

ISSN 0385-5031

教育学論集

第76号 2024年3月

創価大学教育学部・教職大学院

Bulletin of Soka Educational Studies

[illegible]

～知的障害特別支援学校卒業生 A の人間関係における課題～

総合的な学習の時間で実施する死生観の教育に関する一考察 ―自殺、出生、気候とインドの自殺防止の取り組みから― アニーシャ・ニシャート・桐山 信一	1 25
創価教育学の「観察の三方面」から読み解く特別支援教育 ～インクルーシブ教育についての現場的アプローチの考察～ 加藤 康紀・山内 俊久	41
幼少教員養成課程における幼児・児童の主体的な学びを促す 『ピアノの弾き歌い』指導法についての一考察 ―学習者に寄り添う指導法の検討から― 足立 広美	65
デジタル蓄電機による数値化を組み込む豆電球とLEDの点灯時間比較実験 ―理数教育の充実を目指した提案― 津田 真秀	81
高校生の現実的楽観主義とwell-being の関連 ―日本とインドの国際比較調査― アニーシャニシャート・田村 修一	99
東京都立特別支援学校の校長が策定する学校経営計画の現状と課題について ―学校経営計画の分析を通して― 堀内 省剛・山内 俊久	113
個別最適な学びと協働的な学びを実現する単元指導計画に関する研究 ―小学校社会科における授業研究を通して― 渡辺 秀貴・仙頭 佑真・松田 絢也・松本 武	127
教育行財政に関する国際比較分析の枠組みの検討 ―SDGs達成に向けて 島田 健太郎	147
小学校体育科におけるマット運動の指導を支援するための 効果的なICT活用についての考察 久保田 秀明・舟生 日出男	161

小学校体育科における跳び箱運動の指導法に関する考察 —初心の指導者にとっても適用可能な指導過程の検討— …… 久保田 秀明	175

掲載取り下げのため欠頁 193 ～ 204

教職課程における教科教育法の現状と課題 —小学校教職課程「社会科教育」のシラバス分析を通して— …………… 津山 直樹	205

「主体的・対話的で深い学び」を実現する共主体的保育 ～言葉かけ技法に着目して～ …… 角内 万三・岸 正寿・佐久間 良恵	227

深い学びの視点で読み解く教科用図書「地図」 —国土認識を醸成する海洋国家日本の学習に向けて— …… 高橋 洋子	243

● 研究ノート ●

総合的な学習の時間における地域教材の活用に関する研究 …… 吉田 和義	261

特別支援学校（肢体不自由教育）小学部の教育課程編成の現状と課題 —準ずる教育課程を中心に— …… 並木 信治・杉本 久吉	275

チーム学校・特別支援教育における多職種連携IPWに関する研究展望 —スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーとの 連携協働の現状と課題— …… 大山 卓	289

振り返り中心の授業デザイン …… 関田 一彦・福 博充・柴田 香奈子	309

幼稚園における教育課程の課題 …… 小山 容子	323

● 海外招聘教員寄稿・講演 ●

ディートリッヒ・ベンナー教授来日記念講演会

陶冶とコンピテンシー …………… ディートリッヒ・ベンナー（牛田伸一／田中怜／宮本勇一 訳）	339

教育の実践としての教えること

…………… デイトリッヒ・ベンナー（牛田伸一／田中怜／宮本勇一 訳） 357



No. 76 Contents



● Articles ●

- The academic history and career development process of a person with intellectual disability (4)
: Issues in interpersonal relationships of A, a graduate of a special support school for
intellectual disabilities Toshihisa YAMAUCHI **1**
- An educational study on the view of life and death in comprehensive high school learning
—Suicide rate, birth rate, climate and suicide prevention efforts in India—
..... Aneesah NISHAAT, Nobukazu KIRIYAMA **25**
- Special Needs Education Viewed from the "Three Directions of Observation"
: A Consideration of Field Approaches to Inclusive Education
..... Yasunori KATO, Toshihisa YAMAUCHI **41**
- A Study of '*Piano Hiki Uta*' Instructional Design to Promote Self-directed Learning of the
Students in the Early Childhood Teacher Training Course.
..... Hiromi ADACHI **65**
- Experiment to Compare the Lighting Time of Fairy Light Bulbs and LEDs Incorporating
Quantification by Digital Energy Storage
— Proposals for the Enhancement of Science and Math Education —
..... Masahide TSUDA **81**
- Realistic Optimism and Well-being among High School Students
: An International Comparative Study between Japan and India
..... Aneesah NISHAAT, Shuichi TAMURA **99**
- Analysis of Special Needs School Management Plans Developed by Principals in Tokyo
Metropolitan: Current Status and Identified Issues
..... Shougo HORIUCHI, Toshihisa YAMAUCHI **113**
- Research on unit instruction plans that realize optimal individual learning and collaborative learning
—Through lesson research in elementary school social studies—
... Hideki WATANABE, Yuma SENTOU, Zyunya MATUDA, Takeshi MATUMOTO **127**
- A Framework for International Comparative Analysis of Education Finances
—Toward the Achievement of the SDGs
..... Kentaro SHIMADA **147**
- Supporting the Instructions of Apparatus Gymnastics in Elementary School Physical Education
Classes Thoughts on Effective ICT Utilization
..... Hideaki KUBOTA, Hideo FUNAOI **161**

A Study on Teaching Methods for Vaulting Exercises in Elementary School Physical Education Classes

—Examination of the teaching processes applicable even to novice teachers. —
..... Hideaki KUBOTA 175

Missing page due to author's withdrawal from publication. 193

Present and Future Issues in the Methods of Teaching subjects in the Teacher Training Course ;
through the analysis of the Teacher Training Course in Elementary School “Social Studies
Education” in 2023 Naoki TSUYAMA 205

Co-constructive Childcare for Realizing Autonomous, Conversational, and Intense Learning
—Focusing on Language Facilitation Techniques—
..... Manzou KAKUCHI, Masatoshi KISHI, Yoshie SAKUMA 227

How to use the school atlases for better understanding of international study as
geography education
—for establishment of a foundation for ocean, and maritime education—
..... Yoko, TAKAHASHI 243

● Research Notes ●

Investigating the efficacy of local teaching materials in the period of integrated study
..... Kazuyoshi YOSHIDA 261

Current Status and Issues in Curriculum Development at Elementary of special needs
education school (Education for the Physically Challenged)
—Focusing on Curriculum Types Organized by Subjects in Elementary Schools and
Jiritsukatsudo in Special needs education school—
..... Shinji NAMIKI, Hisayoshi SUGIMOTO 275

Research outlook on multidisciplinary collaborative (IPW: Interprofessional Work)
in team schools and special needs education
—Current status and challenges of collaboration with school counselors
and school social workers— Takashi OYAMA 289

Designing A Reflection-based Instruction
..... Kazuhiko SEKITA, Hiromitsu FUKU, Kanako SHIBATA 309

Kindergarten Education Curriculum Challenges Yoko KOYAMA 323

● Contribution by Visiting Lecturer ●

Bildung und Kompetenz Dietrich Benner 339

Lehren als Praktik der Erziehung Dietrich Benner 357



知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス（４）

～知的障害特別支援学校卒業生Aの人間関係における課題～

山内 俊久

１ はじめに

本研究は、知的障害特別支援学校高等部卒業生A（以下、「A」と表記）の教育歴・キャリア形成プロセスを通して、卒業後の職場における仕事内容と人間関係の変化の状況を把握し、高等部在学時のキャリア教育（主に職業教育・進路指導）との関係について明らかにすることを目指した。なお教育歴は主に高等部在学時の職業教育・進路指導を中心にしたキャリア教育であり、卒業後のキャリア形成プロセスは、高等部卒業後のインタビュー調査を通して得られたデータであり、学校卒業後のアフターケアや就労支援を通して得られたものではない。

本研究では、高等部在学中の職業教育・進路指導は、卒業後の職業生活におけるキャリア形成にいたるまで一貫したプロセスとしてとらえる。そのことにより、卒業後に向き合う課題解決を学校教育カリキュラムにフィードバックさせ、改善のための要点について示唆を得ることを目指している。またそれを個別移行支援計画の評価とし、カリキュラム・マネジメントに組み込むことも研究目的の視野に入れている。

２ 本研究の目的

本研究ではこれまでに二種類のデータを収集した。一つは知的障害特別支援学校高等部（以下、「B校」と表記）在籍中に作成してきた進路指導関係資料であり、もう一つは、Aの高等部卒業後10年前後に複数回実施したインタビュー調査の記録である。インタビュー調査の時期は、第1回が卒後7年目であるが、そこまでの調査結果についてはその分析を順次進め、公表してきた^{*1}（以下、本研究（１）（２）（３）と表記）。

今回の内容は卒業後10年目を迎える直前のタイミングでの第2回インタビューである。今回のインタビューにおいても、仕事を継続してきた理由や仕事内容・支援体制の変化の状況、生活全般の様子と将来の生活設計への見通しについて聞き取り、卒業後の7年目に行った第1回の内容との変化も明らかにすることを目的とした。

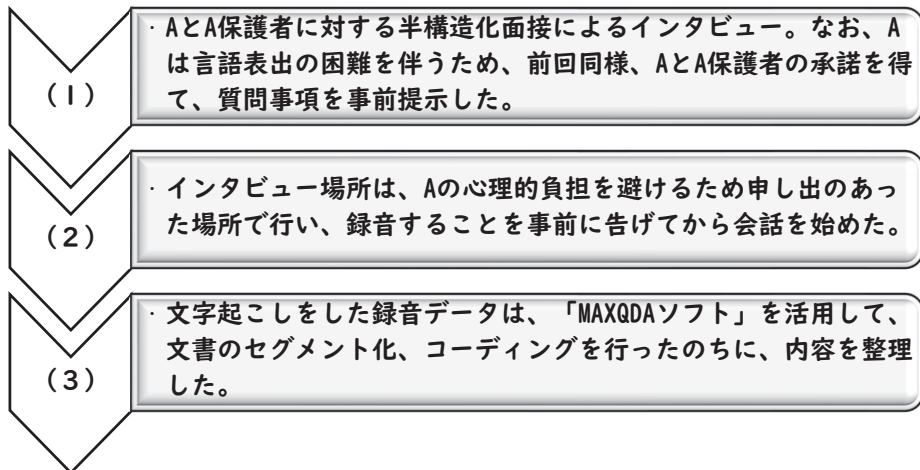
なお、第2回インタビューのおよそ半年後に第3回インタビューを行った。そこで

は今回のインタビューで示された課題対応状況の分析を行っているところである。

3 本研究の方法

本研究では、Aに関するデータ収集を行い、主に佐藤郁也(2008)による『質的データ分析法』*2を参考とした。なお、本研究の計画並びにその方法におけるインタビュー調査に際しての倫理審査及び倫理的配慮については、創価大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」による承認を受けて進めている(承認番号2020011)。また本研究は、2023年度日本特殊教育学会第61回大会(横浜大会)のポスター発表での内容を含むものである。

【本研究のプロセス】



【事前提示した質問内容】

1. 現在の職務内容
 - 1-1 現在の職業(会社)は、何でしょうか。
 - 1-2 どのような仕事を担当していますか。
 - 1-3 会社に入ってから仕事の内容は変わりましたか。変わったとすれば、どのように変わりましたか(例えば仕事が増えた、減った、など)
 - 1-4 会社に入ってから、職場での上司や一緒に働いている人たちや自分の立場は変わりましたか。変わったとすれば、どのように変わりましたか。
2. この会社で働き続けている理由
 - 2-1 この会社で働き続けている理由は何でしょうか。
 - 2-2 この会社で働き続けて良かったと感じていることを教えてください。
3. 仕事で大変なことや嬉しいこと
 - 3-1 今の仕事で大変だと思う仕事はありますか。あれば、どんな仕事を教えてください。
 - 3-2 今の仕事をしていて嬉しくなることはありますか。あれば、どんな仕事を教えてください。
 - 3-3 仕事があまくできなくて困った場合に相談できる人は誰ですか。会社の人と、会社以外の人についてもいましたら教えてください。

- 3-4 これから仕事を続けていく上で、心配や不安なことはありますか。
4. この会社で働き続けていく上で利用した、もしくは利用している支援サービスについて
- 4-1 この会社で働き続けていく上で利用した、もしくは利用している支援サービスについて役立ったと思うものはありますか。あるとすれば、それはどのようなものですか。
- 4-2 上記のサービス以外で、役に立ったと思うものはありますか。あるとすれば、それはどのようなものでしょうか。
5. 仕事以外の趣味や余暇活動として取り組んでいることはありますか。あるとすれば、どのような内容ですか。
6. これからの生活を充実させるために取り組んでいることや取り組みたいと思っていることはありますか。あるとすれば、どのような内容ですか。

4 研究の結果

今回のAに対するインタビュー時の冒頭場面において、A母からAがB校を卒業した時点で感じた6つの課題について説明があった。インタビュー時と順序は逆になるが、Aへのインタビューの結果のまとめのあとに、A母の話を整理した。以下にインタビューの概要を示す。

【インタビューの概要】

提示しておいた設問	インタビュー時の回答/「インビボコード」など	本章における節
1. 現在の職務内容 1-1 現在の職業（会社） 1-2 担当の仕事 1-3 仕事内容の変化 1-4 職場の上司・同僚の状況	Fig.1-1 現在の職業、仕事内容など/「総務業務の仕事」 Fig.1-2 仕事の量や種類の変化/「仕事は減った」 Fig.1-3 仕事上の相談者/「ジョブコーチ」 Fig.1-4 頑張ろうと思ってきたが期待に応えられない状況	(1)
2. この会社で働き続けている理由 2-1 この会社で働き続けている理由 2-2 働き続けて良かったと思うこと	Fig.2-1 この会社で就職し、継続してきた理由/「この仕事が好き」 Fig.2-2 「好きな仕事」とは Fig.2-3 「戦力」とは「大切な仲間」 Fig.2-4 「1か月のお休み」がきっかけで感じた職場での役割 Fig.2-5 「今日から行かれます？」の言葉で気付いたこと Fig.2-6 「ポジティブカード」	(2)
3. 仕事で大変なことや嬉しいこと 3-1 仕事で大変だと思う仕事 3-2 仕事をしていて嬉しくなること 3-3 相談できる人 3-4 仕事を続けていく上での心配や不安	Fig.3-1-1 皆忙しい中での報告のタイミング Fig.3-1-2 臨機応変な対応 Fig.3-1-3 効率よく仕事すること Fig.3-1-4 言語化されない状況 Fig.3-2 仕事をしていて嬉しくなること Fig.3-3 相談できる人 Fig.3-4-1 報告のタイミングが取れず、話しかけることが怖くなる Fig.3-4-2 属部署の体制について Fig.3-4-3 単に仕事分担上の工夫をすれば解決するか Fig.3-4-4 話す機会は減らしたくない	(3)

4. この会社で働き続けていく上で利用した、もしくは利用している支援サービス 4.1 役たったと思うサービス 4.2 上記のサービス以外で、役に立ったと思うもの	Fig.4 支援計画に基づいた支援体制	(4)
5. 仕事以外の趣味や余暇活動として取り組んでいること	Fig.5-1 仕事以外の趣味や余暇活動の復活 Fig.5-2 余暇生活で出会ったAにとって心地よく感じる人、B校での学びに足りなかったこと	(5)
6. これからの生活を充実させるために取り組んでいることや取り組みたいと思っていること	Fig.6 アパートを借りての週末一人暮らしの練習	(6)
7. A母により提示された6つの課題	Fig.7-1「人と関わりたい」という思いからの過剰適応 Fig.7-2「不安のスイッチ」 Fig.7-3「予測できないこと」への対応、「人に声をかけるタイミング」が困難で、「感情を整理しづらく、ストレスをためこむ」 Fig.7-4 周囲に適応しようとしていた在学時のようす Fig.7-5「B校でぜひやっておいてほしかったこと」	(7)

(1) 現在の職業、仕事内容など

就職して10年を過ぎた時期には仕事内容の安定化が見られている。本研究(1)(2)(3)*¹で明らかにしてきた在学時からの現場実習の積み重ねの上で、職場や就労支援機関の支援による本人の職務設計の見直しが進められてきていたこともインタビューから聞き取ることができた。

なお、この第2回インタビューの直前に職場においてA自身がその気持ちの整理を必要とする場面に遭遇したできごとが起きていた。Aが仕事を続けていく中で、自分の気持ちの整理がつかなくなり、誰もいない部屋に一人きりになり、気持ちを整理していたことがあった。しかし職場の人たちは、そのような状態にあるAには気が付かず、にいたとともに、突然に起きたできごとであったので、Aの所在が不明となり、職場の人々が皆で探してくれたというものである。そのようなできごともあり、「頑張ろうと思っていたが期待に応えられない状況」(Fig.1-4)についてのAの言葉である。

これは単に職場環境の問題であるのか、本人を取り巻く人間関係による問題なのか、それとも他の要素に基づくことが原因なのかについて課題となっているその要因について別途探る必要性を筆者もAやA母の話聞きながら感じた。このインタビューを進める中で、Aの職場における人的環境の調整を必要とさせる要因には、本人を取り巻く人間関係の変化とともに、人間関係の形成に関するA自身に内在する困難性という側面もあることが浮かび上がってきた。

Fig.1-1 現在の職業、仕事内容など

A：総務業務の仕事です。外作業、車両窓拭き、花の水やり、植木の手入れ、パラソル開閉。中の仕事、パソコン入力、お取引先ご家族面会、消毒作業、1階看護ユニホームの洗濯乾燥たたみ、配布。1階、2階、3階車いす清掃。機械浴装置、ホーム内の窓拭き、鍵チェック、時計合わせ確認、空室水道流れ確認。館内点灯チェック、衛生用品の補充確認。紙コップ、うがい薬、マスクです。

Fig.1-2 仕事の量や種類の変化

山内：ありがとうございます。・・・(仕事)がたくさん増えましたね。すごいです。では、3つ目の質問です。会社に入ってから仕事の内容は変わりましたか。変わったとすれば、どのように変わりましたか。これは例えば、仕事が増えたとか、仕事が減ったなども含めてです。お願いします。

A：仕事が減りました。1年目は4時間勤務だったので、仕事の量は多くなかったけれど、6時間勤務になってから、仕事の量が増えて任させることがうれしかったです。でも、増えた分、余裕がなくなって、次の仕事が気になってしまいました。会社は僕のことを考えて、仕事を変えてくれました

就職後1年目には6時間勤務に移行し仕事も増やした。しかし過剰負担となりAの担当からはずした業務があることは第1回インタビューで明らかになっていた。

Fig.1-3 仕事上の相談者

山内：仕事がうまくできなくて困った場合に、相談できる人は誰ですか。会社の人と会社以外の人についてもいいたら、教えてください。

A：会社の総務の人、ジョブコーチの〇〇〇さん、総務主任の〇〇〇さんと・・・、クリニックの〇〇〇先生と・・・、支援センター〇〇〇さん、〇〇長さん。僕の両親です。

山内：両親、ありがとうございます。先ほどから何回もお名前が出ているジョブコーチの〇〇〇さんは、会社の役職では。

A母：副主任です。・・・支援センターは個別支援計画を立てています。

会社ではAが仕事について指示を受ける人を「ジョブコーチ」と呼ぶようにもなっていた。

Fig.1-4 頑張ろうと思ってきたが期待に応えられない状況

山内：では、4つ目の質問です。会社に入ってから職場で上司や、一緒に働いている人たちや自分の立場は変わりましたか。変わったとすればどのように変わったでしょうか。お願いいたします。

A：20××年、20××年にジョブコーチの方が変わって、不安を感じる事が多くなりました。僕が10年勤務になることもあって、僕に仕事を教えてくれた方は、仕事の面で成長してほしいと思ってくれました。でも、僕は頑張ることがよいと思っていたけれど、少し疲れてしまいました。期待に応えられない自分に嫌になったことと、相手の人をすごく怖くなくなってしまいました。・・・

A母：私は、この人が働いていくこと自体が難しいのではと思っていたのです。話すことも苦手です。ところが、1年目、2年目と続く中で、私が思っているよりもずっと働けて、私もそれがすごくいいことでとてもうれしく思っていました。しかしAは無理し、それが

20××年にいろんなことと重なり、爆発し、お医者さまにもお世話になっている。ただ、嫌だった出来事を忘れられない。職場の人から、いじめで言った言葉ではないのですが、嫌なことにいいことを重ねていくことができない。……ただ、身近にいる〇〇〇〇さんはいい方なので、辛うじて、Aが、どこにいるか分からなくなった時に事務室の中で、皆さん、探し回ってくれた。

本インタビュー時期の直前の2年間のできごととなるが、10年目を迎えることから「仕事の面で成長してほしい」と周囲の期待も大きくなる時期だったのかもしれない。A自身も「頑張ることがよい」こととしてとらえており、その期待に応えようとしたが、疲れてしまった。その期待に応えられない自分を嫌になり、期待をかけてくれた相手さえも怖くなってしまった。頑張ろうと思ってきたが、その期待に応えられず、つらくなる状況がおきていた。

（２）この会社で働き続けている理由

次に「この会社で働き続けている理由」について、2つの質問を行った。最初に働き続けている理由を聞いたあと、その裏付けともなる「働き続けて良かったと思うこと」を質問する予定だったが、最初の「この会社で働き続けている理由」への回答（Fig.2-1）に対して質問を掘り下げるかたちとなった。

Fig.2-1 この会社就職し、継続してきた理由

山内：この会社で働き続けている理由はなんでしょうか。
A：僕がもう嫌だと思い、会社を辞めたいと思った時に、僕のことを心配してくれる〇〇長さん、ジョブコーチ、管理職の人、事務室の人、介護スタッフの人が褒めてくれるからです。この仕事が好きだからです。

Fig.2-2 「好きな仕事」とは

山内：好きな仕事ってどういうことなのでしょう。
A：ユニホームの洗濯とユニホームのたたみをするのが好きです。……きれいになるのが好き。介護スタッフの人に、いつもありがとうって、きれいにたたんでくれてありがとうって。
山内：言ってくれるとうれしいよね。
A母：それが1回だけでなく何回も何回も言ってくださるのです。毎回のよう介護スタッフの人。実際、うちの洗濯物たたむのも、彼がとてもきれいにたたんでくれるので。多分、こうやってお仕事、会社でしているのだなと思いました。
A：僕の仕事に、いつもありがとう。助かります。A君は、この職場にとって貴重な戦力と言ってもらえたことです。
A母：A君はこの職場にとって、貴重な戦力ですと言ってくださったのは前の〇〇長さんです。

Aはその仕事内容自体が好きなことでもあるが、仕事を通して職場の人たちが感謝の言葉をかけてくれることに生きがいを感じている。そのことを「戦力」と言っても

らえているが、戦力の意味をつかむことができずに、次のように言い換えてもらっていた。

Fig.2-3 「戦力」とは「大切な仲間」

A母：就職して8年目の時に前の〇〇長さんが、A君の仕事がどのように役立っているか本人に説明し、自信を付けてもらうようにしますとおっしゃっていて。そのことを通じて、本当にA君はこの職場にとって、とても大切な仲間であるということ saying くださった。だが、本人は貴重な戦力ということが分かんない。

山内：難しい言葉ですね。

A母：大事な仲間だっていう。

山内：大事な仲間、いないと仕事が困っちゃう。

さらに「大切な仲間」の意味についても、Aが実感したできごとが次に語られた。

Fig.2-4 「1 か月のお休み」がきっかけで感じた職場での役割

A母：そうなのです。〇月に家族がコロナにかかってしまって、(Aは濃厚接触者ということで) 1 か月お休みしたのです、まるっきり。職場がクラスターになってしまって、彼はワクチンを打ってなかったのも、もしものことがあったらどうしようっていうことを考えくださって、1 か月近くお休みしたのです。……(その時) 毎日のように電話をかけて、職場に。熱、何度です。大丈夫です。元気ですという報告をした。その間、最初は会社のほうも手薄になってしまって、クラスターもどんどん増えて職員もお休みすることになったので、その時に、A君の仕事、誰がやるのだったってなって。

Fig.2-5 「今日から行かれます？」の言葉で気付いたこと

A：今日から行かれます●。

A母：今日から来られる？と聞かれて。ほんと困っている。だからAがいなくて困っているというのを聞く前は、「僕は会社にとって必要のない人間なんじゃないか」と、1 か月も休んでいて感じた。だけど、それを聞いてうれしかったね。……このことで多分、貴重な戦力だったということが初めて実感して分かったのではないかな。

山内：素晴らしい。

A母：(職場では) 本当に困ったみたいで。

山内：困るよね。

Fig.2-6 「ポジティブカード」

A母：ジョブコーチの〇〇〇さんが彼に、あのカードなんだったかな。

A：ポジティブ。

A母：ポジティブカードに君はコロナが怖いのに、毎日ちゃんと来てお仕事していて偉いですと、カードに書いてくれて。

山内：ポジティブカードっていうのは、職場のみんなで作っているような、他の社員さんよりここがすごいみたいな言葉をお互いに掛け合おうっていう。

A母：それで今の〇〇長さんも結構くださるし、介護スタッフの〇〇〇さんもくださる。そのユニホームの洗濯でも、館内の消毒についても、ポジティブカードをくださいました

「1か月のお休み」と「ポジティブカード」でA自身が「職場にいる意味」を感じることができた。このようにAにとって職場にいる意味が言語化されたことで、それはAに対するはげましであり、さらにAにおける就労継続の意欲になった。

(3) 仕事で大変なことや嬉しくなること

仕事で大変なことと嬉しくなることを質問し、そのことを相談できる人が職場の内部や外部にもあるか、そしてその相談相手も含めて仕事を続ける上での不安はあるのかについて質問した。

①仕事で大変なこと

仕事で大変なこととして4点があげられた。「皆が忙しい中での報告のタイミング」(Fig.3-1-1)、「臨機応変な対応」(Fig.3-1-2)、「効率よく仕事すること」(Fig.3-1-3)、「言語化されない状況」(Fig.3-1-4)である。Fig.3-1-1では、全員が一斉に動き出す朝の仕事はじまりの場面でのできごとを話している。その他の場面においても、Aが「臨機応変」の対応に努めながらも、「効率良く仕事する」と「言語化されない状況」との間で、仕事のさらなる大変さを経験している。

Fig.3-1-1 皆忙しい中での報告のタイミング

A：朝、衛生用品の補充をした後、車両窓拭きで車の出入りの確認をして、車両の窓拭きをします。その時間に車が出ている時、次の仕事をしてからタイミングを見るのが時々大変に思うことがあります。仕事が終わった後の報告をする時、僕は話すのが苦手なので話すタイミングをつかむのが大変に思うことがあります。話すのに、いつもどきどきします。
 山内：ありがとうございます。車の仕事がいっぱい周りに気を使いますね。危ないから。一番、車の仕事で分からないなって思うことは何かありますか。
 A：車の時間で、突然この時間に車が出ちゃって、それが一番難しい。
 A母：窓拭きに行こうと思ったら、車がない。・・・

Fig.3-1-2 臨機応変な対応

山内：困ったものですね、それは。
 A母：それはしょうがないことなので。データ入力から次の仕事をやりながら、戻ってきているかなと見に行ったりするの？
 A：それもやります。
 A母：これは、高校の時ではできなかったことです。それが身に付いている。先生もびっくりしたね。○○○○先生も。
 山内：ある意味、こういうのは臨機応変な対応と呼ばれる。
 A母：そうですね。臨機応変は最も苦手なので。
 山内：簡単な言葉で説明しちゃうと、臨機応変の対応ができるようになりましたと言われることだけれども、A君の中では、ちょっと私がやろうと思っていた仕事（車の窓拭き）、先に行くなよって、こら、待てって感じですよ。車が行ってしまいそれはないだと、誰でも思います。

Fig.3-1-3 効率よく仕事すること

A母：臨機応変っていうことと、効率良くお仕事をしようというのがあり、例えば2階に上がって一遍に済む仕事とかあります。だけど、1回行って、また戻ってまた1回行って、それをまとめてやりなさいと言われても、なかなかそこがうまくいかない。その効率良くお仕事をなさいと言われて、まだパラソルを閉める時間ではなかったけど、今ちょうど2階に来たからパラソル閉めていいかなと思い閉めたら、怒られた。

山内：ちょっと早いよと。

A母：そこが、パラソルがなんで開いているかという、入居者さんが暑いから、閉めるには早い時間だったのですけど。効率良く仕事をしなさいと言われて、そのようになったりする。面白いのは、夏の間、暑いので休憩してお茶飲んでくださいと言われてのだけど、冬もお茶ばかり飲んでいて、A君はお仕事しないでお茶ばかり飲んでいて言われて。

Fig.3-1-4 言語化されない状況

山内：冬だね。(水分補給は) 冬も必要だけど。

A母：それを何て言うのでしょうか。

山内：言葉に言語化されていない状況を、言っているほうは前提で言っているのだけれども、聞いているほうは言葉にしてくれよって話なのですね。

A母：そうなのです。今はそういうこと、よく会社も分かっているのです。そのことを言われた時にお茶ばかり飲んでいいますと言われたのですが、夏は休みなさいと言われたので、ひたすらそれ守っているのですと言いましたら、そうですかとおっしゃった。やっぱり予測できないような行動を取るの、それは分からないですね。

②仕事で嬉しくなること

「2.この会社で働いている理由」における回答の中にもすでに重複する話が出ていたところであった。その上で、具体的に「ユニホームの洗濯たたみ」「館内の消毒や車いす清掃」で、介護スタッフから「いつもきれいにたたんでいただき、ありがとうございます」、「おかげさまで安心して使うことができます」との言葉をもらう。また、同じ部署（総務）の人からも「A君、ありがとう」との言葉をもらっていることがあげられている。

Fig.3-2 仕事をしていて嬉しくなること

山内：分からないですね。よく分かりました。ありがとうございます。次は2つ目です。今の仕事をしていて、うれしくなることはありますか。あれば、どんな仕事を教えてください。

A：ユニホームの洗濯たたみで、介護スタッフさんに、「いつもきれいにたたんでいただき、ありがとうございます」と褒めてもらうことと。館内の消毒や車いす清掃で、介護スタッフさんに、「おかげさまで安心して使うことができます」と言っていただけのことです。総務の仲間の人から、「A君、ありがとう」と言われる時です。

山内：ありがとうございます。これは今、助かりますよね。消毒、館内の消毒と車の清掃もきれいにしておくことが感染の防止だからね。ほんと助かると思います。

③相談できる人

Fig.3-2 で示されたように、同じ職場部署（総務）の人から感謝の言葉までもらえる関係にある状況にある。仕事がうまくいかなかった時の相談相手としてその名前があげられている。しかし、その同じ職場部署（総務）の人たちとの関係がうまくとれなくなることもあり、そのことは次の質問の回答にあらわれてくる。

Fig.3-3 仕事がうまくできなくなって困った場合に、相談できる人

山内：仕事がうまくできなくて困った場合に、相談できる人は誰ですか。会社の人と会社以外の人についてもいましたら、教えてください。

A：会社の総務の人、ジョブコーチの〇〇〇〇さん、・・・の〇〇〇さん、・・・サポート〇〇の〇〇〇〇さん、〇〇〇〇さん、〇〇〇〇クリニックの〇〇〇〇先生、〇〇先生、・・・支援センター〇〇〇の〇〇〇〇さん、〇〇〇〇館長さん。これは〇〇〇年〇月、僕の両親です。

山内：両親、ありがとうございます。先ほどから何回もお名前が出ているジョブコーチの〇〇〇〇さんは、会社の役職では。

A母：副主任。

A：副主任。

・・・

A：〇〇〇さん。

山内：〇〇〇さん。分かりました。・・・サポート〇〇の皆さんがいらっしゃいますね。・・・支援センター。

A母：〇〇〇という。個別支援計画を立てています。

④仕事を続けていく上での心配や不安

Aの不安は、同じ職場部署（総務）のメンバーへの報告のタイミングがつかめずに、うまく言葉で報告できなかった相手に対して恐怖心をいだいてしまったことから始まる（Fig.3-4-1）。だからと言って、言葉で話す機会を減らすことをAが望んでいるというわけでない（Fig.3-4-4）。「言葉」はやはり大切な仕事上のツールでもあり、それを放棄する理由はない。

Fig.3-4-1 報告のタイミングが取れず、話しかけることが怖くなる

山内：これから、仕事を続けていく上で、心配や不安なことはありますか。

A：自分の言いたいことを言葉で相手に伝えるように話すのが苦手なので、不安を感じることがあります。僕は高校の時から苦手なことでもつらいと感じても、ずっと頑張ることがよいことだと思っていたけれど、うまくいなくて担当の人に注意されるとがっかりして、その人を怖くなってしまい、そのことが忘れられなくなってしまうことが心配です。

山内：ありがとうございます。仕事の報告をしなければいけないですかね。

A母：以前に息子が行方不明になった時、総務の人たちに常に、今からどこに行って仕事しますという報告をしなかったのが、みんなが捜し回ってしまった。やはり報告はしなくてはいけないのですけど、そのタイミングでは前の〇〇長さんには「人と話している時、電話をかけている時以外は、声掛けていいよ」と言われたのですが、なかなか今でもうまくいかない。仕事しているのに声を掛けては悪いからというように思ってしまう。

Fig.3-4-2 所属部署の体制について

山内：Aから見て、この人はこんな仕事やっているとか、あんな仕事やっているなど気付いたこと、覚えていること、今思い出せること、あるかな。
A：総務の・・・・・・・・山内：……。よく覚えてらっしゃいます。ありがとうございます。お互いどういう仕事をやっているかも、きっと暗黙知で動いている職場ですね。

Fig.3-4-3 単に仕事分担上の工夫をすれば解決するか

A母：ただやっぱり自分のことで精いっぱいなので、例えば、〇〇〇さんがどういうことを全部しているかっていうのは分からない。その職場の分担表というのは特に本人には内容が分からない。総務の〇〇さんというように担当名だけが書いてあるだけなので。
山内：障害のある社員さんが100以上で、全部の社員さんが300人以上いる会社で、障害のない人と障害のある人たちが、全員が1つのホワイトボードに清掃とかメールの集配業務とかを一人一人の動きを監督者が分かるように書き込んでいました。そうすると、自分がどこをどういうふうに仕事するかも分かるけども、他の人も分かる。それって大事なっていうか、逆に、A君が不要な報告をしなくても済むような環境調整(を)つくっておけばいいのではないのかなと思います。今日お話を聞いていて感じたのは、ここでストレスかけて報告するタイミングを見計らうよりも、表で確認できる。

Fig.3-4-4 話す機会は減らしたくない

A母：何か表があるよね、会社に。それは出掛けているとか、そういうの？
A：あるよ。……
山内：言葉でしか伝えられない。また、言葉で伝えるタイミングの報告ってあると思うんですけども、1日の流れ(を)通して見た場合に、あえて言葉で言わなくてもいい報告のタイミングがもしあれば、1つでも2つでも減らせれば。これをやったらもう終わったって印とか、今、僕はここでこれやっていますとか言わなくても済むような環境調整も少ししたほうが、負担が軽くなりませんか。
A母：最近ちょっとコロナで会社に行っていないので分かんないんですけど、顔写真があって、出入りやなんか書いてあった。車が出ていくとか出てないとかっていうのと同じように、息子のこういうのがそこにあるかどうか分かんないですけど。
山内：どちらがよろしいのかなっていうのもあるし。
A母：ただ、元々話すのが苦手なので、話す機会を少なくすると、もっと話すことを苦手に思ってしまうので。だから、報告は本当に報告だけで済むので、報告と同時に困ったことと言うチャンスになるので、そこはちょっと難しいかなと思いますけど。

(4) この会社で働き続けていく上で利用した、もしくは利用している支援サービス
支援計画に基づいた支援体制について、確認することができた。職場定着支援のために就労支援センターを中心として体制が構築されているとともに、家庭生活や余暇活動、医療支援にいたるまで、Aの生活状況にあわせてきめ細かな体制が整えられている。

Fig.4 支援計画に基づいた支援体制

山内：ありがとうございます。続きまして、大きな質問の4番目にまいります。この会社で働き続けていく上で利用した、もしくは利用している支援サービスについて、2つ質問です。1つ目です。この会社で働き続けていく上で利用した、もしくは利用している支援サービスについて、役立ったと思うものはありますか。あるとすれば、それはどのようなものでしょうか。お願いいたします。

A：就労支援・・・サポート〇〇、定期的な職場訪問。障害福祉サービスなど利用計画。・・・支援センター〇〇〇、モニタリング。医療支援、〇〇〇〇精神科、3カ月に1回です。

山内：ありがとうございます。では2つ目です。今、挙げてもらった支援のサービス以外で、役に立ったと思うものはありますか。あるとすれば、それはどのようなものでしょうか。お願いします。

A：移動支援、〇〇〇〇訪問介護、土日に買い物、美術館、映画、外出です。

山内：移動支援をたくさんお使いなのですね。

(5) 仕事以外の趣味や余暇活動として取り組んでいること

かつては仕事以外の趣味や余暇活動として、ユニカル活動や絵の個展、家族旅行なども積極的に機会が設けられていたが、第2回インタビュー時にはその機会も限られていた。その様子から、ストレス解消の機会もなかったということが想像できる。

Fig.5-1 仕事以外の趣味や余暇活動の復活

山内：大きな5番目です。仕事以外の趣味や余暇活動として取り組んでいることはありますか。あるとすれば、どのような内容ですか。

A：週末に英語教室に行っています。ユニカールの練習はコロナの期間はあまり参加できないでいます。大会は参加しました。〇〇、〇〇、〇〇（以上、地名）、移動支援でヘルパーさんとの外出で、今は行けないです。美術館、自然を楽しむウオーキングをしています。買い物は毎週土曜日にしています。絵の個展を時々開いています。家族旅行は年に2回ぐらい行っていたけれど、コロナで今は行っていないです。

山内：ありがとうございます。

A母：この間、久しぶりに〇〇でAが幼稚園の時の先生が幼稚園をしていて、そのお祭りに絵を飾っていただいたので、本当に久しぶりに旅行に行きました。

Fig.5-2 余暇生活で出会ったAにとって心地よく感じる人、B校での学びに足りなかったこと

A母：いかに職場の人たちと気持ちが通じ合うかどうか。やはり彼の悩みが手に取るように分かる人、特別にそういう障害の教育を受けてなくても分かる人。Aのヘルパーさんがまさしくそういう方です。心地いいのよね・・・。どういう人がAにとって、心地よく感じる人なのかと聞いたら、優しく話を聞いてくれる人。だから一方的に言われると、すごく自分が否定されているように感じ、褒めてくれないと自分の存在自体を否定されているように感じる場所があるらしい。それは自閉症の特徴らしいですが、難しいですね。会社のほうもこの言葉を言うと、彼は傷つくのではないかと思いつつも、やっぱり忙しさにあって、本当にきつとそういう意味で言ったのではないのだろうなと思うような言葉も、彼にとってはきつく思えたりする。

(できれば学校では) 社会に出てからの仕事ばかりではなく、人としてどうやって周りと一緒に生きていったらいいとか、そういうことを教える時間があるとよい。(高等部で) 唯一足りなかったのはそこかなと思います。小学校では通級学級がすごくいいことをやってくれていた。

A母により語られた上記Fig5-2における下線部分では、Aがかけられた言葉をどのような意味でとらえているか、そしてAの心がどのように動くのかを、周囲がとらえることも難しいことを示唆している。それはAの障害の特徴と言われているのだろうが、A母は、できれば学校では「社会に出てからの仕事ばかりではなく、人としてどうやって周り付き合っていくといいとか、そういうことを教える時間がある」と、B校での学びと小学校（通級指導教室）での学びを比較しながら語っている。

(6) これからの生活を充実させるために取り組んでいること

土日を中心とした「一人暮らしの練習」は、以前からも取り組んでいたところであった。そこに関連させて、その住まいから会社に出勤することが必要で練習したが、通勤経路がうまくいかないところがあるとの課題が残された。

Fig.6 アパートを借りての週末一人暮らしの練習

山内：ありがとうございます。最後の質問で、6番目です。これからの生活を充実させるために取り組んでいることや、取り組みたいと思っていることはありますか。あるとすれば、どのような内容でしょうか。お願いいたします。
A（男性）：土日だけ1人暮らしの練習のために、〇〇〇〇〇を借りています。買い物はヘルパーさんに助けてもらっています。〇〇〇〇〇ではお風呂掃除と床掃除を担当しています。これから取り組みたいことは、〇〇〇〇〇から会社に出勤することです。
山内：ありがとうございます。
A母：この間、練習したのです。ここ〇〇から〇〇〇〇に歩いて、電車に乗ればいいかなと思ったのですが、時間はかかるし、私は足を痛め、結局、なかなか難しいね。もうちょっと近道とか、バス通りを通らないで行くような方法があればいい。

(7) Aが向き合い続けてきた6つの課題

以下は、A本人のインタビュー前にあらかじめA母から説明のあったことである。AがB校在籍時から現在にいたるまで向き合い続けてきた「6つの課題」についてA母から説明があった。Aへのインタビューの内容を補足している。

Fig.7-1 「人と関わりたい」という思いからの過剰適応

A母：1つ目は、人と関わりたいけれど、人の気持ちが分からない。これはクラスの中になかなか溶け込むことができなかったという点で。2つ目が、他の人に合わせようと無理をする。過剰適応になる。これは実際、今、Aがかかえている問題です。自分にとって気持ち良く、負担の少ないやり方で社会に参加する。自分の感覚を守る。今、自分の感覚を守れない、若干。

6つのうち最初の2つをまとめて説明した。「人と関わりたいけれど、人の気持ちが分からない」という障害特性に伴う困難を示した上で「それでも他の人に合わせようと無理をする」ことで、現在は「過剰適応」をかかえているという点を示している。

できれば自分にとって気持ちよく、負担の少ない方法で社会参加し、「自分の感覚を守る」とあるように自分の感性に素直にいきたいが、ある意味でそれを押し殺してでも他の人に合わせようとしてきたAの姿があったことを感じさせる。

Fig.7-2 「不安のスイッチ」

A母：3番目が、同時にいろいろ投げ掛けられると理解が追いつかない。理解できないわけではなく追いつかないだけで、その時に不安のスイッチが入る。今まさにそれもAがかかえている問題です。会社は本人の認知傾向に適合した仕事内容を考えてくれているし、この課題はもう会社のほうに話してあります。本人が安心を感じられる仕事であることは大切です。

同時にいろいろな仕事が投げかけられることでAには「不安のスイッチ」が入る。Aの仕事内容は会社の方でもAの認知傾向に合わせて調整されてきたことではあるが、「同時にいろいろ投げ掛けられると理解が追いつかない、理解できないわけではなく追いつかない」ことになり、それを「不安のスイッチ」と呼んでいる。「同時にいろいろ投げ掛けられる」ことが一日の仕事の流れの中でどのような場面に生じているかを知ることが必要である。

Fig.7-3 「予測できないこと」への対応、「人に声をかけるタイミング」が困難で、「感情を整理しづらく、ストレスをため込む」

A母：4番目は、予測できないことに対応するのは難しい。物事を結び付けたり、推測したりするのは苦手。苦手なだけでできないわけでない。時間がかかるだけです。5番目が人に声をかけるタイミングがつかみにくい。今、かかえています。最後に、自分の感情を整理しづらい。ストレスをため込む。これ多分、在学中から就業体験の中、いろいろ見てきて出てきたことだと思う。
山内：6番目をもう一度、ご説明ください。
A母：自分の感情を整理しづらい。ストレスをため込む。
山内：このことがストレス？
A母：そうですね。
山内：3つ目（同時に投げ掛けられること）のことで？
A母：いろいろな仕事が振ってくると、優先順位を自分で付けることがなかなかできなかった。といっても、今は会社ではいろいろやってくれている。何が効率的なのか、効率的とはどういうことなのか。そういうところが分からない。
山内：そこで不安のスイッチが入るのですよね。この6つの整理はお母さんのほうで、卒業時点で感じてらっしゃいましたか？
A母：ええ。結局、小さい時からなので、常にそのことが出てきていた。前に、先生も同じことを繰り返しているとおっしゃっていましたよね。言語の問題もそうだし。
山内：はい。
A母：そういうことがずっとあったので、これが学校時代で気が付いた最も重要なところでは。

「予測できないこと」への対応や「人に声をかけるタイミング」は、Aにとっては難しいものである。さまざまな仕事の遂行される状況下にあっては常に求められてく

る。そのような状況下におかれていることでもストレスにつながるであろうが、Aはそうした状況に置かれている自分の感情を整理しづらい状態にもおかれ、それもストレスをため込むことにつながった。A母は、こうしたことが「小さい時からなので、常にそのことが出てきていた。前に、先生も同じことを繰り返しているとおっしゃっていましたよね。言語の問題もそうだし。」として、「言語の問題」とともに、常に学校時代から起きていたことと説明されている。

Fig.7-4 周囲に適応しようとしていた在学時のようす

山内：この6つの気付きはどんなきっかけが一番強かったと言いますか、大きかったと言えますか。
A母：やっぱりB校に入った時に、多くの先生（中学時代の）から反対されてきた。
山内：最初？
A母：なぜかという、訓練する学校だし、彼には合わない。結局、期待に応えようと一年ごとの学校生活も、結構つらいものがあつたらしいです。その都度、担任の先生たちはすごくいい先生で、1つずつを解決してくださったので、Aが持っている障害というか、性質というものののだなということに気が付きました。一つ一つ上げていると細かいです。例えば、3年生の時にクラス替えして、担任は同じ先生だったが、2年生の時、クラス替えして担任の先生は話かけてくれたけど、会話してくれる子どもがいなかった。
山内：そのクラスが？
A母：そう。それで、結局、先生が間に入ってくれて友達と。会話に入ろうと思うのだけど皆さんの会話が、早い。皆さん、本当に障害者かなって思えるような子どもが多いので、Aのように本当に障害の、決してものすごく重いわけではないのだけど、どっちかっていうと、他の生徒さんよりも若干、遅れているわけではないのだけどゆっくりの人は付いていけなくなった。
山内：そうしたテンポのクラスだったのですね。
A母：授業なんかも丁寧でゆっくりということがAの持ち味なのだけど、やっぱり学校のカリキュラムは急がせるところがあり、ゆっくりと見守ってくれる部分が少なかったもので、そういう点でも、とにかく頑張ることがいいことだとなった。結局、会社入ってから（それらのことを）若干引きずっていて、さっきの過剰適応じゃないですけど、今、それが結構のこっている。

A母がここで語ったことは、AがB校在籍の時代に周囲に適応しようとしていたようすについてであり、以下の3つの点をあげている。

1つ目は、B校はAにとってハードルが高い課題を求められた学校だと中学校時代の教師から助言をされていたことである。しかしAは、周囲の期待に応えようとしてきた。AはそのつらさをB校の教師たちのサポートにより乗り越えてきたが、そのたびにAがもつ障害特性にA母も気が付かされてきたと語る。2つ目は、3年次の所属クラスにおける人間関係について言及する。当該クラスのクラスメイトとの会話に入ろうとするが、そのテンポがAにとっては早い。会話がゆっくりの人にはついていけなかった。3つ目に、B校の授業の進行についてもAにとっては急がせられるところがあったという点である。そこではAは頑張ることがいいこととして頑張った。

このようにして周囲に適応しようとするAの姿勢は、会社にはいつてからも変わら

ない。そのことを若干引きずり、「過剰適応」とよばれる状態が表れている。

Fig.7-5 「B校でぜひやっておいてほしかったこと」

A母：B校でぜひやっておいてほしかったことは、例えば、報告の仕事上の報連相ではなく、職場の人たちといかにしてコミュニケーションを取っていくかということ。社会に出て社会人になった時に、身に付けなくてはいけないような、そういう時間が小学校の時であったのです。

山内：通級指導に行ってですね。

A母：そういう時間があつたら、今11年目にして、こんなにこじれることは……。今、こじれているのです、すごく。それは、言葉だけではなく、言葉とコミュニケーションは別で、そのコミュニケーションの部分、人の表情とか身ぶりとか、そういうもので受け止めることをあまり蓄積してなかった。それが大きな課題です。

A母により最後にあげられたことが、「B校でぜひやっておいてほしかったこと」として、「職場の人たちといかにコミュニケーションをとっていくかということ」であった。そのことに関連して、Aが小学校時代に学んだ通級支指導教室での学習内容にも言及している。

小学校の通級指導教室におけるAの学びは、「報告の仕事上の報連相」ではなく、「人とのコミュにケーションの取り方」であったとA母は指摘する。すなわち、「報告の仕事上の報連相」という言葉は、「コミュニケーション」とは異なるものである。その「コミュにケーションの部分」、「人の表情とか身ぶりとか、そういうもので受け止めること」を蓄積してこなかったB校での学びをふりかえっての言葉であるが、それがB校でもぜひやっておいてほしかったことである。

5 考察

以上のインタビューをふりかえり、Aにとって励ましとなった言葉やできごとと、Aにとってはつらいものになった言葉やできごとと、Aの支えとなってきたことに分けて整理した。また、A母によって示された6つの課題は、Aにとってつらいものになった言葉やできごとの要因に関係するものとして捉える。

(1) Aにとって励ましとなった言葉やできごと～就職10年目を迎える直前の状況と仕事を続けてこられた理由

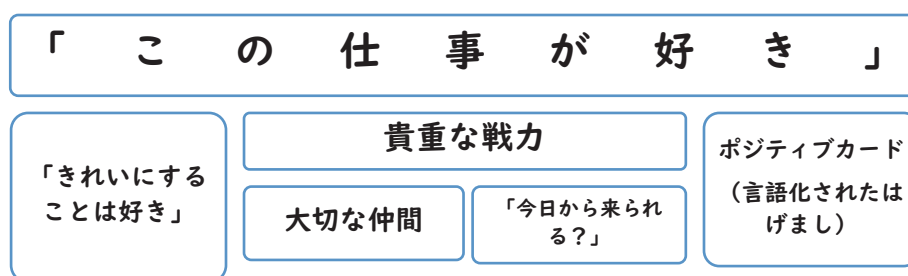
Aは、「総務業務の仕事」をその量を調整しながら (Fig.1-1, 1-2)、本人の努力とAが「ジョブコーチ」(Fig.1-3) と呼ぶ上司の関わりにより仕事の質も向上させてきた。それはB校在学時から継続して取り組まれてきたところでもあった (本研究 (3))。

一方、本インタビューの時点までは、「仕事の面で成長してほしい」と周囲の期待とともに、A自身も「頑張ることがよい」こととらえていた。しかし、その期待に応

えられない自分を嫌になり、期待をかけてくれた相手さえも怖くなってしまった。頑張ろうと思ってきたが、その期待に応えられず、つらくなる状況がおきていた (Fig.1-4)。

しかし、その中でも仕事を続けてこられた理由としてあげられた言葉が「この仕事が好きだから」 (Fig.2-1) であった。その意味について掘り下げていくと、担当している「清掃」や「洗濯物たたみ」をきれいに仕上げていくこと自体が好きであるとともに、それに伴ってのA自身の役割が職場において明確にされているという点がある (Fig.2-2～2-6)。

Fig.8 「この仕事が好き」の意味



さらにAは、これらの職場の状況でも仕事を続けてこられた理由について「仕事をしていた嬉しくなること」 (Fig.3-2) の中で、職場内のさまざまな部署のスタッフからも感謝の言葉をかけられ、同じ部署（総務）の人からも「A君、ありがとう」との言葉をもらっていることなどをあげている。

(2) Aにとってはつらいものとなった言葉やできごと～「仕事で大変なこと」や「仕事を続けていく上での心配や不安」とその対応

次に、Aにとってはつらさを表現している言葉に着目する。上記Fig.1-4の「頑張ろうと思っていたが期待に応えられなかった状況」とともに、「仕事で大変なこと」や「仕事を続けていく上での心配や不安」への回答にさらに詳しく見ることができる。「仕事で大変なこと」については、「皆忙しい中での報告のタイミング」 (Fig.3-1-1)、「臨機応変な対応」 (Fig.3-1-2)、「効率よく仕事すること」 (Fig.3-1-3)、「言語化されない状況」 (Fig.3-1-4) があげられたが、「皆忙しい中での報告のタイミング」 (Fig.3-1-1) と「言語化されない状況」については、環境要因としての意味合いが濃い。やはりそのような職場の状況は誰でも大変と思うであろう。「臨機応変な対応」 (Fig.3-1-2) については、データ入力の仕事と他の仕事を並行して取り組むなどして、Aの努力が表れている。しかし、利用者用送迎車の窓拭きで、すでに出発していたことなど、A自身の努力ではどうにもならないこともある。「効率よく仕事すること」 (Fig.3-1-3) では、2階ベランダなどのパラソルの片づけのタイミングが早すぎたことや水分補給に

ついでに指摘を受けたことがA母により紹介されている。しかし、それらは指摘を受けたことでA自身も修正したところである。これら「仕事で大変なこと」は、言い換えればA自身の問題よりも環境調整が必要な項目と、Aも指摘を受けて修正できている項目である。むしろ仕事を覚えたことによって、Aがもっと褒められるべきことなのではないかと筆者は考える。

「仕事を続けていく上での心配や不安」については、「報告のタイミングが取れず、話しかけることが怖くなる」(Fig.3-4-1)がまずあげられた。このことは、「皆忙しい中での報告のタイミング」(Fig.3-1-1)においてもみられた言葉である「仕事が終わった後の報告をする時、僕は話すのが苦手なので話すタイミングをつかむのが大変に思うことがあります。話すのに、いつもどきどきします。」の部分と共通であり、職場におけるAの最大の課題であり、筆者はこの課題についての工夫もしくは環境調整が最重要と考えた。そのために、「所属部署の体制」を確認する質問を行った上で(Fig.3-4-2)、他社でも見られる「仕事分担上の工夫」を例示として話してみた(Fig.3-4-3)。それらは、A自身が「話すのに、いつもどきどき」しないで済むような工夫だが、そうすることによってA自身から話しかける機会を奪うような印象を感じた(Fig.3-4-4)。

A自身もここまで頑張ってきた。職場に限ったことではないし、解決策をAの努力だけに求めるものでもない。Aを取り巻く人々に求められるのは、A自身も何らかの言葉により気持ちを周囲に伝えようとしているということである。Aが話をしようとしているタイミングを、少なくとも身近にいる周囲の人々には理解してほしいということである。

(3) Aの支えとなってきたこと

事前に提示した設問の(4)(5)は、もともとAの支えとなっていることは何かを聞きだすためのものである。AがB校の卒業時点で作成された支援計画が、実際にはどのように活用され、支援体制が発展していくのかのプロセスを知ることでもできると考えられる。

Fig.4 支援計画に基づいた支援体制におけるAの回答の言葉は、卒業時点でも想定し、期待していた支援体制を述べている。しかしながら、それらの支援以外に役立っているものとしてあげられたのとして「移動支援」がある。

一方、(5)の設問において、「移動支援でヘルパーさんとの外出で、今は行けないです」(Fig.5-1 **仕事以外の趣味や余暇活動の復活**)とAが述べている。一時期の外出制限が緩和され、対面による趣味や余暇活動が復活している中でも、「移動支援のヘルパーさんとの外出」がまだできていない状況をAは残念に思っている。その気持ちを受けとめたA母が、次のように語っている。

「いかに職場の人たちと気持ちが通じ合うかどうか。やはり彼の悩みが手に取るよ

うに分かる人、特別にそういう障害の教育を受けてなくても分かる人。Aのヘルパーさんがまさしくそういう方です。心地いいのよね・・・。どういう人がAにとって、心地よく感じる人なのかと聞いたら、優しく話を聞いてくれる人。だから一方的に言われると、すごく自分が否定されているように感じ、褒めてくれないと自分の存在自体を否定されているように感じる場所があるらしい。それは自閉症の特徴らしいですが、難しいですね。』(Fig.5-2 余暇生活で出会ったAにとって心地よく感じる人)

Aの生活全体を見渡した時、「移動支援のヘルパーさん」のような人の存在が重要であるならば、そのような関わり方がなければAに関わる支援が機能しないこともあるのかもしれない。しかし、そのような条件を設定して支援体制を構築することは実際には不可能でもある。逆に周囲がそのような関わり方をAにしてくれることを引き出すためのスキルをAに身に付けることが必要であったかもしれない。そのように考えると、A母の次の言葉は重要な指摘である。

「社会に出てからの仕事ばかりではなく、人としてどうやって周りと付き合っていくといいとか、そういうことを教える時間があるとよい。(B校で)唯一足りなかったのはそこだけかなと思います。小学校では通級学級がすごくいいことをやってくれていた。』(Fig.7-6 「B校でぜひやっておいてほしかったこと」)

Aが小学校の通級による指導において受けていた指導は、現行の特別支援学校学習指導要領に定められた「自立活動」における6区分で言えば、「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」に相当するものであろう。自立活動に関しては長年の変遷があり^{*3}、Aの小学校在籍時は現在の6区分27項目で構成される以前となる^{*4}。そのことが影響したかどうかは不明だが、Aに心理的な安定を確保した上で、このような職場にあっても人間関係を形成し、コミュニケーションを良好にとることができるようスキルを学校時代から想定して学ぶことができていればよかったのではないかということが重要である。

実際の職場における職業スキルとともに、実際の職場での人間関係形成に関するスキルについても視野に入れた職業教育が必要であるという示唆なのである。

(4) 6つの課題

最後に、A母により示された6つの課題について整理する。6つの課題とは、以下のことである。

- ・ 人に関わりたいが、人の気持ちがわからない
- ・ 他の人に合わせようと無理をする (過剰適応)
- ・ 同時にいろいろなげかけられると理解が追いつかず、不安のスイッチがはいる
- ・ 予測できないことに対応するのは難しく、物事を結び付け、推測するのは時間がかかる
- ・ 人に声をかけるタイミングがつかみづらい

・自分の感情を整理しづらく、ストレスをためこむ（在学中から）

これらの6つの課題を順々に示した上で、「過剰適応」との言葉で最後に締めくくられている（Fig.7-4）。

過剰適応については、近年、精神科医療分野のほか、労働・教育の各分野での研究も見られる。横田ら（2018）は、知的障害と発達障害のトランジションについて、成人期の適応に強い影響を及ぼし得る、愛着の問題、教育の枠組み、自閉症スペクトラム障害（ASD）における過剰適応の問題を中心に、学齢期から成人期における医療の役割を論じ、学齢期以降の精神症状が成人期以降にも関連することがあるため、児童精神科医や小児科医と成人期を担う精神科医による症例検討などをおとした精神症状の共有が、円滑なトランジションと精神疾患の予防に寄与する可能性を示唆している^{*5}。また、千田・岡田（2021）は、ASDのある人のメンタルヘルスにおける、不適応の予防的観点から、過剰適応の概念に着目する必要性の整理を目的に、国内のASDの過剰適応に関する文献の概観を踏まえ、過剰適応はわが国の特有の概念と考えられ、海外で類似する概念となっているperfection（完璧主義）、burnout（燃え尽き）、camouflage（カモフラージュ）との比較考察を行っている^{*6}。杉山・橋本ら（2022）は、知的障害のある中高生を対象にした過剰適応に影響を及ぼす要因について探索的な検討をすることを目的に特別支援学校教員への質問紙調査を実施し、援助要請の困難性や自己理解、障害特性の影響、過剰適応を生起させる心理について考察する^{*7}。武澤ら（2020）においては、文献調査から就労困難性の構成要因の一つとして「過剰適応」を取り上げている^{*8}。そして廣川（2021）は、過剰適応について「日本の文化やメンタリティに根差した要素が強く、親子関係、学校、企業等の環境の中で数多くの事例としてみられる。」とし、その要因についてはさまざまに考えられるとしながら、「アイデンティティに確証が持てないこと、自己肯定感の低さが共通している」ことを取り上げ、そこでアイデンティティについての考え方を見直して、相手や環境の「関係性」に応じたいくつもの自分があり、その総和としての自分が「私」という個人を形成するという分人主義に言及する^{*9}。

これらの研究動向に示されたことと本研究においてAが直面した困難性との関連についてはさらに考察を深める必要があるであろう。ただし本研究では、6つの課題に含められた本人が直面する困難を乗り越えていくためには、どのようなAへの関わり方が必要であったかについて考察してきた。またここでA母が語った「（在学時に）ぜひやっておいておしかったこと」との関連性にも着目していきたいが、まずはA自身がそうした困難を乗り越えようと前に進んできたことを周囲も理解し、その努力を認め、Aに過剰適応をもたらさないように留意する必要がある。

6 おわりに

本研究は、AのB校在学時から今日にいたるまでのいわば垂直的次元におけるこれまでの考察の上に、今回は卒業後10年目に直面する人間関係であられた課題という水平的次元における考察にも及んでいった。それはあくまでAにおいてあられた課題であり、Aを取り巻く関係者に関するものでなく、そこに本研究の限界もある。

卒業後7年目における第1回インタビューや在学時の進路指導資料の調査では、Aが在学時から今日まで職業スキルをいかに身に付けてきたかの詳細が明らかになっていた。それに対して今回は、職場における人間関係の中で生じた様々な課題への対応が明らかになった。その結果、さまざまに変化しゆく周囲の環境や人間関係の中で、A自身の障害特性も考慮に入れ、Aにどのようなライフスタイルを促す必要があったのかについての示唆は得られた。

今後の課題としては、自立活動にも位置付けられている6区分のうちの特に「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」における各項目と関連付けた考察を行いながら、A自身のQOL向上とともに、知的障害特別支援学校高等部における職業教育改善の示唆につなげたい。

謝辞

本研究ではAとA母には、インタビュー調査ならびに調査に際しての準備にはたびたび御協力をいただきました。また本学教職大学院の三津村正和先生には引き続き研究方法への御指導をたまわりました。皆さまのご支援に心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1 山内俊久「知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス—知的障害特別支援学校高等部卒業生のインタビュー調査—」, 神奈川大学『心理・教育研究論集 第47号』, 2020年3月, pp.55-71. 同「知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス(2)—知的障害特別支援学校高等部卒業生の高等部在籍時の産業現場等における実習を通じた学び—」, 創価大学教育学部・教職大学院『教育学論集 第74号』, 2022年3月, pp.17-36. 同「知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス(3)—知的障害特別支援学校高等部現場実習における日々の学び—」 創価大学教育学部・教職大学院『教育学論集 第74号』, 2023年3月, pp.39-64.
- 2 佐藤郁也『質的データ分析法 原理・方法・実践』, 新曜社, 2008年. 同『実践質的データ分析入門』, 新曜社, 2008年.
- 3 文部科学省ホームページ「『自立活動の変遷』 平成28年1月20日教育課程部会特

別支援教育部会（第5回）資料」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/02/01/1366280_03.pdf（閲覧日2023年12月12日）

- 4 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）平成30年3月』，開隆堂出版，2018年，pp.10-11.
- 5 横田圭司・千田若菜・飯利千恵子・斉藤由美「知的障害と発達障害をめぐるトランジション」『児童青年精神医学とその近接領域 59（5）』，一般社団法人日本児童青年精神医学会，2018年11月，pp.556-576.
- 6 千田若菜・岡田智「自閉スペクトラム症における過剰適応とカモフラージュの臨床的意義」『子ども発達臨床研究 2021 第15号』，2021年3月，pp.57-66.
- 7 杉山友菜・橋本創一・日下虎太郎・竹達健顕・田口禎子・三浦巧也・堂山亜紀「知的障害のある中高生の過剰適応に影響を及ぼす個人要因の探索的検討」『東京学芸大学教育実践研究 第18集』，2022年3月，pp.83-91.
- 8 武澤友広・古田詩織・井口修一・内藤真紀子・宮澤史穂・伊藤丈人・田中歩・知名青子・村久木洋一・國東菜美野「文献調査に基づく就労困難性（職業準備性と就労困難性）の構成要因に関する検討」独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター『第28回職業リハビリテーション研究・実践発表会 発表論文集』，2020年11月，pp.162-163.
<https://www.nivr.jeed.go.jp/vr/vrhappyou28-essay.html>（閲覧日2023年12月7日）
- 9 廣川進「過剰適応をめぐる考察」『法政大学キャリアデザイン学部紀要第18号』，2021年3月，pp.173-193.

The academic history and career development process of a person with intellectual disability (4)

: Issues in interpersonal relationships of A, a graduate of a special support school for intellectual disabilities

Toshihisa YAMAUCHI

This study is based on the second interview for A, a graduate of a special support school for intellectual disabilities, and conducted after ten years of his graduation. This interview, like the first one, summarized the reasons why he has been continuing his job, the changing circumstances concerning the job description and support system surrounding him, the entirety of his life, and his vision for the future.

The first interview, which was conducted after seven years of his graduation, and the analysis of documents regarding career guidance in his school days, clarified how he had acquired vocational skills ceaselessly since his graduation. On the other hand, this study mainly examined how he had managed various issues associated with interpersonal relations that he experienced in his job. As a result, it leads to several suggestions and insights to the understanding of what types of life style could be encouraged for A, being taken the characteristics of his own disabilities into account, during his experiencing the changing environment and human relations surrounding him.

総合的な学習の時間で実施する死生観の 教育に関する一考察

－自殺、出生、気候とインドの自殺防止の取り組みから－

アニーシャ・ニシャート* 桐山 信一**

1 はじめに

本稿は、前回報告^{*1}で課題として示した死生観の教育における教材の一つの提案である。本稿の概要は次の通りである。

社会心理学と環境物理の立ち位置から、自殺防止と死生観の教育のいくつかの観点が得られた。自殺防止については、インド政府による2022年公表の年国家自殺予防戦略における、すべての教育機関にメンタルウェルビーイングのカリキュラムを統合する原案を紹介した。死生観の教育では、学校での自殺予防教育における下地づくりの教育を、事実を知る学習（探究）と事実を自分事として引き付ける学習（共感）の二層構造として整理した。

2022年度は、過去最高となる514人の児童・生徒の自殺が報告された^{*2}。少子化が進む今、子どもの自殺増加は日本社会として極めて深刻な事態ではなかろうか。文科省の「学校における自殺予防教育導入の手引」が既に発表されている^{*3}。手引きには、次の記載がある（原文ママ）。

・自殺予防を直接テーマとする教育を実施するためには、それ以前に子どもの実態に合わせて自殺予防教育につながる様々な取組を行うことが求められる。

・日頃実施している教育活動の中に自殺予防に焦点化した教育の下地づくり（基盤）となる内容が多く含まれていることを認識し、自殺予防教育と連動させて行うことが、子供及び教師の抵抗感を少なくすることにつながると思われる。

下地づくりの教育は、図1のような階層性の中央に位置し、3項目の教育テーマが示されている。

- ①生命を尊重する。
- ②心身の健康を育む。
- ③暖かい人間関係を築く。

* 創価大学教育学部助教、** 同大学非常勤講師（元教職研究科教授）

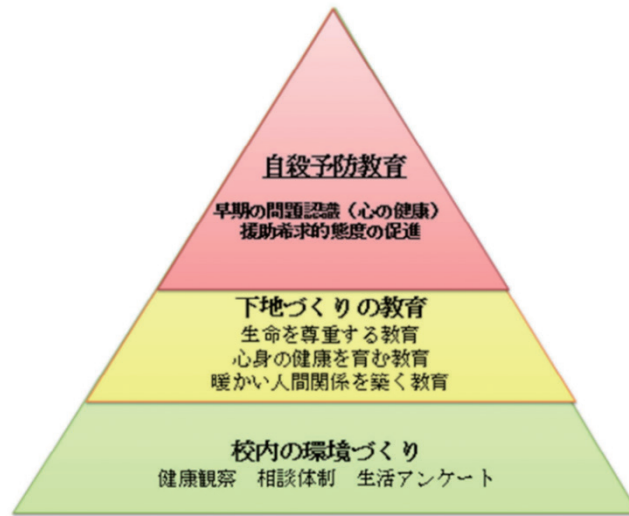


図1 自殺予防教育の階層構造（文献3）より

文科省の別の資料^{*4}では、自殺予防教育では死生観の教育が重要であるとして、河合隼雄の「影の現象学」をもとに、概要次のように記している。死を遠ざけるのではなく、豊かな死のイメージが現実の死を防ぐことができるという視点から生や死の教育を行うことが大切であり、教科学習（特に保健体育や社会科など）と道徳・総合的な学習の時間・特別活動との関連を図りながら、生命の大切さや人生のかけがえのなさを実感する「いのちの教育」を進め、その土台のうえに自殺予防プログラムを実施することが求められる。

河合の生と死の教育の考えは、下地作りの教育における生命を尊重する学習の基盤をなすものであると考えられる。自殺予防教育は、多くは事例を通して学習者に生死を自分事（my problem）としてとらえさせる。一方、「死を遠ざけるのではなく」という立ち位置は、学習者には他所の問（their problem）に近いものとして映り、生死の周辺を知るという学習でもあり、教育としては一般論といえる性格を有す。この立ち位置が、下地作りの教育として有用なものであると筆者らは考える。

本稿では、次の2で現代の青年の死生観および教育課題についての研究、大学や学校で実施されている死生観の教育の実践的研究について紹介・整理した上で、筆者らがいただく問題を提起する。3では下地作りの教育を視野に、出生率と気候区分の関連、出生率と自殺率の関連の検討など、高校の総合的な学習の時間で実施できと思われる教材例を示す。教材例は、学習者にとって事象を知る第一歩であるという意味で、他所の問である。4では、日ごろ意識しないと情報として入ってきにくい国外の出生や自殺の状況や分析を、紛争多発の現今において第3極のリーダー国であるインドの実例を通して社会心理学の立場から示す。5で結論と課題を示したい。

2 死生観の教育の実践的研究から

現代の青年の死生観および教育課題が次のように指摘されている*⁵。現代の日本の青年は、いじめや不登校・受験競争などにより心を許せる友人関係や仲間との連帯感が少なくなっていて強い現世志向をもち、死を無・消滅として捉え悲しみは感じているもののそれを癒やし得るような考え方は充分にはもっていない。生命の重さ、人生を自分で切り開くといった教育のみに力を注ぐのではなく、生命のはかなさ、人間の有限性についてバランス良く教育することが重要ではないか、と。そして、学校教育で行われている「いのちの教育」に対する批判的検討を通して、「死」を扱う教育（デス・エデュケーション）の意義が語られている*⁶。学校教育では、生き死にという問題を生徒に直接突き詰めさせるのではなく、他者への眼差しを養うこと、友人、或いは複数の他者間の関係（現代社会の問題、国家間の問題、戦争の問題を含む）を問うことが必要ではないか、と。

大学での教育実践としては、教養課程において看護学部が主幹となって行った終末期ケアに関する科目を通して死生観の教育のあり方が検討されている*⁷。受講した52名中、大学入学までに死に関する学習経験がある学生は16名であったことから、3割以上の学生が高校などで死に関する何らかの学習を経験していることがうかがえる。学生に課したレポートに書かれた記述内容の質的分析によって、学生の学びは、終末期にある人々へのケアと関わりの重要性など4つに集約されている。そして、対峙することを避けていた死を考える意義や死に関する考え方に直面することにより、現在の生活を振り返り、今後の生き方や周囲の人々との関係について新たな認識を持つようになるのではないかと結論付けている。こうした分析から、死生観の教育では、死の準備教育や学生自身の生き方を見つめ直す等の目標設定をすることが重要であり、死生観の育成には、学習効果が長く持続する方法として、対面式の講義ではなく参加型の授業形態が有効である、と提案している。次に、看護学士課程という教育現場において、生命倫理科目を通して学生が死生観の問いを深めるような手だてが探究されている*⁸。文献8では、ホスピスにおける看取りという場面では、

自然に“お疲れ様でした”と言えるような死が一番本人にとっても家族にとっても気持ちの良い“死”だと思った。死を迎えることは辛いことだけど、人間が受けとめなければいけないことだから。

あるALS患者の日常という場面では、

人はどんな道に進むかで幸せになったり不幸になったりするんじゃないくて、どんな道に行ってもそこで自分が何をするかということで、幸せにも不幸にもなると思う。

などの学生のコメント（原文ママ）が掲載されている。生命に関わる具体的な諸問題の議論の場で、学生が自分の立ち位置をどう自覚して論じているのか、その価値観や死生観を問い直すことを可能にする実践といえよう。

学校における実践的研究では、教職大学院で現職教員が行った事例分析がある*⁹。世田谷区立中学校での死生観に対する意識調査から、死は子どもの心の中に無意識に存在し、それを自覚しないで漠然とした無意識の状態のままに放置しておくことは青少年の自殺問題のように心理学的にもとても危険な状態である、と指摘している。学校において死がタブー視される原因を、宗教と関わることを極力避ける傾向の存在、戦前の修身教育の復活だとして強く非難されたこと、死に関する授業は暗く重苦しく授業になりがちになる、アイドル歌手の自殺に対する後追い自殺の連鎖事件のような短絡的行動の可能性、一部の教師の個人的な取り組みとなり一般の学校の中への広がりが見えない、死についての教育を実施するための専門的な知識や技能を有していない、など6つに整理され今後の進展に方向性がみえる。公立中学校での事例分析では出生という事象が扱われているものもあった。性教育で出産という命の誕生と中絶という命の死を扱うことにより、命の大切さを考えさせる実践である。小学校道徳の分野では、「生と死の教育」に関する開発的実践が行われている*¹⁰。これも教職大学院の現職教員によるものである。学校の社会科、理科等の中では「生」や「死」について学ぶことはあっても、教科的な視点での「生」や「死」の捉えであり、命を根本的に考え自らの生き方につなげるという活動が存在することは少ない、学校教育において、「生」だけでなく「死」についても子どもたちが理解をしていくことが、「いのちの教育」を実施するにあたって必要である、と問題を指摘している。実践では、飼育していた動物（ザリガニ、カメ）の死を通して、道徳と連動させながら、子どもたちに「死」について考えさせている。高校の取り組みでは、スーパーグローバルハイスクール指定校の実践が高校生新聞に掲載されている*¹¹。3人の生徒たちは、医療や介護は誰のためのものかについて研究し、死について人々がどう考えているのかを調べた。超高齢社会の先に多死社会がやってくると言われている。福島県で行われた「死からの逆走」をテーマにしたフィールドワーク参加、校長の模擬葬儀の実施、おむつはき体験、介護食体験、棺桶に入る体験などを通して人生の最期の過ごし方について考えている。生徒たちは、死について考えること、思いを口にすることをタブーだと考えず、もっと気軽に死を考えるきっかけを作りたい、のように述べている。

以上、青年の死生観の教育では、生命のはかなさ、人間の有限性についてのバランスのとれた教育、他者への眼差しを養い、友人、他者間の関係を問う教育、自己の価値観や死生観を問い直す学びが求められている。学校での実践からは、死を漠然とした無意識の状態に放置させることは青少年の自殺問題のように心理学的に危険な状態であり、学校教育において、「生」だけでなく「死」についても子どもたちが理解をしていくような学びが必要であり、死について考え、思いを口にするのをタブーとせず、もっと気軽に死を考えるきっかけを作りたいとまで主張されている。

こうした指摘から、下地作りの教育の課題として、「生」と「死」の認識のすそ野を広げることが導かれる。死を漠然とした無意識の状態に放置させないために、自分

とは遠い位置からスタートして、出生や自殺の認識をさせることができるのではないだろうか。中学校で出産と中絶を扱っているが、高校では生徒は青年前期に入り複数の立ち位置からの考察もできるようになることから、さらに遠景から幅広く出生や自殺の認識をさせることができるのではないか。ラ・ロッシュフーコーの箴言「太陽と死は直視できない」になぞらえるならば、死を自分事として直視する教育は難しいが、まずは他所の問として事実を知ることが必要であるということにならないか。生物(いきもの)は、「生老病死」を免れることはない。それゆえ、出生すること、老いること、病気になること、死ぬことは学校で学ぶべきであると筆者らは考える。これまで、自殺率、疾病、気象病などと気候区分の関係について調べ、学校の探究的題材としての可能性を探ってきた。その際、学校の各教科・科目のなかでは、これらを題材とすることは難しいゆえ、総合的な学習の時間を想定してきた。なお、ウクライナやイスラエル・ハマスなど地域紛争が多発し核兵器使用もほのめかされる今なお、日本の学校では核兵器の構造や通常兵器との違いに関する学習はなされていない^{*12}。また、豪雨、旱魃などの自然災害が身近に迫るも気候変動教育が進んでいない^{*13}。核兵器、気候変動も「生老病死」につながっているゆえ、これらの学習も広い意味では死生観の教育につながる内容である。

以上のような問題意識から次の3では、出生率を扱う教材を提案する。

3 下地作り教育の学習例の一つの提案—出生率と自殺率の統計から—

ここでは、筆者(桐山)が奈良県立高田高等学校で総合学習“探究”(環境学、海外事情、やまと学、福祉と共生)^{*14}に取り組んだ経験から、中学・高校の総合的な学習の時間を使った、「出生と自殺」(仮題)の探究的学習例を想定する。生死の理解の一つのスタートとなる学習としたい。

①合計特殊出生率(total fertility rate、TFR)、自殺率(Suicide Rate)は、それぞれどういう経年変化をしてきたか？ TFRと自殺率には関連があるのか？

②国民の生活満足度とはどのような関係があるのか？

③生活環境(気候区分)との関係はどうか？

このような問いを立て、グループで調べる、結果を推測しグラフを作る、聞き取り調査に行く、などの学習を実施するケースを考える。欲を言えば、この探究を通して生徒が自分の人生を思い描くところまで行けたら素晴らしいとも考える。そして、こういう実践も文科省の自殺予防実施に向けての下地作りの教育の一つととらえる。ここでは、生徒がグループ学習で直面すると思われる出生率と自殺率の統計について示す。

(1) 日本の結果

前回報告（文献1）では、都道府県別の自殺率データ（2019～2021年度）について、気候区分による違いの有無を検討・考察した。

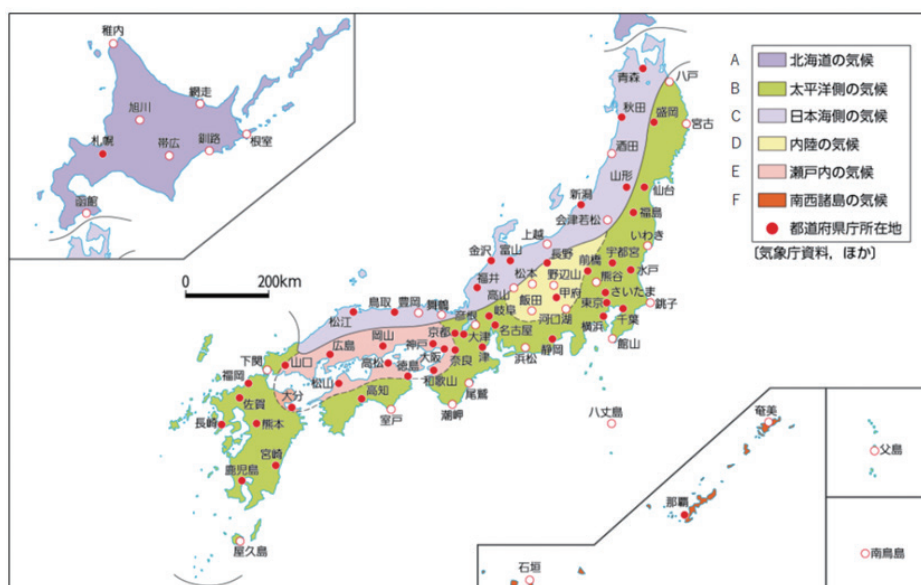


図2 日本の気候区分

ここでは、合計特殊出生率の都道府県別データ（2019～2021年度^{*15}において、前回報告と同様の分析を行った。都道府県の6つの気候区分（図2）への割り振りは前回報告と同様である。

① 気候区分と出生率

一元配置分散分析で年度による違いの有無を調べた結果、3年間のそれぞれのデータには違いは認められなかった（ $F=1.82$ 、n.s）。したがって、合計特殊出生率の3年間のデータは等質であると考えてよい（各年度の記述統計は表1 平均値は全国平均値ではなく都道府県の平均値）。

表1 47都道府県における2019～2021年度の合計特殊出生率（ $N=47$ ）

出生率	データ数	平均値	不偏分散	標準偏差	標準誤差
2019	47	1.455	0.020	0.141	0.021
2020	47	1.421	0.019	0.137	0.020
2021	47	1.400	0.021	0.146	0.021
合計	141	1.425	0.020	0.142	0.012

そこで、各年度のデータを、合計欄における、平均値1.425、標準偏差0.142のデータとして一括して扱った（N=141）。北海道気候Aは北海道のみ、西南諸島気候Fは沖縄県(奄美を含む)のみであり、統計にかけられない。3年分をひとまとまりのデータとして扱うことにより、北海道気候Aと西南諸島気候Fのデータは3つになり、統計にかけること（平均値と標準偏差を求めること）が可能になる。

合計特殊出生率を従属変数、気候区分を独立変数に取って一元配置分散分析を行った結果、6つの気候区分に有意差が認められた（ $F=8.84$ 、 $p<.001$ ）。高い順に並べると下記ようになる。記述統計を表2と図3に示す。

$F>E>D>C>B>A$

西南諸島気候>瀬戸内気候>内陸気候>日本海気候>太平洋気候>北海道気候

図3から端的に言うと、合計特殊出生率はFが高くAが低い、つまり沖縄で高く北海道で低い。そして、他の気候区分B、C、D、Eはほぼ等しい値である。

$F> (E \div D \div C \div B) > A$

表2 気候区分と合計特殊出生率（N=141）

気候区分	データ数	平均値	不偏分散	標準偏差	標準誤差
A：北海道気候	3	1.217	0.000	0.021	0.012
B：太平洋気候	69	1.399	0.023	0.151	0.018
C：日本海気候	27	1.440	0.016	0.125	0.024
D：内陸気候	9	1.440	0.004	0.062	0.021
E：瀬戸内気候	30	1.451	0.005	0.074	0.014
F：西南諸島気候	3	1.817	0.000	0.015	0.009
合計	141	1.425	0.020	0.142	0.012

多重比較（Bonferroni）で有意差が出た組み合わせは次のようであった。

$C>A$ $t=2.90$ 、 $p<.05$ 日本海気候>北海道気候

$E>A$ $t=3.06$ 、 $p<.05$ 瀬戸内気候>北海道気候

$F>A$ $t=5.82$ 、 $p<.01$ 西南諸島気候>北海道気候

$F>B$ $t=5.61$ 、 $p<.01$ 西南諸島気候>太平洋気候

$F>C$ $t=4.90$ 、 $p<.01$ 西南諸島気候>日本海気候

$F>D$ $t=4.47$ 、 $p<.01$ 西南諸島気候>内陸気候

$F>E$ $t=4.78$ 、 $p<.01$ 西南諸島気候>瀬戸内気候

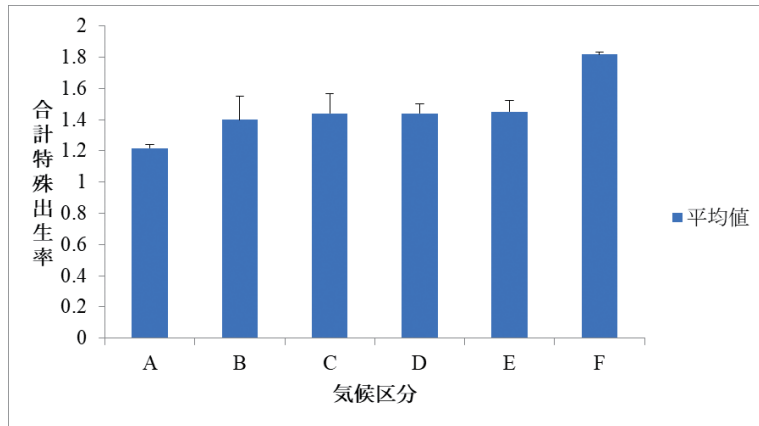


図3 合計特殊出生率の気候区分による変化

行政の資料によると、北海道や東北で平均値が低いことについては、平均気温が低いことの影響も指摘されている^{*16}。沖縄で平均値が高い理由については以下のものである^{*17}。結婚行動については全国平均に比べてかけ離れているわけではないが、婚姻女性の子どもの数では、20歳代後半は2位、30歳代前半は1位と高い。3人目以上の子どもの割合は沖縄県（全国1位）や九州が高く、東京都や神奈川県などの南関東が低い。沖縄では、結婚した夫婦が子どもを多く生んでいるのである。こうした考察は、高校生の総合学習でも可能ではなかろうか。分散分析を行わなくても図3を作ることができれば全国的な傾向はつかめるのではないか。また、合計特殊出生率という概念の理解も深まるのではないか。合計特殊出生率は、15歳から49歳までの女性の年齢別出生率を合計したもので、1人の女性が一生の間に生むとしたときの平均子ども数に相当する。概念を式で表すと次のようになる^{*18}。

合計特殊出生率＝有配偶率（女性）×有配偶出生率（女性）

沖縄では、第1項の有配偶率は全国と大きな違いはないが、第2項の有配偶出生率が高いということ。それはなぜなのか、という新たな疑問も生まれるのではないか。沖縄独特の家制度や地域性に考察が広がるのではないかとと思われる。

② 自殺率と出生率

2020年度のデータを用いて、目的変数を合計特殊出生率、説明変数を女性自殺率にとって回帰分析を行った。結果を図4に示す。合計特殊出生率は女性自殺率に対して有意に減少していた（ $r^2=0.292$, $F=18.6$, $p<.001$ ）。つまり、女性の自殺率が高い地域ほど合計特殊出生率が低い、ということが事実として認められる結果になった。他の年度ではどうなっているのかなど、いろいろなデータ処理ができるだろう。

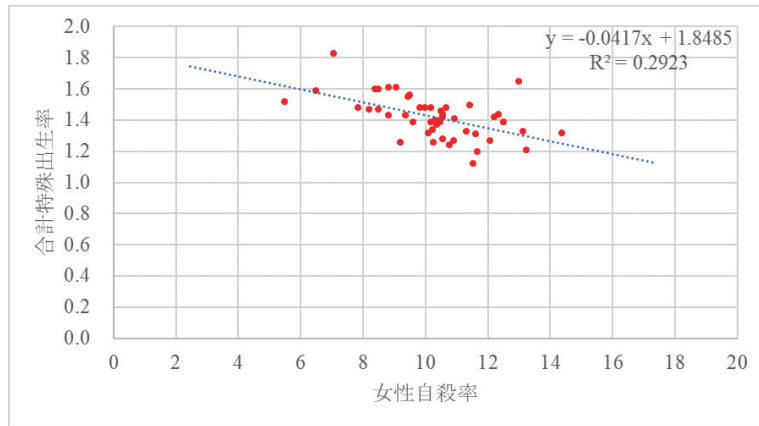


図4 合計特殊出生率と女性自殺率（データは2020年度）

（2）インドの結果

インドにおける自殺率と合計特殊出生率の州別データを日本と同様の統計処理をするために、29州と7行政府にインドの気候区分を割り振った。インドは面積が広大であり、次の3つの気候区分を有す。

- 熱帯（A）・・・熱帯モンスーン気候（Am）、サバナ気候（Aw）など
- 乾燥帯（B）・・・ステップ気候（BSh）、砂漠気候（BWh）
- 温帯（C）・・・地中海性気候（Csa）、温暖冬季少雨気候（Cwa）など

① 気候区分と合計特殊出生率

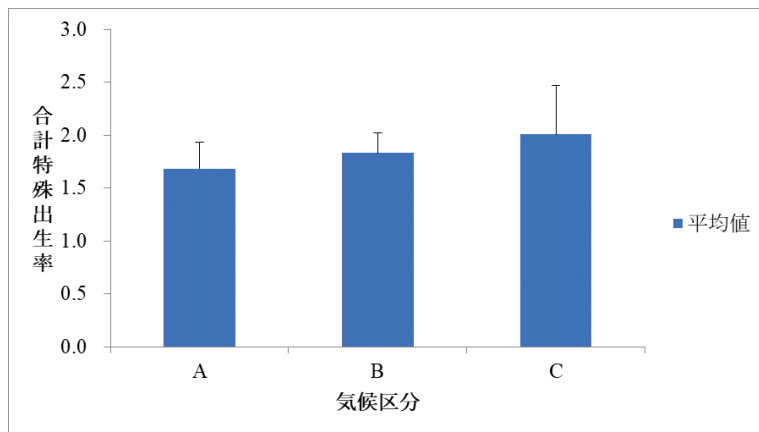


図5 合計特殊出生率の気候区分による変化

公開されている2019～2021年の合計特殊出生率^{*19}を従属変数に、A、B、Cの3気候区分を独立変数に取って一元配置分散分析を行った結果、気候区分に有意傾向が認められた（ $F=2.64$ 、 $p=0.089$ ）。記述統計を図5と表3に示す。A、B、Cの3気候区

分で有効なデータは30であった。図5から、合計特殊出生率は温帯が高く熱帯が低い、という事実がわかった。

表3 2019～2021年度の合計特殊出生率（N=30）

気候区分	データ数	平均値	不偏分散	標準偏差	標準誤差
A	13	1.686	0.061	0.248	0.069
B	3	1.833	0.037	0.191	0.111
C	14	2.007	0.211	0.459	0.123
合計	30	1.851	0.146	0.383	0.070

② 合計特殊出生率と自殺率

筆者らがアクセスできたインドの公開自殺率データは男女別になっていない^{*20}。したがって、分散分析による年度比較を行っても、男女の2成分が混在しているため妥当な結果は得られない。ここでは、試みに2019年度と2020年度の平均値を用いて、日本と同様に、目的変数を合計特殊出生率、説明変数を自殺率にとって回帰分析を行った。

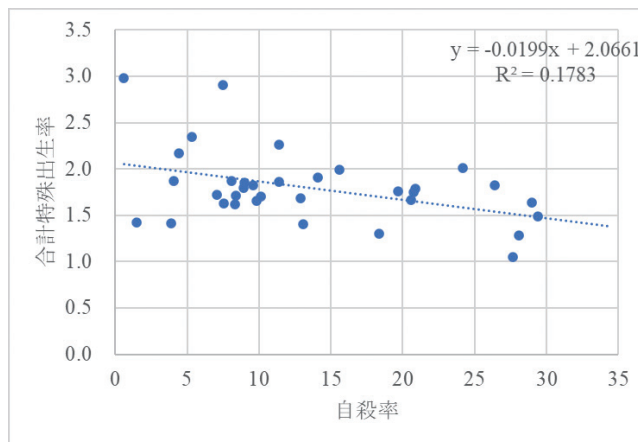


図6 合計特殊出生率と自殺率

結果を図6に示した。合計特殊出生率は自殺率に対して有意であった（ $r^2 = 0.178$ 、 $F = 6.94$ 、 $p < .05$ ）。日本でもインドでも、「自殺率が高い地域では出生率が低い」という共通の傾向がみられた。この結論は限定的ではあるが、やはり人間共通の特徴なのだろうか。高校生の総合学習では、統計的分析を行わなくても図5、図6を作ることができれば傾向をつかむことができる。そして、

- ・ 合計特殊出生率は、日本では低温の北海道で低くインドでは熱帯地域が低くなる、というのはどういうことなのか？
- ・ 自殺率と出生率の負の相関関係の背後に何か要因があるのか、どういうモデルがあるのか？

などの“さらなる問い”が生まれるのではないだろうか。

4 インドにおける出生と自殺

インドでは、年々自殺率が増えている。とりわけ、自殺が15～29歳の若者の死因として、交通事故や産婦死亡率を上回り、最も多い死因である。2021年に16万人以上が自殺で命を落とした。2020年のデータによると、自殺の65%は18～45歳の年齢層で起こり、性別では男性が全体の71%を占め、女性が29%である^{*21}。どちらの場合も、主な自殺の原因は精神的問題のほか家族の問題、病気や貧困などであり、特に日稼ぎ労働者など社会的弱者層の自殺リスクが高い。

インドでは、国民精神保健政策、国民精神保健プログラム、アユシュマン・バラットなどにおいて自殺予防を含む方策が講じられてきたが自殺の問題に特化したプログラムは存在しなかった。2022年、インド政府は2030年までに2020年の自殺発生率と比較して自殺死亡率を10%減少させることを目指す、国家自殺予防戦略を発表した。最初の3年間で自殺の監視メカニズムを確立することを目指している。さらに、自殺予防サービスを提供する精神科の外来診療所を設立し、すべての教育機関にメンタルウェルビーイングのカリキュラムを統合することを目指している。全体的に、国家自殺予防戦略は、中央政府機関、地方政府機関、非政府組織、教育機関、民間の医療施設、国連機関などとの連携を含むアプローチである（図7）。

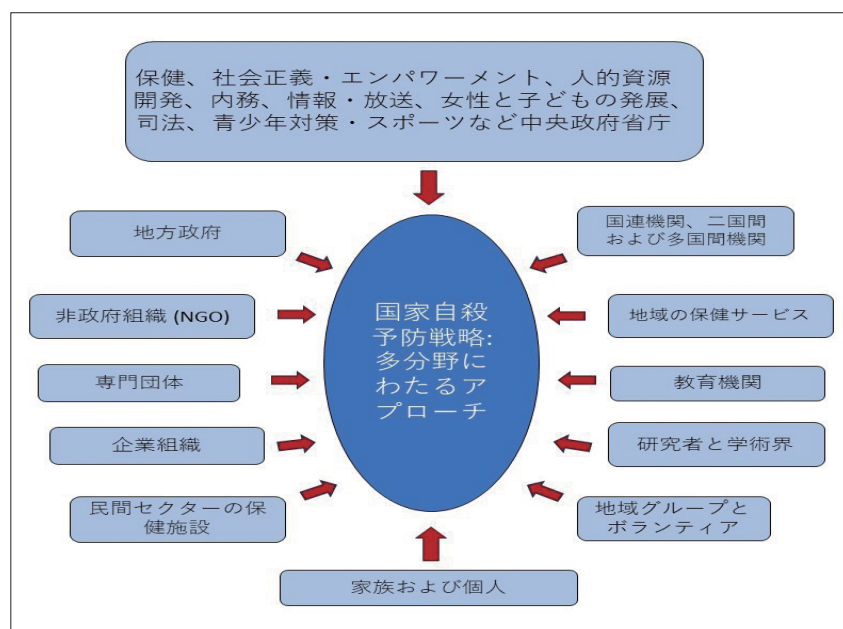


図7 国家自殺予防戦略：多分野にわたるアプローチ
(National Suicide Prevention Strategy, 2022)

自殺行動は、個人的、社会的、心理社会的、文化的な要因など、複数の要因からの影響を受ける。これらの要因はしばしば相互に作用し合い、自殺行動は単一の要因ではなく、さまざまな要因の組み合わせによって引き起こされる。一方で、自殺を防ぐ5つの要因としてレジリエンス（回復力）の構築、家族の絆やコミュニティーからのサポート、質の高い治療へのアクセス、自殺手段へのアクセス制限、宗教的・文化的な信念などの要因がしばしば自殺予防の役割を果たすと言及している。

また、青年の自殺リスクを低めるために、インドの教育省（Ministry of Education）は、UMMEED「理解する（Understand）、動機付けをする（Motivate）、管理する（Manage）、共感する（Empathize）、力を与える（Empower）、発展させる（Develop）」と題したガイドラインを作成した^{*22}。このガイドラインは、学生の自殺を予防するための学校向けの指針である。これには、ウェルネスチームの設置、教師や家族の指導、警告サインを示す学生への即時対応などの「行動計画」が含まれている。例えば、「自傷行為」を報告した場合に、学校が感度を高め、理解を深め、サポートを提供するための指針として役立つことが期待されている。

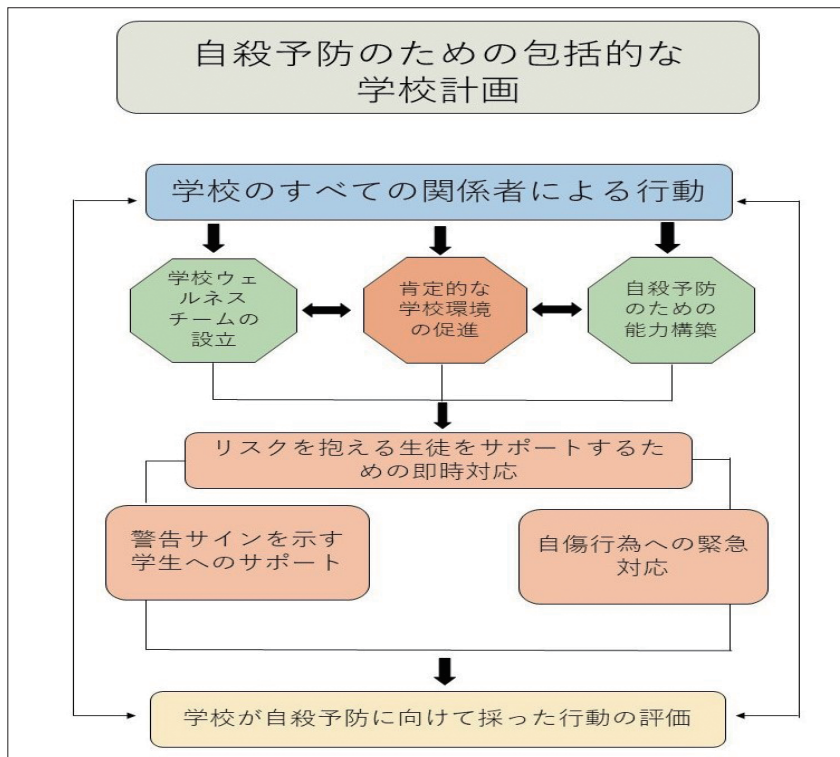


図8 自殺予防のための包括的な学校計画（UMMEED, 2023）

ガイドラインによれば、学校ウェルネスチーム（School Wellness Team : SWT）は学校長のリーダーシップのもとで結成されることを期待している。チームの主な任務は、危機的状況への対処であり、学生が警告サインを示し関係者によって特定された場合、それをSWTに報告し、チームは直ちに行動を起こす。また、教師や家族のメンバー向けに年に一度のオリエンテーションを推奨しており、それによって学生の自殺に関する意識を高める手助けをすることが目的である。

さらに、ガイドラインは、学校内での自殺のリスク要因を減らすこと、保護要因を促進・強化すること、肯定的な学校環境は、自殺リスクを減少させる上で重要な役割を果たすことができると述べ、またメンタルヘルスに関する認識を高めることも、肯定的な学校環境を作り上げるために欠かせない一部であると言及している。

また、学校は、警告サインを認識し、支援を提供し、リスクのある学生に迅速に対応するための知識とスキルを積極的に向上させる必要があり、すべての教師や学校職員、生徒、生徒の家族、その他の関係者がこうした知識を身に付ける必要性について言及されている（図8）。

5 おわりに

社会心理学と環境物理の立ち位置から、自殺防止と死生観の教育のいくつかの観点を得られた。

自殺防止については、インド政府による2022公表の年国家自殺予防戦略における、すべての教育機関にメンタルウェルビーイングのカリキュラムを統合する原案が実現できれば画期的である。日本の下地づくりの教育でメンタルウェルビーイングの指導が行われれば、様々な実践報告が聞かれるのではないかと期待される。

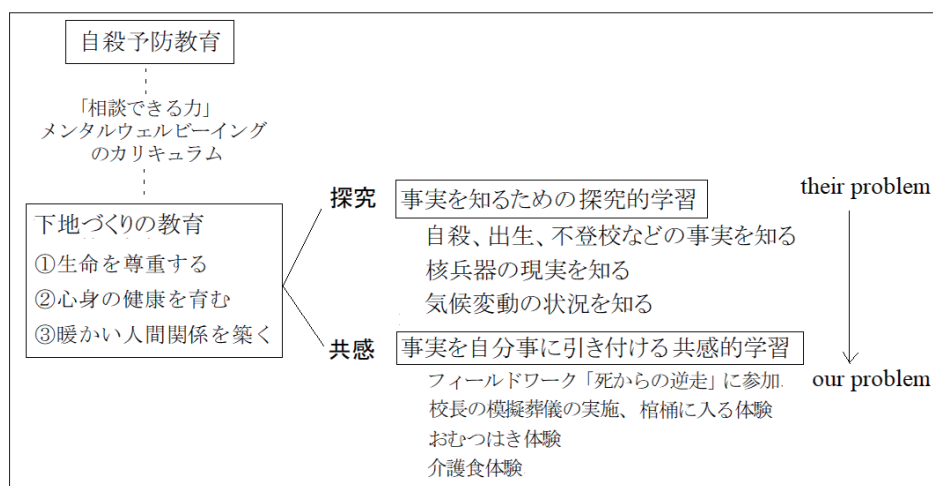


図9 下地づくりの教育の二層構造（試案）

死生観の教育としては、学校での自殺予防教育における下地づくりの教育を視野に、総合的な学習の時間で実施できる探究的教材例が示された。これらは、自殺、出生について事実を知るためのものであり、死について考えること、思いを口にすることをタブーだと考えず、もっと気軽に死を考えるきっかけを作りたい、のように述べていた高校生たちの思いに通じるものであると考える。そして、3でも示したように、核兵器禁止、気候変動回避についても「生老病死」につながるゆえ、その学習は広い意味では死生観の教育につながる内容である。

一つの試みとして、ここでの観点について、下地づくりの教育を、事実を知る学習（探究）と事実を自分事として引き付ける学習（共感）の二層構造として図9に示す。事実を知る学習は他所の間（their problem）であるが、事実を自分事として引き付ける学習は、いわばour problemともいうべきで自分事に近づいてくる。メンタルウェルビーイングのカリキュラムは、今求められている「相談できる力」*²³を育むことにつながり、図1における下地づくりの教育と自殺予防教育をつなぐ教育課程にもなるだろう。こうした学習指導が、学校の現場で広く行われていくことを願っている。

注

- 1 ニシャート・アニーシャ、桐山信一：環境と心理から考える自殺－学校における死生観の教育を想定した教材例の提案－、創価大学教育学部・教職大学院 教育学論集 75（2023）、pp.15－37
- 2 NHK速報：<https://www3.nhk.or.jp/news/html/20230602/k10014086861000.html> など
- 3 文部科学省 児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議：子供に伝えたい自殺予防学校における自殺予防教育導入の手引（2014）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/08/13/1408017_002.pdf
- 4 文部科学省児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議：教師が知っておきたい子どもの自殺予防、第1章 子どもの自殺の実態（2009）、p.4
- 5 小松万喜子：日本の現代の青年の死生観とその教育課題、佛教大学大学院紀要第28号（2000）、pp.99－114
- 6 小池孝範：教育において「死」を扱う意義「デス・エデュケーション」再考、秋田県立大学総合科学研究彙報第11号（2010）、pp.17－27
- 7 岡本明美ほか9名：大学の教養教育課程における死生観教育のあり方の検討、千葉大学大学院看護学研究科紀要 第33号（2011）、pp.1－9
- 8 堀井泰明：死生観を問う教育は可能か ― 看護学士課程における生命倫理教育の

- 意味を考える 一、生命倫理 Vol.15、No.1 (2005)、pp.127-134
- 9 岡田芳廣：学校における死についての教育の実態と実践について、早稲田大学大学院教職研究科紀要第6号 (2014)、pp.1-13
 - 10 河内菜摘：「生と死の教育」に関する開発実践～小学校における道徳授業とミニ道徳を中心に～、岐阜大学教育学部 教師教育研究9号 (2013)、pp.163-173
 - 11 高校生新聞：<https://www.koukouseishinbun.jp/articles/-/5370>
埼玉県立不動岡高等学校：医療介護って誰のためのもの？—多死社会における地域医療・介護のあり方をめぐって—、全国スーパーグローバルハイスクール課題研究発表会 SGH甲子園 (2019)、関西学院大学 西宮上ヶ原キャンパス
 - 12 桐山信一：核兵器廃絶と気候変動の回避にむけて教職に何ができるか？—「持続可能」をテーマにした高校生対象の総合学習における教材提案—、宮崎・大関ゼミ中間報告 (2023)
<https://home.soka.ac.jp/~kiryama/2023-1/kiriyamagenkou.pdf>
 - 13 桐山信一：公開データから探る学校の気候変動教育 (CCE) のこれから—学校の総合的な学習の時間などで実施する場合を想定して—、創大教育研究第31号 (2022)、pp.41-51
 - 14 桐山信一 監修：探究科の実践と分析—総合的な学習に向けての発信、奈良県立高田高等学校 (2001)
 - 15 厚生労働省HP：令和4年人口動態統計 (確定数) の概況 (2023)
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei22/index.html>
 - 16 厚生労働白書：有配偶出生率の地域差の重回帰分析による要因分析 (2005)
<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/05/dl/1-2j.pdf>
 - 17 厚生労働省HP：<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/05/dl/1-2i.pdf>
 - 18 奈良県HP：<https://www.pref.nara.jp/secure/157373/1-2plan.pdf>
 - 19 Ministry of Health and Family Welfare: India Report National Family Health Survey 2019-21 (2021), pp. 124-125
 - 20 National Crime Records Bureau, Ministry of Home Affairs: Accidental Deaths & Suicide in India 2020 (2021), p.212
 - 21 Government of India: National Suicide Prevention Strategy (2022).
 - 22 Government of India: UMMEED Prevention of Suicide: Guidelines for Schools (2023).
 - 23 玉城ちはる：相談できる力を育てる、月刊日本教育、No. 529、(2023)、p. 212

An educational study on the view of life and death in comprehensive high school learning

— Suicide rate, birth rate, climate, and suicide prevention efforts in India —

Aneesah NISHAAT, Nobukazu KIRIYAMA

Abstract

Several aspects related to suicide prevention and education on view of life and death were discussed from the perspective of social psychology and environmental physics. A delineated proposal to integrate a curriculum on mental well-being into all educational institutions by the Indian government's 2022 National Suicide Prevention Strategy is also discussed. Regarding education on view of life and death, this paper categorized foundational education for suicide prevention in schools into two layers: learning through knowing facts (pursuit) and learning by connecting facts with oneself (empathy).

Keywords: education on view of life and death, comprehensive study, suicide, birth, climate

創価教育学の「観察の三方面」から 読み解く特別支援教育

～インクルーシブ教育についての現場的アプローチの考察～

加藤 康紀 山内 俊久

1 はじめに

本研究は、「現代の教育現場の課題は、なぜ解決できないのか」という基本的な問題意識から始まった。また、「課題解決するとは、どういう条件が整ったとき」を言うのだろうか。

牧口常三郎先生の方法の視点から、『今、牧口先生だったら』どのようにアプローチするだろうか」ということをシミュレーションすることで、具体的に「価値創造」の視点から課題解決を考えてみたい。また、今回は特別支援教育における「インクルーシブ教育」を取り上げ、課題解決のための現場的アプローチについて考察する。

牧口は、実際の教育現場に役立つ方法を帰納法的な研究を用いて考え続けた。その結実の一つが『創価教育学体系』である。教育の目的を児童の幸福であると捉え、主体と対象の関係における価値の充足であるとする。その価値とは「真・善・美」ではなく、「利・善・美」であるとしてパラダイムの転換をしている。それによって、真理と価値の混同から教育の在り方を開放した。

そこで、本研究ではインクルーシブ教育におけるいくつかの課題の解決を牧口の方法を用いたシミュレーションを行う。

筆者らはこれまでの研究^{*1～4}においてインクルーシブ教育に関する経緯や考え方について考察してきた。今回は、インクルーシブ教育の現場における具体的課題を取り上げ、その課題解決のためのアプローチに焦点を置き考える。

ここでは牧口常三郎の『創価教育学体系』の教育学組織論で示された「観察の三方面」^{*5}や「真理探究の一般過程」^{*6}を活用すると共に、課題の把握のための「現場的アプローチ」として、ICF（国際生活機能分類）^{*7}の観点を用いた。ICFの捉え方は、生活機能を通して“生きることの全体像”が示されており、世界の“共通言語”として大きく人生を捉えることができる。また、生活機能をプラスの面から捉える点で、牧口の考え方へ取り入れやすい。

インクルーシブ教育は、共生社会の形成^{*8}に向けての多様な側面を持つ。本研究では、実践論として複雑にならないよう配慮して、小学校教育の現場での「価値の創造」

をめざす「真理探究の一般過程」として考察する。

2 問題の所在

2007（平成19）年4月1日、学校教育法一部改正による特別支援教育^{*9}への移行に伴い、我が国のインクルーシブ教育の推進は大きく見て次の3つの施策にある。

一つめとしては、就学先決定の手続きである。これまでのように、対象の児童生徒に対して定められた就学基準のみで義務教育における就学先が決定されるのではなく、障害の状態や本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的判断に基づいて就学先を決定する仕組みとなった。二つめには、就学先が特別支援学校の場合、通常の学校にも籍を置き共に学ぶ機会をつくる「副次的な学籍（副籍）」の制度が整備されていれば、特別支援学校の児童生徒も居住地域の学校との交流の機会を得やすくなる。そして三つめは、特別支援学校や通常の学校の特別支援学級に在籍する児童生徒が、生活・学習場面での「交流及び共同学習」によって通常の学級の児童生徒と共に学ぶ機会を得られるという点である。これらによって、地域・学校の格差こそあれ、その共に学ぶ機会が大きく拡大されるというものである。

しかし、特別支援教育のスタートから17年の歳月を経た今日、特別支援教育という言葉が定着したと言われているが、それらの施策の結果について統計的数値^{*10}は各種出ているものの、インクルーシブ教育の理念がどこまで子どもたちや教師・保護者、地域社会に浸透したのだろうか。また、関係の当事者は満足しているのだろうか。そのような疑念が筆者らには未だにある。

インクルーシブ教育は、「障害の有無にかかわらず、同じ場で共に学ぶことを追求する」とともに、「その時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導をする」という教育であり、就学・副籍・交流及び共同学習それぞれにおいても、その2つのベクトルがある。これまでのノーマライゼーションの概念^{*11}が障害者の権利保障の側面からのアプローチであったのに対して、そもそもインクルーシブ教育は障害者だけではなく老若男女すべての人間を対象とする基本的人権の保障として大きな意味をもつ。ゆえに障害の有無によって学びの場を分離するべきではないということが原則とされている。

しかし現実には、そのねらいとは逆に特別支援学校等を希望する子どもたちは増えている。ちなみに令和5年度の学校基本調査では、特別支援学校や特別支援学級、特別支援教室等の児童生徒は、151,358人と過去最多となっている。さらに、2022年9月9日には、国連の障害者権利委員会から日本政府に「インクルーシブ教育の権利を保障すべき」との勧告^{*12}も出されている。

筆者らはここに現場の教育者として、一つの大切な教育の視点が忘れられているの

ではないかと感じている。それは、インクルーシブ教育を目指す政府等の施策の良し悪しではなく、その結果による当事者の「よろこび（歓び）」がほとんど見えないことである。インクルーシブ教育の成果が主体たる当事者の『まなぶ歓び』・『生きる歓び』^{*13}となってこそ今を生きる当事者にとって価値ある教育になると考える。

3 研究の方法

（１）教育目的の具現に向けて「真理の認識」と「価値の創造」とを区別する

改めて言うまでもなく、インクルーシブ教育は「教育」である。ゆえに、まず教育の目的が明確になっていなくては、本質的な課題解決はありえない。方法論も定まらない。このことについて、いち早く気が付き警鐘を鳴らしたのが牧口常三郎である。「吾々の日々に遭遇しつつある実際問題」の課題解決に際して、「教育上の問題である限り、教育の最高目的から打算してでなければ、如何に小問題と雖も解決は出来ない筈・・・」「教育学全体系の知識からでなければ、如何なる問題と雖も極まらない筈である」^{*14}と言う。

牧口は、教育の対象は児童、教育学の研究対象は、教育活動の事実^{*15}としたうえで進化論的考察^{*16}を加え、児童の幸福のための人格価値の涵養をもって教育の最高目的とする^{*17}。そのために、教育活動の事実を真理として明確に認識して、児童の幸福のために価値の創造をすることが肝要であることを提唱した。そのことを「真理の認識」と「価値の創造」として、創価教育学の方法の基軸としたのである^{*18}。

牧口は、真理と価値を「真理とは、実在及びその相互関係現象を客観した質的等同の概念」、「価値とは実在及びその相互関係現象の影響性に動かされたる主観の反応量によりて対象の関係力を観測した結果」と定義する^{*19}。

この定義をもとに考察すると、現在のインクルーシブ教育は実在として見える形の「同じ場で共に学ぶ」「教育ニーズに的確に応える指導」などの相互関係現象を客観した質的等同としての（認識する）真理的な側面と、皆が「同じ場で共に学ぶことの歓び」、「個々の教育ニーズに的確に応えることの歓び」という実在及びその相互関係現象の影響による主観の反応量による対象の関係力という価値の側面（皆の『まなぶ歓び』・『生きる歓び』）が目的として欠落し、あるいは混同されていることに気づく。端的に言えば、インクルーシブ教育の『形態』は「真理」であり、皆の『まなぶ歓び』は「価値」である。それらは双方とも大切ではあるが、混同すると、いわゆる「居るだけのインクルーシブ」^{*20}であったり、「実体のないインクルーシブ」であったり、インクルーシブ教育の目的も方法も評価も混乱する。

牧口は、「認識と評価とを混同するより大なる弊害は現代の世相に於て殆どない」と教育の最大の問題であることを指摘している^{*21}。

（２） 具体的な牧口の方法を考える（『今、牧口先生だったら』）

牧口は、体系の第一篇の教育学組織論-第一章「緒論」に、創価教育学の実践について「経験豊かなベテランではなくても、熱意さと資質があれば、簡単にそして能率的・合理的に教育目的を達成できるものでなければならない」(要旨)^{*22}と述べている。創価教育学の方法は、素直に実践すれば難しくないのである。

創価教育について、直接に指導を受けた小学校教師・辻武寿は、常日頃から牧口先生は、「たのしくて、わかりやすく、しかも能率的でなければ創価教育ではない」^{*23}と言っていたという。また、同じく教えを受けた小塚鉄三郎は、創価教育について生活の「ためになる・つかえる」ということを強調していた^{*24}と言う。

この「たのしくて」「わかりやすく・能率的」「ためになる・つかえる」は、後述する牧口の価値論の「美・利・善」の価値のベクトルに通じるものである。

牧口は、「創価教育学とは人生の目的たる価値を創造し得る人材を養成する方法の知識体系を意味する。」として、「人間には物質を創造する力はない。吾々が創造し得るものは価値のみである。所訓価値ある人格とは価値創造力の豊かなるものを意味する。この人格の価値を高めんとするのが教育の目的で、此の目的を達成する適当な手段を鮮明せんとするのが創価教育学の期する所である。」^{*25}と述べる。

本研究では、インクルーシブ教育の現場の課題を「此の目的を達成する適当な手段を鮮明せん」とするために、「牧口常三郎先生が、今、あなただったら、当面する現場の教育課題をどのように考え、どのようにアプローチし課題解決を図るだろうか(『今、牧口先生だったら』)」と自分(主体となる実践者)に関係づけてシミュレーションする。その意味で、教育法の骨格は同じであるが、同じ事例においても主体となる実践者(私)によって、シミュレーションの内容はまったく別個のアプローチになる。教師の数だけいろいろな実践があるということである。

４ 牧口の研究方法に基づくインクルーシブ教育の課題解決シミュレーション

（１） 課題解決シミュレーションの流れ

牧口の研究方法に基づけば、課題解決シミュレーションの第１段階は「真理の認識」であり、第２段階が「価値の創造」、第３段階に「対象児の変化」を見取ることとなる。

第１段階の「真理の認識」では、インクルーシブ教育における「障害の有無にかかわらず、同じ場で共に学ぶことを追求する」・「その時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導をする」を３つの事例（就学・副籍・交流および共同学習）を想定した。ここでは、“生きることの全体像”を示す“共通言語”と言われるＩＣＦ（国際生活機能分類）を活用する^{*26}。対象児のプロフィールフォーマット「今のお子さまプロフィール」を作成し、その実態を整理しておくものであるが、記入者がプラスのイメージを形成するという意識が重要となる^{*27}。

なお事例は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページにアップロードされているインクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）における実践事例データベースⅠ^{*27}をはじめとする諸事例を組み合わせ、起こり得る課題を組み合わせた想定事例である。

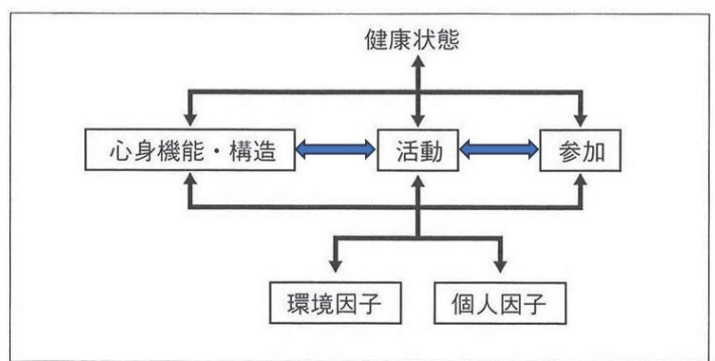
第2段階として、インクルーシブ教育の現場的課題解決に向けて、牧口の「真理の認識」とともに「価値の創造」の視点からの考察も加えていく。そのために、「創価教育学建設のスローガン」^{*28}と「真理の探究の一般過程」^{*29}を踏まえ、「観察の三方面」^{*30}の考え方を構造化して実態を分析する。

第3段階としての当該児童の変化の見取りについてである。牧口の言葉によれば、「人格価値を高めたか」「文化価値を高めたか」と表現される。当該児童にとっては「主体である自分」、私たち教師にとっては「対象となる子どもたち」が、インクルーシブ教育の結果として、前の時点よりも現時点の「今」が「たのしくて・わかりやすく・たになる」ようになったのかという視点を重視することが必要である。その喜びが『まなぶ喜び』・『生きる喜び』として捉えていくものである。

（２）「真理の認識」としてICF（国際機能分類）を活用

ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health）は、「人間の生活機能と障害の分類法として、2001年5月、世界保健機関（WHO）総会において採択された。この特徴は、これまでのWHO国際障害分類（ICIDH）がマイナス面を分類するという考え方が中心であったのに対し、ICFは、生活機能というプラス面からみるように視点を転換し、さらに環境因子等の観点を加えたことである。」と厚生労働省（2002）により示され、その後、多方面での活用を目的としてその日本語訳が公表された^{*31}。

Fig.1 ICF図



ICFは、人間の“生きることの全体像”を示す世界の“共通言語”であり^{*32}、この健康の構成要素に関する分類は、“すべてがすべてと影響しあう相互作用モデル”で

ある。また、当事者の主観を重視する点でも牧口の価値概念で捉えやすい。

このICF図に基づき、対象児のプロフィールを捉えておく必要がある。その内容は、Fig.2で示す。そしてこの視点を踏まえて、かかわる主体である教師（私）の「今」担当する児童のプロフィールとして、「今のお子さまプロフィール」（Fig.3）を作成して活用する。

Fig.2 対象児のプロフィールの内容

健康状態		
状態⇄かかわり		
プラス事項⇄課題解決		
心身機能・構造	活動	参加
状態⇄かかわり	状態⇄かかわり	状態⇄かかわり
プラス事項⇄課題解決	プラス事項⇄課題解決	プラス事項⇄課題解決
環境因子		個人因子
状態⇄かかわり		状態⇄かかわり
プラス事項⇄課題解決		プラス事項⇄課題解決

Fig.3 「今のお子さまプロフィール」

サンプル：「今のお子さまプロフィール」	年 月 日作成 所 属：_____ ○○○ 記入者： <u>○○ 太郎</u>
1、学年・組（人数） <u> 年 組（○○名） </u> 2、児童氏名・性別 <u> ○児 </u> 男・女（○.○歳） 前回対象児・新規対象児 3、今のお子さまの状況（_____：主な事項） （1）よい点（より伸ばしたいところ） ・心身機能・構造 ・健康 ・活動：プラス事項 （2）課題点（改善したいところ） ・心身機能・構造 ・活動：課題事項 （3）かかわり（「前回と同じ対象児」の場合は、かかわりと変化） ・参加・個人因子・環境因子 4、あなたの考える現在（今）の関係者の対象児に対する気もち （1）現在の本人の気もち ・個人因子 （2）他の先生の気もち ・環境因子 （3）保護者の気もち ・環境因子 （4）みんな（主にともだち）の気もち ・環境因子 （5）あなたの気もち ・最大の環境因子	

(3) 「価値の創造」の視点からの考察

「真理の認識」とともに創価教育学の基軸である「価値の創造」の実践方法として、牧口の教育法の①創価教育学建設のためのスローガン、②真理探究の一般過程、③観察の三方面 を活用した。ここではそれぞれの意図を明確にするために、新たなネーミングをした。「実践のための創価教育学の実践3原則」「実践のための真理探究のプロセス」「実践のための観察の3方面」について概説していく。

① 実践のための創価教育学の実践3原則^{*33}

「新教育学建設のスローガン」

経験より出発せよ。

価値を目標とせよ。

経済を原理とせよ。

学習力に於て、教授力に於て、時間に於て、費用に於て、言語に於て、音声に於て、常に経済原理を旨とし、「文化価値を目標として進め。」天上を仰いで歩むよりは、地上を踏み占めて、一步一步に進め。

この3スローガンは、牧口が「世の教育学者に否、全教育家に向かって、新教育学建設のスローガンを提唱したい。」と力説しているところである。筆者らは全「体系」を通して重要な部分であり、単なるスローガンではなく「創価教育学説の実践3原則」と捉えている。

② 実践のための真理探究のプロセス^{*34}

「真理探究の一般過程」

(一) 生活の学問化—特殊事実よりの帰納的研究。

(二) 学問の生活化—演繹的考察即ち概念の特殊的還元—即ち法則の実験的証明

(三) 進化論的考察

(四) 真理の批判的考察—目的観念より観たる真理の判断

ここで牧口により示された「真理探究の一般過程」を児童の学習のプロセスで捉える。その構造を表したのが、Fig4である。

「真理探究の一般過程」は、「学習のプロセス」としての「生活の学問化」（帰納の流れ）・「学問の生活化」（演繹の流れ）のスパイラルとして捉える。このベクトルの先は究極の目的としての人生の「価値創造」（幸福：『まなぶ歓び』）がある。

主体（私）の①「したい」自発⇒②「する」行為⇒③「できる」効力⇒④「分かる」

有用 → 次のスパイラル → ①「したい」「しよう」と、より自発的・他への働きかけとなり、開放系のスパイラルへとなる。

このように、真理の探究は価値創造への目的に向かって、より「たのしくて」「わかりやすく・能率的」「ためになる・つかえる」(美・利・善)の『まなぶ歓び』の結果となる。

Fig.4 「真理探究の一般過程」の構造

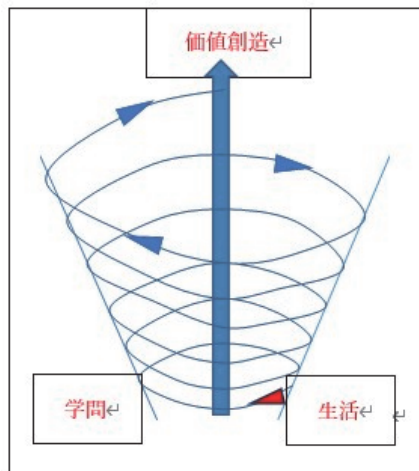
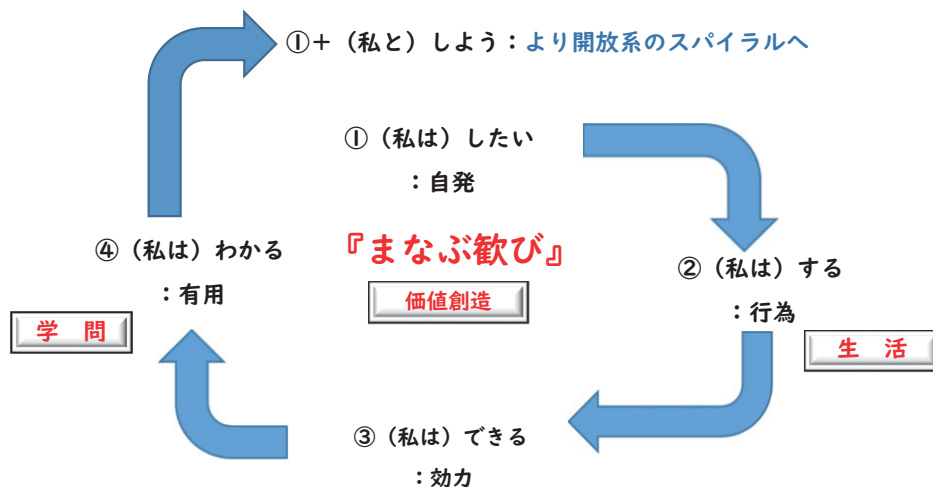


Fig.5 『まなぶ歓び』を目指す学習プロセス



③ 実践のための観察の3方面^{*35}

「観察の三方面」

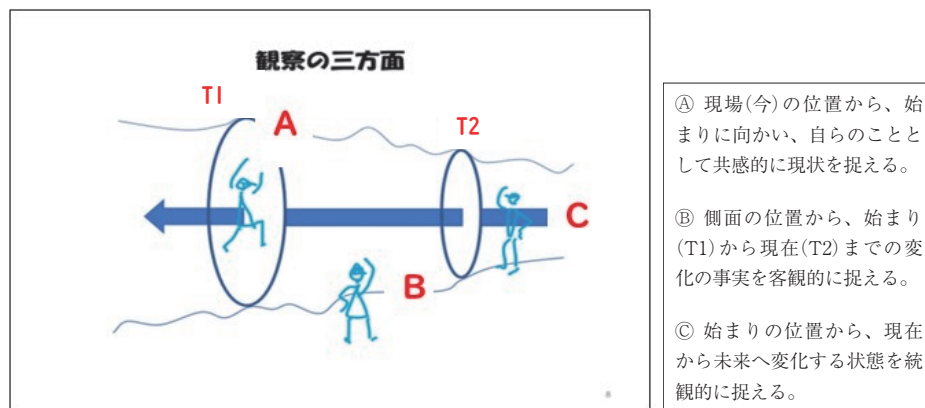
- 一、先づ流れの先端に立ってこれを迎観し、最後の口を横断的に観察し、
- 二、次に側面に立って時順的に変化する状態を縦断的に観察し、
- 三、最後に発見し行く後方に立って、最初の起原より次第に進行し一定の方向に変遷する進化状態を統観する。

以上の三方法によることにより始めて複雑多岐なる生活現象の遺憾なき研究が完成されよう。教育学も又日常の教育生活の観察より出発して、其の上に組織する可き性質であるから、又前述の科学的研究法と一致せねばならぬ。

ここに引用した牧口による「観察の三方面」は、牧口の学問的姿勢が示されてきたと言われる。この観察の三方面を教育実践論で捉えイメージ化したものが、Fig.6であり、筆者らはこれを「実践のための観察の3観点」と呼んでいる^{*36}。

まず、共感的に現状を捉え (A)、次にこれまでの変化相を捉え (B)、最後にこれからの方向性を見出す (C) という順番となる。課題を捉える視点がA、B、Cで変わる。このA、B、Cの視点については、すべてではないが、価値論の「美・利・善」の評価の着眼点と通ずるものがある。

Fig.6 実践のための観察の3観点



(4) 現場の課題解決へのアプローチ (シミュレーション)

3つの想定事例における課題解決に向け、主体(担任)が『今、牧口先生だったら』対象となる児童(A児・B児・C児)やかかわる当事者(保護者・校長・同僚・児童等)との関係の中で課題解決に向けどのように対応するか。想定した対象児のエピソードに基づき「今のお子さまプロフィール表」を作成し、「実践のための観察の3

観点からの考察」に基づき、「『まなぶ遊び』を目指す学習プロセス」を明らかにした。

【想定事例 1】「知的遅れのある 6 年生 A 児の中学校への就学の課題」

Fig.7-1 A 児のエピソードと「今のお子さまプロフィール」

小学校 6 年生の A 児は、学級でほとんど学習にはついていけない。しかし、性格がもとも明るいので友達も多く、友達のサポートがあれば学校生活では困ることは少ない。しかし、今後のことを考えると、中学校では教科担任制でもあり、友人も様々な場面でサポートすることは難しいと考え、保護者に特別支援学級もしくは特別支援学校を進めた。すると、保護者は、私を介さず、直接校長にインクルーシブ教育の点から「中学校は通常の学級にしてほしい」と訴えてきた。
(小学校 6 年生担任)

今のお子さまプロフィール 20××年.×月.×日

所 属：○○○○○○○小学校

記入者：○○○○

- 1、学年・組（人数） 6 年 組（28 名）
- 2、児童氏名・性別 A 児（男）・女 前回対象児・新規対象児
- 3、お子さまの状況
 - （1）よい点（より伸ばしたいところ）
 - 健康で元気いっぱいにあそぶところ。
 - 楽しいことがすき。
 - 友達といることがすき。
 - （2）課題点（改善したいところ）
 - 学習についていけない。
 - 離席することがある。
 - （3）かわり（「前回と同じ対象児」の場合は、かわりと変化）
 - 時間があるときは、何度もくりかえし学習させる。
 - トラブルがあるときは、1 対 1 で話をする。
- 4、あなたの考える現在（今）の関係者の対象児に対する気もち
 - （1）現在の本人の気もち
 - 学習で、何をしたいかわからない。
 - 友達と一緒についふざけてしまう。
 - （2）他の先生の気もち
 - 今はいいが、中学校では困るだろうな。
 - 本人は、困っていないようだ。
 - （3）保護者の気もち
 - A 児は時間かければ学習はできる。
 - 特別支援学校なんて考えたくない。本人も考えていない。
 - （4）みんな（主にともだち）の気もち
 - A 児はおもしろいが勉強はできない。
 - あそびだけの友達だ。
 - （5）あなたの気もち
 - 指導員と 1 対 1 でかわる時は学習できる。
 - 保護者の信頼を失ったが、通常の中学校では学習は無理だと思う。
 - まじめな友達が少なくなっていると感じる。

【実践のための観察の3観点からの考察】

④ 現場(今)の位置から、始まりに向かい、自らのこととして共感的に現状を捉える

1. まず、A児とコンタクトを取り、気持ちを共感的に聞く。

A児：「授業が分からない」「勉強したくない」「でも勉強はしなくてはいけない」

「中学校では、英語がある。おもしろそう」・・・

＊その際、教師の思いを伝えるのではなく、A児の気持ちを理解し共感する。

2. A児の気持ちを校長に伝えて、A児の気持ちを共通理解する。必要があれば校内の関係者とも共通理解する。

＊その際、はじめに結論ありきではなく、可能な限りあらゆる対応の可能性（合理的配慮を含めて）を共感的に捉える。

⑤ 側面の位置から、始まり(T1)から現在(T2)までの変化の事実を客観的に捉える

1. 1年生の時は、A児は多動ではあったが、友達も多く比較的安定して学ぶことができていた。
2. 2年生の夏休み終わりごろから、A児の学習意欲が下がり、学習させようとする親のあせりも見え始めた。教室を抜け出すなどのトラブルもあった。
3. 3年に進級する折に、特別支援学級の話も出たが、友人関係を考えて通常の学級にそのまま在籍することになった。
4. 4年生の一学期の終わり、父親が塾の教師からインクルーシブ教育の話聞き、当時の担任に合理的配慮として支援員を付けてほしいとの話があった。週に2日4時間つけてA児の学力は伸びたが、当該学年の授業にはついていけなかった。
5. 6年になり、学校に通うが教科学習はほとんどついていけい状態となる。友達関係が少なくなり、自宅でゲームをする時間も増えてきている。

⑥ 始まりの位置から、現在から未来へ変化する状態を統観的に捉える

1. A児とA児の保護者との信頼関係をつくることの課題。(信用確立)
2. A児のよさの共通理解の課題。
3. A児の『まなぶ遊び』のイメージづくりの課題。
4. 中学校・特別支援学校・小学校の連携の課題。

【『まなぶ遊び』を目指す学習プロセス】

観察の3方面の内容から学習内容を組み立てる

① 「したい」自発 ⇒

◎まず、A児とA児の親との信頼関係をつくることに着目する。

④勉強はしなくてはいけない(意欲)

⑤ゲームをする時間も増えてきている。(ゲームがしたい)

⇒ 簡単な英語を使ったゲーム教材(例：英単語と絵の「しんけいすいじゃく」)

ゲーム)を提案。

A児：「おもしろそうだな」「やってみたい」

※自発(自らする)の喜びとなる。

② 「する」行為 ⇒

A児：「みんなとゲームをしたよ」「おもしろい」

※行為をする喜びの経験となる。

③ 「できる」効力 ⇒

A児：「僕が勝ったよ」「ゲームができるよ」「英単語を覚えた」

※自分の力でできる効力感の喜びとなる。

④ 「分かる」有用 ⇒

A児：「知っているよ」「説明できるよ」

※自ら発信できる有用感の喜びとなる。

⑤ (レベルの上がった①)『①「したい」自発』より自発的・他への働きかけ(「しよう」)など、次のスパイラルのレベルになる。それは、価値創造へ向けてより開放系となる。

A児：「一緒にやろう」「教えてあげるよ」「たのしいよ」

※自ら有用感を他の友達に伝えたいと思う心(喜び)がわく。

【想定事例2】「特別支援学校4年生在籍するB児の副籍校での学習の課題」

Fig.7-2 B児のエピソードと「今のお子さまプロフィール」

小学部4年生のB児は、隣の市の特別支援学校に通っており、近くの地域の小学校に副籍(副次的な籍)がある。B児は、知的遅れがあり言葉はほとんどなく、校内では車いすで生活しており、食事や排便にも介助者が必要である。しかし、小学校には3年生の妹がいて、交流学習をすることをB児も妹も楽しみにしている。

今回は展覧会があり、B児も作品を出すことになったが、私は手がいっぱいでも何もしあげることができなかった。また、それ以降、特別支援学校との関係も冷えた感じになっている。(小学校4年副籍学級担任)

今のお子さまプロフィール 20××年×月×日

所 属：○○○○○○小学校

記入者：○○○○

1、学年・組(人数) 4年 組(30名+副籍1名)

2、児童氏名・性別 B児 男・(女) 副籍 児童

3、 お子さまの状況

(1) よい点(より伸ばしたいところ)

了解した気持ちを「はい」で表現できる。

大勢の友達といることがすき。

(2) 課題点(改善したいところ)

コミュニケーションの方法が少ない。

- 安全管理や給食の介助が必要。
- (3) かかわり(「前回と同じ対象児」の場合は、かかわりと変化)
 基本的に介助者を通してかかわる。
 休み時間などは、妹が来て遊ぶ。
 造形あそび(粘土)のときなどは、一人でも学べる。
- 4、あなたの考える現在(今)の関係者の対象児に対する気持ち
- (1) 現在の本人の気持ち
 小学校は楽しい。
 もっと友達とあそびたい。
- (2) 他の先生の気持ち
 他のクラスの子どもたちにもいい影響を与えると思う。
- (3) 保護者の気持ち
 B児が楽しそうなのがうれしい。
 私がいなくても、交流ができないかな。
- (4) みんな(主にともだち)の気持ち
 B児はかわいい。
 たまにくる特別な子、どんな子だろう興味がある。
- (5) あなたの気持ち
 副籍交流は必要だと思う。
 母親や特別支援学校の先生が来ないと安全管理できない。

【実践のための観察の3観点からの考察】

④ 現場(今)の位置から、始まりに向かい、自らのこととして共感的に現状を捉える

- まず、B児とコンタクトを取り、保護者を介して気持ちを共感的に聞く。
 B児の気持ち：心中では、「小学校にいきたいな」「友達に会いたい」「妹に会いたい」・・・期待している気持ち。
- B児の妹の気持ちを共感的に聞く。B児の家庭の様子やB児の魅力などを共有する。「心の交流」ができる。

⑤ 側面の位置から、始まり(T1)から現在(T2)までの変化の事実を客観的に捉える

- 初回の2年生の在籍交流の時は、特別支援学校から特別支援教育コーディネーターなど3名の教師が来校、B児は音楽の授業にタンバリンなどを使い参加した。
- 3年生の時は、保護者と担当者の2名の教師がついてきて学級会に参加する。クラスメイトが車いすを押したり、皆と給食も一緒に食べたりした。
- 今回の4年生の時は、B児のつきそいは保護者だけであった。3年生の時と同じクラスだったので、クラスの子どもたちの期待感が高まっていた。
 当日は、近日中に展覧会が予定されていたので、B児にも参加してもらおうと考え、一緒に図工の時間に造形活動をした。私は、他児の創作指導に時間が取られB児とかかわることが少なかった。B児も作品を作ったが、子ども通しの交流の機会は少なかった。

⑥ 始まりの位置から、現在から未来へ変化する状態を統観的に捉える

- B児・B児の保護者との信頼関係をつくることの課題。(信用確立)

2. B児とクラスの子どもたちの『まなぶ遊び』のイメージづくりの課題。
3. 特別支援学校と連携を取り、小学校全体で、恒常的な副籍交流の対応の課題。

【『まなぶ遊び』を目指す学習プロセス】

観察の3方面の内容から学習内容を組み立てる

① 「したい」自発 ⇒

◎まず、B児とB児の保護者との信頼関係をつくることに着目する。(情報交換の場づくり)

①「小学校にいきたい」「友達に会いたい」「妹に会いたい」(意欲)

②クラスの子どもたちの期待感が高まっていた。(発達に応じた対応)

⇒ 子どもたちの話し合いの中で考える(例:学級会で話題提供してモチベーションを高める)恒常的交流を念頭におく。

B児:言葉には出さなくても「小学校に行ってみたい」気持ちになる。学習材を準備する。(例:年度の造形あそび)

※自発(自らす)の遊びとなる。(参加したい)

② 「する」行為 ⇒

安全管理を整えたうえで、可能な限り副籍交流の回数を増やす。B児もクラスの児童も互いに居ること当たり前となることで、感情を自然に共有することができる。(学校間が近ければ毎日でも可能な場合が可能)

※一緒に行為をする遊びの経験(大変さと遊び)となる。

③ 「できる」効力 ⇒

B児:「私の作品ができたよ 見て・見て」などの感情が起こる。

他児:「これが Bちゃんの作品だよ すごい」相互作用で、制作がみんなの遊びとなる。

※自分の力でできる効力感の遊びを味わう。

④ 「分かる」有用 ⇒

B児:「つくったことあるよ」「たのしいよ」の心がわく。

※自ら発信できる有用感の遊びを味わう。

⑤ (レベルの上がった①)『①「したい」自発』より自発的・他への働きかけ(「しよう」)など、次のスパイラルのレベルになる。それは、価値創造へ向けてより開放系となる。

B児:「さらにしたい」「一緒にやろう」「たのしいよ」の心がわく。

※自ら有用感を他人に伝えたいと思う心(遊び)がわく。

【想定事例3】「小学校2年生のC児のクラスの友だちの支援の課題」

Fig.7-3 C児のエピソードと「今のお子さまプロフィール」

小学校2年生のC児は、多動で指示が通りにくく集団行動は苦手である。しかし、Y子とは保育園時代からの友達であり、いつもC児のサポートをしている。2学期も席も隣どうしなので、離席することが少なくなった。C児とY子の保護者同士も仲がよく、家族ぐるみの付き合いをしている。

先日、近隣の公園へ遠足に行った。C児とY子は手をつなぎ一緒にお弁当を食べ、楽しそうに学校に帰ってきた。私が「Cくん、今日はがんばったね。えらかったね」とほめると、Y子は「わたしが がんばったんだもん・・・Cくん えらくない!」と泣き出した。
(小学校2年生担任)

今のお子さまプロフィール 20××年.×月.×日

所 属：○○○○○○○小学校

記入者：○○○○ 2年×組 (26名)

2、児童氏名・性別 C児 (男)・女

3、お子さまの状況

(1) よい点 (より伸ばしたいところ)

文字が読める。自分の興味あるものには集中する (昆虫)。一人遊びができる。

(2) 課題点 (改善したいところ)

一斉指導が入らない。忘れ物が多い。片付けができない。

(3) かかわり (「前回と同じ対象児」の場合は、かかわりと変化)

指示は一対一で個別にする

4、あなたの考える現在 (今) の関係者の対象児に対する気持ち

(1) 現在の本人の気持ち

もっと一人で自由に行動したいよ。Y子といると安心だよ。

(2) 他の先生の気持ち

かわいい子だけれど、手がかかりますね。

(3) 保護者の気持ち

忘れ物をしないでほしいのですが。

いい友達ができるといいのですが。

(4) みんな (主にともだち) の気持ち

虫博士。Y子の言うことはよく聞く子。

かわいいけれど、一緒にあそんでもつまらない。

(5) あなたの気持ち

かわいい子だけれど、いつも気を配る必要がある。

一人介助員がつくと助かるのですが。

【実践のための観察の3観点からの考察】

① 現場 (今) の位置から、始まりに向かい、自らのこととして共感的に現状を捉える

1. この事例では、まず、Y子とコンタクトを取り、気持ちを共感的に聞く。

Y子の気持ち：「C児が やくそく守ってちゃんとできたのは、私がいたからだ
よ。・・・すごく 私ががんばった。・・・」・・・ (つかれた)

C児の気持ち：「遠足 楽しかった」・・・

*教師 (私) は、面倒を見る大変さに共感するのではなく、友達として対等の
関係でかかわったことに焦点を当て、共感することがインクルーシブ教育のベ

クトル。Y子を教師の補助者にしないこと。

2. C児の気持ちとY子の気持ちを保護者にも適切に伝える。

㊦ 側面の位置から、始まり(T1)から現在(T2)までの変化の事実を客観的に捉える

1. 保育園時代から、C児とY子は友達であり、保護者も家族ぐるみで交際していた。
2. 1年生の時は周囲の支援もあり、個別の支援もしやすかったが、2年生になりC児と他児の生活能力差がでてきた。
3. 特に、忘れ物や後片付けの問題が多くなり、頻繁に物をなくしたり、忘れたりすることが目立ってきた。
4. C児は、2年生で流行っている外遊びに参加できなくなり、一人でいることが多くなってきた。

㊧ 始まりの位置から、現在から未来へ変化する状態を統観的に捉える

1. C児とY子の保護者との信頼関係をつくることが課題。(信用確立)
2. C児とクラスの子どもたちの『まなぶ遊び』のイメージに着目して、Y子だけでなく他児ともかかわりが持てるように環境調整することが課題。

【『まなぶ遊び』を目指す学習プロセス】

観察の3方面の内容から学習内容を組み立てる

① 「したい」自発 ⇒

㊦：まず、C児とY子の保護者との信頼関係を確認することに着目する。(インクルーシブの理念から無理がないように。対等の関係であるように。)

㊧：㊦で確認したC児の保護者とY子の保護者のよい関係が継続するように環境調整する。

㊨：C児と他のクラスの子どもたちの皆の『まなぶ遊び』のイメージをもつ。

⇒ 通常の教科学習の中でC児に光を当てる工夫をする。(例：興味のある教材(昆虫)をつかう。)できることをさせる。

C児：「してみたい」自発性がでる。

※自発(自らする)の遊びとなる。

② 「する」行為 ⇒

例：昆虫の研究を発表する。できることをする機会をつくる。

C児：「発表する」「Y子や他児に教える」

※一緒に行為をする遊びの経験(大変さと遊び)となる。

③ 「できる」効力 ⇒

C児：「ぼくは、昆虫についての発表ができる」などの心が起こる。

他児：「C児は発表できる すごい」相互作用で、研究や発表が遊びとなる。

※自分の力で、できる効力感の遊びを味わう。

④ 「分かる」有用 ⇒

C児：「昆虫のことはわかる」「発表の仕方が分かる」の感情がわく。

※自ら発信できる有用感の歓びを味わう。

⑤ (レベルの上がった①)『①「したい」自発』より自発的・他への働きかけ(「しよう」)など、次のスパイラルのレベルになる。それは、価値創造へ向けてより開放系となる。

C児：「発表を さらにしたい」「みんなと 一緒にやろう」「たのしいよ」の心がわく。

※自らの有用感を他人に伝えたいと思う心(歓び)がわく。

5 考察

3事例から「インクルーシブ教育についての現場的アプローチ」として、課題解決について考察をする。

この実践のシミュレーションは、筆者らが多くの現場で見聞きし経験したことを「実践のための観察の3観点」として把握して、課題解決のためにアプローチとして『まなぶ歓び』を目指す学習プロセスを介して再編したものである。それは、ある意味では「虚構」であるが、このイマジネーションの力(想像力)こそが、人間を人間たらしめる力となる。

哲学者ユヴァル・ノア・ハラリは、著書『ホモサピエンス全史-文明の構造と人類の幸福』の中で、「虚構が協力を可能にした」として「虚構、すなわち架空の事物について語るこの能力こそが、サピエンスの言語の特徴として(他の生物より)異彩を放っている。」^{*37}と述べる。「課題解決」という価値創造の判定は、人間としての幸福を目的とする「価値を目標とせよ」^{*38}というベクトルの上にある。

牧口の懸念する「真理と価値の混同」を避け、インクルーシブ教育の課題解決として、当事者がそのストーリーをイメージできるか。つまりシミュレーションする対象となる児童の『まなぶ歓び』・『生きる歓び』を今(その時点)感じ取ることができるか。また、そのアプローチへの知恵(ヒント・・・)がでてくるか。そこに価値創造のベクトルがある。

【想定事例1】「知的遅れのある6年生A児の中学校への就学の課題」

この事例では、通常の中学校へ就学するか否かの判断は出ていないが、主体たる教師の変化・対象児の自立への志向等、多くの就学に関するインクルーシブ教育へのアプローチがある。また、別のアプローチに派生するヒントがある。

1. A児の「英語がある。おもしろそう」は、A児の自発の意志が垣間みれる。就学の基本は対象児本人の学ぶ意欲の表出であると同時に、教師のこの子は伸びると

いう確信である。

このことについて、牧口は、児童の「障害を克服する（「治る」）という信念と、その教育ニーズに応える（「治す」）という意味が、子どもと教師（自他）共に出てくること・・・」（意識）^{*39} 学習の第一条件であると述べている。

2. A児にとっての友達関係は、重要な学習環境であり環境要因である。友達関係は、子ども通しの主体的なかかわりによって生まれる。A児のプロフィール（「今のお子さまプロフィール」）の友達関係は少なくなっている。それをつくろうとする意志が見られる。また、教師や保護者はその関係を切らないようにすることが進路の選択の上で大切であることに気づく。
3. 学習場面でのようすから、学校関係者が中学校での支援の在り方や学習への配慮などがより明確になった。合理的配慮の範疇で対応できるかどうか情報として活用できる。
4. この学習内容を保護者に伝えることで、担任と保護者の関係は改善される方向に向く。

牧口は教育実践における価値の問題は、「結果で証明すれば、信用にも理解にも、造作なき事・・・」^{*40}という。要は実践の中で証明（「実験証明」）すればいいということである。また、それを語ることが、当事者や保護者への理解を進めることになる。

5. 結果として、教師と対象となる児童が共に、「今のお子さまプロフィール」の時点より現時点の方が、相互の信頼関係もでき、遊べる友達も増え、主体的に他児とかかわる機会が増え、A児の『まなぶ喜び』の姿が皆にイメージできる。

【想定事例2】「特別支援学校4年生在籍するB児の副籍校での学習の課題」

小学校の担任の自責の念は、教育者としての良心と理解することができる。また、インクルーシブ教育の進展に向けて、副籍小学校と特別支援学校での支援体制の整備の必要性が見えてくる。

1. B児の「小学校にいきたい」「友達に会いたい」「妹に会いたい」という自発の学ぶ意欲がある。
2. 副籍校のクラスメイトのB児との学習への期待感の高まりがある。
3. 担任のインクルーシブ教育への姿勢がクラスの児童に反映されている。その児童の経験は、人生におけるインクルーシブを尊重する（共生をめざす）行動へとつながる。
4. 地道な『「まなぶ喜び」を目指す学習プロセス』によって、担任とB児・B児の保護者との信頼関係をつくることができる。
5. その際の課題を明確にすることで、恒常的な特別支援学校と小学校の連携を深めることができる。また、特別支援学校での学習内容に、副籍校での学習を反映す

ることができる。

6. 結果として、「今のお子さまプロフィール」の時点より現時点の方が、教師とB児・B児の保護者との信頼関係も深まり、B児と共に『まなぶ歓び』を共有するイメージができる。

【想定事例3】「小学校2年生のC児のクラスの友だちの支援の課題」

まず、C児の対応とY子の関係は、インクルーシブ教育の上で極めて大切な課題となる。それは、真のインクルーシブ教育の姿は、支援する人と支援される人間の関係のみであっては成立しない。お互いの関係に常に一方的な負担をかけるものであってはならない。

その解決のための基礎となるのが『あん☆しん』である。これは、筆者が使っていた「安全」と「信頼」を重ねた意味の造語である。「安心」と区別するために、ひらがなと☆印で表記している。

1. 担任が事実を『まなぶ歓び』の視点で伝えることによって、インクルーシブ教育の理念は、より強固なものになっていく。担任がこの事実を伝えても両者の関係は崩れない。
2. C児とY子の保護者とのより深い信頼関係をつくることができるチャンスである。
3. 担任は、C児とクラスの子どもたちの『まなぶ歓び』のイメージに着目して、Y子だけでなく他児ともかかわりが持てるようにクラスの人間関係を調整することができる。
4. その方策として、通常の教科学習の中でC児に光を当てる工夫をする。
5. 担任がC児の『まなぶ歓び』のイメージをもつことで、C児が「ぼくは、昆虫についての発表ができる」「みんなが僕の発表を聞いている」などの自己効力感をもつことができる。それが「・・・したい」という自発の学習意欲につながる。
6. また、クラスの皆が「C児は、がんばっている」「C児は、たのしい」などのイメージをもつことができる。

6 まとめと課題

これまでのインクルーシブ教育は、実在として見える形の「同じ場で共に学ぶ」「教育ニーズに的確に応える指導」などの客観質的等同の真理的な側面が重要視され論議されてきた。直接交流・間接交流などの「同じ場で共に学ぶ」事実は、数値化され報告されインクルーシブ教育推進の教育の成果とされる。

しかし、「同じ場で共に学ぶ」ことが、即、子どもたちの『まなぶ歓び』・『生きる歓び』になるのではない。また、個の「教育ニーズ」は、誰が具体的に定義できるの

だろう。牧口の懸念したことは、「真理と価値の混同であり」、「真理と価値の分離」である。正しく「真理の認識」を行うことと「価値の創造」をすることは、対になっているということもできる。

本稿では、インクルーシブ教育を通して、価値創造である『まなぶ喜び』・『生きる喜び』に焦点を当て論じてきた。あえて言えば、シミュレーションで上げた想定事例の『喜び』は多くの教師が経験していることである。このような『喜び』は、「付随的なこと」「当前のこと」「見えないこと」「主観的なこと」などとして処遇されてきたのではないだろうか。認識しないと『喜び』は味わえない。そのためには、教育目的と教育方法が大切となる。

牧口の教育学の核心部分は、「教育の方法」である。ちなみに牧口は第四卷までの『創価教育学体系』を書き終えた後に、第五卷を構想した。それは、「創価教育学体系第四卷・教育方法論」の後に続く、教育方法論（下）第四編「学習指導論即教導論」である。しかし、この教育方法論（下）は、原稿ままでできていたというが、出版されることはなかった。その幻の書に全生涯をかけて果敢に挑んだのは、社会教育学者の木全力夫氏である。著書のタイトルは、『牧口教育学のレジリエンス-共に成長の学習指導論-』である^{*41}。課題に対して困難な状況にあるときに乗り越える力こそ「レジリエンス」であり、価値創造力である。また、「共に成長する」中にこそ、インクルーシブ教育のねらいがあることを思うとき、ここに牧口の教育法のベクトルとして、『まなぶ喜び』・『生きる喜び』があることを感じている。

引用文献・註

- 1 加藤康紀・杉本久吉「『教育治療法の問題』から読み解く特別支援教育～これからのインクルーシブ教育実践のあり方の考察～」(『創価大学教育学論集 第68号』, 2017年, pp.93-111.)
- 2 山内俊久・加藤康紀「インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（１）～創価教育学実践研究の立場からの考察～」(『創価大学教育学論集 第71号』, 2018年, pp.29-48.)
- 3 山内俊久・加藤康紀「インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（２）～知的障害者就労支援が果たす意味と役割～」(『創価大学教育学論集 第72号』, 2018年, pp.1-20.)
- 4 山内俊久・加藤康紀「インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（３）～知的障害教育の学びの在り方・創価教育学からの考察」(『創価大学教育学論集 第73号』, 2018年, pp.29-48.)
- 5 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.80.
- 6 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.81.

- 7 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・世界保健機構（WHO）編著『ICF（国際生活機能分類）活用の試み』（第3刷）ジーアス教育新社，2007年，p.9.
- 8 中央教育審議会・初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」，2012年 「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要…」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm （最終閲覧日2023年12月10日）
- 9 文部科学省「学校教育法等の一部を改正する法律について」，2007年。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/010.htm （最終閲覧日2024年1月3日）
- 10 文部科学省・初等中等教育局特別支援教育課などの統計調査報告
- 11 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議答申「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」2001年「ノーマライゼーション：障害のある者も障害のない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念」，文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm （閲覧日2024年1月3日）
- 12 国際連合 障害者の権利に関する委員会 第27会期「日本の第1回政府報告に関する総括所見」（仮訳），仮訳配布日，2022年10月7日，外務省ホームページ
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html （最終閲覧日2024年1月3日）
- 13 加藤康紀・杉本久吉「『教育治療法の問題』から読み解く特別支援教育～これからのインクルーシブ教育実践のあり方の考察～」(『創価大学教育学論集 第68号』, 2017年, p.106.) この論文では、教育における「生きる力」と「生きる喜び」を対比するために、「生きる喜び」の価値の一つとして「学ぶ喜び」と表記している。本論文の表記と異なる。
- 14 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』，第三文明社，1979年，p.95.
- 15 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』，第三文明社，1979年，p.77.
- 16 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』，第三文明社，1979年，p.79.
- 17 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第2巻）』，第三文明社，1979年，p.210.
- 18 古川敦『牧口常三郎と創価教育学』，論創社，2009年，pp.12.
- 19 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第2巻）』，第三文明社，1979年，p.11.

- 20 山内俊久・加藤康紀「インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（１）～創価教育学実践研究の立場からの考察～」(『創価大学教育学論集 第71号』, 2018年, pp.29.)
- 21 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第2巻）』, 第三文明社, 1979年, p.21.
- 22 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.5.
- 23 辻武寿『牧口常三郎箴言集』第三文明社, 1979, p.105.
- 24 辻武寿『牧口常三郎箴言集』第三文明社, 1979, p.99. (辻も同様のことを述べている)
- 25 牧口常三郎「牧口常三郎全集—第8巻」第三文明社, 1984年, p.59.
- 26 <https://inclusive.nise.go.jp/> (最終閲覧日 2024年1月3日)
- 27 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 編著『ICF及びICF-CY活用：試みから実践へ—特別支援教育を中心に—』(初版) ジーアス教育新社, 2007年, p.128.
- 28 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.23.
- 29 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.81.
- 30 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.80.
- 31 厚生労働省ホームページ「『国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—』(日本語版)の厚生労働省ホームページ掲載について」, 2002年8月5日.
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html> (最終閲覧日2024年1月4日)
- 32 厚生労働省ホームページ「第1回社会保障審議会統計分科会生活機能分類専門部委員会資料『参考資料 大川委員提出資料』(参考資料3-1)」, 2006年7月26日.
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2006/07/s0726-7.html> (最終閲覧日2024年1月4日)
- 33 上掲28参照
- 34 上掲29参照
- 35 上掲30参照
- 36 加藤康紀『初めての通級 これからの通級』学研プラス, 2015年, p.28.
- 37 ユヴァル・ノア・ハラリ(訳・柴田裕之)『サピエンス全史(上)—文明の構造と人類の幸福』河出書房新社, 2016年, p.39.
- 38 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.23.
- 39 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第4巻）』, 第三文明社, 1979年, p.142.
- 40 牧口常三郎『牧口常三郎全集—第8巻』第三文明社, 1984年, p.9, p.18.
- 41 木全力夫『牧口教育学のレジリエンス—共に成長の学習指導論—』揺籃社, 2021年, p.4.

Special Needs Education Viewed from the “Three Directions of Observation”

: A Consideration of Field Approaches to Inclusive Education

Yasunori KATO, Toshihisa YAMAUCHI

We begin with the basic question, “Why can't we solve the problems in today's educational field?”. Then, to solve the question, we tried to come up with specific educational methods by simulating “If Makiguchi were to approach it now, how would he approach it?”.

In this article, we focus on “inclusive education” from the perspective of special needs education and summarize our thoughts on field approaches.

Mr. Makiguchi continued to consider pedagogical methods useful in actual educational settings using inductive research. One of the fruits of his work is “The System of Value-Creating Pedagogy”. He considered the purpose of education to be the happiness of children and the fulfillment of values in the relationship between subject and object. This is a paradigm shift in which value is not defined as “truth, goodness, and beauty,” but rather as “profit, goodness, and beauty. This frees us from the confusion between truth and value.

We try to simulate the solution of some issues in inclusive education using Mr. Makiguchi's educational method “Three Directions of Observation”. One of the issues is “confusion between truth and value,” and to solve this issue, we consider that it is necessary to share the concept of value in the subject-object relationship, that is, “joy of learning” for both self and others.

Tsunezaburo Makiguchi, value-creating pedagogy, inclusive education,
three directions of observation, joy of learning

幼少教員養成課程における幼児・児童の主体的な学びを促す『ピアノの弾き歌い』指導法についての一考察

－学習者に寄り添う指導法の検討から－

足立 広美

1 はじめに

音楽をはじめとする文化・芸術について、プラトン（1979）は、「リズムと調べというものは、何にもまして魂の内奥へと深くしみこんでいき、何にもまして力よく魂をつかむものなのであって、人が正しく育てられる場合には、気品ある優美さをもたらしてその人を気品ある人間に形づくり、そうでない場合には反対の人間にするのだから」と、人が正しく育つためには音楽が必要と述べている。その他ルソー（1982）や、フレーベル（1964）等の哲学者や教育者らは、それぞれ教育における音楽の重要性を提唱している。また音楽の意味について、谷田貝（2010）は、「予測しがたい未来に向かって子どもが生きるためには、特殊な事態にしか対応できない、特殊な対処法を身につけても意味がない。これからの世代の子どもにとって大切なのは、自分の未来を自分で切り開いていく感性、表現力、創造力であろう。そしてこれは子どもたちが『生きる力』を身につけることであり、音楽はこのために非常に有効な教育の内容なのである」と述べている。以上を踏まえると、紀元前の昔から音楽は、人間にとって有益なものと考えられており、人々が生きる上で重要な役割を果たしていると言える。そして、本来あるべき音楽とは、人間の生活の営みの中に生き続けているものであることが考えられる。

一方、学校における音楽はどうであろうか。筆者は幼少教員養成課程における音楽科目を担当して20年弱であるが、生きる力を育もうと喜び勇んで受講する学生をあまり見かけたことがない。本学の学生の5割強は、ピアノの未経験者であり、楽譜が読めない、リズムが理解できない（足立・大澤，2018）。教員になるためには、弾き歌いや音楽の基礎・基本を習得する必要があるが、初学者にとって音楽の授業時間は苦痛以外の何物でもないだろう。

本学の教員養成課程における音楽科目は、「音楽概論」、「音楽科教育」、「音楽総合A」、「音楽総合B」、「授業のためのピアノ」、「保育内容（表現）の指導法（音楽表現分野）」と、理論及び演習科目が開講されている。その科目の中でも特に、「授業のためのピアノ」や「音楽概論」等において苦痛を感じていると思われる学生を多く目にしてお

り、学習者のつまずきが多い科目は主にこの2科目であると考えている。

先述したように音楽は本来、より良く生きるために必要なものである。しかし音楽科目を受講する学習者の姿からは、より良く生きるための手段としての音楽とはかけ離れたものとして、音楽の学習を認識しているように感じられる。このような乖離を解決するためには、学習者の主体的な学びを促すための、授業作りや改善等について検討する必要がある。

2 問題の所在

小学校における音楽科教育の目的と目標について吉富（2020）は「音楽の授業で焦点を当てる児童は、これら学校外での習い事や音楽活動をしている者ではなく、小学校での音楽の授業が、唯一の音楽学習の場である児童ではなくてはなりません。すべての児童にこれらの音楽固有の学力を保証することが音楽科教育の目的であると、考えます」と述べている。これは、国語科で習得する読み・書きと同様、①音楽的な読み書きの能力、②音や音楽と豊かに関わるための音楽的なさまざまな理解、の2点を保証しなければならないとの考えに至ってのことだが、吉富は同時に「小学校の音楽教育においてこういった固有の力を保証することに、音楽科の授業は全く貢献していない」とも述べている。つまり、本来あるべき生きるための音楽と学校教育における音楽教育との乖離は既に、小学校教育の段階から始まっているのである。そして上述の通り、この乖離は大学入学後も続いている。そのため、音楽における学習者の学びを主体的・意欲的なものとするには、学習者の状況に合わせて指導できるよう、指導者側の授業改善について検討する必要があると言える。

筆者は、オンラインで実施した音楽科目「授業のためのピアノ」におけるピアノの弾き歌いについて、①指導者側の配慮すべき点（足立，2021）や、②学習者側が感じた課題と利点（足立，2022）に関する考察を試みている。これは、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、2021～2022年度の2年間に渡ってピアノの弾き歌いを指導する音楽科目「授業のためのピアノ」がオンラインで実施されることとなり、対面授業時とは異なる弾き歌いの指導法の確立が急務となったために論じたものである。前者の①指導者側の配慮すべき点については、オンラインならではの通信環境を整えることは当然として、学習者の技術面に重きを置くのではなく、限られた時間の中でも、学習者が不安に感じていること等の意見に耳を傾け、学習者のありのままの姿を受け入れることが、学習者にとって安定した授業環境につながるとの知見を導き出している。後者の②学習者側から見る弾き歌いの課題と利点について、課題としては、指導者や学習者相互の声やリズムが伝わりにくい等の通信環境によるアクセシビリティや、歌唱の表現力、音の強弱等に難しさを感じた点等、環境面、音楽面、技術面についての課題が明らかになった。利点としては、学習者の練習時間の確保が容易で

あったことや、周囲を気にせずにプライバシーが確保されたレッスンであること、指導者の丁寧な言葉かけ、励ましで練習意欲につながったこと等が挙げられた。さらに、授業の到達目標の観点からみると、初心者の学生を含む9割の学生が習得すべき曲数（生活の歌3曲を含む8曲が最低ライン）を達成していた。

先行研究における以上の結果は、筆者がコロナ禍以前の対面授業において経験してきたものとは異なるものであった。以前は、学習者の習熟度や、練習時間、練習方法等、学習者側の要因が技術レベルの到達と相関すると認識していた。しかし、学習者に寄り添う授業展開が、指導者と学習者との信頼関係や学習者の練習意欲に影響を与え、技術の向上につながる可能性があることが示唆された。つまり、学習者の技術向上及び主体的な学びの獲得は、指導者が学習者に寄り添う指導法に起因すると捉えたのである。この示唆から本研究の着想に至っている。

3 研究目的

本研究の目的は、幼少教員養成課程で学ぶ初心の学習者に対するピアノの弾き歌いでの技術面における指導を通して、学習者のつまずき箇所に対する指導者の言葉掛け含む指導内容から、学習者の主体的学びにつながるような指導法の在り方について検討することである。本稿では、ピアノの弾き歌いの指導について、「指導理念」、「指導方法」、更には「指導項目」の抽出を試みる。

4 研究期間及び方法

研究期間及びレッスン回数：2021年9月から2022年6月。15回中、3回目、4回目の授業。基本的に、2回のレッスンで1曲を仕上げるという考えから2回に設定している。

研究対象者：「授業のためのピアノ」受講者のうち初心者の学生3名。

研究使用図書：山本学編者（2018）『保育者になるためのピアノ教本』エイデル研究所、64頁。

使用曲：「おかえりの歌」＜天野蝶作詞／一宮道子作曲＞

選曲理由：「おかえりの歌」は、「おはよう」「おべんとうの歌」等と同様に生活の歌に含まれる曲であり、「ピアノの弾き歌い」において必修曲にしていること、また、他の生活の歌よりも指導箇所が多いことから選曲している。

研究方法：

- a. 対面による弾き歌い指導（レッスン時間：一人10分から15分程度）の記録をデータ化。
- b. 「おかえりの歌」（資料1及び楽譜資料参照）のア・前奏箇所2小節、イ・前

半4小節、ウ・後半4小節における学習者のつまずき箇所に対する指導者の、言葉掛けを含む指導内容を抽出。

- c. 指導者の作成した学習者の進捗状況の記録、及び、指導者の振り返りノート
の分析。

これらa～cの方法から、弾き歌い指導を通した指導内容を抽出し、学習者の主体的な学びにつながるような「指導理念」、「指導方法」、さらには「指導項目」の抽出を試みる。

5 結 果

① 3人の学習者に対する指導について

3名の学習者はいずれも大学入学までピアノの演奏は未経験であり、練習時間は1週間に30～40分程度である。また、読譜力については、全体的に楽譜が読めず、特にヘ音記号に苦手意識が高いこと、リズムについても8分音符までは理解できるが、16分音符、付点音符、付点休符等になると、つまずく傾向にある等、同じような理解度ではあった。しかし、学習者の状況により、つまずき箇所や進捗状況が異なることが窺えた。

学習者Aは、指導者のリズムを復奏するなど、指導者の指示に対する反応が早く、それを実践に結び付けることが容易であった。技術面においては、腕や手に力が入ることにより、オクターブ奏法から3和音への移動（楽譜資料：ア1小節目左手）や、ウの分散和音のバランスに困難をきたす様子が見られたため、手首体操を取り入れて、力を抜く感覚が理解できるように促した。歌唱や弾き歌いについても概ね良く、進捗状況もスムーズであった（表1参照）。

学習者Bは、ア1小節目3、4拍目が複付点になることや、イは左手の分散和音と右手2拍分の付点の両手が揃わない点においてつまずきが見られたため、指導者は、付点を8分にして付点と複付点の違いについて説明したり、左手の8分に注目させ、右手の付点が左手とどこで一緒になるかについてデモ演奏を交えながら説明した。また3和音のバランスが悪かったため、「スパスパ」「グニャグニャ」等の擬音語を使用し、3和音の弾き方のイメージが、より抱きやすいように指導を行った。Bは、歌唱技術が高いため、歌唱を活かせるように簡易伴奏譜を使用して弾き歌いのレパートリーを増やすように指示した（表2参照）。

学習者Cは、音楽に対する苦手意識が高い上、譜読みが遅い。技術面においては、付点と8分の違いの理解が乏しいこと、両手は1拍目しか合わないなど、全体的に苦戦している様子だった。感覚的な観点での指導を行ったが技術向上には至らなかった。しかし両手が合う箇所を明記し、視覚的なアプローチ（図①参照）を試みたところ、リズム理解が深まった様子が見られた。歌唱に関しては、歌いだしの音高にズレ

が生じていたが、初めの音さえ捉えれば、最後まで概ねメロディを歌うことができるため、歌い始めの音を中心に、音出しの指導を施した。その他、学習者Cに対しては、動画配信や、補習、身体表現を取り入れて指導を行った（表3参照）。

指導者の振り返りにおいては、各学習者の技術面の状況に対する練習方法、指導方法等についての不安や、不満、希望を記録していた。各学習者の進捗状況をはじめ、手首の脱力方法や、3和音奏法について、音高理解を含む歌唱面等である。特に付点リズムに関する習得については、指導方法について何度も練り直ししていること、またリズムに関する音楽理論の知識も必要であることが記録されていた。その他、指導者にも学習者にも励ましが必要と記録していたが、最終的には「絶対にできるよ」「あと少しだよ」等の激励の中で、学習者の弾き歌いにおける上達が見られた旨の記録をしていた（表1～3参照）。

表1 学習者Aのつまずきに対する指導者の指導内容及び振り返り

	つまずいた箇所	指導内容＜言葉掛け＞	指導者の振り返り
ア・前奏	ピアノ： ・左オクターブから3和音に到達が難しい。 ・付点リズムが安定しない、8分に近くなってしまう。	→指導者が弾きながら、スムーズな移動方法について説明、更に力を抜いた状態で移動することを指示。 →手拍子で付点リズムをリズム譜通りに叩く。 →メトロノームで速度の安定を図る。 →幼児の歌の特徴から、付点リズムを大切にすることを指示。	3回目： 特に問題なくスムーズな指導ができた。進度も順調である。 4回目： 手首の力が入る事により、運指移行のやり難さを感じた。鍵盤の移行先に視点が向けられるように配慮していきたい。
イ・前半4小節	歌唱：特になし ピアノ： ・3和音奏法に課題あり。粒が揃わず、粗い和音奏法になってしまう。 弾き歌い： ・歌唱は伸び伸びと歌えているが、手首の力が抜けず、全体的に力強い弾き歌いになる。	→力を入れた状態における和音奏法と力を抜いた奏法の音の違いを比較させ、粒のそろった3和音奏法について確認した。 →おかえりの歌自体も元気な曲なので概ね問題ないが、軽く弾くための手首の使い方について、説明。	振り返り明記なし。
ウ・後半4小節	歌唱：特になし ピアノ： ・手の力が入り、左手分散和音のバランスが悪い。 弾き歌い： ・1回半でクリア。	→手首の運動を取り入れ、力の抜き方について説明 ・その他：弾き歌いの習得が割と容易に見えたため、弾き歌いのレパートリを増やすことや、幼児を想定した弾き歌いができるように促す。次の曲を提案・提示。	心地よい声で、リズム感もある。抑揚もある。歌唱からピアノ伴奏の大切さを伝えるともっと意欲的に弾き歌いに向かうのではないか。比較的弾き歌い習得が容易である。弾き歌い曲のレパートリを増やすように指示したい。

表2 学習者Bのつまずきに対する指導者の指導内容及び振り返り

	つまずいた箇所	指導内容＜言葉掛け＞	指導者の振り返り
ア・前奏	ピアノ： ・左オクターブから3和音に到達が難しい。 ・1小節目の3拍目から4拍目にかけた右手付点リズムが複付点になる。 ・3和音のバランスが悪い。	→右手の付点を8分で弾き、付点と複付点の違いを示すこと、左手を8分にして右手と合わせるように指示 →力を抜くこと、でも包丁でキュウリに包丁を入れる際の力の入れ具合に着目するように指示。 指先が「グニャグニャ」しないように指示。	3回目： 付点と4分音符の両手奏法の理解及び指導が上手くいかなかったし、和音の弾き方がなかなか上手くいかない。どうしたらよいだろうか。要検討。 4回目： 付点リズム克服のために、擬音語におけるイメージを捉えるのが上手であり、和音奏法が見違えるようだった。擬音語における指導は、イメージを抱きやすいのか？
イ・前半4小節	歌唱：特になし ピアノ： ・付点が甘くリズムに乗らない。1小節目4拍目運指がスムーズにチェンジできない。	→手拍子における付点リズム確認及び「ティティティティ」＜8分音符擬音語＞「タッカタッカ」＜付点音符の擬音語＞を比較し、8分と付点の違いについて説明。	3回目： 歌唱が素晴らしい。歌唱を伸ばせるような弾き歌い指導を心掛けたい。 歌唱においてはリズム感良く付点リズムを歌うが、技術力不足から、1拍分の付点奏法が乗り切れない。歌唱とリンクさせて指導してみたい。 4回目： 振り返り明記なし。
ウ・後半4小節	歌唱：特になし ピアノ： ・1拍分の付点が弾けない、両手と合わない 弾き歌い： ・2回でクリア。	→2拍分の付点よりも鋭いイメージで弾くことを伝え、付点リズムを手で叩くことや、時間空間を理解するため一緒に動き、身体でリズム理解を図った。 →1拍分のみの左手8分と右手の付点を何回も行い、合わせる練習を提案。その他、簡易伴奏譜を取り入れ、歌唱を活かしたレパートリを増やすように指示。	3回目： 一つの奏法に対して、いくつかの指導アプローチが可能ではないか。学習者に添った指導を心掛けたい。 4回目： 付点リズム習得に難ありだが、何度もやっていくうちに両手が合ってきたように思う。学習者のリズム理解と奏法が比例する瞬間を待つことが大切。

表3 学習者Cのつまずきに対する指導者の指導内容及び振り返り

	つまずいた箇所	指導内容＜言葉掛け＞	指導者の振り返り
ア・前奏	ピアノ： ・1小節目の1拍目の両手しか揃わない。 ・付点が8分になる、付点が複付点になる。 ・運指がスムーズにいかない等。 ・譜読みが遅い上、全体的につまずきが見られた。	→動画をSNSにアップし、付点リズムが確認できるようにしたデモ演奏はもちろんのこと、楽譜に左手と右手の揃う箇所を書き出し、視覚から両手が揃う構造について理解を図り、習得を目指した。 →親指を置いて人差し指を上から回して運指を変える箇所を丁寧に指示し、感覚を覚えてもらった。 →まだ譜読み力が乏しいため、ト音記号及びヘ音記号の理解に必要な、日本音名等を説明し、音符について指導した。 ・その他：※授業外でレッスン時間を確保した。	3回目： 譜読みが遅いため、楽譜を読む練習からはじめることを視野に入れる必要がある。リズム習得に関しても、音楽理論同時並行必須。学習者の良い点を見つける。 4回目： 焦らない。着実に。分からない箇所を一緒に共有する。一つ一つ。感覚では難しそうだが、視覚からアプローチした箇所はうまくいった。
イ・前半4小節	歌唱： ・歌いだしの音程が取れない。 ピアノ： ・右手1拍分の付点リズムが間延びする。また、4小節目2拍目の運指が上手くいかず、勢い余って到達しなければならぬ音を越えて着地してしまう。 弾き歌い： ・左手のみと歌唱は良かったが、弾き歌いは、歌唱に対する付点感覚とピアノに対する付点感覚が異なり、左手、右手、歌唱が全く別物のように動いていた。	→正しい音よりも低めに入るため、「もっと高めのイメージ」指を上方向にしながら「上、上」と言葉掛けした。また初めの音をピアノで弾き続けて、学習者の出す音をピアノの音に引っ張り上げるような感覚で音を合わせた。「ドレミファソラシド」の音階を歌い、「ソ」の音がイメージできるように促した。 →「タッカタッカ」擬音語を使用したり、スキップをして1拍分の付点リズム理解の習得を図った。指をチェンジすることは大それたことじゃないから、自然に焦らずにでも指はチェンジすると意識して次の鍵盤目掛けていくと良いと指示。 →右手、左手、歌唱ともう一度分解して練習することを提案。右手と歌、左手と歌、両手と歌と続け、ゆっくりで良いから初めから同じテンポで弾き歌いできるように練習するよう促した。	3回目： 初めの音をピアノで弾いて、音を認識してもらおうとしても上手くいかなかった。でも初めの音が歌えれば最後まで音程がはまるため、初めの音のピッチが合うように意識付けしていきたい。何度も根気強い指導が大切。 4回目： 励ましの言葉を送ると、上達が早いように思える。つまずき箇所ばかりに着目するのはよくない。
ウ・後半4小節	歌唱： ・音程・リズムが不安定。 ピアノ： ・付点がなかなかできない、両手が合わせられない。 弾き歌い： ・3回及び30分の補習でクリア。	→旋律を弾きながら一緒に歌い、リズムは手拍子でざざり理解するまで行う。 →動画作成しSNSにアップ。 →付点は身体表現を取り入れ、一緒にスキップをしてリズムの感覚をチェック。 →両手が揃う箇所を楽譜に明記。 →「絶対できる」、「一緒に頑張ろう」と発言。	3回目： 振り返り明記なし。 4回目： 付点理解を促す際、模範演奏のみならず、手拍子、擬音語、スキップ等の身体運動、視覚による指導といくつかあることに気づいた。技術力をアップするためには、励ましの言葉も必要。

②指導者の指導内容について

3人の学習者に対する指導内容は主に、①弾き歌い曲の模範演奏＜模唱含む＞、②手拍子、③言語による指示＜擬音語含む＞、④手首体操、⑤練習方法の提示＜例：練習手順や運指等＞、⑥動画配信、⑦楽譜表記、⑧歌唱及び歌詞の意味、⑨励まし、の9項目であった（表4参照）。

①の弾き歌い曲の模範演奏は、曲のイメージを促すためや、学習者のつまずき箇所の模奏を取り入れて、弾き歌い曲のテンポ、リズムや、歌全体の奏法理解が深まるよ

表4 弾き歌いの技術面における指導者の指導内容について

指導項目	内容	指導用途
①模範演奏	つまずき箇所に対する指導者の模倣演奏を示す	指の運指・リズム・歌詞・曲のイメージを確認するため。
②手拍子	リズム譜通りに手を打つ	主に付点リズムやシンコペーション等の習得のため。
③言語による指示	擬音語による言葉かけ	1. 「スパ」「バン」「トン」と呼びかけ、主に曲に相応しい三和音奏法の確認。 2. 「タッカタッカ」と呼びかけ、付点奏法を確認。
④手首運動・身体運動	○ラップの芯を使用した手首運動 ○スキップ	1. 手首の力を抜くため。 2. スキップして付点の感覚をつかむため。
⑤練習方法の提示	○練習手順 ァ片手ずつ→ィ右手と歌→ ッ左手と歌→ェ両手→ォ両手と歌 ○運指 音符の指使いについて ○手拍子 付点等の難しいリズム等 ○歌詞の理解 ○歌唱 ○練習時間 週に3日を目指す等	運指、歌唱、練習日数・時間を含み、つまずき箇所の克服のため。
⑥動画配信	①の模倣演奏を収録し、学習者に提示。鍵盤を映し、運指等確認できるように設置。	曲全体のイメージやリズム・歌唱を確認するため。
⑦楽譜表記	両手を同時にひく箇所に線を引き、視覚で理解を促す。＜図1参照＞	左手4分音符に右手の付点を両手で弾く理解を示すため。
⑧歌唱・歌詞の意味	・ピアノを弾きながら歌う際の姿勢、呼吸、お腹の使い方、表現方法を指導 ・h＜例：「はる」「おはよう」＞が出てくる歌詞の留意点を指導 ・歌詞の意味を共有 ・「ドレミファソラシド」の音階を歌う	ピアノを弾きながら歌う際の留意点や、大切にしたい歌詞の意味理解を図るため。 また、音高のズレを解消するため。
⑨励まし	「大丈夫」「あと少し」「もう少し練習しよう」「必ずできる」「子どもが喜ぶような弾き歌いだね」「とてもやさしい音」「付点リズムがプロみたい」等。	主に練習も含めた、弾き歌いに向かう学習者のモチベーションが上がるようにするため。

うに取り入れた。②の手拍子は、楽譜資料：ア1小節目2拍目及びイ、ウの付点リズムに対する理解が乏しい時や、主にア右手の付点リズムが8分になり、リズムに乗り切れない際に学習者と一緒に歌のリズム譜を手で叩き、リズム理解を促すために行った。③は、キュウリを切る包丁の「パンパンパン」、「トントントン」、「スパスパスパ」「タッカタッカ」等、擬音語を使用し、3和音や付点の正しい奏法イメージを促すことや、和音を弾く際の指の使い方についての理解を深めるために行ったものである。④は手首の力を抜いていくための体操であり、ラップの芯を持ち、手首の運動を行い、ピアノを弾く際の力の抜き方について学ぶために行ったものである。またスキップリズムと付点リズムをリンクさせ、付点リズムを体全体で習得できるように促した。⑤では、初めて練習する弾き歌い曲の練習方法や、つまずき箇所克服のための練習方法を提示したものである。⑥動画配信は、弾き歌いの予習や復習ができる環境を整えるために弾き歌い曲の模奏を収録したものを事前に学習者に配信した。⑧はピアノを弾きながら歌唱を行う際の姿勢、歌い方<言葉>、表現等について学びを深めるとともに、歌詞の意味を考え、共有を図るために行った。⑨は、つまずき箇所を指摘するだけでなく、「絶対できる」「あと少し」等の言葉掛けを行い、レッスン時及び練習過程における学習者のモチベーションが高くなるように配慮した。

6 まとめ及び考察

本研究は、幼少教員養成課程で学ぶ初心者学習者3名に対するピアノの弾き歌いの技術面における指導を通して、学習者の主につまずき箇所に対する指導者の指導内容（言葉掛け含む）の抽出から、学習者の主体的学びにつながるような「指導理念」、「指導方法」及び「指導項目」の抽出を試みるものであった。

「指導理念」については、学習者のつまずき箇所を指導する際に、学習者が音符やリズムを読むことが苦手であったり、あまり練習をせずにレッスンに臨んでいたとしても、学習者が緊張することがないように配慮する「安全地帯の構築」が重要であることが示唆された。それは、授業における学習者の弾き歌いに臨む姿勢がどのような状況にあっても、指導者は懐深く受容して指導する姿勢である。また、指導者が学習者に寄り添う姿勢から考えて指導内容を構築していくことや、指導者と学習者が一体となって音楽に対する苦手意識の克服を目指す指導である。つまり、学習者における弾き歌いの習得の責任は、指導者側にあるとの認識が必要であり、それこそが弾き歌いを指導する上での「指導理念」である。

「指導方法」については、3名の学習者のつまずき箇所は、音楽経験が同じようであっても、それぞれつまずく内容が異なっていること、そのため、同じ指導方法では学習者の理解に差があり、対応しきれないことが示唆された。したがって、「指導方法」として必要であるのは、学習者の習熟度に添うことであり、そのために、学習者

のつまずきに対する具体的な指導方法のレパートリーを豊富にすることである。

「指導項目」については、①弾き歌い曲の模範演奏＜模唱含む＞、②手拍子、③言語による指示＜擬音語含む＞、④手首体操・身体運動、⑤練習方法の提示＜例：練習手順や運指等＞、⑥動画配信、⑦楽譜表記、⑧歌唱及び歌詞の意味、⑨励まし等、主に9項目の「指導項目」を抽出した。特に付点リズムに関する指導項目については、指導者の模範演奏のみならず、手拍子によるもの、擬音語によるもの、スキップによる身体運動によるもの、視覚からアプローチする等、5つの指導項目を抽出した。

その他、ピアノの弾き歌いを習得するためには、基本的なリズム理解、音符理解が必要であると述べたが、授業だけでは時間が限られ、これらの習得を目指すことは難しい。したがって、本学の教員養成課程に設けられている音楽理論に関する授業とリンクさせ、楽譜を読むための基礎・基本を習得する等、ピアノを弾くこと、歌うことを念頭に置いた丁寧な指導を試みることが不可欠である。

本研究において抽出した「指導理念」、「指導方法」及び「指導項目」のうち、「指導項目」において、わずか10小節の弾き歌い曲にも関わらず、9項目の指導項目、そして、付点リズムの指導方法だけでも5項目の指導方法を抽出できた。これらの指導項目のみを考慮しても、学習者の音楽に対する苦手意識の克服につながることで、そして主体的学びにつながるきっかけになると示唆された。それは、「指導項目」の構築は、学習者の技術向上を支えようとする中で生まれるものであると捉えたからである。限られた時間の中で、学習者の特徴を捉え、学習者の進度や理解度に合わせた指導を施すことは、弾き歌い技術を向上させようとする指導者の思い、願いが込められているとも考えられるのではないか。また技術面を向上させることに留まらず、「絶対にできる」「大丈夫」等の励ましの言葉を送り、学習者が安心して学びを継続できるように配慮することも大切である。つまり、学習者の主体的な学びを育むためには、指導者の寄り添う姿勢が根底にあって成立するとする「指導理念」を基とする「指導方法」や「指導項目」の構築が、学習者の主体的な学びにつながると言える。

汐見（2022）は「子ども主体の保育」や「子ども主体の教育」について、「子どもだけが主体になったとしても、いい教育にはなりません」と述べている。続けて「子どもに対する理解も含め、先生の中にも貪欲に学ぶ姿勢が必要なのです。子どもたちの主体性と、先生の主体性が複雑に絡まり合って、学びは促進していきます。親の場合も全く同じです。子どもを育てたい、よい教育をしたいと思うなら、子どもの抱く疑問や子どもの考えに興味を持ち、面白がりながら、自分自身も改めて問いを立てて考えたり調べたりすることです」と子どもの主体性を支える側の保育者および保護者のあり方についての見解を見出している。この見解は、保育者や保護者に向けた言葉ではあるが、教育を施す教育者は、常に貪欲に学び続ける姿勢が必要であるし、学習者の疑問やつまずきに対して一緒に考え、一緒に面白がり、一緒に解決しようとする共主体の姿勢が求められているように感じる。

ピアノの弾き歌いに対する学習者の主体的な学びは、学習者の持つ音楽に対する苦手意識を克服することにつながる等、学習者の不安を取り除き、安心して弾き歌いに臨む環境を構築することでもあり、それらを可能にするためには、汐見の述べる通り、指導者の貪欲で主体的な学びの中で指導の引き出しを多く見つけ続けていくことが重要であるし、学習者に対する温かな眼差しが、より深い次元における弾き歌い技術の向上につながると考えている。つまり、学習者の主体的な学びの獲得は、「指導理念」、「指導方法」及び「指導項目」の構築が一体となって一つの学びにつながると捉えている。

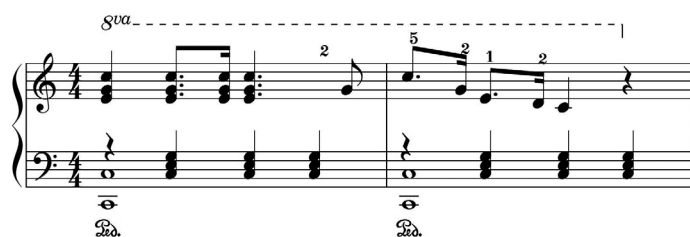
本研究の結果は当然であるとも言えるが、筆者は、「学習者の成長は指導者の責任による」と捉えている。つまり学習者が初心者であろうと、どれだけ音楽が苦手であろうと、目の前の学習者の技術的向上、及び、主体的学びの獲得は、学習者に寄り添う指導に起因すると考えている。

本研究の調査結果は、本学の一部の初心者学習者の結果に留まっているため、今後は全学習者に向け、学習者の主体的な学びにつながる弾き歌い指導について検討していきたい。そして、こういった学習者のつまずきに対応し続ける等の指導の積み重ねが、やがては生きる力を育む音楽（教育）になっていくと願いながら、今後も弾き歌い指導を行っていきたい。

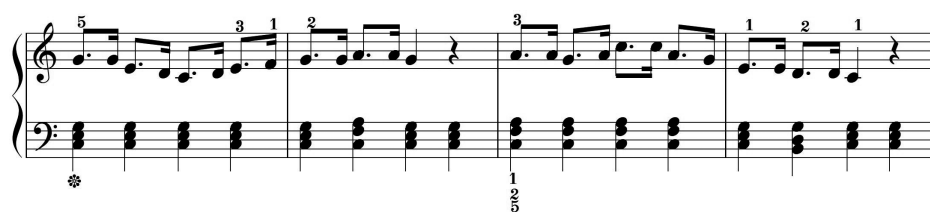
楽譜資料

「おかえりのうた」＜天野蝶作詞／一宮道子作曲＞

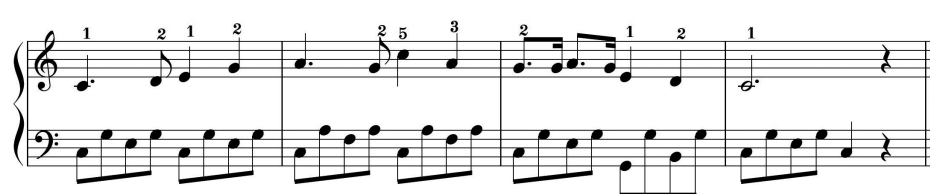
ア・前奏 2 小節



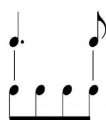
イ・前半 4 小節



ウ・後半 4 小節



図①



左手 8 分

引用・参考文献

- 足立広美（2022）「保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の指導法に関する研究（４）～学習者に対する質問紙調査から見た、オンライン授業による『ピアノの弾き歌い』の直面した課題と利点に関する一考察～」『創価大学教育学論集』第74号，1頁－16頁
- 足立広美（2021）「保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の指導法に関する研究（３）－オンライン授業における『ピアノの弾き歌い』の課題及び配慮するべき点についての一考察－」『創価大学教育学論集』第73号，15-26頁
- 足立広美・大澤のり子（2018）「保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の指導法に関する研究（１）～本学学生への質問紙調査による実態と課題の把握について～」『創価大学教育学論集』第71号，95-112頁
- 越山沙千子（2019）「子どもの表現を広げるための弾き歌い－歌詞からのアプローチ－」『実践女子大学 生活科学部紀要第』第56号，069頁－075頁
- 汐見稔幸（2022）『教えから学びへ 教育にとって一番大切なこと』河出新書 228-229頁
- 納原善雄・三森桂子共著（1998）『幼児と音・音楽－幼児の音楽教育－』有限会社ディスク・コンプ 29頁－30頁
- 萩原恵理（2019）「保育者養成におけるピアノ弾き歌いに関する一考察－学生が直面した難しさと授業後の学習に対する意識に着目して－」『幼年教育WEBジャーナル』第2号，1頁－9頁
- プラトン 藤沢汎夫訳（1979）『国家（上）』岩波書店，241-242頁
- フレーベル 荒井武訳（1964）『人間の教育（上）』岩波書店
- 諸井サチヨ（2015）「保育者養成校での『弾き歌い』指導に関する一考察～学生のピアノ技能に関する実態調査を中心に～」『淑徳大学短期大学紀要』第55号，81頁－90頁
- 安田寛・長尾智絵（2010）「『保育におけるピアノの流行』と保育者養成機関ピアノ教員の関心の在り方との関係について」『奈良教育大学紀要』第59巻1号，159頁－174頁
- 谷田貝公昭監修・三森桂子編著者（2010）『新・保育内容シリーズ 5 音楽表現』第6章95頁，一藝社
- 山本学編者（2018）『保育者になるためのピアノ教本』エイデル研究所，64頁
- 吉富功修・三村真弓編著（2020）『小学校音楽科教育法 学力の構築を目指して』ふくろう出版社，5頁
- ルソー 永杉喜輔・宮本文好・押村襄訳（1982）『エミール』玉川大学出版部

A Study of ‘*Piano Hiki Utai*’ Instructional Design to Promote Self-directed Learning of the Students in the Early Childhood Teacher Training Course.

Hiromi ADACHI

This study attempted to extract the “instructional principles,” “instructional methods,” and “instructional contents” that would lead to the learners’ self-directed learning by extracting the instructor’s instructional contents (including the instructor’s verbal comments) for the learners’ main stumbling blocks through the technical instruction of ‘*piano hiki utai*’ for three beginner learners in the early childhood teacher training course.

Regarding instructional principles, it is shown theoretically that it is necessary for instructors to establish a safe zone where learners can accept any situation, and that it is necessary to establish instructional methods from the viewpoint of being close to learners.

In terms of instructional methods, the analysis revealed that although the three learners had the similar musical experience, the stumbling blocks were different for each of them, and that the learners’ understanding varied when the same instructional method was used, and that one-sided instruction was not sufficient. Therefore, the instructional method should be tailored to the learner’s level of proficiency and the instructor’s ability to respond to the learner’s stumbling blocks.

The instructional contents consisted mainly of nine items: (1) demo performance, (2) hand clapping, (3) verbal instructions (including onomatopoeia), (4) wrist exercises and physical exercises, (5) presentation of practice methods, (6) video distribution, (7) notations on the music score, (8) singing and understanding of lyrics, and (9) words of encouragement.

The results suggest that the construction of more instructional patterns will lead to overcoming the learner’s dislike of music and to the acquisition of independent singing and playing. The reason for this is that the construction of instructional patterns is something that is created in the process of trying to support the improvement of the learners’ skills. Within a limited amount of time, the instructor is able to capture the characteristics of the learner, and provide instruction tailored to the learner’s level of progress and understanding. In addition to improving the technical skills, the instructor also sent encouraging words such as “You can definitely do it” and “Don’t worry,” so that the learners could continue their learning with confidence. In other words, the learner’s self-directed learning of ‘*piano hiki utai*’ is also about

eliminating their anxiety and creating an environment in which they can play and sing with peace of mind, and in order to make this possible, it was considered important for the instructor to continue to find instructional patterns through their own eager and independent learning and for the instructor to be close to the learners. It was thought that it was important for the instructor to be attentive to the learners.

デジタル蓄電機による数値化を組み込む 豆電球とLEDの点灯時間比較実験

－理数教育の充実を目指した提案－

津田 真秀

1 はじめに

学習指導要領の改訂に伴い、小・中学校（義務教育）段階ではプログラミング教育の必修化や統計に関する学習内容が充実し、高等学校では「理数」の新設や探究的な活動が加わった。従来の教科学習に加え、教科の枠組みを越えた学習を通して、各教科の知識を組み合わせる創造的に問題解決ができる能力の育成が急務である。とりわけ、数学教育においては、主に中・高校生を対象に「数学的モデリング」に関する教材開発・教育実践の積み重ねによる知見が多数報告されてきた。数学的モデリングとは、現実世界の問題（現実事象）を数学モデルの活用により解決を考える学習プロセスを指し、分析の際には必要に応じてコンピュータや電卓をはじめとするテクノロジー機器の活用が前提となる場合も多い。柳本（2008）は、1980年代より約20年間にわたって開発・実践した数学的モデリングに関する教材開発・実践を通して得られた知見をまとめている。実践に際して、学習者が数学的モデリングのプロセスを繰り返し体験することにより、学習者自身が数学を学ぶ意義と意味を実感し、学んだ数学を現実場面に適用できる力の育成を目指している。しかしながら当時、教育現場での実施の限界と改善策について、教科書や副教材集の充実、教員の意識改革、入試等に関わる制約などが挙げられていた。加えて、西村（2011）は、教科書で扱われている問題は解が一意に定まる「数学の問題」となっている場合が大半であると指摘している。現行の算数・数学教科書やそれらを用いた指導においては、扱われる数に関しては処理が容易な数がほとんどであり、手計算で十分対応可能なものであるため、複雑な数の処理や解決方法を検討する必要性がある現実場面の課題を、日々の学習で導入しにくい要因の一つであると考えられる。

さて、学習指導要領の改訂（文部科学省2017）を受け、算数・数学の学習プロセスにおいては、「現実の世界」と「数学の世界」の二つが交互に関わり合って展開する過程が重要視されている。さらに、近年、現実に関与する社会的課題を様々な教科の知識を駆使して解決を目指すSTEM（Science, Technology, Engineering, Mathematics）教育が注目されているが、「理数」や数学的モデリングと密接に関連する部分は少な

くない。松嵯（2015）はSTEM教育の教材・教育として用いられているレゴを用いた研究動向を概観し、ICT利用を前提とした数学的モデリング授業の展望について言及している。松嵯は、ICTの併用でこそ実現可能な「数学化」について注意を払う必要があると指摘しつつ、「教具レゴを用いたモデリング授業は、関連諸科学の本質に触れながら、近未来型授業が展開できる」と述べている。このように、数学的モデリングをはじめとする探究的な学習においては、実際の科学研究のように、自然現象や社会一般的な問題などから数学・理科等に関わる要素を抽出し、課題を設定する段階から得られた結果を、適切に機器等をもちいながら「科学的な」手法によって分析するまでの一連のプロセスの体験が求められるということである。近年ではGIGAスクール構想の先行実施により、ICT機器を用いた先進的な教育を行う環境が整いつつある。コンピュータをはじめとする高性能なデジタル機器の活用は、現実事象の解明を目指した精度の高い計測・実験を可能なものとしている。例えば、理科の物理実験に着目すると、興治・小林（2010）は、ビデオ動画と運動分析ソフトを活用し、物体の自由落下や衝突現象をはじめとする物理実験を「ミリ秒」の世界で解明する教材の有効性について言及している。高度な物理実験に限らず、身近な事象においても「速さ」の測定や数値化を前提とすることで、教育内容の発展可能性が高まると考えられる。川上（2016）は、速さの単元を学習する小学校第6学年を対象としたグラフ電卓と距離センサを活用し、「歩く」という現実事象と「速さ」を結びつける教育実践を展開している。このように、物理実験をはじめとする理科の学習内容と算数・数学科の学習内容との相互関係を踏まえ、そこに適切な機器を導入することにより、それぞれの教科単独で実施するよりもはるかに学習効果が高い教科横断型授業の実現可能性があり、その環境が整いつつある現況である。

これまでの先行研究による知見、近年の教育環境を踏まえ、津田ら（2021）は算数科・理科の教科横断型授業の提案とその実践に着手し、小学校第6学年を対象に空気電池とテスターを用いた酸素濃度測定実験を行った。「酸素濃度」という教科書教材の学習内容を踏襲することで時間的制約を解消し、視覚化が難しい量の数値化を安価で高性能な機器の配備により可能とし、繰り返し測定を行うことで実験の精度が向上するといった成果を挙げている。一方で、予測・計画・検証といった問題解決のプロセスに対する意識の欠如や、機器を適切に運用してデータを処理・分析する技能面の不十分さも見られ、小学校段階における高度な科学教育を実現するためには、更なる実践の積み重ねが必要であると考えた。

本研究では、小学校段階における算数科と理科による教科横断型授業を新たに提案すべく、小学校第6学年を対象に、豆電球とLEDの点灯時間を比較する実験を、蓄電量を数値化できるデジタル蓄電機を用いて実施した。酸素濃度測定実験同様、理科教科書で取り扱われている「わたしたちの生活と電気」の実験を参考に、「点灯の明暗」という現実事象と「点灯時間の平均」を結びつけることにより、テクノロジーを用い

で数値化して思考・判断する実践の効果を検証する。なお、教育実践に際しては、科学的な側面からの有効性を検証するため、問題解決のプロセスを明示化するモデルと、一連の学習活動の評価項目を設定した。

2 研究の目的

本研究の目的は、以下の通りである。

- ・既存の理科学習における実験に機器によるデータ収集を組みこむことによって、既存の算数学習では扱いが困難とされるデータの適正な扱い、データの信憑性の向上を目指した活動の展開が可能であるかを検証すること
- ・上記の活動により、高度な科学実験においても要する適切な実験手順・方法、さらにはエビデンスを根拠に判断する能力の育成が小学校高学年段階においてどこまで達成できるかどうかを検証すること

繰り返し実験する中で得られる数値化された蓄電量や使用電量を基に、豆電球・LEDの点灯比較という現象の解明に学習者がどこまで科学的に踏み込むことができるかを明らかにする。学習効果の検証に際しては、教育実践における学習者の記述や実践後の認識調査を分析する。

傾向ごとに記述を分類し学習者の様相を読みとること、認識の特性を数値化すること、さらに、後述する学習活動における3つの評価項目の達成度を鑑みつつ、成果と課題を分析する。

3 問題解決のプロセスと授業設計

(1) 現実事象の解明に伴う問題解決の枠組み

図1は、現実事象の解明に伴う問題解決図を、統計的探究プロセス(PPDACサイクル)を基に作成し、情報活用能力を発揮する場面を位置づけたものである。「問題の発見(Problem)」では、学習者の素朴な疑問や既習の事象から問題場面を把握する。「課題の設定(Plan)」では、問題場面から解決の対象となる課題を抽出・設定し、データの収集計画を含めた解決の方略を考案する。「情報収集(Date)」「整理・分析(Analysis)」では、算数科・理科の既習の知識・技能、ツールを駆使し情報活用能力を発揮して結果を創出する。「まとめ・表現(Conclusion)」では、結果に基づき判断した考えを説明する活動を行う。この際、「課題の設定」と照らし合わせた妥当性の検証、「問題の発見」で想起した問題場面との対応を確認し、一連の問題解決のプロセスを通して得られた結果を通して科学的根拠を導く。

このプロセスを踏みつつ、各教科の知識を組み合わせることで教科横断的に課題解決ができる現実に介在する社会的課題を様々な教科の知識を駆使して解決を目指す。本来で

あれば、「問題の発見」の段階からプロセスを踏むことが望ましいが、「課題の設定」に移るまでの題材設定は、学習者のみでは容易ではない。そのため、初期の段階では指導者側が提示する、もしくは既習の学習内容から再設定する方が日々の学習での実現が期待できると考える。

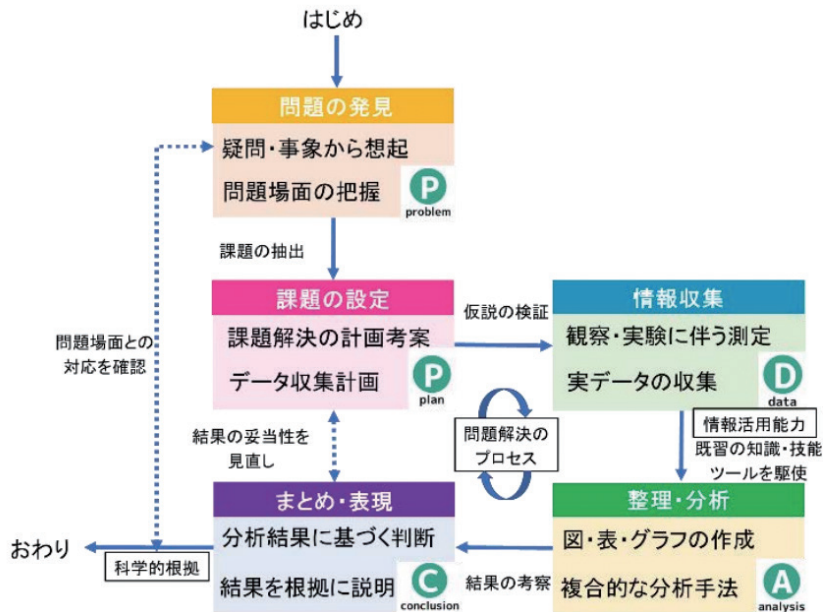


図1 PPDACサイクルに基づく問題解決の過程

(2) 枠組みを基にした授業設計

図2は、現実事象の解明に伴う問題解決の枠組みに手回し発電機による蓄電実験に関わる豆電球とLEDの点灯時間の比較を組み合わせ、問題解決プロセスの構成図を設計したものである。Problem（問題）は理科の手回し発電機実験から始まり、既習の内容である豆電球とLEDの点灯比較実験から問題場면을把握する。Plan（計画）では、従来通りの実験同様のストップウォッチによる計測に加え、デジタル蓄電機のメーターを読みとる活動が含まれることにより、複数の項目において実験で収集すべきデータが追加されることを伝える。ここで学習者は蓄電量の均一化や試行実験を繰り返すことによる実験精度の向上を確認し、実験の役割分担（機器の接続・計測・記録・観察）を決定する。Data（データ）では、数値化された蓄電量と、豆電球とLEDの消費電力と点灯時間のデータを収集し、傾向を把握する。ここに必要に応じて傾向を把握するためにグラフ化や計算したりするなどの応用・発展可能性があると考えられる。

なお、その際には数値の処理や表現に計算機やグラフ電卓、PCの表計算ソフトな

ども活用が可能である。Analysis（分析）では、算数科としての学習内容である「平均」を導入する。場合によっては他の値と乖離した数値は飛び値と判断し、除外する。Conclusion（結論）では、蓄電量の均一化や試行実験を繰り返すことによる実験精度の向上を再度確認する。均一化により実験の条件がより整理されたこと、試行実験から得られたデータは繰り返しの回数や数値処理の仕方によって信憑性が向上することを理解することが可能となる。

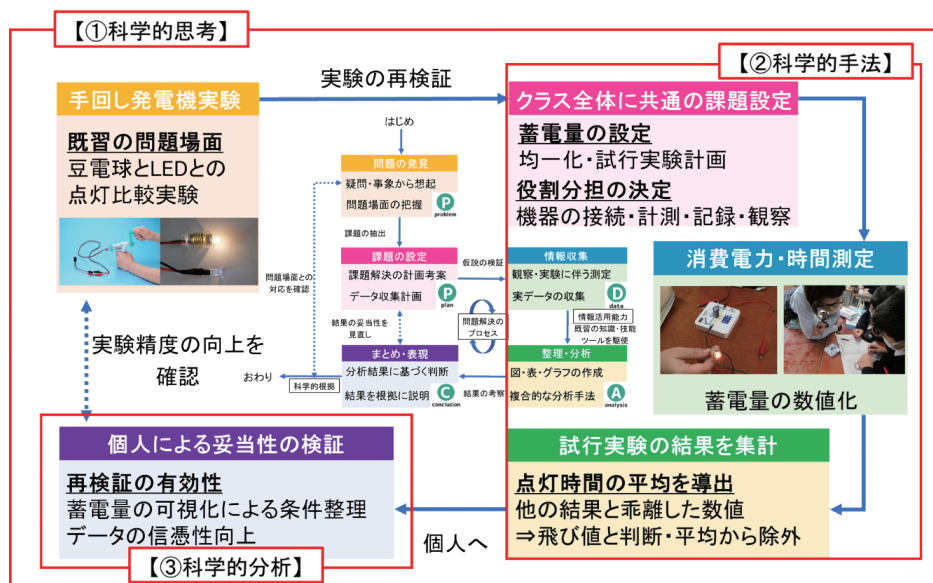


図2 手回し発電機実験における問題解決のプロセス

（3）現行の理科実験との共通点・相違点

第6学年で学習する「わたしたちの生活と電気」では、身の回りで活用されている電気に着目し、電気の利用方法や性質を手回し発電機やコンデンサーをはじめとする実験器具を用いて再現し、実証する。例えば、身近な電化製品（エアコン・ドライヤー・テレビ・車など）から、電気が熱・音・光・運動に変換されていることを想起したり、乾電池や光電池の利用から「使う」電気のほかに「ためる」電気があることに着目したりすることで、学習者の問題設定を図る。実際に行う実験では、モーターや豆電球、電子オルゴールといった電気で作動する器具に対し、手回し発電機やコンデンサーを用いて、発電・蓄電した電気が同じ働きを示すことを確認する。

学習が進むと、ものによって電気の消費量が違うことに着目し、豆電球とLED電球の点灯を比較する実験に移る。両者の条件をそろえるために、手回し発電機を30秒間一定の速度で回してコンデンサーに電力を蓄え、ストップウォッチを用いて点灯時間を計測する。実験結果としては、豆電球の方が短い時間で消灯し、LED電球の方

が電気を効率よく利用して点灯していることを学習する。

現行の指導においても、機器上のトラブルを除けば豆電球の方がたくさん電気を消費することを確認できるが、「手回し発電機を30秒間一定の速度で回してコンデンサーに電力を蓄える」段階で、条件がそろいにくい。実際、通常の実験をする際、結果の妥当性を検証するために、30秒蓄えて点灯する実験を3回行うことになっている。本実践においては、通常コンデンサーに蓄電し、電気を貯めることは経験済みである状態から、回す速さや時間によって蓄電量にばらつきがあることを共通認識する。手回し発電機の「手ごたえ」や、モーターや豆電球、電子オルゴールといった具体物の「動作」を確認することにより得られた結果を考察する段階から、蓄電量を「数値化」することにより、数値を読み取るという新たな判断基準を得られることによって実験精度の向上、さらには学習効果の向上を目指す点に新規性がある。現行の教科書で示された条件整備に加えデジタル計器の使用を前提とした実験を組み合わせることにより、実験内容のさらなる理解と精度の高い検証を行えるのではないかと考えられる。本実践においては、デジタル蓄電機（ウチダ製）を用いて、蓄電した量をデジタルメーターで確認することができるメリットを生かした実験・考察を目指す。このデジタル蓄電機は、上部の接続部に手回し発電機をつないで蓄電すると下部のデジタルメーターに小数第1位までの百分率で蓄電量が示される。中部のソケットに豆電球などを接続すると、コンデンサーを同じ仕組みでためた電力を放出する仕組みとなっている。

（４）学習活動ごとの有効性の検証方法

前述した問題解決のプロセス、ならびに授業設計から、豆電球とLEDの点灯時間比較実験における学習活動で必要となる思考・手法・分析について、指導者側から判断した到達度と学習者側の発言を見取ることによる到達度の項目を設定し、有効性を検証する上での指標とする。問題解決のプロセスを包括した項目は以下の通りである。

【①科学的思考】

- ・ 仮説の設定、実験、得られた結果から仮説の検証といった問題解決のプロセスに則って方略を構築すること

【②科学的手法】

- ・ 高性能なデジタル機器や、データの適正な扱いや信憑性の向上を補助するソフトウェアなど、ツールを目的に応じて適切に活用する能力（情報活用能力）を駆使して結果を創出すること

【③科学的分析】

- ・ ①～②によって導かれたエビデンス（科学的根拠）を基に分析・判断すること
- ①～③について、指導者側・学習者側の到達度項目と判断基準は以下の通りである。

①科学的思考では、主に学習活動全体のプロセスを総合的に評価するものである。授業設計の妥当性の検証に加え、教育実践中の学習者の発言や問題解決に取り組む姿勢並びに記述から、学習者の意識も含めてその達成度を判断する。

②科学的手法では、実験計画の段階から機器を用いて結果を集計するまでのプロセスに着目する。役割分担を含めた機器の操作や得られたデータの加工方法の種別などから、実験の環境設定ならびに学習者の数値の読み取りをはじめとする技能面を中心に達成度を判断する。

③科学的分析では、①・②によって導かれたエビデンスから、学習者自身の考えをいかに表現しているかに着目する。ここでは、グループ活動で1つの結論を出すという流れではなく、あくまで個人で一連の学習活動によって得られた知見を記述でまとめることにより、科学的に達した結論の精度を教育実践の様相ならびに教育実践後の認識調査を分析することで検証する。

項目ごとの達成度について、後述する教育実践の結果と認識調査の結果を踏まえ、総合論議する。

4 教育実践

(1) 教育実践の概要

本実践を行う前に、学習者は通常の理科の学習で、手回し発電機を30秒間回してコンデンサーに蓄電し、豆電球とLEDの点灯時間の計測実験を行っている。ここでは、そのときの実験から明らかになったことと、条件が不十分であったところを実践のはじめに検証し、蓄電量を一定にする必要があることを確認する。その後、新たに今回の実験ではデジタル蓄電機を取り入れることを説明し、前時の実験を再検証する。

教育実践の概要は以下の通りである。

目的：豆電球とLEDの点灯時間の比較実験において、繰り返し実験する中で得られる、数値化された蓄電量や使用電量を基に考察し、実験結果の妥当性を学習者が科学的思考・手法・分析の手順を踏んで検討すること

対象：国立A附属小学校、小学校第6学年32名

日時：2021年2月1日（月）5・6校時（2時間）

内容：豆電球とLED点灯時間比較実験

第1時 機器導入と実験計画・比較・考察

第2時 実験結果の共有・妥当性の検討

(2) 教育実践の結果

① 第1時「機器導入と実験計画・比較・考察」

導入では、前時に行った豆電球とLEDの点灯時間を計測した実験をふりかえり、

豆電球の方が同じ蓄電量に対して点灯時間が短いこと、LED電球の方が少ない電力で光り続けることができることを確認する。前時の実験はグループごとで進めたが、その際、手回し発電機を回すスピードにより、点灯時間がグループで異なったことに対し、ための電力を一定にすることが難しいことには触れている。そこで、今回の実験は、前回行った実験をより精度が高いものへと再検証すべく、ための電力を確認することができる機器を導入することを説明する。

実験の流れは、まず、初めて使用する機器もあることから、接続の仕方と蓄電の体験を同時に行うために、100%蓄電した状態で豆電球とLEDの点灯時間を計測する。その後、各グループが一斉に豆電球の点灯を行い、その時間を計測する。次にもう一度100%蓄電し、LEDの点灯を一斉に行い、その時間を計測する。従来の実験であれば、この条件下で繰り返し実験を行い（3回程度）、双方の点灯時間を記録する流れとなっている。学習者はその実験はすでに体験済みであるため、今回の実験では、各グループの計測結果を後に集約し、分析することとした。

早く実験が終わったグループは2回目を行うように指示し、その際の蓄電量はグループで決めてよいこととした。（ちなみに、半数のグループが2回とも100%の蓄電を行い、残りのグループは50%にしてみたり、100%以上蓄電して計測したりしていた。）実験の際に学習者に助言する内容として、点灯した際の数値の変化をデジタルメーターで確認すること、点灯する光の強さと数値を比べること、数値の減るスピードをLEDと比べることなどが挙げられる。4人一組のグループとなり、蓄電する役割、メーターやストップウォッチの計測など分担して進めることができていた。

実験が終了したグループから、実験結果と考察をノートに記入する。機器の接続や実験の観察は複数名による役割分担が必須であることを伝えることにより、滞りなく進めることができた。

② 第2時「実験結果の共有・妥当性の検討」

ここでは、実験結果・考察を共有し、その妥当性を学習者同士で検討する。実際のどのグループも大きなトラブルなく蓄電に成功し、実験結果を得ることができた。表1は8つのグループの計測結果を学習者がノートまとめたものを表に集計したものである。

表1 点灯時間の記録と平均値の計算

分類/平均	8つのグループの計測結果（1回目）							
豆電球/49.5	49	48	1:05	47	47	42	47	51
LED/3:15	3:50	2:43	4:19	2:30	3:36	2:27	3:35	53

*単位：○秒 □分：△秒

100%の蓄電において、豆電球・LEDの点灯時間の平均は49.5秒、3分15秒であった。この平均を用いた考えは、指導者がグループごとの計測結果を黒板にまとめいている際に、学習者が「平均を出せばいいのでは」と発案したことがきっかけである。学習者に電卓を渡して計算してもらった中で、1つのグループのLEDの点灯時間が「53秒」と他のグループより短い時間であったことから、「この数字はどうする？」と問いかけると、「外してもいい」という意見が出た。

このように、単独あるいは単一のグループのみの実験結果の検討に留まらず、学習者全体が共通の実験・経験をしている状態から分析方法を検討し合うことにより、算数科をはじめとして日常生活でも多く用いられることがある「平均」の考えと、実験時のデータを整理する際に必要となる「飛び値」「外れ値」について、必然的に検討することができた。ちなみに、大きく値が外れたグループになぜこの結果が出たと考えられるかと質問してみると、「蓄電の際につなぐ場所を間違えていたかもしれない」「最初の点灯の際に何度かつなぎ直したからかもしれない」と答えた。実際、豆電球やLEDを点灯させる際、起動（点灯）の際に多く電力を消費する。その後点灯を継続する上で必要となる電力に違いが出てくることに気づいた様子も見られたため、第2時では、全体では実験結果を共有し、個人のふりかえりの記述でさらにその妥当性について深めるよう指示し、終了とした。

5 結果と考察

（1）ふりかえり記述から見る本実践の所感

ここでは、教育実践に対する学習者の反応や実験に対する所感・考察を整理することにより、教育実践の授業構成や実施内容の改善点を見出す。

表2は、教育実践の終盤、2時間連続で学習したデジタル蓄電機による豆電球とLED点灯実験についてのふりかえり記述を、数値を用いた考察の有無や実験に対する情意面に着目し、分類したものである。なお、記述の分類方法に関しては、教育実践の様相を加味せず、授業後に指導者側が実験を行ったグループごとの単位で回収したふりかえりシートを、数値の記入や文章全体の文脈から、大きく2つの傾向に大別し、属さないものを「その他」としている。前述した平均値への着目や、測定したデジタルメーターの数値を元にした考察（～％では…）が見られたのは44.8%であった。また、蓄電する電気の量を双方の実験で揃えられることや、前回行った実験よりも精度が上がったことなど、実験機器への好感を示す記述は31.0%であった。その他の記述は、実験に対する情意面の感想（「楽しかった」「またやりたい」など）が目立ち、24.1%であった。

表2 教育実践ふりかえり記述分析（計29人）

記述の分類	反応率
実験結果の数的考察	44.8%
実験機器への好感	31.0%
その他	24.1%

それぞれに分類した記述について詳しく分析していく。まず、「実験結果の数的考察」に分類した記述について詳説する。図3は、実験結果の予想について100%蓄電と50%蓄電の違いについて述べているものである。ここで、蓄電量が半分になれば点灯時間も半分となるとという予想に反したことについて記述していることがわかる。実際、豆電球・LEDともに最初の点灯時に多くの電力を消費する。各種記述の中には、そうした数値の変化の振れ幅に対する気づきも見られた。

1	0	0	%	か	ら	5	0	%	下	は	時	間	も	半	分	に	
な	る	と	思	っ	て	い	た	が	全	然	ち	か	っ	た			
今	日	の	実	験	は	予	想	し	た	も	の	と	ち	が	、	て	
い	い	そ	の	に	つ	い	て	考	え	る	こ	と	加	じ	ま	し	た

図3 実験結果の予想と考察に関する記述

図4は、デジタル蓄電機のメーターが示す蓄電量・使用電量の変化について、さらに詳しく記述することができた学習者の考察である。ここでは豆電球・LEDの点灯実験の終盤に着目し、LED電球が残り20%付近で使用電量が少なくなったこと、15%で点灯が終了したことを述べている。

残り20%くらいになると、めっちゃねばってた。

スマホとかも30~20%になったら減る速度がおそくなるから、

（バッテリーの残り）

（残り）

同じかんじかなと思いました。スマホとかは1%になったらめっちゃねばってくれるから電気もそうかな（15%くらいで電気消えた）

図4 残りの蓄電量を基に考察した記述

このように、蓄電量の数値から実験結果を予想し、それに対して自分たちが行った計測実験の結果を基に考察を記入している学習者が複数見られ、学習内容と実験内容とを対応させた分析の記述を確認することができた。一方で、点灯時間を比較するという実験内容は同じであるため、学習者にとって目新しさに欠けてしまうという一面

もある。実験中にも数値化していることの良さより、機器が数値化できることのみに興味を示しがちな学習者も一定数見られた。これらのことから、機器の導入に際しては、それを用いることの意味や意義を継続的に学習者に伝えていくことが必要であると考えられる。

（２）教育実践後の認識調査

認識調査の概要は以下の通りである。

目的：正答率や誤答の傾向を分析することにより、教育実践の効果と学習者の理解困難な点を明らかにする。さらに、教育実践時の記述のみでは十分に読み取ることができなかった反応や様相に関わる要素を抽出する。

方法：「手回し発電機実験」と「デジタル蓄電機実験」について基本的知識を問う項目と実験結果に対して記述を要する調査を実施する。

対象：国立A附属小学校、小学校第6学年31名

日時：2021年3月5日（15分程度）

内容：①手回し発電機に関する内容（基本）3問

②デジタル蓄電機に関する内容（応用）2問

③身の回りの事象に関する内容（応用）3問

（３）認識調査の結果

表3は「私たちの生活と電気」に関する内容の認識調査の問題全体であり、表4はその結果を一覧にしたものである。なお、問題文中の機器とはLED、豆電球、コンデンサー、モーターを指し、イラストも挿入されている。

①（１）～①（３）は手回し発電機実験に関する基本的な内容を問うもので、ほとんどの学習者が正答することができていた。①（１）はコンデンサーに電気がたまる時、手回し発電機の回す手ごたえについて問う課題で、①（２）・①（３）は手回し発電機の回す速さを速くすると豆電球とモーターの変化と流れる電流との関係について問う内容となっている。

表 3 認識調査問題全体

番号	問題文（一部省略）
①（１）	コンデンサーに電気がたまりとき、手回し発電機の回す手ごたえはどうなりますか。
①（２）	手回し発電機の回すはやさを速くすると豆電球はどうなりますか。
①（３）	①（２）から、手回し発電機を速く回すと流れる電流がどうなることがわかりますか。
②（１）	「LEDの方が豆電球よりもエコである」という仮説を実験結果から説明しましょう。
②（２）	回路につないでいないのに蓄電量が減ったことから電気の性質を説明しましょう。
③（１）	雪の多い地域ではあえて電球の信号機を用いる場合があります。理由を説明しましょう。
③（２）	鏡で光を集めたとき、光電池をどこにおけばモーターが一番速く回りますか。
③（３）	身の回りの道具で電気を運動・熱・光・音に変換しているものを２つ以上書きましょう。

表 4 認識調査全体結果（計31人）

番号	項目	正答	誤答
①（１）	手回し発電機の手ごたえ	100.0%	0.0%
①（２）	回す速さと部品の関係	96.8%	3.2%
①（３）	回す速さと電流の関係	96.8%	3.2%
②（１）	豆電球とLED比較（記述）	58.1% * 29.0%	3.2% * 9.7%
②（２）	放電の仕組み（記述）	83.9%	* 16.1%
③（１）	信号機のエネルギー変換（記述）	77.4%	* 22.4%
③（２）	光の強さとエネルギーの関係	87.1%	* 12.9%
③（３）	身の回りのエネルギー	90.3%	6.5% * 3.2%

* 準正答率 * 無回答率

②（１）～②（２）は、デジタル蓄電機に関する実験に関する内容で、どちらも記述で解答するものである。図５のようにデジタル蓄電機を用いた点灯比較実験を３回行った実験結果を示し、この情報を基に課題に答えるものとなっている。

	１回目	２回目	３回目
豆電球	50%→8% 26秒	50%→8% 24秒	50%→8% 25秒
発光ダイオード (LED)	50%→16% 171秒	50%→16% 165秒	50%→16% 163%

図 5 ②デジタル蓄電機に関する内容の実験結果（調査課題問題より抜粋）

②(1)は、教育実践と同様にデジタル蓄電機で豆電球とLEDの点灯時間を比較し、消費電量を%で示した実験結果が提示され、「LEDの方が豆電球よりもエコである」という仮説が正しいかどうかを記述するものであり、図6のように、計測時間と%の消費について双方に対する記述があるものを正答とし、その反応率は58.1%であった。準正答は計測時間と%の消費のどちらか一方について言及しているものを分類している。

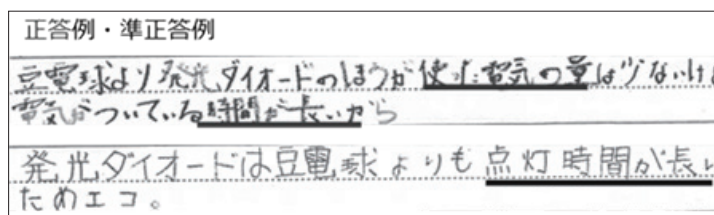


図6 ②(1)の正答例(上) 準正答例(下)

②(2)は「デジタル蓄電池にためた電気(%表示)が何もつないでいないのに減っていくのはなぜか」と放電に関する内容を問うものであり、正答率は83.9%であったが無回答率が16.1%であった。

③(1)～③(3)は、デジタル蓄電機の実践とは直接の関わりはないが、身の回りにおけるエネルギーやその変換について問う問題を出題した。③(1)は、信号機に降り積もる雪がなぜ溶けるかを問う課題で正答率は77.4%であった。③(2)は鏡で集めた光で発電する際、どの部分に光電池を置くとよいかを問う課題で光が重なっている部分を選択した正答は87.1%であった。③(3)は、身の回りの電化製品が電気を熱や光、運動など何に変換しているかを選択する課題で正答率は90.3%であった。

全体の傾向として、基本的学習内容については多くの学習者が定着できていること、記述を要する課題や身の回りの事象に関する課題は無回答率が上昇する傾向にあることなどが挙げられる。また、本実践に関わる豆電球・LEDの点灯実験に関する内容は、基本内容の問題と同様、多くの学習者が豆電球とLED電球との違いについては言及できていると考えられる。

しかし、教育実践において数値の読み取りや収集・分析が必須となる実験を体験しているが、記述に数値を用いて具体的に考察することが困難であることが見受けられた。この原因として、数値の読み取りや収集判断する際に「時間」と「消費電力」のように、複数の情報を選択しつつ、複合的に判断する視点が欠如している可能性があることが考えられる。

(4) 総合論議

教育実践の結果、並びに認識調査の分析結果を踏まえ、本研究における理数教育の

充実を目指した実践の有効性を検証するべく、総合論議する。

表5は、前述した科学的な側面から設定した有効性の検証項目を指導者側・学習者側の達成度とともに一覧にしたものである。なお、表に示されている達成度「◎・○・△」については、筆者が教育実践とその結果から今後の発展可能性を見出すために明示化しているものである。

また、学習者側の達成度「◎・○・△」については、教育実践時の学習者の発言や様相、ならびに事後認識調査の結果を踏まえ、現時点での達成度について、指導者側が読み取った部分と学習者の認識特性から総合的に判断したものであり、あくまで今後の授業改善に用いることを前提とするものである。

表5 科学的側面からの検証項目とその達成度

学習活動に対する検証項目	指導者側	学習者側
【①科学的思考】 問題解決のプロセス（枠組み）に則って方略を構築すること	△ 教育実践より	△ 教育実践より
【②科学的手法】 ツールを目的に応じて適切に活用する能力を駆使して結果を創出すること	◎ 教育実践より	◎ 教育実践より
【③科学的分析】 ①～②によって導かれたエビデンスを基に分析・判断すること	○ 教育実践より	△ 認識調査より

①科学的思考に関しては、双方の達成度を「△：不十分な点がある」とした。モデル図を構築し、PPDACサイクルを意識した授業設計は達成できたものの、学習者自身が教育実践の際に、「今自分たちがどの段階か」「次は何に着手すべきか」といった行程を意識できていたかは定かではない。改善点として、構築したモデル図を活動の場に明示化し、プロセスを確認しながら問題解決に取り組む環境の設定が有効であると考ええる。

②科学的手法に関しては、双方「◎：十分に達成」とした。使用した機器が簡易で操作可能ということもあり、繰り返しの実験やデータの収集に戸惑うことがなかったことが要因として挙げられる。また、収集したデータから結果を創出する際、学習者にとって既習の「平均」や「飛び値」など、これまでの経験から着想に至ることができたものであった。小学校段階においては、導入する機器の操作性やデータを加工する際の算数的内容に関して、十分留意する必要性があると考ええる。

③科学的分析に関しては、指導者側を「○：おおむね達成」、学習者側を「△：不十分な点がある」とした。一部の記述を分析することで、収集したデータや間近で体験した現象を対応させ、科学的に結論へ接近していく可能性は示唆された。しかし、本研究はあくまで一事例に過ぎず、①・②に対して③は学習経験の積み重ねのみでは

「十分に達成」と判断できないと考える。また、教育実践時のノート記述ならびに事後調査での記述を要する問題など、学習者が本来兼ねそろえている記述力や表現力に左右されてしまうことから、記述分析に加えて新たな認識の変容を追従することが今後の課題である。

6 まとめ

小学校第6学年を対象としたデジタル蓄電機による数値化を組み込む豆電球とLEDの点灯時間比較実験を実施するにあたり、得られた成果と課題は以下の通りである。

【成果】

- ・提案した問題解決のプロセスに基づき学習者自らが蓄電量や使用電量を定量的に捉え、データを収集・測定・分析・表現に関わる学習活動を展開することができたこと
- ・小学校高学年段階においても、現象の確認に留まらず、デジタル化された数値の分析に基づく分析・判断ができる可能性が示唆されたこと

【課題】

- ・一連の問題解決のプロセスをたどる中でどの段階にあるかを指導者側が把握しなければ、必要に応じてプロセスを進めたり、戻したりすることが学習者の判断のみでは困難であること
- ・定量的に表された数値の扱いを前提とする学習活動においても、機器を用いることに興味・関心に移る傾向にあり、記述への反映が困難である学習者が一定数いること

既習の題材・実験活動にデジタル蓄電機を導入することにより、学習者の科学的な思考・手法・技能面を育成することを意図した実践であった。しかし、実験内容をすでに体験済みであったことや機器の操作面の困難など、実験そのものを成立することを目指す一方、デジタル機器を導入することの意義や必然性が想定していたより学習者が感じにくい部分もあった。

今後の展望として、小学校段階における理数教育の充実を目指し、各種実験において定量化を可能にするデジタル機器の活用の在り方と数値の読み取りによる学習効果を、学習者が分析できる範囲とともに検証していきたいと考える。

付記

本稿は、「津田真秀・平島和雄・黒田恭史，小学校第6学年を対象としたデジタル蓄電機を用いた点灯実験，日本STEM教育学会2021年3月拡大研究会予稿集，pp.5-

8」の内容を大幅に加筆・修正したものである。

謝辞

京都教育大学附属京都小中学校平島和雄教諭には、教育実践の実施や調査項目の設定に際して、多くのご助言やご支援をいただきました。深く感謝いたします。

参考・引用文献

- 川上貴（2016）「グラフ電卓と距離センサを活用した算数科『速さ』の導入指導の留意点－大学公開講座の取組から－」『西九州大学子ども学部紀要』Vol.7, pp.57-66
- 興治文子・小林昭三（2010）「1/1000秒の世界が拓くICTを活用した理科教育」『可視化情報』Vol.30, No.117, pp.20-26
- 松寄昭雄（2015）「数学教育からみた教具レゴを用いたモデリング研究への期待－モデリング課題研究の企画趣旨説明とわが国におけるSTEM教育の展開に向けて－」『日本科学教育学会第39回年会論文集』pp.31-34
- 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説算数編」『日本文教』
- 西村圭一（2011）「統計的思考力を育成する算数・数学の授業の枠組みに関する研究」『科学教育研究』Vol.35, No.2, pp.119-127
- 津田真秀・平島和雄・辻礼史・黒田恭史（2021）「小学校第6学年を対象とした酸素濃度の計測実験に関する教育実践－理数連携の教科横断型授業を目指して－」『数学教育学会春季年会予稿集』pp.32-34
- 津田真秀・平島和雄・辻礼史・黒田恭史（2021）「計測機器の使用を前提とした教科横断教育の可能性－空気電池とテスターを用いた気体濃度の実数値測定－」『数学教育学会誌』Vol.62, No.1・2, pp.87-96
- 柳本哲（2008）「数学的モデリングと数学的活動－社会を切り開く人間教育に向かって」『数学教育学会誌』Vol.49, No.3・4, pp.9-16

Experiment to Compare the Lighting Time of Fairy Light Bulbs and LEDs Incorporating Quantification by Digital Energy Storage

—Proposals for the Enhancement of Science and Math Education—

Masahide TSUDA

In the solution of the social problem intervened in the reality, there are many scenes in which it is necessary to consider complex factors such as natural phenomena and physical phenomena. In the mathematics department, it is considered that it is necessary to positively incorporate the problem of the real world in the future from the guidance which emphasizes the systematicity based on the setting of the conventional arranged numerical value and problem scene. In that case, even if the visualization is difficult quantity, it is possible to express it as a numerical value by the development of high-performance digital equipment, and the environment in which highly credible data can be appropriately handled and processed and analyzed is being prepared in the educational field. Then, in this study, the lighting experiment of the light bulb and LED (Light Emitting Diode) using the digital storage electricity for the sixth-grade students was carried out aiming at the training of the problem-solving ability by crossing the subject with arithmetic department and science in the elementary school stage. Therefore, in this research, aiming to enhance science and mathematics education at the elementary school level, we conducted an experiment on lighting a bean light bulb and an LED for the sixth grade. In order to make it inevitable to read numerical values of experimental results in practice using digital energy storage devices, we will construct a model that can clearly indicate the process of problem solving, and verify the scientific approach of learners from remarks, descriptions, and recognition surveys.

高校生の現実的楽観主義とwell-beingの関連

－日本とインドの国際比較調査－

アニーシャ・ニシャート* 田村 修一**

1 問題と目的

楽観主義とwell-beingの関連については様々な研究がなされてきており、楽観主義はwell-beingを高める上で重要な役割を果たしていると考えられてきた。両者の関連については、これまで以下のような知見が得られている。

大学生を対象とした特性的楽観主義と健康との関係について調査によれば、楽観主義が高い学生は肯定的な精神的健康を示す傾向にあり (Scheier & Carver, 1985)、楽観的な気質を持つ人々は、ストレスに遭遇した際に、より効果的な対処策を用いることで身体的健康とwell-beingを維持できる可能性が示唆されている (Scheier & Carver, 1987)。

Burke, Joyner, Czech, & Wilson (2000) も、高い楽観性を有する人は悲観主義者とは対照的に身体的な健康状態が良好であるとしている。Strassle, McKee, & Plant (1999) の研究では、「生活の満足度、身体と精神の健康、精神障害の発生率の低さ、自尊心」と楽観主義との関連を調査し、両者の間には正の関連があると報告されている。

Baker, Blacher, & Olsson (2005) は、就学前の子供の行動の問題と両親の楽観主義およびwell-beingとの関係について調査し、発達障害を持つ子供の行動の問題は、特に母親の抑うつ傾向を増幅し、父親と母親の関係を圧迫することを示している。他方、楽観的な親の場合、抑うつや葛藤のレベルは穏健である傾向を示している。

Karademas (2006) は、異なる年齢層を対象に楽観性と自己効力感、ソーシャル・サポート、well-beingとの関連について考察した結果、楽観性はwell-being の一要素である人生の満足感と強い関連があると報告している。Ho, Cheung, & Cheung (2010) は、1807人の青年を対象とする調査において、well-being要因の一つとされる人生の意味と楽観主義が幸福度と有意に相関することを明らかにしている。Augusto-Landa et al. (2010) は、女子大学生を対象とする調査において、楽観主義が心理的well-

* 創価大学教育学部助教、** 同大学教職大学院教授

beingとの関連において正の相関を示した一方で、悲観主義は心理的 well-beingとの関連において負の相関があると報告している。

Hanssen et al. (2014) は、18～65歳を対象に楽観主義、コーピング方略と well-being の関連を調査した結果、楽観主義的で柔軟な目標調整力を持つことが well-being を促進すると述べている。さらに、Sharot (2011) によれば、楽観的な説明スタイルを持つ人々は、困難に直面しても価値のある目標を粘り強く追求し、達成することができる」と述べている。

一方、日本人を対象とした研究では、楽観主義と well-being の関連について橋本・子安 (2012) が、抑うつ傾向、楽観性と幸福感との相互関係について検討した結果、抑うつ低群で楽観性が高い場合には、将来がよりよい状態になるであろうとする上方志向を有することや、同僚と比べて自分がよい状態にあると考えるポジティブな下方比較を行うことで、幸福感を向上させることができるという結果を見出している。

細越・小玉 (2006) は、過去の成功経験に基づいて将来も成功するであろうという期待を持つ傾向としての方略的楽観主義と、心理的 well-being との関係について検討した結果、方略的楽観主義は心理的 well-being の構成要素である「人格的成長」、「人生における目的」、「積極的な他者関係」と有意に関連することを示唆している。

また、インド人の警察官を対象に行われた楽観主義と well-being の関連に関する研究 (Padhy, Chelli, & Padiri, 2015) では、楽観的な警官ほど心理的健康が向上する傾向があるとの肯定的な関連が報告されている。

上記の諸研究の結果のように、総じて楽観主義は身体的・心理的な健康や幸福感と正の相関があることが報告されている。なお、様々な研究において well-being には文化的差異があることが指摘されている (大石・小宮, 2012)。

このような諸研究を踏まえて、本研究では文化的背景が異なるインドと日本の高校生を対象に、現実的楽観主義尺度および well-being 尺度を用いて楽観性および well-being の度合いを測定し、両者の関係性について国際比較調査を行う。本研究の目的は以下の6点である。①現実的楽観主義尺度の因子構造の確認、②well-being 尺度の因子構造の確認、③現実的楽観主義における日印比較、④well-being における日印比較、⑤日本の高校生の現実的楽観主義と well-being との関連、⑥インドの高校生の現実的楽観主義と well-being との関連を比較検討する。

なお、本研究の重要変数である「現実的楽観主義」について Schneider (2001) は、現実の不明瞭さを認識しつつも、常に現実を点検することで、望ましい成果に向かって希望を抱きつつ努力する傾向と述べている。さらに、鈎 (2015) は、Schneider (2001) の考え方に Seligman (1991) の説明スタイルに代表される認知的側面、および、楽観主義に関する哲学的視座や先人の人生観を取り入れることにより、「現実的楽観主義」を「様々な困難に遭遇したとしても、将来に対して良い見通しをつけられるような考え方、生き方」と述べている。本研究の「現実的楽観主義」は、鈎 (2015) の定

義を採用する。

2 研究方法

1) 測定尺度

① well-being尺度

Butler & Kern (2016) のwell-being尺度 (PERMAプロファイラー) を使用した。PERMAプロファイラーは、Seligman (2011) が定義した5つの因子 (ポジティブ感情 (P)、エンゲージメント (E)、関係性 (R)、意味・意義 (M)、達成感 (A)) から成り、well-beingを測定するために開発されたものである。

質問票は、15の質問 (PERMAの各因子ごとに3つの質問) と8つのフィラー質問を含む23項目で構成され、それぞれ0～10の11段階のリッカート法で記入を求めた。インドにおける調査ではオリジナルの英語版を使用し、日本における調査では筆者が翻訳した日本語版を使用した。

② 現実的楽観主義尺度

現実生活における楽観性の度合いを測定するためにニシャート・鈎 (2018) が作成した3因子16項目から成る現実的楽観主義尺度 (原版) を使用し、「大変あてはまる (5点)」から「まったくあてはまらない (1点)」の5件法で回答を求めた。原版は日本語版であるので、インドの高校生に対しては英語に翻訳したものを使用した。

2) 調査対象者

日本・インドの平均的な学力の高校に通う高校生を調査サンプルとして抽出した。

①日本： 東京都立高校 (1校) の高校生計137名 (男子84名、女子53名) を調査対象とした。対象者全員に授業時に許諾書にサインをしてもらった上で、無記名で回答を求めた。その上で、記入漏れや記入ミスが認められた回答を除いた計134名 (男子83名、女子51名) を分析の対象とした。年齢は16歳から17歳であった。

②インド： インドの西ベンガル州の3校の高校生計176名 (男子138名、女子38名) を調査対象とした。対象者全員に授業時に許諾書にサインをしてもらった上で、無記名で回答を求めた。その上で、記入漏れや記入ミスが認められた回答を除いた計158名 (男子133名、女子25名) を分析の対象とした。年齢は14歳から17歳であった。

3) 調査時期： 2021年4月～2021年12月に日本、インドの両国で実施した。

4) 倫理的配慮

本研究は、筆者の所属する大学の研究倫理委員会から承認を得た上で実施した。

3. 結 果

1) 現実的楽観主義尺度の因子構造の確認

因子構造を明らかにするために、全16項目について、主因子法、プロマックス回転による確認的因子分析を行った。その際、項目2、項目6、項目10の反転項目については、反転処理をおこなった。

その結果、まず、4因子14項目が抽出され、項目10、13、14、15の負荷量が0.35未満であり、また、項目16に2重負荷が認められ、これらの因子を除き因子負荷量0.35以上を用いて因子分析を行った。その結果、最終的に3因子11項目が抽出された(Table 1)。第1因子に含まれる項目は、「将来に向かって、目標を持って生きている」、「夢を持って生きている」など、未来志向や希望にかかわる項目であることから、第1因子を「希望・未来志向」と名づけた。

第2因子は「失敗しても、立ち直りが早い」、「嫌なことがあっても、すぐに気持ちを切りかえられる」等の項目で構成され、柔軟性や立ち直りの早さを表わしていることから、第2因子を「柔軟な思考」と名づけた。

第3因子は「小さなことでも、不安や恐れを抱きやすい（反転項目）」、「過去のことに目がいきがちである（反転項目）」といった恐怖や不安にかかわる項目であることから、この因子を「恐怖や不安のなさ」と名づけた。

因子間相関を求めたところ、「希望・未来志向」と「柔軟な思考」で $r=.65$ 、「希望・

Table 1 現実的楽観主義尺度の因子結果（主因子法、プロマックス回転）

質問項目	抽出因子		
	I	II	III
I 希望・未来志向 ($\alpha = .79$)			
12. 将来に向かって、目標を持って生きている。	.88	-.09	.10
9. 夢を持って生きている。	.67	.02	-.10
5. 与えられた課題は、最後までやり遂げる。	.62	-.07	.01
8. 自ら進んで物事に取り組む方だ。	.54	.10	.00
11. 困難な出来事は、自分にとってやりがいのあることだ。	.36	.19	-.01
II 柔軟な思考 ($\alpha = .70$)			
4. 失敗をしても、立ち直りが早い。	-.06	.76	.03
1. 嫌なことがあっても、すぐに気持ちを切りかえられる。	-.02	.68	-.02
3. 何事にも前向きな方である。	.21	.57	-.09
7. くよくよしない性格である。	.01	.35	.23
III 恐怖や不安のなさ ($\alpha = .28$)			
2. 小さなことでも、不安や恐れを抱きやすい。(反)	.05	.05	.55
6. 過去のことに目がいきがちである。(反)	-.08	-.02	.55
(反).....反転項目			
因子間相関	I	—	.65
	II	—	.22
	III		—

未来志向」と「恐怖や不安のなさ」で $r=.16$ 、「柔軟な思考」と「恐怖や不安のなさ」で $r=.22$ で、それぞれ中程度から低い正の相関が認められた。

2) well-being尺度の因子構造の確認

因子構造を明らかにするために、全23項目について、主因子法、プロマックス回転による確認的因子分析を行った。その際、項目4、11、14、16の反転項目については、反転処理をおこなった。

その結果、項目8の因子負荷量は.35未満であったため分析から除外し、再び因子分析を行った。その結果、5因子22項目が抽出された (Table 2)。第1因子に含まれる項目は、「目的の達成に向かって、あなたが前進していると感じる時間がどれぐらいありますか。」「あなたは、人生において、どの程度、方向性を持って生きていると感じていますか。」など、目標の達成やゴールの完成にかかわる項目であった。そこで第1因子を「達成感」と名づけた。

Table 2 well-beingの尺度の因子結果 (主因子法、プロマックス回転)

質問項目	抽出因子				
	I	II	III	IV	V
I 達成感 ($\alpha=.84$)					
15. あなたは、どれぐらい、責任を果たせていると思いますか。	.75	-.11	.05	.01	.02
1. 目的の達成に向かって、あなたが前進していると感じる時間がどれぐらいありますか。	.64	-.03	-.03	.17	.01
20. あなたは、人生において、どの程度、方向性を持って生きていると感じていますか。	.61	.26	-.01	-.15	-.06
5. あなたは、あなた自身が立てた大切な目標を、どの程度、達成できていますか。	.59	.06	.13	.00	-.00
9. 普段、あなたがしていることに、どの程度、価値や、やりがいがあると感じていますか。	.55	.21	-.04	.09	.10
7. 普段、あなたは、どれぐらい目的や意義のある生活を過ごせていると思いますか。	.41	.16	.10	.18	.10
II 良好な人間関係 ($\alpha=.87$)					
23. 最後に、総合的に考えて、あなたは、どれぐらい幸せであると言えますか。	-.13	.86	.11	-.03	-.11
22. あなたは、普段、どれぐらい満足を感じていますか。	.09	.74	-.06	.04	-.09
19. あなたは、どれぐらい人に愛されていると感じていますか。	.32	.64	.01	-.20	-.02
3. 普段、あなたは、どの程度、楽しいと感じていますか。	.22	.58	.00	.05	-.04
13. 普段、あなたは、どれぐらい前向きだと感じていますか。	-.02	.52	.06	.21	.06
10. 普段、あなたは、物事にどの程度、夢中になったり、興味や関心を持っていますか。	-.05	.48	-.09	.38	.24
21. あなたは、あなた自身の人間関係に、どれぐらい満足していますか。	0.14	.45	.02	.16	-.09
III 心身の健康 ($\alpha=.87$)					
6. 普段、あなたは、どれぐらい健康だと考えていますか。	.15	-.12	.87	.06	-.11
12. あなたは、今の自身の身体的な健康面で、どの程度満足していますか。	-.06	.15	.78	-.08	-.02
18. あなたは、同じ年齢で、同性の人と比べて、どれぐらい健康だと感じていますか。	.05	.04	.76	-.08	.12
IV フロー ($\alpha=.55$)					
2. あなたは何かをしているときに、どのくらい夢中になりますか。	.11	-.09	-.06	.75	-.22
17. 楽しいことをしているとき、どれぐらい時間が経つのを忘れてしまいますか。	-.05	.16	-.04	.47	.03
V ネガティブ感情の低さ ($\alpha=.63$)					
16. 普段、あなたは、どれぐらい悲しいと思うことがありますか。(反)	.24	-.20	-.03	-.15	.64
11. 日常生活において、どれぐらいの頻度で寂しさを感じますか。(反)	-.36	.08	.16	.00	.63
14. 普段、あなたは、どれぐらい怒 (いか) りを感じることがありますか。(反)	.23	.05	-.16	-.18	.51
4. 普段 (ふだん)、あなたは、どの程度、不安を感じていますか。(反)	.02	-.26	.02	.26	.40
(反).....反転項目	因子間相関				
	I	II	III	IV	V
	—	.60	.38	.39	-.22
		—	.61	.40	.06
			—	.34	-.02
				—	-.27
					—

第2因子は「あなたは、どれぐらい人に愛されていると感じていますか。」「あなたは、あなた自身の人間関係に、どれぐらい満足していますか。」等の項目で構成され、対人関係の満足度に関わる項目であったので、第2因子を「良好な人間関係」と名づけた。

第3因子は「普段、あなたは、どれぐらい健康だと考えていますか。」「あなたは、今の自身の身体的な健康面で、どの程度満足していますか。」といった健康の良好さにかかわる項目であったことから、この因子を「心身の健康」と名づけた。

第4因子は「あなたは何かをしているときに、どのくらい夢中になりますか。」「楽しいことをしているとき、どれぐらい時間が経つのを忘れてしまいますか。」といった物事に没頭することを表していることから、この因子を「フロー」と名づけた。

第5因子は「普段、あなたは、どれぐらい悲しいとすることがありますか。」「日常生活において、どれぐらいの頻度で寂しさを感じますか。」等の反転項目で構成され、否定的な感情を表わしていることから、この因子を「ネガティブ感情の低さ」と名づけた。

因子間相関を求めたところ、「達成感」と「良好な人間関係」で $r=.60$ 、「達成感」と「心身の健康」で $r=.38$ 、「達成感」と「フロー」で $r=.39$ 、「達成感」と「ネガティブ感情の低さ」で $r=.22$ の相関が得られた。また、「良好な人間関係」と「心身の健康」で $r=.61$ 、「良好な人間関係」と「フロー」で $r=.40$ 、「良好な人間関係」と「ネガティブ感情の低さ」で $r=.06$ の相関が得られ、中程度または低い相関が認められた。また、「心身の健康」と「フロー」で $r=.34$ で低い相関が認められた。さらに、「フロー」と「ネガティブ感情の低さ」で $r=-.27$ の相関が得られ、負の弱い相関が見られた。

3) 現実的楽観主義における日印比較

日本とインドの高校生の現実楽観主義の比較にはt検定を用いた。Fig.1は、現実的楽観主義の3つの因子すべて、及び楽観主義得点全体において日本とインドの高校生の間に差があることを示している。インドの高校生は、「希望・未来志向」($t=13.70$; $p<.001$)、「柔軟な思考」($t=6.80$; $p<.001$)、「恐怖や不安のなさ」($t=2.00$; $p<.05$)で、いずれも平均得点が日本人学生より高かった。現実的楽観主義の全体得点でも($t=10.17$; $p<.001$)、日本とインドの高校生の間には有意な差が見られ、インドの高校生で高い傾向にあった。

4) well-beingにおける日印比較

日本とインドの高校生のwell-beingの比較にはt検定を用いた。Fig.2は、well-beingの5つの因子のうち4つの因子及びwell-being得点全体において、日本とインドの高校生の間に差があることを示している。インドの高校生は、「達成感」($t=9.78$; $p<.001$)、「良好な人間関係」($t=4.61$; $p<.001$)、「心身の健康」($t=2.75$; $p<.01$)で、

平均得点が日本人学生より高かった。一方、日本の高校生は「フロー」($t=3.67$; $p<.001$)で、平均得点がインド人学生より高かった。「ネガティブ感情の低さ」については有意な差が見られなかった。well-beingの全体得点では($t=3.31$; $p<.001$)、日本とインドの高校生の間には有意な差が見られ、インドの高校生で高い傾向にあった。

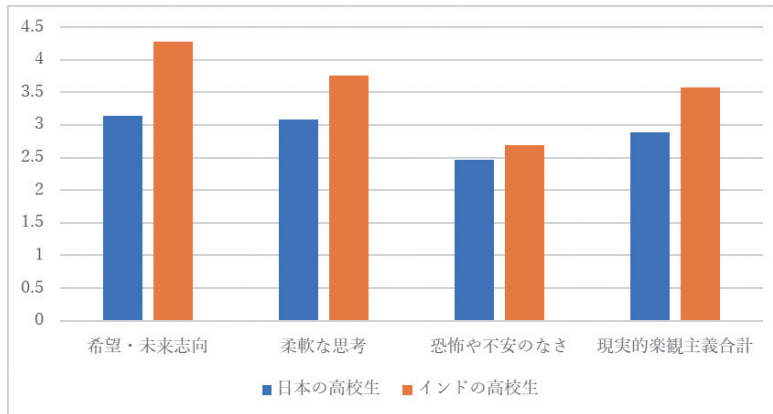


Fig.1 日本人学生とインド人学生の現実的楽観主義の平均得点の比較
(N=日本：134、インド：158)

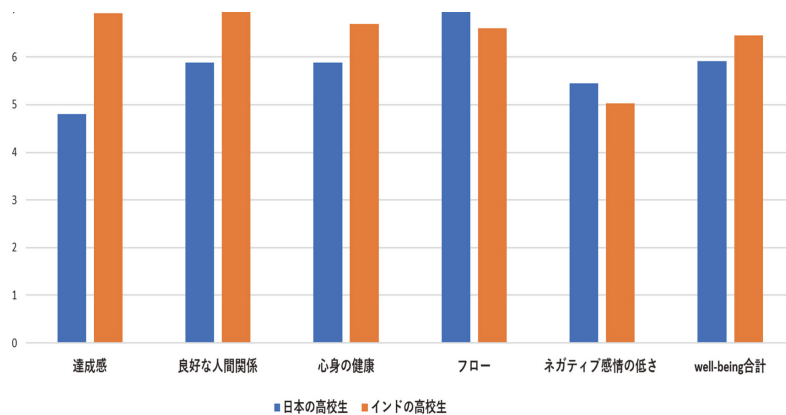


Fig.2 日本人学生とインド人学生のwell-beingの平均得点の比較
(N=日本：134、インド：158)

5) 日本の高校生の現実的楽観主義とwell-beingとの関連

現実的楽観主義とwell-beingの関係を検討するためにPearsonの積率相関係数を算出した (Table 3)。

その結果、日本の高校生は、現実的楽観主義とwell-beingの間に中程度の正の相関が認められた。具体的には、「達成感」については「希望・未来志向」($r=.67$ 、

$p<.001$)、「柔軟な思考」($r=.49, p<.001$)との間で正の中程度の相関がみられた。「良好な人間関係」については、「柔軟な思考」($r=.55, p<.001$)、「希望・未来志向」($r=.50, p<.001$)、「恐怖や不安のなさ」($r=.18, p<.05$)との間で正の中程度及び弱い相関がみられた。「心身の健康」では、「柔軟な思考」($r=.26, p<.01$)、「希望・未来志向」($r=.23, p<.01$)との間で正の弱い相関がみられた。「フロー」では、「希望・未来志向」($r=.33, p<.001$)、「柔軟な思考」($r=.26, p<.01$)との間で正の弱い相関がみられた。「ネガティブ感情の低さ」においてはすべての現実的楽観主義の因子に対して相関が認められなかった。また、well-being全体と現実的楽観主義の各因子において中程度から弱い正の相関が認められた。well-being全体と「希望・未来志向」では($r=.56, p<.001$)、well-being全体と「柔軟な思考」では($r=.54, p<.001$)、well-being全体と「恐怖や不安のなさ」では($r=.21, p<.05$)の正の相関が見られた。

更に、現実的楽観主義全体とwell-beingの4因子及びwell-being全体との間で中程度の正の相関が見られた。現実的楽観主義と達成感では($r=.67, p<.001$)、現実的楽観主義と「良好な人間関係」では($r=.61, p<.001$)、現実的楽観主義と「心身の健康」では($r=.29, p<.001$)、現実的楽観主義と「フロー」では($r=.32, p<.001$)の正の相関が見られた。現実的楽観主義全体と「ネガティブ感情の低さ」との間では相関が認められなかった。現実的楽観主義全体とwell-being全体との間では($r=.64, p<.001$)の中程度の相関が見られた。

Table 3 現実的楽観主義とwell-beingのPearson積率相関の結果(日本、 $N=134$)

下位尺度	希望・未来志向	柔軟な思考	恐怖や不安のなさ	現実的楽観主義 (全体)
達成感	.67***	.49***	.15	.67***
良好な人間関係	.50***	.55***	.18*	.61***
心身の健康	.23**	.26**	.15	.29***
フロー	.33***	.26**	.02	.32***
ネガティブ感情の低さ	-.14	-.02	.12	-.06
well-being(全体)	.56***	.54***	.21*	.64***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

6) インドの高校生の現実的楽観主義とwell-beingとの関連

同様に、インドの高校生における現実的楽観主義とwell-beingに関連を検討するために、Pearsonの積率相関係数を算出した(Table 4)。

その結果、「達成感」については「希望・未来志向」($r=.39, p<.001$)、「柔軟な思考」($r=.25, p<.01$)との間で正の弱い相関がみられた。「良好な人間関係」については「柔軟な思考」($r=.30, p<.001$)、「希望・未来志向」($r=.16, p<.05$)との間で正の弱い相関がみられた。「フロー」については、「柔軟な思考」($r=.26, p<.01$)、「希望・未来志向」($r=.21, p<.01$)との間で正の弱い相関がみられた。「ネガティブ感情の低さ」

については、「恐怖や不安のなさ」($r=.27, p<.01$)との間で正の相関がみられた。「心身の健康」については相関が認められなかった。

また、well-being全体と現実的楽観主義の2因子において弱い正の相関が認められた。well-being全体と「希望・未来志向」では($r=.26, p<.01$)、well-being全体と「柔軟な思考」では($r=.32, p<.001$)正の相関が見られた。well-being全体と「恐怖や不安のなさ」との間では相関が認められなかった。

更に、現実的楽観主義全体とwell-beingの5因子及びwell-being全体において弱い正の相関が見られた。現実的楽観主義と達成感では($r=.34, p<.001$)、現実的楽観主義と「良好な人間関係」では($r=.30, p<.001$)、現実的楽観主義と「心身の健康」では($r=.17, p<.05$)、現実的楽観主義と「フロー」では($r=.29, p<.001$)、現実的楽観主義全体と「ネガティブ感情の低さ」では($r=.20, p<.05$)正の相関が見られた。現実的楽観主義全体とwell-being全体では($r=.38, p<.001$)弱い相関が見られた。

Table 4 現実的楽観主義とwell-beingの積率相関分析 (インド, N=158)

下位尺度	希望・未来志向	柔軟な思考	恐怖や不安のなさ	現実的楽観主義 (全体)
達成感	.39***	.25**	-.05	.34***
良好な人間関係	.16*	.30***	.08	.30***
心身の健康	.14	.11	.06	.17*
フロー	.21**	.26**	.04	.29***
ネガティブ感情の低さ	-.02	.15	.27**	.20*
well-being (全体)	.26**	.32***	.11	.38***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

4 考察

1) 高校生の現実的楽観主義についての日印比較

現実的楽観主義における日印比較の結果、日本の高校生の「希望・未来志向」の平均得点はインドの高校生より有意に低い結果が認められた。Nishaat (2022) による両国の大学生を対象とする調査においても、現実的楽観主義の未来志向因子において同様の結果が得られており、日本の青少年の将来に対する期待感が低いことがわかった。

Nishaat (2022) は、両国の大学生の未来志向に見られる有意な違いについて、インドは急速な発展途上にあり、更なる発展の可能性を秘めており、学生を含む若者たちには自分の目標や夢を実現したいとの思いが強い。他方、日本はある程度すでに発展しており、職を選ばなければ就職がほぼ可能な社会であり、特段の目標や夢を持たなくても生きていける社会である。このような違いが「未来志向」の平均値の差に反映されていると思われると思われしたが、今回の高校生の調査においても同様のことが考えられる。

また、「柔軟な思考」の平均得点もインドの高校生が高かった。その背景には、インドは多様性の国家であり、円滑な社会生活を営むためには人々は異なる言語・宗教・思想を有する他者と意思疎通を図り、協調しながら生きていくことが必要であり、それが柔軟な思考をもたらししている可能性がある。

さらに、「不安や恐怖のなさ」の平均得点においても日本の高校生が低かった。日本人と他国の人々との間のパソナリティ特性の比較研究においても、日本人は他国の人々よりも神経症傾向が高いという結果が示されている (Matsumoto, 2006)。Schmitt et al. (2007) による様々な文化におけるパソナリティ特性に関する研究では、56カ国から17,837人の個人を対象に調査が実施され、その結果は日本人が神経症傾向においてインドよりも高い得点を示している。こうした神経症傾向として表される不安や心配の高さは、本研究の結果にも反映されている可能性がある。

現実的楽観主義の全体得点でも日本人高校生はインド人高校生に比べて低いという結果が得られた。日本は経済面、社会面などで恵まれているが、現代の日本人はそれを当然のことと考えていること、物質的發展の一方で経済の停滞や人間関係が希薄になっていること等が日本人の楽観性の低さに繋がっている可能性がある。他方、インドは発展途上国であり取り組むべき課題が多いが、最近の急速な経済発展、国際的地位の向上などを通じて、インドの高校生は将来をより楽観的に考えている可能性がある。

2) 高校生のwell-being (PERMA) についての日印比較

インドと日本の高校生のwell-being (PERMAプロファイラー) の比較調査の結果、well-beingの「達成感」、「良好な人間関係」、「心身の健康」の3因子では、インドの高校生の得点が有意に高かった。

Nishaat (2021) による両国の大学生を対象とする調査においても、「達成感」因子においてインド人学生の平均得点は日本人学生の平均得点より有意に高かった。これは、Banupriya & Rajan (2019) の指摘のように、最近のインド社会は学業成績を重視する社会であり、学業成績が良いことは家庭や周囲の人々から高い評価を受けることができる。そのため、学業成績の達成感がwell-beingを高めることに貢献していると考えられる。他方、日本人青年には学業の達成感が低い背景には他国の生徒に比べて自己肯定感や自尊感情が低いということが (日本青少年研究所2011) 原因として挙げられる。柏木 (1983) は自尊感情が学業の達成感に影響を与えると述べており、本研究においての達成感の得点が低い背景にはこういった日本人学生の自己肯定感の低さを示している。

「良好な人間関係」においても日本人の得点は低かった。その背景には、少子化や核家族化、電子ゲームの普及により子供の遊び場が外から家の中に変わっていること等により、日常の他者との接触及びコミュニケーションが減少していることがあると

考えられる。他方、インドは今なお大家族の家庭が多く、家族間の関係も日本に比べて濃密である。また、インド人は他者と触れ合うことを好み、コミュニケーションの場も多いことが背景にあると考えられる。

また、「心身の健康」において日本の高校生が有意に低い理由として、本研究において日本人の対象者は高校2年生であり、大学受験など様々なストレスを抱えていること、上記で述べたように人間関係が孤立・孤独化していることが考えられ、こうしたストレスフルな状況が心身の健康に影響を与えている可能性がある。

一方で、「フロー」においては日本の高校生の得点が有意に高かった。この結果は、勤勉を美徳とする日本人の伝統があり、課題に粘り強く専念する特性の現れであると考えられる。他方、インド人の弱点は、やや持続性が弱く、諦めやすいという点にあり、それが低い得点に反映されていると考えられる。

さらに、well-being全体においてはインド人の高校生の得点が有意に高かった。このことは上記の種々の要素が複雑に影響し、インドの若者は総体的に人生満足度が高く、楽観的であることを示していると考えられる。

3) 現実的楽観主義とwell-being (PERMA) に関する日印比較

日本とインドの高校生における現実的楽観主義の3因子とwell-beingの5因子の関連について検討するために相関分析を行った結果、現実的楽観主義の各因子とwell-beingの各因子に相関が認められた。

とりわけ、両国の高校生において現実的楽観主義の「希望・未来志向」因子と「柔軟な思考」因子とwell-being(全体)の相関が一番高い結果が得られた。これは、希望・未来志向を持つ人は、逆境やストレスがあっても希望を持ち続けることと、柔軟な思考の人はストレスフルな状況下でも柔軟に対処できることによりストレスの影響を軽減し、well-beingを保つことができる可能性を示唆している。

また、現実的楽観主義の一因子である「希望・未来志向」とwell-beingの一因子である「達成感」の間で日本とインドの両国において高い相関が認められた。希望・未来志向は将来の目標や夢を持ち、それに向かって努力する意欲や態度を指しており、未来志向が強い高校生は学業へのコミットメントや進学への意欲が高く、それが将来の達成感に繋がる可能性が考えられる。さらに、両国ともに教育や就職市場における競争が激しい状況であり、未来志向が強い高校生は、競争に勝ち抜くために自己成長やスキルの向上に努め、その成果が達成感に繋がっていると言えよう。

さらに、日本とインドの両方の高校生において「柔軟な思考」と「達成感」との関連も高いことが示された。柔軟な思考を持つ人は、固定観念にとらわれず、新しい考えや視点を生み出すことができると言える。したがって、変化や困難に直面しても、肯定的に捉え、柔軟に対応して問題を解決することができ、その成果が達成感をもたらす可能性がある。また、失敗に直面しても、それを学びと成長の機会であると柔軟

に捉えることができるので、その態度が挫折感を軽減し、次の成功をより価値あるものに行っている可能性がある。

本研究の結果を総合的にみると、日本の高校生は現実的楽観主義及び well-being の両方において、インドの高校生より低い得点を示しているが、将来にもっと希望を持てるような教育を施していくことで満足度が高くなる可能性がある。また、両国において現実的楽観主義と well-being との間で相関が認められるものの、日本ではより高い相関が認められた。このことは、日本人高校生において現実的楽観主義のような人間的強さを養うことにより高い幸福感を感じる可能性があることを示唆している。

4) 本研究の限界と今後の課題

本研究では、日本・インドの高校生の現実的楽観主義と well-being のおおよその傾向や関連性がわかった。今後の研究課題は、なぜ日本の高校生の楽観主義および well-being はインドの高校生より低いのか、それはどのような要因が影響を与えているのか。具体的には、両国の経済・社会・文化的要因との関連を分析する必要がある。また、今回の統計分析では、インドの女子高校生のデータ数が少なかったため、男女別比較を行わなかったが、今後はインドの女子高校生のサンプル数を増やして、男女別の傾向の違いも検討したい。

引用・参考文献

- Baker, B., Blacher, J., & Olsson, M. (2005). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (8), 575-590.
- Banupriya, V., & Rajan, R. (2019). Curiosity, Happiness and Academic Achievement among High School Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 7 (2), 456-466.
- Burke, K. L., Joyner, A. B., Czech, D. R., & Wilson, M. J. (2000). An investigation of concurrent validity between two optimism/pessimism questionnaires: The life orientation test-revised and the optimism/pessimism scale. *Current Psychology: Development, Learning, Personality, Social*, 19 (2), 129-136.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 48 (5), 658-663.
- 細越寛樹・小玉正博 (2006). 対処的悲観者の心理的 well-being 及び主観的 well-being の検討心理学研究, 77, 141-148.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. The mediating

- role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40 (6), 1281-1290.
- 柏木恵子 (1983). 子供の「自己」の発達 東京大学出版会 89-103.
- Landa, J. A., Martos, M. P., & Zafra, E. L. (2010). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/Pessimism Predict Psychological Well-Being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- 鉤 治雄 (2015). 人づきあいが楽しくなる心理学, 第三文明社
- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-cultural Psychology*, 37, 421-437.
- 日本青少年研究所 (2011). 高校生の心と体の健康に関する調査：日本・アメリカ・中国・韓国の比較
- Nishaat, A. (2021). Comparative study of Subjective Well-being of Students in India and Japan. *International Journal of Indian Psychology*, 9 (1), 1773-1783.
- Nishaat, A. (2022). Comparative Study of Realistic Optimism between India and Japan. *IAFOR Journal of Psychology & The Behavioral Sciences*, 8 (1), 55-67.
- Padhy, M., Chelli, K., & Padiri, R. A. (2015). Optimism and Psychological Well-Being of Police Officers with Different Work Experiences. *SAGE Open*, 5 (2), 1-7.
- 大石繁宏・小宮あす (2012). 幸せの文化比較は可能か？心理学評論, 55 (1), 6-12.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality. Special Issue: Personality and physical health*, 55, 169-210.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martinez, V. (2007). The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits: Patterns and Profiles of Human Self-Description Across 56 Nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (2), 173-212.
- Schneider, S. (2001). In search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56 (3), 250-263.
- Strassle, C. G., McKee, E. A., & Plant, D. D. (1999). Optimism as an indicator of psychological health: Using psychological assessment wisely. *Journal of Personality Assessment*, 72, 265-276.

Realistic Optimism and Well-being among High School Students

: An International Comparative Study between Japan and India

Aneesah NISHAAT Shuichi TAMURA

Abstract

In this study, we investigated the relationship between realistic optimism and well-being among high school students in Japan and India. These countries possess distinct and diverse cultures as well as varying stages of economic development. The research aimed to determine whether these differences impact the relationship between realistic optimism and well-being. We conducted a questionnaire survey using the Realistic Optimism Scale (Aneesah and Magari, 2018) and the Well-being Scale (Butler and Kern, 2016) among 134 students from Japan and 158 students from India. The data were analyzed using t-test and Pearson correlation coefficient analysis.

The t-test results revealed that Indian high school students exhibited a higher degree of realistic optimism and well-being. The Pearson correlation coefficient analysis showed a significant correlation between the factors of realistic optimism and those of well-being in both countries. However, the correlation was stronger in the case of Japanese students. The results of the t-test suggested that Indian students are more optimistic and experience a greater sense of fulfillment in life. Conversely, the results of the Pearson correlation coefficient analysis indicated that Japanese students have a higher correlation between realistic optimism and well-being, suggesting that cultivating optimistic thoughts can enhance their well-being.

Keywords: Realistic Optimism, Well-being, Comparative Study, India, Japan,

東京都立特別支援学校の校長が策定する 学校経営計画の現状と課題について

－学校経営計画の分析を通して－

堀内 省剛 山内 俊久

1 はじめに

我が国の特別支援学校は、少子化が進む中であっても、学校数及び在籍する幼児児童生徒数は増加の一途をたどり、その存在意義が顕著に高まっている。また、特別支援学校は、学校教育法等で、その果たすべき役割（使命）として、「障害のある幼児児童生徒の自立を図るための教育を行うことと、我が国の共生社会の形成に寄与すること」が示されている。一方、2022年9月9日に国連の権利委員会は、日本の「共生社会の形成」に関する現状について重大な懸念を表明し、改善勧告を出すに至った^{*1}。

このような状況下、本研究を推進した研究者らは、東京都立特別支援学校の校長として学校経営に携わった経験を有し、特別支援学校の果たすべき役割（使命）の履行に際しては、校長の学校経営方針が大きく影響することを強く認識してきた。

そこで、本研究においては、東京都立特別支援学校の校長が自らの学校経営方針を基に策定していると考えられる学校経営計画の分析を通して、その現状と課題を明らかにすることとした。

2 問題の所在

特別支援学校数は、障害者施策の充実などにより毎年増え続け、2023年現在、全国に1,178校が設置され、151,362人の幼児児童生徒が在籍している^{*2}。

Fig.1 特別支援学校数の推移

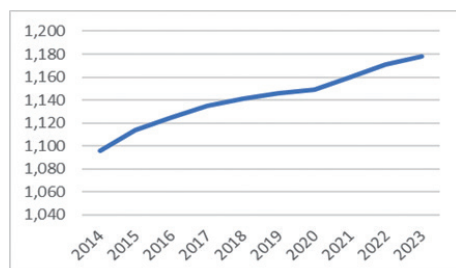
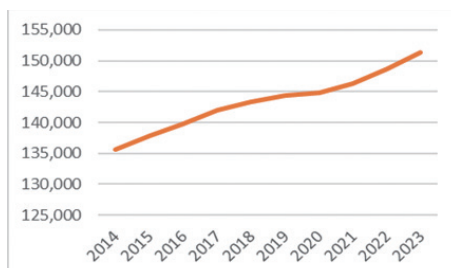
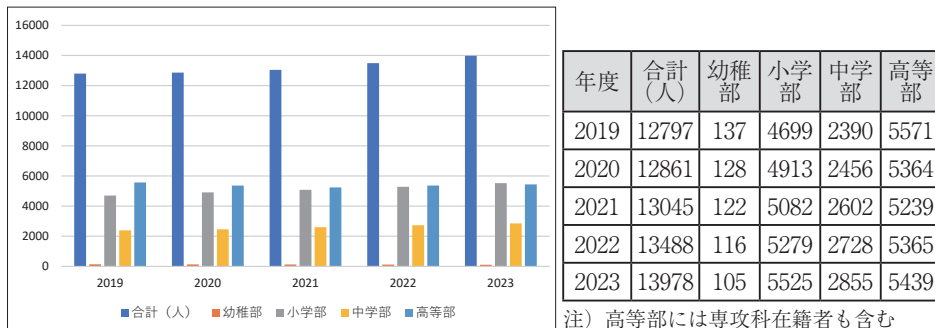


Fig.2 在籍者数の推移



学校数、在籍者数ともに過去最多を更新しており、少子化が進行する中、特別支援学校のニーズは、年々高まっている。東京都においては、2023年現在、71校が設置されており、その内訳は、国立4校、私立4校、区立5校、都立58校（設置条例可決により2023年10月に設置された1校を除く）となっている。また、在籍する幼児児童生徒数（国立と私立を除く）の過去5年間の推移は、以下のような状況である^{※2}。

Fig.3 在籍者数の推移



このように、年々ニーズの高まっている特別支援学校の目的は、学校教育法第72条で「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」と示されている^{※3}。

併せて、我が国の障害のある幼児児童生徒に対する教育が、特殊教育から特別支援教育に転換した2007年4月1日に文部科学省から発出された「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援教育の理念として、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」という内容が新たに示された^{※4}。

このことから、特別支援学校の果たすべき役割（使命）は、障害のある幼児児童生徒の自立を図るための教育を行うことと、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成に寄与することにもあると捉えられる。したがって、その実現のためには、幼児児童生徒への働きかけと併せ、社会への働きかけが必要となる。したがって、校長が策定する学校経営計画は、特別支援学校の果たすべき役割（使命）の2つの側面（幼児児童生徒への働きかけと社会への働きかけ）を踏まえたものになっていなければならないと考える。しか

しながら、本研究を推進した研究者らは、東京都立特別支援学校の校長として学校経営に携わった経験を有するが、当時、「特別支援学校の果たすべき役割（使命）の2つの側面を十分に踏まえることができていなかったのではないか」という反省もあり、その現状を明らかにするとともに課題を整理することとした。

3 本研究の目的

これまで、特別支援学校の果たすべき役割（使命）と校長の学校経営方針の関連については、研究対象として扱われることが少なかった。よって、本研究は、各学校の学校経営計画を調査し、その現状と課題を明らかにすることを目的とする。

【研究仮説】

東京都立特別支援学校の校長が策定する学校経営計画には、特別支援学校が果たすべき役割（使命）として、次の2つの側面が踏まえられている。

〈役割1〉「幼児児童生徒の自立を図るための教育を行うこと」

〈役割2〉「我が国の共生社会の形成に寄与すること」

しかし、我が国の共生社会の形成については、未だ課題が多く残っていることから、2つの側面（〈役割1〉と〈役割2〉）を学校経営計画に反映させる際、校長の選択・重点化において、問題点（割合の違い等）が存在するのではないかと考えられる。

【研究仮説に至った理由】

（1）校長に求められる資質の変化と学校経営方針の差

社会状況や子どもを取り巻く環境の変化に伴い、学校教育における課題が多様化した。そのため、学校経営者である校長に求められる資質も変化してきた。東京都では、2008年10月に「東京都教員育成基本方針（2015年2月一部改正）」を策定し、計画的な人材育成を図ってきた^{※5}。併せて、2013年5月に「学校管理職育成指針」を策定し、学校マネジメント能力の伸長を図ってきた。この変化は、教育公務員特例法等の一部を改正する法律の施行により、どの自治体においても同様の状況であった。

なお、学校マネジメントとは、「学校が抱える様々な課題を解決するために、校長のリーダーシップの下、学校組織を挙げて経営目標を達成していくための活動」と定義した^{※6,7}。

上記のように、校長に求められる資質が変化したことと併せて、学校経営における校長の権限は大幅に拡大された。これは、各自治体の教育委員会などからの権限移譲が進んだことを意味する。したがって、学校経営方針は、教育施策や教育課題に対する校長の選択・重点化の違いによって、差が生じやすい状況となったと考えられる。

(2) 学校経営計画の位置付け

校長が学校経営を行う際、基本となるのは学校経営計画である。東京都においては、学校経営計画を「校長が学校のビジョンを明らかにし、全ての学校が長期・中期・短期的な展望に立ち、当該年度の学習指導、生活指導、進路指導、学校運営等の教育活動の具体的な目標と方策を設定するとともに、教職員全員がその具体的な目標に向かい協働体制を確立し、学校の自律的な改革と教育の質的な向上を図るために、策定するものである。また、学校経営計画は、学校が都民・保護者への説明責任を果たす手段となり、校長が自校の教育活動について都民・保護者に明らかにする公約の役割をもつものである」と位置付けている^{*8,9}。したがって、学校経営計画の内容を分析することで、校長が選択・重点化している「特別支援学校が果たすべき役割（使命）」の内容が明らかになると考えた。

4 研究の方法

本研究で明らかにしようとしているのは、東京都立特別支援学校の校長が選択・重点化している「特別支援学校が果たすべき役割（使命）」の内容であり、以下の2つの取り組みによって進めた。

(1) 公表されている学校経営計画の内容の分析

東京都では、2002年11月に出された「学校経営計画策定検討委員会報告書」に基づいて、2003年度から全ての都立学校に学校経営計画を導入した。このことにより、全ての東京都立特別支援学校に学校経営計画が導入された。

現在、導入されている学校経営計画の作成手順は、3つのステップに分かれている。その具体的な手順は、次のとおりである^{*9}。

- 〈ステップ1〉校長が「目指す学校」（学校経営方針）の内容を明らかにする。
- 〈ステップ2〉「目指す学校」を実現するための「中期的目標と方策」を立案する。
- 〈ステップ3〉「中期的目標と方策」の達成に向けた「今年度の取組目標と方策」を立案する。

この作成手順から理解することができるが、校長が明確に示した「目指す学校」の内容は、「中期的目標と方策」、「今年度の取組目標と方策」の内容と整合性がとれたものとなるはずである。このことから、「目指す学校」の内容は、校長が考える学校経営方針の核となるものと考えた。そこで、学校経営計画に記載された「目指す学校」の内容について、グランデッド・セオリー・アプローチの手法を参考にコーディング・カテゴリー化を行い、校長が選択・重点化している「特別支援学校が果たすべき役割（使命）」の内容について分析し、〈役割1〉「幼児児童生徒の自立を図るための

教育を行うこと」と〈役割2〉「我が国の共生社会の形成に寄与すること」に関連する内容の割合について調べた^{※10}。

(2) まとめと考察

(1) の取り組みによって明らかになった結果について、まとめるとともに「特別支援学校が果たすべき役割（使命）」の内容が、現状ではどのように学校経営計画に反映されているのかについて、研究仮説を踏まえて考察した。

なお、本研究で調査の対象とした学校経営計画は、現在、どの学校でも策定すべきものであり、サンプル数が容易に確保でき、なおかつ、校長の学校経営方針も明確に言語化されている。学校経営計画の記載内容について分析し、研究仮説を検証する本研究の手法は、類似するものがなく、学術的独自性と創造性があるものとする。

5 研究の結果

(1) 調査対象校

本研究で調査対象とした学校は、東京都立特別支援学校の58校である。障害種別、設置学部については、学校によって違いがあるため、Fig.4にその内容をまとめた。

記載内容の分析に使用した学校経営計画（令和5年度）は、各学校のホームページから入手した。ただし、2校については、前年度のものが掲載されていたため、その内容を分析した^{※11.12}。

Fig.4 調査対象校

No.	障害種別					設置学部				
	視覚	聴覚	肢体	知的	病弱	幼稚部	小学部	中学部	高等部	専攻科
1	○								○	○
2	○			○		○	○	○		
3	○					○	○	○		
4	○					○	○	○	○	○
5		○						○	○	
6		○				○	○			
7		○				○	○	○	○	○
8		○		○		○	○	○	○	○
9			○		○		○	○	○	
10			○				○	○	○	
11			○		○		○	○	○	
12			○	○			○	○	○	
13			○		○		○	○	○	
14			○	○			○	○	○	
15			○				○	○	○	
16			○	○			○	○	○	
17			○	○			○	○	○	
18			○				○	○	○	
19			○	○			○	○	○	

No.	障害種別					設置学部				
	視覚	聴覚	肢体	知的	病弱	幼稚部	小学部	中学部	高等部	専攻科
20			○	○			○	○	○	
21			○	○			○	○	○	
22			○		○		○	○	○	
23			○				○	○	○	
24			○	○			○	○	○	
25			○	○			○	○	○	
26			○	○			○	○	○	
27				○					○	
28				○			○	○		
29				○			○	○	○	
30				○			○	○		
31				○					○	
32				○			○	○		
33				○			○	○		
34				○			○	○		
35				○					○	
36				○					○	
37				○			○	○	○	
38				○			○	○	○	
39				○			○	○		
40				○					○	
41				○			○	○		
42				○					○	
43				○					○	
44				○			○	○		
45				○					○	
46				○					○	
47				○			○	○		
48				○					○	
49				○	○		○	○	○	
50				○			○	○		
51				○			○	○	○	
52				○			○	○		
53				○			○	○		
54				○			○	○	○	
55				○					○	
56				○			○	○	○	
57				○			○	○	○	
58				○					○	

(2) 学校経営計画に記載された「目指す学校」の内容の分析

各学校の学校経営計画に記載された「目指す学校」の文章について、コーディングし、複数のコードの特徴を研究者らで解釈した結果、Fig.5に示した64項目のサブカテゴリーに分類することができた。さらにそのサブカテゴリーは、本研究の目的を踏まえた形で、「教育内容」(43項目)、「共生社会」(3項目)、「運営方法」(18項目)の3つのカテゴリーに分類することができた。

分類したカテゴリー「教育内容」は、研究仮説の中で述べた、校長が策定する学校経営計画の中で踏まえられている、特別支援学校が果たすべき〈役割1〉「幼児児童生徒の自立を図るための教育を行うこと」に関連すると捉えた。また、「共生社会」は、〈役割2〉「我が国の共生社会の形成を寄与すること」に関連すると捉えた。「運営方法」は、研究仮説の中で述べた（〈役割1〉〈役割2〉）以外のものとして捉えた。

その上で、学校経営計画に記載された「目指す学校」の内容に占める各カテゴリーの数と割合を調べた結果、Fig.6に示した内容が明らかになった。

Fig.5 分類したカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
教育内容 〈役割1〉	QOLの向上、SDGsの視点、きめ細かい指導、キャリア教育の推進・充実、主体性の尊重、ニーズに応じた教育、安全・安心の確保、意欲の育成、一貫性のある指導、一人一人を大切にしたい教育、確かな学び、確かな学力、学力の向上、基礎・基本の重視、協働的な学び、健康の保持・増進、個に応じた教育・指導、個別最適な学び、幸福の追求、資質・能力の伸長、自己実現の支援、自立・社会参加の実現、質の高い教育、社会性の育成、主体性・積極性の育成、主体的な学び、授業の充実、授業の改善、障害に応じた教育、心身の健康、進路実現の支援、人格の完成、人間性の育成、人権の尊重、成長の支援、生きる力の育成、挑戦する力の育成、働く力の育成、特別支援教育の専門性、教職員の資質向上、発達の支援、豊かな生活の実現
共生社会 〈役割2〉	インクルーシブ教育システム構築、共生社会の実現、多様性の尊重
運営方法 〈その他〉	コンプライアンスの重視、開かれた学校、危機管理の徹底、教職員の協働、教職員の主体性、教職員の働き甲斐、社会の変化や進展に即した学校経営、情報発信、説明責任、地域・社会貢献、特別支援教育のセンター的機能、組織的な学校運営、地域資源の活用、地域との連携・協働、地域社会との信頼関係、保護者・地域等からの信頼、保護者・地域・関係機関との協働、保護者・地域・関係機関との連携

Fig.6 「目指す学校」の内容に占めるカテゴリーの数と割合

No.	教育内容(%)	共生社会(%)	運営方法(%)	教育内容(数)	共生社会(数)	運営方法(数)	計(数)
1	66.7%	11.1%	22.2%	6	1	2	9
2	50.0%	0.0%	50.0%	2	0	2	4
3	62.5%	12.5%	25.0%	5	1	2	8
4	75.0%	0.0%	25.0%	6	0	2	8
5	84.6%	0.0%	15.4%	11	0	2	13
6	75.0%	0.0%	25.0%	3	0	1	4
7	70.0%	0.0%	30.0%	7	0	3	10
8	75.0%	0.0%	25.0%	3	0	1	4
9	80.0%	20.0%	0.0%	4	1	0	5
10	57.1%	0.0%	42.9%	4	0	3	7

No.	教育内容(%)	共生社会(%)	運営方法(%)	教育内容(数)	共生社会(数)	運営方法(数)	計(数)
11	90.9%	0.0%	9.1%	10	0	1	11
12	81.8%	9.1%	9.1%	9	1	1	11
13	100.0%	0.0%	0.0%	5	0	0	5
14	100.0%	0.0%	0.0%	3	0	0	3
15	72.7%	9.1%	18.2%	8	1	2	11
16	50.0%	50.0%	0.0%	2	2	0	4
17	66.7%	16.7%	16.7%	4	1	1	6
18	60.0%	0.0%	40.0%	3	0	2	5
19	57.1%	7.1%	35.7%	8	1	5	14
20	100.0%	0.0%	0.0%	3	0	0	3
21	66.7%	11.1%	22.2%	6	1	2	9
22	100.0%	0.0%	0.0%	4	0	0	4
23	80.0%	20.0%	0.0%	4	1	0	5
24	42.9%	14.3%	42.9%	3	1	3	7
25	71.4%	0.0%	28.6%	5	0	2	7
26	100.0%	0.0%	0.0%	4	0	0	4
27	57.1%	0.0%	42.9%	4	0	3	7
28	41.7%	8.3%	50.0%	5	1	6	12
29	57.1%	0.0%	42.9%	4	0	3	7
30	80.0%	0.0%	20.0%	4	0	1	5
31	80.0%	0.0%	20.0%	8	0	2	10
32	57.1%	14.3%	28.6%	4	1	2	7
33	66.7%	0.0%	33.3%	4	0	2	6
34	57.1%	14.3%	28.6%	4	1	2	7
35	75.0%	0.0%	25.0%	6	0	2	8
36	100.0%	0.0%	0.0%	1	0	0	1
37	90.9%	0.0%	9.1%	10	0	1	11
38	83.3%	0.0%	16.7%	5	0	1	6
39	46.2%	7.7%	46.2%	6	1	6	13
40	85.7%	0.0%	14.3%	6	0	1	7
41	36.4%	18.2%	45.5%	4	2	5	11
42	66.7%	0.0%	33.3%	4	0	2	6
43	83.3%	0.0%	16.7%	5	0	1	6
44	100.0%	0.0%	0.0%	4	0	0	4
45	100.0%	0.0%	0.0%	4	0	0	4
46	75.0%	25.0%	0.0%	3	1	0	4
47	25.0%	0.0%	75.0%	1	0	3	4
48	75.0%	12.5%	12.5%	6	1	1	8
49	80.0%	20.0%	0.0%	4	1	0	5
50	50.0%	0.0%	50.0%	3	0	3	6
51	100.0%	0.0%	0.0%	6	0	0	6
52	71.4%	0.0%	28.6%	5	0	2	7
53	100.0%	0.0%	0.0%	5	0	0	5
54	75.0%	0.0%	25.0%	3	0	1	4
55	57.1%	0.0%	42.9%	4	0	3	7
56	66.7%	0.0%	33.3%	2	0	1	3
57	100.0%	0.0%	0.0%	4	0	0	4
58	100.0%	0.0%	0.0%	1	0	0	1
平均	73.7%	5.2%	21.1%	4.7	0.4	1.6	6.6

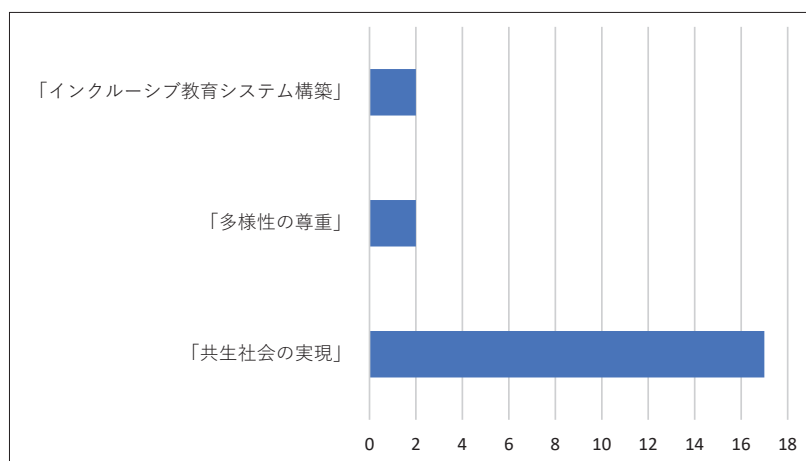
さらに、カテゴリ「共生社会」に関する記載が確認された学校のデータをピックアップして再集計を行い、「目指す学校」の内容に占める各カテゴリの数と割合を調べた結果、Fig.7に示した状況が明らかになった。

Fig.7 カテゴリの数と割合（再集計後）

No.	教育内容(%)	共生社会(%)	運営方法(%)	教育内容(数)	共生社会(数)	運営方法(数)	計(数)
1	66.7%	11.1%	22.2%	6	1	2	9
3	62.5%	12.5%	25.0%	5	1	2	8
9	80.0%	20.0%	0.0%	4	1	0	5
12	81.8%	9.1%	9.1%	9	1	1	11
15	72.7%	9.1%	18.2%	8	1	2	11
16	50.0%	50.0%	0.0%	2	2	0	4
17	66.7%	16.7%	16.7%	4	1	1	6
19	57.1%	7.1%	35.7%	8	1	5	14
21	66.7%	11.1%	22.2%	6	1	2	9
23	80.0%	20.0%	0.0%	4	1	0	5
24	42.9%	14.3%	42.9%	3	1	3	7
28	41.7%	8.3%	50.0%	5	1	6	12
32	57.1%	14.3%	28.6%	4	1	2	7
34	57.1%	14.3%	28.6%	4	1	2	7
39	46.2%	7.7%	46.2%	6	1	6	13
41	36.4%	18.2%	45.5%	4	2	5	11
46	75.0%	25.0%	0.0%	3	1	0	4
48	75.0%	12.5%	12.5%	6	1	1	8
49	80.0%	20.0%	0.0%	4	1	0	5
平均	62.9%	15.9%	21.2%	5.0	1.1	2.1	8.2

併せて、Fig.7におけるカテゴリ「共生社会」に関する記載について、サブカテゴリの該当数も調べた結果、Fig.8に示した状況が明らかになった。

Fig.8 サブカテゴリ該当数



6 考察

(1) 本研究の結果のまとめ

学校経営計画に記載された「目指す学校」の内容を分析すると、カテゴリー「教育内容」に関する記載の割合が最も多く、平均で73.7%であった。一方、「共生社会」に関する記載の割合は、平均で5.2%にとどまった。このことから、東京都立特別支援学校の校長が策定した学校経営計画において、特別支援学校が果たすべき〈役割2〉「我が国の共生社会の形成を寄与すること」に関する記載内容の割合が、極めて少ない実態が明らかになった。

また、「共生社会」に関する記載のあった学校は19校で、全体の32.8%であった。さらに、「共生社会」に関する記載のあった学校のデータをピックアップして再集計を行い、各カテゴリーの割合について確認した。その結果、「共生社会」に関する記載の割合は、平均で15.9%であった。このことから、「共生社会」に関する記載のあった学校においても、その割合が多くないといった実態も明らかになった。併せて、サブカテゴリーの該当数に着目したが、「インクルーシブ教育システム構築」や「多様性の尊重」といった具体的な内容についての記載は少なく、「共生社会の実現」といった総括的な内容が大多数であった。

以上のことから、特別支援学校の果たすべき役割（使命）については、2つの側面（〈役割1〉と〈役割2〉）を学校経営計画に反映させる際に、その割合に大きな差が見られる問題点があり、研究仮説を裏付ける結果となった。

一方で、研究仮説の中で述べた2つの側面（〈役割1〉と〈役割2〉）以外のものとして捉えたカテゴリー「運営方法」に関する記載の割合は、平均で21.1%であった。これは、「共生社会」よりも15.9%多く、注目に値する結果であった。

研究者らは、各サブカテゴリーの内容を比較検討し、「教育内容」と「共生社会」については、校長が「目指す学校」の内容として選択・重点化した際には、目的としての意味合いが強いと考えた。それに対し、「運営方法」については、目的を達成するための手段としての意味合いが強いのではないかと考えた。本来、「目指す学校」の内容には、目的を記載すべきことから、この結果に関しても大きな問題点が存在すると捉えた。

(2) 本研究の限界と今後の課題

本研究では、東京都立特別支援学校58校の学校経営計画の内容を分析し、研究仮説を検証する手法をとった。各学校経営計画は、ホームページで公表されたものを使用したため、策定時における各校長の思考の過程（選択・重点化）については検討されていない。校長としての経験年数、当該校における在任期間、学校の障害種別、設置された学部など、様々な要素が思考の過程に影響したであろうことが予測されることから、アンケート調査やインタビュー調査などを実施し、今回の研究において、「共

生社会」に関する記載のあったケースと記載のなかったケースの違いについて、その要因を明らかにすることが必要と考える。併せて、カテゴリー「運営方法」に関する記載のあったケースについては、理由や背景などについても、その実態を明らかにしたいと考える。

(3) 学校経営計画策定への示唆

本研究で明らかになったこととして、〈役割2〉「我が国の共生社会の形成に寄与すること」は、学校経営計画に記載された「目指す学校」の内容に反映されにくい問題点があった。冒頭でも述べたように、我が国の特別支援学校は、その存在意義が顕著に高まっており、学校教育法等で、その果たすべき役割（使命）が明確に示されている。研究者らは、各学校がそのような役割（使命）を果たすためには、「特別支援教育の理念」と「学校経営計画の意義」を再考することが重要であると考えている。

また、「目指す学校」の内容に、カテゴリー「運営方法」に関するものが20%以上占められていた問題点もあった。近年、公立学校においても、民間企業におけるマネジメント手法にならい、組織目標を達成するための教職員の意識改革に焦点を当てた学校改革が進められてきた。併せて、学校現場における服務事故が大きく報道されるなど、コンプライアンスの重視や危機管理の徹底等が学校経営上の喫緊の課題となってきた。このことから、校長が「目指す学校」の内容に「運営方法」に関するものを入れざるを得ない状況もあったのではないかと推測する。

しかし、それらは、あくまでも目的を達成するための手段という意味合いが強く、その「手段」が目的化されてしまった場合には、本来、学校が果たすべき役割（使命）とは趣旨が異なるものになってしまう危険性があると考えている。このことから、学校経営計画を策定する際には、「目的」と「手段」の扱い方についても留意することが必要であると考えている。

謝辞

この度、本研究の機会を与えていただいた関係者の皆様に、心より感謝を申し上げます。また、研究をまとめる際に助言をいただきました、本学教職大学院教職研究科の山崎めぐみ先生に、心より御礼申し上げます。

引用・参考資料

- 1 文部科学省「障害者権利条約対日審査について」（通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議：第4回会議資料，2022年）
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/1421377_00024.html
（閲覧日2023年11月）

- 2 文部科学省「学校基本調査—結果の概要」2014年～2023年
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/1268046.htm
(閲覧日2023年12月)
- 3 学校教育法第72条
- 4 文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」2007年
- 5 東京都教育委員会「東京都教員育成基本方針（一部改正版）」2015年
- 6 東京都教育委員会「学校管理職育成指針」2013年
- 7 東京都立特別支援学校長会「校長必携〔第2編〕校長の使命の伝承」2023年
- 8 東京都教育委員会「都立学校における学校経営計画及び学校経営報告の策定等に関する要領」2023年
- 9 都立学校経営支援委員会「都立学校の自己評価指針（改訂版）」2010年
- 10 木下康仁著 グランデッド・セオリー・アプローチ質的実証研究の再生，弘文堂，2016年
- 11 東京都教育委員会ホームページ「都立特別支援学校検索」
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/static/special_needs_school/index.html
(閲覧日2023年11月)
- 12 東京都立特別支援学校ホームページ
<https://bunkyo-sb.metro.ed.jp/> 他57校
(閲覧日2023年11月)

Analysis of Special Needs School Management Plans Developed by Principals in Tokyo Metropolitan:

Current Status and Identified Issues

Shougo HORIUCHI Toshihisa YAMAUCHI

In recent years, there has been a noticeable increase in the number of special-needs schools and enrolled students in Japan, signifying the growing significance of these institutions in Japanese society. The essential roles, or mission, of special-needs schools are explicitly outlined in the School Education Law and other pertinent legislation. These roles include “providing education to foster the independence of students with disabilities” and actively “working toward an inclusive society in Japan.”

On September 9, 2022, the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities expressed concerns about Japan’s current progress in “working toward an inclusive society” and issued recommendations for improvement. This paper delves into the analysis of school management plans formulated by principals at special-needs schools in the Tokyo Metropolitan area. The objective is to scrutinize the extent to which the contents align with the specified “roles (mission) of special-needs schools,” particularly in (1) providing education that fosters independence for students with disabilities and (2) contributing toward an inclusive society in Japan – responsibilities acknowledged by the principals.

The analysis brought to light that the percentage of statements related to “contributing towards an inclusive society in Japan” was remarkably low. This finding underscores the need for increased awareness among principals at Japanese special-needs schools regarding their mission of “contributing to an inclusive society.” This crucial aspect should be more prominently incorporated into their school management plans to ensure alignment with their roles and responsibilities.

個別最適な学びと協働的な学びを実現する 単元指導計画に関する研究

—小学校社会科における授業研究を通して—

渡辺 秀貴 仙頭 佑真 松田 絢也 松本 武

1 はじめに

小学校の社会科では、これまでも「課題を追究したり解決したりする活動」が重視されてきた。現行の学習指導要領ではさらに、社会科の目標の実現には、「学習の問題を追究・解決する活動、すなわち問題解決的な学習過程を充実させること」の重要性が強調されている^{*1}。子供が主体的に社会的事象から学習問題を見だし、問題解決の見通しをもって他者と協働的に追究し、追究結果を振り返ってまとめたり、新たな問いを見だしたりするような学習過程を通して社会科が目指す資質・能力を身に付ける授業が求められている。

しかしこれまでの小学校社会科に対する子供の興味関心は低い。ベネッセ教育開発センターが実施した「第5回学習基本調査」(2015)では、社会科を「好き」(とても好き+まあ好き)とした回答率は55.6%で、全教科中最下位となっている。上位教科は70～90%が当該教科を「好き」と回答し、しかも1990年実施の同調査第1回から25年間最下位の教科となっている^{*2}。このことから社会科の学習の不人気さが分かる。また、同第4回調査によると、社会科の指導が「苦手」「どちらかと言えば苦手」と答えた教員は50%を超える。半数の教員が社会科を指導することに自信をもてていない。これでは、社会科を好きな児童が育たないのも頷ける。加えて、国語や算数などは、経験年数と共に「得意」「どちらかと言えば得意」と答えた教員が増加傾向にあるが、社会科に関しては、経験年数が増えても「得意」「どちらかと言えば得意」の傾向が変わらないという特徴が見られる^{*3}。

社会科は、なぜ、これほどまでに子供に人気がなく、教員からも苦手意識をもたれているのだろうか。澁口(1984)は、「社会科ざらい」「社会科ばなれ」の最大の理由は、「むずかしくてわからない」「学習内容がおもしろくない」のに、「覚えることが多すぎる」と述べている^{*4}。北俊夫(2016)は、「社会科の教科書を国語科のように読み進めていく授業や教師による知識伝達の授業が横行している現実もまだまだ見られる。小学校においては、社会科の指導方法を取得していない若い教師や社会科に苦手意識をもっている教師にこうした傾向が強い」と、多くの社会科の授業は、問題解

決型の学習になっていないことを指摘している*⁵。澤井（2012）は、社会科の授業について、教師が一方的に教えるのではなく、子供自らの問題解決の過程で知識等を獲得していく授業となるように授業を設計することが重要だと指摘している*⁶。にもかかわらず、1980年代から依然として、子供たちにとって社会科は暗記教科というイメージが払拭されず、興味のないことを覚えさせられる教科と捉えられてきたと言える。教師自身が教師主導・講義形式から脱却できず、子供の社会科嫌いを増やし続けている現状があり、ここに社会科授業が抱えている大きな課題がある。

また、問題解決的な学習については、授業の展開は問題解決の流れで進められ、板書や子供のノートの記述は一見、問題解決型かのように見える授業でも、子供の意識の流れに沿っていないものも少なくない。教師が提起した問題から子供の解決活動が動機付けられ、解決の着眼点や見通しが示唆され、その流れで行われる問題解決活動について「過度の方略指示」であり、自力解決後の集団検討場面においても結局は「教師の考えの押しつけ」になっていると指摘がある（重松・井戸野ら、1995）*⁷。近年、教職経験の浅い教員の急増によって、教科用図書の問題解決過程の各段階の意図を十分に理解しないままにその形式をなぞる「模倣型指導」の授業も増加しており、1990年代の「問題解決のプロセスにおいて、解決の段階の枠組みが、結果として教師主体となっている」という重松らの指摘は、未だに解決されていないどころか悪化が危惧される状況にある。つまり、問題解決型の学習活動の形式をとっていても、自ら課題を見だし、自立的に問題解決する活動にはなっておらず、子供主体の学びにはなっていないと言える。

そこで本研究では、主体者である子供の興味関心や身に付けている知識や技能、見方・考え方、学習の仕方などを働かせながら、学習の内容や方法などを自己選択・自己決定し、自己調整ながら個々に学びを深め、友達と協働する問題解決的な学習過程に視点を当て、単元指導計画のあり方について、実証的に研究を進めようと考えた。

2 「個別最適な学び」と「協働的な学び」

（1）今後の学校教育のあり方に基づく授業観の転換

2020年は、新型コロナウイルス感染症の拡大による学校の臨時休業の長期化により、子供一人一人が自立的に学び続けていけるようになっているか、という課題が改めて焦点化されることになった。臨時休業の間、子供は自ら課題を見つけて自分のペースで探究し、それらを何らかの表現方法を選択してまとめたり、あるいは発信したりする時間を得たにもかかわらず、学校からの課題や指示を待つという状態が顕在化した。つまり、「学校や教師からの指示・発信がないと『何をして良いか分からず』学びを止めてしまう」実態が明らかになり、これまでの学校教育では、子供に自立的に学ぶ力を十分に育成してこなかったという指摘に結び付いている。全ての子供が同

じ内容を同じ方法で同じ時間で学ぶといった、これまでの一斉画一的な授業では、子供一人一人の学びは主体的なものにはなにくく、自立した学びの力は育まれないということが、感染症の拡大によって実証されたと言える。

この状況改善を含め、学習指導要領（2017、2018）の趣旨と、コロナ禍に象徴される予測困難な社会を生き抜く力を子供に身に付ける教育の実現のキーワードとして「個別最適な学び」と「協働的な学び」が登場した。中央教育審議会（2021）は、GIGAスクール構想の推進とともに、「多様な子供一人一人が自立した学習者として学び続けていける」教育体制整備の重要性を示し、『目指すべき「令和の日本型学校教育」の姿を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とする』と学校教育像を明示した^{*8}。

「個別最適な学び」については、『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、学習時間等の柔軟な提供、設定を行うなどの「指導の個別化」が必要である』としている。同時に、『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、子供自身が学習を最適とするよう調整する「学習の個性化」も必要である』^{*9}と、子供が主体としての授業観の転換の方向性をこれまで以上に強調している。

（２） 1980年代の個別化・個性化の授業

2021年の答申では、「個別最適な学び」は、これまでも重視してきた「個に応じた指導」を学習側から捉えたものであり、これを教師視点から捉えると「指導の個別化」と「学習の個性化」となると両者の関係が整理されている。指導、学習の個別化・個性化については、1980年代にすでに教育現場で取り組まれてきている。1971年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」において「国民の教育として不可欠なものを共通に修得させるとともに、豊かな個性を伸ばすことが重視されなければならない」とされ、これらの目標を実現するには「個人の特性に応じた教育方法によって、指導できるように改善されなければならない」ことが示された^{*10}。子供一人一人の個性の伸長を目指し個の特性に応じた指導の重要性が示され、加藤幸次（2020）は、1980年代の教育改革の中で「指導の個別化」と「学習の個性化」という概念を考案し、現代の「個別最適な学び」の実現には、「協働的な学び」の有り方とともに制度設計も含めて再構築する必要があると述べている^{*11}。加藤が指摘してきた、「同一課題・同一時間・同一教材・同一結論」という一斉画一型の学びのスタイルの教育としての限界は、子供は一人一人異なる発達の仕方をしており学びの特性も異なるという「学習の個性化」も含めた現代の授業観を変える流れに結び付いている。

（３） 単元内自由進度学習

「個別最適な学び」と「協働的な学び」の議論の中で奈須（2020）は、1970年代に愛知県東浦町立緒川小学校で開発された、「概念形成や高次な思考も含む、より一般的な教科内容をより個別化した学び」とした実践として「単元内自由進度学習」を取り上げている^{*12}。この実践では、まず、単元の学習の入り口で教師が単元のねらい、時数、標準的な学習の流れ、利用可能な学習材（各種メディアを含む）や学習機会（実験、観察、調査、ものづくりなどを含む）を記した「学習の手引き」を子供に示す。子供は手引きに基づいて、自身の興味・関心に基づいて学習計画を立て、それに従って学習を進める。その際、手引きの範囲内で学習内容や時間、方法は子供一人一人に委ねられる。また、この学びを複数教科同時進行させるところにもこの実践の特徴があるとしている。さらに、「学習の手引き」は、子供の認知スタイルに配慮して２種類から３種類準備され、教師は子供の学習特性に応じてコースを推奨するが、最終的な選択は子供に委ね、自己の学習状況を踏まえて調整しながら自立的に学ぶ力の育成が目指されている。

近年注目されている単元内進度学習の実践に広島県廿日市市立宮園小学校のものがあ。自立した学び手の育成を目指した実践を進め、実現のポイントとして次の３点を報告している^{*13}。①学習計画表の工夫：学習計画表には、全員が必ず取り組む学習と自分で決めて自由に取り組む学習を設定し、学習内容も選択できるようにする。②個への支援の工夫：タブレット端末の自動採点機能や振り返りカードを活用して、個々の学習の進捗や定着の状況を把握する。子供の自己表現を大切にしながらその結果を教師が把握して個別の支援に生かす。③環境整備：子供一人一人の興味・関心、学習のスピード等に対応できる教材の準備や、実験や観察等の体験的な活動を繰り返してできるスペース、１人１台のタブレット端末を使いこなすデジタル環境などを整える。の３点が挙げられている。

1970年代の緒川小学校や2020年代の宮園小学校の実践から、単元内自由進度学習の流れは次のように整理することができる。①ガイダンス（単元全体の目標や流れなどの見通しを子供がもつ段階）。②計画（教師が用意する「学習の手引き」を参考に、自分で計画を立てる段階）。③追究（問いに対して追究を進める段階）。④まとめ（学習内容と学習方法を振り返る段階）。単元の学習の前半から後半にかけて教師の直接的な介入度合いが減少し、後半になるに従って子供の自己選択・自己決定の度合いが強くなるよう指導計画が設計されている。このような学習過程を実現するための教師の役割と学習形態について宗實（2023）は、教師は単元の学びを俯瞰しながら、「子どもに委ねる時間を少しずつ増やし、ゆるやかに個別最適化していくイメージ」^{*14}と述べている。このような流れで学習を子供自身が進める上で大切なことは、学習計画の立案と、自らの学びをモニターし、行動をコントロールする自己調整だと言える。

(4) 学習問題の明確化に関する実証的研究

古川は、1980年、東京都中央区立城東小学校の校長に着任し、指導目標の明確化や内容の精選、それらに基づく単元構成などは教師の役割であるが、教師側からの一方的な計画であっては子供主体の学習活動は成立しないと言う立場から、子供一人一人が主体的に学習する単元展開のあり方を実証した。その成果は「学習問題の明確化に関する実証的研究」に結実している^{*15}。子供一人一人が個性・特性を発揮しながら、自分の学習問題を明確にし、その解決に向かって意欲的に学習を進める学習過程のあり方を実証した。その際、最も重要なのは、単元の前半で、一人一人が抱いた多様な疑問や意見等を集約し、単元で追究する価値のある学習問題に集約する活動とし、学校経営方針の下に全学年の社会科の学習において単元展開表に基づく指導計画を作成して実証したのである。まさに1980年代の学習の個別化・個性化の渦中の取り組みであり、古川の研究の最大の特徴は、社会科教育に関する理論構築とその検証を学校づくりの中核において成し遂げた点にある。全ての教室を改造し、子供一人一人に自習室の席のような自学施設・設備を整え、教室の一部にはグループ学習スペースを設け、多様な学習形態で学びを進める環境整備も徹底した。まさに「個別最適な学び」と「協働的な学び」を40年以上も前に学校経営において実現させていたと言える。1985年の城東小学校の研究紀要冒頭の当時の中央区教育委員会河西透教育長の挨拶文で、アメリカのワシントンポスト紙の記者が取材に来校し、そのユニークさに感心し、城東小学校の教育は“considered Revolutionary”として全米に紹介され、その後も、アメリカから視察に見える人があったと紹介している。

古川の実証研究は続けられ、子供一人一人の主体的な学びを保証する「単元展開計画表」に示された「学習過程」及び教師の役割について次のように整理されている^{*16}。

- ①問題に気づく：事実に当面して多様な疑問や意見をもつ。
- ②問題を集約する：興味、関心、必要感や価値観を伴う学習問題にまとめる。
- ③学習計画を立てる：予想や追究の順序、方法などを明らかにする。
- ④追究する：計画に従って追究する。オープンエンドの学習を重視する。
- ⑤まとめ・吟味する：自分の意見を持つ。評価をもとに修正する。新たな疑問を持つ。
- ⑥転移・習熟する：他の事象に当てはめて考える。練習する。

このような流れで学習を子ども自身が進める上で大切なことは、学習内容によって異なる学習問題の明確化と、教師による援助的・示唆的・承認的発言である。

3 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

1980年代の学習の個別化・個性化の実践の成果を踏まえ、学習の主体である子供が自主的に学ぶ力の育成する指導のあり方について、問題解決の学習過程に焦点を絞り、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する単元指導計画と授業モデルを実証的に明らかにすることを目的とする。

(2) 研究の方法

まず、第6学年「明治の国づくりを進めた人々」及び「戦争と人々の暮らし」、第5学年「米づくりのさかんな地域」の単元で検証授業を実践することとした。その際、古川（2000）^{*17}が提唱し、本研究者の1人である渡辺も当時実践した単元の学習過程を参考に修正して、単元の学習過程と各段階の趣旨を明確にした（表1）。次に、この学習過程に基づく上記3つの指導計画を作成し、研究対象校で授業する教員との打ち合わせを複数回行い、扱う資料や活動の意図、発問や指示等も揃え、研究目的に沿ったデータを収集できるようにした。

表1 単元の学習過程と各段階の趣旨

学習過程	事実に直面する	集約し学習問題を作る	計画を立てる	追究する	まとめ・吟味する
趣旨	事実に直面し、多様な疑問や意見等をもつ	個々の疑問や意見を集約して、単元で追究すべき学習問題を明確にする	学習問題を解決するための内容や方法を整理する	計画に従って個別追究し、その過程で友達と協働する	解決したことを整理し友達と相互評価する

表2 研究対象校、対象者、調査時期等

対象校	対象者	調査時期	打ち合わせ回数
東京都区部A小学校	第6学年児童（46名）	令和4年12月	3
東京都市部B小学校	第6学年児童（58名）	令和4年12月	3
東京都市部C小学校	第6学年児童（22名）	令和5年2月	4
	第5学年児童（30名）	令和5年7月	

その上で、検証授業を6回実施（表2）し、「計画を立てる」「追究する」「まとめ・吟味する」の学習過程の段階後に学習活動に対する子供の意識調査を行い（図1）、収集したデータから子供の学習意識の傾向を分析した。なお、実施単元と調査対象者数は第6学年2学級「明治の国づくりを進めた人々」92人、1学級「戦争と人々の暮らし」22人、第5学年1学級「米づくりのさかんな地域」30人であり、意識調査結果については2学年3単元6つの授業での調査結果をまとめて考察した。

図1の意識調査では、ア（表3）、イ（表4）の項目について、Google Formsを用いた4件法（4とてもそう思う 3そう思う 2あまり思わない 1思わない）と一部制限回答法の形式、また、ウの単元の学習を終えての振り返りでは記述方式でデータを収集した。

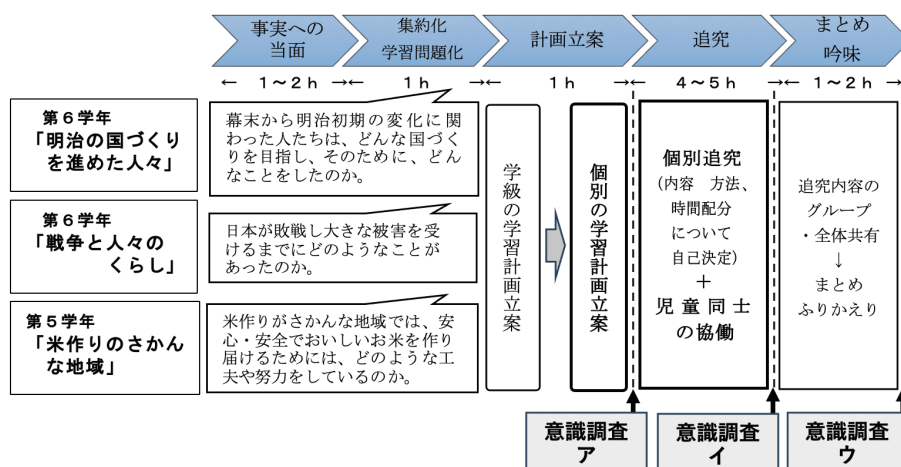


図1 小単元の学習過程および意識調査実施の位置付け

図1の意識調査ウについては、令和4年12月から令和5年2月にかけてコロナ渦の影響が強くなったために、令和5年7月に検証授業を行なったC校の第5学年での実施のみとなった。また、個別追究の活動については、A校の第6学年、B校の第6学年、C校の第5学年の各1時間の授業観察を研究者で分担して実施した。

なお、研究の着手に当たっては、創価大学に設置されている「人を対象とする研究倫理委員会」へ研究倫理審査申請を行い、同委員会より承認を得ている。

表3 意識調査ア、学習計画立案後の質問項目

番号	質問項目
1	調べたいことがはっきりした。
2	調べる方法は明確になった。
3	調べる活動は楽しみだ。
4-1	調べる活動で心配なことがある。
4-2	心配なことがある場合、どんなことが心配ですか。 ※記述

表 4 意識調査Ⅰ、個別の追究活動後の質問項目

番号	質問項目
1	自分で調べる内容を決めたことで、満足する学習ができた。
2	自分で調べる時間配分を決めたことで、満足する学習ができた。
3	自分で調べる方法を決めたことで、満足する学習ができた。
4	調べる活動で重視したことは何か。 ※当てはまるものを 3 つまで選択 ・まず資料をじっくり読んでいく。 ・資料を見ながら、いいと思ったことを書き出していく。 ・どのようにまとめるかを決めてから、整理しながら書いていく。 ・まず自分で調べてから、友達と交流しながら整理していく。 ・とにかく友達と交流しながら調べる内容などを決めていく。 ・最後まで自分一人で調べ、内容を整理していく。 ・調べたことを文章に中心にまとめていく。 ・調べたことを図や表、写真などを中心にまとめていく。 ・調べたことを文章や図表、写真などをバランスよくまとめていく。 ・その他 ※記述
5	困ったときにはどうしましたか。 ※記述

4 結果と考察

前述した通り、2 学年 3 単元での 6 つの検証授業から収集した意識調査結果の総数を母数として各項目の度数分布及び記述について示し、各項目についてから読み取れる子供の学習活動への意識と単元の学習過程の各段階の意図がどのような意味を持つかを考察していく。なお、図 2～4 のグラフは 144 人を母数とした各項目の回答割合と、グラフ上には子供の人数を記した。

本章ではまず、子供一人一人が自己の学習状況を把握しながら調整し、最適なものとする力を育む単元の学習過程について、検証授業で把握した子供の意識の結果から考察する。次に、当初に予定したア、イ、ウの意識調査を全て実施できた第 5 学年「米作りのさかんな地域」の学習における子供の様相を分析し、自己の学習目標に向かって粘り強く取り組み、その過程で友達と協働することの促進要因を考察していく。

(1) 子供一人一人の学びの最適化を目指す単元の学習過程

① 学習問題を明確にして追究する計画を立てることへの意識

学習問題づくりとその解決のための追究計画立案については 85% 以上の子供が肯定的な回答（とてもそう思う、そう思う）を示している。また、個別追究における調べ学習に向けて「心配なことがある」を回答（あまり思わない、思わない）した児童は 14% であった。

個別の追究に入る前の段階で、90% 以上の子供が「調べたいことがはっきりした」

($M=2.71$ 、 $SD=0.63$)、87%以上の児童が「調べる方法は明確になった」($M=2.76$ 、 $SD=0.64$)と肯定的な回答(とてもそう思う、そう思う)をしている。子供が興味関心を高め、このことをこの方法で調べていきたいという意識になっており、「調べる活動が楽しみだ」($M=2.75$ 、 $SD=0.82$)と回答(とてもそう思う、そう思う)した子供が約85%であった。

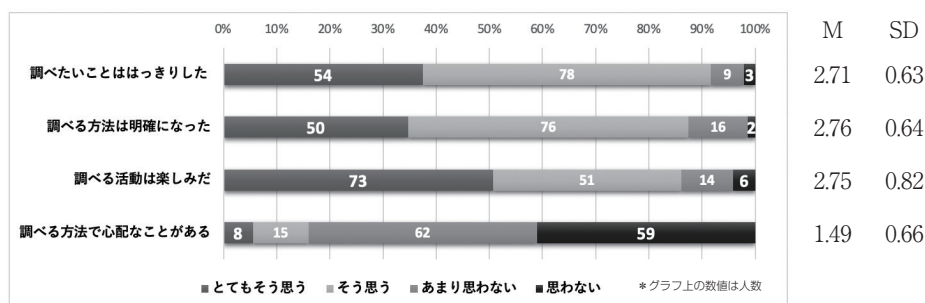


図2 学習問題と追究計画作成後の意識

上記の結果から、個別追究に入る直前の状況として、子供にとって解決の必要感のある学習問題やその内容と方法が「はっきりしている」と意識していて、調べ活動を楽しみにしている状態となっていることが分かる。当然のことながらその後の活動は、個々に関心の高い事柄について自分がやりやすい方法で、かつ自分のペースで学習を進める主体的なものとなったと言える。

では、学習の課題を教師が与えるのではなく、子供が自ら疑問を抱き、問題を発見し、計画を立てて解決しようという状態にどのようにしてなったのか。ここでは、第6学年の「明治の国づくりを進めた人々」の実践でその要因となった具体的な指導の手立てについて述べる。

第1時では、幕末と明治初期の日本橋の絵資料2枚を比較し、建物や乗り物、服装、持ち物等への着目と分かることや疑問等の書き出し、その上で幕末から明治初期の出来事を記した簡易年表に2枚の絵を位置付ける活動を扱った。そこでの気づきをもとにして、街の変化の様子を友人に伝えるメモを書く活動によって、わずか20年余り社会の変化への認識と、友達に伝えるという目的意識が積極的な資料の読み取りを促し、幕末の社会の変化への関心を子供一人一人が高めることを意図した。

第2時では、1時で扱った簡易年表に、幕末から明治初期の出来事や活躍した人物のカードを位置付ける活動を扱った。子供は、教科書や資料集を用いてそれぞれのカードに書かれた内容を簡単に把握し年表に位置付けていた。この作業を通して黒船(ペリー)来航や、西郷隆盛や大久保利通など聞き覚えのある人物が活躍したらしく、社会の様子が大きく変化し、その後新たな政策が行われたことを漠然とながら把握する。第2時後半から第3時前半で、疑問や調べたいことなどを各自が書き出し、全体

で分類整理し、「幕末から明治初期に変化に関わった人々は、どんな国づくりを目指し、どのようなことをしたのだろうか」といった学習問題に整理していった。

第4時では、学習問題を解決するために、調べる内容をその方法、大体の時間配分などについて全体で検討し、方法や時間、協働の体制などについて最終的には個々が学習計画を整えた。

第6学年の「明治の国づくりを進めた人々」での実践と同様に、「戦争と人々のくらし」と第5学年の「米づくりのさかんな地域」の実践においても、子供の疑問や意見などから単元の目標に迫る学習問題が成立するような資料と活動を意図的に準備した。単元目標の解釈と問題設定に結び付く疑問や意見等を子供がもつような教材研究が、一人一人が見通しをもって個別追究する活動を創り出すと言える。

② 個別追究活動への意識

学習計画に従っての追究活動については、90%以上の子供が肯定的な回答（とてもそう思う、そう思う）を示している。また、3つの質問項目で「思わない」と回答した児童は0人であった。

各項目を見てみると、「自分で調べる内容を決めたことで、満足する学習ができた」($M=3.47$ 、 $SD=0.42$)と回答した児童は約91%、「自分で調べる時間を決めたことで、満足する学習ができた」($M=3.16$ 、 $SD=0.48$)と回答した児童は約90%、「自分で調べる方法を決めたことで、満足する学習ができた」($M=3.21$ 、 $SD=0.45$)と回答した児童は約91%であった。いずれも平均値が3を超えていることと、標準偏差値から散らばりが少ないことが分かる。

この結果から、子供は、単元を貫く学習問題の解決のために立てた計画に基づきながら、自分でその内容や方法、順序、時間配分、学習の形態を自己決定する個別追究の活動に満足感を抱いていることが分かる。特に、各項目とも「とてもそう思う」と回答している子供が半数以上であったことにも注目したい。

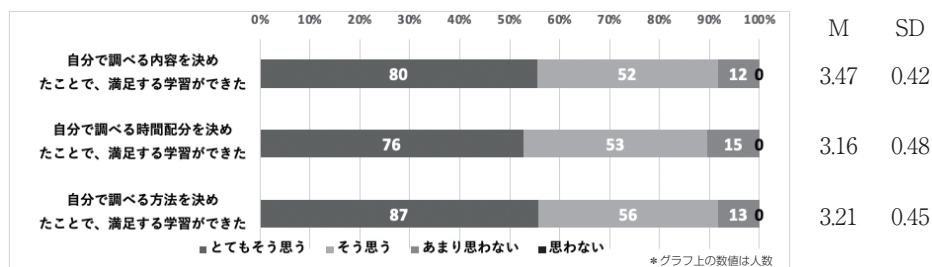


図3 個別追究の活動についての意識

個別追究の活動についての子供の満足度を高める要因となったのは、自己選択・自己決定を重視した個々の学習計画の立案と、その計画に基づいて自己調整できる学習

環境である。

検証授業とした2学年3単元の6つの授業では、いずれも学級全体で学習問題解決のためのおおまかな学習計画を確認し、それに基づいて子供一人一人が学習計画表を作成した。その際、子供一人一人が自己選択・自己決定したことは、①調べる内容と順序、②内容ごとの時間の割り当て、③調べる方法、④まとめ方などである。

第6学年の「明治の国づくりを進めた人々」では、具体的な内容として、倒幕への動きと大政奉還、廃藩置県や四民平等などの諸改革、五箇条の御誓文と新しい政治の仕組み、文明開化と人々の生活の変化、それぞれに深く関わった人物の働きなど、学級全体で調べる必要があると確認した。これらから各自が調べることを選択し、その順番を決めていった。また、方法としては、教科書、資料集、配付資料、動画資料などを選び、調べたことのまとめ方として、箇条書きで整理、図解化、イラストを用いて整理、そして活動の仕方として個人で黙々と、または、友達と協力して調べたり、確認し合ったりすることを自身が判断して追究活動を進められるようにした。

A小学校での検証授業における第6時の追究活動の様子を研究者3人で観察した際、教師は、授業のはじめと終わりの時間の確認、前時の活動で参考にしてほしいと捉えた子供の調べ方の紹介を5分以内で行い、あとは個々の質問等への対応と、モニター上に示された個々の進捗状況を見ながら意図的に助言をしていた。追究活動では、1人で黙々と資料やタブレット端末を活用して調べている子供、同じ内容について調べている友達と意見交流している子供、追究活動に行き詰まった時には友達の様子を見て回りながらその後の活動の見通しを立て直す子供の姿が見られた。また、教科書や資料集を中心にする子供、図書室から関係書籍や資料を持ってくる子供、タブレット端末を用いてイヤホンで音を聞きながらYouTube動画を見ている子供、友達と資料を付き合わせて意見を交わしている子供というように、情報獲得の様子も実に多様であり、一人一人の意思で活動を進めていた。

③ 個別の追究活動の基盤となる学び方の定着

個別の追究活動を進める上で重視していたことについて質問した結果が図4である。追究活動で大切にしていたことを示した項目の中から3つ以内で選択した結果を示したものである。

「資料を見ながら、いいと思ったことを書き出していく」を選択した子供は96人で全体の約72%、「どのようにまとめるかを決めてから、整理しながら書いていく」は62人約43%、「まず資料をじっくり読んでいく」は53人約37%であった。また、「最後まで自分一人で調べ、内容を整理していく」は50人約35%、「まず自分で調べてから、友達と交流しながら整理していく」が35人約24%であった。さらに、調べたことのまとめ方については、「調べたことを文章に中心にまとめていく」が50人約35%で、「調べたことを文章や図表、写真などをバランスよくまとめていく」が44人約31%であった。

この結果から、子供は個別の追究活動で資料の調べ方への意識が高いことが分かる。検証授業の指導者が、普段の社会科の授業でも個別追究活動を指導計画に位置付け、子供が自立的に調べ活動に取り組む力の育成に努めていることの現れだと考えられる。また、「最後まで自分一人で調べ、内容を整理していく」や「まず自分で調べてから、友達と交流しながら整理していく」を選択した子供がそれぞれ1/3、1/4程度いることは、自分の課題を自力で解決するという基本姿勢が身に付いていると言ってよいだろう。一方で、「とにかく友達と交流しながら調べる内容などを決めていく」方法が自分には学び方として合っていると考える子供がいてもよいわけで、本実践の活動が子供の自己選択・自己決定を重視したものとなっていたことを示している。さらに、まとめ方についても文章を中心にする子供、図表や写真を用いる子供、それを「バランスよく」扱おうとする子供と、各自が得意とする表現方法を用いようとしていることが分かる。個性的な側面が作品に表現されることを裏付ける意識を読み取ることができる。

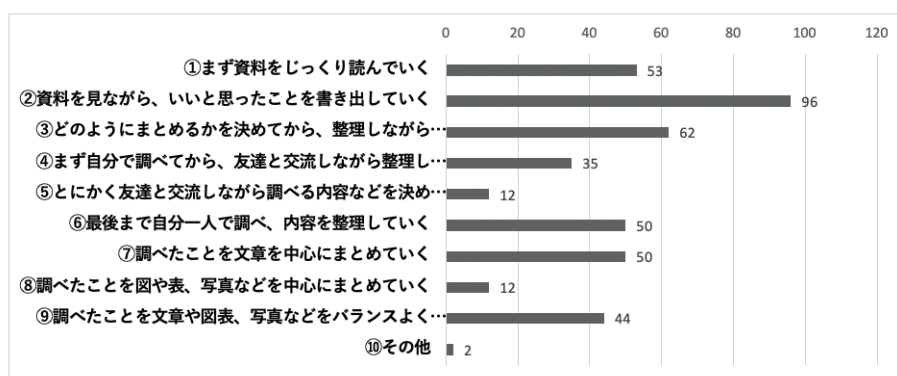


図4 個別追究の活動で重視したこと

(2) 個別の追究活動で友達と協働して学びを深める促進要因

① 第5学年D児の単元の学習を通した意識の変容とその要因

D児は第5学年進級期に担任に対して、社会科の授業での調べ活動について苦手意識をもっていると自ら話していた。担任はそれを受けて、本単元までの2ヶ月あまりの学習活動で個に応じる手立てを講じてきた。本単元の授業においても、D児に適した学びができるよう指導・支援を行い、友達との協働も促していこうと考えていた。

本単元でのD児の意識調査の結果概要は次の通りである。

調査ア（学習問題と計画立案後）の質問項目1の「調べたいことがはっきりした」について「あまり思わない」、項目4の「調べる活動で心配なことがある」で「そう

思う」と回答している。調査Ⅰ（個別の追究活動後）の質問項目1の「自分で調べる内容を決めたことで、満足する学習ができた」については「そう思う」、項目2「自分で調べる時間配分を決めたことで、満足する学習ができた」では「あまり思わない」、項目3の「自分で調べる方法を決めたことで、満足する学習ができた」では「とてもそう思う」と回答している。項目4の調べる活動で重視したことについては、「資料をじっくり読んでいく」、「資料を見ながら、いいと思ったことを書き出していく」、「最後まで自分一人で調べ、内容を整理していく」の3つを選択し、困ったときには「先生に聞く」と記述した。担任は、追究後のまとめ・吟味の段階で「クラス全体で話し合いをして自分の考えが変わってことはありますか」とD児に尋ねたところ「とてもあります」と答えている。「最初は難しいと思いながら取り組んでいたけどその後は楽しくなって調べていました。そしたらあつという間に進んでびっくりしました。学びあいをする则自分と同じことを調べていてもちがう発見をしていてびっくりしました」とノートに記述した。さらに、「(米作りの学習のように) 自分のペースで進められる学習についてどう思いますか」という問いに対してD児は、満足してて、「どう調べていいか身につく」と話した。

D児は追究活動の米作りの農家の工夫について、特に、安全な米作りに強い関心を持ち、「合鴨が雑草や虫などを食べたフンが肥料となるには安全か?」、「わらや家畜のフンで作った堆肥を土に混ぜてお米を作るのは安全か?」とノートに記述している。教科書や資料集、インターネットによる動画資料を活用しながら不安なところは教師に質問して調べ、「最初は安全?」と考えたいことを自身で調べた結果、「この工夫は安全とされています。だいたいの米を育てている方（農家）がやっている工夫なのです」と整理した。安全な食糧生産という大きなテーマの線上にある、米作り農家が工夫している害虫駆除や肥料の工夫について抱いた問いについて、D児のもてる力を駆使して自分として解を導き出している。家畜のフンが安全であるかどうか科学的に実証したわけではないが、自身の疑問を多様な方法で解決し、納得している学習状況に大きな意味がある。D児の個性的な学びと、教師による個別の指導・支援を受けることが保証された学びが成立していると言える。さらに、個別の追究学習の中で友達ともこのことについて質問したり、全体でのまとめ・吟味の時間では友達の発表を聞いて考えを変えたりしている状況は、協働的な学びの一側面を表しており、かつ、友達との関わりを通して自身の学習状況を俯瞰し自己調整している様相と言える。

当初D児は、学級全体で整えた学習問題や計画について十分に納得している状態になかったのであろう。また、学習計画は可視化されてもその取り組みの時間配分が苦手であり個別追究には不安を抱いていた。しかし、D児にとって困ったときに使いやすい方法である「先生に聞く」を自己の判断とペースで活用しながら追究活動を進めたことで、結果的には自己選択・自己決定を保証された今回の学習活動には満足しており、かつ、友達との話し合いで自己変容すること、個別追究活動で調べる力が身に

付くという自己成長を自覚するに至っていると言える。

② 第5学年E児の個別の追究学習へ意識

E児は、「米作りのさかんな地域」の前の単元の学習でも、資料から多様な疑問や意見等を書き出し、それらを友達と分類整理しながら学習問題を合意形成する活動にもスムーズに取り組んでいた。本単元の授業を通して、さらにE児の学習経験を発揮し、自立的に学習する力を高めてほしいと担任は考えていた。

本単元でのE児の意識調査の結果概要は次の通りである。

調査ア（学習問題と計画立案後）の質問項目1の「調べたいことがはっきりした」と項目2の「調べる方法がはっきりした」について「そう思う」、項目3の「調べる活動は楽しみだ」で「とてもそう思う」と回答した。調査イ（個別の追究活動後）の質問項目1の「自分で調べる内容を決めたことで、満足する学習ができた」については「とてもそう思う」、項目2「自分で調べる時間配分を決めたことで、満足する学習ができた」では「そう思う」、項目3の「自分で調べる方法を決めたことで、満足する学習ができた」では「とてもそう思う」と回答している。項目4の調べる活動で重視したことについては、「資料を見ながら、いいと思ったことを書き出していく」「どのようにまとめるかを決めてから、整理しながら書いていく」「まず自分で調べてから、友達と交流しながら整理していく」の3つを選択している。担任は、追究後のまとめ・吟味の段階で「クラス全体で話し合いをして自分の考えが変わってことはありますか」とE児に尋ねたところ、「自分はそうだと主張していたけど、相手の考えを聞くと、相手の考えにも賛成できた」と答えている。また、次回の学習（単元）でやってみたいことはあるかと聞くと、「先生でも誰でもいいから、一つ大きな課題を出してそこから出てくる問題を班でまとめていく」活動をしたいと答えた。さらに、「自分のペースで進められる学習についてどう思いますか」という問いに対して「まあまあ満足している」としながら、「良い点：①自分のペースで進められるから、遅れている部分に気づいて、あとの時間調整ができる。②作業（調べ学習）から共有まで友達と一緒に学べる」、「悪い点：①どうしても仲のよい友達と一緒にいる人から、授業とは別の話になってしまうことがある。②席の形が違っていると隙間ができて、立ち歩く人がある」、「改善点：自分が決めた課題と一緒に人をスプレッドシートとかで見て、その人たちと班を作って作業をしてはどうかと思う」と、ノートに記した。

E児は、単元の学習全体を振り返って「手作業が必要なのは愛情・努力・思いだと分かった。前は、米について知らなかったのでふつうにおいしいなと思っていたけど、今はお米に対する意識が強くなったから、一口一口味わいたいなと思った。安全に消費者に届ける工夫は、米をたくさん生産する工夫につながっていると思う。米作りの全体の流れをまとめたい」とノートに記述している。

E児は、単元の学習問題に正対して自分の考えをまとめ、十分に整理しきれなかつ

たことを「米作りの全体の流れをまとめたい」と新たな学びの課題を発見している。E 児の思考活動の特徴は、比較や関連付ける見方・考え方を発揮していること、個別の追究活動の改善点を自ら記しているように、批判的・建設的な思考表現をするところにある。E 児が問題解決の時間配分や友達との対話の意義に言及している状況は、第5学年1学期の発達段階でも、子供に学びの道筋を委ねることで、これだけの力を発揮するという好例と言えよう。

5 おわりに（社会科の授業改善の推進に向けて）

本研究の課題意識の中核にあった、一斉画一型のみ授業形態では子供一人一人の自立的な学びの保障は難しいという問いについて一定の結論を得た。まず、子供一人一人の最適な学びと友達との協働を実効的にする指導計画のあり方についての成果を3点示す。

第1は、社会科の単元の学習過程のあり方についてである。6つの検証授業における子供の学習意識から、学習問題づくりとその解決のための追究計画立案については85%以上、学習計画に従っての追究活動への満足度については90%以上の子供が肯定的な回答（とてもそう思う、そう思う）を示した。また、まとめ・吟味の活動後の意識も含めた第5学年2名の子供の個別の学習状況の記録からも、表1に示した単元の学習過程で指導計画を作成し、各段階の趣旨に基づく教材や活動の工夫によって、子供一人一人の最適な学びと友達との必要感のある協働を保証することが明らかになった。しかし、そのためには、単元目標の解釈と子供の学習状況の理解に基づく教師の仔細な教材研究が重要なことは言うまでもない。

第2は、個別の追究活動を活性化自己選択・自己決定の要素についてである。子供の意識調査結果から、個別の追究活動を主体的なものにし、学習問題の解決意欲を維持・向上させる自己選択・自己決定要素が明らかになった。学習問題の解決への強い意識の下、子供一人一人が、「学習内容」や「学習方法」、「時間配分」、「共に学ぶ友達」を選択して学習を進めることは自立的な学びを促す。そこには学習に対する自己責任も伴う。従来の一斉画一型の学習活動では、学習の内容や方法、時間配分、班編成等に至るまで教師の決定権が大きく、その結果として指示待ちの学びが展開されている。特に、選択肢の中に「時間」があることは、学習調整力の働きを促す。これらの自己決定は、結果として学習における個性の発揮を保証する。

第3は、個別の追究活動における教師の役割についてである。子供一人一人の学習計画の進行状況を把握しながら、子供からの支援希求に応えることはもちろん、指導者の視点から当該の子供がもう一歩前に進めるような助言等をタイムリーに行う必要がある。その助言は学習内容や方法、まとめ方、学習形態に関わるものと幅広い。つまり、子供に自己選択・自己決定を促す内容については、委ねただけでよいというわ

けでは無いということである。ICTの機能を活用した各自の学習進行を可視化し、教師とともに子供同士がその情報を活用できる手立ての一層の工夫も欠かせない。そのために教師自身も、単元の内容に精通する学びをする必要があることと、子供自身が学びを深める力を意図的・計画的に育成していく必要がある。

次に、本研究を継続させ、さらに追究していく課題について2点述べる。

第1は、子供一人一人にとっての最適な学習環境と学びの深まりの関係についての検証である。各調査の結果を割合とともに回答人数を示した通り、各質問について「あまり思わない」、「思わない」と回答した子供が12～20人いた。第5学年のD児のように、個別の学習状況を丁寧に把握していくと、学習問題の追究活動への意欲や満足度の低位からの変容が確かめられたが、全ての子供について検証できてはいない。また、本研究で検証した単元の学習過程と個別の追究活動が、子供の学習意欲やその持続、満足度の保証に成果があることは確認できたが、当該単元で目指す学習内容の定着や深まりについての検証が必要である。5年E児のように、アンケートによる意識調査とともに子供一人一人の個としての学びの様相を検討していく。

第2に、学びの基盤となる「知識」についての探求である。子供が自己の関心や問題意識に対して最適だと思う内容や方法を選択または決定できたとしても、最低限の知識や追究スキルが身に付いていない場合、意欲や学習の質の低下につながってしまうことがある。では、社会科における最低限の「知識」とは何か。北（2011）は、子供が知識を習得し、活用できるようにするためには、指導者が多様な知識を階層的に関連付け、構造的に整理しておく必要があり、授業構成にあたっては知識、概念の明確化が必要だと指摘している^{*18}。時代とともに相対的に変化する知識については、予測困難な社会情勢やAIの登場と発展を踏まえた「学びの中核的な基盤」^{*19}の側面からもその検討の仕方も含めて更新し続ける必要がある。

上記のように研究の成果と今後の課題の整理を通して、1980年前後の学びの個別化・個性化の流れの社会科の理論と実践と、現代の「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現に関連付け、これからの社会科の授業のあり方についての指針を確認することができた。子供が自立的に学びを進める授業を実現するには時間が足りないという学校現場の声は、今回の検証授業の実践者も異口同音に述べている。大嶋・小林・古川（1977）が1970後半にすでに指摘していた、社会科の「目標の吟味・再検討と切り離した内容の精選はあり得ない」^{*20}ことは半世紀を経てより現実化している。つまり、社会科授業の目標実現に向けた教師による仔細な教材研究に基づく、子供一人一人の最適な学習の保証のためには、子供が自己選択・自己決定しながら自ら学習調整し、個に応じた指導・支援を教師が十分できる時間が必要だということである。社会科の授業配当時間数と扱う内容の再吟味が不可欠だと言うことを提言したい。

結びに、本研究の趣旨をご理解くださり、検証授業に尽力してくださった関係の学校長と当該校の先生、その指導のもとに主体的に学習に臨んだ子供たちに感謝の意を

示したい。

引用文献

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会科編』2017年, pp.19-20.
- 2 ベネッセ総合教育研究所『第5回学習基本調査報告書』2015年, p.55.
- 3 ベネッセ総合教育研究所『第4回学習基本調査報告書』2007年, p.124.
- 4 浜口俊『社会科授業成立の条件』日本社会科教育研究会「社会科研究」, 第32号, 1984年, PP.14-26.
- 5 北俊夫・向山行雄『アクティブ・ラーニングでつくる新しい社会科授業』2016年, p.12.
- 6 澤井陽介・渡辺秀貴・小林理人『新授業展開 小学校社会科6年』光文書院, 2012, p.1
- 7 重松敬一・井戸野佐和子・横弥直浩『算数・数学教育における問題解決学習の研究』, 奈良教育大学教育実践研究指導センター紀要, 第4号, 1995年, pp.60-89.
- 8 文部科学省中央教育審議会答申『「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～」』, 2021年, p.13.
- 9 同, p.17-18.
- 10 文部科学省中央教育審議会答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』, 1971年
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm#9 (2023年8月25日参照)
- 11 加藤幸次『個別最適な学び・協働的な学びの考え方・進め方』黎明書房, 2020年, p.83-89.
- 12 奈須正裕 中央教育課程審議会教育課程部会資料『個別最適化された学びについて』2020年
https://www.mext.go.jp/content/20200727-mxt_kyoiku01-000008845_2.pdf (2023年8月25日参照)
- 13 中央教育審議会初等中等教育分科会『個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会義務教育の在り方ワーキンググループ』, 2022年
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/090/gijiroku/mext_01307.html (2023年9月1日参照)
- 14 宗實直樹『社会科「個別最適な学び」授業デザイン 理論編』明治図書, 2023年, pp.92-111.

- 15 東京都中央区立城東小学校『学習問題の明確化に関する実証的研究』, 1985年, pp.1-12.
- 16 古川清行『社会科指導の改善・変革への提言』東洋館出版, 1993年, pp.32-51.
- 17 古川清行『チャレンジ社会科 小学校6年』東洋館出版, 2000年, pp.160-171.
- 18 北俊夫『社会科学力をつくる 知識の構造化』明治図書出版, 2011年, pp.29-38年, p.12.
- 19 OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクト『OECD Learning Compass 2030 仮訳』2020年, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf (2023年8月25日参照)
- 20 大嶋三男・小林信郎・古川清行『小学校社会科の精選・集約』みずうみ書房, 1977年, pp.9-12.

Research on unit instruction plans that realize optimal individual learning and collaborative learning

- Through lesson research in elementary school social studies -

Hideki WATANABE Yuma SENTOU
Zyunya MATUDA Takeshi MATUMOTO

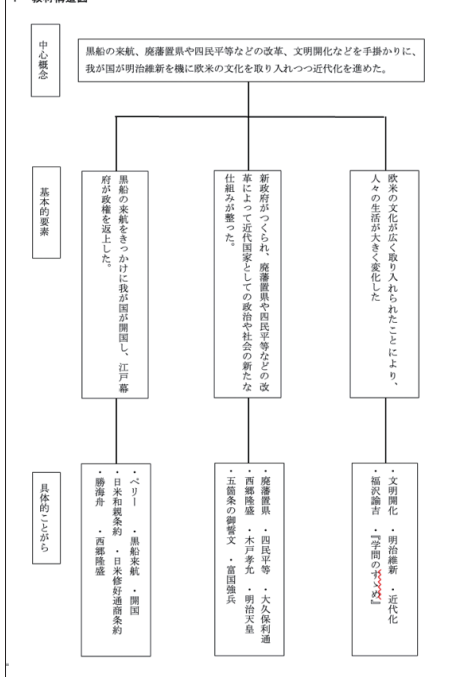
The purpose of this research was to make recommendations regarding the ideal form of social studies classes that incorporate “optimal individual learning” and “collaborative learning.” We considered how to create an instructional plan that would shift from the traditional teacher-led classes to child-centered classes, and verified this in six classes. As a result, it became clear that there was a need to improve the learning process of the unit.

As a result, it became clear that there was a need to improve the learning process of the unit. We found that it is important for children to ask questions, create learning problems, plan solutions, pursue them individually, and summarize them. Emphasizing learning methods that allow children to choose and decide on learning content, methods, how to summarize, allocate learning time, and how to interact with friends, pursue individual pursuit activities, and deepen their own learning of a unit will improve lessons. That's the point.

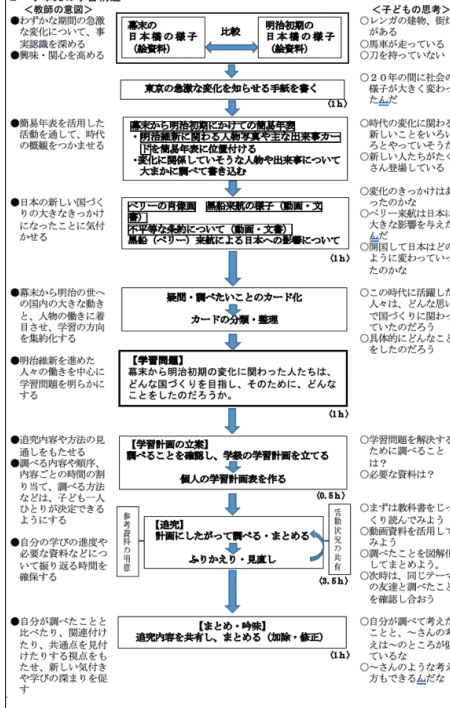
【資料】＊第6学年「明治の国づくりを進めた人々」（8時間）の単元指導計画

第6学年 小単元「明治の国づくりを進めた人々」

1 教材構造図



2 小単元の学習構造



3 指導計画（全8時間）

	○学習活動 ・子どもの反応	◎留意点 参考資料 ◎観点評価
事実上の範囲(1、2)	ぬらい ●幕末から明治初期の日本人の2枚の絵資料を鑑賞し、街並みや人々の生活の様子の変化を感じ取り、街がどのように変化したのかを想像する。 ●「明治」時代の建築物や洋服、街灯がある。昔ながらの町並みと新しいものが入り混じっている。 ◎地方から江戸時代には日本橋に来た友人に明治初期の日本の様子を伝えるという設定で本を書く。	◎建物、乗り物、服装、持ち物などに着目させ、約20年もの大きな社会の変化に気付かせる。 ◎日本橋の絵資料(幕末、明治前期)の2枚の絵資料を等閑年代に位置付けると、これまで見ての歴史の変化と比べて急激なものであることに気付かせる。 ◎メロモを活動を通して、急激な変化への認識を深める。
集約的な学習期間化(3)	ぬらい ●幕末から明治初期にかけての簡易年表を基に、教科書等の資料から年表に出てくる出来事や関与する人物についてまとめを行い、年表に明治開港前に関わった人物写真や出来事カードを位置付ける。 ●黒船(ペリー)来航による日本への影響について調べる。 ●ペリー来航の大きさや迫力に日本人は驚いたことを知る。 ●日本にとって平等な条約を結ばれたこと、日本は開国して、200年も経たない間に変わった。 ●前時に作成した簡易年表を基に疑問や調べたいことをカードに書き出す。 ●学習できるワークを分類・整理し、学習問題に取り組む。 ●どうやって幕府を倒したのか ●新しい国づくりの改革について ●外国に負けない国を作ろうとしたのか ●人の生活はどのように変わったのか	●幕末から明治初期にかけての簡易年表 ●明治2枚の絵資料と手紙を簡易年表に位置付け、時間の前後関係をつかませる。 ※ペリーー黒船写真、木下杢太郎画『大久保通商館建設中の大物写真』真砂カード ※主な出来事カード ◎縦観をつかんだ後に、変化が大きくなったペリー来航、開国について詳しく調べるようにつなす。 - 第2期の再確認 黒船の大きさがわかる絵資料 日本の新しい国づくりのための大きなきっかけになったことに気付かせる。 ◎幕末から明治の頃の国内の大きな動きと、人物の働きに着目させ、学習の方向を集約化する。 ◎学校員全員で話し合いながらカードを分類・整理し、学習問題化につなげる。

【学習問題】
幕末から明治初期の変化に関わった人たちは、どんな役割をしていたのか、そのために どんなことをしたのかを学ぶ。

計画の立案（４～４.５）	学習問題解決のために調べることを確立し、学習計画を立て、追究の足返しをもつ。 ○調べの内容を確認し、学校の学習計画を立てる。 [内容] ・学校の学習活動について ・新しい政治や社会の仕組みについて ・文化の発展や文化、教育 [時間] 3.5時間 ○学習計画表を作成し、追究の足返しをもつ。 ・調べの内容と順序 ・内容ごとの時間の割当て ・調べの方法 ・まとめ方 など	○前時に疑問や調べたいことをカードに書いて予読・整理したものをとじ、学習問題を解決するために調べる必要がある内容を学習全体で確立する。 ○学校の学習計画をもとに、個人の学習計画表を作成する時間を十分に確保する。 ○自分の関心によって作成してよいこと、進め方によって計画は変更可能であることを伝える。
追究（４～５）	学習計画表にしたがって、子ども自身が追究活動を進める。 ○計画にしたがって調べる。 [内容] ・朝顔への動きと大政改革 ・大政改革の政治・経済の改革 ・五徳の朝顔と新しい政治の仕組み ・文明開化と人々の生活の変化 ・それと深く関わった人物の働き など [方法] ・主として教科書、資料集を活用して調べる。 ・配付資料を活用して調べる。 ・動画資料を活用して調べる。 ・調べたことを簡潔書きで整理する。 ・調べたことを図解化したし、イラストを用いてより整理する。 ・個人で黙々と調べる。 ・友達と協力して調べたり、確認し合ったり。 ○学習問題に対する自分の考えを書く。 ・外国にない国にしたいという思いで、慶應義塾など新しい政治の仕組みを作った。 ・外国から文化を取り入れたら、教育制度が作られたりして、人々の生活が大きく変わった。	○子どものICT端末に動画資料等を配付し、各自必要に応じて活用できるようにする。 ○配付表を活用して、各々の課題や調べている内容を児童同士で共有できるように、協働したり意見交流したりしやすくする。 ○毎時間の終りに、学習計画表を活用して自分の学習の進捗や必要な資料などについて振り返り時間を確保する。
まとめ（４～５）	追究したことを共有し、時味合う。 ○朝顔を追究した内容、学習問題に対する考えについて共有する。 ・自分調べで考えたことと、～さんの考えは～のところが似ている。 ・～さんのような考え方もある<u>んだ</u>。 ○のめり込みに共有したことをとじ、学習問題に対する自分の考えを改めてまとめる（加算・修正）。	○自分の調べたことと比べて、関連付けたら、共通点を見つけたらその視点をもつて伝え合うことを助言する。 ○共有したことによって、学びが広がった点あったりしたことを中心にとめるように助言する。

教育行財政に関する国際比較分析の枠組みの検討 —SDGs達成に向けて

島田 健太郎

1 導入

「グローバル持続可能な開発報告書2023」(GSDR 2023)は、2023年時点での持続可能な開発目標(SDGs)の達成状況が芳しくないことを伝えている(Sachs・Lafortuneら 2023)¹。同報告書によると教育に関する指標、「4.2.1初等教育の修了の保障」がやや遅れがちであり、特に2020年から後退気味である。その後退の原因はCOVID-19によるパンデミックが招いた学習遅延や非就学児童数の増加が大きな要因である(UNESCO 2022)。脆弱な環境にある子どもの公平かつ公正な教育機会の保障や質の高い教育サービスの提供が益々必要となっている。そして、特に支援が必要な子ども達は低所得国や低所得層に集中しており、様々な介入策の中でも公的な介入策は重要な役割を担う。

実際、ミレニアム開発目標やSDGs達成に向けて各国政府は様々な形態や段階で教育費軽減策を展開してきた。例えば、教育費の無償化政策や学校補助金制度、奨学金、条件付資金供与などである。これら介入策を検討する際に重要な視点は何か—本稿の目的は教育行財政策に焦点を絞って国際比較の際に「何をどう比較するか」という比較基準や対象を検討することにある。行政、財政いずれも政策を対象としている事から、比較教育学の視座から分析の視点を検討することは有益である。比較教育学は他国の事例から学び、より良い教育を自国に取り入れる教育借用や自国の教育を相対化することで自国の教育のより良き理解につなげることを目的として発展してきたからである(Phillips・Ochs 2003、石附 1999)。

しかし、比較教育学の研究は、実際に比較を行う研究は少ないという指摘もある(Bray et al., 2014、渡邊 2019)。ベレディが言うように「均衡比較」を行うことは非常に難しく、比較教育学者は質・量ともに膨大な情報を整理した地域研究を同時かつ均等に進行していかなければならないとプレッシャーを感じ、躊躇する(見原 2018)。ではなぜ比較することが必要なのだろうか。Kandel (1933)は「ある問題に対して比較を行う主な意義は、問題を生んだ原因の分析を行い、様々な制度や問題の根拠についての違いを比較し、かつ解決を試みることにある」(p.xix)と指摘する。比較することが問題の本質を理解することに繋がり、介入が必要な制度や対象、方法

論の見直しにつながるとするならば、SDGs達成に向けて各地域での取り組みを比較することに一定の意義があると考えられる。そこで本稿は教育分野における行財政の在り方を国際比較・検討する際の分析枠組みの基準を整理する。以下、次章は国際比較分析の方法論について、3章は本稿が採用する文献レビューの手法について、4章は結果と考察、最後に、結論で本校の教育行財政における国際比較分析の枠組み基準、今後の研究の方向性について確認する。

2 教育行財政に関する国際比較分析の方法論について

教育行財政に関する国際比較はそれほど多くない²。これは比較分析を行う上で記述的推論³を前提とせざるを得ない事情による。公教育システム自体がそのシステムを有する文化圏や国特有のコンテキストの影響を強く受けるからである。学校外の要因を「国民性」として捉え、その国民性が学校の在り方や教育内容を形成する上で重要であるという考え方である（竹熊 2001）。

国際比較研究は実施の困難さ故に、研究の蓄積は限定的であるが報告書やデータベースの整理は着実に進んでいる。諸外国の教育統計は行政システムや財務状況を特定の国に絞って整理を続けている。OECDの教育統計データは公教育の財務情報を公開している（OECD 2022）。ユネスコ統計局（UIS）は教育段階毎の就学率や財務状況、及び国際標準教育分類（ISCED）を設定し、各国の教育システム内の学校種や就学年数を比較可能なデータベースを構築している（UNESCO-UIS 2012）。

比較教育学者のジュリアンの動機もまた比較可能なデータを取り、より良い教育システムや教育方法を自国に取り入れることにあった⁴。ただ、こうした標準化された指標は各国独自のシステムや多様性を無視することに繋がるという指摘がある。例えば、ISCED枠組みで正確に分類できない事象が各国において存在し、それぞれの国固有の教育プログラムをISCED分類に当てはめて、実態と乖離するケースが生じることもある（佐藤・長島ら 2019）。

日本における比較教育学研究は「比較」に関する手法が確立したわけではない。現状、一つの国の一部の地域や教育システムについて地域教育の事情を紹介する形態が多い。これは自国の教育への還元を目指す「外国政策」研究志向による。そのような中で日本国内でも「文化の三角測量」をもとに比較研究の手法構築の試みがある。文化の三角測量は歴史的・文化的に断絶した3文化間での比較から相対化することで人間文化の本質に迫れる手法であり（川田 2008）、地域研究中心の日本の比較教育学研究者の中でも手法が絶えず見直され、確立されてきた。

グローバリゼーションの影響も看過できない。国民国家を分析単位として、一つの地域を丁寧に精査するだけでは分からないことも増えてきた。グローバリゼーション下の複雑な事象を整理する上でブレイ・トーマスのキューブは国際比較分析の視点は

今でも参考になる (Bray et al., 2014)。このキューブは3次元で構成される。それらは、①地理的次元-世界の諸地域・大陸、国家、州、省、地方、学校、学級、個人、②人口動態的次元-民族、宗教、年齢、性別、その他の集団、国民全体、③教育と社会の諸側面-カリキュラム、教育方法、教育財政、学校経営構造、政治変化、労働市場、その他の軸で構成されている。上記3次元によって、私たちは思考を整理することができる。また、国際的な人・モノ・カネの移動が流動的になったことで、留学形態の変容、国際的な教員ライセンス、地球市民教育、内なる国際化、公設民営化など各次元内で、あるいは次元間をまたがる事象を対象とした研究が増えている。グローバル化によって、上記3次元をそのまま適用することが難しいケースも多々あるが、「比較研究を行う際に、対象が持つ特性によって分析単位をそれぞれ練り直し、多層的で相対的な」(p.289) 軸を設定していくことが求められる (ブレイ 2011)。

グローバル化する世界における比較教育の意義について、園山 (2014) は仏語圏比較教育学会誌の論文を踏まえ、伝統的な比較教育の方法論と概念を革新的な研究に適応させ、目的設定の仕方について以下のように説明する。まず、多層な次元による比較の重要性である。対象を国民国家でなく、学級や学校、超国家機関 (EUやOECD、国連など) も含める。標準化された国際機関の統計指標の背景にある、教育政策のダイナミクスにも目をむけることも大切である。また、比較の際に「他者性」を取り入れた研究が必要であり、南北間、国家間、地域間、学校間、教師・生徒・保護者間のもう一方の異なる見方を意識することが重要である。

3 教育行財政に関する先行研究レビューの手法

前章では国際比較する際にグローバル化の影響を考慮し、分析単位を多層的・相対的に決めていく必要性を確認した。本章では特に、国内の教育行財政研究の動向を見る方法について説明する。比較分析の枠組みに必要な視点を明らかにするため、本稿はPRISMAのアプローチを参考にした (Page・McKenzieら 2021) ⁵。PRISMAは、研究を体系的にレビューするための報告ガイドラインであり、適切にレビューを行うためのチェックリスト、レビューのフローチャートを示している。PRISMAは検索、研究選択、データ抽出、分析を行うために、レビューの方法論的枠組みや報告手順を提供する。更新版のPRISMA2020は主に健康介入の効果を評価する研究の体系的なレビューのために設計されているが、非健康分野関連の介入の評価、および介入評価以外の目的のレビューにも適応可能である (上岡 2021)。この方法によって、教育行財政分野における国際比較分析を行う際に必要な視点、比較基準を考察することが可能となる。

本稿は2015年から2023年までに発表された研究を対象に、2023年12月にJ-stageデータベースで検索を実施した。最新の研究に特化することで国内の研究動向を把握し、

その動向をもとに他の研究に貢献できると判断した。検索を絞り込むために、「教育財政」、「国際比較」、論文、出版年（2015～2023年）を含むフィルターを適用した。本研究で構築したPRISMA法による検索手順を図1に示す。包含と除外基準に基づき、本稿は独自に2段階で論文を選定した。第一段階では上記のフィルターを適用して特定された論文のタイトルとキーワードをフィルターにかけた。第一段階で特定された論文のうち、予備的レビューで関連性があると判断されたものは、第二段階の選定で抄録レビューを行なった。明示的に国際比較（二国間以上）を行なっていること、教育（行）財政に関わる論文のみを対象とした。予備分析は出版年、著者、対象国を含む一覧表を作成した。その後、適格とされた論文の全文レビューを行い、検索とスクリーニングの結果、8件の論文が選ばれた（表1）。

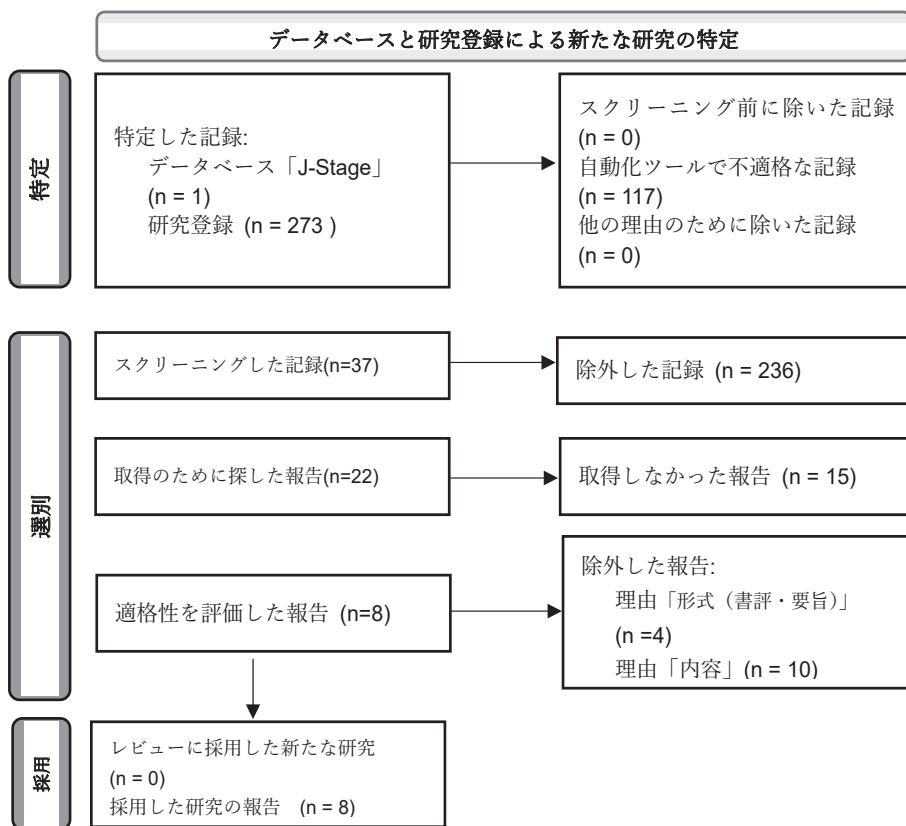


図1 システマティック・レビューのためのPRISMA 2020フローチャートによる対象の研究報告の特定⁶⁾

4 教育行財政の国際比較の視点

(1) 教育行財政の国際比較の動向

今回の対象となった論文のなかで「報告」とあるのは、学会の全国大会などの課題研究やシンポジウム内容の報告論文である(表1 No. 1、2、4、7)。北野(2016)を除き、いずれも共同研究で各自が担当の国について実情を報告するというものであった。教育制度や政策について国際比較をする際に、それぞれの国が持つ文脈が重要である為、背景や導入の経緯、実態などについての把握が必要となるからである。

選定した論文を概観するとキーワードは「ガバナンス」や「質保証」であることがわかる。教育段階に関わらずグローバル化は教育にも影響を与えている。背景には市場原理や競争によって成果や効率を高めるという論理が公教育にも拡大してきた経緯がある。テスト・ガバナンス(北野 2016)、教員養成および教師教育の「質保証」策(吉岡 2017)、公設民営化学校(中島 2019)、高等教育機関の成果連動方式の資金交付(ツィーゲレら 2022)が該当する。

公教育に拡大した市場原理は教育サービスを享受する保護者や子どもだけでなく、提供する側の政府や教員の行動変容をもたらしと考えられる。また、その両者の相互の関わり合いを管理する第3の主体の存在が重要になる。第3の主体はスタンダードを決め、客観的に双方の行動に必要な情報提供を行うことになる。これまでも「偏差値」のような指標が提供されていたが、より多様な指標をもとに、国内外で保護者や子ども達が多様な形態の学校や大学から、学校や大学を選択していくことになる。

そしてその多様な指標の中には教師の資質能力と生徒の試験成績が含まれ、それらの指標を連動させる動きもある(吉岡 2017)。

第3の主体が政府なのか、非政府組織かどうかによっても教員や教育機関の質保証のあり方が変わってくる。園山・辻野ら(2021)のCOVID-19という有事での対応から教育行政の特質を明らかにするという試みも政府や公教育の役割を問う点でガバナンスに関連があると考えられる。

ガバナンス以外の対象は特別支援教育(金・小原ら 2019)、成人教育(加藤 2022)、教養教育の目的と内容・方法である(深堀・森ら 2022)。これらの研究からは、包摂性や公正性といったSDGsと関連の深い概念が見えてくる。特別支援教育はインクルーシブ教育をどう捉え、社会実装していくかという問いを想起させる。国際比較調査による成人教育の分析は時間軸を取り入れた分析となっている。高等教育機関の教養教育は、社会で必要とされるコンピテンシーの在り方を問うものであり、学力として相応しい力がSDGsに向けて必要な資質と関係している。

最後に、比較分析の枠組みとして多くの研究が各国の情報を記述する形式をとっていたが、特別支援教育と成人教育は例外であった。記述ではあるが、歴史分析の枠組みを設定し、並置までした点が他の研究と異なっていた。また、成人教育はデータの

特性上、時間を意識した多国間比較を可能としている点で他と異なっていた。

表 1 選定した論文

No	論文	形態	対象国	何をどう比較するか
1	日米の学力テスト体制 (北野 2016)	報告	日本、米国	テスト・ガバナンスの構造的特質を、社会背景、教育政策を記述的推論によって類似・相違点を提示
2	教師教育研究の国際化 (吉岡 2017)	報告	アメリカ、オーストラリア、オランダ	教員養成および教師教育の「質保証」策の動向について、3カ国それぞれの政策の並置
3	特別支援教育制度・政策の変遷 (金ら 2019)	論文	イタリア、イギリス、日本	特別支援教育における制度・政策の変遷を1950年代から50年分の文献メタ分析。先進的な伊英を選定、日本の特別支援教育の政策の変遷と比較。
4	公教育制度の第3ステージ (中島 2019)	報告	米、英、仏、スウェーデン、フィランド、日本、韓国、インドネシア、シンガポール	第1段階を量的拡大、第2段階を量と質の拡大、第3段階を仮に「公教育概念の拡大とガバナンスの自律化」とし、スタンスの異なる欧米系とアジア系から多数の国を抽出し、学校の自律性、平等と卓越性、学校の民営化などの視点から分析。社会背景や政策動向を並置。
5	大学学位取得者の成人教育参加 (加藤 2022)	論文	日本、その他23カ国 (OECD非加盟国含む)	OECD国際成人力調査PIAACを用いて、24カ国の学士・修士レベルの学位取得者の成人教育参加状況の傾向を把握
6	COVID-19対策・教育行政の特質 (園山ら 2021)	論文	フランス、スペイン、ドイツ、日本	COVID-19（非常時下の事例）において、その対応の違いから教育行政の特質を検討。義務教育制度の設計、類似制度間の中央と地方の権限配分など教育行政の構造的な差異を（1）義務教育制度の区分、（2）教育行政の自主性、（3）当事者による教育参加、（4）廃校の発議権、（5）感染症専門機関の支援、（6）社会的弱者への保護措置、（7）教員を必要不可欠な労働者と認識、（8）教育損失「回復」のための学校休業日短縮から比較。
7	教養教育の目的と内容・方法 (深堀・森ら 2022)	報告	米国、豪州、フランス、日本	日本の教養教育の特徴と今日的課題を明らかにするため、教養教育の背景、現状、動向の整理を試み、国際比較研究を推進するための分析枠組を模索。
8	ドイツとヨーロッパにおける高等教育への資金交付 (ツィーゲラ 2022)	論文	ドイツ、欧州	ニュー・パブリック・マネジメントの論理に基づいた、大学に対する成果連動配分について、ドイツの州間の違い、欧州の配分方式の違いを記述。

（2）比較分析の視座

表 2 抽出した文献と 3 次元キューブとの対応関係

地理的次元	国家、州レベル
人口動態的次元	その他の集団、人口（国民全体）
教育と社会の諸側面	カリキュラム、教育方法、教育財政、学校経営構造、その他

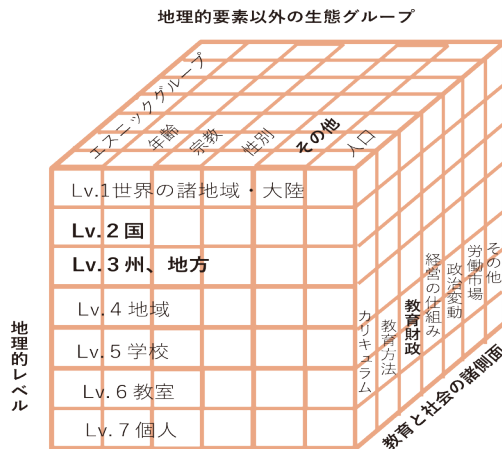


図1 3次元のキューブ

出典：Bray and Thomas, (1995) p475を元に筆者作成

一覧表による国際比較分析の動向及び、ブレイ・トーマスのキューブを踏まえると地理的次元は国家または州であるが、教育と社会の諸側面に関しては多様であった。カリキュラムを対象とした教養教育、高等教育の教育財政に関する研究、学校経営構造と関連性のある公設民営化、財政と学校経営に関するテスト・ガバナンス研究、そしてその他に該当する有事下の教育行政介入の研究である。一方、人口動態的次元について、特別な支援を必要とする生徒や制度、教師、成人を対象とする研究以外は明示的に提示していない。この点、国民国家の多様性を考慮する余地があると考えられる。そして、選定した論文をもとに抽出した質保障やガバナンスというキーワードから分析単位を練り直すならば、資金交付形態（ツィーゲレら 2022）が重要な着眼点になると考えられる。エビデンスを絶対視する政策形成や教育の政治的中立性とも関連する問いとなる（渡邊 2019）。

SDGsは地理的次元で言えば、国家よりも地方や学校、学級、個人レベル、人口動態的次元では、民族や宗教、性別といった集団の構成要素の多様性を、そして、教育と社会の諸側面で言えば、社会変革を志向したカリキュラムや方法、財務権限の分散や福祉重視デザイン、生徒中心の学校経営、民主化下の相互な意思決定や自然環境に配慮した仕事や新しい仕事に対応できるスキルの育成といった視点から分析が必要であることを示す。社会、経済、環境の調和の取れた持続可能な社会作りの担い手を育成していく上で、教育財政の観点からはそうした人材を育成する教育システムの構築や周縁化された集団の学びを支える財政の在り方が問われていると考えられる。ユネスコ統計局が示す公平性を分析する枠組みはこうした集団内の多様性や財務権限の分散を見る視点を提供してくれる（UIS 2018）。さらに近年は認知的能力だけでなく、

非認知的能力にも注目が集まっている（西田季里・久保田（河本）愛子・利根川明子・遠藤利彦 2018）。成績のみで学習成果を測らないこと、そして時代に即したスキルに注目することも大切になる。

最後に、また、そうした指標だけでなく政策介入自体の論理を踏まえる必要もある。例えば、公設民営化の国際比較研究は新しい形態の学校種を導入の背景に各国政府が重視する方針が異なることを示している（中島 2019）。自律的な学校運営制度も「卓越性」と「平等性」のどちらを優先するかで方針が変わってくる。また、永田（2005）はアソシエティブ・デモクラシー論の立場から「第3の学校ガバナンス」として、オルタナティブ・スクールに注目し、質保障（Quality Assurance：QA）、と公費助成（Public Subsidies：PS）の観点から分析した。新自由主義的な学校改革が進む中で市場原理による学校運営は、成果を優先する傾向にある。教育の歪みや機会の不平等につながる危惧がある中で、市民社会と国家を二項対立的にとらえない方法を提案している。

これらの観点を踏まえると、教育行財政に関する国際比較分析を行う際には、（1）国家や州よりも学校や個人といった次元を対象とすること、（2）ガバナンスの中核となる資金交付形態、特に成果連動型の影響を見ること、（3）成績以外の指標も注目すること、（4）性別や民族、宗教といった集団及び「他者性」を意識したデザインにすることが挙げられる。

「何をどう比較するか」という問いへの答えとして、最後に対象国の選定について確認する。渡辺らの国際比較研究は、教育と政治の関係を再考するために教育委員会制度も持たない国を含め、7カ国（アメリカ、イギリス、ドイツ、フィンランド、韓国、ニュージーランド）で地方教育行政の組織と機能を比較した。そして、いずれの国においても特に政治的中立性が求められる教職員の人事や教科書採択等については特定の党派的勢力の介入を抑制するための仕組み-合議制による決定や専門家による決定-が見られることを明らかにした（渡邊 2019）。

当該研究は、比較対象国の選定の際に、「よく似たシステムデザイン：Most Similar System Design（MSSD）」と「違ったシステムデザイン：Most Different System Design（MDSD）」という二つの選定方法から後者を選択している。MSSDは共通点の多い比較対象間で相違点を特定する。その相違点が焦点となる現象の説明に有用であるという前提に立つ。比較対象間で異なる結果を示す現象を選ぶことで、それぞれの相違点異なる現象を説明する要因となる。一方、MDSDは相違点が多い比較対象間で共通点を特定する。その共通点が焦点となる現象の説明に有用であるという前提に立つ。比較対象間で同じ結果を示す現象を選ぶことで、それぞれの共通点同じ現象として表出する理由を説明する⁷。それぞれの国において教育の政治的中立や教育行政の継続性・安定性を確保するための制度的な共通点を見出すことを目的とし、当該研究はMDSDを採用し、国際比較研究が希少であることから記述的推論をおこ

なっている。地域や自治体の層や権限の度合いも多様性を持たせ、各地域に精通した研究者間で連携を取りつつ研究を進めるために上記の7カ国に限定している。

5 結論

SDGs達成に向けて各国政府は様々な形態や段階で教育費軽減策を展開してきた中で、介入策を検討する際に重要な視点は何かとの問いのもと、本稿は特に教育行財政に焦点を絞って比較基準や対象を検討することを目的とした。文献レビューのメタ分析手法のPRISMAを用いて、文献データベースより8本の文献を抽出し、国際比較の視点や分析枠組みを検討した結果、教育行財政に関する国際比較分析を行う際には、(1) 国家や州よりも学校や個人といった次元を対象とすること、(2) ガバナンスの中核となる資金交付形態、特に成果連動型の影響を見ること、(3) 成績以外の指標も注目すること、(4) 性別や民族、宗教といった集団及び「他者性」を意識したデザインにすることを念頭に比較基準を設定することが必要であることを示した。比較対象国を選定することについて、できる限り相違点が多い比較対象間の中で意味のある共通点を特定し、その共通点が焦点の当てられた現象の説明に有用であるMDS法が有用である可能性が高い一方で、国際比較の対象国選定について十分に議論できてない点が課題である。比較教育研究での手法との関連性を明らかにすること、また、SDGsと国際比較分析をどう連動させるかという点も十分に説明できていない。2カ国あるいは多国間比較の事例を用いて、より詳細に分析枠組みについての検討が必要である。

参考文献

- 石附 実 (1999) 「教育学研究における比較・国際教育学の役割 特集 比較教育学の新展開-その可能性と展望」『比較教育学研究』第1999巻 第25号、16-27頁。
- 上岡 洋晴 (2021) 「PRISMA 2020声明：システマティック・レビュー報告のための更新版ガイドライン」の解説と日本語訳『薬理と治療』第49巻、831-842頁。
- 加藤 かおり (2022) 「大学学位取得者の成人教育参加に関する国際比較OECD国際成人力調査に見る諸外国の特徴と日本の課題」『高等教育研究』第25巻、69-88頁。
- 川田 順造 (2008) 『文化の三角測量：川田順造講演集』人文書院。
- 北野 秋男 (2016) 「学力政策の国際比較研究—日米の学力テスト体制を中心に—課題研究「学力政策の国際比較」」『国際教育』第22巻、190-195頁。
- 金 珉智・小原 愛子・權 偕珍ほか (2019) 「国際比較を通じた特別支援教育に関する制度・政策の変遷と現代的課題Focusing on the Historical Development of Educational Policy」『Journal of Inclusive Education』第7巻、40-49頁。

- 佐藤 裕紀・長島 啓記・日暮 トモ子ほか（2019）「比較教育研究における国際標準教育分類（ISCED）活用の可能性 -ISCED2011の成立経緯・特徴・課題」『早稲田教育評論』第33巻 第1号、81-100頁。
- 園山 大祐（2014）「フランス語圏比較教育学会に関する動向」『比較教育学研究』第2014巻 第49号、38-44頁。
- 園山 大祐・辻野 けんま・有江 ディアナほか（2021）「国際比較に見るCOVID-19対策が浮き彫りにした教育行政の特質と課題—フランス、スペイン、ドイツ、日本の義務教育に焦点をあてて—」『日本教育行政学会年報』第47巻、25-45頁。
- 竹熊 尚夫（2001）「比較教育学と地域教育研究の課題 特集 地域教育研究のフロンティア」『比較教育学研究』第2001巻 第27号、5-15頁。
- ツィーゲレ フランク・モルトホルスト リザ・竹中 亨（2022）「ドイツとヨーロッパにおける高等教育への資金交付—公的交付の業績連動モデルと学内の資源配分—」『大学評価・学位研究』第23巻、1-18頁。
- 中島 千恵（2019）「公教育制度の第3ステージへの模索—自律的公設学校の国際比較を通して—」『比較教育学研究』第2019巻 第58号、141-144頁。
- 西田季里・久保田（河本）愛子・利根川明子・遠藤利彦（2018）「非認知能力に関する研究の動向と課題—幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発研究のための整理—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第58巻、31-39頁。
- 深堀 聡子・森 利枝・杉本 和弘ほか（2022）「教養教育の目的と内容・方法の国際比較—社会的役割・専門教育との関係性に着目して—」『大学教育学会誌』第44巻 第2号、161-166頁。
- ブレイ, マーク, 2011.『比較教育研究：何をどう比較するか』マーク・ブレイ；ボブ・アダムソン；マーク・メイソン編著；杉村美紀訳；大和洋子訳；前田美子訳；阿古智子訳. 上智大学出版, 東京.
- 見原 礼子（2018）「二国間比較研究の方法論的再考と現代的意義—ヨーロッパにおける公教育制度の批判的問い直しのために—」『比較教育学研究』第2018巻 第57号、51-72頁。
- 吉岡 真佐樹（2017）「教師教育研究の国際化と比較研究の課題—教職をめぐる課題の変化と教師教育—〈国際比較研究の観点から〉」『日本教師教育学会年報』第26巻、164-165頁。
- 渡邊 恵子（2019）『地方教育行政の組織と機能に関する国際比較研究』国立教育政策研究所。
- Abuya Benta A.・Admassu Kassahun・Ngware Mosesほか（2015）「Free Primary Education and Implementation in Kenya:The Role of Primary School Teachers in Addressing the Policy Gap」『SAGE Open』第5巻 第1号、2158244015571488頁。
- Bray, M., Thomas, R.M., 1995. Levels of comparison in educational studies : Different

- insights from different literatures and the value of multilevel analyses; Harvard Educational Review 65 (3), 472-490.
- Bray Mark・Bob Adamson・Mark Mason (2014) 『Comparative Education Research: Approaches and Methods』 Comparative Education Research Centre & Springer.。
- Kandel I.L. (1933) 『Comparative Education』 Houghton Mifflin。
- King Gary・Keohane Robert O.・Verba Sidneyほか (2004) 『社会科学のリサーチ・デザイン: 定性的研究における科学的推論』 勁草書房。
- OECD (2022) 『Education at a Glance 2022: OECD Indicators』 OECD。
- Page Matthew J・McKenzie Joanne E・Bossuyt Patrick Mほか (2021) 「The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews」 『BMJ』 第372巻、n71頁。
- Phillips David・Ochs Kimberly (2003) 「Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices」 『Comparative Education』 第39巻 第4号、451-461頁。
- Sachs J.D.・Lafortune G.・Fuller G.ほか (2023) 『Implementing the SDG Stimulus. Sustainable Development Report 2023.』
- UIS (2018) 『Handbook on Measuring equity in education』 UNESCO Institute for Statistics, Montreal。
- UNESCO (2022) 『The impact of the COVID-19 pandemic on education: international evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)』
- UNESCO-UIS (2012) 「Interenational Standard Classification of Education: ISCED 2011」

註

- ¹ Independent Group of Scientists appointed by the Secretary-General, Global Sustainable Development Report 2023: Times of crisis, times of change: Science for accelerating transformations to sustainable development, (United Nations, New York, 2023).
- ² 「教育行財政」に関して、明確な定義が管見の限り見当たらないが、文部科学省や各種論文にて教育行政もしくは教育財政を対象にする際に、もう一方も踏まえて議論する際に用いられているようである。関西教育行政学会の紀要は「教育行財政研究」となっているが、学会名には、教育「行政」となっており「財」は入っていない。

- ³ 記述的推論とは事実を適切に認識するために行う推論で、複雑な現実の事象を単純化するための方法であり、因果的推論とは観察されたデータから因果関係を学ぶことである。King Gary・Keohane Robert O・Verba Sidneyほか（2004）『社会科学のリサーチ・デザイン：定性的研究における科学的推論』勁草書房。
- ⁴ フランスのマーク・アントワヌ・ジュリアン（1775-1848）が教育の諸事象を観察、分析表に整理し、そこから一般的原理や法則を定立したことから、比較教育学の創始者と考えられている。
- ⁵ システマティック・レビュー（SR）の使用者にとって価値あらしめるために、著者はなぜそのレビューがなされたのか、なにを行ったのか、なにが見つかったのかについて、透明・完全・正確な記述を作成すべきであるとの考えのもと、PRISMA2020声明が作成された。
- ⁶ Identificationの特定した記録は、可能ならば全てのデータベースの総数ではなく、それぞれのデータベースまたは研究登録から識別した記録数を報告することが期待される。また、スクリーニング段階でも自動化ツールを使用した場合は、人によって除外した記録数と自動化ツールによって除外した記録数を示すのが望ましい。
- ⁷ ジョンスチュアートミルが提唱した差異法と一致法に合致すると考えられる。村上によると「差異法は、複数の事例について原因と考えられる要因以外の全ての要因が同じ状態である時、原因となる要因の有無で結果が異なることを確認する方法」であり、一致法は「複数の事例で共通して起こった事象の原因として、これら複数の事例に共通して存在する要因を探す方法」である。

A Framework for International Comparative Analysis of Education Finances

-Toward the Achievement of the SDGs

Kentaro SHIMADA

There is an increasing need to guarantee fair and equitable educational opportunities and provide quality educational services, especially for children from vulnerable backgrounds. Governments have developed various forms and phases of education cost reduction measures to achieve the SDGs. This paper aims to examine the comparative criteria and targets for international comparisons, with a particular focus on public finance for education. Using PRISMA, a meta-analysis method for literature reviews, this study extracted eight references from the literature database and examined the perspective and analytical framework for international comparisons. When conducting an international comparative analysis of education finance, it is necessary to set comparative standards with the following in mind: (1) focus on the dimensions of schools and individuals rather than on states and provinces; (2) look at the impact of funding patterns, especially performance-based funding, which is at the core of governance, (3) focus on indicators other than performance, and (4) design for group and "otherness" such as gender, ethnicity, and religion. The following are some of the critical points of this study. While the MDSD method (a method that identifies meaningful commonalities among comparable with as many differences as possible and explains the phenomenon on which the commonalities focus) is likely to help select countries for comparison, the issue is that this paper does not adequately discuss the selection of countries for international comparison. In the future, it will be necessary to clarify the relevance of the method in comparative education research and to study the analytical framework in more detail using examples of two countries or multiple countries for international comparisons, considering how to link the SDGs and international comparative analysis.

小学校体育科におけるマット運動の指導を 支援するための効果的なICT活用についての考察

久保田 秀明 舟生 日出男

1. はじめに

小学校体育科の器械運動の授業において、豊かな学びの成果が実るために、これからの時代に求められるのは如何なることであろうか。文部科学省は令和2年から全面实施された学習指導要領の改訂にあたって、「グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により」社会構造が急速に変化していく時代に対応した、教育方法の改善の必要性を示している。そして子供たちが、「様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげて」いけるようになることを求めている^{*1}。

体育科の目標として、「(1) その特性に応じた各種の運動の行い方及び身近な生活における健康・安全について理解するとともに、基本的な動きや技能を身に付けるようにする」「(2) 運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う」等が挙げられている^{*1}。

器械運動の特性から体育科の目標を達成する方法を検討すると、指導者にとって大きな課題があることに直面する。器械運動は「専門的な指導のもとに行わなければ、技能の向上は図れない教材ばかりである。そして怪我にもつながる」「しかし、いきなり専門的な指導を目指しても、プロの体育教師にはなれない」「専門的な指導力を身に付けるには、どの子供もできるようになる基礎的な指導も必要である。基本的な指導力を獲得した後、より高度な専門性を求めるものである」と指摘されている^{*2}。

これらの指摘を踏まえ、器械運動のマット運動に着目して、基本的な指導力の内容を確認する。そして、小学校教員養成課程に所属するすべての学生が習得すべき、優先度の高い基礎的な運動の指導法を検討し、ICT（情報通信技術）を活用して効果的に支援する方法について考察する。

2. 器械運動の指導における主な課題

(1) 授業中に事故が発生する危険性

体育など実技を含む科目は、通常の教室で机に向かう着座姿勢とは異なる学習環境

で行われ、教室を使用する科目に比べて、授業中に発生する事故の頻度が高い。その中でも特に体育は、全身を使った大きな身体運動を伴うため、衝突や落下などの外的な要因による怪我、肉離れなど内的な要因による怪我や痙攣発作などが発生する恐れがある。また熱中症、低体温症、水泳中の溺没など、授業環境から影響を受ける深刻な全身症状もあり、これらは命に及ぶ事故となる危険性が高い^{*3}。このため体育の指導にあたっては、授業中に事故が発生する危険性を的確に認識し、事故を防ぐ対策を万全に講じる必要がある。

小学校の体育授業において、器械運動を行っている際に発生した事故件数は、2012年度が23,646件、2013年度が23,200件であった。これらは、独立行政法人日本スポーツ振興センター（JSC）の災害共済給付の対象となった事故に限った件数であり、給付に至らない軽度・中程度の事故を含めると、発生件数は更に大幅に増えると思われる。このうち、マット運動による事故件数は、2012年度が5,476件で器械運動全体の23.2%、2013年度が5,374件で同じく23.2%であった。器械運動の授業中の事故発生数は、マット運動は跳び箱運動に次ぐ割合を占めている^{*4}。

多くの事故が発生し、器械運動では重症の怪我に至るケースも少なくない。このような状況は、授業を受ける児童にとっても指導する教師にとっても、心理的・身体的に大きな負担を感じる要素となる。体育科の授業は、事故の危険と背中合わせで行われることが常である。その「危険」を伴うことが、学びを深める貴重な教材でもあるという観点は、体育科に固有の特質である。しかし、この「危険を通して学ぶ」という段階に進むことができるのは、児童にも教師にも、身体的な怪我や精神的な傷を負う事故が決して起こらないよう、万全の準備と対策を講じた場合に限られる^{*5}。

そのためには、（１）教師と児童が器械運動のそれぞれの種目の特性に関する理解を深め、（２）その理解を教師－児童間、児童－児童間で共有し、（３）自他の遂行する技能上の課題を認識し、的確なフィードバックを与えることが不可欠であると考えられる。これらの３つのプロセスを効率よく行うために、ICTを効果的に活用することが期待されている^{*6}。

（２）児童の体力・健康状態と心理的傾向

① 健康状態の確認

器械運動は、四肢、頭部、体幹などの全身を使って、支持、回転、跳躍、切り返しなどの運動をつくり出すため、体の様々な部位を大きく動かし各部に大きな負荷がかかる。したがって、児童が「両手、両足、首、肩、腰などの体のいずれかにけがを抱えていては、運動学習に取り組むことのできない器械運動の領域や技が」出てくる。「けがを抱えての無理な挑戦は、新たなけがにつながることもなり」、「全身を使い多様な身体操作が要求される器械運動の指導においては、他の領域以上に」児童の健康状態を把握し、それにたいして十分な配慮をする必要がある。^{*4}。

② 体力水準の低下傾向

体育科教育においては、児童の体力や基礎的な運動能力を把握することも欠かすことができない。スポーツ庁は、小学校5年生と中学校2年生の学年に当たる児童生徒全員を対象に、「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」を行っている。その内容は、実技に関する調査と質問紙調査からなり、小学校、義務教育学校前期課程及び特別支援学校小学部の5年生に行う実技に関する調査は、「握力」、「上体起こし」、「長座体前屈」、「反復横とび」、「20mシャトルラン」、「50m走」、「立ち幅とび」、「ソフトボール投げ」の8種目である。質問紙調査は、「運動習慣」、「生活習慣」等に関する内容である^{*7}。

スポーツ庁の令和4年度調査の報告書によれば、昭和60年頃の水準と比較して児童の体力は依然として低い傾向にあり、「平成30年度以降、連続して前年度の値を下回って」いる。平成の終わりから令和の初めにかけて見られた、顕著な体力の低下傾向に加えて、近年のコロナ禍によって生活習慣が急激に変化したことで児童の運動量が大幅に減少し、その影響を受けて体力が一層低下していると考えられる^{*7}。

このような今日的な状況を踏まえ、教師にはこれまでにないほど低い体力レベルの児童も想定した、幅広い指導対応が求められている。器械運動の特性からみて、児童の体力と基礎的な運動能力に適した負荷による練習課題の設定は、特に重視されるべき点であると考えられる。

③ 体育授業・器械運動に対する心理的傾向

器械運動系の領域においては、「体の回転や倒立など、日常生活では通常行われないう動きを含んだ運動」が教材となることから、児童間の出来栄に大きな差が生じやすい。体力や基礎的な運動能力の影響を強く受け、他の領域の運動と比べて「できる」「できない」がはっきりと表われやすいという特徴がある。また、習得すべき技術構造が階層的に積み上げられているため、苦手意識を抱いている児童からすると、児童自身が有する現状の運動感覚からかけ離れた、やり方がまったくイメージできない困難な課題と感じられることも少なくない^{*8}。

器械運動は、「できる」という感覚が深まるに連れて「楽しさを味わう」機会も増えてくる。しかし、「怖くてできない」や「努力してもできない」という経験が重なると、器械運動のみならず、体育そのものを嫌いになってしまいがちである。恐怖心が技の習得を妨げる要因となり、「できない」ことで学習への姿勢が消極的になるという、望ましくない循環が起ることが懸念される。器械運動で感じる恐怖心は、経験の不足によって生じることが多いため、「児童のこれまでの運動経験や発達の段階などの実態を把握し、個に応じた丁寧な指導」をすることが重要といえる^{*8}。

3. 基礎的な動きの学びを促す指導法の検討

2章では、マット運動を含む器械運動指導における主な課題について、授業中に事故が発生する危険性と近年の児童の体力・健康状態及び心理的要因の側面から述べた。これらの課題を踏まえ本章では、事故の発生を防ぎ、マット運動の基礎的な動きの学びを促す指導上の配慮について述べる。

(1) 具体的に検討する種目の選定

マット運動の指導法を検討するにあたって、中学年の学習課題に注目した。平成29年に告示された小学校学習指導要領において定められた、第3学年及び第4学年の器械運動で育成を目指す、資質・能力の三つの柱は以下の通りである。

「知識及び技能

次の運動の楽しさや喜びに触れ、その行い方を知るとともに、その技を身に付けること。

ア マット運動では、回転系や技巧系の基本的な技をすること。

イ 鉄棒運動では、支持系の基本的な技をすること。

ウ 跳び箱運動では、切り返し系や回転系の基本的な技をすること。」

「思考力、判断力、表現力等

自己の能力に適した課題を見付け、技ができるようになるための活動を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えること。」

「学びに向かう力、人間性等

運動に進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、友達の考えを認めたり、場や器械・器具の安全に気を付けたりすること。」^{*1}

これらの育成を目指す資質・能力を踏まえた上で、本稿では系統の幅を狭め、マット運動の「側方倒立回転」を具体的に扱う技と定めた。その理由は、低学年の「器械・器具を使つての運動遊び」から中学年の「器械運動」に移行する際に、側方倒立回転は、児童の学びの積み重ねができているか否かの差がはっきりと表れる種目であるためである。そしてこの種目の修得の成否によって、その後の学齢のマット運動の修得度に極めて大きな違いが生じ、いわば器械運動の学びの岐路ともなり得る技であると考えられるからである^{*9}。

大学の教職課程の小学校教員志望者の中で、側方倒立回転を修得できずに小学校を卒業し、その後のマット運動の学びが、そこから進展していない学生に出会うことは、決して珍しいことではなくなっている。そして、これらの学生の学びの停滞はマット運動にとどまらず、他の器械運動の領域や体育全体の学びの停滞に及んでいる場合が多い。この実情を打開するためにも、小学校中学年の段階で、側方倒立回転に至る過程を、どの児童にもできるように丁寧に指導することが、体育の学びの豊かさ

を保証する上で大きな意味をもつものと考えられる。

（２）学びを促す指導法

① 側方倒立回転の特性と学びのつまづき

教師と児童が共に理解を深め、お互いに共有しておくことが望まれる側方倒立回転の特性について、優先度の高いものから以下に確認をする。

まず腕によって体を支持する感覚と、逆さになった時のバランス感覚を身に付ける必要がある。予想されるつまづきの代表的な例は、「腰と足が十分に上がらない」「倒立姿勢になれない」「体幹をまっすぐに保持することができない」「回転が途中で崩壊してしまう」「手、足を着く位置が直線上に並ばない」等をポイントして挙げることができる^{*10~11}。これらの課題の解決を、器械運動に苦手意識をもつ児童であっても着実に進められるように、恐怖感を感じさせにくいスモールステップを丁寧に設定する必要がある。

器械運動の学習課題の多くは、日常生活にはない動きと筋の使い方をするため、もともと児童に馴染みの薄いものである。そのため、腕によって体重を支える動きと逆さになってバランスを取る動きを、負荷の軽い段階から少しずつ体験させる手順が不可欠と思われる。この必要性に応えるために、慣れていない児童が技を習得することを助ける、補助的な運動を考案することが望まれる。

② 側方倒立回転の指導におけるスモールステップの設定

これまで確認した学びのつまづきを事前に予測し、児童の学びを順を追って安全に確実に導くために、ⅰ～ⅱの段階に分けて側方倒立回転を指導する、スモールステップを検討した^{*5 *10~11}。

ⅰ「カエルの足打ち」

マット上にしゃがんで前転をする構えから両膝を開き、膝の内側に両手をついて体重を支えながら両足をマットから浮かせる。徐々に手をつく位置を前方に移し、反動を付けて腰を浮かし両足を高く上げる。慣れてきたら、足が空中にある間に両足を打ち合わせる。膝を曲げて足を打たせるとやりやすい。技量が上がった児童には、足を打ち合わせる回数を、２回、３回…と増やす。

ⅱ「壁登り倒立」

壁に着けたマットの上に壁を背にして立つ。両手を肩幅に開いてつき、腹が壁側になるように足で壁を登り始める。足の位置が高くなるにしたがって、ついている手の位置を壁に近づけさせる。両手・体幹・両足が一直線になることを目指す。視線は壁に向けずに、両手の中指の先端と先端を結んだ線の、中間点のやや先に向けさせる。

壁から足が離れて背側に倒れると恐怖を感じさせてしまうため、体が垂直になる手前までにして、安心できるバランス感覚の中で手で体重を支える感覚に慣れさせる。

iii 「壁登り倒立から一回転」

壁登り倒立の状態です足をしっかり壁に着けたまま、手で歩くようにして体の向きを回し、背中を壁側に向ける。そのまま回転を続けて元の体制まで、倒立姿勢で一回転を目指す。慣れてきたら、時計回りと反時計回りを両方行うが、恐怖を感じる児童には無理をさせないようにする。

iv 「腕立て横跳び越し」

マット上に跳び箱の1段目を置き、跳び箱の手前に立つ。跳び箱に両手をついて腰と足を上げ、跳び箱を横に跳び越して反対側に着地する。膝を曲げて行くとバランスを取りやすい。跳び箱の右側と左側、どちらの側も跳び越させ、感覚とやりやすさの違いを認識させる。

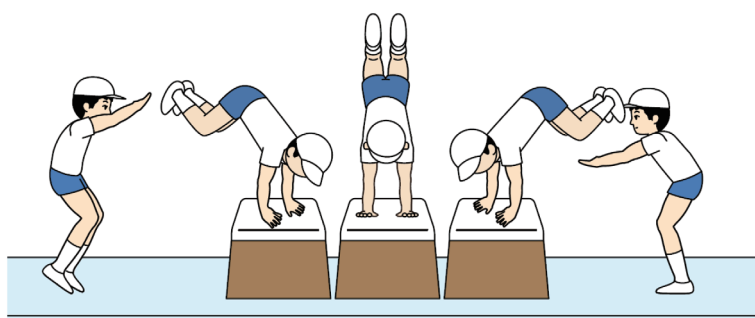


図1 「腕立て横跳び越し」 *10 p.68

v 「重ねマットからの壁倒立」

壁から40cm程度離れた位置にマットを4枚重ねて置き、床よりも20cmほど高い段差をつくる。重ねたマットの上に壁を向いて立ち、壁沿いの床に両手をついて、段差を利用して足を壁に向けて振り上げる。背中を壁側に向ける壁倒立を目指す。慣れないうちは、補助者が足を支える。

vi 「片手壁倒立」

背中を壁側に向ける壁倒立をした後に、両足を壁に着けた状態で大きく開く。膝は伸ばしたまま行う。体制が安定していることを確認してから、体重を片方の手に預けて片手で倒立し、体重を抜いた手を足の方に上げる。逆の手に体重を移し、体を支える手を入れ替える。

vii「壁倒立から側方立ち」

背中を壁側に向ける壁倒立をした後に、両足を壁に着けた状態で大きく開き、片足を壁に沿って側方にずらす。側方にずらした足と同側の手に体重を移し、その方向に体幹が傾くに連れて側方の足を下げ、壁に背中を添わせた姿勢を保ちながら側方に回転して立ち上がる。足をつく位置が壁から大きく離れないように注意し、側方倒立回転の後半部分の、バランスを保ちながら回転する感覚を意識する。慣れてきたら、逆方向へも回転させて、立ち上がる際の感覚とやりやすさの違いを認識させる。

viii「側方倒立回転」

上記の i～viiの補助的な運動を慎重に行った上で、側方倒立回転に入る。事前のいずれかのステップの運動がうまくできない児童については、決して急がせずに、つまづいている段階から順に遂行できるようになるまで、丁寧に指導し補佐する。側方倒立回転では、マットの中央に色付きのテープを張り、両手、両足を置く位置の目安とする。回転の速度をなるべく遅くするように指示し、ゆっくり丁寧に回る意識をもたせる。

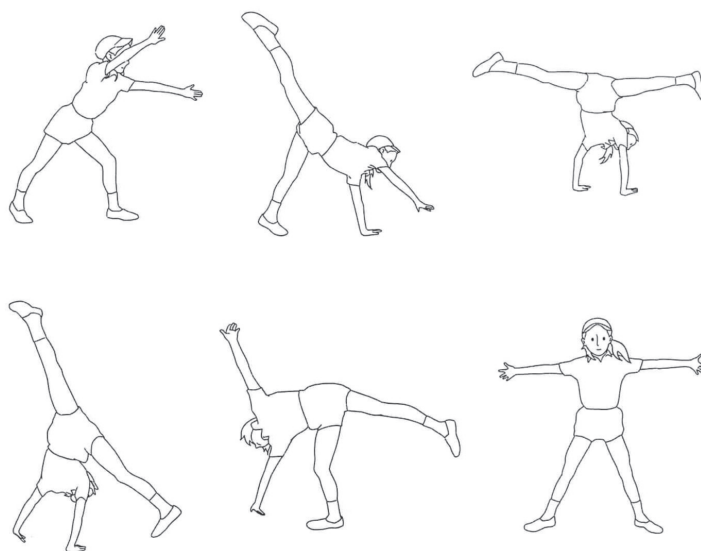


図2 「側方倒立回転」 * 5 p.112

4. ICTを活用した支援

3章では、授業中の器械運動における事故の発生を防ぐために、技の基礎となる動きを、スモールステップを設定して安全かつ着実に学ぶ方法を提案した。本章では、器械運動の学びをより確かにするためのICTによる支援について述べる。学校の授業

におけるICTの活用状況は、2022年度の調査では、全国の96%の小学校で体育にICTを取り入れて授業を行っていると報告されている^{*7}。ICTを活用する頻度や方法は様々で、使い方の実態は幅が広いことが伺える。

（１）従来の指導の問題点

体育における実技の指導では従来、教員が言葉で説明したり、自身が実際に動作したりして手本を示していた。しかし、器械運動が苦手である児童の多くは、言葉による指導を理解することが困難であると思われる。その理由は、言葉で修正点を指摘されても、具体的にどこをどのように修正すればよいのか、わかりにくいからである。そもそも、自身の体の動きがどのようになっているのかを正確にイメージできておらず、自身がそのように動いていると思っている動きと、実際の動きとの間に解離が見られる。また、それまでに正しい動きを身に付けてきていないため、指導の中で語られている理想的な動きについてもイメージするのが困難である。

そのため、教師による演示や上手な児童の動きを見せられたとしても、それらのお手本と自身の動きとの差を具体的に把握できず、修正することは難しい。器械運動では特に、動作の方向、速度、タイミング、バランスなどの物理的な指標が重要であり、理想的な動きとのズレが大きくなるほど失敗する確率も大きくなる。例えば、側方倒立回転の頭の向きと足の振り上げ方向を誤ると、倒立場面でバランスを崩し、背中や腰を強打する方向に転倒することになりかねない。

（２）ICTを活用した効果的な支援

このような問題を改善するための、体育の指導におけるICTの一般的な活用事例として、タブレット端末による撮影がある^{*12~14}。タブレット端末は、重量も軽く手軽に扱えるため、簡便に動画や静止画を撮影できる。また、撮影後にその場で直ちに再生できることから、撮影して確認するといった活動を円滑に行うことができる。

器械運動の指導においても、タブレット端末の活用は有効である。例えば側方倒立回転では、自身が試技する様子を他の児童に動画で撮影してもらおう。もし、頭の向きと足を振り上げる方向に問題があれば、その辺りを中心に再生することで確認することができる。

このように自身の動きを客観的にも観ることで、動きの問題点を具体的に把握して納得できるとともに、修正のきっかけをつかむことができる。また、上手な児童の動画と見比べ、どの頭の向きでどの方向に足を振り上げればよいのか、その差を具体的に把握できる。他にも、回転の速度や手足をつく位置などを見比べることで、どこをどのように修正すればよいのかがわかるといった利点がある。

また、自身の動作を撮影した映像に、ペンで手足の曲げ伸ばしなど体の動きについての修正を、写真や動画に線や言葉で描き込む活動もある^{*15}。自身で振り返ったり、

より上手な児童による映像の描き込みと比較したりするなどして、改善点を明らかにすることができる。このような活動によって、単に器械運動の技能が上達するだけでなく、教員やより上手な児童と話し合い情報を交換し合う活動が活発になり、コミュニケーション力や協働的に学ぶ力の育成にもつながる。

さらに、課題の解決にどのように取り組むのか、タブレット端末上でプランニングし、自分の取り組みたい動きを選んで挑戦したり、実行した「学習の進め方」が有効だったか振り返ったり、毎時の記録を蓄積しておき、デジタル・ポートフォリオとして活用する、といった事例もある^{*16}。このような方法はやはり、技能の上達に止まらず、「学び方の学び」を意識させ、メタ認知力や自己調整学習の力を高めることにつながるといえる。

（３）ICTによる学習共同体の支援

上述のデジタル・ポートフォリオの活用とも関連するが、記録した映像を蓄積、共有し、学習共同体として継続的に取り組む方法も考えられる。

例えば、側方倒立回転を苦手としていた児童の上達前後の写真・動画や、苦勞したり工夫したりしたことに関する文章をPadlet^{*17~18}で共有し、苦勞や努力を称え合うといった活動である。このような活動を通して、その児童が上達したことを単に知るだけでなく、どのような苦勞や工夫を経て上達したのか、課程をより具体的に知ることができ、自身の学び方を捉え直す上でも役に立つ。また、上手な児童の動画と、その児童が有している知識や工夫の仕方の文章を共有すれば、苦手としている児童がそうした知識や工夫を知ることができる。これは、発達の最近接領域であり、上達のための足場掛けであるともいえる。

何らかの手立てを講じない場合、上手な児童と苦手な児童との間で断絶が見られることもあるが、ICTを活用することで双方が互いのよいところを認識し合うことができ、学習共同体としての意識の向上を図ることができる。

５．考察とまとめ

小学校において、児童の学びの大部分が、教師の指導力の影響下にあることは論を待たない。教師と児童は文字通り「大人」と「子供」であり、児童にとっての学びの世界は、教師の存在が占める割合が極めて大きい。体育の授業には事故の危険が伴い、授業中の安全に配慮することに教師は大きな責任を負っている。体育科の教科担任制導入も検討される中で、体育を得意としない教師には、よい体育の授業を行うことへのハードルが一層高くなっていくと感じられているかもしれない。しかし、児童の学びのつまづきに寄り添い、丁寧な体育授業を行うことは、児童にとっても教師自身にとっても、互いに深い学びが得られ、成長の手応えを感じることにつながること

は間違いない。

本稿では、マット運動の側方倒立回転をどの子供にもできるようにするための課題を整理し、それを解決するための指導法とICTによる支援の方法を検討した。技を構成する運動を支えている、より基礎の段階にある動きを常に点検する指導法には行き詰まりがない。学びのつまづきが見られたときは、そのつまづきの一段階下位に位置する動きに戻り、そこを洗練する補助運動から練習し直すことが、遠回りのようでいてかえって早い上達を促すことができる。

また、丁寧に基礎を点検し、時には後戻りしながら繰り返し学び直す取組みを経ずして、高度な運動技術を修得することは、実際上はあり得ないということもできる。その意味では、本稿で提案した学びの手法は、すべての体育科教育の根底を支えてきた普遍的な学習の原理に則っている。側方倒立回転を例に挙げれば、本稿で i～viii に設定したスモールステップの段階を経ることで、それぞれのつまづきの原因となっている課題を解決する補助運動を、効率よく行うことが期待できる。またICTを活用することで、教師も児童も運動を客観的に振り返り、動きの構造をつかむことが容易になると考えられる。

技が未完成の段階で、例えば基礎体力がある児童が、しばしば勢いよく高速で側方倒立回転をしようと試みることがある。倒立のフェーズにおけるバランス保持が未熟で、個々の技術の正確さや連続性に課題がある点を、スピードとパワーで乗り切ろうとしているようにも見受けられる。しかし、未熟な技術をスピードやパワーで補っても、正しく技を学んだことにはならない。側方倒立回転を正確にマスターしていると、回転が止まりそうなほど低速で行っても、倒立のバランスが保たれ、予定していた一直線上に綺麗に静かに着地することができるものである。

早いスピードで行われ、一見するとどこに運動の乱れがあるかわかりにくいような場面では、ICTは大きな力を発揮する。運動を動画で撮影し、スローで再生したり任意の箇所で止めることで、正しい動きとの誤差とその原因をつかむことに役立てることもできる。また、それらの情報を他者と共有し蓄積することで、幅広く活用する方法も無限に広がっている。したがって、仮に教師自身が運動が苦手であっても、すべての児童の個性を認め、体育の教材を研究して児童の学びに合わせたスモールステップを設定することに前向きであれば、ICTによる支援によって、よい体育の授業を行う選択肢を大きく広げることができる。

一方、ICTという道具やシステムに、振り回されてしまうという弊害もないわけではない。機器のトラブルに起因する膨大な時間と労力のロスも、実際に起こり得ることではある。しかし現代社会はすでに、ICTの特性をよく知り、ICTの利点を引き出して効率よく使いこなしていく方向に、人間の側が適応していくべき時代に入っている。児童の学びを豊かにするために、ICTを効果的に活用する方法を探り、教師のもつ教育力のリソースを大幅に拡大することは、時代の要請である。ICTと人間、ICT

と体育科教育の望ましい関係性を検討することが、益々重要な課題になっていくと思われる。

6. 参考・引用文献

1. 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編』東洋館出版社、2018年、pp.1-86.
2. 根本正雄 編『『教科担任制』時代の 新しい体育指導 器械運動編』学芸みらい社、2022年、p.2
3. 青木 洋『インナーセーリング ①』舵社、2013年、pp.88-91.
4. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第4章 器械運動系の指導と安全-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_7.pdf, 2016年、pp.158-164. 2023年11月1日参照
5. 久保田秀明『体育概論 [新版]』創価大学通信教育部、2022年、pp.105-168.
6. 前多昌顕『先生のためのICTワークブック』明治図書出版、2022年、pp.98-135.
7. スポーツ庁「令和4年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査 報告書」p.11
https://www.mext.go.jp/sports/content/20230123-spt_sseisaku02-000026462_26.pdf
2023年11月10日参照
8. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第5章「器械運動系」領域のQ&A-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_8.pdf, 2016年、pp.166-176. 2023年11月1日参照
9. 平川 譲『体育授業に大切な3つの力』東洋館出版社、2016年、pp.167-176.
10. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第2章 実践編 第1節 小学校の実践例 2.中学年の実践 ～ 3.高学年の実践-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_3.pdf, 2016年、pp.64-99. 2023年11月1日参照
11. 高橋健夫 他『すべての子どもが必ずできる 体育の基本』学研教育みらい、2010年、pp.36-81.
12. 文部科学省「ICT機器等を活用した 体育の授業の充実」2014年、https://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2014/12/04/1353819_3.pdf 2023年12月20日参照
13. 武田芳彦「3年 タブレット端末を活用した体育学習—跳び箱運動における動画を効果的に使った指導法を検証する—」視聴覚教育、2016.3（通巻第821）、2016年、pp.34-35、<https://www.javea.or.jp/mag/sample/05.pdf> 2023年12月20日参照

14. ロイロノート「ロイロノート・スクール サポート - 小学体育」<https://help.loilonoite.app/小学体育> 2023年12月20日参照
15. 大分県教育庁教育デジタル改革室「器械運動 跳び箱運動（「お家の人に、跳び箱のコツを伝えよう」） 2 / 7」<https://oita-eduportal.com/ict/2286/> 2023年12月20日参照
16. ロイロノート「小6 体育 跳び箱運動 よりよい「学習の進め方」を獲得する体育授業【実践事例】（名古屋市立矢田小学校）」[https://help.loilonoite.app/小6 体育 跳び箱運動 よりよい「学習の進め方」を獲得する体育授業【実践事例】（名古屋市立矢田小学校）-6051aaa9650c57001d8e9621](https://help.loilonoite.app/小6_体育_跳び箱運動_よりよい「学習の進め方」を獲得する体育授業【実践事例】（名古屋市立矢田小学校）-6051aaa9650c57001d8e9621) 2023年12月20日参照
17. :Padlet「美しいボードを作成してあらゆるものを保存、整理、共有しましょう。」<https://ja.padlet.com/> 2023年12月20日参照
18. 日本文教出版「Padletで共有する「学びのポートフォリオ」」https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/zuko_ict/zuko_ict004/ 2023年12月20日参照
19. 坂田怜奈、梅澤秋久、石黒功「小学校体育科における共感性を誘発する学習デザイン：中学年器械運動の実践報告」横浜国立大学教育学部紀要. Ⅰ, 教育科学 5, 2022年, pp.10-22.
20. 溝口仁志、橋本忠和、小松一保「小学校体育科の対話的な学びと互恵的な協力関係との関連性についての一考察 - 小学校第4学年器械運動「跳び箱パフォーマンス」を事例に -」北海道教育大学紀要（教育科学編），第70巻，第2号，2020年，pp.357-372.
21. 中西紘士「小学校体育科の器械運動領域の内容編成に関する一考察 - 翻転技術群の運動に着目して」広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」，第1号，2020年，pp.363-372.
22. 中西紘士「小学校体育科の器械運動領域におけるはね動作習得のための体育科カリキュラムの開発」広島大学大学院教育学研究科学位論文要約，2021年，pp.1-15.
23. 河村翔吾、林修「小学校体育科における学習集団機能と教師行動の関係に関する事例的検討 - 小学校高学年の器械運動の授業を例にして -」和歌山大学教育学部紀要 教育科学，第72集，2022年，pp.91-98.
24. 山田淳子、林春香、辻延浩「小学校体育科におけるアクティブ・ラーニング型授業の開発に関する研究 ～第5学年の器械運動領域を対象として～」滋賀大学教育学部紀要 教育科学，No.68，2018年，pp.63-77.
25. J-CASTニュース「『跳び箱』は組体操より危険 事故件数『最多』でも安全対策進まず」<https://newspass.jp/a/xpx3i#store> 2023年11月1日参照
26. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第1章 理論編-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/___icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_1.pdf, 2016年，pp.2-44. 2023年11月1日参照

27. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第2章 実践編 第1節 小学校の実践例 1.低学年の実践-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_2.pdf, 2016年, pp.2-44. 2023年11月1日参照
28. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第3章 技の指導の要点 第1節 マット運動-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_6.pdf, 2016年, pp.126-133. 2023年11月1日参照
29. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第3章 技の指導の要点 第4節 跳び箱運動-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_6.pdf, 2016年, pp.149-156. 2023年11月3日参照

英文抄録

Supporting the Instructions of Apparatus Gymnastics in Elementary School Physical Education Classes Thoughts on Effective ICT Utilization

Hideaki KUBOTA Hideo FUNAOI

What is required in the future to ensure that rich learning outcomes are achieved in the apparatus gymnastics of elementary school physical education (P.E.) departments? Revising the P.E. classes' curriculum guidelines have been fully implemented since 2020. In doing so, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) is aiming to improve educational methods. This is in response to an era in which social structures are rapidly changing due to the progress of globalization and constant technological innovation, which demonstrates the necessity of this change.

When considering how to achieve the goals of the P.E. department based on the characteristics of apparatus gymnastics, instructors are faced with a major challenge. There are many equipments that cannot be used to improve skill, unless under professional guidance, or else injuries may occur. Therefore, teachers are required to have the basic teaching skill that can be used by children of any motor ability, as well as having a high level of expertise.

Based on these points, this study confirmed the content of the basic instructional skills required for apparatus gymnastics, such as mat exercises. We also reviewed how to teach basic exercises, which is a high priority that all students in the elementary school teacher training program should learn, and how to effectively support it by using ICT (Information and Communication Technology).

小学校体育科における跳び箱運動の指導法に関する 考察

－初心の指導者にとっても適用可能な指導過程の検討－

久保田 秀明

1. はじめに

初心の小学校教員が、体育科の良い授業を行うためには何が求められるであろうか。器械運動のなかでも授業中の怪我が多いとされる跳び箱運動の指導に注目し、運動が苦手な児童も想定される多様な学習者に「開脚跳び」を指導するための、安全で着実な指導過程について検討する。

校種を問わず、学校の体育授業には、学習者や指導者が怪我をする事故の危険が伴う。これは体育授業の宿命的な問題であり、実技科目が避けることのできないネガティブな側面である。同時に、危険について学ぶ、危険を通して学ぶ、危険によって学びを深めるという体育の特性から見ると、危険性をゼロにすることを意図して、学習者にチャレンジする機会を与えない授業を行うことは、指導法の選択肢として望ましいとはいえない。授業場面の危険性をゼロにすることは、本来の体育で提供し得る多くの学習資源を、学習者から奪ってしまうことにもなりかねないからである。

危険が伴うという不可避的な特性を活かし、事故を防ぎつつ有意義な学びが実る授業を志向して、教材研究と適切な指導プログラムを検討することは、良い体育授業を行う上で大きな意味をもつと考えられる^{*1}。

小学校の体育授業において、跳び箱運動を行っている際に発生した事故件数は、2012年度が15,080件、2013年度が14,940件であった。これらは、独立行政法人 日本スポーツ振興センター（JSC）の災害共済給付の対象となった事故に限った件数であり、給付に至らない軽度・中程度の事故を含めると、発生件数は大幅に増えると思われる^{*2}。また、同センターの調査によれば、2015年度には同様の給付対象の事故が14,887件発生しており、このうち骨折や靱帯損傷などの重症の怪我を招いた事故は6,117件であった。これは、掌握されている事故件数の41.1%に及んでいる^{*3}。

このように、跳び箱運動を教材とする体育の授業には、児童（または教員）が怪我を負う危険が伴う上に、その危険を察知することで、運動に苦手意識をもつ児童が、跳び箱運動に実際以上に高い難易度や恐怖心を抱くことも多いと考えられる。

本研究は、跳び箱運動に付随する上記の課題を考慮し、初心の指導者が児童の安全

を確保しながら着実に学びの成果をあげるための指導の過程について、考察を進めるものである。

2. 跳び箱運動の特性

跳び箱運動の指導法を検討するにあたり、まずこの種目の特性を、環境に関する視点、運動に関する視点、指導に関する視点から確認する。ひとつの特性が複数の視点に跨っている場合もあるため、ここでは便宜上、その特性が最も多く顧みられると思われる視点から分類を試みた。

(1) 跳び箱運動の環境に関する特性：「器具を組み立てる自由度が高い」、「児童によって必要な高さが異なる」

①「器具を組み立てる自由度が高い」

体育授業では、児童が用具の出し入れを手伝う場面が多く見られる。その中でも跳び箱は、重ねる段数、タテ・ヨコの並べる向き、着地マットの選択、ロイター板やマットとの隙間の広さ、壁からの助走距離、着地後のマットの先の安全スペースなどを設定する自由度が、他の種目の用具と比べてはるかに高い。用具を組み立てて設定する自由度が高いという特性は、児童自身に学びの場を設営する自覚と責任感を醸成する、貴重な教育の機会となる。また、自由度が高いことによって、児童の技術や体力のレベルに合わせた負荷の設定が可能となる^{*4}。

欠かすことができないことは、あらかじめ設定された学習内容に適した設営となっているか、器具に破損箇所や不具合がないかなどについて、教師による最終的な点検・確認と調整が行われることである。これを行うことで、はじめて安心して学習できる教材となるため、教師による最終確認は必須である。

②「児童によって必要な高さが異なる」

同じ技の練習であっても、跳び箱の場合は、児童の体格、跳躍力、技術の修得度、その日の心理的要因等によって、最適となる運動負荷の段数は異なってくる。高さの選択が適切でないと学習の効率が下がってしまうが、特に児童のその日の状況に対して跳び箱が高すぎる場合は、怪我をする危険が大きくなる。そのため、跳び箱の高さの選択には十分に注意する必要がある^{*4}。

(2) 跳び箱運動の運動に関する特性：「技術的な積み重ねが必要」、「異なる動きの連続性が要求される」

①「技術的な積み重ねが必要」

跳び箱運動の技の一つひとつは、短い時間で完結する場合が多い。しかしながら、その短い時間の中に多くの体の動きの要素が含まれており、走力、跳躍力、バランス力、空間認知力、リズム感とタイミングの制御力などの、諸々の能力を発揮することが求められる。特に跳び箱運動は、日常生活では触れることのない、大多数の児童にとって不慣れで特別は器具を使用することから、高さのある跳び箱の上で跳躍しながら技を遂行し、落下せずに正しく着地する非常に困難な課題である^{*5}。そのため、それぞれの動きの要素を支える基礎技術を丁寧に修得し、それらを積み重ねていくことが求められる。

②「異なる動きの連続性が要求される」

例えば開脚跳びでは、助走、踏切り、第一空間、着手、第二空間、着地の各段階に修得すべき課題があることにとどまらず、それぞれの課題遂行の出来栄が、次の課題の出来栄に強い影響を及ぼす。まず助走から踏切りに入る際には、大きな跳躍力を得るために、助走のスピードを落とさずに両足同時に強く踏み切る動きの連続性が求められる。また着手の前後の第一空間と第二空間では、腕を振り出す方向と力の入れ方が逆になる。着手の瞬間、手は単に体を支持するだけではなく、大きな動きの「切り返し」をする役目を担っているため、手をつく位置を含めて、着手動作を正しく遂行することが、技の前半と後半をつなぐ重要なポイントとなる^{*6}。

(3) 跳び箱運動の指導に関する特性：「技の数が少ない」、「他の種目に比べて怪我する危険性が高い」

①「技の数が少ない」

他の器械運動の種目と比べて、跳び箱運動は扱う技の数が少ないという特徴がある。その分、ひとつの技が完結するまでには、上に述べた異なる動きを短時間の中で連続して行う必要があり、児童にとっては、「この技は苦手」だが「この技は得意」というフォローされる感覚や自己認識を持ちにくい。そこにあるのは、例えば、開脚跳びを「上手く跳べた」か「着地で失敗した」か「途中で止まった」等であり、「できた」か「できなかった」かが強く意識されてしまう傾向がある。したがって教師の側に、どの児童も「できるようにする」、優れた指導力を備えていることが特に望まれる^{*4}。

②「他の種目に比べて怪我する危険性が高い」

小学校の体育授業では、跳び箱運動による事故が毎年約15,000件発生しており、そのうち骨折や靱帯損傷などの重症の怪我に至る事故が4割を超えていることは、前述

の通りである。他方、ボール運動による事故が約35,000件報告されており、事故件数そのものはボール運動が上回っているが、重傷事故の割合は跳び箱ほど多くはない。また、この件数はすべてのボール運動中の事故を合算したものであり、その数字と、器械運動の中でも跳び箱運動だけに限定して集計した事故件数が比較される点を見ても、怪我が発生しやすいという跳び箱運動の特性が浮き彫りになっている^{*7}。

この事故件数の多さと重症事故の割合は、跳び箱運動が高さのある器具を使用ことに原因があるとも考えられるが、同じように高さのある器具を使用する鉄棒運動の事故件数は、年間3,000件ほどであり、跳び箱運動の5分の1のレベルである^{*7}。豊かな学びが実る有意義な体育の授業を行うには、「安全が楽しさの基本」という先人の至言^{*8}をすべての指導理念の根底に置くことが欠かせない。これらの事故発生の実態を踏まえ、その指導法を改善するよう検討する必要があると思われる。

3. 想定される児童の特性

小学校体育科授業で指導する児童は、如何なる特性をもっているであろうか。スポーツ庁による調査結果をもとに、児童のもつ、体育の授業に関係する特性について読み解くことを試みる。「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」が、スポーツ庁によって毎年実施されている。小学校においては、実施対象は全国の小学校、義務教育学校前期課程、及び特別支援学校小学部の5年生全員であり、令和4年度の実施対象児童数は1,065,863人、実施児童数は、男子501,742人、女子484,114人、計985,856人で、実施率は92.5%であった^{*9}。

(1) 児童の体育授業への好感度

体育の授業を楽しんでいると感じるか否かについて、4択の質問紙を用いて、体育授業への好感度を調べている。問いに対し、男子の回答は「楽しい」：73.4%、「やや楽しい」：20.6%、「あまり楽しくない」：4.4%、「楽しくない」：1.7%であり、「楽しい」と「やや楽しい」を合わせた体育授業に好感度を示す回答は94.0%であった。

女子は「楽しい」：59.4%、「やや楽しい」：30.1%、「あまり楽しくない」：8.3%、「楽しくない」：2.2%であり、「楽しい」と「やや楽しい」を合わせた体育授業に好感度を示す回答は89.5%であった。男女で若干の差は見られるが、男女とも9割前後の児童が体育に好感度を示している。

一方、「あまり楽しくない」と「楽しくない」を合わせた回答の割合は、男子で6.1%、女子で10.5%である。全体から見ればその割合は大きくはないものの、体育に好感度を示し難い特性をもつ児童が一定数居ることは確かなことであり、この実態を軽視することはできない。

当該質問の回答に、はっきりした経年変化は認められず、男女とも回答の割合は同

様の傾向で安定している^{*9}。また、「体育の授業を受けることは、あなたの生活を健康で明るいものにする1つの要素になっていますか」という問いに対して、男子は「思う」と「やや思う」を合わせた肯定的な回答が91.5%、「あまり思わない」と「思わない」を合わせた否定的な回答が8.5%であった。女子は「思う」と「やや思う」を合わせた肯定的な回答が89.4%、「あまり思わない」と「思わない」を合わせた否定的な回答が10.7%であった。

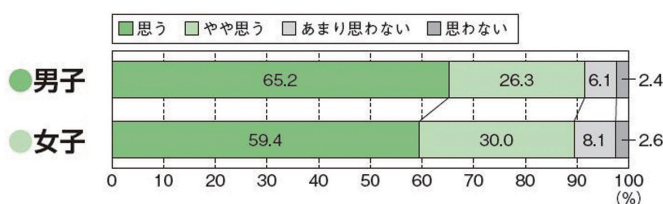


図1 「体育の授業を受けることは、あなたの生活を健康で明るいものにする1つの要素になっていますか」の回答^{*9}

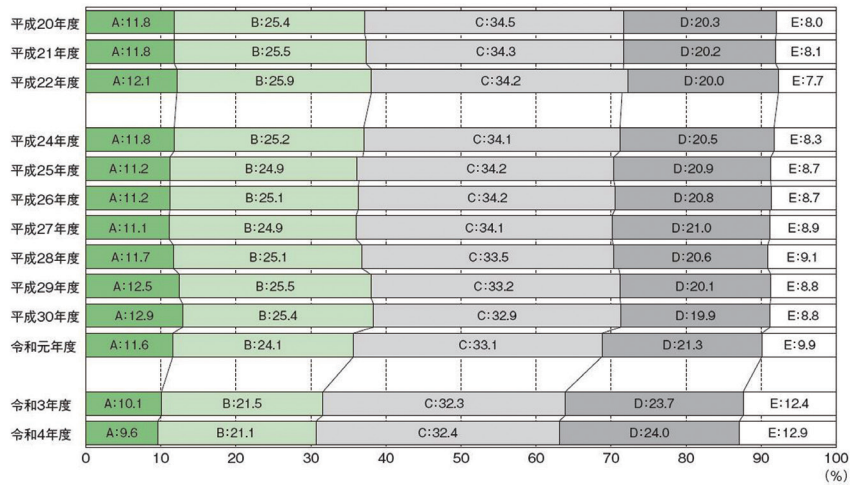
(2) 児童の体力・運動能力の推移

体力・運動能力に関しては、8項目の実技テストを行い、その結果を集計している。実技の項目は、「握力」、「上体起こし」、「長座体前屈」、「反復横とび」、「20mシャトルラン」、「50m走」、「立ち幅とび」、「ソフトボール投げ」である。ソフトボール投げは、地面に描かれた直径2mの円の制限エリアの中で助走が許され、1号球を使用して投球距離を測定する。握力は左右それぞれ2回計測し、それぞれの良い方の値の左右の平均を記録とする。長座体前屈、反復横とび、立ち幅とび、ソフトボール投げは2回行い、良い方の記録を採用する。

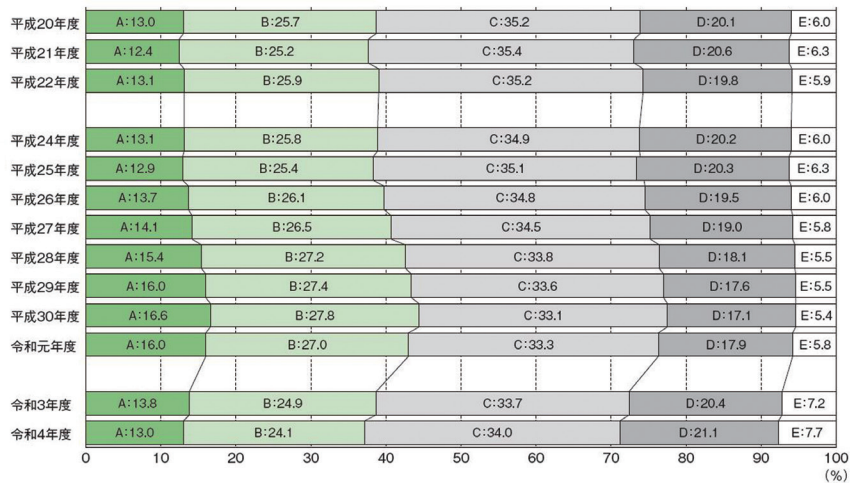
各項目の記録を、男女別の「項目別得点表」にあてはめ、それぞれ1～10点までの10段階に得点化する。8項目の合計得点を、点数の高い方から順にA・B・C・D・Eの5段階に分け、児童の体力・運動能力を把握する指標とする^{*10}。

図2は、体力・運動能力の総合評価の、A～Eの段階別の割合の経年変化を示したものである^{*9}。これを見ると、男女ともに総合評価の高いA群とB群が減少し、総合評価の低いD群とE群の割合が増加している。特に、平成30年を境にそれ以降の落ち込みが顕著であり、児童の長期的な体力の低下傾向と合わせて、対策を講じる必要に迫られている^{*9}。

●男子



●女子

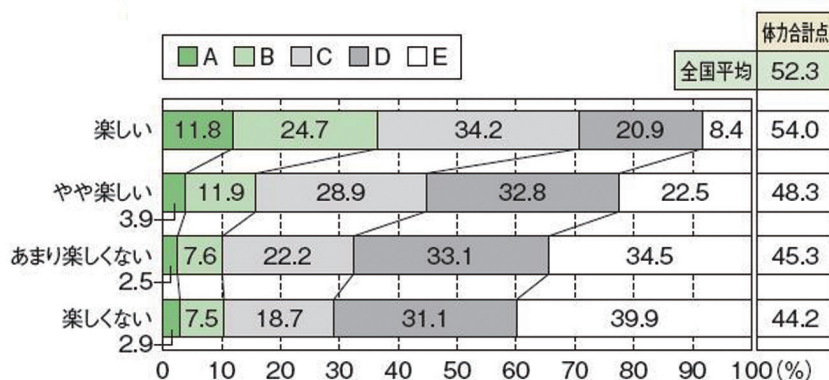
図2 体力・運動能力の総合評価の経年変化*⁹

さらに、日常生活における運動時間に関する質問紙調査によると、体育の授業を除いた1週間の総運動時間が60分未満の児童の割合が、ここ数年増加傾向にあることがわかっている。「男女ともに運動習慣の改善が求められる」と指摘され、慢性的な運動不足が、体力・運動能力の発達にマイナスの影響を及ぼすことが懸念されている*⁹。

重ねて図3は、「体育の授業が楽しい」の質問項目への回答と「体力・運動能力に関するテスト」の総合評価と合計点との、クロス集計の結果を示したものである。全体的には「体育の授業が楽しい」という回答と、体力・運動能力の総合評価の高さは相関しているように見える。その傾向は女子の方が男子よりもニアに表れている*⁹。しかし、それは絶対的な要素ではないようである。総合評価がA段階で体育の

授業が「楽しくない」と回答している児童は、男子で2.9%、女子で2.6%あり、逆に総合評価がE段階で体育の授業が「楽しい」と回答している児童は、男子で8.4%、女子で4.2%見られる。

●男子



●女子

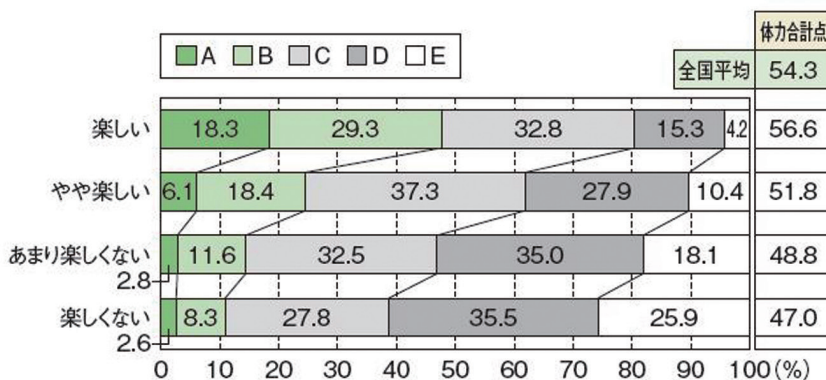


図3 「体育の授業が楽しい」×「総合評価と体力合計点」*⁹

4. 指導法を検討する前提

第3章では、スポーツ庁の資料から読み解くことができる、児童が抱く体育授業への好感度と、体力・運動能力の推移を述べた。ここで確認した児童の特性を踏まえて、本章では、初心の指導者にとっても適用可能な、跳び箱運動の指導過程について述べる。

(1) 技の選択

指導法を考察するにあたり、本稿では系統の幅を狭めて、中学年に学習する「開脚

跳び」を、具体的に検討する技として選択した。その理由は、低学年の「器械・器具を使つての運動遊び」から中学年の「器械運動」への連結の過程で、児童の学びが適切に積み重ねられているか否かを見分ける、目安となり得る技であるからである^{*11}。

この種目の基礎となる体の使い方は、その後のさらに発展した技の修得に欠かすことのできない動きの要素を多く含んでいるため、開脚跳びができないまま、その後の開脚伸身跳び、かかえこみ跳び、屈伸跳びなどができるようになることは考えられない。

また、切り返し系の技だけでなく、台上前転、首はね跳び、前方倒立回転跳びなどの回転系の技についても、開脚跳びに必要とされる基本の動きを修得せずしてできるようになるとは考えられず、開脚跳びを修得できないことは、その後の小学校高学年や中学校以降の跳び箱運動の学習に決定的なブレーキとなることが推測できる^{*11}。つまり跳び箱運動において、開脚跳びまでの過程を丁寧に確実に修得することができれば、跳び箱運動全体の学びが大きく進展すると思われるため、開脚跳びは跳び箱運動の学びの重要なポイントとなる技であると考えられる。

小学校教員を志望する教員養成課程の学生の中で、開脚跳びを修得せずに小学校を卒業し、小学校中学年以降の跳び箱運動の技能に自信をもてない学生に出会うことは、今日、決して珍しいことではなくなっている。教員養成課程の学生の中に、小学校の跳び箱運動の基礎から学び直す必要に迫られる学生が少なからず居るという現実には、体育の指導法に検討の余地が大きいことを示している。

（２）開脚跳びの指導の留意点

完成した形の開脚跳びでは、助走、踏切り、第一空間、着手、第二空間、着地の各段階を通して、動きを減速したり停止するなどして途中の経過を確認したり、運動に修正を加えたりすることができない。短い時間で完了してしまう技であることと、一度動きを減速させてしまうと、その後再び加速して予定通りのクオリティの動作に戻すことが、構造的にできないからである。そのため、スタートしたら勢いを止めずに、思い切って最後までやり終えるしかない。この特性が、開脚跳びの修得を難しくしている一つの要因といえる^{*11}。

途中で減速することが技を失敗させるとなると、技術が未熟で結果が思い通りにならないか見通せない状況にあっても、一か八かの賭けに出るように全力で挑まなければならないと思ひ込む場合がある。教師の側も、指導力が不足していると同様の考えに陥り、「うまく跳べないのは勇気が足りないからだ」などの文言を発して、児童に無謀なチャレンジを強要してしまうことも考えられる。いずれの場合も非常に危険な状況を招き、学びの質は決して良いものにはならない^{*1}。

落ち着いた自信の裏付けがないまま、開脚跳びのような跳び箱運動に挑戦させると、スタートする際に児童に必要以上の恐怖と緊張感を与えてしまう。恐怖に「打ち

克って」技に挑み、結果的に無事に跳び越せる場合もあるかもしれないが、それは運を天に任せる無責任な行為であり、体育の指導とはいえない。結果が事故や怪我につながる、大きな危険を孕んでいるためである。

また恐怖に打ち克てなかった児童は、スタートができなかったり、スタートしても助走の終盤で減速し、踏切りを弱めるなどして、怪我をしないように敢えて中途半端な試技をしてしまいがちである。中途半端な試技では跳躍力が不足し、跳び箱に跨って止まってしまうことが多い。または、弱い跳躍で跳び越そうとして、着手の後の第二空間の最後に、臀部を跳び箱に打ち付けてしまうかもしれない。確信をもてるほどの技術がないことを自覚し、自身の安全を護る正しい選択をした児童が、スタートできない屈辱感や試技の失敗を経験し、あるいは怪我を負うような結果に終わることも、あるべき体育の指導とはいえない*1。

児童が安心できる学習環境で開脚跳びを主体的に学び、「上達を実感した」、「楽しかった」、「ますます運動が好きになった」という確かな学びの成果を得るためには、何よりも安全に配慮し、技術の基礎にある動きをわかりやすく安心して修得できる、スモールステップを設定することが不可欠である。上達への予感を感じて、練習に「ワクワクして」取り組むように、場づくりをする方法を検討する必要がある。

5. 指導過程の工夫

第4章では、跳び箱運動の指導法を検討する際の鍵となる技として開脚跳びを選択した理由と、指導の際に留意すべき点を確認し、本稿で指導法を検討する前提を述べた。これらの前提に従い本章では、初心の指導者にとっても適用可能な、跳び箱運動の指導過程について述べる。

(1) 開脚跳びの基礎となる動きをつくる補助運動の検討

開脚跳びは、助走、踏切り、跳躍、切り返し、着地という、性質の異なる運動を、短い時間の中で連続して行う必要がある。それを児童に一度に練習させるのは危険であり、学習の効率も芳しくない。それぞれの小さな単位の動きに分解した補助運動を取り入れて、一つひとつの動きの精度を別個に高め、それらを後から少しずつ合体して行く方が、安全で確かな学びの成果が得られると思われる。

① ウォーミングアップ

体育科の授業において豊かな学びの成果を得るには、常にその基礎にある動きを確実に習得させてから、その基礎の上に次の段階の技術を積み上げていく段取りが欠かせない。開脚跳びの助走、跳躍、着手、着地のどの場面においても、体を弾ませる跳躍と柔らかく衝撃を吸収する滑らかな着地が連動する感覚を、ウォーミングアップの

時点から磨いていくことが重要になる。これによって、跳躍を伴う運動に備える筋・腱などの身体的な準備と、神経系の感覚の覚醒を同時に行うことができる^{*12}。柔軟性を増す静的なストレッチングと合わせて、以下の動的な準備運動を行う。

i 「全身棒状ジャンプ」

足を閉じて体育館のフロアに直立し、両腕を頭上に伸ばして両手を合わせる。この姿勢でつま先が床から数cm浮く程度の小さな両足ジャンプを、途切れなく繰り返す。なるべく短い跳躍幅で回数を多く跳ぶようにして、直線的に約20m前進する。前進が終わったら、他者や障害物と衝突しないように注意し、約20m同様にジャンプしながら後進する。一度に長い距離を進もうとせず、全身を一直線に保ちながらもリラックスするように意識し、手の先から足の先までが弾力性をもって弾むような小さな跳躍と、柔らかな着地動作を連続させる。

ii 「かかえ込みジャンプ」

足を左右に20cmほど開いて立ち両手を下げた姿勢で、両足ジャンプをして膝を曲げ足を空中に引き上げる。なるべく短い跳躍幅で回数を多く跳ぶようにして、直線的に約20m前進する。前進が終わったら、他者や障害物と衝突しないように注意し、約20m同様にジャンプしながら後進する。iと同様に一度に長い距離を進もうとせず、リラックスするように意識し、体幹から足の先までが弾力性をもって弾むような跳躍と、柔らかな着地動作を連続させる。この運動を苦しく感じる児童には無理をさせず、跳ぶ高さと膝の曲げを小さくしたり移動距離を短くするなど、児童が楽しんで取り組めるように、負荷を適切に調整する。

iii 「アザラシ歩き」

マットの上に、腕立て伏せの姿勢になってから足先を後ろに伸ばす。腕と同側の肩を交互に前に出すようにして、腕だけで歩くようにマット2枚分前進する。体幹が左右にくねくね曲がるのは構わないが、脚は曲げない。腹をマットに着けない方が前進しやすい。この運動も、苦しく感じる児童には無理をさせず負荷を適切に調整する。

② 跳躍に向かう補助運動

軽く息が弾む程度に全身のウォーミングアップができた後に、跳躍動作に向かうための次の補助運動を行う^{*4*5*6}。

iv 「カエルの足打ち」

マット上にしゃがんで前転をする構えから両膝を開き、両膝の内側に手をついて体重を支え、両足を浮かせてバランスを保つ。慣れてきたら手をつく位置をやや前に移

し、反動を付けて両足を空中に高く上げる。足が高く上がるようになったら、足が空中にある間に両足を打ち合わせる。膝を曲げて足を打たせるとやりやすい。技量が上がった児童には、足を打ち合わせる回数を、2回、3回…と増やす。

v 「開脚ウサギ」

「カエルの足打ち」(iv)の姿勢から両手を前方につき、両足を同時に蹴って体と足を前に引き寄せる。はじめはゆっくり行い、慣れてきたらウサギが跳ぶように手をつく位置を遠くしていく。引き寄せた足が、手の位置よりも前にくることを目指す。

vi 「パン！と腕支持で前進」

ここで初めて跳び箱を使用する。児童が跨った状態で、足がつかない高さにする。跨った跳び箱の端から反対側の端まで、跳び箱に両手をついて腰を浮かせ、少しずつ前進する。手をついた位置よりも肩を前に出すことで、前に進みやすくなる感覚をつかむ。跳び箱の先端まで進んだ後、先端近くに手をついて肩を前に出し、前のめりになって腰を浮かせて前方に降りる。この時、降りていく跳び箱の側面に書かれている、段数の数字を覗き込むようにすると、体が前に出やすくなる。

慣れてきたら同じ高さの跳び箱を縦に2台並べ、前方遠目の位置に両手を強くつき、そのタイミングで「パン！」と声を出すように指示する。手をつく動作と肩を前に出す動作を徐々に大きくし、1回の「パン！」で進む距離を長くするように努める。着地への最後の「パン！」も、徐々に距離と腰を浮かせる高さを増すように練習する。

vii 「ドン！の踏切りで跳び上がり」

ヨコ向きの跳び箱の1段目に、ロイター板を接触させて並べる。2～3歩の短い極低速の助走から、両足同時にロイター板を真下に蹴る練習をする。両足を揃えて同時に蹴れるようになったら、蹴る瞬間に「ドン！」と声を出して踏切り動作をし、1段の跳び箱の上に跳び上がる。跳び箱の上に立って一旦静止し、両足同時の小さなジャンプをして前方に着地する。

ロイター板を蹴るタイミングが、片足ずつ2度に割れてしまう課題をもつ児童には、それは「ドドン」になっているから「ドン！」と強く揃えた踏切りができるまで頑張ろうと励まし、この踏切りを全員が修得するまで、繰り返し丁寧に練習する。

この踏切りの出来具合がその後の上達を大きく左右するため、教師はこの段階での未修得を見落とさないように注意する。踏切りの一歩前、プレジャンプの局面における体のバランスを整えることで、両足を揃えた同時踏切りがやりやすくなる。

(2) 開脚跳びへの発展

ウォーミングアップから上記のi～viiまでのステップを点検し、途中のステップに

できない動きがある児童がいた場合は、そのステップの補助運動をやり直して、技術的に安心できる無理のない学びのつながりへと導く。

① 助走なしの開脚跳び

ここまでのスモールステップをクリアできた児童は、学んだ動きをつなげて、まずは助走を省略した開脚跳びへと発展させていく。

viii 「歩いて開脚跳び」

「パン！と腕支持で前進」(vi) で使った、低い高さの跳び箱にロイター板を設置する。歩いてロイター板に乗って一旦静止し、跳び箱のできるだけ奥に手をついて、ロイター板から最大どこまで手が届くか確認する。手をつく予定の位置をねらって「開脚ウサギ」(v) の要領で前方に手をつくように跳び出して、開脚で跳び箱を越えて着地する。

ix 「1 段から 3 段への開脚跳び」

跳び箱の 1 段目と 3 段程度に重ねた跳び箱を縦に並べて設置する。「歩いて開脚跳び」(viii) と同じやり方で 1 段の跳び箱の上に立ち、助走はせずに高い方の跳び箱のできるだけ奥に手をついて、跳び越す。ロイター板から始めるよりもスタート時点の腰の位置を高くできるため、目標とする完成形の開脚跳びに近づけた、より高い位置の目線で、より深い前傾姿勢を経て跳び越すことを体験することができる。

② 助走をつけた開脚跳び

いよいよ助走をつけた開脚跳びへと発展させていくが、助走からの動きの連続は特に難度が高いため、ここでも段階を踏む。

x 「跨って止まる」

ロイター板と高過ぎない高さの跳び箱と、着地側にマットを設置する。5～6 歩の短い助走から「ドン！」と声を出して両足で踏切り、跳び箱の上に両手をついてから跨った状態で静止する。助走と踏切りを連続させる感覚に、意識を向ける。静止した後は、「1 段から 3 段への開脚跳び」(ix) の要領で跳び箱の奥に手をついて跳び越す。跳び箱に跨った位置で止まるために、助走と踏切りの勢いを弱めに調整するが、弱くとも 2 度に割れた「ドドン」の踏切りにならないように、踏切りの「質」に特に注意する。

踏切りの後に跨って休む時間を設けることで、前半の助走と踏切りのつながりに集中した練習を意図することができる。また、踏切ったあとに跨って止まってしまうという動きにも慣れておくことで、後に跳び越すつもりで跳んだけれども跨って止まっ

てしまったという児童を、フォローする意味もある。跨って止まってしまった児童が抱く恐れのある、失敗や屈辱の感情をできるだけ気にさせないために、跳び箱の上で止まってしまっても何も問題ないという、あらゆる状況を肯定的に受け入れるリハサルとすることができる。

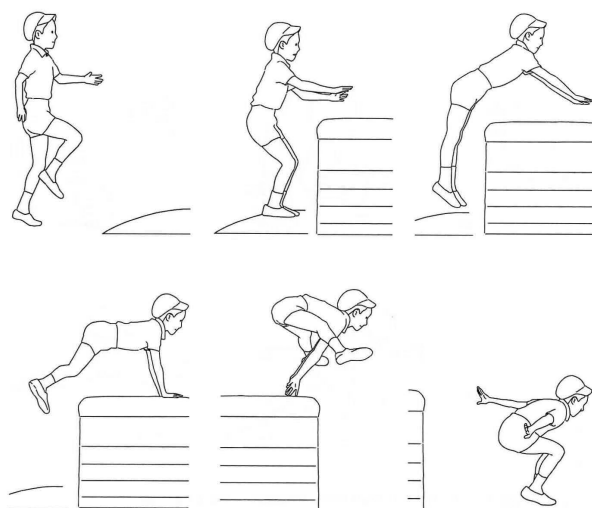


図4 開脚跳び^{*1 p.109}

xi 「ドン！パン！で開脚跳び」

「跨って止まる」(x)と同様の設営から、ロイター板の位置をやや離し、5m程度の助走の距離をとって開脚跳びを行う。両足同時の強い踏切りの時に「ドン！」、跳び箱の奥に勢よく両手をつくときに「パン！」と声を出すことを指示する。そのように指示することで、連続した動きの中でもポイントとなる、踏切りと着手の際に遂行すべきことを意識しやすくなり、目標を持たずに無為に始めてしまう試技を少なくすることができる。また、「ドン！」「パン！」はリズムが取りやすく、声を出すことで場が盛り上がり、自分がここで皆と一緒に授業の場をつくっているという、主体的な学び合いの意識を持たせることも期待できる。

慣れてきたら、児童の興味と意欲に合わせて、高さの違う跳び箱を用意する。しかし、各自がすすんで跳びたいと思う高さを超えて、恐怖を感じる高さの跳び箱を無理に跳ばせるような指示はしない。また、クラスメイトから同様の言葉がけが発せられないよう、幾重にも注意して目を配る必要がある。跳び箱運動の授業では、試技の難易度を児童が自分で決めることを尊重し合う場づくりが、特に求められる。

6. まとめと考察

本稿では、小学校体育科における跳び箱運動の指導法について、初心の指導者にとっても適用可能な指導過程を提案することを目的として考察を行った。体育科の授業は、他の教科と比べて事故が起こる頻度が高い傾向にあり、怪我を防ぎ安全に授業を行うための指導力は、初心の指導者であっても体育の授業を担当する際には、誰もが例外なく備えることを期待される能力である。

器械運動の中でも、小学校の授業中に特に多く事故が発生する種目は跳び箱運動であり、同じように高さのある器具を使用する鉄棒運動の凡そ5倍の件数に達する。また、骨折や靱帯損傷などの重症の怪我に至る事故の割合が、全体の4割を超えている。跳び箱運動では、助走、踏切り、着手、切り返し（または回転）、着地という性質の異なる運動を、極めて短時間のうちに高速で行うことが求められ、その構造の複雑さと、運動の途中で動きの誤差を修正することが難しい特性が、他の種目よりも授業中の事故が多くなる原因の一つと考えられる。

スポーツ庁の調査によれば、体育の授業に対する児童の好感度は、男女とも凡そ9割に達している。この傾向は、学校という学びの場において、体育が児童に対して、大きな影響力をもつ科目であるとも解釈することができる。したがって、児童がすすんで学び、学習に対して大きな満足を得る授業を体育で行う意義は、限りなく大きい。また、児童の体力と運動能力の低下傾向が続いており、特に平成30年以降に、その傾向が一層顕著になっていることを鑑みても、小学校において充実した体育科教育を行う社会的なニーズが、潜在的に存在していると思われる。

これらの体育科教育の課題に対応するために、跳び箱運動の指導法を改善することを検討した。跳び箱運動のなかで、児童の学びの積み重ねができていないか否かがはっきりと表れる開脚跳びに注目し、どの児童にも安全に学びの成果を届けるための指導過程を検討した結果、11段階のスマールステップを設定し、本稿で提案した。これらの段階の一つひとつは、直前の段階までの学習を経ることで修得が容易になるように配置されている。そして、初心の指導者や体育が得意ではない指導者であっても、その過程を児童と共に実践しながら進むことができるものでもある。仮に開脚跳びができない指導者であっても、第10番目の段階までは、教師自身によって見本を示すことができるはずである。本稿で考察した指導法を用いることで、体育が苦手な児童にも初心の指導者にも、跳び箱運動の授業を、安全で上達の手応えが感じられる、居心地のよい学び合いの場にするに役立てられると思われる。

7. 参考・引用文献

1. 久保田秀明『体育概論〔新版〕』創価大学通信教育部, 2022年, pp.1-210.

2. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第4章 器械運動系の指導と安全-』pp.1-87. 東洋館出版社 2015年
3. J-CASTニュース「『跳び箱』は組体操より危険 事故件数『最多』でも安全対策進まず」<https://newspass.jp/a/xpx3i#store> 2023年11月1日参照
4. 三好真史『跳び箱指導のすべて』東洋館出版社, 2022年, pp.10-154.
5. 下山真二 他『体育の教科書』山と溪谷社, 2009年, pp.41-67.
6. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第2章 実践編 第1節 小学校の実践例 2.中学年の実践 ～ 3.高学年の実践-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_3.pdf, 2016年, pp.64-99. 2023年11月1日参照
7. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第4章 器械運動系の指導と安全-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_7.pdf, 2016年, pp.158-164. 2023年11月1日参照
8. 松田任弘『図解コーチ ヨット 初級技術編』成美堂出版, 1992年, p.1
9. スポーツ庁「令和4年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査 報告書」pp.1-124.
https://www.mext.go.jp/sports/content/20230123-spt-sseisaku02-000026462_26.pdf
2023年11月10日参照
10. スポーツ庁「新体力テスト実施要項」2022年, pp.1-16.
https://www.mext.go.jp/sports/content/20220517-spt-kensport01-300000771_1.pdf,
2023年11月18日参照
11. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第3章 技の指導の要点 第4節 跳び箱運動-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_6.pdf, 2016年, pp.149-156.
2023年11月3日参照
12. セントラルスポーツ「元気っ子NEWS -障害予防-」<https://www.central.co.jp/lp/sports-foods/topics/news/article/2310-1.html>, 2023年12月15日参照
13. J-CASTニュース「『跳び箱』は組体操より危険 事故件数『最多』でも安全対策進まず」<https://newspass.jp/a/xpx3i#store> 2023年11月1日参照
14. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第5章「器械運動系」領域のQ&A-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_8.pdf, 2016年, pp.166-176. 2023年11月1日参照
15. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第1章 理論編-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_1.pdf, 2016年, pp.2-44. 2023年11月1日参照

16. 文部科学省『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動指導の手引き -第2章 実践編 第1節 小学校の実践例 1.低学年の実践-』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/27/1356131_2.pdf, 2016年, pp.2-44. 2023年11月1日参照
17. 坂田怜奈、梅澤秋久、石黒功「小学校体育科における共感性を誘発する学習デザイン：中学年器械運動の実践報告」横浜国立大学教育学部紀要. Ⅰ, 教育科学 5, 2022年, pp.10-22.
18. 溝口仁志、橋本忠和、小松一保「小学校体育科の対話的な学びと互恵的な協力関係との関連性についての一考察 -小学校第4学年器械運動「跳び箱パフォーマンス」を事例に-」北海道教育大学紀要（教育科学編）, 第70巻, 第2号, 2020年, pp.357-372.
19. 中西紘士「小学校体育科の器械運動領域の内容編成に関する一考察 -翻転技術群の運動に着目して」広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」, 第1号, 2020年, pp.363-372.
20. 中西紘士「小学校体育科の器械運動領域におけるはね動作習得のための体育科カリキュラムの開発」広島大学大学院教育学研究科学学位論文要約, 2021年, pp.1-15.
21. 河村翔吾、林修「小学校体育科における学習集団機能と教師行動の関係に関する事例的検討 -小学校高学年の器械運動の授業を例にして-」和歌山大学教育学部紀要 教育科学, 第72集, 2022年, pp.91-98.
22. 山田淳子、林春香、辻延浩「小学校体育科におけるアクティブ・ラーニング型授業の開発に関する研究 ～第5学年の器械運動領域を対象として～」滋賀大学教育学部紀要 教育科学, No.68, 2018年, pp.63-77.

英文抄録

A Study on Teaching Methods for Vaulting Exercises in Elementary School Physical Education Classes

- Examination of the teaching processes applicable even to novice teachers -

Hideaki KUBOTA

What is required of a novice elementary school teacher to conduct good physical education (P.E.) classes? Steady teaching processes that focuses on safely teaching the vaulting exercise need to be considered. This is because vaulting exercises are said to cause the most injuries among apparatus gymnastics, like teaching the astride vault (split-legged jump), to a wide variety of learners, including children who are not good at exercise.

During P.E. classes in Japan's elementary schools, approximately 15,000 accidents occur each year during vaulting exercises. Moreover, more than forty percent of these accidents result in serious injuries, such as fractures and ligament damage.

In this way, Japanese P.E. classes that use vaulting exercises as teaching materials, not only involve the risk of children (or teachers) injuring themselves, but also encourage students who are not good at exercise to consciously or unconsciously perceive this danger. It is thought that children often find the task more difficult or fearful than it is.

This study examined the issues mentioned above and the process of instructions that novice instructors can use to ensure the safety of children, while steadily achieving learning results. The results emphasized the importance of repeatedly practicing and mastering the basic movements. These movements can lay the foundation, with an appropriate level of difficulty, to suit each child's learning pace.

教職課程における教科教育法の現状と課題 —小学校教職課程「社会科教育」のシラバス分析を通して—

津山 直樹

1. 問題の所在と本研究の目的

現代社会においては、「知識基盤社会」の到来やグローバル化、情報化、少子化、高齢化などを背景に、急速に社会構造が変化し続けている。このような社会状況を受け止め、これからの持続可能な社会を創造していく担い手を育成していくことが、学校教育に求められている。その中で学校教育実践をおこなう教員の資質・能力の向上も重要な課題である。中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（平成17年10月）において、優れた教師の条件を以下の3点に集約している。

1. 教職に対する熱い情熱（教師の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）
2. 教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童・生徒指導力、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）
3. 総合的な人間力（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）

これらの資質・能力は、教員養成段階においても現職教員になってからも求められるものであり、「学びの精神」を持ち続けることが重視されている。

特に教員養成段階においては、平成29年11月に「教職課程コアカリキュラム」が作成され、教員になるために必要な資質・能力が明確化された。そこでは「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」「教育実践に関する科目」が設定されている。本研究では、これらの科目群の中で、子どものもっている力を引き出し、伸ばしていくことに大きく影響を与える「教科及び教科の指導法に関する科目」に着目したい。教科教育については、平成29年告示の学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」が目指されることとなり、単元ごとの評価規準も「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」と変更されるなど変化が大きい。このことを踏まえて、「各教科の指導法」の全体目標は「当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学

習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける」とされ、学習指導要領の理解と授業設計方法が重視されることとなった。たしかに教科教育法において、教科の学習指導要領の理解をふまえた学習指導案の細案やワークシートの作成やそれらに基づいた模擬授業ができるようになることは重要である。しかしながら、このような教育技術や方法に偏りすぎる教科教育法では、学校現場に出てから目の前の子どもの文脈に即した授業実践をすることが難しいと考えられる。このことは、教員養成における教科教育法が抱える大きな課題の一つである。

以上のような教職課程の教科教育法の現状と課題を、筆者が作成した小学校教職課程における「社会科教育」の2023年度シラバス分析を通して明らかにすることが、本研究の目的である。この目的を達成するために、「教職課程コアカリキュラム」の目標および内容を分析の視点として「社会科教育」の2023年度シラバスを分析していく。このシラバスを「教職課程コアカリキュラム」で重視されているポイントで分析し、教科教育法の現状を明示する。さらに教科教育法が教育技術や方法に偏っているという課題を確認し、対象となるシラバスにおいてどのように対応しているかを分析する。最後に教科教育法の現状と課題をふまえて、「教職課程コアカリキュラム」に示されている基本的な教員の資質・能力をもとに学校現場に出てから目の前の子どもの文脈に即した授業実践を可能にするための要素を提案する。

2. 分析の視点としての「教職課程コアカリキュラム」

まずは「教職課程コアカリキュラム」における「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」を示し、分析の視点を抽出する。

【「教職課程コアカリキュラム」における「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」】

全体目標：当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

（1）当該教科の目標及び内容

一般目標：学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。

到達目標：1）学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。

2）個別の学習内容について指導上の留意点を理解している。

- 3) 当該教科の学習評価の考え方を理解している。
- 4) 当該教科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。
- 5) 発展的な学習内容について探究し、学習指導への位置付けを考察することができる。

※中学校教諭及び高等学校教諭

(2) 当該教科の指導方法と授業設計

一般目標：基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

到達目標：1) 子供の認識・思考、学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解している。

- 2) 当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。
- 3) 学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。
- 4) 模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。
- 5) 当該教科における実践研究の動向を知り、授業設計の向上に取り組むことができる。

※中学校教諭及び高等学校教諭

このような「教職課程コアカリキュラム」における「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」から、分析の視点として「(1) 当該教科の目標及び内容」から「学習評価・教材研究を含む学習指導要領の理解」を抽出する。また、「(2) 当該教科の指導方法と授業設計」から「実践研究の動向と学習指導案の作成」「模擬授業の実施とその振り返り」の2点を抽出する。この「教職課程コアカリキュラム」に触れられていない「教科教育法が教育技術や方法に偏っているという課題」を四つ目の視点とする。

3. 小学校教職課程「社会科教育」の2023年度シラバス概要

本章では、小学校教職課程「社会科教育」の2023年度シラバスの概要を示し、シラバスの目標と「教職課程コアカリキュラム」における「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」の目標を比較検討する。

【小学校教職課程「社会科教育」の2023年度シラバス】

授業科目名： 社会科教育	教員の免許状取得のための 必修科目／ <u>選択科目</u>	単位数： 2 単位	担当教員名： 津山直樹 担当形態： 講義＋グループ活動
授業のテーマ及び到達目標 実践力のある小学校社会科教師をめざそう。そのために社会科教育に関する理論・実践とその方法を学び、小学校社会科の「楽しく、わかり、ためになる」授業のデザイン・実践・リフレクション・リデザインができるようになる。 (1)小学校社会科につながるさまざまなことについて興味・関心を持ち、自分の見識を広げる準備ができています。【小学校社会科に対する構え】 (2)学習指導要領に示された小学校社会科の学習目標・学習内容・全体構造・背景となる社会科教育学の理論に関する基礎的理解を深める。【学習指導要領の理解】 (3)小学校社会科における地理的分野・歴史的分野・公民的分野それぞれの内容について指導上の留意点を理解して、事例研究、授業のデザイン／リデザイン、模擬授業の実施などに活かすことができる。【学習内容の理解】 (4)小学校社会科の学習評価の考え方を理解し、授業のデザイン／リデザインに反映できる。【学習評価】 (5)小学校社会科の背景となる社会科教育学との関係を理解し、学習財（教材）研究に活用することができる。【学習財（教材）研究】 (6)小学校社会科教師に必要な基礎的な学び方を習得し、他者と連携・協働するための対話をすることができる。【学び方・協働】			
授業の概要 小学校学習指導要領社会編に示された学習目標・学習内容・背景となる社会科教育学の理論をふまえて、単元の学習指導案の作成、模擬授業の実施、リフレクションを通して、教材研究から授業検討会までの一連の流れを経験し、小学校社会科の授業実践の方法について学ぶ。			
授業計画			
回数	内容		
第1回	講義内容	オリエンテーション：「授業を受ける児童にとって、社会科とは何か？」という問いを共有しよう（この授業全体を通して考え続ける問い）	
	事前事後学習の内容など	事前：シラバスを一読しておく 事後：授業で共有した問いについて今の時点での応答を考える	
第2回	講義内容	社会科教師のためのスピーチ大会：「あなたが考える社会科の役割とは何か？」への応答を聴き合おう	
	事前事後学習の内容など	事前：スピーチ大会の原稿を準備する 事後：話し手は、聴き手からのコメントを熟読し、スピーチのリフレクションをする。聴き手は、話し手のスピーチの「良さ」と「問い」を探す	
第3回	講義内容	学習指導要領と社会科教育Ⅰ：「経験主義と系統主義とは何か？」を考え、社会科教育史を紐解こう	
	事前事後学習の内容など	事前：小学校学習指導要領社会編を一読する 事後：小学校学習指導要領社会編の歴史的変遷のポイントをつかむ	
第4回	講義内容	学習指導要領と社会科教育Ⅱ：「これからの（持続可能な社会の創り手を育成するための）社会科教育をどのように描き出すか？」を考えよう	
	事前事後学習の内容など	事前：現行の小学校学習指導要領社会編を一読する 事後：現行の小学校学習指導要領社会編の学習目標・学習内容のポイントをつかむ	

第5回	講義内容	小学校社会科における学習評価：「小学校社会科の観点別評価とは何か？どのような意味があるのか？」を考え、目標と評価の関係を理解し、パフォーマンス評価を体験しよう
	事前事後学習の内容など	事前：「基準」と「規準」のちがいになどに留意しながら、学習評価についての用語を調べる 事後：授業の内容をふまえて、改めて「学習評価とは何か？」を考える
第6回	講義内容	小学校社会科におけるESD（持続可能な開発のための教育）/SDGs（持続可能な開発目標）：「これからの小学校社会科とESD/SDGsの関係は何か？」を考えよう
	事前事後学習の内容など	事前：ACCU編（2009）『ESD教材活用ガイド：持続可能な未来への希望』の「ESDへのアプローチ」を読み、「良さ」と「問い」を見つける 事後：授業の内容をふまえて、改めて「ESDとは何か？」を考える
第7回	講義内容	小学校社会科における学習財（教材）研究：「学習素材を学習財にするために必要なことは何か？」を考えよう
	事前事後学習の内容など	事前：加古里子（1962）『かわ』（福音館書店）を一読する 事後：絵本を学習財として活用することの意味を考える
第8回	講義内容	小学校社会科における地域学習（小学3・4年生）：小学4年「防災マップ：いのちを守る、まちを守る」の事例分析（宮城教育大学附属小学校）
	事前事後学習の内容など	事前：ACCU編（2009）『ESD教材活用ガイド：持続可能な未来への希望』の「防災マップ：いのちを守る、まちを守る」を読み、「良さ」と「問い」を見つける 事後：授業の内容をふまえて、改めて「地域学習とは何か？」を考える
第9回	講義内容	小学校社会科における地理学習（小学5年生）：小学5年「はらぺこ体験：空腹から見える食と世界」の事例分析（新潟県上越市立大手町小学校）
	事前事後学習の内容など	事前：ACCU編（2009）『ESD教材活用ガイド：持続可能な未来への希望』の「はらぺこ体験：空腹から見える食と世界」を読み、「良さ」と「問い」を見つける 事後：授業の内容をふまえて、改めて「地理学習とは何か？」を考える
第10回	講義内容	小学校社会科における政治学習・歴史学習・国際理解学習（小学6年生）：小学6年「モザンビーク：『遠い国』が変える日常」の事例分析（愛媛県松山市立新玉小学校）
	事前事後学習の内容など	事前：ACCU編（2009）『ESD教材活用ガイド：持続可能な未来への希望』の「モザンビーク：『遠い国』が変える日常」を読み、「良さ」と「問い」を見つける 事後：授業の内容をふまえて、改めて「政治学習・歴史学習・国際理解学習とは何か？」を考える
第11回	講義内容	小学校社会科のカリキュラムデザイン：「学習指導案とは何か？学習指導案以外のカリキュラムデザイン方法にはどのようなものがあるのか？」を考え、カリキュラムデザインの方法・意義について深めよう
	事前事後学習の内容など	事前：「カリキュラム」という用語について調べておく 事後：授業の内容をふまえて、改めて「学習指導案とは何か？」を考え、次回までにたたき台を作成する
第12回	講義内容	カリキュラムデザイン検討会：回覧コメント法でカリキュラムデザインを見合い、聴き合おう
	事前事後学習の内容など	事前：学習指導案のたたき台を準備する 事後：回覧コメント法ではかの人からもらったコメントを活かして、学習指導案をブラッシュアップする

第13回	講義内容	小学校社会科模擬授業・模擬授業検討会Ⅰ：小学校社会科の模擬授業、コルトハーヘンの9フレームor模擬授業ディベートによる検討会
	事前事後学習の内容など	事前：児童・教師の役割を認識し、模擬授業をロールプレイする心構えをする 事後：それぞれの役割をふまえて、模擬授業のリフレクションをする
第14回	講義内容	小学校社会科模擬授業・模擬授業検討会Ⅱ：小学校社会科の模擬授業、コルトハーヘンの9フレームor模擬授業ディベートによる検討会
	事前事後学習の内容など	事前：児童・教師の役割を認識し、模擬授業をロールプレイする心構えをする 事後：それぞれの役割をふまえて、模擬授業のリフレクションをする
第15回	講義内容	定期考査：ルカーワ型テスト、まとめのリフレクション：改めて「授業を受ける児童にとって社会科教育とは何か？」に回答しよう
	事前事後学習の内容など	事前：これまでの講義のポイントをおさえておく 事後：第1回で共有した問いについて、改めて回答する

テキスト

小学校学習指導要領解説社会編（平成29年7月告示 文部科学省）

参考書・参考資料等

ACCU編（2009）『ESD教材活用ガイド：持続可能な未来への希望』

※小学校社会科の教科書・副教材、その他、参考文献は授業中に適宜紹介する

学生に対する評価

定期試験	30%	○ルカーワ型テスト（100問の問題を用意したとしても、確実にわかる問題やできる問題だけを20問か10問かだけ答えるテスト）
レポート	40%	○スピーチ：「あなたが考える社会科の役割とは何か？」という問いに回答するスピーチ原稿とリフレクションを言語化している ○カリキュラムデザイン（学習指導案）：単元を設定し、作成した学習指導案をほかの人からのコメントを受けて、ブラッシュアップしたものを提出している
日常点（小テスト・課題等）	30%	講義への出席状況・参加度・リフレクション

SDGsとの関連性

GOAL 4. 質の高い教育をみんなに：この目標を中心として、さまざまな視点からほかの目標との関連性について考え続ける。

担当する授業科目に関連した実務経験を有しているか、もしくは実務経験者が指導にかかわっているか

はい

実務経験年数

10年

担当教員の実務経験の内容

東京学芸大学附属国際中等教育学校での教育実習指導。その他、中学校・高等学校での社会系教科の実践。実際の教育実習指導を想定して、学校現場などのリアルな文脈に近いかたちで講義を展開する。

実務経験に関連する授業内容

中学校社会科、高等学校地歴・公民科の実務経験を持つ教員が、小学校～高等学校の社会系教科教育の系統性を踏まえた上で、小学校段階における社会科の具体的な授業デザインの方法を紹介する。適宜、学校現場で実践してきた事例を提示し、社会科教育のイメージを共有する。

履修上のアドバイス

この授業では、小学校社会科教師になるために必要な基礎的・基本的な要素をふまえて、実際にカリキュラムデザイン・授業実践・リフレクションを実施することになる。みなさんが、小学校社会科教師になったつもりでこの授業に臨むことを期待する。このようにロールプレイをすることによって理解の深さが変わってくるので、ともに社会科教育を探究しよう。

アクティブラーニング実施の有無

あり：スピーチ、パフォーマンス評価、模擬授業、模擬授業検討会などさまざまな形式の参加型学習を実施する。単に参加型学習をするだけでなく、その前後でどのような問い直し、見直しを持ったのかというリフレクションをこころがけること。

授業や自主学習支援にICTを活用するかどうかの有無

あり：スピーチや学習指導案などのカリキュラムデザイン、模擬授業をする際にパソコンを活用する。また、学生のリフレクションを共有したり、ディスカッションの内容をまとめて共有する際にも適宜使用する。さらにカリキュラムデザインの際の学習財（教材）研究における情報収集にも活用できるように促す。

課題（中間試験やレポート等）に対するフィードバックの方法

毎時間のリフレクションについては、授業時間内に実施し、定期試験や最終レポートはコメントをつけて返却する。

以上が2023年度シラバスとなる。五つの到達目標は、それぞれ「教職課程コアカリキュラム」における「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」の到達目

標と関連している。「(2)学習指導要領に示された小学校社会科の学習目標・学習内容・全体構造・背景となる社会科教育学の理論に関する基礎的理解を深める。【学習指導要領の理解】」「(4)小学校社会科の学習評価の考え方を理解し、授業のデザイン／リデザインに反映できる。【学習評価】」の二つの目標は、「(1) 当該教科の目標及び内容」の到達目標と関連している。「(3)小学校社会科における地理的分野・歴史的分野・公民的分野それぞれの内容について指導上の留意点を理解して、事例研究、授業のデザイン／リデザイン、模擬授業の実施などに活かすことができる。【学習内容の理解】」「(5)小学校社会科の背景となる社会科教育学との関係を理解し、学習財（教材）研究に活用することができる。【学習財（教材）研究】」の二つの目標は、「(2) 当該教科の指導方法と授業設計」の到達目標と関連している。

残る「(1)小学校社会科につながるさまざまなことについて興味・関心を持ち、自分の見識を広げる準備ができている。【小学校社会科に対する構え】」「(6)小学校社会科教師に必要な基礎的な学び方を習得し、他者と連携・協働するための対話をすることができる。【学び方・協働】」の到達目標は、「教職課程コアカリキュラム」には触れていない「教科教育法が教育技術や方法に偏っているという課題」と関連している。

「社会科教育」の2023年度シラバスの到達目標は、教科教育法の現状と課題のエッセンスを示していると言える。

4. 四つの視点によるシラバス分析

(1) 「学習評価・教材研究を含む学習指導要領の理解」から考えるシラバス

本節の視点と関係するシラバスは、第3回「学習指導要領と社会科教育Ⅰ：『経験主義と系統主義とは何か？』を考え、社会科教育史を紐解こう」・第4回「学習指導要領と社会科教育Ⅱ：『これからの（持続可能な社会の創り手を育成するための）社会科教育をどのように描き出すか？』を考えよう」・第5回「小学校社会科における学習評価：『小学校社会科の観点別評価とは何か？どのような意味があるのか？』を考え、目標と評価の関係を理解し、パフォーマンス評価を体験しよう」・第7回「小学校社会科における学習財（教材）研究：『学習素材を学習財にするために必要なことは何か？』を考えよう」である。

これら4回の授業において、小学校社会科の学習指導要領の変遷、現行の学習指導要領（平成29年告示）のポイント、小学校社会科の学習評価、学習財（教材）研究の理論と実践について学べるようになっている。

(2) 「実践研究の動向と学習指導案の作成」から考えるシラバス

本節の視点と関係するシラバスは、第6回「小学校社会科におけるESD（持続可能な開発のための教育）/SDGs（持続可能な開発目標）：『これからの小学校社会科とESD/SDGsの関係は何か？』を考えよう」・第8回「小学校社会科における地域学習（小学3・4年生）：小学4年『防災マップ：いのちを守る、まちを守る』の事例分析（宮城教育大学附属小学校）」・第9回「小学校社会科における地理学習（小学5年生）：小学5年『はらぺこ体験：空腹から見える食と世界』の事例分析（新潟県上越市立大手町小学校）」・第10回「小学校社会科における政治学習・歴史学習・国際理解学習（小学6年生）：小学6年『モザンビーク：『遠い国』が変える日常』の事例分析（愛媛県松山市立新玉小学校）」・第11回「小学校社会科のカリキュラムデザイン：『学習指導案とは何か？学習指導案以外のカリキュラムデザイン方法にはどのようなものがあるのか？』を考え、カリキュラムデザインの方法・意義について深めよう」・第12回「カリキュラムデザイン検討会：回覧コメント法でカリキュラムデザインを見合い、聴き合おう」である。

主に第11回の学習指導案のフォーマットを示した授業資料を提示する。

【学習指導案のフォーマットを示した授業資料（抜粋）】

創価大学 教育学部「社会科教育」

社会科通信「名もなきある一つの社会科」

小学校社会科のカリキュラムデザイン

津山直樹

1. 本質的な問い

(1) 「学習指導案とは何か？」

(2) 「学習指導案以外のカリキュラムデザイン方法にはどのようなものがあるのか？」

★＜導入＞クラスでのイメージを共有するためにコンセプトマップ（概念地図）をつくろう！

問. 「カリキュラム」という言葉から、連想するワード（語句）を1つだけあげ、「カリキュラム」につながるように黒板に書こう。書く際に他の人ワード（語句）と関連があると思えば、そこからつなげてよい。ただし、同じワード（語句）を書いてはいけない（同じような意味でもちがうワード（語句）ならOK）。早く思いついた人から黒板にワード（語句）を書いてよい。

2. カリキュラム

＜定義＞

教育とは、子どもや青年の成長・発達を促進するために、意図的に働きかける営みである。学校において教育に携わる者は、社会に存在する文化のうち、次世代にとって有意義だと思われるものを伝えようと試みる。しかし、社会に存在する文化の全てを伝えることはできないため、そこでは何らかの選択が行われる。学校の教師たちが、子どもや青年の成長と発達に必要な文化を選択して組織した全体的な学習経験の計画と実施をカリキュラム（教育課程）と言う。

<概念の変遷>

日本において教育課程の用語が成立したのは、第二次世界大戦後のことであった。戦前は教科課程という用語が用いられていたのに対し、戦後は教科外活動を含むcurriculumの訳語として教育課程が用いられるようになった。

教育課程は、意図的に組織された学習経験である。しかしながら実際の学校には、教師が無意識のうちに前提としている文化が伝わる側面もある。あるいは、教師の意図を越えた、または意図に反した学習が行われることもある。そのような側面に光をあてたのが、「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」という概念である。

学校における子どもたちの経験に焦点を合わせる研究によって、カリキュラムの「再概念化 (reconceptualization)」も進んだ。その中では、カリキュラムを「学びの履歴」(佐藤、1996)として捉える主張も生まれた。

以上の知見を踏まえれば、カリキュラムについては、①学校として意図的に計画された教育課程、②教師たちが実際に行う実践、③その結果、子どもや青年に実際に達成された学習、という3つの次元で捉えることが重要だろう。

・西岡加名恵(2021)「カリキュラムと教育課程」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書

3. 「逆向き設計」論によるカリキュラムデザイン

ウィギンズ・マクタイによると「逆向き設計」論とは、「第1段階：求められている結果を明確にする」「第2段階：承認できる証拠を決定する」「第3段階：学習経験と指導を計画する」(G. ウィギンズ・J. マクタイ、2012:21-22)という3段階で構成されている。従来のカリキュラムづくりのプロセスは、目標設定→学習内容の決定と配列→学習評価であった。しかし、「逆向き設計」論では、目標設定をしたら学習評価をするための知識やスキルなどの証拠を確定し、それを習得・活用ができていのかどうかを測るのに適切な評価方法を決定する。その上で生徒の学習経験に即した学習内容の決定と配列がなされる。このように学習の成果をどのように捉えるかという視点でカリキュラムがつくられる理論のため「逆向き設計」とよばれる。

・ウィギンズ、G・マクタイ、J著、西岡加名恵訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』日本標準

＜知の構造＞

単元で習得・活用が求められる知識・技能を構造化した図。この構造図は西岡によって提唱され、「逆向き設計」論によるカリキュラムデザインにおいて身に付けるべき資質・能力を事前に確定する段階で用いられる（西岡、2008）。

・西岡加名恵（2008）『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書

○事例：単元「明治維新」

事実に知識	個別的スキル
＜政治＞五箇条の誓文、五榜の揭示、版籍奉還、廃藩置県 ＜経済＞地租改正、新貨条例、国立銀行条例、官営模範工場 ＜社会＞学制（国民皆学）、徴兵令（国民皆兵）、四民平等、解放令 ＜外交＞岩倉使節団、征韓論、日清修好条規、日朝修好条規、樺太・千島交換条約、琉球処分、北海道開拓使 ＜文化＞ガス灯、煉瓦、脱亜入欧、文明開化	史料の読み取り・解釈、歴史的事象の年号・人物・出来事の関係性理解（原因→内容→結果）
転移可能な概念	複雑なプロセス
万国対峙、殖産興業、富国強兵、啓蒙思想、システム、統治	歴史を政治・経済・社会・外交・文化という五つのフェーズからとらえる。また、五つのフェーズの関係性を考察し、多面的・多角的に歴史をとらえる。
原理と一般化	
「システムの変革は、社会を構成するもののアイデンティティを再構築する」	

＜EQsの特徴＞

- (1)「単純な1つの答えがなく、一問一答で答えられない。論争的で、探究を触発するような問いであり、様々な深さで答えを導き出すことができる」問いである
- (2)「様々な知識やスキルが統合されて、『永続的理解』に至ることができるような問いである」
- (3)「ある程度、抽象的であり、したがって様々な文脈で活用できる（転移する）ような問いである」
- (4)「単元を越えて繰り返し現れるような問いである。一つの単元でいったん答えが出ても、次の類似の単元で問い直され、理解が深められる。したがって、カリキュラムの系統性を指し示すような問いでもある」
- (5)「学問の中核に位置する問いであると同時に、生活との関連から『だから何なのか？』が見えてくるような問いでもある」

・西岡加名恵（2016）『教科と総合学習のカリキュラム設計—パフォーマンス評価をどう活かすか—』図書文化社

☆「逆向き設計」論によるカリキュラム設計プロセス（本時案（略案）バージョン）

テーマ	
本時のテーマ	
第 1 段階：求められている結果	
設定されているゴール（本時の目標）←単元目標から特に本時で達成すべき目標をピックアップ ☐ 【知識・技能】 ←事実的知識、個別的スキルに関するゴール ☐ 【思考・判断・表現】 ←転移可能な概念、複雑なプロセスに関するゴール ☐ 【主体的に学習に取り組む態度】 原理と一般化の理解に向けた本質的な問いへの応答に関するゴール（主体変様、視点の広がり、深まり）	
理解：児童は、～は…だと理解する。 ☐ ☐	本質的な問い： ☐ ☐
児童は、次のことを知る。児童は次のことができるようになる。	
事実的知識	個別的スキル
本時のテーマに関わるストーリーを構成する 1 つ 1 つの知識	史資料や表・グラフ、視覚資料などの収集、読み取り、分析、まとめなどの技能
転移可能な概念	複雑なプロセス
単元を貫く概念の本時への位置づけ	概念を理解するための学びのプロセス
原理と一般化	
単元終了時の本質的な問いへの応答など	
第 2 段階：評価のための証拠	
証拠（本時の評価、特に形成的アセスメント）←設定されているゴール（本時の目標）と連動 ☐ 【知識・技能】 ☐ 【思考・判断・表現】 ☐ 【主体的に学習に取り組む態度】	
第 3 段階：学習計画	
学習活動（本時の展開に向けたエッセンス） 【導入】 本時のテーマや問い 【展開】 学習項目ごとのまとめ 【まとめ】 リフレクション	

G. ウィギンズ・J. マクタイ、2012）を参考に筆者作成。

第○学年 小学校社会科（○○的分野）学習指導案

授業者：○○○○

- 1、日 時：○○年○○月○○日○曜日 第○時限目（： ～：）
- 2、場 所：○○教室
- 3、対 象：第○学年 ○組○名
- 4、本時のテーマ：「～～～」
- 5、本時の目標（単元目標から特に本時で達成すべき目標をピックアップ）
☐ 【知識・技能】

○【思考・判断・表現】

○【主体的に学習に取り組む態度】

7、本時の学習過程

過 程	学習項目	学習内容	指導上の留意点
導入 分		「導入」は、本時のテーマや問い（学習課題・めやす）に関わるものであり、生徒の心をわしづかむような学習活動になるとよい。出欠確認を含めて5～10分程度にまとめること。	
展開 1 分		授業担当者として留意すべき点をできるだけ具体的に書く。 ・なぜ、どのように、ここで発問するのか。 ・史資料をどのように見せ、解釈、分析するのか。 ・地図や絵画資料をいつ、どのように提示するか。 事後に、教材研究⇒授業実践の成果と課題が分析できるように意識する（「指導上の留意点」が妥当であったか、実際に留意できていたか、配慮が足りなかったことは何か、等）。	
展開 2 分		「展開」については、学習項目によって適宜分けて時間配分を想定しておくが良い。ただし、一コマの授業として全体がまとまるように（それぞれの「展開」がバラバラにならないようにつながりを意識する。）	
まとめ 分		ここでは、本時のテーマや問い（学習課題・めやす）が理解できているかどうかを形成的評価するためのエビデンスを集める。また、本時のテーマや問いと関係はないが、印象に残ったことも促し、リフレクションを試みる。	

8、本時の評価

○（本時の目標と連動）

○（本時の目標と連動）

※学習指導案（細案）の作成に向けて

○単元目標← 学習指導要領にある観点ごと（「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的な学習に取り組む態度」）に箇条書き。

- ・【知識・技能】：概念的知識に基づいて、個別的知識を関連させて、ストーリーをつくる。資料ごとに分析の仕方を学べるようにする。
- ・【思考・判断・表現】：単元の中に出てきたさまざまなことから自分自身の視点から考え、判断し、意見を表現できるようにする。しかも、さまざまな表現方法から自分が表現しやすいものを選択できるようにする。
- ・【主体的に学習に取り組む態度】：本質的な問いへの応答による主体変様、視点の広がり、深まりを促す。

○単元設定の理由

(1) 生徒観（生徒の実態）← クラスの雰囲気とこの単元で何を身に付けさせるか（クラスとして苦手なことをどうアプローチするか）。研究授業のみで可。

(2) 学習観（指導観）・学習財観（教材観）← 教師が考える単元における内容の意義、学習方法や教科書、史資料の活用方法など。

- ・学習観（指導観）：単元目標を達成する（本質的な問いへの応答も含む）ために各本時の内容をどのような学習方法で展開していくのかを明示する。
- ・学習財観（教材観）：各本時の内容や単元を貫く概念を明らかにするために、どのような学習財を選択し、どのような場面で活用するのかを明示する。

(3) 学習指導要領との関連← 教師が考える年間カリキュラムや学期の中での単元の位置づけ。単元観。

○評価← 学習指導要領の単元ごとの観点を参照して記載する。「単元の目標」と関連させる。指導と評価の一体化。

○単元の学習指導計画（全○時間）← 「次」と「時」のちがいに注意、「テーマ」「問い」「伝えたいこと」を記載する、どれが本時を明確にする。

<第1次>

第1時

第2時

第3時

<第2次>

第4時

第5時

<第3次>

第6時

第7時

4. e-カリキュラムデザイン曼荼羅（フォーマットは別紙）

e-カリキュラムデザイン曼荼羅は、「単元名に始まり、順に単元の目標・単元の評価規準・単元の学習指導計画・本時の展開案などと詳細かつlinear（直線的）に記述されていく」通常の学習指導案とは異なり、「A4判1枚でカリキュラムデザインができ、しかもねらい（問い）を中心に、第一象限から時計回りに起・承・転・結で展開するカリキュラム（とりわけ、単元・本時）の全体像が俯瞰で

きるところに大きなメリットがある」としている（今井・成田，2018）。このカリキュラム設計の方法は以下の通りである。小文字の「e」を書くように、曼荼羅の中心部に問いやねらいを設定し、起（導入）・結（終結）・転（展開Ⅱ）・承（展開Ⅰ）の順にデザインしてゆく。いわゆるカリキュラムの逆向き型のデザインである。ここで結（終結）・転（展開Ⅱ）・承（展開Ⅰ）・起（導入）のように単純なる逆向き設計にしなかったのは、以下のような意図があるからである。

①起（導入）：学習当事者が、いかに自分事として中心部にある「単元や本時をめぐる問いやねらい」に基づく学びに向かえるか、興味・関心を引くしつけや動機づくりのデザインの重要性からまず起（導入）から記述することにした。

②結（終結）：中心部にある「単元や本時をめぐる問いやねらい」のもとにいかなる省察（reflection）や観想（contemplation）を行うか、学習当事者の深い「学びの履歴」の言語化・可視化を引き出す振り返りの方法をデザインする重要性から、その次に結（終結）を記述することにした。

③転（展開Ⅱ）：中心部にある「単元や本時をめぐる問いやねらい」に迫る「山場」としての展開Ⅱをデザインする。ここは、学習当事者が主体的（対話的）に問いやねらいに向かう象限として位置付けた。

④承（展開Ⅰ）：中心部にある「単元や本時をめぐる問いやねらい」に可能な限り自分事として向かうために、転（展開Ⅱ）と起（導入）とを接続する象限として位置付けた。

⑤中心部：①から④に先立って、「単元や本時を超えたり、貫いたりする問いやねらい」を書く。「e-カリキュラムデザイン曼荼羅」は、起・承・転・結で展開過程を俯瞰するだけでなく、起・結・転・承の逆向き型設計をする際の「肝」に当たる部分がこの中心部にある。単に単元を貫く問い（Unit Question）や本時のねらいにつながる問い（Content Question）だけではなく、本単元や教科を超えた「本質的（で根源的）な問い」（Essential Questions、深く永く続く問い）を想定することを推奨したい。（今井・成田，2018: 3）

このシートの特徴は、以下の6点である。①学習環境を一枚で表していること。②その学習環境を、時間軸を持って平面的に表していること。③曼荼羅の中心に、学習のゴールが位置していること。④四つに仕切られた象限は、それぞれ役割を持っていること。また、⑤その四つの象限は、互いに補完し合っていること。そして、⑥その外側に、学習を補助するものが位置していることである。曼荼羅シートは、学習の目的（ゴール）や時間的な流れ（時間のコントロール）、内容と方法（学習展開）を明確にして進めることができる。さらに、円や楕円を同心円的に三重、四重にすることや曼荼羅の外側に枠を設けるなどすると、教材

や評価の領域や補助的な事項等を加えることも可能となる（今井・成田、2018：7）。このシートを活用してカリキュラム生成をすることで、単元や教科を超えた概念形成を促す探求学習を実施するというねらいを中心に置きつつ、児童の声を取り入れ、適宜修正を繰り返しながらカリキュラム全体を俯瞰しながらリデザインしていくことを同時に達成できる

・今井文男・成田喜一郎（2018）「カリキュラムデザインのための『曼荼羅Mandalaシート』の開発と実践—『e-カリキュラムデザイン曼荼羅』への道—」東京学芸大学教職大学院『東京学芸大学教職大学院年報』第6集

5. 3つの学習スタイル

(1) 伝達-----グレゴリー・ベイトソン「学習Ⅰ」

哲学的心理学的背景（アトミズム／行動主義心理学）



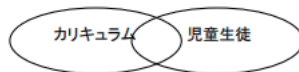
(2) 交流-----グレゴリー・ベイトソン「学習Ⅱ」

哲学的心理学的背景（プラグマティズム／認知心理学）



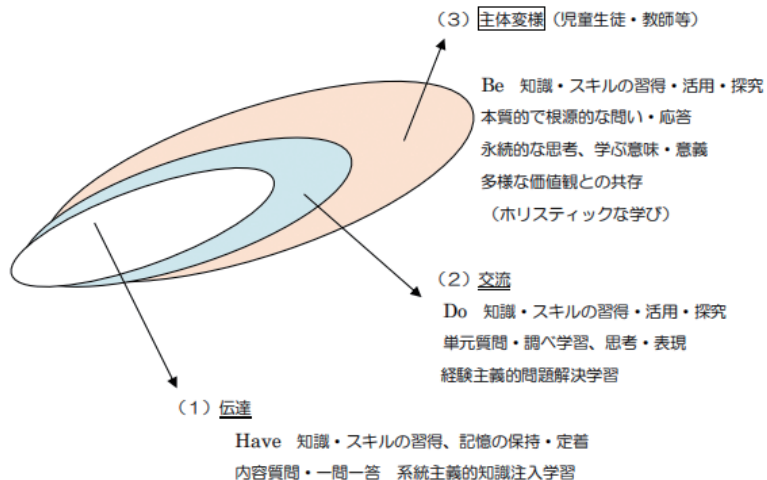
(3) 主体変換-----グレゴリー・ベイトソン「学習Ⅲ」

哲学的心理学的背景（トランスパーソナル心理学／ホーリズム、タオイズム、芸道、禅等）



※カリキュラム：計画・実施・評価の総体をいう。

(4) 3つ学習スタイルの関係図



- (1)～(3) : Miller, J. P.(2001). *The Holistic Curriculum Second Edition* . OISE PRESS,pp.10-12
 (4) : Miller, J. P.(2001). *The Holistic Curriculum Second Edition* . OISE PRESS,p.12 の Figure1.5 をもとに成田が

・成田喜一郎 (2010)「今、社会科はどこへ向かおうとしているのか(Ⅱ)―ESDとは何か―」
 (「社会科教育の研究NO.7」資料)

これら6回の授業では、社会科教育と親和性が高いESDの理論研究・実践研究と学習テーマ・学習目標・学習評価・学習内容・学習方法などの要素による学習指導案のフォーマットについて学べるようになっている。

(3)「模擬授業の実施とその振り返り」から考えるシラバス

本節の視点と関係するシラバスは、第13回「小学校社会科模擬授業・模擬授業検討会Ⅰ：小学校社会科の模擬授業、コルトハーヘンの9フレームor模擬授業ディベートによる検討会」・第14回「小学校社会科模擬授業・模擬授業検討会Ⅱ：小学校社会科の模擬授業、コルトハーヘンの9フレームor模擬授業ディベートによる検討会」である。

これら2回の授業においては、模擬授業の実施とそのリフレクションをコルトハーヘン(2010)が提案した方法をもとにした成田喜一郎が開発した「9フレーム記録シート」を活用しておこなった。

【成田喜一郎が開発した「9フレーム記録シート」】

のフレームによる記録 対象〔 〕 年月日〔 〕 記録者〔 〕

本時・単元・年間	9つのフレーム	
5つの視点	学習者	授業者
【Do】 何をしていただろうか	① 気づいたことは何か？	⑤ 気づいたことは何か？
【Think】 何を考えていただろうか	② 気づいたことは何か？	⑥ 気づいたことは何か？
【Feel】 何を感じていただろうか	③ 気づいたことは何か？	⑦ 気づいたことは何か？
【Want】 何を望んでいたのだろうか	④ 気づいたことは何か？	⑧ 気づいたことは何か？
【Context】 文脈（前後関係・脈絡・状況・環境・背景・局面・状況）は何だったのだろうか *Contextの語源は、「共に織られたもの」	⑨ 授業者との対話から引き出された文脈（教科のこれまでとこれから、他教科や生活等とのつながり）は何か？	

コルトハーヘン(2010)を参考に、筆者による加筆・修正した。
 F・コルトハーヘン(2010)武田信子監訳、今泉友里／鈴木悠太／山辺恵理子訳『教師教育学―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社。この表(9つのフレーム)は、参観後の「対話型リフレクション」を行う時の「問い直し/見通す(reflection)」の視点である。特に授業者が、学習者との関係性(順逆の啖啄同時性・ズレ)に気づき、授業改善(カリキュラムのリデザイン)へのヒントを得るための記録である。

（４）「教科教育法が教育技術や方法に偏っているという課題」から考えるシラバス

本節の視点と関係するシラバスは、第１回「オリエンテーション：『授業を受ける児童にとって、社会科とは何か？』という問いを共有しよう（この授業全体を通して考え続ける問い）・第２回「社会科教師のためのスピーチ大会：『あなたが考える社会科の役割とは何か？』への応答を聴き合おう」・第15回「定期考査：ルカーワ型テスト、まとめのリフレクション：改めて『授業を受ける児童にとって社会科教育とは何か？』に応答しよう」である。

これら３回の授業では、「教科教育法が教育技術や方法に偏っているという課題」に対応するための一つが、教員を目指す学生の「観」の問い直しである。「観」とは、価値観や見方・考え方であり、学生自身で問い直すことによってさまざまな子どもの文脈に即した授業実践につながる。特に社会科教育においては、単元ごとに学ぶ知識・概念・技能が決まっており、それを目標として、そこにリニアに向かってしまいがちである。このような「社会科観」を問い直すことは、社会科教育の多様性を引き出すことになる。この「観」の問い直しを「社会科教育法」の中の模擬授業リフレクションなどを通して教員養成段階で経験することは、小中高で受けてきた社会科教育の経験知を見つめなおし、学校現場に出てから目の前の子どもの文脈に即した授業実践ができるようになることにつながる。つまり、「観」の問い直しは、自らが想定したことがない子どもたちと対峙したときにも、子どもの声を聴きながら、学んできた教育技術や方法を変化させたり、新たな教育技術や方法を学ぶ契機となりうる。このように子どもの文脈に即した授業実践ができるようになることは「学びの精神」をもった教員につながっていく。

これからの持続可能な社会を創造していく担い手を育成していく教員の資質・能力として、「観」の問い直しは必要不可欠である。この「観」の問い直しをともなう模擬授業リフレクションの方法を提案し、教科教育法などを通して教員養成段階で実施していくことは、学校現場で自らの実践力を発揮できる教員を育てることにつながると思う。

主に第２回の「社会科教師のためのスピーチ大会」に向けたパフォーマンス課題とルーブリックを提示する。

【「社会科教師のためのスピーチ大会」】

創価大学 教育学部「社会科教育2023」 パフォーマンス課題 担当：津山

「社会科教師のためのスピーチ大会」

【本質的な問い】

○「あなたが考える社会科の役割とは何か？」

【課題】

あなたは将来になりたい職業ややりたいことを宣言するスピーチ大会に参加します。そこで小学校社会科教師になるための第一歩を宣言してください。その内容として、①本質的な問い「あなたが考える社会科の役割とは何か？」への応答、②これまで受けてきた小学校社会科の授業実践や小学校社会科教師の具体例、③自分が目指す理想の小学校社会科の教師像の3点に触れることになっています。スピーチの表現方法は、散文的な論理的な文章によるものでも韻文的な直観的な詩・短歌・俳句（＋解題）によるものでも大丈夫です。自分の伝えたいことが伝わる表現方法を選択してください。

スピーチ時間は、一人2分です。したがって、スピーチ原稿はタイトルをつけ、800～1000字程度にまとめてください。スピーチの構成は自由とします（①～③の順番でなくても構わない）。

【ループリック（評価基準表）】

	すばらしい	ふつう	もう一歩
◎【内容】 テーマ・論理的な筋道・構成	・スピーチのテーマが明確で、序論・本論・結論のように論理的な筋道がわかりやすくなっている。 ・もっとも伝えたいことについては、キャッチーな言葉で聴き手を惹きつける工夫も十分にできている。	・スピーチのテーマが明確で、序論・本論・結論となっている。 ・もっとも伝えたいことについては、キャッチーな言葉で聴き手を惹きつける工夫ができている。	・スピーチのテーマが明確でない。論理の筋道が見えない。 ・もっとも伝えたいことについては、キャッチーな言葉で聴き手を惹きつける工夫ができていない。
◎【方法】 声の抑揚・言葉づかい・アイコンタクト・時間配分	・スピーチをする中で、内容に即して声の抑揚や言葉づかい、アイコンタクトをすることができ、より説得的になっている。 ・内容と時間配分の関係を考えて、伝えたいことを印象深く残す工夫が十分にできている。	・スピーチをする中で、内容に即して声の抑揚や言葉づかい、アイコンタクトをすることができている。 ・内容と時間配分の関係を考えて、伝えたいことを印象深く残す工夫ができている。	・スピーチをする中で、内容に即して声の抑揚や言葉づかい、アイコンタクトをすることができていない。 ・内容と時間配分の関係を考えて、伝えたいことを印象深く残す工夫ができていない。
◎【態度】 感情や想い・向き合い方・スピーチをすることでの深まりや広がり	・自分の伝えたいことを感情豊かに語りかけることができおり、想いが言葉になっている。 ・社会科教師への向き合い方が語る姿勢から伝わってきて、真摯に向き合う姿が見て取れる。 ・このスピーチを通して、自分自身の考えや価値観の深まり・広がりを感じている。	・自分の伝えたいことや想いが言葉になっている。 ・社会科教師への向き合い方が語る姿勢から伝わってくる。 ・このスピーチを通して、考えの深まり・広がりを感じている。	・自分の伝えたいことや想いが言葉になっていない。 ・社会科教師への向き合い方が語る姿勢から伝わりにくい。 ・このスピーチを通して、考えの深まり・広がりを感じていない。

※今回のスピーチ原稿とスピーチ、聞き手の学生からのコメント、毎回の授業をふまえて、スピーチ原稿を改訂したリフレクションレポートを作成してもらいます。こちらが評価対象になります。

このパフォーマンス課題に設定されている三つのポイントは、「観」を問い直す契機の一つとなっている。

5. 結語—本研究の成果と課題—

本研究では、「教職課程コアカリキュラム」に基づいた教科教育法は、「学習評価・教材研究を含む学習指導要領の理解」「実践研究の動向と学習指導案の作成」「模擬授業の実施とその振り返り」「教科教育法が教育技術や方法に偏っているという課題」という四つの視点があり、これらの視点によって筆者が作成した小学校教職課程における「社会科教育」の2023年度シラバス分析を通して教職課程の教科教育法の現状と課題を明らかにした。

今後の課題は、授業を受けた学生たちがどのように基本的な教員の資質・能力を身に付けているのか、その背景にある「観」の問い直しをおこなっているのかについて検討することである。そのために学生たちの評価課題の作品やリフレクションの記述を分析することが必要である。

参考文献

- ウィギンズ, G・マクタイ, J著、西岡加名恵訳（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準
- ACCU編（2009）『ESD教材活用ガイド：持続可能な未来への希望』
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2018）「教職課程コアカリキュラム」
- 成田喜一郎（2010）「今、社会科はどこへ向かおうとしているのか（Ⅱ）—ESDとは何か—」（『社会科教育の研究NO.7』資料）
- F・コルトハーヘン(2010)武田信子監訳、今泉友里／鈴木悠太／山辺恵理子訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』学文社

Present and Future Issues in the Methods of Teaching subjects in the Teacher Training Course ; through the analysis of the Teacher Training Course in Elementary School “Social Studies Education” in 2023

Naoki TSUYAMA

This article explains present and future issues in the methods of teaching subject by analyzing the teacher training course in elementary school “social studies education” in 2023.

There has been the four points of view in the Methods of Teaching subjects. In other words, “understanding course of study including evaluation of learning achievements and study of teaching material”, “practical study trend and design teaching plan”, “doing a trial lesson and reflection”, “a issues of the bias towards the educational techniques and methods”

We need to train students to acquire competencies of the educational techniques and methods and educational philosophy.

「主体的・対話的で深い学び」を実現する共主体的保育 —言葉かけ技法に着目して—

角内 万三 岸 正寿 佐久間 良恵

1 問題の所在

近年では、幼児教育の重要性が世界的にも広く認知され、各国は幼児教育への経済投資を強化している。一方で、良質な幼児教育を受けてきたであろう日本の中高生は、学校教育における教育方針の迷走（古荘、2009）などの諸要因から自己無価値感（河地、2003）を募らせており、とりわけ彼らの自尊感情は世界ワーストクラスで低いことが問題視されている（内閣府、2018）。このことから、人間形成の土台を形成する幼児期には、「非認知能力」を育むことが喫緊の課題である。2017年の幼稚園教育要領改訂においても、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿などの「資質・能力」を一体的に育むこととなった（文部科学省、2017）。

この点に関し、無藤（2016）は生涯の学びを支える「非認知能力」を意識的に高めよううえで、これまでの幼児教育の『発想』を転換することの重要性を示唆している。

幼稚園には、生涯にわたる教育（学び）の始まりの学校として、「一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓（ひら）き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うこと」（文部科学省、2017）が求められている。ここで重要となる発想が「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省、2017）であり、教師として欠かせない役割であると考えられる。また、文部科学省（2017）は、「幼児が様々な人やものとの関わりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにする」とことと示している。つまり、生きる力の基礎を育む幼児期にこそ、質の高い幼児教育を支える「主体的・対話的で深い学び」が重要なのである。

現在、国内外から注目もされている「保育の在り方の見直し」は、幼児教育への世界的な期待も重なり、「質の高い保育実践」を実現するためのアプローチの創造が不可欠となっている。ここでの「保育の質」について、秋田ら（2007）は、日本におけ

る保育の「質」とは、一元的に収斂できるものではなく、人間性や専門知識・技術とが複合的に絡まり合う「保育者の専門性」と、物的環境・労働条件・人間関係といった様々な要因とが相互に関連し合った結果として、保育実践の中に立ち現れるものであると指摘している。この点から、保育の質は保育者の人間性などあらゆる要因が保育文脈の中で絡まり合い、その質は日々、刻々と変化するものであると考えられる。そこで、本研究では、保育の質を具体的に示している多元的システムモデルの中でも、より幼稚園教師の視点に立脚した質、すなわち「プロセスの質」に着目する。「質の高い保育実践」を保障するためには、保育者が「日々の実践を子どもと共主体的に生成する保育」を展開することが不可欠である（大豆生田, 2022a）。具体的な手法は、多種多様な姿を見せる子どもたちを保育文脈として記録することが可能な保育ドキュメンテーションである。

大豆生田 (2022b) は「主体性とは、自己の純粋な立場において行うさまであり、『私』がしっかり受け止められる関係性の中にある」としている。ここでの「共主体 (co-agency)」とは「他者と協働して発揮される主体性」と定義されており、子どもに限らず多様な人々が自分らしさを発揮しながら学び合い、社会変革につなげていくことを指す（大豆生田・駒崎, 2022）。また、無藤ら (2020) は、「OECDのいうエイジェンシーは端的に言えば、『主体的に社会の変化を起こす力』『主体的変革力』。『コエイジェンシー』は、みんなで変革していく、共同の変革力。その『共同の変革力』を育てるためにみんなが学び合う主体であることを『共主体』と表現し（中略）『共主体』という言葉で進めていこう」と提唱している。本研究における「共主体」は、この定義を用いることとする。さらに、横山 (2020) は、co-agencyという共同主体性の営みが幼児教育の質の向上につながる可能性を示唆し、「子ども主体か、保育者主体かといった二者択一ではなく、子どもも保育者もともに学び合う主体であり、共同して社会を変革していく力が重要なのです。子どもの姿をベースにその思いや願いをくみ取りながら、子どもとともに日々の保育をつくっていく」ことを推奨している。このように、子どもたちと共主体的に生成する保育実践を目指すことは、その姿を通して、子どもたちの豊かな育ちを実現し、保育者、そして、保護者たちのウェルビーイングの豊かさにも寄与するであろう。

「子どもと共主体的に生成する保育」の実現は、保育者が支え、子どもの「主体的・対話的で深い学び」の実現に通じていくと考えられる。それを明らかにするための具体的な手立てとして、多種多様な姿を見せる子どもたちの姿をドキュメントしていく必要がある。保育ドキュメンテーションとは、毎日の子どもの様子を撮影し、エピソードを添えて作成する保育記録である。子どもの個性や感性を写真とともに記録することで、保育の振り返り、次への支援・計画の視点で、保育者がまとめたもののことを指す（大豆生田・岩田, 2023）。ドキュメンテーションは、大人たちや子どもたちのなかでのやり取りを目に見えるかたちで適切に示し、対話のある関係を築いてい

く拠り所とするためのもの（レジヨ・チルドレン、田辺・辻・木下（訳）、2001）である。まさにこの保育ドキュメンテーションは、保育者と子ども、保育者と保護者、さらには保育者同士を繋ぎ、対話を生むツールとなっていく。その対話により、子どもたちとの学びのプロセスが豊かになり、保護者にその学びの姿が伝わるものとなり、他の保育者との対話から子どもたちの理解を深め、今後の保育の計画が生まれるものとなっていく。また、保育者自身が保育を振り返るツールにもなっていく。すなわち、ドキュメンテーションへの取り組みのプロセスを見ることで、子どもの主体的な活動の複雑な営みを理解する過程や、保育をより子どもの声を活かした質の高いものに変化させていく過程を見ることができると考えられる（岩田・大豆生田、2018）。

2 本研究の目的

幼児教育は、子どもをまん中に置いてのチームとしての保育者（教師）、共に子育てする保護者との協働があつてこそ、奏功するものである。この共主体的に生成する保育の実現がなされてこそ、質の高い保育が実現していく。その実現に向け、「実践を支える保育者の実践知を可視化、共有化し、様々なありようから互いに学び合える仕組みを作っていくことの必要性」が指摘されている（野澤ら、2017）。その中でも保育者が起点となる「互いに学び合える仕組み」こそ、保育ドキュメンテーションなのではないか。大豆生田（2022c）が言うように「保育ドキュメンテーションは子どもの学びのプロセスを通して対話を広げ、よりその理解を深め、明日の保育につながるような、保育の質を高めていくツール」となっていく。この保育ドキュメンテーションは、日々の保育を振り返る姿勢とカメラさえあれば持続可能であり、保育者自身だけでなく、学びの主体である子どもたち、その子どもたちを共に育む保育者たち、保護者たちに豊かな対話をもたらすと考える。

では、保育者の「何」を可視化し、皆で共有するべきなのか。本研究では、保育者が紡ぎ出す言葉かけを構成する「言葉かけ技法」に着目することとする。幼い子どもたちへの「言葉かけ」に際して、岸（2023）は「保育者は『言葉』で伝える際に、上手くいれない際にもその葛藤を支え、子どもの思いを代弁しながら支持していくかわりが求められる」としている。また、鯨岡（1997）が、コミュニケーションとは受け手が伝えられた言葉などから、伝えようとした思考や観念を受け手の中に再構築して把握した時に初めて成立すると指摘するように、言葉が届いていくあり様を見極めていくことが重要となる。保育実践の際、保育者は「見守る」「環境構成」など多様な援助を駆使しているが、とりわけ「言葉かけ技法」は極めて重要な援助である。ここでの「言葉かけ技法」は、「保育者が乳幼児の様々な姿からそこに秘められた感情や思考を読み取り、教育的意図を込めながら言葉かけを通して心身の発達を助長する

ための手法」(戸田、2023)を指す。

本研究では、幼稚園における「主体的・対話的で深い学び」の実現を支える教師の役割を実践事例から明らかにし、共主体の視点から「言葉かけ技法」について考察することを目的とする。

「主体的・対話的で深い学び」の実現を支える際、持続的な記録を通して日々変化する子どもの姿を丁寧に捉え、次の保育につなげることが求められ(河邊、2019)、「動き出す」「ため込む」「関係づける」を支えることが重要(片岡、2022)となる。同時に、保育者・教師の役割には「子どもたち」「保育者・教師たち」「保護者たち」という「私たち」が互いに受け止められ合う関係性の構築が必要である。そのため、保育ドキュメンテーションから導き出される保育者の「言葉かけ技法」に関する基礎的資料は、3者が主体となる共主体的保育の実現に寄与するであろう。

3 研究方法

(1) 方法①：保育ドキュメンテーションに関するデータ収集

①時期：2022年2月～2022年10月

②対象者：北海道内のA幼稚園(3・5歳児)

- ・3歳児クラス12名(男児4名、女児8名)
- ・5歳児クラス26名(男児12名、女児14名)
- ・5歳児クラス23名(男児9名、女児14名)

③内容：子ども主体の遊びの実現を軸に研究テーマ「気づきを生む保育環境～人・遊び・自然・物」のもと、各担任が写真や動画を活用しながら保育実践を展開し、その一部を保護者対象のアプリやホームページにて発信してきた。調査者が担任教師に保育実践についての保育ドキュメンテーション作成を依頼し、「主体的・対話的で深い学び」を実現する教師の役割を中心に「共主体」の視点から考察を行った。

本研究で紹介するドキュメンテーションは、以下の4つである。

事例1 お風呂屋さんを作ろう大作戦(3歳児2022年6～7月)

事例2 氷の実験(5歳児2022年2～3月)

事例3 たいようのこ水族館オープン(5歳児2022年5～7月)

事例4 運動会で全員リレー(5歳児2022年7～10月)

④手続き：調査者が幼稚園を通して保育ドキュメンテーション作成を依頼し、担任教師が作成した。

(2) 方法②：保育実践・保育ドキュメンテーション保護者配信に関するデータ収集

①時期：2023年2月～3月

②対象者：A幼稚園の保育者18名（男性0名、女性18名）

③調査内容：研究テーマ『気づきを生む保育環境～人・遊び・自然・物』について、「日々の保育の中で感じた自分の気づき・子どもの気づき・気づきが生まれるための工夫をした点などは何ですか」、「『おうちえん』の週2回の配信はどうでしたか。導入してよかった点、課題と感じる点、保護者対応についてお書きください」等の質問をして自由記述を求めた。

④手続き：A幼稚園の保育主任に依頼し、保育実践や主体的な遊びを通しての子どもの育ち、保育ドキュメンテーション配信の取り組み等について、園の学校評価、自己評価として質問紙の配布・回収を実施した。具体的には、保育者には質問紙調査に協力してもらい、終了した者からそれぞれ保育主任に提出するようにした。保育者18名（常勤教員12名、非常勤教員6名）に質問紙を配布し、18名分回収した（回収率100%）。

（3）倫理的配慮

本研究の調査協力が得られた幼稚園教師に本研究の主旨と調査協力の依頼を行った。その際、研究への参加は自由意志であり、途中不都合が生じた場合はいつでも中断することができること、また、それによる弊害はないこと、個人名は特定しないこと、これに関連した研究以外には用いないこと、データは公の場で発表することを文書で説明し、同意書の提出をもって調査対象者の同意を得た。

4 結果

（1）本調査で得られた保育ドキュメンテーションは、以下の事例4つである。

事例1 「主体的な学び」を支える保育実践① 下直線…子どもの姿 下波線…教師の支え
「お風呂屋さんを作ろう大作戦」（3歳児6～7月）

6月13日、何人かの子どもが新聞をちぎって遊び始めた。初めはただちぎっているだけだったが、お友達とかけ合って遊んでいた時に、「なんかお風呂みたい！お風呂作れるんじゃない？！」という声があり段ボールとガムテープでお風呂作りが始まった。別の子どもも加わり大きな浴槽作りに発展し、シャワーを作る子どもが出てきた。高さを相談して調整する姿があり、別の子どもがシャワーの下に椅子を持ってくるなど、自分たちで洗い場を再現していった。

教師は「これは面白い！」と思い、降園後に、一緒にイメージを持てるようにお風呂屋さんの写真を掲示したところ、翌日、子どもたちから歓声があがり続きを始める子どもも出てきたので「みんなでお風呂屋さんを作ろう」と提案。普段あまり発言をしない子が小さな声で「お客さんも呼びたいなあ」と言ったのでお

もてなしの練習をした。「どうしたら、お客さん、喜ぶかな」と投げかけると、意見を出し合う姿が見られた。「はやく、呼びに行きたい」との声が出たので「さあ！開店しよう！」と部屋を飛び出し、「いらっしゃいませえ」と大きな声で宣伝していった。

他の学年の子どもたちや先生方も来てくれて、説明やおもてなしを楽しんでいた。お客さんをお迎えした後はお風呂掃除や片付けまで楽しんでやっている姿があった。



事例2 「主体的な学び」を支える保育実践②

「氷の実験」（5歳児2～3月）

2月17日から2週間、氷の実験を行った。始まりは、絵本の「氷の実験」を見た子どもが言った「やってみたい」との声だった。

雪の中に埋めた物は凍りにくく雪の上に置いたものの方が凍りやすかった結果に探究心の火がついた。教師は「やってみようか！凍りそうなもの、探してみようか！」と提案し、準備が始まった。わくわくルームから、ビーズ、毛糸、折り紙などを自ら選んで持ってきた。「これは凍るのか？」という呟きに、教師は「やってみたらいいね！」と、選んだ材料全部を受け止め、皆で実験することになった。ビニール手袋や牛乳パックなどに水やビーズなどを入れてみた。氷に色をつけてみたいと思った子どもがいたが、教師は絵具を出さずに見守った。するとカレンダーの裏にマーカーペンで色を塗り、水につけて色水を作っていた。子どもたちは凍るのに良い実験の場所を選んで並べたり、積もっている雪の中に入れたりして、次の日どうなっているかを予想して降園した。

翌日、見てみると、一部は凍っていたものの、あまり凍っていないものばかり。「一日じゃ凍らなかったから、もっと置いておいた方がいいのかな？」また「雪の奥深くに入れたらカチコチに凍るかな？」と次の実験になった。出た疑問に対して教師は「どうなるか試してみよう」と好奇心や発想を大切にして、実際の翌朝の発見を共に楽しみにした。子どもたちは、登園し氷を確認しては、次はこうしてみよう！と目を輝かせながら楽しんでいった。

それからは、興味が続いた子どもたちが、毎日実験を繰り返すようになった。そこで、氷の不思議を探る子どもたちの興味を他の子どもたちにも伝えようと、凍る前の写真を撮り掲示し、次の日にはそれがどうなったかも掲示するようにした。そうすることで、誰の氷の実験がどうなったのかは全員の関心ごとになって

いった。ある日、紙コップに入れてブロックのように固まった氷を、積み重ねて外に置いた。「このまま固まるかな？」と楽しみに



して翌週に登園してみるといたところ、一枚の板状になっていた。大騒ぎになり、他のクラスからも子どもたちが集まってきた。不思議な出来事に遭遇し、驚きも共感したことで、面白がれるのだと感じた。

事例3 「対話的な学び」を支える保育実践

「たいようのこ水族館オープン（5歳児5～7月）」

水族館遠足では、教師が先導して見学する形をやめ、子どもたちが興味をもち知りたかったことを見学することとし、班毎に何を見たいか話し合いを重ねていった。

まず、それぞれが見たいものを発表し、字を書ける子が皆の意見を紙に書いたり、絵で描いたりして、その中から見る順番など話し合っていた。最初は意見が合わず、話し合いから抜けてしまう子や、意見がまとまらない班もあった。担任団として話し合いをもち、ねらいをお互いの意見を聞くこと、皆が納得して楽しく話し合いを進められること、自分で思いを伝えることとした。そして、班で言葉かけを変えていった。中心の子ばかりの発言が目立つ際は、「みんなの意見はどうだった？」と聞いたり、意見が通らず泣いている子がいたら、話を聞いて、本人に「自分の気持ちを友達に伝えておいで」と話したり。最後は自分で言いに行き、周りの子どもたちが折り合いをつけて、話し合いができたこともあり、ほとんど教師が入らず子どもたちにゆだねていった。回数を重ねるにつれ、友達の思いに気づき、子どもたち同士で解決しながら進める姿があった。

そして迎えた当日、知りたかったことの答えを見つけたり、「もう一回見たい」と興味の尽きない生き物の水槽へ2回見に行ったりするなど、自分たちで決めた内容を満喫し、発見の感動を仲間たちと言葉で共有する姿がたくさん見られた。「休んだ友達にも楽しかったこと伝えたいな」との声があがり「お部屋を水族館にしたらいいいんじゃない」との意見が出て、更に継続した遊びが始まった。

紙コップでタコを作る子、チンアナゴをストローで作る子等、どんどんアイディアが生まれていった。「カメは思ったより大きかったよね」と一人の子が言う。「それじゃ、新聞で作ってみない」などと提案する子が出て協同して作るなど、部屋が大きな水族館になっていった。「これを作りたい」と相談があった時

には、「どうしたらいいだろうね」と聞き返しながら、更に意見を出し合い、遊びを進めていく様子を見守っていくようにした。また、イルカやトドのショーを見て、飼育員さんに憧れを抱き、指示を出すポーズを真似してショーをやったり、ショーで使っていた天井からぶら下がっているボールを作ったりしながら遊びを楽しんでいる様子も見られた。

水族館に行っていない「年少さんや年中さんにも見せたい」との意見が出て、年長全クラスで水族館をオープンすることにした。どこにどの生き物を配置するか、どんな役割が必要か、撮ってきた写真を見ながら決めた。またクラスの中が海の中に見えるように、青いセロハンフィルムを貼って海中メガネを作るアイデアも出た。イルカショーをする人、イルカになる人、案内役や受付、司会など、子どもたちが主体となって役割も決めていった。そして、オープンした水族館には、「こちらへどうぞ」「何人までです」等と誘導をしたり作った生き物の説明をしたりするなど、それぞれが自分の考えで行動し、皆を楽しませている様子が見られた。



事例 4 「深い学び」を支える保育実践 「運動会で全員リレー」（5 歳児 7～10月）

7 月、リレーごっこ遊びを子どもたちが始めた。秋の運動会では、「全員リレーで何が育つのか」教員団で検討を重ねた。勝つ喜び、負ける悔しさ、皆で力を合わせる楽しさを経験し、強く正しいしなやかな心を育みたい。勝ち負けを越えて自分に負けず最後まで諦めないで取り組むこと、友達をよく理解し応援していく経験を通し豊かな心を育てたいとした。そして、年長組の取り組みを全教員で共有し支えていった。

全員リレーは誰か一人が欠けたり力を抜いたりしたら負けてしまうことを、練習の中で子どもたちは感じた様子。毎回、練習後には円くなって振り返りとなり、どうしたら勝てるかを話し合った。話し合いの折に教師は、負けた悔しさやチームメイトへの不満等の気持ちに対して寄り添い「どうしたらいいだろうね」との言葉かけを中心に、大きくリードすることは極力控えた。子どもたちは「こうしたらいいんじゃない」と作戦を考え提案し、それをやっていく繰り返しだった。詳しく見ていく、アドバイスも具体的で可能な内容になっていった。また足は速くはないがコース取りやバトンパスがうまい子、教える名人、応援上手な子等々。お互いの個性や特長が掴み合えた。応援する楽しさや応援してもらう嬉し

さを経験するなかで、教師は良く見合うことや工夫を重ねることの良さ、一人ひとりの走りが向上している様子を伝えていった。練習を通して、怒りや落胆の感情との向き合い方や振り返りの良さ、切り替えの姿勢も身についていったと思う。そして「〇〇組」との共同体意識も豊かになっていった。

日頃から、保育の様子や園が大切にしている育ちの姿を保護者に発信しているオンラインアプリがあり、全員リレーで育てたいことを伝えていった。月齢差や特性で負担がかかる子どももいる。勝敗を競うことより子どもたち全員の成長がねらいであると、発信していった。練習を重ねるなかでの子どもの変容に手応えを感じてくれ、保護者の理解が進み、我が子たちへの肯定的で積極的な関わりをして頂けたと感じた。当日、閉会式後に年中クラスの父親が「全員リレーでどのクラスも最後まで一生懸命に走る姿に感動した。来年、我が子があのように成長するのかと思うと楽しみでならない」と話してくれたことを教員間で喜び合った。



(2) 本調査で得られた保育実践・保育ドキュメンテーション配信に関する教員振り返りアンケート内容は、以下の通りである（一部抜粋）。

表1 教員振り返りアンケートより「言葉かけ」に関する自己評価記述

・何かの物事に対して、答えをすぐに伝えるのではなく、考えてもらえるような言葉かけを工夫した。
・自分が気づき、声をかけたいことを、子どもが気づいて動いてくれるか待ってみた。
・誘導しすぎないようにしっかり子どもたちの声を拾うことの大切さも学んだ。どんな会話をしているかよく聴き、これはクラス全体に共有したい！と思った言葉や姿は積極的に帰りの会等で伝えた。

表2 教員振り返りアンケートより「おうちえん配信」について自由記述と視点

・保護者に伝えるために、子どもたちの育ちを捉える視点が強化された。	←教師自身の振り返りが進められている
・保護者に子どもたちが取り組んでいる様子や状況が伝わりやすく理解しながらサポートしてもらえた。 ・家で配信をみながら、幼稚園のことを話す子が増えたと感じる。	←園での保育の状況が伝わるだけでなく、家庭での子育てに連動している実感を教師がもっている
・他クラスの配信から、言葉の使い方、遊びの見方をたくさん勉強させてもらった。	←教師としての学び合いの場になっている

5 考察

（１）事例から「主体的・対話的で深い学び」を実現する教師の役割を考察

本研究では、保育実践をドキュメントしたものをもとに「共主体」から見た「主体的・対話的で深い学び」の実現を支える教師の役割について考察する。この三つの学びは、相互に関連しながら一体となって深まっていくものであり、切り離すことはできない。以下の４事例では、教師の役割を考察するために敢えてフォーカスしている。

① 事例１より

支える教師は自身の役割として、子どもたちが安心して感情を言葉にし、各々がイメージしたものが受け入れられ、自己発揮が可能な共感的な遊び場を作っている。また、あまり発言をしない子が「お客さんも呼びたいなあ」と呟いたことを受け止めて主役に立て、遊び発展のきっかけとしている。自分の思いが教師やクラスの友達に受け入れられ楽しい遊びが広がっていくなかで、子どもたちの自己肯定感を育んでいる。開店に当たっては、教師が「どうしたら、お客さん、喜ぶかな」と投げかけることによって、子どもたちが能動的に一生懸命考え、意見を出し合う姿が見られた。年上の年長児や年中児、教職員を年少児が目を輝かせながらもてなす姿は、教師が支え実現した子どもたちの主体的な学びの姿であると捉えられる。

この事例での「子どもたちと教師との共主体的な保育の姿」は、教師の子どもの言葉をきっかけに新たな展開を意図した援助であり、写真を見たことで、お風呂作りの見通しが多くの子に共有され、期待をもって粘り強く取り組む起点となった点にある。「主体的な学び」を支えるには、子どもたちの思いを受け止め、広げるという教師の関わりが大切になる。

② 事例２より

支える教師の役割には、時間を決めて活動を締め切らず、興味が湧き上がった時を逃さずに取り組んだこと、十分に没頭できるよう場所や時間の確保等、環境の構成や援助を続けていったことが挙げられる。具体的には、教師は子ども自らの興味・関心で実験を発展させていく姿を壊さず、しかも、自身の探究をクラスの皆に共有できたことから、興味をもってもらえていることを自覚できている。また、ドキュメンテーションを活用し、実験前の写真、実験の結果を細かく提示し発表する場を設けたことで、実験を重ねた子どもの安心と夢中を支え、さらに探究していくことへの自信を掴ませている。

③ 事例３より

「班の話し合い」について考察する。教師は、子どもたちそれぞれの探究心や提案を受け止め伝え合う援助に徹し、意見や提案が叶っていく実感をもたせていった。支える教師の役割として、「担任団ではねらいを確認し、班によって言葉かけを変えて」

との記述がある通り、気持ちの整理を手助けし、子ども同士の話し合いで最後まで通せるよう細やかな支えを続けたことが挙げられる。

次に、「手作り水族館の準備と園内公開」の姿を考察する。教師は、子どもの発想を受け止め共感し伝え合い、お客さんを喜ばせるにはどうすればよいのか、という視点を示すことにより協働的な活動が進むように支えていると捉える。その支えが、役割分担も楽しんでいる子どもたちの姿に現れている。また、子どもたちと教師との共主体的な保育の姿として、「対話的な学び」を支える関わりにより、話し合いを進め、折り合いをつけグループの意見をまとめられた。自分たちで選べる楽しさが感じられたからこそ、共通の目的に向かって自分らしさを発揮する等、協働的な活動が広がり深まったと解釈される。

④ 事例 4 より

年長担任団は、子どもたちが主体的にまた対話的に練習を重ねてきた取り組みの本番だからこそ、自分を発揮しながらお互いに分かり合い、クラスとしてやり遂げたという姿が一番の成果だったと捉えている。支える教師の役割としては、「どうしたらいいだろうね」との言葉かけを中心に、子どもたちがお互いに振り返り、試行錯誤する様子を信頼し、見守りながら任せた姿が見てとれる。また、子どもたちと教師との共主体的な保育の姿として、担任教師が主導する練習ではないという意識が発効となって、子どもたちに委ね、話し合いを重ねての取り組みだからこそ、一人一人の力が発揮できたと捉えられる。

⑤ 4 つの事例からみた教師の役割

遊びのなかで様々な学びを広げていく幼児教育では、持続的な記録を通して日々変化する子どもの姿を丁寧に捉え、次の保育につなげることが求められる（河邊、2019）。本事例における記録の中において、子どもたちが「主体的・対話的で深い学び」を実現するために意図した教師の「関係づける」援助の在り方に注目してみたい。片岡（2022）は「動き出す」「ため込む」「関係づける」を支えることが重要であると指摘している。事例からも、「やりたい」が生まれる環境を工夫しながら安心して自己発揮しようとする「動き出す」姿を支えること、また、「やろうとしていること」を共に面白がって環境の見直しを図りながら子どもの「ため込む」姿を支えること、更に思う存分に探究し、ため込んだ事柄や物、技などを表現・発表する姿を支える、つまり「関係づける」支えが見て取れる。そのなかで子どもたちの体験が生かされ、次の遊びや活動へとつながっている。すなわち、教師の支えによって子どもたちの「主体的な学び」「対話的な学び」から「深い学び」へとつながっていくのである。

（２）保育者が紡ぎ出す「言葉かけ技法」に関する考察

ここで、「共主体的に生成する保育」において、日々子どもと向かい合う保育者が子どもを支えるための「言葉かけ技法」について考察する。

保育者が言葉かけを用いる際に大前提となる最低条件は、何よりも子どもとの信頼関係であり、それを基盤とした感情共有による共感的かかわりである。その上で、岸(2023)は「保育者は『言葉』で伝える際に、上手くいかない際にもその葛藤を支え、子どもの思いを代弁しながら支持していくかかわりが求められる」と指摘している。保育者は子どもの葛藤する心があるがままに受け止め、支え、湧き上がる様々な思いを彼ら自らが振り返りながら気持ちをひと区切りごとに整理して、相手に向かえるようにかかわっていくのである。子どもは信頼関係で結ばれた保育者に支えられているからこそ、安心して素直な思いを表出でき、整えられ、また代弁してもらえる経験を重ねることによって、コミュニケーション能力など多様な資質・能力が豊かに育まれていくのであろう。そして、時には代弁ではなく、見守ってもらうなかで自身の思いや考えを話すからこそ、気持ちを次へと向け、自ら進んで前に踏み出していくのである。

調査園の事例3には、「気持ちの整理を手助けし、子ども同士の話し合いで最後まで通せるよう細やかな支えを続けた」とある。また、教員振り返りアンケートからは、表1の記述が見られた。豊かな「言葉かけ」には、「よく聴く」ことが大切であること、「言葉かけ」の後も待っていくこと、答えを直ぐに求めるのではなく「考えてもらえるような言葉かけ」を意識していることが伺われる。

ある園長は「言葉をかける」ことを、「言葉を手渡す」という思いで話している、としていた。これは、思いを選んだ言葉に乗せて子どもに手のひらに渡し、受け止めどう解釈するのは子ども側による、という視点である。また、伝え手の思いや言葉の意味を子どもが理解するには時間が必要とも受け取れる。その意味では、こちらの思いを子どもの首に掛けていく、との感覚ではないだろうか。言葉を受け止め自身の中に受け入れていく主体は子どもなのであり、保育者は子どもに「言葉が届く」あり様を細やかに見ていくことが求められる。コミュニケーションとは受け手が伝えられた言葉などから、伝えようとした思考や観念を受け手の中に再構築して把握した時に初めて成立する(鯨岡、1997)のである。共主体の保育として、保育者が子どもの思いを受け止め支えることで、子どもの気持ちが整理されたり、言葉にして自分の思いが相手に伝わったりするなかで「主体的・対話的で深い学び」が実現すると捉えられる。

(3)「子ども同士の、教師同士の、保護者との共主体」へ

「主体的・対話的な学び」は、子どもたちの「協働的な学び」、「次に繋がる学び」となる。それは、子どもたちにとっては、体験を共有したり、感化し合ったりする「深い学び」に寄与する。ここに、子ども同士での「共主体」を大切にする保育の意義がある。「主体性」について、大豆生田(2022b)は「主体性とは、自己の純粋な立場において行うさまであり、『私』がしっかり受け止められる関係性の中にある」と

述べている。そのためには、保育者が子どもたちと「共主体」的に関わるのが大切となることを事例からも読み取れる。「子ども」と「保育者」との関係生成を踏まえた上で、大豆生田の言う「私」の対象には、子どもたちだけではなく「保育者たち」「保護者たち」も含まれると捉えられる。事例4からも、保育者と子どもたちとの「共主体」の姿から、広がった2つの豊かな関係性が浮かび上がっている。

幼児教育において特に保育者間の連携や価値観の共有は、子どもたちに「深い学び」をもたらす強い力となる。そのため、保育者間の共感的で協働的な関係は、「保育者たちの共主体」と言い換えられるのである。例えば、保育を語り合うオープンマインドな風土は、保育充実の鍵となっていく。また、家庭も巻き込んだ保育実践は、「深い学び」を実現するための推進力となる。よって、保護者との協調的な関係は、「保護者たちとの共主体」であると言える。この2つの共主体が成り立つからこそ、子どもたちにとって家庭と保育現場の双方が安心の土台となり、見守られている中で学び育っていく、園が子どもの育ちの姿を保護者と共有し、丁寧に対話をしながら共に子育てをすることが重要となる。

（4）「保育ドキュメンテーション」による「共に育ち合う関係性」構築

そもそも保育ドキュメンテーションは、子どもたちや保育者の姿、やり取りを可視化し適切に示すことによって、保育者が子どもたちの学びの生成を省察していくものである。同時に、これは子どもと保育者、保護者と保育者、子ども同士、保護者同士、保育者同士をつなぐものでもある。

事例実践園では、2022年度より保護者へドキュメンテーションをクラスごとに週2回オンラインで発信してきた。表2のように教員振り返りアンケートでは、教員自身の振り返りが進められたこと、保育の状況が伝わるだけでなく家庭での子育てに連動している実感を教員たちがもっていること、教員の学び合いの場にもなっていることが伺える。

また、2023年3月「主体性を育む保育実践」や「保育ドキュメンテーション配信」等に関する保護者アンケートを実施後、担任教師等からは、保護者による保育理解が進み、ドキュメンテーションが、園・幼稚園教師と保護者とが協調的な関係へと進む起点となっている実感をもてたことが語られた。これは「対話のある関係を築いていく拠り所」ともなっていく可能性を示していると言えよう。

以上のように、幼稚園教師・保育者が起点となる「互いに学び合える仕組み」に寄与することこそ、保育を記録し伝える保育ドキュメンテーションの役割なのではないか。各園には、この保育ドキュメンテーションを通して、価値的なりフレクションを重ね、子どもたち・保育者たち・保護者たちが共に育つための「共主体的保育の価値創造」が求められる。

6 おわりに

本研究は、幼稚園における「主体的・対話的で深い学び」の実現を支える教師の役割を実践事例から明らかにし、共主体の視点から「言葉かけ技法」について考察することを目的とした。調査の結果、「主体的・対話的で深い学び」の実現を支える際、保育者・幼稚園教師の役割には「子どもたち」「保育者たち」「保護者たち」という「私たち」が互いに受け止められ合う関係性の構築が必要となり、「保育ドキュメンテーション」を活用した実践の充実が重要となることが明らかになった。「共主体の保育」には、「主体的・対話的で深い学び」の実現があり、子どもたちの「生きる力の基礎」を育むことに直結していく。そのため、保育者は子どもたちへの「受容」「共感」を基本とし、「動き出す」「ため込む」「関係づける」を支えるなどの役割を担いつつ、子どもの多様な姿に応じた多様な「言葉かけ技法」が求められることが示唆された。

今後は、三者と共主体的に生成する保育文脈をより丁寧にドキュメントすることを通し、保育者同士が学び合い保育リフレクションが進むこと、保護者と「感化し合い共に育てる」関係性が充実することを目指し、実践事例を積み上げていきたい。

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました幼稚園の先生方、子どもたち、保護者の方々に感謝申し上げます。

付記

本研究は、創価大学教育学会第21回教育研究大会で発表済みである。

引用文献

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2007）「保育の質研究の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』47, 289-305.
- 古莊純一（2009）『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか 児童精神科医の現場報告』光文社
- 岩田恵子・大豆生田啓友（2018）「保育可視化へのプロセス」『玉川大学学術研究所紀要』24, 1-13.
- 片岡元子（2022）「幼児教育における『主体的・対話的で深い学び』の意義」月刊『初等教育資料10月号』, 東洋館出版社, 96-99.
- 河邊貴子（2019）『「驚き」や「喜び」を記録し、子どもの育ちを読み取って次の援助

- につなげる』『これからの幼児教育』ベネッセ教育総合研究所
- 河地和子（2003）『自信力はどう育つか—思春期の子ども世界4都市調査からの提言』朝日新聞社
- 岸正寿・角内万三・戸田大樹・佐久間良恵・高橋広美（2023）「幼児のコミュニケーション能力に関する指導法についての一考察 —保護者と保育者の自由記述を基にしたテキストマイニングによる分析—」『創価大学教育学論集』75, 137-150.
- 鯨岡峻（1997）『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房
- 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』フレーベル館
- 無藤隆（2016）「生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか」『これからの幼児教育』ベネッセ教育総合研究所
- 無藤隆・大豆生田啓友（2020）「子どもと大人が学び合う『子ども主体』から『共主体』の保育へ」『新・幼児と保育4, 5月号』, 小学館, 18-23.
- 内閣府（2018）「日本を含めた7カ国の満13～29歳の若者を対象とした意識調査（我が国と諸外国の若者の意識に関する調査）」
- 野澤祥子・井庭崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美（2017）「保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての『パターン・ランゲージ』の可能性」『東京大学大学院教育学研究科紀要』57, 419-449.
- 大豆生田啓友（2022a）「保育のエッセンス72」『6月13日付け日本教育新聞』
- 大豆生田啓友（2022b）「保育のエッセンス68」『3月28日付け日本教育新聞』
- 大豆生田啓友（2022c）「負担軽減、保育の質も上がる『保育ドキュメンテーション』ってなに？」『ほいくらし』
- <https://hoiku.mynavi.jp/contents/hoikurashi/special/>,（参照2023-08-31）
- 大豆生田啓友・駒崎弘樹（2022）「保育園を『多様な主体』が学び合う場に」『あたらしい保育イニシアチブ』 <https://hoiku-initiative.jp/>（参照2023-08-31）
- 大豆生田啓友・岩田恵子（2023）『役立つ！活きる！保育ドキュメンテーションの作り方』西東社
- レッジョ・チルドレン（田辺敬子・辻昌宏・木下龍太郎訳）（2001）『イタリア レッジョ・エミリア市の幼児教育実践記録 子どもたちの100の言葉』学習研究社, 112.
- 戸田大樹・前川洋子・佐久間良恵（2023）「熟達保育者の幼児に対する言葉かけ技法に関する実証的研究」『第76回日本保育学会研究発表大会発表要旨集録』, 1067-1068.
- 横山真貴子（2020）「無償化にともなって求められる幼児教育の質の向上とは ～AI時代を迎えるにあたって～」『私幼時報6月号』, 2-3.

Co-constructive Childcare for Realizing Autonomous, Conversational, and Intense Learning

- Focusing on Language Facilitation Techniques -

Manzou KAKUCHI Masatoshi KISHI Yoshie SAKUMA

This study aims to examine the role of teachers and language facilitation techniques that support the realization of "autonomous, conversational, and intense learning" in kindergarten settings. The investigation reveals the significance of enriching childcare practices through the utilization of childcare documentation in the role of educators. Additionally, the implementation of "co-constructive childcare" contributes to the achievement of "autonomous, conversational, and intense learning," directly fostering the foundation of children's "vital life skills." Therefore, the results suggest that educators, as a fundamental approach, should provide "acceptance" and "empathy" to children, while undertaking roles such as facilitating "initiative," "accumulation," and "relationship building." Diverse language facilitation techniques tailored to the varied expressions of children are revealed to be essential.

深い学びの視点で読み解く教科用図書「地図」

—国土認識を醸成する海洋国家日本の学習に向けて—

高橋 洋子

1 はじめに

国際理解の増進と国土認識の醸成を目的とし、本稿では教科用図書「地図」（以下、地図帳）を取り上げ、主に世界全図と日本全図から、グローバル課題を見出し追究しながら探究的な学習活動へと深める視点を紹介する。地図帳（【A】、【B】）^{*1}を活用し「知識・技能」の習得とともに、課題と向き合わせて「思考力・判断力・表現力等」の育成を目指すより深い読図リテラシーの修得を企図する。

一方で我が国は14,000余、数多の島々を有する海洋国家である^{*2}。国際理解と国土認識を育くむこの過程は、同時に日本が海洋国家であることを浮き彫りにする。本稿で地図帳を活用する海洋教育のあり方の一つを示し、将来的に海洋国家日本の学習内容を系統化する布石を打つ。

2 地図帳で培う探究の力

（１）「思考力・判断力・表現力等」の育成につなげる読図

教科書と教科書を巡る環境が、今、大きく変化している。2020年度から実施された学習指導要領を踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善等のため、学習者用デジタル教科書が制度化された。これにより、これまでの紙の教科書を主たる教材として使用しながら、必要に応じて学習者用デジタル教科書を併用することができることとなった^{*3}。現行の教科書には、ウェブサイトのアドレスや二次元コード（QRコード）が掲載されてウェブコンテンツとつなぐ工夫が各ページに盛り込まれ、デジタル化の流れが既に反映されている。また、ウェブ地図「地理院地図」（国土地理院）はじめ、様々なGIS（地理情報システム）活用コンテンツや地図アプリなど、デジタル地図や便利で楽しい応用例が身の周りに溢れる。

紙の地図や地図帳には貴重な情報が凝縮され掲載されており、地図から情報を読み取る読図力は、デジタル化の趨勢にかかわらず現代社会における必須の能力である。だが、グローバル課題を見出して読み解く一層深いリテラシーとして、時代を経てさらに重要性を増す側面もあるのではないだろうか。地図帳は、課題を見出して追究する

学習活動に資する学習教材として有用であり、探究につながる読図技能の修得に向けて今後さらに活用されるべきである。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進を目指す実践の中に、ぜひ地図帳を位置付けたい。

（２）深い学びにつながる教科書・地図帳

地図帳には、世界及び日本の各一般図、様々な主題図の他、各種統計資料等が掲載されており、各国の情報や統計値等を網羅的に得ることができる。そのため学校の授業では資料集として扱われ、十分に活用されない実態があるのではないかと。一方、種目「地図」には地図帳の学習指導要領が定められていないので、教員にとって教授方法、指導方法が分かり難いことも十分な活用を阻む要因の一つなのかもしれない。

地図帳は、『教科書目録』^{*4}に種目「地図」として登載される文部科学省検定済教科書であり、任意で使用する事ができる補助教材の資料集等ではない。学校教育における授業の中で主たる教材として使用する義務のある教科書であることを改めて認識する必要がある^{*5}。それ故、地図帳を使用する学習指導のあり方は教員の工夫次第で、教員が学習課題を見出して指導の中で生徒に追究活動を促すことができるのと同時に、児童生徒自ら、そこから探究課題を見出す対象ともなる。本稿では、地図帳を活用する探究的な視点を紹介するが、その内容は高校生、教員等を対象とする幾度かの授業実践等を経て筆者において精査済みである^{*6}。

（３）地図帳の内容構成、配列

地図帳は、日本全図、日本地域別詳細図、世界全図、世界大陸別図、世界地域詳細図、及び両極を中心とした広域図と、その他、学習指導要領（社会科、地理歴史科）に照らして適切な地理的範囲に応じた一般図等からなる。さらに一般図に関連する学習上必要な各種の主題図を取り上げて載せることができる^{*7}。

まず目次を眺めると、内容はだまかに世界と日本とで構成される。中学校と高等学校の地図帳は、学習指導要領（同上）「内容」の順序に従い、先行は「世界」で「日本」が後の順に編集されている。本稿はこの順に倣って始めに世界全図、次に日本全図を取り上げて述べることにする。なお小学校地図帳は反対の順序、すなわち「日本」の後に「世界」がおかれるが、理由は同様で小学校学習指導要領「社会」での排列による。学習活動に入る前に、教員も児童生徒も地図帳の構成や配列を把握しておく活用の際に役立つ。

３ 世界全図から見出すグローバル課題

（１）国際理解の増進に資する世界全図

たとえば一億分の１という小縮尺の世界全図（図１）は、大縮尺の諸地図と比べて

情報量が少ないのだろうか。読み取ることができるのは、各国の名称と位置や形、首都の場所、その他おもな都市の分布、地形や交通等だけではない。本章では、現代国家についての理解を深めグローバル課題への関心を高めるうえで有用な着眼点と、主体的な学びを意識した国際理解の増進を図る学習内容を紹介する。

またそれは、国の名称、国旗、あるいは統計資料の人口、面積の値や順位等を暗記する学習とは大きく異なる。国名や国旗も変わるし、統計値は年々変化する。数値等を暗記するよりもデータを吟味し、どのように導き出された解なのか何故そのように変動するのかという理由を考える観点こそ大切だ。そのため本稿では、地図帳巻末の統計資料にもふれるが、紙幅の制限などの理由から具体的な事例紹介は最小限にとどめる。着目すべき視点と根拠を述べることに軸足を置き、具体例を悉皆的に取り上げるのは別の機会を待つことにする。



図1 地図帳の世界全図の例【A】の例

帝国書院『新詳高等地図』（令和3年3月30日 文部科学省検定済）2023年発行、
「世界の国々」（pp.1-2）を縮小

①世界の国家

「世界の国の数はいくつかな？」は、単純な問いであるが現代国家について改めて考えるきっかけを与える。たとえば各国政府のような「立場」等により、いわゆる正解は異なる。世界全図活用の節におくけれども、この際、世界全図から数え上げようとする児童生徒はいないだろう。巻末の資料を参照して掲載国の数を調べる生徒はあるかもしれない。

先ず地図帳における現況を示す。【A】を見ると「世界（197か国）」、【B】も独立国数として「197」*8をそれぞれ掲載する。では世界の国の数は197か国なのか。ここ

で外務省公表資料^{*9}によれば196か国である。本公表資料によれば、現在日本が承認している国の数である195か国に日本を加えた数であり、国連加盟国数としては193か国であることが示されている。日本国政府は北朝鮮を国家承認していない。一方、日本が国家承認しているバチカン、コソボ共和国、クック諸島及びニウエは国連未加盟である。ただし北朝鮮は国連に加盟している。以上の説明は「197か国」と整合し、地図帳掲載の数が正しい表記であることが分かる。

さて、クック諸島とニウエはオセアニア州ポリネシアに属する太平洋島嶼国で、人口も小さく狭小な国土の極小国だ^{*10}。オセアニアにおける位置を確認したり、「独立国」や「国家承認」あるいは「自治領」について調べたり、興味と関心を持ちながら考えを深めて追究する学習が成立する。

②国名

【A】、【B】ともに世界全図（巻頭）と世界の国別統計表（巻末）とで、国名を書き分けている。世界全図では省略名が認められる一方、国別統計表には「正式国名」欄を設けている。国名を調べて政体のほか自然環境や歴史・文化など推察しながら世界全図で位置や形を確かめるなどのグローバル学習が教室で行われていることであろう。

児童生徒にとってなじみ深い「イギリス」は世界全図では「イギリス」表記であるが、同表「正式国名」欄を見ると「グレートブリテン及び北アイルランド連合王国」と載っているのは、教室でも話題になったはずだ。一方、外務省公表資料^{*11}によれば「英国（グレートブリテン及び北アイルランド連合王国）」であり、イギリスは「英国」と表記される。デバイス（端末）も活用し地図帳と組み合わせた調べ学習として、国の成り立ちとともに様々な表記が存在する理由を考えさせれば、さらに多角的な学習活動が期待できる。

③各国の統計値

統計値は年々の動向も含めて扱いに注意が必要だ。人口変化だけではなく面積も変わり得るので、授業に向けて年毎などに確認する必要がある。社会科や地理の教科書では『国連人口統計年鑑（Demographic Yearbook）』が出典とされる。同書は、各国が国連に報告したデータに基づいて編集され、世界の人口、人口動態、面積等のデータを掲載する。国土面積は急に大きく変化することはないように思われるかもしれないが、主に内陸水域（湖沼、湾等）や海外領土・自治領等を含めるか含めないかの扱いにより数値が大きく動く。フランスの場合について、排他的経済水域（Exclusive Economic Zone、以下、EEZ）の面積を考察対象として本稿最終章で後述する。また、中国については特別行政区（香港、マカオ）や台湾の扱いを確認する必要がある。

（２）世界全図から見出す探究課題

世界全図を眺めると地図中に空白に見える地域があるのに気付く。また良く見ると国と国との境界を示す「国境線」は一種類ではない。塗色が施されていない地域や特殊な行政界には、領土問題や民族問題などのグローバル課題が潜んでいる。国際理解のため解決に向けて構想し協調について考えを深める必要がある場所であり地域だ。児童生徒が自ら調べて考えを深める対象となり、対話しながら展開する学習者同士での協働学習の題材ともなる。

①着目する場所・地域

地図帳の世界全図で塗色が施されない部分は、どのような地域なのか関心を持ってほしい。たとえば日本国政府が国家承認しておらず国交もない地域や、国際的に領有未画定の扱いとなっている地域などだ。

次は、陸地に塗色が施されていない理由について筆者がしばしば質問を受けてきた事例である。第二次世界大戦後の1951年、我が国はサンフランシスコ平和条約により、千島列島とポーツマス条約で獲得した南樺太に対する全ての権利、権原および請求権を放棄した。だが、日本が放棄した領土の帰属先は定められていないため国際的にどこに帰属するかは未決のままである^{*12}。この事実をふまえて地図帳ではこれらの陸地に国を示す塗色は施されない、と回答している。

②境界線の探究

武力紛争における休戦協定では、休戦ラインや緩衝地帯といった境界に関する事項が規定される。これは軍事的な暫定境界線であり国境線とは異なる^{*13}。既述のように地図帳の世界全図を眺めると、国界・国境を示す地図記号（線記号）は複数設けられている。世界の行政界は、【A】では国境を示す「国界」と区別して「未確定・係争中の国界」、【B】では「国界」に対して「不確定国界」や「未確定国界・軍事境界線・管理ラインなど」と表現される。ぜひこれらの凡例^{*14}を参照してほしい。

朝鮮半島を二分する境界線は軍事境界線で、朝鮮戦争の休戦ラインである。軍事境界線のさらに外側には国連により設定された非武装中立地帯（Korean Demilitarized Zone、DMZ）が南北それぞれ2kmの幅で設けられている。さまざまな境界線は児童生徒が調べたり議論したりする対象となり、グローバル課題を巡る思考力を育てるだろう。

（３）世界全図と海洋の学習

ところで一般的に世界地図を眺める際、陸域ではなく海洋に着目したことはあっただろうか。児童生徒の興味や関心こそ、「主体的な学び」を引き出す探究学習の原動力となる。海洋からそのきっかけを見出し、正解は一つとは限らない「対話的な学び」

の授業を構成してはどうか。なお高橋（2018、2022）は学習指導要領における海洋の扱いを整理して示しながら、この立場に立って海洋教育のあり方についてこれまでに論じてきている^{*15、*16}。

①地図帳から学ぶ海洋

エネルギー資源や工業原料から食料まで、我が国の貿易量の99.5%（2021年、トン数ベース）は海上輸送で占められている^{*17}。さらに日本の物流は海運が中心となって担っており、外航船と内航船の働きに支えられている。学校の授業でも、パナマ運河やスエズ運河の位置を確認したり、中東のペルシア湾とホルムズ海峡の場所に着目したりする学習活動が社会科や地理の時間に展開されているはずだ。また、アルゼンチンはじめ南米や豪州で牧畜業が発展し牛肉が重要な輸出品目となった主要因として、19世紀末の冷凍運搬船の発明が指摘される^{*18}。赤道を挟んだ場所にある主な食肉輸出国と輸入国の分布を世界全図で確認すれば、冷蔵・冷凍の必要性を得心できる。

このように海洋に着目しながら世界全図を眺めると、シーレーンと海上交通の要衝の位置情報等を得られるが、同時に海洋については水深こそが貴重な情報との認識を持ちたい。マラッカ・シンガポール海峡とバリ島東のロンボク海峡の水深を調べ比べてみよう。浅所・狭所が多く存在する前者に対し、後者は水深1,000m以上と深いため、かつては原油を満載し喫水が深くなったU L C C（Ultra Large Crude Carrier、超大型タンカー）の常用航路となっていた^{*19}。

②世界の海の数

「世界に海はいくつあるでしょう？」と問いかける地図帳を活用する授業実践で、実際に世界全図の「海」を緻密に数え上げて回答を試みた生徒がいる。これまでの授業実践や講演での経験から、この問いに対する回答は「一つ」から「無数（たくさん）」まで様々だ。唯一の正解はなく、多様な考え方について正解とみなすことができよう。

たとえば、具体の構成内容は時代により異なるが「七つの海」は正解の一つだろう。古代ローマ時代の例を示せば、地中海、アドリア海、黒海、カスピ海、紅海、ペルシア湾、インド洋の「七つ」であった^{*20}。現代では、海は、固有の海洋表層の循環をもつ大洋と大洋の周辺海域を指す付属海とに分けて捉えられる。世界各地の地中海や縁海等が付属海で、大洋は北極海（北氷洋）、太平洋、大西洋、インド洋、南極海（南氷洋）の五つである。太平洋と大西洋をそれぞれ北と南として分けて数えると、合計は「七つ」になる。一方、海洋学などの地球科学の分野では研究主題等により、海洋は「一つ」の繋がった海水域であると捉えられ研究対象とされる。

③海の境界と呼称

思考の整理の一つとして、国際水路機関（IHO）発行の水路図誌「大洋と海の境界（第3版）」（「Special Publication No.23」のこと、以下「S-23」）^{*21}を参考とする（図2）。「S-23」によると海の数はいくつ、という問いに対して「1-Baltic Sea」から「66-Bismarck Sea」まで、湾、海峡、水路等を含み「66」である。「S-23」は、世界の海域の境界と名称が記載された海の呼称を示すガイドラインとして、世界の国々が海図を作成する際の参考資料とされ事実上国際的な海洋名称の根拠となってきた^{*22}。一方、海の名称は陸の地名同様、人間社会や生活、歴史と深く関わる。日本海の呼び名を巡って日本と韓国との間で「日本海呼称問題」がある。「S-23」附図を眺めると、日本海的位置には「52-Japan Sea」の表記を確認できる^{*23}。

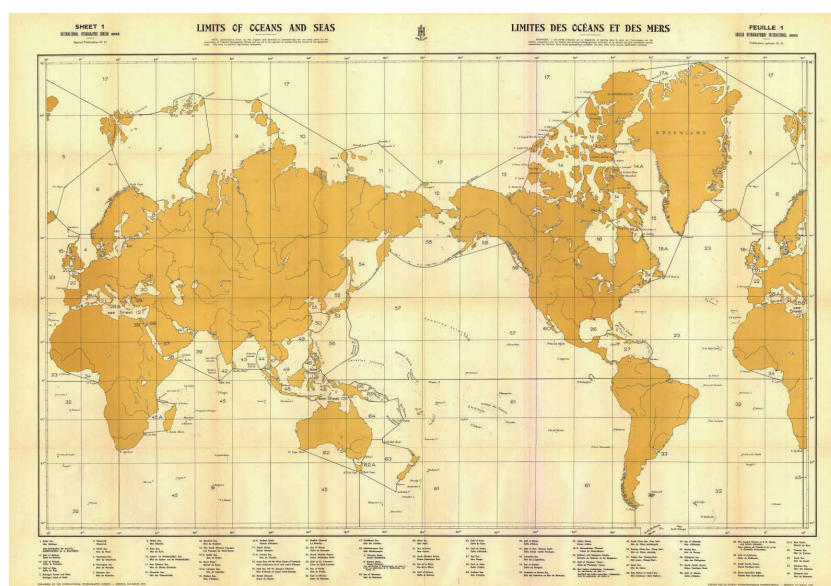


図2 大洋と海の境界

IHO発行「S-23」第3版 附図「World Chart」
IHOホームページより（2023年12月17日ダウンロード）
S23_Ed 3_Sheet_1_Small.jpg (1593×1110) (iho.int)

4 日本全図で捉える海洋国家

（1）海に広がる国土の理解

国家と領域の問題は、国際理解のうえで重要なテーマだ。国家主権の及ぶ領域は領土、領海、領空からなる。我が国は、1996年「海洋法に関する国際連合条約」（国連海洋法条約、以下、海洋法条約）を批准し、国内法^{*24}によりEEZを規定した。その結果、内水と領海とを合わせ約447万km²に及ぶ広大なEEZを管轄することと

なった^{*25}。

国土認識を高め理解を深めようとする海洋教育は、積極的な議論を経て系統化されなくてはならないだろう。ここからは地図帳の日本全図を眺めながら読んでいただきたい（図3）。日本全図で日本列島の広がりを確認すると、日本列島を囲んで洋上に線が描かれている。海洋境界とは、陸に近い海域では領海の境界をいい、その沖合では大陸棚または（および）EEZの境界をいう^{*26}。日本全図で示される洋上の線は、後者について概略を表している。



図3 地図帳の日本全図の例【B】の例
二宮書店『詳解現代地図 最新版』（令和3年3月30日 文部科学省検定済）
2023年発行、「日本の位置」（p.105）を縮小

① 領海

領海は、沿岸国の主権が及ぶ範囲で、沿岸に接する帯状の海域である。基線から沖

側へ12海里を超えない範囲として領海の限界線を設定することができる。ただし、沿岸国の領土、内水に接続するとされるため、原則的に領土の存在が前提となる^{*27}。領海には沿岸国の主権が及ぶが、外国船舶は沿岸国の平和、秩序または安全を害さない限り領海を通航する権利である無害通航権が認められている（海洋法条約第17条）。

なお、沿岸国が公認する大縮尺海図に記載されている海岸の低潮線が、領海の幅を測定する通常の基線とされる（海洋法条約第5条）。図4は、漁業用海図F W1009「日本及近海」縮尺500万分の1（一部を縮小）の小縮尺海図である。本図には国内法の規定に基づく直線基線と領海の限界線が記載されている。また、日韓漁業協定及び日中漁業協定に基づく線がそれぞれ記載されており、日韓の暫定水域及び日中の暫定措置水域が各々示されている。本稿5章第2節②のなかでふれるため、参考として指摘しておく。

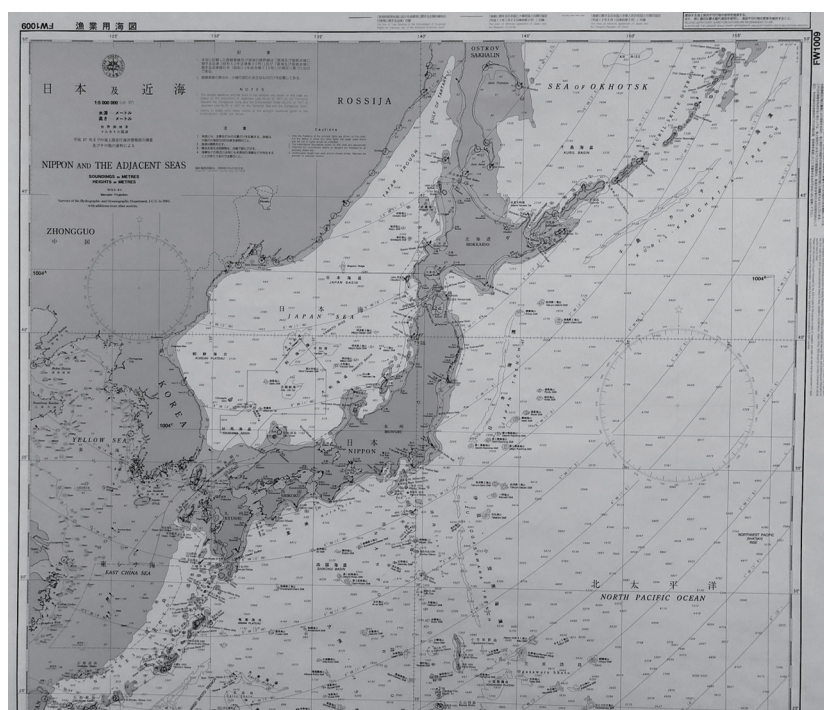


図4 漁業用海図FW1009「日本及近海」
(縮尺500万分の1の一部を縮小)

② EEZ

領海の外側の海について、沿岸国は領海基線から200海里を超えない範囲でEEZを設けることができる。EEZは、沿岸国の管轄権が及ぶ範囲で、200海里までとされる^{*28}。管轄権とは、国家がその国内法を一定の範囲内にある人、物などに対して具体的に適用し行使する権利である。この海洋境界をなす限界線は位置情報を有し、

海域を接する国・地域はロシア、中国、北朝鮮、韓国、台湾、フィリピン、米国である。EEZが重なる国・地域についてはEEZの境界を画定する必要がある。海上保安庁がホームページで公表する「日本の領海等概念図」(図5)ではこれをふまえ、「本概念図は、外国との境界が未画定の海域における地理的中間線を含め便宜上図示したものです。」と但し書きが添えられている^{*31}。

(2) 海洋境界をめぐる学習の課題

小・中学校社会科の領域学習では、これら島々の位置を緯度、経度で確かめる学習活動などが行われている。たとえば、地理の授業で日本の地域構成を学ぶ際、学習指導要領では「…日本の略地図に日本の東西南北端などの領土の端を描き加えてその位置を緯度と経度を用いて捉え…」とされ、中学校では国土の位置を先ず「知識」として身に付けるとされる^{*32}。



* 図の直下に「なお、本概念図は、外国との境界が未画定の海域における地理的中間線を含め便宜上図示したものです。」の付記がある。

図5 日本の領海等概念図

海上保安庁海洋情報部ホームページより（2023年12月17日ダウンロード）
https://www1.kaiho.mlit.go.jp/ryokai/ryokai_setsuzoku.html

① 海に広がる国土を守る島々

我が国は、1996年海洋法条約批准を契機に国内法を施行しEEZを設置した。最南

端の沖ノ鳥島、最東端の南鳥島（ともに東京都）は、EEZ等を保全し領域の広さを守るため重要であるとして、2010年、別途法令により特定離島に指定されている。離島保全の必要性は、これらの島々の周囲に広がるEEZの面積を確かめると実感できる。日本の国土面積約38万km²に対して、各島の基線を根拠とするEEZは、沖ノ鳥島42万km²、南鳥島43万km²にも及ぶ。しかし、前者は卓礁内の面積として捉えると約5.8km²になるが常住者はいない。後者の面積は約1.5km²、最高標高は9m程度、政府職員が駐在し業務に従事するが一般人の住民はいない^{*33}。おのずから課題は見えてくるであろうが、特に沖ノ鳥島の地位に対する近隣諸国からの主張^{*34}も含めて、学校の授業でどこまで取り上げるのか、児童生徒にどのように教えるのか、難しい部分のある課題だと思っている^{*35}。海の学習のあり方として慎重に検討する必要がある。

なお北端は北方領土（北海道）の択捉島最北端カモイワッカ岬でロシアにより実効支配されている。また、唯一日本人が生活する西端・与那国島（沖縄県）は、台湾まで僅か111kmの場所にある。同島西埼（イリザキ）の北北西にある大潮の満潮時にも海面上に露出している水上岩「トゥイシ」が日本最西端の地点をなす。

②EEZ学習の課題

相対国どうしの水域が400カイリ未満の海域では境界確定が必要となる。海洋法条約は、EEZの境界画定は国際法に基づいて合意により行うと規定し、まずは相対国間で話し合いにより決めることとする^{*36}。我が国は、外国との間の中間線を超えている場合には、「排他的経済水域及び大陸棚に関する法律」に基づき、中間線までまたは外国と合意した線まで、と定める^{*37}。

日本周辺海域は、周辺諸国の海岸線と向かい合う海域（日本海、東シナ海、オホーツク海）と公海につながる海域（太平洋沿岸）とに分けられる。EEZの境界画定については、領土の領有に課題があることを指摘しておく。前者の海域では、各々領土紛争を抱えており、関連海域の境界画定はその領土の帰属によって影響を受ける^{*38}。そもそも領土について紛争があるため、領海、（領海）基線の合意はない。このようなむずかしい状況を踏まえ、地図帳でもEEZを示す線に二点の注釈を付す対応を行っている。すなわち「1）海洋法条約に基づいた境界線」等及び「2）水域の一部は関係国・地域と交渉中」等である。地図帳では、境界未画定の海域においては便宜上地理的中间線が概略線として示されていることを改めて注意喚起する。

このように、我が国のEEZには暫定的な措置がとられていることが地図帳では必ず明示されている。できれば地図帳とともに図4に示した海図を授業で扱い、海の学習においても境界線に着目させることが大切だ。また竹島など領土問題の学習と紐付けてEEZについて考えさせようとする教材は見られないが、授業で実践の試みがあれば良いと思う。もう一つ、我が国の領域を考え海洋の学習を深めるため取り上げて

掘り下げる必要があるのが、大陸棚と延長大陸棚である。これらこそがグローバル課題に着目し、国際協調の姿勢を忘れず解決に向けて思考、構想する海の学習構築に向け、我々が検討すべき課題であろう。

③世界各国のE E Z

地図帳を含めて、多くの教科書における各国のE E Z面積は、米国国務省資料^{*39}を原典とする。これを見るとE E Zの面積が広大な国々は、米国、オーストラリア、インドネシア、ニュージーランド、カナダ、ソ連（当時）、日本、ブラジル、メキシコ、チリなどとなる。ただし海外領土等が計算に含まれないほか、日本の北方領土分約20万km²がソ連に算入されていることに注意が必要である^{*40}。また、単位は平方海里（square nautical miles）で示されているので、海上保安庁公表の日本のE E Z面積約447万km²と比較する際には換算の必要がある。

本資料は発行(1972年)から歳月が経っていることから、授業では、各国政府がホームページ等で公表している最新の情報を参照することが考えられる。その場合、E E Z面積の順位には諸説が生じるため、教室で順番そのものを扱うことはなかなか困難である。また、領海や内水の面積を含むかどうかなど国により様々異なり得るため、面積の細かい値を単純に比べることも実は難しい。面積や順位を比べさせる授業よりも、広大である理由を考えさせる学習活動の方がより深い学びにつながるだろう。フランスは、タヒチ島を含む仏領ポリネシアやニューカレドニアなど海外県、海外領土の島々を多く保有する。それらの持つE E Zを本国のその面積に足し合わせると、フランスのE E Zは米国に次いで世界で二番目に広いという検証結果が報告されている^{*41}。このことから、面積の値や順位だけにこだわる趣旨の教材や授業はあまり意味を持たないのではないだろうか。

注

1. 本稿で直接引用する地図帳は次に示す、文部科学省検定済教科書「高等学校地理歴史科用『地図』」の2点である。以下、それぞれ【A】、【B】とする。また各々の「世界全図」と「日本全図」、及び世界の国別統計の表について掲載ページを明記する。

【A】『新詳高等地図』（令和3年3月30日 検定済）帝国書院、2023年。

「世界の国々」pp.1-2.（図1）「日本の位置とまわりの国々」pp.105-106.

「世界の国別統計」pp.169-174.

【B】『詳解現代地図 最新版』（令和3年3月30日 検定済）二宮書店、2023年。

「世界の国々」pp.1-2. 「日本の位置」p.105.（図3）

「世界の国一覧」pp.157-162.

2. 国土地理院「日本の島の数」国土地理院ホームページ, 2023年12月17日閲覧。
https://www.gsi.go.jp/kihonjohochousa/islands_index.html
3. 文部科学省「学習者用デジタル教科書について」文部科学省ホームページ, 2023年12月17日閲覧。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1349317.htm
4. 文部科学省「教科書目録（発行予定の教科書の一覧）」文部科学省ホームページ, 2023年12月17日閲覧。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/mext_00005.html
5. 学校教育法第34条第1項は、小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない、と規定している。中学校、高校についてはこの規定が準用される。
6. 具体的な学習内容等は学校種等に拠って異なるのは指摘するまでもない。本稿では書き分けたり明示したりはしないことをことわっておく。
7. 文部科学省「義務教育諸学校教科用図書検定基準」（平成29年8月10日文部科学省告示105号）等による。
8. 【A】「世界の国別統計」p.173及び【B】「独立国の推移」p.2.
9. 外務省「世界と日本のデータを見る（世界の国の数、国連加盟国数、日本の大使館数など）」外務省 ホームページ, 2023年12月17日閲覧。
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/world.html>
10. 東 裕「太平洋島嶼国の憲法と土地所有制度－土地は領土であり主権の基礎である－」島嶼資料センター『島嶼研究ジャーナル』第10巻1号, 2020年, pp.32-33.
11. 外務省「国・地域（欧州）英国（グレートブリテン及び北アイルランド連合王国）」外務省 ホームページ, 2023年12月17日閲覧。
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/uk/index.html>
12. 外務省「北方領土問題の経緯（領土問題の発生まで）」外務省 ホームページ, 2023年12月17日閲覧。
https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/hoppo/hoppo_keii.html
13. 兎澤 仁・堀田剛志・渡邊昌幸「武力紛争時における休戦協定－我が国が武力紛争当事国となった場合の協定締結－」海上自衛隊幹部学校『海幹校戦略研究』12巻第2号（通巻第25号）, 2022年, 25-46.
14. 【A】「世界の国々（凡例）」p.1及び「地図帳の凡例 世界」p.3.
【B】「世界の国々（凡例）」p.1及び「世界の凡例 境界線」p.4.
15. 高橋洋子「海洋教育の方向性－求められる海洋人材を育む教材・体験学習の在り方－」海洋人間学会『海洋人間学雑誌』第6巻 特別号, 2018年, pp.1-4.
16. 高橋洋子「課題解決の原動力となる海図活用」日本地図学会『地図』Vol.60 No.1

- (通巻237号), 2022年, pp.68-73.
17. 山越伸浩「日本商船隊の確保及び我が国の国際海上輸送における課題－海上運送法等の一部を改正する法律案（２）－」参議院事務局企画調整室『立法と調査』456号, 2023年, p.36.
 18. 大呂興平「EUにおける牛肉貿易と輸入管理制度」養賢堂『畜産の研究』69巻2号, 2015年, p.103.
 19. 関根 博「石油輸送の生命線 マラッカ海峡航行：現状と問題点」エネルギー・金属鉱物資源機構『石油・天然ガスレビュー』Vol.40 No 6, 2006年, pp.51-58.
 20. 廣瀬吉英「海域と港勢」日本港湾経済学会 編『海と空の港大事典』成山堂書店, 2011年, pp.2-3.
 21. 図誌附図（図2）の出典を合わせて示す。
IHO「Limits of Oceans and Seas（3rd EDITION）（Special Publication No.28）, Sheet maps 1, 2 and 3」IHO, 1953年pp.1-38.
 22. 高橋洋子「海の名称－海と人々の歴史、生活、社会との関わり－」『地理教育年報（第48号）』全国中学校地理教育研究会, 2017, pp.40-43.
 23. 図誌本体でも名称を確認することができる。前掲注21に同じ, p32.
 24. 「排他的経済水域及び大陸棚に関する法律」1996年公布。
 25. 海上保安庁海洋情報部『日本の領海等概念図』海上保安庁海洋情報部ホームページ「管轄海域情報－日本の領海－」, 2023年12月17日閲覧。
https://www1.kaiho.mlit.go.jp/ryokai/ryokai_setsuzoku.html
 26. 古賀 衛「日本周辺の海洋境界画定をめぐる法的諸問題」栗林忠男・杉原高嶺 編『日本における海洋法の主要課題』有信堂, 2010年, p.194.
 27. 島田征夫「領海と接続水域」島田征夫・古賀 衛・佐古田彰・下山憲二 著『国際海洋法（第三版）』有信堂, 2023年, pp.17-29.
 28. 下山憲二「排他的経済水域」前掲注27に同じ, pp.58-76.
 29. 水上千之「排他的経済水域における航行、上空飛行、海底電線・海底パイプライン敷設の自由および軍事活動」水上千之『排他的経済水域』有信堂, 2006年, pp.87-112.
 30. 杳名景義・坂戸直輝「新訂 海図の知識」成山堂, 1994年, p.104.
 31. 前掲注25に同じ。
 32. 文部科学省「社会科の目標及び内容」文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』東洋館出版社, 2018年, pp.37-43.
 33. 東京都総務局行政部振興企画課「東京都 沖ノ鳥島・南鳥島 ウェブサイト」東京都総務局ホームページ, 2023年12月17日閲覧。
<https://www.t-borderislands.metro.tokyo.lg.jp/>
 34. 坂元茂樹「海洋境界画定と領土紛争」坂元茂樹『日本の海洋政策と海洋法（増補

- 第2版)』信山社, 2019年, p. 378注釈(46).
35. 沖ノ鳥島の地位に関する論考のなかから次を参照した。
栗林忠男・加々美康彦「海洋法における「島の制度」再考」栗林忠男・杉原高嶺
編『日本における海洋法の主要課題』有信堂, 2010年, pp.229-267.
36. 海洋法条約74条1項は、向かい合っているか又は隣接している海岸を有する国の
間におけるEEZの境界画定は、衡平な解決を達成するために、国際司法裁判所
規程第38条に規定する国際法に基づいて合意により行う、と規定している。
37. 島田征夫「大陸棚」, 前掲注27に同じ, pp.77-97.
38. 前掲注26に同じ, p.211.
39. BUREAU OF INTELLIGENCE AND RESEARCH『LIMITS IN THE SEAS
Theoretical Areal Allocations of Seabed to Coastal States』International
Boundary Study SERIES A No.46, 1972年, pp.1-18.
40. 中原裕幸「我が国200海里水域面積447万km²の世界ランキングの検証－世界6位、
ただし各国の海外領土分を含めた順位では8位－」日本海洋政策学会『日本海洋
政策学会誌』第5号, 2015年, pp. 117-121.
41. 前掲注40に同じ, pp. 128-129.

How to use the school atlases for better understanding of international study as geography education

—for establishment of a foundation for ocean, and maritime education—

TAKAHASHI Yoko

The purpose of this paper is to foster better international understanding among students as geography education. For this purpose, I recommend using further the school atlases, which are the government approved textbooks. School textbooks are authorized by the MEXT, and they must be used in classrooms in Japan. This paper mentioned how to use the map of the world and the complete map of Japan in particular which are included in the school atlases.

This paper has another key objective in addition. Japan is surrounded by the oceans and often described as a marine nation, or a nation oceanic. Hence it is necessary to establish a foundation for ocean, and maritime education. This agenda has been considered by various stakeholders. We must consider enough more about leaning contents at school and instructing the method of ocean, and maritime education. I would like to make suggestion using the school atlases, especially maps of the world and complete maps of Japan which are included in them.

Keywords : the school atlas, international understanding, ocean, and maritime education

総合的な学習の時間における 地域教材の活用に関する研究

吉田 和義

1 序論

総合的な学習の時間は、1998年の学習指導要領の改訂において創設され、その後2008年及び2017年の学習指導用要領の改訂を経て、創設から現在に至るまで30年以上が経過した。総合的な学習の時間¹⁾の目標は、「探究的な学習を通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する」ことであるとされる（文部科学省、2018）。

学習の目標を達成するために、それぞれの学校段階で授業が実践される。授業を構想するための重要な要素には、学習方法と学習内容の2者がある。一般に各教科では、学習指導要領において学習内容が規定される。しかし、総合的な学習の時間では、学習内容は示されておらず、各学校で計画を作成するようになる。

具体的な学習内容は示されないものの、追究する課題の事例として「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」、「地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題」、「児童の興味・関心に基づく課題」などが示される。「地域や学校の特色に応じた課題」では、地域における教材を活用し、授業を構成することが想定される。

地域教材は、学校が帰属する地域に関わる教材である。学区域を中心とした身近な地域に関わる教材、並びに学校が所在する市区町村や都道府県に関わる教材が含まれる。地域教材は、科学的、学問的な見地からその価値が認められるとともに、学習者の興味・関心の対象となり、学習者によって意味づけが行われる。地域教材は、地域にある施設、建造物などの実物を始め、地図、文献、写真、動画などの資料、人材や組織など幅広い事象が含まれる。これらの地域教材は、総合的な学習の時間のみならず、社会科、理科、などの他教科においても学習に活用される。社会科においては、広く地域に存在する社会的な事象が地域教材と考えられ、総合的な学習の時間においても、様々な地域的事象が教材となる。

社会科の学習において地域を取り上げる利点について、古川・寺師・中村(1980)は、以下の4点を挙げている。すなわち、「1 地域的事象などを直接的に観察できる。」「2 児童の生活経験を活用することができる。」「3 多様な資料を多く活用することができ

る。」「4 地域に対する愛情や地域社会の一員として自覚をもたせやすい。」である。これらは、総合的な学習の時間においても十分に当てはまると考えられる。さらに、教科横断的な学習を進めるためにも、また最終的に学習者の地域への参画を進めるためにも、フィールドワークによって直接の見学観察が可能な地域の多様な事象は、教材として価値が高い。

一方、地域教材を活用する地域学習は、「地域について知り、地域を理解し、地域に働きかけながら学ぶこと」だとして、地域学習の神髄は、批判的思考力を用いた課題の発見とその解決方法の提示、解決のための実践行動にあると主張される（柏木、2018）。地域学習では、地域への理解を深めるのみならず思考力や行動力を育成することを志向している。また、佐藤（2015）は、地域学習では地域の主体性、自立性にもとづく「人間性の復興」と持続可能な地域社会のあり方を探求する英知を養うための教育・学習の展開が求められているとする。持続可能な社会の担い手を育成するためにも地域学習が重要だと考えられる。総合的な学習の時間においても、地域教材を有効に活用し、学習を組み立てることが求められる（宮崎、2000）。従来から、地域教材を活用した総合的な学習の時間の授業実践が報告されてきた（愛知県一色町立全小・中学校・寺本、2005・吉田、2000・吉田、2003）。本研究では、主として小学校を例に総合的な学習の時間における地域教材の有効な活用の在り方について検討することを目的とする。

2 学習指導要領における総合的な学習の時間の位置付けと地域教材

総合的な学習の時間は、1998年版の学習指導要領では、ねらいに「（1）自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。」と示される（表1）。学習方法については、課題を設定し、それを解決する学習が展開されるように示唆される。

学習内容については、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題など」と例示がある（表2）。この中で「地域や学校の特色に応じた課題」は、地域教材の活用と直接結びつき、この学習を展開するためには、学校が所在する地域についての教材研究が不可欠である。

2008年版では、目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」と示され、「探究的な学習」という用語が付け加えられた。学習内容については、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」、続いて「地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題」と示され、追究する課題について例示される。「人々の暮らし、伝統と文化」という

用語が追加され、地域の中から教材を求め、学習に活用することが示唆される。

2017年の学習指導要領では、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力」を育成することが示され、「探究的な学習」の方向性がより明確になる。学習内容については、「各学校において定める目標及び内容の取扱い」において「例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題」と示され、「地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題」の表現は2008年の学習指導要領を踏襲している。

総合的な学習の時間の年間授業時数に関しては、1998年版では第3・4学年が105時間、第5・6学年が110時間であった（表3）。2008年版以降は、第3学年から第6学年まで70時間となり、減少する。生活科、社会科、理科の年間授業時数と比較すると、2017年版では、第3学年社会科が70時間となり、総合的な学習の時間と同等である。それ以外は総合的な学習の時間が若干が少ない。週当たりの授業時間数は、総合的な学習の時間が2時間となる。創設当初と比較して、総授業時数は増加し総合的な学習の時間の年間授業時数は減少している。

このように総合的な学習の時間の目標においては、学習方法について探究的な学びを実現するよう示している。学習内容については、具体的な言及はないものの、「地域や学校の特色に応じた課題」という記述があり、地域の中から教材を探し、それを活用して学習を進めることが求められる。地域教材は、学習者の身近に存在することから、学習者との距離が近く、具体的な教材を活用できるという利点があり、見学、観察、調査などのフィールドワークの活動を実施できる。さらに学習者が興味・関心をもち易く、地域教材には主体的な学習、探究的な学習を展開する基礎が整っているといえる。

表1 小学校学習指導要領における総合的な学習の時間の目標等

年次	項目	記述
1998年	ねらい	1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。 (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。 (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
2008年	目標	横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

2017年	目標	探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。 (2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。 (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

(文部科学省学習指導要領により作成)

表2 小学校学習指導要領における総合的な学習の時間に関する記述

年次	項目	記述
1998年	総則	例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。
2008年	指導計画の作成と内容の取扱い	(5) 学習活動については、学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動などを行うこと
2017年	各学校において定める目標及び内容の取扱い	(5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること

(文部科学省学習指導要領により作成)

表3 小学校における総合的な学習の時間及び教科の年間授業時数

年次	教科等	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
1998年	総合的な学習の時間			105	105	110	110
	社会			70	85	90	100
	理科			70	90	95	95
	生活	102	105				
	総授業時数	782	840	910	945	945	945
2008年	総合的な学習の時間			70	70	70	70
	社会			70	90	100	105
	理科			90	105	105	105
	生活	102	105				
	総授業時数	850	910	945	980	980	980
2017年	総合的な学習の時間			70	70	70	70
	社会			70	90	100	105
	理科			90	105	105	105
	生活	102	105				
	総授業時数	850	910	980	1015	1015	1015

(文部科学省の資料により作成)

3 総合的な学習の時間における地域教材の活用事例

(1) 富士山学習の特色

地域教材を活用した総合的な学習の時間の好例として、静岡県富士宮市で行われる「富士山学習」が挙げられる（「富士山学習」研究会、1999・茂田、2019・長倉、2021）²⁾。富士山学習の特色は第一に、富士山と富士山に関わる地域教材を学習に活用している点である。富士山は、世界文化遺産に登録され、歴史的文化的にも、また自然環境としても教材としての価値が高い。第二に、富士山学習は30年以上に渡り継続されていることである。富士宮市の富士山学習は、1991（平成3）年に富士宮市立富士宮第二中学校で実施された富士山を教材とした授業が始まりとされる（「富士山学習」研究会、1999）。1997年度には、富士宮市の施策として富士山学習に取り組むようになった。2008年に富士山学習partⅡとなってより発展し、2023年現在も継続されている。第三に富士宮市が施策の一環とし取り組み、市立のすべての小学校、中学校が富士山学習に関わっている点である。各小中学校の教育計画に富士山学習が位置づけられ、富士山学習発表会が、毎年実施されている。地域教材を活用した学習が、長年に渡って実践され、成果を挙げてきた³⁾。

(2) 富士山学習の目標と内容

富士山学習の市の施策としてのねらいは、当初以下のように設定された（資料1）。このねらいに基づいて各学校の教育計画が作成される。ねらいには「富士山と自分たちの生活（暮らし）とのかかわりを調べ」と示され、富士山との関りを調査する活動が位置づけられる。そして、郷土富士宮に生まれ育つ喜びと誇りをもつこと、心身の力を試し、やり遂げる心と体力を育てることをねらいとしている。富士山学習を通して、富士宮の小中学生がよりよく生きることを目指している。

- ・自分の生まれ育った富士宮の「文化遺産」富士山と触れ合い、親しみ、調べることにより、富士山の美しさや偉大さを知り、感動する心を養う。
- ・富士山と自分たちの生活（暮らし）とのかかわりを調べ、富士山の大切さに気付き、郷土富士宮に生まれ育った喜びと誇りをもち、21世紀に生きる勇氣と自信を育む。
- ・富士山に寄り添い、富士山に支えられて、心身の力を試し、やり遂げる心と体力を育てる。

資料1 富士山学習のねらい

（「富士山学習」研究会1999による）

探究的な見方・考え方を働かせ、富士山や富士宮の「人ものこと」とかかわり、横断的総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、郷土への誇りと愛情をもち、自己の生き方を考えるために必要な資質能力を身に付ける。

資料2 富士山学習PARTⅡの目標

（富士宮市教育委員会ホームページによる）

2021年度から新たな目標の基で富士山学習が実践される（資料2）。富士山についての知識を獲得することのみならず、富士宮地域との関わりを通して課題を解決し、自己の生き方を考えるための資質能力を身に付けることを目標としている。富士山という地域教材を最大限活用し、地域への理解と愛情を深めるとともに、より良い生き方を追究するための学習を富士宮市として実施しようとする姿勢が示される。

（3）小学校における富士山学習の展開 ー大宮小学校の事例ー

静岡県富士宮市立大宮小学校における富士山学習では、総合的な学習の時間で富士山に関わる学習が展開される。総合的な学習の時間の名称を「岳麓洞（がくろくどう）」と名付け、教科と関連を図りながら実践してきた（「富士山学習」研究会、1999）。

大宮小学校の富士山学習では、以下の様な内容で学習が進められ、実践された（表4）。

表4 大宮小学校における総合的な学習の時間の内容例

学年	学習単元・内容	
第3学年	たんけん！やさしさ発見	富士宮市に住むお年寄りや仲よくなりたいな
第4学年	美しい富士宮、今、そして未来へ	富士宮の自然を守りたいな
第5学年	青い星、ほくもわたしも地球人	富士山のことをもっと知り、自然を守りたいな
第6学年	世界を知ろう、ほくらは夢の国際人	世界の国を知り、世界に富士山を知らせたいな

〔「富士山学習」研究会（1999）による〕

地域教材としての富士山自体について詳しく理解するための学習が位置づけられる。第5学年では、富士山についての調べ学習に取り組み、さらにフィールドワークを行う。実際に富士山に登山し、宝永山では宝永火口を見学する。そして、この学習の後半では、「富士山の自然を守っていくための学習」が展開される。このように、富士山についての理解を深める学習が基礎となり、環境を保全するための取り組みについての学習に発展していく。

富士宮市における富士山学習は、地域教材を取り上げ、富士山をテーマとした学習を推進し、さらに発展させる学習となっている。大宮小学校以外の各小中学校においても地域の特色に応じた富士山学習を組み立てている。

（4）地域教材としての富士山

富士山は、地域教材として極めて価値が高い。自然、文化、歴史などの側面において教材を提供する。富士山学習では、地域教材を活用し総合的な学習の時間を構築している。具体的に富士山への理解を深める学習が推進され、それを基礎としてさらに、富士宮地域に関する学習が進められる。例えば第4学年「美しい富士宮、今、そ

して未来へ」では、「きらきら、わくわく神田川」と題して富士宮市内を流れる神田川の教材化に取り組んでいる。富士山そのものの学習から発展し、富士宮地域の水をめぐる環境や水利について学習を組み立てる。長期に渡って地域教材を核とした富士山学習を継続できる要因の一つは、富士山と富士宮地域における地域教材の価値の高さ、多様さにあると考えられる。また、富士山自体に留まらず、富士宮地域の事象へ学習を発展させる組み立てが、学習の効果を高める。

4 総合的な学習の時間の地域教材としての滝山城

東京都八王子市にある滝山城跡を事例として、総合的な学習の時間における地域教材の活用について検討する。この地域は八王子市の北部に位置し、東流する多摩川の右岸に当たる。滝山城跡が立地する加住丘陵は、多摩川の上位段丘面である多摩面とその地形面が多摩川の支流である谷地川によって浸食された谷から形成される起伏の多い地形である（貝塚、2011）。谷地川の谷を境に加住北丘陵と南丘陵に区分される。

（１）滝山城の地域教材化

滝山城跡は、1951年に史跡に指定された⁴⁾。加住丘陵の北丘陵に位置し、本丸跡は丘陵の頂上付近にある。滝山城は、戦国時代に関東を支配した北条氏の居城で、本丸跡、堀、土塁などの城郭の遺構が保存されている（田中、2007・八王子市史編さん委員会、1967）。2018年に公益社団法人日本城郭協会の選定する「続日本の100名城」に選ばれた⁵⁾。2020年には文化庁により高尾山が「霊気満山高尾山 ―人々の祈りが紡ぐ桑都物語―」として日本遺産に指定され、その構成要素の一つに滝山城跡が含まれた⁶⁾。戦国時代の歴史資料としての価値が高く、観光のスポットとしても注目される。滝山城の遺構がある都立滝山公園は、桜の名所としても知られ、春はお花見の観光客でにぎわう。歴史的文化的な価値が認められるとともに、自然環境とその保全についての教材としての価値があると考えられる。

（２）地域教材としての要素

①戦国時代の城郭遺構

城郭遺構として、本丸、空堀、土塁、虎口、曲輪、土橋などの遺構が残されている。滝山城は、16世紀の戦国時代に太田定重、定久が築城し、その後永禄年間に北条氏照が改修し、居城としたとされる。天正年間1587年ころに北条氏照が八王子城に居城を移すまで、滝山城が居城となり、支配の拠点となった（田中、2007）。空堀、土塁などの遺構が現存し、本丸には枡形虎口の遺構が残される（写真1）。



写真 1 滝山城跡の枡形虎口の遺構 正面は土塁
(2022年 1 月21日筆者撮影)

②滝山城城下町の道路遺構と関連遺構

滝山城の城下には、街道に沿って城下町が広がっていたと考えられ、城下町特有の鍵型に曲がる道路の遺構が見られる（田中、2007）。旧版地形図から、鍵形の道路が分かり、武蔵と甲斐を結ぶ中世の街道の一部である城下町の道路の遺構が読み取れる（図 1）。

加住南丘陵に位置する創価大学の地域では、発掘調査の結果戦国時代の曲輪の遺構が出土している。滝山城の関連施設が南丘陵にも存在したことが明らかになっている（丹木境遺跡調査団、2002）。



図 1 滝山城の鍵形道路遺構 黒円の 3 箇所
(1:25000地形図「拝島」大正10年測図大正13年発行により作成 今昔マップによる)

③滝山城跡の保存と活用

滝山城跡群・自然と歴史を守る会が滝山城跡の普及、保存の活動に取り組む。滝山城跡群・自然と歴史を守る会の目的は、「滝山城を中心に、地域および広く一般市民を対象に、公園とその周縁緑地の緑地管理・環境、保全事業、公園内の文化財保全・活用事業、歴史講演会等を開催する広報活動事業、公園と史跡を起点とする町おこし村おこし事業等によって都市の自然と歴史遺産の真価を発揮させ、地域および都市文化の興隆に寄与することを目的とする。」とする⁷⁾。滝山城跡の保全と普及の活動を進め、滝山城の見学会や講演会を企画しており、小学生を対象とした学習会も実施している。

④加住丘陵の自然

加住丘陵の地形面は、多摩川の侵食によって作られた段丘面の上位面になる多摩面から形成される（貝塚、2011・八王子市史編集委員会、2014）。武蔵野台地を形成する武蔵野面に比較して形成時期が古く、侵食が進み起伏の多い地形となっている。丘陵地の下部は、第三紀層を中心とする円礫を含む河成層である加住層があり、上部には関東ローム層が見られる（写真2・写真3）。



写真2 滝山城跡に見られる円礫層
(2022年1月21日筆者撮影)



写真3 滝山城跡に見られる関東ローム層
(2022年1月21日筆者撮影)

（3）滝山城の地域教材を活用した学習の構想

滝山城は、地域教材としても価値が高く、総合的な学習の時間の教材として有効だと考えられる。「滝山城を探検しよう」という単元を設定し、学習計画の構想を提示する。対象は小学校第6学年を想定する。学習過程を課題設定、情報収集、整理・分析、まとめ・発表の4段階に区分する。課題設定では、学習者の疑問を基に追究する課題を設定する。情報収集では、フィールドワークを行い、直接見学観察することを通して、情報を集める。また、地域の「滝山城跡群・自然と歴史を守る会」等と連携を図り、現地で説明を聴くことができるようにする。整理・分析では、自然の地形と

滝山城跡の関り等、複数の事象の間の関係を考慮し、分析する。まとめ・表現では、追究によって明らかになった事実をパンフレットにまとめるとともに、パンフレットを活用して発表・表現する活動を取り入れる。

小学校社会科における歴史学習は、第6学年に位置づけられ、「戦国の世から天下統一へ」などの単元で、戦国時代から天下統一へ向かう時代を取り上げる。しかし、教科書には滝山城主である北条氏照については記述が無いため、社会科の戦国時代の学習の発展として滝山城に関する学習を位置づけることができる。

（４）総合的な学習の時間の単元計画の構想

小学校第6学年における総合的な学習の時間の授業として次の学習が構想できる（資料3）。

○単元名 第6学年「滝山城を探検しよう。」（13時間）

○単元の目標

滝山城と加住丘陵について調べる課題を設定し、滝山城の築城の工夫について探究することを通して、滝山城について理解するとともに、調べたことをまとめ、発表・表現する。

○単元の評価規準

〈知識・技能〉

・中世の城郭の典型としての滝山城の特色について理解し、地図や絵図から滝山城の様子を読み取る。

〈思考・判断・表現〉

・地形と滝山城の関係や滝山城の工夫について考え、表現する。

〈主体的に学習に取り組む態度〉

・地域資料を活用して進んで調べ、グループやペアで主体的に協働して学習を進める。

過程	学習活動・学習内容	資料等
課題設定 1・2・3時	○滝山城の絵図を見て、分かることを発表しあう。 ○滝山城主の北条氏照について、どのような人物か予想する。 ○滝山城の城を守る工夫について予想し、疑問を出し合う。 ○滝山城について追究する課題を設定する。 「どうして加住丘陵に滝山城を築いたのか。」 「攻めにくくするために、どのような設備があったか。」 などの問いをもとに課題を話し合う。	滝山城絵図 北条氏照のイラスト
情報収集 4・5・6・7・8時	○資料を基に滝山城の特色について調べる。 ・堀と土塁の作り ・枡形虎口 ・本丸 ・地形の特色 ○滝山城跡見学のフィールドワークを行う。 ○滝山城跡を見学し、滝山城についての説明を聞く。 ○加住丘陵の地形の特色を観察する。 ○攻めにくくするための工夫について観察する。	滝山城絵図 地形図 景観写真 滝山城跡群・自然と歴史を守る会の方のお話

整理・分析 9・10時	○滝山城の位置と役割について整理する。滝山城と地形との関連を分析する。 ○滝山城の特色をまとめる。 ○滝山城跡の自然と歴史を保存し活用するために、滝山城のこれからについて考え表現する。 ○滝山城の見学で分かってことをまとめ、「滝山城パンフレット」を作成する。 ○滝山城の工夫についてまとめ、表現する。 ○滝山城について調べたことを発表する。 ○さらに調べたいことについてまとめる。 ○新たな課題解決への関心・意欲をもつ。	地理院地図 滝山城跡群 自然と歴史を守る会の資料・ホームページ 滝山城パンフレット
まとめ・表現 11・12・13時		

資料3 総合的な学習の時間の計画（13時間）

5 結論

総合的な学習の時間における地域教材の活用に関して、学習指導要領においては地域や学校の特色に応じた課題についての指摘があり、学校が帰属する地域から教材を選定し学習を計画することが求められる。地域教材は、フィールドワークを実施することを通して学習者が直接見学観察することが可能であり、身近に存在するために興味・関心をもち易く、主体的な学習を構築する基礎的な教材である。地域教材を選定するに当たっては、教材研究を進め地域の実態に合わせて、教科等の科学的、学問的な見地から価値のある教材を見出すことが、重要である。加えて、学習者自身が探究的な学習を通して、地域教材の価値を捉える学習の構成が求められる。

静岡県富士宮市における富士山学習は、地域教材を取り入れた総合的な学習の事例である。富士山の歴史的文化的な事象及び自然環境とその保全に関わる事象などの学習に留まらず、それらと関連して富士宮地域の諸事象に関する学習を位置づけ、課題を設定し追究する学習に教科横断的に取り組むことに成功している。この事例は地域教材の活用に示唆を与える。

八王子市にある滝山城跡は、歴史的文化的な要素では中世の城郭史上の貴重な遺構が残り、加えて丘陵地の成り立ちと自然環境を観察できる露頭が見られ、環境の学習や環境保全に関する要素を含み、教材としての価値が高いと考えられる。総合的な学習の時間において、地域教材は学習指導要領において強調される探究的な学習を実践するための教材とし有効であり、そこに展開される自然と人文を含めた多様な事象は、教科横断的な学習の基礎を提供する。総合的な学習の時間では、価値の高い地域教材を開発することが重要であり、それを活用して学習を構想することが探究的でより深い学習を成立させることに大きく寄与する。さらに、地域の良さを理解し、地域に参画する態度の基礎を養うことに結び付く。

注

1) 現行の高等学校の学習指導要領は、2018年に告示され、総合的な学習の時間は、

総合的な探究の時間と名称が変更された。

- 2) 山梨県で実施される「富士山学習」については、馬場（2018）の報告がある。
- 3) 静岡県富士宮市は、小学校21校、中学校13校がある（富士宮市教育委員会、2023）。富士山学習の発表会は、毎年1月に実施される。
- 4) 文化庁ホームページによる。
<https://bunka.nii.ac.jp/db/heritages/detail/138237>（2024年1月1日閲覧）
- 5) 日本城郭協会ホームページによる。
<http://jokaku.jp/japan-top-100-castles/best-100-castles-of-japan-2nd-selection/>
（2024年1月1日閲覧）
- 6) 日本遺産ホームページによる。
<https://japan-heritage.bunka.go.jp/ja/stories/story088/>（2024年1月1日閲覧）
- 7) NPO法人「滝山城跡群・自然と歴史を守る会」の資料による。

文献

- 愛知県一色町立全小中学校著・寺本潔監修『小中一貫生活総合の学び』黎明書房、2005年。
- 貝塚爽平『東京の自然誌』講談社（学術文庫）、2011年、旧版は紀伊国屋書店1979年刊。
- 柏木智子「総合的な学習の時間と地域学習」森田真樹・篠原正典編著『新しい教職教育講座 教職教育編 8 総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房 2018年、pp.188-203。
- 佐藤一子編『地域学習の創造 - 地域再生への学びを拓く -』東京大学出版会、2015年、pp.1-23。
- 茂田優作「山梨県・静岡県における『富士山学習』の特色と課題」2018年度創価大学教育学部卒業論文、2019年（未刊行）。
- 田中正光『よみがえる滝山城 - 戦国の風雲をかけぬけた天下の名城 -』NPO法人滝山城跡群・自然と歴史を守る会、2007年。
- 丹木境遺跡調査団編『丹木境遺跡 平成7・8年度発掘調査報告書』創価大学発行、2002年。
- 長倉 守「総合的な学習の時間のカリキュラム開発の支援に関する教育委員会の在り方 - 静岡県富士宮市『富士山学習』における教育長のビジョンに着目して -」学校教育研究36、pp.90-104、2021年。
- 八王子市史編さん委員会『八王子市史 下巻』八王子市役所発行、1967年、pp.410-427。
- 八王子市史編集委員会『新八王子市史 自然編』八王子市発行、2014年。
- 馬場 章「富士山学習支援事業における小学校 6 年理科学習プログラムの実践と課

題」富士山研究12, pp.1-9, 2018年.

「富士山学習」研究会編『総合的な学習 富士山学習 –知りたい、学びたい、共に生きたい–』国土社, 1999年.

富士宮市教育委員会『富士宮の教育』富士宮市教育委員会発行, 2023年.

古川清行・寺師信之・中村満洲男編著『地域学習の基本と実践』東京書籍, 1980年.

宮崎猛編『高校「総合的な学習」研究と実践の手引き』明治図書, 2000年.

文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社, 2018年.

吉田和義「小学校における『総合的な学習の時間』を活用した地理教育の可能性－第6学年『江戸時代の大町村』の単位を通して－」新学習指導要領と地理教育, (日本地理教育学会) pp.18-22, 2000年.

吉田和義「小学校における『総合的な学習の時間』を活用した地理教育の試み－第5学年「長峰のすてきな場所を紹介しよう」の活動を通して－」日本地理学会発表要旨集63, p21, 2003年.

参考ホームページ

時系列地形図閲覧サイト「今昔マップon the web」

<https://ktgis.net/kjmapw/> (2024年1月1日閲覧)

富士宮市教育委員会

<http://www.city.fujinomiya.lg.jp/citizen/liti/2b000000rn92.html> (2024年1月1日閲覧)

Investigating the efficacy of local teaching materials in the period of integrated study

Kazuyoshi YOSHIDA

This paper aims to clarify the effectiveness of indigenous teaching materials in local areas within the integrated study period framework. Emerging from the renewal of the national curriculum standards for elementary schools in 1998, the integrated study period spans from grades three through six in Japanese elementary schools.

Learning experiences rooted in local areas, including fieldwork, are pivotal not only in geography but also in integrated studies. Teachers can utilize various teaching materials in the local area, including human, physical, geographical, and historical phenomena. Children derive affective benefits by incorporating a comprehension of local places and engaging with community members. They acquire a positive attitude toward learning through a period of integrated studies in local areas.

Integrated studies on Mt. Fuji lasted for over 30 years in Fujinomiya City, Shizuoka Prefecture. Furthermore, the Takiyama castle ruins in Hachioji City, Tokyo, serve as valuable resources for inquiry-based learning. Outdoor research enables children to better understand their surroundings and locality. This learning enhances a positive attitude toward planning inquiries in the local area.

特別支援学校（肢体不自由教育） 小学部の教育課程編成の現状と課題

—準ずる教育課程を中心に—

並木 信治 杉本 久吉

1 調査の目的及び方法

（1）目的と背景

特別支援学校（肢体不自由教育）の教育課程の基準の淵源は、1962年の養護学校小学部学習指導要領 肢体不自由教育編 昭和37年度版^{*1}である。そこでは、1958年改訂の小学校学習指導要領^{*2}が規定する各教科の最低授業時数を標準時数として示し、教科としては、小学校の体育に替えて体育・機能訓練を設け、時数を70時間増やして設定している（小学部1年生は68時間増）。1971年4月施行の養護学校小学部・中学部学習指導要領^{*3}では、養護学校の整備の進行とともに重度化・多様化した児童生徒の実態に即していけるよう各教科の標準時数を示さず、授業時数を小学部の場合は、小学校の各学年における総授業時数に準ずるとし、各教科、道徳、特別活動および養護・訓練のそれぞれの年間の授業時数を適切に定めることとした。自立活動の前身である養護・訓練については、総則において、「年間105時間を標準とするが、児童または生徒の心身の障害の状態に応じて適切に定めること。」と規定された。養護学校学習指導要領は、その後、1979年^{*4}、89年^{*5}の改訂を経て98年の改訂^{*6}において、養護・訓練を自立活動に改称し、標準時数の規定が見られなくなり、2008年に養護学校から特別支援学校への改称を経^{*7}、最新の2017年の改訂^{*8}においても、時数に関する規定はそのまま引き継がれている。

現行学習指導要領では、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。その際、児童又は生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、（中略）個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につなげていくよう工夫すること。」^{*9}を求めている。学校で編成する教育課程編成について学習指導要領の解説では、その基本的要素として「学校の教育目標の設定、指導内容の組織及び授業時数の配当」^{*10}をあげているが、上述のように、学習指導要領で標準授業時数を示していない特別支援学校においては、各教科等の時数配当は、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの主要な要素といえよう。

このように特別支援学校の教育課程編成を考えていく上では、時数配当に関する情報は重要であるが、特別支援学校の教科等の時数について、まとまった調査等は、極めて少ない状況がある。特別支援学校（肢体不自由）の教育課程編成に関する先行研究としては、Ciniiで「特別支援学校 肢体不自由 教育課程編成」のキーワード検索では5件、「特別支援学校 肢体不自由 教育課程」のキーワード検索で69件表示されたが、小学校の各教科等に自立活動を加えて編成する教育課程（以下、準ずる教育課程）に関する内容は、3件ほどで、時間数に関わる記述が見られるのは、東京都の肢体不自由校中学部5校のデータを示す児島・細渕（2013）^{*11}のみであった。

これらのことから、本調査を行い、特別支援学校（肢体不自由教育）小学部の準ずる教育課程における教育課程編成の現状を把握し、その実施上の課題を考察することとした。

なお、同様の問題意識で病弱教育に関する調査を杉本（2023）^{*12}が行っているが、本調査も、この内容に沿った形で行っている。

（２）方法

①調査対象及び調査手続き

ア 調査対象

インターネット上に公開されている肢体不自由教育部門のある特別支援学校小学部の教育課程に関する情報（新学習指導要領によるもの）

イ 調査手続き

特別支援学校（肢体不自由教育）校長会による学校一覧表を基に、肢体不自由教育部門の小学部のある学校（293校）のHPを閲覧し、関連する資料を検索、収集した。（4校からは、直接資料提供いただいた）

時間割などで、画面表示が、当年度（平成5年度）でない場合であっても、現行学習指導要領に基づく内容であった場合は採録した。

ウ 調査期間

2023年9月から12月

②調査項目

特別支援学校（肢体不自由教育）小学部の肢体不自由単一障害を対象とした、現行学習指導要領（文部科学省 2017）による小学校の各教科等に自立活動を加えて編成する教育課程（以下、準ずる教育課程）の教育課程表（もしくは、時間割表から）小学部の1、3、5年生の各教科等の年間授業時数

③資料収集数

上記の項目が収集できた件数は、293校中68校であった。

2 調査結果

（１）各教科等の時数及び年間総授業時数の平均

表１は、対象とする小学部第１学年、第３学年、第５学年分を収集できた68校の教育課程表を集約し、各教科等の配当時数の平均を示したものである。元データが、週当たりの単位時数（以下、単位時数）もしくは時間割表の場合は、単位時数に小１は34、他の学年は35を乗じて得た数値を集計した。元データが実時数表記で、35（小１は34）の倍数でない場合も、そのまま集計している。

表１ 準ずる教育課程における各教科等の年間授業時数の平均

下段は学校教育法施行規則の小学校の標準時数

太字斜体はそれを10時間以上下回るもの 太字は10時間以上上回るもの

教科\学年	1 年	3 年	5 年
国 語	279	230	176
	306	245	175
社 会	-	69	94.1
	-	70	100
算 数	137	172	172
	136	175	175
理 科	-	86	98.7
	-	90	105
生 活	94.1	-	-
	102	-	-
音 楽	60	55	47.6
	68	60	50
図画工作	61	55	46.5
	68	60	50
家 庭	-	-	48.1
	-	-	60
体 育	56	58	54.2
	102	105	90
外国語	-	-	62.8
	-	-	70
道 徳	33	35	34.7
	34	35	35
総合的な 学習の時間	-	59	56.3
	-	70	70
外国語活動	-	34	-
	-	35	-
特別活動	35	36	36.8
	34	35	35
自立活動	119	114	106
	-	-	-
年間 総授業時数	874	1004	1033
	840	980	1015

この表からは、全体的な傾向として、自立活動は平均週当たり3.0～3.5コマ程度設定されており、各学年間における大きな差異はないこと、また、自立活動の時数を確

保するに当たり、主として家庭、体育及び総合的な学習の時間の配当時数を減じることにより対応していることが多いことが分かる。

年間総授業時数が、いずれの学年においても平均値として標準時数を20～30時間程度上回っていることに関しては、自立活動の指導としての授業時数としての位置付けの在り方が、学校により対応の差異があることに起因するものと考えられ、このことについては、考察の項で後述する。

(2) 自立活動の時間数ごとの状況

前述のとおり、自立活動の配当時数及びそれに伴う各教科等の時数調整の状況については、各学年間で大きな差異は見られなかった。自立活動の時間数に応じた具体的な教育課程編成状況については、指導すべき教科等が最も多くなる第5学年を抽出して見ていきたい。

第5学年における自立活動の平均配当時数については、(1)の表1で示したとおり、週当たりおよそ3コマであるが、データ上では、最少35時間（週1コマ）から最大490時間（週14コマ）と大きな幅が見られた。

表2 第5学年における自立活動の年間配当時数別校数

年間配当時数 (週コマ数)	35 (1.0)	55-70 (1.5-2.0)	93-187 (2.6-5.3)	210-490 (6.0-14.0)
学校数 (%)	20 (29.4)	17 (25.0)	23 (33.8)	8 (11.8)

以下、表2に示した自立活動の週当たりコマ数（1コマ、1.5～2コマ、2.6～5.3コマ、6コマ以上）ごとに便宜上の区分を設定し、それぞれの区分において標準時数と10時間以上の教科等に着目しながら、学力保障と自立活動指導にかかわる教育課程編成状況の特徴について述べる。

①週1コマ（年間35時間）配当している学校の状況

表3は、自立活動を週当たり1コマ設定している20校の時数配当状況である。

20校中19校と、ほぼすべての学校において、体育の配当時数を減じていることが分かる。これらのうち、体育の時数減のみで対応している例は10校である。他9校は、その他の教科等の時数も減じているが、対象となる教科等は、例が多いものから図画工作（5校）、家庭（4校）、音楽（2校）、外国語（2校）、社会（2校）、算数（1校）であった。

自立活動の時数確保のための時数減に加え、さらに教科等間の時数増減により特色のある編成となっている例としては、社会、図画工作、家庭、体育、外国語を減じて音楽を増、社会、算数、体育を減じて図画工作と家庭を増、図画工作、家庭、体育、外国語を減じて国語を増など、様々である。また、教科等の時数を一切減じず、自立

活動の35時間を総時数に上乗せする例が1校あった。

全体として、国語、社会、算数、理科の時数は減じず確保した上で、体育を含む実技系の教科の時数を調整する傾向があることが分かる。

表3 週1コマ配当校の教育課程の状況（第5学年）

教科等 学校No.	国	社	算	理	音	図	家	体	外	道	総	特	自	総時数
1	175	70	175	105	70	35	35	70	35	35	70	35	35	945
2	175	105	175	105	52.5	52.5	35	70	70	35	70	35	35	1015
3	175	101.5	175	105	49	49	59.5	56	70	35	70	35	35	1015
4	175	101.5	175	105	49	49	59.5	56	70	35	70	35	35	1015
5	175	105	175	105	70	35	35	70	70	35	70	35	35	1015
6	175	101.5	175	105	45.5	45.5	52.5	70	70	35	70	35	35	1015
7	175	105	175	105	46.6	64.1	64.2	70	70	35	70	35	35	1049.8
8	175	105	175	105	35	35	70	70	70	35	70	35	35	1015
9	263	105	175	105	52.5	35	0	70	35	35	70	35	35	1015
10	175	70	140	105	70	70	70	70	70	35	70	35	35	1015
11	175	100	175	105	50	50	60	56	70	35	70	35	35	1016
12	175	100	175	105	50	50	60	55	70	35	70	35	35	1015
13	175	100	175	105	50	50	60	55	70	35	70	35	35	1015
14	175	100	175	105	35	50	60	70	70	35	70	35	35	1015
15	175	100	175	105	50	50	60	55	70	35	70	35	35	1015
16	175	100	175	105	50	50	60	55	70	35	70	35	35	1015
17	175	100	175	105	50	50	60	55	70	35	70	35	35	1015
18	175	105	175	105	70	35	70	53	70	35	35	87	35	1050
19	177	101	178	106	50	50	60	90	70	35	70	35	35	1057
20	175	100	175	105	50	50	60	55	70	35	70	35	35	1015
標準	175	100	175	105	50	50	60	90	70	35	70	35	-	1015

太字斜体は標準時数を10時間以上下回るもの 太字は10時間以上上回るもの（以下同様）

②週1.5～2コマ（年間55～70時間）配当している学校の状況

表4は、自立活動を週当たり1.5～2コマ設定している17校の時数配当状況である。

1コマ配当校と同様、体育から時数を減じている例が17校中15校と大半を占める。教科等から減ずる必要時数が55～70時間となるため、1コマ配当校の体育の平均時数は63.6時間であったのに対し、54.8時間と9時間程度少なくなっており、年間20時間と週当たり1コマを下回る例もあった。

教科等間の時数増減対応に着目すると、体育と併せて音楽、図画工作、家庭で調整を図っている例が17校中8校と約半数であり、その結果音楽の時数を標準時数より上回らせている例が2校、図画工作が1校、家庭が1校であった。国語、社会、算数、理科の時数は基本減じず、実技系の教科を中心に調整を図る傾向は1コマ配当校と変わらないが、それに加えて総合的な学習の時間の時数を減じている例が7校と全体の約4割を占めていることが特徴的である。

年間総授業時数については、標準時数を60時間上回っている例が1校あるが、実技

系教科から時数を減じた上で算数の時数増も行っており、単純に自立活動の時数を上乘せしたものではないと考えられる。

表4 週1.5～2コマ配当校の教育課程の状況（第5学年）

教科等 学校No.	国	社	算	理	音	図	家	体	外	道	総	特	自	総時数
21	157.5	101.5	158	105	49	49	59.5	91	70	35	35	35	70	1015
22	164.5	105	175	105	52.5	52.5	52.5	17.5	70	35	70	35	70	1004.5
23	175	105	175	105	35	35	70	35	70	35	70	35	70	1015
24	175	105	175	105	70	35	0	70	49	35	56	70	70	1015
25	175	105	175	105	70	35	35	70	70	35	35	35	70	1015
26	175	98	175	102	48	48	53	70	53	35	53	35	70	1015
27	175	90	175	85	50	50	55	70	70	35	55	35	70	1015
28	175	100	140	105	35	40	50	90	70	35	70	35	70	1015
29	175	105	175	105	42	42	56	70	70	35	35	35	70	1015
30	175	98	175	102	45	45	52	48	70	35	65	35	70	1015
31	175	100	175	105	50	35	60	35	70	35	70	35	70	1015
32	175	105	210	105	35	70	35	35	70	35	35	35	70	1015
33	197	98	192	98	35	49	56	70	70	35	70	35	70	1075
34	210	105	175	105	35	35	35	70	35	35	70	35	70	1015
35	175	100	175	105	50	50	60	20	70	35	70	35	70	1015
36	175	100	175	105	50	50	60	35	70	35	70	35	55	1015
37	175	100	175	105	50	50	60	35	70	35	70	35	55	1015
標準	175	100	175	105	50	50	60	90	70	35	70	35	-	1015

③週2.6～5.3コマ（年間93～187時間）配当している学校の状況

表5は、自立活動を週当たり2.6～5.3コマ設定している23校の時数配当状況である。

体育の時数を減じている例が23校中22校と大半を占めており、体育を主とした実技系教科の時数減で対応している状況は①及び②の区分と同様である。体育以外の実技系教科の時数配当状況に着目すると、音楽、図画工作、家庭のすべてが標準時数を10時間以上回っている例が6校ある一方で、音楽、図画工作、家庭のうちいずれか1教科、もしくは複数教科の設定時数を標準時数よりも10時間以上回らせている例も6校あり、実技系教科の時数確保のため、各学校が工夫を凝らしている状況が分かる。また、総合的な学習の時間の時数を標準時数より10時間以上減じている例が23校中16校と約7割であり、約4割の②の区分よりもかなり増加している。加えて、外国語の時数を減じている例が全体の3割弱であり、これも①及び②の区分と比して増加傾向にある。

国語、社会、算数、理科の配當時数に着目すると、国語の時数を標準時数より10時間以上減じている例は0校、社会は8校、算数は1校、理科は7校であり、時数を減ずる対象教科が社会と理科である場合が多い。一方で10時間以上上回らせている例も国語で3校、算数で3校、理科で1校あり、各学校が基礎学力に直結する教科の時数確保に積極的に取り組んでいることが推察される。

年間総授業時数については、標準時数より90時間（週2.6コマ）以上上回っている例が3校、10～40時間（週0.3～1.1コマ）程度上回っている例が3校あった。

表5 週2.6～5.3コマ配当校の教育課程の状況（第5学年）

教科等 学校No.	国	社	算	理	音	図	家	体	外	道	総	特	自	総時数
38	175	100	175	105	50	50	60	35	70	35	55	35	187	1132
39	175	70	175	105	35	35	35	35	70	35	35	35	175	1015
40	175	87.5	175	87.5	35	35	35	35	70	35	35	35	175	1015
41	245	52.5	193	52.5	52.5	52.5	35	35	70	35	17.5	35	140	1015
42	167	100	168	105	50	50	60	90	70	35	50	35	125	1105
43	193	70	193	123	35	52.5	35	35	35	35	17.5	52.5	122.5	997.5
44	175	105	175	105	70	52.5	52.5	70	35	35	35	35	105	1050
45	175	105	175	70	35	70	70	35	70	35	35	35	105	1015
46	175	105	175	105	52.5	52.5	35	35	70	35	35	35	105	1015
47	175	105	175	105	70	70	70	70	70	35	70	35	105	1155
48	175	105	175	105	35	35	35	35	70	35	70	35	105	1015
49	175	105	175	91	49	49	56	70	52.5	35	52.5	35	105	1050
50	175	87.5	175	87.5	52.5	52.5	35	70	70	35	35	35	105	1015
51	160	95	175	105	50	55	30	70	70	35	30	35	105	1015
52	175	88	193	87	53	52	52	35	70	35	35	35	105	1015
53	175	90	175	90	50	50	35	70	70	35	35	35	105	1015
54	175	105	175	105	35	35	35	70	53	35	52	35	105	1015
55	175	100	175	105	45	50	35	35	70	35	50	35	105	1015
56	175	100	175	105	35	35	40	35	70	35	70	35	105	1015
57	175	70	175	105	35	70	35	35	70	35	70	35	105	1015
58	175	105	175	105	35	35	35	35	35	35	70	35	105	980
59	210	70	140	105	70	35	35	70	35	35	70	35	105	1015
60	175	105	175	105	31	31	70	31	70	35	70	35	93	1026
標準	175	100	175	105	50	50	60	90	70	35	70	35	-	1015

④週6～14コマ（年間210～490時間）配当している学校の状況

表6は、自立活動を週当たり6～14コマ設定している8校の時数配当状況である。

①～③の区分と比較すると、標準時数よりも10時間以上減じている教科が多岐にわたっている状況であることが分かる。

体育をはじめとする実技系教科については、標準時数を確保できている例は家庭のみで1校、音楽、図画工作で2校のみで、他はすべての教科の時数を減じている。総合的な学習の時間については、8校中5校で時数を減じており、うち1校では週当たり0.5コマの設定となっている。また、道徳については、①～③の区分においては時数を減じている例は無かったが、この区分においては時数を半減（週当たり0.5コマ）している例が1校ある。

外国語については、①～③の区分においては時数を減じている学校の割合が1～3割弱程度であったが、この区分においては8校中5校が時数を減じ、時数設定を週1

コマ（35時間）としている。

国語、社会、算数、理科については、区分内のすべての学校で2教科以上を標準時数よりも10時間以上減じて設定している。うち、4教科すべての時数を減じている例が2校あり、うち1校においては社会及び理科の時数設定が週1コマ（35時間）となっている。

年間総授業時数については、35時間程度が2校、70時間程度が2校、100時間以上が3校と、8校中7校が標準時数を週当たり1～4.8コマ上回って設定している。

表6 週6～14コマ配当校の教育課程の状況（第5学年）

教科等 学校No	国	社	算	理	音	図	家	体	外	道	総	特	自	総時数
61	140	35	140	35	35	35	35	35	35	35	70	35	490	1155
62	175	87.5	175	87.5	35	35	35	35	70	35	17.5	35	350	1172.5
63	175	70	175	70	35	35	38.5	52.5	35	35	38.5	35	388.5	1183
64	140	105	105	105	35	35	70	35	35	17.5	70	52.5	350	1155
65	175	70	175	70	35	35	35	35	35	35	35	35	315	1085
66	175	70	140	70	52.5	52.5	35	35	35	35	35	35	280	1050
67	175	70	175	87.5	35	35	35	52.5	70	35	35	35	245	1085
68	105	70	105	70	70	70	35	70	70	35	70	35	210	1015
標準	175	100	175	105	50	50	60	90	70	35	70	35	-	1015

3 考察

（1）教科等の配当時数の実際について

肢体不自由特別支援学校においては、医療の進歩に伴い、障害の重度化・重複化が進む中、身体的及び知的障害が比較的重度である児童・生徒が在籍数の多くを占める現状にあり、自立活動を主とする教育課程及び知的代替の教育課程における指導内容の精選や教員の指導力向上、指導体制の確保が喫緊の課題とされる一方で、少なからず在籍する準ずる教育課程対応の児童・生徒の学力向上も求められている。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文科省 2017）においては、第1章第3節3（2）アに「小学部又は中学部の各学年における第2章以下に示す各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、及び自立活動の総授業時数は、小学校又は中学校の各学年における総授業時数に準ずるものとする。この場合、各教科等の目標及び内容を考慮し、それぞれの年間の授業時数を適切に定めるものとする。」とあり、併せて同第8節第1には「児童又は生徒の障害の状態により特に必要のある場合には」、「各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる」とされている。また、自立活動については、同第3節3（2）オに「小学部又は中学部の各学年における自立活動の時間に充てる授業時数は、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じて、適切に定めるものとする。」^{*13}と記されて

いる。児童・生徒の障害の状況に応じ、柔軟な教育課程編成を行うことができる根拠となる記述であるが、一方で、実際の教育課程編成を行う各学校は、杉本（2023）が特別支援学校（病弱教育）小学部の教育課程について考察しているとおり、「小学部の標準授業時数の総授業時数の中で、各教科の時間を削って自立活動の時間を設けていくという大きな矛盾」*¹⁴を抱えているのである。

今回の調査では、肢体不自由特別支援学校における準ずる教育課程において、自立活動の指導時数を確保するために、各学校が様々に工夫を凝らして教科等間の時数調整を行っている実態が大まかに把握できたものとする。以下、抽出して検証した第5学年の状況について考察する。

①音楽・図画工作・家庭・体育（実技系教科）との関連

自立活動の指導時数確保のために、ほぼすべての学校が体育の授業時数を減じている。自立活動の内容6区分（1健康の保持、2心理的な安定、3人間関係の形成、4環境の把握、5身体の動き、6コミュニケーション）のうち、特に1及び5については体育的活動との関連性が高く、指導内容を共有しやすいことが要因と考えられるが、指導内容の具体的な調査等を踏まえ、今後明らかとなることに期待したい。音楽、図画工作、家庭の各教科については、自立活動の設定時数が増えるにしたがって時数を減ずる対象となることが多いが、その一方で、標準時数を上回る時数設定がなされている例も複数あることが把握された。

②国語・社会・算数・理科との関連

国語、算数については標準時数が週当たり5コマであるが、標準時数より10時間以上下回る時数設定をしている例は、68校中国語が4校、算数が7校のみであり、加えて他教科の時数を減ずる中でこれら2教科の時数を標準時数よりも上回って設定している例も複数あり、基礎学力の形成に重要な役割を果たす教科としての位置付けがなされていることが推察される。社会・理科については、自立活動の時数増に伴って時数が減じられる状況が把握されたが、週当たり2コマ（70時間）を下回る設定例は1校のみであった。これら4教科については、国語、算数の時数確保がより重要視されていると考えられる。

③その他の教科等との関連

自立活動を週当たり2コマ（70時間）以上設定する学校においては、総合的な学習の時間の指導時数を減じている例が多数あった。総合的な学習の時間は、小学校学習指導要領において、「横断的、総合的な学習や探究的な学習を通して」、「問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協働的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」ことが目標とされ、「他者と協同して問題を解決しようと

する学習活動」に配慮するものとされている。肢体不自由特別支援学校においては、準ずる教育課程で学ぶ児童数が少ない事例も多く想定され、総合的な学習の時間が時数減の対象となりやすい要因の一つとして、準ずる教育課程における児童集団保障の困難さが考えられる。

④自立活動の時数設定と年間総授業時数との関連

前述のとおり、今回の調査においては、自立活動を週当たり1コマもしくは2コマの設定としている学校が約半数であったが、全体としては1コマから最大14コマまでと大きな幅があった。また、自立活動の設定時数が増えるにつれ、年間総授業時数も増加する傾向が見受けられ、標準時数と比して最大168時間（週当たり4.8コマ）増の例があった。自立活動の設定時数が特に多い学校の時間割表を確認したところ、給食及びその前後の時間を自立活動と位置付け、指導時間としての計上を含めている例があった。通常の時間割設定上、標準時数である1,015時間を大きく上回することは困難であることを考えると、自立活動の内容6区分のうち「健康の保持」との関連を踏まえ、自立活動の時数設定に際してこうした対応を行っている学校も複数あることが推察される。

（２）準ずる教育課程における教育課程実施上の現状と課題

肢体不自由特別支援学校においては、いずれの教育課程においても、肢体不自由の障害特性を踏まえた指導を行うことが求められており、準ずる教育課程も例外ではない。齊藤・金森・小田（2011）^{*15}は、肢体不自由のある児童・生徒の障害特性から生じる学習の困難さを、①姿勢や動作の不自由がもたらす学習の困難さ、②感覚や認知の特性がもたらす学習の困難さ、③経験や体験の少なさがもたらす学習の困難さの3点に分類した上で、学習活動を行いやすい姿勢への配慮や、具体的・直接的な活動の導入、視覚的教材や模型などの積極的活用を提唱している。また、自信が持てない、面倒くさい、受け身が多い、自己選択・自己決定に難しさがあるなどの傾向に見られる背景にはこうした肢体不自由の障害特性が複合的に関連しているとした上で、自分でできる方法を確立させることや、主体的に自分の学習を計画したり、振り返らせたりすることの重要性について述べている。今回の調査で明らかとなったとおり、各教科等の授業時数が減じられる状況が重なれば、指導内容を精査する必要性も生じ、経年的な児童・生徒の学習の積み上げが困難となることも想定される。教育課程の編成に当たっては、肢体不自由の障害特性から生じる課題への対応策と併せて、系統的な学習内容をいかに保障していくかについて具体的に検討しつつ、自立活動と各教科等の指導内容の関連性についても精査しながら、慎重に進めていくことが求められる。

また、東京都教育委員会（2011）は「肢体不自由特別支援学校キャリア教育推進委

員会報告書」*¹⁶において、肢体不自由準ずる教育課程の課題の一つとして、「集団規模」（いつも少人数の授業であり、教師と児童・生徒の一对一の指導が多い）を挙げている。特に小学部においては、教科担任制ではない場合が多いため、児童と担任教師が終日行動を共にすることもある。少人数で教師と常に対面する形で授業が進行することについては、児童・生徒と教員の間に良好な信頼関係が築かれ、個々の障害の実態や学習のペースに応じた丁寧な指導を行うことができるという利点がある一方、児童・生徒の精神的発達段階によっては、いわゆる「逃げ場」の無い学習環境が常に続くことに対するストレスが生じてしまうことも少なくない。こうした児童・生徒の心理的側面への理解の深化や組織的対応も、準ずる教育課程を編成していく上で必要な視点となるであろう。

4 今後の課題

今回の調査研究を通じて、肢体不自由特別支援学校の準ずる教育課程における自立活動の設定状況と、それに伴う各教科等の授業時数調整の実態について、大まかな実態を把握することができたが、単純に授業時数の調整状況にのみ着目した調査であったため、教育課程編成上最も重要である自立活動の指導内容の具体や、時数減に伴う各教科等の指導内容の精選状況についての把握には至っていない。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文科省 2017）第1章第3節2に「各学校においては、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。」*¹⁷とあるとおり、変化の激しいこれからの社会を生き抜くために必要な資質・能力を、教育課程全体を通して育んでいくことが求められている。自立活動及び各教科等の指導内容の具体とその関連性についての検証を重ね、準ずる教育課程の方向性を探っていきたい。

引用・参考文献

- 1 文部省『肢体不自由養護学校小学部学習指導要領 肢体不自由教育編 昭和37年度版』1962年
- 2 文部省『小学校学習指導要領 昭和33年改訂』1958年
- 3 文部省『養護学校（肢（し）体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領（昭和46年4月施行）』1970年
- 4 文部省『盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部・高等部学習指導要領昭和55年4月施行』1979年

- 5 文部省『盲学校、聾（ろう）学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領 平成元年10月』1989年
- 6 文部省『盲学校、聾（ろう）学校及び養護学校 小学部・中学部学習指導要領 平成11年3月』1998年
- 7 文部科学省『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成21年3月告示）』2008年
- 8 文部科学省『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月告示）』2017年
- 9 文部科学省, 2017年
- 10 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）平成30年3月』開隆堂出版, 2018年, pp.160
- 11 児嶋 芳郎, 細渕 富夫『肢体不自由特別支援学校における「準ずる教育課程」に対する一考察:「多様な教育の場」とするための課題提起』<教育科学> 埼玉大学紀要. 教育学部 = Journal of Saitama University. Faculty of Education 62 (1), 2013年, pp.45-54
- 12 杉本久吉『特別支援学校（病弱教育）小学部の教育課程編成について』教育学論集 (75), 創価大学教育学部・教職大学院, 2023年, pp.151-166
- 13 文部科学省, 2017年
- 14 杉本久吉, op.cit., pp.162.
- 15 齊藤由美子 金森克浩 小田亨「肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の工夫」(長沼俊夫『肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究－教科学習の充実をめざして－』国立特別支援教育総合研究所, 2011年, pp.44-45.)
- 16 東京都教育委員会『肢体不自由特別支援学校キャリア教育推進委員会報告書』2011年
- 17 文部科学省, 2017年

Current Status and Issues in Curriculum Development at Elementary of special needs education school (Education for the Physically Challenged)

– Focusing on Curriculum Types Organized by Subjects in Elementary Schools and Jiritsukatsudo in Special needs education school –

Shinji NAMIKI, Hisayoshi SUGIMOTO

In order to obtain reference materials for curriculum management required by the Courses of Study, we searched each school's website for the number of hours distributed for each subject in the curricula organized by Subjects in Elementary Schools and Jiritsukatsudo (Activities to Promote Independence) at special-needs schools (education for the physically handicapped). As a result, curriculum data were obtained from 68 out of 293 schools.

The overall trend was that the average number of Jiritsukatsudo was about 3.0 to 3.5 per week, with no significant differences among grades, and that the number of hours for Jiritsukatsudo was often secured by reducing the number of hours for home, physical education, and Period for Integrated Study.

The number of hours of Jiritsukatsudo in each school was found to be about 34%, the largest number of schools with 2.6-5.3 hours, which includes the average value, while the number of schools with 1 - 2 hours per week was found to be 55%. In addition, it was found that each school was making various efforts to organize their curricula in order to secure the number of hours.

チーム学校・特別支援教育における多職種連携IPWに関する研究展望

—スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーとの連携協働の現状と課題—

大山 卓

1 はじめに

学校を取り巻く子どもの問題への関心が高まっている。小・中学校や高等学校における不登校数やいじめの認知件数・重大事態件数は年々増加傾向にある（文部科学省，2023a）。また、2022年の若者の自殺者数が過去最多となり、憂慮すべき事態となっている（厚生労働省，2023）。さらに、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害などの特別な教育的支援を必要とする児童生徒の増加も報告されている（文部科学省，2022a）。不登校や登校しぶりの背景に、学習障害や境界知能などの発達課題があるケースも少なくなく、特別支援教育の視点を踏まえた教育相談の対応が欠かせない（大山，2023）。学校の課題は量的変化だけでなく、貧困やヤングケアラーなどの新たな課題への関心が高まってきており、質的な変化への対応が急務である。さらに、精神疾患による教員の休職者数も年々増加傾向にあり、教員の多忙化解消や教員サポートが大きな課題である（文部科学省，2023b）。このような多様化・複雑化する学校問題や教員の課題を学校だけで解決するのは難しく、関係機関や専門職によるサポートが欠かせない。2023年4月には、「こども家庭庁」が創設され、児童虐待や若者の自殺、貧困など、子どもを取り巻く問題に対して国をあげての対策がすでに始まっている。また、2022年には12年ぶりに生徒指導・教育相談の指針となる「生徒指導提要」が改訂され、チームとしての学校（以下、チーム学校と表記）を踏まえた、新たな教育相談体制の構築が進められている。

本研究では、これら多様化・複雑化する教育の現状と課題を踏まえ、チーム学校や特別支援教育における専門職の連携協働に着目した。学校と心理の専門職であるスクールカウンセラーや福祉の専門職であるスクールソーシャルワーカーとの連携協働に関する現状と課題を踏まえ、チーム学校・特別支援教育における多職種連携IPW（Interprofessional Work）の研究展望を示す。

2 研究方法

本研究は、関連テーマに関する文献研究で進めた。国立科学研究所の提供する学術コンテンツサービスサポートCiNii（NII学術情報ナビゲーター）を利用して、「教育相談」「チーム学校」「特別支援教育」「スクールカウンセラー」「スクールソーシャルワーカー」「連携」「協働」「多職種」「コンピテンシー」などのキーワードを組み合わせて検索し、該当した論文のレビューを行った。これらの論文について、①教育相談、②チーム学校、③特別支援教育における連携協働、④スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの役割、⑤多職種連携、⑥多職種連携の促進要因、阻害要因、コンピテンシー、などのテーマに基づいて分析・考察を進めた。

3 チーム学校・特別支援教育における多職種連携IPWの現状と課題（分析・考察）

（1）新しい教育相談の流れ

ア 教育相談における連携と教育相談体制

文部科学省（2022b）は、教育相談の目的を、「児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を育成することに働きかけること」であると定義している。さらに、教育相談は、学校内外の連携に基づくチームの活動として進められ、チームの要となる教育相談コーディネーター（以下、教育相談Coと表記）の役割の重要性を示している。しかし、現在の学校現場でチーム支援が必ずしも機能しているとは言えない。山本（2017）は、学校教育相談を効果的に進める視点として、①機能的な教育相談体制の構築、②教員の資質向上のための研修会の充実、③関係機関との密接な連携、を指摘している。さらに、教育相談体制の構築のためには、「学校のできる限界を踏まえ、校内の教育相談担当者が中心に養護教諭や管理職、スクールカウンセラーとの役割や協働を明確化し、外部専門機関と連携すること」を示している。教育相談では専門機関や専門職と連携したチームによる支援が重要であり、心理の専門職であるスクールカウンセラー（以下、SCと表記）や福祉の専門職であるスクールソーシャルワーカー（以下、SSWと表記）との連携、教育相談Coや養護教諭が中心となって教育相談体制を構築していくことが重要である。

イ 発達支持的生徒指導の視点による教育相談

文部科学省（2022b）は、12年ぶりに「生徒指導提要」を改訂した。新しい生徒指導提要では、生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援として、「担任一人ができないことも、他の教職員や多職種の専門家、関係機関がチームを組み、アセスメントに基づいて役割分担することで、指導・援助の幅や可能性が飛躍的に広がる」と、これまで以上にチーム支援の重要性を指摘している。さらに、これまでの予防的な取り組みを一步進め、新たに「2軸3類4層構造の生徒指導の構造」を示した。従来の

「困難課題対応的生徒指導」や「課題予防的生徒指導」などに新たな概念である、すべての児童生徒の発達を支える「発達支持的生徒指導」を加えた、重層的な支援構造である。教育相談におけるチーム支援で大切なことは、チームの要に教育相談Coを据え、特別支援教育コーディネーター（以下、特別支援教育Coと表記）や養護教諭を中心に機動的な支援ができるチーム編成を行い、SCやSSWを加えた生徒指導部会や教育相談部会、スクリーニング会議、ケース会議を開催することである。つまり、校内のキーパーソンである教育相談Coを中心に、SCとSSWを含めたチーム体制の構築である。このような新しい教育相談の流れを踏まえて、多様化・複雑化する学校課題に対して、予防的対応よりもさらに一歩進めた発達支持的生徒指導の視点からのチーム支援の実践が求められている。

（２）チームとしての学校の推進

ア 教員の多忙化解消のための専門職との連携

文部科学省（2015）は、①新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための体制整備、②児童生徒の抱える複雑化・多様化した問題や課題を解決するための体制整備、③子供と向き合う時間の確保等（業務の適正化）のための体制整備、の３点をあげ、「チームとしての学校（以下、チーム学校と表記）」を提唱した。新しい教育や多様化・複雑化する学校問題への対応と多忙化する教員の業務効率改善がチーム学校推進の目的である。チーム学校に関する研究成果は多数示されている。ここでは、教員の多忙化解消と専門職との連携に関連した研究に着目した。安藤（2016）は、チーム学校における教師の役割として、「SCやSSWの活用拡大という方向性は、子どもが個別に抱える問題や特性に寄り添って課題解決に取り組む部分を他の専門家と“分業”し、その分の時間を授業改善やカリキュラム開発に充てられるようにしようとするものである」と述べ、「何を教師の職務から切り離すことができるのか。具体的にモデルを示す必要がある」と指摘している。新しい教育の流れへの対応や多様化・複雑化する教育課題への対応のすべてをこれまでは教員が担ってきた。教員の多忙化解消のためには、心理や福祉の専門職が担える役割をSCやSSWへと委ねていく必要がある。さらに、加藤（2017）は、専門職との業務連携や職務の具体的なすみ分けについて、①配置される職員の専門性と協働性（これまで様々な役割を担ってきた教員とSCやSSWなどとのどのような協働性が可能か）、②これまで培われてきた教員の専門性や協働性がどう変容するか（SCやSSWに任せるところ、連携・協力するところ、教員が担うところといった役割分担）、などの課題を示している。心理や福祉の専門職へ児童生徒の課題を委ねることに学級担任としては躊躇しがちであるが、多忙化解消と専門職活用の視点から、学級担任として何をどこまで専門職へ委ねることができるかを具体的に考える時期に迫られている。SCやSSWの学校での勤務形態によっても異なるが、校長のリーダーシップのもと、これまでの担任役割を

払拭した、思い切った改革が必要である。

イ 専門職の役割理解

チーム学校や専門職の役割について、現状、教員はどのように感じているのだろうか。川上・山田（2018）は、①チーム学校について言葉は知っていても概念はあまり知らない、②SCに対する役割知識や依頼経験が高い、③支援希望に関しては、SCもSSWも大きな差異は認められない、などチーム支援や専門職への理解度に関する教員の意識の現状を示した。すでに、SCの学校配置は長年に渡る実績があり、教員にとってSCの役割理解は定着してきている。しかし、SSWはSCと比べて学校現場に導入されて日が浅く、配置されている学校が少なかったり、SSWと連携した教員が少なかったりするため、教員にとってSSW自体の職務内容やSCの職務との差異が十分理解されていない。チーム学校を推進するためには、教員がチーム学校の概念やSC、SSWそれぞれの職務内容・職務役割の理解が欠かせない。まず、教員がSCとSSWの職務内容を正確に理解し、どのようなケースやテーマで連携することができるかを理解することが、チーム学校を進める上で必要である。

ウ 心理の専門職SCと福祉の専門職SSWの役割

次に、心理の専門職であるSCと福祉の専門職であるSSWの役割について考えていく。SCは、「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」（文部省、1985）により、学校現場に心の専門家である臨床心理士などの派遣が始まった。現在は、全国の小・中学校、高等学校、特別支援学校にSCが配置され、学校現場でのSCの理解は広がってきている。文部科学省（2017）は、SCの具体的な役割として、①児童生徒に対する相談・助言、②保護者や教職員に対する相談（カウンセリング、コンサルテーション）、③校内会議等への参加、④教職員や児童生徒への研修や講話、⑤相談者への心理的な見立てや対応、⑥ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応、⑦事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケア、をあげ、「児童生徒が抱える問題に学校ではカバーし難い多くの役割を担い、教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割を果たしている」ことを示している。小溝・松尾・工藤（2020）は、教員からSCへのニーズや協働するにあたっての期待する役割について、①直接援助であるカウンセリング、②間接援助である教師に対する研修・コンサルテーションなどの役割、③外部専門機関との連携、④SCの会議参加による協働した生徒指導、⑤予防授業、の5点を示している。このように教員からSCに対しては、幅広い役割への期待が高い。新井（2022）は、日本におけるスクールカウンセリングの研究動向について、近年は、教師との効果的な連携・協働をテーマとした研究への関心が高いことを示している。一方、児童虐待や貧困、LGBT、外国ルーツの子どもなど、新しい教育テーマを対象とした研究が少なく、今後の課題としてあげている。現状、SCは不登校やいじめなどのテーマに関する対応が多いが、新たな教育テーマにおいてもSCへの期待は高い。

一方、福祉の専門職であるSSWは、「スクールソーシャルワーカー活用事業」（文部科学省，2008）により、「児童生徒が置かれている様々な環境に着目して働きかけることを目的に、関係機関等との連携をより一層強化し、福祉の視点から問題を抱える児童生徒の課題解決を図るための存在」として、学校への配置が始まった。SSWの職務内容としては、①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働き掛け、②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、③学校内におけるチーム体制の構築、支援、④保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供、⑤教職員等への研修活動、などが示されている。大貫（2017）は、SSWから見た子どもの危機をテーマに、「児童虐待のケース」「経済的課題のあるケース」「養育力の低い家庭」などの視点から、「その課題のある子どもや家庭を発見し、必要な支援（資源）につなげることで課題解決に向かわせる役割」、としてSSWの役割や職務内容を示している。野村（2019）は、子どもの貧困緩和に着目し、SSWを中心としたチームプロジェクトを紹介するとともに、舵取り的役割を担う教頭の役割の重要性も示している。SSWに対しては、児童虐待に加え、貧困やヤングケアラーなどの新たな教育テーマへの対応に期待が高い。君島昌志・君島智子（2017）は、市教育委員会がSSWへ期待する役割として、「単なる話し相手ではなく、他機関に繋ぐこと（医療機関等の紹介）」や「学校でできないことを担ってほしい」、ことを示している。児童虐待や貧困、ヤングケアラーなど学校以外の家庭環境の問題は、教員が介入しにくい領域である。学校の手が届かない課題に対して、SSWへの期待が大きい。また、昨今の児童虐待や貧困問題、ヤングケアラーなど学校の多様化・複雑化する新たな教育問題の対応への期待が高い。SSWの担い手は、多くの場合、国家資格である社会福祉士や精神保健福祉士の資格所持者である。しかし、学校現場での勤務経験のない資格保持者や上記資格を持たない教員OBなどの採用が行われている自治体もある。学校からのSSWへの期待は高いが、SCに比べて学校実務の経験が少なかったり、スクールソーシャルワークの専門性に課題があったりする、ことがあげられる。学校文化や学校風土などの理解向上を踏まえたSSWの養成と専門性向上が今後の課題である。

SCとSSWの役割の違いとしては、SCは主にカウンセリング（子どもの心のケア）であり、SSWはソーシャルワーク（子どもが置かれた環境（家庭、友人関係等）への働き掛け）、である。先に述べた通り、教員のSSWに対する新たな教育問題への対応への期待は高いが、SSWが導入されて日が浅いため、SCに比べて教員によるSSWの役割の理解は十分ではない。神林（2018）は、SSWについて、「他の職務との重複が指摘されている（生徒指導やSC）ため、職務内容の違いのわかりくさ」を指摘している。SCやSSWの職務内容や2つの専門職の役割の違いのわかりにくさについて、小柴住（2011）は、学校現場におけるSCとSSWによるチームアプローチについて、支援方法では重なりが多いが、支援目的が異なるその職務の違いを指摘している。「SCとSSW両者は同等の業務を行っているが、その違いは問題に対する役割や介入方

法ではなく、何を視点（価値）におき、どのように相手を理解しようとするのかという対象理解の方法（理論）である」、と指摘している。さらに、チームアプローチの形態について、①役割解放（特に非常勤が多いのでそれぞれの専門性の低い部分について役割解放し協働する）、②役割分担（それぞれの専門職の価値に根差した実践をもとにした役割分担）、③情報提供（非常勤形態であれば、定期的な情報交換の場の確保）、を示している。SCとSSWの役割については、一見重複するところがあり、これが教員にとってSCやSSWの職務のわかりにくさにつながっている。しかし、支援の重なりや違いは、あくまでも方法論であり、その目的とするところを共有して、お互いの職務を理解することが大切である。そのためには、SCとSSWが互いの役割を理解し、それぞれの職務内容について教員研修などを通して校内へ周知していくことが必要となる。また、SCやSSWの多くは非常勤職であり、協働のためにはお互いの役割を理解しつつも、お互いの「役割解放」をして、職務内容に一定の重なりを持って取組むことも重要な視点である。

エ SC・SSWとの連携協働と校内キーパーソンの役割

次に、教員とSC、SSWの連携協働に着目する。小溝・松尾・工藤（2020）は、教員とSCとの連携・協働を促進する要因としては、①SCの職務内容の明確化、②連携・協働を促進するコミュニケーション・雑談などのインフォーマルなコミュニケーション、③SCの利用に関する研修、の3点を示している。SCと教員との連携を図るためには、SCとSSWの職務内容を明確化して、学校の教員へ周知していくことが欠かせない。また、連携の垣根を下げるためには、日頃からの教員とのコミュニケーションが重要である。小川（2018）は、教員と他専門スタッフの連携協働を阻害・抑制している要因について、①学校の組織的構造（教員の単一文化、緩やかな小グループ）、②教員の意識（教師のプライドや我が児童生徒・学級意識）、③教員と他専門スタッフとの間の地位・身分・勤務形態・権限等の非対称性（学校組織全体への関与が期待されにくい）、をあげている。また、三浦（2020）は、SCやSSWなどの専門職との連携が進まない要因として、「学校内に外部専門家と教職員を結びつける中心的な人物が存在しないため」、であると指摘し、教育相談Coの配置の推進と役割の明確化を示唆している。野村（2019）も、専門職への対応をコントロールする役割として、教頭や教育相談Coの役割の重要性を指摘している。つまり、学校文化や学校という閉ざされた社会集団の独自性、教員の専門職への意識、勤務体系などのSCやSSWの職務構造などの要因がSCやSSWと協働したチーム支援の阻害要因としてあげられる。このような特徴のある学校文化において、SCやSSWと協働したチーム支援を進めるためには、校内で連携をコントロールする教育相談Coの役割が重要である。

本田（2017）は、学校における心理的援助と社会福祉的援助をつなぐ視点として、「学校における援助においては、定着しつつあるSCなどによる心理的援助に加え、家庭での社会経済的背景を考慮した社会福祉的援助を行っていくことの重要性和チーム援

助に関わる専門職の個々人の援助力向上とチーム援助のコーディネート力向上」を示し、SSWの役割の重要性を指摘している。心理的援助と社会福祉的援助の両面からチームを支援することが大切であるが、そのためには、互いの役割を明確化して、互いの意識差を埋めていくことが効果的な連携協働のために必要である。

SCとSSWの職務内容はわかりにくい、連携のためには教員がそれぞれの専門職の役割を理解することが何よりも大切である。また、教員と専門職をつなぐ教育相談Coの重要性が示されている。文部科学省（2017）も、学校での組織的な連携や支援体制構築のために、校外の関係機関連携やSC、SSWの活用など教育相談体制の推進にあたって、教育相談Coの必要性を指摘している。根津・廣岡（2020）は、「児童生徒を取り巻く様々な問題解決を図るためには、『チーム学校』の支援体制が重要であり、若手とベテラン教員をつなぐ中堅教員の人数が少ない場合には特に、教育相談Coがチーム学校の中心となることで、専門性を持つSCやSSWとの協働体制をとることで児童生徒の課題解決へつながり、学校のチーム化が促進される」と述べている。さらに、特別支援教育では校内情報共有や校外関係機関との連携が重要であり、その中心的役割を担うのが特別支援教育コーディネーター（以下、特別支援教育Coと表記）である。また、養護教諭も校内のキーパーソンの一人としてあげられる。文部科学省（2015）は、心理や福祉の専門家や関係機関、地域と連携したチーム学校を推奨し、児童生徒の心身に関わる変調のサインを把握しやすい立場にある養護教諭がSCとSSWと連携・分担することの重要性を示している。特別支援教育や専門職連携で、養護教諭の役割の重要性を示している研究も示されている（岡本・大川・岩崎, 2022；都築, 2023）。教員にとってSCやSSWの役割の違いが明確でないことは、連携の阻害要因となり、その場合にはチーム支援のキーパーソンの存在が重要となる。このようにチーム支援でのキーパーソンを担うのは、教育相談Coや特別支援教育Co、養護教諭があげられるが、この3者の役割分担が今後の課題である。

さらに、教員とSCの相互理解のためには、双方の養成段階での取り組みが重要である。特に、教員の養成段階においてSCやSSWの職務を学ぶ機会の確保が課題である。榊原（2021）は、大学での養成段階における多職種連携教育IPE（Interprofessional Education）の研究を進め、医療専門職養成における多職種連携教育を参考に、教職課程コアカリキュラムにおける多職種連携の学修例を紹介している。しかし、現在の日本の教員養成においては多職種連携を実践するための専門性を身につけるための多職種連携教育IPEはほとんど行われていない現状もあわせて示している。今後、大学における教員養成カリキュラムの中で、SCやSSWとの詳細な連携協働のテーマを取り上げていくことが必要である。

（３）特別支援教育における多職種連携

ア 特別支援学校の関係機関連携

次に、特別支援学校を中心に特別支援教育におけるチーム支援や連携協働について考えていく。特別支援教育では、「連携」「協働」が重要なキーワードである。長谷川(2018)は、特別支援学校における協働の概念を、「特別支援学校における子どもと保護者の課題解決、および子どもや保護者、関係職種や組織のエンパワーメントをもたらすためにすべての職種や関係機関が相互の役割や責任を理解し、共通の課題に対して連携をはかりながら、ともに取り組んでいくプロセスまたはシステム」と定義している。特別支援教育は、学校だけでなく、子どもを中心に据え、保護者や関係機関とともに進めていく教育である。特別支援教育の対象となる子どもたちの多くはすでに医療機関や福祉機関とのつながりを持っている場合が多い。そのため、個別の教育支援計画の作成にあたっては、関係機関からの情報を把握し、必要に応じて医療機関や福祉機関との連携を行っている。特に、肢体不自由教育や病弱教育では、医療機関を定期的に受診している児童生徒が多く、学校での効果的な指導・支援のためには、医師や作業療法士、理学療法士などとの連携が欠かせない。近年は医療的ケアの必要な児童生徒も増加しており、医療行為における看護師との連携は重要である。肢体不自由特別支援学校や病弱特別支援学校における専門職との連携に関する研究成果が多数示されている(佐藤・藤井・武田, 2015; 田中・奥住・池田, 2019)。しかし、特別支援学校に比べて、小・中学校の特別支援教育では学校内の支援にとどまることが多く、関係機関との連携や協働が進んでいない現状である。

イ 特別支援教育コーディネーターの役割

文部科学省(2007)は、特別支援教育の体制の整備と主な取組について、「特別支援教育に関する校内委員会の設置」「特別支援教育コーディネーターの指名」「関係機関との連携を図った『個別の教育支援計画』の策定と活用」「教員の専門性向上」、などを示している。特別支援教育Coは、「各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割」であり、特別支援教育の校内体制整備の要となる存在である。小・中学校の多くでは、特別支援学級担任や校務主任、教頭などの校内の教員が兼任でその役割を担っている。そのため、役割の遂行にあたっては、担任業務などの時間的な制約を受けることがある。特別支援教育Coの役割や連携について、小方・山本(2016)は、高等学校の特別支援教育Coが担任とSCやSSWをつなぎ、時間のやりくりや役割分担などを担っている現状を報告している。また、城間・緒方(2018)は、特別支援教育推進のための「つなぐ役割」として、特別支援教育Coなどのキーパーソン的な存在の重要性を示唆している。教育相談での連携における教育相談Coの役割同様に、特別支援教育における連携においては、特別支援教育Coの果たす役割が重要である。しかし、特別支援教育と教育相談は重なり合うテーマが多く、校内の特別支援教育Coと教育相談Coの役割分担や連携が重要であるが、この校内連携に関する先行研究は見あたらなかった。チーム学校の推進における教育相談Coと特別

支援教育Coの役割分担や連携協働に関するテーマの研究が今後期待される。

ウ インクルーシブ教育における連携

特別支援教育の推進に伴って、障害の有無に関わらない共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育が進められている（文部科学省，2012）。インクルーシブ教育の推進にあたっては、障害のある子どもが障害のない子どもと一緒に学べるように、基礎的環境整備や合理的配慮の提供が欠かせない。そのためには、就学前からの保護者との連携が重要である。山本（2023）は、インクルーシブ教育における多職種連携体制についての保護者と教員の意識差に着目し、「保護者は学校、医療、福祉、行政、親の会などの相談支援体制を活用している一方で、（小・中学校通常の学級）教員は日頃の指導の悩みを他機関に相談するのを躊躇しがちである」、と小・中学校教員の連携意識が低いことを指摘している。特別支援学校における指導スタイルは、ティーム・ティーチング（TT）が多く、日頃から教員間連携が進んでいるが、小・中学校や高等学校では、学級担任だけで問題解決をしようとする長年の学校文化が根強く残っていると考えられる。インクルーシブ教育の推進と特別支援教育の充実のためには、関係機関や保護者連携は欠かせない。また、小・中学校、高等学校の担任を孤立させず、エンパワメントする視点から関係機関による教員サポートも重要である。

エ 就労支援における連携

また、特別支援教育では、社会自立に向けた就労支援も重要なテーマである。文部科学省（2003）は、「生徒を取り巻く教育・福祉・医療・労働などの関係機関との連携・協力が不可欠である」、と示している。さらに、連携の内容として、「関係機関間の情報交換や研修、個別移行支援計画の共同作成」を示している。特に、特別支援学校の高部では、就労を見据え、労働機関や福祉機関との連携が欠かせない。藤井・川合（2012）は、特別支援学校高部の就労移行支援に着目し、特別支援教育の就労支援における連携を、「保護者、特別支援学校及び関連機関が、特別支援学校に在籍する生徒の学校から就労先への移行を支援するといった共通の目的を持ち、単独では解決できない課題に対してチームによるネットワークを構築し、相互の資源を共有しながら目的達成に向けて取り組む過程」と定義し、就労支援に向けた連携協働の重要性を示している。このように特別支援学校では、就労支援が大きなテーマになるため、関係機関との有効な連携協働が行われている。日頃から医療や福祉、労働機関との連携なくしては教育が進まない特別支援学校であるからこそ、積極的な連携が可能となる。

オ 福祉事業所や保護者との連携

放課後等デイサービスなどの福祉サービスを利用する児童生徒が増加しており、福祉機関との連携も重要な視点である。文部科学省（2018）は、「家庭と教育と福祉の連携『トライアングル』プロジェクト」を発足し、家庭と教育と福祉のより一層の連携を推進している。特に、このトライアングルプロジェクトでも示されているように

保護者支援や個別の教育支援計画策定のための連携は重要である。菊地・犬飼・清都・濱田（2022）は、学校と福祉の連携のためのツールを紹介し、福祉の障害児相談支援の立場から多職種連携についての事例を報告している。また、山中（2019）は、特別支援学校での個別の教育支援計画の策定におけるSSWに期待する役割として「家庭支援」をあげている。福祉との連携や保護者との連携が特別支援教育では重要である。特別支援教育とインクルーシブ教育の推進のためには、学校が就学前から関係機関や保護者と連携することが重要であり、そこにSSWなどの専門職が積極的に関わっていくことが今後期待される。

カ 特別支援教育におけるSC・SSWの役割

特別支援教育におけるSCの役割に関する研究も示されている。岩瀧・山崎（2009）は、小学校教員の特別支援教育における心理職へ期待する役割として、①教員コンサルテーション、②授業補助、③保護者支援、④心理査定、⑤児童援助、を示している。加藤（2009）は、特別支援教育においてSCに期待する役割として、①子どもや保護者への面接、②SST、③個別指導・小集団指導、④学級担任へのコンサルテーション、⑤学校内外の支援体制を稼働させるためのコーディネーション、などをあげ、SCが特別支援教育において果たせる役割を積極的に模索することを提唱している。渡邊（2017）は、特別支援教育におけるSCに期待する役割として、①教員コンサルテーション、②保護者支援、③生徒援助、をあげ、特別支援教育に特徴的である「授業補助や学習支援など、教員とは違う視点からできる支援」について、より踏み込んだ対応を示している。SCは不登校やいじめ問題への対応や個別カウンセリングなどの役割を主として担ってきているイメージが強いが、特別支援教育の課題に対して、心理職の視点から障害のある子どもやその保護者を支える役割への期待も大きい。特に、発達障害の子どもへの認知特性を踏まえた行動支援や学習支援などへの役割が期待されている。

一方、特別支援教育におけるSSWの役割について、白旗・丸山（2015）は、教員とは異なる立場からSSWに「家庭支援」などの側面から特別支援教育を担当してほしいニーズが高いことを示している。岩山・小倉（2022）は、知的障害特別支援学校におけるSSWの役割と具体的な連携について、①福祉に関する情報提供、②保護者支援、③個別の教育支援計画への助言、④気軽な相談相手、を示している。また、門田（2011）は、小・中学校の特別支援教育Coの役割に着目して、「校外協働の推進」におけるSSWとの連携ニーズを示唆している。さらに、SSWには子どもたちの特別支援教育を保障する上で、①家庭生活支援が必要な場合のケースマネジメントの実施、②学校と関係機関との協働支援を要する場合の連絡調整役、などの支援役割を示している。すなわち特別支援教育Coが現在担っている学校・家庭・関係機関の連絡調整役をサポートする役割がSSWに期待されている。内田（2012）は、特別支援教育Coが学級担任を持ちながら担当するのは、時間軽減や教員の加配などがあっても

厳しい状況にあることを踏まえ、「特別支援学校では、専門職員としてのSSWの配置の必要性」を指摘している。このように特別支援教育におけるSSWへの役割の期待が高い。特に、特別支援学校では、特別支援教育Coを支える役割として、主に校外連携における役割への期待が高い現状が示された。特別支援教育におけるSSWの活用のためには、教育相談Coと同様に特別支援教育Coの役割が重要である。

（４）多職種連携IPWと多職種連携コンピテンシー

ア 医療・保健・福祉領域と教育領域の多職種連携IPW

ここまで学校におけるチーム支援や特別支援教育における専門職の役割、連携協働に着目してきた。次に、医療・保健・福祉領域における多職種連携IPWを参考に、教育における専門職協働の現状と課題を検討していく。医療・保健・福祉領域では、多職種連携による実践IPW（Interprofessional Work）や養成教育における多職種連携教育IPE（Interprofessional education）が先進的に進められている。特に医療領域では、すでに医師や看護師、薬剤師、管理栄養士、理学療法士などの専門職によるチーム支援が進んでおり、多職種連携について多数研究成果が示されている。藤井(2018)は、多職種連携の促進要因・阻害要因について、①患者のニーズ、②働き手の能力、③働き手の間の関係性、④職場の構造・機能・運営、⑤制度、⑥技術の変化、を示している。また、田中・太田・山本・繁野・佐藤・吉永（2010）は、連携を促進させる要因として、①理念上及び経験上の連携の有効性の理解、②良好なコミュニケーションによる情報の共有、③ニーズに応じた支援と利用者の満足度、④個人の能力向上、⑤組織機関の質の向上、⑥支援状況の確認の場や仕組み、をあげている。また、連携が阻害される要因として、①情報の欠如、②コミュニケーションの欠如、③支援者の利己的な状態、④個人の能力不足、⑤脆弱な組織、を指摘している。これらを踏まえ、医療・保健・福祉における多職種連携での重要な視点として、チーム内での「情報の共有」や「コミュニケーション」「人間関係」「チーム体制」「個人の能力」があげられる。

教育においてもチーム支援を進める上で、多職種連携IPWは重要な視点である。小田（2021）は、学校における多職種連携が求められる背景には、①肥大化した教師の職務、②それによる教師の深刻な長時間労働、③多様化・複雑化する子どもたちの問題、など様々な問題があることを指摘し、医療・福祉領域における先行研究を踏まえ、学校における多職種連携の定式化を試みている。また、菊地（2004）は、学校における就労支援における多機関・多職種連携を効果的に進めるための視点として、①専門職相互の専門性の理解、②共通した目標の設定、③ビジョンの共有、を示している。また、多職種・多機関チーム活動に与える要因として、①社会的要因、②組織的要因、③個人内レベルの要因、④個人間レベルの要因、⑤チームレベルの要因、⑥リーダーの要因、をあげている。さらに、菊地（2000）は、連携したチーム内で、異

なる専門職が共通の目標や価値観、ビジョンを共有するために必要な視点として、①チームの構成員となる個人が自身の専門性を高め、②他者と自身の専門領域との価値観や考え方の違いを理解し、③相互の専門性の違いを理解すること、を示している。先にあげた医療・保健・福祉領域における多職種連携の視点とこれら教育領域における多職種連携の視点を比べると、教育では特に、「専門職の役割の明確化」「専門職の役割の共通理解」「リーダーの役割」が重要である。医療・保健・福祉領域では、それぞれの専門職の役割理解はすでに進んでいて、専門性のすみ分けができていられる。一方、教育における多職種連携では、学校教員の教育相談活動やSC、SSWの役割の重なりが大きく、そのすみ分けや役割分担ができていないことが考えられる。したがって、教育における多職種連携では、先にあげた医療・保健・福祉領域における多職種連携で重要な視点である「情報の共有」や「コミュニケーション」「人間関係」「チーム体制」「個人の能力」に加えて、「専門職の役割の明確化」「専門職の役割の共通理解」とチームをまとめるための「リーダーの役割」が重要な視点であると考えられる。

イ 多職種連携コンピテンシー

多職種連携IPWの推進にあたっての指標として多職種連携に着目したコンピテンシーが注目されている。「コンピテンシー Competencyとは、専門職業人がある状況で専門職業人として業務を行う能力であり、そこには知識、技術の統合に加えて倫理観や態度も求められる」（春田，2016）。このような多職種連携に関する能力を「多職種連携コンピテンシー」と呼び、医療・保健・福祉領域においては、多職種連携教育IPEのプログラム開発の指標や評価する尺度として活用されている。Hugh Barr（1998）は、多職種連携のコア・コンピテンシーとして、①他の専門職を補完できる専門職能力Complementary、②全ての専門職が必要とする共通能力Common、③他の専門職と協働するために必要な協働的能力Collaborative、の3つの基盤となるコンピテンシーをあげている。また、福澤（2018）は、医療・保健・福祉領域の多職種連携コンピテンシーを取り上げ、2つのコアドメイン（「患者・利用者・家族・コミュニティ中心」「職種間コミュニケーション」）とそれを支える4つのドメイン（「職種としての役割を全うする」「関係性に働きかける」「自職種を省みる」「他職種を理解する」）を示している。春田（2016）は、日本における医療・保健・福祉領域の多職種連携コンピテンシーとして、①大塚らが提唱した専門職連携実践IPWに共通するコンピテンシー、②千葉大学で帰納的に明らかにした専門職連携コンピテンシー、③「文部科学省中核的専門人材養成の戦略的推進事業」で開発された日本の代表的な多職種連携コンピテンシー、の3つを紹介している。

このように医療・保健・福祉領域では、多職種連携コンピテンシーに着目した研究が進んでいるが、教育領域においては多職種連携コンピテンシーに関する研究はほとんど見られない。小田（2021）は、医療・福祉における連携と学校との連携の差異に

ついて、①共通目的（学校における連携は目指すところが曖昧、且つ到達点を具体的に設定するのが難しい）、②アクター間の階層性・職務境界（日常の学校内でなされる教職員関係においてはアクター間の境界が曖昧で、教師と支援員や司書教諭など立場的な階層性はあるながらも職務遂行上の境界が曖昧である特徴がある）を指摘している。さらに、学校における多職種連携について、「教師個人や学校内での対応に限界がある事柄に対して、立場の異なる多様な視点や経験を持つ、非専門職も含む複数の個人や機関が、諸課題を解決し、より良い子ども支援や教育実践に繋げて行くために、それぞれの専門性や経験、視点を活かす試みである。その際、相互の情報や有する専門性を共有し、相互補完的に経験や専門性を生かし包括的に諸課題の解決に取り組むことを連携とする」と定義している。教育領域では、学校独自の文化や職務構造など、医療・保健・福祉領域とは異なる連携の特徴がある。学校教育や特別支援教育における多職種連携コンピテンシーの概念は明確化されていないが、特別支援教育におけるSCとSSWの協働したチーム支援が機能するための専門職の資質や力量に目を向けた多職種連携コンピテンシーは重要な視点である。チーム支援を推進するためには、先にあげた教育における多職種連携のための視点や要因を踏まえ、チーム学校における連携協働の促進要因や阻害要因、多職種連携コンピテンシー（特別支援教育連携コンピテンシー）に着目した研究の推進が今後必要である。

4 まとめ

本研究では、多職種連携の先行研究に関する文献レビューを通して、心理の専門職であるSCと福祉の専門職であるSSWとの連携協働に関する現状と課題に着目し、チーム学校・特別支援教育における多職種連携IPWの研究展望を考察してきた。

教員の多忙化解消に向けたチーム学校の推進では、SCやSSWとの積極的な連携や思い切った役割分担を示した。また、教員とSCやSSWとの連携協働を阻害する要因として、「SCやSSWの職務内容のわかりにくさ」「学校独自の文化と職務構造」、促進する要因として、「校内キーパーソンの役割」、が示された。これらの背景にある要因を踏まえ、チーム学校におけるSCやSSWなどの専門職との連携協働を促進するための視点を、①SCとSSWの職務の明確化と役割境界の理解、②SCとSSWの職務についての校内周知、③SCとSSWの専門性向上、④SCとSSWの役割模索、⑤チームでの支援目標共有、⑥校内のキーパーソンの役割、の6点にまとめた。特別支援教育においては、個別カウンセリングだけでなく幅広いSCの役割が期待されている。また、SSWには学校での介入が難しい家庭支援の役割や校外連携での役割が期待されている。今後はさらに、特別支援教育におけるSCやSSWの新たな役割を模索していくことが重要である。特別支援教育における連携協働では、特別支援学校に比べて小・中学校教員の連携協働の課題が示された。小・中学校では、教員と専門職をつなぐ役割

が重要である。校内のキーパーソンとなる教育相談Co、特別支援教育Co、養護教諭の役割や連携がチーム支援のために欠かせない。チーム学校の中核にこの3者を据えた相談体制を構築して、相補的な役割分担をすることで特別支援教育における効果的な多職種連携が期待できる。

以上、本研究で明らかになった現状と課題を踏まえ、教育相談に関する実践例を積み重ねるとともに、特別支援教育における効果的な多職種連携IPWを進めるために、先に示した特別支援教育における連携の視点を踏まえた多職種連携コンピテンシー(特別支援教育連携コンピテンシー)を明確化していくことが今後の課題である。

参考文献・引用文献

- 安藤知子(2016)「チーム学校」による教育行政・学校の葛藤と教師役割の変容-連携・協働の在り方- 日本教育行政学会年報 42, 233-237.
- 新井雅(2022) 日本におけるスクールカウンセリング研究の動向に関する実証的検討 教育心理学研究 70(3), 313-327.
- Barr H. (1998) Competent to Collaborate: towards a competency-Based Model for Interprofessional Education. Journal of Interprofessional Care 12, 181-188.
- 藤井明日香・川合紀宗(2012) 特別支援学校高等部の就労支援における関係機関との連携-多機関・多職種連携を困難にする要因の考察から- 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要10, 15-23.
- 藤井博之(2018) 地域包括ケアと多職種連携 日本福祉大学社会福祉論集138, 169-180.
- 福澤大樹(2018) 在宅医療における他職種連携を考える 在宅薬学 9 (1), 44-48.
- 春田淳志(2016) 多職種連携コンピテンシーの国際比較 保健医療福祉連携 9 (2), 106-115.
- 長谷川由香(2018)「特別支援学校における協働」の概念分析 関西看護医療大学紀要 10(1), 48-57.
- 本田麻希子(2017) 学校における心理的援助と社会福祉的援助をつなぐ視点-文献研究と事例考察からの展望 生活共同組合研究501, 21-28.
- 岩瀧大樹・山崎洋史(2009) 特別支援教育導入における教員の意識調査-期待される心理職の役割- 東京海洋大学研究報告 5, 17-27.
- 岩山絵理・小倉靖範(2022) 特別支援学校におけるスクールソーシャルワーカーの活用に向けた予備的検討-教員から期待されている役割に関するインタビュー調査から- 障害者教育・福祉学研究18, 1-6.
- 門田光司(2011) 小・中学校の特別支援教育コーディネーターにおける校内及び校外協働の現状とスクールソーシャルワーカーによる支援の必要性について-福岡県に

- におけるアンケート調査結果より- 学校ソーシャルワーク研究 6, 2-14.
- 神林寿幸 (2018) 心理や福祉に関するスタッフの専門性をめぐる研究動向 -2000年以降の国内論文を中心に- 日本教育経営学会紀要60, 264-273.
- 加藤崇英 (2017) 教育政策における新たな学校像 -「チーム学校」論議の特質と課題- 日本教育経営学会紀要59, 96-101.
- 加藤哲文 (2009) 特別支援教育におけるスクールカウンセラーの役割 上越教育大学心理教育相談研究 8 (1), 97-111.
- 川上正浩・山田理英 (2018) チーム学校概念の現場への浸透 大阪樟蔭女子大学大学院人間科学研究科臨床心理学専攻・附属カウンセリング研究紀要12, 57-63.
- 菊地和則 (2000) 多職種チームの構造と機能 -多職種チーム研究の基本的枠組み- 社会福祉学41, 13-25.
- 菊地和則 (2004) 多職種チームのコンピテンシー -インディビデュアル・コンピテンシーとチーム・コンピテンシーに関する基本的概念整理- 社会福祉学 44(3), 23-31.
- 菊地紀彦・犬飼美帆・清都康雄・濱田匠 (2022) 障害児相談支援における多職種連携の成果と課題 -施行時特例市X市職員への聞き取り調査から- 三重大学教育学部研究紀要自然科学・社会科学・教育科学・教育実践73, 393-397.
- 君島昌志・君島智子 (2017) スクールソーシャルワーカーと行政機関との連携 -宮城県大崎市におけるインタビュー調査をもとに- 東北福祉大学研究紀要41, 77-91.
- 小柴住まゆ子 (2011) 学校現場におけるチームアプローチをめぐる一考察 -スクールカウンセリングとスクールソーシャルワークの専門性を中心に- 同朋福祉17, 43-65.
- 小溝遥香・松尾直博・工藤浩二 (2020) スクールカウンセラーと教員の連携・協働に関する研究動向と展望 -役割から見るニーズや期待と課題- 東京学芸大学教育実践研究16, 171-178.
- 小高佐友里 (2018) 児童生徒の問題行動に対するスクールカウンセラーの予防的取り組み：現状と実現への課題 法政大学大学院紀要81, 29-35.
- 厚生労働省 (2023) 第5回こどもの自殺対策に関する関係省庁連絡会会議 厚生労働省提出資料 (資料5) https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/03006ae5-dd30-493c-ac45-e258f94b25a1/d248a2ef/20230904_councils_kodomonojisatsutaisaku-kaigi_03006ae5_08.pdf (2024年2月28日閲覧)
- 三浦公裕 (2020) 学校における外部資源をめぐる動向：-生徒指導・教育相談の充実に向けて (1) - 北翔大学教育文化学部研究紀要 5, 131-144.
- 文部省 (1985) 児童生徒の問題行動に関する検討会議緊急提言 -いじめ問題の解決のためのアピール- 文部省初等中等教育局編著 文部時報. ぎょうせい, 84-91.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm (2024年2月28日閲覧)

- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2008）スクールソーシャルワーカー活用事業 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/attach/1376332.htm（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2015）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2017）児童生徒の教育相談の充実について -学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり-（報告）https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2018）家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト -障害のある子と家族をもっと元気に- https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1404500.htm（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2022a）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和4年）についてhttps://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2022b）生徒指導提要 https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2023a）令和4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https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf（2024年2月28日閲覧）
- 文部科学省（2023b）令和4年度公立学校教職員の人事行政状況調査について https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00007.htm（2024年2月28日閲覧）
- 根津隆男・廣岡千絵（2020）相談コーディネーターの新たな役割に関する検討-チーム学校を踏まえた中学校の取組み- 神戸松蔭女子学院大学研究紀要1, 149-164.
- 野村ゆかり（2019）「子どもの貧困」緩和に向けた学校の役割と課題 -スクールソーシャルワーカーを中心としたチームプロジェクトの可能性- 日本教育経営学会紀要61, 80-90.
- 小田郁予（2021）学校における多職種連携研究の課題と展望 -連携概念の定義と連携研究を捉える視点- 東京大学大学院教育学研究科紀要61, 353-364.
- 小方朋子・山本木ノ実（2016）香川県立高等学校の特別支援教育におけるスクールカ

- ウンセラーとスクールソーシャルワーカーとの連携の実態 香川大学教育学部研究報告第1部146, 9-15.
- 小川正人 (2018) 教育と福祉の協働を阻む要因と改善に向けての基本的課題-教育行政の立場から- 社会福祉学58(4), 111-114.
- 岡本智香・大川尚子・岩崎保之 (2022) 養護教諭とスクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーとの効果的な連携の在り方について (第1報)-養護教諭の調査結果- 京都女子大学生生活福祉学科紀要17, 13-21.
- 大貫若菜 (2017) スクールソーシャルワーカーから見た子どもの危機 コミュニティ心理学研究21(1), 27-32.
- 大山卓 (2023) 小学校低学年の発達性読み書き障害に関する一考察 -ひらがなの「読み」の心理アセスメントバッテリー - 金城学院大学論集. 人文科学編19(2), 247-270.
- 榎原剛 (2021) 教員養成における特別支援教育に対応できる多職種連携教育試論 名古屋女子大学紀要 (人・社) 67, 95-105.
- 佐藤孝史・藤井慶博・武田篤 (2015) 肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携のあり方に関する検討 -全国肢体不自由特別支援学校における外部専門家活用に関するアンケート調査- 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門 70, 85-96.
- 白旗希実子・丸山和昭 (2015) 教員のスクールソーシャルワーカーに対するニーズ調査 東北公益文科大学総合研究論集27, 43-63.
- 城間園子・緒方茂樹 (2018) 関係機関の連携に基づく特別支援教育ネットワークシステムに関する一考察 -連携と協働を担う境界関係システム (Ris) の機能に着目して - 琉球大学教職大学院紀要2, 35-45.
- 田中亮・奥住秀之・池田吉史 (2019) 入院児童の教育を支える多職種連携・協働の成果と課題 -医療・教育・保育の連携を基盤に- 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要25, 37-42.
- 田中康之・太田令子・山本多賀子・繁野玖美・佐藤裕史・吉永勝訓 (2010) 保健・医療・福祉の現場に携わっている人の「連携」の捉え方の研修 リハビリテーション連携科学11(2), 175-181.
- 都築繁幸 (2023) チーム学校の視点からみた特別支援教育における養護教諭の役割 障害者教育・福祉学研究19, 73-81.
- 内田充範 (2012) 特別支援学校へのスクールソーシャルワーカー配置の必要性-障害児教育支援としてのソーシャルワーク- 山口県立大学学術情報5 (社会福祉学部紀要18), 9-19.
- 渡邊はるか (2017) 特別支援教育におけるスクールカウンセラーの役割-A県における実態調査から- 目白大学総合科学研究13, 83-94.
- 山本健治 (2017) 学校教育相談の効果的な進め方に関する研究 教育学論究9(2), 221-

229.

山本希代子（2023）通常学級のインクルーシブ教育における多職種連携体制の課題 - 保護者と教員の意識の差異に着目して- 日本福祉大学大学院福祉社会開発研究18, 63-74.

山中徹二（2019）特別支援教育における多職種協働とスクールソーシャルワーク実践について 特別支援協働学研究1, 59-68.

Research outlook on multidisciplinary collaborative (IPW: Interprofessional Work) in team schools and special needs education

-Current status and challenges of collaboration with school counselors and school social workers-

Takashi OYAMA

This research aims to clarify the current status and issues of interprofessional work (IPW) between schools and psychology and welfare professionals in team schools and special needs education, based on the current situation of education that is becoming more diverse and complex. purpose. We reviewed the papers searched on CiNii and reviewed the following: “Educational consultation”, “Team school”, “Collaboration in special needs education”, “Role of school counselors and school social workers”, “Multi-professional collaboration”, “Facilitators and impediments to multi-professional collaboration”. The current situation and issues were clarified by analyzing themes such as “factors and competencies.” Based on the current situation and issues such as “difficulty in understanding the job description of SCs and SSW”, “school-specific culture and job structure”, and, “importance of the role of key personnel within the school” we will introduce the roles of SCs and SSWs in team schools. The viewpoints for promoting collaboration with SC and SSW are: ① Clarification of the duties of SC and SSW and understanding of the limits of their roles, ② Dissemination of the duties of SC and SSW within the school, ③ Improving the expertise of SC and SSW, and ④ Roles of SC and SSW. We have summarized this into six points: ⑤ sharing support goals as a team, and ⑥ the roles of key people within the school. He suggested exploring new roles for SCs and SSWs in special needs education and building a consultation system centered on key people within the school. In addition, a future challenge is to advance research on multi-professional collaborative competency (special needs education collaborative competency) based on the perspective of collaboration in team schools and special needs education.

振り返り中心の授業デザイン

関田 一彦 ・ 福 博充 ・ 柴田 香奈子

1 はじめに

(1) 本稿の目的

本稿は同じ大学に勤める執筆者三人が試みている振り返りを中心としたアクティブラーニング型授業の紹介である。勤務校では10年ほど前、大学教育再生加速プログラム（以下、AP事業）の一環で、学び始め・中間・リフレクションの3つのシートの活用を意識した授業デザインを導入・奨励したが、思いの外広まらなかった。おそらく最大の理由は、教員が上からの押し付けと感じ、積極的な授業づくりを構想しなかったことであろう。やはり、まずはやってみよう、と教員自身に思わせないと始まらない。

AP事業による組織的導入は期待通りとはいかなかったが、振り返りを取り入れた授業デザインに関心を持つ教員は少しずつ増えている。そこで本稿では、まず振り返り中心の授業デザインの開発過程と概要を説明する。次に、特定の教授法がいかに他の教員に伝播していくのかというFDとしての意味合いも込めて、振り返り中心の授業デザインが学内で伝播するプロセスを二名の教員の語りによって示す。最後に振り返り中心の授業デザインの価値を確認する。

(2) 執筆者の役割分担

本論に先立ち、各執筆者の役割について述べる。第一筆者の関田は、長年、自身の授業で協同学習を実践してきた協同教育の研究者であり、本稿で報告する振り返り中心の授業デザインの開発者である（2005; 2007a; 2007b; 2018; 関田・三津村 2015; 関田・森川 2019）。第二筆者の福は4年前に「思考技術基礎」という共通科目を関田とともに担当し、以来、協同学習をベースにした振り返り中心の授業を実践している（福・関田、2020; 2022）。第三筆者の柴田は「学術文章作法」という1年生向けのレポートの書き方指導を3年ほど担当してきたが、4年目の昨年「思考技術基礎」を福とともに担当し、振り返り中心の授業デザインの試行を始めた。当初、柴田は協同学習自体を実践する意図はなく、振り返り中心の授業方法をOJT的に福から学んだだけであったが、今はその授業方法の効果を実感している。協同学習を知らない授業者でも、振り返り活動を組み込んだ授業デザインには独自の効果が期待できると思われる。

2 振り返り中心の授業デザイン

(1) 開発の背景

今世紀初頭、まだアクティブラーニングという言葉は日本には普及していなかった。大学教育では、教員が学生にもっぱら講義（情報伝達）する一方通行型に対し、双方向型の授業改善ツールとして織田の“大福帳”あるいはシャトルカードが知られていた（織田 1995）。また、学級通信ならぬ授業通信を介した教員から学生へのフィードバックの効用が宣伝されていた（藤田 2005）。こうした学生のコメントに対する教員からのフィードバック手法が、学生の授業参加意欲の喚起に有効なことは確かである。ただその中で筆者（以下、本章では関田を指す）は、なるべく教員の手を煩わせない方法を探していた。橋本メソッドの開発者、橋本勝は100人を超える学生が書いたシャトルカードにコメントするために明け方近くまで机に向うというが（橋本2017）、筆者にはとても真似できない。

そもそも、小・中学校では教員からの承認は重要であるが、学年が進む中で教員からの承認以上に、仲間からの承認・評価が重要になる。いつまでも、教員という権威ある大人の評価に一喜一憂しては自立した学び手とは言えないだろう、と筆者は考えている。その時に出会ったのが林のラベル新聞であり、プロセスチャートである（林 1994）。ラベルとは2.5×8.5cmの3枚複写の紙片で、4行の罫線が印刷されており、50文字程度を書くことができる。授業中に適時、教員が指示した事項や問いへの回答を書き、1枚は学生自身が、1枚は教員が保持し、最後の1枚はラベル新聞用に使う。ラベル新聞は教員ではなく、担当になった学生たちがつくる。プロセスチャートはラベルを使った学期の振り返りである。筆者は、プロセスチャートを使って自身の学修成果を学友に説明するグループワークを「学びの自慢大会」と称し、学生たちの相互評価を促した（関田 2007b）。

ただ、ラベルでは50文字程度しか書けない。授業中に短時間で記入・作成できるメリットは大きいですが、学習した内容をどのように受容し、理解しているのかを確認するには短すぎる。そうした不満を抱えていたところ、Barkley,E. Cross,P. & Major,C. (2005) *Collaborative Learning Techniques: A handbook for college faculty* (邦題『協同学習の技法』)の翻訳を通じて対話ジャーナル (Dialogue Journals)を知った。対話ジャーナルは学生同士が、互いの振り返りにコメントし合うものである。教師が学生のジャーナルにコメントする必要はない。むしろ、成績評価のためには目を通さねばならないが、筆者の場合は課題あたりの配点を小さくし（2～3点）、○△×を付けるだけにしている。ただし、全体に対する講評で手本を示すこともあるし、△や×のジャーナルに改善のための留意点など、簡単なコメントをつけることはある。

プロセスチャートは学期終わりの振り返りとして作成させていたが、必ずしも自身の目標達成に向けたリフレクションにならない。対策として、学生自身に目標を立て

させ、その達成度を自己評価させるため、学期はじめに「学び始めシート」を、学期終わりには総括的な振り返りのための「リフレクションシート」を作成させた。ただ、学期の終わりまで、それらの目標を意識し、自己調整学習ができる学生は稀であった。そこで学期途中での振り返りを導入し、学期はじめの目標を再認識させ、必要な目標の修正・再設定を促した。これにより、振り返り中心の授業の形が整った。

(2) 振り返り中心の授業デザイン

まず、振り返り中心の授業デザインの概要を表1に示す。なお、筆者はシラバスに到達目標を明記し、その達成に向けた授業を行うという授業設計を意識し始めてから、到達目標に対する学生の自己評価をきちんと行う必要を感じた。そこで、学び始めシートとリフレクションシートには、あらかじめその科目の到達目標を載せておき、自己評価を促している。

表1に示すように、この授業デザインでは学生側のPDCAサイクルが確かに回っている。学生は学期はじめに目標を立て、学期途中でその進捗を点検し、必要な改善を加えて学期後半に臨む。学期終了時にもう一度自身の目標達成状況を点検し、学習成果を自己評価している。

加えて、相互評価が行われている。毎回の授業で何を学び、何を得ているのかを対話ジャーナルを使って相互に点検する活動が授業冒頭の10～15分で行われている。さらに学び始め、中間、リフレクションの各シートについても、3～4名一組のグループ内で開示・共有しあい、PDCAサイクルを回すように促している。

表1 振り返りのツールと活動概要及び期待される気づき

授業回	ツール	概要	期待される気づき
2回目	学び始めシート	初回の授業でシラバスを使い到達目標および到達に向けての授業計画を説明する際、合わせて振り返り課題の意義を解説する。学び始めシートは2回目の授業で扱う事前課題とする。	この授業で期待されることは何か 自分は何を学ぼうとしているか
3回～7回・ 9回～14回	対話 ジャーナル	授業内で学んだことを振り返り、既習事項や経験と関連付ける。	仲間は何をどのように学んだのか 自分は何をどのように学んだのか
8回目	中間振り返りシート	学び始めシートに記載した行動計画は守られているか、目標達成は見込めるか、目標や計画の修正は必要か、確認・修正する。	自分は自分の学びにどう向き合っているのか 仲間はどのように取り組んでいるのか
最終回	ポートフォリオ (学習ファイル)	対話ジャーナルなど学習成果物を時系列にファイリングし、ポートフォリオを作成する。	自分は何をどのように学んできたのか

最終回	リフレクションシート	ポートフォリオ作成を通じ、学び始め及び中間振り返りを踏まえ、今学期の取り組みを総括する。	仲間は何を学んでいたのか 自分はこれからどのように学び続けたいのか

(3) 各ツールの解説

次に各ツールを使った振り返り活動の指示・設問例を表2にまとめる。設問や表記の定型があるわけではないが、学期始めには目標設定や履修の意義確認、学期途中では学業の進捗を目標に照して点検し、改善を考えさせるための指示や問いが必要である。また、学期最後には学期始めと中間を踏まえた振り返りを促し、次につながる改善や決意を明文化させる設問を用意したい。

表2 各種振り返りシート作成時の指示・設問例

学び始めシート	
(1) この科目で設定されている到達目標に向かって学ぶことの、あなたにとっての意義を書きなさい。 【授業者が設定しているこの科目の到達目標を記載】	
(2) この授業を通じて達成したい、(授業概要の説明を聴いて考えた) あなた自身の目標を箇条書きで書きなさい。	
(3) なぜ、その目標を目指すのか、その理由を書きなさい。	
(4) その目標の達成に向けて取り組みたいこと、活用したいもの・ことを書きなさい。	
対話ジャーナル	
今回の授業でとても重要だと思った点、興味深いと思った点、あるいは有益だと感じた点を2つ挙げ、それぞれ、なぜそう考えたのか説明してください。その際、今まで(他科目も含め)学んできたこと、あるいは体験してきたことと、どのように関連づけるのか、分かるように具体的に書きましょう。	
中間振り返りシート	
(1) 学び始めシートを参照して何を求めて授業に参加しようと思ったのか思い出し、改めて今の気持ちを書く。	
(2) 今までの提出課題など自身が残してきた学習成果物を参照し、ここまでの学びや気づきについて省察する。	
(3) 残りの授業を通じて、改めて取り組みたいこと、決意したこと、新たに達成したい目標など、リストアップする。	
(4) この作業を通じた感想を書く。	
リフレクションシート	
(1) この授業が設定している到達目標をどの程度達成できましたか？目標それぞれの達成具合を具体的に説明してください。 【授業者が設定しているこの科目の到達目標を記載】	
(2) あなた自身が学期の始めに立てた目標はどの程度達成できましたか？また、中間振り返りで再設定あるいは再確認した目標はどの程度達成できましたか？具体的な成果を挙げつつ説明してください。	
(3) ポートフォリオ作成に際して成果物を読み返す作業を行いました。その中で考えたこと、気づいたことを述べてください。	
(4) この授業を通じて学んだことは、今後の学生生活(特に学部での学び)にどのように役立ちますか？あるいは役立てたいと思いますか？率直に書いてください。	

対話ジャーナルで何を書かせるか、振り返りの焦点をどこに定めるかは授業の目的、あるいは授業者の授業構想によるであろう。もともとパークレイら（2009）は対話ジャーナルを文章作成の技法に分類しており、読書課題や講義内容、授業での経験などについて書かせたジャーナルをペアで読み合い、その感想などをコメントしてジャーナルの余白に書き合う活動としている。

筆者は同じ授業を受けている学友同士が、互いの学びを開示し合い、相手の学びに関心を寄せあう“対話”を通じた相互承認は、教員が出来具合をフィードバック（評価コメント）するのとは異なる形で、学生たちの学習意欲の向上と学習内容の理解促進に役立つと考えている（関田・森川 2019）。

本章の最後に、これらのツールをどのように使うか、簡単にまとめておく（表3参照）。グループ学習を多用する教員なら存知なことであるが、多少とも自身の内面（学習状態）を開示することに心理的抵抗感を持つ学生は多い。そこで、ペアやグループで活動する際には、何らかのアイスブレイクを入れてからがスムーズである。筆者は時候の挨拶のような、相手を気遣う簡単なやり取りを促してからツールを使った振り返りを始めている。その上で、学び始めシートは学期はじめに行う本格的なグループ活動であり、学生たちからすれば戸惑いながらの授業参加となる。そのため、教員側が仕切る形の指示・提案が多くなる。対話ジャーナルも最初の数週間、慣れないうちは何をすべきかを繰り返し説明する必要があるかもしれない。それが学期中ごろになると、手順を示すだけで学生たちは期待されたツールの使い方ができるようになってくる。さらに学期の終わりには通常、教員の指示で動くというよりは、互いの学びに関心をもつ仲間として話し合う雰囲気が醸成されている。関連して、振り返りを相互啓発・相互評価として機能させるためには、話し手の学生に何をさせるかよりも、聞き手の学生たちに何をさせるかが重要である。ツールを使った振り返りにおいて、その指示に従って開示した内容が、聞き手の学び・成長に役に立っていることが話し手に伝わるような聞き方をさせる工夫が必要になる。

表3 ツール使用時の時間的目安と活動指示例

ツール ／所要時間の目安	指示例
学び始めシート 15～20分	・グループになり、互いの目標や抱負を確かめ合おう。 ・（聞き手は）仲間の目標達成に向けて、何か協力・応援できることはないか考え、提案しよう。
対話ジャーナル 10～15分	・何をどのように学び、どのように自分の知識としたのか、しっかり伝えよう。 ・（聞き手は）相手の学びを聴いて学んだこと、気づいたこと（影響されたこと）を共有しよう。

中間振り返り シート 20～30分	【話し手には聞き手を、聞き手には話し手を意識させる（傾聴の促し）】 以下、順にシートに書いたことを使って話しましょう。 ・「まず、この授業をどんな気持ちで履修し始めたのか話します」 ・「今までの提出物などを見直して、自分の学びの状態はどうか話します」 ・「残りの学期を通じて、どのような学びにしようと思うか話します」 ・「このように、自身の取り組みを振り返って気づいたことがあります」
リフレクション シート 30～40分	【司会もしくはインタビュー係が、話し手の学生に以下の問いかけを行う】 ・この授業が設定している到達目標や、あなた自身が学期の始めや途中で立てた目標の達成に向けて、どのように頑張ったのか教えてください。 ・ポートフォリオ作成に際して成果物を読み返す作業を通じて気づいたご自身の成長・変化について教えてください。 ・この授業を通じて学んだことを、今後の学生生活にどのように生かしていきたいか教えてください。

3 実践者の振り返り

（１）「振り返り」を重視した授業の工夫

筆者（以下、本節では福を指す）は大学教員という立場になって5年目になる。初任2年目から「思考技術基礎」という振り返りを重視した科目を第一筆者の関田とともに担当している。また他大学でも非常勤講師として初年次教育科目や専門科目を担当するようになってからは、それらの科目でも振り返りを重視した授業を実践している。なぜなら、学習者が自身の学びを「我がこと」と捉え、自身の成長に気づき、自立した学び手になるためには、どのような分野であったとしても自身の学びを振り返り、それをアウトプットすることが最も重要だと考えるようになったからである。本章では第一筆者である関田の振り返り中心の授業を模倣する中でなぜそのように考えるようになったのか、そして他の授業にどのように応用したのかを報告する。

初めて「思考技術基礎」を担当することになった1年目、まずは関田の授業時の一挙一動を観察し、記録することからはじめた。例えば、授業開始から終了のチャイムまでの90分間、関田は何を話し、どのようなジェスチャーで、どのタイミングで学生に何を語りかけているのか、どのようなスライドを作り、どのような例を用いて説明しているのか、ユーモラスなジョークも含め（また、学生の反応も含め）できる限り一言一句ノートに記録し、自身の授業時の「台本」として用いた。この台本のおかげで初心者でも90分の授業をイメージすることができ、ざこちないながらも再現することができた。また、教壇に立ち始めた当初は関田が筆者の授業をオブザーブし、授業後にコメントしてくれたことで新たな気づきも得ることもできた。

関田の授業を観察し、また自身で担当した際に気づいたことのひとつが、「振り返り」を重視した授業デザインであった。全15回中、まず初回で学び始めシートで授業の到達目標だけではなく、学習者自身も目標を立てる。自身の目標を立てることににおいて、学習者は単に授業を「受ける」のではなく、自身の目標を達成するために主体的に授業を「利用する／活用する」態度を身につけることができる。中間地点（第7回

あるいは第8回)で1回の授業を使い、中間振り返りシートを用いて再度自身の目標を確認し、場合によっては目標の再設定や再調整を行う。さらに第15回の授業において期末振り返りシート(リフレクションシート)によって学びの総決算を行う。こうした振り返り以外にも「対話ジャーナル」で毎回の学びを振り返る。しかも、こうした「振り返り」を個人の学習活動に留めず、必ずクラスの仲間と共有する。クラスの仲間との共有を通じて、学習者は互いの目標を知ることができ、そのために自身には何ができるのか、クラスの仲間の学びに貢献する態度も身につけることができる。

「思考技術基礎」は大学1年生を対象とした科目であり、学習習慣の形成や大学での学び方をトレーニングすることが目的である。しかし、ここまで「振り返り」に時間をかけることに正直驚いたが、学生が回を重ねるごとにそれぞれの目標を達成しようと意識し、クラスの仲間とともに楽しそうに、そして自信をもって成長していくのを目の当たりにし、他の授業でも応用することにした。まず応用した科目が、第三筆者の柴田も担当している「学術文章作法」であり、次に非常勤講師として担当している他大学の初年次科目、また60人以上が履修する他大学の専門科目でも振り返りを中心に授業を設計した。

当初は関田の方法(学び始め、中間振り返り、期末振り返り、毎回の対話ジャーナル)をそのまま「借りて」いたが、振り返りを中心とした授業を繰り返すうちに、振り返りを中心とした授業にはさらなる可能性があると考え、自身での工夫も試みることにした。

工夫の一つが、振り返りの共有方法である。2020年に新型コロナウイルスの感染拡大に伴い全面オンライン授業にせざる得ないタイミングで、受講者が全員閲覧できるLMS上の「掲示板」機能に全員が振り返りを投稿し、直前に投稿したクラスの仲間へのコメントも投稿するように指示した。その結果、オンラインであってもメンバーによって様々な学びがあることに気づくだけでなく、優れた振り返りを投稿した学生の書き方や視点を他のメンバーが真似し始めたことで、全体として振り返りの分量が増え、質が上がるのを経験した。その経験から、現在でも「掲示板」機能での全体共有を主にしているが、クラスによっては回を重ねていくとマンネリ化し始めることもあるので、そうならないための工夫は今後の課題である。

もう一つの工夫は、目標設定と中間振り返り時のフィードバックである。学生によっては目標設定が単なる願望になっていることもある。そのため筆者は目標を立てる際には「～できる(ようになる)」という一文で書くように指示している。外国語教育分野では「Can do statements」とも呼ばれるが、「～できる(ようになる)」と設定することで、教員だけではなく学習者自身も目標の達成度合いを自己評価しやすくなる。例えば10点満点として「できた」ならば何点くらいできたのか、なぜその点数なのか。もし0点だとすればこれからどうすれば少しでもできるようになるのかを学習者も教員も共に考えることができる。

また、具体的に書くことを指示していたとしても、目標が抽象的な学生も少なくない。抽象的なままだと自己評価も曖昧であったり、抽象的なレベルで留まったりしてしまう。そこで筆者は中間振り返りの際に一人ひとりの目標に対して、口頭であるいは文面でコメントし、目標の再設定／再調整を行う際のヒントにしてもらうようにしている。例えば、「多くの人とコミュニケーションを取ることができる」とあった場合には、「多くとは何人くらい？」「どんな場面でどんなことができたならコミュニケーションが取れたと自信を持って言えることができるかな？」といった質問を投げかけ、その応答の中で目標がより具体的にするように促している。ある学生の授業アンケートには「振りかえりとは何たるかが理解できた。自分で考えて行動する力が養われた」と書いてあり、学生もまた達成感を得られているのではないかと考えている。

（２）初心者の懸念

筆者（以下、本節は柴田を指す）は大学教員になって４年、これまでに１年生向けの科目「学術文章作法」を担当してきた。この科目は複数の教員が共通シラバスに則って実施し、対話を重視するアクティブラーニング型の授業を行うことが申し合わされている。授業ではグループワークが活性化し、学生の学習意欲が高まるように様々な工夫をしてきた。と言うのも、単なる形だけのグループワークを重ねても、その成果は曖昧になり、結果として提出される課題やレポートは教員が期待したものと直接結びついていないと感じてきたからである。そしてその中でも特に思案してきたのが、振り返りの方法である。

振り返り中心の授業方法を知る前、筆者が取り組んできたのは、毎回の授業後の振り返りと、授業の中間と最終回で行うKPT法による振り返りである。

毎回の授業後の振り返りは、学生が授業で学んだ内容を振り返り、記憶に定着させることを目的に、簡単な設問に150字程度で答えてもらう形式を取っていた。この授業法に出会うまでの４年間、設問を変える、振り返りの内容をクラス全体で共有できるようにするといった工夫を行ってきたが、その効果は概して低く、教員のチェックとフィードバック作業の負担も大きいと感じていた。そもそも毎回の授業後の振り返りは、成績評価としての配点を１点に設定しているのだから、重視されにくく、記入を忘れる学生も多かった。また、振り返りの内容は回を重ねるごとに薄くなり、単なる感想文レベルに留まっているものも散見された。つまり、振り返りの作業がルーティン化されるに伴い、本来の目的が忘れられ、最終的には日常点を取ることで目的になってしまう傾向があった。

KPT法を用いた振り返りは、授業の中間となる８回目から著しく低下していく学生のモチベーションを維持する目的で実施していた。KPT法とは、Keep（成果が出ていて継続すること）・Problem（解決すべき課題）・Try（次に取り組むこと）の３つ視点からなる思考のフレームワークである（天野 2013）。時間をかけずにチームで

効率的に振り返りができることが利点とされる。つまり、KPT法は、事前準備の必要がなく、その場で振り返り作業を行うので、学生の負担を軽減することができる。「学術文章作法」では、8回目に中間レポートを提出させているが、学生の多くは、この段階である程度の達成感を得てしまい第15回までのモチベーションを保つことが難しくなる。一度モチベーションが低下した学生は、仲間から何かを学ぼうという姿勢を忘れ、授業の8回目以降に行われるグループワークでは、形だけの義務的な話し合いをすることが多くなる。KPT法では、学生が自身の学びについて内省する時間を十分に確保できないので、その場だけの浅薄な振り返りになってしまい、授業の8回目以降に向けたモチベーション維持といった成果には繋がってこなかった。また、この授業の目標の一つに設定されている学生の主体性の育成という点においても、その効果を見出せないままであった。

こういった問題を踏まえ、昨年から「思考技術基礎」を担当するにあたり、同じ科目を担当している第二筆者の福（以下、同僚と表記する）の授業を踏襲する形で、振り返り中心の授業法を取り入れることにした。筆者にとっては初めての手法になるので、まずは同僚の授業を観察した上で、その授業デザインに則り、適宜アドバイスやコメントをもらいながら試行することにした。

同僚の授業の観察を行う中で、主に4つの懸念が浮かんできた。1点目に、協同学習を知らない筆者が、同僚の授業を踏襲する形でこの授業デザインを取り入れたとしても、十分な効果が得られないのではないかとということである。協同学習に対する知識と経験に基づく教員としての実践スキルが、その効果を大きく左右するのではないかと考えられた。2点目は、全15回で構成される授業の中で、教えるべき内容の量に対して、振り返りに割く時間が多過ぎるのではないかとということである。教員は、授業で教えるべき内容を限られた時間の中で果たして教え切れるのか。また、十分にその時間を確保できなかった場合、授業目標を達成できず、学生は何らかの不利益を被るのではないかと考えた。3点目は、教員から学生個人へのフィードバックの少なさが、学生の不満に繋がるのではないかとということである。これまでの経験から、学生の中には適宜、教員のフィードバックをもらうことで安心し、学習のモチベーションを維持できる場合がある。しかし、この授業デザインでは、振り返りにかなりの時間を割き、基本的には学生の自己評価やグループでの振り返りの共有といった作業で構成されている。学生が教員の対応を不十分と感じるのではないかと懸念された。4点目は、毎時に行う振り返りの「対話ジャーナル」が形骸化していく可能性である。先にも述べたように、筆者がこれまでに行ってきた授業後の振り返りは、回を重ねるごとに内容が薄くなり、単なる感想文になっていく傾向が高かった。同僚が実践している対話ジャーナルは、毎回、学生に同じ設問に対する振り返りを記入させ、毎回、同じ手法でクラスの仲間と共有させるという、ある意味ルーティン化された手法であった。このルーティン化された振り返り作業の形骸化は避けられないのではと懸念された。

しかし、筆者はこれまで2年ほど振り返り中心の授業法を実践し、当初の懸念は薄れ一定の手応えを感じる授業になってきた。他大学で非常勤として担当している専門科目（アカデミックスキルの習得を目指す初年次科目）でも、この授業デザインを導入した結果、同様の感触を得ている。端的に言うと、学生が全15回の授業を終えた際に、今後につながる主体的な学びの姿勢を身につけていると実感できてきた。特に元々の基礎学力や学習意欲が高い学生だけではなく、クラス全体、もしくはクラスの大半の学生が右肩上がりに成長できていると実感している。筆者としては、学生個人はもちろんのこと、クラス全体のモチベーションが途中で緩むことなく、授業の最終段階で学生がそれぞれの目標と授業目標を達成する、もしくは達成に近づくという成果が出たことは想定外であった。この成果からも、協同学習の知識と実践スキルがその成果を左右するのではないかという1点目の懸念は、必ずしもそうではないと考えられる。

2点目の振り返りに割く時間・回数については、確かに教員が教える時間は減ったが、その不足している部分は、振り返りによって誘発された学生の主体的な学習量でカバーすることができている。もちろん、こちらが希望するレベルまで学生の学習量が増えない場合もある。そして学生の学びの質に差があることも事実であるが、こういった点を考慮しても、多くの学生の学習量が右肩上がりに増えていく事実は、提出される課題や振り返りの内容、話し合いの姿勢などから十分に推し量ることができる。

3点目の教員から学生個人へのフィードバックの少なさについては、授業アンケート結果では、これまでに一度も「不満」といった意見は確認されていない。この授業デザインを実践することで、振り返りの内容もそれに対する仲間からのコメントも回を重ねるごとに質が上がっていく様子が観察される。特に筆者が驚いたのは、振り返りの質が上がっていくことで、授業内で行う振り返りの作業が、活気にあふれたものになっていくことである。授業に活気が出てくると欠席者も減少していくことも特徴の一つである。ここまでの実践から、教員は個別にフィードバックすることに注力するのではなく、それぞれの振り返り作業の意義と目的を授業内で全体に適宜、周知することの方が重要だと感じている。学生は振り返りの意義と目的を理解できれば、自発的に工夫や努力を重ね、徐々にレベルの高い振り返りができるようになってくる。つまり、この授業デザインによって、学生は教員からのきめ細かいフィードバックを必要としない、主体的な学習者に鍛えられていくのである。3点目の懸念が解消されたことで、4点目にあげた、毎時の振り返りツール「対話ジャーナル」が形骸化するのではという懸念も払拭されている。

ここまで、2年にわたり振り返り中心の授業法を実践してきたが、筆者の協同学習に関する知識や理解は未だ不十分と言わざるを得ない。それでも、同僚の授業デザインを踏襲する形での実践ではあるが、授業を通して学生の学ぶ姿勢の変化を感じるこ

とが多くなった。この授業デザインが、学生の主体性の喚起に大きく役立っているように思われる。今後は、この授業デザインで用いられる様々な振り返りのそれぞれの意義と目的、それに紐付けされる課題設定への配慮などについての理解も深め、今後はさらに様々な授業に活かしていける応用力も身につけていきたいと考えている。

4 まとめ

振り返りを中心とした授業デザインは、もともと協同教育の視点からの授業開発の中で形になってきた。したがって、開発したツールも協同学習の中で用いることを想定していたが、ツール自体は協同学習から切り離し、必要に応じて使うことができる。実際、柴田のように協同学習を意図しない授業の中でも有効に機能している。ツール自体は初心者でもさほど問題なく使えており、一度、実際の授業を参観すれば使用のイメージはできるであろう。

福や柴田も述べているが、振り返りに20分も30分も使うことをためらう教員は多い。新たな情報・知識を与えるより、学んだ知識を深め広げる振り返りに時間を費やすことに意識を向けること、言い換えると、知識注入主義から社会的構成主義への授業観の転換が求められる。やはり、まずやってみて、手ごたえを感じて初めて振り返りの効果に意識が向いてくる。

学び始め、中間、リフレクションの各シートを使って学期を通じた学修のPDCAサイクルを回しつつ、毎回の授業では学友と互いの学びを共有し合うことで、学習の主体としての意識が醸成されていく。「主体的・対話的で深い学び」の具現化に向けたアクティブラーニングにおいて、良質な振り返りは必要条件であろう。むろん、振り返りを組み込んだ授業のデザインは一律ではないが、振り返りがその授業に必要な学習活動であると学習者に認識させる取り組みは必須である。

最後に、本稿で提案した授業デザインの課題について2点述べる。まず、導入に際しクラスの規模は要注意である。クラスサイズが大きくなるとグループワークのマネジメントが難しくなり、目を通すべき提出物も増え、教員の負担が過多になる。おそらく、このデザインは20～80人規模のクラスに向いていると思われる。それ以上となると、TA/SAやLMS/グループウェアの活用など新たな工夫が必要になる。

また、福も柴田も言及しているが、対話ジャーナルがルーティンワークとしてマンネリ化する危険も看過できない。これは協同学習のように学友同士で高まり合おうとする姿勢を醸成する取り組み／仕掛けと併用できると、あまり気にならない。相互交流がパターン化することによって、安心して話し合いに参加できるようになる学生もいる。そうした取り組みにまで踏み込まない場合は、ジャーナルで振り返るポイントを変え、あるいは聞き手の聴き方・尋ね方を変えることで、新規性を保つ工夫が必要であろう。

参考文献（アルファベット順）

- 天野勝（2013）『これだけ! KPT』 すばる舎
- Barkley,E., Cross,P. & Major, C. (2005) *Collaborative Learning Techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass. E.バークレイ, P.クロス, C.メジャー（安永悟監訳）（2009）『協同学習の技法--大学教育の手引き--』 ナカニシヤ出版
- 福博充・関田一彦（2020）「ライティング科目と連携する科目の設計：初年次科目「思考技術基礎」の実践から」『大学教育学会誌』42（1）, 27-30
- 福博充・関田一彦（2022）「書くために必要な読解力を鍛える ―初年次科目「思考技術基礎」とライティング―」井下千以子編著『思考を鍛えるライティング教育 書く・読む・対話する・探求する力を育む』 慶応義塾大学出版会, 33-50
- 藤田哲也（2005）「動機づけ理論を踏まえた授業運営」溝上慎一・藤田哲也編著『心理学者、大学教育への挑戦』 ナカニシヤ出版, 79-114
- 橋本勝（2017）『ライト・アクティブラーニングのすすめ』 ナカニシヤ出版
- 林義樹（1994）『学生参画授業論 ―人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法―』 学文社
- 織田揮準（1995）「学生からのフィードバック情報による授業改善―大福帳効果に関する授業実践―」『日本科学教育学会研究会研究報告』9（4）, 9-14
- 関田一彦（2005）「集中講義「教育心理学」が受講者の心理的態度に与える影響」『教育学部論集』56, 71-78
- 関田一彦（2007a）「大学授業データベース授業No.027情報教育論」『京都大学高等教育叢書』24, 194-200
- 関田一彦（2007b）「大学授業データベース授業No.028総合演習」『京都大学高等教育叢書』24, 201-207
- 関田一彦・三津村正和（2015）「意味ある学習を意識した授業デザイン--教師としての素養を学び磨くというストーリー--」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房 186-212
- 関田一彦（2018）「協同教育の視点から進めるアクティブラーニング―振り返りを重視した授業デザイン―」溝上慎一『溝上慎一の教育論』
([http://smizok.net/education/subpages/aAL00047\(sekita_soka\).html](http://smizok.net/education/subpages/aAL00047(sekita_soka).html))（2023年10月18日）
- 関田一彦・森川由美（2019）「主体的・対話的で深い学びを促す振り返り：協同教育の視点からの一考察」『教育学論集』71, 243-258

Designing A Reflection-based Instruction

Kazuhiko SEKITA • Hiromitsu FUKU • Kanako SHIBATA

This article is an overview and introduction to the practice of a reflection-based instruction, which is being attempted by three authors teaching at the same university. The first author firstly introduces a reflection-based instruction that he has been developed and put into practice. The second and third author reported how to introduce the reflection-based instruction that the first author has developed to the class thorough the “narratives” in which they reflect on their own practices.

A reflective-based instruction requires appropriate tools and activities, and it takes a certain amount of time for students recognize that a reflection is a necessary learning activity for the class. Many teachers in the university feel confused about sparing some time for reflection, rather than providing new information and knowledge. It is necessary for university education to shift from imparting knowledge to “proactive, interactive, and deep learning”.

幼稚園における教育課程の課題

小山 容子

1 はじめに

幼稚園の1日は遊びと生活で占められる。それは、幼児に対する教育が環境を通して行うことを基本とするからである。環境を通して行う教育とは、幼児期の発達の特徴を踏まえ、幼児の生活の実情に即した教育内容を明らかにして、それらが生活を通して幼児の中に育てられるように計画性をもって行われるものである¹（文科省, 2018）。

子どもにとっては一人ひとりの生活する場そのものが環境であり、その環境の中には、人、モノ、コト、場、時間、空間といったさまざまなものが絡み合い刺激し合って、子どもの傍らに魅力あるものとして存在している²（無藤, 2021）。そのさまざまにある環境の中から保育者は、発達の道筋を見通して必要なものを見出し、構成、再構成しながら、直接あるいは間接的に援助を重ねていく。幼児一人ひとりが幼児期の見方・考え方を生かしながら環境に関わり、主体性を十分に発揮して展開する生活を通して、発達を促すようにするのである³（文科省, 2018）。

したがって教育のねらい達成のためには、幼児が活動に没頭して遊ぶなかで思考を巡らせ、心を動かしながら豊かな体験をし、充実感や満足感を味わっていくことが重視されなければならない⁴（文科省, 2018）。日本では倉橋の時代から子どもには遊びを通して自ら育つ力があると考え、幼児のさながらの生活を尊重し、幼児の自己充実を図ってきた⁵（大豆生田, 2017）。

このような教育は一見すると、子どもが好き勝手に遊んでいるだけに映る場合がある。幼児が思い思いに遊ぶ場面を参観した保護者や他校種の教員が、「保育はいつ始まるのか」と疑問をもつことも珍しくない。それは、登園から降園までの流れが連続した教育活動であることに因るのかも知れない。小学校以上の教育と比較して幼児教育は「見えない教育」と言われることもある⁶（無藤, 2018）が、保育場面において教師は、様々な役割を果たしているはずである。幼稚園は教育の場であるから、当然その目的実現のための計画が必要であり、幼児にすべてをゆだねているわけではない。神長⁷（2019）は「子どもの主体的な活動の展開」と「発達に必要な経験」とを結びつけるのが保育者の専門性であるとし、子どもの意識の流れに沿って活動を展開しながら、発達に必要な経験を積み重ねていくには子どもの視点に立つ保育の計画が必要

であると述べている。実際、どの幼稚園も教育目標や目指す子ども像に向かい、指導計画に基づいた保育を展開している。その指導計画の大元となるのが教育課程である。土台がなければ家が建たないように、設置主体を問わず幼稚園は教育課程を所持しており、法令等でもすべての学校において編成が義務付けられている。

しかし、教育実習の学生に配属園の教育課程を見せてもらったかどうかを尋ねると、見せてもらったと即答する者は少ない。幼稚園の新規採用教員も同様の反応である。各幼稚園において教育課程を編成しているはずだが、幼児の発達を保証する保育実践につながる活用がなされているかどうかについては疑問が生じる。

そこで本稿では、幼稚園における教育課程の役割を知り、そこに見られる課題を把握することを目的とした。

方法として、まず教育課程の編成基準である幼稚園教育要領の変遷を辿り、幼稚園における教育内容を確認する。さらに資料を入手することができた幼稚園における教育課程から「期の発達」を視点に「ねらい」の項目に焦点を当てその記述内容を検討する。

資料 1 幼稚園における環境を通して行う教育に関する記述

幼稚園教育要領	
第1章総則	第1 幼稚園教育の基本
幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。	
重視する事項	
1 幼児期にふさわしい生活の展開	
2 遊びを通しての総合的な指導	
3 一人一人の発達の特性に応じた指導	
幼稚園教育要領解説	
第1章総説	環境を通して行う教育の意義
幼稚園教育においては、教育内容に基づいた計画的な環境をつくり出し、幼児期の教育における見方・考え方を十分に生かしながら、その環境に関わって幼児が主体性を十分に発揮して展開する生活を通して、望ましい方向に向かって幼児の発達を促すようにすること、すなわち「環境を通して行う教育」が基本となるのである。	

(文科省, 平成31年)

2 教育課程とは

(1) カリキュラムと教育課程

カリキュラムの語源はラテン語のcurrereにあり「教育の目的と、それに対応した教育内容をセットにして、教育の道筋や学習のコースを示すもの」を意味する。

カリキュラムの種類は、学問の体系を重視し、系統的に組織された教材のまとまりを学習内容として編成する「教科カリキュラム」と社会生活のうえで必要な能力や方法を子ども自身が体験を通して学ぶ「経験カリキュラム」とに大別される。教科カリキュラムと経験カリキュラムとでは子ども観、教育観、学習観が異なるため、対局の関係

で語られてきた⁸（森上, 2003）。しかし、21世紀型スキルが求められる現在、日本のカリキュラム改革では学校教育において育成すべき資質・能力の3つの柱を明確化し、「知識も経験も」必要とする立場を支持している。それは、体験を通した知識の獲得と、さらに深い学びに至る過程の重視といえる。⁹（神長, 2019）。

教育課程は、カリキュラムの訳語として用いられることが多く、「教育目標に即して学習を指導するために、学校が計画的・組織的に編成し、子どもに課する教育内容の全体を示すもの」ととらえられる。法令により学校に対して編成義務が生じるため、幼児教育では幼稚園のみが編成する。保育所は保育所保育指針、幼保連携型認定こども園は幼保連携型認定こども園教育保育要領により、教育課程と同義の保育課程（全体的な計画）の編成が義務付けられている。

（2）幼稚園における教育課程

幼稚園における教育課程とは、幼児が入園から修了までの園生活全期間の中で身につける経験内容の総体を示したものである¹⁰（小林, 2007）。

教育課程の編成手順には一定の方法はない¹¹（文科省, 2021）が、小学校の編成の考え方とは明らかに異なる。入学から卒業まで6年間の教科学習中心の小学校は、授業時数との関連において指導内容を総合的に組織していく。これに対して幼稚園は環境を通した教育であり、入園から修了までの教育期間（1年保育～3年保育）を見通し、幼児の生活経験や発達の過程をもとに、具体的なねらいや内容を組織する。幼稚園の教育課程の編成では、時間数よりも幼児の生活経験や発達の過程をいかにとらえ、教育課程に位置付けていくかが重要なのである。

なお、幼稚園の教育課程編成に当たっては、教育基本法や学校教育法等の関係法令ならびに幼稚園教育要領に種々の定めがなされており、幼稚園教育要領解説には、公教育を担う立場から、すべての幼稚園がこれに従うように示されている。

資料2 教育課程に関する法令

教育基本法第11条	幼児期の教育
幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない	
学校教育法第1条	学校の規定順
この法律で、学校とは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする	
学校教育法第22条	幼稚園の目的
幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基盤を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする	
学校教育法第23条	幼稚園の目標
学校教育法第24条	家庭及び地域における幼児期の教育の支援
学校教育法第25条	教育課程その他の保育内容
幼稚園の教育課程その他の保育内容に関する事項は、第22条及び第23条の規定に従い、文部科学大臣が定める	
学校教育法第81条	特別支援教育
学校教育法施行規則	教育課程の基準
幼稚園の教育課程その他の保育内容については、(中略)教育課程その他の保育内容の基準として文部科学大臣が別に公示する幼稚園教育要領によるものとする。	

3 幼稚園教育要領改訂の変遷と教育課程

幼稚園教育要領は国の幼稚園教育の基準であるため、改訂の変遷は、日本の教育課程の特質を示している。現代の保育内容に至った歴史的変遷を通して、幼稚園における教育課程の在り方について考える。

1948年（昭和23年）文部省刊行 保育要領

学校教育の枠内に幼稚園が位置付けられた時、幼稚園は学校という意識もなく、子どもの20%が幼稚園、7%弱が保育所、70%強が家庭という状況であり¹²（神長，2009）、保育要領は幼稚園だけでなく、保育所や家庭を含めた幼児教育の手引きとして刊行された。

「手引き」としたのは、現場の自主的な研究や工夫を奨励する意味あいがあったと考えられ、実際、コア・カリキュラムを始め、幼児教育界においてもカリキュラム運動が盛んになった¹³（森上，2003）。

保育要領は当時のGHQの民間情報局の係官であったヘレン・ヘファマンの指導で、倉橋惣三を委員長とする日本側委員によって作成された。

ヘレン・ヘファマンが示した保育内容は、戦前の保育項目とはまったく異なる構造であったが、1日を特定の活動時間に細分して日課を決めないというもので、倉橋の提起した生活主義と一致するところも多く、小学校の教科授業と一線を画すことで、多くの幼児教育関係者に喜んで受け入れられた¹⁴（神長，2009）。

標準的な1日の日課は①登園②朝の検査③自由遊び④間食と昼食⑤休憩と昼寝⑥集団遊び⑦排便・排尿⑧帰り支度 といった、子どもの生活リズムを基調とした保育計

画となっており、固定的な時間割に基づく機械的なリズムに陥らない配慮が伺える。

保育内容は、楽しい幼児の経験（見学、リズム、休息、自由遊び、音楽、お話、絵画、製作、自然観察、ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居、健康保育、年中行事）が示され、従来の保育内容が項目を単位に時間割が作成されたのに対し、幼児の自発的な遊びが重んじられた¹⁵（文部省, 1979）。昭和25年12月9日の政令改正により教育課程の基準とされた。

1956年（昭和31年）文部省編集 幼稚園教育要領

1951（昭和26）年、サンフランシスコ講和条約締結により、教育界も自立を目指し、幼稚園から高等学校までを見通した学校教育としての一貫性を構想するようになった。学習指導要領が国家基準として法的拘束力を持つに伴い、幼稚園も1956（昭和31）年に国が定めた幼稚園の教育課程の基準として幼稚園教育要領が試行的に刊行された。本要領は、幼稚園の目標、幼稚園教育の内容、指導計画の作成とその運営の3章から成っている。

特徴は、幼稚園の保育内容として小学校との一貫性を持たせたことである^{*16}（文部省, 1979）。新たに6つの領域（健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画制作）を設け、指導計画立案の拠り所としている。保育要領が「楽しい幼児の経験」を羅列していたのに対し、6領域では「望ましい経験」を各領域に即して示している。

幼児の諸活動は、各領域にまたがることを示したが、領域の各項目において「～させる」「～がわかるようにする」といった教師主導の表現が増したことにより、学校教育における学習活動と似た保育活動を生み出す源泉となっていた¹⁷（神長, 2009）。極端な事例では、各領域ごとの教育時間数を定めて時間割によって指導する者が出てきた¹⁸（文部省, 1979,）。保育内容としてこれまで列挙されていた幼児の経験を6領域に集約することで、従来の生活主義的な保育内容の構造が学校教育における教科的な構造へと転換し始めたのである。

1964年（昭和39年）文部省告示 幼稚園教育要領

本要領から幼稚園教育要領が幼稚園の教育課程の国家基準として法的拘束力をもつことになった。旧要領に比較して趣旨や構成に大差はないが「領域と教科」の違いについて詳細に説明がなされている。各領域に示されている事項は「望ましいねらい（目標）」であり、それらは「具体的、総合的な経験や活動」を通して達成されることとし、教育課程は領域的に分割されないことが明示された。また、「～に興味をもつ」「～を楽しむ」など心情・態度面に配慮した表現が多様されている。しかし、指導にあたっては「望ましい幼児の経験や活動を適切に配列してこれを実施しなければならない」とあり、領域に示される「ねらい」と、これとは別の観点から選択される「経験や活動」とのつながりが全く不明瞭であったため、現場の教育課程編成の拠り所になりに

くかった。神長（2009）は、実質的には領域ごとに指導する考え方が残る結果になったと指摘する。

1989年（平成元年）文部省告示 幼稚園教育要領

旧要領告示から25年の間に時代が変化したことや、本来の幼稚園教育からみて不適切な教育が行われるなど幼稚園教育への理解が不十分な状況がみられたことを踏まえ、全面改訂に至った^{*19}（文科省, 1997）。

本要領では「幼稚園教育は環境を通して行うものである」という幼児教育の基本概念が定められた。教育内容を6領域から5領域に再編し、「ねらい」と「内容」は明確に区別して位置付けている。「ねらい」は幼稚園生活の全体を通して総合的に達成されるよう、幼稚園終了までに育つことが期待される心情、意欲、態度、「内容」は「ねらい」を達成するために幼児が経験し教師が指導する事項とすることで、これまでの教科的な教育を否定し、保育の内容及び「展開は保育者主導から子どもが環境に関わって生み出す活動へと転換された。

1998年（平成10年）文部省告示 幼稚園教育要領

平成元年改訂以来、幼稚園教育要領に即した実践が積み重ねられる一方、「一人一人が大切にされること」と「意図的な教育」の捉えに誤った理解が広まり指導と放任という保育者の混乱がはびこるようになった^{*20}（神長, 2009）ため、平成10年の改訂は旧要領の基本的な考えを継承しつつ、充実、発展させるものとなった。

具体的には教師が計画的に環境を構成することや幼児と関わる教師の役割（①精神安定の拠り所②憧れを形成するモデル③共同作業、共鳴する者④理解者）を明示した。また、教育課程編成に際しては、自我が芽生え、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる幼児期の発達の特徴を踏まえることが明示された。さらに、「指導計画作成上の留意事項」に、小学校との連携、子育て支援活動、預かり保育について示された。

2008年（平成20年）文部科学省告示 幼稚園教育要領

教育基本法改正や学校教育法改正を踏まえ、本改訂では幼小の円滑な接続を図るため、規範意識や思考力の芽生えなどに関する指導が充実された。教育課程の編成では、幼児期の特徴を踏まえた幼稚園教育は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものであることが明示された。

また、幼稚園と家庭の連続性を確保するため、幼児の家庭での生活経験に配慮した指導や保護者の幼児期の教育の理解を深めるための活動を重視した。さらに、預かり保育実施園の増加に伴い、改正学校教育法に基づいて、子育ての支援と教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動の内容や意義を明確化するとともに、幼稚園に

における適切な教育活動となるように預かり保育の具体的な留意事項が示された。

2017年（平成29年）文部科学省告示 幼稚園教育要領

平成29年の改訂では、幼児期の教育における見方・考え方を示し幼稚園教育で育みたい資質能力を明確化した。教育課程の編成等では、カリキュラム・マネジメントに努めることや教育課程の編成についての基本方針を家庭や地域と共有すること、小学校教育との円滑な接続を図ること、教育課程を中心に全体的な計画を作成すること等が求められた。

幼稚園教育要領の変遷を辿ると、幼稚園教育が子ども中心の教育へと構造化されてきた様相が見て取れる。一方実践では、「環境を通して行う教育」における「意図的な教育」を巡る混乱があった。神長（2009）が「保育内容の構造化とは、保育の実践過程のなかで、子どもの主体性と保育者の意図性をバランスよく構成することではないか」と指摘する通り、2つのバランスを客観的に確認できる場が必要であると考え

4 実践事例から教育課程を検討する

幼稚園における教育課程の役割を探るため、実際に幼稚園で使用されている教育課程から「期の発達のねらい」に関する記述内容を検討する。資料の詳細は表1の通りである。（以下、実践事例と表記する。）なお、入手できた教育課程は、群馬県1園、東京都4園、千葉県2園、兵庫県1園、大阪府2園の、合計10園である。10園には公立園、私立園が混在しており、いずれも環境を通した教育の実践に熱心に取り組む幼稚園である。本稿では、収集した中から群馬県、東京都、兵庫県の教育課程を対象とする。選定理由は、3年保育と2年保育の幼稚園の教育内容を知るためと地域の重複を避けることに因る。

表1 園の教育目標等

A園 群馬県	3年保育	健康で生き生きした子どもに育てる 1 身近な環境に興味や関心をもち、自ら関わっていく子どもに育てる 2 豊かに感じとり、考えたり表現したりする子どもに育てる 3 友達に関心や親しみの気持ちをもち、友達と楽しく遊ぶ子どもに育てる
B園 東京都	3年保育	人権尊重の精神を基調として、心身の健全な育成を図る。主体的に活動し自立できる幼児を育成するために、夢中になって遊べる環境や援助の工夫をし、次の目標を設定する。 「元気いっぱい 夢いっぱい やさしい心の（園名）の子」
C園 兵庫県	2年保育	明るく元気な子 自ら考えて行動する子 心豊かな子

表2 幼稚園における教育課程 期のねらい

	A園	B園	C園
3歳児 4月	- 幼稚園の遊具や先生と遊ぶことに興味をもって登園するようになる。 - 幼稚園という場や先生に安心感をもって過ごすようになる。 - 幼稚園には友達がいるということに気付くようになる。 - 持ち物の始末や手洗いなどを先生と一緒にするようになる。 (1期 3歳児4月～6月上旬)	- 興味のある物や気に入ったものに関わりながら過ごせるようになる。 - 教師や近くの大人と触れ合いながら、安心して過ごす。 - 教師がすることを楽しみにしながら、皆と同じ場で過ごせるようになる。 - 教師が用意したことを一緒に楽しみながら、やってみようとする。 - 教師との関わりの中で、幼稚園での過ごし方を知るようになる。 (1期 3歳児4月～5月上旬)	
5月		- 面白そうなことや気に入った場や遊具に繰り返し関わりながら遊ぶ。 - 教師や他の幼児と一緒に生活することに慣れ、安心して過ごす。 - 教師がすることを楽しみにしながら、みんなと同じ場で過ごす楽しさを知る。 - 教師のすることに興味をもって、自分なりにやってみようとする。 - 教師に声をかけられたり、手伝ってもらったりしながら、身の回りのことをやってみようとする。 (2期 3歳児5月中旬～7月中旬)	
6月	- 幼稚園で遊ぶことに興味をもつようになる。 - 幼稚園には友達がいるということに気付き、意識するようになる。 (2期 3歳児6月中旬～10月中旬)		
7月～8月		- 自分がしたいことをしたり、面白そうなことをしている友達と関わったりするなかで、遊びの楽しさを感じるようになる。 - 教師やみんなと一緒に思い切り体を動かしたり、自分なりに動いたりする楽しさを感じる。 - 教師がすることを楽しみにし、自分なりにやってみて楽しさを感じる。 - 幼稚園での過ごし方を思い出しながら、自分でできることは自分でしようとする。 (3期 3歳児9月上旬～10月中旬)	
9月			
10月		- 自分のやりたいことを見付け繰り返し楽しんだり、一緒にいたい幼児と関わって遊ぶ楽しさを感じたりする。 - みんなと一緒に遊ぶ中で、教師や周りの友達の動きを見ながら、自分の動きを出す楽しさを感じる。 - 教師が新しく用意した環境に興味をもって関わり、自分なりに楽しさを感じられるようになる。 - 自分でできることを自分でしていこうとするようになる。 (4期 3歳児10月下旬～12月中旬)	
11月	- 好きな遊びを、一人であるいは友達や先生と一緒にするようになる。 - 目にしたものを様々なものに見立て、それを遊びに取り入れるようになる。 - 友達と遊ぶことに興味をもつようになる。 - 安全に楽しく遊ぶようになる。 - 自分でできる身の回りのことは、自分でしようとするようになる。 - 餅つきに喜んで参加するようになる。 (3期 3歳児10月下旬～12月)		
12月			
1月	- 好きな遊びを見付けて、楽しく遊ぶようになる。 - いろいろな遊びに興味をもち、楽しく過ごすようになる。 - 友達と遊ぶことを楽しみ、友達に親しみの気持ちをもつようになる。 - 年中学年になることへの意欲や自信をもち、自分でできることを自分でしようとする。 (4期 3歳児1月～3月)	- 自分の思いやイメージを表したり、友達と関わる楽しさを感じたりしながら、繰り返し遊ぶことを楽しむ。 - 一緒に遊ぶ中で、教師や周りの幼児の動きを見ながら、自分なりに動くことを楽しむ。 - 教師が新しく用意した環境に興味をもって関わり、自分なりに表現していくことの楽しさを感じる。 - 進級することを楽しみにしながら、自分でできることや気づいたことをする。 (5期 3歳児1月～3月)	
2月			
3月			

幼稚園における教育課程の課題

	A園	B園	C園
4 歳児 4 月	- 幼稚園という場に安心感をもち、幼稚園で遊ぶことに興味をもつようになる。(2 歳保育児) - 新しい環境に興味をもち、安心して好きな遊びを見付けて遊ぶようになる。(3 歳保育児) - 担任の先生に親しみの気持ちをもったり、近くにいる(知っている)友達と遊ぶことに興味をもったりするようになる。 - 幼稚園生活に必要なことを知り、自分でしようとする気持ちをもつようになる。 - 行事に興味をもつようになる。(5 期 4 歳児 4 月～5 月)	- やりたい遊びやイメージのある遊びを繰り返し楽しんだりじっくり遊んだりする。 - 友達に関わったり、親しみのもてる環境に関わったりして安心して過ごせるようになる。 - 教師や友達と一緒に過ごす中で自分なりの動きを出せるようになる。 - 教師が新しく設定した環境に興味をもって取り組み、自分でもできたという喜びを感じる。 - 新しい環境での生活の仕方を知りながら、身の回りのことを自分でしていこうとする。(6 期 4 歳児 4 月～5 月上旬)	- 園生活の仕方が分かり、安心して過ごす。 - 園内の草花や虫、小動物に親しみをもち、(1 期 4 歳児 4 月～5 月)
5 月		- いろいろな遊びに興味や関心を持って関わり、自分なりに遊ぶ楽しさを味わう。 - 遊びの中で自分の思いを出しながら、気の合う友達と一緒に過ごす楽しさを感じる。 - みんなと一緒に過ごす楽しさを感じながら自分なりの動きを楽しんでいく。 - 教師が設定したいろいろな環境に興味や関心を持って関わり、自分なりに働きかけていく楽しさを感じる。 - 生活の流れを感じられるようになり、自分でできることは自分でしていこうとする。(7 期 4 歳児 5 月中旬～7 月中旬)	
6 月	1 人で、あるいは友達と一緒に、好きな遊びをしたり、いろいろな遊びに興味をもつてやってみたりするようになる。 - 自分の思いやイメージを実現しようと試みたり工夫したりするようになる。 - 友達への親しみの気持ちをもち、一緒に遊ぶようになる。 - 行事に興味をもつようになる。 - 自分でできることを自分でしようとするようになる。 - 安全な生活をするために必要なことに気付くようになる。(6 期 4 歳児 6 月～7 月)		- 戸外で体を動かして遊ぶ楽しさを味わう。 - 幼稚園での生活の流れが分かり自分でしようとする。 - 好きな遊びを見付け、先生や友達と一緒に楽しく遊ぶ。 - 身近な動植物に触れて遊ぶことを楽しむ。(2 期 4 歳児 6 月～8 月)
7 月			
8 月	- 好きな遊びを伸び伸びとできるようにする。 - 思い切り身体を動かして遊ぶようになる。		
9 月	- 友達と交わって遊ぶようになる。 - 自然に興味や関心をもつようになる。 - 行事に興味や関心をもつようになる。 - 身の回りのことだけでなく、できることを自分でしようとするようになる。 - 健康で安全な生活に必要なことに気付き、それらを取り入れた生活をしようにするようになる。(7 期 4 歳児 8 月～11 月中旬)	- 自分の思いやイメージを、自分なりの言葉や動きで出しながら、じっくり遊ぶことを楽しむ。 - 友達と大まかなイメージを共有して遊ぶ楽しさを感じる。 - 学級のみんなですることを楽しみながら、自分なりの動きや表現の仕方を楽しむ。 - 教師の投げかけた課題に自分なりに取り組もうとする。 - 季節の変化を感じて生活に必要なことを自分でしようとする。(8 期 4 歳児 9 月上旬～10 月中旬)	- 戸外で力いっぱい体を動かす楽しさを味わう。 - 友達と一緒に好きな遊びを見付けて楽しむ。 - 身近な秋の自然にふれて遊ぶことを楽しむ。 - 思ったことや感じたことを素直に表現する。(3 期 4 歳児 9 月～10 月)
10 月		- 自分なりに考えたり、イメージを膨らませたりしたことを自分なりの方法で実現することを楽しむ。 2～3 人の気の合う友達の中で、自分の思いや考えを友達に出したり、部分的に受け入れたりしながら遊ぶことを楽しむ。 - 学級のみんなですることを楽しみ、友達の動きにも興味をもつ。 - 教師の話や準備された環境に取組み面白さを感じたり、自分なりのめあてをもって取組んだりしていく。 - 生活の流れを感じ、自分なりに必要ことをしていこうとする。(9 期 4 歳児 10 月下旬～12 月下旬)	- 友達と関わりながら、いろいろな遊びを楽しむ。 - 身近な自然にふれ、美しさや不思議さを感じる。 - 思ったことや感じたことを自分なりに表現することを楽しむ。(4 期 4 歳児 11 月～12 月)
11 月	- 好きな遊びに熱中するようになる。 - 経験したことや感じたこと、考えたことなどを、言葉や動作、製作などにより喜んで表現するようになる。 - いろいろな友達に親しみの気持ちをもち、一緒に遊ぶようになる。 - 冬の自然に興味や関心をもち、関わるようになる。 - 行事に興味や関心をもつようになる。 - 次第に年長になることへの期待感をもつようになる。 - 自分で気付いて、できることをするようになる。		
12 月	健康で安全な生活に必要なことを自分からしたり、必要なきまりを守ったりするようになる。(8 期 4 歳児 11 月下旬～3 月)	- 自分なりの目的に向けて、考えたり工夫したり試したりして遊ぶことを楽しむ。 - 一緒に遊びたい友達の中で、自分のイメージを言葉や動きに出したり、相手のイメージを受け止めたりしながら一緒に遊ぶ楽しさを感じる。 - 学級のみんなですることが分かり、それに向かって友達と一緒に取り組み、満足感を味わう。 - 教師の話や投げかけた課題を自分なりに受け止めて、伸び伸びと表現する。 - 自分の成長を感じて、自分がすることが分かり、年長になることに期待をもつようになる。(10 期 4 歳児 1 月上旬～3 月中旬)	- 寒さに負けず、戸外で元気に遊ぶ。 - 冬から春への自然の移り変わりを感じる。 - 友達と一緒にイメージを広げて遊ぶ楽しさを味わう。 - 生活や遊びを十分楽しみ、進級への期待をもつ。(5 期 4 歳児 1 月～3 月)
1 月			
2 月			
3 月			

	A園	B園	C園
5歳児 4月	・新しい道具や場に慣れ、自分たちの遊びを仲の伸びと楽しむようになる。 ・自分の思いを出しながら、友達と一緒に遊ぶようになる。 ・身近な自然に興味や関心をもって、関わるようになる。 ・行事に期待感をもって、関わるようになる。 ・自分で気付いてできることをしたり、生活に必要なきまりを守って行動したりするようになる。 ・幼児なりの目的をもって遊んだり、同じ遊びを継続したりして、充実感をもつようになる。 ・自分の思ったことを友達に伝えたり、友達の言葉に耳を傾けたりして、一緒に遊ぶようになる。 ・身近な自然に関わったり、季節の変化を感じ取ったりするようになる。 ・行事に興味をもち、楽しく関わるようになる。 ・生活に必要なことを自分で考えて、行動するようになる。	・新しい環境の中で、自分の興味をもった遊びに進んで関わる。 ・友達と関わる中で、自分の思いや考えを言葉に出したり、友達の思いに気付いたりする。 ・みんなで遊ぶことを楽しみ、学級の友達とのつながりを感じる。 ・教師が投げかけた課題を受けとめ、個やグループで達成していく楽しさを感じるようになる。 ・進級の喜びを感じたり、自分のできごとをしようとしたりする。	・進級や入園した喜びを感じ、安定して園生活を楽しむ。 ・新しい友達や先生に親しみ、一緒に遊ぶことを楽しむ。 ・見付けたことや感じたことを先生や友達に伝える楽しさを楽しむ。 ・身近な動植物に関心をもち、自分から関わろうとする。
5月	・幼児なりの目的をもって遊んだり、同じ遊びを継続したりして、充実感をもつようになる。 ・自分の思ったことを友達に伝えたり、友達の言葉に耳を傾けたりして一緒に遊ぶようになる。	・友達とのつながりの中で、自分なりに試したり、工夫したり、挑戦したりして遊ぶ楽しさを感じる。 ・友達の思いに気付いたり、受け止めたりしながら、自分たちで遊びを進めていくとする。	
6月	・身近な自然に関わったり、季節の変化を感じ取ったりするようになる。 ・行事に興味をもち、楽しく関わるようになる。	・学級のみんなで取組むことを楽しみながら、つながりを感じたり、自分の力を発揮したりする喜びを感じる。 ・教師が投げかけた課題を個やグループで受け止めて自分たちなりに進めていくことを楽しむ。	・友達と存分に体を動かして遊ぶ楽しさを感じる。 ・やりたいことを見付け、自分なりに工夫して遊ぼうとする。
7月	・生活に必要なことを自分で考えて、行動するようになる。	・自分たちの生活の中で必要なことを自分たちで進んで行おうとする。	・友達と自分の考えや感じたことを伝えながら、関わって遊ぶことを楽しむ。
8月			・梅雨期から夏の自然の変化や、身近な生き物や動植物の成長の様子に関心をもつ。
9月		・自分なりの目的に向かって、考えたり、試したり、挑戦したりして遊ぶ楽しさを感じる。 ・自分の思いを出したり、友達の思いを受け止めたりして遊びを進めていくことを楽しむ。 ・学級のみんなで遊ぶ中で自分の力を発揮する楽しさを感じながらつながりを深めていく。 ・教師の投げかけた課題を個やグループで受け止めて、自分たちで考えて行った充実感やみんなでやり遂げていく満足感を感じる。 ・園生活に必要な生活の流れが分かり、自分たちで進めていくとする。	・存分に体を動かし、友達と一緒に意欲的に遊ぶ。 ・友達と力を合わせて相談したりして遊びを進める楽しさを感じる。 ・感じたことや考えたことをいろいろな方法で表現することを楽しむ。 ・身近な自然の移り変わりに気付き、関心をもち遊びに取り入れる。
10月	・友達と考えながら、継続して遊ぶようになる。 ・友達と自分の考えを伝え合ったり、友達の思いを受け入れたりするようになる。 ・身近な自然に関わったり、季節の変化を感じ取ったりするようになる。 ・行事に興味をもち、意欲的に関わるようになる。 ・次にすることの見通しをもって、生活するようになる。	・自分なりの目的をもち、考えたり、工夫したりしてやり遂げていく喜びや充実感を感じる。 ・友達と共通の目的に向け、互いに思いを出し、受け入れ合いながら、遊びを進める楽しさを感じる。 ・みんなで活動の中で、自分なりに力を出しながら、友達のよさに気付く、一緒に遊ぶことを楽しむ。 ・課題に向かって考えたり、工夫したりしながら、自分の力を出す気持ちよさややり遂げた満足感を感じる。 ・課題に向かって、学級やグループ、個で取り組み、力を出し合ってみんなでやり遂げた充実感や達成感を感じる。 ・幼稚園生活の流れが分かり、見通しをもって自分たちで進めていく。	・友達と自分の考えを出し合って遊びを進める充実感を感じる。 ・友達と一緒に目的をもって遊ぶことを楽しむ。 ・イメージを豊かに広げ、伸び伸びと表現する楽しさを感じる。 ・自然の美しさや不思議さに気付き、秋から冬への季節の移り変わりを感じる。
11月		・自分なりの目的をもち、考えたり、工夫したりしてやり遂げていく喜びや充実感を感じる。 ・友達と共通の目的に向け、互いに思いを出し、受け入れ合いながら、遊びを進める楽しさを感じる。 ・みんなで活動の中で、自分なりに力を出しながら、友達のよさに気付く、一緒に遊ぶことを楽しむ。 ・課題に向かって考えたり、工夫したりしながら、自分の力を出す気持ちよさややり遂げた満足感を感じる。 ・課題に向かって、学級やグループ、個で取り組み、力を出し合ってみんなでやり遂げた充実感や達成感を感じる。 ・幼稚園生活の流れが分かり、見通しをもって自分たちで進めていく。	・友達と自分の考えを出し合って遊びを進める充実感を感じる。 ・友達と一緒に目的をもって遊ぶことを楽しむ。 ・イメージを豊かに広げ、伸び伸びと表現する楽しさを感じる。 ・自然の美しさや不思議さに気付き、秋から冬への季節の移り変わりを感じる。
12月		・自分なりの目的をもち、考えたり、工夫したりしてやり遂げていく喜びや充実感を感じる。 ・友達と共通の目的に向け、互いに思いを出し、受け入れ合いながら、遊びを進める楽しさを感じる。 ・みんなで活動の中で、自分なりに力を出しながら、友達のよさに気付く、一緒に遊ぶことを楽しむ。 ・課題に向かって考えたり、工夫したりしながら、自分の力を出す気持ちよさややり遂げた満足感を感じる。 ・課題に向かって、学級やグループ、個で取り組み、力を出し合ってみんなでやり遂げた充実感や達成感を感じる。 ・幼稚園生活の流れが分かり、見通しをもって自分たちで進めていく。	・友達と自分の考えを出し合って遊びを進める充実感を感じる。 ・友達と一緒に目的をもって遊ぶことを楽しむ。 ・イメージを豊かに広げ、伸び伸びと表現する楽しさを感じる。 ・自然の美しさや不思議さに気付き、秋から冬への季節の移り変わりを感じる。
1月	・共通の目的の実現や課題に向かって、友達と話し合ったり協力したりしながら、やりとげようとするようになる。 ・身近な自然に関わり、自分の力を発揮したり、友達のよさを認めたりするようになる。 ・行事に意欲的に関わり、自分の力を発揮したり、友達のよさを認めたりするようになる。 ・小学校入への期待を膨らませ、修了を意識しながら、残り少ない幼稚園生活を楽しむようになる。 ・次にすることの見通しをもって、生活するようになる。	・自分なりの課題に向かって、試したり、工夫したりしながらやり遂げた満足感を感じる。 ・友達と互いの良さや持ち味を受け入れ合いながら、遊びを進めていく楽しさを感じる。 ・学級のみんなとお互いのよさを認め合い、学級としてのまとまりやつながりを感じる。 ・生活の流れに見通しをもって自分たちだけで取り組んでいく。	・友達と共通の目的をもって遊びを進め、やり遂げる喜びと充実感を感じる。 ・自信をもって自分の思いや考えを表現し、友達と分かり合う喜びを感じる。 ・成長した喜びや感謝の気持ち、入学への期待をもつ。 ・冬から春への移り変わりに気付き、自然の不思議さや生命力を感じる。
2月		・自分なりの課題に向かって、試したり、工夫したりしながらやり遂げた満足感を感じる。 ・友達と互いの良さや持ち味を受け入れ合いながら、遊びを進めていく楽しさを感じる。 ・学級のみんなとお互いのよさを認め合い、学級としてのまとまりやつながりを感じる。 ・生活の流れに見通しをもって自分たちだけで取り組んでいく。	・友達と自分の考えを出し合って遊びを進める充実感を感じる。 ・友達と一緒に目的をもって遊ぶことを楽しむ。 ・イメージを豊かに広げ、伸び伸びと表現する楽しさを感じる。 ・自然の美しさや不思議さに気付き、秋から冬への季節の移り変わりを感じる。
3月	・次にすることの見通しをもって、生活するようになる。	・自分なりの課題に向かって、試したり、工夫したりしながらやり遂げた満足感を感じる。 ・友達と互いの良さや持ち味を受け入れ合いながら、遊びを進めていく楽しさを感じる。 ・学級のみんなとお互いのよさを認め合い、学級としてのまとまりやつながりを感じる。 ・生活の流れに見通しをもって自分たちだけで取り組んでいく。	・友達と自分の考えを出し合って遊びを進める充実感を感じる。 ・友達と一緒に目的をもって遊ぶことを楽しむ。 ・イメージを豊かに広げ、伸び伸びと表現する楽しさを感じる。 ・自然の美しさや不思議さに気付き、秋から冬への季節の移り変わりを感じる。

5 実践事例に対する考察

実践事例を見ると、それぞれの幼稚園がどこまでも子ども中心に保育を構想していることが分かる。その主な理由として、第1に、ねらいから各園の発達の道筋が読み取れること。第2に入園から修了までの保育期間において発達に必要な経験を保証していること。第3に幼児の興味・関心や主体性、幼児自身の充実感や満足感を尊重していることである。

第1 発達の道筋

現行の幼稚園教育要領では、保育内容のねらいについて「幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」と説明している。そこで、実践事例の「ねらい」を入園から修了まで調べてみると、3園に共通して、おおよそ次のような発達の流れが認められた。それは、①教師との関係を結び園生活に慣れ、自己が安定する段階から自分の好きな遊びに自分なりに取り組んで自己発揮する時期、②次第に周囲の友達に意識が向き、教師に支えられながら友達関係を結ぶ時期、③友達関係を深め、広める時期、④仲間との協同的な活動によって充実感を味わう時期である。①～③の時期に対応する3園の「期の区切り」はおおよそ表2の通りである。

幼稚園によって期の変わり目にズレが生じるのは、各園の幼児の実態等の違いがねらいにあらわれたものと考えられる。

表2 発達の道筋

	①	②	③	④
A園	1期～2期	3期～4期	5期～8期	9期～12期
B園	1期～2期	3期～5期	6期～10期	11期～15期
C園	1期	2期	3期～5期	6期～10期

第2 保育期間における発達に必要な経験の保証

表3 (新)入園及び進級当初のねらい

	入園当初のねらい
A園3年保育3歳	幼稚園という場や先生に安心感をもって過ごすようになる
A園2年保育4歳	幼稚園という場に安心感をもち、幼稚園で遊ぶことに興味をもつようになる
B園3年保育3歳	教師や近くの大人と触れ合いながら、安心して過ごす
C園2年保育4歳	園生活の仕方が分かり、安心して過ごす
	進級当初のねらい
A園3年保育4歳	担任の先生に親しみの気持ちをもったり、近くにいる(知っている)友達と遊ぶことに興味をもったりするようになる
B園3年保育4歳	友達に関わったり、親しみのもてる環境に関わったりして安心して過ごせるようになる
C園2年保育5歳	新しい友達や先生に親しみ、一緒に遊ぶことを楽しむ

3年保育の幼児と2年保育の幼児とでは在園期間に1年の差が生じる。しかもA園の場合は2年保育の幼児と3年保育の幼児が同じ学級で生活することになる。その際、ねらいはどのように考えるのだろうか。

表3の入園当初のねらいに注目すると、年齢を問わず中心に置かれているのが「幼稚園に安心して通うこと」である。不安な気持ちのまま、伸び伸びと自己を表出して遊ぶとは考えにくい。新しい環境に心を開いていくことは、集団生活の入口において必要な育ちなのである。そう考えると、同じ4歳児でも新入園児と進級園児とのねらいが異なることは当然と言え、1年間の経験の違いを反映させ、教育期間に応じたねらいを設定しているのである。3園は共通して環境を通した教育の土台に乗っているが、その幼稚園の教育期間内において子どもに必要な経験を保証している。

第3 幼児の興味・関心や主体性、幼児自身の充実感や満足感の尊重

ねらい全体を見ると、「冬の自然に興味や関心をもち、関わるようになる」「興味のある物や気に入った物に関わりながら過ごせるようになる」等のように、「興味や関心をもち」といった表現が多く使用されている。直接「興味・関心」の言葉を使用せず「やりたいことを見付け、自分なりに工夫して遊ぼうとする」といったねらいもある。これは興味・関心のもち方をより具体的な姿として記述していると解釈できる。遊びのきっかけが幼児の興味・関心といった心の動きであり、そこから展開する体験を通して幼児を育成するといった考えが3園の共通事項として認められる。

さらに、事例の教育課程は、共通性がありつつも独自の特徴が見受けられた。3園ともに異なったのが、1期2期といった発達の区切りである。また特徴として、A園は、遊びを通した「自己の育ち」と「友達関係の育ち」の両面をねらいで示している。B園は、環境との関わりについて丁寧な記述がある。C園は自然環境や表現に関するねらいを立てている。そこで、各園の教育目標を確認すると、自己と友達関係を重視したA園は「友達に関心や親しみの気持ちをもち、友達と楽しく遊ぶ子どもに育てる」、環境との関わりを書き込んだB園は「主体的に活動し自立できる幼児を育成するために、夢中になって遊べる環境や援助の工夫をし次の目標を設定する」と記されている。自然環境との関わりや表現を示したC園は「自分の思いを素直に表現する」や「身近な動植物に親しみの気持ちをもって関わる中で、命の大切さに気付く」ことを教育目標の説明の中で掲げている。このことにより、期のねらいは、園の教育目標をより具体化させたものであることが確認できる。

6 まとめと課題

本研究は、幼稚園における教育課程が保育実践に活かされていないのではないかと

いう疑問からはじまり、幼稚園における教育課程の役割を知り、課題を明らかにすることを目的とした。

そこでまず、教育課程の基準である幼稚園教育要領の変遷を追った結果、幼稚園が子ども中心の教育へと構造化される経緯が確認できた。改訂に応じた実践では、指導性が強すぎたり、指導を封印したりといった不適切な教育も生じている。子どもの主体性と保育者の意図性とのバランスが現在継続中の課題である。

次に、実践事例における「期のねらい」の記述内容を検討した結果、「教育課程は幼児が園生活全期間の中で身に付ける経験内容の総体を示したもの」であり、幼稚園教育が入園から修了までの一貫した教育を実現するために必須なものであることが再確認できた。

特に、実践事例から在園期間における発達の道筋に大まかな流れが認められたことは、幼稚園はただ遊ばせているのではなく、その時期に子どもに何をどのように育てるのかを定めた計画のもと教育が行われていることに対する裏付けとなる。

3園の教育課程から読み取れる保育内容は、一斉活動においてワーク教材等の教科書を用いて教師が一斉指導で知識を教えるものではなかった。ねらっていることは、幼児の取組み過程における経験の質やそこから生まれる義務教育以降の学習を支える土台となる学びである。それは、全てのねらいが「工夫するようになる」「必要なことを自分でしようとする」「表現することを楽しむ」「充実感をもつようになる」等、心情・意欲・態度を示す方向目標となっていることから説明できる。つまり幼稚園では、教育期間全体を通して、発達に必要な系統的な経験を保証していると言える。

しかし、発達の見通しやその時々が必要と考える経験が教員間で共通認識されていなければ、教師の指導に統一性を失い、子どもに混乱が生じる。ここにカリキュラム・マネジメントの必要性が生じる。教育課程は園長の責任において職員全員で編成することが定められているが、編成過程において子どもの発達や保育者の役割を語り合い、我が園の目指す教育、子ども像、指導の在り方等を職員間で共有することが重要だと考える。

例えば経験の浅い教師が一人で遊んでいる幼児をなんとか友達と関係づけたいと考え援助をしたとする。しかしそこで選択した関わりが、幼児にとって今必要な援助ではない場合もある。その要因の1つに、幼児の発達とその時期の保育のねらいを教師が把握しきれていないことが考えられる。

今回資料を提供してくださった10園の中には、実習生に対してさえ教育課程を提示し、教育内容に関する理解を図っている事例もあった。しかし、幼稚園の教育課程が、全ての園で完全に全教職員の共有のもとに成立していないと思われる実情が実習生の経験や新規採用教員の話の中などにも見られる。また、新規に採用された教員が教育課程の全貌を確認しないままに保育を開始している事例もある。今後は実態をさらに詳しく把握し、各園における教育課程の実施の状況が改善され、全ての教員に活用される方向性を見出していく必要性が課題として残る。

注

1. 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 2018年, p.29
2. 無藤隆『保育の実践・原理・内容』第3版, 2021年, ミネルヴァ書房, p.31.
3. 文部科学省, 2018年, 前掲書, p.29.
4. 文部科学省, 2018年, 前掲書, p.43.
5. 大豆生田啓友『倉橋惣三を旅する21世紀型保育の探求』, フレーベル館, 2017年, pp.34-35.
6. 無藤隆『保育の実践・原理・内容』第3版, 2021年, ミネルヴァ書房, p.31.
7. 神長美津子「学校教育における教育課程」(神長美津子・津金美智子ほか編著『幼児教育・保育教育シリーズ教育課程論』, 光生館, 2019年, p.16.)
8. 森上史郎「保育における計画, 幼稚園の教育課程」(森上史郎・阿部明子編著『幼児教育課程・保育計画総論』(第2版)建帛社, 2003年, pp.3-36.)
9. 神長美津子 2019年, 前掲書, pp. 2 -3.
10. 小林紀子『保育用語辞典』, ミネルヴァ書房, 2007年, p.120.
11. 文部科学省『幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開』, 2021年, p.26.
12. 神長美津子「幼児教育の基本と教育課程」(小田豊・神長美津子編著『保育ライブラリ保育の内容・方法を知る 教育課程総論』, 北大路書房, 2009年, p.13.
13. 森上史郎 2003年, 前掲書, p.3.
14. 神長美津子 2009年, 前掲書, p.14.
15. 文部省『幼稚園教育百年史』1979年, p.290.
16. 文部省 1979年, 前掲書, p.336.
17. 神長美津子 2009年, 前掲書, p.15.
18. 文部省 1979年, 前掲書, p.291.
19. 文部科学省『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について－最終報告－』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm
最終閲覧2023.12.25
20. 神長美津子 2009年, 前掲書, p.15.

参考文献

1. 倉橋惣三『幼稚園真諦』, フレーベル館, 2008年
2. 汐見念幸・松本園子ほか『日本の保育の歴史 子ども観と保育の歴史150年』萌文書林, 2017年
3. 文部省『幼稚園教育要領』(昭和31年告示)
4. 文部省『幼稚園教育要領』(昭和39年告示)

5. 文部省『幼稚園教育要領』（平成元年告示）
6. 文部省『幼稚園教育要領』（平成10年告示）
7. 文部科学省『幼稚園教育要領』（平成20年告示）
8. 文部科学省『幼稚園教育要領』（平成29年告示）
9. 文部科学省『資料2 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（中間報告）（案）』『幼児教育の基本となる乳幼児の発達と遊びと学びの特徴
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1395399.htm
最終閲覧2023.12.25
10. 文部科学省 中央教育審議会 幼児教育部会 第1回 2015年10月23日配布資料
n https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/1363299.htm
最終閲覧2023.12.28

Kindergarten Education Curriculum Challenges

Yoko KOYAMA

This research commenced with the question of whether the educational curriculum in kindergartens is effectively applied in practical childcare. The purpose was to understand the role of kindergarten educational curricula and elucidate challenges.

As a research method, tracing the evolution of kindergarten education guidelines revealed the developmental process through which kindergartens have been structured towards child-centered education. Additionally, through a comparative analysis of the educational curricula in three kindergartens, commonalities and differences were identified, confirming that the curricula ensure the provision of experiences essential during early childhood.

The challenge ahead is to thoroughly understand the current situation, enhance the implementation status of the educational curriculum in each kindergarten, and identify directions that can be utilized by all educators.

ディートリッヒ・ベンナー教授来日記念講演会⁽¹⁾

陶冶とコンピテンシー⁽²⁾

教育学的・コンピテンシー理論的に裏づけられた教授学・授業研究・
実証的な教育研究に対する陶冶理論と教授学に関するヴォルフガン
グ・クラフキの初期・中期・後期の研究の意味について

Bildung *und* Kompetenz

**Zur Bedeutung von Wolfgang Klafkis frühen, mittleren und späten
Studien zur Bildungstheorie und Didaktik für eine pädagogisch und
kompetenztheoretisch ausgewiesene Didaktik, Unterrichts- und
Bildungsforschung**

ディートリッヒ・ベンナー (Dietrich Benner) 著

田中怜／宮本勇一／牛田伸一 訳⁽³⁾

はじめに

2016年8月24日、ヴォルフガング・クラフキ (Wolfgang Klafki) は、長く厳しい闘病の末に逝去しました。彼の死後ドイツでは、教育科学や教育政策、学校改革におけるクラフキの功績を顕し評価するための多くのイベントや企画が実施されました。私は、これらのイベントのうち2つ、つまり2017年にクラフキの90歳の誕生日に際し、彼が戻ってきて研究に従事したマールブルクで実施された「マールブルク追悼シンポジウム」(Lin-Klitzing/Arnold 2019に掲載された諸論考を参照) と、2018年にカール＝ハインツ・ブラウン (Karl-Heinz Braun)、フラウケ・シュトゥービヒ (Frauke Stübiger)、ハインツ・シュトゥービヒ (Heinz Stübiger) が編纂した『教育学的社会批判、解釈学、実証——ヴォルフガング・クラフキをさらに考える』と題する書籍に携わりました。本日の講演での考察は、いま挙げたイベントでの私の論文を引き継いだものであり、またクラフキがより後になって初めて自身の教授学の構想に組み込んだ、時代に典型的な鍵の問題 (epochaltypische Schlüsselprobleme) の意味について詳しく述べたものになっています。

私は以下で、特にクラフキの『陶冶理論と教授学の研究 (Studien zur Bildungstheorie und Didaktik)』を引き合いに出すことにします。この本は、初期のものは1950年代後半から1960年代初めにかけて書かれ (Klafki 1963; 引用はKlafki

1971から)、中期のものは1980年代に『陶治理論と教授学の新研究 (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik)』と題して出版されました (Klafki 1985)。そこに、1990年代初めにクラフキは、学校での授業を「時代に典型的な鍵的問題」に方向づけるというコンセプトを組み込んだのです (Klafki 1991と1992を参照)。このコンセプトは、クラフキのアプローチに変わらぬアクチュアリティを確保すべきものでしたし、今世紀に入るまではそうしたアクチュアリティを確保してもしました。

こうしたアクチュアリティの確保に、本当にこのコンセプトは成功しているのでしょうか。このことは実際のところ、現在優勢になっているコンピテンシー志向やコンピテンシー研究をみると、疑わざるをえません。鍵的問題から鍵的資質 (Schlüsselqualifikation) がたやすく獲得されるわけではなく、また導き出されるわけでもありません。そうだとすると、陶治理論と教授学に関するクラフキの初期・中期・後期の研究には、変わることのない重要性が認められて然るべきです。そうした陶治理論と教授学の研究に、クラフキの教育学的思考の発展の系譜がはっきりと示されているのです。この発展の系譜は、20世紀前半の教育運動 (Pädagogische Bewegungen) から生じたエーリッヒ・ヴェーニガーの精神科学的教授学 (Erich Weniger 1930) を修正することで始まり、陶治範疇の教授学という構想に帰結し、それが後になって解放的な教育目標への志向性に、もっと後になると「時代に典型的な鍵的問題」への志向性に拡大しました。しかしながら、その現在の重要性とアクチュアリティは、私には鍵的問題それ自体の中にあるとは思えません。むしろそれは、クラフキによって実証的な教育研究 (empirische Bildungsforschung) に対して行われた批判の中にこそあると考えています。彼が批判した実証的な教育研究は、アウトプットコンピテンシーの計量心理学的な測定を通して、学校での授業 [教授] (Unterricht) とその教授学を無視しています。陶治理論の教授学や学校改革に対する実証的な教育研究の勝利の凱行進は、今や教授学的な授業文化の没落を引き起こしており、[学力調査などの] アウトプット測定の結果がたいていの場合に年々落ち込んでいるのは、こうした没落の反映なのです。クラフキは、[私との] 個人的な会話の中で、こうした没落にそれとなく気づいていましたし、それを懸念し、予測していました。クラフキが現在重要であるというのは、このような教授学的な授業文化の没落が、彼によって共に基礎づけられた陶治理論と教授学のさらなる発展によって食い止められ修正されるという点にあるでしょう。その中心に位置すべきは——少なくとも私の考察の結果はそうなるのですが——クラフキが後になって鍵の問題に焦点を当てたということよりも、むしろ教育的教授の中で起きる二面的開示という彼の初期のコンセプトなのです。

私の講演は次の通りに進みます。

- ・ まず、クラフキがまだ生きていたとき、つまり2014年のドイツ教育学会ベルリ

ン大会で行われた「クラフキに対する」示唆に富む評価から出発します。

- ・ 次に、精神科学的な陶冶論から陶冶範疇的な教授学へのクラフキの発展に、さらにはそこから、まずは解放的な、後になって時代に典型的な鍵の問題へと仕上げられた批判的・構成的教授学に目を向けます。
- ・ そして実証的な教育研究の教育コンセプトを紹介し、その今までのパフォーマンスを評価し、またその限界を指摘します。
- ・ 最後に、ヴォルフガング・クラフキの重要性をめぐる初発の問いに暫定的な回答を与えるため、そこに戻ってくることとします。

1 教育科学の理論的發展と実証的な教育研究のコンセプトに関する現在の居心地の悪さについて

2014年にベルリン・フンボルト大学で開催されたドイツ教育学会第24回大会は、ヴォルフガング・クラフキと明確に関係した2つの発表によって始まりました。それら2つの発表は——特にクラフキを使いながら——学校での学習に関する古典的な陶冶理論的な方向性と、まさにアクチュアルとなっているコンピテンシー理論的な方向性との間の未解明の調停問題に関わる居心地の悪さ（Unbehagen）を省察するものでした。最初の講演の中で、チューリッヒ大学で一般教育学講座を担当しているローランド・ライヘンバッハ（Roland Reichenbach）は「教育科学におけるネオマニアとポスト理論段階について」と題して報告を行いました。第2の講演では、ミシガン大学で教鞭をとり研究に従事している教育心理学者であるカイ・コルティナ（Kai Cortina）が「コンピテンシー、陶冶、リテラシー」の関係性を分析していました。

拍手喝采によって何度も中断されながらも、ライヘンバッハは、クラフキがフィンランドなどでは有名な著作家であるものの、しかしドイツではプラトンやルソー等々と同じように、現在の議論においてはほとんど何の役割も果たしていないことについて述べました（Reichenbach 2016, S. 20 ff.）。ドイツの教育科学は、相当に進行している理論の喪失と伝統の喪失に苦しんでいるといいます。そのような喪失は、2つの思考形式ならびに立論形式の中にあらわれているとされます。ひとつは、実証的に論証をしている「小箱・矢印カースト」であり、もうひとつは教育哲学的な「靴下職人カースト」だといわれます。このうち前者の「小箱・矢印カースト」は、経験と学習と教授の連関を反省してきた重要な理論的伝統を、数字に裏打ちされた矢印つきのシンプルな小箱によって置き換えようとするものです。そして後者の「靴下職人カースト」は、あたかも靴下を履く人たちのためでなく自分たちのために靴下を生産する靴下職人のようにして、インテリたちが互いにコミュニケーションしているというもので、それは哲学者オド・マルカード（Odo Marquard）が哲学の秘儀の潮流に観察できるとしたクセにしたがっているといいます（ebd., S. 25 ff.を参照）。ライヘンバッハ

は、彼の考察の最後で、次のように結論づけました。「教育と陶冶の世界が両種のカーस्टによる研究によって得ることのできる利益は、そもそもほんの些細なものなのです」(ebd., S. 27)。彼はこうした断定に、現在の科学カーストに対してもう誰も興味を示さなくなったときであっても、プラトンやルソー、そして冒頭で挙げたクラフキについてはまだ語られるであろうとの予測を付け加えていました。

2つ目の講演で、カイ・コルティナは「教育学の居心地の悪さ」について、それを「実証的な教育研究の中心的なコンセプト」に結びつけて語りました(Cortina 2016, S. 29)。クラフキを参照しつつコルティナは、自身の講演の逐語録版で、教育学と実証的な教育研究との理論的に裏づけられ教育的に実り豊かな協力がなぜ模索されなくてはならないのかということについて述べたのです。実証的な教育研究者たちは、現在に至るまでPISAの中で「義務教育終了時に」測定されたコンピテンシーを、「教育歴として安定しておりその後のライフコースに直接的な関連性が」あり、それゆえに「学校や教育制度全体の質に対する信頼できて普遍的な指標」としてみなせる調査結果なのだと称していますが、そうした自分たちの研究に関する公的に表明された評価から、適切な時期に十分な距離を取ることはなかったとされます。このことを、コルティナは間違いであったといいます(ebd.)。彼はさらに、次のように述べます。実証的な教育研究は、「極度に徹底的に」「コンピテンシーの測定可能性」に取り組んでいますが、これを「軽い強迫観念の傾向」で行ってさえいるのです(ebd., S. 30)。もし、「コンピテンシー測定が……絶対視されることなく」「学校という制度がコンピテンシーの最大化のための瞬間湯沸かし器の機能に矮小化されな」ければ、このことは大した問題にはなりません(ebd., S. 31)。「コンピテンシーという概念が陶冶や成熟といった古典的な概念とどの程度……両立しうる」のかということや、「これらの旧い教育的な概念がコンピテンシー概念に置き換わるかもしくはそれを補完する」ことがどんな利益をもたらすのかということが、もし理論的に解明され学術的に研究されたとすれば、そのとき初めてこれら両方の危険がコントロールされることになるといいます(ebd., S. 32)。

それからコルティナは最後に、ひとつの重要かつ勇気あるステップへと足を踏み入れていきました。彼は、実証的な教育研究に取り組む同僚たちに対して警告したのです。すなわち、実証的な教育研究は、「自己展開と世界習得という意味での陶冶がコンピテンシー獲得以上のものでなくてはならないとの教育学の側からの批判」を相も変わらず過小評価してしまっている、と。そしてコルティナは、実証的な「事象コンピテンシーと自己コンピテンシーと社会コンピテンシーの3つ組みの測定」が伝統となっている陶冶理論的なコンセプトを実行することなのだと言い立ててそれを推奨しようとする試みから距離を置いたのです。彼はこれを根拠づけるために、教育学の伝統が「成熟」のための教育を、単なる「学校での授業」によって達成可能な目標以上のものであると理解してきたことを挙げています(ebd., S. 32)。このことを再び視野

に入れるためにも、クラフキと同じように、授業によって達成可能な教育目標とそれ以上のことが表現された教育目標との間を区別しなければならないといえます。[実証的な] 教育研究と陶冶理論との間の「知的で研究実践的な規範の断絶箇所」とは、コンピテンシーの「測定可能性」とより高次の測定不可能な教育目標との間にあるのではなく、むしろ「リテラシーというコンセプト」それ自体の中にあるといえます (ebd., S. 33)。これが「必要もなしに」「教育システムに対する」科学的な「眼差し」を狭めているとみられています。またそれは、学校での制度化された教育・陶冶プロセスから、分化した社会的な行為領域への移行に方向づけられ、かつここに向けた参加的な生き方に方向づけられた本質的な教育と陶冶の課題を度外視しているといえます (ebd., S. 35を参照)。そのため、教育科学と実証的な教育研究とを接近させるうえで絶対に大切なのは、「実証的な教育研究を……リテラシーモデルというあまりに窮屈なプロクルステスの寝台から」解放することだと考えられています (ebd., S. 37)。

以下の考察は、2つの科学カーストに対するライヘンバッハの批判 (Benner 2017を参照) と考えを分かち合うものであり、また同時に、教育科学と[実証的な] 教育研究との関係を洗練させる必要があるというコルティナの分析とも広範に渡って意見が一致しています。本講演は、クラフキの陶冶理論と教授学の研究の変わらぬ重要性をめぐる問いに対する具体的な回答を呈示することを試みるとともに、教育科学と実証的な教育研究との関係を最適化させるための提案を行うものです。

2 精神科学的な陶冶論から陶冶範疇的教授学ならびに解放的で時代的な鍵的問題を取り扱う批判的・構成的教授学へのクラフキの発展

ヴォルフガング・クラフキの学問上の師にあたるエーリッヒ・ヴェーニガーは、ルールプラン改革に果たす国家の役割を、折に触れて新たな教育理想を設定すること、そしてそれを最上位のルールプラン階層で規定することの中にみていました。そのもっとも重要な機能とは、特定の未来を先取的に予見することであって、そこでルールプランに対する影響をめぐる経済や労働組合や政党や宗教といった社会的な勢力の闘争を統制することです。そして、ヴェーニガーが真ん中のルールプラン階層に位置づけたのは、文化領域としてカリキュラムの中に規定するにふさわしい「精神的な基本的傾向」でした。最後にヴェーニガーは、ルールプランの最下位の階層を定めていました。その中には、授業において伝達されるべき専門的な知識や技能がリストアップされています。他の2つのルールプラン階層を参照しつつ知識や技能に「教育的な意味を与えて……そこに陶冶する側面を見出すこと」を、彼はルールプラン開発の挑戦的な問題としてみなしていました (Weniger 1965, S. 88)。

ヘルヴィッヒ・ブランケルツ (Herwig Blankertz) は、自身の『教授学の理論とモデル (Theorien und Modellen der Didaktik)』の「ルールプランの言語」に関する「補

説」中で、このように精神科学的教育学から解釈学的に再構成され構成的な意図で推奨されていたルールプランのコンセプトの含意と帰結に注意を向けさせています (Blankertz 1969, S. 138 ff.; 1975, S. 146 ff.)。新たなカリキュラム研究の必要条件を明らかにするために、ブランケルツは特に以下の引用を、バーデン＝ヴュルテンベルク州の「国民学校の地理授業」のルールプランと、ヘッセン州の「職業学校での林業における教科の授業」のルールプランから選び出しています。

地理授業は郷土と祖国への愛を喚起し、我々の国民共同体における活動的かつ責任感に満ちた協力への構えと能力を生徒たちに与えるべきである……天文学は、造物主や宇宙の偉大さと秩序に対する畏敬に向けて教育することができる。

木材を加工することは、作業をしながら経験し洞察することで自然の働きを認識し、自分自身の思考や行為の効果や限界を推し量るといった機会を提供するものである。しかしその際に、若き林業者は、自分の行いが自然法則や人間の秩序と調和するときに初めて意味のあるものなのだと知るのである。

このような情念が込められた決まり文句を否定して乗り越えること、このことは、1960年代末に始まったカリキュラム研究だけの関心事ではなく、むしろ既に同時にそうした目論見はありました。それこそが、クラフキが自身の初期の『陶冶理論と教授学の研究』において追跡していたものだったのです。その中で彼は、範疇陶冶 (kategoriale Bildung) という理解を発展させています。それは授業を、「ひとりの人間に対して物質的かつ精神的な現実を」開くことと、「こうした……現実がこの人間に開かれること」に向けて義務づけるものでした (Klafki 1971, S. 43)。クラフキは、学校での授業の課題とそれができる働きについて、次のように断言していました。「陶冶は二重の意味で範疇陶冶なのである。すなわち、人間にある現実が『範疇的に』開かれ、かつまさにそれによってその人自身が……この現実に対して開かれるのである」(S. 44)。

二面的開示の概念は、ヴィルヘルム・フォン・フンボルト (Wilhelm von Humboldt) が自身の断章『人間の陶冶の理論 (Theorie der Bildung des Menschen)』において、「範疇的」という概念を援用しているわけではないにせよ、「最も普遍的で最も活発で最も自由な相互作用のための世界と自己の」(Humboldt 1794, S. 235 f.) 結合と呼び、また教育とは別の側にある陶冶のプロセスに適用したことを、まずもって想起させるものです。クラフキはフンボルトの相互作用の概念について語っているわけではなく、むしろ彼が語っているのは二面的開示なのですが、このことは範疇的な学校での陶冶と、一般的な人間形成との間の区別に関係しています。これら2つのうちで前者の学校での範疇陶冶には、基本的かつ範疇的に開示することに重要性が認

められています。それは、教育的な影響力の行使と、授業教科の専門的な内容を深めることを通して生じるものです。そして後者の一般的な人間形成は、教育とは別の側にある、とりわけ自由で多様で活発な相互作用として行われるのです。

範疇陶冶に関する学校教育学的な基礎づけをクラフキの初期の研究から調べてみると、彼の思考の発展に関する示唆に富んだ指摘がみられます。後の——クラフキ自身の、という意味ですが——陶治理論と教授学は、教育運動の大部分が行っていたとされる授業方法論上の問題の矮小化を修正しています。この運動は、授業をもはやその内容からではなく、むしろ圧倒的に授業形式から対話やグループ授業やあるいはプロジェクト授業として構想し、またその際に陶冶する授業内容の構成問題を度外視してしまっていたものでした。クラフキは次のように述べます。

新しい（範疇的な——ベンナー注）教授学の問題を、学校教育学者たちが優に30年にわたって、改革教育（Reformpädagogik）の全盛期に取り組んでいた主要なテーマである作業授業や授業対話などと……比較してみると、大部分において、ひとつの明確な重点移動が浮き出てくる。どのようにして（Wie）の問い——それは専門用語でいえば教育と授業の形式と方法の理論としての方法学（Methodik）からとなるが——から、何を（Was）の問い——言い換えるならば、陶冶内容と陶冶価値の理論としての教授学の問い——へと主要な関心が移行している。内容の問いがともなって初めて結果として、方法の問いも再び重要性を得ることになる（Klafki 1971, S. 25）。

クラフキによれば、開示の問題がテーマ的にも方法論的にも反省されて初めて、あるテーマの取り扱いのために一斉教授の授業を検討すべきか、グループ授業なのか、対話なのか、もしくは個別活動なのかということを決定することができるようになるのです。初期の研究、とりわけ「授業準備の核としての教授学的分析」の中で、クラフキは第1に「内容……の構造」を、あるテーマが代表する「一般的な意味ないしは事実関係」により定義し、第2にそれで「獲得される経験や認識、能力もしくは技能」に対するテーマないし内容の重要性によって定義し、そして第3に「子どもの将来にとってのテーマの重要性」により定義しました（ebd., S. 135 ff.）。したがってクラフキの場合、範疇性とは、「範疇的」という不鮮明な概念を用いることなくよりマシな形で理解されるとすれば、様々な問いの問題の複合体であることが判明するわけです。

クラフキ自身はこの「範疇という」概念を後になるとあまり用いることがなくなり、ついにはほとんど、あるいは完全に用いなくなりました。彼は、正当な未来をもたらし教育理想を国家が設定するといったヴェーニガーのイメージから、ますます距離を取っていったのです。クラフキは授業の範疇性を、「ヴェーニガー的に」理想とする

未来の先取りだと理解するよりは、方法的に確保されるべき二面的開示だと捉えていました。このような既に初期から発展していた考え方を、彼は授業で促される二面的開示を批判的・構成的で解放的に理解された開放（Öffnungen）として解釈することによって、後になってさらに拡充しました。こうした開放は、まさに特定の未来の先取りを追い求めるものではなく、むしろ鍵的問題を志向するものです。そうした鍵的問題を国家は、法律や通達によって多かれ少なかれ取り扱い可能にするだけであって、人間や市民や社会的な部分システムに代わって解決することはできないわけです。

クラフキが『陶冶理論と教授学の新研究』の初版で解放的な教育と解放プロセスを促進する授業を擁護したことは、その要点を考えれば、国家によって設定された実定的な教育理想をヴェーニガー的に正当化することから、より明確に距離を取ろうとしたことを示しています。なぜならそれは、実定的な規範化を必要としないですし、またこの点においてユルゲン・ハーバーマス（Jürgen Habermas）と接続するわけですが、イデオロギー批判的な方法と手続き（Klafki 1985, S. 57-62を参照）に信頼を置いているためです。イデオロギー批判的な方法と手続きは、解放を実定的に階級闘争、性的乱交、あるいは体制転覆行為として規範化することなく、不当な規範化と従属関係を討議可能にするのです。

これと同じことが、第2版の中に追加で取り入れられた、「時代に典型的な鍵的問題」への授業の方向づけについてもいえます。時代に典型的な鍵的問題とは、問題解決をする必要はないのですが、「平和問題」「戦争と平和」「社会的に生み出された不平等」「新しい技術的な制御メディア、情報メディア、コミュニケーションメディアの危険性と……可能性」「愛や人間の性や同性・異性関係の経験」（Klafki 1991, S. 56-60）といった鍵の問題についてのクラフキの一般陶冶の授業のコンセプトのことです。このような拡充は、学習者を平和主義者や戦争反対者、狂信的な平等主義者、不平等否定論者、反技術主義者、あるいはあらゆる性的志向を抽象的に同じ価値を持つものとして擁護する人間へとインドクトリネーションすることを狙っているわけではありません。むしろそれは、簡単な解決策が存在していなかったとしても、理解されるべき問題を授業の中でテーマ化しようとするものです。

範疇陶冶から解放的陶冶への、またそこから授業での教授と学習の課題であり機能としての鍵的問題の取り扱いへのクラフキの道筋は、旧西ドイツで1960年代後半から1980年代と1990年代に生じた社会的な議論に追従していただけではありませんでした。そうした道筋は、ルールプランや一般教授学と教科教授学の発展にも表れていて、その後に学校改革と教育政策の新たな方向づけに引き継がれるようになります。こうした新たな方向づけは、問題理解に関する授業を急進的にも問題解決に切り替えて、それ以上に問題について解釈することを無視してしまったのです。

時代に典型的な鍵的問題へと授業を方向づけることにどの程度耐えられるのか、ま

たどこにその限界があるのか。こうした問いを取り扱う前に、コルティナを参照して説明され、かつクラフキの後に生じた断絶を紹介すべきでしょう。この断絶は、私が自身のいくつかの実証的な教育研究に関する研究からわかっているように (Benner/Schieder/Schluß/Willems他 2011; Benner/Nikolova 2016を参照)、単に喪失と結びついていただけでは決してなく、むしろ付加的な剰余物とも結びついていました。

3 実証的な教育研究の教育コンセプトとそのパフォーマンス、このコンセプトに対する批判について

実証的な教育研究は過去20年間に、読み書き計算、数学や自然科学、そして外国語といった学校での諸教科のためのモデルと測定装置を開発することに成功しました。それは、児童・生徒たちによって到達された問題解決コンピテンシーを教科の要求水準に沿って細かに区分し、これに関する個々の学校のパフォーマンスと教育システム全体のパフォーマンスを互いに比較することを可能としたのです (Baumert 2002; 2016を参照)。

実証的な研究によって捕捉されている教授・学習領域を、現在有効となっているレールプランと比較してみましょう。また実証的な研究が考慮した知識形式を、クラフキによって捕捉されている科学的で解釈学的でイデオロギー批判的な形式と比較してみましょう。そうすると目を引くのは、実証的な研究の測定道具が、宗教的で倫理的・道徳的なコンピテンシー研究の領域における例外を除けば、わずかな中核的教科しか捕捉していないこと、そしてこうした中核教科の基準となる要求水準について、たったひとつの、つまり計量心理学的に記述可能な科学的知識形式しか捕捉しておらず、教授学的に要求される多次元性が圧倒的に無視されていることです。コンピテンシー測定の指標とは、領域に特殊な形のテストによって生徒たちに調査された問題解決行動なわけですが、そのような定義は、多次元的な問いを教授学的・陶治理論的に望ましい形で取り扱うべきとの要求を、完全に無視してしまいます。その結果何が起きるかという、実証的な教育研究はたしかに極めて要求高い、教科に特殊な比較がある限定的な問題解決の領域において実施することができるわけですが、しかしその際に、「基礎知識」「判断コンピテンシー」「参加コンピテンシー」といった部分コンピテンシーによって記述される課題が著しく見過ごされてしまい、なおざりになってしまうのです (実証的な教育研究に対する評価と批判については以下を参照。Benner 2002; Dressler 2006; Messner 2003; 2016; Tenorth 2016; Tillmann 2016)。

そのため、実証的な教育研究が始まったときに、文章言語コンピテンシーを読解コンピテンシーという形式で測定したのは問題のある矮小化 (Engführung) でした。この読解コンピテンシーは、正書法と関係した言語学的に記述可能な部分コンピテンシーである「正書法の規則という基礎知識」を一緒に含むことがなかったのです。文

章を書くことに関係した言語コンピテンシーをアプトブットとして測定可能な読解コンピテンシーに矮小化（Reduktion）したことによって、実証的な教育研究は文章言語に関係した基礎知識を度外視したばかりでなく、さらには言語の修辞上の使用や事実 に即した使用、コミュニケーション上の使用をも度外視し、そしてまた「言語的な社会生活への」参加という文脈における書き言葉の行為的な使用を無視してしまったのです。実証的な教育研究がその土台としている「上記の」方法論上の度外視によって、授業の分析や批判や改善に対する示唆をほとんど提供できていないのは、そのため偶然ではないのです。

実証的な研究が、教育的かつ陶冶的に基礎知識を伝達することを通して発達していく判断コンピテンシーと参加コンピテンシーの把握を無視すればするほど、実証的な研究はその研究成果から、存在しうる教育的で陶冶的な意義を取り上げてしまうことになります。その理由は、実証的な研究のアプローチや成果が教育学的な問題設定とは全く異質のものだからだろうというわけではありません。むしろその理由とは、教授・学習経験の基礎となる授業の土台が等閑に付されてしまえば、そうした土台を後になって成果の解釈に取り込むことがもはやできないことにあるのです。

教授学的な分析、「実証的な」教育研究、そして授業研究の間の関係性を分析すると、さらなる欠如が明らかとなります。ヘルムート・フェント（Helmut Fend 1982, S. 215; 2006, S. 22）によって開発された「提供－利用モデル」とは違って、アンドレアス・ヘルムケ（Andreas Helmke 2012）が開発したモデルは、ルールプランの中で指示されている授業時間と生徒たちによって実際に用いられている授業時間の間を区別していません。それどころかこのモデルは、教えることとは何か提供物のようなものを手渡すことなのであり、学ぶこととは当該の提供物を利用することとして適切に記述されると示唆するわけです。

多くのルールプランの中心で、旧式のインプット制御する陶治理論的なプログラムが、「新式の」アウトプット志向のコンピテンシー理論的なプログラムに取って代わられていることは、こうしたことと関係しています。後者のコンピテンシー理論的なプログラムによって、事象コンピテンシー、方法コンピテンシー、そして自己コンピテンシーと社会コンピテンシーが区別されています。けれどもこうした区別は、陶治理論的にもコンピテンシー理論的にも正当ではありません。事象コンピテンシーと方法コンピテンシーは正確に互いに分離できるものではありません。授業で話題になる事象は、知識理論的にも科学理論的にも構成されるだけでなく、さらには主体－方法－客体の3つ組みによって、教授理論的にも学習理論的にも構成されます。またそれとともに方法コンピテンシーは、主体コンピテンシーと同様に事象コンピテンシーの要素のひとつです。自己コンピテンシーと社会コンピテンシーの二分法も誤りです。この二分法は自己コンピテンシーが社会的な属性がなくともありうる場合にのみ、また社会的コンピテンシーが自己のコンピテンシーではないときにのみ、用いることが

できるはずのものです。

一般的な4重のコンピテンシー[つまり事象コンピテンシー、方法コンピテンシー、自己コンピテンシー、社会コンピテンシー]という隠喩法は、陶治理論的にいえば学校での授業の課題だというには相応しくもないですし、またコンピテンシー理論的にいえば授業の効果として追い求め測定することができるのにも相応しくないのです。

4 陶冶とコンピテンシー：陶治理論的かつコンピテンシー理論的に方向づけられた教授学、授業研究、そして〔実証的な〕教育研究に関する、ならびにヴォルフガング・クラフキに現在認められる陶冶的な意味に関する問いについて

範疇的な教授学の分析の結果を実証的な教育研究の教育コンセプトに関する分析の結果と比較してみましょう。そうすると、学校での教授・学習プロセスの伝統的な陶治志向を新種のコンピテンシー志向に置き換えるという教育政策のいくつかの部分で行われている喧伝は、それが回答できるよりも多くの問題を投げかけているといえます。

ユルゲン・バウムルト (Jürgen Baumert 2002)、ベルンハルト・ドレスラー (Bernhard Dressler 2006)、ルドルフ・メスナー (Rudolf Messner 2003) やそのほかの人々がしばしばヴォルフガング・クラフキに依拠して述べてきたように、要求高い教育目標や陶冶目標を取り扱うには、現在のところ陶冶範疇的な教授学によって採られた道も、あるいは実証的な教育研究によって採られた道も十分ではありません。こうした議論は、学校での授業に関する陶治理論的な方向性とコンピテンシー理論的な方向性が反目できるものではないことを示しています。生徒たちの陶冶とコンピテンシーは、近代的な教育システムにおいては教科とディシプリンに方向づけられた授業を経由することで発達するものです。そうした授業は、日常的な世界経験と人間間の交際を、様々な知識形式を考慮しながら拡大し、かつ授業での教授・学習プロセスからそれぞれに固有の論理を持つ〔機能〕分化した社会的な行為領域における参加への移行の道を拓くわけです。そうした移行は、学校での教育と指導なしには不可能ですし、社会化でのみ確保できるわけでもないでしょう。

公的な学校における教授と学習についての陶治理論的な方向性をコンピテンシー理論的な方向性に置き換えること、このことはそれゆえに、望むべくもなければ不可能でもあります。誰もコンピテンシーに方向づけられただけで教えることや授業することはできません。授業は、それが上手くいくところでは、生徒たちの経験と交際を、判断形成を参照する知識へと拡大します。こうした判断形成は、領域に特殊な問題設定と領域横断的な問題設定を取り扱うために様々な知識形式を取り込むものです。

しかしこれに対し、クラフキの時代に典型的な鍵の問題は、実証的な教育研究の問題解決領域と同様に十分ではありません。現在時代に典型的として挙げられている鍵

的問題のいくつかはこの名に値するものではありませんし、そのためもうそれだけで、教育的教授の陶冶する手段へと持ち上げることはできないわけです。例えば性的志向は、男女だけに区別されることはありません。生物学的かつ生命の実践として種の保存に不可欠となる「男」「女」という区別を、単純に3つ、4つ、5つなどの性的志向の区別に移行させることはできません。さらにここで議論されるべき問題を、ジェンダー[という概念]によって言葉で統制しようとすることも誤りです。たしかに「男」「女」という間違っただ二分法を避けることは大事です。それでも、アイデンティティを性的志向によって優先的あるいは全く排他的に根拠づけることがあってはいけません。ドイツ在住の日本の作家である多和田葉子（Yoko Towada 発刊年記載なし、S. 23）は、ジェンダーの専門家や熱狂者たちに、わたし（Ich）ときみ（Du）と私たち（Wir）とあなた（Ihr）とあなたたち（Sie）に性別がないことを思い出させています。わたし（Ich）ときみ（Du）と私たち（Wir）とあなた（Ihr）とあなたたち（Sie）がある文章は、個人や集団の間にある事情や関係性を記述しています。その中で性的志向が重要となることはほとんどの場合ありません。私はベルリンの出身です。きみは東京から来ています。私たちは人間です。きみたちは黒髪で、私たちは白髪です。あなたたちは原爆を2回落とされました。こうした文章は、ジェンダー[という概念]がなくても成立しているし、これによって文章がよりよくなるわけでもありません。性的志向をめぐる議論において忘れてはならないのは、誰も自分の性的特質に没頭しているわけでもなければ、また性的なものは美しく崇高なものというだけでは決してなく、アンビバレントで、危険で、自他の尊厳を貶めるものでもありうるということなのです。スペインのサッカー協会幹部が、チームリーダーとワールドカップの決勝点を決めた選手に対して強要ないしは押し付けたキスは、社会学的にみれば、男性によるキスの強要でした。この過ちと服従は、関係者の性的志向が異なっていたとしても、軽蔑に値するものであることに変わりはありません。

そのため、時代に典型的な鍵の問題を繰り返し問題化しなければなりませんし、それを「固定的なものと捉えて」いかなる授業の恒久的問題にすべきでもないでしょう。これはそれ自体でひとつのスタンダード化をもたらすでしょうし、そうしたスタンダード化は、陶冶理論的には様々な理由で不当なものです。その理由は、少なくとも3点にわたって端的に述べられるでしょう。第1に、テーマ化された時代に典型的な鍵の問題が存在するだけでなく、さらには特定の時代においてもテーマ化されることがなかった、きつともっと重要であった問題が存在しています。カトリックの異端審問の時に絶滅の憂き目にあった宗教上の信仰の方向性がそうですし、あるいは古典期、植民地化されていない社会、植民地主義時代、また民主化された国家それ自体でさえ、人間が奴隷化されていたという当たり前の現実を考えれば十分でしょう。第2に、言語浄化という実践は、たしかに現在は時代に典型的だといえるでしょうが、それは問題を取り扱うのに効果的ではありません。ニグロ（Neger）という言葉

て、すべての文章で「黒人」(„schwarzer Mensch“)という言葉に置き換えようとする人は、議論しなければならない事がらを単純に見えないようにしてしまっています。「白人のニグロ」と「ニグロの白人」とを区別する場合に、ジョセフ・アシル・ムベンベ (Joseph-Achille Mbembe) のような黒人でなければならないわけではありません。こうした区別は重要ですし、「ニグロ」という言葉が今後も用いられる場合にだけ、このような区別をつけるとともに、歴史的に再構成することができるのです。マーク・トウェインの児童文学『ハックルベリー・フィンの冒険』のすべての版や翻訳から「ニグロ」という言葉が消えてしまい、読者が奴隷所有者のニグロ、ハックルベリーの友人のニグロ、教会の黒人を区別できなくなるとするならば、これは進歩だとはいえないでしょう。ここに第3の理由が付け足されます。私たちの現代という時代もまた、まさしく時代の典型的な問題だと主張、認識、議論されていることから適切に記述されるわけでもなければ規定されるわけでもありません。[現時点では]考えられていないこと、もしかしたら後の時代になってはじめて分かるようになるかもしれないこと、そうした諸関連も同じように重要なのです。実際に典型的な問題であったとしても、推定上そうした問題であったとしても、単純に肯定してはいけません。それらは問題化され、イデオロギー批判的に検討され、その中で見過ごされた副作用に基づいて究明されなければいけません。再生可能エネルギーによってあらゆる環境問題が解決されると政治的に信頼を置き、こうしたテーマを、数学から物理や化学や生物を経て社会科学や芸術や宗教に至るまで、学校でのカリキュラムの諸教科の授業全体の時代に典型的な鍵的問題にしようとする。そのような人はインドクトリネーションを行い、生徒を制圧してしまいます。こうした場合そのような人は、理想的で調和的だと思いこんだクリーンな持続性を考え出すことを通して、心理的で社会的で国内外にある諸現象や諸問題、諸事象を自分がなおざりにして無視していることを見過ごしてしまうのです。ちょうどドイツでは、3つの政党の連立政権が、エコ住宅や環境にやさしい移動手段を、ますます多くの国民にとって支払い不可能なものにしています。[それにより] 政権交代を引き起こし、ウクライナをロシアによる占領に委ね、ドイツがEUやNATOから撤退することを支持する政治勢力が強まっているわけです。

私が思うに、クラフキはそうした「鍵的問題に対する」疑義をまさに議論に値すると考えていたことでしょう。時代に典型的な鍵的問題が危険なイデオロギーに耐えられず、インドクトリネーションや制圧を行ってしまい、誤った約束や希望を生み出しかねないことについて、私はクラフキと了解し合いたかったと思っています。彼は対話相手としてもはや目の前にいてくれはしません。そのため今では、彼が書いたテキストとの意見交換の中でお互いに新たに理解し合う必要があります。時代的な鍵の問題を授業から追い出すことが重要なものではありません。むしろ成長途上にある人々を、現在のムーブメントに対して判断できるようにさせ、また距離を取りつつ批判的

な意味で参加できるようにさせることが重要なのです。現代の市民社会は、もはやクラフキによって鍵的問題でありうると承認されたムーブメントだけから成り立っているわけではないのです。それどころかこれと対照的に、しばしば反動的な傾向をも生み出すムーブメントからも成り立っているわけです。批判的な参加は、社会のムーブメントの中で手本を示したり、模倣したり、一緒にやってみることによって支援されるのではなく、むしろ判断形成を経由した回り道があつてのみ支援されるのです。

これがどの程度上手いくのでしょうか。これをコントロールするのに、実証的な教育研究によって開発された手続きは役に立つものです。なぜなら、こうした手続きは基礎知識、判断コンピテンシー、参加コンピテンシーに方向づけられ検証を可能にするからです。そうした検証が、教授学的な課題を規格化せずに、またその効果の一部をコントロールして、理性的に構想し実施しながら、革新的な教授・学習プロセスの構想化のための新たな余地を拓くのです。

そうした教育学的反省、教授学的な実践、そして実証的な研究の連携を、ヴォルフガング・クラフキは「批判的・構成的」と呼んだはずでしょう。

【参考文献】

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Die Zukunft der Bildung, hrsg. von N. Killius, J. Kluge und L. Reisch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 100-150.
- Baumert, J. (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. In: Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 215-253. Heidelberg: Springer.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 68-90.
- Benner, D. (2017): Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In: Zwischenwelten der Pädagogik. Festschrift für Alfred Schäfer, hrsg. von Ch. Thompson und S. Schenk. (in Druck)
- Benner, D./Nikolova, R. zusammen mit von Heynitz, M./Ivanov, St./Tschernjajew, M. und den Projektteams von ETiK-International (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International. Paderborn: Schöningh.

- Benner, D./Schieder, R./Schluß, H./Willems, J. zusammen mit Nikolova, R./Weiß, T./Dehghani, S./Scharrel, J. (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn: Schöningh.
- Blankertz, H. (1969/1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 1. Auflage München 1969; 9. neubearbeitete und erweiterte Auflage. München 1975: Juventa.
- Braun, H.-H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.) (2018): Pädagogische Gesellschaftskritik, Hermeneutik, Empirie – Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden: Springer.
- Cortina, K. S. (2016): Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In: Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, hrsg. von S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek und J. Stiller, S. 29-28. Opladen: Buderich.
- Dressler, B. (2006): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. Vortrag bei der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik.
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Humboldt, W. von (1794): Theorie der Bildung des Menschen, In: Werke in fünf Bänden. Band 1, S. 234-240. Darmstadt: WBG.
- Klafki, W. (1963/1971): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (1. Auflage 1963; zitiert nach der Ausgabe von 1971). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein: Scriptor.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1991) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (2. erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichtes. In: Lauterbach, R. et al. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 3, S. 11-31. Kiel: IPN und GDSU.

- Lin-Klitzing, S./Arnold, K.-H. (2019): Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mbembe, A. (2017): Kritik der schwarzen Vernunft. Berlin: Suhrkamp.
- Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 400-412.
- Messner, R. (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 23-44. Heidelberg: Springer.
- Reichenbach, R. (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, hrsg. von S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek und J. Stiller, S. 17-28. Opladen: Buderich.
- Tawada, Y (o. J.): Abenteuer der deutschen Grammatik. konkursbuch: Verlag Claudia Gehrke.
- Tenorth, H.-E. (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch ein Beispiel der PISA Studien. In: Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 45-72. Heidelberg: Springer.
- Tillmann, K.-J. (2016): Empirische Bildungsforschung in der Kritik – Ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 5-22. Heidelberg: Springer.
- Weniger, E. (1930): Die Theorie der Bildungsinhalte. In: Handbuch der Pädagogik, hrsg. von Nohl und Pallat. Band 3, S. 3-55. Langensalza: Beltz
- Weniger, E. (1952/1965): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Zitiert nach der 8. Auflage 1965. Weinheim: Beltz.

【訳注】

- (1) ディートリッヒ・ベンナー名誉教授（フンボルト大学）の来日記念講演会は2023年11月27日（月）と同月29日（水）の2日間で合計3回開催された。本稿は、2023年11月27日（月）に筑波大学にて行われた講演の原稿を訳出したものである。この講演は、9時30分から11時10分にかけて2 A409教室で実施された。参加者

は、樋口直宏教授（筑波大学）の「学習情報処理論」受講者約80名と、訳者のひとりである田中の「カリキュラム開発演習」受講者約10名を合わせた計90名の学類生であった。当日はベンナー教授の講演に続き、学類生との質疑応答が行われた。創価大学教育学部にて開催された3番目の講演会のドイツ語原稿の邦訳も、本誌『教育学論集』（創価大学教育学部／教職大学院）第76号に収録されている。

- (2) この講演の焦点がヴォルフガング・クラフキ（Wolfgang Klafki）の教授学ならびに「時代に典型的な鍵的問題」（あるいは「鍵的問題」）にあてられている背景について、ここで若干の補足をしておく。まず、ここに訳出した原稿のオリジナル版は、2018年に以下のタイトルによって公刊されている。Dietrich Benner (2018) : *Bildung und Kompetenz. Von der kategorialen Bildung zur Kompetenzorientierung unterrichtlichen Lehrens und Lernens? Überlegungen zur Bedeutung von Wolfgang Klafkis Studien zur Bildungstheorie und Didaktik für eine pädagogisch und kompetenztheoretisch ausgewiesene Didaktik, Unterrichts- und Bildungsforschung.* In: Karl-Heinz Braun/Frauke Stübiger/Heinz Stübiger. (Hrsg.) : *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-Politisches Engagement.* Wiesbaden. S. 73-91.

筑波大学での講演をベンナー教授に依頼するにあたり、訳者のひとりである田中が、ヴォルフガング・クラフキの鍵的問題をテーマにしてほしいという希望を申し伝えた。これによって、上記の既刊の論文に加除修正が施されたのが本稿となる。クラフキが、ドイツの中で最も名の知れた教授学者であったことに異論を差し挟む余地はほとんどない。ドイツに限らずとも、彼の陶治理論的教授学ならびに批判的・構成的教授学は、日本を含め、特に英米圏のカリキュラム研究や北欧圏の教授学研究でも積極的に参照され続けてきた。しかし、クラフキが1980年代以降に提唱した「鍵的問題」については——少なくとも訳者のひとりである田中の認識の限りでは——国際的なクラフキ受容において必ずしも正面から議論の対象に据えられてこなかった。またドイツ語圏でも鍵的問題は、無批判に是認されることよりも、むしろ数多くの異論や反論を喚起してきた。そのようなクラフキ教授学の中でも最も評価の分かれる鍵的問題について、ドイツ教育学の泰斗として長年学術界を牽引してきたベンナー教授の見解を尋ねてみたいという動機が筑波大学での講演の背後にあった。クラフキが鬼籍に入った2016年から既に7年ほどの月日が流れた。鍵的問題を含め、彼の遺した教授学の成果と課題は——それを評価・賞賛するにせよ、あるいは批判・否定するにせよ——ようやく歴史的な検証の段階に入った。本稿におけるベンナー教授の鍵的問題に対する厳しい評価もまた、こうした検証の一環として位置づけることができるはずである。

- (3) 訳出の分担等については以下の通りである。まずベンナー教授によるドイツ語原稿の下訳の作成を田中が担当した。続いてこれを宮本と牛田のそれぞれがドイ

ツ語原稿と作成された下訳とを付き合わせて、日本語訳の妥当性を検証した。複数回にわたって訳者3人による修正のやり取りが交わされたが、最終的な確定作業は田中が行っている。どの訳語を選択するか、どのような日本語の表現にするかなどについては、いつもがいつも訳者間で完全に一致していたわけではない。そのため、原則的には下訳者の訳語や表現等を尊重し、これを採用することにした。

なお、本文中の〔 〕（角括弧）内は、ドイツ語の原文にはないが、日本語に訳出した際の読みやすさや意味の通りやすさを考慮して、訳者が補足として独自に差し入れた単語であり、文章である。

ディートリッヒ・ベンナー教授来日記念講演会⁽¹⁾

教育実践としての教えること⁽²⁾

Lehren als Praktik der Erziehung

ディートリッヒ・ベンナー (Dietrich Benner) 著

牛田伸一／田中怜／宮本勇一 訳⁽³⁾

はじめに

教える実践を断念し得ないのだ、という意識や教える実践の意味に自覚的であることは、現在のところ消えかかっています。アンドレアス・グルシュカ (Andreas Gruschka 2014) は「教えること」の研究において正当にも広く流通する2つの「否定」について苦言を呈しています。1つは、「教授－学習研究における心理学的に一般的なものを通した、また教えることの無視を通した」(ebd., S. 56-66)、教えることの否定です。もう1つの否定は、「改革教育(学)的なモデルにおいてあたかも教えることを克服したかのような錯覚」を通した教えることの否定です(ebd., S. 66-74)。このモデルは教えることを子どもの自己活動によって、ないしは自己陶冶プロセスによって置き換えることを求めています。アングロサクソンの「教育学の」空間においては、とりわけガート・ビースタ (Gert Biesta 2008; 2017; 2019; 2020) の名前を挙げることができるでしょう。彼は教えることの消失に反対するとともに、ヨーロッパ的な伝統を踏まえながら、教育における教える実践の「再発見」を支持しています。

一連の否定はさらに広がりを見せています。ドイツ教育学においてビーレフェルト大学の教育学者のテオドル・シュルツェは、教えること概念を放棄して、これを学習の概念によって置き換えることを繰り返し主張しています(Theodor Schulze 2001を参照)。現在のところ、彼の要求は教育の実践領域の中心において実現されつつあります。例えば、幼児教育は教えることを、教育行為のレパートリーからほとんど削除しています。保育者は、幼稚園を通して子どもを初等教育学校に進むために準備することすら投げ出しています。初等教育学校の大部分も学習や自己陶冶に重きを置いていますし、社会教育でもことは同じで、教えることは重要だと見なされてはいません。とはいえ、ソーシャルワークが対象者に新たな世界とのかかわりの仕方を呈示して、人間とかかわる別様の道を拓くところではどこであっても、ここで教えるこ

とは行われています (Benner/Wunsch 2022を参照)。教えることは大学教育でも評判はよくはありません。教えることは教授から学習へのシフト (Shift from Teaching to Learning) という方針によって今にも取って代わられつつありますし、場合によってはこうしたことには、標準化した知識が大学での優れた学修のための能力指標だと曲解される、といった結果がともなうこともあります (これに対する批判は Reinmann 2018; Benner 2022b, S. 288-304を参照)。

教育の一般的な実践としての教えるという課題は、成長途上にある人々——子ども、生徒、若者、また大人も——の世界の経験と人間間の交際を拡大し、陶冶プロセスを可能にすることにあります。陶冶プロセスは教えることという中断がなくては、[教育の働きかけにおいては] まったく生起し得ないものです (English 2023を参照)。教える実践を行使する時には、これが教え込みに歪曲されたり、世界の経験や人間間の交際の外的な規範化によって陶冶プロセスを妨げたり、困難にしたりしないように注意が払われるべきです。

教える実践はすでに家庭での学習プロセスや陶冶プロセスを支援しています。この場合の教える実践は学校の授業ではなく、語りかけること、あるいは物語ることを通した「経験と交際の補完」に始まっています (Herbart 1806, S. 59)。ここでの教える実践は人間間の交際や世界内存在という形式に繰り返し立ち返ることになります。なぜなら、専門的な教育もそうではない教育も、物語ることによって教えること、ヘルバルトが述べた「描写的教授」を捨て去ることはできないからです。この物語するという教えの実践は、母語で会話を交わす中で行われ、日常の経験を自然や社会の知識へと拡大し、話し言葉から書き言葉へと移行する手助けをして、次世代に学問の基礎を手ほどきし、市民社会の生活に参加するように子どもを準備します。

本講演には4つの区切りがあります。第1節では教育における教えることの一般的なメルクマールを呈示します。第2節では授業において教えることと学習することに関する構想について、ヘルバルトとデューイのそれらを比較検討します。第3節では教えることから学習することへの操作的かつ方法的な移行の中身を区別します。第4節は教えることの誤ったあり方を区別するとともに、教育、教育学の理論開発、教育科学の研究、教育政策が教えることをないがしろにしている、ということを指摘することで閉じられます。

1 教育における教える実践のメルクマールと教育の基礎的な区別との関連

『授業の現象学』はヴォルフガング・ズンケル (Wolfgang Sünkel 2002, S. 35-37) の著作です。この中で彼は原史時代の弓職人の事例を使って、教育の根本を記述しています。この弓職人は仕事を中断します。それは弓を彫る仕事に興味を抱いた若者にこれを説明するためでした。一連の引き出されたメルクマールの中でズンケルは次の

2つを強調しています。1つには、教育における教えることは中断（Unterbrechung）をとまなう活動であること、2つ目には、教えることは日常の経験からの学習や人間との相互のかかわりの中では学習できないことを学習する、というプロセスを支援することです。直接的な「自然という」世界関係と「社会という」交際関係を離れて、子どもが授業に類似した相互作用に入り込みます。この相互作用は、子どもに新しい世界地平と交際地平を開かしめます。このようにして中断は行われます。経験からの学習のほとんどは、生活することと学習することの一体性の中で行われています。もちろん、この一体性は否定的経験（negative Erfahrung）によって繰り返し中断させられることがあるにしても、「経験からばかりではなく」教えることによって支援される学習は、この一体性が解かれた空間において成立します。この空間において、学習すべきことが、教授者から出される問いによって、また教授者が示すことによって媒介されます。示すことで学習者は「自ら」回答を出すように誘い出されます。学習者は対峙する世界それ自体との相互作用の中で回答を生み出していきます。

ズンケルの事例の中で弓職人は自分の仕事を中断し、仕事に必要な材料、道具、扱い方を子どもに説明しています。弓職人が行った教えは弓彫りの技術の習得には不可欠ですが、しかしそれだけでは不十分です。教えるということに陶冶プロセスが加わらなければならないからです。子どもはこの陶冶プロセスを弓職人に付きしたがってというわけでもなく、弓職人と一緒にというわけでもなく、「自ら」弓を製作する仕事「[練習]」をすることで走り抜けます。ズンケルが事例としたこの弓職人自身もそうした陶冶プロセスを一度は経験しています。かつて弓彫り技術の熟練者が彼をこの技術へと案内してくれたからです。しかしながら、彼はこの経験を忘れてしまっています。子どもに説明した後には、この弓職人は子どもとのかかわりの中で、説明による中断前に製作中だった製品と一緒に彫り始めてしまいます。子どもは彫ってはみたものの、製品を壊してしまい、弓の完成に必要な2つの部分の木材を使えないものにしてしまいます。一緒に作業は不意に終わることになってしまいました。

ズンケルの記述は本質的なものを捉えてはいますが、しかし十分とは言えません。たしかに弓職人は職人として優れているかもしれませんが、しかし教師としてはそうではありませんでした。彼は教えること「つまり、説明すること」からすぐに一緒に彫り始めることへと移行していますが、これは誤りです。弓を彫る能力は教えることだけで媒介することはできない、ということが見落とされているからです。教えることは弓彫りに固有の技術を習得する準備をするに過ぎません。学習することで習得し身に着けるのは陶冶プロセスの中で行われます。陶冶プロセスは教えることで前もって構造化されたり刺激されたりすることはあっても、しかしこれ自体が引き起こされたりはしません。教えることを成功させたいと思うならば、教えることと学習することとの教授学的差異（didaktische Differenz）の意味を理解しなければなりません。

(Derbolav 1955/1987; Prange 2005, S. 59 ff., S. 92 ff.; Brinkmann 2009, S. 112)。教えることと学習することとの陶冶的な共演は、ズンケルが挙げた事例の弓職人が認識する場合よりもいっそう複雑ですし、さらに始原的でもあります。教えることによる中断は一緒に行為すること〔つまり一緒に彫り始めること〕へ移行すれば終わるわけではありません。この中断は陶冶プロセスに入り込むことを準備し、学習者は立ちふさがる世界との対峙の中でこの陶冶プロセスを走り抜けます。ここに教えることと学習することの共演は左右されます。

教える実践は〔職人などの〕作業プロセスの入門の際に行われるばかりではありません。それは他の陶冶領域においても、ズンケルの例示よりもかなり早い時期にも行われています。教える実践の起源は、また教えることで支援される学習プロセスに先行するのは、教える支援がなくても成立している学習です。母語で会話を交わすことは、子ども期の早い段階ですで行われています (Sünkel 2008を参照)。この段階では言語に関する授業がなくても会話は交わされています。これは陶冶プロセスを教えることで支援するための不可欠な条件です。母語の習得は世界経験や人間間の交際を拡大するばかりでなく、これらを構成しています。言葉を発することと言葉を理解することを子どもは、触れることや掴むこと、見ることや感官を調整すること、ハイハイすることや走ることと同様に、教えるという支援のない陶冶的な相互作用の中で学習しています。母語は言語共同体〔の生活〕において習得されます。そこで教師が授業をすることはありません。小さな子どもが、その誕生から触れている母語を使い始めます。その時すぐさま子どもは、言語的に媒介され、経験と交際を拡大する教授の出発点、人間として協働する出発点となる経験を積んでいます。協働することのはっきりとした言語的な側面は、指針となるトマセロの観察では (Tomasello 2011; 2014)、ユルゲン・トラバント (Jürgen Trabant 2016) が示したように、霊長類の記述において不十分なままにとどまっています。

子どもが大人と世界内容について会話を交わし始める時には、言語やしゃべることは、私とあなたとの間を、人間と世界との間をいつも橋渡ししています。これについてはヴィルヘルム・フォン・フンボルトが詳述しています (Wilhelm von Humboldt 1812, S. 122-123; Rousseau 1762, S. 57-63を参照; Benner 2023, S. 97-117; S. 192-197を参照)。言語としゃべることの2つの媒介作用によって、子どもは、人間がお互いに行い合い、経験を交換し合い、相互に教え合えるための必要な条件を確保しています。それはそのような教え合いは、教えることによって経験と交際を拡大することに先行していますし、こうした拡大と同じではありません。言語を教えることは、お互いに会話を交わすことの中でも特別な形式です。そこでは〔言語的に〕複雑な事からは、学習者がこれに沿って陶冶的な経験を行えるように前もって構造化されます。それは教えるという媒介作用を必要としています。教えることで支援される陶冶プロセスにおいて複雑な事がらが習得された後ではじめて、これに関する言語的なコミュニ

ケーションができるようになります。

世界経験と人間間の交際の教えることによる拡大は、ある決まった経験が行われ、他の経験が行われないことをいつもねらっています。ズンケルの事例にあった子どもは、弓の製作のために適切な彫り込みを学習すべきであって、木材を駄目にする不適切なそれを避けることを学習すべきです。弓職人や子どもは、後者が木材を駄目にした際に否定的経験を味わっています。この否定的経験の回避を、語りかけて教えることは試みます。そうした教えが否定的経験を現実のものとさせるのではなく、イメージにおいてこれを記述するからです。語りかけて教えることを私たちは、経験からの学習があまりに危険となる場合にはどこでも行っています。私たちは子どもに危険を知らせます。それは子どもが傷つかないためです。犬、雷、水の危険や火に触れる危険について子どもが学習するためです。この学習のために、[実際に] 野生動物が噛みついたり、雷が落ちたり、ため池に溺れたり、火でやけどをしたり、あるいは交通事故にあったりする必要はありません。

危険を回避する教えることと学習することはどのように行われるのでしょうか。これは別の事例で説明できます。水泳の学習です。見ること、掴むこと、ハイハイすること、走ること、しゃべること。これらを学習するのと同じようにして水泳を学習する子どもはいません。泳ぐ学習には水泳の教師が必要です。水泳教師が理解しているのは、[子どもの] 水との経験を中断し、新しい経験を教えることで準備し支援することです。教えることで準備されるべき経験には、水の中に潜れること、泳げない人でも水に入って適切に息を整え、決まったやり方で進めば、水がその人を支えてくれることなどがあります。そのような経験は言語的に前もって構造化され、身体的に行われ、自覚的に実行され、これに引き続いて再び言語的に反省されなければなりません。これは一度で上手くはいきません。成功や肯定的経験は、否定的経験が行われた後ではじめて生じます。水の上に浮かび、水中に潜ることを、泳げない人は潜る経験を水泳教師の支援を受けてマスターします。その教師は遊泳補助具を使うなどしますが、[子どもが自力で] 泳げるまでになるちょうど最初のところで、すぐに教えることによる中断をやめようとします。

水泳の学習という事例で説明したことは、教えるという媒介を必要とする他の陶冶プロセスにも当てはまります。例えばそれは、読み、書き、算術の学習、代数学や幾何学の習得、外国語の学習や学問の基礎の媒介などです。学問は古典期のそればかりでなく、近代的あるいは計算的な自然科学や現代の精神科学、社会科学、文化科学などの基礎、またさらには身体的な形成、音楽、教養となる芸術などの学問の基礎、これらに加えて社会教育や職業教育の陶冶プロセスにおける基礎にも妥当しています。教えることで支援される陶冶プロセスの中で開発される能力は、世代間の実践の円環においては獲得できません。数学や科学はこれらの始まりから教える媒介を必要としていましたし、数学や科学は労働の場ではなく、閑暇（ギリシャ語でスコール）の場

において習得したエリートによって伝承されていました。科学化した世界では、最新の研究成果を土台に生活が営まれています。暖かさはヒートポンプによって、明かりは電気によって生み出され、人間のかかわりの大部分も科学化しています（Fink 1960; Schelsky 1961を参照）。こうした世界の中では、全体の傾向として見れば、子ども全員が科学的かつ社会的な基礎陶冶を身に着けなければなりません。この基礎陶冶は、単に科学技術を利用したり活用したりすることからだけでは自然とは解明されないことを、教えることや授業をすることによって経験可能かつ反省可能にします。

科学化した文明において経験や交際からだけでは獲得できないすべては、教えることで前もって構造化されなければなりませんし、学習しながら身に着けられなければなりません。身体的な形成、音楽、教養となる芸術でさえも、スポーツ、音楽、メディアの単なる見物や観賞の経験を超えて、教育における教えることの余地を開く中断に基づいたプロセスを必要としています（これに関してはFranke 1978; Bockrath, Franke 2001; Kaiser 2018を参照）。同様のことが外国語の学習や歴史の手引きにも言えます。これらは科学化した社会においては学校や博物館で行われています。最近の歴史の大部分——ホロコーストあるいはベルリンの壁がもっぱら考えられます——は人為的な想起や教える媒介がなければ、社会的に忘却されるでしょう（Ritter 1961を参照）。

要約的に教育における教える実践に関して次のように述べることができます。

- ・教える実践は中断で始まる。それは教えることで支援され、学習しながら遂行されるべき陶冶プロセスの余地を開く。
- ・教える実践はそのような余地の中で世界経験と人間間の交際を拡大し、そのようにしたからこそ媒介できる経験を可能にする。
- ・教える実践は実際の生活場面において直接に行われるのではなく、想像、経験拡大、予測、反省のための人為的な余地を開く美的な経験空間において行われる。
- ・教える実践は母語から第2言語への、世界経験から科学への、人間間の交際から歴史的な経験や史的な知識形式への移行を確かなものとする。
- ・教える実践は子どもが市民社会の討議に踏み入る準備をする。この討議は、啓蒙と意見対立を通した未来の構築に、共通かつ公共の課題という位置を与えている。

2 古典期テキストにおける教授論——教育哲学と陶冶哲学ならびに一般教育学

第1節で紹介した、教育における教えることの特徴は自明なことではなく、これには広範な前提があります。この特徴の概念的な明確化は、遠大な教育哲学的、陶冶哲学的、ならびに一般教育学的な理論史と問題史の中で展開されてきました。しかしこれらは現在のところ忘却されています。教えることの特徴の概念的な明確化は、以下にヘルバ

ルトとデューイによる授業の教授・学習プロセスに基づいて思い起こされます。

ヨハン・フリートリッヒ・ヘルバルトの『一般教育学』は一般教授学を含んでいます。この中で彼は教授を2つに区分しています。一方は世界経験を科学と芸術に拡大する「認識系列」で、他方は人間間の交際を社会、政治、宗教へと拡大する「同情系列」です（Johann Friedrich Herbart 1806, S. 59-64）。

教授学の文献においては教授・学習プロセスのための2つの分節図式が繰り返し議論されてます。その内の1つはヘルバルトが、もう1つはデューイが展開しています。それぞれは次のような表に対置することができます。

授業〔教授〕の分節化

	ヘルバルト (1806)	デューイ (1916/1964/1993, S. 202-218)	
1	明瞭	実践的活動あるいは第1次的経験	1
2	連合	思考を促す問題との対峙	2
3	系統	観察と情報に基づく問題の加工	3
4	方法	仮説の設定と解決の徹底した試み	4
		自立的な応用と思考のさらなる発展	5

ヘルバルトは4段階を考えています。教育しかつ教える授業〔教授〕は、（1）学習者にすでに明瞭なことから出発し、（2）他の明瞭な表象との結びつきを作り出し、その際にはそれらの関係は当初はまだ不明瞭なままにとどまっています。授業〔教授〕は（3）この関係を所与の専門的な秩序に立ち戻って説明し、そして（4）専門的な秩序の基礎になっている方法を明らかにします。

デューイの分節図式は5段階です。最初の段階はヘルバルトによる第1段階に対応しています。しかしながら、デューイによる2つ目の段階は否定的経験と困惑を活発化している〔ので、対応は見られません〕。こうした否定的経験と困惑をヘルバルトは教育の教える実践の中にではなく、助言する実践の中に位置づけています（English 2013を参照）。デューイによる第3と第4の段階は、近代科学の方法につながっています。第3と第4段階は近代科学の方法をあらゆる教授と学習の統一的方法だと主張しています。彼の第5段階は、ヘルバルトの第4段階が目指していることに再び一致しています。この段階において学習者は方法的に学習を進めて、新たなことそれ自体を開発する能力を発展させます。

両方の分節図式の対置は共通性や違いばかりでなく、強みとともに弱みも浮き彫りにしています。デューイもヘルバルトも、教授・学習プロセスは学習者がすでに獲得している経験と、ここに発展した既有知識から出発しています。両者の段階〔の最後〕を見れば、教授・学習プロセスは新たなことが自立的に学習できる段階に行き着いています。ヘルバルトの〔段階図式〕の弱みは、彼が第3段階と第4段階を何よりも単に観念連合的に結びつけるばかりで、方法的に結びつけてはいないところにあります。これに対してデューイは第2段階において方法的に引き起こされた否定的経験と

困惑を取り入れています。これらはヘルバルトの観念連合的なつながりを仮説的・実験的な教授・学習形式へと移行させています。しかし、ヘルバルトの分節図式にも長所はあります。彼の方法理解とデューイのそれとを比較すると、この長所ははっきりします。ヘルバルトは統一的な方法の仮定を断念しています。ヘルバルトにとって認識系列と同情系列における方法は同一ではありません。彼は両系列において、またこれらの間に方法の多元性を企図しています。認識系列において彼は、目的論的・アリストテレス的な対象構成、科学的・帰納的な対象構成、そして科学的・仮説的な対象構成を区別しています。同情の系列においては、解釈学的な知識形式と実用的な知識形式との間が区別されています。彼の多元化した方法理解には、後に発展した現象学的な、イデオロギー批判的な、またこれらとらんで文化科学的方法、知識形式、パラダイムを持ち込むことができます (Benner 2022bを参照)。

ヘルバルトの段階構想にはさらなる長所があります。それは彼が明瞭、連合、系統、方法という分節段階それぞれに教えることと学習することの特別な分節を組み合わせていることにあります。

ヘルバルトによる、授業における教授と学習の分節間の区別

一般的段階	教授者の活動	学習者の活動
明瞭	示すこと	注意
連合	結びつけること	予期
系統	教えること	要求
方法	哲学すること	行為
(Herbart 1806/1965, S. 53)	(Herbart 1806/1965, S. 68)	(Herbart 1806/1965, S. 55)

ヘルバルトによると、教授実践は示す、結びつける、教える、哲学する分節を通して [子どもの] 経験と交際を拡大します。これに対して子どもは注意する、予期する、要求する、自立的な行為へと移行する陶冶プロセスの中で学習します。最初の分節段階において教授者は学習者を「示すこと」によって、すでに獲得している表象を明確な概念へともたらし、第2段階では教授者は観念連合的な結びつきを発展させて、これが目の前にある諸関連についての学習者による予期を引き起こします。第3段階では諸関連は教えることで体系的な秩序にもたらされます。これによって学習者は判断を陶冶する要求と結論へと促されます。第4段階では教えることは哲学することに移行します。学習者はこれまでの観念連合の措置を方法的に反省するように、そしてまた先行する教授・学習プロセスを共に構成していた秩序に沿って、そうした措置を整理するように促されます。これが行われる時には、学習者は自立的に問い続けることに歩み出します。[学習者自らの] 問いかけは、教える支援の少なくとも一時的な終わりを可能にすることになります。

ヘルバルトは教える支援や学習する習得の方法や体系を統一科学的に規定しないので、観念連合的な結びつけの概念は様々な方法的な主体・客体形成を可能にします。それによってこの概念は多様な方法へと拡大され得るわけです。多様な方法とは、ヘルバルトの以前と以後において哲学や学問が作り上げた方法のことです。現在の授業研究において、ヘルバルトとデューイの長所を維持するとともに、彼らの短所を回避することが大事です。教授者と学習者の否定的経験を開化させ、これから逃避しないことによって、そしてまた数学から自然科学を経て社会科学や文化科学に至るまで、諸学問における対象構成的な方法の多様性が授業の中でなおざりにされないことによって、それどころかはっきりと話題となり議論されることによって、こうした大事な点は支えられます。

3 教授・学習プロセスにおける3つ組の構造

ここでさらに厳密に紹介すべき3つ組の構想に関して私はすでに繰り返し話題にしてきました。この構想は教授プロセスから学習プロセスへの移行を、学習プロセスから、教える支援がなくても展開する陶冶プロセスへの移行を構造化しています。教育の3つ組の秩序の多様さ（Benner 2022b, S. 234-271を参照）から、以下の3つの点を教える実践として展開できます。1つは、教えることから学習することへの移行を確かなものとする操作（Operation）を3つに区別します。2つ目は、方法の主体構成的かつ客体構成的な意味を示唆します。3つ目は教授・学習プロセスにとって断念し得ない、教育行為の作因（Kausalität）の共演を整理します。

操作の3つ組は、教える上での問い（Fragen）の操作を、教授的な示すこと（Zeigen）という操作、学習者自身によって発展させられるべき回答（Antworten）、すなわち探究と発見の作動に結びつけます。教える上での問いはたしかに3つ組関係の最も古典的な操作で、対話するソクラテスにまでさかのぼられます。プラトンの対話編においてソクラテスは公共世界の問題を普遍的な関心から取り上げますが、そこでは問いかつ示す振る舞いをする人物として描かれています。対話相手からソクラテスは回答を引き出します。この回答は円滑に完全なそれに落ち着くのではなく、彼による示す働きかけを通して矛盾や対立に行き着くのですが、[しかし]これらがさらなる問い、新たな示す試みや回答をもたらします。プラトンはソクラテスを決して教師として描くことはなかった、との広く知られている見解は、正しくもありますが誤りでもあります。ソクラテスは教え込みをする意味の教える人の役割にはありませんでしたが、しかしいつも問いかつ示す教える人でした。そういう教師として彼は対話相手とともに問題を探究しています。満足のいく結果がともなわないこともしばしばではありますが（これについてはプラトン『プロタゴラス』を参照してほしい。教育学におけるソクラテスの対話法と産婆術の陶冶理論的な評価に関しては、Fischer

2004; Ruhloff 2015を参照)。

クラウス・プランゲ (Klaus Prange 2005) は、ヘルバルトが授業〔教授〕分節の最初の段階に位置づけていた示すという操作を、教育的かつ陶冶的な教授のあらゆる分節段階へと拡大しています。ガブリーレ・シュトロベール＝アイゼレとともに、ヘルバルトの教える実践を、「直観的」あるいは「練習的」、「描写的」あるいは「表現的」、「指示的」あるいは「促しの」、「応答的」あるいは「助言的」な示すこと、という実践に細分化しています (Prange, Gabriele Strobel-Eisele 2006)。このような試みの関心事は、ヘルバルトが区別した、教育のあらゆる形式において、示すことを教えることの基礎作動として呈示することにあります。ヘルバルトと同様に、プランゲも示すという教えることを学習することから切り離してはいます (Prange 2000, S. 212-275を参照)。しかしながら彼は、問うこと、示すこと、回答することという3つ組を、示すことに由来する操作と働きかけ〔だけ〕に集中させています。教育の統治する、教授する、助言する実践において示すことに与えられる中心的位置づけを否定することなく、私はこれまでの研究においてプランゲによる示すことの特権化を、問うこと、示すこと、回答することという操作上の3つ組によって、またプランゲ〔の構想〕とのつながりの中で新たに回避することを試みてきました (Benner 2015a, S. 152-153, S. 289-302; Benner 2022b, S. 219-225を参照)。学習者が示されたことに没頭し、これに沿って学習するとともに、陶冶プロセスに歩み出すことができるには、学習者のまなざしが何よりも不審へと操舵され、それどころかある意味において困惑させられなければなりません。しかし陶冶的な困惑は、示すこと〔だけ〕によって生起するのではなく、問いかつ示し、示しかつ問うことで呼び起こされなければなりません (これについてはPetzelt 1963; Derbolav 1955/1987を、また Benner 2022b, S. 219-225を参照)。これは科学入門〔をねらいとする〕教授・学習プロセスにも当てはまります。科学入門の教授・学習プロセスでは学習されるべきことを直接に示すことはできません。

科学的方法的な側面は、問われることで、はじめて浮かび上がることに常に関連しています。科学的方法的な側面の基礎には、主体－方法－客体の3つ組があります。これをテオドル・リット (Theodor Litt 1952/1968) は、カントに依拠しながら計算的な自然科学に関して浮き彫りにしています。しかし、主体、方法、客体の知識形式〔ごと〕に特殊な関連は、〔自然科学にばかりでなく〕他のパラダイムや知識形式にも指摘できます (Benner 2022b, S.172-184を参照)。すべての科学において、知識形式に特殊な方法は、認識する主体と認識され得る客体との間を橋渡しします。科学入門〔をねらいとした〕授業はどれも方法へのまなざしの転換がなくてはまったく不可能です (これに関してはBlankertz 1969/1975, S. 100; Kaiser 1972を、またBenner 2022b, S. 216-219も参照)。それぞれのパラダイムにおいて、方法へのまなざしが問われながら刺激され、示されながら支援され、回答しながら果たされ、そして反省的に

検証されなければなりません。このことは、科学方法がすでに教育的かつ陶冶的に教えることの方法であることを意味はしません。学習者のまなざしが前科学的な主体構成と客体構成から知識形式に特殊的で方法的なこれらへと操作される時にはじめてそうなるのです。方法的な主体構成と客体構成は、学習者によって単に受容されるものであってはいけません。これらの構成は「教えることで促されるばかりでなく、これと」同時に学習者によって活発に遂行されなければなりません。これが行われる時にだけ、現実の、すなわち方法的に生み出され、反省された認識が「子どもに」成立するのです。

方法的に正しく示す必要性のより所をプランゲは (Prange 2005, S. 37) スコラ哲学の議論に求めています。彼は「形式は事物に存在を与える (forma dat rei esse)」という、スコラ哲学の命題を参照しています。しかしながら、形式は事物に存在を与えたとの命題は、スコラ哲学が意図したこととは別に、パラダイムの数多性の観点から知識形式ごとに特殊に示されなければなりません。質料因、形相因、目的因、始動因という原因のアリストテレス的な区別にしたがえば、「これらの原因のうち」目的因が本質的な原因を規定しています。自由落下の法則では、4つの原因の中で数学的な概念化が可能な始動因だけに価値が置かれます。自由落下の公式「 $s = \frac{1}{2}gt^2$ 」には他種の原因は見出されません (Benner 2022b, S. 21-23, S. 95-97を参照)。それゆえ教師は、自分が何を問うべきなのかを知らなければなりません。アリストテレスにしたがって目的を、アルベルトゥス・マグヌスにしたがって形相を、ガリレイやニュートンにしたがって始動因を、そして特に「ある原因を示すと同時に」他の諸原因が抜け落ちてしまうことを示さなければなりません。そうでなければ、学習者は正しい回答を発展させることはできません。

問い、示し、回答するという3つ組、また主体、方法、客体という3つ組の整序を説明してきました。これらはもう1つ別の3つ組によって深められます。教授・学習プロセスにおける教育的な行為作因の共演をいっそう厳密に探究する場合には (Benner 2015b, 2022b, S. 44-48を参照)、教育的行為作因、陶冶的行為作因、そして能力 (Kompetenz) を促進する行為作因という、第3の3つ組に帰結することになります (Benner 2018を参照)。これらはアクチュアルな議論や研究プログラムでほとんど顧みられていません (例外としてハンス＝クリストフ・コラー (Hans-Christoph Koller 2012) による陶冶プロセスにおける危機の意味の指摘や、トーマス・ルッカー (Thomas Rucker 2021) による「複雑な世界における道徳への教育」と題する最新の研究があります)。行為作因は生活環境、性別、宗教、母語、学歴、あるいは自宅にある蔵書数のような条件原因性とは異なっています。社会科学的な研究はこうした原因性の影響を相関統計的に把握しようとしします。いま挙げた条件原因性は、どのようにしたら教授・学習プロセスを生産的にできるかについて案内することはありませんし、この条件原因性は、行為作因によっても100%の原因性全体へと合計できません

(Benner 2015a; Biesta 2019を参照)。これに対し行為作因は教授・学習プロセスの成功あるいは不成功に決定的に寄与します。行為作因に基づくことで、どのような問うこと、示すこと、回答することが教授・学習プロセスを支援したのか、方法的に間違った問われ方をして、教授的な示すことが不適切で、学習者が正しく探究せずに、結果として間違って回答する場合には、何ゆえにこれらが失敗したのかを究明することができます。医学の場合には、条件原因性と行為作因の間ばかりでなく、適切な処置と不適切な処置との間が区別されています。心理測定基準と、能力状態や条件原因性の相関統計的な組み合わせに基づいて政策提言を行う経験的な教育効果研究 (Bildungsforschung) は、教育行為の作因の共演に関する研究をすることなく行われています。

教授・学習プロセスにおける3つの行為作因のうちの1つは、教授者から由来します。教授者は媒介すべき事がらを「子どもにとって」まずは不審なものにし、「それによって」これを方法的に媒介可能にします。本来的な習得プロセスは学習者と世界内容との陶冶的な相互作用において遂行され、この相互作用は2つ目の行為作因を始動させます。そうした2つ目の行為作因の働きの中で学習者は変化し、学習者によって知覚され、認識される世界も変化します。これらの変化は教育的かつ陶冶的な行為作因の共演を出所にしています。この共演が3つ目の作因の目印となります。教える働きかけと陶冶的な相互作用の共演において一方の教える働きかけが不必要になること、学習者が自分で問いを立て、まなごしを認識すべきことへと「自分で」向け変え、回答を「自分で」導き出すことを始めること——これは3つ目の行為作因に帰せられます。これが上手く運ぶところでは、教えて学習させることを通した経験と交際の拡大から「子どもに」対象構成的な方法能力が生じます。この能力を発展させた人は、相互交換プロセスに歩み出すことができます。そこでは教授者が学習者に協働するのではなく、自らの陶冶に活動する人々が相互行為して、教育を超えて協働することになります。

4 教えることの誤った形式、教育における教える実践のなおざり、そして教育効果研究

教育の教える実践は「読み書き計算などの」基礎授業において、経験と交際を拡大する教科の授業において、科学入門「をねらいとした」授業においてばかりでなく、子どもと会話するという原初的な教育実践においても (Sünkel 2008を参照)、語ることと経験を交換することにおいても (Dewey 1916/1964/1993, S. 40)、演劇、映画、そして「美的な」文学においても見られます。こうした教える実践がなければ、「理解することを教えること」(Gruschka 2011) は不可能です。

教育において教えることが行われる。そこでは、陶冶プロセスの支援の成功とともに

に、教えることの誤った形式も観察できます。それは陶冶プロセスを危うくし、妨げて、あるいはせき止めてしまいます。この誤った形式の1つは、教えることがまずもって始められないという場合です。これは、法的な範疇で把握するならば、支援怠慢という事例となります。この事例では、経験と交際を拡大する支援を必要とする子どもや若者が、そうした支援を妨げられ、与えられないままにされてしまいます。特にコロナ禍の授業休講の際には、この誤った形式を観察できました。家庭の条件では補習授業を行うことができず、あるいはインターネット経由で行われた遠隔授業では教師は不在で、ただ課題を設定し、回答を伝えるが、しかし教えることも、課題の説明もできませんでした。この状況下では教えることの誤った形式が多く見られました。

教えることの誤った形式のもう1つは、教える実践が始まっても、その終わりが見出されることなく、教え続けることになってしまう場合に見られます。例えば、両親が子どもの振る舞いを継続的に褒めたりしかったりしながら、どのように態度を変化させられるか、改善できるかについての指示をしたりすることによって、コメント[をし続ける]場合がこれに当たります。この結果は、家庭生活全体が直接的な教育によって支配されることです。直接的な教育は、教育を超えたところにある世代間相互の共同生活に移り変わることを理解も、あるいは許しもしません。

誤った形式の3つ目は、教える支援を必要としない学習プロセスと陶冶プロセスを支援しようと試みてしまう、そういう教えを出所とします。この誤った形式は、継続的な教育の形式を想定していなくても、陶冶プロセスや陶冶的な相互作用を妨げてしまいます。

これら3つの誤った形式は教職専門的ではない相互作用でも、教職専門的な相互作用でも見られます。これらの誤りを認識し、教育のはじまりと終わりを理論的に反省するとともに、教育の統治する実践から教授する実践への移行、教授する実践から助言する実践への移行を教育の開始と終局に調和させることは、教育者、教師、ソーシャルワーカーの行為理論的な職業養成や継続教育の課題になると思われます。教職における職業養成や継続教育は、この研究で指摘した基礎的な区別へと彼らを案内し、この区別を用いながら、教えるという教育的相互作用の計画、実施、記述、分析、評価に対する実践理論的な構想を発展させ、そして試行します。このことは教授・学習研究、授業研究、教育効果研究に関する新たな理論的、調査的、実験的な協働を要求しています。これに対し、教育行為の作因を関係づけることなく、条件原因性とアウトプット測定とを関係させる[だけの]教育効果研究は何も寄与できません。次のような実践理論のアプローチも同様の結果となっています。このアプローチはたしかに量的には論証するのですが(Laux 2017を参照)、しかし一般的な実践理論の説明では、教育の実践における[教育的作因、陶冶的作因、これらの2つの]共演を見えなくさせるか、あるいはこれはもっぱら周辺的な話題になっています

(Berdelman他 2019を、また批判的な対峙はSu, Bellmann 2023を参照)。さらに悪いのは、統計的な相関関係から、観察されていない教授・学習プロセスの質を逆推論することが試みられることにあります。逆推論は長続きせずに空っぽになります。これは教育行為の作因が死角にあることで生起する問題の一部そのものです (Tenorth 2021; Benner 2022a; Meyer, Junghans 2022, S. 100; Ramseger 2023を参照)。この展開の絶頂は現在のところ限度を超えているように思われます。「教育の実践」という話題への回帰は、教育の再興、教えることの再興、また教育プロセス、陶冶プロセス、ならびに教授・学習プロセスの研究の再興、もちろん教育を超えたところで動き、そこでのみ可能である陶冶プロセスの尊厳の再興に対する貢献であり得るでしょう。

【参考文献】

- Benner, D. (2015a): Allgemeine Pädagogik. 8. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2015b): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, S. 481-496.
- Benner, D. (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, S. 107-120.
- Benner, D. (2022a): Über grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung. In: Bildung und Erziehung 75, Heft 1, S. 7-23.
- Benner, D. (2022b): Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2023): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang moderner Anthropologie, Gesellschaftstheorie und Bildungsreform. 4., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, D., Wunsch, R. (2022): Zehn Thesen zu Ursprung und Pragmatik modernen Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 52, Heft 4, S. 345-356.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K., Scholz, J. (Hrsg.) (2019): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer.
- Biesta, G. J. J. (2008): Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens. Übersetzung aus dem Englischen von J.

- Bellmann. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84, S. 179-194.
- Biesta, G. J. J. (2017): The Rediscovery of Teaching. New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2019): 'Bildung' and 'Erziehung': On the Possibility of a Distinction (and its importance for educational research). <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/49722>
- Biesta, G. J. J. (2020): Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. 16 June 2020. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Blankertz, H. (1969/1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 1. Auflage. München 1969; zitiert nach der 9. Auflage. München 1975: Juventa.
- Bockrath, F. Franke, E. (2001): Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck – im Sport. Hamburg: Czwalina.
- Brinkmann, M. (2009): Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: J. Bilsstein/J. Ecarius (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, S. 97-116. Wiesbaden: VS Verlag.
- Derbolav, J. (1955/1987): Lehrer- und Schülertum in der Philosophie. In: Geist und Erziehung. Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt, S. 6-54. Bonn 1955. Zitiert nach: J. Derbolav (1987): Impulse europäischer Geistesgeschichte, S. 1-29. Sankt Augustin 1987: Richarz.
- Dewey, J. (1916/1964/1993): Democracy and Education. Zitiert aus: Demokratie und Erziehung. Deutsch von E. Hylla. 3. Auflage. Braunschweig usw. 1964: Westermann. Neu hrsg. von J. Oelkers. Weinheim 1993: Beltz.
- English, A. R. (2013): Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation. Cambridge: Cambridge University Press.
- English, A. R. (2023): Dewey, existential uncertainty, and non-affirmative democratic education. In: M. Uljens (ed.): Non-Affirmative Theory of Education and Bildung, Berlin/New York: Springer.
- Fink, E. (1960). Menschenbildung – Schulplanung [Begründungstext zum Bremer Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens]. MUND - Material Und Nachrichten Dienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 11 (Sondernummer Juni), S. 5-23.
- Fischer, W. (2004): Sokrates pädagogisch. Hrsg. von J. Ruhloff und Ch. Schönherr. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Franke, E. (1978): Theorie und Bedeutung sportlicher Handlungen. Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Sporttheorie aus handlungstheoretischer Sicht.

- Schorndorf: Hofmann.
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam; 2. erweiterte und aktualisierte Auflage von 2019 unter dem Titel: Erziehen heißt Verstehen lehren.
- Gruschka, A. (2014): Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herbart, J. F. (1806): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Ders.: Pädagogische Grundschriften, hrsg. von W. Asmus. Band 2. Düsseldorf/München 1965: Küpper.
- Humboldt, W. von (1812): Ankündigung einer Schrift über die vaskische Sprache und Nation, nebst Angabe des Gesichtspunctes und Inhalts derselben. In: Werke in 5 Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 5, S. 113-126. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kaiser, H.-J. (1972): Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Ders. (2018), S. 325-342. Münster: LIT.
- Kaiser, H.-J. (2018): Gesammelte Aufsätze. Hrsg. von F. Heß, L. Oberhaus, Ch. Rolle und J. Vogt. Münster: LIT.
- Koller, H.-Ch. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laux, H. (2017): Habitus oder habits? Die feinen Unterschiede zwischen Bourdieus Praxistheorie und Deweys Pragmatismus. In: D. Dietz, F. Nungesser, A. Pettenkofer (Hrsg.): Pragmatismus und Theorie sozialer Praktiken, S. 163-191. Frankfurt/New York: Campus.
- Litt, Th. (1952/1968): Naturwissenschaft und Menschenbildung. 1. Auflage. Heideberg 1952, 5. Auflage. Heidelberg 1968: Quelle & Meyer.
- Meyer, H., Junghans, C. (2022): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. 20., komplett überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Petzelt, A. (1963): Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung. Freiburg: Lambertus.
- Platon: Politeia. Griechischer Text/Deutsche Übersetzung von F. Schleiermacher. In: Platon: Werke in acht Bänden. Band 4. Darmstadt 1971: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K., Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine

- Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ramseger, J. (2023): So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge. Erscheint in einem von A. Rank und M. Munser-Kiefer hrsg. Sammelband mit dem Titel „Nachhaltige Bildung in der Grundschule “. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2018): Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment. Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. In: Impact free 14 – Februar 2018, S. 1 -11.
- Ritter, J. (1961): Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Welt. Münster: Aschendorff.
- Rousseau, J.-J. (1762): Emile oder Von der Erziehung. In der deutschen Erstübertragung von 1762. Emile und Sophie oder Die Einsamen. München 1979: Winkler.
- Rucker, Th. (2021): Erziehung zur Moralität in einer komplexen Welt. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, S. 1573-1593.
- Ruhloff, J. (2015): Anfänge der Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Antike. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schelsky, H. (1961): Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Zitiert aus: Ders.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie der Bundesrepublik. S. 449-499. München: Goldmann.
- Schulze, T. (2001): Die außerordentliche Tatsache des Lernens. In: Oldenburger Universitätsreden Nr. 132.
- Su, H., Bellmann, J. (2023): Pedagogical experimentalism and the principle of verification. A quest for non-affirmative educational research. In: Uljens (ed.): Non-Affirmative Theory of Education and Bildung, Berlin/New York: Springer.
- Sünkel, W. (2002): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss einer theoretischen Didaktik. 2. Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Sünkel, W. (2008): Protopädie und Pädeutik. Über eine notwendige Differenzierung im Erziehungsbegriff. In: W. Marotzki, L. Wigger (Hrsg.): Erziehungsdiskurse, S. 15-28. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2021): Von Humboldt lernen. Ein Plädoyer für bildungstheoretische Bildungsforschung. Erscheint in einem von M. Brinkmann, S. Kipf und R. Mattig hrsg. Sammelband der 2021/2022 am IZBF der Humboldt Universität gehaltenen Vorlesungen zu „Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung “. Wiesbaden: Springer.
- Tomasello, M. (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a.

M.: Suhrkamp.

Tomasello, M. (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Trabant, J. (2016): Rezension zu Michael Tomasello. Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. In: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft. <https://doi.org/10.1515/zrs-2015-0034>

【訳注】

- (1) ディートリッヒ・ベンナー名誉教授（フンボルト大学）の来日記念講演会は2023年11月27日（月）と同月29日（水）の2日間で合計3回開催された。本稿は11月29日（水）10時45分～12時15分の時間帯で創価大学教育学部棟102教室にて行われた、3番目の講演会の読み上げ原稿を邦訳したものである。その他の2つの講演会は筑波大学にてそれぞれ別のテーマで開催されている。これらの内で最初の講演会の読み上げ原稿の邦訳も、本誌『教育学論集』（創価大学教育学部／教職大学院）第76号に収録されている。
- (2) 本稿の最後の行に、ベンナー教授がこの講演内容を編んだ基幹動機が端的に表現されている。それはすなわち「教育の再興」、とりわけ「教えることの再興」である。この「再興」は教育、とりわけ教えることが子どもの陶冶プロセスを始動させる、ということを構成的な条件にして志向されている。この基幹動機ならびに構成的な条件を仕付け糸として、彼によるこれまでの数多の研究成果を縫い合わせた大部が、【参考文献】にあるBenner 2022bである。これについては、牛田伸一訳『一般科学教授学綱要——教員養成・授業・研究のための基礎と方向づけ』（春風社、2023年）を参照してほしい。
- (3) 訳出の分担等については以下の通りである。まずベンナー教授によるドイツ語原稿の下訳の作成を牛田が担当した。続いてこれを田中と宮本のそれぞれがドイツ語原稿と作成された下訳とを付き合わせて、日本語訳の妥当性を検証した。複数回にわたって訳者3人による修正のやり取りが交わされたが、最終的な確定作業は牛田が行っている。どの訳語を選択するか、どのような日本語の表現にするかなどについては、いつもがいつも訳者間で完全に一致していたわけではない。そのため、原則的には下訳者の訳語や表現等を尊重し、これを採用することにした。

なお、本文中の〔 〕（角括弧）内は、ドイツ語の原文にはないが、日本語に訳出した際の読みやすさや意味の通りやすさを考慮して、訳者が補足として独自に差し入れた単語であり、文章である。

執筆者一覧（掲載順）

山内 俊久	（教育学部准教授 特別支援教育）
アニーシャ・ニシャート	（教育学部助教 ポジティブ心理学）
桐山 信一	（通信教育部非常勤講師 環境物理、統計データ分析）
加藤 康紀	（元教育学部准教授）
足立 広美	（教育学部准教授 幼児音楽）
津田 真秀	（教育学部講師 算数・数学教育学）
田村 修一	（教職大学院教授 学校心理学）
堀内 省剛	（教職大学院准教授）
渡辺 秀貴	（教職大学院教授 学校経営、教科教育）
仙頭 佑真也	（町田市立大蔵小学校（2022 年度教職大学院生））
松本 絢也	（小金井市立南小学校（2022 年度教職大学院生））
松本 武	（世田谷区立武蔵丘小学校（2022 年度教職大学院生））
島田 健太郎	（教育学部講師 国際教育開発）
久保田 秀明	（教育学部教授 スポーツ心理学、野外教育）
舟生 日出男	（教育学部教授 教育工学、情報教育）
津山 直樹	（教育学部講師 社会科教育、国際理解教育、教育方法学）
角内 万三	（生田ひまわり幼稚園 幼児教育アドバイザー）
岸 正寿	（生田ひまわり幼稚園教頭 保育学）
佐久間 良恵	（東京家政大学助教 保育学）
高橋 洋子	（文部科学省初等中等教育局 主任教科書調査官 地理学）
吉田 和義	（教職大学院非常勤講師）
並木 信治	（東京都立志村学園 統括校長 特別支援教育）
杉本 久吉	（教育学部准教授 特別支援教育）
大山 卓	（教育学部准教授 特別支援教育）
関田 一彦	（教育学部教授 教育心理学、教育方法論）
福 博充	（文学部講師 初年次教育）
柴田 香奈子	（学士課程教育機構助教 初年次教育）
小山 容子	（教育学部講師 幼児教育学）
ディートリッヒ・ベンナー	（ドイツ・フンボルト大学名誉教授 一般教育学）
田中 怜	（筑波大学人間系教育学域助教 教育方法学）
宮本 勇一	（岡山大学学術研究院教育学域専任講師 教育方法学）
牛田 伸一	（教育学部教授 教育方法学）

創価大学教育学論集編集委員会
中野良吾 足立広美 山崎めぐみ

教育学論集 第76号

2024 年 3 月 31 日 発行

編集者 創価大学教育学論集編集委員会

発行者 創価大学教育学部・教職大学院
東京都八王子市丹木町 1 丁目 236（〒192-8577）
電話 042 (691) 9378

印刷所 電算印刷株式会社

**Bulletin
of
Soka Educational Studies**
●

No.76 March 2024

Soka University, 1-236 Tangi-machi,
Hachioji-shi, Tokyo 192-8577