に応じて指導・評価の方法を考え、「使える」レベルの思考力を発揮する機会を保障していかなければならない(伊東 2019a: 19-20)。

2-2 背景

日本では「どのような資質能力を備えた教員を養成するのか」という専門性基準がないままに、多くの大学・学部は授業科目を単位の積み上げによる免許状付与を前提として開設している。その一方で、近年の課程認定大学の増加にともない、教員免許状の授与数も増加してきた。教員養成に係る「当事者」(教職履修生、課程認定大学の担当教員、教育実習先の担当教員、教育委員会の指導主事など)の間で、教職の専門性、あるいは養成すべき教員像への共通理解の希薄さ、および免許状の乱発は、教員養成の質保証にとって大きな障壁となるのではないだろうか。「大学の英語科教職課程で身に付けるべき力」に関して、このような問題意識を持つ筆者は近年、英語科教職履修生の「学びの過程」を共有する意味・意義(伊東 2017a; 2017b; 2017c; 2018a, 伊東・宮崎 2017),「教員養成コア・カリキュラム(英語)」の指標・枠組み(伊東 2018b; 2019a; 2019b),小・中・高の英語教育(伊東 2016; 2017d; 2018c),そして、高大接続改革(伊東 2018d)の観点から検討してきた。学校教育の成果は教員の資質・能力に負うところが大きい、その資質・能力をどのようにとらえ養成していくかは時代や社会の要請によって異なる(中央教育審議会 2015)。本稿では、高大接続改革を中心に2020年度教育改革の最新動向と議論を整理しながら、日本における英語科教員養成についてホリスティックな視点で見ていく。

3. 高大接続改革

3-1 ソサエティー5.0

日本政府は第5期(2016~2020年度)の「科学技術基本計画」において、我が国が目指すべき未来社会の姿として「ソサエティー5.0(Society 5.0)」を初めて提唱した。人類がこれまで歩んできた社会(狩猟、農耕、工業、情報)に次ぐ第5の新たな社会であり、「サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会(Society)」(内閣府 2018)と定義される。社会の在り方に影響を及ぼす先端技術(IoT, ロボット, AI, ビッグデータ)をあらゆる産業や社会生活に取り入れて、日本はソサエティー5.0の実現を目指すのである。大学を始めとする高等教育機関はソサエティー5.0実現のための人材養成を担っている。

中央教育審議会(2018)によると、ソサエティー5.0における2040年の展望と高等教育が目指すべき姿は「学修者本位の教育への転換」である。つまり、社会の変化を前提とし、予測不可能な時代の到来を見据えた場合、「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」に転換することが期待されている。

予測不可能な時代にあって、高等教育は、学修者が自らの可能性を最大限に発揮するとともに、多様な価値観を持つ人材が協働して社会と世界に貢献していくため、学修者にとっての「知の共通基盤」となるという視点に立ち、「何を学び、身に付けることができるのか」を中軸に据えた多様性と柔軟性を持った高等教育への転換を引き続き図っていく必要がある。また、学修者の「主体的な学び」の質を高めるシステムを構築していくためには、高等教育機関内のガバナンスも組織や教員を中心とするのではなく、学内外の資源を共有化し、連携を進め、学修者にとっての高等教育機関としての在り方に転換していく必要がある(中央教育審議会 2018: 1-2)。

3-2 高大接続改革

高校と大学が一体となった改革が「高大接続改革」である。高大接続が必要とされる背景には、経済協力開発機構(OECD)による学習到達度調査(PISA)の結果や、教育の世界的潮流などがあるが、日本では「生きる力」を育むべく、学習指導要領の見直し・改訂が繰り返されてきたにもかかわらず、高・大による一貫した取り組みが喫緊の課題として頻出するようになっている。

グローバル化の進展，技術革新，国内における生産年齢人口の急減などに伴い，予見の困難な時代の中で新たな価値を創造していく力を育てることが必要とされています。高大接続改革においては，高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜を通じて学力の3要素を確実に育成・評価する，三者の一体的な改革を進めることが極めて重要であるとし，これらの改革に向けての取組みを着実に進めています（文部科学省 2019a）。

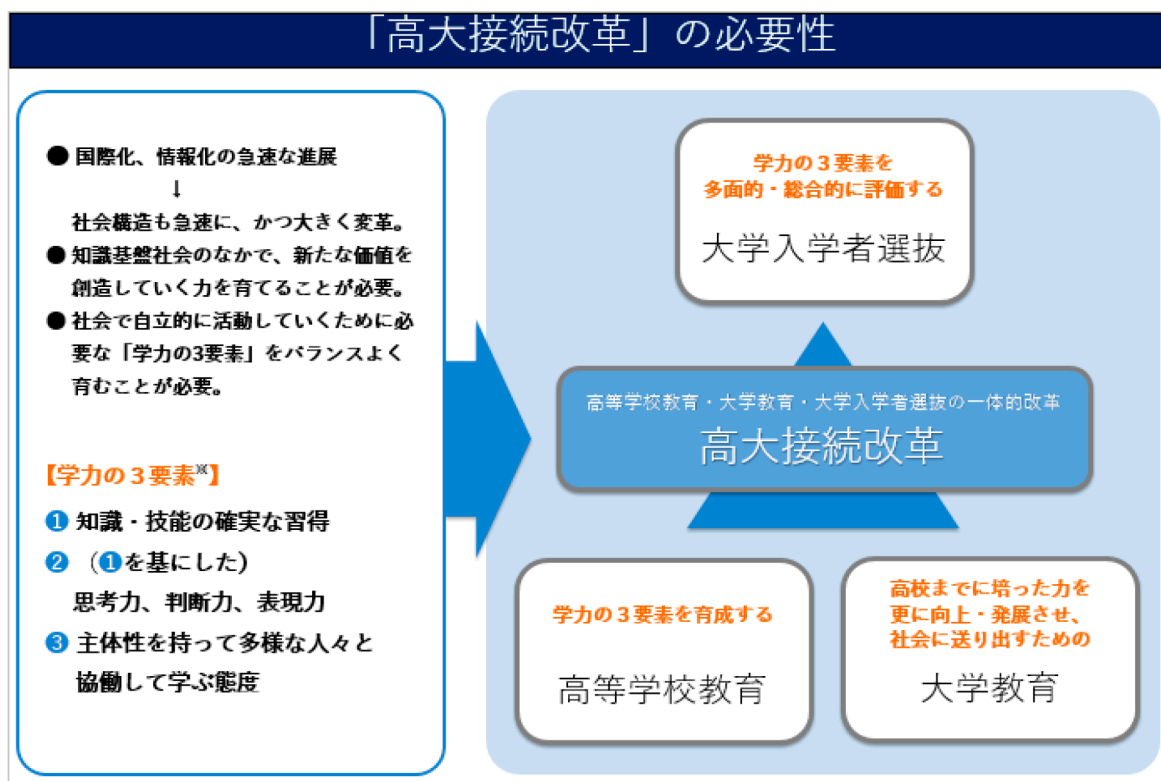


図1 「高大接続改革」の必要性（文部科学省 2019a）

3-3 学力の3要素

1996年，教育の新たな目的の1つとして提唱されたのが「生きる力」である（中央教育審議会 1996）。変化の激しい社会を生きる力として「知，徳，体」をバランスよく育むことが進言された。これ以降，学習指導要領の改訂時に「総合的な学習の時間」が創設され，2002年以降実施の学習指導要領では，ゆとりの中での特色のある教育によって生きる力を育むという方針が打ち出されたのである。さらに2007年，これからの子ども達に求められる生きる力は「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」の3つの要素から成ると示され（図2），同時に，学校教育法の改正（第三十条2）（2007年6月）によって「学力の3要素」として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」が定義されるなど，学力観の転換が図られた。この学力の3要素に関して，「高等学校教育改革」でそれらの確実な育成を図り，「大学入学者選抜改革」で多面的・総合的評価をし，「大学教育改革」で更なる伸長を目指すという一連の取組みが「高大接続改革」である（表1ー表3）。

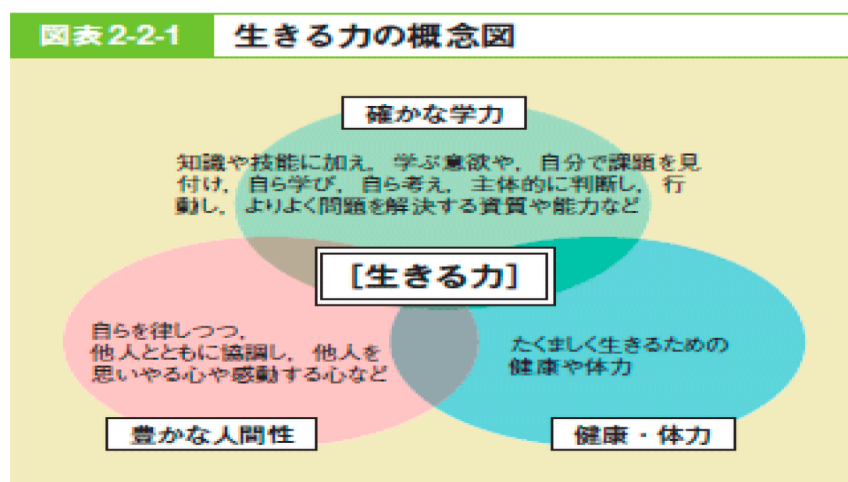


図2 生きる力の概念図 (文部科学省 2007)

表1 高大接続改革：高等学校教育改革 (文部科学省 2019b より一部改変)

「学力の3要素」の確実な育成	
✓教育課程の見直し	
1	2016/平成28年12月答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」
2	高等学校学習指導要領を改訂(育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の見直し)(2018/平成30年3月)
✓学習・指導方法の改善と教師の指導力の向上	
1	高等学校学習指導要領を改訂(「主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)」の視点からの授業改善の推進)(2018/平成30年3月)
2	2015/平成27年12月答申「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」
3	「教育公務員特例法等の一部を改正する法律案」(教育公務員特例法, 教育職員免許法, 教員研修センター法の一括改正)が成立(2016/平成28年11月)
✓多面的な評価の推進	
1	「高校生のための学びの基礎診断」の認定基準を策定し、この基準により測定ツールを認定・公表(2018/平成30年12月)
2	「キャリア・パスポート(仮称)」の調査研究を実施(2017/平成29年度から)・高校学習指導要領の改訂を踏まえ、指導要録参考様式を見直す予定(2018/平成30年度以降)
3	「検定事業者による自己評価・情報公開・第三者評価ガイドライン」を策定(2017/平成29年10月)

表2 高大接続改革：大学入学者選抜改革 (文部科学省 2019b より一部改変)

「学力の3要素」の多面的・総合的評価	
✓「共通テスト」の導入	
◎ 思考力・判断力・表現力の一層の重視	
1	「共通テスト」の実施方針を決定(2017/平成29年7月) ▶【国語】【数学】・・・記述式問題を導入 ▶【英語】・・・4技能(読む・聞く・話す・書く)評価(民間の資格・検定試験を活用)※追加方針で受験時期・回数の例外的な取扱い規定を決定(2018/平成30年8月)

2	試行調査（プレテスト）の実施（2017／平成 29 年 11 月，2018／平成 30 年 2 月，11 月）
3	共通テストの枠組みで活用する英語資格・検定試験について大学入試センターが公表（2018／平成 30 年 3 月）
✓個別入学者選抜の改革	
◎ 明確な「入学者受入れの方針」に基づき、「学力の 3 要素」を多面的・総合的に評価する選抜へ改善	
1	新たな評価方法の開発・普及（2016／平成 28 年度から） ▶大学入学者選抜改革推進委託事業
2	「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」を決定（2017／平成 29 年 7 月） ▶入学者選抜に関する新たなルールの設定 ▶調査書・提出書類の改善
3	調査書の電子化の在り方については検討中

表 3 高大接続改革：大学教育改革（文部科学省 2019b より一部改変）

「学力の 3 要素」の更なる伸長	
✓「三つの方針」に基づく大学教育の質的転換	
1	「三つの方針」の一体的な策定・公表の制度化（2017／平成 29 年 4 月施行）
2	「三つの方針」策定・運用に関するガイドラインを国が作成・配布
3	「三つの方針」等を共通評価項目とし，2018／平成 30 年度から認証評価に反映

3-4 三つの方針（3つのポリシー）と学修成果の評価

表3が示す通り，大学教育改革は「三つの方針」に基づいている。三つの方針とは，「卒業認定・学位授与の方針」「教育課程の編成・実施の方針」「入学者受入れの方針」である。学校教育法施行規則の改正（2017年4月1日施行）にともない，全ての大学等において三つの方針を一貫性あるものとして策定し，公表することになった。PDCA サイクルの確立を図り，大学教育の質的転換を図るねらいである（文部科学省 2016）。さらに，これらに加えて，各大学において，教育成果（全学レベル，カリキュラムレベル，授業レベル）の評価の方針も求められるであろう（中央教育審議会 2016）。

- ①卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）：学生が身に付けるべき資質・能力の明確化 < PDCA サイクルの起点 >
- ②教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）：体系的で組織的な教育活動の展開のための教育課程編成，教育内容・方法，学修成果の評価方法の明確化
- ③入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）：入学者に求める学力の明確化，具体的な入学者選抜方法の明示
- ④学修成果の評価の方針（アセスメント・ポリシー）：学生の学修成果の評価（アセスメント）について，その目的，達成すべき質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針（中央教育審議会 2012b: 39）。

3-5 大学入学者選抜改革

2014年12月12日，中央教育審議会は高大接続改革の実現に向けた具体策とスケジュールの骨子を掲げて，各大学におけるアドミッション・ポリシーの明確化，「一般入試，推薦入試，AO 入試」の区分の廃止と同時に，2020年度からの「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」（当時）の導入を上申し（中央教育審議会 2014），1990年から続く現行のセンター試験廃止の方針が打ち出された。この動きの背景には，教育再生実行会議の第四次提言（教育再生実行会議 2013: 1）において，現行の大学入試制度が「知識偏重の1点のみの大学入試」「事実上学力不問の選抜になっている一部の推薦・AO 入試」が断罪されたことがある（倉元 2017: 32）。

表3が示すように、2020年度からは学力の3要素の多面的・総合的評価として「個別入学者選抜」と「共通テスト」が行われるが、現状とは一体何が変わるのか。まず、個別入学者選抜については、各々の入学者選抜としての特性をより明確にする観点から、入試区分が「一般選抜」「総合型選抜」「学校推薦型選抜」に変更される。生徒の特長や個性、多様な学習や活動の履歴についてより適切に評価することができるよう、電子化も含めて調査書の見直しも図られる（文部科学省 2018a）。

共通テストについては、2021年1月16日（土）および17日（日）に実施されることが『令和3年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト実施大綱（抄）（令和元年6月4日）』で明記されている。対象は現・高校2年生である。共通テストは「高等学校の段階における基礎的な学習の達成の程度を判定し、大学教育を受けるために必要な能力について把握することを目的として、」「各教科・科目の特質に応じ、知識・技能のみならず、思考力・判断力・表現力も重視して評価を行うものとする。各大学は、大学教育を受けるにふさわしい能力・意欲・適性等を多面的・総合的に評価・判定することに資するため、それぞれの判断と創意工夫に基づき、これを適切に利用するものとする。」（文部科学省 2019c: 1）。共通テストの出題教科・科目の選択範囲と試験時間は、表4の通りである。「 」は高等学校学習指導要領上設定されている科目、『 』はそれ以外の科目を表す。外国語の『英語』はリーディングとリスニングで構成され、試験時間が分かれる。

英語に関して特筆すべきは、「大学入試英語成績提供システム（以下、成績提供システム）」の導入である。英語4技能（読む、聞く、話す、書く）を適切に評価するために、共通テストの枠組みにおいて外部の資格・検定試験を活用する（文部科学省 2019d: 1）。本システムは、英語成績データ確認システム・成績受理システム・成績提供システムの3つから構成され、受験生1人1人に発行されるコード（共通ID）と氏名・住所が紐づけされた状態で管理され、成績提供システムに参加する資格・検定試験および実施団体（以下、資格・検定試験実施団体）・入試センター・大学が受験生の成績情報のやりとりを可能にする。資格・検定試験実施団体は大学入試センターが決定、公表する。表5（文部科学省 2019e）は本稿執筆時点（2019年9月7日）の情報である。

表4 共通テスト：出題教科・科目の選択範囲と試験時間（文部科学省 2019c: 4-5 の別表1）

教科	グループ	出題科目	試験時間
国語		『国語』	100 分
地理歴史		「世界史 A」、 「世界史 B」、 「日本史 A」、 「日本史 B」、 「地理 A」、 「地理 B」	1 科目選択 60 分 2 科目選択 130 分 (うち解答時間 120 分)
公民		「現代社会」、 「倫理」、 「政治・経済」、 『倫理、政治・経済』	
数学	①	「数学 I」、 『数学 I・数学 A』	70 分
	②	「数学 II」、 『数学 II・数学 B』、 『簿記・会計』、 『情報関係基礎』	60 分
理科	①	「物理基礎」、 「化学基礎」、 「生物基礎」、 「地学基礎」	2 科目選択 60 分
	②	「物理」、 「化学」、 「生物」、 「地学」	1 科目選択 60 分 2 科目選択 130 分 (うち解答時間 120 分)
外国語		『英語』、 『ドイツ語』、 『フランス語』、 『中国語』、 『韓国語』	『英語』 【リーディング】 80 分 【リスニング】 60 分 (うち解答時間 30 分) 『ドイツ語』『フランス語』『中国語』『韓国語』 【筆記】 80 分

表5 大学入試英語成績提供システム：資格・検定試験（文部科学省 2019e より抜粋・改変）

資格・検定試験の名称	目的・特長	出題形式
ケンブリッジ英語検定	<ul style="list-style-type: none"> ・「実生活のさまざまな局面で、コミュニケーションのために英語をどのように使うことができるか」を評価。 ・対面ペア型による「伝えること」を重視したインタラクティブなスピーキング試験。 	RLW : PBT S : 対面式 (ペア型)
IELTS (IDP: IELTS Australia) 対象:「アカデミック・モジュール」	英語を使用する環境に必要な英語運用能力を測定する。大学入試英語成績提供システムで利用されるアカデミック・モジュールの IELTS は、英語の教育環境で必要な英語力を評価するため、国内外の高等教育機関で入学時の英語力判定に利用されている。	RLW : PBT S : 対面式
IELTS (British Council) 対象:「アカデミック・モジュール」		
TOEFL iBT テスト	<p>【目的】 高等教育機関において英語を用いて学業を修めるのに必要な英語力を有しているかを測ることを目的とする。</p> <p>【特長】 英語をどれだけ「知っているか」ではなく、「使えるか」に焦点をあて、より実生活に即したコミュニケーション能力を測定する世界基準の英語能力試験。</p>	RLWS : CBT
GTEC	<ul style="list-style-type: none"> ・英語を使うことができるかのコミュニケーション力（運用力）を絶対評価型スコアにより測定。 	LRW : PBT S : CBT
GTEC CBT	<ul style="list-style-type: none"> ・英語を使うことができるかのコミュニケーション力（運用力）を絶対評価型スコアにより測定。 	LRSW : CBT
TEAP	EFL 環境の大学で行われる授業等で行う言語活動において英語を理解したり、考えを伝えたりすることができるかを評価する。	RL : PBT W : PBT S : 対面式
TEAP CBT	ICT を活用した出題を行い、EFL 環境の大学で行われる授業等で行う言語活動において、英語を理解したり、考えを伝えたりすることができるかを評価する。	RL : CBT W : CBT S : CBT (吹き込み)
英検 CBT 準1級～3級の4グレード B2～A1	<ul style="list-style-type: none"> ・英語圏における社会生活（日常・アカデミック・ビジネス）に必要な英語を理解し、使うことができるかを評価する。 	S : CBT (吹き込み) LRW : CBT
英検 2020 1 day S-CBT 準1級～3級の4グレード B2～A1		S : CBT (吹き込み) LRW : PBT
英検 2020 2 days S-Interview 1級～3級の5グレード C1～A1		RWL : PBT S : 対面式

4. 英語教育改革

4-1 英語科教員の資質・能力

第二次大戦後、日本は経済、技術、インフラなどの面で、欧米先進国に追いつき、それらの仲間入りを果たした。その意味において、従来の日本の教育はキャッチアップ (catch-up) 型とも言われている。ソサエティー5.0では、日本は世界のパイオニアになるべく2020年教育改革を進めている。上述の通り、高大接続改革がその中核であり、教員のマインドセット (mind set) が改革の成功の鍵を握っていると考えられる。本節では高大接続を英語教育の観点から整理し、これからの英語科教員養成について考える。子ども達の「生きる力」を育むために、英語科教員には何が求められているのか。自分達が経験したことのない「学び」をどう築いていくべきなのか。英語科教員の資質・能力や将来像を「教科内容」と「教科内容の指導」の2つから見てみる。

(1) 教科内容

日本において、学習者の学びに大きな影響を与えるのは「学習指導要領」である。学習指導要領は学習教育法施行規則に基づき、文部科学省告示として官報によって公示される初等教育および中等教育における教育課程の基準である。法令ではないが、一般的には法的拘束力を有するものとして理解され、小学校、中学校、高等学校の教科書は学習指導要領に準拠して編集される。大戦後の教育改革と新学制実施とともに、1947 (昭和22) 年作成以来、約10年に1度の割合で見直しおよび改訂が行われている。直近の学習指導要領の改訂は、小学校 (2017/平成29年改訂, 2020年度全面実施)、中学校 (2017/平成29年改訂, 2021年度全面実施)、高等学校 (2018/平成30年改訂, 2022年度年次進行で実施) というスケジュールで進められている。このことは「小学校英語の教科化」(高学年対象) という日本の英語教育にとっても大きな転換期を意味している。義務教育の出発点である小学校から始める外国語・英語にどのように取り組むかは極めて重要である (伊東 2016; 2017d)。

社会が「グローバル化 (globalisation)」や「国際化 (internationalisation)」に対応する中で「国際語としての英語 (English as an International Language: EIL)」の役割が増し、各国政府が外国語教育、とりわけ英語教育の政策をより重視するようになったが、道具としての観点のみで外国語が理解されたり、外国語学習が短絡的に英語学習と同一視されることに対してバイラム (2015) は警鐘を鳴らす。なぜなら、外国語教育は、政治的・社会的なコンテキスト (context) において考えられるべきだからである。また、外国語を学ぶことは「第3次社会化 (tertiary socialisation)」の過程において、学習者が自分自身の社会の外の世界に目を向け、「他者性 (otherness)」という体験する可能性を持つ。外国語教育の特有の役割は、学習者が「自己中心性を脱して (de-centre)」複数の視点をとること、当たり前のこととされていることに疑問を投げかける客観的・批判的な思考力を身につけること、自律的行動をとることができるようにすることなどである (バイラム 2015: 109)。

一方、2000年初頭からの言語政策、外国語教育政策の動きを見てみると、日本において実用英語への傾倒が全面的に打ち出されてきたことが分かる (文部科学省 2000; 2002; 2003)。さらに、『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』(文部科学省 2013) のもと、東京オリンピック・パラリンピックを見据え、「生徒の英語力の向上」「日本人としてのアイデンティティに関する教育の充実」が図られることになった。次期学習指導要領では現行の「小学校外国語活動」を中学年 (3, 4年生) に移行し、小学校段階で「コミュニケーション能力の素地」を養うことが期待されている。これに対し、バイラムは『『英語が使える日本人』のための戦略構想』は経済上の目的のみに結び付けられた「グローバル化政策」であり、「孤立主義 (isolationism)」を弱めて国際化を推進することにはつながらないが、外国語学習は言語能力の習得以上のものでなければならないと述べている。

バイラムによると、外国語教育の目的は、第3次社会化の過程の中で学習者が「相互文化的コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence; ICC)」を身に付けていくことである。相互文化的コミュニケーション能力とは、文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力であり、5つの要素 (態度、知識、解釈と関連づけのスキル、発見と相互交流のスキル、クリティカルな文化意識/政治教育) がある。また、相互文

化的「話者」、あるいは相互文化的「仲介者 (mediator)」とは、「自己の社会において自言語と様々な言語変種、自己の文化とその社会の内部の様々な社会集団の文化との間の関係を理解しつつ、他方では他の言語（言語変種）や他の文化との間で、仲介者として行動できる人々である」（バイラム 2015: 73）。本稿ではコミュニケーション能力の定義については触れないが、これらのバイラムの主張は日本の英語教育にとって示唆に富むものである（伊東 2019c: 23）。

外国語・英語教育の役割について、日本の学習指導要領が示す「生きる力」育成との関連を考える場合、国際的な学力観、とくに OECD・PISA の基本となっている「キー・コンピテンシー (key competencies)」の能力観や、アメリカの「21世紀型スキル (21st Century Skills)」からの影響も含めて理解することが重要である。世界的な動向を見てみると、「何を知っているか」だけではなく、実際の問題状況で「何ができるか」というコンピテンシー (competency) の育成を目指した教育課程や教育システムの構築する資質・能力教育改革が進められている（松尾 2014, 石井 2015）。コンピテンシーの定義の試みの2つの潮流が (1) キー・コンピテンシーと (2) 21世紀型スキルである。両者はお互いに影響し合い、明確に区別することは難しく、また、国や地域によって様々な用語も使われている（伊東 2018c: 2）。

キー・コンピテンシーには3軸の力（相互作用的に道具を用いる力、社会的に異質な集団で交流する力、自律的に活動する力）があり、それらを一体的に扱う「ホリスティック・モデル」が提案されている。また21世紀型スキル（学習とイノベーションのスキル、情報・メディア・テクノロジーのスキル、生活とキャリアのスキル）についても、学習とスキルを一体的に育成する「前向きアプローチ」が推奨されている。どちらも「各々の力を結び付け、それらを教科等の学習とも一体化する「文脈的アプローチ」の教育方法を重視しています。つまり、資質・能力は、教科等の学習のために「使って育てていく」ものと位置付けられています」（国立教育政策研究所 2016: 28-29）。

「生きる力（体・徳・知）」の学力三要素についても、従来の分離・段階モデルを超えて、それらをつなげて一体化し、学習者1人ひとりの全人的な学びの質や深まりを活かした「コンピテンシー・ベース（資質・能力中心）」の教科内容や授業デザイン（学力観と学習論の一体化）が求められている。すなわち、現行の学習指導要領による「教科内容を通して資質・能力を育成する」というコンテンツ・ベース（内容中心）から、「教科内容を学ぶために資質・能力を使う」への転換である（国立教育政策研究所 2016: 82-91）。

(2) 教科内容の指導

いかに知識の質を高めて、深い理解を生む教育にするのか。教育現場では、児童・生徒の資質・能力を働かせて、それらを活用できる教科内容・指導・評価に関する理解や、具体的な教育改革は果たして進んでいるのだろうか。英語教育について言えば、2020年度から小学校英語の教科化が始まることによって、教職課程認可大学に課せられる責任はますます複雑かつ重くなることは明らかである。

教科内容の指導を考えることは、教員に求められる資質・能力について考えることである。英語科教員の資質・能力の構成要素に関しては様々な見解があるが、(1) 教職としての資質・能力（人格・性格の適性、教職としての適性）、(2) 英語科教員特有の資質・能力（英語力、英語授業・教授力）に分けることができる。教職履修生が身に付けるべき英語力の目標値については、「教員養成コア・カリキュラム（英語）」（東京学芸大学 2017）などで用いられた CEFR 国際スケールが参考の1つになるであろう（伊東 2019b: 62）。しかしながら、英語力は学びの集大成であり、教職課程においてのみ身に付けるものでもなく、また、大学の教職科目以外の英語科目（必修・選択）を履修することによって伸ばしていくことが可能である。その意味においても、2020年度教育改革・高大接続改革が今後の英語科教員養成に与える影響は大きいはずである。学習者が将来的に教職科目を履修する、履修しないに関わらず、義務教育段階である小学校と中学校、さらに高校と大学の英語教育において、言語能力習得のみにとどまらず、教科内容に関する学力・学習の質（学びの深さ）を軸に「汎用的能力 (general capabilities)」との関係で授業デザインを考えていく必要がある（伊東 2018c: 8）。

4-2 英語科教員の将来像

杉田（2017）は戦後の「第2の教育改革から第3の教育改革（第1期）」からグローバル化に対応した「英語教育改革（第5期）」までの日本の教育政策を概観し、主に教員免許制度の改正内容と免許法改正前後の政策動向から英語教師像の変遷を追い、コミュニケーション能力を育成するために必要な高い英語力と英語科指導の専門性・実践的指導力を身に付けた教員が求められていると結論づけている。果たして、これからの英語教師像はどのように変わっていくのであろうか。筆者は、教員が「指導する・教える」ではなく、児童・生徒・学生と一緒に「学ぶ・学び続ける」（教員の成長）という考え方や教員のマインドセットが求められていると考える。

上述の通り、日本の学習指導要領や高大接続改革は、OECD・PISAによる影響が大きく、OECDと同期しているという見方もある。2018年2月16日に発表された“OECD Learning Framework 2030”（以下、OECD教育2030）は、『OECD Education 2030 プロジェクトについて』（文部科学省 2018b）によって日本語訳も公開されている。ここで特筆すべきは、「OECD教育2030」においてキー・コンピテンシーが再定義されていることである。3つのコンピテンシーのカテゴリーを、「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として特定し、①新たな価値を創造する力、②対立やジレンマを克服する力、③責任ある行動をとる力としている。これらのコンピテンシーは、「見通し、行動、振り返り（Anticipation, Action, Reflection; AAR）」という連続した「学び」の過程を通して身に付けるという「学びの羅針盤（Learning Compass）」が提唱されている。学習者は、保護者、教員、仲間、コミュニティの中で学び、またステークホルダーも「学び続ける存在」であることが求められている。当然のことながら、教員は専門的な知識やスキル、専門性を発揮しなければならないが、今まで以上に、英語科教員の将来像には、他者との関係性の中で、教員自身が学習者であり続ける姿が不可欠になってくるであろう。なお、学びの羅針盤は、学習者が「健やかさ・幸福度（Well-being）」を獲得し、グローバルなレベルを含む幸福度を獲得できるように考えられているため、国連の「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）」とも連携を図っている。

5. おわりに

ソサエティー5.0の実現を目指し、新学習指導要領の趣旨に沿った「学び」の実現と高大接続の推進に向けて、日本の学校、生徒、教員には様々な変化が求められている。大学における英語科教員養成の在り方や将来像を検討するために、本稿ではホリスティックな視点で、高大接続改革を中心に、2020年度教育改革の最新動向と議論の整理を試みた。高大接続改革（高等学校教育改革、大学入学者選抜改革、大学教育改革）は、学力の3要素の育成・多面的・総合評価・伸長のために行なわれる。

大学の英語教育にとって、大学入学者選抜改革は最も直接的な変更や変革を求められるものである。日本の英語教育の歴史において「受験英語」は学習者と教員に大きな影響を与えてきた（Kikuchi 2006, Kikuchi and Browne 2009, Takagi 2010, ほか）ものであり、入試偏重の英語授業は常に批判的となってきた。そのような状況に加えて、英語4技能評価の導入により、共通テストに民間の資格・検定試験が活用されることに対して、制度の不備や公正性・公平性、透明性などが問題視され、見直しや実施延期、あるいは中止を求める声もあがっている。しかし、短絡的に改革や4技能評価導入の是非を問うのではなく、教育内容・指導・評価の視点から現況の問題や課題を1つずつ、きちんと検証することによって、これからの英語教育や英語科教員養成のあり方や問題解決の糸口を見つけることができるのではないだろうか。例えば、入試に関する研究や実践については、テストが生徒に与える学習効果・成果（藤井 2018, 渡辺 2018）、大学学部入試における検定・資格試験導入の妥当性（高木ほか 2018）、共通テストへの資格・検定試験が高校教員や生徒に与える影響（竹内 2016; 2018）、資格・検定試験における長文読解の分析（秦野 2019）などがあるが、その数は極めて少ないのが現状である。

2020年度教育改革の柱は、共通テストのほか、小・中・高の「学習指導要領」改訂である。2020年度から小学校段階での英語の教科化が始まるということは、教育課程において一貫性英語教育を推進する好機としなければならない。その好機を最大限に活かし、「英語を学ぶために資質・能力を使う」授業デザインを構築するには

具体的に何をすれば良いのか。その可能性の1つとして、筆者は「内容言語統一型学習（Content and Language Integrated Learning; CLIL）」アプローチを東海大学の英語授業に用いている（伊東 2019c）。内容（SDGs）と目標言語（英語）の両方を学ぶ CLIL の枠組みを用いて、英語で SDGs を「自分事化・ジブンゴト化」するアプローチは、日本人（日本語話者）学習者の脱中心化を図り、客観的・批判的な思考力を身に付けること、自律的行動を促すことにつながる。また、OECD のキー・コンピテンシー、あるいは変革を起こす力のあるコンピテンシーの3要素の育成、ひいては「大学の英語科教職課程で身に付けるべき力」を育てることに関連づけることができると考える。CLIL の枠組みによる英語教育と英語科教員養成については別の機会に譲ることにしたい。

注

2019年11月1日、萩生田光一文部科学大臣が「全体的に不備がある」として共通テストの枠組みにおける外部の英語資格・検定試験（英語民間試験）活用のための「成績提供システム」の2020年度導入を見送ると発表した。今後1年かけて新たな制度を検討し、2024年度からの実施を目指す。受験生に必要な共通 ID 申込み開始日の決断であった。文部科学省は各大学において、共通システムを介さず、英語民間試験を2021年度大学入学者選抜で独自に活用することを可能としている。

謝辞

本論集への掲載にあたり、匿名査読者から拙稿へのご助言を賜りました。この場をお借りし、深くお礼を申し上げます。

引用文献

- マイケル・バイラム（著）・細川英雄（監修）・山田悦子・古村由美子（訳）（2015）.『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民形成をめざして』, 東京：大修館書店. [原著 Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship – Essays and Reflections*, Clevedon: Multilingual Matters.]
- 中央教育審議会（1996）.『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm（2019年9月10日引用）
- 中央教育審議会（2012a）.「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（2019年8月24日引用）
- 中央教育審議会（2012b）.「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）- 用語集」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf（2019年9月4日引用）
- 中央教育審議会（2014）.『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年12月22日）』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2019年9月6日引用）
- 中央教育審議会（2015）.「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～（答申）（中教審第184号）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（2019年8月24日引用）
- 中央教育審議会（2016）.「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）, 「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン（平成28年3月31日）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf（2019年8月24日引用）
- 中央教育審議会（2018）.「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）（中教審第211号）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm（2019年8月24日引用）
- 石井英真（2015）.「今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—」, 東京：日本標準.

- 藤井 彰子 (2018) . 「スピーキングテストが英語学習者の学習目標の形成に与える影響」, 『教育研究』 (60), 国際基督教大学, pp. 61-72.
- 秦野進一 (2019) . 「資格・検定試験における長文読解用英文の難易度比較」, 『大学入試ジャーナル』, 第29号, 大学入試センター, pp.176-182.
- 伊東弥香 (2016) . 「英語教育におけるリテラシーとグローバル・リテラシー—小学校英語の教科化の視点から—」, 『東海大学国際教育センター所報 第36輯』, 東海大学, pp.123-131.
- 伊東弥香 (2017a) . 「英語科教職履修生の学びの過程—教育実習後の省察から—」, 『東海大学課程資格教育センター論集 第15号』, 東海大学, pp.53-64.
- 伊東弥香 (2017b) . 「学習者の「学び」の過程を可視化するための授業実践—英語科教員養成の視点から—」, 『表現学部紀要17』, 和光大学, pp. 11-24.
- 伊東弥香 (2017c) . 「教員養成スタンダードの視点に立った英語科教職課程履修生の学び—非教員養成系・私立大学における省察と当事者の語りを手がかりに—」, 『JACET 言語教師認知研究会 研究集録 2017 (Language Teacher Cognition Research Bulletin 2017)』, JACET 言語教師認知研究会, pp.81-115.
<https://app.box.com/s/rzprgv175bctrcdrpk13kpwp61wqltny> (2019年9月2日引用)
- 伊東弥香 (2017d) . 「英語教育におけるリテラシーとグローバル・リテラシー—日・米・豪の学生へのパイロット調査から—」, 『東海大学国際教育センター所報 第37輯』, 東海大学, pp.43-52.
- 伊東弥香 (2018a) . 「英語科教員養成における教育実習の意味と意義—非教員養成系・私立大学の教職履修生の省察を通して—」, 『東海大学課程資格教育センター論集 第16号』, 東海大学, pp.1-15.
- 伊東弥香 (2018b) . 「英語教員の資質能力の形成—教員養成コア・カリキュラムからの一考察—」, 和光大学, 『表現学部紀要18』, pp.29-49.
- 伊東弥香 (2018c) . 「英語のリテラシー教育に関する一考察—学校教育で育成すべき資質・能力の視点から—」, 『東海大学教育開発研究センター研究資料集 No.2』, 東海大学, pp.1-11.
- 伊東弥香 (2018d) . 「高大接続改革と大学入試改革に関する一考察—東海大学一般入試・英語の現状を視野に入れて—」, 『東海大学国際教育センター所報』 第38輯, 東海大学, pp.53-59.
- 伊東弥香 (2019a) . 「英語科教職課程履修生の学びと教員養成コア・カリキュラム (英語) - 非教員養成系・私立大学の場合—」, 『教育研究 第63号』, 青山学院大学, pp.1-21.
- 伊東弥香 (2019b) . 「2019年度新設科目『英語科教育実践論』の検討—「教員養成コア・カリキュラム (英語)」をふまえて—」, 『東海大学課程資格教育センター論集 第17号』, 東海大学, pp.55-73.
- 伊東弥香 (2019c) . 「SDGs をジブンゴト化する—CLIL の枠組みで考える英語教育—」, 『東海大学教育開発研究センター研究紀要 第3号』, 東海大学, pp.15-25.
- 伊東弥香・宮崎啓 (2017) . 「英語科教職履修生の「学びの過程」を共有するために—2年間のポートフォリオによる省察から—」 『東海大学国際教育センター所報 第37輯』, 東海大学, pp.53-62.
- Kikuchi, K. (2006). Revisiting English entrance examinations at Japanese universities after a decade. JALT Journal, 28(1), 77-96.
- Kikuchi, K. & Browne, C. (2009). English educational policies for high school in Japan: Ideals vs. reality. RELC Journal, 40(2), 172-191.
- 教育再生実行会議 (2013) . 『高等学校教育と大学教育の接続・大学入学者選抜の在り方について (第四次提言) (平成25年10月31日)』
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai4_1.pdf (2019年9月6日引用)
- 国立教育政策研究所 (編) (2016) . 『国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]』, 東京: 東洋館出版社.
- 倉元直樹 (2017) . 「大学入試制度改革の論理に関する一考察—大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか—」, 『大学入試研究ジャーナル』, 第27号, 大学入試センター, pp.29-35.
- 松尾知明 (2014) . 『教育課程・方法論—コンピテンシーを育てる授業デザイン』, 東京: 学文社.
- 文部科学省 (2000) . 『『21世紀日本の構想』 懇親会最終報告書』
<https://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index1.html> (2019年9月10日引用)
- 文部科学省 (2002) . 『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm (2019年9月10日引用)
- 文部科学省 (2003) . 『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画 (平成15年3月31日)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf (2019年9月10日引用)
- 文部科学省 (2007) . 「「確かな学力」と「豊かな心」を育成し、「生きる力」をはぐくむ学校教育を目指して」, 『平成19年度 文部科学白書 第2章 初等中等教育の一層の充実のために』
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/002/002.htm (2019年9月3日引用)
- 文部科学省 (2013) . 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

- http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf (2019年9月10日引用)
- 文部科学省 (2016). 「高大接続改革：「三つのポリシー」に基づく大学教育改革の実現に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/038/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/04/25/1369683_04.pdf (2019年9月4日引用)
- 文部科学省 (2017). 「高大接続：大学入学者選抜改革について」.
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397731.htm (2019年8月24日引用)
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm (2019年8月24日引用)
- 文部科学省 (2018a). 平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について (通知) (平成30年10月22日) (370号)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf (2019年8月24日引用)
- 文部科学省 (2018b). 「OECD Education 2030 プロジェクトについて」
http://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf (2019年9月10日引用)
- 文部科学省 (2019a). 「高大接続改革」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm (2019年9月3日引用)
- 文部科学省 (2019b). 「高大接続改革の進捗状況について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/01/24/1412253-4.pdf (2019年9月4日引用)
- 文部科学省 (2019c). 「令和3年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト実施大綱 (令和元年6月4日付け 元文科高第106号 文部科学省高等教育局長通知)」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/05/1282953_006_1_1_1.pdf (2019年8月24日引用)
- 文部科学省 (2019d). 「令和3年度大学入学者選抜に係る大学入試英語成績提供システム運営大綱 (令和元年6月4日付け 元文科高第106号 文部科学省高等教育局長通知)」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/05/1282953_006_2_1.pdf (2019年8月24日引用)
- 文部科学省 (2019e). 「各資格・検定試験の実施概要 (2019年8月時点)」 (9月5日修正)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/09/05/1420230_2_1_1.pdf (2019年9月7日引用)
- 内閣府 (2018). 「Society 5.0」
https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/society5_0.pdf (2019年9月3日引用)
- 杉田由仁 (2017). 「日本の中学校・高等学校において求められる英語教師像の変遷—教育政策の動向と免許法改正を視点として—」, 『清泉女子大学教職課程紀要』, 第2号, 清泉女子大学, pp. 13-24.
- Takagi, A. (2010). Critical Analysis of English Language Entrance Examinations at Japanese Universities. Unpublished doctoral dissertation, The University of Exeter, UK.
- 高木亜希子・遠藤健治・緒方孝文・山本史歩子・薬師神玲子・池上真平 (2018). 「学部入試における TEAP 導入検討に関する基礎研究」, 『教育人間科学部紀要第9号』, 青山学院大学, pp.123-138.
- 竹内正興 (2016). 「共通テストへの外部検定導入が高校現場に与える影響」, 『大学入試ジャーナル』, 第26号, 大学入試センター, pp.187-192.
- 竹内正興 (2018). 「共通テストへの外部英語試験導入が受験生に与えて影響—B大学の事例からの検討—」, 『大学入試ジャーナル』, 第28号, 大学入試センター, pp.187-191.
- 東京学芸大学 (2017). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書 (平成29年3月20日)』
http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf (2019年9月10日引用)
- 渡辺久子 (2018). 「批判を可能性に：中高英語教育における入試の効用」, 『教育研究』(60), 国際基督教大学, pp. 119-125.

情報科教員を目指す学生がプログラミング教育の教材として選ぶ 言語と例題

間辺 広樹

1. はじめに

本研究は、教職科目「情報科教育法」を履修した学生がデザインしたプログラミングの授業を分析することを通して、今後のプログラミング教育を担う情報科教員の育成に資することを目的とする。

情報技術の高度化と社会の変化に伴って、学びにも変革が求められている。その代表がプログラミング教育である。令和2年度より小学校、中学校の順で文部科学省の学習指導要領[1][2]は改訂され、プログラミング教育は必修となる。高等学校では令和4年度の改訂[3]にて「情報科」の科目が従来の科目選択制から、必修科目「情報Ⅰ」へと1本化されることになった。これによって、すべての高校生がプログラミングを学ぶこととなった。更に、発展的な選択科目「情報Ⅱ」も設けられ、情報システムを構成するプログラム制作など高度な内容を学ぶこととなった。

指導書「情報科教育法」を著した久野[4]によれば、情報科教育は他の教科と異なり「使用するメディアの違い、学ぶ順序、興味を持って学べるようにする工夫などにより、さまざまな変化が生じる」といった特性がある。そのため、特性に配慮した指導ができる教員を養成することが求められる。情報科教育の中でも、兼宗[5]は記事「未来のコンピュータ好きを育てる」の中で、プログラミングは「好き嫌いや向き不向きが強い傾向が存在する」という分野のため、導入段階でプログラミング嫌いを作らない工夫が必要であることを述べている。一方で、実用性の面などから「(教育が難しいと言われる)C言語あるいはC++言語を用いている組織は多い」といった阿部[6]の指摘もある。このことは、授業者のスキルや考え方が、授業の内容や指導法に大きな影響を与えることを意味している。そのため、情報科教員はもちろん、情報科教員を目指す学生にとっても、少ない授業時間数で効果的な指導をしていくための工夫や、学習内容に適した授業法を開発していくことが求められる。

プログラミングに関する教育研究については、これまでも様々な視点で行われてきた。例えば田口ら[7]は、「学習者の意欲」に着目し、ひとりひとりの理解状況に応じた演習課題を出題することで、学習意欲の低下を防ぐことを示した。荒木ら[8]は、プログラミング能力の獲得だけではない問題解決能力の育成を目的とした「お絵かきプログラム開発演習」という開発プロジェクトの実施し、その体験がプログラミングの導入に適することを示した。これらは多くの知見を残しているが、プログラミング教育の研究の多くは指導法の効果を検証したものである。筆者は高等学校にて情報科教育を実践する立場にあり、平成29年度より非常勤教員として東海大学理学部情報数理学科と情報理工学部情報科学科の教職科目「情報科教育法1」を担当してきた。そのため、教員養成が題材となっていることが、それらの先行研究とは異なる点である。情報科教育法に関わる研究には、CSアンプラグドという情報科学教育手法を扱った兼宗ら[9]のものもあるが、コンピュータを使わずに行う手法のため、コンピュータを使った本研究とは一線を画す。

本研究では、情報科教育法における「プログラミング指導法の講義」の難しさに焦点をあてる。その難しさは、情報科教育法の他の指導内容とは異なり、受講生である学生に共通して以下の背景があることに起因する。
背景1：受講する学生の多くは、高校生の時にプログラミングの授業を受けていない。そのために、高校生がプ

プログラミングの何を理解でき、何を理解できないかという、教育的なイメージを持っていない。

背景2：学生は大学入学後に Java や C# などを用いた専門的なプログラミング教育を受けている。そのことがかえって、高等学校で有効活用できる教材の存在や、自ら教材開発することの意義をわかりにくくする。

そこで、以下の3項目をねらいとし、『初学者である高校生を対象にした5コマ分のプログラミングの授業を想定し、実習に使うプログラミング言語の選択と、各授業の学習目標と授業で使うサンプルプログラムを「作品」として提出させる』という内容として実施した。

ねらい1：高等学校におけるプログラミング教育の難しさを実感させる

ねらい2：学生自ら授業に適したプログラミング言語の学習をする

ねらい3：高校生の理解レベルに適した教材を開発する

授業をデザインするという事は、内容の難易度や学習活動のしやすさなどを生徒の立場で考えたり、生徒の活動などについて、あらゆる状況を想像する必要がある。その想像の繰り返し結果的に情報科教員として必要となる知識と意識を向上させられるのではないかと考えた。本稿では、この実践の詳細を述べた後、提出作品とコメントなどから学生の情報科教育に対する意識を明らかにすると共に、実践の効果や改善点について考察する。

2. 高等学校情報科におけるプログラミングの学習内容

2-1 「情報Ⅰ」の学習内容

高等学校情報科は、社会の情報化の進展に伴って、平成15年度に高等学校に新設された2単位の必修科目である(図1)。当初は、情報活用の実践力を重視する「情報A」、情報の科学的な理解を重視する「情報B」、情報社会に参画する態度を重視する「情報C」の3科目の中から、生徒に1科目を選択履修させる(または学校が指定して履修させる)形で始まったが、その後の学習指導要領の改定に伴って「社会と情報」「情報の科学」の2科目へと統合された。更に、2022年より実施される次期学習指導要領では、共通必修科目は「情報Ⅰ」の1科目に統合され、科目選択の余地はなくなった。また、発展的選択科目として「情報Ⅱ」が新設されることとなったことも新学習指導要領の大きな変更点である。

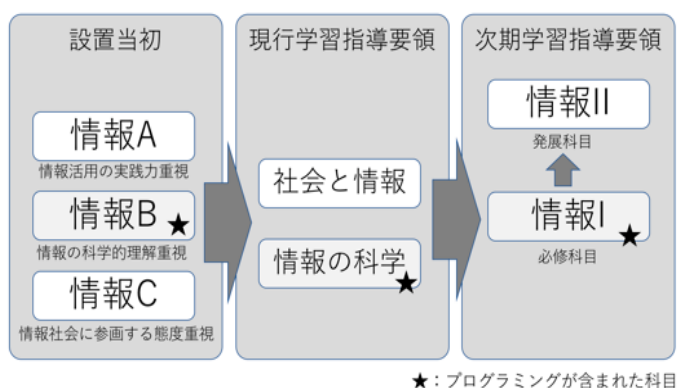


図1 情報科科目の変遷

「情報Ⅰ」は「問題の発見・解決に向けて、事象を情報とその結び付きの視点から捉え、情報技術を適切かつ効果的に活用する力を育む科目」と定義されている。その内容は(1)情報社会の問題解決、(2)コミュニケーションと情報デザイン、(3)コンピュータとプログラミング、(4)情報通信ネットワークとデータの利用、という4章で構成されている。従来の情報科の学習内容と比較すると、「情報の科学的理解」が重視され、その内容も高度化しているといえる。表1に各学習内容の概要を示す。

表 1 「情報Ⅰ」の学習内容

(1) 情報社会の問題解決	中学校までに経験した問題解決の手法や情報モラルなどを振り返り、これを情報社会の問題の発見と解決に適用して、情報社会への参画について考える。
(2) コミュニケーションと情報デザイン	情報デザインに配慮した的確なコミュニケーションの力を育む。
(3) コンピュータとプログラミング	プログラミングによりコンピュータを活用する力、事象をモデル化して問題を発見したりシミュレーションを通してモデルを評価したりする力を育む。
(4) 情報通信ネットワークとデータの利用	情報通信ネットワークを用いてデータを活用する力を育む。

「情報Ⅱ」は、「情報Ⅰ」において培った基礎の上に、問題の発見・解決に向けて、情報システムや多様なデータを適切かつ効果的に活用する力やコンテンツを創造する力を育む「情報Ⅰ」の発展的な選択科目」として定義されている。その内容は(1) 情報社会の進展と情報技術、(2) コミュニケーションとコンテンツ、(3) 情報とデータサイエンス、(4) 情報システムとプログラミング、(5) 情報と情報技術を活用した問題発見・解決の探究、という5章で構成されている。表2に各学習内容の概要を示す。

表 2 「情報Ⅱ」の学習内容

(1) 情報社会の進展と情報技術	情報社会の進展と情報技術との関係について歴史的に捉え、AI等の技術も含め将来を展望する。
(2) コミュニケーションとコンテンツ	画像や音、動画を含む情報コンテンツを用いた豊かなコミュニケーションの力を育む。
(3) 情報とデータサイエンス	データサイエンスの手法を活用して情報を精査する力を育む。
(4) 情報システムとプログラミング	情報システムを活用するためのプログラミングの力を育む。
(5) 情報と情報技術を活用した問題発見・解決の探究	情報Ⅰ及び情報Ⅱの(1)～(4)における学習を総合し深化させ、問題の発見・解決に取り組み、新たな価値を創造する。

2-2 プログラミングの学習内容

プログラミングの指導については様々な取り組み方があり、その目的や手法も多様である。まず考えられるのが「プログラムの作り方」の指導である。プログラミングの入門書は、言語に関わらず「順次」「反復」「分岐」という基本構造を理解させ、それらを組み合わせて様々な処理を可能にすることを説明したものが多く、これまでの情報科の教科書に書かれたプログラミングの指導内容も、基本構造に加え、変数、配列、入力、出力、演算子といったプログラミング固有の概念を理解させ、素数判定や整列などの簡単なアルゴリズムを実現させる題材などが用いられていた。本稿ではこのような指導を「(A) プログラムの作り方」と記す。

「コンピュータの動作原理」に着目させる指導もある。久野 [2] らは著書「情報科教育法」の中で、「ソフトウェアの特徴の指導」に言及し、以下の特徴を伝えることの重要性を示している。

- ・コンピュータは勝手に動いているわけではない
- ・コンピュータは単純な構造を組み合わせることによって作ることができる
- ・良いプログラムによりコンピュータは良い働きをする
- ・何でもコンピュータで解けるわけではない

このような内容の理解は、情報機器や情報サービスの仕組みの理解にも通じる。本稿ではこのような指導を「(B) コンピュータの動作原理」と記す。

更に、高校生が日常的に利用している「情報機器や情報サービスの仕組み」を理解させる指導もある。次期学習指導要領はその解説の中で、「情報」の「(3) コンピュータとプログラミング」で求められている学習内容は、「アルゴリズムを表現する手段、プログラミングによってコンピュータや情報通信ネットワークを活用する方法について理解し技能を身に付けること」や「目的に応じたアルゴリズムを考え適切な方法で表現し、プログラミングによりコンピュータや情報通信ネットワークを活用するとともに、その過程を評価し改善すること」とあり、以下のような具体的な指導事例を提示している。

- ・アプリケーションソフトウェアが持つ検索や置換及び並べ替えなどの機能の実現
- ・ツールやアプリケーションの開発
- ・カメラやセンサ及びアクチュエータの利用
- ・画像認識や音声認識及び人工知能などの既存のライブラリの組み込み

これらの内容は実際に高校生が日常的に活用している情報システムがどのようにして作られているのかについての理解に繋がる高度な学習内容である。その分プログラムは複雑になり、高校生にプログラムを作成させることは難しい。そこで、既に作成されたプログラムを見せて、実際に使っている技術の仕組みを理解させる授業などが想定される [10][11]。本稿では「(C) 情報システムの理解」と記す。

このように、プログラミングの指導といっても多様であり、高度な技術を理解していなければ授業として成立させることが出来ない難しい内容もある。そのため情報科教員を目指す学生には、多様な学習に対応するための知識・技術を身に付けることはもちろん、日頃から情報収集しながら学習内容に適した学習環境の選択、実習に適したプログラミング言語の選択、理解を支援する学習教材の選択や開発など、授業をデザインしていく姿勢と力が求められる。

3. 課題「プログラミングの授業をデザインしよう」

3-1 講義と課題、アンケートまでの流れ

課題「プログラミングの授業をデザインしよう」は、高等学校の「情報」を想定したものであり、春学期14回の講義の中の第7回目の講義後の課題として実施した。講義からアンケート収集までの流れは以下の通りである。

3-1-1 次期学習指導要領の解説

まずは講義の中で、前述した「情報」の「コンピュータとプログラミング」単元の内容について紹介し、学習指導要領解説編などを用いて、これからのプログラミング教育に求められる学習内容について説明した。

3-1-2 オンラインプログラミング学習環境 Bit Arrow の紹介

次に、講義の中で実習に使う Bit Arrow [12] について紹介した。Bit Arrow は、東京農工大学、大阪電気通信大学、明星大学にて共同開発しているオンラインプログラミング学習環境であり、課題実施時は表 3 の 5 つのプログラミング言語が利用可能であった。

表 3 Bit Arrow で使えるプログラミング言語

言語名	言語の特徴
C	実用的に広く使われてきた汎用プログラミング言語。教育利用するための工夫もある[13]が、そもそも「これをプログラミングの初心者教育に用いようとするのには、本来無理がある」といった指摘もある[6]。
Python	シンプルなコードで記述できる汎用のプログラミング言語である。C などに比べて、分かりやすく、Web アプリケーション開発や機械学習などの分野で広く活用されていることから、現在利用者、学習者が急増している。
JavaScript	Web ブラウザ上で動作し、動的な Web ページの構築やリッチなインターネットアプリケーションの開発などで利用されることの多いスクリプト言語。学習用途として採用している情報科の教科書もある。
ドリトル	日本語の記述でグラフィカルな表現から音楽やロボット制御までできる教育用言語である。ドリトル (=Do Little) という名前が象徴するように、少ない記述で色々なことができるため、教育用途として多く利用されている。
DNCL	アルゴリズムの記述に適した言語。大学入試センター試験の「情報関係基礎」に使われている。フローチャートと組み合わせてプログラムを作るなど、様々な学習環境も開発されている[14]。

図 2 が Bit Arrow でのプログラム実行画面である。Bit Arrow はブラウザ上で動作するため、パソコンに環境構築をする必要がない。また、複数の言語が同一のインターフェースで学べること、教師が生徒・学生のプログラム実行ログを取得できることなどから、プログラミング学習環境として有効性が高いことが、本実践で利用することに決めた理由である。

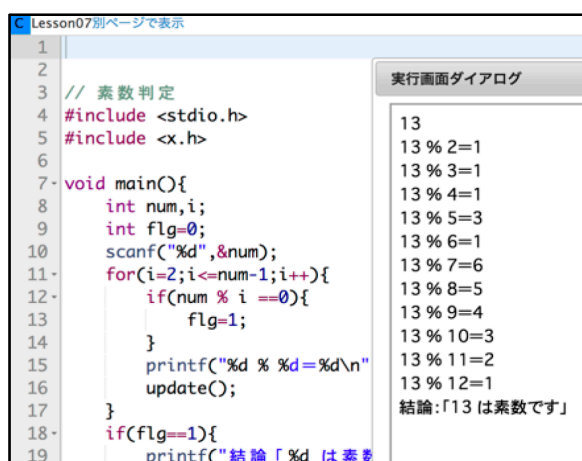


図 2 Bit Arrow 版 C の実習画面

3-1-3 高等学校におけるプログラミングの導入事例を紹介

次に、筆者が高等学校においてプログラミングの導入として、ドリトルを使った簡単なグラフィックスを扱った授業を紹介した。利用した命令は「歩く」「右(左)回り」だけで、パラメータを変えることで、様々な図形を描くことができる(図3)。この実習を通して、

- コンピュータはプログラムの通りにしか動かない
- 単純な命令でも組み合わせ次第で様々なものが作れる
- 命令や文字は正確に入力する必要がある

情報科教員を目指す学生がプログラミング教育の教材として選ぶ言語と例題

などの「コンピュータの動作原理」を理解させることを目的とした事例として紹介した。



図 3 導入事例として紹介したドリトルの授業

3-1-4 課題の説明

最後に講義の後に課す、以下の [課題] について説明した。

[課題]

- ・高等学校「情報Ⅰ」について、1コマ50分とする5コマ分のプログラミングの授業をデザインすること。
- ・実習に使う言語は Bit Arrow で利用できる C, JavaScript, Python, ドリトル, DNCL より1言語を選択すること。
- ・5コマ分の各授業の目標と内容を考えること。
- ・毎回の授業で利用するサンプルプログラムを Bit Arrow で作成すること。

3-1-5 アンケートの実施

課題は次の講義を行う2週間後までの間に提出し、その後、以下のアンケートに回答することを求めた。

[アンケート]

- [設問1-1] 実習に選んだ言語を書いてください。
- [設問1-2] なぜその言語を実習に選んだのか、理由を書いてください。
- [設問2] 各授業（1～5コマ目）の内容と目標、サンプルプログラムを書いてください。
- [設問3-1] 高校生に学ばせたい言語を一つ選んでください。
- [設問3-2] なぜその言語を学ばせたいと思うのか、理由を書いてください。
- [設問4] 課題全体の感想を書いてください。

3-2 対象

「情報科教育法1」を受講した学生は、理学部情報数理学科の3年生と4年生の計24名である。学生は1年次に「プログラミング1・2」等でJavaを学び、2年次に「情報処理序論A・B」等でC#を学んでいた。個別に他の言語を学んだり、プログラミングのボランティアをしている学生などもいた。このように情報に関しては専門性の高い学生達であるが、高校生の時に受けた情報の授業については、その内容を詳しく覚えていないという状態であった。また、学生の多くは高校生の時にプログラミングの授業を受けてなく、プログラミングの授業の様子やその学習の困難さなどの教育的なイメージを持っていなかった。

課題「プログラミングの授業をデザインしよう」については、講義日が教育実習期間と重なった学生もいたため、講義に出席した20名が課題を提出した。

4. 結果

20名に対して実施したアンケートの結果を、設問順に記す。

[設問1-1] 実習に選んだ言語を書いてください。

実習に用いた言語については20名中、Cが15名、Pythonが4名、JavaScriptが1名、Processingが1名で、ドリトルとDNCLを選択した学生はいなかった(図4)

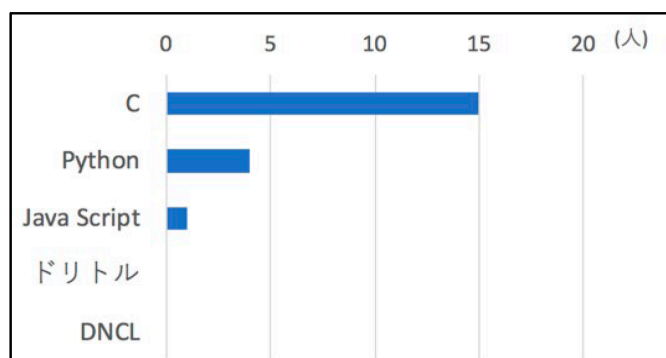


図 4 実習に選んだプログラミング言語 (n=20)

[設問1-2] なぜその言語を実習に選んだのか、理由を書いてください。(抜粋)

- Cを選んだ学生：
 - ▶ 自分がよく使っている(教えられる)言語だから(7名)
 - ▶ 有用性が高いから(3名)
 - ▶ わかりやすいから(2名)
 - ▶ これ以外には教えられそうにない(2名)
- Pythonを選んだ学生：
 - ▶ 入力が楽だから(3名)
 - ▶ 今の流行りだから(1名)
- Java Scriptを選んだ学生：
 - ▶ Javaに似てると思ったから(1名)

[設問2] 各授業（1～5コマ目）の内容と目標、サンプルプログラムを書いてください。（抜粋）

3名の作品より、言語、授業回数、サンプルプログラム、とその題材・ねらいについての一部分を表4に示す。

表4 学生作品の一部

	学生 A	学生 B	学生 C
言語	Python	C	C
授業	1 コマ目	3 コマ目	5 コマ目
サンプル	<pre>#a*b a=int(input(' please input a=')) b=int(input(' please input b=')) c=a*b print(a,'×',b,'は',c) #a^b d=1 for i in range(b): d=d*a print(a,'^',b,'は',d)</pre>	<pre>#include<stdio.h> void main(){ int k=0; int n=1; for(int i=1;i<=10;i++){ k=k+i; printf("%d\n",k); } printf("%n"); for(int j=1;j<=10;j++){ n=n*j; printf("%d\n",n); } }</pre>	<pre>#include<stdio.h> int main(void) { int x,y,kekka; printf("x="); scanf("%d",&x); printf("y="); scanf("%d",&y); kekka = x; for(int i=1;i<=y;i++) { kekka = kekka + 1; } printf("%nx+y=%d",kekka); while(y<=0) { kekka = kekka + 1; y = y - 1; } printf("%nx+y=%d",kekka); }</pre>
(1)題材 (2)ねらい	<p>(1)四則演算 (2)入力について理解させ、簡単な四則演算について理解させる。また、応用として、a^bを行うことにより、for文を用いた計算を理解させる。</p>	<p>(1)for文の使い方の復習 (2)for文の動きを理解させ、実際に使えるようにする。また、足し算、掛け算の方法に触れさせる。</p>	<p>(1)プログラミング入門(繰り返し編) (2)for文とwhile文の使い方と便利さを理解させる</p>

この3名を含め、20名全員の提出作品について、以下の点が共通していた。

- ・基本構造（順次、反復、分岐）の理解を主題とする「プログラミングの仕方」の授業である。
- ・（四則）演算、変数、配列、入力、出力、データ型（特にC）を扱っている。
- ・授業が進むにつれ、課題の難易度が上がっていく
- ・簡単なアルゴリズムを扱っている（フィボナッチ数列、階乗や合計の計算）

各授業内容や進め方には力作も多く、すぐに高等学校にて実践できそうな作品もあった。一方で、高校生の興味を引く題材かどうか、という点で疑問が残る作品もあった。例えば、文字や画像をアニメーションにしたり、マウスやキーボードの操作に反応させるなどのプログラムを取り入れることは動機付け効果が高いと考えられるが、そのような要素を流れに取り入れた作品は見当たらなかった。

[設問3-1] 高校生に学ばせたい言語を一つ選んでください。

高校生に学ばせたい言語については、ドリトルが6名、Pythonが5名、Javaが2名で、C、C++、C#がそれぞれ1名で、DNCLを選じた学生はいなかった。また、「特になし」と答えた学生が3名であった(図5)。

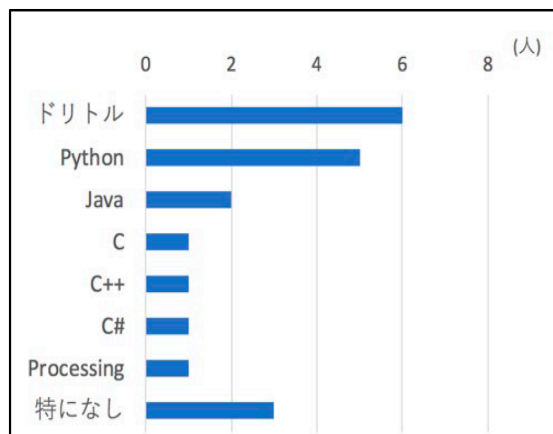


図 5 高校生に学ばせたいプログラミング言語 (n=20)

[設問3-2] なぜその言語を学ばせたいと思うのか、理由を書いてください。(抜粋)

- ・ ドリトルを選んだ学生(6名):
 - ▶ 日本語だからわかりやすい(4名)
 - ▶ 他の言語より理解しやすい(2名)
- ・ Pythonを選んだ学生(5名):
 - ▶ 理解しやすい(2名)
 - ▶ 今の流行りだから(2名)
- ・ Javaを選んだ学生(2名):
 - ▶ 他の言語を学ぶ際に役立つ(1名)
 - ▶ 省略のない言語の方がいい(1名)
- ・ C++を選んだ学生(1名):
 - ▶ プログラミングの基本だから
- ・ 特になし(3名)
 - ▶ どの言語を使うかより、流れを理解することが大事(1名)

[設問3-1]と[設問3-2]より、実習用には圧倒的にCを選ぶ学生が多かったが、高校生に学ばせたい言語については、わかりやすさの観点からドリトルとPythonを選ぶ学生が多かった。

[設問4] 課題全体の感想を書いてください。(抜粋)

課題全体の感想からいくつかを示す。

- (1) 高校生がどのくらいできるのかわからないので、細かく分割し、前回行った内容も復習できるような内容のプログラムを作った。順番を考えるのが大変でした。
- (2) 「このプログラムができたら次にこれをやればつながりができる」などプログラムどうしの関係性を考えて順番を決めるのが大変だった。
- (3) パイソン自体を知らなかったなので、そこを学ぶところから始まった。正直わからないことばかりで、もっとしっかりと理解してから作りたかったと思った。自分の知識が全然足りなかったことを理解した。
- (4) 私はまずC言語を知らなかったためC言語を理解することから始まった。実際に課題作成は3・4日で終えたがそれ以上に本当にこれで問題ないか、理解が追いつくのか、ということのほうに時間を費やしていた。

(5) かなり、考えてやらなければならないと感じた、試しに大学生で受けた内容を高校生に実演してみたら理解してもらえなかったが、今回の教材作成をしていく中で、高校生のわかりやすいように工夫する授業内容や進行を考えることで、新しい方法を確立できた。ちなみに、この教材をボランティア先で行った際、とても好評であった。

感想を以下に整理する。

- ・「高校生の理解度がわからないことから、どのレベルを扱えばいいのか」に言及した内容（10名）
- ・「教える内容の順番を考えることの苦労」に言及した内容（8名）
- ・「講義を受けていない言語（Python など）について自分で勉強した」ことに言及した内容（7名）
- ・「自作した教材を実際に使ってみた」ことに言及した内容（22名）
- ・「C言語のスキルアップを実感できた」ことに言及した内容（11名）

これらを更に、課題実施のねらい3項目に当てはめたものが図6である。

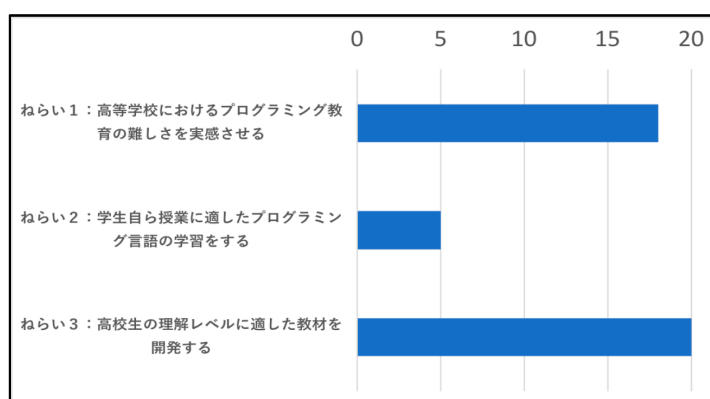


図6 課題実施のねらいに関するコメントをした学生数 (n=20)

5. 考察

プログラミング指導法の講義を難しくする要因である2つの背景に対し、授業づくりの課題を実施したことでねらいとした3項目がどの程度達成できたのかを考察する。

5-1 ねらい1：高等学校におけるプログラミング教育の難しさを実感させる

図6より18名がプログラミング教育の難しさをコメントした。学生は授業者の立場になって、5コマ分のプログラミングの授業内容を考え、どのような内容で授業を組み立てれば高校生にプログラミングの基礎を理解させられるのか、という視点で問題を捉えようとした。その際に、高校生の理解度がわからず、また、学生自身も高校生の時にプログラミングの授業を受けていたわけではないため、自分自身のプログラミングの学習経験を振り返り、高校生が理解できるかどうかについて検討したが、その作業が難しいものであったと考えられる。

5-2 ねらい2：学生自ら授業に適したプログラミング言語の学習をする

アンケートから、Python や JavaScript など授業に適した言語を自分で学んだ学生は5名であった。大学入学後に学んだ Java や C# の知識は、本実践におけるプログラミング言語の選択と、サンプルプログラム作りに大きな影響を与えていた。実習に選んだプログラミング言語については、Cが15名と多く、Pythonが4名であった。Cを選んだ15名の中の7名は「自分がよく使っている言語だから」ということを理由にあげた。このような汎用言語を指導できることは、情報科教員として大きな力であり、大学入学後に得た知識は学生に自信を与えたと考える。その一方で、他の言語には自信がなかったという可能性や他の言語まで勉強する気はなかったという可能性も残る。実際、「これ以外には教えられそうにない」という消極的な理由をあげた学生も22名いて、当初のねらいを十分に達成することはできなかった。

また、講義の中で紹介したドリトルについては多くの学生が「学ばせたい言語」と回答していたにも関わらず、それを使った授業づくりを行った学生はいなかった。このことは、CやPythonに比べると導入のイメージを持ちにくかったからとも考えられるが、未知の言語に対して自ら学ぼうとする姿勢を持ち合わせていなかったとも考えられる。

5-3 ねらい3：高校生の理解レベルに適した教材を開発する

授業内容については20名全員が「(A) プログラミングの作り方」の授業を考えた。高等学校にてすぐにでも実践できそうな作品もあった。学生の多くは「理解させる」ことに最大限の配慮をし、授業の流れや授業間の接続についてもよく考えたことが、そのような作品を生んだ要因と考えられる。一方で、動機付け効果が見込めないものや文字の入力量が高校生の入力技術に対して多過ぎるなどの配慮を欠いたプログラムもあった。

プログラミングの指導内容としては、講義の中では「(B) コンピュータの動作原理」を理解させる模擬授業を行ったが、同種の授業を考える学生は1人もいなかった。同様に、「(C) 情報システムの理解」を考えた学生もいなかった。学生にとってプログラミング教育とは「(A) プログラミングの作り方」を教えることに偏っていると考えられる。

6. まとめ

教職科目「情報科教育法1」の中で、情報を専門的に学ぶ学生に対し、言語の選択とサンプルプログラム作りを行いながら、5コマ分の授業をデザインさせる、という課題を課した。プログラミング教育が重視される中で、情報科教員を目指す学生にかけられている期待は大きく、専門知識を生かしながら、高校生の理解レベルに応じた教材を選択する力量や、自ら授業や教材を開発していく創造性が求められている。

本実践ではそれらの力を高めるきっかけを与えることはできたと考えている。特に、高校生の理解度を想像し、難しさを感じながらも授業内容を組み立てることができたことで、情報科教員としての基本的な姿勢が学生に身に付いているものと確認できた。

しかし、自らプログラミング言語学習をするなどの積極性や、自ら教材を開発するなどの創造性という点で、不十分な実践となった。授業内容についても「(A) プログラミングの作り方」に偏っていて、「(B) コンピュータの動作原理」や「(C) 情報システムの理解」を考えた学生はいなかった。教員志望の学生だからこそ、多様な高校生、多様な授業内容に対応できる引き出しを多く持つことが必要である。そのためには、学生自身で実践記録を調査したり、実際に自分でプログラミングをしながら教材作成をしたり、指導のポイントを探る活動などが必要である。今後、学生にはそのような主体性と共に技量を高め、教育現場へと向かって欲しいと願う。

本実践にて不十分だった点は、著者の指導のあり方にも原因がある。まず、学生は高校生の理解度について自らの経験を元に想像することしかできなかった。しかし、高校生が何を理解できて、何を理解できないのか、という具体的なデータや、また、実際の授業の様子なども豊富に用意することで、学生は高校生の理解度を想像し、授業デザインを行いやすくなったと考える。また、教育用言語を使う時間を増やしたり、指導事例をより多く提示することなどによって、改善が見込めると考えている。次年度以降はこのような指導のあり方を再検討し、教職科目としての「情報科教育法1」を充実させていきたい。

引用文献

- [1] 文部科学省：小学校学習指導要領解説【総則編】（平成29年告示），(2017).
- [2] 文部科学省：中学校学習指導要領解説【技術・家庭編】（平成29年告示），(2017).
- [3] 文部科学省：高等学校学習指導要領解説【情報編】（平成30年告示），(2018).
- [4] 久野靖，辰己丈夫：情報科教育法 改訂3版，オーム社，(2016).
- [5] 兼宗進，阿部和広，原田康徳：未来のコンピュータ好きを育てる：7. プログラミングが好きになる言語環境，情報処理，50(10)，pp.986-995，(2009).

- [6] 阿部圭一：C 言語によるプログラミング教育についての省察，情報処理学会研究報告コンピュータと教育（CE），2009, 15(2009-CE-98), p.205 - 212, (2009).
- [7] 田口浩，糸賀裕弥，毛利公一，山本哲男，島川博光：個々の学習者の理解状況と学習意欲に合わせたプログラミング教育支援，情報処理学会論文誌，48(2), pp.958-968, (2007).
- [8] 荒木恵，松澤芳昭，杉浦学：プログラミング授業の導入としての「お絵かきプログラム開発演習」，日本教育工学会研究報告集 2008(3), pp.111-118, (2008).
- [9] 兼宗進，佐藤義弘：情報科教育法での CS アンブラグドの利用：情報処理学会研究報告コンピュータと教育（CE），2010-CE-103(24), pp.1-3, (2010).
- [10] 間辺広樹：情報の授業をしよう！「仕組みの理解」に重点を置いたプログラミングの授業事例集 - プログラミングでスマートフォンの向こう側を見よう -，情報処理，60(12), pp.1230-1236, (2019).
- [11] 間辺広樹，長島和平，並木美太郎，長慎也，兼宗進：高等学校における複数言語によるプログラミング教育の提案，情報処理学会論文誌教育とコンピュータ（TCE），3(3), pp.29-41 (2017).
- [12] 長島和平，長慎也，間辺広樹，兼宗進，並木美太郎：Web ブラウザを用いたプログラミング学習支援環境 Bit Arrow の設計と評価，情報処理学会論文誌教育とコンピュータ（TCE），4(1), pp.57-69 (2018).
- [13] 大門巧，間辺広樹：教育用プログラミングソフト「Progress」を用いた授業における学習効果について，研究報告コンピュータと教育（CE），2019-CE-148(9), pp.1-8 (2019).
- [14] 中西渉，辰己丈夫，西田知博：フローチャートによるプログラミング学習の効果に対する評価，情報処理学会論文誌教育とコンピュータ（TCE），1(4), pp.75-82, (2015).

〈実践研究〉

E S Dの視点を取り入れたキャリア教育の実践

—未来につながる、世界に広がる志をもった生徒の育成—

倉島 茂見・小林 俊行

1. はじめに

2017年3月に告示された中学校学習指導要領（以下、「学習指導要領」とする）の随所に「持続可能」の文字が見られるようになった。学習指導要領前文には、「これからの学校には、こうした教育の目的（教育基本法第1条）や目標（同法第2条）の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。」とある。また、その後には「これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有し、」と続いている。このことは、予測困難な社会の変化に主体的に関わり、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという方策を自ら考え、自らの可能性を発揮していくことが求められていると受け止めている。学校には、目の前の生徒の幸せを願うだけでなく、将来の幸せな社会や人生を願い、教育活動を展開していくことが求められているのである。

2002年、持続可能な開発に関する世界首脳会議で提唱されたESDは、Education for Sustainable Developmentの略で、「持続可能な開発のための教育」と訳されている。今、世界には環境、貧困、人権、平和、開発といった様々な課題があり、ESDとは、これらの現代社会の課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む（think globally, act locally）ことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動とされている。

この二つを比較すると、持続可能な社会の担い手の育成や、そのために現代的諸課題に主体的に取り組む姿勢など、求めていることが共通していることがわかる。ESDの考え方に基づいた教育実践により、学習指導要領の求めているところに着実に向かうことになると考えられる。しかしながら、ESDの認知度は学校現場では低く、また各種の「〇〇教育」等に追われている学校現場にさらにESDを取り入れていくことには、大きな負担を感じることは間違いない。また、ESDは「持続可能な開発のための教育」以外にも、「持続可能な発展のための教育」「持続可能な社会づくりのための教育」などと、いくつかの訳語があり、どれも直感的にその意味をつかみにくいことも原因のひとつであろう。

本実践研究は、筆者の勤務する中学校（以下、「勤務校」）において、それまで取り組んできたキャリア教育にESDを取り入れていくことでの教育効果を論じたものである。

この後、第2章では、実践研究の必要性及び目的について論じる。次に2～3章では、勤務校での研究の概要やESDのとらえ方を理論的に整理し、4章では、それに基づいた持続可能な社会に担い手を育てる教育の展開を報告し、最終章となる5章では、その成果と課題を整理して、今後の展開を述べてみる。

2. 実践研究の必要性及び目的

「〇〇教育」の一つとして、「キャリア教育」がある。2015年頃から全国各地で展開された「キャリアスタートウィーク」以来、多くの学校がキャリア教育に取り組んできた。勤務校もキャリア教育を基盤とし教育活動を展開してきたが、勤労観、職業観の育成にとどまっているのが実情であった。

勤務校では、学校教育目標に「志をもち、たくましく生き抜く生徒の育成」を掲げ、職場体験や地域の人とのかわりを重視した教育活動を展開し、「志」の育成を目指していた。「志」を大辞泉で引くと、「①ある方向を目指す気持ち。心に思い決めた目的や目標。②心の持ち方。信念。志操。」など、多くの意味合いがある。実際、「志」の教員のとらえは様々で差があり、そのことから指導や評価にも差が出て、一貫性を欠いていたのが現状であった。

キャリア教育の定義が「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（中央教育審議会「今後の学校における教育・職業教育の在り方について（答申）」（2011年1月31日））とあるように、社会の一員となるための教育であり、訳語の「社会の担い手」の部分と同義であると考えられる。しかし、子どもたちが社会に出るとき、どんな社会になっているのか、どんな職業が求められているのかなどは明確に示されていない。学習指導要領にもうたわれている「社会構造の急速な変化」「予測が困難な時代」の言葉の通り、現在の社会の姿や予測可能な社会の姿の中からキャリア形成を目指すだけでは、キャリア教育としても十分と言えないのである。

だとしたら、現代的な諸課題と向き合い、どのような未来や社会を創っていきたいのかといった視点こそ必要であり、それこそがESDの視点である。つまり、ESDの視点を取り入れたキャリア教育こそ、学習指導要領の求めているものであると言える。

また、ESDの訳語についても、前述の通りいくつかあり、それによってとらえ方に違いが出ることは予想される。そこで、キャリア教育とのつながりがより明確となるよう、ESDを「持続可能な社会の担い手を育む教育」とした。この訳語は、「ESD（持続可能な開発のための教育）推進の手引き（初版）」（2016年3月、文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会）の中でも使われている訳語である。また、新学習指導要領総則にも「持続可能な社会の担い手」という言葉が随所に使われている。

そこで、本研究実践は、「ESDの視点を取り入れたキャリア教育の実践」とし、「持続可能な社会の担い手」の育成を目指す学習指導要領に沿うとともに、勤務校学校教育目標「志をもち、たくましく生きる生徒の育成」の達成を目指すこととした。加えて、学校全体で取り組むホールスクール・アプローチを進めることで、教員の負担を減らすとともに、従来のキャリア教育自体の充実を目指した。

3. 勤務校におけるESDのとらえ方と指導計画（指導構想）

勤務校では、学校教育目標にあるにもかかわらず、曖昧であった「志」の意味合いを、「①信条、②目標・将来像、③目指す未来・社会」と定義した。①信条とは、常に心掛けていること、大切にしていること。②目標・将来像は、テストや大会等短期的な目標や将来目指す姿など。③目指す未来・社会は、「こんな未来にしたい」といった未来の社会像である。そのうち「③目指す未来・社会」がESDの視点を反映したもので、この3点から「志」について、教員、生徒ともに意識させ、すべての教育活動を展開することとした。同時に、従来の教育活動を見直したり、特色ある教育活動を新たに取り入れたりして、生徒の変容を見守った。

勤務校における指導構想を表したグランドデザインは、図1の通りである。

学校教育目標実現に向け、「授業づくり」「志づくり」「仲間づくり」の3つからアプローチした。「授業づくり」では主に学習指導と教員研修を、「志づくり」では主に総合的な学習の時間と進路指導を、「仲間づくり」では主に生徒指導と特別活動を分担し、それぞれの教育活動を展開した。

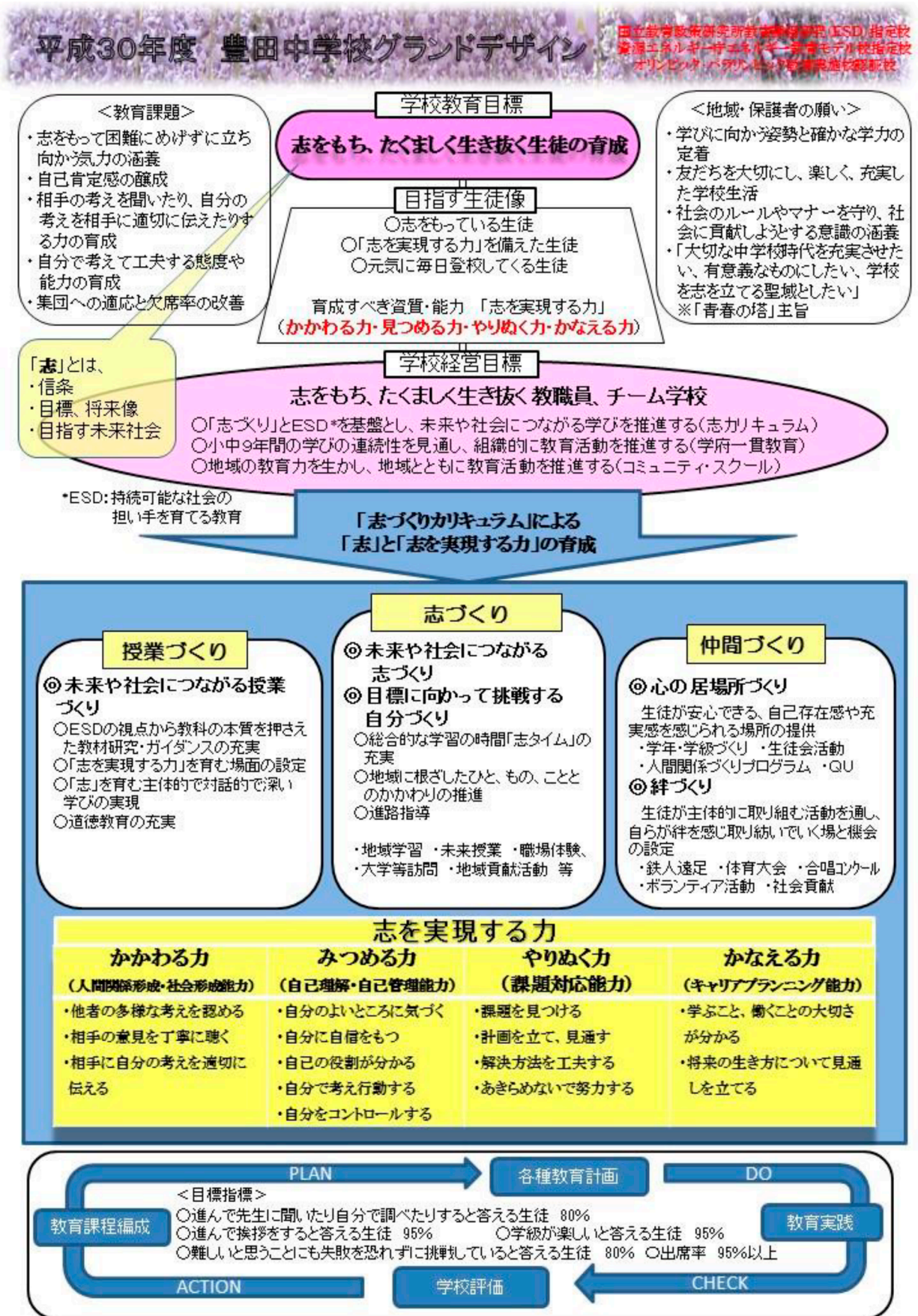


図1 磐田市立豊田中学校グランドデザイン

4. 持続可能な社会の担い手を育む学校教育の展開

勤務校において、ESDの視点を取り入れたキャリア教育（持続可能な社会の担い手を育む教育）を、授業づくり（教科指導）、志づくり（総合的な学習の時間）、仲間づくり（特別活動）それぞれにおいて、以下のように展開した。

4-1 授業づくり（教科指導）

教科指導においては、生徒が各教科の学習がどのように社会や未来とつながっているかということ意識できることが重要である。また、それを生徒にわかるように伝えたり、気付かせたりするような授業展開を工夫したりしなくてはならない。もとより、学校は社会に出るために必要なものごとを身に付けるために機能してきたのであり、その中核となっている教科学習は、それを効率よく身に付けることができるよう、発達段階等が考慮され、学習内容が配列されている。よって、各教科の学びと未来社会等とのつながりを考えることは、教科の本質について考えることに他ならない。それは、生徒の学びに向かう力を育むのみならず、教師自身に深い教材研究を必要とし、結果として教科指導力の向上が期待できると考える。

勤務校では、教科指導にかかわってテーマを「未来や社会につながる授業づくり」とし、教科を学ぶ意義・教科の魅力を短いキャッチフレーズにまとめ、教科ガイダンスをすべての教科で行うこととした。

教科キャッチフレーズは、以下の通りである。

国語	「言葉は、人と時をつなぐ架け橋だ」
社会	「時空間に広がる志」
数学	「宇宙の言語をひも解こう」
理科	「科学の扉を開いて未来につなげよう」
英語	「世界で発揮しよう あなたの志」
音楽	「人と人、響き合う」
美術	「作品を通して時空を越えてつながり合う」
保健体育	「仲間と共に、どんな時代でもたくましく生き抜く土台をつくる」
技術・家庭（技術）	「無用なものから有用なものを」
	（家庭）「家庭生活に生かせる知恵を」

もちろん、これらのキャッチフレーズは固定的なものではなく、それぞれの教員の考え方、経験等によって違う表現になるであろうし、研修や教材研究によっても日々深化していくものである。4月最初の各教科の授業では、これらのキャッチフレーズに込められた意味を伝えたり、気付かせたりするために、授業展開等にも工夫をした教科ガイダンスを、すべての教科で実践した。

その後も、ESDの視点から、未来や社会とのつながりを意識した教科の授業を実践しているが、加えてESDの視点から教科の枠を超えた教科横断的な授業を「コラボ授業」と名付け実践した。生徒にとっていつもと違う授業展開は新鮮であると同時に、教師にとっても、複数名で授業について話し合うこと、協働して授業を実践することなどを通して、多くの気づきがあり、通常の研究授業以上に資質向上につながっている。平成30年度実践したコラボ授業は以下の通りである。

3年	音楽・社会	「ブルタバ」
3年	国語・美術	「美しき『文字』の旅」
3年	数学・保体	「効率のよいバトンパスの方法」
1年	数学・社会	「比例と反比例」
2年	技術・美術	「パンジーの栽培と陶芸」
1年	英語・理科	「The moon and stars」
3年	英語・社会	「Stevie Wonder ～差別について考える～」

4-2 志づくり（総合的な学習の時間）

キャリア教育やE S Dを推進するにあたり、多くのもの・こと・人とかがわりながら体験的な学習や探究的な学習を展開する場として総合的な学習の時間は要となる。

特に、社会で働く大人とのかかわりの場では、仕事の内容や苦勞、その仕事に就くための進路や条件などに終始しては、目的は達成できない。仕事のやりがいや喜び、目的や目標、こだわりなど、人の深いところの思いにまで触れることを大切にしたい。

勤務校では、「志」の中の①信条、③目指す未来社会にかかわる部分で、「人の役に立ちたい」「人に喜んでもらいたい」「一つ一つ丁寧に思いを込めて」などの働く人の思いに触れることを目指している。そのために、3年間の総合的な学習の時間を「志タイム」と名付け、以下のように展開している。

	学年テーマ	学 習 内 容
1年	「志を知る」	地域交流活動、「ようこそ先輩」、地域探訪、先輩授業
2年	「志をもつ」	未来授業、職業体験学習、先輩授業、立志の式
3年	「志を実現する」	地域貢献活動、上級学校入学体験、先輩授業

4-3 仲間づくり（特別活動）

E S Dの視点から大切にしたいことの一つに社会貢献への意識や行動だと考える。中学生にできることには限界があるが、積極的に企業やNPO等の協力を得ることで、広く世界や地域社会に貢献できる活動に参加することができる。そのような環境が近年ますます整ってきており、積極的にかかわり参加したいものである。

著者は校長として、それらの活動を職員や生徒に紹介し、興味・関心を高める中で、特別活動主任を通して生徒会活動での展開を考えるよう促した。その結果、勤務校では、(株)ユニクロが展開する「服のチカラプロジェクト」、特定非営利活動法人(NPO)チームふくしまが展開する「福島ひまわり里親プロジェクト」、公益財団法人シャンティ国際ボランティア会が展開する「絵本を届ける運動」、いじめ撲滅運動「ピンクシャツデー」等を、生徒会が中心となって展開することとなった。難民に服や絵本を届けたり、被災地の復興に力を貸したりと、中学生だけでは展開することが難しい活動に参加し、かつ世界や地域に貢献できていることに大きな満足感を味わうことができている。また、海外のまだ知らない場所や現状を知ること、自分の世界を広げることができている。このことは、E S Dにおいては、国際貢献や社会の担い手としての意識を育むこととなっている。また、キャリア教育の視点からは、広く世界を知ることや職業選択の幅を大きくすることや、人の役に立つ、社会に貢献するといった職業観の育成につながっている。

4-4 S D G sの活用

「S D G s」とは、「Sustainable Development Goal's (持続可能な開発目標)」の略で、2015年9月に国連で採択されたものである。世界のすべての人が意識したい17個の目標、さらに17個の目標の下に169個の「ターゲット」といわれる、具体的な目標が掲げられているが、何よりもユニークなのは、17個の目標がわかりやすく、親しみやすいデザインで表現されていることである。わかりやすさ、親しみやすさは、教育の場では重要な要素である。本校では、朝礼での校長講話で毎年S D G sを紹介し、それを受け校内各所に目標を掲示している。また、校長講話を受け、各学級でS D G sに関する授業を道徳や学級活動で実践している。授業内容は、ダイヤモンドランキングであったり、何か一つの目標を取り上げ考えさせたりと多様である。各教科の授業においても、授業内容と関連する目標があれば、そのイラストを掲示し、本時の授業がS D G sの一つにつながっていることを意識させている。

5. 成果と課題

これらの教育活動に対する評価と改善のために、表1に示す生徒意識調査アンケートを年3回実施し、その結果を分析し、評価するとともに指導の改善に努めた。2017年度1年間の3年生の生徒意識調査の推移を分析し

た。質問項目は以下の10項目であり、その回答は「1: とてもそう思う」「2: 大体そう思う」「3: あまりそう思わない」「4: そう思わない」の4段階である。また、この生徒意識調査アンケートを集約したものが表2で、さらに質問別に回答の割合(%)をグラフにまとめたものが図2である。

表1 生徒意識調査アンケート

	質問内容	回答
Q1	学校が楽しい	
Q2	みんなで何かをするのは楽しい	
Q3	授業に主体的に取り組んでいる	
Q4	授業がよく分かる	
Q5	他者の意見を踏まえてより良い意見を考えている	
Q6	身の回りの出来事を様々な側面や立場から考えている	
Q7	地域のことに進んで参加している	
Q8	社会がどのようになると良いかいろいろと考えている	
Q9	人の役に立ったり、人に喜んでもらえたりすることは嬉しい	
Q10	自分なりのところごしをもっている	

表2 平成29年度 3年生生徒意識調査アンケート集約結果(人・%)

	回 答	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q9		Q10	
		人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%
2017.3	1	75	64	72	61	48	41	28	24	30	25	36	31	54	46	19	16	83	70	79	67
	2	32	27	33	28	59	50	77	65	71	60	65	55	47	40	65	55	31	26	30	25
	3	8	7	12	10	10	8	10	8	17	14	15	13	15	13	27	23	4	3	8	7
	4	3	3	1	1	1	1	3	3	0	0	1	1	1	1	7	6	0	0	1	1
2017.7	1	70	59	74	63	46	39	30	25	36	31	39	33	65	55	29	25	92	78	90	76
	2	37	31	37	31	60	51	77	65	69	58	63	53	37	31	55	47	23	19	25	21
	3	9	8	5	4	10	8	9	8	12	10	15	13	12	10	26	22	1	1	2	2
	4	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	4	3	7	6	2	2	1	1
2017.11	1	78	68	85	74	45	39	39	34	43	37	43	37	58	50	33	29	88	77	91	79
	2	29	25	25	22	63	55	67	58	58	50	59	51	46	40	53	46	23	20	18	16
	3	6	5	2	2	5	4	7	6	13	11	11	10	8	7	24	21	1	1	5	4
	4	1	1	3	3	2	2	2	2	1	1	2	2	3	3	5	4	2	2	1	1
2018.2	1	78	68	85	74	48	42	33	29	45	39	43	37	54	47	35	30	90	78	96	83
	2	29	25	21	18	59	51	72	63	60	52	64	56	44	38	60	52	23	20	18	16
	3	5	4	7	6	7	6	9	8	10	9	7	6	14	12	17	15	1	1	0	0
	4	3	3	2	2	1	1	1	1	0	0	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1

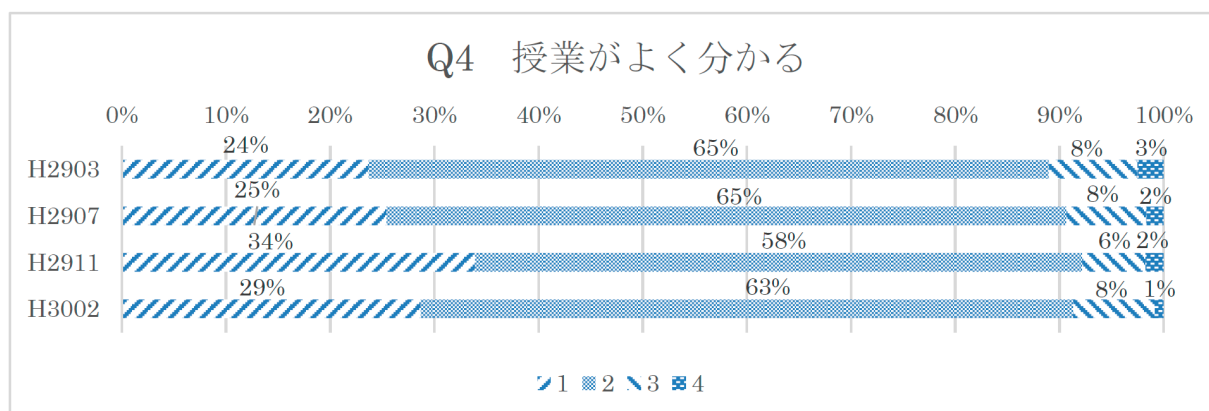
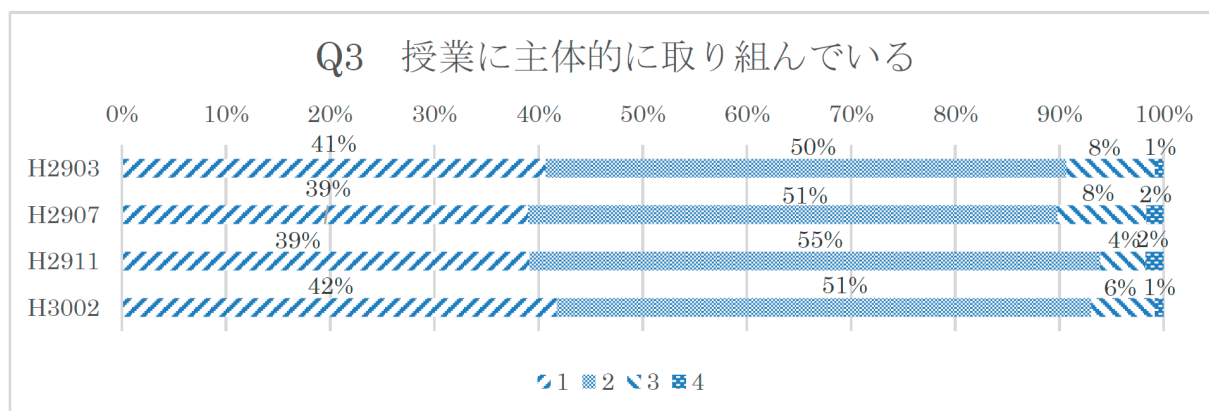
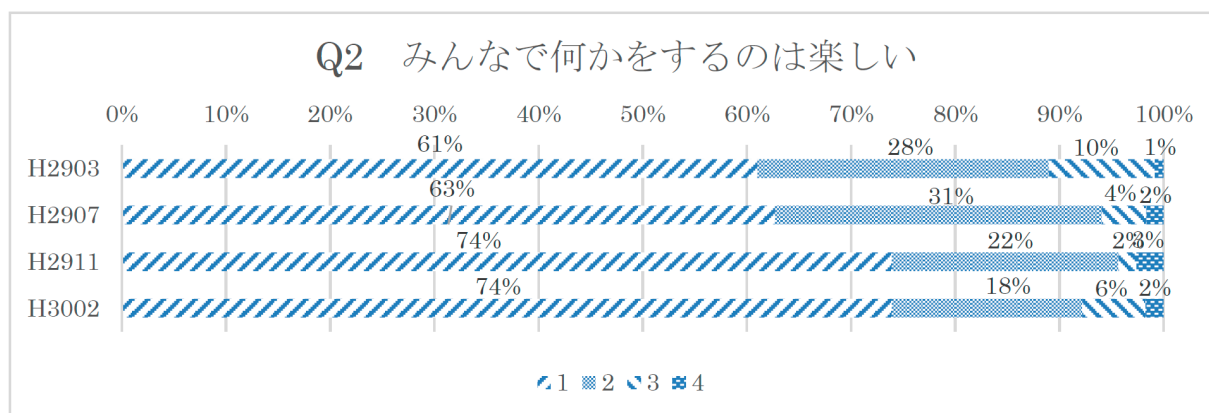
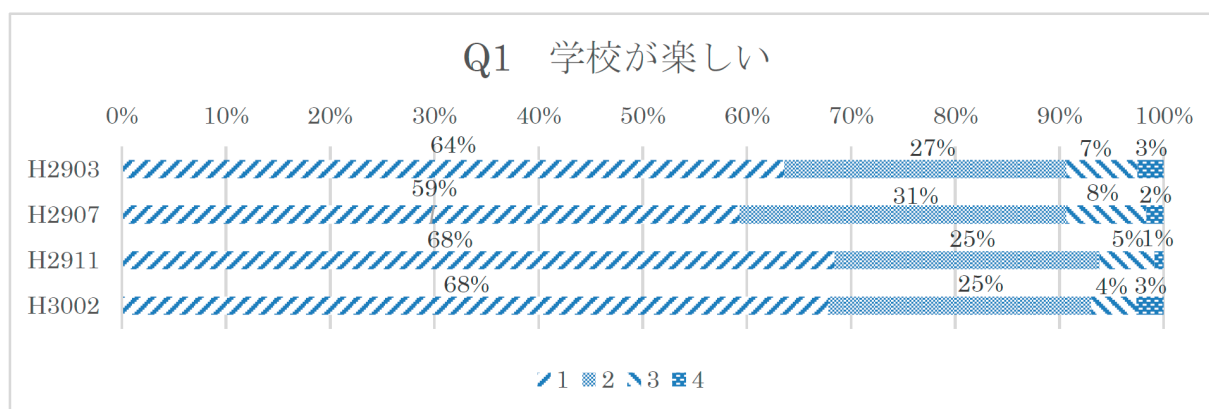


図2 質問別回答割合経年変化

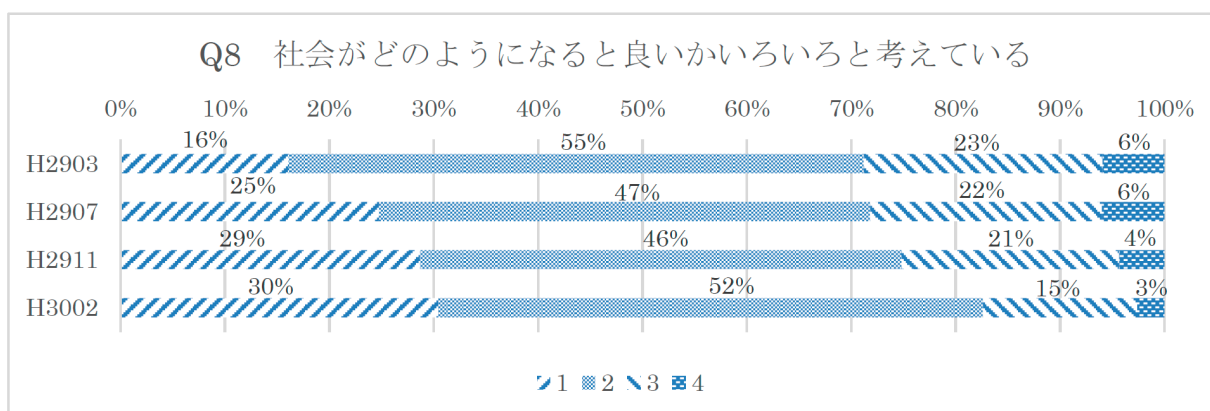
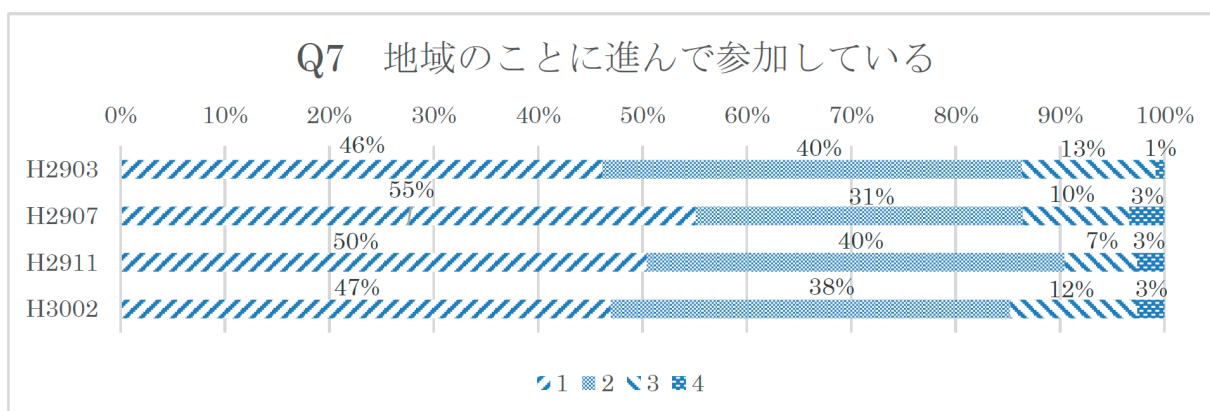
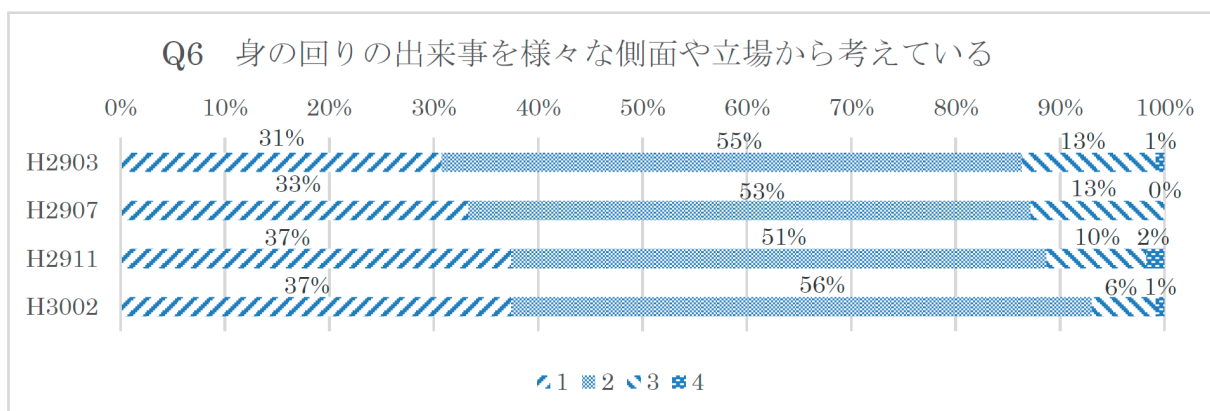
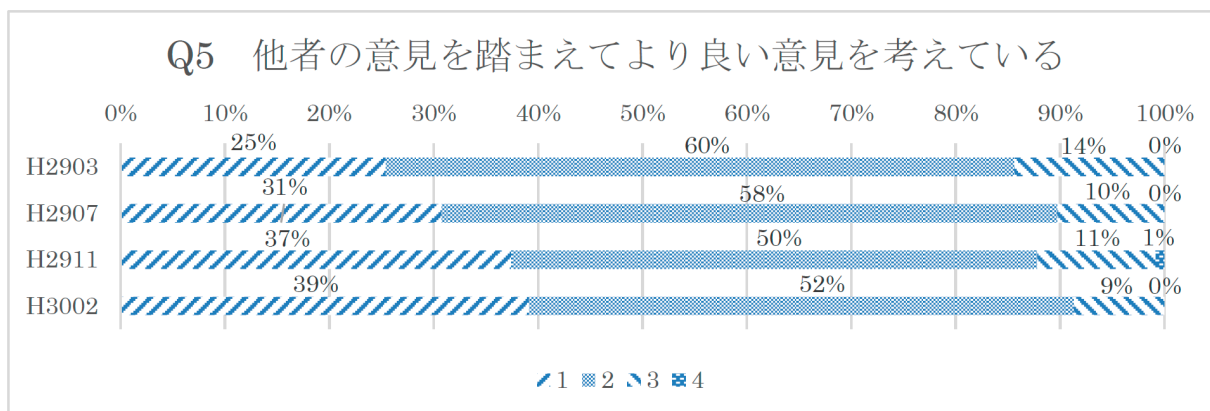


図2 質問別回答割合経年変化

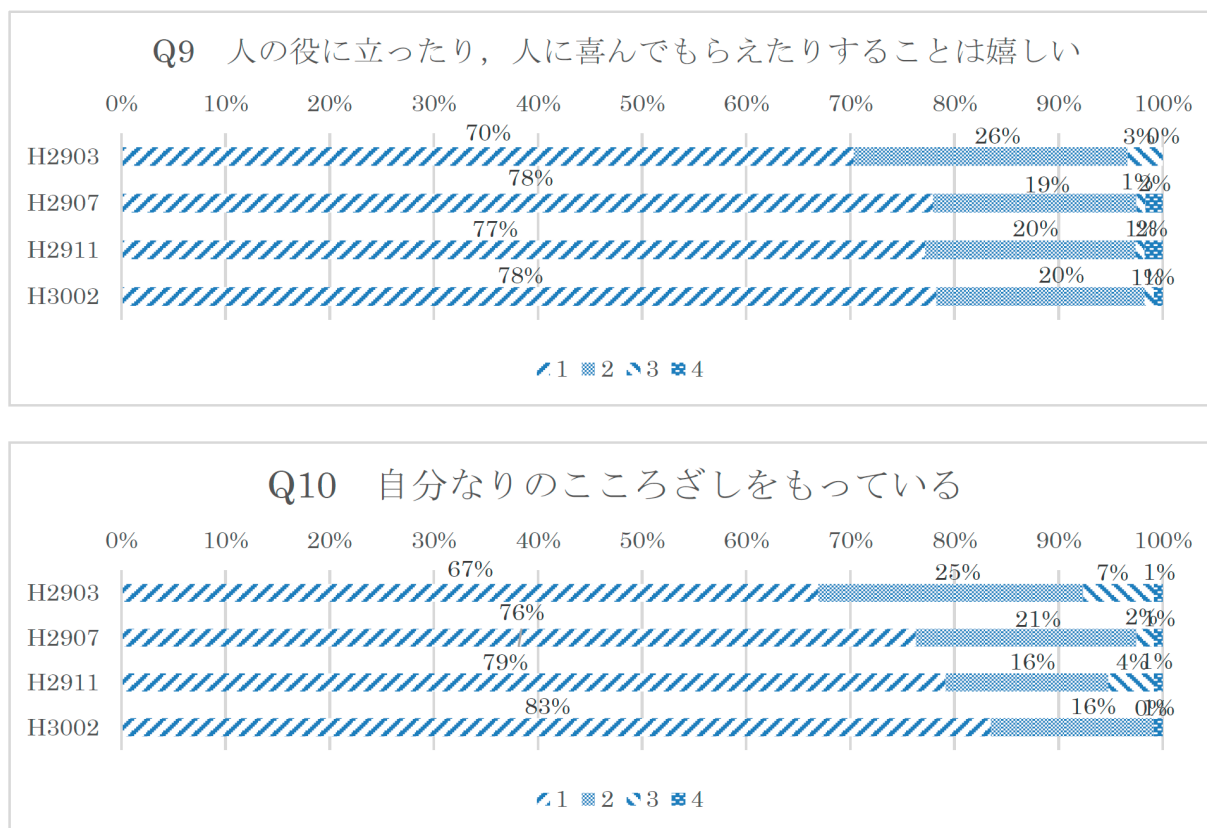


図2 質問別回答割合経年変化

2017.3(2年次)の最初の調査結果と2018.3の最終調査結果に有意差が認められるのかを、SPSS Wilcoxon signed-rank test で分析をした。Wilcoxon signed-rank test は、正規分布が仮定できない一対の標本によるノンパラメトリック検定法で、対となった標本間に有意差があるかどうかを調べるのに利用される。今回は、同一集団の最初と最後の対となったデータであり、正規分布を仮定できないので、本検定法を用いた。その結果を示したものが表3である。

表3 検定統計量

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
有意確率(p)	0.083	0.001	1	0.008	0	0	0.025	0	0.02	0

Wilcoxon signed-rank test

本研究にポイントである「志」や「志」の解釈にかかわる質問項目10と8には、特に顕著な変化が確認された。質問項目10と8は、表3から危険率0.01で有意差が認められるとともに、質問10では、「自分なりのところざしをもっている」の問いに対し「1 そう思う」「2 だいたいそう思う」と答えた生徒の割合が調査ごとに大きくなっており、H3002の調査では99%に達し、ほぼすべての生徒が自分の志をもつことができるようになっていくからである。加えて、質問8でも、「社会がどのようになれば良いかいろいろ考えている」の問いに対し「1 そう思う」「2 だいたいそう思う」と答えた生徒の割合が調査ごとに大きくなっており、H3002の調査では82%に達している。質問10の生徒がもっていると回答した志をが、「志」の意味合いとして定義した「①信条、②目標・将来像、③目指す未来・社会」のうち、「③目指す未来・社会」に対する意識が高くなってきたことが推測できる。これらは、教科指導、総合的な学習の時間、特別活動等すべての教育活動において、「志」をキーワードに実践を積み重ねた成果と考える。

また、質問項目2, 5, 6について、表3から危険率0.01で有意差が認められ、しかも図1のグラフよりプラスに変化していることから、生徒の変容は友人を含む他者との関わり合いや意見交換などを通して、多面的なものの見方・考え方ができるようになったことが推察できる。加えて、それらが授業を中心に行われ、授業を楽しく感じたり、みんなと何かをするのは楽しいと感じたりすることにつながっていると考えられる。教科指導において、教科や単元の魅力、意義を、教科キャッチフレーズやガイダンスを通して伝えたり、考えさせたりすることを積み重ねた成果と考える。また、教科指導、総合的な学習の時間等で、自分の意見を他者に伝える場面を意識的に多く設定したことも要因と考える。

質問9においても、表3より危険率0.05で有意差が認められ、図1よりプラスに変化していることから、地域に貢献したり、人のために何かしたいと考えたりする傾向が強くなっていることが推察できる。総合的な学習やSDGsの活用等を通して、様々な貢献活動を経験したことや、そこで感じた喜びや満足感を生徒同士で交換し共有してきたことが要因と考える。実際、ボランティアを含め、地域行事等への参加率は高くなっている。

これらの結果から、未来を担っていこうという意志の芽生えや、社会における自己の有用感が育ちつつあると考えられ、ESDの視点を取り入れたキャリア教育の成果と言える。

筆者の勤務する地域では、まだESDの認知度が低く、実践もほとんどない。他校においてもESDの視点を取り入れたキャリア教育や諸活動の実践を期待したい。それが可能となるよう、カリキュラムをさらに精査し、今後汎用的なモデルとして提案できるよう、さらに研究を深めていきたい。

引用文献

文部科学省 (2017) : 『中学校学習指導要領』, 17, 20, 27, 45-47, 60, 62, 85, 93, 132, 139-140, 142, 157, 193, 209

日本ユネスコ国内委員会 (2016) : 『ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引き (初版)』, 文部科学省, 7,8

中央教育審議会 (2011) : 『今後の学校における教育・職業教育の在り方について (答申)』, 16,17

〈実践研究〉

登校に悩む児童生徒への訪問型支援の取組

—神奈川県秦野市教育研究所 自立支援教室「つばさ」の可能性—

高木 俊樹

1 はじめに

「不登校児童生徒による学校以外の場での学習等に対する支援の充実について」

平成29年3月28日、文部科学省初等中等教育局長名で全国の教育現場に出された通知文の名称である。これまでも「学校以外の場での…支援の充実」に係る内容は、平成15年5月16日の文部科学省初等中等教育局長通知「不登校の対応の在り方について」の中においても、平成28年7月の不登校に関する調査研究協力者会議による「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」、あるいは平成28年9月14日文部科学省初等中等教育局長による通知「不登校児童生徒への支援の在り方について」の中においても取り上げられている。しかしここでは、学校として、行政として、不登校児童生徒支援のいくつかの手立ての中のひとつの方法として章立てされているものに過ぎなかった。この年文部科学省が「学校以外の場での…支援の充実」に特化した表現による通知を出した事実は、それだけ不登校児童生徒の実態が、より切実な課題に進んでいることを表していると言えよう。

3月28日通知文は示す。

「平成27年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題調査』によると、不登校児童生徒で90日以上欠席した者は約7万2千人いるところです。こうした長期に不登校となっている児童生徒が行う学校以外の場での学習等に対する支援を行い、その社会的自立や社会参加を目指すことが必要です。」（下線筆者）

神奈川県秦野市教育委員会では、2004年度より、この「学校以外の場での学習等に対する支援」施策として、「教育支援センター」（適応指導教室）とは別に、訪問型の不登校児童生徒支援「自立支援教室」事業を立ち上げ今日まで継続的に取組を進めてきている。この事業は、教育委員会が任用した訪問支援を行う専門指導員が、不登校児童生徒家庭と連絡をとりながら児童生徒と接し、学校以外の場所で個別に体験活動等を行うことを通して、学校、学級、あるいは教育支援センターにつなげることを図るというもので、本市近隣ではほとんど見られない事業である。

本稿は、この自立支援教室のこれまでの活動内容、そしてこれからの活動の可能性を紹介することを通して、様々な意味で多様化、錯綜化、連鎖化をしている不登校の実態に対しての、支援のひとつの在り方を提起するものである。

筆者は2018年3月、秦野市の公立小学校長を退職した後、同4月より2018年3月までの1年間、秦野市教育研究所に所属するこの「自立支援教室」の室長を務め、また2018年4月からは「自立支援教室」の相談アドバイザーを務めている。

2 不登校児童生徒の態様

どこの地域でも同様に、「登校に悩む児童生徒」の姿は多様である。ここで、「登校渋り」から「不登校状態」までの児童生徒の態様を、やや網羅的、重複的になってしまうが、分類を試みしてみる。

- ①登校する。学級に入ってしまうとごく普通の学校生活を行う。しかし家を出るまでに家庭内で拒否したり暴れたり、わがままな態度を見せる。
- ②朝定まった時刻に家を出ることができず遅刻登校が多い。小学生の場合（秦野市の場合では地域ごとの集団登校班制度の）登校班で一緒に行くことができない。中学生は友だちと一緒に登校できない。
- ③1週間に1日程度、体調の不調を訴え欠席することがある。①の態様と重なる。
- ④常時教室の中にいることができない。②のケースと重なることが多いが登校後には保健室、職員室、個別支援室等が学校生活のベースとなる。ある限られた授業については教室に入って参加する。終わるとベース空間に戻る。
- ⑤登校すると、③と同様教室以外の空間を学校生活のベースとするが、全く学級の学習活動には参加しない。
- ⑥欠席が多く、出席日数より欠席日数が上回る。出席した際には通常の学校生活を送る子もいるが上記②～⑤の態様になる子も多い。
- ⑦学校は全欠席に近い状態だが、「教育支援センター」や「フリースクール」等外部機関に通うことはできる。
- ⑧「教育支援センター」や「フリースクール」等外部機関の少人数指導には参加できないが、個別支援の場には通うことができる。
- ⑨全欠席に近い状態。家庭に訪問すれば会うことはできる。児童生徒がいない放課後や、土曜日、日曜日、長期休み等に学校に来て担任と対話できる場合もある。
- ⑩全欠席。本人との連絡は難しい。会うことも厳しい状態。生活リズムが昼夜逆転している場合が多く屋外での活動は極端に少ない。

多様な実態であるゆえ、もちろんすべての「悩む児童生徒」の状態を表し尽くしているものではない。内容が輻輳しているものも当然あるし、また「その時」によって態様が変わることもあるであろう。ひとつの視座として考えてもらいたい。

①～③については、「登校渋り」といわれるものである。多くの場合、担任を中心とした学校と保護者の密な連絡により、本人の渋る要因を取り除く、あるいは軽減させること、及び本人の登校モチベーションを上げることに努めることが求められる。

④～⑥については、「保健室登校」「別室登校」と呼ばれるものである。この場合、学校全体として支援システムを整え、チームで対応することが必要となる。管理職等のリーダーシップが必須である。

⑦～⑧は、全国で1,323か所⁽¹⁾に設置されている「教育支援センター（適応指導教室）」やフリースクール等民間機関での支援につながったケースである。しかし「通室している」事実は共通でもそこに通う児童生徒の内実は複雑多様である。センターの専任教諭や支援スタッフが学校と連携を取りつつ、個々に応じて学校へのアプローチ、あるいは社会的自立に向けての支援が行われる。

そして⑨と⑩は、一般的に不登校の「重い状態」であり、状態によっては「引きこもり」と表されることもある姿である。学校としても対応が難しい内容である。専ら、担任が定期的に家庭訪問を行い教材や資料を届けたり（時に児童生徒と話をしたり）、保護者と電話連絡や面接を継続的に行ったり、といった支援がなされている。

では次に、文部科学省平成28年度調査の数字から上記態様を考えてみよう。（次頁表）

文部科学省の区分で考えてみると、状況にもよるが(1)の「欠席日数30～89日の者」に概ね②から⑤の児童生徒は含まれる。⑥から⑧の児童生徒は（学校外機関登校は出席日数に含まれるので明確な区別はできないが）、「(2)欠席日数90日以上で出席日数11日以上」に含まれることが多いだろう。そして⑨⑩の児童生徒は「(3)

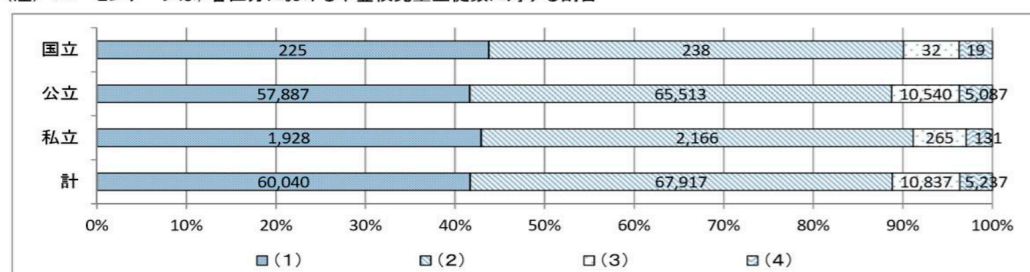
欠席日数90日以上で出席日数1～10日以上」(4)欠席日数90日以上で出席日数0日の者」に含まれる。全国では併せて不登校児童生徒数比11.1%である。

④不登校児童生徒の欠席期間別実人数

【合計(小・中)】

区分	欠席日数30～89日の者 (1)		欠席日数90日以上で 出席日数11日以上 の者 (2)		欠席日数90日以上で 出席日数1～10日の者 (3)		欠席日数90日以上で 出席日数0日の者 (4)		不登校児童生徒数 (人)
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	
国立	225	43.8%	238	46.3%	32	6.2%	19	3.7%	514
公立	57,887	41.6%	65,513	47.1%	10,540	7.6%	5,087	3.7%	139,027
私立	1,928	42.9%	2,166	48.2%	265	5.9%	131	2.9%	4,490
計	60,040	41.7%	67,917	47.2%	10,837	7.5%	5,237	3.6%	144,031

(注) パーセンテージは、各区分における不登校児童生徒数に対する割合



(平成 29 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果 P71 文部科学省)

ここで神奈川県秦野市の数字を見てみる。

出席日数が10日以下もしくは0日の者併せて20名前後の児童生徒が、⑨⑩の状態であることが予想される。この数字は不登校児童生徒数比11.3%、国の数字とほぼ同様である。

上記にも紹介したように、多様な不登校の態様の中でも、⑨⑩の児童生徒、小中学校合わせた数字でいうと「11パーセント」の児童生徒に対する支援が、学校現場でも、教育委員会としても、支援方法に大きな「困り感」を抱えているのである。そのような経過の中で、これまではプライバシー保護等の観点や、学校と家庭の役割分担の考え方等により家庭事情の中まで入り込みつつ支援することに有限性があったことから、深く扱われる機会が少なかった「訪問型の登校支援」のあり方が、改めて大きく着目されるようになったと言えよう。

(平成28年5月1日現在)	在籍児童生徒総数	長期欠席事由が不登校による者	うち、90日以上欠席している者	うち、出席日数が10日以下の者	うち、出席日数が0日の者	不登校比率
小学校	8,288	32	21	3	0	0.39
中学校	4,097	144	95	13	4	3.51
計	12,385	176	116	16	4	1.42

(平成 28 年度文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」秦野市)

3 「訪問型」の登校支援

さて、「訪問型の登校支援」という表現は、平成15年文部科学省通知「不登校の対応の在り方について」の中で出てくる。これまでの訪問による支援は、同通知文「家庭への訪問等を通じた児童生徒や家庭への適切な働きかけ」の中にあるように⁽²⁾、

「学級担任等の教職員が児童生徒の状況に応じて家庭への訪問を行うこと等を通じて、その生活や学習の状況を把握し、児童生徒本人やその保護者が必要としている支援をすることは大切であること」(下線筆者)

という考え方が基本、つまり担任や関係者が家庭訪問を行い、玄関等において本人、家族と対話を行い、その場でできる支援内容を提供する、というスタンスだった。しかし通知文ではさらに教育委員会の取組の章において次のように示す⁽³⁾。

「なお、ひきこもりがちな不登校児童生徒やその保護者に対しては、必要な配慮の下、訪問型の支援を積極的に推進することが期待されること。さらに人間関係づくりや学校復帰等の次のステップにつながるように、十分に配慮しつつ、相談等のきっかけとしてIT等を活用することも考えられること」(下線筆者)

具体的な支援方法についての言及はないものの、「必要な配慮を下に」、教育委員会による訪問型の支援の積極的な推進を示したのである。のちほどふれることになるが、本稿の秦野市における「自立支援事業」のスタートは、この通知文に示された考え方が起点と筆者は考えている。

引き続き、文部科学省関係の文章の「訪問型支援」についての記述を追ってみよう。

平成28年7月、文部科学省の諮問を受けた不登校に関する調査研究協力者会議は「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」を提出した。そこでは、次のように分析する⁽⁴⁾。

「また、ひきこもりがちな不登校児童生徒の家庭に対して、訪問型支援が不登校対策の面で成果を上げている実例もみられることから、プライバシーに配慮しつつも、困難を抱えた家庭に対する支援を積極的に推進することが重要である。」(下線筆者)

この答申を受けた文部科学省は平成28年9月14日に「不登校児童生徒への支援の在り方について」を全国に通知した。そこでは⁽⁵⁾、

「プライバシーに配慮しつつも、困難を抱えた家庭に対する訪問型支援を積極的に推進することが重要であること」(下線筆者)

と答申と同じ表現がなされた。

さらに、平成29年2月13日フリースクール等に関する検討会議による報告書「不登校児童生徒による学校以外の場での学習等に対する支援の充実」では、

「教育委員会が、児童生徒やその保護者の状況を踏まえつつ、学校と緊密な情報共有を行い、教職員による訪問も含めて第四章で後述する支援体制の下、訪問型支援を推進することが望まれる。」⁽⁶⁾ (下線筆者)

「○このような支援体制の中心として、学校以外の場での学習等に対する支援の継続的・組織的な支援を図ることを目的とした担当部署や担当者が教育委員会等の中に位置づけられることが期待される⁽⁷⁾。

○例えば、生徒指導を担当している教育委員会の部署の所掌に、学校以外の場での学習等に対する支援の推進を図ることを明確に位置づけ、同部署が、学校や関係機関・団体等と情報共有しながら、教育支援センターの整備充実や民間の団体等との連携の推進、保護者に対する情報提供や訪問型支援の推進等を行うことが考えられる。」

4 秦野市における訪問型不登校児童生徒支援事業

4-1「自立支援教室」事業のスタート

前章で紹介したように、文部科学省は平成15年の通知文で「不登校児童生徒やその保護者に対しては、必要な配慮の下、訪問型の支援を積極的に推進すること」を推奨した。それを受け、平成16年度、全国のいくつかの自治体に「訪問型」の不登校支援モデル事業を委託した。神奈川県でその委託を受けたのが秦野市教育委員会だった。「自立支援教室」という名の訪問型支援事業がこの時始まったのである。当時の研究委託は、「自立支援教室指導員謝礼」という「報償費」と、「自立支援教室消耗品費」という「需用費」が中心だった。つまり不登校児童生徒支援を行う指導員への謝礼及び支援に伴う教材費が国から保障されたという内容である。平成16年度、担当部局となった秦野市教育委員会指導室(現教育指導課)は、退職教員を2名指導員として依頼、登録を行い本事業は始まった。

当時、秦野市内のいくつかの中学校では、反社会性行動生徒の指導に苦慮していた。登校せず、あるいは登校してもすぐに下校する生徒たちが校外で暴力行為等を行う事案も増えていた。「自立支援教室」はそのような「反社会性不登校児童生徒」への対応を中心に、活動を行うことになった。

秦野市教育委員会自立支援教室といっても拠点となる教室があるわけではない。指導員がペアで自宅を毎週訪問し、対象の児童生徒と対話を重ね、関係性ができると地域の公民館や公園等の公共施設を利用しながら、料理や造形活動、スポーツやゲーム、音楽、学習等を行うことを通して児童生徒の「心」をほぐしていく。その積み

重ねによって学校生活との距離を徐々に縮める・・・すぐに結果が出ることを期待することなく、粘り強くきめ細かい取組が求められる支援である。発達障害の特性もあったが、常時いらいらして何か不本意なことがあると暴力的行為で自らを主張する生徒がいた。授業内容の理解も難しく、落ち着いて教室にすることができないことから、やがて不登校の日が多くなり夜間に徘徊することもあった。依頼を受けた2人の指導員は、家にこもる彼を毎週訪問し粘り強く言葉かけを行った。やがて出てきた彼を車に乗せて、やや離れた市内の公民館に連れて行った。回を重ねる中では、時にサンドウィッチ作り、お好み焼きといった調理実習を、時にかんたんな造形活動、時に卓球で汗を流すことを行った。もともと手先が器用だった彼は、竹くしを使った造形物を見事に作り上げていた。本事業、最初の対応生徒だった。

対象の児童生徒から見れば「訪問個別支援」は週に一度である。しかしこの週に一度が貴重な機会となりうる。生活リズムが昼夜逆転している生徒の改善のきっかけになったり、ほとんど家あるいは部屋から出ることがなかった生活からの脱却の糸口になったり、丁寧な個別支援により表情が豊かになっていたり・・・効果は明確だった。

文科省の委託は2年間だったが、2006年度からは秦野市教育委員会独自で「自立支援教室」を予算化し事業を継続することにした。さらに、この取組は、現場の「困り感」からニーズが高まっていた「ひきこもり」状態、それに近い状態の児童生徒、いわゆる上記⑨⑩の児童生徒を対象とするようになっていく。

それから本年度で12年間が経過した。支援員たちの地道な努力のおかげで市内100名以上の「ひきこもり」傾向にあった児童生徒が、自立支援教室の支援により、「学校」へ、あるいは秦野市の教育支援センター「いずみ」へつながっていったのである。

2019年時点で、登録指導員は10名、元小中学校教員、介護職員、食育指導員、スクールソーシャルワーカーといった多様な経験を持つメンバーだ。

4-2 新たな「自立支援教室」事業へ ～訪問型個別支援事業の拠点開設に向けて～

その12年間は、全国の、教育委員会においても学校現場においても、不登校児童生徒への対応に尽力を重ね続けた年月であった。しかし残念ながら、文部科学省の毎年の調査から、平成16年度と28年度の不登校児童生徒数^⑧を比べると次の表のようになる。

	全国小中学校児童生徒数	不登校児童生徒数 (年間30日以上不登校を理由とする欠席者)	全児童生徒数に対する割合
平成16年度	10,864,446	123,358	1.14%
平成29年度	9,820,851	144,031	1.47%

児童生徒数は減少しているのに、不登校児童生徒数は増加している。ちなみに同調査平成3年度の数値を見てみると、不登校児童生徒は66,817人、0.47%である。この20数年間の不登校児童生徒数の増加は激しい。不登校になった原因については、同調査によると、もちろんひとつに絞られるものではなくほとんどのケースで混在するが、「人間関係」「無気力」「不安」といった要因が並ぶ。そして近年現場で大きな課題となっているのが発達に特性のある児童生徒への対応である。発達障害の児童生徒が不登校になるケースも徐々に多く見られるようになった。このケースはほとんどコミュニケーション問題が起因するため重篤なケースになることが多い。単純に出欠席数だけでは読み取ることができないため数字で紹介できないものの、明らかに前章で述べた⑨⑩のタイプの児童生徒になっていくことが多い。

秦野市においても、前掲資料で紹介したように、2016年度調査において、在籍児童生徒12,385人、不登校児童生徒176人、1.42%の率である。これは国よりやや多い。そして前章で指摘したように、⑨⑩のタイプの児童生徒が「20名前後」いることも想定される。さらに、この調査では、不登校児童生徒の関係機関とのつながりを問う項目がある。それによると、秦野市の場合、年間90日以上欠席の不登校児童生徒のうち、教育支援センター（適応指導教室）や教育委員会関係の機関、相談機関、民間機関、病院等との関連がない児童生徒が17名

ター（適応指導教室）や教育委員会関係の機関、相談機関、民間機関、病院等との関連がない児童生徒が17名という結果であった。⑨⑩のケースである可能性が高いこの「20名前後」の児童生徒への対応は秦野市の教育行政にとって急務ともいえる。

このような状況の中で、2018年度に向けて、秦野市教育委員会は不登校支援事業としての新しい企画を提案した。前章で述べたように「引きこもり」状態あるいはそれに近い状態にある不登校児童生徒の訪問型支援を充実するため、また、発達に特性のある不登校児童生徒を個別に支援するため、秦野市の「自立支援教室」事業の拡充を提案したのである。

予算化に向けた文書の中で、2017年度秦野市教育委員会佐藤直樹教育指導課長兼教育研究所長（現 秦野市教育部長）は、次のように「目的・必要性」を述べている。

「近年、通常級に在籍する発達に特性のある児童生徒が、集団生活に適応できないために生じる人間関係のトラブルから不登校に陥るケースが増えています。本市の不登校対策は、これまで『教育支援教室いずみ』を中心に行ってきましたが、いずみが『小集団活動を通じた支援』を行うのに対し、発達に特性のある児童生徒は適応が難しく、それ以前に自宅から外出できないという状況に陥るケースが増加しています。このようなことから、発達に特性のある児童生徒に対する不登校対策として『小集団へ適応するための訪問型個別支援』を行うための施設を設置し、学校復帰を目指して不登校対策の強化を図る必要があります。現在上公民館などを活用し、訪問型個別支援をおこなっていますが、効果的な支援につながらない側面があるため、いつも利用できる訪問型個別支援の拠点の整備が急務となっています。」（要点抜粋）

今まで拠点を持たなかった「自立支援教室」の拠点化である。

秦野市では、西部に位置する上地区に隣接する上幼稚園及び上小学校の校長と園長は、幼小の一貫性を高めるねらいから2010年度より兼任となった。また園児児童数の減少もあり、2017年度からは幼稚園が小学校舎の一部に「一体化」した。そのため、旧上幼稚園舎施設がそのまま1年間使用されることなく残っていた。「自立支援教室」の拠点としてその旧園舎の活用を考えたのである。

この企画は、国の教育支援体制整備補助事業としても認められ、新年度事業として秦野市議会でも承認された。その内容には、拠点化に伴い「自立支援教室長」を専任職員として常駐することも含まれていた。

「自立支援教室」の拠点となる旧園舎は新たに「つばさ」と命名された。

秦野市では、西部に位置する上地区に隣接する上幼稚園及び上小学校の校長と園長は、幼小の一貫性を高めるねらいから2010年度より兼任となった。また園児児童数の減少もあり、2017年度からは幼稚園が小学校舎の一部に「一体化」した。そのため、旧上幼稚園舎施設がそのまま1年間使用されることなく残っていた。「自立支援教室」の拠点としてその旧園舎の活用を考えたのである。

この企画は、国の教育支援体制整備補助事業としても認められ、新年度事業として秦野市議会でも承認された。その内容には、拠点化に伴い「自立支援教室長」を専任職員として常駐することも含まれていた。

「自立支援教室」の拠点となる旧園舎は新たに「つばさ」と命名された。

4-3「つばさ」開設

2018年度がスタートした。正式に旧上幼稚園舎の「つばさ」としての活用が認められたことにより、まずは園舎の改装が必要である。「訪問型個別支援」を通して、家庭から離れて指導員とともにやってくる児童生徒である。拠点として、彼らが安心して活用するために必要な要素は何だろうか。

- ア 対象児童生徒の興味関心がある内容や、「やってみたい」とその気になる活動内容を実現できる空間と施設、道具類があること
- イ 身体を動かすことができる空間、実習ができる空間だけでなく、静かな、落ち着いて活動できる空間があること
- ウ 「出会う」人たちに気を遣う必要がなく、環境に恵まれていること

エ 秦野市教育委員会や各小中学校との密な連絡をとるための調整拠点となること

もともと上地区は秦野市の中でも西部のやや標高が高い地域であり人口が少ない所である。また、隣接する上小学校は全校在校生67名（2019年度）という小規模校である。自然に恵まれた、のどかな地域であり、農業従事者も多く、日中行き交う人も少ない。交通手段に難はあるが、ウの要素はここに拠点化すること自体でクリアする。

さらに内部改装では、まずアの内容を充足するために、“（調理も含めた）創作ができるスペース”“運動ができるスペース”“音楽ができるスペース”“学習ができるスペース”を優先した。もともと幼稚園舎である。旧教室や、旧保健室等を使って条件整備を進めた。また旧幼稚園舎であるので園庭も存在する。小人数で活動するには十分な広さである。

また、イの静かな活動を保証する空間としては「多目的ルーム」及び「学習ルーム」を設置した。そして、常駐する職員「自立支援教室長」とスタッフの部屋「スタッフルーム」、ここは事務局としての連絡調整拠点でもある。

4-4 2018年度秦野市自立支援教室「つばさ」の取組

以上のような経過を経て、2018年度自立支援教室事業は、「つばさ」を拠点とし、自立支援教室長を専任職員とする中で新たな取組がスタートしたのである。

ここで「自立支援教室」の指導員が行う支援の流れを紹介しよう。

現在登録指導員は10名、そのメンバーが児童生徒一人に対して二人一組となり支援を行う。原則は児童生徒一人に対して週に1回、午前もしくは午後3～4時間を一コマとして活動する。多くの場合、指導員が事前に家族と確認後、自宅を訪問、出かけることを促す。最初は玄関先に出てくることもできないことが多い。毎週何回か訪問を重ねる中で、徐々に距離を縮め、外出までステップをあげ、「つばさ」もしくは公園等に向かう。「つばさ」で活動する場合の内容は、個々に応じて様々だ。工作活動や調理実習を行う児童生徒、バドミントンや卓球で汗を流すことを好む児童生徒、グランドピアノを奏でることに興味を示す児童生徒、プリント学習や学校の課題に取り組む児童生徒もいる。3時間前後の活動時間が終了すると、支援員は自宅に送り届ける。この支援リズムに慣れさせるために、最初は母親同伴で来る場合も多い。あるいは保護者が車で「つばさ」まで送り、支援員とは「つばさ」で待ち合わせというケースもある。

ほとんど家に「ひきこもって」いた児童生徒は、週に一度とはいえ「家から離れる」経験、「楽しい」あるいは「美味しい」経験を重ねることにより、週に一度くらい学校に行ってみようとする（教室には入らず別室指導となるが）気持ちや、教室支援教室「いずみ」に行ってみようとする気持ちが芽生えてくる。（もちろん自立支援教室の活動で終始する児童生徒もいるが）

その段階になると学校関係者、市教委関係者と「つばさ」関係者でケース会議を開催し、今後の方向性を検討する。ちなみに2018年度では、年度末において、支援対象者12名のうち、学校登校になった者4名、教育支援教室「いずみ」通室になった者1名、別室登校ながら登校を始めた者3名、週2～3日学校登校になった者1名、それぞれ生活に変容が見られた。

では、2018年度に新たな環境のもとで始まった「自立支援教室」事業の成果について考えてみよう。

(1) 個別支援活動場所が確保されたこと

2004年度以来14年間、秦野市の「自立支援教室」事業における支援方法は、指導員と学校及び教育指導課担当指導主事とのカンファレンスののち、指導員と対象児童生徒保護者との連絡調整によって進行する、ある意味独立した「自宅訪問→活動場所→自宅（学校）」という動線による支援だった。そのため、前述したように「活動場所」は児童生徒の実情によって学校施設を使うことなく、公民館等の公共施設の活用が多かった。施設の都合上確保ができないことも時にあった。拠点「つばさ」ができたことにより、確実に活動空間が確保され、いくつかの特色ある「ルーム」を準備することができた。併せて支援に必要な道具、アイテムを保管することが可能

となった。そのため、支援においては、ともかく家から離れ「つばさ」に来ることにより、いくつかの活動の選択肢が用意されている場がそこにあるのである。

(2) 施設「つばさ」に惹かれて通う児童生徒が出てきたこと

そのような特色のある「ルーム」の雰囲気の魅力を感じ、週の中で定められた支援日には積極的に通う児童生徒が出てきている。「つばさ」で卓球をすることを楽しみにしている児童がいる。「つばさ」でグランドピアノを弾くことを楽しみにしている児童もいる。

また、2018年度より自立支援教室長として、職員がひとり常駐のため、週1コマの支援日以外の日にも保護者ととも「つばさ」に通うことが可能である。その際には職員が支援員として対応する。2019年度には3名の児童生徒が支援日以外にも通室している。

(3) 同コマ複数支援が可能になったこと

これまでは、1週間のどの曜日のコマも、「自立支援教室」の支援活動は1組のみであり、同時に別々の指導員が同じコマに支援を行うことはできなかった。しかし「つばさ」施設が確保されたことにより、「ルーム」を効果的に活用することで、同じコマでも別々に2組の支援が可能となった。1人の対象児童生徒が2人の指導員さんとともに「学習ルーム」で個別学習をやっている際に、「創作活動ルーム」で別の対象児童生徒1人が調理実習を行うことが可能となったのである。支援空間の位置関係上、その2人の児童生徒が顔を合わさないように配慮することもできる。

(4) 自立支援教室事務局としての機能を活かせること

自立支援教室の拠点ができ、そこに専任職員（室長）が常駐することになった。そのことから今まで教育委員会教育指導課内にあった事務機能が、専任職員が集中して取り扱うことができるようになった。毎日のひとつひとつの支援状況について室長が、リアルタイムで把握し、報告を受ける。それを受け、支援前後に学校と連絡を取り合いながら、連携した取組を行うこともしばしばである。情報交流をもとに、状況に応じては秦野市のSSW（スクールソーシャルワーカー）や心理士に依頼をし、保護者との面談をセットすることもできる。

4-5 児童生徒の姿から

(1) 中学校に入学し、部活動の中でのしがらみや人間関係トラブルにより学校に行くことから遠ざかっていった生徒A、生徒Bがいる。Aはかつて昼夜逆転の生活リズムとなり、全く学校に行くことを拒否し部屋に閉じこもるようになっていた。Bは、自分の部屋で好きな興味のある世界の中に没入しながら毎日を過ごしていた。

自立支援教室対象となり、指導員が毎週通うものの両方ともになかなか会えない。Aは、2ヶ月ほどそんな時間が過ぎた後、ちょっとしたタイミングで指導員とともに初めて外で行動することができた。「つばさ」に来たAは、理由はわからないが気持ちが施設の雰囲気にフィットしたようだ。その後、毎週「つばさ」に通う意思を示すようになった。さらに「つばさ」では熱心に勉強に取り組むようになった。指導員とともに活動する定められたコマ以外も、時々「つばさ」に来るようにもなった。それに伴い中学校に寄る機会も増えた。2019年度は別室ながら、学校の定期テストをすべて受験している。

Bにも変化が現れた。Bは、自分が習得した没入していた世界の知識を聞いてくれる存在を求めるようになった。学校以外の場として「つばさ」には、じっくりと話を聞いてくれて、Bの知識の豊富さを褒め称えてくれる指導員がいた。通室が可能になった頃、指導員は、そのBの好きな世界に関係する場所にでかけることを企画した。Bは、指導員が通ってくる日を楽しみにし、積極的に待つようになった。それに伴い、支援日以外の日に別室登校できるようになっていきその回数は増えていった。そして2019年度からは、「つばさ」を離れ通常登校できるようになった。

(2) 学校生活内でのトラブルがもとで、在籍する学校に全く関われなくなった児童Cがいた。しかしCは、学習することも、運動することも本来大好きな子だった。紹介され、案内された「つばさ」の中にはCにとって魅力的な施設や教具がたくさんあった。「つばさ」に通い、夢中で活動する姿を毎回見ることができた。

そんな経過の中で、本年度1学期には放課後に学校に時々行くことができるようになった。

(3) 「つばさ」の場を使うことはないが、指導員と対話することを楽しみにしている生徒Dがいる。もちろん楽

しく対話できるようになる以前に、信頼関係をつくるまでには一定の時間を必要としたのだが、現在は毎週所定の場所で指導員と待ち合わせて、歩きながら学校のこと、家のこと、興味を持っていること、考えていること等をDは語り続けている。指導員はひたすら傾聴し同調し、やさしく助言する。いくつかの経過を経て、限られた時間ではあるが学校に入るようになり、教育活動にも参加するようになった。2019年度からは「つばさ」を離れ、週3日のペースで中学校登校を続けている。

5 課題

活動拠点ができ、事務局と指導員、学校、保護者、関係機関とのネットワークが整備されたことにより、「つばさ」の機能はさらに多様な支援の可能性を広げていくであろう。一方で、次のような課題も明らかになってきた。

(1) 自立支援教室としての支援対象

本稿の最初に述べたが、「登校に悩む児童生徒」の態様は様々である。その状況に応じて、担任、学年、学校、行政、保護者、関係機関等による様々なスタイルで当該児童生徒に支援を日々行う必要がある。その中で自立支援教室「つばさ」は、指導員が自宅を訪問し、慎重に対応しながらその子の思いに最大限寄り添って改善を図る、という内容であり、最も「悩み」が深い約「20名」の児童生徒を支援の中心に据える取組でなければならない。しかし、明確な動きを伴う支援であることから、即効性を求め自立支援教室への依頼が様々な態様の児童生徒から求められるようになってきていることも否めない。限られた時間、限られた回数の中で行っている支援である。自立支援教室としての支援がその事例に有効かどうか検討が必要である。

(2) 「つばさ」後の学校登校に近づけるためのスモールステップ

指導員の粘り強く丁寧なアプローチや継続的な支援により、「つばさ」に通室できるようになり、定められたそれぞれのコマの中で活動できるようになった児童生徒は徐々に増えている。前述した約「20名」の児童生徒の有効的対応に繋がっていることはまちがいないであろう。問題はその次のステップである。「ひきこもり」に近い状況から自宅外にでられるようになった児童生徒を、部分登校や別室登校、あるいは教育支援教室（適応指導教室）通室という、次なるステップに向かうための手立てには苦慮する。保護者、学校、関係機関との深い連携のもとで、ステップアップに向けて緻密な対応と粘り強い取組が求められる。

(3) 保護者支援

「悩み」が深くなっていった児童生徒には、様々な原因、背景、環境があるわけである。その中には、保護者自身も子育てや家庭の問題等で悩んでいることも多い。保護者との連携が深く求められる本事業において、「保護者支援」は避けては通れない。状況によって、スクールソーシャルワーカーとの面談、スクールカウンセラーの紹介、関係相談機関へのコーディネート等を行っていく必要がある。

(4) 指導員の確保

前述したように現在指導員は10名、様々なキャリアを持つ方々である。原則として、教育や相談関係のキャリアが長い指導員と、年齢が若くフットワークが軽い指導員がペアになり支援に携わっている。登校に悩む児童生徒の心理や思いは、その子によって違いがあり、対処のマニュアルというものはない。それだけにそれぞれの児童生徒の状況を観察しながら、支援方法を毎回慎重に相談しながら決めている。現在室長以外の指導員は、時間報酬という形での任用であるが、支援内容の質から、また指導員確保という点から、任用の形も専任に近い形に今後考えていく必要がある。併せて支援によっては戸外で活動することもあることから、指導員の活動保障をより明確にする必要がある。

6 おわりに

ここまで、2018年度より新しいスタイルで取組が始まった「自立支援教室“つばさ”」の活動内容を紹介しながら、不登校児童生徒に対する訪問型支援事業のひとつのあり方、そしてその可能性について考えてきた。文部

登校に悩む児童生徒への訪問型支援の取組

科学省が推奨するように、訪問型支援はある種有効であるが、現在の学校現場において、学校関係者が継続的に訪問し有効な支援に導くことは時間的にも空間的にも難しい。ましてや教職員の「働き方改革」が進められている今日である。となると、支援事業としての行政の関わりは必須である。もちろん、まだ新生2年目であるこの秦野市の取組の有効性について声を大にして明言することはできないが、前述の約「20名」の「悩む児童生徒」に対する施策として、大きな意味や意義があることにまちがいはないであろう。

引用文献

- (1) 平成29年度文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」
- (2) 文部科学省通知「不登校への対応の在り方について」二(2) きめ細かく柔軟な個別・具体的な取組 [cir3]
- (3) 同 三 教育委員会の取組の充実(7) 訪問型支援など保護者への支援の充実
- (4) 第7章 教育委員会に求められる役割 5 訪問型支援など保護者への支援の充実
- (5) 3教育委員会の取組の充実(4) 訪問型支援など保護者への支援の充実
- (6) 第三章 家庭にいる不登校児童生徒への支援の充実(3) 報恩による支援
- (7) 第四章 支援体制の整備(1) 整備に関する方策と考え方
- (8) 平成29年度文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」P72「不登校児童生徒数の推移」

〈書評〉

『新訂 学習指導要領は国民形成の設計書：その能力観と人間像の歴史的変遷』

水原克敏、高田文子、遠藤宏美、八木美保子 著、東北大学出版会、2018年8月、340p
ISBN 978-4-86163-317-1
本体 2,000 円＋税

文部科学省は、2017年3月31日に幼稚園教育要領及び小学校・中学校学習指導要領、同年4月28日に特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、2018年3月30日に高等学校学習指導要領、2019年2月4日に特別支援学校高等部学習指導要領の改訂を告示した。本書はこれまで学習指導要領の改訂が入るごとに改訂されてきており、このたび2018年8月30日に新訂版として上梓されたものである。本書の目次を示すと以下の通りとなる。

- 第1章 近代的人間像を目指して
 - －近代学校の創設と1872年小学教則－
- 第2章 新知識を有する儒教的人間像
 - －開発主義と儒教道徳の1881年小学校教則綱領－
- 第3章 天皇制下の忠君愛国の臣民像
 - －教育勅語と1891年小学校教則大綱－
- 第4章 民本主義の産業社会で実用的な公民像
 - －産業革命と1900年小学校令施工規則－
- 第5章 皇国の道へ「行」的錬成に励む皇民像
 - －軍国主義の1941年国民学校令－
- 第6章 第2次大戦後の民主主義社会を担う市民像
 - －経験主義の1947年・1951年学習指導要領－
- 第7章 経済復興に努力する勤勉な国民像
 - －系統主義の1958年・1960年改訂－
- 第8章 高度経済成長下、生産性の高い目的追求型の国民像
 - －構造主義の1968年・1969年・1970年改訂－
- 第9章 成熟社会で多様な価値観の国民像
 - －「ゆとり」志向の1977年改訂－
- 第10章 生涯学習社会を自己教育力で切り拓く国民像
 - －新学力観の1977年改訂－

- 第11章 不透明な情報化時代を生き抜く国民像
 - －「生きる力」志向の1998年・2003年年改訂－
- 第12章 グローバルな知識基盤社会で活躍する日本的市民像
 - －「活用能力」志向の2008年・2009年改訂－
- 第13章 知識創造社会で学びを変革する日本的市民像
 - －コンピテンシーを育む2017・2018年改訂－

すなわち、本書前半の第1章から第5章までは戦前・戦中における教育課程の変遷を描き、後半の第6章以降では戦後の学習指導要領改訂の過程を論述している。全編を通じて、教育課程の歴史を紀伝体で描くのではなく、基本的に編年体で叙述されているのが特徴的である。本書は教職課程や大学・大学院でのテキストとして使用されることを想定して執筆されたものであるが、「経験主義と系統主義」や「工学的アプローチと羅生門的アプローチ」といったテーマごとに分けているわけではないため、何か特定のトピックについて学びたい場合は、巻末索引から関連事項や人名を探し出し、該当ページを熟読するという形をとる。そのため、単なる用語解説ではなく、それぞれのトピックが、時代ごとに、どのような歴史的脈絡で登場したかが理解しやすくなっている。また、本書はレイアウトも工夫されており、さながら地理歴史科の教科用図書のような紙面配置となっている点も特徴的である。図表等や巻末資料も豊富で、詳しい本文の記述の理解を助けてくれるような構成となっている。本書は教育課程論を歴史的な視座から様々な教育課程上の論点に触れていることから、理に合っているように思われる。新訂版では、幼・小・中・高等学校の教育課程研究者が執筆者に加わり、最新の教職課程コアカリキュラムにも対応した。

なかでも本書の中で興味深いのは、「生きる力」を求める教育課程が成立に至った経緯が記されている第11章である。文部省内に設けられた「教育課程に関する基礎研究協力者会議」（1995年4月17日～1997年3月31日）に、筆頭著者である水原が招聘され、1995年8月31日に教育課程改革の提言を行った際の経験談が記されているのである。ここからは、「生活科」や「総合的な学習の時間」が導入されるに至った背景の一端を垣間見ることができる。また、1998年学習指導要領改訂を一つのターニングポイントとして、当時の関係者である著者が、その後の教育課程改革をどのように見ているかが解説されており、興味深く感じられる。そして、歴史的な事象というのは常に解釈を伴うが、過去に起きた出来事をどのように理解された上で、教育課程改革が進められていたのかも窺い知ることができる。本書の最後にも、「ゆとり教育コンプレックスの青年たちへ」と題されたメッセージも添えられており、1998年学習指導要領への総括が述べられている。その意味で、貴重な記録と言えるかもしれない。

ところで、本書を読み進める上で、水原の学習指導要領に対する向き合い方については、確認しておく必要があるだろう。タイトルや増補改訂版の序に明示されている通り、水原は「学習指導要領とは国民形成の設計書である」と述べている。一方で、2017年・2018年学習指導要領改訂に先立って、中央教育審議会が答申した『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）』（平成28年12月21日）では、学習指導要領を「学びの地図」と位置付けている。すなわち、中教審としての見解を述べると「これからの学習指導要領等には、子供たちと教職員に向けて教育内容を定めるという役割のみならず、様々な立場から子供や学校に関わる全ての大人が幅広く共有し活用することによって、生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、子供たちの多様で質の高い学びを引き出すことができるよう、子供たちが身に付ける資質・能力や学ぶ内容など、学校教育における学習の全体像を分かりやすく見渡せる『学びの地図』としての役割を果たしていくことが期待されている」（右答申より引用）というわけである。

上述の答申に基づいて、2017年・2018年の小・

中・高等学校学習指導要領改訂では、「育成を目指す資質・能力の明確化」が図られた。教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を「何を理解しているか、何ができるか」「理解していること・できることをどう使うか」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」の3点から再整理が行われている。何のために学んでいるのかを明確にするのが目的である。この「学びの地図」という考え方は、水原の「国民形成の設計書」という捉え方と通じるものがあるようにも感じられる。ところが、水原は「学びの地図」としての学習指導要領について、次の通り、批判的な見解を述べている。

学習指導要領が「学びの地図」となるためには、一人一人の主体的で選択的な学びが前提となります。自分の長所と短所をふまえて選択できる「学びの地図」なら、その学びは楽しいに違いありませんが、その楽しさは、趣味やスポーツなど学校外のスクールで経験するだけではないでしょうか。多くの人にとっては残念ながら「学びの地図」にはなりません。学校は国民教育の強制装置であり、学習指導要領は国家的スケジュールです。このコースが終わらなければ、一人前の労働者としての基礎的資質が形成されたとはみなされないで、進学・就職などの面で不利益な扱いを受けることになります。しかも、選択したコースは、出世と所得に差が出るので、私たちは有利な道を歩むよう必死の努力が強いられます。公教育としての学校は、国家の繁栄と存続を目指して、優れた労働者を育成する観点から必要な知識・技能・態度を育成することを使命としていますので、文部科学省は10年ごとに見直して学習指導要領を改訂してきました。

（本書・増補改訂版への序「学習指導要領とは何か」より引用）

「地図」と「設計書」の違いは何か。それは、おそらく使い手や使い手に与えられている裁量が異なるということである。地図の使用者は、中教審答申の通り「子供や学校に関わる全ての大人」であるが、設計書を使うのは設計者である「国」や実際の建築を担う「学校」が中心である。自由行動の余地があまりない中で、「地図」が与えられても十分に活用できない。その点で、「設計書」と例えた方がより現実に近いと

ということなのだろう。

むろん、現在は教育課程基準の大綱化や弾力化が進められており、学習指導要領の歯止め規定が廃止されて最低基準性が明示されるなど、各学校の主体性や裁量度は徐々に拡大されてきたように思われる。しかしながら水原は、学校教員の多忙化といった諸問題によって、教育現場には教材研究にける余裕がなくなっている現実などを踏まえて、創意工夫やカリキュラム・マネジメントの構築は困難だろうと指摘している。加えて、児童生徒自身も、進路選択のいかんによっては生涯賃金にも大きな差が出てしまうという社会構造上の問題から、例えば受験教科の学習に重点を置いてしまうことは考えられる。特に高校は全日制・定時制・通信制など多種多様な教育課程編成が可能となっているが、同時に序列化も進んでおり、その後の高等教育や社会との接続においても課題が残されている。制度的に多様な教育機会の選択肢が与えられていたとしても、それを選べないという非制度的な障壁が横たわっており、その点からも、学習指導要領は多くの人にとっては「学びの地図」にはなりえないと断言しているのだろう。

このような「学習指導要領」観が描かれているのは、水原が明治時代から始まる近代学校制度の創設から二度の大戦を経て、新教育が始まり、学習指導要領が現在の形に至るまでの研究をしてきたからに他ならない。実は本書も、主に水原の別著である『現代日本の教育課程改革：学習指導要領と国民の資質形成』（風間書房、1992年）及び『近代日本カリキュラム政策史研究』（風間書房、1997年）という2つの研究業績によって裏打ちされたテキストである。両著では、通史で教育課程の変遷について、緻密に分析されている。左記の文献を開くと、ここでも「学習指導要領の法的拘束力と学校の保守性の問題」に帰着するが、多種多様な実践と研究のないところで、上からの個性化・多様化が要請されても、画一化と硬直化が日本的体質

となってしまった状況において、旧来の多様化路線を越えて、本格的な個性化・多様化を展開することは困難」（水原1997、716頁）とされており、その背景には教育行政と教師・保護者、校長などの管理職と一般の教員、中央と地方などとの「教育界の不信の構造」ができてしまっていることが大きな要因だろうとしている。これは教育課程研究としてだけではなく、教育行政や教育史研究にとっても重要な指摘であり、我が国の教育構造が抱える根本的な問題へと敷衍して理解するためには、本来ならば重厚な2冊の研究書を紐解かねばならない。それを簡単に、しかも分かりやすく解説しているのが本書なのである。教育課程論を学ぶ上で必要な材料が厳選されており、たくさんの野菜や果物を誰でも飲みやすい形で濃縮したミックスジュースのような存在に仕上げられている。

教育課程改革はもちろんのこと、昨今は教育費の無償化や入試制度改革が進められている中で、本当に学びたい内容を自由に選択できる社会が近づきつつあるのか、遠のきつつあるのか、それとも停滞しているのか。教育課程にかかわる論争は幾度も繰り返されているし、学習指導要領改訂に対する評価も、論者や立場によって大きく異なることがある。他ならぬ評者自身も、教育課程編成の主体となる学校の自由裁量が漸進的に拡大していて、社会全体でも教育機会の確保に対する意識に変化が起きているのではないかと少なからず期待している。その可否を判断するためにも、本書は大切な視座を提供してくれるだろう。さらに、本書は History of National Curriculum Standards Reform in Japan: Blueprint of Japanese citizen character formation というタイトルで、英訳されている。海外の研究者や留学生などと、教育課程についてディスカッションする際にも活用できるので、ぜひ手に取ってみてほしい。

（評者：木村康彦）

〈書評〉

『展示学事典』

日本展示学会編 丸善出版, 2019年1月, 642p.
ISBN 978-4-621-30359-7
本体 20,000円+税

本書は、博物館法によって規定された学芸員養成課程において履修すべき科目の一つとなっている「博物館展示論」に関する参考図書である。

「展示」とは、一般には「並べて見せること」である。しかし、本書が基本コンセプトとして掲げる「展示」は、ただの「陳列」ではなく、「総合コミュニケーション・メディア」としてのそれであるという。展示という行為がもつ情動的、コミュニケーション的役割が強く意識されているわけである。

本書の巻頭言によれば、このようなコンセプトは本書の編者である「日本展示学会」の設立と深く関わっている。日本展示学会は、『文明の生態史観』（中央公論社, 1967）で有名な梅棹忠夫の呼びかけによって設立された学会で、本書はその設立35周年を機に計画された事業の成果でもある。そもそも「展示学」なる学問の必要性は梅棹らによって提唱されたもので、「博物館」はただのモノの館であることを超えて、情報の館、つまり「博情館」を目指すべきだという構想と一体となったものであるという（本書 p.14）。

展示という行為は「意味世界を創り出すデザイン」（p.10）であるとも述べられている。情報学的には、意味世界は広く生物の世界の特徴であるが、それを他者に向けてデザインするという行為は、とりわけ人間において顕著なものと言えるだろう。人間の行為のかなりの部分は他者に向けられた意味があるから、本書が提示する「展示学」は、博物館学という範囲を超えた射程を潜在させているとも言えるかもしれない。

本書の構成は、以下のとおりである。1章から3章は「展示とは」「展示の類型」「展示の歴史」で、展示の概略が示されている。続く4章から7章は「情報

とデザイン」「展示のプロセス」「展示のテクニク」「展示と保存」という題目で、博物館等の施設における展示の計画や運営に関するより具体的な概念や技術の説明となっている。最後の8章から10章は応用編といった趣で、「展示を使う」「展示と社会」「展示の潮流」である。

各章は10から20前後の項目で成り立っており、多数ページにまたがるものも少なくないが、基本的には見開き形式でまとめられている。各項目は、その簡潔な定義が示されるというよりも、その背景を含めた体系的な理解を促すような構成となっている。残念ながらカラーではないが、図や写真も比較的多く盛り込まれていることも特徴である。

執筆陣は当該分野の第一線で活躍する国内の研究者や実務家、126名である。東海大学課程資格教育センターの江水是仁准教授も「理系分野の展示」の項目を執筆されている。各項目の末尾には執筆者の名前が記載されており、詳細をさらに調査しようとする際に役立つ。

全体が主題順であるためか、索引は複数付されている。冒頭の見出し語五十音索引のほか、巻末に事項索引、人名索引、施設・展覧会・催し名索引がある。また巻末付録として、編者らが推奨する国内外の展示事例100選と、関連法規の抜粋も掲載されている。

参考図書の形式としては、事典というよりも便覧やハンドブックに近い。それだけに、ピンポイントに用語を知るといっても、周辺事項を含めて当該分野を概観するのに役立つ書である。本書の項目自体がただの陳列ではなく、「展示」されていると言えるだろう。

（評者：西田 洋平）

2018年度 教育学研究室・教職研究室 活動報告

1. 教員組織

教育学研究室及び教職研究室では、各校舎に開設されている教職課程の教育とともに、湘南校舎及び清水校舎に開設されている社会教育主事課程の教育を担当している（なお、社会教育主事課程の授業科目の一部は、学芸員課程と司書課程の授業科目としても位置づけられている）。2018年度には、以下の19名の専任・特任教員（教育学研究室所属教員12名、教職研究室所属教員7名）がこれらの課程の教育を担当した。

〈教育学研究室〉

- ・湘南校舎：朝倉徹（教授・課程資格教育センター所長）、大島宏（教授・教育学研究室及び教職研究室主任）、稲垣智則（准教授）、古里貴士（講師）、関口洋美（特任准教授）
- ・札幌校舎：塚本智宏（教授・札幌分室長）、池田裕子（准教授）、南場行広（特任教授）
- ・清水校舎：小林俊行（教授・清水分室長）、杉本寿久（特任教授）
- ・熊本校舎：山下雅彦（教授・九州分室長）、瀧本知加（講師）

〈教職研究室〉

- ・湘南校舎：前田善仁（准教授）、藤井大亮（講師）、荒木高司（特任教授）、佐藤陽一（特任教授）、山川勝久（特任教授）、斉藤仁一郎（特任講師）、高梨宏子（特任助教）

2. 教職課程履修者の状況

2-1 履修状況

教育実習事前指導の受講者数（主に3年次生）は、全校舎の合計で605人であった。

- ・札幌校舎：39人（3年次生39人）
- ・湘南校舎：517人（3年次生510人、4年次生5人、科目等履修生・大学院生2人）
- ・清水校舎：17人（3年次生17人）
- ・熊本校舎：32人（3年次生32人）

教職課程全体を省察する科目として開設されている教職実践演習の履修者（主に4年次生）は、全校舎の合計で610人であった。

- ・札幌校舎：38人（4年次生36人、科目等履修生・大学院生2人）
- ・湘南校舎：518人（4年次生500人、科目等履修生・大学院生8人）
- ・清水校舎：21人（4年次生21人）
- ・熊本校舎：33人（4年次生33人）

2-2 教員免許状の取得状況

2018年度 中学校・高等学校教員免許状取得者数（一括申請）

	中学校		高等学校		免許状取得者（実数）	
	一種	専修	一種	専修	一種	専修
札幌校舎	35	0	38	0	36	0
湘南校舎	444	10	495	11	491	11
伊勢原校舎			0		0	
清水校舎	19	1	23	1	23	1
熊本・阿蘇校舎	2	0	38	0	33	0
合計	500	11	594	12	583	12

2018年度に一括申請により中学校及び高等学校教員免許状の取得を申請した学生は、全校舎の合計で595人(実数)であった。各校舎の免許状取得状況は表「2018年度 中学校・高等学校教員免許状取得者数(一括申請)」のとおりである。これにくわえて、2018年度は、2015年度から看護学科に開設されている養護教諭の教職課程において、最初の養護教諭免許状取得者8人を輩出した。

2-3 教員採用試験大学推薦特別選考への対応

2018年度実施の教員採用試験大学推薦特別選考では、本学に対し11件の推薦依頼があった(神奈川県、川崎市、相模原市、横浜市、埼玉県、千葉県・千葉市、大阪府、堺市、大阪府豊能地区、京都府、京都市)。これをうけ、学内選考を実施し、川崎市2人(数学、理科各1人)、相模原市4人(国語、数学、音楽、保健体育各1人)、横浜市4人(数学、理科各2人)、千葉県・千葉市1名(数学)、京都府1名(理科)の学生を推薦した。その結果、川崎市1人(数学)、相模原市1人(保健体育)、横浜市2人(数学、理科各1人)が合格し、採用された。

3. 教職課程の充実への取り組み

3-1 教職課程の再課程認定への対応

教育職員免許法及び同法施行規則の改正に伴い、2018年4月に教職課程の再課程認定を申請し、2019年1月25日付で認定を受けた。これにより、2019年度入学者からは新たなカリキュラムによる教職課程が実施されることとなった。

3-2 教職課程のファカルティ・ディベロップメント(FD)

2019年3月11日(月)には教職課程全国会議を開催し、各校舎の教職課程運営に関する情報の共有や意見交換のほか、2018年度に実施された教職課程の再課程認定と認定後の対応などについて検討・協議した。

このほか、湘南校舎では、2019年3月1日(金)に教職課程担当者による全体会議を開催し、再課程認定後の新たなカリキュラムや留意点の説明や、次年度に向けての情報共有、意見交換などを行った(出席者35人)。

3-2 各校舎の取り組み

札幌校舎では3年次以降、学科間の交流を活発にすると同時に、教育現場に触れる機会をより多くして多様な経験を積めるようにサポートしている。2018年度には、教育実習事前指導として、付属札幌高等学校の協力により授業見学を行った。ボランティアとしては、北海道教育委員会からの説明会を設けて、主に夏季集中での各地学校ボランティアに希望者を派遣斡旋した。このほか教職課程としてではないものの、札幌キャンパスと札幌市教育委員会との提携事業の一環として、学校でのボランティアに教職課程履修者を含む学生を派遣した。

湘南校舎では、神奈川県秦野市教育委員会と教科学習支援員派遣制度に関する覚書を締結し、2013年度から秦野市の小中学校に学生を派遣している。2018年度は湘南校舎の学生50人(2年次生5人、3年次生45人)が派遣された。なお、2019年3月29日(金)には、2019年度の教科学習支援員制度の実施に向けて、秦野市教育委員会担当者と2018年度の活動状況や課題について意見交換を行った。近隣自治体との連携という点では、2018年7月17日(火)に、秦野市・平塚市の協定中学校での実習に係る教育実習報告会を開催した。中学校及び教育委員会の代表と湘南校舎の教員の出席の下、2018年度の協定中学校における教育実習の状況や課題を共有するとともに、意見交換を行った。このほか、課外のプログラムとして、7月4日(水)に『『中等教育学校』とは何だろう!』(講師:大河原広行・神奈川県立相模原中等教育学校教頭)、11月26日(月)に『学級づくりに役立つ特別活動』(講師:今井良男・元平塚市立中学校校長)をテーマとして、教職教養講座を開催した。

清水校舎では、静岡市立清水三保第二小学校でのクラブ活動において、月1回程度、学生による科学実験を行った。また、清水教養教育センター主催のサイエンスワールドにおいて、教職課程を履修している学生が学生ボランティアの中心となって、運営の補助を行った。このほか、週1回、希望者が付属静岡翔洋小学校において理科の授業参観を行った。

2018年度 図書館学研究室報告

■司書・司書教諭課程の履修状況

2018年度の司書課程履修者数の状況を右表に示した（毎学期始めに提出を義務づけている「司書課程履修者連絡票」の提出者数による）。

履修者数は、1年次生（8B生）が春学期に65名で、前年度（99名）より下回った。秋学期には48名へと減少したが、これまで秋学期には履修者が春学期の約60～80%程度になっていたため、例年通りの減少といえる。

	春学期	秋学期
8B生	65名	48名
7B生	65名	50名
6B生	49名	51名

2年次生（7B生）は春学期が65名、秋学期が50名であり、前年度（春学期66名、秋学期49名）とほぼ同数である。2年次の秋学期に新たに履修を開始した学生が、履修を継続する学生に加わったことを示している。

3年次生（6B生）は春学期が49名、秋学期が51名であり、履修者は2名増加した。

司書資格を取得したのは4年次生（5B生）が58名、5年次生（4B生）が1名の合計59名で、これは前年度（49名）を10名上回った。4年次生は入学時当初87名の履修者がいたが、セメスターごとに脱落・放棄があり、最終的な司書資格取得者は当初の約56%（前年度と同じ）になった。

司書教諭資格申請有資格者は8名であり、司書資格との同時取得者は3名だった。

■就職実績

本学で司書資格を取得した4年次生のうち、専任司書枠で1名が横浜市、1名が富士宮市の採用試験に新卒で合格した。

■図書館インターンシップ

2018年度より、座間市立図書館と平塚市図書館にて、本学の司書課程で学ぶ学生が図書館現場での業務を経験するインターンシップを実施した。座間市立図書館には2018年8月21日（火）から24日（金）までの4日間に1名、平塚市中央図書館には2019年2月19日（火）から24日（火）までの6日間に3名の学生が参加した。

■大磯町学校図書館サポーター

2013年度より、大磯町から、同町の小中学校図書館の活性化のために、司書課程の学生を派遣してほしいとの要請があり、2018年度も授業等で学生に参加を呼びかけた。その結果、小中学校の2学期に3名、3学期に3名、合計5名の学生の応募があった。

■図書館施設見学

サマーセッション科目「図書館施設論」では授業の一環として図書館見学を毎年実施している。2018年度は大和市文化創造拠点シリウスと慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスメディアセンターを見学させて頂いた。

■東海大学課程資格教育センター公開講演会（図書館学研究室主催）

2018年11月24日（土）13時30分から15時に、東海大学湘南キャンパス11号館301教室にて、青山学院短期大学教授の堀川照代氏を講師にお招きして「学校図書館で育む2つの力：「読む力」と「情報活用能力」」と題する講演を頂いた。参加者は41名だった。

■研究室陣容

2018 年度における司書課程の陣容は、以下の通りである。

専任教員 朝倉 徹（主任）、森 智彦、竹之内 禎

非常勤講師 新海 雄一、須永 和之、高田 淳子、戸田 あきら、西田 洋平、三笠 俊哉

非常勤講師として高田淳子先生、戸田あきら先生が着任された。また、森智彦先生が 2018 年度で専任教授の定年退職を迎えられた。

2018年度 博物館学研究室報告（湘南校舎）

研究室スタッフ一覧（湘南校舎）

	氏名	講義科目	所属
課程資格教育センター 所長	朝倉 徹	博物館実習 2（無出講）	教育学研究室（教職課程） 図書館学研究室（司書課程） 博物館学研究室（学芸員課程）
博物館学研究室准教授	篠原 聡	博物館概 博物館資料論 博物館 教育論 博物館展示論 博物館資 料保存論 博物館経営論 博物館 実習 1・2	博物館学研究室（学芸員課程） 松前記念館事務室長代行
博物館学研究室准教授	江水 是仁	博物館概論 博物館資料論 博物 館教育論 博物館展示論 博物館 資料保存論 博物館情報・メディ ア論 博物館経営論 博物館実習 1・2	博物館学研究室（学芸員課程）

■学芸員課程の開講科目・履修状況（湘南校舎）

博物館学研究室では、法定科目（必修科目）のうち、博物館概論、博物館資料論、博物館教育論、博物館資料保存論、博物館展示論、博物館情報・メディア論、博物館経営論、博物館実習 1・2 を担当している。生涯学習概論 1 については、司書課程・社会教育主事の開講科目として各課程の協力の下に運営している。その他の学芸員に関する科目は、学芸員課程開設学部・学科（課程）における主専攻科目（学科・専攻・課程専門教育科目）を充当している。2018年度春semesterおよび秋semesterにおける履修登録者数を表 1 に、複数担当科目の講師およびその所属を表 2 に、2018年度各種ガイダンスなどの日程を表 3 に示す。なお、博物館実習 2 の単位取得者数は 40 名、最終資格取得者は 40 名であった。

表 1 2018年度学芸員課程履修登録者数

科目名	春	秋	科目名	春	秋
博物館概論	126	22	博物館情報・メディア論	18	25
博物館資料論	14	64	博物館経営論	10	30
博物館教育論	18	67	博物館実習 1	26	24
博物館展示論	33	15	博物館実習 2	43	
博物館資料保存論	34	18			

表 2 2018年度複数担当科目講師及び所属

科目名	氏名	所属
博物館経営論（秋）	國見 徹	大磯町郷土資料館 館長
博物館経営論（秋）	角田拓朗	神奈川県立歴史博物館
博物館実習 1（春・秋）	藤吉正明	教養学部人間環境学科自然環境課程・
博物館実習 1（春・秋）	北野 忠	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習 1（春・秋）	畠山 豊	元町田市立博物館
博物館実習 1（春・秋）	広瀬浩二郎	国立民族学博物館
博物館実習 1（春・秋）	安田智子	東京修復保存センター
博物館実習 1（春・秋）	山口孝子	東京都写真美術館

表3 2018年度各種ガイダンス日程

日程	名称	備考
4月5日（木）	学芸員課程ガイダンス	新入生向け
4月6日（金）	学芸員課程ガイダンス	在学生ガイダンス
4月5～6日	履修相談	
4月21日（土）	博物館実習1ガイダンス	春semester履修生向け
4月30日（月）	博物館実習2（松前記念館実習）ガイダンス	全体ガイダンス
9月20日（木）	履修相談	
9月20日（木）	学芸員課程ガイダンス	新入生・途中開始者対象
10月6日（土）	博物館実習1ガイダンス	秋semester履修生向け
9月24日（月）	博物館実習2（松前記念館実習）ガイダンス	秋学期実習生ガイダンス
12月10日（月）	2019年度博物館実習2ガイダンス	実習1春修了者向け
1月26日（土）	博物館実習2全体報告	
2月18日（月）	2019年度博移館実習2ガイダンス	実習1秋修了者向け

■博物館実習（湘南校舎）の実施状況

【博物館実習1】

博物館実習1は、学内実習としておこなわれるもので、春・秋両semesterに、学期中およびセッション期間中にそれぞれ開講した。日程と内容は、表4のとおりである。

学期中に行った実習は、土曜日の午後の不定期開講とし、事前指導A、特別講義、標本制作実習、見学実習、事後指導Aを行った。

セッション期間中の実習については、サマーセッションは2018年8月21日～28日までの6日間、ウィンターセッションは2019年2月13日～19日までの6日間にわたって実施した。実習内容は総論と各論からなり、サマー・ウィンターとも同様の構成である。総論は講義形式で、秦野市桜土手古墳展示館で学芸業務を担当している秦野市職員の横山諒人氏より特別講義を実施した（2018年8月21日4限目、2019年2月13日4限目）。各論においては少人数制による体験授業を実施するためにクラス編成を5クラスとし、1日5各論でローテーション形式により実施した。

表4 博物館実習1日程

日程	内容	備考
春semester（学期中）		
4月21日（土）	事前指導A（0.5コマ）	江水是仁
4月21日（土）	特別講義（1コマ）	江水是仁
5月12日（土）	標本制作実習（2コマ）	昆虫・植物標本制作実習
5月26日（土）	見学実習（2コマ）	平塚市博物館見学
6月2日（土）	標本制作実習（1コマ）	昆虫・植物標本制作実習
6月30日（土）	見学実習（2コマ）	金目エコミュージアム見学
7月14日（土）	展示制作実習（2コマ）	江水是仁
7月21日（土）	事後指導A（0.5コマ）	江水是仁
セッション期間中（サマーセッション）		
8月21日（火）	事前指導B（0.5コマ）	篠原聰
8月21日（火）	特別講義（1コマ）	横山諒人（秦野市桜土手古墳展示館）
8月22日（水）	実務実習（3コマ×5日）	民俗資料：畠山豊
8月23日（木）	実務実習（3コマ×5日）	写真技術：山口孝子

8月24日(金)	実務実習(3コマ×5日)	修復保存:安田智子
8月27日(月)	実務実習(3コマ×5日)	公開普及:広瀬浩二郎
8月28日(火)	実務実習(3コマ×5日)	美術資料:篠原聰
8月28日(火)	事後指導B(0.5コマ)	
秋セメスター(学期中)		
10月6日(土)	事前指導A(0.5コマ)	江水是仁
10月6日(土)	特別講義(1コマ)	江水是仁
10月13日(土)	標本制作実習(2コマ)	昆虫・植物標本制作実習
11月17日(土)	標本制作実習(1コマ)	昆虫・植物標本制作実習
11月25日(土)	見学実習(2コマ)	日本科学未来館見学
11月26日(土)	見学実習(2コマ)	金目エコミュージアム見学
1月12日(土)	展示制作実習(2コマ)	江水是仁
1月21日(土)	事後指導A(0.5コマ)	江水是仁
セッション期間中(ウインターセッション)		
2月13日(水)	事前指導B(0.5コマ)	篠原聰
2月13日(水)	特別講義(1コマ)	横山諒人(秦野市桜土手古墳展示館)
2月14日(木)	実務実習(3コマ×5日)	民俗資料:畠山豊
2月15日(金)	実務実習(3コマ×5日)	写真技術:山口孝子
2月16日(土)	実務実習(3コマ×5日)	修復保存:安田智子
2月18日(月)	実務実習(3コマ×5日)	公開普及:広瀬浩二郎
2月19日(火)	実務実習(3コマ×5日)	美術資料:篠原聰
2月19日(火)	事後指導B(0.5コマ)	篠原聰

【博物館実習2】

博物館実習2(館園実習)は、学芸員課程における学修の成果をもとに、学外の博物館などで実際に実務を経験し、博物館や学芸員の実態を把握し、学芸員として勤務できる最低限の知識や技術などを習得する目的で行われている。2018年度は、表5にある館園にて実習を行った。尚、昨年に引き続き、学内施設である松前記念館(博物館相当施設)との連携を強化し、同館においても実習生を受け入れるとともに学外と連携した実践教育プログラム等も実施した。

表5 2018年度博物館実習2実習館園一覧(湘南校舎)

実習館園名	人	実習期間	実習館名	人	実習期間
伊勢原市立子ども科学館	1	7/28-8/4	新潟県立歴史博物館	1	9/24-10/4
秋田県立近代美術館	1	8/26-8/31	はまぎんこども宇宙科学館	1	7/26-29.8/9-12
神奈川県立歴史博物館	2	9/4-7.9/11-13	芦屋歴史の里	1	8/28-9/1
盛岡市遺跡の学び館	1	8/22-8/29	北海道立函館美術館	1	7/26-8/5
和歌山県立紀伊風土記の丘	1	8/21-8/25	桜土手古墳展示館	1	7/24-7/31
加曾利貝塚博物館	1	8/28-9/8	平塚市博物館	1	9/5-9/13
横浜美術館	1	7/23-7/28	県立神奈川近代文学館	1	7/17-7/22
川崎市夢見ヶ崎動物公園	1	9/19-9/26	相模川ふれあい科学館	1	10/16-10/20
明石市立天文科学館	1	9/4-9/9	川崎市青少年科学館	1	8/21-8/31
国立科学博物館	1	8/29.9/26-10/5	馬の博物館	1	7/28-8/5
松前記念館	20	春学期・夏期集中・秋学期			

■そのほかの研究室活動

【2018年度東京国立博物館キャンパスメンバーズ】

東海大学は、東京国立博物館のキャンパスメンバーズ会員校である。湘南校舎では、学芸員の資格取得を目指す学生2名が、同館主催の教育連携事業（「博物館実習2」）および博物館セミナーに参加した（主に2・3年生）。

【全国大学博物館学講座協議会】

2018年度は、全国大学博物館学講座協議会全国役員校および東日本部会が委員校として活動した。活動内容などは表6のとおりである。

表6 全国大学博物館学講座協議会 活動日程

日程	内容	備考
5月12日～5月13日	全国委員会（國學院大學）	
6月16日～6月17日	全国大会（長崎国際大学）	
7月27日	東日本部会委員会（駒澤大学）	
10月27日～10月28日	東日本部会総会・大会（東京農業大学）	

【学芸員課程専門委員会】

2018年度学芸員課程専門委員会（湘南校舎）が2019年3月2日に、15号館で開催された。審議・報告事項は以下のとおりである。

- ・審議事項 1. 2018年度学芸員資格取得者について
- ・報告事項 1. 2018年度博物館実習実施状況について
- 2. その他

【キュレーターの“たまご”プロジェクト（湘南校舎）】

2013年度より開始した博学連携の取り組み。次世代のミュージアムを担うキュレーター（学芸員）を育成するプロジェクトである。2018年度は松前記念館や外の博物館施設と連携したプロジェクトとして実施し、延べ約150名の学生が参加した。2018年度の主なプログラムは以下の通りである。

●公開シンポジウム

- ①「岐路に立つ彫刻 湘南ひらつか野外彫刻展のゆくえ」（松前記念館との共催事業）

2018年6月17日（日）平塚市美術館

パネリスト：藤嶋俊會、勝山茂、小菅正人、佐藤正男、池田徹、塩崎由美子、戸田裕介、中村ミナ
三梨伸、原一史、宮崎甲、山崎隆

司会：黒川弘毅、篠原聡 参加者：約60名

- ②「ワークショップを考える 博物館を感じるということ」（神奈川県立博物館、松前記念館共催事業）

2018年8月25日（土）神奈川県立歴史博物館

パネリスト：山口健二、赤木里香子、広瀬浩二郎、篠原聡

参加者：約100名

- ③「思想史と人類学の対話 ユニバーサル・ミュージアムが『近代』を問い直す」（松前記念館との共催事業）

2018年12月1日（土）松前記念館

基調講演：木下長宏

対談：広瀬浩二郎（国立民族学博物館・准教授）

コーディネーター：篠原聡（課程資格教育センター/松前記念館）

参加者：約80名

●ワークショップ・イベント等

①神奈川県立歴史博物館、松前記念館との連携

2018年8月11日(土)、12日(日)、25日(土)、26日(日) 神奈川県立歴史博物館

イベント名「明治タイムトラベル」

学生延べ75名 / イベント参加者：延べ300名

②松前記念館、秦野市との連携

イベント名「彫刻を触る☆体験ツアー」

2018年7月29日(日) 湘南校舎

学生19名 / イベント参加者20名

2018年12月8日(土) 秦野駅前

学生4名 / イベント参加者約10名

③「彫刻の『たね』をつくろう!!」「井戸端フォーラム：話のネタはタネ」

2018年10月20日(土) 松前記念館

学生15名 / イベント参加者：約100名

④秦野市との連携(展示実践プログラム)

2018年11月1日 はだの浮世絵ギャラリー

学生7名

講師：佐藤美子(川崎市市民ギャラリー)

【ひらめき☆ときめきサイエンス】

日本学術振興会の助成を受け、小・中・高校生を対象とした以下のプログラムを実施した。

「見て触って楽しむ博物館・美術館入門～キュレーター(学芸員)の仕事と日本画の魅力」

8月20日(月) 10:00-16:30 東海大学湘南校舎 松前記念館及び講堂

○東海大学課程資格教育センター論集規程

(制定 2011年4月1日)
改訂 2015年4月1日
改訂 2017年4月1日
改訂 2019年4月1日

第1章 総則

(目的)

第1条 本規程は、東海大学課程資格教育センター（以下「当センター」と称する）の研究成果を広く一般に公開するために発行する論集に関し、必要な事項を定める。

(名称)

第2条 論集の名称を「東海大学課程資格教育センター論集」とする。本規程では「論集」と称する。

(発行頻度)

第3条 論集の発行は、原則として各年度1回とする。ただし記念号及び特集号等は随時発行するものとする。

2 論集発行計画はそのつど論集委員会より通知する。

第2章 組織

(論集委員会)

第4条 当センターに論集の編集・刊行を担当する論集委員会を置く。委員は所長の指名により、教育学、図書館学、博物館学の各分野から選出し、1名を委員長とする。

2 委員は論集の刊行と配布、原稿の募集、編集、その他関連する事項の処理に当たり、必要な事項は論集委員会に報告し、確認・了承を得る。

3 委員の任期は当該年度とし、再任を妨げない。

第3章 投稿

(投稿資格)

第5条 論集に投稿できる者は、次のとおりとする。

- (1) 当センターの専任教員
- (2) 当センターの特任教員
- (3) 当センターの兼任教員
- (4) 当センターの非常勤教員
- (5) その他論集委員会が認めた者

(原稿区分)

第6条 原稿の区分は、論文、研究ノート、実践研究、資料、書評、その他論集委員会が掲載を認めたものとする。この区分は執筆者の申告に基づき、論集委員会が審査・決定する。

2 投稿する原稿は未発表のものとする。

(投稿手続)

第7条 投稿は、当該年度の投稿申込に関する論集委員会からの募集案内に従って行う。

2 投稿原稿はMS-Word形式のデータを基本とする。ただしInDesign形式で作成したPDFデータでも可とする。

3 投稿原稿は2部提出する。うち1部は匿名での査読のため氏名、所属を無記入とする。

第4章 執筆要領

(執筆要領)

第8条 執筆は以下の要領に従って行う。

- (1) 論集委員会が定めたフォーマットに従って執筆を行う。

- (2) 論文, 研究ノート, 実践研究, 資料は引用・参考文献を含めて邦文2万字以内, 欧文1千語以内を目安とする。全体は, 図表等含め刷り上がり15ページ以内とする。
- (3) 論文, 研究ノート, 実践研究, 資料のタイトルは邦文のほか英文タイトルを付す。欧文の場合は邦文タイトルを付す。
- (4) 論文には英文タイトルおよび200語以内の英文著者抄録をつける。
- (5) 本文中の章・節等の表記法はフォーマットに従い, 引用文献等の記述法は当該分野の慣行に従う。
- (6) 図表等は本文中に挿入する。
- (7) 欧文論文には全文の和訳原稿と, 300字程度の和文抄録を添付する。

第5章 査読及び校正

(査読)

第9条 論文については, 論集委員会が依頼する2名の査読者による査読を行う。研究ノート, 実践研究, 資料については, 1名の査読者による査読を行う。

(校正)

第10条 査読を経て採録が決定した原稿について, 著者校正は初校の1回とする。

第6章 発行

(発行形態)

第11条 論文等は, 電子的に保存し, 原則として学内外に公開するものとする。

(費用)

第12条 発行等に係る費用は原則として当センターが負担する。ページチャージは徴収しない。

第7章 発行者及び著作権

(発行者)

第13条 論集の発行者は東海大学課程資格教育センターとする。

(著作権)

第14条 論集に掲載された論文等の著作権は執筆者が有する。ただし, 複製権, 公衆送信権については当センターに許諾するものとする。

第8章 規程の改廃

第15条 本規程の改廃は, 当センター教授会の議を経て行う。

付 則 (2011年4月1日)

- 1 本規程は, 2011年4月1日から施行する。

付 則 (2019年4月1日)

- 1 本規程は, 2019年4月1日から施行する。