

ISSN 2436-7664

東海大学

資格教育研究

第2号



TOKAI UNIVERSITY

■ 目次

論文

- 戦後初期の中学校社会科カリキュラムの総合性に関する考察
——横浜市の公立中学校・市の教育課程に注目して—— 齊藤 仁一朗 1

研究ノート

- 工業高校におけるキャリア教育
——神奈川県 デュアルシステムの現状と課題—— 穴戸 健一・後藤 博史 17
- 適切なメタファーを生成するために必要な「自分自身を客観的に眺める視点」の理解
——アイデンティティ早期完了型の学生との出会いをきっかけに—— 稲垣 智則 29
- ドイツ表現主義から考える「表現」の教育的価値
——「表現」は教育の方法か目的か—— 朝倉 徹 41

実践研究

- 教員を目指す学生のリソースを活性化する試み
蔵岡 智子・疋田 眞紀・疋田 忠寛 51
- 生徒指導の重層的支援構造とは
——生徒指導の実践から重層的支援構造を探る—— 吉田 浩二 63

資料

- 「教職論」を通じた一考察
——教職を目指す学生たちの振り返りから—— 桜田 京子 73

講演報告

- 自己調整学習とは何か？
——子どもたちのメタ認知能力育成のために—— 朝倉 徹 85

書評

- 『サブカル国語教育学：「楽しく、力のつく」境界線上の教材と授業』
町田守弘編著 評者：木村 康彦 91
- 『国際バカロレア教育と学校図書館：探究学習を支援する』
アンソニー・ティルク著，根本彰監訳，中田彩・松田ユリ子訳 評者：西田 洋平 95

2021 年度活動報告

- 教育学研究室・教職研究室 97
- 図書館学研究室 101
- 博物館学研究室 105

-
- 東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター論集規程 110

■

【執筆者】

斉藤仁一朗（ティーチングクオリフィケーションセンター講師）
穴戸 健一（神奈川県立横須賀工業高等学校校長）
後藤 博史（ティーチングクオリフィケーションセンター非常勤講師）
稲垣 智則（ティーチングクオリフィケーションセンター准教授）
朝倉 徹（ティーチングクオリフィケーションセンター教授）
蔵岡 智子（文理融合学部地域社会学科・ティーチングクオリフィケーションセンター講師）
疋田 真紀（ひきたカウンセリングオフィス代表）
疋田 忠寛（九州ルーテル学院大学講師）
吉田 浩二（平塚市立山城中学校校長・本学卒業生）
桜田 京子（ティーチングクオリフィケーションセンター非常勤講師）
木村 康彦（ティーチングクオリフィケーションセンター非常勤講師 / 千葉大学医学部附属病院特任助教）
西田 洋平（ティーチングクオリフィケーションセンター講師）

〈論文〉

戦後初期の中学校社会科カリキュラムの総合性に関する考察

— 横浜市の公立中学校・市の教育課程に注目して —

齊藤 仁一朗

1. はじめに

本研究の目的は、戦後初期の中学校社会科カリキュラムの「総合性」を作り出す方法を事例的に明らかにすることである。その際に、本研究では、横浜市の公立中学校や市の教育課程に注目する。

従来、戦後初期社会科研究が主に注目してきたのは、中等教育ではなく初等教育であった。もちろん、「山びこ学校」や「水害と市政」をはじめ、優れた中学校社会科実践も当時報告されていたが、多様な実践開発が進んだのは圧倒的に小学校であった。一方、戦後初期の中学校社会科研究に関しては、学習指導要領試案(文部省, 1947a, 1951)のカリキュラム原理研究(谷本, 1991; 片上, 1993; 木村, 2006)や、代表的な授業実践の授業論研究(小原, 1998)などが主に進められてきた。また、近年においては、学習指導要領や著名な実践研究だけでなく、地方レベルのカリキュラムの成立過程の研究(例えば大木, 2014, 2018)や、一般的な中学校社会科の授業記録を掘り起こすような研究もなされている(谷口・米地, 2011)。このように、戦後初期の中学校社会科研究についての蓄積が着実に積み上げられてきた。

一方、学習指導要領レベルの原理研究と、地方のカリキュラム・実践研究の間には、論点の差があることも事実である。例えば、原理研究が注目する論点の一つが、中等社会科カリキュラムにおける学問領域別のアプローチが社会科として統合されていたのか、という地理・歴史・公民によるカリキュラムの総合性の是非についてであった。例えば、木村は、昭和22(1947)年の学習指導要領社会編試案を考察し、いくつかの単元のタイプが存在することを指摘しつつ、地理・歴史・公民の各領域の内容を兼ね合わせるような、各領域への広がりをもった単元が見られることを、指導要領の執筆過程の詳細と共に示している(木村, 1998)。そのほか、藤田の論考では、昭和26(1951)年版学習指導要領の内容について「各単元は基本的には地理・歴史・公民の各領域への広がりをもったタイプとして構成されている」としたうえで、「26年版が成立期社会科の到達点であるとする、成立期社会科の内容の総合性は、主題に関わるわが国及び諸外国の歴史的・地理的事象、そしてプラグマティックな問題を、ゆるやかに結び付けるということである」と述べている(藤田, 2012)。このように、中学校社会科における学習指導要領では、領域別の内容を結びつける試みが模索されていた。それは、「青少年の現実問題を対象として、青少年にその解決方法に参加(経験)すること」を促す小学校の1947年版学習指導要領(文部省, 1947b)の考え方とは異なっていた。それゆえ、谷本は、中等社会科に関して「内容的に見て、また学年別に地理、歴史、政・経・社等に解体される危機を内包していた」と述べるのであった(谷本, 1998, p.161.)。このように、中等社会科カリキュラムが持つ領域・学問別の論理と、その総合性をいかに確保するかという問題は、中学校社会科の原理研究の根幹をなす論点の一つであった。

一方、地方レベルの戦後初期の中学校社会科教育史研究では、そういったカリキュラムの総合性に関する考察は少ない。実際、先に挙げた大木の諸研究でも、日本史学習に焦点化がなされており、日本史も含めた、中学校

社会科カリキュラムの総合性の問題については、検討がなされていない。仮にカリキュラムの総合性が中等社会科の根本的な論点の一つであるとすれば、その問題を地方レベルの実施過程を通して捉えることは、総合社会科(一般社会科)の射程や実現可能性を見極める上でも重要な論点となりうる。

そこで本研究では、横浜市の中学校社会科のカリキュラムに焦点をあて、その手掛かりを明らかにしていきたい。横浜市に注目した理由は、(1)横浜市小学校社会科研究会(1981)『横浜社会科教育30年』の著作をはじめ、社会科に焦点を当てた上での一定程度の史料確保が可能であった点、(2)後述するように、中学校社会科におけるカリキュラムの総合性を見出せる工夫がなされている点、などが挙げられる。

本研究においては、大別して二つの考察を行う。第一に、1947年版の学習指導要領が出た直後の時期において、中学校で単元設定をどのように行おうとしていたのかという点である。これに関しては、実際の学校のカリキュラム構成の例として、横浜市立岡野中学校における単元設定の独自の選択方法について明らかにする。岡野中学校を選んだ理由は、後述するように、横浜市の教育課程が出るまでの1947年～1951年間の同校の社会科の実態を示す史料を確保できた点が挙げられる。第二に、横浜市教育委員会の主導で行われた教育課程改革において、社会科カリキュラムの全体内容がどのように関連付けられていたのかという点である。横浜市においては、1949年に『横浜市社会科作業単元の基底(試案)』が刊行され、4年後の1953年に、横浜市教育委員会から『横浜市教育課程 社会科篇 中学校の部試案』が刊行される。同時期は、一般社会科のカリキュラムに対する学力低下批判は叫ばれ、それに対する対抗策が講じられた時期でもあった。本研究では、『横浜市教育課程 社会科篇 中学校の部試案』に見られる総合性を生み出す方法について明らかにする。

2. 横浜市における戦後教育課程の変遷

横浜市の社会科に関わる出来事の情報には次の【表1】に一覧として記載した。

横浜市において、本格的な活動に入ったのは1950(昭和25)年であった。1950年度は、教育課程作成の初年度にあたり、「教育課程設定に必要な本市に関する実態調査と理論研究」「本市教育目標試案の設定」「小学校教育課程

【表1】横浜市内での社会科教育の研究・活動に関連する動き

	小学校について	中学校について
1947年	六角橋中学校の宮寺大助の声掛けにより、小・中学校合同の社会科教育研究同志会が結成されたとする。	
1948年	教育研究所の発足。研究所として最初の研究テーマが小学校社会科の「基底」の作成に決まる(4月)。	
1949年	『横浜市社会科作業単元の基底(試案)』	
	社会科教育研究同志会が小学校と中学校へと発展的解消がなされた。 「横浜市教育委員会綱領」が策定される。	
1951年	『横浜市教育課程総説篇・試案』 『横浜市教育課程 小学校の部・試案』 『横浜市教育課程 小学校の部・試案』の実践研究(～1952年)	
	横浜市の小中高校に通じる横浜市学校教育目標作成の目標委員会が会合を何度か行う	
	中学校教育課程に関する組織的な活動が開始された。	
1951年	『横浜市教育課程構成資料』(第一集)が刊行される	
1953年		『横浜市教育課程 社会科篇 中学校の部試案』
1955年	横浜市教育課程の小学校社会科の改訂	
1956年		横浜市教育課程の中学校社会科の改訂

(横浜教育委員会(1975)『横浜教育史・下巻』大日本印刷株式会社。および、横浜市新学制20周年記念誌刊行委員会(1967)『礎 新学制20年記念』太平社.の情報から筆者作成)

試案の設定」などがなされた。各種調査の末、横浜市の教育目標が設定されることになる。その結果は、1951(昭和26)年に、『横浜市教育課程総説篇・試案』が刊行される。また、同年に、『横浜市教育課程 小学校の部・試案』が刊行される。そして1951(昭和26)年～1952(昭和27)年には、『横浜市教育課程 小学校の部・試案』の実践研究が実験的に実施される。

一方、社会科の教育課程は、全体より早くから実施されていた。戦後初期の横浜市の社会科教育改革は、小学校と中学校の改革が連動しつつ進められた。【表1】でも記載した通り、小中が連携する研究会等も開催されていたようであるが¹⁾、その成果の詳細はわかっていない。ただ、学習指導要領が出た当初の混乱については、横浜市でも報告されている。例えば、かつて横浜市の小学校社会科担当指導主事であった井上庄平によれば、「本市においても昭和24(1949:筆者)年ころまで前述のような混迷がかなりの学校で見られた」とされる。具体的には、「当時、社会科の学習展開にあたっては、どうしてよいかわからない人が大部分であった。」と指摘している(横浜市小学校社会科研究会, 1981, pp.8-9.)。

そして、社会科の具体的なカリキュラム提案がなされたのは、中学校ではなく、小学校であった。横浜市教育研究所では、1948(昭和23)年設立最初のテーマとして、戦後新たに導入された社会科の研究が進められた²⁾。その成果として1949(昭和24)年に、『横浜市社会科作業単元の基底』を刊行した。この「基底」は小学校を想定したものであり、基底作成に協力されたとされる「構成委員」の計30名のうち、中学校関係者は3名のみであった。その後、1951(昭和26)年に『横浜市教育課程 小学校の部・試案』が刊行された(横浜市教育委員会, 1951)。

他方、中学校の教育課程編成に関しては、小学校から少し遅れる形で進められた。1951(昭和26)年から、中学校教育課程に関する組織的な活動が開始された。これらの活動計画は原理的・基礎的な研究時期、調査期間、教育内容の構成期間、完成期間という四期の計画で進められた。なお、調査期間までの結果は、1952(昭和27)年に『横浜市教育課程構成資料』(第一集)³⁾として刊行され、1953年に横浜市教育委員会から各教科の『横浜市教育課程』が刊行された。先行して行われた調査結果に基づき、且つその後の貴重な実験に基づいて、生徒に経験させ、獲得させるべき教育内容を組み立てたのが、この教育課程試案であったとされる(横浜市教育委員会, 1953)。また、1955(昭和30)年には、小学校社会科の改訂版(横浜市教育委員会, 1955)が、1956(昭和31)年には、中学校社会科の改訂版が刊行されている。

そのため、横浜市の中学校社会科のカリキュラム提案への動きが本格化するのは、1951年からである。一方で、中学校に関わる学習指導要領が文部省から刊行されたのは、『学習指導要領 社会編Ⅱ 第7学年～第10学年』(文部省, 1947a, 以後『要領Ⅱ』と略称)が刊行された1947年時点であった。それに関して、1951年以前に、横浜市の中学校でも、社会科研究やカリキュラム改革運動はなされていたが、「新しい学校を立ち上げることに懸命になっていた学校が多く、具体的なプランが必ずしも多く公表されているわけではなかった。」とされる(横浜市総務局市史編集室, 2000, p.687.)。では、1947年から1951年までの間に横浜市内ではどのような社会科カリキュラムが展開されたのだろうか。

3. 岡野中学校における単元設定構想

先述の通り、横浜市の中学校社会科のカリキュラム提案の動きが本格化するのは、1951(昭和26)年である。ただ、1947～1951年の間に、社会科教育の研究に力を入れていたとされる学校の一つが、横浜市西区にある「岡野中学校」であったとされる(横浜市総務局市史編集室, 2000, p.660.)。

岡野中学校で1949年に作成されたと思われるのが、岡野中学校社会科研究部による「本年度社会科研究予定」である。そこには以下のように記されている(岡野中学校, 1949a)。

<p>目的 社会科の根本的原理及教材再構成等の研究をなし実際指導の効果をねらう。</p> <p>研究内容 A 社会科原理研究 (1) 社会科の本質的使命(詳細は省略:筆者)</p>
--

- (2) 社会科教材再構成に於ける基礎的研究(詳細は省略:筆者)
- B 教材再構成のための調査研究(詳細は省略:筆者)
 - (1) 調査(詳細は省略:筆者)
 - (2) 教材再構成の順序(省略:筆者)
- C 実際教授の方法的検討
 - (1) 単元提出より終結に至る間の学習の展開の系統的研究
 - ①単元設定を如何にしたか
 - ②目的を如何に設定したか
 - ③目的達成のため如何なる教材を取り上げたか
 - ④学習活動の種々相
 - ⑤発表、討議の時期、内容、効果に対する批判
 - ⑥講義の時期、内容
 - ⑦生徒の成長を如何に記録し学習効果の判定をしたか、又生徒の自覚
 - ⑧学級の社会科としての経営を如何にしたか
- D 一般的問題
 - (1) 参考資料を如何にして多く集められるや、又有効に使用し得るか。
 - (2) 社会科遂行のためには小、中、高の学校教師の総合研究が必要と思われるが、其の具体的方策如何
 - (3) 生徒の研究発表会や、討議会や各学年または学校全体で行われることも意義あることと思われるが、両案、名案はなきものや
 - (4) 其の他必要かつ有意義なる研究

これを見ると、岡野中学校の社会科研究部において、自分たち自身で社会科教育に関する原理や本質についての究明をしたうえで、授業方法や教材のあり方に至るような多様な論点が扱っていることがわかる。さらに、同様に1949年8月15日に社会科研究部が作成されたと思われる資料として、「社会科教材(単元)構成の要素」が存在する。この資料の中に、岡野中学校としての社会科の単元構成が示されている。同資料においては、「ヴァージニアプランの単元構成の要素」「日本に於ける社会科構成要素」「現在の社会科単元一覧表 (『要領Ⅱ』の単元一覧表:筆者註)」「本校単元一覧表(試案)」「単元設定の条件」の5点を示している。つまり、岡野中学校の社会科研究部では、ヴァージニアプランの単元構成およびスコープとシーケンスの系統であったり、『要領Ⅱ』(文部省, 1947a)の単元構成表などを列挙し比較を行った上で、岡野中学校としての単元一覧表として、計16単元を設定している(岡野中学校, 1949b)。

では、岡野中学校で提案された単元一覧について見てみたい。次頁の【表2】は、『要領Ⅱ』及び教科書刊行状況に関する情報と、岡野中学校の単元一覧表を併記したものである。それに関して、主に三点が言える。

一点目は、『要領Ⅱ』に掲載されている単元のなかで扱われていない単元がある。例えば、第1学年の「日本列島はわれわれにどんな生活の舞台を与えているか」や「我々は余暇をうまく利用するには、どうしたらよいか。」「2(イ).われわれの芸術的欲求を満足させるために、社会はどんな機会を与えているか。」「2(ロ).宗教は社会生活に対してどういう影響を与えてきたか。」などは、岡野中学校が『要領Ⅱ』から削った内容だと思われる。

二点目は、岡野中学校によるアレンジが見られる点である。例えば、第1学年の「3. われわれは消費生活を通して農村、山村、漁村、林村の恩恵をいかに蒙っているか。」は『要領Ⅱ』が生産生活として論じている内容を消費生活に置き換えている。また、「1. 貿易は我々の生活にどんな意味があるか。」は岡野中学校独自である。「5. 交通(通信)機関の発達是我々の生活にどんな関係をもってきたか。」を第2学年から移動している。さらに、第3学年の「3. 我々の教養を高めるため社会はどのような配慮をしているだろうか。」は芸術的欲求や宗教の論点を「教養」とすることで作り変えたものと推察される。学年内の順序を含め、変更箇所が少なくない。

三点目は、教科書の刊行の有無にかかわらず、単元構想をしようとしている点である(岡野中学校, 1949b)。【表2】右端の欄に×を示したものが、1948年8月時点で教科書が刊行されていなかったものである。これを見ても、教科書の有無にかかわらず単元を設定していたことがわかる。さらに、一通りの単元一覧を示した後に、同文書

【表2】岡野中学校の単元計画と1947年版学習指導要領及び教科書刊行状況との比較

岡野中の単元一覧	1947年版学習指導要領及び教科書刊行状況		
	学習指導要領の各学年の単元例	岡野中での実施の有無	当時時点の教科書の有無
【第1学年】 1. 学校は社会や私たちにとってどんな重要であるか。 2. 家庭生活を幸福にするにはどうしたらよいか。 3. われわれは消費生活を通して農村、山村、漁村、林村の恩恵をいかに蒙っているか。 4. 都市生活の諸問題をどうするか。 5. 交通(通信)機関の発達是我々の生活にどんな関係をもってきたか。	1. 日本列島はわれわれにどんな生活の舞台を與えているか	実施せず	○
	2. われわれの家庭生活はどのように営まれているであろうか。	1年で実施(1-2)	○
	3. 学校は社会生活に対してどんな意味を持っているだろうか。	1年で実施	×
	4. わが国のいなかの生産生活はどのように営まれているであろうか。	1年で変更(1-3)	△(S49年8月刊行)
	5. わが国の都市はどのように発達してきたか。また現在の都市生活にはどんな問題があるか。	1年で実施(1-4)	○
	6. 我々は余暇をうまく利用するには、どうしたらよいただろうか。	実施せず	×(S51年6月刊行)
【第2学年】 1. 貿易は我々の生活にどんな意味があるか。 2. 京浜工業は日本の復興にいかなる意味を持つているか。 3. 健康な市民生活を営むためにはどうすることがよいか。 4. 地震や火災の被害をできるだけ食い止めるにはどんな対策を必要とするか。 5. 我々の生活に結び付く重要資源に対してどうすることがよいか。	1. 世界の牧畜生産はどのように行われているか。	実施せず	○
	2. 天然資源を最も有効に利用するには、どうすればよいか。	2年で実施(2-5)	○
	3. 近代工業はどのように発展し、社会の状態や活動に、どんな影響を與えて来たか。	2年で実施(2-2)	○
	4. 交通機関の成達は、われわれをどのように結び付けて来たか。	1年で実施(1-5)	○
	5. 自然の天然災害を、出来るだけ軽減するには、どうすればよいか。	2年で実施(2-4)	×
	6. 社会や政府は生命財産の保護についてどういふことをしているだろうか。	2年で実施(2-3)	○
【第3学年】 1. 政治はどのように行われているか。 2. 我々は過去の文化遺産に対してどう配慮することがよいか。 3. 我々の教養を高めるため社会はどのような配慮をしているだろうか。 4. 職業の選抜に際し、我々はどのように心掛くべきか。 5. 我々の経済生活を如何に改善できるか。 6. われわれはどうしたら共同生活をうまく行うことができるか。	1. われわれは過去の文化遺産を、どのように、うけついで来ているであろうか。	3年で実施(3-2)	○
	2(イ).われわれの芸術的欲求を満足させるために、社会はどんな機会を與えているか。	実施せず	○
	2(ロ).宗教は、社会生活に対して、どんな影響を與えて来たか。	実施せず	×(S50年5月刊行)
	3. われわれの政治は、どのように行われているであろうか。	3年で実施(3-1)	×
	4. 職業の選抜に際し、また職業生活の能率をあげるために、どんな努力をしなくてはならないか。	3年で実施(3-4)	職業指導のものを流用
	5. 消費者の物資の選抜に際して社会の力はどのような影響を與えているであろうか。	3年で変更(3-5)	×
6. 個人は、共同生活によく適合していくにはどうしたらよいただろうか。	3年で実施(3-6)	○	

(岡野中学校(1949b)、文部省(1947a)、片上(1993)を参考に、筆者作成)

では、「単元設定の要件」という図表(【表3】として掲載)を設けて、各学年での単元が、ヴァージニアプランや学習指導要領のスキープの観点(社会機能)からみて、どのように位置づけられるかを整理している⁴⁾。なお、この表内の数字は、岡野中学校が設定した各学年の単元の番号と対応している。括弧の数字に関しては、該当する単元の番号に対して、主ではなく副としてのかかわりを意味する。この整理を見ると、ヴァージニアプランや学習指導要領のスキープの観点から、各学年の単元のバランスとろうとしていたように思えるが、一方で、「美的・宗教心の要求」に該当する単元は設定されていない。同時に注目されるのは、一つの社会機能に対して一つの単元を割り振るわけではなく、複数の社会機能が含まれる単元を想定している点である。

以上のように、岡野中学校では、『要領Ⅱ』や、ヴァージニアプランの視点を参考にしつつも、独自の単元開発をしようとしていた。『横浜市社会科作業単元の基底』が刊行され始めるのが1949年8月以降であること、『横浜市社会科作業単元の基底』が主に小学校を対象としたものであったことから、岡野中学校の社会科への取組が独自であったことが伺われる(横浜市総務局市史編集室編, 2000, p.689.)。なお、『横浜市史Ⅱ』の第二巻下、691-692頁では、社会科を受けた岡野中学生のアンケート結果が一部掲載されており(元データは公開されていない)、学校外の見学を重視したり、グループ活動や生徒による発表もあるなど、参加型の授業であったことが推察される(横浜市総務局市史編集室編, 2000, pp.691-692.)。一公立学校にありながら、複数の情報を取捨選択し、単元設定を目指していた岡野中学校の事例は、地理・歴史・公民の区分を超えるカリキュラムの総合性を意識している点において参考となる事例と言える。

【表3】単元設定の要件

	生命の 保全。 人格の 発展	天然資源の 保全と保 護	生産	分配	消費	運搬	交通と 通信 (交際)	教育 制度	レクリエー ション	政治の 制度と 施設	美的・ 宗教心 の要求
1年	2 (1)		4		(4)		6(4)	1	3		
2年	3 4	5 (2)	2(1) (3)	(1)	(2)	(1)	1 (5)				
3年	6				5		2	4	3	1	

4. 『横浜市教育課程 社会科編』に見られる特徴

4-1 『横浜市教育課程 社会科編』の概要

先述の通り、横浜市の中学校における教育課程作りが本格化するのには、1951年からであり、原理的な研究、各教科の目標資料の収集、教育課程の構造の研究などの結果として、1953年に、『横浜市教育課程(中学校の部・試案)』が出された。では、その『横浜市教育課程(中学校の部・試案)』の内容とはどのようなものであったのだろうか。目次は次頁の【表4】の通りである。

同書の「全体構造および時間配当について」では、横浜市の教育課程の全体像についての言及もなされている。そこで、同書は中学校の教育課程が教科別に構成されていることを指摘したうえで、次のように述べている。

しかしながら、このことは本市中学校教育課程がふるい伝統的ないわゆる教科カリキュラムを意味しているのではない。まず第一に本市教育課程は、伝統的な、教科カリキュラムが既成文化体形を基盤としたのに対し、われわれの教育課程は、生徒の生活経験を基盤としたいわば生活カリキュラムという性格を持っている。第二に、したがって生徒の生活を考え、心理学的な考慮に充分つとめた。第三に、われわれは上述のような教科を設けたが、各教科は本市教育目標達成のために、それぞれの内容や学習活動を通じて、その責任を分かち合っており、相互に深い関連をもちつつ、多面的な内容をもっているのである(横浜市教育委員会, 1953, pp.7-8.)。

このように、本カリキュラムが生活カリキュラムの性格をもつとされている。なお、先述した通り、目標の設定方法に関しては、本市中学校教育課程作成に関する研究の全体構想とその課程、実態調査などを踏まえつつ、

『横浜市教育課程 社会科篇 中学校の部試案』における社会科の目標が示されていた(横浜市教育委員会, 1953, pp.15-16.)。また、目標自体は、一般社会科と日本史について分けて列挙されていた。そして、一般社会科では「人間関係」を中核的なキーワードとして融合的に学習することが指摘されていた。さらに、横浜市の特徴を生かし、「国際港都として」の視点が目標にも反映されていた。

【表4】『横浜市教育課程(中学校の部・試案)』の目次一覧

I. 横浜市中学校教育目標	VII. 学習展開例
II. 横浜市中学校教育課程について	1 第1学年(家庭と学校)
III. 構成の基本的態度	2 第2学年(近代工業)
IV. 性格	3 第3学年(経済生活の改善)
V. 目標	VIII. 学校教育計画樹立上の留意点
(附)日本史の目標	1 単元の構成
学年の主題	2 各表の見方
VI. 要素表について	3 利用上の一般注意
1 要素表	4 展開例の見方
2 能力一覧表	あとがき
3 日本史学習内容一覧表	

4-2 要素表・能力表

(1)要素表の趣旨

横浜市におけるカリキュラムは、生活カリキュラムとしての要素を持っていたが、カリキュラムの総合性や目標設定の論理が弱くならないようにするために、「要素表」「能力表」が設けられていた。要素表や能力表とは、全体のカリキュラム内容の関連性をつくり出すために、教えるべき要素や能力を書き出しておき、それを3年間のカリキュラム内で関連付けつつ、バランスをとる発想に基づくものである。このような要素表や能力表は、小学校で見られることはあるが(金馬, 2016)、中学校における報告は少ない。

横浜市教育委員会は、要素表の意義については、「現実的必要」と「理論的必要」の両方の点から論じている。理論的必要としては、望ましい人間像の目標や、生徒の社会生活の実態や、発達段階などを考慮する意味が必要とされた。一方で注目されるのは、「現実的必要」に関してである。以下のように述べられている。

第一は、新しいカリキュラムに対する父兄や社会人の学力批判など色々な不安や、非難に応える意味において、要素表の構成を企画した。第二は、われわれの構成したカリキュラムは、ほんとうに民主的な実践力ある社会人として必要な能力を育てるに十分な内容を含んでいるのであろうか。学習活動はどの程度まで広く、深く展開していつたら望ましい能力を身につけることが出来ているか、そして基礎的・系統的な知識技能はどの程度まで考えたらよいか等、それらの開発や疑問に答えようとするものである(横浜市教育委員会, 1953, p.18.)。

このように、横浜市教育委員会は、学力批判をはじめとした非難にこたえる上で、民主的な実践力ある社会人に必要な能力や、それに伴って必要となる学習活動や知識技能の系統性を示す必要があった。そこで必要となったのが「要素表」という考え方であった。そのため、この要素表の作成は、初期の社会科批判に対抗する措置であったことが推察される。さらに「要素表と能力表」に関して、以下のようにも述べている。

コアカリキュラムや経験カリキュラムは生活経過を中心とした学習活動をもとにしながら繰り返し広げられるものであるから、第一に学習の方法上に於いて混乱や不徹底が生じ易い。第二に基礎的能力の訓練を欠くことが往々にある。そこでそれらの拠り所として主要な要素を求める必要に迫られた。こうして生まれたものが経験要素であり能力要素なのである。これらの要素は学習経験について又学習能力に於いて、これだけは経験させ

たい、これだけは身につけておかなければならないとする所謂ミニマムなものをいうのである。経験要素表、能力表についてはそれぞれの教育的な特殊な意味を持つようである。経験要素は学習内容一覧と同じように形式的な能力に対応する内容の面をさしている。能力という場合は生徒が持つ発達可能性を彼らの経験を通してその主体の身につけたものであり、従つて「……することが出来る」という状態を示すものである。すなわち能力は可能性であるから、これを具現化する場合、何等かの内容や経験と結合し、一定の具体的な場を持たねばならない(横浜市教育委員会, 1953, pp.42-43.)。

このように、コアカリキュラムや経験カリキュラムの欠点を補うものとして、要素表や能力表が想定されている。またここでも「混乱や不徹底」や「基礎的能力の訓練を欠く」などの懸念や批判などを考慮した結果として、要素表、能力表が作成されていた。実際、神奈川県においても、1951年の『神奈川新聞』で社会科への批判を述べる「社会科の反省」と題した社説が掲載されるなど、学力低下問題への注目が集まっていた(横浜市総務局市史編集室, 2000, p.683.)。

(2) 要素表の作成方法

では、この要素表はどのように作成されたのだろうか。要素表および能力表を作成方法する際には、「ロ. 要素(能力)範囲の分析」をした後に、「ハ. スコープ(範囲)の決定」をしたとされる。「要素(能力)範囲の分析」は文献調査と生徒調査に分けられる。文献調査では、学習指導要領(社会科編)、各検定教科書等、新聞の分析、各地プランの検討などがなされた。同時に生徒の調査に関しては、市全体として行われた横浜市教育課程構成資料第1集などを参照したとされる。その際の方法は、基本的には「調査の結果などを参考として、真摯な研究討議の結果、次のような基準で、スコープを決定した。」とされるが、そのプロセスにおいて、人間の生活領域を出来るだけ広く含むことや、横浜市という地域に限定しない広範囲の地域社会を想定する点が留意されている。結果として、「社会を社会機能の面だけを考えるのは横浜市の社会分類として十分でないので、社会基盤(自然的条件、歴史的条件)、社会集団(個人生活、家庭生活、社会生活、国際生活)、社会機能(政治、経済、文化、交通運輸)にスコープを決定したのである。」と述べられている(横浜市教育委員会, 1953, p.19.)。岡野中学校の事例では、社会機能をもとに整理をしていたが、社会基盤、社会集団という視点が討論の結果、増えたことになる。

(3) 要素表の特徴

要素表は、先の通り「社会基盤(自然的条件、歴史的条件)、社会集団(個人生活、家庭生活、社会生活、国際生活)、社会機能(政治、経済、文化、交通運輸)」を枠組みとして、各学年における学ぶべき要素を規定し、3学年別々に作られている。ただ、各学年で全て網羅するわけではなく、学年によって多少の偏りがあった。スコープの詳細と、各学年での記載事項を列挙したのが、次の【表5】である。この【表5】を見るとわかる通り、横浜市の中学校社会科カリキュラムでは、三学年に共通する大まかな枠組みを設定したうえで、多少のばらつきはありつつも、その枠組みに沿う形での内容構成をしようとしていた。

また、これらの整理が生まれる背景として、次に記載するa~iの「各領域」から「各単元の内容となる問題をそれらの歴史的背景や必然性を考慮して」の作成が求められていることが挙げられる(横浜市教育委員会, 1953,

【表5】3学年共通のスコープの枠組みと各学年での該当範囲のばらつき

	社会基盤		社会集団					社会機能			
	自然的条件	歴史的条件	個人生活	家庭生活	学校生活	社会生活	国際生活	政治	経済	文化	通信
1学年	○	○	○	○	○	○	○				○
2学年	○	○			○	○	○	○	○		
3学年			○	○	○	○	○	○	○	○	

(横浜市教育委員会, 1953, pp.21-23. より筆者作成)

p.43.)。同教育課程には、1～3学年の詳細な学習内容の項目や順序が記載されていない。あくまでも、一年間単位の内容の指標として、用いられていた可能性が高い。

- (a) 本及び外国の衣食住の様式と生活活動の様式
- (b) 日本及び外交の自然と災害、土壌利用
- (c) 民主主義の原則と歴史、生活、政治、経済などの民主化、国際親善
- (d) 家庭、学校、都市、農業、社会福祉、農地改革その他の社会問題
- (e) 生産、流通、消費、国の財政、貿易、商業
- (f) 天然資源、近代工業、産業革命
- (g) 憲法、政治の機構と方法選挙
- (h) 学問、芸術、宗教、交通通信機、生活の美化
- (i) 職業、レクリエーション、保全

そして、同教育課程では、各学年ごとの要素表の詳細を示している。例えば、次の【表6】は第1学年の一部を表したものである。この要素表は、いわば、一年間で扱うべき内容を列挙したものとなっている。この第1学年の要素表では、先に示したスコープに対応するかたちで、詳細な要素が書かれている。その際に、要素表が二段構成になっていることが分かる。その二段の内容は、大まかにではあるが、左側の段の内容が扱うべき内容(たとえば、「日本の地理的位置の長所短所」「郷土の自然環境の特色」など)、右側の段の内容が該当範囲で獲得すべき技能(たとえば、「日本列島の略図を描く」「歴史年表や歴史地図を有効に利用する」など)が示されている⁵⁾。このように要素表の中でも知識と技能とを使い分け、全学年共通のスコープを各学年に当てはめることによって、三学年の生活カリキュラムとしての総合性と学力保障を両立しようとしていたと考えられる⁶⁾。

【表6】第1学年要素表

スコープ	要素		スコープ	要素				
社会基盤	自然的条件	1 日本の地理的位置の長所短所 2 郷土の自然環境の特色 3 郷土の地理的位置の利不利 4 日本の海岸近海の特徴 5 日本の湖沼河川と生活 6 日本の山地丘陵地の分布 7 日本の山地気候と産業 8 日本の各地方の気候の特色と生活 9 現在の国土の利用とその分布(以下、10～29を省略:筆者)	(1) 日本列島の略図を描く。 (2) 郷土の略図をかく (3) 自然の愛護 (4) 国土愛と郷土愛 (5) 日本地図をよむことになれる (6) 世界地図をよむことになれる (7) 位置方位距離地形気候取り利用の状況を読み取る(以下、8～21を省略:筆者)	社会集団	個人生活 53. よい生徒の条件 54. 中学生らしい動作、容儀 55. 男女同権の正しい意味	空欄		
		学校生活	56. 家庭生活と教育 57. 健康と安全と教育 58. 幸福と家庭生活(以下、59～64を省略)		(30) 両親や教師に感謝する (31) 家族の仕事を進んで分担する。			
			74. 友達との交際 75. 近隣の人との交際と協力(以下、76～80を省略)		(32) 中学生としての自覚を持つ (33) 服装や言葉遣いを中学生らしくする(以下、33～37を省略)			
			77. 友達の交際 78. 近隣の人との交際と協力(以下、79～83を省略)		(34) 地方社会の改善に自分が出来る範囲での協力			
		国際生活	81. 外国の家庭生活 82. 外国の学校生活(以下、83～85を省略)	(35) 国際協調につとめる精神 (40) 世界市民の一員としての自覚(以下、41、42を省略)				
			政治	空欄				
			経済	空欄				
		社会機能	歴史的条件	41. わが国土の開発 42. 古代文明の発祥地 43. 世界文明の発祥 44. 東洋社会と西洋社会の交渉 45. 古代日本と外国との交渉 46. 東洋文明地域の広がり 47. 中世日本と西洋の交渉(以下、48～51を省略)	(8) 国土の開発につくした人々 (9) 社会事象を歴史的に観察する (10) 歴史年表や歴史地図を有効に利用する (11) 地球儀を正しく利用する(以下、13～16を省略)	通信	86. 郷土の交通 87. わが国の昔の交通 88. 中世の貿易とその道筋 89. 新航路新発見後の世界の貿易の変化 90. 蒸気機関の発明と交通通信(以下、91～102を省略)	(43) 旅行記、探検記を読んで要約し報告する (44) 世界交通路の開拓に貢献した人々 (45) 世界の交通路の主な港航空海峡の分布と役割(以下、46～51を省略)
				文化	空欄			

((横浜市教育委員会, 1953, pp.20-21)より筆者作成。なお「省略」「空欄」の記載は筆者によるもの。)

(4)能力表の特徴

一方、能力表に関しては、要素表と比して説明が少ない。【表7】【表8】は能力表の一部抜粋である。能力表は、「活動」という大項目の中に、「能力」についての下位項目が詳述がなされている。【表7】はその「活動」だけをまとめたものである。一方、【表8】は、たとえば「話し合い」の活動の中に含まれる能力を列挙したものである。つまり、それぞれの「活動」の中に、より詳細な「能力」が複数列挙される形で、能力表は示されていた。そして、このように活動と能力とを併記することで、三年間で習得すべき能力の指標を示していたと言える。なお、能力表が要素表のように学年別は採られていない。その理由について「排列は要素表のように学年別排列をとらなかつた。これは各学校でその学校の事情によつて学年毎に強調する面が違つてくるのでそれを生かして貰うためである」とされている(横浜市教育委員会, 1953, p.44.)。

【表7】能力表における「活動」についての抜粋

1. 話し合い(意見の了解/発表/仕方/程度)	2. 会の運営	3. 面接訪問(調査/報告/調査訪問)
4. 問題発見(問題発見/計画)	5. 参考書の利用	6. 施設の利用(書雑誌/参観/施設)
7. 映画(放送/映画/幻燈)	8. 写真(標本/説明)	9. 表現記録(作文/手紙/整理・記録)
10. 図形表現(作図/読図/符号/統計図表/模型/年表)	11. 歴史的観点	12. 新聞(新聞/広告)
13. 立体表現(劇)		

((横浜市教育委員会, 1953, p.24)より筆者作成。)

【表8】各学年共通能力一覧表の一部抜粋

活動	能力
話し合い	意見の了解 1. 他人の話を注意深くきく。 2. 図表を用いて行われる講義を聞く。 3. 他人の話の批評ができる。
	発表 4. 綿密な準備や研究をもって話せる。 5. 自分の思想や感情をはっきりと生き生きと表現できる。
	仕方 6. 話し合いの題目にはつきりとした考えを立て結論をたくみに引き出すことが出来る。 7. 話し合いを正しい知識により建設的に進めていくことができる。
	程度 8. 敬語を正しく用い感じのよい話をする。 9. 社会問題について話し合える。 10. 結論が引き出せる。

((横浜市教育委員会, 1953, p.24.)より筆者作成。)

以上のように、『横浜市教育課程 社会科篇 中学校の部試案』では、カリキュラムを構成する際に、要素表と能力表とを設定することによって、各学年や三学年で学ぶべき大まかな内容を規定しようとしていた。また、教師や学校には、学習内容の排列の詳細や、具体的な単元設定が委ねられていたと推察される。

なお、第1～第3学年の要素表を詳細にみていくと、断定はできないながらも、一学年で地理的な内容、二年目では歴史的な内容、三年目で公民的な内容といった、大まかな内容の違いや移り変わりは捉えることができる。ただ、【表5】に見られるような要素のバランスや配分の仕方によって、単に、地理・歴史・公民の順序にならないような組み合わせが生み出されていると言える。実際、『要領Ⅱ』の作成に関わった馬場四郎も、中等の社会科の中に、地理・公民・歴史的な内容が一定の傾向性を持ちながら混じることは認めていた。その上で、独立した公民・歴史・地理が密接な連関をつける段階から一歩高まりがみられ、その区分が外観上見えにくくなるのが、一般社会科としての独自性であると述べた。(馬場 1948, p.114)。その点においては、横浜市のカリキュラムも、地理・歴史・公民では切り分けられない内容の組み合わせを生み出しているともいえる。

4-3 単元展開例に見られる特徴

『横浜市教育課程 社会科篇 中学校の部試案』においては、日本史単元を合わせて、計4つの単元展開例が紹介されている。4つの単元展開例の名前は次の通りである。

第一学年 単元展開例：家庭の生活と学校生活
 第二学年 単元展開例：近代工業はどのように発達しわれわれの日常生活にどんな変化を与えたか。
 第三学年 単元展開例：経済生活を改善するにはどのように協力したらよいか。
 日本史単元展開例：封建社会はどのような特色をはつきしたか。

これらの4つの例は、計18個の単元例が示された1951年版の学習指導要領(文部省, 1951)と比較して、単元数が圧倒的に少ない。ただ、横浜市教育委員会としては、この4つの単元例を示すことにはかなりの苦労があったようである(横浜市教育委員会, 1953, p.46.)。また、単元計画例に限られている一因として、「教育課程は各学校で作るべきものである」という考え方があった。それに関して、当時の横浜市指導主事であった松本は、「我々が構想を練る時、校長会では、教育課程は各学校で作るべきものである。市であまり細かい単元展開案を作つて、47校の教育内容を統制してしまい、個々の教師の自発的な研究意欲をそぐ様な事になつては困る。各校の教育課程構成の資料となり、参考となる様なものを作つてくれと言う声があつた。」とし、同教育課程もその意見と同じ立場で書かれていると述べている(松本, 1953, pp.18-19.)

そして、これらの単元展開例で注目されるのは、先に示した要素表を使って、学年全体の学習内容のバランスや、既習事項や他教科の内容との関連を示そうとしている点である。例えば、次の【表9】は、単元計画例「各家庭の生活と学校生活」についてである。この授業は、一学期の4～5月の実施を想定して組まれたものであった。とりわけ注目されるのは、学習活動全体が、要素表や小学校社会科、中学校の他教科との関連のなかで設計されている点である。要素表に関しては、番号が複数付されているが、その多くは、第1学年の要素表における「家庭生活」「学校生活」に関する項目についてであった。そのため、要素表を縦横無尽に関連付けて単元を構成するというよりも、特定の要素を集散的に教えるような単元構成になることが想定されていたと思われる。一方、能力表に関しては、要素表のように単元計画に対応した形では列挙されていない。

また、本稿では詳述しないが、日本史学習の単元計画例でも、他の一般社会科の内容との関連性が示されていた。例えば、日本史単元展開例の「封建社会はどのような特色をはつきしたか」においては、江戸幕府の組織体制について、鎌倉幕府との比較を中心としながら、特徴を明らかにするような展開になっている。その際に注目されるのは、単元表の「関連」の欄で、例えば、三年社会科「政治」「経済生活の改善」「芸術と社会生活」、二年社会科「宿場町」「城下町」「天然資源」「近代工業」「職業の選択」、社会科一年「自然と生活」「国土の開発」というように、各学年の一般社会科の内容との関連が示されている点である(横浜市教育委員会, 1953, pp.38-40.)。

日本史学習の内容をそれまでの社会科学学習と関連づけている点は、総合性を意識した試みと考えられる。

5. 終わりに

本研究では、戦後初期の横浜市の中学校社会科カリキュラムにおける「総合性」に注目してきた。先行研究での戦後初期社会科のカリキュラム研究の中心は、初等教育にあり、同時に学習指導要領等の原理研究にある。それに対して本研究では、戦後初期の地方レベルでの中学校カリキュラムの総合性を維持する方法を明らかにした。

市からの詳細な提案がなされる前の時点では、岡野中学校に見られるような、学校独自のカリキュラム構想・開発の取り組みが見られる。岡野中学校においては、複数の情報を並べながらも、学校独自の枠組みやバランスを作り出そうとしていた。一方で、『横浜市教育課程 社会科篇 中学校の部試案』では、学力低下の批判を念頭に置きつつ、要素表と能力表を使うことによって、三年間の各学年で学ぶ単元の内容のバランスをとろうとしていた。また、日本史学習に関しても、1～3学年の社会科の学習内容との関連性を意識するものとなっていた。このことから、戦後初期の中学校社会科カリキュラムの総合性について、事例を通して説明ができたと思う。なお、岡野中学校と横浜市教育課程の間でのカリキュラム編成上の差異をないわけではない。例えば、横浜市教育

【表9】第1学年 単元計画例「各家庭の生活と学校生活」

設定の要旨	省略：筆者			
目標	1. 学校の一員として協力と義務を盡し明るい建設的な家庭を営もうとする意欲及び改善する習慣と技能を身につける。 2. 礼儀正しい社会人として行動し、自他の敬愛と協力により社会生活を改善進歩させる習慣を養う。 3. 学校の組織や機能についての理解と学校生活を有効に営む態度を養う。 4. 教育の社会生活に及ぼす影響の重大性を知らせ民主社会の建設にいかなる教育が必要であるかを理解し、その実現に努力する習慣をつくる。 5. 学校、家庭、社会の生活の深い関係があることを理解する。 6. 余裕がある時間を有益に使用する。	理解	1. 学校、家庭の組織や機能 2. 民主社会建設に於ける教育の必要性 3. 学校、家庭、社会に於ける深い関係 4. 明るい学校、家庭の建設に於ける協力と義務の必要性	
		態度	1. 学校生活、家庭生活を有効に育む。 2. 学校、家庭の民主化に努力する。 3. 礼儀正しく行動し、自他の敬愛を受ける。 4. 自己の個性を知り長所を伸ばし、短所を改める。 5. 学校、家庭生活を明るく生活する。	
		技能	(修正版) 1. 学校や家庭の仕事合理的にする。 4. 生活を科学的に営む。 (計画的、合理的、因習の打破等)	
予備テスト	省略：筆者			
導入	家庭生活 1. 作文(家庭生活の改善、変った事)を読まして討論をする。 2. 日課表、仕事の分担によつて減じるの問題を議題にして朗論する。	学校生活 1. 作文(学校生活の楽しい事、苦しい事)を読まして、討論する。 2. 学校生活で改善したい事を議題として、反省会を開く。		
番号・要素表	学習内容	学習活動	資料	関連
63 67 58 56 62 (21) 60 (32) 65 68 70 71 72 66	1. 家庭生活 ○家庭と各自のつとめ ○健康や安全と家庭生活 ○幸福と家庭生活 ○家庭生活と教育 ○家庭生活の改善 ○住宅問題の関心を持つ ○本日の家庭生活の変遷 2. 学校生活 ○中学生としての自覚を持つ ○学校生活の大切な訳 ○学校の機能 ○学校生活民主化のための機構 ○学校生活の改善と協力 ○建設的な学習 ○生徒会の運営 ○我が国の学校制度の発展 ○明るい学校生活はどうしたら出来るか	○予備テストで作成した日課表から各自の仕事の時間を比較して研究し話合う。 ○家庭に病人等があつていかに苦勞したか又自分が病気になつた時どうであつたか各自の体験を語り合う。 ○幸福な家庭生活とは何であるかという問題で討議する。 ○教育の場として家庭がいかに大切なものであるかを偉人伝などを讀まして話し合う。 ○現在の家庭生活を改善するためにはどうしたらよいか。それを実践するに必要な方法を各自レポートに出す。 ○家庭生活改善に関するレポートの中より住宅問題についての点を討議する。 ○家庭生活の移り変わりを簡単に教科書を中心として発表する。 ○まとめとして、明るい家庭生活建設のプランを各自考えるの方法を発表する。 ○中学生生活をどのように送つたらよいか研究討論する。 ○教育はなぜ大切かという問題で討論する。 ○自分たちの学校の機能を図表にまとめてみる。 ○自分たちの学校の機能の点で一層よくするために、何か改善したい点はないか。 ○自分達の意見がほんとうに学校生活の中にあられているか。 ○現在の学習方法を反省してみる改善する点はないか、研究してみる。 ○生徒会の組織と運営について改善すべき点があるか、調査研究する。 (一部省略：筆者)	社会科事典 家庭科事典 大百科事典 児童百科事典 年鑑 社会科文庫 家庭教育 家族構成 学校教育法 明るい学校生活 日本近代学校史 新しい学校の手引き 中学校の生徒記録 中学校一般学習指導法 日本教育年鑑 教育要覧	小3. 郷土の生活 動植物を利用する人間生活。 小4. 横浜の今と昔 東海道 小5. 主要資源。商業の発達。 小6. 政治。通信報道。 中1. 職 ○オリエンテーション ○学校系統の研究 ○選職、進学の意味 中1. 職 ○家庭生活の指摘変遷 ○新しい時代の家庭生活 ○家庭生活と社会の施設 中2. 職 仮定の保険と哺育 中1. 国 楽しい読書 中1. 数 図工測定 中1. 保体 住居と健康 中3. 図工 室内装飾と美化
評価	省略：筆者			
備考	省略：筆者			

(横浜市教育委員会,1953,p.27.より筆者作成。なお、「省略」の表記は筆者によるものである。)

課程においては、要素表を活用して総合性を意識しているといえるとはいえ、地理、歴史、公民の内容を学年ごとに順番に扱っている傾向が一部に見受けられる。それに比べて岡野中学校は社会機能を軸に内容構成をしているため、より大胆に総合性が体现できていた。横浜市では、1956年に社会科の教育課程の改訂版が刊行されている。(横浜市教育委員会, 1956)。そして、この際に「地理的分野」「歴史的分野」「政治・経済・社会的分野」という分野制が敷かれることになる。史料の制約ゆえ、はっきりとは論じられないが、これらの一連の変遷をめぐる更なる考察が必要であると考えられる。

今後の課題としては、二点挙げられる。一点目は、先述の通り、横浜市の中学校社会科カリキュラムのその後の展開との比較が出来ていない点が挙げられる。先述した1956年版の改訂に至るプロセスの分析が本来は必要となる。二点目は、横浜市の中学校社会科カリキュラムに見られる総合性が、他の自治体のカリキュラムと比較した際に独自性を持ちうるのかという点を明確にすべき点である。いずれも、今後の課題としたい。

【注】

- 1) 当初は、小学校と中学校が協働で研究を行っていたことが分かる指摘も複数ある。例えば、早くは、1947(昭和22)年に、六角橋中学校の宮寺大助の声掛けにより、小・中学校合同の社会科教育研究同志会が結成されたとする。この会はその後1949(昭和24)年に、小学校と中学校へと発展的解消がなされたとされる(斎藤, 1967, p.357-358)。また、1951(昭和26)年頃に、横浜市の小中高校に通じる横浜市学校教育目標作成の目標委員会が会合を何度か行っていた(清水, 1967, p.173.)。また、井上庄平氏によれば「教育委員会の事務担当者は、この年度(昭和26度：筆者)に一気に中学校の教育課程を構成してしまいたい心組みであったが、中学校長会が慎重に時間をかけてやりたいということで、予定を変更することになった」と述べている。(井上, 1967, p.134.)
- 2) 横浜市教育研究所初代所長の杉山は「わが研究所は、まず最初の研究題目を何にするかについて、所員諸君と共に、大いに検討をした結果、大目標として、新しい教科の社会科の扱いについて研究しようということになりました。」と述べている。(杉山, 1967)。また、教育研究所の「研究紀要」の1951年特集号では、所員の山中によって「社会科の成立」と題した日米の社会科成立に関する比較考察が掲載されている。(山中, 1951, pp.64-73.)
- 3) この『横浜市教育課程構成資料』に関しては、原本の史料をまだ入手・確認できていない。ただ、横浜市教育委員会(1981)『横浜市教育史 資料編』p.643-666.には、「横浜市教育課程」構成資料(抄)(昭和27年)が記載されるなど、内容の一部は確認することができる
- 4) 「本年度社会科研究予定」『研究綴 第二輯』(昭和24年1月～3月)(長谷川雷助文書)、横浜市史資料室所蔵。実際、岡野中学校の社会科研究部の研究姿勢は、「アメリカにおける社会科成立の事情」(1949年2月15日)という記録からも読み取ることができる。この資料は、手書きで馬場四郎の『社会科の本質』(1948年出版、同学社.)を要約する形で、アメリカ社会科の成立背景や発展要因を整理する内容となっていた(岡野中学校, 1949c)。
- 5) ただ、第1学年の要素表の右側の段では、技能の記載が中心となっているが、所々に内容を意図した項目も記載されており、厳密に左右の段の役割が整理されきっていたとはいえない。
- 6) なお、1968年に横浜市中学校教育課程研究委員会が『横浜市 中学校教育課程研究報告書』を刊行している。その際に、1953年に刊行された横浜市教育課程に関して、「この労作の中で最も意を注ぎ、時間をかけて研究したのは要素表であった。これは望ましい人間像の持つ資質、能力等を分析、統合し、横浜市教育目標との関連をはかりながらまとめたものである。」と述べていた(横浜市中学校教育課程研究委員会, 1968, p.6.)。

引用文献

- 井上庄平(1967)「横浜市教育課程」横浜市新学制20周年記念誌刊行委員会『礎 新学制20周年記念』太平社, p.134.
- 大木匡尚(2013)「『東京都社会科教育課程』(1955年3月)の成立に関する考察：中学校の部「歴史的内容を主とするもの」の分析を中心に」『歴史教育史研究』11, pp.38-56.
- 大木匡尚(2018)「1955年版学習指導要領改訂に際しての地方教育委員会作成による中学校歴史的分野カリキュラムの考察：東京都教育委員会作成『東京都社会科教育課程指導書』を手掛かりに」『総合歴史教育』52, pp.35-48.
- 岡野中学校(1949a)「本年度社会科研究予定」『研究綴 第二輯』(昭和24年1月～3月)(長谷川雷助文書)、横浜市史資料室

戦後初期の中学校社会科カリキュラムの総合性に関する考察—横浜市の公立中学校・市の教育課程に注目して—

所蔵。

岡野中学校(1949b)「社会科教材(単元)構成の要素」『研究綴 第二輯』(昭和24年1月～3月)(長谷川雷助文書)、横浜市史料室所蔵。

岡野中学校(1949c)「アメリカにおける社会科成立の事情」(1949年2月15日)『研究綴 第二輯』(昭和24年1月～3月)(長谷川雷助文書)、横浜市史料室所蔵。

片上宗二(1993)『日本社会科成立史研究』風間書房。

木村博一(1998)「『学習指導要領社会編・(試案)』の特質と単元構成手順—社会科の『総合』と『分化』をめぐって—」『社会科研究』48, pp.41-50.

木村博一(2006)『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』風間書房。

金馬国晴(2016)「教科・活動・能力のトリレンマ能力表・要素表と北上小学校を中心に—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』41, pp.61-72.

小原友行(1998)『初期社会科授業論の展開』風間書房。

斎藤豊(1967)「社会科研究会」横浜市新学制20周年記念誌刊行委員会『礎 新学制20年記念』太平社, pp.357-358.

清水銀造(1967)「教育目標づくりと宮原メモ」横浜市新学制20周年記念誌刊行委員会『礎 新学制20年記念』太平社, p.173.

杉山彦一郎(1967)「〈社会科〉が初テーマの教育研究所」横浜市新学制20周年記念誌刊行委員会『礎 新学制20年記念』太平社, pp.119-121.

谷口和也・米地文夫(2011)「初期社会科における授業実践への展開過程に関する一考察」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60(1), pp.233-249.

谷本美彦(1988)「社会科成立期『一般社会科』の構造」木下百合子・船尾日出志編『社会科教育論』東信堂。

谷本美彦(1991)「初期社会科教科課程史研究(10)中等教育における「初期社会科」の内包の検討」『宮崎大学教育学部紀要 教育部門』70, pp.71-101.

馬場四郎(1948)『社会科の本質—その構成と運営』同学社。

藤田詠司(2012)「内容の総合性は社会科のどの学習でも可能か」社会認識教育学会編『新 社会科教育学ハンドブック』明治図書, p.358.

松本芳治(1953)「横浜市中学校教育課程について」横浜市教育委員会『教育時報』22, pp.18-19.

文部省(1947a)『学習指導要領 社会科編Ⅱ 第7～10学年 試案』教育図書出版。

文部省(1947b)『学習指導要領 社会科編Ⅰ 試案』東京書籍。

文部省(1951)『中学校・高等学校 学習指導要領 社会科編Ⅱ 一般社会科 試案』明治図書出版。

山中榮吉(1951)「社会科の成立」横浜市教育研究所編『研究紀要 特集号』横浜市教育委員会, pp.64-73.

横浜市教育委員会(1951)『横浜市教育課程 社会科編 小学校の部 試案』横浜市教育委員会。

横浜市教育委員会(1953)『横浜市教育課程 社会科編 中学校の部 試案』横浜市教育委員会。

横浜市教育委員会(1955)『横浜市教育課程 社会科編 小学校の部』横浜市教育委員会。

横浜市教育委員会(1956)「横浜市教育課程 社会科編 中学校の部」横浜市教育委員会。

横浜市教育委員会(1975)『横浜市教育史・下巻』大日本印刷株式会社。

横浜市立教育研究所(1949)『横浜市社会科作業単元の基底(試案)』横浜市立教育研究所。

横浜市小学校社会科研究会(1981)『横浜社会科教育30年』大日本印刷株式会社。

横浜市総務局市史編集室編(2000)『横浜市市史Ⅱ 第2巻(下)』横浜市。

横浜市中学校教育課程研究委員会(1968)『横浜市 中学校教育課程研究報告書』。

[Article]

A Study of the Comprehensiveness of the Early Postwar Junior High School
Social Studies Curriculum:
A Study of the Early Postwar Social Studies Curriculum at Junior High Schools in the City of Yokohama

Jinichiro Saito

In this study, I focus on the early postwar junior high school social studies curriculum in Yokohama, focusing on the comprehensive nature of the social studies curriculum. The focus of early postwar social studies curriculum research in previous studies has been on elementary education, and at the same time, on the national principles of the Courses of Study. In contrast, this study has identified ways to maintain the comprehensiveness of the junior high school curriculum at the local level in the early postwar period.

At a point in time before detailed proposals were made by the city, efforts to conceive and develop school-specific curricula, as seen at Okano Junior High School, were observed. At Okano Junior High School, the school was attempting to create its own framework and balance while aligning multiple pieces of information. On the other hand, the “Yokohama City Curriculum for Social Studies, Junior High School (1953),” while keeping in mind the criticism of declining academic performance, attempted to balance the content of units studied in each grade over the three years by using an elements table and ability table.

〈研究ノート〉

工業高校におけるキャリア教育

— 神奈川版 デュアルシステムの現状と課題 —

宍戸 健一^{注1)}

後藤 博史^{注2)}

1. はじめに

2020年から全世界が新型コロナウイルス感染症という未曾有の危機に見舞われている。日本でも2021年8月に感染拡大の大きな波があつてからすでに「コロナ禍」における生活も3年目に入り、終息が見いだせない状況下、教育現場もリモートによる授業、ICTを活用した教育活動など様々な対応が実施されてきた。このように、何波もの感染拡大を経験しながら、徐々にウィズコロナへの対応が進み、落ち着きを取り戻すかに見えた。しかし、2022年2月のロシアのウクライナ侵攻により、さらなる不確定要素が加わり、食料やエネルギー分野にも大きな影を落としており、世界の経済状況も混とんとしてきている。また、日本でも、急激な円安による物価の高騰で人々の生活が脅かされている。さらに、半導体の供給が不安定になったことが原因で、日本の主力産業の一つである自動車産業への影響が出ている状況である。

一方、高等学校の現場でも、本年度の新入生から、学習指導要領が新しくなり、指導と評価の一体化を進めるため3観点別評価を推進し、生徒の学び方を改善するとともに、教員の授業や指導の改善を推し進めることが重要である。また、少子化、進路希望の多様化などにより、高等学校の再編も多くの地域で計画・実施されている。

このように、工業高校を取り巻く状況も変化しており、世の中に必要とされる学校であり続けるためには、学校自身も変化していく必要がある。「ものづくり日本」を支える人材を輩出することにより、世の中に貢献していくことが工業高校の大きなミッションと考える。(公社)全国工業高等学校長協会の調査によると、令和3年度の工業高校の求人倍率は17.2倍であり、令和2年度の15.4倍を上回っている。これは、変化する社会の中で、工業高校への期待の表れであると考えられる。しかし、少子化が進み工業高校では大学や専門学校への進学者も一定程度あるため、企業側特に地域産業を支える企業では思うような採用に結びつかないという話も聞いている。地方創生といわれる中で工業高校には将来のスペシャリストの育成とともに、地域産業を支える専門的職業人の育成も大きな柱であり、その期待に応えていくことも重要と考える。

本稿では、工業高校における進路の現状や国及び文部科学省のキャリア教育に関する動向を概観しながら、神奈川県におけるデュアルシステムの現状と課題について考えてみることにした。

2. ものづくりを支える工業高校

2-1 全国の工業高校の現状

産業構造が変化し、IT化やAIに代表される技術革新がめざましい世の中にあつて、工業高校生に求められる知識、技術、技能も高度化してきている。これからは少子化で生徒数の減少がさらに進むと予想されている。産業界の多くの職種で技能を持った技術者の不足が課題となっている。老朽化した建物や道路、電気、ガス、水道などのインフラ整備、自動車整備など社会基盤を支える技術技能者の育成は急務であり、今後も工業高校の役割

は重要と考える。

図1に高等学校の学科別生徒数の割合の経年変化を示す。文部科学省の令和3年度学校基本調査によると高等学校の学科別生徒数の割合は普通科高校で学ぶ生徒が73.3%、専門学科のうち職業を主とする専門学科高校が17.7%(その他の専門学科は除く)、総合学科高校は5.5%となっており、うち工業科に目を向けると昭和40年代に高校生18%を占めていた工業高校生が、令和3年度には7.3%に減少している。

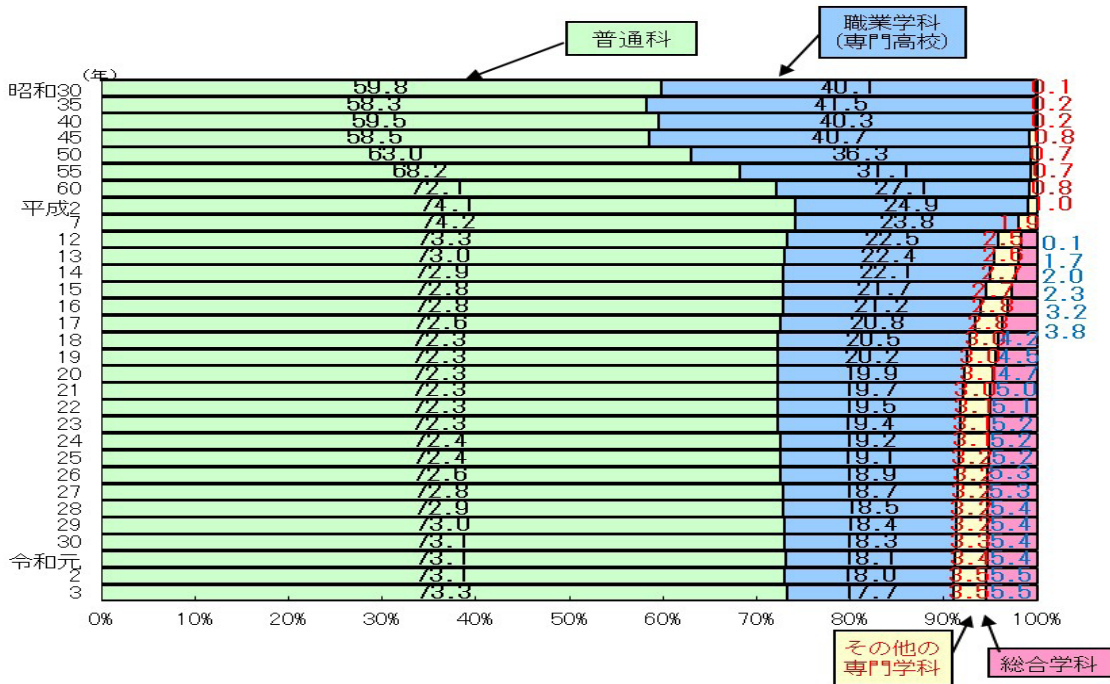


図1 高等学校の学科別生徒数の割合

((出典)文部科学省 専門高校の現状(専門高校に関する諸データ)高等学校学科別生徒数の構成の推移)

2-2 全国の工業高校生の就職状況

図2は工業高校生の就職状況を示す。令和3年度の高等学校卒業生1,012,007人のうち就職者は159,126人で17.4%である。就職者のうち49,426人が工業科の卒業生で全就職者の29.8%を占めている。ちなみに工業科の卒業生に占める就職者割合は64.8%であり、他の職業を主とする専門学科(農業 49.9%、商業 38.2%)や総合学科25.2%、普通科 7.1% に比べてトップである。

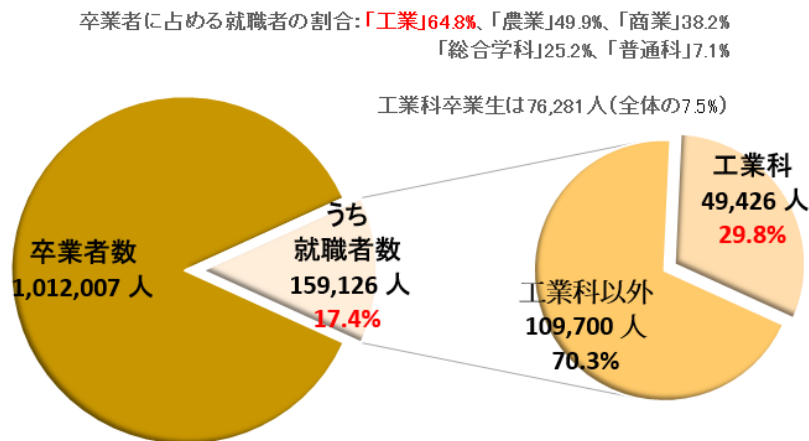


図2 工業高校生の就職状況

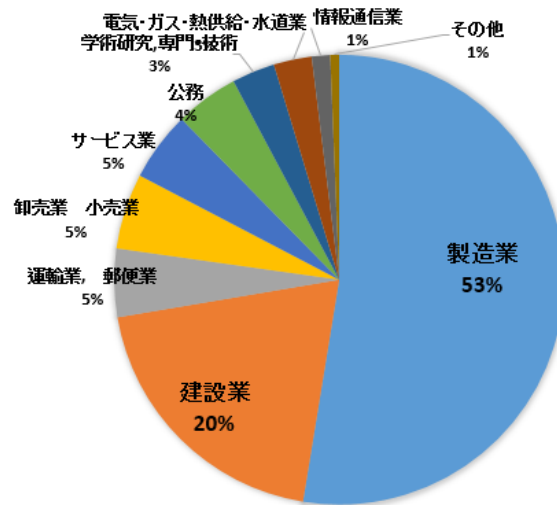


図3 産業別就職者数(工業科)

また、工業科の卒業生がどのような産業に就職しているかを調べてみると、図3に示すように令和3年度工業科卒業生数76,281人のうちで就職者数は49,426人でそのうち53%の26,196人が製造業に就職し、次いで建設業に20%の9,885人が就職している。まさに70%以上の工業高校卒業生が製造業・建設業に就業し日本のものづくりや社会基盤を支える産業に就職している状況にある。したがって、これ以上の工業高校生の減少は日本の産業の衰退につながりかねないと考える。

3. 国および文部科学省の動向

3-1 学習指導要領の改訂

「社会に開かれた教育課程」の実現をめざし図4のような改訂の考え方に基づき平成30年3月に学習指導要領が改訂され、令和4年度入学生から学年進行で実施されている。

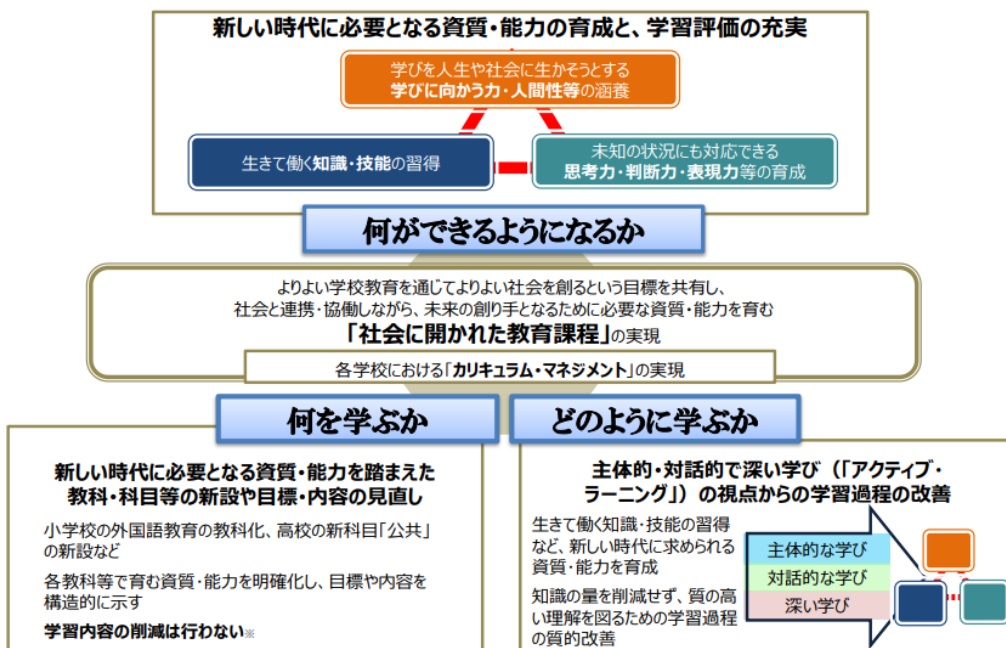


図4 学習指導要領改訂の考え方((出典) 文部科学省「新しい時代の高等学校教育WG」資料)

今回の改訂は、

- ①学校教育を通じて育む資質・能力(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力や人間性)と各教科等を学ぶ意義の明確化
- ②資質・能力を育む教育課程の実現に向けた「カリキュラム・マネジメント」の充実
- ③資質・能力の育成に向けた「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善

等が示された。

工業高校として教育課程を考えたとき、工業科の目標を達成するためしっかりと専門科目の時間数を確保し、工業教育をとおして、「何ができるようになるのか」「何を学ぶのか」「どのように学ぶか」を実現することが重要になると考える。

3-2 就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導について

今回の学習指導要領改訂では第1章総則第1款4に「就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導」について記述されている。(抜粋)

4 学校においては、地域や学校の実態等に応じて、就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や社会奉仕の精神の涵養に資するものとする。

総則の解説書(抜粋)によると、

「今回の改訂においては、従前と同様、「就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導」を適切に行うこととし、それらを通じて、「勤労の尊さ」、「創造することの喜び」の体得、「望ましい勤労観、職業観」の育成、「社会奉仕の精神」の涵養を図るべきことを示している。

「就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導」については、従前の改訂においても位置付けられていたが、各教科・科目、総合的な探究の時間及び特別活動のそれぞれにおいて更に充実するよう示したものであり、このような体験的な学習は、高等学校段階の生徒にとって、自分と社会の関わりに対する理解と認識を深め、生徒が自己の在り方生き方を考える上でも極めて重要となっている。」とある。

「また、就業体験活動(インターンシップ)については、平成20年1月に示された「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について(答申)」(以下「平成20年1月の中央教育審議会答申」という。)において、社会人・職業人として自立していくためには、生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるキャリア教育を充実することが重要であり、その一環として小学校での職場見学、中学校での職場体験活動、高等学校での就業体験活動等を通じた体系的な指導を推進することが提言されている。」

就業体験活動は、

- ・職業の現場における実際的な知識や技術・技能に触れることが可能となる
- ・学校における学習と職業との関係についての生徒の理解を促進し、学習意欲を喚起すること
- ・生徒が自己の職業適性や将来設計について考える機会となり、主体的な職業選択の能力や高い職業意識の育成が促進されること
- ・生徒の異世代とのコミュニケーション能力の向上が期待されること

など、高い教育効果を期待できるものである。

「就業体験活動については、職業教育に関する配慮事項としても、学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や産業界などとの連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなど就業体験活動の機会を積極的に設けるよう配慮すべきことを示している(第1章総則第5款1(3))。

さらに、各学校が教育課程を編成するに当たっては、次のような教育課程上の位置付けが考えられる。

特に職業に関する専門学科の場合、「課題研究」等の中で産業現場等における実習が位置付けられている。

また、職業に関する各教科・科目における実習については、その各教科・科目の内容に直接関係のある就業体験活動により替えることができることとされており、(第1章総則第2款3(7)エ(ア))、更に、定時制・通信制の課程においては、職業における実務等を各教科・科目の履修の一部に替えることのできる実務代替の仕組みが設けられている(第1章総則第2款3(7)エ(ウ))。』と示されている。

4. デュアルシステム(Dual system)について

ドイツで始まった職業教育システムで、学校での教育と職場でのOJTによる職業訓練が同時に受けられるものをいう。

ドイツでは、訓練生としてパートタイムの職業学校と企業の両方で教育を受ける。訓練生は教育を受けている期間、企業と職業訓練契約を結ぶため、訓練生手当が支給され社会保障制度に加入できる。

現在はドイツだけでなく、世界中でデュアルシステムを導入する国が増加している。

日本では、文部科学省と厚生労働省が連携して実施する「日本版デュアルシステム」が平成16年にスタートした。日本版デュアルシステムとは、「働きながら学ぶ、学びながら働く」によって、若者を一人前の職業人に育てる新しいシステムとされている。

このシステムを実施することによる期待される効果は

- ・フリーターやニートなどの社会問題の解決
- ・少子高齢社会における労働力不足の改善
- ・若者の技術、職業観の育成による雇用拡大
- ・離職率の改善

などがあげられる。

(kaonavi 人事用語集「デュアルシステムとは? 意味、日本版デュアルシステム」July.20.2022 更新
<https://www.kaonavi.jp/dictionary/dual-system/> (2022.8.30 参照))

東京都の例では工業系高校の学科としてデュアルシステム科が存在し、教育課程に地域の産業界と連携して長期間の就業体験をしっかりと位置づけ卒業後に円滑に地域企業等へ就業していくシステムを構築している。

「東京都立葛西工業高等学校では平成30年からデュアルシステム科をスタート。働く体験を授業としており、就職実現率100%を実現するだけでなく、生徒が自身に合った仕事を見つけられるように取り組んでいます。主に機械系の学習を行い、ものづくりを行う企業のエンジニアを育成しているのが特徴。また1カ月の就業体験を最大4回実施し、座学と就業体験を重ねて職業選択をより具体化させています。」

(kaonavi 人事用語集「デュアルシステムとは? 意味、日本版デュアルシステム」July.20.2022 更新
<https://www.kaonavi.jp/dictionary/dual-system/> (2022.8.30 参照))

一方、神奈川県では神奈川版デュアルシステムとして、工業高校の教育課程にある原則履修科目「課題研究」の「産業現場等における実習」の項目に注目し、PDCAを回しながら、実践を行っている学校が多い中、他県のデュアルシステム導入方法も参考としながら、新たに地域の業界団体と連携する手法を加え、本格的なデュアルシステムを構築し実践に向けて準備が進んでいる工業高校の例は新しく、このような利用方法は管見の限り見られない。以下にその事例を示す。

4-1 神奈川県内の工業系高校におけるデュアルシステム(産業現場における長期間の現場実習)の実践に向けて

(1) 県立高校改革推進計画(全体)について

①計画策定の趣旨

神奈川県教育委員会は、平成27年1月に「県立高校改革推進計画」を策定し、活力ある魅力にあふれた高校づくりに向けた改革のコンセプトとして、「生徒の学びにとって何が必要かという視点を最優先にする(スケジュール・ファースト)」という基本的な考え方に立って、すべての県立高校で改革に取り組むこととした。

「県立高校改革実施計画」は基本計画に基づく改革の実現に向けて、中長期(概ね15年間)を展望した県立高校改革に取り組む上での教育内容・方法・学校経営、そして県立高校の再編・統合にかかる具体的な計画として策定された。

②計画策定の視点

実施計画の策定については、高校教育をめぐる国の動きや社会状況の変化、今後の公立中学校卒業生徒数の動向等に柔軟に対応していけるよう策定された。また、実施計画はすべての県立高校を対象にするとともに、再編・統合の対象となる学校の生徒募集への影響に十分考慮して策定された。

③計画期間

実施計画の計画期間は、平成28年度を初年度として平成39年度を目途に12年間(I期～Ⅲ期)とした。

I期：平成28年度～平成31年度(4年間)、II期：令和2年度～令和5年度 ※平成30年10月策定・公表

Ⅲ期：令和6年度～令和9年度 ※令和4年9月に策定・公表予定

④実施計画の内容

改革の柱1 質の高い教育の充実

重点目標1：教育課程の改善、授業力向上の推進、プログラミング教育の推進、生徒の英語力向上の推進

歴史・伝統文化教育の推進、学習機会拡大の推進、学習意欲の向上と確かな学力の育成

重点目標2：科学技術・理数教育の推進、グローバル化に対応した先進的な教育の推進、専門教育の推進

国の研究開発に係る指定事業の活用推進、

重点目標3：教育相談体制の充実、インクルーシブ教育の推進

改革の柱2 学校経営力の向上

重点目標4：自律的・組織的な学校経営の充実、県立高校への理解を深める情報提供の推進

教職員の実践的指導力向上の推進

重点目標5：地域協働による学校運営の推進

重点目標6：県立高校の教育環境整備

改革の柱3 再編・統合等の取組

重点目標7：学校規模の適正化の推進、課程・学科等の改善、県立高校の適正配置

(2) 県立高校改革推進計画Ⅱ期について(平成30年10月策定・公表)

①工業系高校へのミッション

課程・学科等の改善の中に、工業系高校においては、「将来のスペシャリストの育成」、「将来の地域産業を担う人材の育成」、「人間性豊かな人材の育成」という3つの人材育成の視点に基づき、生徒の多様な進路希望に対応した教育課程の改善に取り組むために、「地域の産業界と連携し、実践的な学びの機会が得られる長期間の現場実習等の実施」について取り組むよう明記された。

②横須賀工業高等学校への建設科設置について

横須賀工業高校は、これまで工業教育の専門学科として取り組んできた教育活動を継承・発展させるとともに地域や産業界からの要望を踏まえ、新たに小学科として建設科を設置し、これからの建設技術者等の需要に応える工業教育の充実を目指すことが示された。また、新たに設置する建設科では、産業現場と連携した実践的な学びの機会が得られる長期間の現場実習を取り入れた新たな仕組みを実践することが示された。

③横須賀工業高校建設科における教育課程編成及びデュアルシステム(産業現場における長期間の実習)について

③-1 教育課程編成についての検討

令和元年度から、県教育委員会指導主事、他校の建設科出身の管理職、他校の建設科職員、本校のカリキュラ

ム担当者で教育課程編成ワーキンググループをつくり、カリキュラムの検討に着手した。表1は令和4年度から運用が始まる新学習指導要領に基づき教育課程編成について検討した結果である。本校では2年生が月2回程度、インターンシップ5日間を含んだ年間120時間分をデュアルシステムに取り組む計画である。

表1 建設科教育課程編成一覧 ※3年次の建築科目は自由選択科目

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1年	現代の国語	公共		数学I	生物基礎	体育	保健	音楽I	英語コミュニケーションI	家庭基礎	工業情報数理	工業技術基礎	製図	社会基礎工学	LHR															
2年	言語文化	地理総合		数学II	物理基礎	化学基礎	体育	保健	英語コミュニケーションII	建設実習デュアルシステム			測量	土木概論設計	建築構造	LHR														
3年	国語表現	歴史総合		体育	課題研究	実習	製図	土木施工	土木基礎力学	建築施工	建築計画	建築法規	建築構造設計	LHR																

③-2デュアルシステム(産業現場における長期間の実習)についての検討

デュアルシステムについては横須賀建設業協会の方にも加わっていただき、長期現場実習検討委員会を発足し、他の工業高校建設科の実習の見学や、実施の形態・経費の負担等について検討を重ねた。最終的に、検討した内容を踏まえ、令和2年9月3日に神奈川県教育委員会と神奈川県建設業協会は、建設分野に係る教育の推進や人材の育成等を目的とする連携と協力に関する協定を締結した。協定において連携して取り組む事項は、①建設分野における学習に関すること、②建設産業への就労支援に関することである。このねらいは、神奈川県建設業協会が本県の建設科に在籍する生徒向けに建設ガイダンスセミナーや現場見学会の開催といった人材の確保・育成に向けた取組みを続けてきた経緯がある。昨今、建設業での人材確保・育成が急務となり、各企業はこれら多くの活動を通じて高卒者からの建設業への就労を進めたい思惑がある。新学習指導要領では「実践的・体験的な学習活動を行うことを通して、地域や社会の健全で持続的な発展を担う職業人を育成する。」ことを目標としており、双方ともに求めるものが合致した形だ。また、同日に横須賀工業高校と横須賀建設業協会が覚書を交わし、協会側が実習に必要な機材や材料の手配、交通費の負担をすること等も決めた。覚書を交わすことで、強力にデュアルシステムに係る取組みを進めて、卒業生が建設技術技能者として活躍できるような実践的な教育を目指していくことになった。写真1は協定締結式の記事が神奈川新聞に掲載されたものである。表2にデュアルシステムの年間スケジュール(イメージ)を示す。



前列右から
 神奈川県教育委員会教育長 桐谷二郎
 (一社)横須賀建設業協会理事長 永井福男
 (一社)神奈川県建設業協会会長 松尾文明
 横須賀工業高等学校長 宍戸健一
 ※ 役職は令和2年9月3日当時

写真1 協定締結式(神奈川新聞掲載)

表2 デュアルシステムの年間スケジュール(イメージ)

2 学 年 「 <u>実習</u> 」	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月		
	校内実習	現場実習	現場実習	現場実習	校内実習	校内実習	5日間の 集中型 現場実習	校内実習	校内実習	現場実習	現場実習	校内実習	校内実習

③-3 デュアルシステム(産業現場における長期間の実習)の実習内容について

現在、月1回程度、横須賀建設業協会担当者と情報交換を行い具体的な実習テーマについて検討している。横須賀建設業協会側は学校の教育をサポートしながら施工管理等に携われる人材の育成を目標に、施工計画や竣工書類作成といった実務中心の授業展開を想定している。

③-4 実習内容の指導案作成について

デュアルシステムで想定される実習内容はインターンシップとは違い、協会担当者が実践的な授業展開をするところであるが、確認した大切な点は、「生徒にどんな力をつけさせたいのか」、「どの資格と関連しているのか」等、お互いに、「目指すゴール」に向けて協働して生徒を育てていくという共通の認識を持つために、多くの時間をかけて議論を交わした。それを踏まえて、テーマ別の学習指導案に着手し、概ね指導案を作成することができた。現在は、授業担当者が変わっても指導案に沿った内容で授業を進められるように、協会のテーマ別担当者与本站担当者が授業における協会担当者の役割と生徒の動きについて詳細にまとめているところである。参考までに、企業が取り組む内容を表3に示す。

表3 企業等が取り組む内容(テーマ別)

テーマ	企業等が取り組む内容	場所	時間
一般	・安全管理 ・就業規則	建工会館	6
計画	・施工計画(工程表) ・道路使用 ・竣工書類(出来高管理図)	建工会館	6
測量	・水準測量 ・座標測量 ・縦断測量	県工	18
製図	・現場実習した水準、縦断、座標測量をもとに CADを使用した製図作成	県工	18
施工	・工具の使い方 ・丁張かけや材料の拾い出し方	各現場	12
材料	・コンクリートプラント実習 ・アスファルトプラント実習	各プラント工場	18
その他	インターンシップ	各現場	30

③-5 建設科の他の科目との関係性について

本校では2学年でデュアルシステムを実施することは2-③(1)で述べた。1学年で学習する専門科目は表1のとおり少ないことから、社会基盤工学の授業を置き、社会基盤の整備に関わる課題について土木・建築に携わる技術者に求められる倫理観を踏まえて考察させる指導が必要である。また、横須賀建設業協会との協議を進めていく中で、授業は知識を積み上げていくことを念頭に指導するが実務(建設現場)では完成したもの(施工物)を現地に、いかに組み込んでいくのかに取り組んでおり、学校環境と現場環境では作業工程が逆であることが問題視された。現場実習では学校で指導していない領域については横須賀建設業協会が指導しなければならず負担となる。授業内容と実習内容が前後することが考えられることから、横須賀建設業協会が2学年で指導した内容については3学年で開講する実習や課題研究でも継続して指導ができることを想定して指導案作成に取り組んでいる。

③-6 先端技術に対応した授業展開について

現在、建設科の実習に係る実習棟の新築、既存の実習棟の改修工事が行われている。実習棟は令和5年2月下旬に完成予定、既存の実習棟については、令和3年度に製図室2室の工事が完了し、新規にドラフターと平行定規の整備が完了したところである。今後、令和6年度まで、既存の実習棟の改修工事が予定されている。デュアルシステムでは実際の建設現場や企業が所有する設備等を活用した授業展開を想定しているが、指導の主体はあくまでも学校側である。当然ながら学校で賄えない部分については横須賀建設業協会等の協力を得るが、本校内の施設設備についてはできる限り整備する方向である。令和4年度に、先端の技術に対応した実習を展開するため、トータルステーション、三次元CAD、ドローンについては令和4年度に導入が完了することとなる。

③-7 建築系科目の設定について

横須賀工業高等学校建設科は土木科目を主体とした授業展開を想定しており、教育課程の検討段階で、「土木の内容のみでいきたい」と要望したが、神奈川県では建設科として生徒募集をかける必要があることから建築に係る科目設定が必須と神奈川県教育委員会から指摘された。そこで、希望者には3学年で建築系科目を集中して選択させることで土木・建築それぞれの科目を履修・修得することとし、二級建築士受験要件(卒業後実務0年で受験可能)を満たすことができる全国的にも珍しい教育課程をもつ学科となった。

③-8 デュアルシステムを実施していく上での課題

先にも述べたとおり、学問と実務との知識の積み上げ方が逆の手順である。生徒たちが学習していない状況で現場実習に参加することになるため、学校側で参加する際の心構え等の指導が重要と考えている。また、運営上、出席状況の確認や緊急時の対応方法、天候不順による現場対応、移動手段等の対応も様々となるため、大まかな計画を月ごとに決めて、天候等の様子を見ながら対応して行くことが必要となる。さらに企業等の施設設備を使う際、使用する機器類をどの程度まで統一するのかが問題となる。生徒が使用する機器類は指導上同機種が望ましい。統一感を持った指導を目指す上でも詳細に指導案を作り込んでいく必要があると考えている。実施までにはもうしばらく時間があるため、協会と綿密なコミュニケーションを継続していく必要がある。

5. おわりに ― デュアルシステムの今後の展望 ―

平成16年4月に開校した東京都立六郷工科高等学校は日本で初めてとなるデュアルシステム科を設置した。1年次はインターンシップ(5単位)、2年次は2か月間、3年次は4か月間の長期就業訓練(計:8単位)を行うもので、「働くことの楽しさ」、「巧みの技を学ぶことの喜び」などを味わわせることが目的で卒業後にそのまま就職する生徒も多いと聞いている。まさに、理想的なデュアルシステムの形態であるといえる。東京都大田区は全国的に「ものづくりのまち」、「中小企業のまち」として知られ、約3,500の工場がある。その多くは、従業員が9名以下の中小企業であり、この環境があるからこそ、デュアルシステム科が設置され、前述のような内容が実施できるのだと考えられる。

平成30年10月に県立高校改革計画Ⅱ期が発表された直後に当時の校長、職員で六郷工科高等学校を訪問し、説明を受けたそうだが、機械・電気分野が主体の内容であること、学校の置かれている環境が大きく違うこと等の理由から、横須賀工業高等学校では、独自のデュアルシステムを考える必要があると強く感じたと前任の校長からお聞きした記憶がある。また、学習指導要領では「課題研究」が工業の原則履修科目として設定され、その内容の中に「産業現場等における実習」が示されている。

神奈川県では課題研究の時間でデュアルシステムに取り組んでいる学校もあるが、3単位で実施していることから、半日での内容となり、時間数の確保に課題があり、十分な成果を得ることができていないのが現状のようである。そこで、横須賀工業高等学校では6単位として実習に位置づけ、1日で行うことがベストであると考えた。ここまで述べてきたように、多くの時間をかけて横須賀建設業協会とは準備をし、いよいよ令和5年4月から実施となるが、お互いの連携をより強固なものとし、神奈川県における「デュアルシステム」のモデルとなれ

るよう、PDCAサイクルを確実に回し、取り組んでいく必要がある。

【注】

- 1) 神奈川県立横須賀工業高等学校 校長
- 2) 東海大学 TQC非常勤講師

引用文献

- 1 学習指導要領 平成30年3月告示 文部科学省
- 2 学習指導要領(平成30年3月告示)解説総則編 文部科学省 平成30年7月
- 3 (公社)全国工業高等学校長協会 調査研究部 進路対策委員会報告 令和3年度版
- 4 kaonavi 人事用語集「デュアルシステムとは?意味、日本版デュアルシステム」July.20.2022更新
<https://www.kaonavi.jp/dictionary/dual-system/>(2022.8.30参照)
- 5 県立高校改革実施計画(全体) 神奈川県教育委員会 平成28年1月発行
- 6 県立高校改革実施計画(Ⅱ期) 神奈川県教育委員会 平成30年10月発行
- 7 令和3年度 土木学会全国大会 第76回年次学術講演会 発表論文 「長期現場(デュアルシステム)の取組について」 執筆者 神奈川県立横須賀工業高等学校 総括教諭 山下 敦
- 8 文部科学省 「専門高校の現状(専門高校に関する諸データ)高等学校学科別生徒数の構成の推移」
- 9 文部科学省 「新しい時代の高等学校教育WG資料 (学習指導要領改訂の考え方)」

[Research Note]

Career Education in Technical High Schools
—Current Status and Issues of Dual system in Kanagawa—

Kenichi Shishido
Hiroshi Gotoh

〈研究ノート〉

適切なメタファーを生成するために必要な 「自分自身を客観的に眺める視点」の理解

— アイデンティティ早期完了型の学生との出会いをきっかけに —

稲垣 智則

1. 「教師第一志望」であることと、アイデンティティ早期完了の課題

教員採用に際して、ストレス耐性が高いこと、柔軟性があることを求められる場合は多い。もちろんストレス耐性が高く柔軟性に富む者を採用したいと願うのは教育現場だけではないが、教員養成課程を持つ大学の場合、特有の陥穽があることを意識したほうが良い。それは、アイデンティティ早期完了の課題である。

Marcia(1980)は、大学生のself-structure(「わたし」という構造)として「アイデンティティ確立」、「モラトリアム」、「アイデンティティ早期完了」、「アイデンティティ拡散」を挙げた⁽¹⁾。中でも、アイデンティティの早期完了は、アイデンティティ拡散よりも予後が悪いとされる。

アイデンティティ早期完了とは、権威者の言うとおりのことをそのままself-structureとしている状態である。採択されるself-structureは、権威者がその人に望んだものであり、いわば権威者のalter ego(代理自我)である。たとえば中学時代の「恩師」、高校時代の「尊敬できる担任」など、強いリーダーシップを持った権威者から「あなたは教師に向いている」、「教師になった方が良い」などの言葉がかけられ、大学入学前から教師になることを決め、それ以外を考慮していない状態はあり得る。教師になるという目標が「大学入学前までにかなり悩み、様々な選択肢を熟考し、いろいろな失敗を経て、試行錯誤を経た上で決定されたもの」であるならばその限りではない。しかし権威者の言う通りのことをそのまま「わたし」の構造にしてしまうアイデンティティ早期完了の場合は、

「危機的状況への対応方略は非現実的で実を結ばず、ネガティブな出来事に対して自己弁護的であり、たとえ自分が原因であっても他者や何かの『せい』にする傾向がある。また危機的な状況をマイルドなものにするために具体的に動くわけではないが、目標は高い」

という特徴があるとMarciaは記す⁽²⁾。そして、借り物である「わたし」がうまく機能しない場面に直面すると、「extremely threatend」、つまり「極度に脅かされてしまう状態」に陥る、という。

これは「ストレス耐性が低い人物」の描写と言ってもよい。そのため、教職課程において学生のアイデンティティ早期完了を回避する仕組みを構築した方が良いことになるが、大学の教員からは「大学入学時から教師第一志望であること」は、「好ましい」、「意識が高い」と判断されることも多い。そのためアイデンティティ早期完了の状態にある学生自身が、むしろ「アイデンティティ早期完了の状態の方が好ましい」と解釈してしまうことも考えられる。つまり、「教師第一志望」を過剰に推奨することは、結果的にアイデンティティ早期完了を誘発、あるいは維持してしまう可能性がある。

2. 「教師第一志望」という「役割」への固着から脱フュージョンすること

認知的フュージョンとは、アクセプタンス&コミットメント・セラピー(ACT)の用語で、「意識(awareness)を認知的な物語から区別できなくなってしまう」状態のことである⁽³⁾。ACTでは「物語としての自己」、「プロセスとしての自己」、「視点としての自己」という3つの観点があるとされる。「物語としての自己」は、「虐待をされた」、「一流と言われる大学に合格できなかった」、「結婚している」、「教師である」など、本人が事実であると認識するデータに基づいて構成されたものであり、その中には「役割」が多数含まれる。「プロセスとしての自己」は、その場で起こる身体感覚や情緒をリアルタイムに感じ取る主体である。「視点としての自己」は、ビデオカメラで自分自身の行動を撮影し、他者の視点でリアルタイムに眺めるような、自分自身をモニターする視点のことである。

つまり認知的フュージョンは、世界を認識する際に「物語としての自己」にとらわれてしまった状態のことだ。そして〈自らの認知とフュージョンしている人は、現実には起きている直接的な体験を無視する傾向にあり、環境からの影響に対しても比較的鈍感になりがちである〉という特徴がある⁽⁴⁾。教師が第一志望であることが「いけない」わけではないが、役割(「教師第一志望」という役割)による物語と自分自身の意識がフュージョン(癒着)する状態から脱却することは必要であろう。なぜなら、〈自分自身のルールの外側にはさまざまな可能性が秘められていたとしても、物語の筋に沿わないそういった事実は避けられるか否定されることとなる。この傾向は、その物語がどんなに酷くてもどんなに楽観的でも変わらない。私たちは、物語のつじつまを合わせたいがために、都合の悪い事実を無視しようとして、結果的に新たな事実から学ぶ機会を失ってしまう〉からである⁽⁵⁾。

「物語としての自己」に癒着している状態から脱却するためには、自分自身の置かれた状況や心理状態を客観的に把握する必要がある。状況を把握するために「視点としての自己」を活性化する必要があり、身体状態・心理状態を把握するために「プロセスとしての自己」を活性化する必要がある。それがACTにおける「脱フュージョン」という技法だ。

アイデンティティ早期完了について授業で扱うだけで自分自身を客観視できる学生も存在するが、学生本人に「自分がアイデンティティ早期完了の状態である」自覚がない場合もある。教育実習において「生徒が授業を聞いていない」、「一方的な授業展開であることを指導教諭に指摘された」などの「具体的なネガティブな体験」であっても、本人は「ネガティブな出来事」であると認識していない場合もあるため、大学教員による「ダメ出し」も同様、学生が自分自身を客観視するために有効ではないこともある。「物語の筋に沿わないそういった事実は避けられるか否定される」からである。さらに「ダメ出し」はハラスメントにつながる可能性も高いため他の方略を考案しなければならない。その際、ACTにおける「脱フュージョン」はそのヒントとなり得る。

クライアント(以下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「物語としての自己」とフュージョンし、認識過程のほとんどが「物語としての自己」から導き出されるルールに無自覚的に支配されている状態から「脱フュージョン」するために、セラピスト(以下Th)は「メタファー」を用いる。Hayesら(2012)が用いるメタファーは以下のようなものである。

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。たとえ、外部から縄梯子が降ろされても、地面を掘るという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⁽⁶⁾。

このようなメタファーを用いることで、自分自身の状態を「客観的に」把握する契機とする、ということになる。たとえば「草原を歩き回る」メタファーはあくまで骨子であり、CIとThの関係性によって表現は変化する。

ACTでは、あくまで心理療法におけるやり取りを想定しているが、アイデンティティ早期完了の状態にある学生とやり取りをする大学教員にも活用可能な方略と言えるだろう。

ただし、雛形となるメタファーをいくつも覚え込み、学生対応の際にストックの中から思い出して使用する形態ではなかなか伝わらないことが多い。教員側がその場で、対象となる学生に合ったメタファーを即興で構成できることが望ましい。そのためにはまず、「客観的に自らの状況を眺める」ための基本構造を把握することが重要であろうと思われる。

構造が把握できていなければ有効なメタファーは生成できない⁽⁷⁾。逆に言えば、構造が把握できていればメタファーを生成できる可能性が開かれる。そのため、「最も遠い視座から自分自身を眺める」状態を想定してみたい。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」というメタファーは、いわば「神から見た人間の行動」なのである。人間の生きる様子を神の視点から見る「かのような」構造が内面化されていれば、学生の興味関心と合致し、伝わりやすいメタファーをその場で生成できる可能性がある。

3. 自分を眺める構造の理解

「最も遠い視座」として「神の視点」を例としてあげたが、本節では「東洋的」と呼ばれる観点から「最も遠い視座」をとらえる。元来ACTは禅仏教の考えを取り入れたマインドフルネスとの接点を持つため、その親和性は高い⁽⁸⁾。主に取り上げるのは、ウパニシャッド哲学に影響を受けたショーペンハウアーによる「意志」と「現象」（物理的な現実世界）との関係描写をもとに、華厳哲学における「真如」と現象、東洋思想に影響を受けたユング心理学における「元型」と現象との関係を再解釈する。「東洋的」な見方の共通する構造は、「異界」のエネルギーが「鏡」に映って物理的な現実世界が現象している、というものだ。そのため、「異界」の在り方は物理的な現実世界の「真逆」ということになり、「時間」は「無時間」となる。

3-1 「遠く」から見ると「喜劇」になること

穴に落ちている人に梯子が降ろされているにも関わらず地面を掘り続けている様子は、ある意味では「滑稽」である。かつて筆者が中学校におけるスクールカウンセラーをしていた際、生徒と「イカ釣り漁」について話したことがあった。「イカの種類にもよるらしいけど、イカ釣りのとき、ピカピカ光る棒みたいのがたくさんついた糸を海に垂らすんだって。そうしたら、イカはそのピカピカの棒にしがみついたら、それを引き上げるんだってさ。ピカピカの棒が餌に見えちゃうんだって」と言うと、生徒は「え、イカ、なんかかわいい」と言った。その生徒がイカを蔑んでいるわけではない。「イカは持てる力を駆使して実直に生きているが、人間の基準から見れば、見当違いな行動になっている様子」なのだ。餌ですらない、餌の形を模してすらいない、ただのピカピカ光る棒にしがみついたがために捕獲されてしまう。イカにとっては悲劇である。しかし、人間の視点で見ると「かわいい」となり得る。滑稽な、コメディになってしまう。

実際のコメディ、たとえば漫才やコントにおいて、「すごく変わった人」と、その人の行動に「とても困る人」がセットの話も多い。もし現実世界でそのようなことに巻き込まれたら本格的に困ったこととして悩むだろう。しかし、過去に起こった「本格的に困ったこと」を思い起こし、それを現在という『遠く』から眺めた場合には、コメディとして成立し得るものも多いことにも気づく。もちろん当事者は困り、苦しみ、嫌な思いをする。また、コメディになりえないような悲惨な事件もある。しかし、「遠く」の位置を「神の視座」まで離れた場合どうなるか。若松(2011)は以下のように述べる。

「喜劇」とは、異界から見た人間界の出来事の総称である。そう考えたのは、チェーホフばかりではない。自らの作品群を「人間喜劇」(La Comédie humaine)と題したバルザックもそうだった。この時、バルザックの念頭にあったのはダンテのLa Commediaである。後年、そこにDivina(神の)の文字を加えたのは、ボッカチオである。私たちが『神曲』と訳すのはそのためだ。もともとは、この作品も単に『喜劇』と題されていたのであった。(…中略…)ダンテやチェーホフが、人間界で生起する事々を「喜劇」と呼ぶところには、真実の意味

適切なメタファーを生成するために必要な「自分自身を客観的に眺める視点」の理解

で「悲劇」にはなりえない、との認識がある。耐え難き苦悩、受け入れ難き現実があっても、それに意味を与える実在を彼等は感じている。⁽⁹⁾

ダンテやチェーホフは、たとえ悲劇的な事件でさえ、神の視座ほど遠くから見れば「滑稽な、コメディ」であると指摘しているのだろう。これは、宗教的な観点である。日本において「宗教は無縁だ」ととらえられる場合も多いが、宗教的な観点は、ある意味では自らを客観的に把握するメタファーの根本的な構造として注目に値する。

3-2 「宗教」を原義「re-lig(再び つなぐ)」から考える

「宗教」はreligionの訳語である。religionの語源はre(再び)lig(つなぐ)であり、「元来はつながっていたはずのものが切断された。そこに再接続する」というイメージがある。「元来はつながっていたであろうエネルギーと再接続をすること」を宗教のおおまかな定義とした上で以下の河合(1996)の文を読むと、「うちには宗教がない」という言葉の意味も見えてくる。

両親が暴力をふるってくる子どもに向かって、自分たちがこれまで何でもお前の欲しいものを与えてやってきたのに、何が不足で暴れるのかと尋ねた。それに対して子どもは、「うちには宗教がない」と答えたのである。このように子供が発言してくれたのは、この子が随分とよくなってきているからであり、普通はなかなかこのような表現もできず、本人でさえ何が不足であるのかははっきりとは解っていないことが多い。しかし、この子のように明確に言われた場合、多くの日本の家庭においては、答に窮するのではなからうか。子どもが「宗教」と言っていることは、単に葬式を仏教でするかどうかなどというのではなく、もっと本質的な問いかけであることはもちろんである。⁽¹⁰⁾

つまり、ここでは「目に見えているものだけが世界となっているために、この世界を支えている力そのものについて考えたり感じたりする土台がない」ということが言及されていることになる。そして日本人は、このようなことについて深く考えることがあまりないために、「多くの日本の家庭においては、答に窮するのではなからうか」と河合は記している。

目には見えない、世界を構築している理^{ことわり}について言語化されたものが宗教でもある。そのとらえ方は宗派によって様々ではあるが、構造的には「世界の成り立ちについての物語」が共通していると考えてよい。宇宙がビッグバンから始まったことが事実であるなら、何もない空間に「質量無限大、体積ゼロ」の一点が生まれ、そこから爆発が起り、拡散していったということだ。その拡散過程の中に、地球も、月も、太陽もある。生物もすべて、「質量無限大、体積ゼロ」から流れ出した「何か」の形を変えたバリエーションである。その「何か」は「エネルギー」としか言いようがない。このような大きな「エネルギー」の中にあることをどのようにとらえるのか、という部分が宗教であるとも考えられる。つまり、その大きな流れから「切り離されて」生きている状態から、再接続(re-lig)するための、考えや実践が宗教(religion)の一つのあり方である。本稿では「質量無限大、体積ゼロ」の一点が生成した「原因」には触れず、自らを客観視する視座として「エネルギー」と存在との関係性に焦点を当て、「異界」から人間界を眺める視座の基本構造をとらえたい。

3-3 無時間性と情緒

「エネルギー」という表現では、物質由来の熱エネルギーなど「流れ」が想起される可能性がある。しかしビッグバンそのものを引き起こすような「エネルギー」であるため、身近に観察できる具体的なエネルギーとは根本的に異なるものを想定しなければならない。そこには時間の流れが存在しないのである。そのような「無時間性」に関して、ショーペンハウアーとベルクソンの記述を参照する。

たとえば音楽は、単発の音が流れ、ある一定時間を経てはじめて全体があらわれる。しかし「G線上のアリア」と言われれば、頭の中に曲の全体が浮かぶ。時間的なものはずなのに、まるで非時間的で同時的な、一つの塊

として想起される。バルクソンは、身体の動きを音楽にたとえて説明する。

あたかも或るメロディーの音楽を言わば全部が溶け合ったような状態で想起するとき起こるように、である。これらの音楽は継起しはするが、それでも私たちはそれらを相互に統覚しているわけであって、それら音楽の全体は、その諸部分が、たとえ区別されはしても、それらの緊密な結びつきそのものによって相互に浸透し合うような生き物になぞらえうるとは言えまいか。その証拠に、メロディーの一つの音を不当に強調して調子を乱すようなことがあると、その誤りを告げ知らせるのは、長さとして度を越したその長さではなく、そのことによって楽節全体にもたらされた質的变化なのである。⁽¹¹⁾

身体の動きも音楽と同じで、想起される場合には一つ一つの細かい動作ではなく、始めから終わりまでの運動が全体として与える「何か」が浮かぶ。バルクソンは、その「何か」を質と呼んだ。音楽の場合は各音符、運動の場合は各動作が量である。このような「表現する際には音符を連ねるしかないが、想起する際には一度に全体が思い浮かぶ、その全体」が無時間性の構造だとするならば、「エネルギー」の性質も同様のものと考えられる。

また、ショーペンハウアーが記す「意志」を、世界を形成している「エネルギー」そのもの、と読み替えてみるとどうだろう。

音楽は、意志全体の直接の客観化であり、模写なのであって、音楽はこの直接という点にかけては世界それ自体と同じほどに(意志に対し)直接なのであり、いな、さらに多様に現象して個物の世界を形成しているあの数々のアイデアと同じほどに(意志に対し)直接なのである。だからして音楽はけっしてほかの芸術のようにアイデアの模写なのではない。それは意志それ自身の模写なのであり、アイデアはこの意志の客体性でもあるのである。音楽の与える効果がほかの芸術の与える効果よりも格段に強力であり、またはるかにしみ入るように感動的であるというのまさにも音楽が意志それ自身の模写であるせいにはかならないのである。ほかの芸術は影について語っているだけだが、音楽は本質について語っている。⁽¹²⁾

ショーペンハウアーが用いる「アイデア」は、プラトンが用いるアイデアよりもユング心理学における元型に近い。「アイデア」はエネルギーのある種の「まとまり」である。「意志」は、「アイデア」を発生させるさらに大本のもののようなものだ。音楽は、このような「エネルギー」を直接的に表現することができる、という内容である。さらにショーペンハウアーは音楽と情緒との関係を記している。

音楽が表明しているものはけっして現象ではなく、ひとえに内面的な本質であり、あらゆる現象の即自態 das An-sichであり、意志そのものであるからである。このことからわかるように音楽はあれこれのこの、特定の喜びとか、あれこれの悲哀とか、苦痛とか、驚愕とか、歓喜とか、愉快さとか、心の安らぎとかを表現しているわけではけっしてない。音楽が表現しているのは喜びというもの、悲哀というもの、苦痛というもの、驚愕というもの、歓喜というもの、愉快というもの、心の安らぎというものそれ自体なのである。⁽¹³⁾

つまり、ここ記された喜び・悲哀・苦痛・驚愕・歓喜・愉快・心の安らぎなどは、「意志」そのもの、「エネルギー」そのものということになる。

これらの情緒が、エネルギーの流れを感じ取る一つの手助けになり、「もうひとつの世界」とつながっている一つのあらわれである、と解釈できる。「脱フュージョン」のために「今、ここで生起する感情を意識すること」があるが、それは「今、ここ」で生起するリアルタイムのものを意識し、「プロセスとしての自己」を活性化することで「物語としての自己」との癒着から脱却する、という理由であった。しかし、情緒の生起が「もうひとつの世界」とのつながりを示唆するとすれば、モニターするための視座そのものにつながっていることがあらわれている、とも言える。

適切なメタファーを生成するために必要な「自分自身を客観的に眺める視点」の理解

3-4 「エネルギー」と元型の関係

華嚴哲学の中で、事、理、理事無礙、事事無礙という用語がある。現実世界における物質的なものは「事」であり、「事」を規定している「エネルギー」(華嚴経の中では光として表現されている)のみの世界が「理」だ。つまり、世界は常に二重構造になっている。「理」における光的「エネルギー」が経験的世界にあらわれると「事」になる。「理」の光的エネルギーの一つの形が「事」における物質であり、人間であり、花であり、鳥である、ということになる。仏教では「海と波」で比喩的に表現される。

仏教徒が最もよく好んで用いる譬喩は、果てしない大海で永遠にうねり続ける波である。そしてその大海をつくっている水そのものが真如であり、波を起す原因となる風が、生死の原理あるいはそれと同じ意味である無明の原理に譬えられる。⁽¹⁴⁾

海が「理」、波が「事」の比喩である。経験的世界では一つ一つの波が異なるものとして認識されている。しかし、結局それらは一つの海の様々な形の現れでしかない。

無礙とは「さまたげられていない」という意味である。無礙の逆は障礙^{しょうげ}である。「事」におけるそれぞれのモノは、たとえば花ならば「花の本質」によって固まってしまっている。そして不透明になる。透き通して見ようとしても、その「本質の部分」にさまたげられていて、認識はそこでストップしてしまう。「理」に到達することはできない。そして、花は花にしか見えなくなる。これが障礙の状態である。

このような考え方に極めて似たものとして、井筒(1989)はイブン・アラビーによるイスラーム哲学を引用している。すべてを規定するエネルギーの発出点が絶対無分節。すべてを含んでいるが切れ目がないためになにもとも認識することはできない純粋なエネルギー状態である。

最初に——とは、無時間的に、ということであり、従って動詞の過去形は、この場合、現在形と同価になります——神の中に創造への憶いが兆した、とイブヌ・ル・アラビーは言います。その時、神は自らにたいして啓示(開示)した。前にもちょっと申しましたが、自分自身を鏡として、その鏡に映る自分の姿を眺めた、とも彼は言っています。要するに、神の不可視の内部構造が、先ず神自身に顕になった、ということ。ここでイブヌ・ル・アラビーは神の自意識というようなことを考えているのです。神における自意識の生起、「創造」の開始。⁽¹⁵⁾

この「最初」の後に、処罰者、恩恵者、知者、随意者など、九九の「神名」が登場することになる。井筒はユング心理学を引用し、これら「神名」を「元型」と呼ぶ。

「元型」とかarchetypeとかいうのは、今日、神話学や深層心理学で使われている現代的学問の用語でありまして、一口で言えば、存在の根源的模型、つまり、現象的にはいろいろ違う姿を取りながら、しかもそれ自体は普遍的自己同一性を保持する恒常不易の深層リアリティのこと。(…中略…)イブヌ・ル・アラビーにもこの意味での「元型」に該当する考え方がありまして、意識論的には神の自意識の内部構造として、存在論的には、経験世界における現象的存在分節に先立つ前現象的、第一次的存在分節のあり方として定立されます。もっとも、イブヌ・ル・アラビーはそれを「元型」とはいわずに、「有・無境界線上の實在」とか、「神名」とか呼んでいるのですが。⁽¹⁶⁾

日本神話における八百万の神がすべて個別の「元型」であるとするような捉え方である。井筒は、この元型が生まれる前、神の名が生まれる前の混沌エネルギーの状態を、無、空、道(タオ)、アトマンとほぼ同義、と続けたあとで、ユング心理学におけるセルフも同様、と付け加えている。その上で、これらが「東洋的」なとらえ方だと井筒は指摘する。

このような見方によれば、当然「教師第一志望である役割」など、「本当のわたし」であるはずがない。「視点と

しての自己」も「プロセスとしての自己」も「物語としての自己」も、すべて「本当のわたし」ではないのである。たとえ教師になったとしても、あくまでペルソナ、仮面である。井筒が言うように、ユングが「セルフ」と呼ぶものが無、空、道、アートマンと同様なのであれば、セルフ(いわば「本当のわたし」)は神的エネルギーそのもの、ということになる。神的エネルギーそのものが、自身を映すために作り上げたものが被造物全般であり、私たち人間も含まれる。以下は井筒による記述である。

人間の側から眺めれば、ひとが自分で見たり聞いたりすると考えるすべての事物は、実際には、そのひとの内側にある絶対者がそのひとの感覚器官を通して見たり聞いたりしている。⁽¹⁷⁾

監視カメラから得られた映像を、大量のモニターで集中的に監視しているようなものだ。しかも、自分自身を監視している状態である。見ているものも、見られているものも、そして監視カメラ自体でさえ、神的「エネルギー」そのもの、という構造になる。

以上をふまえ、「もう一つの世界」と「現象」の関係を図にあらわしてみる。図1は、「意志」と「アイデア」、そして物理的な世界(「現象」との関係)をまとめたものである。いわば、「意志」と「アイデア」の世界が「もうひとつの世界」ということになる。そして、井筒俊彦が『コスモスとアンチコスモス』の中で、華嚴哲学から引き出した内容を図にしたものが図2である。これらを元に、ユング心理学における元型のとらえ方を再解釈したものが図3である。

適切なメタファーを生成するために必要な「自分自身を客観的に眺める視点」の理解

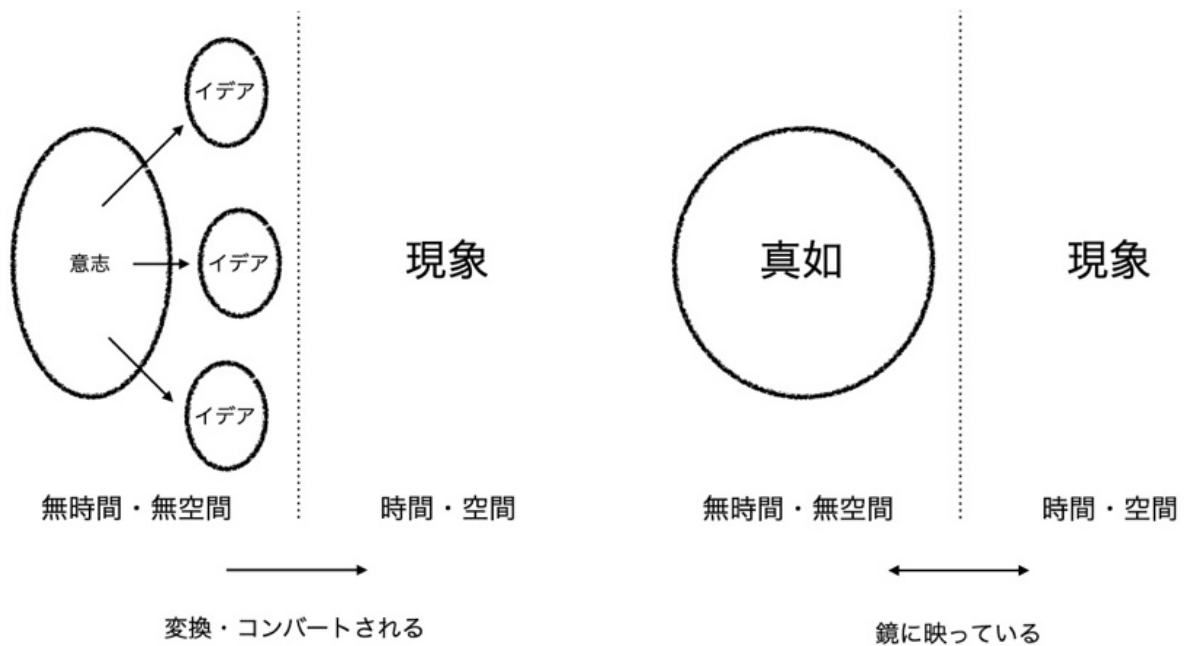


図1: ショーペンハウアーの「意志」のイメージ

図2: 仏教における「真如」のイメージ

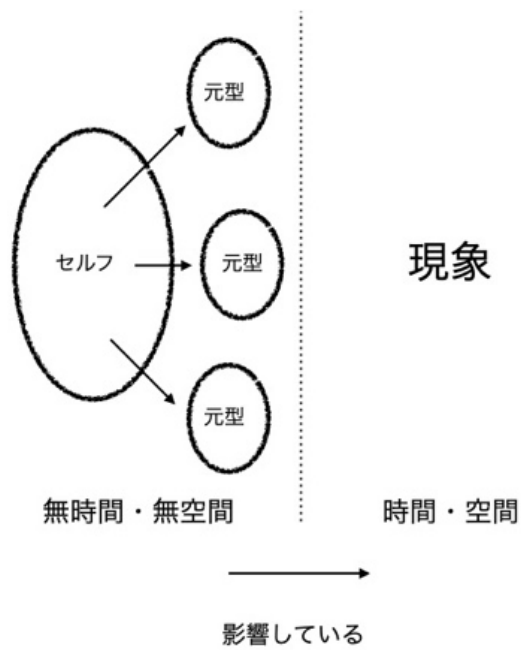


図3: ユングの「元型」のイメージ

いずれにしても、通常の間人では、無時間・無空間である「もうひとつの世界」を直接感知することはできない。つながっていることは、情緒を通じてある程度感じ取ることはできる。

あくまで、仮説である。ただ、このようなとらえ方をした場合の「本当のわたし」を究極的なものとしておいてみれば、ある程度「異界から眺めた場合」を想定できるのではないだろうか。

4. 「偽りの自己」である意識

上述の観点からすると、私たちが「役割」をもとにしてアイデンティティの確立を求め、「本当のわたし」を探している際、想定している「本当のわたし」自体がそもそも作り上げた仮想、仮面＝ペルソナ、ある意味では「偽りの自己」である。それらペルソナを「切り替えている主体」が「本当のわたし」に近いが、それは形があるわけではない。あくまで「はたらき」でしかない。

「本当のわたし」と考えているものがペルソナの一形態であるにとらえることができれば、生まれ持った身体的ハードウェアと、育った環境においてインストールされた世界認識の基本構造としての文化社会的オペレーションシステム、その上に個人が具体的な行動によってインストールしたアプリケーションやソフトウェアとの関係で、「それに合致した生き方」が選択できているのかどうかを冷静に考えてみるのが適切であることにも気づく。たとえば、骨格的・筋肉的に恵まれた遺伝情報を持ち、訓練環境も整っているのであれば、アスリートとしての出発点はクリアできる。感受性に富む遺伝情報を持ち、その感性を磨く環境が整っていて、言語表現をさらに磨けるのであれば、詩人としての出発点はクリアできる。それらはあくまで出発点であって、それ以降、どのような「知識」や「行動の規範」をインストールして行くのかは、環境と本人の具体的な行動による。それらが仕事として成立するかどうかは「運」も関係する。しかし、アスリート的なハードウェアが整っている状態で詩人を目指したり、あるいはアスリート的なハードウェアがまったく整っていない状態でアスリートを目指すというのは、「ハードウェアに合致しない」目標ということになる。

一般的に「本当のわたし」を見誤ると言われる場合は、この策定に間違いがあるということなのだろう。テレビゲームのロールプレイングゲームにおいて、エルフであるのに戦士を目指したり、ドワーフであるのに魔法使いを目指したりしてしまうことに似ている。プレイヤーとしてゲームをする場合には、キャラクターの種族と職業に間違いは起こらない。プレイヤーはキャラクター本人ではなく、あくまで「神の視点から」操作する冷静さを持ち、ゲームの世界と距離をとっているからだ。しかし、ゲーム内キャラクターが本人だったとしたらどうか。ドワーフとしてキャラクターメイキングが始まったそのドワーフ本人に意識があったとしたらどうか。プレイヤーがドワーフに戦士を設定しようとしても、そのドワーフが「私は魔法使いになりたい」と主張し、プレイヤーの設定に頑なに従わないようなものである。

学生からの相談であっても、カウンセリングでの相談であっても、「本当のわたし」と言われる文脈はそ仕事との関連や、役割の問題であることが多い。「本当のわたしに向いている職業」、そのような用いられ方が格段に多い。次に「生き方」との関係で「本当のわたし」という言葉が発せられることもあるが、数は減る。学生やCIによって「わたし」の定義が異なる上に、「本当の」の定義も異なる。ただ、先に考察した宗教的な意味での「本当のわたし」を考えるのであれば、「職業」も「生き方」も、現世における「偽りの自己」レベルである。ただ、距離をとって眺めた方がよい。せめて、ゲームのプレイヤー視点を確保した方がよい。

ここに「コンピューターのメタファー」や「テレビゲームのメタファー」をあえて挿入したが、構造は「異界から眺めた視点」を元にしてしている。それぞれのメタファーの有効性は、学生やCIがコンピューターに親しんでいるか、テレビゲームに親しんでいるかによって変化する。もし学生やCIが小説に親しんでいるのであれば、登場人物と作者の関係性を用いた方がよいだろう。生物に興味があるのなら、イカのメタファーの方がよい。そして、これらメタファーに「おかしみ」があるとするならば、そもそもすべては「喜劇」だからなのかもしれない。このようなメタファーが「脱フュージョン」に有効であるかどうかは、CIとTh、学生と教員の関係性にもよるし、タイミングも重要になる。アイデンティティ早期完了型の学生に対して上述のメタファーを用いて伝達すれば必ず「脱フュージョン」するとは言えない。しかし、少なくともACTにおいては有効性が主張されている手法であり、

適切なメタファーを生成するために必要な「自分自身を客観的に眺める視点」の理解

筆者も「場合によっては有効」であることを実感する。

5. 今後の課題

メタファーを用いて大学教員と学生がやり取りをすることで、学生が自身のアイデンティティ早期完了の状態に自覚的になり、自らの資質に合致した選択ができるようになることを確認しなければならないが、カウンセリング機関ではないために、ケースとして扱うことは困難である。「アイデンティティ早期完了の傾向」と「自覚の状態」などを、質問紙やインタビューによって調査し、統計的に処理をする必要があるだろう。しかし、アイデンティティ早期完了が「絶対悪」なわけではない。大学1年生の状態では、権威者によるアドバイスなどをそのままself-structureとしていることは、それほど珍しいことではない。もし、「言われたまま」であるならば、そこからいかに「自ら考える」ことができるか、が重要である。また、アイデンティティ拡散が「悪」というわけでも、アイデンティティ確立が「善」ということでもない。ただし「就職活動」という観点では、Marciaの提唱する4つのself-structureは重要である。そのような限定があることを十分意識した上で、今後の研究を進めていきたい。

【注】

(1) Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In Adelson, J. (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Wiley. pp.109-137. Marciaは、decision-making(何らかの決定を下さざるを得ない)状況をcrisisと定義している。また、the extent of personal investment(ある特定のセクションに個人的なものを投資する行為)のことをcommitmentとしており、その対象は「occupation, religion, ideology」である。そのため、Marciaの記すアイデンティティは「職業」に関する観点が主となる。

男性に関するアイデンティティについては、以下のようにまとめられている。

- ・モラトリアム型は最も不安が高い。
- ・早期完了型は最も不安が低い。
- ・確立型とモラトリアム型は、早期完了型と拡散型より自尊心が高い。
- ・早期完了型は、ミルグラム型の服従実験において顕著に参加を継続しやすい。
- ・ストレス状況において、確立型は最も高いパフォーマンスを示し、早期完了型が最も貧弱なパフォーマンスを示す。
- ・拡散型は、世界を認識する様式が非常に複雑である。一方、早期完了型は非常に単純である。確立型とモラトリアム型はそれなりに複雑である。
- ・モラトリアム型は、大学での専攻を変更しやすい。
- ・早期完了型と拡散型は、大学を退学する場合「否定的な外圧のせいである」と原因を帰属するが、確立型とモラトリアム型はより内的な理由に原因を帰属する。
- ・早期完了型の両親は、まるで「恋愛に参加しているかのよう」に子育てをしている。ただ、その両親自身は「自分は子どものことを中心に考えていて、子どもを守っている」と思い込んでいる。
- ・拡散型の両親は、特に父親がその子のことを拒絶し、関係を持たないということが見られる。
- ・モラトリアム型の場合、子どもは、母親から離れることが難しいという感じを抱いている。その子どもは、両親に対して両価的な関係を持っている。
- ・確立型の両親は、その子に対して、アンビバレントではあるが、相互的にやり取りをしている。つまり、良い意味での「ためらい」が見られる。
- ・基本的に「父親の要素」が強い。

一方、女性に関するアイデンティティについては以下のように記されている。

- ・早期完了型は高い自尊心を持ち、不安は低い。
- ・モラトリアム型と拡散型は、自尊心が低く、不安が高い。

- ・確立型と早期完了型はどちらかという「男性的」「両性具有的」であり、拡散型は「女性的」である。
 - ・既婚女性で子どもが少なくとも1人はいる場合、確立型とモラトリアム型は、早期完了型や拡散型に比べて、何らかの教育課程に在籍し続けることが多い。
 - ・確立型は大学での専攻で「難しいもの」を選択する傾向が高く、拡散型は「簡単そうなもの」を選択する傾向が高い。
- (2) Marcia, J.E.(1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.3, pp.551-558. Foreclosureの解説部分を意識。
- (3) 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): アクセプトランス&コミットメント・セラピー(ACT)第2版. 星和書店. p.29)。なお、ACTは「認知行動療法の第三の波」と呼ばれているものの1つである。
- (4) 同前 p.29。
- (5) 同前 pp.306-313を要約。(p.33)
- (6) 同前 p.33。
- (7) 断定することはできないが、一般的に「生きた言葉」、「相手に届く言葉」を紡ぐためにはある種の実感が必要であることは異論ないのではないか。「構造を把握する」ということは、その物事を「深く理解する」ことにつながり、それは「実感を伴うこと」とも関係する。
- (8) 森田正馬(1874-1938)によって創始された森田療法は、禅仏教をもとにした日本独自の心理療法であり、認知行動療法的な部分も多く含まれる。つまり、ACTが行おうとしていることをはるかに先取りしていたともいえる。森田正馬の文章は極めて示唆に富むが、達人による感覚的な部分も多いため、マニュアル的に参照することは難しい。一方、ACTにおいては論理的な構造が図によってはっきり示されているため、場合によっては扱いやすい。
- (9) 若松英輔(2011)『神秘の夜の旅』トランスビュー pp.151-152。
- (10) 河合隼雄(1996)『子どもの本を読む』講談社プラスアルファ文庫(引用は岩波現代文庫版 pp.3-4)
- (11) Bergson, H. L.(1889): *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Félix Alcan.(ベルクソン(中村文郎訳)『時間と自由』岩波文庫 pp.122-123)
- (12) Schopenhauer, A.(1819). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. F. A. Brockhaus Leipzig.(ショーペンハウアー(西尾幹二訳)『意志と表象としての世界 II』中公クラシックス p.208)
- (13) 同前 p.217。
- (14) Suzuki, D.(1907). *Outlines of Mahayana Buddhism*. Luzac and Company. (鈴木大拙(佐々木閑訳)『大乘仏教概論』岩波文庫 p.142)
- (15) 井筒俊彦(1989)『コスモスとアンチコスモス 東洋哲学のために』岩波書店(井筒俊彦『コスモスとアンチコスモス 東洋哲学のために』岩波文庫 pp.90-91)
- (16) 同前 p.81。
- (17) Izutsu, T.(1983). *Sufism and Taoism: A Comparative Study of Key Philosophical Concepts. Part I : Ibn `Arabi*. Iwanami shoten.(井筒俊彦(仁子寿晴訳)『スーフィズムと老荘思想 上』慶應義塾大学出版会 p.198)

適切なメタファーを生成するために必要な「自分自身を客観的に眺める視点」の理解

[Research Note]

Understanding the Necessity of “viewpoint to see oneself objectively” for Generating Appropriate Metaphors
After Meeting a Student of Identity Foreclosure type

INAGAKI Tomonori

〈研究ノート〉

ドイツ表現主義から考える「表現」の教育的価値

— 「表現」は教育の方法か目的か —

朝倉 徹

1. はじめに

本稿では教育学の視点から「表現」概念を広範に検討し、その教育的価値について考察する。

2007年に学校教育法の一部が改正され、その第30条に3つの学力の要素が示された。それ以後、学習指導要領が改訂される度に、表現力は思考力や判断力と共に育成が求められる資質・能力として重要視されている。最新の改訂でも、それらについて新たに各教科の具体的な取り組みが加わり、重視する傾向は続いている。しかし、これだけ教育政策に重用されているにもかかわらず、「表現」という行為を概念的に掘り下げた言説は政策の解説類にはほぼ全く存在せず、研究も非常に少ない。そのような現状認識のもと、本稿ではまず、「表現」の辞書的な定義から始める。

「表現」とは、一般的には以下のように理解されていると言えるだろう。

「心的状態・過程または性格・志向・意味など総じて内面的・精神的・主体的なものを、外面的・感性的形象として表すこと。また、この客観的・感性的形象そのもの、すなわち表情・身振り・動作・言語・作品など」(『広辞苑』第7版)。

簡単に言えば、「表現」とは内面における思考や感情を、言語や絵画、身振りによって外に表すことと言い換えられるだろう。

そうすると、「内面における思考や感情」自体は「表現」には含まれないのだろうか、という疑問が出てくる。形式的に、表現する中身を「表現」と切り離すことは可能だろうが、そうすると、「豊かな表現(力)」とは笑顔や語調、声の大きさや抑揚、身振りの力強さのことを指すということになりかねないが、それでは表面的に過ぎると思う人は少なくないのではないだろうか。

また、表現や説明をしている最中に考えが変化することや、深まることは非常に多い。それは、思考と表現・説明が切り離せないものであることの証左ではないだろうか。後述するが、ハーバート・リードや西田幾多郎等は同様の観点で「表現」を現象学的に捉えようとしている。

以上のような問題意識から、本稿では「表現」について芸術論や哲学等の研究成果を参考にしながら、概念を整理し、そこから「表現」力を育成する方途について思索する。

2. 「ドイツ表現主義」とは何か

文学や芸術の流派・運動に「表現主義」というものがある。一般的には「ドイツ表現主義」のことを指すことが多い。『ドイツ文学辞典』(1956)では、「表現主義」は以下のように説明されている。

表現主義：印象主義に対立する概念。はじめ、セザンヌやゴッホなど、印象派克服を志した画家たちの新しい作風に対して用いられていたが、やがて、20世紀はじめのヨーロッパを支配した主観主義的・能動的芸術運動のスローガンとなり、ドイツがその中心となった。……19世紀から20世紀はじめにかけてのヨーロッパ諸国では、独占金融資本の支配が急速に進行し、帝国主義的政策の時代がはじまっていた。相対的安定の時代はわかり、社会的矛盾の激化は、重苦しい破局の予感、各国における社会主義勢力の伸長とその政策の動揺等々として現れていた。そのような時代の危機は、芸術の領域では、自然主義的決定論や懐疑論的相対主義による主体的人間の喪失として捉えられ、若い世代はそこからの脱出、人間の主体性の回復を求めて苦闘した。彼等は過去との清算を志し、受動から能動へ、そして内的体験の重視と主観の強調という基本的方向の上で、さまざまな道を模索した。表現主義はそのような全ヨーロッパ的思潮の先駆的な現われであり、その地盤となったドイツの歴史的、社会的特殊性に規定された運動であるといえることができる。

ここには十分に書かれていないが、ドイツ表現主義の創作者として有名なのはフランツ・カフカ、エドヴァルド・ムンク等である。彼らは不条理、退廃等をキーワードに形容され、生活や人生や社会の矛盾、戦争や革命等の悲劇を取り上げ、人間主体の回復や、既存の秩序や伝統的な様式を革新・破壊しようと試みるモチーフをもっていた。

彼らが活動した19世紀末や20世紀初頭は帝国主義戦争の興隆・隆盛期であり、またスペイン・インフルエンザや結核などの感染症が流行し、社会不安に恐れられた時代であった。そのような時世において、芸術家や文学者たちが奇妙で怪奇な作品を描いたのは、人間・人間性への畏怖や、人生や生活に感じた虚無感について倒錯的であつてもラディカルに懐疑しようとする試みだと言えるだろう。

ドイツ表現主義の成立過程について神林恒道(1995)は以下のように述べている。

1892年のことである。ベルリンにドイツ絵画の「近代」を方向づけることになる、決定的なひとつの事件が起きた。この年、ノルウェーの画家ムンクの展覧会が、ベルリン美術家協会の企画によって開催され、およそ50点の作品が展示されたのである。この展覧会によって、ムンクの特異な芸術がドイツに初めて紹介されることとなった。その新様式はベルリンの画壇に衝撃を与え、またこれまでひたすら伝統を墨守してきた旧弊な画家たちを狼狽させたのである。数日後、プロイセンのホーエンツォレルン王家の御用画家で、美術学校の校長でもあったアントン・フォン・ヴェルナーを筆頭とする反動的なグループから、展覧会の中止の緊急動議が出され、これに美術家協会の大半が賛同するという事態になった。世にいうムンク・スキャンダルである。

これに反発したリーバーマンやホフマンらの進歩的な11人の画家たちは美術家協会を脱会し、新たにグループXElf(エルフ)を結成した。このグループから1898年にベルリン分離派が生まれることになる。ここからドイツ表現主義が本格的にスタートしたと見なして良いだろう。つまり、権威ある人々や組織から蔑まれながらも自分たちの信念を貫き「分離」した者たちによって、ドイツ表現主義は生まれたのである。その活動の象徴になったのはエドヴァルド・ムンクであった。

3. ドイツ表現主義者の「叫び」(影に隠れた真実を見極め、それを乗り越える戦い)

ムンクは1892年から1896年までの間、ベルリンで暮らした。スキャンダルの反響は大きかったが、それがムンクを一躍有名人にした。ベルリン在住時代には多くの画家と交流をもち、ニーチェやショーペンハウエル等の哲学についても語り合ったという。土肥美夫(1969)もムンクが表現主義に決定的な影響を与えたことを肯定している。

表現主義芸術の先駆者とみなされる大きな足跡を残したのは、ノルウェーの画家ムンク Edvard Munch

(1983-1944)である。……彼は「現に見えるものではなく、かつて見たものを描く」画家であった。ベルリンの生活から、1893年には、序章でとりあげた『叫び』及び『吸血鬼』『マドンナ』『乙女と死神』のような作品が生まれた。……そこにうちだされた世界は、写実や印象の芸術世界からは想像もつかず、さればとて夢や幻想のロマンの世界でもなく、この世に生きる人間の魂が現実と葛藤している世界だった。……自然主義的であれ、印象主義的であれ、それが外部に存在するものの確信に基礎をおいている限り、その写実の精神は、文明世界の進歩と裏腹に自己喪失と没落の不安を内部に感じ始めた現代人の魂にふれる芸術を創造することはできない。ムンクのいう「レアリズムにたいする反作用」とは、現実からの離反ではなく、現実との出会い、つまり体験を魂の次元ですくいあげて表現することであった。

19世紀の終わり、外側には普仏戦争からしばらく続いた平和な日常から生じた弛緩や脱力、また平穏な毎日を感じる倦怠や物足りなさへの反動から生まれた軍国主義的な熱情も一部にあり、それは保守的で、ロマン派的な人間たちを勇気づけた。そのタイミングで守旧的な人間と革新的な人間を識別したのが「ムンク・スキヤンダル」であった。それによって、写実や印象派の作風は固陋が好むものとして敵視され、表現主義者たちは空間の直線や曲線を徹底して湾曲し、外側に現れた顔や表情を「内面の表れ」と評して崩壊させて描いた。そのきっかけとなり、聖典となったのがムンクの「叫び」であった。

表現主義者たちは既成の価値を否定し、現実を超克するべき対象と捉えた。そして、それを実現させる方法として、歪んだ描写や野太い筆線等でデフォルメするような異例な技法で描くことを選び、それによって写実では見えてこないものを見出して、それを提示することと、旧習にまみれた常識や既存の権威への反発を目論んだ。この点について、土肥は別の論考(1991)で以下のように述べる。

現象を客観的唯物的印象的にとらえるのではなく、その背後にあるものを内面的な幻視、幻覚で、すなわち生命の根源で、主観的に表現するのである。そのさい彼らが口にする「精神」という買言葉も、ゆれ動く外界を予感し、社会のきしみと戦い、世間の厚い壁をはねのけようとする情念の激しさ、情動の意志的な表出が内容である。

土肥も言うように、「表現」が目指したのは「対象を見抜く主観の練成」であり「既成の常識や価値、現状への批判」である。この視点から「表現」を捉えた場合、教育の文脈ではどのような考察が成り立つのだろうか。「表現」を学校教育の中に指針や育成目標として入れることは適切だと言えるのだろうか、言えないのだろうか。

4. 教育学研究における「表現」概念(対象を見抜く主観をどうやって育成するか)

教育学の論考において、表現を取り扱ったものは多い。特に芸術や文学の分野で多出している。しかし、その中で「表現」という概念を現象学的に捉えようと意図したものは非常に少ない。ほぼ全て、表現行為を、いわゆる描写や文芸創作のような行動・作業という前提で位置づけているか、あるいは感性や魂の表出現象のように抽象化したものと言えるだろう。そのような中で、上田浩道(2007)は美術教育の分野で「表現」を深く掘り下げようと試みている。

人間は物(もの)や事(こと)と対峙した時に心にふれた感情の世界をいろいろな感覚器官を通して表現しようとする欲求をもっている。その表現方法は視覚であったり、触覚や聴覚、身体であったりする。そのような感覚器官と心を通して行われる美的表現活動が芸術と呼ばれるものなのだ。……そして、表現に関することでは、形や形式に合わせて個々の領域に応じた芸術の分野が成立してきた。……表現を行なうためにこれらの形や形式を習得し活用することが芸術活動であるとみなされていった。表現するための形や形式の方が人間の感情や感動を表わす表現や「美的」なものよりも全面に出るといような逆転現象が起こることにもなった。

ドイツ表現主義から考える「表現」の教育的価値—「表現」は教育の方法か目的か—

上田は形式主義に否定的である。形式を優先することによって「生命力の道」や「本能という生物学的行為」が疎かになり、「リアリティの把握の仕方」に悪影響が出ると言う。「リアリティ」を「対象」に置き換えれば、上田の考えは対象を見抜く力の育成を重視していると言えるかもしれない。そして、対象を見抜くためには絵筆のような道具が必要であると上田は言う。

人類がこの世に現れて最初に手に握った道具(石器)は、厳しい自然環境に対する肉体的精神的防御のためのものであり、まさに生きんとする生本能のために知らず知らず手に握っていたものであった。彼らの手に握られた道具は彼らに最初の確固たるリアリティの感覚を与えたものと思われる。

上田にとって書くための道具は対象と分離することはあり得ず、書くことは対象を捉えることであるというのが上田の考えである。この見解はハーバート・リード(1957)を拠り所としている。

ことばができるまえに、影像が存在した。そして人間が現実世界を規定しようとする最初の記録されているところみは、岩とか洞窟の表面に、ひっかいたり、尖ったものでつつきだしたり、なぞったりされる図像、つまり絵を描くところみである。

リードも上田と同様に、対象を捉える作業はことば等の道具を使って更に深められ、イメージや認知に至ると考えている。リードは「シンメトリー、バランス、すべての幾何学的なコンポジションの法則は、芸術において、はじめて明らかになったのだ。最初の科学は芸術家が発見したものの表記法であった。数学は原始人のつくった工作物にもとづいた瞑想として生まれた」とも言っている。

このようにリードは表現が対象把握やイメージ形成と切り離せないことを強調し、そこから生れる認識が芸術以外の数学や物理学の分野においても普遍していると言うのだ。この見解を受けて、上田は芸術教育について以下のように述べる。

美的教育とは、心像(イメージ)と感覚との中間の地位にある直観的傾向をできるだけ保持させ、知覚と心像との調和ある関係を発達させる教育でもある。一般に、美的経験方法は知的経験方法と対立しているように思われがちであるが、現実の人間社会においては決してそのようなものではなく、自然で調和のとれた人間や社会においては、これら二つの経験方法は統合されて成立しているのである。

上田はリードの考察を引き続き援用しながら、一般的に切り離されて別々に語られることの多いイメージ・直観(「美的経験方法」)と創作作業・認知(「知的経験方法」)の両者を統合させることが美術教育が目指す一つの理想であると述べている。

その「統合」についてリードは別典(リード, 2001)で以下のように説明する。

私の提唱する理論は、音楽的あるいは聴覚的なものと同様に文学的あるいは詩的(口承)なものなど、あらゆる方法の自己表現を包含するものであり、現実への統合された接近方法を形成するものです。それは『美的』教育と呼ばれるべきものであり、意識や究極的には人間個人の知性や判断力の基礎となる諸感覚を教育することなのです。これらの感覚が、外界との調和的で継続的な関係に持ち込まれる限りにおいてのみ、統合された人格は形成される。

リードも上田も、ある主体が対象を知覚し、そのものの心像を形成し、それに意味付けを行い、知覚と心像、外界との調和等、統合した状態や人格を「美的教育」の理想と見なしている。上田はこの見解を裏付けるために、さらに三木清の「アントロポロジー」、西田幾多郎の「主客同一」の概念を援用して論を展開する。

5. 教育学研究における「表現」概念(客観と主観の統合論の限界)

三木は『哲学入門』の中で「表現」について以下のように述べている。

行為はそれが外部に向かって形となって現れる、つまり表現的なものになることで、主体は主観的なものではなく、主観的であると同時に客観的なものになる。だから表現においては内部が外部に表現されることで、自己の行為を反省的に捉えるようになり、内と外とが一つになる。

三木は情念や感性のようなパトス的な「基礎経験」にロゴスを加えることによって個人内に留まっているものが、社会で共有され、それによって他者だけでなく自己からも客観視されるようになるという。三木は、ここで初めてリアリティが成立すると言う(三木, 1932/1967)。

三木は基礎経験(パトス)だけでは非合理的、個人的、観念的なものを脱することが出来なくなるため、ロゴスによって(言語や記号的形態によって)情念や感性というパトス的なものを具体的な形のあるもの、社会的に共有可能なものにしていくのだと言う(三木, 1968)。「社会的に共有が可能」というのは、例えば出版された自身の原稿を主体が客観視することだが、そのような主観と客観の循環によって、三木は「アントロポロジー(人間学)」に実ると主張する。この考え方は三木の師匠筋にあたる西田幾多郎が説く「主客合一」と近似している。

主観が客観を限定し客観が主観を限定する。造られたものは主観を離れたものであるが、我々は客観において主観を見るのである。造られたものに於いて自己自身を満足するのである。我々はそれを主観を客観化するとか客観を主観化するとか考えるが……そこに客観的なものが自己自身を実現するという意味がかんがえられねばならぬ、イデヤの自己実現ということができる。ここに於いて客観的自己とか一般的自己とかいうものが考えられる(西田, 1934)。

モノを造ることによって同時に自己が造られていく。造られたもの(客観)が造った者(主観)を変えていく(「主客合一」)。この見解に異論はないが、三木も西田も論説にほとんど事例が伴わないため、芸術や文学の創作過程でどのような「主客同一」が成立するのか、またどのように教育すれば「主客合一」が成立するのかを理解することは容易ではない。この点から考えると上田が三木と西田を論じたことに効果があったとは言にくい(小林, 2016)。

ここで欠落を埋めるために、ドイツ表現主義の中で同様の見解を示し、実際の作品を残しているワシリー・カンディンスキー(1984)を取り上げて、改めて「主客同一」の有効性を検討してみる。

純粹にして永遠なる芸術性は、主観的要素の助けをかりて理解される、客観的要素である。客観的なものの、やみがたい自己表現の意志、それが、ここで内的必然性とよばれる力である。……内的必然性の作用とは、したがって芸術の発展とは、永久にして客観的なものが時間的・主観的なものうちに、たえず自己を実現しつづけることにほかならない。だから、別な面からみれば、客観的要素による、主観的要素克服の過程、ともいえるのである。

ここに引用したカンディンスキーの言説は西田と同質の主張をしていると言えるだろう。しかし、カンディンスキーが残した作品群には、このような明瞭性は一切ない。「澆」(1909)や「コンポジションⅦ」(1913)、「コンポジションⅧ」(1923)は「客観的要素による、主観的要素克服の過程」の実例としては甚だ不十分と言わざるを得ないだろう。だとすると、具体的な作品からも陥穽が埋められえないのであれば、西田が言う「主客同一」や、三木が言う「アントロポロジー」、上田が言う「美的経験方法」と「知的経験方法」の統合等がどのように教育すれば、どう結実するのかについて依然として不明である。

対象(客観)と主体(主観)とが表現行為を通して錬成していくことに首肯することは難しくない。しかし、それを教育の目的として、客観的に(納得ができるように)立証することは容易ではないと言えるだろう。では、ドイツ表現主義の特性から導きだしたもう一つの目標である「社会批判」は教育の目的になり得るのだろうか。

6. 教育学研究における「表現」概念(既成の常識や価値、現状への批判は何をもたらすのか)

ドイツ表現主義者の中で、内面への訴求ではなく、社会の貧困や戦争に対するレジストを試みた芸術家としてケーテ・コルヴィッツなどが挙げられる。コルヴィッツは「職工たちの蜂起」や「農民戦争」等の連作版画において「虐げられた民衆の苦役と反乱を描く」ことで社会批判を行った(土肥, 1984)。

日本の教育界において、このような社会批判に通じる「表現」の事例を探せば、生活綴方運動、特に戦中期に、東北の貧しい農村地帯で子どもたちの貧困と格闘した北方生活綴方運動が挙げられるだろう。これについて川口幸宏(1980)の論考は明快だが、まずは生活綴方教育全般の定義から紹介する。

生活綴方を定義化することは大層むずかしい。だが、その残してくれている仕事の実際については、およそつぎのようにまとめることができるであろう。すなわち、文章表現指導を媒介にして、子どもの科学的な認識活動を促進し、現実社会にあるさまざまな矛盾に負けることなく、それをのり越えるべきたくましい意欲とたしかな技術を形成し、さらに個性豊かで文化的な生活の建設をいとなむ力を育成する、また、人間が集団として生活する意味を知り、自らがそれをよるこびとするような集団の人格を形成する、一連の教育・学習活動であり、またその成果である。

この定義の中に書かれている「現実社会にあるさまざまな矛盾に負けることなく、それをのり越える」点に関して具体的な実践事例を挙げながら、社会にレジストした「表現」の様相と、その結末を見ていく。

佐々木昂が著した「リアリズム綴方教育論(3)」という原稿に佐藤サキという少女の例が紹介されている。サキの家は貧しい農家であり、父母弟妹の五人暮らしである。進路調査書類に設けられた「自分が望む職業」欄に、サキは家族の思いを忖度して「農業」と書き入れるが、本音では交換手や縫製の仕事に憧れている。サキは「百姓はいやだ」、「一生百姓で終わってしまうのか」と書き綴った。サキを指導していた鈴木正之や佐々木はサキの就職を巡って「百方画策」した。佐々木は「指導の特殊性」という論考において「作品を契機として作者の生活にまで手をさしのべるか否かが綴方作品と文学作品との決定的な一線なのである」と述べ、綴方教育には生活指導が不可欠であると主張している。

このような佐々木らの見解や行動は教育学者らから批判され、世に言う「生活綴方論争」を引き起こした。その論敵である教育科学研究会関係者と設けた座談会において、佐々木はサキの問題について「これは綴方では解決が出来ないから、皆で相談して、どういふ職業に就けてやるか、その子供を何とかしてやらなければならないといったような、綴方以外にはみ出した問題が起つたのです。斯ういふ『本質』でないやうな所に、生活綴方の根本があるのではないかと思ふ。東北では斯ういふ問題が一番多いのです」と訴えた(留岡ら, 1938)。結局、佐々木は教職を辞し、秋田職業紹介所少年係主任へとなり、学校教育から「はみ出す」ことになる。

佐々木は先述した論考の中で、綴方の指導過程を「生活・態度・表現」の3つに分けて説明している。「生活」とは目の前の事実であり、「態度」はそれを課題としてあげる理由や、その根に存在する思想のこと。その「態度」を通して未分化な「生活」は「表現」される。このように三者は相互に関連し、規定し合うというのが佐々木の見解だ。そうであるならば、貧しい暮らしと、その暮らしを支えながらも違う職業への憧れを叶える方法を模索することを助けるのは、佐々木が言う綴方教育として成立するだろう。だとすれば、就職先を「百方画策」する前に、ここで立ち止まっていたとしても、十分な学習効果は見込めるのではないだろうか。「憧れを叶える方法」を見つけることは容易なことではなく、その「模索」を支援することは文字や対話を通しての粘り強い、論理的な作業であると言えるだろう。

しかし、佐々木はここで留まらず、教職を退き、職業紹介所で働くことになる。このような「はみ出し」が起こる背景として、先述した川口は当時の労働運動などの社会主義思潮を挙げる。

生活綴方運動の成立・発展のあと一つの前提としては、労働者・農民運動、文化運動の階級的自覚を背景とした、教師の解放運動・研究運動(教育労働運動)の台頭がある。……このような「新興」教育運動は、日本帝国主義の抑圧からの、教師や国民、およびその子弟の解放を目指して、やがて全国的な組織運動へと発展してゆき、教育労働運動、教育科学運動、教育実践運動をおしすすめてゆくようになる。むろん、運動ののびひろがりをおそれる日本帝国主義は、運動に参加し、あるいは支持する教師たちを「赤化教員」とよび、大弾圧をことあるごとに加えていった。生活綴方運動は、これらの諸運動の直接・間接の影響をうけながら、比較的公権力の圧力の少なかった綴方という「窓口」をつかって、教育改造運動、さらには社会改造運動をひろめていこうとするねらいをもっていた、という特徴を指摘することができるであろう。

佐々木はサキの就職先を探すくんだり、「教育における綴方の位置なんぞそれこそ百も承知の上で」奔走したと記している。そして「あの場合ただ単にたくましい表現力を称賛するとか、単なる作品-表現面としてのみ処理してしまうということは重大な任務ではなかったことだけは確かである」と述べている。この誠実さが教育から逸脱しているとは言えないだろうが、必然的に導き出る行動を貫けば教育から逸脱せざるを得ないとも言えるだろう。その後、佐々木は1940年に治安維持法違反容疑によって逮捕され、獄中で死亡した。また、先述したコルヴィッツもナチスによって要職を解任され、美術家として活動を禁じられた。

ここまでのことから導き出るのは、「認識の誕生と成熟」と「専門(家)への橋渡し」の必要性である。知らなかったことに気づかせ、知っていると思っていることを疑わせることによって、自らの認識を創出・変質させていくこと。そして、様々な問題や懸案を発見していく中で、自らの力では解決・対応できないことについて専門家や専門書につなげる。この2点は教育の目標とするに十分値するだろう。そして、その目的を達成させるために、絵を描くことや文を編ませることは、ここまで論じたような内実を理解した上であれば効果が認められるであろう。

7. 「表現」する者の相剋(「表現」の教育的価値について：社会と向き合い行為する主客)

本稿の最後に、ドイツ表現主義の、その後の衰退について触れておく。

レジスタンスの先には必ずユートピア構想がある。表現主義の場合は、人間の内面を重視したユートピアであった。美術家たちは1910年代にそのユートピア構想を体現した共同体や美術学校を模索していたが、大戦後の1919年に設立した「バウハウス」はそれを具現したものである。画家で美術教師でもあったヨハネス・イッテンは直観と無意識を強調し、浪漫主義的な純粹美術家の養成を主眼として、バウハウスの運営に携わった。しかし、イッテンのような純粹に表現主義を進めようとする者は減少し、わずか3年後の1922年にはバウハウスの方針は機械文明を賛美するモダニズムに変転していった。

「内面の重視」、「人間性の回復」。ともに拙劣な思想ではないが、具体的で建設的・生産的ではない。また、もともと表現主義者たちのユートピア像は、ブルジョアジーの上品さに対する嫌悪に根ざした実態のない人間性であった。だとすれば、表現主義者のユートピアの後ろ盾は厭世(戦争への疲れ)や退廃(平和による遊惰)のような雰囲気ということになる。

第一次世界大戦が終わり、その贖罪としてベルサイユ条約で莫大な賠償金が追わされることとなり、徐々に人々の間に、怨嗟も含めた生きるエネルギーが蘇ってきた。それらの前では、厭世主義や退廃の空気などひとたまりもない。そこに技術革新や科学革命がもたらされ、趨勢は復興に向けた基調に変化していった。それは芸術界においても同様であった。

技術革新は筆致や画材に留まらず、映画という新芸術メディアを画壇に持ち込んだ。映画は絵画や文学に比べ

ると明らかに集団で制作する文化・芸術であり、それゆえか集団に対しての影響力も強烈であった。初期の映画作品である『カリガリ博士』らには表現主義的な思弁が現れてはいたが、表現主義はあつという間に科学技術や近代産業の前に弱体化していった。

「表現」活動の狙いを「内面性の重視」や「主客同一」、「既成価値の打破」や「社会批判」と位置づけた場合、それらが技術革新や経済情勢から批判・否定されることは容易に想像がつく。定量的な不明瞭さ・不毛さから、早晩、劣勢に立たされるだろう。その時に「内面を重視することによって生じることの意義」や「既成の価値を打破することの(教育的)価値」について、より深く、具体的に検討し、その有効性を論証しなければ、それらが仮に児童・生徒たちの内面を豊かにし、人間性を解放する有意義なものだったとしても、保守的(政治的)あるいは定量的(経済的)な価値観をもつ者たちに蹴散らされてしまうだろう。そのことは表現主義者たちがヒトラーによって「退廃芸術」の烙印を押され、1937年に霧消したことと同じ道だと言えるだろう。

〈参考資料〉

- ・上田浩道『美術のちから 教育のかたち：〈表現〉と〈自己形成〉の哲学』春秋社、2007、pp.77-80、pp.97、98
- ・小沢万記「表現主義演劇と小山内薫」『比較文学・文化論集』、1985、pp.94-109
- ・川口幸宏『生活綴方研究』白石書店、1980、p.60、pp.62-64
- ・神林恒道編纂『ドイツ表現主義の世界：美術と音楽をめぐって』法律文化社、1995、p.4
- ・ワシリー・カンディンスキー「芸術における精神的なるもの」西田秀穂訳『ドイツ表現主義4 表現主義の美術・音楽』土肥美夫訳者代表、河出書房新社、1984、pp.162-164
- ・北浜淳「表現主義と美術教育」『金沢大学教育学部紀要。人文科学・社会科学・教育科学編』第23巻、1974、pp.65-79
- ・小林奈央子「報告 第2回日本宗教研究・南山セミナー」『南山宗教文化研究所 研究所報』第26号、2016、pp.12-15
(*この報告の中で、西田哲学を研究しているJ. W. ハイジックが、作品の創作(表現)を通して自己自身が新たに創造されるとい
う「主客同一」的な考えに対して、「概して西田の言葉は抽象的であり、西田自身がイメージを与える表現や、例えをほとんど用
いなかったため、西田の理論によって芸術作品を分析するのは難しさがあるのではないか」という見解を表していることが記録さ
れている)。
- ・佐々木昂「指導の特殊性」『北方教育』第3巻、第12号、1933年(*同様の主張は別の原稿においてもみられる。「菊地知勇氏
の文芸運動と綴方教育」(『北方教育』第3巻、第8号、1933年)の中に「綴方は借着であってはならない。綴方はどこまでも特定の児
童に即してその児童の客観的・主観的な真実を表現することを緊急な任務とする」。「教育者はもう一度児童の文学としてではなし
に=綴方としてその指導権を自らの手に帰せんとした。……綴方は綴方であつて、文学ではない。これは自明である」というくだ
りがある)。
- ・佐々木昂「リアリズム綴方教育論(3)」『北方教育』第3巻、第15号、1935年
- ・土肥美夫「ドイツにおける世紀末芸術：表現主義芸術運動の歴史的背景として」『人文學』、113号、1969、pp.34-65
- ・土肥美夫「コルヴィッツとクビーン」『ドイツ表現主義4 表現主義の美術・音楽』土肥美夫訳者代表、河出書房新社、
1984、pp.36-40
- ・土肥美夫『ドイツ表現主義の芸術』岩波書店、1991、pp.7、8
- ・留岡清男・佐々木昂・滑川道夫ほか「『生活教育』座談会」『教育』第6巻第5号、1938年5月
- ・新村出編『広辞苑』第7版、岩波書店、2018
- ・西田幾多郎「現実の世界の論理的構造 哲学の根本問題・続編」(西田幾多郎全集第6巻)岩波書店、1934/2003、p.204
- ・日本独文学会『ドイツ文学辞典』河出書房、1956、pp.658、659
- ・三木 清「現実と芸術」『三木清全集第12巻』岩波書店、1932/1967、p.44
- ・三木 清『哲学入門』岩波書店、1940、p.175
- ・三木 清「哲学の人間学」『三木清全集第18巻』岩波書店、1968、pp.376-378
- ・H.リード『アイコンとイデア：人類史における芸術の発展』みすず書房、1957、p.11、p.47
- ・H.リード『芸術による教育』宮脇理ら訳、フィルムアート社、2001、p.25

[Research Note]

The educational value of “expression” from the perspective of German
expressionism:

Is “expression” a method or purpose of education?

Toru Asakura

教員を目指す学生のリソースを活性化する試み

蔵岡 智子・疋田 眞紀・疋田 忠寛

1. 問題と目的

教員に求められる資質能力には様々なものがある。中央教育審議会は「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」(文部科学省, 2005)において、教員に求められる資質能力について、「教職に対する強い情熱」、「教育の専門家としての確かな力量」、「総合的な人間力」の3つの要素が重要であるとしている。「教職に対する強い情熱」とは、仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感などを指し、「教育の専門家としての確かな力量」とは、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力などを指している。また、「総合的な人間力」とは、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくことを指す。加えて、文部科学省(2006)は中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(答申)において、教員に求められる資質能力について「変化の激しいこれからの社会において、一人一人の子どもたちがそれぞれの可能性を伸ばし、一生を幸福に、かつ有意義に送ることができるようにするためには、一人一人が自らの頭で考え、行動していくことのできる自立した個人として、心豊かに、たくましく生き抜いていく基礎を培うことが重要となる。そのような力を教育を通じて育成する必要性が一段と高まっている」と述べている。教員を目指す学生においてもこれらの資質能力を醸成することは重要であり、教員としての確かな力をつけていくことはもちろんのこと、その歩みの中で個々人が本来持つ力を伸ばし発揮することが望まれる。

一方、学校現場の実情に合わせて機能しやすいカウンセリングモデルとして、ブリーフセラピーが注目されている(栗原, 2015)。ブリーフセラピーは、ミルトン・エリクソン(Erickson, M. H)由来の心理療法で、個人の病理ではなくコミュニケーションと言う切り口によって人々の問題状況を理解し解決の糸口を探るものであり、クライアントの持つ強さやリソースに焦点を当てることが特徴である。より短期間に効率的な援助を探求することからブリーフセラピーと呼ばれている(日本ブリーフサイコセラピー学会編, 2020)。ブリーフセラピーの特徴である人の肯定的側面(強さやリソース)を見出しそれを引き出すという考え方は学校教育にはなじみやすく、例えば生徒指導提要(文部科学省, 2010)においては、生徒指導の目的として「個性の伸長を図ること」が示されている。これは1987年の臨時教育審議会以降、「個性を活かす教育」つまり「一人一人の児童生徒の良さや違いを大切にすること」が推進されてきたことから始まった考え方であり、学校教育に浸透している。ブリーフセラピーを学校教育に応用した具体的な実践例としては、ブリーフセラピーの一派である解決志向アプローチを実践した報告が多い。学級の問題の未然防止として解決志向アプローチを活用した例(岩田, 2015)、学級経営に解決志向アプローチを背景にしたWOWWアプローチや解決志向ピアサポートを実践し一体感ある学級作りがおこなわれたという報告(浅原, 2016)、学校におけるケース会議に活用した報告(佐藤, 2012)などがある。学級担任が学級活動で解決志向アプローチを使用できる研修プログラムの開発の取り組みもある(渡部, 2018)。このような解決志向アプローチについて黒沢(2012)は、子どもたちや学校の持つ力を引き出し、一人ひとりを尊重し肯定しながら、その強みに焦点を当て、望む解決や未来の姿を実現させるものであり、教育相談や学級経営、教職員研修など学校現

教員を目指す学生のリソースを活性化する試み

場のあらゆる場面に活かすことのできるメソッドであるとしている。伊藤(2017)も解決志向アプローチの基本姿勢について、日本の学校教育相談の基本姿勢である教員が生徒を肯定的にみること、教員が一方的に生徒を指導したり、自分の考えを教えたりするのではなく生徒と一緒に考えること(文部科学省, 1990)と一致していることから、特に学校教育に適したアプローチだと述べている。つまり、関わりにより変化を促す心理療法として代表的なものがブリーフセラピーであり、子どもの個性の伸長を図れるようなコミュニケーション、関わり方が望まれる学校教育に適しているといえるだろう。

ブリーフセラピーにおいて、重要な概念のひとつがリソースである。リソースとは、その人自身が持つ「資質や資源」のことであり、まさしく教員に求められる資質能力にあたる言葉である。リソースを見出し、引き出すことで、新たな変化を人にもたらすとされており(宮田, 2006)、コミュニケーションの相互作用に新たな変化がもたらされることを良循環という(日本ブリーフセラピー協会, 2019)。ブリーフセラピーでは、リソースはそもそもその人自身が持っている力ではあるが本人も気づかず活かされていないことも多いと考えられ、リソースを見出し、利用(ユティライゼーション)することで、問題が起こらない例外的な良循環になると考えるのである。そこでこれまでリソースを見出す様々な技法が編み出されてきた。具体的には、困難な状況にどのように対処したか(コーピング)を尋ねることでリソースを引き出す、問題が起きそうな時なぜかそうならなかった経験(例外)を尋ね、その例外を引き起こした背景を掘り下げることでリソースを引き出すといった質問技法や、それらを学校で使えるワークシートとして開発したもの(黒沢, 2012)等がある。また、リソースを見出し活性化する方法としてグループワークの力を活用することも提唱されている(Sharry, 2007)。

これらはリソースに焦点を当てることでそれを活性化させる方策であり、リソースを活性化させることで、すでに自分の中にある資質能力が解決へつながっていることを気づき、課題に主体的に関与しやすくなり、行動変容につながりやすいと考えられる。市川(2004)は子どもの問題行動ばかりに目が行ってしまいがちな学校現場にブリーフセラピーを応用することによって、子どもの自信、自尊心、努力する力、乗り越えていく意欲などを目指すとしている。教員を目指す学生においてもこれまで気づくことのなかった自分のリソースが活性化されることは、教職課程における学びや成長のみならず個人々の生活やキャリア形成においても意義があるといえる。

ここまで見てきたように、ブリーフセラピーの中でも重要な概念であるリソースを活性化することにより、自分の中にある資質能力が成長へつながることを実感し、良循環を生むのではないかと考えられる。以上を踏まえ、本研究では、教員を目指す学生を対象にブリーフセラピーを応用したワークを実施し、リソースの活性化にどのように影響しているかを探索的に検討する。

2. 方法

2-1 対象者と実施時期

教職科目を履修し教員を目指す学生を対象に希望者を募り、2022年5月に1回100分、計2回のワークを実施した。33名(男子12名、女子21名)の応募があり、計2回のワークを受講した24名(男子9名、女子15名、平均年齢19.1歳、 $SD = 1.0$)を対象とした。

2-2 ワークの構成

リソースを活性化する技法には、先に述べたように様々なものがあるが、今回は、リソースが言葉とイラストで描かれたカードを使用して、リソースへ意識を向け活性化することを目的としたワークを実施した。カードは、ストレングス・ワークと呼ばれるオーストラリアで家族療法を提供しているセントルークス社により開発されたワークで使用されるものを日本版に改定したものを使用した。ストレングス(強み)とは本稿におけるリソースを指すと捉えてよいだろう。ストレングス・ワークにおいてはカードを選び、そのカードについて感じたことや思いをグループで共有してもらおう。48枚のカードには、ストレングスを表す言葉とイラストが描かれており、「親しみやすさ」「人生を楽しむ」「友達・仲間・家族がいる」「行動力がある」といった言葉が暖かい色調で動物のイラストと共に描かれている。普段、私たちは自分のストレングスを無意識のうちに使っており、普段はあまり

意識しないため、カードを選ぶことを通じて、自分のストレンクスを探し、思い出し、問題解決の方法を考えやすくするとされている(ストレンクス・カード・コム, 2013)。

今回はストレンクス・ワークを参考にしながら、1回100分、計2回のワークを考案し実施した。ワークは1週間の間隔をおいて実施し、初対面の参加者も多かったためワークの冒頭でアイスブレイクを実施した。第1回目のワークでは、3.4人のグループを作り、「最近、自分なりに乗り越えた出来事」について振り返り、どのように対処してきたか個人で考えてもらう。その後、順番にグループ内でその体験を発表し、その際対処に役立った自分のリソースとしてカードを1枚選び、理由と共にメンバーに発表する。発表を聞いていたメンバーからも発表者のリソースとしてカードを1枚ずつ選んでもらい、その理由とともに発表者に手渡ししてもらう。メンバーは発表者のリソースを探るためその出来事について自由に質問をすることができる。発表者は自分の選んだカード、メンバーから選んでもらったカードを並べて眺め、感想を述べてもらう。例えば、発表者が「最近、自分なりに乗り越えた出来事」として「課題の締め切りがいくつも重なったが計画を立てて乗り切った」と発表したとする。この出来事から発表者は「計画性どおり実行できる」というカードを選び、理由とともに発表する。発表を聞いていたメンバーは「バイトはどうしたのか?」「睡眠が減って大丈夫だったのか?」など自由に質問をしながら、発表者のリソースを探り、「気持ちをさりかえる」「自分の意見を伝える」「融通がきく」などカードを選び理由と共に発表者に手渡し、といった具合である。最後にリソースを活かしてできそうなことを考えてもらったうえで、ホームワークとして今日のワークを思い出したり、カードを見直したりして1週間経過してみるよう伝える。カードを忘れないようメモをしたり写真に撮ってもらうなど工夫した。第2回目のワークでは、この1週間の間ワークやカードについて考えたり気づいたことをまとめ発表してもらう。ワークの概要を表1、表2に示す。

表1 第1回ワークの内容

時間	概要	
20分	導入	全体の流れの説明 アンケート記入 (pre) アイスブレイク
15分	個人ワーク	最近、「自分なりに乗り越えた出来事」について振り返り、どのように対処してきたかをワークシートにまとめる。
45分	グループワーク	3.4人のグループを作り、発表順・司会者を決める。 順番に個人ワークを発表し、自分が使用したリソースをカードから1枚選ぶ。メンバーも発表を聞いて感じた発表者のリソースを1つ選び、それぞれ理由を添えて発表者に渡す。全員が順番に発表する。
10分	個人ワーク ホームワーク	カードを活かしてできそうなことは何か考える。 今日のワークを思い出したり、4枚のカードを見直したりして1週間経過してみるよう伝える。
10分	個人ワーク	ワークを通して感じたこと、気づいたことをまとめる (自由記述)

表2 第2回ワークの内容

時間	概要	
20分	導入	第1回の内容を振り返る アイスブレイク
20分	個人ワーク	前回のカードを思い出す この1週間、ワークやカードのことについて考えたり、気づいたことをまとめる。
45分	グループワーク	前回と同じグループを作り、発表順・司会者を決める。 順番に個人ワークを発表し、感想を述べあう。
15分	個人ワーク	アンケート記入 (post) ワークを受けて感じたこと、気づいたことをまとめる (自由記述)

2-3 手続き

リソースの活性化を測定するために以下の2つの質問紙を第1回実施前(pre)及び第2回実施後(post)に実施した。また、自由記述を第1回実施後及び第2回実施後にそれぞれ記入してもらい分析対象とした。手続きの流れを図1に示す。

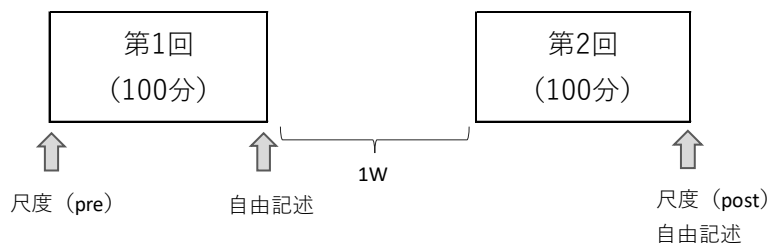


図1 手続き

(1) 自己効力質問表

リソースの活性化を測定するために日本語版一般自己効力質問表(Ito et al., 2005)を用いた。この尺度はJerusalem, M., & Schwarzer, R.(1992)によって開発された尺度について妥当性・信頼性が確認された日本語版である。「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」「目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない」「問題に直面しても、いつもいくつかの解決先を見つけることができる」等の設問を含む1因子計10項目から構成されている。

(2) 信頼感尺度

リソースの活性化を測定するため信頼感尺度(天貝, 1995)を用いた。この尺度は、「自分への信頼」「他人への信頼」「不信」の3因子からなる質問紙であり、内「自分への信頼」「他人への信頼」の2因子計14項目を使用した。「自分への信頼」因子は「私は、自分自身を、ある程度は信頼できる」「私は自分の人生に対し、何とかやっつけようという気がする」等の設問を含み、「他人への信頼」因子は「これまでに会ったほとんどの人は私によくしてくれた」「一般的に、人間は信頼できるものだと思う」等の設問を含む。

(3) 自由記述

第1回(100分)、第2回(100分)の各ワーク実施後に「ワークを受けて感じたこと、気づいたこと等、具体的に書いてください」と教示し、自由に記述してもらった。分析に当たっては、アンケートの自由記述欄などの比較的小規模なデータに適している質的分析法であるSCAT(Step for Coding and Theorization)を使用した(大谷, 2007)。SCATとは、言語データをセグメント化(切片化)した上で、①データの中の注目すべき語句、②それを言い換えるためのデータ外の語句、③それを説明するための語句、④そこから浮き上がるテーマ・構成概念、といった順番でコードを考案する4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法である。本研究においては、SCATを用いた福士・名郷(2011)の分析を参考に、セグメント化したテキストデータをグループ化した上で言い換え、概念化し、ストーリーラインにつなげていく方法を採用した。これは福士・名郷(2011)同様に、得られた自由記述のテキストが短いものが比較的多かったためである。この変更の理由について福士・名郷(2011)は、データが小さすぎると文脈がわかりにくく言い換えが困難であること、回答数が多いと全体の共通項を見出しにくいこと、一貫性のあるテーマ・構成概念を紡ぐのが難しかったことを挙げている。この変更によってデータを切片化して作業することで、小さなデータであっても文脈を読み取ることができるなどの利点があり、自由記述欄の質的分析に応用可能な手法であるとしている。また、大谷(2007)は、小規模なデータから確定的で一般化可能な理論を得ることはほぼ不可能であると考えべきであるから、SCATを小規模データに適用するときは、主に対象についての記述的な理解を得ることを目的とすべきであるとしており、ストーリー・ラインから理論記述を行う手続きについては、得られたデータが小規模であることから省略した。

2-4 倫理的配慮

質問紙の結果及び自由記述については研究に利用することを明示したうえで、参加者を募集した。ワーク前には、個人情報の取り扱いには細心の注意を払うこと、期間中はいつでも辞退できること等を明記した研究参加に関する説明書を口頭及び書面にて提示し、同意書を文書にて提出してもらった。質問紙及び自由記述については、無記名で記入してもらった。なお、研究実施前に筆頭著者が所属する機関の倫理委員会から承認を得た(東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会・承認番号: 22003)。

3. 結果と考察

3-1 自己効力感尺度・信頼性尺度

ワーク実施前(pre)とワーク実施後(post)における平均値は、自己効力感ではpre25.00($SD = 4.50$)、post27.74($SD = 5.98$)、信頼感(自分への信頼)ではpre23.00($SD = 5.89$)、post25.04($SD = 6.65$)、信頼感(他人への信頼)ではpre33.08($SD = 7.57$)、post35.17($SD = 9.00$)であった。各変数の平均値および標準偏差を表3に示す。

平均値の変化について、ワーク実施前(pre)とワーク実施後(post)の効果量(*Cohen's d*)の算出を行った(表4)。*Cohen's d*は、*d*値が.30未満が効果量が小さいことを意味し、.30以上.80未満が効果量中程度、.80以上が効果量が大きいことが報告されている(Cohen, 1988; Daniel, 1998; McLean&Ernest, 1998)。その結果、自己効力感($d = 0.52$)と信頼感(自分への信頼) ($d = 0.33$)においては中程度の効果量が認められた。信頼感(他人への信頼)においては $d = 0.25$ と小程度の効果量が認められた。

表3 各変数の記述統計量

		平均値	標準偏差	最小値	最大値
自己効力感	pre	25.00	4.50	18	37
	post	27.74	5.98	6	36
信頼感(自分への信頼)	pre	23.00	5.89	11	48
	post	25.04	6.65	15	40
信頼感(他人への信頼)	pre	33.08	7.57	6	36
	post	35.17	9.00	8	48

表4 pre・postの効果量の結果

	<i>Cohen'sd</i>
自己効力感	0.52
信頼感(自分への信頼)	0.33
信頼感(他人への信頼)	0.25

以上の結果からサンプル数が小さく慎重な解釈が必要ではあるが、ワーク実施によりリソースの活性化に一定の効果があったといえるだろう。中程度の効果がみられた自己効力感と信頼感(自分への信頼)については、解決志向アプローチのカウンセリング・グループを修了した学生が統制群の学生よりも自尊心が有意に高く、適切な対処行動を身につけていたとするの結果とも一致する(LaFontain&Garner, 1996)。ワークでは、解決努力への有効な対処について手がかりを得るために使用されるコーピング・クエスチョンを使用した。具体的には、「最近、自分なりに乗り越えた出来事」についてどのような工夫や努力をしたか考え、役に立つリソースを見つけメンバーからもフィードバックを受けた。これによりコーピングに焦点が当たり、メンバーからの肯定的フィードバックは発表者をコンプリメント(ブリーフセラピーにおいて「認め労い称賛すること」を指す)することになり、自分は困難な問題でも解決できる、問題に直面してもいくつかの解決先を見つけることができる、といった自己効

力感が向上したと考えられる。平野(2019)は、日本での実践においては、自己の肯定的側面を評価するようなプログラムをスムーズに導入することが難しい場合があると述べ、肯定的な自己評価を積極的に行うことが必ずしも適応的であるとはいえず、むしろ抵抗を示す場合もあるとしている。背景として、アジアの国々では文化的特徴から相互依存的自己観を持ちやすく、自己を他者よりもネガティブにとらえやすいことや(Markus&Kitayma, 1991)、社会不安症に関連する認知的要素として説明される Fear of positive evaluation(公の場で好ましく評価されることにまつわる恐怖)(前田ら, 2015)を挙げている。加えて、相互作用の文脈によっては文化的に深く根付いている「謙遜」が必要となる心理的コストも想定できる。このように肯定的側面を評価されることには一定の拒否感が想定されるが、本ワークにおいては、すでに自分なりに乗り越えた出来事とコーピングに焦点を当てたワークであったため、メンバーから肯定的な評価を受け取る“居心地の悪さ”が軽減される文脈になるとともに自己の肯定的変化に気づきやすかったのではないだろうか。

3-2 自由記述

得られたテキストデータは①第1回実施後については83個、②第2回目実施後については65個だった。テキストデータはグループ化したうえでSCATによる分析を行った。

(1) 第1回目実施後の自由記述

テキストデータは7個にグループ化され、それぞれ「自分のリソースに気づく」「自分のリソースに驚き・納得」「褒められたうれしさ」「グループ体験」「メンバーのリソースに気づく」「抽象的な取り組み」「具体的な取り組み」と語句の言い換えを行った。次に、グループをさらにいくつかのまとまりにして概念化する作業を行った。「自分のリソースに気づく」「自分のリソースに驚き・納得」「褒められたうれしさ」については、自分のリソースに意識が向き驚きといった意外性も含んでいるものの前向きな気持ちが表現されており【自分のリソースに関するポジティブな感情】と概念化した。「グループ体験」「メンバーのリソースに気づく」については、グループワークでのメンバーとの相互作用そのものにポジティブな感情を抱いており、メンバーのリソースに対して意識化されさらにリソースを発掘したいといった気持ちが表現されているため【グループやメンバーに関するポジティブな感情】と概念化した。「抽象的な取り組み」「具体的な取り組み」については、ワークを受けてみて今度どのような取り組みをするかについて述べられており、【未来志向的な取り組み】と概念化した。表5に「第1回実施後の自由記述のSCATによる分析」を示す。

【自分のリソースに関するポジティブな感情】については、上述のようにコーピング・クエスチョンを使用したことで肯定的評価を受ける負担感が少なく、さらに他者からのコンプリメントにより自身のリソースや肯定的変化に気づきやすくなり、自分の意外なリソースを発見した喜びをポジティブに受け取ることが可能だったのではないだろうか。高崎(2013)は、褒められた際の反応パターンは個人が出生してからの経験の積み重ねにより定着していき、褒めについてのスキーマや態度が形成されるのではないかとしている。確かに、これまで数多く経験してきたよくありがちな褒められ体験には一定のスキーマや態度が形成されているかもしれない。しかし、ブリーフセラピーでは相談者が自ら解決する力をすでに兼ね備えており、気付かないその力を引き出すだけだと考える。そのため「そのような乗り越え体験にはこのようなリソースを使ったのではないか？」というような質問になる。コーピングの背景にあるリソースを指摘されること、つまりコンプリメント(認め労い称赞)される、という体験はよくある褒められ体験とは異なる変化球のようなもので、スキーマや態度、または文化的謙遜が入り込む余地が少ないのかもしれない。【グループやメンバーに関するポジティブな感情】については、グループワークが効果的な介入であることについては一般的なコンセンサスがあり(Sharry, 2007)、今回もグループの相互作用が良循環を描いたと思われる。このようなポジティブなグループ体験をベースにしながら、メンバーのリソースに関心が増し、さらに他のリソースを発見し伝えてあげたいといった積極的な思いを抱いたようだ。また、ワーク冒頭で行ったアイスブレイクを楽しむ様子が観察されたことが印象深い。本研究の実施時期は2020年に発生した新型コロナウイルスの感染拡大が2年以上続き、大学内での対人接触が減少している時期に行われた。対面授業が再開していた時期だったとはいえ、貴重な交流となったことが背景にあると思われる。教職科目履修者という共通点はあるものの日頃は接点の少ない他学年と交流したり、同学年であっても雑談さえも限定的な時

表5 第1回実施後の自由記述のSCATによる分析

語句の言い換え	代表的なテキストデータ
〈概念化〉【自分のリソースに関するポジティブな感情】	
自分のリソースに気づく	<p>自分が持っているよさに気づくことができた。</p> <p>自分にはこんな要素もあるのかと気づくことができた。</p> <p>自分が頑張っていることや自分の持っている良さなど多くのことに気づけて良かった。</p> <p>自分を改めて知ること自信を持つこともでき、とても満喫した時間を過ごすことができた。</p> <p>気づかなくなった自分の一面を知ることが出来た。</p>
自分のリソースに驚き・納得	<p>周囲は必ずしも否定的な評価だけでなく、肯定的な評価もちゃんとあることが知れた。</p> <p>自分では気づかなかったプラスの面に気づくことができ、驚きや納得があった。</p> <p>自分の思っている自分と他の人が見ている自分、また思い描いている自分は全く違い新しい感覚を覚えた。</p> <p>主観的に見た時には気づかないような私自身の特性といったものが客観的にみられ、指摘されたとき少し驚きがあった。</p> <p>周囲からは自分が考えていなかったことを見られてに少し驚いたが、半面そう評価されてうれしかった。</p> <p>自分自身では欠点と捉えていた物事も、見方を変えれば長所と捉えることもできるのかもしれないと感じた。</p> <p>自分のイメージとは反対のカードが選ばれたとき、素直にうれしさと感じたことに少し驚いた。</p>
褒められたうれしさ	<p>他人から褒めてもらえたことがとてもうれしかった。このカードの魅力だと思った。</p> <p>自分では気づけなかった見えていなかった面からいいものや強さがあるとと言われて、素直にうれしさと感じた。</p> <p>自分が気づけなかった良さを教えてもらえてうれしかったし、温かくなった。</p> <p>自分は頑張っているのだと誇らしくなった。</p> <p>メンバーからいい所を探してもらえて新たな発見になった共に、気持ちも少し明るくなった。</p>
〈概念化〉【グループやメンバーに関するポジティブな感情】	
グループ体験	<p>意見交換をされていて同じことでも考えが違って面白かった。</p> <p>あまり話したことのなかったメンバーと身近な事柄について話すことができ楽しかった。</p> <p>(メンバーの) 経験に人のこととは思えぬほど心を打たれた。</p> <p>意外と自分の意見をさらっと伝えることができたし、友達のいいところを見つけて伝えることで喜んでもらうことができ、意見を述べるのがこんなに楽しんだと感じることができた。</p> <p>1年生の方と同じグループだったのでサークルの話や授業の話で盛り上がったのが心に残った。今の1年生と自分たちが1年生の頃の違いが大きかった。余談がとても楽しかった。</p> <p>褒められたら会話がはずみ、次の話につながるサイクルが心理的によくなった。</p>
メンバーのリソースに気づく	<p>メンバーの長所を見つけることによって、もっと関わりたいと思い、コミュニケーションの向上につながると実感した。</p> <p>人の話を聞き、その人のメリット、強みを見つけることが意外にも容易だったことに気づき、今後の生活においても人のメリットや強みを見つけれようになりたいと感じた。</p> <p>メンバーの話を知っているとたくさんあげたいカードがあって選びきれないくらいだった。それくらいいい所を持っているし自分では気づけていないよさがあると知ってもらいたいと思った。</p> <p>人のよいところを見つめて、それを伝えるということは想像以上にその人の助けになるのではないかと感じた。</p> <p>1つだけカードを選ばないといけなくてというのが非常に難しかった。質問をすることで見えてくる長所や発表態度から見える長所など他にも教えてあげたいことがたくさんあった。</p>
〈概念化〉【未来志向的な取り組み】	
抽象的な取り組み	<p>これからは前向きに物事に取り組むようにしようと思った。</p> <p>今まで聞かなかった肯定的なこともこれからは取り入れてより良いものにできるようにしたいと思った。</p> <p>自分を大切にしたいなと思った。</p> <p>これからの今回の授業を活かしていきたいと思いました。</p> <p>班の人も頑張っているから自分も頑張ろうと思いました。</p> <p>人生は考え方によってはもっと楽しくなるのではないかとワクワクした。</p> <p>なんとなく過ごしていた日々も今日の活動で少し見る目が変わりそうな気がしてなんだかうれしくなった。</p> <p>これからの1週間過ごしてみることも楽しみに感じています。</p>
具体的な取り組み	<p>3年生になり講義を聞く気がゆるんでいたので講義に対しても情熱をむけられるよう勉強面も頑張ろうと思った。</p> <p>これからも人のいい所を探せるよう、そしてこれからは自分のいいところも探せるよう挑戦していきたい。</p> <p>ワークを受けて自分の長所も他人の長所ももっとたくさん見つけていこうと思った。</p> <p>友達もあまりいないので増やしていけるよう頑張っていきたい。</p> <p>今回のカードの中に「リーダーシップがある」というカードがあった。高校までは少しはあったと思うが、大学に入ってからその力はあまりなくなってきたので、何かの委員会に入って力をつけようと思う。</p>
ストーリー・ライン	<p>教員を目指す学生を対象にリソースを活性化することを目的としたワークを実施したところ、第1回目終了時では、自分のリソースに気づく、自分のリソースに驚き・納得、褒められたうれしさといった自分のリソースに関するポジティブな感情が生じていた。また、グループやメンバーに関するポジティブな感情も抱いており、グループ活動を主体としたワークで体験したことそのものやメンバーのリソースをもっと見つけてみたいといった前向きな気持ちが生じた。これらを受けて、抽象的または具体的な未来志向的な取り組みが述べられていた。</p>

表6 第2回実施後の自由記述のSCATによる分析

語句の言い換え	代表的なテキストデータ
〈概念化〉【自分のリソースへの焦点化】	
一週間の行動とカードの照らし合わせ	(一週間の自分の行動とカードの照らし合わせた感想) ※個人情報を含む具体的記述のため省略
言語化・意識化による効果	<p>今回のワークを受けて、自分の今まで無意識で考えていたことだったり、行動していたことだったりを意識することができた。</p> <p>客観的にみられた自分の長所を意識しながら生活することで自分を見直すきっかけとなった。</p> <p>一度こうやって言葉にしてよいところを言ってもらおうと、ふっとしたときに思い出して、それが自分を後押ししてくれることがあった。</p> <p>ワークで選んだカードを意識しながら一週間過ごしたが、少し前向きな気持ちになれた気がする。</p> <p>ワークを受けて私が感じたことは、自分の短所ばかりに目を向けるより長所に目を向けた方がいつも前向きにすることができる。</p>
未知のリソースへの期待	<p>自分は本当はもっといろいろなことができるのではないかと自分の良いところ、伸びしろを見つけないかと思った。</p> <p>1つの自分の行動についても多角的にみることでそれ以外にも様々な良い点があるのではないかと考えられるようになった。</p> <p>自分の強みを認識し、日頃から活用していくことで別の力が育つことができるのではないかと考えた。</p> <p>これからも私の3つのカードという武器は使えるし、使い方を変えればもっと違った他の武器も手に入れることができると感じた。</p> <p>ワークやカードのことについて考えて行動していくと、その長所だけでなく、思わがけず自身の良いところがみえてくることに驚いた。</p>
リソースの活性化	<p>「自分にはこんないいところがあるんだからそれを活かしていこう」と思えて勉強や人間関係などにおいても一歩を踏み出すことができた。</p> <p>これをもっと自己分析にも活かしていきたいし、他の人からみた自分を知ることでもしてみたい。</p> <p>人それぞれ違った良いところがあるのだと気づき、無理に理想の人物像になる必要もないのかなと思った。</p> <p>最初のカードで褒められた時、気恥ずかしかったのが今では素直に受け入れられるように感じる。</p>
〈概念化〉【グループワークによる効果】	
グループ体験	<p>お互い話せば話すほど新しい気づきに出会うことができたことがうれしい。</p> <p>みんなの話を知っているのが楽しいと思った。振り返りを聞く中で共通の興味や知人、趣味のことで出てくると親近感がわいてもっと話を掘り下げたくなった。</p> <p>グループワークでは互いに成長を少なからず感じる場面に会えたことと嬉しい話を聞くことができた。</p> <p>グループワークで他の長所を持った人と自分とは違う価値観だったり、考え方が似ているところだったりを知ることができてよかった。</p> <p>前回より今回の方が会話が続き、時間の経過がとても早く感じた。</p> <p>1回目の時は自分について話すことが苦手だったり、うまく話すことができなかつたり、自信がなくなつたりした班の様子だった。しかし、今日のストレングスワークでは自分について自信をもってすらすらと話せていたような気がした。</p>
グループ体験による効果	<p>自分の強みを知り、人に認めてもらうことで自信が付き、人の良い所を見えるようになった。</p> <p>人と話すことによって、相手の良さをみつけ自分もよくなりたいたいと新たな発見や価値観を知ることができると思う。</p> <p>何か褒められるというだけで自分に自信が付き、よい気持ちになった。</p> <p>自分ではマイナスに捉えてしまうことでも他人からプラスの言葉で言われると自分自身への評価が変わるのだと実感した。</p> <p>1回目のワークで班のメンバーから自分の長所を言われて、その長所を意識して一週間過ごしてみると、自分の良い所をさらにのびそうと何事にも頑張ることができた。</p> <p>自分で自分のよさを見つけることなどは難しいが、相手や他の人から言われることによって自信にもつながり、いつもしている行動力もよりよく行動できるように変わることができると思った。</p> <p>今まで客観的に自信を評価してもらう機会があまりなく、今回のワークの取り組みはとても新鮮なモノだった。自分が考えてこなかった角度の答えがあったりして自分でも知らない自分のことを知るいいきっかけになったのではないかなと思う。</p>
メンバーの様子	<p>(メンバーの)意見を聞いて2人ともいろいろな物事に積極的に取り組んでおりすごいなと思った。</p> <p>グループメンバーの話を知って、普段何気ない生活でも自分の長所について考える出来事がたくさんあることを知った。</p> <p>普段の何気なくしている行動や意識している行動、それぞれから見えるその人の武器はたくさんあるのだと分かった。</p> <p>みないろいろなことにチャレンジして、難しいことも乗り越えて最後はやってよかったとおもえるような一週間を過ごしてよかったと他の方は意識して生活をして自分の長所を増やしたいや時々思い出してカードの言葉について考えて生活してみたりとカードをとっても活用できていたのだからと思う場面もあった。</p>
ストーリー・ライン	<p>教員を目指す学生を対象にリソースを活性化することを目的としたワークを実施したところ、第2回目終了時では、まず第1回目のワークからの一週間の生活の様子を具体的に振り返り、提示されたカードと照らし合わせたり、カードを言葉にしても伝えてもらったことや意識して過ごすなど自分のリソースへの焦点化が生じていた。自分自身が持っているであろう未知のリソースに期待を寄せたり、リソースが意識化されることで活性化している様子がみられた。また、第1回目終了時と同様にグループ体験そのものについてのポジティブな反応やその効果、メンバーの様子から刺激を受けるなどグループワークの効果に関する反応もみられた。</p>

期であったこともあり互いに交流を楽しんでいた。そして、【自分のリソースに関するポジティブな感情】および【グループやメンバーに対するポジティブな感情】が【未来志向的な取り組み】へとつながったようである。前向きな気持ちになったことで今後どのような事に取り組みたいのか思いを巡らせたのではないだろうか。さらに【未来志向的な取り組み】が次に述べる第2回が実施されるまでの1週間の中でよりリソースを意識化させたようだ。

(2) 第2回実施後の自由記述

テキストデータは7個にグループ化され、それぞれ「一週間の行動とカードの照らし合わせ」「言語化・意識化による効果」「未知のリソースへの期待」「リソースの活性化」「グループ体験」「グループによる効果」「メンバーの様子」と語句の言い換えを行った。次に、グループをさらにいくつかのまとまりにして概念化する作業を行った。「一週間の行動とカードの照らし合わせ」「言語化・意識化による効果」「未知のリソースへの期待」「リソースの活性化」については、第2回ワークまでの1週間の中で自分の持つリソースについて吟味しつつ、未知のリソースについても思いをめぐらせており【自分のリソースへの焦点化】と概念化した。「グループ体験」「グループによる効果」「メンバーの様子」については、第1回と同様にグループワークでのメンバーとの相互作用を楽しみながらその効果を実感している様子から【グループワークによる効果】と概念化した。表6に「第2回実施後の自由記述のSCATによる分析」を示す。

【自分のリソースへの焦点化】については、第1回ワークの【未来志向的な取り組み】からつながる概念化といえる。第1回ワークで自分で言葉にして発表したこと、メンバーからリソースを指摘され意識化されたことを受けて自分のリソースに関心が高まり活性化したと思われる。一週間の生活の様子を具体的に振り返りながらリソースと照らし合わせたメンバーも多かった。実際にリソースが生活の中で見出されたことによって、まだ意識化されていないリソースがまだたくさんあるのではないかといった期待も高まっている。これは自分自身のコピーングへの自信を表しており、「予期せぬ出来事に遭遇しても、私は効率よく対処できる自信がある」といった項目を含む自己効力感に中程度の効果がみられたという結果とも一致するといえよう。【グループワークによる効果】については、第1回と同様にワーク冒頭のアイスブレイクでグループを楽しみながら、1週間経過した自分の様子を報告しあう相互作用の効果が促進されたようだ。代表的なテキストデータをみると、「自分の強みを知り、人に認めてもらうことで自信が付き、人の良いところがみえるようになった。」「～長所を意識して一週間すごしてみると、自分の良い所をさらにのぼせようと何事にも頑張ることができた。」といった記述から、中程度の効果量がみられた自己効力感、信頼感(自分への信頼)とも一致していると考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究では、教員を目指す学生を対象にブリーフセラピーを応用したワークを実施し、リソースの活性化にどのように影響しているかを探索的に検討した。結果として、ワークの実施がリソースの活性化に小程度から中程度の効果が認められた。自由記述からも同様の結果が読み取れるとともに、グループによる相互作用がリソースの活性化を促進していることが示唆された。

ブリーフセラピーはバイトソン(Bateson, G.)のシステム論に基づいており、今回のワークをシステムの変化という視点からも捉えることができる。システムとは、複数の諸要素が集まって一つの働きを産むまとまりで、人間システムではシステムを構成する要素は個々の人間であり、個々の人間の相互作用によって結ばれ関係を作る。ある目的を持ったコミュニケーションが存在するところにシステムがあり、システムはコミュニケーションによる相互作用によって結びつき、ある性質の関係を作る(日本ブリーフセラピー協会編, 2019)。このように捉えると、今回のワークではリソースに着目し意識化されることで、システムに新しい変化が起こり良循環が拡張した様子がみて取れる。グループワークを通して良好なシステムの土台ができていたことも背景にあるだろう。さらに、今回のワークでは自由記述の分析からグループによる効果が示唆された。Sarry(2007)は、解決志向アプローチの原理をグループワークに適用することで、そこに生じる相乗効果的な可能性について検討を行った。そ

の中で、グループワークの治療的要因として、グループ・サポート、グループで学ぶこと、グループの楽観主義、他者を援助する機会、グループ・エンパワメントを挙げている。今回のワークは治療的なグループでないものの、自由記述の分析では、【グループやメンバーに関するポジティブな感情】(第1回実施後)、【グループワークによる効果】(第2回実施後)にこれらの要因が読み取れる。Sarry(2007)が指摘するように一人よりもメンバーとともに取り組むことを心強く感じており(グループ・サポート)、グループでの学びは上下関係の中で行われる教訓的なものとは違った相互の学びにつながっていた。また、メンバー相互が様子を観察し合うことで自分でもできそうだと、といった生活の中での変化に楽観的になることもできたようだ。特に、Sarry(2007)はグループワークにおいて他者を援助するための機会は、グループに対して価値があり意味深い貢献をするチャンスをメンバーに与えるとしており、援助するという行為は、援助されたということと同等の価値を持つものである、とも述べている。援助するという行為を強く意識し、それが自らの意欲へつながる様子も分析から見て取れ、教員に求められる資質能力につながる体験であったといえよう。

本研究は、実践的な取り組みとして探索的に実施しておりサンプル数も少なく十分な統計的検討ができていない。グループワークのもつ効果についても数量的・質的にもさらなる検討が必要である。また、今回のワーク中には、コンプリメントやリフレーミングなどのブリーフセラピーの技法が観察されており、整理が必要である。今回はワークを2回実施したが、半年から年単位で継続実施するなどして、グループ内に生起する良循環を質的に掘り下げるについても検討の余地があるだろう。

引用文献

- 天貝由美子(1995)高校生の自我同一性に及ぼす信頼感の影響, 教育心理学研究, 43, 364-371
- 浅原雅恵(2016)学級経営に生かす解決志向アプローチ, ブリーフサイコセラピー研究, 25, 1-2, 12-18
- Cohen, J.(1988)Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences. Lawrence Erlbaum: New Jersey
- Daniel, L. G.(1998)Statistical significance testing: A historical overview of misuse and misinterpretation with implications for the editorial policies of educational journals. *Research in the schools*, 5, 23-32.
- 福土元春・名郷直樹(2011)指導医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない—指導医講習会における指導医ニーズ調査から—, 医学教育, 42(2), 65-73
- 平野真理(2019)他者をほめること・他者からほめられることを通した自己の肯定的評価—日本人女子大学生に効果的なレジリエンス教育にむけて—, 東京家政大学研究紀要, 59, 61-70
- 市川千秋(2004)学校心理学入門シリーズ1 ブリーフ学校カウンセリング—解決焦点化アプローチ, ナカニシヤ出版
- Ito, K., Schwarzer, R. &Jerusalem, M.(2005)日本語版一般自己効力質問表 <https://userpage.fu-berlin.de/~health/japan.htm>(2022年8月29日最終アクセス)
- 伊藤拓(2017)ソリューション・フォーカスト・ブリーフセラピーの質問の用い方のポイント—熟練したセラピストへの面接調査による質的検討—, 教育心理学研究, 65, 37-51
- 岩田将英(2015)心理学de学級経営 ポジティブ学級に変える!解決志向アプローチ入門, 中央美版
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R.(1992)Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer(Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*, pp.195-213
- 栗原慎二(2015)ブリーフカウンセリング 日本学校教育相談学会(編)研修テキスト <https://jascg.info/%e5%90%84%e7%a8%ae%e8%b3%87%e6%96%99/%e7%a0%94%e4%bf%ae%e3%83%86%e3%82%ad%e3%82%b9%e3%83%88/>(2022年8月29日最終アクセス)
- 黒沢幸子(2012)ワークシートでブリーフセラピー—学校ですぐ使える解決志向&外在化の発想と技法—, ほんの森出版
- LaFontain, R. M., &Garner, N, E(1996)Solution-Focused Counseling Groups: A Key for School Counselors, *School Counselor*, 42, 256-267
- 前田香・関口真有・堀内聡・坂野雄二(2015)Fear of Positive Evaluation Scale 日本語版の信頼性と妥当性の検討, 不安症研究, 6, 113-120
- Markus, h. R., &Kitayama, S.(1991)Culture and the self:Implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychologi-*

gical review, 98, 224

Mclean, J. E., & Ernest, J. M. (1998) The role of statistical significance testing in educational research. *Research in the schools*, 5, 15-22

日本ブリーフサイコセラピー学会編(2020)ブリーフセラピー入門—柔軟で効果的なアプローチに向けて—, 遠見書房

日本ブリーフセラピー協会編(2019)Interactional Mind VII特集:ブリーフセラピーテキスト&ワーク改訂版, 北樹出版

大谷 尚(2007)4 ステップコーディングによる質的データ分析手法SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—, 名古屋大学大学院教育

宮田敬一編(2006)軽度発達障害へのブリーフセラピー—効果的な特別支援教育の構築のために—, 金剛出版

文部科学省(1990)学校における教育相談の考え方・進め方—中学校・高等学校編—, 生徒指導資料第21集・生徒指導研究資料第15集

文部科学省(2005)中央教育審議会 新しい時代の義務教育を想像する(答申)

文部科学省(2006)中央教育審議会 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)

文部科学省(2010)生徒指導提要

Sharry, J.(2007)Solution-Focused Groupwork ジョン・シャリー, 袴田俊一・三田英二(監訳)(2009)解決志向グループワーク, 晃洋書房

佐藤節子(2012)学校における効果的なケース会議の在り方について—「ホワイトボード教育相談」の試み, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 23-30

ストレンクス・カードとは(2013)有限会社ストレンクスカード・コム

高崎文子(2013)ほめの効果研究のモデルについての—考察, 熊本大学教育学部紀要, 62, 129-135

渡部昌平(2018)教育相談にブリーフカウンセリングとリフレクティングチームを導入する効果, 教育カウンセリング研究, 9, 1, 53-56

教員を目指す学生のリソースを活性化する試み

[Practical Research]

Attempts to Activate Resources for Students who Want to Become Teachers

Tomoko Kuraoka Maki Hikita Tadahiro Hikita

〈実践研究〉

生徒指導の重層的支援構造とは

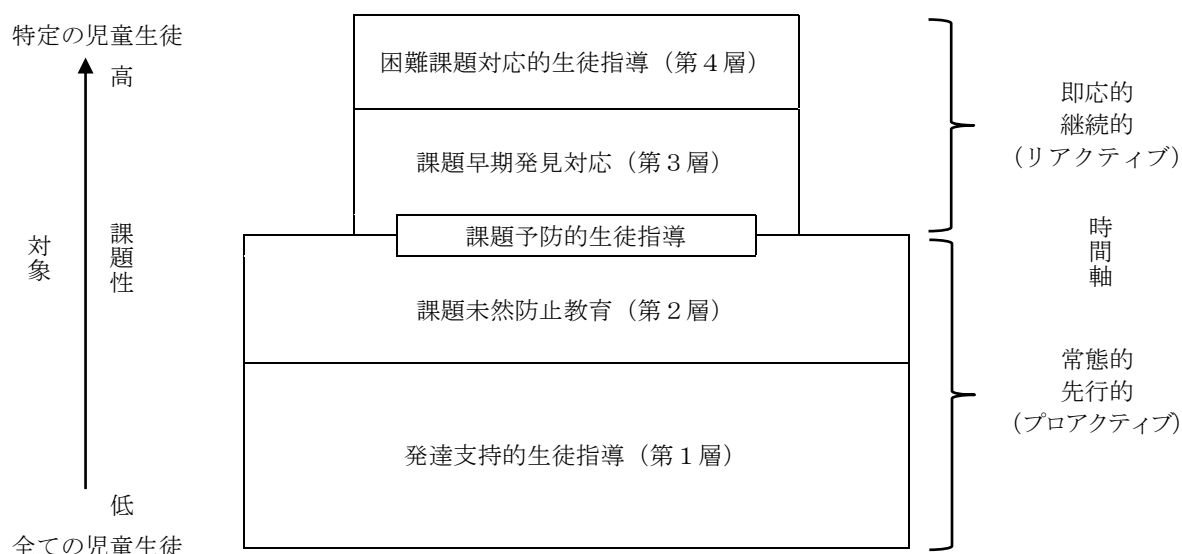
—生徒指導の実践から重層的支援構造を探る—

吉田 浩二

1. はじめに

令和4年12月、生徒指導提要が12年ぶりに改訂版として公表された。そこでは児童生徒の課題への対応を時間軸や対象、課題性の高低という観点から2軸、3類、4層として類別されている。この4層については、全ての児童生徒を対象とした第1層「発達支持的生徒指導」と第2層「課題予防的生徒指導：課題未然防止教育」、一部の児童生徒を対象とした第3層「課題予防的生徒指導：課題早期発見対応」、最後に特定の生徒を対象とした第4層「困難課題対応的生徒指導」から成る生徒指導の重層的支援構造として示された¹⁾。これは前回の生徒指導提要にある第1層「成長を促す指導」の部分が、「発達支持的生徒指導」と「課題未然防止教育」とに分けられたことが特徴的な変更点である。なお、「困難課題対応的生徒指導」を除く3つの層は、今まで行われてきている全ての教育活動に位置付くことには変わりはないものの、生徒指導の課題や問題行動が多様化、複雑化、潜在化していることは否めないことから「困難課題対応的生徒指導」の前段である問題行動に発展する前の段階である3つの層により積極的かつ重層的な取組が求められる。

図1 生徒指導の重層的支援構造



(『生徒指導提要』文部科学省、令和4年12月、p.19より)

このことをふまえ、本稿では、「令和3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」等の調査の結果から課題早期発見の難しさを確認するとともに、「発達支持的生徒指導」（第1層）ならびに「課題未然防止教育」（第2層）の必要性を改めて確認する。さらに、中学校における生徒指導実践を検討し、学校の教育目標や魅力ある教職員を目指すことが生徒指導の4つの層の基礎として重層的に存在していることを論じる。

2. 課題早期発見の難しさ

2-1 児童生徒は発信をすることができない

令和4年10月、文部科学省初等中等教育局より「令和3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」が公表された²⁾。この中にある「いじめの状況」の報告の中で、いじめの発見のきっかけは、「アンケート調査など学校の取組により発見」が54.2%と最も多い。次いで「本人からの訴え」は18.2%であった。いじめられている本人から「助けて」と訴えることが2割に満たない現実が10年以上続いている。次いで3番目が「当該児童生徒（本人）の保護者からの訴え」が10.7%と続く。この数値には本人から保護者に「助けて」の訴えがあったとして想像できるが、2番目の「本人からの訴え」は18.2%と合わせても「アンケート調査など学校の取組により発見」（54.2%）に到底及ばない。この結果はどのようにとらえたらよいのだろうか。児童生徒にとっていじめられているという苦しい状況にあるにも関わらず、アンケート調査などの外からの働きかけの機会がなければいじめを発見することが難しいことが表れている。

続いて不登校の相談の状況について注目する。不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議による「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」（令和3年10月）では、「一番最初に学校に行きづらい、休みたいと感じてから、実際に休み始めるまでの間で、学校に行きづらいことについて誰かに相談しましたか」との質問について、「誰にも相談しなかった」という回答が、小学生では35.9%、中学生では41.7%という結果が示された³⁾。ここにおいても4割近くの児童生徒が誰にも相談せずに学校に行きづらい気持ちを一人で抱えている現状が示されている。

これらのことから児童生徒が「助けて」を発信するには、相応の段階が必要なことが予想される。例えば、自ら「助けて」を発信するまでに至るまでの経緯として、困り感を認知し、自身で解決できるかどうかを判断し、解決できないと判断したら他者に助けてもらう選択をし、さらに助けてもらえる人がいるかを探し、助けてもらえる人が見つかった場合その人に近づきまたきっかけを伺い、自身の思いを表現（主に言語）するプロセスが考えられる。もし発信ができたとしても相当な時間を要し深刻さが増していることも想像される。さらに「助けて」を発信するブレーキとなる要因として、児童生徒の中には、家族を含め他者に対し迷惑をかけてはいけないという思いから相談せず我慢するケースも相当あるであろう。このようなことから児童生徒の困り感を早期に発見する難しさを改めて認識しておきたい。だからこそ児童生徒に自ら相談できる力を身につけさせたり課題や問題に早期に気づかせる力をつけさせたりするための「発達支持的生徒指導」（第1層）ならびに「課題未然防止教育」（第2層）を充実させることが求められる。

3. A中学校の現状

A中学校は、X県B市の中心部から5kmほど離れた住宅街に位置し生徒数約450人の中規模校である。A中学校の生徒に対する教職員のとらえや日常的な生徒の様子について以下に示す。

3-1 学習に対する取組や生徒指導上の課題

令和3年度当初、A中学校に在籍する生徒の学習面や生活面において、どのような課題をもっているか教職員に対し調査を行うと次のような内容が示された。

〈学習面での課題等〉

- ・ 学習活動の指示には従うが、指示があるまでは行動せず待っていることが多い。
- ・ 教科書や資料の注目すべき場所を指示しても指定された場所を見つけることが苦手な生徒が多い。
- ・ 自宅の学習習慣ができていない生徒が多い。

〈行動面での課題等〉

- ・ ネガティブな感情を持ち、自分のよいところを挙げるのが苦手な生徒が多い。
- ・ 人懐っこいがコミュニケーションの取り方が苦手な生徒が多い。
- ・ 注意されたことは素直に受け入れ反抗する生徒は少ない。

また、令和3年度における不登校の出現率は、全国の約 5.0%に対しA中学校はこの数値より約1%以上の高い数値を示している。さらに個別のケースではあるが、令和3年4月から約1か月の間に、生徒が自傷行為（リストカット等）をする事案が複数発生している。

3-2 教室に入れない生徒たち

A中学校では、日常的に教室に入れない生徒が複数いる。主に2つのケースに分けられる。ひとつは教室に入ることはできないものの学習に取り組む意欲がある生徒である。教室に入ることができない理由は、グループでの活動や人前で発表するなどの活動が苦手な生徒、一斉に取り組む学習活動に不安がある生徒、人間関係等でトラブルがあり教室で学習できない生徒があげられる。また他に、不登校であった生徒に登校意欲が増しはじめ学校に徐々に慣れるために登校しはじめるケースもある。これらのケースはどの中学校でも見られることが多い。

A中学校において特徴的なもう一つのケースは、毎朝登校はできるものの教室に入ることができない生徒がいることである。そのような生徒は、昇降口から直接保健室に向かう。顔を伏せ話すこともなく保健室に入り保健室の椅子に静かに座っている。中には泣いている生徒がいる場合もある。教室に入れない理由は、友人関係の悩みや受けたくない授業があるなどの明確な理由がある場合は少なく、理由を聞いてもわからないと答えることが多い。生徒の中には「怖いから」という返事が戻ってきたこともある。このように登校直後から保健室を利用するケースについて、公益財団法人日本学校保健会による「保健室利用状況に関する調査報告書 平成28年度調査結果」によると始業前に保健室を利用している児童生徒は中学校9.7%に対し、小学生は14.7%と低年齢に多く見られている⁴⁾。また同調査結果において健康相談における主な相談内容は、小学校中学校とも上位3つに「友達との人間関係」、「身体症状」、「漠然とした悩み」という結果が示され、この3つ目の「漠然とした悩み」は中学生11.5%に対し小学生は13.9%と高い数値が示されている⁵⁾。これらの調査結果とA中学校の状況に関連があるとは限らないが、これらの生徒は学校生活を迎える準備が心身ともに整えられないまま家庭を出、登校したものの漠然と不安感に襲われている状態と考えられる。その理由として、これら生徒のほとんどは、1時間またはそれより短い時間保健室で過ごした後、通常の学校生活を送ることができるからである。

3-3 情報機器端末の諸課題

生徒自身が自由に操作できるパソコン、スマートフォン、タブレット端末等（以下「情報機器端末」）の利用状況について令和4年10月、A中学校の保健委員会により全校生徒を対象に調査を行った。情報機器端末の所有率は86%と高い割合となった。使用内容として最も多いのが動画視聴100%、2位にソーシャルネットワーキングサービス（以下「SNS」）が92%であった。なお、中学校1年生の所持率は77%であり、最近は小学生時から情報機器端末をもたせている家庭が増加している。A中学校区の小学校を中心に児童のSNSに係るトラブルやいじめに発展する事案が毎年報告されている。A中学校においても同様であり、SNSに係るトラブルやいじめは中学校1年生時に最も多く発生している。トラブルの主な内容は、複数の小学校から入学し仲間づくりに際し、未熟で誤ったSNSの利用があげられる。他者の過去の出来事や些細な言動を面白そうな話題として不特定多数の者に知らせ拡散される場合が多い。A中学校においてSNSに関する生徒からの相談内容では、SNS上で誤った情報や大きめにされた情報を不特定多数に知らされることに怯え訴えるケースが多く報告されている。令和3年、A中学校の生徒数人の所持する携帯端末のSNS等のやり取りの内容について調査したことがあった。その際、当該生徒らとのつながりのある者はA中学校の他の学年生徒だけでなく他の中学校に留まらず、小学生から

高校生さらには成人にまで及んでいたことが判明している。普段会うことなどなく実際に話をしていない者同士が SNS 上でつながっている世界は想像以上に多様かつ膨大であることを知らされた事案である。

さらに同調査において、情報機器端末の所持者の約 80%が 1 日 3 時間以上利用しており、1 日 6 時間以上利用している生徒が 32%にまで及んだ。このことは SNS をやりとりしている仲間に対し応答しないと不安が生じることなども考えられる。

3-4 心身の不調を訴える生徒

成長著しい思春期の生徒の心身の健康状態はどうであろうか。A 中学校において全校生徒に対し令和 4 年 9 月教育相談アンケート調査において健康についての調査を行った。健康面の質問「頭痛や腹痛がよくおこるなどの健康面での悩みがある」という問いに対し、はい、どちらともいえない、いいえの 3 つの選択のうち「はい」と答えた生徒が 10%、「いいえ」と答えた生徒が 31%であった。この結果から約 1 割は常時頭痛や腹痛を抱え、ほか約 6 割は不調の場合があると解することができる。生徒のコメントは「登校前に不安になり腹痛がおこる」、「手が震える」、「吐く」などがあげられた。次に睡眠に関する質問「朝は気持ちよく起きられなかったり、夜よく眠れなかったりする」という問いに対し、「はい」と答えた生徒が 26%、「いいえ」と答えた生徒が 52%であった。この結果から 4 人に 1 人が何らか睡眠の課題を抱え、残り 3 人に 1 人が睡眠の不調となる場合があると解することができる。生徒のコメントは「スマホが手放せなくて困っている」、「夜遅くまでゲームをして朝起きられない」、「夜中に目が覚めてしまう」などがあげられた。

4. 学校の取り組み

4-1 A 中学校の教育目標

上記のような状況から、A 中学校は生徒にとって安心・安全な場所であることとし、何よりも生徒の「いのち」を守ることが重要であることを再確認した。次に一人ひとりに本来備わっている「いのち」をより強くたくましく発揮させるためには「生徒自身が自分らしさを知り」、「自分らしさを発揮する」こととして学校の教育目標として定めた。あわせて A 中学校の多くの生徒にみられる自己肯定感の低さや自信のなさ、また周りに合わせなくてはいけないと感じられる生徒が多いことも鑑み以下の内容を教職員間で確認した。

【A 中学校の教育目標】 ○生徒は □教職員は

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 「自分らしさ」とは何かを気づく | <input type="checkbox"/> 大人にとって良い子を求めない |
| <input type="checkbox"/> 「自分らしさ」を発揮する | <input type="checkbox"/> 同調（皆と合わせることを）を歓迎しない |
| <input type="checkbox"/> 失敗をおそれない | <input type="checkbox"/> 失敗させないように先回りしない |

続いて、支援にあたる教職員に対し「行動ルール」と「職場の成功の指標」を次に示す内容として共通認識を図った。

【A 中学校における教職員の行動ルールと成功の指標】

- | |
|--|
| ①教職員の「行動ルール」は「感謝」「思い」「聴く」「承認」「共有」の 5 点 |
| ②職場の成功の指標 |
| ア 生徒の自分らしさを発揮させているか、発揮した場合見逃さずに反応したか |
| イ 生徒から相談がきているか |
| ウ 教職員自身も「自分らしさ」を発揮させているか |

「行動ルール」については、教職員自らの人間性や創造性を高めることを目的とし、あらゆる場面で「感謝」をすることにより様々な事象の受け止めに広く深くし、「思い」を発信する感性を磨き教職員自身の自分らしさを発揮すること、生徒に話したり支援したりする前に「聴く」時間を確保し共感すること、次に「承認」により生徒の自己肯定感や自己有用感を高めさせること、あわせてこれらの情報を他の教職員と「共有」することとした。

さらに成功の指標については、イにあるように教職員の「課題発見早期対応」の範囲を広げ、あわせてウによ

り教職員自身の個性や魅力を発揮することを確認した。

4-2 よりよい人間関係づくりのための取り組み

学校の教育目標の「自分らしさを発揮」するにあたっては、他者とのつながりをどうつくるかが重要になる。「自分は周りとうどう違うのか」「自分は周りに受け入れられる人間なのか」といった中で、自分らしさを発揮することが求められる。しかし、この時期の生徒は個人の悩みや対人関係のトラブルも生じやすく、日々、試行錯誤を繰り返した多様な課題にぶつかることも多い。また、社会に出るということは仲の良い者同士だけでなく、多様な人との協働が求められる。このような視点に立ち、対人関係の体験の場やよりよい関係を築くトレーニングの機会を設けた。内容は、平成 24 年、X 県教育委員会が作成したよりよい人間関係づくりのための心理教育的プログラムをもとに本校に派遣されているスクールカウンセラー（以下「SC」）を中心に令和 3 年度から 1 年生を中心に継続的に実施している。なお、このような取組は「発達支持生徒指導」（第 1 層）にあたり、小学生低学年から系統的に実施したい内容である。

4-3 居場所をつくる環境づくり

(1) 学習意欲はあるが教室に入れない生徒が使用する個別学習室

教室に入ることはできないが学習意欲がある生徒のために個別教室が用意されている。集団での学習は苦手だが学習したい生徒や不登校状態であった生徒が少しずつ学校に慣れるために学習する場である。また生徒間のトラブル等で一時的に非難する場として利用する生徒もいる。この学習室は、生徒自身が学習する道具を用意し学習する。ここで大切なことは生徒の意思によって学習の取り組む内容が決まっていることである。生徒によっては教職員に学習支援を求める場合と教職員に支援を求めることなく黙々と一人で取り組む場合がある。この教室は、学習の方法を生徒自身が選択できる場である。この教室に居てよい安心感を確保するとともに生徒の自発性を引き出す教室でもある。個別学習室において継続した学習が続くと個別学習室内において生徒同士のコミュニケーションが活発になり教えあいを始め、自ら目標をもつようになることにより、休み時間は教室に戻れるようになったり行事などの活動に参加できるようになったりする。さらに進むと生徒にとって授業に入りやすい教科から徐々に参加できるようになる。時には生徒と相談の上、机と椅子を教室の脇の廊下に置き授業を行う教員や黒板が見えるところに位置し授業に参加したり、教室の一番後ろに席を確保し参加したりする。当然そこには教職員がっていることがほとんどである。

(2) 朝登校して教室に入れない生徒が使用する保健室

3-2 の後半に記した朝登校して教室に入れず保健室に来室する生徒は、原則 1 時間以内の約束で保健室での入室を許可している。あえて養護教諭から生徒に対し、困っている理由など積極的に聞くことは行わない。ただ、そこに居てよいことが約束されている。多くの生徒はしばらくすると言葉の数が増えはじめる。話の内容は主に家庭のことや友達関係のことが多く、養護教諭は可能な範囲で生徒と同じ目線で話を聞くようにしている。このように保健室を利用した生徒のほとんどは 1 時間以内に教室に入れるようになりその後、通常に授業を受けることができる。このような生徒は多いときは 4～5 人在室し、生徒の怪我等の措置に際し支障が起こるようであれば、養護教諭が教室に入れない生徒に対し、いったん保健室前の廊下で待機するよう指示することもある。ここで重要なことは、このような生徒の対応を養護教諭のみに託してしまうことがないようにすることである。学級・ホームルーム担任または学年職員ができる限り保健室に顔を出し、一声かけたり話題に参加したりする。このように話題に参加することによって生徒との会話が保健室以外の場にも継続され生徒とのつながりが生まれ安心感が増すこととなる。また養護教諭が生徒の相談を抱え込まないよう学級・ホームルーム担任に限らず学年職員、教育相談コーディネーターや生徒指導担当教諭さらには管理職も含め適宜情報の共有を図り、緊密な連携は欠かせない。

(3) 相談室

相談室は、SCが相談として利用していない時に、上記(1)(2)以外に生徒の緊急避難的な部屋として特別に利用する場合がある。緊急避難的な場合とは、他の生徒と顔を合わせることが難しく精神的に追い詰められた生徒が使用する場合である。例えば自傷行為を繰り返し行い見守りが必要な場合や生徒をそのまま帰宅させることが困難な場合に利用する。この部屋での教職員の役割は指導することや何かを導き出す役割ではなく見守りである。生徒にとっても指導する場ではないことを理解させ生徒が自由に休めたり箱庭のセットやホワイトボードを自由に使えたりするようにしておく。この部屋を利用する生徒の多くは話すことはなく、そのほとんどを自問自答しているように過ごし部屋の中を動き回ったり絵をかいたりしている。このような時間も生徒にとって必要な時間として確保する部屋である。

「居場所づくり」については、文部科学省国立教育政策研究所よって、児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所をつくり出すこととして示されている⁶⁾。A中学校の実践例においては充実感を得られる内容とはなっていないものの、安心して自己表現をする機会を確保する場所とし、生徒自身が徐々に自分自身の言葉で語り始めることや用意されたメモに自由に書きはじめる環境を用意することにより、自分自身への理解が深まり自己を肯定する場が不可欠ととらえている。

4-4 教職員の研修

このような状況におけるA中学校の生徒指導については、「発達支持的生徒指導」(第1層)と「課題予防的生徒指導」(第2層・第3層)に共通し教育相談の視点に重点を置きながら支援することが求められる。よってA中学校に派遣されているSC他臨床の専門家を講師として招聘し、高等学校の実情はじめ学期から青年期の課題などを学習するとともに自殺予防や教育相談における対応、相談方法について学び、ロール・プレイングなどの研修を実施した。また、これらの研修においてA中学校に派遣されているSCが最近の児童生徒の課題について次のように示された。

- ・自己評価の基準が、周囲からの認識、評価、態度に依存している傾向があること。
- ・困難に直面すると以前は他が間違っていると反抗していたが、今は自分が悪い、自分が異常だと感じるようになってきていること。
- ・うまくできない自分に対してあまりにも否定的になっている傾向があること。

これらを踏まえこれからの支援においては、いつでも肯定的に見ますという姿勢をもちポジティブな支援に重点をおくこと、また、受容と共感の両者は別々のものではなくどちらかが欠けても成立しえないことを指摘した。これらの研修に参加した教職員からは、気にかけている生徒の他多くの生徒にも気を配る必要性に気づくとともに、自殺願望のある生徒をはじめ悩みを抱える生徒に対し担任だけでなく教科担任として題材を通し生徒とつながる方法を学ぶことができたという感想が寄せられた。

さらに職員会議など機会あるごとに、教職員間において「行動ルール」の確認を行うとともにその中の「聴く」、傾聴の重要性を繰り返し確認しあった。教職員はどうしても効果的な対応や成果を求めた支援をしなくてはいけないという焦りや思いが強い。また短時間で解決を試みようとする傾向がある。それは、多忙さゆえまた困り感をもつ生徒に対し力になりたいという気持ちの表れであり仕方のないことである。しかし、必ずしも生徒にとって良い効果となり解決に結び付くばかりではなく、逆に生徒に寄り添っていないと不信感さえ与えてしまうことなりかねない。このようなことを避けるためにも、傾聴する際の注意点として、励まし・慰め・アドバイス・評価(レッテル)を控え、教職員自身のことを語らず、解決しなくても力がないと思わないようにすること、また、教職員自身の考えや価値を表明しないことなどを確認した。

4-5 特別活動(体育祭)の取り組み

令和4年度の体育祭は、生徒の自己肯定感を育みまた生徒に自信を付けさせる新たな行事として取り組んだ。主な取組は、体育祭の企画運営までそのほとんどを生徒が創り上げる行事としたことにある。あわせて支援にあたった教職員も生徒が試行錯誤する活動を根気強く見守り続けた。具体について次にまとめる。

- ・体育祭の競技種目をはじめ競技ルールについて、体育祭実行委員が20回以上の協議や試行によりつくりあ

げられた。このことにより練習を行っている段階で生徒等から意見や問題点が出され、競技内容や競技ルールの修正を体育祭実行委員が主体的に変更し改善していった。

- ・体育祭の練習は、教職員が指示をせず体育祭実行委員や学級委員が中心となり生徒主導で行った。
- ・ブロック別（学年の枠を外した縦割りの集団）練習では、上級生を中心に下級生をリードする時間とした。
- ・毎回の体育祭練習開始時の全校生徒が集合した場面において、体育祭実行委員長を中心に体育祭の目的を繰り返し訴えるとともに士気を高める話を行った。

体育祭を終え、3年生の進路面接の際、思い出の行事について聞くとほとんどが体育祭としてあげられた。生徒からの感想の多くは、競技結果や成績のことを述べることは少なく、学級やブロックが一体となったことや皆が同じ思いをもって取り組んだことについて喜びと充実感を話すことが多々述べるとともに、多くの生徒が、自己の役割が発揮される自己肯定感を得られたことを語った。

4-6 成果等

(1) 全国学力学習状況調査の結果から

対象生徒が異なるため必ずしも成果の表れと言えないが、学力学習状況調査の生徒質問紙を平成 30 年度から令和 3 年度までの平均と令和 4 年度の結果を比較したところ次のようにポイント（％）が向上した結果が示された。

質問事項	当てはまる・どちらかといえば当てはまる
自分にはよいところがあると思いますか	過去の平均より 10.0%高く上昇した
先生はあなたのよいところを認めてくれていると思いますか	過去の平均より 10.7%高く上昇した
難しいことでも、失敗を恐れずに挑戦していますか	過去の平均より 4.7%高く上昇した
自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか	過去の平均より 16.9%高く上昇した

(2) 教職員の調査

令和 4 年度末、A 中学校の職員に対し、A 中学校の成功の指標と教職員の行動ルールについて意識調査を行ったところ以下のような結果であった。

質問事項	当てはまる	どちらともいえない	当てはまらない
生徒は自分らしさを発揮していると思いますか	5 人	11 人	2 人
生徒は、先生によく相談していると思いますか	12 人	5 人	1 人
職員の行動ルール、承認・感謝・聴く・共有について取り組んでいると思いますか	9 人	8 人	1 人

〈成果として出された意見として〉

- ・自分のことを知って、自分のことを知らせる機会を設けている成果が出ていると思う。
- ・話しやすい環境づくり雰囲気づくりに努めている成果だと思う。
- ・些細なことも含めて話を聞き信頼関係が教職員と生徒の中にあると思う。
- ・話し合いや相談を繰り返し、共有しながら仕事を進めていると思う。

〈課題として出された意見として〉

- ・自分らしさを発揮できている生徒もいるが、できていない生徒の殻を破ることが今後の課題である。

- ・相談してくれる生徒はいるが、少数である。進捗状況が気になる生徒への声掛けをしている。
- ・共有せずに、一人で抱え込んでいる先生がいる気がする。

5. おわりに

5-1 学校の教育目標との関連

これまで述べた実践事例は、「発達支持的生徒指導」（第1層）や「課題予防的生徒指導」（第2層・第3層）に相当するものであるが、これらを含めたすべての層の基礎として学校の教育目標が存在していることは言うまでもない。たとえば「課題未然防止教育」（第2層）の取組は、あらゆる課題や問題行動を起こさせない指導として徹底した未然防止としたものであろうか。実際はそうではない。生徒指導をはじめとした「課題や些細な問題行動」（以下「課題等」）となる出来事は日々起こり、この課題等について改善や解決をするためにどのようにしたらよいかを児童生徒が主体的に考え取り組むことが生徒指導の目的でもある。課題等の頻度や内容に対し教職員はどこまで見守るか、児童生徒にとって主体的に解決する取組に結び付けられるかの判断の基になるものが各学校の教育目標となるはずである。この視点を欠き、課題等を起こさせないことを目的としてそれぞれの教職員が一貫性のない指導を行えば、児童生徒のチャレンジする意欲を妨げたり、児童生徒が悩みや問題を訴えづらくなったりするだけでなく、児童生徒にとって相談したいと思う事柄が潜在化することにもなりかねない。前述したA中学校の「生徒が失敗をしないよう先回りした指導をしない」という教育目標は、体育祭を例にとっても取組の拠り所となり生徒の育成に成果を示した事例である。ただ留意点としては、教職員間による実態の把握をはじめ情報の収集・分析・共有を綿密に行うことはもちろんのこと学校の教育目標の意図するものを繰り返し確認することが必要である。その上で次の段階として「課題未然防止教育」（第2層）を意図的・組織的・系統的な教育プログラムとして導入するかを見極めることが大切である。

このように学校の教育目標は、生徒指導全体（4つの層）の基礎として存在していることを改めて認識しておきたい。その中でも特に第1層の「発達支持的生徒指導」については、特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤とあることから、学校の教育目標と密接に関連し他の層をも包含している重層的支援としてとらえていくことが肝要であろう。

5-2 魅力ある教職員をめざすこととの関連

困り感をもつ児童生徒が、相談する相手は学級・ホームルーム担任教員とは限らない。児童生徒にとって相談できる教職員とは、人権意識と安心感が備わり最後まで話を聞いてくれることが代表的なものである。あわせて親身になって相談にのれる人として共通していることは、人としての魅力をもちあわせていることも大きな要素と考える。これは、困り感をもつ児童生徒を見つけることや問題行動に対する効果的な指導ができることと同様であろう。人としての魅力とは、個々の教職員がそれぞれの専門性を高め、主体的に自分らしさを発揮し活き活きとした教育実践に邁進しながら一層の能力の開発に向かう姿勢がある教職員である。児童生徒が自身を個性的存在として認め、自己に内在しているよさや可能性に自ら気付くと生徒指導の定義の中に示されているが、このことは教職員にも当然当てはまることである。多様で個々の魅力が発揮された教職員が多く存在していることは、児童生徒にとって相談する対象として選択の幅が広がるだけでなく、複数の教職員によるリレーションシップが構築され生徒指導上にも大きな効果を発揮することとなる。A中学校の新採用の教員が、教員を目指す大学生と懇談した際、「私は、教職員である前に一人の人間である」と述べるとともに「私は、生徒指導が苦手である。だから周りの先生にできるだけ早く相談し教えていただきながら複数の先生で指導するようにしています。」と発言し大学生に感銘を与えている。このように教員自身が自己を理解し、開示した上で自ら成長していこうとする姿に児童生徒の信頼が得られ指導・支援が一層充実するものと考えられる。

このように魅力ある教職員をめざす集団により組織され、課題等に対し「認識の共有」と「行動の一元化」を図る生徒指導は、前述した学校の教育目標とあわせ生徒指導の4つの層のすべての基礎となる重層的支援の要素

として不可欠なものであろう。

【注】

- 1) 『生徒指導提要』文部科学省、令和4年12月、pp.17-19、https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf（最終閲覧日：令和5年1月14日）。
- 2) 「令和3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について」文部科学省初等中等教育局児童生徒課、令和4年10月、https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf（最終閲覧日：令和5年1月14日）。
- 3) 『不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書』不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議、令和3年10月、https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318_03.pdf（最終閲覧日：令和5年1月14日）。
- 4) 『保健室利用状況に関する調査報告書（平成28年度調査結果）』公益財団法人日本学校保健会、平成30年2月、p.21、https://www.gakkohoken.jp/book/ebook/ebook_H290080/（最終閲覧日：令和5年1月14日）。
- 5) 前掲『保健室利用状況に関する調査報告書（平成28年度調査結果）』p.31。
- 6) 『『絆づくり』と『居場所づくり』』（生徒指導リーフ Leaf.2）、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター、平成24年2月、<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf02.pdf>（最終閲覧日：令和5年1月14日）。

生徒指導の重層的支援構造とは ―生徒指導の実践から重層的支援構造を探る―

[Practical Research]

Layered Support Structure of Student Guidance and Counseling

Based on Practice at a Junior High School

Koji Yoshida

〈資料〉

「教職論」を通じた一考察

— 教職を目指す学生たちの振り返りから —

桜田 京子

第1節 『令和の日本型学校教育』を担う教員の育成

教職の「ブラック化」が話題になり、教員採用試験の倍率が下がっていることも問題になっている昨今、2022（令和4）年には文部科学省により『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プラン【注1】や教員免許更新制度の廃止が発表された。『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プランでは、「教師の魅力を上げ、教師を目指す人を増やす」「教師として働き続けてもらえる環境をつくる」「学校現場に参画する多様なルートを確保する」「教職課程の高度化と研修の充実」などが謳われており、教員育成に対する危機感が感じられる。

私自身、2022年度から教職経験者として教員免許取得の必須科目である「教職論」の授業を担当することになり、これから教職に就く可能性のある学生たちに教職の持つ素晴らしさや教員の職場環境を改善する取組も進んでいることを伝えながら、学生たちの授業の振り返りを通じて、『令和の日本型学校教育』を担う教師を育てるために必要なことについて考える機会も増えた。この資料では、「教職論」で扱った概要及び学生の振り返りを紹介し、最後に『令和の日本型学校教育』を推進するために特に必要な対策について考察したい。

「教職論」を受講した学生の多くは、現在のところ出身地等の中学校や高等学校の教員を目指すことを考えていた【注2】。教職を生徒の立場でしか考えたことがない大学1年生が多いため、毎回の「教職論」の講義で課したレポートでは、「職業としての教員について初めて知った」と書いた学生が多かった。併せて授業や部活動を通じて自分を育ててくれた教員への感謝の気持ちも数多く書かれていた。特に近年、教職の「ブラック化」が話題になっているため、「教職論」を通じて教職に対する「不安感」を少しでも払拭し、彼らの教職へ就こうとするモチベーションを維持、向上させることが教師の人材確保には大切だと考えている。

第2節 教職を目指す学生の思い

2-1 #教師のバトン

毎回の講義では、学生同士の意見交換の場面を設けたが、机間指導の際に「先生は、『#教師のバトン【注3】』をどう思いますか」と尋ねられたことがあった。『#教師のバトン』とは、2021（令和3）年3月26日に文部科学省が開始したプロジェクトであり、「多様な学校で行われている創意工夫や、決して派手ではないけれどちょっと役立つイイ話、教師の日常などを共有し、全国の教師や教師を目指す方への広げる場を作る試み」を公式Twitterやnote等のSNSへの投稿で発信するものである。文部科学省のホームページによると、「学校での働き方改革による職場環境の改善やICTの効果的な活用、新しい教育実践など学校現場で進行中の様々な改革事例やエピソードについて、現場の教師や保護者等がTwitter等のSNSで投稿いただくことにより、全国の学校現場の取組や、

「教職論」を通じた一考察—教職を目指す学生たちの振り返りから—

日々の教育活動における教師の思いを社会に広く知っていただくとともに、教職を目指す学生・社会人の方々の準備に役立てていただく取組」であるが、投稿の多くが教職の大変さを訴える内容であったため、別の視点からの注目を集めることになった。

先ほどの学生の質問に対しては、「文部科学省の意図とは異なる投稿が多いが、教員の働き方については課題があることは確かである。今、それを改善しようと様々な取組が進められている」と回答したところ、学生たちは少し安堵したような表情を見せた。教員志望の学生たちの教職に就くことに対する不安を軽減することの大切さを感じた瞬間であった。

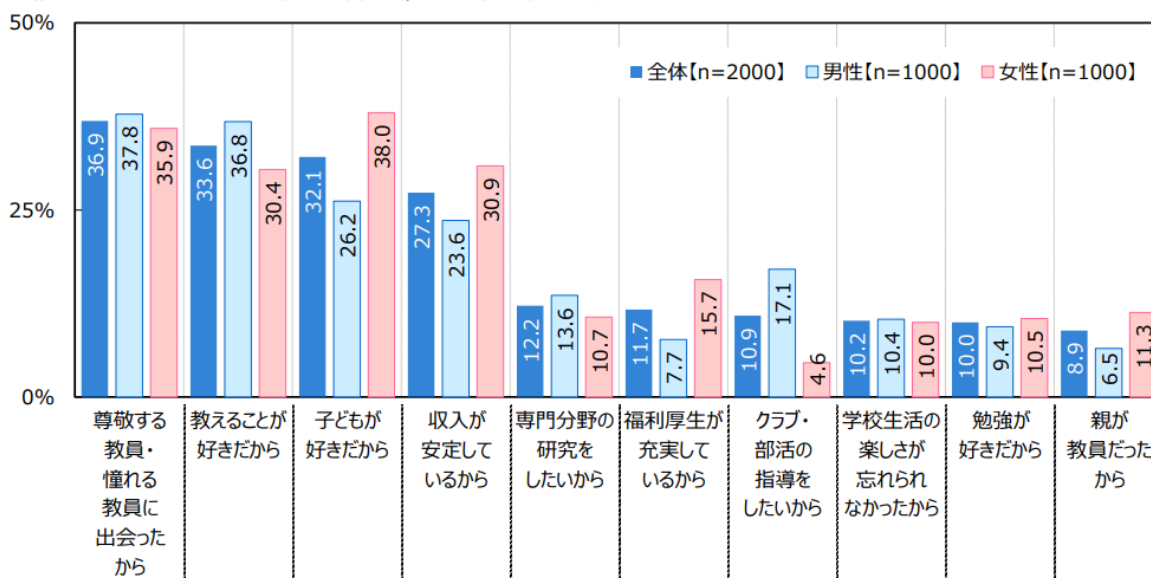
2-2 教員を志望する理由

「教職論」の履修にあたって、「なぜ教員を志望するのか」をアンケートで尋ねたところ、回答した162人の内約90%の学生が「これまで出会った先生に憧れたから」と回答し、次のような回答例があった。

- ・「自分の将来像を思い描いた時に最初に浮かんだ大人像が中学2年生の時の担任の先生でした。自分もこのような人になりたいと思ったのがきっかけです。」
- ・「高校の日本史の先生が生徒間でのコミュニケーションを大切にしている授業をしており、日本史が暗記科目だというイメージが払拭され理論的にストーリーで考えることができるようになって勉強が楽しくなったから。」
- ・「私が教員免許の取得にあたって影響を受けた先生は3人いる。1人目は中学校の社会科の先生、2人目は中学の時に出会った本の作者、3人目は大学受験するにあたって歴史を教えてくれた先生だ。3人とも共通して言えるのは、知識量が膨大で教科書に書いてある内容だけに留まらないことだ。そしてとても面白く簡単に説明をすることだった。その3人に憧れて自分も教員になりたいと思った。」
- ・「物理がまったくできなかつた自分が1年で成績を伸ばすことができた先生の授業や人柄に憧れたため教職の道を考えるようになった。」
- ・「中学校の時、養護教諭にお世話になった経験があり、助けられたから。その時、人や物に対する考え方が変わり、成長したきっかけとなったので、私もそういった成長するきっかけを与えたいと思ったから。」

参考資料として、2022(令和4)年8月8日にジブラルタル生命保険株式会社が、「教員の意識に関する調査2022」の集計結果を発表した20歳～69歳の教員(小学校・中学校・高等学校・特別支援学校)2,000名(男性1,000名 女性1,000名)を対象にインターネットリサーチで実施したものがある【注4】。

◆教員になりたいと思った理由 (複数回答形式) ※上位10位までを表示



現役の教員が教員を志望した理由のひとつ「尊敬する教員・憧れる教員に出会ったから」が約37%という結果は、「教職論」履修している約90%が同じ理由で教員を目指していることを考えると、大学生にとってこれまで出会った教員の影響は特に大きいと言える。そして、「教職論」を途中で履修放棄した学生(22人)の教員を志望する主な理由が、「就職に有利だと考えたから」「大学で就職に困らない資格をとっておこうと考えたから」等であったことも興味深い。教員志望者が減少していると言われていたが、児童生徒が憧れる教員を継続的に育てていくことが教員志望者を増やすことにつながることは確かである。

第3節 「教職論」の概要と学生の振り返り

2006(平成18)年度の「教育基本法」の改定を受け、約20年ぶりに大学の教職課程が全面的に見直され、2019(令和元)年度から現行の大学の教職課程のカリキュラムが展開されている。小学校の外国語(英語)教育、ICTを使った指導法、特別支援教育の充実、道徳教育の充実、学校と地域との連携、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善、チーム学校運営への対応等、時代の変化と共に新しい視点をもった教員が求められており、教職論は13回に渡って次のようなテーマで講義を行った(全学共通で第14回は「講義内容に関する試験」、第15回は「基礎学力に関する試験」を実施)。授業では毎回レポートを課し、必ず「振り返り」をさせた。以下、各回の授業内容の概要及び学生の「振り返り」を紹介する。

- 第1回 「ガイダンスと教職免許取得の意義」
- 第2回 「教職の意義、教員の役割、法的位置づけ」
- 第3回 「職業としての教職の意味、求められる資質能力」
- 第4回 「教育観の変遷」
- 第5回 「教科指導と教科外指導」
- 第6回 「教職員組織とチーム学校」
- 第7回 「評価の考え方」
- 第8回 「さまざまな教育」
- 第9回 「生徒指導上の諸課題」
- 第10回 「教員の任用と服務」
- 第11回 「教員免許と教員研修」
- 第12回 「人事評価と事故不祥事防止」
- 第13回 「教育委員会制度と教育行政」

第1回「ガイダンスと教職免許取得の意義」

○講義概要

- ・「履修目標」「到達目標」「評価方法」について解説
- ・教職の仕事の概要理解(教科指導、教科外指導、学校運営)及び協議
- ・スクール・ミッション、スクール・ポリシー、グラウンドデザインの解説
- ・学習指導要領の考え方「主体的・対話的で深い学び」について説明
- ・「生徒指導提要」の改訂方針についての説明及び協議
- ・「教職とは児童生徒を育てるだけでなく、自分の成長を実感できる」エピソードの紹介

○学生による授業の振り返り

- ・授業と部活動が教員の仕事の中心だと考えていたが、様々な業務があることを知った。
- ・「受験のための授業」ではなく「生徒の価値観や可能性を広げられる授業」ができて生徒に寄り添える教員を目指したい。

「教職論」を通じた一考察—教職を目指す学生たちの振り返りから—

- ・授業で「生徒に成長させられた」という話を伺い、自分も生徒と共に一生涯学びながら成長したい。

第2回「教職の意義、教員の役割、法的位置づけ」

○講義概要

- ・教職に関する法規(日本国憲法、学校教育法、教育基本法、教育公務員特例法、地方公務員法、教育職員免許法等)について説明
- ・教員免許更新制度の発展的廃止についての解説
- ・教員研修が必要な理由(時期と内容)について解説及び協議

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、教員とは子供の将来を預かるとも言える重要な仕事である為、その分、厳格に法律が定められていたり、研修を多く積み重ねなければいけないということが改めて分かりました。
- ・教員という職業は子供を育て、より良い将来になるよう導くプロフェッショナルだと私は考えています。その為には、本日見せて頂いたスライドにもありましたとおり、神奈川の「めざすべき教師像」のような人物になることが必要であると感じました。
- ・私の恩師とも呼べる方もこの「めざすべき教師像」に当てはまっていると思います。将来、私もこのような教師になり、生徒を少しでもより良い方向に導けるように尽力したいと考えました。

第3回「職業としての教職の意味、求められる資質能力」

○講義概要

- ・中央教育審議会(中教審)による答申(2021(令和3)年1月26日)について説明
- ・教員が持つべき資質能力について協議
- ・児童生徒の育てるべき資質能力について協議
- ・「日本型学校教育」の課題について協議
- ・「令和の学校教育」が目指すものについて協議

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、社会が変わっていくとともに、教師も変わっていかなければならないと改めて実感しました。授業もこれまでのように、先生の授業をただ聞くだけのような受動的なものでなく、生徒が能動的に学べるものに変えることや、ICT機器を使ってより効率的に、また、データなどから最適な勉強を提供するなど、新しい取り組みが始まりつつあります。ここで重要なのが、教師や学校だけが変わるのではなく、保護者の認識も変わっていくことであると考えます。学校と保護者がより密接に連携することがこれからの教育では必要であると思いました。
- ・今までの教育である「日本型学校教育」は見直され、一人一人の児童の個性を重要視する教育に変わりつつあります。しかし、どのように変えていけばいいのかなどは私だけでなく、日本中の教師が手探りの状態だと思っています。自分が教師になった時にどのように教えていくかなど、これから先生の授業の中で模索していきたいと思っています。

第4回「教育観の変遷」

○講義概要

- ・日本の教育の基盤となる西洋の教育(ソクラテス、ルター、コメニウス、ルソー、ペスタロチ等)の紹介
- ・日本の教育観の変遷(「ゆとり教育」とその見直し)について説明
- ・「教育再生実行会議」から「教育創造未来会議」について説明
- ・「主体的、対話的な深い学び」の実現に向けて協議

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、教育というものは昔から段々と形を変え試行錯誤されてきたのだということが改めて理解出来た。そして現在も変わってきているということがわかった。
- ・昨今、AIなどの普及により求められている人材が以前とは異なっている。そのため、教育も時代に合わせ大きく変えて行かなければならない転換期に入っているのだと感じた。AIにより様々な職種が取って代わると言われているが、教師という職業は今後も残り続けると思う。そして、いつの時代も教師は子供を導いて行く存在であるため、私が教師になった際は、時代に合わせた主体的な教育をしたいと思った。

第5回「教科指導と教科外指導」

○講義概要

- ・取得を目指す教科・科目の学習指導要領の改訂のポイントを確認
- ・特別活動(ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事)について説明
- ・持続可能な部活動のあり方への協議

○学生による授業の振り返り

- ・今回の授業を振り返り、教師とはずっと変らない授業スタイルを続けていくのではなく、国の指針に基づき柔軟に対応していかなければならないということを知ることが出来た。
- ・従来よりも生徒の主体性を重んじる授業になることは生徒だけでなく、教師にとっても戸惑うことが多くなると思う。教師になった際、このような改訂があったならば、冷静に対応していき、生徒の成長の一助になれるよう尽力したい。
- ・教師の負担が大きいとはいえ、部活動の重要性はつい最近まで高校生であった私たちが一番理解しているつもりだ。部活動を続けていくだけでなく、さらに発展させていくために今のうちからこのような問題について考えていきたい。

第6回「教職員組織とチーム学校」

○講義概要

- ・これまでの学校教育の課題の確認
- ・「令和の学校教育」における教職員組織について説明
- ・「チーム学校」の意義について協議
- ・学校運営協議会(コミュニティー・スクール)の重要性について解説

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、チーム学校にすることで教員だけでなく、生徒の学びにとっても多くのメリットがあるように感じられた。それはひとえに教員一人一人の負担が減り、自分の専門の教科に取り組むことが出来るからだと考える。従来の労働環境では、一人の教員が複数の委員会、部活動の顧問などを担っていたりする場合も多く、それらに時間を多く取られ本来一番重きを置くべき授業の用意までなかなか手が回らないことも多かった。これが現代の教員を取り巻く「ブラック勤務」にも繋がっているのではないだろうか。
- ・チーム学校という組織のあり方に変わることで、専科教員の配置、部活動における外部コーチ、学校全体での意識改革、地域との密接な連携などが行われ、より教員一人一人が力を最大限に発揮することが出来る環境になると思う。さらに、時間に余裕が出来ることで授業の準備も綿密に行われ授業のクオリティがあがるだけでなく、教員の力を伸ばしていき、優秀な人材を育てることに繋がるだろう。
- ・生徒を導く立場である教師が本来の力を十二分に発揮することが出来て初めて、生徒達がそれぞれの能力を開花できる環境になると私は考えている。このチーム学校という組織のあり方が教育現場に新たな風を吹き込むことを期待したい。

第7回「評価の考え方」

○講義概要

- ・相対評価と絶対評価について説明
- ・学習指導要領における観点別評価の観点の変更点について解説
- ・「目標標準型観点別絶対評価」に向けて協議

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、アクティブ・ラーニングの取り組みがなされている昨今、生徒の評価方法も変わってきていると感じた。子ども達一人一人が成長しているか、深い学びに向かっているかを重視した評価方法は子ども達が主体的に学んでいるかどうかを測るのに大変有用であると思った。
- ・授業中に先生が仰っていたように、観点別評価のA・B・C・D、評定の5・4・3・2・1の評価を十分に理解していなかったと思い、自分を客観的に見るためには自分達自身がどの程度出来ているかを把握しなければいけないと感じた。「概ね満足できる」状況である3やBをつけられてしまった子どもは、自分は何なんて平凡なのだろうと思ってしまうのはどの年代や時代でも同じだと思うので、自分が教師になった際は、子ども達が自分を客観的に見ることで成長していく一助となれるよう、評価の基準などを説明するべきであると考えた。

第8回「さまざまな教育」

○講義概要

- ・「ゆとり教育」の振り返り及び協議
- ・「特別支援教育」とインクルーシブ教育システムについて解説
- ・授業のユニバーサルデザインについて説明及び協議
- ・「国際バカロレア」「モンテッソーリ教育」「シュタイナー教育」について解説及び協議

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を受け、一口に教育といっても様々なものがあるのだと改めて理解した。特に、「ゆとり教育」や「特別支援教育」について学び、私は理解度が人それぞれに差があることが問題であると感じた。まずは、現場での実情や体験などをSNS上で発信し、より多くの人に知ってもらう事が重要ではないだろうか。国民全員が問題意識を持ち、それについて考えることで理解だけでなく、よりよいアイデアなども生まれるものだと思う。
- ・子どもを育てることを学校だけに任せるのではなく、国民全員が教育というものにアンテナを高く張り、これからの未来を担う子ども達を育てていくことが大切であると感じた。

第9回「生徒指導上の諸課題」

○講義概要

- ・生徒指導のポイント(全教員で行う、「困った子」ではなく「困っている子」の視点で対応、日々の教育こそが予防的・積極的な生徒指導)の確認
- ・生徒指導の現状(暴力行為、いじめ、長期欠席、自死、低年齢化等)について解説と協議
- ・問題行動を起こす心理的背景と社会的背景の協議
- ・3つの視点(生徒指導+教育相談+特別支援教育)の確認
- ・入学時の生徒指導方針について生徒保護者への説明責任について解説

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、子どもに関わる問題行動の件数は年々増加しており、その中でも特に小学生の件数の増加が顕著に表れており、問題行動が低年齢化していることも感じた。

- ・問題行動の低年齢化については、内的、外的、どちらにも要因があると考えた。まず、内的要因については、まだ、精神が未発達であることや、9歳の壁と呼ばれるような他者を意識しだす時期であることが挙げられる。精神が未発達であるが故に、理性でのブレーキが利き辛く、本人たちにとっては遊びの延長としていじめや暴力に走ってしまう。また、他者を意識し始める時期であると同時に、体の成長スピードも個人差が特に顕著に出てしまう時期であるため、自分とは違うものに対し嫌悪感などを持ってしまうのではないだろうか。次に外的要因はスマートフォンやインターネットの普及により、子どもでも様々な情報に触れやすくなったことが考えられる。今回の授業でも暴力的な映像や作品に触れてしまう危険性について話していた人もいた。対象年齢以上のものに手軽に触れられるようになった社会の危険性について、私たちは今一度考えなくてはならないのかもしれない。
- ・今回取り上げられていた問題行動以外にも、公共の場所などでの迷惑行為やいわゆる「バカッター」などの存在も大きな社会問題であると考えられる。しかし、ここで重要なのはスマホやネットのせいでこのような若者が増えたのではなく、そのような性質を持っていた人がネットやスマホによって露見しやすくなったという意識だ。昨今の日本社会は子どもにとって危ないから遊具を撤去するなどの原因そのものを断つようなことばかりしているように感じる。これからの社会では、すぐ原因を断つのではなく、なぜいけないのか、これをしてしまったらどうなるのかなど、想像力を働かせる教育が必要であると考え。私が教師になったときにはそこに重きを置いた授業を展開したいと考えた。

第10回「教員の任用と服務」

○講義概要

- ・教員の任用(採用、昇任、条件付き任用)について説明
- ・希望する地区の採用試験の内容調査
- ・教員の勤務条件(勤務時間、時間外勤務、給特法等)について解説
- ・教員の服務(地方公務員法、職務専念義務、従事制限、分限処分、懲戒処分等)について説明
- ・不祥事事例について協議

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、教員の実情がよく理解できた。また、教員は人にもものを教えることを職業にしており、特に、人々に尊敬され信用される職である。だからこそ、何か問題が起こったときには、他の職よりもより一層厳しい目で見られても仕方がないを考える。教員の服務の中に、信用失墜行為の禁止(「地公法」第33条)があるが、そこでは「職員は、その職の信用を傷つけ、又は職員の職全体の不名誉となるような行為をしてはならない。」とある。教員の不祥事の事例はまさにこれに反するものであり、教員になる際にこれを遵守することを誓っているはずだが、長い教員生活の内に忘れてしまったのだろうか。常に「初心忘るべからず」であり、どれだけ経験を積んでも基本に立ち返る事は大切であると感じた。
- ・今回の授業でも取り上げられていたように、教員は、残業代等が出ない代わりに、4%の教職調整額が支給されている。しかし、これは他の教科の講義で習ったことだが、この4%という数字は今よりも残業が少なかった昔に定められたもののため、現在の教員の職場環境や実態には即していないという。現在の教員の状況に合った残業代を支給することが必要であると考え。

第11回「教員免許と教員研修」

○講義概要

- ・「『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プラン」について確認及び協議
- ・「主体的・対話的で深い学び」実践例の動画視聴及び協議
- ・教員研修(授業力向上、課題解決力向上、人的資質向上)について説明及び協議

「教職論」を通じた一考察—教職を目指す学生たちの振り返りから—

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、教師の周りを取り巻く環境は変化し、教師になりやすい制度が整えられているのだと理解した。教師という職業は身近であるが、子供の成長過程になくてはならない存在である。その教師の職場環境が改善されていくことで教師はより子供に向き合い、より良い関係になることが出来ると感じた。そのようになれば個別最適な教育を施せると考える。また、これは他の教科の講義で学んだことだが、文部科学省は「教師のバトンプロジェクト」を推進し、大きな批判を受けた。しかし教師の長時間勤務の問題や、部活動などの負担が大きいなどの教師の窮状を訴えることが多く、文部科学省自体がそのことをまるで把握していないようなことを平然としてしまったという点から厳しい意見が多く寄せられた。私は、この取り組みに対し、Twitterという誰でも匿名でできるサイトであるため、誇張や虚偽が多少含まれている可能性もあると考える。しかし、そのようなネットの特性を意識しなかった文部科学省も改善の余地がある。投稿された内容には実際に教育現場で起こっていることも事実である。
- ・『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プランが行われることで、教師の人材不足の解消になるだけでなく、一人ひとりの教師力も向上することにつながるため、より良い教育を全国的に行われると感じた。

第12回「人事評価と事故不祥事防止」

○講義概要

- ・地方自治体の教員人事評価例(自己評価:教科指導、教科外指導、学校運営)について解説
- ・事故不祥事に関して問われる責任(行政上、刑事上、民事上、社会的責任)について説明
- ・事故不祥事防止に向けての事例検討及び協議

○学生による授業の振り返り

- ・本日の授業を振り返り、教師の不祥事が多く、特にわいせつな行為の問題が深刻であると知った。神奈川県では、『わいせつな行為等による処分件数は、毎年度概ね5~8件発生しており、減少には至っていない』とのことなので、生徒の心身に深い傷を与えてしまうこの問題は早急に解決しなければならないと考えた。
- ・不祥事を防止するために、教諭自身がより当事者意識を持ち、不祥事を起こさない、起こさせない環境を作り上げることが重要であると感じた。今回紹介された事例は教師が生徒を思う気持ちがいきすぎってしまった結果、不祥事が起こってしまったと考えられるため、教諭自身が自らの行動を省みる時間などを用意することや、何かあったらまずは相談してみるという意識が大切であると考えた。

第13回「教育委員会制度と教育行政」

○講義概要

- ・教育委員会制度(政治的中立、継続性と安定性、レイマンコントロール等)について説明
- ・教育委員会、教育委員会事務局、総合教育会議について解説
- ・希望する地区の教育委員会について調査及び発表
- ・教育委員会制度について協議

○学生による授業の振り返り

- ・教育委員会制度は「大津いじめ事件」などの影響で改革され、また、厳格化されていったのだということが分かった。従来通りの一般行政から独立するものも中立化のために必要であるが、教育委員会の中だけで決めているということは、内部だけで完結してしまうので、隠蔽などの問題も発生してしまう可能性も出てくる。そういった中で、首長が介入できるようにしたことが良い方向に働いていけば、外部からの意見としてそのような問題も起きないのではないかと考えた。しかし、首長が介入しすぎてしまうなどの可能性もあるため、バランスが重要であると感じた。

第4節 『令和の日本型学校教育』に必要な対策

4-1 考察

「教職論」の講義を通じて、真摯に教職を志す多くの学生に出会うことができた。早ければ、大学卒業後に教員となる学生もいる。まず、「教職」に対する不安を少しでも払拭することが必要である。次の「教職論」履修後の学生たちの感想を考察したい。

- ・教職のブラック化はよく耳にするが、それに対する対策が既に検討されていることで安堵した。
- ・児童生徒への対応に不安をもっていたが、何かあった時でも自分だけでなく学校全体で関わることの大切さを知り安心した。
- ・学習指導要領が変わり、自分たちが受けた教員とは異なることを教えなければいけないことが不安であるが、体系的な教員研修が実施されていることや自己研修の大切さを学び、前向きになった。

(1)「教員定数」の改正

喫緊の課題は、「教員定数」の改正である。現在、学校現場は若手の教員も増えており、出産休暇や育児休暇を取得する教員も多く、代替の教員が見つからない場合、当該教員以外の教員が欠員分をカバーしなければならない状況が生まれている。また、教員の業務は、「教科指導」だけでなく「教科外指導」「学校運営」もあるが、常勤の教員の代替として雇用される臨時的任用職員も不足しており、代替として非常勤講師(会計年度職員)が雇用する場合、担当できるのは「教科指導」のみとなる。また、しばしば話題になる部活動については、2025(令和7)年度から休日の中学校の部活動が地域へ移行すると言われている【注5】が、すでに多くの課題【注6】も指摘されている。教育界のICT化が進み、学校の教員数がかつても少なくても学校運営が可能になる時代が来るかもしれないが、現状では各学校の教員定数がクラス数で決まる現行の制度を改正し、欠員分をカバーする状況でも教員の負担感をできるだけ軽減するシステムを構築すべきである。

(2)「チーム学校」の推進

「チーム学校」という学校体制は、学生とのやりとりの中で大変重要だと改めて感じた。学生は自分の未熟さを自覚しており、教員になった時に本当に満足な対応ができるのだろうかかと誰もが心配している。「チーム学校」について学んだ後は、「学校で何かあっても自分だけでなく学校全体で対応する」という気持ちを持たせることができた。学生たちにとって「教職論」の中で一番印象に残った講義【注7】は、「チーム学校」であった。

(3)「自己研修」の促進

「教職論」の授業を通じて、学生たちは「学びたい」という意識を高くもっていることに気付かされた。教員として足りない部分だけでなく、これからの時代を生きるために必要なスキル等を貪欲に吸収していこうと考えている学生が多い。各教育委員会は教員研修を企画しているが、研修で学んだことと実際の学校現場で起こる出来事は一律ではない。さまざまな場面に対応できるようになるには、周囲の支援とともに教員本人の努力も必要になる。それは、経験を積んだ教員にも当てはまり、ICTなど自ら学ぶ姿勢がない教員にとって教育現場はストレスが溜まる一方である。2022(令和4)年7月に教員免許更新制度は発展的解消となり、今後教員は自ら考えて研修を行うことになる。自分にとって必要なスキルを学ぶこと、学ぶ時間を確保することが必要になる。つまり、教員が自ら学べる環境を整えることが不可欠である。

4-2 まとめ

「教師を目指す人」は、「教職論」を履修した学生たちのように潜在している。「教師として働き続ける環境」は、初任の教員のみならず経験を積んだ教員も自信を持って生徒に対応できる環境である。事故不祥事防止を授業で扱った際に学生の授業の振り返りの中で「初心忘るべからず」という表現があった。これは、現代では一般的に

「教職論」を通じた一考察—教職を目指す学生たちの振り返りから—

「最初の気持ちに戻る」ことを意味するが、元々は「是非の初心忘るべからず。時々の初心忘るべからず。老後の初心忘るべからず(≒未熟だったときの気持ちを忘れることなく、その年齢にふさわしい芸に挑むということは、その段階においては初心者であり、やはり未熟さ、つたなさがあるのだ)」の中の一節であり、学び続ける教員の心構えを表現していると考ええる。

いつも「初心忘るべからず」の気持ちを持っている教員が自ら学べる環境が整えられ、学校が「チーム」として機能的に動くことができる実行性の高い仕組みができるだけ早い時期に確立されれば、学生たちが憧れたような教員は増えていくことだろう。魅力的な教員の存在は、教職を目指す人材育成につながる。『令和の日本型学校教育』に一番必要なことは、児童生徒から見て魅力的な教員を育成するシステムを構築することである。

【注】

- 1) 文部科学省ホームページ 2022年2月2日 『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プラン
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_01144.html (2022年8月22日取得)
- 2) 「教職論」履修者162名が教職に就きたいと考えている都道府県(複数回答あり)
北海道(5)、青森県(0)、岩手県(1)、宮城県(3)、秋田県(0)、山形県(0)、福島県(2)、茨城県(4)、栃木県(5)、群馬県(4)、埼玉県(4)、千葉県(12)、東京都(20)、神奈川県(57)、新潟県(4)、富山県(0)、石川県(0)、福井県(0)、山梨県(4)、長野県(5)、岐阜県(0)、静岡県(12)、愛知県(2)、三重県(0)、滋賀県(0)、京都府(0)、大阪府(0)、兵庫県(1)、奈良県(0)、和歌山県(2)、鳥取県(0)、島根県(0)、岡山県(0)、広島県(2)、山口県(2)、徳島県(1)、香川県(0)、愛媛県(0)、高知県(3)、福岡県(4)、佐賀県(0)、長崎県(0)、熊本県(2)、大分県(0)、宮崎県(0)、鹿児島県(0)、沖縄県(2)
- 3) 文部科学省ホームページ #教師のバトン https://www.mext.go.jp/mext_01301.html(2022年8月20日取得)
- 4) ジブラルタル生命保険株式会社 2022年8月8日「教員の意識に関する調査2022」
https://www.gib-life.co.jp/st/about/is_pdf/20220808.pdf (2022年8月20日取得)
- 5) スポーツ庁ホームページ 2022年6月6日 運動部活動の地域移行に関する検討会議提言について：スポーツ庁(mext.go.jp) (2022年8月20日取得)
文化庁ホームページ 文化活動の地域移行に関する検討会議 2022年8月9日 https://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/sobunsai/chiiki_ikou/index.html(2022年8月22日取得)
- 6) 友添秀則、玉木博章、赤堀達也 2022年7月13日 運動部活動の地域移行どうすればうまくいく？識者に聞く
中日新聞 <https://www.chunichi.co.jp/article/507282> (2022年8月22日取得)
- 7) 一番印象に残っている講義内容(140名中)
①チーム学校(27名) ②事故不祥事防止(21名) ③「困っている子」(20名) ④ゆとり教育(16名)
⑤教育観の変遷(14名) ⑥教員に求められる資質能力(13名)

引用・参考文献

- 中央教育審議会答申「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、第二次)」(1997年、1998年)
高等学校学習指導要領 平成30年3月告示
今井康雄編(2009)『教育思想史』有斐閣
内田良・斉藤ひでみ(編)(2018)『教師のブラック残業「定額働かせ放題」を強いる給特法とは?!』学陽書房
朝比奈なを(2020)『教員という仕事 なぜ「ブラック化」したのか』朝日新書
喜入克(2021)『教師の仕事がブラック化する本当の理由』草思社
小西甚一編訳(2004)『世阿弥、能楽論集—初心忘るべからず—』たちばな出版

[Reading Material]

A Study Through “Theory of Teaching Profession”

Based on Reviews of Students Aiming to be Teachers

Kyoko Sakurada

The “blackening” of the teaching profession has become a hot topic in recent years, and the declining ratio of teacher recruitment exams has also become an issue. As someone with teaching experience, I hope that as many students as possible will feel the significance of a career in teaching, explaining the wonderful nature of the teaching profession and the efforts being made to improve the working environment for teachers. Especially I believe that dispelling any sense of “uneasiness” about teaching through “Theory of Teaching Profession” will help a lot of students maintain and improve their motivation to enter the teaching profession. Through the outline and student reflections dealt with in “Theory of Teaching Profession,” this reading material will show measures to maintain our future education in Japan, which is also necessary to train more people for the teaching profession.

〈講演報告〉

自己調整学習とは何か？

— 子どもたちのメタ認知能力育成のために —

朝倉 徹

1. はじめに(テーマ選定の経緯)

2022年8月25日に開催された「秦野市北中学校区園小中一貫教育合同研修会」で行った講演について報告する。

講演のテーマは「自己調整学習とは何か? : 子どもたちのメタ認知能力育成のために」。このテーマは同研修会の事務局からの要望であった。ここ1, 2年の間に「自己調整学習」という言葉が研修用の資料や新聞等で取り上げられているので、詳しく知りたいというのが理由であった。

昨年1月21日に中央教育審議会で答申(『令和の日本型学校教育』の構築を目指して: 全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現)が出された。同答申では、目指すべき新しい時代の学校教育の姿として「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」が提言された。この中の前者である「個別最適な学び」を実現させる方法理論として「自己調整学習」が挙げられている。

同研修会事務局のお話によると、一昨年から新型コロナウイルスへの対応を優先してきているため、新しい教育政策の検討が十分に行えていないとのことであった。このような経緯から、講演のテーマは「自己調整学習」に決まった。「なぜ推奨されているのか」、「どのように子どもたちの成長に役立つのか」、「近年の教育改革との関連性は」などについてお話をすることになった。

当日、講演に参加して下さった教職員は、事務局を含めて60名程度と伺った。講演の時間は質疑応答を含めて約80分であった。なお、講演の方法は、新型コロナウイルス第7波の渦中であるため、Google Meetを使って、オンラインで実施された。筆者は大学内の研究室から参加した。資料は事前に事務局へ送付し、各参加者の手元に届いていると伺ったが、画面共有機能を使って資料を提示しながら講演を行った。

以下にその概要を紹介する。

2. 「協働的な学び」について(令和3年答申のもう一つのキーワード)

まず、冒頭で事務局より紹介を受けた後、先述した答申のポイントとして挙げられていた「協働的な学び」に関わる良著として、エリック・クリネンバーグの『集まる場所が必要だ: 孤立を防ぎ、暮らしを守る「開かれた場」の社会学』(藤原朝子訳, 英治出版, 2021)の話をした。

著者のクリネンバーグはニューヨーク大学の社会学教授。同書はコロナ禍前の2018年にアメリカで出版され、内容は、主にアメリカ社会について書かれている。しかし、コロナ後の我々の社会を考える時に、大変参考になるものである。

本のキーワードは「社会的インフラ」(人間関係を構築する場所や機会のこと)。図書館や集会所(日本では公民館

自己調整学習とは何か？—子どもたちのメタ認知能力育成のために—

などの施設)、地域の学校やスポーツ施設、民間のジムやパブ(居酒屋)などの「物理的インフラ」の意義は、そこで作られる「社会的インフラ」(人々が会話を交わし、付き合いを育むコミュニティ)にある。それらは孤独や孤立を防ぎ、学びを促進し、地域の犯罪を減らし、災害時に助け合う関係や意欲を構築するなど、人々の生活にとって重要な効果をもつことについて、事例を挙げながら論じた書籍である。

子どもたちの「協働的な学び」に直接関わる内容ではないが、公立図書館や地域の公共施設での交流の有無が地域の治安を安定させ、災害時の共助活動に結びついているというデータや事例は貴重である。コストを重視することによって、公共サービスが徐々にデジタル化されている現状に対して警告を発する専門家は少なくない。社会全般にオンライン上のつながり(インターネットを利用したソーシャルネットワークサービスなど)が増加しているが、改めて物理的な、対面での交流機会を増やすような施策の必要性について考える機会になるだろう。また、そうすることによって、教育の現場において、ICT機器を援用しながらも、そしてまた感染防止対策に苦慮しながらも、子どもたちとの対面での活動を推進していることの価値を再度確認することにつながるはずであることも付言した。

3. 「自己調整」とは何か？(幼児教育における展開)

続いて、「自己調整学習」に関する研究の蓄積を紹介した。1980年代の後半から教育心理学の分野で「自己調整能力」として研究発表がなされてきたことから説明を始めた。この能力(機能)が注目されるきっかけとなった代表的な研究は、発達心理学を研究している柏木恵子が1988年に出版した『幼児期における「自己」の発達：行動の自己制御機能を中心に』(東京大学出版会)であると考えられる。

柏木は同著において、幼児期の自己調整機能を自己主張的側面と自己抑制的側面の2つに分けて捉えることを提唱した。自己主張的側面とは「自分の欲求や意志を明確に持ち、これを他人や集団の前で表現し主張する」という側面。自己抑制的側面とは「集団場面で自分の欲求や行動を抑制、制止しなければならないとき、それを抑制する」という側面。このような欲求や感情の調整をする社会的側面の機能が自己調整機能である。

柏木は自己調整機能を上記の両側面に分けることによって、対人葛藤場面において幼児が「我慢する」という方略を選ぶのか、それとも「誰かに言う(助けてもらう)」という方略をとるのかについて発達段階等において差があるのかどうかを検証した。

自己主張と自己抑制は表裏の関係ではないが、自己調整を主に対人的な社会環境への適応(対応)と考えた場合に示唆が多い研究と言えるだろう。

この後も、主に幼児の発達に関する研究において「自己調整能力」は継続的に検討されている。

4. 「自己調整」とは何か？(初等・中等教育への客観的評価基準としての導入)

元々、教育心理学で、主として幼児発達の視点から研究されてきた「自己調整能力」が、なぜ、いま小学校や中学校などの学校現場に入ってきたのか。それは以下の政策と、それを提言した組織の委員に関係があるだろう。

まず、現在、「自己調整学習」なるものが学校現場を賑わすきっかけになったのは、文部科学省の諮問機関である中央教育審議会が2016年12月21日に出した答申(「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」)であろう。この答申の第9章(「何が身に付いたか—学習評価の充実—」)の第3項、「評価に当たっての留意点等」に以下の記述がある。

評価の観点のうち「主体的に学習に取り組む態度」については、学習前の診断的評価のみで判断したり、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動で評価したりするものではない。子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしていたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる。

この答申を作成した中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の委員には数名の教育心理学者がいるが、そこに含まれる奈須正裕(上智大学教授。2015年から委員)は、以下の論文の中で「自己調整能力」や「自己調整学習」について取り扱っている。

- ・奈須正裕「教育心理学と実践活動つくりながら知る」『教育心理学年報』, 2002, 41, p.170-178
- ・上淵寿, 安永悟, 白水始, 伊藤崇達, 無藤隆, 奈須正裕「学びは人と人とのつながりである: 自己調整学習から socially shared regulation of learningへ」『日本教育心理学会第58回総会発表論文集』, 2016, p.104-105
- ・奈須正裕「子供の視点に立った教育課程の創造とアクティブ・ラーニング」『国語科教育』, 2017, 81, p.6-8
- ・藤澤伸介, 鹿毛雅治, 犬塚美輪, 及川昌典, 松尾剛, 奈須正裕「学習者のパフォーマンス 授業論から『コンピテンシー』を問う」『日本教育心理学会総会発表論文集 第59回総会発表論文集』2017, p.28-29
- ・奈須正裕, 川地亜弥子, 水上丈実他「課題研究 I カリキュラム研究からみたアクティブ・ラーニングの検討」『カリキュラム研究』, 2017, 26, p.70-74
- ・涌井恵, 田中博司, 畑中由美子, 奈須正裕「自己調整学習者を育てる実践と研究の往還への挑戦: 教科横断的なコンピテンシーの育成と活用」『日本教育心理学会総会発表論文集 第60回総会発表論文集』2018, p.82-83

奈須が同部会の委員になる前に示された答申や報告の中には「自己調整学習」という表現はない。初出は答申より4ヶ月前の2016年8月26日に同部会より出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」の中の「9.何が身に付いたか — 学習評価の充実 — 」の「1.学習評価の意義等」にある「(評価に当たったの留意点等)」に、先に引用した文章とほぼ同内容の記載がある。

奈須が委員になったのは2015年であり、この報告や答申が明らかにされる前年である。そして、2015年以前に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会から出された公的な文書に「自己調整学習」という表記はない。

また、奈須は同年に開かれた日本教育心理学会において「自己調整学習」という表記が入ったタイトルで発表を行っている(「学びは人と人とのつながりである: 自己調整学習から socially shared regulation of learningへ」)。だとすると、奈須がこの概念を取り上げた可能性が高いと言えるだろう。

しかし奈須の研究は柏木と同様に「自己調整」を対人的な社会環境への適応力の側面から(主に幼児に限定して)検討している。小学生から大学生までを射程に入れ、社会環境への適応力を自律的な学習意欲まで拡大したのは、奈須とともに先述した学会発表を行った伊藤崇達であり、伊藤が以下の論考等で紹介したバリー・ジーマン(Barry Zimmerman)の理論が根拠にあると言えるだろう。(「自己調整学習の可能性」『最新教育動向2022』, 教育の未来を研究する会(編), 明治図書, 2021)や「大学生に必要な自己調整学習スキルの育成」, 『子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践 — 教師・指導者のための自己調整学習』, 中谷素之・岡田 涼・犬塚美輪(編), 福村出版, 2021等)。

5. 「自己調整学習」が導入される理由は何か?(子どもたちのためなのか?)

アメリカの教育心理学者であるバリー・ジーマンは、1990年代から「自己調整学習(Self-regulated Learning)」を研究している。ジーマンが提唱する「自己調整学習」は、「勉強ができるようになるかどうか」について、生まれつきの「頭の良さ」や学習塾などの「教育環境」によって決まるのではなく、学習者自身がどのように主体的に学習に取り組むかという行動・習慣・意欲によって大きな影響をうけると考える。

「自己調整学習」の学習プロセスは以下の3段階。1.予見段階:学習の見通しを立てる段階。学習の目標を設定したり学習計画を立てたりするような学習の計画・開始前の段階。2.遂行段階:学習を開始してから、その行動を維持する段階。学習者が自ら設定した目標を達成させるために、能動的に学習を調整する能力が求められる。3.内省段階:学習者が学習の遂行結果を自己評価し、その原因を探る段階。結果に対して満足感や達成感を感じ、それに応じて自己効力感が上昇、下降したりする。

本講演が対面形式であれば、ここで参加者の先生方に「自己調整学習」に関する感想を求めたかった。少なからぬ先生方が「平素より、生徒たちは多かれ少なかれ、同様の活動を行っている」あるいは「この学説に異論はないが、現実的には、これを子どもたちに実行されることが非常に難しい」という意見などが出てくると予想した。ここまでの記述に限った場合、「自己調整学習」を「理想論」、または「棄民政策」と捉える方もいるだろうが、もしその恐れがあるとすると政策として導入を推進している理由は何だろうか。

先述した中教審の会議資料において「自己調整学習」について触れられていたのは「評価」について書かれた項目であった。「挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動で評価したりする」ような現状への改善方法として導入されたと言えよう。「自己調整学習」は、子どもたちが主体的に学んでいるかどうかを評価する時の、一つの客観的な基準として想定されているのだ。

この通りであるならば、「自己調整学習」は子どもたちの学習に意義があるからという理由ではなく、先生たちが、より客観的な基準で主体性を評価できるような方途として学校に入り込んだと言えるだろう。そのことを確認したあと、本講演では、「自己調整学習」の教育的効果について改めて考えるために、「メタ認知能力」という側面を取り上げた。

6. 「自己調整学習」は効果的な方略なのか？（メタ認知能力育成の検討）

先述した伊藤崇達著書（『自己調整学習の成立過程：学習方略と動機づけの役割』北大路書房，2009，p.3）の中でジーママンの理論を応用し、「自己調整学習」を「学習者が、〈動機づけ〉〈学習方略〉〈メタ認知〉の3要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と整理し直している。

「動機づけ」とは、行動達成への有能感や期待感といった自己効力感を有すること。自己効力感は先述した予見段階と自己内省段階において最も重要な要素の一つ。自己効力感を高めるためには、学習の進捗状況を的確に認知できることが重要。

「学習方略」とは、記憶や思考に関わる認知的方略と、学習意欲に関わる情意的方略があり、学習者が学習を最適にするために用いる自己調整学習方略を指す。

「メタ認知」とは、学習者が自分の学習計画を立ててから学習を開始し、学習中は自分の学習状況をモニタリングしながら進捗状況をコントロールし続け、学習結果を評価することで次の学習へとつなげるという連続的な認知機能である。「メタ認知的知識」とは自分の短所や長所など、「自分自身について知っている知識」のこと。「メタ認知的技能」とはメタ認知的知識を把握した上で、現在の自分自身の現状を確認したり、対策を講じたりする能力のことであり、「メタ認知的モニタリング」と「メタ認知的コントロール」の2つに分かれる。

「メタ認知的モニタリング」とはメタ認知的知識を現在の自分に照らし合わせ、悪い傾向になっていないか、知識が足りているかなどを確認していくこと。「メタ認知的コントロール」とはモニタリングで確認できたことを踏まえて感情をコントロールする、改善に向けて行動を変え工夫すること。

上記のように「メタ認知」とは自身が有している知識や概念に対する回帰的・確認的思考であり、理解や行動への省察でもある。これらは思考力そのものであり、高度な知的システムであることを確認し、この観点から子どもたちが自分自身の学習に関する目的、態度、スケジューリング、それらへの振り返りなどの作業をすることが思考力の育成に繋がると説明した。

7. 「個別最適化」はメタ認知能力の育成と相反するのではないか？

「自己調整学習」の価値を「メタ認知」においた場合、ここ近年、「GIGAスクール構想」や新型コロナ災禍における対応などの理由から急速に浸透してきている「教育のデジタル化」について留意・危惧すべき点があると考えられる。

中央教育審議会が2021年に表した答申（『令和の日本型学校教育』の構築を目指して：全ての子供たちの可能性を

引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」)の中に「指導の個別化」と「学習の個性化」という記述がある。

指導の個別化とは、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うこと」。また、学習の個性化とは、「教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する」こと。文部科学省以外に、経済産業省も「未来の教室」プロジェクトで「個別最適化」を提唱している。

「個別最適化」の学習の例として、AIドリルなどのテクノロジーが挙げられている。「一人一人に適合した学びが効率よく実現できる」という謳い文句もよく聞かれる。しかし、これらは上記した「メタ認知」とは逆のベクトルである。つまり、余計なものを省き、効率よく無駄なく学ぶというのは、間違えた原因を熟考したり、友人たちと一緒に問題解決法をあれこれと検討したり、横道にそれたところでの発見や、そこからの回帰などの試行錯誤を妨げるものである。そのことによって、自主的・主体的な知識形成が失われることになるといえるだろう。その例証として、本講演では株式会社COMPASSが開発・販売している「Qubena」という製品(システム)が用意した「個別最適化」の学習動画を紹介し、その後、各教員が経験から発見し、実施している「個別最適化」した指導の例(算数・数学科と英語科)を出して比較した。(なお、「Qubena」を取り上げたのは秦野市内の公立学校で導入されているためであり、他社の製品と比較して導き出した結果ではないことを書き添えておく)。

〈算数〉

426-158の筆算の誤答例

S1:大きい数から小さい数を引くバグ

S2:百の位から借りてきたのを忘れるバグ

S3:十の位への繰り下げを忘れるバグ

S4:2回繰り下がりがあるので、百の位から2を引いてしまうバグ

〈英語〉

「私は英語を勉強します」の誤答例

1 I am study English.⇒「1つの文章に動詞は1つ」と指導する。

2 I stady English.⇒「スペルをしっかりと覚えよう」と指導する。

3 I English study.⇒「主語の後にはすぐ動詞が来るよ」と指導する。この間違いをする生徒は、英語の理解が著しく低いことが多く、Englishやstudyのスペルをミスしている場合も多い。

各教員が日々の教育実践の中から省察的に(メタ思考的に)導き出した指導上の留意点が、データ解析から抽出された個別最適化した指導に置き換わるのであれば、教師の主体的思考は不要となり、行く行くは教室からメタ的な思考が失われていくことに繋がりがかねないという危機意識を共有した。

8. 最後に(これから何に気をつけ、何をどうすれば良いのか?)

最後に、「自己調整学習」を導入する際に留意しておかなければならない点と、それに関連付けて「個別最適化学習」のメリットとデメリットについて復習・整理した。

「自己調整学習」は、少なからぬ子どもたちにとって過剰な負担になりかねない。過度な強調は勉強嫌い・学校嫌いの子どもの増加させ、学力格差の拡大を招く恐れがある。「協働的な学び」と相反する可能性が高いことにも留意しながら、慎重に検討する必要がある。

また、タブレットやパソコンを用いた学習は学校現場に浸透してきているが、漢字・英単語・計算等のドリル学習の採点・評価が簡便になっていることはメリットであろう。しかし、学習データがアルゴリズムや機械学習によって分析され、「個別最適化」という名目で提示されることは、生徒や教師のメタ思考を妨げることに繋がりが、主体性や自律性がおびやかされる恐れがある。教師たちは生徒一人ひとりに向き合い、学習や生活面での個

自己調整学習とは何か？—子どもたちのメタ認知能力育成のために—

別な支援を行っている。行政側はそのことを改めて評価しながら、個別指導に役立つサポートという観点から教育におけるEBPM(Evidence-based policy making)を検討・推進して行ってほしい。

(付記)質疑応答の時間が残ったため、以下の実験を紹介した。講演の本編で紹介しなかったのは、被験者が幼稚園生に限定されていたため。もし、より学齢が上であっても同様の結果が出ているようであれば、取り上げていただろう。

当該の実験結果から伺い出せることは、プランニング能力が高い子どもは自己抑制状況で自己抑制的反応を示すものの、自己主張状況では自己主張的反応を示さないことが多いことがわかった。このことから、計画性があり物事をじっくり考える子どもの方が自己主張をしない傾向があるということである。(幼稚園の園児78名を対象に調査。年少児、年中児、年長児各26名)。(鈴木亜由美「幼児の自己調整機能の注意ならびに認知的メカニズム:自己制御と自己主張の二側面からの検討」『京都大学大学院教育学研究科紀要』2003, 49, p.338-349)。

〈書評〉

『サブカル国語教育学：「楽しく、力のつく」境界線上の教材と授業』

町田守弘 編著 三省堂, 2021年9月, 302p.
ISBN 978-4-385-36502-2 本体2,200円+税

本書は、いわゆる「サブカル」、例えばマンガ、アニメーション、映画、ドラマ、ゲーム、お笑い、SNSなどといったようなものを国語科の授業教材として利用するに当たっての実践例を提案するものである。

はじめに、本書を吟味する前に、町田が述べているような、いわゆる「サブカル」の概況をごく簡単に整理しておきたい。サブカルチャーに関する経済調査はデジタルコンテンツ協会の「デジタルコンテンツ白書」、帝国データバンクの「『アニメ制作業界』動向調査」、全国出版協会・出版科学研究所の「出版指標年報」をはじめとして様々なものがあるが、例えば日本動画協会の「アニメ産業レポート2021」によると、広義のアニメ市場は2020年に2兆4261億円規模に達しており、その内訳は①TVが839億円、②映画が617億円、③ビデオが466億円、④配信が930億円、⑤商品化が5819億円、⑥音楽が276億円、⑦海外が12,394億円、⑧遊興が2630億円、⑨ライブが290億円であるとされている(日本動画協会「アニメ産業レポート2021サマリー」https://aja.gr.jp/download/anime-industry-report-2021-summary_jp)。

アニメ市場だけを見ても莫大な需要があることがわかるが、テレビの枠を超えて、様々なメディアコンテンツへと派生しており、そちらの比重が非常に大きいことがわかる。現代はメディアミックスやクロスメディアが数多く生み出される時代であり、「サブカル」が児童生徒等の関心を引くことはもとより、こうした多様化するメディアの存在を授業内でも積極的に取り扱うべき時期が既に到来していると言えるかもしれない。

それを示唆するかのように、各教科等の教科用図書でも、「サブカル」に関連するテーマが教材として

取り上げられるようになってきている。例えば、現行の東京書籍の小学校国語科教科用図書『新しい国語5』や三省堂の中学校英語科教科用図書『CROWN English Expression II New Edition』には手塚治虫の伝記が取り上げられているほか、三省堂の高等学校国語科教科用図書『文学国語』において、吾峠呼世晴『鬼滅の刃』やYOASOBI(ヨアソビ)の「夜に駆ける」が掲載されたことが話題を呼んでいる(朝日新聞デジタル「YOASOBI、トニトニ、ヒゲダン…新高校教科書に人気曲が初登場」<https://www.asahi.com/articles/ASQ3Y3TFDQ3RUTIL04L.html>)。

町田も同様の見解を示しており、1998年版以降の中学校学習指導要領「美術」で「漫画」が取り上げられていることや国語科の教科用図書でも教材として取り上げられていることを述べつつ、「マンガが学校の文化と親和性に乏しいものである一方で、マンガと教育とをつなぐ制度があるのもまた事実」(本書16頁)と総括している。

もちろん、学校教員の多くは、いわゆる「サブカル」の各種メディアに対して、多くの子どもたちが強い関心を持っていることを体感的に理解はしているようだが、難しいのは教材としての活用方法についてであろう。実際、本書の副題には、「境界線上の教材と授業」とあるが、これを町田は前述したような「サブカルチャー教材」は、「教材となるかならないかの『境界線上』に存在していて、扱い方によっては教材として成立するけれども、扱い方次第で教材としては成立しない、という意味で用いた」(本書13頁)と述べている。言い換えれば、「サブカル」を教材として用いる場合の難しさの1つは、児童生徒等の学習にどのように結びつけるのか、という点にあり、その処方箋が本書というわけである。

表1 本書の目次

<p>はじめに</p> <p>総論 町田守弘「『境界線上の教材』による授業改革 —『楽しく、力をつく』教材開発と授業開発のために—」</p> <p>第1章 「マンガ・絵本・写真」を使った授業提案 岸圭介「のび太といっしょに問題解決学習」(『ドラえもん』第28巻) 小西理恵「4コマ漫画の音読で育む語彙力・言語表現力」(オリジナル4コマ漫画) 内田剛「マンガの名ゼリフ、キャラクターになりきって表現しよう」(『マンガ「名ゼリフ」大全』) 加瀬幸志朗「マンガを比較して「語り」を読み解こう」(『コミック 文体練習』) 神田恵美子「4コマ漫画の展開を考えよう」(『火星人と土星人』) 宮崎春菜「反転ワードハンティング」(『大家さんと僕』) 山田範子「ストーリーマンガの表現の工夫を読み解こう」(『かぐや様は告らせたい～天才たちの恋愛頭脳戦～』第10巻) 金子泰子「マンガをノベライズ(小説化)してみよう」(『鬼滅の刃1 残酷』) 光野公司郎「4コマ漫画にツッコミを入れて哲学しよう」(『4コマ哲学教室』) 甲斐伊織「ことわざから見る日常の風景—現代版ことわざの創作—」(『ことわざ絵本』) 李軍「『サンタクロース』で育む批判的思考力」(『サンタのおばさん』) 王培「『私の夢の国』を紹介しよう」(オリジナル写真) 吉川七菜子「短歌と写真を組み合わせる—「うたらば」創作委員会—」(「うたらば」)</p> <p>第2章 「映像」を使った授業提案 小見紗永子「エリンの世界を情景描写から読み取ろう」(『獣の奏者エリン』) 小峰梓「『スーパー戦隊シリーズ』を企画しよう」(「スーパー戦隊シリーズ」) 石井明子「『耳すま』の映像と字幕から鍛える日本語の力」(「耳をすませば」) 後藤厚「映像の表現効果を『読む』」(「父と暮せば」) 深澤克俊「星新一のショートショートを『見て』『読んで』味わおう」(「生活維持省」) 市川涼「ジャミラの変身を読み取る」(「ウルトラマン」第23話「故郷は地球」) 江口千晶「ミュージカルの楽曲の歌詞を創作しよう」(「宝塚グランドロマン『新源氏物語』」) 岡田和樹「『グッド・バイ』に終焉を」(「グッド・バイ」)</p>	<p>加藤晴奈「比べることで考える—単元『詩歌の世界』」(「言の葉の庭」/『小説 言の葉の庭』/「Rain」) 金田富起子「『かぐや姫の物語』と『竹取物語』の比較読み」(「かぐや姫の物語」/「天の羽衣」(『竹取物語』)) 小林賢太郎「『13人目の陪審員』として、議論を小説化してみよう」(「12人の優しい日本人」) 中川甲斐「アニメーションを“読み”、“刺さる”CMをつくろう」(「秒速5センチメートル」/「One more time, One more chance」) 柳本彩子「身体表現を言語化しよう—戯曲と舞台のはざままで」(「朝日のような夕日をつれて 21世紀版」) 園部泉子「映画を用いてメディア・リテラシー力をつけよう」(「下街ろまん」)</p> <p>第3章 「音楽」を使った授業提案 荒木智「『車輪の唄』の歌詞を読む」(「車輪の唄」) 坂本晃洗「ミュージックビデオを読み解く」(「結証」) 齊藤真子「『マリーゴールド』で詠む相聞歌」(「マリーゴールド」) 坂本邦仁「『パプリカ』をいろいろな視点で読み解こう」(「パプリカ」) 中桐由「和歌とJ-POPの交差を求めて」(「糸」「狼になりたい」) 平沼一翔「楽曲から学ぶ物語の重層性」(「ピアノ泥棒」) 大谷誓也「現代と重なる『レモン』のイメージ」(「Lemon」) 櫻井礼子「J-POPからショートストーリーを作ろう」(「ライオン(2018 New Ver.)」) 田中慎一朗「歌詞の精読で文学テキストの「読み」をつくる」(「太陽」) 永瀬恵子「現実と虚構の合間で手紙をしたためよう」(「桜の季節」)</p> <p>第4章 「その他(ソーシャルメディア・ゲーム・お笑いなど)」を使った授業提案 金巻秀樹「YouTuberに学ぶプレゼンテーション能力」(YouTubeチャンネル「中田敦彦のYouTube大学」) 遠山大樹「『YouTube』動画をモデルに、録画動画で表現してみよう」(動画共有サイトYouTube) 森響平「映画レビューを活用した『読むこと』の授業」(動画配信サービス・映画レビューサイト) 大森麻美「『どうぶつの森』でプレゼンテーション」(Nintendo Switch「あつまれ どうぶつの森」) 橋美咲「J-POP かるた『狩歌』で詩を創作しよう」(J-POP かるた「狩歌」) 八木翔平「漫才(分析)入門編！」(かまいたち「UFJ・USJ 漫才」)</p> <p>おわりに</p>
---	---

本書の目次は、表1に記載の通りとなっている。章構成を見てみると、理論的な枠組みを明らかとした「総論」に始まり、第1章では「マンガ・絵本・写真」を、第2章では「映像」を、第3章では「音楽」を、第4章では「その他(ソーシャルメディア・ゲーム・お笑いなど)」を使った授業提案が続いている。近年、マンガなどを教材として用いた授業提案は少しずつ増えてきているとはいえ、動画共有サイトの投稿動画やコンシューマーゲームまで教材として包括された授業提案が、これだけ数多く取り上げられている著作は、おそらく本書をおいて類例を見ないだろう。

それぞれの各セクションの体裁も全編にわたって統一されており、「教材名」、「校種」、「こんな力がつきます」、「1 教材提案」(1-1 素材の解説、1-2 教材としての魅力)、「2 授業提案」(2-1 授業のねらい、2-2 授業の展開、2-3 授業のポイント)、「3 実践に向けて」、「町田先生のコメント」という構成になっている。いずれのセクションも見開き3頁に収められており、関心のある授業提案だけをピックアップして読むことも可能になっている。

校種には、小・中・高・大と書かれた進捗ゲージのようなものが表示されており、授業提案がおすすめする学校種が一目でわかるようになっている。なかには、高校生だけでなく、大学生以上も対象とした授業提案も含まれている。また、縮小したワークシートを収録しているものもあり、簡易的な学習指導案のように読むこともできる。

例えば、本書で1番最初に取り上げられているのは、『ドラえもん』を用いた授業提案である。この授業提案は単元目標に、①マンガのコマに描かれた絵や言葉を読む活動を通じて、根拠をもって、結末を予想することができる、②自分の考えた理由や根拠と友達の見解を比べることで、読解の観点を増やす、ということが設定されている。すなわち、授業概要を端的に記せば、学習者にマンガの途中までのコマを提示して、物語の伏線を読み取らせて、どのような結末になるかを予想させることで、論理的思考力の育成を目指す展開となっている。

『ドラえもん』は原作のマンガだけでなく、多くの地域でテレビアニメが放送されていて知名度が高く、そのほとんどが1話完結の短編作品で構成されており、ストーリーの流れもある程度は共通している。ほんの少ししか見たことがない人でも共通理解を得られやすい作品で、教材として使用しやすいと言える。も

ともと『ドラえもん』は学年誌で連載が始まったということもあり、担当の学年に応じた作品の選定がしやすいというのも大きなメリットだろう。

光村図書出版から発行されている小学校国語科の2年生用教科用図書では、「あったらいいな、こんなもの」という教材名でドラえもんのひみつ道具を考案して発表しあうという単元が用意されていたり、東京書籍の中学校国語科の教科用図書でも「根拠を挙げて考えを述べる」という単元では、ディスカッションのトピックとして「『ドラえもん』の主人公はドラえもんか、のび太か」というものが例示されていたりしている。岸の授業提案も教材となる作品の特性が非常によく活かされており、優れているように思われる。

さらに、本文中では言及されていないが、こうした授業提案は岸が自身の学校で行った実践経験に加えて、授業研究上の裏づけもなされているところは特筆すべきだろう(岸圭介「国語科教育におけるマンガ教材の選定・開発をめぐる探究: 藤子・F・不二雄『ドラえもん』の意義と可能性」早稲田大学博士学位請求論文、2021年)。本当に短い頁の中ではあるが、授業実践のエッセンスが詰め込まれている。全ての授業提案がここまで深く研究されているわけではないのかもしれないが、「町田先生のコメント」という欄を各授業提案の最後に必ず設けることで、国語教育研究者からの視点を組み込もうとする姿勢も評価できる。

本書の「はじめに」で、町田は自身が担当する授業では「楽しく、力のつく」という目標を掲げてきたと述べている。そのため、本書の副題にも「楽しく、力のつく」というキーワードが冠されているが、同様に別書『実践国語科教育法: 「楽しく、力のつく」授業の創造』(学文社、2019年。以下『実践国語科教育法』と記す)でも同じ言葉が使用されており、こちらは既に第3版まで版を重ねている。本書が「サブカル」教材をいかにして、授業教材として効果的に使用することができるかという、具体的な授業案を記した教材研究の実践書だとすると、『実践国語科教育法』は「国語科教育法」の理念から指導法までを体系的に学ぶための入門書となっている。国語科の教師を目指す初学者であれば、最初に『実践国語科教育法』で、発問・指示や板書・ノート指導・ワークシートの在り方を知り、学習指導案作成の基本を押さえてから、本書を読むと理解がより深まるだろう。

少し欲を言えば、過去の研究と本書での実践例が密

接に結び付いていることが、本書だけではわかりにくくなってしまっているのが、実践と研究との橋渡しになるような記述があるとよかったかもしれない。例えば、先ほどの岸による授業提案も別な授業研究によって丁寧に裏づけられたものであることは述べた通りであるが、本書の参考文献からだけでは全貌が把握しにくい。そして、町田も理論的枠組みを本書の総論で概括しているが、その背景には町田が記した『国語科の教材・授業開発論：魅力ある言語活動のイノベーション』（東洋館出版、2009年）、『「サブカル×国語」で読解力をはぐくむ』（岩波書店、2015年）、『国語教育を楽しむ』（学文社、2020年）などの重厚な先行研究がある。特に『国語教育を楽しむ』では、大学院生を対象とする授業内で「サブカル」をテーマとした教材開発を行った記録が残されており、非常に興味深いものとなっている。

そして、様々な授業提案を実践した際の児童生徒の反応なども気になるころではある。本書で紹介されている授業提案がまだ実践されたことがないのであれば、ぜひ提案者に実践をしていただきたいところであるし、逆にもし既に実践された授業提案であるならば、ぜひワークの結果がどのようなものになったのかを知りたかった。

いずれにしても、これだけの数の授業提案がなされていることは大変貴重である。今後、ますます多様なメディアの活用が進められていくと思われるが、サブカル国語教育学のいっそうの発展を期待したい。

（評者：木村 康彦）

〈書評〉

『国際バカロレア教育と学校図書館：探究学習を支援する』

アンソニー・ティルク著 根本彰監訳 中田彩, 松田ユリ子訳 学文社, 2021年10月, 136p.
ISBN 978-4-7620-3106-9 本体2,200円+税

国際バカロレア教育とは、国際的に通用する大学入学資格を与えることを主な目的として開発されてきた国際的な教育プログラムである。現在は日本の小学校や中学校に相当する教育プログラムや、職業教育に関連するプログラムも存在するが、その主たるものは日本の高校2、3年次に相当する「国際バカロレア・ディプロマプログラム (International Baccalaureate Diploma Programme、以下IBDPと略記)」という2年間の教育プログラムで、本書もこのレベルのプログラムを対象としている。

IBDPの特徴はさまざまあるようだが、本書の著者は、「探究に焦点を当てたカリキュラム」(p.i)としてそれを見ている。そしてこの点において学校図書館の役割は大きく、学校図書館員は「個々の生徒の学習を支援し向上させる」(p.i)ことを最優先の目標とすべきであるという。本書はIBDPに関わる図書館員としての立場から、そのための戦略や事例を紹介する書となっている。

探究学習は、日本においても学習指導要領に記載された「主体的・対話的で深い学び」との関連で、近年注目されているトピックだろう。またこれと連動するかたちで、学校図書館改革は日本でも重要なテーマとして認識されつつある。本書では一貫してIBDPとの関連で論じられているものの、その内容が今後の日本の学校教育や学校図書館のあり方のヒントとなりうることもまた明らかだろう。

著者のアンソニー・ティルクは、IBDPと学校図書館に長く関わってきた実践家である。日本のインターナショナルスクールの図書館での勤務経験もあるようで、それは本書にも反映されている。本書は、基本的には彼の博士論文をベースにしているようだが、各章の終わりに「図書館員のための実践的戦略」がまとめられている点など、理論的というよりも実践的な問題意識を強く感じる構成となっている。

本書の全体は9章から成り、前半はIBDPの紹介が主であるため、日本の多くの読者にとってはさほど重要とは思われないかもしれない。しかし、IBDPにおいて探究学習がどのようなものとして具体化されているかを知るうえでは、重要な項目も含まれている。とくに、知るプロセスを探求する授業とされる「知の理論 (Theory of Knowledge)」と、日本の大学卒業論文にも近い成果が求められる「課題論文 (Extended Essay)」は、IBDPにおける探究学習の中心的なものであり、その内容に興味を抱く読者は多いだろう。前者は第3章に概要説明があり、後者は第4章のテーマとなっている。

また、第5章で説明されているIBDPで求められる「学習者像 (Learner Profile)」は、近年、教育界でも意識されることが増えている構成主義的な知識観と関わりが深い。学習者像として、具体的には10の要素が挙げられているが、なかでも「考える人」、「挑戦する人」、「探究する人」、「信念をもつ人」、「コミュニケーションができる人」などは、知識の能動的構成が重視されていることの表れであり、「主体的・対話的で深い学び」として目指されているものとも合致していると言えるだろう。ただし、評者の立場で言えば、こうした学習者像はあるべき姿というよりも、人間はすでにつねにそうであるというのが本来の構成主義的な人間観である。

学校図書館ないし学校図書館員としての問題意識が強く現れているのは、後半の三つの章である。第6章では、「IBDPの生徒は学校図書館をどのように使うのか」というタイトルで、生徒にとっての学校図書館が論じられている。IBDPでは各教科においても探究学習が行われているが、図書館利用という点では、やはり前述の「知の理論」と「課題論文」に関わるものが多いようである。とくに図書館資料は「課題論文」において最も利用されており、この点において図書館

員は特有の貢献ができると考えられている。

「課題論文」の実際をイメージするには、そのタイトルを見るのがよいだろう。これは第4章にいくつか例示されている。その一部を以下に挙げてみよう。

- ・1920年代のサワードとイフワーンの同盟は、それぞれの目標の達成にどの程度貢献したか
- ・カナダの会話英語：地域による違いと国民性
- ・ワラジムシの習性、非生物学的指標、非生物学的因子、カム川の水質；フルーツ飲料のビタミンC含有量分析法の比較
- ・なぜ日本の競馬界は、純粋国内系統馬を育成しないのか
- ・日本の少年漫画は、アメリカのものとのように異なるアプローチを示しているか
- ・1945年にアメリカが日本に原子爆弾を落としたことは正当化されたか

後半の三つは日本のインターナショナルスクールにおけるものである。

上記のタイトルを見るだけでも、実に多様な分野の論文が著されており、しかもそのそれぞれがかなり専門的な内容を扱っていることがわかるだろう。いずれの場合も生徒は多くの資料にあたる必要があり、そこから自身のトピックに沿った特定の情報を抽出する必要がある。図書館員は、まさにそうしたニーズを満たすためのサポートが可能であり、さらに生徒自身が経験を通じてそのようなスキルを身につけていくための教育的貢献が可能である。

なお、第6章では、ほかにも興味深い指摘や提案がなされている。たとえば、教科書に対する生徒の信頼は厚いため、教科書を使った授業では生徒の図書館利用が阻害されることがあるという。また、学習に関して生徒が感じているプレッシャーの理解や、彼らのタイムマネジメント・スキルと学習との関係性、さらに生徒に対するストレス解消法の教授なども議論の射程に入れられている。

続く第7章では、「IBDPにおける教員、管理職および学校図書館員の役割」と題して、大人の側の問題が論じられている。とくに興味深いのは、教員の役割である。生徒の図書館利用は教員の考え方に大きく影響される傾向がある一方で、教員の側の図書館に対する認識や価値観は、自分自身が生徒であったころの経験にもっぱら根ざしているという。

したがって重要となるのが、図書館員からのアクションである。第8章では「利用者に焦点を当てた学校図書館」として、生徒と教員に対するアプローチの重要性が語られている。教員に関しては、些細な会話からも協働のヒントを得るべく頻繁にコミュニケーションをとること、教員の立場を理解してそのニーズを把握すること、職員会議や校内研修などの機会を活用することなどが挙げられている。そうした取り組みが結局は生徒の学びに資するのである。さらに図書館員は、生徒自身が「発見、探究、学びが行いやすい環境を提供すること」(p.92)に力を注ぐべきであり、そうして生徒自身が自分の情報ニーズに対して自分で応えることができるという自信を持つことができるように、貢献すべきであるという。

本書の原著は2011年に刊行されているということもあり、ICT環境と探究学習との関係についての言及はさほど多くない。ChatGPTのようなサービスが台頭する世界では、学びの成果を正當に評価することは次第に困難になっていくだろう。だが評者の見解では、だからこそ学びのプロセスを重視する構成主義的な教育はますます重要になっていくはずである。そのとき学校図書館はどのような役割を果たせるのか。本書には、そのヒントが随所に示されている。

なお、本書で述べられていることは、すでに確立されたものというよりも、あくまでヒントとして捉えた方がよいだろう。筆者自身も述べているように、学校図書館や学校図書館員のあるべき姿は決して画一的なものではなく、「無限の可能性がある」(p.i)。IBDPにおいてさえ、学校図書館がその役割を十分に果たしてきたと評価されているわけでは決していない。むしろ本書が著された動機は、学校図書館の可能的な役割を提示し、さらに多様な可能性に向かって議論を進めることであつたと言ってよい。

おそらく原文に起因すると思われる読みにくさがあることは否めない。だが本書が提示する多様な戦略や提案は、学校教育と学校図書館の未来をひらく一助となることは間違いない。

(評者：西田 洋平)

2021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、各キャンパスに開設されている教職課程の運営・教育とともに、湘南キャンパス及び清水キャンパスに開設されている社会教育主事課程の運営・教育を担当している（なお、清水キャンパスでは、2018年の社会教育主事講習等規程の改正にともない、2020年度入学者から社会教育主事課程の開設を取り止めた）。2021年度には、以下の教員がこれらの課程の運営・教育を担当した。このほか、伊勢原キャンパスの看護学科に開設されている養護教諭養成課程の運営・教育は、湘南キャンパスの教員とともに、看護学科の籠谷恵講師がこれにあたった。

〈教育学研究室〉

- ・湘南キャンパス：朝倉徹（教授・所長）、大島宏（教授・教育学研究室主任・教職研究室主任兼務）、稲垣智則（准教授）、古里貴士（准教授）、関口洋美（特任准教授）、相田紘孝（特任講師）
- ・札幌キャンパス：池田裕子（教授・札幌分室長／国際文化学部地域創造学科）、岩田みちる（特任講師／国際文化学部国際コミュニケーション学科、2021年4月1日採用）
- ・清水キャンパス：小林俊行（教授・清水分室長）、鈴木敦史（特任准教授）
- ・熊本キャンパス：藤本邦昭（教授・九州分室長／基盤工学部電気電子工学科・基盤工学部学部長）、一井武幸（特任教授）、蔵岡智子（特任講師）、山内絵美理（特任助教、2021年4月1日採用）

〈教職研究室〉

- ・湘南キャンパス：前田善仁（教授）、藤井大亮（准教授）、今井良男（特任教授）、反町聡之（特任教授）、奥村仁（特任教授、2021年4月1日採用）、斉藤仁一朗（講師）、保坂克洋（特任助教）

【訂正】『東海大学資格教育研究』第1号に記載した2021年3月31日付退職者を次の通り訂正いたします。

- ・湘南キャンパス：佐藤陽一
- ・札幌キャンパス：塚本智宏、南場行広
- ・熊本キャンパス：瀧本知加

（大島 宏）

2. 教職課程

2-1 履修状況

教育実習事前指導（養護教諭養成課程は養護実習事前指導）の受講者数（主に3年次生）は合計で556名であった。内訳は以下の通りである（キャンパスは学生の所属キャンパス）。

- ・札幌キャンパス：36名（3年次生33名、4年次生3名）
- ・湘南キャンパス：471名（3年次生450名、4年次生13名、大学院生4名、科目等履修生4名）
- ・伊勢原キャンパス：9名（3年次生9名）
- ・清水キャンパス：25名（3年次生25名）
- ・熊本キャンパス：15名（3年次生15名）

教職課程全体を省察する科目である教職実践演習の履修者（主に4年次生）は合計で447名であった。内訳は以下の通りである（キャンパスは学生の所属キャンパス）。

- ・札幌キャンパス：36名（4年次生35名、科目等履修生1名）

- ・湘南キャンパス：359名（4年次生348名、大学院生6名、科目等履修生5名）
- ・伊勢原キャンパス：9名（4年次生9名）
- ・清水キャンパス：27名（4年次生26名、科目等履修生1名）
- ・熊本キャンパス：16名（4年次生16名）

2-2 教員免許状の取得状況

2021年度に一括申請により中学校及び高等学校教員免許状、養護教諭免許状を取得した学生は464名（実数）であった。各キャンパスに所属する学部生・大学院生の教員免許状取得状況は、以下の「2021年度 教員免許状取得者数（一括申請）」のとおりである。

2021 年度 教員免許状取得者数（一括申請）

	中学校		高等学校		養護教諭	免許状取得者（実数）	
	一種	専修	一種	専修	一種	一種	専修
札幌キャンパス	29	0	39	0		35	0
湘南キャンパス	292	17	369	17		355	17
伊勢原キャンパス					9	9	
清水キャンパス	22	0	25	0		26	0
熊本キャンパス	6	0	21	0		20	0
合計	349	17	450	17	9	447	17

2-3 新型コロナウイルス感染症への対応

・教育実習

2021年度に教育実習を予定していた学生のうち、新型コロナウイルス感染症の影響により、実習校での教育実習が実施できなかった者はいなかった。

・介護等体験

新型コロナウイルス感染症の影響により、2021年度の介護等体験にあたっては、全部または一部の体験を中止し、文部科学省の定める代替措置による対応を行った。2021年度に介護等体験を予定していた者474名のうち、代替措置により介護等体験の全部または一部が免除された者は472名、2022年度以降に見送った者は2名であった。対象となった学生には、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が開設する免許法認定通信教育の科目に係る印刷教材の学修成果を確認することで対応した。472名の代替措置対象者のうち、視覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は197名、聴覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は275名であった。

2-4 教員採用試験大学推薦特別選考への対応

2021年度実施の教員採用試験では、本学に対して9自治体等から大学推薦特別選考対象者の推薦依頼があった（神奈川県、川崎市、相模原市、横浜市、山形県、千葉県・千葉市、大阪府、大阪府豊能地区、京都府）。これをうけ、出願希望者に対する学内選考を実施し、4自治体に13名の学生を推薦した。その結果、8名の学生が合格した。その内訳は以下のとおりである。

	推薦者	合格者
川崎市	2（理科1、音楽1）	1（音楽1）
相模原市	6（社会1、音楽1、数学1、英語1、保健体育2）	3（音楽1、数学1、保健体育1）
横浜市	4（数学2、理科1、英語1）	3（数学2、英語1）
山形県	1（英語1）	1（英語1）

2-5 教職課程のファカルティ・ディベロップメント（FD）

2021年9月13日（月）と2022年3月31日（木）に、各キャンパスの教育学研究室及び教職研究室所属の専任・特任教員や分室長の出席の下、教職課程全国会議を開催した。各校舎の教職課程運営や関する情報の共有や教員養成政策への対応、新型コロナウイルス感染症にともなう教育実習・介護等体験等へ対応などについて意見交換を行った。

これにくわえて、湘南キャンパスでは、2022年3月4日（金）に、教育学研究室・教職研究室の専任・特任教員のほか、教職課程担当の非常勤講師や学科教員による教職課程全体会議をオンラインで開催し、本学教職課程の状況や教員養成教育の課題等に関する情報共有や意見交換を行った。

2-6 教職課程充実への取り組み

札幌キャンパスでは、札幌市教育委員会との連携による「学生ボランティア派遣事業」に5名の学生を派遣した。また、へき地小規模校での多様な教育活動を体験する取り組みとして北海道教育委員会が実施している「草の根教育実習」に1名の学生が参加した。このほか、さっぽろ青少年女性活動協会が、学習に不安を抱える中学生を対象に、学習習慣の定着や安心して過ごすことのできる居場所の提供を目的として実施している「さっぽろ学びのサポート事業 まなべえ」に22名の学生が参加した。

湘南キャンパスでは、例年、秦野市教科学習支援員として、約60名の学生を秦野市内の小中学校に派遣している。しかしながら、新型コロナウイルス感染症の状況に鑑み、2021年度も前年度と同様に学生の派遣を中止した。また、これにともない、秦野市教科学習支援員として派遣されている学生を対象とした授業科目である「学校インターンシップ」の開講も取り止めることとなった。他方で、2020年度には開催を見送った教職教養講座をオンラインで実施した。6月30日（水）の「外国にルーツを持つ子どもと教育」（講師：田口香奈恵・東海大学語学教育センター准教授）には90名、12月14日（火）の「困難を有する生徒の支援について—教員としての経験を通して—」（講師：金澤信之・神奈川県高等学校教育会館教育研究所特別研究員）には64名の参加があった。なお、12月の教職教養講座については、オンラインでの実施であることに鑑み、湘南以外のキャンパスの学生にも参加を呼びかけた。

清水キャンパスでは、三保第二小学校への出前授業を6回実施した。

（大島 宏）

3. 社会教育主事課程（湘南キャンパス）

3-1 社会教育主事課程の履修状況

2021年度、湘南キャンパスでは、2019年度以前の旧カリキュラムでの履修者と2020年度以降の新カリキュラムでの履修者をあわせて、111名（4年次生20名、3年次生24名、2年次生31名、1年次生34名、大学院生1名、科目等履修生1名）が、社会教育主事課程の履修を登録した。

3-2 社会教育主事任用資格の取得状況と「社会教育士（養成課程）修了証書」の授与状況

2021年度、湘南キャンパスにおいて、社会教育主事任用資格に必要な科目の単位をすべて修得し卒業した学生は11名（文明学科1名、日本文学科3名、歴史学科日本史専攻1名、アジア学科1名、心理・社会学科2名、広報メディア学科1名、政治学科1名、北欧学科1名、その他2名）であった。

また、湘南キャンパスでは、経過措置の規程に基づき、2020年度から「生涯学習支援論1」「生涯学習支援論2」「社会教育経営論1」「社会教育経営論2」（各2単位）を開講し、2019年度以前入学者の履修を認めている。2018年度入学者6名が「社会教育士（養成課程）」の称号付与の要件を充たし、「社会教育士（養成課程）修了証書」を授与された（文明学科1名、日本文学科2名、アジア学科1名、心理・社会学科1名、北欧学科1名）。また、本学卒業生1名が、科目等履修生として上記4科目の単位を修得し、修了証書を授与された。

3-3 社会教育実習の取り組み

2020 年度からの新カリキュラムに対応するかたちで、社会教育施設等を訪問する「社会教育実習 1」を開講している。2021 年度は 10 名の学生が下記の施設・組織を訪問した。

- ・横須賀市自然・人文博物館
- ・座間市立図書館
- ・伊勢原市教育委員会社会教育課（伊勢原市立中央図書館、伊勢原市立図書館・子ども科学館）
- ・町田市生涯学習センター（障がい者青年学級）
- ・相模原市立大野南公民館

3-4 社会教育主事課程の充実の取り組み

社会教育主事課程では、学外の学習情報やボランティア情報を提供し、社会教育主事課程履修者の学外での自主的な活動を推奨している。2021 年度の参加状況は下記の通りであった。

- ・チェルノブイリ博物館オンラインツアー 2 名
- ・第 5 回阿智村の自治と協働を学ぶセミナー（オンライン） 2 名

（古里 貴士）

2021年度 図書館学研究室 活動報告

1. 図書館学研究室の概要

図書館学研究室では東海大学湘南キャンパスで開設されている司書課程（司書・司書教諭）の教育を担当している。2021年度には以下の14名の教員（専任・特任教員4名，兼任教員1名，非常勤講師9名）が司書課程の運営と教育を担当した。

〈専任・特任教員〉

朝倉 徹（教授，教職資格センター所長，図書館学研究室主任），

竹之内 禎（准教授），

古里 貴士（教職資格センター（社会教育主事課程）准教授，「生涯学習概論1」担当），

西田 洋平（特任講師）

〈兼任教員〉

山崎 俊裕（工学部建築学科教授，「図書館施設論」担当）

〈非常勤講師〉

植松 賢也，新海 雄一，高田 淳子，戸田 あきら，三笠 俊哉，三村 敦美，森 智彦，山口 洋，丸島 隆雄（2021年度着任）

2. 司書課程履修者の状況

履修状況

毎学期のガイダンス後に回収する司書課程受講者連絡票の数をもとに把握した2021年度の履修状況を右表に示した。

履修者は，1年次生（1C生）が春学期に84名（前年度より27名増）であったが，秋学期には58名に減少した。2年次生（0C生）は，春学期が

	春学期	秋学期
1C生	84名	58名
0C生	50名	54名
9B生	80名	65名

50名（前年度より21名減），秋学期が54名であり，秋学期に履修者が4名増加した。3年次生（9B生）は，春学期が80名（前年度より44名増），秋学期が65名であり，秋学期に履修者が15名減少した。

1年次生の増加については，2021年度春学期には対面ガイダンスが再開されたため，司書資格の情報も比較的得やすくなった可能性がある。

司書資格を取得した4年次生（8B生）は35名（前年度より2名減）であった。4年次生は，入学時当初65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54%になった。

2021年度，司書教諭資格申請有資格者はいなかった。

卒業生アンケートから

毎年3月に当該年度の卒業予定者を対象に「司書課程修了予定者アンケート」をオンラインで実施している。2021年度（2022年3月実施）には，15名から回答があった。

就職先は，大学院進学（1名），図書館員（会計年度職員）（1名），介護士（2名），IT系エンジニア（2名），その他会社員（5名）となっている。

司書課程での学びが自分自身の能力・スキルの開発・向上のためにどのように役立ったと思うかという質問に対しては、「レファレンスサービスの学びの中で得た情報検索の力や、情報を見極める力が向上した」、「調べ物の際に調べる情報の質、量、調べるスピードが速くなった」、「調べ物をする時に、より多くの媒体を当たれるようになった。例えば、新聞記事の探し方などは、授業で教えてもらわなければきっと知らないままだった」、「自分が触れたことのない分野の図書に手を出すきっかけになったり、疑問に思った際にスムーズに調べられたりと、知識を得る部分で役に立った」、「児童に向けたもの、高齢者に向けたもの、障害者に向けたもの等、様々な面のサービスについても勉強することができ、多角的にもものを見て考える能力が向上した」、「図書館で自分の欲しい図書を探す効率的な手段が分かり、自分の能力を伸ばしやすくなった」等の回答が寄せられた。

3. 司書課程の充実への取り組み

図書館インターンシップ

2021 年度は平塚市中央図書館に図書館インターンシップを実施していただき、2022 年 3 月 15 日（火）から 18 日（金）の 4 日間、4 名の学生が参加した。図書館職員の方たちの指導のもと、新聞準備、返却ポスト作業、貸出室・子ども室のカウンター業務、配架、書架整理、予約本探し、赤ちゃんおはなし会の手伝い・見学、電子図書館の特集作成、展示用ポスター作成、レファレンス実習、資料装備（フィルムかけ）の練習、資料修理等の業務を体験させていただいた。

公開講演会

オンライン公開講演会「けんぶちに絵本の里ができるまで」（教職資格センター主催、剣淵町絵本の館後援）を 2022 年 1 月 28 日（金）13:30～15:00 に Zoom にて実施した。

講師は「けんぶち絵本の里を創ろう会」初代会長の高橋毅氏で、剣淵町絵本の館（町立図書館）の概要紹介の後、現在「絵本の里」として知られる北海道剣淵町が、どのように絵本との関わりを深めていったのかを語っていただいた。参加者は 55 名（司書課程受講生 51 名、一般 4 名）であった。

司書試験対策勉強会

昨年度に引き続き、司書試験対策勉強会（通常学期中の週 1 回、希望者対象）をオンラインで実施し、2 名が参加した。

司書課程 FD 会議

2021 年 7 月 29 日（木）15:00～16:30 に、2021 年度第 1 回司書課程 FD 会議を Teams のオンライン会議で実施した。参加者は専任・特任・非常勤教員 12 名。主任、教務委員、FD 委員による連絡の後、2021 年度春学期授業の振り返り、オンライン授業における工夫の共有を行った。

2021 年 3 月 8 日（火）13:00～14:30 に 2021 年度東海大学教職資格センター年度末 FD 会議を Teams のオンライン会議で実施した。参加者は専任・特任・非常勤教員 12 名。主任、教務委員、FD 委員による連絡の後、2021 年度秋学期授業の振り返り、授業の情報共有と意見交換を行った。

4. 地域連携

講師派遣

平塚市子ども読書活動推進事業の一環として、小学校 4 年生～6 年生を対象とした、「読書感想文の書き方」と「ビブリオバトル」を連動させた講座を夏休みに実施した。

①「読書感想文の書き方講座」

開催日：2021年8月11日（水）

場所：平塚市中央図書館

講師：竹之内禎（東海大学教職資格センター）

②「ビブリオバトルに挑戦しよう」

開催日：2021年8月12日（木）

場所：平塚市中央図書館

講師：西田洋平（東海大学教職資格センター）

以上

2021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	博物館概論 博物館資料論 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） 松前記念館マネージャー
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	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。2021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、2021年度各種ガイダンスなどの日程を表3に示す。博物館実習2の単位取得者数は41名、最終資格取得者は41名であった。

表1 2021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	135	23	博物館情報・メディア論	8	45
博物館資料論	10	70	博物館経営論	12	44
博物館教育論	14	67	博物館実習1	26	16
博物館資料保存論	54	5	博物館実習2	41	
博物館展示論	53	5			

表2 2021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）	角田 拓朗	神奈川県立歴史博物館
博物館経営論（秋）	今西 彩子	鎌倉市鏑木清方記念美術館
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）	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）	保坂 匠	小田原市郷土文化館
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 2021年度各種ガイダンス日程

日程	名称	備考
2021年4月6日 2021年4月8日	学芸員課程ガイダンス	新入生向け 対面 在校生向け 対面
2021年4月7日	履修相談	対面
2021年4月26日	博物館実習2(松前記念館実習)ガイダンス	対面
2021年4月24日	博物館実習1(春学期開講)ガイダンス	対面
2021年9月25日	学芸員課程ガイダンス・履修相談	新入生・在校生向け 対面
2021年10月9日	博物館実習1(秋学期開講)ガイダンス	対面
2021年9月27日	博物館実習2(松前記念館実習)ガイダンス	対面
2021年12月13日	博物館実習2(博物館実習1春学期開講履修者向け)ガイダンス	対面
2022年2月21日	博物館実習2(博物館実習1秋学期開講履修者向け)ガイダンス	オンデマンド

■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ているもので、春・秋それぞれのセメスターに、学期中およびセッション期間中に開講した。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、新型コロナウイルス感染拡大に伴い、開講形態や開講内容を変則的に変えながらも、基本的に土曜日の午後の不定期開講とし、事前指導(春秋ともに対面)、特別講義(春秋ともに対面)、標本制作(春秋ともに対面)、VTR視聴(春のみオンデマンドにて実施)、ミュージアムグッズ企画(春のみオンデマンドにて実施)、見学実習(春秋ともにはまぎんこども宇宙科学館、秋のみ金目エコミュージアム)、展示制作(秋のみ対面にて実施)事後指導A(オンデマンド)を行った。

セッション期間中の実習については、新型コロナウイルス感染拡大に伴い、すべてオンデマンドにて実施した。サマーセッションは2021年8月2日～7日、ウィンターセッションは2022年2月16日～22日(20日除く)までの、それぞれ6日間にわたって実施した。実習内容は総論と各論からである。特別講義は講義形式で、はだの歴史博物館で学芸業務を担当している秦野市職員の横山涼人氏より特別講義を実施した。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により実施した。

表4 2021年度博物館実習1日程

日程	内容	備考
春セメスター(学期中)		
2021年4月24日	事前指導A(0.5コマ)	江水担当
2021年4月24日	特別講義(1コマ)	江水担当
2021年5月29日	ミュージアムグッズ制作実習(2コマ)	江水担当、オンデマンドで実施
2021年6月5日	標本制作実習(3コマ)	北野・藤吉担当
2021年6月13日	見学実習(2コマ)	はまぎんこども宇宙科学館・江水担当
2021年6月26日	VTR視聴と課題レポート(2コマ)	江水担当、オンデマンドで実施
2021年7月3日	事後指導A(0.5コマ)	オンデマンドで実施・江水担当
春セメスター(セッション期間中・すべてオンデマンドで実施)		
2021年8月2日	事前指導B(0.5コマ)	篠原担当
2021年8月2日	特別講義(1コマ)	横山涼人(はだの歴史博物館)

2021年8月3日 ～ 2021年8月7日	実務実習 (3コマ×5日)	民俗資料：保坂匠 写真技術：山口孝子 修復保存：安田智子 公開普及：広瀬浩二郎 美術資料：篠原聰
2021年8月7日	事後指導B (0.5コマ)	篠原担当
秋セメスター (学期中)		
2021年10月9日	事前指導A (0.5コマ)	江水担当
2021年10月9日	特別講義 (1コマ)	江水担当
2021年10月16日	標本制作実習 (2コマ)	北野・藤吉担当
2021年10月17日	見学実習 (2コマ)	はまぎんこども宇宙科学館、江水担当
2021年11月6日	標本制作実習 (1コマ)	北野・藤吉担当
2021年11月20日	見学実習 (2コマ)	金目エコミュージアム、江水担当
2021年12月4日	展示制作実習 (2コマ)	江水担当
2022年1月8日	事後指導A (0.5コマ)	江水担当
秋セメスター (セッション期間中・すべてオンデマンドで実施)		
2022年2月16日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当
2022年2月16日	特別講義 (1コマ)	横山涼人 (はだの歴史博物館)
2022年2月17日～ 2022年2月22日 (20 を除く)	実務実習 (3コマ×5日)	民俗資料：保坂匠 写真技術：山口孝子 修復保存：安田智子 公開普及：広瀬浩二郎 美術資料：篠原聰
2022年2月22日	事後指導B (0.5コマ)	篠原担当

【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、博物館や学芸員の实態を把握し、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。2021年度も、新型コロナウイルス感染症拡大のため、学外での実習ができないこともあったが、表5にある館園にて実習を行った。なお、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 2021年度博物館実習2実習受入館園一覧 (湘南校舎)

実習館園名	人	実習期間	実習館園名	人	実習期間
松前記念館	30	春・夏季集中・秋	飯田市美術博物館	1	8/17-8/29
飯塚市歴史資料館	1	7/16-8/27	公益財団法人 上原美術館	1	8/25-8/29
相模原市立博物館	1	8/3-9/30	金沢21世紀美術館	1	9/6-9/10
はだの歴史博物館	1	7/27-8/4	国立科学博物館	1	10/21-10/28
県立神奈川近代文学館	1	7/29-8/1	相模川ふれあい科学館	1	6/4-6/12
大田原市なす風土記の丘 湯津上資料館	1	8/3-8/7	一般財団法人 進化生物学研究所	1	11/29-12/3

■そのほかの研究室活動

【全国大学博物館学講座協議会】

2021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 2021年度全国大学博物館学講座協議会活動日程

日程	内容	備考
2021年5月8日	全国委員会	オンライン開催
2021年6月12日	全国大会	オンライン開催
2021年7月17日	東日本部会委員会	オンライン開催
2021年12月11日	東日本部会総会・大会	オンライン開催

【学芸員課程専門委員会】

2021年度学芸員課程専門委員会（湘南校舎）を2022年3月1日に、オンライン（Teams）にて行った。審議・報告事項は以下のとおりである。

- ・審議事項
 1. 2021年度学芸員資格取得者について
 2. その他
- ・報告事項
 1. 実習報告 派遣先および派遣状況
 2. 博物館実習2（松前記念館）
 3. 資格取得者学部別人数
 4. 学年別学芸員課程受講者数
 5. 就職状況について

【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。2019年度より「正課外の実践教育プログラム」と位置づけ、松前記念館、外部の博物館施設、近隣自治体等と連携したプロジェクトとして実施している。2021年度も継続して神奈川県との共同事業「ともいきアートサポート事業」との連携を中心に、はだの歴史博物館、横浜市歴史博物館、川崎市市民ミュージアムとの連携も新たに開始し、以下のプログラムを実施した。

●ワークショップ・イベント等

- ①平塚盲学校との連携（ともいきアートサポート事業）
2021年10月14日,28日,2022年1月20日
学生：延べ約15名程度
講師：亀井岳ほか
- ②伊勢原養護学校伊志田分教室との連携（ともいきアートサポート事業）
2021年10月25日、11月15日、29日
学生：延べ約15名程度
- ③手の世界制作-2 見学鑑賞会（ともいきアートサポート事業）
2022年3月2日 湘南校舎
- ④彫刻を触る☆体験ツアー
2021年7月31日
学生・市民・自治体職員、高校生ら：30名
講師：高嶋直人・広瀬浩二郎
- ⑤秦野市との連携（市民と大学の協働による屋外彫刻の保存と活用事業）
2021年9月17日
学生：11名
講師：篠崎未来、秦野市職員
- ⑥北区との連携
2021年11月27日
市民、学生・児童ら：約20名
講師：宮坂慎司・黒川弘毅
- ⑦オンラインシンポジウム「彫刻を触る時間～鑑賞の能動性が拓く屋外彫刻の未来」
2021年12月5日 小田原イノベーションラボ

学生・市民ら：約 50 名

登壇者：朝倉徹、篠原聰、田中修二、宮坂慎司、黒川弘毅、広瀬浩二郎、秦野市職員、小田原市職員

●博物館連携

⑧はだの歴史博物館との連携（ハンズ・オン展示）

2021年7月15日

学生：5名

講師：横山諒人

⑨横浜市歴史博物館との連携（大学と博物館の協働による文化財資料の保存活動事業）

2021年7月10日、8月24日、10月12日、19日

学生：延べ35名

講師：吉井大門

⑩川崎市市民ミュージアムとの連携（被災資料レスキュー事業）

2021年7月17日、8月27日、9月13日、10月23日

学生：延べ46名

⑪合同意見交換会（横浜市歴史博物館、川崎市市民ミュージアム）

2022年1月25日

学生：30名

講師：吉井大門、佐藤美子、谷拓馬、菊地悠介、市職員2名

○東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター論集規程

(制定 2022年4月1日)

第1章 総則

(目的)

第1条 本規程は、東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター（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「東海大学資格教育研究」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。委員はゼネラルマネージャーの指名により、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。研究ノート、実践研究については、英文著者抄録の有無は任意とする。
- (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とともに、別ファイルでも提出する。
- (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 論集の発行者は当センターとする。

(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 (2022 年 4 月 1 日)

- 1 本規程は、2022 年 4 月 1 日から施行する。
- 2 東海大学教職資格センター論集規程は、廃止する。

東海大学 資格教育研究 第2号

2023年2月28日発行

発行者 東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター
神奈川県平塚市北金目4-1-1 (〒259-1292)

非売品
ISSN 2436-7664