

關 西 教 育 学 会 年 報

通卷第 43 号

關 西 教 育 学 会

2019

年 報

通卷第 43 号

2019

目 次

1. 自由研究

同和・解放教育の一指導者が問いかける教育論のあり方

——横田三郎（1923-2010）はなぜ立ち上がる子どもを描かなかったか？——

…………… 岡 本 洋 之 (1)

「能動的になること」の理論的考察

—ドゥルーズのスピノザ論に基づいて—…………… 佐々木 晃 也 (6)

市民教育としての仮説実験授業の可能性…………… 鎌 田 祥 輝 (11)

ポリテア第七巻における対話的問答法とプラトンの教育…………… 東 敏 徳 (16)

上田薫による教育評価論の可能性

——現代的諸課題に関する学習への示唆に着目して——…………… 祁 白 麗 (21)

教科書のなかのお雇い教師 H. ダイアー ……………… 加 藤 詔 士 (26)

小・中学生のレジリエンスと地域とのつながりの関係に関する量的分析

—教育コミュニティ論に基づく「地域の教育力」の検証—…………… 濱 元 伸 彦 (31)

義務教育学校におけるコミュニティ・スクールの導入状況

—へき地・小規模 CS 義務教育学校に着目して—…………… 大 橋 保 明 (36)

学習雑誌『伸びて行く』の編集過程に関する一考察

——「自由」と「協同」の関係性をめぐって——…………… 岩 花 春 美 (41)

「不登校」児童の家庭・学校間「行き来」駆動促進要因

—「家庭から外に出るとき」と「外から学校に入るとき」に注目して—

…………… 笹倉千佳弘・井上寿美 (46)

終末期看護の戸惑いに対する看護教育へ向けて…………… 梅 川 奈 々 (51)

入試改革に向けた高大連携の取り組みと課題…………… 中 間 茂 治 (56)

部活動指導員制度に関する一考察

—積極的生徒指導の機能に着目して—…………… 池 原 征 紀 (61)

総合的な学習の時間に取り組む「いのちの学習」の実践

—大災害の新聞記事から学ぶ“自分のできること”の探求—…………… 秋 山 麗 子 (66)

P. ブラックと D. ウィリアムによる形成的アセスメント論の理論的展開

…………… 石 田 智 敬 (71)

異なる時期の類似する生徒指導傾向の間にかくにして差異を見出せるか

—生徒との関わり方に着目して—…………… 佐 川 宏 迪 (76)

身近な自然物を生かした植物の教材づくり	川 潤 博 祥	(81)
台所でできる理科実験開発		
—自己学習で実感を伴った理解に導く—	内 山 裕 之	(86)
日本におけるサービス・ラーニングの展開 (15)		
—一定時制高校における調査から—		
.....	大東貢生・富川 拓	(91)
学習者による歴史実践 (doing history) を中核にした歴史授業改革の展開		
—高校の世界史授業改革の事例研究を通して—	中 村 洋 樹	(96)
教職科目「教職実践演習」履修者の進路指導に関する一考察		
—「進路カード」を用いた分析—	藤 原 靖 浩	(101)
教師教育から教育学の構造化を考える		
.....	近藤真理子・藤本文朗	(106)
音楽科授業における教師の実践知をいかにして解明するか	高 見 仁 志	(111)
現代教育課程への提言		
—フレール教育論文「マイニンゲン領ヘルバに計画された国民学校」との比較を基に—		
.....	馬 場 住 子	(116)
高橋さやかの子童文学教育論	吉 田 直 哉	(121)
幼少期の「遊び」についての回想と「遊び」に対する捉え方の研究		
.....	藤 重 育 子	(126)
小学校における地域子育て支援の学びの過程に関する研究		
.....	竹澤尚美・新川泰弘・吉弘淳一	(131)
保育者養成における大学と併設園との協働についての研究		
.....	久保田健一郎・野口知英代	(136)
継続的な保育観察に基づいた学生の学びとその可能性		
—「協同的な遊び」に対する捉え方の変容を中心に—	小 尾 麻 希 子	(141)

2. 公開シンポジウム

子どもの幸福と教育を考える		
—公開シンポジウムの趣旨説明—	宮 野 安 治	(147)
教育学の立場から子どもの幸福と教育を考える		
Children-Our future; Teachers' challenge and reward	山 崎 洋 子	(149)
子どものウェルビーイングをめざして		
—子ども家庭福祉の立場から—	才 村 純	(155)

子どもの幸福と教育を考える

—子どもも教師も共に育つ「共育」の提案—…………… 三宅 喜美子 (160)

3. その他

2018 年度会報

I. 理事会 …………… (165)

II. 編集委員会 …………… (166)

III. 第 70 回大会報告 …………… (167)

寄贈図書・雑誌一覧『年報』42 号刊行以降 …………… (175)

関西教育学会会則 …………… (176)

関西教育学会設立趣意書 …………… (179)

『関西教育学会年報』通巻第 43 号の執筆要領 …………… (180)

関西教育学会 年次大会シンポジウム歴代記録 …………… (182)

編集後記 …………… (196)

英文目次 (CONTENTS) …………… (197)

1. 自由研究

同和・解放教育の一指導者が問いかける教育論のあり方 ——横田三郎（1923-2010）はなぜ立ち上がる子どもを描かなかったか？——

兵庫大学 岡 本 洋 之

I 本研究の目的と方法

戦後、主として西日本では、部落差別に始まってあらゆる差別を許さぬ社会をつくるため、学校を中心に差別と闘う子どもたちを育てる同和・解放教育運動（定義については松本、2016年、439-440頁を参照）が進められた。その後、1994年の第49回国連総会で「人権教育のための国連10年」に関する決議が採択され、行動計画（1995-2004年）が定められて以後は、広範囲の人々の人権が教育現場で採り上げられている。

一方では、2002年の同和对策事業打ち切り後、部落問題に焦点を当てた反差別の教育、とくに差別を生み出す社会の変革者をつくる教育は「以前とは比べるべくもないほど形骸化」と指摘されている（上原、2014年、256頁）。ここから同和・解放教育の現場を支えた思想家の仕事に問題点はなかったのかを考えることが、本研究の目的である。研究対象には、この教育の指導者の一人で、部落解放研究所（現・部落解放・人権研究所）に所属し、晩年まで解放教育研究所所長を務めた横田三郎（1923-2010）を選び、研究方法としては、彼の著作の内容を分析する。

横田に関する先行研究としては、大塚（2016年）が横田の全仕事を概説しているほか、岡本（2017年）は、横田が多分にフィクションを含んだ被差別部落像および部落解放運動像を描き、それによって同和・解放教育の担い手を志す大学生を酔わせたと指摘した。本研究は後者に続くものであるが、横田の意図に悪意が認められないことから、彼の像を、以下に見るように「政治的プロパガンダに徹した人」に修正する。

II 横田の生涯と思想の概観

田畑他（2011年）ほかによると、大阪市で生まれた横田は、以後中学校卒業まで香川県仲多度郡で過ごした。1942年に広島高師文科二部（英語科）に入学した彼は、敗戦直後の高師卒業後、47年に京大文学部哲学科に入学し、教育学・教授法を専攻する。在学中に、シベリアから帰還して大学院に入学した鈴木祥蔵（1919-2009）からマルクス主義を教えられ、これが横田のその後に決定的影響を与える。京大大学院でも引き続き教育学を専攻した彼は、51年以後、大阪市大・広島修道大で教育学を講じながら、マルクス主義の立場から日本のあり方を問う言論を、没するまで発信しつづけた。

横田著作（田畑他、2011年、を参照）の主要なものは、『現代民主主義教育論』（横田、1969年）と『教育反動との闘いと解放教育』（同、1976年）にまとめられており、両書では「平和と民主主義と科学の教育」という、彼が徹底追求した原則的立場が説かれている。その主な内容は、①日本が必然的に社会主義社会に移行することを前提として、横田がそれを妨げているとみる「戦後の反動的教育思想」、とりわけ実存主義とプラグマティズムを批判する、②資本主義社会の根幹にある資本家と労働者の階級対立が、教育においてほとんど等閑に付されていることと、左右（日本共産党、および政権＝自由民主党）の民族主義がこれを隠蔽していることを批判し、徹底的に労働者階級の立場に立つ教育以外に民主主義教育はあり得ないと主張する、の2点である。

岡本の回想によると、同和・解放教育の担い手たる教員を志す大阪市大生たちは、横田の同大学在職末期である1980年代初めころになっても、彼の2著書をそれぞれ『現民教』・『教育反動』と略称し、基本的テキストとみていた。彼らは学内の微小勢力だったが、文学部教育学専攻生の自主学習会では存在感があった。また学内には「横田先生の理論を中心に教育問題を考える」（「サークル論」検討会議、1987年、54頁）学部横断の学生サークル・教育問題研究会（1977-91ころ）もあった。

III 横田の政治的プロパガンダ

横田は1960年ころ、教え子の大賀正行（1937～、現・部落解放・人権研究所名誉理事）による働きかけを受けた（大塚、2016年、484頁）結果、労働者による階級闘争だけでなく、部落解放運動をも革命に向けた重要な勢力と考えるに至り、労働者と同運動家の協力による階級なき社会の実現を展望し、両者に共通する運動原理である集団主義に基づく教育を次のように唱えた。「それ〔集団主義〕は、一八四八年の『共産党宣言』以来、世界の勤労人民の解放をめざして、公然と掲げられてきた『万国の労働者団結せよ』とか、それよりぐっとくだけるが、『一人はみんなのために、みんなは一人のために』という周知のスローガンのなかに表明されている。これは、解放のための団結の必要性を唱えると同時に、その団結の基礎には資本（階級の特権）と対立する勤労人民の基本的利害の一致があり、しかもそれが、小さな集団から国際的な規模にまでおよぶことを示している。さらに、そのような集団のなかでは、集団と個人の利害は統一されるし、また統一されねばならないことを示している」（横田、1976年、131頁）。

しかし教育実践に言及した横田の論述を見ると、育ちつつある子どもが描かれていない箇所が目立つ。たとえば彼が、盟友で小学校教員出身の中村拓三（1923-2002）の著書から、中村の同僚であった教員の教育実践を紹介しつつ論じている集団主義教育を見よう。年に一度の運動会の昼食を弁当としていた小学校において、被差別部落から通う3年生の一児童は両親の多忙のため弁当を持参できない。3年生代表は、各学年の学級委員から成る全校代表

委員会以最下級であったが、四面楚歌になりながら一児童の窮状を訴え、最終的に、運動会当日には給食を実施するよう学校に求める決議を勝ち取る。

横田は本実践が示すものを「幼い子どもたちの中に現れた確乎とした集団主義の精神」とし（同書、151頁）、そのポイント2点を指摘する。第1点は、「学級会や学校委員会が子どもたちの要求を形式的に多数決で決めてきたことを克服し、集団主義の精神を獲得してゆく過程である。その過程で、一人の子どもの人間的な悲しみや要求に全員が気付き、子どもらしい同情や助言から、やがてクラス全員が個々の都合や好みをのり越えて、共通の人間的な共感、決意、行動へと高まっていく」こと（同書、152頁。傍点は岡本、以下同じ）である。

横田によると集団主義は「解放のための団結」の運動原理であるから、同主義の真骨頂は行動のなかでこそ発揮される。そこで、3年生の子どもたちの全校代表委員会での行動を中村の原典から見よう。「三年生の学級委員は、五、六年生にはカナワンとみてとったのか、原稿用紙に理由を書いてきて読みながら説明した。三年生といえ、学級委員会ではいちばん小さい。でも事実は事実だ。ひとりの子どもの問題でも、そこまでつきつめて考えていくその根性に、みんながうたれた」（中村、1975年、220頁）。

周到な準備のうえでプレゼンテーションをし、学校変革を仕掛け、全校全委員の心を打った3年生代表の姿は、集団主義教育に培われたものにほかならない。しかも3年生は、単に運動会当日は給食にせよと唱えたのではなく、「果物がほしい。ミルクはいやだ。ほんとうのミルクをほしい。オヤツはドロップ、いやジュース——」（同書、219-220頁）というクラス内の声をまとめて提起した。この「ほんとうのミルクをほしい」とは、飲みにくい脱脂粉乳を牛乳に変えてくれという切実な要求とみられる。つまりこの提案が全校に受容されたのは、それが禁欲ではなく前向きで正当な給食改善運動だったからである。しかし以上の子どもたちの行動を、横田は引用時に何ら採り上げず、ただ「ついに全校給食と決まる」と書いているだけである（横田、1976年、152頁）。

横田は本実践のポイント第2点として、弁当を持参できぬ児童を支えた級友マユミが「部落解放運動に立上った父親の変革に影響されていた」ことを挙げ、中村書から次のように引用する。「マユミの父親ハツミさんが『自分の職場をはっきり「自労」とよび、居住を「部落」とよぶようになったのは解放運動をはじめからだ。それまでのハツミさんは、前ごごみに背をおとし、せかせかと歩きまわっていたが、それからというものは、アタマをあげ、胸をはってどうどうと歩く。……ハツミさんは家庭でも目をむきだして家族みんなにいい聞かせたろう。マユミちゃんは、三年生でもそれがわかったにちがいない。ハツミさんは何も知らずに走りまわっていたが、マユミちゃんも背すじをのばしはじめたのだった [岡本による後略]。』（以上、横田、1976年、152頁）。

横田のこの引用文にある「……」という中略の意味を明らかにするため、中村の原典を次に掲げよう。傍点を付したのは横田が省略した箇所である。「ハツミさんが、自

分の職場をはっきり『自労』とよび、居住を『部落』とよぶようになったのは、解放運動をはじめからだ。それまでのハツミさんは、前ごごみに背をおとし、せかせかと歩きまわっていたが、それからというもの、アタマをあげ、胸をはってどうどうと歩く。圧迫はつよかったが、一度歩きだしたらとまるわけにはいかない。圧迫は家庭の中にもくる。むしろ家庭の中にもちこむことが分裂——腕落のキメテだ。ハツミさんは、家庭でも目をむきだして家族みんなにいい聞かせたろう。マユミちゃんは、三年生でもそれがわかったにちがいない。ハツミさんは何も知らずに走りまわっていたが、マユミちゃんも背すじをのぼしはじめたのだった」(中村、1975年、220頁)。

マユミが心を打たれたのは、単なる父の解放運動に精を出す姿ではなく、家庭に押し寄せる「圧迫」、すなわち解放運動をやめろという「部落の支配者」の恫喝(同書、211頁参照)に抗して玄関先で闘う父の後ろ姿なのである。その結果、父ハツミが「家庭でも目をむきだして家族みんなにいい聞かせた」内容が、中村の原典と横田の引用では異なる。原典では、ハツミは不当な「圧迫」が引き起こそうとする家庭内不和と闘っている。しかし横田の引用文中のハツミは、ただ家族に解放運動の大切さを説いているのにほかならない。このように横田はまず、被差別部落住民中に支配者がいて他の住民を不当に圧迫している場合があるという事実を、そして次に、マユミが学校で「背すじをのぼしはじめた」のは支配者と闘う父を見てからだという事実を、ともに削除した。

横田が集団主義教育を唱道しながら、その教育のなかで自主的に考えて立ち上がる子どもの姿を描写せず、マユミの自主性からも迫力を削いだことは冷淡に見える。しかし横田書の『教育反動との闘いと解放教育』という題目には、困難のなかで解放教育に取り組む教師たちを激励する意味が込められているのではないか。そして彼がそういう教師を同書の読者層に想定していたと考えれば、彼の態度の理由が浮かび上がってくる。

すなわち彼のいう集団主義はマルクス主義をベースにしているため、彼が教師たちに求めたのは、まず原則的なマルクス主義理論を学べ、次にそれに基づいて子どもたちを指導せよということであるから、いくら子どもたちが立派にプレゼンテーションをして学校を変革し、給食改善を唱えて成果を収め、また「部落の支配者」と闘う父を見て立ち上がろうとも、それらがマルクス主義理論に基づく教師の指導の結果であることを確認できないならば、そこにスポットライトを当てることは自分の任でないと考えたとみられる。子どもたちが思いつきで行動したのであれば、それらはプラグマティズムと本質的に変わらぬため、横田は逆にその行動を攻撃する立場にいたのである。

IV 結論

横田著作は通常の理論ではなく、特定の読者層向けに彼が発した、マルクス主義に基づく政治的プロパガンダであった。そのため著作中における事実の取捨選択には強いバイアスがかけられた。上に見たこのバイアスは、初学者に対し、子どもたちは自主的に立ち上がるほどの力をもたず、教師の指導に従順な聞き分けのよい存在であるとか、被差別部落住民間の関係に問題はないなどの誤解を与えるがゆえに、横田著作は同和・解放教育の担い手を志望する大学生用のテキストとしてふさわしくないといえよう。

しかし実際には前述の通り、このプロパガンダを理論と誤解して同和・解放教育や集団主義等を学ぶ大学生たちがいた。著作内部で主張が首尾一貫する横田の教育論に心酔した彼らは、横田が叫ぶ近い将来の社会主義革命の実現を疑わず、その方向性に直接つながらぬ学びを互いに禁じ合うまでになっていく。その結果彼らは知的な閉塞感を覚える（以上、岡本、2019年、参照）が、横田の思考回路内に落ち込んだ本人がいくら考えても、自分の不愉快さの原因がわかるはずはない。そのような学生たちから同和・解放教育の担い手たる教員が輩出されていったことが、この教育の衰退の一原因であると考えられよう。思想家・横田三郎の仕事は、問題をはらんでいたといわざるを得ない。

引用・参考文献

- 上原善広（2014年）『差別と教育と私』、文藝春秋。
- 大塚忠広（2016年）「解説 横田三郎の世界」、横田（2016年）471-489頁。
- 岡本洋之（2017年）「研究ノート・『酔い』をもたらしたフィクション」、『年報 教育の境界』第14号、教育の境界研究会、79-101頁。
- （2019年）「大学教員による政治的プロパガンダとその影響」、『龍谷大学教育学会紀要』第18号、1-19頁。
- 「サークル論」検討会議（1987年）「創立一〇周年記念 教育問題研究会サークル論」、『創流』第24号、大阪市立大学教育問題研究会、岡本蔵、47-64頁。
- 田畑稔他（2011年）「横田三郎略歴および執筆リスト」、『季報 唯物論研究』第115号、季報『唯物論研究』刊行会、140-152頁。
- 中村拓三（1975年）『解放教育と集団主義』、明治図書出版。
- 松本直也（2016年）「大阪の解放教育」、横田（2016年）439-444頁。
- 横田三郎（1969年）『現代民主主義教育論』、盛田書店。なお初版は1967年刊。
- （1976年）『教育反動との闘いと解放教育』、明治図書出版。
- （2016年）『現代人権教育の思想と源流』、鳥影社・ロゴス企画。

【付記】本研究は、JSPS 科研費 JP18K02376 の助成を受けた。

「能動的になること」の理論的考察

—ドゥルーズのスピノザ論に基づいて—

大谷大学大学院 佐々木 晃 也

1. 偶然の出会いと能動的生成

本論の目的は、「能動的生成 *devenir-actif* (= 能動的になること)」の理論を 20 世紀フランスの哲学者ジル・ドゥルーズ [Gilles Deleuze 1925-1995] の二つのスピノザ論 (註) に基づいて考察することである。この二著においてドゥルーズは、決定論者として知られるスピノザ [Baruch de Spinoza 1632-1677] の哲学を、主著『エチカ』内で一度しか使用されていない「偶然の出会い *fortuitio occurus*」という語に着目し、「実践の哲学」として理論的に再構成している。そうしたスピノザ—ドゥルーズの哲学が中心的な問題としているのは、例えば、次のように表現される自然状態における人間の生である。

人間が偶然の出会いのままに生きているかぎり、また偶然的な情動によって影響されているかぎり、人間はさまざまに引きずられて、まさに (相互に) 一致する関係のもとで出会う機会をもたない。(SPE 244 / 二七七頁)

スピノザ—ドゥルーズによれば、自然状態を生きる人間は、外部の諸物体との偶然に出会いにおいて、なんらかの状態になるよう決定されている。こうした他の物体の影響によって説明される状態は「受動的変様 *affection passives*」と呼ばれる (SPE 198 / 二二三頁; SPP 39 / 五一頁)。そして変様には、先行する状態に比べて、より活動力が大きくあるいはより小さくなるような体験的な移行ないし変化、すなわち「情動 *affect*」が含まれる (SPP 66 ~ 67 / 一八三頁)。情動は、自らと相互に一致する諸物体と出会う際の活動力の増大としての「喜び」と、不一致をみる諸物体と出会う際の活動力の減退としての「悲しみ」の二つに大別され、喜びを含む変様は「よい」、悲しみを含む変様は「わるい」とされる (SPP 72 / 八〇~八一頁)。

したがって、スピノザ—ドゥルーズの哲学には善悪という道徳的対立は存在せず (SPE 240 / 二七三頁)、当の個体固有の視点からの「よい/わるい」だけがある。そして、われわれは自然条件上、受動的変様およびそれが含む情動 (活動力の増減) に翻弄され、自らと相互に一致する出会いをねらうことのかなわぬ生を余儀なくされている。その上で、スピノザ—ドゥルーズがねらうのは、自らの本質に由来する「能動的変様 *affection actives*」(SPP 39 / 五一頁) およびその変様に必然的に含まれる喜びを生きていく能動的生である。いか

にして能動的になるのか、人間同士が互いに一致する出会いを構成するようになるのか、という倫理的・実践的問題は、人間存在の条件を引き受けたところで立ち上げられているのである。

では、われわれはいかにして能動的になるのか、いかにして能動の変様に必然的に含まれる喜びに至るのだろうか。ドゥルーズによれば、「能動的とみなされる喜びは理性から生まれる」(SPE 253 / 二八八頁)。厳密に言えば、「理性の努力 l'effort de la raison」に従って、能動の変様およびそれに必然的に含まれる能動的な「喜び」に至る。

ところで、受動的変様には、必然的に喜びを含む能動の変様とは区別されるが、喜びを含む変様がある。後に見るように、そうした「喜びの受動的変様」は、理性と直接に関連し、能動的生成における決定的な賭け金となる。以下、本論では「理性」と「喜びの受動的変様」とがいかに能動的生成に関わっているかを見ていく。しかし何よりも先に、諸情動を絶え間なく経験し、存在している個体とその変様の理論を確認しておく必要があるだろう。

2. 個体と変様

個体とは何か。スピノザ-ドゥルーズによれば、個体は自らの本質それ自体とそれに外的な「きわめて多くの諸部分(微粒子群)」から構成されることで現実中存在する(SPE chap.13)。その限りでの個体の本質が、自己を存続させようと努める力である(SPE 209 / 二三六頁)。自己存続の努力が、身体と精神に同時に現れる際は「衝動」と呼ばれ、さらに意識を伴うならば「欲望」と呼ばれる(SPE 210 / 二三七頁; SPP 31 ~ 32 / 三九頁)。いずれにしても、個体は自らに固有の本質そのものとしてではなく、その本質が表現される一定の仕方 で存在している。ここから、ひとつの個体は、次のような二つの仕方 で同時に規定される。

一方は、運動的規定。個体は物理的・身体的存在として「無限に多くの諸部分(微粒子群)」から成り立っており、その本質は表現しているのは、この諸部分のあいだの「構成関係」である。他方で、力動的規定。個体は、外部の諸物体に対してもつ「感応力(受動的な力)」と、「活動力(能動的な力)」という逆比的に変動する二つの力を持ち(SPP 39 / 五一頁)、個体の本質は、その二つの力に満たされ、常に完全に行使されている一定の「変様能力」に表現されている(162 / 二三七~二三八頁)。

ウイルスとの出会いを例に考えてみよう。運動的規定において、私がウイルスと直接に出会うとき、ウイルスとの構成上の問題で私の構成関係は分解・破壊される。もしウイルスが、私の構成関係を保てなくし、また同時に帰属していた微粒子群を私とは別の構成関係に入るよう決定するならば、そのとき私は存在することをやめる。力動的規定においては、ウイルスの活動力に対しての私の感応力が大きな割合を占めた変様能力が行使される。また、例えば、私はここから病院に行き、診断を受け、薬と直接に出会い、回復するだろう。このとき、

薬との出会いは、運動的には、薬と私とが構成関係の合一を見て、より高次の個体となるときである。力動的には、自らの活動力に薬の活動力が加算される仕方に変様能力が行使され、ウイルスを分解し、活動力を減退させ、それが存在することをやめるように努める。

では、薬との出会い（変様）は受動的なのか能動的なのか。スピノザードゥルーズの個体と変様の理論は、こうした一見、能動的に思える状態を「受動」の域を出ないと判別する。薬との出会いは、ウイルスの影響によって説明される受動的変様の連鎖（具合が悪くなれば病院に行けばいいという表象知、症状を診断する医者、薬を処方する薬剤師という出会いの連鎖）の中で生じた変様だからである。薬との出会いが含む活動力の増大（喜び）は、私自身を部分原因として生じてもいるのだが、「この喜びも、外部に原因があるため、依然として受動の域を出ない」（SPP 40 / 五二頁）。スピノザードゥルーズの能動的変様は、受動的連鎖の外で生じ、自らの本質によって説明される変様である。それでは、いかにしてわれわれは、「理性」によって、受動的連鎖の外に出るのか、能動的になるのだろうか。

3. 理性と喜びの受動的変様

理性とは何か。スピノザードゥルーズは、理性を二通りの仕方 で定義している（SPP 123 / 一〇五頁）。まず、われわれは、偶然の出会いの最中で、ある物体との出会いは「喜び－よい」、ある物体との出会いは「悲しみ－わるい」という啓示を得る。そして、そうした啓示の認識に引きずられて、できる限り悲しみの出会いを避け、喜びの出会いに至るよう努める。こうした出会いを選別し秩序立てる努力が「理性の第一の努力」である（SPP 123 / 一〇五頁）。

しかし、啓示の認識とそれが含む情動に決定されているは、受動的連鎖の外に抜け出すことはできない。啓示の認識はどうしてある物体との出会いが私にとってよいのか／わるいのか、私の本質が何であるか、を何も教えてくれない。この意味で啓示の認識は、偶然の出会いの結果の認識であり、これが「第一種の認識」（SPP 77 / 一六八頁）。また、その認識で形成される観念は、原因の認識を欠くため「非十全な観念」と呼ばれる（SPP 101 / 九七頁）。

他方で「十全な観念」は、われわれ自身の活動力によって説明される観念、それを表現的内容とする観念、「厳密に言えばその原因を表現するものとしての観念」（SPE 119 / 一三二頁）と定義される。したがって、十全な観念によって説明される変様は能動的である。では、「自然的条件によれば非十全な観念しかもてないよう決定されているわれわれは、いかにして十全な観念をもつのか、その形成に至るのか」（SPP 104 / 一〇一頁）。

賭け金となるのは「喜びの受動的変様」である。確かにそれは、外部の諸物体に由来する変様である限りで、受動の域を出ないが、自らの活動力の増大を含んでもいる。では、どうして活動力が増大するのだろうか。力動的規定の観点からみれば、自らの活動力に他の個体の活動力が加算される仕方 で自らの変様能力が満たされるから（SPE 134 / 二一二頁；SPP 40 / 五二頁）である。運動的規定の観点からみれば、それは「合一」、自らの身体を含む少

なくとも二つ以上の体（構成関係）が一致をみて、より高次のひとつの全体（個体）の諸部分となるときである。このとき、諸々の体は「全体との関係における共通の特質を持っている」（SPE 254 / 二八八頁）。つまり、喜びの受動的変様には、その原因となる活動力の加算的増大および構成関係の一致を示す「共通なもの」が含まれているのである。この共通なもの観念が「共通概念 notions communes」と呼ばれる（SPE 264 / 二九四頁）。

共通概念は、一般性の低い共通概念と一般性の高い共通概念に大別される。前者は、固有の視点からの「人間の身体ならびにいくつかの外部の物体と共通するもの」を表す概念であり、後者は、一般的な視点からの「あらゆる事物にとって共通なもの」を表す概念である（SPE 254-255 / 二八九～二九〇頁）。いずれにしても、自然条件上、結果の認識から出発せざるを得ないわれわれがもつ最初の十全な観念は、一般性の最も低い共通概念である（SPE 259 / 二九四頁；SPP 123～124 / 一〇六頁）。そして、共通概念の形成は「第二種の認識」ないし「理性的認識」（SPP 77 / 一六九頁）と呼ばれ、共通概念を形成する（合一をとげる構成関係を知覚し、理解する）努力が「理性の第二の努力」である（SPP 123 / 一〇五～一〇六頁）。

ここで注意したいのは、「十全な観念を形成する精神は、それから生ずる諸観念の十全な原因」なのだから、共通概念を形成するとき、精神はすでに能動的であるということである（SPE 262 / 二九九頁）。したがって、精神において共通概念が形成された後で、その観念を原因として身体が能動的になるのではなく、「共通概念の形成」と「能動的生成」は同時に達成されるのである。「認識の種類は同時に生き方の違い」である（SPE 268 / 三〇五頁）。では、いかにして共通概念の形成はなされるのだろうか。

4. 共通概念の形成 = 能動的生成のとき

共通概念の形成は奇跡のように生じるのではない（SPE 259 / 二九五頁）。まず、「ある種の機会原因」としての喜びの受動的変様が必要であった。喜びの受動的変様は、理性の力を高め、共通概念を形成するようにわれわれを誘導する（SPE 261 / 二九七頁）。しかし、単に喜びを積み重ねるだけでは十分ではない（SPE 262 / 二九八頁）。喜びの受動的連鎖によって活動力が増大されたとしても、われわれが第一種の認識に留まっている限り、非十全な観念しかもてず、受動的なままである。いま要請されているのは、受動的連鎖の外に抜け出ること、共通概念の形成である。それゆえ、「理性の第一の努力には限界がある」（SPE 244 / 二七二頁）し、「喜びさえ含む、受動的情動の単純な連鎖の外に」出なければならぬ（SPE 262 / 二九八頁）のである。したがって、ドゥルーズは次のように結論する。

（共通概念の形成は、）受動であるかぎりの喜びの情動の集積によってではなく non pas per l'accumulation、むしろこの集積に乗じて à la faveur de cette accumulation、十全な観念をわれわれに所有させる真の「飛躍 saut」によってなされる。（SPE 262 / 二九八～

いふならば、共通概念の形成は、単に喜びの受動的変様によってではなく、それに乗じて増大する活動力ないし理性の二つの努力―諸々の受動的変様を選別し、構成上「共通のもの」を認識するという二つの努力―によって、われわれが受動的連鎖の外へと導かれていくプロセスの結果である (SPE 289 / 三二八頁)。そのときこそ、能動的生成のとき、われわれの「質転換 [= 変成] transmutation」(SPP 40 / 五二頁) のときである。

最も一般性の低い共通概念の形成は、受動的変様を余儀なくされているわれわれが最初に自身の活動力ないし理性の力を形相的に所有すると同時に能動的になるときである。そして今度は、共通概念そのものが能動的生成の機会原因となる。われわれは、共通概念によって、一層強く悪しき出会いを避けることが可能となり、また同時により高次の構成関係に入るような出会いを組織し、より一般性の高い共通概念を形成しうる道へと導かれていくのである。

自然の一部である人間の条件には常に受動性が見出され、依然として残っている。だがそれでもなお、その条件を引き受けた上で乗り越えること (能動的生) が可能なのである。

5. 能動的生成の理論と外へ導くこととしての教育

スピノザードゥルーズの「能動的生成 *devenir-actif*」の理論を教育学的問題圏で論ずるものは管見する限り確認できない。しかし、「アクティブ・ラーニング」に代表される学修者の能動的生成の諸要請に対して、本理論は極めて示唆的な内容を含んでいると言える。

まず本理論は、教育的介入による学修者の受動的な経験の一切を不必要としないように注意を促すだろう。学修者の本質は、限られた偶然の出会いにおける諸々の喜びの受動的変様を通して、能動的になる機会をねらうからである。「能動的生成にはまさしく徒弟時代というものがある」(SPE 267 / 三〇四頁)。また同時に、能動的になることと、教育の介入によって見かけ上活発になること (喜びの受動的変様) とを混同しないようにも注意を促すだろう。ここに、学修者が受動的な喜びの集積を利用しつつも、自らをその外に導くこととしての教育―語義本来の意味での「*e* (外へ) + *ducere* (導く)」―の要請が現れる。

註

- 考察したのは以下の二著である。引用の際は前者に SPE、後著に SPP の略号を当てた。
- Gilles Deleuze, 1968, *Spinoza et le problème de l'expression*. Les Editions de Minuit. (= 工藤善作・小柴康子・小谷晴勇訳、『スピノザと表現の問題』法政大学出版局、1991 年)
- Gilles Deleuze, 1981, *Spinoza: Philosophie pratique*. Les Editions de Minuit. (= 鈴木雅大訳、『スピノザ 実践の哲学』平凡社、2002 年)

市民教育としての仮説実験授業の可能性

京都大学大学院・院生 鎌田 祥輝

はじめに

2011年の福島第一原子力発電所事故以降、日本においても科学技術を問い直す動きが再燃化し、学校教育においても主体的に意思決定し問題解決に参与する市民者の教育が叫ばれている。市民教育は主に公民や総合的な学習の時間が担ってきた。しかしながら、科学が関わる問題を考える際には科学教育も重要であろう。

そこで本稿では、主体的に社会の問題について判断できるようになること教育目的として、自然科学を中心としつつ様々な教科の教育について研究をおこなった人物である、仮説実験授業提唱者の板倉聖宣を取り上げる。これまで仮説実験授業は一般に理科の授業として紹介され、自然科学のもっとも一般的な概念や法則をすべての子どもに理解させるための授業として紹介されてきた¹が、提唱者の板倉自身の教育目的論についての言及は少ない。また、自然科学だけでなく社会科学でも仮説実験授業が可能であることを板倉は主張しており²、実際、1978年以降、精力的に社会に関する授業書を作成している。理科教育の文脈で仮説実験授業が検討されることは多いが、社会科学の文脈では検討されてこなかった。

本稿では、板倉の教育目的論と自然科学の仮説実験授業の目標を確認するとともに、社会に関する授業書の目標を明らかにし、板倉の教育目的論との関係を検討する。まず、板倉の科学教育の教育目的・目標を板倉の言説から読み解く。次に、社会に関する授業書の内容を概観するとともに、その中で自然科学の授業書とは異なる社会に関する授業書独自の目標を明らかにする。本作業により、板倉の教育論を総体として捉えることで、市民教育の議論の俎上に仮説実験授業をのせることが可能であることを明らかにする。

1. 板倉聖宣の教育目的論と仮説実験授業による具体化

仮説実験授業は科学の最も一般的基礎的な概念・法則の体得を目標とする授業であり、「問題—予想—討論—実験」の過程を繰り返すことで、子ども自身で仮説の生成と修正を繰り返し、最終問題ですべての子どもが正しい予想を立てられるようになることを目標とする。さらに、すべての子どもが理科を好きになることをも目標に掲げ、このような目標を達成できる授業を普遍的に行なうために、「授業書」と呼ばれるテキストを定式化している。

このような仮説実験授業の目標は理科教育研究で言及されているが、板倉はこれだけでは科学教育として不十分であると考えていた。板倉は、「科学的な考え方」と言えるものを子

どもたちに体得させようとしていた。その中でも「すべて認識というものは、実践・実験によってのみ成立する」³という考えとその適用が重視されていた。板倉は「実践・実験」を、「対象に対して目的意識的に働きかける活動」と定義している。実験器具を使わなくても、予想を持って観察することや文献調査することも実験にあたる。この考え方を子どもに体得させようとする背景には、板倉が高校時代以来追究していた教育目的がある。

板倉の教育目的は、「デマ宣伝とか他人にまどわされぬ主体的な人間を確立すること」⁴であった。この目的の根源は、板倉が第二次世界大戦の敗戦を経験し、市民が戦争への参入を認めるという過ちを繰り返さないための手段を研究し始めたことにある。仮説実験授業提唱以前の科学史家としての板倉は、科学史のなかから、人間はなぜ誤りを犯すのか、そして正しい認識に至るのかを研究していた。例えば、板倉はプトレマイオスの天動説とコペルニクスの地動説の論理・受容過程を検討した⁵。板倉は、実証的・数学的であることだけでは当時の常識であった天動説から脱却できないことを明らかにした。そして、コペルニクスは常識からはなれて自由に予想を立て、空想をめぐるせながら自然に問いかけることにより、直接目で確認することができなかつた地動説に達することができた。このような知見をもとに、板倉は社会的な問題に対し自身の態度を決める際にも、主体的に予想を立てて、実験により予想の成否を絶えず検討する、という科学的な考え方を適用することで、多数派の常識に惑わされずに判断することができると考えた⁶。

板倉は、このような予想—実験の過程を仮説実験授業に取り入れ、仮説実験授業を通して子どもたちが科学的な考え方を体得することを意図していた。板倉は「科学的な考え方」の素晴らしさを体験させるには、科学の基本的な概念や法則の有効性を体験させる必要があると考えており⁷、前述の仮説実験授業の目標が提起されたと考えられる。実際に仮説実験授業を通して子どもの実験観が板倉の考える実験の定義に近づいたことが確認されている⁸。

さらに、板倉の教育目的を達成するために、子どもが主体的に自由に発想することを授業のなかで保障し、自ら考える意欲を失わせないこと提起している。そのために仮説実験授業では、「実験」後に何が明らかになったのかを教師が解釈することを禁じている⁹。この主張の根底には、従来の理科教育では教師が科学的真理を子どもが納得できないままに教え込み、多くの子どもが科学を理解できず、学校を出た後に科学に関わる意欲が失われていたことに対する板倉の批判がある¹⁰。板倉は、科学は自分でも理解できるものであると子どもが考え、学校を出た後も必要な時に科学を勉強するようになることが重要であると考えた。

また、仮説実験授業の「問題」では、少数派の予想が実験によって正しいことが確認されることが多々ある。この経験は子ども達に「真理は多数決で決まらない」という印象を与え、多数決原理に隠れがちな少数意見の尊重の必要性を自覚させることに成功している¹¹。

このように、板倉の教育目的である「デマに騙されぬ主体的な人間の形成」の達成のために、仮説実験授業では科学的な考え方、すなわち主体的な問題意識をもち絶えず予想・実験

を行なう姿勢を身に付けることを狙うとともに、科学を理解できるという自信を与え、学校を出た後も必要な時に科学を勉強する意欲を与えていた。仮説実験授業の目標は、そのための必要条件となっていると解することができる。

2. 社会に関する授業書の内容と目標

社会に関する授業書は大きく2つに分類することができる。まず、社会科学的概念・法則の獲得を目指すものである。例えば、『お金と社会』¹²は、自然科学の法則と同様に時代や場所を問わず適用可能であると板倉が考えるグレシャムの法則を子どもたちが理解し、さまざまな問題に適用できることが目標とされる。他方、『生類憐みの令』¹³と『禁酒法と民主主義』¹⁴には、すべての子どもが理解すべき概念や法則は存在しない。このような授業書は前述の仮説実験授業の目標にそぐわない。それではこのような授業書は、板倉の教育目的とどのような関係があるのか。以下、授業書の内容を概観するとともに、その目標を確認する。

『生類憐みの令』では、まず生類憐みの令の範囲を明らかにしていく。家畜からはじまり、害獣、鳥類、魚類などすべてが保護の対象であり、さらに人間に対しても処遇改善が指示されていたことが明らかになる。直後に、綱吉を「良い、尊敬できる、偉い人」と思うか「悪い、おそろしい人だ」と思うのかの2択の「質問」を子どもに投げかける。その決着はつけずに意見を出し合うだけにとどめる。その後、生類憐みの令が結果的に弊害を生み廃止に至ったことを扱い、最後に再度綱吉の評価を子ども達に問う。さらに徳川將軍家の歴史書が複数存在し、内容が異なっていることにも言及している。

『禁酒法と民主主義』では、日本とアメリカにおける禁酒運動や禁酒法の制定・経過が描かれている。日本では未成年者の飲酒が法律レベルで禁止されるにとどまるが、アメリカでは憲法レベルで年齢を問わずアルコールの製造・販売が禁止された時代があったことが示される。禁酒憲法は、生類憐みの令と異なり、絶対君主の一存ではなく民主主義のプロセスに則って制定された点で性質を異にする。しかしながら禁酒憲法は制定後13年で廃止される。

板倉は、『生類憐みの令』と『禁酒法と民主主義』の狙いの一つとして、道徳や政治の問題は「科学の問題とちがって、ただ一つの正しい答え、解決というものがない見出せない」ことを感じ取ってもらうことを主張している¹⁵。自然科学の授業書では、実験により真理が決定することで、少数派の意見の正当性が保証される場面があるが、自然科学とは性質が異なることを明確に出している。さらに、『禁酒法と民主主義』の最後の読み物では、正義感だけでは良い結果をもたらすことができず、人々の考え方や社会の変わり方の法則を研究して、はじめて自分の正しいと考えることを社会に生かすことができると主張している。板倉は、そのような研究の一つとしてこれらの授業書を作成し、生類憐みの令や禁酒法の事例を歴史的な実験結果として扱っている。この授業書から得られる知見は、個人々が社会に働きかける必要が出た際に、ただ正しいと思うことを強制するだけでは解決できず、実現のため

により深く考える必要があることを示唆している。

板倉自身はこのような意図を授業書に込めたとはいえ、子どもが全員板倉のメッセージを受け取る必要はないとしている。ここでも子どもの納得できないことをおしつけないという仮説実験授業の原則が守られている。また自然科学の授業書と同じく「問題」では「予想」を立てることを子どもに求めており、板倉の実験の定義が反映されている。

『禁酒法と民主主義』の授業記録¹⁶では、板倉の意図が書かれている最後の読み物を配っていないにもかかわらず、複数の生徒がこのような板倉の意図を読み取っていた。また、ある生徒は、「民主主義のおそろしさも知りました」と述べている。条件によっては民主主義自体が正しいとは限らないことを授業書の教育内容から導いている。また、『生類憐みの令』の授業記録¹⁷では、子どもから綱吉への評価は半々にわかれており、同じ事実から異なる解釈・価値判断を行なっていることがうかがえる。このような子どもの価値判断から、常識や多数派に囚われず主体的に考える場面が授業内で創出されていることが伺える。

板倉は社会的な問題に対し自身の態度を主体的に決められることを目的としたが、仮説実験授業が提唱された1960年代以降、社会的に問題となった公害を直接仮説実験授業で扱うことはなかった。教師の立場から公害問題を眺め、住民運動との結合が図られた公害教育の実践¹⁸は、教師の解釈の押しつけを排除する仮説実験授業にはなじまないと考えられる。また、板倉はそのような教育には反発が起こることを警戒したのである¹⁹。一見すると淡々と歴史の事実を教授する授業書に見えるが、過去の事例から教訓を引き出して社会の問題を考えるための材料を提供することで、教育目的の実現を図っていた。

おわりに

本稿では「デマ宣伝とか他人にまどわされぬ主体的な人間を確立する」という板倉の教育目的論を確認し、社会に関する授業書は、基本的な概念・法則を体得させる自然科学の授業書とは目標を異にするものも存在するが、同じ目的の達成を目指していたことを明らかにした。さらに、板倉の社会の授業書は、過去の事例を取り上げ、事実のみを淡々と伝えることで様々な立場の人々から受け入れられるものでありつつも、実際には事実の教授以上のものを狙っていた。学校を出た後にも科学に関わる意欲をつけさせ、主体的な問題意識をもって社会問題に対し判断する方法を伝える仮説実験授業は、日本における市民教育の先駆的かつユニークな教育理論・実践として注目に値する。

註

- 1 例えば、佐伯胖ほか『すぐれた授業とはなにか』東京大学出版会、1989年、pp.173-218。松下佳代「科学教育におけるディープ・アクティブラーニング」『科学教育研究』Vol.41、No.2、pp.77-84。

- 2 板倉聖宣「仮説実験授業の発想と理論」『仮説実験授業のABC』第5版、仮説社、2011年、p.23（1968年2月3日の講演記録に板倉が加筆したもの）。
- 3 板倉聖宣「科学的認識の成立過程」『科学と方法』季節社、1969年、pp.203-218。
- 4 板倉聖宣「主体的人間の形成と仮説実験授業」『教育』No.182、1965年、pp.22-26。
- 5 板倉聖宣「天動説と地動説の歴史的発展の論理構造の分析」『科学と方法』季節社、1969年、pp.81-133。
- 6 板倉聖宣「予想論」『科学と方法』季節社、1969年、pp.16-18。
- 7 板倉聖宣「仮説実験授業の基礎理論」板倉聖宣・上廻昭編著『仮説実験授業入門』明治図書、1965年、p.22。
- 8 例えば、庄司和晃の調査で、仮説実験授業を受けた子どもは、受けていない子どもとは対照的に、「予想の成否を確かめる」「多数決では真理は決まらない」など、主体的に予想を立てて問いかける実験観を描いていた（「小学生の『実験観』・序説」仮説実験授業研究会編『仮説実験授業研究』No.1、1964年、pp.19-25。）
- 9 板倉聖宣「仮説実験授業の基礎理論」板倉聖宣・上廻昭『仮説実験授業入門』明治図書、1965年、pp.42-43。
- 10 板倉聖宣「民主主義の旗を高くかかげよう」『科学と仮説』野火書房、1971年、pp.149-156。
- 11 板倉聖宣「民主主義教育としての仮説実験授業」『科学と方法』1969年、pp.253-257。
- 12 板倉聖宣『お金と社会』仮説社、1982年。
- 13 板倉聖宣『生類憐みの令』仮説社、1992年。
- 14 板倉聖宣『禁酒法と民主主義』仮説社、1983年。
- 15 板倉聖宣「生類憐みの令」仮説実験授業研究会編『授業科学研究』No.10、1982年、p.157。
- 16 出口陽生「<禁酒法と民主主義>の授業」編集委員会編『たのしい授業』No.161、1995年、pp.350-405。
- 17 板倉正典「生類憐みの令」編集委員会編『たのしい授業』No.161、1995年、pp.302-347。
- 18 田中裕一の水俣病の授業や、静岡県三島市・沼津市の公害反対運動と学校教育の接続など（御代川貴久・関啓子『環境教育を学ぶ人のために』世界思想社、2009年、pp.3-8）。
- 19 板倉聖宣「公害と教育」『ひと』1979年10月号、pp.3-8。実際に、四日市市の公害教育は偏向教育とみなされ、行政や公害教育反対派の人々から圧力を受けていた（前掲18）。

ポリテΙΑ第七卷における対話的問答法とプラトンの教育

幼児教育専門学校（元） 東 敏 徳

I 問題の所在

プラトンの著作は初期の対話篇と中期の対話篇とに区分されるが、多く国家篇と訳されるポリテΙΑはプラトンの中期対話篇の一つに位置づけられている。そこには、プラトン固有の、初期とは異なる独自性が示されていると指摘されている。ポリテΙΑ国家篇は全十巻から構成され、その内の第七巻では教育方法としての対話的問答法ディアレクテー *διαλεκτική* が記述されている。

ポリテΙΑ国家篇第七巻の対話形式は、提示される問題に対する相互討議の形式であり、プラトン自らが考えた教育方法の実践をテキストとして残したものとされる¹。これは今日なら教室で行った教師の公開研究授業の記録に比較できる。そこから、プラトンのポリテΙΑ第七巻をプラトンが教師として発問や指導を教育場面で展開した際の活動記録と見ることができる。それにより、対話的問答法をプラトンの考える教育実践の具体的教育事例の描写として読むことが可能となる。ここから、本稿は、第七巻に記録された対話的問答法を対話者相互が共通に承諾可能と認める了解可能な事項を目指し確認していくプラトンの教育方法の実践例であると見る解釈に立ち、ポリテΙΑ第七巻を検討する。

この解釈は、プラトン教育論についての、これまでの先行研究と次の点で異なる。従来の研究²によると、助産の仕方に擬えた産婆術という教育方法がソクラテスの実践と位置付けられ、中期以降の方法と異なる初期対話篇の特徴とされている。これに対して、プラトンに特徴的となる中期対話篇以降の教育方法を向け換えの方法や染色の仕方に擬える方法として対比してきた。従来の先行研究は、その区分に基づき、プラトンの教育を専制的体制を擁護し、強制的な向け換えを行う教育として位置付けてきた。ここから、教育を指導者の意向から教育目標へと向け換えていくとプラトンを理解する見解が展開される。

これに対して本稿は、プラトンに固有の中期対話篇の特徴になる教育方法を対話的問答法の中に集約する。すなわち、対話的問答法は、前提 - 検証 - 結論の三段階から構成される教育実践であるとする仮説を設定提示する。ここに立脚し、対話的問答法がプラトン固有の教育方法であると立証する。すなわち、対話的問答法を段階的理解を促進する過程として位置付けることで、対話の中で自ら向き直り³、何が選ぶに値するかについて、自ら意味を見出

していく意味付与能力の自覚促進が可能になると見なす解釈を本稿は提出する。

Ⅱ 対話的問答法とソフィスト的教育との対置

プラトンは自らの教育に対する考え方をソフィストの弁論術と対比して説明する。ソフィストは当時の古典期ギリシア社会で法廷や議会に出席する人々を前に、出席者を説得するために用いられる技術の教育を行った。「弁論術は自分に対しては自由をもたらし、かつ他人を支配することを可能にする (Gr.452D)」。その技術習得は他者に対する影響力の拡大、自己利益への誘導、それらによる権力獲得のための効果があるとされた。

この弁論術教育をプラトンは批判する。ソフィストは、弁論術が「もし不正に用いられたとしても、それは学んだ側に責任があるのであり (Gr.457A)」、悪用されようとも弁論術の教師に責任はないとしている。これをプラトンは批判して、弁論術は何のために学ぶかを問わない点で教育に値しないとす。プラトンは「教育とは人の心の中には知識がないから、外から誰かが知識を中に入れてやるというようなものではない (518B-C)」と主張し、弁論術をどう生きるかを問わない教え方であると批判する。

プラトンは対話的問答法をソフィスト的教育のように利害損得のために何か能力を外付けする方法に対置する。対話的問答法の目的は「善きものそれ自体の把握にあり、それを心得ることでそれぞれ自分自身のあり方を説明する説明能力を手に入れ、それについての理解を自分も持ち人にも持たせること (534B)」にあるとする。

このため対話的問答法を段階行程として明示する。「対話的問答法の探究行程は、それによって自分を完全に確実なものに成長させる (533C)」行程である。その行程は三つに分かれる。第一の段階は、これまで当然とされてきた思い込みを吟味の俎上に載せるという段階であり、「これまでになされているそれぞれの説明の前提の抽出 (534B)」を行う。次に「ことがら本来の基準に照らして努めて吟味し、吟味に際し提出されたあらゆる論駁を切り抜けていく (534B-C)」という吟味検証の第二段階が続く。さらに、仮説として提出された前提から「最後まで進んで揺るぎない不倒の言論を確保把握する (534C)」という第三段階、結論の三つからなる。

この段階進行過程を示す具体的事例としてプラトンは、快さ、快は善いものかどうか吟味する例に訴える。プラトンは対話相手との問答の前提として、「快さは多くの人には善のことであると思われている (505B-D)」思いなしを第一段階の出発点とする。しかし、善と思える快さには対立し合う例、喫煙と健康のような、を挙げ、第二段階として善を「妨げる悪い快があると認めなくてはならない (505C)」と反証例を提示する。その結果、「快だから善いとは言えない (505C)」という第三段階の結論を対話相手と共に導出し、快いから善いという既存の考えが、ただ単にそう思われていたというだけで十全な吟味を受けた上での行

動選択のための前提ではないという自覚を引き出す。それは自分の目標としていた前提が危ういと気付かせ、より妥当な目標確認への意欲をもたらす。自分の今までの考え方を確認していく中で、選ぶに値する生き方を求める中で、自分の生き方に意味を与えていくという動因が働いてくる。この動因が対話的關係の中に入る担保となる。

Ⅲ なぜ対話が始まるのか—対話的問答法は心の目 τὸ τῆς ψυχῆς ὄμμα に働きかける

対話的問答法は成長を促すために有効である。その理由をプラトンは視覚機能の対比から説明する。人の目は物理的に外界を見る。この視覚機能を抽象的理解に関わる心の機能、例えば、正義などの倫理的問題や数学の図形計算のような対象理解に対比する⁴。それは自然光が周囲を照して視覚機能を充進するのと同様に、対話的問答法も問答の対象に光を当て、より明瞭で解像度の高い視界を提供し理解の向上に寄与するという対比である。

人の目は太陽の光の届かない洞窟の中のような外光のない暗闇の中では視力は十分には働かないが、太陽光があると「光が視力を働かせてはつきりとよく見えるようにさせる(508A)」、光がもたらされることで視力が得られ視野が広がる。この視野の広がりを、心の目が見る抽象的对象理解にも当て嵌め、対話が対象に光を照射することで、心の目にもより精緻な把握がもたらされ選択範囲が広がる、という対比的図式をプラトンは提案する。そこに精緻に照射された解像度の高い対象理解への契機が生まれる。その契機から「もはや上辺だけのよくあるものを所有するだけでは満足できず、実際に誰にとっても本当に善くあるものを求める(505D)」要求が刺激を受け、より善い生き方の選びを助けるために情報量の多い広い視野の確保へと歩みが進む。

光の届かない理性の光を当てていない段階、吟味を踏まえずにいる状態をプラトンは狭い視野の中に縛られ取り込まれている状態に擬えている。先の例のように、快さの追究を一括して選ぶに値すると思ひ込み、吟味をせずに自分の生き方を選択している場合がそれにあたる。この「思ひ込みに縛られている状態、本物の模写として映っているだけの影から向き直る μεταστροφή(519B)」ために対話的問答法は始められると言う。向き直りは思ひ込みからの解放 ἀπαλλαγὴν(519B)の後に自発的に起こってくる⁵。

プラトンは「対話的問答法という教育は人々一人ひとりが心の中に持っている内在的な学ぶための認識装置をもとに見る方向を転換していくための最も優しく実現しやすい達成方法を考える、向き直りを促すための技法 τεχνέον(518D)」とする。それにより元来、全ての人が持っている「視力を、ただその目の向きが正しくなくて見なければならぬ方向を向いていないから、その点をただすように工夫する(518D3-7)」教育が展開される。

IV 対話による向き直りの促し

対話的問答法は見る方向の転換を促す。心の目の向きによって、目の向いている視界に映る生き方は異なる。プラトンは心の目が向く方向の違いから「金銭を愛好する人 φιλοκερδέες、名誉を愛好する人 φιλότιμον, 知を愛好する人 φιλόσοφοι, という三つの見方 (581C)」による生き方の差が生じると言う⁶。

心の目の見る方向が飲食などへの身体的欲求に束縛され限定され、それを金銭を通じて満足できると考えている事例を、金銭を愛好する人とプラトンは呼ぶ。しかし単純に、身体的欲求の充足を求めて快適さの追究をするだけでは対立衝突が生じる。そこから何を行うべきで何を行うべきでないか、「正と不正とがどのように生じていくかを見定める (376D)」目の向き直りが要請される。

次に名誉を愛好する人は、心の目の方向が名誉に向い、「いかなる事態に直面しても気概を失わず不屈である (375B)」。しかし、名誉を求める余り行き過ぎに気付かず、無謀に陥ったまま行動選択をすることもある。「気概的な素質が粗暴さに繋がる (410D)」とプラトンは指摘し、それに気づき、勇気を無謀と取り違えているという思い込みを自覚し見据える時、思い違いをただす包括的理解への目の向き直りが要請される。

知恵を愛好する人は「金銭や世間の評判名誉の方を選んで向かってしまう 581B5-7」目の向きから解放され、選びが向き直り、「ただそう見えるものを選ぶだけでは満足せず、本当に善いものに全ての人は価値を認めていく (505D)」。そこでは、知恵を愛好する人々の「真実がいかにあるかに向かい、本当のあり方を最も鋭敏に見て取る (519B1-B5)」向き直りが伴われている。向き直りの積み重ねにより、これまで限られていた視野から解放され、確かめた結果を根拠に比較した選択が可能になり、より一貫した生き方へと純化されていく。

問答を通じた対話は視界の広がりをもたらす。対話的問答法は自分の行動を納得できるように選択しているかどうか自問を引き起こす。それにより、対話参加者の見る方向が向き直り、無矛盾の選びを求める動因が刺激となり、その中で選ぶに値する生き方の選択が固まる。一貫性のある生き方を求める働きは自分を組み直し自分を確かめる向き直りを要請する。

V 意味付与能力を育てる対話的問答法

本稿が示している観点は以下である。プラトンのディアレクティケー対話的問答法は対話者相互が対話の始まる契機を、何を選ぶに値するかを見直し、矛盾のない生き方を段階的に精査する過程であるとする観点。二つ目に、教育は、見直しをもたらす視野の広がりを促すところにあるとする点。そこから教育をプラトンは対話相手がどこを向いているかを確認するための、働きかけとして位置づけていた点を示した⁷。

この三つは次のプラトンの言及と整合し、プラトン解釈として正当な結論である。「私た

ちが述べたところの対話的問答法の技法を応用して」「学び手をおだやかに引き起こして
ἡρέμα ἔλκει 向上へと導く ἀνάγει ἄνω、援助をするところから συνεπίθους、また学び手の気持ちに協力する συνπεριαιγουόςとところから行うのである (533D)」。

教えるとは、十分に吟味をしないままに自分の行動規範としていた思い込みに吟味の光を当てていく、すなわち、向き直りの促進という成長過程への働きかけであり、最も優しく実現しやすい τίνα τρόπον ὡς ὁρᾶσά τε καὶ ἀνυσιμώτατα (518D) 仕方を以て、向かうに値する先への手ほどきである。人々が向きを直す瞬間は、思い込みからの解放の時に生じる。教える役割とは全ての人に成長へと向かう向き直りの可能性を認めるところにある。すなわち、「学ぶ能力、そのための器官は全ての人々の心の内に備わる ταύτην τὴν ἐνούσαν ἐκάστου δύναμιν ἐν τῇ ψυχῇ καὶ τὸ ὄργανον (518C)」以上、すなわち「全ての人々が善を求めている (438A)」以上、この働きを「導き、高める (518C)」援助協力にある。

註

- 1 田中美知太郎、藤沢令夫篇『プラトン全集11』（岩波書店、1976）785頁。
- 2 村井実『ソクラテスの思想と教育』（玉川大学出版会、1976）198頁で産婆術 μαιευτικόςを初期に示されるソクラテスの実践に関連付け、中期以降のアイデア論を中核とした実践から区分する。
- 3 本稿は περιστρεφωのような στρεφωを含む語を、向け変えや転向ではなく向き直りと訳する。そう主張する文脈上の正当性としてプラトンが「力づくで引っ張る βίη (515E)」強制的な方法を ἀρα οὐχιを用いて反実仮想の表現から否定している点がある。文法上の正当性として519Bで向け変えと訳されてきた περιεστρέφετοは middle-passive で示されているところから、プラトンは自ら進んで向きを変えていく意図を込めていると読解する点をあげる。また納富信留は『プラトンとの哲学』（岩波 2015）163頁で περιστρεφωは自分の心の中の変容を意味するとする。
- 4 この対比については Scolnicov, S., *Plato's Metaphysics of Education* (Routledge 2013), p.93
- 5 プラトンの用いる縛りからの解放という比喩 εἰχώνについては Elliot, R.K., “Metaphor, Imagination and Concept of Education”, *Metaphors of Education* (Heinemann 1984) p.46
- 6 Caluori, D., “Reason and Necessity; the Decent of the Philosopher-Kings”, *Oxfords Studies in Ancient Philosophy* (2011), p.14.
- 7 ソクラテス的な働きかけと異なる点については九州教育学会紀要（2014、2015）の拙稿論文に指摘した。

附記 プラトン作品からの引用また参照の末尾（ ）内の数字はステファヌス版全集 (H. Stephanus, *platonica opera quae extant omnia*, 1578) の頁数と段落づけに対応している。なおゴルギアス篇からの引用には Gr. を附記する。

上田薫による教育評価論の可能性

——現代的諸課題に関する学習への示唆に着目して——

京都大学大学院 邇 白 麗

1. はじめに

1990年代以来、冷戦体制の解体に伴う世界の価値多元化を背景に、環境問題、人口問題などの政治的、社会的問題が教育の在り方を問い続けている。このような潮流の中、日本では問題解決学習が再び一定の注目を集めている。しかし、問題解決学習が、今日の効果ある学習形態として役割を果たすためには、それが戦後経験主義カリキュラムの学習形態として行き詰まったことを顧みる必要がある。

このような問題意識から、本稿では上田薫の所論に焦点を合わせる。上田は、経験主義のオピニオンリーダーとして日本戦後教育に多大な貢献を果たした教育学者である。上田は、経験主義カリキュラムが1950年代半ば以来低落したことを反省しつつも、「問題解決学習は危機的な事態において活躍する」と述べ、真の経験主義カリキュラムが環境問題などのような現代的課題における役割を果たすことを期待している¹。

ところで、上田の唱える経験主義カリキュラムは、教育内容と子どもの生活との深いかわりを捉えることによってカリキュラムを柔軟に編成することや、トップダウン式な目標に限らず子どもの変容を促すことを要求している。このような要求を満たす上で、上田の教育評価に関する考えが重要な役割を果たしている。したがって、本稿では、上田の教育評価論の形成を支える教育思想を紹介した上で、彼の教育評価論のアイデアや方法論的特徴を究明する。さらに、このような教育評価を使った1970年代の社会科実践を検討することで、21世紀における現代的課題に取り組む授業やカリキュラムづくりに与える示唆を一考する。

2. 上田薫の教育思想——「動的相対主義」の特質

上田の唱える経験主義カリキュラム論の中には、「動的相対主義」の思想がある。上田によると、知識には、「個人が知識を獲得し活用することは個人的にしか行われえない」、また「知識自体が常に自己否定的に発展し新しくならざるを得ない」という二つの相対性がある²。この知識観を踏まえ、上田は学力保障の名の下で行われていた当時の注入式教育と点検式教育評価を批判し、独自の教育評価論を構築した。ゆえに、このような知識の相対性に代表される「動的相対主義」の特質の究明は、上田の教育評価論の検討には欠かせない。

上田の教育思想の中心である「動的相対主義」の特質は、知識観に限らず、認識論にも目標論にも現れている。1950年代後半で行われた広岡亮蔵との論争の中で、上田は「ただパスすればよいとするような抽象的目標は成立せず、目標実現はそのプロセスを含むことによって多義的」³と述べた。また、知識・教育内容・教育目的を教育における静的かつ絶対的なゴールとして捉え、経験・指導をそれに達成する手段として位置付ける広岡の主張を批判した。したがって、上田の考える具体的な目標はどのように立てられるのか、個々の子どもによる多義的な達成をどのようにとらえられるのかが、「動的相対主義」に立脚する教育評価論の背後にあった問題意識である。

さらに、このような問題意識は、1960年代前半で『教育』誌で行われた大槻健、矢川徳光、大橋精夫との論争を通して発展していった。この論争では、教育の科学化が論点となり、知識が態度を含むべきか、そして教育目標や教育計画をどう立てるべきかなど、より具体的な論点が示された。上田によると、「いつどこで子どもがそれとぶつかるか、どういうふう子どもの中に位置づくか、子どもの他の知識理解にどう影響するか、すなわちどう働くか、そしてその知識がその子どもによってどう修正されていくか」⁴ということこそ、教育の科学化である。この過程において、態度なども含む個々の子どもに対する理解は欠かせないものであるとした。このように、上田は一般的・普遍的な教育目標や教育内容を手がかりに、それを子どもの働きまで具体化しなければならないと主張し、個々の子どもの実態や思考方式に即す授業づくりやカリキュラム構想を呼びかけた。

3. 上田薫の教育評価論

ここまで「動的相対主義」はいかに上田の教育評価論を支えるかを検討してきたが、次に教育の科学化という目的が、いかに評価を通して果たされているのかに焦点を合わせる。

(1) 上田薫の学力観——生きて働く学力とそのとらえ方——

上田は、人間の力の実態をとらえるには、具体的な問題に対して具体的な対応の把握が必要であると認識し、単なる知識のままの再現では学力として不十分であると主張した。しかし、このような知識の再現ではない知識の具体的応用は自然にできるものではない。上田によると、「だいたい前の経験を生かしながら出てくる微妙なくいちがいやうまくカバーしていこう」⁵と考えるからこそ、うまく応用ができるのである。上田は、このようなくいちがいやずれを、どのように子どもに提供するのかが、教師の果たすべき役割であると主張した。「とんでもない大きくかけ離れたものを持ち出せば」、子どもは応用がきかない、その一方で「あんまり近すぎても」いけないのである。上田の評価論は、このように学力を捉えた上で、それを形成していくためのものとして、論じられている。

では、どのようにすれば、このような学力をとらえたり、育てたりする評価を実現するこ

とができるのだろうか。この点に対して、上田は「完全な応用問題を、それも教科や教材に拘束されぬ形で、不意にぶつけて、解決のプロセスを丹念に調べてみる」と、20年や30年後の様子を想定し、「そこに照準をおいて今日の教育のありかたを検討すること」⁶という2つの手だてを示した。この2つの手だてでは、知識や態度などを区分せず個々の子どもに対する理解に関して総合的な視点に立つ必要があり、またこのように行われた評価を指導に生かさなければならぬと主張した。

(2) 評価の方法

上述の通り、上田の評価論は「総合」という立場に立っている。上田は、このような評価の考え方を具体化する手段として、関係追究的評価方式を提起した。それは、様々な応用の場面で、異なる角度から一つの対象を捉え、そしてそれによって得られたいくつかの結果を統一するという方法である。このような関係追究的評価を唱える上田は、教師の観察、それを中心とする総合判定が、思いのほか鋭いものと考え、教師の観察に基づく評価方法として、カルテや座席表を考案した。その概念や特徴などについては、表1のようにまとめることができる。

表1 カルテと座席表について⁷

	概念	要素	使用方法	位置付け
カルテ	子どもに教師の予測と違ったものを発見した時、簡潔に書くメモである。	<ul style="list-style-type: none"> ・日付。 ・教科。 ・予想外の子どもの行為とそれに対する解釈や感想。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「おやっ」と思わねばメモしない。 ・二ヶ月に数個もできればよい。 ・いくつかたまったところで、つなぎ合わせて解釈する。 ・自由な形式でよい。 ・結論を焦る必要ない。 ・秘密の扱いに心すべき。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの多面性を見ることが出来る。 ・教師の眼は肥えてこよう。イメージネーションも、次第に素晴らしくなる。 ・個々の子どもへ偏見なき人間把握が進み、指導のための根底が自然に築かれていく。
座席表	ある時点で数個のカルテをつないで子どもを捉え直したものである。	<ul style="list-style-type: none"> ・座席図示 ・個々の子どもに対する全体的な把握、願い、手だてなど。 	<ul style="list-style-type: none"> ・心に止めておきたいことを自由に書けばよい。 ・自分が楽に読めさえすればよい。 ・発見があれば随時赤ペンを入れて書き加えるのがよい。 ・秘密の扱いに心すべき。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもを奥深くとらえていくことができる。 ・一人の子どもを全体とのかかわりの中で見ていくことができる。 ・授業についても子どもについても臨場感あふれた貴重なデータが得られる。

4. 実践から見る上田薫の教育評価論

ここまで上田薫の思想や評価の考え方を理論的に論じてきた。次に、このような評価は実際にどのように教師によって行われ、どのように機能しているのかを、実践に即して検討する必要がある。ゆえに、ここでは、上田と共同研究をした静岡市立安東小学校の教諭であった森長代による一つの社会科実践を取り上げる。この実践は、小学校4年生を対象に、5回

の授業で構成された。授業で御前崎の港開発を取り上げ、子どもに地域開発がどのように地域に影響をもたらし、この開発過程における問題に気付かせたり、考えさせたりすることを目指している。

毎授業の展開は紙面の制約上詳述しないが、前述の上田の教育評価論の特徴を鮮明に現している、カルテや座席表を生かした手だて（指導）や願い（目標）を本実践の具体とともに見ていく。例えば、授業での発言指名や資料提示のポイントをきめる視点として、「母の生家が御前崎にある」、「前の学習の何かが生きてくる」、「問題につながる見方の浅い子たちが、肌身で感じる」、「資料などによって、ひとつひとつ事実を確かめていくの弱い」⁸ ことなどが挙げられている。ここでの評価（個々の子どものとらえ方）は、教科の枠を超え、個々の子どもの個性やその子へのねらいを重要視している。また、「本の好きな子で好んで文学作品を読む子だけに“半農半漁の静かなとこ”という父親のことばに、彼女なりのイメージを描いたのだろう」⁹ と記述したように、個々の子どもの変容を、カルテを活用して具体的にとらえている特徴がうかがえる。そして、このような個々の子どもの特質を座席表を通して、全体との関わりの中で生かしていく。例えば、「資料をかつようすることのうまい子の考えを投影させてやりたい」という思いをもって、「思いつくまによく発言する。とっぴなことも言うが、そういう中に意外に光る発見もある（座席表の記述）」という子どもと、「はでな発言はしないが慎重に考える。考えはやや、かたい」という子どもを授業の中で効果的に組み合わせさせて指導した¹⁰。

このように取り組んだ授業は、教科内容の系統を強調し、港として必要な地理条件や産業構造についての知識を注文的に教えるのでもなければ、開発過程における環境の悪化などを一方的に取り上げ、反開発という価値感を押し付けるものでもない。個々の子どもの関心や思考方式を、様々な授業や生活場面での行動や、ノートの記述などを通してとらえ、個々の子どもの学力を生きて働くものとして育てようとしているのである。

5. おわりに

「動的相対主義」に基づく上田の教育思想には、絶対視された知識や科学への疑問が根底にある。上田の示すような知識観に基づく教育の在り方は、人類が様々な複雑な課題に直面している 21 世紀においても求められていると言えよう。上田の教育評価論は、単に羅列的固定的な教科内容の習得を対象とするのではなく、知識理解と態度を総合的に捉えることが特徴の一つである。また、上田の構想した教育評価論は、指導に生かされるものであり、子どもの思考方式に即して授業やカリキュラムの在り方を調整するエビデンスをももたらすことを可能にしている。このように上田は、形式的な学習を徹底的に排除した問題解決学習を唱え、21 世紀の諸課題に向かう教育の在り方に一石を投じている¹¹。したがって、上田の教

育評価論についての検討は、環境教育のような現代的諸課題をあつかう教育における評価の理論と実践に対して、重要な示唆を与えるものである。

【註】

1. 上田薫「経験主義のカリキュラム論——動的相対主義による二十一世紀への挑戦——」カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第5号、1996年3月、p.6。
2. 上田薫「注入主義」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』第1号、1958年11月、p.18。
3. 上田薫「動的相対主義の立場（1）——主として広岡亮蔵氏の『学習形態論』にこたえる——」日本生活教育連盟カリキュラム編『カリキュラム』、1956年4号、p.50。
4. 上田薫「なにを知識不信というか（上）」教育科学研究会編『教育』国土社、148号、1962年10月、p.79。
5. 上田薫「ずれと転移」『教育による創造3 動的学力をとらえる立場』黎明書房、1975年、p.96。
6. 上田薫「学力論における人間の問題」『学力と授業』黎明書房、1988年、pp.46-47。
7. 上田薫・静岡市立安東小学校『安東小発個を見つめる授業一つねに君らしくあれ』明治図書、1999年11月、pp.14-39より筆者作成。
8. 森長代「カルテを生かした授業の展開」上田薫編『小学校社会科の授業⑩カルテを生かす社会科』国土社、1974年11月、pp.47-52。
9. 同上、p.93。
10. 同上、pp.48-51。
11. 上田はこの点について、「このような前提のもとで、たとえば社会科のカリキュラムには、重点的にというより、大胆不敵といってよいほどに環境問題が取り上げられるべきだと思う。自然保護のことも重要な観点にはちがいないが、それも社会や人間を極度に押しつめ根底からゆるがすということに直結させねば、自己満足に終わる。環境問題は社会の、人間の真面目にあるというきびしい認識こそ肝要である」と述べている。上田薫「経験主義のカリキュラム論——動的相対主義による二十一世紀への挑戦——」カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第5号、1996年3月、p.8。

教科書のなかのお雇い教師 H. ダイアー

愛知大学非常勤講師 加藤 詔士

1. 世界の一体化と教科書

1980年代からグローバル化・国際化が進み、世界の一体化が急速に進展するなか、社会科教科書の内容と構成が大幅に再編成された。平成元（1989）年3月告示の『高等学校学習指導要領』で「世界の一体化」という用語がはじめて登場して以来、社会科教科書は「世界の一体化」の観点から編集されるようになった⁽¹⁾。その後、「地球規模で一体化した現代世界の特質と展開過程を理解させ」という学習が構想され⁽²⁾、そのようななか「お雇い外国人」ないし「お雇い教師」が教材化されることが顕著にみられるようになった。

「お雇い外国人」とは、おもに幕末から明治中期にかけて、富国強兵と殖産興業を目指すわが国が西洋先進諸国から招聘した人たちである。彼らは、産業、自然科学、交通、教育・宗教、軍事、通信、金融・財政、医学、音楽、政治・法制、外交、開拓、建築・土木、美術、地方文化など実に多様な分野において活躍し、日本の近代化に貢献した。そのうち、学校その他の機関で西洋のあたらしい学問を伝えることを通して人材育成にあたった人たちを、「お雇い教師」と称する。

地球規模での世界の一体化が進展するなか、社会科教科書は「世界の一体化」という観点から再編成されるのであれば、お雇い外国人ないしお雇い教師は格好の教材になりうる。

本研究は、その社会科教科書のなかでお雇い教師はどのように取り扱われているかをめぐって考察する。具体的には、現行の高校「日本史A」教科書12種、高校「日本史B」教科書9種、中学校「社会科（歴史的分野）」教科書8種を考察の対象とし、(1)お雇い教師の全体的な採録状況、ならびに(2)個別事例としてお雇い教師 H. ダイアー（Henry Dyer, 1848 - 1918）の採録の様相について、分析する。

ダイアーは、殖産興業を主管する工部省に雇われ、明治6（1873）年から16（1883）年までの間、工学寮ならびに工部大学の都検（教頭）および土木・機械工学教師として、日本の工学教育とその制度化を先導したお雇いスコットランド人教師である。

2. 社会科教科書のなかのお雇い教師

現行の高校「日本史A」、高校「日本史B」、中学校「社会科（歴史的分野）」の各教科書におけるお雇い教師教材の採録状況には、いくつかの傾向と特色が認められる⁽³⁾。

第一に、お雇い教師は索引見出し語に採録されたことが注目される。「日本史 A」は 12 種の教科書すべてに、「日本史 B」は 9 種のうちの 7 種の教科書に、中学校「社会科(歴史的分野)」教科書は 1 種だけに、採録された。

第二に、索引の見出し語ないし下位語に採録されない場合でも、本文にはかならず「お雇い外国人」ないし「外国人教師」の用語が登場し、その機能・役割についての記述がみられる。ゴシック体で表記されたり、節あるいは項の見出し語として使用されたりする事例もみられる。

第三に、採録されたお雇い教師の人数は、「日本史 A」は 27 名、「日本史 B」は 33 名、中学校「社会科(歴史的分野)」は 19 名を数える。のべにすると 39 名におよぶ。採録数が一番多いのはフェノロサであり、29 種のすべての教科書に登場する。続いてビゴー(23 種)、ベルツ(22 種)、ポアソナード(22 種)、コンドル(20 種)、ロエスレル(19 種)、モース(18 種)などの諸氏が、数多く登載される。その一方、教科書一種だけに登場した者もいる。「日本史 A」ではワグネルが、「日本史 B」ではウォートルス、エッケルト、カッテンディーケ、キンドル、グリフィス、ケプロン、ジュ＝ブスケ、チェンバレン、ブリユナ、ホフマン、マレー、メーソン、メッケルの諸氏である。中学校「社会科(歴史的分野)」の場合は、カッテンディーケ、キンドル、ナウマン、パーマー、フォンタネージ、ブリユナ、フルベッキ、ヘボン、ポアソナード、モレル、ロエスレル、ワグネルがそうである。世界各国から雇い入れられ、実に数多くの分野で活躍したお雇い教師が取りあげられたのである。

第四に、お雇い外国人ないしお雇い教師をめぐる特集が組まれたり、かこみ記事(コラム)が特設されたりする事例が数多く認められる。「近代日本を見た外国人」「お雇い外国人と明治の日本」「外の目から見た日本、幕末・明治期の日本人の生き方」などという事例である⁽⁴⁾。特定の話題を掘り下げ学習者の視点を集中させることになるのだから、意義ある教材である。「日本史 A」では 11 種の教科書で認められ、その掲載数はのべ 19 件にのぼる。「日本史 B」では 5 種の教科書でのべ 7 件、中学校「社会科(歴史的分野)」は 6 種の教科書でのべ 9 件の掲載を数える。

3. 社会科教科書のなかの H. ダイアー

(一)

H. ダイアーは、工部省お雇いスコットランド人教師である。前出のように、工学寮ならびに工部大学の都検(教頭)および土木・機械工学教師として、日本の工学教育とその制度化を先導した。

そのダイアーは、高校の「日本史 A」ならびに「日本史 B」で採録された。まず、「日本史 A」では、下記の教科書のなかにダイアー教材が認められる。

- ①『高等学校 日本史 A 最新版』清水書院、平成 26 年 2 月 15 日、102 頁。
- ②『高等学校 日本史 A 新訂版』清水書院、平成 29 年 2 月 15 日、91 頁。
- ③『日本史 A』山川出版社、平成 26 年 3 月 5 日、102 頁。
- ④『日本史 A 改訂版』山川出版社、平成 29 年 3 月 5 日、102 頁。

①②では、「お雇い外国人と明治の日本」というコラムにおいて、「教師として、また、日本の良き理解者として、各方面に大きな役割をはたした者」の一人として、フォンタネージ、コンドルとともに取りあげられ、肖像写真入りで紹介された。「日本の良き理解者」という意義づけが注目される。

ダイアーの紹介には、下記のような説明文がみられる。帰国後の活動、とくに「日英交流の発展に貢献した」こと、ならびに「電話機やサッカーを日本に伝えた」という指摘が注目される。

「1873 年から 9 年にわたって工部省工学寮の教頭として勤務。英国に帰国後は教育者として日本の文化を紹介するなど、日英交流の発展に貢献した。電話機やサッカーを日本に伝えた人物。」

肖像写真は、①最新版および②新訂版の両方に掲載されたのではない。①最新版ではフォンタネージ、ダイアー、コンドルの 3 人が肖像写真入りで取りあげられたが、②新訂版では、コンドルの顔写真だけが添えられた⁽⁵⁾。

一方、③④では、第 2 章「立憲国家の成立」の第 6 節「明治の文化」のなかの「学問・科学の発達」という小節において、「近代的な学問の研究は、明治の初めに欧米から多くの専門学者をまねいて（外国人教師）、旧幕府の開成学校・医学校を引き継いだ東京大学（1886 年帝国大学に改組）などを中心に進められた」ことを指摘し、「おもな来日外国人の業績」一覧表を特設し具体的に表示した。一覧表では、宗教、教育、自然科学、医学、工学、哲学、美術、建築の 8 分野を代表するお雇い教師 16 名の、分野ごとの氏名ならびに活動領域ないし関与した学校名を示した。ダイアーは

「工学 ダイアー（英）工部大学校」

と紹介されている。ちなみに、自然科学の分野では下記のように表示されている。

「自然科学 モース（米） 動物学・考古学
 ナウマン（独） 地質学
 ミルン（英） 地震学」⁽⁶⁾

(二)

「日本史 B」になると、ダイアーは下記の教科書に登場する。

- ⑤『詳説日本史』山川出版社、平成 26 年 3 月 5 日、311 頁。
- ⑥『詳説日本史 改訂版』山川出版社、平成 29 年 3 月 5 日、311 頁。

⑤⑥では、第9章「近代国家の成立」のなかの「科学の発達」という小節において、「近代的な学問は、明治の初めに留学や欧米からまねいた多くの学者に学ぶ形で本格的に始まった」ことが指摘され、「おもな外国人教師の業績」一覧表を付設しそれぞれの業績を具体的に表示した。

この一覧表は、前出の③ならびに④の一覧表と形式も内容もほとんど同じである。一覧表の題目を「おもな外国人教師の業績」と変更し、美術分野の外国人教師3名の業績の表記を修正したにとどまる。ダイアーについては

「工学 ダイアー（英）工部大学校」

と紹介され、変わることはない⁽⁷⁾。

(三)

中学校「社会科（歴史的分野）」教科書の場合、ダイアーが掲載されることはない。

明治政府は「政府資金の投入により近代産業を育成する殖産興業に乗り出した」⁽⁸⁾。それは「欧米の工業をわが国に導入するため、日本人の働き手を募集し、外国製の機械を輸入して外国人技術者の指導を受け、生産を行おうとするもの」⁽⁹⁾であった、などという西洋化・近代化政策に関わる記述は認められるけれども、工業化人材の育成という自立化政策については言及されていない。したがって、工学教育を担当し工学教育の制度化を先導したダイアーは注目されることはない。

ただし、「新政府は西洋の学問と文化を急速に取り入れながら近代化をおし進め」るため、「1887(明治10)年、東京大学を創立し、9年後には初の帝国大学とした。外国人教師をやとい、講義は英語で行った」ことは記述され⁽¹⁰⁾、「おもなお雇い外国人の業績」を一覧表にまとめて具体的に示した教科書はみられる。しかし、「殖産興業を推進」したワグネル、「新橋～横浜に鉄道を建設」したモレル等は採録された⁽¹¹⁾が、ダイアーは取りあげられていない。

4. むすび

世界の一体化が急速に進展するにつれ、社会科教科書は「世界の一体化」の観点を機軸として編集されるようになった。そのなか、お雇い教師の招聘は、近代日本における殖産興業と文明開化を進展させる確かな方策として注目され、社会科教科書の教材として積極的に取りあげられるようになった。

お雇い教師の一人H. ダイアーは、現行の社会科教科書のうち、高校「日本史A」教科書4種、「日本史B」教科書2種において採録されている。フェノロサ（29種の教科書）、ビゴー（23種）、ベルツ（22種）、ボアソナード（22種）ほど採録されることはないけれども、6種の教科書に取りあげられた。ただし、索引見出し語に採録されることはない。本文に登場し、その役割・機能が記述された。

ダイアーが果たした役割・機能については、2点が指摘された。第一に、殖産興業を主管する工部省に雇われ、工学寮ならびに工部大学校の都検（教頭）および土木・機械工学教師として、日本の工学教育とその制度化を先導した人物として、取りあげられている。肖像写真入りで紹介される場合もある。第二に、帰国後に「日英交流の発展に貢献した」こと、ならびに「電話機やサッカーを日本に伝えた」という功勞についても、言及されている。日英交流の推進者という、あたらしい位置づけとして注目される。

ダイアーはこれまで教科書に取りあげられることはなかっただけに、6種の教科書で採録されたこと、しかも近代日本の工学教育を先導した点だけでなく、日英交流の推進者、とりわけ帰国後における「日英交流の発展に貢献した」ことが注目された点が、特筆される。これまでの研究史に鑑みると、ダイアーの人物像研究を深める際の、あたらしい研究主題になると考えられる。

【註】

- 1) 文部省『高等学校学習指導要領（平成元年3月）』大蔵省印刷局，1989，21頁，28頁。木谷勤『帝国主義と世界の一体化』山川出版社，1997。北村厚『教養のグローバル・ヒストリー』ミネルヴァ書房，2018，ほか参照。
- 2) 『高等学校学習指導要領 平成11年3月・文部省告示』時事通信社，2009，27頁，29頁。
- 3) 拙稿「社会科教科書のなかの『お雇い教師』－『世界の一体化』の進展と教材化－」『愛知大学教職課程研究報告』第8号，2019年3月，1-33頁参照。
- 4) 『高校日本史A』実教出版，平成26，63頁。『高等学校 日本史A 最新版』清水書院，平成26，102頁。『高等学校 日本史A 新訂版』清水書院，平成29，91頁。『中学社会 新しい歴史教科書』自由社，平成29，180-181頁。
- 5) 『高等学校 日本史A 最新版』同上，102頁。『高等学校 日本史A 新訂版』清水書院，平成29，91頁。
- 6) 『日本史A』山川出版社，平成26，102頁。『日本史A 改訂版』山川出版社，平成29年，102頁。
- 7) 『詳説日本史』山川出版社，平成26，311頁。『詳説日本史 改訂版』山川出版社，平成29，311頁。
- 8) 『中学社会 新しい歴史教科書』自由社，平成29，178頁。
- 9) 『[[新編] 新しい日本の歴史』育鵬社，平成29，178頁。
- 10) 『中学社会 新しい歴史教科書』前出，206頁。
- 11) 『[[新編] 新しい日本の歴史』前出，201頁。

小・中学生のレジリエンスと地域とのつながりの関係に関する量的分析 —教育コミュニティ論に基づく「地域の教育力」の検証—

京都造形芸術大学 濱 元 伸 彦

1. 問題の所在

近年、学校と地域の協働が教育改革の課題としてあらためて注目されている。平成 29 年 3 月の社会教育法改正により、地域学校協働活動が同法の中に位置付けられ、その推進にむけた国の事業も始まっている。また、平成 30 年 6 月に出された国の第 3 期教育振興基本計画では、学校、家庭の教育力の向上とともに、「地域の教育力」の向上が子どもの育ちを支える上で重要だとの見方が示されている。このように、「地域の教育力」という考え方が改めてクローズアップされること自体はよいと考えられるものの、しかし、その「地域の教育力」が意味するところは、これまでの教育改革の中でもそうであったように、きわめて多義的で曖昧である。そうした曖昧さの背景には、神田 (2017) も述べているように、「地域の教育力」を評価検証する実証研究の蓄積が乏しいことも一因としてある。

以上の課題をふまえ、本研究では、池田 (2000, 2005) の教育コミュニティ論の視点に基づき、学校と地域の協働を通して育まれる子どもと地域の大人の「つながり」に着目する。そして、このつながりが子どもの育ちにもたらす教育効果を「地域の教育力」として捉え、その検証をねらいとする。こうした枠組みにおいては、「地域の教育力」の対象である子どもの「育ち」をどう捉えるかが重要である。本研究では、そうした「育ち」の一側面として、子どもの「レジリエンス」(心理的な回復力・柔軟性)に着目したい。そして、小・中学生を対象とした質問紙調査のデータの量的分析により、子どものレジリエンスに対して、子どもと地域とのつながりに関する諸変数が与える影響について明らかにする。

2. 本研究で用いるデータ

本研究では、福岡県 A 市が平成 17 年度から取り組む学力向上プロジェクトにおいて、市内の全小中学校の児童・生徒を対象に行っている質問紙調査のデータを分析に用いる。この質問紙は毎年 1 学期の中旬に各学校で児童・生徒に配布され、児童・生徒の学校生活や家庭生活の状況、学習に対する意識等を尋ねており、その結果を各校の教育改善につなげることが意図されている。筆者は、研究協力者として、2015 年度よりこの学力向上プロジェクトのデータ分析や質問項目の設定を支援しており、本発表の分析もそうした学校現場との共同研究の成果の一部である。本研究では 2016 年度に実施された質問紙調査における小学生 (3

～6年生) 1767名、中学生(1～3年生) 1145名のデータを分析に用いる。

3. 分析結果

(1) 分析に用いる変数

まず、子どもと地域とのつながりに関する変数として、質問紙中の地域①「地域の人であいさつをしてくれる人がいる」、地域②「公民館や隣保館、集会所などの地域の活動に参加している」、地域③「地域の方は、ほめたり励ましたりして応援してくれる」の3つの項目に関する回答結果(4件法)に得点配分を行い変数化した¹⁾。この中で、特に③は、①や②のような日常的な子どもと地域の接点の有無というよりも、子ども自身がつ、地域の大人から見守られ応援されているという感覚(被サポート感)の指標化を試みたものである。

表1. 記述統計量

質問項目	小学生		中学生	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
①【地域①】 地域の人(家族や先生以外の大人)であいさつをしてくれる人がいる。	3.59	0.80	3.38	0.91
②【地域②】 公民館や隣保館、集会所などの地域の活動に参加している。	2.46	1.33	2.17	1.22
③【地域③】 地域の方は、ほめたり励ましたりして応援してくれる。	2.94	1.08	2.81	1.05
④【自己肯定感】 自分にはよいところがあると思う。	2.90	1.07	2.82	1.06
⑤【被差別感】 自分がいじめられたり差別されたりしないか心配になることがある。	2.38	1.22	2.17	1.14
⑥【達成体験】 がんばって(努力して)分かったり、できたりしたことがある。	3.53	0.78	3.55	0.76
⑦【計画的な学習姿勢】 家で自分で計画を立てて勉強をしている。	2.63	1.13	2.60	1.10
⑧【規範意識】 学校のきまりを守っている。	3.25	0.82	3.45	0.79
⑨【友人関係】 学校で友達に会うのは楽しい。	3.61	0.75	3.48	0.85
⑩【子ども・教師関係】 学校には自分のことを心配してくれる先生がいる	3.20	0.97	3.05	0.96
⑪【家庭・教師関係】 おうちの人と学校の先生は協力して自分達を育ててくれていると思う。	3.52	0.77	3.31	0.85
⑫【モデルとなる大人】 仕事などを頑張っていて、あの人のようになりたいと思う大人がいる。	3.21	1.09	3.17	1.07
⑬【モデルとなる先輩・友人】 友達や先輩に頑張っている人を知っている。	3.09	1.12	3.55	0.85
⑭【朝食の習慣】 朝ご飯を毎日食べる。	3.64	0.76	3.50	0.91

次に、子どもの育ちを捉える変数となる「レジリエンス」について説明する。いくつかの先行研究(例えば、原・都築 2016, 2017)では、子どものレジリエンスについて、①新奇性追求、②感情調整力、③肯定的な未来志向の3要素がその柱となると指摘されている。本質問紙調査の中の限られた質問項目ではあるが、この①～③についてそれぞれ、「新しいことに興味を持ってチャレンジする方だ」、「イライラしても気持ちを切り替えられる」、「失敗しても「次がんばろう」と思う」の3項目を用いた。そして、それぞれの回答結果に上記と同様の得点配分を行った後、3つの変数をもとに主成分分析を行った²⁾。これにより1個の主成分が抽

出されたが、その得点を「レジリエンス得点」とした。

また、分析に用いる他の変数として、子どもの性別や学年、通塾の有無、さらに表1の4～14に示すような子どもの生活上の意識や環境に関する変数を用いている。

(2) 二変量相関の分析

子どもと地域のつながりに関する諸変数（地域①～③）とレジリエンス得点の二変量相関を小・中に分けて示したのが表2、表3である。これらの表が示すように、地域①～③の

表2. 地域の変数とレジリエンスの相関（小学生）

	地域①	地域②	地域③	レジリエンス
地域①	1	.128**	.327**	.281**
地域②		1	.147**	.155**
地域③			1	.409**
レジリエンス				1

変数はレジリエンス得点と統計的に有意な相関をもつことが分かるが、相関係数の値は小学生と中学生でやや異なっている。小学生で特徴的な点としては、レジリエンス得点との相関が、地域③が0.409とかなり高い値を示しており、地域②の0.281がそれに続いている。つまり、「地域の人は、ほめたり励ましたりして応援してくれる」

表3. 地域の変数とレジリエンスの相関（中学生）

	地域①	地域②	地域③	レジリエンス
地域①	1	.212**	.570**	.387**
地域②		1	.147**	.169**
地域③			1	.373**
レジリエンス				1

と感じている児童ほど、あるいは、「地域の人で挨拶してくれる大人がいる」児童ほど、レジリエンス得点が高い傾向がある。また、注目したいのが、地域①～③の変数間にも正の相関があり、特に、地域①と地域③の相関が強いことである。このことは、「挨拶をしてくれる地域の大人」の存在という、具体的な地域の大人と子どもとの接点・交流の存在が、地域の大人からの被サポート感を高めていることを表している。

一方、中学生（表3）では、レジリエンス得点と地域①～③の相関係数は、小学生の結果と比べると、レジリエンスに対する地域①の相関係数がやや大きく、地域③と同程度の値となっている。さらに興味深い点としては、地域①と地域③の相関係数が、小学生のそれよりも大きい0.570という値となっていることである。以上の結果は、「挨拶をしてくれる地域の大人」の有無による影響が小学生よりも中学生の方でより大きい可能性を示している。

(3) 重回帰分析の結果

続いて、レジリエンス得点を従属変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）を小学生、中学生を対象を分けて行った。まず、小学生の結果（表4）では、地域に関する3つの変数のうち、地域③（被サポート感）のみが重回帰分析のモデルの中で有意な影響をもつ変数として残った。特に、同モデルで注目すべきは、地域③が、導入した変数内で自己肯定感について二番目に高い標準化係数を示している点である。これは、地域の大人からの被サポート感が、子どもの学校生活に関わる意識やさまざまな環境要因とは独立した強い影響（相関関係）を子どものレジリエンスに対して持つことを示している。

次に、中学生のモデル(表5)を見ると、変数の順位関係が小学生とやや異なっている。地域③は、標準化係数やt値がやや下がるものの、統計的に有意な変数として残っている。つまり、地域の大人からの被サポート感は、中学生のレジリエンスに対しても独立した影響をもつと考えられる。一方で、前項の二変量相関の分析でレジリエンスと相関の高かった地域②(挨拶してくれる大人)は、地域③との相関が強いためか、重回帰分析のモデルには残っていない。

なぜ、地域③とレジリエンスとの相関が中学生ではやや低くなるのかであるが、暫定的な解釈としては、小学校よりも中学校のほうが教育活動や日常生活における地域社会(あるいは地域の大人)との接点が弱くことが一つの理由として考えられる。また、別の理由としては、発達段階の違いにより、子どもの成長プロセスで「地域の大人」に求められる役割が小中間で異なっていることも考えられる。特に、後者の発達段階の違いによる説明を支持する別のエビデンスとして注目したいのが、表5における変数「モデルとなる大人」の存在である。「モデルとなる大人」は、小学生では、統計的に有意な変数としてモデルに入っていないが、中学生では一定の影響をもつ変数として登場している。このことは、中学生においては、地域の大人が単に「応援してくれる」役割としてだけではなく、成長の「モデル」としての役割が大きくなるという点で、小学生と異なっていることを示唆している。

最後に、本稿の関心からは副次的な調査知見と言えるが、小・中に共通して子どものレジリエンスと相関をもつ変数として、「自己肯定感」、「達成体験」、「計画的な学習姿勢」、「規範意識」、「友人関係」、「家庭-教師関係」が挙げられている。また、小学生のモデルでは「学年」が変数として入っており、学年が上がるほどレジリエンス得点も上がる傾向が示されている。

表4. 小学生における重回帰分析の結果

	標準化係数	t 値	有意確率
(定数)		-27.126	.000
自己肯定感	.178	8.583	.000
地域③	.155	7.533	.000
計画的な学習姿勢	.145	7.115	.000
規範意識	.135	6.886	.000
友人関係	.131	6.600	.000
達成体験	.125	5.867	.000
学年	.108	5.674	.000
家庭-教師関係	.089	4.225	.000
子ども-教師関係	.072	3.470	.001
モデルとなる先輩・友人	.067	3.342	.001
生活朝食	.054	2.859	.004
(従属変数: レジリエンス得点)			

表5. 中学生における重回帰分析の結果

	標準化係数	t 値	有意確率
(定数)		-21.078	.000
自己肯定感	.207	7.636	.000
達成体験	.195	6.577	.000
計画的な学習姿勢	.188	6.743	.000
友人関係	.168	5.707	.000
規範意識	.100	3.683	.000
被差別観	-.086	-3.401	.001
モデルとなる大人	.081	2.864	.004
家庭-教師関係	.080	2.617	.009
地域③	.079	2.665	.008
モデルとなる先輩・友人	-.068	-2.338	.020
(従属変数: レジリエンス得点)			

4. 考察と今後の課題

以上の分析結果をまとめてみたい。本稿の「地域の教育力」に対する関心によって見ると、二変量相関分析および重回帰分析の結果から、地域の大人からの被サポート感が高い児童・生徒ほど、レジリエンスが高い傾向が示された。また、その被サポート感は、「挨拶してくれる地域の大人の存在」とも相関していることから、子どもの日常における地域の大人との接点・交流が子どもの被サポート感の裏付けになっていると推察される。こうした結果は、子どもの育ちに対する地域の教育力の重要性を改めて示すものであり、それが学校と地域の協働の実践に対してもつ意義は大きいと考えられる。しかし、統計分析上は未だ相関関係の存在を明らかにしたに過ぎず、より因果関係を示すような分析を行うことが今後の課題である。

また、レジリエンスと地域の諸変数の関係について、小・中学生の分析結果の比較から、発達段階における「地域の大人」の役割の違いという視点が浮かび上がった。子どもの発達過程における地域の役割の変化については、池田（2000）もその教育コミュニティ論において既に示唆している点であるが、この点についても、さらに詳細な分析を進めていきたい。

【注】

- 1) 得点配分は、「あてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の回答に対してそれぞれ4～1点の得点を割り当てた。また、表1の14個の項目に対する回答結果についても同様の得点配分を行っている。
- 2) 主成分分析の結果は表6に示す通りである。

表6. レジリエンスの質問項目と主成分分析

質問項目	成分
新しいことに興味を持ってチャレンジする方だ。	.739
イライラしても気持ちを切り替えられる。	.768
失敗しても「次がんばろう」と思う。	.837
初期の固有値	1.837
負荷量平方和 (%)	61.2

【引用文献】

- 原郁水・都築繁幸（2017）「帰属スタイルが小学5年生のレジリエンスに及ぼす影響」『障害者教育・福祉学研究』（愛知教育大学障害児教育講座），pp.79-84.
- 原郁水・都築繁幸（2016）「小学5年生のレジリエンスを高める授業の効果」『教科開発学論集』（愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科），pp.33-45.
- 池田寛（2000）『地域の教育改革—学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社
- 池田寛（2005）『人権教育の未来—教育コミュニティの形成と学校改革』部落解放人権研究所
- 神田雅貴（2017）「「地域の教育力」に関する概念整理と分析枠組み」『大正大学大学院研究論集』，41号，pp.111-128.

義務教育学校におけるコミュニティ・スクールの導入状況

—へき地・小規模 CS 義務教育学校に着目して—

名古屋外国語大学 大橋保明

1. 問題の所在

2004（平16）年9月の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正以降、学校運営の基本方針の承認と教職員の任用に関して意見する権限が与えられた学校運営協議会を置くコミュニティ・スクール導入校（以下、CS導入校）は、2018（平30）年4月1日現在、幼稚園147校、小学校3,265校、中学校1,492校、義務教育学校39校、中等教育学校1校、高等学校382校、特別支援学校106校の計5,432校（前年度比1,832校増）を数えている。2017（平29）年4月1日には、学校運営協議会設置の努力義務化等が盛り込まれた改正「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が施行され、これまで設置が進まなかった高等学校を中心にCS導入校の量的拡大が見込まれるが、2018年10月の文科省組織再編により学校運営協議会制度の所管が初等中等教育局（学校運営支援担当）から地域学校協働本部等を担当する総合教育政策局地域学習推進課に移管されたことが今後の学校運営協議会制度の推進にどのような影響を与えるかは不透明である。

一方、2005（平17）年10月の中央教育審議会答申「新しい義務教育を創造する」では、「教育課程の基準によらない教育課程の編成・実施を可能とする特例」について検討する必要性が明記された。2015（平27）年6月24日に公布された「学校教育法等の一部を改正する法律」に伴い、2016（平28）年4月1日から小中一貫教育を実施するための新たな学校の種類として「義務教育学校」が設置できるようになり、2016年度22校、2017年度24校、2018年度36校の計82校（国立2校、公立80校）が報告されている（平成30年度学校基本調査）。これら義務教育学校82校のうち、2018年4月1日現在、約半数の39校がCS導入校である（<表1>参照）。

こうした義務教育学校の増加およびCS導入率の高さの背景には、①文科省による『学校の適正規模・適正配置等に関する手引』の改訂、②総務省による「公共施設等総合管理計画」の策定・推進、③「義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律」改正の誘因（山本由美2018）に加え、④「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の「平成29年改正」に伴い、「二以上の学校の運営に関し相互に密接な連携を図る必要がある場合として文部科学省令で定める場合には、二以上の学校について一の学校運営協議会を置くことができる」（第47条の5第2項）と規定されたことも重要な一因であると考えられる。

本稿では、義務教育学校におけるCS導入状況を学校規模との関連で整理したうえで、《どこに、どれくらいの規模のCS義務教育学校があるのか》を明らかにし、へき地・小規模CS義務教育学校における学校運営協議会のあり方を考えるうえでの調査研究課題を示したい。

＜表1＞CS義務教育学校39校の児童生徒数（2018年4月1日現在）

	都道府県	市町村	学校名	児童生徒数	CS導入日	義務教育学校設置年度
平成28年度 7校	岩手県	大槌町	大槌学園	627	H28.4.1	H28
	山形県	新庄市	萩野学園	400	H28.4.1	H28
	神奈川県	横浜市	霧が丘義務教育学校	950	H28.4.1	H28
	長野県	信濃町	信濃小中学校	580	H28.4.1	H28
	高知県	高知市	行川学園	41	H28.4.1	H28
	高知県	高知市	土佐山学舎	141	H28.4.1	H28
	佐賀県	大町町	大町ひじり学園	456	H28.4.1	H28
平成29年度 17校	佐賀県	多久市	東原庫舎西溪校	291	H28.4.1	H29
	佐賀県	多久市	東原庫舎東部校	345	H28.4.1	H29
	佐賀県	多久市	東原庫舎中央校	844	H28.4.1	H29
	北海道	占冠村	トマム学校	6	H28.5.1	H29
	千葉県	市川市	塩浜学園	348	H28.5.12	H28
	北海道	斜里町	知床ウトロ学校	80	H29.4.1	H28
	北海道	中標津町	計根別学園	131	H29.4.1	H28
	栃木県	小山市	絹義務教育学校	297	H29.4.1	H29
	神奈川県	横浜市	西金沢義務教育学校	625	H29.4.1	H29
	岐阜県	羽島市	森原学園	165	H29.4.1	H29
	岐阜県	白川村	白川郷学園	127	H29.4.1	H29
	広島県	府中市	府中明郷学園	306	H29.4.1	H29
	広島県	府中市	府中学園	905	H29.4.1	H29
	熊本県	高森町	高森東学園	40	H29.4.1	H29
	大分県	大分市	碩田学園	1,026	H29.4.1	H29
	鹿児島県	出水市	鶴荘学園	55	H29.4.1	H29
	鹿児島県	南さつま市	坊津学園	140	H29.4.1	H29
平成30年度 15校	長野県	大町市	美麻小中学校	85	—	H29
	大阪府	守口市	さつき学園	588	H30.4.1	H28
	和歌山県	和歌山市	伏虎義務教育学校	674	H30.4.1	H29
	福島県	郡山市	西田学園	290	H30.4.1	H30
	滋賀県	長浜市	余呉小中学校	168	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	開膳小中学校	825	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	大原小中学校	65	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	東山泉小中学校	730	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	凌風小中学校	726	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	宕陰小中学校	12	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	花背小中学校	33	H30.4.1	H30
	大阪府	池田市	ほそごう学園	483	H30.4.1	H30
	兵庫県	姫路市	白鷺小中学校	950	H30.4.1	H30
	鳥取県	鳥取市	鹿野学園	237	H30.4.1	H30
	熊本県	産山村	産山学園	112	H30.4.1	H30

(※学校基本調査等をもとに筆者作成)

2. 義務教育学校およびCS義務教育学校の学校規模

全国の公立の小学校および中学校は、2005（平17）年度33,094校（小22,856、中10,238）から2018年度29,012校（小19,591、中9,421）へ14年度間で4,082校減、年平均約310校のペースで減り続けている。他方、公立義務教育学校は、2016年度22校から2018年度80校へ3年度間で58校増加しており、学校統廃合や小中一貫教育が推し進められる状況下においては今後も拡大していくと推察される。

2018年度の公立義務教育学校80校の児童生徒数の範囲は、北海道占冠村立トマム学校（H28.5.1）6人、京都市立宕陰小中学校（H30.4.1）12人、長崎県佐世保市立黒島小中学校16人から、東京都品川区立品川学園1,149人、茨城県つくば市立学園の森義務教育学校1,163人、

茨城県つくば市立春日学園 2,054 人であり、児童生徒数の平均は 473 人だった。また、2018 年度の CS 義務教育学校 39 校の児童生徒数の範囲は、北海道占冠村立トマム学校 (H28.5.1) 6 人、京都市立宕陰小中学校 (H30.4.1) 12 人、京都市立花背小中学校 (H30.4.1) 33 人から、横浜市立霧が丘義務教育学校 (H28.4.1) 950 人、兵庫県姫路市立白鷺小中学校 (H30.4.1) 950 人、大分県大分市立碩田学園 (H29.4.1) 1,026 人であり、児童生徒数の平均は 369 人だった。

山本 (2018) は、「人口が集中する沿線地域には大規模「義務教育学校」、周辺の山間部の過疎地域では多数の小規模校統合による「義務教育学校」によって、市全域の学校施設再編を行ってきた」と茨城県つくば市における学校統廃合の経過と義務教育学校規模の二極化について指摘している。全国的には今のところ明確な二極化は確認できないが、公立義務教育学校と CS 義務教育学校の児童生徒数に約 100 人の差があることから、比較的規模の小さな義務教育学校に CS 導入が行われていることは明らかである。公立の小学校および中学校における義務教育学校への移管は、小規模校においては学校存続の方策として、また大規模校においては学校のブランド化の手法として用いられる傾向にあり、特に前者においては移管を後押しする形で CS 導入が図られる傾向にある。

3. へき地等における極小規模 CS 義務教育学校の特定

へき地教育振興法で規定されるへき地学校については、各都道府県が「文部科学省令で定める基準を参照して条例で指定」(へき地教育振興法 第 5 条の 2) しているため、文科省としてはへき地学校の一覧を公表していないが、学校基本調査で「へき地等指定学校数」を毎年発表している。それによると学校運営協議会制度が開始された 2004 年度のへき地小学校は 3,873 校 (本校 3,574、分校 299)、へき地中学校は 1,496 校 (1,470、26) であったが、2017 年度はへき地小学校 1,856 校 (1,795、61)、へき地中学校 974 校 (963、11) と 14 年度間でそれぞれ 2,017 校 52% 減、522 校 35% 減となっている。へき地義務教育学校については、制度開始から日が浅いので全体数は少ないが、2016 年度 3 校 (本校 3、分校 0) から 2018 年度 12 校 (12、0) へと広がりを見せている。

では、具体的にどの学校がへき地等の極小規模 CS 義務教育学校として特定されるのか。大橋 (2018) は、学校基本調査における学級数の把握が困難な状況にあることに鑑み、文科省『学校の適正規模・適正配置等に関する手引』の指摘を参考にして、極小規模 CS 義務教育学校の児童生徒数を 2～53 人程度と暫定的に定義している。この暫定的な定義をもとに 2018 年度のへき地等における極小規模 CS 義務教育学校を特定すると、<表 2>のとおり、北海道占冠村立トマム学校 (H28.5.1) 6 人 (級地 3 級)、京都市立宕陰小中学校 (H30.4.1) 12 人 (2 級)、京都市立花背小中学校 (H30.4.1) 33 人 (1 級)、熊本県高森町立高森東学園 (H29.4.1) 40 人 (3 級) の 4 校であり、それらに複式学級を有する高知県高知市立行川学園 (H28.4.1) 41 人 (複式) を加えた計 5 校が確認できた。

<表2>へき地における極小規模CS義務教育学校5校（2018年4月1日現在）

都道府県	市町村	学校名	CS設置日	児童・生徒数	へき地等級
北海道	占冠村	トマム学校	H28.5.1	6	3
京都府	京都市	宕陰小中学校	H30.4.1	12	2
長崎県	佐世保市	黒島小中学校		16	3
長崎県	佐世保市	浅子小中学校		29	(複式)
石川県	珠洲市	大谷小中学校		32	1
京都府	京都市	花背小中学校	H30.4.1	33	1
熊本県	高森町	高森東学園	H29.4.1	40	3
高知県	高知市	行川学園	H28.4.1	41	(複式)
福岡県	宗像市	大島学園		48	1
北海道	湧別町	芭露学園		49	(複式)

(※学校基本調査等をもとに筆者作成)

4. 小活と今後の課題

本稿では、《どこに、どれくらいの規模のCS義務教育学校があるのか》の問題意識のもと、義務教育学校におけるCS導入状況を学校規模との関連で整理し、へき地等における極小規模CS義務教育学校の現状と課題の一端を示した。2018年度現在、義務教育学校は82校（国立2校、公立80校）存在し、そのうち39校がCS導入校であることを該当校一覧とともに提示した。公立義務教育学校の学校規模は6～2,054人（平均473人）、CS義務教育学校の学校規模は6～1,026人（平均369人）となっており、公立義務教育学校に比してCS義務教育学校の学校規模が小さいことが明らかになった。また、へき地校の指定を受ける義務教育学校は12校、そのうちCS導入校であり極小規模校である学校は、北海道占冠村立トマム学校（H28.5.1）6人（3級）、京都市立宕陰小中学校（H30.4.1）12人（2級）、京都市立花背小中学校（H30.4.1）33人（1級）、熊本県高森町立高森東学園（H29.4.1）40人（3級）の4校であり、それらに複式学級を有する高知県高知市立行川学園（H28.4.1）41人（複式）を加えた計5校が確認できた。

最後に、義務教育学校における学校運営協議会のあり方を構造的に考えるにあたり、今後の調査研究課題も含めて2点指摘しておきたい。ひとつは、学校統廃合に関わる学校規模と義務教育学校におけるCS導入の有効性である。屋敷（2010）は、学校規模によって学校運営協議会の日常的な関心や課題は異なり、小規模校では地域の人材活用、大規模校では学校評価であったと指摘しているが、義務教育学校導入以降の考察は見当たらない。また、大橋（2018）は、2016年度の義務教育学校設置に至る統廃合プロセスを整理する中で、「義務教育学校大分市立碩田学園だけはCS指定小学校ではなかった荷揚町小学校、中島小学校、住吉小学校の3校とCS指定中学校であった碩田中学校（H27.4.1-H29.3.31）1校とのCS指定経験の有無が混在する3校以上の統合事例という点で特徴的」であり、「共にCS指定校であった神奈川県横浜市立の釜利谷西小学校（H20.9.1-H29.3.31）と西金沢中学校（H20.9.1-H29.3.31）が2016年4月から横浜市立義務教育学校西金沢学園へと統合されたが、2017年度現在においてもCS再指定を受けていない唯一のケース」であると指摘しているが、2017年度以降の

考察や個別事例の質的な考察は見当たらない。こうした調査研究課題に向けては、CS 導入日と義務教育学校設置年度とのズレに着目した考察を行いたい。〈表1〉から、このズレを有する学校は平成 29 年度 2 校、平成 30 年度 2 校の計 4 校存在するが、なぜ同時ではなかったのか（なぜ CS 導入は必要なかったのか）／なぜ 1～2 年後の導入なのか（なぜ CS 導入が必要になったのか）を質的に考察することで、義務教育学校における CS 導入の意義が具体的に明らかになるだろう。

もうひとつは、学校運営協議会の合同設置の有効性である。学校運営協議会の設置・運営形態は、各校で設置し運営する「単独校型」を基本とするが、それ以外に、各校に設置しつつも会議等は共同で行う「共同実施型」（福島県大玉村など）、複数校または町村単位で 1 つの学校運営協議会を設置し運営する「合同設置型」（北海道ニセコ町、京都府伊根町など）、さらにこれらの発展形として義務教育学校への移行による「義務教育学校型」（千葉県市川市、高知県高知市など平成 29 年度 24 校）に類型化できる。CS 義務教育学校における学校運営協議会を継続的に傍聴し、地域関係者の意見が教育課程の承認や学校評価活動等にどのように影響しているか／組織間の情報提供方法や情報共有度に違いがあるか／学校関係者（プロフェッショナル・リーダーシップ）と地域関係者（レイマン・コントロール）の力関係がどのようにせめぎ合っているのか等を考察することで、今後拡大が予想される「合同学校運営協議会」の課題と展望が見えてくると考えている。

5. 参考文献・資料

名古屋外国語大学教職センター大橋保明研究室ホームページ <http://ohashiyasuaki.jp/>（2018 年 11 月 10 日アクセス確認）

大橋保明「コミュニティ・スクール指定解除校の動向と指定解除要因に関する一考察」公教育計画学会編『公教育計画研究 9』八月書館、2018 年、pp.128-144 ほか

山本由美「学校が消える—公共施設（学校）の再編に立ち向かう市民の運動」『月刊社会教育』（2018 年 9 月号 No.748）国土社、pp.13-21

屋敷和佳「第 4 章学校運営協議会の組織と会議」佐藤晴雄編『コミュニティ・スクールの研究』風間書房、pp.55-74、2010 年

追記：本稿は、平成 28-30 年度科学研究費補助金基盤研究(C)「学校運営協議会と学校統廃合：コミュニティ・スクール指定解除・解消校の事例分析」（JSPS 科研費 JP16K04576、研究代表者：大橋保明）の研究成果の一部として公表するものである。

学習雑誌『伸びて行く』の編集過程に関する一考察 ——「自由」と「協同」の関係性をめぐって——

三重県公立小学校（元）岩花春美

はじめに

木下竹次（1872-1946）の教育理論の研究として、これまで1923年～1927年における学習の性質の質的变化について検討を試みてきた。この年代と関係した学習雑誌『伸びて行く』（1921～1927）の先行研究は少ないが、編集過程を考察するための先行研究として、大西公恵（2003）の「1920年代の『伸びて行く』の展開—学習読物による『学習』の組織化—」があげられる。この研究は、この雑誌の展開や学習読物としての特徴は明らかにされているが、木下の「学習法」の成立期における学習の性質などとの関係性については、語られていない。そこで、本稿では、奈良女子高等師範学校附属小学校の雑誌『伸びて行く』を、木下の「学習法」の全国の児童や教師向けのひとつの実践として捉え、可能な限り教育実践の立場からの検討を試みたい。その際特に、教材の選択や学習内容について、身体的な側面と、学習の性質や「自由」と「協同」の関係性にも視点をあてて検討したい。

1. 『伸びて行く』誌にみる心身一如

木下の学習観は、心身一如の観念に通じるものであり、日本人が生きることそれ自体を通して培ってきた腰肚文化との関連性がある。鈴木明哲（1994）は、木下の体育論について、「木下の『心身一如』を根幹とする体育論は、自己の身体が虚弱であったことに端を発して取り組むようになったものであり、『岡田式静座法』に基づいていた」とし、「『修練』の具体的な方法として、『ウォーキング』、『ランニング』、『冷水摩擦』、『種々の身体強健法』、『体操運動』、『日常の雑行』などを挙げている」としている。

そこで、第1節においては、『伸びて行く』における教材の内容や選択について、主に姿勢論をはじめ、身体的側面に働きかけた学びについて考察したい。木下は第1巻第2号において、読者に「みごとな姿勢」（1924、6-7頁）になるための方法などを呼びかけ、姿勢などから、体を整えることの大切さについて示している。『伸びて行く』第6巻第7号において、川口英明は「ウオ^ウキ^キング」（1926、19-25頁）というテーマで、奈良女高師の歩行練習について、自校の教育内容やその方法について、例示しつつ紹介している。また、同号の「僕の實驗した冷水摩擦と冷水浴」（1926、123-127頁）は、新潟縣中魚沼郡上野尋高小学校の児童である小海正太郎が、日常的に行った自主的な運動について記したものである。ここで、小海は、「僕

のやりかたは人のやりかたより、よくないかもしれませんが、僕はこの法をやってから大分氣持がよくなりました」と「1、僕の冷水摩擦、2、僕の冷水浴法」として読者に自分が学習したことを体験談として述べている。この文章は、もともと新潟県の自分が通学する学校の教員が、時折話していた冷水摩擦や冷水浴の話が、その学習のきっかけになっているようだが、自己自身が体験しつつ、図書館へ行き、『冷水浴の學理と實驗』という本で調べてみたことも記されている。これは木下のいう独自学習と言えらる。このように『伸びて行く』には、自校で実際に行っている学習方法の提示や、他校の児童の独自学習の様子が並行して紹介されていることがわかった。

『伸びて行く』発刊当時に近い体育論の記述が窺われる主な木下の著述を時系列で辿ると、1930年に「身體教育の生活化」を著し、これをもとに1932年、1934年に『學校運動論』を著している。鈴木明哲（1994）が、「これまでの先行研究でも明らかなように木下の体育論の中には、禪の思想の影響が仮説として提示されてきたし、教育論には、プラグマティズムの要素をもつことも論じられている」と述べるように『伸びて行く』には、心身一如を根幹とする体育論が、教材内容の中に含まれている。そして、『伸びて行く』の掲載内容の中に、読者の体験的な独自学習を採用することを通して、誌上で独自学習と相互学習を読者という共学者に対して実践をしていると考えられる。つまり、体育的な教材内容については、日本文化（自分化）の影響下のものを取り入れつつ、学習の過程は、経験・実証的であったことが、『伸びて行く』の誌面からも窺われるのである。

2. 『伸びて行く』誌にみる協同的な追究

木下の学習方法は、独自学習と相互学習を学習過程において組織化していくものである。その際、その学習の過程において探究の創出が望まれる。そこで、本稿では、『伸びて行く』誌において、この雑誌を通して、読者と編集者との学習がどのように組織化されたかをみていきたい。つまり、木下の「学習法」が、どのようなかたちで、誌面に組みこまれ、構成されていったかを検討し、その学習の状況をみていきたい。

『伸びて行く』第2巻第1号では、この雑誌により「学習の導きを得る、学習の問題を捉へる。その解決を發表する。思想を交換する。廣く趣味ある讀物を得られる」(1922、巻頭言)とし、掲載の事柄について9項目が列挙されている。大西公恵（2003）は、この件に関して、「『伸びて行く』の内容は、大きく巻頭言・学習・文芸の三種類に分けられ」とし、この中の学習記事についてさらに細分化し「『学習法』、学習讀物、入試関係、問題と解決の4つ」に分類している。

ところで、木下のいう学習の性質は、『学習原論』（1994）における4性質（発動性・創作性・努力性・歓喜性）から、『学習諸問題の解決』（1927）における10性質（発動性・創作

性・努力性・歓喜性・発展性・道徳性・個性発揮・融通性・協同性・経済性)へと変化している。第2節では、主に両者に含まれている4性質についてみていきたい。第2巻第3号の大浦茂樹による「いよ^マ佳境に入る焔から火の研究へ」(1924、35-39頁)においては、お金を包んだ紙や水を入れた紙の箱が、燃えないのは何故かという問題が、読者にむけて出され、その答案を募集している。このような題材は、理科が嫌いな児童でも興味を持って取り組む(発動性)ことができると考えられる。また、雑誌の前半には、児童の描いた図画や、工作などの製作過程の写真が掲載されていて、読者は創作的なものにも関心を持つ(創作性)ことができると考えられる。また、第2巻第3号の木下亀城による「掘り出されるまで」(1922、48-51頁)には、コルダ(裸子植物の一種)は、火山の爆発で埋もれてしまったが数百万年たつて、石炭になって掘り出されたという話が掲載されている。このような物語的な教材は、われわれにそれぞれの個性にあった物語を想起させることになるだろう。たとえば、われわれの努力はいつの日か見つけ出される(努力性)かもしれないと自己自身の物語と連動し、学習の性質の中の努力性の創出として確認することもできよう。4性質の中の残りのひとつである歓喜性について、各巻の終わりの部分にある「読者の聲」や「編輯だより」から、検出してみたい。読者から、第2巻第2号では「これだけ伸びたのも貴舎のお蔭だと本当に感謝して」(1922、95頁)いるという声がよせられている。また、第2巻第3号の「読者の聲」において、編集者の方から「原稿が毎日山のやうに参りますので、翌月廻にしたものが二百以上あります」(1922、94頁)という返信や「伸びて来た日をかへりみ伸びて行く将来を思ふとき、本当にうれしくなります」(1922、96頁)という編集だよりを誌面に掲載している。こうした双方向的な学習の過程は、それを客観的に知る読者にとっても喜びになった(歓喜性)のではないかと推察することができる。ここに、歓喜性を検出することができた。

上述のように、『伸びて行く』は、その編集過程において、学習の性質との連関性を狙った教材が選択されていることが窺われる。また、様々な形態で読者と編集者が相互に交信できるような誌面を組織している。つまり、読者の反応を見て、再構成して編集していくという方法をとっていたことがわかるのである。なぜなら、読者がどのようなことを独自に学習しているのか、また、前巻を読んでもどのような返信があるのかは、その時は、わからないからである。その意味で、『伸びて行く』の協同的な追究の過程は、時の経過とともに相互に交信し影響しあいながら、創出していく誌面であったと言える。その誌面は、過去のものでありながら、当時の教育に関った人々の苦心や喜びを實に見事に伝えている。

3. 『伸びて行く』誌にみる「自由」と「協同」の変容過程

では、このような協同的な追究過程はどのように変容していったのであろうか。『伸びて行く』の第6巻第10号の「大改良の『伸びて行く』」には「今度から尋常四・五・六年の教

科書のことがらを主にして面白く有益にかいたものを多くしました」(1926、巻頭言)と記述されている。大西公恵(2003)は、この学習雑誌の誌面構成について「第1期の誌面構成は、第2期には文芸が中心となり、第3期へ向けて学習読物へ比重を移し」たと捉えている。そしてこの第3期には、教科書に関する記事が激増しているが、教科書と対比すると「教科書の記述が形式的な知識の羅列であるのに対して、『伸びて行く』では児童がより理解を深めることができるような様々な工夫がなされている」としている。

第2節で検討してきた読者の協同的な追究の過程は、時系列で捉えると、その教材の選択に変容がみられる。第2期の文芸中心期から第3期の学習読物(教科書に関する物)への移行は、自由な読み物から、型(枠)を持った学習読み物への移行へと変化している。このようにここでは、教科書を教材に使用するというある種の型が存在することで、教材選択に関して、束縛を受けてはいるが、学習が存立する際の追究の過程を経て、学習の性質が時系列の過程において細分化し、学習の性質もこの時系列とともに増加している。大きく捉えても、相互学習による協同の進展により第2巻第2号の「編輯だより」の「氣のきいたふりのや、面白さうな美しさうなのとかいふ處をねらうのでなく、どこまでも皆さん自身らしいものを」(1922、96頁)というより個性的なものを願う編集者側からの声かけは、学習の性質の中の個性発揮をうながし、学習の性質の4性質にはない10性質への変容へとつながっていることがわかる。編集者側は、様々な工夫のある誌面を提供することで、誌面を媒介として、読者と編集者側との相互学習を創出しつつ、協同を産出し、環境の総体が融合調和したとみることができよう。

木下のいう学習の性質は、『学習原論』(1994)における4性質から、『学習諸問題の解決』(1927)における10性質へと量的に変化している。この変化に、木下の思想発展の過程を見ることができ、この思想発展時に、「自由」・「協同」の共存関係が「自律」・「協同」へと変容したと捉えてきた。本稿の第1節において、『伸びて行く』は、その教材に日本的な心身一如の修練に関するものを取り入れ、その学習過程は、経験・実証的であることが窺われた。また、第2節においては、学習の性質が量的に増加するような追究過程が存在していることが窺われた。そして、第3節において、自由な文芸中心教材から、教科書に関する記事が激増してはいるが、教材選択に教科書内の教材という束縛を受けながらも、『伸びて行く』としては、教科書とは異なった説明過程を加えることにより、より進化した学習形態を採ることができたことが窺える。上述の結果より、『伸びて行く』においても、「自由」と「協同」から、日本の教育文化が、ひとつの個性として発揮された木下のいう「自律」と「協同」へと質的に変容していることがわかった。

おわりに

このように、時系列の中で学習の環境の総体の質を高めた木下の誌面における実践も、木下の人生における思想発展がみられ、1923年～1927年の質的なものの成立がみられる成立期に、理論と同様の変容過程をとっていることがわかる。木下自身の理論的な質的変容は、実践における実践の質的な変容とも相関関係があることがわかった。言い換えれば、木下の当時の教育理論は、そのまま実践に活かされていたのである。今後、学習の性質の観点も大切にしながら、当時の訓導が実践していた「学習法」についても研究を深めたい。

参考文献

- 奈良女子高等師範学校附属小学校内学習研究会（代表木下竹次）編（1921～1927）『伸びて行く』第1巻～第7巻、目黒書店
- 雑誌『伸びて行く』からの引用箇所は、出版年と頁数を本文中の括弧内に記した。
- 木下竹次（1927）『学習諸問題の解決』東洋圖書株式会社
- 木下竹次（1930）「身體教育の生活化」奈良女子高等師範学校附属小学校内学習研究会編『学習研究』第96号（九巻4号）、3-8頁。
- 木下竹次（1932）「學校及學級の本質及組織」『學校進動論』上巻、明治圖書
- 木下竹次（1934）「學校及學級の教化及統制」『學校進動論』下巻、明治図書
- 木下竹次（1994）『学習原論』明治図書（目黒書店1923年の復刻版）
- 鈴木明哲（1994）「昭和戦前期における木下竹次の体育論の変容について—『心身一如』を中心として—」『体育史研究』第11号、27-39頁。
- 森脇健夫（2001）『子どもの学習の物語論的分析と授業技術形成平成11年度～平成12年度科学研究費補助金基礎研究（c）（2）研究成果報告書』
- 大西公恵（2003）「1920年代『伸びて行く』の展開—学習読物による『学習』の組織化—」『＜教育と社会＞研究』（13）、66-71頁。
- 岩花春美（2007）「木下竹次の『学習法』の成立過程に関する一考察—J. デューイの教育目的論との関りをめぐって—」『人間文化研究科年報』第22号、奈良女子大学大学院人間文化研究科、181-193頁。
- 岩花春美（2011）「木下竹次の『学習法』の構造—J. デューイの探究の理論との比較を通して—」『教育方法学研究』日本教育方法学会紀要、第36巻、109-119頁。

「不登校」児童の家庭・学校間「行き来」駆動促進要因 — 「家庭から外に出るとき」と「外から学校に入るとき」に注目して—

滋賀短期大学 笹 倉 千佳弘
大阪大谷大学 井 上 寿 美

1. 目的

本研究の目的は、「不登校」児童の家庭（児童養護施設等で暮らす子どもについては施設等を家庭とする）と学校間における「行き来」駆動の促進要因を、「家庭から外に出るとき」と「外から学校に入るとき」に注目して明らかにすることである¹。ここで言うところの「外」というのは、家庭でも学校でもないところを指している。「登下校」ではなく「行き来」という用語を使う理由、家庭から外に出るときと外から学校に入るときに注目する理由、児童（小学生）に注目する理由を順に述べることにする。

最初に、「登下校」ではなく「行き来」という用語を使う理由は次のとおりである。「登下校」に含まれている登校という用語は、家庭から学校へ「登る」ことを意味している。つまり「登下校」というのは、家庭よりも学校に価値がおかれた用語であると言える。子どもにとっては家庭も学校もともに大切な暮らしの場であるため、両者に優劣がつかない「行き来」という用語を使う。

次に、家庭から外に出るときと外から学校に入るときに注目する理由は次のとおりである。家庭と学校間の「行き来」というのは、「家庭から外に出る」、「外から学校に入る」、「学校から外に出る」、「外から家庭に入る」という4つの行動によって構成されている。したがって家庭と学校間の「行き来」駆動では、これら4つの場面を検討する必要がある。本研究ではまず、「登校」にあたる、家庭から外に出るときと外から学校に入るときに注目する。

最後に、小学生に注目する理由は次のとおりである。表1は、2015(平成27)年度と2016(平成28)年度の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(文部科学省)をもとにして、小学校・中学校・高等学校の暴力行為発生件数・いじめ認知件数・長期欠席者数²を抽出し作成したものである。ここからわかるのは次の2点である。1点、暴力行為については、中学校と高等学校で減少しているにもかかわらず、小学校で大幅に増加しているということである。2点、いじめと長期欠席については、小学校の増加率が中学校と高等学校に比較して一番、高いということである。このように、小学生に何らかの異変が生じていると推測されることから小学生に注目するに至った。

表1 小学校・中学校・高等学校における暴力行為発生件数・いじめ認知件数・長期欠席者数

	暴力発生件数 (件)			いじめ認知件数 (件)			長期欠席者数 (人)		
	小	中	高	小	中	高	小	中	高
2015年度	17,078	33,073	6,655	151,692	59,502	12,664	63,091	131,807	79,357
2016年度	22,841	30,148	6,455	237,256	71,309	12,874	67,093	139,200	79,391
増減率	33.7%増	8.8%減	3.0%減	56.4%増	19.8%増	1.4%増	6.3%増	5.6%増	0.04%増

2015年度と2016年度の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(文部科学省)をもとに笹倉・井上作成

「不登校」児童を取りあげた先行研究は多数あるが、管見の限り、家庭と学校間の往復運動という視点、言い換えれば、「行き来」概念の視点から検討を加えたものはない。さらにこのような往復運動を、家庭から外に出るとき、外から学校に入るとき、学校から外に出るとき、外から家庭に入るときという4つの場面に分けて検討したものもない。本研究は、「不登校」をめぐる諸課題に対して、「行き来」から生じる4つの場面を動的な側面からアプローチをしているという点で、従来の「不登校」研究に新たな知見を加えることができるのではないかと考えている。

2. 方法

2.1 インタビュー調査の概要

2017年8月11日～31日の期間に、X県の公立小学校に勤務する7人の小学校教員にインタビューを実施した。基本的には調査者2人が指定された場所を訪問し(8月29日のインタビュー調査のみ調査者は1人)、60分～120分、学校と家庭間の「行き来」に困難な状況にある/あった子どもの家庭状況や学校状況等に関する質問に答えてもらう形式と、特定の質問項目にこだわらず自由に語ってもらう形式を組み合わせた半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容はICレコーダーに録音し、後に逐語録を作成した。インタビューにおける調査協力者・調査日・調査場所・調査時間については表2を参照されたい。

表2 インタビュー調査の概要

調査協力者	調査日	調査場所	調査時間
A	2017年8月11日	B教育会館	111分
C	2017年8月16日	D教育会館	76分
E	2017年8月29日	F教育会館	60分(録音部分は34分)
G	2017年8月30日	H教育会館	68分
I	2017年8月30日	J教育会館	93分
K	2017年8月31日	L教育会館	77分
M	2017年8月31日	N教育会館	78分

2.2 分析の方法

最初に、インタビュー資料の中から学校と家庭間の「行き来」駆動を促進する要因に言及されたセグメントを切り出し、家庭から外に出るときに生じているものと外から学校に入る

ときに生じているものにと大別した。次に、切り出されたそれぞれのセグメントにコードを付し、カテゴリー化をおこなった。

2.3 倫理的配慮

調査は、就実大学・就実短期大学研究倫理安全委員会の承認を得て、日本教育学会倫理綱領、および、日本教育社会学会研究倫理宣言を遵守しておこなった。

3. 結果

以下では、家庭から外に出るときと外から学校に入るときに分けて述べる。

3.1 家庭から外に出るとき

(1) 地域の人から気かけられる

「地域の人から気かけられる」というカテゴリーは、「福祉関係者とのつながり」と「親戚とのつながり」というコードから構成された。このカテゴリーでは、たとえば、「母親にもサポートが必要だったので福祉関係のサポートがあった」、「おじさんのいる地域へ引越してきた」というような内容が語られた。

(2) 学校関係者から気かけられる

「学校関係者から気かけられる」というカテゴリーは、「教員のサポート」、「級友のサポート」、「教員と保護者の信頼関係」という3つコードから構成された。このカテゴリーでは、たとえば、「お腹をすかしていることが多かったので、毎朝、迎えに行く車の中におにぎりやパンを用意した」、「家で寝てしまっていたら、友だちが迎えに行ってくれた」、「保護者から『家に寄って行って』と言われるようになった」というような内容が語られた。

3.2 外から学校に入るとき

(1) 学校関係者から気かけられる

「学校関係者から気かけられる」というカテゴリーは、「教員と保護者の信頼関係」、「教員のサポート」、「級友からの期待感」という3つのコードで構成された。このカテゴリーでは、たとえば、「教員が母親の悩みを24時間体制で受けとめる」、「保健の先生が休み時間に保健室でご飯をたいて、おにぎり作って用意していた」、「転校してくる前に、都会から転校してくる子というようにして学級の子どもの期待を高めた」というような内容が語られた。

(2) 子どもの主体性が大切にされる

「子どもの主体性が大切にされる」というカテゴリーは、「学校生活をイメージできる情報提供」、「主体性発揮場面の創出」、「学校生活に関する自己決定の尊重」という3つのコードで構成された。このカテゴリーでは、たとえば、「席替えでの席になるかをあらかじめ伝えた」、「パソコンが苦手だから教えて欲しいとお願いした」、「始業式の前の日に今なら好きな席を選んでいいと教員が伝えた」というような内容が語られた。

(3) 過去にとらわれず新たな関係を築く

「過去にとらわれず新たな関係を築く」というカテゴリーは、「深刻でない家庭訪問」、「特別な意図をもたない誘い」、「たわいない話題」、「離れたところにいるモデルの存在」という4つのコードで構成された。このカテゴリーでは、たとえば、「白紙に近い状態で家庭訪問する」、「『空気の読めない子』が運動会のあと普通に教室に入るように誘った」、「とりとめのない話を中心で、個人に関わることは話題にしない」、「ゲームのアプリで出会った、学校に行っていない少し年上の子どもが保健室登校を始めた」というような内容が語られた。

以上から、「不登校」児童が家庭から外に出るときの「行き来」駆動促進要因は、「地域の人から気かけられる」、「学校関係者から気かけられる」という2つであり、外から学校に入るときの「行き来」駆動促進要因は、「学校関係者から気かけられる」、「子どもの主体性が大切にされる」、「過去にとらわれず新たな関係を築く」という3つであることが明らかになった。

4. 考察

「子どもの主体性が大切にされる」ということ、「過去にとらわれずに新たな関係を築く」ということが、「行き来」駆動促進において、どのような意味があるのかについて考察する。

一般的な人間関係は、両者がお互いに影響を与え合いながら流動的に展開していく。しかし教育、特に学校教育で営まれている教育は、「一定の時間と空間の内部で明確な内容と方法の自覚をもっておこなわれる、子どもに対する大人の目的意識的働きかけ」（教育思想史学会 2000：141）であるため、教員と子どもの関係は、教員を中心とする「教える－教えられる」という関係に固定化されやすい。そしてこのような教育関係は、学校という物理的内部空間にとどまらず、学校という制度を磁場とする空間の拡がりにおいて作用している。

教育関係は教える側に重心がおかれがちであるのに対し、「子どもの主体性が大切にされる」というカテゴリーを構成する「学校生活をイメージできる情報提供」、「主体性発揮場面の創出」、「学校生活に関する自己決定の尊重」というコードは、すべて、教えられる側である子どもに重心がおかれた教育関係となっている。たとえば、教員が事前に座席を決めるのではなく、始業式の前日、子どもに好きな席を選んでよいと伝えるとき、その決定権はその子どもに委ねられている。パソコンの苦手な教員が子どもに教えてほしいと頼むに至っては、「教える－教えられる」という関係が逆転している。どちらの事例にしても、教員の側に教育的配慮がまったくなかったわけではないと思われるが、教員による直接的な「目的意識的な働きかけ」が背後に退いていることは確かであろう。

また、「過去にとらわれず新たな関係を築く」というカテゴリーを構成する「深刻でない家庭訪問」、「特別な意図をもたない誘い」、「たわいない話題」、「離れたところにいるモデルの存在」というコードは、すべて、「目的意識的な働きかけ」という教育関係の本質からず

れており、偶有的属性という点で共通している。たとえば放課後、子どもと「ちょっと遊ぼうか」という軽い気もちで家庭訪問をするとき、あるいは、「空気の読めない子」が、当たり前のように、一緒に教室に入ろうと声をかけるとき、そこに「目的意識的働きかけ」を見出すことは困難であろう。

以上から、「子どもの主体性が大切にされる」ということ、「過去にとらわれずに新たな関係を築く」ということは、「行き来」駆動促進において、固定的な「教える－教えられる」という関係に「ずれ」、言い換えれば「ゆらぎ」を生じさせるという意味があると考察される。

※本研究は「JSPS 科研費 JP16K04643」の助成を受けておこなったものの一部であり、関西教育学会第70回大会（2018年11月18日、於：関西福祉科学大学）の発表資料に修正を施したものである。

i 「行き来」駆動の抑制要因については、笹倉・井上（2018）を参照されたい。

ii 不登校の児童生徒数ではなく長期欠席者数を取りあげた理由は次のとおりである。「学校基本調査」（文部科学省）の「用語の解説」によると、不登校は「長期欠席者数」（前年度間に30日間以上欠席した者の数。欠席は連続である必要はない）の理由の1つであり、不登校児童生徒数は実態を反映したものとなっていないからである（保坂2000）。

文献

教育思想史学会（2000）『教育思想事典』勁草書房。

笹倉千佳弘・井上寿美（2018）「『不登校』児童の家庭・学校間『行き来』駆動抑制要因」『滋賀短期大学研究紀要』44、1-10。

保坂 亨（2000）『学校を欠席する子どもたち 長期欠席・不登校から教育を考える』東京大学出版会。

終末期看護の戸惑いに対する看護教育へ向けて

宝塚大学 看護学部 梅川 奈々

はじめに

臨床で働く看護師の多くが、終末期看護に戸惑い、死にゆく患者にどのようにかわれば良いのかわからずにいる。そして戸惑う看護師たちは、終末期患者から足が遠のいてしまっている。終末期患者には特に繊細で濃厚な看護が必要であるにもかかわらず、看護師が患者に向き合えていないこの状況を見過ごすわけにはいかない。本稿では、終末期医療の現場が大きく変貌した背景を受け、看護師が戸惑いから脱却できずにいる事実注目して検討し、終末期看護の教育を確立させていくための視差を得た。

1. 看護師の終末期看護への戸惑い

(1) 死について

終末期について、厚生労働省や日本看護協会などは「人生の最終段階である」と述べるに留まり、明確な定義づけをしていない。そのような中、社団法人全日本病院協会は、〈終末期であるとする三つの条件として以下のとおり提示している¹⁾。

- 一、医師が客観的な情報を基に、治療により病気の回復が期待できないと判断すること
- 二、患者が意識や判断力を失った場合を除き、患者・家族・医師・看護師等の関係者が納得すること
- 三、患者・家族・医師・看護師等の関係者が死を予測し対応を考えること

つまり終末期とは、厳密に期間を特定できるものではないが〈間もなく死を迎えることが明確な時期である〉と言うことができる。

死は、古来忌み嫌われてきた。ヴァン・デン・ベルクは、「死や病気は、だれもが恐れている。しかし、われわれはそのことを他人にも、自分自身にもあまり語りはしない。われわれの存在の、最も現実的な可能性としての病気や死に、公然と直面することによる恐怖にうちかつかわりに、また真剣な話し合いのなかで病気や死と触れるかわりに、われわれはあたかも病気や死が存在しないかのごとくふるまって、そうしたことについての話し合いから逃避するのだ²⁾」と述べた。

死は、誰もが必ずいつか経験するものであるにもかかわらず、未だ誰も経験したことがない。その死が意識の範疇に入ったとき、人は強い不安や恐怖を感じる。だからこそ不安や恐

怖の対象から目を逸らせ、死について語ることを避けたり、死を遠ざけようとしたりする。

看護師の場合、そうはいかない。看護師として終末期患者にかかわるということは、患者が抱える死への不安や恐怖にもかかわっていくということである。患者に迫りくる死を、決して無いものにはできない。終末期看護に孕む大きな問題が、いま焦点化されている。

(2) 終末期に戸惑う看護師

臨床で働く看護師の多くが終末期看護に戸惑いを感じている³。坂下恵美子の調査によると、看護師の戸惑いの多くは、患者から「死に関する話題が出たとき」、「身体的苦痛を訴えられたとき」、「急変または臨終の場面」で生まれている。看護師は、そのような場面において終末期患者とのかかわりを躊躇し、患者のベッドサイドから足が遠のいている。つまり看護師は、終末期患者に必要な看護を十分に行えていないということである。

岡田奈津子らによれば、看護師の戸惑いには〈経験〉が関連している。そして、〈経験〉を重ねるにしたがって、戸惑いは、「経験が浅いことにより生じる戸惑い」から「経験を重ねることによる自分の看護への限界」へと変化しているのだという。終末期看護への戸惑いを考察するうえで、〈経験〉がひとつのカギとなるので、後述することとする。

看護師の戸惑いは、看護が医学から派生していることに関連している。中村雄二郎によれば、医術は「ほかならぬ人の病気というきわめて重要な実地の機会に出番をもつテクネー（技術＝アート）にはかならない⁴」。つまり、医師は極めて能動的に患者に向き合う役割を担っている。そして看護師も、医師の手助けを業としてきた背景から、やはり能動的に患者にかかわってきた。能動的とは、いわば積極的医療への参画である。

医師は、患者の容態が急変すれば、その患者の命を救うために積極的に治療を行う。薬剤を投与したり、手術を施行したり、心肺停止した際には心臓マッサージを施したりといったことである。看護師は、医師の指示の下で診療の補助をする役割を担う⁵。古来、医師と看護師は、何の疑いもなく患者の命を救うことを共通の目的として教育を受けてきた。

しかし近年、終末期医療は大きく変貌した。医療の進歩は、多くの患者の命を救ったと同時に、患者に重度の障害を残してしまう事態をも引き起こした。意識障害や麻痺、臓器の機能不全など、重度の障害を残した患者やその家族は、新たな悩みに苦しまなければならなくなった。

日野原重明は、ただ生きながらえているだけの生にどれほどの意味があるのか、喜怒哀楽の感情をうしなってしまうと、それを生だと言えるのであろうかと問題提起している⁶。無理な延命によって苦しんでいる患者やその家族は、人間にとって大切なものとは、命の長さではなく質にあると考えるようになった。医療者側も、ただ命を引き延ばすことを目的とするのではなく、患者の生活の質（QOL: quality of life）に重きを置くよう意識が変化してきた。医療、看護のあり方が能動から受動、つまり、積極的医療から患者の意思を尊重する方向へ

と転換させられたのである。

看護師は、この状況の変化に順応できずにいる。看護師には、目の前の患者にたいして何とかしなければならぬという思いがある。看護師は、医学から派生した看護教育によって、患者に何らかの行為を施すことこそが看護なのだ、意識に強く刷り込まれてきた。時代が大きく転換し、看護師の終末期看護への戸惑いはさらに大きくなっている。単に、終末期看護の場数を踏めば戸惑いが解消できるというような容易な問題ではない。場数を踏むことが〈経験〉なのではない。終末期看護の教育は立ち遅れている。

2. 終末期における〈看護師－患者〉の関係

(1) パトスとは

中村雄二郎によれば、医療における患者は、人間のパトス (pathos) という性質をもっともよく体現している⁷。パトスは、ギリシア語の原義を見ると、一般には他から働きかけを受けることだが、中村のいうパトスとは、働きかけによって物事に生じた限定、物事の属性(性質)、様態(在り様)までも含んでいる。さらに中村は、アリストテレスの整理に基づき、パトスの意味が次の四つに大別されることを示した。

- 一、 白さ、甘さ、重さなど、それが加わることで物事が変化するような、物事の性質。
- 二、 そのような性質の現実態。
- 三、 とくに、これを被るものに害を与えるような、さまざまな変化や動き。苦悩という意味がここから生ずる。〔情熱や激情はこれに属するわけだ。〕
- 四、 さらに転じて、大きな不幸やひどい苦痛をともなう受苦、受難。⁸ (傍点著者)

中村は、「われわれ人間は身体をそなえている以上、精神＝身体的存在である以上、どうしてもパトス性を帯びざるを得ず、医師にしても例外ではない⁹」と述べている。中村は、医師も患者への働きかけによって苦痛をともなう存在であることを示した。患者にかかわるという点で、看護師も同様に多くの苦悩を抱えている。特に終末期患者は、目の前の死にたいする不安や恐怖、そして身体的な苦痛を伴いながら、まさに受苦の状態に置かれた存在であり、その患者にかかわる看護師のパトスが、終末期看護の戸惑いに大きく影響しているのである。

(2) 終末期看護におけるパトスと〈経験〉

中村は、医師と患者との関係について特殊な人間関係であると述べた。なぜなら、治療する者と治療される者、救う者と救われる者、といった関係性は、強い立場と弱い立場を意味するからである¹⁰。患者の立場の弱さが、患者の受苦としてよく現われている。

しかし前述したように、患者やその家族の意識は医療の著しい進歩によって大きく転換した。今や患者の意識は、自らの人権や自己決定を尊重することに向いている。医師は、かつ

てのパターナリズムでの医療ではなく、患者の意思を尊重して医療を行うようになった。医療の進歩による状況の変化が、医師と患者との立場を逆転させ、新たな医師と患者との関係性が築かれた。

中村によれば、医師と患者は、人間関係である以上、パトス性を帯びたもの同士の相互関係である。同様に、〈看護師－患者〉の関係も、パトス性を帯びた人間同士の相互関係だといえる。ここで、看護師のパトスとは何かについて考えることとする。

看護師には、患者の為に何かしなければならないという強い思いがある。それにもかかわらず看護師は、終末期患者のパトスにたいしてどうすればよいのかわからずに苦しんでいる。目の前に、苦悩をかかえた患者がいるのに、何の手助けもできないことに悲嘆し、自分を責めるのである。これが看護師のパトスであり、終末期看護への戸惑いを生む要因となっている。

中村は、現代の医療がパトスを軽視し、〈痛み〉を抹殺しようとしていることに警鐘を鳴らしている。中村によれば、安易な痛みの抹殺は、「医療の、つまりは人間の、重要な働きを失わせている¹¹⁾」のである。痛みとは、自己の身体に関する主観的現実の不可欠な部分であると考えられてきた。痛みを伴うことは、〈経験〉と深くかかわっている。

経験とは、単に多くのことを見たり、何かをしったりすることではない。何かを〈経験〉することが特別に重い意味をもちうるのは、その〈経験〉が私たちの生の全体性と深く結びついているからである。中村は次のように述べている。

私たちがなにかの出来事に会い、自分で、自分の軀で、抵抗物をうけとめながら振舞うとき、はじめて経験は経験になる（…中略…）自分でというのは、他律的にあるいは受動的ではなく、自分の意志で、あるいは能動的にということである。次に、自分の軀でというのは、抽象的あるいは観念的ではなく、身を以て、身体をそなえた主体としてということである。そして最後の、抵抗物をうけとめながらというのは、環境や状況に簡単に順応して、いわば現実の上を滑っていくのではなく、現実が私たちへの反作用としてもたらず抵抗を、私たちを鍛えるための、また現実への接近のためのなによりのがととして、ということである。¹²⁾（傍点著者）

つまり〈経験〉とは、自分自身が能動的に、すんなりとはいかない出来事に向かい、苦しむ中で生まれる。看護師は、〈看護師－患者〉の関係の中で生まれるパトスへの向き合い方に悩み、戸惑っている。その結果、看護師が終末期患者のベッドサイドに行けなくなっていることが大きな問題なのである。

そもそも人間は、パトス性を帯びており、身体をそなえた主体として受動性から逃れられない存在である。パトスの軽視は、意味のある〈経験〉を生まない。だからこそ、安易な痛みの抹殺が人間の重要な働きを失わせると中村は唱えたのである。

終末期患者には、急性期患者とは異なるかわりが求められる。終末期看護におけるパトスが、看護師の戸惑いを大きくさせる。終末期看護の戸惑いを生まない教育の確立に向けて、パトスと〈経験〉との関連が重要なカギとなる。

おわりに

本稿では、終末期看護に戸惑う看護師の現状について検討し、終末期看護の教育の確立に向けて示唆を得た。今後も引き続き、終末期看護における〈看護師—患者〉の相互関係から得られる〈経験〉に焦点を当てつつ、看護師の戸惑いを生まない終末期看護の教育の確立を目指す。

-
- 1 社団法人 全日本病院協会 終末期医療に関するガイドライン策定検討会（平成 21 年 5 月）<http://www.ajha.or.jp/topics/info/pdf/2009/090618.pdf>（2015 年 7 月 20 日検索）
 - 2 ヴァン・デン・ベルク 著、早坂泰次郎、上野轟訳『病床の心理学』現代社、1975、p.24
 - 3 ・岡田奈津子、山元由美子、佐藤みつ子「一般病棟看護師のターミナルケア実践におけるとまどいの変化」『了徳寺大学研究紀要』6 号、2012、pp.85-94
・岡田奈津子、山元由美子「ターミナルケアを実践している一般病棟看護師のとまどいの乗り越え方」『日本看護研究学会雑誌』Vol. 35 No. 2、2012、pp.35-46
・坂下恵美子「終末期がん患者の看取り経験の中に存在する看護師の心の壁の検討」『愛媛県立医療技術大学紀要』第 5 巻第 1 号、2008、pp.25-31
・奥出有香子「ターミナルケアにおける看護婦のとまどいに関する研究」『順天堂医療短期大学紀要』10 巻、1999、pp.31-40
 - 4 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1992、p.144
 - 5 保健師助産師看護師法 第一章 第五条に、「この法律において「看護師」とは、厚生労働大臣の免許を受けて、傷病者若しくはじよく婦に対する療養上の世話又は診療の補助を行うことを業とする者をいう。」と記載されている。<http://www.houko.com/00/01/S23/203.HTM>（2018.10.30 検索）
 - 6 日野原重明『現代医学と宗教』岩波書店、1997、p.151
 - 7 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1992、p.167
 - 8 中村雄二郎『術語集』岩波新書、1984、pp.148-149
 - 9 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1997、p.168
 - 10 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1992、p.167
 - 11 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1992、p.168
 - 12 中村雄二郎『哲学の現在』岩波新書、1977、p.122

入試改革に向けた高大連携の取り組みと課題

藍野高等学校 中間 茂 治

はじめに

現在の大学進学において、入試の多様化、進学問題事象など、高校、大学の双方に混乱が生じていることがある。そのため、大阪私立高等学校進路指導研究会（私進研）では、近畿2府4県の私立大学・短期大学との高大連携情報交換会を2011年10月から実施し、意志疎通・情報交換を行っている。

本研究では、2020年度の入試改革に向けた高大連携の取り組みと課題について考えたい。

大阪私立高等学校進路指導研究会

本研究会は、大阪私学振興教育研究所の下部組織として、大阪府下の私立高等学校105校が加盟し、進路指導の研究振興と会員の親睦をはかることを目的としている。就職差別をなくす取り組みから始まり、府立・市立高等学校の進路指導研究会と連携し、関係団体の協力を得て、公正な採用選考に向けて努力してきた。近年は、進学にも重点を置き、「私学はひとつ」を合言葉に頑張っている。

高大連携情報交換会

2017年9月26日（火）に、「第10回高大連携情報交換会」が実施された。内容は、第1部全体会として私進研事務局が、「2017年度版大学・短大へ改善していただきたい点」についての説明。続いて「(株)進研アド」より、「新テスト・2020年教育問題」について講演。その後、名刺交換会（情報交換会）が行われた。第2部は、分散会としてグループ分けされた高校・大学・短大が小会議室に移動し、分散会共通テーマ「新しい制度（新テスト、指定校、AO入試、推薦入試）のあり方について」「現在の学生（生徒）、中退等について」、意見・情報交換を行った。

「2020年度の入試改革」では、はっきりと明確な方向性が現場には正確に伝わっていない現状もあり、教師はとても不安な状況にある。この会では、意見・情報交換することで安心感を得ている。今年度、高大連携情報交換会で話された内容は、「試験の受験方法が変わること」、「文部科学省は、『小論文』『面接』『集団討論』『調査書』『資格・検定試験などの成績』などを入試に活用する方針も打ち出していること」、「英語の外部試験成績を導入すること」、

「進学問題事象報告が増えていること」等の課題である。以下では、分散会で話された内容の一部を報告する。

大学側「新しい制度（新テスト、指定校、AO入試、推薦入試）のあり方について」

- ・入試時期のルール設定について注視している。2020年度から出願時期が推薦入試11月以降、AO入試9月以降（現行は8月以降）、一般入試の試験期日は2月1日～3月25日と文科省が発表しているが、本当にこのルールが遵守されるか、疑問に思う。
- ・AOと指定校推薦において多面的評価導入を検討中。
- ・ワーキンググループを設置し、学生の入学時から入学後の学力の伸長状況の調査・分析や入試問題における特に思考力を測る作問分析に着手。入試時期への対応は検討中。
- ・学生の入学時から入学後の学力の伸長状況を調査・分析している。入試時期への対応は検討中。他大学の対応も参考にしていく。
- ・ロジカルシンキング、思考力、判断力を問うような出題内容の入試を一部試行する。
- ・外部検定試験（英検・TOEFL・IELTS等）での受験も選択できるようにする予定。
- ・これまではTOEIC中心であったが、高校生が最も受験しやすい英検での対応を検討中。
- ・本学が独自の入試を含め、一般・AO・推薦の各入試も入試改革への対応を検討中。
- ・他大学の取り組みを参考にしながら、特に記述式問題と入試時期について現在検討中。
- ・英語外部検定試験の入試への導入を現在検討中。入試時期のルール設定については、特に合否発表の時期について、その対応を検討中。他大学の対応も参考にしたい。

高校側「新しい制度（新テスト、指定校、AO入試、推薦入試）のあり方について」

- ・本校には国立大学を目指す生徒はほとんど存在しないため、私立大学が入試改革においてどのような動きをするのか注視している。思考力・判断力・表現力を育成する授業への取り組みを模索中。
- ・英語外部検定試験への取り組みを始めている。今年12月からスタートするGTEC4技能型を高校1・2年全員に受験させる。英検は4級～準1級の対策講座を希望制で開始する。アクティブラーニング型の授業の導入も少しずつ始めている。
- ・思考力・判断力・表現力を育成するための取り組みを現在模索中。外部検定試験については、既に全学年において英検の受験と対策講座への取り組みを実施している。
- ・ICT分野の研究を中心に取り組みを始めている。外部検定試験については、7～8割の生徒が英検を受験している。1年生で3級、2年生で準2級、3年生で2級の取得を目安に受験を奨励している。
- ・本校は通信制高校なので、学校全体としての取り組みは難しい現状がある。大学進学の方の3分の2以上が私立大学のAO・推薦を利用しているため、特にAO・推薦入試における

今後の変化についての情報収集に努めている。

- ・外部検定試験については、既に GTEC for Students を全員受験させている。12 月からは 4 技能型に移行するが、継続して GTEC を全員受験させる。また、学校行事の中で、特に高大接続に関わる行事や留学・海外研修の行事、また、ICT 教育の設備面での拡大も予定している。アクティブラーニング型の授業の実施も奨励している。
- ・併設大学への進学については、大学入試改革の新制度を先行実施する形で、本学・本校独自の方法で高校入学直後から進学指導を行っている。また、他大学への進学は主に国公立大学を目指すものであるが、1 年次より英検の受験、海外研修や高大接続関連の様々な体験型行事への積極的参加とその振り返りや記録の保管・蓄積を奨励している。

大学側「学生（生徒）の資質について（中退等について）各大学の現状とその取り組み」

- ・入学後、1 年以内で中退してしまう学生の増加を受けて、進級規程を見直すなど、学生のモチベーションの維持に努めている。
- ・入学前教育、入学後オリエンテーション、5 月連休明けの面談等のきめ細かい指導によって、中退者の減少につなげている。
- ・経済的理由と不本意入学による中退者が多い。大学入学前では遅く、高校 1 年次から、なぜ大学に進学するのか等の指導を始める必要があると考え、併設高校とは連携してそのような取り組みを行っている。
- ・出席不良の学生に対しては、保護者に連絡の上、学生本人と面談を行っている。入学後のガイダンス実施と 2 年間の担任制の導入により、学生の把握がよりしやすくなった。中退理由は経済的理由と不本意入学が最も多い。
- ・入学前教育と入学後オリエンテーションを実施。少人数グループの担任制導入と生徒・保護者面談を実施。中退理由は、経済的理由、不本意入学、学業不振によるものが多い。
- ・担任教員との面談（生徒・保護者）実施。理系学部でリメディアル教育を実施。上級生が下級生を支えるサポーター制度の導入。
- ・中退理由は経済的理由と本人のやる気の問題。進路の多様化（資格を取って一般企業に就職したい等）への対応が必要になっている。不本意入学はネット出願が助長しているのではないかと（クリック一つで安易に学部を追加選択させる仕組み、ネットの罠）
- ・入学後のオリエンテーション（一泊二日）で上級生が下級生を支える関係作り。中退は経済的理由によるものが多い。連絡がつかない（状況がつかめない）学生への対応に苦慮している。今後、出身高校にも協力要請が必要になってくるのかもしれない。

高校側「学生（生徒）の資質について（中退等について）各大学の現状とその取り組み」

- ・問題を抱える生徒の情報を、大学入学前または直後に高校から伝えることができればよいが、個人情報の問題があり難しい。
- ・オープンキャンパスへの参加では不十分。オープンキャンパスだけでは大学の実際について知ることはできない。入学しなければわからないことは多い。
- ・大学進学にかかる費用については、保護者懇談では話しにくい面もあり難しい。
- ・進路情報誌(大学4年間の学費や受験にかかる費用の詳細を掲載しているもの)を活用し、「大学進学にかかる費用」について、生徒にも保護者にも明確に説明している。
- ・高等学校の授業料の無償化（就学支援金）による影響もあってか、大学進学にかかる費用に関する認識・知識を持たない保護者が非常に多い。

その他

大学側

- ・調査書の記載について、近年中に始まる調査書フォームの改訂に向けて、生徒の活動履歴の記録・蓄積と、調査書への記入方法について、高校は研究を始めるべき。

高校側

- ・国公立受験者は必然的に共通テストで英語4技能を求められるが、私立大学の個別試験でも4技能を求められることになるのか？もし、求められないのならば、国公立受験者と私立専願者が混在する高校の英語の授業での対応が難しくなる。

分散会で話された内容の一部を見ている、大学側は他大学の動向、高校の動きを見ている大学が多い。入試改革は、あくまでも強制ではなく方向性であるため、文部科学省が小出しに出し続けている以上、高校だけではなく大学側も、とても不安であることがわかった。

おわりに

文部科学省は、2020年の大学入試改革を通して前代未聞の教育改革をしようとしている。学校教育は、「知識の習得」を中心とした従来の授業から「知識の活用」を目指す、「TEACHING」から「LEARNING」を目指す大転換を求めている。その際鍵を握るのは、教育の実践者である教師であり、今後大阪私立高等学校進路指導研究会は、進路に長けた先生だけではなく、新人や若い先生の研修として参加しやすい高大連携情報交換会にしていかなければならないと考えている。その理由は、2020年型の教育を実施する問題点はマニュアルや先例がなく、学びの場を提供していくことが大切だからである。

この高大連携情報交換会のような会は、全国的に広がるのが大切である。毎年、全国の

進路指導研究会が運営に視察が来る。しかし、これだけの高校・大学が参加して実施できることは、他の都道府県では不可能であると口をそろえる。なぜ、大阪私学では可能なのか。それは、大阪独自の教育、人権教育を含めて一緒に取り組んできた歴史が、「私学はひとつ」を合言葉に頑張ってきた文化があるからである。

高大連携情報交換会の実践的な課題は、高校教育と大学教育とが、進学指導という接点をもち、進学指導のなかで生徒の「進路を形成していこうとする力」を育てることの必要性を確認してきた。その意味で、高大連携のなかで接続教育のあり方を検討する意義を見いだすことができる。しかし、高大連携が量的拡大を遂げているなかで、高校側、大学側から見た高大連携の課題意識について、乖離が生まれている現状がある。

高大連携の役割は、高校の進路指導においては、意図的・系統的にかつ時間の制約の中で計画的に進められることによって、生徒・教員双方が、進路の自己決定を迫られることによってストレス状態が生まれるという課題を抱えている。また、大学進学を前提とした進学指導の拡大にともなって、進路指導が本来果たすべき「進路を形成しようとする力」の育成が弱くなっていることが懸念される。

これら高校教育が抱える課題は、大学で学ぼうとする高校生の「生きる力」のありようを左右するものである。同時に大学教育が抱える課題に他ならず、大学教育の質をも規定する要因となり、例えば大学生のキャリア自律をうながす支援策が求められることともなるのである。この高大連携情報交換会が、入学者選抜方法の改善・検討と一体化することによって、高校教育の自立性を踏まえながら、かつ大学教育から高校教育の質的な改善と充実を牽引していく役割が期待される。その意味で、あらためて高大連携情報交換会に新たな視点をあて、高校教育と大学教育を接続する方策を実践的に検証していくことが求められる。

今後、たくさんの先生が参加していただくように各高校でも情報を提供していかなければならない。

参考文献

- 石川一郎（2017）「2020年からの教師問題」KK ベストセラーズ
- 大阪私立高等学校進路指導研究会事務局（2018）「2017年高大連携情報交換会報告書」
- 田中 均「高校生の学習・生活とキャリア教育の課題：進学指導の課題と高大連携の展開について2」『大学教育4』山口大学教育機構 .pp69-83.2007
- 田中 均「進学指導の課題と高大連携の展開について」『大学教育3』山口大学教育機構 .pp119-132.2007
- 読売新聞教育ネットワーク事務局（2017）「大学の實力2018」中央公論新社

部活動指導員制度に関する一考察

—積極的生徒指導の機能に着目して—

兵庫県公立中学校教員 池原 征紀

1 問題と目的

中学校の部活動は、生徒の学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等、学校教育が目指す資質・能力の育成に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるように留意することが示されている¹⁾。そのため、教員が顧問を務め、その指導・運営に当たってきた。しかし、近年その運営に関する様々な問題が指摘され、学校教育における部活動は大きな転換点を迎えている。その一つは、顧問の負担が大きいことである。経済開発協力機構（OECD）が実施した国際教員指導環境調査（TALIS）では、日本の教員の1週間当たりの勤務時間が参加国最長（日本53.9時間、参加国平均38.3時間）であり、このうち授業時間は参加国平均と同程度である一方、課外活動（スポーツ・文化活動）の指導時間が特に長い（日本7.7時間、参加国平均2.1時間）ことが示された²⁾。もう一つには、部活動顧問を務める教員のうち、担当教科が保健体育科でなく、かつ指導部活動の競技経験がない者が半数近くいる（中学校で46%、高等学校で41%）という問題があり、これらに該当する教員の多くが、部活動指導に関わる課題として自身の専門的指導力不足を挙げている³⁾。

このような背景から、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成29年文部科学省令第4号）」が平成29年4月1日から施行され、学校におけるスポーツ、文化、科学等に関する教育活動に係る技術的な指導に従事する部活動指導員が制度化された。そして部活動指導員の職務として実技指導や学校外での活動（大会・練習試合等）の引率、部活動の管理運営、そして、生徒指導に係る対応などが示され、制度上は部活動指導員が単独で顧問を務めることが可能になった。ただしこの場合も、当該部活動を担当する教諭を指定し、必要に応じて様々な対応に当たらせることと示されており、部活動指導員が完全に単独で部活動を運営することは想定されていない。なお、これは教員が部活動顧問を務める際にも同様である。文部科学省による「運動部活動での指導のガイドライン」においても、顧問の教員だけでなく、学校組織全体で運動部活動の指導の在り方を考えることが示されている⁴⁾。

ところで、部活動は、学校において生徒指導の機能を発揮するための重要な場⁵⁾としての役割を果たしてきた。このことについて、川口（2017）は、大学生へのアンケート調査を通して、生徒指導の実践の場としての部活動の教育的意義を社会的リテラシーとの関連で示している⁶⁾。また、教員自身が部活動にどのような役割を与えているかについて、植木・木村・

高田（2017）は、部活動は生徒の問題行動の予防に役立つという中学校教員の意識を明らかにしている⁷⁾。部活動は、学校教育の中で生徒指導の機能を発揮する場としての役割を担ってきており、また教員もその認識を持ち、その指導に係ってきたと言える。そのため、部活動指導員の職務として生徒指導に係る対応が明記されることは当然なのであるが、部活動指導員はこのことについてどう考えるのだろうか。これに関して、長澤・松本（2017）は、部活動の外部指導者を務めている者へのインタビュー調査を通して、部活動指導者が、スポーツを通して人格形成や人間関係の構築も含めた幅広い考えを持っている一方、中学校運動部活動の意義については理解できておらず、部活動の位置づけに疑問を持っていることを明らかにしている⁸⁾。青柳（2015）は、外部指導員が運動部活動に関与する促進・阻害要因に関してインタビュー調査により明らかにしたが、そこでは阻害要因として、「技術指導以外もしなければならぬこと」などを含む指導についての悩みがあると指摘されている⁹⁾。

さらに、生徒指導という言葉の理解に関しては、教員の間にも差異があることが指摘されている¹⁰⁾。教育の専門家である教員においても理解が難しい生徒指導という概念について、部活動指導員はどのように理解しているのか、また、職務としてそれを求められることについてどう考えるのか。以上について、実際に公立中学校で部活動指導員を務めている20代男性へのインタビュー調査を通して考察する。

2 研究対象者と研究方法及び分析について

本研究は、兵庫県内のA市立B中学校において2018年4月から男子ソフトテニス部の部活動指導員を務めるCさん（20代男性）にインタビュー調査を行い、それを分析・考察するという手法に進めた。Cさんは、中学・高校とソフトテニス部に所属し、大学においてもサークルで競技を続けていた経歴を持つ。大学時代のサークルも余暇を楽しむ程度のものではなく、中学校・高等学校の部活動において全国大会に出場した経歴を持つメンバーが多数いるようなものであったという。Cさんは、大学卒業後に一般企業に就職をしていたが、教員になることを志望して離職し、2018年度より卒業した大学の科目等履修生として教員免許取得を目指している。B中学校において部活動指導員を務めるようになったきっかけは、B中学校の女子ソフトテニス部の顧問D教諭が、大学時代のサークルの先輩であったことである。インタビュー調査は、2018年10月27日と、2019年3月23日の2回実施した。

3 結果及び考察

以下にCさんのインタビュー調査について検討する。まず、Cさんが部活動指導員を務めるようになったきっかけについてである。

インタビュー 1 「指導員を務めるようになったきっかけ」(2018年10月28日実施)

僕が仕事辞めて教職取ってるっていうのを噂で聞いたらしくて。で、そういう風に聞いたんやけども、校長先生が部活の人を探してって。辞めたのが去年の8月なんで、去年の秋か冬に聞いて、1月くらいから女子の方はちょこちょこ。で、まあ男子。時間もあるし、いい機会やなと思って。自分のスキルとして、中学生と関わることも大事やろうし。やらしい話、そういう経験も採用試験でプラスになるだろう、みたいなこともありつつですけど。

(下線部は筆者。以下全てのインタビューについて同様)

Cさんが部活動指導員を務めるようになったきっかけは、D教諭から直接誘いを受けたことであった。また、Cさんは部活動指導員を務めることが、これから教職に就こうとしている自分にとって、有意義な経験になると考えた。このことについて、青柳(2015)は、外部指導員が運動部活動に関与する促進要因として、外部指導の経験が教員採用試験に有利に働くなどといった「キャリアへの良い影響」を与えると考えることがあると明らかにしている⁹⁾。次に、本研究において明らかにしたいと考える生徒指導という言葉に対する理解についてである。これに関して、「生徒指導という言葉についてどのように考える」か質問した。

インタビュー 2 「生徒指導という言葉について」(2018年10月28日)

大学の講義とかでも聞くので、すごく広い、なんでも生徒指導やなって思いますよね。僕、それ聞くまでのイメージやと、生徒指導ってまあ基本的に怖いみたいな。呼び出されて怒られるくらいの感じだったんですけど。あ、実際違うんやなって思って。どんなタイミングでも、なんかしら生徒に係るのは全部生徒指導やなって。というイメージで僕はいますけど。昔は、生徒指導担当の先生は怖くてめっちゃ怒られるみたいな。

上記からは、大学で教職に関する専門的な講義を受講することで生徒指導という言葉への理解が深まっていることが分かる。また、それ以前は生徒指導という言葉について、問題行動を取った生徒が個別で呼び出されて叱られるというような、いわゆる問題行動への初期対応の場面をそのイメージとして持っていたことも伺える。

インタビュー 3 「生徒指導について」(2018年10月28日実施)

その、一番最初入った時に、D先生は(生徒)指導みたいなことはこっちでやるからみたいなことをまあ、最初言ってくれたんで、分かりましたみたいな感じで、テニス教えることに集中しようかってことでやってたんですけど、まあ、僕自身教職、教員免許ってのもありますし、あとは、平日とかは僕がずっと付いて見てる以上は、そこを任せきりにしてやっても平日の練習が成り立たないっていうのは嫌だったんで、なんとかしたいなっ

て思いはあるんですけど。とはいえその指導の仕方が、基本的には分からないです。

教諭は、生徒指導に関する事柄についてはCさんが行う必要がないと伝えており、Cさんも始めはテニスの技術指導に集中するという認識でいたが、実際に活動するにつれて、生徒指導を行う必要性を感じたことが分かる。(下線部「そこを任せきりにしても」という部分における「そこ」とは生徒指導を指していると捉えられる。)

これに関して、2回目のインタビュー調査で以下のことを質問した。

インタビュー 4 「生徒指導の必要性 (なぜ技術指導だけではいけないのか)」

(2019年3月23日実施)

技術指導だけをしようと思うのであれば、うまい子とか、聞いてくる子だけでいいようになるんですけど、平日はそれでよくても休日長い時間の練習の時に、それだときぼってしまいう子が出てきて、雰囲気悪くってしまうなど思ったんです。それが嫌だったので、ある程度全体に関わらないといけなくなって。技術が下の子って、全員ではないですけど、それに伴って練習態度も良くないなって。その下の子も一緒に練習しようと思ったら、技術指導だけじゃだめだなって。だから、声出していこうよってそういう姿勢みたいな、それをやっていかないと全体で部活できないなって思ったので、だから平日からそういう関わり方をしないといけないなって思いました。

(注：当時の中学校の男子ソフトテニス部は1年生20名、2年生15名、3年生26名の合計61名が所属していた。)

ここからは、Cさんが生徒によって部活動への取り組み姿勢に差があること、取り組み姿勢の良い生徒だけを相手にしては、部活動全体の運営がうまくできないと感じていることが分かる。そして、取り組み姿勢を育てることを生徒指導的な関わりと考えていることもわかる。このことについて、その具体的場面についてさらに質問した。

インタビュー 5 「生徒指導をしたと実感した場面」(2018年3月23日)

確かに、テニスのマナー上みたいのところではありますけど、ボールの渡し方だとか、挨拶の仕方だとか、練習の時の態度。先輩への態度とかそういうことを気になった時に注意して。こういうのが生徒指導なんかになって思いながらしていたりします。ここは、完全に外部のコーチ、クラブチームのコーチみたいな感じの人とは少し違うかなって思ったりしますね。

Cさんは、態度や礼儀といった事柄に関して部員に指導することを生徒指導だと意識している。また、これらを生徒に教えるという意味で、自身の役割を単なる技術指導者以上のも

のであると考えている。

結論

本論文では、部活動指導員を務める男性 C さんにインタビュー調査を行い、生徒指導という言葉への理解と、生徒指導を行うことに対する意識について明らかにした。

部活動は学校において生徒指導の機能を発揮するための重要な場である。部活動指導員には生徒指導に係る対応が求められ、そのためには生徒指導の原理¹¹⁾についての理解が必要である。C さんは大学で教職に関する専門的な講義を受けており、生徒指導の原理についての理解を持ち職務を務めている。一方、生徒指導原理に関する知識を持たない部活動指導員がいるとすれば、それらが C さんと同様に職務を遂行できるかは不明である。しかし、これまで部活動が担ってきた役割を鑑みれば、これは部活動指導員に必ず求められる知識である。

今後は、C さんへのインタビューの内容をより深いものにするために、回数を増やして実施するとともに、C さん以外を対象としたインタビュー調査を実施することで、部活動指導員が生徒指導に係る対応を行うことに関する考察を深めたいと考えている。

【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領』 p.27
- 2) 国立教育政策研究所 『OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果の要約』 p.23-24
- 3) 公益財団法人日本体育協会指導者育成専門委員会 (2016) 『学校運動部活動指導者の実態に関する調査報告書』 p.6-7
- 4) 文部科学省 (2015) 『運動部活動での指導のガイドライン』 p.4
- 5) 佐々木正昭 (2004) 『生徒指導の根本問題』 日本図書センター p.204-205
- 6) 川口厚 (2017) 『生徒指導の実践の場としての部活動の教育的意義—社会的なりテラシー育成の視点からの検討』 桃山学院大学経済経営論集第 59 巻 4 号
- 7) 榎木靖夫・木村昭雄・高田麻実 (2017) 『学校現場におけるクラブ活動および部活動の課題と対応』 千葉大学教育学部研究紀要第 66 巻第 1 号 p.27-34
- 8) 長澤岳大・松本奈緒 (2017) 『中学校運動部活動指導内容に関する外部指導者の信念・指導内容・関係性の研究—その 2 外部指導者に対するインタビュー調査から—』 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第 39 号
- 9) 青柳健隆 (2015) 『運動部活動における外部指導者活用推進策の質的検討』 早稲田大学審査学位論文博士
- 10) 山崎宣次 (2017) 『生徒指導に関する現場教員の意識』 中部学院大学・中部学院短期大学部教育実践研究第 2 巻
- 11) 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』 教育図書出版 p14

総合的な学習の時間に取り組む「いのちの学習」の実践 —大災害の新聞記事から学ぶ“自分にできること”の探求—

神戸松蔭女子学院大学 秋山麗子

1 研究の目的

平成29年に告示された新学習指導要領「総合的な学習の時間」の改訂では、探究的な見方・考え方を働かせ問題解決的な活動を展開することで、学んだことを自己と結び付け自分の成長を自覚したり自己の生き方を考えたりするような豊かな学びを実現することをめざしている。また、災害大国である我が国においては、「災害に適切に対応する能力の基礎を養う」防災教育の充実は、喫緊の課題である。阪神大震災以来、「総合的な学習の時間」で「防災教育」に取り組んだ事例は多く見られるが、それらの多くは災害から身を守るための防災教育のプログラム開発に関するもので、被災者の姿からいのちの尊さを学ぶ学習の事例は高沢・久野(2009)¹の研究の他にはほとんど見られない。

大きな災害の経験がない児童に対して、自他の「いのち」を主体的に守る力を育成するためには、被災時の現実を知り、自然災害による被害や生活の大きな変化を自分事として捉えるとともに、「いのち」の大切さや力強さに気付き、大切な「いのち」を守るために「自分にできること」を考える防災教育を、総合的な学習の時間に位置付けて学習を進めることが大切である。

本研究では、筆者の過去の総合的な学習の時間の授業「いのちの学習－東日本大震災から学ぶ」の実践事例を検証し、これからの総合的な学習の時間に防災教育として取り組む「いのちの学習」の在り方について検討する。

2 「いのちの学習－東日本大震災から学ぶ」の実践の概要

本実践は、平成2X年にA市立B小学校において実施された。対象学級は5年〇組(男子18名、女子17名、計35名)で、学級目標は「5-〇は、仲よく楽しい仲間、落ち着いて行動できる仲間、励まし合って助け合う仲間」であった。実施時期は平成2X年2月～3月で、総合的な学習の時間及び学級活動(全10時間)に位置付けて取り組んだ。

東北地方に甚大な被害をもたらしたに発生した東日本大震災(平成23年3月11日)が起こった当初は、新聞等のメディアによって、その状況や被災した方々の様子等について多くの報道がなされた。A市においてもこの地震により震度3の揺れを感じ、筆者も児童とともに教室の机の下にもぐる等の避難行動をとり、我が身に起こった地震として恐怖を感じた。

年度が明け本学級を担任した筆者は、4月当初に、児童とともに被災地の小学生たちに励ましの寄せ書きを送るといった支援を行った。

表1 「いのちの学習—東日本大震災から学ぶ」指導計画

	学習過程	時数	小単元	学習活動
第1次	①課題の設定	1	○ 「東日本大震災」の新聞記事から学ぶことを見つけよう	・ 「東日本大震災」から学ぶ課題を見つける。
第2次	②情報の収集	3	○ 新聞記事等を使って、東日本大震災の時の人々の様子を調べよう	・ 新聞記事等を資料として、東日本大震災のことを調べる。
第3次	③整理・分析	2	○ 被災地の人々の力強さは、どこから生まれてくるのかを考えよう	・ 被災地の人々の様子について整理し、学んだことについて話し合う。
第4次	④まとめ・表現	2	○ 自分たちができていることについて考えよう	・ 学んだことをもとに、自分の生き方について考え、自分にできることについて考え、計画する。
学級活動	発展	2	○ 募金の計画を立て、実施しよう	・ 東日本大震災の救援募金を計画・実施し、新聞社に寄付をする。

しかし、日々の学校生活に紛れ東日本大震災の被災地の方々の生活について知る機会は少なくなっていき、筆者も児童も、震災の被害のことをどこか人事のように捉えるようになっていった。そこで、震災後1年近くがたった3学期に、東日本大震災について、「自分事」

として捉え自分の生き方に引き付けて考える機会をもつために、総合的な学習の時間に「いのちの学習—東日本大震災から学ぶ」を設定し学習に取り組んだ(表1参照)。指導計画は「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探求の過程に沿って立案した。(学級活動は、取組の途中で追加した)

①課題の設定

第1次では、東日本大震災が起こった時のことを思い起こし、「被災地は今どのような状況であるのかについて知り、自分たちにできることを考えていこう」という課題をもった。そして、次時では被災地の様子についての情報を新聞記事から収集するために、児童各自が様々な新聞を持ち寄ることになった。

②情報の収集 ③整理・分析

第2次、第3次ではグループに分かれ、持ち寄った新聞の中から東日本大震災に関連する記事を探し、スクラップしながら、東日本大震災の被害の大きさや悲惨さについて調べた。

新聞記事の整理・分類をする途上で、1枚の写真を見て「この子、元気に走ってる。周りの人も笑っている」と言った児童がいた。その写真は、被災地で配給の列に並ぼうと走る1歳の男児と、それを笑顔で振り返る人々を撮影した写真(2011年3月22日撮影、毎日新聞)で、学級の児童には驚きの光景であった。また、カメラに向かって微笑む被災地の人々の写真(3月26日撮影、毎日新聞)も見付け、児童は「こんなにつらい現実の生活の中で、人々は何故笑っているのだろう」という疑問をもった。そこで、整理した被災地の新聞記事から学んだことをもとに、この疑問についてみんなで話し合った。新聞で情報収集することによ

り、記事や写真によって地震や津波の脅威を実感するとともに、被災地の様子を詳しく知ることができた。児童は、震災をより現実的で身近なものとして捉え、被災者の方々の心情に迫ることができ、その苦しみや人の強さに気付くことができた。授業後の感想では、7割以上の児童が「大きな地震や津波があったのに、笑っ

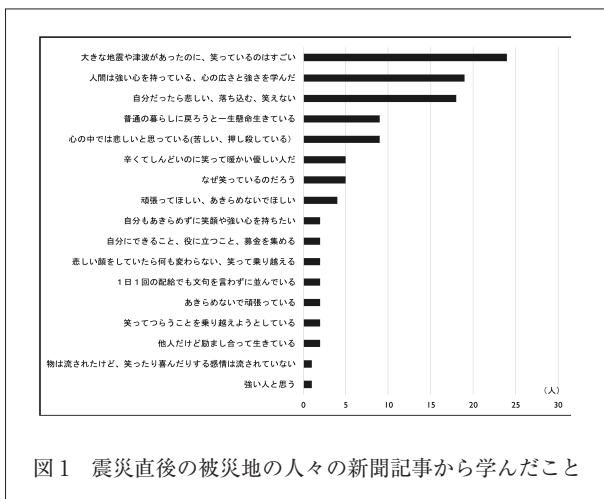


図1 震災直後の被災地の人々の新聞記事から学んだこと

ているのはすごい」と感じ、約5割の児童が「自分だったら悲しい、落ち込む、笑えない」と自分に置き換えて考えた。また、心の中では悲しい、苦しいと思っても、一生懸命生きている人々の姿から、「人間は強い心を持っている、心の広さと強さを学んだ」という児童が半数近くいた。(図1参照)

④まとめ・表現 **発展**

第4次では、被災地の人々の姿から学んだことをもとに、今の自分にできることを考える話し合いをした。その中で「募金活動をして、被災地に送ろう」という提案が出され、具体化に向けて話し合うことになった。

募金活動の具体的な方法や役割分担等については、学級活動の時間を使ってみんなで話し合った。そして1週間にわたって校門前で募金箱をもち、登校する他の児童だけでなく、学校の前を通る地域の大人の人にも呼び掛けて募金活動を行った。集めた募金は、学級みんなで集計し、毎日新聞社を通じて被災地の人々に渡るように寄託をした。校門前で募金活動に取り組み、地域の方々からも募金をしていただいた経験から、児童は「募金に協力してくれた人達も、東日本大震災に対する気持ちは同じだと分かった」と、大人の思いに気付き、募金を通じて自分達にその思いを託されたことに、責任感や使命感を抱くことができた。さらに、新聞社への寄託という形で被災地へ募金を届けることができ、自分達の活動と社会とのつながりを実感し、これからの「自分の生き方」を真剣に考えることができた。

募金活動がひと段落したころ、被災地で撮影された男児の1年後の様子が新聞に掲載されたので、まとめの時間にその記事を紹介した。震災1年後の男児の写真から、児童は被災地の人々が頑張っておられることを知り、「自分もいやなことがあっても笑顔を大切にしたい」「自分も周りの人に笑顔を取り戻したい」と自分の生き方に引き付けた感想をもつことができた。

まとめの感想からは、多くの児童が、被災された方々に対する思いとともに、誰かの役に立つ行動をすることの喜びを実感していることが分かった。また、今回の学習を通して、普段

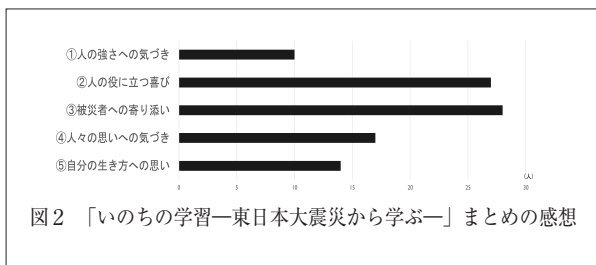


図2 「いのちの学習—東日本大震災から学ぶ—」まとめの感想

は気に留めなかったであろう「他者の思い」に気づき、自分自身のこれからの生き方にまで考えを致すことができた児童もいたことが分かった（図2参照）。

本学級には、生徒指導上の問題や課題を持つ児童が何人かおり、学級としても様々な困難に向き合い一年間を過ごしてきたが、今回の取組では、どの児童も真剣に記事を読み、考えることができた。被災地の生活の調査や募金活動をすることで、児童は自分と他者や社会とのつながりの実感をもち、自分だけでなく他者のことを考える大切さを知った心の成長が見られた。

また、「募金活動」は児童からの発案で実施したが、総合的な学習の時間の学びから募金活動へ発展したことは、この学級が集団として成長した証であると捉えられる。年度当初から「5-〇は、仲よく楽しい仲間、落ち着いて行動できる仲間、励まし合って助け合う仲間」を目指して学級づくりを進めてきたが、本実践の終了後に行った3学期の学級目標の振り返りの結果では、学級目標の3つの項目すべてにおいて◎と評価した児童が2学期よりも増加した。なりたい6年生像についても、「頼られる6年生になりたい」「人にやさしく思いやりのある人になりたい」等の思いが出された。これらの成長の姿は、本実践において、被災地の人々の思いを知り、人のためにできることを考えた取組を進めたことで、自分のことだけでなく、他者への思いやりや学校という社会の中の自分の役割について、しっかり考えられるようになった児童の成長の姿であると考えられる。

3 考察

総合的な学習の時間の目標の「学びに向かう力・人間性等」に関する視点では、探究的な活動を通して学んだことと自己理解を結びつけて自分の将来について夢と希望をもつとともに、主体性と協働性を育て、自己理解だけでなく他者に対する理解ができる資質・能力の育成を目指している。そしてそれらの資質・能力は、①より複雑な状況や異なる他者との間においても発揮されること、②より自律的でしかも安定的かつ継続的に発揮されること、③「自分自身に関すること」と「他者や社会に関すること」が一体となった資質・能力として発揮されることを目指して、時間をかけてじっくり着実に育むことが求められている。

また東日本大震災やそれに続く数多くの自然災害の教訓からは、想定した被害を超えた災

害が起こった時に、自ら危険を予想し回避するために、的確な判断と迅速な行動がとれる力や主体的に行動する態度を育て、「自分だけは大丈夫」といった正常性の偏見（バイアス）に対する正しい理解を深めることが大きな課題となっている。さらに、災害後の生活、復旧、復興を支える支援者となる視点からは、他人を思いやる心や互いに認め合い共に生きていく態度や、自他の生命や人権を尊重する精神を身に付け、よりよい社会づくりに主体的にかつ積極的に参加・参画することができる人材の育成が求められている。

小学校段階における防災教育では、日常生活の様々な場面で発生する災害の危険を理解し、安全な行動ができるようにするとともに、他の人々の安全にも気配りできる児童に育てるために、防災教育のねらい²について、ア.知識、思考・判断（地域で起こりやすい災害や地域における過去の災害について理解し、安全な行動をとるための判断に生かすことができる。被害を軽減したり、災害後に役立つものについて理解する。）、イ.危険予測・主体的な行動（災害時に危険を認識し日常的な訓練等を生かして、自らの安全を確保することができる。）、ウ.社会貢献、支援者の基盤（自他の生命を尊重し、災害時及び発生後に、他の人や集団、地域の安全に役立つことができる。）の3点で示している。

以上のことから、総合的な学習の時間において防災教育に取り組むに当たっては、総合的な学習の時間と防災教育の双方のねらいに迫ることが重要となる。即ち、災害大国と呼ばれる我が国において、いつ自分の身に起こるか分からない自然災害の被害を「自分事」ととらえ、「自分にできることは何か」を考えるための総合的な学習の時間の取組には、①災害の後の生活、復興を支えるための支援者を育てる視点、②ボランティア活動の推進の視点、③よりよい社会づくりに主体的かつ積極的に参加・参画する態度、の3つの視点を盛り込むことが必要となる。小学生にこれらの視点を育成するためには、危険を予測し回避する能力を高める防災訓練のような防災教育だけでなく、本実践で行ったように、被災地で営まれる人々の生活やその心情について調べ、被災された方の気持ちを考えることを通して、人の強さや命の輝きに気づき、災害を自分事として捉える資質・能力の育成とともに、相手の立場に立って物事を考え、他者のために「自分にできることを考える」学習について、探究的な学習過程に沿って取り組むことが重要であると考えられる。

しかし、被災地では、多くのいのちや財産が失われ絶望の淵に立つ被災者の姿も現実の問題である。実際に被害を受けたことのない小学生に、これらの厳しい現実とどのように向き合わせ何を学ぶのか、という点については、今後の「いのちの学習」の大きな課題として研究を進めていきたい。

引用文献

- 1 高沢秀昭・久野弘幸、2009 「「家族の命」を視点にして防災意識を高める小学校総合学習の実践開発」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第12号、pp.229-236
- 2 文部科学省『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』平成25年3月

P. ブラックと D. ウィリアムによる形成的アセスメント論の理論的展開

京都大学大学院 石田 智 敬

はじめに

近年、欧米における教育評価研究では、学力向上への寄与という点で、形成的アセスメント (formative assessment) に大きな関心が向けられている。その契機となったのは、1998 年の P. ブラックと D. ウィリアムによる論文 “Assessment and Classroom Learning” と、その主張をコンパクトにまとめた “*Inside the Black Box*” である¹。彼らは、形成的アセスメントに関連した 580 以上もの文献のレビューを通して、形成的アセスメントが学力向上に効果的であると結論づけ、大きなインパクトを与えた。以後、形成的アセスメントに関する研究は、理論と実践の両面からダイナミックに展開していく。その中で、ブラックとウィリアムは、教育現場での開発研究 (KMOFAP²) に取り組んだり、形成的アセスメントの理論的整理を試みるなど、理論と実践の両面で、重要な役割を果たしてきた。

日本においては、彼らの所論について検討を行っているものはまだ少ない。先行研究としては以下のものが挙げできる³。2003 年、鈴木は、ブラックらの 1998 年の論文を欧米における教育評価の新動向として紹介した。2013 年に安藤は、1998 年の論文と KMOFAP を中心に取り上げながら、その到達点を明らかにしようとした。二宮は、2013 年、英国固有の文脈を踏まえた上で、ブラックらや ARG がどのように形成的アセスメントを発展させたのか、その過程に焦点を合わせて、その内実と教育評価論としての意義を明らかにしようとした。

しかし、上述の先行研究では、ブラックらの所論について、特に 1998 年の論文と KMOFAP に焦点を合わせており、それ以後の展開については、十分検討されているとはいえない。実は、ブラックら自身も、1998 年の論文や KMOFAP については、理論的枠組みが十分でなかったと回顧している。また、先行研究では、ブラックらの主張と ARG としての主張とが混同されるような表現も垣間見られる。しかし、ARG 委員の考え方はそれぞれ異なっており、同一視することはできない。

そこで、本稿は、ブラックとウィリアムによる形成的アセスメントの捉え方について、特に 1998 年以降に進められた定義づけの過程に焦点を合わせることで、その特質の一端を明らかにする。まず、彼らの所論が何を継承し、何を乗り越えようとしたのか検討することで、形成的アセスメントの理論的展開にブラックとウィリアムを位置付ける。次に、彼らが形成的アセスメントをどのように捉えているのか、定義づけの過程に焦点を合わせて検討する。

1. 欧米における形成的アセスメントの理論的展開

形成的アセスメントの理論的淵源は、カリキュラム評価の文脈で形成的評価（formative evaluation）を提唱した M. スクリヴァンに求めることができる⁴。その後、この概念は、B.S. ブルームや D.R. サドラーによって拡張されている⁵。形成的評価が形成的アセスメントと呼ばえられた今日においても、カリキュラムから学習者にその対象を変えたブルームの考えは保持されている。この点で、ブラックらの所論も同様にブルームの所論の延長線上に位置づけるのである。しかし、ブラックらは、ブルームのフィードバックの捉え方（学習者に学習の到達状況を知らせること）や、教師をアセスメントの主体に位置付けるという考え方に不足があると考え、サドラーによる 1998 年の論考を援用していく。

サドラーは、フィードバックが、「何かしらがどの程度達成されたかという情報として扱われている」と指摘した上で、単純な知識の場合、こうした情報の伝達でも習得されうるが、そうでない場合は、フィードバックループが埋め込まれたような環境が必要になると主張した。ブラックらは、次のサドラーの指摘「ランプラサードによる定義の重要な特徴は、実際のレベルと目標レベルとの間のギャップに関する情報が、ギャップを変更するために使用される場合にのみフィードバックとみなされることである。情報が単純に記録され、結果を変える知識や能力が不足している人に渡った場合、または適切な措置を導くために深くコーディングされている場合は（例えば、得点など）制御ループを閉じることができず、有効なフィードバックとならずに、『宙吊り状態のデータ』となってしまう」⁶を何度も引用し、ループとしてフィードバックを捉えることを重視する⁷。

加えて、サドラーは、学習改善のために学習者が自身の作品や活動の質を捉える力を育てる重要性を強調し、そのような能力を育む明確な用意が不可欠であると主張した。つまり、サドラーはアセスメント主体としての学習者の役割に重きを置いたのである。ブラックらは、こうした主張を踏まえ、アセスメントにおける学習者の役割を受動的ではなく能動的なものとし、以上 2 点で、ブラックらは、サドラーから強く影響を受けており、これらの点は、彼らの形成的アセスメントを定義づけにも如実に現れている。

2. ブラックとウィリアムによる形成的アセスメントの捉え方の特質

ブラックらは、1998 年の論文において、「形成的アセスメントという用語が、広く認められる定義を持たない」と指摘した。また、学習を改善するアセスメントに共通する特徴を描き出したものの、形成的アセスメントと称する実践の内実はそれぞれ大きく異なっていることを見出した。そこで、彼らは一旦次のように定義づけを行い、その後、形成的アセスメントをどう捉え、定義づけていくと良いのか模索していく。結論を先取りすれば、彼らの考え方の特質は、「プロセス」と「ツール」及び「学習のためのアセスメント（assessment for

learning)」と「形成的アセスメント」といった対比から浮き彫りにすることができる。

1998年の定義「教師と学習者が取り組む教授と学習を調節するフィードバックとして用いることができる情報を提供する、教師と学習者によってなされる全ての活動」では、教師のみならず学習者をアセスメント活動の主体として捉え、教授や学習を調節するフィードバックをその核として位置付けている所に、その特徴がある。ウィリアムは、この定義について、形成的アセスメントをプロセスとして広く捉えるものであると説明する。彼らと同様に、多くの研究者が形成的アセスメントをプロセスとして捉えようとしているのにも関わらず、形成的アセスメントを、例えば、中間テストなど、単にツールやインストルメントとして捉えられるような傾向も生じていた⁸。

このような状況に対し、ARG委員であるブロードフットや米国の教育学者スティギンズは学習のためのアセスメントという語を形成的アセスメントに代わるものとして使いはじめた⁹。スティギンズは、「もし形成的アセスメントが頻繁なものなら、学習のためのアセスメントは継続的なものである」と主張した。また、ブロードフットらは、「少なくとも多くの人が使っている形成的アセスメントという用語は、すでに、指導の途上に行われる頻繁なアセスメントという意味でしかなくなっている」と形成的アセスメントの形骸化を批判した。

しかし、ウィリアムは、形成的アセスメントと学習のためのアセスメントは単なる言い換えではなく、両者の視点は別にあると主張した。彼によれば、学習のためのアセスメントと学習のアセスメントは一对の関係にあり、形成的アセスメントと総括的アセスメントもそうであるが、前者の区別はアセスメントが行われる目的に、後者は実際に提供される機能に焦点を合わせるものであるという。彼は、その関係性を「学習のためのアセスメントとは、そのデザインと実践における第一の優先事項が、学習者の学習を促進させるという目的に向けられたすべてのアセスメントである。したがって、主にアカウンタビリティ、ランク付け、または資格認定の目的のためにデザインされたアセスメントとは異なる。アセスメント活動では、教師と学習者が自分自身やお互いを評価したり教授や学習活動を調節したりする中で、フィードバックとして用いることができる情報が提供された時に、学習が促進される。そのようなアセスメントは、エビデンスが実際に、学習ニーズを満たすように授業を調節するために用いられた時に、形成的アセスメントとなるのである」と説明した¹⁰。

つまり、学習のためのアセスメントと学習のアセスメントの区別は、アセスメントの主目的にある。一方、形成的アセスメントと総括的アセスメントの区別は、アセスメントで得られた情報が実際にどのように用いられるのかという機能を問題にするのである。ウィリアムは、学習のためのアセスメントの定義における目的の重視は、主目的が総括的な機能に向けられているアセスメントの形成的な利用を排除しようと懸念し、「形成的アセスメントの定義を狭く捉えようとするのは少々強引である」と主張した。そして、2009年になると、

従来の定義と少々異なる方法で、形成的アセスメントの新しい定義を紡いでいく。

新たな定義では、形成的アセスメントを次のように示した。「学習者の成果に関するエビデンスが、インストラクションの次の段階についての意思決定を下すために、教師や学習者やピアによって引き出され、解釈され、用いられるという点で、アセスメントは形成的に機能する。つまり、それはエビデンスが引き出されなかった時になされる意思決定よりもより良く、また根拠づけられる可能性が高いということである」¹¹。

この定義の注目点は、「形成的 (formative)」という形容詞がアセスメント自身ではなくて、アセスメントのエビデンスが実際に改善に用いられていくという機能を表現するために用いられている点にある。また、誰もが形成的アセスメントの主体 (agent) になれ、学習者やピアも判断を下す主体として含まれているという特徴がある。なお、インストラクションという語は、教授と学習の両者の組み合わせを意味し、教師と学習者の両者の役割を包含するものである。ウィリアムは、「アセスメントにおいて改善を意図してエビデンスを収集したが、実際には用いられなかったというのは、まったく役に立たないことである (学習のためのアセスメントの定義では、これを含みうる)」と忠告し、実際の学習改善に向けたアクション (意思決定) を重視する¹²。つまり、調節が行われなかった場合の状況を超えて学習が改善される調節を行うためにエビデンスが実際に用いられることを要求するのである。

おわりに

本稿では、ブラックとウィリアムによる形成的アセスメントの捉え方について、特に彼らの定義づけの過程に焦点を合わせることで、その特質の一端を明らかにすることを試みた。彼らは、形成的アセスメントを、アセスメントそれ自体ではなくて、アセスメントを形成的に機能させていくプロセス (の総体) として広く捉えようとしていることが明らかになった。この考え方において、彼らは、そのプロセスの主体を教師と学習者の両者に置き、彼らによって、アセスメントで得られたエビデンスを、改善を意図した行為に結びつけることを強く要求するのである。形成的アセスメントと学習のためのアセスメントを一元的ではなく二元的に捉えるという彼らの発想は、形成的評価論のさらなる成熟において、重要な論点を示していると言えるだろう。

【註】

1. Black, P. & Wiliam, D., "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education*, 5-1, 1998, pp.7-74. Black, P. & Wiliam, D. "Inside the black box: Raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan*, 80-2, pp.139-148.
2. 英国の Assessment Reform Group (ARG) による King's-Medway-Oxford shire Formal Assessment

Project の略称。

3. 鈴木秀幸「P. ブラック、D. ウィリアム「評価と教室での学習」」『指導と評価』49-4号、2003年、pp.52-55。鈴木秀幸「P. ブラック、D. ウィリアム「評価と教室での学習」(2)」『指導と評価』49-5号、2003年、pp.52-55。安藤輝次「形成的アセスメントの理論的展開」『関西大学学校教育学論集』3号、2013年、pp.11-25。二宮衆一「イギリスの ARG による「学習のための評価」論の考察」『教育方法学研究』38号、2013年、pp.97-107。
4. Scriven, M. "The Methodology of Evaluation", *Publication #110 of the Social Science Education Consortium*, 1966. Cizek, G. J., "An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics, and Challenges in Andrade, H., & Cizek, G. J. ed., *Handbook of formative assessment*, Routledge, 2010. p.5.
5. Brookhart S.M., "Expanding Views about Formative Classroom Assessment: A Review of the Literature," in McMillan J.H. ed., *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*, New York: Teachers College Press, 2007, pp.43-44.
6. Sadler, D. R., "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science*, 18-2, 1989, p.121.
7. 例えば Black, P. & Wiliam, D., "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education*, 5-1, 1998, pp.16-17, 53-54. Wiliam, D., "What is assessment for learning?", *Studies in educational evaluation*, 37, 2011, p.4. Wiliam, D., "An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment" in Andrade, H., & Cizek, G. J. ed., *Handbook of formative assessment*, Routledge, 2010. p.19.
8. Wiliam, D. *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press, 2011, p.38. Bennett, R.E., "Formative assessment: a critical review", *Assessment in Education*, 18, 2011, p.6.
9. Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G., *Assessment for learning: 10 principles*, Cambridge UK: University of Cambridge School of Education. 2002 pp.2-3. Stiggins R., "From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools", *Phi Delta Kappan*, 87-4, 2005, p.324-328.
10. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86-1, p.10.
11. Black, P., & Wiliam, D. "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21-1, 2009, p9.
12. Wiliam, D. *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press, 2011, pp.43-45.

異なる時期の類似する生徒指導傾向の間に いかにして差異を見出せるか

—生徒との関わり方に着目して—

京都大学大学院生 常磐会学園大学兼任講師 佐川 宏 迪

1. はじめに

本稿では、「コンサマトリー化」を事例に、類似する生徒指導傾向の間にどのようにして差異を見出せるかを検討する。「コンサマトリー化」とは、1990年代以降にみられたとされる「現在志向（コンサマトリー）の強い『心地よい学校（＝居場所）』に変えていこう」¹とする傾向である。伊藤は、この傾向の生徒指導面での特徴として、従来逸脱とされていた染髪などを「個性」や「選択肢」として許容することを挙げている。

また、指導のコンサマトリー化が進んだ高校においては、遅刻数回で欠席とみなす「ゼロトレランス型」のように出席評価の客観化を進めたり²、授業中の問題行為に対してあらかじめペナルティを設定しておくなどの方針がとられている³。これらの指摘をふまえれば、コンサマトリー化のもとでの教師と生徒の関係は、客観化できる部分で管理や指導を行なう一方で、個々の生徒への踏み込んだ指導は行わない「ドライな」関わり方とも捉えられる。

しかしながら、逸脱を容認してもよい、といった趣旨の教師の語りは1970年代にもみられる。それでは、コンサマトリー化が指摘された1990年代以降の生徒指導傾向と、同様に逸脱を容認する論理が語られる70年代の生徒指導傾向との間にどのような差異を見出すことができるのだろうか。本稿では、生徒との関わり方についての教師の語りに注目し、検討を進めていく。本検討は、今後、生徒指導の実態調査を進める際に有効な視点を得ることに寄与するだろう。

2. 分析対象

本稿では、上記の点について教員向け雑誌『月刊生徒指導』（学事出版から1971年に刊行）に掲載された高校教師の語りの検討を通じて考察したい。本誌は、生徒指導に関わるテーマについて現場の教師が議論する点に特徴がある。

以下では、まず1970年代に見られた逸脱を容認する論理とはどのようなものであったのかを概観する。それをふまえ、当時の生徒指導の論理が生徒との「ウェットな」関わり方を基調とするものであったことに注目していく。

3. 逸脱を容認する論理

本節では、「逸脱を容認する論理」とはどのようなものであるのかについて明示しておきたい。たとえば、1973年4月号の座談会「校内遊戯場化の問題をどう考えるか」では、東京都立三田高校教諭の長谷川芳貞が、本来許されていない遠足や旅行への楽器等の持参に対する姿勢について、次のように述べている。

私の学校では前には遠足とか修学旅行に楽器類を持参しちゃいけないというきびしい姿勢があったんですね。それがいまはいいのか悪いのかじゃなくて、持ってくるのが普通の状態になってる。善悪の基準がだいぶ時代風潮の中で変わっているということですね。(中略) 考えてみると一日の大半は学校で過ごしているわけですから学校は学ぶところであると同時に楽しむところだということですね。(中略) その辺でわれわれも新たな視点から考えていかなきゃならないという感じがしますね。(『月刊生徒指導』1973.4: 7-8 頁下線は筆者による以下同様⁴⁾)

また、次の号(1973年5月号)の特集「指導と対立する生徒側の論理を考える」においても、数名の学校教員に対するアンケートの回答のなかで、高知県立中村高校教諭の小谷鉄夫・吉川靖之が「価値観の共有がすでに失われ、その多様化が様々な形で、学校・生徒間に、また教師間にあらわれ、その間隙をつく生徒の正当化の論理に教師が一致した論理をもって説得できない」(『月刊生徒指導』1973.5: 22 頁)と生徒指導の困難を指摘したうえで、

いたずらに古い慣習や形骸化した指導方針にとらわれることなく、今日の教育的課題にマッチした指導方針をもち、生徒のものは生徒にかえし、学校で指導すべきものをはっきりとおさえ(中略) 指導を責任をもって行なことが大切であると考える。(『月刊生徒指導』1973.5: 22 頁)

と、指導する範囲を限定し直してもよいとの主張をしている。これは、従来逸脱としていた行為を容認してもよいという語りもとらえられる。このように、逸脱容認の論理は1970年代にも語られている。だが注目したいのは、この時期の生徒指導の論理として、生徒とのウェットな関わり的重要性が指摘されていることである。

4. 「指導としての処分」という論理

以下では、1970年代の生徒指導論において、「指導としての処分」といった論理が語られ、コンサマトリー化の要素として指摘されるルールの明示とペナルティの設定について否定的な論が展開されることに注目する。まず、1973年6月号での座談会(「ペナルティとしての

罰と指導としての罰」に焦点を当てる。座談会は、学校での懲戒処分はペナルティではなく指導である、という東京都立志村高校教諭の木村辰夫の主張（「私が一番父母と生徒に知ってほしいのは、これ（懲戒処分）はペナルティじゃない、指導なのだ（中略）」というところで）（『月刊生徒指導』1973.6: 7頁 括弧内は筆者による）が提起されるところから始まる。これに対して、日本経済新聞編集委員の大石脩而は教育的配慮という発想自体へ疑問を呈している。

高校生ともなれば（中略）生徒というより青年です。そのような生徒を相手にして懲戒処分を考えた場合、教育的配慮としての処分ということだけで対処しようとするのは無理だと思います。罰則に関して考えると、たとえば駐車違反のように、ルール違反に対して一定のペナルティを科す、というやり方もある。（中略）学校でも教育的目的に関係ないことは何をしてもいいんじゃないか。それが教育の対象になり得ることなら、教育的処分ということもあるでしょうけれど、ルールをつくってそれを守らなければペナルティを科す、それでいいんじゃないかと思うんです。（『月刊生徒指導』1973.6: 8頁）

大石は、教育的な処分が必要な案件以外については、「駐車違反のように」一定のペナルティを科すという方法を提案するものの、木村は否定的である。

たとえばたいいの学校は、喫煙なら一週間、というふうに通り相場でやっているわけですよ。しかしそれで、はい終わりというわけにはいかないです。というのは、生徒の心がそういうふうに動かない。（中略）個人個人について、何かそこに指導がある、指導の流れにのっていることが必要なんです。（中略）指導の流れにないもの、生徒と教師の心のつながりのないものに関しては、指導も処分もないんです。警官と駐車違反をした者との関係のようにはいかない。（『月刊生徒指導』1973.6: 11頁）

以上のように木村は、「ルールを決めてペナルティを設定すべき」という論理に対抗して生徒との「心のつながり」という発想をベースとした「指導としての処分」という論理を用いる。現在のコンサマトリー化が出席評価の客観化やあらかじめペナルティを設定することを伴っているという先行研究の指摘にかんがみれば、ウェットな関係に基づく指導が有効なものとして語られているこの時期の生徒指導傾向は、90年代以降のそれとは異なるものとして把握できるだろう。

こうした、ウェットな生徒指導の論理がより具体的な生徒指導方針のなかで語られる事例として、以下では、『月刊生徒指導』1979年8月号に掲載された工業高校教師たちの座談会（「ミニ職員会議自主退学を考える一本誌6月号・稲垣論文を受けて」）における語りを検討

する。この座談会は、家出などの問題を起こした生徒を切り捨てる手段として自主退学が使われているのではないかという1979年6月号の稲垣一⁵の問題提起に応えるかたちで催された。座談会の冒頭で、まずA教諭が学校の状況について以下のように述べる。

職業高校である本校の場合には、担任が独断で生徒を切り捨てるという形での処分はないと思います。本校に入ってきた生徒は職員全体でできるだけめんどうをみていく、職員集団全体が力を合わせて指導していくことが大きな研究課題とされ、これまでも成果が積み重ねられています。生徒処分についても、生活指導の立場に立って長い間、討議もしてきているわけです。(『月刊生徒指導』1979.8: 83頁)

A教諭によれば、基本的にこの高校においては自主退学をさせるという形での指導よりも職員集団で、できるだけ面倒をみるという実践が行われている。そして、Y教諭による以下の語りにみられるように、この高校では生徒が問題を起こした際には、停学処分を通じて生徒に指導を行う。

たしかに、やめていった80名を越える生徒の中に、在学期間中に何らかの形で処分(無期停学とか勧告)を受けた子どもはかなりいるわけです。そういう処分を受けたから退学というふうに結びついたのであって、むしろ逆だと私は考えます。子どもが学校の中でタバコを吸ってみたり、けんかを起こしたりなどの不適応現象を起こす。われわれは、この子は危ないぞと思って退学防止に、いろいろな手をつくす。停学もその手だての一つなのです。停学期間中は、この目的に従って、生徒に多くの課題—学習面だけでなく生活面においても—が課せられ担任はじめ数名の教員がチームを作って家庭訪問や面接などの指導に当たります。(『月刊生徒指導』1979.8: 89頁)

Y教諭によれば、この高校における停学などの処分は退学に至らないようにするための予防的な措置である。停学処分によって家庭訪問や面接等の機会を得て生徒に指導をするのだという。こうした論理は、ペナルティを与えるだけではなく生徒との関わりを重視している点で、73年6月号の座談会において木村が用いた「指導としての処分」という論理と同様の論理と捉えられる。

以上で見てきたように、1970年代にも逸脱容認論を見出すことが出来る一方で、当時の生徒指導論においては生徒とのつながりを大切にしたウェットな指導が重視されていた。すなわち、1990年代以降のコンサマトリー化した生徒指導の特徴である逸脱を容認する傾向が1970年代にも見出される一方で、両時期の生徒指導傾向の間には、生徒との関わり方の強さという点に差異を見出すことができた。次節では、この知見が生徒指導研究にどのような示

唆を与えるのかを考えたい。

5. おわりに

本稿では、1990年代以降のコンサマトリー化した生徒指導に特徴的とされる逸脱容認の傾向が1970年代に見られた（語られていた）ことに着目し、両時期の生徒指導の傾向にどのような差異を見出せるかを生徒との関わり方に焦点を合わせて検討してきた。検討の結果、その差異は生徒を指導する際の関わり方の強さ（ドライ／ウェット）に見出された。

こうした差異がみられたことから示唆されるのは、生徒指導の実態を把握するためには、「逸脱を容認する傾向（論理）」といった特定の傾向に注目するだけでは十分ではないということであろう。本稿では、生徒との関わり方に焦点を当てることで、類似する生徒指導傾向の間に相違点が見出された。ここからは、生徒指導の実態を把握するためには、教師らが規則や処分をどのような意図で運用しているのかなど、同時期の生徒指導の論理を複数の視点からとらえる必要性が示唆される。

むろん、本稿の知見は限られたデータの検討によるものであるため、さらなる議論の余地がある。しかしながら、生徒指導の実態把握をするための有効な視点を提示した点に本稿の意義を見出すことができるだろう。

注

- 1 伊藤茂樹，2002，「青年文化と学校の90年代」『教育社会学研究』第70集，95頁。
- 2 古賀正義，2016，「高校中退者問題と格差社会」志水宏吉編『岩波講座教育変革への展望2 社会のなかの教育』岩波書店，139-167頁。
- 3 吉田美穂，2007，「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム——アカウントビリティを背景とした『教育困難校』の生徒指導」『教育社会学研究』第81集：89-109頁。
- 4 『月刊生徒指導』から引用した場合、引用注は（『月刊生徒指導』発行年・月：ページ番号）の形式で示し、文末の注には記載しない。ただし、署名がある論考は文末の注に記載する。
- 5 稲垣一，1979，「自主退学という名の『処分』にひそむ問題」『月刊生徒指導』第9巻第7号：7-13頁。

身近な自然物を生かした植物の教材づくり

姫路大学 川 渕 博 祥

1 はじめに

生活科の教科目標に、「…自然の特徴やよさ…」という表現があり、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の領域「環境」にも「…自然と触れ合う中で…」という表現がある。このように、低学年児童・幼児は、「自然」から学ぶことが多い。中でも、植物との触れ合いは、子どもにとって、手の届く身近な存在である。また、生活科の教科目標に「…習慣や技能を身に付けるようにする。」、学年の目標の趣旨(2)に「…自然と触れ合ったり関わったりすることを通して、それらを工夫したり楽しんだりすることができ、…」という記述があり、内容(6)に「身近な自然を利用したり、…遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、…」と述べられている。このように、技能を身に付け、技能を生かして物をつくることもこの時期の子どもにとって重要な事柄である。そこで、植物に親しみ、触れながら、植物を通した様々な物づくり、物遊び、教材づくりを行うことで、より一層植物を身近に感じ、作品づくりを工夫しながら、植物（自然）に親しむ方法を考えていきたい。

2 取組

(1) アンケート調査

まず、植物、草花遊びについて、小学校の実際の状況を調査したいと考えました。具体的な遊びを考えても、身の周りにその植物を見かけなかったり、存在しなかったりして、できないということもあると思います。

そこで、アンケート用紙に姫路市内の8小学校に以下の事柄を尋ね、各校の状況を記入していただきました。アンケート用紙中の植物名につきましては、生活科の教科書等を参考にしました。また、その植物以外の草花遊びを行っている場合は、空白欄に書いていただくことにしました。草花遊びをしている植物には○印を付けていただきその遊び方を、草花遊びをしていない植物には×印を付けていただき、していない理由を書いていただいた。遊び方の事例等で欄が狭い場合は、欄外に書いていただくことにしました。

※草花遊び【○×欄は、生活科の授業等で遊んだことがあれば○、なければ×】

	○×	草花名	遊び方(×の場合は、その理由)	備考
例	○	シロツメクサ	花冠(×例・学校周辺に、ない)	
1		シロツメクサ		
2		レンゲソウ		
3		オオバコ		
4		マツ		
5		タンポポ		
6		ササ		
7		クズ		
8		カラスノエンドウ		

	○×	草花名	遊び方 (×の場合は、その理由)	備考
9		スズメノテッポウ		
10		ナズナ		
11		ジュズダマ		
12		エノコログサ		
13		チカラシバ		
14		オナモミ		
15		ススキ		
16		ドングリ		
17		マツボックリ		
18		いろいろな実		
19		色づいた葉		

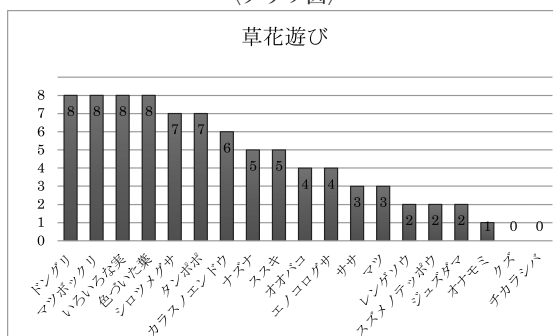
※草花遊びについて、ご意見等がありましたら、お書きください。

以上が、アンケート用紙です。

(2) アンケート結果

	草花名	○の数	遊び方
1	シロツメクサ	7	花冠6、指輪2、花摘み1、首飾り1
2	レンゲソウ	2	花束1、じゅうたん(レンゲ畑で寝転ぶ等) 1
3	オオバコ	4	すもう4
4	マツ	3	動物のひげ1、葉っぱの絵1、すもう1
5	タンポポ	7	綿毛飛ばし3、腕時計・指輪・輪3、花冠2、笛2、髪飾り1、種1
6	ササ	3	笹舟1、七夕の笹飾り2
7	クズ	0	
8	カラスノエンドウ	6	笛5、花摘み1、豆を並べる1
9	スズメノテッポウ	2	笛2
10	ナズナ	5	楽器・鈴・ガラガラ5
11	ジュズダマ	2	お手玉1、プレスレット1
12	エノコログサ	4	くすぐり・毛虫・手品・うさぎ4
13	チカラシバ	0	
14	オナモミ	1	くつつき(ダーツ) 1
15	ススキ	5	絵や帽子・服の飾り2、人形1、ふわふわ1・お月見1
16	ドングリ	8	コマ6、やじろべえ4、迷路2、バラシュート1、おもちゃ1、動物や人の絵1、リース1、お面のパーツ1
17	マツボックリ	8	ツリ4、リース3、けん玉2、的当て1、ペンダント1、おもちゃ1、転がす1、動物や人の絵1
18	いろいろな実	8	リース5、おもちゃ1、水作りに入れる1、アクセサリー1、色遊び1、転がす1、動物や人の絵1
19	色づいた葉	8	動物・魚・人の絵3、お面2、リース2、おもちゃ1、神経衰弱ゲーム(画用紙の裏面にはる)1、ブーケ(イチョウの葉)1、帽子や服の装飾1、アクセサリー1、ネックレス1、メダル1、冠1、フカフカ1、きれいな葉集め1

〈グラフ図〉



〈考察等〉

〈草花の種類〉

遊んだ草花の種類や遊び方にも各校、様々な様子が伺える。グラフ図より、8校全ての学校で草花遊びを行ったのは、ドングリ、マツボックリ、いろいろな実、色づいた葉の4つである。すべて秋の植物であり、秋の活動の活発さが伺える。次いで、7校には、シロツメクサ、タンポポ、6校には、カラスノエンドウと、今度は春の植物が並んだ。反対に、0校は、クズとチカラシバであった。この2つは、近くにあるけれども、遊んでいないとの回答もあった。教科書等に掲載されているかどうかとともに、遊び方が分からなかったり、遊び方の種類が少ないのも原因かと思う。

〈遊び方〉

シロツメクサの花冠とドングリゴマが6校と多かった。これらの遊びは、教える側の教師自身も幼い頃に遊んだ経験があると思われる。次いで、カラスノエンドウの笛、ナズナのガラガラ鈴、リース作りの5校、そして、オオバコの草ずもう、ドングリのやじろべえ、ツリーの4校が続く。しかし、遊び方は、それぞれ子どもが考えて行うので、1つの学校の中でも、様々な遊びが出てきて、よく考えていると思う。

〈遊んだことがない理由〉

まず、挙げられるのが、学校周辺に該当の植物がないという回答だった。しかし、例えば、クズは、見つけにくいという理由である。探せば、あるのではと思われる。また、植物によれば、あるけれども遊んでいない、学校外にあるので行っていない、生息の有無を確認していないというのがある。マツの場合、木はあるけれども遊びの対象にしたことがない、採集しにくいという理由である。また、植物によれば、人数分だけの数がない、また、見つけたが遊びに使わなかったという理由がある。レンゲソウ等、以前はあったのだが、最近は見なくなった等の回答もあった。

この調査の時、姫路市内の自然に恵まれた小学校も含んでいたもので、その差にも注目した。アンケートの○印の数が、他の小学校に比べると、比較的多いという感じではあったが、突出している訳ではなかった。その学校の教師の意見としては、

- ・この付近なら、いろいろな草花があるだろうと思って着任したら、田や山、森に入っていくことになり、意外と採集することが難しい。特に、子どもだけで取りに行くことが難しいと感じる。学校内には、サクラとイチヨウしかなく、ドングリもなかなか拾うことが難しい状況である。
- ・校区は自然豊かであるが、公園などが整備され過ぎ、なかなか教材になりそうな木の実を見付けることができない。

という、意見である。

続いて、このアンケート調査の最後に、

「※草花遊びについて、ご意見等がありましたら、お書きください。」という項目を載せた。そこでの意見としては、

- ・近くの大きな公園にドングリや草があり、季節ごとに触れ合うことができた。
- ・子ども達は、草花遊びが大好きで、夢中になって取り組んでいる。
- ・活動を原則、学校敷地内で行っているため、活動が限定的になりがちである。

- ・子どもの直接体験や遊びは十分に保証してこそ、活動の深まりが出てくる。
- ・教師自身、草花に対する知識が不足しており、学習活動に生かしくい。

これらの意見から、何とか子ども達に体験をさせたいという教師の思いは十分伝わってくる。しかし、時間の制約や教師側の知識・体験不足も否めない。教師自身、実際、自分で草花遊びをする必要がある。そこで感じた楽しさと同じ体験を子ども達に伝えたいものである。

(3) 実際の活動…植物の時期

身近な存在の植物も季節による移り変わりがある。植物の種類のは多さは、春と秋に多い。子ども達の活動も春と秋に多い。そこで、季節による代表的な遊び方を述べたい。

①春

木の芽が芽吹き、様々な生き物が活発になってくる季節である。

ア シロツメクサ（クローバー）の花冠

最も代表的な春の草花遊びである。調査でも一番多い草花遊びであった。

大学生に尋ねると、「見たことはあるけれど、作ったことはない。」「一度、作ってみたいと思っていた。」という意見が多かった。実際、作ってみると、「思っていたより簡単だった。」「子どもの時以来作ったので楽しかった。」という意見や中には、「学校でしたことを実習先の保育所で子どもに教えたらすごく喜んでくれてうれしかった。」という意見もあった。こういう意見があると、こちらもうれしい思いになってくる。この花冠は、同じ時期に咲くタンポポやレンゲソウ、アカツメクサ（ムラサキツメクサ）、また、ツツジやサツキの花をシロツメクサの間に入れると色の変化があり、より美しくかわいい花冠になる。この花冠は、誰でも、一応作れるが、シロツメクサの花が詰まってきれいな輪になったり、逆に、あまり、上手くできなかったという違いは出てくる。



イ カラスノエンドウの笛（ピーピー豆）

この笛も大学生とともに多くの子どもは知っていると思われる。作り方は、豆の中の綿（白い糸・白い部分）のようなものを綺麗にとることが大切である。

ただ、作り方よりも吹き方にコツがある場合がある。アの花冠は、上手く出来る、上手く出来ないという差はあるが、まずは、全員ができるが、イの笛は、鳴るか鳴らないかのどちらかなので、鳴ったときの喜びは大変大きい。大学生でも自分が鳴らなくて、他の人が鳴ると、必死になって鳴らそうと工夫してくる。この間の努力は、涙ぐましいものである。しかし、一度鳴ると、何度も鳴らしている。最初は、頼りない音だが、だんだんと自信のある大きな音の笛になってくる。



ウ スズメノテッポウの笛

カラスノエンドウとともに、もう一つの笛の代表的な物。この場合も、鳴るか鳴らないかのどちらかなので、鳴る喜びを是非子ども達に味わわせたい。コツとしては、一気に強く空気を吹き出すことである。また、鳴るまでの頑張る姿がほほえましい。その



ためには、より多くの材料を用意しておくことが、子ども達の挑戦意欲を持続させる方法である。

エ 笹舟

笹舟も昔ながらの遊びである。葉は大きい方が作りやすい。葉は、取ってからすぐに使わないとすぐにしなってしまうので、水につけておくと葉は広がった状態のまま、製作まで保つことができる。また、笹舟を折り紙で表すといつまでも作った笹舟を思い出すことができる。



② 秋

秋は、紅葉や木の実が特徴である。木の実等は、春や夏の植物に比べて、色が変化しないで、保存が利きやすいのも利点である。



ア ドングリのコマ、作品等

ドングリと一言と言っても多くの種類がある。クヌギ、アベマキ、シラカシ、アラカシ…。その内のどれが自分の思う作品に適しているかを選んでいくのも楽しい作業だと思う。



イ 植物を使った絵や動物

植物を探したり、触れ合うことに適している。

紙芝居のようにストーリーを考えてグループで行うと、内容(6)の「…その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする。」にもつながる。

例えば、右上の動物作品と右下の親鳥が小鳥にえさを与えている作品がある場合も2つの作品をつなげてストーリーを考えると面白い物語ができてくるものである。

3 おわりに

大切なことは、身近な植物で、子ども自身が親しんだり、作品を作っていくことが重要ではないかと思われる。作品を作っていく中で、より観察したり、植物が持っている特性に気付いたり、愛着を感じたりする。しかし、植物アレルギーの問題もあり、なかなか難しい植物との付き合い方になってきている。



また、最近は、子ども達の身の周りに存在しなかったり、見付けにくくなっている植物が多くなってきている。生活科の内容(5)の文中に記載されているくつつき虫(オナモミ)もその一例である。こうした場合、近くの学校との情報交換や市や町や地域ごとのマップづくり等も必要ではないだろうか。また、旅行に行った時に見付けたり、探したりすることも良いのかも知れない。

参考文献

- 1 幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針
- 2 小学校学習指導要領

台所でできる理科実験開発

—自己学習で実感を伴った理解に導く—

姫路大学 内 山 裕 之

I. はじめに

学習指導要領解説理科編で示された⁽¹⁾⁽²⁾小・中学校理科の教科目標は次の3点である。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付ける。
- (2) 観察、実験などを行い、問題解決力を養う。
- (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

このような目標を達成するには、主体的に学ぶという特徴を持つ家庭学習が効果的である。児童に受け身な宿題を課すだけではいけない。自然現象に関心をもって、自ら問題を見だし、身近なものを使って対象と関わることで問題解決力や技能を養う⁽³⁾という目標を達成させるには、家庭で理科の実験・観察を行わせることが効果的であるという仮説を検証した。

II 研究の目的

家庭の実験・観察は①、台所にある安全な器具と食材、②、比較的有害でない廃棄物、③、改良する楽しみがある、④、どの場所でもできる、⑤、何度でもできるなど、多くの利点がある。これらの利点をより多く持つ家庭における実験・観察は何かを調査した。

研究の目的は以下の3点である。①、小学校、中学校の理科の教科書にはどのような実験・観察があるかを明らかにする。②、①で示した実験・観察が家庭にある器具と材料で置き換え可能かどうかについて分析する。③、一つの例として「ふりこ実験」を子どもたちに家庭で行ってもらい、どのような効果があるかを明らかにする。本研究の先行研究として、①と②における具体的な調査分析については、姫路大学研究紀要⁽⁴⁾に報告している。本発表は③の子どもが家庭で行った「ふりこ実験」の意義について、実際に家庭で実験した子どもの感想から分析する。

III 研究の方法

1 調査した教科書

先行研究では小学校の教科書は、任意に選んで『未来へひらく理科（教育出版）⁽⁵⁾』を、中学校の教科書は私が筆者の一人である『未来へひろがる理科（啓林館）⁽⁶⁾』を対象に調査

することにした。分析では、家庭で実験・観察可能な段階を以下の三段階に分けて判断することとした。A：家庭で代替え実験・観察がほぼ可能である。B：器具か材料を提供すれば、ある程度可能である。C：家庭における実験・観察は不可能である。この調査は本研究の先行として、姫路大学教育学部研究紀要にて「台所で可能な学校理科実験・観察の分析」で紹介した⁽⁴⁾。

2 家庭での「ふりこの実験」実践の分析

西宮市立 A 小学校 5 年（男子 16 名、女子 17 名、計 33 名）に家庭で振り子の実験を行ってもらい、その感想文や意見から分析をした。

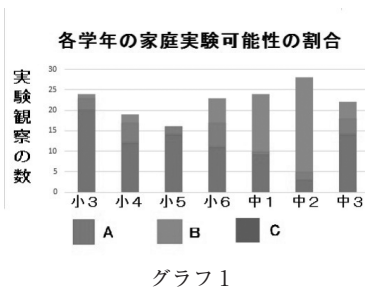
IV 研究結果

先行研究⁽⁴⁾で調査資料の評価を表示し、その分析の過程を提示したので、拙著ではその分析結果のみを紹介する。

【全体の分析結果】

(1) 各学年の ABC の数

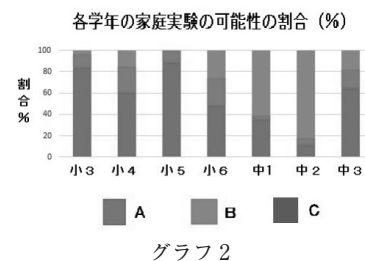
小学校 3 年	A	20	B	3	C	1
小学校 4 年	A	12	B	5	C	3
小学校 5 年	A	14	B	2	C	0
小学校 6 年	A	11	B	6	C	6
中学校 1 年	A	8	B	1	C	14
中学校 2 年	A	3	B	2	C	23
中学校 3 年	A	14	B	4	C	4



グラフ 1

(2) 各学年の ABC の百分率 (%)

小学校 3 年	A	83%	B	13%	C	4%
小学校 4 年	A	60%	B	25%	C	15%
小学校 5 年	A	88%	B	12%	C	0%
小学校 6 年	A	48%	B	26%	C	26%
中学校 1 年	A	35%	B	4%	C	61%
中学校 2 年	A	11%	B	7%	C	82%
中学校 3 年	A	64%	B	18%	C	18%



グラフ 2

(3) グラフ 1 各学年の家庭実験可能性の割合から読み取れる結果

- ①中学校と小学校において、実験数は多い方から中2、小3 = 中1、小6 = 中3である。
- ②家庭で可能な実験数が多い方から小3、小5 = 中3、小4、小6となる。
- ③家庭での実験、観察に適さない数は多い方から中2、中1、小6、小4となる。

(4) グラフ 2 各学年の家庭実験可能性の割合から読み取れる結果

- ①中学校と小学校を比較すると、家庭で可能な実験の割合は明らかに小学校の方が多い。
- ②家庭で可能な実験の割合が高い方から小5、小3、中3、小4、小6となる。
- ③家庭での実験、観察に適さない割合は高い方から中2、中1、小6、中3となる。

2 家庭で実施した自主的に実施した「ふりこ実験」

(1) 小学校5年 単元名「ふりこ」エネルギー領域⁽⁵⁾

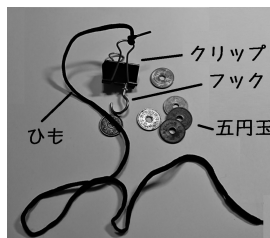


写真1：振りこ実験の準備物



写真2：ひもが極端に長い実験



写真3：6個の5円玉での実験

(2) 家庭における振りこ実験

①写真1は実験の準備物である。

②明確なデータを出すための実験方法

A 学校で行う実験とは違って、誤差が多い測定になる可能性が高いので、ひもの長さ、おもりの重さ、ふれ幅などの比較実験を行うとき、条件的に大きな違い（3倍以上の差）を与えて行った。

例：ひもの長さ（25cmと75cm）、おもり（5円玉1個と6個）、ふれ幅（20°と60°）

B 写真2では、明確に区別がつくように、25cmの場合と3倍の75cmの場合で行った。

C 写真3も同様で、おもりの重さを5円玉1個と6個で差を付けた。

③実験結果：写真2、3で示したとおり、手で持って行う実験であるが、西宮市立A小学校5年（男子16名、女子17名、計33名）が家で何度も行った結果、全員がひもを長くしたときだけ、周期が遅くなったと答えた。実験道具と方法は学校のものより簡単だが、振りこの規則性はしっかり確かめられることが明らかになった。

④この実験の学校で行う場合の所要時間・・・45分（授業の単位時間）

この実験を家庭で行った今回の33人の所要時間の平均・・・83分

(3) 実施後のアンケート調査

①家庭の実験は楽しかったですか

非常に楽しかった（20名） 楽しかった（9名）

あまり楽しくなかった（4名） 楽しくなかった（0名）

②家庭での実験でよく分かりましたか

よくわかった（31名） 変わらない（2名） 分からなかった（0名）

③工夫したことはありましたか

たくさんあった (13名)

少しあった (16名)

なかった (4名)

(4) 実験を実施した感想

多くの子ども (31名) が「初め実験結果に自信がなかったのですが、何度も行った。すると、何度しても同じような結果になったので、ひもの長さだけが関係することがよく分かった。」というような意味の答えをした。

Aくん「家にあるもので簡単にできる実験なのに、ちゃんとした結果がでるので驚いた。」

Bさん「家にある他のもので同じように実験ができないか考えた。」

Cさん「クリップをほうきにつけ、机に置いてすると、実験しやすくなった。工夫できて良かった」

V 考察と今後の課題

姫路大学研究紀要で発表した先行研究⁽⁴⁾で、小学校における実験・観察の内容は中学校に比べると、家庭で実施可能な内容が多いことが明らかになったが、中学校3年だけは、小学校と同様に家庭で実施可能な内容が多い。この結果を踏まえ、家庭における実験・観察は学習効果があるかどうかの分析が必要になった。本発表で実施した「ふりこの家庭実験」の結果、子どもの感想より若干の知見を得たので報告する。

1 ふりこ実験の子どもたちの感想から見えてきたこと

- (1) 実験で使用する道具や実験後の廃棄物は、台所にあるものなので安全であった。
- (2) 実験・観察は時間 (平均所要時間は学校の単位時間 45分を越え、83分であった) や場所の制約がなかったので、何度でもでき、客観性や再現性が保障され、子どもたちは「結果は確かである」という実感を伴った理解につながった。
- (3) 子どもが自らするので、主体的に問題を解決しようとする態度を育成しやすかった。
- (4) 道具を実験しやすいものに改良する楽しみがあった。子どもの感想から「ひもを結んだり」、「段ボール紙を切ったり」、「紙を貼り合わせたり」、「クリップとほうきと机で装置をつくったりする」などの工夫が楽しかったと言う。

この実践はメッシング・アバウト (自由試行) 的で探究的である。この実践は子どもたちの問題解決能力を高め、学校で学んだことを再確認したり、疑問に思ったことを調べたりする実験スキルの向上だけでなく、実感を伴った理解につなげる効果を生むと考えられる。

- (5) 家庭での実験・観察では学校での事前の教師の指示が重要であることがわかった。具体的には以下のような教師の指示が重要である。

①教材・教具の家庭での代用品の紹介

子どもは教材・教具の家庭での代用品 (今回の場合は五円玉やクリップなど) を

すぐに思い浮かぶことはなかった。場合によっては家庭生活で大切なものを親に知らせずに勝手に使用し、問題が起きる可能性があった。したがって、実験に代用できる家庭にあるものを予め子どもや保護者に知らせ、保護者の同意を得てから実験をすすめる必要がある。

②家庭における基本的な実験方法の提示

生活に支障を来すような実験は教師も保護者も望むところではない。実験に必要なスペース、実験準備物の置き場所、実験後の破棄物の処理の仕方なども含めて、基本的な実験方法は箇条書きで提示する必要がある。

③安全に対する子どもたちへの指示

子どもたちに家庭で自主的に行わせる場合、以下の配慮は必要であることがわかった。「安全上の問題」、「住環境の余裕の問題」、「家族からの応援の有無」などの問題である。子どもたち一人一人、家庭状況の色々な違いから、家庭の実験・観察を宿題にできるものか、少し不安も生まれた。振り子実験は家庭で十分、可能であったが、内容によって「家庭で行える実験」、「自由研究」、「禁止実験」など、具体的な実験・観察ごとに判断し、それぞれの指導上の留意点について検討する必要がある。

参考文献

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説理科編」平成 29 年 7 月
- (2) 文部科学省「中学校学習指導要領解説理科編」平成 29 年 7 月
- (3) 広木正紀、内山裕之（2012）「小中高一貫カリキュラム理科の授業づくり」東京書籍
- (4) 内山裕之「台所で可能な学校理科実験・観察の分析」姫路大学教育学部紀要 11 号平成 30 年 12 月
- (5) 小学校理科教科書, 養老孟明、角屋重樹ほか 27 名「未来をひらく理科」、教育出版、平成 27 年用
- (6) 中学校理科教科書, 吉川弘之・内山裕之ほか 59 名「未来へひろがるサイエンス」、啓林館、平成 28 年

日本におけるサービス・ラーニングの展開 (15)

—定時制高校における調査から—

佛教大学 大 東 貢 生
聖泉大学 富 川 拓

1. 問題の所在

この小論の目的は、東京都立高等学校（以下都立高校）の必修科目教科「奉仕」「人間と社会」の運営及び効果について、特に定時制高校に焦点をあて、学校と地域社会の連携による教科運営の経緯と生徒自身の成長について概観することにある。

サービス・ラーニングとは、地域社会のニーズに基づき、学校の教科カリキュラム（教科学習）に関連したサービス活動を通じて社会貢献活動を行うことで学びの深化を図る学習形態であり、事前準備・活動・振り返り・祝福の経過を踏んだ計画的・組織的・継続的な教育方法である（山田明 2006、富川拓ほか 2008）。東京都教育委員会では、サービス・ラーニングに係る科目として、2007年度より東京都設定教科・科目「奉仕」を必修化し、2016年度より教科「奉仕」を発展させた教科「人間と社会」を実施している。教科「人間と社会」のねらいは、「価値の理解を深める学習、選択・行動に関する能力を育成する学習、体験活動などを通して、道徳性を養い、判断基準（価値観）を高めることで、社会的現実にはらし、よりよい生き方を主体的に選択し行動する力を育成する」（東京都教育委員会 2016）ことにある。

これら教科「奉仕」及び「人間と社会」はすべての都立高校において必修とされているため、全日制高校だけではなくすべての定時制高校においても運営されている。では、定時制高校での教科「奉仕」「人間と社会」の運営や生徒の成長はどのようなものがあるのだろうか。以下では、都立 D 高校（定時制課程）を取り上げ、学校と地域社会の連携による教科運営の経緯と生徒自身の成長について、担当教員によるインタビューデータ（2011年3月8日、2014年10月28日、2015年6月22日）やこれまでの授業の参与観察、さらには2016年5月と1月に実施したアンケート調査を使用して検討したい。

2. 都立 D 高校（定時制課程）の概要と運営の経緯

都立 D 高校（定時制課程）は東京都郊外に位置し、一学年定員は 30 名である。近年は定員割れが続き、退学者も多く、一学年の生徒数は、10 名前後となっている。高校に対する

ヒアリングによれば低学力の生徒の最後の受け皿となっており、「都立高校の二次入試試験を終えてどこも行く高校がない子が募集を受ける」と担当教員が語るように、二次入試試験後に年度をまたいで追加の入試試験を行い生徒の受け入れを行っている状況である。

入学する生徒は近隣の中学校出身者が大半を占めているが、これまで近隣の地域社会と交流があったわけではないようである。生徒自身の状況としては、対人関係に問題を抱える生徒が多く発達障がいと推定される生徒も多いようである。また親からの虐待やネグレクトを受けた生徒が多く、中学校で不登校であった生徒も多い。そのためか生徒自身の自己肯定感は低く、授業に対してやる気がなく休みがちの生徒も多い。

教科「奉仕」及び「人間と社会」の履修は1年生時に行っており、週1回総合的学習の時間をあてている。高校での授業名は「体験活動」である。教科「奉仕」時には、高齢者施設でボランティアをされている団体の方と連携して運営を行い、一学期に「奉仕とは何か」の事前学習を行い、その後高齢者施設での発表会を行うために、5～6名のグループで短編集を読み上げ録音（音読）を行っている。

担当教員によれば、

「地域の方が普段音訳をして視覚障害の方にテープを送ってテープで聞く新聞を作っているお話ですか、その為にどういう発音練習をしているとかを、生徒を実際に立たせて「あいうえお」とかやらせるんです。それをこの辺にずっとやっています。下調べはこういう機会を使ってやってるのかというと実際に録音したりして、生徒が楽しむという。最初はそういう所からスタートしています」（2011年インタビュー記録より）
というように、対人関係に問題のある生徒がまず声を出しあい、まずは生徒自身が楽しむことがねらいとされている。

教科「奉仕」時の生徒への教育効果としては、担当教員は次のように語る。

「私が感じるのは対人関係能力と自己表現力なのかなと。対人関係能力は地域の方とも非常につながってますし、声を出す事での関わろうとする力は伸びたのかなと。それから自己表現力。歌を歌ったりとか声を出す事での自己表現力も非常に向上してるのかなと。引きこもりの生徒が多いと最近言われている中で、1年生は最初はすごい子もいましたけど、やはり多種多様で引きこもっている生徒もたくさんいて、そういう生徒が今はクラスで授業中に手を上げて意見を出したりするし」（2011年インタビュー記録より）と語るように、音読の体験学習を通じ、対人関係に問題を抱える生徒が対人関係能力や自己表現力を身につけることが、教育効果としてあげられている。

こうした教育効果を感じつつ、2016年度教科「人間と社会」の導入時に教科「人間と社会」の趣旨に合致させ「地域社会に対する貢献」を考えるため、以前からD高校の部活動を通じて交流がありD高校の卒業生が運営に関わっている地域の和太鼓サークルと連携する形に変更された。この変更によって「地域のお祭りや福祉施設での和太鼓の披露などがありよ

り地域社会と密着した運営となった」という。

2016年度の実際の活動は5月に東京都教育委員会作成教科「人間と社会」テキストを使用し、人間関係について考える事前学習を行い、5月から12月にかけて、体育館にて地域の和太鼓サークルの指導に基づいて、「体験活動」を実施、7月と9月に地域の祭に参加し、発表会を行っている。「体験活動」後に1月に事後学習として「支え合う社会」をテーマとして、太鼓演奏による地域貢献についてグループワークによって、自分たちができる地域貢献について話し合い発表を行った。生徒が考えた地域貢献としては、「福祉施設で演奏会を行う」「演奏会を行って募金を行い施設に寄付する」であった。

3. 生徒自身が語る成長

2016年1月の事後学習実施後に、受講した生徒自身への簡単な聞き取りを行った。結果「活動自体が楽しかった」「地域社会に対する関心が高まった」などの肯定的な評価が得られた。

また2016年に活動の参与観察と並行して行った体験活動前のアンケート（2016年5月実施・回収数10票）、体験活動後のアンケート（2017年1月実施・回収数8票）について分析を行った⁽⁴⁾。質問内容は「自発的な活動について」「高校生に求められる能力について態度特性について」である。それぞれの質問項目の選択肢は「1、あてはまる、2、ややあてはまる、3、あまりあてはまらない、4、あてはまらない」の4件法となっており、1に近いほど「あてはまる」割合が高い。

表1. 自発的な活動について（加重平均）

	活動前	活動後
1. 活動の中でちゃんと役立つことができる	2.10	1.63
2. 自分の興味や能力にあった活動を見つけることができる	2.50	2.13
3. 活動を通じて、正しい社会の実現に役立つことができる	2.40	1.88
4. 活動を通じて、地域社会をよくすることができる	2.30	2.13
5. 活動を行っても、社会はそのままである	2.30	1.63
6. 活動を行う時に、リーダーとうまくやっていくことができる	2.40	1.88
7. 活動を行うことによって、平等な社会をつくりだせる	2.50	2.38
8. 活動を通じて、自分の問題を解決することができる	2.60	2.00
9. 活動に加わることで、がんばっている人を手助けできる	2.00	1.63
10. 自ら進んでは、ボランティア活動をしないと思う	2.00	1.38

自発的な活動（ボランティア活動）について受講生がどうとらえているのかについて、活動前と活動後の回答の平均値の変化をみてみたい（表1）。すべての項目において、肯定的回答が多くなっている。教科「人間と社会」は活動の中での自己の立ち位置や、自己の活動によって社会が変わること、そして自信が得られたと推測される。反面、「活動を行っても社会はそのままである」「今後自ら進んではボランティア活動をしないと思う」では否定的

回答が多くなっている。活動することによって、社会を変えることが具体的に難しいことを知り、自発的活動（ボランティア活動）のむずかしさを知ったからかもしれない⁽²⁾。

次に高校生に求められる能力について受講生がどうとらえているのかについて、活動前と活動後の回答の平均値の変化をみてみたい（表2）。活動前と比較して活動後の数値が高くなったのは、計画性、規範意識、自己肯定・充実感、対人関係能力、問題発見解決力、目標設定能力、公共心等、「自分に自信がない」の項目を除くすべてである。このことをまとめると、「会話がとぎれてしまう」以外の項目では、より積極的に自己を評価していることが分かり、教科「人間と社会」の学びが、高校生に求められている能力の向上につながっていることが推測される。

表2. 高校生に求められる能力について（加重平均）

	活動前	活動後
1. 身近な地域に関心がある	2.80	2.38
2. 人との出会いがある	2.30	1.75
3. 人から感謝される	2.50	2.00
4. 自分に自信がない	1.50	1.87
5. ものごとを計画的に進められる	3.30	2.25
6. グループで活動することができる	3.10	2.13
7. 社会の仕組みやルールについて知っている	2.60	2.13
8. 毎日が充実している	2.30	1.38
9. 自分の考えや思いをうまく表すことができる	3.00	1.88
10. 将来や、やりたい仕事のイメージがある	3.00	2.13
12. さまざまな問題を解決する力がある	3.00	2.25
13. 人間関係をうまく持てる	2.40	1.88
14. 会話がとぎれてしまう	2.20	1.88
15. 人を助けることがうまくできる	2.90	2.38
16. 自己紹介がうまくできる	3.00	2.50
17. 感情をおさえることができる	2.20	1.88
18. 問題を見つけることができる	2.80	2.25
19. 目標をうまく立てることができる	3.10	2.50
20. 社会的に弱い立場の人の気持ちがわかる	2.40	1.88

4. むすびに代えて

以上から、都立D高校（定時制）での学びは教科「奉仕」「人間と社会」を通じて、担当教員や受講した生徒自身において、自己充実感や自己肯定感につながり、対人関係能力や自己表現力を身につける可能性があることが推測される。上記は全体的なまとめであり、これまでのボランティア活動体験の有無や体験先の種類によってこの数値は大きく変わると推測される。今後は、体験先による効果の変化について改めて詳細に分析したい。なお、上記の

分析は教科「人間と社会」の影響だけにとどまらず、高校でのその他の教育（正課・課外）や高校以外の生活での学びの効果によっても左右されていると思われる。教科「人間と社会」の効果をより測定できるように分析手法を考えたい。

<註>

- (1) 2016年度の一年生在籍者は入学当初13名であり、教科「人間と社会」受講数も開始時点で13名である。本文中にあるように入学定員を大きく下回っている状態であるが、人間関係に問題を抱えている生徒が多いため、授業を欠席する生徒も多く2016年度の教科「人間と社会」の出席者は和太鼓の体験活動を含め毎回7～10名であった。アンケート調査としては回収票数の少なさが懸念されるが母数自体が少ないことなどについてご留意いただきたい。
- (2) 我々はこれまで普通科高校でない多様な高校、特に問題を抱える生徒が学ぶ高校での教科「奉仕」「人間と社会」の学びについて検討を行っているが、「自発的な活動については概ね同様の傾向がみられている（富川拓・大東貢生 2017）。

<文献>

- 東京都教育委員会、2016、「学校設定教科「人間と社会」の設置及び使用教科書について」
(<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2016/02/DATA/20q2c600.pdf>) .
- 富川拓・大東貢生、2017、「日本におけるサービス・ラーニングの展開（13）—困難校に対するインタビュー調査から—」『関西教育学年報』41、56-59.
- 富川拓・柴田和子・大東貢生・古川秀夫、2008、「サービス・ラーニングの研究と実践をめぐる諸課題」『佛大社会学』32、9-18
- 山田明、2008、『サービス・ラーニング研究高校生自己形成に資する教育プログラムの導入と基盤整備』学術出版会 .

*この小論は科学研究費助成（22530584、15K03892、18K01980）による成果の一部である。

学習者による歴史実践（doing history）を中核にした 歴史授業改革の展開

—高校の世界史授業改革の事例研究を通して—

四天王寺大学 中 村 洋 樹

1. 問題の所在

本稿の目的は、日本の高校の世界史授業改革の事例研究を通して、学習者による歴史実践（doing history）を中核にした歴史授業改革の展開を明らかにすることである。

近年、高校の新学習指導要領の実施を見据えて、教師による講義が中心となっている歴史系科目の授業改革が行われるようになってきた。具体的には、教師による講義中心の授業から、学習者による史資料の読解を中核にした授業への改革が進められてきており（原田、2010；加藤、2015；田尻、2017）、さらには、学習者による史資料の読解だけではなく、史資料の読解に基づく論述（小論文）を重視した授業改革も進みつつある（加藤、前掲；美那川、2015、2017；虫本、2017；米山、2017）。このように、学習者による歴史実践（doing history）を中核にした歴史授業改革が進められてきている。これまでも高校の歴史授業を改革すべく、学習指導要領において様々な工夫がなされてきたが、今日の歴史授業改革は、多くの現職教員が現状の歴史授業に危機感を持ち、学習者の歴史理解や思考力を高めるべく日々の授業の改革を志向しているという点においてより注目に値する。

とはいえ、このような歴史授業改革が多くの高校で順調に展開している訳ではない。その原因として考えられるのは、これらの先進的な研究には、授業改革の「成果」は示されているものの、その展開や過程が殆ど示されていないことである。多くの教師は、学習者の学習過程や学習成果の変容を見取りながら、より良い授業や学習評価を模索しているはずである。このような試行錯誤の過程に注目してこそ、学習者による歴史実践を中核にした授業改革の成立要因が明らかになり、多くの高校教師が、眼前の学習者の実態を踏まえてこれらの改革を進めていき、学習者の資質・能力を高めていくことが可能になると筆者は考えている。

そこで本稿では、学習者による歴史実践を中核にして授業改革に取り組んでいる教師の授業実践事例を研究対象とし、いかなる目的のもとに、学習者による歴史実践を授業に位置付け、いかなる学習教材・教授方略を採用し、それによって学習者はいかに変容したか（あるいは、変容しなかったか）、学習者の学習成果を踏まえて教師はいかに授業を構成し直しているか、といった点に注目して、授業改革の展開とその特質を明らかにする。具体的には、高校世界史教師の授業改革の事例研究を行うが、本稿では紙幅の関係上、その概略と特質を

提示することにした。

2. 研究対象者と事例研究の方法

本稿で研究対象者としたのは、近畿地方の私立 B 高校（以下、B 高校とする）にて世界史（2 年生の世界史 A（必修科目）、3 年生の世界史 B（選択科目））を担当している A 教諭である。筆者は A 教諭と世界史担当教員や大学の研究者を中心に構成されている世界史教育の研究会にて知り合い、A 教諭の実践報告に接することになった。このような経緯から、2018 年 5 月 14 日に、A 教諭の世界史授業を見学した上で、本研究への協力を依頼し同意を得た。

本稿において A 教諭を研究対象者とした理由は、以前は講義中心の授業を行っていたが、現在は生徒による歴史実践を中核にした授業改革を進めているからである。A 教諭は、一般的な世界史授業とは異なり、生徒が 1 人では解くことの出来ない問いを提示し、生徒はそれに答えるべく資料を読み、その上でペアやグループで見解を共有し、クラス全体として学びを深めていく授業を実践している。このような A 教諭の授業実践は、世界史教育関係者のなかで高く評価されており、教育関係や歴史関係の雑誌等にも実践報告が掲載されている。

本稿で使用するデータは、A 教諭の授業の様子を筆者が撮影したビデオ映像、A 教諭へのインタビュー記録、授業中に配布されたワークシート等の配布物である。A 教諭から本研究の実施についての同意を得た 2018 年 5 月 14 日以降、6 月 11 日、6 月 25 日、8 月 21 日、9 月 21 日、10 月 5 日、10 月 26 日に授業観察とインタビュー調査を実施した。授業観察の対象科目・クラスについては、3 年生の選択科目である世界史 B のクラスとした。

3. A 教諭の経歴と教育観

(1) A 教諭の経歴

A 教諭は近畿地方にある C 大学の文学部で西洋史学を学んだ。その後、同大学の大学院に進学するが M1 で中退した後、2004 年に近畿地方の私立 D 中学校・高等学校にて 1 年間常勤講師として採用された。D 中学校・高等学校では、高校の世界史の授業を主に担当しながら、高校の日本史と中学校の地理の授業も担当した。翌年度からは、近畿地方の E 高校に教諭として採用され、1 年目から特進クラスの担当を 4 年間勤め、二次試験及び私大入試対策に特化した世界史授業を実践した。その後、現在勤めている B 高校に赴任することになった。なお、B 高校の生徒の約 8 割は系列の大学に進学し、センター試験や二次・私大入試を基本的に受験しないため、受験対策の授業をする必要がない。2018 年度で B 高校に赴任して 10 年目となる。A 教諭のトータルの教職年数は、常勤講師の時代も含めて 15 年となる。

(2) A 教諭の教育観

A 教諭の世界史授業改革の展開を見ていく前に、A 教諭の教育観を示したい。A 教諭は、教育一般及び世界史教育に関わって、以下の 2 点のことを意識している。

第1に、生徒が自立的に学習できるようにすることである。A教諭の授業の基本的なスタンスは、生徒がA教諭の授業を受けた後に、自分（A教諭）を乗り越えていけるよう育てることにある。例えば、A教諭は、2016年度から世界史授業のなかで論述の指導を行っているが、その際、最初はA教諭が小論文の書き方を指導した上で、段階を踏むなかで、最終的にはA教諭が指導しなくても生徒が論理的な文章を書けるようになることを目標にしている。このようにA教諭は、世界史授業を通して、生徒が自分で課題を発見し、自分で解決していけるようにしなければならないと考えている。このような教育観は、C大学の西洋史学の教員がそのようなスタンスで授業をしていたことがベースにある。

第2に、生徒が政治家の発言やプロパガンダを批判的に読み解き、それが本当かどうかを自分で調べる習慣を身に付けられるようにすることである。A教諭は世界史が専門であり、特に近現代史への関心が強い。A教諭が問題意識を持っているのは、政治権力や戦争を決定出来る者の言動、さらには、政治的なプロパガンダを批判的に読み解くことである。そうしなければ、悲惨な歴史を繰り返すことになると考えているからだ。また、歴史を研究している歴史家や歴史を教える教師も、自らが生きる時代の影響を受けており、必然的にバイアスが入ってくるとA教諭は捉えた上で、生徒には、自分は学問の研究成果に基づいて授業をするが、それが本当なのかどうかを自分で調べる癖をつけるよう指導している。

一般に世界史教師は、どのような歴史的内容を生徒に伝えたいかを語る人が多いのに対し、A教諭は学習者あるいは市民としての生徒の自立を志向している点に特徴がある。ただし、このような教育観がA教諭の授業においてすぐに具現化されていったのではなく、B高校に赴任後の授業改革のなかで特に自覚され、具現化されてきている。

4. A教諭の世界史授業改革の展開と特質

A教諭が教職に就いて以来採用してきた授業スタイルは、教師が講義をして板書をするという、いわゆる「チョーク & トーク」の授業スタイルであり、生徒はA教諭が作成した授業プリントの空欄に語句等を書き込んでいくというものであった。2009年度にB高校に赴任した当初も同様の授業スタイルで実践をしていたが、生徒の実態が見えてきたこと、B高校では深い内容の講義をする授業とアクティビティ重視の授業が両立していることに気付いたことが契機となり、2012年度から本格的に授業改革に取り組むことになった。その展開を整理すると以下ようになる。合わせて2015年度以降のA教諭の授業の基本的な構成も示した。

- 「問い」と「協同学習」による授業改革（2012年度～2014年度）
 - ・ 「問い」と「協同学習」による授業改革と試行錯誤
 - ・ 「問い」と「協同学習」による授業スタイルの安定化
- 「問い」の類型化による授業改革（2015年度～現在）

【2015年度以降のA教諭の授業の基本的な構成】

<講義：約20分>

- ①「問い」(question)の提示
- ②動機づけ+全体像の大まかな提示
- ③資料読解(個人)：約3～6分(1資料あたり約3分)

<アクティブラーニング：約30分>

- ①「問い」を個人学習で解く：約3～6分
- ②「問い」をグループ学習で解く：約5～8分→ホワイトボードに記入後、黒板に掲示
- ③共有+解説(教員)：約10～15分
- ④振り返りシートの記入：約5分、記入後回収

○ 論述指導を導入した授業改革(2016年～現在)

このような授業改革の展開の特質は次の3点に整理できる。

第1に、生徒が自立して学習できるよう指導するという教育観が、授業改革のなかで教科の特質と結びつきながら洗練されてきていることである。具体的には、生徒が自立的に受験勉強に取り組めるよう指導するというB高校赴任前までのスタンスから、自立的に歴史と対話できるよう指導するスタンスへと変化している。当初の授業改革は、生徒が自立して学習できるよう指導するという点はやや後景に退き、生徒が寝ないようにすることや私語を減らすことに焦点が当てられていた。それが次第に、歴史的思考を促す問いや論述指導など、生徒が自立的に歴史と対話できるよう指導することに授業改革の重心がシフトしてきている。

第2に、講義かグループ学習かという二項対立的思考を超えて、生徒の学びを深める観点から講義とグループ学習のそれぞれの強みを活かして授業を構成するようになってきていることである。A教諭は講義形式の授業からグループ学習にシフトしたが、上手いかわなくなると講義形式の授業に戻し、生徒の実態や声を踏まえて再びグループ学習に戻す、ということをし繰り返した。つまり「講義か、グループ学習か」という思考にA教諭は陥っていたのである。その一方でA教諭は、グループ学習を機能させるために問いのレベルを上げていき、特に「なぜ」を問う問いを設定して授業を構成するようになった。その過程において、生徒が世界史の内容理解を深めていく上でグループ学習が有効であることや、このようなグループ学習に先立って歴史的事象の全体像を示し、また問いに対する生徒の解答の質を高めていく上で、教師による講義や解説が意義を持つことをA教諭はより認識するようになっていった。

第3に、学習方法の問い直しから、学習内容の問い直しへと授業改革の重心がシフトしていることである。A教諭は、当初はグループ学習への関心が強かったが、近年は、歴史的思考力を育成するための問いや学習内容に関心がシフトしてきている。具体的には、歴史的事象の因果関係を問うようなスタンダードな歴史の問いから、現代との比較やジェンダーの視点に基づく問いを授業で扱うようになってきている。このような変化は、A教諭の教育観の

もう1つの鍵である「政治家の発言やプロパガンダを批判的に読み解き、それが本当かどうかを自分で調べる習慣を身に付けられるようにする」ことにつながるものでもある。ただし、ここ数年の授業改革によって、授業プリントに示している問いの数が増加し、授業が難化してきていることをA教諭は懸念している。現在、その解決の糸口を探している最中である。

5. おわりに

本稿では、A教諭の世界史授業改革の事例研究を通して、学習者による歴史実践を中核にした歴史授業改革の展開の概略と特質を提示した。今後は、A教諭の授業改革によって、生徒の学びの姿や学習成果がどのように変容してきているかを明らかにしたい。合わせて、他の高校歴史教師による授業改革の事例研究も行い、事例間の比較考察を行うことで、学習者による歴史実践を中核にした歴史授業改革の成立要因を究明したい。

引用・参考文献

- 原田智仁 (2010) 「史料読解に基づく歴史学習の指導法と課題—高校日本史B「政党内閣の成立」の授業分析を手がかりに—」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』、第22号、pp.1-10。
- 加藤公明著 (2015) 『考える日本史授業4：歴史を知り、歴史に学ぶ！今求められる＜討論する歴史授業＞』地歴社。
- 美那川雄一 (2015) 「『逆向き設計』論による世界史授業デザイン—パフォーマンス課題・評価の試み—」山川出版社編『歴史と地理 世界史の研究』、第684号、pp.16-25。
- 美那川雄一 (2017) 「高校世界史における「書く」ための授業デザイン—「深い学び」を導くカリキュラム設計とパフォーマンス課題—」同志社大学文化学会編『文化学年報』、第66号、pp.1-30。
- 虫本隆一 (2017) 「高等学校における歴史リテラシー育成の試み—授業実践「原爆はなぜ投下されたか」を中心に—」原田智仁、關浩和、二井正浩編著『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房、pp.33-42。
- 中村洋樹 (2017) 「中等歴史教育における真正の学習と歴史的議論の論述—“Reading, Thinking, and Writing About History”を手がかりにして—」全国社会科教育学会編『社会科研究』、第87号、pp.1-12。
- 田尻信壹著 (2017) 『探究の世界史学習論研究—史資料を活用した歴史的思考力育成型授業の構築—』風間書房。
- 米山宏史 (2017) 「生徒の歴史認識を育む論述文の評価方法について」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』、第859号、pp.60-65。

教職科目「教職実践演習」履修者の進路指導に関する一考察 — 「進路カード」を用いた分析—

関西福祉科学大学 藤原靖浩

1. 問題と目的

2009年の教育職員免許法施行規則の改正に伴い、2010年度以降に入学した大学生で教員免許取得を希望する学生を対象に新設された「教職実践演習」も10年を迎え、各大学でさまざまな取り組みが蓄積されている。筆者の前任校である大阪市立大学でも、学生の「教職履修カルテ」や自己評価を蓄積し、教員養成の質的向上を目指して大学生の実態把握を行っていた。1) 大阪市立大学は、8学部10研究科を有する非教員養成大学（一般大学）である。中学校・高等学校、栄養教諭を含めて、22種類の免許状に対応しており、毎年100名程度が教職課程を履修している。その学生の内、教員採用試験を受験するのは、3分の1程度であり、教員免許だけを取得しようと考えている学生も一定数、「教職実践演習」を履修している。また、大阪市立大学の学生には、公立や私立を問わず、いわゆる進学校の出身者が多く、教育困難校や多様な子どもを抱える公立学校の実態を十分に理解していないケースや、学生の被教育経験によって教員像や生徒像に偏りが見られるケースもある。

さて、大阪市立大学では「教職実践演習」の開講以後、「教職履修カルテ」を用いた自己評価等を通して、学生の実態把握に努めてきたものの、卒業生への追跡調査等は行っておらず履修者の具体的な進路についての実態を十分に把握できていないという課題があった。そこで、2016年度より「教職実践演習」の授業に合わせて、履修者を対象とした「進路カード」を配布し、学生の卒業後の進路を把握し、その結果を分析することで、教職課程を履修する学生への進路指導のあり方について考察することを試みた。

2. 進路カード

進路カード（図1）は、出身高校や取得する免許状等の内容に加えて、教育実習先を記入する形になっている。また、進路情報として「1. 一般就職（企業等）」「2. 公務員（地方、上級等）」「3. 教師（中学、高校、公立、私立等）」「4. 進学（大学院等）」「5. その他」の5つを選び、詳細な情報を記入する。次に、教員採用試験を受験した者を対象に、受験した都道府県、合否結果を記入する。その後、学校インターンシップの導入等も見据えて、企業や学校へのインターンシップ経験の有無、アルバイト経験、部活動やサークル活動の有無、学校内外でのボランティア経験、取得した資格等についても記入する。

進路カード		記入日: 平成 年 月 日	
* 就職支援室に進路報告を行った学生も改めて記入してください。			
学籍番号	フリガナ		
学部	学科・専攻	氏名	
※公立の場合、前課府県も記入		※旧校名(旧校種)※	科
出身高校	中・高・専修	取得	英・日・済
* 高等専門学校の場合も記入してください。		* 実習教職の場合は科目に「実習教職」と記入してください。	
* 高卒認定試験の場合はその旨を記入してください。			
教育実習先 (記入も可)		学校	母校・協力校・その他
進路情報	1. 一般就職(企業等) 2. 公務員(地方、上級等) 3. 教職(中学、高校、公立、私立等) 4. 進学(大学院等) 5. その他()		
進路情報で選択した1～4の詳細をお願いします * 一般企業の場合は「業種別に確定した『企業名』『職種』、公務員(地方、上級等)の場合は『職階種』を記入してください。 * 教員の場合は「普通科類、非常勤・非常勤、公立中学、公立高校、私立中学、私立高校等」の詳細を記入してください。 * 進学の場合は「進学の大学名、研究科等」の詳細を記入してください。併修した進路も可能な限り記入してください。			
進路情報(詳細)			
* 教員採用試験を受験された方にお聞かせします			
受験した都道府県、市	① 次合格・不合格 ② 次合格・不合格 ③ 次合格・不合格 ④ 次合格・不合格 ⑤ 次合格・不合格	私立	① 次合格・不合格 ② 次合格・不合格 ③ 次合格・不合格 ④ 次合格・不合格 ⑤ 次合格・不合格
* 合格に問わず受験した都道府県、市をすべて記入してください。欄が足りない場合は裏面に記入してください。 * 最終的に一般就職や公務員試験を受験された方でも、教員採用試験を受けた方は必ず記入してください。			
インターンシップ経験	1. 有() 2. 無		
* 「有」の場合は企業名や学校名、職種を記入してください。			
アルバイト経験	部活動サークル		
※経験の場合は職種を記入してください。		※経験の場合は活動名を記入してください。	
※経験・職種の詳細は別紙に記入してください。		※内容を詳細に記入の場合は詳細を記入してください。(部員、会計等)	
ボランティア経験、その他			
※学内外でのボランティア経験、その他の特記事項(取得した資格、表彰等の実績)があれば記入してください。 ※学校ボランティア実習等の学習に関連したボランティア活動も含まれます。 ※「」欄は記入欄はら後の空欄の欄に併記、併記は別の項目では認めません。			

図1 進路カード

「進路カード」は初回の授業で記入することになっており、授業の最初に配布し、担当者の指示の下、20分程度で記入する。その後、授業の最後に一斉に回収する。

3. 結果

本研究では、2016年度、2017年度の2年分のデータを分析した。その結果は次のとおりである。表1、表2に示されている通り、どちらの年度も履修者は100名前後であり、学部では文学部や理学部が多くなっている。文学部と理学部の教職履修者が多い点については大阪市立大学の教職履修者の特徴であり、長期的に変化がない傾向にある。表3にあるように、大学院への進学をする学生も多いが、これは理学部が多くを占めている。

表1 度数分布表(1)

年度	度数	性別	度数	実習先	度数
2016年度	99	男性	125	母校	191
2017年度	114	女性	88	協力校他	22

表2 度数分布表 (2)

学部	度数	免許	度数	教科	度数
商学部	8	中高	96	地歴公民	42
経済学部	5	高校	106	国語	30
法学部	5	栄養	11	英語	16
文学部	72			数学	35
理学部	107			理科	74
工学部	2			工業・商業	2
生活科学部	14			栄養	14

同じく、表3からは、教員と就職の割合が半分程度であること、教員採用試験の合格率が約22%であること、塾講師経験者や部活等の経験者も多いこと、ボランティア経験が少ないこと等が確認できる。

表3 度数分布表 (3)

進路	度数	教採	度数	インターン	度数
企業就職	58	公立合格	13	経験あり	40
公務員	5	私立合格	13	経験なし	173
教員	59	不合格(講師)	36		
進学	72	未受験	151		
その他	19				

表4 度数分布表 (4)

塾講師	度数	部活サークル	度数	ボランティア	度数
あり	138	あり	163	あり	64
なし	75	なし	50	なし	149

次にクロス集計を行った結果の中で、有意差が確認できたものを抽出する。

表5 年度×インターンシップ経験

	インターンシップ経験	
	経験あり	経験なし
2016年度	10	89
2017年度	30	84

年度×インターンシップ経験 ($\chi^2=9.133$, $df=1$, $p<.00$) では、2017年度の経験者が増加していた。これは就職活動の開始時期が変化し、早期化、短期化したことに影響を受けている可能性が考えられる。しかしながら、教員採用試験を受験した学生のインターンシップ経験はないという結果に留まっていた。

表6 性別×インターンシップ経験

性別	インターンシップ経験	
	経験あり	経験なし
男性	11	114
女性	29	59

性別×インターンシップ経験 ($\chi^2=19.754$, $df=1$, $p<.00$) では、女子学生のインターンシップ経験者が男子学生に比べて多いことが確認できた。これは表7で示す結果につながるものであるが、就職を希望する女子学生が多い傾向にあることに関係していると考えられる。

表7 進路×性別

		進路				
		企業就職	公務員	教員	進学	その他
性別	男性	23	1	40	47	14
	女性	35	4	19	25	5

表6で示した結果のように、性別×進路 ($\chi^2=16.823$, $df=4$, $p<.00$) では、女性の教員志望者が少ないという結果が示された。男性の大学院への進学が多い理由は、理学部の学生が含まれているためである。

表8 性別×塾講師・家庭教師経験

		塾講師家庭教師経験	
		あり	なし
性別	男性	91	34
	女性	47	41

性別×塾講師・家庭教師経験 ($\chi^2=8.512$, $df=1$, $p<.00$) では、男子学生の塾講師・家庭教師経験者が多いことが分かった。

表9 進路×塾講師・家庭教師経験

		塾講師家庭教師経験	
		あり	なし
進路	企業就職	32	26
	公務員	3	2
	教員	47	12
	進学	47	25
	その他	9	10

進路×塾講師・家庭教師 ($\chi^2=10.657$, $df=4$, $p<.00$) では、教員および進学を希望するは塾講師・家庭教師をしている場合が多いことが確認できた。

4. 考察とまとめ

進路カードの分析を通して、大阪市立大学の学生たちの進路の志向を明らかにすることができた。多くの学生は教職を資格の1つであると捉えており、教師を目指す学生の多くは塾講師のアルバイトなど子どもに関することを経験しているという特徴が見られた。しかしながら、教職に関するボランティア活動などは教師を希望する者でも十分な経験が少なく、学校教育現場の実態を十分に理解して教職に就く学生は少なくなっている傾向にあると思われる。また、本研究では、紙面の関係上、詳細は省略するが、筆者は進路カードの結果を踏まえて教員採用試験を受験した理系学生2名、進学を希望した理系学生2名、就職活動をした理系学生1名、教員採用試験を受験した文系学生2名、就職活動をした文系学生3名へ、それぞれ聞き取り調査を実施している。その結果、理系の学生の中には、「大学院進学が当たり前になっている印象がある」「数学科は就職に弱い印象があり、教職につく学生が多い」「塾

講師をやっている方が教師に有利な気がする」「周りの人に教師になる人が少ない」「大学院まで出て教師になる必要はないと思う」「課題が多く多忙である」という考えが見られることが確認できた。次に、文系の学生では「大学院進学をするともしろ就職に不利だと思う」「経済学部と商学部はほぼ全員が就職を希望している」「塾講師の方が教師に有利な気がする」「社会科の採用、非常勤への不満と不安がある」「親に言われて教職をとっている（入学時の条件になっている）」「親に教師になることをあまりよく言われなかった」「インターンシップにいったことで影響を受けて就職を決めた」「周りに教員希望者が少ない」「生活に多忙感がある」という考えが見られることが分かった。

これらの結果を踏まえ、今後の課題として以下のことを指摘しておきたい。

- (1) バイトや課題、就職活動で日常的な多忙感を抱える学生への対応
- (2) 進路のデータの蓄積と教職履修カルテとの比較
- (3) 学校ボランティアや学校インターンシップ等の新制度導入後の学生の意識の変化
- (4) 教員免許を資格の1つだと捉えている学生への指導方法

さて、本研究では「教職実践演習」の履修者を対象とした「進路カード」の分析から教職課程を履修する学生への進路指導のあり方について考察することを試みた。上にあげた4つの課題は大阪市立大学だけに留まらず、他の教職課程を有する大学でも類似した課題があることも考えられる。今後、大学における学生への進路指導を充実させ、多くのデータを蓄積していく中で、これらの課題を解決できるように期待して、本研究の終わりとしたい。

引用文献

- 1) 藤原靖浩「教員養成の質的向上を目指した教職課程を履修する大学生の実態把握—教職履修カルテ（自己評価シート）からの考察—」『教育学論集』大阪市立大学教育学会、第6号、2017年、pp.11-24。

参考文献

- 中央教育審議会『次期学習指導要領にむけた「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(案)』、中央教育審議会、2016年。
- 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について』中央教育審議会、2006年。
- 張揚・姫野完治「北海道大学における「教職実践演習」の実施意義と課題：「教職実践演習」履修者の進路調査結果と受講感想を踏まえて」『北海道大学教職課程年報第7号』北海道大学大学院教育学研究院、2017年、pp.29-45。
- 北海道大学大学院教育学研究院
- 古屋義博「教職科目「教職実践演習」の受講者が考える教職として求められる力量：受講者の進路状況や専攻に着目して」『山梨障害児教育学研究紀要第12号』、山梨大学教育人間科学部障害児教育講座、2018年、pp.44-50。

教師教育から教育学の構造化を考える

太成学院大学 近藤 真理子
滋賀大学 藤本 文朗

1 はじめに

教師の公教育における子どもの学習権の保障という目的遂行の役割は大きく、高い専門性が求められている。2007年に秋田喜代美氏を議長として行われた日本学術会議主催の「これからの教師の科学的教養と教員養成のあり方について」では、現場で教育目標、内容、指導法等についての研修が諸外国に比べて実施がされていないと報告がされた。2005年中教審答申「新時代の義務教育を創造する」では、教師に対して①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通して自主的に学ぶ」ということが上位概念に來ているが、日々の生徒指導、家庭との対応などに追われ、研修で学んだり、自主的に学び研鑽をする時間はない。

教師の学び、問い、研究をする機会について構想をしなければ、子ども達の学びの場所も機会も脆弱になる。大学における教員養成課程での教師教育の課題について明らかにする。

2 戦後の教育改革における教員免許状制度について

(1) 戦後の教育改革における教員免許状制度と研修について

戦後、日本国憲法、教育基本法の理念に基づき、教員に関わる制度が転換された。変更点は①教員免許状は大学で取得する。②免許状の取得は開放制がとられ、必要な単位を取得すれば教員養成大学でなくても、教員免許状の取得が可能である。③研修の機会を保障する。3点であった。浪本が「戦前の国家主導の教師養成にかわって、大学主導の教師養成に転換したのであり、そのことは、教師という職業が、旺盛な学問的精神、広い学問的教養、豊かな人間性が必要とされる教職観に基づくⁱ」と述べたように、開放制の免許取得制度は大学の独自性や自治を活かした多様な専門性を持つ教員養成を実現できる可能性をも秘めていたⁱⁱ。1946年に作成された「教員身分法案綱案」から1949年の「教育公務員特例法」成立までは「長期研修」の構想があった。1946年の「アメリカ教育使節団報告書に基づく教育対策」の報告に「十年毎に一年、半年乃至一年間の研究期間を付与し、各種研究をなさしめて質の向上を図る」と示されていたように、大学での研究、海外の研修が構想されていた。「教育公務員特例法」第21条には、「その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」と、開放制での免許取得であっても、学びあう研修の機会を通じ、専門性の質は保たれ、深まりあうはずであったが、業務の多忙の中での研修の確保は難しい。

戦後の教員免許取得の開放制については、山田（1987）が玖村の記録を紐解き、当時、日本の有識者たちは、教職の専門的教養について十分な意識を持たず、戦前の師範学校での教師教育の復活に対する危惧から、議論が十分になされないままにスタートしていることを指摘したⁱⁱⁱ。

(2) 教職教員免許法の改訂と専門性

教員養成の現状を述べる前に、教員免許法の改訂の流れを概括する。1989年に「教員免許法」が改訂された。この改定を坂本は（2009）「資格」と「資質」のギャップのずれを埋める目的の改訂であったと述べる^{iv}。資質について、1986年の臨時教育審議会答申の「審議経過の概要」には、「児童生徒に対する教育的愛情、広く豊かな教科等に関する専門知識、そしてそれらの上に立つ実践的な指導力と児童・生徒との心のふれあい」と示されている。1987年から順次教員養成系大学に卒業単位に教員免許状取得を課さない「ゼロ免課程」といわれる学科が新設され、併せて1988年「教育職員免許法」の改正では「教職に関する科目」の必要科目が増加をし、非教員養成系の大学での教員免許状の取得に負担が大きくなった。さらには、1997年に文部省から国立大学教員養成課程入学定員5000人削減が出された。90年代に入り、不登校や「新しい荒れ」と呼ばれる学校不適應を訴える子どもたちへの対応や学級の機能が低下する中、1996年には、教育職員育成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」の諮問を経て、学校現場の問題解決ができること、子どもが学びたいと思える教え方や子どもとのふれあい、現場の課題に対応できる教員の養成を行うことが答申に示された。1998年に「教育職員免許法」が改正、「総合演習」の必修化がされ、「教科または教職に関する科目」において、ディスカッション等の演習形式、実地の見学、実習などが取り入れられる。同年、1997年の教育職員育成審議会の答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」に基づき教員免許の①教職単位数引下げ、教科科目単位の引き下げ、③教職科目または教科からの選択単位の設定がされている。

教員を専門的に養成する教員養成系大学で教員免許状を出さない課程を設ける一方で、専門的な知識を深める非教員養成系大学で、教員免許状取得のために負担が増えるという実態のなかで、学校現場での問題解決ができる即戦力のある教員が求められてきた。非教員養成系の学生は、自分の学科の卒業要件のための講義と、教科教育法などの教職の関わる講義を受講する。教科教育に対応している講義科目は専門教養としての内容で、希望校種での教科指導に直結した内容とは限らない。専門の研究、卒業単位を揃え、他の資格を取得希望する学生もいる。教員養成系の大学で養成をされた教員の数は減り、専門的な教養と教職の科目とを履修してきた教員が、様々な課題を抱えた子どもたちに対峙をしている。

(3) 規制緩和の中での教員養成

2005年には規制緩和の一環として「大学の設置または収容定員増の抑制方針」が撤廃され、小学校の教員免許状が取得できる課程を持つ大学が103校から178校へと私立大学を中心に

増加した。2年制の短期大学、21校の指定養成機関専門学校でも教員免許の取得が可能である。教員免許状取得を卒業要件にする教員養成系の大学は2012年の文部科学省の報告では、国公立大学で44大学、私立大学で4大学ある。卒業資格やその他の資格と教員免許取得に必要な単位を揃え、毎年20万人を超える学生が教員免許を取得する。併せて2005年中教審答申「新時代の義務教育を創造する」には教師に対して①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通して自主的に学ぶ」ということが上位概念に示された。さらに、2006年の「中央教育審議会答申 教員養成・免許制度の現状と課題」において①「教員養成の明確な理念の追及、確立がなされていない。②「専門職業人という認識が必ずしも大学教員の間に共有されていない」③大学教員の研究領域が必ずしも現場の課題にあっていない講義中心で、実習等十分でない、教職経験者が授業にあたっていることが少なくなく実践の指導力が育成されていない。④教員免許状が教員としての最小限必要な資質能力を必ずしも十分保障するものでない、などの課題から①教職大学院等専門職大学院②免許更新制③大学での「教職実践演習」提言がされた。2012年の「中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的案向上方策」には、「グローバル化や情報化等急激に変化する社会にあって、高度化・複雑化した新たな諸課題が生じ、それに対応することのできる人材育成が求められている。2014年には、社会的経験を有するもの、例えば看護師や外国人の英会話講師などが教育職員検定を経て、特別免許状を所持し、都道府県教育委員会への届け出で、特別非常勤講師として教科の領域の一部を担当することも認められた。教員養成について明確な何を身に付けて現場に出すのかという議論がされずに、教職課程を経て、免許状を取得させてきた。

(4) 教職課程の現場での課題

大学現場では、非教員養成系の大学では、教員免許だけでなく一般就職も見越した資格取得を目指す。外部講師に教員採用試験対策講座を委託し、教員採用試験対策を委託する大学もある。一つ一つの制度の意義や意味、歴史が今日に提起をしている課題や問題を講義で掘り下げ考えることよりも、学生は就職対策の一つとして暗記や面接などの教員採用試験対策の時間に追われていく。教員養成系大学での免許取得は、卒業要件単位と教職の単位の重なりが多く、複数校種の免許の取得をし、講義の合間に学校への観察やボランティアなど現場の経験を積む時間の確保がしやすい。岩田ら^{*)}(2017)が調査をしたように多くの教員養成系大学では3年次に教育実習を行い、4年次に再度実習に行く。就職活動の合間に実習に行く一般の大学に比べ、準備の時間もあり、教員採用試験の対策の時間もある。関西の教員養成系の国立大学では2年次に観察実習を行い、3年次で教育実習を行い、4年次は希望者が、学校現場で実習、調査研究を行うことがカリキュラムの中に組み込まれている。

各自治体では、教育委員会が主催をする教員養成事業（通称：教師塾）が実施されている。面接や小論文の書き方の指導、各学校への観察、実習などを行い、即戦力となる教員を育て

ている。教員養成系大学と非教員養成系の大学生が参加をしている。朝日が^{vi}(2015)、教員養成事業の2014年度までの動向を調査し、35の都道府県が実施をしていることを明らかにした。34事業のうち27事業が任免権者の教育委員会が主催をしており、これを教員養成の中に位置づけるのは難しいという点、採用に関わって何らかの優遇措置が取られるのならば、優秀な教員の囲い込みとして、採用にかかわる不利益が生じると指摘をした。

外部講師に教員採用試験対策講座を委託し教員採用試験に出るであろう「知識」を覚えさせるために、教員採用試験対策を委託する大学もある。教職教養とは、「教職の意義等に関する科目」「教育の基礎理論に関する科目」で履修をする内容で、本来は大学の基礎教養の中で会得をし、それをもとに考えたり今日的な問題を掘り下げるための知識である。

平成29年の採用試験の合格は教員免許も取得をした私立大学卒の教員が半数を占める。2017年度の公立学校教員採用選考結果の文部科学省の報告^{vii}では、公立教員採用者数は31,961人で、一般大学、学部出身が7割を占め、17,989人であった。それに対して教員養成系大学を卒業した人数は25,789人であり、また合格者の15.5%であった。受験者に対する合格率は、一般大学は17%で、教員養成系大学卒の受験生の32%と凡そ、2倍の開きがある。国公立の教員養成系からの受験生は25,784名のしかないが、採用は8267人で、合格率は3.1倍である。他方非教員養成系大学卒の出願者は117,989人に対して、採用は20,031人で5.8倍で、短大専門学校卒生に至っては9倍と、教員採用試験合格についても、養成の段階の時間や内容が問われている。

3 学び続ける教師の研修の機会の保障

教員として子どもや保護者の前に立てる専門家を育て現場に出すことを教員養成は担うには、カリキュラム、内容ともに不十分であるということが明らかになった。

教職課程の中で教科の内容を子どもの生活や課題に照らし、子どもが分かって楽しい、もっと知りたいという思いを充足できる専門職を育てていく必要がある。教員の養成は本来時間がかかる。教師になり、現場での日々の「失敗」やケースで学び、積み重ねの中での「勘」などで問題を解決できることもある。しかし子どもの課題は待ってくれない。教員養成の段階で、理論や歴史研究に立ち、現場との授業研究、現場での多様な実践研究等を行い、批判や分析を繰り返すことを通じて、現場で創造力、応用力を働かせて対応できる力の基礎を培い、現場に出す責任がある。前述の合格率からも、教える専門家を育てる観点に立った教員養成が現場でも求められている。

今日教員免許の取得を多くの大学が特色として謳うが、子ども達の学習権の保障に、教師の指導性は前提であり、人間性ややる気に頼るには限界がある。学問への取り組みの中で人間性は育つ。戦後教員養成が遅れ、子どもの意見表明権、学習権が保障されてこなかった。前宮城教育大学学長、林竹二は、小学生への授業「人間について」を多くの子ども達に行い、

教材研究について言及をした。教員が、子どもたちの様々な反応を正しく受けとめるために「定型的な技術でも、有り合わせの知識でもない。私はこの種の力の根底には学問がなければならぬ」と学問的な追及が教材研究につながると述べるように、教師としての「学び方」の基礎を大学で会得し、授業研究で深め、現場で実践研究を行う。養成機関で、理論から学び探求し「こどもから」の教育の実現ができる内容と方法を構想しなければならない。

2012年の中央教育審議会答申によって出された「教職課程の質保証」に示された「実習前の学生の質保証の観点から医師、歯科医師、薬剤師等の養成において行われている教養試験を参考に、教育実習前に学生の知識・技能等を評価する取り組み」という例示もされているが、この「評価」に合う対策を「詰め込み式」に講義の中で指導する危険性がある。さらに自治体の教師塾修了生が、一次試験が免除され、2次試験から受験ができる実態も報告がされており、何らかの優遇措置があるばかりでなく、合格のための画一化した教員の養成となってしまう。画一化や知識の詰めこみではない大学での専門教養としての学びを経て、自ら新しいものを生み出していくことができる教師を育てる必要がある、社会の変化の中で新しい事柄について問い直し、未経験の事柄に悩み、自ら対応をしようとする教員を養成の時期から育てなければならない。そのための基礎教養の会得と生きた学問追求の場となることを保障しなければならない。試案ではあるが、理論の研究として教育史、教育制度、教育原理、障害児教育、カウンセリング等の対人援助論等の既存の講義と授業研究を構造的に組み入れ、考え学びあうことを基礎とし、脳科学等の理論などを組み入れ、多角的に子どもの発達を保障できる能力の基礎を会得させる。卒業後も、大学と学校現場と行き来し、実践について問い、学びあう機会を持たなければ、子ども達の学びの場所も機会も脆弱なものになる。今後の課題として、現場で育つ基礎を養成する学としての教員養成の構想が必要である。研鑽を通じ理論と実践とが止揚しあう研究の機会が求められている。

参考文献

- i 浪本勝年ら (1988)「教員養成問題の総合的研究」『立正大学文学部研究紀要 第3号』
- i 久保富三夫 (2017)『教員自主研修法制の展開と改革の展望』風間書房
- iii 山田 昇 (1987)「大学における教員養成と教員養成の研究」『教育学研究』p247-257
- iv 坂本明 (2009)「教師教育制度の改革動向」『福岡大学研究論集 A9 (4)』
- v 岩田康之ら (2016)「『開放制』原則下の実践的教師教育プログラムの運営に関する研究 (3)」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報 Vol17』東京学芸大学
- vi 朝日素明 (2015)「教育委員会が主催する教員養成事業の全国的動向」『摂南大学教育学研究 第11号』p1-18
- vii 文部科学省 (2018)「平成29年度 公立学校教員採用試験の実施状況調査」
- viii 林竹二 (1990)『授業 人間について』国土社 p232-234

音楽科授業における教師の実践知をいかにして解明するか

佛教大学 高見 仁 志

はじめに

多くの新人教師は、教育現場の厳しさに直面し、夢に描いてきた理想とのギャップにリアリティ・ショックを受ける(木原 2007, p.30)。ショックの度合いに個人差は認められるものの、日々困難に遭遇し悩みを抱えた新人教師が増えてきたことは周知の事実である。従来、このような新人教師は、職員室で同僚に悩みや思いを打ち明け、相談することによりショックから立ち直ることができた。しかしながら最近では、教育現場の多忙化と同僚性 (collegiality) の希薄化により、熟練教師や指導教員といったメンター (mentor) による新人教師への助言の機会が減少しているのである (文部科学省 2006)。

音楽科においても、このような傾向は顕著に見られ、「音楽科は授業展開についてアドバイスできる教師が少ない教科である」「できなくてもいいような雰囲気もある」といった新人教師の報告が確認できるほどである (高見 2014, p.137)。こうした問題は、看過できないほど加速度的に深刻化しており、新人教師の成長を支援する施策の検討は焦眉の課題だといってよい。こうした事態をふまえて筆者は、音楽科では先行例のなかった、教師の「実践知 (practical knowledge)」研究に基づく新人教師教育プログラム開発に着手してきた。この取り組みは、「反省的実践家 (reflective practitioner)」理論による新人教師教育への提言として結実したが課題も残された。中でも、授業中の教師の実践知をどのようにして抽出し分析するのかといった、方法論のブラッシュアップが大きな課題となっている。

そこで本研究では、基盤となる国内外の動向に触れ教師の実践知の構造を解説しながら、その特徴から様々な実践知解明法を比較検討することで、音楽科における教師研究の今後を展望する。

1. 実践知とは

1) 国内外の研究動向

近年、認知科学の発展ともなって実践知研究は大きな成果をあげてきた。専門職の熟達化、学習の構造、あるいは企業のタクティクスに及ぶまでその対象は多岐にわたっている。

我が国の音楽教育研究分野に目を転じると、実践知研究の端緒として、八木 (1991) や篠原 (1992) の教師の意思決定研究があげられる。菅 (2000) は、音楽科教師の授業観・指導観に関する研究に取り組んだ。山田 (2000) は、教授行為の背後に潜む教師の思考を浮

き彫りにすることを提唱した。これらの研究は、当時興隆してきた国外（例えば、D.Schön 1983, I.Goodson 1992）や、国内（例えば、佐藤ら 1990, 吉崎 1983, 黒羽 1999）の専門職の思考研究や信念研究を背景としている。

ただしこれら音楽科の研究は、授業中の教師の実践知を実際に全て拾い上げ、教師教育に応用する取り組みではなかった。そこで筆者は、音楽科授業における教師の実践知の解明に取り組み、教師教育プログラム（例えば、高見 2014, 2016）を開発した。

2) 実践知の特徴と構造

ある状況における実践者の行為は同時に思考をともなう。この行為と思考は不可分な関係にあり、実践者本人さえも気づかないうちに生起するといった暗黙性をも具備している。このような「個別具体的な状況で発揮され、更新される実践者独自の知識や思考様式、方略の総体」を本研究では「実践知」として定義した¹⁾。また、その特徴としては、①個人の実践経験によって獲得されること、②実践において目標指向的であること、③実践の手順や手続きにかかわること、④実践場面で役立つこと、の4点があげられる²⁾。

実践知の構造に関しては、楠見（2012）の論を基盤として2層から構成されるものと捉え、それぞれを「即時の知」と「信念・価値観としての知」として位置づけた。即時の知とは、活動の中で実践者が目的遂行や問題解決のために状況に応じて稼働させる、いわばスキル実行の知である。信念・価値観としての知とは、即時の知が稼働するプロセスに影響を与え方向づけるといった、問題状況の本質に関与する原理的な知である。これら二つの知は、ステティックに存在するのではなく、相互に関与し往還しながら適宜更新されると考えられる。また即時の知は、ショーンの「行為の中の省察（reflection in action）」理論を基に「状況把握」「判断」「選択」（教授行為の選択）で構成されるとした（図1参照）。

2. 実践知解明の方法論的課題

教師の実践知解明法の一例として、その有効性が多くの研究者に認められている再生刺激法（stimulated recall method）をとりあげる。手順の概要は次の通りである。

①授業の様子をビデオにおさめる。授業者と学習者の相互作用の様子を撮影。→②授業後、できるだけ時間が経過しない早い時期に授業者に録画をみせる。→③教授行為が生じる度にビデオを一時停止し、なぜそのような教授行為をとったのか問いかけ、授業者の思考を探る。→④問いかけに対し、授業者が発話したことを記録し文章化（調査記述）する。

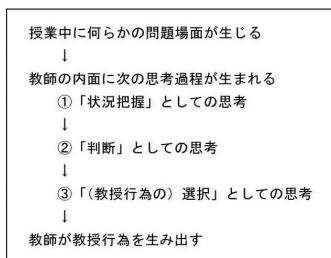


図1 授業中における教師の思考の構造

このようにして実践知を解明する再生刺激法は、先行研究でも数多く採用され多くの成果

生み出してきた。その一方で、課題も残されている。再生刺激法は、時間をあけずに授業を省察するとはいうものの、事後検討の範疇を出てはいない。つまり授業中の教師の思考として処理される発話は、すでに事後の知見と化した内容で構成されているのである。換言すれば、その状況下でしか具現化し得ない実践知は収集されていないのではないか、という指摘が成り立つのである。

また、実践知解明の別の方法としては、オンライン・モニタリング法、VTR中断法、シミュレーション法、ポリシー把握法、シンクアラウド法等があげられる。しかしながらこれらの方法にも、他者の授業または想定された授業場が対象となる、思考分析法としての性格が弱い等、方法論上の課題が残る（表1参照）。

3. オン・ゴーイング法の可能性と今後の方向性

ここまでを整理すると、実践知の解明法には実践の省察において意味づけ可能な次元と実践の中でしか具現化し得ない次元が存在していることが分かる。音楽科ではとりわけ、後者の次元を意識した方法を模索する必要があるだろう。なぜなら瞬間的にその場で生起する「音楽

表1 実践知解明法の比較

方 法	概 要	長 所	短 所
再生刺激法	授業中の自分の認知や思考を再生させる。	自己の授業行動（教授行為）と思考を関連づけて省察できる。	後付けの合理化が入り込む。忘却というバイアスの存在。
オンラインモニタリング法	他者の授業動画を停止することなく見ながら、思いついたことを発話する。	授業の展開、文脈に即した思考（授業中の自己の思考に近いもの）が解明できる。	自己の授業について再生することができない。
VTR中断法	録画された授業のポイント場面で停止し、自分がその授業者であると仮定し意思決定を求める。	学生や若手教師教育のためのプログラムとして有効である。	授業中の教師の思考分析法としての性格が弱い。
シミュレーション法	現実場面と類似した状況を想定し、決められた時間内での反応（行動、応答、判断、評定、レポート）を求める。	質問紙法よりは現実に近い方法。	授業中の教師の思考分析法としての性格が弱い。
ポリシー把握法	仮想的授業状況・学習者を表現した叙述文を与え、判断・決定することを求める。	叙述文は学習者や授業状況に関係する変数を体系的に組み合わせてある。	授業中の教師の思考分析法としての性格が弱い。
シンクアラウド法	行動中に自分の思考を顕在化させ発話する。	その状況下に組みこまれた思考が抽出される可能性は担保される。	授業成立の観点からすると、現実的でない。

に対する“感じ”」（Schon 1983, 佐藤・秋田訳 2001, p.90）といった直感が鍵を握る授業展開が多く、その状況に埋め込まれた認知を捉えることのできる方法が希求されるためである。この視点に立つ時、行為中の認知をその場で発話しそれを記録する「オン・ゴーイング法（on-going method: 生田 1998）」の可能性が浮かびあがる。しかしながら、授業者自身がその時の認知を語りながら授業を展開することは不可能なだけに、この方法は授業を見る者の認知を抽出する方法となる。この方法を採用すれば、以下のような展開も考えられよう。

新人教師の行う音楽科授業を、リアルタイムに同室内で熟練教師が観察し、授業進行にともなって見ながら思考していることを小声で発話する。熟練教師にはピンマイクとウェアラブルカメラが取り付けられ、発話の録音とその瞬間に注視している授業状況が録画される。こうして録音された発話記録を文字に起こし、それを手がかりに最終的には画像も利用したトライアングレーションのアプローチにより、優秀な熟練教師が稼働させる実践知を解明する。そこで得られた示唆に基づき、メンタリング・プログラムの作成等、新人教師教育への応用を試みる。

このように、オン・ゴーイング法を用いることで導出された音楽科における教師教育プログラムは、繁忙を極め同僚から助言を受ける機会さえ少なくなった教育現場、とりわけ新人教師に有益な情報を与えることを見ずえており、そこに研究的意義を認めるものである。

おわりに

本稿においては、教師の実践知解明の方法に着目して論を展開してきた。他方、方法論の精度を高めることだけに腐心するのではなく、調査者の分析能力の向上にも目を向ける必要があるだろう。被験者へのインタビューにおいて、仮説を立てる技量、体験に基づく洞察力等、音楽科授業の文脈に即し状況と対話（conversation with the situation）しながら分析する実践的能力が、調査者に求められているのである。また、実践者と研究者が協働して抽出・同定・描写に向かって試行錯誤を繰り返すことも、実践知研究を貫く重要な課題となる。

さらには、こうした音楽科における教師研究を援用し、演奏家、指導者といった専門職の熟達化や音楽学習者の自己実現、あるいは学校音楽文化の創造に及ぶまで、実践知解明による成果の裾野を広げることも視野に入れておきたい。

註

- 1) 砂上ら（2015, pp. 8-9）の理論を援用した。
- 2) 楠見（2012, pp. 11-12）の理論を援用した。

引用・参考文献

- 生田孝至（1998）「授業を展開する力」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編『成長する教師 教師学への誘い』金子書房。
- 木原成一郎（2007）「初任者教師の抱える心配と力量形成の契機」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房, pp.29-55.
- 楠見孝（2012）「実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝 編『実践知：エキスパートの知性』有斐閣。

- 黒羽正見（1999）「教授行為に表出する『教師の信念』に関する研究—ある小学校教師の挿話的語りに着目して」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第21巻，第4号。
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）「教師の実践的思考様式に関する研究（1）—熟練教師と初任者教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第30巻，pp.177-198.
- 篠原秀夫（1992）「音楽科教師の力量形成に関する一考察—意思決定を中心に—」『北海道教育大学紀要』第43巻，第1号，pp.333-344.
- 菅 裕（2000）「音楽教師の信念に関する研究—福島大学附属小学校における参与観察とインタビューをとおして—」『日本教科教育学会誌』22（4），日本教科教育学会，pp.65-74.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫（2015）「幼稚園4歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知—時期の異なる映像記録に対する保育者の語りの分析—」『日本家政学会誌』66，1号，pp. 8-18.
- 高見仁志（2014）『音楽科における教師の力量形成』ミネルヴァ書房.
- 高見仁志（2016）「音楽科における教員養成の動向—『教師の思考研究』に着目して—」音楽教育学（日本音楽教育学会）第46巻，第1号，pp.37-46.
- 八木正一（1991）「音楽の授業における教師の意思決定に関する一考察」『埼玉大学紀要〔教育学部〕』第40巻，第1号，pp.43-52.
- 山田潤次（2000）「音楽科における授業研究の意義と方法」日本音楽教育学会編『音楽教育学研究2《音楽教育の実践研究》』音楽之友社，pp.266-275.
- 吉崎静夫（1983）「授業実施過程における教師の意思決定」『日本教育工学雑誌』8巻，pp.61-70.
- Schön, Donald（1983），佐藤学・秋田喜代美 訳（2001）『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える—The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action』ゆみる出版.
- Goodson, I.F. ed.（1992）. *Studying Teacher's Lives*, Routledge.

現代教育課程への提言

ーフレーベル教育論文「マイニンゲン領ヘルバに計画された国民学校」との比較を基にー

甲子園短期大学 馬場住子

研究目的

畑田ら¹⁾は、現代教育の問題点として、判断力や表現力、人やものとかかわる力、学習習慣が十分身につけていないことを挙げている。また、文科省はいじめ・登校拒否などの問題の背景として、生活体験・社会体験・自然体験、異年齢との交流、社会性の不足を挙げている。これらは正に現代教育の課題と捉えられる²⁾。

本研究では、『人の教育 (Die Menschenerziehung)』の著者であるフレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852)³⁾が著した教育論文「マイニンゲン領ヘルバに計画された国民学校 (Volkserziehungsanstalt)」を紐解き、そこに記された教育課程を基に、現代教育の課題解決のため、現代教育課程への示唆を得ることを目的とする。

「マイニンゲン領ヘルバに計画された国民学校」に記された教育課程

まず始めに「マイニンゲン領ヘルバに計画された国民学校」(ヘルバにおける国民学校に関する告示の構想に記された内容は以下告示と記す)には、教材の細目、完備した時間割、実践的な仕事の細目が記されているが、この計画はあくまでフレーベルの構想であり実現にはいたらなかったことを書き添えておく。ただし、その原因は、計画に問題があったのではなく、カイルハウの学園が内外からの圧力によって破滅の曲がり角に陥ったことが周知の事実であることから推し量ることができよう。フレーベルは一般ドイツ学園の校長と兼ねて三歳から六歳までの孤児の養育および発達のための学園の校長に就任することを前提に告示を構想し、学園の教育・教訓はすべて生活そのものと自己創造、行為と思惟、表示と認識、技能と知識との間の統一や相互作用に基づくものとしたのである。そして、自己活動や自己表示を原点とすることを基本に、自己活動を熟慮と合一して直接的な教材へと高め、労作をその下に配列する、つまり、一日の始めの半分は教訓や教授に、あとの半分は外的な作品のための主な活動や労作に割り当て、労作および外的活動の対象は野原、庭、森などとした。児童(告示の中では少年、生徒と記載されている)は大勢の共同の遊戯と個人的な遊戯の両方を順序立てて組み合わせて行い、その教授内容は、①倫理学、②宗教、③自然学および歴史、④表現手段や認識手段、⑤母国語、⑥空間の知識(数学、形態学、幾何学および図学)、⑦

色彩の知識、色彩感覚の練習、⑧音の知識、歌唱と音楽などであった（番号は筆者による）。

また、ヘルバはチューリングンの森の西南端の盆地に位置し、自然環境としては小川が流れ、若者が水泳やスケートを楽しむことができ、小さな谷は潤葉樹で覆われた低い山々に囲まれ、子どもたちは自然学や地理学に対してすでに目覚めさせられている状態であること、そして、歴史的に重要な地点も近くにあることから生徒はある程度ドイツの歴史の革新の中に置かれていることが実情として記されている。そのため、散策や遠足により、多くの生業への十分な観察が与えられ、精神の歓喜や快活さ、身体の力や健全さを高め、教育の遂行に本質的に必要な心情に高揚と喜びを与えることができると考えられていた⁴⁾。

母親および三歳から六歳までの男女の子どもたちのための養育および発展の学園は国民学校と並ぶ両開きの戸を備えた大きな家屋であった。そこには、広々とした中庭、果樹園があり、適当な数の入学が許される子どもたちは管理人夫人によって養育され、11歳以後の子どもたちについては、女性に親しい助手が夫人を扶けると記されている。そして、二つの学園（国民学校と養育および発展の学園）は、復活祭（3月21日以降の最初の満月の後の第一日曜日）とミカエル祭（9月29日）にすべての学期の入学が行われることなども示されている。

その教育はすべてに真の認識やすべての真の生活技術がそこから高まる根拠、即ち、生活そのものと自己創造、行為と思惟、表示と認識、技能と知識との間の統一や相互作用に基づいていることに特色がある。そして、自己活動や自己表示から出発し、それを熟慮や思惟と合一して直接的な陶冶材、教材へと高め、労作そのものを教材の下に配列し、外的活動の対象を田園生活としている。国民学校は精神と目標に従いA基礎づけをするクラス、B訓練するクラス（このクラスは第一のクラスと第三のクラスへの接近の度合いによってB₁とB₂の二つのクラスに分かれる）、C実践、あるいは応用の三クラスに分かれている。紙幅の都合上、告示に記載されている各クラスの教材時間数、時間割、実践的な仕事、遊戯の記載は省略させていただく。

現代教育課程との比較と考察

紙幅の都合上、現代の小学校教育課程についての詳細を記すことを省略させていただく。また、時代および国情の相違から、現代では用いられないことのない文言が多数あることも断っておきたい（語句に関してはそれぞれ現代の最も適する語句への置き換えを行い、読み進めただけであればと願う）。例えば教授、練習、監視、仕事などである。さらに、早朝5時30分から21時30分までの計画であり、当然ながら教育の部分よりも家庭での養育に相当する部分が含まれると言える。しかしながら、現代においても学童保育などを含め、長時間家庭外で過ごす児童がいること、保護者や家庭教育支援といった役割も教育現場では求められていることから、それらへの示唆もあるのではないかと捉える。就学年齢についての記載は告

示にはないが、おおむね6歳から14歳であったと推測される⁵⁾。

告示では、子どもにとって周囲のものすべてが思考の材料や刺激であり、その性質や関係が直接的に観察され同時に言語で表される訓練及び異なった種類の互いに並んだものを数と表現する外界の把握、歌をつくったり歌ったりすること及びものを形づくるという内界の把握、歴史や童話からの世界の認識、そして、これらすべては連続的な全体であり、自然の中への散策は静かな自己への集中であることなどが示されているが、これらを現在の教育課程と比較してみると、表1.のような違いが見られる。

表1. 告示と現代教育課程の比較

告示（週におけるおおよその時間数） 単位は分/1週間	現代教育課程（年における授業時数を第1学年と第6学年を代表で記載） 単位は時数（1時数は45分とする）
宗教的歌唱 全体の要求 生活上の必要 個々人の立場に従った考察による一日の 始まり（180）	朝の会など
宗教（180）	道徳（34・35）
数学（応用数学、運算、形態学、幾何学） （540）	算数（136・175）
国語の使用範囲の考察 語学練習 綴字法 言語陳述 文法と語格論 習字 筆記素描 （480）（読書）	国語（306・175） 読書の時間など
博物学（90）	理科（生活科102・理科105）
歴史 地理学 外界の観察（360）	社会（生活科102・社会105）
（必要であるべき場合には）外国語の教授	外国語活動（5年生から35）
（記載無）	体育（102・90）
個々の人工物の考察、特にその由来を顧慮 して 工芸学 網状の中での素描 自由な 平面での素描 自然の描写 彩色練習 （330）	図画工作（68・50）
家政の仕事 家計の仕事（600）	家庭（5年生から55）
ピアノのための腕や指の練習（90）	音楽（68・50）
手仕事や機械作業（480）	総合的な学習の時間（3年生から70）
（個人的な楽器の教授）	特別活動（34・35）
宗教的な歌唱や考察等による一日の しめくり（180）	終わりの会
休憩 遊び 散歩 明日に必要なことの 世話のための自由時間（540）	下校後各家庭での時間

告示の時間表の水曜日と木曜日は入れ替えた方が内容的に妥当と思われる（記載有）が、ここでは原文記載のまま取り扱った。また、小学校の授業時数は各校で異なるが、文部科学省「学校教育法施行規則別表第1（第51条関係）」記載の授業時数を比較対象とした。表では、全ての学年を記載せず、小学校1年生と6年生の授業時数を代表で記載した。尚、告示の週における時間数（単位は分）と現代小学校の年間授業時数（1時数は45分）の比較のため、現代における夏休み（一部休業期間）や授業日（月曜日から金曜日）への配慮が必要となる。つまり、告示はその背景に生活を共にする施設であったことから、早朝5時30分から13時までの7時間30分が授業（教授）に当てられ、休み時間の記載がないこと、月曜日から土曜日まで授業が行われていたことから、現代の教育課程より、その授業時間は多かったと考えられるのである。それらを踏まえた上で、以下に比較についての考察を述べる。

告示では、外界の観察に活動内容としての特色が見られる。それぞれの事物を、それ自身を一つの全体として観察するとともに、より高次の観察が必要とされている。そして、環境のあらゆる対象を観察することから、最初は特定の限られた小さな範囲の、そして段階を追って次第に多様なものへと、遠方のものへと対象を進めていくことが示されている。それら諸対象の統一と区分を見出すためには、思考が必要であることから、これらは現代の教育課程にも取り入れることが望ましいと考えられる。

また、現代では様々な教育内容にそれぞれの学校独自の実情に合った取り組みが取り入れられているが、告示では、一日の始まりと終わりに子どもたちの精神を集中させる時間の大切さが謳われており、それらは、現代の教育では皆で詩の暗誦をしたり、創作した曲を演奏したり、あるいは運針をしたり、静かに読書したりといった活動を具体的には指すものと捉えられる。告示ではそのような時間を持つことの意義が改めて示されていると言えよう。また、その他散策においてはその範囲を広げ、その内容を豊かにすることや子ども自身が創作する活動時間の重要性が告示では強く打ち出され、示唆を与えていると考えられる。

結論

結論として、フレーベルの告示の最も大きな特徴は一日の始めの半分は教訓や教授に、あとの半分は外的な作品のための主な活動や労作に割り当てられ、その対象は野原、庭、森などにある点である。これらをそのまま現代の教育課程に取り入れることは難しいが、一日の始めに、自分自身が得た知識を応用し、自らが考え、創造する教育課程に集中して取り組むことができれば、あとの半分はできうる限りの自然体験や創作活動などを取り入れ、個々の教育課程に選択肢をもたせることも一つの試みとして検討できればと考える。そして、子どもを取り巻く環境下においては、興味を持ったものを観察し、自分自身でその特質に気付き、自分の生活に取り入れることができる活動、加えて、一日の始まりと終わりに子どもの精神

を集中させ、個々に一日の見通しを立てたり、一日を振り返るための、換言すればリフレクション (reflection) 教育的な時間を持つことの必要性も示唆されていると考える。さらに、自然散策においては、できる限り豊かな自然がある環境下で個々が興味を持った対象について心ゆくまでの観察や散策ができる教育内容の構築と教育課程が望まれる。

引用・参考文献

小原國芳・莊司雅子監修『フレーベル全集第三巻教育論文集』「マイニンゲン領ヘルバに計画された国民学校」玉川大学出版部 1982 pp.65-94.

小学校学習指導要領解説総則・国語・社会・算数 (1) (2)・理科・生活・音楽・図画工作・家庭・体育・外国語活動・外国語・特別の教科道徳・総合的な学習の時間・特別活動 文部科学省 2017

註

- 1) 畑田耕一・渋谷巨矢・野富美子「これからの日本の教育」cuiturn-h.jp/hatadake-katsuyo/bun19.html 2018年5月4日アクセス2
- 2) 文部科学省文科省審議会答申等 (21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)) 平成8年7月19日生涯学習政策局政策課中欧審議会第一部今後における教育の在り方 (5) いじめ・登校拒否の問題 [1] いじめ・登校拒否の問題の背景 [2] いじめ・登校拒否の問題の解決のための家庭・学校・地域社会の役割と連携
- 3) フレーベルは公立学校に幼稚園を付設するよう働きかけた人物である。
- 4) 19世紀初めは人口の約7割が農村に住み、農業に従事していたという実態がある
- 5) 内藤由佳子「ドイツ新教育における学校改革の取り組みに関する一考察」甲南女子大学研究紀要、人間科学編 (52), 35-44, 2015 甲南女子大学「19世紀前半のプロイセン・ドイツにおいて制定された国民教育制度では、6-14歳のすべての子どもに対する教育」という記載がある。

高橋さやかの児童文学教育論

大阪府立大学 吉田直哉

はじめに

本稿は、高橋さやか（1921-2011）が1950年代から80年代にかけて構築した、児童文学による教育論の特色を明らかにすることを試みるものである。高橋は、1921年福井市に生まれ、兵庫県立第二神戸女学校、福岡保育専攻学校を卒業後、福岡市早緑幼稚園主任保育等を経て福岡保育専攻学校教員、西南学院短期大学教授などを歴任した保育者・保育研究者である。東京保育問題研究会の主要メンバーであった高橋は、東京保問研が展開した「伝えあい保育」の理念を、児童文学教育論として発展させた。「伝えあい保育」とは、言語を人間性の条件と見なし、言語を介した相互的なコミュニケーションを深化する中で、子どもの社会性の発達を促そうとする保育思想である。高橋の児童文学教育論は、「伝えあい保育」の理念を、彼女なりに具現化したカリキュラム構想であると言ってよい。高橋の初の著作は児童文学に関連するものであり、その後も、保育内容としての言語、児童文学に関する著書や論考を断続的に刊行し続けた。児童文学に対する高橋の認識は、その初期の著作から最晩年に至るまで一貫して保たれており、児童文学教育論は彼女のライフワークと言えよう。

1. 言語獲得に対する高橋の認識：「こころ」と「コミュニケーション」の重視

高橋は、乳児期におけるコミュニケーションの中における「心意」を重視していた。「赤ん坊の生活、つまり最も初期的な人間の生活において、「ことば」とは、まさしく、それ自身単独の、そしてある程度にもせよ固定した意味をもつ単語としての存在であるよりも、何はさておき、まず、「心意を伴った音声」であり、「コミュニケーションの期待を起させる刺戟となるもの」なのである」（高橋 1970：11）。「心意」の交流こそがコミュニケーションに他ならない。「子どもの行動反応からみて、「ことば」は、最初の時期には、「心意を伴った音声」であり、「自分とあいてとのあいだのコミュニケーションを期待させるもの」である。一歳前後に至ると、子どもは、言葉を「道具」として用い、自らの意志を相手に伝達することができるようになるが（高橋 1970：50）、子どもが「道具」としてのことばに習熟する過程と並行して、ことばは、子どもの人格形成に強い影響を与えていく。高橋は言う。「子どもは、ことばを少くとも半ばは「既成の事実——実体」としてうけとらないで、自分自身を形成し発展させていく中で、自分のことばを、自分のものとして捉えなおしていく、ほとんど

どつくりあげていく、といってもよいような経過をたどる」。つまり、子どもにとってことばは、ある点では既成の規則の体系でありながら、その規則を内面化することによって、自分自身を人格として形成するための媒体ともなる。そのように、ことばが、人格と絡み合い、一体化した時、「人間がもっていることばは、ひとりひとりにおいてそれぞれ独自のものであり、ひととなり——パーソナリティがちがうように、みなちがったことばをもつようになる」(高橋 1970 : 35f.) と言える。

ただ、コミュニケーションは、単なる「心意」の交流にとどまらず、認知的意味をもはらみこんでゆく。次の段階では、「ことば」は、「知的追求——探究の手がかり」であり、「指示、指定、確認の手段」である。そして、意味内容をもつもの、——「心意の、常に普遍的固定的な表象、一定の方則をもった伝達形式」としての「ことば」が把握される」(高橋 1970 : 19)。コミュニケーションを介して「「ことばを体得する」……つまり、ことばの意味内容を身を以て経験・実験しながら、自分のものとしての認識を得、さらにその認識をより確かなものにしあげてゆくのである」(高橋 1970 : 17)。高橋にとって、コミュニケーションを介して獲得されたことばは、「コミュニケーションを期待させるもの(即ち真意を伴った音声)」 「知的な探求・確認の手がかり」 「心意の表象であり、一定の方則をもった伝達形式」という三つの特性をもつものとして把握される。ことばの獲得のプロセスの根源には、他者とのコミュニケーションがあるという高橋の認識は、彼女の、次のような人間観と響き合っている。「人間は、共同してこそ人間である。人間は、共同するために、ことばを獲得するものとなったのである」(高橋 1986 : 68)。

「心意」の伝えあいとしてのコミュニケーションにことばの獲得の淵源を見出す高橋は、同時に、「人格の形成過程と、言語の獲得過程において、個体に働きかける条件(有意的な)は、同一または共通である場合が多い」(高橋 1970 : 31) と述べて、人格の形成と言語の獲得が並行的に進むことを強調する。高橋にとって、人格とは「こころ」である。ことばは、「こころ」から発せられ、「こころ」に働きかけるという点において、人格の形成に影響する。「人のこころ。それは、人間のからだとともにある。性格は体質に密着しているし、能力は体力に密着している。こころ、というのは、そのような性格や能力が複合統一された全一体——人格——の、中核をなすものである」(高橋 1970 : 401)。それゆえ、高橋は、人格の形成過程における言語の位置づけについて、「言語の獲得は、知能の発展——ひいては、形成される人格それ自体の一部をなすものである」(高橋 1970 : 31) と考える。

高橋は、人格が、獲得された言語によって規定されると同時に、それによって形成された人格が、さらに言語獲得の主体としても立ち現れるという相互作用に着目している。「人格の形成過程と、言語の獲得過程とは、時期的にも条件的にも相互に重なりあっている。そして、「どのような」ことばをもつ(もった)か、ということは、どのような人格が形成されたか、

ということと密接に連繫する」(高橋 1986 : 34)。

高橋は、「ことば」のあり方と「人間のあり方」を同一視する。「[言語論、文学教育論を執筆するに当たり、著者の高橋が] 努力したところは、人間の、社会人としての生活の中で働きつづける「ことば」、社会全体における、かかわりあい・コミュニケーションの実態としての「ことば」を、直接、人間のあり方そのものとして把握しよう、とすることである。ことばをもち、ことばをつかうことは、人間のあり方の、過半を制している現実なのである。ことばのあり方が人間のあり方を定めている。また、人間のあり方がことばのあり方を定めている」(高橋 1986 : 225)。高橋はこのように、ことばの形式と人格のあり方を、相互作用するものとして捉えているのである。

2. 子どもと文学の〈メディア／触媒〉としての保育者

高橋最初の著作『保育のための文学』は、「幼児とともに文学」を、「耳から入る文学」「目から入る文学」「想像から創造へ」の三つの段階に分類している。「耳から入る文学」には、子守唄、リズム話、童話、伝承・説話などが含まれ、「目から入る文学」には、「絵をみながらの話」「人形劇」などが属し、「想像から創造へ」の移行においては、ひとりごとから、会話の発展、複雑な話の構成に至るまでのコミュニケーション過程の深化が捉えられている。このような三つの段階の深化は、文学をメディアとした子どもと保育者の関係性、あるいはコミュニケーションのチャンネルの変容をも示している。

文学教育は、文学を介した保育者と子どもとの間のコミュニケーションであり、同時に、子どもと文学の間に起こるコミュニケーション(子どもによる文学の内的理解)によって実現される。この二つのコミュニケーションが結合したところに、文学教育が成り立つと言ってよい。「文学と子どもとの間に起こるコミュニケーションと、教育者——語り手と子どもとの間に起こるコミュニケーションと、その二つがうまく重なりあわなければ、文学教育は成り立たない」(高橋 1970 : 117)。高橋において、文学教育は、保育者を巻き込んだ子どもと文学の相互作用、あるいはコミュニケーションのプロセスの中でこそ実現しうる。

子どもに文学教育を行う主体としての保育者に求められることとして、高橋がまず挙げるのは、物語の中へ没入することである。「心をとめて、また心躍らせてよむこと、話の中に入り込み、話中の人物にいつかなり代る(変る)気持ちでよむことが肝心なところである。要するに、「本気になって」よむことである」(高橋 1986 : 193)。物語の中への保育者の没入とは、いわば保育者の自意識の滅却に他ならない。「本当によい話し方は、話し手の自意識がすっかり没却された時に生れてきます」。つまり、「自分がすっかり話の中に入りおおせること」が重要視されるのである(高橋 1955 : 193)。

保育者による物語への没入は、物語への深い理解があつてこそ、初めて可能になる。物語

への深い理解は、物語の登場人物の生活体験に通じ合う、保育者自身の生活体験の豊かさによって獲得できる。「良く感じ、理解することができるためには、子どもに、そして文学に、常に親近し、相互に触れあい、共鳴しあい、豊富な共通経験をもつこと以外に方途はみつからないと言うべきであろう」（高橋 1986：194）。高橋にとって、物語は理解の対象であり、同時に子どもも理解の対象である。そして、その理解の媒体となるべきものは、生活体験の共有への気づきなのである。

さらに、「子どもを理解すること、子どものことばを理解すること、そして文学を理解すること、これらはすべて軌を一にしている」（高橋 1986：194）。高橋にとっての子どもは、解釈の対象、解釈可能性に開かれた存在なのであり、子ども自身が〈文学＝物語〉的存在、いわばテクスト的存在なのである。保育者は、そのテクストの中に編み込まれながらも、その意味を理解する、読解＝解釈の主体として捉えられているということができよう。

3. 文学教育の出発点／到達点としての「こころ」

高橋の児童文学教育論の前提には、「文学教育」における「教材主義的な発想、主知主義的なあつかい」があまりにも多く行われていることへの批判的意識がある（高橋 1970：210）。「ことばは、少くとも初期の段階においては、「知識として与えられる」というようなものではない」（高橋 1970：34）。高橋は、ことばを「知識」として見なす主知主義的な立場に対して、「ことば」を、「こころ」との関わりで捉える文学教育を目指そうとする。「こころ」あつての「ことば」である。そして、文学は、心の感動から発して、ことばをつづりあわせることによって体を成したものにほかならない」（高橋 1970：210）。それゆえ、文学を受容する、味わうということは、子どもにとっても、そして保育者にとっても、文学作品における登場人物の感動を、自らの感動として、一人称的に追体験することにほかならない。「文学を——アンデルセンならアンデルセンの作品をうけとることは、その作品のせかいに生きることであり、作品の中に息づいている感動を、身をもって体験することなのである」（高橋 1970：116）。その感動の機序を、「りくつ」として言語化することはできない。「文学はりくつではない。りくつで納得できるものを与えたい、とするのではなく、心でうけとめ、よこび得たものを与えるべきである」（高橋 1970：284）。文学は、ことばによって構成される作品でありながら、文学の与える感動は、ことばを超越したアニメーションへと昇華していくというのである。

このように、「こころ」というのは、高橋にとって、言語化を超越した「感動」の触媒に他ならなかった。「こころ」は、既に見た「心意」が生じてくる母胎である。「心の成長とコトバの獲得、——言語教育が、ただ、「言語を教える」ことであるとみられやすいことに対して、多少とも、根本的なところから、つまり人格形成の基礎的な問題との関連において、

反省を加えることが必要ではないだろうか」(高橋 1970: 34)。このように述べる高橋は、心と人格を同一視すると同時に、両者の相携えあう成長・形成を促すもの、そして両者を媒介し架橋するものとして、言語を位置づけているのである。「こころ」において生じた「感動」を共有し合うことこそが、高橋におけるコミュニケーションであり、それを可能にするものこそが、ことばなのである。「人間が人間としてのコミュニケーションを成立させようとする最も中核にある機能こそ、ことばの動因である」(高橋 1970: 34)。

以上みてきたように、高橋は、文学を心の形象化として捉えている。「文学の中のことばは、「かたち」にとどめられた心である。文学という形において、手にとることのできる、客観視に堪える、——もともとはとらえ難い、形をもたないものであるところの——「心」である」(高橋 1970: 109f)。文学の特色としてのことばのリズムは、「心の動き」を反映している。文学の中のことばの特色として、高橋は、「意味と、リズムと、調子——ニュアンス」を挙げ、それら三つが、「心と、心の動きと、その動き方とを映している」(高橋 1970: 100)と言う。

彼女にとって、文学教育とは、子どもの人格形成のプロセスに介入する方途であった。「文学の中に人間が、あるいは、人格——パーソナリティが、しっかりと存在することと重っている。文学の中で、人間——人間性が(それは、文学の中に登場する人間のそれであり、また文学をなした人間、つまり作者・記述者のそれである)生きてはたらいっていることと、不可分である」(高橋 1970: 100)。高橋にとって文学教育とは、文学の中に具現化されている人間、人間性と、子どものもつ人格、人間性との出逢いと交流のプロセスであり、それによる子どもの人格形成を促進する試みである。そして、保育者は、自らが文学と交流しつつ、それを触媒として、子どもとの交流の深化を図り、子どもの理解＝読解を行う存在なのである。

参考文献

- 高橋さやか『増訂：保育のための文学』博文社、1955年。
——『子どものコトバと文学』新読書社、1966年。
——『言語・文学教育と人格形成』新読書社、1970年。
——『子ども・コトバ・文学』(言語・文学教育と人格形成Ⅰ)、新読書社、1986年。
——『子どもの世界・物語の世界』(言語・文学教育と人格形成Ⅱ)、新読書社、1987年。
東京保育問題研究会編『保育問題の20年1：会報巻頭論文集』博文社、1972年。
——編『伝えあい保育の25年：東京保育問題研究会のあゆみ』文化書房博文社、1983年。

附記 本稿は、日本学術振興会科研費・若手研究(B)による研究助成の成果の一部である。

幼少期の「遊び」についての回想と 「遊び」に対する捉え方の研究

園田学園女子大学 人間教育学部 藤 重 育 子

1. 問題と目的

遊びの研究として、村榮（1999）が変わりゆく遊びの形と現在も変わることなく引き継がれている遊びを示唆している点から回想的な研究を行った。第69回研究大会において将来保育者を目指す学生の回想から得られた遊びについて、場所や時期に分けてたずねる調査研究の発表を行い報告した（2018a, 藤重）。その結果、表1の結果が得られた。

表1. 2017年遊びの回想調査結果

	幼児期（屋内）	幼児期（屋外）	児童期（屋内）	児童期（屋外）
1	ごっこ遊び	鬼ごっこ	トランプ	ドッジボール
2	ままごと	砂場遊び	ゲーム	警ドロ
3	折り紙	遊具	DS	鬼ごっこ
4	お絵かき	泥んこあそび	お絵かき	遊具
5	人形遊び	なわとび	ごっこ遊び	一輪車
6	粘土	ごっこ遊び	人形遊び	なわとび
7	あやとり	竹馬	かくれんぼ	大縄跳び
8	シール交換	かけっこ	あやとり	サッカー
9	塗り絵	かくれんぼ	折り紙	バスケットボール
10	ブロック	色水作り	シール交換	バレーボール

内容として、屋内においては、成長に伴い勝敗や終わりのある遊び、ルールや規則のある遊びが増加していること、創造により成り立つ遊びへ変化していること、個人から集団へ変化していること等が明らかとなった。屋外においては、鬼ごっこは定着しており、さらに役割のある警ドロへと幅が広がっていること、ボールや縄等の道具を用いた遊びが増加したりそれらを用いて勝負やルールのある遊びへと変化したりしていること等の発達に伴う変化を遊びから捉えることができた。

しかしながら、これらの結果が本調査のみの印象であることや、保育者を目指す学生の集団という限られた対象から見られる結果かもしれない。さらに同じ遊び1つをとっても対象者により思いが異なることが予想されるため、詳細をたずねる必要性が生じた。また藤重

(2018)においては、先行研究に見られた全44の遊びについて、保育者養成学生99名を対象に認知度と経験の有無をたずねる調査を行った。ここでは、子どもの頃に経験した遊びについて、現在と20年前とでは、おおよそ変わりのないことがわかり、認知度や経験値の低い遊びについては、環境による難しさがそういった結果を招いていることも再確認できた。そして、それらの遊びが消滅したわけではなく、時代の変化に伴って名称や形を変容させながら、子どもに受け入れられる遊びとして進化している点も見受けられた。

そこで本調査では回想的な研究を行う上で、遊びの名称に加えて、その遊びを回想するきっかけや回想順等をたずねることにより、遊びの背景や発達段階がよりはっきりと把握でき遊びの研究として深めることができるのではないかと思われた。それらの結果から「遊び」の捉え方をまとめ、今後の保育者養成に係る指導の一助としたい。

2. 研究の方法

保育者養成学生46名を対象に、遊びの回想についてたずねた。回答方法については自由記述として一人につき、各時期（幼児期・児童期）と各場所（屋内・屋外）をそれぞれ思いっくだけ思い出した順番で書くように伝えた。さらにそれらの中から最も印象に残っている遊び1つを取り上げ、エピソード記述欄を設けた。保育者養成学生については、実習や学習等で得た知識が調査結果に影響しないよう年度当初の4月に調査を実施した。また同時期には専攻学生との比較を行うため、一般学生55名を対象として同様の方法で調査を行った。

3. 結果と考察

(1) 遊びについての回想数

遊びの回想数について結果を表2に示す。場所の比較では、調査対象や時期を問わず全体的に屋内より屋外での遊びの回想が多かった。時期での比較においても調査対象を問わず、屋内では幼児期の方が、屋外では児童期の方が、回想数（平均値）が多かった。

表2. 遊びの回想個数（平均値）

	屋内		屋外	
	幼児期	児童期	幼児期	児童期
	平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）
保育者養成学生	3.09 (1.653)	2.85 (1.532)	3.26 (1.608)	4.40 (2.402)
一般学生	1.71 (1.133)	1.53 (1.016)	1.95 (1.145)	2.53 (1.317)

また、回想数について調査対象の保育者養成学生と一般学生の比較をしたところ、屋内の幼児期 ($t(99) = 4.91, p < .001$)、児童期 ($t(75.93) = 5.19, p < .001$)、屋外の幼児期 ($t(79.16)$)

= 4.71, $p < .001$), 児童期 ($t(66.97) = 4.87, p < .001$) といずれも保育者養成学生の方が、回想数の多いことが明らかであった。これらから、保育者養成学生は目指す職種により、新たに遊びとして得た知識ではなく、普段からそうした情報を取り入れたり子どもの頃の思い出が印象深く残ったりしているのではないかと推測した。また遊びの名称としては、昨年調査した先述の結果(表1)と同様の結果が得られた。

(2) エピソード記述に見られた遊び

回想の中から遊び1つを取り上げ、その遊びに対してエピソード記述を求めたところ、保育者養成学生は全員(100.0%)から、一般学生は27名(49.1%)からのエピソード記述が得られた(表3-1、3-2)。いずれも児童期の屋外での遊びを多くの人が回想しているということがわかった。一般学生においては、半数以上もエピソード記述が見られなかったため、回想数が少ないだけでなく、幼少期の遊びのエピソードも思い出すが難しいと想像した。

表3-1. 保育者養成学生(46名)のエピソード 表3-2. 一般学生(27名)のエピソード

	幼児期	児童期
屋内	9	3
屋外	5	29

	幼児期	児童期
屋内	2	6
屋外	5	14

回想順にも着目した(表4-1、4-2)。その結果、いずれも多くが初めに回想した遊びをエピソード記述していたが、必ずしも最初の回想ではないということもわかった。特に、保育者養成学生は23名(50.0%)が、一般学生は22名(81.5%)が一番目に回想している遊びを取り上げていたことから、対象によって回想順に違いが見られるということも見て取れた。保育者養成学生の半数は回想にばらつきが見られ、必ずしも回想順で印象に残っているかどうかがいえるとも限らないと想像できた。こうした幼少期のあらゆる思い出が今後遊びを豊富にしたり、子どもに関わるための様々な感じ方ができるものと思われ、子どもの発達を捉えて遊びの環境を整えることのできる保育者の重要な役割となるだろう。

表4-1. 保育者養成学生のエピソード回想順

回想順	回想人数(括弧内は場所を表す)
1番目	23 (屋内:7、屋外:16)
2番目	15 (屋内:3、屋外:12)
3番目	4 (屋内:0、屋外:4)
4番目	2 (屋内:1、屋外:1)
5番目	1 (屋内:0、屋外:1)
6番目	1 (屋内:1、屋外:0)

表4-2. 一般学生のエピソード回想順

回想順	回想人数(括弧内は場所を表す)
1番目	22 (屋内:7、屋外:15)
2番目	5 (屋内:1、屋外:4)

そこで保育者養成学生に限り、エピソード記述を詳細に見たところ46名から表5のような結果が見られた。これらの中には、道具や遊具を用いる遊びまたは複数でやり取りのある遊びが挙げられていた。先述したように児童期での回想が多いため、ルールや勝敗のある遊びが多く、これらは必然的に他者と関わり複数人で行う遊びになる。エピソードの中でも、一輪車や竹馬を楽しむだけでなくそれらを用いて競争している遊びを見受けることができた。児童期の回想が多いと感じ取れる日常の保育者養成学生の姿として、模擬保育や保育実践を計画する際にエピソードに見られるような遊びに偏ることが多い。こうした裏付けとして、回想内容について回答の対象年齢が高かったりやり取りがあったりする遊びから、そうした記憶が多く残っているため、模擬保育や保育実践として取り上げることが多く、これは逆に記憶に残っていないことによって回想が難しいとも考えられるだろう。このことから、今後の保育実践関連における遊びの内容に関して指導の一助となり得るだろう。

表5. エピソード記述に見られる遊び

	遊びの名称	人数		遊びの名称	人数
1	一輪車	6	8	カードゲーム	1
1	おにごっこ	6	8	キックボード	1
3	ドッチボール	4	8	ゲーム	1
4	おままごと	3	8	公園で遊ぶ	1
4	ごっこ遊び	3	8	サッカー	1
4	かくれんぼ	3	8	しっぽとり	1
7	竹馬	2	8	人形遊び	1
7	鉄棒	2	8	ホッピング	1
7	ローラースケート	2	8	ブロック遊び	1
7	フルーツバスケット	2	8	ボードゲーム	1
			8	雪合戦	1
			8	製作	1
			8	木登り	1

最後に、エピソードの内容として、46名のうち40名からは楽しかったことや嬉しかったことが思い出として回答されていた。またそれらに加え、新たに知ったことや発展的な遊びのため記憶に残っていることが記述されており、これらは肯定的な回想と認識できた。しかしながら、6名のエピソードからは否定的な回想が見受けられた。内容としては、大きく以下の3点が記述されていた。1点目は、道具や遊具を破損したり紛失したりしたことによる遊びの継続が困難であったことである。2点目には、取り上げた遊びが原因による、もめごとやいじめが起こったことである。3点目は、走ることや投げることが苦手な面として考え

られる身体的な能力による遊びの難しさであった。いずれもそのことから、泣いたことや嫌な思い出として挙げられていた。このように学生本人にとって辛い記憶であっても、回想できるということは、そうした子どもの繊細な気持ちもよく理解できるのではないだろうか。

4. まとめ

保育者養成学生 46 名と一般学生 55 名の計 101 名を対象に幼少期における遊びの回想について調査研究を行った。その結果、次の 3 点が明らかになった。

1 点目、保育者養成学生と一般学生の遊びの回想では、保育者養成学生の方が時期や場所を問わず回想の回答が多く、それだけ記憶に残っているということがわかった。調査時期については保育者養成学生の保育関連学習以前に調査したことから、学生自身にそうした素質を持ち備えていたり思い出が強く残っていたりするように推測できた。また記憶にあるからこそエピソード記述の回答が可能であるとも思われた。2 点目に、エピソード記述に見られる時期と場所に関してはいずれも児童期で屋外での遊びに関する回答が多かった。また必ずしも一番初めに思い出した遊びについての記述ではないということもわかり、これらは思い出深さとは別ではないかと推測できた。3 点目には、こうしたエピソードには、必ずしも肯定的な思い出ばかりではないということも知り得ることができた。これらは保育者養成学生のみでの回答であったが、否定的な思い出があることにより、将来悲しみや苦しみも共感でき、子どもに寄り添うことのできる保育者になれるのではないかと想像することができた。

今後の課題として、以上のような結果から保育者養成学生が描く将来像や保育観と結び付けて考えていきたい。そのためにも回想から得られた、ただ印象深く思い出がある遊びという概念ではなく、それらの遊びの回想が保育者としてどのように活かすことが可能であるかを継続して研究していきたいと考えている。

関西教育学会第 70 回大会において口頭発表の後、参加の皆様より様々なご意見やご助言を頂いたことに感謝を申しあげたい。

【引用文献】

藤重育子 (2018a) 「保育者養成学生における幼少期の『遊び』に関する回想的研究」関西教育学会年報通巻第 42 号, pp.146-150

藤重育子 (2018b) 「回想から得られた幼少期の遊びに関する調査—先行研究との比較から—」

高田短期大学育児文化研究第 13 号, pp. 49-56

村榮喜代子 (1999) 「遊びに関する研究 I—調査方法について—」日本保育学会大会研究論文集第 52 巻, pp.86-87

小学校における地域子育て支援の学びの過程に関する研究

福井市男女共同参画・子ども家庭センター 竹澤尚美
関西福祉科学大学 新川泰弘
福井県立大学 福吉淳一

1. 研究目的

2013年に地域子育て支援拠点事業が再編されたが、それ以降、地域子育て支援拠点は、子育て家庭にとってより身近なものとなることが一層期待されるようになってきている。そして、地域子育て支援拠点に従事する専門職にとっても、利用者が求める支援の充実を図ることが、重要な課題となっている。

そうした社会的背景を受けて、小中学校など早期の段階から、子育て支援について学ぶことも必要であるとの考えから、A小学校においては、職業人講師を招いてキャリア教育で子育て支援について学ぶ機会が設けられている。その教育は、子育て支援に関する座学のガイダンスと子どもたちが実際に模擬体験する体験活動から構成され、それによって子育て支援への興味関心を高め、知識を習得することが目指される。

本研究では、執筆者の一人が職業人講師として関わったA小学校の地域子育て支援の学びについて取り上げる。それに際しては、子育て支援のガイダンスと体験活動開始前の地域子育て支援拠点事業の認知についての度合いを明らかにする。また、子育て支援のガイダンスと体験活動後にアンケート調査を実施し、子どもたちの学びの過程について検討する。

2. A小学校における地域子育て支援教育

対象は、A小学校6年生38名（1グループ19名の2グループ編成）。40分のガイダンスと体験活動を2コマ実施。2グループ共に、男子8名、女子11名、計19名であった。

その具体的内容は以下のとおりである。なお、ガイダンスと体験活動開始前に、子どもたちに地域子育て支援拠点事業についての知識の有無を尋ねた。そして、認知度を把握した上で、ガイダンスと体験活動を実施した。

1) 内閣府（2015）地域子ども・子育て支援事業に基づくガイダンス

(1) 地域子育て支援拠点事業の背景

- ・3歳未満児の約7～8割は家庭で子育て
- ・核家族化、地域のつながりの希薄化
- ・男性の子育てへの関わりが少ない

- ・児童数の減少
- (2) 地域子育て支援拠点事業の課題
 - ・子育てが孤立化し、子育ての不安感、負担感
 - ・子どもの多様な大人・子どもとのかかわりの減少
- (3) 地域子育て支援拠点事業 地域子育て支援拠点の設置
 - ・子育て中の親子が気軽に集い、相互交流や子育ての不安・悩みを相談できる場を提供
- (4) 地域子育て支援拠点事業内容
 - ・子育て親子の交流の場の提供と交流の促進
 - ・子育て等に関する相談、援助の実施
 - ・地域の子育て関連情報の提供
 - ・子育て及び子育て支援に関する講習等の実施

以上の内閣府（2015）に関わって、新川（2016）が、子育て家庭が、子育てに関する知識や技術を学んだり、子育て親子の交流する場が提供されたり、子どもと家庭を支援する専門職が、子育ての不安やストレスを抱えている子育て家庭へアウトリーチすることが重要であり、更に、家族や子育て仲間からの子育てサポートが不十分である場合、地域子育て支援拠点に対しては、地域の子育て支援の中核となつて、相談援助することが求められているのを指摘していることを自分の取り組みを具体的に話しながら紹介した。

また、子育てに関わって、文部科学省（2018）の『幼稚園教育要領解説』にも述べられているように、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、幼児が携わる物的、人的環境への配慮が大切であることなどについてふれた。

2) 子育て支援活動の模擬体験

(1) わらべ歌遊び

「にぎりばっちり」のわらべ歌を体験させた。わらべ歌遊びを親子がしている時の様子を伝え、児童が実際に模擬体験していく中で、幼児と同じような感覚を共有させた。オーガジーの布には、色の美しさ、感触（肌ざわり）のよさ、手から出てきた時に広がるという特性があるが、体験の中で、布の特性もあわせて児童に実感させた。

(2) 手作り楽器を使った表現

手作りレインスティックについて、まずは作り方の工程を説明し、どのような構造になっているのかを話した。印刷廃材の紙製筒を使用し、細かなビーズを入れた後に1メートルほどの長さにつなげた。ビーズの数を変えたり、大きさや素材を変えたりしながら、音を調整し雨音に近づけた。次に、側面に毛糸を巻き、幼児が興味をもつように配色を考え裝飾し、レインスティックを完成させた。実際に、筒の傾け方、ビーズを流す速度により、音のバランスを調節しながら、演奏し、曲調にあわせて、ビーズを流す速さ、音の大きさを変えた。日常の身近な生活の中で聞かれる音を、廃材を使い創り出す楽しさを味わうようにした。

子育て支援活動の中で、自然の音に耳を傾ける時間の大切さから始まり、音を自分で手作りし、楽器として創り出していく一連の過程をレイNSTEICKで示した。親子の遊びの広がりにつながっていくような支援を目的としていることを話した。児童自身が手作りレイNSTEICKで演奏し、音のイメージが膨らんでいくようにした。

(3) 絵本「もけらもけら」の読み聞かせ

擬音だけの文と、幾何学的な絵を組み合わせた「もけらもけら」の絵本を取り上げた。2名の男児が左右に立ち、1ページずつ交代しながら読み聞かせを行った。

(4) 音の表現活動

1グループ3～4名の5グループに分かれ、画用紙の上での音の表現を体験させた。シールとマジックを使用し、自由に線や絵を描かせた。スタートとゴールの位置を決め、指で絵を手繰りながら、スタートからゴールまで絵からイメージする音を表現するようにした。グループごとの話し合い後、順に他の児童の前で発表させた。様々なイメージや表現があることを、みんなで確認しながら、幼児も同様であることを伝えた。

その際、幼児にかけるひとつひとつの言葉への意識が大切であることを話した。そして、活動する時には導入のやり方により、幼児の活動への興味が変わってくることを伝え、もう一度「もけらもけら」に戻り、音の共通点がある絵本を最初に読むことで、幼児が音に興味をもち、創造力、イメージ力を広げた上で活動に入ることの必要性について話をした。子育て支援の中でも、活動がどのような育ちに繋がるのかということを親子の様子を見ながら伝えていることを話した。

3. アンケートの実施

アンケート内容は、①体験して感じたこと、興味を持ったこと、②今後知りたくなったこと、③幼稚園、保育所在園中に先生とのかかわりにおいて心に残っている言葉、場面などのエピソードであった。アンケート結果については、執筆者3名による協議を行い、検討した。なお、子育て支援活動の模擬体験→地域子育て支援拠点事業についてのガイダンスの順に実施したグループを①とし、地域子育て支援拠点事業についてのガイダンス→子育て支援活動の模擬体験のグループを②とした。その後、①と②グループの内容を比較検討した。

4. アンケート結果

自由記述アンケート結果は、以下の通りである。記述内容は、5つに分類できた。

1) 子育て支援への動機づけの高まり

- ① ・今までよりも保育士になりたくなった
 - ・大変な仕事だけど、楽しいこともたくさんあるのだと思った
 - ・勉強になったし、体験型だったのでおもしろいと思った

- ② ・保育士にとっても興味をもち、やりがいのある仕事だということが分かった
 - ・いろんなことが考えられているのだと思い大変そう。だけど、小さい子のお世話をするのは楽しそうだし、少しやってみたく感じた
- 2) 保育園・幼稚園について
 - ① ・保育園・幼稚園は遊んでいるだけだと思っていたけれど、幼児の「心を育てる」という目的をもって遊んでいることを初めて知った
 - ② ・保育園・幼稚園は心の根を育てることが分かった。とても大事なことだと思う
- 3) 地域ぐるみの支援
 - ① ・子育てをするときにわからないことがあったら、近所の人や施設の人などの周囲の人に相談すればよいことが分かり、安心した
 - ② ・子どもを育てることはとても大変で、地域ぐるみで育てていくことが大切だと分かった
- 4) 母親支援について
 - ① ・保育士は、母親との関係をうまく築いていかなければならないと思った
 - ・母親とは、とても大変だということが分かった
 - ② ・子どもを育てるための不安相談もしているとは、初めて知った
- 5) 子育て支援について
 - ① ・子育て支援のことについて興味をもった
 - ・赤ちゃんのことをすごく知れてよかった
 - ・子育て支援はとても大切なんだと知ることができた
 - ② ・子育てをしてみたく感じた

5. まとめと今後の課題

地域子育て支援拠点事業についての子どもたちの認知度は低かった。そのため、体験活動に主体的に参加することで、子育て支援を具体的に理解することが必要といえる。また、ガイダンスと体験活動を入れ替えた①と②の2つのグループには違いが見受けられなかったが、このことは、認知度を高めるためには、知識と体験のいずれからアプローチが可能であるということを示唆しているように思われる。

「大変な仕事だけど、楽しいこともたくさんあるのだと思った」「保育士にとっても興味をもち、やりがいのある仕事だということが分かった」という記述から、仕事の大変さを感じただけでなく、保育士はやりがいがあり、楽しい仕事であることを児童が感じ取れたように思われた。また、保育園、幼稚園についての記述内容において、2グループともに見られた「心を育てる」という言葉からは、子どもの育ちにおいて何が大切なのかを理解し、「心を育てる」という言葉に着眼して学んだのではないかと思われた。

そして、「わからないことがあったら、近所の人や、施設の人などの周囲の人に相談すれ

ばよいことがわかり、安心した」や「子どもたちを育てることは、とても大変で、地域ぐるみで育てていくことが大切だとわかった」の記述からは、今、地域子育て支援拠点事業に求められている地域支援の重要性を感じとっていることがうかがえた。

また、「子どもたちを育てるための不安相談をしていることも知り、保育士は母親との関係をうまく築いていかなければならないと思った」から、母親支援の難しさへの気づきがあったと思われた。さらに、「子育て支援は、子どもにも母親にも大切な支援だと感じた」という記述からは、母親支援だけでなく、子どもの育ちを育む支援もあわせて行う必要性に気づいていたのではないかと考えられた。

今後は、子どもたちが今回の子育て支援の学びを経て、どのように気づきを深めていくか引き続き検討していきたい。

参考・引用文献

1. 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
2. 内閣府（2015）「地域子ども・子育て支援事業について」
<https://www8.cao.go.jp>
3. 新川泰弘（2016）『地域子育て支援拠点におけるファミリーソーシャルワークの学びと省察』相川書房
4. 山下洋輔・文、元永定正・絵、中辻悦子・構成（1990）『もけらもけら』福音館書店

保育者養成における大学と併設園との協働についての研究

大阪国際大学短期大学部 久保田 健一郎
大阪国際大学短期大学部 野 口 知英代

1. 問題の所在

現在、乳幼児の教育・保育が大きく変化している時代である。平成 27 年度より子ども・子育て支援新制度が始まり、認定こども園の充実に加え、小規模保育など多様な保育の制度化が進んでいる。また、平成 30 年度より、新しい要領、指針が施行され、幼稚園、保育所、こども園の教育内容が統一に向かいつつある。このように保育の形が多様化する一方で、教育内容の統一化が進み、加えて子育て支援の重要性も増すなど、保育者の専門性の高度化、複雑化が進んでいる。他方で、待機児童と関連して、保育者不足が大きな問題となっている。すなわち、保育者の質的な側面が重要となると同時に、社会的な要請を視野に入れば、量的な側面の重要性は否定できないということである。

以上のように、保育者養成の重要性は増しているわけだが、とりわけ短期大学の場合、2 年という短期間で、質量ともに十分な保育者を地域に輩出していかなければならない。他方で、両資格取得には多くの単位が課されており、柔軟な保育者養成が困難な状況である。こうした状況の中、同一法人に併設園を有している場合、現場と密に連携した保育者養成が可能になるだろう。大阪国際大学短期大学部幼児保育学科は、併設の幼保連携型認定こども園大阪国際大和田幼稚園と連携し、養成校と現場の協働による保育者養成を行っている。本論文は、その中でも実習以外の現場体験を中心に、こうした協働による保育者養成の内容を精査し、その効果を考察するものである。

2. 先行研究の概観

大学と併設幼稚園の協働に関する研究は数多いとは言えないが、近年散見される。その多くは「関係性の強さ」などの利点が示されているものの、併設園との連携独自のメリットは記されていないものが目立つ。そうした研究の中で、石井他は、養成校と付属幼稚園の連携に関する論文の中で、研究会による付属幼稚園の実践の発表から、その内容を学生の授業に生かす試み、加えて学生のレポートを付属幼稚園の保育の質の向上に生かす取り組みを紹介している（石井他 2017）。他論文では抽象的な「関係性の強さ」としか記されていなかった点が、この論文ではその内容が具体的に記されている。

3. 保育者養成の現状

①実習以外の現場体験の位置付けの変化

本章では、教員養成に関する答申を中心として、実習以外の現場体験の位置づけの変化を概観していく。まず、1987年に出された「教員の資質能力の向上方策等について」（教育職員養成審議会1997年）においては、実習以外の現場体験についての言及は見られない。この時期は実習そのものの質の向上が問題になっており、本論文のような関心は平成期以降に浮上してきたと言える。

・新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第1次答申1997年）

ここでは「教員養成カリキュラムの改善」という章の中で、「多様な実習機会の確保：必修部分を超えるもの」という項目において、「各大学は、必修部分を超える教育実習についても、積極的に企画・実施することを検討する必要がある」とし、通常の教育実習を超える現場体験について触れている。この記載は、必修以外の実習という意味ではあるが、教職課程における実習以外の現場体験についての萌芽と言えるだろう。

・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（中央教育審議会答申2005年）

この答申は幼児教育全体を扱ったものであり、こども園や幼小連携の構想について述べられているが、いくつかの箇所ですべて教員養成について触れられている。中でも「幼稚園教員の資質及び専門性の向上」という項で、「養成段階においても一般教育科目の取得のみならず、インターンシップ（就業体験）等、幼稚園現場での実践を経験することが重要である」と記されており、実習に限定されていない現場経験の重要性が指摘されている。

・今後の教員養成・免許制度の在り方について（中央教育審議会答申2006年）

この答申は、免許更新制、教職大学院の他、教職課程への教職実践演習の導入などを提言したものである。ここでは、大学内外の含めた組織的な実習の在り方が強調されているが、その中で実習以外での現場経験について触れられている。

教職課程に関する記述は、教育実習そのものの改善に軸が置かれているが、「教職課程の質的水準の向上」という章において、教職課程全体を通じた指導や援助が重要であるとし、「インターンシップや子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換」の機会の提供が必要であるとされ、実習のみならず、教職課程全体において様々な体験をする機会が重要であるとされる。加えて、「インターンシップなど学校現場を体験する機会や、学校外における子どもとの触れ合いの機会、・・・等を積極的に提供することが必要」とし、「これらの活動の

機会が、教職課程の全体を通じて、学生の学習状況や成長に応じて効果的に提供される」ことや、「単なる体験活動に終始しないよう・・・省察的な活動を通して、質の高い学習が行われる」必要について記されている。このように、この時期に至って、実習のみならず教職課程全体に渡って現場体験が重視されるようになっていく。

・「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(中央教育審議会答申 2015 年)
この答申は、「アクティブ・ラーニング」「チーム学校」「カリキュラムマネジメント」などのキーワードが濫発されているが、内容的には従来の答申の一つの到達点と言える。

ここではまず、「教員の養成・採用・研修に関する課題」という章で、「教員養成課程を有する大学・学部の附属学校を積極的に活用するなど、実践的指導力の基礎の育成に資するとともに教職課程の学生に自らの教員としての適正を考えさせるための機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」と記されており、実習のみならず教職課程全体において「附属学校」の重要性が強調されている。

また、「教員養成に関する改革の具体的な方向性」という節では、教職課程の学生に、学校インターンシップなどが定着していることを指摘し、「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である。・・・学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義であると考えられる」としている。また、「既存の教育実習との間で役割分担の明確化」が必要であることも述べられている。

このように政策的には実習そのものの改善に力点を置いていた時代から、教職課程全体を通じて実習以外の現場体験の重要性も強調する時代に移行してきた。こうして現場体験が定着した結果、実習と現場体験との「役割分担の明確化」が必要とされるまで至っている。また、附属学校の役割も単なる実習の受け入れを超えて、教職課程そのものへコミットすることの重要性も記されるようになった。

そうした中、同一法人の併設園における現場体験は、保育者の養成課程全体の中で、大学と併設園との協働による、実習とは違った意味での学びが可能になるだろう。次章ではその協働の内容を紹介する。

4. 大学と併設園との協働による保育者養成

大阪国際大学短期大学部幼児保育学科と幼保連携型認定こども園大阪国際大和田幼稚園の協働の内容は以下の通りである。

学生の 保育参加	預かり保育への参加	2年生対象で、ゼミの時間（14:40～16:10）に保育参加を行う。5月中旬から7月中旬で、設定保育やおやつ補助を行う。
	土曜保育などへの参加	1年生対象で、各回12名程度。音楽発表会、運動会、作品展などを含めた土曜保育に参加する。
大学行事への 園児の招待	人形劇	園児は人形劇を鑑賞し、学生は鑑賞に加え、鑑賞時の保育教諭の動きを観察し、ワークショップに参加する。
	劇発表会	1年次8月と2年次2月に開催し、それぞれ実習前の保育技術の向上と、学生生活の集大成を目的とする。
	「手作りゲームで遊ぼう！」への参加	保育・教職実践演習の授業内において、準備3時間、開催当日2時間、報告会1時間で行う。
	さつまいもの栽培	幼児保育学科専用棟の屋上に設置されたプラントで、園の子どもたちと一緒に苗を植えたり、収穫したりする。

毎年4月に学科と併設園の担当者が会合を持ち、連携の年間計画を立てる。上記はその一例であるが、年間計画は前年度の反省や実施年度の園と学科の状況に基づいて立てられる。また、各実践においては、事前レポートして自己課題、事後レポートとして振り返り、園児の観察、幼児理解などを課している。

5. 協働の効果に関する考察

学生のレポートの内容としては、1年生は「実習に向けた意識の向上」「保育内容の理解」「保育教諭の動き」「環境構成の大切さ」など、2年生は「実習での経験の活用」「次年度現場で働く自覚の向上」「楽しい時間の共有」「子ども理解の深化」などが挙げられる。このように、各学年における実習・就職との距離感をもとに、大きな学びになっていることが分かった。他方で、学生のレポートは紋切り型の内容が多く、併設園における保育参加という意味を考察するには、研究の視点からの補助線が必要であろう。以下では教育哲学の視点から、実習と現場体験について論じていく。

人間の学びや成長における重要な概念の一つとして、プラトン以降、模倣を意味するミメシスが挙げられる。プラトンは『国家』の第3巻において、ミメシスの教育力に言及し、その対象となる手本の統御を試みる。他方で、第10巻でミメシスが対象のどの部分を模倣するか予想できないとして、ミメシスそのものを理想国家から追放しようとする。すなわち、プラトンのミメシス解釈は分裂しているのである。ここでプラトンが突き当たった哲学的問いは、その後も哲学や社会学で繰り返し問われている。すなわち、人間が影響を受けるのは、人間が意識的に統御された部分に限らないということである。フロイトの精神分析、レヴィ＝ストロースの人類学などの研究成果は、この問いの枠内にあることは周知の事実である。つまり、人間の学びを、人間の意図で統御することは難しく、最終的には、上

述の哲学者や人類学者のように意図を超えた部分の分析に向かうということである（久保田2005）。

こうした問いを、実習と現場体験についての考察に取り入れてみる。実習の場合、養成校や実習園で予め定められた教育目的や実習計画があり、学生が記述する実習記録や指導案があり、これらによって事前に統御された内容を学んでいる。他方で、現場体験の場合、多くはこうした事前の統御はさほど行われておらず、むしろ統御不可能な部分、すなわち、園の雰囲気、子どもたちや保育者の笑顔、保育者同士の関係性などを感じとることが主になる。実際のところ、学生は実習中であってもこのような統御不可能な部分からの学びも大きい。実習は資格を与えるためのものであり、統御可能な部分を中心に学ぶことになる。だとすれば、現場体験は統御不可能な部分の学びとして位置づけられるのではないか。この部分の学びは、従来は周辺の役割に押し込められていたが、実際は深い意味を有していると思われる。日常の延長線上で行われる併設園における現場体験においては、とりわけこうした学びを可能にすると言えるだろう。

最後に、ミメシスについてベンヤミンの論から一つの結論を導こう。ベンヤミンは「模倣の能力について」において、近代人においてミメシスの力は弱まっているが、子どもの遊びにはその能力が保持されているとするが、もう一つは言語にその力を見ている（ベンヤミン1996）。言語化できないことを言語化していくという試みの中で、こうしたミメシスの能力が残存しているということである。すなわち、ねらいや内容、環境構成、保育者の動きなど言語化しやすい部分を言語化するだけでなく、雰囲気など言語化しにくい部分を言語化していく試みも重要ではないだろうか。そうした力を伸ばしていくことで、高度化する保育者の専門性の基礎となるような力が身につくのではないだろうか。

参考文献

- 石井美和、横沢文恵、大桃伸一、阿部 美樹 2017「保育者養成校における付属幼稚園との連携に関する一考察：実践研究発表を契機とした試みを通して」『東北文教大学東北文教大学短期大学部教育研究』Vol.7 25-36頁。
- 久保田健一郎 2005「人間生成論研究序説」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』Vol.31 161-178頁。
- ベンヤミン、W 1996「模倣の能力について」『ベンヤミン・コレクション2』筑摩書房 75-82頁。

※本研究は、大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部特別研究費の助成を受けたものである。

継続的な保育観察に基づいた学生の学びとその可能性

－「協同的な遊び」に対する捉え方の変容を中心に－

武庫川女子大学 小 尾 麻希子

1. 研究の目的

子供たちが互いに関わりを深め、共通の目的を見出し、その実現に向かって協同して課題を解決していく力を育成することは、子供を取り巻く環境が急速に変化していく現代社会において求められる重要な教育的課題となっている。このことは、「幼稚園教育要領」等において明示されているように、幼児教育・保育においても、重点を置いて取り組んでいくべき課題として議論され、その具体的な方途がカリキュラムや実践へと位置づけられてきた。ゆえに、幼児が互いに関わりを深めながら共通の目的を生み出し、その実現に向かって協同する教育・保育のあり方について理解を深めることは、保育者養成校においても、力を注いで取り組んでいかなければならない重要な課題である。

本研究は、教育学科3年生を対象とした「教育演習」における授業実践に基づいて、幼児期の「協同的な遊び」に関する、学生への有効な指導方法について検討したものである。本研究の目的は、幼稚園5歳児学級における保育実践を観察し、記録・討議・考察するという一連の学習活動を通して、受講学生がどのように幼児期の「協同的な遊び」に対する理解を深めていくのかを明らかにしていくことを目的とした。

2. 研究の方法

本研究において取り上げる授業は、平成28年度の教育学科3年生を対象とした「教育演習」（後期15コマ・受講学生10名）である。研究の方法は次のとおりである。

- (1) 第1回目及び第15回目の授業において、受講学生を対象として、質問紙調査を実施する。いずれも、「協同的な遊び」とはどのような遊びであると考えなのか、各学生が自由記述によって回答するものである。回答内容を比較検討し、「協同的な遊び」に対する捉え方がいかに変容していったのかを明らかにする。
- (2) 保育実践を観察する際の観点・記録（「エピソード記録」）のとり方・考察上の留意点など、主として、観察前に行った指導内容について記録する。学生への有効な指導方法について検討する際の資料とする。
- (3) A市立T幼稚園の5歳児学級における保育実践「たかぎシーをつくろう」を2回にわたって観察する場を設ける。観察した遊びが創出されるまでの幼児の経験や教師の働

きかけについては、学生自身で担任教諭や園長へ聞き取っていくようにする。

- (4) 受講学生による観察記録やその考察の内容、学生間における討議内容について検討する。保育観察や観察内容の記録・考察、その記録に基づいた討議を通して、幼児期の「協同的な遊び」に対する理解がいかに深まっていくのかを明らかにする。

3. 「協同的な遊び」に対する理解とその変容

(1) 第1回目授業における質問紙調査への回答内容

表1は、第1回目の授業において実施した「質問紙調査：「協同的な遊び」とは①」の回答内容を3つの観点より分類して示したものである。それは、第1に、教師に主眼を置き、教師の意図した遊びの目的に向かって取り組んでいく遊びとしたものである。その遊びにおける目的や目標は、教師によって最初に決められているものであり、その目的や目標に幼児が向かって活動していくような遊びをイメージしている。第2に、幼児同士の関わりという点に注目し、幼児同士で協力しながら創り出していく遊びとしたものである。幼児同士の協同する姿を「協力」「達成」「発展」「社会的」というキーワードを用いて表現している。第3に、教師と幼児との協同によって生み出されるものであるとしたものである。

表1 第1回目授業における質問紙調査：「協同的な遊び」とは①

	質問紙への回答内容
教師の意図した目的に向かって取り組む遊び	・行事や季節ごとに特別に行われているもの ・協同制作など、最初から決まっている目的・目標に向かって幼児同士でやり遂げていく遊び ・教師が中心となり、幼児を一つにまとめて共に遊ぶこと
幼児同士の関わりによって創出される遊び	・何人かの幼児が集まり、協力し合いながら何かを作り上げたり、達成したりしていく遊び ・幼児同士が一つの目的に向かって協力しながら一緒に何かを作っていくような遊び ・幼児同士が話し合ったり、一緒に遊んだりしながら、発展した遊びを育てていくもの ・好きな遊びの中の幼児同士の関わりがより社会的になり、共通の目的に向かって役割分担をすること
教師と幼児との協同による遊び	・教師と幼児と一緒に遊びを作り上げていくもの

「質問紙調査：「協同的な遊び」とは①」への記述内容より筆者作成（下線部は筆者による）

(2) 受講学生への指導内容

第1回目の授業において実施した質問紙調査の結果を踏まえ、第2回目・第3回目の授業においては、保育実践を観察する際の観点とともに、観察記録（「エピソード記録」のとり方）及びその記録を考察する上での留意点について指導した。表2は、そこでの主な指導内容を摘記したものである。まずは、観察する幼稚園の園長より聞き取った遊びの経過を学生へ伝えるとともに、その実践を観察する際の観点について指導した。特に、幼児一人ひとりに焦点を当てて観察することと、幼児の行動・姿勢の背景にある思いや考えを読み取りながら観察することの重要性については丁寧に解説した。また、教師の働きかけや環境の構成とその根

底にある教師の意図を捉えることの必要性についても触れた。次に、観察記録については、特に印象に残った場面を「エピソード記録」として記述するよう指導し、その記録の具体例を提示して解説を加えた。なお、その記録の冒頭には、エピソードの趣旨を端的に表したタイトルと、なぜその場面をエピソードとして取り上げたのかを記すようにした。続いて、考察においては、記述したエピソードからどのようなことが言えるのかを深く読み取っていくよう指導した。そこでの遊びが幼児にとってどのような意味ある経験となっていたのか、「協同的な遊び」とはどのような幼児の経験を指すのか、また、そこにどのような教師の働きかけが必要とされるのかなど、幼児の姿に基づいた考察を記していくこととした。

表2 指導内容：観察の観点・観察記録のとり方・考察上の留意点

	指導内容
観察の観点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼児一人ひとりに焦点を当てて観察する。 ・ 幼児一人ひとりの行動や遊んでいる姿を捉えるとともに、その行動・姿の背景にある一人ひとりの思いや考えを読み取りながら観察する。 ・ 幼児一人ひとりがどのようなことに夢中になっているのか。 ・ 幼児一人ひとりが、または、幼児同士で、どのようなことを実現したいと思っているのか。 ・ 幼児同士がどのような場面でどのように始まり、どのように関わっているのか。 ・ 幼児同士が関わって遊ぶ中で、どのような問題や課題が生じてきたのか。 ・ 問題や課題をどのように乗り越えようとしているのか。 ・ 具体的な教師の働きかけとその意図について捉える。 ・ 環境の構成とそれがどのように活用されているのかを捉える。 ・ その他、重要であると思われる観察の観点を見つける。
観察記録（「エピソード記録」）のとり方	<ul style="list-style-type: none"> ・ エピソードの趣旨を端的に表したタイトルを記載する。 ・ なぜ、その場面に焦点を当てて記録したのかを記述する。 ・ 幼児の姿や教師の働きかけは、学生自身の考察を交えないで記述する。
考察上の留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・ その他、エピソードを通して、どのようなことが言えるのかを考察して記述する。 ・ その幼児にとってどのような意味がある経験であったのか。そこにどのような教師の働きかけが必要とされるのか。 ・ 「協同的な遊び」とは、どのような幼児の経験を指すのか。

筆者による「指導内容の記録」より作成

(3) 保育観察に基づいた学生の学び

A 市立 T 幼稚園において、保育実践を観察したのは、平成 28 年 11 月 7 日及び 26 日の 2 日間である。水族園で様々な海の生き物やイルカライブショー、ペンギンショーなどを見たという「共通の体験」を基盤として取り組んだ 5 歳児 2 学級における実践である。11 月 7 日の実践は、小グループでの遊びを中心としたものであり、「たかぎシーをつくろう」という目的に向かって、水族園で見たイルカライブショーやペンギンショーを再現しようと考え合う姿や、海の生き物が登場するペープサートの上演や魚釣りごっこに必要な物を幼児同士で考え合いながら作り出していく姿が見られた。11 月 26 日には、「たかぎシーへようこそ」と、4 歳児や保護者、地域の方々を招待し、5 歳児学級全体での遊びへと展開された。なお、そうした遊びが創出されるに至った幼児の経験や教師の働きかけなどについては、学生自身で担任教諭や園長へ聞き取る場を設けた。

観察後の授業においては、「エピソード記録」を持ち寄り、記録に基づいて討議を行った。表3は、その討議より明らかとなった「協同的な遊び」を捉える視点について示したものである。その特徴として挙げられるのは、第1に、水族園での感動体験やその感動が共有されるような表現活動、繰り返し行われた話し合いなど、観察した実践が創出されるに至るまでの過程を含めて、「協同的な遊び」として捉えている点である。第2に、幼児同士で考え合ったり伝え合ったり、試行錯誤しながら取り組んだりするなど、イメージしていることや実現しようとしていることを幼児同士で共有しながら遊びを進めていく過程を具体的に捉えている点である。なお、教師の働きかけについては、幼児同士で遊びを創り出していく過程に必要な物的環境・時間・空間を保障することや、幼児同士の対話を支えるという側面より見出ししていることが分かる。

表3 討議より明らかにされた「協同的な遊び」の過程及び教師の働きかけのポイント

	討議より明らかになったこと（一部抜粋）
「協同的な遊び」の過程	<ul style="list-style-type: none"> 水族園での感動体験が共有されるような表現活動が重視された（言葉で表現する・絵で表現する・身体で表現する・歌で表現するなど） どのような水族園を、どのように再現していくのか、<u>学級全体や小グループでの話し合いが繰り返し行われた。</u> 写真や図鑑、イメージしたことを自由に表現するための制作材料など、<u>幼児のイメージを広げたり深めたりするための環境が整えられた。</u> グループの友達と遊びに必要なものについて話し合ったり材料を集めたり、たとえば、イルカやペンギンの衣装などを作っては身に付けて遊び、改良したりするなど、<u>幼児同士で考え合い、試行錯誤しながら繰り返し遊ぶ姿が見られた。</u> イルカライブショーのグループの様子を例示すると、トレーナー役やイルカ役など、<u>役割分担が行われたり、どのようなイルカライブショーにするのか繰り返し考え合ったり試したりしながら遊ぶことを楽しむ姿が見られた。</u> たとえば、ペンギンショーのグループでは、自分とは違う衣装の作り方をしている友達や、その衣装を身に付けてお腹で滑り始めた友達の表現を認め、<u>また、そのよさを取り入れて、様々な遊び方を考え出していくことを楽しむ姿が見られた。</u>
「協同的な遊び」における教師の働きかけ（環境構成・援助）のポイント	<ul style="list-style-type: none"> <u>幼児同士で考え合ったことを自由に表現できる物的環境</u> <u>幼児同士で試行錯誤しながら遊びを創り出していくことのできる時間・空間</u> どのような遊びへと展開されていくのか、<u>遊びを見通す教師の存在</u>（幼児の思いやイメージに基づいて、必要となりそうな物的環境を幼児の扱いやすいように構成して置いておく・幼児と共に環境を構成していくなど） 思ったことや考えたことを言葉で伝え合うなど、<u>幼児同士の対話によって遊びを深めていく教師の存在</u> <u>幼児同士の関係が深まるように仲立ちをするなど、外から見守りつつ必要なときに援助する教師の存在</u>

筆者による「討議内容の記録」より一部抜粋して作成

(4) 第15回目授業における質問紙調査への回答内容

表4は、第15回目の授業において実施した「質問紙調査：「協同的な遊び」とは②」の回答内容を3つの観点より分類して示したものである。受講学生は、次のような過程を「協同的な遊び」として理解していることが確認された。それは、第1に、水族園での感動体験など、幼児同士の「共通の体験」を出発点とし、その体験に基づいた様々な表現活動や言葉による伝え合いなどを通して、幼児同士でイメージを共有していく過程である。第2に、幼児同士で互いの思いや考えに触れながら、やってみたいことや実現したいことに共に取り組み、

試行錯誤したり創意工夫したりしながら時間をかけて取り組んでいく過程である。また、そうした過程が創出されるには、幼児のイメージや考えていることを表現できる物的環境や空間、時間が必要不可欠であり、それを保障していく教師の役割を重要なものとして捉えていることが分かる。「協同的な遊び」は、幼児の興味・関心を基盤とし、その興味・関心に添った教師の援助を介在させながら、幼児と教師で共に創り上げていくものであることへの気づきについても確認された。

表4 第15回目授業における質問紙調査：「協同的な遊び」とは②

	質問紙への回答内容
幼児同士の共通体験に基づいた様々な表現活動や言葉による伝え合いなどを通して、イメージを共有し、深めていく遊び	<ul style="list-style-type: none"> ・一つの共通体験やテーマとなるものを幼児同士で、また、教師と幼児の間で、そのイメージを共有し、一人一人が感じていることや考えていることを身振りや言葉などで表現しながら伝え合い、深めていく遊び ・子供同士で考え合い、伝え合いながらイメージを共有し、やってみたいことや実現したいいいことに取り組んでいく遊び ・友達や教師との応答的な関わりを繰り返して、最終的に全員が大きなイメージをもって展開していく遊び
幼児同士で考え合いながらイメージを表現できる環境や空間・時間が必要不可欠な遊び	<ul style="list-style-type: none"> ・「協同的な遊び」とは、まず共通の体験から始まり、そこでの感情体験やイメージを様々な方法で共有し、発達に応じて幼児同士で環境を作り出していくこと ・「協同的な遊び」というものは、自然と生まれてくるものではなく、共通の体験や感動体験の共有、イメージを表現できる環境、遊びを作る空間や深めていく時間などが備わって生まれてくるもの
幼児の興味・関心とその興味・関心に添う教師の援助によって深められていく遊び	<ul style="list-style-type: none"> ・子供たちが共通の体験をすることによって、共通のイメージが生まれ、そこでの幼児の興味・関心と適切なタイミングによって行われる教師の援助の2方向から深められる遊び

〔質問紙調査：「協同的な遊び」とは②〕への記述内容より筆者作成（下線部は筆者による）

4. 継続的な保育観察に基づいた学生の学びとその可能性

2回にわたる保育観察に基づいた学生の学びとして、特に挙げられるのは、「協同的な遊び」の過程への気づきとそこでの教師の役割への気づきという点である。2回にわたる継続的な保育観察や遊びが創出されるまでの過程を担任教諭・園長より聞き取ったことは、幼児同士で遊びを創り出していく過程を捉えていく上で重要な経験となった。また、幼児一人ひとりの心の動きや幼児同士の具体的な関わりに焦点を当てて観察するなど、幼児同士で遊びを創り出していく過程そのものを捉えていくように、事前に観察の観点を丁寧に指導したことも、遊びの過程を捉える上で有効であったと考えられる。

保育実践は、幼児と環境との関わりや幼児同士の関わり、幼児と教師との関わりなどが重なり合って織り成される総合的な営みである。明確な観点をもって実践を観察することは、総合的な遊びの中における幼児の経験やそこでの教師の役割に対する理解の深まりへとつながるものである。また、その学習の可能性は、実践の基盤にある教師の意図や遊びが創出されるに至るまでの幼児の経験について触れたり、学習者間の討議によって明確にしたりする学習過程によって拓かれていくものであることが明らかにされた。

2. 公開シンポジウム

子どもの幸福と教育を考える —公開シンポジウムの趣旨説明—

関西福祉科学大学 宮野 安治

周知のように、関西教育学会は、1948年11月20日に「日本教育学会近畿部会」として創立された。したがって、本年（2018年）は、学会創立70周年ということになる。大会も70回を迎えることになった。本年はまた、国連で「世界人権宣言」が採択されてから70年ということになるし、第1次世界大戦の終結100年目にあたる。さらに100年さかのほれば、カール・マルクスの生誕200年でもある。

マルクスは1818年に生まれたが、この年には、教育的に見ると、かのジョン・スチュアート・ミルの父であり、彼に天才教育を施したとされるジェームズ・ミルの『教育論』（Essay on Education）が出版されている。ミルはその冒頭で次のようにいっている。「教育の目的は、個人をば、まず第一に自分自身の幸福にとり、第二に他の人びとの幸福にとり、できうる限り有用な手段とならしめることにある」（小川晃一訳『教育論・政府論』岩波文庫、1983年参照）。ここにおいては、「教育」というものが「幸福」ということをキーワードに説明されているわけである。

それから、このミルの同時代人に、アナキズムの創始者とも目されるウィリアム・ゴドウィンがいるが、彼は『探究者』（The Enquirer, 1797）の冒頭で、端的に、「教育の真の目的は、あらゆる他の道徳上の過程と同じように、幸福を生み出すことである」と書いている（片岡徳雄・住岡英毅・山根祥雄訳『探究者』黎明書房、1977年参照）。後に、ハーバード・リードがこのことばを取り上げて、「わたしは教育の目的にかんする定義として、これほどすぐれた定義は他にないと思う」（周郷博訳『平和のための教育』岩波書店、1952年参照）と述べ、さらには、T.S. エリオットが、「「教育の目的は何であるか」という問いに対して最も頻繁に与えられる答えは「幸福」ということである」として、この定義に触れることになる（深瀬基寛訳『荒地／文化の定義のための覚書』中公文庫、2018年参照）。いずれにせよ、ゴドウィン流に言えば、「教育」は「幸福」を生み出すものなのであるが、果たしてどうであろうか。

ここで今日の状況に目を向けてみると、今日、子どもの虐待や貧困等が、社会問題としてますます深刻化しつつある。また、急激に変化する複雑な社会の中で、子どもの生活は、多くの困難や課題を抱え込んでいる。いじめによる自殺等の出来事も跡を絶たない。多くの子どもが不幸な状態に置かれている。こうしたことから、本シンポジウムでは、「子どもの幸

福と教育を考える」というテーマのもとに、改めて、子どもの実態を踏まえつつ、子どもにとって幸福とは何であるか、教育は子どもの幸福に何ができるのかを考えてみることにした。

少し立ち入ることになるが、ここで「幸福」という語について触れておきたい。「幸福」にあたる英語は、通常これまででは happiness であるが、そして、それはそれでよいのであるが、しかし今日では、「ウェルビーイング」(well-being) という語の方がよりふさわしいかもしれない。この語は、1946年の世界保健機構の「健康」の定義で用いられ、その後社会福祉分野で使われるようになり、最近では心理学や哲学の領域でも注目されている。The Philosophy of Well-Being といった本も書かれている(森村進著『幸福とは何か』ちくまプリマー新書、2018年参照)。そのようなことから、「ウェルビーイングの教育学」ということも考えてみるができるかと思う。

シンポジアスト(パネリスト)として3名の方をお招きした。教育学の立場から山崎洋子先生、子ども家庭福祉学の立場から才村純先生、特別支援教育の立場から三宅喜美子先生である。山崎先生は、鳴門教育大学教授等を経て、現在は福山平成大学教授、ご専攻は教育学、ご専門は教育史、とりわけイギリス新教育の研究で、ネル・ノディングズの『幸せのための教育』(知泉書館、2001年)の訳者のお一人でもある。才村先生は、関西学院大学教授等を経て、現在は東京通信大学教授、ご専攻は社会福祉学、ご専門は子ども家庭福祉学で、日本子ども虐待防止学会理事、堺市教育委員、尼崎市子ども・子育て審議会会長等多くの審議会等の会長・理事・委員を務めておられる。三宅先生は、長年にわたって特別支援教育に従事されてこられ、現在は大阪府立西浦支援学校教諭、教育目標として「未来をいきる主人公を育てる」を掲げている西浦支援学校の「教育実践マトリックス」等の独自の活動に首席として取り組まれている。これら3名の先生方にそれぞれのお立場からお話をいただき、その上で、展望が切り開けるような議論が展開できればと思っている。

教育学の立場から子どもの幸福と教育を考える

福山平成大学 山崎 洋子

はじめに

エラスムスやルソーの登場以降、子どもの幸福と教育に目を向けた教育思想は数限りなく存在する。それらの多くは著作や宣言・条約としてまとめられ、人々の意識を喚起する役割を果たしてきた。例えば、エレン・ケイ著『児童の世紀』（1900）、児童の権利に関するジュネーブ宣言（1924）、世界人権宣言（1948）、子どもの権利宣言（1959）、子どもの権利条約（1989、日本の批准：1994）などは、大人のひな形ではない独自の存在としての子どもの目を向け、教育を通して、自由で尊重されるべき子どもとしての権利を保障しようとした点で、忘れてはならない歴史事象である。とりわけ、子どもの権利条約は、庇護されるべき存在としての子どもという子ども観を超えて、子どもの最善の利益（the best interests of the child）の保障を前提に、子どもを権利行使主体と捉えた点で画期的である。こうした一連の教育改革の背景には、教師など、子どもに関わる人々の並々ならぬ活動や改革への専心がある。が、しかし、現実の社会は、そのようになるどころか、益々悪化しているようにすら映る。

本稿では、教育学の立場から教師が取り組んだ教育改革運動を取り上げ、彼らが何を目的に、どのような活動を展開してきたかを概観し、そして、それらの成果がどのように継承されているかを検討し、このことを通して子どもの幸福と教育について考えてみたい。ここで取り上げるのは、19世紀末に生じし第一次世界大戦後に活発に展開されたイギリス新教育運動（New Education Movement）、1960年代以降に強力に展開されたイギリス進歩主義教育（Progressive Education）という2つの教育史事象、さらに、「子どもは幸せであるときに最もよく学ぶ」¹として、21世紀の初めに教育目的と教育内容の省察を促したアメリカの教育哲学者のノディングズ（Nel Noddings, 1929-）の教育思想である。

1. イギリス新教育思想と子ども／教師

19世紀末の欧米において国民教育制度や公教育制度が確立すると、その形式主義的な教育を問題視する声が上がった。「子どもの自由、親や教師の教育の自由を阻害している」、「読み書き中心、書物中心のカリキュラムではなく、多様で幅広い教育内容を」、「座学ではなく活動的で体験的な学習を」、「子どもの生活や興味関心に根ざした教育を」しよう。こうした教師の声に押されて生じた新教育運動は、国際的に展開されるが、その先鞭をつけたのが、イギリスの中等教育改革運動である。それは教育という営為を「人間の生活」を基盤に構想し

たものであり、その実現のために創設された3つの新学校が、アボッツホーム校 (Abbotsholme school, 1889-)、ビデールズ校 (Bedales School, 1893-)、キング・アルフレッド校 (King Alfred School, 1898-) であった²。この新学校創設による教育改革運動は、フランス、ドイツの学校改革運動へと波及するが、こうした教育改革の気運は、イギリスでは、20世紀の初めになると進歩的な教師や視学官らの主導する初等段階の教育改革運動を生んだ。それは「教育の自由、子どもの自由」を求めた進歩的な思想をもつ教師や視学官によって主導されるが、具体的には、「教師中心から子ども中心へ」「一斉教授から個別学習へ」「暗記・注入主義から活動主義へ」といったテーゼに集約され、教育方法改革に向けられた。

この初等段階の教育改革を主導したのは、勅任視学官であったホームズ (E. G. Holmes, 1850-1936) である。彼は約35年間、ヨーク、ケント、オックスフォード、サセックスの各州の学校査察に従事した人物であるが、教員の給与を子どもの成績に基づいて支給する「出来高払い制 (Payment by Results)」(1862-1897) 下の教育体制を疑問視し、モンテッソーリ教育法に自己教育 (auto-education) の理念があるとして、それをイギリスに紹介した。そして、勅任視学官辞任後、初等学校における無味乾燥な訓練主義の学習を批判した著作、『教育の現状と可能性 (What Is and What Might Be - A Study of Education in General and Elementary Education in Particular -)』(1911) を著し、イギリス全土を覆う旧教育的風土を批判するのである。この著作が巻き起こしたセンセーションは日本にも伝わり、1913年に松本源太郎・葛西又次郎共訳『現代教育主義の弊及其救済法』(東京賓文館、大正2年)³、その10年後の1923年に、市來市二譯『束縛の教育より解放の教育へ』(東京育英書院、大正12年) というタイトルで邦訳され、日本の大正期の新教育運動に影響を与えた。

ホームズは出来高払い制を「西欧の形式尊重主義 (externalism of the West)」と批判し、それに依拠した教育制度、カリキュラム、教授法の改革を主張する。そして、ソンプティンゲ校の女性校長、ジョンソン (Harriet Finlay-Johnson, 1871-1956) の考案した劇化学習法 (The Dramatic Method of Teaching) で学んだ子どもの様子を以下のように描くのである。

子どもは生き生きと敏活かつ活動的で、潜在的なエネルギーに満ちており、また物事に対して、行動を起こして何かをするべく、自分の精神、自分の手、自分の欲求、自分の全存在を今まさに向けようとしている。⁴

このような子どもの姿に衝撃を受け、ホームズはその学校をユートピアの学校とまで称した。彼は、やがて新教育運動の先駆的組織「教育の新理想 (New Ideals in Education)」(1914-1929) を牽引していくことになるが⁵、「教育の新理想」運動を支えた彼の「子ども」観は、〈well-being〉・自然性・本能の3つの概念で構成され、その中心理念に「自己実現」が据えられた。そして彼は、自己実現を哲学的概念としての〈wholeness〉の射程に位置づけながら、西欧

の合理主義を批判していくのである⁶。

その後、教師や視学官による教育方法改革は、国際的連携への道に進んでいく。それに取り組んだ人物が勅任視学官のエンソア (Beatrice Ensor, 1885-1974) であった。彼女は視学官を辞任し、フランスのカレーで新教育連盟 (The New Education Fellowship, 1921-1966) の創設に尽力する。新教育連盟は、その原則に、①教育の目的－精神的価値の優位性と訓練の必要性、②個性の尊重、③興味の方向づけ、④学校共同体の統治、⑤競争から協同への精神、⑥共学の奨励、⑦未来の市民の育成、を掲げ、革新的な教育をリードした⁷。

エンソアの国際的連携への熱望は強く、当時、東京の帝国教育会の専務理事であった野口援太郎 (1868-1941) に機関誌『新時代 (*The New Era*)』を送付し、国際的なネットワークの構築を依頼するほどであった。もちろん野口自身も、姫路師範学校校長時代に訓練主義的で注入的な師範教育を批判し、自治を取り入れた師範学校改革を断行した教育改革者であった。それゆえ、エンソアの主張は、野口らの創設した「教育の世紀社」(1923.10) の綱領にも影響を与える。野口は、機関誌『教育の世紀』にエンソアの手紙やその邦訳文を掲載し、その後も、『新時代』から抽出した論文の邦訳版を掲載する。他方、新教育連盟は2年ごとに国際会議を開催し、1927年のモントール会議、1929年のエルシノーア会議は、世界各地の教育家が最も多く集った大会となり、改革の機運は高まっていった⁸。

2. 進歩主義教育思想と子ども／教師

国際的な教育改革の思潮は、イギリスでは、教育院審議会 (The Board of Education Report of The Consultative Committee on The Primary School) 刊行のハドゥ報告書『初等学校 (*The Primary School*)』(1931)において一定の結実をみることになる。その報告書では、「必要とされているのは、少なくともカリキュラムに関する限り、子どもたち自身の経験や好奇心、発見能力や興味を初等学校の学習の出発点とする教育方法に従来のカリキュラムを置き換えることである。」⁹と言明された。また、新教育連盟 (New Education Fellowship:1921-1966, World Education Fellowship:1966-) は、第二次世界大戦後、ユネスコ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) の設立母体の1つとなり、子どもの幸福とより良い教育を求める活動を推進していった。

そして、ハドゥ報告書の思想は、第二次世界大戦を経た1960年代に継承されることになる。このことはプラウデン報告書『子どもと初等学校 (*Children and their Primary Schools : A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*)』(1967)に明確に示されている。例えば、その第15章「初等教育の目的 (Chapter 15 : The Aims of Primary Education)」では以下のように述べられている。

学校は単に教え屋ではなく、諸価値と諸態度を伝えねばならない。学校は子どもたちが、

未来の大人としてではなく、第一に、そして何よりも子どもとして、生きることを学ぶ共同社会なのである。家庭生活において子どもたちは、あらゆる年齢の人々と共に暮らすことを学ぶ。学校は、子どもたちのために適切な環境を慎重に作り出し、彼らが彼ら自身であるようにさせ、彼らにとって適切な方法と速さで発達できるように形成される。学校は機会を均等にし、ハンディキャップを埋め合わせようと努める。学校は個性の発見、直接経験、創造的な学習機会をとりわけ重視する。知識はとうてい個々に分割されるものではなく、また、学習と遊びとは対立的なものではなく、補完的なものである。・・・教育の全ての段階において、そのような雰囲気をもって育てられた子どもには、バランスのとれた成熟した大人になる望みがあり、彼がその一部をなしている社会のなかで生活し、それに貢献し、それを批判的に検討することができるようになるという望みがある。¹⁰

また、学校の存在意義は以下のように述べられている。

子どもたちは、他の子どもたちと過ごすために、大人たちと過ごすために、彼らを取り巻く環境から学ぶために、いま現在を楽しむために、将来に向かって生きることができるようになるために、何かを創造するために、愛するために、逆境から学ぶために、責任を持って行動するために、すなわち端的に言えば、人間であるために、真に自分自身である必要がある。・・・このような目的の考案のための作用や状況についての意思決定は、各々の学校や教師や保護者の手に委ねられなければならない。何より保証されなくてはならないのは、学校におけるそうした意思決定は、可能な限り最善の知識から紡ぎ出されなければならないということであり、単なる習慣や慣習から押し付けられるものであってはならないということである。¹¹

このような教育思想は、1960年代後半以降、イギリスでは進歩主義教育と称された。それは制度的な学校教育に拘泥せず、形式にとられない教育を志向していたため「インフォーマル教育」、あるいは教師が中心になって権威を振りかざさないという意味を有していたため「子ども中心の教育 (Child-centre education)」とも称され、①個性・創造性の尊重、②活動的な学習の重視、③自治の重視、④教師の専門性に基づいた個別教授・カリキュラムの開発、といった教育内容や教育方法となって継承されることになる。

しかし、サッチャー政権下の1988年にはナショナル・カリキュラムが制定され、教師が個々の子どものニーズに合わせてカリキュラムを自由に編成することは難しくなっていった。そして、20世紀末になると当然のことながら学力偏重への批判が出現する。子どもと学校をめぐる問題状況の増大に憂慮した新労働党政権は、進歩主義教育・インフォーマル教育の思想の影響を受けた新設教科 PSHE (Personal, Social, Health and Economic education) の設定へ

と踏み切る。PSHE は、1996 年教育法の Section 351 において、「a. 学校や社会の中で、子どもたちの精神的、道徳的、文化的、心理的、身体的な発達を推進する」、「b. 子どもたちが大人になったときの生活上の機会や責任、経験に向むけた準備をする」という 2 つの観点に基づくバランスのとれた広範なカリキュラムを提供する必要がある、と明記されたことを契機とする。PSHE は、2000 年以降、イングランドとウェールズの学校では独自に設定することができる教科となった。また、2002 年のヴィクトリア・クリンビーという子どもの悲劇的な死によって、世間の人々、地方当局、政治家が児童虐待に高い関心を示したことも加わって、子どもの安寧 (well-being) や幸せを保証しようとする動きが加速化していった。こうした考えは、2003 年の「すべての子どもの平等保証 (Every Child Matters)」、さらに 2004 年児童法 (Children Act 2004) に具現化されていった。

3. ノディングズの教育目的論—子どもの幸福—

21 世紀初頭、子どもの幸せを保証する政策がイギリスで出てきた時期、子どもの幸せを前面に掲げた理論を展開したのはノディングズである。彼女は、『幸せのための教育 (Happiness and Education)』(2003) において、「幸せな生徒が卑劣であったり、暴力的であったり、冷酷であったりすることはほとんどない」¹² という見解の下、第 I 部「人生および教育の目的としての幸せ」において、幸せとは、苦しみと不幸せ、ニーズと欲求、教育の目的について、第 II 部「個人の生活のために教育すること」において、家庭を築くこと、郷土と自然、親業、性格とスピリチュアリティ、対人関係における成長、第 III 部「公的な生活のために教育すること」で、仕事への準備、共同体・民主主義・奉仕活動、学校と教室における幸せについて、それぞれ論じた。彼女のスタンスは、「プラトンであれ、デューイであれ、家庭を作ること、親業、個人の生活での毎日のたくさんの仕事については語っていない」¹³ という点にある。そのため、彼女によれば、幸せのために必要な領域とは、①家庭を築くこと (Making a Home)、②郷土と自然 (Places and Nature)、③親業 (Parenting) である。①は本能に頼ることや模倣だけでは困難であるため、家庭を築くことを学校カリキュラムに位置づける必要があり、②は郷土愛 (Love of Place) を育むことによって自然とのつながり (Nature of Connection) を醸成し、自然を守ることによって責任と幸せ (Responsibility and Happiness) との関係を自覚することができる。③の親業の重視は、親になる学習が親になることに喜びや幸せを与える。こうしたノディングズの教育思想は、学校教育が子どもを幸せにすることを目的にしているはずであるにも関わらず、国家の利益や繁栄のみを重視するばかりで、個々の子どもに着目して彼らを幸せにしていない、という批判に基づいている。

おわりに

以上、新教育、進歩主義教育、そしてノディングズの主張する幸せのための教育論を概観してきた。新教育・進歩主義教育の遺産は、イギリスではPSHEの導入によって、個人的・社会的・精神的・経済的な幸せ（well-being）を希求する教育内容を学校教育に正式に位置づけ（2020年より一部必修化）、このことによって、自ら学習し自立した人間（self-learner）を育てるという教育思想に継承されている。また、家庭を作る、郷土を愛する、親としての責任を果たすカリキュラムにすべきだと論じたノディングズの功績は、抽象的な幸福論ではなく、学校のカリキュラム論の文脈で、正面から子どもの幸福に挑んだ点にある。

これらの点を踏まえてここで着目したいのは、教師が子どもの幸せのためにどのような改革思想を展開してきたかという教育的営為の重要性であり、その彼方に見通すことができる教師の喜び（rewards）である。もちろん改革は即座に結果が出るものではなく、何年も先に希望を据えるスタンスの堅持が求められ、それゆえ、端的に、歴史的展望を意識的に持つ必要がある。その展望は、2015年に国連が提案した安寧と幸せの3つの局面、貧困の終結・不平等の減少・環境保護の3つの局面に配慮して教育することへと方向づけ得る。

実は、2018年3月14日、国際連合が156カ国を対象に1000人の人々に幸福度調査を行った。「所得」「健康と寿命」「社会支援」「自由」「信頼」「寛容さ」の要素を基準にランク付けした結果、1位はフィンランド、日本は54位であった、と報告された¹⁴。一喜一憂する必要はないが、教育学にできることは、教育史的文脈を念頭におきながら、徹頭徹尾、教師志望者や教師と共に改革を進めることではないだろうか。

参考文献

- 1 ネル・ノディングズ著、山崎洋子・菱刈晃夫監訳『幸せのための教育 (*Happiness and Education*)』知泉書館、2008、4。
- 2 宮野安治、山崎洋子、菱刈晃夫『講義 教育原論－人間・歴史・道徳－』成文堂、2011、65-165。
- 3 訳書には学習院女学部長松本宛のホームズからの手紙の訳文も収録されている。
- 4 E. G. Holmes, *What Is and What Might Be*, Constable, 1911.155
- 5 山崎洋子「教育の新理想」と新教育連盟に関する考察－1920年代イギリス新教育運動の実態解明にむけて－』教育史学会『日本の教育史学』第41集、1998、192-212。
- 6 山崎洋子「E. ホームズの『教育の新理想』としての『自己実現』概念－< well-being >と< wholeness >の探究にもとづいて－』教育哲学会『教育哲学研究』第81号、2000、92-111。
- 7 山崎洋子「ペアトリス・エンソアと新教育連盟－1919-32年の活動をてがかりに－』日本教育学会『教育学研究』第63巻4号、1996、21-31。
- 8 山崎洋子「野口援太郎「新教育」思想における「理想」－「国際化」についての素描－』世界教育連盟日本支部『教育新世界』第44号、1998、21-30。
- 9 Board of Education, *Report of The Consultative Committee on THE PRIMARY SCHOOL*, 1931, HMSO, 93.
- 10 Department of Education and Science, *Children and their Primary Schools, A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, 1967, HMSO, 187-188.
- 11 Ibid, 188.
- 12 ノディングズ、邦訳、4。
- 13 ノディングズ、邦訳、103。
- 14 World Happiness Report 2018, https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2018/WHR_web.pdf, accessed on 22nd March 2019.

子どものウェルビーイングをめざして

—子ども家庭福祉の立場から—

東京通信大学 才 村 純

はじめに

子ども家庭福祉の理念は、子どものウェルビーイング（幸福）の保障にある。わが国では、1994年に児童の権利に関する条約（以下、「子どもの権利条約」）が批准されるとともに、2000年には児童虐待の防止等に関する法律（以下、「児童虐待防止法」）が制定されるなど、子どもの権利保障に向けた取組みが進められている。しかし、児童相談所に寄せられる虐待相談件数は年々増加の一途を辿るとともに、2016年のいじめ認知件数が過去最多を占めるなど、子どものウェルビーイングをめぐる状況は厳しさを増している。本稿では、子どものウェルビーイングを実現するには、子どもの権利保障が不可欠であるとの認識のもとに、わが国における子どもの権利に対する捉え方や制度の変遷、課題について考察する。

1. 子どもにとってのウェルビーイング（幸福）とは—子ども家庭福祉の理念

子どもは豊かな可能性を持ってこの世に誕生してくる。権利が十分に尊重され、養育者の豊かな愛情のもとに自尊感情を育める環境に置かれると、その可能性は花開き、子どもは生き生き伸び伸びと育つことができる。これが子どもにとってのウェルビーイング（幸福）といえる。逆に、権利を侵害され、養育者に顧みられることなく、罵声とともに殴られる日々を過ごす、恐怖と絶望の中でその可能性はしぼんでしまう。子どもにとってこれほどの不幸はない。子どものウェルビーイングを実現するには、子どもの権利が保障されていることが絶対条件となる。つまり、子ども家庭福祉の理念は、子ども一人一人の権利を保障することに他ならない。

2. 子どもの権利と子ども観の変遷

(1) 私物的わが子観

子どもというものをどのような存在と捉えるのか、特に権利との関係では3つの子ども観がある。まず「私物的わが子観」である。これは、子どもを権利の主体として認めず、親の所有物として捉えるもので、現代的な視点からすれば随分ひどい子ども観と言わざるを得ないが、現代においても人々の意識からこのような子ども観が完全には払拭されていない。例えば、わが子を虐待する親の中には、介入しようとする児童相談所（以下、「児相」）などに

対して「そもそもどうしようと親の自由ではないか。他人の子育てに干渉しないでくれ」と介入を拒否する者も少なくない。また、虐待を疑っても、「厄介な事柄に巻き込まれたくない」と、通告を躊躇する人は多い。その背後には「どうせ他人の子育てだから」という心理が働いている。これも私物的わが子観に通じるものである。

(2) 権利の受動的主体（児童福祉法）

受動的主体としての子ども観とは、子どもを権利の主体として認めるが、「子どもは発達途上にある未熟な存在であるから、親などの大人が子どもに代わって意思決定し、これに従うのが子どもの権利につながる」といった考え方である。長年に亘って児童福祉法は子どもを権利の受動的主体として位置づけてきたといえる。例えば、児童相談所の援助方針に対して保護者の意見聴取の機会は与えられてきたが、子どもの意向は全く蚊帳の外に置かれてきた。これこそ、親の意思決定が子どもの権利（利益）を代弁するという、子どもを権利の受動的主体としてみなす子ども観に立脚したものである。しかし、問題は、大人が意思決定が必ずしも子どもの利益に繋がらないというところにある。

(3) 権利の能動的主体（子どもの権利条約）

そこで、可能な限り子どもを権利の能動的主体、つまり大人と同様に子ども自身が能動的に権利を行使することを認めようという考え方が誕生する。これを制度的に担保したのが子どもの権利条約である。この条約は、1989年に国連において採択され翌年に発効したが、子どもの最善の利益への考慮を基本原則として、意見表明権をはじめ表現・思想・信条、宗教、集会などについては、大人と同様に子ども自身が能動的に権利を行使することを認めている。

わが国は1994年に条約を批准したが、これに伴い、権利の受動的主体としての子ども観に立脚した児童福祉法と、可能な限り子どもを権利の能動的主体として捉えようとする子どもの権利条約との間に齟齬が生じるようになった。意見表明権をめぐる問題がその典型である。このため、1997年には児童福祉法が改正され、児相が援助方針決定を行う際、子どもの意向を聴取するとともに、児相の援助方針と子どもの意向が異なる場合などには児童福祉審議会の意見を聴取するなどの仕組みが盛り込まれるようになった。

3. 児童福祉法の理念

2016年に児童福祉法が大幅に改正されたが、最大のポイントは法律の理念が明確化されたことである。それまでの児童福祉法の理念規定は、子どもが権利の主体であることが不明確なこと、子どもの最善の利益の優先などが十分に反映されていないことなどが課題となってきた。また、子どもの権利条約を審査する国連の「子どもの権利委員会」からも、政策への子どもの意見の表明機会の確保、子どもの権利基本法などの子どもの権利に関する包括的な法律の採択の必要性などについて勧告されてきた。

こそれを背景に、当該改正では、全ての子どもについて、「児童の権利に関する条約の精

神にのっとり」、適切な養育を受け、愛され、保護され、健やかな成長・発達や自立等を保障される権利を有することが明確化されるとともに、子どもを中心として国民、保護者、国・地方公共団体が子どもを支える形で福祉を保障する構図が明確化された。また、当該改正では、家庭で適切な養育を受けることのできない子どもについて、国及び地方公共団体は、子どもが家庭において健やかに養育されるようその保護者を支援するとともに、これが困難な場合には里親など家庭と同様の環境が家庭的な雰囲気における施設での養育を行うこととされた。その背景には、国連・子どもの権利委員会から、親による養育が困難な場合における代替的養育が施設養護に偏っていること、特に3歳未満の子どもの代替的養護は家庭を基本とした環境で提供されるべきことを勧告されてきたが、当該改正はこの勧告を踏まえたものといえる。

4. 子どもの権利と親権

民法第820条は、「親権を行う者は、子の利益のために子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」と規定している。ポイントとしては、親権は「親の権利」と書くが、権利だけではなく義務でもあること、親権はあくまで子どものためにあることが明記されていることである。また、児童虐待防止法は、「児童の親権を行う者は、児童のしつけに際して、民法第820条の規定による監護及び教育に必要な範囲を超えて当該児童を懲戒してはならず、当該児童の親権の適切な行使に配慮しなければならない」と規定している。すなわち、必要な範囲を超えての懲戒は親権の濫用に当たり、虐待であることを示唆している。

虐待事案では、子どもの権利と親権者等（未成年後見人を含む）の権利が拮抗することがよくある。しかし、子どもの権利を最優先して対応することが子ども家庭福祉の使命であり、基本的に児童虐待防止に係る制度はこれを担保している。具体的には、見相の職権による一時保護が可能であること、見相長や施設長は保護者による面会・通信を制限できること、都道府県知事は虐待する保護者に対して接近禁止命令が出せることなどである。これらは、子どもの権利を守るために、実質的に親権者等の権利を制約するものである。

しかし、親権停止や親権喪失の審判申立てや28条申立てなど、これらの制約の効果が重大であったり長期に亘る場合は、司法機関の裁定を仰ぐ仕組みが用意されていて、子どもの権利と親権とのバランスが図られる仕組みとなっている。

5. 子どもの権利保障のための課題

(1) 児童相談所における専門性の確立

虐待相談が急増する中、権利擁護の中核的な機関である見相は多忙を極め、職員は疲弊している。その背後には、特に虐待対応の中心的な役割を担っている児童福祉司の絶対的不足と専門性の問題がある。見相が関与しながらの虐待死事案が後を絶たないのは、見相人材を

めぐる構造的な問題として捉える必要がある。

厚生労働省の調査によると、児相における虐待対応件数は2000年と2017年を比較すると7.5倍の増加となっているが、児童福祉司の数は約2.4倍しか増えていない。また、全国児童相談所長会の調査では、2017年度における児童福祉司1人当たりの全相談受理件数は平均148.8件となっており、虐待相談については1人当たり39.0件となっている。筆者らが2002年に実施したソーシャルワーカー1人当たりの担当ケース数に関する国際比較調査では、調査時点でのソーシャルワーカー1人当たりの担当ケース数は多くの先進国で10件～20件であるのに対し、わが国（大阪府）では107件を担当しており、その内虐待事例は37件担当していた。単純には比較できないが、わが国の児童福祉司は格段に多くのケースを担当していることは間違いない。

悲惨な虐待死事件が続く中、国は2022年までの4年間に児童福祉司を2000人以上増やす方針を打ち出した（児童虐待防止対策体制総合強化プラン）。むろんこのことは歓迎すべきではあるが、手放しで喜べない面もある。短期間でこれだけの人材をどう確保するのか。また、多忙を極める児童相談所において、これら新人をどのように育成するのか。そこの青写真が全く示されていないからである。最近、社会福祉士を児童福祉司に任用する自治体が増えつつあるとはいえ、まだ一般行政職の任用も少なくなく、基本的な専門性の問題もさることながら、異動サイクルが短かく、個人においても組織においても専門性の蓄積が困難といった問題を抱えている。虐待への対応では、幅広い専門的知識と洗練された援助技術に加え、優れた説得力と交渉力、人間存在に対する卓越した直感力と共感性などが求められる。これらは、長年の臨床経験から編み出される専門的人格ともいべきものであり、このような人材をどう養成・確保していくのか、中長期的展望の元に戦略を立てる必要がある。

（2）コスト論に立脚した研究と成果の共有

人材不足は児相だけではない。市町村の窓口や児童福祉施設の職員も多忙を極め、丁寧な個別対応が困難になっている。この意味において、虐待を受けた子どもは、親による虐待と社会によるネグレクトの二重の虐待を受けているといわざるを得ない。

2013年度におけるわが国の社会支出総額は約114兆円で、この内高齢関係は54兆6千億円であるのに対し、子どもを含む家族関係の支出は6兆円で、全体の5.3%を占めるに過ぎず、しかもこの数字は以前から殆ど増えていない（国立社会保障・人口問題研究所「平成25（2013）年度社会保障費用統計」）。また、2011年度における政策分野別家族関係支出の対GDPに占める割合を国際的に比較すると、イギリス3.97%、スウェーデン3.64%、フランス2.94%、ドイツ2.24%、日本1.35%となっており、日本は極端に低くなっている。わが国においては、子ども家庭に対するコスト投入率が極端に低いと言わざるを得ない。

和田ら（2014）は、社会的コスト論の観点から児童虐待問題を分析し、国の児童虐待対策関係予算は年間約912億円であるのに対し、虐待による社会的コストは年額1.6兆円以上と

推計し、この額は東日本大震災における福島県沿岸部の被害額（地震そのものの被害だけではなく、原発による避難等も含む）1.9兆円に近い額であることを明らかにしている。具体的には、被虐待児の保護先である児童養護施設等の運営費などの直接経費、虐待により死亡したため得られなくなった将来の収入（逸失利益）、トラウマの治療に必要な医療費、教育機会を奪われたことによる生産性の低下、離婚・犯罪・生活保護費の増加などの間接経費などを積算対象とした。ただし、施設入所中の子どもの医療費、自傷行為や虐待による医療費や後遺障害、離婚に伴う男性の生産性損失などはこれらの積算には含まれていない。

これらの結果が示唆しているのは、今虐待対策に社会的コストを投入しておかなければ、将来膨大な国民負担となって返ってくるということである。本研究を契機にコスト論の観点からの研究が積極的に行われ、その成果を国民全体で共有することにより、子どもへの虐待問題は、虐待を受けた子どもの権利救済といった側面にとどまらず、国民にとっては自分の子どもや孫にも大きな負担を強いる切実な問題でもあり、今のうちに思い切ったコストを投入することについての合意を形成していく必要がある。

おわりに

昔は地域ぐるみの子育てが行われ、現代のように家庭が孤立することはなかった。子どもたちも徒党を組んで遊ぶ中で社会性を育んだが、今の子どもたちは孤独である。子どもたちの幸福や権利が叫ばれる一方で、現実には疎外状況が進んでいる。児童福祉法第1条は、子どもたちの健やかな育ちを実現するのは全ての国民の責務であると規定しているが、子どもたちの幸せのために何ができるのか、何をしなければならないのかをそれぞれの立場で問い直すことが今求められている。

【参考文献】

- ・川松亮（2018）「全国児童相談所長会平成29・30年度調査『児童相談所業務の推進に資するための相談体制のあり方に関する調査』中間報告」、社会保障審議会児童部会社会的養育専門委員会市町村・都道府県における子ども家庭相談支援体制の強化等に向けたワーキンググループ（第2回）参考資料
- ・才村純他（2003）「児童相談所の海外の動向を含めた実施体制のあり方（分担研究）」平成14年度厚生労働科学研究第5/7
- ・Ichiro Wada, Ataru Igarashi（2014）The social costs of child abuse in Japan, Children and Youth Service Review, 46, 72-77.

子どもの幸福と教育を考える

—子どもも教師も共に育つ「共育」の提案—

大阪府立西浦支援学校 三宅 喜美子

1. 大阪府立西浦支援学校について

今回、シンポジアストという機会をいただけたことは、本校のみならず、特別支援教育の理解や周知の観点からも大変貴重な機会であり、心より感謝申し上げます。

本校は大阪府の東南部に位置し、東に二上山系を経て奈良と接する羽曳野市にあります。また、学校からは金剛・生駒山系をのぞむことができ、近隣には古市古墳群最大の前方後円墳「応神天皇陵古墳」や、日本武尊（ヤマトタケル）伝説を伝える「白鳥陵古墳」などがある自然と歴史豊かな環境で、児童生徒はのびのびと学習活動に取り組んでいます。

西浦支援学校は平成27年4月に新設された知的障がい支援学校で、小学部・中学部・高等部の全児童生徒数400名超の現在大阪府下一の大規模校です。大阪府では、今後10年間で支援学校在籍者数が更に1400名増加するという推計が出ており、さらなる大規模化や多様化などに向けての対応が必要ではないかと思えます。

本校は知的障がいの支援学校ですが、在籍児童生徒の実態は、知的障がいのみならず、発達障がい、精神障がい、肢体不自由、愛着障がい、各種疾病など様々で、障がいの程度や状態、生活環境も様々です。特に生活環境については、家庭環境の多様化や複雑化、生活保護世帯、施設入所など様々です。また、障がいの程度については、本校の場合、療育手帳の「取得無し」の割合が全体の7%ほどあるという状況です。「取得無し」の理由としては、「①取得できない」、「②取得する意思がない」という大きくこの2点に集約されると考えられます。「①取得できない」については、IQが75以上など（取得ラインは自治体によって異なる）、いわゆる「知的障がい」とされない場合で、「②取得する意思がない」については、本人・保護者の障がい受容が十分でない場合があります。

2. 幸せとは何か

さて、今回のシンポジウムのテーマである「子どもの幸福と教育を考える」について思いを巡らせてみますと、「子どもの幸福」＝「教育の目的」であったと再確認しました。「子どもの幸福」と一口に言っても、それぞれが想像する幸せの形は様々です。その中でも子どもたち自身が幸せだと感じる心こそ大切にしていきたいものです。また、これこそが幸せなの

だという大人側の価値観でもって、子どもに幸せの形を教え込むのもまた違うということを経験に銘じておかなければならないでしょう。やはり、その子自身の思う幸せ、感じる幸せの形を大切にしていける事を教育に関わる大人は忘れてはいけません。

しかし、一方で知的障がいのある児童生徒に幸せになることや幸せとは何かを、全て本人任せにすることもまた違うと思います。障がいの程度や生育の過程での誤学習によっては、その理解が十分でないことや自分本位でしかない場合もあり得ます。そうした、現実に対して理想論だけかなうものでもないでしょう。

3. 本校の考える子どもの幸せ

学校で学んでいる児童生徒の中には「幸せ」についての捉え方に偏りがあったり、そもそも「幸せ」について考える機会も無かったという子どももいるでしょう。そうした子どもを含む全ての子ども達に幸せになってほしいと願うのは教師のみならず、大人の願いでもあると思います。そこで、本校では学校教育目標を「未来に生きる主人公」としました。この目標にはそうした「幸せになってほしい」と熱い思いが込められています。具体的にいうなれば「卒業後の長い将来にわたり、平和的に自己実現できる」という事ではないかと思えます。ここで言う「自己実現」とは心理学用語のそれとは少し意味合いが異なり、「自立」や「自分の夢をかなえる」「なりたい自分になる」という意味です。勿論マズローなどに代表されるように最終的には「自己実現＝貢献感」であれば素晴らしいことですが、まずは「夢をかなえる」や「なりたい自分になる」という方が子どもたちにも教師にもイメージしやすいと思います。また、「卒業後の長い将来にわたり、平和的に自己実現できる」に示したとおり、「平和的」という事も大きなポイントだと考えます。決して自分本位で我侷な自己実現でなく、ある意味自分以外の他者との間で折り合いをつけた幸せの形であってほしいという思いも込められていると思うのです。

では、この「未来を生きる主人公」になるために、そして平和的に自己実現できる大人になるために学校は何をすべきか、また、どんな教育を行うべきか私なりにではありますが考えてみました。

4. 「未来を生きる主人公」になるために

子ども達が幸せになる、または幸せであると感じるためには、いくつもの条件や定義があると思いますが、ここでは大きく2点に集約してお話させていただきたいと思います。まず、I「安心・安全」です。「安心・安全」については更に①「衣・食・住」と②「心の居場所」の2つに分けて考えることができると思います。①「衣・食・住」はマズローの欲求5段階説の一番ベースにある『生理的欲求』と『安全の欲求』に代表される生存に必要である欲求

の満足です。しかし、実社会においてはこの安心・安全すら脅かされる状況に生活する子どももいるのです。学校ではそうした生活環境をいち早く察知し、改善を求めたり、場合によっては他機関と連携しながらこれを確保するという役割も担っています。特に養育者に何らかの問題や課題がある場合については、自力での改善は難しく、やはり関係機関などによる生涯にわたる生活支援が必要なのです。そして②「心の居場所」については、さらに「安心安全基地」と「所属・承認」の二つがあると思います。これもまた、マズローの欲求5段階説にある『所属と愛の欲求』に当てはまります。特に幼い子どもにとっては家族がこれにあたると思います。そしてそれは同時に「家族」という形態だけで満たされるのではなく、愛着を形成するのに欠かせない心の安心安全基地と承認されたという感覚、つまり愛情のやりとりの実感が大事になってきます。ここであえて「感覚」としている通り、②「心の居場所」についての満足感は、いずれも子ども自身の主観によって判断され、子ども達が満たされたと感じないかぎり埋めることができない渴望感なのです。しかし、本校に代表されるように知的に、または発達について何らかの課題を抱える子どもは、傾向としてこの渴望感を満たすことにも課題がある場合も少なくなく、愛情の器*の傾向によっては、表に見えている状況と子どもを通して現れる現象に乖離があることもしばしばです。ですから、私たち特別支援教育に携わる教師は、障がいや心理についての専門的知識を学びすぎるということは決してないのです。

もう一つは、Ⅱ「自己選択・自己決定の自由」です。意外にも学校現場においても「自己選択・自己決定の自由」は十分保障されているとは言えません。旧態依然として、教授の授業展開や指示的指導法から脱却できずにいる教師も多く、子どもの自主性や自発性が育つのに十分でない環境の改善も急務です。学校ではこの「自己選択・自己決定」の自由を得て、なおかつ行使できるよう、子ども自身を教育し、その力を伸ばしていくことが求められるのです。では具体的にどのような力なのか4点にまとめてみました。まず①は基本的な生活習慣の確立の実行です。これは自分でできることを増やすという観点です。意外にもこの力は我々大人でも未獲得の場合が多く、仕事に支障が無いように睡眠について管理する力、長く前向きに働いていくための健康管理（食事の管理）など、ここではごく一部ですが基本的な生活習慣は障がいの有無によらず、学校と家庭が連携し、丁寧に教育してこそ定着するものなのです。②に知識や情報を得て理解できる力の育成です。これは教科指導で保障されるべきところで、この力が不足すると正しい自己選択や自己決定ができないだけでなく、搾取されてしまう危険さもあるのです。③に意思伝達力の育成です。このたびの新学習指導要領でも言語力についてスポットが当たっている通り、集団で生きるしかない人間にとってこの伝達力は人生の質を左右する大きなものです。障がいがある場合、発語の見られない子どもは少なくありませんが、発語がないからといって意思や思いがないかということ、そうではありません

ん。また、話せることにこだわらずとも他の伝達手段がある場合、意識して言葉を教えないこともあると思います。しかし、発語の程度に関わらず、感情を適切な言葉にして教えていくということは長期の視点で見ると欠かせないのです。自分の気持ちを適切な言葉で表現できないばかりに、不適切な行動をおこしたり、トラブルに巻き込まれたりすることもあります。また、言語化する、または言葉の意味を理解しているということは、自分を客観視するための大切な材料でもあるのです。④に社会性の向上です。これはコミュニケーションやマナー・ルールのことで、いずれも他者の存在を意識しないとできないことです。知的障がいや発達障がいの場合この「他者」を意識することは難しく、これも自然に身につかないものであると思って教育していかなければなりません。以上のようにⅠ『安心・安全』もⅡ『自己選択・自己決定の自由』も本来、学校と家庭（保護者）が連携して保障していくべきものですが、保護者の中には溺愛型の過剰支援や、社会福祉への強依存、自己愛型による子どもへの無関心、親自身に知的障がいがある場合などがあり、このⅠ・Ⅱの2点を安定的に保障するのは簡単なことではありません。だからこそ、学校でできる限り知恵を出し、子ども自身が力をつけ、保護者に頼ることができなくとも社会的リソースや福祉を適切に活用し生きていくことができるようになることが大切であると思うのです。

5. 現場からの提案

学校に期待されているのは学力向上だけでなく、大半は人としての成長なのではないかと思えます。学力向上も、将来自立し豊かに生きていくための手段であるという観点ではやはり、期待されているのは人としての成長なのかもしれません。また、予測不能といわれる未来を生きる子ども達には、どんな環境下でもより良く生きていく力の育成が必要です。そうした予測不能の未来をイメージするなら、教師は固定概念を今一度改めて見直す必要があると思えます。具体的には、教師＝教える側、児童生徒＝教わる側という概念の払拭です。我々は縦の関係で子どもとの関係を見がちですが、本来、児童生徒と教師は対等であるはずで、それでは、教育が成り立たないではないかと思われそうですが、ここで「教育」から転換して「共育」を提案したいと思えます。「共育」とは、子どもも教師も共に育つということです。人として対等であるならば共に育つということも十分に可能であるし、むしろ柔軟性を失っていくであろう大人こそ、新たなことに挑戦し、育っていかなければならないと思うのです。では、具体的にどうするのか。実は決して難しいことでなく、日常に溢れているが意識化されない取り組みにこそ、そのヒントがあると思えます。例えば小学部であれば「一緒に遊ぶ」ということです。彼らが何を見つめ何に興味を持っているか知らずして、未獲得のことができるようにしていくことはできません。学習をより効果的に進め定着をはかるには、一緒に遊ぶということは「共育」そのものだと思うのです。また、学習をより効果的に進め、

定着をはかるには視点を同じくして見えてきた世界を共有することが大切だと思うのです。中学部では、「一緒に活動する」という事です。小学部段階での遊びから彼らは大きく広がりを見せ、感情がダイナミックに動くようになる時期です。この時期に一緒に活動することで、何に心を動かせたかを知ることができのるのです。これは思春期特有の不安定で傷つきやすい心に寄り添うために大切なことなのです。高等部では、「一緒に仕事する」ことです。特に知的障がいの特別支援学校では大半の生徒が高等部を卒業すると社会へ出て、何らかの仕事を始めます。ですから、高等部の授業では、働くということをイメージできるよう職業の授業が中心になってきます。そのような生徒を前に、彼らが何に達成感を感じ、何に不安を感じるかは共に汗を流さない限り解りえないのです。あえていうならば、教師と生徒が苦労を共有することで仲間となり、社会で異年齢の大人達と一緒に働くことの準備をするのです。まとめるなら、共育の有効性として、教師は児童生徒の「成長の芽」を発見し、子どもにとっては「善いモデリング」を得るといことになるのです。教師も子どもも学ぶことの目標を共有し、同じ目標に向かって一緒に体験し、話し合い、解決するというこの一連の流れが、非認知能力を高めたり社会情調的スキルを育てるのです。教師は子どもに関わる全ての大人の代表として、子ども達に求める幸せになるためのスキルを体現して見せるしかないのです。その観点に立つと、時代が変わり多様な価値観の中においても普遍的な原理原則に基づき、教師は善であることが求められるのかもしれない。

私たち特別支援教育に携わる教師は、障がいの有無に関わらず児童生徒と教師が人として対等に向き合い、互いに尊敬しあえるよき友人であるかを日々考えながら教育の現場にたつことができれば、子どもが『未来を生きる主人公』となるお手伝いが出来るのではないかと思うのです。

参考文献

- *米澤好史 2015 「発達障害・愛着障害現場で正しくこどもを理解し、こどもに合った支援をする」『愛情の器』モデルに基づく愛着修復プログラム」福村出版

3. その他

2018 年度会報

I. 理事会

● 2018 年度第 1 回理事会：2018/5/20（日）京都大学大学院教育学研究科（13:30-16:00）

【出席者】矢野智司会長、岡本哲雄理事（兵庫）、岸本実理事（滋賀・和歌山）、佐々木正昭理事（兵庫）、富岡勝理事（大阪）、南部広孝理事（京都）、西村拓生理事（奈良）、宮野安治理事（大阪）、石井英真監査、山内清郎監査【陪席者】添田晴雄 69 回大会実行委員会委員、森久佳 69 回大会実行委員会事務局長、新川泰弘 70 回大会実行委員会事務局長、村上薫幹事、吉村澄代幹事

以上 15 名

【報告事項】1. 関西教育学会研究紀要編集委員会からの報告。(1)『関西教育学会研究紀要』第 18 号に研究論文 2 編、研究ノート 1 件を掲載。研究論文：鈴木敦史「明治前期における公立小学校の設立・運営と地域利害—福島県安曇郡郡山小学校を事例として—」、長谷川誠「専門学校生の進学行動の背景にあるもの—栄養士養成課程 A 専門学校を事例に—」、研究ノート：吉田直哉「津守真の『子ども学』構想における子ども理解法の射程—現象学的教育学からの影響に着目して—」。(2) 学会賞及び教育実践研究賞の授賞推薦については該当者なし。(3)『研究紀要』第 18 号の印刷は、第 17 号と同じスタイル。(4) 大会昼休みに学会投稿論文の書き方セミナーを今年度試行的に行うことの提案。2. 第 69 回大会の報告。3. 第 70 回大会の準備状況。4. 『年報』（通巻第 42 号）の編集状況について。

【審議事項】1. 関西教育学会研究紀要編集委員会から、『研究紀要』への投稿論文について。近年、投稿論文の不備が少なくないので、モデルとなる論文として学会の HP に『研究紀要』の論文を掲載し、公開する方向が決定。2. 学会・理事会運営について、①第 2 回理事会の開催時期を 10 月中旬から 11 月大会 1 週間前をめどに行う。②緊急に審議を要する場合はメーリングリストの形式で審議をする。③学会 HP の改善の方向を考えるワーキング委員会を設置する。④幹事手当の増額について審議。3. 学会冊子送付先機関の決定について、経費節減のため学会冊子の寄贈先の厳選と購読先の増加を図る。4. 会員への冊子送付について、2 年間会費未納者へは、当該年度の学会冊子の送付を一時保留にする。5. 名簿発行について。内容に研究キーワード（3 語以内）を追加すること、冊子の大きさを現在の B5 版から A4 版に変更する。6. 幹事手当については継続審議。7. その他。①第 71 回大会（兵庫）を関西学院大学に内定。②本年度第 2 回理事会は 10 月の中旬～11 月大会 1 週間前までの日程で行う。

● 2018 年度第 2 回理事会：2018/11/11（日）京都大学大学院教育学研究科（13:00-17:00）

【出席者】矢野智司会長、岡本哲雄理事（兵庫）、佐々木正昭理事（兵庫）、鳶野克己理事（京都）、富岡勝理事（大阪）、南部広孝理事（京都）、西村拓生理事（奈良）、宮野安治理事（大

阪)、山内清郎監査。【陪席者】村上薫幹事、吉村澄代幹事

以上 11 名

【審議事項】1. 2018 (平成 30) 年度会務報告について。2. 2018 年度会計決算報告・監査報告について。3. 2019 年度予算案について。4. 第 71 回大会(兵庫)は、2019 年 11 月 16 日(土)関西学院大学上ヶ原キャンパス G 号館にて行う。以上のことが決定。

【報告事項】1. 関西教育学会研究紀要編集委員会より①学会賞及び教育実践研究賞について②『関西教育学会研究紀要』(第 19 号)の編集状況③関西教育学会の次期研究紀要編集委員会(任期 2 年)のメンバーについて④第 1 回編集委員会開催について⑤編集委員会主催のランチョンセミナーの開催について。2. 関西教育学会『年報』(通巻第 43 号)の内容は、第 70 回大会における自由研究発表やシンポジウムが掲載される。3. 総会の議事運営について。4. 第 70 回大会の準備状況。5. 学会ホームページ改善委員会より、2018 年 8 月 2 日(木)に第 1 回委員会が行われ、HP の充実に向けての検討がなされ、内容やデザインについて今後改善してゆく方針を決定したこと。

【その他】幹事手当については、来年度予算で財政健全化努力の範囲内での若干の手当増額を決定。

Ⅱ. 編集委員会

第 1 回研究紀要編集委員会は、2018 年 12 月 9 日(日)の 10 時より 12 時半まで京都大学教育学部第 2 会議室にて行なわれた。出席者は原清治委員長、南部広孝委員、宮坂朋幸委員、榊原志保委員、八田幸恵委員、石井英真委員、村上薫幹事の計 7 名。会議の内容については、編集委員の紹介後、副委員長の選出がなされた。投稿原稿は、11 編(研究論文 7 編・研究ノート 2 編・実践研究報告 2 編)あり、11 編が受理された。議題は、編集内容について、査読者配当について、書評について、査読日程について、第 2 回と第 3 回の編集委員会日程について話し合いがなされた。その他に、2018 年 11 月 18 日大会当日に開催されたランチョンセミナーの報告がなされ、39 名の参加者があったことや、参加者からの要望や質問があった件について、話し合いがなされた。また、研究紀要と会報の印刷費用についての報告があり、今後どのようにしていくかが話し合われた。

第 2 回編集委員会は、2019 年 1 月 13 日(日)の 10 時より午後 1 時まで京都大学教育学部第 2 会議室で行なわれた。出席者は、原清治委員長、宮坂朋幸副委員長、南部広孝委員、岡部美香委員、榊原志保委員、八田幸恵委員、石井英真委員、村上薫幹事の計 8 名。会議の内容については、投稿論文の一時審査可否についての話し合いがなされ、採択保留 7 編(研究論文 2 編、研究ノート 2 編、研究論文として投稿されたものを研究ノートとして採択保留となったもの 2 編、実践研究報告 1 編)、不採択 4 編となった。書評掲載については、4 編の書評掲載が決定し、評者について、書評チェック担当者や書評諾否の締切、書評の締切についての話し合いがなされた。

第3回編集委員会は、2019年3月5日（火）12時半より午後2時まで、京都大学教育学部第2会議室にて行なわれた。出席者は、原清治委員長、宮坂朋幸副委員長、南部広孝委員、岡部美香委員、八田幸恵委員、石井英真委員、村上薫幹事の計7名。採択保留者投稿論文7編（研究論文2編、研究ノート4編、実践研究報告1編）の可否について話し合いがなされ（研究ノート1編は辞退申し出があった）、研究論文1編・研究ノート1編、実践研究報告1編が採択となり、2編（研究論文1編、研究ノート1編）が採択保留、研究ノート1編が不採択となった。なお、2編の採択保留については、最終原稿の査読によって、可否の決定がされることとなった。また、書評諾否の報告や欧文摘要校正の依頼等について話し合われた。19号の第2回学会賞と第7回教育実践研究賞の推薦について話し合われた。2019年11月16日の大会でのランチョンセミナーの内容についても話し合われた。なお、研究紀要19号の印刷は、18号と同じスタイルで行う。その後再々投稿の採択保留2編は採択となり、5編（研究論文2編、研究ノート2編、実践研究報告1編）の掲載が決定した。

関西教育学会学会賞および教育実践研究賞の推薦について

第2回関西教育学会学会賞の推薦は、該当者なしとなった。

教育実践研究賞の推薦については、研究紀要19号の『被災校の子どものヴァルネラビリティに向き合う学習共同体の役割—福島県A中学校の「ふるさと創造学」の実践に着目して—』（濱元伸彦）となり、推薦文書を作成して、2019年5月の理事会で話し合われ、授賞が決定した。

Ⅲ. 第70回大会報告

2018年11月18日（日） 関西福祉科学大学にて開催

【自由研究発表】

1. 教育哲学・教育思想

司会 岡本 哲雄（関西学院大学）／矢野 智司（京都大学）

解放教育を実現不可能とみる自分と、解放教育理論を展開する自分

—両者の内なる闘いを貫いた横田三郎（1923-2010）の生涯—

岡本 洋之（兵庫大学）

学修者はいかにして能動的になるのか？

—ドゥルーズのスピノザ論に基づいて—

佐々木 晃也 (大谷大学大学院生)

板倉聖宣の科学教育論の展開

鎌田 祥輝 (京都大学大学院生)

ポリテИА七巻における対話的問答法とプラトンの教育

東 敏徳 (元・幼児教育専門学校)

上田薫の教育評価論に関する一考察

—「動的相対主義」との連関を踏まえて—

祁 白麗 (京都大学大学院生)

2. 教育史

司会 大脇 康弘 (関西科学技術大学) / 宮坂 朋幸 (大阪商業大学)

高度成長期の子育て・教育

—インタビュー調査を通して—

○新矢 昌昭 (華頂短期大学)

斧出 節子 (京都華頂大学)

馬場 まみ (京都華頂大学)

明石女子師範学校の進学者調査を通して

—高等教育機関に学んだ人たち—

大西 巧 (京都文教大学)

嵯峨野高女旧蔵「米軍寄贈EM本」について

—寄贈経緯とその背景を探る—

多田 英俊 (京都府立嵯峨野高等学校)

教科書のなかのお雇い教師Hダイアー

加藤 詔士 (名古屋大学名誉教授)

3. 学校教育

司会 鷹野 克己 (立命館大学) / 西村 拓生 (奈良女子大学)

小中学生のレジリエンスと地域との「つながり」の関係に関する量的分析

—教育コミュニティ論の視点から—

濱元 伸彦 (京都造形芸術大学)

義務教育学校におけるコミュニティ・スクールの導入状況

—へき地・小規模CS義務教育学校に着目して— 大橋 保明（名古屋外国語大学）

オルタナティブスクールにおける「学びの深化」に関する一考察

—箕面こどもの森学園の実践を中心に—

○鈴木 伸尚（京都大学大学院生）

平野 拓朗（鹿児島大学）

三好 正彦（ぐるーびい保育園）

学習雑誌『伸びて行く』の編集過程に関する一考察

—「自由」と「協同」の関係性をめぐって— 岩花 春美（元・三重県公立小学校）

「不登校」児童の家庭・学校間「行き来」駆動促進要因

—家庭から外に出るとき・外から学校に入るときに注目して—

○笹倉 千佳弘（滋賀短期大学）

井上 寿美（大阪大谷大学）

4. 大学・専門学校

司会 南部 広孝（京都大学）／渡辺 雅幸（びわこ学院大学）

終末期看護の戸惑いを生まない看護教育へ向けて 梅川 奈々（佛教大学研究員）

大学スポーツの意義と展望 中尾 晃（同志社大学学生支援センター）

入試改革に向けた高大連携の取り組みと課題 中間 茂治（藍野高等学校）

専門学校の質保証・向上の現状と課題Ⅱ 影山 弘典（京都栄養医療専門学校）

専門学校への進学要因に関する実証分析 長谷川 誠（神戸松蔭女子学院大学）

5. 教育方法・生徒指導

司会 佐々木 正昭 (甲子園大学) / 添田 晴雄 (大阪市立大学)

部活動指導員制度に関する一考察

—積極的な生徒指導の機能に着目して— 池原 征紀 (芦屋市立精道中学校)

総合的な学習の時間に取り組む「いのちの学習」の実践

—大災害の新聞記事から学ぶ“自分にできること”の探求—
秋山 麗子 (神戸松蔭女子学院大学)

形式的アセスメントの理論的展開

—P. ブラックとD. ウィリアムの所論に焦点を合わせて—
石田 智敬 (京都大学大学院生)

「総合的な探究の時間」における学習と指導の在り方

—環境保護問題を手引きにして— 島田 喜行 (同志社大学)

高校教育の「コンサマトリー化」に関する試論

—1970年代前半の「逸脱」をめぐる生徒指導論に着目して—
佐川 宏迪 (京都大学大学院生)

6. 授業論・教科教育

司会 石井 英真 (京都大学) / 岸本 実 (滋賀大学)

身近な自然物を生かした植物の教材づくり

川淵 博祥 (姫路大学)

台所のできる理科実験開発

—自己学習で実感を伴った理解に導く— 内山 裕之 (姫路大学)

塩野直道の数学教育論に関する一考察

—算術教育の目標としての「数理思想」に着目して—
山本 匡哉 (京都大学大学院生)

日本におけるサービス・ラーニングの展開 (7)

— 一定時制高校における調査を通じて —

○大東 貢生 (佛教大学)

富川 拓 (聖泉大学)

学習者による歴史実践 (doinghistory) を中核にした歴史授業改革の展開

— 高校の世界史授業改革の事例研究を通して —

中村 洋樹 (四天王寺大学)

7. 教員養成・教師教育

司会 森 久佳 (大阪市立大学) / 山内 清郎 (立命館大学)

中堅教師を対象とした新しい研修モデルの試み

— 構想と実施 1 年目の中間報告 —

鮫島 京一 (奈良女子大学)

教職課程における情報系科目の意義と課題

— 教員へのインタビュー調査から —

武田 猪久生 (龍谷大学非常勤)

教職課程を履修する大学生の進路指導に関する一考察

— 進路カードを用いた分析 —

藤原 靖浩 (大阪市立大学)

教師教育から教育学の構造化を考える

○近藤 真理子 (太成学院大学)

藤本 文朗 (滋賀大学名誉教授)

「新人教師の行う音楽科授業」をみる熟練教師の実践知

— 方法論の検討を中心として —

高見 仁志 (佛教大学)

8. 幼児教育・保育 (1)

司会 榊原 志保 (大阪成蹊短期大学) / 戸江 茂博 (神戸親和女子大学)

現代教育課程への提言

— フレーベル教育論文「マイニンゲン領ヘルバに計画された国民学校」との比較を基に —

馬場 住子 (園田学園女子大学短期大学部)

高橋さやかの子童文学教育論

吉田 直哉（大阪府立大学）

幼少期の「遊び」についての回想と「遊び」に対する捉え方の研究

藤重 育子（園田学園女子大学）

保育者養成校におけるキャリア教育の一考察②

—主体的に将来を描く力を育てる授業実践に着目して—

○林 静香（常磐会短期大学非常勤）

東城 佐知子（常磐会短期大学非常勤）

9. 幼児教育・保育(2)

司会 橋川 喜美代（関西福祉科学大学）／村井 尚子（京都女子大学）

小学校における地域子育て支援の学びの過程に関する研究

○竹澤 尚美（福井市男女共同参画・子ども家庭センター）

新川 泰弘（関西福祉科学大学）

吉弘 淳一（福井県立大学）

保育者養成における大学と併設園との協働についての研究

○久保田 健一郎（大阪国際大学短期大学部）

野口 知英代（大阪国際大学短期大学部）

継続的な保育観察に基づいた学生の学びと学びの可能性

—「協同的な遊び」に対する捉え方の変容を中心に—

小尾 麻希子（武庫川女子大学）

保育者養成校での子育て支援

—「母親が学生に語ること」から得られるもの—

中山 美佐（大阪樟蔭女子大学）

【編集委員会特別企画】

研究論文・研究ノート・実践研究報告の書き方講座

—— 『関西教育学会研究紀要』掲載にむけて——

司会 原 清治（『研究紀要』編集委員長、佛教大学）

1. 研究論文・研究ノート・実践研究報告の書き方

宮坂朋幸（『研究紀要』編集副委員長、大阪商業大学）

2. 教育実践のまとめ方—自身の経験から

久保田重幸（第6回関西教育学会教育実践研究賞受賞、滋賀県愛荘町立
愛知中学校教頭）

3. 編集委員からのコメント

4. 質疑応答

【公開シンポジウム】

子どもの幸福と教育を考える民主的な学校づくりと公教育

[シンポジアスト]

山崎 洋子（福山平成大学）

才村 純（東京通信大学）

三宅 喜美子（大阪府立西浦支援学校）

[司会]

原 清治（佛教大学）

宮野 安治（関西福祉科学大学）

【第 70 回大会 総会次第】

- | | |
|--------------|-------------------------|
| 1. 開会の辞 | 8. 2018 年度決算報告 |
| 2. 会長挨拶 | 9. 2018 年度会計監査報告 |
| 3. 大会校代表挨拶 | 10. 2019 年度予算案について |
| 4. 大会実行委員長挨拶 | 11. 次年度大会（第 71 回大会）について |
| 5. 議長選出 | |

＜その他＞

＜議 事＞

- | | |
|----------------------|------------------|
| 6. 2018（平成 30）年度会務報告 | 12. 次年度大会開催校代表挨拶 |
| 7. 2018 年度編集委員会報告 | 13. 議長解任 |
| | 14. 閉会の辞 |

【2018 年度 会計報告】

収入の部		支出の部	
前年度からの繰越金	2,361,290	第 70 回大会補助金	500,000
年会費（過年度分を含む）	2,205,000	年報印刷費	380,160
年報掲載料	165,000	研究紀要印刷費	239,220
年報・紀要販売	32,950	名簿印刷費	129,600
寄付金	113,858	理事会費	28,449
その他（利子含む）	4	編集委員会費	48,065
		事務費	141,105
		通信費	249,626
		交通費	179,880
		研究紀要費	61,000
		施設使用料	9,366
		研究紀要編集実務費	200,000
		幹事手当	200,000
		年報編集実務費	100,000
		アルバイト代	113,600
		振込み手数料	1,894
		その他	0
		次年度繰越金	2,296,137
計	4,878,102	計	4,878,102

（会計決算日 2018 年 10 月 31 日）

寄贈図書・雑誌一覧 『年報』42号刊行以降

【図書】

- 皇紀夫著『臨床教育学三十年—その歩みといま—』、ミネルヴァ書房、2018.7。
石井英真編著『授業改善8つのアクション—学び合えるチームが最高の授業をつくる！—』、東洋館出版社、2018.8。
西岡加名恵・石井英真編著『Q&Aでよくわかる！「見方・考え方」を育てるパフォーマンス評価』、明治図書出版株式会社、2018.10。
広岡義之著『フランク哲学と出会って、ほんとうの自分と幸せを感じるための本—フランク教育哲学入門—』、あいり出版、2018.10。
森田裕之著『ドゥルーズ『差異と反復』を読む』、作品社、2019.2。
村野正景・和崎光太郎編著『私たちと資料』、京都市学校歴史博物館、2019.3。

【雑誌】

- 中部教育学会『中部教育学会紀要』第18号、2018.6。
日本デルタイ協会事務局『デルタイ研究』第29号、2018.11。
中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第23号、2018.12。
公文教育研究会『文-MONNEXT』117号、2019.1。
京都産業大学教職課程教育センター編『京都産業大学教職研究紀要』第14号、2019.3。
中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第23号、2019.3。
東北教育学会『東北教育学会研究紀要』第22号、2019.3。
中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第24号、2019.3。

【CD-ROM】

- 中国四国教育学会『教育学研究紀要』（CD-ROM版）第64巻、2019.3。

関西教育学会会則

昭和27年2月10日	成 立
昭和32年11月19日	改 正
昭和33年11月16日	再改正
昭和36年11月12日	再改正
昭和37年10月7日	再改正
昭和40年11月13日	再改正
昭和42年11月	再改正
昭和49年10月27日	再改正
昭和51年10月31日	再改正
昭和54年10月28日	再改正
昭和55年10月25日	再改正
平成7年10月28日	再改正
平成25年11月16日	再改正
平成29年11月11日	再改正

第1条 本会は関西教育学会と称する。

第2条 本会の事務局は京都大学大学院教育学研究科におく。

第3条 本会は日本教育学会と連携を保ち、会員相互の協力によって教育に関する学術の発達を図り、教育の振興に寄与することを目的とする。

第4条 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行う。

- (1) 年次大会及び臨時研究会の開催
- (2) 研究紀要その他の発行
- (3) その他必要な事業

第5条 本会は次の会員をもって組織する。

- (1) 正会員 本会の趣旨に賛同し所定の会費を納入したもの。但し、前年度及び前々年度2ヵ年間の会費滞納者は、正会員の資格を失うものとする。
- (2) 臨時会員 本会の事業に臨時に参加しようとするもの。

第6条 正会員の会費は年額5,000円とする。

上の外臨時に参会費を徴収することがある。参会費の金額は理事会において定める。臨時会員の会費はその都度これを定める。

第7条 本会は次の役員をおく。会長1名。副会長1名。理事8名。監査2名。幹事若干名。役員の任期は3年とし、重任は妨げない。但し、会長の場合は2期までとする。

第8条 会長・副会長及び理事の選出は、正会員の選挙による。その選挙に関する規準は別に定める。

会長・副会長及び理事に欠員を生じた場合には、その次点者をもって充てる。任期は前任者の残りの期間とする。監査は総会において選出する。幹事は会長が委嘱する。

第9条 会長は本会を代表し理事会を招集してその決議に基づき会務を総括する。副会長は会長を補佐し会長事故あるときはこれに代る。理事は理事会を構成し会務を掌握する。監査は会計を監督する。幹事は会長の意を受けて会務を処理する。

第10条 本会は顧問をおくことができる。

第11条 本会は理事会の承認を経て府県別支部及び部会をおくことができる。支部及び部会に関する規定は別に定める。

第12条 本会は年次総会を開く。総会は会務の報告その他重要な事項を決定する。

第13条 本会の経費は会費及び寄付による。本会の会計は11月1日より翌年10月31日までとする。

〔付則〕

会則の変更は総会の決議による。本会則は総会承認の次年度より実施する。

関西教育学会会長・副会長及び理事選挙規準

1. 選挙管理委員会の構成

- (1) 理事会は選挙管理委員会を構成し選挙の管理事務にあたる。
- (2) 選挙管理委員会に委員長をおく。委員長選出は委員の互選による。

2. 選挙権及び被選挙権

- (1) 前年度あるいは前々年度の会費納入者をもって有権者とする。
- (2) 自己の所属する府県（自己の所属機関が属する府県。但し、所属機関のない場合は住所）が関西外である会員は、会長の選挙権のみ有する。

3. 会長選挙・理事選挙

- (1) 会長選挙の最高得点者を会長とし、次点者を副会長とする。
- (2) 理事は府県別に選出する。但し、滋賀県、和歌山県は当面併せて1つの選出単位とする。府県別定員は正会員数に応じて理事会において定める。

(3) 会長・副会長は理事を兼任することはできない。

4. 選挙の方法

(1) 選挙管理委員会は投票メ切日の 30 日前までに有権者名簿を作成し、投票用紙をそえてあらかじめ有権者に通知する。

(2) 選挙は所定の投票用紙を用い単記無記名投票とする。

(3) 投票は郵送投票とする。

5. 当選者の決定

(1) 開票は選挙管理委員会が行う。

(2) 同点者が生じた場合は抽選による。抽選は選挙管理委員会が行う。

(3) 当選者の発表は総会において行う。

関西教育学会設立趣意書

本学会は、1948年11月20日、「日本教育学会近畿部会」として創立され、第4回大会(1952年)において、「時代の要請に応え、理論と実践の両面から相互の切磋協力による教育の復興と更新を目指し」て(「関西教育学会の活動方針と会員募集について」文書)、「関西教育学会」と改称した。その際策定された「関西教育学会会則」第三条では、「関西地区会員相互の協力によって教育に関する学術の発達を図り教育の振興に寄与する」ことを「目的」として規定した。以後、本学会はゆるやかに「日本教育学会と連携を保ち」(現「会則」第3条)つつ、この目的を継承してきた。また創立以来現在まで65年、本学会は「広く大学及び学校の教師・教育委員会の指導主事、研究所所員等」(前引「関西教育学会の活動方針と会員募集について」文書)を会員として積極的に組織し、「理論と実践の両面から」「時代の要請に応え」るよう、一貫して努めてきた。

21世紀を迎えてすでに十数年、教育を取り巻く現代の状況は大きく変化し、問題も多様化している。こうしたなか、教育研究者のみならず、教育に関わる諸機関の教職員および生涯学習に携わる関係者たちの、課題と情報の共有がさらに欠かせなくなっている。関西という身近な地域を基盤とした本学会においては、これまで以上に、教育の実践と理論の研究の深化と会員相互の協力が求められている。

そのために本学会は、会員相互の交流と協力によって、教育の実践と研究の推進をはかり、教育の振興に寄与することに努める。

このたび、日本学術会議への登録申請にあたり、本学会の歴史と現状を踏まえて、ここに新たに「関西教育学会設立趣意書」を定める。

2013年11月16日

関西教育学会
会長 辻本雅史

2013年5月19日 理事会決定

2013年11月16日 総会承認

『関西教育学会年報』通巻第43号の執筆要領 (自由研究発表者用)

【執筆資格】

関西教育学会大会で、自由研究発表を行なった者。なお、一発表につき一論文の掲載のみとします(共同発表を含む)。

【手順】

「郵便振替による執筆申し込み」・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1



「投稿要項・原稿・フロッピー(もしくはCD)の提出」・・・2



「校正」・・・3

1. 郵便振替による執筆申し込み ……2019年3月15日まで(当日消印有効)

同封の郵便振替用紙に「年報執筆希望」とお書きになり、「執筆様式(Word、一太郎など)」をご記入の上、一掲載につき5000円を掲載料としてご送金下さい。

2. 「投稿要項」「原稿」「フロッピー(もしくはCD)」の提出 ……2019年3月31日まで(当日消印有効)

1の後、以下の三点(①～③)を同一の封筒にて事務局に郵送して下さい。くれぐれも締切りの厳守をお願いします。期日までに原稿が届かない場合には、執筆を取り止められたものと見做し、振り込まれた掲載料は、次年度分の会費に振り替えさせていただきます。

(1) 投稿要項

同封の「投稿要項」に必要事項を記入して下さい。その際、氏名のローマ字表記と英文題目を必ずつけるようお願いいたします。また、連絡先は、もともと連絡がとりやすいと思われるものでお願いします。

(2) 原稿

執筆内容(原稿)をプリントアウトして下さい。提出された原稿は返却致しませんので、必ず手元にコピーを残して下さい。

(3) フロッピー(もしくはCD)

フロッピーに以下二つのファイル(①と②)を入れ、ラベルに「氏名」「発表題目(和文)」「執筆様式(Word、一太郎など)」を明記して下さい。なお、図表や欧文特殊文字、イタリックや強調などの書式は、基本的にはプリントアウトされた原稿をもとに再現します。提出されたフロッピーは返却しません。

① 原稿ファイル

ファイル名は「カタカナ氏名」でお願いします(例:「タナカタロウ.doc」)。

② 英文題目とローマ字氏名が入ったファイル

英文題目（改行）とローマ字氏名（姓→名の順。姓は大文字で）のみを入力したファイル（以下の例参照）を作成して下さい。ファイル名は「ローマ字氏名」でお願いします（例：「TANAKA Taro.doc」）。

例) The Concept of "hermeneutic object" in Georg Misch TANAKA Taro
--

③図表の元データ

3. 校正

- (1) 筆者による校正は第一校のみとし、誤字・脱字以外の訂正は認めません。
- (2) 第一校の校正においても締切り厳守で願います。なお、期日までに原稿が届かない場合は、訂正なしの扱いとします。

【 執 筆 要 領 】

1. 原稿の内容

原稿の内容は、関西教育学会第70回大会で発表したものを基本とします。

2. 原稿の様式

- (1) 横書きでタイトル、氏名、所属、図表等及び註を含めて41字×33行が5頁分です。字数、行数、頁数を厳守してください。共同発表・共同執筆の場合も同様です。
- (2) 字数、行数などの形態が異なる場合や、頁数のオーバーが生じた場合、原稿を受理できません。
- (3) 年報の具体的な書き方については、以下の原則に従って下さい。
 - ①タイトル、氏名、所属を書いたうえ、本文は7行目から書き始めて下さい。
 - ②序、章のタイトル等は、拡大せずに、本文と同じポイントのままゴシック体を用いて下さい。
 - ③各章の間のみ1行空け、他の箇所（章のタイトルに続く文章との間や、各節の間など）は空けないで下さい。
 - ④註は、項目ごとに改行し、和文は全角で、欧文は半角で書いて下さい。

3. 図表などの挿入

- (1) 図表などを挿入する場合、原版は各自で作製し、当該箇所レイアウトして、その指示を明記して下さい。その際、必ず原版を添付し、裏に縮小率を明示して下さい。多くの図表を掲載するために、極端な縮小や無理な配列を行うことは避けて下さい。
- (2) 写真を掲載する場合、並びに校正の段階で、図表などの大幅な修正を余儀なくされた場合、執筆者に実費で負担頂くことがありますので、その旨ご了承下さい。

◇その他不明な点がありましたら、遠慮なく事務局までお尋ねください。

なお、事務局員が不在の場合もございます。〒または電子メールもご利用ください。

関西教育学会 年次大会シンポジウム歴代記録

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第1回	1948年11月	京都大学	日本教育学会近畿支部大会	
第2回	1949年11月	大阪学芸大学	近畿教育学会大会	
第3回	1951年3月	神戸大学	近畿教育学会大会 婦朝報告講演会 増田幸一（神戸大学教育学部長） 今田恵（関西学院大学院長） 下程勇吉（京都大学教育学部長）	
第4回	1952年2月	奈良学芸大学	この回より関西教育学会となる パネルディスカッション「今後の教育と教師の在り方」 司会 片岡仁志（京都大学） 下程勇吉（京都大学） 西脇英逸（大阪学芸大学） 実生すぎ（梅花学園長・兵庫県教育委員） 廣岡亮藏（京都学芸大学） 齋藤叡壽（滋賀大学） 松本喜一郎（奈良学芸大学） 小浜勳（和歌山大学）	
第5回	1953年11月	和歌山大学	座談会「戦後における世界教育の動向を語る」 司会 片岡仁志（京都大学） 幼児教育より見た最近の米国教育 功刀嘉子（大阪学芸大学） ソヴィエトの教育 西元宗助（西京大学） イギリスのモダンスクールとスウェーデンの職業教育 小浜勳（和歌山大学） 中国の教育 竹内義彰（京都大学） ドイツの教育 行田良雄（大阪大学） 特別講演 「宗教と教育」有賀鉄太郎（京都大学教授・文学博士）	
第6回	1954年11月	滋賀大学	座談会「明日の社会科を語る」 司会 重松俊明（京都大学） 西田直二（滋賀大学） 小牧実繁（滋賀大学） 田花爲雄（大阪大学） 福島重一（奈良女子大学） 人見秀司（大津市粟津中学校教諭） 石森庄作（滋賀県坂田小学校教諭） 特別講演 「社会改革と宗教」塩尻公明（神戸大学教育学部長）	
第7回	1955年11月	京都学芸大学	研究協議会 「教育と人間像」 「系統的学習の問題」	

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第8回	1956年11月	大阪大学	シンポジウム 「道德教育とは何か」 司会 下程勇吉 (京都大学) 福島重一 (奈良女子大学) 発表 永井道雄 (京都大学) 西村亮一 (大阪学芸大学) 平野武夫 (京都学芸大学) 高山忠雄 (神戸高等学校)	
第9回	1957年11月	神戸大学	シンポジウム 第1部「戦後教育学の反省」 司会 下程勇吉 (京都大学) 提案者 田中正吾 (大阪大学) 西滋勝 (和歌山大学) 松本喜一郎 (奈良学芸大学) 佐伯正一 (京都学芸大学) 森信三 (神戸大学) 第2部「地方教育行政の新事態について」 司会 相良惟一 (京都大学) 提案者 小森健吉 (滋賀県立短期大学) 藤本藤次郎 (天理大学) 本間源一郎 (兵庫県教育研究所) 山口三郎 (大阪市教育研究所) 山本栄喜 (大阪学芸大学)	
第10回	1958年11月	奈良女子大学	シンポジウム 第1部「道德教育の問題」 司会 高坂正顕 (京都大学) 提案者 鈴木祥蔵 (関西大学) 大谷甚太郎 (奈良県教育委員会) 西元宗助 (西京大学) 前田博 (大阪市立大学) 塩尻公明 (神戸大学) 第2部「教員養成の問題」 司会 平山日出男 (滋賀大学) 提案者 小浜勲 (和歌山大学) 久下栄志郎 (京都学芸大学) 藤本藤次郎 (天理大学) 味岡良平 (大阪市教育委員会) 大森正知 (奈良県高田中学校)	
第11回	1959年11月	和歌山大学	シンポジウム 第1部「新教育課程の問題点」 司会 鯨坂二夫 (京都大学) 提案者 川崎源 (滋賀大学) 佐伯正一 (京都学芸大学) 三輪和敏 (神戸大学) 石原鉄雄 (和歌山大学) 第2部「教員養成大学の教育課程について」 司会 川合清一 (奈良学芸大学) 提案者 兵頭泰三 (京都大学) 吉本二郎 (大阪学芸大学) 山口三郎 (大阪市教育研究所) 木下正雄 (神戸大学) 第3部「学校健康診断の問題点」 司会 川畑愛義 (京都大学) 提案者 長谷川等 (前大阪府学校医師会長) 北喜八郎 (奈良市古鼓阪小学校) 黒田正三郎 (和歌山城北小学校) 富士貞吉 (大阪学芸大学)	

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第12回	1960年11月	滋賀大学	<p>シンポジウム</p> <p>第一部「教育課程の問題点—特に問題解決学習と系統学習との関係—」 司会 佐伯正一（京都学芸大学） 提案者 行田良雄（神戸外国語大学） 味岡良平（花園大学） 芝野庄太郎（大阪学芸大学）</p> <p>第二部「日本教育の由来と性格」 司会 中島万朶（京都工芸繊維大学） 提案者 久木幸男（西山短期大学） 竹内義彰（京都市立短期大学） 本山幸彦（京都大学）</p> <p>第三部「今日の学校経営の問題点」 司会 小浜動（和歌山大学） 提案者 高木太郎（神戸大学） 真野宮雄（大阪学芸大学） 坂田徳三（大津市逢坂小学校）</p>	
第13回	1961年11月	同志社大学	<p>シンポジウム</p> <p>第1部「民主主義教育をいかにすべきか」 司会者 高坂正顕（京都大学） 提案者 三谷甚治郎（京都学芸大学） 小川太郎（神戸大学） 横田三郎（大阪市立大学） 倉知栄雄（京都府立鴨沂高校）</p> <p>第2部「教科書をめぐる諸問題」 司会者 相良惟一（京都大学） 提案者 河野勇（神戸大学） 出井高晏（和歌山大学） 宮谷憲（大阪学芸大学） 椎野亨（京都市近衛中学校）</p>	
第14回	1962年11月	大阪市立大学	<p>シンポジウム</p> <p>「技術革新と教育」 司会者 鈴木祥蔵 提案者 田中正吾（大阪大学） 竹内義彰（京都音楽短大） 森口兼二（京都大学） 永作忠一（住友電工）</p>	
第15回	1963年10月	神戸外国語大学	<p>シンポジウム</p> <p>I「学習指導の現代化」 司会 三谷甚治郎 提案者 算数・数学における学習指導について 石田一三（神戸市教育委員会） 語学教育とのLLの諸問題 新田弘昌（神戸外国語大学） プログラム学習の効果について 田中正吾（大阪大学） 小学校の視聴覚教材の実際 黒田徳司（加古川市加古川小学校）</p> <p>II「技術革新と教育」 司会 森 昭 提案者 技術革新と中等教育 溝川良一（兵庫県教育委員会） 中等学校における技術教育について 大崎幾雄（神戸市教育委員会） 技術革新と青年教育—特に労働青年の教育を中心に— 津高正文（神戸大学） 技術革新と勤労青年の教育対策について 鈴木康一（大阪府教育委員会）</p>	

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第 16 回	1964 年 11 月	龍谷大学	シンポジウム I 「宗教教育について」 司会 前田博 三谷基治郎 提案者 長谷山八郎 (天理大学) 酒井康 (同志社女子大学) 西光義敏 (平安高校) 山崎昭見 (龍谷大学) II 「教育をとりまく社会環境」 司会 駒田錦一 小浜勲 提案者 穂永豊 (大阪家庭裁判所調査官) 米田貞一郎 (京都市教委指導部長) 宇佐川満 (大阪学芸大学) 村田昇 (滋賀大学)	
第 17 回	1965 年 11 月	天理大学	シンポジウム 第一主題 問題児・非行児対策と教育 司会者 西元宗助 (京都府立大学) 蜂屋慶 (大阪市立大学) 提案者 井上省三 (京都市立陶化中学) 安藤啓彦 (奈良家庭裁判所判事) 植西耕一 (奈良県教育委員会指導主事) 高橋史郎 (天理大学) 村田昇 (滋賀大学) 第二主題 「人材開発と進路指導」 司会者 鯉坂二夫 (京都大学) 高木太郎 (神戸大学) 提案者 船岡三郎 (大阪府立大学) 松本英三 (能力開発研究所) 青沼四郎 (関西経営者協会) 芝野庄太郎 (大阪学芸大学)	
第 18 回	1966 年 11 月	関西大学	シンポジウム 「期待される人間像について」 司会者 森 昭 (大阪大学) 提案者 西田文夫 (大阪学芸大学) 小森健吉 (京都府教育委員会) 行田良雄 (神戸外国語大学)	
第 19 回	1967 年 11 月	和歌山大学	シンポジウム 「大学教育の現状と問題点」 司会者 相良惟一 (京都大学) 提案者 一般教育その他教養課程の教育について 笈田知義 (京都大学) 大学院教育について 扇谷尚 (大阪大学) 私立大学の教育について 山口三郎 (追手門学院大学)	
第 20 回	1968 年 11 月	関西学院大学	シンポジウム 「家庭・学校・社会教育の相互関連」 司会者 砂崎宏 (滋賀大学) 提案者 芝野庄太郎 (大阪教育大学) 鯉坂二夫 (京都大学) 駒田錦一 (大阪大学)	

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第21回	1969年11月	滋賀大学	シンポジウム 「教育課程の改訂をめぐる」 司会 森昭 (大阪大学) 提案 竹田加寿雄 (神戸外国語大学) 南沢貞美 (京都工芸繊維大学) 佐藤三郎 (大阪市立大学)	
第22回	1970年11月	京都府婦人センター	シンポジウム 「教育改革の問題」—中教審中間報告をめぐる— 司会者 佐伯正一 (京都教育大学) 藤原英夫 (奈良女子大学) 提案者 小川正通 (大阪市立大学) 大井令雄 (和歌山大学) 村田昇 (滋賀大学)	
第23回	1971年11月	四天王寺女子大学	シンポジウム 「脱工業化時代の教育」 司会者 鯉坂二夫 (京都大学) 提案者 石原鉄雄 (和歌山大学) 下程勇吉 (四天王寺女子大学) 鈴木祥蔵 (関西大学) 竹内義彰 (京都市立芸術大学)	
第24回	1972年11月	神戸女学院大学	シンポジウム 「教育の公共性について」 司会者 高木太郎 (林学園女子短期大学) 清水俊彦 (和歌山大学) 提案者 本庄良邦 (関西大学) 刀禰館正也 (西宮市教育長) 藤原英夫 (大阪大学)	
第25回	1973年10月	京都女子大学	シンポジウム 「知育とは何か」 司会者 森 昭 (大阪大学) 提案者 西田文夫 (大阪教育大学) 稲葉宏雄 (京都大学) 芳賀純 (神戸大学)	
第26回	1974年10月	甲南女子大学	シンポジウム 「教育内容の精選について」 司会者 蜂屋慶 (奈良女子大学) 三輪和敏 (神戸大学) 提案者 佐藤三郎 (大阪市立大学) 元木健 (大阪大学) 大須賀康弘 (奈良女子大学附属小学校)	
第27回	1975年10月	大阪大学	シンポジウム 教育工学の可能性と境界—「教育工学と人間化」を めぐって— 司会者 田中正吾 (大阪大学) 提案者 西之園晴夫 (京都教育大学) 水越敏行 (大阪大学) 三輪和敏 (神戸大学) 指定討論者 近藤大生 (大阪教育大学) 和田修二 (京都大学)	

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第 28 回	1976 年 10 月	奈良教育大学	シンポジウム 「教育基本法・学校教育法の今日的意義と問題点— 30 年記念にちなんで」 司会者 蜂屋慶 (京都大学) 清水俊彦 (和歌山大学) 提案者 金子照基 (大阪大学) 西滋勝 (和歌山大学) 東日出男 平原春好 (神戸大学)	創刊号
第 29 回	1977 年 10 月	和歌山大学	講演 「未来の学習」 ポール・ラングラン (ユネスコ) シンポジウム 「学校教育の一貫性について—教育課程を中心に—」 司会者 佐藤三郎 (大阪市立大学) 提案者 鯨坂二夫 (甲南女子大学) 池松和子 (奈良教育大学) 大井令雄 (和歌山大学) 長石敦 (大阪府科学教育センター) 宮谷憲 (大阪教育大学)	2 号
第 30 回	1978 年 10 月	滋賀大学	シンポジウム 「学校・家庭・社会の教育作用の特質とその関連」 司会 竹内義彰 (京都府立大学) 牧文彦 (滋賀大学) 提案者 石堂豊 (佛光大学) 畠瀬直子 (京都市カウンセリングセンター) 上杉孝実 (京都大学) 高橋孝之 (東大阪市教育委員会) 山口治 (親和女子大学)	3 号
第 31 回	1979 年 10 月	京都教育大学	シンポジウム 「児童の権利保障と教育」 司会 高木正太郎 (京都教育大学) 村田昇 (滋賀大学) 提案者 桐田清秀 (花園大学) 田村博治 (大阪文化服装学園) 藤本浩之輔 (大阪市立大学)	4 号
第 32 回	1980 年 10 月	大阪市立大学	シンポジウム 「戦後日本教育の評価—国際比較の視点から—」 司会者 佐伯正一 (関西外国語大学) 扇谷尚 (大阪大学) 発表者 柳久雄 (大阪教育大学) 杉山明男 (神戸大学) 小林哲也 (京都大学)	5 号
第 33 回	1981 年 11 月	関西学院大学	シンポジウム 「教育と福祉」 司会者 岡村重夫 (大阪市立大学名誉教授) 篠置昭男 (関西学院大学) 発題者 伊藤隆二 (神戸大学) 松原隆三 (兵庫教育大学) 住本嘉章 (西宮教育委員会) 藤原英夫 (甲南女子大学)	6 号

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第 34 回	1982 年 10 月	立命館大学	シンポジウム 「教員養成と継続教育」 司会者 佐藤三郎 (大阪市立大学) 宮脇陽三 (佛敎大学) 提案者 稲葉宏雄 (京都大学) 栗田修 (京都教育大学) 樽本清次郎 (大阪府立鳳高等学校) 古寺雅男 (立命館大学)	7 号
第 35 回	1983 年 11 月	大阪教育大学	シンポジウム 「非行問題の根底にある … (以下不明)」 司会者 本庄良邦 (関西大学) 村田昇 (滋賀大学) 提案者 岩田峯一 (大阪市教育研究所) 大村英昭 (大阪大学) 桂正孝 (大阪市立大学)	8 号
第 36 回	1984 年 10 月	兵庫教育大学	シンポジウム 「21 世紀の教育をどう考えるか」 司会者 上寺久雄 (兵庫教育大学) 小林哲也 (京都大学) 提案者 麻生誠 (大阪大学) 小笠原暁 (芦屋大学) 杉山明男 (神戸大学)	9 号
第 37 回	1985 年 10 月	奈良女子大学	シンポジウム 「現代教育改革の課題」 司会者 扇谷尚 (甲南女子大学) 笈田知義 (京都大学) 提案者 稲葉宏雄 (京都大学) 上寺久雄 (兵庫教育大学) 平原春好 (神戸大学)	10 号
第 38 回	1986 年 11 月	滋賀大学	シンポジウム 「教育改革と障害教育構想」 司会者 村山英雄 (甲南女子大学) 竹内義彰 (京都府立大学) 提案者 本庄良邦 (関西大学) 上杉孝実 (京都大学) 成宮正也 (びわこ放送) 住岡英毅 (滋賀大学)	11 号
第 39 回	1987 年 11 月	佛敎大学	シンポジウム 「『世界の中の日本』の教育改革」 司会者 岡本道雄 (神戸女学院大学) 清水俊彦 (兵庫教育大学) 報告者 村田昇 (滋賀大学) 杉山明男 (神戸大学) 高木英明 (京都大学) 中津燎子 (未来塾)	12 号

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第40回	1988年11月	和歌山大学	シンポジウム 「教育課程の改訂は学校教育をどうかえるか」 司会者 扇田博元 (近畿大学) 天野正輝 (京都大学) 提案者 水越敏行 (大阪大学) 田中耕治 (兵庫教育大学) 岸本裕史 (神戸名倉小学校) 桐本敬也 (和歌山荒川中学校)	13号
第41回	1989年11月	近畿大学	シンポジウム 「生命尊重の教育はいかに有るべきか」 司会者 佐藤三郎 (流通科学大学) 木下繁弥 (大阪教育大学) 提案者 森田孝 (大阪大学) 中川米造 (滋賀医科大学) 中岡哲郎 (大阪市立大学) 畠瀬稔 (京都女子大学)	14号
第42回	1990年10月	流通科学大学	シンポジウム 1 「今後における大学教育の改善」 司会者 杉山明夫 (神戸大学) 寛田知義 (富山県立大学) 提案者 吉岡剛 (佛教大学) 中村龍兵 (毎日新聞社) 扇谷尚 (甲南女子大学) シンポジウム 2 「異文化体験と教育」 司会者 石附実 (大阪市立大学) 江原武一 (京都大学) 提案者 徐二会 (流通科学大学留学生) 奥川義尚 (京都外国語大学) 川端末人 (神戸大学)	15号
第43回	1991年10月	京都大学	シンポジウム 「教育の原点を問う—実践と研究の再建をめざして—」 司会者 麻生誠 (大阪大学) 稲葉宏雄 (京都大学) 提案者 碓井岑夫 (和歌山大学) 木下繁弥 (大阪教育大学) 松井春満 (奈良女子大学)	16号
第44回	1992年10月	関西大学	日本教育学会50周年記念協賛公開シンポジウム 「学校五日制と教育の再建」 司会者 右島洋介 (関西大学) 和田修二 (京都大学) 提案者 室井修 (和歌山大学) 上杉孝実 (京都大学) 長尾十三二 (中央大学)	17号

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第45回	1993年11月	神戸女学院大学	シンポジウム 「地球時代における大学教育とは」 司会者 松井春満（奈良女子大学） 佐藤令子（京都橘女子大学） 提案者 「地球時代」と大学教育の諸問題 小林恭（大阪外国語大学） 地球時代—いのちの時代—の大学教育 志水紀代子（追手門学院大学） 大学像の転換 石附実（大阪市立大学）	18号
第46回	1994年11月	奈良教育大学	シンポジウム 「現代を生きる力と子どもの学力形成」 司会者 碓井岑夫（和歌山大学） 大久保哲夫（奈良教育大学） 提案者 教育目的論の立場から 岡本定男（奈良教育大学） 教育内容論の立場から 八木英二（滋賀県立短期大学） 教育方法論の立場から 豊田久亀（大阪市立大学） 教育実践論の立場から 小河勝（大阪市立港中学校）	19号
第47回	1995年10月	和歌山大学	課題研究Ⅰ「教科の再編と教育実践」 司会 市川純夫（和歌山大学） 辰見隆司（和歌山大学教育学部附属小学校） 報告 清水毅四郎（滋賀大学） 銚山泰弘（追手門学院大学） 奥忍（和歌山大学） 課題研究Ⅱ「震災と子ども・学校」 司会 松本勝彌（京都女子大学） 碓井岑夫（和歌山大学） 報告 杉山明男（吉備国際大学） 土井捷三（神戸大学） 小川嘉徳（西宮市立瓦木中学校） 山住勝広（大阪教育大学） 課題研究Ⅲ「現代社会と青年問題」 司会 山本健慈（和歌山大学） 森川紘一（龍谷大学非常勤） 加藤西郷（前・龍谷大学） 報告 築山崇（京都府立大学女子短期大学部） 中村太和（和歌山大学経済学部） 課題研究Ⅳ「『いじめ』問題を考える」 司会 高浜介二（龍谷大学） 滝内大三（大阪経済大学） 報告 声名猛夫（堺市・中学校） 米田英一（和歌山大学） 佐方哲彦（和歌山県立医科大学）	20号

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第 48 回	1996 年 10 月	滋賀大学	<p>課題研究Ⅰ「総合学習の可能性」 司会 清水毅四郎（滋賀大学） 清水弘孝（滋賀大学教育学部附属小学校） 報告 小幡肇（奈良女子大学文学部附属小学校） 坂口喜啓（神戸大学発達科学部附属明石中学校） 土井捷三（神戸大学）</p> <p>課題研究Ⅱ「高校教育改革の展望—「単位制高校」の原状と課題—」 司会 淀川雅也（大阪工業大学） 報告 那須光章（滋賀県立大学） 笹村泰秀（大阪市立中央高校） 柳沢誠一（滋賀県立大津清陵高校）</p> <p>課題研究Ⅲ「今、教師に求められる資質とは？」 司会 藤本文朗（滋賀大学） 窪島務（滋賀大学） 報告 吉田一郎（滋賀県立大学） 市川純夫（和歌山大学）</p> <p>課題研究Ⅳ「大学における平和教育」 司会 木全清博（滋賀大学） 報告 安達嘉彦（和歌山大学） 大田勝司（滋賀大学）</p>	21 号
第 49 回	1997 年 10 月	大谷大学	<p>シンポジウム 「宗教と教育—宗教的存在としての人間と教育」 司会者 桐田清秀（花園大学） シンポジスト 松田高志（神戸女学院大学） 山田邦夫（大阪府立大学） 尾崎ムゲン（関西大学） 小林恭（大阪外国語大学） 川村覚昭（京都産業大学）</p>	22 号
第 50 回	1998 年 11 月	同志社大学	<p>シンポジウム 「危機に直面する教育—学校と子どもの再生をめざして」 シンポジスト 石附敦（四天王寺国際仏教大学） 瀬川晃（同志社大学） 皇紀夫（京都大学） 指定討論者 高木聡（洛北高等学校） 塚口博（彦根中学校）</p>	23 号
第 51 回	1999 年 11 月	大阪市立大学	<p>シンポジウム 「21 世紀の学校像を求めて—学習観の転換と教育改革の課題—」 司会者 桂正孝（大阪市立大学） 堀智晴（大阪市立大学） シンポジスト 辻本雅史（京都大学） 上杉孝実（龍谷大学） 野口克海（大阪府教育委員会理事 / 大阪府教育センター長）</p>	24 号
第 52 回	2000 年 10 月	大阪府立大学	<p>シンポジウム 「今あらためて道徳教育を問う」 司会者 山田邦夫（大阪府立大学） 川村覚昭（京都産業大学） 提案者 横山利弘（関西学院大学） 楠茂宣（鳴門市立大津西小学校） 吉村文男（京都教育大学）</p>	25 号

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第 53 回	2001 年 10 月	頌栄短期大学	公開講演会「兵庫の教育を支えた人々」 【講演 1】 幼児教育の先駆者 A.L. ハウ 講演者 高道基 (頌栄短期大学) 【講演 2】 及川平治の実践に学ぶ 講演者 豊田ひさき (大阪市立大学)	26 号
第 54 回	2002 年 10 月	龍谷大学	シンポジウム 「『いのち』と教育」 司会 稲葉宏雄 (龍谷大学) 井上勝也 (同志社大学) 提案者 海谷則之 (龍谷大学) 佐野安仁 (徳島文理大学) 和田修二 (佛教大学)	27 号
第 55 回	2003 年 10 月	奈良教育大学	シンポジウム 「『学力論議』と今日の教育的課題」 司会者 岡本定男 (奈良教育大学) 杉峰英憲 (奈良女子大学) 指定討論者 松浦善満 (和歌山大学) 提案者 学力論研究の立場から 古庄高 (神戸女学院大学) 教育社会学の視点から 秦政春 (大阪大学) 教育実践者の視点から 竹村景生 (奈良教育大学附属中学校)	28 号
第 56 回	2004 年 11 月	聖和大学	シンポジウム 「児童虐待防止ネットワーク構築の可能性を探る」 一家庭・学校・地域社会の対話ある関係づくりを求めて一 司会 宮野安治 (大阪教育大学) 古庄高 (神戸女学院大学) 総括質問者 山本和美 (名古屋女子大学) 提案者 保育所・学校の立場から 阪野恵以子 (大阪市立日之出第 3 保育所) 児童養護施設の立場から 徳岡博巳 (大谷大学短期大学部) ネットワーク創りの視点から 加藤曜子 (流通科学大学)	29 号
第 57 回	2005 年 11 月	和歌山大学	シンポジウム 「学力問題とこれからの学校・教育改革を考える」 パネリスト 佐藤学 (東京大学・日本教育学会会長) 辻本雅史 (京都大学・関西教育学会理事) 小関洋治 (和歌山県教育長・中教審 WG 委員) 問題提起と司会 市川純夫 (和歌山大学) 松浦善満 (和歌山大学・関西教育学会理事)	30 号

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第 58 回	2006 年 11 月	滋賀大学	<p>公開討論 教育基本法「改正」をめぐる 報告 市川昭午(国立大学財務・経営センター名誉教授) 司会 梅田修(滋賀大学生涯学習教育研究センター)</p> <p>シンポジウム 「持続可能な社会と環境教育」 パネリスト 持続可能な社会を実現する環境教育 今村光章(岐阜大学教育学部) 中学校における環境教育の実践—滋賀県 白井重樹(滋賀県今津中学校) 学校とNPOの連携による環境教育の実 践—滋賀県 戸川健太郎(西宮市・こども環境活動支援協会) 司会 市川智史(滋賀大学環境総合研究センター)</p>	31 号
第 59 回	2007 年 11 月	京都大学	<p>実践フォーラム 「二つの力—見えるものと見えないものと—」 実践報告 荒瀬克己(京都市立堀川高等学校校長) 司会 田中耕治(京都大学大学院教育学研究科教授)</p> <p>シンポジウム 「身体・学び・超越—稽古の思想から教育を問い直す」 パネリスト 生形貴重(千里金蘭大学・表千家不審菴 文庫運営委員) 西平直(京都大学・臨床教育学) 皇紀夫(大谷大学・臨床教育学) コメンテーター 矢野智司(京都大学・臨床教育学) 司会 辻本雅史(京都大学・教育史)</p>	32 号
第 60 回	2008 年 11 月	大阪教育大学	<p>シンポジウム 「いま『教師』を考える」 提案者 船寄俊雄(神戸大学) 栗山和之(大阪府教育委員会) 大脇康弘(大阪教育大学) 司会 松浦善満(和歌山大学) 宮野安治(大阪教育大学)</p>	33 号
第 61 回	2009 年 11 月	大阪樟蔭女子 大学	<p>シンポジウム 「子どもの良心の自由と教育」 基調講演 西原博史(早稲田大学) 提案者 井ノ口淳三(追手門学院大学)・ 山崎洋子(武庫川女子大学) 松田高志(神戸常盤大学) 司会 徳永正直(大阪樟蔭女子大学) 川合春路(大阪樟蔭女子大学)</p>	34 号

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第 62 回	2010 年 11 月	関西学院大学	シンポジウム 「課題を抱えるこどもの支援について考える」 ー不登校児童生徒・発達障害児などへの支援を中心にー シンポジスト 藤本範子（京都市教育相談総合センター 「こども相談センターバトナ」） 白井智子（大阪府池田市 NPO 法人 トイ ボックス「スマイルファクトリー」） 定金浩一（兵庫県立こやの里特別支援学 校 / 前兵庫県立神出学園） 道前弘志（兵庫県立教育研究所 / 前兵庫 県立山の学校） コーディネーター 毛利猛（香川大学教授、教育学部附属高 松中学校校長） 司会 中村豊（関西学院大学）	35 号
第 63 回	2011 年 11 月	近大姫路大学	シンポジウム 「豊かな『教育社会』をめざしてー地域社会に生きる 子どもたちー」 パネリスト 矢野智司（京都大学大学院教育学研究科 教授） 藤本雅司（小林聖心女子学院小学校教諭） 阿江真由美（神戸市立小東山児童館館長） コーディネーター 宮野安治（大阪教育大学教授） 司会 鈴木雅裕（近大姫路大学）	36 号
第 64 回	2012 年 11 月	奈良女子大学	シンポジウム 「大学の現在ー私たちは日本の高等教育をどうする のか？ー」 話題提供 生田周二（奈良教育大学） 鮫島京一（奈良女子大学附属中等教育学校） 林美輝（龍谷大学） コメント 松浦良充（慶應義塾大学） 司会 西村拓生（奈良女子大学）	37 号
第 65 回	2013 年 11 月	和歌山大学	シンポジウム 「変わるこどもの生活世界といじめ問題ーいじめの 過去・現在・未来を考えるー」 シンポジスト 辻本雅史（台湾大学教授・京大名誉教授） 原清治（佛教大学教授・教育学部長） 尾木直樹（教育評論家・法政大学教授・ 教職課程センター長・教授） コーディネーター 松浦善満（和歌山大学教授）	38 号
第 66 回	2014 年 11 月	滋賀大学	シンポジウム 「インクルーシブ教育と特別支援教育の探究ー幼稚 園・学校での現状と課題ー」 シンポジスト 湯浅恭正（大阪市立大学教授） 山口晴津子（大津市内幼稚園園長） 小辰理（甲賀市立貴生川小学校教諭） 川村和人（滋賀県立愛知高等養護学校教諭） コーディネーター 白石恵理子（滋賀大学教授） 司会 岸本実（滋賀大学教授）	39 号

回	開催年月	開催大学	シンポジウム	年報
第 67 回	2015 年 11 月	佛教大学	シンポジウム 「スクール・カーストの『今』について考える」 パネリスト 和田秀樹（精神科医、国際医療福祉大学 院教授） 鈴木翔（秋田大学大学院工学資源学研 究科助教） 指定討論者 大曾根好宏（京都市教育委員会生徒指導 課指導主事） 富永吉樹（京都府立盲学校校長） コーディネーター 原清治（佛教大学教授） 司会 高見仁志（佛教大学教授）	40 号
第 68 回	2016 年 12 月	立命館大学	シンポジウム 「さようなら」を学ぶ－別離としての教育 / 教育とし ての別離 シンポジスト 朴シネ（同志社大学キリスト教文化セン ター講師） 細井順（公益財団法人ヴォーリス記念病 院ホスピス長） 福原浩之（立命館大学文学部教授） 指定討論 皇紀夫（京都大学名誉教授） 司会 鷹野克己（立命館大学文学部教授）	41 号
第 69 回	2017 年 11 月	大阪市立大学	シンポジウム 「民主的な学校づくりと公教育－オルタナティブ教 育の視点から問い直す－」 シンポジアスト 藤田美保（箕面こどもの森学園） 西村拓生（奈良女子大学） 滝沢潤（広島大学） 司会 田中圭治郎（佛教大学名誉教授） 柏木敦（大阪市立大学）	42 号
第 70 回	2018 年 11 月	関西福祉科学 大学	シンポジウム 「子どもの幸福と教育を考える」 シンポジアスト 山崎洋子（福山平成大学） 才村純（東京通信大学） 三宅喜美子（大阪府立西浦支援学校） 司会 原清治（佛教大学） 宮野安治（関西福祉科学大学）	43 号

(作成 吉村澄代)

編 集 後 記

関西教育学会年報（通巻43号）をお届けします。

2018年11月18日（日）関西福祉科学大学にて開催されました第70回大会での発表をもとに、自由研究29編、公開シンポジウム4編、合わせて33編の論文を掲載させていただきました。ご協力くださった皆様に篤く感謝申し上げます。

関西教育学会年報 通巻第43号
(非売品)

2019年8月31日

編集発行者 関西教育学会

〒606-8501 京都市左京区吉田本町
京都大学大学院教育学研究科内

Tel (075) 753-3030

Fax (075) 753-3030

E-mail: kansai-educ@mail2.adm.kyoto-u.ac.jp

印刷所

T-PLUS/为国印刷株式会社

Tel (075) 462-7889

CONTENTS

How Should Theories of Education Be?: An Investigation into Yokota Saburô (1923-2010), a Leader of the Education for Liberation of Burakumin and Other Minorities, Who Did Not Refer to Spontaneously Rising Pupils	OKAMOTO Hiroyuki
A Theoretical Study of “Becoming Active” :	
Based on Deleuze’s Texts on Spinoza Philosophy	SASAKI Koya
Hypothesis–Experiment Class as Citizenship Education	KAMADA Yoshiki
Plato’s Dialectic in the Book 7 of the Republic	AZUMA Toshinori
The Possibility of Assessment Theory by K. Ueda:	
Focusing on Implications for Learning on Contemporary Issues	QI Baili
How Foreign Teacher H. Dyer Is Shown in Social Studies Textbooks	KATOU Syozi
A Quantitative Analysis on the Relationship between Resilience of Primary and Junior High School Pupils and their Community Connection : Examination of Community Education Power on Educative Community Theory	HAMAMOTO Nobuhiko
Introduction of Community Schools at Compulsory Education Schools: Focusing on Rural Small Schools	OHASHI Yasuaki
A Study on the Editorial Process of the Educational Journal “Nobiteyuku”:	
The Relationship of “Freedom” and “Cooperation”	IWAHANA Harumi
The Promoting Factors of School Refusal Children’s “Comings and Going” Drive between Home and School	SASAKURA Chikahiro, INOUE Hisami
How Should We Educate Nurses who are Confused about End-of-Life Nursing?	UMEKAWA Nana
An Action and Problem of High School-University Collaboration for the Entrance Examination Reform	NAKAMA Shigeharu
A Study on Club Activities Instructor System : A View Point of Active Students Guidance	IKEHARA Masanori
Practice of ‘Learning of Life’ Tackling the Period of Integrated Study :	
Learning from Newspaper Article of the Major Earthquake “Exploring what you can do”	AKIYAMA Reiko
Theoretical Development of Formative Assessment by P. Black and D. Wiliam	ISHIDA Tomohiro
How Can We Find Out the Difference between Tendencies of Student Guidance in the 1970s and in the 1990s and later: Focusing on the Stance toward Students in Student Guidance	SAGAWA Hiromichi

Teaching Materials Using Surrounding Nature	KAWABUCHI Hiroyoshi
Science Experiment Development that Can be Done in the Kitchen :	
Lead to Understanding with Feeling by Self-Learning	UCHIYAMA Hiroyuki
Development of Service Learning in Japan Part15 : From the Survey in Part-Time High School	
.....	OTSUKA Takao, TOMIKAWA Taku
Development of History Lesson Reforms Centered on Learners Doing History: Through a Case Study	
of High School World History Lesson Reforms	NAKAMURA Hiroki
A Study on the Career Guidance of the Teachers Subject "Teaching Practice Exercise" :	
Analysis using "course card"	FUJIWARA Yasuhiro
Thinking about the Structuring of Pedagogy from Teacher Education	
.....	KONDO Mariko, FUJIMOTO Bunro
How to Elucidate the Teacher's Practical Knowledge in Music Class	TAKAMI Hitoshi
A Study of Education Which Emphasizes Experience in the Natural	
Environment Based on the Froebel Education Essay "Geography Class" ...	BABA Sumiko
Takahashi Sayaka's Educational Thought on Literature	YOSHIDA Naoya
Retrospective Study on "Play" of Students in Their Early Childhood and Study on how to Catch 'Play'	
.....	FUJISHIGE Ikuko
A Study of the Learning Process on the Community-Based Parenting Support in Elementary School	
.....	TAKEZAWA Naomi, NIIKAWA Yasuhiro, YOSHIHIRO Junichi
A Study of Collaboration between Nursery Teacher Training School and Attached Kindergarten	
.....	KUBOTA Kenichiro, NOGUUCHI Chieyo
Learning and the Possibilities of Education Department Students	
Based on the Observation of Early Childhood Care and Education in the Kindergarten:	
Focusing on the Transformation of Understanding for "Cooperative Play"	
.....	OBI Makiko
On the Happiness and Education of Children:	
Explanation of the Aim of the Public Symposium	MIYANO Yasuharu
Children-Our Future; Teachers' Challenge and Reward	YAMASAKI Yoko
For the Well-being of the Children : From a Standpoint of the Child and Family Welfare	
.....	SAIMURA Jun
A Study of Happiness and Education for Children :	
A Proposal for "Kyo-iku", Which Children and Teachers Bring up Together	
.....	MIYAKE Kimiko

Annual Report
of Kansai Kyoiku Gakkai

No. 43

Kansai Kyoiku Gakkai

2019